



Nadesłano: 14.10.2020  
Zaakceptowano: 28.10.2020

Sugerowane cytowanie: Suświłło M. (2021). *Filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej – rozwiązanie kompromisowe*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 1(59), s. 11-22. DOI: 10.35765/eetp.2021.1659.01

Małgorzata Suświłło

ORCID: 0000-0003-1321-4385

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej – rozwiązanie kompromisowe<sup>1</sup>

### Philosophical Assumptions of Early Music Education – a Compromising Solution

#### SŁOWA KLUCZE    ABSTRAKT

filozofia, wczesna edukacja muzyczna, estetyka, praksjalizm, pragmatyzm, konstruktywizm

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja założeń filozoficznych wczesnej edukacji muzycznej. We wprowadzeniu zwracam uwagę na nieobecność filozofii wczesnej edukacji muzycznej w Polsce, nawiązując do istnienia jej elementów w teorii wychowania estetycznego i wywodzącej się z niej teorii wychowania muzycznego. W pierwszej części opracowania przedstawiam poglądy autorów reprezentujących dwa przeciwstawne podejścia w tym zakresie: tzw. estetyków i praksjalistów, pokazując jednocześnie, z jakich nurtów filozoficznych je wywodzą. Następnie omawiam różnice między prezentowanymi stanowiskami w zakresie filozofii edukacji muzycznej, po czym przechodzę do przedstawienia autorskiej propozycji kompromisu między dwoma stanowiskami. Zastosowana metoda to krytyczna analiza tekstów. Kompromisowe rozwiązanie, zwane przeze mnie estetyczno-praksjalnym, proponuję zastosować jako filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej.

<sup>1</sup> Problematyka była podejmowana: m.in. M. Suświłło (2018).

## KEYWORDS ABSTRACT

philosophy, early music education, aesthetics, praxialism, pragmatism, constructivism.

This paper aims at presenting philosophical assumptions of early music education. The introductory part draws the readers' attention to the absence of any elements of early music education philosophy in Poland, even though such elements can be found both in the theory of aesthetic education and related music education theories. The first part of the article focuses on two opposite approaches, i. e., the aesthetic and the "praxial" one, presenting their philosophical background. After discussing the differences between one approach and the other, the author of the article presents her own idea how to reach a compromise between the aestheticians and the "praxialists". The method she applies is the critical analysis of texts. The author suggests that the compromising solution, which she describes as an aesthetic-praxial one, should be applied as philosophical assumptions of early music education.

## Wprowadzenie

Problem filozoficznych założeń wczesnej edukacji muzycznej, choć rzadko podejmowany w polskich opracowaniach naukowych, wydaje się być ważnym z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, od czasu wydania kluczowych dla powszechnej edukacji muzycznej prac Marii Przychodzińskiej (1979; 1987; 1989), nie powstała w Polsce praca monograficzna mająca charakter teorii uwzględniającej filozofię edukacji muzycznej, zwłaszcza na wczesnych jej etapach, czyli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Po drugie, dyskursy pedagogiki słabo przenikają na grunt pedagogiki muzycznej, choć specyficznej dziedzinowo, to jednak jej składowej i istotnej zarówno dla kształcenia ogólnego, jak i ogólnego rozwoju dziecka. Dotychczasowa teoria edukacji muzycznej, zwanej do niedawna wychowaniem muzycznym, wywodzi się z bardziej ogólnej teorii: wychowania estetycznego, które z kolei ma swe korzenie w estetyce będącej dziedziną filozofii. Estetyczne podstawy edukacji są niezwykle istotne dla rozwoju wrażliwości dziecka, jednak jego specyfika rozwojowa i sposób poznawania świata wymagają podejścia, które w dydaktyce nazywa się uczeniem przez działanie. Irena Wojnar (2000: 155) zauważa, że „ekspresja artystyczna jest czymś więcej niż prostym wyrażeniem uczucia, stanowi przeobrażenie tego co naturalne przez włączenie w nowe zależności”. Można więc zauważyć, że teoria wychowania estetycznego, stanowiąca filozoficzną refleksję nad edukacją artystyczną, zawiera elementy „wychowania do sztuki” (podejście estetyczne), jak i „wychowania przez sztukę” (podejście pragmatyczne – praksjalne). Nie oznacza to jednak, że istnieje wyraźna deklaracja autorek (Przychodzińskiej i Wojnar) w zakresie umiejscowienia swoich poglądów w pragmatycznym nurcie filozoficznym. Choć problematyka ta była poruszana przez piszącą

