

# Rafał Ciesielski

---

## Uczeń - kandydat na studia - student - absolwent edukacji muzycznej : postacie w labiryncie wartości : szkic do profilu aksjologicznego

---

Wartości w muzyce 2, 24-33

---

2009

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Rafał Ciesielski

Uniwersytet Zielonogórski  
Zielona Góra

**Uczeń – kandydat na studia – student –  
absolwent edukacji muzycznej:  
postacie w labiryncie wartości  
(Szkic do profilu aksjologicznego)**

Opcje światopoglądowe, konwencje estetyczne czy systemy aksjologiczne są zespołami przekonań i twierdzeń w danym czasie względnie stabilnych, utrwalonych w zbiorowej świadomości, określających sposoby myślenia i działania, wyznaczających niejako granice poruszania się na danym obszarze. Obszar ów — w perspektywie społecznej — podlega zwykle zmianom o charakterze ewolucyjnym (zmiany rewolucyjne w typie awangard to rzecz wąskich grup). Zmian tych doświadczają społeczeństwa, formacje kulturowe czy pokolenia. W te struktury wpisane są także jednostki, stąd najczęściej ich doświadczenia zanurzone są w procesach zachodzących w skali makro. Kształtowanie postaw w wyznaczonym tu obszarze odbywa się procesualnie, jest układem i rezultatem rozmaitych uwarunkowań oraz doświadczeń wynikających z funkcjonowania jednostki w życiu rodzinnym, środowisku, społeczeństwie, kulturze.

W potocznym doświadczeniu, w rozpatrywanym tu zakresie, jednostka rzadko ma okazję zetknąć się z „uderzająco” nowym problemem czy poglądem, wobec którego względnie szybko musi zająć określone stanowisko. Nawet pojawienie się takiego poglądu czy zjawiska (np. eskalacja terroryzmu, nowe wartościowanie pracy w gospodarce rynkowej czy zmiana preferencji estetycznych w związku z fascynacją nowym rodzajem muzyki — by wymienić kilka przypadkowo wybranych zagadnień) generuje proces jego poznawania, weryfikowania, polemiki, wreszcie — niekiedy — uznania i przyjęcia. Jest to jednak proces często długotrwały, bywa, iż nie w pełni świadomy i w swej istocie meandryczny. Poza tym — co tu istotne — pogląd taki ma charakter ogólny.

ny (filozoficzny, estetyczny itd.) i nie wymaga zwykle składania akceptujących bądź odrzucających go deklaracji czy zgodnego z nim i świadomego podejmowania bieżących decyzji. Pozostaje często w tle, a moment uświadomienia go sobie i utożsamienia się z nim jest często odległy, przypadkowy bądź nie następuje wcale (wynikać może z braku okazji do wyrażenia *explicite* swego stanowiska).

Czy jednak sytuacje spotkań z nowymi postawami czy poglądami nie zdają się częściej, niż mogłoby się to wydawać? Docierające do nas rozmaite informacje coraz szybciej są w stanie zasadniczo niekiedy zmieniać nasz obraz świata, przekształcać nasze — wydawałoby się — mocno ugruntowane przekonania. Dynamika zmian naszego postrzegania rzeczywistości jest współcześnie znaczna. Być może niekiedy ma charakter „rewolucyjny”?

Wprowadzenie powyższe miało za cel jedynie zarysowanie tła dla pewnej sytuacji. Sytuacja ta to w istocie nie jeden moment, a łańcuch zdarzeń (być może nawet rodzaj procesu). Jednakże zdarzenia te przebiegają w czasie na tyle dynamicznie i dotyczą tak zasadniczego przeorientowania postawy, iż mają znamiona „rewolucyjności”. Rzecz — by dojść już do sedna — dotyczy aksjologicznych przewartościowań, jakie zachodzą w procesie kontaktów z muzyką w następującym układzie ról: uczeń — kandydat na studia — student — absolwent edukacji muzycznej.

