

Jarosław Chaciński

## Edukacja międzykulturowa w muzyczno-artystycznym zorientowaniu – ciągle aktualny temat dla współczesnej szkoły

Koncepcje edukacji wielo- i międzykulturowej zaczęły powstawać pierwotnie w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej, jako potrzeba asymilacji imigrantów, a głównie ich dzieci rozpoczynających naukę w szkołach nowego pobytu. Ponieważ pomiędzy uczniami rodzinnymi i pochodzącymi z rodzin imigranckich dochodziło do napięć na tle narodowościowym, religijnym czy po prostu w wyniku powstawania w klasie zantagonizowanych grup w dychotomicznym układzie „my – stąd” i „oni – obcy”, nauczyciele bardzo szybko dostrzegli, że jeśli włączy się w tych zróżnicowanych narodowościowo klasach elementy nauki o kulturach narodów skąd pochodzili uczniowie, uda się – być może – wykształcić więzi koleżeńskie, zredukować konflikty. W ten sposób powstały załączki tzw. „klasycznej edukacji międzykulturowej”<sup>1</sup>. Podstawą tego kierunku pedagogiczno-edukacyjnego było uświadomienie sobie „różnicy kulturowej (...) i wytworzenia pomiędzy ludźmi różnych kultur, wzajemnego zrozumienia”<sup>2</sup>.

To właśnie wtedy zachęcano uczniów z rodzin imigranckich na zajęciach różnych przedmiotów, głównie historii, literatury, przyrody, muzyki i plastyki, aby opowiedzieli cokolwiek na temat kraju, z którego pochodzą, ich kulturze, dziejach, bohaterach, muzyce, plastyce, ale także obyczajach, relacjach rodzinnych czy świętach religijnych. Celem takich spontanicznych rozmów, było u pozostałych uczniów wzbudzenie zainteresowania innymi kulturami, o których informacje dostarczał ich przedstawiciel. Nauczyciele wyrażali nadzieję, że z klasy szkolnej powstanie grupa koleżeńska, jakkolwiek zróżnicowana narodowościowo, to może wykazywać koleżeńskie więzi, solidarna chętna do wzajemnej pomocy oraz „dialogu i zrozumienia”<sup>3</sup>.

Niedługo potem zorientowano się, że muzyka i aktywności muzyczne mogą stanowić idealny środek realizacji założeń edukacji międzykulturowej, gdyż posiada ona charakter wspólnego działania, odpowiedzialności za wykonanie pracy nad utworem. Sukces wykonawczy może więc jednoczyć członków np. zespołu chóralnego, którzy spędzili ze sobą wiele czasu nad przygotowaniem występu, utwierdzili się w przekonaniu o celowości podejmowania wysiłku, aby uzyskać oczekiwany efekt, co wzmocniło ich poczucie grupy społecznej jako „my”.

Wspólne wykonywanie muzyki, np. dzieł na chór i orkiestrę, rozwinęło się jako forma współpracy mię-

dzynarodowej, kooperacji zespołów na pograniczu lub pochodzących z różnych krajów. Często występom tym towarzyszy szerszy kontekst historyczno-kulturowy o cechach pojednania i wzajemnego zrozumienia. Oprócz tak rozumianego pogłębienia kontekstowego samej muzyki, powstawały wieloletnie przyjaźnie, a – co najważniejsze – następowała korekta przekazywanych środowiskowo negatywnych stereotypów i uprzedzeń zakorzenionych w historii danego narodu.

Niezależnie od pracy nad wspólnymi wykonaniami utworów, w edukacji szkolnej rozwijał się nurt bloku tematycznego na lekcji – „Muzyka świata”. Ten rodzaj zainteresowania tą sztuką i jej zakotwiczeniem w kontekstach wielokulturowych, wynikał z zainteresowania się etnologów muzyką ludową – w tym z innych kontywentów – i ich prac pisanych na ten temat. Muzyka ta – z kontekstowym opisem zwyczajów i świąt, na których była obecna – w rzeczywistości przenikała do programów i podręczników szkolnych. Uczeń dzięki takim zajęciom uczył się lepiej poznawać cechy muzyki kręgów kulturowych na świecie, np. rytmy afrykańskie, pentatoniczne, łagodne dźwięki z Azji, czy śpiewy obrzędowe Indian.

