



Narracje w badaniach nad edukacją muzyczną ***Narratives in Research on the Music Education***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: Reflection on the issues of narrative research in the space of music education and outlining the relationship between narration and music.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: What are the relationships between narratives and research on music education, and what are the possibilities of using narratives in the artistic and research space of music? The conducted analysis of Polish and foreign scientific literature enabled to make an objective picture of the specificity of discovering sources in creating scientific stories describing the relationships and interactions that are created between entities in communication with the use of artistic means.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Nowadays, there is a need and necessity to look at reflective practice and the conducted research on teachers, what forced an emphasis put on listening to the grassroots voices of music educators and students who make music, and looking at their stories. As the narrative plays importance and functions in communication and the development of the personality of artistic and educational entities, it is a special challenge for theory, experience and practice in the social field. Narrative research is now clearly interdisciplinary in nature, and thus includes elements of literature, history, anthropology, sociology, psychology, and cultural studies. Due to their high scientific value, they are worth using in the process of documenting biographies, describing events, individual experiences and experiences in the pursuit of understanding human nature immersed in the world of sounds, searching for the meaning of existence, value and beauty, what the authors try to prove in the presented article using selected means of scientific reflection.

RESEARCH RESULTS: The authors see the relationship between narration and music in research on music education, they see it as a cognitive, educational and inspirational opportunity.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Popularization of narrative research carried out with an educational intention, seen from the point of view of the musical-pedagogical-psychological, artistic-social and biographical-musicological areas.

→ **KEYWORDS:** NARRATIVES, QUALITATIVE RESEARCH, MUSIC EDUCATION, SCIENTIFIC REFLECTION, EDUCATION

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Namysł nad problematyką prowadzenia badań narracyjnych w przestrzeni edukacji muzycznej oraz nakreślenie związków narracji i muzyki.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Jakie relacje łączą narracje z badaniami nad edukacją muzyczną oraz jakie są możliwości wykorzystania narracji w muzycznej przestrzeni artystyczno-badawczej? Przeprowadzona analiza literatury naukowej polskiej i zagranicznej pozwoliła sporządzić obiektywny obraz specyfiki odkrywania źródeł w tworzeniu naukowych opowieści opisujących relacje i oddziaływania, które tworzone są między podmiotami w komunikacji z użyciem środków artystycznych.

PROCES WYWODU: Współcześnie rysuje się potrzeba i konieczność spojrzenia na refleksyjną praktykę i prowadzone badania nauczycieli, które wymusiły nacisk na wsłuchiwanie się w oddolne głosy pedagogów muzyki i muzykujących uczniów oraz przyglądanie się ich historiom. Ze względu na znaczenie i funkcje, jakie narracja pełni w komunikacji i rozwoju osobowości podmiotów artystycznych oraz edukacyjnych, stanowi ona szczególne wyzwanie dla teorii, doświadczania i praktyki w obszarze społecznym. Badania narracyjne obecnie przyjmują charakter wyraźnie interdyscyplinarny, obejmując elementy literatury, historii, antropologii, socjologii, psychologii oraz studia kulturowe. Warte są zastosowania w procesie dokumentowania biografii, opisywania zdarzeń, doświadczeń jednostkowych i przeżyć w dążności do zrozumienia natury ludzkiej zanurzonej w świecie dźwięków, poszukującej sensu istnienia, wartości i piękna, co autorzy próbują dowieść za pomocą wybranych środków refleksji naukowej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Autorzy dostrzegają związki między narracją a muzyką w badaniach nad edukacją muzyczną, widzą w niej szansę poznawczą, kształcącą i inspiracyjną.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Popularyzacja badań narracyjnych realizowanych w zamyśle edukacyjnym, widzianych z punktu widzenia obszaru muzyczno-pedagogiczno-psychologicznego, artystyczno-społecznego i biograficzno-muzykologicznego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NARRACJE, BADANIA JAKOŚCIOWE, EDUKACJA MUZYCZNA, REFLEKSJA NAUKOWA, EDUKACJA

