

Elżbieta Frołowicz

Jestem Inny! : muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości

Aspekty Muzyki 5, 79-93

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



ELŻBIETA FROŁOWICZ

*Instytut Teorii Muzyki
Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki
Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku
ul. Łąkowa 1–2, 80–743 Gdańsk, +48 58 300 92 33
elf@gd.home.pl*

Jestem Inny! Muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości

Wielokulturowość rozumiana jako obiektywna rzeczywistość społeczna, w której z różnymi skutkami kontaktów (reakcji i interakcji) współwystępują grupy zróżnicowane kulturowo¹, wpisana jest w historię ludzkości od zarania dziejów. Także człowiek współczesny, obserwując wzmożone ruchy migracyjne ludności z różnych krajów i obszarów kulturowych, staje wobec problemu nobilitacji różnic i odniesień do wspólnych wartości jako podstawy współistnienia w danym kraju czy regionie. W Polsce jednym z regionów, gdzie wielokulturowość ma najsilniejsze korzenie historyczne i stanowi jeden z najważniejszych fundamentów jego tożsamości, jest Pomorze. Specyficzna jest tu kultura kaszubska — także muzyczna — wyróżniająca ten region od kilkuset lat².

Wielokulturowość Pomorza to rezultat zarówno długotrwałych procesów historycznych, jak i ważkich wydarzeń. Warto przypomnieć migrację ludności związaną z budową portu w Gdyni, w której uczestniczyli mieszkańcy całej

¹ Por. J. Nikitorowicz, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot 2010, s. 9.

² Na ten temat zob. np.: E. Frołowicz, *Kultura muzyczna Kaszub w kontekście wybranych problemów edukacji międzykulturowej*, w: *Wielokulturowość: między edukacją regionalną i międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*, red. K. Kossak-Głowczewski, A. Kożyczkowska, Kraków 2015, s. 373–386.

Rzeczypospolitej, przywołując nad morze bliskie sobie obyczaje, wartości i kody kulturowe. Podkreśla się także fakt repatriacji po wojnie na Pomorze (szczególnie do Gdańska):

[...] Polaków z Kresów II Rzeczypospolitej, zmuszonych do opuszczenia rodzinnych domów. Przyjeżdżali też ludzie z innych części Polski, szukając tu nowej przestrzeni do życia. Migracje te, chociaż trudne i konfliktogenne, przyniosły potężną wartość dodaną³.

Tadeusz Aziewicz wymienia w tym kontekście otwartość na nowe idee, umiejętność łączenia różnych wartości czy stylów życia, a przede wszystkim szuka tu źródła szczególnego etosu Wybrzeża, który zmaterializował się w sierpniu 1980 roku, przynosząc „Solidarność”⁴. W ostatnich latach można zaobserwować powiększanie się liczby obcokrajowców, którzy ze względów ekonomicznych, politycznych czy historycznych wybierają Polskę (w tym Pomorze) jako miejsce swego życia, czasowo lub na stałe. Według danych z ostatniego spisu ludności, „11% Pomorzanie deklaruje inną niż polska narodowość. To oznacza, że nasza mozaika kulturowa jest bardzo bogata”⁵, że współistnieje tu obecnie wiele mniejszości narodowych i etnicznych, a ich specyfika jest niezwykle różnorodna⁶. Mamy coraz więcej sposobności do zetknięcia się z innością, które są efektem „przemieszczania się (uchodźstwa, migracji), otwarcia granic, migracji ekonomicznych, peregrynacji motywowanych poznawczo i edukacyjnie, ciekawości innych kultur i tym podobnych”⁷. Wzrasta więc stale szansa zetknięcia się polskich dzieci z kulturą odmienną, prawdopodobieństwo spotkania z „Innym”, które — jak uważa Ryszard Kapuściński — stanowi jedno z ważniejszych wyzwań, przed jakimi stanąć musi człowiek XXI wieku⁸.

Kategoria Innego, jedna z podstawowych w podejściu do jakiegokolwiek działania społecznego, została chyba najsilniej zdefiniowana w pozostających

³ T. Aziewicz, *Wartość z różnorodności*, w: *Energia Pomorzanie i skąd ją czerpać i jak z niej korzystać?*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Gdańsk 2014, s. 33.

⁴ Ibidem.

⁵ *Wielokulturowe Pomorze, czyli jakie? Rozmowa z prof. Cezarym Obrachtem-Prondzyńskim*, w: *Energia Pomorzanie...*, op. cit., s. 30.

⁶ O różnorodności i specyfice kulturowej może np. świadczyć sytuacja Kaszubów, którzy na Pomorzu są po prostu u siebie, inna sytuacja grupy Niemców, którzy z większości stali się na tych terenach mniejszością, czy zupełnie odrębna problematyka kultury repatriantów z Kresów i ich potomków, jeszcze inna — współczesnych przybyszów, migrujących z przyczyn ekonomicznych.

