

MIROŚLAW GRUSIEWICZ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID – 0000-0002-1717-2445

WARTOŚCI MUZYKI WSPÓŁCZESNEJ W KONTEKŚCIE TREŚCI SZKOLNEJ EDUKACJI

Streszczenie: **Wprowadzenie:** Tekst dotyczy muzyki tworzonej współcześnie, jej wartości i obecności w szkole ogólnokształcącej. **Cel badań:** Celem jest wykazanie, że wiele zjawisk współczesnej kultury muzycznej, nawet piosenki powszechnie zaliczane do popkultury, posiadają pewne wartości artystyczne i jako takie powinny znaleźć miejsce w programach szkolnych. **Stan wiedzy:** Obecna praktyka szkolnej edukacji muzycznej opiera się na opracowanej w latach 70. XX wieku polskiej koncepcji wychowania muzycznego. Jedną z alternatyw dla niej, promowaną przez niektóre środowiska jest tzw. edukacja popkulturowa. Jej zwolennicy działania edukacyjne opierają na społecznych wymiarach sztuki, pozostawiając na marginesie swoich zainteresowań wartości artystyczne. **Podsumowanie:** W tekście, krytycznie odnosząc się do bieżących rozwiązań i pewnych założeń edukacji popkulturowej, proponowane są inne rozwiązania. Ich naczelną dewizą jest konieczność oparcia edukacji – która powinna być praktykowaniem muzyki, a nie nauką o muzyce – na współczesnych dziełach o niezaprzeczalnych wartościach artystycznych. Poszukując takich dzieł, autor bazuje na własnej klasyfikacji, w której podstawowymi kategoriami są „subtelności”, „niepowtarzalność, wyjątkowość” oraz „intencja twórcy”.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, edukacja popkulturowa, formy i treści nauczania, współczesna muzyka rozrywkowa i artystyczna, wartości artystyczne

WPROWADZENIE

Polska praktyka szkolnej edukacji muzycznej jest głęboko zakorzeniona w tzw. „polskiej koncepcji wychowania muzycznego” opracowanej w latach 70. XX wieku przez Marię Przychodzińską. Odwoływała się ona do pedagogiki humanistycznej i wychowania estetycznego, dla których sztuka była elementem rozumienia świata, samopoznania i doskonalenia, była, jak ujmował to Witold Lutosławski (1999, s. 54),

ucieleśnieniem świata idealnego, piękna w najczystszej postaci, obrazem naszych marzeń i pragnień. W praktyce zakładała ona wielość dróg do muzyki, rozszerzyła zakres edukacji muzycznej o formy do tamtej pory traktowane marginalnie. Do programów szkolnych wprowadzono grę na szkolnych instrumentach, działania twórcze, ruch przy muzyce, słuchanie muzyki, w tym poznawanie literatury i historii muzyki.

Obecnie praktyka oparta na tej koncepcji jest coraz częściej krytykowana. Wielość form i treści powoduje pobieżność ich realizacji. W warunkach szkolnych nie sprawdza się doświadczanie głębokich przeżyć estetycznych, trudne do realizacji są działania twórcze, zajęcia muzyczno-ruchowe, a gra na szkolnych instrumentach i śpiew w tzw. zaprojektowanych zajęciach rzadko posiadają walory artystyczne. Między innymi z tych powodów lekcje muzyki stały się podobne do innych, w których najważniejszy jest przekaz wiedzy. Obecnie uczniowie przede wszystkim uczą się o muzyce, a nie ją praktykują, czynności typowe muzyczne stały się dodatkiem lub też realizacją zasady pogładowości.

Od pewnego czasu coraz silniej krytykowane jest też przywiązanie szkoły do historycznej muzyki europejskiej, bazowanie edukacji na muzyce artystycznej, skupianie się na wybitnych dziełach minionych pokoleń. Do głosu – przynajmniej w rozważaniach teoretycznych – dochodzi tzw. edukacja popkulturowa. Jej zwolennicy (m.in. Witold Jakubowski, Andrzej Białkowski, Marcin Michalak) zwracają uwagę na społeczny wymiar praktyk muzycznych i na nim budują podstawowe edukacyjne przesłanie, które Witold Jakubowski za Paulem Willisem sprowadza do stwierdzenia „nie podziwiał, użyj mnie” (Willis, 2005, s. 114; za: Jakubowski, 2020, s. 244–245). Praktykowanie muzyki współczesnej kultury, bliskiej codziennego życia, zgodnej z zainteresowaniami dzieci i młodzieży czynią podstawą edukacji. Proponują, by zajęcia szkolne opierać na różnych przejawach i gatunkach szeroko rozumianej muzyki popularnej, w tym w centrum zainteresowania sytuują jazz oraz rock. Z wieloma ich argumentami wypada się zgodzić, niemniej tworzenie nowej koncepcji przeciwstawnej do tradycji edukacyjnej, opartej na muzyce niekoniecznie wartościowej i raczej odległej od tego, co w estetyce uznajemy za arcydzieła, wydaje się kontrowersyjne.

