

**Edukacyjne
konteksty
doświadczenia
świata sztuki**

Edukacyjne konteksty doświadczenia świata sztuki

Redakcja naukowa:

Ewa Kochanowska

Rafał Majzner

Ernest Zawada

MOT

Kraków 2017

Recenzycja

Lidia Kataryńczuk-Mania, prof. UZ dr hab.

Urszula Szuścik, prof. UŚ dr hab.

Redakcja naukowa

Ewa Kochanowska

Rafał Majzner

Ernest Zawada

Projekt okładki

Łukasz Maciejowski

Korekta

Dagmara Tomiczek

Redakcja techniczna

Studio MOT

© Copyright by Akademia Techniczno-Humanistyczna
w Bielsku-Białej

ISBN 978-83-937992-4-4

Kraków 2017

Wydawca

Studio MOT

ul. Józefitów 6/2

30-039 Kraków

www.studiomot.pl

biuro@studiomot.pl

Spis treści

Teoretyczne konteksty edukacji artystycznej

Eugeniusz Sąsiadek <i>Wokalistyka a ogólna kultura muzyczna w Polsce</i>	11
Iwona Kowalkowska <i>Pytanie o potrzebę i zasadność rozwoju kameralistyki wokallyno-instrumentalnej w szkołach i uczelniach muzycznych edukujących w zakresie śpiewu. Noeza</i>	19
Małgorzata Kaniowska <i>Perspektywy nauczania propedeutyki dyrygowania w szkołach muzycznych II stopnia</i>	41
Jadwiga Uchyla-Zroski <i>Transmisja kultury muzycznej od dawnych tradycji polskich ku współczesności</i>	53
Krystyna Ferenc <i>Etyczne i estetyczne kryteria muzyki stosowane przez dzieci</i>	69
Joanna Nowicka <i>Wybrane aspekty prywatnego szkolnictwa artystycznego we współczesnych uwarunkowaniach społecznych</i>	83
Ernest Zawada <i>Co można opowiedzieć kreską? Zagadnienia edukacji plastycznej</i>	93
Zbigniew Nowak <i>„Bariera oczywistości” w edukacji artystycznej dzieci</i>	103
Ewa Kumik <i>Kulturotwórcza rola nauczyciela muzyki w środowisku lokalnym</i>	115
Justyna Modrzejewska, Jolanta Walaszek-Latacz <i>Znaczenie zajęć tanecznych w kontekście zdrowia dzieci w młodszym wieku szkolnym</i>	125
Stanisław Ciupka <i>Obecność sacrum w ludzkiej kulturze</i>	139

Z badań nad wpływem muzyki na rozwój i funkcjonowanie człowieka

- Andrzej W. Mitas, Anna M. Lipowicz**
Numeryczna analiza emisji głosu w aspekcie jakości brzmieniowej. 155
- Maria Bienkowska, Anna Lipowicz, Andrzej W. Mitas**
O (nie)efektywności tzw. muzykoterapii prenatalnej 173
- Zenon Mojżysz**
*Tzw. „Kancjonał cieszyński” ze zbiorów Biblioteki im. Tschammera
– zabytek niesłusznie nieznany i zapomniany.* 185
- Katarzyna Kamińska, Joanna Sobczyk**
Pedagogika teatru w kontekście pracy z osobami niepełnosprawnymi. 197
- Mariola Kokowska**
*Związek osobowości i preferencji muzycznych
z regulacją nastroju w praktyce muzykoterapii.* 209

Edukacja artystyczna – wybrane rozwiązania praktyczne

- Grzegorz Piotr Kołodziej, Monika Fedyk-Klimaszewska**
*Z doświadczeń pedagogów – specyfika kształcenia emisji głosu
na poziomie średnim i wyższym szkolnictwa artystycznego* 231
- Monika Gubała**
Sztuka w edukacji – projekty edukacyjne 245
- Romualda Ławrowska**
*Zintegrowane działania artystyczne dzieci
w teorii i praktyce szkolnej. Projekt „Muzyczne animacje”* 255
- Dorota Sobierańska**
*Gdzie sztuka łączy się z naturą
– metoda projektów we wczesnej edukacji.* 273
- Paulina Bielez**
*Solfeż barwy i jego uwarunkowania w pracy
przy tworzeniu gier komputerowych – z badań własnych* 287
- Ewa Zimny**
*Dziecko i sztuka – założenia teoretyczne a rzeczywista działalność
edukacyjna nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej.* 297

Wstęp

Dynamiczne zmiany społeczne, postęp cywilizacyjny i przemiany w obrębie samej sztuki wymuszają na teoretykach i praktykach aktualne spojrzenie na edukację artystyczną oraz wskazują na potrzebę powiązania jej w sposób twórczy z teorią i praktyką pedagogiczną. Sztuka stanowi bowiem przestrzeń nabywania przez człowieka bogatych i zróżnicowanych doświadczeń przeżytych i zapośredniczonych. Jak pisze Franciszek Chmielowski, „samo pojęcie doświadczenia, choć służy określeniu elementarnych zjawisk i stanów rzeczowych, mających być podstawą i gwarancją prawdziwości oraz pewności poznania, nie jest pojęciem jasno określonym ani jednoznacznym. Mimo pozorów bezpośredniości, oczywistości i źródłowości, jest ono raczej pojęciem teoretycznym i systemowym, czyli nabiera konkretnej treści dopiero w ramach określonej perspektywy filozoficznej i światopoglądowej”¹. Doświadczenie sztuki może wyrażać się z jednej strony w postawie kontemplacyjnej i receptywnej, będącej odpowiedzią na aktywnie oddziałującą wartość obecną w sztuce, z drugiej zaś strony, doświadczenie może być artystycznym działaniem². Sztuka spełnia rozmaite funkcje, m.in. estetyczne, społeczne, dydaktyczne, terapeutyczne, jednak to nie one stanowią o istocie sztuki. Obcowanie ze sztuką jest nie tylko środkiem poznawania świata, lecz także stymulatorem zaspokojenia szczególnie istotnej dla człowieka potrzeby doznawania przeżyć przez różne formy wychowania estetycznego. Fakt wielorakiego oddziaływania sztuki na rozwój i funkcjonowanie człowieka we wszystkich sferach życia skłonił nauczycieli akademickich, artystów, muzykologów i pedagogów różnych specjalności bezpośrednio lub pośrednio związanych ze sztuką do podjęcia naukowo-badawczych rozważań nad edukacyjnymi kontekstami doświadczenia świata sztuki. Podjęte tematy w monografii są odzwierciedleniem wieloaspektowych i wielotorowych

1 F. Chmielowski, *Sztuka i doświadczenie*, „Estetyka Krytyka” 2/2005-1/2006, nr 9/10, s. 67-68.

2 Tamże, s. 68-70.

podejść teoretycznych i metodologicznych oraz przybliżają nam obraz aktualnie realizowanych kierunków badań w ramach różnych ośrodków akademickich w Polsce.

Na treść książki, obejmującej trzy części, składa się opis i prezentacja wyników analiz teoretycznych i badań nad doświadczaniem świata sztuki w dyskursie filozoficznym, muzykologicznym, instrumentalnym, artystyczno-wykonawczym, pedagogicznym i terapeutycznym.

Monografię otwierają refleksje teoretyczne nad kondycją współczesnego szkolnictwa artystycznego w obszarze wokalistyki i dyrygentury. Autorzy opracowań zawartych w pierwszej części książki podkreślają rolę szkoły i nauczyciela we wprowadzaniu dzieci i młodzieży w kulturę artystyczną, wywoływaniu przeżyć i tworzeniu uczniom nowych płaszczyzn odniesienia do wartości etycznych i estetycznych. W tekstach zwrócono uwagę na bariery występujące w nauczaniu przedmiotów artystycznych oraz podkreślają rolę nauczyciela przedmiotów artystycznych, takich jak: muzyka, plastyka czy taniec jako animatora kultury w środowisku lokalnym. Artykuł zamykający część pierwszą monografii ukazuje mnogość perspektyw i ujęć problematyki *sacrum*, rozumianego jako zachwycające i porywające człowieka piękno.

Autorzy tekstów zawartych w drugiej części książki przedstawili wyniki prowadzonych badań nad rolą sztuki w rozwoju i funkcjonowaniu psychospołecznym i fizycznym człowieka. Prowadzone prace badawcze dotyczyły między innymi wpływu muzyki na odbiór i reakcje człowieka na muzykę w okresie prenatalnym, a także związku osobowości i preferencji muzycznych z regulacją nastroju w praktyce muzykoterapii. Przedstawiono także metodologię pomiarową wykorzystaną do oceny prawidłowości klasyfikacji głosów chóralnych oraz do oceny skuteczności treningu głosowego. Wskazano także na możliwości wykorzystania pedagogiki teatru w pracy z osobami niepełnosprawnymi. Autor ostatniego tekstu tej części monografii przedstawił wyniki badań nad zabytkiem dawnego piśmiennictwa muzycznego określanym w kręgach badaczy zajmujących się dziedzictwem kulturowym Ziemi Cieszyńskiej jako *Kancjonał cieszyński*, a przechowywanym w Bibliotece im. Tschammera.

Część trzecia monografii rozpatruje praktyczny i metodyczny wymiar edukacji przez sztukę. W artykułach przedstawiono doświadczenia pedagogów i nauczycieli, którzy projektują działania edukacyjne związane z doświadczaniem sztuki. Autorzy przedstawiają własne dokonania w zakresie wprowadzania innowacji i projektów w obszarze kształ-

cenia artystycznego odnoszące się do różnych etapów edukacyjnych. Większość opracowań dotyczy metody projektów w edukacji. Autorzy tekstów uzasadniają tezę głoszącą, że projekty edukacyjne są ciekawą formą aktywności artystycznej, dzięki której zarówno twórcy jak i odbiorcy rozwijającą swoją wiedzę i kompetencje w zakresie kultury i sztuki. Działania takie integrują i angażują wszystkie grupy społeczne oraz instytucje kultury. Doświadczenia autorów związane z wprowadzaniem innowacyjnych programów kształcenia emisji głosu na poziomie średnim i wyższym szkolnictwa artystycznego, a także wdrażaniem programu przedmiotu *solfeż barwy* przy tworzeniu dźwięku i muzyki do gier komputerowych oraz innych form multimedialnych, mogą stanowić alternatywę i inspirację dla praktyków kształcenia artystycznego.

Książka wpisuje się w szeroki dyskurs o edukacji artystycznej i możliwościach wykorzystania sztuki jako środka rozwoju twórczego potencjału człowieka. Skierowana jest nie tylko do osób zajmujących się wyłącznie edukacją artystyczną dzieci i młodzieży, ale do wszystkich tych, których łączy przeświadczenie, że doświadczanie świata sztuki stanowi źródło i czynnik rozwoju osobowego i społecznego współczesnego człowieka.

Eugeniusz Sęsiadek

Wokalistyka a ogólna kultura muzyczna w Polsce

Dla pedagogiki wokalne jednym z ważniejszych elementów właściwego funkcjonowania jest zapewnienie dopływu utalentowanych adeptów śpiewu, zarówno do szkół muzycznych drugiego stopnia oraz na wydziały wokalne wyższych uczelni muzycznych. Oczywiście chodzi o kandydatów obdarzonych dobrymi walorami głosowymi, czyli interesującą barwą dźwięku i podatnością na rozwój techniczny, ponadto co najmniej wystarczającą muzykalnością i wrażliwością artystyczną. Można przyjąć, że wszyscy uzdolnieni znajdują się w szkołach muzycznych? Mam duże wątpliwości czy tak się dzieje.

W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku byłem kilkakrotnie przewodniczącym jury konkursów dla śpiewaków-amatorów organizowanych przez Marię Fołtyn w ramach Festiwalu Moniuszkowskiego w Kudowie-Zdroju, ówczesnego dyrektora tego zadania. Konkursy cieszyły się dużym powodzeniem, poprzedzały je eliminacje w Warszawie, na etapy finałowe w Kudowie-Zdroju było dopuszczanych około 80 osób. Nie obowiązywały granice wieku, zatem wśród uczestników dominowali śpiewacy w wieku dojrzałym, a niekiedy przedemerytalnym czy nawet emerytalnym. Przypominam sobie, że jednym z wyróżnionych nagrodą specjalną dla najstarszego śpiewaka był uczestnik ponad 70-letni. Tak odurzony i zarazem ośmielony swoim sukcesem, że kilka tygodni później odwiedził mnie w Operze Wrocławskiej, jako ówczesnego dyrektora tej instytucji, ze śmiałą propozycją występu na scenie operowej. Naturalnie w bardzo taktownej formie wyperswadowałem mu ten pomysł.

Zdarzały się oczywiście przypadki odkrycia na tym konkursie młodych zdolnych śpiewaków, przypominam sobie choćby Janusza Ratajczaka i Małgorzatę Lewandowską, którzy potem ukończyli studia wokalne i są do tej pory znanymi solistami teatrów operowych. Ale dominowali zarówno wśród uczestników, jak i laureatów śpiewacy i śpiewaczki w wieku od 40 do 60 lat, zazwyczaj o wspaniałych głosach i dużej muzykalności. Jako przewodniczący jury powinienem był cieszyć się z urodzaju pięknych głosów na Konkursie, ale równocześnie jako kierownik Katedry Wokalistyki we Wrocławskiej Aka-

demii Muzycznej oraz dyrektor Opery martwiłem się, że nie odkryliśmy tych talentów wcześniej. Zdawałem sobie bowiem sprawę, że z uwagi na wiek są to osoby stracone dla wokalistyki. Wprawdzie niemal wszyscy laureaci działali jako amatorzy w zespołach pieśni lub w chórach, ale widziałem w wielu z nich potencjalnych kandydatów na profesjonalnych śpiewaków co najmniej dobrej klasy. Jaki błąd działań kulturalnych w zakresie upowszechniania muzyki sprawił, że tak wartościowe głosy nie zostały w porę odkryte i skierowane do szkół muzycznych? Takie pytania nurtowały mnie wówczas i nadal mam wątpliwości czy obecnie sytuacja jest lepsza, czy nadal nie zdarzają się przypadki nie odkrycia w porę uzdolnionych kandydatów, a tym samym zmarnowania talentów.

Na to pytanie nasuwa się w pierwszym rzędzie prosta odpowiedź. Otóż główną przyczyną takich zjawisk jest poziom ogólnej kultury muzycznej w Polsce, w tym zwłaszcza powszechnej oświaty muzycznej w szkolnictwie podstawowym oraz średnim. Nie tylko zresztą p o z i o m, bo często zupełny b r a k tej oświaty.

Nauczyciel przedmiotu muzycznego w szkole podstawowej i średniej może być cennym ambasadorem sztuki wokalne, jeśli jest dobrze przygotowany do swoich działań artystycznych, wychowawczych i kulturotwórczych. Właśnie, jeżeli jest przygotowany, ale przede wszystkim gdy istnieją warunki dla jego działalności, to znaczy kiedy przedmiot muzyczny jest w szkole realizowany, a przy tym prowadzony przez kompetentnego nauczyciela, mającego poparcie dyrektora szkoły. Oto kilka refleksji na ten temat z moich własnych wspomnień, zarówno pozytywnych jak i negatywnych. Tak się złożyło, że przez cały okres mojej edukacji podstawowej i średniej miałem stale przedmiot muzyczny w programach nauczania i to jako „śpiew”. Jak wiadomo, w ostatnich kilkunastu latach ten przedmiot miał różne nazwy: „wychowanie muzyczne”, „muzyka”, „wychowanie artystyczne”, choć niekiedy także „śpiew”. Pierwsze moje zetknięcie z nim było udane i stało się prapoczątkiem zainteresowań muzyką. Miało to miejsce bardzo dawno temu, bo przed ponad 80 laty, czyli w roku 1935 w Szkole Powszechnej w małej wiosce Żyrowie koło Chodorowa w województwie lwowskim (obecnie jest to Żyrowa na Ukrainie). A była to instytucja o przedziwnym statusie: nazywała się Dwuklasową Szkołą Powszechną w Żyrowie, ale nauka w niej trwała przez siedem lat, a nazwa wynikała chyba z faktu, że miała tylko dwie sale wykładowe i tyłuż nauczycieli. W formie dygresji warto poświęcić chwilę czasu na informacje o tego typu instytucji.

Otóż uczęszczało się do niej jednak przez siedem lat, bo do klasy trzeciej przez dwa lata, a do klasy czwartej przez trzy lata. Z tego obowiązku powtarzania klas byli zwolnieni tylko ci uczniowie, których rodzice zadeklarowali

chęć wysłania swojego dziecka do klasy piątej do Chodorowa (co uczynili moi rodzice, a tym samym moja edukacja w Żyrowie trwała tylko cztery lata). Jak dwoje nauczycieli radziło sobie z organizacją nauki? Otóż klasy pierwsza i druga zaczynały naukę o godzinie 8.00, kończyły około 11.00, aby ich miejsca zajęli uczniowie trzeciej i czwartej.

Zatem naukę w szkole w Żyrowie rozpocząłem w roku 1935, jako sześciolatek. Kiedy więc w roku 1938 zostałem uczniem klasy czwartej, miałem zaledwie dziewięć lat, podczas gdy w tej samej grupie, jako uczniowie trzeciego rocznika czwartej klasy, znaleźli się czternastolatki, a nawet piętnastolatki (bo niektórzy powtarzali także pierwszą lub drugą klasę), a dominowali w grupie – dwunastolatki i trzynastolatki. Nic więc dziwnego, że nie rozumiem obecnych obaw rodziców sześciolatek, którzy twierdzą, że niewłaściwy dla rozwoju dziecka jest kontakt z siedmiolatekami. Z perspektywy 78 lat oceniam, że nie miałem żadnych problemów z kontaktami ze znacznie ode mnie starszymi kolegami i koleżankami.

Przedwojenna szkoła w Żyrowie mieściła się w dwóch niewielkich budynkach, w jednym z nich, starszym rano odbywały się lekcje dla klasy drugiej, a od około godziny 11.00 dla czwartej. Liczyła ona zawsze najwięcej uczniów, gdyż spotykały się w niej aż trzy roczniki. Podręczniki do wielu przedmiotów tego etapu edukacji zawierały trzy rodzaje tematów i zadań: łatwe dla pierwszego rocznika, nieco trudniejsze dla drugiego i najtrudniejsze dla trzeciego. Jako doświadczony pedagog zdaję sobie sprawę jak trudne zadanie spoczywało na nauczycielu, który pracował w jednej sali lekcyjnej równocześnie z trzema grupami o różnych programach. Z perspektywy niemal 80 lat muszę wyrazić duże uznanie dla kierownika szkoły w Żyrowie, pana Jana Poluka, który w roku szkolnym 1938/39, kiedy byłem uczniem IV klasy – I rocznika, znakomicie radził sobie z tym arcytrudnym zadaniem. Znacznie gorzej dawała sobie radę z prowadzeniem III klasy w roku szkolnym 1937/38 pani Elżbieta Walczakówna, mimo iż do trzeciej klasy uczęszczały jedynie dwa roczniki. Ale Poluk był niewątpliwie talentem pedagogicznym, czego nie można powiedzieć o Pani Walczakównie. Talentem była także Pani Buczyńska, która uczyła mnie w klasie pierwszej w roku szkolnym 1935/36, ale w roku 1937 awansowała do lepszej szkoły w Chodorowie.

Drugi budynek szkolny również miał tylko jedną salę lekcyjną, a po przeciwnej stronie budynku znajdowała się świetlica wiejska, zajmowana głównie przez Rusinów (zwanych później Ukraińcami). W tej sali lekcyjnej rano uczyła się klasa pierwsza, a potem dwa roczniki trzeciej. Jedynie dzieci tych rodziców, którzy zadeklarowali gotowość zapisania swego syna czy córki do klasy piątej

w Chodorowie, były zwolnione, o czym wspominałem już wcześniej, z powtórzenia klasy trzeciej i czwartej.

Ale wracam do głównego wątku moich refleksji. Otóż wspomniana Pani Buczyńska, moja nauczycielka w pierwszej klasie, była – podobnie jak kierownik Jan Poluk uzdolnionym dydaktykiem w każdym z prowadzonych przedmiotów, a dla mnie okazała się katalizatorem zainteresowań muzycznych. W moim domu rodzinnym śpiewało się sporo, ale Buczyńska szybko zauważyła moje uwielbienie dla śpiewu i znakomicie je podsycala, wyróżniając fakt, że zazwyczaj pierwszy umiałem powtórzyć tekst i melodię nowej pieśni. Nie ukrywam, iż dzięki niej zacząłem interesować się śpiewem. Z perspektywy wielu lat oceniam, że nie tylko lubiła przedmiot „śpiew”, nie tylko nie traktowała go lekceważąco, ale wręcz wyróżniała go. Przede wszystkim była dobrze przygotowaną specjalistką w tym zakresie. Jednakże późniejsi moi nauczyciele czy to w Żyrawie, czy potem w Chodorowie, w Strzyżowie i Raciborzu byli przeciwieństwem Pani Buczyńskiej, gdyż nie byli zainteresowani tym przedmiotem, uważali „śpiew” jako coś drugorzędnego i dość często traktowali te zajęcia jako okazję do nadrabiania zaległości ze swego właściwego. Jednakże bakcyl muzyczny zainfekowany przez Panią Buczyńską tkwił w mojej wyobraźni, tak więc niedosyt „śpiewu” jako przedmiotu nadrabiałem w harcerstwie i w koleżeńskich kółkach śpiewania. I właśnie koleżeńskie układy zaowocowały dalszym rozwojem moich zainteresowań muzyką i śpiewem. Otóż w Liceum Ogólnokształcącym w Raciborzu, w roku 1946 moim kolegą w klasie pierwszej został 16-letni wówczas Stanisław Gałoński, znany później dyrygent i długoletni szef Zespołu *Capella Cracoviensis*. Był profesjonalnym organistą od 12 roku życia, przy tym pełnym zapału i energii. W liceum przedmiot „śpiew” był prowadzony przez matematyka niezbyt rozeznanego w muzyce. Kto więc założył chór szkolny oraz bardzo modny wówczas zespół rewelersów? Nie nauczyciel śpiewu, tylko uczeń Stanisław Gałoński. On sprawił, że wreszcie mogłem występować w chórze (także jako solista), a przede wszystkim w zespole rewelersów (kwartet głosów męskich: I tenor, II tenor, baryton i bas), który szybko stał się w Raciborzu znany z częstych występów nie tylko na imprezach szkolnych, ale również miejskich. Nawiasem mówiąc na pierwszych kilku próbach zaprezentowałem się Gałońskiemu jako baryton (to taka młodzieńcza moda posiadania „grubego”, jak to mówiliśmy, głosu). Gałoński nie dał się zwieść, po dwóch próbach przeniósł mnie na partię tenora II, a po kilku następnych awansowałem na tenora I. Początkowo nie byłem zbyt zadowolony z tego awansu, ale rychło stwierdziłem, że istotnie śpiewa mi się wygodnie i naturalnie w najwyższym głosie rewelersów! Podsumowując, te moje osobiste refleksje o drodze do mu-

zyki, muszę stwierdzić, że generalnie miałem szczęście. Bo wprawdzie tylko w pierwszej klasie szkoły powszechnej miałem nauczycielkę muzykalną, ale potem – już w liceum ogólnokształcącym natrafiłem na sprzyjające koleżeńskie warunki, które zdecydowały o podjęciu nauki w szkole muzycznej. Wprawdzie wówczas muzyka miała być moim „hobby”, zaś zawodem matematyka, jednak już po nieco ponad dwóch latach, okazało się, że będzie odwrotnie.

Ciągle nurtuje mnie myśl czy jest bardzo wiele młodych osób, które w całej swojej edukacji nie spotkają muzycznego nauczyciela i kolegi w swej klasie. Opisane wcześniej refleksje jurora konkursu śpiewaków-amatorów dowodzą, że takich sytuacji jest wiele. A być może jest ich znacznie więcej niż dawniej, bo w wielu szkołach nie ma wcale przedmiotu muzycznego.

A co może oznaczać dla wokalistyki dobry nauczyciel „śpiewu”, „muzyki” czy „wychowania muzycznego” niech świadczy kolejna refleksja sprzed lat ponad trzydziestu pięciu, kiedy byłem dziekanem wydziału wokalnego we Wrocławskiej Akademii Muzycznej. Otóż znalazł się wtedy nauczyciel przedmiotu muzycznego w liceum ogólnokształcącym w Brzegu Dolnym, który odwiedzał mnie niemal corocznie w maju, informując, że ma w klasie ciekawą uczennicę lub ucznia o wyraźnie interesujących walorach wokalnych. I prawie zawsze były to propozycje trafne! Z jego rekomendacji na studia wokalne dostała się między innymi Jolanta Żmurko (matka Aleksandry Kurzak), później znakomita wykonawczyni – między innymi – partii Królowej nocy w Czarodziejskim flecie Mozarta oraz tenor Tadeusz Galczuk, po studiach solista Opery Wrocławskiej, a później solista w operach niemieckich. Zasługą tego nauczyciela było nie tylko trafne wyłowienie talentu wokalnego, ale także takie prowadzenie lekcji, które umożliwiło dobre rozśpiewanie uczniów, którzy tuż po egzaminie maturalnym mogli z sukcesem przystąpić do egzaminu wstępnego na studia w zakresie wokalistyki. Oby takich muzycznych, obdarzonych słuchem wokalnym nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich było jak najwięcej.

Są też znane mi inne przypadki rezygnacji z edukacji wokalnej młodego, zdolnego adepta wokalistyki i to w rodzinach o tradycjach muzycznych. Tak się np. stało w początkach mojej działalności pedagogicznej (kiedy to prowadziłem klasę śpiewu solowego w PSM w Brzegu) z utalentowanym młodym basem, synem muzyka Państwowej Orkiestry Symfonicznej w Opolu (później przemianowanej na filharmonię). Ojciec mego ucznia był cenionym instrumentalistą, o udanej wydawałoby się karierze, a jednak po uzyskaniu przez syna świadectwa dojrzałości rodzina zdecydowała o rezygnacji z nauki śpiewu na rzecz studiów inżynierskich na Politechnice Gliwickiej. Widocznie, inaczej aniżeli w wielu rodzinach muzycznych, jak choćby np. w rodzinie Kurzaków

(ojciec, ceniony waltornista, matka Jolanta Żmurko, wybitna sopranistka), która zdecydowanie postanowiła kontynuować tradycje muzyczne swej jedynej córki Aleksandry, rodzice zdolnego basy nie czuli potrzeby przedłużania tradycji muzycznej w rodzinie.

Nie znając dobrze aktualnej sytuacji w sprawie edukacji muzycznej w szkolnictwie podstawowym i średnim, postanowiłem zwrócić się do specjalistów w tej materii z prośbą o uzupełnienie mojej wiedzy na temat problematyki przedmiotu muzycznego. Czy wszystkie szkoły mają taki przedmiot? W jakim wymiarze? Czy przedmiot prowadzony jest przez kwalifikowanych nauczycieli? Czy jest szansa na wyłowienie wśród uczniów interesujących kandydatów do kształcenia w klasach wokalnych szkolnictwa muzycznego, tak średniego, i wyższego, tak jak czynił to przed laty wspomniany wcześniej nauczyciel w Brzegu Dolnym? Niestety sytuacja obecna nie jest chyba lepsza aniżeli przed trzydziestu oraz czterdziestu laty. O tym świadczą poniższe informacje przekazane mi przez dr Iwonę Polak, kierownika Katedry Wychowania Muzycznego we Wrocławskiej Akademii Muzycznej oraz Panią Annę Mikonowicz, doradcę metodycznego w zakresie muzyki w oświacie Wrocławia.

Anna Mikonowicz:

Trudno mi ocenić czy we wrocławskich szkołach w nauczaniu wczesnoszkolnym jest właściwie realizowana edukacja muzyczna i czy są dobrze do tego przygotowani nauczyciele. Ja znam tylko 2 „dobre” szkoły. Dlatego odwołam się do rozporządzeń. Ramowy plan nauczania dla kl. I-III szkoły podstawowej określa, „uczeń w trzyletnim okresie nauczania powinien mieć zorganizowane co najmniej 95 godzin edukacji muzycznej” (czyli około 32 godzin muzyki rocznie). W klasach I-III edukację dzieci powierza się jednemu nauczycielowi. Najczęściej jest on bardzo słabo przygotowany muzycznie. Natomiast podstawa programowa kształcenia ogólnego dopuszcza możliwość wyodrębnienia przedmiotu „Muzyka” i powierzenie go nauczycielom posiadającym odpowiednie przygotowanie muzyczne. W nauczaniu przedmiotowym (w klasach IV-VI) do 2011 roku Muzyki mogli uczyć również nauczyciele plastyki, którzy ukończyli studia podyplomowe w zakresie „przyuczenia” do nauczania muzyki. W latach 1999-2011 zamiast przedmiotu Muzyka mógł być realizowany nowy przedmiot Sztuka (muzyka + plastyka). W latach 2012-2014 zaczęto wdrażać nową podstawę programową, która przywróciła stan sprzed reformy z 1999 r. tzn. wprowadzono 1 godzinę muzyki tygodniowo w każdej klasie, czyli 3 godziny w trzyletnim okresie nauczania, zamiast dotychczas obowiązujących 2 godzin). Natomiast w gimnazjum uczeń tylko przez 1 rok ma możliwość kształcenia muzycznego, (co najmniej 30 godzin) w trzyletnim okresie nauczania. W szko-

łach ponadgimnazjalnych przedmiotu „Muzyka” nie ma. Natomiast w roku 2009, w gimnazjach i w 2012 roku w liceach ogólnokształcących, kiedy to wdrażano nową reformę programową, został wprowadzony nowy przedmiot pod nazwą „Zajęcia artystyczne” w wymiarze 60 godzin w trzyletnim okresie nauczania.

Dr Iwona Polak:

My, ze swojej strony, staramy się przygotować naszych studentów jak najlepiej do pracy w szkole. Siatki godzin dostosowujemy do zmieniającego się programu szkolnego. Kandydatów na wydziały edukacji muzycznej nie ma za wielu, nie jest im łatwo znaleźć pracę. Jeśli chodzi o szkolne śpiewanie, to ponad 10 lat temu powstał projekt odnowy chóralistyki szkolnej „Śpiewający Wrocław” i potem także „Śpiewająca Polska”. Powołano wiele chórów w szkołach podstawowych i średnich (było to dodatkowo dofinansowywane). Myślę, że to nieco poprawiło sytuację.

Powyższe wypowiedzi potwierdzają niestety moje obawy, że w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży nie ma jakiejś widocznej poprawy w porównaniu z latami siedemdziesiątymi i osiemdziesiątymi XX wieku, wprost przeciwnie jest nawet pewien regres. Za to nastąpiła widoczna poprawa w rozśpiewaniu dzieci oraz młodzieży szkolnej dzięki chórom. Nie wiem czy jest to obserwowane w innych województwach tak dobrze jak na Dolnym Śląsku i we Wrocławiu, gdzie akcja *Śpiewający Wrocław* oraz *Śpiewająca Polska* bardzo się przyjęła i przynosi dobre rezultaty. Tak jak przed 40 laty spotkałem nauczyciela liceum ogólnokształcącego, który był wyborem „łowcą” talentów wokalnych, teraz takimi „łowcami” zazwyczaj są chórmiistrzowie chórów szkolnych.

Streszczenie

Dla pedagogiki wokalne jednym z ważniejszych elementów dla właściwego funkcjonowania jest zapewnienie dopływu utalentowanych adeptów śpiewu zarówno do szkół muzycznych drugiego stopnia, jak i na wydziały wokalne wyższych uczelni muzycznych. Czy wszyscy uzdolnieni znajdą się w szkołach muzycznych? Autor ma w tej sprawie spore wątpliwości. W latach 80. ubiegłego wieku odbywały się kilkakrotnie konkursy dla śpiewaków-amatorów, na których laureatami zostawali często osoby w wieku 40-60 lat, obdarzone pięknymi głosami, ale ich uzdolnienia nie zostały odkryte wcześniej. Przyczyną tego jest brak wystarczająco skutecznej edukacji muzycznej w szkołach podstawowych i średnich, gdzie powinny istnieć możliwości ujawniania talentów śpiewaczych. Autor przytacza następnie kilka przykładów na ten temat ze swej biografii oraz z działalności pedagogicznej. Przytoczone opinie dwóch ekspertek dowodzą, że na początku XXI wieku edukacja muzyczna w szkolnictwie podstawowym i średnim nie uległa poprawie.

Vocal Art and General Musical Culture in Poland

Abstract: One of the most important elements of vocal pedagogy that determine its proper functioning is a constant inflow of talented students of singing to secondary music schools and to higher education music schools. Will, however, all those talented potential candidates get to music schools? The author is rather doubtful about that. In the 1980s there were several competitions for amateur singers and they were often won by people between 40 and 60 years of age endowed with beautiful voices whose talent had not been discovered earlier. This was caused by the lack of appropriate musical education in primary and secondary schools, which should provide conditions for singing talents to be revealed. The author illustrates the issue with several examples from his own biography and pedagogical activity. He quotes opinions of two experts, which prove that there has not been any improvement in musical education at the primary and secondary level at the beginning of the 21st century.

Iwona Kowalkowska

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Pytanie o potrzebę i zasadność rozwoju kameralistyki wokalnoinstrumentalnej w szkołach i uczelniach muzycznych edukujących w zakresie śpiewu. Noeza

Głos śpiewaka w samej istocie rzeczy przypisany jest towarzyszeniu instrumentu. Fakt ten stanowi punkt wyjścia do kameralistyki. Uwrażliwienie młodego śpiewaka na współpracę z pianistą jest sprawą nadrzędną, która w efekcie powinna doprowadzić do stworzenia duetu – nie popisu wokalnego z fortepianem w tle – szczególnie w takim dziele artystycznym, jakim jest pieśń.

Piotr Kusiewicz

Jak wiadomo, istnieją różnorodne formy kameralnego muzykowania. Powstają jako wynik myśli twórczej kompozytora lub/także na skutek założeń artystycznych wykonawców. Kameralistykę pojmować możemy jako symbiotyczną kreatywność lub symbiotyczne istnienie w kreacji muzycznej współpracujących ze sobą artystów. Ze względu na rodzaj „użytego” (zastosowanego) instrumentarium wyróżniająca się spośród wszystkich form kameralistyki jest kameralistyka wokalnofortepianowa.

Liczący blisko cztery stulecia światowy dorobek kompozytorski z zakresu liryki wokalnej stanowi tworzywo, na którym z reguły skupia się uwaga protagonistów wokalnofortepianowych performance. Królestwo pieśni to swoisty muzyczny gwiazdozbiór. Wykonawcy czerpiący z tego kosmosu jawią się jak pasjonaci rozmiłowani w śledzeniu rozgwieżdżonego firmamentu – sięgając po jakiś utwór z barwnego kalejdoskopu miniatur wokalnych, każdorazowo poddają obserwacji jedną z najjaśniej świecących gwiazd.

Śpiewacy nie mogliby doznawać tego rodzaju subtelnych muzycznych uniesień, gdyby nie dana im była współpraca z pianistą. I choć z reguły to wła-

śnie śpiewak skupia na sobie „oczy i uszy” publiczności (pianista zaś pozostaje niejako w tle), to jego kreacja uzależniona jest od partnerującego mu instrumentalisty. Dla śpiewaka współpraca z pianistą oznacza współtworzenie utworu we wspólnym duchu, w języku jakim wcześniej przemówił do obojga wykonawców kompozytor i którego przemowę oboje tak samo zrozumieli. Partnerstwo pianisty i wokalisty w realizacji miniatur wokalnych/pieśni oznacza wstąpienie na szczyt wykonawczego wtajemniczenia.

Spójrzmy zatem na charakter substancji, której dotyczą śpiewak i pianista – artyści współuczestniczący w kreowaniu wizerunku materii pieśni.

Mała miniatura muzyczna – pieśń, jest fenomenem splatającym w jednię istnienia dwie potężne, pokrewne siły – siłę słowa i muzyki. Kompozytorzy, podejmując się tworzenia pieśni (podobnie jak później wykonawcy), za pomocą muzyczno-słownego kodu wkraczają w swoisty rodzaj zamknięcia makrokosmosu w mikrokosmosie. Rozliczne odcienie człowieczej egzystencji znajdują tu bowiem odzwierciedlenie w najdoskonalszym ucieleśnieniu związku muzyki ze słowem. W tej synkretycznej formie dokonuje się synteza nauk i sztuk. Odnaleźć w niej można barokową matematyczność z jednoczesną koronkością, renesansowy humanizm, romantyczne sięganie do gwiazd, do duszy i serca, refleksję i zadumę nad człowieczym losem. Odbija się w niej głębia psychiki człowieka, zawiera sens ontologicznego oglądu rzeczywistości, znajduje swe miejsce także człowieczy racjonalizm. *Wielki dramat zakłęty malej formie – oto esencja pieśni.*

Skumulowanie tak wielu czynników składających się na materię pieśni wymaga efektywnego nośnika przekazu zawartych w niej informacji. Forma ta ustanawia naturalną, niemal instynktowną więź porozumienia między twórcą, odtwórcą i odbiorcą. Jednakże, aby jej subtelna materia mogła przemówić do widza pełnią znaczeń ukrytych pod powierzchnią słów i muzyki, musi pojawić się dwoje (czasem i więcej) wykonawców, których wzajemna relacja zbudowana jest na swoistym związku dusz, na współodczuwaniu – niemal koegzystencji. Dopiero tak doskonale dobrany „zespół” stworzy właściwy rodzaj przekaznika słowno-muzycznych treści zawartych w miniaturze wokalne.

Od obojga wykonawców forma ta wymaga zatem wybitnej artystycznej wrażliwości, dojrzałości psychicznej, emocjonalnej, duchowej i intelektualnej. Można pokusić się o stwierdzenie, że pieśniarstwo oczekuje przede wszystkim osobowości empatycznych, szczególnie więc predestynowanych do współtworzenia i współkreowania miniaturowego dzieła.

Oboje – śpiewak i pianista – podejmując *sui generis* kooperację artystyczną, wchodzą w pewien rodzaj intymnego związku partnerskiego, w którym nie

ma miejsca na jakąkolwiek formę dominacji. Rzecz dotyczy zarówno konfiguracji: człowiek-człowiek, artysta-artysta, jak i człowiek-dzieło. Dla uzyskania sugestywnej, pełnej wyrazu artystycznej kreacji, warunkiem *sine qua non* jest świadomość wykonawców, że każdy z partnerów działa tu w służbie sztuki. Nigdy nie może być inaczej. I ta właśnie podległość sztuce ostatecznie wyznaczać musi relacje partnerskie między dwojgiem artystów.

Pieśń należąca do gatunku tzw. liryki wokalnejs zogniskowana jest na ścisłej współzależności tekstu słownego i muzycznego. Pod pojęciem liryka wokalna rozumiemy poetyckie słowa malowane poezją muzyki. Kolorystyka brzmienia treści i związany z nią emocjonalny wydźwięk nadają słowu moc integracji, bądź dezintegracji ludzkiego istnienia. Podobne właściwości, jak można mniemać, leżą także w dyspozycji muzyki. W przypadku pieśni to jednak bardziej słowo i jego konteksty, niż sama muzyka, wyznaczają drogę poszukiwań artystycznych. Fakt ten dwoje współrzędnych realizatorów musi mieć zawsze na względzie.

Artyści, sięgając po pieśni, muszą posiadać świadomość, że miniatura wokalna jest zgoła odmienną formą niż operowa aria, czy sama opera. Opera (i wszelkie jej składowe) w istocie swej jest extrawertyczna, liryka zaś introwertyczna. Specyfika środków techniczno-wyrazowych, na których bazuje liryka jest zatem inna, niż w przypadku wykonawstwa operowego. W interpretacji pieśni artystycznej zasadniczą rolę pełnią didaskalia – czyli to, co podskórne, ukryte w tle. W operze didaskalia są poboczną, stojącą na usługach reżysera, stroną spektaklu. Mają na celu jedynie podpowiedź, w jaki sposób ma się zrealizować tzw. „rzeczywistość sceniczna”. Ta formalna dyferencja – dramat operowy kontra liryka – stanowi pierwszy krok prowadzący do właściwego przykrojenia materii, z której utkane są pieśni. Wykonawcy bowiem jednocząc swoje osobowości wcielają się w rolę Koryfeusza spektaklu, w którym nie ma miejsca na teatralne poddaństwo: reżyser-dyrygent-orkiestra-śpiewak. Realizacja pieśni to misterium współodczuwania, to jedność wykuta na podłożu dualizmu.

Pieśniarstwo, rzecz oczywista, jest domeną przynależną wokalistyce. Jest to fakt historycznie, społecznie i genetycznie uzasadniony. Śpiew towarzyszył ludzkości od zarania jej dziejów, a pierwsze pieśni powstawały z potrzeby uewnętrznienia uczuć, których inny rodzaj komunikacji nie był zdolny wyrazić.¹

Naturalny *timbre* głosu odzwierciedla osobowość człowieka, odbija się w nim głębia ludzkiej psychiki i uewnętrznienia życiowa dojrzałość. To właśnie dzięki tej właściwości, głos ludzki jako instrument stanowi znakomite narzędzie

¹ Pierwotne pieśni tworzone początkowo na jeden instrument – ludzki głos.

wrażania muzycznej ekspresji. Jednakże, w przypadku duetu – śpiew i fortepian – oba głosy muszą stopić się w jeden integralny instrument. Powstaje w ten sposób skuteczne narzędzie ekspresywnego przekazu, a plastyczność różnicowania barwy dźwięków (w zależności od słownych i muzycznych kontekstów) tego wykreowanego instrumentu oddziałuje na ostateczny efekt wykonawczy. Od obojga wykonawców wymagana jest przy tym „precyzja artykulacyjna”. W przypadku głosu ludzkiego ubiera ona słowo w walory znaczeniowe, w przypadku głosu instrumentalnego sprzyja oddawaniu treści muzycznych wzmacniających wymowę słowa. Akrybia artykulacyjna obu wykonawców, łącząc materię muzyki i słowa w swoistą jednię oraz nadając utworowi logiczny sens – wpływa na jakość jego odbioru.

W realizacji miniatur wokalnych pożądana jest zatem perfekcja techniczna i elastyczność aparatu wykonawczego, umożliwiająca wykonawcom (w przypadku wokalisty niezależnie od rodzaju i wolumenu głosu) operowanie szeroką paletą barw i różnorodnością odcieni dynamicznych – znacznie bogatszą niż na potrzeby śpiewu operowego. Materia pieśni wymaga bowiem cieniowania, wręcz malowania głosem, w celu wydobycia ukrytych i jawnych niuansów zawartych w słowno-muzycznej treści. W pieśni, daleko częściej niż w innych formach wokально-instrumentalnych, panowanie nad materią... i nad słuchaczem przejmują cisza. Pieśń to przecież także królestwo refleksji. Wykonawca musi więc używać oszczędnych środków wyrazowych, jednakże takich, które odsłonią głębię jego wyobraźni i wrażliwości. Konieczne jest zatem powściągliwe gospodarowanie wolumenem (tak głosu wokálního jak i instrumentalnego, co w odniesieniu do wokalisty, bynajmniej nie oznacza wycofywania dźwięku i braku tzw. oparcia) a także oszczędne używanie scenicznych środków aktorskich. Wyjątek stanowić może zaprezentowanie pieśni o stosownym, komediowym charakterze, w formie *show*. Rzecz dotyczy zarówno pianisty jak i śpiewaka, akompaniator bowiem, jak zostało już tu wielokrotnie powiedziane, w kameralistyce wokально-instrumentalnej pełni rolę współrzedną.

W idealnie zgranych duetach pianista i śpiewak oddychają jednym oddechem. Wytwarzają między sobą szczególny rodzaj aury – duchową ligaturę, po której płyną dźwięki słowa i muzyki odkrywające przed słuchaczem tęczy świat miniatury wokalnej. W chwilach takich dostrzec możemy dramaturgię utworu odbitą niemal identyczną gestyką w mimice twarzy i postawie ciała obojga protagonistów (pianisty i śpiewaka). Kreacja sceniczna artystów opiera się tu wprawdzie na minimum ruchów i opanowanej, oszczędnej gestyce, jednakże silnego uzewnętrznienia doznaje gra napięć muskulatury, kompatybilna

z intencją artystyczną i spójną interpretacją. Ściśle podrzędna w stosunku do treści muzyczno-słownych mowa ciała obojga wykonawców korzystnie wpływa na emocjonalny wyraz, na estetykę prezentacji utworu, a w konsekwencji na pozytywny odbiór kreacji artystycznej.

Wypada przyrzeć się jeszcze jednej kwestii wykonawczej, tym razem dotyczącej jedynie wokalisty. Śpiewakowi na scenie operowej w osiągnięciu pożądaných efektów pomagają (jeśli nie przeszkadzają! SIC!) kostium, rekwizyty, partnerzy, reżyseria czy scenografia. Jak wiadomo, w sztuce operowej istotną rolę odgrywa przede wszystkim dramaturgia sceniczna i w tym kontekście największe znaczenie mają przede wszystkim walory głosowe wykonawcy, oraz poparta jakością głosu i techniką wokalną perfekcyjna gra aktorska.

Inaczej w kameralistyce – tu najistotniejsze jest podporządkowanie głosu treściom słownym i muzycznym utworu i temu przyporządkowana wysublimowana estetyka śpiewu wsparta doskonałą techniką wokalną. W koncercie kameralnym śpiewak staje niejako „obnażony” – *face to face* z publicznością, w relacji współzależności z instrumentalistą i bezwzględnej podległości muzyce i słowu. Nie każdy śpiewak operowy jest w stanie sprostać takiemu zadaniu. Brak pomocniczych, scenicznych środków stanowi także zasadniczy problem dla większości młodych śpiewaków.

Konkludując można wnioskować, iż po repertuar pieśniarski powinny sięgać jedynie dojrzałe emocjonalnie i artystycznie jednostki. Czy taki sąd byłby słuszny?

Doświadczenia wielu pokoleń pedagogów wokalistyki w Polsce i na świecie pozwalają skonstatować, że w każdym trybie kształcenia i na każdym jego etapie pieśń artystyczna niesie wartości edukacyjne nie do przecenienia. Warto pokusić się zatem o analizę zagadnienia, bowiem dociekania te – niejako siłą inercji – doprowadzić powinny do uzasadnienia konieczności kształcenia adeptów sztuki wokalnej w kierunku „uprawiania” kameralistyki wokально-fortepianowej.

Kilkoro wybitnych polskich artystów, prowadzących działalność pedagogiczną i równocześnie intensywną działalność artystyczną na polu kameralistyki, starało się sprecyzować swoje poglądy dotyczące niniejszej problematyki udzielając odpowiedzi na pytania następującej treści:

1. Jakie znaczenie ma dla Pani/Pana „uprawianie” kameralistyki; co kameralistyka wnosi do „artystycznego ja” wokalisty?
2. Jak postrzega Pani/Pan współpracę wokalista – pianista?
3. Wartość „opera”, a wartość „liryka wokalna” w kontekście rozwoju młodego wokalisty.

4. Jaką widzi Pani/Pani różnicę pomiędzy dwiema formami uprawiania sztuki wokalne (opera, a pieśniarstwo)?
5. Czy zasadne jest wczesne wdrażanie młodych adeptów wokalistyki do kameralistyki jako specyficznej formy uprawiania sztuki wokalne? Jakie są do tego wskazania bądź przeciwwskazania?
6. Czym jest dla Pani/Pana idea partnerstwa w wykonywaniu muzyki wokálně-instrumentalne?
7. Jak postrzega Pan współpracę z wokalistą i czym się różni kameralistyka wokálně-fortepianowa od instrumentalne?
8. Pianista partner, czy pianista akompaniator? Who is who, what is what?
9. Jakie znaczenie ma dla Pani/Pana „uprawianie” kameralistyki; co wnosi do Pani/Pana „artystyczne ja”?
10. Pianista partner młodego (i nie tylko!) wykonawcy, czy pianista akompaniator? Who is who, what is what ?
11. W jaki sposób uzewnętrzniają się różnice (czego w głównym stopniu dotyczą) w pracy z młodym wokalistą i ze śpiewakiem doświadczonym?

Oto zaprezentowane wypowiedzi:

Prof. dr hab. Urszula Kryger (AM Łódź)

1. Jakie znaczenie ma dla Pani „uprawianie” kameralistyki; co kameralistyka wnosi do „artystyczne ja” wokalisty?

W moim przypadku zainteresowanie wszystkimi gatunkami muzyki wokalne pojawiło się właściwie jednocześnie. Od dziecka chodziłam na koncerty do Filharmonii Łódzkiej słuchałam między innymi wielkich dzieł oratoryjnych, bardzo często bywałam w operze, gdzie wielokrotnie oglądałam te same spektakle. Jeśli chodzi o lirykę wokálną, to wiele pieśni Moniuszki, Chopina, Karłowicza również było mi znanych z lat dzieciństwa.

To „nasiąkanie” muzyką ma moim zdaniem ogromne znaczenie dla przyszłej działalności artystycznej śpiewaka. Daje nam to nie tylko znajomość stylów, swobodne poruszanie się po różnych formach muzycznych, ale przede wszystkim rozwija naszą inwencję twórczą, pokazuje w jaki sposób można poszukiwać różnych muzycznych rozwiązań i ciągle wzmaga muzyczną ciekawość tak potrzebną przy pracy nad formą pieśni.

2. Jak postrzega Pani współpracę wokalista – pianista?

Uważam, że śpiewak i pianista powinni inspirować się wzajemnie i dopełniać muzycznie. Niezmiernie ważne jest podobne postrzeganie muzyki i podobny gust muzyczny, by we wspólnej pracy dążyć w tym samym kierunku. Do mojego śpiewania pianiści, z którymi współpracowałam wnieśli ogromnie

dużo i zawsze bardzo sobie ceniłam ich uwagi i pomysły muzyczne. Z każdym z nich praca wyglądała trochę inaczej, u każdego różnie rozkładały się elementy wspólnego muzykowania.

Z Katarzyną Jankowską moją wieloletnią partnerką pracowałyśmy zawsze równolegle, tzn. tworząc wspólną wersję utworu. Hartmut Höll to pianista o nieograniczonych możliwościach pianistycznych i tak ogromnej muzycznej wyobraźni, że każde z nim spotkanie to budowanie ciągle nowych koncepcji i nieustanne balansowanie na granicach technicznych, dynamicznych, agogicznych. Charles Spencer to angielski spokój i elegancja. Wspaniale potrafi dopełniać muzyczne wizje śpiewaka. Z kolei Malvyn Tan był wspaniałym towarzyszem, który ze starych instrumentów (pianoforte) potrafił wydobyć takie brzmienia, które zmieniały całkowicie pierwotną koncepcję utworu i zmuszały mnie do całkiem nowych muzycznych rozwiązań. Dałam tu przykłady pianistów, z którymi śpiewałam najczęściej i najchętniej.

3. Wartość „opera”, a wartość „liryka wokalna” w kontekście rozwoju młodego wokalisty

Przy całej miłości do liryki wokalnej opowiadam się za równością tych gatunków jeśli chodzi o kształcenie młodych śpiewaków. Jestem przekonana, że „specjalizacja”, jeśli w ogóle o niej można mówić przy braku jakiegokolwiek rynku muzycznego w Polsce, powinna pojawić się w momencie, kiedy śpiewak zaczyna samodzielne artystyczne życie. W trakcie studiów musi śpiewać wszystko co sprzyja jego rozwojowi i posuwa go do przodu zarówno w aspekcie techniki wokalnej jak i muzykalności.

4. Czy zasadne jest wczesne wdrażanie młodych adeptów wokalistyki do kameralistyki jako specyficznej formy uprawiania sztuki wokalnej?

Oczywiście tak, choć nie jest proste. Do wykonywania liryki wokalnej trzeba dość szczególnych umiejętności, których student na początku swojej nauki zwykle nie posiada. Przede wszystkim im doskonalsza technika wokalna, tym większe możliwości wykonawcze. Do dobrej interpretacji pieśni trzeba szczególnej umiejętności przetwarzania tekstu literackiego w muzyczny, zrozumienia i zinterpretowania koncepcji kompozytora w bardzo krótkiej formie. Albo też umiejętności wypełnienia długich form balladowych treścią muzyczną i dramatyczną (Schubert).

Nauczenie kogoś śpiewania pieśni porównałabym do uczenia pianistów chopinowskiego rubato... jeśli ktoś nie czuje w jaki sposób je przeprowadzić, jeśli nie wyczuwa „anatomicznie” miary odchylenia tempa i jego powrotu, trzeba go tej umiejętności oczywiście w procesie edukacji próbować nauczyć, ale niestety bywa, że jest to niestety niewykonalne. Posiadając takie zdolności

z przyrodzenia, można je bez końca rozwijać, a poprzez różnorodne pomysły muzyczne, dochodzić do nowych rozwiązań technicznych.

Prof. zw. dr hab. Wojciech Maciejowski (AM Poznań)

1. Czym jest dla Pana idea partnerstwa w wykonywaniu muzyki wokально-instrumentalnej?

Oczywiście w kameralistyce wokalne wzajemne zrozumienie i umiejętność dochodzenia do kompromisów artystycznych w relacji pianista – śpiewak decyduje o końcowym sukcesie. Nie ma jednego sposobu opracowywania interpretacji pieśni. Na przestrzeni wieków relacje głos – partia fortepianu ulegały zmianom. Bywa też tak, że w ramach jednego utworu znajdziemy fragmenty, w których decydujący jest głos wokalny, jak i fragmenty, w których partia fortepianu jest dominująca i determinująca cały kształt interpretacyjny. Idealną formą jest współpraca dwóch równie silnych osobowości artystycznych mogących wzajemnie się inspirować. Bywa jednak też tak, że świetny efekt osiąga bardzo doświadczony wokalista z początkującym pianistą i na odwrót. Ten element młodości i „świeżości” bywa często bardzo inspirujący. Nie ma więc reguł i myślę, że przed podjęciem próby opracowania nowych utworów nikt nie zakłada z góry w jaki sposób będzie nasza współpraca przebiegała. Ważne są jednak nasze wzajemne relacje, nawet te pozamuzyczne. Trudno jest mi wyobrazić sobie współpracę często wielogodzinną z artystą, z którym nie znajduję wspólnej płaszczyzny zrozumienia.

Prof. dr hab. Andrzej Tatarski (AM Poznań)

1. Jak postrzega Pan współpracę z wokalistą i czym się różni kameralistka wokально-forte-pianowa od instrumentalnej?

W zasadzie granie i muzykowanie kameralne jest podobne w każdym składzie – w duecie, triu; fortepian ze śpiewakami, fortepian z wszelkimi instrumentami. Powiem krótko: dla mnie współpraca z wokalistą to taka sama forma kameralistyki jak współpraca z instrumentalistą. Ideą kameralistyki jest partnerstwo. Nie ma partii solowych. Jest absolutna równorzędność.

Z wokalistami jest tylko jedna, ale zasadnicza różnica: SŁOWO!

Pianista musi doskonale znać treść wykonywanej arii czy pieśni. Do tego dochodzi oddech i wspólne oddychanie. Choć ono powinno być w każdym zespole (instrumenty dęte!), to jednak pianista z wokalistą muszą przemyśleć i bardzo dokładnie przestudiować partyturę pod tym kątem.

2. Czy zasadne jest wczesne wdrażanie młodych adeptów wokalistyki do tej formy uprawiania sztuki?

Absolutnie tak! Od pierwszych spotkań z muzyką każdy wykonawca powinien poznać wszystko, co dzieje się w muzyce. Tylko pianiści mają to szczęście, że mają całą partyturę przed oczami.

3. Pianista partner, czy pianista akompaniator? Who is who, what is what?

Znów zdecydowanie: pianista-partner; pianista-kameralista. W swojej partii ma odcinki „prowadzące” – nadrzędne; odcinki równorzędne; odcinki akompaniujące ale bez niego nie będzie wykonania utworu. I jeszcze jedna bardzo ważna rzecz: pojęcie „akompaniator” zdecydowanej większości muzyków kojarzy się źle, pejoratywnie – jako muzyk o gorszej jakości, który tylko wspomaga solistę. Nie ma solisty, nie ma akompaniatora – są muzycy-partnerzy.

Jeszcze jedno: gdy początkujący śpiewak-student muzykuje z doświadczonym, znakomitym pianistą – jak to nazwać?

Prof. dr hab. Henryka Januszewska (AM Katowice)

1. Jakie znaczenie ma dla Pani „uprawianie” kameralistyki; co wnosi do Pani „artystycznego ja”?

Uprawianie kameralistyki dla śpiewaka po pierwsze jest niezbędne, po drugie wpływa na wyobraźnię, daje poczucie, że nie tylko ja jestem ważna, wyostża słuch, pobudza kreatywność. To wiele uczy, gdy słucha się innych – i mam nadzieję wzbudza szacunek dla współwykonawców.

2. Czy zasadne jest wczesne wdrażanie adepta sztuki wokalnej do tego rodzaju działalności artystycznej? Jakie są tego wskazania bądź przeciwwskazania?

Dałabym czas (nie długi), taki – żeby śpiewak poczuł swój instrument i dość swobodnie poruszał się w obrębie swojej skali. Ale jestem przekonana o zbawiennym wpływie kameralistyki na rozwój artystyczny i osobowościowy młodego śpiewaka.

To swoista radość uczestniczenia w tworzeniu muzyki.

Dr hab. Joanna Kozłowska (AM Poznań)

1. Jest Pani śpiewaczką o dużym dorobku artystycznym na polu wokalistyki operowej ale sięga Pani także z powodzeniem po utwory z zakresu kameralistyki wokalnej. Jaką widzi Pani różnicę pomiędzy tymi dwiema formami uprawiania sztuki wokalnej?

W przedstawieniu operowym wiele elementów składa się na sukces śpiewaka. Są nimi kostiumy, dekoracje, światła. W kameralistyce wokalista pozostaje wyłącznie sam na sam z publicznością – stąd nie ma elementów wspomagających. Tylko i wyłącznie swoim głosem, interpretacją, mimiką twarzy może przekazać sens wypowiedzi. Jest to na swój sposób trudniejsza, bardziej wyra-

finowana forma kunsztu wokalne] wypowiedzi wymagająca ogromnej wrażliwości. Poprzez swoją intymność wręcz ośmielam się twierdzić, że szukająca intelektualnych niuansów.

Według mojej oceny artyści, którzy przez wiele lat budowali swoje role w teatrze operowym mają większy zasób teatralnych środków wyrazu dla odnalezienia właściwego charakteru i sensu przekazywanych tekstów poetyckich pieśni.

Prof. dr hab. Katarzyna Nowak-Stańczyk (AM Bydgoszcz)

1. Jest Pani śpiewaczką o dużym dorobku artystycznym na polu wokalistyki operowej ale sięga Pani także z powodzeniem po utwory z zakresu kameralistyki wokalne]. Jakie zatem znaczenie ma dla Pani „uprawianie” kameralistyki i jaką widzi Pani różnicę pomiędzy tymi dwiema formami uprawiania sztuki wokalne] (opera a liryka wokalna/kameralistyka)?

Kameralistyka wokalna to dialog śpiewaka z instrumentalistą akompaniującym, gdzie panuje absolutna równorzędność w realizacji materiału muzyczno-słownego. Jest to swoista nauka pokory.

Liryka, po którą sięga kameralistyka jest sztuką trudną, na pewno interpretacyjnie trudniejszą niż opera. Śpiewak ma tu ograniczone środki wykonawcze: nie ma akcji scenicznej, partnerów, osadzenia w czasie i miejscu.

Są za to większe możliwości jeśli chodzi o inwencję twórczą, mimo że często w utworach kameralnych występuje łatwiejsza technicznie warstwa melodyczna, np. krótszy ambitus niż w ariach. Ale z tym też bywa różnie – czasem w pieśniach są niewygodne skoki interwałowe, niekiedy „pod włos” dla wokalisty napisana melodia.

Zwykle utwory kameralne wykonujemy w mniejszych salach – jest bliższy kontakt ze słuchaczem, a co za tym idzie trudniejsze wykonawstwo, trudniejsza koncentracja czyli reasumując jest to WIELKA SZKOŁA SZTUKI.

Dr Robert Morawski (UMFC)

1. Jak Pan postrzega współpracę z wokalista i czym się według Pana różni kameralistyka wokalna – fortepianowa od instrumentalnej?

Zasady, jakie rządzą muzyką są oczywiście te same w obu przypadkach, jednak muzyka z udziałem śpiewu posiada tekst literacki. Jest on (powinien być) wyznacznikiem wszelkich poczynań muzycznych zarówno śpiewaka, jak i pianisty (dyrygenta). Muzyka na głos i fortepian była pisana w ogromnej większości do poezji, która, jako zjawisko niezwykle, otwiera niezliczone możliwości wykonawcze, często inne niż w muzyce czysto instrumentalnej, nie mającej związku ze słowem.

2. Czy zasadne jest wczesne wdrażanie młodych adeptów wokalistyki do tej formy uprawiania sztuki i co kameralistyka może wnieść do rozwoju artystycznego młodego wokalisty?

Oczywiście tak. Młodzi muzycy od początku mogą uczyć się dobrych nawyków, właściwego rozumienia muzyki – rozumienia jej przez pryzmat partytury, a nie relacji pozamuzycznych np. śpiewak, tzw. solista i pianista, tzw. akompaniator lub odwrotnie. Uczą się postrzegania utworu w całości, a nie tylko przez pryzmat swojej partii, odnajdywania znaczeń, inspiracji do interpretacji w całej partyturze. Uczą się też relacji z innym muzykiem. Zasadne jest też działanie odwrotne, czyli wdrażanie młodych adeptów pianistyki do wykonywania muzyki z udziałem śpiewu.

3. Pianista partner młodego (i nie tylko!) wykonawcy, czy pianista akompaniator? Who is who, what is what ?

Zawsze partner. Kto komu akompaniuje wynika wyłącznie z partytury! W muzyce śpiewanej mamy do czynienia z tekstem literackim, który stawia śpiewaka w nieco uprzywilejowanej roli, jeśli chodzi o czytelność, balans, wyrazistość podania słów. Jednak na polu tworzenia kreacji dźwiękowej, retoryki muzyczno-motywiczej już nie.

4. W jaki sposób uzewnętrzniają się różnice (czego w głównym stopniu dotyczą) w pracy z młodym wokalistą i ze śpiewakiem doświadczonym?

Myślę, że praca zawsze dotyczy tego samego: zbudowania kreacji. W przypadku młodych śpiewaków jedynym ograniczeniem mogą być niewystarczające umiejętności, jednak ich entuzjazm często przewyższa niejednego doświadczonego.

Tyle ile pojawiło się tu osobowości artystycznych, tyle też możemy zauważyć zróżnicowanych postaw i przemyśleń. Zasadnicze różnice w podejściu do kameralistyki zaznaczają się jednak między pianistami a wokalistami. Wypowiadający się wokaliści są bardziej ostrożni, jeśli chodzi o wdrażanie młodych adeptów wokalistyki do pracy kameralistycznej. Jest to postawa całkowicie zrozumiała, bowiem jako pedagodzy zawsze patrzymy na tę problematykę z punktu widzenia metodyki wokalnej. Wszyscy z moich respondentów są jednak zgodni, że kameralistyka jest ważną częścią zawodowego życia śpiewaka.

Jak już wcześniej zostało wspomniane, od obojga wykonawców kameralistyka wokalnoinstrumentalna wymaga wybitnej artystycznej wrażliwości, dojrzałości psychicznej, emocjonalnej, duchowej i intelektualnej. Wymaga także doskonałego warsztatu technicznego. Czy zatem zasadne jest „narzucanie” adeptom wokalistyki konieczności kameralnego, pieśniarskiego muzykowania?

Młodzi wokaliści w anonimowej ankiecie odpowiedzieli na trzy pytania dotyczące ich preferencji wykonawczych. Z kilkorgiem przeprowadzone zostały także rozmowy. Niektóre z wypowiedzi wydają się być dystynktywne w odniesieniu do analizowanego zagadnienia i pokazują skrajnie różne nastawienie studentów do kameralistyki.

Pytania zadane studentom:

1. Czy forma kameralistyki jest wam bliska?
2. Czy lubicie śpiewać pieśni, współpracować z instrumentalistami?
3. Jakie są wasze preferencje: kameralistyka czy opera? Dlaczego?

Odpowiedzi studentów²:

Odpowiedź nr 1

- Tak, forma kameralistyki jest mi bardzo bliska.
- Uwielbiam śpiewać pieśni. Zazwyczaj mam ich dużo więcej w repertuarze niż wymaga tego minimum programowe. Praca z instrumentalistami poprzez przepracowywanie utworów kameralnych pozwala mi odkrywać je na nowo, a idąc dalej rozwijać własną wrażliwość. To jest coś co bardzo cenię w tej współpracy.
- Zdecydowanie preferuję kameralistykę – koncerty w przytulnych salach, gdzie tworzy się przestrzeń dla głębszego kontaktu z odbiorcą.

Odpowiedź nr 2

- Nie.
- Nie.
- Opera, bo mam duży głos i dobrze śpiewa mi się arie.

Odpowiedź nr 3

- Tak.
- Tak.
- Wolę operę, ale bardzo lubię pieśni. Operę, bo mogę wcielać się w różne postacie i z innymi prezentować jakąś większą historię, a pieśni lubię, bo w tak krótkim utworze można przekazać wiele emocji i uczuć.

Odpowiedź nr 4

- Tak, ponieważ na co dzień pracuję z akompaniatorem lub w małych zespołach instrumentalnych.
- Tak.
- Mimo, iż forma kameralistyki jest mi bliższa, wolałabym wykonywać operę ponieważ zawiera ona elementy sceniczne tzn. gra aktorska, śpiew

² Autorka zamieściła jedynie niektóre odpowiedzi, obrazują one bowiem skrajnie różne stanowiska i wykazują cechy dystynktywne.

w ansamblach, które obecnie dadzą mi większy rozwój zarówno w sferze czysto technicznej jak i scenicznej.

Jak wynika z przeprowadzonych rozmów i ankietowania, część adeptów wokalistyki przejawia potrzebę uprawiania kameralistyki, część być może jeszcze jej sobie nie uświadamia, a wielu się kameralnego muzykowania po prostu boi.

Jakie są zatem przyczyny, dla których zmierzenie się z taką formą uprawiania sztuki, jaką jest kameralistyka, bywa trudne dla młodego śpiewaka?

Obserwacja budowy aparatu głosowego osób, które podjęły naukę w zakresie kształcenia wokalnego, pozwala zauważyć, że u żadnej z nich nie występują szczególne predyspozycje (lub też ich brak) w kierunku uprawiania kameralistyki. Zarówno bowiem głosy „duże” – o bogatym wolumenie, jak i tzw. głosy „małe”, bez przeszkód i z powodzeniem w przebiegu nauki i zawodowej kariery mogą wykonywać utwory należące do repertuaru kameralnego. Wykluczając anatomie aparatu ludzkiego głosu można jednakże skonstatować, że kameralistyka będąca formą koncentryczną, introwertyczną, głęboko intymną, stanowi wyzwanie dla młodego wykonawcy właśnie z powodu tej specyfiki. Do zmierzenia się z tym wyzwaniem artyści dojrzewają zazwyczaj stopniowo, w miarę kształtowania się psychiki wykonawczej i rozwoju osobowości artystycznej. Należy użyć tu określenia „zazwyczaj”, bowiem bywają wyjątki od tej reguły. Zasadniczo, dopiero багаż życiowych doświadczeń i intensywna podróż w głąb oceanu nauki i sztuki pozwalają na zdobycie narzędzi (środków wypływających z psychicznego, intelektualnego i osobowościowego podłoża), niezbędnych do kształtowania „rzeczywistości” wykreowanej w liryce wokalnej.

U progu drogi wokalnej brak wystarczających środków technicznych stawia niejednokrotnie przed młodym człowiekiem podświadomą barierę emocjonalną, uniemożliwiającą lub opóźniającą chęć rozpoczęcia przygody z kameralistyką. Odracza tę przygodę także fakt, że w większości przypadków śpiewacy – z całkiem naturalnych przyczyn związanych z dojrzewaniem aparatu głosowego – są w pewnym stopniu „muzycznie zapóźnieni”. Biegłość głosowa pozwalająca na oddanie intencji twórczych autora pieśni, ukazanie niuansów i odcieni wyrazowych zawartych w miniaturowych kompozycjach wokalnych pojawia się z reguły znacznie później, niż emocjonalna i intelektualna dojrzałość wykonawcza. Tylko niezwykle sprawny głos może stać się narzędziem transmisji wszystkich treści zawartych w liryce wokalnej, a uzyskanie stosownej techniki wymaga czasu. Często dusza wyśpiewuje treści wcześniej, niż potrafi głos. Większość dojrzałych śpiewaków doskonale zdaje sobie już z tego sprawę. Prawdopodobnie, umiejętne posługiwanie się głosem w mowie

potocznej mogłoby znacznie przyspieszyć osiągnięcie pożądanego efektów emisyjnych w śpiewaniu pieśni. Sprawne narządy mowy to przecież czynnik ułatwiający zdobycie poprawnej techniki śpiewu. Niefortunnie, w dzisiejszej dobie mowa codzienna jest – rzec by można – mocno „zaniedbana”. Zazwyczaj dopiero kształcenie wokalne rozpoczyna proces przywracania poprawności mowy, a powinno być zgoła odwrotnie. Uzyskanie sprawności emisyjnej, tak bardzo potrzebnej „pieśniarzom”, tym samym niepotrzebnie wydłuża się w czasie.

Sztuka operowa jest audio-wizualna. Artysta operowy musi władać bogatym zasobem teatralnych środków wyrazowych – akustycznych (śpiew) jak i obrazowych (aktorskich), aby jego gra wystarczająco przemówiła do widza. Choć „wizyjność” w operze, podobnie jak w każdej innej formie wokально-instrumentalnej, pełni podrzędną rolę w stosunku do dźwięku, jednak tutaj w sposób istotny wspiera kreatywność wykonawcy, dając większe możliwości olśnienia słuchacza (widza) prezentacją sceniczną. Aplauz publiczności to niewątpliwie ulubiony i pożądanym afrodyzjak i czynnik ten stanowi podniecie dla młodych ludzi do zainteresowania się głównie sztuką operową.

Przypuszczać można, że preferowanie przez człowieka bodźców wizualnych, a nie akustycznych, ma również znaczący wpływ na większe upodobanie adeptów wokalistyki do sztuki operowej, niż do kameralistyki – naukowcy z University College w Londynie prezentowali grupie ponad 1000 osób samą muzykę oraz udźwiękowione bądź pozbawione dźwięku nagrania wideo z 10 międzynarodowych konkursów pianistycznych. Jak się okazało, oglądający sam obraz potrafili prawidłowo wskazać zwycięzcę częściej niż ci, którzy słyszeli także muzykę (lub samą muzykę). W przypadku obrazu z dźwiękiem zwycięzcę typowano prawidłowo tak samo często, jak podczas słuchania samej muzyki. Efekt ten dotyczył nawet profesjonalnych muzyków. Zdaniem autorów badań wynik ten potwierdza, że u człowieka najważniejszym zmysłem jest wzrok. Na podstawie zachowania pianisty, jego wyrazu twarzy i ruchów można ocenić pasję, wyjątkowość i kreatywność. „Niezależnie od poziomu doświadczenia, kierujemy się głównie informacją wizualną, nawet gdy chodzi o muzykę” – wyjaśniła główna autorka badań dr Chia-Jung Tsay, która sama jest koncertującą pianistką. W konkursach muzyki klasycznej o wygranej może decydować nie tyle muzyka, ile sceniczna prezencja.³

Biorąc pod uwagę preferencje młodych ludzi należy zastanowić się, czy zasadne jest wdrażanie młodzieży do uprawiania kameralistyki.

3 <http://www.roik.pl/muzyka-ocenia-sie-oczami/#more-60735>

Informacja ta pochodzi z amerykańskiego pisma naukowego „PNAS” /”Proceeding of the National Academy of Sciences” / o wysokim wskaźniku IF.

W szkołach muzycznych młodzież artystyczna przygotowywana jest zazwyczaj do solowego-indywidualnego muzykowania. Solista powinien posiadać szczególnie predyspozycje psychiczne do takiej formy działalności artystycznej. Kształtowanie dorastającego młodego muzyka z nastawieniem na rangę jego artystycznego „ego”, z punktu widzenia przydatności do pracy scenicznej wydaje się niezbędne. Niemniej jednak, taki charakter edukowania wczytuje w psychikę adepta egocentryzm, co przy braku równoważącego czynnika (indywidualna praca z psychologiem, zajęcia socjalizujące etc.) prowadzi zazwyczaj do rozwinięcia postawy autorytarnej, ograniczającej możliwość współuczestniczenia w kameralistyce. W tym kontekście nauka partnerstwa w muzyce⁴ od zarania edukacji muzycznej (w tym także edukacji wokalnej) jawi się sprawą nie do przecenienia, bowiem daje szansę nawykowego osadzenia kameralistyki w strukturze osobowości artystycznej młodego muzyka. Nawyki podobne są drzewu – wyrastają z nasiona, a dobrze zakorzenione, trudno jest je usunąć z podłoża.

Jakie korzyści płyną z tego rodzaju formy uprawiania sztuki muzycznej i dlaczego warto ją wśród młodzieży propagować?

Współuczestnictwo w zjednoczeniu duchowym, które dokonuje się pomiędzy wykonawcami a słuchaczami w trakcie kameralnego muzykowania jest swoistym misterium. Dotyczy to wprawdzie każdej formy uprawiania sztuki, jednakże jedynie podczas koncertów kameralnych wykonawca zdobywa się na spowiedź duszy obnażając przed słuchaczem głębię ludzkiego jestestwa. Ma tu miejsce pełne oddanie się sztuce w akcie pokory wobec tego, co poza granicą ludzkiego pojmowania. *Per aspera ad astra!*

Kameralistyka uczy wrażliwości, empatii, roznieca płomień głęboko ludzkich uczuć, kształtuje wyobraźnię i to nie tylko muzyczną. Ten swoisty związek dwojga partnerów jest zarówno lekcją pokory wykonawczej jak i życia. Uczestnictwo w takim scenicznym związku partnerskim uczy samozaparciu w pokonywaniu problemów, samodoskonalenia, pobudza do pracy intelektualnej i wzmacnia psychikę adepta sztuki. Mądry dobór repertuaru i systematyczna gradacja trudności bodźcuje do radosnego, pełnego zapału pokonywania kolejnych stopni wtajemniczenia w sztukę. Nagrodą za trud jest chwila, w której po raz pierwszy przekroczy się próg i usłyszy ciszę po wybrzmieniu muzyki. Warto wtedy spojrzeć publiczności prosto w twarz!

To są niezaprzeczalnie wartości ducha, które niesie ze sobą uprawianie kameralistyki ale są też i wartości przyziemne – może ona być dla młodego człowieka przede wszystkim „narzędziem” pracy. Niestety, nie zawsze (z różnych przyczyn –

⁴ Marchwiński J., *Partnerstwo w muzyce*, PWM, Kraków 2010.

niekoniecznie z powodu braku warunków głosowych, talentu czy umiejętności) można zostać śpiewakiem operowym. Działalność kameralistyczna jest współcześnie jedną z ważniejszych form zarobkowania. Z punktu widzenia logistyki (mobilności) daje największe szanse dotarcia do zainteresowanego słuchacza – nie potrzebuje przecież dużych koncertowych sal. W każdym, nawet najmniejszym mieście, znajdzie się miejsce gdzie można „wystawić” koncert kameralny. Wszędzie można dojechać, a Internet daje wiele możliwości kontaktowych.

Paradoksalnie jednak, istnieje dysproporcja pomiędzy możliwościami podaży tej sztuki, a chęcią jej odbioru. Kameralistyka daleko bardziej niż sztuka teatralna, operowa czy symfoniczna, angażuje zasoby intelektualne odbiorcy. Jest to sztuka introwertyczna, refleksyjna, a jej percepcja wymaga dobrego przygotowania ze strony widza. Współcześnie nie jest to sztuka medialna i dlatego też trudno jest znaleźć zainteresowanego nią słuchacza. Rodzi się przy tym pytanie, co trzeba zrobić aby była?

Jeśli młody człowiek stawiający pierwsze kroki na drodze kształcenia wokalnego nie uświadamia sobie potrzeby kameralnego muzykowania, my – pedagodzy – w trosce o jego artystyczny rozwój i zawodową przyszłość powinniśmy rozbudzać jego ku temu zainteresowania. Nie sądzę, by wczesne wdrażanie do tej formy uprawiania sztuki mogło komukolwiek zaszkodzić. Liryczna twórczość wokalna to skarbnica, z której do woli czerpać możemy materiał rozwijający osobowość i techniczne możliwości adepta w korelacji z aktualnym stanem zaawansowania jego umiejętności. Od rozsądku i wiedzy pedagogów zależy dobór i rodzaj repertuaru kameralistycznego, każdorazowo indywidualnie przykrawany dla potrzeb danego studenta.

Konkludując, za uzasadnione uznać należy wczesne kształtowanie artystycznego tworzywa, jakim jest adept sztuki muzycznej (w tym także wokalnej) zarówno w kierunku wykonawstwa solistycznego jak i zespołowego, niemniej jednak z zachowaniem szczególnej ostrożności, według hipokratesowej zasady: *primum non nocere*.

Post scriptum

Aby skonstatować jak wygląda działalność w zakresie kameralistyki wokalno-instrumentalnej na wydziałach wokalnych, przeprowadziłam sondaż wśród kolegów – dziekanów i innych pracowników wydziałowych polskich uczelni artystycznych.

W polskich uczelniach kameralistyka z reguły przypisana jest do wydziałów instrumentalnych, choć wykonywanie pieśni należy do minimum programowego egzaminów semestralnych i rocznych wydziałów wokalnych. Jedynie

w Poznaniu funkcjonuje od kilku lat przy Wydziale Wokalno-Aktorskim w ramach Katedry Wokalistyki Zakład Pieśni i Kameralistyki Wokalnej, powstały z inicjatywy prof. Wojciecha Maciejowskiego. Pierwszym i długoletnim kierownikiem była prof. dr hab. Izabela Górską-Krasiel, posiadająca bogate doświadczenie w zakresie współpracy z wokalistami. Poprosiłam ją o odpowiedź na kilka pytań:

1. Co Pani rozumie pod pojęciem kameralistyka wokalno-fortepianowa?

Kameralistyka wokalno-fortepianowa, to określenie obejmujące literaturę wokalną skomponowaną na głos solowy i fortepian. Kameralistyka wokalno-fortepianowa nie jest jednak trafnym określeniem działalności naszego Zakładu. Nie bez przyczyny na pierwszym miejscu w nazwie stoi wyraz „pieśń”. Podczas koncertów organizowanych przez Zakład wykonywane są przede wszystkim pieśni. Z reguły z towarzyszeniem fortepianu. Były jednak koncerty, gdzie słuchacze mieli możliwość poznania utworów z towarzyszeniem harfy celtyckiej (pieśń angielska), bandury (pieśń ukraińska), czy gitary (pieśń hiszpańska). Pieśni wykonywane są w językach oryginalnych z pamięci.

2. Jakie wartości może wnieść do rozwoju osobowości artystycznej młodego śpiewaka wdrażanie do uprawiania kameralistyki wokalno-fortepianowej?

Wdrażaniu w uprawianie kameralistyki wokalno – fortepianowej służą koncerty ZPiKW. Niosą one ze sobą przede wszystkim walory poznawcze. Zazwyczaj są ułożone tematycznie. Wykonywane są pieśni powszechnie znane, ale także studenci prezentują repertuar pieśniarski rzadko zamieszczany w programach koncertowych, jak np.: cykle *Bez słońca* Musorgskiego, Szostakowicza *11 pieśni żydowskich*, Kabalewskiego *10 sonetów do słów Shakespeare op. 52*, Dominica Argento – *Six Elizabethan Songs*, Schumann *Spannisches Lieder op. 7* etc. Każdy koncert opatrzony jest komentarzem słownym, który poszerza wiedzę muzyczną z zakresu historii muzyki, przybliży sylwetki kompozytorów, mówi o epoce, w której utwory powstały. W koncertach biorą udział wszyscy zainteresowani studenci, bez względu na stopień przygotowania i rok nauki. Profesorowie prowadzący dobierają repertuar w zależności od poziomu technicznego i muzycznego zaawansowania studenta.

Śpiewając w językach oryginalnych studenci poszerzają wiedzę lingwistyczną (prawidłowa wymowa, konieczność tłumaczeń), zaś różnorodność tematyczna i stylistyczna repertuaru zmusza do uruchomienia wrażliwości emocjonalnej, często ukrytej i przytłoczonej barierami technicznymi.

3. Wydział Wokalny w Poznaniu jest jedynym spośród wszystkich tego typu wydziałów w polskich uczelniach artystycznych, który w swojej strukturze organizacyjnej posiada Zakład Kameralistyki. Na innych uczelniach

w charakterze kameralistów wokaliści współpracują z instrumentalistami na zasadzie kooperacji międzywydziałowej. Czy jako kierownik tego Zakładu dostrzega Pani korzyści (bądź nie, a jeśli tak, to jakie) wpływające z prowadzenia tego rodzaju aktywności bezpośrednio na wydziale wokalnym?

ZPiKW współpracuje z Wydziałem Instrumentalnym i Międzywydziałową Katedrą Kameralistyki. W ramach tej współpracy studenci – ale także i pedagodzy – biorą udział w koncertach monograficznych poświęconych twórczości różnych kompozytorów. Myślę, że istnienie ZPiKW nie wpływa znacząco na współpracę międzywydziałową. Istniała ona już w naszej Akademii wcześniej. Na innych uczelniach, gdzie nie ma tego typu jednostki jak nasza, także istnieje. Jednakże działalność Zakładu porządkuje świadomość dysponowania określonym materiałem muzycznym i możliwościami jego wykorzystania, w przypadku gdy zaistnieje taka konieczność na innych wydziałach bądź na poziomie ogólnouczelnianym. Często pod kątem planów repertuarowych na kolejny rok akademicki odpowiednio dobiera się program i przed ważnym koncertem międzywydziałowym „ośpiewuje” go na koncercie organizowanym przez ZPiKW.

4. Jakie były najciekawsze „projekty” i na jakiej zasadzie zostały wdrożone w życie wydziałowe przez ZPiKW?

W przeciągu 6 lat istnienia Zakładu odbyło się 20 koncertów wykonywanych zawsze we wtorki, w ramach tzw. „Wtorków Wokalnych”. Dały one możliwość zaprezentowania się wielu studentom. Ważne projekty, które w ostatnim czasie przygotował nasz Zakład, to oprócz koncertów także mistrzowskie kursy interpretacji pieśni prowadzone przez:

- prof. Manfreda Schiebla – pianista (Universitat fur Musik und Darstellende Kunst Wien) – liryka niemiecka
- prof. Karolę Theil – pianistka (Universitat fur Musik und Darstellende Kunst Berlin, Rostock) – liryka niemiecka i liryka francuska.

Wymienię kilka, spośród wielu ciekawych koncertów, które zorganizowaliśmy: „Niech zbudzi się piekno” – pieśni Ralpa Vaughana Williamsa, „Daleko został cały świat” – pieśni Szymanowskiego przeplatane poezją Iwazkiewicza, „Gdy poezja spotka muzykę”, „Wyspa skarbów – muzyczne wędrówki po Wielkiej Brytanii”, „Koncert pieśni kompozytorów poznańskich z okazji 95-lecia Uczelni” i wiele, wiele innych.

Streszczenie

Istnieją różnorodne formy kameralnego muzykowania⁵. Powstają jako wynik myśli twórczej kompozytora lub/także na skutek założeń artystycznych wykonawców. Kameralistykę pojmować możemy jako symbiotyczną kreatywność lub jako proces symbiotycznego istnienia w kreacji muzycznej współpracujących ze sobą artystów. Ze względu na rodzaj „użytego” (zastosowanego) instrumentarium, wyróżniająca się spośród wszystkich form kameralistyki jest kameralistyka wokalno-fortepianowa. Liczący blisko cztery stulecia światowy dorobek kompozytorski z zakresu liryki wokalnej stanowi podstawowe tworzywo, na którym z reguły skupia się uwaga protagonistów wokalno-fortepianowych performance. Doświadczenia wielu pokoleń pedagogów wokalistyki w Polsce i na świecie pozwalają skonstatować, że w każdym trybie kształcenia i na każdym jego etapie, pieśń artystyczna niesie wartości edukacyjne nie do przecenienia. Niniejszy artykuł skupia się zatem na analizie relacji będących podstawą współpracy pianisty i wokalisty w kontekście przygotowania i realizacji pieśni artystycznej (miniatury wokalnej), oraz na próbie uzasadnienia celowości wczesnego wdrażania młodych muzyków-śpiewaków do kameralistyki.

Słowa kluczowe: liryka wokalna; pieśń jako forma introwertyczna; partnerstwo w kreacji wokalnoinstrumentalnej; symbiotyczna kreatywność czyli proces symbiotycznego istnienia w kreacji muzycznej; kształtująca, edukacyjna i wychowawcza rola kameralistyki.

Bibliografia

- Chomiński J.M., Wilkowska-Chomińska K., Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1974.
- Einstein A., *Muzyka w epoce romantyzmu*, Warszawa 1965.
- James J., *Muzyka sfer. O muzyce, nauce i naturalnym porządku wszechświata*, Znak, 1996,
- Marchwiński J., *Partnerstwo w muzyce*, PWM, Kraków 2010.
- Tomaszewski M., *Studia nad pieśnią romantyczną. Od wyznania do wołania*, Akademia Muzyczna, Kraków 1997.

5 1. Kameralny – ograniczony do pewnej niewielkiej przestrzeni, środowiska, warunków, wyrażający się za pomocą małych form, prosty w treści i formie, niewielki, zamknięty.
2. Orkiestra, zespół kameralny – zespół kilku instrumentów muzycznych grających utwory przeznaczone do wykonania w niewielkich pomieszczeniach.
3. Kameralna muzyka, kompozycja – utwory skomponowane na niewielką liczbę instrumentów muzycznych.
4. Na podstawie: *Słownik języka polskiego*, pod red. W. Doroszewskiego; <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kameralny.html>

Pawłowski Z., *Podstawy foniatry dla osób duchownych, aktorów, nauczycieli i prawników*, Wydawnictwo Salezjańskie, 2010.

Vocal training in an anthropometrical aspect; Wyganowska-Świątkowska M., Kowalkowska I., Flicińska-Pamfil G., Dąbrowski M., Kopczyński P. & Wiskirska-Woźnica B., *Journal Logopedics Phoniatrics Vocology*, Pages 1-12 | Received 14 Jul 2016, Accepted 13 Dec 2016, Published online: 09 Jan 2017 <http://dx.doi.org/10.1080/14015439.2016.1273384>

Rousseau J.J., *Szkic o pochodzeniu języków*, Biblioteka Principia, Aureus 2001.

Tomaszewski M., *Muzyka w dialogu ze słowem*, Akademia Muzyczna, Kraków 2003.

<http://www.roik.pl/muzyka-ocenia-sie-oczami/#more-60735>

Wroński T., *Co robić z tymi zdolnymi*, [w:] *Raport o programie i prognostyce rozwoju teorii i praktyki nauczania osób uzdolnionych – lata dziewięćdziesiąte*, Warszawa, 1990.

Tadeusz Wroński T., *O czym nie ma czasu mówić na lekcjach*, PWN, Kraków, 1986.