Zamiast wstępu

Tuż przed śmiercią w 2016 roku wybitny psycholog Jerome Bruner zakończył jeden ze swoich ostatnich esejów następującą myślą „Często zastanawiałem się, czy w jakimś głębokim sensie potrzebujemy narracji... Dziwne, że nikt nigdy nie nazwał naszego gatunku *Homo narrans* zamiast *Homo sapiens*! Dzielenie się i tworzenie wspólnych historii

z pewnością łączy nas jako gatunek tak mocno” (cyt. za: Nichols i Brewer, 2017, s. 7). Najwcześniejsze użycie słowa „narracja” w *Oxford English Dictionary* pochodzi z połowy XV wieku, gdzie odnotowano je w dziele *Życie św. Augustyna*. Począwszy od końca XVI wieku mówiąc o narracji, mamy na myśli głównie „sekwencję wydarzeń”. Krytycy literaccy używają tego terminu od końca lat 70. XX wieku nie tylko w sensie sekwencyjności narracji, ale traktują ją jako reprezentację większych historii, tzw. wielkich narracji, które kształtują dyskurs społeczny¹. Historia sztuki i literatura starały się zrozumieć narrację zarówno w kontekście jej przestrzeni, jak i struktury w odniesieniu do różnych tekstów (Harris, 2012, s. 47-48). Rozróżnienia między narracją a paradygmatyczną myślą logiczno-naukową stanowią podstawowe rozumienie narracji naukowej. Narracja, tworzenie historii i dzielenie się nią z innymi to nie tylko sposób, w jaki nadajemy sens samym sobie, ale opowiadanie samo w sobie „trzymając nas razem jako gatunek”, czyni nas ludźmi i łączy we wspólnotę (Nichols i Brewer, 2017). Tego samego poszukujemy w badaniach nad edukacją muzyczną. Christopher Small powiedział wręcz, że „wzięcie udziału w akcie muzycznym ma kluczowe znaczenie dla człowieczeństwa i jest tak samo ważne jak udział w akcie mowy, który tak bardzo przypomina (ale od którego również różni się w istotny sposób)” (2011, s. 2). Natomiast kiedy Margaret Barrett i Sandra Stauffer (Nichols i Brewer, 2017) opisały badanie narracyjne jako „dzieło rezonansowe”, to wybrały ten termin w relacji pokrewieństwa między muzyką a opowieścią, ponieważ ich zdaniem nie tylko sztuka opowiadania historii współgra w sympatycznej wibracji ze sztuką muzyki jako narracji, lecz znaczenia nadawane przez ludzi odbijają się echem w ich przeżytych doświadczeniach. W ten sposób sztuka muzyczna jest jedną z dróg ucieleśnienia piękna w życiu człowieka. To, co jednostka czuje i przeżywa, z jednej strony pobudza ją emocjonalnie, z drugiej wywołuje zaskoczenie, ale także sprawia ukojenie i równowagę odczuć w doznaniu piękna. Kreatywna dusza ludzka na przestrzeni wieków pozwoliła stworzyć prawdziwe arcydzieła, które przyczyniły się do wykształcenia u wielu odbiorców swego dla poszczególnych epok obrazu piękna (Wojnar, 1990, s. 16).

Muzyka przestrzenią sprzyjającą budowaniu narracji – związki narracji z muzyką

Podstawa oddziaływania estetycznego zapoczątkowana we wczesnym dzieciństwie na drodze postrzegania i rozumienia muzyki posiada niechybne odbicie w dorosłym życiu. Jak wskazuje Wasilij Sukhomlinsky (1974, s. 65), piękno istniejące w świecie

¹ Należy przy tym zaznaczyć, że Jean-François Lyotard (1997) głosił koniec charakterystycznych dla nowoczesności „wielkich narracji”, co zbiegło się z tzw. wkroczeniem kultury i społeczeństw w epokę ponowoczesną. Przyczyny tego zjawiska upatruje się, zdaniem Lyotarda, między innymi w postępie technologicznym i rozgałęzianiu się tzw. systemu wolnorynkowego charakterystycznego dla kapitalizmu. To z kolei prowadzi do osłabienia pozycji państwa i stopniowego rozluźnienia więzi społecznych, nie oznacza jednak końca narracji w ogóle, a raczej stanowi o początku mniejszych, tzw. osobistych narracji, obecnych np. w jakościowych badaniach naukowych.

