

# Rafał Ciesielski

---

## Dylematy aksjologiczne powszechnej edukacji muzycznej

---

Wartości w muzyce 1, 47-56

---

2008

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

## **Dylematy aksjologiczne powszechnej edukacji muzycznej**

Zestawienie trzech obszarów: edukacji, aksjologii i muzyki jeszcze przed półwieczem tworzyło względnie spójną czy nawet zgodną triadę: pewne relacje były tu tradycyjnie oczywiste, pewne przesłanki zakładano milcząco, zaś nowe motywy zgodnie sytuowano na marginesie. Wspólne pole tych dyscyplin było stabilną całością opartą na solidnych fundamentach każdej z nich.

Dziś zmieniły się zasadniczo oblicza tych dyscyplin: podważane bywają ich dotychczasowe podstawy, weszły w obieg rzeczywistości postmodernistycznej, uległy zewnętrznym wpływom, w nowej „redakcji” w znacznym stopniu straciły swój dotychczasowy kształt i status. Przedstawiciele wszystkich tych dyscyplin zmagają się dziś z podstawowymi dla siebie problemami, próbują dopiero budować i stabilizować swój nowy paradygmat i dlatego nie można mówić o wchodzeniu w celowe i świadome relacje z innymi dyscyplinami. Ten stan znacznie utrudnia podejmowanie refleksji usytuowanej z natury rzeczy na pograniczach dyscyplin: gdy bowiem niestabilne jest „centrum”, trudno wyprowadzać przesłanki z jeszcze bardziej ulotnych peryferii. Pogranicze wymienionych dyscyplin, uwzględniając jak najbardziej ich wzajemną równoprawność, da się ująć w sformułowaniu: wartości w (powszechnej) edukacji muzycznej. W takim zakresie — odniesione do współczesnych realiów — pogranicze ujawnia swój wielowątkowy i problemowy charakter.

Istotą edukacji jest ukazywanie i przekazywanie uznanego przez daną społeczność, a w konsekwencji przez właściwe organy państwa, określonego *quantum* wiedzy i umiejętności jako niezbędnego dla wykształcenia i zbudowania osobowości młodego człowieka. Kryteria wyznaczenia zakresu i treści tego edukacyjnego przekazu są różne w odniesieniu do dyscyplin przyrodniczych i humanistycznych. W pierwszym przypadku decyduje — weryfikowana przez

naukę — aktualność wiedzy i jej zgodność z rzeczywistością. W drugim — gdzie takich kryteriów zastosować nie można — czynnik estetyczno-aksjologiczny. Szczególnie istotnie waży on na kształcie przedmiotów odnoszących się do dyscyplin artystycznych — literatury, sztuki czy muzyki. Kształt ten jest funkcją przyjmowanej perspektywy aksjologicznej, zaś edukacja estetyczna — w swoich najgłębszych podstawach — jest w sposób naturalny nacechowana aksjologicznie.

We współczesnej powszechnej edukacji estetycznej wiele elementów składa się na fakt, iż relacja: stan kultury muzycznej<sup>1</sup> — edukacja muzyczna utraciła swą stabilność. Podlega ona oddziaływaniu wielu czynników: sama kultura muzyczna jest już silnie spolaryzowana aksjologicznie; refleksji na temat istoty muzyki, jej statusu nie sprzyja charakter praktyki muzycznej, w znacznej mierze ograniczony przez media — wyznaczające tu poznawczy horyzont w sposób jednostronny i decydujący — do formuły muzyki jako rozrywki; na rzeczywistość muzyczną silnie oddziałują mechanizmy rynkowe pozwalające na aktywność wielu podmiotów działających na gruncie edukacyjnym (szkół, studiów gry, śpiewu czy tańca, wydawnictw, firm edukacyjnych itd.). Ich poczynania — zależne od praw rynku (np. popytu na określone „usługi” muzyczne) — nie zawsze uwzględniają kryteria artystyczne czy aksjologiczne; muzyka jest dziedziną najbardziej powszechnego w skali społecznej zainteresowania (99% młodych ludzi interesuje się muzyką<sup>2</sup>). Fakt ten wzmaga zróżnicowanie postaw i gustów, dynamizuje stosunek do muzyki; stan współczesnej twórczości muzycznej — jej stylistyczny pluralizm — prowadzący do swoistej mozaiki aksjologicznej; forsowanie w perspektywie postmodernistycznej programowego oddalania w wielu dziedzinach (w sztuce, naukach o sztuce, krytyce artystycznej) motywu aksjologicznego; tendencje do pragmatycznego postrzegania i traktowania muzyki (muzyka wspomagająca przyswajanie wiedzy, muzykoterapia, muzyka w marketingu itd.); założenia metodyczne w edukacji, które ignorują kwestie aksjologiczne, traktują je w optyce zrelatywizowanej bądź uwzględniającej normy popkultury<sup>3</sup>.