## Uczeń

Obecny tryb zajęć muzycznych w polskim systemie oświatowym przedstawia się w skrócie następująco: inicjacja muzyczna w przedszkolu, elementy muzyki w ramach nauczania zintegrowanego w klasach I—III, muzyka jako samodzielny przedmiot w klasach IV—VI szkoły podstawowej oraz w klasie I (niekiedy i II) gimnazjum. System ten nie jest zadowalający ani pod względem swej formy, ani zawartości<sup>1</sup>. Wobec wąskiego wymiaru czasowego, powierzchowności i wycinkowości przebiegu — a zarazem niewielkiej wiarygodności muzyki — oraz wobec powszechności popkulturowych doświadczeń uczniów edukacja muzyczna ma charakter epizodu i w konsekwencji, często z konieczności, sprowadzona jest do formuły „edukacji piosenkowej” — przykrawania

<sup>1</sup> Jego podstawowe mankamenty (wielokrotnie już opisywane) to m.in.: brak kompetencji w dziedzinie muzyki nauczycielek przedszkoli i nauczania zintegrowanego (co implikuje edukacyjno-muzyczny falstart), krótki okres prowadzenia przedmiotu przez specjalistę, kończenie edukacji muzycznej na początku gimnazjum (co znacznie ogranicza podejmowanie istotnych zagadnień, poznawanie literatury muzycznej i uznanie muzyki jako sztuki, nie zaś jedynie rozrywki itd.).

treści edukacyjnych do standardów muzycznej popkultury<sup>2</sup>. W tym kształcie edukacja nie może spełniać swego — od lat niezmiennego — zasadniczego celu: „przygotowania do świadomego korzystania z dorobku światowej i rodzimych kultury muzycznej, twórczego uczestnictwa w życiu muzycznym kraju oraz rozwijania uzdolnień i zainteresowań muzycznych ucznia”<sup>3</sup>.

Jaka jest sylwetka absolwenta systemu powszechnej edukacji w zakresie muzyki oraz w jakim stanie orientacji w dziedzinie muzyki i świadomości aksjologicznej wchodzi on w dorosłość? Po pierwsze, maturzysta nie bardzo pamięta lekcje muzyki, gdyż od ostatniej z nich minęło 4—5 lat (przynajmniej 1/3 całego okresu edukacji). Jego wiedza, znajomość literatury muzycznej i ogólna orientacja muzyczna, już w okresie uczęszczania na lekcje muzyki wycinkowa i powierzchowna, jest dodatkowo pomniejszona przez dystans czasowy. Po drugie, jego doświadczenie i preferencje muzyczne jako słuchacza są niemal w całości ukształtowane przez muzyczną popkulturę. To ona wyznacza krąg zainteresowań, sposób pojmowania muzyki, wreszcie kwestie aksjologiczne. Po trzecie, wielu absolwentów ma praktyczne doświadczenie muzyczne, biorą bowiem udział (często przez kilka lat) w rozmaitych formach aktywności (studia piosenki, gra w zespole, kluby taneczne itd.). Estetyczna i aksjologiczna orientacja tych form wyznaczona jest najczęściej przez szeroko pojmowaną muzyczną popkulturę. Znaczenie tych zainteresowań — mimo iż bardzo w swym zakresie zawężonych — trudno przecenić: to one często kierują młodego człowieka ku ich pogłębieniu, motywując do podjęcia studiów muzycznych. Po czwarte, absolwent powszechnej edukacji muzycznej m.in. ze względu na jej epizodyczność w ramach całego toku nauki i charakter (zwłaszcza rozdziew między deklarowanymi założeniami a praktyką „edukacji piosenkowej”) nie może się utożsamiać z treściami i wartościami muzyki jako sztuki. Pozostają one dla niego bądź nieznanne, bądź ukazane były w formie, która nie mogła prowadzić do rzeczywistego zainteresowania się nimi.

