

RAFAŁ CIESIELSKI

„PIOSENKA JEST DOBRA NA WSZYSTKO”
CZY „NIE WIERZĘ PIOSENCE”?
POWSZECHNA EDUKACJA MUZYCZNA
JAKO „EDUKACJA PIOSENKOWA”

Powszechna edukacja muzyczna w Polsce przeżywa kryzys. Dotyczy on wielu jej wymiarów: ideowego (założeń i koncepcji), systemowego (usytuowania i statusu przedmiotu „muzyka” w szkole), kadrowego (struktury i jakości kształcenia nauczycieli), estetycznego (przyjmowanej *implicite* w edukacji definicji muzyki), dydaktycznego (niektórych rozwiązań metodycznych, stanu podręczników), jak i aksjologicznego (ulegania tendencjom relatywistycznym). Obok czynników wewnętrznych oddziałują tu także zjawiska i procesy występujące na gruncie współczesnej kultury muzycznej: presja kultury masowej, wpływ mediów, niewielka aktywność niekomercyjnych instytucji muzycznych i słabość ruchu amatorskiego, ograniczony charakter pozaszkolnej oferty edukacyjno-muzycznej itd.

Kryzys ten nie jest chwilową niedyspozycją systemu, zdaje się mieć charakter trwały, liczony od końca lat. 90, gdy w ramach przedmiotu „sztuka” dokonano fuzji muzyki i plastyki. Skutkiem tego zabiegu była nie tyle dokonana wówczas redukcja i marginalizacja muzyki jako przedmiotu szkolnego, ile pozbawienie muzyki jako dziedziny autonomii oraz inicjacja przekonania (i w istocie danie przyzwolenia) do tworzenia swobodnych rozwiązań w zakresie sposobu podejścia do muzyki w systemie edukacyjnym. Cenne i zasadne otwarcie na pluralizm programowo-podręcznikowy pozwoliło na pojawienie się szeregu propozycji, które cechowało jednak znaczne obniżenie standardów edukacyjnych, tak w wymiarze merytorycznym, jak i metodycznym.

Dr hab. RAFAŁ CIESIELSKI, prof. UJ – Uniwersytet Jagielloński, Instytut Muzykologii; e-mail: rafal.ciesielski@uj.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7420-9649>.

RAFAŁ CIESIELSKI, PhD Habil., Prof. at UJ – Jagiellonian University (UJ), Institute of Musicology; e-mail: rafal.ciesielski@uj.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7420-9649>.

Powszechną edukację muzyczną charakteryzuje szereg specyficznych rysów. Żadna bowiem z innych dyscyplin edukacyjnych (w praktyce: żaden ze szkolnych przedmiotów):

1. Nie jest przedmiotem tak powszechnego zainteresowania i tak silnego spolaryzowania nacechowanego emocjonalnym doń stosunkiem;
2. Nie wymaga tak „subtelного” podejścia, a zarazem – z uwagi na złożony wymiar semantyczny – nie prowokuje do pseudo-egzegez;
3. Nie jest prowadzona w tak zredukowanym i powierzchownym trybie;
4. Nie próbuje przekonać do siebie wszystkich (w imię popularyzacji), czyniąc to w sposób powodujący podważanie jej przedmiotu;
5. Nie jest realizowana w tak aktywnym kontekście, jakim jest masowa kultura muzyczna.

Z takimi realiami edukacji spotykają się kolejne propozycje programowe.

Podstawy programowe i treści podręczników do przedmiotu „muzyka” (od końca lat 90. do ujęć aktualnych) stanowią tu podstawowy materiał źródłowy. Uwzględniono zwłaszcza podręczniki do klas w danym okresie programowo kończących edukację muzyczną. Celem artykułu jest przedstawienie rezultatów analizy powyższego materiału i w oparciu o nie, sformułowanie koncepcji ich interpretacji jako szczególnego rodzaju orientacji właściwej powszechnej edukacji muzycznej.

KONTEKST POPKULTUROWY

Muzyczna popkultura jest realnym kontekstem dla powszechnej edukacji muzycznej. Racje muzycznej popkultury i racje systemu edukacji muzycznej odwołują się przy tym do różnych założeń, celów, metod, sposobów rozumienia muzyki, kryteriów aksjologicznych itd. Ma tu miejsce projekcja odmiennych porządków. Sytuacja ta jest częścią szerszego zjawiska dotyczącego współczesnego życia muzycznego i społecznej świadomości: swoistej „wymiany muzycznych standardów”. W wymiarze społecznym bowiem miejsce muzyki, wyznaczającej dotąd owe standardy (estetyczne, warsztatowe, aksjologiczne itd.), muzyki będącej obszarem kulturalnych i kulturowych aspiracji, a więc tzw. muzyki klasycznej (artystycznej) zaczął zajmować nurt mający dotąd status muzycznej subkultury, a teraz – wobec wprzęgnięcia w mechanizmy masowego oddziaływania – określający w wymiarze niemal powszechnym sposób postrzegania świata dźwięków. W ten sposób muzyka funkcjonująca w ramach kultury masowej staje się ową Eggebrechtowską „muzyką bez przymiotnika”, „stanowiącą

po prostu oczywisty dla nas rodzaj muzycznego bytu” (dlań była to muzyka XIX wieku), charakteryzującą się skierowaniem ku publiczności, łatwością percepcji i pewną oczywistością (Dahlhaus i Eggebrecht 100). To – w przestrzeni i świadomości społecznej – rzeczywista „muzyka współczesna”. Reprezentatywnym gatunkiem muzycznej popkultury jest piosenka.

