

Marcin Michalak

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

U ŹRÓDEŁ SPORU O WARTOŚCI EDUKACYJNE MUZYKI POPULARNEJ

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie źródeł teoretycznych sporu o wartości edukacyjne muzyki popularnej, który toczy się od lat sześćdziesiątych XX wieku w sferze amerykańskiej oraz europejskiej pedagogiki. Mimo istotnej roli, jaką popularne gatunki muzyczne, typu rock, hip-hop i techno, odegrały (i odgrywają nadal) w procesie kształtowania tożsamości kulturowej wielu pokoleń młodzieży, były one długo spychane poza mury szkoły, w najlepszym wypadku plasowały się na marginesie oddziaływań edukacyjnych. Przyczyny tego tkwiły po części w wyłącznie estetycznym spojrzeniu pedagogów na utwory popularne, pozbawionym odniesień do ich szerszych funkcji, które pełnią w sferze życia codziennego odbiorców. Autor nie przedstawia przebiegu samego sporu. Zarysowując główne stanowiska (estetyczne i socjokulturowe), szuka korzeni ścierających się ze sobą przekonań w ujęciach filozoficznych, estetycznych, antropologicznych, socjologicznych i psychospołecznych kultury masowej/popularnej, które dostarczały argumentów za i przeciw obecności współczesnej muzyki młodzieżowej w programach nauczania. Pobieżny (z uwagi na złożoność problematyki) przegląd teorii i poglądów, na bazie których zrodził się spór o wartości edukacyjne muzyki popularnej, otwiera nowe przestrzenie działań pedagogicznych, nakierowanych na różne aspekty złożonej i wielowymiarowej kultury współczesnej.

Słowa kluczowe:

muzyka popularna, kultura popularna, wartości, edukacja.

WSTĘP

W pojawiających się w ostatnich latach analizach kultury współczesnej nie brakuje odniesień do muzyki popularnej, zwłaszcza tej wyrosłej

z tradycji negro-amerykańskiej, jako nośnika znaczeń i wartości, które kształtują tożsamość kulturową współczesnych pokoleń — nie tylko młodzieży. Potwierdzają to badania preferencji muzycznych prowadzone wśród różnych grup wiekowych od momentu zaistnienia rocka, w drugiej połowie XX wieku najpopularniejszego gatunku muzyki zwanej potocznie młodzieżową¹. Oczywiście dzisiaj odbiorcami rocka są nie tylko ludzie młodzi, a w muzyce popularnej powstały inne gatunki, takie jak hip-hop czy techno.

Treści dotyczące muzyki popularnej wpisują się obecnie w obszar szeroko pojętej edukacji, która odkrywa przed uczniami różne aspekty współczesnej kultury. W sferze edukacji muzycznej w przypadku krajów, takich jak USA, Wielka Brytania, Szwecja, Australia, można nawet mówić o pewnych tradycjach nauczania w tym zakresie².

Od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku muzyka popularna jest obecna w polskich podręcznikach szkolnych do muzyki dla szkoły podstawowej i gimnazjum³ jako odrębna (obok muzyki poważnej oraz ludowej) sfera twórczości muzycznej. Pojawia się również w treściach programowych przedmiotu wiedza o kulturze w szkołach ponadgimnazjalnych⁴.

Te przykłady praktyki edukacyjnej mają jednak swoją historię. Próbowanie wprowadzenia muzyki popularnej do szkół towarzyszył bowiem od początku spór o miejsce tego rodzaju utworów w programach nauczania oraz ich wartości edukacyjne. Celem niniejszego artykułu jest rekonstrukcja źródeł teoretycznych argumentów przeciwników i zwolenników muzyki popularnej w edukacji.

Przedstawienie wszystkich teorii i poglądów, które bezpośrednio lub pośrednio wpłynęły na tę debatę, jest oczywiście nierealne w ramach jednej publikacji, toteż zdecydowano się przybliżyć głównie te idee i twierdzenia, które w największym stopniu przełożyły się na edukacyjne sposoby ujmowania muzyki popularnej.

¹ Por. M. Michalak, *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 74–83.

² Por. *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*, (red.) C. X. Rodriguez, MENC: The National Association for Music Education, Reston 2004.

³ A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, *Muzyka popularna w teorii i praktyce polskiej edukacji muzycznej*, [w:] A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Wydawnictwo z serii „Nowa Edukacja Kulturalna” – Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010, s. 69–102.

⁴ Por. np. I. Morawska, W. Panek, *Wiedza o kulturze. Program nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Polskie w Wołominie, Wołomin 2012, s. 11–12.

GLÓWNE STANOWSKA W SPORZE O WARTOŚCI EDUKACYJNE MUZYKI POPULARNEJ

Dyskurs muzyki popularnej w edukacji jest elementem naukowo-publicystycznej debaty wokół kultury popularnej (jako zjawiska, które zaistniało w latach dwudziestych XX wieku za sprawą mass mediów, zwiększenia się czasu wolnego oraz masowej produkcji i konsumpcji towarów), której muzyka jest jednym z elementów lub — jak twierdzi John Fiske — zestawem „tekstów” oraz praktyk ich twórczego wykorzystania przez odbiorców⁵.

W krajach kapitalistycznych zainteresowanie pedagogów i nauczycieli muzyką popularną wzrosło w latach sześćdziesiątych XX wieku⁶, w czasach kontestacji, kiedy rock — mając początkowo bardziej rozrywkowy charakter, nazywany rock and rollem — przeobraził się w twórczość muzyczną pretendującą do miana sztuki⁷ i poruszającą w niebanalnej sferze tekstowej poważne problemy społeczne⁸.

Kontestacja to zróżnicowane wewnętrznie zjawisko społeczno-kulturowe, którego apogeum przypadło na koniec szóstej dekady ubiegłego wieku. Zaistniało ono nie tylko w USA i państwach Europy Zachodniej, ale

⁵ J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 107–131.

⁶ Por. J. T. Humphreys, *Popular Music in the American Schools: What History Tells Us about the Present and Future*, [w:] *Bridging the Gap...*, dz. cyt., s. 91–105.

⁷ Chodzi tutaj głównie o zespoły i wykonawców czerpiących inspiracje nie tylko z jazzu i muzyki poważnej minionych epok czy awangardy muzycznej, ale także inspirujących się muzyką etniczną z obszaru różnych kręgów kulturowych (*world music*). Dla przykładu grupa The Beatles jako pierwsza wprowadziła w obszar muzyki popularnej instrumenty i skale indyjskie oraz zainicjowała rockowe eksperymenty dźwiękowe, wykorzystując do maksimum potencjał ówczesnego studia nagraniowego. Jimi Hendrix rozwinął konwencję bluesa, zrewolucjonizował sposób gry na gitarze elektrycznej i odkrył liczne walory brzmieniowe tego instrumentu; uznaje się go również za prekursora jazz rocka. W latach siedemdziesiątych XX wieku wykorzystanie cytatów i form muzycznych z obszaru muzyki poważnej w nagraniach grup The Nice (potem Emerson, Lake & Palmer), Yes, Genesis, King Crimson czy Franka Zappy ewoluowało w kierunku oryginalnych rozwiązań brzmieniowych zaliczanych niekiedy do osiągnięć szeroko pojętej muzyki współczesnej. W latach osiemdziesiątych XX wieku zespół King Crimson jeszcze raz zaskoczył słuchaczy, w twórczy sposób łącząc rocka, minimalizm oraz muzykę indonezyjską (z wyspy Jawa).