The Question on the Need and Validity of the Development of Vocal and Instrumental Chamber Music at Music Schools and Universities Educating in the Field of Singing

Abstract: There are various forms of chamber music⁶. They arise both as a result of the creative thought of the composer, as well as a result of the artistic assumptions of their performers. We can understand chamber music as symbiotic creativity, or as a process of symbiotic existence in the musical creation of collaborating artists. The chamber music concerning vocal and piano distinguishes itself from all forms of chamber music due to the type of the applied *instrumentarium*. Nearly four centuries old world's achievements in the field of composing vocal poetry is the basic material, on which the attention of the protagonists of vocal and piano performance usually focuses. The experience of many generations of vocal teachers in Poland and in the world allows us to conclude that in every form of education and at every stage of the training, artistic songs carry educational values that cannot be overestimated. This article concentrates on the analysis of the relationship between the pianist and the vocalist in the context of the preparation and performance of an artistic song (vocal miniature) and the attempt to justify the early introduction of young musicians to chamber music.

Keywords: vocal poetry; song as an introverted form; partnership in vocal-instrumental creation; symbiotic creativity or the process of symbiotic existence in musical creation; forming, educational and teaching role of chamber music.

⁶ Chamber music – form of classical music, composed for a small ensembles of instrumentalists – traditionally a group that could fit in a one room (in contrast to orchestral music, in which each string part is played by a number of performers). It is intimate music, suited to the expression of subtle and refined musical ideas (<https://www.britannica.com/art/chamber-music>).

Małgorzata Kaniowska
Uniwersytet Śląski
Instytut Muzyki

Perspektywy nauczania propedeutyki dyrygowania w szkołach muzycznych II stopnia

Wprowadzenie

Przyjęło się twierdzenie, że praca dyrygenta wymaga szczególnego przygotowania, umiejętności i rozległej wiedzy z różnych dziedzin muzyki. „Na żadnym artyście nie ciąży tak wielka i widoczna odpowiedzialność jak na dyrygencie. On jest «pierwszy po Bogu» na estradach koncertowych i pierwszy przez Bogiem w Operach”¹. Antal Dorati twierdził, iż „sztuka dyrygowania, choć młoda, wywarła w ciągu ostatnich stu lat ogromny wpływ na podstawową dziedzinę muzyki: twórczość. Gigantyczne orkiestracja, z ich złożonymi rytmami, pisane od końca XIX wieku, nigdy zapewne nie powstałyby, jeśliby kompozytor nie liczył na obecność dyrygenta, który przejmie odpowiedzialność za realizację takich dzieł. Bez dyrygenta obejmującego kierownictwo – wykonanie muzyki tego typu byłoby niemożliwe”². Czy zatem nauka dyrygowania na poziomie szkoły muzycznej II stopnia ma sens, jeśli uznamy za prawdziwe twierdzenie, że dyrygenturą może parać się tylko dojrzały, znakomicie wykształcony muzyk. Często mówi się, że dyrygentem człowiek musi się urodzić i żadne studia ani nauki tutaj nie pomogą. Niewątpliwie talent, jak w każdej dziedzinie artystycznej, jest rzeczą nieodzowną, jednak skoro istnieje metodyka śpiewu czy gry na fortepianie to dlaczego podobna nie miałaby powstać w obszarze sztuki dyrygenckiej.

Przyczynkiem do powstania niniejszego tekstu na temat perspektyw nauczania technik dyrygenckich na poziomie szkoły muzycznej II stopnia stał się realizowany przez autorkę eksperymentalny program nauki dyrygowania w Zespole Szkół Muzycznych I i II stopnia w Rudzie Śląskiej. Ideę zapoczątkowały warsztaty dyrygenckie zorganizowane w roku szkolnym 2015/16, których celem było

¹ J. Waldorff, *Diabły i anioły*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1975, s. 71.

² Cyt. za J. Waldorff, *Diabły i anioły*..., op. cit., s. 52

wyjście naprzeciw zapotrzebowaniu uczniów na pogłębienie wiedzy z zakresu pracy dyrygenta w zespole. Dodatkowym atutem przedsięwzięcia była obszerna informacja na temat wiedzy i umiejętności, którymi musi wykazać się kandydat na studia na kierunku dyrygentury symfonicznej, operowej czy chóralnej. Efektem ubocznym warsztatów stało się wyłonienie najzdolniejszego uczestnika warsztatów, który po krótkim przygotowaniu, byłby zdolny zadyrygować podczas koncertu jednym z utworów realizowanych przez orkiestrę szkolną II stopnia. W zajęciach uczestniczyli: pianista-akompaniator oraz kwartet smyczkowy złożony z uczniów, na których uczestnicy warsztatów mogli trenować sugestywność, precyzję oraz komunikatywność gestów dyrygenckich.

Propedeutyka dyrygowania w szkole muzycznej

Sam pomysł wprowadzenia nauki propedeutyki dyrygowania w szkole muzycznej nie jest niczym nowym. Już wcześniej, w II połowie XX wieku podobne próby były podejmowane m.in. w ogólnokształcących szkołach muzycznych w Bytomiu oraz w Katowicach. Zajęcia tego typu realizowali prowadzący w tych placówkach orkiestry szkolne – Tadeusz Serafin (później wieloletni dyrektor Opery Śląskiej w Bytomiu) oraz Felicja Bieganek. Podobne inicjatywy edukacyjne podejmowane były również w innych szkołach na terenie kraju, czasem z udziałem wybitnych tuzów polskiej dyrygentury jak np. Jerzy Maksymiuk.

Aktualnie na mocy Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2016 w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych w załącznikach nr 3 i 4, które określają zestaw edukacyjnych zajęć artystycznych na poziomie szkół: muzycznej oraz ogólnokształcącej muzycznej II stopnia, w obszarze kształcenia muzyka – instrumentalisty, wśród innych zajęć do wyboru w tym: ćwiczeń z harmonii, kontrapunktu, analizy form muzycznych, ćwiczeń z kompozycji, emisji głosu, podstaw aranżacji, zespołu muzyki rozrywkowej, nauki akompaniamentu, uwzględnione zostało również dyrygowanie. Ustawodawca nie przewidział prowadzenia takich zajęć w szkole muzycznej I stopnia, zapewne wychodząc z założenia, że do zgłębiania zagadnień dyrygenckich konieczna jest wiedza i umiejętności na poziomie wyższym niż podstawowy. Nie oznacza to, że w ramach zajęć z orkiestry czy zespołu kameralnego nauczyciel nie może wprowadzać wybranych elementów z technik dyrygenckich, których znajomość pozwoli najmłodszym adeptom sztuki muzycznej szybciej i bardziej świadomie reagować na ruchy dyrygenta oraz skuteczniej współpracować i komunikować się ze sobą na poziomie zespołu kameralnego.

Zawód dyrygenta niezmiennie budzi duże zainteresowanie wśród uczniów zarówno szkół muzycznych I jak i II stopnia. Spośród szeregu najczęściej zadawanych pytań wymienić należy:

- Kim jest dyrygent?
- Jaka jest jego rola w zespole?
- Do czego dyrygentowi służy batuta?
- Co oznaczają gesty, które wykonuje dyrygent stojąc przed orkiestrą?
- Czy orkiestra może grać bez dyrygenta?

Interesująca dla uczniów jest również historia samej postaci dyrygenta wraz ze zmieniającą się jego rolą w procesie wykonawczym i interpretacyjnym.

Niezbywalne walory dydaktyczne prowadzenia tego typu zajęć na poziomie szkoły muzycznej II stopnia to m.in.:

- umiejętność wspólnego inicjowania i kończenia realizacji utworu przez wszystkich członków zespołu (wyrazistość i skuteczność ruchu przygotowawczego „aufaktu”), niezwykle przydatna uczniom w innych formach muzycznej aktywności np. w grze w zespołach kameralnych;
- uwrażliwianie na rolę rytmu w utworze oraz realizację właściwego tempa wykonywanego dzieła muzycznego, wyrabiania wyczucia tzw. „pulsu” rytmicznego;
- stopniowe poszerzanie zakresu słyszenia, wychodzącego poza ramy słuchowej kontroli własnej partii solowej czy partii realizowanej w ramach jednorodnej grupy instrumentów np. I skrzypce, II skrzypce itd.;
- rozwój zdolności komunikacyjnych – zarówno w zakresie werbalnym (umiejętność skutecznego formułowania i następnie przekazywania uwag i wskazówek wykonawczych pozostałym instrumentalistom oraz ich późniejszego egzekwowania w praktyce), jak i w zakresie gestykulacji (przekazywanie ruchem możliwie największej liczby informacji na temat kształtowania frazy muzycznej, precyzji wejść poszczególnych głosów czy instrumentów, prawidłowa realizacja dynamiki i artykulacji zgodnych z intencją kompozytora oraz panowanie nad tempem wykonywanego utworu z uwzględnieniem ewentualnych przyśpieszeń lub zwolnień).

Dodatkowym atutem wprowadzenia ucznia w świat sztuki dyrygenckiej jest jego równoległy i harmonijny rozwój w innych obszarach kształcenia muzycznego. Należy doń m.in. umiejętność analizy partytury, przygotowanie do odczytywania zapisu nutowego w starych kluczach: altowym i tenorowym oraz w różnych transpozycjach. „Przyszłych dyrygentów należy zacząć uczyć od czytania partytur, czytania tak dociekliwego i skupionego, by w pewnej mierze

wcielali się w kompozytora”³. Prawidłowa interpretacja utworu zależna jest zawsze od właściwej analizy dzieła.

„Polega na szczególnym zbadaniu wszystkich elementów utworu. Przede wszystkim należy dokładnie przeczytać całość, zwracając uwagę na metrum i ewentualne jego zmiany w całym utworze, tempo i jego zmiany, dynamikę oraz inne oznaczenia dotyczące charakteru bądź artykulacji. (...) Analiza ma zasadniczy wpływ na późniejsze ustalenie koncepcji utworu i sposób prowadzenia, należy więc jednocześnie zastanawiać się nad doborem ruchów dyrygenckim najbardziej odpowiednich dla wyrażenia poszczególnych elementów utworu. (...) Analiza harmoniki polega na prześledzeniu połączeń harmonicznycych całego utworu oraz na wyszukaniu ciekawszych miejsc, które należy podkreślić w wykonaniu, jak np. ważniejsze modulacje i kadencje, a także interesujące współbrzmienia /charakterystyczne dysonanse, opóźnienia/ i ich rozwiązania. (...) Analiza architektoniki – to badanie budowy całości, poszczególnych części oraz mniejszych odcinków /zdań, okresów/, nadanie zasad ich łączenia i następstwa.”⁴

W wyżej wymienionym zakresie, zajęcia z dyrygowania wspierają i uzupełniają lekcje z zasad muzyki z elementami edycji nut, kształcenia słuchu, literatury oraz form muzycznych. Biegłość w odczytywaniu na fortepianie fragmentów prostych partytur kameralnych (utwory barokowe, kwartety smyczkowe) lub symfonicznych (wczesne symfonie klasyków wiedeńskich) uczeń wykorzystuje później zarówno w kształtowaniu dalszych umiejętności gry na instrumencie klawiszowym, jeśli jego głównym instrumentem jest np. flet lub skrzypce, jak i w rozwijaniu tzw. gry *a'vista*. Propedeutyka dyrygowania może znacząco wesprzeć muzyczny progres ucznia, poszerzyć jego wiedzę zdobywaną równolegle podczas teoretycznych zajęć artystycznych, a także gry na każdym instrumencie, szczególnie jeśli jest to instrument wchodzący w skład orkiestry symfonicznej.

Propedeutyka dyrygowania prowadzona prawidłowo pod względem pracy z ciałem, uświadamia młodym adeptom sztuki dyrygenckiej zależności pomiędzy różnymi partiami ciała. Niezbędne staje się zwrócenie uwagi na właściwą postawę ucznia podczas procesu dyrygowania, nie tylko na prawidłowe ułożenie i pracę rąk, ale również na ustawienie nóg, rozluźnienie mięśni klatki piersiowej,

3 E. Bury, *Nowa technika dyrygentury*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1989, s. 197.

4 A. Szaliński, *Muzykowanie zespołowe*, Warszawa 1970, s. 204-205.

szy, układ głowy, a w efekcie finalnym poznanie budowy i zasad posługiwania się aparatem dyrygenckim. „Czego więc przede wszystkim brakuje nawet zawodowym dyrygentom? Swobody, absolutnej swobody władania swoim ciałem. Dyrygent powinien umieć swobodnie wskazywać muzykom orkiestrze prawą ręką legato, zarazem podkreślając lewą oderwane akordy, spokojnie przy tym oddychać, a oczami, ruchem głowy, mimiką przekazywać niezbędne uwagi poszczególnym grupom. Trzeba uczyć się wiele lat, by tę swobodę osiąść. Dlatego też niezwykle interesujące są zajęcia z młodymi ludźmi w wieku lat 12-13. W dwudziestym roku życia osiągają już oni dobrą koordynację ruchów i oddechu i to właśnie dodaje im pewności w sposobie bycia zarówno wobec orkiestry, jak i publiczności”⁵ Praca nad rozluźnieniem aparatu ruchu podczas dyrygowania przynosi w następstwie również doskonałe efekty w grze na instrumencie. Otwarcie się na gest powoduje, że uczeń staje się śmielszy w grze, chętniej pracuje całym ciałem podczas realizacji muzycznej. Świadomość własnego ciała oraz dbałość o profilaktykę zdrowotną może w przyszłości uchronić młodego muzyka przed poważnymi schorzeniami, do których M. Janiszewski zalicza:

- „obciążenia narządu ruchu w zakresie statyki i dynamiki
- obciążenia związane z grą na instrumentach dętych (objawy niedotlenienia, zaburzenie funkcji układu krążenia)
- przeciążenia psychiczne
- napięcie emocjonalne
- czynniki psycho-społeczne”⁶

Interesująca dla uczniów może być dodatkowo rola mimiki w pracy dyrygenta. „Gest i mimika sugerują (...) odpowiednie uczucia wykonawcy w celu przekazania ich słuchaczowi. Specjalne badania wykazały, że:

- Trzeba umieć w sposób pozowany wyrażać uczucia, aby je dobrze rozpoznawano.
- Trzeba umieć rozpoznawać wyrazy mimiczne uczuć.
- Pewne wyrazy są bardziej pierwotne, np. radość, smutek, wstręt i są łatwiejsze do rozpoznania, inne są wytwory kultury, np. ironia, pogarda. Rozpoznać je trudniej.
- Przy rozpoznawaniu wyrazu mimicznego decydujące znaczenie mają prawdopodobnie usta.
- Ludzie są skłonni w każdym wyrazie mimicznym dopatrywać się wyrazu uczuć, nawet wtedy jeśli on ich nie wyraża.

5 E. Bury, *Nowa technika dyrygentury...*, dz. cyt, s. 197.

6 <http://zppamo.pl/index.php/problemy-zdrowotne-muzykow>, [dostęp z dnia 19.11.2016, godz. 21.14].

- Można ulegać sugestii.
- Wiek dzieci ma wpływ na rozpoznanie.
- Na ogół najłatwiej rozpoznać wyrazy mimiczne aktorów.

Wszystkie wyżej wymienione wnioski mają duże znaczenie dla każdego dyrygenta, jeśli uświadomimy sobie, że prowadzenie utworu polega przede wszystkim na wymuszeniu skupienia, koncentracji uwagi i pewnego napięcia wewnętrznego oraz na przekazywaniu emocji, uczuć i nastrojów. Oczywiście najważniejsze jest stwierdzenie, że ludzie mogą ulegać sugestii i chętnie dopatrują się wyrazu uczuć w każdym wyrazie mimicznym. Znaczy to, że dyrygent może stosunkowo łatwo zasugerować wykonawcy czy słuchaczowi ustalony przez siebie kształt utworu.(...) Stąd wniosek, że skoro tak wiele zależy od gestu i mimiki dyrygent powinien umieć się nimi posługiwać, czyli umieć wyrażać uczucia w sposób pozowany⁷⁷. Powyższe wnioski wskazują, że zrozumienie roli mimiki i gestykulacji w obszarze wykonawczym, zarówno dyrygenckim jak i w grze na instrumencie, pozwoli w przyszłości uczniom świadomie zapanować nad słuchaczem i jego emocjami. Dzięki praktyce dyrygenckiej zdobędą wiedzę w jaki sposób pewne elementy gry aktorskiej stają się częścią kreacji muzycznej.

Uzupełnieniem zajęć z dyrygowania powinna być pogłębiona znajomość struktury orkiestry oraz wiedzy z zakresu instrumentoznawstwa i aranżacji. Instrumentowanie prostych utworów na dostępne składy instrumentalne lub na orkiestrę szkolną, później dyrygowanie nimi rozwija w uczniu słyszenie kolorystyczne, uwrażliwia na barwę poszczególnych instrumentów lub grup instrumentalnych, poszerza wiedzę w zakresie możliwości technicznych instrumentów innych niż ten, na którym gra uczeń. Proste aranżacje muszą opierać się na wyodrębnieniu przez ucznia trzech zasadniczych elementów utworu: melodii, podstawy harmonicznego oraz akompaniamentu. „Druga zasada polega na podzieleniu tych trzech elementów między trzy różne instrumenty lub grupy instrumentów. To już wystarcza do stworzenia utworu o fakturze orkiestrowej. Dalsze czynności określa i reguluje zasada trzecia, która polega na rozwinięciu i wzbogaceniu akompaniamentu, z podziałem na następujące elementy:

- a. harmonia,
- b. rytm,
- c. nuty pedałowe,
- d. akompaniament właściwy z wewnętrznym ruchem głosów,
- e. motywy i tematy uzupełniające,

⁷⁷ A. Szaliński, *Muzykowanie zespołowe*, Warszawa 1970, s. 200-201.

f. zdwojenia i figuracje melodii głównej, basu oraz poszczególnych elementów środka harmonicznego. Ozdobniki, pasaże, glissanda itp.”⁸

Tego typu ćwiczenia pozwalają wykorzystywać wiedzę zdobytą uprzednio podczas zajęć z zasad muzyki z elementami edycji nut oraz harmonii.

Nadrzędnym celem zajęć jest jednak wprowadzenie ucznia w zagadnienia związane z dyrygowaniem, poprzez przekazanie fundamentalnej wiedzy z zakresu problematyki techniki manualnej:

- opanowanie prawidłowych schematów taktowania na 1,2,3,4,6;
- właściwa realizacja ruchu przygotowawczego „aufaktu” do pełnych i niepełnych jednostek metrycznych oraz ruchów kończących;
- dyrygowanie w różnych tempach z uwzględnieniem acceleranda i ritardando, umiejętność frazowania oraz eksponowania punktów kulminacyjnych;
- właściwe zastosowanie ruchu przy realizacji nieregularnych struktur rytmicznych – synkop, rytmów punktowanych oraz pauz, cezur i fermat.
- wykształcenie umiejętności doboru środków dyrygenckich adekwatnych do realizowanych w utworze elementów dzieła muzycznego takich jak: metrum, struktura rytmiczna, tempo, dynamika, artykulacja, agogika itp.

„Dla dyrygenta instrumentem (...) jest orkiestra, chór lub inny zespół muzyczny, a podstawą techniki – odpowiedni zasób ruchów i gestów oraz umiejętność świadomego wykorzystania ich w celu integracji zespołu i przekazania mu różnorodnych dyspozycji wykonawczych w trakcie wspólnego wykonywania utworu muzycznego. Podobnie jak w grze na instrumencie, swobodną technikę można osiągnąć tylko przez regularne ćwiczenie, utrwalanie i pogłębianie poszczególnych problemów do tego stopnia, aby czynności te zostały zautomatyzowane i stały się naturalne.”⁹

Podsumowanie

Umożliwienie uczniowi poprowadzenia zespołu – orkiestry lub chóru oraz czynnego uczestnictwa w przygotowaniu utworu w charakterze asystenta dyrygenta, pozwoli mu na uświadomienie ogromu problemów, w obliczu których staje szef zespołu podczas prób. W przypadku chóru mogą to być problemy związane z prawidłową emisją głosu, intonacją oraz dykcją, w orkiestrze będą to kłopoty z ukształtowaniem właściwych proporcji brzmienia poszczegól-

8 Ibidem, s. 158.

9 L. Jaworski, *Podstawy techniki dyrygowania*, Lublin 2003, s. 9.

nych grup instrumentów, z uzyskaniem właściwej precyzji rytmicznej lub te wynikające zwyczajnie z braku odpowiedniej sprawności technicznej instrumentalistów. „Dyrygent może (...) wykorzystać naturalne zdolności zespołu rozwijając je do perfekcji. W końcowym efekcie powstanie więc utwór, którego staranne przygotowanie zrównoważy mało szlachetne brzmienie, lub piękne brzmienie złagodzi niedokładności intonacyjne. (...) Wybrane do ćwiczenia fragmenty, motywy lub pojedyncze nuty powinien dyrygent zaznaczyć w swojej partyturze, notując jednocześnie sposób poprawienia błędów. (...) Wszystkie naniesione poprawki trzeba podyktować zespołowi, który powinien być przyzwyczajony do zaznaczania w swoich nutach wszelkich uwag dyrygenta.”¹⁰ Statystując w pracy dyrygenta, młody adept sztuki dyrygenckiej uczy się dyscypliny, umiejętności wychwytywania i korygowania błędów wykonawczych oraz skutecznych metod pracy z zespołem w celu uzyskania jak najlepszego efektu artystycznego. Uczeń praktykujący ćwiczenia dyrygenckie staje się bardziej świadom możliwości wykorzystywania swojej emocjonalności, intuicji i wyobraźni w obszarze tworzenia i realizowania własnych koncepcji interpretacyjnych. Uczy się korzystania ze zdobytej dotychczas wiedzy związanej ze stylistyką wykonywanych utworów, a przede wszystkim przyswajają dobre nawyki w zakresie postawy i techniki dotyczące operowania własnym ciałem zgodnie z ergonomią pracy w zawodzie muzyka. Konieczność współpracy z grupą wyrabia w uczniu umiejętność organizacji pracy własnej i zespołu w ramach realizacji wspólnych zadań i projektów, tym samym uczy go kontroli stresu w sytuacji występów publicznych.

Sporym problemem w skutecznym wdrażaniu nauki dyrygowania w szkołach muzycznych II stopnia jest brak stosownej literatury dydaktycznej. Jest to problem, z którym borykają się również polskie akademie muzyczne. Zauważalny jest niedobór podręczników w języku polskim z tego zakresu, zarówno na poziomie akademickim jak i szkolnym. Ostatnie publikacje autorstwa Lucjana Jaworskiego: *Podstawy techniki dyrygowania* (Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003) oraz *Problemy techniki dyrygenckiej w wybranych pieśniach* (Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007) przeznaczone dla studentów edukacji muzycznej oraz dyrygentury chóralnej nie stanowią całkowitego rozwiązania tego problemu. Brak podręczników skierowanych do uczniów średnich szkół muzycznych oraz literatury popularyzatorskiej z tej dziedziny powoduje, że nauczyciele prowadzący tego typu edukacyjne zajęcia artystyczne zmuszeni są do opracowywania własnych

¹⁰ A. Szaliński, *Muzykowanie zespołowe*, Warszawa 1970, s. 206-207.

programów w oparciu o swoją wiedzę i doświadczenie dyrygenckie. W przyszłości należałoby podjąć próbę stworzenia podręcznika do nauki propedeutyki dyrygowania skierowanego do uczniów szkół muzycznych II stopnia lub rozszerzyć istniejące już podręczniki np. do zasad muzyki o dodatkowe rozdziały traktujące o sztuce dyrygenckiej.

Wprowadzenie regularnych zajęć z dyrygowania do programu nauczania na poziomie szkoły muzycznej II stopnia pozwoliłoby uczniom poszerzać zdobyte już umiejętności w zakresie pozostałych przedmiotów teoretycznych i praktycznych, uświadomić znaczenie ciała w obszarze kreowania ekspresji artystycznej oraz rozwinąć zdolności w zakresie komunikacji społecznej. Dodatkową wartością może być odkrycie talentu dyrygenckiego ucznia, jego szczególnych predyspozycji, dających mu w przyszłości szansę podjęcia studiów akademickich na kierunkach: dyrygentury symfoniczno-operowej lub chóralistyki.

Streszczenie

Celem artykułu jest wykazanie korzyści wynikających z nauczania propeutyki dyrygowania w szkołach muzycznych II stopnia. Zawód dyrygenta budzi duże zainteresowanie wśród uczniów szkół muzycznych zarówno I jak i II stopnia. Stąd inicjatywa, aby podczas dodatkowych edukacyjnych zajęć artystycznych przybliżyć uczniom aspekty pracy dyrygenta oraz zakres umiejętności i wiedzy, które pozwalają mu skutecznie zapanować nad orkiestrą. Dodatkowym atutem wprowadzenia ucznia w świat sztuki dyrygenckiej jest jego równoległy i harmonijny rozwój w różnych obszarach kształcenia muzycznego. Zajęcia z dyrygowania w sposób praktyczny wspierają i uzupełniają lekcje z zakresu zasad muzyki z elementami edycji nut, kształcenia słuchu, literatury oraz form muzycznych. Ćwiczenia dyrygenckie uświadamiają młodym adeptom dyrygentury zależności pomiędzy różnymi partiami ciała oraz konieczność dbania o profilaktykę zdrowotną, która może w przyszłości uchronić młodego muzyka przed poważnymi schorzeniami. Nadrzędnym celem zajęć jest wprowadzenie ucznia w zagadnienia związane z dyrygowaniem poprzez przekazanie mu fundamentalnej wiedzy z zakresu problematyki techniki manualnej. Dodatkowo uczeń dzięki otwarciu na gest, staje się bardziej świadomy możliwości wykorzystywania swojej emocjonalności, intuicji i wyobraźni w obszarze tworzenia i realizowania własnych koncepcji interpretacyjnych zarówno jako instrumentalista, jak i dyrygent.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, dyrygowanie, uczeń, metody nauczania.

Bibliografia

- Bury E., *Nowa technika dyrygentury*, Kraków 1989.
Jaworski L., *Podstawy techniki dyrygowania*, Lublin 2003.
Szaliński A., *Muzykowanie zespołowe*, Warszawa 1970.
Waldorff J., *Diabły i anioły*, Kraków 1975.
<http://zppamo.pl/index.php/problemy-zdrowotne-muzykow>, (dostęp z dnia 19.11.2016, godz. 21.14).

Perspectives of Teaching Propedeutics of Orchestral Conducting in Second Grade Music Schools

Abstract: The aim of the article is to demonstrate the benefits of teaching propedeutics of orchestral conducting in second grade music schools. The orchestral conductor profession enjoys high interest among students of both first and second grade music schools. Hence the initiative to use additional artistic classes to present the aspects of the conductor work and the range of skills and knowledge that enable orchestral conductors to effectively control the orchestra. An additional advantage of introducing students into the world of conducting art is their parallel and harmonious development in the different areas of music education. Practical tutoring in the scope of orchestra conducting supports and complements lessons in the field of music with elements of note editing, ear training, literature and musical forms. Orchestral conducting exercises make young followers of the orchestral conduct profession be more conscious of the interdependence between different parts of the body and the need to take care of health prevention, which may in the future protect young musicians from serious illness. The superior purpose of the course is to introduce the student to the issues concerning orchestral conducting and to familiarize them with fundamental knowledge in the field of manual technique. In addition, the student, thanks to his openness to gesture, becomes more aware of the possibilities of using his emotions, intuition and imagination in creating and realizing his own interpretative concepts, both as an instrumentalist and as a conductor.

Keywords: music education, orchestral conducting, student, teaching methods.

Jadwiga Uchyla-Zroski
Uniwersytet Śląski
w Katowicach

Transmisja kultury muzycznej od dawnych tradycji polskich ku współczesności

Znaczenie muzyki myśliwskiej w edukacji artystycznej i kulturowej młodzieży szkolnej

Wybrany aspekt aksjonormatywnego powinowactwa i korespondencji sztuk posiada szczególne znaczenie w edukacji artystycznej młodzieży licealnej. Najpełniej przejawia się podczas realizacji przedmiotu „Wiedza o kulturze”, który został wdrożony do realizacji w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w roku 1995, w myśl *Ustawy o edukacji regionalnej i dziedzictwie kulturowym*¹. Fakt ten sprawia, że z siatek godzin szkoły średniej zniknął dotychczasowy przedmiot „Muzyka”. Kształcenie artystyczne młodzieży skierowane zostaje na szerokie rozumienie zjawisk kultury, jako wytworu współczesnej cywilizacji, głównie w rozumieniu regionalnym, europejskości i kultury globalnej.

Ponownie przedmiot ulega przekształceniom na mocy nowej *Podstawy Programowej* wdrożonej do realizacji w roku 2009/10, która znacznie modyfikuje dotychczasowe cele kształcenia i treści nauczania na wszystkich poziomach współczesnej szkoły². Przedmiot „Wiedza o kulturze” jest ostatnim etapem kształcenia artystycznego młodzieży licealnej. Ma dopełnić dotychczasowe kompetencje ucznia o nowe treści artystyczne, kulturowe, społeczne z różnych zakresów kultury masowej i popularnej oraz ubogacić wiedzę i doświadczenia o treści dotąd nie realizowane w poprzednich etapach kształcenia artystycznego.

Obecnie uczeń na przedmiocie „Wiedza o kulturze” posługuje się pojęciem kultury, rozumianej jako wypadkowa całości kształtu ludzkiej działalności,

1 *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe 1995. Karta Regionalizmu Polskiego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku, w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego.*

2 *Rozporządzenia Ministra Edukacji narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowany z dnia 15 stycznia 2009 r., (Dziennik Ustaw NR 4, poz.17).*

a w tym, poznaje: cechy zachowań ludzkich, język, zwyczaje, stosowane normy moralne i etyczne, cechy wytworów materialnych i duchowych, a także wytwory człowieka różnych okresów rozwoju cywilizacji, w których są tworzone, praktykowane i odbierane. Uczeń dostrzega i nazywa związek między dziełem sztuki a sytuacją społeczno-historyczną, artystyczną w której dane dzieło powstało. Ponadto poznaje procesy wzajemnego przenikania się kultur różnych stanów i warstw jak np.:

- kultury dworskiej, magnackiej, szlacheckiej, ziemiańskiej,
- kultury rycerskiej i rzemieślniczej,
- kultury mieszczańskiej,
- kultury chłopskiej i tradycyjnej,
- kultury robotniczej.

Zadania te, wymagają od ucznia śmiałego spojrzenia na to co dobre i wartościowe lub wymagające negacji, krytyki, modyfikacji lub podziwu i zapamiętania. Cele i treści przedmiotu, wprowadzają zarówno uczących się, jak i nauczającego w nową perspektywę oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych i społeczno-kulturowych. Zapoznają z językiem opisu zjawisk kultury, jako wytworu działań ludzkich. Kultura w takim rozumieniu jest tożsama z tradycją zarówno historyczną, jak i tradycją żywą, kształtowaną współcześnie. Człowiek kulturalny, Europejczyk może istnieć wyłącznie jako czynny uczestnik kultury, raz jako ten kto odbiera i przekazuje poznane treści, a po wtóre, jako ten, który je tworzy³. Świadome poszukiwanie genezy zjawisk kultury, podobieństw cech kultury materialnej, symbolicznej i duchowej okazuje się nieodzowne w życiu współczesnej jednostki. Człowieka, który „wciąż jest w drodze” poszukuje nowej pracy, pogłębia wykształcenie, nadąża za nowościami cywilizacji, wielokrotnie zmienia miejsce swego zamieszkania, zmuszony jest do obcowania z wieloma przejawami zjawisk kultury i odmiennymi zachowaniami ludzi. Potrzeba wiedzy o kulturze „Innych” – jak nigdy dotąd – stała się koniecznością współczesnego wychowania. Niewątpliwie, codzienne doświadczanie zjawisk kultury „Innych” (np. języka, sztuki, zachowań, zwyczajów, stroju) bezpośredni z nimi kontakt, wpisuje się w ogólno-humanistyczny wymiar edukacji kulturowo-artystycznej. Zakłada ona bezpośrednią i konieczną integrację różnych dziedzin i dyscyplin naukowych, a w tym i sztuki. Integrację, uzupełnioną możliwie szerokim horyzontem interpretacji zjawisk, dopuszczającej i uznającej niezbędność różnorodnych uwarunkowań i zmiennych modyfikujących oraz

³ Zob. K. Ferenc, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.

uwytatniającej sensy wytworów, jako tego, co było i jest kultywowane i pielęgnowane, celem urzeczywistnienia wartości⁴.

Łowiectwo w treściach edukacyjnych *Wiedzy o kulturze*

Przywołane podstawowe założenia rozporządzeń i programów nauczania stwarzają wiele możliwości nauczycielom i uczniom do wyszukiwania dotychczas nieznanymi tematami z zakresu kultury polskiej i obcej. Dotąd prawie nieznanym tematem w edukacji artystycznej jest łowiectwo i jego dziedziny. Warto dodać, że od dawna, nauczyciele przedmiotu „Sztuka” cechowali się większą odwagą innowacyjności nauczania, niż muzycy. Przykładem niech będą tematy związane z łowiectwem, a szczególnie z jej dziedzinami: rybołówstwem, myślistwem, sokolnictwem realizowane w obrębie wiedzy o kulturze z zakresu sztuk plastycznych. W odniesieniu do historycznych wartości łowiectwa, twórczość malarska w zakresie klas licealnych dokumentuje:

- wydarzenia rzeczywiste i prawdopodobne związane z polowaniem (legendy, przygody, język)
- sposoby polowań, zwyczaje łowieckie,
- wyposażenie myśliwych (akcesoria myśliwego),
- psy myśliwskie, ptaki łowcze.

Wśród elementów kompozycji malarskich ważną rolę pełnią:

- pejzaż ze zwierzyną (np. Ajdukiewicz Zygmunt: *Niedźwiadek*, Brzozowski Feliks: *Krajobraz leśny z jeleniem*, Chełmoński Józef: *Kuropatwy na śniegu*),
- sceny polowań (Ajdukiewicz Z. *Na tropie*, Brandt Józef *Polowanie*, Fałat Julian: *Powrót z łosiem*),
- myśliwskie sceny rodzajowe (np. odpoczynek myśliwych, sceny wyjazdu na polowania, zwyczaje), (np. Kossak Juliusz: *Polowanie u Sapiehów – biwak*, *Scena z polowania*),
- martwa natura, kompozycje z elementami myśliwskimi, (np. Pochwalski Kazimierz: *Myśliwska martwa natura*, Kasztelan Zofia: *Zajac*),
- postacie myśliwych (np. Brandt Józef: *Gajowy*, Wierusz-Kowalski Alfred: *Myśliwy*),
- dzieła nawiązujące do kultu patronów myśliwych (np. Dunin-Piotrowska Maria: *Święty Hubert*, Kossak Jerzy: *Święty Hubert*, *Na polowaniu*)⁵.

4 R. Solik, *Powinowactwo sztuk w przestrzeni artystycznej*, [w:] *Wartości w muzyce*, t. 3, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2010.

5 Zob. W. Panek, *Wiedza o kulturze*, wyd. Warszawa 2005; S. Godlewski, *Komputerowy leksykon łowiecki*, Warszawa 2000; Program oparty na publikacji S. Godlewskiego, *Vademecum myśliwego*, Warszawa 1955.

W dobie współczesności, jak i w poprzednich okresach historii sztuki mamy liczne dowody na to, że twórczość łowiecka, w tym malarska, graficzna, rzeźbiarska, tkacka (np. arrasy tureckie i perskie, gobeliny) były obecne i pozostają nadal w zainteresowaniach wielu artystów profesjonalnych i nieprofesjonalnych. Dzieła o tematyce łowieckiej znajdują się w wielu muzeach, galeriach, są prezentowane na wystawach, dekorują domy mieszkalne, sale posiedzeń. Zatem, tematyka łowiecka również i w zakresie muzyki, winna być przedmiotem poznania i dyskusji młodzieży klas licealnych. Łowiectwo jest obecne w życiu wielu Polaków w sensie historycznym i współczesnym. Do odbioru tych treści w charakterze społeczno-kulturowym młodzież klas licealnych powinna być właściwie merytorycznie przygotowana.

Współczesne rozumienie i uprawianie łowiectwa podlega prawom planowej i świadomej gospodarki zasobami leśnymi i międzynarodowym prawom etyki łowieckiej i ekologii. Poznanie przez młodzież tematyki łowieckiej w wielowymiarowym ujęciu: gospodarczym, etycznym, artystycznym kształtuje u uczniów obiektywne spojrzenie i świadomość wobec problemu łowiectwa oraz spełnia funkcje poznawcze, wychowawcze i artystyczne⁶. Tematyka łowiecka poprzez twórczość malarską i muzyczną przemawia do odbiorcy swą treścią, jest dokumentem artystyczno-kulturowym, ukazuje między innymi piękno przyrody, idyllę, tajemniczość wydarzeń. Często u młodego odbiorcy budzi fascynację wynikającą głównie z samej tematyki i dynamiki wyrazu artystycznego. Łowiectwo wraz z myślistwem od zawsze należały do sfer ludzkiej aktywności, które aktualizując relacje człowieka z otaczającą go naturą, zyskiwały wymiar uniwersalny i ponadczasowy. Racjonalne i celowe funkcjonowanie gospodarki leśnej dowodzą aktywności praktycznej człowieka, która dodatkowo wpływała na jego styl życia, tworzące się obyczaje, kulturę, tradycje.

Działania kulturotwórcze człowieka związane z łowiectwem i jego dziedzina myślistwem zaznaczyły swoją obecność w polskiej muzyce ludowej, użytkowej i artystycznej między innymi:

- w tematyce i muzyce pieśni ludowej i pieśni artystycznej,
- w muzyce artystycznej i utworach operowych,
- w użytkowej muzyce myśliwskiej: głównie w sygnałach myśliwskich związanych z poszczególnymi etapami polowania i pokotem (czyli pożegnaniem zwierza z knieją), rozwojem instrumentarium od rogów naturalnych po waltornie wentylowe włącznie.⁷

6 Zob. *Kultura łowiecka źródłem tożsamości polskich myśliwych. Kongres Kultury Łowieckiej*, red. M. Krzemień, Pszczyna 2008.

7 *Wokół kultury myśliwskiej*, red. J. Uchyla-Zroski, R. Solik, Pszczyna 2008.

Jak podaje Witold Ziembicki: „Dzięki kilku pracowitym zbieraczom posiadamy pokaźny inwentarz drukowanych pieśni myśliwskich w wydawnictwach, poświęconych pieśni ludowej. Do takich należy zbiór małopolskich pieśni Waclawa z Oleska wraz z tekstem muzycznym układu Waclawa Lipińskiego, zbiór Juliusza Rogera, obejmujący zbiór pieśni ludu górnośląskiego i inne podobne. A z nowszych, zbiór pieśni śląskich Gawlusa, zbiór wielkopolskich Wiechowicza, zbiór warmiński Nowowiejskiego, (...). a także wiele rozproszonych pieśni w periodykach, śpiewnikach, pismach pojedynczych, literackich, muzycznych, ludoznawczych”⁸.

Tematyka myśliwska od dawna inspirowała wielu artystów, poetów, pisarzy i muzyków, tak też pozostało do dziś. Od dawien dawna stanowiła ważny aspekt wypowiedzi ludu polskiego w pieśniach tworzonych przez bezimennych autorów tekstów i muzyki. W. Ziembicki powiada: „Myślistwo, jak długo będzie istniało, nie przestanie być jednym z ulubionych źródeł natchnienia dla pisarzy i muzyków podobnie, jak było i jest dla malarzy, rzeźbiarzy, poetów i beletrystów. Składa się na to tkwiący w nim, i nieśmiertelny, pierwiastek bohaterski, niemniej jak inne z myślistwem skojarzone czynniki: przyrodniczo-deskryptywny i erotyczny. Jeden i drugi czerpie motywy z codziennych przeżyć myśliwca obcującego z przyrodą, wrażliwego na jej piękno, pochopnego do przygód miłosnych”⁹. Muzyka zawsze rodziła się w ścisłej symbiozie warunków życia człowieka, jest zwierciadłem jego pracy, przekonań, myśli, uczuć i dążeń.

Juliusz Roger (1819–1865) badaczem kultury śląskiej

Przywołana przez W. Ziembickiego sylwetka J. Rogera jest przykładem człowieka autentycznie rozmiłowanego w polskiej kulturze ludowej. Dał on temu wyraz w zbiorze pieśni górnośląskich oraz w działaniach społeczno-kulturowych na Górnym Śląsku. Juliusz Roger urodził się 28 lutego 1819 roku, w małej, niemieckiej miejscowości Niderstotzingen, opodal Ulm. W dziewiątym roku życia wraz z rodzicami przeniósł się do miasta Augsburga, gdzie rozpoczął naukę w gimnazjum¹⁰. Jak donoszą zapiski był uczniem pilnym, zdyscyplinowanym o wszechstronnych zainteresowaniach. W trakcie trwania nauki w gimnazjum zaszła istotna zmiana organizacyjna placówki. Szkoła dotąd prowadzona przez nauczycieli świeckich, została przejęta przez zakon ojców benedyktynów. Juliusz wykazał zainteresowanie życiem zakonnym.

8 W. Ziembicki, *Myślistwo a muzyka*, Lwów 1936, s. 8.

9 Ibidem, s. 9.

10 P. Świerc, *Juliusz Roger na Górnym Śląsku*, [w:] *Pieśni ludu polskiego w Górnym Szląsku*, red. J. Roger, Opole 1991.

W roku 1839 mając 20 lat wstąpił do nowicjatu w Ottobeuren¹¹. Był jednak wątłego zdrowia i głównie ze względów zdrowotnych musiał opuścić klasztor. Wkrótce rozpoczął studia filozoficzne w Monachium. Ten kierunek nie dał Juliuszowi pełnej satysfakcji i ponownie przeniósł się na Wydział Medyczny Uniwersytetu w Tybindze. Po ukończeniu studiów medycznych i uzyskaniu stopnia doktora medycyny w 1843 roku rozpoczyna pracę w charakterze asystenta w szpitalu w Ausburgu. W 1844 w Wiedniu pod kierunkiem prof. Fryderyka Jägera kończy dodatkowe studia specjalistyczne z zakresu okulistyki. Następnie zamieszkał w małym miasteczku wirtemberskim w Mergentheim, gdzie jako lekarz ogólny szybko zdobył sobie zaufanie miejscowych pacjentów. Po roku praktyki lekarskiej został asystentem w klinice uniwersyteckiej w Tybindze¹². Jego pasją stała się nie tylko praca lekarza, ale badawcza i naukowa. Pewne okoliczności sprawiły, że stało się inaczej.

W 1847 roku na ziemiach Górnego Śląska panował tyfus. Groźna choroba dziesiątkowała ludność, szczególnie dotkliwie wiejską. Jak podaje Piotr Świerc: „W roku 1847 w czasie ogromnego nasilenia zarazy książę Wiktor I Raciborski, głównie w obawie przed wyludnieniem swych majątków i wsi, sprowadził z Wirtembergii Juliusza Rogera młodego, 28. letniego lekarza ze stopniem doktora. Działanie to było wbrew przepisom prawnym władz pruskich o przemieszczaniu się ludności z terenów objętych zarazą. Warto dodać, że książę raciborski nie kierował się względami humanitarnymi ani sentymentem do własnych poddanych lecz chłop i ludność wiejska byli mu potrzebni, jako tania siła robocza do pracy na jego posiadłości. Obszar ten był pokaźny i liczył 33 tysiące hektarów. Książę uważał za swój obowiązek szybkie i skuteczne przeciwdziałanie dalszym konsekwencjom”¹³.

Juliusz Roger po przybyciu do Rud Wielkich walczył nie tylko z zarazą i skutkami tyfusu, ale także z nędzą i zacofaniem jej mieszkańców. Dewizą młodego lekarza stało się powiedzenie: „Przede wszystkim muszę leczyć ludzi i pomagać im, jako lekarz i człowiek”¹⁴.

Zmarł nagle podczas polowania „na udar serca” 7 stycznia 1865 roku przeżywszy 46 lat. Na Śląskiej Ziemi spędził osiemnaście lat. 11 stycznia odbył się bardzo uroczysty pogrzeb. Liczny udział Ślązaków w ceremonii pogrzebowej przypominał manifestację. Żegnał go lud śląski; chłopci, robotnicy pobliskich miast, a także inteligencja. Wszyscy przybyli, by oddać cześć człowiekowi, który

11 Ibidem, s. 7.

12 Ibidem, s. 8.

13 Ibidem, s. 7.

14 Ibidem, s. 8.

młode lata poświęcił ich sprawom. Został pochowany na cmentarzu w Rudach Wielkich. W miejscu tragicznej śmierci około 10 km. za Gliwicami w kierunku Sośnicowic postawiono krzyż, pod którym znajduje się kamień w kształcie serca i napis uwieczniający nieszczęsne wydarzenie.

Krótkie, ale jakże aktywne i bogate w działalność społeczną życie Rogera, stopniowo utrwały w nim dążenie do czynienia dobra. Był zawsze czuły na potrzeby innych ludzi, niestrudzony działacz społeczny i humanista. Autentycznie umiłował lud Śląski i piękno jego kultury i ziemi.

Juliusz Roger znaczną część swojego życia poświęcił działalności charytatywnej. Ceniono go i lubiano nie tylko dlatego, że od ubogich pacjentów nie brał za usługi medyczne żadnych honorariów, ale za to, że służył pomocą tym, którzy jej potrzebowali i gdzie było konieczne. Dość często zabiegał osobiście u księcia Wiktora I o środki finansowe dla najuboższych pacjentów. J. Roger nie tylko skutecznie leczył i wspomagał finansowo, ale także modernizował i budował nowe szpitale między innymi: w Rudach Wielkich, Pilchowicach i w Rybniku. Ten ostatni wybudował głównie ze składek społecznych uzbieranych podczas zbierek publicznych oraz z ofiar od różnych znajomych, bliskich i protektorów, do których zwracał się listownie z prośbą o datki na ten cel.

Szpital został oddany do użytku 8 kwietnia 1869 roku, cztery lata po śmierci J. Rogera. W dowód wdzięczności mieszkańcy Rybnika nazwali szpital jego imieniem. Z kolei szpital w Rudach Wielkich powstał w opuszczonym budynku poklasztornym. Był utrzymywany przez dwór książęcy i zarządzali nim kolejni lekarze książęcy.

Pod jego opieką lekarską pozostawał także sierociniec w Lyskach (powiat rybnicki). W dowód wdzięczności po śmierci ulubionego lekarza pracownicy sierocińca napisali: „Już nigdy miłujące i stroskane serce Twe nie zbliży się do łoża boleści, nigdy litość Twoja nie znajdzie drogi do chat opuszczonej biedoty”¹⁵.

Godna podziwu była działalność kulturalna. Pomimo tyłu obowiązków J. Roger znajdował czas, by organizować dla miejscowej ludności życie kulturalne, dostarczać nowych pomysłów do działań środowiskowych: organizował koncerty świąteczne, amatorskie przedstawienia teatralne, różne imprezy dające radość i uśmiech najuboższym mieszkańcom.

Oprócz działalności lekarskiej Roger zajmował się badaniami przyrodniczymi. Odkrył około 400 gatunków chrząszczy i opublikował z dziedziny entomologii wiele prac naukowych. Wiele prac zostało opublikowanych w czasopiśmie wrocławskim *Zeitschrift für Entomologie* oraz w *Berliner Entomologische*

15 Archiwa Instytutu Śląskiego w Opolu, *Juliusz Roger – biografia*, opracował P. Świerc, Opole 1991.

Zeitschrift. Roger współpracował naukowo z wieloma uczelniami i badaczami przyrody między innymi: z wybitnym entomologiem prof. dr Gustawem Krautzem. Wspaniałe zbiory owadów Rogera zyskały sławę wśród entomologów Europy, a jego kolekcje do czasu drugiej wojny przekazano Muzeum Entomologicznemu w Berlinie. Oprócz owadów Roger odkrył kilka okazów ptaków¹⁶.

Ludowa pieśń myśliwska na przykładzie zbioru *Pieśni Ludu Polskiego w Górnym Szląsku (1865) Juliusza Rogera*

Kolejną pasją badawczą Rogera było zbieractwo śląskich pieśni ludowych. P. Świerc podaje: „W czasie swoich wyjazdów do chorych lub dowolnych wędrowek spotykał się z ludnością Górnego Śląska. Zapisywał melodie i słowa pieśni śpiewanych podczas obrzędów, uroczystości rodzinnych, pieśni nucone przez matki przy kołysce i przy pracy. Rozmawiał się on w nich do tego stopnia, że swój wolny czas poświęcał na włóczęgę po odległych nawet powiatach, aby tylko wzbogacić swe zapiski”¹⁷.

Roger spisywał pieśni będące w obiegu lub prawie już zapomniane, śpiewane jeszcze przez niektóre starsze kobiety. Gromadził materiał bardzo skrupulatnie i z wielką starannością. Spisał ich w tym krótkim okresie swego życia, aż 546. Muzyczne opracowanie nut do tekstów słownych sporządził Karol Schmidt z Rud Wielkich. „Nuty po większej części, a zwykle w mojej obecności, spisał p. Karol Schmidt, książyce kapelmistrz w Rudach, który w ogóle zredagował muzyczną część dzieła”¹⁸.

Roger miał osobowość niesłychanie przystępną i pogodną. Podczas zbierania pieśni i w bezpośrednim kontakcie z mieszkańcami musiał sam rozmawiać ich językiem. Stopniowo uczył się mowy polskiej i gromadził wiedzę o kulturze i języku. Celem zbieractwa utworów było uwiecznienie i ochrona przed zapomnieniem wspaniałego bogactwa kulturowego Górnego Śląska. Z pełną świadomością nadał publikacji tytuł o brzmieniu *Pieśni Ludu Polskiego w Górnym Szląsku*, odrzucając tym samym twierdzenia nauki niemieckiej, iż gwara śląska pozbawiona jest jakichkolwiek podstaw naukowych, jakoby dialekt śląski nie miał żadnej wartości i nie należał do polskiej grupy językowej¹⁹.

We wstępie publikacji autor dał dowód swego stosunku do zebranego materiału. Zawsze ciepło i serdecznie odnosił się do osób, dzięki którym tom

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ P. Świerc, *Wprowadzenie*, [w:] *Pieśni ludu polskiego w Górnym Szląsku*. Red. J. Roger, Opole 1991, s. 3.

¹⁸ J. Roger, *Przedmowa*, [w:] *Pieśni ludu polskiego...*, op. cit., s. 72.

¹⁹ P. Świerc, *Wprowadzenie*, [w:] *Pieśni ludu...*, op. cit., s. 9.

powstał. We wstępie wyraził swe myśli w następujących słowach: „Włóścianin polski osiadły na małym piaszczystym polu, wśród wielkich borów, w chałupce słomą pokrytej, gruszami i lipami otoczonej. Tu matka uradowana polskimi słowy wita swoje pierworodne, tu w szkółce nauczyciel po polsku daje dzieciom początków wiedzy i z kazalnicy ksiądz polską mową opowiada ludziom boskie nauki prawdy odwiecznej. Na tych piaszczystych polach wyrosły wonne kwiaty pieśni gminnej, tam mieszkali wieszczę wśród ludu i z ludem, którzy najśliczniejsze wyśpiewali piosenki, tam żyli skromni kompozytorowie, których imiona dawno przebrzmiały, lub może nigdy znane nie były, ale ich nuty orzeźwiająca duszę i serce nie zaginą dopóki lud żyć będzie”²⁰. Juliusz Roger ujął pieśni w następujących 18 grupach z 11 powiatów Górnego Śląska w liczbie 546:

dział pieśni wojackie	55
pieśni myśliwskie 18	18
pieśni pasterskie i rolnicze	24
pieśni rzemieślnicze i młynarskie	10
pieśni cygańskie	1
ballady	35
pieśni miłosne: poważne	159
pieśni miłosne: żartobliwe	68
pieśni weselne	8
pieśni małżeńskie	25
pieśni pijackie	9
pieśni wiosenne	2
pieśni pożegnalne	6
pieśni majowe	3
pieśni zwierzęce	5
pieśni rozmaitej treści, poważne	44
pieśni rozmaitej treści, żartobliwe	53
pieśni kołędowe	21
Razem	546

W zbiorze jest 294 pieśni z melodiami, zaś z samym tekstem 252. Przymusza się, że J. Roger melodie pieśni notował „metodą ołówkową”, gdyż nie posiadał fonografu, nie posiadał też wykształcenia muzycznego. Sądzić należy, że była to dla niego wielka trudność, gdyż nie był muzykiem. W jego zbiorze

²⁰ J. Roger, *Przedmowa*, [w:] *Pieśni ludu...*, op. cit., s. 71.

znajduje się wiele ciekawych, różnorodnych i oryginalnych melodii ludowych, bogatych pod względem muzycznym oraz bardzo starannie zapisanych.

Nawiązując do przyjętego tematu pracy, wskażę na najistotniejsze cechy pieśni myśliwskich z działu drugiego, które stanowią numerację od 56-72.

- Każda ma określoną liczbę zwrotek, metrum, liczbę taktów, tryb (tonację), budowę.
- Powtórzenia muzyczne obejmują pewne fragmenty pieśni np. nr 61 lub powtarzany dwukrotnie refren nr pieśni 56.
- Posiadają różne zakończenia muzyczne; są kończące się tonice nr 57 lub innym stopniu gamy nr 59, a czasem występuje zakończenie kadencyjne np. pieśń 62 i 64.
- Warstwa muzyczna pieśni (melodyczni i rytmiczna) jest bardzo urozmaicona.
- Struktura metrorytmiczna uwzględnia cechy polskich tańców ludowych np. chodzony (58), trojak śląski (59), marsz (70, 72), waloszek (73).
- Rytm, wiele pieśni posiada tzw. rytm punktowany występujący w kilku taktach po sobie (np. nr 63, 69, 72).
- Metrum na dwa, trzy, cztery, (dwudzielne i trójdzielne)
- Melodyka czasem o płynnej kantylenie a czasem o dużej skoczności i rozległym interwale. Czasem melodyka melizmatyczna (59, 64, 68). Zapis w kluczu wiolinowym.
- Tonalność – przewaga trybu durowego ale wiele pieśni jest w trybie molowym harmonicznym (68).
- Tempo posiadają tylko niektóre pieśni (np. *andante*, *andantino*, *moderato*, *allegro*, *allegretto*, tempo *di Polaca*, tempo *di marcia*, wesoło, *ritenuto*, *ritardando*). J. Roger nie wprowadza oznaczeń tempa. Wynika ono z charakteru pieśni tj. muzyki i słów pieśni.
- Artykulacja – fermaty, które można czasem traktować jak wybrzmienie dźwięku, jak gdyby *rubato*.
- Brak oznaczeń dynamicznych wskazuje na wielką swobodę interpretacyjną melodii.
- Tematyka jest miłosna, żartobliwa, moralizująca, charakteryzuje ówczesne stosunki społeczne, warunki życia mieszkańców wsi oraz pozycję społeczną i materialną myśliwego, uwypukla cechy podmiotu lirycznego.
- Myśliwy to osoba o takim zawodzie, pełniąca ważną funkcję w społeczności wiejskiej.
- Język zachowuje cechy gwary śląskiej.
- Tylko jedna pieśń w całym zbiorze (nr 43) została napisana dwugłosowo.

- Pozostałe napisane są jednogłosowo, bez akompaniamentu.

Wśród omawianych pieśni spotykamy różne formy poetyckie, o budowie zwrotkowej, czasem z powtarzającym się refrenem, o różnej liczbie wersów np. „ośmiowersowe”, „czterowersowe”. Cechuje je różna liczba zgłosek, tworzą tzw. dystych (12-zgłoskowy). W tekście słownym występują zdrobnienia np. *syneczek, myśliweczek, myśliwiec, gojniczek* i inne. Pieśni wykonywano podczas zabaw weselnych, w karczmach, biesiadach domowych lub podczas prac polowych, również śpiewały je kobiety.

Sygnaly łowieckie – jako muzyka użytkowa

Najstarszy zapis sygnałów myśliwskich pochodzi z Francji, z roku 1394 i zamieszczony jest w publikacji Hardouina: *Le tresor de vénerie*²¹, co oznacza *Skarbnica myślistwa*. Była to pierwsza szkoła gry sygnałów, przedstawionych za pomocą rysunków. Współcześnie możemy je określić, jako rodzaj komiksu lub historyjki polowania w obrazkach. Rogi są pochodzenia zwierzęcego i mogły wydobyć tylko jeden dźwięk. Sygnaly te, mogły się składać z dźwięków długich i krótkich, nie określały wysokości wydobywanego tonu. Oto przykład:

Rozpoczęcie polowania; Cornure de Chasse

|| ti ti | ta ta ta | ta ti ti | ta ti ti | ta ti ti | ta ti ti | ta ti ti | ta ti ti | ta ti ti ||²²

W Polsce rozkwit sygnalistki myśliwskiej przypada na okres późnego średniowiecza, końcem XIV wieku i trwa do XIX wieku. W tym to czasie organizowane były przez dwory królewskie, książęce i szlacheckie wielkie puszczańskie łowy. Polowania i trąbienie myśliwskie było cechą kultury narodowej i stanowiło ważną formę komunikacji myśliwych. Pełniło funkcję informującą i porządkującą w gęstwinie leśnej wśród myśliwych. Sygnaly – to znaki myśliwskie dawane za pomocą rogu naturalnego lub rogu blaszanego, czy mosiężnego instrumentu, a czasem także trąby lub trąbki.

Po raz pierwszy w literaturze staropolskiej o polskich sygnałach łowieckich pisze książkę Jan Ostroróg (1565–1622) *Myślistwo z ogary* opublikowanej w Krakowie w księgarni Bazylego Skalskiego w roku 1618²³. Zawarte tam słowne opisy sygnałów, stanowią jedno z nielicznych źródeł wiedzy na temat organizacji polowań i trąbienia na rogach myśliwskich w polskich puszczech i lasach. Z tej

21 Hardouin de Fontaines-Guérin, *Le trésor de vénerie*, Paris 1855, s. 59.

22 J. Uchyła-Zroski, *Wybrane zagadnienia dydaktyki nauczania muzyki. Metoda względna nauczania muzyki wg. Z. Kodaly'a*, Katowice 1991.

23 J. Ostroróg, *Myślistwo z ogary*, wyd. II, Warszawa 1902.

staropolskiej publikacji dowiedzieć się można, jak przebiegało polowanie, porozumiewali się z myśliwi z sobą i psami, *odtrąbiano* upolowaną zwierzynę (sygnał pokotu, czyli pożegnania zwierza z knieją)²⁴. Dawni myśliwi posługiwali się około 30 sygnałami. Ze względu na brak notacji muzycznej i umiejętności zapisu muzycznego przez użytkowników były kunsztem łowieckim danego możnowładcy i polującego. Ich uporządkowanie nastąpiło przez Księcia Jana Henryka XI, który stał się pomysłodawcą nowego instrumentu myśliwskiego *pszczyńskiej Plessówki* (1874)²⁵. Walory muzyczne instrumentu pozwoliły na większe zróżnicowanie sygnałów i ich ujednoczony zapis; dla wielu dworów książęcych w Europie. Pszczyńskie zostały zapisane przez nadwornego księgarza Józefa Rosnera i opublikowane w Wiedniu w roku 1876. W XX wieku zostały częściowo zmodyfikowane i ujednoczone, a następnie zatwierdzone przez polskie i międzynarodowe władze łowieckie. Obecnie stanowią europejskie sygnały łowieckie²⁶.

Wątki łowieckie i myśliwskie w muzyce artystycznej

Wątki tematyki łowieckiej i myśliwskiej znajdują się również w polskiej muzyce artystycznej. Występują między innymi w następujących gatunkach: operze, komedio-operze, pieśni artystycznej. Oto niektóre przykłady: Opera Karola Kurpińskiego *Leśniczy z Kozienickiej Puszczy oraz Henryk VI na łowach*. W operze *Leśniczy w Kozienickiej puszczy* można znaleźć opis polowania w ujęciu tradycyjnym i typowym dla dworów polskich. Bohaterem jest leśniczy Poręba, który w solowej arii śpiewa następująco:

Naprzód w bardzo rannej porze, głosem trąbki obudzony.
Do dnia skoro błysły zorze, zerwałem się, jak szalony.
Wziąwszy strzelbę ulubioną, torbę i trąbkę zieloną;
A moje pieski kochane, tak były posforowane:
Zagraj z Szumlasem, Śpiewak z Grzmiłlasem,
Lutnia z Budziszem, Trafna z Złociszem.
Całkiem gotowy śpieszę na łowy.²⁷

²⁴ Zob. M. Krzemień, *Kongres Kultury łowieckiej*, Pszczyna 2008.

²⁵ J. Uchyla-Zroski, *Róg pszczyński – funkcje instrumentu w tradycji i kulturze*, [w:] *Kongres Kultury łowieckiej*, red. M. Krzemień, Pszczyna 2008, s. 118-126.

²⁶ F. Nüßlein, *Łowiectwo. Podręcznik*, Łódź 2007, s. 408-412. Zob. M. Strawa, *Sygnały myśliwskie. Polski Związek Łowiecki*, Warszawa 2001.

²⁷ K. Kurpiński, *Leśniczy w Kozienickiej puszczy*. Opera w I akcie do libretta Józefa Wawrzyńca Krasieńskiego; *Henryk VI na łowach*. Opera komiczna w dwóch aktach na podstawie sztuki Wojciecha Bogusławskiego.

Warto zauważyć, że bohater tekstu, myśliwy Poręba na polowanie wychodzi ochoczo w pełnym rynsztunku. Ważną rolę pełnią psy, z których każdy ma imię zgodne do jego cech. W operze tej, pojawia się także chór myśliwych z pieśnią w układzie czterogłosowym: *Siedzi sobie zając pod miedzą*. Kompozytor w świadomy sposób wprowadza pieśń ludową do muzyki artystycznej. Jest to przykład wzajemnego przenikania się kultur; ludowej i szlacheckiej. Myśliwy Poręba jest szlachcicem i akcja opery również dzieje się na jego dworze. Bardzo ciekawe fragmenty muzyki myśliwskiej w operze Karola Kurpińskiego *Henryk VI na łowach*. Chór myśliwych stanowią głosy męskie z orkiestrą. Występ chóru rozpoczyna się i kończy sygnałem granym na rogach myśliwskich starofrancuskich. Autentyzm ich brzmienia wprowadza specyficzny klimat polowania i w pełni oddaje jego nastrój.

Ponadto można znaleźć epizody z polowań w operach Stanisława Moniuszki²⁸: *Hrabina* (piosenka *Chorążego*, akt I, pieśń myśliwska z aktu III: *Pojedziemy na łów*) oraz *Straszny Dwór* (*Finał aktu II Spór Skułoby z Maciejem o dzika*) oraz staropolska pieśń w wykonaniu chóru (*Siedzi sobie zając pod miedzą*). Chór w przywołanych operach jest reprezentantem ludu i chłopstwa, zatem śpiewa pieśni, „których jest twórcą”. Przykłady muzyki artystycznej znacznie ubogacają rozumienie polskiej kultury narodowej, jej cech i utrwalonych przez pokolenia tradycji. Łowiectwo zawsze dowodziło umiejętności gospodarowania zasobami natury: lasów, pól i wód. Natomiast myślistwo wyrabiało u mężczyzn postawę waleczności i odwagi, było przygotowaniem do rycerskich (żołnierskich) powinności. Przywołane przykłady twórczości polskich kompozytorów dowodzą, że muzyka jest obrazem życia ludzi różnych sfer, dokumentem jego kultury duchowej, symbolicznej i materialnej.

28 S. Moniuszko, *Hrabina*. Opera do libretta Włodzimierza Wolskiego; *Straszny dwór*. Opera do libretta Jana Chęcińskiego.

Streszczenie

Autorka prezentuje cele edukacji kulturalnej młodzieży, jako wiedzy o kulturze. Nakreśliła działalność i sylwetkę mało znanego zbieracza pieśni ludowych – a w tym i pieśni myśliwskich – Juliusza Rogera (1819–1865). Dokonała analizy wybranych pieśni, sygnałów muzyki myśliwskiej w kontekście tradycji łowieckich i zwyczajów oraz wybranych utworów operowych o tematyce myśliwskiej. Dowiodła, że osiągnięcia artystyczne polskiej muzyki myśliwskiej (użytkowej i artystycznej) są dokumentem kulturowym dziejów naszego narodu i znaczącym wkładem Polaków w kulturę europejską.

Bibliografia

- Archiwa Instytutu Śląskiego w Opolu. *Juliusz Roger – biografia*. Opracował P. Świerc, Opole 1991.
- Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe 1995. Karta Regionalizmu Polskiego*.
- Ferenc K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.
- Godlewski S., *Komputerowy leksykon łowiecki*, Warszawa 2000.
- Godlewski S., *Vademecum myśliwego*, Warszawa 1955.
- Hardouin de Fontaines-Guérin, *Le trésor de vénirie*, Paris. 1855.
- Krzemień M. *Kongres Kultury łowieckiej*, Pszczyna 2008.
- Kultura łowiecka źródłem tożsamości polskich myśliwych. Kongres Kultury Łowieckiej*, red. M. Krzemień, Pszczyna 2008.
- Nüßlein F., *Łowiectwo. Podręcznik*, Łódź 2007.
- Ostroróg J., *Myślistwo z ogary*, Kraków 1618. Wyd. II, Warszawa 1902.
- Panek W., *Wiedza o kulturze*, Wyd. Warszawa 2005.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku, w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowany z dnia 15 stycznia 2009 r., (Dziennik Ustaw NR 4, poz.17)*.
- Roger J., *Przedmowa*, [w:] *Pieśni ludu polskiego*.
- Solik R., *Powinowactwo sztuk w przestrzeni artystycznej*, [w:] *Wartości w muzyce*, t. 3, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2010.
- Strawa M., *Sygnały myśliwskie. Polski Związek Łowiecki*, Warszawa 2001.
- Świerc P., *Juliusz Roger na Górnym Śląsku*, [w:] *Pieśni ludu polskiego w Górnym Szląsku*, red. J. Roger, Opole 1991.

Uchyła-Zroski, *Róg pszczyński – funkcje instrumentu w tradycji i kulturze*, [w:] *Kongres Kultury łowieckiej* red. M. Krzemień, Pszczyna 2008.

Uchyła-Zroski, *Wybrane zagadnienia dydaktyki nauczania muzyki. Metoda względna nauczania muzyki wg. Z. Kodaly'a*, Katowice 1991.

Wokół kultury myśliwskiej, red J. Uchyła-Zroski, R. Solik, Pszczyna 2008.

Ziembicki W., *Myślistwo a muzyka*, Lwów 1936.

Meaning of Hunting Music in Artistic and Cultural Education of Youth

Abstract: The author of the following article presents aims of cultural education of youth understood as the knowledge about the culture. She sketches a portrait of a collector of folk songs – including hunting songs – Juliusz Roger (1819–1865). She has analysed selected songs and hunting music signals in the context of hunting traditions and customs, as well as chosen opera works whose theme is hunting. The author proved that artistic achievements of Polish hunting music (functional and artistic) are cultural record of our nation's history and substantial contribution of Poles to the European culture.

Keywords: knowledge about culture, hunting music.

Krystyna Ferenc

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

Etyczne i estetyczne kryteria muzyki stosowane przez dzieci

Dla każdego człowieka, zwłaszcza najmłodszego rzeczywistość przyrodnicza i społeczna jest normalną. Określenie „normalne” jest tu odniesieniem do otoczenia, które stara się go do niego dostosować, a i ono też takie starania czyni. Od tego, jakie otoczenie jest, takie są warunki rozwoju, który nie można rozpatrywać inaczej niż w płaszczyźnie bio-socjo-kulturowej. W takim całościowym obrazie dostrzega się różnego rodzaju bodźce i siłę ich oddziaływania, wzajemność wpływów, przenikanie się.

We wszystkich sferach rozwoju: fizycznej, psychicznej i społecznej doświadcza dziecko zdarzeń, sytuacji i bezpośrednich kontaktów z innymi osobami, które ujawniają mu ich znaczenie, wartościują wskazując pozytywne wzory i negatywne przykłady zdarzeń i zachowań, jakich należy unikać. Poznaje więc wzory i normy, a w następstwie wartości moralne w kontekście kulturowym. W naturalny sposób następuje proces inkulturacji stwarzający poczucie przynależności do grupy mniejszej i większej oraz związane z tym poczucie bezpieczeństwa. Jeśli nie ma zaburzeń w zaspokojeniu tych potrzeb staje się to naturalnym sposobem budowania swojej osobowości z rysem kultury grupy, w której jest. Z całego uniwersum kulturowego, jakie istnieje dla społeczeństwa, człowiek wybiera sobie to miejsce i ten zakres, w którym nie ma trudności komunikacyjnych. Dziecko nieświadomie czyni to samo. Wybory dyktowane są aktualnym poziomem kompetencji kulturalnej. Poznawanie świata – samodzielne i z pomocą najbliższych – to gromadzenie o nim informacji tzw. różnymi kanałami: przez zmysły, umysł i emocje. Proces ma charakter ciągły, chociaż w odmiennym tempie może przechodzić różne etapy. Niemniej prawa rozwoju są zachowywane, a tempo może być co najwyżej stymulowane lub w niekorzystnych sytuacjach hamowane. Najwięcej uwagi poświęca się ze strony rodziców temu, co najlepiej obserwowalne i co w dużej mierze warunkuje inne sfery czyli rozwojowi fizycznemu. Oczywiście, że podstawową sprawą jest zdrowie dziecka postrzegane jako zrównoważony rozwój wszystkich możliwo-

ści od dobrego funkcjonowania narządów poprzez motorykę dużą i małą do sprawności zmysłów właściwej dla danego okresu rozwojowego.

Każde środowisko społeczno-kulturowe tworzące warunki rozwoju dzieci stanowi swoisty układ odniesienia do wzoru lub wzorów, jakie przyjmowane są w korzystnym obrazie rozwoju dziecka. Oddziaływania społeczne świadome i nieświadome w nurcie socjalizacji przekazują normy społeczne dotyczące wszystkich sfer rozwoju, a więc fizycznego oraz emocjonalno-społecznego. Dowiaduje się co jest „mądre” czyli prawdziwe, przyjmuje informacje poprzez procesy myślowe, buduje z nich własne konstrukcje, którymi analizuje poznawaną rzeczywistość, potwierdza swoje wiadomości lub falsyfikuje i szuka nowych wyjaśnień. Dowiaduje się też co jest dobre, słuszne, właściwe i z tego buduje oceny zachowań innych i własnych. Rzeczywisty kontekst poznawania świata w całościowym ujęciu mieści też normy estetyczne. Bowiem wczesny etap dojrzewania dziecka przechodzi przez konkretyzację doświadczeń. Bogusław Dziadzia widzi w tym zarówno korzyść jak i niebezpieczeństwo dla dalszego kształtowania się osobowości. Píše: „Krytycyzm i umiejętność zachowania dystansu wobec docierających do dzieci treści są ściśle związane z procesem socjalizacji. Dopóki owe cechy, tak ważne w życiu dorosłego człowieka, nie zostaną wykształcone, dopóty dzieci stanowią w polu działania nadawców treści perswazyjnych wymarzony typ odbiorcy.”¹

Wartości, które są źródłem norm i wzorów nie są jeszcze takimi pojęciami, bytami zrozumiałymi przy myśleniu o cechach konkretno-obrazowych. W postrzeganiu świata przez dziecko nie ma kategoryzacji i rozdzielności, jest integracja wszystkich poznawanych i doświadczanych elementów. Prawda, dobro i piękno na tym poziomie myślenia i odczuwania są nierozdzielne. Odbiór takiego globalnego ujmowania wartości obserwowalny jest również w kulturze ludowej, zwłaszcza w jej formach oralnych. Dobro i prawda są piękne, ich przeciwieństwa zło, kłamstwo jest brzydota. Dla wielu nurtów filozoficznych granice między etyką i estetyką są przechodnie. Nic więc dziwnego, że w naturalnym otoczeniu dziecko spotyka się z wartościowaniem norm i zachowań etycznych w kryteriach estetycznych. Dla złagodzenia określenia niewłaściwego postępowania, wyrażania, dorośli mówią do dziecka, że to „nieładne”, brzydkie słowo, nieładny postępek. Podobnie, gdy chcą podkreślić wysoki walor postępowania, rozwiązania sytuacji społecznej określają np.: pięknie postąpił, znalazł piękne rozwiązanie.

Dziecko chce postępować pięknie, zasługiwać na uznanie otoczenia. Najważniejsze w tym jest rozumienie. Ma ono także w rozwoju różne etapy. Naj-

1 B. Dziadzia, *Edukacja czy postkultura – media a dzieci na nowy wiek*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2014, s. 110.

wcześniejszym jest nie tyle rozumienie jako proces myślowy, lecz wiązanie tego z akceptacją najbliższych: mama tak powiedziała, pani nauczycielka powiedziała, że to jest dobre, ładne, piękne, tato chwalił, że dobrze, ładnie. Przez takie rozumienie i emocjonalną akceptację normy (jeszcze nie całkiem rozumianej wartości) buduje się w młodym człowieku swoisty szkielet moralny, który daje mu poczucie wolności i odpowiedzialności, a więc wyzwala w nim to, co określamy rodzącą się podmiotowością. Stopniowo „rozumienie” wiąże się z analizą stanu, sytuacją, wydarzeniem, w którym określone zachowanie czy zdarzenie jest wartościowane. Jest to już intelektualizacja fragmentu rzeczywistości, mogąca być wyjściem do porównań, odniesień.

Dziecko w sposób spontaniczny gromadzi spostrzeżenia zmysłowe, doświadcza ich w kontekście, buduje struktury percepcyjne i to one są podstawą jego reprezentacji świata realnego. Powstają pierwsze schematy porządkowania własnych doświadczeń i według nich ustalają kryteria poprawności ocen czynności, zachowań. Nie zawsze jeszcze owe intelektualne objęcie sprawy wiąże się z emocjonalnym zaakceptowaniem. Są to wczesne etapy charakteryzujące przyjmowanie wartości: poznanie, akceptacja, doświadczenie, internalizacja.

W poznawaniu kultury znaczącą rolę odgrywa sztuka. Nie zawsze nawet jej rola jest w pełni uświadamiana. Stanowi po prostu element codzienności, tzw. estetyka użytkowa, jest wyróżnikiem dni świątecznych. W procesie socjalizacji człowiek w swojej grupie oswaja się z tym, co uważane jest za ładne, łączy to z kontekstem sytuacyjnym, przyjmuje jako normę, wzór. Oprócz swoich upodobań wynikających z możliwości kompetencyjnych dziecko naśladuje rodziców i najbliższe otoczenie przejmując ich wzory zachowań jako „normalne”. Jest to przedmiotowe uczestnictwo w kulturze, znaczące dla zrębów pojmowania estetyki.² Wprowadzanie innych, niż wcześniej znanych wzorów jest mocnym dysonansem w odczuciach dzieci, a nawet młodzieży.

Pierwsze kontakty ze sztuką to opowiadania, bajki, baśnie, a nawet mity. W tych przekazach dobro i piękno jest łączone, występując w treściach jako swoiste przesłanki kształtowania moralności jest nagradzane. W utworach wierszowanych dla dzieci morał występuje z założenia i jest wyraźnie określony. Wzmocnienie odbioru treści daje muzyka. Na płytach, taśmach, w inscenizacjach jej rola jest co najmniej podwójna: uwrażliwia dziecko, słuchacza na dźwięk, oddaje nastrój chwili, zmieniających się wydarzeń i wyraźnie różnicuje sytuacje i zachowania. Łagodna melodia, podkreślająca dobre momenty, bezpieczeństwo wydarzeń pozwala rozwinąć w wyobraźni obrazy przyjemnie

2 K. Ferencz, *Przedmiotowość i podmiotowość dziecka we wczesnej edukacji kulturowej*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 1999.

łączące się z doświadczeniem dziecka. Treści tkwiące w muzyce angażują całą psychikę. W jego zachowaniu widać stan emocjonalny, którego w tym momencie doświadcza. Po słuchaniu takich utworów czy ich fragmentów przedszkolaki mówiły np. słyszałem ptaszki, szumiała woda, chyba czekał piesek. Niezależnie od wyobrażeń uznawały, że przebyta droga dziewczynki z bajki była „ładna”. Muzyka mogła jednak przybrać inną formę dla kolejnych wydarzeń. Dzieci słyszały burzę, wicher i w ich zachowaniu następowały zmiany, np. pojawiało się napięcie barków, czasem rąk, mimika. Dla dzieci przedszkolnych było oczywiste, że jest „groźnie”, a więc brzydko. Organizowanie młodym ludziom kontaktu z muzyką, we właściwych dla nich warunkach, gdy będzie to powtarzane prowadzi do wykształcenia się postawy estetycznej wobec muzyki.³

Dziecko wybiera adekwatne do swoich potrzeb i możliwości rozumienia treści muzyczne oraz formy, w których może je odbierać. Te wybory są z jednej strony dyktowane indywidualnością, a z drugiej wzmacniają kontakty rówieśnicze. Jednak, nawet niezależnie od wyborów, muzyce można przypisywać wzbudzanie wrażliwości.⁴

Granice wrażliwości dziecka – jego poczucie dobra i zła, lęku, zachwyty – poznaje pedagog obserwując dziecko w sytuacjach tzw. niezagrożenia jego wrażliwości. Wrażliwość nie jest cechą, którą można przyporządkować według głównych etapów rozwojowych, to przede wszystkim indywidualna właściwość emocji i umysłu, kształtowana w konkretnym środowisku. W edukacji opiera się na różnych mechanizmach:

- na tym co przyjęte tradycyjnie (to, że się podoba dość powszechnie, popularne);
- na zastępnikach (bo łatwiej dorosłym o reprodukcję, uproszczenia);
- na ograniczeniu indywidualnych ocen i możliwości wyborów (interpretując użytkowo);
- ograniczaniu potrzeby własnych wyborów;
- obniżaniu indywidualnych kryteriów na rzecz uznanych arbitralnie.

Jednakże włączenie dziecka w zajęcia, które go nie interesują, nie odpowiadają jego potrzebom, mogą je zniechęcić nie tylko do nich, ale do uczestnictwa w tej dziedzinie. Lekcje te powinny zmierzać do uzupełnienia, rozwijania tego co akceptuje z zachowaniem zasad stopniowania trudności.

³ *Standardy edukacji muzycznej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. A. Białkowski, W.A. Sacher, Warszawa 2010, s. 18.

⁴ J. Uchyła-Zroski, *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*, [w:] *Wartości w muzyce*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice.

Bywa, że w zderzeniu z formalnym kształceniem, już w przedszkolu czy szkole, poznaje inne przykłady utworów i zachowań kulturowych, niż te akceptowane w dotychczasowych środowiskach. Tu już znaczenia nabierają inne czynniki, takie jak stopień różnicy między już poznanym a nowym, możliwość przyjęcia, tło kulturowe i społeczne poznawanych utworów, charakter sytuacji, w którym poznaje nowe dzieła, a także osobisty autorytet osoby pośrednika, np. nauczyciel, znajomy muzyk, znaczący rówieśnik. Wtedy obok słuchania muzyki pojawia się rozmowa o niej, określa się stosunek do niej, ale i do innych sfer życia społecznego, ujawnia się u rozmówców „podstawowa kompetencja społeczna”⁵, w której kompetencja kulturowa jest jej składnikiem. Ujawniane kryteria podawane są pod dyskusję, weryfikowane lub klasyfikowane. I mimo, że na początku poznawania treści artystycznych wydają się proste, wręcz prymitywne wyzwalają myślenie o wyborach.

Pewne wzorce funkcjonujące w kulturze potocznej, np. w obyczajowości, i przyjmowane wcześniej na zasadzie „u nas zawsze tak było”, czyli „tradycji, która głosi”, mogą być utrzymane, jeśli ich analiza wykazuje zgodność z wartościami wyższymi, a przy tym mogą stanowić punkt wyjścia dla dalszych, nowych wzorów. Jeśli dziecko wchodząc do szkoły z bagażem swoich indywidualnych doświadczeń boi się ośmieszenia, lecz będzie mogło wykazywać się tym co wie, umie, stara się pojąć i wykonać, otworzy się na nowe treści i formy i będzie możliwe wprowadzenie go w kulturę artystyczną. W przybliżaniu muzyki za korzystne przez metodyków uznano m.in. także sposoby jak:

- kształcenie uwagi dzieci poprzez słuchanie analityczne i interpretujące,
- percepcje różnych utworów muzycznych,
- powrót do tych samych utworów wielokrotnie.⁶

Tym sposobem poszerzy się liczba utworów, które będą dzieci uważały za ładne, bo zrozumiałe. Ilustruje to wypowiedź chłopca 9-letniego, niechętnego wszelkim zajęciom, które nie były obowiązkowe, swój dystans do propozycji uzasadnił: lubię muzykę, którą rozumiem.⁷ Jednak, nawet uwzględnianie warunków zewnętrznych, sprawności intelektualnej i fizycznej, brak motywacji hamuje rozwój kompetencji muzycznej danego dziecka. Nie zawsze są więc to błędy nauczyciela, wczesne niesprzyjające doświadczenia w różnym stopniu

5 E. Krzemińska, *Udział w procesie twórczym metodą na powszechne umuzykalnienie dzieci i młodzieży*, [w:] *Sztuka i edukacja. Sztuki muzyczne*, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Lublin 2015.

6 L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009, s. 93-94.

7 T. Wagner-Tomaszewskiej, *Rola zajęć kulturalnych w kształtowaniu postaw prospołecznych wychowanków Specjalnego Ośrodka Wychowawczego*. Praca doktorska US, Katowice 2016.

wywołują niechęć bądź obawy przekroczenia stanu umiejętności, które sobie przypisuje.⁸

W domu dzieciom wybierane są utwory, które lubią i określają jako ładne. Znaczące w nich są elementy muzyki pogodnej, rytmicznej, najlepiej z prostym tekstem, który mogą sobie powtarzać. Jest to ich podstawowe poznanie muzyki i literatury. Proces wprowadzania dziecka w kulturę opiera się na łączeniu wielu dziedzin sztuki. Słabo akcentuje się poezję dziecięcą, która nie spełnia walorów „wysokiej” sztuki. Określa się ją literaturą osobną. A właśnie poza rysunkami i późniejszymi pracami plastycznymi, to piosenki z tekstem dla dzieci zrozumiałym i melodią możliwą dla odbioru ich rozwijających się zmysłów są najpowszechniejszą i najodpowiedniejszą formą rozbudowania wrażliwości i wyobraźni muzycznej. Tekst, muzyka i ruch przy niej, odbierany jako taniec stanowi dla dzieci całość. Jednak poznanie owego całokształtu prawidłowo przebiega przez różne etapy. Znacząca część kształtowania się wrażliwości i upodobań muzycznych odbywa się już w rodzinie w procesie socjalizacji pierwotnej i realizowanej już w tym czasie edukacji. Towarzyszy ona kontaktom w rodzinie, np. w śpiewaniu, słuchaniu. Wybrane są z reguły utwory tzw. dla dzieci, melodie łatwe do zapamiętania, pogodne w nastroju, w pozytywnym kontekście sytuacyjnym. Jeśli dzieci przedszkolne, szkolne stykają się z muzyką odbiegającą charakterem od najczęściej słuchanych to zwykle taką „groźną” w ich nazewnictwie wiążą z wydarzeniem niebezpiecznym. Pierwsze kontakty z taką muzyką następują w słuchowiskach muzycznych lub w tle przedstawień teatralnych, nawet telewizyjnych. Metodocy tej pracy wskazują na zachowanie pewnych prawidłowości, tak na przykład pierwszym etapem nauki piosenki jest poznanie tekstu, wyjaśnienie go, odwołanie się do doświadczeń dzieci, zaakceptowanie treści i nauczenie jej na pamięć, ze szczególną uwagą na wymowę, rytm itp. Potem słuchanie melodii i podejmowane próby śpiewu, bądź najpierw rytmicznego ruchu. To się dzieciom podoba, co można tłumaczyć, że jest na poziomie możliwości ich odbioru.

W nurcie działań edukacyjnych stawiane jest jednak zadanie rozbudowania większej wrażliwości, umiejętności skupienia uwagi, wzbudzanie myślenia wyobraźniowego. W psychologii uważa się, że muzyka ma ogromny wpływ na łączenie i przechodzenie z myślenia konkretnego na abstrakcyjne, a ukazywanie reguł muzycznych kieruje uwagę dzieci na zasady postępowania w innych dziedzinach ich życia. Zatem rozpoznanie stanu możliwości pozwala wyznaczać kolejne etapy stosując wszystkie reguły stopniowania trudności. M. Szczepań-

8 M. Januszevska-Werych, *Uzdolnienia muzyczne, zdolność i muzykalność dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3-4, s. 116.

ska analizując proces wprowadzania dzieci w świat sztuki podkreśla wagę respektowania subiektywnej indywidualności dziecka, a więc tego jak potrafi odbierać i interpretować z doświadczeń własnych, w jaki sposób wyraża swoje emocje.⁹ Jest to ważne, ponieważ u młodych ludzi spośród wielu funkcji przypisywanych wychowaniu muzycznemu czy edukacji muzycznej najsilniejszą, a chyba i najważniejszą, jest funkcja emocjonalna i relaksacyjna. Inaczej mówiąc, przechodzenie na kolejne etapy wyznacza aktualny poziom kompetencji kulturowej. Zatem nie tyle na wczesnym etapie powinny pojawiać się trudności w jej rozumieniu i przyjmowaniu, ile utrudnienie wzbogacające i urozmaicające odbiór utworów muzycznych. Nie można też pominąć możliwości interpretacji wychowawczej utworu.

Podnoszenie owego poziomu kompetencji ujmowane jest w celach stawianych wychowaniu muzycznemu. Celem edukacji jest wyposażenie dziecka w takie kompetencje, które umożliwią mu otwartość na nowe bodźce, wrażliwość i zdolność do intelektualnej autonomii, na takim poziomie, na jakim pozwala jego ogólny rozwój.¹⁰

Nie można lekceważyć wczesnych kontaktów muzycznych dziecka, bo pod wpływem aktywności w najwcześniejszych latach wzmacnia się dynamika osobowości, kształtują się podstawy wobec otaczającej rzeczywistości społecznej i kulturowej. J. Uchyła-Zroski rozwija to w rozważaniach na przykładzie zabaw przy muzyce, pieśni i tańcu.¹¹

W wychowaniu muzycznym dzieci mają odczuć, iż muzyką można się bawić, zarówno samemu, jak i w gronie kolegów i koleżanek.¹² Takie kontakty wyzwalały osobisty stosunek do muzyki, dostrzeganie w niej możliwości wyrażania siebie, ekspresji emocjonalnej, najbardziej podstawowej formy ekspresji, o charakterze wręcz fizjologicznym, w którym odbicie znajdują różne uczucia.¹³ W kryteriach poznawanych utworów elementy estetyki nabierają swobodnego znaczenia. W dziecięcych wypowiedziach wygląda to tak: „to było takie smutne ale ładne” (dziewczynka, lat 9)¹⁴. W programach wychowania przed-

9 M. Szczepańska, *Edukacja dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000, s. 145.

10 J. Skutnik, *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, op. cit.

11 J. Uchyła-Zroski, *Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*, red. B. Dymara, A. Górniak-Naglik, J. Uchyła-Zroski, Wyd. Kraków 2009, s. 148.

12 E. Zwolińska, *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Bydgoszcz 1997, s. 224.

13 R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1987, s. 68-72.

14 T. Wagner-Tomaszewska, op. cit.

szkolnego są wskazania jak przechodzić kolejne stopnie „rozumienia” muzyki, by uczniowie mogli odczuwać jej walory w ujęciu estetycznym, np. bez tekstu słownego.