**Niezbywalność perspektywy aksjologicznej w poczynaniach edukacyjnych związanych ze sztuką wynika przede wszystkim ze statusu i funkcji tego rodzaju edukacji jako dziedziny przedstawiającej określony wycinek**

<sup>1</sup> Kultura muzyczna definiowana tu jest jako „społeczna świadomość, która wyznacza wartości realizowane w ramach praktyk społecznych” oraz „określające kształt tworzenia i recepcji muzyki” (por. G. B a n a s z a k: *Formy współczesnej kultury muzycznej*. Warszawa 1991, s. 5).

<sup>2</sup> Por. *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*. Red. J. K u r c z. Kraków 1999, s. 90.

<sup>3</sup> Przedyskutowania wymagałyby tu niektóre założenia czy problemy powszechnej edukacji muzycznej: upowszechnianie/popularyzacja muzyki, każdy jest twórcą, wszystkie rodzaje muzyki są równie ważne, konwencja popkultury muzycznej a edukacja itd. oraz ich konsekwencje. W tle lokują się — wymagające dookreślenia — kwestie bardziej podstawowe: pojmowanie muzyki w edukacji, wyznaczniki estetyczno-aksjologiczne, kryteria doboru literatury muzycznej itd.

rzeczywistości artystycznej i rysującej horyzont właściwej dla danej dyscypliny problematyki, dającej orientację w jej istocie i potencjale. Perspektywa aksjologiczna może tu stanowić swego rodzaju gwarant wiarygodności edukacji i przesłankę jej społecznych racji<sup>4</sup>. Jak się wydaje, oddalenie tej perspektywy, a zarazem zawieszenie kryteriów muzycznych, stało się jedną z zasadniczych przyczyn załamania się powszechnej edukacji muzycznej: nie ukazała ona wiarygodnego obrazu muzyki i zarazem nie zaspokoiła estetycznych potrzeb młodych ludzi. Tymczasem to właśnie ta perspektywa pozwala określić, uporządkować i wyjaśnić gros zjawisk minionej i współczesnej kultury muzycznej.

Powszechna edukacja muzyczna nie jest aksjologiczną pustynią. Kwestie aksjologiczne dotyczą jej w takim samym stopniu (a może i wyższym, gdyż kreuje ona przyszłość), jak nauki o muzyce, środowisk akademickich, wykonawców, krytyki artystycznej, redakcji wydawnictw, wreszcie codziennych decyzji słuchaczy<sup>5</sup>. Jako zasadnicze pojawia się w niej pytanie o horyzont wartości. Jakie są to wartości: wartości autonomiczne muzyki (artystyczne), wartości doświadczane przez jej odbiorcę (estetyczne), wartości edukacyjne, historyczne, użyteczne (terapeutyczne, komercyjne, prestiżowe) itd.?

Poszukiwanie tu punktu odniesienia kieruje ku takiemu sposobowi traktowania dzieła muzycznego, w którym ujawnia się ono jako indywidualny akt twórczy o określonej kulturowo genezie, kontekście estetyczno-muzycznym, kształcie artystycznym i estetycznym oddziaływaniu, a zatem kieruje ku tradycji postrzegania i definiowania muzyki jako sztuki. Rysuje się tu zarazem układ zależności: wartość artystyczna — wartość estetyczna — wartości użyteczne (pozamuzyczne), który — choć w sposób ogólny — wprowadza jednak pewien aksjologiczny porządek. Jego hierarchiczny charakter respektuje fakt istnienia i utrwalenia się w ramach europejskiej tradycji kulturowej dziedziny sztuki (w tym muzyki) oraz uwzględnia prymarność artystyczno-estetycznej istoty dzieła muzycznego i wobec niej rozpatrywanie kwestii aksjologicznych.

