




MARCIN MICHALAK

*Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn, +48 89 524 62 07
marcin.michalak@uwm.edu.pl
ORCID:  <https://orcid.org/0000-0003-4434-4051>*

World music jako element międzykulturowej edukacji muzycznej — na przykładzie Przedszkola Artystyczno-Teatralnego „Dorotka” w Olsztynie

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych aspektów wykorzystania gatunku muzyki popularnej o nazwie *world music* jako elementu międzykulturowej edukacji muzycznej prowadzonej w niepublicznym Przedszkolu Artystyczno-Teatralnym „Dorotka” w Olsztynie. Działania te rozwijają nie tylko kompetencje muzyczne dzieci i wspomagają ich ogólny rozwój, ale uczą także otwartości i tolerancji dla Innego/Obcego, co ma szczególne znaczenie w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych oraz swoistego przewartościowania demokratycznych wartości.

Wprawdzie znakiem obecnych czasów pozostają nadal postępujące procesy globalizacyjne oraz promowana, zwłaszcza przez kraje zachodnie, polityka wielokulturowości, ale jej optymistyczny wydźwięk załamał się jednak na początku XXI wieku, po atakach terrorystycznych na biurowce World Trade Center w Nowym Jorku we wrześniu 2001 roku i kolejnych zamachach sterowanych przez Państwo Islamskie, których częstotliwość w ostatniej dekadzie niepokojąco wzrosła. Kryzys finansowy z końca ubiegłego dziesięciolecia i pogłębiające

się nierówności społeczne przyniosły rozczarowanie ustrojem demokratycznym i niechęć do mechanizmów oraz wartości Unii Europejskiej, zwłaszcza w Europie Środkowej¹. Towarzyszą temu, znane już z historii XX wieku, negatywne zjawiska w postaci populizmu i łamania demokratycznych zasad prawa, błędnie pojmowanego patriotyzmu, ksenofobii, dyskryminacji, nacjonalizmu czy nawet rasizmu.

W takiej sytuacji wielokulturowość i międzykulturowość przestają być jedynie egzotycznym elementem kultury konsumpcyjnej, akademickim dyskursem czy politycznym „luksusem” zamożnych krajów. Stają się wręcz koniecznością, zaś postulat Jerzego Nikitorowicza (twórcy polskiej autorskiej koncepcji edukacji międzykulturowej), aby kształtować postawy międzykulturowe od najmłodszych lat życia dziecka, nabiera szczególnego znaczenia. Może w tym pomóc muzyka, która stanowi wspólną wartość dla wszystkich kultur. Muzyka świata, jako gatunek łączący euroamerykańską muzykę popularną i tradycje muzyczne różnych kultur, jest wyjątkowym miejscem spotkania kultur, rodzajem pogranicza, w którego przestrzeni może dojść do dialogu międzykulturowego i wymiany wartości.

Wielokulturowość i międzykulturowość w rozwoju i edukacji dziecka

Idee wielokulturowości (z ang. *multiculturalism*) zaistniały w latach sześćdziesiątych XX wieku na fali przemian społeczno-obyczajowych oraz walk o prawa obywatelskie (Afroamerykanów, kobiet, mniejszości seksualnych itp.). Były elementem nowej polityki, zwanej „polityką tożsamości”. Początkowo wielokulturowość pojawiła się w krajach imigranckich, takich jak USA, Kanada, Australia, potem przeniknęła także do państw europejskich, zwłaszcza Wielkiej Brytanii, Irlandii, Holandii i Belgii czy krajów skandynawskich². O ile wielokulturowość i jej wcześniejsze wersje (np. „tygiel kulturowy”, pluralizm kulturowy) były skierowane głównie do mniejszości, dążyły do zacierania różnic i stanowiły mniej lub bardziej ukryte formy asymilacji, o tyle międzykulturowość jest skierowana do wszystkich grup społecznych, stawia różnicę w centrum i traktuje ją jako wartość³.

¹ Por. I. Krastew, *Demokracja nieufnych. Eseje polityczne*, tłum. M. Sutowski, Warszawa 2013, s. 13–62.

² T. Modood, *Multikulturalizm*, tłum. I. Kołbon, Poznań 2014, s. 13–32.

³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 264–296.

Edukacja międzykulturowa to według Przemysława Pawła Grzybowskiego „swoisty model działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej, nastawiony na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur oraz poszczególnych osób kultury te tworzących”⁴. Jej zasadnicze cele koncentrują się wokół trzech sfer: postaw, umiejętności i świadomości. W pierwszej sferze chodzi m.in. o postawy tolerancji, wrażliwości na inne kultury, otwartości, empatii i zaangażowania na rzecz pokoju, równości i solidarności, a także wyzbywanie się i przeciwstawianie formom nacjonalizmów, stereotypów i uprzedzeń, egzotyzmu, ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu. Sfera umiejętności obejmuje np. „dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Innymi/Obcymi”, nauczanie zasad negocjacji i dialogu międzykulturowego oraz umiejętności poszukiwania sytuacji pogranicza, a także rozpoznawania nierówności, stereotypów, przejawów dyskryminacji i uruchamiania odpowiednich mechanizmów pomocowych. Sfera świadomości to przede wszystkim wielowymiarowa tożsamość w aspekcie: rodzinnym, etnicznym, lokalnym, regionalnym, narodowym, ponadnarodowym, globalnym, zbudowana na wiedzy dotyczącej równorzędności i równouprawnienia wszystkich kultur, a także własnej kultury — jej korzeni, wartości, tradycji, odrębności czy zagadnień ekologicznych⁵.

W polskiej edukacji mamy raczej do czynienia z elementami edukacji wielo- i międzykulturowej. W największym zakresie jest obecna w dyskursie akademickim od lat dziewięćdziesiątych XX wieku⁶. Na pograniczach (polsko-czeskim, polsko-białoruskim, polsko-ukraińskim i innych) prowadzona jest edukacja dla mniejszości narodowych i etnicznych (w szkołach z językiem nauczania mniejszości, dwujęzycznych i placówkach szkolnych z dodatkową nauką języka mniejszości), będąca wynikiem makropolitycznych ustaleń⁷. Praktyczna sfera wiąże się bardziej z działalnością trzeciego sektora (stowarzyszenia, organizacje pozarządowe, grupy nieformalne)⁸. Izabela Czerniejewska pisze, że mię-

⁴ P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków 2007, s. 76.

⁵ Ibidem, s. 80–81.

⁶ Por. P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*, Kraków 2011, s. 21.

⁷ I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń 2014, s. 56–83.

⁸ Por. E. Chromiec, *Dialog międzykulturowy w działalności polskich organizacji pozarządowych okresu transformacji systemowej*, Wrocław 2011; P. Rudnicki, *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, Wrocław 2016, s. 221–227.

dzykulturowość w Polsce jest nadal „pewnym dążeniem, celem do realizacji, natomiast w praktyce zdecydowanie częściej realizowany jest model edukacji wielokulturowej [podkreślenia — I. Czerniejewska]”⁹.

W ujęciu J. Nikitorowicza punkt wyjścia dla edukacji międzykulturowej powinna stanowić edukacja regionalna, która „rozpoczyna proces dialogu edukacyjnego, wzmacniając siły jednostki poprzez poznanie i zrozumienie siebie oraz swojej najbliższej kultury, w efekcie pozwala dostrzegać odmienności oraz poszukiwać sposobów wzajemnego zrozumienia, porozumienia i współpracy”¹⁰. Ma to uzasadnienie w procesie rozwoju tożsamości dziecka, której fundamenty kształtują się najpierw w środowisku rodzinnym i lokalnym. Wzbogacenie edukacji regionalnej o perspektywę międzykulturową daje możliwość kreowania „tożsamości otwartej, wielopoziomowej i wielopłaszczyznowej (rodzinnej, lokalnej, parafialnej, regionalnej, narodowej, kulturowej, państwowej, kontynentalnej, planetarnej)”¹¹. Dotyczy to również tożsamości muzycznej, która w perspektywie międzykulturowej staje się otwarta na inność.

Wiek przedszkolny (od trzech do pięciu, sześciu lat) to w klasycznych teoriach rozwojowych przede wszystkim okres zabawy, wokół której koncentruje się wówczas cała edukacja dziecka — w tym także muzyczna. Według Marii Manturzewskiej i Barbary Kamińskiej dzieci chętnie uczestniczą w zabawach muzyczno-ruchowych, reagują spontanicznie na bodźce muzyczne. Niektóre z nich już w wieku dwóch–trzech lat są w stanie słuchać muzyki w skupieniu, nawet bez udziału ruchu. Zabawom dziecięcym towarzyszy spontaniczny śpiew (melodeklamacyjny), będący rodzajem improwizacji słowno-melodycznej, gdzie sam tekst nie odgrywa znaczącej roli. Rytm jest traktowany swobodnie, a ambitus melodii nie przekracza zwykle tercji¹².

Około czwartego roku życia w tych „śpiewankach” pojawia się pewna struktura rytmiczna. Dzieci podejmują także próby odtwarzania piosenek, które słyszą w swoim otoczeniu, zniekształcając ich melodię czy odwracając jej kierunek; rezygnują też z wykonywania trudniejszych fragmentów. Dopiero między piątym a szóstym rokiem życia pojawia się śpiew w miarę poprawny pod względem intonacyjnym oraz większa precyzja rytmiczna. Pod koniec wieku przedszkolnego ruch pozostaje nadal naturalną formą reakcji na muzykę, ale zwiększa się wy-

⁹ I. Czerniejewska, op. cit., s. 28.

¹⁰ J. Nikitorowicz, op. cit., s. 219.

¹¹ Ibidem.

