

Marta Kondracka-Szala

Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0003-0539-7820

„Oswoić” muzykę popularną w edukacji dzieci – refleksje teoretyczno-praktyczne

“Taming” Popular Music in Children’s Education – theoretical-practical reflections

Streszczenie

W artykule zaprezentowano główne założenia koncepcji „popular music education”, która z powodzeniem funkcjonuje w kilku krajach. Autorka przedstawia również postulaty teoretyczno-praktyczne uzasadniające potrzebę obecności muzyki popularnej w polskiej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zaprezentowano również wybrane wyniki badań prowadzonych w tym obszarze przez autorkę od kilku lat. Za podstawę swoich badań oraz rozważań autorka uznaje podejście socjokulturowe, według którego muzyka pełni funkcję społeczną, nie tylko estetyczną. W kontekście współczesnych wyzwań w polskiej edukacji i wychowaniu dzieci (kryzys relacji, zdrowia psychicznego itd.) autorka postuluje oficjalne włączenie muzyki popularnej (obok muzyki klasycznej i in.) do powszechnej edukacji muzycznej dzieci. Z badań wynika, że polscy nauczyciele intuicyjnie wykorzystują muzykę popularną w pracy z dziećmi, ale brakuje im ram teoretycznych i obudowy metodycznej. Jak pokazują międzynarodowe badania, wartościowa muzyka popularna ma potencjał budowania relacji, wzajemnego porozumienia, integracji dzieci i młodzieży, również w środowiskach wielokulturowych. Jest to bowiem gatunek muzyczny bliski dzieciom/młodzieży niezależnie od kraju pochodzenia czy języka, którym się posługują. Ponadto muzyka popularna to płaszczyzna, która pozwala dorosłym na poznanie świata współczesnych dzieci/młodzieży i poprzez muzykę nawiązanie z nimi relacji, budowanie wspólnoty kulturowej, porozumienia. Muzyka popularna jest zatem jednym z narzędzi, które mogą być wykorzystane do poprawy dobrostanu uczestników procesu edukacyjnego, zarówno dzieci, jak i dorosłych.

Słowa kluczowe: muzyka popularna, edukacja dziecka, edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, popular music education, popular music pedagogies

Abstract

The article presents the main principles of the “popular music education” concept, which successfully operates in several countries. The author also outlines theoretical and practical postulates justifying the need for the presence of popular music in Polish preschool and early primary education. Selected research results conducted by the author in this area over the past few years are also presented. The author considers a socio-cultural approach as the basis for her research and reflections, according to which music serves a social function, not just an aesthetic one. In the context of contemporary challenges in Polish education and child rearing (relationship crises, mental

health issues, etc.), the author advocates for the official incorporation of popular music (alongside classical music, etc.) into the general music education of children. The research indicates that Polish teachers intuitively use popular music in their work with children, but they lack theoretical frameworks and methodological support. As international studies show, valuable popular music has the potential to build relationships, mutual understanding, and integration among children and youth, especially in multicultural environments. Popular music is a genre close to children and youth regardless of their country of origin or language. Furthermore, popular music provides adults with a platform to understand the world of contemporary children and youth, establish relationships with them, build cultural communities, and promote understanding. Popular music is thus one of the tools that can be used to improve the well-being of participants in the educational process, both children and adults.

Keywords: popular music, child education, preschool and early primary education, popular music education, popular music pedagogies

Wprowadzenie

Muzyka popularna jako jeden z elementów kultury popularnej jest od drugiej połowy ubiegłego wieku częścią rzeczywistości kulturowej i społecznej zarówno w odniesieniu do dorosłych, młodzieży, jak i dzieci¹. Na potrzeby artykułu oraz prowadzonych badań autorka przyjmuje rozległe rozumienie muzyki popularnej, identyfikując ją jako jedną z trzech kategorii obejmujących również muzykę artystyczną i ludową². Muzyka popularna związana jest nieodłącznie z przemysłem rozrywkowym odpowiedzialnym za tworzenie, reprodukcję i sprzedaż nagrań³. Charakterystycznymi gatunkami muzyki popularnej są pop, hip-hop/rap, rock, reggae, soul/R&B, metal, techno, disco i dance, obejmujące różnorodne odmiany, style i typy. W analizowanym kontekście szczególne znaczenie ma muzyka dziecięca (tematyczne piosenki dla dzieci), ścieżki dźwiękowe filmowe, bajkowe, muzyka taneczna i instrumentalna. Autorka zgodnie z innymi badaczami przyjmuje rozszerzone pojęcie muzyki popularnej związane z kontekstem całego obszaru muzycznego (nie tylko jej cech estetycznych), co obecnie daje społeczeństwu możliwość jej tworzenia i konsumowania⁴.

¹ R. Middleton, *Studying popular music*, Buckingham 2000; W.J. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji* [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. J.W. Burszta, D. Tchorzewski, Bydgoszcz 2002; G. Piotrowski, *Zrozumieć krzyk. W stronę muzykologii rocka* [w:] *Rock: między duszą a ciałem*, red. W.J. Burszta, M. Rychlewski, Warszawa 2003, s. 39–64; W. Jakubowski, *Wstęp* [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016.

² R. Middleton, *Studying...*; G. Piotrowski, *Zrozumieć krzyk...*

³ Tamże.

⁴ D. Brackett, *Interpreting Popular Music*, Berkeley: University of California Press, 2023, <https://doi.org/10.1525/9780520925700>; M. Silverman, S.A. Davis, D.J. Elliott, *Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries*, „International Journal of Music Education” 2014, nr 32(1), s. 55–56.