W artykule, krytycznie oceniając zarówno praktykę szkolną opartą na polskiej koncepcji wychowania muzycznego, jak i niektóre założenia oraz postulaty edukacji popkulturowej, proponujemy alternatywne rozwiązania. Za konieczne uznajemy bazowanie edukacji na muzyce współcześnie tworzonej czy też przynależącej do współczesnej kultury, ale wyłącznie na tej o niezaprzeczalnych wartościach artystycznych. W opracowaniu poszukujemy argumentów za tego typu edukacją. Nasz główny problem badawczy sprowadza się do pytań: czy należy wprowadzać nowe rozwiązania, a przede wszystkim na ile są one możliwe, biorąc pod uwagę płynność współczesnej kultury i zdominowanie jej muzyką o wątpliwych wartościach artystycznych.

Skierowanie działań szkolnych na obszar współczesnej kultury muzycznej wymaga przyjrzeniu się niej. Kultura muzyczna w warstwie artefaktów i praktyk przeobraża się, poszczególne style i gatunki muzyczne wzajemnie się przenikają, coraz mniej adekwatny staje się dychotomiczny podział na muzykę poważną i rozrywkową. W artykule przytaczamy szereg poglądów dotyczących muzyki współczesnej kultury, proponujemy również autorskie spojrzenie na wartości artystyczne zawarte w dziełach. Poszukując dzieł wartościowych, dokonując ustaleń generalizujących wychodzimy z założenia, że istotą artystycznego dzieła muzycznego, jako zestroju określonych wartości jest potencjalna jego możliwość dostarczania głębokich przeżyć natury estetycznej i emocjonalnej. Tu bliskie są nam poglądy Romana Ingardena (1966; 1973) Marii Gołaszewskiej (1970) i Leonarda Meyera (1974). Ich ustalenia dotyczące istoty i doświadczania muzyki stanowią podstawę naszych poszukiwań, opisu i wartościowania dzieł muzycznych. Istotne odniesienie dla poczynionych w tekście ustaleń dotyczących muzyki i jej obecności w szkole stanowią też rozważania i teorie Karola Bergera (2008) wyjaśniające związki sztuki z całą resztą naszego życia, opisujące jej funkcje, cele i znaczenia.

WARTOŚCI ARTYSTYCZNE W MUZYCE

Nie ulega dla nas wątpliwości, że szkolna praktyka powinna opierać się wyłącznie na muzyce o znaczących wartościach, na muzyce ciekawej i pięknej, z dbałością wybieranej, i dotyczy to wszelkich form kontaktu, również piosenek proponowanych do śpiewania. W edukacji nie możemy pozwolić sobie na jakiegokolwiek formy bylejakości, banału, kiczu.

Estetyka i muzykologia opisuje wartości artystyczne jako obiektywne jakości, których ocena może być subiektywna. Barbara Smoleńska-Zielińska (1991, s. 10–34) sprowadza je do kilku podstawowych kategorii:

- brzmienie, barwa, właściwości użytych instrumentów, sposób ich wykorzystania (co traktuje jako podstawową materię dzieła);
- urok stylu danej epoki;
- indywidualny styl kompozytora;
- tematy melodyczne utworu;
- budowa kompozycji, jej mistrzostwo, doskonałość;
- jakości wyrazowe muzyki;
- sposób wykonania, interpretacja utworu.

Przytaczamy klasyfikację Barbary Smoleńskiej-Zielińskiej, gdyż wydaje się przejrzysta, zwięzła i całościowa. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że wielu uczonych w każdej epoce starało się ustalić obiektywne kryteria wartości sztuki

muzycznej. Czynili to wielcy myśliciele, filozofowie, muzykolodzy: Platon, Arystoteles, Seneka, Tomasz z Akwinu, Edward Hanslick, Susanne Langer, Alfred Schütz, Allan Bloom, Stefan Szuman, Stanisław Ossowski, Roman Ingarden, Maria Gołaszewska, Zofia Lissa, Władysław Stróżewski. Do historii przeszły słowa i wypowiedzi wielu wybitnych kompozytorów, w tym Ludwiga van Bethovena, Richarda Wagnera, Claude'a Debussy'ego, Karola Szymanowskiego, Witolda Lutosławskiego. Mimo różnych podejść metodologicznych, aparatów pojęciowych, oddalenia w czasie i przestrzeni, zupełnie różnych doświadczeń muzycznych ich wspólnym mianownikiem jest przekonanie, że najważniejszą, konstytutywną wartością sztuki muzycznej jest „piękno”, którego odkrywanie może prowadzić do głębokich przeżyć natury estetycznej. Wszyscy też zwracają uwagę na fenomen muzyki, jej wyjątkowość i niepowtarzalność, ogromne znaczenie dla indywidualnego rozwoju każdego człowieka, jak również jej kulturotwórczą i społeczną siłę sprawczą. Należy to podkreślić, gdyż nie można od tego abstrahować, projektując edukację muzyczną. Jak już zaznaczyliśmy, edukacja muzyczna powinna opierać się na dziełach o niezaprzeczalnych wartościowych artystycznych i być ściśle związana ze współczesną kulturą muzyczną w zakresie praktyk i artefaktów.

