

Alicja Tupieka-Buszmak

UNIwersytet WARMIŃSKO-MAZURSKI W OLSZTYNIE,
WYDZIAŁ SZTUKI, INSTYTUT MUZYKI

CZŁOWIEK, ŚWIAT WARTOŚCI A WSPÓŁCZESNY OBRAZ EDUKACJI MUZYCZNEJ. KONFRONTACJE – WYZWANIA – KIERUNKI ZMIANY

Niniejszy artykuł jest wyrazem troski o współczesnego człowieka w kontekście jego wrażliwości na – artykułowane tu platońską trójjednią – dobro, piękno i prawdę. Człowieka uwikłanego w liczne, nakładające się – choć stałe jedynie co do zmienności – procesy społeczno-kulturowe, wymagające wyjątkowej czujności myślenia, umiejętności interpretacji i przyjmowania roztropnej, wolnej od nacisku postawy, by w ich konsekwencji umieć dokonywać świadomego wyboru w zakresie stylu własnego życia, wyznaczanych w jego przebiegu priorytetów, podejmowanego wysiłku rozwojowego. Do sygnalnie tu wskazanych dyspozycji należy zespół jakości odpowiadających ogólnej wrażliwości humanistycznej, tzn. wrażliwości społecznej, etycznej, poznawczej, twórczej, estetycznej, itp. Z racji własnych zainteresowań, specjalności oraz wielowątkowych elementów doświadczenia zawodowego jako uczestnika kultury muzycznej, nauczyciela muzyki oraz metodyka przedmiotów kształcenia artystycznego – przy analizie obecnej (aczkolwiek kształtowanej latami) kondycji powszechnej edukacji muzycznej odwołuję się do miejsca i znaczenia sztuki w całokształcie doświadczenia młodych, intensywnie poszukujących własnej tożsamości – osób.

Od kilku co najmniej dekad obszarem zapalnym, narosłym na nieustannych, niespotykanych w szybkich przemianach obyczajów w zakresie szeroko rozumianej kultury, zmieniających podejście wobec sztuki (w tym jej funkcji i znaczenia), wydaje się drażliwa niespójność deklarowanych wartości, stanowiących aksjologiczną podstawę wychowania muzycznego z praktyką edukacyjną oraz złożonym obrazem rzeczywistości, w której żyją młodzi ludzie. Celem tego artykułu jest zatem próba uwypuklenia problemu konserwatywnych założeń tradycyjnego modelu powszechnej edukacji muzycznej (celów, treści, form, rozwiązań dydaktycznych) na tle kondycji współczesnej

kultury oraz zderzenia uniwersum podstawowych wartości humanistycznych z realnymi możliwościami oddziaływania sztuką na osobę ucznia oraz wiedzą na temat społecznie konstruowanego obrazu świata i tworzenia o nim – nieformalnie zdobytej wiedzy.

ZWIĄZEK SZTUKI I WYCHOWANIA – DAWNE I NOWE PROBLEMY

Zakładane związki różnych dziedzin sztuki (w tym oczywiście muzyki), i to zarówno w znaczeniu percepcji, jak i ekspresyjnych sposobów jej doświadczania z progresją wszechstronnego rozwoju oraz intencjonalnych zabiegów edukacyjnych mają bogatą tradycję, są dość dobrze udokumentowane i powszechnie, również za sprawą psycho-pedagogicznych bądź socjo – pedagogicznych badań empirycznych, uznawane za trwałe. Być może dlatego też na ogół nie są kwestionowane, nie wnoszą społecznego sprzeciwu, a nawet kontekstowo uwarunkowanej ambiwalencji¹. Ugruntowany przez wieki pogląd na temat wartości tkwiących w dziełach sztuki, o mocy kreacyjnej dla samego twórcy, inspirującej dla wykonawcy, a kulturotwórczej dla społeczeństwa – nadal wydaje się niepodważalny, mocno osadzony w akademickiej argumentacji (Lissa 1974; Wojnar 1976; Przychodzińska 2005; Konaszkiwicz 2012; Sacher 2012). Polska teoria wychowania estetycznego nawiązuje do tradycji greckiej Paidei oraz rzymskiej Humanitas, według których w życiu człowieka nieustannie zachodzi interakcja między pierwiastkiem twórczym a uniwersum jego wytworów, co stanowi gwarancję stałego źródła kolejnych inspiracji i dokonań na gruncie sztuki, ale także pozytywnych zmian w samym człowieku. Tak rozumiana interakcja, zarówno w ujęciu jednostkowym, jak i wspólnotowym, w perspektywie temporalnej i wieloskładnikowej – jest wyrazem tego, co w ludziach najbardziej wartościowe. Postrzegane, przyjęte i uwewnętrznione wartości estetyczne prowadzą do pełni człowieczeństwa, zasilając także dyspozycje intelektualne, moralne, witalne (Wojnar 2002, s. 37 i n.). Pomimo, iż wychowanie estetyczne w klasycznym ujęciu zakłada integrację różnych dyscyplin sztuk w oddziaływaniu na człowieka, być może ze względu na wysoce

¹ Mam na myśli takie tu ramowo ograniczone założenie, że wieloraki, celowy i odpowiednio ukierunkowany kontakt człowieka ze sztuką, przedmiotami o walorach estetycznych czy aktywnością artystyczną, wnosi same pozytywy – nie tylko w sferze dyspozycji specjalistycznych niezbędnych w procesie wychowania do sztuki, ale i harmonijnego rozwoju wychowanka, odpowiadającego atrybutom wychowania przez sztukę.