Filozoficzne i teoretyczne podstawy osvajania muzyki popularnej w edukacji dzieci

W literaturze przedmiotu prezentowane są różne podejścia do teorii muzycznej z dwoma głównymi nurtami: tradycyjnym i socjokulturowym. Zgodnie z opracowaniami, takimi jak Lucy Green, Simon Frith i Richard Middleton⁵, podejście tradycyjne skupia się na aspektach estetycznych muzyki i zazwyczaj podkreśla gatunki uznawane za „sztukę wysoką”, podczas gdy podejście socjokulturowe reprezentowane przez Sharon Davis i Deborah Blair⁶ traktuje muzykę popularną jako konstrukcję społeczną kształtowaną przez wpływy historyczne i kulturowe. S. Frith twierdzi, że podejście socjokulturowe nie odrzuca perspektywy tradycyjnej, lecz raczej ją wspiera⁷. W związku z tym autorka przyjmuje socjokulturowe podejście do muzyki popularnej w edukacji, uznając ważność zrozumienia społecznej funkcji i kulturowego kontekstu muzyki w badaniach i nauczaniu w dziedzinie edukacji muzycznej. Socjokulturowe podejście do muzyki popularnej w edukacji stanowi inkluzywne spojrzenie na rolę muzyki popularnej w edukacji dzieci obok muzyki klasycznej/artystycznej oraz ludowej⁸.

Warto także wskazać na filozoficzne założenia edukacji muzycznej i dychotomiczne z reguły rozróżnienie na podejście estetyczne i pragmatyczne (praksjalne). Teoria estetyczna edukacji muzycznej zaproponowana przez Reimera i omówiona przez Cheonga (1978) oraz Goolsby’ego (1984) kładzie nacisk na rozwijanie zarówno zdolności muzycznych, jak i wrażliwości estetycznej u wszystkich jednostek. Zwraca się tutaj uwagę na „doświadczenie estetyczne” przy zachowaniu i transmisji jedynie klasycznego dziedzictwa (kanonu) muzycznego przy gwarancji jego artystycznej jakości⁹. Jednakże to spojrzenie zostało poddane krytyce zgodnie z myślą Johna Deweya przez praksjalistę Davida J. Elliotta (1995), który opowiada się za przesunięciem punktu ciężkości w kierunku filozofii praktycznej, skupiającej się na „doświadczeniu”, aktywnym tworzeniu muzyki i rozwijaniu umiejętności muzycznych niezależnie od posiadania lub nie talentu muzycznego. Ten zwrot jest dodatkowo popierany przez Regelskiego (2006), który sugeruje, że edukacja muzyczna powinna przyjąć podejście praktyczne, aby zminimalizować przepaść między muzyką szkolną/instrukcyjną a muzyką doświadczaną, stosowaną w życiu. Również Richard Shusterman podkreśla

⁵ L. Green, *Music education as critical theory and practice*, Aldershot 2014; S. Frith, *Performing rites: On the value of popular music*, Cambridge 1996; R. Middleton, *Studying...*

⁶ S.G. Davis, D.V. Blair, *Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course*, „International Journal of Music Education” 2011, nr 29(2), s. 124–140.

⁷ S. Frith, *Performing rites...*

⁸ Zob. więcej: M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna i dziecięce sposoby jej odczytywania – metodologiczno-teoretyczny zarys projektu badawczego* [w:] *Zrozumieć świat dziecka*, red. E. Kochanowska, Kraków 2021, s. 225–244.

⁹ M. Suświłło, *Filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej – rozwiązanie kompromisowe*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, nr 16(1(59)), s. 11–22.

wartość muzyki popularnej na równi ze sztuką wysoką i postuluje jej włączenie do edukacji, co pozwoli doskonalić jej rozumienie i docenienie¹⁰.

Pomimo tego że muzyka popularna towarzyszy dziecku od najmłodszych lat – występuje w filmach, programach telewizyjnych, grach komputerowych i innych zabawach¹¹ – wciąż trudno, jak pisze Małgorzata Suświłło, o podjęcie aktualnego dyskursu o merytorycznych podstawach, filozofii wczesnej edukacji muzycznej w Polsce, choć przesłanki ku temu istnieją już w polskiej literaturze przedmiotu lat 80.¹² Niezależnie od gotowości badaczy, edukatorów, nauczycieli muzyka popularna pojawia się „nieproszona” i „nieoswojona” w obszarze polskiej edukacji powszechnej. Jednak dzieje się to przede wszystkim w jej nieformalnej i pozaformalnej odmianie, podczas gdy w Wielkiej Brytanii czy krajach skandynawskich muzyka popularna formalnie występuje w podstawach programowych¹³. Obecnie sposób, w jaki dzieci są edukowane, nie zależy już wyłącznie od rodziny, szkoły i rówieśników, jak to miało miejsce wcześniej. Równie ważną rolę odgrywają media i kultura popularna¹⁴. Szczególnie istotną sferę wpływu na proces socjalizacji dzieci przypisuje się muzyce popularnej. Ponadto badania prowadzone od lat 50. XX w. nad preferencjami muzycznymi w różnych grupach wiekowych odegrały kluczową rolę w poznaniu roli muzyki popularnej we współczesnym społeczeństwie¹⁵. W prezentowanym kontekście szczególne znaczenie zdają się mieć raporty, które ukazują dominację gatunków muzyki popularnej w strukturze preferencji muzycznych dzieci¹⁶. Badacze zauważają również, że małe dzieci wykazują większą „otwartość na słuchanie” (termin Le Blanca) różnych stylów muzycznych, w tym nietypowej muzyki (np. awangardowej, aleatorycznej), w przeciwieństwie do dzieci w wieku 10–11 lat. Wśród tej ostatniej grupy preferencje muzyczne zawężają się do konkretnych gatunków i stylów muzyki popularnej pod wpływem kształtowania się norm społecznych w danej grupie i obaw przed odrzuceniem przez osoby uznawane za istotne¹⁷.

¹⁰ R. Shusterman, *Pragmatist aesthetics: Living beauty, rethinking art*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers 2000.

¹¹ M. Kondracka-Szala, M. Michalak, *Popular music in the educational space of Polish preschools – the teacher’s perspective*, „International Journal of Music Education” 2019, nr 37(1), s. 22–42.

