

MARCIN MICHALAK

ORCID 0000-0003-4434-4051

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

POPKULTUROWA EDUKACJA MUZYCZNA PO PANDEMII – NOWE PERSPEKTYWY

ABSTRACT. Michalak Marcin, *Popkulturowa edukacja muzyczna po pandemii – nowe perspektywy* [Post-Pandemic Popular Music Education: New Perspectives] Studia Edukacyjne no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 195-209. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 03.12.2024. Accepted: 06.01.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.12

The aim of this article is to present the evolution, emerging trends, and contemporary challenges in the field of popular music education (PME), particularly in the context of changes prompted by the COVID-19 pandemic. The publication adopts a review-based approach. Recent research, publications, and initiatives highlight profound shifts within PME, notably the increasing emphasis on creativity, diversity, and inclusivity, as well as the expanding role of digitalization and, more recently, the integration of artificial intelligence. These transformations remain largely absent in Polish music education. However, a favorable environment for popular music education is emerging due to the growing convergence of music education and socio-cultural animation.

Key words: music education, popular music education, technology, creativity, inclusivity

Wprowadzenie

„Popkulturowa edukacja muzyczna” stanowi polską wersję anglojęzycznego terminu *popular music education* (PME), odnoszącego się do praktyk w dziedzinie formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej, wykorzystujących różne gatunki i style muzyki popularnej. Przyjmuje się, że w krajach zachodnich trend ten zaistniał pod koniec lat 60. XX wieku, choć Bryan Powell, Andrew Krikun, Joseph M. Pignato piszą, że zaczątki tego typu działań pojawiły się w USA już w pierwszych dekadach XX wieku w prywatnych szkołach edukujących muzyków na potrzeby hollywoodzkiego przemysłu filmowego (Powell, Krikun, Pignato, 2015, ss. 6-7). PME zainicjowały kraje, które ukształ-

towały współczesne oblicze muzyki popularnej, czyli USA i Wielka Brytania. W pierwszym z nich w 1968 roku odbyło się sympozjum w Tanglewood, podczas którego ustalono, że do programów nauczania zostanie wprowadzona muzyka współczesna w całej swojej różnorodności, z uwzględnieniem aktualnych trendów muzyki młodzieżowej, awangardy, amerykańskiego folku oraz muzyki innych kultur (Choate red., 1968, s. 139). W tym samym roku w Wielkiej Brytanii ukazała się książka Keitha Swanwicka *Popular Music and the Teacher*, podkreślająca znaczenie włączenia muzyki popularnej do programów nauczania, przy zachowaniu równowagi z tradycyjnymi formami edukacji muzycznej. Autor argumentował to w ten sposób, że muzyka popularna może zwiększyć zaangażowanie uczniów, ponieważ jest dla nich bardziej zrozumiała i dostępna (Swanwick, 1968).

Wyżej wspomniane propozycje były pionierskie, ale w praktyce muzyka popularna przenikała do formalnej edukacji muzycznej w krajach Zachodu bardzo wolno, z uwagi na tradycje kształcenia skupione na muzyce poważnej oraz opór nauczycieli, wynikający po części z ich wykształcenia czy też braku odpowiedniego przygotowania (Isbell, 2007, ss. 53-63). Wyjątek stanowiły kraje skandynawskie (Szwecja, Finlandia, Norwegia), które już na początku lat 70. włączyły muzykę popularną do oficjalnych programów nauczania i postawiły przede wszystkim na praktykę (zespoły muzyczne, nauka popularnych piosenek, wykorzystanie rockowego instrumentarium) (Kallio, Väkevä, 2017, ss. 76-77).

W kolejnych dekadach pojawiły się na Zachodzie kolejne nowatorskie propozycje związane z *popular music education*. W latach 80. dotyczyły one wykorzystania podczas lekcji muzyki rockowych wideoklipów, ze względu na popularność muzycznej stacji MTV, która zdominowała wtedy zachodni rynek muzyczny (Cutietta, 1985, ss. 47-49). Na początku kolejnej dekady Robert A. Cutietta i Thomas Brennan podzielili się doświadczeniami z prowadzenia szkolnych zespołów rockowych w formie praktycznych wskazówek dla nauczycieli muzyki, którzy pracują lub chcą pracować z uczniami w taki sposób (Cutietta, Brennan, 1991, ss. 40-45). Prawdziwym przełomem w obszarze PME były jednak prace Lucy Green, które pojawiły się w pierwszej dekadzie XXI wieku, dotyczące nieformalnej edukacji muzycznej – również w zakresie muzyki popularnej. Autorka ujawniła w swoich badaniach powszechne wśród muzyków popularnych oraz fanów (uczniów) praktyki autoedukacyjne, wokół których mogłaby się koncentrować popkulturowa edukacja muzyczna. Polegają one na uczeniu się utworów muzycznych „na ucho”, z pomocą nagrań, całościowo (forma, partie instrumentów, riffy itd.), bezplanowo, metodą prób i błędów oraz ogrywaniu ulubionego repertuaru z przyjaciółmi w domu lub podczas prób zespołów. Green wykazała także, że muzycy i fani opierają się w małym stopniu, a najczęściej wcale, na

notacji muzycznej, która jest znamieną dla tradycyjnej edukacji muzycznej (Green, 2001).