Sylwetkę absolwenta powszechnej edukacji muzycznej charakteryzuje zatem zdominowanie popkulturą i utożsamianie się z jej konwencją, a zarazem frag-

<sup>2</sup> Zasadnicze wyznaczniki edukacji piosenkowej to: hegemonia piosenki jako gatunku, przedstawianie literatury muzycznej w konwencji piosenkowej, powierzchowny, jednowymiarowy oraz często infantylny poziom i sposób mówienia o muzyce, budowanie fałszywej świadomości dziedziny muzyki w zakresie jej definiowania, istoty, potencjału, tradycji, znaczenia w skali indywidualnej i społecznej, pozycji w kulturze itd., kształtowanie rzekomej uniwersalności konwencji popkultury (budowanie „świadomości piosenkowej” czy „kultury piosenkowej”), niesprawność w wymiarze systemowym — ukształtowanie powszechnej edukacji muzycznej w sposób nie pozwalający na realizację podstawowych jej celów. Por. R. Ciesielski: *O pewnym kontekście edukacji estetycznej*. W: *Edukacja jutra*. Red. F. Beręziński, K. Denek. Szczecin 2005.

<sup>3</sup> Por. *Program szkoły podstawowej. Muzyka*. Warszawa 1985. Podobnie cele formułują m.in.: *Program nauczania początkowego*. Warszawa 1992; A. Twardowska, I. Pisarkiewicz: *Program nauczania. Muzyka. Szkoła podstawowa*. Warszawa 1999; P. Piątek: *Muzyka. Gimnazjum I—III. Program nauczania*. Poznań 2000.

mentaryczna znajomość muzyki jako sztuki (niewpływająca na jego muzyczne preferencje). Jednoznacznie określony przez kryteria popkulturowe jest także jego profil aksjologiczny<sup>4</sup>. Jest on stabilny i w praktyce nie wykazuje już otwartości na nowe doświadczenia. **W konsekwencji absolwentowi powszechnej edukacji brak aksjologicznych przesłanek do poruszania się w dziedzinie sztuki muzycznej** (szkoła nie wypełniła swej roli — inicjacji młodego człowieka w kulturę wysoką).

Za zobiektywizowany wgląd w sytuację posłużyć mogą wyniki badań przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przez Instytut Muzyki UMCS w Lublinie wiosną 2007. Badania te, prowadzone w ramach projektu *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan — uwarunkowania — pożądane obszary zmiany*<sup>5</sup>, obejmowały m.in. określenie kompetencji muzycznych gimnazjalistów, a więc uczniów kończących lekcje muzyki w ramach polskiego systemu powszechnej edukacji. Dające się wysnuć z owych badań wnioski wskazują nie tylko na brak utożsamienia się absolwenta z muzyką jako sztuką i przynależnymi jej wartościami (co nie może dziwić), ale także na brak znajomości tak pojmowanej muzyki i właściwego jej systemu aksjologicznego (co w kontekście niedowładu polskiej powszechnej edukacji muzycznej także nie dziwi, ale prowadzi do zasadniczego pytania o jej sens).

## Kandydat na studia

Sylwetka kandydata na studia ukształtowana jest zatem głównie przez doświadczenia muzycznej popkultury. Jej wzorce są przezeń całkowicie przyswojone i utrwalone: wyznaczają one estetyczny i aksjologiczny horyzont, stanowią punkt odniesienia dla postrzegania wszelkich zjawisk muzycznych<sup>6</sup>.

Kandydat na studia (maturzysta) znajduje się zatem w sytuacji potrójnie dyskomfortowej: posiadana przezeń wiedza w zakresie muzyki nie stanowi pod-

<sup>4</sup> Aksjologiczny wymiar muzycznej popkultury lokuję tu w kontekście jej funkcjonowania w praktyce gospodarczej, czego konsekwencją jest odnoszenie aksjologii popkultury do wymiaru ekonomicznego (ze swej natury opozycyjnego wobec estetycznego). Por. S. D z i a m s k i: *Aksjologia. Wstęp do filozofii wartości*. Poznań 1997, s. 151—152.