Muzyka ludowa świata (World music) szczególną popularność zyskała w Stanach Zjednoczonych, gdzie edukacja muzyczna wspierała się o prace rodzimych etnografów, ale także wykazywała tendencje globalizujące. Amerykańscy etnomuzykolodzy: Wiliam M. Anderson i Patricia Shenan Campbell, zaproponowali takie dydaktyczne, kilkutomowe dzieło, zawierające bogate przedstawienie muzyki etnicznej na całym świecie z przykładami fragmentów melodii, obrazami instrumentów i strojów z autentycznego środowiska. Praca ta, zatytułowana „Wielokulturowe perspektywy w edukacji muzycznej”<sup>4</sup>, stanowić może przykład dość typowego traktowania światowej muzyki etnicznej w dydaktyce szkolnej i pozaszkolnej w Stanach Zjednoczonych, które podkreśla autentyzm dźwiękowy, analizowany i kontekstowo-kulturowy, transferowany do podręczników szkolnych, przy czym język etnomuzykologiczny nie może, ze zrozumiałych przyczyn, zafascynować i zarazem przybliżyć tę sztukę uczącej się młodzieży.

Kolejną refleksją dotyczącą wielokulturowego nauczania muzyki etnicznej są możliwości jej przedstawienia w warunkach polskiej dydaktyki przedmiotu muzyka. Jak wspomniano na ten temat w naukowo-

dydaktycznym opracowaniu tej problematyki: „*Nie podlega dyskusji fakt, że muzyka pochodząca niemal ze wszystkich krajów Europy, jak i także innych kontynentów, zawsze była obecna w naszych rodzimych szkolnych programach, jakkolwiek nie ujmowano jej w zintegrowane teoretyczne ramy edukacji międzykulturowej*”<sup>5</sup>. Postawę taką można tłumaczyć tym, że w dydaktyce muzyki, egzemplifikowaną poprzez treści podręczników, zawsze preferowano pieśni i tańce ludowe, które uważano za atrakcyjne pod względem wartości artystycznych – rytmu, melodyki. Nie zagłębiano się specjalnie w międzykulturowe oddziaływanie tych utworów, a skupiano na ich praktycznym wykorzystaniu w śpiewie i tańcu. Należy w tym miejscu wyartykułować uwagę, że muzyka innych krajów, nie mogła konkurować z polskim folklorem muzycznym, który od wielu lat pielęgnowano w dydaktyce szkolnej. Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać w znaczeniu muzyki ludowej – tańców i pieśni – w tworzeniu tożsamości narodowej u progu niepodległości i w latach późniejszych, kiedy sztuka ta awansowała do kanonu kultury narodowej i każdy Polak powinien ją znać, a także, w miarę możliwości, amatorsko wykonywać – śpiewać w chórze, znać kroki tańców narodowych. Tradycja ta pogłębiona została przez muzykę polskich wybitnych kompozytorów – F. Chopina, S. Moniuszki oraz K. Szymanowskiego. Ten ostatni w swoich pracach publicystycznych na temat upowszechnia polskiej kultury muzycznej podkreślał intuicję ludu w tworzeniu podstaw prawdziwej narodowej kultury, komponując pieśni ludowe i improwizując muzykę instrumentalną, w tym tańce. Wykonywali je zwykli wiejscy grajkwie, wnosząc wielki wkład w zachowanie ustnie przekazywanej, międzygeneracyjnej muzyki, która stała się nośnikiem autentycznej polskości. Międzykulturowość muzyczna odzywa się w niektórych podręcznikach i materiałach metodycznych, zachowując odpowiednią hierarchię ważności i preferencji:

1. Muzyka polska, jako narodowy i tożsamościowy czynnik kulturotwórczy, powinna być stawiana zawsze na pierwszym miejscu wobec muzyki innych narodów i kultur.
2. Należy ją demonstrować uczniom w formach najbliższych pierwowzorom, dbając o zachowanie autentyzmu.
3. Należy najpierw unikać interpretacji polskiej muzyki ludowej, jako czynnika ulegającego wpływom innych kultur (dyfuzja innych kultur), dopiero w drugiej kolejności zauważać melodie oparte na skalach typowych dla krajów sąsiednich.
4. Autentyczną muzykę ludową powinno się w dydaktyce kojarzyć z twórczością wielkich narodowych kompozytorów, którzy ją stylizowali w swoich kompozycjach.

5. W dalszej kolejności można przyjąć podobny algorytm działań (p. 1-4) dla muzyki mniejszości narodowych w Polsce oraz krajów sąsiednich.
6. Muzyce innych narodów poświęca się jednak o wiele mniej czasu niż w przypadku rodzimej muzyki polskiej. Należy przy tym zaznaczyć, że twórczość wybitnych kompozytorów europejskich, jest wspólną własnością tego kontynentu. Trudno więc do muzyki Ludwiga van Beethovena podchodzić jak do sztuki niemieckiej (choć w warunkach tego obszaru kulturowego powstawała), a raczej do kategorii wspólnej kultury, która w swoim wydźwięku transferuje często wartości uniwersalne i ogólnoludzkie (por. IX symfonia d-moll i jej „Oda do radości” do słów F. Schillera).