⁸ Od połowy lat sześćdziesiątych XX wieku teksty utworów rockowych stają się komentarzem do aktualnych problemów społecznych, wydarzeń politycznych (The Rolling Stones, The Who) lub przyjmują postać egzystencjalnej refleksji nad kondycją i losem współczesnego człowieka (The Beatles, Pink Floyd). Są w nich również obecne fascynacje mitologią (Led Zepplin) oraz klasyką światowej literatury (The Doors, David Bowie, Iron Maiden).

częściowo również w Azji i Ameryce Południowej, gdzie miało wymiar bardziej polityczny. Inicjatorami przemian byli głównie młodzi ludzie, buntujący się przeciwko wartościom, normom i obyczajom kultury dominującej. Krytykowali oni konsumpcyjny styl życia i odrzucali zastane formy władzy, polityki, edukacji, sztuki. Prowadziło to do prób tworzenia nowej kultury, czyli kontrkultury składającej się z utopijnych wizji rzeczywistości przywracających właściwy, zdaniem kontestatorów, sens wartościom, takim jak wolność, równość i braterstwo, kontaktom międzyludzkim oraz stylem bycia określającym na nowo miejsce człowieka w świecie i jego kontakt z naturą⁹.

Kontrkultura obejmowała również sferę działań artystycznych, w ramach których poszukiwano nowych środków wyrazu, zacierających granice między sztuką a życiem¹⁰. Jedną z głównych form ekspresji zbuntowanej młodzieży stała się muzyka rockowa — jako wyraz swobody i dążeń wspólnotowych. Pozwalała ona przekazywać rzeszom młodych ludzi zarówno treści manifestów politycznych, jak i odczucia oraz refleksje na temat otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej¹¹.

Atmosfera kontestacji oraz popularność muzyki rockowej wśród młodzieży sprawiły, że pedagodzy zaczęli dostrzegać pogłębiającą się przepaść między kulturą szkoły a kulturą życia codziennego uczniów. Już w czasach beatlemanii muzyka popularna stała się przedmiotem dociekań w brytyjskim Ośrodku Współczesnych Badań nad Kulturą przy Uniwersytecie w Birmingham, które ujawniły wymiary społeczno-kulturowe tego typu twórczości¹². W 1967 roku podczas amerykańskiego sympozjum w Tanglewood podjęto pierwsze ustalenia pedagogiczne dotyczące „aktualnej” muzyki młodzieżowej, czyniąc z niej istotną treść programową¹³.

Rock dotarł również do polskiej młodzieży pod postacią pozbawionego kontestacyjnej otoczki i względnie tolerowanego przez władze PRL-u big-beatu (jego kontrkulturowy wariant rozwinął się dopiero w latach osiemdzie-

⁹ Por. A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975, s. 7–16.

¹⁰ Tamże, s. 206–207.

¹¹ Tamże, s. 207–215.

¹² J. Storey, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 94–102.

¹³ G. Boespflug, *The Pop Music Ensemble in Music Education*, [w:] *Bridging the Gap...*, dz. cyt., s. 191–192.

siątych XX wieku, w okresie jarocińskich festiwali rockowych)¹⁴. Przyniosło to, podobnie jak w krajach Zachodu, spór o walory edukacyjne tego gatunku. Pierwsze polemiki zaczęły się pojawiać w takich czasopismach, jak „Ruch Muzyczny” i „Wychowanie Muzyczne w Szkole”¹⁵.

Muzyka popularna podzieliła pedagogów. Nie wchodząc zanadto w przebieg sporu o jej wartości edukacyjne (wymagałoby to obszernych analiz publikacji amerykańskich, brytyjskich oraz polskich)¹⁶, można go w dużym uproszczeniu sprowadzić do dwóch stanowisk: estetycznego i socjokulturowego, co przekłada się również na sposoby ujmowania wartości muzyki popularnej.

Zwolennicy pierwszej grupy poglądów występują generalnie przeciwko wprowadzaniu muzyki popularnej do szkół, z uwagi na niedostatek jej walorów estetycznych. Traktują utwory z kręgu rocka i pochodnych mu gatunków jako gorsze, niższe od uznanych przez tradycję dzieł muzyki artystycznej. Pedagodzy patrzący na muzykę popularną przez pryzmat tradycyjnej estetyki, wyrzucają ją poza kanon kulturowy i przyznają jej co najwyżej marginalne miejsce w programach nauczania, nazywając przelotną modą, formą rozrywki, która nie wytrzymuje w konfrontacji z utworami muzyki poważnej. Swoje rozumowanie podpierają dodatkowo faktem, iż skoro muzyka popularna jest młodzieży tak dobrze znana, nie wymaga ona edukacji¹⁷.

Pedagodzy i teoretycy reprezentujący stanowisko socjokulturowe nie kwestionują doniosłej roli muzyki artystycznej w rozwoju i wychowaniu uczniów oraz jej wartości estetycznych, ale traktują ją jako jedną z wielu kultur muzycznych funkcjonujących w audiosferze współczesności. W przypadku muzyki popularnej postulują odejście od wyłącznie estetycznego spojrzenia na tego typu twórczość, prowadzącą w gruncie rzeczy zawsze do potwierdzenia oczywistej przewagi muzyki poważnej (jeśli chodzi o warsztat, wykonanie, formę). Apologeci socjokulturowego podejścia wskazują przy tym na wielość funkcji, które każda muzyka pełni w sferze życia co-

¹⁴ Por. J. Wertenstein-Żuławski, *Między nadzieją a rozpaczą: [rock, młodzież, społeczeństwo]*, Instytut Kultury, Warszawa 1993.

¹⁵ Por. np. P. Beylin, *Na jednolinii: Beat i byt*, „Ruch Muzyczny” 1969, nr 7, s. 16; L. Nowicki, *Dziwny jest ten świat...*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1971, nr 2, s. 84–87; M. Komorowska, *Wróg czy przyjaciel*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1971, nr 5, s. 278–280.

¹⁶ Analizy takie można znaleźć w książce: M. Michalak, *Muzyka rockowa...*, dz. cyt., s. 123–168.

¹⁷ Por. np. B. Smoleńska-Zielińska, *Uczyć odróżniać lepsze od gorszego*, „Ruch Muzyczny” 2002, nr 8, s. 29.

dziennego odbiorców¹⁸, co wydaje się szczególnie istotne w przypadku muzyki popularnej i młodzieży, dla której ta pierwsza stanowi istotny element kreowania własnej tożsamości kulturowej. W takim ujęciu specyficzne walory społeczno-kulturowe utworów popularnych, za które tak cenią je młode pokolenia, czynią muzykę popularną wyzwaniem oraz szansą dla współczesnej edukacji próbującej sprostać wymogom złożonej i wielowymiarowej współczesności¹⁹.

Warto dodać, że stanowisko estetyczne w wielu krajach (także w Polsce) stanowiło jeszcze do niedawna jedyną perspektywę oglądu i oceny współczesnej muzyki popularnej, co sprawiało, że pomijano ją w procesie edukacji, w najlepszym razie sytuowała się ona w kręgu zagadnień marginalnych. Programy nauczania do muzyki obejmowały głównie muzykę artystyczną (poważną), tworzącą kanon wybitnych dzieł zawierających najwyższe wartości estetyczne, oraz ludową, jeszcze w XIX wieku uznaną przez estetyków (i artystów) za odrębną i na swój sposób wartościową²⁰.