niniejszy tekst w innych opracowaniach (autor zanimizowany), to warto podjąć ją po raz kolejny, gdyż na gruncie polskim brakuje dyskusji na ten temat.

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie omawianych w świecie podejść filozoficznych do edukacji muzycznej oraz próba – propozycja – kompromisowego rozwiązania dylematu filozofii wczesnej edukacji muzycznej.

## Filozofia edukacji muzycznej – dwa podejścia

Dwa odmienne podejścia do filozofii edukacji muzycznej, których pogodzenie może wydawać się niemożliwe z powodu innych podstaw filozoficznych, mogą, jak się okazuje, być użyte do sformułowania kompromisowego podejścia, zwłaszcza na początkowym etapie edukacji.

Prezentując podejście tzw. estetyczne i podglądy głównych jej przedstawicieli, warto wyjść od ustaleń terminologicznych. Estetyka (gr. *aisthesis*) jest najmłodszą dziedziną filozofii, zaś estetyka muzyczna jest jednym z jej działów. Estetyka w ogólnym znaczeniu jest nauką o sztuce i pięknie, i jak zauważa Władysław Tatarkiewicz: „estetyka i jej główne pojęcia należą do najogólniejszych i najtrwalszych zasobów myśli ludzkiej” (Tatarkiewicz 1988: 12). Jak twierdzi wspomniany wielki filozof polski, z „estetyką” jako rzeczownikiem ściśle wiąże się przymiotnik „estetyczny”, który oznacza stany psychiczne, przeżycia czy uczucia doznawane pod wpływem piękna. W podejściu estetycznym wytwory ludzkiego działania kreatywnego, które są konkretyzowane wykonawczo i percywowane, posiadają swoją specyficzną formę bytową (cechy ontologiczne) (Lissa 1975).

Drugie podejście do filozofii edukacji muzycznej, zwane „praksjalnym” (praktycznym), wywodzi się z systemu filozoficznego zwanego *pragmatyzmem*, powstałym w XX wieku w Stanach Zjednoczonych, za twórcę którego uznaje się Johna Deweya. Pragmatyzm odrzuca metafizyczne spekulacje, a w badaniu rzeczywistości stawia na rozwiązywanie problemów za pomocą rygorystycznych metod naukowych. Eksperymentalna szkoła Deweya stanowiła podstawę do sprawdzania w praktyce głoszonej przez niego filozofii eksperymentalizmu i była swoistą miniaturą modelu społeczeństwa amerykańskiego. Znana i często przywoływana w dyskusjach nad edukacją w Polsce idea „uczenia się przez działanie” pochodzi właśnie od Deweya. To, co wydaje się istotne z punktu widzenia podjętych rozważań nad istotą sporu o założenia edukacji muzycznej, to odrzucenie przez niego hierarchicznego systemu wartości opartego na tradycji i zwyczaju.

Czy można zatem mówić o jednej filozofii edukacji muzycznej, jeśli naukowcy odwołują się do odmiennych systemów filozoficznych?

Filozofia edukacji muzycznej jako odrębna dyscyplina naukowa wyodrębniła się w drugiej połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych, od samego początku zajmując się zarówno badaniem podstawowych zasad edukacji muzycznej, jak i uzasadnianiem jej niepodważalnej obecności w ogólnym programie kształcenia. Niedługo historia filozofii edukacji muzycznej bogata jest w różne koncepcje i podejścia, w których ścierają się poglądy dotyczące zarówno jej miejsca wśród innych nauk, jak i relacji do nich.