W ostatecznej konkluzji należy zatrzymać się nad celami muzycznej edukacji międzykulturowej, które wydają się być syntezą wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych w tym zakresie. Cytuję je we własnym opracowaniu celów przedstawionych przez autora niemieckiego M. Kruse:

- *kształcenie tolerancji i zrozumienia wobec innych kultur muzycznych,*
- *rozwijanie postawy charakteryzującej się przekonaniem o równoważności kultur muzycznych,*
- *przeciwdziałanie upodobaniom muzycznym, w których wyrażone są rasizm, szowinizm, nietolerancja,*
- *wykształcenie postawy otwartości na spotkanie z innymi kulturami muzycznymi,*
- *uświadczenie sobie wzajemnych powiązań kulturowych i wpływów na gruncie muzyki,*
- *zdobywanie wiedzy i umiejętności o innych kulturach muzycznych, uświadczenie sobie występujących różnorodności w muzyce*<sup>6</sup>.

1. Arnd-Michael Nohl, *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn 2006, s. 45.

2. ibidem

3. Georg Auernheimer, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Wyd. 5.

4. Wiliam M. Anderson, Patricia Shenan Campbell, *Multicultural Perspectives in Music Education*. R&L Education; Third edition. 2011.

5. A. Józefowicz, J. Chaciński, E. Krzysztofik-Gogol, T. Adamski, *Sztuka i jej miejsce w edukacji międzykulturowej – Idee, koncepcje i rozwiązania metodyczne*. Toruń 2015, s. 51.

6. J. Chacinski, *Wielokulturowość i globalizacja jako determinanty współczesnej edukacji muzycznej* W: Współczesna rzeczywistość edukacyjna (praktyki) wobec radykalnych zmian świata współczesnego. Materiały konferencyjne. V Ogólnopolski zjazd pedagogiczny Przetwarzanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania. Wrocław 2004. s.49, za M.Kruse Zu den Zielen, Chancen und Grenzen Interkulturellen Musiklernens. W: Interkultureller Musikunterricht. Kassel 2003, s.7.

**dr Jarosław Chaciński**

Kierownik Katedry Sztuki Muzycznej Akademii Pomorskiej w Słupsku. Redaktor naczelny ARS INTER CULTURAS.

Marta Siciarek

## Edukacja dzieci z doświadczeniem migracji w pomorskich szkołach

### Wyzwania i rozwiązania:

Migracje są nierozłączną częścią rozwoju cywilizacyjnego, są również bardzo ważnym elementem współczesności. Migracje do Europy są bardzo zróżnicowane: związane zarówno z kolonialnym dziedzictwem wybranych krajów (Wielka Brytania, Francja), imigracją zarobkową (którą na dużą skalę zapoczątkowały Niemcy), naukową czy migracją przymusową – uchodźstwem. Modele przyjmowania imigrantów oraz układanie relacji między osobami nowo przyjezdnymi a społecznością osiadłą dobrze ujmuje model strategii akulturacyjnych: można mówić o asymilacji, integracji, marginalizacji lub separacji (Berry, 1992). Z globalnych doświadczeń wiadomo, że najlepiej długofalowo sprawdza się model integracyjny, kiedy to migranci, ucząc się i uczestnicząc w pełni w kulturze nowego kraju, pozostają przy ważnych dla nich elementach kultury i tożsamości pochodzenia: nie muszą jej ukrywać, przeciwnie – mogą się nią dzielić ze społecznością przyjmującą, wnosząc „coś własnego” do nowego społeczeństwa. Dążeniem krajów przyjmujących i ich instytucji bywa jednak często model asymilacyjny, który – mogąc mieć dobre intencje (dopasowanie społeczności, spójność społeczna, unikanie konfliktów) – jednocześnie stawia kulturę (i np. język) pochodzenia jako tę gorszą, na którą w społeczności nie ma miejsca, „do wymazania” czy ukrywania.