W edukacji muzycznej można wyróżniać trzy kategorie działań: recepcyjno-pasywne czyli takie, które przygotowuje do odbioru i tworzy kontakt z muzyką; aktywne, oparte na czynnym uczestnictwie w muzyce oraz wartościująco-refleksyjne, których zadaniem jest pokazywanie i tłumaczenie wartości estetycznych i moralnych.¹⁵ W przypadku wstępnych etapów edukacji działania te występują w częstych związkach. Niemniej, jak wskazuje J. Skutnik, przed pedagogiem opierającym swoją pracę na treściach sztuki stoją trudne pytania: czym kierować się w doborze utworu, czy tłumaczyć, podpowiadać, interpretować. Z jednej strony jest to już narzucanie swojego czy innego odbioru, które zaburza bezpośredni kontakt dziecka z utworem, a więc kieruje jego uwagę i odczucie już w określonym kierunku. Z drugiej takie wskazania mogą wzbogacić odbiór, kształtować kryterium tego, co piękne.¹⁶ Przy czym, w tak specyficznej edukacji, jaką jest edukacja kulturowa dzieci, ich rozumienie warunkuje odbiór, a rozumienie polega na przeniknięciu głęboko w odczucia człowieka.¹⁷

„Jeśli odbiorca nie jest zdolny podjąć aktu interpretacji wytworu kulturalnego, niezbędnego dla społecznego czy jednostkowego funkcjonowania danego dzieła, to jego kontakt z nim jest niemal bezużyteczny, dzieło pozostaje nieodczytane, traci swój sens.”¹⁸

Edukacja estetyczna, a zwłaszcza artystyczna, młodych odbiorców oparta na tym co im znane, czyli wzorach z otoczenia zachowuje zasadę przystępności, nie wywołuje trudności w przyjęciu oceny czy wzoru nowego. Trzon procesu opierającego się na wartościach sztuki stanowi spotkanie ze sztuką. Istotne jest aby była to relacja dialogiczna. Taka może się ujawnić już w dzieciństwie, a sprzyjać jej mogą naturalne cechy dziecięcej osobowości takie jak elastyczność w kontaktach z innymi osobami, nowymi wydarzeniami, potrzeba nowości zdarzeń i sytuacji.¹⁹

W rozważaniach kryteriów dziecięcych wobec utworów muzycznych warto zatrzymać uwagę na stosunku dzieci do pieśni związanych ze świętami. Mają one

15 A. Pytlak, *Podstawy wychowania muzycznego*, Warszawa 1997, s. 65.

16 J. Skutnik, op. cit., s. 110.

17 E. Krzemińska, op. cit.

18 E. Fonfara, „Zmieniła się skóra świata” – między diagnozą świata a planem kultury, [w:] *Edukacja kulturalna*, red. K. Olbrycht, *Wybrane obszary...*, op. cit., s. 37.

19 J. Skutnik, op. cit., s. 94.

różny charakter i pieśni z nimi związane także. Te refleksje nasuwają się przy obserwacji zachowań dzieci w młodszych klasach szkoły podstawowej. Jest to moment wprowadzania znaków i symboli należących do kultury narodowej. Poznają więc hymn państwowy, a także pieśni patriotyczne. Tych drugich z reguły nie uczy się śpiewać, bo są i za trudne, i słabo rozumiana jest ich treść. Ważne jest jednak ich poznanie, by w pamięci pozostały jako ważne. Wiedzą, że takie pieśni śpiewane są przy wyjątkowych wydarzeniach, raczej zbiorowo niż indywidualnie. Dzieci określają je jako poważne i nie przykładają do nich kryteriów takich jak do piosenek. Szczególnie miejsce zajmuje hymn. Dzieci uczą się go tak, jak przedszkolaki piosenek. Poznają genezę powstania, znaczenie treści, formy, opanowują tekst, wielokrotnie wysłuchują muzyki. Poznanie tego utworu i podjęcie śpiewu jest swoistym dla młodych ludzi rytuałem przejścia z dziecięcej kultury do symbolicznej, większej grupy, do jakiej należą. Jest więc dla nich już nie piosenką, ale pieśnią i nie musi być pogodna, wesoła. Jednak powinna wyrażać uczucia pozytywne (co jest cechą zasadniczą hymnów narodowych). Można to już widzieć jako świadomie wchodzenie w kulturę i akceptację tych jej elementów, które nie podlegają ich dziecięcym subiektywnym kryteriom.

Podobne tendencje można zaobserwować w sferze zachowań religijnych, zwłaszcza tych zbiorowych, w których elementy sztuki mają znaczenie oprawy. Pieśni są tu dobrym przykładem. Można wyróżnić te, które akceptowane są przez znaczące instytucje i osoby oraz śpiewane w ważnych momentach nabożeństw. Zarówno teksty jak i muzyka podlegają w różnych okresach wielokrotnej cenzurze i zwykle mają długą historię, nie podlegają modyfikacjom i modernizacjom. Są więc też przez dzieci traktowane jako „poważne”, które – według nich – śpiewa się w kościele. Owa powaga i podniosły nastrój nie stwarzają poczucia swojskości, w niejakiemu uzupełnieniu powstawały np. pastorałki. Już nie uroczyste pieśni, ale ludowe wierszowane utwory z muzyką regionalną, bliskie w treści i formie doświadczeniom społecznym ludzi. Ich wykonywanie odbywało się z reguły poza murami świątyń, choć stopniowo patyna czasu pozwalała je wprowadzać. Te utwory mogły być rozwijane, dobudowywano zwrotki, zmieniano wersy, tak by były bliskie śpiewającemu.

To zjawisko obserwowalne jest też w ostatnich dziesiątkach lat w pieśniach i piosenkach tworzonych amatorsko w grupach młodzieżowych. Początkowo śpiewane są „prywatnie”, np. na spotkaniach, przy ognisku, w czasie wędrowek, ale stopniowo pojawiają się obok pieśni tradycyjnych. Można dostrzec w trakcie nabożeństw, nie tylko katolickich, które pokolenie dominuje.

Zadbano też o dzieci, aby ich śpiewanie modlitewne było bliższe ich rozumieniu, by tekst i muzyka odpowiadały ich możliwościom głosowym i ekspre-

sji emocjonalnej. Ten jednak zakres kultury nie ma cech ludyczności, lecz jest jednym z kulturowych mechanizmów spistości grupy. Całość utworów słowno-muzycznych, muzycznych przyjmuje się arbitralnie i nie mają tu zastosowania indywidualne kryteria. Wartość kulturowa, którą przyjmują dzieci pochodzi z innego kręgu kultury symbolicznej. Takie formy jak ceremonie i rytuały wprowadzające młode jednostki w kręgi dużej grupy, zawieszają subiektywne upodobania, dają za to poczucie przynależności do swoistej wielkiej społeczności. Nawet mniej wrażliwe estetycznie osoby doświadczają odmiennie ten rodzaj uczestnictwa w kulturze. Jest on piękny, bo dobry, właściwy, odpowiedni do celu, intencji. Bez względu na poziom kompetencji kulturowej uczestnicy zbiorowych form ceremonii i rytuału odczuwają wspólnotę doświadczeń społecznych, narodowych, religijnych.

Mimo więc zmiany wieku, dojrzewania intelektualnego i społecznego, a także wchodzenia w różne kręgi kulturowe naturalne są wybory tych dziedzin sztuki, tego jej zakresu, które według odbiorcy najpełniej odpowiada jego odczuwaniu i jest dla niego dopełnieniem jakości życia.

Streszczenie

Dzieci poprzez naturalny proces wchodzenia w kulturę poznają normy i wzory zachowań obowiązujące w ich grupie przynależności. Według swoich możliwości intelektualnych i emocjonalnych przyswajają obowiązujące kryteria etyczne i estetyczne wobec ludzi, sytuacji i zjawisk. Poznawana w życiu codziennym sztuka spełnia rolę rozbudzania umysłu, emocji i postaw społecznych. Według niej przyjmują kryteria dobra, piękna i prawdy jako nierozłączne. Rozumienie wytworów sztuki – muzyki – objawia się w ich doświadczeniach. Dojrzewanie intelektualne i społeczne dzieci stwarza okazje i potrzebę wprowadzania ich przez edukację do kultury artystycznej. Kolejne kręgi kulturowe wzbogacają ich przeżywanie dzieł sztuki, tworzą im nowe płaszczyzny odniesienia do wartości etycznych i estetycznych.

Słowa kluczowe: kryteria etyczne, kryteria estetyczne, kontakt ze sztuką, edukacja artystyczna.

Bibliografia

- Dziadzia B., *Edukacja czy postkultura – media a dzieci na nowy wiek*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2014.
- Fonfara E., *Zmieniła się skóra świata – między diagnozą świata a planem kultury*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2014.
- Ferenz K., *Przedmiotowość i podmiotowość dziecka we wczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 1999.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1987.
- Januszewska-Werych M., *Uzdolnienia muzyczne, zdolność i muzykalność dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3-4.
- Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.
- Krzemińska E., *Udział w procesie twórczym metodą na powszechne umuzykalnienie dzieci i młodzieży*, [w:] *Sztuka i edukacja. Sztuki muzyczne*, red. A. Boguszevska, B. Niścior, Lublin, 2015.
- Pytlak A., *Podstawy wychowania muzycznego*, Warszawa 1987.
- Skutnik J., *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2014.
- Standardy edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, W.A. Sacher, Warszawa 2010.
- Szczepańska M., *Edukacja dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000.
- Uchyła-Zroski J., *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*, [w:] *Wartości w muzyce*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2014.

Uchyła-Zroski J., *Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*, red. B. Dymara, A. Górniok-Naglik, J. Uchyła-Zroski, Kraków 2009.

Rola zajęć kulturalnych w kształtowaniu postaw prospołecznych wychowanków Specjalnego Ośrodka wychowawczego, Wagner-Tomaszewska T., Praca doktorska UŚ, Katowice 2016.

Zwolińska E., *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Bydgoszcz 1997.

Ethical and Aesthetic Criteria of Music Applied by Children

Abstract: Children, through the natural process of entering the culture, learn the norms and patterns of behavior that apply to the group, community they live in. According to their intellectual and emotional capacities they assimilate the current ethical and aesthetic criteria applicable to people, situations and phenomena. Discovered in everyday life, art performs the key role in awakening the child's mind, emotions and social attitudes. Basing on acquired art experiences children accept the criteria of good, beauty and truth as inseparable. Understanding the works of art – music – is revealed in their experience. Intellectual and social maturation of children creates opportunities and the need to introduce them through education into artistic culture. Other cultural circles enrich their experience of art, creating new reference points for ethical and aesthetic values.

Keywords: ethical criteria, aesthetic criteria, contact with art, artistic education.

Joanna Nowicka
Uniwersytet Śląski

Wybrane aspekty prywatnego szkolnictwa artystycznego we współczesnych uwarunkowaniach społecznych

Wprowadzenie

Zmiana ustroju jaka nastąpiła w Polsce po 1989 roku pociągnęła za sobą wiele następstw niekoniecznie korzystnych dla wszystkich grup społecznych i zawodowych. Fatalny stan finansów państwa po pięćdziesięciu latach gospodarki socjalistycznej musiał wpłynąć na szereg odgórnych decyzji, które – mniej, czy bardziej – w swoich konsekwencjach musiały dotknąć również artystów. Absolwenci szkół artystycznych nie byli jednymi, którzy stracili poczucie bezpieczeństwa – ukończenie studiów przestało być gwarantem zdobycia pracy niezbędnej do utrzymania siebie i rodziny, a wyższa edukacja artystyczna stała się swoistym luksusem, tracąc jednocześnie na dotychczasowej atrakcyjności i prestiżu. Uczelnie artystyczne z programem, który doskonale sprawdzał się w poprzednich latach nie przygotowywały swoich wychowanków do funkcjonowania w nowej rzeczywistości. Wprowadzenie w Polsce rynkowej gospodarki osłabiło sfery, które zawsze z budżetu państwa były finansowane, ludzie kultury, szczególnie wysokiej znaleźli się w trudnej sytuacji, długoletnie kształcenie w jednym kierunku ograniczało wybór życiowej – w szczególności zawodowej – drogi. Upragniona przez ogromną większość polskiego społeczeństwa wolność stała się wyzwaniem, z którym zmierzenie się stało się niejednokrotnie bolesnym faktem, bo za nią nie szło żadne wsparcie – społeczeństwo polskie, a szczególnie ludzie sztuki zostali pozbawieni państwowego parasola ochronnego, który w poprzednich dekadach równoważył brak swobody artystycznych wypowiedzi. Zmiany następujące w konsekwencji przewrotu ustrojowego w Polsce miały oczywiste społeczne przyzwolenie – Polacy czekali na nie mniej lub bardziej niecierpliwie przez kilkadziesiąt lat. Ale ich wprowadzenie nie poprzedziły żadne działania przygotowawcze, nie było możliwości wcześniejszego nauczania społeczeństwa, jak w nowych realiach sobie poradzić, jak

długoletnie artystyczne wykształcenie wykorzystać, by z pożytkiem dla siebie i otoczenia realizować pasję we właściwy w nowych okolicznościach sposób. Koniec XX wieku w Polsce wytyczał zupełnie nowe drogi w edukacji – nacisk został położony na największe braki w wykształceniu Polaków, czyli na naukę języków obcych. W całej Polsce można było zaobserwować fantastyczny wzrost koniunktury dla szkół językowych – powstające prywatne placówki edukacyjne skupiały się głównie na sferach, które w praktyczny sposób miały szansę przełożyć się na sukces jednostki. Sukces, który w tamtych latach utożsamiany był głównie z finansowym aspektem życia.

Prywatne szkolnictwo muzyczne w Polsce XXI wieku – wybrane aspekty

Obiektywnie trzeba przyznać, że nawet przed 1989 rokiem sytuacja szkolnictwa muzycznego w Polsce była całkiem niezła i wydawało się, że zapotrzebowanie na ten typ szkół nie będzie rosło. Kiedy stopniowo zaczęły otwierać się prywatne placówki muzyczne też można było sądzić, że stanowią wystarczające uzupełnienie dla popytu na edukację artystyczną na rynku. Tymczasem sporym zaskoczeniem ostatnich lat było otwarcie nowych publicznych szkół muzycznych, prowadzonych i dofinansowanych przez samorządy gminne. Co ciekawe okazało się, że ich funkcjonowanie w żaden sposób nie zmniejszyło rekrutacji w szkołach już istniejących. Na peryferiach Krakowa i w pobliskich gminach na przestrzeni dosłownie kilku lat powstało około 10 nowych, w większości państwowych szkół muzycznych. Oczywistym jest, że szkoły te cieszą się dużo lepszą sytuacją finansową: dzięki dotacjom z budżetu państwa mają lepiej rozwinięte struktury i stać ich na bogatsze wyposażenie sal; praca w takiej szkole jest też cały czas bardziej atrakcyjna dla potencjalnego nauczyciela niż w szkołach prywatnych – nauczyciele mogą być zatrudniani na umowach o pracę wraz z obowiązującą Kartą Nauczyciela. Coraz częściej jednak głośno mówi się o minusach KN polegających choćby na niemożności zwolnienia osoby, która po osiągnięciu ostatecznego awansu przestaje rozwijać się zawodowo, a swoją pracę traktuje jako niemiły dodatek do pensji. Pod tym względem szkoły prywatne działają bardziej racjonalnie – nauczyciele mają świadomość braku gwarancji wystarczającej liczby uczniów i rozumieją, że tylko włożony wysiłek w pracę i własny rozwój zapewni im zatrudnienie. Brak pewności godzin lekcyjnych jest oczywistym dyskomfortem psychicznym, ale też znakomitym motywatorem do większego zaangażowania w nauczanie. Jeden z większych problemem szkół prywatnych stanowi duża rotacja dzieci. Jeśli w szkole publicznej niewielki procent uczniów nie „dobia do mety” i nie zdobywa dyplomu ukończenia szkoły,

to z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że te liczby w szkołach prywatnych układają się odwrotnie – w prywatnych szkołach muzycznych coraz częściej jedynie zdarza się, że uczniowie kończą kilkuletnie cykle nauki, a państwowych szkołach zdarza się, że ich nie kończą.

Inny problem, to roszczeniowość klientów prywatnych szkół, wielu rodziców płacących za zajęcia zakłada, że za pieniądze można kupić wszystko – szczególnie takie zjawisko występuje w tej grupie społecznej, która wzbogaciła się stosunkowo szybko w krótkim czasie. Przekonanie, że „płacę = wymagam” przekłada się na irracjonalne oczekiwania rodziców posyłających dzieci na lekcje gry na instrumentach. Przebieg kształcenia artystycznego dzieci z założenia jest procesem wieloletnim, samo uczęszczanie na zajęcia, nawet przy zaangażowaniu dziecka i nauczyciela nie gwarantuje uzyskania choćby podstawowych efektów kształcenia, czyli umiejętności odczytania właściwego zapisu nutowego i realizacji prostych utworów muzycznych. To całkowite niezrozumienie specyfiki nauki muzyki i nieodłącznego elementu pracy własnej ucznia powoduje konsternację płacących za zajęcia rodziców, kiedy ich pieniądze nie przekładają się bezpośrednio na oczekiwane rezultaty. Poczucie wyższości z powodu lepszego statusu materialnego bywa niestety dość częste, a powszechna wiedza, że nauczyciele nie należą do najlepiej opłacanych grup zawodowych osłabia ich pozycję wizerunkową w oczach ludzi, dla których podstawowym wyznacznikiem wartości człowieka jest zasobność jego portfela. Wydaje się, że takie zjawisko, jeśli w ogóle pojawia się w publicznych szkołach muzycznych, to w sposób marginalny. Selekcja przy rekrutacji powoduje, że przyjęcie ucznia do szkoły samo w sobie jest nobilitacją i rodzice uczniów uczęszczających do państwowych szkół doceniają fakt, iż mogą nieodpłatnie kształcić muzycznie swoje dzieci, nie wysuwając tym samym specjalnych roszczeń pod adresem szkoły.

Można dywagować, czy *boom* na otwieranie nowych placówek nie pociągnie za sobą obniżenia poziomu nauczania, czy zdolnych muzycznie dzieci wystarczy dla wszystkich szkół, choćby tylko publicznych? Nie jest to sytuacja do przewidzenia i pokażą to dopiero kolejne lata. Ale na pewno powstawanie nowych szkół muzycznych szczególnie na obrzeżach dużych miast, czy w mniejszych gminach sprawia, że te dzieci dla których barierą w edukacji muzycznej był dojazd do szkoły, mają równe szanse z dziećmi zamieszkałymi w miastach.

Następne pytanie, które się nasuwa, to czy w sytuacji, w której wraz z liczbą publicznych, czyli bezpłatnych szkół muzycznych będzie spadał średni poziom ich uczniów i absolwentów, to czy warto inwestować w tak drogą edukację dzieci przeciętnych? Czy nauka za darmo, czyli za pieniądze podatnika nie

powinna być jednak przywilejem dla dzieci wybitnie zdolnych? Może tańszym rozwiązaniem byłoby podniesienie poziomu nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących z opcją pozalekcyjnych zajęć dodatkowych dla chętnych, np. nauki gry na instrumentach, gry w orkiestrze szkolnej, czy też zajęcia z chóru. Niewątpliwie obecnie prywatne szkoły muzyczne wypełniają lukę, jaka pojawiła się wraz z wyprowadzeniem ze szkół ogólnokształcących lekcji muzyki. Nie można wykluczyć, że gdyby podstawowa edukacja w szkołach rzeczywiście kształciła dzieci i młodzież w kierunkach artystycznych, to większość prywatnych szkół muzycznych straciłaby rację bytu.

O konkurencyjności pomiędzy szkołami publicznymi i niepublicznymi nie może być mowy. Po pierwsze do tych pierwszych trafiają dzieci najzdolniejsze, to są szkoły najczęściej już z pewną tradycją, o wyrobionej marce, a brak opłat za zajęcia jest poza wszelką konkurencją. Szkoły prywatne z reguły nie prowadzą rekrutacji opartej na przesłuchaniach wstępnych, oznacza to, że przyjmuje się dzieci o różnym poziomie predyspozycji, często niewystarczającym by zdać egzamin do publicznej szkoły muzycznej. Przyjmowane są także dzieci, które nawet nie chciały próbować swoich sił w szkołach publicznych, bo nie mają woli poświęcania temu zajęciu zbyt dużo czasu, nie chcą też poddawać się weryfikacji w postaci ocen i egzaminów. Podstawowe dwa warunki uczestnictwa w zajęciach organizowanych w szkołach prywatnych to chęci dziecka i wnoszenie regularnych opłat przez rodziców; wraz z powstawaniem prywatnych szkół muzycznych doszło do sytuacji, że niekoniecznie tylko dzieci utalentowane mają dostęp do edukacji artystycznej – prywatne szkoły muzyczne stanęły bowiem przed klasycznym dylematem „mieć, czy być”. Czy można więc przyjąć, że prywatne szkoły muzyczne wypuszczają ze swoich progów dyletantów muzycznych, hobbistów – amatorów?

Nawet jeśli tak, to nic w tym złego. Słowo „dyletant” ma w naszym języku niedobre konotacje, zwyczajowo używamy go jako określenie pejoratywne i może być odebrane wręcz jako obraźliwe. Tymczasem etymologia tego słowa jest całkiem inna, otóż włoskie *dilettare* znaczy ni mniej ni więcej, tylko „lubować się”, delektować się czymś, doznawać przyjemności obcowania. Powszechnie dyletantyzm utożsamia się z amatorszczyzną, czyli brakiem fachowości, brakiem profesjonalizmu. Ale słowo amator przecież też może kojarzyć się pozytywnie, amator, to miłośnik, hobbista. Ktoś, kto nie musi wykonywać jakiejś czynności zarobkowo, ale czyni to z wewnętrznej potrzeby dla własnej przyjemności i samorealizacji. Prywatne szkoły muzyczne nie muszą kształcić profesjonalistów, bo sieć państwowych szkół muzycznych jest rozwinięta wystarczająco dobrze. Więc nawet jeśli dzieci, czy młodzież nie będą grać do-

brze na instrumencie i nauczą się tego powierzchownie, to nie ma w tym nic złego – czyż nie lepiej umieć grać na fortepianie w stopniu podstawowym, niż nie umieć grać w ogóle? Brak sztywnego obowiązkowego programu nauczania w szkołach prywatnych nie grozi natomiast zjawiskiem (wcale nie tak rzadkim), jakim jest całkowite odwracanie się absolwentów publicznych szkół muzycznych od uprawiania sztuki. Zdarza się przecież, że mniej zdolni uczniowie nie nadążają za programem i czując się stale „tymi gorszymi” z trudem kończą szkołę, po czym nie chcą z muzyką mieć już nic wspólnego. Brak ocen i egzaminów w szkole prywatnej nie doprowadza do sytuacji, w których uczeń zmuszany jest do występowania na scenie przed publicznością; w szkołach prywatnych może sam zdecydować, czy chce zagrać na estradzie – większość robi to z przyjemnością, ale pojedyncze jednostki zdecydowanie odmawiają i nie ponoszą z tego powodu najmniejszych konsekwencji.

Osobnym zagadnieniem w nauczaniu publicznym jest wątpliwość, czy jednostki najbardziej utalentowane na pewno zawsze trafiają do publicznych szkół muzycznych. Szkoły państwowe mają bowiem opinię placówek kształcących dzieci na wirtuozów, a jest spora grupa rodziców, która myśląc o przyszłości dzieci wykazujących muzyczne zdolności obawia się losu artysty dla swoich pociech. Jak powszechnie wiadomo jest on bardzo niepewny i obarczony sporą dozą ryzyka nie zrobienia kariery, a przecież nawet w przypadkach udanych karier wiadomo, że są one okupione zawsze ogromną pracą, wieloma wyrzeczeniami i nieustannym stresem.

Tacy rodzice właśnie czasem decydują się na posłanie dziecka do prywatnej szkoły muzycznej, traktując to jak przygodę i jedno z wielu dodatkowych zajęć (języki obce, tenis, basen, nauka jazdy konnej, czy w zimie narty). Naukę gry na instrumencie traktuje się wtedy jak pozostałe zajęcia, które powinny być przede wszystkim przyjemne i nie generować żadnej dodatkowej pracy w domu. Dobrze dla przyszłości prywatnych szkół artystycznych rokuje rosnąca świadomość znaczenia przemysłu czasu wolnego i jego właściwego gospodarowania – oraz lepsze przeciętne wykształcenie Polaków pozwala zrozumieć jak mało ciągle potrafimy korzystać z dóbr kultury. Poprzez udział w zajęciach artystycznych dzieci mają szansę na kontakt z tzw. kulturą wysoką, uczą się słuchać muzyki bardziej wartościowej, kształtują gust muzyczny, który w przyszłości pomoże im w odbiorze sztuki – nie tylko muzycznej – i da szansę wzięcia czynnego udziału w społecznym życiu kulturalnym. Obserwując zmiany społeczne zachodzące na przełomie XX i XXI wieku w Polsce można zauważyć zjawisko powolnego nasycenia społeczeństwa dobrami materialnymi. Nie jest to oczywiście jeszcze powszechne i dotyczy ciągle wąskiej

grupy obywateli, ale – pomimo wynikających z warunków zewnętrznych fluktuacji – ma ono widoczny, postępujący charakter i jego progresja wydaje się być nieunikniona.

Umiejętne nawiązanie kontaktu z otoczeniem może zaowocować rozwojem całkiem nowego trendu w Polsce, który na zachodzie Europy jest od dawna popularny. Chodzi tu o nawyk uczenia się przez całe życie. Uniwersytety III wieku spełniają świetnie swoją rolę, stopniowo w polskim społeczeństwie rodzi się potrzeba samorozwoju w każdym wieku i przekonanie, że na nic człowiek nie jest zbyt stary, jeśli ma w sobie jakąś głębszą niezrealizowaną wcześniej potrzebę. Ten nowy kierunek może być inspiracją dla szkół prywatnych dla poszerzenia oferty i otwarcia na kształcenie ludzi dorosłych. Jest to ogromny rynek „konsumencki”, który umiejętnie zagospodarowany i oparty na prostej zasadzie podaży i popytu może przyczynić się do rozwoju i sukcesu niepublicznych placówek edukacji artystycznej.

Zakończenie

Prowadzący przez wiele tę samą prywatną placówkę szkolną nieustannie odczuwa potrzebę rewizji i modyfikacji systemu nauczania. Ludzie, szczególnie dzieci w swojej naturze nie zmieniają się tak bardzo, a sztuka – muzyka, plastyka, czy taniec towarzyszą rozwojowi dziecka od początku życia na przestrzeni wieków. Obecne okoliczności różnią się jednak na tyle znacząco od tych z końca XX wieku w jakich prywatne szkolnictwo zaczynało stawiać swoje pierwsze kroki, że naturalną kolejnością rzeczy powinno być nadążanie za nimi w działaniach biznesowych. Jest wiele racji w spostrzeżeniach Hagoorta, że częste zjawisko stanowi sytuacja, w której „zarządzanie kulturą prowadzone jest głównie w sposób intuicyjny, bez specjalnej refleksji”¹ i podkreśleniu, że „stałe pilnowanie podstaw ekonomicznych organizacji cechuje zarządzanie kulturą z sukcesem”². Przez wiele lat dyrektorzy szkół artystycznych wychodzili z założenia, że to zarządzający placówką powinien najlepiej wiedzieć w jakim kształcie powinna ona działać, a swoistą odporność na pojawiające się mody uważano za zaletę. Obecnie tego typu myślenie zaczyna wypierać świadomość, że skuteczne zarządzanie w każdym biznesie, także tym w obrębie kultury, to również wychodzenie na przeciw potrzebom klientów – potencjalnych odbiorców sztuki – nawet jeśli miałyby to być przelotna moda. Podaż i popyt to zjawiska występujące bowiem na każdym rynku – rynku kultury

¹ Zob. G. Hagoort, *Przedsiębiorczość w kulturze*, Kraków 1996, s. 143.

² *Ibidem*, s. 56.

również; niski status mody powoduje, że zapomina się o tym jak silny to może być mechanizm konkurencji i że niekoniecznie musi się objawiać niewolniczym naśladownictwem³.

Pojawiające się na wielu uczelniach kierunki zarządzania kulturą nie dają jasnej wykładni i prostych recept na konstruktywną poprawę jakości działań publicznych i prywatnych szkół muzycznych, uświadamiają jednak całe obszary niewiedzy absolwentom uczelni artystycznych podejmujących się kierowniczych stanowisk. Tempo życia wzrasta, ale jego styl już nie zmienia się tak szybko, jest pewną stałą wartością, na której można oprzeć strategię działań w edukacji nie tylko artystycznej, tak, by uczynić ją bardziej nowoczesną.

Tworząca się powoli po przemianach w 1989 roku klasa średnia wykazuje się coraz to większą potrzebą pozamaterialnych doznań, rośnie świadomość, że sztuka w życiu człowieka może być dopełnieniem, a wszechstronny rozwój dziecka powinien obejmować jego ducha nie mniej niż ciało. Wraz z bogaceniem się społeczeństwa można zaobserwować wzrost zainteresowania szeroko pojętą kulturą, także tą „wysoką”, wydaje się więc, że liczba zainteresowanych osób nauką gry na instrumentach, śpiewu, czy też nauką tańca będzie rosła. Właśnie z wnikliwej obserwacji otoczenia powinno się czerpać wiedzę odnośnie kierunków podążania zewnętrznych zmian i wysnuwać wnioski co do dalszego funkcjonowania instytucji kultury, a także kierunków w edukacji artystycznej. Badanie tegoż otoczenia winno być punktem wyjścia dla stworzenia planu marketingowego dla szkół⁴, co pozwoli na elastyczne przeprowadzanie ewentualnych zmian funkcjonowania ich działalności⁵. Muzyka jest niewątpliwie najbardziej uniwersalną ze sztuk i to w dalszym ciągu stanowi szansę dla przedsięwzięć opartych na edukacji artystycznej dzieci. Jeśli założymy, że tylko optymiści potrafią skutecznie zmieniać rzeczywistość, to wiara w możliwości zmian na lepsze powinna leżeć u podstaw myślenia o każdej modyfikacji, bez względu na świadomość ograniczeń⁶.

Niejednokrotnie wieloletnią praktykę dyrektorów szkół muzycznych w prowadzeniu szkół warto skonfrontować z nowoczesnymi teoriami zarządzania w kulturze. Dotychczas w tej kwestii nie sposób było mówić o jakiegokolwiek równowadze, a trudno nie przyznać racji stwierdzeniu, iż w zarzą-

3 Zob. B. Czarniawska, *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Warszawa 2013, s. 177.

4 Zob. P. Kotler, K.L. Keller, *Marketing*, Poznań 2012, s. 59.

5 Zob. G. Hagoort, *Przedsiębiorczość...*, op. cit. s. 70.

6 Zob. B. Czarniawska, *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Warszawa 2013, s. 148.

dzaniu „potrzebne jest jedno i drugie: krytyczne analizowanie praktyki i konstruowanie teorii, które upraszczają i upiększają praktykę.”⁷

Dobre zarządzanie prywatną szkołą muzyczną może dawać satysfakcję i przynosić dochód, ale jest też nieustającym wyzwaniem, któremu trzeba stawić czoło poszukując wciąż nowych pomysłów i rozwiązując pojawiające się nieuchronnie problemy.

⁷ Zob. *Ibidem*, s. 146.

Streszczenie

Artykuł opisuje sytuację prywatnego szkolnictwa artystycznego w Polsce po przemianach w roku 1989. Autorka porusza wybrane aspekty zagadnienia zarządzania w kulturze – m.in. finansowy i społeczny. Płaszczyzną do deskrypcji zagadnienia było osobiste doświadczenie autorki, która od 1999 roku jest właścicielem i dyrektorem prywatnej placówki edukacyjnej w dziedzinach sztuk artystycznych w Krakowie.

Słowa kluczowe: szkolnictwo artystyczne, szkoła prywatna.

Bibliografia

- Benkler Y., *Bogactwo sieci. Jak produkcja społeczna zmienia rynki i wolność*, Warszawa 2008.
- Czarniawska B., *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Warszawa 2013.
- Hagoort G. *Przedsiębiorczość w kulturze*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996.
- Kotler P., Keller K.L., *Marketing*, Poznań 2012.

Selected Aspects of Private Artistic Education in Contemporary Social Conditions

Abstract: The article describes situation of private artistic schooling in Poland – after transformations of 1989. The author of the paper discusses chosen aspects of culture management – among others, those of financial and social character. The author's personal experience, who ever since 1999 is both an owner and a headmaster of a private educational institution in the field of fine arts in Kraków, was a base for the discussion concerning the matter.

Keywords: artistic schooling, private school.

Ernest Zawada

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Co można opowiedzieć kreską? Zagadnienia edukacji plastycznej

Wprowadzenie

W jakże bogatym i niezwykle zróżnicowanym pod względem form świecie natury rysunek nie istnieje, aczkolwiek można mylnie postrzegać niektóre z jego elementów jako odpowiedniki kresek czy plam walorowych. Bo przecież krawędzie wszelkich kształtów pozostawiają w umyśle osoby patrzącej złudzenie konturu, a widziane z pewnej odległości struktury organiczne mogą dawać wrażenie materii graficznej. Nawet ślady pozostawione przez zwierzęta są tylko dziełem przypadku. Czym zatem jest rysunek i z czego powstaje? *Encyklopedia Popularna PWN* podaje definicję lakoniczną. Czytamy w niej: „Rysunek, dziedzina sztuki plastycznej, którego istotą jest posługiwanie się linią na płaszczyźnie, wykonywany głównie ołówkiem, kredką, węglem, najczęściej na papierze także dzieło wykonywane w ten sposób”¹. Halina Czurkowa i Irena Ulawska-Bryszewska rozszerzają częściowo jej zakres w stwierdzeniu, iż: „Rysunek, oprócz mowy i pisma, jest jedną z najważniejszych form porozumiewania się ludzi między sobą. Ma on tę przewagę nad pismem, że może być rozumiany przez ludzi różnych narodowości”². Owo komunikowanie się jest efektem syntezy procesu postrzegania i myślenia. Jerzy Madeyski zauważa, że: „rysowanie linii jest nie tylko „uczciwością sztuki”, jak mawiano, lecz również instrumentem poznawania świata i definiowaniem go za pośrednictwem czyisto intelektualnego, gdyż nie istniejącego w naturze konturu. Tym samym rysunek jest formą myślenia, formułowania wniosków i precyzowania spostrzeżeń”³. Świadoma kreacja w formie śladu czy gestu wykonanego narzędziem, w tym przypadku kreślarskim, nie była by możliwa bez percepcji wzrokowej pozwalającej na ogłęd rzeczywistości, jej kodowanie i odtwarzanie następnie

1 *Encyklopedia popularna*, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa 2000.

2 H. Czurkowa, I. Ulawska-Bryszewska, *Rysunek zawodowy dla szkół odzieżowych*, WSiP, Warszawa 1998.

3 J. Madeyski, R. Banaszewski, *Malarstwo, grafika, rysunek*, Kraków 2002.

w schematycznych formach sztuki mimetycznej. Nie przesadzone jest stwierdzenie Tadeusza Lewandowskiego, iż: „oczy (...) są dowodem na istnienie Boga”⁴. Píše on dalej: „To najważniejszy organ poznawania. Oczy mieszczą aż 70% ludzkich receptorów, ponad połowa zapisywanych tam informacji dociera tam dzięki wzrokowi oczy złożone są z milionów włókien nerwowych, podczas gdy na rzecz węchu pracuje zaledwie 200 tysięcy neuronów, 100 tysięcy neuronów wiąże się ze słuchem, 50 tysięcy z dotykem, a niespełna 10 tysięcy ze smakiem”⁵. Percepcja wzrokowa jest procesem synchronicznym z myśleniem, rozumianym jako aktywność świadomości zmierzającej do poznania i zrozumienia rzeczywistości otaczającej człowieka, to zarazem czynność umysłowa, pozwalająca rozróżnić i zapamiętać poszczególne formy i zjawiska występujące w naturze, a także wszelkie zależności istniejące między nimi.

Co można „opowiedzieć” kreską lub zarazem nią opisać w przedstawieniu figuratywnym?

Starochińskie przysłowie mówi, że jeden obraz jest wart więcej niż 10 tysięcy słów. Zatem kreski i linie dają pozawerbalną możliwość zapisu i opisu rzeczywistości poznawanej umysłowo, i tej która stanowi odzwierciedlenie indywidualnych cech charakteru osoby, jej doznań, emocji i przeżyć. Możliwość określania schematycznych kształtów linią jest efektem synchronii logiki, pamięci i śladu zapisu manualnego pozostawionego na płaszczyźnie w sposób świadomy.

Ewolucyjny proces zapisywania myśli w formie graficznej rozpoczyna się na jednym z pierwszych etapów rozwoju człowieka, w dzieciństwie, pomiędzy drugim i trzecim rokiem życia, kiedy to dziecko naciska i kieruje ślad kreski w sposób świadomy, tworząc abstrakcyjny kształt koła, odpowiadający ideoplastycznietwarzy matki. Maria Jagodzińska zauważa: „że wcześniej w rozwoju dziecka pojawia się zdolność rozpoznawania twarzy, bardzo ważna ze względu na funkcjonowanie w środowisku społecznym”⁶. Fenomen transpozycji zapamiętanego obrazu rzeczywistego, trójwymiarowego, w którym można wyodrębnić poszczególne elementy anatomiczne, takie jak: oczy, nos, usta, wiąże się także z umiejętnością dokonywania syntezy kształtu zasadniczego, który następnie może zostać wzbogacony o tzw. akcydensy. Ikonografia figuracji antropomorficznej rozpoczyna się zatem od stylizacji portretowej, która w mniejszym lub większym stopniu stanowi efekt odejścia od rzeczywistości, a jednocześnie

4 T. Lewandowski, *Homage dla Georga Wilhelma Friedeiha Hegla, Malarstwo abstrakcyjne świata*, katalog z wystawy.

5 Ibidem.

6 M. Jagodzińska, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk 2003.

znak-symbol, niejako uobecniający twarz osoby portretowanej. Symbol twarzy powstaje autonomicznie w procesie uproszczenia abstrakcyjnego. Kształt koła w ideoplastyce dziecięcej zyskuje dodatkowo symboliczną kodyfikację solarną, niezwykle wyrazistą w znakach kultur neolitycznych obrazujących jednocześnie pierwiastki: męski i kobiecy, w aspekcie sacrum kryjącego tajemnicę życia. Ewa Satalecka w artykule „Piktogram-Twarz” pisze: „Współczesne systemy pism tkwią korzeniami w piktograficznych strukturach komunikacji wizualnej. Znane nam przedstawienia z francuskich, hiszpańskich, portugalskich, sasko-rzymskich jaskiń możemy traktować z równą powagą jak dzisiejsze logotypy czy symbole. Te pierwsze, syntetycznie projekty graficzne cechuje analogiczność do współczesnej ascezy formy, minimalizm środków, prostota. Historycy często nazywają je «protopismem». Równie wyraziście jak współczesne piktogramy przekazują idee, operują skrótem myślowym i symbolem”⁷⁷. Z kolei Władysław Kopański pisze, iż: „twarz człowieka jako obraz może symbolizować min.: Słońce, Księżyc, obecność lub maskę”⁷⁸. Rysunek linearny jest zatem graficznym obrazowaniem wiedzy o osobie. Rysowane jest zazwyczaj to co jest bezpośrednio obserwowane, lecz to co zostało zapamiętane. Podobne sposoby obrazowania występują w kulturach starożytnych, Egiptu i Mezopotamii, gdzie najczęściej pojawiającym się ujęciem portretowym jest profil twarzy z frontalnie przedstawionym okiem. W pracach dziecięcych rysowanych współcześnie twarz *en face* zestawiana jest z profilowym ujęciem nosa. Linearyzm konturu określającego kształt rysowanej twarzy na kolejnym etapie rozwoju twórczej aktywności plastycznej dziecka łączy się z geometrycznie ujmowanym w owal, prostokąt, trójkąt lub trapez schematem tułowia, do którego z kolei dołączane są elementy oznaczające kończyny rąk i nóg, a następnie detale wzbogacające całość przedstawienia antropomorficznego postaci człowieka, zapamiętanego z wyglądu. Schematyzm psychorysunku i tzw. rysunku rodziny określa graficznie hierarchię ważności osób, z którymi dziecko ma kontakt. Dzięki niemu można „zobaczyć” jego myśli, emocje, przeżycia i nastroje. Jego emocjonalny związek z osobą najważniejszą lub z którą się identyfikuje, co wyrażane jest najczęściej dominantowo, jako przedstawienie hierarchicznie powiększające wielkość postaci, ukazanej z większą szczegółowością i starannością wykonania. To co dla niego ważne musi być estetyczne, a jednocześnie na swój sposób realne w odzwierciedleniu zapamiętanych akcydensów. W tym przypadku linearyzm kształtu postaci zyskuje wypełnienie, najczęściej płaszczyznowe achromatycz-

7 E. Satalecka, *Piktogram – Twarze, portrety, maski*, Artystyczna Oficyna Drukarska, Cieszyn 2010.

8 W. Kopański, *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

ne lub chromatyczne zapamiętanych kolorów odzwierciedlających karnację skóry, kolor włosów, oczu, ubrania. Na wczesnym etapie rozwoju geometryzacja ideoplastyki rysunkowej idzie w parze z przypadkowością deformacji, co w konsekwencji daje kompilację dziecinną, ekspresyjną, ujawniającą nieporadność manualną, za którą widnieje konstrukcja geometryczna porządkująca zestawienie form. Warto zwrócić uwagę na wzajemną korelację i spójność elementów zasadniczych tworzących zwarte i syntetyczne przedstawienie postaci, w której niejako zapisane są „informacje dodatkowe”, charakteryzujące osobę. Projekcja emocji, szczerłość przekazu wizualnego w rysunku rodziny eliminuje z niego wszystko to co niechciane, złe, agresywne i niebezpieczne. Lęk i niechęć nie pozwalają zatrzymać się dłużej na odzwierciedleniu precyzyjnym osoby, której się nie lubi.

Obrazowe zapisywanie informacji o świecie zapamiętanym dotyczy przede wszystkim form antropomorficznych, ale schematy niewyuczone, w swoisty sposób uporządkowane i zgeometryzowane, dotyczą także ważnych dla dziecka kodów, komunikatów o znaczeniu społecznym, kulturowym, a także kodów wizualnych z otaczającego świata roślin i zwierząt. Przenikanie wzajemne odzwierciedlenia przedmiotu z obrazem wyobraźniowym daje w konsekwencji konglomerat percepcji skojarzeń i emocji, wyrażające się indywidualnym przedstawieniem w prostych strukturach rysunkowych, w których dominującą rolę odgrywa linia konturowa.

Ewolucja form rysunkowych w aspekcie historycznym rozpoczyna się w epoce paleolitu. Paradoksalnie dominują w nich przedstawienia zoomorficzne, a postać człowieka pojawia się rzadziej i stanowi typ stylizowanego głowotułowia o uproszczonym kształcie. Scena przedstawiająca martwego myśliwego z jaskini Lascaux jest jednym z najstarszych z tego typu. W tym przypadku informacja wizualna o nieżyjącym mężczyźnie łączy się z przedstawieniem symbolicznym. Mężczyzna, co nie jest zgodne z anatomią posiada dziób zamiast twarzy, a przy nim widoczny jest konturowo obrysowany ptak symbolizujący duszę. Antropomorficzne stylizacje graficzne postaci kobiecych i męskich można wyodrębnić ponadto min. w jaskiniach Pech-Merle, Remigia, La Roche-Lalinde, Hohlenstein, Isturitz, Alpera czy Addaura. Z grot La Madeleine postaci rysowane konturowo zyskują dodatkowo kształty karykaturalne. Synteza elementów „istotnych” w rysunkowym przedstawieniu prehistorycznym ogranicza się często do ideogramów linearnych obrazujących symbole płodności (La Ferris i AbriCellier). Jan Jelinek podaje, iż na przykłady tzw. kultury magdaleńskiej składają się: „ryty stylizowanych postaci, lekko pochylonych do przodu, ujęte z profilu. W grupie pierwszej obok statuetek Wenus pojawiają

się proste symbole żeńskich narządów płciowych⁹. Schematyzm przedstawień figuratywno-zoomorficznych w sztuce pradziejowej stanowi syntezę formy zapamiętanej, a jednocześnie specyficznie realnej w graficznym odzwierciedleniu kształtów występujących najczęściej w układach profilowych o charakterystycznym ujęciu pozycji tzw. „lotnego galopu” przy czym obrazowanie profilowe tułowia i głowy zwierzęcia zestawiane jest z frontalnym ujęciem jego poroża. Obrazowanie to, realistyczne i precyzyjne nierzadko wprowadza tzw. technikę rentgenograficzną, w której zewnętrzny wizerunek kształtu jest połączony z ukazaniem schematu wnętrza zwierzęcia zapamiętanych jako układ form o linearnych czy sylwetowych kształtach. Ikonografia paleolityczna to głównie przedstawienia zoomorficzne oraz fantastyczne kompilacje postaci zwierzęcych i ludzkich. Większość z nich to ryty naskalne wykonane prymitywnymi kamiennymi rylcami, cięte niezbyt głębokimi liniami na bardziej płaskich powierzchniach ścian jaskiń, ale występują również jako zdobienia na kościach, porożach i ciosach. Jelinek zauważa iż technika ta: „odpowiada raczej ujęciu graficznemu niż plastycznemu”¹⁰. Konturowość przedstawień jest związana z syntetycznym, a jednocześnie realistycznym ujęciem sylwetek zwierząt, co odzwierciedla płynna forma linearna, nierzadko nawiązująca do trójwymiarowości poprzez usytuowanie kończyn występujących jedna za drugą.

Kontur określający kształty przedstawień figuratywnych stanowi również bazę w obrazowaniu staroegipskim, greckim, etruskim, bizantyjskim, romańskim i gotyckim. Kanon egipski, uproszczenie kształtów postaci ludzkiej określa w ujęciu statyczno-symultanicznym. Graficzny zapis konkretnych scen jest logicznie porządkowany w perspektywie rzędowej odzwierciedlającej chronologię ilustrowanych zdarzeń, odpowiadając jednocześnie formie zapisu znaków hieroglificznych, hieratycznych i demotycznych. Ikonografia postaci stanowi jej stylizowaną syntezę. Znormalizowany kod przedstawienia figuratywnego dotyczy schematycznego i sztywnego szablonu usytuowanego rytmicznie-szeregowo. To oficjalna dworska formuła, wypowiedź bez emocji, ukazująca najczęściej postać męską jako smukłą i atletyczną o szerokich ramionach, wąskich biodrach i wyraziście podkreślonej muskulaturze nóg, kobiecą zaś o linii płynnej, opływowej i eleganckiej. Kadry przedstawiające konkretne sceny, z polowań, uroczystości dworskich, obrzędów religijnych, stanowią formę reportażu, są zatrzymane w czasie jako wysublimowana forma ilustracji. Symultaniczność obrazowania przedstawia w tym przypadku wiedzę o człowieku.

9 W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

10 J. Jelinek, *Wielki atlas prehistorii człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 1977.

Ujęcia profilowe łączą się z frontalnymi, czasami w nietypowych zestawieniach, gdzie np. na torsie kobiecym jedna pierś przedstawiona jest frontalnie, a druga profilowo. Kontur określający kształt tak jak w komiksie zostaje wypełniony płaszczyzną kolorów. Owa „kolorowanka” musi być zgodna z rzeczywistością. Zatem karnacje ciał męskich są ciemniejsze, kobiece zaś wyraźniej jasne. Jak podaje Christiane Desroches Noblecourt: „Malowanie na kamieniu, cegle z ilitu (muna), a nawet na drewnie poprzedzał zabieg pokrywania powierzchni warstwą białego wapna, którą archeologowie często nazywają zaprawą wapienną. Na niej malarz wykonywał czerwoną barwą szkic, po czym lekki obrys został czasem poprawiony mocnym i precyzyjnym konturem, który wychodził spod pędzla mistrza, używającego czarnej farby”¹¹. Znormalizowana formuła ikonograficzna, podporządkowana religii i władcy, zachowana w grobowcach, mająca ułatwić funkcjonowanie w zaświatach, napotykała często na odstępstwa. Kanon nie obowiązywał niewolników i dzieci, których przedstawiano zazwyczaj nago i w swobodnych pozach. Wyraźne z nim zerwanie nastąpiło za panowania słynnego faraona-heretyka Echnatona IV, który nakazał wprowadzenie nowej realistycznej stylistyki obrazowania postaci.

Historia sztuki, analizując starsze i nowsze przykłady dzieł tego typu mylnie klasyfikuje je do kategorii malarstwa, podczas gdy ilustracje zachowane na papirusach czy malowidła freskowe swej strukturze stanowią syntezę linii określających formy sylwetowe, wypełnione płasko barwami lokalnymi. Obrazowanie to zdradza analogię z dziecięcym zapisem rysunkowym, w którym nawarstwia się stale porządkowana wiedza o rzeczywistości, gdzie konkretne sceny następują jedna po drugiej, z góry do dołu, od strony lewej do prawej, gdzie postaci są większe i mniejsze, zależnie od hierarchii, a nie rzeczywistego wzrostu, przedstawiane kulisowo lub w perspektywie odrzutowej. Starożytna ilustracja rysunkowo-malarska jest uzupełnieniem zapisu hieroglificznego, w którym zasadą porządkującą jest rytm.

Ikonografię starożytnego Egiptu należy postrzegać przede wszystkim jako zapis informacji, treść wizualną, niemy film, występujący z komentarzem opisowym lub bez, gdzie najważniejszą postacią jest wyidealizowany władca, postać mityczna, bóg nieśmiertelny widziany ze wszystkich stron jednocześnie, a zarazem konkretny człowiek mający harem, urzędników i służbę. Specyfikę jej stylizacji łatwo rozpoznać. Jest prosta i wykwinna, tajemnicza, magiczna, realna i sakralna, przedstawiająca obraz kultury, która trwa jako konkret, tylko w formach materialnych i artystycznych jednocześnie. To ikonografia łącząca w sobie

¹¹ Ibidem.

ślady prehistorii, starożytności i kultur Bliskiego Wschodu. Zbieżne z konwencją jej obrazowania są sposoby przedstawiania figuratywnego w grackim malarstwie wazowym, etruskie polichromie grobowe, malarstwo wczesno chrześcijańskie, czy wreszcie stylizacje ikon bizantyjskich. Linia, określająca formy zawiera schematyzm i szablonowość, a także precyzję zapamiętanego kształtu, ukazanego jako sumę wiedzy o rzeczywistości fizycznej i tej pozostającej poza jej obrębem. Rysunek projekcyjny dziecka, sztuka naiwna, a także prace graficzne Piccassa zdradzają analogię ze sposobami obrazowania w starożytnym Egipcie, z tą jednak różnicą, że nie są wizualną wypowiedzią oficjalną. Są spontaniczne, ekspresyjne, niekiedy prymitywne. Wszystkie jednak przedstawiają schematycznie stan wiedzy o świecie w ujęciu indywidualnym osoby.

Percepcja wzrokowa pozwala łatwiej kodować formy konturowe, układy płaskie wypełnione płaszczyzną barwną. Analizując rysunki dziecięce, bajki animowane, ilustracje książkowe, a także rysunki kultur starożytnych, średnio-wieczne iluminacje, można znaleźć w nich pomimo różnic stylistycznych cechy wspólne tj. konturowość kształtu i płaskie jego wypełnienie kolorem. Profesjonaliści często zżymają się na wykorzystywanie w nauczaniu przedszkolnym plastyki tzw. kolorowanki. Kolorowanka stanowi gotowy układ przedstawiających, ale i schematycznych form do bardziej lub mniej precyzyjnego wypełnienia. Zawęża zatem możliwość indywidualnego określania kształtów form. Z drugiej strony jednak uczy widzenia formy płaskiej, stylizowanej i w pewnym sensie syntetycznej. Konstrukcje form litericznych wywodzące się z ujęć obrazkowych, analogicznie w procesie projektowania proporcje swe zyskują z łukowatych krzywizn linearnych, łączonych w podziałach horyzontalno-wertykalno-diagonalnych. Komunikacja wizualna w zakresie znaków liter jest wynikiem kaligrafii, występującej w konfiguracjach majuskułowych, minuskułowych, jedno elementowych i dwu elementowych, zdobionych szeryfami. Estetyka linii stanowi zarazem odzwierciedlenie stylu pisma, który zależnie od epoki jest bardziej wyrafinowany, dekoracyjny lub prosty, geometryczno-blokowy. Jeszcze do dziś na niektórych wydziałach grafiki w Akademiach Sztuk Pięknych wraca się do linearnego konstruowania proporcji rzymskiej kapitały, minuskuły karolińskiej, czy kancelareski. Charakterystyczne dla współczesnej reklamy pismo blokowe wymaga siatki papieru milimetrowego zaś w grafice wektorowej tworzone są formy liter w programach graficznych.

Rysunek na przestrzeni mijających epok historycznych traktowany był przede wszystkim jako zapis obrazu występującego w konfiguracjach kompozycyjnych. Pierwszy etap „pisania” ikon, to tworzenie kompozycji linearnej i płaskiej, nadającej charakter stylizowanej postaci świętego lub świętej. Drzeworyty

japońskie jak również chińskie rysunki lawowane swą siłą wyrazu zyskują w dużej mierze dzięki stylizacji linearnej, dającej jakże odmienny od europejskiej obraz kultury Dalekiego Wschodu. Tworzenie polichromii freskowych wymaga również wcześniejszego przygotowania kartonów z rozszkicowanym przedstawieniem wzoru, który następnie tzw. przepruchą jako kontur należy nanieść na partię mokrej zaprawy wapiennej. Szkic linearny towarzyszył powstawaniu koncepcji obrazów renesansowych, gdzie wykreślanie złudzenia przestrzeni za pomocą perspektywy linearnej było traktowane jako zarys, którego w zasadzie nie trzeba dokańczać. Zasadę *non finito* w niektórych pracach malarskich stosował min Leonardo da Vinci. Ewolucja techniki rysowania w konsekwencji prowadzi do mimetycznego odtwarzania form zaobserwowanych w naturze. Mimetyzm zaś wyzwała się z schematu projekcyjnego i poprzez konstrukcyjne określanie proporcji prowadzi do szkicowego zarysu kształtu, uwypuklonego modelunkiem światłocieniowym. Światłocien, powstający w wyniku srafoowania daje złudzenie trójwymiarowości brył i przestrzeni. Akademickie studia plastyczne w znacznej mierze na rysunkowym odwzorowywaniu rzeczywistości natury. Indywidualny sposób patrzenia i odzwierciedlania postaci, martwych natur, wedyt lub scen figuralnych jest prawie zawsze zgodny ze stylistyką epoki, tradycją ikonograficzną regionu czy kraju, czego przykładem mogą być manieri Michała Anioła, Rembrandta, Goyi czy Ingresa. Rysowanie jest zatem sposobem graficznej wypowiedzi indywidualnej, stanowiącej konglomerat obserwacji, myśli i emocji osoby rysującej, obdarzonej indywidualnymi cechami osobowości, wpisanej w realia rzeczywistości, w której żyje. Rysowanie to czynność artystyczna, z drugiej jednak strony bardzo praktyczna, pozwalająca tworzyć i projektować. Jerzy Samuńło zauważa że: „każdy rysunek może zawierać oprócz określonej informacji również walor artystyczny, będący indywidualną interpretacją widzianą przez autora rzeczywistości. Oznacza to, że w rysunku mogą być rozwiązane zagadnienia zarówno treści, jak i formy”¹².

Podsumowanie

Kreska stanowi abstrakcyjny konkret oddziaływania graficznego, na które składa się projekcja myśli i uczuć osoby rysującej. To specyficzny, świadomy ślad, który poprzez ilustrację rzeczywistości zapamiętanej i wyobrażonej, nawiązującej jednak w swych schematach do tej realnej, poszukuje odzwierciedlenia własnej tożsamości i świadomości własnego „ja” w rzeczywistości natury i kultury. Kreska „opowiada” o postrzeganiu świata, o marzeniach i lękach

12 J. Samuńło, *Rysunek odręczny*, Politechnika Łódzka, Łódź 1968.

dziecka, o historii onegdajszych cywilizacji i kultur i stylach z nimi związanych, choć sięga poza tu i teraz, dotyczy przede wszystkim transpozycji percepcji osoby, jej doświadczeń, wrażeń i przeżyć, a przede wszystkim myśli zapisywanych rysunkowo, czasami ekspresyjnie upraszczanych, co w konsekwencji prowadzi do syntezy znaków graficznych i literniczych. Kreska, poprzez indywidualny i bezpośredni gest „mówi” o świecie, zarówno tym fizycznym, jak również i duchowym. Rysunki składające się z kresek i linii stanowią spontaniczny sposób określania własnej tożsamości.

Bibliografia

- Desroches Noblecourt Ch., *Sztuka świata*, Tom 1, Warszawa 2009.
- Encyklopedia popularna*, Warszawa 2007.
- Czurkowa H., Ulawska-Bryszewska I., *Rysunek zawodowy dla szkół odzieżowych*, WSiP, Warszawa 1998.
- Jagodzińska M., *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk 2003.
- Jelinek J., *Wielki atlas prahistorii człowieka*, Warszawa 1977.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990.
- Lewandowski T., *Homage dla Georga Wilhelma Friedeicha Hegla, Malarstwo abstrakcyjne światło*, Katalog z wystawy.
- Madeyski J., Banaszewski R., *Malarstwo, grafika, rysunek*, Kraków 2002.
- Samuło J., *Rysunek odręczny*, Łódź 1968.
- Satalecka E., *Piktogram – Twarze, portrety, maski*, Cieszyn 2010.

Zbigniew Nowak

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

„Bariera oczywistości” w edukacji artystycznej dzieci

Si duo faciunt idem, non idem

Terentius

Edukacja artystyczna, jak każda inna, jest zawsze spotkaniem osób i osobowości. Jej efekt zależy od wielu czynników, ale na pewno nie najpośledniejszym z nich jest jakość relacji między spotykającymi się podmiotami, wytworzonych między nimi emocji oraz wzajemnego rozumienia siebie i swoich komunikatorów. Nie jest to jednak kwesta banalna, bo okazuje się, że nawet uczestnictwo w tej samej ekumenie językowej, komunikacyjnej, czy szerszej kulturowej, nie daje takiej gwarancji.

Człowiek jako istota kulturowa

Truizmem jest stwierdzenie, iż człowiek jest istotą kulturową. Jest zarówno jej twórcą jak i jej wytworem, słusznie więc zauważa Zofia Staszczak, iż w istocie terminy: „kultura” i „społeczeństwo”, są właściwie tautologią¹. Jej wybitny badacz, Ward H. Goodenough twierdzi jednak, iż: „kultura nie jest zjawiskiem materialnym, nie składa się z rzeczy, ludzi, zachowań lub uczuć. Jest raczej organizacją tych wszystkich składników. Jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretowania świata”². Tak więc wszystko to, co można dostrzec zmysłowo, jest tylko artefaktem³, podlegając interpretacji na poziomie ich kulturowo zdeterminowanej selekcji i percepcji oraz ponownie przez nadanie im sensu przez konkretną osobę.

1 Z. Staszczak, *Kultura społeczna*, [w:] *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak Warszawa-Poznań 1987, s. 202.

2 W.H. Goodenough, *Cultural anthropology and linguistic*, [w:] *Language in culture and society*, red. D. Hymes, Nowy Jork 1964, s. 36.

3 Artefakt to: „każdy wytworzony lub przetworzony przez człowieka przedmiot, który ma kulturowo określoną i ustaloną formę i przeznaczenie”. G.A. Theodorson, *Modern dictionary of sociology: The concepts and terminology of sociology and related disciplines*, Nowy Jork 1970, s. 16.

Przyjmując tę indywidualno-świadomościową koncepcję kultury, można stwierdzić, iż o tym, że jest się istotą kulturową decydują zarówno geny, na poziomie biologicznego *hardware* pozwalające na nabywanie kultury (enkultuacja) jak i *software*, jako *hic et nunc* naszego istnienia, które tę potencjalność musi każdorazowo zrealizować⁴. Tak więc ostatecznie kulturowość człowieka wyraża się co najmniej trojako:

1. **Potencjalnie**, w dyspozycji gatunkowej, gdzie każda istota ludzka, i o ile wiadomo, tylko ona może nabywać i tworzyć kulturę *tout court*.
2. **Realnie-obiektywnie**, gdzie każdy konkretny człowiek (osoba) nie jest kulturowy w ogóle, ale jest wytworem i uczestnikiem pewnej konkretnej kultury.
3. **Realnie-subiektywnie**, gdzie każdy konkretny człowiek (osoba) jest uczestnikiem tej kultury w sposób swoisty (zindywidualizowany).

Ponieważ, jak wspomniano, kultura jest tylko hipostazą, będąc ostatecznie przejawem życia psychicznego milionów konkretnych ludzi, wszystkie powyższe poziomy mają charakter różnicujący, powodując potencjalnie nieporozumienia. Na poziomie dyspozycji gatunkowych, przesądza o tym indywidualne zróżnicowanie funkcjonowania zmysłów, intelektu, zdolności specjalne itp.

Ponieważ żaden człowiek nie może być i nie jest nośnikiem całego depozytu kulturowego, proces społecznej enkultuacji, jako spotkania w konkretnym miejscu i czasie z konkretnymi ludźmi, ma zawsze charakter fragmentaryczny i w znacznym stopniu przypadkowy. Zawsze jest też efektem własnej, intencjonalnej i nieświadomej aktywności podmiotu.

Najbardziej oczywistym i zrozumiałym przykładem tych trzech aspektów kulturowości człowieka jest posługiwanie się przez niego jej podstawowym medium, jakim jest mowa artykułowana. Tak więc każdy człowiek i tylko on posiada wrodzone dyspozycje do opanowania dowolnego języka, ale każda osoba jest uczestnikiem konkretnej wspólnoty językowej. Ponieważ uczy się go w relacjach z konkretnymi ludźmi, z których każdy posiada inną kompetencję językową, a żaden nie jest depozytariuszem całego języka⁵, także język uczącego się jest

4 Wielokrotnie komentowanym na tę okoliczność jest *casus* kilkudziesięciu znanych nauce i opisanych tzw. „dzieci dzikich”, lub „dzieci wilczych”, które żyjąc poza społeczeństwem swojej ludzkiej potencjalności nie zrealizowały, funkcjonując jak zwierzęta, a sądząc po sposobie zaspokajania potrzeb i wyrażania emocji (uczuc?) prawdopodobnie nimi się czując. N. Sillamy, *Słownik psychologii*, przeł. K. Jarosz, Katowice 1998, s. 61-62.

5 Tezaurusy współczesnych języków notują po około pół miliona słów, gdy np. W. Szekspir, największy stylista języka angielskiego, użył w swoich niezliczonych dziełach raptem 25 tys. słów, z czego większość tylko raz (sic!). Drugi na tej liście jest John Milton z „ledwie” 10 tys. słów. Por. *Wstęp*, [w:] *William Shakespeare, Sto słynnych dialogów*, wybór, przekład, wstęp i opracowanie S. Barańczak, Kraków 1996, s. 21.

jakąś wypadkową tych relacji przetworzonych przez własne dyspozycje i intencjonalne oraz nie intencjonalne działania.

Taki zindywidualizowany sposób uczestniczenia w kulturze, oczywisty i jedyny dla osoby, skutkuje, nieuchronną, jak się zdaje, skłonnością do projektowania swoich kategorii poznawczych i interpretacyjnych na innych. Przypisywanie im swoich myśli, emocji i intencji. Radykalna odmiennosc doświadczeń partnera, a z taką sytuacją przecież zawsze mamy do czynienia w szkole (*mistrz i profan*), skutkuje nieuchronnie napięciami i nieporozumieniami między nauczycielem i uczniem, co odbija się na jakości budowanych kompetencji.

„Bariera oczywistości”. Jej istota, źródła i odmiany

W praktyce współczesnego języka polskiego „bariera” to przegroda, przeszkoda. Słowo pochodzi od francuskiego *barrière*, które oznacza „stałą lub ruchomą sztuczną przegrodę”. Natomiast w interesującym nas tu jej znaczeniu przenośnym, rozumiana jest jako: „dopuszczalna granica czegoś, ograniczenia w czymś, w jakimś działaniu”⁶, albo jako: „obiektywna lub umowna granica możliwości wystąpienia jakiegoś zjawiska, rodzaju działalności człowieka”⁷.

„Oczywistość” z kolei definiowana jest jako: „niewątpliwa, jaskrawa zgodność z prawdą”, „coś na tyle jednoznaczne i powszechnie znanego, że nie warto o tym mówić, wspominać”⁸. „Oczywistość”, to również coś, co „...nie podlega dyskusji, nie poddaje się jakimkolwiek wahaniom”⁹. Ktoś wypowiadający słowo „oczywiście”, „...wyraża przekonanie, że inny stan rzeczy nie jest możliwy”¹⁰.

„Oczywistość” jako kategoria filozoficzna szczególne miejsce zajmowała w systemie Kartezjusza i w tych koncepcjach, które do jego idei się odwoływały. „Oczywistość” była dla niego: „cechą idei jasnej i wyraźnej”, mającej tę właściwość, że w umyśle „powoduje jej naturalną akceptację”¹¹. Idee, dodajmy, na bazie której można budować cały gmach pozytywnej wiedzy. Jak jednak zauważył Georg F.W. Hegel, jest czymś radykalnie innym „oczywistość” rozumiana jako cecha obiektywna, a czymś innym „pewności” będąca właściwością subiektywną, spersonalizowanym odczuciem prawdziwości sądów¹². Ta właśnie dystynkcja znajduje się u podstawy koncepcji „bariery oczywistości”.

6 *Praktyczny słownik współczesnej Polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, Poznań 2000, t. 3, s. 275, 276.

7 *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1998, t. 1, s. 648.

8 *Praktyczny słownik*, op. cit., t. XXV, s. 220, 221.

9 *Słownik współczesnego*, op. cit., t. I, s. 648.

10 *Ibidem*, t. I.

11 D. Julia, *Słownik filozofii...*, op. cit., s. 234.

12 *Ibidem*, s. 234.

W niniejszym opracowaniu, przez „barierę oczywistości” będzie rozumiana: „Trudność, albo niemożliwość budowania dobrej wiedzy lub umiejętności w jakiejś dziedzinie wynikająca z nieświadomego nadawania sankcji pewności przedmiotowej (oczywistość) własnej pewności podmiotowej w tym zakresie (przekonanie)”¹³.

Tak więc, to co wydaje się oczywiste komuś (pewność podmiotowa), jest takim, w jego przekonaniu, powszechnie zyskując tym samym charakter pewności przedmiotowej. Przenosząc to na grunt edukacji tak ogólnie ujęta „bariera oczywistości” ma, jak sądzę dwa odmienne oblicza odnosząc się: (i) do działań dydaktycznych nauczyciela, oraz (ii) do szkolnej i potocznej aktywności poznawczej uczniów¹⁴. Tu odniosę się wyłącznie do znaczenia pierwszego, które traktuje „barierę” jako: „Zindywidualizowaną i nieświadomie przyjmowaną przez uczącego, dolną granicą trudności w rozumieniu jakiegoś zagadnienia lub w wykonywaniu pewnych czynności, poza którą – w jego mniemaniu – rzecz nie wymaga, a nawet nie dopuszcza dalszego objaśniania”¹⁵.

Mówiąc inaczej, w sposób prawdopodobnie nieuchronny, dochodzi do habituacji własnej wiedzy i umiejętności, tak że dla każdego człowieka, a zwłaszcza dla specjalisty w jakiejś dziedzinie, pewien ich zakres jest już tak rudymen-tarny i banalny, iż nie dostrzega faktu, że ta pozornie oczywista wiedza lub umiejętności mogą być dla kogoś niezrozumiałe, a tym samym wymagać tłumaczenia. Im bardziej niszowa i wyższa jest kompetencja uczącego, im bardziej jest zasiedziała *eo ipso* rutynowa, tym trudniej jest posiadaczowi uświadomić sobie jej nie-oczywistość dla adeptów. Wydaje się, że kompetencje z zakresu edukacji artystycznej dzieci mają wybitnie taki właśnie charakter.

Przedmioty artystyczne a „bariera oczywistości”

Obszary kultury i specjalności, do których nawiązują te przedmioty, są elitarne i wymagają pewnych szczególnych uzdolnień, czego szkoła nie do końca bierze pod uwagę realizując uparcie naiwne, XVIII wieczne przekonanie o pełnej „wyształcalności” człowieka. Będąc z natury „niezapisaną kartą”¹⁶,

13 Z. Nowak: „Bariera oczywistości” w teorii i praktyce edukacji wczesnoszkolnej, Bielsko-Biała 2016, s.65.

14 Definiuję ją jako: „Swoistą habituacją wczesnych, potocznych lub powierzchownych doświadczeń, które przez to bezrefleksyjnie uznawane są za jasne i oczywiste, tak że nie wymagają pogłębienia i weryfikacji. Ibidem, s. 71.

15 Ibidem, s. 66.

16 Hołdując tej idei John B. Watson pisał: „Dajcie mi tuzin zdrowych, prawidłowo zbudowanych niemowląt i dostarczcie im to wszystko, co składa się na mój własny szczególny świat, a zapewniam was, że wezmę na chybił trafił jednego z nich i uczynię z niego dowolnego typu specjalistę, czy to będzie lekarz, sędzia, **artysta** (podkr. Z.N.), kupiec, a nawet żebrak, złodziej, bez względu na jego

człowiek może stać się rzekomo także kartą papieru nutowego, jak i kartą z rysunkowego bloku.

Jak się wydaje wzmiankowana „bariera” może się objawiać w edukacji artystycznej na kilku poziomach i w kilku aspektach. Taki więc można wskazać na:

1. Aspekt sprawnościowo-manualny aktywności artystycznej.
2. Aspekt językowo-terminologiczny.
3. Aspekt poznawczo-interpretacyjny.
4. Aspekt estetyczny (gust).

Aspekt sprawnościowo-manipulacyjny

W obszarze artystycznej twórczości dziecięcej, istotne, a jak się zdaje nie do końca rozpoznane, oraz „przyjęte do wiadomości i stosowania” przez nauczycieli są dziecięce ograniczenia manipulacyjne. Istniały one bez wątpienia odkąd istnieją dzieci, jednak inne jest ich znaczenie w odniesieniu do kształcenia tych ze specjalnymi uzdolnieniami i z indywidualnym treningiem, inne gdy mówimy o masowej edukacji w szkole powszechnej. Kłopoty sprawnościowe dzieci stają się współcześnie nawet nową jakością, ponieważ obserwujemy w tym zakresie dramatyczne skutki nałożenia się na siebie dwóch cywilizacyjnych tendencji: do obniżania się ogólnej sprawności manipulacyjnej dzieci (tzw. „cywilizacja kciuka”) i obniżania wieku inicjacji szkolnej.

Tak więc *en effect* przed dziećmi młodszymi i mniej sprawnymi manipulacyjne od swoich rówieśników z wcześniejszych pokoleń, stawiamy podobne, a czasem nawet wyższe wymagania. Efektywna aktywność plastyczna i muzyczna jest związana z opanowaniem precyzyjnych, złożonych i skoordynowanych, czynności, gdzie akty manipulacyjne, dość skomplikowane same w sobie, muszą być dodatkowo poddane kontroli wzroku czy słuchu, a ich opanowanie, nawet na elementarnym poziomie, wymaga długotrwałych, kompetentnych i konsekwentnych ćwiczeń¹⁷.

Ponieważ, jak się zdaje, większość z nas ma większe rozeznanie w posługiwaniu się kredkami, pędzlem i nożyczkami, niż instrumentem, by zilustrować problem odwołam się do przykładu muzycznego. Tak więc na przykład granie na dzwoneczkach chromatycznych wymaga od ucznia wykonywania: (i) oddzielnych, ale skoordynowanych ruchów dwoma rękami, (ii) śledzenia tychże ruchów wzrokiem na dwóch „klawiaturach”, (iii) równoczesnego śledzenia zapisu linii melodycznej, tak co do wysokości, jak i czasu trwania dźwięków,

talenty, skłonności, zdolności, zadatki i rasę”. J.B. Watson, *Behawioryzm*, Warszawa 1990, s. 120.

¹⁷ *Nulla dies sine linea* (ani dnia bez kreski), powiada, nie bez racji, starożytna jeszcze sentencja malarzy (Apelles).

oraz (iv) znaków artykulacyjnych. Do tego wymaga słuchania i kontrolowania wydawanych z instrumentu dźwięków, ich: (i) wysokości, (ii) długości trwania, (iii) tempa, (iv) dynamiki, i (v) artykulacji. Jeżeli gra jest zespołowa, to dobrze by było, gdyby jeszcze uczeń słuchał gry innych i ją uwzględniał w grze swojej, a do tego śledził gesty nauczyciela-dyrygenta.

Poziom oczywistej prostoty tych złożonych czynności, z punktu widzenia nauczyciela, nie zawsze odpowiada temu, co za takie przyjmują dzieci, szczególnie że są to sprawności społecznie dość rzadkie i dla większości ludzi egzotyczne.

Aspekt językowo-terminologiczny

Przedmioty artystyczne, jak każde specjalności, korzystają z fachowej terminologii, która ma w znacznej mierze charakter metaforyczny, a często, jak się zdaje, nawet zatrąca o synestezję¹⁸. Nauczyciel-specjalista posługuje się nią niejako instynktownie. Takimi w ogóle nie rozumiałymi przez dzieci, bądź rozumianymi opacznie terminami mogą być:

1. W plastyce:

- **Synekdochy**, np.: ołówek, pastel, gwasz, olej, litografia, gips itd. jako równoczesna nazwa, narzędzi/materiałów, technik plastycznych z ich użyciem i dzieł w nich wykonanych.
- **Synestezje i personifikacje**¹⁹, np.: kolory zimne, ciepłe, soczyste, złamane, nasycone, dźwięczne, mdłe, miękkie, wrzaskliwe, ponure, orgiastyczne, itd.

2. W muzyce:

- **Synekdochy**²⁰, np.: blacha, drewno, klawisze, smyczki, basy, wioliny itd., jako nazwy grup instrumentów.
- **Synestezje i personifikacje**, np.: dźwięki wysokie, niskie, grube, cienkie, łagodne, jasne, ciemne, miękkie, ostre, piskliwe, ciepłe, ciężkie, głuche, mroczne. Muzyka smutna, radosna, skoczna, itd.
- **Polisemie**²¹, np.: klucz, krzyżyk, pauza, kropka, takt, kasownik, akcent, głos, temat, sekunda, linia, pole, pedał, rondo, itd.

¹⁸ Jest to: „postrzeganie o charakterze międzymodalnym, co oznacza, że w wyniku pobudzenia jednego receptora pojawiają się spostrzeżenia charakterystyczne dla pobudzenia innego receptora”. Por. J. Siuta, *Słownik Psychologii*, Kraków 2006, s. 275,276.

¹⁹ Ponieważ określenia tego typu mają charakter trans sensualny, nadają im nazwę synestezji, odwołując się do opisanego wyżej zjawiska.

²⁰ „Rodzaj zamienni, w której pojęcia ogólne zamienia się bardziej szczegółowymi, lub przeciwnie: używa się np. nazwy części zamiast całości (...)”, S. Serotwiński, *Słownik terminów literackich*, Kraków 1994, s. 249.

²¹ Ibidem, s. 184.

Jak można zauważyć, zapewne wskutek dominacji u człowieka zmysłu wzroku, kategorie wizualne zostały przeniesione do opisu zjawisk akustycznych w sposób całkowicie arbitralny²², co stanowić może dodatkowy kłopot pojęciowy dla dzieci. W teorii i praktyce muzyki jest nawet cały jej dział nazwany „kolorystyką”. Jest „koloratura” polegająca na „kolorowaniu” ozdobnikami melodii i są wreszcie „kolorysty”, którzy z tej manieri uczynili najważniejszy środek wyrazu²³.

Aspekt poznawczo-interpretacyjny (świata i dzieł)

Każde postrzeganie jest interpretacją, toteż to, jak postrzegają rzeczywistość oraz dzieła sztuki dorośli i dzieci może być, i rzeczywiście często jest odmienne. Każdy fakt, by stał się kulturowym musi zostać dostrzeżony i nazwany, a następnie kulturowo zinterpretowany. Dużo uwagi poświęcił temu zjawisku zwłaszcza Florian Znaniński²⁴ traktując o „współczynniku humanistycznym”. Jaki twierdził fakty kulturowe są zawsze „czyjeś” i posiadają właściwości, które ich właściciele im nadają, co jest funkcją wieku, doświadczenia, kompetencji, cech osobowościowych itd. W takiej postaci trzeba więc je przyjmować i badać.

Plastyka

1. **Synkretyzm poznawczy**²⁵. Powoduje u dzieci z jednej strony uproszczenia i schematyzm w oddawaniu zjawisk, z drugiej przesadnie duże i drobniagowe oddawanie zauważonych i zarejestrowanych w świadomości szczegółów. Tak np. dziecko, które „odkryje” istnienie rzęs, ignorując inne szczegóły, będzie je rysowało u ludzi i zwierząt, a nawet ozdobi nimi oczy słońca.
2. **Perspektywa kulisowa**²⁶. Słuszne wydaje się także zwrócenie uwagi na odmienne pojmowanie i realizowanie w pracach plastycznych dzieci perspektywy. O ile dla dorosłych, pod wpływem edukacji i doświadczeń

22 Pomijam tu ciekawe, ale rzadkie (jedna osoba na sto tysięcy) zjawisko tzw. „synestezji” pozwalającej rzeczywistości „widzieć” kolory dźwięków. Por.: J. Siuta, *Synestezja...*, op. cit., s. 275, 276.

23 Por.: A. Chodkowski (red.), *Encyklopedia muzyki*, Warszawa 2006, s. 448.

24 F. Znaniński, *The methody of sociology*, Nowy Jork. Cytat za: J. Szacki, *Znaniński*, Warszawa 1986, s. 39.

25 M. Ligęza objaśnia go jako: „sposprzeżenia dzieci (...), mające całościowy (synkretyczny) charakter, będące przy tym niedokładne i ogólnikowe, co znajduje wyraz w rysunkach dzieci”. Por. J. Siuta, op. cit. s. 276.

26 Por.: K. Zwolińska, Z. Malicki, *Słownik terminów plastycznych*, Warszawa 1999, s. 222-223. Warto przypomnieć, iż przez tysiące lat od czasu malowideł w jaskiniach Lascaux do badań i prac Leona Baptisty Albertiego (1404-1472) ten sposób przedstawiania przestrzenności świata był jedynym i oczywistym.

kulturowych, najbardziej naturalna wydaje się tzw. „perspektywa linearna” (zbieżna), o tyle dzieci interpretując świat posługują się oczywistą dla nich i zgodną z potocznym doświadczeniem „perspektywą kulisową”, w której rzeczy dalsze są ujęte wyżej i częściowo przesłonięte.

- 3. Tworzenie wedle wyobrażeń i wiedzy**, a nie wg oglądu. W swoich pracach dzieci oddają nie tyle obiekt, ile swoją wiedzę o nim i swoje emocje z nim związane. Dziecko może np. narysować w łonie mamy braciszka, lub siostrzyczkę²⁷. Mimo, iż zwykle postaci są oddawane *en face*, zawierają one szczegóły, o których istnieniu dziecko już wie, choć w tej pozycji nie byłoby ich widać. Wielkość poszczególnych postaci i szczegółowość ich rysunku jest wyrazem więzi emocjonalnej z nimi i nie zawsze ma odpowiednik w rzeczywistości.

Jeszcze inną kwestią jest odbiór i rozumienie dzieł sztuki z ich często bardzo rozbudowaną symboliką, manierą artystyczną itd. Obszerniej napiszę o tym w kontekście dzieł muzycznych.

Muzyka

Nuty można odczytywać jako litery i solmizacją jako sylaby, a każdy z tych odczytów jest całkowicie inny. Jeżeli zastosujemy w czytaniu nut tzw. „metodę względną” (z ruchomym „do”), w różnych tonacjach te same nuty na pięciolinii będą miały inne nazwy. Rozważając sprawę dalej, te same dźwięki mogą być zapisywane w różny sposób, a te same nuty odnosić się do innych dźwięków. Np. nuta „c” podniesiona o pół tonu będzie się nazywała „cis”, a podwójnie, o cały ton „cisis”. Przy okazji będzie też oczywiście inaczej brzmiała. Ponieważ dźwięki podwyższone i obniżone brzmią zasadniczo jak sąsiedni ton, temu samemu dźwiękowi mogą być przypisane różne nazwy. Tak więc np. dźwięk „his” i „desse” są tożsame z dźwiękiem „c”, a całe zjawisko określane jest mianem enharmonii²⁸.

Stare powiedzenie głosi, iż „tyle słyszysz, ile wiesz”, stwierdzając, że słuchanie muzyki jest zawsze interpretacją rozpatrywaną w kontekście wiedzy o kompozytorze, epoce w której tworzył i tytule dzieła. Słuchając *Etiudy c-mol* zwanej *Rewolucyjną* Fryderyka Chopina, trudno zapewne wykształconemu słuchaczowi abstrahować od przekonania o geniuszu i Polskości kompozytora, od sensu jej popularnej nazwy, od historycznego kontekstu (upadek powstania listopadowego) i apokryficznej zapewne wypowiedzi cara Mikołaja, zakazującego jej

²⁷ Trochę, jak prehistoryczny twórca rysował na sylwetce biegnącego zwierzęcia jego organy wewnętrzne.

²⁸ A. Chodowski (red.), *Enharmonia*, [w:] *Encyklopedia muzyki*, Warszawa 2006, s. 232.

wykonania, iż etiuda jest jak: „armaty ukryte w kwiatach”. Dziecko o żadnej z tych rzeczy nie wie nic.

Aspekt estetyczny (gust)

Jak można wnosić, estetyka dziecięca, poczucie tego, co jest piękne i brzydkie, daleko odbiega od tego, co za piękne uznaje się w programach i treściach edukacji estetycznej i czego rzecznikiem jest, a przynajmniej powinien być, nauczyciel. O ile symbolem estetyki szkolnej będzie wysmakowany koloryt lokalny mistrzów Renesansu i subtelne frazy symfonii Mozarta, to w odniesieniu do dzieci, będą nią raczej jaskrawe, „odpuśtowe” kolory i regularny łomot piosek disco polo. Jest to szczególnie widoczne tam, gdzie dzieci mogą dokonywać własnych, suwerennych wyborów. Ponieważ wychowanie plastyczne oraz muzyczne dzieci i kształtowanie ich gustu zaczyna się bardzo wcześnie²⁹, jako że już nawet grzechotki i pozytywki grające kołysanki są wytworami sztuki użytkowej, trudno wnioskować jak spontanicznie rozwijałyby się ten gust. Ile w nim jest wiedzą o tym, co nam powinno się podobać, a ile upodobań rzeczywistych.

To, co dla muzyka czy plastyka jest więc oczywistym standardem estetycznym, to co jest dla nauczyciela kanonicznym przedstawieniem rozpatrywanym w kontekście wiedzy o geniuszu artysty, dla dziecka nie znającego jeszcze tego kontekstu, może być nieciekawe, niezrozumiałe, brzydkie. Tak więc im bardziej rozwinięte i wyrobione będą gusta nauczyciela, tym prawdopodobnie trudniej będzie mu przyjąć do wiadomości, odmienną upodobań estetycznych dzieci. Dla miłośników twórczości Jacksona Pollocka i Marcela Duchampa, Albana Berga i Witolda Lutosławskiego, estetyka Rafaela i Klasyków Wiedeńskich jest tak tradycyjnie oczywista, iż może wymykać się krytycznej refleksji.

Konkluzja

Między tym co proste i jasne dla nauczyciela i uczniów jest istotna różnica, którą tu definiuję jako „barierę oczywistości”. W znaczący sposób może negatywnie zaciążyć na efektywności wszelkiej edukacji, w tym zwłaszcza artystycznej. Wiedza o jej istocie i możliwych obszarach ujawniania się w relacjach z dziećmi, powinna być ważnym elementem zawodowych kompetencji nauczyciela i tych wszystkich, którzy w edukacji artystycznej dzieci uczestniczą.

29 Pomijając nawet dyskusyjną kwestię muzycznej edukacji prenatalnej. Por.: A. Mitas i inn., *Metody analizy wpływu muzyki na rozwój dziecka w okresie prenatalnym*, [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015, s. 133-147.

Streszczenie

W edukacyjnych relacjach nauczyciel-uczeń może ujawnić się trudność komunikacyjna, którą tu zdefiniowano jako „barierę czywistości”. Rozumiana jest jako: „Zindywidualizowana i nieświadomie przyjmowana przez uczącego, dolna granica trudności w rozumieniu jakiegoś zagadnienia lub w wykonywaniu pewnych czynności, poza którą – w jego mniemaniu – rzecz nie wymaga, a nawet nie dopuszcza dalszego objaśnienia”. Artykuł traktuje o możliwości występowania „bariery” w nauczaniu przedmiotów artystycznych dzieci i wynikających z tego konsekwencjach dla tego procesu.

Słowa kluczowe: „bariera czywistości”, edukacja plastyczna, edukacja muzyczna.

Bibliografia

- Barańczak S., *Wstęp i opracowanie, William Shakespeare, Sto słynnych dialogów*, Kraków 1996.
- Chodkowski A. (red.), *Encyklopedia muzyki*, Warszawa 2006.
- Goodenough W.H., *Cultural anthropology and linguistic*, [w:] D. Hymes (red.), *Language in culture and society*, New York 1964.
- Julia D., *Słownik filozofii*, przeł. K. Jarosz, Katowice 1993.
- Mitas A. i in., *Metody analizy wpływu muzyki na rozwój dziecka w okresie prenatalnym*, [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015.
- Nowak Z., *„Bariera czywistości” w teorii i praktyce edukacji wczesnoszkolnej*, Bielsko-Biała 2016.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Kraków 2001.
- Sierotwiński S., *Słownik terminów literackich*, Kraków 1994.
- Siuta J., *Słownik Psychologii*, Kraków 2006.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, przeł. K. Jarosz, Katowice 1998.
- Staszczak Z., *Słownik etnologiczny. Terminy ogóle*, Z. Staszczak (red.), Warszawa-Poznań 1987.
- Kroeber A.L., *Istota kultury*, Warszawa 1973.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981.
- Theodorson G.A., *Modern dictionary of sociology: The concepts and terminology of sociology and related disciplines*, New York 1970.
- Watson J.B., *Behawioryzm*, Warszawa 1990.
- Znaniecki F., *The method of sociology*, New York 1934.
- Zwolińska K., Malicki Z., *Słownik terminów plastycznych*, Warszawa 1999.

“Barrier of evidence” in artistic education of children

Abstract: In educational teacher-student relationships the difficulty of communication can reveal, which is defined herein as the “barrier of evidence”. It is understood as “individualized and unconsciously accepted by the learner, the lower difficulty limit in understanding some problems or in carrying out certain activities, beyond which – in their opinion – the thing does not require or even allow for further explanation.” The article discusses the possibility of the occurrence of the “barrier” in the teaching children art and the consequences for this process.

Keywords: “barrier of evidence”, artistic education, music education.