ŹRÓDŁA ESTETYCZNEGO SPOJRZENIA NA WARTOŚCI MUZYKI POPULARNEJ

Wytwory popularne, pospolite zawsze budziły niesmak wśród elit reprezentujących — z racji przynależności do „lepszej” klasy, warstwy, kasty — wyższy poziom kultury. Źródła takiego podejścia widoczne są już w starożytności.

Platon w *Państwie* pisał, że tylko sztuka daleka od „rozpusty i pospolitości, i nieprzyzwoitości”²¹ może wychowywać człowieka, uczyć „różnych postaci rozwagi i męstwa, i szlachetności, i wielkości duszy”²². Cechy te zawierała wyłącznie sztuka dla elit, tworzona przez i dla ludzi

¹⁸ Dla przykładu G. Filipiak dzieli funkcje muzyki na *stricte* społeczne (w tym: integracyjną, komunikacyjną, wychowawczą, prestiżową, utylitarną, codzienną, użytkową, rozrywkową), emocjonalne oraz estetyczne. Na ich podstawie można, zdaniem autorki, wyróżnić wartości: demokratyczne i elitarne, kulturowe i stratyfikacyjne, uroczyste i codzienne oraz uznawane-odczuwane-realizowane. G. Filipiak, *Perspektywy socjologicznych badań muzyki*, Wydawnictwo NAKOM, Poznań 1997, s. 79–84.

¹⁹ Por. np. W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, Impuls, Kraków 2001.

²⁰ Por. M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 37–41.

²¹ Platon, *Państwo, Prawa*, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2001, s. 99.

²² Tamże, s. 100.

z wyższych warstw społecznych, z racji swej pozycji pogardzających tym co ludowe, pospolite. Elitaryzm stał się w kolejnych wiekach przymiotem tzw. sztuki wysokiej oraz rodzącej się w XVIII wieku estetyki jako nauki o pięknie — naczelnej wartości cechującej wielkie dzieła artystyczne. Postawę tę przejęli częściowo również romantycy, w swoich najbardziej radykalnych programach ideowych odcinający się od tego, co społeczne i zamykający się w kręgu indywidualnych doznań estetycznych (sztuka dla sztuki)²³.

Postępująca od czasów angielskiej rewolucji przemysłowej industrializacja i związana z nią masowa produkcja dóbr (w tym kulturalnych) oraz upowszechnianie sztuki coraz szerszym kręgom społecznym budziły obawy o przyszłość kultury wśród XIX-wiecznych elit artystyczno-intelektualnych. Angielscy teoretycy sztuki John Ruskin oraz William Morris sądzili, że industrializacja przyczynia się do upadku prawdziwej sztuki i moralności. Postulowali zatem powrót do natury, średniowiecznych zasad organizacji społecznej oraz tworzenia²⁴. Rodzącą się wówczas kulturę masową, jej producentów oraz odbiorców krytykowali w XIX wieku pośrednio lub bezpośrednio również Friedrich Schiller, Johann Wolfgang von Goethe, Matthew Arnold, Karol Marks oraz Friedrich Nietzsche (nazywający kulturę dla mas „kramarską”). Wszyscy oni przemawiali w obronie prawdziwej sztuki i najwyższych wartości²⁵.

XIX-wieczną tradycję krytyki kultury popularnej (wówczas określanej masową) kontynuowali w pierwszej połowie XX wieku amerykańscy i angielscy konserwatyści (m.in. Thomas Stearns Eliot, Dwight Macdonald, Queenie Dorothy Levis, Clement Greenberg). Chodziło im generalnie o ocalenie kultury elitarniej, wypieranej przez to, co masowe, choćby kosztem przywrócenia dawnych podziałów klasowych²⁶.

Warto zaznaczyć, iż zarówno przeciwnicy kultury masowej, jak i pedagodzy kwestionujący w latach późniejszych wartości edukacyjne muzyki popularnej przyznawali prymat walorom estetycznym nad socjologicznymi. Co ciekawe, dla jednych i drugich sprawą drugorzędną bywało polityczne tło ujęć kultury masowej, zwłaszcza w przypadkach, gdzie chodziło o wykazanie

²³ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980, s. 92–107.

²⁴ Tamże, s. 120.

²⁵ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 2005, s. 212–240.

²⁶ D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 15–49.

braku smaku u odbiorców utworów popularnych czy też opis mechanizmów działania przemysłu rozrywkowego. Dlatego wiele publikacji skierowanych przeciwko kulturze (muzyce) popularnej podbudowywano zarówno elementami myśli konserwatywnej, o wyraźnie prawicowym wydźwięku, jak i teoriami krytycznymi, wysnuwanymi przez przedstawicieli szkoły frankfurckiej i bazującymi na założeniach marksizmu (m.in. Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse).

Powodem tego mógł być fakt, iż zarówno konserwatyści, jak i neomarksści równie mocno krytykowali kulturę masową/popularną, dopatrując się w niej jakichś sił dążących do utrzymania władzy (np. kapitalizmu), umocnienia struktur społecznych lub panowania nad jednostką. Siły te przybierały oczywiście różne postacie (np. przemysł, państwo, media), ale wróg był wspólny. Była nim właśnie kultura popularna, gdyż odwracała stary porządek, udostępniając kulturę wysoką masom, zarazem ją zanieczyszczając i spłycając, aby stała się bardziej zrozumiała dla przeciętnego odbiorcy²⁷.

Przykład zestawienia teorii konserwatywnych (elitarnych) i krytyczno-lewicowych można znaleźć już u Dwighta Macdonalda w sztandarowym artykule opisującym kulturę masową i mechanizmy, którymi się posługuje. Był on zdania, że kultura ta jest „artykułem do masowego spożycia, jak guma do żucia”, zrodziła się „jako pasożytnicza, rakowata narośl na wyższej kulturze”²⁸, którą spłyca, ujednolica, homogenizuje, aby zaspokoić przeciętne gusta odbiorców. Jest ona tania, wyprodukowana dla biernych mas przez klasy rządzące jako element propagandy (z pozoru zacierający różnice), a jej popularność można wyjaśnić łatwością odbioru, szybkością wytwarzania, wszechobecnością oraz standaryzacją produkcji²⁹. W kwestii tego ostatniego aspektu Macdonald powołał się na esej Theodora Adorno *O muzyce popularnej* (reprezentanta szkoły frankfurckiej), który zostanie szerzej omówiony w dalszej części niniejszego opracowania.

Obraz zhomogenizowanej kultury masowej, narzucanej odgórnie biernym odbiorcom (co dotyczyło również muzyki), dopełniły, jak wyżej zasygnalizowano, teorie krytyczne tworzone przez niemiecko-żydowskich intelektualistów w tzw. szkole frankfurckiej. Bazą dla tych poglądów była

²⁷ Por. M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 26–28.

²⁸ D. Macdonald, *Teoria kultury masowej*, [w:] *Kultura masowa*. Wybór, przekład, przedmowa Czesław Miłosz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 14–15.