Przyjęcie takiego założenia wymaga komentarza. Po pierwsze, założenie to określa sytuację wyjściową, odnoszoną do najbardziej wyrazistego motywu europejskiej kultury muzycznej ostatnich dwustu lat (i zarazem dotyczy zasadniczego korpusu obecnego we współczesnym obiegu repertuaru muzycznego), co nie oznacza zamknięcia na inne ujęcia (przeciwnie, ich rola będzie zasadnicza wobec np. odmiennych uwarunkowań genetycznych danego dzieła). Po drugie,

<sup>4</sup> Jak twierdzi B. Dziemiłok, współczesna filozofia sztuki, ograniczając swe prawo do formułowania ocen, zmniejsza swą społeczną przydatność (zob. B. Dziemiłok: *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*. Warszawa 2002, s. 9). Edukacja jako dziedzina o wymiarze społecznym, kształtująca społeczną przestrzeń w zakresie zjawisk artystycznych, wymaga zatem uwzględnienia perspektywy aksjologicznej.

<sup>5</sup> W wymienionych dziedzinach czynnik aksjologiczny oddziałuje z różnym nasileniem: od próbującej go unikać nauki (proponującej tu np. czystą deskrypcję), po otwarcie kierujących się przesłankami aksjologicznymi melomanów.

uwzględnia ono charakterystyczne zjawisko powstawania wielu dzieł z innych niż estetyczne, funkcjonalnych przesłanek, dzieł, które z czasem pozbawiane pozamuzycznych odniesień trwale włączone zostały w tryb percepcji estetycznej. Po trzecie, z uwagi na ostatecznie pragmatyczne (tu: edukacyjne) odniesienia — założenie to uwzględnia także, dominujący w edukacji, klasyczno-romantyczny zakres repertuarowy literatury muzycznej, wobec którego adekwatna jest właśnie przyjęta w założeniu postawa. Po czwarte, wchodzi tu w grę aspekt reakcji na praktykę edukacyjną — zdecydowanego podważenia, mającego już wyraźny znak manieryczności, oddalania i manipulowania estetycznym paradygmatem muzyki<sup>6</sup>. Po piąte, przyjęte założenie wpływa istotnie na określenie zakresu i charakteru horyzontu aksjologicznego, a w konsekwencji na dobór kryteriów aksjologicznych.

Rozważmy tu dwa przykłady, odwołując się do rzeczywistości edukacyjnej.

#### **Przykład 1. Dobór literatury muzycznej.**

W kontekście przedstawienia sylwetki Ludwiga van Beethovena słuchamy miniatury *Dla Elizy*. Rzeczywiste kryteria wyboru (*implicite*) ująć można następująco: popularność, krótkość, przystępność, łatwość i jednoznaczność percepcji, prostota formalna, obecność wątku obyczajowo-anegdotycznego, wyrazowa „romantyczność”. Z perspektywy Beethovenowskiego idiomu pożądanymi kryteriami wyboru byłyby zaś: doskonałość artystyczna, szeroko zakrojona narracyjność muzyczna (przetworzeniowość, dynamika akcji muzycznej), reprezentatywność dla gatunku i stylu kompozytora (także miejsce w jego dorobku), obecność uniwersalnego (muzycznego/pozamuzycznego) przesłania, charakter przeżycia estetycznego itd.

Obie postawy nie mają punktów stykowych, przywołane przez nie kryteria formułowane są na podstawie odmiennych założeń. Pierwsza postawa odwołuje się do utrwalonego w edukacji muzycznej sposobu egzemplifikacji danej twórczości miniaturami (w trybie „edukacji piosenkowej”<sup>7</sup>), przywołuje on cechy ukształtowane na gruncie muzyki rozrywkowej, według nich (jako rzekomo najbardziej czytelnych dla młodych ludzi), organizując tryb przyswajania muzyki, generując zarazem przesłanki aksjologiczne. Utwór wybrany tu jest obocznie w stosunku do celu, jaki winien realizować (ukazanie kompozytorskiego idiomu Beethovena), jako taki przedstawia krąg cech i wartości różny od poświadczanych. W konsekwencji Beethovenowska stylistyka podlega swoistemu waloryzowaniu w duchu obcej sobie perspektywy, obszar odnośnych war-

<sup>6</sup> Por. R. Ciesielski: *Muzyka w „Muzyce”. O tożsamości sztuki w edukacji estetycznej*. W: *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*. Red. L. Kataryńc z u k - M a n i a, J. K a r c z. Zielona Góra 2002, s. 137—151; R. Ciesielski: *Problematyka estetycznomuzyczna w zwiercadle edukacji, czyli o „ucieczce od muzyki” (rekoniesans podręcznikowy)*. W: *Filozofia muzyki*. Red. K. G u c z a l s k i. Kraków 2003, s. 66—78.