¹² M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 35–36.

czucie pulsu rytmicznego (dzieci są w stanie klaskać w rytm piosenki lub maszerować) i stopniowo zanikają spontaniczne reakcje ruchowe na muzykę na rzecz tych wyuczonych (np. klaskanie)¹³. Badania, na które powołały się Manturzevska i Kamińska, pokazują, że dla dzieci między czwartym a szóstym rokiem życia problemem nie jest percepcja rytmu, ale brak koordynacji motorycznej i umiejętności zsynchronizowania ruchu z rytmem¹⁴. Ważne zmiany zachodzą również w rozwoju poznawczym, myśleniu, dzięki czemu dzieci są w stanie przyswajając pojęcia muzyczne dotyczące dynamiki, barwy czy wysokości dźwięku¹⁵.

W polskich tradycjach nauczania muzyki w przedszkolu, związanych z polską powszechną koncepcją wychowania muzycznego, „formy ekspresyjne (śpiew, ruch, gra na instrumentach) dominują nad percepcyjnymi (słuchanie muzyki)”¹⁶. Nadrzędną zasadą jest wychodzenie od zjawisk bliskich dziecku i stopniowanie trudności, aby piosenki, zabawy czy zagadnienia muzyczne nie przekraczały możliwości rozwojowych dziecka. Istotna jest także integracja form aktywności muzycznej, ze względu na różnorodne reakcje na muzykę, oraz podkreślanie związków z plastyką, literaturą, poezją czy matematyką¹⁷.

Ważnymi czynnikami rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym są także wpływy środowiska rodzinnego. Szybciej pod względem muzycznym rozwijają się dzieci pochodzące z domów, gdzie pielęgnuje się tradycje muzyczne, choćby w postaci śpiewu¹⁸.

Początkowo piosenki, z którymi styka się dziecko pochodzą z jego kręgu kulturowego, który sam w sobie jest zróżnicowany i wielowymiarowy, szczególnie u dzieci dwujęzycznych oraz tych żyjących na pograniczach kulturowych. Patricia Shehan Campbell przeprowadziła pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku badania etnograficzne dotyczące znaczenia muzyki w sytuacjach dnia codziennego wśród amerykańskich dzieci (przyglądając się w szczególności sposobowi dzieciom dwukulturowym). Obserwowała je na placach zabaw, w autobusach, przedszkolach, sklepach z zabawkami itp. Campbell stwierdziła, że „kultura dziecięca jest obszerna, różnorodna i zdecydowanie pluralistyczna”¹⁹, co powoduje, że dzieli się ona na subkultury lub też „małe kultury dziecięce”, kształtowa-

¹³ Ibidem, s. 36–37.

¹⁴ Ibidem, s. 38.

¹⁵ Ibidem, s. 39.

¹⁶ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990, s. 28.

¹⁷ Ibidem, s. 28–29.

¹⁸ M. Manturzevska, B. Kamińska, op. cit., s. 37.

¹⁹ P.S. Campbell, *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*, New York–Oxford 1998, s. 184.

ne przez takie czynniki jak: płeć, pochodzenie etniczne, socjoekonomiczny status rodziny czy poziom zdolności²⁰.

W modelu Urie Bronfenbrennera, opisującym socjokulturowy kontekst rozwoju dziecka, występują cztery wzajemnie się warunkujące systemy: mikrosystem (rodzina, grupy rówieśnicze, szkoła), mezosystem (związki między środowiskami z pierwszego systemu), egzosystem (np. zatrudnienie rodziców) i makrosystem (polityka, ekonomia, instytucje itp.)²¹. Należałoby tutaj dodatkowo uwzględnić wpływ mediów i globalnej kultury popularnej, która od pierwszych lat życia dziecka oddziałuje na jego kulturę muzyczną (np. filmy telewizyjne, programy dla dzieci, zabawki, muzyka dziecięca itp.)²². Szczególnie w tym ostatnim obszarze przenikają się wzajemnie elementy różnych kultur, gdyż wielokulturowość stała się integralną częścią globalnej kultury. W tej ostatniej mieści się także muzyka świata.

Muzyka świata i jej miejsce w obszarze (wczesnej) międzykulturowej edukacji muzycznej

Muzyka świata (z ang. *world music*) to „styl w muzyce popularnej, uprawiany przez zespoły czerpiące inspirację z olbrzymiego bogactwa form i brzmień muzyki etnicznej: afrykańskiej, azjatyckiej, południowoamerykańskiej i europejskiej”²³. W ujęciu Roya Shukera został on wylansowany pod koniec lat osiemdziesiątych dla odróżnienia zachodniej muzyki popularnej od muzyki z państw wówczas nazywanych „krajami trzeciego świata”, która nie ma korzeni anglo-amerykańskich i jest obiektem dociekań etnomuzykologów²⁴. Początkowo określenie to (w USA występował termin *world beat*) było bardziej marketingową kategorią, odnoszącą się do muzyki wcześniej nazywanej „etniczną”, „muzyką korzeni”²⁵. Potem zaczęto kojarzyć tę etykietę z artystami, którzy dążyli do synte-

²⁰ Ibidem.

²¹ Por. U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge 1979; A. North, D. Hargreaves, *The Social and Applied Psychology of Music*, Oxford 2013, s. 336.

²² Por. E. Seiter, *Children's desires/mothers' dilemmas: the social context of consumption*, w: *Childhood Socialization*, ed. G. Handel, New Brunswick–London 2006, s. 261–275.

²³ A. Wolański, „World music”, hasło w: idem, *Słownik terminów muzyki rozrywkowej*, Warszawa 2000, s. 257.

²⁴ R. Shuker, „World music”, hasło w: idem, *Popular Music. The Key Concepts*, London–New York 2005, s. 279–280.

²⁵ S. Frith, *Sceniczne rytuały. O wartości muzyki popularnej*, tłum. M. Król, Kraków 2011, s. 114–115.

zy muzyki z różnych kręgów kulturowych, takich jak David Byrne, Peter Gabriel czy Paul Simon²⁶. Keith Negus pisze, że muzykę świata uznawano z jednej strony za nową formę globalnej i kosmopolitycznej kultury, z drugiej zaś — za przejaw imperialnej eksploatacji biednych krajów trzeciego świata przez Zachód lub też coś w rodzaju kulturowego kolonializmu, gdzie muzyka jest towarem, z którego tylko państwa zachodnie czerpią zyski²⁷.

Najistotniejszą cechą *world music* jest wykorzystywanie elementów (motywów rytmicznych i melodycznych, form, instrumentarium) muzyki ludowej, tradycyjnej oraz etnicznej z różnych krajów spoza kręgu europejskiego czy euroamerykańskiego. Richard Middleton²⁸, polemizując z pismami Theodora Adorno na temat standaryzowanej formuły muzyki popularnej, wskazał na walory *world music*, którymi są nawiązania do tradycji środkowo-wschodnich, azjatyckich oraz afrykańskich, gdzie melodyczne i rytmiczne schematy są „wypełniane” podczas wykonań. Wiąże się to bez wątpienia z umiejętnością improwizacji. Marcin Rychlewski pisze, iż odniesienia do kultur pozaeuropejskich rozpoczęły się na gruncie rocka w latach sześćdziesiątych. Były to początkowo fascynacje muzyką indyjską (The Beatles, The Moody Blues, Pink Floyd), a potem muzyką afrykańską (Can, Talking Heads, Peter Gabriel, Paul Simon) czy też karaibskim reggae (The Police). Wskazał także na referencje w warstwie słownej (np. do dzieł filozofii wschodniej) oraz ikonograficznej (okładki płyt)²⁹. Walory muzyczne *world music* to w jego ujęciu szczególnie „nowe instrumentarium (zwłaszcza sitar i egzotyczne instrumenty perkusyjne) oraz wprowadzanie wschodnich skal, na przykład ćwierćtonów”³⁰.

Refleksje dotyczące wielo- i międzykulturowości w muzyce towarzyszą edukacji muzycznej od lat dwudziestych XX wieku, zwłaszcza we wspomnianych wyżej państwach imigranckich. Terese Volk pisze, że w przypadku USA stały za tym tendencje demograficzne, idee ujmowania muzyki jako globalnego

²⁶ Wszyscy trzej artyści wywodzą się z kręgu muzyki rockowej. David Byrne jest gitarzystą i współzałożycielem zespołu Talking Heads, Peter Gabriel (flecista i klawiszowiec) to członek najsłynniejszego składu grupy Genesis, natomiast Paul Simon (wokalista, gitarzysta) tworzył w latach sześćdziesiątych XX wieku wraz z Artem Garfunkelem słynny duet rockowy Simon & Garfunkel. Simon wydał w 1986 roku album solowy *Graceland*, do którego nagrania zaprosił muzyków z RPA. Zawiera on muzykę łączącą amerykański rock z afrykańską muzyką etniczną i uważa się go za sztandarowe osiągnięcie *world music*.

²⁷ K. Negus, *Popular Music Theory*, Oxford 1996, s. 175–176.

²⁸ R. Middleton, *Studying Popular Music*, Milton Keynes–Philadelphia 2000, s. 55.

²⁹ M. Rychlewski, *Rewolucja rocka. Semiotyczne wymiary elektrycznej ekstazy*, Gdańsk 2011, s. 135–136.

³⁰ Ibidem, s. 135.

społecznego i estetycznego fenomenu oraz niewerbalnej formy ekspresji, która dostarcza „szerokiej palety narzędzi w zakresie kompozycji i improwizacji”³¹.