Ewa Kumik

Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi

Kulturotwórcza rola nauczyciela muzyki w środowisku lokalnym

Wprowadzenie

Szkoła jest ważną instytucją oświatowo-wychowawczą, która cele statutowe realizuje przez swoje funkcje, takie jak: nauczanie, wychowanie, opieka nad uczniem czy działalność środowiskowa. Jak każda inna instytucja społeczna, powinna spełniać oczekiwania społeczne oraz potrzeby i aspiracje edukacyjne młodego pokolenia¹. Nauczanie dzieci, młodzieży i dorosłych od dawna zaliczane było do podstawowych obowiązków każdego społeczeństwa. Szkoła jest komponentem środowiska lokalnego i jak podaje Stanisław Dylak „jako organizm wytworzony przez grupy społeczne i w ich interesie nie jest samotną wyspą. Jest ona połączona wieloma nićmi ze środowiskiem, przez które została powołana i dla którego ma pracować. Szkoła nie istnieje sama dla siebie”². Ważne jest, aby osoby tworzące społeczność danej placówki oświatowej wspólnie realizowały cele, zadania, dbały o jak najwyższą jakość funkcjonowania szkoły, a także stanowiły charakterystyczną dla siebie przestrzeń społeczną.

Ważne miejsce w szkolnej rzeczywistości zajmuje nauczyciel, którego rola zawodowa kształtowała się przez wiele lat. Niezależnie od zmieniających się ustrojów społeczno-politycznych, czy postępu technicznego, nauczyciel jest i będzie główną postacią w edukacji rozumianej m.in. jako „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzi, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych”³. „Edukacja jest zależna od kultury stanowiącej materiał, narzę-

1 E. Kumik, *Szkoła muzyczna ważnym ośrodkiem życia kulturalnego*, [w:] *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, t. 4, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2012, s. 334.

2 S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2009, s. 9.

3 Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie. (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.

dzie i treść, a także efekt oddziaływań. Służy zatem poznawaniu, asymilowaniu i w konsekwencji tworzeniu kultury. Kultura zaś jawi się jako impuls i źródło tych działań⁴. Zadaniem nauczyciela jest pobudzanie i wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia, a także stwarzanie odpowiedniego klimatu do pełnego uczestnictwa w kulturze. Ważne jest zarówno zapoznanie z jej istotą, korzystanie z jej dorobku, jak również zaproszenie do jej współtworzenia oraz „uświadamianie znaczenia kultury i aktywności kulturalnej w rozwoju indywidualnym człowieka i w rozwoju społeczeństwa; kształcenie postawy odpowiedzialności za kulturę własną i własnej społeczności, widzianej w skali lokalnej, regionalnej i narodowej”⁵. Od postawy nauczycieli zależy właściwe rozumienie wartości moralnych i docenianie ich wielkiej wagi w życiu każdego człowieka⁶. Nauczyciel, jak podkreśla J. Delors, powinien nawiązać nowy rodzaj relacji z uczniami „przechodząc od roli „solisty” do roli „akompaniatora”, być odtąd nie tyle szafarzem wiadomości, ile przewodnikiem ucznia w jego poszukiwaniu, organizowaniu i posługiwaniu się wiedzą, kierować umysłami raczej niż je modelować okazując wszelako wielką stanowczość w odniesieniu do fundamentalnych wartości będących drogowskazami życia”⁷.

W swoich rozważaniach spróbuję odpowiedzieć na pytanie w jaki sposób nauczyciel muzyki wypełnia swoje kulturotwórcze zadania w środowisku lokalnym. Omawiając ten problem odniosę się głównie do nauczyciela szkoły muzycznej, przedstawiając również specyfikę kształcenia w tych szkołach.

Specyfika kształcenia w szkołach muzycznych

Profesjonalne kształcenie muzyczne jest procesem wielozadaniowym i długotrwałym, trwającym około siedemnastu lat. Liczba lat zależy od specjalności oraz wieku, w którym rozpoczęto kształcenie muzyczne. Pełny cykl kształcenia zawodowego muzyka to: cztery lub sześć lat w szkole muzycznej I stopnia, cztery lub sześć lat w szkole muzycznej II stopnia oraz pięć lat w uczelni muzycznej. Często naukę w szkole muzycznej rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie. Wielogodzinne, systematyczne ćwiczenie na danym instrumencie oraz opano-

4 J. Skutnik, *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane Obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2004, s. 79.

5 K. Olbrycht, *Potrzeby i perspektywy, Edukacja kulturalna w województwie śląskim, Relacje Interpretacje* Nr 2 (22) czerwiec 2011, Kwartalnik Regionalnego Ośrodka Kultury w Bielsku-Białej, s. 13.

6 E. Kumik, *Postrzeganie roli zawodowej nauczyciela szkoły muzycznej przez studentów AM w Łodzi*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń 2015, s. 186-199.

7 J. Delors (red.), *Edukacja-jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 150.

wanie specjalistycznej wiedzy muzycznej wymaga od ucznia nie tylko talentu, ale także cierpliwości i nieustannej pracy nad doskonaleniem własnego warsztatu artystycznego.

Szkolnictwo muzyczne w Polsce obejmuje trzy etapy edukacyjne: szkoły muzyczne I stopnia, szkoły muzyczne II stopnia oraz uczelnie muzyczne. Kształcenie na wszystkich trzech etapach oparte jest w dużej mierze na indywidualnej relacji mistrz-uczeń. Ważną rolę w procesie umuzykalniania odgrywają szkoły muzyczne I stopnia. Uczniowie uczą się w tych szkołach gry na wybranym instrumencie oraz uczęszczają na zajęcia grupowe – z rytmiki i kształcenia słuchu w klasach młodszych oraz na audycje muzyczne i kształcenie słuchu w klasach starszych. W zakresie realizowanych przedmiotów odbywają indywidualne próby z akompaniamentem, grają w zespole kameralnym, w orkiestrze lub śpiewają w chórze⁸. W szkołach muzycznych II stopnia uczniowie przygotowują się do wykonywania zawodu muzyka odpowiedniej specjalności. Kształcenie prowadzone jest na wydziale instrumentalnym, rytmiki oraz wokalnym. Zajęcia w zakresie gry na instrumencie oraz śpiewie solowym odbywają się indywidualnie, natomiast zajęcia, takie jak: zasady muzyki, literatura muzyczna, historia muzyki, formy muzyczne, harmonia, kształcenie słuchu, a także chór, orkiestra oraz zespoły kameralne i wokalne prowadzone są grupowo. W szkołach muzycznych II stopnia uczniowie przygotowani są do podjęcia studiów muzycznych oraz czynnego uczestnictwa w życiu muzycznym. Trzeci etap edukacyjny obejmuje kształcenie w uczelniach muzycznych – są to studia dwustopniowe. Studia pierwszego stopnia kończą się uzyskaniem dyplomu licencjata, natomiast po ukończeniu studiów drugiego stopnia student uzyskuje dyplom magistra sztuki. Niektóre akademie prowadzą także studia trzeciego stopnia – doktoranckie oraz podyplomowe. Studenci wszystkich wydziałów, kierunków i specjalności niekształcących nauczycieli mogą w trakcie trwania nauki uzyskać kwalifikacje pedagogiczne niezbędne do podjęcia pracy na stanowisku nauczyciela w szkołach muzycznych⁹.

Specyfika pracy nauczycieli i uczniów tego rodzaju szkół wymaga publicznej prezentacji zdobytych umiejętności muzycznych. Nauczyciele na ogół wiedzą, że uczeń, który występuje na koncertach chętniej pracuje, a jego umiejętności doceniane są przez rodziców i kolegów. Dlatego ważne jest, aby organizować dużo różnego typu koncertów – nie tylko w szkole, ale również poza jej terenem. Ważną rolę w procesie muzycznego rozwoju i osiągnięć artystyczno-zawodo-

8 E. Kumik, *Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole muzycznej. Wybrane przepisy prawa oświatowego, struktura i organizacja szkoły*, tom I, Łódź 2011, s. 31.

9 Ibidem, s. 5.

wych pełni nie tylko nauczyciel, ale także środowisko lokalne, w którym funkcjonuje szkoła. Istotne znaczenie ma zaangażowanie i komunikatywność osoby pełniącej funkcję dyrektora takiej placówki. Jego otwartość na potrzeby kulturalne środowiska lokalnego jest niezwykle cenna. Ważny element edukacji muzycznej stanowi potrzeba konfrontacji swoich umiejętności z publicznością¹⁰.

Zadania kulturotwórcze nauczyciela szkoły muzycznej

Kultura jest pojęciem bardzo wieloznacznym. Wiesław Łukaszewski definiuje kulturę jako „całokształt wytworów ludzkich oraz całokształt reguł operowania tymi wytworami. (...) Na kulturę składają się więc rzeczy, myśli, idee itp. oraz reguły operacji tymi rzeczami, myślami czy ideami”¹¹. Uważa też, że każdy człowiek jest twórcą i współtwórcą kultury, „choć czasem skłonni jesteśmy mistyfikować twórczość dzieląc ludzi na twórczych i nietwórczych. Nic bardziej mylnego”¹². Nauczyciel szkoły muzycznej odgrywa ważną rolę w kształceniu młodych adeptów sztuki, a także w przygotowaniu ich do uczestnictwa w życiu kulturalnym. Ważne jest, aby doprowadzał swoich podopiecznych do mistrzostwa w grze na danym instrumencie, śpiewie solowym, komponowaniu, dyrygowaniu oraz inspirował do działania, ciągle pobudzał jego wrażliwość oraz potrzebę doskonalenia się¹³. Jak podaje George Steiner „rzetelnie nauczać to dotykać tego, co w człowieku najbardziej żywotne. To szukać dostępu do tego, co w dziecku i człowieku dorosłym najbardziej wrażliwe i własne. Mistrz atakuje, wdziera się, potrafi burzyć, aby oczyścić pole i budować na nowo. Liche nauczanie, rutyna pedagogiczna, cyniczne instruowanie – świadomie lub nie – są w swym czysto utylitarnym zamyśle niszczycielskie. Wyrrywają nadzieję z korzeniami. Złe nauczanie jest niemal dosłownie morderstwem a metaforycznie: grzechem. Umniejsza ucznia, czyni jego osobę szarą miątkością. Poraża wrażliwość dziecka czy dorosłego bardziej zjadliwym kwasem, nudą, duszącym gazem obojętności. Żli nauczyciele, być może nieświadomie mszczą się za swą mierność”¹⁴. Zofia Konaszkiewicz dodaje, że „w zakresie cech osobowości

10 E. Kumik, *Szkoła muzyczna ważnym ośrodkiem życia kulturalnego*, [w:] *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, tom 4, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2012, s. 334-348.

11 W. Łukaszewski, *Człowiek i kultura*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Wyboru dokonali: T. Jaworska i R. Leppert, Kraków 1996, s. 211.

12 W. Łukaszewski, *Człowiek i kultura*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, wyboru dokonali: T. Jaworska i R. Leppert, Kraków 1996, s. 245.

13 E. Kumik, *Portret nauczyciela muzyki w opinii studentów Akademii Muzycznej w Łodzi*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego*, t. II, *Prace teoretyczne i badawcze*, red. E. Kumik i G. Poraj, Łódź 2012, s. 200.

14 G. Steiner, *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007, s. 25-26.

pedagoga uznanego za autorytet, czy nawet mistrza, na plan pierwszy wysuwać można następujące: autonomię wewnętrzną, która sprawia, że pedagog nie ulega zewnętrznym presjom, autentyzm powodujący, że pedagog jest sobą i nie nosi maski, empatię będącą bazą do pełnego życzliwości stosunku do innych, odpowiedzialność za siebie i za uczniów¹⁵. Jadwiga Uchyła-Zroski zaznacza, że „kierowanie i stymulowanie procesem rozwoju muzycznego ucznia jest zadaniem odpowiedzialnym i trudnym”¹⁶. W szkołach muzycznych nauczyciele mają ułatwioną realizację zadań kulturotwórczych, zarówno w środowisku szkolnym, jak i lokalnym. Uczeń od początku nauki uczestniczy nie tylko w zajęciach dydaktycznych, ale także w wychowaniu w kulturze i do kultury. „Człowiek z natury jest zdolny do tworzenia i przyjmowania kultury, ale dopiero za sprawą wychowania dokonuje się jego wprowadzenie do udziału w osiągniętym już dorobku kultury. Ten proces oznacza drugie narodziny człowieka – jego narodziny w kulturze”¹⁷. Cele kulturalne osiąga się przez wychowanie rozumiane przede wszystkim jako rozwój wrażliwości zarówno moralnej, intelektualnej, jak i estetycznej¹⁸.

W szkołach muzycznych organizowane są audycje muzyczne, koncerty w których uczniowie uczestniczą w charakterze wykonawców i słuchaczy. Nauczyciel organizując audycje muzyczne swoich uczniów jednocześnie udostępnia je szerokiej publiczności. Korzyści czerpią wówczas zarówno uczniowie, którzy mogą zaprezentować efekty swojej pracy poza salę lekcyjną, jak i publiczność, mająca możliwość czerpania przyjemności ze słuchania muzyki, a także poszerzania swojej wiedzy muzycznej. Podobnie jest z różnego rodzaju koncertami organizowanymi w szkole, a są to koncerty uczniów, nauczycieli, a także wybitnych artystów. Występuje tu istotny element edukacji kulturalnej, kształtowania wrażliwości muzycznej, możliwości konfrontacji swoich odczuć estetycznych oraz okazja dla osób ze środowiska lokalnego, niekoniecznie związanych z muzyką, do obcowania z kulturą. Szczególne znacznie mają koncerty organizowane w niewielkich miejscowościach, gdzie dostęp do instytucji kultury jest uboższy. Bywa też tak, że działająca szkoła muzyczna jest jedną z nielicznych lub jedyną instytucją w upowszechnianiu kultury muzycznej

15 Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2002, s. 25-26.

16 J. Uchyła-Zroski, *Współdział przedmiotów pedagogicznych w kształtowaniu kompetencji zawodowych artystów i nauczycieli muzyki*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego. Zagadnienia ogólne*, tom 1, red. E. Kumik i G. Poraj, Łódź 2011, s. 58.

17 A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1991, s. 19.

18 W. Kawecki, *Wychowanie do kultury przez odkrywanie piękna*, [w:] *Muzyka sakralna, część czwarta*, red. M.Z. Nowak, Częstochowa 2010, s. 12.

w lokalnym środowisku. Uważam, że ważne jest organizowanie różnego rodzaju wydarzeń artystycznych w każdym środowisku.

W szkołach muzycznych uczniowie grają w różnego rodzaju zespołach instrumentalnych, orkiestrach oraz śpiewają w chórach i zespołach wokalnych. Wspólne muzykowanie jest znakomitym doświadczeniem, niezmiernie potrzebny, w życiu każdego ucznia-muzyka oraz nauczyciela, który dany zespół prowadzi. Ważnym pod względem edukacyjnym, jak i kulturowym, jest organizowanie różnego rodzaju warsztatów dla indywidualnych instrumentalistów, śpiewaków czy zespołów, które czasami kończą się koncertem dla lokalnej społeczności.

Rolą nauczyciela muzyki jest nie tylko poprawienie niewłaściwych dźwięków, czy złego palcowania podczas wykonywania utworu, ale przede wszystkim zainteresowanie ucznia światem muzyki i sztuki. Wykształcenie nawyku aktywnego uczestnictwa w kulturze jest ważnym aspektem edukacji człowieka. Nauczyciel obok promowania koncertów, festiwali, konkursów, audycji muzycznych może polecić uczniom wystawy muzealne, sztuki teatralne czy ciekawe filmy i w ten sposób dać możliwość obcowania ze sztuką różnego rodzaju. Pełni rolę animatora kultury w swoim środowisku, ma możliwość nawiązania kontaktu i współpracy z instytucjami kultury, przedszkolami i szkołami działającymi w środowisku lokalnym, poprzez tworzenie wspólnych projektów artystycznych, koncertów czy audycji muzycznych. Wkład nauczyciela w rozwój kulturalny środowiska, w którym pracuje może być wielowymiarowy – od rozbudzania zainteresowań uczniów, poprzez udział w kształtowaniu ich osobowości, po organizację wydarzeń artystycznych w szkole i poza nią.

Kształtowanie muzycznej wrażliwości jest niezwykle ważne we wczesnym etapie życia człowieka, dlatego bardzo dobrym pomysłem jest organizowanie poranków muzycznych dedykowanych dzieciom. Nie każdy koncert w swojej formie jest w stanie zainteresować najmłodszych uczestników, dlatego tworzenie programu o formie ciekawej i przystępnej dla dzieci daje możliwość zainteresowania muzyką oraz stanowi początek wychowania kolejnego pokolenia miłośników sztuki.

Konkluzja

Ważnym zadaniem nauczyciela jest propagowanie kultury muzycznej w środowisku lokalnym stwarzając tym samym przestrzeń edukacyjną dla swoich uczniów. To nauczyciel od początku kształcenia ucznia wprowadza go w świat muzyki i kultury. Jego zaangażowanie w organizowanie audycji, koncertów, różnych projektów artystycznych sprawia, że uczniowie początkowo będą uczestniczyć jako słuchacze, później jako czynni wykonawcy aż

w końcu sami próbują swoich sił w szerzeniu kultury muzycznej w środowisku lokalnym. Nauczyciel powinien zadbać o to, aby zapoczątkowane przez niego przedsięwzięcia artystyczne były realizowane w pewnej ciągłości, a nie tylko jednorazowo. Młodzi muzycy muszą nauczyć się w szkole nie tylko grać, śpiewać, ale także zrozumieć, jak tworzyć i zadbać o kulturę w środowisku lokalnym. Jadwiga Uchyła-Zroski zaznacza, że rozwój młodego człowieka „dokonuje się przez jego czynne uczestnictwo w procesach kultury artystycznej jako dziedzinach życia człowieka, w których sztuka wyraźnie zaznacza swoją obecność”¹⁹. O tym warto pamiętać.

19 J. Uchyła-Zroski, *Sztuka w edukacji jako estetyczny nurt wychowania*, [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, t. 3, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2010, s. 229.

Streszczenie

Nauczyciel muzyki pełni rolę propagatora kultury na wszystkich poziomach edukacyjnych, poczynając od przedszkola a kończąc na uczelni wyższej. W artykule przedstawiono rolę kulturotwórczą nauczyciela szkoły muzycznej, który przygotowując młodych adeptów sztuki kształtuje muzyczną wrażliwość osób z najbliższego środowiska. Jest nie tylko nauczycielem muzyki, ale także animatorem kultury w środowisku lokalnym.

Bibliografia

- Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2009.
- Edukacja-jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, Warszawa 1998.
- Kawecki W., *Wychowanie do kultury przez odkrywanie piękna*, [w:] *Muzyka sakralna, część czwarta*, red. M.Z. Nowak, Częstochowa 2010.
- Kłoskowska A., *Kultura*, [w:] *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1991.
- Konaszekiewicz Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2002.
- Kumik E., *Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole muzycznej. Wybrane przepisy prawa oświatowego, struktura i organizacja szkoły*, t. I, Łódź 2011.
- Kumik E., *Portret nauczyciela muzyki w opinii studentów Akademii Muzycznej w Łodzi*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego*, t. II, *Prace teoretyczne i badawcze*, red. E. Kumik i G. Poraj, Łódź 2012.
- Kumik E., *Postrzeganie roli zawodowej nauczyciela szkoły muzycznej przez studentów AM w Łodzi*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń 2015.
- Kumik E., *Szkoła muzyczna ważnym ośrodkiem życia kulturalnego*, [w:] *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, tom 4, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2012.
- Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*. (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły), „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.
- Łukaszewski W., *Człowiek i kultura*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, wyboru dokonali: T. Jaworska i R. Leppert, Kraków 1996
- Olbrycht K., *Potrzeby i perspektywy, Edukacja kulturalna w województwie śląskim, Relacje Interpretacje* Nr 2 (22) czerwiec 2011, Kwartalnik Regionalnego Ośrodka Kultury w Bielsku-Białej.
- Skutnik J., *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane Obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2004.

Steiner G., *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007.

Uchyła-Zroski J., *Sztuka w edukacji jako estetyczny nurt wychowania*, [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, t. 3, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2010.

Uchyła-Zroski J., *Współudział przedmiotów pedagogicznych w kształtowaniu kompetencji zawodowych artystów i nauczycieli muzyki*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego. Zagadnienia ogólne*, t. 1, red. E. Kumik i G. Poraj, Łódź 2011.

The Culture-Creating Role of a Music Teacher in the Local Environment

Abstract: The music teacher is a promoter of culture at all levels of education, from kindergarten to high school. The article presents the culture-creating role of a teacher of a music school, who while preparing young students of art shapes musical sensitivity of people in their immediate environment. He or she is not only a music teacher, but also an animator of culture of the local environment.

Keywords: music teacher, culture, local environment

Justyna Modrzejewska,
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Jolanta Walaszek-Latacz
GWSP w Gliwicach

Znaczenie zajęć tanecznych w kontekście zdrowia dzieci w młodszym wieku szkolnym

Wprowadzenie

Taniec jest stałym elementem egzystencji ludzkiej od zarania dziejów, począwszy od obrzędów związanych z wierzeniami różnorodnych ludów, poprzez formy taneczne związane ze sztuką, do wysublimowanego tańca nowoczesnego. Ponieważ ranga tej formy ludzkiej aktywności jest tak duża warto już od najmłodszych lat włączać ją do procesu wychowania i nauczania dzieci, gdyż tę formę sztuki, ekspresji i ruchu stymuluje wszechstronny rozwój dzieci i tym samym wpływa na ich zdrowie. Tańcząc pracują nad prawidłową postawą ciała, wyrabiają sobie wrażliwość muzyczną, kształtują muzykalność oraz rytmiczność, poprawiają koordynację ruchową, udowodniono również, że taniec przyczynia się do wzrostu endorfin – „hormonu szczęścia”, a więc włączony do procesu wychowania powoduje, że dziecko w sposób naturalny z niego czerpie radość. Badacze tematu wskazują na fakt, iż sztuka ta wpływa na zdrowie psychofizyczne dziecka, ale także na inne ważne aspekty rozwoju, takie jak: uspołecznienie, zdolność pracy w grupie, pokonywanie nieśmiałości, czy umiejętność radzenia sobie z porażką. Taniec kształtuje także takie cechy charakteru jak: obowiązkowość, dyscyplinę, wytrwałość.

Pierwowzory dzisiejszego tańca

Sztuka tańca rozwijała w zgodzie z chęcią zbadania otoczenia przez człowieka, często związana była z kulturą danego miejsca i na początku pełniła rolę rytuału. Informacje o najwcześniejszych dziejach tańca dostarcza archeologia na podstawie naskalnych rysunków i malowideł jaskiniowych, z których można dowiedzieć się o tańcach dawnych ludów i ich obrzędach opartych na różno-

rodnym ruchach ciała. Zabytki, malowidła i pisma przedstawiające tematykę znajdującą się na całej kuli ziemskiej. Interesującym jest fakt, że kultury taneczne charakteryzowały się swego rodzaju podobieństwem w różnych miejscach na ziemi, choć wyklucza się ich wzajemne wpływy i oddziaływania. Niegdyś taniec powstawał z prostych czynności wykonywanych, na co dzień przez ludzi i związany był z ludzkimi potrzebami, np. tańce myśliwskie wywodzące się z epoki kamienia łupanego około 2 tysiące lat p.n.e. – myśliwi za pomocą naśladowania ruchów tropionego zwierzęcia chcieli go podejść. Plemiona żyjące dziś w środkowej i południowej Afryce uprawiały tańce, które były związane z czynnościami rolniczymi np. wysokie skoki w tańcu były oznaką, jak wysoko ma urosnąć uprawiana roślina. Można tutaj zauważyć, że człowiek od wczesnych dziejów wiązał symbolikę ruchu z danymi czynnościami. Pierwsi konkwistadorzy europejscy pozostawili wiele opisów tańców indiańskich i na przykład wojenne odznaczają się zdyscyplinowaniem, bogactwem figur, skomplikowaną techniką ruchową oraz dużą liczbą uczestników¹.

W miarę polepszania się standardu życia człowieka wzbogacało się też jego życie wewnętrzne. Mimika, gesty, ruchy całego ciała, czy reakcja na bodźce wewnętrzne stawały się coraz bardziej urozmaicone, a świadomie kontrolowane oznaki uczuć znajdowały swe ujście w tańcu, pomagały zahamować gniew, a także wyrazić pozytywne emocje. Zjawisko to nie tylko istnieje wśród ludzi, biolodzy zaobserwowali tańce ptaków (np. zbiorowe czapli, czy solowe popisy głuszca) oraz bardziej rozwinięte człekokształtnych małp. W zwierzęcych ruchach można zauważyć taneczne elementy tj. krążenie po linii elipsy lub koła, poruszanie się w przód i tył, rytmiczne przytupywania, podskoki. Podobne, niezorganizowane i mało skoordynowane ruchy, które wynikają z wrodzonej człowiekowi chęci ekspresji ruchowej wykonuje dziecko, podskakując i klaszcząc w ręce z radości. Ruchy ludzkie odpowiadają prawom rytmu, któremu podporządkowane są funkcje organizmu (rytmiczne bicie serca, miarowe oddychanie) oraz technice wykonywania każdej czynności np. rytmiczne stawianie kroków podczas marszu. Ruch to nieodzowny składnik życia i zdrowia człowieka, zarówno pod względem fizjologicznym (bicie serca, krążenie krwi), jak i motorycznym (oddychanie, chód, bieg)².

Przejęcie od ustroju rodowo-plemiennego do państwa klasowego zmieniło społeczną funkcję tańca, który dotychczas był „własnością” władców i kapłanów, a jego głównym celem było wywołanie podziwu i jednocześnie lęku wśród

1 I. Turska, *Krótki zarys historii tańca i baletu*, Wydawnictwo PWM, Kraków 1983, s. 11.

2 Ibidem, s. 12-13.

poddanych. Z czasem prymitywne obrzędy taneczne zaczęły przeistaczać się w taneczne ceremonie, gdzie ruch artystyczny służył jako rozrywka panujących, natomiast lud nie został dopuszczony do udziału w sztuce tanecznej. Niższe warstwy społeczne zachowywały jednak swoje obrzędy kulturowe, które były m.in. odprawiane na cześć lepszych plonów³. Taniec od początku był swoistym dziełem sztuki, pełnił magiczną funkcję i związany był z rytuałami, natomiast w uroczystościach świeckich i religijnych funkcje taneczne zaczęły nabierać wspaniałych form oraz lepszego i bardziej estetycznego wykonania. Widowiska taneczne zaczęły kojarzyć się z różnorodnością pięknych strojów, ozdób i cudownymi dekoracjami. Ewolucyjnie taniec zaczynał być klasyfikowany jako zawód, w świątyniach i na dworach zaczęły pojawiać się specjalnie szkolone tancerki i tancerze, którzy często pochodzili z klasy niewolniczej, z czasem jednak jego technika zaczęła się rozwijać głównie w kierunku gimnastyki, gdzie jednym z podstawowych elementów była akrobatyka, która pozwalała na wyrobienie giętkości i gibkości ciała. Taniec ten był w pewnym stopniu monotony oraz pozbawiał tancerza indywidualnego wyrazu, gdyż wynikał z symboliki gestu. Zauważyć także należy historyczne związki tańca z literaturą, muzyką i dramatem⁴.

Charakterystyka zjawiska i pojęcia tańca

Świat otaczający człowieka, tradycje, sposób odczuwania i myślenia działa na kształtowanie się jego ruchów, oraz wpływa na rozwój tańca i jego różnych gatunków. Składa się z elementów konstrukcyjnych, a w skład form ruchu artystycznego wchodzi składniki czasowe i dynamiczne. Proste formy ruchowe to na przykład: podskoki, wymachy rąk czy marsz. Urozmaicone wykonanie kroków jest formą ozdobną w całym układzie, np. podskok z obrotem jest już ulepszeniem podstawowego kroku. Jednostki strukturalne tańca razem tworzą dłuższe sekwencje, dzięki którym powstaje cała choreografia⁵. Immanentnymi pojęciami tańca są niewątpliwie: *rytm i muzyka*. Rytm to „czynnik porządkujący jakąś czynność lub przebieg zjawiska w czasie”. Wg I. Pawłowa źródłem rytmu są funkcje fizjologiczne naszego organizmu: krążenie krwi, oddychanie, bicie serca. W tańcu człowiek może stosować dowolny rytm, urozmaicać go i zmieniać. Zostaje odczytany poprzez terminy muzyczne takie jak metrum, czy takt. Jeden krok, ruch ręki lub jakikolwiek gest jest przyjętą jednostką czasu. Rytm i metrum nie są jednostajne, dzięki nim otrzymujemy tempo średnie, wolne i szybkie. W tańcu klasycznym wyróżniamy dwa terminy zapożyczone

3 Ibidem, s. 22.

4 Ibidem, s. 23.

5 I. Turska, *W kręgu tańca*, Warszawa 1966, s. 36.

ze słownictwa muzycznego na oznaczenie tempa: *adagio* – wolno, i *allegro* – szybko⁶. Melodia powstaje z następujących po sobie kolejno dźwięków, taniec zaś z szeregu powiązanych ze sobą ruchów. „Taniec to muzyka, którą się widzi” – wg romantycznego krytyka T. Gautiera. Niektórzy badacze twierdzą, że człowiek słyszy muzykę nie tylko uchem, ale całym ciałem, ponieważ fale głosowe przenikają je i pobudzają system nerwowy reagujący ruchem mięśni na odbierane dźwięki.

Teoretycy zajęć taneczno-ruchowych

Wspomniany już szwajcarski muzyk i pedagog E. Jaques-Dalcroze obmyślił na początku XX w. specjalną metodę rozwijania swobodnego poczucia rytmu polegającą na odtwarzaniu rytmu za pomocą ruchów ciała, czyli tak zwaną gimnastykę rytmiczną. Jej podstawowe ćwiczenia składają się z określonych gestów zgodnych z wartościami rytmicznymi nut, potem następują dalsze, biorące pod uwagę rozwój melodii, tempo, dynamikę, budowę utworu itd. Tego studium nie można nazwać tańcem, to całość pozwala na rozwój ogólnej muzykalności wśród uczniów. Znajomość rytmiki jest konieczna dla tancerza zawodowego, od którego wymaga się wyrobionej muzykalności, profesjonalny tancerz powinien ją mieć bezbłędnie wyćwiczoną. W rytmie zależność ruchu od muzyki jest nieodłączna i posiada cele dydaktyczne⁷.

Przykładem ilustrującym powyższą zależność są uczniowie R. Labana, którzy wykonywali ćwiczenia przy gongu, ewentualnie przy akompaniamencie perkusji po to, aby wykonywać zadanie w skupieniu, zrozumieniu i wczuć się w dany ruch. Laban organizował całe widowiska bez muzyki.

S. Lifar natomiast twierdził, iż nie można tańczyć do każdej muzyki, gdyż kompozytor nie zawsze przeznacza swój utwór do tańca i nie zawsze orientuje się w specyfice tanecznych rytmów. Uważał, że „taniec dyktuje rytm muzyce, że taniec jest naturalną reakcją człowieka na muzykę”⁸.

Laban, Sasch oraz inni teoretycy wyróżniają dwa rodzaje ruchów w stosunku do korpusu. Ruchy ośrodkowe, które otwierają się na zewnątrz i charakteryzują taniec europejski oraz ruchy dośrodkowe, zbiegające się do centrum ciała, charakteryzujące tańce Dalekiego Wschodu. Ruchy taneczne mogą odbywać się w rozmaitych rytmach i szybkościach, mogą być to wymachy, skurcze, impulsy. Te ostatnie mają duże zastosowanie szczególnie w tańcu nowoczesnym, który opiera się na wielu odkryciach Labana. Ważna jest też poza inaczej pauza – czyli

6 Ibidem, s. 11-13.

7 Ibidem, s. 14.

8 Ibidem, s. 15-16.

zatrzymanie ciała w określonej postawie.⁹ Laban jakości ruchu ujął w pewien system. Najpierw ustalił dwie kontrastujące ze sobą grupy ruchów, gdzie w jednej grupie wyróżnia się ruchy mocne, szybkie takie jak: ruchy przebijania, pchania, odpychania itp., w drugiej grupie natomiast znajdują się ruchy zaokrąglone, lekkie i wolne¹⁰.

Sztuka taneczna rozwija się nadal i przechodzi dalsze ewolucje. Znaczenie tańca jest więc bardzo duże, ponieważ celem nowoczesnych placówek wychowująco-kształcących w naszym systemie oświaty jest wszechstronny rozwój osobowości dziecka, przejawiający się zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, społecznej, poznawczej, jak i aktywności ruchowej, w twórczości artystycznej i wrażliwości estetycznej. Procesy te mają swoje miejsce u progu funkcjonowania człowieka, a więc w edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej, a ten przedział wiekowy skłania do podejmowania inicjatyw reformatorów i innowatorów kształcących dzieci także w zakresie sztuki ruchu, czyli tańca¹¹.

Formy zajęć tanecznych

W programie umuzykalniania dzieci młodszych wymienione są formy zajęć odnoszących się do słuchania, oraz elementy dotyczące wykonywania muzyki przez dzieci, uwzględniono także schematy ich własnej twórczości. Korespondują z nimi zabawy z uwzględnieniem kształcenia elementów tańca lub zabawy utrwalające elementy tańców oraz technikę ruchu¹². Zabawy taneczne opierają się na piosenkach o odpowiednim rytmie przystosowanym do tańca, podczas nich wprowadza się kroki i figury oraz proste zmiany ruchowe odpowiadające różnym stylom, aby dzieci w późniejszym czasie z łatwością przyswoiły sobie trudniejsze choreografie¹³. Zmiany figur, kierunku w tańcu, powtórzenia zarysu form tanecznych to najczęściej odwzorowania budowy piosenki. Na początku dzieci bardziej reagują na słowa, z czasem, po osłuchaniu się z piosenką, która jest powiązana z działaniem ruchowym, struktura utworu staje się im coraz bliższa. Dzieci uczą się uważnego rozumienia i postrzegania muzyki. Jednak te, które nie uczestniczyły w wychowaniu muzycznym lub są przeciętnie zdolne nie rozumieją utworów muzycznych, gdyż nie będzie to dla nich łatwym zadaniem. Forma taneczna kształci umiejętność słyszenia i ułatwia późniejsze słuchanie muzyki, układy w zabawach tanecznych nie są

9 Ibidem, s. 29.

10 Ibidem, s. 31.

11 A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010, s. 22-23.

12 Ibidem, s. 113, 114.

13 K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, Warszawa 1976, s. 106-107.

tworzone bezmyślnie i z przypadku, bez uwzględnienia budowy piosenki. Stosowanie prostych choreografii, które są ściśle związane z melodią pozwala na zrozumienie struktury muzycznej, a także zachęca dziecko do samodzielnego działania¹⁴. Opowieści ruchowe są bardzo ciekawym działaniem ruchowym, ponieważ niezwykle działają na wyobraźnię dzieci. Dają dużo doznań emocjonalnych zależnych od nastroju, jaki panuje w opowieści. Przeżycia będą głębsze, jeśli słowo prowadzącego będzie bardziej wyraziste, a akompaniament lepszy. Dynamika muzyki wyznacza ruch, natomiast słowo ma kontrolę nad działalnością ruchową dziecka i tym opowieść ruchowa różni się od zabaw rytmicznych przy muzyce¹⁵. Zabawy rytmiczne przy muzyce dzięki akompaniamentowi pozwalają na wprowadzenie ćwiczeń w formie zabaw, które uwzględniają wiele reakcji ruchowych dzieci na elementy muzyki. Podczas zabawy próbują rozróżnić metrum, dynamikę, brzmienie danego instrumentu, czy tempo muzyki. Zabawa rytmiczna pozwala dzieciom na zrozumienie muzycznych problemów i umożliwia dalszą realizację form wychowania muzycznego. W ćwiczeniach rytmicznych występują równocześnie trzy momenty: spostrzeganie dźwięków, skojarzenie z pewnym ruchem, uczucie przyjemności towarzyszącej zazwyczaj aktywnej pracy muzycznej. Występuje tu współdziałanie muzyki, woli i uczucia. „Wewnętrzne poczucie rytmu jest subtelną dyspozycją psychiczną, która ułatwia człowiekowi zrozumienie piękna i harmonii utworów muzycznych. Rozwijając to poczucie rytmika podnosi w człowieku nie tylko wrażliwość artystyczną i wzmacnia odczuwanie piękna, lecz wyrabia również skupienie uwagi i opanowanie odruchów”¹⁶. Głównym zadaniem zabaw rytmiczno-ruchowych jest doskonalenie koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej, rozwijanie umiejętności muzycznych, a także polepszanie orientacji w przestrzeni jak i w schemacie ciała. Zabawy tego typu sprzyjają także zdrowiu, aktywności uczniów oraz integracji grupy¹⁷.

W kształceniu muzycznym stosuje się celowo przerwę w muzyce i obserwuje reakcję dziecka. Podczas takich gier dzieci uświadamiają sobie istnienie bodźca muzycznego, zauważają, czy muzyka jest, czy jej nie ma. Dziecko na te zmiany reaguje różnymi umownymi reakcjami ruchowymi, które są uzależnione od tematu i treści zabawy. „Głównym celem tego typu zabaw jest wyrobienie sprawności analizatora słuchu poprzez kształcenie spostrzegania słuchowego”.

14 Ibidem, s. 107-109.

15 Ibidem, s. 110-111.

16 Ibidem, s. 112.

17 *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz klasa I”*, red. J. Hamerski, E. Jakubowska, M. Józwiak, A. Putkiewicz, Warszawa 2014, s. 56.

Układając zabawę należy przemyśleć i pokazać dziecku, jakie czynności będzie wykonywało podczas muzyki, a jak zareaguje, gdy muzyka będzie zatrzymana. Wszystkie czynności ruchowe powinny łączyć się w logiczną całość i pasować do tematu gry. Zabawy tego typu mogą uwzględniać ćwiczenia zadań ruchowych, porządkowe, przestrzenne i ortofoniczne¹⁸.

Podczas nauki tańca nauczyciel musi wykazać się konsekwencją i systematycznością, pokazać odpowiednie wykonywanie kroków i ćwiczeń, a także tłumaczyć zadania i odpowiadać na pytania dzieci, uwzględniając ich możliwości oraz potrzeby. Zadania powinny być wykonywane prawidłowo i dokładnie. Uczniowie chętniej wykonują ćwiczenia, kiedy wiedzą, co mają zrobić oraz w jakiej kolejności. Dzieci w wieku przedszkolnym nie są w stanie zbyt długo się koncentrować na danej czynności, więc lepiej jest pokazywać proste i krótkie ćwiczenia, ale wymagać ich dokładnego wykonania. Kolejne elementy taneczne należy dodawać wtedy, gdy poprzednie figury są już zadowolająco opanowane. Nieraz łatwa kompozycja taneczna, ale dobrze wykonana wywoła większe wrażenie na widzach, niż trudna, ale niedopracowana choreografia¹⁹.

Aby utrzymać zainteresowanie dzieci, należy uatrakcyjnić i urozmaicać prowadzone zajęcia. Idealnym środkiem do tego celu jest zabawa, która powinna łączyć momenty ćwiczeń poszczególnych figur tanecznych z odprężającymi ruchami. Głównym celem tych zabaw będzie ćwiczenie wybranych elementów ruchowych. Należy pamiętać, by stwarzały okazję do przeżywania muzyki i czerpania z niej przyjemności. Umiejętności niezbędne dziecku do tańca to:,, rytmiczne chodzenie i bieganie, prawidłowe skoki (właściwe odbicie, lekki zeskok),swobodne operowanie rękami (różne układy), orientacja przestrzenna w każdej sytuacji tanecznej, prawidłowa postawa²⁰.

Tańce dla najmłodszych

Najbardziej znane i wartościowe polskie tańce to:

- **Polonez** – to narodowy, uroczysty taniec polski, o umiarkowanym tempie, pochodzi od weselnego tańca ludowego²¹. Charakteryzuje go dostojność i powaga, w polonezie można tworzyć kółka, pary, czwórki, wężyki, itp., aż do innych ustawień np. po przekątnej. Dzieciom krok poloneza sprawia trudności, mogą więc w zamian iść miarowo i równo,

18 K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, op. cit., s. 117-120.

19 Ibidem, s. 157.

20 Ibidem, s. 159-163.

21 I.W. Pankowie, *Relaks z muzyką*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1983, s. 172.

zachowując postawę charakterystyczną dla tego tańca. Sylwetka tańczących powinna być prosta, a głowa uniesiona²².

- **Krakowiak** – to polski taniec narodowy z okolic Krakowa wywodzący się z regionalnego tańca w takcie na 2/4 i szybkim tempie. Podstawową cechą ruchową jest krok cwału w podskokach i galopada. Choreografię urozmaicają różne figury i obroty. Dawniej taniec ten był łączony z przyśpiewką²³. Opanowanie kroku cwału nie jest zbyt trudne dla dzieci. Muszą jednak cwałować na nogach lekko ugiętych w kolanach, gdyż sztywne nogi utrudniają rytmiczny taniec. W krakowiaku występują przeskoki, które przewijają się od czasu do czasu między elementami cwału. Najważniejszym elementem jednak jest cwał sprężysty, zgodny z melodią, jej rytmem i tempem. Podobnie, jak w polonezie, tak i w krakowiaku można tańczyć od ściany do ściany, parami, dużym kołem, rzędami itd. Figury charakterystyczne dla krakowiaka to „krzesany” i „hołubiec”, jednak są one zbyt trudne dla dzieci w wieku przedszkolnym²⁴.
- **Oberek** – taniec w metrum trzy – miarowym, szybkie tempo. Oberek jest bardzo żwawym tańcem ludowym. Krok jest trudny, gdyż wymaga dobrej techniki oraz dużej sprawności fizycznej i kondycji. Taniec nie nadaje się więc do nauki w przedszkolach, tylko w starszych grupach wiekowych. Muzyka oberka natomiast sprzyja zabawom ruchowym, a bieg może zastąpić jego podstawowy krok w zabawach tanecznych. Ważne, by dzieci biegały rytmicznie na miękko ugiętych nogach, muszą wyczuć i reagować na mocniejsze części taktów. Mocniejszy akcent w muzyce powinien być podkreślone przeskokiem. Wszystkie figury oberka oparte są na podstawowym kroku tego tańca²⁵.
- **Mazur** – ogólna nazwa tańców trójwymiarowych z charakterystycznym rytmem punktowym i akcentacją²⁶. Ma w sobie wiele fantazji. Zmienność akcentów i szybkie tempo sugerują różne rozwiązania oraz indywidualne uatrakcyjniania w postaci różnych kroków i licznych przytupnięć. Kroki to głównie serie skomplikowanych skoków, pozostałych figur jest kilka. Dziewczęcy krok jest inny od chłopięcego, chociaż tancerze, w niektórych figurach tańczą jednakowo. Mazur, podobnie jak oberek nie jest odpowiedni dla dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż nawet ryt-

22 K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, op. cit., s. 173-174.

23 Ibidem, s. 174.

24 I. Turska, *W kręgu tańca*, op. cit., s. 50.

25 K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, op. cit., s. 177.

26 I.W. Pankowie, *Relaks z muzyką*, op. cit., s. 166.

miczne bieganie nie jest łatwe. Duże trudności muszą pokonać także starsze dzieci, aby nauczyć się tego tańca. Mazur jest tańcem korowodowym, więc figury tańca polegają na tworzeniu krzyżyków, kół, kółeczek, rozdzielaniu się i łączeniu, czy przebieganiu krokiem mazurkowym w różnych kierunkach²⁷.

- **Kujawiak** – kojarzony jest z płynnością ruchu, muzyka jest cikliwa i tęskna, wywołuje nastrój nostalgii i dostojałości. Poddają się jej z łatwością zarówno ci, co jej słuchają, jak i ci, co tańczą w jej rytm. Tancerze w kujawiaku obracają się wolno, momentami ospale. W tym tańcu nie może być nagłych podskoków i wznoszeń. Nastrój, który panuje podczas tego tańca jest trudny do odtworzenia przez małe dzieci. Dodatkowo rytmiczne wytrzymanie wolnych ruchów wiąże się z dużymi trudnościami, ponieważ dziecko musi wykazać się ogromną muzykalnością i jednocześnie sprawnym działaniem aparatu ruchowego. Dzieci mogą się bawić przy muzyce kujawiaka w układach zabawowych, które są zgodne z charakterem tego ludowego tańca, gdyż muzyka jest rzewna i ma romantyczny nastrój, a tancerze tańczą wpatrzeni w siebie, czego nie można oczekiwać od dzieci w wieku przedszkolnym²⁸.

Na początku lat 90. XX wieku F. Rauscher wraz ze współpracownikami w wielu publikacjach stwierdził, że słuchanie muzyki klasycznej poprawia na jakiś czas abstrakcyjne myślenie przestrzenne, a ćwiczenia muzyczne wpływają na młody i plastyczny mózg. T. Fujioki badając pobudzone dźwiękami potencjały mózgu, zauważył zaskakujące zmiany w lewej półkuli dzieci, grających rok na skrzypcach w porównaniu z dziećmi nie pobierającymi lekcji gry na instrumencie. A więc wczesny kontakt z muzyką pozwala na rozwój wszystkich obszarów mózgu, które wspólnie pracują ze sobą przy wykonywaniu i słuchaniu muzyki²⁹. Dzięki tańcowi lepiej rozwija się pamięć ruchu. Instruktor podczas organizowania zajęć przewiduje czas poświęcony na ćwiczenie pamięci ruchu, dostosowując go do indywidualnych potrzeb dzieci. Niezawodna pamięć ruchu ma nie tylko duże znaczenie dla tańca, ale też ułatwia życie i funkcjonowanie w życiu codziennym. W tańcu rozwijana jest także gibkość i wytrwałość. Częste powtórki ruchu tanecznego, intensywny wysiłek podczas danej pozycji tanecznej, czy niewygodne figury kształtują wytrzymałość fizyczną i psychiczną. Siłę mięśni, harmonię, czy równowagę niezbędną w tańcu osiąga się poprzez wiele

27 K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, op. cit., s. 178.

28 Ibidem, s. 178-180.

29 Oliver Sacks, *Muzykofilia, opowieści o muzyce i mózgu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009, s. 117-118.

nieraz lat ćwiczeń i duże zaangażowanie ze strony tak ucznia jaki i instruktora. Koncentracja spojrzenia, utrzymanie wzroku skierowanego w przestrzeń lub w oczy partnera przez jakiś czas podczas ćwiczenia wymaga indywidualnej kontroli i pozwala na zachowanie harmonii i dokładności podczas wykonywania danej figury. Ćwiczenie obrotów i skoków pozwalają na pokonanie lęku związanego z utrzymaniem równowagi. Ważna jest też praca nad mimiką podczas porażek, wysiłku, czy bólu, który nieraz trzeba znieść na zajęciach, należy kontrolować na przykład takie odruchy jak zaciskanie powiek lub ust.

Podczas zajęć tanecznych niezwykle ważne jest zachowanie higieny. Przed każdymi zajęciami sala powinna być wywietrzona i utrzymana w czystości. Trzeba pamiętać, aby nie narażać tancerzy na zakażenia, które mogą być spowodowane brakiem czystości ciała, rąk, czy kostiumu tanecznego. Do codziennych ćwiczeń wskazany jest swobodny strój, bawełniany i przewiewny. Ważne, aby był inny strój podczas tańca, inny do użytku codziennego. Obuwie powinno nie utrudniać wykonywania skomplikowanych figur tanecznych. Najlepiej, aby tancerze mieli tzw. baletki, czyli obuwie z miękką podeszwą.

Znaczenie prozdrowotne tańca w odniesieniu do dzieci

W technice tańca ważne jest wyrabianie świadomości siły ciała oraz sprawności ruchowej. Podczas licznych ćwiczeń znajomości zasad, a także świadomość wykonywanej pracy zmierza się do: osiągnięcia sprężystości stóp, poprawnej scenicznej postawy, równowagi i swobody przenoszenia ciężaru ciała, lekkości skoków, swobody obrotów, poczucia rytmu, dobrej orientacji w przestrzeni, poprawnej pracy w grupie. Przy wykonywaniu ćwiczeń instruktor zmierza do ulepszenia u dzieci: elastyczności i siły kolan, poprawnej postawy tanecznej, czyli utrzymania w tańcu poprawnej sylwetki, siły i sprężystości stóp. Osiągnięcia te przyczynią się do zwinnego i estetycznego poruszania się także w życiu codziennym. Wzmocnienie mięśni ud, pośladków, brzucha, całego korpusu, są celem do wyćwiczenia prawidłowej równowagi oraz odpowiedniego przenoszenia ciężaru ciała, a cały organizm dziecka wówczas funkcjonuje prawidłowo zdrowotnie³⁰. Podczas rozwoju muzycznego dzieci kształtuje się wiele uzdolnień związanych z muzyką, ale też ogólnych dyspozycji fizycznych i psychicznych tj.: myślenie, uwaga i pamięć, koordynacja ruchowa, dyscyplina, uspołecznianie, praca w grupie, orientacje w przestrzeni i wiele innych³¹.

30 M. Gwardys, *Technika tańca*, op. cit., s. 17-24.

31 *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, red. W. Sacher, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 13.

Muzyka i taniec przepląta się przez bariery emocjonalne, intelektualne, motoryczne i charakterologiczne. Ruch w związku z opanowaniem i pokonaniem trudności psychicznych i fizycznych wyzwala radość, która daje nowy impuls do zdrowego, pozytywnego rozwoju. Wzruszenie muzyczne wprawia w wibracje cały organizm oraz oddziałuje na zmysły. Rytmika i muzyka ma także ogromny wpływ na rozwój motoryki. Poprzez odpowiednio ułożone ćwiczenia rytmiczne można zdobyć wysoki poziom uporządkowania koordynacji ruchowo-wzrokowej i słuchowej, co prowadzi do sprawności ogólnej. Warto podkreślić, że podczas ćwiczeń muzycznych i tańca można wprowadzać i utrzymywać kierunki, wielkość, natężenie dźwięku, kolory, figury geometryczne. Dodatkowo muzyka ułatwia nawiązywanie kontaktów z innymi, a także pozytywnie wpływa na proces uspołecznienia dzieci oraz zacieranie różnic w kontakcie z dziećmi upośledzonymi³².

Muzyka i taniec są wykorzystywane również w nauce wychowania fizycznego dzieci. Teoretycy zbudowali koncepcje łączące te niewątpliwie prozdrowotne formy ruchu. Ruch i muzyka łączą się harmonijnie w ekspresji ruchowo-muzycznej zwłaszcza dzieci młodszych, ponieważ występuje u nich, jeszcze nie skażona nawykami, intuicja muzyczna i ruchowa oraz potrzeba integracji doświadczeń. Dziecko jest więc podatne na wszelką stymulację muzyczno – ruchowo – taneczną. Szczególnymi czynnikami wpływającymi na rozwój zainteresowań muzycznych jest pasja i działanie. Kształcenie muzyczne wymaga samodyscypliny, wytrwałości i skupienia uwagi dziecka. Czynniki, które składają się na ogólne zdolności muzyczne to: wyobraźnia, wrażliwość emocjonalna, czy pamięć oraz wszystkie zdolności umysłu, które pozwalają na porównywanie, pamiętanie oraz zestawianie istotnych cech utworów muzycznych i dźwięków. Różne ćwiczenia muzyczno-ruchowe tj. ćwiczenia rytmiczne i zabawy, kształtowanie form muzycznych w ruchu wg poleceń nauczyciela i ruchowe interpretacje piosenek powinny być wprowadzane już od najmłodszych lat. Taniec i muzyka są bardzo istotne w rozwoju i wychowaniu dziecka. Wpływają na wiele sfer w życiu i kształtują dużo cech, które przydatne są w przyszłości, tworzą zdrowe, pozytywne dziecięce osobowości.

Podczas każdego tańca, któremu oddajemy się z radością, umysł traci swoją zdolność kontroli, a ciałem zaczyna kierować serce – Paulo Coelho³³.

32 B. Janosz, *Zajęcia Muzyczno-rytmiczne w szkole życia*, WSiP, Warszawa 1993, s. 17-19.

33 <https://cytaty.eu/motyw/taniec.html> (data dostępu 20.09.2016 r.).

Streszczenie

Znaczenie prozdrowotne ruchu dla prawidłowego rozwoju dziecka nie podlega dyskusji. Taniec jest szczególną formą ruchu wynikającą z muzyki, rytmu, słów. Jest naturalną formą ekspresji dziecka, a prawidłowo uczony daje wymierne korzyści rozwojowo-zdrowotne. Prozdrowotna rola zajęć tanecznych od najmłodszych lat dziecięcych kształtuje zdrową sylwetkę ciała dziecka, właściwe reakcje ruchowe, pozytywne relacje społeczne i przynosi wiele innych korzyści. Pomijanie tej ważnej dziedziny życia ludzkiego jest ogromnym błędem wychowawczo-dydaktycznym i zdrowotnym.

Słowa kluczowe: taniec, rytmika, dzieci, edukacja muzyczna, zdrowie.

Bibliografia

- Gwardys M., *Technika tańca*, Warszawa 1975.
- Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz klasa1”*, red. J. Hamerski, E. Jakubowska, M. Józwiak, A. Putkiwicz, Warszawa 2014.
- Janosz B., *Zajęcia Muzyczno-rytmiczne w szkole życia*, Warszawa 1993.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010.
- Kuźmińska O., *Taniec w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Pankowie I.W., *Relaks z muzyką*, Warszawa 1983.
- Przybylska K., *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, Warszawa 1976.
- Sacks O., *Muzykofilia, opowieści o muzyce i mózgu*, Poznań 2009.
- Turska I., *Krótki zarys historii tańca i baletu*, Kraków 1983.
- Turska I., *W kręgu tańca*, Warszawa 1966.
- Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, red. W. Sacher, Kraków 2000.
- <https://cytaty.eu/motyw/taniec.html>, [dostęp 20.02.2017 r.].

Importance of Dance Classes in the Context of the Health Condition of Children at School Age

Abstract: The importance of the pro-health influence of motion for the correct development of the child is not debatable. Dance is a special form of movement resulting from music, rhythm, words. It is a natural form of the child's expression, and properly taught gives measurable health and development benefits. The pro-health role of dance classes introduced at early childhood forms a healthy posture of a child, proper physical reactions and positive social relationships, and gives many other benefits. Ignoring this important area of human life is a huge educational, didactic and health-influencing mistake.

Keywords: dance, rhythmic classes, children, music education, health.

Ciupka Stanisław

Obecność sacrum w ludzkiej kulturze

Uwagi wprowadzające

Słowo *sacrum* stało się w czasach współczesnych bardzo modnym terminem. Jak zauważy J.A. Kłoczowski: „Wciąż słyhać o obecności sacrum w kulturze, chętnie słuchani są prorocy zwiastujący jego powrót, a w kościelnych kruchtach oglądać można wystawy sztuki sakralnej. Teoretycy prawie się zgodzili, iż sacrum właśnie jest najbardziej podstawową wartością, określającą tożsamość religii. Przy bliższym jednak wejrzeniu ta pozorna zgoda okazuje się złudna: pojęcie sacrum jest workiem, do którego wrzuca się bardzo przypadkowe treści, i to różne przez różnych¹.

Pamiętając o powyższych słowach krakowskiego dominikanina, chcemy zasignalizować, że pragniemy się w dalszej części artykułu, przypatrzeć się obecności problematyki *sacrum* w ludzkiej kulturze. Jesteśmy przekonani, że jakkolwiek namysł nad kulturą, nie będzie pełny bez uwzględnienia tego aspektu. Współczesny język polski, najczęściej wiąże słowo *sacrum* z kontekstem religijnym. W takim ujęciu słowo *sacrum* znaczy: wszystko co święte, boskie, przeciwstawne świeckiemu, ludzkiemu, profanum². Podstawowe, rodzime, a nawet szerszej słowiańskie odpowiedniki oznaczają: święty, świętość³.

Poczynić pragniemy, w ramach wstępnych uwag, jeszcze jedną wprowadzającą uwagę, że definiujemy ludzką kulturę, zgodnie z sugestią A. Rodzińskiego: „Prawdziwa kultura w podstawowym, filozoficznym (i teologicznym) rozumieniu jest uszlachetnieniem ludzkiej osoby, udoskonaleniem jej ducha przede wszystkim”⁴.

Tak więc, nie może nas dziwić obecność wątków, treści religijnych w ostatnich latach, w kulturze ludzkiej. Naszym zdaniem ważne dla współczesnej europejskiej myśli o kulturze, sztuce, są teksty L. Kołakowskiego z lat 80. tamtego

1 J.A. Kłoczowski, *Sacrum – fascynacje i wątpliwości*, [w:] *Sacrum w sztuce współczesnej*, red. B. Major, Częstochowa 2003, s. 47.

2 H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t.37, Poznań 2002, s. 376.

3 J. Adamowski, M. Tymochowicz (red.), *Sacrum w kulturze tradycyjnej i współczesnej*, Lublin 2016, wstęp, s. 7.

4 A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989, s. 245.

wieku⁵, odnoszące się do próby odpowiedzi na pytanie – jak uczynić, aby dla człowieka ważne okazały się wyzwania etyczne, religijne, zarazem nie odrzucając osiągnięć oświeceniowej myśli krytycznej⁶. Jeżeli prawdziwa kultura, szeroko ją pojmując, jest udoskonaleniem świata wartości, to rzeczą jasną, wydaje się przypatrzenia się obecności fenomenowi *sacrum* w ludzkiej kulturze.

Sacrum a kultura

Pragniemy nasze uwagi rozpocząć, w tym zakresie, od próby odpowiedzi, kiedy pojawia się związek pomiędzy kulturą a fenomenem *sacrum*. Dostrzegana wieloznaczność używania pojęcia *sacrum* w odniesieniu do kultury, jest dzisiaj różnie oceniana⁷. Wprowadzenie – dodatkowo – w nasze rozważania, pojęcia *symbol*, tworzy zbiór pojęć, które mogą być albo nieużywane, albo nadużywane. A. Bloom w swej analizie amerykańskich uniwersytetów przybliżyła nam dwoistość, która ujawniła się, gdy stwierdzamy fakt odczarowania świata, a oczekiwaniami zwolenników teorii odczarowania⁸, wobec świata religii. Otóż zdaniem amerykańskiego uczonego sposób posługiwania się terminem *sacrum* i cel, w jakim się to robi, wskazują na rysujące się te sprzeczności. Pozwalamy sobie przytoczyć jego dłuższy wywód:

„Teraz, kiedy religijna treść życia stała się silnie rozrzedzonym, toksycznym gazem wypełniającym całą atmosferę, do dobrego tonu należy określić jej podniosłym i groźnie brzmiącym słowem *sacrum* (...). Oczywiście, że w naszym użyciu tego słowa *sacrum* ma nie więcej wspólnego z Bogiem niż wartość z dekalogiem, zaangażowanie z wiarą, charyzma z Mojżeszem, a styl życia z Jerozolimą lub Atenami. *Sacrum* okazuje się potrzebą życiową, tak jak jedzenie i seks. W dobrze urządzonym społeczeństwie wszystkie potrzeby, a więc i ta, muszą być zaspokojone (...). Odrobina rytuału nigdy nie zaszkodzi; trzeba zaspokoić przestrzeń sakralną wraz z odrobiną tradycji, tak jak pokolenia temu za wartościową używkę uchodziła kultura (...). Nasz dawny ateizm dawał lepsze pojęcie o religii niż ten nowomodny szacunek dla *sacrum*. Ateiści traktowali religię poważnie i widzieli w niej rzeczywistą siłę, która wiele kosztuje i stawia przed trudnymi wyborami.

5 Por. L. Kołakowski, *Jeśli Boga nie ma... O Bogu, Diabie, Grzechu i innych zmartwieniach tak zwanej filozofii religii*, przeł. T. Basznia, M. Panufnik, Kraków 1988.

6 Por. J. Winnicka-Gburek, *Krytyka, etyka, sacrum. W kierunku aksjologicznej krytyki artystycznej*, Gdańsk 2015, s. 17.

7 J.A. Kłoczowski, *Sacrum – fascynacje i wątpliwości*, op. cit., s. 47-53.

8 Mamy tutaj na myśli głównie poglądy F. Nietzschego, M. Webera.

Socjologowie, którzy tak beztrząsliwie rozprawiają o *sacrum*, przypominają człowieka, który trzyma w domu starego, bezzębnego lwa cyrkowego, aby doświadczyć dreszczyku dżungli.”⁹

Odwołując się raz jeszcze do słów o *sacrum* J.A. Kłoczowskiego, a wypowiedzianych na początku naszych rozważań – o *sacrum* – jako słowie modnym, które powinno budzić naszą ostrożność – może więc warto przestać używać tego terminu w znaczeniu rzeczownikowym – *sacrum* – na rzecz wyrażenia przymiotnikowego – *sakralny*. Nie powstanie wtedy wrażenie, że terminowi *sacrum* odpowiada jakiś samoistny byt. W myśl koncepcji krakowskiego dominikanina przymiotnikowe wyrażenie *sakralny*, określa to, co w rzeczach odsyła człowieka do Boga¹⁰.

W ramach proponowanego namysłu nad związkami między kulturą a *sacrum* warto, skrótowo, zapoznać się z uwagami M. Eliadego, który znacząco rozbudował *sacrologiczne* badania nad religią, gdy dokonywał diagnozy współczesnej europejskiej kultury. Jego ocena współczesnej kultury, jest zdecydowania krytyczna. Zdaniem rumuńskiego badacza, prawdziwe człowieczeństwo opiera się na duchowej strukturze i tym samym *sacrum* zajmuje w kulturze centralne miejsce. Tymczasem, tak sądzi, dzisiejsza cywilizacja jest zdesakralizowana i bardzo pragmatyczna:

„Człowiek tworzy sam siebie, może zaś naprawdę stworzyć samego siebie w tym stopniu, w jakim zdesakralizuje siebie i świat. *Sacrum* stoi pomiędzy nim a wolnością.”¹¹

9 A. Bloom, *Umysł zamknięty*, przeł. T. Biedroń, Poznań 1997, s. 258.

10 „Proponuję, abyśmy przestali używać tego terminu w sensie rzeczownikowym (*sacrum*), posługujmy się natomiast przymiotnikiem *sakralny* dla wyrażenia przekonania, że to wewnątrz jest *sakralne*, a posłyszana właśnie muzyka odkrywa nam Boga. Użycie rzeczownikowe tego terminu jest niepotrzebne i mylące, sprawia bowiem wrażenie, że coś temu pojęciu w rzeczywistości odpowiada, istnieje jakaś samoistna rzeczywistość, do której słowo to ma nas odsyłać. Sprawa się ma wręcz przeciwnie – *sakralne* jest to, co w rzeczach odsyła do Boga. Gdy zatem będziemy mówili o związkach kultury z Transcendencją, mówimy po prostu o pierwiastku religijnym w sztuce czy w literaturze. Namawiam do tego usilnie, bowiem począł się swoisty bełkot, w którym biedne *sacrum* odmieniane bywa we wszystkich przypadkach”, [w:] J.A. Kłoczowski, *Sacrum – fascynacje i wątpliwości*, op. cit., s. 53.

Doda jeszcze takie stwierdzenie: „Niech nas nikt nie podejrzewa, że mówimy *sacrum*, ponieważ wstydzimy się powiedzieć po prostu Pan Bóg (...). Otóż tak często powtarzane przez nas zastępcze *sacrum* przypomina starego, wyliniałego lwa, którego pokazuje się cyrkowej publiczności, celem wzbudzenia w niej czegoś w rodzaju atawistycznego lęku, przy jednoczesnym poczuciu całkowitego bezpieczeństwa, lew taki przecież nie stanowi żadnej groźby, w przeciwieństwie do krążącego po dżungli. Bóg Żywy jest jednak wciąż młodym, groźnym drapieżnikiem”, [w:] J.A. Kłoczowski, *Sacrum – fascynacje i wątpliwości*, op. cit., s. 53.

11 M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1999, s. 168.

M. Eliade sugeruje, że współczesny człowiek jest przekonany, że nie stanie się w pełni wolnym, jeżeli nie „zabije w sobie” ostatniego z bogów. W podobnym duchu wypowiada się kanadyjski filozof Ch. Taylor, który stwierdza, że w dzisiejszym społeczeństwie wiara nawet dla głęboko wierzącego jest jedną z wielu możliwości wyboru. Wybór doczesności pozbawionej religijnego wymiaru, jest powszechną opcją i to często nie najważniejszą. Tymczasem, jak sugeruje Ch. Taylor, w społeczeństwie, w którym osłabia się *sacrum*, poświęcanie się trwałym wartościom i normom przeżywa znaczący kryzys, a religijne postępowanie, jest, jakby mniej pomocne w rozwiązywaniu problemów życia codziennego¹². Jednak z tym odrzuceniem *sacrum*, człowiek współczesny, ma pewien niełatwy problem – otóż – mimo że uważa się za człowieka areligijnego, jednocześnie ciągle posługuje się różnego rodzaju nowoczesnymi znakami, symbolami odnoszącymi się do *sacrum*, uczestniczy, zdaniem rumuńskiego badacza w: „(...) pseudoreligiach i zdegradowanych mitologiach”¹³.

Nie może on postępować inaczej, gdyż jest spadkobiercą swego przodka, który był *homo religiosus*. Oto istotna uwaga, w tej materii J. Mariańskiego, który czyni następującą uwagę:

„W społeczeństwach przednowoczesnych (tradycyjnych) religia cieszyła się ogromnym autorytetem, poprzez nią wcielał się w życie codzienne określony porządek wartości i norm, który był swoistym imperatywem społecznym. Religia stanowiła wyraźny parasol ochronny osłaniający niemal wszystkie dziedziny życia indywidualnego i społecznego. Nadawała życiu społecznemu znaczenie i sens, odgrywała ważną rolę interpretacyjną w odniesieniu do zjawisk dostępnych naszemu doświadczeniu. Wartości religijne i moralne należały do oczywistości życia zbiorowego.”¹⁴

Owa sytuacja powoduje, że fenomen *sacrum* jest koniecznym elementem ludzkiego życia¹⁵.

12 Por. J. Mariański, *Kontrowersje wokół relacji religii i moralności. Tożsamość czy rozbieżność. Studium socjologiczne*, Toruń 2014, s. 83.

13 M. Eliade, *Sacrum i profanum*, op. cit., s. 173.

14 J. Mariański, *Kontrowersje wokół relacji religii i moralności. Tożsamość czy rozbieżność. Studium socjologiczne*, op. cit., s. 87.

15 Eliade badając archaiczny religijny obraz świata, zauważył, że na tym archaicznym poziomie kultury rozumienie bytu jest ściśle związane z *sacrum*, i to do tego stopnia, że właściwie rzeczyste jest tylko to, co święte – *sakralne*. Eliade jest przekonany, że istnienie *sacrum*, ma znaczące egzystencjalne znaczenie dla człowieka, jeżeli on posiada możliwość nawiązania z nim kontaktu. Dochodzi do takiego kontaktu w momencie uczestnictwa w rytualnych czynnościach, gdyż daje

M. Eliade bardzo krytycznie odnosi się do wszelkich prób imitowania *sacrum*, gdyż jego zdaniem, sprzyja to tylko mnożeniu pozorów. W rzeczywistości nie sprawdziły się koncepcje „mistrzów podejrzania”¹⁶, że szybko dojdzie do odwrotu od religijności, a dostrzegając dzisiaj obok siebie ludzi niewierzących, być może wielu z nich przyjmuje tylko zewnętrznie maskę bezbożności. Eliade przekonuje nas, że tak naprawdę, to dzisiejsza kultura przechowuje w sobie zdegradowane i upokorzone *sacrum*, pod postacią nadmiernie rozbudowanego *profanum*, a tandetna w dużej mierze konsumpcyjna kultura, jego zdaniem, to krzyk skрэpowanej duchowości¹⁷.

Współcześnie aktualność myśli rumuńskiego badacza, w zakresie badań nad problematyką *sacrum* w kulturze ludzkiej – na gruncie polskim – dostrzega R. Strzelecki, gdy pisze że diada Eliadego, jest nadal użytecznym narzędziem badawczym:

„Zgodna z binarnym charakterem ludzkiego myślenia, staje się użytecznym narzędziem analizy tekstu, stosownie do sposobu doświadczenia świata, gdzie *sacrum* jawi się z reguły w otoczeniu tego, co zwyczajne, codzienne, głuche na Transcendencję.”¹⁸

Jednak próba zastosowania diady przez rumuńskiego badacza, jest różnie postrzegana w myśli chrześcijańskiej i tak M. Buchowski sądził, że opozycję *sacrum* – *profanum* ukształtowała XIX-wieczną myśl z jej judeochrześcijańskich ukorzeniem¹⁹.

J. Sochoń i A. Bronk są przekonani, że stosujący ta diadę Eliade kierował się w stronę przekroczenia chrześcijaństwa i dążył do tworzenia religijności uniwersalnej²⁰.

to człowiekowi szansę wyjścia poza historyczny czas, jednocześnie pozwala to jemu dotknięcie czasu świętego – archetypicznego, w którym znajdują się i działają bogowie, wszystkie zaś rzeczy mają początek, por. J.A. Kłoczowski, *Sacrum – fascynacje i wątpliwości*, op. cit., s. 49.

16 Nietzsche, Freud, Marks.

17 Por. M. Czerwiński, *Wstęp*, [w:] M. Eliade, *Sacrum, mit, historia*, Warszawa 1993.

18 R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2473/Ryszard%20Strzelecki%20sacrum%20w%20kulturze%20wspolczesnej.pdf?sequence=1>, s. 91, z dnia 15.02.2017, s. 91.

19 Por. M. Buchowski, *Magia i rytuał*, Warszawa 1993, s. 94.

20 Por. J. Sochoń, *Sacrum czy Bóg? Mircei Eliadego próba uniwersalnego kompromisu*, [w:] *Przegląd Filozoficzny*, 2007 nr 4, s. 191-204. Wspomniany A. Bronk zasugerował, że: „Eliade dostrzega z jednej strony wyjątkowość chrześcijaństwa i fakt wcielenia Boga w dziejach świata, z drugiej strony uchyla ją, traktując chrześcijaństwo jako przedłużenie archaiki i utożsamiając eschatologiczne przepowiednie Chrystusa z archaiczną i indyjską symboliką odrodzenia świata”, [w:] A. Bronk, *Mircei Eliadego fenomenologia religii*, [w:] *Przegląd Filozoficzny*, 2007 nr 4, s. 130.

Opozycja pomiędzy *sacrum* i *profanum* miała swoje znaczenie w namyśle nad literaturą i sztuką i znalazła swój ideologiczny odpowiednik w budowaniu podziału na rzeczywistość wyznaniową i świecką wymuszaną niegdyś przez polityczny system. Owe zjawisko nasilało się w późnych dekadach XX wieku, gdy mocne były procesy sekularyzacji i sekularności²¹.

Jednak u progu XXI wieku dostrzegamy proces, który socjologowie określają jako powrót *sacrum*²². Badacz P. Berger wyraził opinię, że teza, iż: „żyjemy w świecie zsekularyzowanym, jest fałszywe. Świat dzisiaj, z małymi wyjątkami, (...) jest bardziej religijny niż kiedykolwiek wcześniej”²³.

Trzeba nam jednak zwrócić uwagę na fakt, że proces powrotu *sacrum* przebiega inaczej niż wcześniejszy proces sekularyzacji, jest raczej efektem dostosowania się elementów sakralnych do przestrzeni *profanum*. Bardzo istotna wydaje się uwaga J. Mariańskiego, który zauważa:

„Nowoczesne społeczeństwa Europy zachodniej jeżeli nawet stają się coraz mniej chrześcijańskie, to nie stają się w takiej samej mierze niereligijne (...) tam, gdzie tradycyjne Kościoły chrześcijańskie tracą swoje wpływy rozwijają się nowe ruchy religijne i sekty, a także religijność, którą można nazwać postmodernistyczną. (...) Kultury te ujawniają zamęt moralny i intelektualny naszych czasów. Najczęściej stanowią one coś w rodzaju gigantycznej rupieciarni, poskładanej z odłamków dawnych religii, dopasowanych pod gusta współczesnych ludzi.”²⁴

Tak więc, po swoistym procesie „odczarowania świata”, powraca proces „zaczarowania świata”, który jest czyniony poprzez nowe nurty religijności, duchowości, sekty, dodatkowo przeniknięte dynamiką zmiany ku swoiście pojętej boskości.

Sacrum, tak postrzegane, może być wszędzie obecne, następuje swobodne przemieszczanie się chrześcijańskiej symboliki w różnych obszarach kultury, problematyka wartości sakralnej może ujawnić się i to czasem w sposób nieoczekiwany, poza religią, kultem, występuje swoista płynność procesu religijnego i niereligijnego we współczesnej kulturze²⁵.

21 Por. R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, op. cit., s. 91-92.

22 D. Hervieu-Leger, *Religia jako pamięć*, Kraków 1999.

23 P. Berger, cyt. za: T. Adamczyk, *Desekularyzacja w warunkach globalizacji, Religia i religijność w warunkach globalizacji*, red. M. Libiszewska-Żółtkowska, Kraków 2007, s. 67.

24 J. Mariański, *Globalizacja i Kościoły – sprzymierzeńcy czy konkurenci?*, [w:] *Religia i religijność w warunkach globalizacji*, op. cit. s. 114.

25 Por. R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, s. 93. Por. także, D. Hervieu-Leger, *Religia*

Zarysowana powyżej sytuacja – choć w bardzo ograniczonej formie – spowodowała, że na miejsce znanej opozycji: *sacrum* – *profanum*, niektórzy badacze sugerują potrzebę pojawienia się nowej kategorii – *sacrofanum* – która określa stan przejścia w ramach kulturowej przestrzeni globalizacji. J. Sieradz stwierdza:

„Ponieważ człowiek współczesny żyje w *sacrofanum* sakralizacja i sekularyzacja wzajemnie się przenikają, stanowiąc dwa aspekty jednej rzeczywistości. Cechą *sacrum* jest nieustanna wędrówka jego elementów składowych. Niektóre przedmioty, wcześniej święte, dostają się do sfery *profanum*, natomiast rzeczy wcześniej świeckie zostają uświęcone.”²⁶

Oprócz realizacji powrotu *sacrum* poprzez fenomen *sacrofanum* badacze dostrzegają także inne kategorie *sacrum*, zarówno w sferze kontynuacji religijnych tradycji, których aktywność nieustannie rośnie, ale również poprzez wzrost radykalnych nurtów kultury artystycznej, która poszukuje swojego miejsca w estetycznym i *sakrologicznym* eksperymencie.

Różnorodność w ujmowaniu *sacrum* zaistniała już w chwili wzrostu zainteresowania zjawiskami toczącymi się poza zachodnim światem i to w momencie głoszenia przekonania o kryzysie duchowym, jak i wyczerpaniu się europejskiej kultury²⁷. Przywołać możemy poszukiwania teatralne J. Grotowskiego, tzw. teatr *źródeł*, prace E. Barby inspirowane tym teatrem. Wymienione próby zwracały naszą uwagę na rejony dotąd egzotyczne, na różnego rodzaju praktyki oparte na archaicznej świadomości i jej rytuałach, na inspiracje czerpiące z praktyk magicznych, z bogactwa pierwotnych religii i szamanizmu²⁸.

M. Ziółkowska-Kuflńska przywołuje boliwijską *diablada*, która jest przykładem działań ludzkich, które łączą w sobie sfery *sacrum* oraz *profanum*. Zidentyfikowano w tym kontekście elementy choreograficzne, które nawiązują do dwóch różnych tradycji kulturowych, a mianowicie indiańskiej i chrześcijańskiej. Mimo istnienia w tym rytuale wielu cech synkretycznych stanowił istotny element tożsamości społeczności Amara i Keczua²⁹.

jako pamięć, s. 17.

26 J. Sieradz, «*Sacrum*» i «*profanum*» czy «*sacrofanum*»? *Przemiany w rozumieniu «sacrum» we współczesnym świecie*, [w:] *Lud*, T. 9, 2006, s. 32-33.

27 Por. R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, s. 93, por. także, D. Hervieu-Leger, *Religia jako pamięć*, s. 94.

28 Por. P. Pavis, *Słownik terminów teatralnych*, Wrocław 1998, s. 43-48. Por. także: K. Hastrup, *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, Kraków 2008.

29 Por. J. Adamowski, M. Tymochowicz (red.), *Sacrum w kulturze tradycyjnej i współczesnej*, op. cit., wstęp, s. 9.

J. Sławińska budując swoją antropologię teatru, zdecydowanie przeciwstawia się, zarysowanym powyżej koncepcjom, rozwijając idee uniwersalnej tradycji judeochrześcijańskiej, wyznając, że:

„Prawdziwa antropologia filozoficzna winna uwzględniać także i otwarcie człowieka ku transcendencji (...) Ważne to jest dlatego, że żyjemy w epoce desakralizacji świata i desakralizacji człowieka. Stąd otwarcie ku transcendencji, ku *sacrum* jest konieczne dla odbudowania pełnej wiedzy o człowieku.”³⁰

Zainspirowany jej wywodami R. Strzelecki skłania się do konieczności uchwycenia w badaniach rozróżnienia pomiędzy *sacrum* chrześcijańskim a *sacrum* pierwotnych kultur i uchwycenia, iż rysująca się odmienność spojrzenia, nie jest jedynie uwarunkowana treścią wiary czy wyznawaną koncepcją rzeczywistości, ale oparta jest na odmiennej postawie badawczej. Jego zdaniem *sacrum* archaiczne oparte jest na wnikliwych badaniach antropologicznych, chrześcijańskie *sacrum* opiera się głównie na współczesnych nurtach myśli filozoficznej. *Sacrum* w badaniach antropologicznych cechuje się ambiwalencją, podziałem na dwa przeciwstawne porządki, a chrześcijańskie *sacrum* musi być wyłączone z tego kontekstu z określonych przyczyn³¹.

Chrześcijańskie *sacrum* utożsamiane jest z Najwyższym Dobrem, Miłością³², tzn. zasadniczym powodem jest fakt, że występuje proces odwołania się do starotestamentalnej tradycji, choćby hebrajskiego pojęcia *godesh*, odnoszące się do samego Boga – istoty osobowej, dobrej, totalnie transcendentnej³³.

Późniejsza tradycja kultury łacińskiej tą bezwarunkową, nieredukowalną świętość Boga ujęła w terminie *sanctus*, ale obok niej pojawia się znaczna liczba zjawisk, które zaczyna się określać pojęciem *sacrum* i chodzi tutaj głównie o doczesne, bądź takie kreowanie artystyczne Rzeczywistości Boskiej, do której nie możemy odnieść terminu *sanctus*, ponieważ nie jest jednoznacznie dobra, transcendentna i co najistotniejsze, nie jest osobowa.

Współczesne doświadczenia duchowe stawiają pojęcie *sacrum* często wyżej niż świętość, gdyż istnieje przekonanie o utracie zaufania do konkretnej osobowej Transcendencji lub istnieją przekonania, że nawet w samej Trans-

30 J. Sławińska, *Filozofia teatru. Wykłady uniwersyteckie*, Lublin 2014, s. 105.

31 Por. R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, op. cit., s. 95.

32 Przywołać możemy w tej materii, filozoficzne koncepcje M. Schellera, G. Marcela, E. Mouniera, J. Maritaina, J. Tischnera.

33 Por. J. Danielou, *Bóg i my. W stronę Chrystusa*, Kraków 1965, s. 83.

condencji tkwi wymiar głębszy i ważniejszy niż osoba. Podejście tego typu możemy choćby znaleźć w poglądach przywoływanego kilkakrotnie M. Eliadego. Współczesny postmodernizm kroczy drogami tego rozumowania i boskiego, ostatecznego wymiaru Transcendencji poszukuje poza postacią Boga *Biblii*, która w żadnym wypadku nie osiąga miary *sanctum*³⁴. Transcendencja tak pojmowana przejawia się immanencją, nieokreślonością, co zresztą można wyczytać u B. Kostrubieca: „Zmiany w koncepcji Boga u współczesnych, zwłaszcza młodych ludzi, idą w kierunku boga nieosobowego”³⁵.

Wspominany powyżej stan wahania, taki ruch ambiwalencji jest znaczącą obecną w różnych przedsięwzięciach artystycznych, na co zwraca uwagę R. Strzelecki:

„Sprawy te omawia Jean Clair, zwłaszcza do współczesnych przedsięwzięć artystycznych, przenikniętych sakralną wrażliwością, ale – mówiąc metaforycznie – zwróconych ku bogom podziemia. Ukazuje „mroczną stronę” sztuki wywodzącej się z inspiracji Charlesa Baudelaire’a czy Marcela Duchampa, związki między erotyzmem i sacrum w pisarstwie Georges’a Bataille’a, wreszcie też niesamowitości wiedeńskich akcjonistów i ich naśladowców w performansie współczesnym. Sztuka spełnia się w rzeczach nieokreślonych, w „relikwiach” rozkładu (mowa o Nebredzie). Przedsięwzięcia te są pozbawione – zaznacza Clair – zdolności transgresji [wł. Transcendencji], iluminacji i ofiary”³⁶

Tak rozwijane przedsięwzięcia artystyczne burzą chwiejną równowagę pomiędzy stronami dobra i zła, grozy.

Takim dobrym przykładem burzenia tej równowagi wydaje się premiera sztuki *Kłątwa* w reżyserii O. Frłjcia, która odbyła się niedawno w teatrze powszechnym w Warszawie³⁷. Spór, który wybuchł wokół tej sztuki, koncentruje się wokół granic wolności artystycznej, ale także wokół pytania wobec tego i podobnych działań artystycznych. Zauważyć należy, że upominając się o godność jednych (przykładowo ofiar pedofilii), jednocześnie zignorowano kompletnie prawo do godności innych ludzi, w tym wypadku wierzących³⁸.

34 Por. R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, op. cit., s. 96-97.

35 B. Kostrubiec, *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Lublin 2004, s. 146.

36 R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, op. cit., s. 97. Por. także: J. Clair, *Apofatyckość i apokastaza w dzisiejszej sztuce*, Gdańsk 2007.

37 Artykuł jest pisany na początku marca 2017 r.

38 Konfliktowe sceny tej sztuki odnoszą się do nadmiernego używania wulgarnych słów, które

Częstym błędem sztuki krytycznej jest zatarcie delikatnej granicy pomiędzy krytyką a obrazą. Odwoływanie się do prawa krytycznego podejścia do świętości przekonuje, że krytyka posługuje się językiem argumentu, również artystycznego i z nim można dyskutować, i który u odbiorcy może, powinien budzić, refleksję.

Natomiast obraza korzysta z języka, który odbiorca odczytuje jako próbę znieważenia, na co reaguje zasadniczo sprzeciwem, blokadą, a nawet przeemocą. Jak pokazują gorące doniesienia medialne, wielu odbiorców *Kłątwy*, poczuło się znieważonych, oplutych i wbrew deklarowanej przez twórców intencji, nie ma ochoty do rozmowy³⁹. Chciałoby się w tym miejscu przypomnieć piękną uwagę ks. prof. J. Tischnera, który doceniał mądry antyklerykalizm, dlatego że jego zdaniem posiada dla chrześcijaństwa ozdrowieńczy charakter, wyzwalający z postawy pychy, samozadowolenia i jest nieodzowny dla prawidłowego oddychania w Kościele. Jednocześnie dostrzegał, już wtedy znaczne pokłady antyklerykalizmu, jak to mówił, jaskiniowego. Budził się antyklerykalizm nietolerancyjny, ideologicznie antykatolicki, czy w ogóle antychrześcijański⁴⁰.

Jednak jeszcze jedna nasuwa się tutaj uwaga – stosowana w ramach poczynań artystycznych *liturgia profana* – niejednego odbiorcę pociąga, urzeka, uwodzi.

Otóż miejsce pewnej ambiwalencji, skazanych niejako na siebie przeciwnych uczuć, następuje rosnąca asymetria, oscylująca w kierunku doznań, nazwijmy to niskich i fenomen ten występuje w sztuce, teatrze, performansie. R. Strzelecki stwierdza:

„(...) poszukiwania w zakresie body-art. (Franco Bosisio tworzy drastyczne adaptacje symboliki pasyjnej, podobnie Ron Adrey), rytuały cielesne i sztuka tożsamości, poszukiwanie autonomii w cielesnym eksperymencie – Stelarc, Orlan. (...) Podobne zabiegi sztuki ciała mają coraz wyraźniejszy odpowiednik w praktykach teatralnych. Przekraczanie granic wrażliwości i wydolności dostępnych kodów tworzy zjawiska transgresyjne, w opinii krytyki niepojęte, niewysłowione, budzące grozę, często chłonące ślady chrześcijańskiej tradycji, a przez to bardziej jeszcze drastyczne. Świat ostatecznej acedii, nieczystości, negatywnego pa-

są traktowane jako obraźliwe, uprawianie seksu oralnego z figurą św. Jana Pawła II, ścinania krzyża, wykorzystania flagi Watykanu do potrzeb fizjologicznych.

39 Szerzej problematykę wspomnianej sztuki, omawia A. Draguła, «*Kłątwa*» i *maluczcy*, [w:] *Tygodnik Powszechny*, 2017, nr 11, s. 32-34.

40 Por. A. Luter, *Przyjdzie Frłjić i wyrówna*, [w:] *Tygodnik Powszechny*, nr 10, s. 8.

nowania nad triadą wartości absolutnych – pięknem, dobrem i prawdą wzmacnia jeszcze te osobliwości.⁴¹

Obserwujemy w dzisiejszym teatrze zjawisko zawłaszczania przestrzeni scenicznej przez *profanum*, które obejmuje znaczący obszar teatru. *Profanum* przybiera w czasach dzisiejszych różne formy, od dość łagodnych aż po brutalne, szokujące. Przykładem wyprzedzającym *Klątwę* Frljicia, jest grana przed kilku laty na deskach teatru Polonia sztuka wyreżyserowana przez M. Szumowską: *Badania terenowe nad ukraińskim seksem*, według głośnej powieści O. Zabużko. Podczas trwania teatralnego przedstawienia kilka razy jest wyświetlany z projektora na ścianie obraz Matki Bożej z Dzieciątkiem, co zdaniem reżysera ma ukazywać stan ducha bohaterki. Jak jednak zauważa T. Stankiewicz-Podhorecka:

„Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie nadzwyczaj wulgarny kontekst, w jaki to się dzieje. Zarówno w warstwie treści, jak i w sposobie jej wyrażenia. Cała intymność człowieka, zarówno seksualna, jak i emocjonalna, a nawet duchowa została tu zdegradowana do funkcji przedmiotu powszechnie dostępnego. W ten sposób pozbawiono człowieka godności istoty ludzkiej, oddzierając go z jego tajemnicy przeżywania najgłębszych uczuć. A wszystko po to, aby wstrząsnąć odbiorcą, no i w głośny sposób zaakcentować nurt feministyczny, albowiem powieść ukraińskiej pisarki określana jest jako rodzaj manifestu feministycznego.⁴²

Pozwolimy sobie podać jeszcze jeden przykład nasilającego się i to w zwulgaryzowanej formie *profanum* w kulturze ludzkiej, konkretnie w sztuce teatralnej. W krakowskim Starym Teatrze niedługo po śmierci Jana Pawła II przedstawiono spektakl K. Lupy *Zaratustra*, nawiązującego do dzieła F. Nietzschego *Tako rzecze Zaratustra*. Przedstawia się Jana Pawła II jako schorowanego, sędziwego człowieka zasilanego kroplówką, która ma początek w znajdującym się niedaleko akwariium, gdzie leży cierpiący człowiek nazywający się Sumiennik. Scenę można różnie interpretować, ale najbardziej czytelna jest następująca interpretacja. Otóż aby papież mógł żyć, ktoś inny musi umrzeć, złożyć ofiarę ze swego życia.

41 R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, op. cit., s. 97, por. także J. Wachowski, *Performans*, Gdańsk 2011, s. 231-234.