<sup>7</sup> Por. R. Ciesielski: *O pewnym kontekście edukacji estetycznej*. W: *Edukacja jutra*. Red. F. B e r e ż n i c k i, K. D e n e k. Szczecin 2005, s. 208—209.

tości nie zostaje ujawniony<sup>8</sup>. Druga postawa polega na budowaniu wiarygodnego wizerunku kompozytora: przyjmując kryteria odwołujące się do estetycznego postrzegania muzyki i definiowania jej jako sztuki, wskazuje się na walory adekwatne dla jego twórczości.

### **Przykład 2. Postawa percepcyjna.**

Wchodzi tu w grę wiele sposobów przedstawiania dzieła muzycznego, nieuwzględniających jego fundamentalnych jakości. Najbardziej z nich symptomatyczny i jaskrawy wydaje się tryb stosowania nieadekwatnego modusu interpretacyjnego wobec utworów tzw. muzyki absolutnej i dzieł muzyki programowej. Nie ma żadnego estetycznego czy metodycznego uzasadnienia dla słuchania *Ucznia czarnoksiężnika* Paula Dukasa bez ujawnienia tytułu i programu utworu (z sugestią intuicyjnego dociekania pozamuzycznej treści!), jak i dla odbioru I części IV symfonii Beethovena z poleceniem jej „namalowania”. Tego rodzaju „zabiegi dydaktyczne”, będące m.in. skutkiem — od początku chybionej — koncepcji łączenia w edukacji plastyki i muzyki, uznać trzeba nie tylko za nieuprawnione, ale za szkodliwe z perspektywy estetyczno-aksjologicznej i edukacyjnej. Zupełnie czym innym bowiem jest świadoma korespondencja różnych sztuk, szukanie relacji między autonomicznymi dziedzinami, dociekanie analogii itd., czym innym zaś brak rozróżniania uwarunkowań estetycznych czy pozabawione alternatywy i fałszujące artystyczną i estetyczno-aksjologiczną rzeczywistość budowanie oraz utrwalanie integralnego i nierozzerwalnego rzekomo związku między muzyką a innymi sztukami (zwłaszcza plastyką czy literaturą). Podejmowane w takiej sytuacji rozważania aksjologiczne nie mogą być wiarygodne, nie mogą też ukazać adekwatnej dla danego dzieła problematyki, a zatem i ujawnić jego aksjologicznego horyzontu.

Czy wobec przywołanych, pochodzących z praktyki edukacyjnej, przykładów (nie ekstremalnych, choć i takie można by znaleźć) da się określić zarysy aksjologicznego fundamentu powszechnej edukacji muzycznej? Jego przesłanką może być tu — sformułowane w latach osiemdziesiątych i powielane w kolejnych koncepcjach — założenie (1), iż „podstawowym celem przedmiotu muzyka jest przygotowanie do świadomego korzystania z dorobku światowej i rodzimej kultury muzycznej, twórczego uczestnictwa w życiu muzycznym kraju oraz rozwijanie uzdolnień i zainteresowań muzycznych ucznia”<sup>9</sup>. Założenie to ma ce-

<sup>8</sup> Przywołując sytuację właściwą tej postawie (np. przedstawienie przeboju muzyki popularnej), oprócz równie *implicitie* założonych rzeczywistych kryteriów wyboru, należałoby — dla stworzenia adekwatnej perspektywy aksjologicznej — uwzględnić ponadto: uwarunkowania społeczne statusu muzyki pop, związek z subkulturą młodzieżową, uwikłanie w motywy komercyjne (akcje reklamowo-promocyjne, rolę mediów, trasy koncertowe, listy przebojów itd.). Postrzeganie i definiowanie utworu odbywałoby się wówczas w (adekwatnym) kontekście pojmowania muzyki jako rozrywki oraz w ramach — istotnych tu — jej społecznych, funkcjonalnych racji.

<sup>9</sup> Por.: *Program nauczania początkowego*. Warszawa 1992; *Program szkoły podstawowej. Muzyka*. Warszawa 1985; *Program liceum ogólnokształcącego i technikum*. Warszawa 1985.

chy uniwersalności, co z pewnością jest zaletą, jednakże w realizacji może szybko przekształcić się w ogólnikowość, generując szereg niezgodnych z duchem owego założenia (nieprzewidzianych?) poczynań. Taki właśnie scenariusz realizowany jest często w praktyce edukacyjnej, gdyż już „poziom podręcznikowy” (2) charakteryzuje nie tylko znaczne zróżnicowanie koncepcyjne (zawsze pożądane i pozytywne), ale też nie dające się uzasadnić ujmowanie formuły edukacyjnej<sup>10</sup>.