Jednym z głównych przedstawicieli „estetycznego” myślenia o filozofii edukacji muzycznej, a jednocześnie opozycjonistą wobec postmodernizmu, prezentowanego przez Davida J. Elliotta, jest m.in. Bennett Reimer. Mówiąc o właściwościach (naturze) i wartości edukacji muzycznej jako dyscypliny, twierdzi, że jest ona zdeterminowana przez właściwości (naturę) i wartości muzyki jako formy sztuki. Kładzie nacisk na estetyczne analizy zjawisk i pojęć muzycznych oraz na ich zastosowanie w edukacji muzycznej. Koncepcja Reimera jest krytykowana za zbyt ni formalizm i jednowymiarowe potraktowanie dyscypliny, które zdaniem oponentów nie uwzględnia antropologicznego, społeczno-ekonomicznego oraz innych wymiarów sztuki, jak również nie kieruje swej uwagi badawczej na właściwości drugiego uczestnika procesu edukacyjnego, którym jest osoba, przedmiot, czy autor. Według Elviry Painoitidi (2002), najważniejszą funkcją filozofii edukacji muzycznej jest badanie i konceptualizacja fundamentalnych zasad i tendencji w edukacji muzycznej. Nie poszukuje się tu rozwiązań dla konkretnych sytuacji i problemów edukacyjnych, ale kreuje potrzebę założeń do jej badania i ulepszania. Przypatruje się historyczno-prawnym procesom jako całości na ogólnofilozoficznym poziomie. Amerykańscy i kanadyjscy filozofowie muzyki, zwani praxsjalistami, przekonują o wyższości filozofii edukacji muzycznej zwanj praxsjalną, nad filozofią edukacji „estetycznej”, powołując się właśnie na poglądy Deweya. Autorzy krytycznie czytający ich argumentacje zauważają jednak, że między „praxsjalistami” a „estetykami” występują różnice w odczytywaniu myśli Deweya. Przeżycie estetyczne (doświadczenie) występujące u „estetyków” zastąpione jest przez „praxsjalistów” działaniem (doświadczeniem). Można to także zauważyć w pracach Przycho-dzińskiej (1987; 1989), w których kładzie ona nacisk na wartości samej muzyki odwołując się do przeżycia estetycznego, a jednocześnie ukazuje praktyczny (praxsjalny) wymiar edukacji muzycznej.

Philip Alperson filozofię edukacji muzycznej widzi raczej w odpowiedniej filozofii muzyki, która jego zdaniem zapewniłaby zrozumienie tego, co można nazwać „światem muzycznym” rozumianym przez niego jako zestaw praktyk związanych z tworzeniem, rozumieniem i oceną muzyki, oraz społecznych, instytucjonalnych i teoretycznych kontekstów, w których działania muzyczne mają swoje miejsce. Filozofia edukacji muzycznej powinna przedstawiać uzasadniony opis celów, technik i wartości edukacji muzycznej (Alperson 1991).

Niemiecki badacz Juergen Vogt (2003), dyskutując z podejściem Benetta Reimera wobec kwestii filozofii edukacji muzycznej, podkreśla różnice w spojrzeniu na filozofię między światem anglo-amerykańskim a europejskim, zwłaszcza niemieckim i zauważa, że:

(...) podstawową wartością filozofii, a zarazem głównym wyznacznikiem nauki muzyki jest doświadczenie muzyczne, i na nim powinna koncentrować się edukacja muzyczna, w tym treści standardów. Wyrażone jeszcze bardziej szczegółowo: „Filozofia edukacji muzycznej oparta na doświadczeniach jest filozofią, która skupia się na wielu sposobach doświadczania muzyki i wszystkich tych wielu muzykach, które oferują specjalne doświadczenia muzyczne. Oparta na doświadczeniach filozofia edukacji muzycznej obejmuje wszystkie rodzaje muzyki i wszystkie sposoby bycia z nią zaangażowanym, ponieważ każdy szczególny rodzaj i typ muzyki oraz każdy szczególny sposób, w jaki muzyka jest tworzona i odbierana, stanowi szczególną okazję do muzycznych doświadczeń. Wszystkie te możliwości są cenne. Głównym zadaniem edukacji muzycznej, które proponuje, jest uczynienie doświadczenia muzycznego we wszystkich jego przejawach jak najszerszej dostępnym dla wszystkich ludzi i jak najpełniej kultywowanym dla każdej osoby” (Vogt 2003:11).