Muzyka świata — jako zestaw treści kształcenia — jest obecnie w wielu krajach zachodnich traktowana na równi z innymi rodzajami muzyki (artystyczną, ludową, popularną), a jej droga do zajęcia tej pozycji przedstawia się podobnie jak w przypadku muzyki popularnej (rockowej). Od lat siedemdziesiątych XX wieku w krajach zachodnich (i w Polsce) w obszarze edukacji artystycznej toczył się spór o wartości edukacyjne i obecność popularnych gatunków (takich jak rock, pop, blues) w programach nauczania muzyki. Ujmowanie muzyki popularnej przez pryzmat tradycyjnych kanonów estetycznych powodowało, że była ona odrzucana lub marginalizowana³². Uwzględnienie perspektywy studiów kulturowych, badań w zakresie tzw. muzykologii popularnej oraz psychosocjologicznych badań nad preferencjami dzieci i młodzieży (pokazujących, że gatunki muzyki popularnej należą do tych ulubionych i zaspokajają liczne potrzeby rozwojowe i kulturowe) sprawiło, że w literaturze pojawiło się nowe określenie *popular music education*. Pedagogika muzyki popularnej zaczęła się rozwijać najwcześniej w takich krajach, jak Wielka Brytania, Australia, USA (niektóre stany), Finlandia, Dania, Norwegia czy Szwecja³³. Jej istotną cechą jest dążenie do zachowania równych proporcji między muzyką artystyczną, ludową/etniczną oraz popularną w procesie nauczania muzyki w szkołach³⁴.

Na gruncie polskim problematykę wielokulturowej edukacji muzycznej podejmował na początku XXI wieku Andrzej Białkowski. Przybliżając założenia amerykańskiej multikulturowej pedagogiki muzycznej, zawarte w nieznanym wówczas w Polsce publikacjach jednego z najsłynniejszych przedstawicieli takiego myślenia — Davida Elliotta, ukazywał nowe perspektywy teoretyczne i obszary praktycznych działań dla polskiej edukacji muzycznej³⁵. Znalazła się

³¹ T.M. Volk, *Music, Educations, and Multiculturalism. Foundations and Principles*, New York 2004, s. 5–6.

³² M. Michalak, *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011, s. 141–168.

³³ D. Isbell, *Popular music and the public school music curriculum*, „Update: Applications of Research in Music Education” 2007, No. 26, s. 53–63; D.G. Hebert, *Originality and institutionalization: factors engendering resistance to popular music pedagogy in the U.S.A.*, „Music Education Research International” 2011, Vol. 5, s. 12–20.

³⁴ W Polsce treści dotyczące muzyki popularnej znalazły się w programach i podręcznikach do muzyki w wyniku reformy oświatowej z 1999 roku (M. Michalak, op. cit., s. 168–169).

³⁵ A. Białkowski, *Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 1, s. 8–15.

ona wówczas na rozdrożu w obliczu przemian globalnych, rozwoju technologii oraz ekspansji kultury masowej, mierzących się z tymi wyzwaniem nowych teorii (m.in. postmodernizm, feminizm) oraz kryzysu estetycznego podejścia do edukacji artystycznej, stanowiącego wcześniej nienaruszalny aksjologiczny fundament³⁶. Niestety, wielokulturowość pozostała takim samym wyzwaniem dla polskiej edukacji muzycznej na początku drugiej dekady XXI wieku, na co zwrócił uwagę Białkowski w artykule podsumowującym sposób podejścia do nauczania i uczenia się muzyki w Europie Zachodniej i USA oraz w Polsce. Polskie koncepcje programowe dają prymat muzyce artystycznej oraz ludowej, natomiast pozostałe rodzaje muzyki czy oferty programowe stanowią uzupełnienie treści programowych³⁷.

Próbę wypracowania własnej wizji wielo- i międzykulturowej edukacji muzycznej, silnie osadzonej w teorii, historii oraz estetyce muzyki, inspirowaną także koncepcjami niemieckiej wielokulturowej pedagogiki muzycznej, podjął w Polsce również Jarosław Chaciński. W swoich publikacjach przywołał wiele przykładów twórczości muzycznej — zarówno z kręgu europejskiej i polskiej muzyki artystycznej, jak i popularnej — zawierających nawiązania do pozaeuropejskich kultur muzycznych, a także uwypuklił problemy dotyczące percepcji muzyki z innych kręgów kulturowych³⁸.

Chaciński podjął się próby określenia miejsca „koncepcji wielokulturowej” w obszarze polskiej edukacji muzycznej, zdominowanej jego zdaniem przez „koncepcję narodową”. Według niego ta pierwsza nie stanowi alternatywy dla drugiej, ale może być traktowana „równorzędnie z innymi treściami programowymi”³⁹. Działania takie uzasadnia w ujęciu Chacińskiego polska specyfika wielokulturowości, w której muzyka oraz tradycje jej nauczania zawsze były otwarte na wielokulturowość ze względu na uwarunkowania historyczne, geograficzne czy demograficzne, tj. wielonarodową strukturę państwa w okresie

³⁶ Idem, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales” 2003, t. 1, s. 251–264.

³⁷ Idem, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań*, w: *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 63–64.

³⁸ J. Chaciński, *Edukacja muzyczna w perspektywie założeń edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Muzyczna” 2005, t. 2, nr 1, s. 30–40; idem, *Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie czasów globalizacji i medializacji — wnioski dla edukacji muzycznej*, w: *Wybrane aspekty sztuki i edukacji estetycznej*, red. J. Chaciński, Słupsk 2004, s. 203–214.

³⁹ Idem, *Polska i wielokulturowość — wnioski dla pedagogiki muzycznej*, w: *Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej*, red. J. Chaciński, Słupsk 2005, s. 102.

Rzeczpospolitej Obojga Narodów, II Rzeczpospolitej (kultura kresowa) czy rewitalizacji kultury mniejszości narodowych i etnicznych po 1989 roku⁴⁰. Wskazał też na źródła pokazujące, że forsowanie mononarodowej struktury państwa polskiego w okresie PRL-u było elementem propagandy komunistycznej, realizującej własne cele ideologiczne⁴¹. Zdaniem Chacińskiego międzykulturowa edukacja muzyczna „nie stanowi zagrożenia dla kształtowania postaw narodowych, a więc uświadomienia wychowankom własnych kulturowych korzeni”⁴² — wręcz przeciwnie, pozwala zobaczyć rodzimą kulturę w szerszym kontekście⁴³.

W ostatnich latach odniesienia do wielokulturowej edukacji muzycznej, zwłaszcza wczesnej, pojawiają się w publikacjach Elżbiety Frołowicz. Pisze ona, że około dziewiątego–dziesiątego roku życia u dziecka kształtuje się ostatecznie poczucie tonalne, dlatego

okres wczesnoszkolny jest najważniejszym momentem, w którym za pomocą przemyślanych działań edukacyjnych można próbować zainteresować uczniów muzyką tworzoną w oparciu o inny system dźwiękowy niż dur-moll i odmienne tradycje wykonawcze, ucząc otwartości na różnorodne doznania dźwiękowe oraz muzykę innych kultur⁴⁴.

Przed wielo- i międzykulturową edukacją muzyczną stoi szereg problemów i wyzwań. Lucy Green przytacza badania Adrew Aldena, który pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia prowadził badania wśród dzieci z biednych obszarów śródmiejskich w Londynie. Badacz skupił się głównie na mniejszości hinduskiej. W wywiadzie grupowym z całą wieloetniczną klasą azjatyckie dzieci deklarowały, podobnie jak ich brytyjscy rówieśnicy, że preferują mainstreamowy pop. Rozmowy z grupką dzieci hinduskich ujawniły jednak coś innego. Mali respondenci przyznali, że preferują muzykę filmową pochodzącą z filmów indyjskich (bollywoodzkich). Zapytane, dlaczego nie przyznały się do tego na forum całej klasy, odparły, że z powodu presji rówieśników⁴⁵. Green

⁴⁰ Ibidem, s. 95–100.

⁴¹ Ibidem, s. 97–98.

⁴² J. Chaciński, *Edukacja muzyczna...*, op. cit., s. 50.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ E. Frołowicz, *Jestem Inny! Muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości*, „Aspekty Muzyki” 2015, t. 5, s. 84.

⁴⁵ L. Green, *Music education, cultural capital, and social group identity*, w: *Cultural Study of Music. A Critical Introduction*, eds. M. Clayton, T. Herbert, R. Middleton, New York–London 2003, s. 271.

stwierdziła, że chociaż w brytyjskich szkołach istnieje antyrasistowska polityka, wielokulturowy program pozostaje niedopasowany do doświadczeń wielu dzieci, które znajdują się pomiędzy presją komercyjnej kultury i wzorcami obowiązującymi w grupach rówieśniczych, co sprawia, że wstydzą się swoich preferencji muzycznych⁴⁶. Podobnie może to wyglądać w warunkach polskich, gdzie niektórzy uczniowie pod naciskiem rówieśników zorientowanych na modne trendy z Zachodu mogą się wstydzić fascynacji tym, co rodzime — lub odwrotnie. W tym drugim wypadku lęk przed przyznaniem się do słuchania muzyki świata mógłby być spowodowany panującymi w danym środowisku tendencjami skrajnie nacjonalistycznymi czy jawnie rasistowskimi. Sprzyja temu niestety polityka niektórych krajów europejskich, gdzie takie wartości jak „patriotyzm” czy „kultura narodowa” wykorzystuje się (za pomocą propagandy medialnej) do rozgrywek politycznych.

Kolejnym problemem jest stereotypowe ujmowanie muzyki innych kultur, które prowadzi do umniejszania jej wartości artystycznych. Przykładem może tutaj być muzyka afrykańska, w potocznym rozumieniu prostsza od europejskiej lub wręcz prymitywna, bo bazująca na rytmie i cielesności. Simon Frith dokonał analizy etnomuzykologicznych opracowań dotyczących muzyki afrykańskiej. Wskazał po pierwsze na czynnik geograficzny, biorąc pod uwagę zróżnicowanie kulturowe kontynentu afrykańskiego. Po drugie zaznaczył, że wyższość muzyki europejskiej nad afrykańską ma wyłącznie wymiar ideologiczny, a nie muzykologiczny⁴⁷. Ten drugi ujawnia bowiem np. że „znaczenie rytmu w afrykańskiej muzyce i kulturze leży nie w jego prostocie i »bezpośredniości«, lecz w elastyczności i skomplikowaniu, nie w fizycznej ekspresyjności, lecz w komunikacyjnej subtelności, w zdolności do uspołnienienia wszelkich [pokreślenia — S. Firth] ruchów ciała”⁴⁸. Cechy te istnieją także w bluesie, który ma afrykańskie korzenie. „Czuć bluesa” znaczy tyle, co w niego „wniknąć”. „Muzyka afrykańska — pisze dalej Frith — istnieje jedynie jako wykonywana [...] najważniejszy jest ruch (a nie architektura) [forma — przyp. M.M.], »pęd życiowy« [...] W tym sensie muzyka improwizowana jest permanentną terażniejszością”⁴⁹.