42 T. Stankiewicz-Podhorecka, *Teatr dziś – tylko profanum*, [w:] *Sacrum i profanum a współczesna kultura. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Kultury i Środków Przekazu pod patronatem Marszałka Senatu RP Bogdana Borusewicza 25 kwietnia 2006*, Kancelaria Sejmu, Warszawa 2006, s. 70.

Oglądając tego rodzaju sztukę, można dojść do wniosku, że kultura prezentowana, choćby przez teatr, utraciła swoją tożsamość, zatraciła *sacrum*. Bohater współczesnego teatru nie tęskni za duchowym rozwojem, a życie ludzkie utraciło swój sens. Teatr w dużej mierze ustawił swoje wektory prezentacji po stronie ciemności i zła, a nie jasności i dobra⁴³.

Rodzi się jednak także dodatkowa kwestia: Czy nie można dopatrzeć się pozytywnej strony zarysowanej powyżej sakralnej ambiwalencji? Ukazuje się nam, że droga ku tak osobliwie pojmowanej we współczesnej kulturze, sztuce Transcendencji, nie wymaga poczucia respektu odnośnie do dobra i potrzeby skierowania się ku jasnej drodze egzystencji. Rozwijany w dzisiejszej kulturze negatywny aspekt *sacrum* jest niejako niezależny, budujący swoją tożsamość i staje się podwaliną pod nową soteriologię.

Sprzyja takiemu spojrzeniu na rozumienie *sacrum*, dzisiejsze odczuwanie nieokreśloności Boga, który jakoby dopuszcza wszystko, nie ośmiela się stawiać wymagań, nie żąda rozliczeń, za to – niejako z automatu – zaspokaja zbaczenie. Współczesna kultura wyraża przekonanie, że istnieje powszechna apokatastaza. Różnorodne ludzkie próby paktowania ze złem, dokonywane akty nieprawości, badanie granic śmierci, znajdą u takiego Boga usprawiedliwienie i afirmację, w tak budowanej eschatologii. Skłaniają do takiego stanowiska wypowiedzi twórców współczesnego teatru, jak np. K. Warlikowskiego, gdy pozwalała sobie na stwierdzenie:

„Bardzo jest mi bliskie powiedzenie Rilkego: „Bóg będzie”. W ludziach rodzi się Bóg. Uważam za absolutny absurd, żeby istota doskonała i wszechmocna stworzyła niedoskonały świat. Po cholere? Wierzę, że materia w swoim nieprawdopodobnym zmaganiu gdzieś dąży. I że człowiek, jak mówi Nietzsche, jest pomostem. Ja ten pomost wciąż buduję.”⁴⁴

Podsumowując, dzisiejsza twórczość, odnosząca się we współczesnej kulturze do negatywnego pojmowania *sacrum*, nawet zakładając, że dotyka ją apofatyczne błędzenie, to jednak zdaniem wielu badaczy tegoż problemu, jest przekonanych, że pozostaje w horyzoncie Ostatecznej Rzeczywistości. Jeżeli jednak jest pozbawiona takiego horyzontu, trafia w pustkę. Kultura czasów dzisiejszych potrzebuje transcendentnego odniesienia, gdyż jego ewentualny brak, powoduje usunięcie relacji sztuki z jakimkolwiek *sacrum*.

⁴³ Por. ibidem, s. 74.

⁴⁴ K. Warlikowski, cyt. za: R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, op. cit., s. 98, przypis 33.

Zostaje wtedy jedynie sam twórca, próba jego manifestacji wolności i pewnej odrębności w artystycznych próbach⁴⁵.

Konkluzja

Ewentualne odrzucenie *sacrum* w kulturze ludzkiej jest wyraźnie antyhumanistyczne i odbiera w dużym stopniu człowiekowi nadzieję. W historii ludzkiej cywilizacji walczą ze sobą dwie tendencje: jedna, która podnosi człowieka do wymiaru nieba, druga sprowadzająca go do wymiarów materialistycznych. Kultura zawsze była miejscem przecinania się *sacrum* i *profanum*. Jednak chyba można żywić przekonanie, że w człowieku istnieje zapotrzebowanie na ideał człowieka-twórcy, który pragnie odnaleźć pełnię swego człowieczeństwa w kontakcie z Transcendencją, z rzeczywistością, która go nieskończenie przerasta. Wierzę, że można żywić umiarkowany optymizm, że prawdziwe *sacrum* jest nadzieją dla człowieka.

⁴⁵ Por. R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, op. cit., s. 98.

Streszczenie

Rosnące zainteresowanie problematyką *sacrum* w kulturze było inspiracją do wypowiedzenia się w tej materii w prezentowanym artykule. Mnogość perspektyw i ujęć problematyki *sacrum*, które w skromnym wymiarze zostało ukazane w powyższych wywodach, świadczy w wadze zagadnienia. Sugestie zawarte w prezentowanej wypowiedzi podążały w kierunku takiego poglądu na rozumienie *sacrum*, które stanowi piękno, zachwycające i porywające człowieka.

Słowa kluczowe: chrześcijaństwo, kultura, *sacrum*, profanum, teatr.

Bibliografia

- Adamczyk T., *Desekularyzacja w warunkach globalizacji, Religia i religijność w warunkach globalizacji*, red. M. Libiszewska-Żółtkowska, Kraków 2007.
- Adamowski J., Tymochowicz M. (red.), *Sacrum w kulturze tradycyjnej i współczesnej*, Lublin 2016.
- Bloom A., *Umysł zamknięty*, przeł. T. Biedroń, Poznań 1997.
- Bronk J., *Mircei Eliadego fenomenologia religii*, [w:] *Przegląd Filozoficzny*, 2007 nr 4.
- Buchowski M., *Magia i rytuał*, Warszawa 1993.
- Clair J., *Apofatyczność i apokastaza w dzisiejszej sztuce*, Gdańsk 2015.
- Czerwiński M., *Wstęp*, [w:] M. Eliade, *Sacrum, mit, historia*, Warszawa 1993.
- Danielou J., *Bóg i my. W stronę Chrystusa*, Kraków 1965.
- Draguła, A., «Kłątwa» i maluczczy „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 11, s. 32-34.
- Eliade M., *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1999.
- Hastrup K., *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, Kraków 2008.
- Hervieu-Leger D., *Religia jako pamięć*, Kraków 1999.
- Kłoczowski, J.A., *Sacrum – fascynacje i wątpliwości*, [w:] *Sacrum w sztuce współczesnej*, red. B. Major, Częstochowa 2003.
- Kołąkowski L., *Jeśli Boga nie ma... O Bogu, Diabie, Grzechu i innych zmartwie- niach tak zwanej filozofii religii*, przeł. T. Basznia, M. Panufniuk, Kraków 1988.
- Kostrubiec B., *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i ob- razu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Lublin 2004.
- Libiszewska-Żółtkowska (red.), *Religia i religijność w warunkach globalizacji*, Kraków 2007.
- Luter A., *Przyjdzie Frljć i wyrówna*, [w:] *Tygodnik Powszechny*, nr 10.
- Mariański J., *Kontrowersje wokół relacji religii i moralności. Tożsamość czy roz- bieżność. Studium socjologiczne*, Toruń 2014.

- Mariański J., *Globalizacja i Kościoły – sprzymierzeńcy czy konkurenci?*, [w:] *Religia i religijność w warunkach globalizacji*, Kraków 2007.
- Pavis P., *Słownik terminów teatralnych*, Wrocław 1998.
- Sieradzan J., «Sacrum» i «profanum» czy «sacrofanum»? *Przemiany w rozumieniu «sacrum» we współczesnym świecie*, [w:] *Lud*, t. 9, 2006.
- Sławińska J., *Filozofia teatru. Wykłady uniwersyteckie*, Lublin 2014.
- Sochoń J., *Sacrum czy Bóg? Mircei Eliadego próba uniwersalnego kompromisu*, „Przegląd Filozoficzny” 2007 nr 4.
- Stankiewicz-Podhorecka T., *Teatr dziś – tylko profanum*, [w:] *Sacrum i profanum a współczesna kultura. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Kultury i Środków Przekazu pod patronatem Marszałka Senatu RP Bogdana Borusewicza 25 kwietnia 2006*, Kancelaria Sejmu, Warszawa 2006.
- Strzelecki R., *Sacrum w kulturze współczesnej*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2473/Ryszard%20Strzelecki%20sacrum%20w%20kulturze%20wspolczesnej.pdf?sequence=1>, s. 91, z dnia 15.02.2017 r., s. 90-100.
- Wachowski J., *Performans*, Gdańsk 2011.
- Warlikowski K., cyt. za: R. Strzelecki, *Sacrum w kulturze współczesnej*, s. 98, przypis 33.
- Winnicka-Gburek J., *Krytyka, etyka, sacrum. W kierunku aksjologicznej krytyki artystycznej*, Wyd. Naukowe Katedra, Gdańsk 2015.
- Zgółkowa H., (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t.37, Poznań 2002.

Presence of Sacrum in Human Culture

Abstract: The growing interest in the issues concerning the sacred sphere of the culture was an inspiration to comment this matter in the following article. A multitude of perspectives and approaches to the issues concerning the sacred sphere, which have modestly been shown in this article, prove the importance of the discussed matter. The suggestions contained in the following paper moved towards the view on the sacred sphere understood as amazing and inspiring beauty of a human.

Keywords: Christianity, culture, sacred, profane, theater.

Andrzej W. Mitas

Politechnika Śląska, Wydział Inżynierii Biomedycznej, Zabrze

Anna M. Lipowicz

Uniwersytet Przyrodniczy, Katedra Antropologii, Wrocław

Numeryczna analiza emisji głosu w aspekcie jakości brzmieniowej

Wprowadzenie

„Najdoskonalszym instrumentem jest ludzki głos” powiadają pedagodzy muzyczni. Biorą przy tym zupełnie naturalnie pod uwagę, że elementem tego „instrumentu” jest biologiczne sprzężenie zwrotne za pomocą traktu słuchowego oraz pamięć i wyobraźnia muzyczna, umożliwiające z jednej strony rozpoznanie emitowanego dźwięku, z drugiej wykonanie takich unikalnych czynności z wykorzystaniem aparatu emisji dźwięku, by uzyskać pożądane brzmienie. Trzeba przy tym zwrócić uwagę na nieostry charakter deskryptorów sterowania tą emisją (np. „...zaśpiewaj, proszę, to samo, tylko miękko lub ciepło...”). To sterowanie w sensie biocybernetycznym jest wprawdzie opisywalne, ale wymaga specjalnego aparatu matematycznego, co jednakże doświadczonemu pedagogowi muzycznemu zupełnie nie przeszkadza w relatywnie czytelnym przekazaniu informacji pożądanej dla uzyskania ciekawych efektów akustycznych.

Forma przekazu tej dyrektywy jest z natury rzeczy *fuzzy*, czyli rozmyta, co naturalnie w przypadku istnienia bogatego katalogu doświadczeń muzycznych mówcy i słuchacza nie stanowi (przeważnie) problemu. Dużą rolę pełni przy tym inteligencja, której spory zasób ułatwia komunikację międzyludzką. Dla początkującego śpiewaka, czy też zgoła dla nowicjusza muzycznego, a w szczególności dla dziecka, polecenie nauczyciela „zaśpiewaj, proszę, wyżej” jest zachętą do wejścia na dostępny lokalnie postument. W wielu przypadkach działań muzycznych występuje jednak problem związany z wyrażeniem własnych oczekiwań w odniesieniu do jakości brzmieniowej. Wykorzystanie słuchu muzycznego jako elementu sprzężenia zwrotnego jest oczywiste, jednak nie pozbawione ciemnych stron, wynikających choćby z bieżącej niedyspozycji psychofizycznej, wpływającej na komunikatywność z otoczeniem, czy stanu fizjologicznego organizmu (np. niezależne od śpiewaka zmieniający się poziom

hormonów płciowych, inny w różnych porach dnia, dniach tygodnia lub miesiąca). Zapewne i relacje międzyludzkie wpływają na jakość tej komunikacji, utrudniając prawidłową emisję dźwięku, jak i obiektywną ocenę brzmienia. Założenie neutralności tej oceny jest oczywiste, natomiast teza takiego formalnego stopniowania jakości muzycznej (czyli wypowiedź w postaci: jeśli niezależnie od okoliczności słyszę ludzki głos, to oceniam go obiektywnie) z natury rzeczy nie może być prawdziwa, ponieważ osobista ocena jest subiektywna *sensu stricto*. Próby oceny w skali wielopunktowej, komisyjny odsłuch, czy też choćby zdanie się na „głosowanie” internetowe również nie stanowi obiektywnego rozstrzygnięcia, co najwyżej pozwala zredukować uchyb oceny.

W pomiarach wartości wielkości antropometrycznych używa się aparatu pojęciowego, który osąd: „ona jest szczupła” zamienia (przykładowo) na wyrażenie „ona ma BMI¹ równe 21”. Do tego celu potrzebne są standaryzowane i wyskalowane modele matematyczne dla zjawisk fizycznych (tzn. opisy teoretyczne, czyli takie, które w pełni zgadzają się z praktyką)², a także odniesienie do wzorców z daną dokładnością, jak i urządzenia i systemy pomiarowe (tu: mierniki wagi i wysokości ciała oraz model matematyczny dla wsk. BMI).

W przypadku badania uzdolnień muzycznych zupełnie sprawnie posługujemy się obiektywnymi technikami pomiarowymi, na przykład w odniesieniu do słuchu. Pomiar audiometryczny pozwala nam ustalić nie tylko częstotliwościowy zakres słyszalności dźwięków w funkcji natężenia dźwięku przy uchu badanego, ale także klasyfikację słuchu w kategorii słuchu względnego, absolutnego, albo poza tymi dwiema klasami³. Wyróżnia się przy tym roboczo wiele subkategorii słuchu muzycznego, np. słuch wysokościowy, melodyczny, harmoniczny, dynamiczny, tembrowy, rytmiczny, a nawet słuch funkcjonalny.

Z wyjątkiem ostatniego, przydatnego do analizy funkcjonowania aparatu wydawania dźwięków, wszystkie klasy można odnieść zwyczajnie do elementów muzyki. W tym rozumieniu warto raczej poprzestać na słuchu muzycznym i niemuzycznym; w pierwszej grupie znajdują się dwie, wymienione na wstępie, klasy, których związek z pamięcią muzyczną i wykształceniem muzycznym nie musi być ewidentny. Można domniemywać, że klasyfikacja słuchu na podstawie rozpoznawania elementów muzyki wiąże się raczej z typem pamięci muzycznej i wyuczoną lub nabytą umiejętnością interpretacji elementów muzyki.

1 BMI (Body Mass Index) – wskaźnik wagowo-wzrostowy wyrażony w kg/m².

2 „Model matematyczny”, który dopuszcza niekompatybilność praktyki z teorią jest jedynie opowieścią, na dokładkę nieprawdziwą i w technice nie jest stosowany.

3 Zob. *Encyklopedia Muzyki* pod redakcją A. Chodkowskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1995

Niezależnie od taksonomii, muzyczne testy słuchowe nie sprawiają zasadniczego problemu. System pomiarowy zawiera miernik mocy dla ustalenia natężenia dźwięku przy uchu badanego i instrument muzyczny o dostatecznie szerokiej skali. Współcześnie do zgrubnych, orientacyjnych badań lepiej nada się przeciętny komputer z odpowiednim programem⁴, ponieważ ma on zakres generowanych częstotliwości poszerzony (realnie, z uwagi na jakość głośników) do kilkunastu kHz a decybelomierz może mieć postać aplikacji w smartfonie.

Sformułowanie celu badań

Poważnym problemem, znacznie trudniejszym w praktyce, jest kwalitatywna, a następnie także kwantytatywna ocena jakości brzmienia głosu ludzkiego. Zadanie to stanowi przedmiot rozważań w niniejszej pracy. Tematyka barwy głosu jako cechy biometrycznej była efektywnie podjęta w pracy⁵. Wykorzystanie tembru jako unikalnej cechy biometrycznej w rozpoznawaniu lub uwiarytelnianiu człowieka ma jeszcze i tę cechę pozytywną, że można dzięki temu interpretować stan emocjonalny jego posiadacza. W przypadku biometrii fizjologiczno-behawioralnej dobór częstotliwości wydawanego dźwięku jest swobodny. W niniejszej pracy zbiór wysokości tonów, dla których dokonuje się analizy numerycznej barwy głosu jest natomiast parametrem badań.

W ogólności podział głosów na kilka grup związany jest z zakresem generowanych częstotliwości, przy czym w przyporządkowaniu głosu do określonej klasy nie stosuje się podziału znamienego dla techniki, np. wyznaczonego pasmem trzydecybelowym, a raczej osobistymi preferencjami, wynikającymi zazwyczaj z fizjologii, czy też wyuczoną umiejętnością (np. kontra-tenor). Wielość definicji skali częstotliwościowych dla rodzajów głosów (w ujęciu muzycznym) ilustruje znaczenie tej problematyki w teorii muzyki. Osobny jest np. podział dla głosów solowych, a inny dla chóralnych. W tabeli 1 poniżej przedstawiono zakresy częstotliwości, wyznaczone dla stroju równomiernie temperowanego, przy założeniu konkretnych (przykładowych) dźwięków brzegowych. Ocena parametrów brzmieniowych podczas osiągnięcia krańców skali nie jest prawdopodobnie nadmiernie interesująca, już choćby z powodu zmienności tych granic, także dla tej samej artystki/artysty, w zależności od wielu zmiennych niezależnych (choć i to w układzie pomiarowym dałoby się zmierzyć). Osobnicza zmienność granic przedziału częstotliwości, które śpiewak/śpiewaczka może relatywnie swobodnie (i czysto) na stałym poziomie natężenia dźwięku

4 <http://onlinetonegenerator.com/>

5 Zob. Andrzej W. Mitas, Marcin Bugdol, *Biometric aspect of the voice timbre*. [w:] *Biometry – special issues. Monograph*, Wydawnictwo Centrum Inżynierii Biomedycznej, Gliwice 2010, s. 93-102.

(tzw. siła głosu) i ze stałą zawartością harmoniczną (barwa) wydobyć ze swojego traktu głosowego jest bowiem zmienną wielowymiarową, zależną także od pory dnia, wilgotności powietrza, spożywanego pokarmu, statusu hormonalnego i wielu innych zmiennych niezależnych, które stanowią zbiór parametrów niemierzalnych. Ciekawsze wydają się same atrybuty brzmieniowe, których obiektywizacja oceny jest przedmiotem badań i dyskusji. W dalszej pracy przyjęto więc, że analizie poddaje się częstotliwości (dźwięki) spontanicznie śpiewane przez probanta.

Jedną z technik pomiarowych, stosowanych w ocenie głosu, jest badanie natężenia fali dźwiękowej w ustalonej odległości od osoby emitującej dźwięk. Do tego celu wystarczy decybelomierz, ale już do oceny poprawności artykułowanych głosek potrzebny jest profesjonalny sprzęt, używany także jako narzędzie pracy logopedy⁶. W skład takich zestawów wchodzi zarówno odpowiedni sprzęt do rejestracji, umożliwiający redukcję zniekształceń związanych z przetwarzaniem informacji analogowej do postaci cyfrowej⁷, jak i dedykowane algorytmy⁸, oparte na unikalnych modelach matematycznych, których funkcje są ściśle określone kontekstem badawczym (współcześnie odnotowuje się wiele prób użycia nieadekwatnych narzędzi do profesjonalnych badań⁹...).

W artykule przedstawiono propozycję technicznego oprzyrządowania do oceny brzmienia głosu ludzkiego, w szczególności w aspekcie artykułowania dźwięków w czasie śpiewu. Punktem wyjścia jest antropologiczne tło rozwoju aparatu artykulacyjnego, dopasowującego na przestrzeni tysiącleci morfologiczną i anatomiczną budowę traktu głosowego do nadrzędnego celu jakim jest po pierwsze komunikacja międzyludzka oraz informacja o jakości biologicznej jednostki.

Wybrane problemy emisji głosu w ujęciu antropologicznym – ewolucja artystyczna „na zamówienie” sukcesu reprodukcyjnego

Umiejętność wydawania dźwięków jest cechą powszechnie występującą u kręgowców. Dźwięki służą do porozumiewania się pomiędzy osobnikami

6 Zob. P.H. Su, C.H. Wu, L.S. Lee, *A recursive dialogue game for personalized computer-aided pronunciation training*. *Audio, Speech, and Language Processing, IEEE/ACM Transactions*, [w:] 23(1) (Styczeń 2015), s. 127-141.

7 Zob. D. Król, *Optimization of Signal Processing System for Precision Measurements using Maximum Length Sequences*, *International Conference on Signals and Electronic Systems, ICSES'16*, 5-7 Wrzesień 2016, Kraków, Poland, s. 85-88.

8 Zob. Z. Miodońska, M.D. Bugdol, M. Kręcichwost, *Dynamic time warping in phoneme modeling for fast pronunciation error detection*. *Computers in Biology and Medicine* 69 (2016), s. 277-285.

9 Podobnie, jak w przeszłości bywały przypadki wozenia drzwi 80. na bagażniku dachowym „malucha”.

tego samego lub innego gatunku. Niosą ze sobą m.in. informacje na temat pojawiających się zagrożeń, dostępności pokarmu, zajętości terytorium, ale także, a może przede wszystkim budują więzi międzyosobnicze. Z ewolucyjnego punktu widzenia wokalizacja ma jeszcze jedną funkcję, która wiąże się ściśle z przekazywaniem genów kolejnym pokoleniom, a w konsekwencji z przetrwaniem gatunku. Jest wabiącym atraktantem¹⁰ informującym o jakości biologicznej i „korzystnych” genach. W dobrze pojętym interesie jednostki jest posiadanie głosu postrzeganego jako atrakcyjny, tzn. głosu niosącego możliwie dużo informacji o wyglądzie i kondycji odzywającego się, bez względu na to, czy chodzi o ptaka, ssaka czy człowieka. Głos powstaje w wyniku drgań (zbliżania się i oddalania od siebie) fałdów głosowych wprawionych w ruch przez strumień powietrza wydostającego się z lub zmierzającego do płuc. Po drodze, w przestrzeni zwanej traktem głosowym (z akustycznego punktu widzenia trakt głosowy to układ rezonatorów i wzmacniaczy), drgania te ulegają modyfikacjom w aspekcie (nie zawsze uświadamianej) atrakcyjności dla odbiorcy. Spośród wielu czynników mogących wpływać na jakość wytwarzanych dźwięków wymienia się czynniki biologiczne (płeć i wiek), zdrowotne (schorzenia czy patologie rozwojowe), elementy stylu życia (tytoń, alkohol, kawa, brak snu i odpoczynku, nadwyrężanie głosu) czy emocje¹¹. Dla ludzi pracujących głosem, śpiewaków, mówców, nauczycieli, wykładowców, duszpasterzy czy polityków, dla których jakość i brzmienie głosu jest istotnym elementem ich image'u, składającym się na ich sukces zawodowy i prestiż, ważnym składnikiem pracy nad tym swoistym „narzędziem pracy“ są ćwiczenia emisji głosu, w celu uwydatnienia wszystkich atrakcyjnych dla odbiorcy elementów brzmieniowych.

Naczelnym pytaniem, jakie stawia sobie antropolog, jest problem definicji pojęcia „atrakcyjny głos“, to znaczy jaki głos odbiorca/słuchacz uzna za atrakcyjny? Jakimi cechami powinien się charakteryzować ładny głos? Czy powinien być wysoki czy niski, głęboki czy płaski, miękki czy ostry? Badania antropologów i psychologów wskazują na silny związek pomiędzy postrzeganiem atrakcyjności kobiet i mężczyzn a ich głosem. Kobiety preferują mężczyzn z niskim głosem, przypisując im większą muskulaturę ciała, owłosioną klatkę piersiową czy większe wymiary ciała¹². Dla mężczyzn natomiast interesujące wydają się kobiety z wyższym głosem (byle nie nazbyt wysokim, albo dziecięcym) będącym wy-

10 Pojęcie to jest powszechnie stosowane w antropologii jako synonim cechy atrakcyjnej z punktu widzenia odbiorcy.

11 Zob. D. Gajda, B. Pawłowski 2009. *Biologia atrakcyjności głosu i śmiechu*, [w:] *Biologia atrakcyjności człowieka*, pod red. B. Pawłowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

12 Zob. *Men's voices and women's choices*, [w:] *Animal Behav* 60, Collins 2000, s. 773-780.

znacznikiem młodszego wieku i większej płodności¹³. Ponadto osobom o atrakcyjnym głosie przypisuje się korzystne cechy fizyczne i psychiczne, cechy pożądane społecznie; odbierane są jako przyjazne, szczerze, ciepłe i osiągające sukces¹⁴.

Jak wskazują doświadczenia ze sztuczną manipulacją parametrami nagranych głosów, w czasie których m.in. podwyższano lub obniżano wysokość formantów (mówiących o długości traktu głosowego, a więc w sposób pośredni o rozmiarach ciała) oraz zbliżano je do siebie lub oddalano (dyspersja formantów), męski głos zyskiwał znacznie na atrakcyjności (akceptacji), gdy był obniżany, a dyspersja formantów była mniejsza¹⁵. Choć w badaniach tych wykorzystano tylko podstawowe parametry głosu, można sądzić, że podobna „manipulacja“ wykonywana w sposób niejako naturalny, poprzez ćwiczenia emisyjne głosu (a w ogólności impostację, rozumianą jako ustawianie głosu), może mieć kolosalne znaczenie w mniej lub bardziej podświadomym przekazie artysty śpiewaka (czy innej osoby pracującej nad jego głosem) o całkowitej atrakcyjności lub też atrakcyjności samego przekazu. Uprawniona wydaje się więc teza, że naturalna ewolucja głosu, wymuszona zwyczajnie konkurencją międzyosobniczą, była współbieżna z kształtowaniem się intuicyjnego poczucia estetyki. Można przyjąć aksjomatycznie tezę, że większą atencją cieszył się dźwięk donośny, w szerokim zakresie tonalnym (częstotliwościowym) o ciekawszym brzmieniu.

Konteksty matematyczne

Sens brzmienia jako cechy wynika z charakterystyki czasowej sygnału emitowanego. Pomiar i analiza w dziedzinie czasu nie jest wprawdzie niemożliwa, ale dla każdego sygnału ma atrybut jednorazowości. Uogólnionym dla różnych sygnałów deskryptorem jest charakterystyka za pomocą szeregów funkcyjnych. W analizie sygnałów akustycznych stosuje się w szczególności szeregi trygonometryczne, a samą analizę nazywa się spektralną, ponieważ eksponuje spektrum częstotliwościowe amplitud dla składowych sinusoidalnych oraz składowych kosinusoidalnych lub w innym ujęciu dla składowych amplitudowych i faz występowania poszczególnych harmonicznnych. Często występująca interpretacja, jakoby dźwięk składał się z rzeczywistych sinusoid o częstotliwościach równych kolejnym, naturalnym nad-wielokrotnościom tzw. często-

13 Zob. Collins, C. Missing, *Vocal and visual attractiveness are related in women*, [w:] *Animal Behav* 65, 2003, s. 997-1004.

14 Zob. M. Zuckerman, R. Driver, *What sounds beautiful is good: the vocal attractiveness stereotype*, [w:] *Journal of Nonverbal Behavior* 13, s. 67-82.

15 Zob. D.R. Feinberg, B.C. Jones, A. Little, D.M. Burt, D.I. Perrett 2005. *Manipulations of fundamental and formant frequencies influence the attractiveness of human male voices*, [w:] *Animal Behav* 69, s. 561-568.

tliwości podstawowej, oczywiście z kątem fazowym równie istotnym jak ich amplitudy, nie jest uprawniona. Analiza za pomocą transformaty Fouriera (dla sygnałów nieokresowych) lub szeregów Fouriera dla sygnałów okresowych daje informację o tym, jakie cechy wykazuje sygnał, a nie z czego jest zbudowany. Dzięki temu możliwe staje się porównanie różnych sygnałów między sobą – harmoniczne (czyli kolejne składowe) dla sygnałów okresowych lub paczki (formanty) w widmie sygnału ciągłego dla sygnałów nieokresowych mogą być przedmiotem oceny jakościowej lub ilościowej.

W uogólnieniu można przyjąć, iż bogactwo brzmieniowe jest wynikiem zawartości dużej liczby harmonicznych w fourierowskiej reprezentacji sygnału, choć muzyczne kryteria klasyfikacji brzmień (jasny, ciemny, głęboki...) nie mają jednoznacznej interpretacji w ilościowych parametrach harmonicznych i, co ważniejsze, ich przesunięć fazowych. Pamiętać przy tym należy, że „tony składowe” dźwięku nie mają swojej interpretacji fizycznej, a wyłącznie modelową, matematyczną. W szczególności źródłem nieporozumień jest ekspozycja częstotliwości podstawowej dla przebiegu ciągłego, czyli normatywnego zarówno dla emisji głosu przez człowieka, jak i gry na instrumencie muzycznym. Częstotliwość podstawowa, zwana pierwszą harmoniczną jest wyznaczalna jedynie dla widma dyskretnego, modelującego matematycznie sygnał okresowy; w przypadku instrumentu byłby to pojedynczy stabilny ton¹⁶, którego kolejne (od pierwszej) harmoniczne można bez trudu wyznaczyć, a w przypadku głosu ludzkiego musi to być wycinek sygnału, śpiewany na jednej wysokości, bez modulacji amplitudy. Zwykle odcinek ten można wyznaczyć z zarejestrowanego sygnału, choć zadanie nie jest łatwe do obróbki automatycznej.

System pomiarowy – charakterystyka przebiegu badań

Biometryczna analiza sygnału dźwiękowego emitowanego przez trakt głosowy człowieka prowadzona jest w aspekcie:

- a) interpretacji treści;
- b) uwierzytelniania lub identyfikacji mówcy;
- c) oceny kondycji psychofizycznej (biometria behawioralna);
- d) oceny walorów brzmieniowych.

W ostatnim z przypadków algorytm wyznaczania parametrów brzmienia odnieść się może do:

- a) sygnału nieokresowego, dowolnego w sensie amplitudy w ciągłej funkcji czasu;

¹⁶ O stałej wysokości dźwięku i o stałej amplitudzie, czyli niezmienniej mocy emitera.

- b) sygnału okresowego, wykstrahowanego z dłuższego odcinka dźwięku na pojedynczej wysokości bez modulacji amplitudy.

Sygnał poddawany ocenie, rejestrowany jest współcześnie przeważnie w postaci cyfrowej, co jednoznacznie eliminuje jego ciągłość w dziedzinie czasu i zmusza do użycia numerycznego całkowania w celu wyznaczenia parametrów spektralnych, czyli amplitud harmonicznych i przesunięć fazowych. Sygnał wyznaczony jako opisywany powyżej odcinek pomiarowy należy ograniczyć do pojedynczego okresu, przyjmując stabilność generowanego dźwięku w czasie. Do tak wyodrębnionego okna pomiarowego można zastosować podejście znamienne dla okresowych sygnałów ciągłych, zakładając, że sygnał dyskretny jest linearyzowany w dziedzinie czasu. Ważnym parametrem, nie podnoszonym zazwyczaj w analizie, jest dokładność przetwarzania, w szczególności tak zwana nieliniowość całkowita i nieliniowość różniczkowa¹⁷. W to miejsce wpisuje się (nieistotny) parametr rozdzielczości przetwarzania. W badaniu używano profesjonalnego rejestratora dźwięku, przy założeniu (typowej dziś) rozdzielczości 16 bitów, przy częstotliwości próbkowania 44.100 Hz.

Przyjęte założenia pomiarowe, typowe dla standardowej karty dźwiękowej, wynikają nie tyle z konieczności (temat zasługuje na osobny artykuł), ile z kompatybilności z doniesieniami naukowymi, wykonywanymi za pomocą tejże karty.

Warunki akwizycji danych pomiarowych określono następująco:

- a) śpiewak emituje dźwięk na stałej wysokości, wygodnej w danym momencie badania, przez czas około 3 sekund; dźwięk ten powinien mieć stałą amplitudę;
- b) czynność emisji głosu jest powtarzana 6 razy, odpowiednio dla głosek: a, e, i, o, u, y;
- c) śpiewak udaje się na ćwiczenia zbiorowe chóru¹⁸, po czym:
- d) czynność emisji głosu jest powtarzana, jak dla pomiaru przed ćwiczeniami rozgrzewającymi.

W badaniu wzięło udział łącznie 30 osób. Do pilotażowych badań analitycznych, których wyniki przedstawiono w kolejnej sekcji, użyto nagrania pięciu probantów, sześciu głosek i dwóch sytuacji pomiarowych, przy czym wzięto pod uwagę wszystkie podstawowe głosy chóralsne. W tabeli 1 przedstawiono

¹⁷ Zob. A. Wijata, A.W. Mitas, M. Bienkowska, *Cyfrowy obraz rzeczywistości analogowej – ćwiczenie laboratoryjne z informatyki użytkowej*, [w:] *Edukacja. Technika. Informatyka*, nr 3/2015, s. 147-152.

¹⁸ Badanie przeprowadzono na profesjonalnych śpiewakach akademickiego chóru mieszanego na kierunku Edukacja Artystyczna w Sztuce Muzycznej w Cieszynie, Wydział Artystyczny Uniwersytetu Śląskiego.

zakres częstotliwościowy głosów solowych (oczywiście przykładowy, bo jednoznaczne przyporządkowanie z uwagi na subiektywizm oceny nie jest możliwe). Według tej taksonomii wybrane głosy, to: bas, tenor, alt i dwa sopran.

Tab. 1. Zakresy częstotliwości głosów śpiewaczy

Głos	Skala	Dolna cz. gr. [Hz]	Górna cz. gr. [Hz]
Bas	C-f1	65,41	349,23
Baryton	A-a1	110	440
Tenor	c-d2	130,81	587,33
Alt	f-g2	174,61	783,99
Mezzosopran	a-c3	220	1046,50
Sopran	c1-e3	261,63	1318,5

Swobodnie, bez wstępnych wymogów, wygenerowane spontanicznie przez probantów częstotliwości mieściły się ze sporym marginesem w przedziałach częstotliwościowych, przy czym zasadniczo należałoby oś odciętych przedstawiać w skali logarytmicznej, co zapewniłoby równe szerokości przedziałów częstotliwości¹⁹.

Wyniki badań, zebrane zostały w postaci plików typu „wav”, czyli plików binarnych, ze słowem szesnastobitowym, reprezentujących kolejne próbki sygnału z mikrofonu laboratoryjnego, dyskretyzowane ponad 40 tysięcy razy na sekundę, co zgodnie z twierdzeniem Kotielnikowa-Shannona umożliwiła prawidłową rejestrację sygnałów z pasma do 20 kHz. Pomijając aspekt praktyczny (wykluczający możliwość słyszalnego wpływu granicznej częstotliwości pasma na barwę), przyjęto typowo prezentowany w publikacjach zakres częstotliwościowy.

Zebrany materiał dźwiękowy poddano procedurze półautomatycznego wyznaczenia okna pomiarowego, dokonując arbitralnej oceny stabilności sygnału i wskazaniu początku i końca okresu pomiarowego.

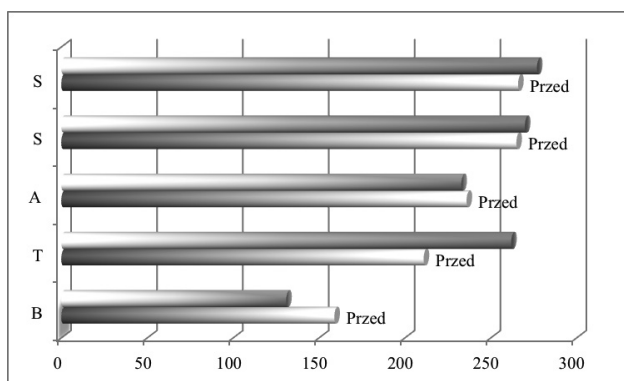
Analiza spektralna dźwięków emitowanych w warunkach kontrolowanych

Wyniki uzyskane w postaci nagrań dźwiękowych poddano analizie spektralnej. Do najciekawszych należą przetworzone rezultaty, przedstawione na rysunku 1. Wykazano, że spontanicznie wybierana przez śpiewaka częstotliwość

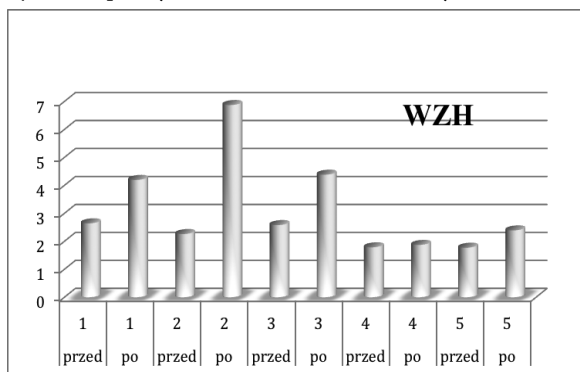
¹⁹ Zob. M.D. Bugdol, M.N. Bugdol, A.M. Lipowicz, A.W. Mitas, M. Bieńkowska, A. Wijata, D. Danel, *Longitudinal Voice Study (LoVoiS) methodology and preliminary research results*, [w:] *Information technologies in medicine. 5th International conference*, ITIB 2016, Kamień Śląski, Poland, 20-22 Styczeń, 2016. Proceedings. Vol. 1. Eds. E Piętka, P. Badura, J. Kawa, W. Więclawek. Cham: Springer, 2016, s. 389-397, (Advances in Intelligent Systems and Computing; vol. 471, ss. 2194-5357).

bazowa dla emisji dźwięku testowego zmieniła się znacząco po ćwiczeniach emisyjnych, w każdym przypadku. Zauważono przy tym, że głosy „zainteresowane” niskimi rejestrami (w szczególności bas (B) i alt (A)) wykazują obniżenie preferowanej częstotliwości w wyniku ćwiczeń traktu głosowego. Głosy, które są często forsownie narażone na generowanie możliwych tonów (tenor (T) i sopran (S)) mają tendencję do wzrostu częstotliwości wygodnej dla śpiewaka.

Rys. 1. Zmiany wartości częstotliwości pierwszej harmonicznej po ćwiczeniach emisyjnych



Rys. 2. Współczynnik zawartości harmonicznych (WZH) w sygnałach przed i po rozśpiewaniu



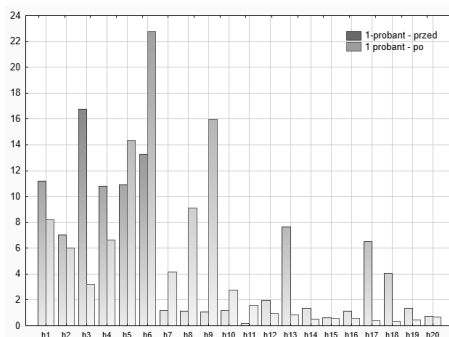
Z punktu widzenia jakości brzmieniowej śpiewu najważniejszym wskaźnikiem wpływu gimnastyki traktu głosowego jest analitycznie wyznaczony parametr, zwany współczynnikiem zawartości harmonicznych – WZH²⁰. Wykorzystywany w technice, cechuje się wysoką zawartością informacyjną, a w szczególności wyrażając pierwiastek sumy kwadratów względnego udziału wyższych harmonicznych w relacji do pierwszej harmonicznej ukazuje (prze-

²⁰ Ang. THD; definicja: https://pl.wikipedia.org/wiki/Współczynnik_zawartości_harmonicznych

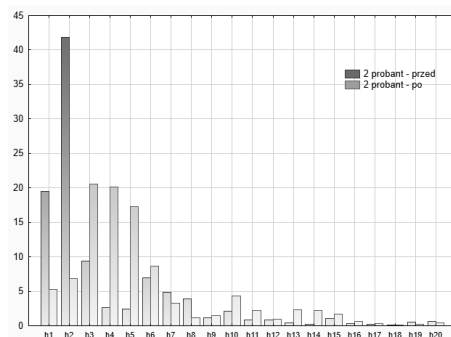
ważnie niepożądane) bogactwo sygnału. W przypadku opisywanych badań wskaźnik ten wyraźnie zmienia swoją wartość w wyniku rozgrzewki traktu głosowego. Na rysunku 2. przedstawiono wartości względne tego współczynnika, wyrażone w procentach, kolejno dla wybranych probantów.

Poniżej przedstawiono wykresy (rys. 3a-d) ilustrujące przykładowe spektrogramy dla czterech probantów dla dźwięku, który można uznać na podstawie analizy fourierowskiej za najbardziej miarodajny (głoska „a”).

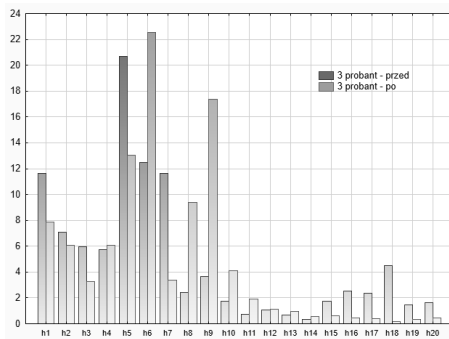
Rys. 3a. Analiza głoski „a” dla 1. probanta



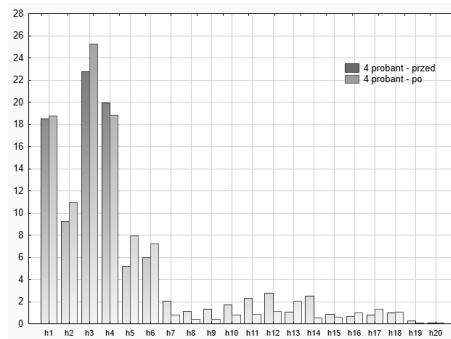
Rys. 3b. Analiza głoski „a” dla 2. probanta



Rys. 3c. Analiza głoski „a” dla 3. probanta



Rys. 3d. Analiza głoski „a” dla 4. probanta

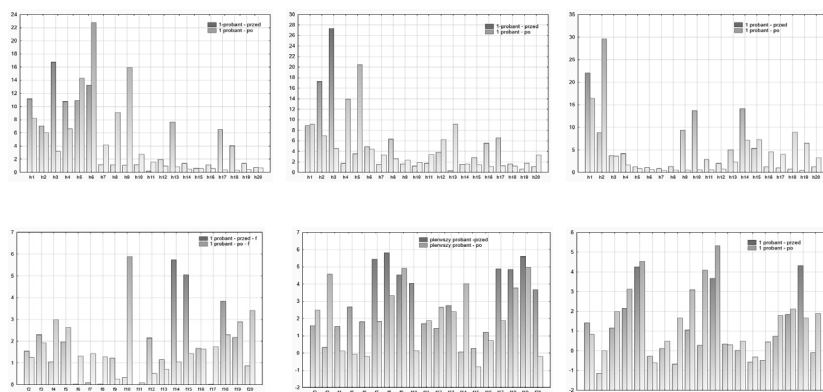


Tego rodzaju wykresy służą jedynie ilustracji zagadnienia analizy fourierowskiej, ponieważ relacje harmonicznych (i to wyłącznie składników amplitudowych) mogą jedynie wskazywać na uaktywnienie się w modelu składowych wysokoczęstotliwościowych. W przypadku 4. probanta (rys. 3d) przebieg jest jedynie silniejszy dla każdej harmonicznej.

Godnym uwagi jest zestawienie z rysunków 4a i 4b, ilustrujące nie tylko amplitudy składowych modelu częstotliwościowego, lecz również szczególnie istotne dla brzmienia dźwięku ułożenie w czasie poszczególnych harmonicznych

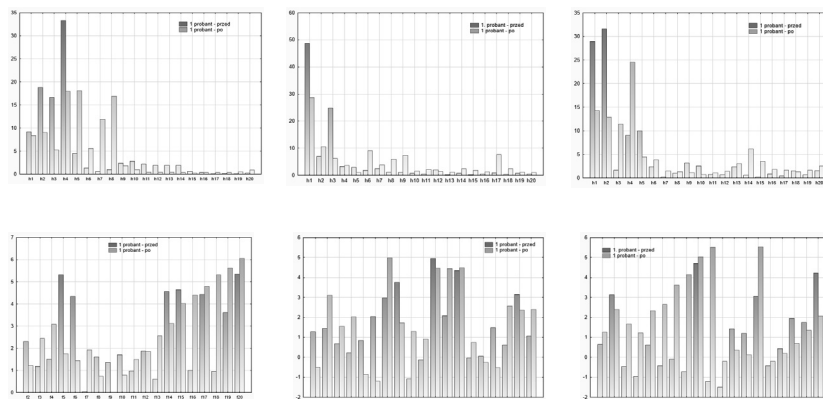
względem pierwszej harmonicznej. Informacja ta jest nadzwyczaj istotna; wiedza o tym (przykładowo), że dwoje ludzi ciągnie wózek nie daje poglądu, jak wózek się zachowa, bo ciągnąć mogą w tym samym kierunku, lecz z przeciwnymi zwrotami (czyli kolokwialnie w jedną stronę, albo w przeciwnie strony). Z wykresów wynika, że kąty fazowe ulegają zmianom trudnym do jednolitej interpretacji, co wskazuje na konieczność holistycznej analizy (amplitudy i fazy).

Rys. 4a. Szereg amplitudowy (górną) i fazowy (dół) dla głosek „a”, „e”, „i”



Zmiany kątów fazowych dla poszczególnych harmonicznych po rozśpiewaniu wskazują na to, że czynność ćwiczenia aparatu głosowego nie tylko wzmacnia wyższe harmoniczne, jak na przykład dla „i”, a także „u”, oraz „y”, ale także przemieszcza względem siebie poszczególne składniki (otrzymujemy zasadniczo inny dźwięk o zawartości harmonicznych znacznie większej, niż przed rozśpiewaniem).

Rys. 4b. Szereg amplitudowy (górną) i fazowy (dół) dla głosek „o”, „u”, „y”



Podsumowanie i wnioski

Brzmienie głosu jest zaledwie jednym ze składników oceny jakości muzyki. Śpiewak, którego produkt artystyczny ma zasadniczo charakter ludyczny, musi dysponować przede wszystkim inteligencją, a także typem osobowości, który umożliwia ekspozycję w światłach rampy, odpowiednim aparatem oddechowym, wysyłającym dźwięk daleko i z dużą siłą, tak, by natężenie dźwięku w odległości kilku, czy nawet kilkunastu metrów od artysty zapewniało odbiór naturalny. Współcześnie, aż nazbyt często dokonuje się elektronicznej transformacji głosu, by atrybuty scenicznej atrakcyjności wygenerować *a posteriori*, w szczególności na oryginalnej podstawie brzmieniowej. Taki zabieg jest oczywiście akceptowalny, ponieważ eksponuje posiadane walory, a braki techniczne, czy biologiczne kompensuje za pomocą prądu elektrycznego, odpowiednio uformowanego. Mimo to, że zabieg ten przynosi rozwiązania poprawne (w rozumieniu zawartości elementów muzyki), to jednak nie satysfakcjonują one koneserów, a z powodu schematyzmu także i u odbiorcy przeciętnego wywołują szybkie znudzenie. Osobnej pracy o kontekście biocybernetycznym wymaga sformułowanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego „czas życia” takich modyfikowanych elektronicznie przebojów śpiewaczych jest krótki, choć odnosząc problem estetyki do różnorodności piękna w naturze można przypuszczać, że właśnie nadmierna jednolitość i brak artefaktów stanowią łączną przyczynę łatwej przewidywalności. W takim ewidentnym środowisku muzycznym każda kolejna produkcja, jakimś elementem (na przykład trafnie ułożoną synkopą, czy lokalnie zaburzoną metro-rytmiką) zdobywa słuchaczy, odsuwając w niebyt artystyczny produkty powtarzalne i niepodatne nawet na auto-cytowanie.

W artykule poruszono problem zmiany parametrów sygnałowych głosu, ilościowo obiektywizujących wpływ rozgrzewki, czy śpiewania, stanowiących sumarycznie pewien rodzaj ćwiczeń emisyjnych. Teza o pozytywnym wpływie takich ćwiczeń nie wymaga zapewne dodatkowych dowodów numerycznych, choćby ze względu na podobieństwo do wszelakich działań organizmu ludzkiego, którego uprzednia aktywizacja ruchowa i intelektualna poprawia wydolność. Dobrze jest jednak przy tym uwzględnić fakt, że „przetrenowanie” nie jest kategorią abstrakcyjną, o czym można się dowiedzieć na wieczornym koncercie po przebytej, wielogodzinnej próbie, przeprowadzonej przed południem tego samego dnia. Zmęczone mięśnie rezonatorów i obrzęknięte fałdy głosowe nie pozwolą wówczas na emisję pięknych dźwięków. W takiej sytuacji posiadanie narzędzia elektronicznego, monitorującego sygnał w czasie rzeczywistym, dokonującego transformacji Fouriera i wyznaczającego model matematyczny, a w szczególności zawartość harmoniczną w emitowanych sygnałach okreso-

wych (czyli w określonych warunkach testowych, nie ograniczających możliwości technicznych i artystycznych) daje jasny pogląd o stanie traktu głosowego.

Przydatność przedstawionego w artykule narzędzia pomiarowego do oceny czystości brzmieniowej jest oczywista, choć z punktu widzenia nawet przeciętnego słuchacza zbyt trywialna, ponieważ fałsz w śpiewie większość odbiorców jest w stanie zidentyfikować bez specjalnej aparatury. Inaczej zgoła ocenić można stosowność w doborze głosu w chórze do badanego śpiewaka. Jak wynika z odrębnie przeprowadzonych na Wydziale Inżynierii Biomedycznej Politechniki Śląskiej badań²¹, taka ocena arbitralna nie musi być adekwatna do preferencji wynikających z fizjologii. Osobnej pracy o charakterze stricte muzykologicznym, a w szczególności o podłożu na gruncie psychologii muzyki, wymagałoby sprecyzowanie wniosków, dłaczego w stresującej chwili emisji głosu na potrzeby klasyfikacji do odpowiedniej partii chóralnej, wygenerowane przez śpiewka dźwięki mogą wywołać u doświadczonego muzyka błędy przyporządkowania. Nie jest wykluczone omyłkowe zakwalifikowanie przez dyrygenta, dokonującego odsłuchu, ponieważ druga harmoniczna (a nawet trzecia) sygnału akustycznego może mieć na tyle dużą (lub nawet większą, niż pierwsza – patrz rysunki w tekście) amplitudę, że dominuje ona w uchu odbiorcy, tłumiąc (zagłuszając) odbiór pierwszej. Może tak się zdarzyć dla szczególnie silnych głosów²². Oczywiście, w takim przypadku komfort odbiorcy powinien być podstawową wytyczną; wsparty numeryczną analizą zostanie usankcjonowany matematycznie, co nie po raz pierwszy poświadcza nierozzerwalny związek muzyki i matematyki.

Przedstawiona metodologia pomiarowa może być również wykorzystana do oceny skuteczności treningu głosu w czasie rzeczywistym. Zahamowanie ćwiczeń we właściwym momencie pozwoli uniknąć przetrenowania. Z drugiej strony przydatne może być użycie tej metody do efektywnej stymulacji w czasie lekcji śpiewu. Innym, nie mniej ważnym przykładem użycia jest ocena podatności na zabiegi związane z ćwiczeniem traktu głosowego w aspekcie wzbo-gacenia brzmienia emitowanego dźwięku. Przewidywanym tu przez autorów rozszerzeniem koncepcji jest aplikacja mobilna, przeznaczona do użycia w wa-

21 Badania te stanowiły przedmiot projektu z przedmiotu Biometria na studiach magisterskich na kierunku Inżynieria Biomedyczna, zrealizowanego pod kierunkiem Andrzeja W. Mitasę przez pana inżyniera Mateusza Mnicha na śpiewakach chóru Resonans Con Tutti w roku akademickim 2015/2016.

22 Możliwa jest również sytuacja odwrotna, gdy druga harmoniczna „zagłusza” wygodną dla śpiewaka i ciekawą artystycznie pierwszą, a niekorzystnie przyporządkowany do tenorów bas najpierw się męczy, a potem „spokojnie” transponuje o oktawę w dół (co było w przypadku chóru na studiach muzycznych autora)

runkach ćwiczenia emisji głosu, której zadaniem będzie bieżące wyznaczanie współczynnika zawartości harmonicznych na podstawie danych testowych, wygenerowanych przez śpiewaka w warunkach kontrolowanego eksperymentu, kompatybilnego z metodologią pomiarową, zaprezentowaną w tekście. Poważnym ograniczeniem, redukującym aplikację do roli narzędzia do zgrubnej oceny, jest liniowość przetwarzania w niedokładnym przetworniku analogowo-cyfrowym (także w przypadku markowego smartfonu), oraz silnie ograniczony zakres częstotliwościowy do tzw. naturalnego pasma telefonicznego (300-3400 Hz). Ważnym problemem jest również wydanie dźwięku o określonej wysokości, o stabilnej częstotliwości. Zgodnie z dotychczasową strategią badań zakłada się, że śpiewak będzie dokonywał akwizycji nagrań około trzysekundowych głoski „a”, śpiewając ją na tej wysokości, która dla danej fazy ćwiczeń będzie najlepiej odpowiadać aktualnym preferencjom.

Streszczenie

Poważnym problemem w praktyce nauki śpiewu jest kwalitatywna oraz kwantytatywna ocena jakości brzmienia głosu ludzkiego. Zagadnienia te zostały omówione w niniejszym artykule. Celem pracy było przedstawienie narzędzia pomiarowego do oceny brzmienia głosu u śpiewaków i śpiewaczek. Ponadto w artykule poruszono problem zmiany parametrów sygnałowych głosu, ilościowo obiektywizujących wpływ rozgrzewki, czy śpiewania, stanowiących rodzaj ćwiczeń emisyjnych. Analizie poddano dźwięki spontanicznie śpiewane przez dorosłych probantów, chórzystów i chórzystki, przed rozpoczęciem prób wokalnych oraz po ćwiczeniach emisyjnych. Do akwizycji danych wykorzystano profesjonalny rejestrator dźwięku, przy założeniu rozdzielczości 16 bitów, przy częstotliwości próbkowania 44.100 Hz. Zebrany materiał dźwiękowy poddano procedurze półautomatycznego wyznaczenia okna pomiarowego, dokonując arbitralnej oceny stabilności sygnału i wskazaniu początku i końca okresu pomiarowego. Zauważono, że głosy operujące w niskich rejestrach (w szczególności bas (B) i alt (A)) wykazują obniżenie preferowanej częstotliwości w wyniku ćwiczeń traktu głosowego. Głosy, które są często forsonnie narażone na generowanie możliwie wysokich tonów (tenor (T) i sopran (S)) mają tendencję do wzrostu częstotliwości wygodnej dla śpiewaka. Przedstawiona metodologia pomiarowa może być wykorzystana do oceny prawidłowości w doborze głosu w chorze do badanego śpiewaka oraz do oceny skuteczności treningu głosu w czasie rzeczywistym.

Słowa kluczowe: emisja głosu, model matematyczny dźwięków, trakt głosowy.

Bibliografia

- Bieńkowska M.J., Mitas A.W., Lipowicz A.M., *Model of attenuation of sound stimuli in prenatal music therapy*, „Information Technologies in Medicine”, 2016, Advances in Intelligent Systems and Computing 471.
- Bieńkowska M.J., Mitas A.W., Lipowicz A.M., Wijata A.M., *Signal to Noise Ratio in Intrauterine Environment During Acoustic Stimulation*, „Innovations in Biomedical Engineering”, 2016, Advances in Intelligent Systems and Computing 526.
- Bugdol M.D., Bugdol M.N., Lipowicz A.M., Mitas A.W., Bieńkowska M., Wijata A., Danel D. *Longitudinal Voice Study (LoVoiS) methodology and preliminary research results*, [w:] Information technologies in medicine. 5th International conference, ITIB 2016, Kamień Śląski, Poland, June 20-22, 2016. Proceedings. Vol. 1. Eds. E Piętka, P. Badura, J. Kawa, W. Więclawek. Cham: Springer, 2016, (Advances in Intelligent Systems and Computing; vol. 471).

- Chełkowska-Zacharewicz M., Janowski M., *Polish adaptation of GEMS – factor structure and reliability*, w druku.
- Chełkowska-Zacharewicz M., Janowski M., *Polska adaptacja Geneva Emotional Music Scale (GEMS) – badania wstępne*, II Konferencja Naukowa „Muzyka, terapia, edukacja. Symbol, ekspresja, percepcja”, Katowice, 11-12 lipca 2016.
- Collins SA. 2000. *Men's voices and women's choices*. *Animal Behav* 60: 773-780.
- Collins SA., Missing C. 2003. *Vocal and visual attractiveness are related in women*. *Animal Behavior* 65.
- Encyklopedia Muzyki* pod redakcją A. Chodkowskiego, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa, 1995.
- Feinberg DR., Jones BC., Little A., Burt DM. & Perrett DI. 2005. *Manipulations of fundamental and formant frequencies influence the attractiveness of human male voices*, *Animal Behavior*, 69, 3.
- Gajda D., Pawłowski B. 2009. *Biologia atrakcyjności głosu i śmiechu*. [w:] *Biologia atrakcyjności człowieka* pod red. B. Pawłowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Król D., *Optimization of Signal Processing System for Precision Measurements using Maximum Length Sequences*, International Conference on Signals and Electronic Systems, ICSES'16, 5-7 September 2016, Kraków, Poland.
- Miodońska Z., Bugdol MD., Kręcichwost M., *Dynamic time warping in phoneme modeling for fast pronunciation error detection*. *Computers in Biology and Medicine* 69 (2016)
- Mitas AW., Bugdol M., *Biometric aspect of the voice timbre*, [w:] „Biometry-special issues. Monograph”, Wydawnictwo Centrum Inżynierii Biomedycznej, Gliwice 2010, ISBN 978-83-7232-921-9.
- Ruben R.J., *The ontogeny of human hearing*, „International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology”, 1995, 32.
- Su P.H., Wu C.H., Lee L.S., *A recursive dialogue game for personalized computer-aided pronunciation training*. *Audio, Speech, and Language Processing*, IEEE/ACM Transactions on 23(1) (Jan 2015).
- Wijata A., Mitas A.W., Bieńkowska M., *Cyfrowy obraz rzeczywistości analogowej – ćwiczenie laboratoryjne z informatyki użytkowej*, Edukacja. Technika. Informatyka. 2015 nr 3
- Zuckerman M., Driver R, *What sounds beautiful is good: the vocal attractiveness stereotype*. *Journal of Nonverbal Behavior* 13, 1989.

The Numerical Analysis of the Voice Emission in the Aspect of the Sound Quality

Abstract: A serious problem in practice of teaching singing is qualitative and quantitative assessing of the sound of the human voice. These issues were discussed in this article. The aim of the study was to present the measuring tool to the evaluation of the sound of the voice in singers. Furthermore changes of signal parameters of the voice quantitatively objectivising the influence of the warm-up or singings, constituting the kind of emissive exercises are approached. To the analysis sounds spontaneously sung by adult probands, cho-risters both sexes, before and after vocal exercises were used. The professional recorder of the sound, on the assumption resolutions 16 bits, at the sampling rate 44.100 Hz was employed to the data acquisition. Collected sound material was exposed to the procedure of the semi-automatic designation of the measuring-window, making the arbitrary evaluation of the stability of the signal and to the indication of the beginning and finish of the measuring-period. It was found that voices {votes} operating in low pitched registers (particularly the bass (B) and the alto (A)) showed the reduction of the preferred frequency as a result of the vocal tract exercises. Voices which are often forcefully exposed on generating of possibly high pitches (the tenor (T) and the soprano (S)) tend to the growth of the comfortable frequency for the singer. Presented measuring-methodology can be used to the evaluation of the correctness in the selection of the voice in the chorus to examined singer and to the evaluation of the effectiveness of the training of the voice in real-time.

Keywords: voice emission, mathematical model of sounds, vocal tract.

Maria Bieńkowska

Politechnika Śląska

Anna Lipowicz

Uniwersytet Przyrodniczy, Wrocław

Andrzej W. Mitas

Politechnika Śląska

O (nie)efektywności tzw. muzykoterapii prenatalnej

Wprowadzenie

Muzyka towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. W dawnych czasach była stosowana zarówno po to aby zagrzać do boju wojowników, jak i w celu uspokojenia słuchacza. Dzisiaj towarzyszy nam praktycznie przez cały czas, i często jest dobierana stosownie do okoliczności – muzykę rytmiczną wybieramy na wieczorne zabawy, spokojną jako tło do pracy, a kojącą żeby złapać chwilę wytchnienia. Wykorzystują ją reklamodawcy i sprzedawcy, zauważając jej wpływ na zwiększenie zysków. Oddziaływanie wybranych elementów muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka nadal jest przedmiotem rozlicznych badań, których fragmentaryczne ujęcie prezentuje literatura przedmiotu. Interesujące podejście biocybernetyczne¹ wydaje się być przy tym szczególnie trafne z uwagi na imperatyw oceny podstawowych biomarkerów człowieka podawanego pobudzaniu dźwiękiem. Zdając sobie sprawę z potęgi oddziaływania muzyki, coraz częściej chcemy włączać w ten proces stymulant akustycznych najmłodsze dzieci – także te przebywające jeszcze w łonie matki, jeszcze przed urodzeniem wciągając je w wyścig o „bycie lepszym i bardziej inteligentnym” w porównaniu z rówieśnikami.

Jeszcze kilkadziesiąt lat temu wierzono, że dziecko zaczyna słyszeć dopiero po przyjściu na świat. Współczesne technologie pozwoliły na stwierdzenie, że układ słuchowy dziecka jest wystarczająco rozwinięty już w okresie jego życia prenatalnego. Według Gerhardta i jego współpracowników, narząd słuchu (ucho zewnętrzne, środkowe i wewnętrzne) rozwija się do 20 tygodnia ciąży, natomiast

¹ Zob. A. W. Mitas, *Muzyka i biocybernetyka*, [w:] *Wartości w muzyce*. Tom 3, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2010, s. 303-313.

odpowieź płodu na pobudzenia akustyczne można zaobserwować od 24 tygodnia². Podobny czas rozpoczęcia słyszenia wskazuje w swojej publikacji Kurkowski – płód zaczyna reagować na bodźce akustyczne między 4 a 5 miesiącem życia, a proces słyszenia doskonalą się jeszcze po urodzeniu³. Na rozpoczęcie rozwoju układu słuchowego w 6. miesiącu życia płodowego i jego kontynuację aż do 5. roku życia wskazuje Ruben⁴. Najpóźniejszy termin startu tego procesu wskazali w swojej pracy Querleu i współpracownicy – według ich danych dziecko potrafi słyszeć dźwięki dopiero podczas ostatniego trymestru ciąży⁵.

Bez względu na to, czy dziecko potrafi słyszeć już od połowy ciąży, czy też dopiero w 7. miesiącu, musimy mieć na uwadze fakt, że zbyt głośne dźwięki potrafią uszkodzić układ słuchowy płodu. Dziecko w łonie matki znajduje się w zdecydowanie mniej komfortowej sytuacji, ponieważ nie może samo dostosować głośności docierających do niego dźwięków ani nie może się od nich odizolować. Rodzi się tutaj wątpliwość, czy tzw. „muzykoterapia” w okresie rozwoju prenatalnego może przynieść dziecku więcej zdrowotnych korzyści, czy raczej straty? Warto przy tym również zwrócić uwagę na nieprawidłowe (sensu largo) użycie określenia *muzykoterapia* w kontekście stymulacji akustycznej dziecka w łonie matki. Według dowolnej definicji *terapia* to działanie precyzyjnie ukierunkowane, które ma na celu przywracanie zdrowia, podczas gdy dla przypadku odtwarzania muzyki rozwijającemu się dziecku rozpatruje się dodatkowe stymulowanie organizmu dla potencjalnie lepszego rozwoju. Tak więc w dalszej dyskusji używa się synonimów pojęcia „stymulacja akustyczna”.

Tłumienie dźwięków na drodze do ucha płodu

Organizm ludzki wykształcił określone mechanizmy obronne zapobiegające nadmiernej ingerencji zewnętrznych bodźców w środowisko rozwijającego się dziecka. Rozwijający się płód otoczony jest przez płyn owodniowy, ściany macicy i kilka warstw ścian brzucha matki. Bariera ta powoduje wytłumienie dźwięków środowiska życia matki przed ich dotarciem do ucha dziecka. W literaturze przedmiotu dominuje aspekt techniczny, wskazujący na zależność

2 Zob. K.J. Gerhardt, X. Huang, K.E. Arrington, K. Meixner, R.M. Abrams, P.J. Antonelli, *Fetal sheep in utero hear through bone conduction*, „American Journal of Otolaryngology”, 1996, 17 (6), s. 374-379.

3 Zob. Z.M. Kurkowski, *Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka*, „Audiofonologia”, 2002, tom XXI, s. 23-32.

4 Zob. R.J. Ruben, *The ontogeny of human hearing*, „International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology”, 1995, 32, s. 199-204.

5 Zob. D. Querleu, X. Renard, F. Versyp, L. Paris-Delrue, G. Crèpin, *Fetal hearing*, „European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology”, 1988, 29, s. 191-212.

poziomu tłumienia dźwięków od ich częstotliwości, które bazują na danych zebranych podczas badania dźwięków w macicy ciężarnej owcy. W badaniach Abramsa i współpracowników, oraz Gerhardta i współpracowników wykazano, że dźwięki o niskich częstotliwościach (250-300Hz) są słabo tłumione, tłumienie zaś wzrasta wraz ze wzrostem częstotliwości o około 5-6 dB na oktawę i osiąga wartość 20 dB dla 4 kHz⁶. Dane te pozwalają na zaproponowanie uproszczonego modelu tłumienia dźwięków jaki może stanowić filtr dolnoprzepustowy pierwszego rzędu. Filtr ten powinien przepuszczać wszystkie dźwięki o częstotliwości mniejszej niż 375 Hz i zwiększać tłumienie o 6 dB dla każdego podwojenia częstotliwości⁷.

Dźwięki środowiska wewnątrzmacicznego

Biologiczna literatura przedmiotu wskazuje jednoznacznie, że dla prawidłowego rozwoju układu słuchowego konieczne jest jego stymulowanie bodźcami akustycznymi jeszcze podczas okresu prenatalnego; stanowi to źródło motywacji fanów „umuzycznienia” człowieka w okresie jego życia płodowego. W istocie rzeczy dodatkowe działania ze strony ciężarnej nie są tutaj konieczne – środowisko życia płodu jest bogate w dźwięki pochodzące z pracy układów krwionośnego, trawiennego i oddechowego matki. Poza tym do wnętrza macicy dociera część stłumionych dźwięków z jej środowiska (fragmenty rozmów, hałas uliczny). Bodźce te są wystarczające dla prawidłowego przebiegu rozwoju i nie muszą być sztucznie wzbogacane. Ich poziom osiąga nawet 90 dB dla składowych o niskich częstotliwościach⁸, dla wyższych częstotliwości spada on do 40 dB⁹.

Uwzględniając z jednej strony wymagania różnicy pomiędzy poziomami sygnału użytecznego i hałasu tła, która dla mowy wynosi 20 dB oraz z drugiej silne tłumienie dźwięków pochodzących ze środowiska zewnętrznego, należy skonstatować, że tylko niewielki zakres częstotliwości jest kompatybilny

6 Zob. R. M. Abrams, S.K. Griffiths, X. Huang, J. Sain, G. Langford, K.J. Gerhardt, *Fetal music perception: the role of sound transmission*, „Music perception”, 1998, 15(3), s. 307-317; K.J. Gerhardt, R.M. Abrams, C.C. Oliver, *Sound environment of the fetal sheep*, „American Journal of Obstetrics & Gynecology”, 1990, 162(1), s. 282-287.

7 Zob. M.J. Bieńkowska, A.W. Mitas, A.M. Lipowicz, *Model of attenuation of sound stimuli in prenatal music therapy*, „Information Technologies in Medicine”, 2016, Advances in Intelligent Systems and Computing 471, s. 421-432.

8 Zob. K.J. Gerhardt, R.M. Abrams, *Fetal hearing: characterization of the stimulus and response*, „Seminars in Perinatology”, 1996, 20(1), s. 11-20.

9 Zob. *Idem*, *Fetal exposures to sound and vibroacoustic stimulation*, „Journal of perinatology”, 2000, 20, s. 21-30; *Idem*, *The acoustic environment and physiological responses of the fetus*, „Journal of Perinatology”, 2000, 20, s. 31-36.

z pobudzeniami podlegającymi recepcji przez dorosłego człowieka¹⁰. Osobny problem stanowi percepcja tego rodzaju stymulanty, ponieważ o rozumieniu pobudzeń akustycznych, zwłaszcza uporządkowanych do postaci muzyki, nie wypada wręcz dyskutować przy oczywistym braku historycznego poziomu odniesienia. Można i należy w takim przypadku analizować elementy muzyki, które potencjalnie wywoływać mogą określone skutki w rozwijającym się organizmie płodu, przy czym warto działania te skierować raczej w stronę eliminacji wpływu potencjalnych zagrożeń, niż ku iluzorycznym zamysłom kształtowania intelektu za pomocą (przeważnie osobiście nielubianych – aktualny stan społeczny wychowania muzycznego) utworów dawnych mistrzów.

Utworki do stymulacji prenatalnych

Dla stymulacji¹¹ prenatalnej sugerowane są głównie utworki klasyczne, które mają wspomóc rozwój dziecka oraz szeroko rozumiane tzw. „utworki relaksacyjne”. Warto tu wspomnieć, że podobnie jak w przypadku sztuk plastycznych, wystarczy drobna dewiacja fizjologii receptorów barw, by piękne były zupełnie inne zestawienia; podobnie jest na szczęście w muzyce, która „łagodzi obyczaję”, lecz subiektywizacja jej piękna z pewnością pozostaje w opozycji do uniwersalizmu skutków jej intelektualnej konsumpcji.

Amagdei i współpracownicy¹² zasugerowali dla prenatalnego oddziaływania muzyką 66 sonat Mozarta. Chikahisa i współpracownicy¹³ wskazali natomiast, że stymulacja myszy podczas ich rozwoju prenatalnego za pomocą utworu KV 448 Mozarta ma pozytywny wpływ na ich zdolności uczenia się w dorosłym życiu. Zespoły naukowe Loewy'ego¹⁴ oraz Partanena¹⁵ wskazały zaś na pozytywne oddziaływanie kołysanek, podczas życia prenatalnego i u wcześniaków, wskazując konkretnie na powszechnie znaną kołysankę „Twinkle, twinkle little star”.

10 Zob. M.J. Bienkowska, A.W. Mitas, A.M. Lipowicz, A.M. Wijata, *Signal to Noise Ratio in Intrauterine Environment During Acoustic Stimulation*, „Innovations in Biomedical Engineering”, 2016, *Advances in Intelligent Systems and Computing* 526, s. 203-210.

11 Konsekwentnie zamienione jest pojęcie „muzykoterapii prenatalnej” na stymulację.

12 Zob. A. Amagdei, F. Rodica Balteş, J. Avram, A.C. Miu, *Perinatal exposure to music protects spatial memory against callosal lesions*, „International Journal of Developmental Neuroscience”, 2010, 28(1), s. 105-109.

13 Zob. S. Chikahisa, H. Sei, M. Morishima, A. Sano, K. Kitaoka, Y. Nakaya, Y. Morita, *Exposure to music in the perinatal period enhances learning performance and alters BDNF/TrkB signaling in mice as adults*, „Behavioural Brain Research”, 2006, 169(2), s. 312-319.

14 Zob. J. Loewy, K. Stewart, A.M. Dassler, A. Telsey, P. Homel, *The effects of music therapy on vital signs, feeding, and sleep in premature infants*, „Pediatrics”, 2013, 131, s. 902-918.

15 Zob. E. Partanen, T. Kujala, M. Tervaniemi, M. Huotilainen, *Prenatal Music Exposure Induces Long-Term Neural Effects*, „Plos One”, 2013, 8(10).

Z punktu widzenia neutralności akustycznej, stanowiącej fundament badań, prezentowanych także w niniejszej pracy, być może zasadną byłaby zupełnie odrębna formalnie literatura muzyczna, na przykład dodekafoniczna¹⁶. Wpływ jej na postawy kreatywne jest uzasadniony pobudzeniem układu immunologicznego organizmu, poddawanego stresowi za pomocą dźwięków ułożonych w porządku odrębnym od typowego (dur-moll). Reakcją na nieszablonowe pobudzenie może być wprawdzie ucieczka, ale w tym przypadku poziom zagrożenia jest pomijalny – wystarczy wyłączyć źródło dźwięku. Dla potrzeb badań porównawczych przyjęto roboczo, że dźwięki stymulant akustycznych będą pochodzić z odtwarzania utworów, cytowanych w przedmiotowej literaturze.

Koncepcja systemu analizy dźwięków docierających do ucha dziecka

Łącząc informacje o tłumieniu dźwięków zewnętrznych, wysokim poziomie dźwięków środowiska życia płodu i sugerowanych dla oddziaływania w okresie prenatalnym utworach, zaproponowano eksperyment mający na celu ocenę cech muzycznych pobudzenia docierającego do ucha dziecka i reakcji emocjonalnej odbiorcy.

Do eksperymentu wybrano dwa utwory Mozarta – KV 448 oraz KV 310. Przy zastosowaniu programu Audacity dokonano przetworzenia dźwięków filtrem dolnoprzepustowym pierwszego rzędu z częstotliwością odcięcia równą 375 Hz. Odpowiada to przejściu stymulant przez powłoki brzuszne i płyny owodniowe. W następnym kroku, do tak zniekształconego dźwięku, dodano dźwięk bicia serca, zarejestrowany uprzednio przy użyciu standardowego zestawu pomiarowego BIOPAC, stosowanego powszechnie w inżynierii biomedycznej do oceny stanu biomarkerów człowieka, wyposażonego w tym przypadku w stetoskop (Rys. 1).

Rys.1. Schemat przetwarzania utworu muzycznego (źródło: opracowanie własne).



16 Zob. A. W. Mitas, *Algorytmizacja kreatywności na tle dodekafonii w Polsce*, [w:] *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych*, red. U. Szuścik, Katowice-Cieszyn-Ustroń 2010, s. 305-310.

W celu subiektywnej oceny muzycznych i psychologicznych cech utworów oryginalnych i zniekształconych, przygotowano ankietę oceny muzycznej i emocjonalnej. Zawartość ankiety została opracowana na podstawie dyskusji z artystami muzykami i psychologami, zajmującymi się wpływem muzyki na ustrój człowieka. W pierwszej części badania dokonano oceny rytmiki, metrum, melodyki, harmoniki, dynamiki, agogiki, artykulacji, faktury i kolorystyki utworu. Każda z cech potraktowana została jako oddzielny punkt ankiety. Pytania w ankiecie miały formę zamkniętą, w których osoba badana wybierała jedną lub więcej odpowiedzi spośród kilku podanych możliwości. Niektóre cechy wymagały podzielenia pozwalającego na ich ocenę w różnych aspektach i tak np. wyróżniono: melodykę ocenianą ze względu na charakter linii melodycznej oraz ze względu na kształt tej linii; artykulację jako sposób wydawania dźwięku z danego instrumentu oraz stopień jej zróżnicowania; fakturę w zależności od użycia środków wykonawczych, w zależności od szczególnego użycia środków wykonawczych, ocenianą ze względu na ilość głosów i zależności pomiędzy nimi.

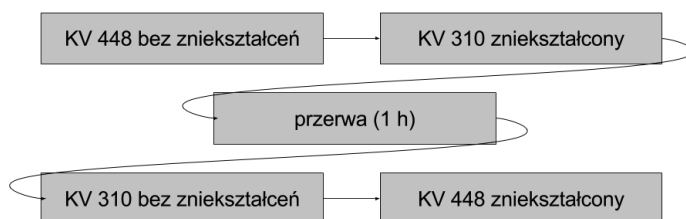
W drugiej części przeprowadzona została ocena emocjonalna wysłuchanego utworu. Ankietowany miał określić, w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie nie zgadzam się”, a 5 „zdecydowanie się zgadzam”, stopień zgodności ze stwierdzeniem: „Wysłuchanie tego utworu sprawiło mi przyjemność”. Następnie każdy badany miał możliwość skomentowania własnymi słowami wysłuchanego utworu. Ostatnim elementem było wypełnienie kwestionariusza Geneva Emotional Music Scale (GEMS) w polskiej adaptacji zaproponowanej przez Chełkowską-Zacharewicz i Janowskiego¹⁷. Narzędzie to służy do samooceny reakcji emocjonalnych na muzykę. Wybrano wersję 10-czynnikową kwestionariusza, w której każdy z czynników opisany jest przez 3 itemy. Ankieta przyjmuje postać 30 sformułowań dotyczących uczuć, których intensywność odczuwania badany ocenia w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza wcale, a 5 – bardzo mocno. Oceniane były takie uczucia jak: spokój, nostalgia, napięcie, radosne pobudzenie, smutek, płaczliwość, transcendencja, moc, delikatność i urzeczenie.

Używając pobudzeń akustycznych przygotowanych według wyżej przedstawionego opisu oraz ankiet oceny muzycznej i emocjonalnej, przeprowadzono badanie pilotażowe mające na celu ewaluację ich przydatności dla oceny dźwięków potencjalnie docierających do ucha dziecka w okresie prenatalnym. Bada-

¹⁷ Zob. M. Chełkowska-Zacharewicz, M. Janowski, *Polska adaptacja Geneva Emotional Music Scale (GEMS) – badania wstępne*, II Konferencja Naukowa „Muzyka, terapia, edukacja. Symbol, ekspresja, percepcja”, Katowice, 11-12 lipca 2016. Zob. *Idem*, *Polish adaptation of GEMS – factor structure and reliability*, w druku.

nie przeprowadzone zostało z udziałem 9 studentów Politechniki Śląskiej, którzy zostali poinformowani, że ma ono na celu sprawdzenie ich odczuć na temat wysłuchanych utworów. Studenci siedzieli na krzesłach przy biurkach, w wygodnej dla siebie pozycji. Po rozdaniu ankiet mieli kilka minut na zapoznanie się z ich treścią. Jako pierwszy został odtworzony KV 448 Mozarta w niezmienionej formie; podczas jego odsłuchiwania studenci wypełniali ankiety oceny utworu. Zaraz po wysłuchaniu pierwszego utworu rozdano studentom kolejną kopię takich samych ankiet i odtworzono im zniekształcony KV 310 Mozarta. Po tej części nastąpiła godzinna przerwa od stymulacji akustycznych, po której odtworzono KV 310 w wersji bez zniekształceń, a studenci po raz trzeci wypełnili ankiety. Ostatnim pobudzeniem akustycznym był słumiony KV 448 Mozarta, podczas odsłuchiwania którego studenci wypełnili kolejną kopię ankiety (Rys. 2).

Rys. 2. Kolejność odtwarzania utworów podczas eksperymentu (źródło: opracowanie własne).



Wyniki badania pilotażowego

Wyniki ankiet zostały zestawione w celu porównania oceny cech utworów po ich zniekształceniu filtrem dolnoprzepustowym i dźwiękami bicia serca. Poniżej przedstawione zostały poczynione obserwacje.

a) Ocena muzyczna utworów

W przeprowadzonym badaniu pilotażowym zauważono zmianę w ocenie harmoniki zniekształconego utworu. Większość badanych osób muzykę przed tłumieniem, uznała za tonalną, a po tłumieniu za atonalną i brzmiającą nieprzyjemnie dla ucha. Wyniki te są analogiczne dla obu utworów (KV 310, KV 448). Zmianę zaobserwowano również w ocenie dynamiki. Większość badanych osób uznała, że muzyka po tłumieniu charakteryzowała się dynamiką „cichszą”. Ponownie obserwacje pokrywają się dla obu utworów.

Wyraźnego trendu zmian nie da się zaobserwować w ocenie rytmiki, metrum, melodyki, agogiki, artykulacji i faktury utworów. Należy mieć jednak na uwadze, że badane osoby nie posiadają wykształcenia muzycznego i cechy te mogły być dla nich trudne do oceny.

W ocenie kolorystyki utworu również trudno jest określić jednoznaczny kierunek zmian, szczególnie uwzględniając różną liczbę wybranych przez słuchacza określeń kolorystyki. Zauważono jednak, że wszystkie osoby określiły utwory oryginalne cechami „pozytywnymi” (takimi jak np. bogate, jasne, wesole), natomiast utwory poddane zniekształceniom w kilku przypadkach używały „negatywną” kolorystykę (np. zgaszona, toporna).

b) Ocena emocjonalna utworów

W komentarzach słuchaczy dotyczących wysłuchanych utworów niejednokrotnie wystąpiły uwagi o męczącym charakterze pobudzenia stłumionego z dodanymi dźwiękami bicia serca. Na podstawie 5. stopniowej oceny zgodności ze stwierdzeniem: *Wysłuchanie tego utworu sprawiło mi przyjemność*, wykazano, że dla większości osób przyjemność słuchania utworu spadła po wytłumieniu i dodaniu dźwięków środowiska wewnątrzustrojowego.

W kwestionariuszu GEMS odnotowano spadek poczucia spokoju i odczucia urzeczenia dla obu utworów po ich zniekształceniu. Dla utworu KV 448 odnotowano również spadek radosnego pobudzenia, jednak dla utworu KV 310 nie wystąpił podobny trend. Ponadto, zarówno dla KV 310 jak i KV 448, ankietowani wskazali na wzrost napięcia po ich wytłumieniu i dodaniu dźwięków bicia serca. Nie zaobserwowano wyraźnych zmian dla uczucia nostalgii, smutku, płaczliwości, transcendencji, mocy i delikatności dla żadnego z utworów.

Podsumowanie

Na podstawie powyższych informacji o tłumieniu dźwięków można przyjąć, iż pobudzenia akustyczne, docierające do ucha rozwijającego się dziecka w żadnym ujęciu nie są tożsame z tymi, które są odbierane przez nas. Środowisko życia płodu jest naturalnie bogate w dźwięki fizjologiczne pochodzące z organizmu matki, co w oczywisty sposób modyfikuje dodatkowo pobudzenia mające źródło poza jej ciałem. Tak więc ocena biocybernetycznego aspektu stymulacji muzycznej¹⁸, odniesiona do dorosłego odbiorcy nie może być przeniesiona wprost do kontekstu życia płodowego. Dyskusja o jakości pobudzeń, także tych o potencjalnie terapeutycznym charakterze musi bowiem spełniać pierwotnie dwa postulaty:

1. terapeuta wie i rozumie, co jest przyczyną patologii oraz umie skojarzyć konkretne nieprawidłowości funkcjonowania ciała lub umysłu z elementami muzycznymi, poczynając od definicji kręgu kulturowego pacjenta;

¹⁸ Zob. A.W. Mitas, *Stimulation methods in music therapy – short discussion towards the biocybernetic aspect*, „Journal of Medical Informatics & Technologies”, 2009, vol. 13, s. 127-136.

2. muzyka jest wytwarzana w sposób kontrolowany w rozumieniu propagacji przestrzennej fal, jej dyfrakcji i refrakcji, tłumienia i pasma przenoszenia środowiska (oczywiście pod warunkiem znajomości audiogramu pacjenta).

Na podstawie przeprowadzonej ankiety zauważono, że cechy muzyczne utworu tłumionego, uzupełnionego dodatkowo o dźwięki fizjologiczne, różnią się zasadniczo od cech utworu niepoddanego takim przekształceniom. W związku z tym przypisywanie utworom niektórych kompozytorów hipotetycznego korzystnego wpływu na rozwój płodu nie ma podstaw formalnych w kontekście fizykalnym. Płód nie słyszy bowiem tego samego, co dziecko po urodzeniu. Elementarna wiedza o rozwoju człowieka w tym okresie jego życia jasno definiuje, że płód nie potrafi tego, co słyszy, odpowiednio zinterpretować, ponieważ brak mu wzorców do porównywania. Tym samym nieuprawnione jest wnioskowanie, że stymulacja płodu przy użyciu poważnie zniekształconego utworu niesie ze sobą porównywalne korzyści rozwojowe, jak słuchanie muzyki przez dzieci w okresie postnatalnym. Warto przy tym uwzględnić powszechnie znane analizy rozwoju muzykalności dzieci w czasie pierwszych dwóch lat życia.

Dla potencjalnego użytkownika tzw. „muzykoterapii prenatalnej” ważnym wynikiem prezentowanych badań powinno być spostrzeżenie, że tak spreparowane dźwięki, prawidłowo oddające realia wewnątrz brzucha matki, powodują u słuchacza spadek poczucia przyjemności i spokoju przy jednoczesnym wzroście napięcia. Zjawiska takie, w przypadku stymulacji akustycznych płodu, nie należą raczej do zjawisk pożądaných. Oczekiwanie przyspieszenia tempa rozwoju fizycznego, psychicznego, czy też emocjonalnego znacznie łatwiej spełnić poświęcając dziecku narodzonemu odpowiednią uwagę i wspólnie wychowując się muzycznie, czego pozytywny wpływ od starożytnej Grecji jest absolutnie oczywisty.

Finansowanie

Praca została częściowo sfinansowana z badań statutowych Politechniki Śląskiej dla Młodych Naukowców BKM-508/RAu-3/2016.

Streszczenie

W trzecim trymestrze życia prenatalnego układ słuchowy człowieka jest rozwinięty w stopniu umożliwiającym odbieranie dźwięków. Pobudzenia mające źródło poza organizmem matki na drodze do ucha płodu ulegają tłumieniu, a następnie zniekształceniu przez dźwięki układu krwionośnego matki. W artykule przedstawiono koncepcję oceny muzycznej i emocjonalnej utworów potencjalnie docierających do ucha płodu. Wyniki badania pilotażowego wykazały różnice w ocenie utworów po ich zniekształceniu. Odnotowano zmiany w harmonice, dynamice i kolorystyce. Zaobserwowano również spadek uczucia przyjemności, radosnego pobudzenia, spokoju i urzeczenia przy jednoczesnym wzroście napięcia. Otrzymane wyniki wskazują na istotne zmiany w dźwiękach potencjalnie docierających do płodu.

Słowa kluczowe: GEMS, muzykoterapia prenatalna, ocena utworów muzycznych, tłumienie dźwięków

Bibliografia

- Abrams R.M., Griffiths S.K., Huang X., Sain J., Langford G., Gerhardt K.J., *Fetal music perception: the role of sound transmission*, „Music perception”, 1998, 15(3).
- Amagdei A., Rodica Balteş F., Avram J., Miu A.C., *Perinatal exposure to music protects spatial memory against callosal lesions*, „International Journal of Developmental Neuroscience”, 2010, 28(1).
- Bieńkowska M.J., Mitas A.W., Lipowicz A.M., *Model of attenuation of sound stimuli in prenatal music therapy*, „Information Technologies in Medicine”, 2016, Advances in Intelligent Systems and Computing 471.
- Bieńkowska M.J., Mitas A.W., Lipowicz A.M., Wijata A.M., *Signal to Noise Ratio in Intrauterine Environment During Acoustic Stimulation*, „Innovations in Biomedical Engineering”, 2016, Advances in Intelligent Systems and Computing 526.
- Chełkowska-Zacharewicz M., Janowski M., *Polska adaptacja Geneva Emotional Music Scale (GEMS) – badania wstępne*, II Konferencja Naukowa „Muzyka, terapia, edukacja. Symbol, ekspresja, percepcja”, Katowice, 11-12 lipca 2016.
- Chełkowska-Zacharewicz M., Janowski M., *Polish adaptation of GEMS – factor structure and reliability*, w druku.
- Chikahisa S., Sei H., Morishima M., Sano A., Kitaoka K., Nakaya Y., Morita Y., *Exposure to music in the perinatal period enhances learning performance and alters BDNF/TrkB signaling in mice as adults*, „Behavioural Brain Research”, 2006, 169 (2).