Autor ten zauważa, że terminy: „doświadczenie muzyczne” lub „doświadczenie muzyczno-estetyczne” zyskały pewną wartość i znaczenie w niemieckiej filozofii edukacji muzycznej, natomiast „doświadczenie estetyczne” jako termin i pojęcie istnieje w tradycjach filozoficznych takich jak hermeneutyka, pragmatyzm i fenomenologia. Autorzy, których opracowania mogłyby służyć jako filozoficzne tło dla opartej na doświadczeniach filozofii edukacji muzycznej, to według niego między innymi Hans-Georg Gadamer, John Dewey, Alfred Schuetz czy Maurice Merleau-Ponty (za: Vogt 2003).

Poszukując filozoficznych źródeł dla wczesnej edukacji muzycznej, warto sięgnąć do egzystencjalizmu, według którego zadaniem edukacji jest kształtowanie osoby „w pełni autentycznej, która zdaje sobie sprawę ze swojej wolności i z tego, że każdy wybór jest aktem tworzenia indywidualnej wartości” (Gutek 2007: 118). Autentyczność ta warunkowana jest świadomością osobistej odpowiedzialności dotyczącej dokonywania wyborów, poszukiwania nowych rozwiązań, a także podejmowania decyzji. W przeciwieństwie do pedagogów progresywnych, pedagogzy egzystencjalni nie tylko nie przypisują grupie zbyt istotnej roli, ale wręcz twierdzą, że indywidualność ucznia ograniczana jest przez tyranię przeciętności. Epistemologia egzystencjalistyczna zakłada odpowiedzialność człowieka za kształtowanie swojej wiedzy, ale postrzega go wielowymiarowo uznając, że w działaniu kieruje się on nie tylko rozumem, lecz także emocjami. Egzystencjaliści doceniają zatem rozwiązywanie problemów estetycznych, moralnych i emocjonalnych oraz zagadnień natury poznawczej. Można to również odnaleźć we wczesnych, wspomnianych wyżej, jak i późniejszych pracach

Przychodzińskiej. Autorka prezentuje pluralistyczne podejście do edukacji muzycznej, które określiłabym jako estetyczno-praksjalne, gdyż poza odwoływaniem się do teorii estetycznego przeżycia muzycznego, nawiązuje do systemów (koncepcji) wychowania muzycznego o charakterze praktycznym, a wśród nich: Emila Jaques-Dalcroze'a, systemu Carla Orffa, Zoltana Kodaly'ego, Jamesa Mursella, Schinichi Suzuki, czy też szkoły technik Celestyna Freineta (Przychodzińska 1989).

Pośród ścierających się poglądów na temat istoty filozofii edukacji muzycznej warto przywołać poglądy Dawida Elliota, wspomnianego wcześniej postmodernisty, który uważa, że filozofia edukacji muzycznej jest

(...) krytycznie racjonalną koncepcją o naturze i znaczeniu edukacji muzycznej zdefiniowaną przez naturę i wartość muzyki, ale [...] zasięg jej dociekania wychodzi poza estetykę i akcentuje społeczno-kulturowe znaczenie muzyki. Muzyka jest konstruowana jako szczególna forma aktywności, posiadającej znaczenia, i wartości w aktualnym wykonywaniu muzyki i słuchaniu jej w specyficznych kontekstach kulturowych (D. Elliot, za: Panaiotidi 2002: 232).

Pragmatyczne poglądy w zakresie filozofii edukacji muzycznej prezentują też m.in. Foster McMurray i Henry Broudy, którzy wychodząc od konkretnego systemu filozoficznego, próbują rozwiązywać problemy teorii i praktyki muzycznej. Wyjaśniając nieodzowność filozofii dla filozofii edukacji muzycznej, Broudy twierdzi:

Opisywanie roli doświadczania muzycznego jest, przynajmniej w części, problemem estetycznym; wyznaczanie roli doświadczania muzycznego w życiu [...] jest problemem etyki i teorii wartości; sprawdzanie relacji muzyki do kosmosu i natury ludzkiej jest problemem metafizycznym, a cała dyskusja powinna być pełna szacunku dla zasad logiki (za: Panaiotidi 2002: 232).