<sup>5</sup> Raport z tego projektu został opublikowany na początku lutego 2008 roku.

<sup>6</sup> W uniwersyteckim kształceniu na kierunku edukacyjno-muzycznym nieliczne są dziś przypadki podejmowania studiów przez absolwentów średnich szkół muzycznych. Ukształtowani w przekonaniu o artystycznym statusie muzyki a przynajmniej mający w tym zakresie dobrą orientację i praktykę, mogliby kontynuować ten kierunek kształcenia i — utrwalając swe przekonania — stać się rzeczywistymi filarami powszechnego systemu edukacji muzycznej. Jednakże zwłaszcza niski poziom studiów edukacyjno-muzycznych i brak perspektyw zatrudnienia eliminują tę bardzo wartościową grupę z grona studentów tego kierunku.

stawy do podjęcia studiów muzycznych; jego ogólna dojrzałość emocjonalna i intelektualna (wiedza z innych dziedzin, przedmiotów) stoi w sprzeczności z poziomem wiedzy muzycznej i pojmowaniem muzyki (zwykle mniej lub bardziej infantylnym); nie zdaje on sobie zwykle sprawy z faktu, iż jego pojmowanie muzyki jest niezwykle zawężone (może nawet fałszywe), iż istotą tej dziedziny jest jej traktowanie w kategoriach sztuki oraz że podejmując decyzję o studiach muzycznych wejdzie właśnie w ten artystycznie fundowany obszar, diametralnie odmienny od znanej mu dotąd rzeczywistości muzycznej, że stanie wówczas wobec projekcji dwóch różnych systemów artystycznych, estetycznych, aksjologicznych itd.

Stan ten potwierdza podejście kandydatów do egzaminu wstępnego, który bywa często rodzajem konfrontacji świata muzyki zorientowanego popkulturowo i dziedziny muzyki, która stanie się przedmiotem studiów kandydata: jego bagaż aksjologiczny rozmija się z wymaganiami i potrzebami tychże studiów. Zakładając świadomość owego „rozwarstwienia” kandydata, należałoby spodziewać się, iż podejmując inicjację w obszar znaczony nazwiskami Mozarta, Chopina czy Lutosławskiego i jakoś przygotowując się do bądź co bądź egzaminu na wyższą uczelnię, kandydat będzie się starał przynajmniej zetknąć z nową dla siebie przestrzenią (sięgając po muzyczny leksykon, specjalistyczny periodyk czy choćby wchodząc na stronę internetową najbliższej filharmonii). Nic takiego nie ma jednak miejsca. Przy czym nie wynika to wcale z lekceważenia sytuacji, a właśnie z braku świadomości ograniczoności swego dotychczasowego horyzontu poznawczego w zakresie muzyki<sup>7</sup>.

Dziedzina muzyki — nawet w obliczu spodziewanego jej istotnego poszerzenia podczas studiów — pozostaje zatem dla kandydata nadal tożsama z kręgiem jego dotychczasowych (zwykle popkulturowych) muzycznych zainteresowań i z wąskim zakresem, jakiego doświadczył on w toku powszechnej edukacji. Stąd wynikają jego przekonania odnośnie do pojmowania muzyki, orientacji w jej statusie, potencjale, problematyce itd.:

— relatywizacja — absolutnym kryterium w sądzeniu o muzyce pozostaje własny gust (mniemanie ukształtowane m.in. przez mechanizmy marketingowe popkultury),