¹² M. Suświłło, *Filozoficzne...*

¹³ M. Vasil, L. Weiss, B. Powell, *Popular music pedagogies: an approach to teaching 21st-century skills*, „Journal of Music Teacher Education” 2018, nr 28(3), s. 85–95, <https://doi.org/10.1177/1057083718814454>.

¹⁴ D. Tapscott, *Grown up digital: How the net generation is changing your world*, New York 2008.

¹⁵ P.J. Rentfrow, L.R. Goldberg, D.J. Levitin, *The structure of musical preferences: A five-factor model*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2011, nr 100(6), s. 1139–1157.

¹⁶ R.D. Daniels, *Music listening preferences of preschool children*, „Update: Applications of Research in Music Education” 1994, nr 12(2), s. 4–8; K. Roulston, *Qualitative investigation of young children’s music preferences*, „International Journal of Education & the Arts” 2006, nr 7(9), s. 1–24.

¹⁷ D.J. Hargreaves, A.C. North, M. Tarrant, *How and why do musical preferences change in childhood and adolescence?* [in:] *The child as musician: A handbook of musical development*, ed. G.E. McPherson, New York 2015, s. 303–322.

Pomimo tego, jak już pisano, w polskiej powszechnej edukacji formalnej dzieci wciąż trudno o przyznanie muzyce popularnej należnego miejsca, które wynika choćby z jej tradycji oraz wartości kulturowych, które ze sobą niesie, oczywiście przy świadomości pewnych słabych stron¹⁸. W Polsce unika się również wykorzystywania muzyki popularnej w edukacji dzieci jako sposobu na realizację wielu celów edukacyjnych i wychowawczych, takich jak budowanie relacji w grupie, integrację między rówieśnikami, ale również integrację między środowiskami, integrację międzykulturową, budowanie zbiorowej i własnej tożsamości oraz poprawę dobrostanu uczestników procesu edukacyjnego¹⁹.

Popularna edukacja muzyczna i jej znaczenie

Popularna edukacja muzyczna (*Popular Music Education*, skrót: PME lub *Popular Music Pedagogies*, skrót: PMPs) zyskała na świecie znaczną popularność w ostatnich latach, gdy pedagodzy uznali istotę uwzględniania preferencji muzycznych i tła kulturowego uczniów w formalnej edukacji muzycznej²⁰. Popularna edukacja muzyczna (PME/PMPs) rozwinęła się przede wszystkim w takich krajach, jak: Wielka Brytania, Australia, Brazylia, Kanada, Stany Zjednoczone, Niemcy, Finlandia i Dania. Fundamenty dla powstania PME zostały stworzone przez Brytyjskie Studia Muzyki Popularnej²¹ silnie inspirowane wcześniejszymi brytyjskimi studiami kulturowymi. Pomimo kontynuacji analiz Szkoły Frankfurckiej, muzyce popularnej (kulturze popularnej) przypisano wyraźny charakter emancypacyjny. Jak piszą Martina Vasil, Lindsay Weiss oraz Bryan Powell²², zwrócenie uwagi na potrzebę uwzględnienia muzyki popularnej w edukacji pojawiło się już w latach 20. XX w. i zostało ponownie potwierdzone na sympozjum w Tanglewood w 1967 r., gdzie postulowano, że repertuar klas muzycznych powinien obejmować muzykę popularną dla nastolatków. PMPs mają potencjał wzbogacania kontekstów edukacji, wykorzystując i rozwijając kapitał kulturowy uczniów²³. Dzieje się to, gdy osoba z władzą (nauczyciel) uwzględnia wybór muzyki i instrumentacji przez uczniów w instytucji (szkole), co uzasadnia i przyznaje należne miejsce kulturze uczniów. PME wspiera uczniów w kształtowaniu tożsamości osobistej i interpretacji

¹⁸ M. Michalak, *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011; M. Kondracka-Szala, M. Michalak, *Popular music...*; M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna...*

¹⁹ P.S. Campbell, *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives*, New York 1998; M. Vasil, L. Weiss, B. Powell, *Popular music...*

²⁰ M. Petrović, *A new concept of teaching and learning ABBA's songs in the university solfeggio classroom*, "New Sound-International Journal of Music" 2022, nr 59(1), s. 25–49.

²¹ L. Green, D. Lebler, R. Till, *Popular music in education*, „IASPM Journal” 2015, nr 5(1), s. 1–3.

²² M. Vasil, L. Weiss, B. Powell, *Popular music...*

²³ L. Green, *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*, „International Journal of Music Education” 2006, nr 24(2), s. 101–118.

doświadczeń społecznych²⁴. Zaangażowanie w muzykę popularną dostarcza młodzieży narzędzia do samorealizacji i zaspokaja potrzeby społeczne i emocjonalne²⁵.

PME bada wartości edukacyjne tego gatunku dzieł artystycznych oraz możliwości ich zastosowania na różnych poziomach edukacji zarówno w obszarze formalnym²⁶, jak i nieformalnym²⁷. Lucy Green przeanalizowała praktykę nauczania muzyki popularnej w szkołach, zauważając, że sama obecność tego gatunku muzycznego nie rozwiązuje problemu. Wskazała, że sposób nauczania często był powierzchowny, umacniając ideologię wyższości muzyki klasycznej nad muzyką popularną. L. Green podkreśliła, że muzyka popularna, ze względu na swoją specyfikę, złożoność i wielokontekstowość, nie powinna być traktowana jedynie jako dodatek do muzyki klasycznej²⁸.

