

# Jarosław Chaciński

---

## Praktyczne zastosowania teorii pedagogiki międzykulturowej w edukacji muzycznej

---

Ars inter Culturas nr 4, 13-29

---

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Original research paper**

Received: 15.10.2015

Accepted: 15.12.2015

**Jarosław Chaciński**

Akademia Pomorska

Słupsk

**PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIA  
TEORII PEDAGOGIKI MIĘDZYKULTUROWEJ  
W EDUKACJI MUZYCZNEJ**

Słowa kluczowe: międzykulturowa edukacja muzyczna, muzyka świata, program nauczania muzyki, muzyka ludowa, muzyka klasyczna, stylizacja artystyczna

**Wstęp**

Teresa Hejnicka-Bezwińska zauważa, „że nie ma bezpośredniego związku między wiedzą teoretyczną a działalnością praktyczną”<sup>1</sup>. W tym stwierdzeniu zawiera się zarówno przekonanie o odrębności obu obszarów, jak i intuicyjna obawa przed prostym, liniowym „wdrażaniem” idei pedagogicznych do programów szkolnych lub, co ma miejsce w szerokim wymiarze nauczania muzyki, do edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Jak dowiadujemy się z pedagogicznej wiedzy akademickiej, „pedagogika jako nauka ma za zadanie opisywać, wyjaśniać i rozumieć [...] formy praktyki edukacyjnej”<sup>2</sup>.

Przenosząc powyższe zdefiniowanie pojęć pedagogiki versus edukacji na grunt pedagogiki i edukacji międzykulturowej, dostrzec można ich rzeczywiste rozgraniczenie, jakkolwiek terminy te traktowane są w literaturze przedmiotu wymiennie. W polskiej literaturze utrwaliło się silniej pojęcie edukacji międzykulturowej, które uwypukla refleksję nad działaniowym profilem tej dyscypliny, jakkolwiek jej teoretyczno-pedagogiczne umocowanie jest również traktowane pierwszoplanowo<sup>3</sup>.

I wreszcie próbując ująć jednym terminem wszystkie prace, których założeniem było wyeksponowanie muzyki jako medium służącego realizacji celów edukacji międzykulturowej, można powołać się na literaturę niemiecką, gdzie odnajdujemy

<sup>1</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Związek teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, z. 24, s. 24.

<sup>2</sup> K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 10.

<sup>3</sup> Por. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009 oraz J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa: kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007.

pojęcie „międzykulturowej pedagogiki muzycznej”<sup>4</sup>, względnie „międzykulturowego wychowania muzycznego”<sup>5</sup>. Najczęściej spotykanym w naszym kraju pojęciem definiującym ten obszar jest „muzyczna edukacja międzykulturowa”, względnie „międzykulturowo zorientowana edukacja muzyczna”<sup>6</sup>. W polskim rozumieniu tej dyscypliny akcent położony jest więc zarówno na międzykulturowe oddziaływania wychowawcze, jak i uczenie się innych kultur muzycznych.

### **Założenia muzycznej pedagogiki (edukacji) międzykulturowej**

Ukonstytuowanie się dyscypliny „muzycznej pedagogiki (edukacji) międzykulturowej” jest odpowiedzią teoretyków pedagogiki muzyki na możliwości realizacji założeń pedagogiki międzykulturowej w edukacji muzycznej. Główną nadzieją na zaistnienie tego związku w szczególnej postaci, formułowaną w licznych przyczynkach teoretycznych, było eksponowanie muzyki jako odrębnego, pozawerbalnego języka komunikacji międzyludzkiej oraz pewna łatwość w konstruowaniu sytuacji dydaktycznej, w której mogliby uczestniczyć przedstawiciele różnych kultur. Teoretycy ci wspólne muzykowanie i taniec przy muzyce opierali na naturalnych zdolnościach i kulturowo zróżnicowanych umiejętnościach. Najwcześniejsze koncepcje muzycznego wychowania wielokulturowego powstały zatem na gruncie sfery działaniowej, a więc w nurcie pragmatycznym i konstruktywistycznym<sup>7</sup>. Refleksja teoretyczna powstawała w działaniu, jako skutek realizowanych dydaktycznych form aktywności muzycznych.

Niezależenie od działaniowej wersji muzycznej edukacji międzykulturowej rozwijał się nurt przyswajania przez ucznia wiedzy o innych kulturach muzycznych<sup>8</sup>, która poprzez uwypuklenie bogatego kontekstu zjawisk tradycji społeczno-kulturowej, ich wartości i sensów miała stworzyć intencję kształtowania postaw wychowawczych, pośród których najważniejsze były takie jej komponenty, jak: postrzeganie przedstawicieli innych kultur jako partnerów, gotowość do podjęcia dialogu i organizowania spotkań, redukcja stereotypów. Naturalnie sama wiedza i ćwiczenie na ich podstawie różnych kompetencji immanentnie muzycznych, głównie w zakresie słuchania muzyki jako formy „wielokulturowego uczenia się”<sup>9</sup>, było w tej koncepcji bardzo ważne.

Pomimo dość wyraźnego wyodrębnienia się obu nurtów, jako różniących się w swoich podstawowych teoretycznych założeniach, w praktyce edukacyjnej często się ze

<sup>4</sup> Por. J. Knigge, *Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde*, [w:] *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, red. A. Niessen, A. Lehmann-Wermser, Augsburg 2012.

<sup>5</sup> Por. I. Merkt, *Prinzipien des interkulturellen Musikunterrichts*, „Musik in der Schule” 2001, nr 4, s. 5.

<sup>6</sup> J. Chaciński, *Muzyczna edukacja wielo- i międzykulturowa – zarys problematyki*, [w:] *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005, s. 75-83; idem, *Narodowa oraz sakralno-duchowa swoistość międzykulturowo zorientowanej edukacji muzycznej*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2014, t. IX, nr 1, s. 26-52.

<sup>7</sup> I. Merkt, *Interkulturelle Musikerziehung*, „Musik und Unterricht” 1993, nr 9.

<sup>8</sup> Por. S. Helms, *Außereuropäische Musik*, Wiesbaden 1974.

<sup>9</sup> *Interkulturelles Lernen*, por.: G. Auernheimer, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt 2005.

sobą integralnie splatały i wzajemnie uzupełniały. Prosta działaniowość nie mogła dostarczyć uczniowi szerszej refleksji o innych kulturach, zaś oparcie się wyłącznie na przekazie teoretycznej wiedzy wspartej terminologią muzykologiczną i przedstawieniu przykładów słuchowych nie spełniało do końca swoich oczekiwań. Uczeń, szczególnie na etapie szkoły podstawowej, potrzebuje operacjonalizacji konkretnych aktywności muzycznych.

## Muzyczna edukacja międzykulturowa oparta na ekspresji działaniowej

Znana niemiecka pedagog muzyki Birgit Jank, odnosząc się najogólniej do wyraźnego rozdzwieńku pomiędzy teoretycznymi założeniami pedagogiki międzykulturowej a realiami szkoły ogólnokształcącej, której statutowym zadaniem jest metodyczne wdrożenie w świadome poznawanie muzyki świata oraz kształtowanie relacji uczeń – reprezentant innej kultury, pisze m.in.:

Wykształcony w wyższej szkole na podstawach wiedzy muzykologicznej nauczyciel, który nabył ponadto solidne kwalifikacje praktyczno-muzyczne [...] i z najlepszymi intencjami wprowadza w klasie blok tematyczny muzycznej edukacji międzykulturowej [...] wychodząc naprzeciw oczekiwaniom uczniów często bardzo zróżnicowanych pod względem kulturowym [...] musi wziąć pod uwagę, aby prowadząc zajęcia nie wpaść w teoretyzujący styl mówienia. Powinien zadbać o to, aby przedmiot muzyka był zorientowany na ucznia i zawierał treści praktycznego muzykowania<sup>10</sup>.