progresywny, dynamiczny, ekspresywno-emocjonalny charakter muzyki, w niej właśnie upatrywano szczególnych wzbogaceń. W kulturze helleńskiej akcentowano wysokie morale oraz dzielność jako pochodne (prototypu) monodii akompaniowanej oraz gry na instrumentach, walory terapeutyczne – osiągnięte dzięki układowi napięć i rozwiązań harmoniczych, a także dyspozycje logicznego myślenia, zdobywane na zasadzie analogii poprzez rozumienie teorii oraz struktur muzycznych. W kulturze nowożytnej podkreślano uduchowanie wzmacniane śpiewem liturgicznym, ale także radość, a następnie kunszt płynący z żywej muzyki instrumentalnej. Na zdeterminowanych bądź uprzywilejowanych społecznie osób czekały szkoły kształcące w kierunku muzyka – kantora, kompozytora czy kameralisty, postrzeganych wszak jako zdolnych rzemieślników, a nie artystów. Ci ostatni dopiero w epoce romantyzmu zyskali taki właśnie status. W XVIII-wiecznym zreformowanym szkolnictwie różnego szczebla wprowadzono obligatoryjne zajęcia śpiewu zbiorowego opartego na pieśniach religijnych i folklorze, upatrując w takim typie muzykowania przede wszystkim funkcji wychowawczych. Kolejne lata elementarnego kształcenia w zakresie muzyki rozkładały akcent nie tylko na walory ogólnorozwojowe, ale także na specjalistyczne sprawności w duchu imperatywu umuzykalniania całych społeczeństw. Ostatnie stulecie, w dużej mierze za sprawą postępowych nurtów humanistycznych i wzmoczonych badań na gruncie psychologii oraz pedagogiki, zaowocowało zdecydowanym podkreśleniem kreatywnych walorów muzyki, samorodnej potrzeby ekspresji artystycznej – niezbędnych dla samorealizującego się człowieka (Lissa 1974, s. 229–231). Siłą rzeczy przez wszystkie te lata generalizowano dobroczynny wpływ muzyki na człowieka, a w zaplanowanym z nią kontakcie upatrywano równomiernego pogłębiania wszelkich przypisywanych sztuce – wartości. Wartości te ponadto (niezależnie od podejścia: czy to w obiektywistycznej teorii piękna, przedmiotu i przeżycia estetycznego, relacjonizmie czy też w subiektywizmie aksjologicznym) ze sobą wiązano, tak aby kwestie ewentualnych oddziaływań ujmować w sposób łączny (Smoleńska-Zielińska 2005, s. 40–42). Gwoli ścisłości terminologicznej można dodać, iż poprzez wartość estetyczną rozumie się własność wytworu sztuki, zaś poprzez wartościowanie – przypisywanie bądź odnajdywanie określonej w nim jakości. Ocenianie to z kolei osobiste ustosunkowanie się do postrzeganych wartości. W estetyce przyjmuje się pewną zmienność w zakresie poczucia piękna oraz przemian upodobań ludzkich, która zależy nie tylko od uprzywilejowanych struktur

przedmiotowych, ale i od kontekstu społeczno-kulturowego (Gołaszewska 1986, s. 26–27).

Posługując się z kolei określeniem wartości w muzyce, od lat łączy się je ze szczytowymi osiągnięciami twórców, wybitnymi dziełami, nowatorskimi rozwiązaniami kompozytorskimi i doskonałym wykonawstwem. Wartości te są z reguły wiązane z artyzmem, walorami poznawczymi, pogłębieniem życia uczuciowego, większą refleksyjnością, postawą otwartości społecznej, szacunku wobec kultury i twórczości innych, a także patriotyzmem. Nie jest to jednak tożsame z osiągnięciem tej wrażliwości, dzięki której możliwe jest przeżywanie estetyczne muzyki oraz nabywanie dyspozycji niezbędnych do jej wartościowania, tj. interpretacji i oceny swoistego materiału brzmieniowego, konstrukcyjnego, stylistycznego (forma, faktura, środki artystycznego wyrazu itp.). Podczas kontaktu człowieka z muzyką (za pośrednictwem percepcji, ekspresji czy aktywności twórczej) ważna staje się sfera emocjonalna, w następstwie której rodzi się podejście intelektualno – interpretacyjne, nawet gdy kompetencje analityczne są słabo artykułowane a znaczenie posiada walor – bliżej niewysławiany. Uprzystępnianie owych wartości przyjmuje zatem charakter emocjonalno-intelektualny, od lat stanowiąc pierwszoplanowe zadanie edukacji muzycznej. Pedagogiczną konsekwencją takiego ujęcia wartości, nie tylko w wytworach sztuki, ale i celowej działalności edukacyjnej staje się dobór określonych celów, treści, form i metod wychowania muzycznego, bo też i tradycja kształcenia poprzez muzykę nawiązuje do teorii wychowania estetycznego oraz dwóch równoległych procesów oddziaływania sztuką, tj. wychowania „do” i „przez” sztukę (Przychodzińska 1989, s. 62 i n.). Powszechny dział wychowania muzycznego stawia sobie nieco inne cele edukacyjne, niż specjalistyczny jego odpowiednik (artystyczne szkolnictwo muzyczne różnego stopnia bądź poziomu). Cele te głównie koncentrują się wokół upowszechniania amatorskiego ruchu muzycznego oraz rozbudzaniu zainteresowania muzyką i kulturą muzyczną, dzięki własnemu, autentycznemu zaangażowaniu i celowemu w niej uczestnictwu, zawierając m.in. takie postulaty, jak: doskonalenie wrażliwości estetycznej, pogłębianie kontaktu z różnorodnymi stylistycznie oraz wyrazowo przykładami muzyki, rozwój zdolności ogólnych i specjalistycznych oraz rozwijanie potrzeby integracji z innymi ludźmi wokół instytucji oraz imprez muzycznych, służących wzmocnieniu pozycji sztuki w codziennym życiu (Michalski 2012, s. 69 i n.; Sacher 2012, s. 171 i n.). W dalszej kolejności cele ukierunkowują postulowany dobór treści (muzyka elementarna, artystycz-

na, ludowa, elementy muzyki popularno-rozrywkowej), sposoby kontaktu (percepcja, wykonawstwo, elementy twórczości muzycznej), a także rodzaj aktywności stricte bądź quasi – muzycznej (ruch przy muzyce, śpiew i ekspresja mowy, gra na instrumentach, tworzenie muzyki, słuchanie muzyki, szeroko rozumiana wiedza o muzyce, uczestnictwo w kulturze muzycznej, w tym organizacja życia muzycznego, a nawet edukacja muzyczno-medialna), które formułuje się dość pluralistycznie. Nie mniej jednak – absolutnie nie podważając wyjątkowego wkładu sztuki i muzyki w rozwój światowej kultury, uniwersalnych wartości humanistycznych, a tym samym pozytywnych możliwości oddziaływania poprzez sztukę na człowieka – uznane systemy wychowania muzycznego, w tym polska koncepcja powszechnej edukacji muzycznej, zakładając hierarchiczny co do wartości model kultury, opiera się generalnie na dokonaniach muzyki poważnej i tak zaleca konstruowanie programów nauczania, aby główna linia wprowadzania treści mieściła się w porządku chronologicznym, tzn. spoczywała na historii muzyki, złożoności form muzycznych, cechach stylistycznych poszczególnych epok, technikach kompozytorskich, szkołach narodowych, itp. Owszem, wprowadzane są również przykłady muzyki dziecięcej i młodzieżowej, a także muzyki popularnej, ale ich dobór zależy od starszych, czyli osób o utrwalonych gustach estetycznych i okrzepłych kompetencjach kulturowych. Co się z tym wiąże programy nauczania przesiąknięte są w zdecydowanej większości treściami zbudowanymi na muzyce poważnej i muzyce klasycznej – jako tej, która gwarantuje najwyższe wartości, najpełniejszy i najbardziej wszechstronny kontakt z dziełami wysokiej kultury muzycznej². Nie byłoby w tym nic niepokojącego (sama wcześniej nie odważyłabym się podważyć, ani uchylić tego zabiegu), gdyby nie co najmniej kilka istotnych uwag i nieścisłości – natury nie tyle teoretycznej, ile praktycznej, realnie doświadczanej społecznie, które postaram się w dalszej części artykułu skonfrontować.