Artyzm przypisujemy muzyce uznanych twórców tradycji europejskiej. I czynimy to czasami nawet bezkrytycznie, tak jakby sama przynależność do określonych form i gatunków gwarantowała wielkość i niezwykłość dzieła. Tymczasem nawet wybitnym kompozytorom zdarzały się niezbyt udane dzieła. Za takie chyba należałoby uznać np.: utwór symfoniczny Ludwiga van Beethovena *Zwycięstwo Wellingtona albo bitwa pod Vittorią*, Ryszarda Wagnera *Symfonię C-dur*, Franciszka Liszta *Polonezy* czy *Węgierskie portrety historyczne*, nie wspominając kompozycji mniej znanych twórców, którym zdarzało się znacznie częściej klasyczne formy wypełniać dość popolitą zawartością. Z drugiej strony, dość powszechnie odmawiamy wartości nie tylko współczesnym piosenkom, ale wszelkiej muzyce nawiązującej do stylistyki i gatunków, którym potocznie przypisujemy rozrywkowy charakter. Prawdą jest, że tę muzykę, która wywodzi się z kultury negro-amerykańskiej, ukształtowały inne tradycje, inne podejście, wynikające z odmiennych funkcji i znaczeń. Ona ściślej od muzyki europejskiej była związana z codziennością i silniej wplatała się w kontekst społeczny i znacznie bardziej angażowała pozamuzyczne formy ekspresji, w tym ruchowe, językowe, teatralne (por. Siwak, 1993, s. 10). Ale odwoływanie się do tego, dzielenie muzyki na te dwa światy – po epoce postmodernizmu, która dość skutecznie połączyła obie praktyki – nie wydaje się dziś ani słuszne, ani celowe.

Zwolennicy edukacji popkulturowej, antropolodzy kultury muzycznej wskazują na wiele przykładów, w których muzyka z gatunków zaliczanych do rozrywkowych nawiązuje do tej z nurtów artystycznych. Jest to dość częsty zabieg. Analizując dzieła popkultury, poszukuje się podobnych rozwiązań brzmieniowych, melodycznych,

harmonicznych, formalnych w uznanych dziełach muzyki klasycznej, co ma wskazać na wartości artystyczne nie mniejsze niż w dziełach historycznych. Komentując ten fakt, wiele osób też twierdzi, że słuchając ich możemy lepiej zrozumieć dzieła historyczne, że mogą one nas do nich przybliżyć (Jakubowski, 2020, s. 246–248). Utworem dość często analizowanym i przyrównywanym do historycznych dzieł artystycznych jest *Bohemian Rhapsody* zespołu Queen (Michalak, 2011, s. 28; Kirmuć, 2000; Piotrowski, 2003, s. 39–64; Gracyk, 2007, s. 63–66). Akordy grane przez Jimi Hendrixa czy Led Zeppelin przyrównuje się do harmoniki dzieł Richarda Wagnera, pochody atonalnych współbrzmień, elektronicznych efektów w beatlesowskich utworach *A Day in the Life*, *Tomorrow Never Knows* wiąże się z ówczesną awangardą, w tym ze szkołą darmsztadzką (Żywiołek, 2020, s. 15–17). Podkreśla się złożoność utworów zespołów Yes i King Crimson, czy wymienia liczne zapożyczenia z muzyki klasycznej w rocku progresywnym: Yes *Close to the Edge*, Emerson, Lake & Palmer *Tarkus*, Renaissance *Scheherezade*, Procol Harum *A Whiter Shade of Pale*, Jon Lord *Sarabande* (Jakubowski, 2020, s. 243, 247–248; Kenar, 2008, s. 45–61; Czapińska, 2015, s. 19–22). W naukach humanistycznych i społecznych często porównujemy różne artefakty, dzięki temu lepiej możemy je poznać i zrozumieć. I w tym przypadku, rozpatrując to zjawisko pod tym kątem, należy pozytywnie odnieść się do tego. Wątpliwości budzi cel tych działań, czyli wykazywanie, że muzyka rockowa w warstwie muzycznej, przynajmniej w niektórych wymiarach, podobna jest do „poważnej”, stąd można uznać, że jest nie mniej wartościowa. Rozumowanie to wydaje się logiczne, jednak szukanie wartości dzieła poza nim samym jest umniejszaniem jego autonomiczności. Są to słowa powątpiewania w jego wartość, a nie je gloryfikujące, które mogłyby też świadczyć o pewnej wtórności, naśladownictwie twórców, braku oryginalności.