Powyższy cytat jasno obrazuje, że oczekiwania uczniowskie (co więcej, rozbudzane niekiedy przez samych nauczycieli) wobec przedmiotu muzyka, w tym również bloku tematycznego „Muzyka innych narodów”, są ukierunkowane na działaniową ekspresyjność, która angażuje jednocześnie tzw. pozytywne emocje. Pierwsi metodycy muzycznej edukacji międzykulturowej wyraźnie opowiadają się za takim podejściem dydaktycznym. Czytamy np. u Ingrid Merkt: „czasem uczestniczenie, działanie jest lepsze niż słuchanie. Klaskanie do pieśni albo muzykowanie na instrumentach jest metodą, która zmniejsza dystans w «naturalny» sposób. Właśnie działanie pozwala przyswoić tę muzykę jako własną”<sup>11</sup>. Konsekwencja takiego podejścia dydaktycznego jest taka, że muzyka innej kultury poznawana jest najczęściej przez ucznia od strony wykonanej pieśni, wywiczonych kroków tanecznych, względnie odtwarzanego na instrumencie perkusyjnym rytmu charakterystycznego, często bardzo zredukowanego do możliwości słuchowo-manualnych ucznia. Krótki komentarz, jaki uczeń zapamiętuje, względnie zapisuje w zeszytach, jest na tyle skromny, że nie dostarczy mu wyobrażenia, w jakim kontekście kultu-

<sup>10</sup> J.A. Rodríguez-Quiles y García, B. Jank, *Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik*, Potsdam 2009, s. 10.

<sup>11</sup> I. Merkt, *Phantasiereisen im interkulturellen Musikunterricht*, [w:] *Aspekte und Formen Interkulturellen Musikunterricht. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung von HdK Berlin*, red. R.C. Böhle, Frankfurt a. M. 1996, s. 30-38, za: Ch. Khittl, *Edukacja estetyczna i międzykulturowa pedagogika muzyczna: dyskurs*, [w:] *Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej*, red. J. Chaciński, Słupsk 2005, s. 73.

rowym, sytuacji lub obrzędzie pojawia się konkretny fenomen muzyczny, którego uproszczoną i zeuropeizowaną (w warunkach polskich spolonizowaną) wersję właśnie wykonał.

Efekty dydaktyczne tego podejścia metodycznego dają się sprowadzić do konkluzji, że uczeń zwykle chętnie wykonuje dostosowane do warunków szkolnych fragmenty określonej muzyki innej kultury i tylko w ten sposób możemy zoperacjonalizować cel dydaktyczny. Działaniowo-ekspresyjna forma aktywności na zajęciach muzyki w szkole nigdy nie będzie mogła zbliżyć się wystarczająco do kulturowego oryginału, a najczęściej cechują ją stereotypy, które sami nauczyciele transferują do świadomości uczniów. Tak więc np. kultury afrykańskie są w tych działaniach oparte na prostych ostinatowych rytmach, ignorując fakt, że oryginalne rytmy bębnów są bardzo złożone i w rzeczywistości niemożliwe do odtworzenia przez europejskiego ucznia. Ponadto praktyka szkolna zafałszowuje obraz obcej kultury, gdyż często punktem wyjścia nauki na jej temat są współczesne media, np. filmy. Christoph Khittl przywołuje przykład zajęć pt. „Muzyka Indian”, gdzie „wiadomości [na temat Indian – przyp. J.Ch.] pochodzą często z filmów o «dzikim Zachodzie», które przekazują przeważnie negatywny ich obraz”<sup>12</sup>.

Ponadto jak zauważa Dorothee Barth:

jeśli takie aktywności jak śpiew, taniec i muzykowanie [instrumentalne – przyp. J.Ch.] są ważną częścią zajęć międzykulturowych, oznacza to, że ich aktywności nie muszą koniecznie ukształtować kompetencji międzykulturowych. Jeśli pominiemy w tych działaniach kontekst kulturowy, społeczny i historyczny [...] nie służą one edukacji międzykulturowej<sup>13</sup>.

Powyższa konkluzja poddaje wyraźnej krytyce stosowaną w edukacji muzycznej wielu krajów praktykę nadawania etykiety międzykulturowej różnym aktywnościom dydaktycznym prowadzonym podczas zajęć szkolnych. Bloki tematów lekcyjnych, obecne również w polskich podręcznikach, nazywane np. „Muzyka świata”, „Pieśni różnych narodów” wypełnione są często atrakcyjną muzyką, którą uczeń wykonuje w różnorodnych ćwiczeniach, niekoniecznie prowadzą do tego, co w edukacji międzykulturowej jest najważniejsze – ukształtowania świadomości istnienia innej kultury i zbudowania na tej bazie trwałej postawy wobec niej, której właściwością powinien być etos szacunku i tolerancji wobec człowieka określanego Innym/Obcym. W pragmatyczno-konstruktywistycznym podejściu dydaktycznym, gdzie uczniowie zdobywają wiedzę na podstawie doświadczenia w komunikacji wewnątrzgrupowej, która często jest jednolita etnicznie i narodowo, może następować przyrost umiejętności muzycznych, lecz świadomość celów edukacji międzykulturowej może znajdować się poza ich zasięgiem poznawczo-wychowawczym. Jako uzupełnienie potrzebne jest wprowadzenie drugiego nurtu tej edukacji, której zasadniczą częścią jest aktywność słuchania muzyki z wprowadzeniem w sferę jej różnorodnych kontekstów.

<sup>12</sup> Ch. Khittl, op. cit., s. 82.

<sup>13</sup> D. Barth, *Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur interkulturellen Musikpädagogik*, [w:] *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, red. A. Niessen, A. Lehmann-Wermser, Augsburg 2012, s. 79.

## Sluchanie muzyki w edukacji międzykulturowej – pomiędzy autonomicznym dziełem a jego kontekstowym zakotwiczeniem

Podejście dydaktyczne polegające na uzupełnionym o komentarz nauczyciela, względnie informacje podręcznikowe (a także wyszukane samodzielnie w internecie), sluchaniu muzyki przez ucznia jest często stosowaną formą aktywności muzycznej. Zakłada się wówczas większe niż w przypadku działań ekspresywnych skupienie odbiorcy na detalach fenomenu muzycznego oraz dokonanie próby wykształcenia w nim kompetencji nasycańca utworu treścią kontekstową. Sluchanie przez ucznia muzyki innych kultur może przebiegać według typologii zaproponowanej przez Wilfrieda Gruhna (typologia ta jest tu częściowo zmodyfikowana przez autora):

1. *Bezpojęciowa, empatyczno-emocjonalna percepcja muzyki*<sup>14</sup> – uczeń odbiera muzykę innej kultury, przynajmniej na początkowym etapie, jako zjawisko, które jest mu niemal zupełnie obce. Zachował jedynie bardzo mgliste wyobrażenie o podobnej muzyce, którą słyszał w mediach, najczęściej jako fenomen towarzyszący filmom. Zasadniczo jednak odbiera ją, wartościując emocjonalnie, często dychotomicznie: a) podoba mu się jako coś ciekawego, innego niż przeżyte do tej pory doświadczenia estetyczne lub b) odrzuca, gdyż brak doświadczeń z tą muzyką wywołuje u niego emocje niechęci, irytacji lub znudzenia.