² W tym miejscu chciałabym wskazać na często pomijane rozróżnienie muzyki poważnej oraz muzyki klasycznej jako przyczółków aspiracyjnej kultury muzycznej. Niekiedy zakresy te pokrywają się, niekiedy jednak są różne. W najprostszej argumentacji muzyka poważna dotyczy tych gatunków, które reprezentują wielkie (poważne) formy muzyki absolutnej, np. msza, oratorium, opera, symfonia, koncert. One też należą do klasyki, czyli podstawowych bytów tej dziedziny sztuki. Klasyka jednak obejmuje również gatunki lżejszej muzyki aspiracyjnej, np. muzyka ilustracyjna, operetka, a nawet rozrywkowej, jak np. musical czy klasyka jazzu.

EDUKACJA MUZYCZNA W PUŁAPCE STEREOTYPÓW

W pierwszej grupie nieścisłości lokuję kwestię świadomego powielania w powszechnej edukacji muzycznej – artystycznego (a nadobowiązkowego) modelu kształcenia, przeznaczonego dla osób o zweryfikowanym (egzaminami wstępnymi) poziomie predyspozycji muzycznych, tyle że w czasowym i treściowym ograniczeniu, a zadaniowym – uproszczeniu. Z założenia obydwaj pionierzy miały realizować nieco inaczej zdefiniowane cele i odmienne zadania. Choć jedno nie wyklucza drugiego, inna jest ich waga, a tym samym kolejność. Dział artystyczny, przygotowujący do profesjonalnego zajmowania się muzyką raczej musi opierać swą edukację na muzyce aspiracyjnej, tam też wszystkie omawiane zjawiska występują najpełniej, poza tym niejako na starcie mamy do czynienia z młodzieżą uzdolnioną muzycznie, zainteresowaną muzyką i na ogół zdeterminowaną do nauki gry na danym instrumencie. Tu też zdecydowanie bardziej liczy się efekt kształcenia, postęp w biegłości opanowywania coraz wyższych sprawności słuchowych i wykonawczych³. Po latach dziwi mnie natomiast fakt, tak jednostronnego forsowania w edukacji elementarnej – muzyki o uznanych z pewnością wartościach estetycznych, ale szalenie ambitnej, wymagającej od słuchacza sporego obycia oraz osadzenia w logice formy, estetyce brzmienia, stylistyce wyrazowej z zamierzonych epok, w skrócie: kulturze wymagającej pewnego znawstwa, stałego kontaktu i nawyków percepcyjnych. Oczywiście musi być miejsce na ten dział światowego dziedzictwa muzycznego, ale moim zdaniem powinien być on poprzedzony tym, który nawet jeśli nieporównywalnie prostszy, jest kulturowo najbliższy, gdyż nieustannie doświadczany przez ludzi młodych. Tym działem jest oczywiście muzyka popularna oraz zjawiska akustyki instrumentalnej. Otwarte podejście edukatorów zrodzi-

³ Z moich obserwacji, ale także doświadczenia kilku pokoleń uczniów pobierających naukę w szkolnictwie artystycznym, wnioskuję o stopniowym odchodzeniu od bezwzględniego profilu kształcenia muzycznego, nastawionego na solistyczną biegłość wykonawczą opartą na materiale muzyki poważnej. Obecną alternatywą dla tradycyjnej ścieżki kształcenia wydaje się muzykowanie zespołowe, dział teoretyczno-edukacyjny oraz muzyka estradowa. Bardzo mnie cieszy taka koncepcja, która nie stara się uczynić (z całym bagażem negatywnych skutków edukacji, w tym nerwic, spadku poczucia wartości własnej osoby, braku samodzielności w dorosłym życiu, np. po ustąpieniu zewnętrznej kontroli i narzuconego reżimu ćwiczeń) ze wszystkich zainteresowanych muzyką – wirtuozów.

łoby przekonanie, że istniejąc w tym samym świecie, odbieramy podobne bodźce, mamy tak samo bliskie potrzeby społeczne (m.in. integracyjne, tożsamościowe) oraz wspólną – wyjściową chociażby – płaszczyznę porozumienia estetycznego, tj. współodczuwania emocji i tworzenia na tym polu sensów. W tym też znaczeniu być może zniwelowałibyśmy (pedagodzy, nauczyciele, uczniowie) wyczuwalną przepaść pokoleniową, będącą pochodną zmian w kulturze, a skutkującą załamaniem podzielności postrzegania świata i sposobu życia (Mead 2000). Trudno (w ogóle, nie tylko w domenie sztuki) dziwić się oporowi młodych, którym narzuca się stare, nieczytelne, właściwie obce im rozwiązania programowe, skoro nie dają one nawet szansy na urealnioną ich doświadczeniem styczność.

Wychowanie jako narzędzie socjalizacji oraz proces zmierzający do spowodowania internalizacji określonego systemu wartości, norm i zachowań, istotnych dla danej zbiorowości – pomija niejako naturalne, obronne wycofanie każdego człowieka w sytuacji przymusu, nacisku, zewnętrznie narzuconej kontroli, zdefiniowanej przez przedstawicieli myśli krytycznej – jako przemoc symboliczna i atrybut społecznej władzy (Skudlarek, Śliwerski 2000; Bourdieu 2005; Giroux, Witkowski 2010; Witkowski 2010). A przecież w edukacji (m.in. w obszarze dyscyplin artystycznych), tym jej najgłębszym – opartym na wartościach – rdzeniu, nie chodzi o sukcesy zdobywane przez ucznia dla ogółu, ale sukcesy osiągnane przez niego dla niego samego, a dopiero później dla innych. Miarą tego podejścia wydaje się wola i umiejętność autentycznego, podmiotowego życia, tak by nie gardzić innymi, ale też nie ugiąć się pod prężierzem zbiorowej presji. Wszystkie inne partykularne, a cenne społecznie kompetencje będą jego pochodną. Tę właśnie podstawową właściwość, przynależną gatunkowi ludzkiemu, którą tłumsi wychowanie, a która wydaje się przyczółkiem podmiotowości – Aleksander Nalaskowski (2006, s. 58 i n.) przyrównuje do obecnej w każdym z nas (wcale nie prymitywnej czy odrażającej) dzikości. Problem utraty przez jednostkę własnej podmiotowości za cenę zyskania względnego spokoju i społecznej aprobaty podnosi m.in. Jean-Claude Kaufmann (2013, s. 72–74), zdaniem którego człowiek nie jest realnością centralną i niezmienną, ale pozostaje w ciągłym ruchu zależnym od otoczenia. Gdy męczącą staje się konieczność dokonywania nieustannych wyborów w budowaniu własnej tożsamości, atutem stabilności – może przyciągać socjalizacja, w tym wychowanie. Wbrew jednak pozorom konteksty socjalizacji o różnym typie i zabarwieniu, np. przy zmianie otoczenia, pełnionych równolegle rolach itp., dają jedynie