Z perspektywy teorii form muzycznych piosenka jest jedną z form pieśni, z perspektywy estetycznej – gatunkiem muzyki popularnej, w wymiarze społecznym – uniwersalną formą komunikacji muzycznej w ramach popkultury. W ujęciu formalno-stylistycznym można tu mówić o gatunkowej stabilizacji piosenki, co z perspektywy popkultury jest zjawiskiem tyleż naturalnym, co pożądanym. Zmiany ograniczałyby krąg odbiorców, zachowawczość zatem, a zarazem czytelność i komunikatywność (ostatecznie: popularność) konwencji jest tu walorem.

Piosenka stała się swoistym znakiem (ikoną) współczesnej, popularnej kultury muzycznej. Szczególny status piosenki w kulturze popularnej jest w niej określony i utrwalony takimi cechami, jak: charakter kręgu odbiorców, zasadnicza funkcja (rozrywka) czy pewne cechy muzyczne (czas trwania, rytm, prostota formy, obecność tekstu słownego itd.). Masowa kultura muzyczna to swoista „kultura piosenkowa”.

FORMUŁA EDUKACJI

Założenia powszechnej edukacji muzycznej, formułowane od lat i powielane w kolejnych programach, pozostają niezmiennie aktualne: „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” (*Program szkoły podstawowej. Muzyka*; zob. też: *Program liceum ogólnokształcącego i technikum; Program nauczania. Muzyka. Szkoła podstawowa; Piątek; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*). Tak więc fundament jest stabilny, podstawowe zaś racje muzyki, zarówno w jej historycznym, jak i współczesnym wymiarze, mają w tak umocowanej edukacji pełne gwarancje realizacji. Założenia te mają jednak wymiar „teoretyczny”, praktyka w znacznej mierze od dawna podąża własnym torem. Dają się tu obserwować tendencje, których istota i wymowa są wobec owych założeń oboczne.

Akcentowanie powszechności edukacji muzycznej, a zarazem koniecznego podmiotowego podejścia do ucznia powoduje, że w imię obu tych racji ujawniają się kategorie: przystępności, atrakcyjności, zapewnienia możliwości realizacji krea-

tywności wychowanków itd. Są to kategorie ważne i w procesie dydaktycznym oczywiste. Budzić mogą jedynie wątpliwości w momencie, gdy ich uwzględnienie generuje dokonywanie manipulacji w dziedzinie, która jest przedmiotem nauczania, gdy w imię racji upowszechnieniowo-podmiotowych są wypaczane reguły i istota tej dziedziny. Kształtowany w ten sposób obraz muzyki nie doprowadzi do głębszego nią zainteresowania i „świadomego korzystania” z jej dorobku¹.

U podłoża dającego się tu dostrzec mechanizmu zdaje się tkwić założenie (czy także przekonanie?) o swoiście pojmowanej konkurencyjności edukacji muzycznej wobec muzycznej popkultury. Edukacja stara się przejąć i zastosować na własnym gruncie jak najwięcej z elementów swojej konkurentki (w imię komunikatywności? przyciągnięcia uwagi?). Tymczasem, po pierwsze, nie stanowi dla popkultury (patrzac jej kryteriami czy pozycją we współczesnej kulturze) realnej konkurencji (nigdy nie osiągnie tego stopnia zainteresowania, jaki jest właściwy kulturze masowej). Po drugie, powszechna edukacja muzyczna, próbując zaistnieć w konwencji popkultury, traci świadomość faktu, że przedmiotem edukacji jest w zasadniczej mierze muzyka o odmiennej, artystycznej formule, że porzucając ją, gubi własną tożsamość i swój największy atut, a próbując nawiązać z popkulturą bliższy kontakt – popełnia swoisty mezalians.

Ważnym elementem w relacji edukacja muzyczna a popkultura jest kwestia jej „wymiaru chronologicznego”. Formalna edukacja muzyczna (z wyodrębnionym przedmiotem „muzyka” i prowadzącym lekcje nauczycielem-specjalistą) rozpoczyna się w klasie IV szkoły podstawowej. Do tego momentu (w przedszkolu i w klasach I-III) zajęcia muzyczne są często pomijane lub znacznie ograniczane i realizowane w formule „co się dzieciom podoba”. Nauczyciel/ka nie potrafi bowiem wprowadzić w świat dźwięku, w którym sam/a się nie porusza, nie może też być dla dziecka muzycznym autorytetem, szczególnie kiedy ma świadomość własnych słabych kompetencji (Suświłło; Kołodziejski). Odwoływanie się w takiej sytuacji do preferencji muzycznych dzieci (bywa, że tożsamy z preferencjami nauczycielki) prowadzi wprost do konwencji popkultury. Ta bowiem jest już dobrze znanym, niemal naturalnym i oczywistym muzycznym środowiskiem dziecka. W ten sposób dochodzi do swoistego muzycznego porozumienia między dziećmi a nauczycielem/ką. Konwencja popkulturowa określa w ten sposób estetyczny i stylistyczny wymiar zajęć muzycznych, potwierdza przedшкоłakom – po raz pierwszy, jeszcze w sposób przez nich nieuświadomiany –

¹ W przypadku ingerencji w muzykę znika perspektywa podmiotowości: kompozytora, gdy zmianie ulega treść nadawanego przezeń komunikatu (dzieła muzycznego) i słuchacza, gdy jest podważane jego prawo do wiarygodnego tegoż dzieła poznania. Obaj są traktowani przedmiotowo w imię mało przekonujących „racji edukacyjnych” (przystępności, upowszechnienia, popularyzacji itp.). (Ciesielski, „Muzyka w ‘Muzyce’” 150-151).