Dydaktycy, nauczyciele obserwując negatywną emocjonalną reakcję ucznia przy pierwszym zetknięciu się ucznia z muzyką, nabierają najczęściej sceptycyzmu co do jej dalszego uczenia, zakładając, że wychowanek nie będzie przyswajał tej sztuki do swojej tożsamości estetycznej na dalszym etapie. Towarzyszy temu przekonanie, że nie będzie w stanie zmienić do niej postawy, zaś dalsze uczenie tych fenomenów będzie skutkowało potęgowaniem się niechęci wychowanka do przedmiotu w ogóle, w ramach, którego podjęto się realizacji muzycznej edukacji międzykulturowej. Nauczyciel kieruje się wówczas zasadą selekcji muzyki, o której wie z doświadczenia, że może być przez uczniów zaadaptowana percepcyjnie i emocjonalnie.

2. *Typ percepcji muzyki oparty na dotychczasowych, a następnie nabytych o niej wyobrażeniach* – muzyce towarzyszą określone obrazy, które zostają wywołane w wyobraźni ucznia poprzez jej sluchowe unaocznienie. Obrazy te mogą mieć różnorodną formę – od statycznych przedmiotów, postaci, widoków czy zjawisk przyrodniczych po obiekty dynamiczne, którym najczęściej towarzyszy zjawisko ruchu<sup>15</sup>. Są one stereotypowe, w zależności od tego, jak przebiegała formalna i nieformalna edukacja kulturowo-muzyczna ucznia. Zwykle jednak mamy do czynienia ze zjawiskiem wrażenia ruchu dwojakiego rodzaju. Składają się na niego ruchy rąk grającego na określonym instrumencie oraz tancerza wykonującego ruchy ciała<sup>16</sup>. Ważna jest również określona sytuacja wyobrażonej muzyki, czyli jej miejsce i otoczenie. Stereotyp obrazu dotyczy też przedstawicieli innej kultury i przypisywania im określonych zachowań – np. gra na bębnach przy tańczących wokół ogniska sylwetkach ludzi. Współczesna dydaktyka, coraz częściej posługująca się prezentacją multimedialną, w której zostaje przedstawione w sposób wierny otoczenie wykonywanej muzyki

<sup>14</sup> W. Gruhn, *Wahrnehmen & Verstehen*, wyd. 2, Wilhelmshaven 2004, s. 159.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 149.

<sup>16</sup> Ibidem.

oraz sami instrumentalіści, śpiewacy i tancerze, zastępuje autentyzmem kreacji fenomenu dźwiękowego, wcześniejsze o nim wyobrażenia będące tworem fantazji dziecka. Nie oznacza to, że wyobrażenia dziecka zostaje przez to ograniczona. Po prostu muzyce przypisuje się inne różnorodne obrazy, których liczba może zaskakiwać. Są one często projekcją własnych wspomnień lub nieoczekiwanych sytuacji<sup>17</sup>.

3. *Analityczno-racjonalny typ słuchania muzyki* – w programach nauczania przedmiotu muzyka w wielu krajach dominuje właśnie ten typ. Ponadto wynikają z niego bardzo ważne konsekwencje dla ustalenia standardów wymagań wobec osiągnięć ucznia<sup>18</sup>, wyrażone przekonaniem, że w ten sposób uzyskujemy pożądaną obiektywizację oceny efektów kształcenia. Punktem wyjścia jest informacja o muzyce, zasada lub model przebiegu utworu, którym to elementom towarzyszą przedstawione przez nauczyciela przykłady dźwiękowe. Na ich podstawie uczeń przyporządkowuje określone nazwy, wyobrażenia przedmiotów (głównie instrumentów) do zjawisk dźwiękowych, rozpoznaje skale muzyczne, względnie charakterystyczne rytmy tworzące np. podstawę konstrukcji tańca, a także manieri wykonawcze typowe dla określonej kultury. Niektóre z tych cech stanowić mają idiomatykę muzyki danego kręgu kulturowego, są kluczem do jej rozpoznania, względnie wymogiem samodzielnego jej opisu. Liczbę tych cech określa nauczyciel, zwykle jednak zadowala się określonym minimum, które składa się właśnie na ten idiom. *Analityczno-racjonalny* typ słuchania wymaga od ucznia znajomości znaków notacji, a więc zapisu nut na pięciolinii, wartości rytmicznych, znaków dynamicznych, agogicznych itp. Nauczyciel posługuje się również standaryzowanym językiem przyjętym dla opisu zjawisk muzycznych. Typ ten różni się więc zdecydowanie od bezpojęciowej, emocjonalno-empatycznej percepcji muzyki. Potocznie przyjmuje się, że rzeczowa analiza utworu lub innego zjawiska muzycznego ogranicza „emocjonalną przyjemność” słuchanej muzyki, choć sądzić jednak należy, że umożliwi jej rozumienie na wyższym poziomie. Wymaga to jednak od ucznia znacznego zaawansowania w wiedzy i umiejętnościach muzycznych, co w warunkach szkolnych jest trudne do osiągnięcia.

Również w tym typie słuchania muzyki coraz większego znaczenia nabiera wizualizacja zjawisk, inaczej jednak niż w wyobrażeniowym typie, gdzie obrazy stanowią poszerzenie percepcji muzyki. Obraz nie wspiera także fantazji dziecka w odbiorze tej sztuki, ale musi być konkretną egzemplifikacją zjawiska muzycznego i jego zdefiniowaniem. Uczeń poznaje od strony analizującego słuchacza wizualizację, np. technikę gry na instrumencie lub jego konstrukcję.

## **Obszary kulturowe jako źródło treści, kształconych kompetencji i postaw w muzycznej edukacji międzykulturowej**

### *Muzyka ludowa i jej artystyczna stylizacja*

Nauka muzyki ludowej, własnego i innych narodów, należy do najbardziej powszechnych orientacji metodycznych stosowanych w praktyce szkolnej muzycznej

<sup>17</sup> Autor prowadził niestandaryzowane badania – *Bachianas Brasileiras*.

<sup>18</sup> Z. Konaszkiewicz et al., *Standardy edukacji muzycznej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008, s. 136.

edukacji międzykulturowej. Zwykle punktem wyjścia w systemach edukacyjnych dotyczących tego obszaru w większości krajów europejskich jest zapoznanie uczniów z rodzimą muzyką ludową jako podstawą w kształtowaniu jego narodowo-etnicznej tożsamości. Dopiero po realizacji tych treści programy nauczania muzyki otwierają się na folklor wielokulturowy, przy czym często, w myśl międzykulturowych założeń, stosuje się wówczas dydaktyczną zasadę porównania tego, co „nasze, własne”, z tym, co „inne, obce”. Kluczowe w tym aspekcie jest również rozumienie różnic pomiędzy innymi kulturami muzycznymi. Popularność wykorzystywania muzyki ludowej w edukacji międzykulturowej wynika z jej wyraźnego zróżnicowania idiomatycznego. Oprócz konstatacji różnicy bardzo wartościowe w założeniach tej edukacji stają się również, zgodnie z etnologiczną zasadą dyfuzjonizmu, podobieństwa pomiędzy kulturami muzycznymi, które ukierunkowują ucznia na rozumienie wspólnoty kontynentalnej lub nawet uniwersalnej, a także posługiwania się przez sąsiadujące ze sobą grupy etniczno-narodowe tym samym niewerbalnym językiem, jakim jest muzyka<sup>19</sup>.