Drugą tendencją wielu autorów tekstów o współczesnej kulturze muzycznej, w tym zwolenników popkulturowej edukacji jest bagatelizowanie wartości artystycznych, co też sprowadza się do stwierdzenia, że nie ma sensu dzielić muzyki i wskazywać, która i jakie wartości posiada. Apeluje się, by nie oceniać muzyki popularnej pod względem skomplikowania formy, czy jej nowatorstwa, aby nie stosować wobec niej kryteriów muzyki artystycznej i generalnie żeby nie dokonywać podziałów muzyki na rozrywkową i poważną, ale na dobrą i na złą (Flis, Klimczyk, 2017, s. 140; Frith, 2011, s. 184). W tych stwierdzeniach być może tkwi trafny opis współczesnej kultury muzycznej. Być może należałoby zgodzić się ze zdaniem Alexa Rossa, że w XXI wieku przeciwstawianie sobie muzyki artystycznej (poważnej) i rozrywkowej (popularnej) „nie ma już sensu, ani w wymiarze intelektualnym, ani emocjonalnym” (Ross, 2011, s. 575), ale raczej odnosząc je do gatunków, do podziałów dychotomicznych określających całe obszary muzyczne za artystyczne bądź rozrywkowe. Nie można zgodzić się ze stanowiskiem, że nie

ma już większego sensu przypisywanie konkretnym działom określonych wartości, również pozostawienie obszaru funkcji i znaczeń muzycznych wyłącznie indywidualnym, subiektywnym odczuciom wydaje się niezasadne. Każde dzieło jest indywidualnym zestrojem brzmień i elementów, o których wspominaliśmy, cytując Barbarę Smoleńską-Zielińską. To one decydują o rozrywkowym bądź poważnym charakterze utworu i podlegają ocenom wartości artystycznych.

Barbara Smoleńska-Zielińska za podstawę sztuki uznaje skomplikowanie materii. Przywołując myśli m.in. Romana Ingardena (1973), Hansa Georga Gadamera (1993), muzyków: Witolda Lutosławskiego, Briana Ferneyhoughta, pisze:

Upieram się przy konieczności obcowania z „muzyką wielce złożoną” w codzienności i w edukacji, ze względu tak na jej autonomiczne wartości artystyczno-estetyczne, jak i kulturowe, w tym edukacyjne (Smoleńska-Zielińska, 2020, s. 226).

Z ogólną esencją tych słów należałoby się zgodzić; doskonale rozumiemy przesłania osób tak się wypowiadających. I należałoby zgodzić się z tym, że prawdziwą sztuką jest to, co wymaga od słuchacza uzupełnień, interpretacji, namysłu, wzbudza ciekawość, nie jest oczywiste, przemawiając do nas wykracza poza nasze oczekiwania. I w wielu wypadkach z taką sytuacją mamy do czynienia w kontaktach z rozbudowanymi utworami o skomplikowanej formie i strukturze. Niemniej w historii muzyki spotkamy też liczne przykłady prawdziwych arcydzieł muzycznych, w kontaktach z którymi doświadczymy głębokich przeżyć, a których cechą konstytutywną jest prostota. Można tu wymienić m.in. niektóre preludia Jana Sebastiana Bacha, w tym *Preludium C-dur* z I tomu *Das Wohltemperierte Klavier*, chorały z kantat i mszy, menuety Wolfganga Amadeusza Mozarta, Luigi Boccheriniego. Nie wszystkie też dzieła romantycznych twórców, w tym Fryderyka Chopina, są nadmiernie skomplikowane (np. *Preludium e-moll, h-moll, Andante spianato*).

Między innymi z tego powodu, nie skomplikowanie, złożoność materii dźwiękowej wydają się najważniejsze w ocenie sztuki, ale subtelności, niuanse. Jest to ten element, który sprawia, że każda nuta w utworze ma określony sens, znaczenie muzyczne i emocjonalne, nie jest dziełem przypadku, ale głębokiego namysłu twórcy.

Subtelności wyrażają się w wielu aspektach. Jednym z najbardziej oczywistych jest szeroka paleta dynamiczna. Muzyka bez niej traci ogrom siły i przekazu, staje się uboga. Utwory pozbawione tego elementu stają się jak obrazy bez perspektywy, bez światłocieni czy bez kolorów, to muzyka jednowymiarowa. I czasami może być to celowe i służyć wyrażeniu określonych treści i emocji, z zastrzeżeniem, że jedna, stała dynamika jest świadomie określona przez kompozytora, wykonawcę. Jako zasada brak dynamiki to oczywisty brak subtelności, to pozbawianie utworów istotnych właściwości artystycznych.