²⁹ Tamże, s. 18–19.

marksowska teoria kapitalizmu, którą poddano krytyce. Analizy dotyczyły zarówno kultury popularnej, jak i mass mediów w kontekście rodzącego się od lat dwudziestych XX wieku amerykańskiego kapitalizmu konsumenckiego oraz niemieckiego faszyzmu. Centralnym pojęciem w teoriach krytycznych jest „przemysł kulturalny”, sankcjonujący władzę kapitalizmu, której służy zjawisko „fetyszyzmu towarowego”. Sprawia ono, że wartość wymieniana produktu (pieniądz) zajmuje miejsce wartości użytkowej (potrzeby ludzi)³⁰.

W ujęciu Herberta Marcusego, trzeciego najważniejszego (obok Adorna i Horkheimera) eksponenta myśli szkoły frankfurckiej, rozwinięte społeczeństwo przemysłowe to system wykorzystujący „technologiczny aparat produkcji i dystrybucji”³¹ do tworzenia fałszywych potrzeb, regulujących funkcjonowanie jednostek w sferze aktywności zawodowej, odpoczynku, konsumpcji. Społeczne wzorce i konwencje, przekazywane w dużej mierze przez media, skłaniają ludzi do zakupu towarów, których tak naprawdę nie potrzebują, tłumiąc przy tym ich faktyczne potrzeby (np. wolność sprowadza się do możliwości wyboru między markami danych produktów). W takiej sytuacji potrzeby te i nadprodukcja dóbr (służąca ich zaspokajaniu) sprawiają, że ludzie nie chcą zmian, przez co utrwalają dominację systemu³².

Najistotniejszym aspektem teorii krytycznych w kontekście niniejszego szkicu są rozważania Adorna dotyczące muzyki popularnej. Idee te przewijają się nie tylko w publikacjach dotyczących wartości edukacyjnych rocka czy popu, ale są punktem wyjścia do wszelkich rozważań nad fenomenem muzyki popularnej oraz przemysłu muzycznego.

Adorno, jako zwolennik muzyki o najwyższych walorach estetycznych, w słynnym artykule *O muzyce popularnej* (opublikowanym pierwszy raz w 1941 roku w czasopiśmie „Studies in Philosophy and Social Science”) napisał, że muzyka popularna jest „standaryzowana”. Jej struktura, w przeciwieństwie do muzyki poważnej, opiera się na stałych schematach, a elementy formalne utworów są „substytucyjne”, czyli

³⁰ D. Strinati, dz. cyt., s. 54–55.

³¹ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, PWN, Warszawa 1991, s. 11.

³² Tamże, s. 21–27.

zastępowalne, w efekcie czego refren jednej piosenki można wykorzystać w innej³³.

Standaryzacja muzyki popularnej musi być oczywiście, ze względów marketingowych, ukryta przed odbiorcą, czemu służą różne mechanizmy maskujące. Jednym z nich jest „pseudo-indywidualizacja” dająca słuchaczowi złudzenie spontaniczności (obecna np. w jazzowej improwizacji) oraz iluzję „wolnego wyboru” w kwestii gatunków i wykonawców³⁴. Proces standaryzowanej produkcji muzyki popularnej wspomaga przy tym bierny charakter jej odbioru, utrzymujący słuchacza w stanie permanentnego rozkojarzenia. Utwory popularne mają w założeniu dostarczać rozrywki, która nie wymaga skupienia niezbędnego podczas obcowania z muzyką poważną. Słuchacz poszukuje w nich ucieczki od problemów życia codziennego oraz „nudy zmechanizowanej pracy” w społeczeństwie kapitalistycznym. Poświęca wolny czas na słuchanie muzyki popularnej, która swoją jednostajnością i powtarzalnością motywów przenosi go z powrotem w monotonię towarzyszącą jego pracy i egzystencji. Wpada on w rezultacie w błędne koło, z którego nie może się wyrwać³⁵.

Opisane ujęcia kultury masowej/popularnej, zarówno te elitarne, jak i krytyczne, przeniknęły do sfery edukacji artystycznej, czego przykładem są publikacje brytyjskiego teoretyka sztuki oraz pedagoga Herberta Reada. Twierdził on, że problemem współczesnej cywilizacji, od czasów rewolucji przemysłowej, jest postępujący kryzys w sferze szeroko pojętej kultury. Prawdziwa sztuka, rzemiosło artystyczne oraz twórczość ludowa są wypierane przez produkty kultury masowej, które pozbawiają ludzi wrażliwości moralnej i estetycznej³⁶. Jedyny ratunek Read dostrzegał w wychowaniu przez sztukę, które ukaże człowiekowi głębsze wymiary rzeczywistości, przywróci jego życiu właściwy sens i nada mu twórczy charakter³⁷. Na kanwie romantycznych wizji sztuki oraz poglądów Reada (przeniesionych na grunt polski

³³ T. Adorno, *On popular music [with the assistance of George Simpson]*, [w:] *Theodor W. Adorno. Essays on Music*, (red.) R. Leppert, tłum. S. H. Gillespie, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 2002, s. 438–440.

³⁴ Tamże, s. 444–446.

³⁵ Tamże, s. 457–459.

³⁶ H. Read, *The Grass Roots of Art*, Wittenborn, Schultz, Inc., New York 1949, s. 23–36.

³⁷ Por. H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.

przez Irenę Wojnar) zrodziła się polska edukacja estetyczna (w tym muzyczna), wspierana również założeniami pedagogiki kultury.

W czasach dominacji muzyki rockowej wszystkie przedstawione wyżej podejścia do kultury popularnej stawały się argumentami przeciwko wprowadzaniu tego typu twórczości w obszar edukacji. Stanowiły one „zapórę” przed socjologizmem, a potem teoriami postmodernistycznymi, które na początku lat osiemdziesiątych XX wieku wkroczyły na arenę sporu o wartości edukacyjne kultury popularnej. Status aksjologiczny rocka i popu w dyskursie edukacyjnym pogarszały dodatkowo feministyczne analizy kultury popularnej, w ramach których w muzyce popularnej doszukiwano się przekazów pogłębiających stereotypy związane z płcią i umacniające hegemoniczną pozycję patriarchy³⁸.

ŹRÓDŁA SOCJOKULTUROWYCH UJĘĆ MUZYKI POPULARNEJ I JEJ WARTOŚCI

Źródeł podejść socjokulturowych, zwracających uwagę na wielość funkcji muzyki popularnej, jej potencjał w kwestii tworzenia znaczeń oraz doniosłą rolę w sferze kreowania tożsamości kulturowej odbiorców, można się doszukiwać jeszcze w realizmie Arystotelesa, który każdy aspekt rzeczywistości społecznej uznawał za godny racjonalnych dociekań. Dostrzegał on nie tylko walory moralne dzieł sztuki, ale również ich funkcje relaksacyjne oraz praktyczne. Twierdził, „że muzykę należy uprawiać nie dla jednego, ale dla wielu pożytecznych celów, bo i dla wykształcenia, i dla duchowego oczyszczenia (...) po trzecie zaś i dla wypełnienia czasu spoczynku, dla odprężenia i wytchnienia po pracy”³⁹.