⁷ J. Nikitorowicz, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot 2010, s. 10.

⁸ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006.

w kręgu filozofii dialogu pracach Emmanuela Lévinasa, „dla którego Inny jest dopełnieniem i dopowiedzeniem tożsamości poznającego podmiotu”⁹. Zaznaczmy, że nie musi to być Inny reprezentujący odmienną kulturę, grupę etniczną czy narodowość, ale także Inny „zwyczajny”, uczestnik tego samego świata, co nasz — o którym wiemy jak ma na imię i nazwisko, ale nie wiemy kim jest naprawdę i jakim jest człowiekiem. Lévinas podkreśla, iż:

[...] inny człowiek jako ten inny nie jest tylko jakimś alter ego; jest on tym, czym ja nie jestem. Jest on tym nie z racji swego charakteru, lub swojej fizjonomii czy swojej psychiki, ale z racji samej swej inności¹⁰.

Lévinasowska koncepcja relacji z Innym, jako źródłowej relacji etycznej opartej na odpowiedzialności, może stać się bogatym źródłem inspiracji dla rozważań nad wielokulturowością. Proponuje on bowiem taki rodzaj kontaktu z Innym, gdzie odmienność traktowana jest jako najwyższa wartość, zapewniająca możliwość poznania „czegoś innego”, ale i samego siebie: nawet jeśli kontakt ten przebiega burzliwie, to jest aksjologicznie oceniany jako pozytywny¹¹.

W niniejszych rozważaniach wielokulturowość traktowana jest jak postulat pozytywnego nastawienia wobec „Innego” (rozumianego jako inna zbiorowość, ale też jako inna jednostka). Za postulatywnym myśleniem o wielokulturowości kryje się zazwyczaj nadzieja na uzyskanie wzajemnej ogólnej akceptacji, tolerancji i pokoju, prowadzących do dobrego funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw. Takie rozumienie wielokulturowości przyświeca wielu działaniom realizowanym instytucjonalnie, przez różnorodne organizacje, także placówki oświaty, gdzie określane są mianem edukacji międzykulturowej.

Edukacja międzykulturowa a wczesnoszkolna edukacja muzyczna

Przestrzeń dla problematyki Inności otworzył we współczesnej humanistyce „nurt filozofii postmodernistycznej, która właśnie różnicę ustanawiającą wszelką odmienność postawiła w centrum swego zainteresowania (J.F. Lyotard, J. Baudrillard, J. Derrida, M. Foucault, G. Deleuze)”¹². Właśnie postmoderni-

⁹ H. Mamzer, *Inny uprzedmiotowiony? Jak mówić o wielokulturowości*, w: *Czy kres wielokulturowości?* red. H. Mamzer, Poznań 2008, s. 61–78.

¹⁰ E. Lévinas, *Czas i to, co inne*, tłum. J. Migasiński, Warszawa 1999, s. 93.

¹¹ Zob. H. Mamzer, op. cit.

¹² J. Rzeźnicka-Krupa, *INNY i pedagogika: doświadczenie INNOŚCI i relacja z INNYM jako*

styczna kategoria „nieredukowalnej różnicy” stała się podstawową ideą edukacji międzykulturowej. Jak twierdzi Małgorzata Kowalik-Olubińska, „oznacza to, że fundamentalnym warunkiem jej prowadzenia nie jest zacieranie różnic, ale — przeciwnie — świadomość ich istnienia, oraz poznawanie, akceptowanie i wzajemne przyjmowanie przez członków różnych grup cech innej kultury”¹³. Cele edukacji międzykulturowej dotyczą bowiem:

[...] zarówno sfery postaw (np. wyzbywania się poczucia wyższości kulturowej, uprzedzeń i stereotypów, budzenia tolerancji), sfery umiejętności (m.in. poszukiwania porozumienia w różnych sferach przez podejmowanie interakcji, dialogu i wymiany wartości z Innymi), jak również sfery świadomości człowieka (np. własnej tożsamości, wartości, odrębności; równouprawnienia wszystkich kultur)¹⁴.

Edukacja międzykulturowa jest zatem procesem interdyscyplinarnym, w który włącza się także edukacja muzyczna poprzez podejmowanie działań, koncentrujących się w sposób szczególny — co oczywiste — wokół kultur muzycznych różnych społeczności. Jednak realizacja założeń edukacji międzykulturowej w polskiej szkole napotyka na szereg barier, wśród których wymienia się przede wszystkim:

- [...] rozdzwięk między głoszeniem poprawnych politycznie przekonań na temat odmienności kulturowej, a rzeczywistą postawą przejawianą wobec niej,
- stereotypowy obraz przedstawicieli różnych grup ludzkich zawarty w podręcznikach i materiałach dydaktycznych, czy
- rozpatrywanie problemów pojawiających się na pograniczach i stykach kulturowych w jednostronny, uproszczony sposób¹⁵.