W 2010 roku powstało w USA stowarzyszenie The Association for Popular Music Education (APME). Jego misją jest „promowanie i rozwijanie muzyki popularnej na wszystkich poziomach edukacji, zarówno w klasie szkolnej, jak i poza nią” (<https://www.popularmusiceducation.org>). APME organizuje konferencje na temat muzyki popularnej, odnosząc się zarówno do sfery edukacji formalnej, jak i nieformalnej, promuje innowacyjne metody nauczania w tym zakresie i wydaje czasopismo „The Journal of Popular Music Education” (<https://www.intellectbooks.com/journal-of-popular-music-education>).

W Polsce termin „popkulturowa edukacja muzyczna” zainicjowała konferencja „Codzienność i powszechność muzyki a praktyki popkulturowej edukacji”, która odbyła się w Gorzowie Wielkopolskim 25-27 października 2018 roku¹. Termin ten zaistniał też w autorskiej monografii organizatorów konferencji, Wojciecha J. Burszty i Andrzeja Białkowskiego, dotyczącej Małej Akademii Jazzu – polskiej inicjatywy animacyjnej, która od połowy lat 80. działa przy klubie jazzowym „Pod Filarami” w Gorzowie Wielkopolskim (Białkowski, Burszta, 2019). Debata nad wartościami edukacyjnymi muzyki popularnej i jej miejscem w szkole sięga w Polsce czasów PRL-u, ale miała ona wówczas znaczenie marginalne, przyczynkarskie (Michalak, 2011, ss. 141-168). Treści nauczania dotyczące muzyki popularnej pojawiły się w polskiej podstawie programowej oraz podręcznikach do muzyki dopiero na fali reformy oświatowej z 1998 roku i są obecne w tym obszarze do dzisiaj (Michalak, 2017, ss. 155-170). Popkulturowa edukacja muzyczna w polskim wydaniu pozostaje bardziej dyskursem akademickim, choć nauczyciele przyznają się do wykorzystywania tego rodzaju muzyki na swoich lekcjach, w różnych kontekstach i z użyciem różnych metod (Michalak, 2015, ss. 59-69). W sferze popkulturowej edukacji muzycznej nie pojawiły się, jak dotąd, rozwiązania praktyczne o szerokim zasięgu, obejmującym formalną edukację muzyczną.

Białkowski już ponad dekadę temu wskazał, że we współczesnej edukacji muzycznej na świecie można wyróżnić 4 zasadnicze podejścia: estetyczne (bazujące na tradycji, muzyce poważnej i humanizmie), wielokulturowe (wartościujące różnorodność, etniczność), popkulturowe (włączające do teorii i praktyki wartościowe utwory muzyki popularnej) oraz technologiczno-medialne (skupione na nowych mediach i programach muzycznych) (Białkowski, 2012, ss. 61-66). Autor dodał, że w państwach zachodnich szuka się

¹ Jej pokłosiem jest książka: *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu*, pod redakcją A. Białkowskiego i W.J. Burszty, wydana w Gdańsku w 2020 roku.

równowagi między tymi podejściami, zaś w Polsce dominuje, jego zdaniem, estetyczne podejście wzbogacane elementami trzech pozostałych (Białkowski, 2012, ss. 61-66). Kilka lat później Burszta i Białkowski zasugerowali, że w kontekście wyzwań, jakie stawia XXI wiek, lepiej by się sprawdziła edukacja muzyczna bliższa praktykom animacji społeczno-kulturalnej, gdyż

edukacja szkolna, a zwłaszcza ta, która oferowana jest w systemie powszechnym, opiera się w większości na wiedzy pojęciowej, jej sprawnym przekazywaniu, utrwalaniu i egzekwowaniu. Nie docenia się tu fizycznych, psychologicznych i społecznych wymiarów doświadczeń edukacyjnych, a w tym także tych związanych bezpośrednio z muzyką. Zawęża to zakres kompetencji młodzieży, czyni edukację muzyczną niemuzyczną z natury, spłaszcza i deprawuje kulturę obcowania z dźwiękami, a przede wszystkim nie sprzyja samokształceniu, które jest podstawą każdego żarliwego i świadomego stosunku do muzyki (Białkowski, Burszta, 2019, s. 49).

Popular music education po pandemii – technologie w służbie kreatywności, różnorodności oraz inkluzywności

Między rokiem 2020 a 2024 w dziedzinie zachodniej edukacji muzycznej pojawiło się sporo ważnych publikacji i inicjatyw. Globalna pandemia COVID-19 znacząco wpłynęła na formaty nauczania muzyki, kładąc nacisk na edukację zdalną i zastosowanie technologii cyfrowych. W odpowiedzi na te wyzwania wzrosło zainteresowanie praktykami, które promują kreatywność jako narzędzie wyrażania siebie, własnej tożsamości przez uczniów, a także różnorodność oraz inkluzywność, za sprawą których uczniowie o różnym statusie, pochodzeniu etnicznym, zdolnościach i preferencjach kulturowych (muzycznych) mogą bezpiecznie wносить do przestrzeni edukacyjnej własne doświadczenia.

Kanadyjski nauczyciel i coach Steve Giddings, autor publikacji o wykorzystaniu technologii w edukacji muzycznej, w swojej ostatniej książce napisał, że programy muzyczne, a także technologie zdalnego nauczania nie były nowe w momencie, kiedy pandemia uniemożliwiła stacjonarne nauczanie i konieczna stała się edukacja online za pośrednictwem platform typu: Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, czy Skype. Poziom zaawansowania technologicznego tych urządzeń sprawił, że platformy te nie zdały jednak egzaminu, jeśli chodzi o pracę w grupach i zdalne próby zespołów. Głównym problemem stały się ograniczenia techniczne tychże technologii, to jest brak synchronizacji w czasie rzeczywistym (Giddings, 2022, s. 1). Mimo to, jak pisze Giddings, konieczność wykorzystania nowych technologii należy traktować jak

przysłowiowy „kopniak”, którego wszyscy potrzebowaliśmy, aby przenieść nasze nauczanie muzyki i edukację muzyczną do nowoczesnego cyfrowego wieku (Giddings, 2022, s. 1).