kierunek ich „własnych” zainteresowań. To wczesne, ale niezwykle silne umocowanie i ugruntowanie – już w istocie popkulturowego – horyzontu muzycznego dziecka (Nowak). W rezultacie do klasy IV uczeń przychodzi z określonymi już preferencjami muzycznymi i z niemal w pełni określonym gustem: ukształtowanym „samodzielnie”, ale też jednoznacznie już potwierdzonym przez system edukacji. Sytuacja ta tworzy wzajemnie się potwierdzający i bezalternatywny układ. Wyjście poza niego wymaga wyjścia poza krąg doświadczeń muzycznych ucznia, w praktyce – opuszczenia obszaru kultury masowej. W wymiarze powszechnym umożliwić to może tylko system edukacji. Wymaga to jednak zaistnienia wielu okoliczności: działań kompetentnego, wiarygodnego i autorytatywnego nauczyciela, właściwych metod nauczania, silnej i „poszukującej” osobowości ucznia itd. Zasadniczą barierą jest tu jednakże sam system edukacji, który zamiast poszerzać muzyczny horyzont ucznia, konserwuje i potwierdza jego dotychczasowy, popkulturowy obraz dziedziny muzyki. Czteroletni jedynie kontakt z przedmiotem i wczesne (w klasie VII) jego zakończenie powodują, że szkolna nauka muzyki jest jedynie epizodem wobec wcześniejszych i bieżących doświadczeń ucznia w obszarze muzycznej popkultury.

Edukacja muzyczna zaczyna się za późno (w momencie już ukształtowanych przez popkulturę preferencji muzycznych uczniów), kończy się zaś za wcześnie (gdy – w wieku licealnym – dopiero zaczyna się okres kształtowania się świadomego stosunku do świata)². Sytuacja taka uchyla możliwość szerszego poznawania dziedziny muzyki i podejmowania wielu bardziej złożonych zagadnień, wymagających od uczniów pewnego doświadczenia, ogólnej dojrzałości emocjonalnej i intelektualnej czy otwartej i poszukującej postawy.

Działań tych nie można zrealizować w ramach lekcji muzyki w klasie I poziomu licealnego: w obecnym systemie mają one charakter fakultatywny i są realizowane epizodycznie (Ciesielski, *Muzykologia w roli eksperta*). Ponadto nie pozwala na to ich formuła, zakładająca m.in. „usamodzielnienie w zdobywaniu wiedzy o języku muzyki, twórcach i tworzywie muzycznym” (*Podstawa programowa*) oraz dyrektywa, iż „nauczyciele mają „obowiązek dostosowywać wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb, możliwości i predyspozycji uczniów” (tamże). Czy oznacza to, że nie poznajemy dziedziny muzyki w jej własnej kondycji, a idąc za (możliwymi do przewidzenia) potrzebami uczniów?

² Badania porównawcze uczniów szkół podstawowych i liceów ogólnokształcących rejestrują tendencje do zmniejszania się z wiekiem roli funkcji relaksacyjno-terapeutycznej czy hedonistycznej muzyki na rzecz ujawnienia się funkcji estetyczno-kontemplacyjnej i wzrostu znaczenia funkcji emocjonalno-ekspresyjnej (Kamińska 66). Potwierdza to opinia Marii Manturzewskiej, że „uczniowie (...) mają ogromne rezerwy energii i wrażliwości emocjonalnej na muzykę, uśpione i zduszone szkolną nudą i zmęczeniem lub niekompetencją nauczycieli” (Manturzewska 230).

W trybie licealnym cele kształcenia obejmują trzy obszary:

1. Ekspresję muzyczną (wykonywanie muzyki przez uczniów);
2. Muzykę w wymiarze multimedialnym (do realizacji własnych projektów muzycznych);
3. Wprowadzenie w obszar działań instytucji zajmujących się upowszechnianiem kultury muzycznej.

Ekspozowany tu jest konsekwentnie wymiar wykonawczy (poszukiwanie przez ucznia „swojej tożsamości artystycznej” (sic!), brak zaś przestrzeni dla realizacji idei poznawania muzyki w kontekście bycia przez ucznia (absolwenta) jej świadomym odbiorcą³.

Powszechna edukacja muzyczna, deklarując zasadne idee, od lat ujawnia brak spójnej, wiarygodnej i konsekwentnie realizowanej w praktyce formuły. Najbardziej wyrazistym tego przejawem jest poddawanie się przez edukację presji muzycznej popkultury, co można określić mianem „edukacji piosenkowej”.

CZYM JEST EDUKACJA PIOSENKOWA?

Edukacja piosenkowa⁴ to oboczny wobec deklarowanych założeń i koncepcji tryb realizacji powszechnej edukacji muzycznej, którego zasadniczą cechą jest