PME jako podejście do edukacji muzycznej uwzględnia, że muzyka popularna jest uczniom znajoma i ściśle związana z ich codziennymi doświadczeniami. Włączanie muzyki popularnej do edukacji muzycznej staje się coraz bardziej powszechną praktyką w wielu klasach na całym świecie²⁹. Nauczyciele dzieci muszą zmierzyć się z wyzwaniem otwartego umysłu i akceptacji muzyki, która może być im nieznana lub osobiście nieprzyjemna³⁰. Muszą oni uznać, że muzyka „popularna” to więcej niż tylko zestaw dźwięków czy artystów, lecz reprezentuje ona zbiorowe uczucia unikalnych grup wykonawców, twórców i słuchaczy. Aby efektywnie nauczać muzyki popularnej, edukatorzy powinni uwzględniać zarówno wartości emocjonalne, jak i wartości ekspresyjne tego gatunku w kontekście kulturowym. Powinni również skoncentrować się na wsparciu uczniów w analizie elementów charakterystycznych dla muzyki popularnej, takich jak rytm i tekstura, interpretując jednocześnie znaczenie muzyki popularnej zgodnie z kulturowym tłem każdego ucznia. Oprócz aspektów pedagogicznych, PME czerpie korzyści z badań skoncentrowanych na oryginalnym tworzeniu muzyki popularnej w różnych kontekstach³¹. Te badania eksplorują role zespołów rockowych, ekip hip-hopowych i technologii w tworzeniu i produkcji muzyki popularnej. Dziedzina PME – popularnej edukacji muzycznej rozwija się i ewoluuje. Uwzględnienie muzyki popularnej w edukacji muzycznej jest zgodne z wymaganiami dynamicznie zmieniającego

²⁴ P. Campbell, D. Hebert, *Rock Music in American Schools: Positions and Practices Since the 1960s*, „International Journal of Music Education” 2000, nr 11, s. 14–22.

²⁵ D.J. Hargreaves, A.C. North, M. Tarrant, *How and why do...*

²⁶ R. Mantie, *A comparison of ‘popular music pedagogy’ discourses*, „Journal of Research in Music Education” 2013, nr 61(3), s. 334–352.

²⁷ L. Green, *Music education...*

²⁸ L. Green, *Popular music...*

²⁹ A. Rauduvaitė, *The Increasing Effectiveness of Musical Education by Popular Music*, „Pedagogika” 2013, nr 110(2), s. 87–95, <https://doi.org/10.15823/p.2013.1823>.

³⁰ C.X. Rodriguez (ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education*, Reston 2004.

³¹ E.S. Tobias, *Toward convergence: Adapting music education to contemporary society and participatory culture*, „Music Educators Journal” 2013, nr 99(4), s. 29–36.

się społeczeństwa i umożliwia placówkom edukacyjnym/szkołom dostosowanie swojego programu nauczania do wiodącego nurtu. PME zdobywa stopniowo znaczenie w dziedzinie edukacji muzycznej. W Polsce wciąż jednak nie jest to nurt powszechnie akceptowany przede wszystkim przez środowiska badaczy edukacji muzycznej. Natomiast praktycy, nauczyciele coraz częściej wykorzystują muzykę popularną w edukacji³². Niepokoi jednak fakt, że inspiracji muszą poszukiwać niemal wyłącznie w materiałach zagranicznych. W związku z tym zjawiskiem autorka od kilku lat prowadzi badania w obszarze muzyki popularnej w edukacji dzieci i popularyzuje jej obecność w szkołach i przedszkolach.

Muzyka popularna w edukacji dzieci – na co należy zwrócić uwagę?

W międzynarodowej literaturze naukowej funkcjonuje ograniczona liczba raportów z badań na temat wykorzystania muzyki popularnej na wczesnych etapach edukacji dzieci w różnych formach aktywności muzycznej, takich jak śpiew, granie na instrumencie, aktywność ruchowa z muzyką, słuchanie i tworzenie muzyki³³. Wiele z tych publikacji dotyczy owych kwestii jedynie pośrednio, na przykład w kontekście ulubionych zajęć muzycznych dzieci lub instrumentów muzycznych³⁴. Niewątpliwie jednak warto zwrócić uwagę na zbadane już aspekty potencjału muzyki popularnej w edukacji dzieci. Według Patricii Campbell właściwie wykorzystana muzyka popularna pełni funkcje ekspresyjno-emocjonalne, rozrywkowe, komunikacyjne, motywacyjne (do aktywności fizycznej), socjalizacyjne i integracyjne³⁵. Ponadto w literaturze³⁶ zwraca się uwagę na następujące korzyści:

- zwiększone zaangażowanie uczniów: gdy dzieci mogą doświadczać i wykonywać muzykę, którą lubią i z którą są osobiście związane, są bardziej skłonne angażować się w proces edukacji;
- zwiększona ważność i relacja: muzyka popularna stanowi część codziennego życia uczniów, dlatego jej włączenie do edukacji muzycznej pomaga uczynić przedmiot ważniejszym, związanym z ich doświadczeniami;
- doskonalenie umiejętności krytycznego myślenia i analizy: muzyka popularna często zawiera złożone elementy muzyczne, teksty i odniesienia kulturowe – analiza i interpretacja muzyki popularnej może pomóc uczniom rozwijać umiejętności krytycznego myślenia i analizy;

³² M. Kondracka-Szala, M. Michalak, *Popular music...*

³³ O. Denac, *A case study of preschool children's musical interests at home and at school*, "Early Childhood Education Journal" 2008, nr 35, s. 439–444.

³⁴ A.C. Harrison, S.A. O'Neill, *Children's gender-typed preferences for musical instruments: An intervention study*, "Psychology of Music" 2000, nr 28(1), s. 81–97.

³⁵ P.S. Campbell, *Songs in their...*

³⁶ H. Gembris, G. Schellberg, *Musical preferences of elementary school children*, „Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference" 2003, s. 8–13.

- umuzykalnianie, rozwój umiejętności muzycznych: studiowanie muzyki popularnej pozwala uczniom rozwijać umiejętności, takie jak słuchanie, wykonywanie i improwizacja specyficzne dla tego gatunku;
- rozwijanie kreatywności i samoekspresji: muzyka popularna często zachęca do indywidualności i kreatywnego wyrażania siebie, pozwalając uczniom na eksplorację własnych pomysłów muzycznych i stylów.