W Polsce o specyficznych problemach dotyczących realizacji treści związanych z edukacją międzykulturową pisał wspomniany już Chaciński. Wskazał m.in. na problem „europeizacji egzotyki”, który wiąże się ze schematyczną

⁴⁶ Ibidem, s. 272.

⁴⁷ S. Frith, op. cit., s. 169–190.

⁴⁸ Ibidem, s. 181.

⁴⁹ Ibidem, s. 184–186.

i stereotypową, często nieświadomą, adaptacją języka muzycznego innej kultury na język kultury europejskiej. Zabiegi takie deprecjonują prawdziwe wartości artystyczne odmiennej tradycji muzycznej⁵⁰.

Podstawy metodologiczne i opis terenu badań

Przedszkole Artystyczno-Teatralne „Dorotka” w Olsztynie to unikatowa w skali kraju placówka, w której edukacja artystyczna (muzyczna, plastyczna i teatralna) realizowana jest zarówno w wymiarze regionalnym, jak i wielo- i międzykulturowym, z udziałem studentów wolontariuszy z różnych krajów (m.in. Afganistanu, Brazylii, Chin, Filipin, Francji, Indii, Indonezji, Iranu, Jemenu, Kazachstanu, Malezji, Mołdawii, Rosji, Rumunii, Singapuru, Słowacji, Tanzanii, Ukrainy, USA, Włoch), którzy co roku na sześć tygodni przyjeżdżają do przedszkola.

„Dorotka” jest członkiem światowej Sieci Szkół Stowarzyszonych UNESCO (jako pierwsze przedszkole w Polsce, obecnie jedno z dwóch) i działa pod honorowym patronatem: Polskiego Komitetu ds. UNESCO, Ambasady Republiki Angoli w Polsce, Ambasady Republiki Indonezji w Polsce, Ambasady Meksyku w Polsce oraz Ambasady Republiki Południowej Afryki w Polsce. Istotna dla placówki jest także współpraca m.in. z Polskim Komitetem Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP, Polską Akcją Humanitarną, a w skali regionu — z Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Teatrem im. S. Jaracza w Olsztynie oraz Olsztyńskim Teatrem Lalek⁵¹.

Podjęmowana w przedszkolu problematyka edukacji wielo- i międzykulturowej jest o tyle istotna, że województwo warmińsko-mazurskie należy, obok podlaskiego, opolskiego i pomorskiego, do najbardziej zróżnicowanych etnicznie i kulturowo obszarów kraju⁵². Placówka organizuje cykliczne konferencje naukowe poświęcone kwestiom wielo- i międzykulturowości. Specyficznym elementem edukacji przedszkolnej i działalności przedszkola są występy, koncerty i przedstawienia dzieci, które odbywają się w różnych ważnych dla miasta i regionu miejscach (np. Szpital Dziecięcy, Olsztyński Teatr Lalek, Dom Seniora, domy dziecka, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Organizowane są także warsztaty dla rodziców z udziałem wolontariuszy. W „Dorotce” reali-

⁵⁰ J. Chaciński, *Polska i wielokulturowość...*, op. cit., s. 104.

⁵¹ Zob. strona internetowa Przedszkola Artystyczno-Teatralnego „Dorotka”: <https://www.przedszkoledorotka.pl/> (dostęp: 04.05.2017).

⁵² J. Nikitorowicz, op. cit., s. 161–164; I. Czerniejewska, op. cit., s. 42–49.

zowane są nie tylko programy edukacyjne na temat wielokulturowości, ale także dotyczące praw człowieka, edukacji dla pokoju, ekologii⁵³.

W przedszkolu punktem wyjścia w procesie kształcenia jest kultura regionalna (Warmii) oraz narodowa (utwory określone w podstawie programowej). Z muzyki regionalnej dzieci poznają hymn i zarazem hejnał Olsztyna do muzyki F. Nowowiejskiego *O Warmio moja miła*, a także przyśpiewki i tańce ludowe (szot, pofajdok). Przedszkole organizuje również wyjazdy do Salonu Muzycznego im. Feliksa Nowowiejskiego w Barczewie — Muzeum, gdzie odbywają się lekcje muzealne i koncerty dla dzieci⁵⁴. Przedszkolaki co tydzień uczestniczą także w zajęciach z udziałem lokalnego zespołu Brylanty & Bażanty, specjalizującego się w muzyce z pogranicza folku i popu. Do repertuaru muzycznego są także wprowadzane piosenki z obszaru muzyki popularnej, opowiadające o Warmii (np. *O Warmio* grupy Messa, *Kopernikana* zespołu Enej).

Edukacja muzyczna w przedszkolu składa się z podobnych, jak w innych przedszkolach, form aktywności muzycznej, aczkolwiek z racji profilu teatralno-artystycznego na działania muzyczne kładzie się dużo większy nacisk. Dzieci śpiewają piosenki związane z omawianym tematem (np. jesień, Dzień Matki). Śpiew towarzyszy także zabawom integracyjnym oraz muzyczno-ruchowym, podczas których stosuje się niekiedy instrumenty perkusyjne, jest też obecny w trakcie gimnastyki przy muzyce. W czasie zajęć z przedszkolakami wprowadza się aktywne słuchanie muzyki (z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych, gestów) oraz zabawy polegające na rozpoznawaniu dźwięków. Dzieci mają raz w tygodniu zajęcia z rytmiki i raz w miesiącu uczestniczą w koncertach organizowanych przez Filharmonię Warmińsko-Mazurską (tzw. Spotkania z Panią Muzyką) lub spektaklach muzycznych w olsztyńskim Teatrze im. Stefana Jaracza. Muzyka towarzyszy wszystkim grupom wiekowym również podczas codziennego odpoczynku i relaksacji po obiedzie czy zajęciach.

W związku z obecnością studentów wolontariuszy w przedszkolu w latach 2001–2016 prowadzony był eksperyment, w którym badano otwartość dzieci na inność kulturową, etniczną, a także uwarukowaną niepełnosprawnością. Obejmował on trzy etapy: reakcje na inność, otwartość na dialog z innymi oraz wykorzystanie sztuki z pogranicza kulturowego. Pokazał on, że wspólne muzykowanie i tworzenie prac plastycznych to wyjątkowo efektywne obszary dialogu międzykulturowego, które są możliwe do realizacji nawet mimo bariery językowej.

⁵³ Zob. strona internetowa Przedszkola Artystyczno-Teatralnego „Dorotka” ..., op. cit.

⁵⁴ Zob. strona internetowa Salonu Muzycznego im. Feliksa Nowowiejskiego w Barczewie: http://barczewo.home.pl/autoinstalator/wordpress3/?page_id=109 (dostęp: 16.04.2018).

Działania międzykulturowe w „Dorotce” sprawiają, że dzieci są bardziej otwarte i tolerancyjne niż ich rówieśnicy z innych placówek, nie przejawiają także strachu przed obcymi osobami z innych kultur⁵⁵.

Bezpośrednim impulsem do podjęcia badań zawartych w niniejszym artykule był czynny udział autora w Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. *Na styku kultur — spotkanie, komunikacja, dialog*, która odbyła się 12 maja 2014 roku w Olsztynie⁵⁶. Po obradach miał miejsce występ dzieci, podczas którego wykonywały one układy taneczne do muzyki świata (*world music*). Były to głównie utwory z kręgu muzyki popularnej, przetwarzające elementy muzyki etnicznej, co wydało się badaczowi szczególnie interesujące w kontekście własnych zainteresowań naukowych, dotyczących możliwości edukacyjnego wykorzystania muzyki popularnej. Po konferencji zwrócono się do dyrekcji z prośbą o możliwość przeprowadzenia badań w placówce, która została rozpatrzona pozytywnie.

Materiał badawczy, którego analizy przedstawiono w dalszej części niniejszego tekstu, został zebrany metodą wywiadów jakościowych z sześcioma nauczycielkami z Przedszkola Artystyczno-Teatralnego „Dorotka” w Olsztynie w czerwcu 2014 roku. Respondentki zostały dobrane w sposób celowy. Wszystkie prowadzą, zgodnie ze specyfiką placówki, zajęcia artystyczne (muzyczne, plastyczne, teatralne). Osoby udzielające wywiadów stanowiły wówczas (lata 2014–2015) całą kadrę pedagogiczną zatrudnioną w placówce.

W roku szkolnym 2013/2014 (czas prowadzenia badań) w przedszkolu były 4 grupy wychowawcze obejmujące opieką 95 dzieci: Gangeski (trzylatki), Knedliczki (czterolatki), Pretorianki (pięciolatki), Madrytki (sześciolatki), co oznacza, że krajami wokół których toczyły się działania dydaktyczno-wychowawcze były: Indie, Czechy, RPA i Hiszpania.