³ Sposób podejścia do muzyki, treść i język przekazu ilustrować mogą cytaty podręcznikowe: „Posłuchaj. J.S. Bach, *Toccatą i fugą* d-moll w wykonaniu rozrywkowym V. Mae (fragment trwający ok. 3.5 min obejmujący toccatę i część fugi po toccacie). Zwróć uwagę na nowoczesną interpretację utworu oraz na muzyczny „dialog” skrzypiec z innymi instrumentami orkiestry w części następującej po toccacie [...]”, „Posłuchaj. Szostakowicz, *The Second Waltz*. Zwróć uwagę na to, jak piękna muzyka wybitnego rosyjskiego kompozytora (...) porwała i urzekła publiczność”, „Obejrzyjcie dwa wykonania utworów Mozarta: w pierwszym filmie występują muzycy klasyczni, w drugim muzycy z Grupy MoCarta w roli showmanów-wirtuozów. Które z tych wykonań jest twoim zdaniem ciekawsze?”, „Słuchanie muzyki połączone z dotyczącymi jej wiadomościami teoretycznymi nie będzie nudne, jeżeli zostanie przygotowane w formie prezentacji multimedialnej”, „Posłuchaj. G. Gershwin, *Summertime*, wersja na orkiestrę i rozrywkowy zespół muzyczny. W tym wykonaniu orkiestra i zespół muzyczny wzajemnie się uzupełniają. Czy potrafisz wymienić instrumenty, na których gra zespół akompaniujący orkiestrze? Odpowiedz, czy ta muzyka mogłaby ilustrować jakies przedstawienie lub spektakl. Zaproponuj odpowiedni tytuł”, „Cz. Niemen (...) jest uznawany za jednego z najwybitniejszych polskich muzyków. Był obdarzony niezwykłym głosem, muzyczną wrażliwością, potrafił grać na wielu instrumentach, między innymi na gitarze, flecie, fortepianie, organach, akordeonie, instrumentach perkusyjnych. Tworzył w różnych stylach: między innymi muzykę elektroniczną, rock, jazz rock, rock eksperymentalny, blues”, „Wielu śpiewaków operowych łączy klasyczną operę ze współczesną rozrywką. Małgorzata Walewska, diwa operowa, jest członkiem jury w programie telewizyjnym *Twoja twarz brzmi znajomo*” (Rykowska i Szalko 12, 13, 19, 115, 135, 172).

⁴ Określenie „edukacja piosenkowa” jest pewnym skrótem myślowym: piosenka rozumiana jest tu w sposób potoczny i uproszczony (nieco też metaforyczny), traktowana jako gatunek

sprawozdanie wszystkich podejmowanych zagadnień (sposobu poznawania literatury muzycznej, rozważań o muzyce, jej pojmowania itd.) do konwencji muzycznej popkultury, korzystanie z jej rozwiązań i upodabnianie przekazu edukacyjnego do jej standardów – do „formuły piosenkowej”. „Formuła piosenkowa” jest właściwym owej muzycznej popkulturze rodzajem podejścia do muzyki, przez który ujawnia się jej obraz (estetyka, stylistyka, treść, forma itd.) oparty na pojmowaniu i ukazywaniu muzyki jako fenomenu wyłącznie ludycznego oraz przedstawianiu jego homogenicznego wymiaru, zbudowanego wokół gatunku piosenki jako zasadniczego w popkulturze. Edukacja piosenkowa ekstrapoluje popkulturowy sposób postrzegania muzyki na całą dziedzinę muzyki z jej zróżnicowanymi postawami artystycznymi i estetycznymi. Swoistym skrótem myślowym tego zjawiska może być – oddające wielopłaszczyznowość problemu – zdanie z jednego z podręczników do muzyki: „Wacław z Szamotuł pisał też piosenki, które stawały się przebojami”⁵.

Edukacja piosenkowa nie stanowi zwartego systemu, jej jednak przejawy, rozwiązania metodyczne, interpretacje, wybory, sformułowania, opinie itd. pojawiają się w edukacji w sposób na tyle częsty i konsekwentny (Ciesielski, „Gimnazjalne podręczniki do muzyki” nr 1-3), iż można tu mówić o pewnej uchwytej i wyrazistej tendencji, co pozwala na jej uporządkowanie obejmujące szereg obszarów:

I. DOMINACJA PIOSENKI JAKO GATUNKU.

1. Wyłączność repertuaru piosenkowo-pieśniowego w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym.
2. Stabilizacja piosenki jako podstawowego gatunku muzycznego w całym procesie edukacji. Opracowywanie zróżnicowanego repertuaru pieśniowo-piosenkowego w konwencji piosenki popowej, określanie zróżnicowanych utworów jako piosenek.
3. Przekaz wiedzy o muzyce (zagadnień teoretycznych) w formie piosenki edukacyjnej.

II. PRZEDSTAWIANIE LITERATURY MUZYCZNEJ.

1. Wybór prezentowanej literatury muzycznej według kryteriów piosenkowych: czasu trwania, miniaturowości i prostoty formy, możliwości uwzględnienia kontekstu anegdotycznego, obecności tekstu słownego (pieśń, aria).

utożsamiany jedynie z jej popową formułą, odnoszący do schematycznej formy i kategorii przeboju (nieuwzględniający piosenki w jej bogatym zróżnicowaniu treściowym i funkcjonalnym (Maleszyńska). Ku takiej orientacji (takiemu rozumieniu piosenki) kieruje edukacja, według niej modyfikując repertuar i kształtując podejście do muzyki.

⁵ Panek, *Świat muzyki* 39.

2. Przedstawianie twórczości kompozytorów wyłącznie w oparciu o utwory bliskie licencji piosenki – preferowanie utworów programowych (quasi-programowych) lub ilustracyjnych, kompozycji o charakterze „przeboju muzyki klasycznej” czy popularnej „wizytówki” kompozytora niedających adekwatnego wglądu w jego stylistykę (np. *Marsz turecki* Mozarta, *Dla Elizy* Beethovena)⁶.
3. Prezentacja utworów muzyki klasycznej zaaranżowanych w konwencji piosenkowej (zwykle bez przedstawiania oryginału), podkładanie słów pod utwory instrumentalne⁷.
4. Opracowania w trybie piosenkowym utworów instrumentalnych przeznaczonych do wykonania przez uczniów.
5. Niemal zupełny brak repertuaru instrumentalnej muzyki autonomicznej, która najbardziej wyraźnie wykracza poza tryb piosenki, nie poddaje się heteronomicznej egzegezie, stanowi dla systemu edukacji realne dydaktyczne wyzwanie.