- Gerhardt K.J., Abrams R.M., *Fetal exposures to sound and vibroacoustic stimulation*, „Journal of perinatology”, 2000, 20.
- Gerhardt K.J., Abrams R.M., *Fetal hearing: characterization of the stimulus and response*, „Seminars in Perinatology”, 1996, 20(1).
- Gerhardt K.J., Abrams R.M., *The acoustic environment and physiological responses of the fetus*, „Journal of Perinatology”, 2000, 20.
- Gerhardt K.J., Abrams R.M., Oliver C.C., *Sound environment of the fetal sheep*, „American Journal of Obstetrics & Gynecology”, 1990, 162(1).
- Gerhardt K.J., Huang X., Arrington K.E., Meixner K., Abrams R.M., Antonelli P.J., *Fetal sheep in utero hear through bone conduction*, „American Journal of Otolaryngology”, 1996, 17 (6).
- Kurkowski Z.M., *Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka*, „Audiofonologia”, 2002, tom XXI.
- Loewy J., Stewart K., Dassler A.M., Telsey A., Homel P., *The effects of music therapy on vital signs, feeding, and sleep in premature infants*, „Pediatrics”, 2013, 131.
- Mitas A.W., *Algorytmizacja kreatywności na tle dodekafonii w Polsce*, [w:] *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych*, red. U. Szuścik, Katowice-Cieszyn-Ustroń 2010.
- Mitas A.W., *Muzyka i biocybernetyka*, [w:] *Wartości w muzyce. Tom 3*, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2010.
- Mitas A.W., *Stimulation methods in music therapy – short discussion towards the bio-cybernetic aspect*, „Journal of Medical Informatics & Technologies”, 2009, vol. 13.
- Partanen E., Kujala T., Tervaniemi M., Huotilainen M., *Prenatal Music Exposure Induces Long-Term Neural Effects*, „Plos One”, 2013, 8 (10).
- Ruben R.J., *The ontogeny of human hearing*, „International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology”, 1995, 32.
- Querleu D., Renard X., Versyp F., Paris-Delrue L., Crèpin G., *Fetal hearing*, „European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology”, 1988, 29.

About (in)efficiency of the so-called prenatal music therapy

Abstract: In the third trimester of prenatal life the human auditory system is developed enough to experience sound. On their way to the ear of the fetus, impulses, which have their source outside the mother's body, are attenuated and then distorted by the sounds of the mother's circulatory system. The article presents a concept of the musical and emotional assessment of sounds potentially reaching the ears of the fetus. The results of a pilot study showed differences in the assessment of music after distortion. There has been a change in harmonics, dynamics and colors of the piece of music. Furthermore, there was also observed a decrease in feelings of pleasure, joyful excitement, peacefulness and fascination accompanied by an increase in tension. The results indicate significant changes in the sounds potentially reaching the fetus.

Keywords: GEMS, prenatal music therapy, assessment of music works, sound attenuation.

Zenon Mojżysz
Uniwersytet Śląski

Tzw. *Kancjonał cieszyński* ze zbiorów Biblioteki im. Tschammera – zabytek niesłusznie nieznany i zapomniany

Ustalenia wstępne

Do najciekawszych ksiąg przechowywanych w cieszyńskiej Bibliotece im. Tschammera zaliczyć można na pewno stary, rękopiśmienny kancjonał czeski.¹ Autor tego tekstu po raz pierwszy zetknął się z nim w roku 2009, przeglądając go bardzo pobieżnie² i fotografując kilka przypadkowo wybranych kart. Dopiero jesienią 2016 roku nadarzyła się okazja, aby dokładniej mu się przyjrzeć. Należy od razu zaznaczyć, że poważne badania nad tym zabytkiem dawnego piśmiennictwa muzycznego dopiero się rozpoczęły, a większość ustaleń przedstawionych w niniejszym tekście ma charakter wstępny.

Opisywany kancjonał to księga papierowa, pisana ręcznie, w formacie quarto (28 x 19 cm), z jedyną zachowaną przednią drewnianą okładką (o wymiarach 29,5 x 20 cm). Jej ogólny stan zachowania jest średni. Do czasów współczesnych zachowało się 279 kart³ – brakuje kilku kart początkowych (łącznie z ewentualną stroną tytułową), a karty na końcu książki są luźne i bardzo zniszczone. Większość tekstów zapisana została w języku czeskim. Dzieło to zostało wprawdzie już odnotowane w literaturze przedmiotu,⁴ ale nigdy dotąd nie było dokładnie badane, czy opisywane. Ze względu na dość szczególną formę i historycz-

1 Biblioteka im. R. Tschammera, sygn. 19850 (stara sygn. 5118).

2 W notatkach, sporządzonych przez autora w roku 2009 znalazły się m.in. następujące stwierdzenia: „zawiera zarówno pieśni jednogłosowe, jak też kilkanaście utworów wielogłosowych – wszystkie tematycznie związane z rokiem kościelnym”. Po teraźniejszych, dokładniejszych oględzinach kancjonału okazało się jednak, że ta pierwsza ocena zawartych w kancjonale utworów była całkowicie błędna.

3 Numeracja kart (f) i stron (recto i verso) w niniejszym tekście odnosi się do stanu obecnego księgi.

4 Urszula Bula-Ptasińska, *Muzykalnia w zbiorach bibliotek cieszyńskich*, s. 121: „2. /STARY kancjonał czeski z nutami/ z roku 1610 /brak k.tyt. brak początku, zaczyna się od s.11/ s.277 nlb., wymiar 28x19 cm; sygn. 18708 /obecnie 19850/”

ne znaczenie tego rękopisu, w kręgach badaczy zajmujących się dziedzictwem kulturowym Ziemi Cieszyńskiej używana jest jego potoczna nazwa: *Kancjonał cieszyński*.

Datowanie i pochodzenie

Zarówno w katalogu bibliotecznym, jak i w opracowaniu Urszuli Buli-Ptaśińskiej znajdujemy informację o czasie powstania kancjonału około roku 1610.⁵ Nie wiadomo wprawdzie, na jakiej podstawie autorzy tę datę ustalili, jednak bliższe oględziny księgi datowanie to w przybliżeniu potwierdzają. Bardzo pomocne w ustaleniu faktycznego czasu powstania księgi były znaki wodne, występujące na niektórych jej kartach. Wprawdzie nie udało się jeszcze rozpoznać wszystkich występujących tu wzorów filigranów, ale te już zidentyfikowane pozwalają nie tylko na wstępne określenie czasu, ale również i przypuszczalnego miejsca powstania kancjonału. I tak:



Ryc. 1. Filigran papierni miejskiej w Ołomuńcu stosowany ok. 1597 r.

- a) na f10 widać stosowany ok.1597 r. filigran papierni miejskiej w Ołomuńcu, na jakim rozpoznać można dwugłowego, cesarskiego orła na postrzępionej tarczy, nad którą widoczna jest ozdobna korona, a pod nią napis „OLMVZ”;
- b) na f 25 widoczny jest kolejny filigran papierni miejskiej w Ołomuńcu, tym razem z ok.1602 r. – widoczne na piersi orła inicjały „CB” wskazują na działającego wtedy w mieście papiernika Christana Benicha,
- c) na f 75 znajduje się filigran przedstawiający herb z rybami, będący znakiem papierni w Litovlu niedaleko Ołomuńca.⁶

Dodatkowo na jednej ze stron (f 68r) znaleźć można ślad wyciśniętej jakimś tępym narzędziem (np. rylcem lub stylusem) datę: 1626.

Traktując tę datę jako *terminus ante quem*, a daty produkcji papieru (1597, 1602) jako

5 Ibidem, s. 110: „Drugim godnym uwagi rękopisem jest kancjonał czeski z nutami – prawdopodobnie z roku 1610, niestety brak w nim karty tytułowej i pierwszych stron.”

6 Por. Veronika Stružová, *Filigrány moravských papíren na základě nových zjištění využití papíru v kanceláři olomouckých biskupů*, s. 48ff.

termini post quem, rzeczywiście można zawęzić czas powstania manuskryptu do pierwszej ćwierci XVII wieku. Z kolei pochodzenie papieru z historycznej stolicy Moraw, Ołomuńca i okolicy tego miasta, wydaje się wskazywać na Morawy jako miejsce powstania księgi.

Na chwilę obecną niestety nie można określić kiedy i w jakich okolicznościach kancjonał znalazł się w zbiorach Biblioteki im. Tschammera. Można jedynie przypuszczać, że tak jak inne, podobne księgi został подарowany bibliotece – być może jeszcze w wieku XVIII.⁷ Na podstawie najstarszych inwentarzy bibliotecznych z roku 1730⁸ można zidentyfikować niektóre z dziś jeszcze przechowywanych w bibliotece pozycji, jednak w przypadku omawianej tutaj księgi jest to dość trudne. Przez pewien czas wydawało się, że może chodzić o wspomniany tam „Czeski śpiewnik z roku 1615 (podarowany naszemu kościołowi w roku 1728 przez pana T. von Lichnowskiego na T. niedaleko Crossen).”⁹ Po dokładniejszym zbadaniu okazało się jednak, że ów „czeski śpiewnik” to najprawdopodobniej drukowany kancjonał Braci Czeskich, wydany w roku 1615, tzw. *Kancjonał kralicki*.

Kolejny interesujący wpis „Czeski śpiewnik w formie nutowej w formacie folio”¹⁰ na pierwszy rzut oka wydaje się być zbyt ogólnikowy, by móc odnieść go do jakiejś konkretnej pozycji. Zwraca tu jednak uwagę wyrażenie „w formie nutowej” („in noten”), co sugeruje jakąś specjalną, „muzyczną formę” tego śpiewnika. Także śpiewniki „zwykłe”, jak wspomniany już wyżej *Kancjonał kralicki* zawierały obok tekstów często melodie wybranych lub nawet wszystkich pieśni. Jednak spośród wielu śpiewników przechowywanych w zbiorach Biblioteki im. Tschammera tylko w *Kancjonale cieszyńskim* warstwa muzyczna całego tekstu została tak wyraźnie zaakcentowana. Dlatego też istnieje pewne prawdopodobieństwo, że powyższy wpis inwentarzowy z roku 1730 odnosi się właśnie do niego.

Układ kancjonału

Jak w wielu innych podobnych księgach z XVI i XVII w. utwory zawarte w kancjonale uporządkowane zostały według ich przeznaczenia na poszczególne okresy roku kościelnego. Na początku zebrane zostały śpiewy adwento-

7 Najpełniejsze informacje o początkach Biblioteki im. Tschammera znaleźć można w artykułach Marcina Gabrysia: *K počátkům Tschammerovy knihovny evangelického sboru v Těšíně (U zaranía zborovej Biblioteki im. B.R. Tschammera w Cieszynie)* i *Pierwsi donatorzy luteránskiej biblioteki kościelnej. Przyczynek do dziejów Biblioteki i Archiwum im. Bogumiła Rudolfa Tschammera*.

8 Archiwum Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Cieszynie, sygn. 1498.

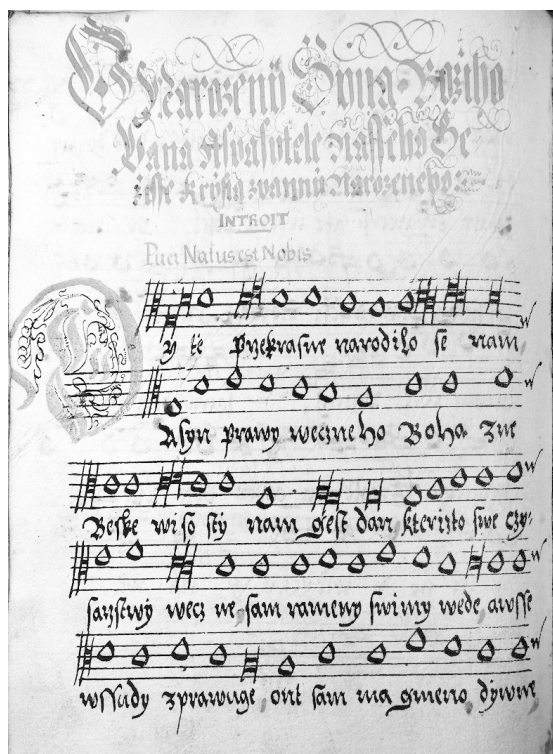
9 Ibidem, s. 10: „Ein bö[h]misches Gesangbuch von Ao. 1615. / (von T. hn. v. Lichnowsky auf T. bey Croßen uns. Kirche 1728 geschenckt)”; s. 20: „Pisné duchownj 1615 in fol.”

10 Ibidem, s. 32: „Ein Bö[h]misches Gesangbuch in noten / fol.”

we, a na końcu znajdują się utwory na czas zwykły. Układ ten został w księdze w szczególnie sposób zaakcentowany – na początku każdego takiego rozdziału umieszczono jednogłosowy introit, poprzedzony ozdobnym tytułem pisany czerwonym atramentem, a sam tekst introitu rozpoczyna się wyjątkowo kunsztownym inicjałem. Do naszych czasów zachowało się pięć takich początków rozdziałów. Niestety kilka początkowych kart nie zachowało się, a co za tym idzie w kancjonałe brakuje strony początkowej rozdziału pierwszego. Nie zachował się też początek rozdziału ze śpiewami wielkanocnymi. Karta na której musiał być zapisany, znajdująca się pierwotnie przed f 114, została wycięta – można przypuszczać, że właśnie z powodu jej ozdobnego charakteru padła łupem złodzieja.

Ostatecznie zrekonstruowany układ tematyczny kancjonału prezentuje się następująco:

- od początku: utwory na Advent,
- od f 46v: utwory na Boże Narodzenie,
- od f 82r: utwory o życiu, męce i śmierci Chrystusa,
- odf 114r: utwory na Wielkanoc,



Ryc. 2. f 46v, ozdobny tytuł rozdziału z pieśniami na Boże Narodzenie i początek introitu

- od f 142v: utwory na święto Wniebowstąpienia,
- od f 153v: utwory na Zielone Świątki,
- od f 154v do końca: utwory na czas zwykły i inne (m. in. psalmy i hymny).

Zawartość kancjonału – repertuar i typy utworów

Specyficzną cechą omawianego tutaj kancjonału jest to, że zdecydowana większość zapisanych w nim pozycji to utwory wielogłosowe. Najczęściej są to kompozycje czterogłosowe, ale spotykamy też utwory dwu, trzy, a nawet pięciogłosowe. Zazwyczaj zanotowane są w sposób przypominający partyturę: poszczególne partie umieszczone jedna nad drugą, jednak bez kresek taktyowych i wertykalnego zsynchronizowania dźwięków mających rozbrzmiewać równocześnie. Wykorzystane zostają przy tym dwie kolejne strony otwartej księgi (początek utworu na stronie verso, kontynuacja na stronie recto kolejnej karty). Większość utworów zapisana jest w białej notacji menzuralnej – główki poszczególnych nut mają zazwyczaj charakterystyczny, zbliżony do trójkąta kształt. Taki sposób zapisu często spotykany w podobnych źródłach z tego czasu.¹² Okazyjnie, przeważnie we fragmentach jednogłosowych, pojawia się także notacja czarna, przypominająca chorałową. W utworach wielogłosowych stosowane są różne kombinacje kluczy C, G i F, m.in. w celu uniknięcia stosowania linii dodanych.¹³ W przypadku pewnej liczby utworów zapis kluczy wskazuje na użycie faktury *ad voces aequales*, spotykanej często w wielogłosowych źródłach czeskich z końca XVI i początku XVII wieku.¹⁴ Rękopis sporządzony został przez kilku kopistów – wyróżnić można różne charaktery pisma zarówno nutowego, jak i literowego (gotyckiego).

11 Transkr.: *O Narozenij Syna Božího / Pana Aspasytele Nasseho Ge / zisse Krysta zpanny Narozeneho*; wpolcz. czeski: *O narození Syna Božího Pana a Spasitele našeho Ježíše Krista s Panny narozeneho*; pol.: *O narodzeniu Syna Bożego, Pana i Zbawiciela naszego Jezusa Chrystusa z Panny narodzonego*.

12 Taki sposób zapisu jest szybszy, niż zapis główek w formie kwadratów bądź rombów, a także wymaga użycia mniejszej ilości atramentu. Por. też: Martin Horyna, Jiří Kroupa, *Kancjonał z Miletína (1620–1710): zapomenutý hudební rukopis*, s. 31.

13 W konsekwencji dochodzi niekiedy do tego, że głosy zapisywane są w kluczach innych niż byłoby to logiczne ze względu na ich kolejność: przykładowo w utworze *Vstalt' jest Kristus* dwa górne głosy zanotowane są w kluczu tenorowym, a znajdujący się poniżej głos tenoru (z *cantus firmus*) w kluczu altowym.

14 Por. Martin Horyna, *Vícehlasá hudba v Čechách v 15. a 16. století a její interpreti*, s. 120-121.



Vstalt' jest Kristus
z Kancjonału cieszyńskiego (ok. 1610)

[TENOR]

Vstalt' jest Kri - stus z mrt - wých král -

- zwi - zé - zil jest moc - ny Pán - moc - ná ne - pší - te -

- le - swá - zal i - od - jal - moc - je - ho -

© Zenon Mojżysz

Ryc. 4a i 4b.
Vstalt' jest Kristus
z mrtvých král,
zapis oryginalny
(f 127v – f 128r)
i wstępna
transkrypcja
pierwszego utworu.

Perspektywy badawcze

W obecnej, początkowej fazie badań, wiele pytań dotyczących kancjonału pozostaje jeszcze bez odpowiedzi. Jednakże już teraz wiadomo, że większość z pieśni zapisanych w *Kancjonale cieszyńskim* odnaleźć można także w innych czeskich kancjonałach z XVI i początku XVII wieku.¹⁵ W przypadku kilku z nich (np. utworu *Matka, vidouc jediného syna*, f 092v – f 093r) okazało się to jednak na razie niemożliwe. Dlatego też podstawowe znaczenie dla dalszego przebiegu badań będzie miało porównanie melodii i tekstów poszczególnych utworów, jak i ich wielogłosowych opracowań z innymi źródłami.

Do wyjaśnienia pozostaje też proveniencja całego zbioru. Jego pochodzenie z terenu Moraw jest na razie tylko hipotezą. Nadal nie wiadomo z jakiego środowiska wyszła inicjatywa jego spisania. Forma tego zbioru, zawartość w nim utworów przeważnie wielogłosowych sugerowałaby związki z jednym z czeskich bractw literackich.¹⁶ Jeden z elementów repertuaru (utwór z rzadko spotykanym tekstem *Kyrie nedělny z Kunvaldu*¹⁷, f 247v – f 248r) zdaje się wskazywać na pochodzenie kancjonału z kręgu czeskich luteran, co jednak należałoby potwierdzić.

Nieznani pozostają też autorzy samych opracowań wielogłosowych. Ta sytuacja przypuszczalnie się nie zmieni – w większości przypadków będą to zapewne autorzy anonimowi. Niezbędne jednak jest przeprowadzenie szczegółowych badań porównawczych w celu ustalenia ewentualnych podobieństw i różnic opracowań tych samych melodii w różnych źródłach – o ile takowe uda się odnaleźć. Być może w toku takich badań uda się uzyskać kolejne wskazówki dotyczące proveniencji kancjonału.

Ostatecznym efektem badań nad *Kancjonałem cieszyńskim* powinna być jego krytyczna edycja. Jest to jednak na razie perspektywa dość odległa. Pierwsze, podjęte już przez autora próby transkrypcji pojedynczych utworów pokazały, jak czasochłonny jest to proces – przede wszystkim ze względu na potrzebę usunięcia i poprawienia wielu błędów i nieściśłości (głównie w zapisie rytmicznym), utrudniających przeniesienie poszczególnych głosów do współczesnej partytury. Rezultaty tych prób napawają jednak optymizmem – przede

¹⁵ Bardzo pomocne okazały się tu bazy danych: Melodiarium Hymnologicum Bohemiae (<http://www.musicologica.cz/melodiarium/index.php?>), Clavis nigra (http://www.clavmon.cz/clavis_nigra/) i Hymnorum Thesaurus Bohemicus (<http://www.clavmon.cz/htb/>).

¹⁶ Por. Martin Horyna, *Vícehlasá hudba v Čechách v 15. a 16. století a její interpreti*, s. 119 ff.

¹⁷ Na melodię „O Deus Pater ingenite”, tekst znajduje się w drukowanym kancjonale księdza Jakuba Kunvaldskego (*Kancionál český jenž jest kniha písní duchovních evanjelistské*) z roku 1576, wydany w Ołomuńcu.

wszystkim z powodu oryginalności i wysokiej jakości artystycznej opracowywanych utworów. Należy przypuszczać, że przyszła edycja *Kancjonału* stanowić będzie ważny przyczynek do historii środkowoeuropejskiej kultury muzycznej w okresie poprzedzającym wybuch wojny trzydziestoletniej.

Streszczenie

Jednym z najciekawszych manuskryptów przechowywanych w Bibliotece im. Tschammera jest stary kancjonał czeski, tzw. „Kancjonał cieszyński”. Kancjonał ten do tej pory nie został kompleksowo opracowany, a niniejszy artykuł jest pierwszą próbą jego dokładnego opisu. Pomimo braku karty tytułowej udało się wstępnie przybliżyć czas i miejsce jego powstania: papier użyty podczas tworzenia tego rękopisu pochodzi z Moraw (Ołomuniec i okolice) z początku XVII w., dodatkowo udało się odnaleźć na jednej z kart zapisaną datę 1626 (*terminusantequem* dla całej księgi). Kancjonał zawiera ponad 200 różnych utworów, przeważnie wielogłosowych, zapisanych w formie przypominającej partyturę, ale bez wertykalnej korelacji brzmień poszczególnych głosów. Utwory te zebrane zostały w kilku rozdziałach z nawiązaniem do przebiegu roku liturgicznego. Nie wiadomo na razie, która z czeskich społeczności akatolickich może być odpowiedzialna za powstanie tej fascynującej księgi. Pewne przesłanki przemawiają wprawdzie za tym, że autorów jej należy szukać w kręgu braci czeskich, jednak teza ta wymaga potwierdzenia w trakcie dalszych badań.

Słowa kluczowe: kancjonał cieszyński, pochodzenie, repertuar, typy utworów, perspektywy badawcze.

Bibliografia

- Bula-Ptasińska U., *Muzykalia w zbiorach bibliotek cieszyńskich*, [w:] *Kultura muzyczna Ziemi Cieszyńskiej. Twórczość i życie muzyczne* red. Czesław Grabowski (red.), (Prace Archiwum Śląskiej Kultury Muzycznej przy Bibl. Głównej PWSM w Katowicach, nr 3. Materiały z sympozjum z r. 1974), Katowice 1977.
- Gabrys M., *K počátkům Tschammerovy knihovny evangelického sboru v Těšíně (U zarania zbiorowej Biblioteki im. B.R. Tschammera w Cieszynie)*, [w:] *Knihy a dějiny*, Ročník 18/19 2011–2012, Praha 2013.
- Gabrys M., *Pierwsi donatorzy luteranckiej biblioteki kościelnej. Przyczynek do dziejów Biblioteki i Archiwum im. Bogumiła Rudolfa Tschammera*, [w:] *Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka*, Rocznik LXVIII (2013), nr. 1.
- Horyna M., *Vícehlasá hudba v Čechách v 15. a 16. století a její interpreti*, [w:] *Hudební věda* 48, 2006, č. 2, s. 117–134.
- Horyna M., Kroupa J., *Kancionál z Miletína (1620–1710): zapomenutý hudební rukopis*, [w:] *Clavibus unitis* II/2013, s. 27–42.
- Landová T., *Liturgie Jednoty bratrské (1457–1620)*, Praha 2014.
- Stružová V., *Filigrány moravských papíren na základě nových zjištění využití papíru v kanceláři olomouckých biskupů*, praca magisterska Univerzity Pardubice 2013.

The so-called *Cantional of Cieszyn* from the Collections of the Tschammer Library – an Unfairly Unknown and Forgotten Relic

Abstract: One of the most interesting manuscripts collected by the Tschammer Library is an old Czech cantional, the so-called *Cantional of Cieszyn*. Since the hymnbook has not been comprehensively studied until now, the following article is the first attempt of its detailed description. Despite the absence of a title card, it was possible to initially estimate the time and place of the origin of the cantional: the paper used in the creation of this manuscript comes from Moravia (Olomouc and its surrounding area) from the beginning of the 17th century. In addition, researchers managed to find a date of 1626 (*terminus ante quem* of the whole book) written down on one of the pages of the manuscript. The hymnbook contains more than 200 different songs, mostly polyphonic, written in a musical-score-like form, but without the vertical correlation between the sounds of individual voices. The compositions were collected in several chapters with reference to the course of the liturgical year. It is not known yet which of the Czech Catholic communities can be responsible for the creation of this fascinating book. Although there are certain indications that the authors should be sought in the circle of the Czech Brethren, this thesis still requires confirmation during further research.

Keywords: Cantional of Cieszyn, origin, repertoire, types of musical works, research perspectives.

Katarzyna Kamińska

Joanna Sobczyk

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Pedagogika teatru w kontekście pracy z osobami niepełnosprawnymi

*W teatrze zawsze dzieją się cuda i to,
co niemożliwe staje się możliwe.
W teatrze dokonać się może cud i człowiek
słaby staje się silnym.
Silnym i pięknym. Innym.
Do teatru mogą wejść wszyscy.
I cuda te mogą dotyczyć każdego,
kto chce w nich uczestniczyć.
Od chwili, kiedy dokona się cud
przemiany człowieka niepełnosprawnego
może zacząć się życie...*

M. Pietrusza-Budzyńska

Wprowadzenie

Temat podjęty w tym artykule, w ostatnich latach często pojawia się w literaturze zarówno pedagogicznej, artystycznej jak i w socjologicznej. Pragniemy zastanowić się czy scena jest miejscem równych szans. Szans dotyczących dostępu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością do dziedziny sztuki jaką jest teatr, a także możliwości udziału w procesie terapeutycznym jaki daje udział w zajęciach teatralnych. W związku z podjętym tematem pragniemy pokrótce przybliżyć wyniki ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli i uczniów Zespołu Szkół Specjalnych w Zabrze.

Dostęp osób niepełnosprawnych do kultury

Analizując znaczenie określenia „scena równych szans”, należałoby sobie zadać pytanie, czy dostęp osób niepełnosprawnych do sztuki jest wystarczający?

Z Raportu o Sytuacji Osób Niepełnosprawnych w Polsce opublikowanego przez Centrum Badań i Rozwoju Kształcenia w 2003 roku wynika, iż w wielu dziedzinach życia (również w dziedzinie kultury) spotykamy się ze zjawiskiem społecznej marginalizacji osób niepełnosprawnych, separacji instytucjonalnej, a w efekcie występowania wielu różnych czynników automarginalizacji osób niepełnosprawnych.

Ośmielimy się w tym miejscu postawić pytanie: w jakim stopniu te zjawiska występują dziś w otaczającej nas rzeczywistości? Każdy z nas udzieli nieco innej odpowiedzi, zależnej od doświadczeń własnych, ale uogólniając odpowiedź do skali całego społeczeństwa, nie będzie ona zadowalająca. Przez wiele lat teatr był miejscem niedostępnym dla niepełnosprawnych jako widzów, nie wspominając o czynnym uczestnictwie w roli aktorów.

Koncepcja wychowania przez teatr sięga starożytności jednakże praktyczne jej zastosowanie na szerszą skalę, to dopiero wiek XX. Według H. Reada: „celem wychowania przez sztukę, jest spowodowanie, że wszystko nabierze ruchu i zacznie się rozwijać, a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości zostanie u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która się stanie swobodnym wyrazem jego własnej osobowości” (H. Read, 1976). Uważa on, że wychowanie przez sztukę stanowi istotne wzbogacenie procesu wychowawczego o to, czego nie dostrzega tradycyjna pedagogika nastawiona na działania instrumentalne i pozbawione wyobraźni.

Polska prekursorka wychowania przez sztukę Janina Mortkowiczowa, pisała, by wychować harmonijnego człowieka potrzeba sztuk pięknych. Jeśli koncepcję wychowania przez sztukę odnieść do osób niepełnosprawnych, to jeszcze dziś nie zajmuje ona należytego miejsca. Faktem jest, że to od najbliższego otoczenia osób niepełnosprawnych (rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły) jak i od nich samych (samozaparcia i zainteresowań) zależy uczestnictwo w tej jakże ważnej dla samorozwoju dziedzinie życia.

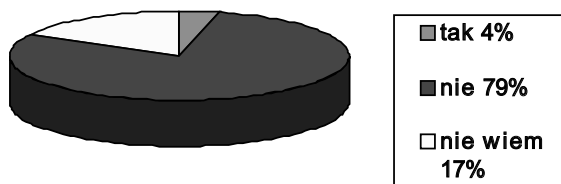
Między oddziaływaniem wychowawczym, a wychowaniem przez sztukę istnieje wiele analogii i podobieństw. Zdaniem Marii Tyszkowej: „dziecko, które tworzy i przeżywa dzieła sztuki, zyskuje szanse zwielokrotnienia tych przeżyć, jakich dostarcza mu świat realny, a zarazem chwilowego uwolnienia się od presji praw i wymagań w tym świecie obowiązujących”. Oddziaływanie to dotyczy każdego, wpływ zatem na osoby z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju jest tym bardziej znaczący jeśli może być wsparciem w odbiorze świata oraz funkcjonowania w tym świecie.

Udział w życiu kulturalnym w oczach nauczycieli i uczniów szkoły specjalnej – raport z badań własnych

W tym miejscu pragnę przytoczyć wyniki ankiety przeprowadzonej wśród grupy 24 nauczycieli – pracowników Szkoły Podstawowej oraz Gimnazjum Specjalnego (dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim). Szkoła w której prowadzono badania od wielu lat jest ona organizatorem festiwalu teatralnego dla osób niepełnosprawnych. Działa w niej także koło teatralne, które uczestniczy w licznych konkursach na terenie Śląska i nie tylko, odnosząc liczne sukcesy. Zarówno nauczyciele jak i uczniowie biorący udział w ankiecie byli wybrani losowo.

Na pytanie: czy uważasz, że dzieci niepełnosprawne uczestniczą w życiu kulturalnym w stopniu wystarczającym?¹ odpowiedzieli następująco:

Wykres 1. Uczestnictwo dzieci niepełnosprawnych w życiu kulturalnym według nauczycieli szkół specjalnych



Wśród badanych, 79 % nauczycieli uważa, że uczestnictwo dzieci niepełnosprawnych w życiu kulturalnym jest niewystarczające. 17% nie ma zdania na ten temat, natomiast jedynie 4% (co wśród badanych oznacza tylko 1 osobę) uważa, że uczestnictwo to jest wystarczające.

Powstaje w tym miejscu pytanie, czy to same dzieci ten dostęp sobie ograniczają? W odpowiedzi na to pytanie niech pomogą wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów Szkoły Podstawowej Specjalnej – 31 badanych oraz Gimnazjum Specjalnego – 31 badanych (dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim).

Na pytanie: czy byłeś kiedykolwiek w prawdziwym teatrze?

74 % gimnazjalistów, a 78% uczniów szkoły podstawowej odpowiada twierdząco. Jednocześnie aż 23% gimnazjalistów i 19% uczniów szkoły podstawowej odpowiada, że nigdy nie byli w prawdziwym teatrze. Wydawałoby się, liczby są zadowalające. Ale jeśli zastanowimy się ile z tych dzieci 23% gimnazjalistów i 19% uczniów szkoły podstawowej), które nigdy w teatrze nie były, nigdy się

¹ Wszystkie wyniki uzyskane w ankietach zostały zawarte w aneksie.

tam nie znajdzie. Pewne jest, że jeśli nie wysoka świadomość pedagogów pracujących z nimi to szanse na pozytywne wyniki są niewielkie.

To na szkole zatem spoczywa ogromna odpowiedzialność za zmianę niekorzystnej sytuacji dotyczącej integracji osób niepełnosprawnych ze środowiskiem lokalnym, likwidowanie zjawiska marginalizacji wśród niepełnosprawnych, a szczególnie zaszczepienie w nich potrzeby udziału w życiu kulturalnym i chęci udziału w nim na równych prawach z pełnosprawnymi. Nie przez przypadek i dość odważnie odpowiedzialność tę przypisuję szkole. Szkole nie jako instytucji ale szkole w znaczeniu pedagogów, nauczycieli, ludzi świadomych znaczenia takiego stanu rzeczy. Bez wątplenia wynik oddziaływań pedagogicznych będzie bardziej zadowolający jeśli wzbogacony zostanie współpracą z domem rodzinnym.

Wychowanie przez sztukę nie ogranicza się do kształtowania właściwych upodobań estetycznych ani też do rozwijania wyobraźni i wyzwalaania ekspresji twórczej dziecka – zakres tego wychowania jest znacznie szerszy. Strefa oddziaływań sztuki dotyczy całej osobowości jednostki, tym bardziej, że jako powiada S. Szuman: „Na wychowawczą funkcję sztuki składa się nie tylko estetyczna wartość dzieł sztuki i jej doznanie, lecz ponadto biorą w niej udział inne, pozaestetyczne momenty ich treści, te mianowicie, które wywierają wpływ na kształtowanie społecznych, moralnych i światopoglądowych przekonań u odbiorców tych dzieł” (S. Szuman, 1969).

Teatr jako forma oddziaływania terapeutycznego

W tym miejscu podejmiemy rozważania nad znaczeniem pojęcia „scena równych szans” jako możliwość oddziaływania terapeutycznego z wykorzystaniem teatru. Teatr ludzi niepełnosprawnych nazwany przez Lecha Śliwonika „teatrem dla życia” dotyczy wszystkich poczynań teatralnych i parateatralnych w środowisku osób niepełnosprawnych. Poczynań związanych z osiągnięciem „złożonych celów w dziedzinach nieartystycznych, a społecznie istotnych; edukacji, resocjalizacji, socjoterapii, psychoterapii” (M. Pietrusza-Budzyńska, 2005). W tym miejscu można by poruszyć wiele wątków związanych z teatroterapią i jej rodzajami stosowanymi w pracy z niepełnosprawnymi, ale na potrzeby tego referatu skupiono się jedynie na terapii wykorzystującej sztuki teatralne, a dokładnie opierającej się na tworzeniu spektakli. W wielu miejscach nauki, pracy i życia osób niepełnosprawnych istnieją grupy teatralne. Teatr tworzony jest w szkołach specjalnych, przedszkolach, domach pomocy społecznej, świetlicach socjoterapeutycznych, zakładach psychiatrycznych i innych. Często inicjowany i wspierany przez nauczycieli szkół specjalnych, terapeutów, pedagogów, psychologów, aktorów, stosujących różne metody pracy.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego zakłada aktywny i twórczy udział nauczyciela w prezentacji treści nauczania i procesie wychowawczym. Kształtowanie umiejętności i postaw wychowanków opierać się ma o naturalną dla wieku dzieci aktywność i ciekawość poznawczą. „Aktywny nauczyciel poszukuje lepszych metod pracy z uczniem (czy zespołem), metod wymagających twórczych postaw od obu stron procesu nauczania” (M. Radzewicz, 1995). Przykładem takich metod może być właśnie teatralizacja zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Form i sposobów jest wiele, należy je jedynie dostosować do wieku, możliwości rozwojowych, zainteresowań i predyspozycji wychowanków.

Wśród dyrektorów szkół panuje przekonanie, że teatr szkolny powinien prowadzić nauczyciel języka polskiego. Tymczasem faktem jest, że wielu z nich podczas studiów nie było przygotowanych do prowadzenia zajęć teatralnych. Niektórzy skupiają się na tym, by dzieci pamięciowo opanowały dany tekst, zupełnie nie radząc sobie z sytuacjami scenicznymi. Przygotowanie przedstawienia staje się dla nich obowiązkiem i w żaden sposób nie łączy się z przyjemnością ani też zainteresowaniami własnymi pedagoga. Nie trzeba wspominać, że działania teatralne takiego nauczyciela z zespołem dzieci niewiele mają wspólnego z terapią. Bowiem tylko pasja daje człowiekowi-nauczycielowi energię, której może udzielić drugiemu człowiekowi-uczniowi. Dzieci (najczęściej te, najlepiej opanowujące zadany tekst) wybierane są przypadkowo. Dochodzi zatem do sytuacji, że to dzieci dobierane są do przedstawienia, a nie przedstawienie do grupy dzieci. Nie wspominając już o współdecydowaniu o wyborze repertuaru. W takiej sytuacji szanse dzieci na doświadczenie tej wspaniałej formy terapii są niewielkie. A co z dziećmi, które nigdy nie przełamują bariery przed publicznym wystąpieniem? Czy dla nich także nie ma miejsca w działaniach teatralnych?

Wielu odpowiedziałoby, że nie można zmusić dziecka do wystąpienia przed publicznością, że są wewnętrzne blokady, bariery nie do pokonania. Ale odpowiadając w ten sposób zapominamy, że przedstawienie, to nie tylko gra aktorska-efekt końcowy, ale wiele innych działań bardzo ważnych, bez których spektakl nie byłby tym, czym może się stać. Mowa tu o scenografii, muzyce, kostiumach, które trzeba przygotować. Czy dziecko nie będące aktorem ujrzawszy swój wkład w przedstawienie w postaci kostiumów, scenografii, czy efektów dźwiękowych, nie odnosi sukcesu? Czy nie jest to dla niego szansa na zaistnienie? Bogata wyobraźnia, szczególne zdolności manualne, cierpliwość w wykonywaniu zadań wymagających dłuższego czasu, czy po prostu chęć do uczestniczenia w przygotowaniu spektaklu. Te wszystkie czynniki nie tylko nie

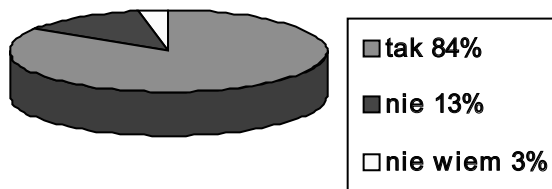
dyskwalifikują dziecka ale wręcz predysponują je do udziału w tworzeniu spektaklu na miarę swoich możliwości.

I tu znów powracamy do szczególnej odpowiedzialności pedagogów, opiekunów grup teatralnych. To do nich należy zrównywanie szans dzieci w tworzeniu, ale przede wszystkim umożliwienie doświadczenia terapeutycznego charakteru szeroko rozumianych zajęć teatralnych każdemu dziecku bez względu na rodzaj czy stopień jego niepełnosprawności. Z takiego stanu rzeczy wynika sporo korzyści, między innymi:

- polepszenie kontaktów nauczyciela z uczniami
- zwiększenie motywacji do wspólnego działania
- rozwijanie umiejętności współpracy w grupie
- rozwijanie wyobraźni i twórczego myślenia

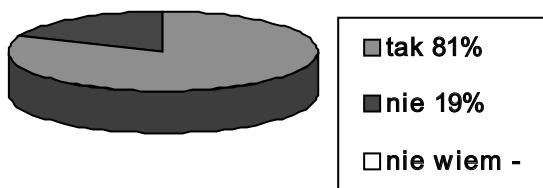
Jak pisze H. Witalewska (1983): „teatr atakuje całego człowieka, wszystkie strony jego osobowości”. Mając tego świadomość nie sposób zabronić komuś, czy ograniczyć dostępu do takiej wartości jaką jest teatr. Niech czynnikiem motywującym dla osób pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi, będzie odpowiedź samych dzieci na pytanie: czy chciałbyś wystąpić w jakimś przedstawieniu?

Wykres 2. Chęć uczestnictwa uczniów gimnazjum specjalnego w przedstawieniu teatralnym.



84% gimnazjalistów z niepełnosprawnością intelektualną wyraża chęć uczestnictwa w przedstawieniu teatralnym, 13% nie wyraża takiej chęci, natomiast 3% wykazuje niepewność.

Wykres 3. Chęć uczestnictwa uczniów szkoły podstawowej specjalnej w przedstawieniu teatralnym.



Uczniowie szkoły podstawowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wykazują większe zdecydowanie, bo nikt nie ma wątpliwości co do swoich chęci, 81% uczniów zdecydowanie chciałoby wziąć udział w jakimkolwiek przedstawieniu, a 19% nie wyraża takiej chęci.

Konkluzja

Grupy teatralne opierające swe działania na aktywności osób niepełnosprawnych pracują nad coraz innymi, nowymi metodami działań twórczych. Ich celem jest również zmiana świadomości i postawy społeczeństwa wobec udziału niepełnosprawnych w życiu kulturalnym, we współtworzeniu sztuki.

„W naszym społeczeństwie stosunek do niepełnosprawności oparty był bowiem do tej pory na aktach dobrej woli i dobrego serca nielicznej grupy osób. Świadomości ogółu obce było poczucie, że różnorodne formy wspomaganie ludzi niepełnosprawnych są naturalną powinnością zdrowej części społeczeństwa względem ludzi słabszych” (M. Pietrusza-Budzyńska, 2005). Teatr dziecięcy i jego różnorodne formy są ważnym etapem w przygotowaniu do życia w społeczeństwie. Uczy dziecko myśleć, daje mu możliwość realizowania postawy twórczej ale i postawy człowieka wolnego, równego wobec życia i innych ludzi. Bez wątpienia sztuka ma szczególnie szerokie pole oddziaływań na kształtującą się osobowość dziecka poprzez recepcję rozmaitych rodzajów twórczości artystycznej oraz utworów zawierających pewne elementy artystyczne, lecz nie będące w ścisłym tego słowa znaczeniu dziełami sztuki. Dziedziny te splatają się ze sobą w życiu dziecka i w płaszczyźnie jego własnej aktywności. W różnych formach swego twórczego działania, dziecko wykorzystuje treści przeżyte przy odbiorze sztuki. Kontakty ze sztuką rozwijają osobowość dziecka, zmuszają do refleksji, zastanowienia się nad sobą. Sztuka umożliwia komunikowanie międzyludzkie, kontakty te uspołeczniają.

Reasumując, pragniemy zachęcić wszystkie osoby związane zarówno z pracą w placówkach dla osób niepełnosprawnych jak i pracowników teatru, aktorów czy reżyserów do tego, by na miarę swoich możliwości wpływali na zrównywanie szans dostępu do teatru osobom niepełnosprawnym zarówno w roli pełnoprawnych widzów, jak i twórców spektakli w szerokim słowa znaczeniu. Sztuka odbierana i przetwarzana w działaniu przyczynia się do rozwoju społecznych motywów działalności dziecka, do rozumienia przez nie zachowania się innych osób i do porozumienia się z nimi. Jeśli obcowanie ze sztuką pomaga żyć, to czegoż chcieć więcej?

Streszczenie

Teatr dziecięcy i jego różnorodne formy są ważnym etapem w przygotowaniu do życia w społeczeństwie. W różnych formach swego twórczego działania, dziecko wykorzystuje treści przeżyte przy odbiorze sztuki. Kontakt ze sztuką rozwija osobowość dziecka, zmusza do refleksji, zastanowienia się nad sobą. Sztuka umożliwia komunikowanie międzyludzkie, i wpływa na proces uspołecznienia. Autorki podjęły temat w oparciu o zapytanie, czy każdy człowiek ma równy dostęp do kultury? A mikro badania przeprowadzone wśród uczniów i nauczycieli pozwalają na wyciągnięcie ciekawych wniosków.

Słowa kluczowe: teatr, kultura, niepełnosprawność, uczestnictwo w kulturze, szkoła, nauczyciel

Bibliografia

- Bernacka D., *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*, Warszawa 2001.
- Konieczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.
- Makowiecki A., *Ku teatrowi szkolnemu. Manifest*, [w:] Sławucka J. (red.), *My i teatr*, Gdańsk 1997.
- Mortkowiczowa J., *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1903.
- Pietrusza-Budzyńska M., *Teatr ludzi niepełnosprawnych i terapia przez teatr w Polsce w latach 1989–2003*, [w:] Rudziński Z., Tyszka J. (red.) *Raport o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży w latach 1989–2003*, Lublin 2005.
- Raport o sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce opublikowany przez Centrum Badań i Rozwoju Kształcenia.
- Rudkowska J., *Warsztaty teatralne. Pomocnik nauczyciela*, Warszawa 2004.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław 1976.
- Samulczyk-Pawluk T., *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Kraków 2005.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990.
- Witalewska H., *Teatr a człowiek współczesny*, Warszawa 1983.

Aneks

Tabela 1. Doświadczenia nauczycieli dotyczące pracy z dziećmi niepełnosprawnymi w kontekście działań teatralnych.

Tabela 2. Percepcja własnych działań teatralnych wśród uczniów gimnazjum specjalnego.

Tabela 3. Percepcja własnych działań teatralnych wśród uczniów szkoły podstawowej specjalnej.

Tabela 1. Doświadczenia nauczycieli dotyczące pracy z dziećmi niepełnosprawnymi.

Doświadczenia nauczycieli dotyczące pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w kontekście działań teatralnych	Tak		Nie		Nie wiem / nie pamiętam		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Czy przygotowałeś kiedykolwiek przedstawienie teatralne z udziałem dzieci?	23	96%	1	4%	–	–	24	100%
2. Czy według Ciebie, dzieci chętnie biorą udział w przedstawieniach jako aktorzy?	19	9%	2	8%	3	13%	24	100%
3. Czy uważasz, że dzieci chętnie oglądają przedstawienia przygotowane przez swoich kolegów/ koleżanki?	22	92%	–	–	2	8%	24	100%
4. Czy, według Ciebie, czynny udział w przedstawieniu teatralnym może mieć dla dziecka charakter terapeutyczny?	24	100%	–	–	–	–	24	100%
5. Czy uważasz, że dzieci niepełnosprawne uczestniczą w życiu kulturalnym w stopniu wystarczającym?	1	4%	19	79%	4	17%	24	100%

Tabela 2. Percepcja własnych działań teatralnych wśród młodzieży gimnazjalnej.

Percepcja własnych działań teatralnych wśród uczniów gimnazjum specjalnego	Tak		Nie		Nie wiem / nie pamiętam		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Czy brałeś kiedyś udział w przedstawieniu teatralnym w szkole lub poza nią?	27	87%	3	10%	1	3%	31	100%
2. Czy chciałbyś wystąpić w jakimś przedstawieniu?	26	84%	4	13%	1	3%	31	100%
3. Czy widziałeś kiedyś przedstawienie wystawiane przez inne dzieci/młodzież?	29	94%	2	6%	–	–	31	100%
4. Czy lubisz oglądać przedstawienia przygotowane przez inne dzieci/młodzież?	26	84%	4	13%	1	3%	31	100%
5. Czy byłeś kiedykolwiek w prawdziwym teatrze?	23	74%	7	23%	1	3%	31	100%
6. Czy chciałbyś pójść do prawdziwego teatru?	21	68%	9	29%	1	3%	31	100%

Tabela 3. Percepcja własnych działań teatralnych wśród uczniów szkoły podstawowej.

Percepcja własnych działań teatralnych wśród uczniów szkoły podstawowej specjalnej	Tak		Nie		Nie wiem / nie pamiętam		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Czy brałeś kiedyś udział w przedstawieniu teatralnym w szkole lub poza nią?	23	74%	8	26%	–	–	31	100%
2. Czy chciałbyś wystąpić w jakimś przedstawieniu?	25	81%	6	19%	–	–	31	100%
3. Czy widziałeś kiedyś przedstawienie wystawiane przez inne dzieci/młodzież?	29	94%	1	3%	1	3%	31	100%
4. Czy lubisz oglądać przedstawienia przygotowane przez inne dzieci/młodzież ?	30	97%	–	–	1	3%	31	100%
5. Czy byłeś kiedykolwiek w prawdziwym teatrze ?	24	78%	6	19%	1	3%	31	100%
6. Czy chciałbyś pójść do prawdziwego teatru?	30	97%	1	3%	–	–	31	100%

Theater Pedagogy in the Context of Work with People with Disabilities

Abstract: Children's theatre and its various forms are an important step in preparation for life in society. In the various forms of their creative activity, children use the contents experienced through the reception of art. Contact with the art develops the personality of the child, it forces them to reflect, reflect on themselves. Art enables communication between people, and affects the process of socialization. The authors of the following paper attempt to discuss the matter basing on a question whether each person has an equal access to culture? A micro study conducted among students and teachers allow to draw interesting conclusions.

Keywords: theater, culture, disability, participation in culture, school, teacher.

Mariola Kokowska

Wydział Psychologii USWPS,

Wydział Artystyczny UMCS w Warszawie

Związek osobowości i preferencji muzycznych z regulacją nastroju w praktyce muzykoterapii

Wprowadzenie

Metoda receptywna w muzykoterapii¹ istnieje równoległe z podejściem aktywnym, gdzie dominujące w terapii są czynne formy muzycznego zaangażowania (AMTA). Słuchanie muzyki jest włączane w obszar technik receptywnych, wzbogacających ludzkie doświadczenie o działania oparte na: *improwizacji*, *songwriting*, *wizualizacji*², *relaksacji*³ i *music collage*⁴. Na muzykę percypowaną w czasie oddziaływań technikami receptywnymi można spojrzeć z perspektywy modelu wymiarów osobowości⁵, preferencji muzycznych⁶ i regulacji nastroju.⁷ Ludzkie doświadczenie w warunkach percypowania muzyki jest komponentem optymalizacji terapeutycznych strategii postępowania wobec słuchacza. Uwzględniając paralelę zjawisk muzycznych i psychicznych⁸

1 T. Wigram, D. Grocke, *Receptive Method in Music Therapy*, Londyn 2007, Jessica Kingsley Publishers, s. 13-271.

2 K. Stachyra, *Guided Imagery and Music*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Lublin 2012, s. 33-50.

3 K. Lewandowska, *Muzykoterapia dziecięca*. Gdańsk 2001, Wydawnictwo Optima.

4 E. Galińska, *Analiza mechanizmów poznawczych muzykoterapii nerwic*. Psychoterapia, 1995, 2, s. 27-60.

E. Galińska, *Doświadczenia urazowe i ich terapia metodą portretu muzycznego (PM)*. Psychoterapia 2003, nr 1, s. 19-40.

E. Galińska, *Muzykoterapia*, [w:] *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, Instytut Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Eneteia 2005, nr 1, s. 531-542.

E. Galińska, *Rola struktur i form muzycznych w psychoterapii*. Muzyka 2008 (Instytut Sztuki PAN), nr 3, s. 47-77.

5 S.D. Gosling, P.J. Rentfrow, W.B. Swann, *A very brief measure of the Big-Five personality domains*. Journal of Research in Personality 2003, nr 37, s. 504-528.

6 Ibidem, s. 510-528.

7 S. Saarikallio, J. Erkkilä, *The role of music in adolescents' mood regulation*, Psychology of Music 2007, nr 35 (1), s. 88-109.

8 R.B. Cattell, R.E. McMichel, *Clinical diagnosis by the IPAT Music Preference Test of Personality*, Journal of Consulting Psychology 1960, nr 24, s. 333-341.

oraz komunikatywność muzyki w obrębie gatunków⁹, w praktyce muzykoterapii poszukuje się informacji opisujących całościowo osoby i atrybuty, opisujące muzykę. Korzystanie z interwencji w muzykoterapii uwzględnia doświadczanie muzyki, które umożliwia odnoszenie ich do konstruktów akceptowanych w psychologii. Przedmiotem uwagi są modele psychologiczne, opisujące obraz człowieka w formie: tj. 5-czynnikowego modelu struktury osobowości Wielkiej Piątki – S. Rentfrow i P. Gosling (2003) i 4-czynnikowego modelu preferencji muzycznych – P.J. Rentfrow, S.D. Gosling i W.B. Swann (2003). W aspekcie osobowości i preferencji dla gatunków muzyki¹⁰, empirycznej analizie podlega model regulacji nastroju muzyką – S. Saarikallio i J. Erkillä (2007). Określając konfigurację *profilu słuchacza* – jego cech osobowych¹¹, z *profilem muzyki* – zawierającej się w gatunku¹² i skłonności osoby do zmiany nastroju muzyką, można przewidywać sposoby postępowania w praktyce muzykoterapii.

5-czynnikowy model cech osobowości – (TIPI-10)

Teorie cech w podejściu deskryptywnym¹³, opisujące osobowość w rozumieniu wymiarów posiadanych atrybutów zajmują istotną pozycję wśród modeli psychologicznych. Podczas przewidywania struktury osobowości w modelach teoretycznych,¹⁴ cechy ludzkie identyfikowane są z uwzględnieniem kulturowych wpływów społecznych i zmiennych sytuacyjnych. Kulturowe wpływy mają czasem charakter badania roli muzyki w identyfikowaniu cech osobowości przy przewidywaniu preferencji muzycznych.¹⁵ W popularnym modelu *Wielkiej Piątki*, dokonuje się podziału struktury osobowości na pięć czynników: neurotyczność, ekstrawersję, sumienność, otwartość na doświadczenie

9 R.J. Watt, R.L. Ash, *A psychological investigation of the content of music*, Department of Psychology. University of Stirling, Scotland 1997.

10 J. Vuoskoski, T. Eerola, *Can sad music really make you sad? Indirect measures of affective states induced by music and autobiographical memories*, Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts 2012.

11 S.D. Gosling, S.J. Ko, T. Mannarelli, M.E. Morris, *A room with a cue: Personality judgments based on offices and bedrooms*, Journal and Personality and Social Psychology, 82, 2008, s. 379-398.

12 S.D. Gosling, P.J. Rentfrow, i W.B. Swann, *A very brief measure of the Big-Five personality domains*. *Journal of Research in Personality*, 37, 2003, s. 504-528.

13 R.R. McCrae, P.T. Costa, *Personality trait structure as a human universal*, American Psychologist, 52, 1997, s. 509-516.

14 T. Chamorro-Premuzic, P. Fagan, A. Furnham, *Personality and uses of music as predictors of preferences for music consensually classified as happy, sad, complex, and social*, Psychology Of Aesthetics, Creativity, And The Arts, 4(4), 2010, s. 205-213.

15 A. LeBlanc, *Effects of style, tempo, and performing medium on children's music preference*, Journal of Research in Music Education, 29(2), 1981, s. 143-156.

oraz ugodowość.¹⁶ Opisanymi wymiarami stanowią rdzeń, który włączany jest do reprezentacji czynników kwestionariusza *TIPI* – S. Rentfrow i P. Gosling (2003). W modelu struktury osobowości P. Rentfrow, S. Gosling i W. Swann (2003)¹⁷ – miarą wymiarów dla podmiotu są czynniki, obejmujące: ekstrawersję, ugodowość, sumienność, stabilność emocjonalną i otwartość na doświadczenie.¹⁸¹⁹²⁰ Krótkie narzędzie (*TIPI*) do przesiewowego badania dyspozycji jest stosunkowo przydatne w muzykoterapii, mimo mniejszej wartości psychometrycznej.

4-czynnikowy model rozwoju preferencji muzycznych – (STOMP-14)

Indywidualne różnice są podstawą budowy modelu preferencji muzycznych. *Preferencje muzyczne* są definiowane jako stopień sympatii dla utworu muzycznego i jego gatunku oraz ujawniania się tendencji do określonych zachowań, które stanowią pojedynczą lub wielokrotną postawę wobec ulubionego obiektu – muzyki. To stosunek słuchacza do muzyki, który rozwija się na osi decyzyjności „lubię”²¹ – „nie lubię” i zawiera się w dwóch wymiarach: rodzaju i sile. Ich zmienność w czasie i zależność od kontekstu²², przyjmuje trwalsze formy i jest przypisywana silnym przeżyciom emocjonalnym.²³ Tworząc modele preferencji, poszukuje się w nich odrębnych czynników oddziałujących na powstawanie postaw wobec muzyki,²⁴ także pod kątem podejmowania prób

16 L.A. Pervin, O.P. John, *Psychologia osobowości: teoria i badania*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002, s. 313-360.

17 S.D. Gosling, P.J. Rentfrow, W.B. Swann, *A very brief measure of the Big-Five personality domains*, *Journal of Research in Personality*, 37, 2003, s. 504-528.

18 L.R. Goldberg, *The development of markers for the Big-Five factor structure*, *Psychological Assessment*, 4, 1992, s. 26-42.

19 O.P. John, Srivastava, S. *The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*. In L.A. Pervin i O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, Guilford Press, New York 1999, s. 102-138.

20 A. Sorokowska, A. Słowińska, A. Zbieg, P. Sorokowski, *Polska adaptacja testu Ten Item Personality Inventory (TIPI) – TIPI-PL – wersja standardowa i internetowa*, WrocLab, Wrocław 2014.

21 K. Mirković-Radoš, *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; L. Mizell, B. Crawford, C. Anderson, *Music preferences in the US, 1982-2002*, Report for the National Endowment for the Arts. Santa Monica 2003.

22 A. Lamont, A. Greasley, *Musical preferences*, [w:] S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York: Oxford University Press 2009, s. 160-168.

23 A. Lamont, R. Webb, *Short- and long-term musical preferences: what makes a favourite piece of music?*, *Psychology of Music*, 38, 2010, s. 222-241.

24 P.J. Rentfrow, L.R. Goldberg, J.D. Levitin, *The Structure of Musical Preferences: A Five-Factor Model*, *NIHPA Journals*. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3138530/>, 2012.

M.H. Delsing, T.M. Ter Bogt, R.E. Engels, W.J. Meeus, *Adolescents' music preferences and personality characteristics*, *European Journal of Personality*, 22(2), 2008, s. 109-130.

kontrolowania nastroju.²⁵ Brakuje jednolitości pod względem zgodności, czy na podstawie oceny stereotypu gatunków muzycznych można poszukiwać zależności między wewnętrznymi atrybutami jednostki, a konkretnym stylem muzyki.²⁶ W modelu preferencji muzycznych P.J. Rentfrow i S.D. Gosling (2003),²⁷ materiał muzyczny obejmuje czynniki rozumiane jako *stereotypy muzyczne* określające gust muzyczny:

1. Muzyka *złożona i refleksyjna* (klasyczna, folk, jazz i blues) – sprzyjająca introspekcji.
2. Muzyka *optymistyczna i konwencjonalna* (filmowa, pop, country, religijna) – mająca prostą strukturę i pozytywny przekaz.
3. Muzyka *intensywna i buntownicza* (heavy metal, rock, alternatywna) – reprezentująca tematykę buntu.
4. Muzyka *energiczna i rytmiczna* (soul, rap/hip-hop, elektroniczna). Do pomiaru preferencji muzycznych^{28,29} służy kwestionariusz *Short Test of Music Preferences* – P. Rentfrow i S. Gosling (2003).

J. Collingwood, *Preferred Music Style Is Tied to Personality*, Psych Central, Retrieved on December 11, 2013. from <http://psychcentral.com/lib/preferred-music-style-is-tied-topersonality/0001438>

25 T. Chamorro-Premuzic, P. Fagan, A. Furnham, *Personality and uses of music as predictors of preferences for music consensually classified as happy, sad, complex, and social*, *Psychology Of Aesthetics, Creativity, And The Arts*, 4(4), 2010, s. 205-213.

S. Knobloch, D. Zillman, *Mood management via the digital jukebox*, *Journal of Communication*, 52, 2002, s. 351-366.

T. Saarikalliö, M. Tervaniemi, S. Laitinen, A. Forsblom, S. Soinila, M. Mikkonen, M. Hietanen, *Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke*, *Brain*, 131, 2008, s. 866-876.

26 P.J. Levitin, *The Structure of Musical Preferences: A Five-Factor Model*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 100 (6), 2011, s. 1139-1157.

P.J. Rentfrow, S.D. Gosling, *The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences*, <http://homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Faculty/Gosling/reprints/JPSPO3musicdimensions.pdf>, 2003.

S.D. Gosling, P.J. Rentfrow, W.B. Swann, *A very brief measure of the Big-Five personality domains*, *Journal of Research in Personality*, 37, 2003, s. 504-528.

P.J. Rentfrow, S.D. Gosling, *Message in a ballad. The role of music preferences in interpersonal perception*, *Psychological Science*, 17(3), 2006, s. 236-242.

27 P.J. Rentfrow, S.D. Gosling, *The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1236-1256, 2003, s. 1251-1252.

28 R.L. Zweigenhaft, *A do re mi encore. A closer look at the personality correlates of music preferences*, *Journal of individual differences*, 29(1), 2008, s. 45-55.

29 M.J. Delsing, T.F. Bogt, R.C. Engels, W.H. Meeus, *Adolescents' music preferences and personality characteristics*, *European Journal of Personality*, 22, 2008, s. 109-130.

6-czynnikowy model regulacji nastroju muzyką – (MMR)

W założeniach modelu regulacji nastroju muzyką S. Saarikallio i J. Erkkilä (2007)^{30,31} akcentuje się, że muzyka jest środkiem do *poprawy nastroju (mood improvement)* i jego *kontroli (controlling mood)*, co łączy się ze zmianą znaku nastroju (*valency*) i poziomu energii (*energy level*). Muzyczne czynności są oparte na funkcjach wykonawczych: słuchaniu, graniu na instrumencie, śpiewaniu i pisaniu piosenek, tańcu i ruchu. Modelowi regulacji nastroju służą muzyczne strategie, ujęte w narzędziu pomiaru, czyli w skali *Music in Mood Regulation* – Saarikallio i Erkkilä (2007). Jego strukturę stanowi sześć czynników:

1. *Oderwanie* – to strategia, w której rolą muzyki jest odwrócenie uwagi osoby od nieprzyjemnych myśli i odcinanie się od niechcianego stanu (gniewu, smutku, depresji).
2. *Przepracowanie uczuć* – to strategia (samotne słuchanie i pisanie piosenek), w której muzyka sprzyja refleksji i jest tłem dla kontemplacji. Przenosi myśli osoby do wydarzeń z przeszłości, pomaga w uzyskaniu wglądu, przewartościowaniu i akceptacji tego, co minęło i wywołuje emocje.
3. *Silne Przeżycia* – to strategia, gdzie wszelka czynna aktywność muzyczna zapewnia nasilenie doświadczeń emocjonalnych.
4. *Rozładowanie* – to strategia, w której muzyka uwalnia emocje (gniew, smutek, depresyjność) i synchronizując się z nastrojem przynosi chwilowe oczyszczenie (*katharsis*).
5. *Regeneracja* – to strategia (słuchanie muzyki i śpiew oraz granie i pisanie piosenek), w której muzyka zapewnia osobie regenerację i pozwala na relaksację oraz odzyskanie życiowej energii.
6. *Rozrywka* – to strategia, gdzie muzyka jako tło zapewnia stymulację i tworzy pozytywny nastrój.

Metoda badania

Cel, przedmiot badań, pytania i hipotezy badawcze

Głównym problemem badawczym było eksperymentalne sprawdzenie związków między strukturą osobowości i preferencjami muzycznymi, a strategiami regulacji nastroju z udziałem muzyki. Celem badania było znalezienie relacji zachodzących między modelem cech Wielkiej Piątki³² i modelem prefe-

30 S. Saarikallio, J. Erkkilä, *The role of music in adolescents' mood regulation*, *Psychology of Music*, 35 (1), 2007, s. 88-109.

31 S. Saarikallio, J. Erkkilä, (2012). Development and Validation of the Brief Music in Mood Regulation Scale (B-MMR). *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30 (1), s. 93-105.

32 P.J. Rentfrow, S.D. Gosling, *The do re mi's of everyday life: The structure and personality*

rencji muzycznych, a modelem regulacji nastroju muzyką³³ u osób z depresją jednobiegunową. Badanie miało odpowiedzieć na dwa zasadnicze pytania:

1. Czy istnieją związki między osobowością i preferencjami muzycznymi, a regulacją nastroju muzyką?
2. Jakie są różnice w ocenie wymiarów osobowości i preferencji muzycznych względem wybieranych strategii regulacji nastroju muzyką w grupach badanych (osoby z depresją vs zdrowe oraz kobiety vs mężczyźni)?

Hipotezy badawcze, zmienne, wskaźniki

Postawiono hipotezę, że między osobowością i preferencjami muzycznymi wystąpią związki, takie że: u osób z depresją H1) ujawni się wyższa, niż u osób zdrowych – preferencja dla gatunków muzyki: *klasycznej, blues, folk i jazz*, która będzie korelować dodatnio ze strategią regulacji nastroju muzyką *Oderwanie*. H2) cechy osobowości (neurotyzm, sumiennność, ugodowość, ekstrawersja, otwartość na doświadczenia) będą korelować dodatnio ze strategią regulacji nastroju z udziałem muzyki *Oderwanie*; H3) cechy osobowości będą dodatnio korelować z preferencjami dla muzyki: *klasycznej, blues, folk i jazz*, bądź *heavy metal czy religijnej*. U osób zdrowych H4) wystąpi dodatnia korelacja preferencji dla muzyki *klasycznej* ze skalą regulacji nastroju muzyką *Rozładowanie*; H5) ujawni się dodatnia korelacja cech osobowości z preferencjami dla muzyki optymistycznej i konwencjonalnej (religijnej, country, pop, soundtracs). W grupie kobiet i mężczyzn H6) wystąpi różnica relacji między zmiennymi: kobiety z neurotyzmem będą preferowały stereotyp muzyki country, pop, filmowej (soundtracs) i religijnej, a mężczyźni H7) lubiący stereotyp muzyki *rock* będą skłonni do stosowania strategii regulacji nastroju w skali *Rozładowanie*.

Zmienne niezależne:

1. Wymiary osobowości (tj. ekstrawersja, ugodowość, sumiennność, stabilność emocjonalna i otwartość na doświadczenie).
2. Preferencje muzyczne rozumiane jako postać stereotypów muzycznych, tj.
 - a. muzyka *złożona i refleksyjna* (klasyczna, folk, jazz i blues);
 - b. muzyka *optymistyczna i konwencjonalna* (filmowa, pop, country, religijna);

correlates of music preferences, Journal of Personality and Social Psychology, 84, 2003, s. 1236-1256, 1251-1252.

33 S. Saarikallio, J. Erkkilä, *The role of music in adolescents' mood regulation*, Psychology of Music, 35 (1), 2007, s. 88-109.

- c. muzyka *intensywna i buntownicza* (heavy metal, rock, alternatywna);
- d. muzyka *energiczna i rytmiczna* (soul, rap/hip-hop, elektroniczna)].

Za zmienne zależne uznano strategie regulacji nastroju z udziałem muzyki:

1. oderwanie;
2. przepracowanie uczuć;
3. silne przeżycia;
4. rozładowanie;
5. regeneracja;
6. rozrywka.

Narzędzia pomiaru – do operacjonalizacji i oszacowania zmiennych zastosowano kolejno:

1. *Krótki Inwentarz Osobowości TIPI-PL (2014)* – to kwestionariusz, służący do pomiaru wymiarów osobowości w modelu Wielkiej Piątki.
2. Short Test of Music Preferences (STOMP) – P.J. Rentfrow, S.D. Gosling, Swann (2003).
3. Kwestionariusz Music in Mood Regulation (MMR) – S. Saarikallio i J. Erkillä (polska adaptacja – K. Gugnowska, 2014).

Organizacja i obszar badań

Uczestnicy badania: Badanie preferencji muzycznych i cech osobowości względem regulacji nastroju przeprowadzono na próbie empirycznej (N=92) z osobami z depresją (N=50) oraz zdrowymi (N=42). Łącznie, w badaniu uczestniczyło 50 kobiet i 42 mężczyzn. Uczestnikami badania są osoby w wieku od 18 do 60 lat, które miały rozpoznanie depresji jednobiegunowej (CHAJ) według klasyfikacji ICD-10 (M=48,24; SD=9,51; Me=50) i zdrowe (M=40,96; SD=12,60; Me=41). Osoby z grupy klinicznej zostały poddane działaniu muzykoterapii grupowej na Oddziale Psychosomatycznym w placówce medycznej województwa mazowieckiego.

Warunki badania: procedura składała się z dwóch etapów.

W pierwszym etapie uczestnicy badania z grupy eksperymentalnej w celu określenia ich preferencji muzycznych, wysłuchali playlistę 14 utworów o określonym gatunku muzycznym. Utwory nie były znane badanym. Zostały zaczerpnięte m. in. z propozycji klipów dźwiękowych, użytych w pierwotnym eksperymencie autora skali STOMP (14).³⁴ Osoby z depresją słuchały przez słuchawki

³⁴ http://daniellevitin.com/levitinlab/LabWebsite/expsupport/MUSIC/Rentfrow_JPSP_Index.html

stereofoniczne fragmenty muzyki. Ich poziom głośności został dostosowany do średniego poziomu, przyjętego przez grupę uczestniczącą w badaniu. Po wysłuchaniu fragmentu utworu, pacjenci wypełniali krótki, samoopisowy formularz Short Test of Music Preferences (STOMP).³⁵ Ta faza procedury trwała około 15 minut.

W drugiej fazie badania uczestnicy wypełnili polską adaptację kwestionariusza Ten Item Personality Inventory (TIPI)³⁶, czyli Krótki Inwentarz Osobowości TIPI-PL (2014) oraz uzupełniali kwestionariusz Music in Mood Regulation (MMR)³⁷ w polskiej adaptacji (Gugnowska, 2014). Cała procedura badania trwała około 30 minut.

Analiza wniosków i dyskusja

Zastosowano badanie korelacyjne ze wskaźnikiem Pearsona i badanie jednoczynnikowej analizy wariancji dla dwóch grup niezależnych. Analiza rozkładu zmiennych wykazała normalność rozkładu zmiennych w narzędziach użytych w badaniu empirycznym we wszystkich czterech grupach empirycznych (osoby z depresją vs zdrowe oraz kobiety vs mężczyźni).

Analiza wariancji wykazała istotne statystyczne różnice średnich między grupami osób z depresją (M_1) oraz osób zdrowych (M_2) w teście U Manna-Whitneya dla następujących zmiennych: a) w ramach strategii regulacji nastroju muzyką (MMR) w skali (steny) – *Rozładowanie; Przepracowanie uczuć*; b) w ramach cech osobowości (TIPI) – *ekstrawersji i neurotyzmu*. Analiza korelacyjna Pearsona w badaniu preferencji muzycznych i cech osobowości względem regulacji nastroju z udziałem grup: depresji (N=50), zdrowej (N=42), kobiet (N=52) i mężczyzn (N=40), ujawniła następujące umiarkowane zależności (dla r w przedziale 0,3–0,5):

W grupie osób z depresją:

H1) a) gdy osoby badane w wynikach uzyskiwały wyższą preferencję dla muzyki: *klasycznej, blues, folk i jazzu*, wykazywały też niższe wyniki w skali *Oderwanie* ($r=0,324$) (korelacja ujemna) – tj. strategii regulacji nastroju, w której muzyka stanowi sposób na oderwanie się od przykrych uczuć (np. strach, lęk)

35 S.D. Gosling, P.J. Rentfrow, i W.B. Swann, (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, s. 504-528.

36 P.J. Rentfrow, i Gosling, S.D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, s. 1236-1256, 1251-1252.

37 S. Saarikallio, J. Erkkilä, *The role of music in adolescents' mood regulation*, Psychology of Music, 35 (1), 2007, s. 88-109.

i niepokojących myśli. Rezultat obecnych analiz wskazuje na negatywną korelację stereotypu muzyki klasycznej, blues-a, folk-u i jazz-u ze strategią zmiany nastroju muzyką powodującą chęć oderwania się słuchacza od emocji i myśli o ujemnej walencji. Funkcja muzyki jest rozpoznawana jako forma mentalnego i afektywnego odcinania się osób z depresją od nieprzyjemnych myśli i stanu, w którym dominują emocje o charakterze destrukcyjnym i depresyjnym (np. gniew i smutek) (nieprzystosowawcza strategia słuchania muzyki).³⁸

H2) **b)** gdy osoby badane otrzymywały wyższe wskaźniki w tendencji do posiadania cech wymiaru *sumiennność*, uzyskiwały również wyższe wyniki w regulacji nastroju muzyką dla skali *Oderwanie* ($r=0,347$) (korelacja dodatnia). Muzyka w tej strategii pozwala słuchaczowi odwrócić się od negatywnych przeżyć i myśli, a jej użycie może wskazywać na mniejsze przeżywanie lub wręcz jego przeciwieństwo (Carlson, 2015). Sumiennność oznacza pewien poziom sprzeciwu wobec kreatywności (Matthews i Deary, 1998), sterowność i orientację na cel. Jest wykazywana w niektórych badaniach jako zespół cech, ujemnie związanych z twórczą postawą i psychotyzmem. W badaniach przeprowadzonych przez Chamorro-Premuzic i Furtham (2007)³⁹ – sumiennność jest odwrotnie skorelowana z możliwością użycia muzyki do regulacji emocjonalnej;

H3) **c)** gdy osoby badane wykazywały wyższą preferencję dla muzyki: *klasycznej, blues-owej, folkowej i jazzowej*, uzyskiwały jednocześnie niższe wyniki w tendencji do posiadania cech określanych przez *neurotyzm* ($r=-0,337$) (korelacja ujemna);

d) gdy uczestnicy badania wykazywali wyższą preferencję dla muzyki *heavy-metal*, ujawniali też niższe wyniki dla cech wymiaru *ugodowość* ($r=-0,381$) (korelacja ujemna);

e) gdy uczestnicy badania wykazywali wyższą preferencję dla stereotypu muzyki *religijnej*, uzyskiwali również wyższe wyniki dla cech wymiaru *ekstrawersja* ($r=0,461$) (korelacja dodatnia). Ekstrawersja to zestaw cech, decydujących o jakości i intensywności relacji międzyludzkich określająca nastawienie osoby do innych ludzi, mówiąca o energii życiowej, zapotrzebowaniu na działanie i aktywnym poszukiwaniu wrażeń. Badania sugerują, że ekstrawersja ma związek z preferencjami dla muzyki o silnym zabarwieniu emocjo-

38 E. Carlson, Saarikallio, S., P. Toirvainen, B. Borget, M. Kliuchko, E. Brattico, *Maladaptive and adaptive emotion regulation through music: a behavioral and neuroimaging study of males and females*, Frontiers in Human Neuroscience, 2015.

39 T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, *Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life?*, The British Journal of Psychology, 98, 2007, s. 175-185.

nalnym.⁴⁰ Osoby o cechach ekstrawersji wybierają raczej stymulującą muzykę o dość prostej strukturze i łatwą w odbiorze⁴¹ oraz muzykę *programową* – z silną emocjonalnością, zmiennością i kontrastami w muzyce.⁴² Związek osobowości w wymiarze ekstrawersji (np. towarzyskość, impulsywność, beztroška, rozrywka) ze stereotypem muzyki religijnej stanowi temat znany badaczom. (Eysenck, 1998; Rawlings i in., 1995). Inne badania ukazują negatywną relację ekstrawersji z preferencją dla muzyki *gospel* (Dollinger, 1993). Wykazuje się w nich również pozytywny związek ekstrawersji z preferencjami dla muzyki określającej zespół atrybutów – operującej rytmicznością i potencjałem energii, zawierającej przekaz optymistyczny i konwencjonalizm oraz posiada partię wokalne, co są stymulujące.⁴³

W grupie osób zdrowych:

a) przy wyższej preferencji dla stereotypu muzyki *country* i *elektronicznej*, wykazywano niższe wyniki w skali *Regeneracja* ($r=-0,379$) (korelacja ujemna) – tj. strategii regulacji nastroju, w której muzyka (w formie śpiewu, grania na instrumencie i pisania piosenek) jest sposobem na odzyskanie życiowej energii, zapewnia słuchaczowi relaksację i regenerację oraz generuje proces samouzdrawiania;

b) H4) przy wyższej preferencji dla muzyki *klasycznej*, wykazywano wyższe wyniki w skali *Rozładowanie* ($r=0,324$) (korelacja dodatnia) – tj. strategii regulacji nastroju, w której muzyka uwalnia emocje (gniew, smutek, depresyjność) i synchronizując się z nastrojem – przynosi oczyszczenie (*katharsis*). Badania pokazują, że muzyka pomaga odreagować negatywne emocje w sposób symboliczny przez sam fakt pobudzenia bodźcami o charakterze słuchowym.⁴⁴ W badaniu osób z depresją i lękiem uznano, że strategia rozładowywania emocji podczas słuchania muzyki jest nieprzystosowawcza (u mężczyzn aktywność mózgu się wtedy zmniejsza), bowiem zamiast poprawiać samopoczucie, zwiększa negatywne uczucia i ruminacje oraz sprawia, że osoby te czują się gorzej

40 E. Payne, *Towards an understanding of musical appreciation*, *Psychology of Music*, 8 (2), 1980, s. 31-41.

41 P. Pałosz, *Osobowościowe i temperamentalne uwarunkowania preferencji muzycznych* (praca magisterska), Wydział Psychologii UW, Warszawa 2014.

42 C. Burt, *The factorial analysis of emotional traits*, *Character and Personality*, 7, 1939, 238-254, 285-299.

43 P.J. Rentfrow, S.D. Gosling, *The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 2003, s. 1236-1256, 1251-1252.

44 P. Little, M. Zuckerman, *Sensation seeking and music preferences*, *Personality and Individual Differences*, 7, 1986, s. 575-577.

(Carlson i in., 2015⁴⁵). Przy okazji warto zaznaczyć, że czasem zastanowieniu badaczy podlega zagadnienie ścisłego związku nastroju z osobowością, które wywołuje w nich wątpliwość o sens tego, czy muzyczne preferencje powinny dawać wgląd w to, jaka dana osoba jest;⁴⁶

c) przy wyższej preferencji dla stereotypu muzyki *rap* i *hip-hop*, uzyskiwano niższe wyniki w skali *Przepracowanie uczuć* ($r=-0,312$) (korelacja ujemna) – to strategia regulacji nastroju, w której muzyka (samotne słuchanie i pisanie piosenek) sprzyja refleksji;

d) przy wyższych wynikach preferencji dla stereotypu muzyki: *country*, *religijnej*, *pop* i filmowych *pieśni tematycznych (soundtrack)*, uzyskiwano wyższe wyniki dla cech w wymiarze *ugodowość* ($r=0,447$) (korelacja dodatnia). Ugodowość określa wymiar osobowości, który jest łączony ze zdolnością do zachowań prospołecznych i relacji interpersonalnych. Gust muzyczny jest potencjalnie odbiciem preferencji dla stereotypu słuchanej muzyki, ale odzwierciedla też wgląd w istotę tego, kim jest osoba.⁴⁷ Zaznacza się przy tym, że gdyby brać pod uwagę wiek, płeć, narodowość i klasę społeczną danej osoby, czyli to co nie jest typem osobowości – można prawdopodobnie przewidzieć tylko 30 procent muzycznych preferencji.⁴⁸ Osoby w starszym wieku i o jasnym kolorze skóry wykazują większe preferencje dla stereotypu muzyki *religijnej*, zaś osoby o ciemnym i innym, niż biały kolorze skóry – są bardziej skłonne do preferowania stereotypu muzyki *rap*.⁴⁹ H5) wystąpi dodatnia korelacja dla cech *ugodowości* z preferencjami dla muzyki optymistycznej i konwencjonalnej (*religijnej*, *country*, *pop*, filmowe *pieśni tematyczne*). Wynik przedstawionego badania wskazuje na umiarkowany związek stereotypu muzyki: *country*, *religijnej*, *pop* i *pieśni tematycznych (soundtrack)* z wymiarem *ugodowości*;

przy wyższym poziomie preferencji dla muzyki: *rock*, *alternatywnej* i *heavy metal-u*, wykazywano niższe wyniki dla wymiaru *otwartość na doświadczenie* ($r=-0,304$) (korelacja ujemna). Badania sugerują, że otwartość poznawcza na doświadczanie nowego jest związana z preferencją dla muzyki o charakterze

45 E. Carlson, S. Saarikallio, T. Toirvainen, B. Borget, M. Kliuchko, E. Brattico, E., *Maladaptive and adaptive emotion regulation through music: a behavioral and neuroimaging study of males and females*, *Frontiers in Human Neuroscience* 2015.

46 T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, *Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life?*, *The British Journal of Psychology*, 98, 2007, s. 175-185.

47 A.C. North, *Individual Differences in Musical Taste*, *The American Journal of Psychology* 123(2), 2010, 199-208.

48 T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, *Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life?*, *The British Journal of Psychology*, 98, 2007, s. 175-185.

49 G.D. Nelson, *The validity of social stereotypes associated with aesthetic preferences in music*, *Sociology* 156, 2007.

intensywnym i buntowniczym, którą reprezentują gatunki muzyczne typu: heavy metal, rock, alternatywny rock.⁵⁰ Z opisywanego badania wynika jednak, że relacja między otwartością na nowe doznania, a wspomnianym gatunkami muzyki jest umiarkowana, lecz odwrotna.

W grupie kobiet:

a) gdy kobiety badane wykazywały wyższą preferencję dla stereotypu muzyki: *country*, *religijnej*, *pop* i *pieśni tematycznych (soundtrack)*, wykazywały wyższe wyniki dla cech wymiaru *neurotyzm* ($r=0,304$) (korelacja dodatnia). Potwierdzono oczekiwanie, że kobiety z neurotyzmem będą preferowały stereotyp muzyki filmowej, *country*, *pop* i *religijnej*. Neurotyzm określa wyraz tendencji do przystosowania emocjonalnego, a z drugiej – wyraża poziom niestabilności emocjonalnej i przekonania, że środowisko niepokoi lub może być groźne. Uznawany jest za czynnik ryzyka wystąpienia zaburzeń nastroju.⁵¹ Dodatni, umiarkowany związek neurotyzmu z preferencjami dla kilku gatunków muzyki pobudza do wstępnej refleksji nad tym zagadnieniem. Badanie preferencji dla muzyki *pop* pokazuje, że stanowi ona formę przewidywania niższego poziomu depresji u dziewcząt w wieku adolescencji. Tworzone przez nie piosenki i ich tekst, komunikują pozytywny przekaz.⁵² Z kolei preferencje dla muzyki *heavy metal* pozwalają przewidywać poziom depresji u dorastających dziewcząt, gdyż stanowi ona raczej negatywny przekaz i motyw (np. śmierć, rozpacz, depresja).⁵³ Wyniki innych badań zaprzeczają jednak, aby związek słuchania muzyki *pop* ze zmniejszonym poziomem depresji miał miejsce.⁵⁴ W kolejnych badaniach wykazano, że u dorastających dziewczynek regulacja emocjonalna jest bardziej zorientowana na słuchanie muzyki, niż u chłopców.⁵⁵ Potencjalny wpływ pieśni tematycznych z muzyki filmowej (*soundtracks*) odnosi się prawdopodobnie do ich tekstu, który jest wyrazem radzenia sobie z przeciwnościami

50 P.J. Rentfrow, S.D. Gosling, *The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences*, Journal of Personality and Social Psychology, 84, 2003, s. 1236-1256, 1251-1252.

51 N. Hayes, S. Joseph, S., *Big 5 correlates of three measures of subjective well-being*, Personality and Individual Differences, 34(4), 2003, s. 723-727.

52 D. Miranda, M. Claes, *Musical preferences and depression in adolescence*, International Journal of Adolescence and Youth, 13, 2007, s. 285-309.

53 D. Miranda, M. Claes, *Personality Traits, Music Preferences and Depression in Adolescence*, International Journal of Adolescence and Youth, 14(3), 2012, s. 277-298.

54 G. Martin, M. Clarke, C. Pearce, *Adolescent suicide: Music preference as an indicator of vulnerability*, Journal of the American Child and Adolescent Psychiatry, 32, 1993, s. 530-535.

55 A.C. North, D.J. Hargreaves, S.A. O'Neill, *The importance of music to adolescents*, British Journal of Educational Psychology, 70, 2000, s. 255-272.

mi życia. Potencjalne oddziaływanie muzycznych charakterystyk, zawartych w piosenkach powinno zostać poddane empirycznej weryfikacji;

b) gdy kobiety wykazywały w badaniu wyższą preferencję dla muzyki: *klasycznej, bluesa, folku i jazzu*, otrzymywały niższe wyniki dla wymiaru *sumienność* ($r=-0,316$) (korelacja ujemna);

c) gdy kobiety wykazywały w badaniu wyższą preferencję dla stereotypu muzyki *country*, przejawiały niższe wyniki dla skali *Przepracowanie uczuć* ($r=-0,325$) (korelacja ujemna) – tj. przewartościowanie minionych wydarzeń i związanych z nimi silnych emocjonalnych przeżyć przy pomocy aktywności typu: samotne słuchanie muzyki lub komponowanie piosenek;

d) kobiety z depresją przy niższych wynikach dla cechy *ekstrawersji*, wykazywały większą preferencję dla stereotypu muzyki blues ($r=-0,413$), zaś kobiety zdrowe – przy niższych wynikach dla cechy *otwartości* wykazywały większą preferencję dla stereotypu muzyki rock ($r=-0,414$) (korelacje ujemne).

W grupie mężczyzn:

a) przy wynikach wykazujących wyższe preferencje dla stereotypu muzyki *rock*, badani mężczyźni uzyskiwali wyższe wyniki w skali *Rozładowanie* ($r=0,312$) (korelacja dodatnia) – tj. strategii regulacji nastroju przy udziale muzyki, gdzie stanowi ona formę uwolnienia negatywnych emocji (np. gniew, smutek) i redukcji ruminacji – natrętnie nawracających myśli, które nie przyczyniają się do analizy sytuacji. Preferując muzykę zbliżoną do własnego nastroju (smutny, gniewny), próbuje się uzyskać chwilowe zmniejszenie napięcia emocjonalnego i oczyszczenie (*katharsis*) przez rozładowanie silnych przeżyć w wyniku głębokiego przeżycia. Analiza wyników potwierdza, iż mężczyźni preferujący stereotyp muzyki rock są bardziej skłonni do regulowania własnego nastroju przez rozładowanie emocji o ujemnej walencji. Jednak inne badania mężczyzn i kobiet z depresją subkliniczną wskazują, że słuchanie muzyki agresywnej w celu rozładowania ujemnych emocji jest nieadaptacyjne – sprzyja tendencjom ruminacyjnym,⁵⁶ izolacji społecznej i niezdolności do poprawy nastroju;⁵⁷

b) gdy badani mężczyźni wykazywali wyższą preferencję dla muzyki: *funk* ($r=-0,32$), *elektronicznej, rap i hip-hop* ($r=-0,391$) (korelacje ujemne), otrzymany-

56 E. Carlson, S. Saarikallio, P. Toirvainen, B. Borget, M. Kliuchko, E. Brattico, E., *Maladaptive and adaptive emotion regulation through music: a behavioral and neuroimaging study of males and females*, *Frontiers in Human Neuroscience*, 2015.