zewnątrznym i wewnątrz człowieka musi tylko dotknąć serca, by podnieść jednostkę na wyższy poziom przeżywania. Kontakt z muzyką jest ważną potrzebą człowieka, a idea ta stanowi inspirację dla wielu projektów prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym (Urbaniak-Zajac, 2008, s. 191), mających na celu prowadzenie działań naukowych i aplikacyjnych w obszarze zróżnicowanych oddziaływań. Świat człowieka jest intersubiektywną przestrzenią kultury, stąd w dziedzinie edukacji prace naukowe w ostatnim 30-leciu koncentrowały się głównie na sposobach wpływu narracji nauczycieli na ich praktykę. Permanentny nacisk na refleksyjną praktykę i badania nauczycieli wzmocniły naukowe wsłuchiwanie się w oddolne głosy nauczycieli i przyglądanie się ich historiom (Bell, 2002, s. 207-213). Żyjemy w kulturze jako ludzie wśród innych osób, związani z nimi poprzez wzajemne interakcje, oddziaływania, kreacje artystyczne, naukę i pracę. Rozumienie innych i jednocześnie bycie przez nich zrozumianym prowadzi do przekonania, że świat ten ma postać narracji (Nowak-Dziemianowicz, 2011). Ze względu na znaczenie i funkcje, jakie narracja pełni w komunikacji i rozwoju osobowości podmiotów artystycznych (kompozytor, wykonawca) oraz edukacyjnych (nauczyciela/instruktora, ucznia/wychowanka) stanowi ona szczególne wyzwanie dla teorii, doświadczenia i praktyki w obszarze społecznym. Badania narracyjne mają obecnie charakter wyraźnie interdyscyplinarny, obejmują tym samym elementy literatury, historii, antropologii, socjologii, psychologii oraz studia kulturowe. Posługiwanie się terminem „badania narracyjne” jako nadrzędną kategorią dla wielorakich współczesnych praktyk badawczych zobowiązuje nas chociaż do ogólnego nakreślenia technik współtworzących ich podstawowe kierunki. Należy zatem zaliczyć do tegoż zbioru autobiografię i biografię, powieść o formowaniu (*bildungsroman*), archiwa zapisów życia (*life writing*), relacje osobiste, narracje osobiste, wywiady narracyjne, dokumenty osobiste, dokumenty życia, życiorysy, historie życia, historie mówione, etnohistorie, etnobiografie i autoetnobiografie (Casey, 1995; Connelly i Clandinin, 1990, s. 2-14). Badania narracyjne opierają się na założeniu epistemologicznym (Sleeter, 2000), że ludzie nadają sens przypadkowemu doświadczeniu poprzez narzucanie struktury jakiejś opowieści. Kluczowym sposobem zrozumienia założeń przyjętych przez np. uczniów czy nauczycieli jest zbadanie ich historii i uświadomienie sobie założeń podstawowych, które ucieleśniają. To sprawia, że dociekanie narracyjne staje się niezwykle cennym podejściem badawczym, a samo podejście narracyjne w badaniach edukacyjnych zyskuje na popularności w obszarze wielu dyscyplin. I chociaż samo podejście narracyjne wywodzi się częściowo z krytyki literackiej, z której z kolei wywodzi się praca narracyjna, to historycy jasno stwierdzili, że narracja posiada z natury wątki temporalne, ponieważ bieżące wydarzenia rozumiane są jako wyłanianie się pewnych zdarzeń z przeszłości i antycypowanie przyszłości (Bell, 2002, s. 207). Dzieje się tak dlatego, że ludzie z natury są gawędziarzami, budując w ten sposób swoją tożsamość narracyjną, którą tworzą poprzez konstruowanie historii o swoim życiu (McAdams i McLean, 2013, s. 233-234). Takie rozumienie narracyjnego dociekania oznacza zajmowanie się ludzkim doświadczeniem i działaniem poprzez wspólne dociekanie z tymi, którzy wchodzą w różne interakcje z innymi ludźmi (klasami, szkołami, nauczycielami) tylko

po to, aby opowiedzieć i na nowo przeżyć swoje własne historie i biografie (Huber i in., 2013, s. 212-214).

Mieczysław Tomaszewski (2017, s. 200-213) wskazał, że na poziomie sztuki narracja muzyczna przejawia się w niejednej postaci. Zróżnicowanie podstawowe dzieli świat twórczości muzycznej na obszar wyrażony poprzez narrację autoteliczną lub narrację względnie topoidalną (znaczącą). W utworach opartych na pierwszej z nich dźwięki informują tylko o sobie, w drugiej brzmienia wyrażają, opowiadają lub/i przedstawiają świat poza dźwiękami. Opowiadanie czy przedstawianie dzieje się w sposób jawny względnie poufny. W zależności od wewnętrznych, naturalnych skłonności autora jego utwory stanowią wynik potrzeby szczerości i otwartości albo odwrotnie, są wyrazem osobistej potrzeby dyskrecji i intymności. Repertuar odmian narracji, jakimi posługiwali się i posługują kompozytorzy na przestrzeni dziejów, można określić jako wielostronny, jakkolwiek rozgrywa się głównie między podstawowymi naturami wyrazu: jawnością i domyślnością, poufnością i utajnieniem lub ich odmianami (por. Maus, 1991; Simon, 2019). Na wybór rodzaju narracji miał wpływ, co oczywiste, charakter osobowości samego twórcy, jego wrodzona otwartość czy też potrzeba dyskrecji. Warto w tym miejscu wskazać, patrząc z perspektywy lat, że w sposób znaczący różnicował się rodzaj narracji w zależności od stylu kultury, cechując daną epokę czy jej nurt. Dotyczy to zarówno uznanych kompozytorów, jak i młodych twórców czy domorosłych muzycznych kreatorów.