Wywiady, które przeprowadzono z nauczycielkami z Przedszkola „Dorotka”, miały charakter swobodny⁵⁷. Odbywały się wprawdzie na podstawie opracowanego wcześniej scenariusza zawierającego pytania otwarte, ale w toku rozmów zadawano respondentkom także dodatkowe pytania, wynikające z przebiegu dyskusji. Transkrypcje wywiadów poddano analizie zorientowanej na zna-

⁵⁵ Pełna nazwa programu *Sztuka i twórczość oraz elementy pedagogiki międzykulturowej w procesie kształtowania osobowości dziecka w wieku przedszkolnym*, por. *Niezwykły, piętnastoletni eksperyment w Olsztynie. Jak się zakończył?* [online], <http://www.newsweek.pl/polska/eksperyment-w-olsztynie,artykuly,387080,1.html> (dostęp: 06.05.2017).

⁵⁶ Jej głównym organizatorem było właśnie Przedszkole Artystyczno-Teatralne w Olsztynie wraz ze Stowarzyszeniem „Jeden Świat” — Dzieci Dialogu Międzykulturowego.

⁵⁷ S. Gudkova, *Wywiad w badaniach jakościowych*, w: *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, red. D. Jemielniak, Warszawa 2012, s. 115–116.

czenia nadawane przez nauczycielki gatunkowi *world music* (w tym przypadku znaczenia edukacyjne) oraz międzykulturowej edukacji muzycznej⁵⁸. Były to zatem badania mieszczące się w obszarze konstruktywizmu, interpretatywizmu i hermeneutyki⁵⁹.

Na podstawie przygotowanego scenariusza wywiadu, jak i późniejszych analiz transkrypcji⁶⁰, postawiono następujące problemy badawcze:

- Jakie są kryteria doboru utworów z obszaru *world music*?
- Jakie są walory edukacyjne *world music*?
- Jakie cele edukacji międzykulturowej (w sferze świadomości, umiejętności i postaw) są realizowane poprzez wykorzystanie *world music* w przedszkolu?

W dalszej części tekstu, stanowiącej wyciąg z obszernej analizy danych jakościowych, w dwóch pierwszych paragrafach, dla większej przejrzystości tekstu, przy informacjach, które pozyskano od każdej z nauczycielek, umieszczono tylko inicjały ich imion: A — Aneta, B — Beata, J — Joanna, L — Laura, Mg — Małgorzata, Mt — Marta. W trzecim paragrafie, dotyczącym analizy wyników badań, który z racji problematyki ma inną strukturę, występują pełne imiona respondentek.

Kryteria doboru utworów z obszaru *world music*

Na wstępie analizy warto zaznaczyć kilka kwestii, o których respondentki opowiadały na początku wywiadu i na których przytoczenie w całości nie będzie tutaj miejsca. W Przedszkolu „Dorotka” każda z nauczycielek wybiera sobie na początku roku jakiś kraj, wokół którego będą się toczyć działania dydaktyczno-wychowawcze w zakresie edukacji artystyczno-teatralnej i międzykulturowej. Jest to sprawa zupełnie dowolna, uwarunkowana preferencjami, zainteresowaniami i doświadczeniami pracujących w placówce kobiet. Stałym elementem są tylko kraje afrykańskie (Afryka jako „kolebka ludzkości”). Zwieńczeniem takich działań dydaktyczno-wychowawczych jest występ wszystkich grup przedszkolnych, na którym są prezentowane utwory i tańce związane z kulturą danego

⁵⁸ Por. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, Warszawa 2010, s. 171–178.

⁵⁹ Por. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, tłum. M. Bobako, w: *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010, s. 283–289.

⁶⁰ Ze względu na ramy publikacji w dalszej części tekstu zaprezentowano zaledwie wycinek analizy zgromadzonego materiału badawczego. Pytania zadawane nauczycielkom dotyczyły jeszcze m.in. preferencji muzycznych respondentek oraz znaczenia muzyki w ich życiu, oceny działań prowadzonych w placówce przez rodziców i środowisko lokalne, a także reakcji dzieci na *world music*.

kraju, a także przedstawienia teatralne z udziałem dzieci. Widzami tego rodzaju występów są rodzice przedszkolaków oraz zaprzyjaźnione z placówką osoby ze środowiska lokalnego.

Analizy wywiadów z nauczycielkami z Przedszkola „Dorotka” pokazują, że kryteria doboru utworów z obszaru *world music* na potrzeby zajęć muzyczno-ruchowych czy też wspomnianych wyżej występów teatralno-muzycznych są uwarunkowane przede wszystkim tematyką związaną z wybranym przez nauczycielki krajem. Ponadto nauczycielki wskazały na takie kryteria, jak:

- przystępność repertuaru, stopień jego trudności (Mt),
- możliwości rozwojowe dziecka, szczególnie poznawcze (J),
- preferencje muzyczne nauczycielek (L, A) oraz osób z otoczenia — przypuszczalnie rodziców i innych odbiorców występów wieńczących temat kompleksowy dotyczący danego kraju (L),
- dostępność utworu oraz informacji o nim w Internecie czy też filmów na YouTube pokazujących kroki tańca, układy taneczne itp. (J, L, A),
- wiedza nauczycielek na temat utworu, artysty (L),
- kryteria popularności danego utworu w wybranym kraju oraz jego wartość artystyczna, ambitny repertuar (L),
- własne poszukiwania i doświadczenia muzyczne nauczycielek, związane z udziałem w warsztatach (np. dotyczących muzyki indyjskiej) (Mg), a także wyjazdami zagranicznymi — własnymi lub znajomych osób, które rekomendują różne nagrania (J); czasem też kontakt z osobami, które mieszkają za granicą, np. poprzez Skype’a, aby objaśniły kroki jakiegoś tańca — w tym wypadku chodziło o hiszpański taniec pasodoble (A),
- preferencje muzyczne dzieci, utwory, które zwracają ich uwagę podczas zabaw dowolnych i ruchowych, „przy których [...] dzieciaki chętniej ćwiczą, wykonują ćwiczenia” oraz ich atrakcyjne elementy: „wstawki, zaśpiewane innym głosem, śmieszne [...] zmiana rytmu” (B),
- oswojenie dzieci z utworami *world music*, dążenie do sytuacji, w której stają się one naturalnym elementem doświadczeń muzycznych przedszkolaków (Mt),
- sugestie wolontariuszy odnośnie do tematyki utworu, aby była dobrana adekwatnie do regionu kraju, wokół którego toczą się działania dydaktyczno-wychowawcze, kontekstu, w jakim została napisana na rodzimym gruncie (Mt, Mg). Wskazówki te nie zawsze idą w parze z gustem i oczekiwaniami nauczycielek. Wówczas same biorą odpowiedzialność za dobór repertuaru, posiłkując się Internetem (Mt),

- tekst utworu, jego tematyka. Dobór tekstu poprzedzają analizy nauczycielek, potem objaśniają one znaczenie słów piosenek dzieciom, czasem ilustrując to jakąś historią (Mt).

Nauczycielki w wywiadach nie podawały zwykle tytułów utworów z obszaru *world music*, które wykorzystują. Być może sprawdzony repertuar traktują jako pewną formę tajemnicy zawodowej. Stwierdziły, że kompozycje są czasem dobierane spontanicznie, bo repertuar, który jest zaplanowany do realizacji, nie odpowiada dzieciom, nie reagują one z entuzjazmem na muzykę. Trzeba wówczas sprawdzać na bieżąco inne utwory, zaczerpnięte niekiedy z Internetu (YouTube). W wywiadach wystąpiło jednak kilka pseudonimów artystycznych artystów, takich jak Akon (właśc. Aliaume Damala Badara Akon Thiam — amerykański wokalista i raper, który wychowywał się w Senegalu)⁶¹, a także Luka (właśc. Anthony Kasirivu, pochodzący z RPA producent muzyczny, specjalizujący się w muzyce *house* z elementami muzyki afrykańskiej)⁶². Jedna z nauczycielek (J) mówiła też o muzyce relaksacyjnej i medytacyjnej, związanej z Tai Chi⁶³, która jest wykorzystywana podczas leżakowania. W wywiadach pojawiły się też nazwy tradycyjnych tańców ludowych (pasodoble i flamenco — w przypadku Hiszpanii) czy pieśni (*Kalinka* w odniesieniu do Rosji) oraz *Si ma ma ka* (jako wizytówka muzyczna Afryki)⁶⁴.

Należy dodać, że w ocenie nauczycielek muzyka świata zajmuje ok. 1/6 wśród wszystkich treści i aktywności podejmowanych w przedszkolu. Pozostałe treści i działania muzyczne — które nie były przedmiotem badań — zajmują odpowiednio: 1/6 — treści dotyczące muzyki regionalnej, 2/3 — treści muzyczne związane z podstawą programową i pakietem edukacyjnym (piosenki, pieśni patriotyczne, ćwiczenia melodyczno-rytmiczne, zabawy muzyczne, utwory z obszaru muzyki artystycznej itp.).

Walory edukacyjne *world music*

Za wyborem utworów muzycznych na potrzeby edukacyjne przemawiają zazwyczaj ich walory artystyczne czy też społeczno-kulturowe, które w kontek-

⁶¹ Zob. np.: <https://en.wikipedia.org/wiki/Akon> (dostęp: 05.05.2018).

⁶² Zob. np.: <https://www.musicinafrica.net/magazine/sa-house-producer-releases-hot-single> (dostęp: 05.05.2018).

⁶³ System ćwiczeń relaksacyjnych, pochodzących ze starożytnych Chin, zob. np.: <http://www.taichi.pl/> (dostęp: 05.05.2018).

⁶⁴ Jest to tradycyjna pieśń ludowa, która pochodzi z Ghany, zob. np.: <http://mariajesusmusica.wixsite.com/simamaka> (dostęp: 05.05.2018).