Giddings zwrócił również uwagę na ważną rzecz. Podobnie jak instrumenty Orffowskie, które mają zastosowanie prawie wyłącznie w szkole, tak samo szkolne zespoły muzyczne bardzo rzadko wychodzą poza szkołę. Nawet jeśli istnieją dalej, po skończeniu edukacji przez uczniów, są to w większości grupy mające swoje korzenie w placówce szkolnej. Nie świadczy to źle o szkole, ale problemem jest mała liczba tych zespołów w stosunku do wszystkich uczniów uczęszczających na lekcje muzyki. Zdaniem Giddingsa, edukacja muzyczna powinna przygotowywać przede wszystkim do uczestnictwa w muzyce i jej uprawiania poza szkołą, w codziennym życiu, a nie tylko w czasie szkolnej edukacji. Co więcej, ta nieliczna grupa uczniów, która pozostała przy muzyce tworzy ją z pomocą komputerów lub innych analogowych bądź cyfrowych narzędzi, nie korzystając – jak zauważyła już Green – z notacji muzycznej (kluczowej dla europejskich tradycji kształcenia muzycznego). Większość gatunków i stylów muzyki popularnej nie używa zapisu nutowego lub czyni to w minimalnym zakresie, ale wszystkie one posługują się obecnie analogowymi i cyfrowymi technologiami muzycznymi (Giddings, 2022, ss. 2-3). Dlatego, jak twierdzi Giddings, muzyka popularna, a także

technologia i twórcze podejścia do niej mogą być sposobami dotarcia do tych niezaangażowanych w muzykę uczniów i poprowadzenia ich ku aktywnej, twórczej edukacji muzycznej na całe życie (Giddings, 2022, s. 3).

Zdaniem autora, muzyk, który rozwinął umiejętność grania ze słuchu i zdolność improwizacji, będzie mógł zagrać każdą muzykę, z nut lub bez, z kim chce i w dowolnym zespole. Giddings dodaje, że najwyższe umiejętności technologiczne (obsługa sprzętu muzycznego, korzystanie z DAW itp.), aranżacyjne i twórcze – nie umniejszając klasycznego wykształcenia muzycznego – nabył jako członek zespołu The Sidewalks, grającego alternatywnego rocka, który tworzył własną muzykę (Giddings, 2022, s. 5).

Do podobnych wniosków doszedł Brian D. Meyers, stwierdzając, że tradycyjne podejścia do nauczania muzyki nie są wystarczające i wymagają adaptacji do cyfrowych platform, narzędzi technologicznych oraz innowacyjnych metod nauczania zdalnego. Autor sugeruje inkluzywne praktyki edukacyjne, które pozwalają na angażowanie uczniów o różnym poziomie umiejętności, wrażliwości kulturowej i społecznej oraz doświadczeniach muzycznych. Ułatwić to może nie tylko korzystanie z narzędzi do nauki zdalnej, ale także znajomość oprogramowania do tworzenia muzyki, aplikacji do ćwiczeń muzycznych i innych technologii, które pozwolą na rozwój kreatywno-

ści, samodzielności i krytycznego myślenia uczniów. Meyers podkreślił także znaczenie interdyscyplinarnego podejścia w edukacji muzycznej, sugerując integrację muzyki z innymi dziedzinami, takimi jak technologia, historia, psychologia. Według niego, nauczyciele muzyki powinni być aktywnymi uczestnikami procesu badawczego, a nie jedynie odbiorcami wyników badań. Do ich codziennych praktyk edukacyjno-badawczych należałoby analizowanie własnych metod pracy, aby dostosowywać je do potrzeb uczniów oraz ewoluujących standardów edukacyjnych (badania w działaniu) (Meyers, 2024, ss. 11-19).

O kreatywności, różnorodności i inkluzywności w edukacji muzycznej, także z użyciem technologii, traktuje wydana pod koniec 2020 roku praca zbiorowa pod opieką redakcyjną trzech głównych autorów: Johna Finneya, Chrisa Philpotta, Gary'ego Spruce'a, zatytułowana *Creative and Critical Projects in Classroom Music. Fifty Years of Sound and Silence* (Finney, Philpott, Spruce, 2021). Jest to jakby współczesny „remake” i zarazem upamiętnienie przełomowej dla zachodniej edukacji muzycznej książki *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music* Petera Astona i Johna Payntera, wydanej w 1970 roku i kładącej nacisk na eksplorację oraz indywidualną ekspresję uczniów². Finney, Philpott i Spruce rozbudowali kluczowe idee wspomnianej klasycznej pozycji, takie jak kreatywność, muzyczna wyobraźnia oraz proces tworzenia muzyki, w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych. Pierwsza część książki stanowi wprowadzenie przypominające idee sprzed 50 lat w zderzeniu z perspektywami współczesnych autorów i praktyków edukacyjnych. W drugiej części zaprezentowano krytyczne eseje. Na szczególną uwagę zasługują tutaj teksty autorstwa Spruce'a, dotyczące kreatywności w edukacji muzycznej jako konstruktu społecznego i ideologicznego. Autor argumentuje, że kreatywność jest często postrzegana jako uniwersalna wartość, jednak jej definicja i zastosowanie są głęboko zakorzenione w kulturze, polityce i ideologii społecznej. Dlatego, idee kreatywności oraz metody jej nauczania w edukacji muzycznej mogą wzmacniać istniejące struktury władzy i hierarchie kulturowe oraz nierówności społeczne, jeśli nie są analizowane krytycznie (Finney, Philpott, Spruce, 2021, ss. 77-91, 108-118)³. Spruce sugeruje, że