Bardzo ważne (być może najważniejsze) dla muzyki są subtelności metryczne, stosunek muzyki do upływającego czasu, tempo przebiegu utworu. Jednostajne, stałe tempo nie tworzy oczekiwań, emocji to cecha głównie muzyki tanecznej i rozrywkowej. W skrajnych, ale wcale nierzadkich postaciach, muzyka rozrywkowa oparta jest na stałym rytmie wybijanym przez automaty perkusyjne. Stałość tempa i rytmu (jako reguła) to zaprzeczenie artyzmu. W muzyce artystycznej nawet formy taneczne, stylizacje różnych tańców, etiudy, żywiołowe, rytmiczne utwory podlegają płynnemu pulsowi, są wykonywane w tempie rubato. W sposób naturalny wykonawcy, zgodnie z własnymi odczuciami, zwalniają tempo i przyspieszają, celowo operują pauzami, pewne myśli zawieszają, wypełniają czas określoną narracją. Muzyka ze stałym pulsem wypracowała tzw. swingowanie, synkopowane nieregularności rytmiczne, „granie przed i za beatem” i one czasami pełnią podobną rolę jak tempo rubato, ale częściej są ozdobnikami, manierami wykonawczymi.

Muzyka artystyczna najczęściej jest tworzona w formie zapisu nutowego, który stanowi podstawę bytu tej sztuki. W zasadzie tylko w tej formie możliwe jest uczynienie każdej nuty znaczącej i ważnej, a utworu w pełni przemyślanego. Zapis nutowy pozwala też na tworzenie rozbudowanych form, skomplikowanych struktur. Muzykę tworzoną żywiołowo, w znacznej mierze opartą na improwizacji, nieposiłkującą się zapisem nutowym znacznie trudniej uczynić w treści subtelną. Standardem muzyki rozrywkowej jest bazowanie na określonych stylach muzycznych, gotowych podkładach, schematach, samplach, co nie tylko ułatwia porozumienie się muzyków bez nut, ale też czyni utwory podobne do siebie i przewidywalne.

Pewnym wyłomem jest tutaj jazz, gatunek improwizowany, a jednak w znacznej mierze jego egzemplifikacje są skomplikowane, pełne subtelności i uznawane za wysoce artystyczne. Jazzmani uzyskują to ogromną pracą i warszatem, który posiadają. Jest to muzyka improwizowana, ale oparta na ustalonych zasadach. Powoduje to, że mamy do czynienia z muzyką pełną emocji, ale przemyślaną, dopracowaną i logiczną.

W muzyce artystycznej wielkie znaczenie posiada interpretacja. Zapis nutowy sprawia, że dany utwór może być w bardzo różnorodny sposób przedstawiony. Subtelności interpretacyjne powodują, że my jako słuchacze za każdym razem na nowo możemy odczytać dany utwór i za każdym razem na nowo doznawać przeżyć natury estetycznej. Utwory, które stale słyszymy w tym samym wykonaniu, nagrane i retransmitowane czy dostępne na różnych nośnikach i w Internecie tracą urok niepowtarzalności. W tym taki urok traci muzyka rozrywkowa, której główną formą bytu jest nagranie audio lub wideo. Trudno też mówić o interpretacjach w koncertach na żywo, jeżeli utwory mają stałe narzucone tempo, bazują na gotowych podkładach harmonicznymelodycznych. W muzyce rozrywkowej

artyści zamiast interpretacji danego utworu, tworzą nowe opracowania, covery, które tak naprawdę są nowymi dziełami opartymi na pewnych elementach swoich pierwowzorów. Uogólniając, można powiedzieć, że w muzyce rozrywkowej dominuje naśladownictwo, a nie twórcze interpretacje.

Cechami często podnoszonymi przy omawianiu muzyki o walorach artystycznych jest głębia, bogactwo nastrojów, emocji i uczuć oraz wymiar intelektualny dzieł. Są to właściwości szczególnie mocno podkreślane przez Romana Ingardena. Z jednej strony wydają się oczywiste i ważne, z drugiej są trudne do uchwycenia i zmierzenia nawet w perspektywie fenomenologicznej.

Poza subiektywnym doznaniem odbiorców muzyki istotna w tej materii wydaje się intencja twórcy. Nieczęsto podnoszona, ale dla całości rozważań o wartościach w muzyce jest kluczowa. Trudo wyobrazić sobie sytuację, że wbrew intencji twórcy powstanie dzieło ważne. Przede wszystkim to kompozytor powinien mieć coś ważnego do przekazania, chcieć stworzyć dzieło o istotnych wartościach i przesłaniach, choć w minimalnym zakresie żyć i tworzyć zgodnie z łacińską maksymą *ars longa – vita brevis*. W celu wyrażania w sposób symboliczny wielkich idei i ważnych, ponadczasowych treści, kompozytorzy muzyki poważnej tworzą tzw. wielkie narracje – rozbudowane formy, w znacznym zakresie oparte na dualizmie tematycznym.