Czy zatem można tu jeszcze mówić o jednej, spójnej koncepcji? Przeczy temu nie tylko analiza, tworzonych na podstawie odmiennych przesłanek, ujęć podręcznikowych. W dalszej perspektywie pod uwagę wziąć należy rozwiązania realizowane w praktyce — rzeczywiste działania prowadzone przez poszczególnych nauczycieli (3), pożądany kształt edukacji (4) — „ideał” niesformułowany *explicite*, ale tkwiący w świadomości, wynikający z kontestacji programu, jego weryfikacji przez kompetentnego nauczyciela, edukacyjną rzeczywistość czy realia życia muzycznego; indywidualne, prywatno-użytkowe preferencje nauczyciela (5), które mogą różnić się od realizowanego programu (choć nie bez wzajemnych wpływów); wreszcie model (teoretyczny, *implicite* ujawniający się w niektórych badaniach) będący projekcją oczekiwań uczniów i przez nich podzielany (6). W tak znacznej złożoności system w wielu punktach ulegać może (i ulega) nie tylko modyfikacjom, ale też znacznej przebudowie<sup>11</sup>. Transformacji w największym stopniu podlega wówczas wymiar aksjologiczny: w konsekwencji np. — podstawowej dla perspektywy aksjologicznej — zmiany definicji muzyki, inaczej ukazywana jest istota, kształt, charakter, funkcje itd. sztuki dźwięku.

U podstaw funkcjonowania systemu edukacyjnego stoi zawsze odwoływanie się do ustabilizowanego zaplecza wiedzy w odnośnych dziedzinach. W przypadku sztuki — nawet, gdy w przeszłości ścierały się ze sobą koncepcje „starego” z „nowym” — sytuacja była dotąd względnie jednoznaczna. Współczesne opozycje „wszystkiego ze wszystkim”, zdynamizowane ponadto przez charakter praktyki muzycznej powodują, iż dla „obiektywnej” edukacji estetycznej bieżący obszar muzyki (postrzegany całościowo) generuje raczej zasadnicze dylematy, niż umożliwia stawianie nań stabilnych fundamentów. Praktyka (nie tylko edukacyjna) wymaga jednak podejmowania odnośnych decyzji. Co może przynieść tu choćby załążek stabilizacji?

**Przywoływanie nadal kulturowych przesłanek funkcjonowania muzyki w ramach tradycji europejskiej kieruje, z jednej strony, ku obszarowi estetyki, z drugiej — ku indywidualnej kreatywności twórcy.** Wyznaczają one

<sup>10</sup> Por. R. Ciesielski: *Muzyka w „Muzyce”...*; Idem: *Problematyka estetycznomuzyczna...*

<sup>11</sup> Nie służy mi z pewnością zbyt „otwartość” na propozycje programowo-metodyczne nie zawsze wsparte wystarczającymi kompetencjami czy brak rzeczywistego nadzoru (opiniowania) nad wdrażanymi koncepcjami.

ogólny zakres odniesień (zagadnień, problematyki, perspektyw), a w konsekwencji są źródłami kryteriów (w tym kryteriów aksjologicznych). Ich uwzględnienie może w szerokim wymiarze ukierunkować projektowanie powszechnej edukacji estetycznej. Definiując cel powszechnej edukacji muzycznej jako szeroko rozumiane przygotowanie do obcowania ze światem muzyki, skonstatować należy, iż oba wspomniane obszary spotykają się w praktyce w sytuacji określania stosunku do fenomenu dzieła muzycznego. W sposobie jego traktowania ujawniają się zasadnicze przesłanki aksjologiczne (ale też estetyczne, metodyczne, psychologiczne) systemu edukacyjnego<sup>12</sup>.