W perspektywie przywołanych założeń edukacji międzykulturowej, jak i trudności w ich realizacji, edukacja muzyczna stanowi niezwykle ciekawy jej obszar, wabiący bogactwem fenomenów artystycznych, rozbudzający różnorodne zainteresowania „dźwiękową obcością” Innego. Dawid Elliott mocno akcentuje wagę tej perspektywy, twierdząc, że „edukacja muzyczna jest

istotne kategorie nauk o wychowaniu, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 39–40.

¹³ M. Kowalik-Olubińska, *Multikulturowy kontekst dydaktyki*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 224.

¹⁴ *Ibidem*, s. 225.

¹⁵ M. Kowalik-Olubińska, *op. cit.*, s. 233.

esencją wielokulturowości¹⁶ i podkreślając jednocześnie ścisły związek między obu dziedzinami. Elliott, przyjmując założenie, że muzyka jest z natury wielokulturowa (istnieje w różnych kręgach kulturowych) i taka też powinna być związana z nią edukacja, uwzględnia sześć możliwości jej realizacji:

1. *asymilacja*: edukacja oparta wyłącznie o zachodnioeuropejską muzykę z różnych okresów historycznych, jako kultywowanie „dobrego smaku” i estetycznego wyrazu sztuk pięknych, zakładająca wyższość tej kultury muzycznej nad innymi;
2. *fuzja*: dodatkowo pojawia się ograniczona ilość muzyki ludowej, w formie stylizowanej przez europejskich kompozytorów;
3. *społeczeństwo otwarte*: muzyka jest traktowana głównie jako indywidualny środek wyrazu i analizowana w kontekście rozwoju większych grup społecznych; dziedzictwu kulturowemu nie przypisuje się tu większego znaczenia;
4. *multikulturalizm zawężony*: program oparty na muzyce zachodnioeuropejskiej jest poszerzony o muzykę jednej/dwóch kultur lokalnych społeczności;
5. *multikulturalizm zmodyfikowany*: na podstawie granic geograficznych, narodowości, religii itp. wyznacza się kilka porównywanych i przeciwstawianych sobie kultur muzycznych; podstawę tych zabiegów stanowi podejście do elementów muzycznych i pełnionych ról w społeczeństwie a podstawą procesu kształcenia są przyjęte w danej kulturze rozwiązania metodyczne;
6. *multikulturalizm dynamiczny*: światowa perspektywa rozumienia szerszego zakresu rodzajów muzyki; przy zachowaniu wielu cech poprzedniego podejścia (zmodyfikowanego) ściśle zachodnioeuropejską perspektywę estetyczną zastępują podstawowe dla poszczególnych kultur idiomy muzyczne¹⁷.

Autor podkreśla wartość zwłaszcza ostatniej z wymienionych opcji, utrzymując, iż zapewnia ona praktyce muzycznej edukacji najwięcej obiektywizmu, sprzyjając zarówno relacjom pomiędzy różnymi kulturami, jak i relacjom między różnymi rodzajami sztuki¹⁸. Wydaje się jednak, że bierne i bezrefleksyjne przeniesienie tych poglądów na grunt polskiej edukacji muzycznej nie jest właściwe, głównie ze względu na współczesne realia społeczno-kulturowe

¹⁶ D. Elliott, *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York 1995. Za: J. Chaciński, *Edukacja muzyczna w perspektywie założeń edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Muzyczna” 2006, vol. 2, nr 1, s. 26.

¹⁷ Za: A. Bialkowski, *Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 1, s. 15.

¹⁸ Ibidem.

naszego kraju. Jak ocenia Agnieszka Weiner, wśród pedagogów muzyki w Polsce wzrastająca wielokulturowość — „wzbudza [...] zazwyczaj więcej emocji niż refleksji”, stając się jednak jednym z istotniejszych megatrendów współczesnej edukacji muzycznej¹⁹.

Koncepcje pluralizmu kulturowego w edukacji muzycznej pojawiły się w Europie (i w Polsce) w latach 70. ubiegłego stulecia. Cele muzycznej edukacji międzykulturowej dookreśla się jako „wzbudzanie szacunku dla odmiennych kultur, zainteresowanie muzyką różnych ludów świata, uświadomienie różnorodności jej postaci, zadziwienie nimi i w miarę możliwości rozszerzenie wyobraźni dźwiękowej, otwartości na nowe doświadczenia muzyczne”²⁰. Warto zaznaczyć, że możliwości oddziaływania edukacyjnego w ramach realizacji wymienionych celów w dużej mierze uzależnione są od wieku uczniów.