² Główna teza tej książki opiera się na założeniu, że uczniowie powinni być traktowani jako twórcy muzyki, a nie jedynie odtwórcy korzystający z nut. Autorzy argumentują, że proces twórczy jest kluczowym narzędziem w rozwoju muzycznym dzieci, pozwalającym im eksplorować dźwięk, ciszę i struktury muzyczne w sposób spontaniczny i odkrywczy. Praca zawiera 36 projektów wykorzystujących w tworzeniu muzyki m.in. ciszę, wzorce natury (np. cykl pór roku, rytmy fal), czy odgłosy otoczenia. Uczniowie inspirowani są także nastrojami różnych historii i legend oraz wzorcami matematycznymi (proporcja, symetria) (Aston, Paynter, 1970).

³ O krytycznych metodach analizy, praktykach dialogicznych i tworzeniu demokratycznego środowiska edukacyjnego traktuje esej Chrisa Philpotta, w którym autor koncentruje się na procesie nadawania znaczenia w muzyce, odwołując się do semiotyki muzycznej (ss. 119-137).

współczesne rozumienie kreatywności jest często kształtowane przez kapitalistyczne potrzeby innowacji i produktywności, co może ograniczać jej potencjał emancypacyjny. Aby temu zapobiec, Spruce podkreśla wartość różnorodności i inkluzywności oraz dialogu i współpracy, pozwalających uczniom na wyrażanie własnych doświadczeń i tożsamości przez muzykę oraz przekraczanie tradycyjnych norm estetycznych. Autor proponuje nauczycielom krytyczną analizę programów nauczania, aby unikać reprodukcji nierówności społecznych, a sferze praktyki – wejście w rolę facylitatorów procesu twórczego, wspierających uczniów w ich eksploracjach z wykorzystaniem nowych technologii (Finney, Philpott, Spruce, 2021, ss. 77-91, 108-118).

Interesujące idee można odnaleźć również w rozdziale autorstwa Ambrose’a Fielda na temat roli społeczności promujących różnorodność kulturową i technologiczne innowacje w nowym pluralistycznym społeczeństwie. Autor przestrzega przed tokenizmem kulturowym, w którym różnorodność kulturowa uczniów jest jedynie egzotycznym dodatkiem do programu nauczania, bez głębszych odniesień do ich własnych doświadczeń i tradycji. W stymulowaniu kreatywności Field proponuje odwołania do takich dziedzin, jak projektowanie oraz inżynieria, na przykład podejście *design-led*, które koncentruje się na procesie twórczym jako okazji do eksploracji, a nie na osiągnięciu z góry ustalonych wyników. Autor podkreśla, że narzędzia technologiczne (np. oprogramowanie do tworzenia muzyki, DAW) mogą być pomostem łączącym różnorodne tradycje muzyczne i nowoczesne formy wyrazu. Postuluje wykorzystanie technologii do tworzenia projektów międzykulturowych, które angażują uczniów w badanie różnych tradycji muzycznych i form współpracy. Dzięki takim technikom, jak sampling czy sekwencjonowanie, uczniowie mogą łączyć elementy tradycyjnych melodii z nowoczesnymi technikami kompozycyjnymi, tworząc własne unikalne utwory (Finney, Philpott, Spruce, 2021, ss. 138-148).

W ostatnim rozdziale publikacji *Creative and Critical Projects in Classroom Music* przedstawiono 16 innowacyjnych pomysłów na lekcje muzyki (na wzór książki z 1970 roku), promujących aktywne zaangażowanie i refleksję uczniów. Odnoszą się one między innymi do eksperymentowania z dźwiękiem, kulturowej różnorodności, analiz współczesnych gatunków, czy integracji nowych technologii w muzyce. Na przykład, projekt *The One-Minute Solo* Tima Palmera koncentruje się na rozwijaniu indywidualnej ekspresji uczniów poprzez krótkie, jednoosobowe wykonania. Inny projekt tego autora dotyczy wykorzystania looperów w edukacji muzycznej i manipulowania dźwiękiem w czasie rzeczywistym. Projekty Rebekki Lewis i Davida Ashwortha traktują o interakcji między muzyką a otoczeniem, ale pierwszy z nich koncentruje się bardziej na akustyce i technicznych aspektach przestrzeni, a drugi podkreśla emocjonalny i kulturowy kontekst miejsc. Z kolei, kom-

pozytorka Nancy Evans w swoim projekcie zachęca uczniów do tworzenia niezwykłych historii muzycznych i myślenia poza konwencjonalnymi regułami muzycznymi oraz eksperymentowania z dźwiękiem, strukturą i ekspresją (Finney, Philpott, Spruce, 2021, ss. 149-256).