<sup>7</sup> Na pytanie, czy gra na jakimś instrumencie, kandydat z dumą stwierdza: „j u ż [podkr. — R.C.] rok ucze się grać na keyboardzie”, na pytanie o zainteresowania muzyczne pada odpowiedź: „interesuję się muzyką współczesną”, a sugestia doprecyzowania tego określenia kieruje ku muzyce z obszaru popkultury itd. Zapytany o zainteresowania muzyką klasyczną kandydat stwierdza, iż „nie bardzo się nią interesuje”. Na pytanie, czy zna jakiś utwór Mozarta czy Chopina, wspomina o *Marszu tureckim* i *Etiudzie Rewolucyjnej* (przez co przebija przekonanie, iż mimo braku zainteresowań tą muzyką, potrafi však wymienić oba utwory — co rzekomo dobrze o nim świadczy). Podobnie orientacja we współczesnym życiu muzycznym obejmuje wyłącznie zgodny z preferencjami kandydata wycinek. Poza nim nawet spektakularne wydarzenia muzyczne nie są właściwie identyfikowane (np. kojarzenie Konkursu Chopinowskiego pozostaje na poziomie „koncertu chopinowskiego odbywającego się chyba co roku”).

- marginalizacja wiedzy o muzyce *per se* (w popkulturze jest ona zbędna),
- brak rozpatrywania muzyki w jej wymiarze historyczno-kulturowym (pop nie buduje rzeczywistej kultury) i jako dziedziny identyfikacji regionalnej, etnicznej czy narodowej (pop nie ma „ojczyzny”),
- brak traktowania muzyki w kategoriach zjawiska autonomicznego o naturze artystyczno-estetycznej (w popkulturze muzyka ma wymiar funkcjonalno-utytylarno-heteronomiczny, co zbyt często potwierdza edukacja<sup>8</sup>).

**Obraz muzyki kandydata na studia pedagogiczno-muzyczne daleki jest tu od jej istoty jako dziedziny złożonej i wymagającej — jako sztuki.**

## Student

Podjęcie studiów jest momentem, w którym następuje zetknięcie się świata muzyki i jego aksjologicznego wymiaru wyniesionych z dotychczasowych doświadczeń studenta z dziedziną muzyki rozumianej jako sztuka. Zetknięcie owo ma niekiedy charakter „zderzenia”: muzyka okazuje się dla studenta czymś zupełnie innym, niż dotąd sądził. Nie wynika to ze zwyczajnego w takiej sytuacji poszerzenia horyzontu, a z diametralnie różnego definiowania muzyki i zarazem jej odmiennego zorientowania aksjologicznego. Ów konflikt (o wymiarze przede wszystkim aksjologicznym) jest w skali indywidualnej odbiciem tego, co w skali makro dzieje się we współczesnej kulturze muzycznej. Tu przenosi się on na grunt kształcenia w szkole wyższej, gdzie każdego niemal dnia dochodzi do — ujawniającej się *explicite* lub (częściej) jedynie *implicitie* — aksjologicznej konfrontacji. Korpus wartości właściwych popkulturze (pojmowanie muzyki jako rozrywki, heteronomiczne traktowanie muzyki, zbanalizowana forma, pozamuzyczne kryteria ocen, rola anegdoty, całkowite rynkowe uwikłanie muzyki, poddawanie się modom, imperatyw kreowania gwiazd, łatwość percepcji, powszechność odbioru, stała i szybka wymiennność repertuaru, wpływ mechanizmów marketingowych i socjotechniki itd.) spotyka się z tymi charakteryzującymi edukację muzyczną (muzyka definiowana w kategoriach artystycznych, autonomiczny i estetyczny status muzyki, rola formy, dążenie do merytorycznie uzasadnionych sądów, znaczenie wiedzy muzycznej, niezależność od mód, rola indywidualności twórczej, wymagania percepcyjne, ograniczoność kręgu odbiorców, kulturowa weryfikacja i stabilizacja repertuaru itd.).

<sup>8</sup> Por. R. Ciesielski: *Problematyka estetycznomuzyczna w zwierciadle edukacji, czyli o „ucieczce od muzyki” (rekonosans podręcznikowy)*. W: *Filozofia muzyki. Studia*. Red. K. G u c z a l s k i. Kraków 2003.