Zgodnie z ustaleniami psychologii muzyki, osadzonymi w empirii, podstawowe zdolności muzyczne rozwijają się w pierwszych dziesięciu latach życia dziecka²¹. Tak więc do klasy trzeciej szkoły podstawowej włącznie, w zależności od stymulacji zewnętrznej, ma miejsce intensywny rozwój podstawowych kompetencji muzycznych — tonalnych i rytmicznych. Co w kontekście celów międzykulturowej edukacji muzycznej szczególnie ważne — otwarcie na muzykę operującą materiałem dźwiękowym poza systemem dur-moll systematycznie maleje po 5–6 roku życia, ponieważ do ok. 9–10 roku życia następuje intensywny rozwój poczucia tonalnego i wtedy też ostatecznie kończy się proces akulturacji zachodniego systemu tonalności opartej na skalach majorowo-minorowych²² (na co niewątpliwie ma duży wpływ także oddziaływanie muzycznej popkultury). Tak więc okres wczesnoszkolny jest najważniejszym momentem, w którym za pomocą przemyślanych działań edukacyjnych można próbować zainteresować uczniów muzyką tworzoną w oparciu o inny system dźwiękowy niż dur-moll i odmienne tradycje wykonawcze, ucząc otwartości na różnorodne doznania dźwiękowe oraz muzykę innych kultur.

¹⁹ Do wyróżnionych przez Autorkę megatrendów współczesnej edukacji muzycznej zalicza się również, korespondujące z poprzednim, napięcie między dążeniem do zachowania lokalnej tradycji muzycznej, a wszechobecnością — najczęściej anglo-amerykańskiej — muzyki pop. Por. A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010, s. 149.

²⁰ M. Przychodzińska, *Edukacja muzyczna dziś. Idee — pytania — niepokoje*, „Edukacja Muzyczna” 2005, vol.1, nr 1, s. 22.

²¹ Za: H. Gembris, *The Development of Musical Abilities*, w: *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, ed. R. Colwell, New York 2006, s. 137.

²² Ibidem.

Muzyczna edukacja dziecka w wieku wczesnoszkolnym, wrażliwa na problematykę wielokulturowości w realizacji założonych celów powinna kierować się określonymi zasadami postępowania. Oto najczęściej formułowane:

- międzykulturową muzyczną edukację rozpoczynać powinno raczej muzykowanie, włączanie elementów innej kultury do własnej praktyki muzycznej, co w konsekwencji wywołuje silniejsze zainteresowanie słuchaniem tej muzyki;
- muzyka innych kultur powinna być przekazywana w formie oryginalnej, z zachowaniem autentycznej praktyki wykonawczej;
- wspólne muzykowanie przedstawicieli różnych kultur jest skuteczniejsze niż przekaz wiedzy teoretycznej o ich kulturze muzycznej;
- w refleksji nad inną kulturą muzyczną obecny jest jednocześnie namysł nad kulturą własną; ważnym momentem jest tu poszukiwanie cech wspólnych;
- przybliżając muzykę różnych kultur, obok perfekcyjnych dzieł wielkich twórców, ukazywać także utwory wynikające z kreatywności i potrzeby tworzenia innych, „zwykłych” członków danej kultury²³.

Muzyczna edukacja międzykulturowa w świetle badań własnych²⁴

Zajęcia muzyczne, których celem było budowanie relacji opartych na empatii i rozumieniu Innego były prowadzone w ramach programu autorskiego w dwóch klasach trzecich dwóch różnych szkół podstawowych w Gdańsku, w okresie od stycznia do czerwca 2010 roku. Postulaty edukacji międzykulturowej starano się realizować w formie badań interwencyjnych (*action research*), m.in. podczas realizacji tematów „Jestem Inny” i „Polska muzyka ludowa”. Badaniami objęto 48 uczniów (N=48), w tym jedno dziecko pochodzące z rodziny ukraińskiej i jedno — z polsko-syryjskiej (problematyka wielokulturowości stanowiła część szerszej zakrojonych badań). W trakcie tych zajęć uczniowie mieli możliwość aktywnego słuchania muzyki pochodzącej z różnych obszarów geograficznych i kultur muzycznych świata. Przykłady pochodziły z Ameryki Północnej, w tym z muzyki Indian i Eskimosów, ponadto z terenów Afryki Centralnej, Australii, Chin, Boliwii, Japonii, Tajlandii i Tybetu, a także z Polski (Kaszuby,

²³ J. Chaciński, *Muzyczna edukacja wielo- i międzykulturowa — zarys problematyki*, w: *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005, s. 82–83.

²⁴ Relacja z tej części badań znajduje się także w pracy: E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk 2012, s. 321–324.