Zmiany w polskiej edukacji muzycznej - zwrot w stronę animacji muzycznej

Zwrot w stronę kreatywności i większej aktywizacji uczniów widoczny jest również w polskiej edukacji muzycznej. Urszula Bissinger-Ćwierz, pedagog muzyczny i psycholog, w swojej książce ukazała możliwości wyjścia poza wciąż powszechny w Polsce model tradycyjnej edukacji muzycznej – w stronę animacji muzycznej, bazującej w szerszym niż dotychczas zakresie na psychologii oraz animacji kultury (Bissinger-Ćwierz, 2019). Nowy model edukacji muzycznej wymaga nowych standardów nauczania – dydaktycznych, psychopedagogicznych oraz animacyjnych, a także odpowiadających im standardów kształcenia nauczycieli. Standardy dydaktyczne to rozszerzone i potraktowane bardziej konstruktywistycznie formy aktywności muzycznej, takie jak: ekspresja wokalna, aktywność muzyczno-ruchowa, ekspresja twórcza, słuchanie i przeżywanie muzyki, gra na instrumentach, wiedza o muzyce oraz czynne uczestnictwo w kulturze (Bissinger-Ćwierz, 2019, ss. 22-26). Standardy psychopedagogiczne obejmowałyby rozwój sfer: artystycznej, duchowej i moralnej, psychicznej, fizycznej i społecznej, natomiast komponenty standardów animacyjnych to: uczenie się przez działanie, holistyczne odbieranie muzyki, kształtowanie postaw twórczych oraz stymulacja aktywności (Bissinger-Ćwierz, 2019, ss. 26-36). Od strony praktycznej autorka proponuje metodykę aktywizującą, gdyż metody takie „zwiększają czynny udział uczniów w zajęciach, dzięki czemu przeżywają oni kształcenie jako własny, osobisty proces rozwojowy” (Bissinger-Ćwierz, 2019, s. 20).

Przykład polskiej wzorcowej inicjatywy animacyjnej i edukacyjnej, która budzi uznanie środowiska lokalnego oraz jazzowego (również poza granicami kraju), jest Mała Akademia Jazzu (MAJ), która od połowy lat 80. funkcjonuje przy klubie jazzowym „Pod Filarami” w Gorzowie Wielkopolskim. Od 1986 roku MAJ działała z ramienia Polskiego Stowarzyszenia Jazzowego (PSJ) (<https://www.psjazz.pl>)⁴, a w 1992 roku stała się inicjatywą lokalną wspomnianego klubu, kierowanego przez Bogusława Dziekańskiego, będącego także liderem Akademii. Zajęcia dla dzieci i młodzieży trwają w MAJ 2 lata i są prowadzone w klubie, domach kultury lub okolicznych szkołach

⁴ Organizacja działająca w Polsce od 1957 roku, która zrzesza muzyków jazzowych, kompozytorów, krytyków, organizatorów, producentów nagrań.

województwa lubuskiego. Program Akademii składa się z dwóch bloków. Pierwszy dotyczy jazzu klasycznego i jego korzeni oraz instrumentów akustycznych, a drugi jest poświęcony jazzowi nowoczesnemu, instrumentom elektronicznym, technikom nagraniowym i pojawiają się w nim tematy dotyczące rocka. Z tego względu MAJ to nie tylko przestrzeń edukacji jazzowej, ale także popkulturowej edukacji muzycznej. Prowadzący zajęcia są muzykami jazzowymi (często znanymi w Polsce i na świecie, jak np. Adam Bałdych), ceniącymi wolność artystyczną, więc program Akademii ma formułę otwartą, improwizowaną, która zmienia się w zależności od potrzeb, oczekiwań i zainteresowań uczniów, a także wizji nauczycieli (Białkowski, 2020, ss. 139-145). Jak pisze Białkowski, praktyki edukacji muzycznej, które funkcjonują w MAJ pozwalają

nie tylko pogłębiać wiedzę uczestników zajęć na temat jazzu, jego stylów, kierunków, technik itp., ale przede wszystkim „otwierać” ich wyobraźnię na kreatywny potencjał muzyki w dziedzinie „wyrażania siebie” (Białkowski, 2020, s. 146).

Zajęcia w Akademii mają charakter dialogowy, ale chodzi w nich nie tylko o rozmowy, ale wymianę emocji, doświadczeń scenicznych, orientacji we współczesnej kulturze muzycznej. Jest to rodzaj „bawienia się” muzyką, wspólnego muzykowania, improwizowania i tworzenia w duchu autentyczności i szczerości (Białkowski, 2020, ss. 148-150).

Media społecznościowe i AI w popular music education

Od nieco innej strony do popkulturowej edukacji muzycznej i technologiczno-medialnej podeszli Williams E. Nwagwu i Ayobola Akintoye. Celem ich badań o charakterze wielokrotnego studium przypadku było zrozumienie, w jaki sposób młodzi muzycy wykorzystują media społecznościowe do promowania swojej muzyki i wydarzeń rozrywkowych, aby zdobyć popularność i dotrzeć do szerszej publiczności. W tym celu przeprowadzili 20 wywiadów z artystami muzycznymi z Nigerii. Analizy transkrypcji pokazały, że młodzi muzycy stosują różnorodne strategie, aby przyciągnąć uwagę odbiorców: organizują wyzwania viralowe⁵, publikują przeróbki popularnych utworów, tworzą treści wideo związane z bieżącymi trendami, co ułatwia im nawiązywanie kontaktu z odbiorcami i budowanie rozpoznawalności. Istot-

⁵ Viralowy – określenie zaczerpnięte z marketingu internetowego, dotyczące treści, które ze względu na swoją atrakcyjność bardzo szybko zdobywa popularność w Sieci i rozprzestrzenia się, jak wirus komputerowy.