Pragmatyczne podejście, jednak dalece odmienne od wspomnianych autorów, prezentuje Richard Shusterman (1992). Za Deweyem odrzuca on przeciwstawianie kultury wysokiej kulturze popularnej, uznając ciągłość między doświadczeniem estetycznym i doświadczeniem zwyczajnym. Twierdzi on, że sztuka popularna posiada takie same formalne właściwości estetyczne, pozwalające na jej odróżnianie, jak sztuka wysoka. Shusterman zauważa, że sztuka popularna, choć trudniejsza do nauczania, winna być włączona do edukacji na równi ze sztuką wysoką, ponieważ wymaga specjalnych ćwiczeń w jej zrozumieniu. Jego zdaniem powodem niepowodzenia w rozumieniu wartości, filozoficznej głębi i społeczno-politycznych odwołań tego rodzaju muzyki jest brak właściwego treningu, skoncentrowanie tradycyjnego systemu edukacji estetycznej na zachowaniu i transmisji klasycznego dziedzictwa i całkowite negowanie sztuki popularnej. W ten sposób Shusterman w swej koncepcji filozofii edukacji muzycznej kładzie nacisk na eksperymentowanie i dynamiczny wymiar

w przeciwieństwie do statyczności reprezentowanej w koncepcji McMurraya „zorientowanej na utworze muzycznym” (*musical work-oriented*).

Mocno zakorzeniony w kulturze amerykańskiej pragmatyzm prezentuje Patric M. Jones (2007: 11), który twierdzi, że celem edukacji muzycznej ma być takie przygotowanie uczniów, aby w przyszłości odnosili sukcesy w gospodarce i przyczyniali się do jej wzrostu. Uczniom należy pomóc w rozwijaniu umiejętności, nawyków myślowych i dyspozycji, które są potrzebne do wejścia w kreatywną gospodarkę. Powinno się to odbywać poprzez programy nauczania muzyki, które – poprzez kreatywność i innowacyjność w tworzeniu, produkcji, prezentacji i dystrybucji muzyki – promują umiejętności i dyspozycje potrzebne uczniom do wejścia, przetrwania i rozwoju w kreatywnej gospodarce.

Zwolennicy tzw. praksjalnego podejścia najczęściej powołują się na poglądy Deweya dotyczące edukacji opartej na teorii progresywistycznej, która zakłada, że:

- (1) uczeń jest żywym organizmem, fenomenem biologicznym i socjologicznym, obdarzonym instynktem samozachowawczym,
- (2) uczeń żyje w środowisku – habitacie – zarówno naturalnym, jak i społecznym,
- (3) uczeń, kierujący się indywidualnymi dążeniami, jest aktywną osobą nieustannie wchodzącą w interakcje ze środowiskiem,
- (4) interakcje środowiskowe są przyczyną problemów, które pojawiają się, kiedy jednostka próbuje zaspokoić swoje potrzeby oraz
- (5) uczenie się jest procesem polegającym na rozwiązywaniu problemów wynikających z interakcji ze środowiskiem (Gutek 2003: 92–93).

Epistemologia pragmatyczna opiera się na założeniu, że świat można poznawać metodą naukową, za pomocą eksperymentowania, że inteligencja rozwija się dzięki pracy zespołowej. Eksperymentalistyczna filozofia Deweya, zwana też eksperymentalizmem, choć różni się od założeń egzystencjalizmu, to istnieje także podobieństwo w postaci propozycji otwartego środowiska lekcyjnego, w którym nauczyciel jest osobą wspomagającą proces dydaktyczny, a w miejsce kontrolowania pełni funkcję przewodnika. To, co jest istotne dla wczesnoszkolnej edukacji muzycznej, to fakt podważania przez Deweya zasadności tradycyjnego programu nauczania o układzie przedmiotowym.