ułudę bycia sobą. Ugruntowane kulturowo wrażenie przekonuje, że zmieniają się zwłaszcza czynniki zewnętrzne, a tak naprawdę schematycznej przemianie ulega nasze wnętrze, i to nie jeden raz. Widocznym zaniedbaniem edukacji muzycznej w tym kontekście wydaje się uparty nacisk, mniej lub bardziej kontrolowany, choć abstrahujący od efektów i niestety – wartości (dotyczących np. wychowania w wolności i poszanowaniu odrębności każdego człowieka), na jedynie słuszny model kształcenia, który w dodatku aplikuje niezależnie od kontekstu treści, stałe rytuały zachowań i niezmiennie procedury dydaktyczne.

Ponadto sentymentalno-idealistyczny model edukacji muzycznej zakłada właściwie tylko dobroczynne oddziaływanie muzyką na osobowość człowieka, nie biorąc pod uwagę czynnika manipulacji, nie tylko elementami dźwięku (jak w przypadku tworzenia odpowiedniego nastroju, przy którym łatwiej ulec np. ofercie handlowej), ale także przekazem, funkcjami, sytuacją nadania i odbioru ukrytego komunikatu. Chociaż negatywny, destrukcyjny wpływ sztuki i aktywności artystycznej jest znany (nie tylko w psychologii, socjologii czy kryminalistyce) i niekiedy upubliczniany (również przy okazji ujawniania biografii poszczególnych twórców, wykonawców, mechanizmu powstawania oraz cech subkultur młodzieżowych, sekt wyznaniowych itp.), w dziedzinie pedagogiki muzycznej właściwie się o tym nie mówi. Nawet na tematycznych konferencjach naukowych rzadko porusza się problematykę kontrkultury, psychodelicznych, w założeniu estetycznych gatunków muzyki i przyczyn, dla których młodzi lgną do tych zjawisk, praktykując niekiedy bardzo destrukcyjne, odzierające ich z godności sposoby wyrażania siebie. Rzadko kiedy wskazuje się też przypadki niespójnie rozwiniętych sfer osobowości w rozumieniu pokładów wartości moralnych, estetycznych, społecznych, poznawczych a nawet twórczych, uzewnętrzniionych w zachowaniu bądź działaniach tych samych osób... a przecież tam, gdzie istnieją wartości – w opozycji do nich pojawiają się antywartości, a tam gdzie jest sztuka – powstaje też antyszuka. Brak obecności tego tematu w publicznej debacie pedagogicznej ukazuje stan świadomości i „zaawansowania” środowiska w radzeniu sobie z problemem. To nieprawda, że dla dobra sztuki, a tym bardziej młodego pokolenia lepiej maskować takie zjawiska i nie zauważać bolesnych, choć przyznaję – bardzo złożonych sytuacji, nad którymi nie mamy kontroli, jednak których nie wolno nam wypierać czy marginalizować (Jeziński 2014; Łukowski 2015). Problemy te tkwią nie tyle w samej edukacji muzycznej, bo ta ma z założenia służyć człowiekowi, ale

w uwikłaniu młodych osób w poważne, często zagrażające ich wolności, a nawet życiu oblicza współczesnego świata. Edukacja natomiast powinna w moim przekonaniu spróbować „dźwignąć” ten problem – dojrzałym, interdyscyplinarnym dyskursem. Środowisko nauczycieli, do którego ja także należę, woli tymczasem nadal poruszać łagodne w porównaniu do przytoczonych niedogodności pracy nauczyciela muzyki i rozważać tzw. stałe fragmenty bolączek, typu: mały wymiar godzin przeznaczonych na obligatoryjne zajęcia muzyki, źle wyposażone pracownie, słaba motywacja do organizacji dodatkowych zajęć oraz niski poziom wynagradzania, niski też poziom kultury i zainteresowania muzyką artystyczną dzisiejszej młodzieży, itp. Nie byłabym tu jednak sprawiedliwa, gdybym pominęła cenne próby głębszego spojrzenia na współczesne symptomy kryzysu kultury muzycznej oraz widocznej ułomności edukacji (Smoleńska-Zielińska 2005; Białkowski 2006; Niziurski 2008; Przychodzińska 2012; Konaszkiewicz 2012). Nie mniej jednak argumentacja ich przyczyn, jakkolwiek prawdopodobna – wydaje się mimo wszystko zbyt jednostronna, pomijająca szeroki kontekst licznych uwarunkowań powstawania wspomnianych zjawisk.

WYZWANIA DLA EDUKACJI W KONTEKŚCIE PRZEMIANY ROZUMIENIA ŚWIATA

Powracając do idei stworzenia w edukacji wzajemnie doświadczanej przestrzeni, opartej na wybranych elementach kultury powszechnej – to takie rozwiązania wnosi jedna z najmłodszych subdyscyplin wiedzy o edukacji – pedagogika kultury popularnej. Jest ona cenną propozycją namysłu i inspiracją do działań w sytuacji upadku wielkich narracji i kryzysu autorytetów, charakterystycznych dla epoki ponowoczesnej, pełnej relatywnych postaw i wielości kontekstów, m.in. co do wyboru wartości, które w dodatku przybierają lokalny i przejściowy wymiar (Melosik 2010, s. 145–147). Recz w tym, aby ceną wprowadzenia młodych do wysokiej kultury muzycznej – nie była próba ich wydziedziczenia z tej, która jawi się jako pierwsza i podstawowa, a która jest tak dla nich istotna ze względu na potrzeby identyfikacji, akceptacji, poszukiwania własnej tożsamości, itp. (Melosik 2013).