57 K.S. McFerran, S. Saarikallio, *Depending on music to make me feel better: Who is responsible for the ways young people appropriate music for health benefits*, *The Arts in Psychotherapy*, 41, 2013, s. 89-97.

wali niższe wyniki w skali *Rozrywka* (tj. strategii regulacji nastroju, w której muzyka ma zapewnić stymulację i pozytywną atmosferę, wzmacniając pozytywny nastrój);

c) gdy mężczyźni wykazywali wyższe preferencje dla muzyki *funk*, uzyskiwali jednocześnie niższe wyniki w skali regulacji nastroju muzyką, określaną jako *Oderwanie się* (od przykrych i niepokojących myśli) ($r=-0,381$) (korelacja ujemna);

d) gdy mężczyźni wykazywali wyższe preferencje dla muzyki: *klasycznej* ($r=-0,344$) oraz muzyki *country*, *religijnej*, *pop* i *pieśni tematycznych* (*soundtracks*) ($r=-0,359$), uzyskiwali niższe wyniki w skali *Regeneracja* – tj. strategii regulacji nastroju z użyciem muzyki w celu regeneracji sił życiowych i energii oraz zrelaksowania się (korelacje ujemne);

e) gdy u mężczyzn uzyskiwano wyższe wskaźniki dla wymiaru *sumienność* ($r=-0,389$) i *ekstrawersja* ($r=-0,395$), towarzyszyły temu niższe rezultaty w skali *Przewartościowanie uczuć* (korelacje ujemne). Wyniki badań wskazują, że ekstrawertycy używają muzyki w celu zwiększenia pobudzenia (Yerkes i Dodson, 1908) podczas monotonicznych zadań. W innych badaniach sugeruje się, że muzyka słuchana w tle bardziej u introwertyków, niż u ekstrawertyków, zwiększa ingerencję w procesy poznawcze (Furnham i Strbac, 2002). Sumienność jest cechą, wykazywaną jako negatywnie wiążącą się z kreatywnością i psychotycznością (Eysenck, 1992, 1993; Digman, 1997). Przypuszcza się, że sumienność może być odwrotnie skorelowana z możliwością wykorzystania muzyki do regulacji emocjonalnej.⁵⁸ Z przeprowadzonego badania wynika, że sumienność jest ujemnie skorelowana ze strategią regulacji nastroju muzyką w skali *Przepracowanie uczuć*. Sugeruje się czasem, że u osób z sumiennością – której przypisuje się do pewnego stopnia przeciwieństwo intuicyjności i artystycznej pomysłowości, istnieje większe prawdopodobieństwo posługiwania się muzyką w sposób racjonalny;⁵⁹

f) gdy mężczyźni uzyskiwali wyższe wskaźniki dla cech wymiaru *ekstrawersja*, wykazywali niższe preferencje dla stereotypu muzyki *pop* ($r=-0,353$) (korelacja ujemna);

g) gdy mężczyźni uzyskiwali wyższe wskaźniki dla cech wymiaru *otwartość na doświadczenie*, otrzymywali niższe preferencje dla stereotypu muzyki *rock alternatywny* ($r=-0,313$).

58 T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, *Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life?*, *The British Journal of Psychology*, 98, 2007, s. 175-185.

59 T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, *Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life?*, *The British Journal of Psychology*, 98, 2007, s. 175-185.

Cała próba empiryczna:

a) przy niższych wynikach dla skali *poszukiwania intensywnych doznań* przez muzykę, wykazywała większą preferencję dla muzyki klasycznej: w grupie kobiet ($r=-0,55$), w grupie mężczyzn ($r=-0,668$);

b) przy wyższych wynikach dla *ugodowości*, wykazywała wyższą preferencję dla pieśni tematycznych ($r=-0,339$).

Ujawniono też odwrotne tendencje zależności między grupą depresji i kontrolną dla następujących cech:

a) dla związku między *ugodowością* a preferencją muzyki *rockowej alternatywnej, rock i heavy metal*, osoby z depresją wykazywały zależność odwrotną ($r=-0,283$), a osoby z grupy kontrolnej – wykazywały zależność dodatnią ($r=0,363$);

b) dla związku między *ugodowością*, a preferencją muzyki funk, osoby z depresją wykazywały zależność odwrotną ($r=-0,318$), a osoby z grupy kontrolnej – zależność dodatnią ($r=0,467$).

Konkluzja

Zagadnienie preferencji muzycznych w kontekście cech osobowych i stosowania strategii regulacji nastroju z udziałem muzyki jest wieloaspektowe. Podsumowania, dotyczące analiz preferencji dla odmiennych stereotypów muzyki (gatunków) i łączenie ich w relacje z wymiarami osobowości oraz regulacji nastroju z udziałem muzyki (Saarikallio i Erkkilä, 2007) są zróżnicowane. Jako podsumowanie, można przyjąć następujące propozycje wniosków:

1. W modelu receptywnym muzykoterapii, preferencje muzyczne są istotne dla stosowania strategii terapeutycznej, która uwzględnia regulację nastroju muzyką.
2. Struktura preferencji muzycznych i wymiarów osobowych w grupach badanych jest zróżnicowana.
3. Powstają specyficzne, czynnikowe układy jakościowe preferencji muzycznych pod względem regulacji nastroju i cech osobowości, które różnią grupy badane na poziomie umiarkowanej tendencji:
 - a) *Osoby z depresją* (sumienne) – częściej regulują swój nastrój muzyką, która przynosi im oderwanie od negatywnych emocji i przykrych uczuć, a o cechach neurotyzmu – rzadziej preferują muzykę złożoną i refleksyjną i muzykę alternatywną. Osoby mające cechy ugodowości – rzadziej preferują muzykę religijną i heavy metal, a o cechach ekstrawersji – częściej preferują muzykę religijną. Gdy opisują je cechy związane z otwartością – rzadziej preferują muzykę, określaną jako intensywna i zbuntowana.

- b) *Osoby zdrowe*** (na poziomie umiarkowanej tendencji) z neurotyzmem częściej regulują swój nastrój muzyką, która przynosi im poczucie oderwania od negatywnych emocji i pozwala na regenerację, relaks i wzmocnienie energii. Osoby z ugodowością rzadziej preferują muzykę pop, a częściej muzykę energiczną i rytmiczną oraz optymistyczną i konwencjonalną, zaś z otwartością – rzadziej preferują muzykę, określaną jako intensywna i zbuntowana. Kobiety z neurotyzmem, częściej preferują muzykę optymistyczną i konwencjonalną, a z sumiennością – rzadziej preferują muzykę złożoną i refleksyjną. Mężczyźni z ekstrawersją lub sumiennością, rzadziej stosują strategię regulacji nastroju muzyką opartą na przepracowaniu uczuć. Kiedy u mężczyzny pojawia się preferencja dla stereotypu muzyki rock, towarzyszy temu rosnąca tendencja do używania muzyki rozładowującej negatywne emocje i myśli, co uznawane jest za regulację emocjonalną nieadaptacyjną.

Podsumowując, na podstawie przeprowadzonego badania można stwierdzić, iż istnieje spore zróżnicowanie w zakresie preferencji muzycznych i cech osobowych względem stosowania strategii regulujących nastroj przy udziale muzyki. Podejmowane zagadnienie wymaga dalszych empirycznych badań i weryfikacji pod kątem wykorzystania ich w dziedzinie muzykoterapii receptywnej.

Streszczenie

Tworzenie technik receptywnych i korzystanie z nich w muzykoterapii nie istnieje w oderwaniu od osoby i jej relacji z muzyką. Uwzględniając paralełę zjawisk muzycznych i psychicznych⁶⁰ oraz zjawisko komunikatywności muzyki w obrębie gatunków⁶¹ pod kątem receptywnej praktyki muzykoterapii, poszukuje się informacji opisujących całokształt podmiotu i właściwości opisujące muzykę. Głównym zagadnieniem, wyznaczającym kierunek badań było pytanie o związek między strukturą osobowości w modelu Wielkiej Piątki i preferencjami dla gatunku muzyki w modelu preferencji muzycznych, a sposobami regulacji nastroju z udziałem muzyki. W badaniu brały udział osoby z rozpoznaniem depresji (N=50) i osoby zdrowe (N=42), które znajdowały się w sytuacji słuchania muzyki podczas sesji muzykoterapii. Uczestnicy quasi-eksperymentu dokonywały samoopisu cech osobowych i preferowanych gatunków muzycznych, przy użyciu polskiej adaptacji kwestionariusza *Ten Item Personality Inventory* (TIPI) (Rentfrow i Gosling, 2003), czyli *Krótkiego Inwentarza Osobowości TIPI-PL* (2014) oraz *Short Test of Music Preferences* (STOMP) (Rentfrow, Gosling i Swann, 2003). Badani wypełniali również polską adaptację (Gugnowska, 2014) kwestionariusza *Music in Mood Regulation* (MMR) (Sarikallio i Erkkilä, 2007).

Słowa kluczowe: osobowość, preferencje muzyczne, regulacja nastroju, muzykoterapia, psychologia muzyki.

Bibliografia

- Ball, P., Schoenberg, *Serialism and Cognition: Whose Fault if No One Listens?*, *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(1), 2011.
- Burt, C., *The factorial analysis of emotional traits*, *Character and Personality*, 7, 1939.
- Cattell, R.B., McMichel, R.E., *Clinical diagnosis by the IPAT Music Preference Test of Personality*, *Journal of Consulting Psychology*, 24, 1960.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., *Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life?*, *The British Journal of Psychology*, 98, 2007.
- Chamorro-Premuzic, T., Fagan, P., Furnham, *Personality and uses of music as predictors of preferences for music consensually classified as happy, sad, complex*,

60 R.B. Cattell, R.E. McMichel, *Clinical diagnosis by the IPAT Music Preference Test of Personality*, *Journal of Consulting Psychology*, 24, 333-341, 1960.

61 R.J. Watt, R.L. Ash, *A psychological investigation of the content of music*, Department of Psychology. University of Stirling, Scotland), 1997.

- and social*, Psychology Of Aesthetics, Creativity, And The Arts, 4(4), 2010.
- Collingwood, J., *Preferred Music Style Is Tied to Personality*, Psych Central. Retrieved on December 11, 2013. from <http://psychcentral.com/lib/preferred-music-style-is-tied-topersonality/0001438>, 2008.
- Delsing, M.H., Ter Bogt, T.M., Engels, R.E., Meeus, W.J., *Adolescents' music preferences and personality characteristics*, European Journal of Personality, 22(2), 2008.
- Galińska, E., *Analiza mechanizmów poznawczych muzykoterapii nerwic*, Psychoterapia, 2, 1995.
- Galińska, E., *Doświadczenia urazowe i ich terapia metodą portretu muzycznego (PM)*, Psychoterapia, 1, 2003.
- Galińska, E., *Muzykoterapia*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego*, Ene-teia, 1, 2005.
- Galińska, E., *Rola struktur i form muzycznych w psychoterapii*, Muzyka (Instytut Sztuki PAN), 3, 2008.
- Gosling, S.D., Ko, S.J., Mannarelli, T., Morris, M.E., *A room with a cue: Personality judgments based on offices and bedrooms*, Journal and Personality and Social Psychology, 82, 2002.
- Gosling, S.D., P.J. Rentfrow, i W.B. Swann, *A very brief measure of the Big-Five personality domains*, Journal of Research in Personality, 37, 2003.
- Goldberg, L.R., *The development of markers for the Big-Five factor structure*, Psychological Assessment, 4, 1992.
- Hayes, N., Joseph, S., *Big 5 correlates of three measures of subjective well-being*, Personality and Individual Differences, 34(4), 2003.
- John, O.P., Srivastava, S., *The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*, [w:] Pervin, L.A., John, O.P. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, New York 1999.
- John, O.P., Naumann, L.P., Soto, C.J., *Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: history, measurement, and conceptual issues*, [w:] John, O.P., Robins, R.W., Pervin, L.A. (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and research*, New York 2008.
- Knobloch, S., Zillman, D., *Mood management via the digital jukebox*, Journal of Communication, 52, 2002.
- Lamont, A., Greasley, A., *Musical preferences*, [w:] S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York 2009.
- Lamont, A., Webb, R., *Short- and long-term musical preferences: what makes a favourite piece of music?*, Psychology of Music, 38, 2010.

- LeBlanc, A., *Effects of style, tempo, and performing medium on children's music preference*, Journal of Research in Music Education, 29(2), 1981.
- Levitin, P.J., *The Structure of Musical Preferences: A Five-Factor Model*, Journal of Personality and Social Psychology, 2011.
- Lewandowska, K., *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk 2001.
- Little, P., Zuckerman, M., *Sensation seeking and music preferences*, Personality and Individual Differences, 7, 1986.
- Martin, G., Clarke, M., Pearce, C., *Adolescent suicide: Music preference as an indicator of vulnerability*, Journal of the American Child and Adolescent Psychiatry, 32, 1993.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Jr., *Personality trait structure as a human universal*, American Psychologist, 52, 1997.
- Miranda, D., Claes, M., *Personality Traits, Music Preferences and Depression in Adolescence*, International Journal of Adolescence and Youth, 13, 2007.
- Miranda, D., Claes, M., *Personality Traits, Music Preferences and Depression in Adolescence*, International Journal of Adolescence and Youth, 14(3), 2012.
- Mirković-Radoš, K., *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996.
- Mizell, L., Crawford, B. i Anderson, C., *Music preferences in the US, 1982-2002*, Report for the National Endowment for the Arts, Santa Monica 2003.
- Montello, L., Coons, E.E., *Effects of Active Versus Passive Group Music Therapy on Preadolescents with Emotional, Learning, and Behavioral Disorders*, Journal of Music Therapy, 35(1), 1998.
- North, A.C., *Individual Differences in Musical Taste*, The American Journal of Psychology 123(2), 2010.
- North, A.C., Hargreaves, D.J., O'Neill, S.A., *The importance of music to adolescents*, British Journal of Educational Psychology, 70, 2000.
- Nelson, G.D., *The validity of social stereotypes associated with aesthetic preferences in music*, Sociology 156, Quantitative Methods in Sociology Professor Peter V. Marsden, 2007.
- Pałosz, P., *Osobowościowe i temperamentalne uwarunkowania preferencji muzycznych* (mps pracy magisterskiej, Wydział Psychologii UW, 2004).
- Pervin, L.A., John, O.P., *Psychologia osobowości: teoria i badania*, Kraków 2002.
- Payne, E., *Towards an understanding of musical appreciation*, Psychology of Music, 8, 2, 1980.
- Rentfrow, P.J., Gosling, S.D., *The do re mi's of Everyday Life: The structure and personality correlates of music preferences*, Journal of Personality and Social Psychology, 84, 2003.

- Rentfrow, P.J., Gosling, S.D., *Message in a ballad. The role of music preferences in interpersonal perception*, Psychological Science, 17(3), 2007.
- Rentfrow, P.J., Gosling, S.D., *The content and validity of music-genre stereotypes among college students*, Society for Education, Music and Psychology Research, vol. 35 (2), 2007.
- Rentfrow, P.J., Goldberg, L.R., Levitin, J.D., *The Structure of Musical Preferences: A Five-Factor Model*, NIHPA Journals. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3138530/>, 2012.
- Saarikallio, S., Erkkilä, J., *The role of music in adolescents' mood regulation*, Psychology of Music, 35 (1), 2007.
- Saarikallio, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soynila, S., Mikkonen, M., Hietanen, M., *Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke*, Brain, 131, 866 – 876. doi:10.1093/brain/awn03, 2008.
- Saarikallio, S., Erkkilä, J., *Development and Validation of the Brief Music in Mood Regulation Scale (B-MMR)*, Music Perception: An Interdisciplinary Journal, 30 (1), 2012.
- Schäfer, T., *Determinant of Music Preferences*, 2008
- Sorokowska, A., Słowińska A., Zbieg A., Sorokowski, P., *Polska adaptacja testu Ten Item Personality Inventory (TIPI) – TIPI-PL – wersja standardowa i internetowa*, Wrocław 2014.
- Stachyra K., *Guided Imagery and Music*, [w:] K. Stachyra (red.), *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, Lublin.
- Tekman, H.G., Hortacsu, N., *Music and social identity: Stylistic identification as a response to musical style*, International Journal of Psychology, 37.
- Vuoskoski, J., Eerola, T., *Can sad music really make you sad? Indirect measures of affective states induced by music and autobiographical memories*, Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts, 2012
- Watt, R.J., Ash, R.L., *A psychological investigation of the content of music*, Scotland 1997.
- Wigram, T., Grocke, D., *Receptive Method in Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers 2007.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M., *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrea. Adaptacja polska*. Warszawa 2007.
- Zweigenhaft, R.L., *A do re mi encore. A closer look at the personality correlates of music preferences*, Journal of individual differences, 29(1).

Relationship between Personality and Musical Preferences and Regulation of Mood in the Practice of Music Therapy

Abstract: Creation of receptive techniques and their application in music therapy do not exist in isolation from a person and their relation to music. Taking into account the parallel of musical and psychical phenomena and communicative music phenomenon within particular music genre in the scope of music therapy practice, one searches for information describing the whole of the subject and the properties that describe music. The main issue, determining the direction of the research, was the question about the relationship between the structure of personality according to the Big Five model and music genre preferences according to the model of musical preferences, and methods of controlling the mood with the participation of music. The examination covered both the people diagnosed with depression (N=50) and healthy people (N= 42), who were in the situation of listening to music during music therapy sessions. Participants of this quasi-experiment were asked to make a self-report on personal characteristics and preferred music genres, using a Polish adaptation of the questionnaire *This Item Personality Inventory (TIPI)* (Rentfrow and Gosling, 2003), and *the Short Test of Music Preferences (STOMP)* (Rentfrow, Gosling and Swann, 2003). Furthermore the examined people were also asked to fill in a Polish version (Gugnowska, 2014) of the questionnaire *Mood Music in Regulation (MMR)* (Saarikallio and Erkkilä, 2007).

Keywords: personality, musical preferences, mood regulation, music therapy, psychology of music.

Grzegorz Piotr Kołodziej
Monika Fedyk-Klimaszewska

Z doświadczeń pedagogów – specyfika kształcenia emisji głosu na poziomie średnim i wyższym szkolnictwa artystycznego

Kształcenie w zakresie śpiewu zatacza w naszych czasach coraz szersze kręgi. Od wielu już lat obejmuje nie tylko przygotowanie śpiewaków dla tzw. muzyki klasycznej, ale także dla innych muzycznych rodzajów i gatunków, w których środkiem artystycznego wyrazu staje się głos ludzki. (...) Coraz częściej uświadamiamy sobie także, że ważny jest nie tylko głos w śpiewie, ale również głos w mowie. Staje się on nie tylko istotnym narzędziem w pracy, ale także osobistą wizytówką, wpływa na sposób, w jaki odbiera nas otoczenie.¹

Przytoczone powyżej słowa Bogumiły Tarasiewicz (śpiewaczki i pedagoga śpiewu) są doskonałym wstępem do naszych rozważań dotyczących spojrzenia na specyfikę kształcenia w zakresie emisji głosu (śpiewanego i mówionego) na poziomie średnim i wyższym szkolnictwa artystycznego. Artykuł ten w sposób naturalny rozbija się na trzy części. Pierwszą stanowi omówienie pracy emisyjnej na poziomie szkoły średniej. Druga część jest formą autorskiego przedstawienia pracy nad głosem na poziomie akademickim. Trzecia część jest syntezą porównawczą przedstawionych uprzednio informacji.

Zanim jednak zostaną przedstawione metody pracy nad głosem warto pochylić się nad pojęciem *emisji głosu*. Nazwa pochodzi z języka łacińskiego (łac. *emissio* – wysyłanie). Stąd nazwa emisariusz, czyli wysłannik. Uwzględniając wszystkie aspekty niezbędne do owego wysyłania głosu można po-

¹ B. Tarasiewicz, *Od redaktora*, [w:] *Kształcenie wokalne*, red. B. Tarasiewicz, Zielona Góra 2016, s. 5.

wiedzieć, że emisja głosu jest zharmonizowanym zespołem czynności oddychania, fonacji (tworzenia dźwięku), artykulacji (kształtowania dźwięku) i powstającym przy tym rezonansie, służącym do wydobycia i wysłania głosu na zewnątrz (do adresatów). Tak może brzmieć definicja określająca pojęcie *emisji głosu*. Jak widać szkoleniu i doskonaleniu podlegają pewne stałe elementy.

Są nimi:

- oddech,
- fonacja, a wraz z nią:
 - zainicjowanie i wydobycie dźwięku,
 - nośność/brzmienie/rezonans,
 - siła głosu,
 - ruchliwość głosu,
- artykulacja (jako element dykcji).

Emisja głosu to również ważny i istotny element edukacji muzycznej. Głos jako naturalny instrument ludzki jest organem bardzo wrażliwym i subtelnym. Wymaga szczególnej dbałości i higieny. Odpowiednie brzmienie głosu nie jest sprawą prostą. Prawidłowa emisja głosu to skomplikowana sztuka, która wymaga pracy, czasu, cierpliwości, dojrzewania, kształtowania i wyobraźni. Głos poprzez zespolenie z ludzkim organizmem staje się nośnikiem uczuć i ekspresji, które kryje dusza człowieka. Głos jawi się więc jako instrument, który najbardziej oddziałuje na uczucia ludzkie. Potrafi wyzwolić łzy, smutek, rozpacz, a także radość, uśmiech, szczęście, zadumę, nostalgię. Potrafi kształtować i rozwijać duszę słuchacza. Jest jednocześnie instrumentem bardzo delikatnym. Jest czymś danym nam przez naturę, ale tylko raz na całe życie. Wymaga wielkiej uwagi, troski i higieny, zwłaszcza wtedy, gdy staje się narzędziem naszej pracy. Aby jednak głos mógł zaistnieć w najdoskonalszej z możliwych formie i postaci, musi być oparty o prawidłową emisję.

Poziom szkoły średniej (Grzegorz Piotr Kołodziej)

Kształcenie emisyjne na etapie szkoły średniej (szkoła muzyczna II stopnia) trwa 4 lata. Zajęcia z przedmiotu *śpiew solowy* prowadzone są indywidualnie. Uczniowie mają również do dyspozycji pianistę-akompaniatora, z którym przygotowują repertuar.

Nauczanie śpiewu solowego w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia jest elementem wykształcenia muzycznego, które:

- pozwala na określenie predyspozycji muzycznych i psychofizycznych ucznia w celu dalszego kształcenia muzycznego na poziomie wyższym,

- stanowi przygotowanie wokalne, muzyczne i aktorskie absolwenta do przyszłej działalności w zawodzie wokalisty,
- program nauczania ukierunkowany jest na realizację powyższych celów i kierunków, dostosowany jest do indywidualnych możliwości.

Aby móc osiągać powyższe cele w przypadku bardzo młodych ludzi, a jednocześnie i muzyków, należy uwzględnić w codziennej pracy określone aspekty. Są nimi:

- nauczanie indywidualne jako specyficzna forma pracy z uczniem,
- dostosowanie metod nauczania do możliwości intelektualnych, technicznych ucznia, a także do jego wieku (ten element jest bardzo istotny),
- systematyka i planowanie pracy (kształtowanie prawidłowych nawyków i postaw),
- podstawową metodą nauczania jest często pokaz śpiewu przez nauczyciela,
- właściwa atmosfera pracy na lekcji, życzliwa, ale i wymagająca postawa nauczyciela.

Praca pedagoga śpiewu w średniej szkole muzycznej jest często zmaganiem się nie tylko trudnościami technicznymi ucznia i ich wspólnym pokonywaniem, ale bardzo wykracza poza ramy wokalne i staje się pracą nad kształtowaniem i szlifowaniem charakteru młodego śpiewaka – muzyka, który wymaga również wsparcia psychicznego w radzeniu sobie z pojawiającymi się wyzwaniami wokalnymi. Nauczyciel śpiewu dąży przez to do osiągnięcia konkretnych efektów. A są to:

- umiejętność posługiwania się techniką wokalną (oddech, intonacja, legato), pozwalającą na wykonanie dzieł muzycznych różnych epok i stylów,
- właściwe interpretowanie dzieła muzycznego pod kierunkiem pedagoga,
- czytanie nut *a vista* głosem, w sposób pozwalający na odtworzenie utworu,
- samodzielne opracowanie utworu o mniejszym stopniu trudności,
- łączenie i wykorzystywanie w działaniach praktycznych wiedzy z zakresu przedmiotów ogólnie muzycznych,
- umiejętność opanowania pamięciowo utworów ze swojego repertuaru,
- posiadanie niezbędnych umiejętności wokalnych i aktorskich w zakresie występów publicznych,
- umiejętność publicznego prezentowania przygotowanego programu artystycznego w występach solowych oraz w zespołach wokalnych,
- umiejętność gry na fortepianie w zakresie elementarnym,
- umiejętność poruszania się w obszarze literatury wokalne.

A oto jak może wyglądać zarys kształcenia wokalnego w kontekście chęci osiągnięcia powyższych efektów.

Kształcenie:

- poznanie budowy, działania i higieny narządu głosu,
- doskonalenie techniki wokalnej,
- kształcenie umiejętności wykonawczych (udział w koncertach, audycjach, popisach klasowych i szkolnych,
- przygotowanie do świadomego odbioru muzyki i aktywnego udziału w życiu kulturalnym.

Proponowany repertuar:

- ćwiczenia i wokalizy o charakterze koncertowym (G. Concone, N. Vaccai),
- wybrane arie staro włoskie,
- wybrane utwory repertuaru oratoryjno-kantatowego (J.F. Haendel, A. Vivaldi, J.S. Bach),
- arie lub pieśni okresu przedklasycznego i klasycznego (W.A. Mozart, J. Haydn, L. van Beethoven, C.W. Gluck),
- wybrany repertuar arii operowych okresu romantyzmu (G. Rossini, G. Donizetti, G. Verdi, G. Puccini, P. Czajkowski),
- wybrane arie kompozytora polskiego (St. Moniuszko, K. Kurpiński, F. Nowowiejski),
- pieśni zagraniczne (L. van Beethoven, F. Schubert, F. Schumann, M. Glinka, S. Rachmaninow, G. Faure, i in.),
- pieśni polskie i zagraniczne włącznie z repertuarem XX-go wieku (K. Szymanowski, I.J. Paderewski, L. Różycki, W. Lutosławski, H. Wolf, C. Debussy, M. Ravel, i in.),
- piosenki ludowe, kolędy, pastorałki.

W przytoczonym opisie specyfiki kształcenia emisyjnego w średniej szkole muzycznej nie został uwzględniony jeszcze jeden element, który jest doskonałym uzupełnieniem techniki wokalnej młodego, kształtującego się śpiewaka-wokalisty. Elementem tym są zajęcia z *dykcji i interpretacji tekstu*. Jak wspomniano wcześniej artykulacja (jako część dykcji) jest jednym z aspektów tworzących emisję głosu, zatem praca nad poprawną wymową i motoryką w mowie wraz z uwzględnieniem interpretacji aktorskiej tekstu ma ogromny wpływ również na podawanie tekstu w śpiewie. Dodatkowym elementem jest także analiza tegoż tekstu w kontekście prawdy aktorskiej. W związku z tym *dykcja i interpretacja tekstu* jest bardzo istotnym przedmiotem uzupełniającym lekcje śpiewu solowego.

Poziom szkoły wyższej

(Monika Fedyk-Klimaszewska)

Z własnych doświadczeń scenicznych i pedagogicznych mogę śmiało powiedzieć, iż właściwa emisja głosu to ta, która „nic nie kosztuje”. Osoba śpiewająca powinna mieć złudzenie, że źródłem dźwięku nie jest krtań z gardłem, ale praca i układy narządów artykulacyjnych w połączeniu z wibracjami rezonatora przodu nasady wraz z maską. Tworzą one pozorne źródło głosu. Sposób wydobycia dźwięku powinien być lekki, swobodny, nieodczuwalny gardłem. Prawidłową emisję głosu cechuje również naturalność.

Moja praca nad kształceniem emisji głosu koncentruje się na wydziale IV Akademii Muzycznej im. St. Moniuszki w Gdańsku. Jest to wydział Dyrygentury Chóralnej, Muzyki Kościelnej, Edukacji Artystycznej, Rytmiki i Jazzu. Ta rozbudowana, wielowymiarowa struktura kryje w sobie wiele specjalności. Skupiam swoją pracę wśród studentów dyrygentury chóralnej, rytmiki, muzyki kościelnej i edukacji artystycznej. Każda ze specjalności posiada swoją specyfikę. Z pewnością zasady prawidłowej emisji głosu dotyczą każdej z nich, ale program nauczania różni się nieco od siebie i jest dopasowany do przyszłej pracy zawodowej studentów.

Charakterystyka przedmiotu

Nazwa prowadzonego przeze mnie przedmiotu brzmi: *Emisja głosu z metodyką nauczania*. Jest to bardzo sensowne założenie, aby od samego początku uświadamiać studentowi proces dochodzenia do sztuki wokalne, tak aby sam kiedyś w przyszłości umiał wyegzekwować go od innych. Staram się w swojej pracy metodycznie tłumaczyć studentom jak dochodzić do właściwego brzmienia głosu, jak wypracować właściwy oddech, pozycję dźwięku i pracę rezonatorów. Zajęcia prowadzone są indywidualnie raz w tygodniu przez okres dwóch, trzech lat, w zależności od specjalności.

Założenia i cele przedmiotu

Przedmiot ma na celu przygotowanie studenta do prawidłowego posługiwania się głosem w śpiewie i mowie. Istotne jest zapoznanie studentów z problematyką głosu śpiewaczego i techniką wokalną, a także zasadami ortofonii. Kolejnym założeniem jest kształcenie umiejętności metodycznego nauczania emisji głosu w pracy w szkołach, przedszkolach, z zespołami chóralnymi, w kościele (przyszli organiści) itp. Przedmiot ma również na celu rozwijanie i kształtowanie artystycznej wrażliwości studenta na różnorodność i jakość brzmienia głosu oraz możliwości techniki wokalne.

Program nauczania

Na pierwszym roku studiów staram się wprowadzać podstawy prawidłowej emisji głosu. Zwracam uwagę na postawę śpiewaczą, na uzyskanie rozluźnienia i swobody ciała. Niezwykle ważny jest osobisty kontakt ze studentem, dobra, naturalna relacja, serdeczność i zaufanie. Uświadamiam studentowi obecność rezonatorów nasady i maski, zwracam uwagę na odczuwanie aktywności ciała i pól czuciowych w kształtowaniu dźwięków wokalnych. Od pierwszych wprawek koncentruję swoją uwagę na pracy oddechowej studenta, koryguję ją i uświadamiam jej znaczenie w technice wokalnej. Dużą wagę przykładam do dykcji i prawidłowej wymowy samogłosek i spółgłosek. To od nich zależy będzie brzmienie głosu studenta, naturalność emisyjna, bliskość głosu i wyrazistość śpiewu. Koryguję każdą niewłaściwie kształtowaną głoskę. Od pierwszych lekcji zwracam uwagę na wysoką pozycję głosu i unoszenie górnego podniebienia. Uświadamiam studentom obecność rejestrów głosowych i właściwe ich kształtowanie w śpiewie. Zwracam uwagę na właściwy układ języka, warg, żuchwy i krtani. Każdy z tych narządów odgrywa w śpiewie bardzo ważną rolę.

Swoje wprawki kształtuję w oparciu o mormorando i proste układy fonacyjne. Od pierwszych lekcji wprowadzam ćwiczenia wokalne N. Vaccai'a, G. Concone'a i B. Lütgena. Zdolnym studentom zadaję nieskomplikowany program wokalny opierający się o wybrane arie starowłoskie i pieśni S. Moniuszki, F. Chopina, które nie są trudne i skomplikowane muzycznie. Z własnych doświadczeń wiem, iż piękno kantyleny arii i pieśni pobudza wyobraźnię studenta wpływając korzystnie na postępy emisyjne. Student kształtuje frazę muzyczną włączając intuicyjnie prawidłowy oddech i rezonans. Bardzo dużą uwagę przykładam do techniki *legato* w śpiewie.

Pierwszy semestr oceniany jest indywidualnie przez pedagoga prowadzącego. Pozostałe semestry kończą się egzaminem.

Drugi rok studiów to okres, w którym zauważalny jest progres w kształtowaniu emisji głosu. Student nabywa już pewne prawidłowe nawyki emitowania dźwięku, włącza w śpiewie właściwy oddech. Skala jego głosu jest już wyraźnie rozwinięta. Jest to okres, w którym należy przystąpić do rozwijania techniki wokalnej. W dalszym ciągu bazuję w swojej pracy na wprawkach, bardziej już rozbudowanych wokalizach oraz na ćwiczeniach Vaccaia, Concone'a i Lütgena. Wprowadzam programy wokalne bazujące na ariach starowłoskich, pieśniach polskich i obcojęzycznych.

Studenci dyrygentury chóralnej

Od studentów dyrygentury chóralnej wymaga się szczególnych umiejętności w zakresie operowania głosem. Proces nauki emisji głosu wraz z metodyką nauczania rozszerzony jest w ich przypadku o jeden rok, a więc trwa w sumie 3 lata. Jest to w pełni uzasadnione, gdyż przyszła praca dyrygenta z zespołem chóralnym wymaga prezentacji prawidłowej, dobrze ukształtowanej emisji głosu i umiejętności egzekwowania jej przez członków chóru. Ważna jest też intonacja w śpiewie, precyzja w podawaniu melodii, prawidłowa dykcja i artykulacja. Pedagog kształcąc studenta na specjalności *dyrygentura chóralna* musi mieć na uwadze specyfikę jego późniejszej pracy. Program nauczania obejmuje na pierwszym roku studiów ćwiczenia wokalne Vaccaï'a, Concone'a i Lütgena oraz pieśni Zygmunta Noskowskiego ze zbioru „Cztery pory roku” do słów Marii Konopnickiej. Jest to niezwykle cenna literatura wokalna dla młodych adeptów sztuki wokalne. W pracy nad emisją głosu wykorzystuję również pieśni dla dzieci i młodzieży Jerzego Wasowskiego. Zbiór ten cieszy się sympatią wśród studentów, jest ciekawy muzycznie, wartościowy wokalnie i zróżnicowany tematycznie. Już na pierwszym roku studiów przygotowuje się studenta do śpiewu *a capella*, co jest specyfiką jego późniejszej pracy z chórem. Wprowadza się również formę kanonu kształcąc w ten sposób umiejętność śpiewu wielogłosowego. Egzamin na koniec I roku obejmuje więc jedno ćwiczenie wokalne z akompaniamentem pianisty, 5 piosenek szkolnych wykonanych *a capella* oraz kanon wykonany zespołowo. Na drugim roku wprowadza się polskie pieśni ludowe z różnych regionów oraz utwory chóralne. Wymaga się ponadto od studentów zastosowania prawidłowej emisji głosu w wykonywaniu partii chóralnych. Na trzecim roku studiów program emisji głosu rozszerza się o wykonawstwo partii chóralnych w dziele wokально-instrumentalnym.

Studenci edukacji artystycznej

Specyfiką kształcenia studentów edukacji artystycznej jest wypracowanie w nich umiejętności pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną. Emisja głosu jest w ich procesie kształcenia niezwykle ważnym i cennym elementem. W swojej pracy nad głosami tychże studentów koncentruję się nad wykształceniem podstaw bardzo prawidłowej emisji głosu, która będzie im pozwalała operować instrumentem na długie lata i w trudnych warunkach pracy, jakie niesie szkoła (hałas, krzyk). Chodzi o wyrobienie nawyku emisji głosu, która „nic nie kosztuje”, a więc lekkiej, swobodnej, bez nacisku na gardło i krtań. Ważne jest również bliskie upozowanie głosu, wykształcenie zasad poprawnej dykcji i artykulacji. Przyszli pedagodzy muzyki i śpiewu muszą prezentować wzór prawi-

dłowej wymowy w mowie i śpiewie. Zwracam też szczególną uwagę na umiejętność akompaniowania sobie na fortepianie do śpiewu. Jest to trudna sztuka. Należy ją ćwiczyć regularnie, tak by stała się swobodna i naturalna. Egzamin emisji głosu obejmuje na koniec I roku studiów ćwiczenie wokalne Vaccai'a lub Concone'a z akompaniamentem pianisty-pedagoga, 5 piosenek szkolnych wykonanych *a capella* oraz kanon wykonany zespołowo. Na drugim roku studiów wymaga się znajomości ludowej literatury wokalne z różnych regionów Polski, a także pieśni Z. Noskowskiego ze zbioru „Cztery pory roku”. Wymagana jest również umiejętność wykonywania piosenek szkolnych z własnym akompaniamentem.

Studenci rytmiki

Rytmika jako jedna ze specjalności naszego wydziału, wymaga również pewnej specyfiki w podejściu do głosu i jego emisji. Bazą jest naturalnie kształcenie prawidłowych nawyków posługiwania się głosem, operowanie dobrym oddechem, podparciem i rezonatorami. W swojej pracy ze studentami rytmiki staram się zapoznać ich z jak najszerszym repertuarem pieśni i piosenek dla dzieci, które będą materiałem w ich przyszłej pracy. Zachęcam studentów, aby na każdej lekcji zaprezentowali jedną nową piosenkę z własnym akompaniamentem. Wykształcenie umiejętności akompaniowania sobie w śpiewie jest niezwykle cenną umiejętnością. Zachęcam też studentów do komponowania własnych piosenek dla dzieci oraz do tworzenia własnych akompaniamentów do melodii lub do podanych akordów. Programy egzaminów z emisji głosu pokrywają się tematycznie z egzaminami studentów edukacji artystycznej.

Studenci muzyki kościelnej

Muzyka kościelna jako jedna ze specjalności naszego wydziału kryje w sobie pewne założenia dotyczące również emisji głosu. Absolwenci tej specjalności to przyszli organiści, kantorzy, dyrygenci chórów kościelnych, religijnych zespołów wokalnych, schol itp. W praktyce są to przeważnie organiści, którzy powinni nabyć umiejętność pięknego, prawidłowego śpiewu, będącego wzorem dla parafian. W swojej pracy nad emisją głosu skupiam się nad wieloma aspektami śpiewu: prawidłowym oddechem, rezonansem, dykcją, artykulacją, intonacją. W przypadku studentów muzyki kościelnej ważne są następujące zagadnienia:

- umiejętność posługiwania się pięknym, prawidłowo prowadzonym głosem,

- dyscyplina wokalna – głos idealny intonacyjnie, pozbawiony manier i sztuczności,
- umiejętność synchronizacji śpiewu i akompaniamentu własnego,
- tworzenie własnych struktur akompaniamentu i łączenie go ze śpiewem,
- idealne frazowanie i akcentacja słowna,
- prawidłowa dykcja.

Założenia programowe na I roku studiów obejmują realizowanie ćwiczeń Concone'a, Vaccai'a i Lütgena oraz naukę pieśni kościelnych w oparciu o prawidłowo postawiony głos.

W ramach egzaminu studenci obowiązani są do wykonania tych pieśni *a cappella*, a także z własnym akompaniamentem na fortepianie. Na drugim roku studiów program zawiera także umiejętność śpiewania partii religijnych utworów chóralnych i kanonów o tematyce religijnej. W swojej pracy nad emisją głosu opracowuję dodatkowo ze studentami, zwłaszcza tymi obdarzonymi dobrymi warunkami głosowymi, utwory typu *Ave Maria* czy też arie barokowe. Utwory te mogą być w przyszłości wykorzystane przez przyszłych organistów do solowych wykonań podczas ślubów lub koncertów w kościołach.

Seminaria i wykłady z zakresu emisji głosu

Od początku swojej pracy na uczelni koncentrowałam się nie tylko na nauczaniu, ale również organizacji wydarzeń naukowych i artystycznych z dziedziny emisji głosu. Jestem zdania, iż nie wystarczy sama praca w klasie nad głosem. To za mało. W procesie kształcenia potrzebne jest praktyczne zastosowanie nabytej wiedzy, umiejętności, zmierzenie się z publicznością. Ważne jest również uczestnictwo w sesjach naukowych i warsztatach emisji głosu.

Porównanie i podsumowanie

Analiza kształcenia emisji głosu została przeprowadzona w kontekście Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. F. Nowowiejskiego w Gdańsku oraz Wydziału Dyrygentury Chóralnej, Muzyki Kościelnej, Edukacji Artystycznej, Rytmiki i Jazzu Akademii Muzycznej w Gdańsku. Pokazuje to poniższa tabela.

Tabela 1. Opracowanie własne

Poziom szkoły średniej	Poziom szkoły wyższej
Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia Czas trwania 4 lata Typ zajęć – indywidualne Przedmiot – śpiew solowy	Wydziału Dyrygentury Chóralnej, Muzyki Kościelnej, Edukacji Artystycznej, Rytmiki i Jazzu Akademii Muzycznej Czas trwania 2 lata (studia 3 letnie) Typ zajęć – indywidualne Przedmiot – emisja głosu Przedmiot – emisja zbiorowa (1 rok – studia 2 letnie II stopnia) emisja głosu wraz z metodyką nauczania dla studentów dyrygentury chóralnej (razem 3 lata)

Widać tu różnice dotyczące głównie czasu kształcenia emisyjnego uczniów i studentów. Choć patrząc na metody i sposoby przytoczone w tekście artykułu pokazuje się tu wiele zbieżności i podobieństw. Występują one w doborze repertuaru. W jednym i drugim przypadku są to np. ćwiczenia Concone, Vacai, arie barokowe Bacha, Haendla, arie klasyczne Mozarta, liryka wokalna itp.

Jak się okazuje, podobnie (odmiennie) prezentuje się sytuacja w kwestii sylwetki absolwenta średniej szkoły muzycznej i uczelni wyższej. Widać tu wyraźną różnicę. Pokazuje to tabela 2.

Tabela 2. Opracowanie własne

Poziom szkoły średniej	Poziom szkoły wyższej
Świadomy absolwent przygotowany do przyszłej działalności w zawodzie wokalisty i do kontynuacji nauki na poziomie wyższym	Pedagog świadomie posługujący się emisją głosu śpiewanego i mówionego

Konkludując trzeba stwierdzić, że pomimo różnic dotyczących czasu kształcenia, jak również oczekiwań i efektów występują podobieństwa dotyczące głównie sposobu pracy nad emisją głosu. Jest to najczęściej praca indywidualna zahaczająca o kształtowanie postawy wokalisty, który przecież swój instrument nosi we własnym ciele, a poznając to ciało za każdym razem gdy używa głosu śpiewanego czy mówionego buduje tenże instrument na nowo. O specyfice pracy z wokalistą świadczy kilka zdań wypowiedzianych kiedyś przez Teresę Żylis-Garę podczas jednego z kursów wokalnych:

„Pracując ze studentem, dogłębnie poznaję jego walory, braki, wrażliwość, temperament, charakter i w konsekwencji jego psychikę. Od niej bowiem zależy zdolność percepcji tego, co jest trudno wyrazić słowem, a co z czasem staje się nagle zrozumiałe i realne. Pozostając zawsze w dobrej relacji ze studentem, stawiam przed nim coraz większe wymagania: bardzo skrupulatnego przygotowania muzycznego utworów, codziennego praktykowania specjalnych ćwiczeń oddechowych, odpowiednich ćwiczeń emisyjnych na inhalare (często demonstrując mu, śpiewając sama) oraz olbrzymiej koncentracji i dyscypliny. Między nami powstaje wręcz intymny kontakt, bazowany na całkowitym zaufaniu i szczerości. Właśnie to wzajemne zaufanie i szczerość jest kluczem do efektywnego rozwoju młodego artysty i jego sukcesów”².

2 <http://trubadur.pl/archiwum-trubadura/biul-40/rozmowa-z-teresa-zylis-gara>, Trubadur 3(40)/2006, rozmawiali T. Pasternak i K. Skwierczyński; wywiad przeprowadzony w trakcie kursu mistrzowskiego Maestry w pałacu w Radziejowicach.

Streszczenie

Nauka emisji głosu jest jednym z elementów kształcenia wokalnego w szkołach muzycznych na poziomie średnim i wyższym. Bardzo ważny jest nie tylko głos w śpiewie, ale również w mowie. Staje się istotnym narzędziem w pracy śpiewaka czy nauczyciela-muzyka. Artykuł ten opisuje kształcenie emisyjne na etapie szkoły średniej i wyższej, pokazując podobieństwa, różnice oraz sposoby pracy w kwestii emisji głosu. Oprócz sposobu pracy autorzy artykułu podają przykładowy repertuar przydatny w procesie kształcenia głosu.

Słowa kluczowe: emisja głosu, kształcenie głosu, nauczyciel, mowa, pedagogika wokalna

Bibliografia

- Brégy W., *Elementy techniki wokalnej*, Kraków 1974.
<http://trubadur.pl/archiwum-trubadura/biul-40/rozmowa-z-teresa-zylis-gara>, [dostęp: kwiecień 2017].
- Kamińska B., Milewski S., *Logopedia artystyczna*, Gdańsk 2016.
- Prygoń St., *Interpretacja. Mówię, czytam, wygłaszam*, Warszawa 2007.
- Rozporządzenie ministra kultury i dziedzictwa narodowego z dnia 31 sierpnia 2016 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych. Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z komentarzami, CEA, Warszawa 2014.
- Tarasiewicz B., *Kształcenie wokalne*, Zielona Góra 2016.
- Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie – podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2003.
- Toczyńska B., *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańsk 1994.
- Sobierajska H., *Uczymy się śpiewać*, Warszawa 1972.
- Szkiełkowska A., Kazanecka E., *Emisja głosu – wskazówki metodyczne*, Warszawa 2011,
- Walencik-Topiłko A., *Głos jako narzędzie*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2009,
- Szczepankiewicz-Maliszewska T., *Autorski program nauczania przedmiotu śpiew solowy w OSM II stopnia*, Gdańsk 2014.

From the Experiences of Pedagogues – the Specificity of Teaching Voice Emission at the Secondary and Tertiary Level of Art Education

Abstract: Teaching of the voice emission is one of the elements of the vocal education in music schools of the secondary and tertiary level. Voice is important in both singing and speaking. It becomes an important tool of work of a singer and a teacher who is also a musician. The following article describes the voice emission education at the secondary and tertiary level of art education, showing resemblances, differences and ways of the work in the scope of voice emission. Apart from discussing the methodology of work the authors of the article present an example repertoire useful in the process of voice training.

Keywords: voice emission, voice education, teacher, speech, vocal pedagogy.

Monika Gubała

Sztuka w edukacji – projekty edukacyjne

Wprowadzenie

Istotą działań kultury i tworzeniu potencjału kulturowego jest synergia wielu sztuk, a zarazem współpraca różnych instytucji kultury ze stowarzyszeniami, edukacją i władzami lokalnymi, w celu wytworzenia zasobów społecznych. Wspólne inspiracje, wzajemne motywowanie się skutkuje nowymi przedsięwzięciami artystycznymi, z których wyłaniają się nowe ścieżki i nowatorskie zjawiska wnosząc nowe walory estetyczne, artystyczne i edukacyjne. Udział w kulturze buduje wzajemne relacje społeczeństwa i społeczności lokalnej. Różnorodność i szeroki wachlarz projektów edukacyjnych, jak również udział dzieci i młodzieży jako twórców i odbiorców sztuki, wpływa korzystnie na rozwój więzi społecznych, zapobiega wykluczeniu społecznemu niektórych grup.

„Wychowanie przez sztukę jest atrakcyjnym, istotnym i jednym z kluczowych elementów całego procesu edukacji. Kluczem odpowiedniego i odpowiedzialnego podejścia do działań edukacyjnych z użyciem sztuki jest różnorodność narzędzi”¹.

Kultura w systemie prawnym

Ustawa o samorządzie gminnym określa, że: „Zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty należy do zadań własnych gminy. W szczególności zadania własne obejmują sprawy: (...) kultury, w tym bibliotek gminnych i innych instytucji kultury oraz ochrony zabytków i opieki nad zabytkami (...)”². Formalno-prawne aspekty tego zadania regulują także: Ustawa o bibliotekach³ i Ustawa o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej⁴ Ustawa o działalności

1 <http://edukacjananowo.edu.pl/edukacja-przez-sztuke-w-praktyce>

2 Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, Dz.U. 1990 Nr 16 poz. 95. Opracowano na podstawie: Załącznika do obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 2016 r. (poz. 446), s. 5.

3 Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach, Opracowano na podstawie tj. Dz. U. z 2012 r. poz. 642, poz. 908, z 2013 r. poz. 829, s. 4.

4 Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej, Dz.U. 1991 Nr 114 poz. 493, Opracowano na podstawie: tj. z 2012 r. poz. 406, z 2014 r. poz. 423,

organizacji pozarządowych⁵. Zgodnie z wymienionymi wyżej ustawami, samorządy gminne są organizatorami instytucji kultury, których celem jest zaspokajanie potrzeb kulturalnych mieszkańców gminy. Nadrzędnym organem regulującym działalność kulturalną obok jednostek samorządu terytorialnego jest państwo, jako mecenas kultury, w oparciu o przywoływaną już wcześniej ustawę o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej.⁶

Kultura i sztuka

W artykule zależy mi na ukazaniu celowości tych dwóch dziedzin w edukacji, a nie ich definicji. Celem jest zrozumienie, nabywanie informacji o sztuce, uwrażliwianie młodego pokolenia na sztukę i wyrabianie w nich gustu estetycznego, również podniesienie poziomu kompetencji artystycznych i twórczych odbiorców, kształtowanie poczucia, że kultura i sztuka jest nieodzownym elementem rozwoju osobistego i społecznego w każdym wieku. „Kultura wysoka jest najważniejszą częścią kultury symbolicznej danego społeczeństwa. Korzysta z zasobów kultury narodowej i stanowi podstawę przekazu tradycji oraz dorobku społeczeństwa. Kultura ta jest przekazywana za pośrednictwem sali koncertowej, szkoły, teatru, galerii sztuki, biblioteki i dzięki powszechnemu dostępowi do informacji.”⁷

Realizowanie w małych aglomeracjach miejskich projektów edukacyjnych, gdzie nie ma dostępu do wysokiej sztuki, to działania na rzecz edukacji kulturalnej i wychowania młodego pokolenia przez sztukę. Projekt edukacyjny to prezentacja osiągnięć poszczególnych instytucji, do którego tworzenia zostali zaproszeni bezpośredni użytkownicy. „Projekty z zakresu kultury o charakterze edukacyjnym przyczyniają się do kształtowania społeczeństwa nowoczesnego, otwartego na zmiany, tolerancyjnego. Przeciwdziałają one marginalizacji poszczególnych grup społecznych, zwłaszcza narażonych na wykluczenie z powodu niepełnosprawności czy miejsca zamieszkania.” (Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020, s.148). Działania edukacyjne oparte o sztukę i kulturę mogą być tworzone przez instytucje do tego powołane, takie jak filharmonia, opera, dom kultury, mogą być też tworzone przez szkoły artystyczne.

z 2015 r. poz. 337, 1505, z 2016 r. poz. 1020. s.1.

5 Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. 2003 Nr 96 poz. 873, Opracowano na podstawie: tj. Dz. U. z 2014 r. poz. 1118, 1138, 1146, 2015 r. poz. 1255,1333,1339 s. 6-7.

6 Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej, Dz.U. 1991 Nr 114, Opracowano na podstawie: tj. z 2012 r. poz. 406, z 2014 r. poz. 423, z 2015 r. poz. 337, 1505, z 2016 r. poz. 1020, s.1.

7 Ł. Wróblewski, *Strategie marketingowe*, Polskie wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2012 s. 20.

Postawa prawna projektów edukacyjnych w szkolnictwie artystycznym

§ 3. 3. W szkolnym planie nauczania dopuszcza się wprowadzenie innej niż w systemie lekcyjno-klasowym organizacji zajęć edukacyjnych, w szczególności w formie plenerów artystycznych, zielonych szkół, obozów naukowych lub artystycznych, realizacji spektakli, przedstawień, koncertów i wystaw, jeżeli ich łączny czas realizacji nie przekroczy 5 tygodni w roku szkolnym i zostanie zagwarantowane co najmniej 30 tygodni nauki w roku szkolnym.⁸

Projekty edukacyjne – opis

Skoncentruję się na projektach realizowanych przez Myślenicki Ośrodek Kultury i Sportu oraz Szkołę Muzyczną I stopnia w Dobczycach, których była współpomysłodawcą, współorganizatorem i koordynatorem.

1. „Ethnopoland” projekt realizowany przez Myślenicki Ośrodek Kultury i Sportu w Myślenicach.

Projekt polegał na zamówieniu i prawykonaniu utworu kameralnego „Ethnopoland” – utworu na kwartet głosów dziecięcych wykonanych przez młodych śpiewaków Poznańskiego Chóru Chłopięcego oraz kameralną orkiestrę z perkusją. Czteroczęściowe dzieło o różnorodnej charakterystyce inspirowane było polską etniczną muzyką różnych regionów. Kompozytor Jacek Sykulski i autor tekstów Marek Mikołajczaka sięgnęli i wykorzystali bogaty skarbiec rodzimej kultury ludowej. Dzieło łączyło elementy muzyki klasycznej (forma i aparat wykonawczy) z elementami popularnymi (muzyka ludowa). Wykonawcami byli młodzi artyści i już uznani wykonawcy. Stare formy wypełnione zostały atrakcyjną treścią muzyczną celem przybliżenia szerokiemu gronu odbiorców form kameralnych oraz miały zachęcić społeczność lokalną do uczestniczenia w kulturze muzycznej. Kompozycja została wykonana w sali widowiskowej Myślenickiego Ośrodka Kultury i Sportu w październiku 2015 roku.

Projekt wiązał się z dotarciem przez wykonanie dzieła do nowych kręgów polskich odbiorców mieszkającymi poza dużymi ośrodkami kulturalnymi oraz miał zachęcić społeczność lokalną do uczestniczenia w wysokiej kulturze muzycznej. Pomysł stworzenia „Ethnopoland” zainicjowały projekty Myślenickiej Orkiestry Kameralnej „Concertino” realizowane z muzykami zajmujących się odmiennymi gatunkami muzycznymi, kultywowanie folkloru w środowisku

⁸ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2016 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz. U. Poz. 1408).

lokalnym, co ułatwić miało temu dziełu dotarcie do szerokiego gremium publiczności. Stąd pomysł realizacji dzieła będącego syntezą gatunku wysokiego z formami popularnymi, atrakcyjnymi dla publiczności. Projekt stanowił syntezę kilku gatunków muzycznych co uwidacznia jego innowacyjny charakter. Wartość dzieła i jego wykonania przyczynią się w sposób znaczny dla rozwoju kultury narodowej poprzez promocję form kameralnych, wokalnie-instrumentalnych na terenie, na którym nie działają instytucje związane z wysoką kulturą muzyczną. Elementem edukacyjnym a zarazem i innowacyjnym było to zaangażowanie do projektu obok profesjonalnych wykonawców (kompozytor, dyrygent, instrumentalisci) młodych artystów. Profesjonalne wykonanie utworu „Ethnopoland” zapewniła wiedza i doświadczenie dyrygenta Michaela Maciaszczyka. Przewodnikami w świecie muzycznym dla publiczności była Myślenicka Orkiestra Kameralna „Concertino”. Trwałe efekty projektu to:

- kompozycja charakteryzująca się oryginalnością;
- zainicjowanie ruchu popularyzacji gatunków wokalnie-instrumentalnych przez kameralne orkiestry działające w małych ośrodkach lokalnych;
- przygotowanie dzieła w oparciu o relację mistrz-uczeń;
- popularyzacja kompozycji wśród lokalnej publiczności oraz publiczności branżowej uczniów szkół muzycznych I stopnia.

Partnerami projektu było Myślenickie Stowarzyszenie Muzyków Artystów, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. L. Różyckiego w Myślenicach, Poznański Chór Chłopięcy, Gmina Myślenice. Projekt zrealizowano w ramach Programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Kolekcje – Zamówienia kompozytorskie 2015-2016. Operatorem programu był Instytut Muzyki i Tańca. Patronat honorowy nad wydarzeniem objęli: Poseł na Sejm RP, Marszałek Województwa, Starosta Powiatu, Burmistrz Miasta. Patronat medialny – gazeta i telewizja lokalna.

2. Poranki Muzyczne z muzyką ilustracyjną

Poranki muzyczne z muzyką ilustracyjną to projekt realizowany przez Myślenicki Ośrodek Kultury i Sportu złożony z dwóch koncertów i wystawy, który skierowany był do szerokiej grupy odbiorców: dzieci i młodzieży oraz seniorów w powiecie myślenickim. W programie koncertów z zakresu edukacji kulturalnej, wykonano dzieło Camilla Saint-Saënsa „Karnawał zwierząt”, utwór z zakresu muzyki programowo- ilustracyjnej, któremu towarzyszyła wizualizacja. Integralną częścią projektu była wystawa prac plastycznych inspirowanych muzyką ilustracyjną, dzięki czemu projekt stał się zadaniem interdyscyplinarnym, łączącym w sobie muzykę z plastyką i wizualizacją.

Projekt złożony był z następujących aktywności artystycznych: dwa koncerty edukacyjne odbywające się w sali widowiskowej Myślenickiego Ośrodka Kultury i Sportu liczącej 450 miejsc. Przewodnikami dla publiczności była Myślenicka Orkiestra Kameralna „Concertino” pod batutą maestro Michaela Maciaszczyka (zaangażowanie profesjonalnych muzyków pozwoliło na osiągnięcie zamierzonych efektów merytorycznych zadania), która wykonała utwór Karnawał zwierząt Camila Saint-Saënsa. Wykonywanej kompozycji towarzyszyła wizualizacja odzwierciedlająca charakter i symbolikę ilustracyjną dzieła. Projekt stanowił syntezę różnych dziedzin sztuki z użyciem nowoczesnej technologii, pozwalając publiczności na nowy wymiar obioru dzieła muzycznego. Koncertom towarzyszyła prelekcja słowna, który wprowadzała odbiorcę w arkana sztuki muzycznej.

Obok koncertów odbyła się wystawa prac plastyczne dzieci i młodzieży wykonana dowolną techniką. Motywem przewodnim wystawy była wzajemna inspiracja muzyki i plastyki.

Projekt powstał w wyniku przeprowadzonych konsultacji społecznych z nauczycielami szkół podstawowych i gimnazjów, instruktorami domów kultury i pracownikami instytucji kultury. Projekt stanowił wydarzenie o charakterze interdyscyplinarnym, tworzącym platformę wspólnego działania MOKiS, szkół, stowarzyszeń, a efektem zadania było tworzenie nowej oferty edukacyjnej i kulturalnej dla dzieci, młodzieży i seniorów. Projekt stanowił syntezę różnych dziedzin sztuki, oraz korzystał z rozwiązań artystycznych, z użyciem nowoczesnej technologii, pozwalając publiczności i artystom na poznanie specyfiki pracy i odbioru sztuki plastycznej i muzycznej.

Rezultaty jakościowe zadania to: wzmocnienie uczestnictwa w kulturze różnych grup społecznych, wzmocnienie więzi, wzajemna inspiracja i wymiana doświadczeń pomiędzy artystami, wprowadzenie nowych i w odmiennej konwencji wydarzeń artystycznych w regionie.

Partnerami projektu byli: Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. L. Różyckiego w Myślenicach, Myślenickie Stowarzyszenie Artystów Muzyków, Gmina Myślenice. Projekt zrealizowano w ramach Programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Edukacja priorytet Edukacja Kultury 2016. Operatorem programu było Narodowe Centrum Kultury. Patronat honorowy nad projektem objął Burmistrz Miasta a patronat medialny – prasa lokalna i regionalna oraz telewizja lokalna.

Rezultaty jakościowe zadania to: wzmocnienie uczestnictwa w kulturze różnych grup społecznych, wzmocnienie więzi, wzajemna inspiracja i wymiana doświadczeń pomiędzy artystami, wprowadzenie nowych i w odmiennej konwencji wydarzeń artystycznych w regionie.

3. Muzykowanie u Matejków

Projekt powstał w ramach współpracy pomiędzy Muzeum Narodowym w Krakowie-oddziałem Dom Jana Matejki, a Szkołą Muzyczną I stopnia w Dobczycach. Od 2012 roku do dnia dzisiejszego realizowanych jest 5-6 koncertów rocznie pod honorowym patronatem Wojewody Małopolskiego i Marszałka Województwa Małopolskiego. Cykl koncertów ma na celu przywołanie ducha salonu rodziny Matejków sprzed minionych lat. Ojciec Jana Matejki – Franciszek był nauczycielem muzyki i jego dom rozbrzmiewał muzyką kameralną i lekcjami muzyki. Sam Jan Matejko odebrał staranne wykształcenie muzyczne. Motywem przewodnim koncertów są dzieła muzyczne ze spuścizny i biblioteki przechowywane w zbiorach Domu Jana Matejki.

Przykładowe koncerty

Koncert „Wielkanocne granie i śpiewanie” – pieśni i psalmy w wykonaniu chóru „Vox Coelestis” oraz utwory epoki baroku (J.S. Bach, G. Tartini, D. Scarlatti) na trio smyczkowe oraz duet gitarowy w wykonaniu nauczycieli Szkoły Muzycznej.

Koncert „Wiosenny korowód taneczny – radość muzykowania” – polki, marsze i inne tańce z zasobów nutowych Domu Jana Matejki oraz innych kompozytorów XVII, XVIII, XIX i XX wieku w wykonaniu solistów i kameralistów uczniów i nauczycieli Szkoły Muzycznej I stopnia w Dobczycach.

Koncert „Podróż w przeszłość” – żywa lekcja gry na fortepianie – nauczyciele i uczniowie w hołdzie Franciszkowi Matejce. W programie koncertu utwory ze Szkoły na fortepian ze zbiorów Domu Jana Matejki w konwencji *Mistrz i uczeń* oraz inne duety fortepianowe polskich kompozytorów.

Koncert polskich pieśni patriotycznych oraz pieśni ze śpiewnika Franciszka Matejki w aranżacji nauczycieli szkoły w opracowaniu na chór i orkiestrę smyczkową.

Koncerty odbywają się w niezwykłym otoczeniu dzieł sztuki zebranych w salach wystawowych Domu Jana Matejki w Krakowie. Koncerty mają kameralny charakter, tworzą okoliczności pozwalające odczuć radość wspólnego muzykowania we wspaniałych wnętrzach. Projekt umożliwił uczniom również nabycie doświadczenia w zakresie publicznej prezentacji własnych dokonań oraz pogłębienie wiedzy niezbędnej nie tylko do rozwijania gry na instrumencie, ale także do świadomego uczestniczenia w życiu muzycznym. Projekt zaangażował uczniów Szkoły Muzycznej, jak również grono pedagogiczne, co stworzyło okazję do zaistnienia relacji mistrz-uczeń. Młodzi artyści czerpali od swoich nauczycieli wiedzę dotyczącą profesjonalnych działań artystycznych.

Podsumowanie

Przedstawione projekty edukacyjne spełniają wiele aspektów edukacji kulturalnej, opierają się na:

- partycypacji społecznej,
- synergii sztuk,
- działaniach innowacyjnych,
- nowoczesnych technologiach,
- udziale różnych partnerów w realizacji projektów,
- udziale finansowania ze środków budżetowych samorządowych i państwowych.

Sztuka poprzez projekty edukacyjne wykorzystana może być do wzmocnienia kreatywnego i innowacyjnego potencjału kulturowego społeczeństwa i służyć może tworzeniu się dialogu kulturowego i wychowaniu przez sztukę młodego pokolenia. Znajomość specyfiki jednostek zaangażowanych w realizację projektu oraz ich potencjałów w budowaniu kultury jest niezwykle istotnym elementem współpracy, wspólne motywowanie się do odkrywania nowych obszarów, rozwijanie kreatywności w wynajdywaniu alternatywnych rozwiązań i powiązań pomiędzy poszczególnymi sektorami pozawala na świadome kształtowanie wspólnego dzieła i działania edukacyjne.

Streszczenie

Projekty edukacyjne są ciekawą formą aktywności artystycznej dzięki, którym zarówno twórcy jak i odbiorcy rozwijającą swoją wiedzę i kompetencje w zakresie kultury i sztuki. Działania takie integrują i angażują wszystkie grupy społeczne oraz instytucje kultury, edukacji, mediów i władz lokalnych wokół kultury. Projekty edukacyjne realizowane przez instytucje kultury i szkoły artystyczne jawią się jako działania prospołeczne w sferze kultury, upowszechniające kulturę i sztukę w małych aglomeracjach wnosząc nowe walory estetyczne, artystyczne i edukacyjne.

Słowa kluczowe: kultura, sztuka, projekt edukacyjny, instytucje kultury.

Bibliografia

- Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.
- Czarnecki S., *NOWA WIDOWNIA. O promocji w kulturze*, Warszawa 2015.
- Eagleton T., *Po co nam kultura*, Warszawa 2012.
- Hausner J., Karwińska A., Purchla J. (red.), *Kultura a rozwój*, Warszawa 2013.
- Hausner J., *Strategia rozwoju kapitału społecznego*, <https://www.biblioteki.org/>. <http://edukacjananowo.edu.pl/edukacja-przez-sztuke-w-praktyce/> Ewa Szachowska – Edukacja na nowo
- Inglis F., *Kultura*, Warszawa 2007.
- Kosińska M., Sikorska K., Skórzyńska A., *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Poznań 2012.
- Między uczestnictwem w kulturze a partycypacją w zarządzaniu*, red. W. Kowalik, M. Matlak, A. Nowak, K. Noworól, Z. Noworól, Kraków 2011.
- Marchwiński J., *Partnerstwo w muzyce*, Kraków 2010.
- Newbiggin J., *Kreatywna Gospodarka: Przewodnik dla początkujących*, British Council 2010.
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2016 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz. U. Poz. 1408).
- Skrzypek M. (red.), *Kultura szeroka. Księga wyjścia*, Lublin 2011.
- Wróblewski Ł., *Strategie marketingowe*, Warszawa 2012.
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, Dz. U. 1990 Nr 16 poz. 95, Opracowano na podstawie: tj. Dz. U. z 2013 r. poz. 594, 1318, z 2014 r. poz. 379, 1072, z 2015 r. 1045.
- Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach. Opracowano na podstawie tj. Dz. U. z 2012 r. poz. 642, poz. 908, z 2013 r. poz. 829.
- Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działal-

ności kulturalnej, Dz. U. 1991 Nr 114 poz. 493, Opracowano na podstawie: tj. z 2012 r. poz. 406, z 2014 r. poz. 423, z 2015 r. poz. 337, 1505.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. 2003 Nr 96 poz. 873, Opracowano na podstawie: tj. Dz. U. z 2014 r. poz. 1118, 1138, 1146, 2015 r. poz. 1255, 1333, 1339.

Zrób to z innymi, Małopolski Instytut Kultury, Lokalne Centrum Kultury, Kraków 2013.

Art in Education – Educational Projects

Abstract: Educational projects are an interesting form of artistic activity, through which both the creators and the recipients develop their knowledge and skills in the field of culture and art. Such activities integrate and engage all social groups and institutions of culture, education, media and local authorities dealing with culture. Educational projects implemented by cultural institutions and art schools have emerged as pro-social activities in the sphere of culture, popularizing art and culture in small agglomerations and introducing new aesthetic, artistic and educational values.

Keywords: culture, art, design educational, institutions of culture.

Romualda Ławrowska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Zintegrowane działania artystyczne dzieci w teorii i praktyce szkolnej. Projekt „Muzyczne animacje”

Wstęp

Wprowadzenie w Polsce 1999 roku reformy oświatowej oznaczało dla środowiska nauczycieli i pedagogów, w tym dla nauczycieli muzyki nową sytuację, która u wielu wzbudzała niechęć i wobec której odczuwali dyskomfort i opór. Zaburzało to bowiem i, jak wykazują badania nadal zaburza, utrwalone wzorce metodyczne postępowania dydaktycznego podczas zajęć muzycznych z dziećmi. Nauczyciele muzyki bowiem czerpią swe wzorce z kształcenia przedmiotowego w szkolnictwie muzycznym, a nauczyciele wczesnej edukacji najczęściej z przedmiotowego nauczania jakiemu sami byli poddani na wszystkich poziomach kształcenia. Po ogłoszeniu reformy zrodziły się pytania o to:

- Czy istnieją w polskiej praktyce wychowania muzycznego przykłady działań zintegrowanych z muzyką?
- Czy zostały one opisane w pracach teoretycznych?
- Czy i jakie są podstawowe zasady teoretyczne takiego postępowania dydaktycznego?
- Czy i na ile paradygmat edukacji zintegrowanej zagraża autonomii powszechnej edukacji muzycznej i poznawaniu podstawowych zasad muzyki?

Odpowiedzi na te pytania poszukam też w niniejszym opracowaniu.

Kształcenie zintegrowane w teorii pedagogicznej

Analiza procesów poznawczych zachodzących w umyśle dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym doprowadziła pedagogów XX wieku do wniosków, że rzeczywistość i świat wokół siebie postrzegają jako całość a nie zbiór elementów. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że „Jednostka nie odbiera pojedynczych bodźców, (...) ale spostrzega bodziec w kontekście ca-

łej sytuacji, a więc w określonym układzie wszystkich elementów środowiska, włączając w to własne doświadczenia i już ukształtowane zależności ze środowiskiem.”¹

Zdzisława Załona, badająca aktualnie zachodzące zjawiska we wczesnoszkolnej edukacji dziecka, dokonuje przeglądu prac teoretycznych dotyczących rozmaitych koncepcji kształcenia zintegrowanego, przytacza w chronologicznym ciągu poglądy J.E. Stevensona, O. Declory’ego, K. Linkego, C. Freineta, H. Rowida, J.A. Maćkowiaków, H. Muszyńskiego, B. Suchodolskiego i J.Walczyny. Stwierdza również „najczęściej zauważa się jednak, że niezwykle wpływ na teorię i praktykę współczesnej edukacji wczesnoszkolnej miały: metoda ośrodków zainteresowań O. Declory’ego, nauczanie łączne K. Lindego, oraz techniki C. Freineta.”²

Najistotniejsze w koncepcji Declory’ego jest odejście od nauczania przedmiotowego, poznawanie rzeczy poprzez obserwację, nabywanie wiedzy i umiejętności w środowisku naturalnym, w najbliższym otoczeniu co stanowi podstawę do rozumienia zjawisk, jednocześnie umożliwiając dziecku kierowanie własną aktywnością poznawczą.

Zdaniem Ł. Muszyńskiej integracja polega na:

- 1) łącznym ujmowaniu celów nauczania, wychowania oraz kształcenia,
- 2) scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowaniu poprzez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych,
- 3) tworzeniu jednolitych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych. Realizacja każdej integralnej jednostki tematycznej przebiega według następujących zasad – ciągłości czasowej (wychowawca nie stosuje interwałów czasowych, ale kieruje się zakończeniem pewnego modułu w pracy, potrzebami dzieci, wskazaniem higieny pracy umysłowej, zmęczeniem uczniów – momenty wypoczynku wkomponowuje w jednostkę tematyczną); urozmaicenia formy zajęć (biorąc pod uwagę możliwości psychofizyczne dziecka i wymogi higieny pracy stosuje rozmaite i różnicowane pod względem trudności oraz atrakcyjności formy zajęć); płynności lekcji (przechodzenie z jednej formy zajęć do drugiej jest logiczne, naturalne i uzasadnione).³

Chociaż pojęcie integracji w nauczaniu nie jest jednoznaczne i jednako rozumiane, to dalsze próby jej dookreślenia są nam niezwykle pomocne.

1 H. Sowińska, *Integracja pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań 1996, s. 8; [za:] Z. Załona, *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Nowy Sącz, s. 26.

2 Ibidem s. 27.

3 Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Warszawa-Poznań 1974, s. 29, [za:] Z. Załona, *ibidem* s. 27.

H. Sowińska określa ją jako taktykę organizacji procesów dydaktycznych, która polega na stwarzaniu dziecku warunków do wszechstronnej działalności podporządkowanej określonym zadaniom integrującym w sobie różne treści skupione na wspólnym bloku tematycznym. Integracja polega na łączeniu różnych celów i treści z różnych dziedzin i form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych. W koncepcji Sowińskiej zwraca uwagę wyraźne wskazanie na dziecko jako podmiot poznający: „integracja dokonuje się w samym dziecku na skutek tego, że realizuje ono określoną aktywność, w której łączą się różne procesy (uczucia, myślenie, wyobrażenie, tworzenie)”⁴. Te czynniki z pewnością dotyczą pedagogów muzyki, których działania z muzyką odwołują się do tych procesów.

Niewątpliwie do tworzenia się w polskiej szkole koncepcji integracji w nauczaniu-uczeniu się zaliczyć należy założenia pedagogiczne W. Okonia i W. Zaczyńskiego: nauczania przez przeżywanie i aktywność własną, oraz zasadę wielostronności i wielozmysłowego poznania przez dziecko. W. Okoń definiuje integrację jako: „łączenie ze sobą przedmiotów nauczania przez tworzenie zespolonych programów, bądź bloków tematycznych, aby tym samym uczeń poznawał wiedzę w jej wzajemnych związkach i zależnościach, aby poznawał różne fragmenty rzeczywistości ze stanowiska kilku przedmiotów nauczania. To globalne patrzenie na akty poznania przez dostrzeganie więzi między-przedmiotowych sprzyja odkrywaniu nie tylko szczegółowych problemów, lecz także zagadnień ogólnych i spraw globalnych własnego kraju i świata.”⁵

Ostatecznie do kształtu reformy z 1999 w zakresie nauczania początkowego przyczyniła się Maria Cackowska, która uważała, że obowiązkiem szkolnym powinno się objąć wszystkie dzieci od 6 roku życia i wprowadzić 4-letni okres nauki początkowej od klas zerowych poprzez I-III. W klasach O i I obowiązywać miało nauczanie całościowe, a w dalszych klasach II i III stopniowo należało przechodzić do nauczania systematyczno-przedmiotowego nie zapominając o rozpatrywaniu faktów, zjawisk i problemów na tle szerokich całości.”⁶

Już po kilku latach badania własne autorki koncepcji doprowadziły ją do konstatacji, że wprowadzenie reformy w 1999 okazało się przedwczesne z uwagi na nieprzygotowanie do niej nauczycieli, jako organizatorów zintegrowanego procesu nauczania – uczenia się.⁷

4 H. Sowińska, op. cit. s. 12, [za:] Załona.

5 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 144.

6 [za:] Z. Załona. op. cit., s. 28.

7 M. Cackowska, *Szanse i zagrożenia reformy systemu edukacyjnego w Polsce*, „Życie Szkoły” 2002, nr 2.

Przegląd publikacji pedagogiczno-muzycznych

Aby otworzyć się na myślenie o całościowym, integralnym nauczaniu-uczeniu się muzyki przez dzieci należy spojrzeć na muzykę jako nieodłączną część rzeczywistości w środowisku dziecka. Każda bowiem rzeczywistość świata materialnego wokół nas ma swą warstwę akustyczną-dźwiękową, którą dzieci mogą odkrywać w bezpośrednim doświadczeniu słuchaniu i odtwarzaniu nadsładowczym: wokalnym czy instrumentalnym. Utwory muzyczne zaś o walorach artystycznych mają moc wyrażania ludzkich emocji, z którymi dziecko identyfikuje się i wyraża je w aktach wielorakich form ekspresji (słownej, ruchowej, wokalne, instrumentalnej, plastycznej, a nawet para-teatralnej).

Genezy muzycznej pedagogiki integralnej jako łączenia treści pozamuzycznych z treściami edukacji muzycznej, należy dostrzec wraz ze wzrostem praktyki powszechnego wychowania muzycznego w tym rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a, eurytmii Rudolfa Steinera, metody elementarnej Carla Orffa i innych. C. Orff założył, że proces uczenia się muzyki nie może przebiegać „wbrew” lecz „z” – czyli postępować równolegle z rozwojem dziecka. Należy to rozumieć, że na język muzyczny powinno się przekładać to co dziecku najbliższe i inspirujące go do aktywności czyli gest, słowo, ruch, otoczenie. Podstawę pedagogiki Orffa stanowi aktywność twórcza dziecka. Integracja dokonuje się tu niewątpliwie w obrębie form aktywności muzycznej, która musi też w sposób naturalny w zabawach muzycznych z dziećmi nawiązywać do środowiska przyrodniczego i domowego. Z pewnością to właśnie znaczący rozwój metodyki pracy muzycznej z dziećmi, przyczynił się do uświadomienia nauczycielom wielorakich funkcji rozwojowych zabaw muzycznych. To zaś zwróciło szerzej uwagę na możliwości łączenia treści muzycznych z pozostałymi treściami edukacyjnymi.

W polskich publikacjach dowody na włączanie treści pozamuzycznych do umuzykalniania dzieci znajdujemy już w publikacjach z lat 70. ubiegłego wieku, między innymi Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman – popularyzatorki metody Orffa w Polsce⁸ – są to najczęściej przykłady zabaw muzyczno-ruchowych inspirowanych tematyką piosenki, także z użyciem instrumentów perkusyjnych. Osnową i inspiracją wielostronnych zabaw jest tutaj treść słowna piosenki. Równocześnie zabawy z piosenką zawsze prowadzą dziecko do kształtowania słuchu, głosu, ekspresji ruchowej, instrumentalnej i myślenia twórczego. Doskonale wyczuwała założenia scalania treści z różnych obszarów edukacji w zabawach z muzyką dla dzieci w przedszkolu Beatrix Podolska, co uwidaczniają jej publikacje.⁹

8 U. Smoczyńska-Nachtman, *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, 1988; *Rozśpiewane przedszkole*, 1988; *Muzyka dla dzieci*, 1992.

9 B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1979; *Bawiło się lato z wiosną*, Warszawa 1983.

Stosowanie metod integralnych dostosowanych do możliwości potrzeb i zainteresowań dziecka postulaty C. Freineta, J.S. Brunera wyraziła Zofia Burowska w książce *Słuchanie i tworzenie muzyki*. Akcentowała rolę doświadczania aktywności twórczej w poznawaniu elementów dzieła muzycznego, jako optymalną drogę do rozumienia muzyki w przyszłości. Liczne przykłady pomysłowych ćwiczeń i zadań tematycznych (opracowane przez Irenę Antoń), wskazały drogę do wykorzystania naturalnej skłonności naśladowczych dzieci w celu doświadczania własnej aktywności w łączności ze światem dźwięków i muzyki.¹⁰ Wiele też pomysłowych zadań i zabaw muzycznych odnajdujemy w książce Z. Burowskiej i Jej Zespołu *So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I-III*¹¹, wyraźnie inspirowanych pedagogiką Orffa i Z. Kodaly'a, w sposób przemyślany dostosowanych do potrzeb dzieci i polskiego folkloru. Ciekawe ujęcie problematyki pracy z dziećmi zawarto w książce pod red. B. Dymary *Dziecko w świecie muzyki*.¹²

Równoległe z postulatami pedagogiki całościowej – integralnej w XX wieku doszły do głosu postulatory łączenia sztuk tzw. poli-estetic i przekładu inter-semiotycznego, co miało wpływ na wielu pedagogów muzyki i nauczycieli z kręgu wychowania estetycznego. Z uwagi na ograniczoną ilość miejsca pominę rozwinięcie tego wątku.

Autonomia edukacji muzycznej i możliwości integrowania treści muzycznych z pozostałymi treściami edukacyjnymi

Wraz z reformą 1999 r. i wcielaniem w życie paradygmatu edukacji zintegrowanej w nauczaniu początkowym, doszło do wielu niekorzystnych zjawisk w obrębie powszechnej edukacji muzycznej. Muzyka w klasach 1-3 stała się jednym z siedmiu obszarów edukacji zintegrowanej. Nauczyciele szkolni odczytali to paradoksalnie, że nie ma muzyki w szkole, czynniki to tym łatwiej, że nie czuli się dostatecznie przygotowani do metodyki muzyki, nie dysponujący podstawowymi umiejętnościami muzycznymi. Maria Przychodzińska już w 2005 roku tak oceniła sytuację edukacji muzycznej dzieci: „...praktycznie na skutek braku muzycznego przygotowania nauczycieli jest wyeliminowana. Inicjacja muzyczna odbywa się przez mass media, w tym przez konkursy wykonywania repertuaru dla dorosłych piosenkarzy – przez dzieci, (...) codzienny kontakt z muzyką wyłącznie pop. Zatem zamiast intensywnego rozwoju

10 Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki*, WSiP 1980, s. 81.

11 Z. Burowska, I. Kurcz, B. Karpała, B. Noworol, A. Wilk, *So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne w klasach 1-3*. Warszawa 1987.

12 B. Dymara (red.) *Dziecko w świecie muzyki*, Kraków 2005.

zdolności i zainteresowań muzycznych dzieci w najlepszym dla tego wieku, ma miejsce jednostronna akulturacja do muzyki pop.¹³ Wszyscy obserwujemy pogłębianie się dramatyczne tego zjawiska. Inni nazywają nauczycieli klas 1-3 „uzurpatorami” w dziedzinie prowadzenia obszaru edukacji muzycznej.

Równoległe ze zmianą systemu edukacji wczesnoszkolnej z roku na rok pogorszyła się sytuacja przedmiotowego nauczania muzyki w uczelniach i instytutach pedagogicznych: minimalizowanie liczby godzin w planach studiów, wycofanie się ze sprawdzianów zdolności muzycznych kandydatów na nauczycieli. W ostatnich dekadach nałożyło się na to tworzenie studiów dwu-specjalnościowych. Zwiększenie liczby przedmiotów w planach studiów, drastycznie zmniejszono liczbę godzin na praktyki i przedmioty muzyczne nawet do 9 na studiach niestacjonarnych.

Zespół pracowników Katedry Edukacji Artystycznej, działający przy Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny), od lat 80. realizuje w zakresie kształcenia muzycznego nauczycieli wypracowaną przez lata tzw. Krakowską Koncepcję Programowo-Metodyczną Powszechnego Wychowania Muzycznego. Od lat 90. prowadzono też we współpracy z Akademią Muzyczną badania efektywności kształcenia muzycznego nauczycieli.¹⁴ Raport z ogólnopolskich badań (prowadzonych pod kierunkiem prof. Jerzego Kurcza) o stanie kształcenia nauczycieli muzyki zbiegł się w czasie z ogłoszeniem reformy 1999 i przedstawiał wielce niezadowolający stan kompetencji muzycznych i jego uwarunkowania. W obliczu wspomnianych zmian w uczelniach efektywność kształcenia studentów jeszcze zmalała. Próby modernizacji i optymalizacji procesu kształcenia muzycznego nauczycieli (plany, programy, podręczniki, skrypty, praktyki) realizowane przez członków katedry były też często weryfikowane w rzeczywistości szkolnej i przedszkolnej.¹⁵

W oparciu o te prace badawcze i praktykę, zespół krakowskich pedagogów muzyki wypracowywał własne stanowisko wobec zmiany systemowej¹⁶ i po-

13 M. Przychodzińska, *Edukacja muzyczna dziś. Idee-pytania-niepokoje*. [w:] A. Białkowski (red.), *Edukacja Muzyczna*. vol. 1, Lublin 2005, s. 9.

14 Wyniki badań publikowano w książkach: Z. Burowska i inni, *Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna*, Kraków 1993; J. Kurcz (red.) *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, Kraków 1999; R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003; A. Wilk, *Problemat kształcenia kompetencji muzycznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej...*, Kraków 2004; oraz licznych artykułach.

15 R. Ławrowska, *Wychowanie muzyczne dzieci w wieku 3-10 lat w pracach magisterskich studentów specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, Katowice.

16 Zob. R. Ławrowska, *Wychowanie muzyczne dziecka w pracach krakowskich pedagogów w 2 połowie XX w.*, Ars Inter Kultura, Słupsk 2015.

dejmował starania o zachowanie autonomii edukacji muzycznej przy jednoczesnym uznaniu możliwości integrowania treści muzycznych z pozostałymi treściami edukacyjnymi. Wnikliwie pracowano nad rozróżnieniem pojęcia korelacji i integracji w nauczaniu muzyki.

Autonomia edukacji muzycznej w szkolnictwie oświatowym oznacza nie tylko jej odrębność, samowystarczalność i niepowtarzalność, ale także niezbędność systematycznego rozwijania zdolności muzycznych/inteligencji muzycznej, kształtowanie korelacji słuchowo głosowej dziecka w okresie najbardziej do tego odpowiednim. Powinno to być równorzędnie traktowane z celami poznawczymi i aktywnym posługiwaniem się językiem muzyki, w tym podstawami zapisu nutowego.

W trosce o zachowanie autonomii edukacji muzycznej grupa pedagogów muzyki z różnych ośrodków akademickich w Polsce, stworzyła też *Standardy edukacji muzycznej*¹⁷ (opublikowane w 2008 r., 2009 r.), przeznaczone dla wszystkich etapów edukacji oświatowej od przedszkola po maturę, po to, aby kolejne reformy nie naruszały prawa młodego pokolenia do tego działu edukacji, kierując się troską o przygotowanie młodych do odbioru dziedzictwa kultury muzycznej.

W niniejszym opracowaniu wskażę na niektóre możliwości scalania treści poznawczych w pracy z dziećmi 5-10-letnimi, a wypróbowane w pracy ze studentami podczas zajęć pod nazwą: *Ekspresja muzyczno-ruchowa; metodyka muzyki w przedszkolu i w klasach 1-3*; a także prac Koła Studenckiego Pedagogika Rytmu i Ruchu Muzyką.

Słuchanie muzyki – aktywne przeżywanie – rozumienie muzyki przez dzieci. Założenia

W najwcześniejszych okresach życia dziecko spotyka się głównie ze śpiewem matki, jest to wspaniały, pierwszy rodzaj muzycznego kontaktu i zarazem spotkanie z prostą i dostępną formą muzyczną – pieśnią. Później to właśnie pieśń dominuje w edukacji muzycznej przedszkola i szkoły. Mniej znane są sposoby pracy z muzyką instrumentalną, która zdecydowanie bardziej pozwala się skupić na walorach brzmieniowych „czystej” muzyki, na jej elementach artykulacyjnych, dynamice, tempie i związanym z nimi przekazie emocjonalnym. A przecież olbrzymi wzrost technik fonograficznych, zwiększenie dostępności do nagrań muzycznych jest szansą dla optymalizacji edukacji muzycznej w tym zakresie, także na początkowych etapach pracy z dzieckiem.

¹⁷ A. Białkowski, W.A. Sacher (red. naukowa), *Standardy edukacji muzycznej*, Warszawa 2010.

W metodyce edukacji muzycznej dziecka zaleca się stosowanie zasady nauczania przez aktywność własną, doświadczanie i przeżywanie muzyki. Te akty kontaktu z muzyką świadomie, celowo i systematycznie organizowane przez nauczyciela prowadzą ucznia do wiedzy o elementach dzieł muzycznych i rozumienia muzyki.

Aktywne słuchanie muzyki stoi w opozycji do powszechnej dziś obecności muzyki w tle akustycznym, czyli biernego, pozbawionego emocji i refleksji „ładowania uszu dźwiękami”, bez szansy na odczucie piękna, na przeżycie estetyczne. Obserwacja zjawisk i zachowań społecznych związanych ze słuchaniem muzyki w rodzinach i w otoczeniu, a także chęć dostosowania i dynamicznego przyspieszenia zmian w metodyce muzyki realizowanych w przedszkolach i klasach 1-3, skłoniła mnie do stworzenia programu zajęć z aktywnym słuchaniem muzyki instrumentalnej z podstawowego kanonu literatury muzycznej dla dzieci. Między innymi są to: wybrane utwory P. Czajkowskiego z *Dziadka do orzechów*; E. Griega ze suity *Peer Gynt*; M. Musorgskiego *Obrazki z wystawy*; C. Saint-Saensa *Karnawał zwierząt*. Zabawy wraz z wierszami Z. Nowaka i ilustracjami oraz nagraniem na CD do cyklu 13 miniatur C. Saint-Saensa, *Karnawał zwierząt* zostały opublikowane w książce *Muzyczne animacje*.¹⁸

Program zintegrowanych zajęć artystycznych inspirowanych muzyką z zachowaniem autonomicznych celów edukacji muzycznej

Cele programu:

- **Motywacyjne.** Celem jest wczesne zainteresowanie dziecka wartościową muzyką instrumentalną, oswojenie z językiem muzycznym, samorealizacja, współpraca, satysfakcja.
- **Poznawcze.** uczestnictwo w sytuacjach sprzyjających odkrywaniu elementarnych zjawisk muzycznych. Są nimi cechy dźwięku: barwa, dynamika, artykulacja, zjawiska związane z czasem: rytm, metrum, tempo, a także z wysokością dźwięków: melodią, harmonią. Osluchanie z muzyką instrumentalną, poznawanie brzmienia poszczególnych instrumentów orkiestry w kontekście literatury muzycznej. Aktywne poznawanie archetypów zawartych w kodzie muzycznym a odnoszących się do emocji oraz zjawisk z życia przyrodniczego, uruchomienie myślenia muzycznego.
- **Twórcze.** pobudzanie wyobraźni, fantazji, wielorakiej ekspresji, umiejętności związane z przekładem inter-semiotycznym.
- **Aktywność dziecka.** Słuchanie muzyki we wczesnych okresach edukacji

¹⁸ R. Ławrowska, Z. Nowak, *Muzyczne animacje. Aktywne słuchanie-przeżywanie-rozumienie muzyki przez dzieci*, Warszawa 2014.

muzycznej wiąże się z aktywnością dziecka: ruchową, wokalną, instrumentalną, a także z ekspresją słowną, plastyczną, teatralną. Te sytuacje dydaktyczne inspiruje nauczyciel, rodzic lub opiekun. W początkowych etapach edukacji muzycznej nie stosuje się długich utworów i nudnych pogadanek o muzyce, gdyż dziecko nie jest w stanie długo koncentrować się na słuchaniu w bezruchu. Nigdy też nie powinno się krytykować jego ekspresji; przeciwnie: tylko motywować do podejmowania aktywności muzycznej, licząc się z niejednakowym poziomem poszczególnych obszarów rozwoju słuchowo-ruchowo-motorycznego u dziecka, a co za tym idzie – prawem do niedoskonałych osiągnięć muzycznych.