Stan ten trwa niekiedy przez cały okres studiów i znacząco wpływa na ich przebieg. Jego najdalej idącymi konsekwencjami są: **niemożność zdobycia realnych kompetencji we wciąż obcej sobie dziedzinie (student pozostaje tu niezmiennie neofitą) i idąca za tym niemożność utożsamienia się z jej wartościami**. Muzyka nie jest bowiem dziedziną, w której kompetencje i przekonania aksjologiczne zdobyć można w trakcie „epizodu” akademickiego.

Przywiązanie do określonego obszaru stylistyczno-aksjologicznego ujawnia się m.in. — może w sposób najbardziej wyrazisty — w sytuacji podejmowania całkowicie samodzielnych decyzji: w wysuwanych przez studentów propozycjach tematów prac licencjackich czy magisterskich. Przy otwartym co do zakresu tematycznego charakterze seminarium pierwsze z tych propozycji w wielu przypadkach mieszczą się w obszarze szeroko rozumianej muzycznej popkultury. Pojawiają się tu rozmaite zagadnienia: monograficzne ujęcia działalności solistów lub zespołów, kwestie lokujące się w socjologii muzyki, dotyczące obyczajowości subkultur muzycznych czy wreszcie kierujące ku współczesnemu instrumentarium (gitara elektryczna, syntezator itd.) i związanym z muzyką środkom technicznym (systemy nagłośnieniowe, realizacja nagrań muzycznych itd.).

Propozycje te jednak rzadko — przede wszystkim ze względu na niedostatek wiarygodnej literatury przedmiotu i brak metodologiczno-warsztatowych kompetencji seminarzystów — mogą zostać z powodzeniem podjęte. Realne możliwości wykonania pracy dyplomowej prowadzą wówczas w stronę zagadnień szerzej obecnych w piśmiennictwie lub dających się wesprzeć na badaniach ankietowych itd., a więc poza obszar popkultury. Ostateczny zestaw tematów prac nie oddaje zatem rzeczywistych preferencji piszących<sup>9</sup>.

## **Absolwent – nauczyciel muzyki**

Po ukończeniu studiów następuje ostatnia już transformacja — fundamentalna zmiana roli z „uczącego się” w „uczącego kogoś”. Dokonuje się ona w momencie podjęcia aktywności zawodowej związanej z przekazywaniem wiedzy i umiejętności. W wymiarze aksjologicznym przełomowy charakter zmiana ta ma zwłaszcza w sytuacji pracy nauczycielskiej. Wymusza ona bowiem realizację programu opartego na przekazie określonego korpusu zagadnień, tradycji i wartości, co do których absolwent nie ma wystarczających kompetencji

<sup>9</sup> Realizacja propozycji studentów ma natomiast częściej miejsce w pracach licencjackich. W ramach prowadzonego przeze mnie seminarium dyplomowego powstały prace licencjackie dotyczące m.in. piosenki turystycznej, muzyki filmowej, karaoke, układów mikrofonowych w realizacji nagrań muzycznych.



i z którymi nie zdążył się utożsamić. Po zakończeniu edukacji ma stać się tychże wartości rzecznikiem i obrońcą (to on *de facto* buduje w systemie edukacyjnym aksjologiczne podstawy, jego rozchwianie oddziałuje na uczniów, a w konsekwencji na aksjologiczny profil całego systemu). Sytuacja ta w praktyce prowadzić może do dwojakiego typu działań:

1. Próbuje się sprostać wymogom systemu edukacyjnego i wówczas mającym charakter bądź to powierzchowny (typu: Mozart „wielkim kompozytorem był”), bądź dający jedynie złudzenie wysokiego poziomu nauczania (typu: wymaganie znajomości triady harmoniczej itp.).

2. Wychodzenie z pozycji aksjologicznego relatywizmu i podejmowanie pseudodialogu z popkulturą. Oba typy nie mają pożądanej w edukacji wiarygodności i nie mogą zapewnić realizacji zakładanych w niej celów.