Pierre Bourdieu (2005, s. 40 i n.), wskazując na klasowe praktyki umacniania nierówności poprzez narzucanie uprawomocnionej kultury, odnosi się również do pola szkoły oraz pola sztuki jako przestrzeni ścierania się pozycji i relacji społecznych, wyznaczających np. dobór określonej muzy-

ki. Nabyty w procesie uporczywej socjalizacji zespół nawyków mentalnych i sposobów myślenia o sobie w kontekście sztuki wypacza preferencje estetyczne, które wyznaczają dalsze sposoby korzystania z dóbr kultury. Mechanizm ten przyczynia się tym samym do utorowania konkretnych praktyk w zakresie doświadczenia muzyki. Tezę tę rozwija Zbyszko Melosik (2013, s. 46 i n.), dodając jednakże zasadniczą uwagę. Otóż kultura popularna, obejmująca coraz szersze dziedziny działalności człowieka i coraz większe zróżnicowanie form nie jest już postrzegana w kategoriach masowych, zarezerwowanych dla najmniej uposażonych i o najniższych gustach estetycznych – osób. Powszechne w niej uczestnictwo nie tylko nikogo nie dziwi, ale wręcz nobilituje. Świat eventu, barwnych w przepychu maskarad, wielości imprez muzycznych – wydaje się bardzo atrakcyjny i dla wszystkich właściwie dostępny. Co więcej, ci sami ludzie osadzeni w powyższej rzeczywistości mieszczą w sobie różne upodobania muzyczne i w zależności od potrzeby, sięgają po nawet skrajne wyrazowo style i gatunki muzyki. Być może dzieje się tak dlatego, że o ile kulturę wysoką charakteryzuje stosunek kumulatywny i historyczny do przeszłości, o tyle kultura masowa wydaje się uproszczona w formie, ahistoryczna, epatująca powierzchownością doznań, niejako chroniąc odbiorcę przed przykrym doświadczeniem poczucia dyskomfortu w kontaktach z przekazem bardziej złożonym, wymagającym stałych nawyków uczestnictwa w kulturze, większego zaangażowania, wysiłku i namysłu (Pankowska 2013, s. 24–25). Problemem edukacji muzycznej jest w tym kontekście blokada zrozumienia dla faktu, że kultura popularna dawno już przestała piastować funkcję oporu, a przejęła atrybut dominacji. Innymi słowy: to nie pop-kultura znajduje się na obrzeżach doświadczeń człowieka, stanowiąc odskocznnię do treści, którymi na co dzień ów człowiek żyje, ale stanowi jego najbardziej rozpoznawalną i pierwotną bazę dla postrzegania i interpretacji świata. Nic nie wskazuje też na to, aby kiedykolwiek miejsce to zajęła wysublimowana kultura wysoka. W związku z powyższym rolą nauczyciela, animatora kultury i artysty jest raczej poszerzanie doświadczeń estetycznych młodych w kierunku wartościowego ich kontaktu z różnymi odmianami piękna oraz stopniowe, ale nie bezwolne wprowadzanie do sztuki wysokiej przy jednoczesnym założeniu, że możliwe jest także równoległe i wartościowe uczestnictwo w kulturze popularnej. Dla jakości kontaktu ze sztuką rodzi się pewna nadzieja, iż percypowana po takiej wędrówce muzyka odbierana już będzie inaczej, z większą satysfakcją, większym wzmocnieniem własnej pozycji, a także większą umiejętnością

dokonywania oceny i samodzielnego wyboru w „tyglu” przybywających zjawisk kulturowych (Melosik, Szkudlarek 2010, s. 116).

Kolejnym aspektem kontrowersji wokół sytuacji powszechnego wychowania muzycznego jest widoczna, a wspomniana już niespójność pomiędzy metodycznie usankcjonowaną praktyką (mimo, że już niewydolną, to jeszcze obowiązującą) a ustaleniami teorii poznania i osiągnięciami współczesnej dydaktyki na temat sposobu tworzenia/zdobywania wiedzy. Moje stanowisko zmierza w kierunku uwypuklenia problemu niewystarczalności i nieadekwatności tradycyjnej oferty edukacji muzycznej dziecka w konfrontacji nie tylko ze zmianami współczesnej kultury (do których się jeszcze odniosę), ale i przekonującą koncepcją, nt. społecznie konstruowanego obrazu świata i tworzenia osobistego o nim przekazu. Mam tu na myśli idee konstruktywizmu pedagogicznego, opartego na konstrukcjonizmie społecznym Petera Bergera i Thomasa Luckmanna (2012), nurt interakcjonizmu symbolicznego akcentującego generalną zasadę funkcjonowania w świecie poprzez konstruowanie znaczeń w toku naprzemiennych interakcji (Blumer 2007) oraz kierunek socjologii fenomenologicznej Alfreda Schütza (2008), zakładający ludzką skłonność do przekładalności/ podzielenia perspektyw w postrzeganiu świata. Nasza najbardziej prymarna i podręczna wiedza, umożliwiająca funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej płynie nie tyle z uczestnictwa w zaprojektowanych, formalnie zorganizowanych przykładach wychowania i kształcenia, w tym muzycznych zajęciach edukacyjnych (fragmentarycznych jednak w całości kształcie doświadczenia dziecka i reguły nawet – dorosłego człowieka), ile z nieformalnych kanałów pozyskiwania informacji oraz uwewnętrzniania bodźców świata zewnętrznego, które w naszych strukturach psychicznych układają się w ciąg reguł tworzących znaczeniową całość. W uproszczeniu proces ten polega na stopniowym przyjmowaniu/ uznawaniu zasad w zakresie międzyludzkich interakcji i symbolicznych dóbr kultury – za prawdziwe. W takim rozumieniu każdy tekst kulturowy zawiera w sobie ukierunkowany znaczeniowo komunikat, co wcale nie oznacza, iż właśnie w taki sposób zostanie odebrany i zinterpretowany. Według Stuarta Halla (za: Gromkowska-Melosik 2010, s. 177–178) istnieje kilka wariantów interpretacji:

- zgodny z intencjami osób kodujących dane znaczenie,
- negocjacyjny co do wybranych jego elementów,
- a także opozycyjny wobec zakładanego pierwowzoru, i to bez względu na stopień uświadomienia tego procesu przez odbiorcę.