## Różnice między „estetykami” a „praksjalistami”

W tym miejscu można określić jedną z ważniejszych różnic między zwolennikami filozofii zorientowanej estetycznie (estetykami) a zwolennikami filozofii zorientowanej pragmatycznie (praksjalistami). Jest to spór o wartości muzyki rozumianej jako sztuka wysoka i sztuka popularna, w domyśle sztuka mniej wartościowa. Zauważyć jednak należy, że elementem wspólnym (podobieństwem) łączącym obydwa podejścia jest



uwzględnianie kontekstu kulturowego edukacji muzycznej. Elliott uważa, że natura edukacji muzycznej zależy od natury samej muzyki i od jej roli w życiu ludzi danej kultury. Edukacja muzyczna, jego zdaniem, powinna mieć zdecydowanie bardziej praktyczny charakter i uwzględniać wszelkiego rodzaju konteksty (w tym społeczne) bardziej niż estetyczne. W swojej „praksjalnej” filozofii edukacji muzycznej twierdzi on, że muzyka stanowi zróżnicowaną ludzką praktykę, a muzycy są praktykami, którzy manifestują ją na różne sposoby – sub-praktyki – znane jako jazz, muzyka chóralna, muzyka rockowa, opera itd. Rolą edukacji muzycznej jest stwarzanie możliwości wprowadzania uczących się w te różnorodne praktyki oraz rozwijanie ich muzykalności. Z kolei, świadome zaangażowanie uczniów w praktykę muzyczną stanowi, zdaniem Elliotta (1995), ważny element ich samorozwoju. Uczniowie podczas swojej edukacji powinni być wprowadzani w różne kultury muzyczne zgodnie z programem muzycznym stanowiącym podstawę refleksyjnej praktyki muzycznej, w której uczą się pracować z innymi nad rozwiązywaniem określonych problemów muzycznych. Zauważa on także, że jeśli uczniowie uczestniczą w sytuacjach problemowych, to uczą się prawidłowo wykonywać muzykę. Słuchanie i wykonywanie muzyki w różnych praktykach, pochodzącej z różnych kultur, czy społeczności pomaga im zrozumieć innych ludzi i jest realizacją edukacji humanistycznej. Wielokulturowości w muzyce i przez muzykę Elliott nadaje szczególne znaczenie w swych wywodach.

Z kolei Reimer – „estetyk” – przywiązuje mniejszą wagę do wielokulturowości. Kładąc główny nacisk na doświadczenie estetyczne, twierdzi, że zadaniem edukacji muzycznej jest: 1) kreowanie możliwości do kreowania talentu muzycznego i tworzenia w tym, co dostarcza kultura, ale wychodzenia także poza nią; 2) zapewnianie okazji do włączania tego, co dostarcza kultura i wychodzenia poza to; oraz 3) dostarczanie możliwości doświadczania muzyki zarówno w roli muzykującego, jak i słuchacza uwzględniających możliwości muzyczne uczniów zaangażowanych w swoją kulturę(y). Chodzi o to, że każdy rodzaj muzyki słuchanej przez młodzież dostarcza jej specyficznego znaczenia. Co ciekawe, zarówno Reimer, jak i Elliott argumentując swoje założenia edukacji muzycznej, powołują się na Deweya. Dla Reimera doświadczenie estetyczne jest indywidualnym subiektywnym strumieniem świadomości wywołanym przez obiekt (dzieło), który wnoszą muzyczne i artystyczne jakości w swojej formie. Według niego poznawanie muzyki jest sprawą wewnętrznego poznawania jakości estetycznych, które ten obiekt muzyczny ucieleśnia, więc dlatego te społeczne, praktyczne, etyczne czy też inne kwestie pozamuzyczne stają się nieobecne.