Ważność sztuki ludowej, w tym muzyki, była przynajmniej od okresu romantyzmu podstawą wykształcenia kulturowego ucznia. Wielu wybitnych kompozytorów (również Karol Szymanowski) wyznaczało drogi rozwoju ucznia w edukacji powszechnej poprzez zapoznanie go z tym obszarem muzyki. Warto w tym miejscu przytoczyć fragment jego słynnej broszury *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*<sup>20</sup>, która może być fundamentem tego kierunku wychowywania i kształcenia z wykorzystaniem muzyki ludowej: „Otóż żywotność pieśni czy mówiąc ogólnie: Muzyki ludowej, jest zjawiskiem bezwzględnie dodatnim, to jakby z głębi serca [...] wiecznie bijące źródło żywego natchnienia [...] oczekujące wysiłku twórczej ręki, zdolnej nadać im wiecznotrwałe kształty prawdziwego dzieła sztuki”<sup>21</sup>.

Podążając za tą ideą, jak również wypowiedziami wyartykułowanymi przez innych współczesnych Szymanowskiemu wielkich twórców, apologetów muzyki ludowej w edukacji (np. Béli Bartóka i Zoltána Kodály<sup>22</sup>), właśnie oparte na prostych skalach pieśni ludowe lub utwory instrumentalne powinny stanowić podstawę edukacji muzycznej. Z muzyki ludowej, parafrazując tę opinię, wszystko bierze swój początek i w niej dopatrywać się należy źródła twórczości muzycznej na najwyższym poziomie profesjonalizmu, uduchowienia i prawdy estetyczno-artystycznej. Są to artystyczne stylizacje, a więc mariaż prostej melodii ludowej ze sztuką koncertową pochodzącą od wybitnych kompozytorów. Szymanowski, podobnie jak inni kompozytorzy, legitymizują tym samym tę drogę edukacji, gdyż ona wynika

<sup>19</sup> Niezwykle interesującym obszarem badań, wykorzystywanym później w działaniach pedagogiczno-edukacyjnych mogą być kulturowe pogranicza, szczególnie w aspektach muzyki ludowej. Jako właściwy przykład dla tego zjawiska przytoczyć należy pogranicze polsko-ukraińskie, albo polsko-słowackie. Takie własności, jak idiomatyka muzyki, warstwa rytmiczno-melodyczna czy nawet maniera wykonawcza, wykazują niezwykle podobieństwo. Dlatego też autorzy wielu podręczników muzyki często ujmują utwory tego obszaru w treści nauczania. Szerzej na ten temat: A. Czekanowska, *Etnomuzykologia współczesna – refleksje metodologiczne*, Bydgoszcz 1987.

<sup>20</sup> K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, [w:] idem, *Pisma muzyczne*, t. 1, Kraków 1984.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 269.

<sup>22</sup> Obszerne omówienie obu koncepcji muzyczno-pedagogicznych znajduje się w: K.H. Ehrenfoth, *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*, Mainz 2005; Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976.



z najbardziej pierwotnych i naturalnych, w odróżnieniu od krytykowanej muzyki popularnej, fundamentów kultury narodu w ogóle.

Wartość muzyki ludowej w edukacji powszechnej od dziesiątków lat postrzegana była więc jako środek najbardziej naturalnego umuzykalnienia dzieci i młodzieży, ale również jako sposób ich socjalizacji i integracji społecznej. Poszukując najbardziej charakterystycznego nurtu konceptualnego dla szerokiego upowszechnienia pieśni ludowej w kręgach młodzieżowych, nawiązać można na przykład do rozwijającego się na przełomie wieków XIX i XX w Niemczech ruchu „Jugendmusikbewegung”<sup>23</sup>. Jednym z jego założeń było odnalezienie w środowiskach naturalnych, kontakcie z przyrodą i grupowej wędrówce najprostszyc form muzykowania, które dostarczą odprężenia, radości i uczucia ucieczki od zindustrializowanego świata. Najprostszym wzorem stały się więc pieśni ludowe, które najtrafniej mogły oddać tę potrzebę<sup>24</sup>.

Ponad sto lat wcześniej przed rozkwitem „młodzieżowego ruchu muzycznego” postulat powrotu do „naturalnego wychowania”, a w tym nauki muzyki opartej na najprostszyc formach, do których bez wątpienia należy muzyka ludowa, głosił Jean Jacques Rousseau<sup>25</sup>. Pieśń ludowa jest dla młodzieży łatwo przyswajalna ze względu na nieskomplikowaną strukturę rytmiczno-melodyczną, powtarzalność fraz i zdań muzycznych w budowie okresowej (powtórka ze zmianą kadencyjną typu: „pytanie – odpowiedź”). Sztuka ta jest także akceptowalna w potrzebach edukacyjno-kulturowych poprzez niepoddawane dyskusji pierwotne odczucie przez ucznia źródeł kulturowych. Jakkolwiek w dzisiejszych czasach nie istnieje ona w Europie już jako fenomen będący częścią naturalnego środowiska wzrastania młodego człowieka, ale jest odtwarzana, „rewitalizowana” przez działaczy regionalnych. Pieśni i tańce wykonywane są przez wyspecjalizowane zespoły, odtwarzane samodzielne lub integrowane z rekonstruowanymi historycznymi już obrzędami. Sztuce tej nadaje się wartość dziedzictwa kulturowego.

W związku z powyższym i wcześniejszymi spostrzeżeniami zarówno w upowszechnianiu folkloru muzycznego, jak i formalnej oraz pozaformalnej edukacji powszechnej wyróżnia się kilka charakterystycznych podejść konceptualnych, które zakorzenione w tradycji konstytuują się także jako nurty praktyki dydaktyczno-wychowawczej:

a) *Wizualizacja treści dydaktycznych, ich dźwiękowa egzemplifikacja inspirująca działania twórczo-odtwórcze uczniów* – punktem wyjścia jest przedstawienie różnorodności przedmiotów, głównie instrumentów i strojów ludowych, które są charakterystyczne dla danej kultury muzycznej. Obraz połączony z dźwiękiem, przy zastosowaniu prezentacji multimedialnej wspomaganey przez podręczniki i inne materiały zaczynają dominować we współczesnej szkole jako najczęściej stosowane środki dydaktyczne. Równoczesne oddziaływanie obrazu i dźwięku jako mediów kształtujących percepcję ucznia przywołuje koncepcję „Wychowania poliestetycznego” Wolfganga Roschera<sup>26</sup>, do której nawiązuje Ch. Khittl, pisząc o możliwościach po-

<sup>23</sup> M. Kruse, *Jugendmusikbewegung*, [w:] *Lexikon der Musikpädagogik*, red. S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Kassel 2005, s. 123.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 124.

<sup>25</sup> Na ten temat w: E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*, wyd. 3, Wilhelmshaven 1974, s. 17-27.