Dlatego też systemowo, a zatem sztucznie przekazywana wiedza i wszystkie doświadczenia, które mają ją ugruntowywać nie musi zakładanym przekazem trafić do młodzieży, co więcej – nie musi być nawet uznana przez nią za obowiązująca w realnym życiu. Taką też rozpiętość znaczeniową, o podwójnych co najmniej standardach odnajduję w dydaktyce szczegółowej (metodyce przedmiotu muzyka), uprawnianej w dzisiejszej szkole. Nawet w tak ekstrawertycznych, emocjonalnych doświadczeniach, ujawnianych w wielostronnym kontakcie z muzyką, program kształcenia z uporem wpisuje się w model podający, a nie „na żywo” intersubiektywnie konstruowany. Wiedza i możliwości poznawcze powielają w pierwszym z wariantów retorykę nauk przyrodniczych, opartych na odkryciu i wyjaśnieniu. Natomiast w świecie inteligentnych, wolnych istot – wiedzy się nie odnajduje, ale tworzy poprzez usensownioną konstrukcję. Szkoła nie może poprzestać na wyposażaniu uczniów w obcą im wiedzę, zamiast upodmiotowić młodych w kierunku doskonalenia ich strategii myślenia i działania, których paliwem pozostają wiadomości, a jeszcze bardziej doświadczenia, do jakich uczniowie mogą się odwoływać i je redefiniować. Jeśli szkoła staje się głównie agendą administracji i rękojmą społecznej kontroli, nigdy nie uszanuje indywidualnych potrzeb młodego człowieka, a tym bardziej nie będzie wspomagać ich rozwoju. Jednym z najpoważniejszych mankamentów współczesnej edukacji jest zatem trwanie w konserwatywnym modelu filozofii wiedzy, który nie stawia na nowo pytań: czym wiedza jest, w jaki sposób można ją zdobywać, z jakimi konsekwencjami etycznymi wiąże się dany typ nauczania (Klus-Stańska 2009, s. 23). Jak zauważa Stanisław Dylak (2009, s. 44–45), w szkołach panuje czytelna kultura wyższości przekazu nad aktywnością twórczą oraz dominacji wiedzącego nad niewiedzącym. Wszechobecny materializm dydaktyczny wydaje się zatem skutkiem nie tylko braku krytycyzmu wobec okrzepłego systemu kształcenia, ale i zrozumienia dla istoty wiedzy, wagi samodzielnie ustanawianych znaczeń, osobistego zaangażowania, pozytywnej motywacji do podjęcia wysiłku intelektualnego (w tym artystycznego), bez których nie można nawet marzyć o spełnieniu zasady operatywności wiedzy w nauczaniu/ uczeniu się. Tymczasem procesy edukacji winny w największym stopniu polegać na inspirowaniu i wspieraniu młodych w drodze ku wartościowemu życiu, ku odwadze kształtowania własnej tożsamości oraz woli komunikacji z innymi w duchu życzliwości i szacunku.

W obecnie natomiast preferowanej metodyce wychowania muzycznego wszystko wydaje się proste, uzasadnione, kompletnie zaprojektowane. Na każ-

dy niemalże problem – istnieje jasna odpowiedź i algorytm, mało zależny od kontekstu, za to gotowy do proceduralnego zastosowania. Wbrew powszechnemu jeszcze przekonaniu celem pedagogiki nie jest wskazywanie łatwych i oczywistych rozwiązań dla edukacji, gdyż teorie „bez zająknięcia” skłonne wyjaśnić wszelkie zawiłości ludzkiej natury mogą przerodzić się w niebezpieczną ideologię, a przynajmniej technologiczną manufakturę replik określonych typów osobowości i mistyfikację wychowania (Szkudlarek, Śliwerski 2000). W praktyce edukacyjnej coraz częściej przekonuję się jednak, iż w bezgłośnym przyzwoleniu pokutuje (uznawana za pewnik w środowisku nauczycieli) zasada uzależniająca poziom wiedzy (tak jakby to ona stanowiła sedno doświadczania sztuki muzycznej), a także umiejętności muzycznych (jakby one przesądzały o poziomie zaangażowania oraz korzystania z dobrodziejstw kultury muzycznej), od kompetencji pedagogiczno-merytorycznych samego nauczyciela, w myśl reguły: kto nie ma sukcesów, ten sobie nie radzi, a kto sobie nie radzi – ten się nie nadaje (do zawodu nauczyciela/artysty, grona ludzi spełnionych, skutecznych i zadowolonych)⁴. Pomijając w tym miejscu jaskrawe deptanie godności człowieka, a także myślenie ahumanistyczne wywyższające cele instrumentalne nad kierunkowymi, problem polega też na błędnej (gdyż fragmentarycznej i kołowej w logice) argumentacji, która w centrum zainteresowań i zabiegów edukacyjnych stawia przede wszystkim:

- a) program kształcenia, nawet w jego skrótowej i pospiesznej, gdyż wymuszonej domniemaną sumiennością i odpowiedzialnością wobec systemu, realizacji⁵,
- b) odseparowane niestety od siebie formy muzycznej/para-muzycznej aktywności, chętnie co prawda wyliczane, ale de facto pozorujące złożony, wielowarstwowy kontakt młodego człowieka z muzyką, w szcze-

⁴ O ile zbieżna jest ta reguła z oceną samego dziecka w szkole tyle tylko, że odnosi się głównie do dalszych etapów tzw. uczniowskiej kariery i kto odważyłby się odstąpić, sobie tylko w tej retoryce przypisywaną, ułomność – pozostawiam bez odpowiedzi.

⁵ Jakże często słyszę od moich kolegów „po fachu” argument, którego również padałam ofiarą, rugujący bądź spłaszczający do minimum cenne poznawczo i interakcyjnie inicjatywy młodzieży, dotyczące wniknięcia w dany rodzaj, gatunek, zagadnienie lub zjawisko muzyczne. Zawsze w takiej sytuacji pada z ust nauczycieli podobna odpowiedź: nie mamy czasu, musimy zrealizować program. Z drugiej strony bez specjalnego zastanowienia bezdusznie skracamy żywy kontakt przykładami muzyki artystycznej, prezentując ją na ogół schematycznie i fragmentarycznie, bez odpowiednich warunków niezbędnych do zaistnienia autentycznego przeżycia estetycznego i stałej potrzeby kontaktu z tym rodzajem piękna.

- gólności tą przez niego wykonywaną, o ambitnych, satysfakcjonujących próbach twórczości muzycznej – już nie wspominając,
- c) sposoby weryfikacji umiejętności muzycznych i oceniania, uznane przeze mnie za demotywuujące, niekiedy nawet ośmieszające młodzież. W tym miejscu zastanawiam się, czy w ogóle „Muzyka” w szkole powinna być podobnie traktowana, jak pozostałe przedmioty kształcenia, skoro nie na wiedzy a doznaniach estetycznych i doświadczeniach artystycznych się opiera i do nich też dąży. Wszystkie bowiem tak licznie wymieniane umiejętności i sprawności muzyczne do tych pierwszych się właściwie sprowadzają i im poniekąd służą,
- d) dodatkowo organizowane, ale pozorujące zazwyczaj uczniowską samorządność, a często płytkie w strukturze i przesłaniu – elementy życia kulturalnego szkoły, typu ubarwione muzyką akademie, okolicznościowe uroczystości i jubileusze⁶.