ście dydaktyczno-wychowawczym stają się wartościami edukacyjnymi. W wywiadach poproszono nauczycielki o wskazanie, co uznają za walory edukacyjne *world music*. Respondentki opowiadały o takich walorach, jak:

- walory artystyczne, czyli muzyczne i brzmieniowe. Są to np. w przypadku muzyki afrykańskiej nietypowe dźwięki bębnów i innych instrumentów perkusyjnych, różnorodne instrumentarium (B). Walory artystyczne muzyki świata mogą być dla dzieci czymś, co może zaprocentować w dalszym rozwoju ich muzykalności (kształcenie słuchu, poczucie stylu muzycznego, rozpoznawanie brzmienia różnych instrumentów) (L). Nauczycielki odnosiły się także do rozwoju wyobraźni muzycznej, zdolności interpretacyjnych, jak i sfery emocjonalnej dziecka (wrażliwość, odczuwanie emocji zawartych w muzyce, ich wyrażanie i przeżywanie) (Mt, J),
- nietypowość, nowość, odmienność od codziennych doświadczeń muzycznych dzieci, co sprawia, że są one zaciekawione i potrafią lepiej skupić uwagę na realizowanych treściach nauczania (L, J),
- egzotyka, inność w stosunku do polskiej kultury muzycznej; odmienność, z której „można czerpać”, ujmować jako wartość wzbogacającą naszą (polską, regionalną) kulturę (B),
- walory percepcyjne wynikające ze stymulacji polisensorycznej (oddziaływanie na każdy zmysł dziecka poprzez stroje, scenografię, taniec), co rozwija „koordynację wzrokowo-ruchową, koordynację słuchową” (L),
- walory poznawcze i społeczno-kulturowe, które łatwiej jest dzieciom przyswoić na drodze przekazu muzycznego. Chodzi tutaj o:
 - a) związek danej muzyki, brzmienia instrumentu, rytmu, stylu muzycznego z określoną kulturą, państwem, regionem na zasadzie skojarzenia, ale jak najdalszego od stereotypowego obrazu tej kultury, typu: Afryka — bębny (B),
 - b) walory tekstów utworów z obszaru muzyki świata, które tkwią — tutaj na przykładzie muzyki afrykańskiej (Mt) — przede wszystkim w innym niż w Europie postrzeganiu rzeczywistości, codzienności, miłości, prozy życia, co może rozbudzić pewną filozoficzną czy nawet antropologiczną wrażliwość u dziecka. Respondentka wskazała na piękno ujmowania prostych rzeczy, powolnego codziennego życia: „my jesteśmy tak jakby do przodu ze wszystkim, a tam [w Afryce — przyp. M.M.] [...] się celebryje [...] każdy dzień” (Mt),
- walory społeczno-wychowawcze — muzyka, dzięki swojej atrakcyjności, odwołuje od negatywnych zachowań i w pewien sposób kreuje społecznie

- akceptowane postawy wobec rówieśników, a także „pozytywne nastawienie [...] do świata i rzeczywistości” (J),
- walory ogólnorozwojowe — kształtowanie aparatu mowy poprzez śpiewanie piosenek w innych językach i ćwiczenia artykulacyjne (Mt) oraz inne (wyżej wspomniane) aspekty odnoszące się do rozwoju poznawczego czy społeczno-emocjonalnego,
 - walory relaksacyjne i terapeutyczne muzyki świata, ułatwiające dzieciom zasypianie czy relaks między zajęciami lub po ich zakończeniu (Mg, J, Mt).

Warto tutaj dodać, że obecni w placówce wolontariusze uczą dzieci piosenek związanych z ich własną kulturą, w ojczystym języku, co stanowi dodatkowy walor poznawczy i ogólnorozwojowy. W przedszkolu dwa razy w tygodniu odbywają się przy tym zajęcia z języka angielskiego, na których dzieci uczą się również piosenek w tym języku.

Cele edukacji międzykulturowej realizowane poprzez wykorzystanie *world music* (świadomość, umiejętności i postawy)

Poprzednie analizy pokazały, że *world music* nie jest tylko dodatkiem do repertuaru muzycznego placówki. Nauczycielki dobierają utwory rozmyślnie, ze świadomością ich walorów artystycznych i edukacyjnych. Rodzi się w tym momencie pytanie, jaką funkcję spełnia muzyka świata w kontekście realizacji założeń edukacji wielo- i międzykulturowej, a dokładniej — w jakim stopniu podczas sytuacji dydaktyczno-wychowawczych z wykorzystaniem *world music* są realizowane opisane wcześniej w niniejszym artykule cele edukacji międzykulturowej w sferze świadomości, umiejętności i postaw?

Respondentki odwoływały się w większości do wszystkich celów edukacji międzykulturowej, niektóre akcentowały wybrane z nich. Warto przyjrzeć się w tym aspekcie wnioskowi płynącemu z analizy wypowiedzi każdej z nauczycielek.

Małgorzata wskazała na takie cele w sferze świadomości, jak poznawanie różnic kulturowych — wyglądu osób z różnych stron świata, które mają „inną karnację, inne włosy, kropki na czole” (czyli *bindi*⁶⁵), a także zrozumienie zna-

⁶⁵ Bindi — kropka na czole występująca u kobiet hinduskich, mająca znaczenie duchowe i społeczne. Występuje w różnych kolorach w zależności od okazji i okresu życia; np. czerwona kropka oznacza, że kobieta jest zamężna. Por. BINDI — *Meaning and significance of the „Dot” on forehead* [online], <http://www.sanskritimagazine.com/culture/bindi-meaning-and-significance-of-the-dot-on-forehead/> (dostęp: 07.05.2017).

czenia tych różnic. Odnośnie do sfery umiejętności podkreśliła, że w przedszkolu w sytuacjach, gdzie barierą może stanowić brak znajomości języka, uczy się dzieci zasad komunikacji z wykorzystaniem mowy ciała. W kwestii postaw wskazała na: otwartość, tolerancję, brak negatywnego zdziwienia innością czy ksenofobicznego lęku przed Innym/Obcym (w tym przypadku studentem wolontariuszem z innego kraju).

Marta również odwołała się do trzech sfer celów edukacji międzykulturowej. Sfera świadomości to u niej poznawanie różnic i zrozumienie, że wolontariusze z innych krajów, mimo odmiennego koloru skóry i języka, to są „tacy sami ludzie” i przejawiają takie same aktywności muzyczne (np. śpiew, taniec). Do sfery umiejętności można zaliczyć to, że dzieci „mają swoje zdanie” (zwłaszcza te starsze) i nie boją się go wyrażać. Respondentka połączyła tę umiejętność z postawami otwartości, szacunku czy ciekawości innych kultur. O ich autentyczności może świadczyć opisywana przez nauczycielkę tęsknota za wolontariuszami, którzy opuścili placówkę. Dzieci dopytują się: „A gdzie jest pani?”, „Kiedy pani przyjdzie?”. Zdaniem nauczycielki międzykulturowe nastawienie do świata przekłada się także na postawę szacunku do osób starszych.

Odwołania do trzech sfer celów edukacji międzykulturowej wystąpiły również w wypowiedziach Anety. Jej zdaniem różnorodność treści muzycznych poszerza międzykulturowe kompetencje muzyczne dzieci w zakresie wiedzy o muzyce, nazw instrumentów, wycucia stylów i tańców. Aneta skupiła się przede wszystkim na postawach otwartości, tolerancji, traktowania odmiennego wyglądu wolontariuszy jako czegoś normalnego, naturalnego (o czym mówiły też Małgorzata i Marta). Wskazała również na umiejętności integracyjne (wspólna zabawa i śpiew), czemu sprzyja wymiana wolontariuszy (a więc i doświadczeń) między grupami realizującymi treści dotyczące innej kultury muzycznej.

Z kolei Beata przedstawiła szerszej cele odnoszące do sfery świadomości dziecka, które dzięki międzykulturowym zajęciom dowiaduje się, że „wszyscy [...] mogą wykonywać jakąś muzykę [...] bez względu na to, czy ktoś jest ciemnoskóry, czy ma białą skórę, może śpiewać i tę muzykę możemy obejrzeć sobie w Internecie czy w telewizorze, [...] tańczyć, poznawać, i ta muzyka może nam się podobać”. Dzieci mogą sobie uświadomić, iż muzyka, mimo swojej różnorodności, jest wspólną wartością dla wszystkich kultur. Poznawanie inności jest podbudowane doświadczeniem kultury, które prowadzi do jej zrozumienia. Nauczycielka podkreśliła, że — przykładowo — dzieci nie tylko „uczą się, że w Japonii je się sushi, tylko same to sushi przygotowują”, piją herbatę rooibos, ucząc się o Afryce i muzyce z różnych państw tego kontynentu. Takie podejście,

akcentujące związek teorii z praktyką, otwiera dzieci na uczestnictwo w kulturze muzycznej oraz refleksyjne ujmowanie jej wartości.

Laura skupiła się na kwestiach odnoszących się do celów edukacji międzykulturowej w sferze świadomości i postaw. Respondentka zaakcentowała szczególnie rolę muzyki etnicznej w procesie umuzykalnienia dziecka, poszerzania wyobraźni muzycznej czy dostarczania wiadomości o innych krajach, której ani ona, ani jej syn nie mieli w czasach swojej edukacji: „zazdroszczę sama tego, że będąc dzieckiem, nie mogłam się tak rozwijać, w taki sposób, jak one teraz mają możliwość tutaj, w tym przedszkolu”. Nazwała taki proces kształcenia „doświadczeniem”, które kreuje jej zdaniem postawę otwartości na inność.

Joanna opowiedziała przede wszystkim o umiejętnościach dzieci, które pod wpływem muzyki świata, a zwłaszcza tańców, „potrafią wyrażać i przeżywać różnorodne emocje”. Muzyka taka aktywizuje je do działania, „eksperymentowania z dźwiękiem”. Kontakt z muzyką (nie tylko *world music*) przekłada się w odczuciu respondentki na postawy społeczne, sposób odnoszenia się do rówieśników, pozytywne nastawienie do świata i podejmowanych w przedszkolu czynności.