Polska literatura pedagogiczna/muzyczna do tej pory koncentrowała się głównie na negatywnych doświadczeniach dzieci z tego rodzaju twórczością artystyczną lub tych, które wyraźnie wskazywały na szkodliwy wpływ muzyki popularnej na rozwój dzieci³⁷. Warto jednak podkreślić, że – jak wynika z wiedzy autorki – nie zostały na gruncie polskim przeprowadzone żadne badania potwierdzające te krytyczne tezy. W ostatnich latach w Polsce prowadzone są jednak coraz częściej teoretyczne dyskusje wskazujące na konieczność uwzględnienia muzyki popularnej w edukacji również w kontekście edukacji dzieci³⁸. Jednak wciąż w Polsce prowadzi się za mało badań na ten temat, a co za tym idzie – brakuje wypracowanych na podstawie ich wyników sformalizowanych rozwiązań merytorycznych i metodycznych, umożliwiających adekwatne wprowadzenie muzyki popularnej do edukacji dzieci. Należy zwrócić uwagę, że obserwacje praktyk edukacyjnych, badania przeprowadzone z polskimi i amerykańskimi nauczycielami i dziećmi przez badaczy w zespołach: Marcin Michalak i Marta Kondracka-Szala oraz Marta Kondracka-Szala i Martina Vasil, pokazują, że muzyka popularna jest często wykorzystywana przez nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych, a dzieci lubią ten gatunek muzyki i chętnie podejmują aktywności z tą muzyką związane³⁹.

Przez długi czas badacze z Zachodu nie zgadzali się z krytyką obecności muzyki popularnej we wczesnych etapach edukacji. Na przykład według Patrici Campbell⁴⁰ mimo że muzyka popularna jest skierowana do dzieci jako produkt do pasywnego spożycia, dzieci aktywnie do niej podchodzą. Wykorzystują utwory już usłyszane

³⁷ M. Komorowska, *Nie dajmy się!*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1994, nr 1, s. 3–7; M. Przychodzińska, *Problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych* [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2000, s. 13–19; R. Popowski, M. Grusiewicz, *Do jakiej kultury prowadzi współczesna powszechna edukacja muzyczna?*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 3(290), s. 10–14, http://www.wychmuz.pl/artukul_ar_50.html (dostęp: 18.12.2023).

³⁸ M. Grusiewicz, *Wartości muzyki współczesnej w kontekście treści szkolnej edukacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, nr 40(2), s. 167–179, <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2021.40.2.167-179>; A. Żywiołek, „*Children of the Revolution*” – od Wagnera do Hendrixa (i nie tylko). „(Pop)kultura ucha” i „*technologia ducha*” wobec rewolucji estetycznych XIX i XX wieku [w:] *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu*, red. A. Białkowski, W.J. Burszta, Gdańsk 2020, s. 15–30; M. Suświłło, *Filozoficzne...*

³⁹ M. Kondracka-Szala, M. Michalak, *Popular music...*

⁴⁰ P.S. Campbell, *Songs in their...*; zob. także B. Ilari, *Musical thinking in the early years* [w:] *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*, red. S. Robson, S. Flannery Quinn, London – New York 2014, s. 352–364.

w mediach podczas zabaw, modyfikując je w kreatywny sposób⁴¹. Tym samym muzyka popularna i jej kreatywne reinterpretacje, tworzone na dziecięcych placach zabaw, wykazują duży potencjał pedagogiczny.

Niektórzy badacze zwracają uwagę na ograniczenia edukacyjne i dydaktyczne muzyki popularnej. Ich prace koncentrują się na krytycznych i konstruktywnych refleksjach dotyczących używania muzyki popularnej w edukacji⁴², a także na możliwościach dzieci na danym etapie rozwoju muzycznego⁴³. W Polsce w trakcie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (klasy 1–3) to nauczyciele decydują, jak dużo godzin poświęcić na poszczególne obszary w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Zdarza się, że muzyka często pojawia się w procesie nauczania w sposób przypadkowy, podporządkowany innym treściom, mając charakter uzupełniający⁴⁴. Rzadko jest czas, aby w toku formalnej edukacji rozwijać pasję do muzyki czy niezależność muzyczną albo czerpać radość z muzyki czy ją tworzyć.

Niewątpliwie należy zwrócić uwagę również na pewne zagrożenia płynące z wykorzystywania muzyki popularnej w edukacji dzieci. Warto jednak podkreślić, że nabierają one znaczenia jedynie wówczas, kiedy edukację tę prowadzi nauczyciel nieodpowiednio przygotowany do swojego zawodu⁴⁵. W kontekście muzyki popularnej problematyczny może być wybór kanonu literatury muzycznej. O tej ważnej kwestii pisze Rafał Ciesielski, zwracając uwagę, że każdy rodzaj muzyki powinien stać się podstawą odrębnego kanonu, czyli zestawu utworów, które należą⁴⁶. Wyzwanie stanowić może również wybór piosenek popularnych do pracy z dziećmi, ponieważ niektóre z nich przekraczają skalę głosową charakterystyczną dla danego etapu rozwoju lub opierają się na tekście słownym nieodpowiednim dla dzieci. Zatem w kontekście przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi pojawia się dylemat związany z autentycznością dostarczania dzieciom treści muzycznych związanych z muzyką popularną. Dylemat ten wynika między innymi z braku zrozumienia specyfiki muzyki popularnej (funkcji emocjonalno-wyrazowych i społeczno-kulturowych takich utworów muzycznych) oraz braku odpowiednich kompetencji muzycznych u nauczycieli (umiejętności improwizacji, gry ze słuchu)⁴⁷.

⁴¹ K. Marsh, *Mediated Orality: The Role of Popular Music in the Changing Tradition of Children's Musical Play*, "Research Studies in Music Education" 1999, nr 13(1), s. 2–12.