## Kompromis – próba podejścia integralnego

Dokładne analizy podejść do filozofii edukacji muzycznej przeprowadza Heidi Westerlund – badaczka z Akademii Sibeliusa w Finlandii, pokazując, że Dewey, na którego powołują się praxjaliści, nie jest przez nich dobrze odczytywany. Uważa, że niewyraźnie rozpatrywali oni pojęcie estetyki w naturalistycznej, kontekstualistycznej i pluralistycznej podstawie teoretycznej. Proponuje więc rekonstrukcję estetyki bez utraty ważnej perspektywy muzyki jako *praxis* (praktyki). Aby uzasadnić swój argument, proponuje własne odczytywanie Deweya, twierdząc, że doświadczenie estetyczne w połączeniu z działaniem lub doświadczaniem artystycznym jest: (1) doświadczeniem bardziej społecznym niż indywidualnym; (2) częścią codziennego życia, a nie transcendencji; (3) integralne z działaniami artystycznymi, a nie jedynie sprawą artystycznego obiektu i niedocenianym przedmiotem; (4) kwestią jakości interakcji w kontekście, a nie uniwersalną własnością każdego obiektu (przedmiotu); i (5) reprezentowane w naturze, a nie abstrakcyjne (Westerlund 2003: 46).

Estetyka deweyowska według tejsze autorki nie odnosi się do jakiegoś nadprzyrodzonego transcendentального poziomu doświadczania (w jego naturalizmie nie ma takiego poziomu). Doświadczenie estetyczne zawiera jednak różnicę jakościową. Doświadczenie estetyczne jest dobrym doświadczeniem, które odmienia życie, sprawia, że nasze codzienne bytowanie jest inne. Oznacza to spełniony i z natury znaczący sposób zaangażowania w przeciwieństwie do mechanicznych, fragmentarycznych, niezintegrowanych i wszystkich innych nieznaczących form zaangażowania. W tym dobrym i spełnionym doświadczeniu, którego pragniemy w naszym życiu i edukacji, estetyka jest zawsze ideałem. Dla J. Deweya sztuka jest najbardziej wpływowym obszarem doświadczania, a ideały estetyczne rozwijają się w wiele zawiłych wartości. Według Westerlund (2003), estetyka deweyowska nie stoi w sprzeczności z funkcjonalnym używaniem sztuki.

Edukacja muzyczna małych dzieci, zwłaszcza przedszkolnych i wczesnoszkolnych, ma charakter specyficzny, gdyż jej główną formę realizacyjną powinna stanowić zabawa. Tak więc sądzę, że rygory poznawania świata muzyki powinny być tu ograniczone do prawideł rozwoju muzycznego dziecka, zakorzenione w kulturze środowiska rozwojowego (rodzina – mikro, środowisko lokalne – mezo) i stopniowo rozszerzane do środowiska globalnego (makro).

Pragmatyczne (praksjalne) podejście w zakresie edukacji muzycznej uczniów już na pierwszym etapie edukacyjnym jest rozwijaniem takich umiejętności, które pozwolą im:

- zdobywać informacje z różnych źródeł;
- analizować i odkrywać, w jaki sposób informacje są „konstruowane”, czy są drukowane, werbalne, wizualne, czy są wiadomościami multimedialnymi;

- oceniać otwarte i ukryte wiadomości mediów w odniesieniu do zasad etycznych lub demokratycznych.

Jak widać, tego rodzaju podejście pod względem dydaktycznym wpisuje się konstruktywistyczny model edukacji, który jest nie tylko użyteczny na poziomie wczesnej edukacji, ale pozwala łączyć w sposób twórczy i aktywny wartości muzyczne (estetyczne) z uczeniem się muzyki w sposób odpowiedni dla danego wieku i dostosowany do poziomu rozwoju zdolności muzycznych.