Źródłem tej sytuacji jest konflikt wartości w postawie samego nauczyciela, czego przejawem są jego poglądy i postępowanie. Przy czym nie chodzi tu o zwykle wypełniające ten zakres wartości moralne<sup>10</sup>. Rzecz ma znacznie szerszy wymiar — obejmuje także relacje z dziedziną, która stanowi przedmiot edukacji. Niemal bez znaczenia są one np. w przypadku nauczyciela fizyki, fundamentalne zaś w odniesieniu do muzyki, gdzie spójność wiedzy, zainteresowań, zaangażowania emocjonalnego i przekonań nauczyciela co do swej roli w systemie edukacji nadaje dopiero działaniom dydaktycznym sens i wiarygodność (istotne zatem jest także np. to, czego nauczyciel słucha, jaką muzykę gra, z jaką muzyką się utożsamia, jaka postawa aksjologiczna przebija przez jego wypowiedzi, jakie podziela wartości w muzyce itd.: ostatecznie — jaki jest jego „aksjologiczny kręgosłup”). **Rozdział a tym bardziej opozycja między wartościami stojącymi za własną postawą nauczyciela wobec muzyki a tymi, których wymaga jego rola w systemie edukacji, działa dla tego systemu niezmienne destrukcyjnie** (np. nie pozwala zbudować autorytetu nauczyciela muzyki). To jeden z elementów wpływających na znaczną niesprawność i znikomą wiarygodność systemu powszechnej edukacji muzycznej w Polsce.

Zasygnalizowane zjawisko ma wiele, silnie nacechowanych aksjologicznie kontekstów: rolę, jaką przywiązuje się do wartości we współczesnej edukacji, traktując je jako zasadnicze punkty odniesienia wyznaczające edukacyjne cele<sup>11</sup>; załamania się kształcenia muzycznego w powszechnym systemie edukacji; aktywność popkultury i ograniczenie przez nią estetycznego horyzontu muzyczne-

<sup>10</sup> Por. m.in. A. Maritain: *Moralne i duchowe wartości w wychowaniu*. W: *Człowiek — wychowanie — kultura*. Red. F. Adamski. Kraków 1993; S. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993; M. Sinica: *W poszukiwaniu zapomnianych wartości*. Zielona Góra 1995; M. Łobocki: *Co utrudnia wychowanie do altruizmu w dobie współczesnej*. Zielona Góra 1996; J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów 1996.

<sup>11</sup> Por. m.in. K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń 1994; A.M. Tchorzewski: *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*. W: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Red. A.M. Tchorzewski. Bydgoszcz 1994.

go; sytuację w muzyce, rozpiętej między racjami artystycznymi a mechanizmami popkultury; znaczenie pierwiastka emocjonalnego w preferencjach i sądach o muzyce; miejsce wartości w przekazie kulturowym; zdefiniowanie jedynie *implicite* założeń aksjologicznych przez system powszechnej edukacji; relacje między aksjologicznymi racjami systemu edukacji a takimiż racjami kultury masowej itd. Pogłębiają one jeszcze rozchwianie aksjologiczne, czego skutkiem — w praktyce edukacyjnej, a zatem i w przekonaniu absolwenta powszechnej edukacji — jest m.in. przyzwolenie na alternatywność systemów aksjologicznych popkultury i kultury wysokiej, co z perspektywy edukacyjnej ma znamiona dydaktycznej porażki. (To tak, jakby w odniesieniu do wiedzy maturzysty o grawitacji, zamiast rzeczywistego opisu zjawiska w wielkościach fizycznych, za równoprawną uznawać znajomość anegdoty o jabłku spadającym na głowę Newtonowi. W takiej sytuacji maturzysta nie wie nic o grawitacji, o jej mechanizmach i konsekwencjach, podobnie jak nic nie wie o istocie i potencjale muzyki: w obu dziedzinach porusza się na równie powierzchownym, „anegdotycznym” poziomie).