Nie bez znaczenia w spojrzeniu na problem narracji jest komunikacja i specyficzny przekaz (opowieść), jaki przebiega pomiędzy twórcą, wykonawcą i odbiorcą. Zdaniem Elisabeth Margulis (2017, s. 135) ludzie mają skłonność do nadawania sensu abstrakcyjnym bodźcom muzycznym poprzez ich narrację. Każdy człowiek słuchając muzyki, odczuwa ją i przeżywa na swój sposób. Odbiór ten jest działalnością ukierunkowaną nie tylko na poznanie budowy, tonacji, zmian dynamicznych dzieła muzycznego, ale również ze względu na przeżycia, jakie ono niesie ze sobą. Jak twierdzi Stefan Szuman (1990, s. 127) przeżywanie utworu to śledzenie, doznawanie i kontemplowanie rozwoju i kształtowanie się dzieła muzycznego. Dzieło muzyczne oraz wrażliwość i sposób interpretacji przez wykonawcę dynamizują słuchacza, budząc w nim reakcje i przeżycia. Doznawanie tego typu stanów jest możliwe, kiedy słuchając, odczuwamy pewne poruszenie, czujemy się ożywieni. Przykładem mogą być tutaj postępujące na przemian napięcia i odprężenia współbrzmiających akordów. Reakcje emocjonalne na utwór muzyczny są wynikiem budzących się w słuchaczu wielorakich uczuć i wzruszeń (zob. też: Sloboda, 2002). Słuchać muzyki można emocjonalnie, snując własne marzenia, oddając się bez reszty nastrojom i wzruszeniom, jakie muzyka wywołuje, podejmując dyskusję na jej temat. Obiektywność takiego rodzaju polegać będzie na percypowaniu muzyki, nie tracąc przy tej okazji rzeczowego kontaktu z utworem. Wówczas świadomie będziemy śledzić przebieg ulotnej materii dźwiękowej, rozumiejąc i przeżywając piękno wynikłe z przebiegu formalnego, dynamiki elementów muzyki, wchodzących w skład języka tej jakże ulotnej materii (Rymar, 2010). Wielu teoretyków muzyki używa analizy narracyjnej do interpretacji poszczególnych dzieł, a starając się zrozumieć muzykę, narrację można zidentyfikować jako jeden z pięciu głównych sposobów doświadczania muzyki (Margulis, 2017, s. 235-237). Narracja

to także relacje w procesie komunikacji badacza z respondentem, w tym przypadku żyjącym twórcą, odtwórcą muzyki lub odbiorcą (słuchaczem, melomanem). Z punktu widzenia proksemiki relacje osób z otoczeniem, sposoby prowadzonej komunikacji mogą dotyczyć różnych przestrzeni w dialogu interpersonalnym, uwzględniając dystans intymny, osobisty, społeczny i publiczny (zob. Adams i Galanes, 2008). Z punktu widzenia społecznego jest stale odczytywaną, interpretowaną historią o sobie samym i własnych relacjach ze światem oraz dialogu z innymi osobami. Zagadnienie narracji w badaniach nad edukacją muzyczną może być rozważane z pozycji przedmiotu eksploracji (rodzaju ekspresji, form aktywności muzycznej oraz podejmowanych działań) albo też z pozycji podmiotu, na który ma ona wpływ (uczącego się, odbiorcy i twórcy). Współcześnie zjawisko narracji nie traci na swej aktualizacji w spojrzeniu na odmiennosć projektowanych przestrzeni naukowych, badań realizowanych w paradygmacie interpretatywnym.

Nauczyciel i uczeń podmiotem w dialogu muzycznym i społecznym

Jak pisze Elżbieta Szubertowska (2010, s. 37; 2012, s. 114-132), miejsce człowieka w kulturze muzycznej, w szerokim jej rozumieniu, niezależnie od jego zdolności, umiejętności i wykształcenia, określa funkcja estetyczna i społeczna, jaką w niej pełni. Tą podstawową funkcją, ale zarazem najważniejszym celem edukacji muzycznej, niezależnie od stosowanych form i działań umuzykalniających, było i jest budowanie kultury muzycznej w ludziach. Rozumiane jest ono jako przygotowanie ich do korzystania z bogactwa kultury obiektywnej, w tym muzycznej, oraz aktywne współdziałanie i współuczestniczenie w niej w wymiarze amatorskim i półprofesjonalnym lub/i z pozycji melomana. Szczególne znaczenie w tej kulturze przypisać należy odbiorcy muzyki, dla którego tworzy się i wykonuje dzieła muzyczne.