Podhale, Małopolska i Wielkopolska). Dzieci miały możliwość obejrzenia materiału filmowego prezentującego wykonania różnorodnej muzyki etnicznej, mogły także poznać regionalne instrumenty i zagrać na tzw. instrumentach prymitywnych (improvizowany akompaniament towarzyszący oryginalnej muzyce etnicznej z Afryki Centralnej i muzyki Aborygenów australijskich). Mogły również nauczyć się piosenek i tańców ludowych, pochodzących z różnych regionów Polski, a także zaproponować improwizacje ruchowe i instrumentalne. Przedstawiły również własną wizję plastyczną słuchanego instrumentu (polecenie brzmiało: „Narysuj, jak wg Ciebie wygląda instrument, na którym grają Japończycy/Indonezyjczycy” — w jednej grupie było to japońskie koto, a w drugiej muzyka gamelanowa). W tym ostatnim zadaniu wizje uczniów — prócz walorów artystycznych — były przede wszystkim bardzo trafne, co do przedstawionego rodzaju instrumentu (strunowy, idiofony)²⁵. Świadczyło to o rozwiniętej umiejętności aktywnego słuchania muzyki powiązanej z wiedzą poznawczą.

W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak wyżej opisane formy aktywności wpłynęły na rozwój zachowań empatycznych i otwarcie się dzieci na „obcość”, przeprowadzono krótką ankietę. Zawierała ona dwa pytania, podsumowujące cykl zajęć pt. „Jestem Inny”.

Na pytania kwestionariusza odpowiedziało 48 dzieci uczestniczących w tych zajęciach (wszyscy uczestniczący w badaniach). Stosunek uczniów do „innej” kultury muzycznej (pytanie nr 1) prezentuje rozkład odpowiedzi, który przedstawia się następująco:

- podobała mi się — 38%,
- była ciekawa, zainteresowała mnie — 32%,
- czułam/czułem jej obcość, ale była mi obojętna — 8%,
- denerwowała mnie, niepokoiła — 0%,
- nie podobała mi się — 22%.

Można zatem stwierdzić, że dzieci uczestniczące w cyklu zajęć muzycznych poświęconych muzycznemu Innemu, zaprezentowały stosunkowo dużą otwartość na nowe, czasem bardzo egzotyczne doznania dźwiękowe (warto zwrócić uwagę, że nikt z badanych nie zaznaczył opcji: „denerwowała mnie, niepokoiła”). Odsetek osób, którym przykłady muzyczne podobały się lub które były nimi zaciekawione był bardzo wysoki (w sumie 70%). Zdecydowanie zamknęta na odmienność dźwiękową i różnorodność oryginalnej muzyki etnicz-

²⁵ Przykładowe rysunki dzieci zamieszczone zostały w aneksie pracy E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna...*, op. cit., s. 399–410.

nej była prawie $\frac{1}{4}$ dzieci (takiej grupie uczniów muzyka Innych nie spodobała się lub „nie przekonała” do siebie).

Bardzo podobnie rozłożyły się odpowiedzi na drugie pytanie („Czy chciałabym/chciałbym spotkać się z osobami, które wykonywały tę muzykę i wziąć udział w koncercie ‘na żywo’?”), mimo że pytanie odnosiło się do już nie tylko pierwszego wrażenia i odczucia muzycznej „obcości” czy emocjonalnego stosunku do nieznannej wcześniej muzyki, ale dotyczyło chęci nawiązania kontaktów — bezpośredniej interakcji z Innym. Pozytywnie (tak) odpowiedziało 70%, negatywnie (nie) — 22% badanych dzieci. Co ciekawe, 8% dzieci nie udzieliło w ogóle odpowiedzi na to pytanie (nie odpowiedziało nawet: „nie wiem”), najprawdopodobniej przeżywając rozterki i nie mogąc ostatecznie podjąć decyzji w badanej kwestii.

We wnioskowaniu na temat stosunku uczniów do innych kultur wykorzystano schedułę obserwacyjną²⁶, przyjmując założenie obserwacji wskaźników postaw co 15 minut.

Scheduła obserwacyjna do cyklu zajęć pt. „Jestem Inny” i „Polska muzyka ludowa”²⁷:

STOSUNEK DO INNYCH KULTUR MUZYCZNYCH

IN MINUS:

reakcje słowne:

- wyraźna odmowa słuchania „innej” muzyki
- negatywne opinie o sytuacji, muzyce, wyglądzie „obcego”

reakcje ruchowe:

- gesty i mimika odzwierciedlające przedrzeźnianie, kpiny, niechęć, wrogość
- zaangażowanie w aktywność niezwiązaną z lekcją
- odmowa wykonania czynności wynikającej z toku lekcji

IN PLUS:

reakcje słowne:

- aprobujące zauważanie różnic w słuchanej muzyce
- pozytywne opinie o sytuacji, muzyce, wyglądzie „obcego”

²⁶ Termin ‘scheduła obserwacyjna’ został tu użyty dla określenia techniki obserwacji skategoryzowanej, pozwalającej uzyskać materiał badawczy nadający się do opracowań zarówno ilościowych, jak i jakościowych, dzięki szczegółowemu dookreśleniu przedmiotu badań, zwłaszcza związanych z nim reakcji osób badanych.