Szkoła jest takim miejscem, w którym najlepiej radzą sobie uczniowie „modelowi”: dobrze zaadaptowani, z wysokim kapitałem społeczno-kulturowym, czytani, posługujący się świetnie językiem ojczystym i językami obcymi. Wiadomo, że dla imigrantów, przynajmniej przez pierwsze kilka lat, model ten jest nieosiągalny. Cała rodzina adaptuje się do życia w nowym kraju, przeżywa wiele trudności i stresu. Mogą być czytani – ale raczej nie w literaturze polskiej. Nie mogą po przyjeździe mieć wysokiego kapitału, bo migracja to najczęściej utrata statusu, a na nowy długo i ciężko się pracuje. Nauka języka polskiego również zajmuje czas, jest dużym wysiłkiem. Różnice w programach nauczania są znaczne. Istnieje również poczucie obcości, niedopasowania, utraty świata, który się znało – to doświadczenie uczniów i rodzin z doświadczeniem migracji (UDM). Szkoła, do której trafiają uczniowie – migranci, chcąc nie chcąc staje się miejscem łączenia wielu doświadczeń, różnorodnych treści, wartości, statusów i edukacyjnych szans. Wracając do strategii Berry’ego – to ważne, by szkoła była miejscem integracji, nie marginalizacji czy separacji UDM.

W pomorskich szkołach, wg danych Systemu Informacji Oświatowej, w 2020 r. uczyło się 4035 UDM. Wiadomo, że wraz z intensywną imigracją z Białorusi, liczby te znacznie wzrosły i dane za 2021 r. będą wyższe. W 100 pomorskich szkołach uczy się ponad dziesięciu UDM, w tym w pięćdziesięciu placówkach – powyżej dwudziestu. Wiąże się to z bardzo konkretnymi wyzwaniami dla wszystkich zaangażowanych stron: jak uczyć, jak wychowywać, jak wspierać i integrować uczniów o odmiennym bagażu edukacyjnym, nie znających języka polskiego,

przejawiających trudności adaptacyjne? Jak przygotować środowisko szkoły do włączenia tych uczniów i zapewnienia im możliwości rozwojowych, budowania dobrej przyszłości w Polsce? Jak wspierać dobre relacje rówieśnicze, postawy otwartości a nie wykluczania w świecie narodowościowych, kulturowych i językowych różnic?

„Integracja to proces stawania się akceptowaną częścią społeczeństwa”<sup>1</sup> – mówi jedna z wielu definicji integracji. Nie wydaje się ona zbyt wyśrubowana. Jednocześnie należy zadać pytanie: po czym poznamy, że migranci – np. uczniowie – stali się akceptowaną częścią szkoły i społeczności lokalnej. Choć pomorska szkoła to miejsce przyjazne i zainteresowane doświadczeniem ucznia, integracja UDM stanowi jednak duże wyzwanie wymagające wdrożenia konkretnych rozwiązań – „sama się nie zrobi”. Nie podejmowanie przez szkoły tematyki integracji, nie wyposażanie nauczycieli w kompetencje metodyczne, czy na przykład nie wypracowanie standardów w nauczaniu języka polskiego jako drugiego (jpp2) – będą skutkować separacją UDM, zepchnięciem ich na edukacyjny i społeczny margines. Wszystko to wymaga jednak odpowiedniej wiedzy i kompetencji, a wiele dobrych praktyk w pomorskich szkołach już jest.

By odpowiedzieć na te wyzwania, Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego przygotowuje strategię szkoleniową „Szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji”, która pilotażowo, w najbliższych miesiącach, obejmie trzydzieści szkół z każdego pomorskiego powiatu. Są to placówki, w których uczy się największa liczba UDM, które mierzą się z wyzwaniami i chcą rozwinąć swój potencjał. Szkoły objęte zostaną jednakowym, wystandaryzowanym programem szkoleniowym, który zostanie poddany ewaluacji. Edukatorami będą praktycy edukacji międzykulturowej, którzy na co dzień wspierają UDM w szkołach na Pomorzu. Celem UMWP jest wsparcie szkół, dostarczenie niezbędnych narzędzi, materiałów, wspólna refleksja i wymiana praktyk. W kolejnych etapach programem obejmowane będą kolejne szkoły a te, które odbyły szkolenia podstawowe, w kolejnych latach będą uczestniczyły w formułach bardziej zaawansowanych.

Zapraszamy pomorskie szkoły do współpracy – naszym celem jest bycie pomocnymi, dialog, wymiana, wspólny rozwój. Polecamy również do przeczytania „Przewodnik. Szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracyjnym na Pomorzu” pod linkiem: <https://tiny.pl/97rgt>

1. Integration processes and policies in Europe, pod. red. B. Garcés-Mascares i R. Penninx, 2016.

### Marta Siciarek

Główna Specjalistka ds. Migracji i Integracji Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego. Prezeska Centrum Wsparcia Imigrantów i Imigrantek w Gdańsku.