⁴² F.S. Ponick, *Bach and rock in the classroom*, "Teaching Music" 2000, nr 8(3), s. 22–29; R. Woody, *Popular music in school: Remixing issues*, "Music Educators Journal" 2007, nr 93(4), s. 32–37, <https://doi.org/10.1177/002743210709300415>; L. Green, D. Lebler, R. Till, *Popular music in education...*, s. 1–3.

⁴³ M. Przychodzińska, E. Lipska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991.

⁴⁴ R. Popowski, M. Grusiewicz, *Do jakiej kultury...*

⁴⁵ J. Wang, J.T. Humphreys, *Multicultural and popular music content in an american music teacher education program*, "International Journal of Music Education" 2009, nr 27(1), s. 19–36.

⁴⁶ R. Ciesielski, *W stronę kanonu zachodniej muzyki artystycznej [w:] Edukacja muzyczna: studium teoretyczno-praktyczne*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2022, s. 279–308.

⁴⁷ R. Woody, *Popular music...*

Postulaty włączania muzyki popularnej do edukacji dzieci – proces „oswajania”

Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz prowadzonych przez autorkę badań i obserwacji praktyk edukacyjnych w Polsce i nie tylko można przedstawić następujące postulaty mogące się przyczynić się do opracowywanego przez autorkę modelu włączania muzyki popularnej do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Postulat pierwszy odnosi się do podstaw filozoficznych i teoretycznych rozumienia, rozpatrywania i realizowania edukacji muzycznej w przedszkolach i klasach wczesnoszkolnych. Autorka sugeruje zintegrowanie założeń teorii socjokulturowej, konstruktywistycznego modelu edukacji oraz prakseologicznej (praksjalnej, pragmatycznej) koncepcji edukacji muzycznej⁴⁸ Davida Elliotta⁴⁹ i Thomasa Regelskiego⁵⁰. Wspomniani pragmatycy podkreślają, że w edukacji muzycznej należy uwzględniać zarówno kwestie estetyczne, jak i społeczne oraz kulturowe⁵¹. T. Regelski zauważa, że program nauczania powinien uwzględniać rzeczywisty świat otaczający dzieci. Bardzo trafne w tym kontekście wydaje się zastosowanie postulatu zaproponowanego przez M. Suświłło, które autorka nazywa kompromisowym rozwiązaniem estetyczno-praksjalnym⁵². Ten pomysł jest szczególnie cenny w kontekście polskiej wczesnej edukacji muzycznej, gdyż pozwala na uwzględnienie rodzimego, tradycyjnego podejścia do edukacji muzycznej – wychowanie do sztuki i przez sztukę (rozpowszechnionego przez Marię Przychodzińską i Irenę Wojnar⁵³) i połączenie go z wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i doświadczeniem kulturowym (między innymi wszechobecną wielokulturowością). Jak pisze Małgorzata Suświłło: „Wprowadzanie małych dzieci w świat muzyki (inkulturacja) wymaga zatem uwzględnienia wartości tkwiących w samej muzyce (estetyka), jak i naturalnej skłonności dzieci do uczenia się przez działanie (praksjalne podejście do edukacji za Johnem Deweyem)”⁵⁴.

W kontekście zaprezentowanego postulatu pierwszego stanowiącego background dalszych kroków o charakterze bardziej szczegółowym należy zaznaczyć, że

⁴⁸ M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna...*; zob. także M. Suświłło, *Filozoficzne...*

⁴⁹ Zob. D.J. Elliott (red.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*, Oxford 2009.

⁵⁰ T.A. Regelski, *Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education*, „Didacta Varia” 2003, nr 8(1), s. 63–92; T.A. Regelski, *Social theory, and music and music education as praxis*, „Action, Criticism, and Theory for Music Education” 2004, nr 3(3), http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski3_3.pdf (dostęp: 18.12.2023); T.A. Regelski, *Music education for a changing society*, „Diskussion Musikpädagogik” 2008, nr 38(8), s. 34–42.

⁵¹ M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna...*

⁵² M. Suświłło, *Filozoficzne...*

⁵³ Warto podkreślić, że w publikacjach obu wspomnianych autorek również odnaleźć można nawiązanie nie tylko do wartości samej muzyki i przeżycia estetycznego, ale i praktycznego wymiaru edukacji muzycznej.

⁵⁴ M. Suświłło, *Filozoficzne...*, s. 20.

ogromną rolę w wypełnieniu istniejącej luki między muzyczną rzeczywistością przedszkolną czy wczesnoszkolną a kulturą codzienną dzieci powinny odegrać same dzieci jako podmioty procesu edukacyjnego. Oczywiście istotne jest, aby muzyka popularna została włączona zarówno do podstaw programowych etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego, a także etapów późniejszych oraz do programów nauczania. Jednak żywy i bliski dzieciom program nauczania powinien być tworzony na podstawie wyników badań prowadzonych nie **nad dziećmi**, nie **o dzieciach**, a **z dziećmi**. Pozwoli to na poznanie dziecięcej percepcji, odczytywania i sposobów doświadczenia muzyki popularnej. Drugim postulatem jest zatem dalsza eksploracja tego obszaru przy znaczącej partycypacji, współdecyzyjności dzieci, a nie jedynie osób dorosłych – nauczycieli czy rodziców⁵⁵. Wyniki tego rodzaju badań i refleksja nad nimi powinny stanowić podstawę do wprowadzania wyżej wymienionych zmian.