²⁷ Scheduła obserwacyjna została opracowana dla celów i w kontekście szerszej zakrojonych badań przedstawionych w: E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna...*, op. cit., s. 423.

reakcje ruchowe:

- chętne wykonywanie zadań muzyczno-ruchowych
- twórcze starania związane z pracą plastyczną
- oglądanie ilustracji z ciekawością
- słuchanie „obcej” muzyki z uwagą, chęcią zrozumienia

W trakcie zajęć prezentowane były instrumenty i materiał audiowizualny z pieśniami i tańcami kaszubskimi. Dzieci uczyły się także wybranego przez siebie tańca kaszubskiego — *wóltôka*²⁸. Z obserwacji wynika, że znaczna grupa uczniów przekonywała się do aktywnego udziału w tych zajęciach stopniowo, początkowo odnosząc się dość sceptycznie do prezentowanych przykładów muzycznych, bądź wyrażając obawę, że nie poradzą sobie w nowej „dźwiękowej” sytuacji. Przeważało jednak zaciekawienie i chęć doznania nowych wrażeń. Dzieci chętnie włączały się do inicjowanej przez prowadzącego zajęcia dyskusji na temat specyfiki i problemów poszczególnych grup społecznych, narodów bądź mniejszości etnicznych, żyjących na innych kontynentach, a także w Polsce. Uczniowie z satysfakcją prezentowali wiedzę własną (np. wypowiadali się o problemach asymilacyjnych Indian północnoamerykańskich czy związanych ze skutkami braku wody w Afryce czy Australii). Bardzo zaangażowali się też w improwizację instrumentalną pt. „Przywoływanie deszczu”, wykonywaną na prymitywnych „instrumentach” (kamyki, muszle, patyki, grzechotki z kamykami lub piaskiem), uprzednio celnie „dosłuchując się” kropeł deszczu w instrumentalnym fragmencie prezentującym obrzędową muzykę Aborygenów pt. *Rain-making*. Bardzo spontanicznie reagowali też na odmienność wykonawczą (komentowali: „Dlaczego on tak dziwnie śpiewa?”, „Chyba ma suche gardło”, „To jest takie nieporządne, ale fajne!”, „A co to ma być?”, „Czy to długo można w kółko tak samo i tak bez rytmu?”). Warto podkreślić, że nie odnotowano reakcji słownych i ruchowych typu: odmowa słuchania „innej” muzyki (np. zatykanie uszu) czy negatywne opinie o sytuacji, muzyce czy wyglądzie Innego. Natomiast zaobserwowano mimikę i gesty (kilku chłopców), przedrzeźniające, wykipiające odmienność brzmieniową i wykonawczą.

Choć początkowo znaczna część dzieci była dość sceptycznie nastawiona do prezentowanego materiału muzycznego i w pierwszej fazie zajęć niezbyt

²⁸ Taniec kaszubski *wóltôk* (też *wetrojnik*) to odmiana trojaka, która wyróżnia się figurami mającymi obrazować spokojne fale (wolna część pierwsza) i wzburzone morze (szybka część druga). Za: L. Bielawski, *Taniec ludowy*, w: *Muzyka Kaszub. Materiały encyklopedyczne*, red. W.W. Frankowska, Gdańsk 2005, s. 235–236.

chętnie włączała się w proponowane formy aktywności, zastosowane w trakcie zajęć procedury postępowania skutecznie zachęciły dzieci do „otwierania się” na odmienność innych kultur muzycznych i uwolniły spontaniczność ekspresji. Większość dzieci z wielkim zapałem przystąpiła do rysowania, ich działaniom towarzyszyła nieskrępowana atmosfera (w zapiskach z obserwacji odnotowano: „dużo zamieszania, śmiechu, hałasu i duże zaangażowanie” — o improwizacjach muzyczno-ruchowych, „dopominali się, aby powtarzać kilka razy” — wykonanie piosenki *Simama kaa* z towarzyszeniem układu ruchowego)²⁹. Oceniono też, że większość dzieci starała się słuchać „obcej” muzyki z uwagą i chęcią zrozumienia.

W sytuacji „spotkania z Innym” dzieci wykazały się naturalną ciekawością i otwartością na to, co obce, mało im znane. Zachęczone przez prowadzącego zajęcia, podejmowały próby „wniknięcia” w specyfikę innej kultury, zadawały pytania świadczące o szczerym zainteresowaniu Innością i braku uprzedzeń wobec jej przejawów (w obserwowanym przypadku jako „inna” postrzegana była kultura kaszubska)³⁰.