na jest również współpraca z influencerami oraz portalami społecznościowymi. Te ostatnie pozwalają artystom na kontrolowanie swojego wizerunku oraz wyrażanie unikalnych cech osobowości, co jest kluczowe w procesie budowania lojalnej bazy fanów. Media społecznościowe oferują przestrzeń dla ekspresji artystycznej, bez konieczności bezpośredniego kontaktu z odbiorcami, co tworzy nowe możliwości dla młodych muzyków, którzy chcą rozwijać swoją karierę, ale nie mają jeszcze szerokiego zaplecza finansowego czy kontaktów w branży (Nwagwu, Akintoye, 2024, ss. 667-692). Badania Nwagwu i Akintoye dostarczają nie tylko istotnych informacji o współczesnej kulturze muzycznej nauczycielom muzyki, ale także uczniom, którzy w przyszłości chcieliby tworzyć własną muzykę i ją promować.

W ostatnich latach, pod wpływem pojawienia się ogólnodostępnego ChatGPT, bazującego na sztucznej inteligencji (AI) oraz pochodnych i alternatywnych chatbotów⁶, ukazało się sporo publikacji na temat wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji muzycznej. Mimo wielu niedoskonałości modeli językowych bazujących na AI, wielu badaczy i edukatorów już na tym etapie rozwoju sztucznej inteligencji widzi w niej ogromny potencjał edukacyjny, który może być wykorzystany również w popkulturowej edukacji muzycznej.

Chińscy naukowcy z Qingdao University są zdania, że AI w edukacji muzycznej pozwala na nowe podejścia w nauczaniu muzyki, łączące technologie cyfrowe z tradycyjnymi metodami, a także umożliwia większą personalizację nauki, interaktywne podejście do nauczania, co zwiększa zaangażowanie uczniów oraz poprawia efektywność kształcenia (Yu, Ma, Zheng, Wang, Wang, 2023, <https://doi.org/10.3390/technologies11020042>). Autorzy artykułu skupili się na kilku zastosowaniach AI w muzyce, takich jak: inteligentne instrumenty muzyczne, inteligentne oprogramowanie muzyczne oraz zdalna pomoc w ćwiczeniach w ramach nauczania online wspierana przez AI. Inteligentne instrumenty muzyczne mogą przechowywać i odtwarzać różne barwy dźwięku oraz ułatwiać kreatywne eksperymenty, pozwalają na bardziej dynamiczne oraz interaktywne doświadczenia edukacyjne. Z kolei, inteligentne oprogramowanie umożliwia tworzenie interaktywnych platform, gdzie nauczyciele i uczniowie mogą dzielić się doświadczeniami oraz komentarzami na temat aspektów techniczno-wykonawczych oraz teoretycznych. AI poprawia także jakość edukacji zdalnej, tworząc bardziej angażujące środowisko nauczania. Systemy oparte na AI umożliwiają analizę i projektowanie kursów muzycznych, które lepiej odpowiadają na indywidualne potrzeby uczniów, a także wykrywają i popra-

⁶ Chatbot – program komputerowy oparty na AI, naśladujący ludzki sposób prowadzenia rozmowy.

wiają błędy w grze na instrumencie. AI daje uczniom możliwość samodzielnego kształcenia się z wykorzystaniem interaktywnych narzędzi i aplikacji, co znacząco poprawia dostępność edukacji muzycznej dla różnych grup, w tym osób z niepełnosprawnościami (Yu, Ma, Zheng, Wang, Wang, 2023, <https://doi.org/10.3390/technologies11020042>).

Jacob Holster z Uniwersytetu Stanowego w Pensylwanii skupił się na zastosowaniach popularnego ChatGPT w edukacji muzycznej jako komponentu holistycznego podejścia do nauczania muzyki. Jego zdaniem, skuteczne użycie chatbota wymaga umiejętnego formułowania pytań, czyli tak zwanych „promptów”. Przemyślane prompty pozwalają uzyskiwać bardziej precyzyjne odpowiedzi dostosowane do konkretnych scenariuszy zajęć. AI może generować różnorodne materiały dydaktyczne, takie jak ćwiczenia kompozycyjne, a także arkusze teoretyczne i plany lekcji. Ułatwia to nauczycielom przygotowanie spersonalizowanych zasobów edukacyjnych. ChatGPT może zwiększyć zaangażowanie uczniów, tworząc listy utworów odpowiadających ich preferencjom muzycznym, dostosowując do nich odpowiednie cele edukacyjne. W ten sposób uczniowie mogą lepiej zrozumieć teoretyczne zagadnienia w muzyce, które są dla nich interesujące. AI może wspierać też nauczanie poprzez gry edukacyjne, które zwiększają atrakcyjność nauki muzyki (np. gra dotycząca skal muzycznych), w także wspomagać ocenę i udzielanie informacji zwrotnej, dostarczając uczniom indywidualnych sugestii poprawy i pomagając w analizie ich postępów (Holster, 2024, ss. 1-7; <https://doi.org/10.1177/00274321241255938>).