Doświadczenie przez uczniów rozproszonych, powierzchownych inicjatyw w zakresie muzykowania spłyca niestety obraz istoty muzycznej wypowiedzi, udaremniając kształtowanie poczucia spójności i ciągłości w tworzeniu sposobów wyrażania siebie, co w konsekwencji załamuje chęć do jakiegokolwiek czynnego w przyszłości uprawiania muzyki.

W tym też, najbardziej moim zdaniem newralgicznym, choć z pewnością nie jedynym, zestawieniu – edukacja marginalizuje osobę dziecka, pozostawiając je właściwie samo sobie, z własnymi emocjami, rozterkami, wątpliwościami. Brak przesadnie skupionej na dziecku uwagi nie jest oczywiście zarzutem, ale przesadna atencja wobec elementów teorii kształcenia spycha człowieka na kolejne, mało znaczące pozycje. Gubi się zatem w edukacji jej prawdziwie interakcyjny charakter, wolność i odwagę w dokonywaniu zmiany, twórczy wysiłek na nowo ustanawianych znaczeń. Być może, wychowawczo wbici w kompleksy, boimy się wychylać z tzw. szeregu poprawności oświatowej i zbyt szybko jako nauczyciele stajemy się potulni, przyjmując postawę zdyscyplinowaną wobec odgórných nakazów, a ułomną

⁶ Nie znaczy to oczywiście, że dodatkowe imprezy szkolne, często też przez młodzież oczekiwane i bardzo lubiane, nie są ważne. Wręcz przeciwnie, pod wieloma względami wydają się niezastąpione, ale program artystyczny przeznaczony do wykonania powinien być oryginalny i niebanalny, z pewnością wsparty doświadczeniem nauczyciela, jednak artykułowany autentyczną wypowiedzią młodych, która dla nich przedstawia wartość i ma głębszy sens. To koniecznie trzeba podkreślić i uszanować, nawet jeśli forma przekazu odbiega nieco od tradycyjnych występów tego typu.

wobec uzasadnionych wartościami, a przede wszystkim dobrem drugiego człowieka – reform. Cenną wskazówką dla praktyki pedagogicznej, ale także własnej tożsamości zawodowej nauczyciela jest nieustanne pochylenie się nad kształtowaniem odwagi społecznej, będącej szczególnym przypadkiem twórczej odwagi osobowej (Murzyn 2015, s. 85). Jest ona niezbędną w zachowaniu tego co najbardziej wartościowe i ponadczasowe w edukacji muzycznej a zmianie tego, co się już nie sprawdza, gdyż dawno wyczerpało swoją formułę.

W KIERUNKU CAŁOŚCIOWEJ ZMIANY

Wszystkie z wymienionych mankamentów, konfrontacji, ale także wyzwań dla edukacji muzycznej w rozszerzonej, mentalnie przebudowanej wersji wydają się elementami zdecydowanie większej całości, w której jesteśmy globalnie zanurzeni. Mam tu na myśli tak obszerne, głębokie i niespodziewane przemiany w kulturze społecznej, że trwanie w obecnym modelu powszechnego kształcenia muzycznego staje się anachronizmem. W czasach naznaczonych postępującym i nieodwracalnym kompleksem zmian potrzebna jest szczególnie silna wola drobiazgowego analizowania kluczowych zjawisk. Kierunek, dynamika oraz zakres niepożądanych zmian zachodzących w kulturze drąży i edukację muzyczną, stanowiąc przesunięte w czasie, zniekształcone i nawarstwiające się w niej odbicie. Widocznym zjawiskiem w domenie praktyk wokół transmisji tekstów kultury jest powszechna indywidualizacja muzycznych doświadczeń, przy jednoczesnym zubożeniu czynnika wartościującego, a także wszechobecność dźwiękowych figur we wszystkich niemalże dziedzinach życia. Prowadzi to do takiego spłylenia przekazu muzycznego, który wypiera myślenie o muzyce w kategoriach sztuki. Problem tkwi również w tym, że liniowy odbiór zachodzących w kulturze zmian jest słabo uwewnętrzniony i nie artykułowany, dlatego też nie odnajduje zdefiniowania i teoretycznego oparcia dla ewentualnych działań w edukacji. Stąd jest już prosta droga do wniosku, że warunkiem myślenia o zmianach w kategorii procesu kształcenia jest krytyczna analiza współczesnego społeczeństwa generującego przemiany w kulturze współczesnej. Zmiana – być może nawet radykalna – winna w mojej ocenie zachować rdzeń uniwersalnych wartości, a przy nim wprowadzać nowe i kontekstualne sposoby kształcenia. Edukacja muzyczna nie musi ograniczać kształcenia do recepcji muzyki, jak do niezmiennych estetycznie zjawisk, które w dodatku są postrzegane wedle stałych, nierozzerwal-

nych reguł. Utarte szlaki doboru treści i sposobów ich realizacji w klasycznej formie już nie wystarczą. Przemiana edukacji powinna zaniechać kurs marginalizowania prawdziwego, a wolnego od perswazji dydaktycznej wysiłku poznawczego dziecka, który z pewnością posłużyłby rozwojowi umiejętności analizy i interpretacji zjawisk, nie tylko natury estetycznej. Co więcej, pogłębiłby młodzieńczą wrażliwość emocjonalną. Rzecz bowiem nie polega na ochronie jednostkowych gustów na niwie sztuki, gdyż te z natury dyskusyjne – mogą pozostawiać wiele do życzenia, ale na udaremnianiu tendencyjnego i uproszczonego w wyborze upodobania, imitującego jedynie samodzielność. Niezbędna jest zatem zmiana paradygmatu w edukacji (nie tylko oczywiście) muzycznej, polegająca na podjęciu trudu głębokiej refleksji nad nauczaniem, uruchomienie pokładów do wolności w myśleniu i odwagi w kwestionowaniu powielanych frazesów. Ważne jest przy tym skonfrontowanie misji wychowania do oblicza i warunków realnego świata, co pociąga za sobą potrzebę aktualizowania celu, a służącym mu formom aktywności muzycznej – potrzebę nadawania nowego, przeformułowanego wyrazu. Nikt oprócz otwartego na zmiany nauczyciela – w praktyce tego nie lepiej nie dokona. Matrycą dla uzasadnienia jego działania będą ślady kultury w postawach i zachowaniu dzieci, a nie odgórne dyrektywy i rozporządzenia. Zmian tych siłą rzeczy nie można dokonywać bezmyślnie, mechanicznie. Poza tym nie o wielość metod, a jakość doświadczeń estetycznych, indywidualnych i społecznych tu chodzi. Warsztat metodyczny – choć ważny – jest w tym ujęciu drugoplanowy. Koniecznym zadaniem jest wypracowanie powszechnie podzielanej (wśród pedagogów i edukatorów) perspektywy, co do decyzji o zasypaniu olbrzymiej przepaści pomiędzy szkołą, mimo wszystko najbardziej podstawową komórką systemu oświaty, a zjawiskami realnego życia – w kierunku zniwelowania dramatycznego jej izolacjonizmu. W tym też zadaniu pomogłoby niewątpliwie poszukiwanie odważniejszego, bardziej elastycznego doboru treści i proponowanych sposobów kontaktu z muzyką, ale także interdyscyplinarnych ścieżek ekspresji, uwzględnienia w edukacji badań, wiązania teorii z praktyką, choć to postulat od dawna już znany.