<sup>26</sup> W. Roscher, *Musik, Kunst, Kultur als Abenteuer: Beiträge zur sinnlichen und künstlerischen Erfahrung, zur klangszzenischen Darstellung, zur musikalischen und gesamtkünstlerischen Bildung*, Kassel 1994.

znawania muzyki pozaeuropejskiej. Uważa on między innymi, że „kształcenie estetyczne zaczyna się od uświadomienia na nowo zapomnianej i nigdy naprawdę nieprzemyślanej dynamiki aisthesis. [...] Percepcja jest w tym rozumieniu zawsze formą aktywnego działania, jest w takim samym stopniu receptywna, co twórcza”<sup>27</sup>. Idąc tym śladem, Ch. Khittl wspiera wszelkie działania wynikające z percepcji i doświadczenia, czym zbliża się do konstruktywizmu. Można więc wyobrazić sobie taką lekcję, podczas której uczniowie obejrzą film o innej kulturze, najpierw przyswajają percepcyjnie jej wizualno-dźwiękową stronę, a następnie naśladują zawarte w tym materiale aktywności muzyczne (śpiew, taniec), tworząc łańcuch działań od percepcji ku ekspresji.

b) *Analiza materiału dźwiękowego nawiązująca do elementów etnomuzykologii punktem wyjścia do wykonawstwa muzycznego* – uczniowie koncentrują się na muzycznych własnościach utworów lub innych zjawisk dźwiękowych związanych z folklorem (np. odgłosy komunikacji międzyludzkiej – jodłowanie nieujęte jako część pieśni). Analiza ta dotyczy zwykle skal i rytmów, choć brane są pod uwagę również inne zasady organizacji materiału muzycznego i cechy wykonawcze, np. dynamika, agogika, artykulacja. W zależności od zaawansowania rozumienia znaków muzycznych i biegłości w czytaniu nut uczeń kojarzy strukturę melodyczno-rytmiczną z określonym kręgiem kulturowym (np. zademonstrowanie interwału sekundy zwiększonej może wywołać u niego wspomnienie o muzyce żydowskiej, którą łączy z usłyszanym wcześniej fragmentem utworu muzycznego). W praktyce dydaktyki szkolnej należy jednakże łączyć różne cechy muzyki, które będą tworzyły jej idiomatykę. Wówczas kultura, z którą połączony jest dany utwór, będzie łatwiej rozpoznawalna. Wiązanie tej analizy z dalszymi aktywnościami muzycznymi, które ma wykonać uczeń – śpiew, gra na instrumentach, taniec – różni się istotnie od zaprezentowanego wcześniej modelu dydaktycznego od percepcji ku naśladowczej ekspresji. Uczeń opiera swoje artystyczne czynności na podstawach rozumienia analitycznego, zakładając, że poziom jego wykształcenia muzycznego na to pozwoli.

c) *Funkcjonalizm muzyki ludowej* – charakterystyczne dla tego podejścia edukacyjnego jest przekazanie uczniom wiedzy o tym, że muzyka ludowa nie istniała pierwotnie jako zjawisko autoteliczne, przeznaczone tylko do słuchania, estetycznego przeżywania, ale odgrywała zawsze jakąś rolę w tradycyjnie pielęgnowanych obrzędach, stanowiła ważny rytuał życia codziennego społeczności wiejskiej<sup>28</sup>. Kontekstowe przedstawienie muzyki jest ważną zasadą międzykulturowego uczenia się, gdyż sytuuje ją w programie „music in culture”, a przez to otwiera dzieci i młodzież na świat wartości humanistycznych, uwrażliwia na sytuację egzystencjalną drugiego człowieka, uświadamia, czym jest dialog i uniwersalizm, w symbolicznych formach przedstawienia. Orientacja ta jest obecna na każdym etapie edukacji muzycznej. Dostarcza impulsów do pogłębionej refleksji, której nie są w stanie wywołać uprzednie percepcyjno-ekspresyjne oraz fachowo-muzykologiczne koncepcje. Muzyka ludowa, aby mogła być lepiej rozumiana, musi zaistnieć w świadomości ucznia w pierwotnym obrzędo-

<sup>27</sup> Ch. Khittl, op. cit., s. 69-70.

<sup>28</sup> Por. K. Guth, *Volkskultur des Alltags? Anfragen an Kategorien der Volkskunde*, [w:] *Volkskultur – Geschichte Region – Festschrift für Wolfgang Brückner zum 60. Geburtstag*, red. D. Harnenig, E. Wimmer, wyd. 2, Würzburg 1992, s. 44.

wym umocowaniu, a więc funkcji. Najczęściej do tego celu wykorzystywane są informacje z prac etnomuzykologicznych, pisanych przez wybitnych historycznych zbieraczy pieśni i innych utworów ludowych, którzy na wzór m.in. Oskara Kolberga dołączali do zapisanej muzyki obszerny komentarz wyjaśniający, w jakiej sytuacji była wykonywana i jaki miała pierwotny, tradycyjny sens kulturowy. W podręcznikach do nauki muzyki ujęte są opisy najważniejszych wydarzeń uroczystych w życiu społeczności wiejskiej różnych kultur, takich jak: wesele, rytuał przejścia, święta religijne czy obrazy codziennego życia ludu, trudu pracy na roli, zadumy nad losem indywidualnym, momentami buntu przeciwko niesprawiedliwości społecznej (np. pieśni *Negro Spiritual*).

Za najbardziej typowe kontekstowo-funkcyjne rozumienie muzyki ludowej uważa się wykorzystanie jej w różnorodnych projektach pozaszkolnej edukacji regionalnej, zaś jej międzykulturowe oddziaływanie widoczne jest na pograniczech, miejscu styku różnych kultur, gdzie oprócz ludności polskiej takie przedsięwzięcia, jak festyn, organizują mniejszości ukraińska, białoruska, czeska, niemiecka. Ponadto w wielu polskich kulturach tradycyjnych zachowały się wpływy obce. Na przykład w obrzędach ludowych, podczas których wykonuje się muzykę, na Kociewiu i Kaszubach widoczne są po dziś dzień ślady kultury niemieckiej, jako wynik wieloletniej germanizacji w czasie zaborów (np. *Polterabend* podczas obrzędu weselnego).

Przez dydaktyczne treści nauczania muzyki przebijają się często powtarzane stereotypy, które wynikają albo z idealizacji rodzimej i sąsiedniej kultury ludowej jako tej będącej źródłem współczesnej cywilizacji, albo pozaeuropejskiej, stanowiącej skansen kultury pierwotnej. Stąd niekiedy w podręcznikach napotykamy tytuły rozdziałów typu „Afryka dzika”<sup>29</sup>, sugerujące, często opierając się na pewnych podstawach etnomuzykologicznych, że muzyka może mieć inną funkcję niż ta, którą znamy w rodzimych kręgach kulturowych. Najczęstszym stereotypem jest redukcja muzycznych kultur afrykańskich do dominacji rytmu nad innymi elementami muzycznymi, a także wyobrażenie transowego tańca jako zewnętrznych funkcji ostinata. Muzykę latynoamerykańską uczniowie poznają także poprzez klisze rytmu, tańca i karnawału, co utrwała się w ograniczeniu jej do znanych powszechnie tańców towarzyskich.

d) *Narodowo-regionalne umocowanie muzyki ludowej* – muzyka jako część kultury ludowej stanowi ważny czynnik identyfikacyjny mieszkańców danego regionu, jego historycznego rozwoju, ale także współcześnie. Kultura ta, co istotne, ogniskuje w sobie aspiracje emancypacyjne w sferze przejścia od zakorzenionej etniczności do pełnego pojęcia narodu. Funkcja ta, wielokrotnie opisywana w publikacjach etnograficznych, antropologicznych i socjologicznych, transferowana jest na programy edukacyjne, w tym nauczania w szkole przedmiotu muzyka. Wynika to z przekonania, że cytując Wojciecha J. Bursztę: „droga od «plemienia» do «narodu», jaką przeszły demokracje nowożytno-europejskie, zdawała się drogą uniwersalną, i to pomimo zasadniczych różnic etnicznych”<sup>30</sup>. Kultura narodowa odgrywa w tym procesie ważną rolę, jej rodowód przypisuje się również kulturze ludowej, zaś „ludy, które je zachowywały, były przodkami tych, które rozwinęły późniejszą kulturę”<sup>31</sup>. Dlatego

<sup>29</sup> J. Olczyk, K. Sikora, K. Szurek, *Ale muzyka! Śpiew, gra, taniec. Podręcznik do muzyki dla szkoły podstawowej*, Warszawa-Lódź 2012, s. 152.