Idee Arystotelesa legły u podstaw nowożytnej nauki poszukującej wiedzy o rzeczywistości na drodze rozumowej (racjonalizm) i/lub poprzez doświadczenie (empiryzm) doprowadziły z czasem do wyłonienia się „empirystycznego poglądu na naukę”⁴⁰. W mniemaniu jego zwolenników największą wartość poznawczą mają badania oparte na metodach nauk przyrodniczych, gdyż dostarczają wiedzy ścisłej, ogólnej, pewnej, sprawdzonej, użytecznej ze względów praktycznych. Podejście takie uzyskało w pierwszej połowie XX wieku status ortodoksji w socjologii i psycholo-

³⁸ D. Strinati, dz. cyt., s. 163–166.

³⁹ Arystoteles, *Polityka*, PWN, Warszawa 2004, s. 224.

⁴⁰ Por. T. Benton, I. Craib, *Filozofia nauk społecznych: od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2003.

gii — naukach, które wyodrębniły się jeszcze w XIX wieku. Teorie i kierunki, które zrodziły się na gruncie tych dziedzin, z czasem uformowały pogląd, że kultura popularna, jako rezultat działań społecznych, pełni istotne funkcje w strukturze społecznej (zarówno w skali makro i mikro), zaspokaja różnorakie potrzeby oraz stanowi element integracji grup społecznych.

Socjologowie z tzw. szkoły strukturalno-funkcjonalistycznej postrzegali społeczeństwo jako harmonijną strukturę wzajemnie ze sobą powiązanych elementów, z których każdy pełni określone funkcje. Mechanizm ten umożliwia zachowanie stabilności i równowagi systemu społecznego⁴¹. Kategorie opisowe strukturalizmu i funkcjonalizmu przeniknęły również do XIX-wiecznej psychologii, rozpatrującej myślenie jako funkcję umysłu umożliwiającą jednostce przystosowanie się do otoczenia⁴². Dało to początek pragmatyzmowi, systemowi filozoficznemu, który ponad rozważania metafizyczne stawiał rozwiązywanie realnych problemów oraz skuteczność takiego postępowania. Pragmatyści twierdzili, że prawdziwe jest to, co sprawdza się w toku ludzkiego doświadczenia, przynosi wiedzę praktyczną i daje możliwość zmiany warunków społecznych. Dzięki Johnowi Deweyowi pragmatyzm zyskał wymiar edukacyjny i legł u podstaw amerykańskiego systemu kształcenia⁴³.

Z kolei interakcjonizm symboliczny, również wywodzący się z pragmatyzmu kierunku socjologii badający akty zachowania na poziomie jednostkowym, podkreślał rolę interakcji społecznej, dokonującej się za pomocą symboli, którym ludzie nadają określone znaczenie. W obszarze tych interakcji kreuje się tożsamość jednostek. Ważne jest przy tym, iż działania ludzkie nie są zdeterminowane przez strukturę (jak w ujęciach strukturalno-funkcjonalistycznych). Ludzie mają możliwość wyboru, aktywnego przekształcania siebie oraz otaczającej ich rzeczywistości⁴⁴.

Warto dodać, iż pragmatyzm zakorzeniony jest po części w naturalizmie Jeana-Jacquesa Rousseau, który już w XVIII wieku zwrócił uwagę na potrzeby rozwojowe uczniów i postulował swobodne wychowanie, uwzględniające zainteresowania podopiecznych oraz praktyczny charakter przekazy-

⁴¹ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 16–18.

⁴² R. Stachowski, *Historia psychologii: Od Wundta do czasów najnowszych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 1, *Podstawy psychologii*, (red.) J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 39–42.

⁴³ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003, s. 82–88.

⁴⁴ R. Stachowski, dz. cyt., s. 18–19.

wanej wiedzy. Jego koncepcje rozwinął Celestyn Freinet, kładący nacisk na swobodną aktywność dziecka w toku edukacji⁴⁵.

Ujęcia socjokulturowe muzyki popularnej wiele zawdzięczają również antropologii, zwłaszcza antropologii kulturowej, która korzystając z dorobku socjologii i psychologii, „ujmuje kulturę całościowo: jej strukturę, kategorie, typy, procesy, systemy, elementy ją kształtujące (wartości, wzory, normy, obyczaje, obrzędy, wierzenia), konteksty międzykulturowe oraz ich konsekwencje, relacje typu kultura — natura, a także człowieka jako wytwór i twórcę kultury”⁴⁶. Badając zjawiska w skali mikro — w wymiarze jednostkowym lub w obszarze małych zbiorowości — socjologia oraz antropologia kulturowa korzystają z orientacji etnometodologicznej, rozpatrującej zdarzenia oraz interakcje społeczne w sferze życia codziennego, rutynowych działań⁴⁷, gdzie kultura popularna odgrywa szczególną rolę.

Szeroka refleksja nad kulturą popularną (oraz muzyką jako jej częścią), podbudowana teoriami socjologicznymi, psychologicznymi oraz antropologicznymi, zrodziła się w obszarze brytyjskiego kulturoznawstwa i medioznawstwa, w rozwoju których istotną rolę odegrała tzw. brytyjska szkoła badań kulturowych. Materiału do analiz dostarczyły badania prowadzone w Ośrodku Współczesnych Badań nad Kulturą (*Centre for Contemporary Cultural Studies* — CCCS) działającym w latach 1964–2002 przy uniwersytecie w Birmingham. Badacze z tego kręgu, odwołując się do ustaleń szkoły frankfurckiej, kulturę popularną ujmowali w formie „tekstów i praktyk życia codziennego”⁴⁸ i traktowali ją jako narzędzie oporu i emancypacji. Widoczne jest to w pracach dotyczących muzyki popularnej oraz subkultur (np. Stuarta Halla, Paula Willisa), w których podkreślano istotną rolę słuchanej muzyki w wyrażaniu odrębności od kultury dominującej, stylu życia, poglądów, wartości danych grup subkulturowych, które dawały im poczucie symbolicznej kontroli nad rzeczywistością⁴⁹.

Brytyjskie studia kulturowe zapoczątkowały badania nad muzyką popularną (*Popular Music Studies*), korzystając zarówno z założeń muzykolo-

⁴⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 35–35, 46–49.

⁴⁶ J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Impuls, Kraków 2012, s. 11.

⁴⁷ N. Goodman, dz. cyt., s. 19–20.

⁴⁸ J. Storey, dz. cyt., s. 10–11.

⁴⁹ Tamże, s. 98–100.

gicznych, jak też psychospołecznych⁵⁰. Muzykolodzy zajmujący się tym fenomenem, tacy jak Philip Tagg, Richard Middleton, Allan Moore, odnieśli się w sposób krytyczny do prób oglądu muzyki popularnej wyłącznie przez pryzmat kanonów tradycyjnej estetyki, gdyż utwory popularne w oczywisty sposób jawią się w takich ujęciach jako niższe i uboższe względem dzieł muzyki artystycznej⁵¹. Z kolei Simon Frith, autor pionierskich prac dotyczących socjologii muzyki popularnej, podkreślał (na przykładzie rocka), że muzyka tego typu nie ma wyłącznie muzycznego charakteru. Polemizując z twierdzeniami Marksa (obecnymi również w teoriach szkoły frankfurckiej), stwierdził, że nawet jeśli światem muzyki popularnej rządzą dwie wartości: wymienna (ekonomiczna) i użytkowa (kulturowa), przemysł muzyczny kontroluje tę pierwszą, a druga pozostaje niejako poza jego zasięgiem i nabiera znaczeń i wartości dzięki odbiorcom w sferze życia codziennego⁵².