Szkolna i pozaszkolna edukacja muzyczna w znacznej mierze zorientowana jest na wartościową muzykę wymagającą wysiłku poznawczego, aczkolwiek dotyka również sfery przypisanej rozrywce. Młody, niedoświadczony odbiorca bombardowany jest wielogodzinnym nadawaniem muzyki, która w większości ma za zadanie „bawić i śmiać się”, w pewnym stopniu ogranicza jego aktywność ekspresyjną, a właśnie szeroko rozumiane działanie w obszarze muzyki stanowi podstawę dla procesu inkulturacji. Dzięki niemu łatwiej zrozumieć muzykę, widzieć w niej ład i logikę, tudzież docenić jej wartość. Z całą mocą należy podkreślić, że świadomie prowadzona edukacja muzyczna posiada moc wprowadzania wychowanka w świat wartości uznanych za szczytne ideały i osiągnięcia kultury rodzimej, europejskiej i światowej. Przygotowuje wzrastającego człowieka do kontaktu z tzw. sztuką wysoką, ale zakłada również włączenie sztuki muzycznej w proces wychowania. Edukacja jest w głównej mierze przygotowaniem jednostki do uczestniczenia w kulturze symbolicznej na drodze kształtowania kompetencji kulturowej i kulturalnej (Jankowski, 1996, s. 46).

Młodzi ludzie już od okresu średniego dzieciństwa interesują się klimatem wytworów sztuki, zauważają związki między treścią dzieła a jego wyrazistymi środkami, zaczynają

selektywnie odnosić się do gatunków sztuki i konkretnych dzieł oraz je porównywać. Wielu z nich ujawnia zainteresowania artystyczne, aspiracje twórcze, radość z tworzenia najprostszyc wersów rytmizowanych, piosenek, utworów muzycznych czy projektów artystycznych. Istotną rolą dorosłych w tym okresie jest wspieranie wczesnych aspiracji twórczych najmłodszych, pobudzanie zachowań artystycznych i twórczych, dbanie o wzbogacanie doświadczeń życiowych oraz pomoc w odnajdywaniu się w odmiennej przestrzeni praktycznej (por. Elliot, 1995).

Istotne znaczenie dla estetycznego rozwoju dzieci młodszych i starszych ma rozwój wyobraźni, która daje możliwość tworzenia estetycznego doświadczenia i kreatywność w działaniu. Początkowo wyobraźnia rozciąga się na działania zewnętrzne obiektów, tworząc obraz nie tylko do jego realizacji, ale i do działań procesowych. Następnie, przemyślane krystalizujące się formy twórczej aktywności dziecka tworzą obraz w jego głowie, po czym następuje ich realizacja w obrazie lub działaniu. Powstawanie doświadczenia estetycznego obejmuje tutaj rozwiniętą sferę w zakresie emocji, myślenia, wyobraźni oraz potrzeby aktywności. Główną drogą estetycznego rozwoju dziecka stanowi niezależna twórczość artystyczna, która wyłania się z jego inicjatywy, a krystalizuje się w zainteresowaniach i potrzebach. Wymaga ona przywództwa podczas procesu nauczania, rozumianego jako wsparcie młodego twórcy w samodzielnej pracy przez dorosłego mentora. Kreatywność może przejawiać się w wykonywaniu dzieła sztuki (np. podczas osobliwego przekazywania treści i nastroju), w procesie stwarzania własnego produktu (np. zdjęcia, wytworu plastycznego, opowiadania, improwizacji muzycznej, etiudy tanecznej), ma na celu przetłumaczenie doświadczeń jednostki w stosunku do rzeczywistości. W niezależnej twórczości artystycznej dziecko poznaje pewne *novum* dla siebie oraz dla tych, którzy je otaczają, odkrywa nieznane rzeczy o sobie i innych. Edukacja estetyczna promuje zdolności artystyczne każdego człowieka, niezależnie od jego poziomu umiejętności, sprawności czy sposobu manifestacji artystycznej. Umiejętności ekspresyjne najmłodszych ujawniają się z różną siłą i są indywidualne w czasie i formie. Dlatego błędem jest dokonywanie w tym okresie rozróżnienia i selekcji na jednostki zdolne i niezdolne do przeżywania sztuki i bycia w sztuce. Oczywiście należy brać pod uwagę naturalne skłonności wychowanków, ale równocześnie ważne jest, aby „zarażać” pięknem poprzez sztukę pozostałe (Sacher, 2012, s. 92). Warto podkreślić, że edukacja estetyczna wnosi istotny wkład do organizacji życia i pracy najmłodszych, promuje estetyczne uczucia, zachęca do tworzenia pomysłów i wiedzy o pięknie w życiu i sztuce, przygotowuje do oceny estetycznych dokonań, jakie dzieją się w środowisku bliższym i dalszym.