III. MÓWIENIE O MUZYCE, KOMENTOWANIE MUZYKI, REFLEKSJA O MUZYCE.

1. W interpretowaniu i ujmowaniu natury muzyki ograniczanie się do mniej lub bardziej uprawnionego i uzasadnionego sięgania do sfery pozamuzycznej: anegdoty, programowości lub pseudo-programowości utworu, sięganie do egzegez opartych wyłącznie na powiązaniach z elementami: tanecznym, obrzędowym, historycznym, sytuacyjnym, biograficznym, obyczajowym, terapeutycznym itd.
2. Niemal zupełny brak informacji o muzyce *per se* (często jedynie w formie: pierwsza część symfonii „utrzymana jest najczęściej w szybkim tempie” – cytat podręcznikowy!) (Oleszkowicz 44).
3. Ubóstwo języka mówienia o muzyce (Ciesielski, „‘Odpowiednie dać muzyce słowo’”).

⁶ Z konieczności sankcjonują ten stan rzeczy badania. W przeprowadzonym w 2007 r. przez Instytut Muzyki UMCS w Lublinie *Teście kompetencji muzycznych uczniów kończących gimnazjum* (w ramach realizacji projektu: „Edukacja muzyczna w Polsce. Stan – uwarunkowania – pożądane obszary zmiany”) należało rozpoznać utwory po ich początkowych fragmentach, co wskazuje na powierzchowną, „piosenkową” ich znajomość.

⁷ Taką koncepcją „metodyczną” z końca lat 90. (i wciąż w edukacji obecnej) było dopisywanie przez autorkę podręcznika słów do utworów instrumentalnych. M.in. *Bolero* Ravela, *Poranek* Griega, *Toccata d-moll* Bacha, *Kaprys a-moll* Paganiniego, *Eine kleine Nachtmusik* Mozarta, *Preludium Des-dur* Chopina, *Marzenie* Schumanna, *Weltawa* Smetany czy *Dla Elizy* Beethovena stały się w ten sposób „piosenkami” (Maria Tomaszewska w *Muzyka, Klasa VI. Podręcznik*).

IV. BUDOWANIE WIZERUNKU DZIEDZINY MUZYKI W ZAKRESIE JEJ DEFINIOWANIA, ISTOTY, POTENCJAŁU, TRADYCJI, ZNACZENIA W SKALI INDYWIDUALNEJ I SPOŁECZNEJ, POZYCJI W KULTURZE ITD.

1. Dziedzina muzyki traktowana jedynie jako rozrywka i zabawa, obszar skrojony na miarę popkultury (jako przestrzeni przebojów).
2. Forsowanie przekonania o heteronomicznej naturze muzyki, o muzyce jako dziedzinie niesamodzielnej, wymagającej – zarówno w dziełach, jak i w ich interpretowaniu – niezbędnego wsparcia ze strony innych dziedzin, rodzaj „ucieczki od muzyki” (Ciesielski, *Problematyka estetyczno-muzyczna* 66-78). Przypisywanie muzyce obcych jej sensów, znaczeń i funkcji utylitarnych.
3. Relatywizacja w podejściu do dzieła muzycznego (wyłączenie *intentio lectoris* kosztem *intentio operis* i *intentio auctoris*). W *Podstawie programowej dla liceów* czytamy, że „rolą przedmiotu jest też rozwijanie wrażliwości estetycznej i umiejętności formułowania samodzielnych sądów, opinii i ocen w oparciu o własne kryteria artystyczno-muzyczne”, co w kontekście tendencji ujawnianych w ramach edukacji piosenkowej kieruje ku kategorii „widzimisię” i jej absolutyzowania jako źródła przekonania i sądów o muzyce.
4. Uznanie i sięganie do popkulturowych cech-kryteriów aksjologicznych, jak: popularność, przebojowość, sukces, kariera, sława, utylitarność, odniesienia medialne i marketingowe.
5. Brak przekazu wiedzy o muzyce jako dziedzinie artystycznej aktywności człowieka.

V. KSZTAŁTOWANIE UNIWERSALNOŚCI KONWENCJI POPKULTURY.

1. Utożsamianie twórczości kompozytorskiej (kompozytorskich idiomów) z repertuarem dobieranym zgodnie z konwencją piosenkową.
2. Sugestia terminologiczna: muzyka = piosenka (co staje się swoistym „gorsetem epistemologicznym”).
3. Aneksja różnych gatunków muzycznych przez piosenkę (w jednym z podręczników rozdział zatytułowany „Piosenka jest dobra na wszystko” zawiera m.in. *Bogurodzicę* i *Mazurka Dąbrowskiego*), używanie określenia „piosenka” w stosunku do repertuaru pozaeuropejskiej muzyki tradycyjnej itd.
4. Odwoływanie się do pieśni i piosenek (np. *Kurdesz, Pamiętajmy o ogrodach*) jako ilustracji twórczości poszczególnych epok i stylów.

5. Traktowanie piosenki jako reprezentatywnego gatunku muzyki i kultury muzycznej (monizm gatunkowy).
6. Uniwersalizacja gatunku piosenki i formuły piosenkowej w wymiarze aksjologicznym.