Kolejny – trzeci postulat dotyczy strategii nauczania/uczenia się i związany jest z założeniem, że trudność we włączaniu muzyki popularnej do placówek edukacyjnych niezależnie od ich poziomu polega na tym, że próbuje się coś nieformalnego zaadaptować na grunt formalnej edukacji⁵⁶. L. Green uważa, że muzyka popularna jako forma kulturowa zawsze była i jest niezależna od formalnej edukacji (muzycy popularni zwykle uczą się nieformalnie lub pozaformalnie w przeciwieństwie do muzyków klasycznych). Zatem wprowadzanie muzyki popularnej do edukacji formalnej musi być świadome i brać pod uwagę sposób, w jaki muzyka popularna funkcjonuje poza szkołą. Wynika z tego, że aby włączenie muzyki popularnej do edukacji powszechnej było efektywne i „prawdziwe”, to nie wystarczy sama zmiana podstaw programowych czy programów nauczania, ale potrzebna jest zmiana w strategiach i metodach pracy – nauczania/uczenia się⁵⁷. Zatem za L. Green⁵⁸ autorka postuluje przyjęcie następujących strategii edukacyjnych, w których dzieci/uczniowie będą miały/mieli warunki i możliwości do:

- wyboru muzyki, która ma być przedmiotem ich działań,
- wielokrotnego słuchania i kopiowania wybranych utworów w wybrany przez dzieci sposób,
- działania w grupach rówieśników przy minimalnym udziale nauczyciela,
- uczenia się w indywidualny, dostosowany do możliwości i potrzeb sposób (podczas słuchania, przetwarzania, notowania, odtwarzania, komponowania itd.),
- integrowania różnych form aktywności muzycznych: słuchania, grania, śpiewania, tańczenia, improwizowania i komponowania.

Przedstawione strategie są połączeniem rozumienia uczenia się jako dociekania, poszukiwania, rozwiązywania problemów, a roli nauczyciela jako facylitatora,

⁵⁵ M. Kondracka-Szala, *Muzyka popularna...*

⁵⁶ L. Green, *Popular music...*

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże, s. 107.

a nie dyrektora, który jako jedyny wie... Wiedza jest tu konstruowana wspólnie, być może za każdym razem inaczej, zależnie od kontekstu. Doskonale wpisuje się tutaj zatem uczenie metodą projektów, z wykorzystaniem tutoringu rówieśniczego czy uczenia się aktywnego, poprzez działanie. Choć proponowane przez L. Green i innych strategie są innowacyjne w kontekście edukacji muzycznej dzieci, to jednak można w ich ramach wykorzystać tradycyjne, dobrze znane koncepcje edukacji muzycznej, takie jak koncepcja uczenia się muzyki Edwina Gordona, metoda instrumentacji Carla Orffa itd. Ważne jest integrowanie tego, co potencjalnie nowe, z tym, co jest tradycyjne, ale wartościowe niezależnie od rodzaju wykorzystywanej muzyki. W literaturze przedmiotu przestrzega się jednak przed pułapkami kultu metody i zwraca się uwagę na znaczenie ludzi, z którymi uczestniczymy w procesie edukacji. To ludzie – dzieci, a także sami nauczyciele mają być najważniejsi, a nie metody edukacji, to od ludzi zależy wybór/dobór strategii wspólnej edukacji muzycznej⁵⁹.

Zakończenie

Zaprezentowane w tekście refleksje teoretyczno-praktyczne nie wyczerpują w pełni złożoności analizowanego obszaru. Autorka ma jednak nadzieję, że być może stanowić będą zaczątek, a być może kontynuację myślenia o muzyce popularnej jako części życia społeczno-kulturowego, o muzyce popularnej, która ma prawo być częścią edukacji muzycznej dzieci obok innych obecnych tam od wielu dekad rodzajów muzyki. Edukacja włączająca muzykę popularną, choć jest innowacyjna, to aby była wartościowa, przyszłościowa powinna bazować na mocnych podstawach filozoficzno-teoretycznych, merytorycznych i metodycznych. Autorka zwróciła na to uwagę w tekście. Ważne jest również uświadomienie, że propagatorzy ruchu Popular Music Education postulują integrowanie muzyki popularnej z muzyką artystyczną i ludową typową dla danego kręgu społeczno-kulturowego. Nie chodzi o dominację jednego gatunku nad drugim. Istotę stanowi zbliżenie edukacji do życia poza murami placówek edukacyjnych, o przygotowanie młodych ludzi do obcowania z kulturą/muzyką tak artystyczną, jak i popularną. Kultura popularna jako masowa, czasem wciąż stereotypowo utożsamiana jest z chaosem, brakiem reguł, co jest problematyczne⁶⁰. Muzyka popularna i jej miejsce w edukacji muzycznej dzieci wymaga zatem „oswajania”, rzetelnego przygotowania do jej implementacji. Należy to zrobić odpowiedzialnie w nauce i praktyce edukacyjnej. Należy wspólnie zmierzyć się z tym wyzwaniem, które już nie zniknie...

⁵⁹ M. Vasil, L. Weiss, B. Powell, *Popular music...*

⁶⁰ W.J. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji...*; W. Jakubowski, *Wstęp...*