Prezentacja dorobku różnych kultur muzycznych w młodszych klasach szkolnych z pewnością stanowi wyzwanie edukacyjne, ale jednocześnie otwiera nowe perspektywy i możliwości dla wczesnej edukacji muzycznej: jako element edukacji międzykulturowej pozwala kształtować postawy refleksyjne, tolerancyjne, zapoznające i otwierające na inne kultury, z jednoczesnym rozumieniem i szacunkiem dla kultury własnej.

Podsumowanie

Podstawowym zagadnieniem związanym z wielokulturowością jest wzajemne poznanie i postrzeganie siebie. Dlatego współcześnie szczególnie winny nas interesować różne skutki współwystępowania i wzajemnego rozumienia Inności. W tym kontekście ważnym problemem edukacyjnym w młodszych klasach szkolnych jest fakt, że — wobec ekspansji muzycznej kultury popularnej i braku odpowiedniego kształcenia — współczesne dzieci nie znają swoich korzeni muzycznych, tradycji regionalnej czy nawet tańców narodowych. Należy więc zadbać przede wszystkim o to, aby dzieci mogły dobrze poznać swoją „muzyczną

²⁹ Więcej zapisków z obserwacji zamieszczono w pracy: E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna...*, op. cit., s. 324.

³⁰ Obszerniejsze notatki z obserwacji (w tym dialog dzieci na temat języka i kultury kaszubskiej) zawarte zostały w pracy: E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna...*, op. cit., s. 324.

ojczyznę”. Poznając to, co „swoje”, będą miały szansę świadomego zetknięcia się z tym, co „inne”. Jerzy Nikitorowicz sądzi, że my, Polacy, ze względu na wielowiekowe uwarunkowania „intencję tolerancji mamy jakby wbudowaną kulturowo, posiadamy umiejętność dwustronnej relacji, którą najskuteczniej może uwolnić i wyzwolić świadomy i twórczy nauczyciel-wychowawca”³¹, dodajmy — także twórczy nauczyciel muzyki. Zaprezentowane powyżej wyniki badań i ich analizy zdają się potwierdzać, że muzyka może pełnić rolę pomostu łączącego różne kulturowo światy. Otwarcie uczniów w młodszych klasach szkolnych na jej odmienność (głównie materiałową, brzmieniową i wykonawczą) może stanowić podstawę poznania i zrozumienia innych kultur. W przyszłości pozwoli im to na satysfakcjonujące życie w warunkach wielokulturowości — gdzie możliwy będzie międzykulturowy dialog, podsuwający wzbogacające refleksje i rozwiązania, a jednocześnie zapraszający „do kultywowania tradycji, własnej specyfiki kulturowej [...] oraz zachowywania lojalności wobec kraju zamieszkania, jego obywateli, a także ich kultury”³².

³¹ J. Nikitorowicz, *Wychowanie uwrażliwiające na inność w warunkach wielokulturowości*, w: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 248.

³² J. Nikitorowicz, *Grupy etniczne...*, op. cit., s. 11.

STRESZCZENIE

Wielokulturowość towarzyszy człowiekowi od czasów starożytnych. Zakładając, że jest ona obiektywną rzeczywistością społeczną, w której z różnymi skutkami kontaktów (reakcji i interakcji) współwystępują grupy zróżnicowane kulturowo, powstają fundamentalne pytania o określoną strategię postępowania w tym zakresie. Nie omijają one także obszaru edukacji muzycznej. W Europie (i w Polsce) koncepcje pluralizmu kulturowego w edukacji muzycznej pojawiły się w latach 70. XX stulecia. Najpełniej cele muzycznej edukacji międzykulturowej dookreśliła Maria Przychodzińska, podkreślając znaczenie rozszerzania wyobraźni dźwiękowej dziecka i otwartości na nowe doświadczenia muzyczne. Z badań wynika, że najodpowiedniejszym czasem na takie działania w ramach zorganizowanej edukacji muzycznej jest okres wczesnoszkolny. Autorka przywołuje założenia edukacyjne, ułatwiające realizację powyższych celów, z uwzględnieniem podstaw teoretycznych muzycznej edukacji międzykulturowej, i relacjonuje wyniki badań własnych typu *action research*, przeprowadzonych w ramach cyklu zajęć wykorzystujących autorski program muzyczny. Zajęcia muzyczne, których celem było budowanie relacji opartych na empatii i rozumieniu Innego, przeprowadzone zostały w klasach trzecich dwóch różnych szkół podstawowych w Gdańsku. Zaprezentowane wyniki badań i ich analizy potwierdzają przekonanie, że muzyka może stanowić pomost łączący różne kulturowo światy, a otwartość dzieci w wieku wczesnoszkolnym na jej oryginalność i odrębność (głównie materiałową, brzmieniową, wykonawczą) jest szansą na kształtowanie postaw empatycznych, tolerancyjnych, a także rozumiejących, które w przyszłości pozwolą dzieciom na satysfakcjonujące życie w warunkach wielokulturowości.