Podsumowanie

Podsumowując analizę zgromadzonego materiału badawczego i próbując odpowiedzieć na postawione problemy badawcze, trzeba zaznaczyć, że wszelkie wysnute wnioski trzeba lokować wyłącznie w kontekście badanej placówki, czyli Przedszkola Artystyczno-Teatralnego „Dorotka” w Olsztynie i działaniach dydaktyczno-wychowawczych pracującej tam (w okresie przeprowadzania wywiadów) kadry. Są one następujące:

1. Kryteria doboru utworów z obszaru *world music* w Przedszkolu „Dorotka” są uwarunkowane aspektami rozwojowymi (możliwościami dzieci na danym etapie rozwoju). Nauczycielki przyznały także, że wyborem repertuaru często kierują ich własne preferencje muzyczne oraz preferencje dzieci, których obserwowalnym wskaźnikiem są pozytywne reakcje podopiecznych na prezentowane utwory. Ponieważ w przedszkolu, lub poza nim, często odbywają się występy artystyczne, nauczycielki biorą również pod uwagę preferencje muzyczne otoczenia (rodziców, widzów itp.). Dobór utworów jest także uwarunkowany doświadczeniami muzycznymi respondentek (np. z podróży zagranicznych), ich poszukiwaniami oraz sugestiami znajomych, którzy czasem dostarczają nagrany materiał muzyczny. Istotną rolę przy wyborze repertuaru z obszaru *world music* odgrywają także wolontariusze, którzy podpowiadają nie tylko jakie utwory

można wykorzystać, ale co one znaczą w kontekście społeczno-kulturowym danego kraju oraz jak rozumieć ich przesłanie. Pojawiający się w wielu wypowiedziach badanych wątek nowych mediów (Internet, Skype), pokazuje, że za wyborem repertuaru mogą stać kwestie technologiczno-medialne (dostępność nagrań w sieci) oraz popularność danych wykonawców i ich twórczości w danym kraju. Nauczycielki podkreśliły także, jak znaczącą rolę odgrywa zrozumiały dla dzieci tekst piosenki.

2. Wartości edukacyjne *world music*, które wskazały w wypowiedziach nauczycielki, można w syntetycznej formie podzielić na: muzyczno-edukacyjne, poznawcze i społeczno-kulturowe, ogólnorozwojowe oraz relaksacyjno-terapeutyczne. W przypadku pierwszych chodzi o walory brzmieniowe utworów czy instrumentów, różnorodne instrumentarium, określony styl i zarazem wpływ tych elementów na rozwój muzykalności dziecka. Istotne jest przy tym z jednej strony uwrażliwienie na odmiennność, specyfikę czy egzotykę kultury muzycznej z innej części świata, a z drugiej — spojrzenie na nią w perspektywie wzbogacenia polskiej kultury. Kontakt z muzyką świata jest czymś nowym dla przedszkolaków, innym od ich codziennych doświadczeń muzycznych, dzięki czemu dłużej potrafią skoncentrować uwagę na działaniach edukacyjnych. Muzyka świata może także wspierać rozwój uzdolnień muzycznych. Nie zostało to wyrażone wprost przez respondentki, ale na podstawie wielu wypowiedzi można wnioskować o potencjale *world music* w odniesieniu do kształcenia słuchu, poczucia rytmu, pamięci muzycznej. Walory poznawcze i społeczno-kulturowe to przede wszystkim rozumienie tekstów utworów, ich związku z regionem, z którego pochodzą, inicjujące załączki filozoficznego czy też antropologicznego spojrzenia na życie (np. ze względu na różnice w pojmowaniu problemów codzienności w Afryce i Europie). Istotną kwestią są również muzyczne skojarzenia z krajem, jego obyczajami, strojem, językiem, które prowadzą do łatwiejszego przyswajania wiedzy oraz głębszego poznania danej kultury. Walory ogólnorozwojowe *world music* też wydają się szersze, niż sugerowały nauczycielki. Dotyczą one takich sfer rozwoju dziecka, jak: poznawcza (wyobraźnia, uwaga, język i mowa, zdolności manualne), społeczna (postawy prospołeczne, aspekty wychowawcze, kreowanie pozytywnego nastawienia do rówieśników i innych osób z otoczenia) czy emocjonalna (okazja do wyrażania, przeżywania i nazywania różnorodnych emocji). Do tego dochodzi wspomniana przez jedną z nauczycielek koordynacja wzrokowo-ruchowa i słuchowa. Warto zaznaczyć, że wykorzystanie *world music* jest polisensoryczne, gdyż nie ogranicza się tylko do samej muzyki. Ważne są także stroje (adekwatne do regionu czy kraju, który jest tematem zajęć czy punktu

programu występu), gesty, dekoracja. Wspomniane zostały również walory relaksacyjne i terapeutyczne *world music* (relaks, pomoc w zasypianiu w porze leżankowania).

3. Wykorzystaniem muzyki świata podczas zajęć w Przedszkolu „Dorotka” kierują cele edukacji międzykulturowej w sferze postaw, umiejętności i świadomości, określone na gruncie polskim przez Przemysława Grzybowskię. Jeśli chodzi o trzecią sferę, można tutaj wyróżnić poznawanie różnic kulturowych poprzez wygląd osób z innych krajów, zrozumienie znaczenia pewnych elementów ubioru, znaków na ciele itp. (często odbywa się to na żywych przykładach obecnych w placówce wolontariuszy), uświadomienie dzieciom, że ci Inni/Obcy, mimo różnic, to są „tacy sami ludzie” i — co najważniejsze w kontekście tej publikacji — posługują się w podobny sposób muzyką (taniec, śpiew). Poznawanie jest nierozdzielnie związane ze zrozumieniem oraz doświadczeniem kultury, więc muzyka staje się w takim kontekście wspólnym doświadczeniem kulturowym i wartością. W sferze świadomości mieści się także wiedza muzyczna (nazwy instrumentów), aktywne słuchanie muzyki, co ma istotne znaczenie w odniesieniu do kształcenia kompetencji muzycznych.

Jeśli chodzi o sferę umiejętności, w „Dorotce” stawia się na komunikację (czasem wykorzystującą mowę ciała, ze względu na barierę językową), naukę dialogu i wyrażania własnego zdania, a także zachęca się do nawiązywania pozytywnych relacji, budowania współpracy oraz integracji. Realizację ostatniego celu umożliwiają wolontariusze, bawiący się razem z dziećmi. Często wymieniają się między grupami dzieci, dzięki czemu przedszkolaki mogą rozwijać wyżej wskazane umiejętności w coraz to nowych, zmieniających się sytuacjach. Bezpośrednie doświadczenie inności (tutaj poprzez muzykę) rodzi szersze spojrzenie na świat, rozwija umiejętność wyodrębniania różnic i podobieństw oraz ich wartościowania, a także ekspresji różnych emocji.

Cele w sferze postaw związane są z kreowaniem otwartej postawy wobec różnorodności, która oznacza nie tylko ciekawość świata, skłonność do zdobywania wiedzy o Innych, jej pogłębiania, ale także chęć uczestnictwa w kulturze (zwłaszcza muzycznej). Duże znaczenie ma także postawa tolerancji, wyzbywania się lęku przed innością, przełamywania stereotypów, uprzedzeń, leżących u podstaw ksenofobicznych i dyskryminacyjnych zachowań. Zamiast tego przysposabia się dzieci do inności jako czegoś normalnego, wartościowego. Kształtuje się także szczególne nastawienie do dialogu, gotowość do przekazywania opinii, refleksji, ocen, co wspomaga rozwój społeczno-emocjonalny dziecka. Wiąże się z tym postawa interakcyjna, w której bariera językowa nie wyklucza kontaktu i dążeń

do integracji czy współpracy np. w przygotowaniu układu tanecznego na potrzeby występu. Pozytywne nastawienie do otoczenia dotyczy nie tylko osób z innych kultur, różniących się wyglądem, ubiorem, językiem czy zachowaniem, ale także rówieśników oraz osób starszych, do których dzieci odnoszą się z szacunkiem.

Przedstawione powyżej wyniki badań pokazują, że *world music* jest ważnym elementem międzykulturowej edukacji muzycznej. Muzykę świata można traktować jako swoiste pogranicze kulturowe, w obszarze którego może dojść do dialogu i wymiany wartości między dziećmi i przedstawicielami innych kultur (w tym wypadku wolontariuszy). Jeśli utwory są dobierane w sposób świadomy, z dbałością o walory muzyczne, stronę tekstową oraz z uwzględnieniem potrzeb, zainteresowań i możliwości dziecka, muzyka etniczna i jej popularne adaptacje pozwalają na efektywną realizację celów edukacji międzykulturowej w sferze postaw, umiejętności oraz świadomości i przygotowują do życia w wielokulturowym regionie, jakim jest bez wątpienia województwo warmińsko-mazurskie oraz pobliskie Pomorze. Muzyka świata niesie korzyści także dla nauczycielek, gdyż pozwala na rozwój własnych zainteresowań muzycznych i kulturowych oraz kreatywne działania. Wyniki badań ukazują również, że koncepcja J. Nikitorowicza, postulująca prowadzenie edukacji międzykulturowej, w której punktem wyjścia jest kultura regionalna (tutaj Warmii) od najwcześniejszych lat życia, sprawdza się. Pokrywa się ona zresztą z ogólnymi założeniami polskiej edukacji przedszkolnej, aby wychodzić od tego, co dziecku najbliższe — ale nie pomijając faktu, że istnieją również inne kultury, w których obecne są te same elementy co w polskiej czy regionalnej kulturze. Muzyka, plastyka i teatr istnieją w każdym zakątku świata, tylko są po prostu odmienne niż ich odpowiedniki z obszaru kultury zachodnioeuropejskiej, do której bez wątpienia (od momentu chrztu w 966 roku) należy także Polska. Mało tego, nawet w obrębie jednej kultury występują różnice regionalne, unikatowe wpływy sąsiednich lub nawet bardzo odległych kultur, przenikające do (sub)kultur dziecięcych, które badała cytowana wcześniej P.S. Campbell. Wydaje się zatem, że przy obecnym stanie wiedzy i rozwoju nauki (o ile faktycznie mienimy się spadkobiercami tradycji renesansu i oświecenia), a także problemach, z jakimi boryka się współczesny świat (kryzys demokracji, rasizm, nacjonalizm, konflikty na tle narodowościowym, etnicznym, religijnym, kulturowym, migracje, terroryzm itp.), nie można już nauczać o kulturze polskiej czy regionalnej bez uwzględnienia perspektywy wielo- i międzykulturowej. Za podejściem tym przemawiają nie tylko względy poznawcze, aksjologiczne czy obywatelskie, ale również pragmatyczne (nie ma na chwilę obecną lepszej alternatywy edukacyjnej).