Przełomem w naukach społecznych, rozważaniach nad kulturą popularną oraz toczącym się sporze o wartości edukacyjne muzyki popularnej było pojawienie się perspektywy postmodernistycznej.

Postmodernizm to sposób myślenia o współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, ruch artystyczny oraz refleksja filozoficzna postulująca odejście od uniwersalnych, zakorzenionych w filozofii oświeceniowej kategorii nowoczesności (takich jak prawda, postęp, rozum, scjentyzm) na rzecz prawd lokalnych, dyskursywnych, uwarunkowanych historycznie, kulturowo i językowo. Konsekwencjami tego są przekonania o skokowości, przypadkowości oraz fragmentaryczności współczesnej rzeczywistości. W sferze kultury prowadzi to, zdaniem postmodernistów, do wymieszania stylów, gatunków, symboli, estetyk (tzw. *bricolage*). Kultura ponowoczesna wymaga zatem nieustannej reinterpretacji, spojrzenia przez pryzmat odmiennych dyskursów, o ile bowiem modernizm zacierał różnice, o tyle postmodernizm postawił je w centrum, dopuścił do głosu mniejszości etniczne i kulturowe (subkultury)⁵³. Jeśli potraktować rockowe i hip-hopowe teksty utworów w kategoriach rozbudzania świadomości nierówności społecznych

⁵⁰ M. Cloonan, *What is Popular Music Studies? Some observations*, „British Journal of Music Education” 2005, nr 22/1, s. 77–93.

⁵¹ Tamże, s. 78–79.

⁵² Por. S. Frith, *Sound Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock & Roll*, Constable, London 1983, s. 147.

⁵³ C. Barker, *Studia kulturowe – teoria i praktyka*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005, s. 212–239.

oraz ekonomicznych lub walki o prawa mniejszości, zyskują one wyraźny wymiar krytyczno-emancypacyjny oraz wielokulturowy i międzykulturowy.

Angielski pedagog Peter Fletcher stwierdził, że rock lat sześćdziesiątych XX wieku był poniekąd antycypacją politycznych ujęć wielokulturowości z uwagi na swój społeczny uniwersalizm i popularność wykraczającą poza bariery rasowe, klasowe i narodowe⁵⁴. Nawiązując do założeń edukacji międzykulturowej, można stwierdzić, że muzyka popularna jest swoistym pograniczem kulturowym, w obszarze którego może dojść do dialogu, zrozumienia różnic kulturowych i wymiany doświadczeń oraz wartości⁵⁵. Podobnie potencjał kultury popularnej widzą niektórzy humaniści powołujący się na ekumeniczny dialog między kulturami, bazujący na założeniach personalizmu chrześcijańskiego⁵⁶.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku w sporze o wartości edukacyjne muzyki popularnej szczególne znaczenie odegrało postmodernistyczne przekonanie o braku wyraźnych granic między kulturą wysoką a kulturą popularną. Pedagogom podzielającym taki punkt widzenia nie chodziło jednak o deprecjonowanie wartości wielkich dzieł, tylko wykazanie ich ograniczonego udziału w kreowaniu tożsamości kulturowej współczesnych pokoleń (zwłaszcza młodzieży korzystającej na co dzień głównie z wytworów kultury popularnej). Odejście od prawd uniwersalnych skierowało uwagę badaczy na sferę życia codziennego, potoczności, gdzie odbywa się proces nadawania znaczeń różnym tekstom popularnym⁵⁷.

Przykłady analiz semiotycznych, w których oddolne nadawanie przez odbiorców produktom lub towarom znaczeń społecznych i wartości stanowi istotę kultury popularnej, można znaleźć w przełomowej pracy Johna Fiske'a *Zrozumieć kulturę popularną*. Autor wydaje się podtrzymywać podział na kulturę wysoką i popularną. Jest również przekonany, że od konsumpcji — jako mechanizmu podtrzymującego gospodarkę doby późnego kapitalizmu — nie ma ucieczki⁵⁸. Fiske podkreśla jednak znaczenie procesu ekskorporacji, „w którym grupy podporządkowane tworzą własną kulturę na

⁵⁴ P. Fletcher, *Education & Music*, Oxford University Press, New York 1991, s. 159.

⁵⁵ Por. J. Chaciński, *Edukacja muzyczna w perspektywie założeń edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Muzyczna” 2006, Vol. 2, nr 1, s. 25–53.

⁵⁶ I. Morawska, *Kultura popularna w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Kultura popularna w szkole: pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog?*, (red.) B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 43–44.

⁵⁷ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993, s. 113–115.

⁵⁸ J. Fiske, dz. cyt., s. 11–15.

podstawie zasobów i towarów dostarczanych im przez system rządzący”⁵⁹. W sferze tych praktyk uwidacznia się kreatywność jednostek, mogą one wyrażać opór przeciwko „władzy”, kontestować system, kreować osobiste enklawy wolności, w ramach których mają poczucie „bycia sobą”⁶⁰. Fiske jest zdania, że kultura popularna jest swego rodzaju „polem bitwy”, gdzie odbiorcy stosują różnorakie taktyki „radzenia sobie z siłami dominującymi, unikania ich i opierania się im, akceptując jednocześnie ich potężną władzę”⁶¹. Konsumpcja jest zatem aktem tworzenia znaczeń służącym celom praktycznym, zachowaniu własnej tożsamości, który niesie dodatkowo przyjemność wychodzenia poza kontrolę społeczną, normy i zakazy nakładane przez siły dominujące⁶².

Z takim ujęciem wiąże się również populizm kulturalny (pogląd nawiązujący do interakcjonizmu symbolicznego oraz etnometodologii), który na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku zaczął odgrywać istotną rolę w analizach kultury popularnej, prowadzonych jeszcze w CCCS. Jim McGuigan, uważany za autora tego terminu, również nie traktuje odbiorców kultury popularnej jako biernych konsumentów, poddanych władzy ukrytych sił makroprocesów ekonomicznych, jak miało to miejsce w opisanych wcześniej elitarnych ujęciach kultury masowej oraz teorii krytycznej szkoły frankfurckiej. Podkreśla on aktywność publiczności oraz świadomy charakter twórczych reinterpretacji przekazów kulturowych, które zachodzą w sferze życia codziennego zwykłych ludzi⁶³.

Z ustaleń takich płyną istotne implikacje dla edukacji. Skoro bowiem, jak podkreśla Fiske, istnieją różne odczytania tekstów popularnych⁶⁴, nic nie stoi na przeszkodzie, aby odczytywać je w sposób edukacyjny.

UWAGI KOŃCOWE

Przegląd źródeł teoretycznych sporu o wartości edukacyjne muzyki popularnej ujawnił jego interdyscyplinarny wymiar oraz zakorzenienie w różnych teoriach i ujęciach kultury popularnej. O ile w obozie obrońców kultury (sztuki, muzyki) wysokiej dominowały (i dominują) ujęcia filozo-

⁵⁹ Tamże, s. 18.

⁶⁰ Tamże, s. 3.

⁶¹ Tamże, s. 21.

⁶² Tamże, s. 35, 59–60, 68–73.

⁶³ D. Strinati, dz. cyt., s. 202–203.

⁶⁴ J. Fiske, dz. cyt., s. 107–131.

ficzne, estetyczne, o tyle po przeciwnej stronie można zauważyć wpływ teorii socjologicznych, antropologicznych oraz psychospołecznych.