Holster poruszył w swoim artykule także kwestie prywatności danych oraz potencjalnych uprzedzeń zakodowanych w modelach AI, co może wpływać na jakość dostarczanych materiałów. Istotne jest, aby nauczyciele monitorowali treści generowane przez AI, w celu zapewnienia ich zgodności z wartościami inkluzywności i rzetelności. Autor konkluduje, że mimo ogromnego potencjału, AI nie może zastąpić relacji międzyludzkich, empatii i intuicji, które są kluczowe w nauczaniu muzyki. Zdaniem autora, ChatGPT powinien być narzędziem wspierającym, a nie zastępującym rolę nauczycieli (Holster, 2024, ss. 1-7; <https://doi.org/10.1177/00274321241255938>).

Podsumowanie

Podsumowując wyżej przedstawione analizy, można wysnuć kilka wniosków. Po pierwsze, w przywołanych w tekście publikacjach podkreślano znaczenie technologii w popkulturowej edukacji muzycznej (*popular music education*), widząc w niej nie tylko środek nauczania, ale także sposób na uaktywnienie potencjału twórczego i społecznego uczniów. Pandemia

przyspieszyła cyfryzację nauczania muzyki, uwypuklając ograniczenia nie tylko tradycyjnych form edukacji muzycznej, ale także platform edukacyjnych, które na obecnym etapie rozwoju nie są przystosowane do prowadzenia zajęć muzycznych. Z drugiej jednak strony, można zauważyć w wielu przytoczonych przykładach z literatury, że praktyki edukacyjne związane z muzyką popularną i technologią są od dawna potężnym narzędziem do angażowania uczniów w muzykę poza szkolnymi murami, gdzie ma miejsce rozwój umiejętności improwizacji, wspólne muzykowanie, czy wykorzystanie aplikacji do tworzenia muzyki. Co więcej, muzyka jest tam traktowana jako pasja, a nie obligatoryjny przedmiot szkolny. Czyni to nadal aktualne propozycje przeniesienia potencjału nieformalnej edukacji muzycznej do klasy szkolnej autorstwa Lucy Green (Green, 2008) oraz takich klasyków edukacji, jak John Dewey, który już na początku XX wieku stwierdził, że sztuka tylko wtedy ma sens, jeśli jest integralną częścią codziennego życia.

Po drugie, w propozycjach z zakresu *popular music education*, które pojawiły się po pandemii, podkreśla się walor interdyscyplinarności. Autorzy poszukują inspiracji nie tylko w psychologii, historii, które już od dawna były obecne w edukacji muzycznej, ale także w inżynierii, projektowaniu, marketingu, czy zaawansowanej informatyce (z uwagi na wykorzystanie technologii AI). Otwiera to nowe pola badawcze oraz możliwości działań praktycznych w klasie szkolnej i poza nią.

Po trzecie, w nowych wizjach *popular music education* szczególne znaczenie przypisuje się inkluzywności oraz kreatywności, które wzajemnie się uzupełniają. Ta pierwsza uwzględnia różnorodność kulturową, społeczną, emocjonalną i indywidualną wśród uczniów. Dzięki temu mogą oni – niezależnie od swojego pochodzenia, stylu życia, zdolności, czy doświadczeń muzycznych – tworzyć w sposób swobodny, gdyż mają możliwość angażowania się w muzykę na własnych warunkach i w sposób, który jest dla nich znaczący. Służyć temu mogą inspirowane klasykami zachodniej edukacji muzycznej (P. Aston i J. Paynter) projekty edukacyjne, łączące różnorodne tradycje muzyczne z nowoczesnymi technologiami. Idee inkluzywności oraz kreatywności nie są nowe, mając na uwadze tradycje wielo- i międzykulturowej edukacji muzycznej (Volk, 1998) czy psychologię twórczości (Nęcka, 2003), ale uderza ich poszerzenie i związek z nowymi technologiami.

Po czwarte, wskutek zawirowań politycznych (wzrost populizmów i nacjonalizmów) oraz dominacji neoliberalizmu gospodarczego, w sferze zachodniej edukacji muzycznej (również popkulturowej) podkreśla się wartość krytycznego myślenia oraz krytycznej analizy treści programowych, które mogą zapobiegać reprodukcji hierarchii kulturowych oraz nierównościom społecznym. Tendencje te w oczywisty sposób są niekorzystne dla demokracji oraz wolności osobistych, które taki model ustroju politycznego gwarantuje.

Po piąte, widać wyraźnie, że popkulturowa edukacja muzyczna w Polsce czerpie inspirację z zachodnich trendów, jednocześnie dostosowując je do lokalnych potrzeb. Przykładem jest tutaj przywołana wyżej Mała Akademia Jazzu, ale także widoczne w ostatnich latach próby łączenia edukacji muzycznej z animacją społeczno-kulturową. Przejście z tradycyjnej edukacji w stronę animacji muzycznej lub edukacji muzycznej z elementami animacji muzycznej to naturalna kolej rzeczy dyktowana wymogami współczesności, rozwojem technologii, potrzebami pokolenia uczniów – cyfrowych tubylców (Bougsiaa, Cackowska, Kopciewicz, Nowicki, 2016, ss. 69-85). Dzięki metodom aktywizującym i procesom nauczania zorientowanym na ucznia, jego doświadczenia, zainteresowania i pasje, nowe modele edukacji muzycznej można integrować zarówno z popkulturową edukacją muzyczną, jak również z nowoczesnymi technologiami muzycznymi. Niosą też duży potencjał aplikacyjny w sferze nieformalnej edukacji muzycznej, z której wyrasta zresztą animacja muzyczna. Są to także koncepcje inkluzywne, otwarte na różnorodność kulturową i związane z nią potrzeby współczesnej młodzieży korzystającej w sposób naturalny z nowych mediów i popkultury.