Ostatnim bardzo ważnym wskaźnikiem artyzmu muzycznego jest niepowtarzalność, wyjątkowość utworu. I nie chodzi tu o nowatorstwo w rozumieniu muzykologicznym, polegające na tym, że dany utwór odbiega od wypracowanych schematów stylistycznych, formalnych czy gatunkowych. Utwór powinien być unikalny, nieporównywalny do innych, stanowić odrębny, niepowtarzalny byt. Powinien tworzyć autonomiczną, zamkniętą całość, być na tyle nietuzinkowym, aby zaskakiwać, wzbudzać nasze oczekiwania, zdziwienia i zadziwienia. W tym znaczeniu każdy utwór oparty na gotowych schematach harmonicznymelodycznych, gotowych akompaniamentach z definicji będzie pozbawiony znaczących cech artyzmu.

Każdemu dziełu muzycznemu możemy przyporządkować określone wartości artystyczne, jako w miarę obiektywne właściwości. I te właściwości decydują o tym, czy dany utwór uznamy za bardziej lub mniej artystyczny, czy za bardziej lub mniej rozrywkowy.

Określone właściwości posiadają też konkretne gatunki muzyczne. One determinują kształt dzieł muzycznych, wyznaczają ich idiomy, z tym że reprezentowanie danego gatunku nie jest warunkiem *sine qua non* jego wartości. I uważamy, że zależności te nie są aż tak silne, jak powszechnie się sądzi. Należy pamiętać, że muzyka rozwija się dość swobodnie. Wymyka się opisom i klasyfikacjom teoretycznym, czynionym zresztą *post factum*. Szczególnie obecnie – kiedy to jedną z podstawowych cech muzyki jest mieszanie się różnych stylów i gatunków – skupianie

się na jej klasyfikacji wydaje się zabiegiem niekoniecznie bardzo przybliżającym do istoty sztuki, do jej zrozumienia i przeżycia.

Stąd też, jak już wcześniej pisaliśmy, nie podejmujemy się – za wyjątkiem pewnych skrajności, jak np. pop, dance, disco polo – wskazywać konkretnych gatunków jako rozrywkowe, pozbawione większych wartości. Wiele utworów, które potocznie przyporządkowujemy do nurtu muzyki rozrywkowej, posiada znaczące wartości artystyczne. Nie wymagają one specjalnego traktowania, stosowania pozaestetycznych kryteriów, są działami sztuki i jako takie powinny mieć należne miejsce w edukacji.

PODSUMOWANIE – WNIOSKI DLA PRAKTYKI

Edukacja muzyczna wymaga wielu zmian. Jedną z koniecznych jest redukcja obowiązkowych treści nauczania, tak aby ograniczyć uczenie o muzyce na rzecz jej praktykowania. I tu podstawą należałoby uczynić słuchanie muzyki i jej wykonywanie instrumentalne i wokalne. Oba działania winny opierać się na utworach o znaczących walorach artystycznych i być ściśle związane ze współczesną kulturą muzyczną, którą istotną częścią są dzieła Bacha i Chopina, ale jednak jej podstawę stanowią te tworzone obecnie. Jeżeli naszym celem ma być uczynienie człowieka wrażliwszym muzycznie, to na tych dziełach edukacja powinna się skupić. Przynajmniej należałoby je uczynić tak samo ważnymi, jak te z naszego dorobku i tradycji. Nie po to powinniśmy je wprowadzać, żeby uczynić grunt pod zrozumienie muzyki historycznej, ale dlatego że same w sobie są wartościowe i godne uwagi.

Edukacja kulturowa powinna zachowywać pewną aktualność, wiązać się z tym, co dzieje się poza murami szkolnymi. Dlatego też apelujemy o włączanie do programów muzyki współczesnych wykonawców, grup, zespołów, których twórczość odznacza się artystem. A jest ich niemało. Zwracamy uwagę na kilka (Brooklyn Duo, Celtic Woman, Pentatonix), jako egzemplifikacje szerszego zjawiska. Postulujemy, aby tego typu utwory znalazły swoje miejsce w szkołach i innych instytucjach edukacyjnych.