Wychowanie do wartości i szacunku do tradycji być może jest dziś potrzebne, jak nigdy dotąd lecz nie może zamykać się w monotypii przekazu kulturowego i estetycznego zarazem, konserwatywnych sposobach rozumienia sztuki oraz licznych a powierzchownych formach aktywności muzycznych i odseparowanych od siebie działaniach. Ani powszechny, ani też specjalistyczny pion edukacji muzycznej nie musi ślepo podążać za wszystkimi zmianami

kultury, gdyż rzadko kiedy są tego warte, ale zaistniałych w kulturze zjawisk – nie może ignorować. Chodzi raczej o to, by nie rezygnując z idei stanowiących sedno wartości, na których zasada się pedagogiczna służba człowiekowi (w tym przypadku poprzez kontakt z kulturą estetyczną) – nie była traktowana redukcjonistycznie, tj. w oderwaniu od znaków konkretnej czasoprzestrzeni. Być może to wciąż jeszcze za mało, aby mówić o realnej zmianie... jednak od czegoś trzeba zacząć. Poza tym, niejednokrotnie w kluczowych dla rozwoju, a kryzysowych momentach ludzkości mogliśmy się przekonać o wartości mądrych, podzielanych przez humanistów inicjatyw, w których kryje się siła – zdolna hamować i przeciwdziałać (przynajmniej niektórym) zagrożeniom współczesnej kultury. Siła odkryta we wspólnych dążeniach pozwala torować drogę dla lepszych idei, przeciwstawiających się z kolei anachronicznemu sposobowi myślenia i argumentacji. Jak wszelkie rozwiązania natury społecznej – by nie utracić kontaktu z rzeczywistością, a przede wszystkim z samym człowiekiem – tak i te zmiany nie mogą stanowić układu zamkniętego, który rościłby sobie prawo do absolutnej i wiecznej pewności.

LITERATURA

- Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Białkowski A., *Powszechna edukacja muzyczna. Współczesne zagrożenia i dylematy*, [w:] A. Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny*, przeł. G. Woroniecka, NOMOS, Kraków 2007.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, przeł. P. Biłos, Scholar, Warszawa 2005.
- Dylak S., *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Giroux H., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.
- Gromkowska-Melosik A., *Badania kulturowe w perspektywie społecznego konstrukttywizmu (na przykładzie tożsamości kobiet)*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

- Jeziński M., *Mitologie muzyki popularnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Kaufman J.-C., *Kiedy Ja jest innym*, przeł. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 2009.
- Konaszek Z., *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyki*, [w:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- Lissa Z., *Wstęp do muzykologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1974.
- Łukowski P., *Muzyka jako narzędzie manipulacji*, [w:] A. Kucner (red.), *Festiwal filozofii, t. VII. Filozofia i muzyka*, ZP UWM, Olsztyn 2015.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Murzyn A., *Współczesna filozofia edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Nalaskowski A., *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 2006.
- Niziurski M., *Wychowanie muzyczne – potrzeba radykalnej reformy*, [w:] R. Gozdecka, M. Grusiewicz (red.), *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, NOMOS, Kraków 2008.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, NOMOS, Kraków 2000.
- Pankowska K., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

- Przychodzińska M., *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, „Muzyczna” 2005, nr 1 (1).
- Sacher, W.A., *Pedagogika muzyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, NOMOS, Kraków 2008.
- Smoleńska-Zielińska, B., *Relatywność czy trwałość wartości sztuki w edukacji muzycznej*, „Edukacja Muzyczna” 2005, nr 1 (1).
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, NOMOS, Kraków 2000.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.
- Wojnar I., *Estetyczne inspiracje ogólnego kształcenia nauczycieli*, [w:] A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Bliżej muzyki. Bliżej człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.

STRESZCZENIE

Tematyka artykułu odnosi się do krytycznej analizy sytuacji, w której w od lat znajduje się powszechny nurt edukacji muzycznej. Obszarem zapalnym, narosłym na nieustannych przemianach w zakresie definiowania i rozumienia sztuki wydaje się jaskrawa niespójność deklarowanych wartości, stanowiących aksjologiczną podstawę wychowania muzycznego z tym wymiarem rzeczywistości, w którym żyją młodzi ludzie. Brak styczności wspomnianych pól doświadczenia estetycznego uwidacznia się, m.in. w ignorowaniu złożonych zjawisk społecznych o patologiczno-represywnym charakterze, a także niewystarczalności podejmowanych działań edukacyjnych w zakresie treści oraz form inicjowanego kontaktu z muzyką. Tu być może kryje się jedna z przyczyn dramatycznego napięcia pomiędzy dysfunkcyjnym, opornym za przemiany rzeczywistości kulturowej programem kształcenia muzycznego a okolicznościami/ warunkami życia współczesnej młodzieży.

Celem artykułu jest próba uwypuklenia problemu zdezaktualizowanego modelu powszechnej edukacji muzycznej w zderzeniu z uniwersum wartości oraz wiedzą na temat społecznie konstruowanego obrazu świata i tworzenia osobistej, nieformalnej o nim wiedzy.

Słowa kluczowe: kultura, sztuka, edukacja muzyczna.

**HUMAN, WORLD OF VALUES AND THE MODERN IMAGE
OF MUSIC EDUCATION. CONFRONTATIONS – CHALLENGES –
DIRECTIONS OF CHANGE**

SUMMARY

The topic of the article focuses on the critical analysis of the situation, in which the general current of music education can be found. The problem, accrued on constant transitions within the scope of defining and understanding art, results from blatant inconsistency in the declared values which create an axiological basis for music education and the dimension of reality inhabited by young people. The lack of contact between the abovementioned fields of aesthetic experience is visible in, i. a. ignoring complex social phenomena of pathological repressive nature, the insufficiency of educational methods when it comes to their content and forms of initiated contact with music. This might be the cause of dramatic tension between dysfunctional programme of music education which is resistant to changes of cultural reality, and the living conditions of the contemporary youth.

The purpose of this article is to emphasize the problem of obsolete model of the general music education and its contact with the universe of values, the knowledge of socially constructed image of the world and creating one's own, informal knowledge.

Key words: culture, art, music education.