<sup>30</sup> W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 142.

<sup>31</sup> F. Znaniecki, *Współczesne narody*, Warszawa 1990, s. 32.

również za fundamentalne w tym kontekście uznajemy przekonanie Floriana Znanieckiego, głoszące, że „utwory muzyczne, zalicza się również do kultury narodowej, jeśli artyści i kompozytorzy uważani są przez historyków za członków zbiorowości, która daną kulturę zachowuje”<sup>32</sup>.

Proces „emancypacji narodowej etniczności” na przykładzie muzyki, także tej nauczanej w szkole, widoczny jest w kilku aspektach. Sztuka narodowa to pojęcie ogólne, łączące fenomeny regionalne. Na przykładzie muzyki można wyróżnić choćby tańce ludowe, które jakkolwiek wywodzą się z różnych obszarów geograficznych, przypisywane są pojęciu tańca narodowego. Krakowiaki, kujawiaki czy mazury, a także ukraińskie kozaki, kołomyjki czy hopaki należą do kanonu kultury narodowej, stają się własnością ponadregionalną. Kanon, czyli zbiór utworów dzieł sztuki, w naszej analizie muzycznych, powinien być rozpoznawalny przez każdego wykształconego obywatela kraju, a nie tylko członka grupy etnicznej, z którego wywodzi się pierwowzór utworu. Ponadto niezwykle ważnym wyznacznikiem emancypacji sztuki ludowej jest jej artystyczna stylizacja. Właśnie ta muzyka, reprezentowana choćby przez wybitne dzieła kompozytorskie Fryderyka Chopina, Karola Szymanowskiego w Polsce, w innych krajach europejskich np. Piotra Czajkowskiego, Franza Schuberta, Antonina Dwořzaka, Ferenc Liszta czy Béli Bartóka uosabiają romantyczną wizję narodu, w której ludowość jest jedną z najważniejszych cech konstytutywnych.

Utwory noszące znamiona ludowej autentyczności oraz wszelkie typy stylizacji artystycznej (od folklorizmów po dzieła artystyczne) ujmowane są w programach nauczania muzyki, zaś zabieg ten uznany jest jako bezdyskusyjna wartość edukacyjna. Europejskie programy nauczania w większości przypadków akcentują własny kanon narodowy jako poznawczy początek procesów dydaktyczno-wychowawczych, następnie zaś w różnym wymiarze ujmują kanony utworów i kultury muzycznej innych narodów. Tendencją ostatnich lat jest rozszerzanie programów o kanony kultur pozaeuropejskich, często egzotycznych, choć tylko niektórym z nich nadawana jest wartość sztuki artystycznej. Ta praktyka metodyczna wpisuje się w proces muzycznej edukacji międzykulturowej.

### *Muzyka religijna*

Fenomeny sztuki, w tym muzyki sakralnej, religijnej, stanowią szczególny aspekt kształtowania międzykulturowych relacji, które należy traktować jako niełatwe wyzwanie dla działań edukacyjnych. Trudności te wynikają przede wszystkim z konieczności wniknięcia w bardzo intymną sferę życia duchowego człowieka, w jego wyobrażenie sacrum i wartości moralnych, prowadzenia przez jednostki swojego dla danej religii przeżycia transcendencji i oparcia się na dogmatach teologicznych, często stojących w sprzeczności przy porównywaniu zasad wiary ludzi różnego wyznania. Niektóre utwory muzyczne, np. pieśni liturgiczne, mogą być obwarowane kategorycznym tabu, zabraniającym ludziom innego wyznania ich wykonywania pod zarzutem „skalania świętości”. Problemy w dialogu międzyreligijnym i edukacji międzykulturowej prowadzonymi na gruncie muzyki liturgicznej, sakralnej są w zasadzie łatwiejsze do rozwiązania w przypadku podjęcia działań polegających na

<sup>32</sup> Ibidem, s. 31.

zbliżaniu kultur europejskich do siebie, gdyż pomimo różnic pomiędzy tymi religiami, np. katolicyzmem, protestantyzmem czy prawosławiem, powszechnie uznawane odczucie wspólnoty europejskiej pozwala na uniknięcie konfliktów na tym tle. Sprawa się komplikuje, gdy uczeń europejskiej szkoły niebędący imigrantem spoza kontynentu otrzymuje zadanie „przeżycia religijnego i estetycznego” muzyki wyznania kultur odległych. O ile więc europejskie chrześcijaństwo, włączając dodatkowo pozachrześcijański judaizm, pomimo różnic w jego odłamach łączy wspólny fundament Biblii, a co za tym idzie, podobny sposób przeżycia wiary, jej interpretacji i wartości, tak w przypadku wyznań pozaeuropejskich tworzą się wobec nich z naszego punktu widzenia poważne poznawcze bariery. Trudno nam zaakceptować magiczne znaczenie muzyki o podłożu kultowym, której towarzyszą obrzędy i tańce, oraz wiara w to, że „sprowadzają naturalne dobra”<sup>33</sup> lub wpływają bezpośrednio swą mocą na zjawiska pogody, np. deszcz. Podstawową różnicą obu kręgów kulturowych (europejskiego i pozaeuropejskiego) jest fakt, że interpretacją religii naszego kontynentu zajmują się teolodzy, religią kultur pierwotnych, a także sztuką i muzyką sakralną z tego obszaru, antropolodzy kultury i etnologowie.

Trudności w procesie edukacji międzykulturowej na gruncie muzyki wynikają przede wszystkim z przyjęcia zasady, co do której teoretycy i praktycy tego zagadnienia są zgodni: *Muzyki liturgicznej innego obrządku nie można w pełni zrozumieć i przeżyć z pozycji zewnętrznej człowieka, który wierzy w inne dogmaty i prawdy religijne*. Dlatego pieśni religijne służące liturgii danego obrządku rzadko wychodzą poza tę społeczność, gdyż jej zasadniczy sens skierowany jest w stronę np. indywidualnego umacniania w wierze, względnie integrowania członków diaspory. Na tę podstawową funkcję muzyki w kościele, jej związku z liturgią zwracają uwagę komentatorzy najważniejszego dokumentu II Soboru Watykańskiego na ten temat *Sacrosanctum concilium*, instrukcja *Musicam sacram*: „śpiew kościelny związany ze słowami jest nieodzowną oraz integralną częścią uroczystej liturgii. Muzyka kościelna jest tym świętsza, im ściślej wiąże się z czynnością liturgiczną”<sup>34</sup>. Pomimo wyraźnie określonego celu muzyki kościelnej przenika ona także do obiegu pozaliturgicznego. Nadawana jest jej wówczas funkcja estetyczna oraz poznawczo-kulturalna. Odbiorca tej muzyki, dotyczyć więc to może również ucznia szkoły ogólnokształcącej, poznaje wówczas różne fenomeny muzyczne, w tym śpiewu liturgicznego z perspektywy „outsidera”, a więc jako kogoś, kto nie należy do danej wspólnoty, lecz zapoznaje się z nią w sposób całkowicie powierzchowny. Nie jest w stanie na podstawie notatki podręcznikowej wystarczająco głęboko wnikać w znaczenie teologiczne tej sztuki i odbiera ją podobnie jak inną muzykę, a zatem na sposób emocjonalno-wyobrażeniowy lub analityczny, przy czym dokonuje różnorodnych porównań z wiedzą wcześniej przyswojoną lub przeżyтыми doświadczeniami. Jako przykład posłużyć może synagogałny śpiew kantora, będący dla przeciętnego katolika zjawiskiem, któremu nadaje się jedynie cechy kunsztu wokalnego, gdyż ten odpowiada wykonywanym psalmom i hymnom. Proces

<sup>33</sup> J.J. Pawlik, *Źródła, symbolika i znaczenie tańca afrykańskiego*, „Witryna” nr 12 (214) z dnia 20 czerwca 2008 r., <http://witryna.czasopism.pl/pl/gazeta/1121/1306/1667/> [dostęp: 12.12.2015].