Brooklyn Duo to duet fortepianu z wiolonczelą. Wykonują oni sami bądź z innymi muzykami zarówno utwory klasyczne, jak i opracowania współcześnie tworzone dzieł, przede wszystkim piosenek, nadając im wymiary prawdziwie artystyczne. Wiele artyzmu znajdziemy w ich opracowaniu piosenki *Take On Me* zespołu A-ha, którą nagrali w Carnegie Hall razem z zespołem kameralnym instrumentów smyczkowych i dętych Ensemble Connect. Do wigoru, taneczności, pulsu, energii oryginału dodali wysokie kompetencje instrumentalne, szlachetne brzmienie, świetne zestrojenie całości, dopracowanie proporcji między instrumentami,

piękne solówki poszczególnych instrumentów, narrację dynamiczno-melodyczną i obraz: elegancki, skromny, naturalny, pozwalający skupić się na muzyce.

Celtic Woman tworzą obecnie trzy wokalistki i jedna skrzypaczka. To, co je wyróżnia, to wrażliwość emocjonalna i czystość emisyjna, dbałość o pełne brzmienie głosu i umiejętność dopasowania go do różnych stylistyk, różnych składów instrumentalnych i wokalnych. Tego przykładem może być ich wykonanie piosenki duetu Secret Garden *You Raise Me Up*, w której na uwagę zasługuje operowanie przestrzenią dźwięku, dynamiką i czasem. W wykonaniu tym znajdziemy subtelne zawieszania i frazy, które w sposób naturalny wpływają jedno na drugie.

Pentatonix to pięcioosobowy zespół wokalny śpiewający najczęściej *a cappella* covery różnych piosenek oraz własne utwory. Znakomite przygotowanie wokalne, rozległe skale głosów członków, piękna głęboka barwa we wszystkich rejestrach powoduje, że ich opracowania w fakturze przypominają pięciogłosowe chóry z głosami solowymi i brzmią nad wyraz bogato. Oprócz tego poza śpiewem wykorzystują *scat singing*, *beabox*, *body percussion*, czasami do utworów dołączają wiolonczelę oraz fortepian. Wymienione cechy posiada ich opracowanie i wykonanie *Hallelujah* Leonarda Cohena. Głębokie brzmienie, miękkie atakowanie dźwięków, różnorodny wokalnie akompaniament z *body percussion*, doskonale operowanie dynamiką i napięciami sprawia, że utwór nabrał cech muzycznego poematu.

Swoje miejsce w szkole powinny też znaleźć nietuzinkowe utwory, które nawiązują do muzyki rozrywkowej (choćby poprzez stałe tempo i towarzyszącą perkusję), ale posiadają cechy niepowtarzalności, oryginalności, ciekawych zestrojów brzmieniowych, nieoczekiwanych połączeń – np. Evanescence *Bring Me To Life*, R.E.M. *Everybody hurts*, The Calling *Wherever You Will Go*, Aerosmith *I Don't Want to Miss a Thing*.

Nie rozwijamy już tematu muzyki tworzonej na potrzeby filmów i gier komputerowych, która w większości, poza fragmentami typowo ilustracyjnymi, odznacza się artyzmem. I nie tylko dotyczy to bardziej rozbudowanych fragmentów symfonicznych, jak *Dragonborn* z gry komputerowej *Skyrim*, ale i skromniejszych, w tym piosenek, np. *City of Stars* Justina Hurwitza z filmu *La La Land* w wykonaniu aktorów Ryana Goslinga i Emmy Stone, czy *Into the West* Howarda Shore z filmu *Władca Pierścieni. Powrót króla* w wykonaniu Annie Lennox. Znajdziemy w tych utworach wszystkie odcienie subtelności, dynamiczne, artykulacyjne, wyrazowe. Jest w nich dopracowanie, artyzm wykonania, można odczuć, że nuty posiadają tu określone znaczenie, a całości, mimo iż nie są nad wyraz rozbudowane, odznaczają się niepowtarzalnością i wyjątkowością. Tego typu muzyka powinna zająć należne miejsce w edukacji szkolnej.

Pewnym problemem dla wprowadzania tych treści do edukacji jest brak miarodajnych źródeł krytycznych, dogłębnych analiz muzykologicznych i estetycznych,