Współczesna młodzież, jak wskazuje Dorota Bis, „to pokolenie dziewcząt i chłopców skupionych bardziej na nowościach technicznych niż na relacjach osobowych, tym samym słabiej rozwija się u nich emocjonalność i zdolność wyrażania uczuć, co z kolei łączy się z odhumanizowaniem życia” (2007, s. 195). Jadwiga Uchyla-Zroski (1999, s. 202) patrząc na młode pokolenie z perspektywy społeczno-kulturowych uwarunkowań, wnioskuje, że obecnie w miejsce triady wartości „tradycja, religia i autorytet” pojawiają się anonimowe autorytety posługujące się mediami, które wykorzystują podatność młodzieży na sugestie. Wobec zaistniałej sytuacji autorka wskazuje, że warto położyć

nacisk na rozwijanie zainteresowań i różnych poza mediami form aktywności. Szczególnie ważne jest to w okresie adolescencji, gdy kształtuje się wśród dorastającej młodzieży twórczy stosunek do rzeczywistości, przejawiający się w aktywności i ukierunkowany na działanie. W ten nurt myślenia znakomicie wpisują się pozalekcyjne i pozaszkolne zajęcia muzyczne. Działalność młodych w zespole artystycznym nie tylko rozwija zainteresowania muzyczne, kształci dyspozycje twórcze, emocjonalne i społeczne w działaniu zespołowym, ale rozwija również własne poczucie wartości oraz pozwala kulturalnie zagospodarować czas wolny młodzieży.

Równoprawnym podmiotem edukacji jest nauczyciel-instruktor artystyczny, który prowadzi dialog z uczniem-wychowankiem na przestrzeni całego procesu muzycznego wzrastania (Konaszek, 2012, s. 107). On sam ujawnia swoje preferencje muzyczne i kulturalne, legitymuje się właściwymi kompetencjami artystycznymi oraz wzbogaca doświadczenie edukacyjno-artystyczne. Wynikiem pogłębionych procesów refleksyjnych stają się zmiany ważne dla kształtowania pedagogicznego jego poczucia „własnej skuteczności”: zdolność podmiotu do „konstruowania siebie”, odbudowywania pewności, ugruntowania postawy, umiejętności oceny zamierzonego celu z perspektywy sukcesu oraz łatwość dostosowania się do bieżących norm i zasad edukacyjnych, a także poczucie bycia odpowiedzialnym za możliwe wyniki, tudzież myślenie o ich konsekwencjach dla siebie i innych.

W podjętych rozważaniach nie powinno zabraknąć najbliższej dziecku i adolescentowi przestrzeni środowiska rodzinnego, gdzie rodzice/opiekunowie, rodzeństwo i krewni swoją postawą, zainteresowaniem i wrażliwością z różną siłą tworzą atmosferę sprzyjającą lub hamującą wzrastanie w kulturę muzyczną (Kisiel i Kołodziejki, 2018). W tym kontekście zasadne będzie przytoczenie myśli Jerome’a Brunera, że „system edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturę odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń. Jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze” (Bruner, 2006, s. 60; Gałaś, 2017). Dzięki wykorzystaniu jakościowego podejścia do badanych w postaci wywiadów częściowo ustrukturyzowanych możliwe będzie zarejestrowanie subiektywnych doświadczeń, przeżyć, odczuć, potrzeb oraz korzyści muzycznych i pozamuzycznych wynikających z aktywnego uczestnictwa podmiotów edukacyjnych w kulturze muzycznej. Wskazanie to koresponduje z rozumieniem przez Krystynę Sztukę narracji jako swoistej opowieści o otaczającym świecie, gdzie każdy z nas może prowadzić wypowiedź o sobie samym, która, co jest oczywiste, wpływa na to, co robimy, na nasze decyzje, zachowanie i sposób życia (Sztuka, 2010, s. 89).