<sup>34</sup> R. Kantor, *Dyspozycje prawne regulujące muzykę i śpiew liturgiczny po Soborze Watykańskim II (kontekst polski)*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2014, t. 33, nr 2, s. 183.

transferu tej muzyki do środowiska pozaliturgicznego był łatwiejszy, ponieważ popularyzowano go na scenach koncertowych przez samych żydowskich kantorów, jednocześnie wybitnych śpiewaków, np. Josefa Rosenblatta czy Salomo Pinkasowicza<sup>35</sup>.

Odrębną przestrzeń dla analizy muzyki sakralnej stanowią mogą dzieła artystyczne, które (jak np. msze i motety) wywodzą się bezpośrednio z liturgii kościelnej, a także po dziś dzień są z nią bezpośrednio związane i bywają wykonywane podczas nabożeństwa. Funkcja tych utworów odrywa się jednakże w znacznym stopniu od kościoła, zważywszy, iż są one wykonywane często poza mszą świętą, a także poza miejscem kultu religijnego, np. w sali koncertowej. Tak więc utwory te należą do europejskiego kanonu kulturowego, zaś ich podstawowe własności muzyczne sklasyfikowane są według kategoryzacji języka muzykologicznego, np. formy, zasad organizacji materiału muzycznego, charakterystyki stylu i epoki, a także reguł manery wykonawczej, dbałości o wierne odtworzenie materiału dźwiękowego. Element liturgiczny przeniesiony zostaje do często bardzo indywidualnie traktowanej interpretacji dzieła, zaś wykonawcy utrzymują określony związek warstwy teologicznej z narracją przebiegu muzycznego połączonego ze słowem, z którego wynikają częstokroć najistotniejsze konsekwencje kreacji utworu. Przynależność religijna odbiorców muzyki sakralnej odgrywa wówczas mniejszą rolę, a pożądane jej rozumienie uzależnione jest w większym stopniu od wykształcenia muzycznego i ogólnohumanistycznego.

Ważna w tym kontekście jest wypowiedź Karla Heinricha Ehrenfortha, który rozróżnia „autonomizację”, względnie „sekularyzację” wybitnych dzieł muzyki sakralnej, najczęściej mszy lub oratoriów, skomponowanych przez kompozytorów tworzących krąg europejskiego kanonu kulturowego od zachowania „ich religijnych korzeni”<sup>36</sup>. Ten wybitny niemiecki pedagog i filozof zwraca uwagę na ważny aspekt (i zarazem funkcję) wybitnego dzieła muzyki sakralnej, a mianowicie jego przekaz ideowo-etyczny, który oprócz wartości estetycznych zawiera się w jego warstwie symbolicznej<sup>37</sup>. Tę zaś odbiorca powinien uczyć się samodzielnie odczytywać. W ten sposób podnosi się poprzeczkę rozumienia utworu, w którym zawarta jest nie tylko prawda teologiczna, jaką odbiorca poznaje poprzez studiowanie pism i książek o tematyce chrześcijańskiej czy wreszcie samego Pisma Świętego. Równie ważną staje się umiejętność odczytania intencji kompozytora, który dobrał do tekstu odpowiednie środki i techniki tworzenia utworu w warstwie materiału dźwiękowego, w przekonaniu, że właśnie one pozwolą wywołać u odbiorcy właściwy efekt, sprowadzający się do klarownego przekazu koncepcji utworu, narracji czy związków słowno-muzycznych. Kompozytor często w rozlicznych dokumentach – listach, pismach publicystycznych czy wywiadach prasowych – naprowadza czytelnika i zarazem odbiorcę, które elementy składają się na warstwę znaczeniową dzieła, ale też zostawia mu przestrzeń do tworzenia własnego rozumienia, w mniejszym lub większym stopniu zgodnego z przekazaną intencją.

<sup>35</sup> F. Lilienfeld, *Die Musik der Juden Osteuropas*, Zürich 2002, s. 21-26.

<sup>36</sup> K.H. Ehrenforth, *Musik ohne Religion? Die fortschreitende Säkularisierung und das Vermittlungsproblem religiöser Musik im Musikunterricht*, „Musik und Bildung” 1993, nr 25, s. 6.

<sup>37</sup> Ibidem.

## Refleksje końcowe

Edukację muzyczną niezmiennie postrzega się jako jeden z najbardziej obiecujących obszarów realizacji założeń pedagogiki międzykulturowej. Jej wartość wynika przede wszystkim z tego, że przez zajmowanie się muzyką i procesami artystycznego wychowania i uczenia się otwiera się dzieci i młodzież na symboliczny świat wielu kultur. Sztuka ta staje się dzięki temu medium wielostronnego oddziaływania, kształtowania postaw estetycznych, ale także sposobem na uwrażliwienie na świat drugiego człowieka w kontekstach humanizmu, wspólnoty i sfery religijnej. Przyjmując taką perspektywę analizy znaczenia muzyki w edukacji międzykulturowej, wyodrębniono jej najważniejsze obszary szczególnej przydatności dla wymienionych zadań – piękno sztuki artystycznej, wspólnotowo antropologiczny kontekst folkloru oraz duchowy charakter refleksji nad sacrum i głębią życia wewnętrznego człowieka na podstawie utworów religijnych. Ten trzyobszarowy krąg muzyki, eksponujący najbardziej wyraźne walory poznawczo-kształcące, jest ciągle niedoceniany w programach edukacji międzykulturowej, choć często mimowolnie, bez intencjonalnego wsparcia teoretyczno-ideowego wielu przyczynków tej dziedziny, realizują się jego najbardziej doniosłe cele.