Jednostronność niektórych ujęć kultury popularnej, sposobów jej wartościowania, powielanych później zarówno wśród pedagogów wykluczających muzykę popularną z obszaru edukacji, jak i tych, którzy akcentowali wyłącznie jej funkcje społeczne, jeszcze silniej wyróżnia potrzebę międzykulturowego oraz międzypokoleniowego dialogu. Brak świadomości swoistego pogranicza kulturowego w tym sporze, czyli obszaru, w którym różnica między kulturą muzyczną młodzieży oraz usankcjonowaną przez tradycję kulturą muzyczną szkoły mogłaby zostać potraktowana jako „wartość”⁶⁵, przez długie lata pogłębiał przepaść pomiędzy tymi obszarami działalności społecznej, mimo silnych związków młodzieży z muzyką popularną i praktyk kreowania za jej pomocą swojego społeczno-kulturowego wizerunku.

Dzisiaj już wiadomo, że muzyka popularna, będąca początkowo integralną częścią kultury młodzieżowej, dojrzywała razem ze swoimi eksponentami, (współ)tworząc wiele zjawisk kultury współczesnej. Rafał Augustyn stwierdził nawet, że rock, niezależnie od przeobrażeń w sferze muzyki poważnej, „dokonał na własny rachunek odrodzenia skal modalnych, torując drogę niektórym tendencjom «nowej tonalności» i znalazł świeże źródło inspiracji w rytmice ostinatowej (...) wykorzystał — niemal równolegle z eksperymentalną muzyką elektroniczną — możliwości wieloplanowego komponowania przestrzeni dźwiękowej i chyba jako pierwszy zastosował to konsekwentnie do nagrań instrumentalnych”⁶⁶.

Wartościowym elementem muzyki popularnej są również teksty piosenek, wyrażające wizje świata, poglądy i pragnienia młodzieży. Muzycy rockowi wypowiadają się w nich zwykle językiem codzienności, aczkolwiek w historii tego gatunku można spotkać wiele udanych prób poetyckich (np. Bob Dylan, Jim Morrison). Wojciech Siwak jest zdania, że teksty piosenek rockowych integrują subiektywne pragnienia twórców-wykonawców oraz ich fanów (takie jak potrzeba wolności, miłości, prawdy, akceptacji, bezpieczeństwa), które stają się swoistymi „hasłami”⁶⁷. Najważniejsze jednak — również z edukacyjnego punktu widzenia — wydaje się to, że słowa piosenek, mimo sztampowości, nadmiaru wątków związanych z buntem i alienacją

⁶⁵ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 134, 282.

⁶⁶ R. Augustyn, *Rock po rocku*, „Ruch Muzyczny” 1987, nr 3, s. 22–23.

⁶⁷ W. Siwak, *Estetyka rocka*, Wydawnictwo Naukowe *Semper*, Warszawa 1993, s. 57–77.

oraz często naiwnej młodzieńczej wiary w możliwość zmiany świata, stanowią „próbę zmierzenia się z owymi zdewaluowanymi w aktualnej rzeczywistości wartościami, próbę odnalezienia wartości uniwersalnych, podstawowych”⁶⁸.

Rola muzyki popularnej w kontekście kreowania stylu życia, światopoglądu, wyboru określonej tożsamości i systemu wartości młodych ludzi, a także jej potencjał edukacyjny, nie są już kwestiami tak spornymi jak w latach siedemdziesiątych czy osiemdziesiątych XX wieku. Maria Przychodzińska oraz Barbara Smoleńska-Zielińska, które w wielu swoich publikacjach krytykowały współczesne gatunki muzyki popularnej z pozycji estetyki⁶⁹, w nowym podręczniku do muzyki dla gimnazjum podjęły próbę wyłonienia walorów muzycznych rocka (np. muzyka grupy The Rolling Stones cechuje się zdaniem autorek „napięciem emocji, różnicowaniem brzmienia, umiejętnością dostosowania środków wyrazu do tekstów śpiewanych songów”, a utwory zespołu Pink Floyd wyróżniają „rozbudowane kompozycje nawet z orkiestrą symfoniczną i chórami, efektami nowych brzmień (w tym klasterów), oryginalnymi zestawami perkusji”)⁷⁰. Podobną wymowę mają analizy utworów popularnych zawarte w publikacji *Muzyka i moralność* autorstwa Rogera Scrutona⁷¹, czołowego brytyjskiego estetyka. O ile próby porównywania współczesnego popu z muzyką poważną są, charakterystyczną dla ujęć konserwatywno-estetycznych, demonstracją oczywistej wyższości tej ostatniej, o tyle skontrastowanie rytmicznej warstwy utworów Elvisa Presleya i Erica Claptona (stanowiących „klasykę” rocka) z przykładami z obszaru współczesnej muzyki elektronicznej (Crystal Castles) oraz deathmetalowej (Meshuggah) zmusza do refleksji nad kondycją artystyczną (i moralną) współczesnej muzyki popularnej. Standardy rockowe mają zdaniem autora rytm odpowiadający potrzebom ludzkiego ciała — zarówno na poziomie fizycznym (puls), jak i społecznym — przez co w pewnym sensie „zapraszają” do tańca lub wspólnotowego odbioru. W utworach współcze-

⁶⁸ Tamże, s. 79.

⁶⁹ Por. np. M. Przychodzińska, *Zrozumieć muzykę*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 197–221; Tenże, *Kultura muzyczna – wolność wyboru – edukacja*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1994, nr 2, s. 51–55; Zielińska I. B., *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2002, s. 13–29.

⁷⁰ M. Przychodzińska, B. Smoleńska-Zielińska, *Bliżej muzyki. Podręcznik*, Warszawa 2009, s. 236–237.

⁷¹ R. Scruton, *Music and Morality. Plato remains our finest rock critic*, „The American Spectator” 2010, February, <http://spectator.org/articles/40193/music-and-morality>, (data dostępu: 14.01.2014).

nych syntezatorowy beat oraz efektywne popisy perkusyjne atakują słuchacza i zniewalają go.

Powyższe przykłady można potraktować jako próby wyjścia poza schemat redukcji wartości muzyki popularnej wyłącznie do walorów socjokulturowych. Richard Shusterman w książce *Estetyka pragmatyczna* podkreślił, że „właściwa obrona sztuki popularnej wymaga jej estetycznego uzasadnienia (...) Największym bodaj problemem jest tendencja do tego, by w dyskursie intelektualnym termin «estetyczny» rezerwować dla sztuki elitarnej i wyrafinowanego stylu, jak gdyby estetyka kultury popularnej była pojęciem wewnątrznie sprzecznym”⁷². Oczywiście nie znaczy to, że należy całkowicie zapomnieć o ograniczeniach estetycznych (w tym pedagogicznych) utworów popularnych, wynikających chociażby z ich uwikłania w komercyjne mechanizmy, pod wpływem których kwestie jakości artystycznej schodzą na dalsze plany. Historia muzyki popularnej zna wiele przykładów zespołów i nagrań tworzonych wyłącznie na potrzeby rynku, pod wpływem aktualnej mody (The Monkees, Milli Vanilli). Dyskusyjne z punktu widzenia edukacji są również niektóre teksty utworów, niekiedy pełne nihilizmu, agresji, stereotypów i uprzedzeń czy jawnej dyskryminacji oraz nietolerancji wobec różnych grup społecznych (czasem fanów innych gatunków muzycznych i związanych z nimi zespołów lub wykonawców).