## Podsumowanie

Przedstawiona w niniejszym opracowaniu autorska propozycja połączenia z pozoru sprzecznych założeń filozoficznych (estetyki i pragmatyzmu), powstała w wyniku krytycznej analizy poglądów zarówno polskich, jak i zagranicznych autorów zajmujących się edukacją muzyczną. Proponowane podejście wpisuje się w konstruktywistyczny nurt pedagogiki wczesnej edukacji, który zawiera opisane przez Dorotę Klus-Stańską (2009) elementy dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego, jak i dyskursu konstruktywistyczno-społecznego. Oznacza to, że uczenie się muzyki przez dzieci ma charakter aktywny, poprzez nadawanie znaczeń swoim doświadczeniom muzycznym, z możliwością samodzielnych poszukiwań i popełniania błędów, przy jednoczesnym uwzględnianiu ich możliwości rozwojowych, z jednej strony; z drugiej zaś, uczenie się muzyki przebiega w dialogu (interakcji) nauczyciela z dziećmi (uczniami) i rówieśnikami. Na społeczne uczenie się muzyki wielokrotnie zwracał uwagę także Edwin E. Gordon (1997), przywołując poglądy Lwa Wygotskiego i wprowadzając własną teorię nauczania-uczenia się muzyki.

Filozofia wczesnej edukacji muzycznej łącząca podejście estetyczne i praktyczne (pragmatyczne) jest więc rozwiązaniem kompromisowym uwzględniającym rozwijanie poznawczych oraz estetycznych potrzeb i możliwości dziecka w drodze samodzielnego i społecznego (interakcyjnego) uczenia się muzyki. W pracy z dziećmi należy także brać pod uwagę wielość dróg dochodzenia do muzyki, a także jej wielofunkcyjność, na co zwracała uwagę przytaczana tu Przychodzińska. Ta wielość i wielofunkcyjność obejmuje także to, co Patric M. Jones (2007: 10) nazywa odpowiedzialnym wprowadzaniem uczniów w świat muzyki, implikowanym m.in. globalizacją społeczeństwa i sposobami używania muzyki.

Wprowadzanie małych dzieci w świat muzyki (inkulturacja) wymaga zatem uwzględnienia wartości tkwiących w samej muzyce (estetyka), jak i naturalnej skłonności dzieci do uczenia się przez działanie (praktyczne podejście do edukacji). Doświadczenie (przeżycie) estetyczne przychodzi wraz z nabywaniem umiejętności muzycznych (doświadczeniem muzycznym). Aby z powodzeniem wprowadzać

dziecko w arkany muzyki innej niż tzw. artystyczna, najpierw powinno być ono zanurzone w rodzimą muzykę przez wielkie „M”, na co kładła nacisk profesor Przychodzińska.

## Bibliografia

- Alperson P. (1991). *What Should One Expect From a Philosophy of Music Education?*, „Journal of Aesthetic Education”, nr 25(3), s. 215-242.
- Elliot D.J. (1995). *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- Gordon E.E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, tłum. E. Kuchtowa, A. Zielińska, Kraków: Wydawnictwo „Zamiast korepetycji”.
- Gutek G.L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*, Wyd. 2., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jones P.M. (2007). *Music education for society & sake: Music education in an era of global neo-imperial/neo-medieval market driven paradigms and structures*, „Action, Criticism, and Theory of Music Education”, nr 6(1).
- Klus-Stańska D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:], *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.), Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 25-78.
- Lissa Z. (1975). *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Panaiotidi, E. (2002). *What is philosophy of music education and do we really need it?*, „Studies in Philosophy and Education”, nr 21, s. 229-252.
- Przychodzińska M. (1987). *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa: WSiP.
- Przychodzińska M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa: WSiP.
- Reimer B. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, Third Edition, Upper Saddle River N.J.: Prentice Hall.
- Schusterman R. (1992). *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*, Cambridge MA: Blackwell.
- Suświłło M. (2018). Podstawy rozwijania muzykalności dziecka – implikacje dla edukacji. „Aspekty Muzyki” tom 8, s. 39-65.
- Tatarkiewicz W. (1988). *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka – piękno – forma – twórczość – odtworczość – przeżycia estetyczne*, Warszawa: PWN.
- Vogt J. (2003). *Philosophy–Music Education–Curriculum: Some casual remarks on some basic concepts*, „Action, Criticism & Theory for Music Education”, nr 2 (1), s. 1-25.
- Westerlund H. (2003). *Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education*, „Philosophy of Music Education Review”, nr 11(1).
- Wojnar I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

**ADRES DO KORESPONDENCJI**

---

Małgorzata Suświłło  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
e-mail: psus@uwm.edu.pl