SŁOWA KLUCZOWE: muzyczna edukacja wczesnoszkolna, wielokulturowość, edukacja międzykulturowa.

ABSTRACT

I am Different! Early-school musical education vs. the issue of multiculturalism

Multiculturalism accompanies mankind from the ancient times. Assuming it is an objective social reality, in which culturally diverse groups coexist (react and interact) with various results, there arise fundamental questions concerning the strategy of conduct in this area, which also include the aspect of musical education itself. In Europe (including Poland), the concepts of cultural pluralism in musical education appeared in the 1970s. Maria Przychodzińska defined the goals of multicultural musical education most fully, emphasizing the meaning of enhancing children's sound imagination and openness to new music experiences in this context. Research has shown that the most appropriate time for this activity in organised musical education is at its early stage. The author considers educational theories which help to accomplishing such goals with regard to the basis of theory of intercultural musical education, and reports results of her *action research* conducted during a series of lessons planned according to her musical curriculum. Music lessons, aiming to build interactions based on empathy and understanding towards the Other, were conducted in two different primary schools in Gdańsk. The results confirm the belief that music can be the bridge between culturally diverse worlds and, at the stage of early education, children's openness towards its originality and distinctness (mostly material, tonal, and performance-related) is a chance to shape empathic, tolerant and understanding attitudes, which will help the children to lead a satisfying life in a multicultural environment.

KEYWORDS: early-school musical education, multiculturalism, intercultural education.

BIBLIOGRAFIA

Aziewicz Tadeusz, *Wartość z różnorodności*, w: *Energia Pomorzan i skąd ją czerpać i jak z niej korzystać?*, red. Jan Szomburg, Piotr Zbieranek, Gdańsk 2014, s. 33–35.

Białkowski Andrzej, *Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 1, s. 8–15.

Bielawski Ludwik, *Taniec ludowy*, w: *Muzyka Kaszub. Materiały encyklopedyczne*, red. W. Witosława Frankowska, Gdańsk 2005, s. 235–236.

Chaciński Jarosław, *Muzyczna edukacja wielo- i międzykulturowa — zarys problematyki*, w: *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. Leon Markiewicz, Katowice 2005, s. 75–83.

Chaciński Jarosław, *Edukacja muzyczna w perspektywie założeń edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Muzyczna” 2006, vol. 2, nr 1, s. 25–53.

Elliott David, *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York 1995.

Frołowicz Elżbieta, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk 2012.

Frołowicz Elżbieta, *Kultura muzyczna Kaszub w kontekście wybranych problemów edukacji międzykulturowej*, w: *Wielokulturowość: między edukacją regionalną i międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*, red. Kazimierz Kossak-Głowczewski, Adela Kożyczkowska, Kraków 2015, s. 373–386.

Gembris Heiner, *The Development of Musical Abilities*, w: *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, New York 2006.

Kapuściński Ryszard, *Ten Inny*, Kraków 2006.

Kowalik-Olubińska Małgorzata, *Multikulturowy kontekst dydaktyki*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. Lucyna Hurlo, Dorota Klus-Stańska, Majka Łojko, Kraków 2009, s. 223–234.

Lévinas Emmanuel, *Czas i to, co inne*, tłum. Jacek Migasiński, Warszawa 1999.

Mamzer Hanna, *Inny uprzedmiotowiony? Jak mówić o wielokulturowości*, w: *Czy kres wielokulturowości?*, red. Hanna Mamzer, Poznań 2008, s. 61–78.

Nikitorowicz Jerzy, *Wychowanie uwrażliwiające na inność w warunkach wielokulturowości*, w: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Ewa Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 237–253.

Nikitorowicz Jerzy, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot 2010.

Przychodzińska Maria, *Edukacja muzyczna dziś. Idee — pytania — niepokoje*, „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 1, nr 1, s. 7–38.

Rzeźnicka-Krupa Jolanta, *INNY i pedagogika: doświadczenie INNOŚCI i relacja z INNYM jako istotne kategorie nauk o wychowaniu*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 31–45.

Weiner Agnieszka, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

Wielokulturowe Pomorze, czyli jakie? Rozmowa z prof. Cezarym Obrachtem-Prondzyńskim, w: *Energia Pomorzan i skąd ją czerpać i jak z niej korzystać?*, red. Jan Szomburg, Piotr Zbieranek, Gdańsk 2014, s. 29–31.