Niemiecki pedagog muzyki Eberhard Preußner definiuje dwie najważniejsze funkcje muzyki mogące trwale ukształtować kompetencje, postawy i szeroko rozumiany światopogląd człowieka. Są nimi „gra i etos”<sup>38</sup>. Gra w muzyce jest tym, co dostarcza wszystkim wykonującym ją artystom, amatorom lub po prostu uczniom szkoły ogólnokształcącej spontaniczną radość muzykowania, odczucie naturalnego zintegrowania się z nią, pobudzenie lekkości i fantazji improwizowania. Etos w muzyce oznacza poruszenie głębi przeżycia duchowego człowieka, inicjującego wysiłek odczytania w dziełach zarówno wartości immanentnie artystycznych, jak i humanistycznych. Nadaje on społeczny sens muzyce jako kontekstowi dla odczuwania wspólnoty refleksji nad pięknem, ale jednocześnie kieruje podmiot w stronę rozpoznawania znaczeń tej sztuki. Właśnie one dookreślają wiele istotnych aspektów egzystencji człowieka, ich wzajemne związki, jednostkową i zbiorową odpowiedzialność za świat w kategoriach uniwersalizmu i lokalności. Tworzy je znajome środowisko grupy społecznej, zarówno najbliższej, jak i tej, która stanowi podstawę życia razem, akcentującej wspólne działania i wzajemny szacunek. Obie funkcje muzyki (wg Preußnera ideały) wymagają od uczącej się jednostki wysiłku, pracy nad sobą i doskonalenia. I tak jak umiejętność swobodnej gry wymaga wielogodzinnych ćwiczeń, tak do zbudowania świadomości etosu potrzeba długich studiów i wytrwałej obserwacji świata zewnętrznego i jego sensu, a także kontemplowania siebie w aspektach duchowości. Właśnie te wyróżnione tu elementy dążeń i działań z muzyką i jej kontekstem mogą stanowić kwintesencję edukacji międzykulturowej zorientowanej na tę sztukę. Autor pracy celowo wybrał przykład muzyki ludowej innych kultur jako materiał kształtowania kompetencji wspólnotowych w obrębie obrzędów i tradycji, zarówno własnej, jak i innej. Muzyka sakralna może dostarczyć wszystkich pozostałych impulsów dla tworzenia wewnętrznego etosu człowieka, uczynić go gotowym na podjęcie dialogu eksponującego szacunek dla Innego poprzez poznanie go.

<sup>38</sup> E. Preussner, op. cit., s. 12.

Skuteczność w osiąganiu celów muzycznej edukacji międzykulturowej zależy od prawidłowo skonstruowanych programów edukacyjnych, doboru treści oraz wartościowych utworów stanowiących podstawę repertuarową słuchania muzyki, względnie pieśni przeznaczonych do śpiewania, a także tańców, które dzieci i młodzież chętnie wykonują. Równie ważny jest ich komentarz, wyjaśnianie i inspirowanie ucznia poprzez działania metodyczne. Nauczanie muzyki jest zwykle kompromisem pomiędzy tym, co własne, a tym, co obce. Zaczynamy od zrozumienia swojej tożsamości muzycznej, aby na tej podstawie zrozumieć świat innych kultur, wykazujących zarówno podobieństwa z naszą kulturą, jak i istotne różnice. Droga do przeżycia estetyczno-emocjonalnego jedności poprzez muzykę i uświadomienie jej bogactwa muzycznego świata umożliwiają wszechstronny rozwój młodego człowieka w kontekście wychowania do sztuki i przez nią.

### Bibliografia

- Auernheimer G., *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt 2005.
- Barth D., *Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur interkulturellen Musikpädagogik*, [w:] *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, red. A. Niessen, A. Lehmann-Wermser, Augsburg 2012.
- Burszta W.J., *Antropologia kultury*, Poznań 1998.
- Burowska Z., *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976.
- Chaciński J., *Narodowa oraz sakralno-duchowa swoistość międzykulturowo zorientowanej edukacji muzycznej*, „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2014, t. IX, nr 1.
- Chaciński J., *Muzyczna edukacja wielo- i międzykulturowa – zarys problematyki*, [w:] *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005.
- Czekanowska A., *Etnomuzykologia współczesna – refleksje metodologiczne*, Bydgoszcz 1987.
- Ehrenfoth K.H., *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*, Mainz 2005.
- Ehrenfoth K.H., *Musik ohne Religion? Die fortschreitende Säkularisierung und das Vermittlungsproblem religiöser Musik im Musikunterricht*, „Musik und Bildung” 1993, nr 25.
- Gruhn W., *Wahrnehmen & Verstehen*, wyd. 2, Wilhelmshaven 2004.
- Guth K., *Volkskultur des Alltags? Anfragen an Kategorien der Volkskunde*, [w:] *Volkskultur – Geschichte Region – Festschrift für Wolfgang Brückner zum 60. Geburtstag*, red. D. Harmenig, E. Wimmer, wyd. 2, Würzburg 1992.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Związek teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, z. 24.
- Helms S., *Außereuropäische Musik*, Wiesbaden 1974.
- Kantor R., *Dyspozycje prawne regulujące muzykę i śpiew liturgiczny po Soborze Watykańskim II (kontekst polski)*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2014, t. 33, nr 2.
- Khittl Ch., *Edukacja estetyczna i międzykulturowa pedagogika muzyczna: dyskurs*, [w:] *Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej*, red. J. Chaciński, Słupsk 2005.
- Knigge J., *Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde*, [w:] *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, red. A. Niessen, A. Lehmann-Wermser, Augsburg 2012.



- Konaszekiewicz Z. et al., *Standardy edukacji muzycznej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008.
- Kruse M., *Jugendmusikbewegung*, [w:] *Lexikon der Musikpädagogik*, red. S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Kassel 2005.
- Lilienfeld F., *Die Musik der Juden Osteuropas*, Zürich 2002.
- Merkt I., *Phantasiereisen im interkulturellen Musikunterricht*, [w:] *Aspekte und Formen Interkulturellen Musikunterricht. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung von HdK Berlin*, red. R.C. Böhle, Frankfurt a. M. 1996.
- Merkt I., *Interkulturelle Musikerziehung*, „Musik und Unterricht” 1993, nr 9.
- Merkt I., *Prinzipien des interkulturellen Musikunterrichts*, „Musik in der Schule” 2001, nr 4.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa: kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Olczyk J., Sikora K., Szurek K., *Ale muzyka! Śpiew, gra, taniec. Podręcznik do muzyki dla szkoły podstawowej*, Warszawa-Łódź 2012.
- Pawlik J.J., *Źródła, symbolika i znaczenie tańca afrykańskiego*, „Witryna” nr 12 (214) z dnia 20 czerwca 2008 r., <http://witryna.czasopism.pl/pl/gazeta/1121/1306/1667/> [dostęp: 12.12.2015].
- Preussner E., *Allgemeine Musikerziehung*, wyd. 3, Wilhelmshaven 1974.
- Rodríguez-Quiles y García J.A., Jank B., *Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik*, Potsdam 2009.
- Roscher W., *Musik, Kunst, Kultur als Abenteuer: Beiträge zur sinnlichen und künstlerischen Erfahrung, zur klangszeneischen Darstellung, zur musikalischen und gesamt-künstlerischen Bildung*, Kassel 1994.
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
- Szymanowski K., *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, [w:] idem, *Pisma muzyczne*, t. 1, Kraków 1984.
- Znanięcki F., *Współczesne narody*, Warszawa 1990.

## Summary

### PRACTICAL APPLICATIONS OF INTERCULTURAL PEDAGOGY THEORY IN MUSIC EDUCATION

The primary goal of this essay is to describe the connections between intercultural pedagogical theory and its practical applications in music education. The author stresses the significance of this particular field of education and its impact on young people. When anchored in a variety of cultures, musical phenomena provide a unique opportunity to initiate students into a world in which the beauty and aesthetic values of the *other* are experienced and reflected upon. At the same time, they encourage students to engage in a dialogue with the *other* through non-verbal channels of communication. Intercultural music education usually follows two conceptual models: one centered on activities, such as singing, dance, and playing musical instruments, and the other, focusing on the listening experience to world music.

---

Intercultural music education is typically pursued using folk music as the most primeval form of human activity. Folk music is also used as an inspiration for musical stylization. It must be emphasized that composers often used this source of inspiration to create outstanding musical works. Sacred music provides a unique means to engage with the spiritual sphere inherent in other cultures. This particular form helps to discover aesthetic qualities in music and explore the depths of religious experience in other people, as well as the space of their religion-driven existential pursuits that are exemplified in music.

Key words: *intercultural music education, world music, music curriculum, folk music, classical music, artistic stylization*