Bibliografia

- Brackett D., *Interpreting Popular Music*, Berkeley: University of California Press, 2023, <https://doi.org/10.1525/9780520925700>.
- Burszta W.J., *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji* [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. J.W. Burszta, D. Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.
- Campbell P.S., *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*, New York – Oxford 1998.
- Campbell P., Hebert D., *Rock Music in American Schools: Positions and Practices Since the 1960s*, “International Journal of Music Education” 2000, nr 11, s. 14–22.
- Ciesielski R., *W stronę kanonu zachodniej muzyki artystycznej* [w:] *Edukacja muzyczna: studium teoretyczno-praktyczne*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2022, s. 279–308.
- Daniels R.D., *Music listening preferences of preschool children*, “Update: Applications of Research in Music Education” 1994, nr 12(2), s. 4–8.
- Davis S.G., Blair D.V., *Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course*, “International Journal of Music Education” 2011, nr 29(2), s. 124–140.
- Denac O., *A case study of preschool children's musical interests at home and at school*, “Early Childhood Education Journal” 2008, nr 35, s. 439–444.
- Elliott D.J. (red.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*, Oxford 2009.
- Gembris H., Schellberg G., *Musical preferences of elementary school children*, „Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference” 2003, s. 8–13.
- Green L., Lebler D., Till R., *Popular music in education*, „IASPM Journal” 2015, nr 5(1), s. 1–3.
- Green L., *Music education as critical theory and practice*, Aldershot 2014.
- Green L., *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*, „International Journal of Music Education” 2006, nr 24(2), s. 101–118.
- Grusiewicz M., *Wartości muzyki współczesnej w kontekście treści szkolnej edukacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, nr 40(2), s. 167–179, <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2021.40.2.167-179>.
- Hargreaves D.J., North A.C., Tarrant M., *How and why do musical preferences change in childhood and adolescence?* [w:] *The child as musician: A handbook of musical development*, red. G.E. McPherson, New York 2015, s. 303–322.
- Harrison A.C., O'Neill S.A., *Children's gender-typed preferences for musical instruments: An intervention study*, “Psychology of Music” 2000, nr 28(1), s. 81–97.
- Ilari B., *Musical thinking in the early years* [w:] *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*, red. S. Robson, S.F. Quinn, London – New York 2014, s. 352–364.
- Jakubowski W., *Wstęp* [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016.
- Kim M.S., *Doing social constructivist research means making empathic and aesthetic connections with participants*, „European Early Childhood Education Research Journal” 2014, nr 22(4), s. 538–553.
- Komorowska M., *Nie dajmy się!*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1994, nr 1, s. 3–7.
- Kondracka-Szala M., Michalak M., *Popular music in the educational space of Polish preschools – the teacher's perspective*, „International Journal of Music Education” 2019, nr 37(1), s. 22–42.
- Kondracka-Szala M., *Muzyka popularna i dziecięce sposoby jej odczytywania – metodologiczno-teoretyczny zarys projektu badawczego* [w:] *Zrozumieć świat dziecka*, red. E. Kochanowska, Kraków 2021, s. 225–244.
- Mantie R., *A comparison of 'popular music pedagogy' discourses*, “Journal of Research in Music Education” 2013, nr 61(3), s. 334–352.
- Marsh K., *Mediated Orality: The Role of Popular Music in the Changing Tradition of Children's Musical Play*, “Research Studies in Music Education” 1999, nr 13(1), s. 2–12.

- Michalak M., *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011.
- Middleton R., *Studying popular music*, Buckingham 2000.
- Petrović M., *A new concept of teaching and learning ABBA's songs in the university solfeggio classroom*, "New Sound-International Journal of Music" 2022, nr 59(1), s. 25–49.
- Piotrowski G., *Zrozumieć krzyk. W stronę muzykologii rocka* [w:] *Rock: między duszą a ciałem*, red. W.J. Burszta, M. Rychlewski, Warszawa 2003, s. 39–64.
- Ponick F.S., *Bach and rock in the classroom*, "Teaching Music" 2000, nr 8(3), s. 22–29.
- Popowski R., Grusiewicz M., *Do jakiej kultury prowadzi współczesna powszechna edukacja muzyczna?*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 3(290), s. 10–14, http://www.wychmuz.pl/arttykul_ar_50.html (dostęp: 18.12.2023).
- Przychodzińska M., Lipska E., *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991.
- Przychodzińska M., *Problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych* [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2000, s. 13–19.
- Rauduvaitė A., *The Increasing Effectiveness of Musical Education by Popular Music*, "Pedagogika" 2013, nr 110(2), s. 87–95, <https://doi.org/10.15823/p.2013.1823>.
- Regelski T.A., *Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education*, „Didacta Varia” 2003, nr 8(1), s. 63–92.
- Regelski T.A., *Social theory, and music and music education as praxis*, „Action, Criticism, and Theory for Music Education” 2004, nr 3(3), http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski3_3.pdf (dostęp: 18.03.2020).
- Regelski T., *Music education for a changing society*, „Diskussion Musikpädagogik” 2008, nr 38(8), s. 34–42.
- Rentfrow P.J., Goldberg L.R., Levitin D.J., *The structure of musical preferences: A five-factor model*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2011, nr 100(6), s. 1139–1157.
- Rodriguez C.X. (red.), *Bridging the gap: Popular music and music education*, Reston 2004.
- Roulston K., *Qualitative investigation of young children's music preferences*, "International Journal of Education & the Arts" 2006, nr 7(9), s. 1–24.
- Shusterman R., *Pragmatist aesthetics: living beauty, rethinking art*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- Silverman M., Davis S.A., Elliott D.J., *Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries*, „International Journal of Music Education” 2014, nr 32(1), s. 53–69.
- Suświłło M., *Filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej – rozwiązanie kompromisowe*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, 16(1/59), 11–22, <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1659.01>.
- Tapscott D., *Grown up digital: How the net generation is changing your world*, New York: McGraw-Hill, 2008.
- Tobias E.S., *Toward convergence: Adapting music education to contemporary society and participatory culture*, "Music Educators Journal" 2013, nr 99(4), s. 29–36.
- Vasil M., Weiss L., Powell B., *Popular music pedagogies: an approach to teaching 21st-century skills*, "Journal of Music Teacher Education" 2018, 28(3), 85–95, <https://doi.org/10.1177/1057083718814454>.
- Wang J., Humphreys J.T., *Multicultural and popular music content in an american music teacher education program*, "International Journal of Music Education" 2009, nr 27(1), s. 19–36.
- Woody R.H., *Popular music in school: Remixing issues*, "Music Educators Journal" 2007, nr 93, 4, s. 32–37, <https://doi.org/10.1177/002743210709300415>.
- Żywiołek A., „*Children of the Revolution*” – od Wagnera do Hendrixa (i nie tylko). „(Pop)kultura ucha” i „*technologia ducha*” wobec rewolucji estetycznych XIX i XX wieku [w:] *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu*, red. A. Białkowski, W.J. Burszta, Gdańsk 2020, s. 15–30.