Miejsce narracji w badaniach nad edukacją muzyczną

Narracja w przestrzeni muzycznej daje okazję do pewnego rodzaju współprzeżywania czyjegoś życia, doświadczeń, sposobów stanowienia sensu, nadawania znaczeń codziennym wydarzeniom. Kreśli w indywidualnym spojrzeniu historię istnienia,

opowiadania o życiu, tworzy biografię. Jednostkowe historie, w których ujawnia się „mądrość opowieści” i niepowtarzalność jednostkowego losu, stają się punktem wyjścia do zadania pytania o podmiot i podmiotowość. Pytania subiektywnego zarówno z perspektywy badacza, jak i opowiadającego historie życia narratora, a dotyczącego tego kiedy, w jaki sposób i dzięki jakim psychospołecznym zdarzeniom ludzie czują się podmiotami własnych działań muzycznych, sprawcami własnego losu. Te jednostkowe, subiektywne opowieści stają się w pewnym sensie punktem wyjścia do postawienia pytania nie o to, kim jest podmiot, lecz o to, w jaki sposób inni ludzie go postrzegają i odczuwają, jak rozumieją oraz jak rysują się ich relacje. W taki sposób historie życia, autobiografie i autonarracje stają się początkiem, inspiracją dla namysłu, opisu i próby rozumienia tego, jak podmiot istnieje (Krawczyk-Bocian, 2019, s. 56). Dla badacza wypowiedzi biograficzne i autobiograficzne stają się rzeczywistym źródłem cudzych i własnych doświadczeń egzystencjalnych.

Narracja widziana z perspektywy edukacyjno-artystycznej przyjmując postać opowieści, ma swojego autora, swój przedmiot i motyw bądź cel uzasadniający potrzebę relacji. Jeżeli dotyczyć będzie ona własnych przeżyć i doświadczeń opowiadającej osoby, przyjmie postać autonarracji. Biografią będzie opis biegu życia konkretnego człowieka. W tym miejscu warto wskazać, że odnoszą się one do własnej biografii, są zapisem historii życia z perspektywy doświadczającej zdarzeń jednostki. Warto zadać sobie pytanie, na ile tego typu postępowanie ma sens i użyteczność badawczą. Z perspektywy czasu i unikalności działań artystycznych wydaje się, że tak, bowiem każdy człowiek tworzy swój indywidualny wzór życia, swoją biografię, aczkolwiek będzie ona skażona chęcią pokazania się w jak najlepszym świetle, afirmując dokonania badanego. Przestrzeń aktywności muzycznej stwarza unikatowe środowisko nie tylko modelujące wrażliwość i osobowość jednostki, ale przyczynia się do tworzenia nowych kreacji, zachowań i relacji międzyludzkich oraz poszukiwania środków do wyróżnienia się.

Prowadząc badania narracyjne w muzycznym środowisku edukacyjnym wśród osób zanurzonych w danej kulturze rozumianej bardzo szeroko jako ogół wartości i postaw, na jakich członkowie danej społeczności budują swoje relacje, możemy uzyskać cenne informacje. Odsłoni ona bowiem motywy i motywację badanych względem podejmowanej aktywności muzycznej, opiszcie radzenie sobie z porażkami i sukcesami działań odtwórczych, twórczych i teoretyczno-badawczych, a także ukaże tworzenie się relacji międzyludzkich, zależności, kompromisów, fascynacji, adaptacji do nowych warunków, poszukiwanie wzorców czy podejmowanie działań ryzykownych.

Edukacja muzyczna stanowi wycinek przestrzeni społecznej, opartej na relacjach podmiotów ze sobą i z innymi, będących rezultatem procesów interpretacji. W nim to my (artyści, nauczyciele, uczniowie i rodzice) w swoich codziennych działaniach ciągle i na nowo definiujemy określone sytuacje oraz nadajemy im znaczenia. Procesem, który umożliwia nam tę czynność nadawania znaczeń, który pozwala opisywać i rozumieć to, co dzieje się z nami i z innymi oraz z otaczającym nas światem, jest wychowanie. W wychowaniu obok siebie funkcjonują jednocześnie trzy porządki przekazu kultury: od dorosłych do dzieci, wzajemnie od jednych do drugich oraz od dzieci do dorosłych. Na tej

bazie tworzą się specyficzne kanały komunikacji, które często nie są odporne na zakłócenia (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 392). Badania narracyjne mogą pomóc w poznaniu i doskonaleniu tworzących się transmisji, wzajemnego poznania subiektywnie nadawanych sensów znaczeń, wynikających z odmiennych doświadczeń podmiotów.