W podjętej tu perspektywie rzecz zdaje się ostatecznie podwójnie złożona. Z jednej strony, w przestrzeni społecznej na sposób postrzegania muzyki i jej wymiaru aksjologicznego silnie oddziałuje kultura masowa (m.in. forsując wąskie, ludyczne definiowanie muzyki oraz podważając i relatywizując spektrum przynależnych muzyce jako sztuce wartości). Z drugiej strony, mogący kształtować stosunek do muzyki, powszechny system edukacyjny (choćby dając swym absolwentom ogólne kulturowo-aksjologiczne podstawy) sam jest rozchwiany i pełen aksjologicznych dylematów oraz sprzeczności. Jakie estetyczne i aksjologiczne decyzje będzie podejmował w tej sytuacji młody człowiek? Jaka będzie orientacja aksjologiczna w zakresie muzyki w wymiarze społecznym? Wobec ekspansywności, stabilności, spójności i konsekwencji działań ze strony popkultury i zupełnego braku tych cech w systemie edukacji — odpowiedź wydaje się jednoznaczna.

\* \* \*

Czy przedstawione tu refleksje odnośnie do aksjologicznego charakteru wyróżnionych ról mają jedynie status intuicji? Czy brak odnośnych badań, a nawet dająca się dostrzec tendencja do ich unikania w kompleksowych projektach monitorujących sytuację muzyki w powszechnej edukacji<sup>12</sup> mogą sugerować, iż owe intuicje mogłyby znaleźć tu potwierdzenie?

<sup>12</sup> Por. m.in. *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*. Red. J. Kurcz. Kraków 1999 oraz wspomniane badania przeprowadzone przez Instytut Muzyki UMCS w Lublinie w 2007 roku: *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan — uwarunkowania — pożądane obszary zmiany*. Oba projekty pomijały badanie zawodowych kompetencji studentów edukacji muzycznej i nauczycieli muzyki.

Rafał Ciesielski

**A learner — a candidate — a student — a graduate of music education:  
characters in the maze of values  
(A draft to an axiological profile)**

S u m m a r y

In the system of roles: a learner, a candidate, a student, a graduate of music education, the axiological profile shows numerous redefinitions and the lack of cohesion in the process of shaping a final attitude of a music teacher. The subsequent roles bring and reinforce axiological dilemmas. Finally, a graduate of music education does not have a competence and a conviction to realize the goals and refer to the values behind the common music education. In practice, the very situation may lead to two types of actions: a graduate tries to meet the requirements of the educational systems and then his/her actions are either superficial or give the illusion of a high level of education, or starts from the position of an axiological relativism and enters into a pseudo-dialogue with pop-culture. The chapter, let alone the opposition between the values in favour of teacher's own attitude to music and those required by his/her role in the educational system, is extremely destructive. This is one of the elements influencing considerable inefficiency and low credibility of the system of common music educational in Poland.

Rafał Ciesielski

**Elève — candidat pour étudiant — étudiant — diplômé en éducation musicale :  
personnages dans le labyrinthe des valeurs  
(Esquisse pour un profile axiologique)**

R é s u m é

Dans le système des rôles : élève — candidat pour étudiant — étudiant — diplômé en éducation musicale, le profile axiologique démontre des altérations importantes et un manque de cohérence dans le processus de formuler une attitude finale du professeur de musique. Des rôles successifs apportent des dilemmes axiologiques et les renforcent. Un diplômé en éducation musicale ne possède pas de compétences ni de conviction personnelle nécessaires pour la réalisation des objectifs et des valeurs supposés dans l'éducation musicale publique. Cette situation mène à deux types de conduite : le diplômé essaie de réaliser des objectifs du système éducatif — ses agissements sont alors soit superficiels soit donnent seulement une illusion du niveau élevé d'éducation ; ou le diplômé prend une position de relativisme axiologique et entreprend un pseudo-dialogue avec la pop-culture. Un déchirement, et plus encore — une opposition entre des valeurs résultant de l'attitude personnelle de l'enseignant envers la musique et des valeurs exigées par son rôle dans le système éducatif, influence ce même système de manière destructive. C'est un des éléments qui provoquent une invalidité importante et une basse crédibilité du système de l'éducation musicale publique en Pologne.