Wśród wyznaczników, mogących przy pewnym uproszczeniu stanowić w praktyce edukacyjnej rodzaj uniwersalnych regulacji, wskazać można: 1. respektowanie intencji twórcy, a zatem uznanie autorskiego kształtu dzieła muzycznego za twór nienaruszalny (dzieło muzyczne jako kreacja twórcy, indywidualna wypowiedź jednostki); 2. ukazywanie dzieła we właściwym kontekście historycznym; 3. podejmowanie problematyki dzieła w adekwatnej doń perspektywie interpretacyjnej (geneza, jej uwarunkowania, kontekst estetycznomuzyczny, istota dzieła, jego wymowa, przesłanie); 4. waloryzowanie dzieła oparte na jego konwencjonalnych, ale i jednostkowych (oryginalnych) jakościach; 5. oparte na adekwatnym „rozpoznaniu” dzieła odnoszenie go do określonych walorów (np. przeżycie estetyczne jako ostateczny akt doświadczenia muzyki).

Te wyznaczniki oraz generowane przezeń relacje mogą być, z jednej strony, źródłem kryteriów aksjologicznych uwzględniających uwarunkowania estetyczne i artystyczne dzieła muzycznego (respektujących adekwatność w stosunku do estetycznej istoty dzieła i artystycznej koncepcji twórczej). Z drugiej strony, być może pozwolą one uniknąć manipulowania dziełem muzycznym: jego strukturą, statusem, charakterem, funkcjami, przesłaniem itd., co staje się coraz częstszą manierą rozmaitych „koncepcji” powszechnej edukacji muzycznej. W ten sposób zachowana też zostanie podmiotowość edukacji: uznanie nienaruszalności wypowiedzi artystycznej podmiotu-twórcy, jak i uznanie prawa podmiotu-odbiorcy do obcowania z dziełem w jego pierwotnej (oryginalnej) postaci<sup>13</sup>. Tutaj zagadnienie aksjologicznych odniesień estetycznej edukacji muzycznej styka się z jej postawą etyczną. Edukacja, aby mogła być etyczna i wiarygodna, nie może podważać zapośredniczanych przez siebie treści, ujmować ich — w imię bliżej nieokreślonych racji dydaktycznych — w kształt przeciwny w stosunku do ich pierwotnego sensu.

<sup>12</sup> Perspektywa aksjologiczna może oddziaływać w dwóch wymiarach: 1. wyznaczania zakresu, doboru treści i repertuaru; 2. wyznaczania sposobu przedstawiania treści i repertuaru.

<sup>13</sup> W dalszej dopiero perspektywie mieściłoby się szukanie dla muzyki nowych odniesień, kontekstów, interpretacji, analogii, dokonywanie transformacji, praktycznych zastosowań itd. Warunkiem tych działań winno być określenie i uświadomienie istnienia muzyki jako pierwotnie autonomicznej dziedziny sztuki — i dopiero jako takiej poszukującej nowych sensów, budującej „zewnątrzne” wobec siebie relacje, nie zaś narzucanie obcych jej z natury paradygmatów.



Na takim podłożu można dopiero realizować edukacyjną praktykę: kształtować świadomość aksjologicznych kryteriów i dokonywania wyborów w sytuacji hierarchicznej pod względem aksjologicznym oferty współczesnej rzeczywistości muzycznej, rozpiętej między respektowaniem artystyczno-estetycznej wizji muzyki z jednej strony (zgodnej z tradycją europejskiej kultury muzycznej), a kierującym się sukcesem komercyjnym przemysłem muzycznym (jako przejawem umasowienia i urynkowienia muzyki) — z drugiej.

Podjęcie tematyki aksjologicznej w edukacji wymaga bowiem innego poziomu dyskursu o muzyce (o sztuce). Ciążąca nad powszechną edukacją muzyczną infantylicyzacja w postrzeganiu muzyki (czego nie jedynie formalnym przejawem jest kończenie tej edukacji na poziomie gimnazjum) nie sprzyja temu działaniu. Tu bowiem, gdzie kielkuje spojrzenie na muzykę w kategoriach jej jakości estetycznych, edukacja robi unik<sup>14</sup>. W obecnej formule edukacji nie widać ani miejsca, ani partnera dla ucznia, aby podjąć te kwestie<sup>15</sup>. Tymczasem są one istotne z perspektywy celów, zadań i funkcji edukacji tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym<sup>16</sup>.