Odniesienia do pedagogiki integralnej, całościowej: zastosowanie zabaw tematycznych, nauczanie przez przeżywanie i wielokierunkową aktywność własną, łączenie sztuk, łączenie form aktywności muzycznej z plastyczną, literacką, plastyczną, dramową. Rozumienie i stosowanie kodów literackich, muzycznych, plastycznych; kształtowanie się wyobrażeń i pojęć – wiedzy o świecie; posługiwanie się archetypami w odniesieniu do zjawisk przyrodniczych i otaczającego świata.

Materiał muzyczny: Istotny jest dobór muzyki do możliwości percepcyjnych dziecka, stąd często stosuje się utwory krótkie, wyraziste, ilustrujące za pomocą środków muzycznych zjawiska znane i bliskie dziecku. Właśnie takie kryteria spełnia między innymi cykliczny utwór Camila Saint-Saëns'a: *Karnawał zwierząt* złożony z 13 miniatur instrumentalnych, będących w zamyśle kompozytora muzycznymi portretami zwierząt. Obrazując ich charakterystyczne cechy, kompozytor posłużył się elementami muzyki w sposób niezwykle wyrazisty i dowcipny. Taki sposób obrazowania treści może być okazją wielostronnego aktywizowania dziecka w celu odczuwania i operowania tymi elementami w zabawie, do inspirowania jego skojarzeń przy-muzycznych i korelowania treści z wielu obszarów edukacji.

Inspiracje pozamuzyczne: wiersze Zbigniewa Nowaka, inspirowane muzyką Saint-Saëns'a, niezwykle oddziałują na wyobraźnię dzieci i zachęcają je do aktywności. Operując bogatym i barwnym językiem, żartem, autor tekstu nie udzielnia (nie ogranicza) języka, co z pewnością sprzyjać może poszerzeniu ich słownictwa. Teksty wierszy, jak i narracja osoby prowadzącej muzyczne zabawy koncentrują uwagę słuchową małego słuchacza a zarazem ukierunkowują obserwację zjawisk muzycznych, pobudzają wyobraźnię i wielokierunkową ekspresję. Opowiadania wprowadzające do słuchania, także o charakterze baśniowym, pytania, zadania.

Forma zajęć: Grupowa lub indywidualna: zabawy muzyczne nie pozwalają dzieciom na bierność; zanim zabrzmie muzyka, uwaga dziecka jest pobudzona jakimś pytaniem, zagadką, zadaniem do zaobserwowania podczas słuchania, do którego należy powrócić konsekwentnie po wysłuchaniu utworu. Aktywne słuchanie oznacza więc zaciekawianie utworem, uruchamianie uwagi słuchowej dziecka a następnie włączanie ekspresji dziecka: wokalne, ruchowe, instrumentalne, teatralne, plastyczne i werbalne. Stosowanie aktywności indywidualnej lub grupowej umożliwia skorzystanie z tej propozycji zarówno w pracy z dziećmi w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej jak i w zabawach prowadzonych w rodzinie. Właśnie dla tych celów wypróbowane w programie zabawy z muzyką stały się podstawą do opublikowania ich w formie książkowej. Tak powstała książeczka *Muzyczne animacje. Karnawał zwierząt*, wydana wraz z CD przez Wydawnictwo płytowe DUX.

Spodziewane funkcje: obok funkcji umuzykalniającej i edukacyjnej aktywne słuchanie muzyki instrumentalnej (a nie tylko wokalne w formie piosenek) przynosi korzyści ogólnorozwojowe, wynikające z koncentrowania przez dziecko uwagi słuchowej, pobudzenia jego wyobraźni, fantazji, ekspresji, odczuwania, rozpoznawania i określania własnych uczuć. Wzrost samoświadomości, motywacji do zajmowania się muzyką

Książka *Muzyczne animacje*. Poszczególne jednostki metodyczne, których osnową są utwory cyklu *Karnawał zwierząt* mają tematy tożsame z tytułami utworów. Dają one podstawę do wielorakich działań o charakterze zabaw twórczych, które wprowadzą dziecko w odczuwanie zjawisk muzycznych i kształtowanie wyobrażeń muzycznych, takich jak: tempo, artykulacja, dynamika, barwa instrumentów, nastroj i emocje w muzyce. Określono je jako tematy metodyczne w nawiasach przy tytułach utworów. Stosowane w przebiegu zajęć pojęcia muzyczne zostały wyróżnione kolorem. Każdy temat może być realizowany przez kilka kolejnych zajęć i wielokrotnie przypomniany, zagadnienia te koniecznie powinny być utrwalane a po czasie – przypomniane już w formie zagadek itp. zadań.

Atmosfera. Sugeruje się nauczycielom lub opiekunom tworzenie szczególnej atmosfery zajęć z aktywnym słuchaniem, w tym zwłaszcza operowanie umuzycznioną mową i innymi środkami komunikacji niewerbalnej, takimi jak: gestykulacja, ruch w przestrzeni, udratyzowana intonacja w czasie czytania wierszy i stosowna mimika. Równocześnie polecamy obserwowanie dzieci, podążanie za nimi i dostosowywanie się do ich ekspresji. Pomysły dziecięcej wyobraźni mogą wręcz zaskakiwać i nie mogą być lekceważone przez nauczyciela, który nie powinien bezwzględnie narzucać i zmuszać dzieci do odczuwania

i interpretowania sztuki wyłącznie według jego własnego modelu, by nie gasić ekspresji twórczej dziecka.

Metoda

Metoda aktywnego słuchania-przeżywania muzyki – rozumienia muzyki przez dziecko charakteryzuje się konsekwentnym stosowaniem określonej chronologii połączonych czynności nauczyciela i ucznia. Model takich zajęć można określić w przybliżeniu jako: Odczuwam-działam-rozumiem muzykę. A oto poszczególne czynności:

1. Zaciekawienie słuchaniem, tematem (opowieść wstępna, bajka, wiersz).
2. Polecenia do spostrzegania zjawisk w trakcie słuchania.
3. Słuchanie utworu – percepcja.
4. Ekspresja słowna, odpowiedzi na polecenia, np. dokończenie opowieści.
5. Słuchanie ponowne – pogłębiona percepcja.
6. Ekspresja ruchowa z muzyką, plastyka ożywiona.
7. Ekspresja naśladowcza, parateatralna, dramowa (wstępna).
8. Słuchanie i wykonanie scenki z muzyką.
9. Rozmowa, spostrzeganie zjawisk muzycznych, nazywanie, rozróżnianie/rozpoznanie / rozumienie.
10. Ekspresja plastyczna, kolorowanie, tworzenie, malowanie, rysowanie itp.

Uwagi o realizacji¹⁹

Dzieci szczególnie lubią słuchać muzyki w jej całościowej formie, co daje im odmienne doznania niż ćwiczenia wzorów i schematów rytmicznych czy melodycznych. Poza tym chcemy przecież, żeby uczyły się koncentrowania na słuchaniu poddane skupieniu, nie zaś rozpraszały uwagę słuchową działaniem. Dlatego pierwszy kontakt z danym utworem muzycznym powinien przebiegać w spokoju, by dziecko odczuło jego wartość estetyczną, emocjonalną, ewentualnie mogło percypować np. budowę formalną i inne cechy kompozycji. Odczucie to nie musi być jeszcze świadome, może wywołać różne reakcje spontaniczne. Ekspresja wywołana utworem – czy to swobodna czy też kierowana przez nauczyciela – nastąpi później, bowiem zaproponowane przez prowadzącego zabawy muzyczne nie pozwolą dzieciom na bierność. Wynika to nie tylko z samej muzyki, ale przede wszystkim z zastosowanej chronologii czynności dydaktycznych.

To właśnie starannie przemyślana kolejność czynności nauczyciela i ucznia, dobranych do danej muzyki stanowi trzon metody i decyduje o jej efektywno-

¹⁹ Uwagi o realizacji pochodzą ze wstępu do książki R. Ławrowska, Z. Nowak, *Muzyczne animacje*, op.cit.

ści. Zanim zabrzmie muzyka, uwaga słuchowa dziecka jest pobudzona jakimś pytaniem, zagadką, zadaniem do zaobserwowania podczas słuchania. Polecam na przykład zastosowanie mówionego wstępu, wywołującego zaciekawienie słuchaną muzyką. Można na przykład użyć fabuły opowiadania lub baśni, odpowiednio dobranych wierszy, a następnie zadać pytanie „co zdarzyło się dalej?”, odpowiednio do danego utworu.

Ta faza poprzedza słuchanie w skupieniu zawsze i wyłącznie na tle ciszy. Następuje po nim faza ekspresji (słownej, ruchowej, wokalne i inn.), przy czym jej rodzaj zależy od samej muzyki i oczywiście zapowiedzianego na początku pytania, zagadki itp. Kolejne sytuacje tworzone przez nauczyciela w pracy nad tym samym utworem zbliżają dziecko do materiału muzycznego i jego: odczuwania, wykonywania fragmentów, rozróżniania, rozpoznawania, przetwarzania, rozumienia, nazywania, a nawet różnych sposobów uproszczonego zapisywania muzyki. W ten sposób podczas zabaw kształtują się u dzieci muzyczne wyobrażenia i pojęcia, przydatne na dalszych etapach edukacji. (Są one zaznaczone kolorem w opisach zabaw.)

Niezwykle ważne w naszej koncepcji jest wielostronne ujmowanie i interpretowanie tej samej materii muzycznej, tak, aby dziecko odczuwało prawo do własnej interpretacji sztuki. Charakterystyczne w naszej propozycji jest zastosowanie wierszy i opowiadań oraz rekwizytów wspomagających wyobraźnię dziecka, a także odwołanie się do treści z innych pozamuzycznych obszarów edukacji, np. przyrodniczej, matematycznej.

Funkcji umuzykalniającej i edukacyjnej zabaw z aktywnym słuchaniem muzyki instrumentalnej (a nie tylko wokalne w formie piosenek) towarzyszą korzyści ogólnorozwojowe, wynikające z koncentrowania przez dziecko uwagi słuchowej, pobudzenia jego wyobraźni, fantazji, ekspresji, odczuwania, rozpoznawania i określania własnych uczuć.

Publikacja dedykowana jest w istocie dzieciom, ale bezpośrednio korzystają z niej nauczyciele. Została pomyślana jako prezentacja metody aktywnego słuchania muzyki i zawiera gotowe teksty, którymi początkujący (i nie tylko) nauczyciel prowadzi zajęcia. Często wykorzystywana jest jako materiał ćwiczeniowy dla studentów, powstało też kilka prac badawczych licencjackich opisujących realizację *Muzycznych animacji* w pracy z dziećmi na różnych etapach edukacji.

Wnioski końcowe

Pragnę podkreślić, że zaprezentowane działania wskazują na możliwości scalania aktywności poznawczej dziecka wokół jednostek tematycznych, wyrażania jej różnymi środkami ekspresji artystycznej. Zachowanie autonomicznych

celów edukacji muzycznej jest tu możliwe, gdyż w dobranych utworach muzycznych uczniowie spostrzegali aktywnie rozmaite elementy dzieła muzycznego, na które nauczyciel kierował ich uwagę. Widać więc, że wiedza i kompetencje muzyczno-metodyczne nauczyciela są złożone i pełnią tu kluczową rolę.

Koncentrując się na kształtowaniu wyobrażeń i pojęć muzycznych możliwe jest też zastosowanie czynności ukierunkowanych na rozumienie pojęć z innych obszarów edukacyjnych np.:

- matematyki – przeliczanie, porównywanie wielkości, zbiorów, doświadczanie przestrzeni, linii, kształtów, brył;
- przyrody – poznawanie i naśladowanie zwierząt, zjawisk, żywiołów, kojarzenie dźwięków z materiałem, z którego pochodzi źródło dźwięku itp.;
- języka ojczystego – wzmocnienie rozumienia pojęć przez ich stosowanie w nowych kontekstach;
- wychowania fizycznego – planowanie ruchu w przestrzeni;
- technicznego – konstruowanie instrumentów akustycznych;
- wychowania plastycznego – plastyka ożywiona, wspólne pojęcia dla plastyki i muzyki, twórczość plastyczna.

Realizacja założeń opisanego programu pomogła autorce sformułować następujące wnioski:

1. Proponowane zintegrowane zabawy, skoncentrowane wokół utworów muzyki instrumentalnej, głównie programowej, są atrakcyjną i pożyteczną formą edukacji muzycznej i ogólnej.
2. Łączenie treści muzycznych z pozostałymi obszarami edukacyjnymi jest możliwe jeśli nauczyciel dysponuje odpowiednim warsztatem, na który składać się muszą następujące elementy: wiedza muzyczna i ogólna nauczyciela; wiedza psychologiczno-pedagogiczna; umiejętności muzyczno-metodyczne; wyposażenie i dostępność środków i materiałów dydaktycznych do muzyki; osobowość i kompetencja twórcza nauczyciela.
3. Brak takiego przygotowania nauczyciela w cyklu kształcenia, uniemożliwia mu realizowanie w pełni założeń edukacji zintegrowanej z muzyką, przy czym najczęściej wypierane z realizacji są autonomiczne cele edukacji muzycznej.

Streszczenie

Artykuł zawiera przegląd podstaw teoretycznych edukacji zintegrowanej i uwarunkowania jej realizacji w praktyce polskiej szkoły po reformie oświatowej z 1999 roku. Stanowi to odniesienie do zaprezentowania autorskiego projektu zajęć edukacyjno-artystycznych inspirowanych muzyką i literaturą, zrealizowanych ze studentami specjalności pedagogicznych w uczelni i podczas praktyk pedagogicznych w szkole, przedszkolu a także w pracy z dzieckiem w rodzinie. Projekt pod nazwą: *Muzyczne animacje* zakłada integrowanie wielorakiej aktywności artystycznej dziecka w jednym procesie dydaktycznym wokół określonej jednostki tematycznej. Inspiracją aktywności poznawczej dziecka jest utwór muzyczny, wiersz i/lub opowieść. Pobudzenie wyobraźni skutkuje ekspresją słowną, ruchową, parateatralną, plastyczną, głosową, instrumentalną. Metodę opisano w książce z płytą i wierszami Ławrowska R. Nowak Z., *Muzyczne animacje*. Warszawa 2014.

Słowa kluczowe: edukacja zintegrowana, edukacja muzyczna dziecka, działania artystyczne inspirowane muzyką.

Bibliografia

- Białkowski, W.A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej*, Warszawa 2010.
- Burowska Z., *Sluchanie i tworzenie muzyki*, Warszawa 1980.
- Burowska Z., Karpała B., Noworol B., Wilk A., *So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne w kasach 1-3*. Warszawa 1987.
- Burowska Z. i inni, *Krakowska koncepcja programowo metodyczna powszechnego wychowania muzycznego*, Kraków 1993.
- Cackowska M., *Szanse i zagrożenia reformy systemu edukacyjnego w Polsce*, „Życie Szkoły” 2002, nr 2.
- Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie muzyki*, Kraków 2005.
- Kurcz J. (red.), *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, Kraków 1999.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003.
- Ławrowska R., *Muzyka w przedszkolnej edukacji zintegrowanej* [w:] *Edukacja dzieci 6-letnich w Polsce*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2005.
- Ławrowska R., *Wychowanie muzyczne dzieci w wieku 3-10 lat w pracach magisterskich studentów specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, [w:] W.A. Sacher (red. naukowa), *Wybrane problematyka badań naukowych z zakresu edukacji artystycznej*, Bielsko-Biała 2010.
- Ławrowska R., *Wychowanie muzyczne dziecka w pracach krakowskich pedagogów w 2 połowie XX w.*, Słupsk 2015.

- Ławrowska R., Nowak Z., *Muzyczne animacje. Aktywne słuchanie-przeżywanie-rozumienie muzyki przez dzieci*, Warszawa 2014.
- Muszyńska Ł., *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Warszawa-Poznań 1974.
- Okoń W., *Integracja, Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Podolska B., *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1979.
- Podolska B., *Bawiło się lato z wiosną*, Warszawa 1983.
- Przychodzińska M., *Edukacja muzyczna dziś. Idee-pytania-niepokoje* [w:] A. Białkowski (red.) *Edukacja Muzyczna*. vol.1 2005.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, Warszawa 1988.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Rozśpiewane przedszkole*, Warszawa 1988.
- Sowińska H., *Integracja pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań 1996.
- Wilk A., *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992-1999*, Kraków 2004.
- Zacłona Z., *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Nowy Sącz 2009.

Aneks

Zabawy zintegrowane z muzyką. Przykład postępowania dydaktycznego w pracy z dziećmi w wieku 5-10 roku życia.

(fragment książki z nagraniem na CD: Romualda Ławrowska i Zbigniew Nowak: *Muzyczne animacje, Aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*. Camil Saint-Saens, *Karnawał zwierząt*, Dux, Warszawa 2015)

Temat: Kukułka

Kształtowanie wyobrażeń i pojęć muzycznych: Motyw melodyczny. dźwięki wyższe i niższe. Instrument dęty klarnet i flet. wolne tempo, ruchliwość w muzyce.

Pojęcia z innego obszaru edukacji: zwyczaje ludowe, przeliczanie.

Potrzebne środki dydaktyczne: odtwarzacz CD, flet prosty i/lub ksylofon (dźwięki d^2 , b^1).

– Czy ktoś słyszał, jak kuka kukułka?

Zaspiewajcie wszyscy tak jak śpiewa kukułka (na dźwiękach *sol – mi*: ku-ku, ku-ku, ku-ku)

(rys. dźwięki: wyżej niżej)

ku	ku	ku
ku	ku	ku

– Posłuchajcie muzyki Saint-Saënsa, a kiedy usłyszycie kukułkę, podnieście paluszek do góry.

– Powiedz, czy muzyka jest ruchliwa czy stabilna, szybka czy wolna? Po lesie ktoś spaceruje, czy biega?

– Słuchając muzyki spacerujcie „po lesie”, a gdy słysząc kukułkę, zatrzymajcie się i słuchajcie, jak ona kuka.

– Jakim ruchem/gestem podkreśliłeś zaśłuchanie? Skupienie na słuchaniu?

– W grupie wszystkie dzieci ustawią się dowolnie jak drzewa w lesie, a wybrana para dzieci np. Jaś i Małgosia, trzymając się za ręce, wędrują pomiędzy „drzewami” i nasłuchują głosu kukułki, naśladują ją, śpiewając, jak echo – czyli po chwili. Dzieci, które stoją jak drzewa, mogą lekko poruszać rękami, jak gałęziami na wietrze. Ale czy słysząc wiatr w muzyce? Nie? No właśnie – las stoi spokojnie bez wiatru.

– A teraz niech zabrmi wiersz, w którym kukułka mówi o sobie.

Z. Nowak, Kukułka

<i>Czy to są pola, czy to są knieje</i>	
<i>Nie kraczę ani nie śpiewam</i>	<i>kuku</i>
<i>Lecz wykukuję ludziom nadzieję</i>	
<i>Kukając z wierchołka drzewa.</i>	<i>kuku kuku</i>
<i>Wiosnę wykukam ludziom po zimie</i>	<i>kuku kuku kuku</i>
<i>Miłość i szczęście – dla chaty</i>	<i>kuku kuku kuku kuku</i>
<i>A zamążpójście – młodej dziewczynie</i>	<i>kuku kuku kuku kuku kuku</i>
<i>A dla biedaka dukaty.</i>	<i>kuku kuku kuku kuku kuku kuku</i>
<i>Staruszkom życie długie wywieszczę,</i>	<i>kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku</i>
<i>Rodzicom dzieci wykukam,</i>	<i>kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku</i>
<i>Rolnikom latem wykukam deszcze...</i>	<i>kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku</i>
<i>...A wszystkich czasem oszukam.</i>	<i>kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku kuku</i>

– Posłuchajcie wiersza jeszcze raz i po każdym wersie kukajcie jak kukułka, a potem o jeden raz więcej, np. po pierwszym zdaniu jeden raz, po drugim dwa razy, a potem kolejno po każdym wersie coraz więcej. Liczcie na palcach, ile razy zakukała kukułka?

– A teraz inna zabawa: Kukułka w lesie przelatuje z drzewa na drzewo. Dzieci spacerują i nasłuchują, skąd dobiega głos kukułki. Osoba dorosła chodzi po sali i gra w różnych miejscach motyw kukułki na flecie (dźwięki $d^2 - b^1$), oczywiście wraz z utworem Saint-Saënsa. Dzieci odwrócą się w tę stronę, z której dobiega motyw kukułki.

– No tak, ale czy ktoś z dzieci wsłuchał się, jaki to instrument naśladuje głos kukułki? No tak, w waszej zabawie słyszeliście flet prosty, podobny do fujarki. Czy ktoś ma w domu taki sam? Jak się na nim gra? Aha, tak właśnie trzeba w niego dmuchnąć, albo nawet zadąć, by wydał dźwięk, dlatego nazywa się go instrumentem dętym. W nagraniu na płycie CD słyszymy inny, chociaż podobny instrument: to jest klarnet. Zobaczcie rysunek klarnetu w książce.

– Czy znacie zegarową kukułkę? Śpiewa swoje ku-ku mechanicznie i rusza główką tak: wyższy dźwięk zadziera główkę lekko do góry a niższy dźwięk opuszcza główkę w dół. Zróbcie podobnie, ustawieni w okręgu, jak godziny w zegarze, wraz z powtarzającym się motywem kukułki ruszajcie lekko głowami. Pierwsza kukułka robi krok do przodu i kuka pierwszą godzinę, następna osoba drugą godzinę, następna osoba trzecią itd. Pamiętajcie o ruchach głową.

Integrated Artistic Activities for Children in Theory and Practice. The Project *Musical Animations*

Abstract: The article presents a review of theoretical foundations of integrated education and its implementation in Polish schools after the education reform in 1999. The discussed theoretical assumptions serve as a framework for the presentation of author's original project suggesting educational and artistic activities inspired by music and literature, which were put into practice with students of pedagogy during their practice training at schools and kindergartens, as well as during work with a child within their family environment. The project entitled *Musical animations* calls for integration of several artistic activities during the didactic process focused on a particular topic. The inspiration for the activities always comes from a given musical composition, poem or a short story. Children's imagination is stimulated, which results in verbal, artistic, quasi-theatrical, instrumental or movement expression. In details the method was described in a book accompanied by a CD entitled *Muzyczne animacje* by R. Ławrowska and Z. Nowak (Warszawa 2014)

Keywords: integrated education, music education, artistic activities inspired by music

Dorota Sobierańska

Uniwersytet Warszawski

Gdzie sztuka łączy się z naturą – metoda projektów we wczesnej edukacji

Wczesna edukacja – potrzeba radykalnej zmiany

Pierwsze lata edukacji szkolnej stanowią kluczowy element rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym, mają ogromne znaczenie nie tylko dla konstruowania wiedzy, ale także budowania tożsamości. To okres, w którym dzieci poszukują odpowiedzi na pytania: Co wiem, a czego chciałbym się dowiedzieć? Czy to, co wiem, jest dla kogoś ważne? Jak się uczyć? Gdzie mogę szukać nowych informacji? Co potrafię i czy przyda mi się to w życiu? Kim jestem, a kim mogę się stać? Jak mogę wyrazić siebie? Co mnie zachwyca i wzrusza? Co myślą i mówią o mnie inni? Co mogę im dać i co mogę od nich otrzymać? Odpowiedzi na te i wiele innych pytań, których udziela sobie dzieci, w przeszłości „staną się ich biograficznymi drogowskazami”¹. Mimo że stwierdzenie to nie ulega wątpliwości, z licznych badań nad wczesną edukacją, z analizy dostępnej literatury, ale także własnych obserwacji wyłania się niestety ponury obraz szkolnej codzienności. Na pytanie: Co dziecko w klasach I-III robi w szkole? Dorota Klus-Stańska odpowiada: „Godzinami siedzi w ławce, słucha nauczyciela lub odgaduje, jakiej dokładnie odpowiedzi powinno udzielić, wypełnia karty pracy, wpisując pojedyncze znaki w kratki, okienka i pętelki. Nie rozmawia z kolegami, nie dyskutuje, niczego nie wymyśla, nie tworzy koncepcji, nie gra w gry dydaktyczne, nie rozwiązuje problemów, nie działa, nie bada. Na lekcji jest cicho (...), nieruchomo i śmiertelnie nudno”². Sytuacje te obejmują wszystkie obszary szkolnej egzystencji uczniów, widoczne są podczas zajęć służących realizacji treści zarówno edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, jak i artystycznej, odnajdujemy je również w trakcie fakultatywnych bloków zajęć popołudniowych czy nawet na podczas wycieczek i wyjść w teren.

1 D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2014, s. 43.

2 *Ibidem*, s. 53-54.

Czy zmiana takiego stanu rzeczy jest możliwa? Niewątpliwie tak, jednak wiąże się to z podjęciem niełatwego zadania głębokiej przebudowy świadomości nauczycieli. Wynikać ona powinna z otwarcia się na idee konstruktywizmu³, a efektem ich pełnego zrozumienia i akceptacji winno stać się wdrożenie modelu edukacji opierającej się na „aksjologicznie i psychologicznie inicjowanym oraz uzasadnianym respektowaniu cech, możliwości, potrzeb i kompetencji dzieci oraz zapewnieniu im doświadczenia dialogowych relacji ze światem”⁴. Jedną ze strategii, oferujących uczniom takie właśnie doświadczenia, jest metoda projektów. Z powodzeniem może i powinna być wykorzystywana także w szkolnej edukacji artystycznej.

Zwiększone zainteresowanie tym obszarem w ostatnich latach wykazują liczne organizacje międzynarodowe. Podejmowane są działania mające na celu zapewnienie przestrzegania praw człowieka do edukacji i udziału w kulturze⁵, promujące edukację artystyczną i aktywne uczestnictwo w działaniach kulturalnych, wspierające indywidualny rozwój kreatywności i innowacyjności⁶, zachęcające do obowiązkowego włączenia aktywności artystycznej do edukacji na wszystkich jej szczeblach, realizowania edukacji artystycznej w bezpośrednim kontakcie z artystami, dziełami sztuki i w miejscach ich eksponowania lub za pośrednictwem najnowszych technologii⁷, czy wreszcie uczynienia edukacji artystycznej centralnym punktem światowego planu na rzecz ciągłego rozwoju człowieka i transformacji społecznej⁸. Świadomość i ekspresja kulturalna to także jedna z kompetencji kluczowych umieszczonych w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku. Autorzy definiują ją jako: „Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych”⁹.

3 Korzeni konstruktywizmu można doszukać się w koncepcjach i doktrynach pedagogicznych m.in. J. Dewey’a, O. Decroly’ego, M. Montessorii, a przede wszystkim J. Piageta, L.S. Wygotskiego, czy J.S. Brunera.

4 D. Klus-Stańska, op. cit., s. 42.

5 Zob. Road Map for Arts Education (Plan działań na rzecz edukacji artystycznej), UNESCO 2006.

6 Zob. Komunikat o europejskich planach dotyczących kultury w globalizującym się świecie, Komisja Europejska 2007; Rezolucja o europejskich planach związanych z kulturą, Rada Unii Europejskiej 2007.

7 Zob. *Rezolucja w sprawie przedmiotów artystycznych w szkołach Unii Europejskiej*, Parlament Europejski 2009.

8 Zob. International Society for Education through Art (Międzynarodowe Towarzystwo Nauki przez Sztukę) 2006.

9 Zob. Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku.

W dalszej części tekstu wskazano propozycje wykorzystania aktywności uczniów klas I-III szkoły podstawowej w zakresie percepcji, recepcji i ekspresji sztuki na różnych etapach działań projektowych. Odnajdziemy tu odniesienia do sztuk plastycznych, głównie tych jej form, które nawiązują do relacji między ekspresją wizualną a otaczającym nas światem obiektów, procesów i zjawisk przyrodniczych. Niejednokrotnie propozycje odnoszą się do dzieł sztuki nowoczesnej, gdyż młodsze dzieci przyjmują takie dzieła w naturalny sposób, nie oczekując naturalistycznego odzwierciedlenia elementów rzeczywistości (tworzą wówczas indywidualne znaki oraz schematy wizualne), nie krytykują nowatorskich rozwiązań, nie poszukują dla nich racjonalnego uzasadnienia¹⁰. Taki dobór tematyki wynika także z dwóch dodatkowych przesłanek. Po pierwsze, system szkolny na I etapie kształcenia w niewielkim stopniu korzysta ze znaczeń estetyczno-emocjonalnych, którymi operują sztuki wizualne, co więcej, do ich kodów niewerbalnych uczeń „nie otrzymuje od specjalistów klucza, przez co nie odnajduje własnej drogi do skarbnicy dóbr estetycznych i etycznych: prawdy, dobra i piękna”¹¹. Po drugie, obserwuje się bagatelizowanie przez nauczycieli treści artystycznych „odnoszących się do aktywności twórczej podejmowanej w ramach różnych dziedzin edukacji, np. (...) przyrodniczej”¹². Dorośli jakby zapominali, że przyroda właśnie stanowi dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym niewyczerpany wręcz skarbiec przeżyć, doświadczeń i bodźców do pobudzania i rozwijania wrażliwości i świadomości percepcyjnej¹³.

Metoda projektów – istota

Definicję i szczegółowy opis metody projektów zawdzięczamy Williamowi H. Kilpatrickowi (*The Projekt Method*, 1918), zaś wśród jej pierwszych realizatorów znaleźć możemy takich pedagogów, jak: John A. Stevenson (*The Projekt Method of Teaching*, 1921), Charles A. McMurray (*Teaching by Projects*, 1920), czy E. Collins’a. W Polsce metoda projektów była znana już w okresie mię-

10 Patrz: T. Rogalewicz, *Interpretacja wybranych obrazów surrealistycznych przez dzieci w wieku 7-10 lat*, [w:] red. S. Popek, R. Tarasiuk, *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, Lublin 1995, s. 183-207.

11 R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Kraków 2009, s. 6.

12 J. Uszyńska-Jarmoc, *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*, [w:] *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, red. K. Krason, Katowice 2011, s. 17.

13 Patrz: A. Mazur, *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki*, [w:] *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, red. A. Boguszewska, A. Mazur, Lublin 2013.

dzywojennym¹⁴, doczekała się także rodzimej wersji, zwanej metodą zamierzeń Marii Grzegorzewskiej. Obecnie staje się coraz bardziej popularna na różnych szczeblach edukacji formalnej i pozaformalnej¹⁵.

Niezależnie od wielości ujęć definicyjnych, uzasadnień psychopedagogicznych czy antropologicznych przyjętych przez teoretyków z różnych krajów oraz różnorodności rozwiązań praktycznych wskazać można wspólne, podstawowe cechy metody projektów. Podstawą wzbogacania doświadczeń uczącego się w poszczególnych, choć ujmowanych całościowo, interdyscyplinarnie, obszarach wiedzy, a także rozwijania umiejętności przydatnych w codziennym życiu oraz kształtowania postaw wobec siebie i świata jest przede wszystkim własna aktywność, „postrzeganie, analizowanie, rozwiązywanie problemów oraz formułowanie wniosków”¹⁶. Dzięki realizacji zadań, które wynikają z potrzeb i zainteresowań dzieci, ale także są realne i odnoszą się do najbliższego środowiska, uruchamiane są procesy motywacyjne uczących się oraz intensyfikują się różnorodne funkcje poznawcze. Istotą projektu są zatem indywidualne i zespołowe zabiegi badawcze służące znalezieniu odpowiedzi na postawione przez uczniów pytania i weryfikacji sformułowanych przez nich hipotez. Działania te są ukierunkowane nie tylko na cel, którym jest zrozumienie świata, ale i na proces jego osiągnięcia. W tak rozumianej edukacji nauczyciel „przestaje być egzegetą świata, źródłem danych, wyjaśnień, interpretacji i instrukcji (...). Nauczyciel wykorzystuje wiedzę o każdym uczniu, by podczas uczenia się (...) zachęcać dzieci do dynamicznej interakcji z ludźmi, rzeczami i środowiskiem”¹⁷. Warto dodać, że „projekty to działania silnie osadzone w kulturze, społeczności lokalnej, dotyczą rzeczywistości «tu i teraz», tego, czym interesują się dzieci lub grupa dzieci, czym żyje dana społeczność”¹⁸.

14 M.in. Szkoła Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Żeńskim im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie prowadzona przez W. Dzierżbicą, Szkoła Powszechna w Turkowiczach kierowana przez M. Sjudaka, Szkoła Powszechna w Hołobach i w Mosinie, Szkoła Powszechna Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci na Żoliborzu w Warszawie.

15 M.in. Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Wrocławska Szkoła Przyszłości, Szkoła Laboratorium Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące w Toruniu, uczelnie wyższe w Łodzi, w Nowym Sączu, w Warszawie.

16 K. Chałas, *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce: w poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły*, Warszawa 2000, s. 14.

17 D. Klus-Stańska, op. cit., s. 34-35.

18 M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012, s. 235.

Rozpoczęcie projektu edukacyjnego – inspiracje artystyczne

Specyfikę projektów edukacyjnych widać już na ich wstępnym etapie. Tematyka, wokół której koncentrować się będą działania badawcze uczniów, wyłania się z zainteresowań i potrzeb danej grupy. Niejednokrotnie motywacją do podjęcia określonego tematu jest wynikiem zdarzeń, w których uczestniczą uczniowie, lub których są świadkami. Metoda projektów dopuszcza także sytuacje, gdy inicjatorem i organizatorem takich właśnie wydarzeń katalizujących jest sam nauczyciel. Trzeba jednak pamiętać, że inicjatywa musi należeć przede wszystkim do dzieci, „które po dyskusji i konsultacji z nauczycielem podejmują decyzję i biorą odpowiedzialność za osiągnięte wyniki”¹⁹. Jednym ze wskaźników zainteresowania wyłaniającą się tematyką projektu jest gotowość dzieci do formułowania pytań badawczych oraz dociekliwość, przejawiająca się w ich zakresie i szczegółowości.

Sztuki plastyczne oferują szeroką gamę różnorodnych rozwiązań i przykładów, zarówno nawiązujących do tradycji, jak i tych współczesnych, które mogą zostać wykorzystane do inicjowania projektów. Co więcej taka szeroka oferta sprzyja dokonywaniu wyborów opierających się na aktualnych zainteresowaniach i potrzebach konkretnych uczniów. Jako egzemplifikacja niech posłuży prezentacja uczniom wybranych prac mieszczących się w trendzie stosunkowo nowym, chociaż zdobywających coraz większą popularność, jakim jest sztuka uliczna (street art). Wielkoformatowe obrazy malowane kredą lub farbą na budynkach czy ulicach, nietrudno odnaleźć w otaczającej nas przestrzeni miejskiej. Wielu artystów dodatkowo tworzy trójwymiarowe wizje, powstające dzięki wykorzystaniu zasad perspektywy i iluzji optycznej. Obrazy przedstawiają zapadające się do wnętrza ziemi przepaście i grotty, wyrastające z asfaltu wodospady, czy zwierzęta tak realne, że chciałoby się ich dotknąć²⁰. W Polsce trójwymiarowy street art jest jeszcze stosunkowo mało znany, chociaż grono jego sympatyków stale rośnie. Pojawiają się też pierwsze malowidła 3D, m.in. „Moc Żywiołów” autorstwa Ryszarda Paprockiego i Zbigniewa Wojkowskiego (korona zapory wodnej w Niedzicy) oraz „Solny Świat” Ryszarda Paprockiego (Rynek Główny w Wieliczce). Drugi z obrazów to największe tego typu malowidło w Polsce (wzbogacone przez brązowe rzeźby czterech górników, wychodzących z podziemi kopalni), jak zapewniają władze miasta Wieliczka, „jest jednym z bardziej «mobilnych» malowideł tego typu na świecie w sensie

19 J.K. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003, s. 27.

20 Tę formę sztuki spopularyzował Kurt Wenner, zaś wśród innych zagranicznych przedstawicieli sztuki ulicznej 3D odnaleźć możemy takich artystów, jak: Manfred Stader, Julian Beever czy Edgar Mueller.

fotograficznej zabawy; to jak zostanie wykorzystane zależy od wyobraźni zwiedzających i fotografujących²¹. Wspomniana powyżej możliwość podjęcia interakcji między widzem a obrazem stanowi niewątpliwą zaletę tego typu malowideł. Dla uczniów klas I-III prezentacja zdjęć dzieła może być doświadczeniem zaskakującym, budzącym podziw i zaciekawienie.

Namysł nauczyciela i analiza dokumentów programowych mogą także wskazać różne obszary dziecięcych poszukiwań. Wśród zagadnień, które niejako naturalnie łączą się z proponowaną tematyką sztuki ulicznej 3D, wskazać można: eksperymentalne badanie budowy i funkcjonowania zmysłu wzroku, prezentacja przykładów iluzji – złudzeń optycznych, czy oglądanie filmów w technice 7D. Z przyrodniczego punktu widzenia ciekawe wydaje się też przyjrzenie się z bliska podobieństwom i różnicom w sposobie odbierania świata za pomocą wzroku przez ludzi i przedstawicieli różnych grup systematycznych zwierząt. W Polsce i na świecie dostrzega się coraz częściej potrzebę udostępniania sztuki osobom niewidomym i niedowidzącym. W muzeach na całym świecie pojawiają się specjalnie przygotowane przewodniki opisujące dzieła alfabetem Braille'a, audioprzewodniki i co szczególnie ciekawe, wypukłe reprodukcje obrazów w formie reliefów (Muzeum Śląskie w Katowicach) czy miniaturowe repliki znanych obiektów architektonicznych (Museo Tifológico w Madrycie), albo wystawy zatopione w całkowitych ciemnościach, angażujące w czasie zwiedzania zmysły słuchu, dotyku, smaku i węchu (Dialog Museum we Frankfurcie nad Menem). Wycieczka z uczniami w takie miejsce nie zawsze będzie możliwa, ale za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych współczesny świat sztuki stoi przed nami otworem. Nauczyciel może też sięgnąć po środki bardziej dostępne, np. książki dotykowe dla dzieci, obecne już na polskim rynku wydawniczym²² lub zaproponować uczniom tworzenie polisensorycznych ilustracji z wykorzystaniem naturalnych materiałów przyrodniczych (traw, kawałków kory, piasku i kamyków itp.). Jak widać, w projekcie inspirowanym street artem znaleźć się może miejsce dla doświadczeń dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dla klas integracyjnych czy dla szkół specjalnych. Skorzystają z nich także ci uczniowie, którzy zapominając na chwilę o swoim sprawnym funkcjonowaniu, chcą otworzyć się na nowe doznania w kontakcie ze sztuką. Warto bowiem pamiętać, że poznanie rzeczywistości za pomocą dotyku „jest procesem zasadniczo różniącym się od postrzegania wzrokowego. Jest to proces trudny i dający wiele niejasnych

21 <http://www.wieliczka.eu/pl/201548/o/malowidlo-3d-solny-swiat.html>.

22 M.in. „Czara książka kolorów” autorstwa Meneny Cottin, z ilustracjami Rosany Faria; I Ogólnopolska Wypożyczalnia Książek Dotykowych prowadzona przez Fundację Jasne Strony.

informacji, a także skomplikowana praca intelektualno-fizyczna mająca na celu kształtowanie wyobraźni i tworzenie pojęć²³.

Sztuki plastyczne raz jeszcze – etap poszukiwań

Właściwy etap projektu edukacyjnego wypełniony jest aktywnością badawczą uczniów, służącą poszukiwaniu odpowiedzi na sformułowane na wstępie pytania i zweryfikowaniu postawionych hipotez. W planowanie kolejnych działań współuczestniczą dzieci, nauczyciel zaś pełni rolę facylitatora i organizatora procesu edukacyjnego.

Wyobraźmy sobie zatem projekt, którego głównym tematem jest sztuka, zaś pytania badawcze krążą wokół zagadnień typu: Co właściwie znaczy ten termin? Kim jest artysta? Skąd wiemy, że coś jest dziełem sztuki, a coś nim nie jest? Gdzie można znaleźć dzieła sztuki? itp. Wydaje się oczywiste, że w fazie badawczej metody uczniowie powinni mieć możliwość prowadzenia obserwacji wybranych dzieł sztuki z różnych epok, odwołujących się też do różnych nurtów i kierunków, obserwacji zarówno bezpośrednich (podczas wycieczek do muzeów czy galerii), jak i pośrednich (za pomocą nowoczesnych multimedialnych). Inspirujące mogą być także spotkania z ekspertami (m.in. artystami, miłośnikami sztuki czy blogerami). Jednak przede wszystkim uczniowie muszą mieć możliwość dyskusji, formułowania opinii, argumentowania własnego zdania, krytykowania wypowiedzi partnerów i uzasadniania własnych komentarzy, jednym słowem konstruowania znaczeń i nadawanie sensów elementom otaczającego świata. Warto dodać, że poznanie odmiennych opinii może pomóc uczniom w odkrywaniu niedostrzeganych dotąd wartości²⁴.

Zarysowana poniżej propozycja dyskusji z uczniami na temat pojęcia sztuki, podobnie jak poprzednio, odwołuje się do tych obszarów aktywności artystycznej, które pozostają w bliskich związkach z naturą. Pretekstem do rozmowy może być oglądanie obiektów czy analizowanie działań twórczych, zestawionych w taki sposób, by wywoływały konflikt poznawczy:

1. pejzaże topograficzne²⁵ i fantastyczne²⁶ versus zdjęcia krajobrazów wykonane przez uczniów;

23 E. Niestorowicz, *Ilustracja przestrzenna dla osób z dysfunkcją wzroku*, [w:] *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*, red. A. Mazur, R. Tarasiuk, Lublin 2014, s. 188.

24 Patrz: A. Mazur, *Edukacja artystyczna – zadanie do wykonania czy radość tworzenia*, [w:] *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*, red. A. Mazur, R. Tarasiuk, Lublin 2014, s. 11.

25 M.in. Albrecht Dürer, Jan van Goyen, Meindert Hobbema, Jacob van Ruisdael, William Turner, Vincent van Gogh, Józef Chełmoński, Władysław Podkowiński, Leon Wyczółkowski, Maksymilian i Aleksander Gierymscy, Jan Stanisławski.

26 M.in. Hieronim Bosch, Pieter Bruegel (starszy).

2. dzieła sztuki ziemi (land art)²⁷, której obszarem działalności jest środowisko przyrodnicze, przekształcane celowo przez artystę lub kreowane z wykorzystaniem m.in. czynników atmosferycznych versus przyniesione z wycieczki do lasu nietypowe twory przyrodnicze – korzenie, gałęzie, kamienie;
3. zdjęcia zwierząt i roślin, umieszczane w materiałach o charakterze informacyjnym versus fotografii nagrodzone w konkursie Wildlife Photographer of the Year organizowanym od 1965 roku przez Natural History Museum w Londynie i BBC Worldwide;
4. wreszcie dzieła bio artu²⁸, przy tworzeniu których wykorzystywane są metody współczesnej biologii i biotechnologii, czy inne wytwory wykonane przez zwierzęta²⁹.

Jednym z pierwszych wniosków z dyskusji, którego pojawienie się wydaje się wręcz oczywiste, jest stwierdzenie, że słowo „sztuka” wydaje się być niemożliwe do jednoznacznego zdefiniowania ze względu na wielość sposobów jego rozumienia. Rodzą się także inne wątpliwości. Identyfikowanie sztuki z pięknem to chyba jedno z najbardziej obszernych określeń. Czy zatem nasze odczuwanie piękna w bezpośrednim kontakcie z przyrodą wystarczy, aby konkretne fragmenty środowiska naturalnego nazwać dziełami sztuki? Sztuka to naśladowanie rzeczywistości na papierze lub płótnie, ale czy cyfrowe fotografie krajozobrazów, roślin i zwierząt nie spełniają lepiej tej funkcji i czy nie są w związku z tym „bardziej artystyczne”? Marcel Duchamp wskazywał, że „dziełem sztuki może być cokolwiek, jeśli tak zdecyduje artysta”³⁰. Liczy się tutaj zamysł samego twórcy. A zatem, czy znaleziony w lesie patyk o nietypowej formie, jeśli zdefiniujemy go jako dzieło, po prostu nim będzie? Definicja ta wydaje się mieć jedną zasadniczą wadę polegającą na braku definicji artysty. Rodzi się pytanie, czy w zakres tego pojęcia wchodzi też zwierzęta i inne żywe organizmy i czy możemy mówić o ich intencjonalnym działaniu artystycznym? Być może wystarczy tutaj jedynie dodać, jak chciał George Dickie, że sztukę definiować

27 Doskonałe przykłady to rzeźby z kamieni, lodu i innych materiałów organicznych Martina Hilla czy Corneli Konrads (a także dzieła takich artystów, jak: Richard Long, Robert Smithson, Christo & Jeanne-Claude, czy Jacek Tylicki).

28 Szczególnie polecam projekt *Living Drawings* Hunter Cole (przykłady dostosowane do nieco starszych uczniów można odnaleźć także w twórczości takich artystów, jak: Laura Cinti, Beatriz da Costa, Heather Dewey-Hagborg, Eduardo Kac, Claire Pentecost, czy Robert B. Lisek i Michał Brzeziński).

29 Wśród nich odnaleźć można np. obrazy malowane przez słonie (np. *Flower Pot*, słoń Boon Mee, Samutprakarn ZOO, Tajlandia 2011), rzeźby wykonane przez pszczoły (*Talking Heads*, Bärbel Rothhaar, Berlin 2008/2009) czy psa (*Wystawa prac Pimpka*, Kraków 2011).

30 A. Książek, *Sztuka przeciw sztuce*, Warszawa 2000, s. 74-75.

może jedynie artworld, czyli artyści, galerie, krytycy i teoretycy sztuki oraz jej nabywcy. Szczególnie trudne wydaje się definiowanie sztuki współczesnej, która jak pisał imię Zygmunt Bauman, „o to głównie zdaje się zabiegać, by poddać w wątpliwość, podważyć i obalić wszystko to, co w wyniku akceptacji społecznej, uczenia się i nauczania skostniało w schematy «związków koniecznych»; powstaje wrażenie, jakby każdy artysta, a często i w każdym kolejnym dziele, bił się o zbudowanie nowego, a prywatnego, języka»³¹.

Czy takie dyskusje z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym są możliwe? Z pewnością tak. Badania prowadzone pod kierunkiem Ewy Filipiak wskazują, że uczniowie dysponują dużym potencjałem intelektualnym w tym zakresie, są zdolni do „podejmowania refleksji (językowej, matematycznej, przyrodniczej i w obszarze artystycznym), (...) wzajemnego uczenia się, regulowania własnego działania, myślenia o własnym myśleniu i uczeniu się»³². Niewątpliwie pogłębione rozmowy oparte na sytuacjach problemowych mogą także przyczynić się do pozytywnej zmiany w tych obszarach edukacji artystycznej najmłodszych, które Janina Uszyńska-Jarmoc określiła jako zdeformowane. Zdaniem autorki, z analizy praktyki edukacyjnej wynika infantylizm treści, „a poza tematyką różnych «landi» (która ma wiele twarzy, np. nibylandia, zabawolandia, śmiecholandia, fikolandia, dziwnolandia...) lub tematyką «ufoludków» trudno jest nauczycielom zaproponować uczniom poważniejsze tematy stanowiące bodźce do tworzenia nowych i oryginalnych pomysłów ulepszania świata oraz siebie samego lub kreowania nowych wizji siebie i świata. (...)»³³.

Ekspresja plastyczna – kulminacja projektu

Zakończeniem projektu edukacyjnego jest wydarzenie kulminacyjne, które służy podsumowaniu zrealizowanych działań oraz przedstawieniu osiągniętych przez uczniów rezultatów szerszemu audytorium – rodzicom, dyrekcji placówki, innym nauczycielom i pracownikom szkoły, rówieśnikom. Szczególnie ważne jest to, że same dzieci „zaczynają postrzegać, że ich wiedza wzrosła, nabierają zaufania do swoich umiejętności badawczych i zdolności rozwiązywania problemów»³⁴.

31 Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 167.

32 E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska, *Możliwość rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E Filipiak, Bydgoszcz 2015, s. 62.

33 J. Uszyńska-Jarmoc, op. cit., s. 16.

34 J.K. Helm, L.G. Katz, op. cit., s. 69.

Prezentacje takie są często okazją do pochwalenia się wytworami dzieci powstałymi w trakcie fazy badawczej. Uroczyste odsłonięcie wspólnej wielkoformatowej pracy wykonanej przez uczniów kredą na szkolnym boisku czy wernisaż indywidualnych dzieł sztuki ulicznej zgromadziłby zapewne tłumy widzów. Z pewnością zaprezentowane mogłyby być również dzieła sztuki ziemi tworzone przez młodych artystów, tj. stwory z patyków i korzonków, w których wyobrażone przez dzieci obrazy rozpoznawalne są dzięki domalowaniu lub doklejeniu pewnych elementów, kompozycje zamknięte w postaci mandali z szyszek czy zdjęcia ciekawych obiektów przyrodniczych, którym autorzy nadali swoje tytuły. Ochrona naturalnych zasobów i dbałość o środowisko w ujęciu zarówno lokalnym, jak i globalnym, stanowią często tematykę zajęć, ale także projektów podejmowanych z uczniami klas młodszych. Wśród poruszanych wówczas zagadnień istotną częścią są odpady produkowane w wyniku działalności człowieka oraz ich utylizacja lub zabezpieczenie. Wraz z realizacją treści związanych z segregowaniem odpadów, w szkołach niejednokrotnie zaobserwować możemy pojawianie się rzeźb i instalacji wykonywanych przez dzieci z przyniesionych surowców wtórnych, plastikowych butelek, kartonów, metalowych puszek itp. To doskonała okazja do rozwijania umiejętności technicznych uczniów – planowania kolejnych czynności przy tworzeniu modelu, dobierania odpowiednich materiałów, ich obróbki i łączenia. Jednocześnie nadarza się okazja, aby zarówno dzieci, jak i dorośli uczestnicy wydarzenia kulminacyjnego zetknęli się po raz pierwszy lub bliżej poznali trash art.-alternatywną formę recyklingu, która staje się coraz bardziej popularną formą ekspresji artystycznej. Prezentacji dzieł uczniowskich mogą zatem towarzyszyć zdjęcia wystawy „Tash people”, której autorem jest H.A. Schult, „śmieciowych” instalacji Anny Garforth, rzeźb Roberta Bradforda stworzonych głównie z elementów zabawek czy portretów i reinterpretacji znanych dzieł sztuki wykonanych w formie kolażu z fotografii przez Bernarda Prasa.

Warto w tym miejscu pokreślić, że, co szczególnie cenne, twórczość uczniów w ramach projektu ma charakter proaktywny, jest aktywnością podejmowaną „spontanicznie w wyniku odczuwania różnorodnych potrzeb (poznawczych, społecznych lub biologicznych), a ponadto (...) motywowaną wewnątrznie, a nie podejmowaną ze względu na presję zewnętrzną (zadania, prośby, nakazy, instrukcje, polecenia nauczyciela)”³⁵. Na dominację tej drugiej formy twórczości dziecięcej wskazują niestety zarówno badania pedagogiczne, jak i codzienna praktyka szkolna.

35 J. Uszyńska-Jarmoc, *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*, [w:] *Twórczość-ekspresja-aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, red. K. Krasoń, Wyd. UŚ, Katowice 2011, s. 15.

Konkluzja

Analiza opisanych powyżej propozycji wykorzystania metody projektów pokazuje, że sztuka może być środkiem, który nie tylko wspomaga wychowanie, ale jest nieodzownym elementem tego procesu. Służy rozwijaniu ciekawości i samodzielności poznawczej dzieci, wspiera ich aktywność w środowisku, doskonalą współpracę oraz aktywizuje potencjał twórczy. Przede wszystkim jednak kształtuje człowieka świadomie odbierającego rzeczywistość oraz odpowiedzialnie tworzącego siebie i swoje otoczenie. Jak bowiem twierdzi Herbert Read: „celem wychowania jest pobudzenie rozwoju tego, co indywidualne w człowieku, przy równoczesnym jednak harmonijnym włączaniu jednostki (...) w jej środowisko, w świat grupy społecznej”³⁶. W zarysowanych konkretnych przykładach działań uczniowskich łączących sztuki wizualne ze środowiskiem przyrodniczym można doszukać się także innych związków z koncepcją wychowania przez sztukę cytowanego autora. Nawiązują one bowiem do postulatów Read’a, by sztukę wprowadzać do codziennego życia oraz podkreślają potrzebę budowania porozumienia między artystą i odbiorcą dzięki przystępnej formie. Podkreślają też indywidualność uczuć każdego twórcy, stwarzając szansę na różnorodne przeżycia, odczytania i interpretacje, dokonywane przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym.

36 H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 15.

Streszczenie

Współczesna edukacja wczesnoszkolna wymaga radykalnej zmiany w kierunku coraz pełniejszej realizacji podstawowych tez konstruktywizmu. Metodą, oferującą uczniom pełne wykorzystanie drzemiącego w nich potencjału, jest metoda projektów. Tekst wskazuje propozycje planowania i prowadzenia projektów, w których istotny element stanowią sztuki plastyczne, przy czym wyeksponowane zostały zagadnienia relacji między ekspresją wizualną a bliskim uczniom światem obiektów, procesów i zjawisk przyrodniczych.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, metoda projektów, sztuki wizualne, przyroda, uczeń, nauczyciel

Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Chałas K., *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce: w poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły*, Warszawa 2000.
- Helm J.K., Katz L.G., *Mali badacze metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003. Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E., *Możliwość rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E Filipiak, Bydgoszcz 2015.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012.
- Klus-Stańska D., *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2014.
- Książek A., *Sztuka przeciw sztuce*, Warszawa 2000.
- Ławrowska R., Muchacka B. (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Kraków 2009.
- Mazur A., *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki*, [w:] *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, red. A. Boguszewska, A. Mazur, Lublin 2013.
- Mazur A., *Edukacja artystyczna – zadanie do wykonania czy radość tworzenia*, [w:] *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*, red. A. Mazur, R. Tarasiuk, Lublin 2014.
- Niestorowicz E., *Ilustracja przestrzenna dla osób z dysfunkcją wzroku*, [w:] *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*, red. A. Mazur, R. Tarasiuk, Lublin 2014.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.

Rogalewicz T., *Interpretacja wybranych obrazów surrealistycznych przez dzieci w wieku 7-10 lat*, [w:] *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, red. S. Popek, R. Tarasiuk, Lublin 1995.

Uszyńska-Jarmoc J., *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*, [w:] *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, red. K. Krasoń, Katowice 2011.

Where the Art Meets the Nature – Project Method in Early Education

Abstract: Today, early childhood education requires radical changes as a result of which the basic thesis of constructivism will be fully implemented. The method that offers pupils full use of their potential is the project method. The following paper presents proposals for planning and implementing projects targeting children, which integrate visual arts with the close to them world of objects, natural processes and phenomena.

Keywords: early education, project method, visual arts, nature, student, teacher.

Paulina Bieleśz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Solfeż barwy i jego uwarunkowania w pracy przy tworzeniu gier komputerowych – z badań własnych

Wprowadzenie

Przedmiotem moich zainteresowań jest solfeż barwy i jego wykorzystanie w pracy przy tworzeniu dźwięku i muzyki w szczególności do gier komputerowych. Solfeż barwy ma na celu rozwijanie wrażliwości na zmiany barwy dźwięku oraz umiejętność zapamiętywania i opisywania jej. Każdy realizator dźwięku powinien umieć analitycznie słuchać materiał dźwiękowy i wiedzieć które częstotliwości odpowiadają jakiemu wrażeniu słuchowemu. Każdy muzyk musi kształcić swój słuch czemu służy między innymi przedmiot nauczania jakim jest Kształcenie Słuchu. Osoby kreujące dźwięk w komputerze również powinny rozwijać swój zmysł słuchu. W tym celu został stworzony specjalnie dostosowany program nauczania, jakim jest przedmiot Solfeż Barwy. Przedmiot ten powstał na Wydziale Reżyserii Dźwięku Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina). Autorka postanowiła wprowadzić przedmiot do harmonogramu zajęć kierunku Projektowanie Gier i Przestrzeni Wirtualnej, specjalności Dźwięk w Grach. W artykule został opisany nowy kierunek jakim jest Projektowanie Gier i Przestrzeni Wirtualnej. W ramach kierunku można studiować na dwóch specjalnościach: grafice komputerowej gier oraz dźwięku w grach.¹ Autorka skupia się na specjalności Dźwięk w Grach.

Projektowanie Gier i Przestrzeni Wirtualnej, Dźwięk w grach – specjalność

Na Wydziale Artystycznym w Cieszynie, Uniwersytetu Śląskiego 6 lat temu powstał kierunek Projektowanie Gier i przestrzeni Wirtualnej. Ogólnym celem

¹ <http://www.projektowaniegier.us.edu.pl/pl/o-kierunku/>, [dostęp: 16.11.2016].

kształcenia na kierunku jest wykształcenie absolwenta w szeroko rozumianej dziedzinie projektowania gier wideo. Początkowo kierunek zawierał w sobie jedną specjalność: Grafika w Grach Komputerowych. Po dwóch latach otworzona została specjalność Dźwięk w Grach Komputerowych. Program specjalności funkcjonuje na kierunku o profilu praktycznym, przygotowującym do zawodu inżyniera dźwięku w przemyśle gier komputerowych. Specjalność przygotowuje w zakresie kompozycji i aranżacji, rejestracji dźwięku, realizacji dźwięku, post produkcji dźwięku w grach i nie tylko. W programie nauczania są przedmioty związane z teorią muzyki, kompozycją muzyczną, inżynierią dźwięku, realizacją nagrań, realizacją dźwięku oraz przedmioty ściśle związane z grami komputerowymi takie jak silniki gier, tworzenie głosów postaci, dźwiękowe środowisko gry.

W dotychczasowym harmonogramie zajęć brakowało przedmiotu, który skupiałby się na kształceniu słuchu studentów. Osoby zajmujące się realizacją dźwięku oprócz klasycznego, wysokościowego kształcenia słuchu potrzebują uczyć się rozróżniać, analizować barwę dźwięku. Realizator dźwięku kształtuje barwę sygnału dźwiękowego dzięki dostępnym narzędziom, które pozwalają na manipulację barwy. Aby dobrze posługiwać się dostępnymi na rynku narzędziami do edycji dźwięku realizator musi zarówno umieć obsługiwać narzędzia jak i umieć słuchać zmiany, które uzyskuje dzięki wykorzystaniu tych narzędzi. Praca ta musi być świadoma, realizator dźwięku musi nauczyć się świadomie wykorzystywać swój słuch. Do tego właśnie służy przedmiot *Solfeż Barwy*, który uczy poruszać się w całym paśmie zakresu częstotliwości. Uczy rozpoznawać wysokość dźwięku w odniesieniu do częstotliwości. Zawiera w sobie również inne aspekty związane ze zmianą barwy dźwięku.

Solfeż Barwy

Solfeż Barwy powstał jako przedmiot nauczania na Wydziale Reżyserii Dźwięku Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina). Jego początki sięgają lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku². W tym czasie rozpoczęły się poszukiwania możliwości i sposobu rozwijania wrażliwości słuchowej muzyków na barwę (brzmienie) i jakość dźwięku. Ważne było wykształcenie umiejętności analitycznego słuchania, a także krytycznej oceny zauważalnych cech w słuchanym materiale dźwiękowym. *Solfeż Barwy* został stworzony w analogi do klasycznego solfeżu, który zajmuje się kształceniem muzycznego

2 T. Rogala, *Solfeż Barwy*, [w:] *Sztuka słuchania*, red. T. Rogala, Warszawa 2015.

słuchu wysokościowego. Program kształcenia Solfeż Barwy długo realizowany był wyłącznie na Wydziale Reżyserii Dźwięku w Warszawie. Jednak od początku budził duże zainteresowanie w środowisku akademickim oraz wśród instytucji zajmujących się produkcją nagrań dźwiękowych. Idea Solfeżu Barwy była prezentowana na wielu seminariach i konferencjach krajowych i międzynarodowych. Pojawiło się również sporo publikacji na ten temat. Koncepcja Solfeżu Barwy została zapożyczona przez inne Uniwersytety. Dziś już nie tylko na Uniwersytecie Muzycznym w Warszawie realizowany jest przedmiot Solfeż Barwy. W Polsce zajęcia z Solfeżu Barwy zostały wprowadzone na kierunku Reżyseria Dźwięku na Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy oraz na specjalności Realizacja Nagłośnienia na Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Oprócz tego przedmiot kształcenia jakim jest Solfeż Barwy został wprowadzony również do harmonogramu zajęć kierunku Projektowanie Gier i Przestrzeni Wirtualnej, specjalności Dźwięk w Grach na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Koncepcja Solfeżu Barwy dotarła także za granicę. Na wielu uczelniach amerykańskich, kanadyjskich i japońskich, a także innych realizowany jest przedmiot pod nazwą Technical Listening lub Ear Training. Jednak należy pamiętać, że koncepcja przedmiotu wywodzi się z Polski. Również poza środowiskami akademickimi idea Solfeżu Barwy jest realizowana. Instytucje zajmujące się produkcją nagrań dźwiękowych często korzystają z tej idei. Kształcenie wrażliwości słuchowej z użyciem Solfeżu Barwy zostało również wykorzystane w odniesieniu do innych niż muzyczne obszarów. Zmieniony program Solfeżu Barwy został wprowadzony między innymi do szkolenia inżynierów akustyków w przemyśle elektronicznym, zajmujących się urządzeniami elektroakustycznymi w przemyśle motoryzacyjnym. Solfeż Barwy jest również częściowo wykorzystywany przy szkoleniu w rozpoznawaniu dźwięków w armii amerykańskiej. Może być także wykorzystywany przez szersze grono odbiorców, ponieważ umiejętność analitycznego słuchania jest bardzo ważnym zagadnieniem dla wielu dziedzin, np. świadome rozróżnianie barwy dźwięku ułatwi samodzielne funkcjonowanie osób niewidomych w przestrzeni publicznej. W codziennym użytku każdemu może się przydać umiejętność analitycznego słuchania barwy dźwięku, np. interpretacja sygnału emitowanego przez samochód ciężarowy w trakcie cofania. Są to sygnały zrozumiałe dla każdego bez względu na narodowość czy język. Jest to pozawerbalna komunikacja dźwiękowa używająca uniwersalnych sygnałów dźwiękowych.

Warto zwrócić uwagę, że wraz z rozwijającą się powszechnie dostępnością komputerów i programów „do tworzenia dźwięków i muzyki”, wielu młodych

ludzi zajmuje się produkcją dźwiękową na własny domowy użytek. Młodzi ludzie coraz częściej interesują się sprawami akustycznymi i psychoakustycznymi, co skutkuje wprowadzeniem do Internetu wielu informacji z zakresu tematyki zawartej w programie Solfeżu Barwy. Na różnych stronach internetowych można znaleźć ćwiczenia i testy na zauważanie różnic barwy dźwięku. Pojawiły się również firmy oferujące usługi kształcenia wrażliwości słuchowej przez Internet takie jak np. SoundGym. Dostępna jest także publikacja Dave'a Moltona *Golden Ears*, zawierająca testy słuchowe nagrane na płycie CD dołączonej do publikacji, w której są wyjaśnione wszystkie ćwiczenia. Natomiast program będący edukacyjną grą komputerową do tej pory nie powstał. Należy pamiętać, że ważne jest by równolegle dostarczać użytkownikom odpowiednią wiedzę teoretyczną, aby mogli świadomie korzystać ze zdobytych umiejętności słuchowych, by mogli oni w kontrolowany sposób oceniać dźwięk oraz dzięki wiedzy teoretycznej odpowiednio potrafili zareagować – np. zastosować odpowiednie zmiany podczas nagrywania dźwięku, podejmować decyzje w odniesieniu do sprzętu elektroakustycznego itp.

W odniesieniu do klasycznego solfeżu, gdzie posługujemy się oznaczeniami dźwięków (C D E F G A H), w Solfeżu Barwy odnosimy się do częstotliwości. Częstotliwość jest terminem fizycznym i jest mierzona w ilości okresów na sekundę, czyli w hercach³. Zmiana wysokości o ton, odpowiada pomnożeniu jego częstotliwości w hercach przez $\sqrt[6]{2} \approx 1,122462$. Natomiast zmiana wysokości o półton odpowiada pomnożeniu częstotliwości o czynnik $\sqrt[12]{2} \approx 1,059463$.

Tabela 1. Zestawienie dźwięków muzycznych i odpowiadających im częstotliwości

Dźwięk	Częstotliwość [Hz]
c ¹	261,6
d ¹	293,7
e ¹	329,6
f ¹	349,2
g ¹	391,9
a ¹	440,0
h ¹	493,9

Źródło: opracowanie własne.

³ F. Alton Everest, *Podręcznik akustyki*, Katowice 2009, s. 86.

Barwa dźwięku jest związana z percepcją dźwięków złożonych. Zależy od liczby i względnej siły składowych danego źródła dźwięku⁴. Synonimem barwy dźwięku jest brzmienie. Jest to termin psychologiczny, jego odpowiednikiem fizycznym jest widmo dźwięku. Źródło dźwięku wytwarza ton podstawowy i pewną ilość wyższych harmonicznnych. Poszukiwane są uniwersalne słowa określające daną barwę dźwięku. Przykładowe słowa używane na określenie barwy dźwięku to np. barwa ostra, delikatna, matowa, jaskrawa, ciepła, chłodna, głęboka, płaska, pusta, szorstka, zamknięta, otwarta itp.

Koncepcja zajęć polega na demonstracji podstawowych cech dźwięku oraz ćwiczenia doskonalące umiejętność identyfikacji i dyskryminacji zmian barwy dźwięku i utrwalające charakterystyczne brzmienia dźwięku w pamięci długotrwałej. Demonstrowane są studentom efekty przekształceń widma dźwięku, które są dokonywane na sygnałach szumowych (szum biały i różowy), a w późniejszym czasie również na innych sygnałach jakimi są dźwięki mowy, efekty dźwiękowe oraz muzyka. Charakterystyczne barwy dźwięku uzyskuje się poprzez ograniczenie pasma przenoszenia z góry lub z dołu. Granicznymi częstotliwościami są standardowe częstotliwości akustyczne: 63, 125, 250, 500, 1000, 2000, 4000, 8000, 16000 Hz. Kolejną z wprowadzanych zmian w obwiedni widma są formanty oraz antyformanty, czyli pasmo częstotliwości uwypuklone oraz stłumione w pełnym widmie dźwięku. Częstotliwości środkowe podstawowych formantów odpowiadają standardowym częstotliwością wymienionym powyżej, a szerokość pasma korektora wynosi oktawę, bądź w dalszej kolejności tercję. Wzmocnienie pasma formantowego, filtru wynosi 12 dB.

Zajęcia z Solfeżu Barwy na specjalności Dźwięk w Grach

W roku akademickim 2016/2017 na specjalności Dźwięk w Grach, kierunku Projektowanie Gier i Przestrzeni Wirtualnej został wprowadzony do harmonogramu przedmiot Solfeż Barwy. Zajęcia te prowadzone są na drugim roku studiów licencjackich. Jest to 30 godzin w semestrze, czyli 1,5 godziny w tygodniu spotkań z pedagogiem. Zajęcia mają na celu rozwijanie u studentów wrażliwości słuchowej na barwę, brzmienie oraz na jakość dźwięku. Ćwiczenia polegają na słuchaniu sygnałów dźwiękowych jakimi są początkowo szum różowy potem głos lektora, efekty dźwiękowe oraz muzyka. Autorka zajęć opiera się na programie przedmiotu stworzonego na Wydziale Reżyserii Dźwięku na Uniwersytecie Muzycznym w Warszawie. Przedmiot w całości poświęcony jest kształceniu i rozwijaniu wrażliwości słuchowej studentów.

⁴ Ibidem, s. 88.

Zagadnienia poruszane na zajęciach z solfeżu barwy:

1. Pasma częstotliwości:
 - ograniczenie pasma przenoszenia z góry lub z dołu
 - formanty (31, 63, 125, 250, 500, 1000, 2000, 4000, 8000, 16000 Hz)
 - antyformanty (te sam częstotliwości)
2. Różnice w dwóch sygnałach
3. Obcięcie czasu narastania sygnału instrumentu a rozpoznanie instrumentu
4. Umiejętność rozpoznania obecności kompresji

Początkowo na zajęciach studentom zostało przedstawione teoretyczne informacje na temat barwy dźwięku, częstotliwości oraz widma. Następnie zademonstrowano sygnały szumowe (szum biały oraz szum różowy) w pełnym paśmie częstotliwości. W dalszej kolejności studentom zostały zaprezentowany sygnał z ograniczeniami pasma przenoszenia. Na początku pasmo ograniczane było od dołu, w dalszej kolejności od góry. Podczas prezentacji sygnałów ze zmianą barwy, studenci poszukują określeń, które pozwolą im wyrazić z jednej strony swoje wrażenia odnośnie brzmienia, a z drugiej strony będą czytelne dla innych studentów. Skojarzenia pomagają w zapamiętywaniu barw poszczególnych pasm częstotliwości. Niektórzy studenci potrafią wymienić wiele określeń opisujących daną barwę dźwięku. Są dni kiedy pada mnóstwo skojarzeń, a czasami studenci nie mają pomysłu odnośnie określenia barwy dźwięku. Przykładowe określenia barwy szumu różowego z ograniczeniem pasma przenoszenia podane w trakcie ćwiczeń z Solfeżu Barwy zostały przedstawione w tabeli poniżej.

Tabela 2. Zestaw słów określających poszczególne barwy szumu różowego podawane w trakcie zajęć z Solfeżu Barwy.

Ograniczenie pasma przenoszenia z dołu		Ograniczenie pasma przenoszenia od góry	
63	-	16000	Burza
125	Telewizor	8000	Ulewa w samochodzie, myjnia
250	Potok	4000	Szum w samochodzie, koła po jezdni
500	Mocny prysznic, radio	2000	Wichura, palnik gazowy, przy morzu
1000	Przerwa w transmisji	1000	Koła samochodu, metro, pociąg
2000	Powietrze, woda w kranie, kompresor, spuszczenie powietrza z materaca	500	Klimatyzator, wywietrznik, okap
4000	Smażenie, puszczenie wody za ścianą	250	samolot
8000	Zakłócenia, gaz z zapalniczki	125	Fabryka, coś daleko
16000	Dziurka w materacu	63	Trzęsienie ziemi, lawina

Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności prezentowane były przykłady, również na podstawie sygnału szumu różowego, formantów. Modyfikacja widma dźwięku polegała na podbijaniu pasma o częstotliwości środkowej równej jednej z wymienionych już wcześniej częstotliwości. Wzmocnienie pasma wynosi 12 dB. Formanty prezentowane są studentom zwykle w kolejności od najniższej do najwyższej. Po odsłuchaniu każdego sygnału dźwiękowego studenci starają się znaleźć określenie barwy dźwięku. Każde wymienione określenie zostaje zapisane. Uczestnicy zajęć wraz z prowadzącą starają się wykształcić jednolity kod komunikacyjny, który umożliwi precyzyjne opisywanie charakteru dźwięku.

Następnie te same ćwiczenia wykonywane są na sygnale mowy, efektach dźwiękowych oraz różnych rodzajach muzyki.

Zajęcia prowadzone są w Sali odsłuchowej w budynku Nowych Mediów Wydziału Artystycznego w Cieszynie. Sala posiada adaptację akustyczną, dzięki czemu jest przystosowana do warunków idealnego odsłuchu, tzn. nie wprowadza zniekształceń w sygnale dźwiękowym wydobywającym się z głośników.

Na zakończenie każdego zajęcia przeprowadzane są testy słuchowe, które mają na celu sprawdzenie rozwoju studentów. Test zwykle składa się z 10 przykładów modyfikacji widma dźwięku. Zmiana jest ograniczeniem pasma przenoszenia bądź formantem (podbiciem pasma częstotliwości), dotyczy sygnału, który ćwiczony był w danym dniu. Studenci muszą rozpoznać częstotliwość graniczną bądź środkową częstotliwość (formant) podbitego pasma dźwięku.

Kiedy studenci opanują rozpoznawanie zmian barwy dźwięku opartych na modyfikacji pasma częstotliwości, planowane są zajęcia z szukania różnic w barwie dźwięku porównując dwa sygnały, temat obciążenia czasu narastania instrumentu a rozpoznawalność instrumentu, obecność kompresji w materiale dźwiękowym oraz inne tematy związane z modyfikacją barwy dźwięku. Program zajęć jest ciągle dostosowywany do potrzeb studentów, osób które mają pracować z dźwiękiem, w szczególności z dźwiękiem do gier komputerowych. Kolejnym tematem może być na przykład kwestia lokalizacji dźwięku w przestrzeni, który również jest bardzo istotny przy tworzeniu warstwy dźwiękowej do gier komputerowych. Tworzenie ścieżki dźwiękowej do gier wideo posiada odrębną specyfikę. Ścieżka dźwiękowa gry komputerowej składa się z kilku warstw takich jak: muzyka, efekty dźwiękowe, tło/atmosfera, dialogi/narrator oraz dźwięki interfejsu (menu)⁵.

5 S. Horowitz, S. Looney, *The Essential Guide to Game Audio*, Focal Press, New York and London, 2014.

Konkluzja

Zajęcia rozwijają słuch studentów. Oczywiście nie wystarczy raz w tygodniu poświęcić czas na ćwiczenie solfeżu barwy. Dla dobrych efektów należy codziennie wykonywać ćwiczenia słuchowe. Jednak z wywiadu ze studentami wynika, że nawet cotygodniowe zajęcia przynoszą zauważalne efekty. Studenci uczą się rozpoznawać na razie wyłącznie poszczególne pasma częstotliwości. Z ich opinii wynika, że ćwiczenia te w znacznym stopniu poprawiły ich jakość słuchania, co skutkuje poprawą w jakości wykonywanych przez nich prac i projektów. Autorka ma w planach stworzyć program komputerowy, grę komputerową opartą na solfeżu barwy. Gra projektowana jest w oparciu o badania realizowane w trakcie zajęć ze studentami. Program ma być dostosowany do potrzeb studentów.

Streszczenie

Solfeż Barwy jest przedmiotem kształcenia osób mających się zajmować realizacją, reżyserią dźwięku. Solfeż Barwy jest dla dźwiękowców, sound designerów tym czym dla muzyków jest kształcenie słuchu. Solfeż barwy powstał w analogii do klasycznego, muzycznego solfeżu wysokościowego. Program kształcenia ma na celu rozwijanie wrażliwości na zmiany barwy dźwięku oraz umiejętność zapamiętywania i opisywania barwy przez studentów. Autorka tekstu postanowiła wprowadzić ten przedmiot w program nauczania studentów kierunku Projektowanie Gier i Przestrzeni Wirtualnej, specjalności Dźwięk w Grach. Program przedmiotu dostosowywany jest przez autorkę do specyfiki pracy przy tworzeniu dźwięku i muzyki do gier komputerowych oraz innych form multimedialnych.

Słowa kluczowe: solfeż barwy, złote ucho, realizacja dźwięku, dźwięk, dźwięk w grach, projektowanie gier

Bibliografia

- Everest Alton F., *Podręcznik akustyki*, Katowice 2009.
- Horowitz S., Looney S., *The Essential Guide to Game Audio*, New York and London, 2014.
- Rogala T., *Solfeż barwy*, [w:] *Sztuka słuchania*, red. T. Rogala, Warszawa 2015. <http://www.projektowaniegier.us.edu.pl/pl/o-kierunku/>, [dostęp: 16.11.2016].

Timbre Solfege and its conditioning factors in creating computer games – on the basis of own research

Abstract: Timbre solfege is a course for people intending to work in sound engineering. Timbre Solfege to a sound engineer, sound designer is what ear training is to a musician. It originated as an analogy to classic tonic solfa. The course for students aims at developing sensitivity to timbre changes as well as fostering the ability to memorize and describe timbre. The author has decided to incorporate the course to the curriculum at the Game and Virtual Reality Design major, specialty: Sound in Games. The syllabus for this course is being adapted, by the author, to the specificity of work on creating sound and music in computer games along with other forms of multimedia.

Keywords: timbre solfege, golden ear, sound engineering, sound, sound in games.

Ewa Zimny

Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała

Dziecko i sztuka - założenia teoretyczne a rzeczywista działalność edukacyjna nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej

Poprawa jakości kształcenia (teoretycznego i praktycznego) staje się coraz częściej przedmiotem badań naukowych oraz przedmiotem poszukiwań coraz bardziej doskonalszych rozwiązań mających na celu przygotowanie kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli¹.

Jednym z podstawowych zadań współczesnej szkoły jest kształtowanie jednostek twórczych, kreatywnych, otwartych na zmiany i skłonnych do dostrzegania i formułowania problemów. Podkreśla się potrzebę wykształcenia u uczniów postawy otwartości wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, przygotowania ich do samodzielnego zdobywania wiedzy i uczenia się oraz rozbudzania ich ciekawości poznawczej².

Istotną rolę w tworzeniu warunków do rozwoju aktywności dziecka wyrażającej się w formułowaniu i stawianiu pytań (w tym pytań problemowych) na zajęciach odgrywa nauczyciel, którego zadaniem jest organizowanie sytuacji tzw. inspirujących, wywołujących aktywność twórczą dzieci w różny sposób, np. tekstem literackim, muzyką, barwnym opowiadaniem, wywoływanymi przeżyciami, dobrze zorganizowana bazą dydaktyczną³.

Justyna Wojciechowska pisze, że współczesna szkoła ma jasno sformułowane cele, a postawa programowa stanowiąca dla nauczyciela fundamentalne odniesienie precyzuje i ostatecznie ustala kierunki działań⁴. Dlatego ogromną

1 J. Grzesiak, *Jakość narzędzi pomiaru dydaktycznego versus jakość kształcenia*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*, Kalisz-Konin 2015, s. 441.

2 E. Kochanowska, *Rola badań w działaniu w kształtowaniu postaw twórczych nauczycieli*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*, Kalisz-Konin 2015, s. 139.

3 Tamże, s. 141.

4 J. Wojciechowska, *Strategie kreowania postaw poznawczych uczniów klasy pierwszej szkoły podsta-*

rolę przykłada się do pełnej realizacji podstawy programowej na każdym etapie edukacyjnym.

W niniejszym opracowaniu analizie porównawczej zostanie poddana obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z 17 czerwca 2016 roku w zakresie edukacji artystycznej.

W Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego w zakresie edukacji artystycznej wyróżnia się m.in. obszary:

Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem.

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne:

1. wie, jak należy się zachować na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu, w teatrze, w kinie;
2. odgrywa role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, gestem i ruchem; umie posługiwać się rekwizytami (np. maską).

Wychowanie przez sztukę – muzyka: różne formy aktywności muzyczno-ruchowej (śpiew, gra, taniec).

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne:

1. śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu;
2. dostrzega zmiany charakteru muzyki (np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku) i wyraża je ruchem;
3. wyraża stany emocjonalne, pojęcia i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej – instrumentalnej (z użyciem instrumentów perkusyjnych oraz innych przedmiotów), wokalne i ruchowej;
4. w skupieniu słucha muzyki, w tym także muzyki poważnej.

Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne.

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne:

1. umie wypowiadać się w różnych technikach plastycznych i przy użyciu elementarnych środków wyrazu (takich jak kształt i barwa) w postaci prostych kompozycji i form konstrukcyjnych;
2. przejawia, na miarę swoich możliwości, zainteresowanie wybranymi zabawkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu;
3. wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrz)⁵.

wowej (na przykładzie analizy materiału językowego zawartego w podręczniku), [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*, Kalisz-Konin 2015, s. 402.

5 Rozporządzenie MEN z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy

Natomiast w Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego dla szkół podstawowych dla I etapu edukacyjnego czytamy:

1. Edukacja polonistyczna. Uczeń:
 - a. analizuje i interpretuje teksty kultury;
 - b. przejawia wrażliwość estetyczną, rozszerza zasób słownictwa poprzez kontakt z dziełami literackimi,
 - c. w tekście literackim zaznacza wybrane fragmenty, określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów,
 - d. czyta teksty i recytuje wiersze, z uwzględnieniem interpunkcji i intonacji,
 - e. ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat;
 - f. wypowiada się w małych formach teatralnych:
 - g. uczestniczy w zabawie teatralnej, ilustruje mimiką, gestem, ruchem zachowania bohatera literackiego lub wymyślonego,
 - h. rozumie umowne znaczenie rekwizytu i umie posłużyć się nim w odgrywane scenie.
2. Edukacja muzyczna. Uczeń:
 - 2.1. W zakresie odbioru muzyki:
 - a. zna i stosuje następujące rodzaje aktywności muzycznej:
 - śpiewa proste melodie, piosenki z repertuaru dziecięcego; wykonuje śpiewanki i rymowanki; śpiewa w zespole,
 - piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym); śpiewa z pamięci hymn narodowy,
 - odtwarza proste rytmy głosem,
 - odtwarza i gra na instrumentach perkusyjnych proste rytmy i wzory rytmiczne,
 - odtwarza i gra na instrumentach melodycznych proste melodie i akompaniamenty,
 - realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne; reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje); realizuje proste schematy rytmiczne (tataizacją, ruchem całego ciała),
 - wyraża ruchem nastroj i charakter muzyki; tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego;

- a. rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz),
 - b. świadomie i aktywnie słucha muzyki (wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie) oraz określa jej cechy: rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę; orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w rodzajach instrumentów muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja); rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części).
- 2.2. W zakresie tworzenia muzyki:
- a. wie, że muzykę można zapisać i odczytać,
 - b. tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki,
 - c. improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad,
 - d. wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.
3. Edukacja plastyczna. Uczeń:
- 3.1. W zakresie percepcji sztuki:
- a. określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym; uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk, wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz,
 - b. korzysta z przekazów medialnych; stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora);
- 3.2. W zakresie ekspresji przez sztukę:
- a. ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką, korzysta z narzędzi multimedialnych,
 - b. podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne),
 - c. realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym (stosując określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych).

3.3. W zakresie recepcji sztuki:

- a. rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka jak: architektura, sztuki plastyczne oraz inne określone dyscypliny sztuki (fotografia, film) i przekazy medialne (telewizja, Internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową,
- b. rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne (posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej)⁶.

Reasumując powyższe uwidacznia się system spiralny, co oznacza, że w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, do tych samych treści wraca się na coraz wyższych poziomach, rozszerzając ich zakres. Mając na uwadze, że doznania estetyczne mają swoje odcienie i intensywność (...) należy stosować zabieg utrwalania tych wrażeń. W edukacji środowiskowej korzysta się z różnorodnych form utrwalania wrażeń: śpiewu, tańca, aktywności plastycznej (rysowanie, malowanie, rzeźba). Są to więc główne aktywności właściwe dla edukacji artystycznej i z nią kojarzone⁷.

Konkluzje

Zagadnienie aktywności twórczej, ze względu na jej znaczenie dla rozwoju dziecka oraz zachodzące dynamiczne przemiany życia społecznego, budzi współcześnie coraz większe zainteresowanie przedstawicieli wielu dyscyplin nauki, zwłaszcza psychologii edukacyjnej, psychologii twórczości, pedagogiki ogólnej, a szczególnie pedagogiki twórczości, która pozwala dziecku lepiej poznać otaczający świat, jego właściwości, elementy, relacji między nimi. Dzięki niej dziecko buduje swoje miejsce w świecie. Aktywność twórcza jest przejawem poziomu jego rozwoju, jak i czynnikiem stymulującym dalszy rozwój⁸.

U dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wyraźnie widać potrzebę uczestnictwa w edukacji artystycznej.

6 Rozporządzenie MEN z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

7 J. Malinowska, M. Jabłońska, *Przez edukację artystyczną i środowiskową do zrównoważonego rozwoju*, „Konteksty Pedagogiczne” nr 1(6), 2016, s. 73.

8 R. Majzner, *Stymulowanie ekspresji twórczej dziecka poprzez aktywność muzyczną w praktyce edukacji wczesnoszkolnej – z perspektywy badań jakościowych*, [w:] red. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*, PWZS, Konin 2015, s. 391.

Streszczenie

Edukacja artystyczna dzieci, to jedno z ważniejszych zadań placówek oświatowych. Podstawa programowa jasno określa jaką wiedzę i umiejętności powinny opanować dzieci na każdym etapie edukacyjnym. Celem opracowania było zestawienie tych treści, w celu ukazania przyrostu wiedzy i umiejętności dzieci, jakie powinny się dokonać podczas zajęć edukacyjnych, a także wpływ przeżyć estetycznych dzieci na ich dalszy rozwój.

Słowa kluczowe: przedszkole, edukacja wczesnoszkolna, edukacja artystyczna dzieci.

Summary: Art education of children is one of the most important tasks of educational institutions. The program basis clearly defines what knowledge and skills should be mastered by children at all stages of education. The purpose of the study was to develop a set of contents to show the increase in knowledge and skills of children, which should be made during educational activities, as well as the influence of the aesthetic experiences of children on their further development.

Keywords: kindergarten, early school education, children's artistic education.

Bibliografia

- Grzesiak J., *Jakość narzędzi pomiaru dydaktycznego versus jakość kształcenia*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*, Kalisz-Konin 2015.
- Kochanowska E., *Rola badań w działaniu w kształtowaniu postaw twórczych nauczycieli*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*, Kalisz-Konin 2015.
- Majzner R., *Stymulowanie ekspresji twórczej dziecka poprzez aktywność muzyczną w praktyce edukacji wczesnoszkolnej – z perspektywy badań jakościowych*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*, PWZS, Kalisz-Konin, 2015.
- Malinowska J., Jabłońska M., *Przez edukację artystyczną i środowiskową do zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Konteksty Pedagogiczne*, nr 1(6)/2016.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Wojciechowska J., *Strategie kreowania postaw poznawczych uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej (na przykładzie analizy materiału językowego zarytego w podręczniku)*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*, Kalisz-Konin 2015.

A Child and Art – Theoretical Assumptions versus Educational Practice of Pre-school and Early-school Teachers

Abstract: Art education of children is one of the most important tasks of educational institutions. The curriculum clearly defines what knowledge and skills should be mastered by children at all stages of education. The purpose of the study was to develop a set of contents to show the increase in knowledge and skills of children, which should be made during educational activities, as well as to present the impact of the aesthetic experiences of children on their further development.

Keywords: kindergarten, early-school education, artistic education of children.