Zakończenie

Na podstawie zarysowanych problemów krystalizuje się potrzeba refleksyjnego spojrzenia na praktykę muzyczno-edukacyjną, w której istotą jest wsłuchiwanie się w oddolne głosy pedagogów i muzykujących uczniów oraz przyglądanie się ich historiom. Spoglądając z zaciekawieniem i troską na opisane przemiany, warto zwrócić uwagę na poznawczą, kształcącą i inspiracyjną stronę badań narracyjnych. Przeprowadzona analiza literatury naukowej polskiej i zagranicznej pozwoliła sporządzić obiektywny obraz specyfiki odkrywania źródeł w tworzeniu naukowych opowieści, szkicując relacje i oddziaływania, które tworzone są między podmiotami w komunikacji z użyciem środków artystycznych. Pomocne będą one w pozyskaniu niezbędnej wiedzy o muzyce jako zjawisku edukacyjnym oraz o człowieku zanurzonej w muzyce. Dociekliwa natura badacza wymusi konieczność odszukania i udokumentowania odmiennych relacji, uczenia się wrażliwości wsłuchiwania się w różne głosy oraz interpretowania pozyskanych wypowiedzi, by móc je zrozumieć i wyciągać wnioski.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, K. i Galanes, G.J. (2008). *Komunikacja w grupach* (D. Kobylińska i P. Kobyliński, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bell, J.S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213. <https://doi.org/10.2307/3588331>
- Bis, D. (2007). Iluzoryczność wzorców proponowanych młodzieży w mass mediach. W: F.W. Wawro (red.), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych* (s. 195-217). Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji* (T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, tłum.). Universitas.
- Casey, K. (1995). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253. <https://doi.org/10.2307/1167282>
- Connelly, F.M. i Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.2307/1176100>
- Elliott, D.J. (1995). *Music matters: A new philosophy*. Oxford University Press.
- Galaś, M. (2017). Standardy, cele i efekty nauczania. Kultura edukacji według Jerome'a Brunera. „Refleksje”. *Zachodnio-Pomorski Dwumiesięcznik Oświatowy*, 17, 6-13.
- Harris, A.F. (2012). Narrative. *Studies in Iconography*, 33, 47-60. <http://www.jstor.org/stable/23924270>
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. i Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242. <http://www.jstor.org/stable/24641962>

- Jankowski, D. (1996). *Edukacja kulturalna – aktywność artystyczna*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kisiel, M. i Kołodziejcki, M. (2018). Music playing at home – family as an environment supporting musical activity of a child. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(75), 23-33.
- Konaszewicz, Z. (2012). Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka. W: A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce* (s. 107-125). Instytut Muzyki i Tańca.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria, metodologia, praktyka badawcza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy* (M. Kowalska i J. Migasiński, tłum.). Fundacja „Aletheia”.
- Margulis, E.H. (2017). An exploratory study of narrative experiences of music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 35(2), 235-248. <https://www.jstor.org/stable/26417393>
- Maus, F.E. (1991). Music as narrative. *Indiana Theory Review*, 12, 1-34. <http://www.jstor.org/stable/24045349>
- McAdams, D.P. i McLean, K.C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238. <http://www.jstor.org/stable/44319052>
- Nichols, J. i Brewer, W. (2017). Why narrative now? Marking a decade of narrative inquiry in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 210-211, 7-13. <https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.210-211.0007>
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Narracja – tożsamość – wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55), 37-53.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rymar, D. (2010). *Muzyka jako dialog ducha ze zmysłowością*. W: J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. T. 3: Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce* (s. 15-25). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sacher, W.A. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Simon, G. (2019). Tell me a story: Teaching music composition through narrative design. *College Music Symposium*, 59(2), 1-24. <https://www.jstor.org/stable/26902587>
- Sleeter, C.E. (2000). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. *Review of Research in Education*, 25, 209-250. <https://doi.org/10.2307/1167325>
- Sloboda, J.A. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki* (A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa i A. Urban, tłum.). Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Small, C. (2011). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Sukhomlinsky, V. (1974). *I give my heart to the children*. Soviet School.
- Sztuka, K. (2010). *Wyobrażenia a rozwój duchowy*. Wydawnictwo WAM.
- Szubertowska, E. (2010). Publiczność jako ważne ogniwo w kulturze muzycznej. W: E. Szubertowska (red.), *Studia nad edukacją i kulturą muzyczną. Zbiór rozpraw* (s. 37-52). Bydgoskie Towarzystwo Naukowe.
- Szubertowska, E. (2012). Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych. *Muzyka, Historia, Teoria, Edukacja*, 2(17), 114-132.
- Szuman, S. (1990). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tomaszewski, M. (2017). Narracja dzieła muzycznego – jawna i domyślna, poufna i tajemna. *Polski Rocznik Muzykologiczny*, 15, 200-213.

- Uchyla-Zroski, J. (1999). *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Urbaniak-Zajac, D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki* (s. 185-200). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojnar, I. (1990). Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka). W: I. Wojnar i W. Pielesińska (red.), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia* (s. 15-28). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>