Współczesna powszechna edukacja muzyczna nie jest zorientowana aksjologicznie. Tymczasem wobec współczesnej kultury muzycznej jedynie uwzględ-

<sup>14</sup> Badania porównawcze B. Kamińskiej w odniesieniu do uczniów szkół podstawowych i LO rejestrują (w interesującym nas tu zakresie) tendencje do zmniejszania roli funkcji relaksacyjno-terapeutycznej czy hedonistycznej muzyki na rzecz ujawnienia się funkcji estetyczno-kontemplacyjnej i wzrostu znaczenia funkcji emocjonalno-ekspresyjnej (por. B. K a m i ń s k a: *Miejsce muzyki w życiu młodzieży*. W: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. M a n t u r z e w s k a. Warszawa 1999, s. 66). Potwierdza to opinia M. Manturzewskiej, iż „uczniowie [...] mają ogromne rezerwy energii i wrażliwości emocjonalnej na muzykę, uśpione i zduszone szkolną nudą i zmęczeniem lub niekompetencją nauczycieli. Czas najwyższy, aby te zasoby zaczęły być sensownie wykorzystywane w procesie edukacji muzycznej” (M. M a n t u r z e w s k a: *Jaka jest nasza młodzież?* W: *Bliżej muzyki*. Red. A. B i a ł k o w s k i, B. S m o l e ń s k a - Z i e l i ń s k a. Lublin 2002, s. 230).

<sup>15</sup> W edukacji w znacznym stopniu zagubiła się podstawowa formuła obcowania z muzyką, jej słuchanie, a później komentowanie. Jak pisała M. Manturzevska, w opinii młodzieży „czas przeznaczony na słuchanie muzyki jest bardzo ograniczony, a już zupełnie brakuje rozmów o słuchanych utworach, rozmów swobodnych i szczerych, podczas których uczniowie mogliby prezentować swoje subiektywne uczucia, mówić o swoich przeżyciach i doznaniach estetycznych. W szkole nikt nie interesuje się światem przeżyć, zainteresowań i preferencji muzycznych uczniów. Za mało czasu poświęca się na wspólne przeżywanie muzyki i kształcenie umiejętności dzielenia się z innymi swymi przeżyciami” (M. M a n t u r z e w s k a: *Jaka jest...*, s. 226). To zaś — dodajmy — byłaby kapitalna podstawa dla szeroko zorientowanej perspektywy aksjologicznej.

<sup>16</sup> B. Dziemidok, przywołując problem braku orientacji w sztuce współczesnej twierdzi, iż „odbiorcom sztuki najnowszej potrzebne są bowiem nie tylko opisy i klasyfikacje współczesnej twórczości artystycznej, lecz również kryteria pozwalające odróżnić wartościowe dokonania artystyczne od produktów pseudoartystycznych. [...] Czują się oni często zdezorientowani i zagubieni i mają prawo oczekiwać pomocy ze strony estetyki i krytyki artystycznej” (B. D z i e m i d o k: *Główne kontrowersje...*, s. 9—10). Opinię tę rozszerzyć można do obszaru sztuki w ogóle, zaś owo „wsparcie” odnieść także (a może przede wszystkim) do obszaru edukacji.

nienie perspektywy estetycznej, w tym także aksjologicznej, umożliwi nie tyle rozwikłanie, ile przynajmniej wskazanie i rozważanie, a w konsekwencji zrozumienie, pozwoli szukać (a niekiedy i znajdować) odpowiedzi na mnożące się tu pytania. Wbrew wszelkim teoretycznym założeniom czy praktycznym unikom, tylko wyraźnie określona aksjologicznie edukacja muzyczna może być rzeczywistą alternatywą wobec muzycznej popkultury. Wówczas będą mogły się ujawnić kryteria wartościowania w muzyce jako dziedzinie sztuki (wartości muzyki *per se*) oraz te przychodzące z zewnątrz (niemuzyczne) i uzurpujące sobie jedynie prawo do stanowienia o wartości muzyki. Wydaje się bowiem, iż edukacja, będąc częścią ogólnej rzeczywistości muzycznej, jako pierwsza staje się ofiarą podstawowego w tej rzeczywistości rozchwiania wynikającego z nierozróżniania estetycznej i pozaestetycznej formuły muzyki, a za tym właściwych obu tym postawom obszarów wartości. Ignorowanie postawy estetycznej (a zarazem wartości estetycznych) i przenoszenie nieestetycznego paradygmatu muzyki popularnej na całą dziedzinę muzyki — to zasadnicze mechanizmy tworzące tę sytuację. Pozbawiona artystycznej i estetycznej autonomii — swego największego atutu — muzyka staje się igraszką w licznych koncepcjach, których twórcy chcą uczynić z niej instrument zewnętrznych wobec muzyki celów (rozrywkowych, marketingowych, terapeutycznych itd.). Zbyt często również muzyka staje się takim instrumentem w ramach metodycznych poczynań edukacyjnych, co stanowi przyczynę słabości edukacji. Stabilny „kręgosłup aksjologiczny” w edukacji muzycznej ważny jest z kilku powodów: dla wiarygodnego ukazania istoty muzyki jako sztuki; dla zachowania podmiotowości edukacji: walorów muzyki jako wytworu podmiotu-artysty ukazanych podmiotowi-odbiorcy; dla czytelności postawy aksjologicznej w sytuacji konfrontacji z innymi koncepcjami muzyki. Zwłaszcza ostatni powód jest tu istotny. Nigdy bowiem w dziejach kultury muzycznej nie doszło, jak obecnie, do zetknięcia się tak ekspansywnej i zorganizowanej sfery produkcji muzycznej z tak aksjologicznie rozchwianym, ale i jako system niesprawnym obszarem powszechnej edukacji muzycznej. **Brak aksjologicznej świadomości w edukacji stanowi o jej kryzysie, zaś wobec ekspansji popkultury stawia ją na z góry przegranej pozycji.**