VI. STRUKTURA I CHARAKTER SYSTEMU POWSZECHNEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ.

1. Słaba (często alternatywna) pozycja muzyki jako przedmiotu szkolnego.
2. Ograniczenie edukacji muzycznej prowadzonej przez specjalistę do czterech lat (wobec dwunastoletniego okresu nauki).
3. Rozpoczynanie edukacji muzycznej w momencie ukształtowanych już przez popkulturę preferencji muzycznych uczniów.
4. Kończenie edukacji muzycznej w klasie VII, co pozwala domniemywać, iż w przekonaniu zarządców systemu muzyka rozumiana jest jako dziedzina drugorzędna i ograniczona, niewymagająca percepcyjnej, intelektualnej i emocjonalnej dojrzałości, zaś u uczniów kształtować może wycinkowe i powierzchowne o niej wyobrażenie, a zarazem przekonanie o jej wyczerpaniu w ramach lekcji muzyki w klasach IV-VII.
5. Marginalizacja budowania kompetencji ucznia w zakresie znajomości istoty i reguł języka muzycznego (w jego zróżnicowaniu), a w konsekwencji brak tworzenia płaszczyzny dla zdobycia przez niego kompetencji kulturowej i „rozumienia” muzyki (w kontekście zakładanego przez system świadomego uczestnictwa absolwenta edukacji w kulturze muzycznej).
6. Powierzchowne i nieefektywne z perspektywy nabywanych kompetencji kształcenie nauczycieli muzyki (Ciesielski 2009 b).
7. Brak skutecznego systemu recenzowania i zatwierdzania podręczników.
8. Traktowanie powszechnej edukacji muzycznej jako marginalnego wycinka systemu oświatowego, w znacznej mierze jako rodzaju „zabawy z dźwiękiem”, przejmowanie i utrwalanie – powziętego z popkultury – pojmowania muzyki i trybu jej przedstawiania.
9. Prowadzenie edukacji w trybie niepozwalającym na realizację deklarowanych podstawowych celów edukacyjnych, rozdziew między ideami i założeniami a praktyką.

KOMENTARZE I WNIOSKI

Przedstawione zjawisko rodzi szereg pytań: czy tak zaprojektowana edukacja jest formą zasadną (optymalną?), czy możliwe (konieczne?) jest tu zewnętrzne

wsparcie (ze strony np. muzykologii), jak realizować powszechną edukację muzyczną w sytuacji tak silnego oddziaływania kultury masowej i dokonujących się zasadniczych przewartościowań w dziedzinie sztuki (muzyki), jak podjąć dialog z uczniami wobec rozbieżności ich zainteresowań muzycznych i powinności edukacji itd. Warto zasygnalizować tu jedynie kilka spraw.

Funkcjonowanie edukacji muzycznej w kontekście realiów kultury masowej jest faktem. Wydaje się, że istnienie tego kontekstu jest właśnie znakomitą okazją do poruszenia problematyki muzyki w kulturze masowej i muzyki artystycznej.

Kwestią zasadniczą jest uznanie istnienia zróżnicowanych porządków dla poszczególnych rodzajów, konwencji, stylów czy gatunków muzyki. Zróżnicowanie to dotyczy wszystkich parametrów muzyki: formy, techniki kompozytorskiej, środków wyrazu itd. Powstające tu relacje czy uwarunkowania rzadko mają charakter prostych i jednoznacznych opozycji, jednakże często prowokują do ich tworzenia. Opozycją o najbardziej może wyrazistych rysach i stąd narzucającą interpretację w formie „czarno-białego” układu, jest właśnie relacja muzyki artystycznej i popularnej. W przypadku wyostrenia tej relacji (np. w ujęciu: popowa piosenka *versus* symfonia) ma ona cechy wspomnianego układu.

W edukacji – która ze swej natury dokonuje wyboru treści, upraszcza ich przekaz, redukując ich złożoność i niejednoznaczność – podatność na relacje „czarno-białe” jest znaczna. Istotne jest w takim podejściu zachowanie zgodności z przedstawianym zagadnieniem. Tymczasem tryb edukacji piosenkowej miesza porządek artystyczny z właściwym kulturze masowej, przenosi kryteria pop-kulturowe do obszaru muzyki artystycznej. W ten sposób utracą jej artystyczny wymiar i gubi istotę zakładanego w edukacji przekazu.

Złożoność sytuacji potęguje jednostronne traktowanie perspektywy postmodernistycznej: relatywizmu, akcentowania „egoistycznie” pojętej roli odbiorcy, płynności kryteriów aksjologicznych, kwestionowania kreatywności i statusu twórcy, marginalizacji warsztatu twórczego, zawieszenia kryteriów artystycznych i estetycznego paradygmatu muzyki itd. Podjęcie ich w edukacji ma określony walor: może zmienić perspektywę postrzegania muzyki, ukierunkowywać podejmowaną na lekcjach tematykę i w konsekwencji uwiarygodnić cały proces edukacji. Pozostaje kwestia braku w systemie edukacji przestrzeni dla tego rodzaju tematyki w optymalnym dlań miejscu (w klasach licealnych).

Jedną z zasadniczych przyczyn obserwowanych w powszechnej edukacji muzycznej tendencji jest założenie o jej swoistej misji w zakresie popularyzacji muzyki, tzn. chęci przekonania doń wszystkich uczestników edukacji. Założenie to (nierealne: bariera wrażliwości uczniów? kompetencji nauczyciela? sprawności systemu?) w znacznej mierze generuje powierzchowność i infantyлизację w przed-

stawianiu muzyki. Prowadzi bowiem do wspomnianego sposobu przedstawiania muzyki, który przestaje respektować jej istotę, wypacza jej obraz i zarazem sens edukacji, która tym samym traci wiarygodność. Działania takie opierają się przy tym na przekonaniu, iż najwłaściwszym medium komunikacji między nauczycielem (systemem edukacji i muzyką jako sztuką) a uczniem (zwykle zanurzonym w kulturze masowej z jej definiowaniem muzyki jako rozrywki) może być muzyczny język popkultury (uznawanie, iż w języku muzyki pop da się wyrazić wszystko to, co sformułowane zostało w innych muzycznych „językach”). Dokonywana tu uniwersalizacja tego języka prowadzi do podważania muzycznych idiomów, do estetycznomuzycznego monizmu.