Na koniec można dodać, że problemy i wyzwania, przed którymi stoi popkulturowa edukacja muzyczna w trzeciej dekadzie XXI wieku dotyczą całej edukacji muzycznej (lub też edukacji jako całości), nie tylko praktyk nauczania, które koncentrują się na jazzie, rocku, popie, czy muzyce elektronicznej. Szybko zachodzące zmiany społeczno-kulturowe i rozwój technologii już w ubiegłych dekadach XX i XXI wieku podkopały „twierdzę” całej edukacji – nie tylko muzycznej – jako agendy mającej monopol na wiedzę. Pandemia COVID-19 z jednej strony jeszcze bardziej wyjaskrawiła anachroniczność wielu konwencjonalnych metod i sposobów kształcenia, z drugiej ujawniła potencjał nowych mediów i zdalnego nauczania, które już od dawna były „w zasięgu ręki”, ale czekały na jakąś bliżej nieokreśloną przyszłość, pełną futurystycznych wizji. Owe wizje stały się rzeczywistością szybciej niż zakładano. Obecnie obserwujemy kolejną rewolucję – szybki rozwój sztucznej inteligencji, która zatrzęsie posadami wszystkich obszarów ludzkiego życia, nie tylko edukacji. Konieczne są jednak dalsze badania i praktyczne wdrożenie nowych modeli nauczania, które będą wspierały rozwój kreatywności i autonomii uczniów, także ich aktywne zaangażowanie w proces tworzenia i przeżywania muzyki.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Aston, P., Paynter, J. (1970). *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. London – New York: Cambridge University Press
- Białkowski, A. (2012). *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań*. W: A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca
- Białkowski, A. (2020). *Praktyki jazzowe jako praktyki edukacyjne. Etosowe oswajanie muzycznej wyobraźni i majeutyka szczerych dźwięków*. W: A. Białkowski, W.J. Burszta (red.), *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra-SWPS
- Białkowski, A., Burszta, W.J. (2019). *Jedzie Pan Jazz. Edukacja jazzowa i popkulturowa w perspektywie antropologicznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra-SWPS
- Bissinger-Ćwierz, U. (2019). *Metody aktywizujące w szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Poradnik dla nauczycieli i animatorów*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Bougsiaa, H., Cackowska, M., Kopciwicz, L., Nowicki, L. (2016). *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra-SWPS
- Cutietta, R.A. (1985). *Using rock videos to your advantage*. *Music Educators Journal*, 71(6), 47-49
- Cutietta, R.A., Brennan, T. (1991). *Coaching a pop/rock ensemble*. *Music Educators Journal*, 77(8), 40-45
- Documentary report of the Tanglewood Symposium*, R. Choate (red.). (1968). Washington: Music Educators National Conference
- Finney, J., Philpott, C., Spruce, G. (2021). *Creative and Critical Projects in Classroom Music. Fifty Years of Sound and Silence*. London – New York: Routledge
- Gidding, S. (2022). *Technology for Unleashing Creativity. Practical Tips and Tools for Music Educators*. New York: Oxford University Press
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Burlington: Ashgate Publishing Company
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Routledge
- Isbell, D. (2007). *Popular Music and the Public School Music Curriculum. Update: Applications of Research in Music Education*, 26(53), 53-63
- Kallio, A., Väkevä, L. (2024). *Inclusive Popular Music Education?* W: *The Oxford Handbook on Meyers B.D., COLLOQUY: Re-Framing Research for Preservice and Inservice Music Educators*. Contributions to Music Education, 49, 11-19
- Michalak, M. (2011). *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Michalak, M. (2015). *Walory edukacyjne muzyki młodzieżowej w wypowiedziach nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*. W: E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją: wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo Libron
- Michalak, M. (2017). *Preferencje muzyczne uczniów – komponent czy suplement polskiej edukacji muzycznej?* W: A. Tupieka-Buszmak (red.), *Problematyka kształcenia muzycznego na poziomie studiów wyższych w zmieniającym się obrazie zjawisk kulturowych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

- Nwagwu, W.E., Akintoye, A. (2024). *Influence of social media on the uptake of emerging musicians and entertainment events*. *Information Development*, 40(4), 667-692
- Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu, (2020). A. Białkowski, W.J. Burszta (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra-SWPS
- Popular Music in the Nordic Countries*, (2017). A-V. Kärjä, F. Holt (red.). Oxford: Oxford University Press
- Powell, B., Krikun, A., Pignato, J.M. (2015). „Something’s Happening Here!”: *Popular Music Education in the United States*. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, 5(1), 6-7
- Swanwick, K. (1968). *Popular Music and the Teacher*. New York – Oxford: Pergamon Press
- Volk, T. (1998). *Music Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press

Źródła internetowe

- Holster, J. (2024). *Augmenting Music Education through AI: Practical Applications of ChatGPT*, *Music Educators Journal* 110(4), 1-7; <https://doi.org/10.1177/00274321241255938> [dostęp: 24.11.2024]
- <https://www.popularmusiceducation.org> [dostęp: 24.11.2024]
- <https://www.intellectbooks.com/journal-of-popular-music-education> [dostęp: 24.11.2024]
- <https://www.psjazz.pl> [dostęp: 24.11.2024]
- Yu, X., Ma, N., Zheng, L., Wang, L., Wang, K. (2023). *Developments and Applications of Artificial Intelligence in Music Education*, *Technologies*, 11(42), <https://doi.org/10.3390/technologies11020042> [dostęp: 15.11.24]