Istotne w socjokulturowych ujęciach muzyki popularnej wydaje się przede wszystkim to, iż pokazują, że nawet jeśli kultura popularna działa zawsze wewnątrz systemu i czasem jest „zaworem bezpieczeństwa”, w którym wszelkie przejawy buntu są wchłaniane przez przemysł i przekształcane w mniej groźne dla stabilności systemu formy⁷³, praktyki wykorzystania tekstów popularnych (w tym muzyki) mają „potencjał sprzyjający postępowi”⁷⁴, pokazują, że „zmiany społeczne są możliwe oraz że motywacja, która za nimi stoi, rzeczywiście istnieje”⁷⁵.

Kreatywny potencjał tekstów popularnych, ich wieloznaczność oraz otwartość to w takiej perspektywie swoiste wartości edukacyjne, pozwalające odkryć i zrozumieć różne aspekty współczesnej kultury. Dla nauczyciela istotna powinna stać się zatem nie tylko sama muzyka popularna (jako szeroko rozumiany tekst), ale również sposoby jej odczytywania i wykorzystania

⁷² R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1998, s. 217.

⁷³ J. Fiske, dz. cyt., s. 18–19, 104.

⁷⁴ Tamże, s. 22.

⁷⁵ Tamże.

przez młodzież. Mogą one nabierać pedagogicznych znaczeń w otwartym dialogu z uczniami, u podstaw którego leżą tolerancja i wzajemne zrozumienie.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Adorno T., *On popular music [with the assistance of George Simpson]*, [w:] *Theodor W. Adorno. Essays on Music*, (red.) R. Leppert, tłum. S. H. Gillespie, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 2002.
- [2] Arystoteles, *Polityka*, PWN, Warszawa 2004.
- [3] Augustyn R., *Rock po rocku*, „Ruch Muzyczny” 1987, nr 3.
- [4] Barker C., *Studia kulturowe – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- [5] Benton T., Craib I., *Filozofia nauk społecznych: od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2003.
- [6] Beylin P., *Na jednolinii: Beat i byt*, „Ruch Muzyczny” 1969, nr 7.
- [7] Białkowski A., Grusiewicz M., Michalak M., *Muzyka popularna w teorii i praktyce polskiej edukacji muzycznej*, [w:] A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Wydawnictwo z serii „Nowa Edukacja Kulturalna” – Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010.
- [8] Boespflug G., *The Pop Music Ensemble in Music Education*, [w:] *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*, (red.) C. X. Rodriguez, MENC: The National Association for Music Education, Reston 2004.
- [9] *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*, (red.) C. X. Rodriguez, MENC: The National Association for Music Education, Reston 2004.
- [10] Chaciński J., *Edukacja muzyczna w perspektywie założeń edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Muzyczna” 2006, Vol. 2, nr 1.
- [11] Cloonan M., *What is Popular Music Studies? Some observations*, „British Journal of Music Education” 2005, nr 22/1.
- [12] Filipiak G., *Perspektywy socjologicznych badań muzyki*, Wydawnictwo NAKOM, Poznań 1997.

- [13] Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- [14] Fletcher P., *Education & Music*, Oxford University Press, New York 1991.
- [15] Frith S., *Sound Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock & Roll*, Constable, London 1983.
- [16] Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Impuls, Kraków 2012.
- [17] Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- [18] Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003.
- [19] Humphreys J. T., *Popular Music in the American Schools: What History Tells Us about the Present and Future*, [w:] *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*, (red.) C. X. Rodriguez, MENC: The National Association for Music Education, Reston 2004.
- [20] Jakubowski W., *Edukacja i kultura popularna*, Impuls, Kraków 2001.
- [21] Jawłowska A., *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975.
- [22] Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 2005.
- [23] Komorowska M., *Wróg czy przyjaciel*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1971, nr 5.
- [24] Krajewski M., *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- [25] Macdonald D., *Teoria kultury masowej*, [w:] *Kultura masowa*, Wybór, przekład, przedmowa Czesław Miłosz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
- [26] Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, PWN, Warszawa 1991.
- [27] Michalak M., *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- [28] Morawska I., Panek W., *Wiedza o kulturze. Program nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Polskie w Wołominie, Wołomin 2012.
- [29] Morawska I., *Kultura popularna w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Kultura popularna w szkole: pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, (red.) B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.

- [30] Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- [31] Nowicki L., *Dziwny jest ten świat...*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1971, nr 2.
- [32] Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- [33] Platon, *Państwo, Prawa*, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2001.
- [34] Przychodzińska M., *Kultura muzyczna – wolność wyboru – edukacja*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1994, nr 2.
- [35] Przychodzińska M., Smoleńska-Zielińska B., *Blżej muzyki. Podręcznik*, Warszawa 2009.
- [36] Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.
- [37] Przychodzińska M., *Zrozumieć muzykę*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- [38] Read H., *The Grass Roots of Art*, Wittenborn, Schultz, Inc., New York 1949.
- [39] Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- [40] Scruton R., *Music and Morality. Plato remains our finest rock critic*, „The American Spectator” 2010, February, <http://spectator.org/articles/40193/music-and-morality>, (data dostępu: 14.01.2014).
- [41] Shusterman R., *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1998.
- [42] Siwak W., *Estetyka rocka*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1993.
- [43] Stachowski R., *Historia psychologii: Od Wundta do czasów najnowszych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 1, *Podstawy psychologii*, (red.) J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.
- [44] Strinati D., *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- [45] Storey J., *Studia kulturowe i badania kultury popularnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- [46] Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993.
- [47] Smoleńska-Zielińska B., *Uczyć odróżniać lepsze od gorszego*, „Ruch Muzyczny” 2002, nr 8.

- [48] Wertenstein-Żuławski J., *Między nadzieją a rozpaczą: [rock, młodzież, społeczeństwo]*, Instytut Kultury, Warszawa 1993.
- [49] Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980.
- [50] Zielińska I. B., *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2002.

THE SOURCES OF DISPUTE OVER THE EDUCATIONAL VALUES OF POPULAR MUSIC

ABSTRACT

The aim of the article is to present theoretical sources of the dispute concerning the educational values of popular music that has been going on since the sixties of the 20th century in the sphere of American as well as European pedagogy. Despite the essential role that popular musical genres such as rock, hip-hop and techno, have played (and have been still playing) in the process of shaping the cultural identity of many generations of youth, they have long been pushed outside school premises, or, at best, they have been placed on the margin of educational influences. The reasons for that were partially embedded in the exclusively aesthetic look on the part of pedagogues at popular pieces, deprived of references to their wider functions which they fulfill in the sphere of recipients' everyday lives.

The author does not present the course of the very dispute. While outlining the main stands (aesthetic and sociocultural ones), he seeks roots of the mutually clashing convictions from philosophical, aesthetic, anthropological, sociological and psychosocial perspectives of the mass/popular culture which have been providing arguments for and against the presence of the up-to-date youth music in school curricula. The somewhat superficial (on account of the complexity of problematic aspects) overview of theories and outlooks, on the basis of which the controversy about educational values of popular music originated, opens up new areas of pedagogical activities, addressing various aspects of the contemporary complex and multidimensional culture.

Keywords:

popular music, popular culture, values, education.