W ten sposób myślenia wpisuje się także mniemanie, iż swoistym „pomostem” między muzyką popularną a klasyczną może być formuła piosenki (jako gatunek dobrze przyswojony już przez uczniów). Budowane w ten sposób „pseudopomosty” pozostaną iluzją: nie da się bowiem sprowadzić np. dramaturgii romantycznej symfonii do wymiaru piosenkowego ani wyprowadzić owej symfonii z formuły piosenki (przyjąć trzeba, iż piosenka istotnie różni się od np. opus 111 Beethovena). Złudzeniem jest możliwość płynnego (w oparciu o stopniowanie poznawanego repertuaru) „przejścia” od piosenki do form muzyki artystycznej (Ciesielski, „Muzyka jako sztuka”). Edukacja piosenkowa jest układem zamkniętym, ma naturę autoteliczną, nie uwzględnia poszerzania obszaru doświadczeń muzycznych, gubi właściwy kulturze muzycznej pluralizm gatunków, stylów, orientacji estetycznych, co uwypukla brak zaleceń lektur na poziomie postawy programowej.

Edukacja ukierunkowana jest na czynne uprawianie muzyki przez uczniów. Zasadność i wartość aktywności wokalne uczniów przenoszona jest tu na repertuar instrumentalny, którego wykonywanie rządzi się wszak odmiennymi regułami. Staje tu kwestia muzykowania w ramach polskiego systemu powszechnej edukacji muzycznej, który w obecnej formule nie stwarza ku temu warunków. Muzykowanie ogranicza się więc do wykonywania prostych i krótkich melodii (tematów) jako namiastki całych kompozycji. W *Podstawie programowej* z 2017 r. czytamy, że „działania praktyczne muszą dominować nad zagadnieniami teoretycznymi. Wszelkie wiadomości z zakresu teorii i historii muzyki stanowią ich uzupełnienie”. Nasuwa się pytanie: jaką wiedzę o muzyce i znajomość literatury muzycznej zdobędzie uczeń, gdy ich zakres wyznaczać będzie jego własne muzykowanie?

Istnienie edukacji piosenkowej świadczy o pewnej niemocy powszechnej edukacji muzycznej, o braku nań pomysłu i koncepcji wobec ekspansji popkultury. Edukacja piosenkowa zmienia utrwalone w zachodniej kulturze paradygmat muzyki jako sztuki na rzecz muzyki rozpatrywanej jedynie w kategoriach rozrywki, co zdaniem Dahlhausa prowadzi do jej trywializacji i wypaczenia (445). Po-

wszechna edukacja muzyczna, działająca w kontekście dynamicznej współczesnej kultury muzycznej, wciąż poszukuje swojej drogi (Ciesielski, „Co (dziś) jest przedmiotem i celem”).

Edukacja piosenkowa może być traktowana jako jedynie swoista inkrustacja w system edukacji muzycznej. Z perspektywy antropologicznej jawi się ona tymczasem jako zjawisko kultury powszechnej (jednocześnie wobec niej oboczne) i zarazem jako zjawisko kulturowe będące wytworem popkulturowej subkultury (jako jej refleks reprezentujący jej reguły i wartości; Stoczkowski 76-85). Czy – w takim usytuowaniu – nie nabiera ona w kulturze statusu orientacji dominującej, nie kieruje ku owej subkulturze całej powszechnej edukacji muzycznej i zarazem nie wychodzi poza swoje subkulturowe uwarunkowania, zyskując – dzięki funkcjonowaniu w ramach powszechnego systemu oświatowego (i jakiemuś *sensus communis*) – sankcję właściwą całej kulturze i prowadząc ku „świadomości piosenkowej” i ostatecznie ku jakiejś „kulturze piosenkowej”? Nie chodzi przy tym o podważanie charakteru współczesnej kultury muzycznej, a o uwzględnienie właściwej miary wobec przedstawianej w edukacji dziedziny muzyki. Jako taka, wobec jej niemal ćwierćwiecze trwającego oddziaływania, edukacja piosenkowa może być tymczasem odpowiedzią na coraz częstsze konstatowanie i zadawanie pytań o przyczyny jednostkowo i społecznie demonstrowanego uznania dla disco polo i zarazem dystansu wobec muzyki artystycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Ciesielski, Rafał. „Muzyka w ‘Muzyce’ – o tożsamości sztuki w edukacji estetycznej”. *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. Lidia Kataryńczuk-Mania i Juliusz Karcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2002, s. 137-151.
- Ciesielski, Rafał. „Problematyka estetycznomuzyczna w zwierciadle edukacji, czyli o ‘ucieczce od muzyki’ (rekonesans podręcznikowy)”. *Filozofia muzyki. Studia*, red. Krzysztof Guczalski, Musica Iagellonica, 2003, ss. 66-78.
- Ciesielski Rafał. „Muzyka jako sztuka w perspektywie komunikacji – konteksty i uwarunkowania”. *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, red. Kazimierz Czerwiński, Wojciech J. Maliszewski, Adam Marszałek, 2009, ss. 155-167.
- Ciesielski Rafał. „Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości (szkic do profilu aksjologicznego)”. *Wartości w muzyce. Wartości kształtujące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, t. 2, red. Jadwiga Uchyla-Zroski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009, ss. 24-33.
- Ciesielski, Rafał. „Gimnazjalne podręczniki do muzyki”. *Wychowanie Muzyczne*, nr 1, 2011/1, ss. 42-56.
- Ciesielski Rafał. „Gimnazjalne podręczniki do muzyki”. *Wychowanie Muzyczne*, nr 2, 2011, ss. 53-59.
- Ciesielski Rafał. „Gimnazjalne podręczniki do muzyki”. *Wychowanie Muzyczne*, nr 3, 2011, ss. 51-64.