Fakt, że dzieci są zżyte z wolontariuszami, płaczą, kiedy opuszczają oni placówkę, świadczy, że bariery wobec obcych są faktycznie przełamywane. Tęsknotę za wolontariuszami można uznać za efekt integracji. Jest ona oczywiście także wynikiem przywiązania — co prawda, charakterystycznego dla dzieci w tym wieku — ale jednak szczerego i autentycznego. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że działalność Przedszkola „Dorotka” w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej niesie faktyczną zmianę edukacyjną. Dzieci nie boją się inności, a różnice w kulturze, języku, ubiorze, wyglądzie czy religii traktują jako coś naturalnego i odnoszą się do tego z szacunkiem, co sprzyja kształtowaniu tożsamości międzykulturowej.

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi próbę przyjrzenia się wybranym aspektom edukacyjnego wykorzystania gatunku *world music* w Przedszkolu Artystyczno-Teatralnym „Dorotka” w Olsztynie jako elementu międzykulturowej edukacji muzycznej. Wgląd w badane zagadnienie umożliwiły wywiady przeprowadzone z 6 pracującymi tam nauczycielkami. Postawione problemy badawcze dotyczą: kryteriów doboru utworów z obszaru *world music*, jej walorów edukacyjnych oraz celów edukacji międzykulturowej, które są lub mogą być realizowane poprzez wykorzystanie muzyki świata w przedszkolu. Interpretatywne analizy wypowiedzi respondentek ujawniły, że dobór repertuaru z obszaru *world music* jest uwarunkowany pozytywnymi reakcjami dzieci, ich możliwościami rozwojowymi, preferencjami muzycznymi nauczycielek, dzieci i otoczenia, a także sugestiami obecnych w placówce wolontariuszy. Obecność muzyki świata podczas zabaw lub na zajęciach muzyczno-ruchowych wzmacnia motywację do nauki i wywołuje spontaniczne reakcje ruchowe i wokalne u przedszkolaków. W opiniach nauczycielek wartości *world music* można podzielić na muzyczne (np. walory brzmieniowe, egzotyczne instrumentarium), poznawcze (uwrażliwienie na specyfikę danej kultury muzycznej), społeczno-kulturowe (np. pozytywne nastawienie do otoczenia), ogólnorozwojowe (np. zdolności manualne, ekspresja emocji) oraz relaksacyjno-terapeutyczne (np. wyciszenie). Wykorzystanie *world music* w przedszkolu wpisuje się w zakres celów edukacji międzykulturowej: w sferze świadomości (np. poznawanie i zrozumienie różnic kulturowych oraz muzyki jako wspólnej wartości), umiejętności (zwłaszcza komunikacyjnych) oraz postaw (otwartość, tolerancja, interakcyjność).

SŁOWA KLUCZOWE: *world music*, edukacja międzykulturowa, edukacja wielokulturowa, edukacja muzyczna, edukacja przedszkolna

ABSTRACT

World music as an element of intercultural musical education — as illustrated by the example of “Dorotka” Artistic and Theatrical kindergarten in Olsztyn

The article is an attempt at exploring the selected aspects of the educational use of *world music* genre in “Dorotka” Artistic and Theatrical kindergarten in Olsztyn as an element of intercultural musical education. The insight into the researched issue was enabled by the interviews with 6 teachers working there. The research problems raised pertain to: the criteria for the selection of pieces from the field of *world music*, its educational values, as well as aims of intercultural education, which are or can be implemented by using the music of the world in kindergarten. The interpretative analyses of the respondents’ statements revealed that the selection of the repertoire from the *world music* field is conditioned by the children’s positive reactions, their developmental possibilities, musical preferences of their teachers, the children themselves and their environment, as well as the suggestions of volunteers visiting the establishment. The presence of the music of the world during playtime or music and movement classes strengthens the preschoolers’ motivation to learn and evokes their spontaneous kinesthetic and vocal reactions. In the teachers’ opinions the benefits of *world music* can be divided into musical (e.g. sound values, exotic instruments), cognitive (sensitization to the specificity of a given musical culture), social and cultural (e.g. positive attitude to the environment), those related to general well-being (e.g. manual abilities, expression of emotions), as well as relaxation and therapeutic ones (e.g. calming down). Using *world music* in kindergarten fits into the scope of the aims of intercultural education: in the sphere of consciousness (e.g. learning and understanding cultural differences and music as a common value), skills (in particular, communication-related), and attitudes (openness, tolerance, interactivity).

KEYWORDS: *world music*, intercultural education, multicultural education, music education, preschool education

BIBLIOGRAFIA

Białkowski Andrzej, *Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 1, s. 8–15.

Białkowski Andrzej, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales” 2003, vol. 1, s. 251–264.

Białkowski Andrzej, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań*, w: *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. Andrzej Białkowski, Warszawa 2012, s. 57–71.

Bronfenbrenner Urie, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge 1979.

Campbell Patricia Shehan, *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*, New York–Oxford 1998.

Chaciński Jarosław, *Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie czasów globalizacji i medializacji — wnioski dla edukacji muzycznej*, w: *Wybrane aspekty sztuki i edukacji estetycznej*, red. Jarosław Chaciński, Słupsk 2004, s. 203–214.

Chaciński Jarosław, *Edukacja muzyczna w perspektywie założeń edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 2, nr 1, s. 25–53.

Chaciński Jarosław, *Polska i wielokulturowość — wnioski dla pedagogiki muzycznej*, w: *Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej*, red. Jarosław Chaciński, Słupsk 2005, s. 95–106.

Chromiec Elżbieta, *Dialog międzykulturowy w działalności polskich organizacji pozarządowych okresu transformacji systemowej*, Wrocław 2011.

Czerniejewska Izabela, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń 2014.

Denzin Norman, Lincoln Yvonna, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, tłum. Monika Bobako, w: *Metody badań jakościowych*, red. Norman Denzin, Yvonna Lincoln, Warszawa 2010, s. 281–314.

Eckhoff Angela, Urbach Jennifer, *Understanding imaginative thinking during childhood: socio-cultural conceptions of creativity and imaginative thought*, „Early Childhood Education Journal” 2008, No. 36 (2), s. 179–185.

Frith Simon, *Sceniczne rytuały. O wartości muzyki popularnej*, tłum. Marek Król, Kraków 2011.

Frołowicz Elżbieta, *Jestem Inny! Muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości*, „Aspekty Muzyki” 2015, t. 5, s. 79–93.

Green Lucy, *Music education, cultural capital, and social group identity*, w: *Cultural Study of Music. A Critical Introduction*, eds. Martin Clayton, Trevor Herbert, Richard Middleton, New York–London 2003, s. 263–273.

Grzybowski Przemysław Paweł, *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków 2007.

Grzybowski Przemysław Paweł, *Edukacja międzykulturowa — przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*, Kraków 2011.

- Gudkova Svetlana, *Wywiad w badaniach jakościowych*, w: *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, red. Dariusz Jemielniak, Warszawa 2012, s. 111–130.
- Hebert David, *Originality and institutionalization: factors engendering resistance to popular music pedagogy in the U.S.A.*, „*Music Education Research International*” 2011, Vol. 5, s. 12–20.
- Isbell Dan, *Popular music and the public school music curriculum*, „*Update: Applications of Research in Music Education*” 2007, No. 26, s. 53–63.
- Krastew Iwan, *Demokracja nieufnych. Eseje polityczne*, tłum. Michał Sutowski, Warszawa 2013.
- Kvale Steinar, *Prowadzenie wywiadów*, tłum. Agata Dziuban, Warszawa 2010.
- Malko Dorota, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990.
- Manturzevska Maria, Kamińska Barbara, *Rozwój muzyczny człowieka*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. Maria Manturzevska, Halina Kotarska, Warszawa 1990, s. 27–49.
- Michalak Marcin, *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011.
- Middleton Richard, *Studying Popular Music*, Milton Keynes–Philadelphia 2000.
- Modood Tariq, *Multikulturalizm*, tłum. Izabela Kołbon, Poznań 2014.
- Negus Keith, *Popular Music Theory*, Oxford 1996.
- Nikitorowicz Jerzy, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- North Adrian, Hargreaves David, *The Social and Applied Psychology of Music*, Oxford 2013.
- Przychodzińska Maria, Lipska Ewa, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991.
- Rudnicki Paweł, *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, Wrocław 2016.
- Rychlewski Marcin, *Rewolucja rocka. Semiotyczne wymiary elektrycznej ekstazy*, Gdańsk 2011.
- Seiter Ellen, *Children's desires/mothers' dilemmas: the social context of consumption*, w: *Childhood Socialization*, ed. Gerald Handel, New Brunswick–London 2006, s. 261–276.
- Shuker Roy, *Popular Music. The Key Concepts*, London–New York 2005.
- Volk Terese, *Music, Educations, and Multiculturalism. Foundations and Principles*, New York 2004.
- Wolański Adam, *Słownik terminów muzyki rozrywkowej*, Warszawa 2000.