Naturalna (?) w edukacji — podyktowana trybem dydaktycznym — tendencja do dokonywania zmian, uproszczeń, redukcji, wyboru treści czy zagadnień nie może być pozbawiona świadomości ich dokonywania, nie może podważać samych fundamentów przedstawianej dziedziny czy zjawiska. Szczególnie wrażliwy, ale i podatny na owe zmiany jest obszar aksjologii, tymczasem to on może tu stanowić przewodni motyw stabilizowania powszechnej edukacji muzycznej w sytuacji jej funkcjonowania w świecie kwestionującym często zasadność przywoływania perspektywy aksjologicznej.

Rafał Ciesielski

**Axiological dilemmas of the common music education**

S u m m a r y

The essence of education is to show a quantum of knowledge and skills recognized by a given community as necessary in educating a young man. The criteria of determining its range and content are different for humanities and scientific disciplines. In the former case the scientifically verifiable topicality of the knowledge and its accordance with reality are the decisive factors. In the latter, it is the aesthetic-axiological cultural factor. The form of subjects referring to the artistic disciplines — literature, art or music — is the function of the adopted axiological perspective, while aesthetic education — in its deepest roots — is being axiologically oriented in a natural way: the axiological issues address it to the same extent (or even a greater one, as it shapes the future) as they address music education, performers, artistic criticism, editing publications, and lastly — everyday decisions of individuals.

In the face of aesthetic and methodical abuses frequently found in music education it is necessary to devise such a way of approaching a work of music in which it is shown as a piece of work with a culturally determined genesis, aesthetic-musical context, artistic form and aesthetic influence.

It seems that distancing the aesthetic perspective and further axiological relativizing is one of the primary causes of the crisis in music education: it fails to show the credible picture of music and, as a result, is unable to satisfy the aesthetic needs of the youth.

Rafał Ciesielski

**Les dilemmes axiologiques de l'éducation musicale générale**

R é s u m é

L'essentiel de l'éducation consiste à démontrer un quantum du savoir et des compétences, reconnu par la communauté, comme indispensables pour l'éducation d'un jeune homme. Les critères qui déterminent son extension et son contenu sont différents pour les sciences de la nature et pour les sciences humaines. Dans le premier cas, l'actualité du savoir et sa compatibilité avec la réalité, vérifiables scientifiquement, sont des facteurs déterminants. Dans le second cas, c'est le facteur culturel, alors esthétique et axiologique, qui agit. La forme des objets correspondant aux disciplines artistiques — littérature, art ou musique — est une fonction de la perspective axiologique adoptée, et l'éducation esthétique, dans son fondement le plus profond, est caractérisée par l'axiologie de façon naturelle : les questions axiologiques la concernent dans le même degré (et peut-être plus car elle crée le futur) que des sciences musicales, des artistes, la critique artistique, la rédaction des publications, enfin — des décisions quotidiennes des individus.

Face aux abus esthétiques et méthodiques, présents souvent dans l'éducation générale, il faut convoquer la façon de traiter l'oeuvre musicale dans laquelle elle se montre comme une création à une genèse culturellement déterminée, située dans un contexte esthétique et musique, munie d'une forme artistique et d'un impact esthétique.

Il semble que la disparition de la perspective esthétique, et, par conséquent, la relativité axiologique, soit une des premières causes de la crise de l'éducation musicale : elle ne montre pas une image véridique de la musique et par cela ne peut pas satisfaire des besoins esthétiques de jeunes gens.