- Ciesielski, Rafał. „Odpowiednie dać muzyce słowo”. Komentowanie muzyki w mediach (rekonesans)”. *Media jako przestrzenie muzyki*, red. Magdalena Parus i Artur Trudzik, Katedra. Wydawnictwo Naukowe, 2016, ss. 107-132.
- Ciesielski, Rafał. „Co (dziś) jest przedmiotem i celem powszechnej edukacji muzycznej?”. *Edukacja muzyczna w świecie zagrożonych wartości*, t. 2, red. Małgorzata Szymańska, Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, 2020, ss. 79-100.
- Ciesielski, Rafał. *Muzykologia w roli eksperta. Wobec powszechnej edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Pendereckiego w Krakowie, 2023 [w druku].
- Dahlhaus, Carl. *Muzyka trywialna a sąd estetyczny*, w: tegoż, *Idea muzyki absolutnej i inne studia*. Tłum. Antoni Buchner. Biblioteka Res Facta t. 5. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1988, ss. 442-462.
- Dahlhaus, Carl, i Heinz Heinrich Eggebrecht. *Co to jest muzyka?*. Tłum. Dorota Lachowska. Biblioteka Myśli Współczesnej. Państwowy Instytut Wydawniczy, 1992.
- Kamińska Barbara. „Miejsce muzyki w życiu młodzieży”. *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. Maria Manturzevska, AMFC, 1999, ss. 63-84.
- Kołodziejcki, Maciej. „Niezwyczajna edukacja w zwykłej szkole”. *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. Małgorzata Suświłło, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006, as. 254-264.
- Maleszyńska, Joanna. *Apologia piosenki. Studium z historii gatunku*. Wydawnictwo UAM w Poznaniu, 2013.
- Manturzevska, Maria. „Jaka jest nasza młodzież?”. *Bliżej muzyki*, red. Andrzej Białkowski i Barbara Smoleńska-Zielińska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, ss. 219-231.
- Nowak, Barbara. „Kompetencje muzyczne nauczycieli edukacji elementarnej”. *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych*, red. Violetta Przerembska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2004, ss. 7-11.
- Oleszkowicz, Jan. *Gra muzyka! Podręcznik do muzyki dla gimnazjum*. Nowa Era, 2010.
- Panek, Wacław. *Świat muzyki*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2009
- Piątek, Paweł. *Muzyka. Gimnazjum I-III. Program nauczania*. Wydawnictwo Arka, 2000.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej dla szkoły podstawowej z 14 II 2017 r. (Dz. U. poz. 356).
- Podstawa programowa*, Rozporządzenie MEN z 30 I 2018 w sprawie podstaw programowych kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego (Dz.U. poz. 467).
- Program szkoły podstawowej. Muzyka*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Program liceum ogólnokształcącego i technikum*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Program nauczania początkowego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Rykowska, Małgorzata, i Zbigniew Nikodem Szałko. *Muzyka dla szkół ponadpodstawowych*. Operon, 2019 (2020).
- Stoczkowski, Wiktor. „Poszerzenie pola etnologii. Od pseudonauki do nauki, czyli jak przekształcić zjawiska Kultury w zjawiska kulturowe”. *Francuska antropologia kulturowa wobec problemów współczesnego świata*, red. Agnieszka Chwieduk i Adam Pomieciński, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s.76-85.
- Suświłło, Małgorzata. *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001.
- Tomaszewska, Maria. *Muzyka, Klasa VI, Podręcznik*. Nowa Era, 2001
- Twardowska, Alicja, i Ilona Pisarkiewicz. *Program nauczania. Muzyka. Szkoła podstawowa*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.

„PIOSENKA JEST DOBRA NA WSZYSTKO”
CZY „NIE WIERZĘ PIOSENCE”?
POWSZECHNA EDUKACJA MUZYCZNA
JAKO „EDUKACJA PIOSENKOWA”

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie rezultatów analizy podstaw programowych i podręczników do przedmiotu „muzyka” w powszechnej edukacji muzycznej w Polsce i ich interpretacja jako „edukacji piosenkowej”. Edukacja piosenkowa to sposób realizacji edukacji odwołujący się do muzycznej popkultury w zakresie: hegemonii piosenki jako gatunku, wyboru i formy przedstawiania literatury muzycznej, komentowania i interpretowania muzyki, zakresu wiedzy o muzyce, budowania wizerunku dziedziny muzyki i uniwersalności konwencji popkulturowej, struktury systemu powszechnej edukacji muzycznej. Jako element tego systemu edukacja piosenkowa zyskuje sankcję kulturową, prowadząc ku „świadomości piosenkowej” i „kulturze piosenkowej”.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna; system edukacji muzycznej w Polsce; „edukacja piosenkowa”

“A SONG IS GOOD FOR EVERYTHING”
OR “I DON’T BELIEVE A SONG”?:
UNIVERSAL MUSIC EDUCATION
AS “SONG EDUCATION”

Summary

The aim of this article is to present the results of an analysis of the core curricula and textbooks for the subject “music” in universal music education in Poland and their interpretation as “song education”. Song education is a method of education that refers to musical pop culture in the fields of the hegemony of song as a genre, the choice and form of presenting music literature, commenting on and interpreting music, the scope of knowledge about music, building the image of music and the universality of pop culture conventions, and the structure of the universal music education system. As part of this system, song education gains cultural approval, leading to “song awareness” and “song culture”.

Keywords: music education; music education system in Poland; “song education”