materiałów nutowych. Sytuację komplikuje szereg muzyków wykonujących z pozoru bliźniaczo podobne utwory do przedstawionych, niemniej – czy to z powodu braku umiejętności wykonawczych, braku wrażliwości, czy świadomego rezygnowania z wartości artystycznych – są pozbawione głębszych treści. W tym popularne stały się grupy wykonujące własne opracowania dzieł uznanych w historii kompozytorów. Dość często te opracowania znacznie redukują wartości tkwiące w oryginałach. Takie utwory znajdziemy nawet w tak znanych grupach jak: Amadeus Electric Quartet, The Piano Guys, 2 Cellos, LoLa & Hauser. Problemem jest też promowanie – nie tylko przez komercyjne stacje telewizyjne i radiowe, ale i rządowe – muzyki skrajnie pozbawionej cech artyzmu, schlebianie niskim gustom szerokich grup społecznych. Stanowi to pewną trudność dla praktyki edukacyjnej, ale to tym bardziej obliguje nas do przybliżania i tłumaczenia współczesnej kultury muzycznej na forum szkolnym i włączania tej muzyki do działań dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Berger, K. (2008). *Potęga smaku: teoria sztuki*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Czapińska, K. (2015). Muzyka popularna w edukacji szkolnej. *Wychowanie Muzyczne*, 4(296), 19–22.
- Flis, M., Klimczyk, W. (2017). Brzmienia kultury: wyobrażenia muzyczna w naukach o kulturze. *Kultura Współczesna*, 3, 130–143. DOI: 10.26112/kw.2017.96.13
- Frith, S. (2011). *Sceniczne rytuały: o wartości muzyki popularnej*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gadamer, H.G. (1993). *Aktualność piękna: sztuka jako gra, symbol i święto*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Gołaszewska, M. (1970). *Świadomość piękna: problematyka genezy, funkcji, struktury i wartości w estetyce*. Warszawa: PWN.
- Gracyk, T. (2007). *Listening to popular music: Or, how I learned to stop worrying and love Led Zeppelin*. Michigan: University of Michigan Press.
- Ingarden, R. (1966). *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Ingarden, R. (1973). *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*. Kraków: PWM.
- Jakubowski, W. (2020). Muzyka popularna jako obszar edukacji kulturalnej, czyli kilka pytań o możliwe strategie w edukacji popkulturowej. W: A. Białkowski. W: J. Burszta (red.). *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduity nadziei i oporu* (s. 235–255). Gdańsk: Wyd. Naukowe Katedra, Wyd. Uniwersytetu SWPS.
- Kenar, S. (2008). Rock progresywny i jego specyfika. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 1(258), 45–61.

- Kirmuć, M. (2000). Narodziny gwiazdy – Queen: schody do nieba. *Tylko Rock*, 12(112), 28–31.
- Lutosławski, W. (1999). *Postscriptum*. Warszawa: Fundacja Zeszytów Literackich.
- Meyer, L.B. (1974). *Emocja i znaczenie w muzyce*. Kraków: PWM.
- Michalak, M. (2011). *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*. Olsztyn: Adam Marszałek.
- Piotrowski, G. (2003). Zrozumieć krzyk: w stronę muzykologii rocka. W: W.J. Burszta, M. Rychlewski (red.). *Między duszą a ciałem: a po co nam rock* (s. 39–64). Warszawa: Twój Styl.
- Ross, A. (2011). *Reszta jest hałasem: słuchając dwudziestego wieku*. Warszawa: PIW.
- Siwak, W. (1993). *Estetyka rocka*. Warszawa: Semper.
- Smoleńska-Zielińska, B. (1991). *Przeżycie estetyczne muzyki*. Warszawa: WSiP.
- Smoleńska-Zielińska, B. (2020). Muzyka „rzecz wielce złożona” – w codzienności i edukacji. W: A. Białkowski, W. J. Burszta (red.). *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu* (s. 217–233). Gdańsk: Wyd. Naukowe Katedra, Wyd. Uniwersytetu SWPS.
- Willis, P. (2005). *Wyobraźnia etnograficzna*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Żywiołek, A. (2020). „Children of the Revolution” – od Wagnera do Hendrixa (I nie tylko). „(Pop)kultura ucha” i „technologia ducha” wobec rewolucji estetycznych XIX i XX wieku. W: A. Białkowski, W. J. Burszta (red.). *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu* (s. 15–30). Gdańsk: Wyd. Naukowe Katedra, Wyd. Uniwersytetu SWPS.

THE VALUES OF CONTEMPORARY MUSIC
IN THE CONTEXT OF THE CONTENT SCHOOL EDUCATION

Abstract: Introduction: This paper is devoted to contemporary music, its value and its presence in schools of general education. **Research Aim:** The aim is to show that many phenomena of the contemporary music culture, even songs which are commonly regarded as a part of pop culture, have some artistic value and should be included in school curricula. **Evidence-based Facts:** The general practice of school music education is based on the Polish concept of music education, which was developed in the 70s of the 20th century. One of the alternatives promoted by some of the media is the so-called pop culture education. The participants of the educational activity rely on the joint measures of art, leaving them on the margins of their artistic interests. **Summary:** The article not only critically assesses school practice based on the Polish concept of music education and some assumptions and demands of pop-cultural education, but also proposes alternative solutions. The overriding idea is the necessity to base

education (which should be the practice of music rather than learning about music) on contemporary works with undeniable artistic values. Looking for such works, the author relies on his own classification, in which the basic categories are 'subtlety', 'originality, uniqueness' and 'the creator's intention'.

Keywords: music education, pop-cultural education, forms and content of teaching, contemporary popular and art music, artistic values