

Wieloaspektowe działania muzyczne we współczesnej rzeczywistości kulturowej



WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

Wieloaspektowe działania muzyczne we współczesnej rzeczywistości kulturowej



Projekt „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS”



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



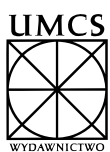
UMCS
UNIVERSYTET MEDYCYN I ŻYWIENIA
W ŁODZI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Człowiek – najlepsza inwestycja



Wieloaspektowe działania muzyczne we współczesnej rzeczywistości kulturowej

Pod redakcją
Renaty Gozdeckiej

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu MARIi CURIE-SKŁODOWSKIEJ
LUBLIN 2014

Recenzent
dr hab. Wiesława Aleksandra Sacher, prof. UŚ

Redakcja
Lech Maliszewski

Redakcja techniczna
Roman Fiut

Projekt okładki i stron tytułowych
Marta Kwiatkowska

Skład i łamanie
Polihymnia

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014

ISBN 978-83-7784- 515-8

WYDAWNICTWO UNIwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
20-031 Lublin, ul. Idziego Radziszewskiego 11
tel. 81 537 53 04
www.wydawnictwo.umcs.lublin.pl
e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Dział Handlowy
tel./faks 81 537 53 02
Księgarnia internetowa: www.wydawnictwo.umcs.eu
e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Drukarnia „Elpil”, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

Spis treści

Wprowadzenie	7
Agata Kusto: <i>Muzyczna kultura tradycyjna w regionie lubelskim w kontekście wyzwań współczesności</i>	11
Zofia Bernatowicz: <i>»Droga do Chicago«, czyli krótka historia muzyczno-scenicznych form i gatunków</i>	25
Mariusz Bogdanowicz: <i>Muzyka jazzowa jako element programowy w procesie edukacji</i>	43
Beata Dąbrowska: <i>Specyficzne relacje i zależności między współwykonawcami dzieła wokally-instrumentalnego</i>	55
Monika Mielko-Remiszewska: <i>Przedmiot „zespół wokalny” w kształceniu studentów edukacji muzycznej</i>	63
Izabela Urban: <i>Dziecięce i młodzieżowe zespoły muzyki dawnej w Polsce jako forma amatorskiego kształcenia muzycznego</i>	79
Mirosław Grusiewicz: <i>Nowoczesne technologie w edukacji muzycznej</i>	91
Renata Gozdecka, Joanna Faliszewska-Beau: <i>Melanż w sztuce – edukacyjna interpretacja wybranych dzieł</i>	101
Krzysztof Stachyra: <i>Warsztaty muzyczne jako forma wszechstronnego rozwoju pedagoga muzycznego</i>	119
Zofia Bernatowicz: <i>Krótką rozprawą o technice wokalnej wraz z analizą problemów emisyjnych w wybranych fragmentach musicali</i>	133
Stanisław Halat: <i>»Body percussion« – naturalny instrument na lekcjach muzyki</i>	151

Wprowadzenie

Lublin zajmuje znaczące miejsce w kulturze Polski i Europy. To teren przenikania się różnych narodowości i religii, wielowymiarowej tradycji kulturalnej, rozwijanej równoległe z historią miasta, to również niezwykle obszar tradycji kultury ludowej. Życie muzyczne w tym kulturowym tyglu odzwierciedlało rozmaite tendencje artystyczne, które przyczyniały się do powstawania wielu towarzystw zrzeszających przyjaciół muzyki, co w konsekwencji zaowocowało powstaniem po II wojnie światowej najstarszego zespołu filharmonicznego w Polsce – Filharmonii Lubelskiej. Współcześnie ważną rolę w kreowaniu i wspieraniu działalności kulturalnej miasta odgrywa Akademickie Centrum Kultury „Chatka Żaka” Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, regularnie współpracujące z Wydziałem Artystycznym UMCS.

Historia Wydziału Artystycznego sięga początków lat 70-tych. Na przestrzeni minionych kilkudziesięciu lat doświadczył on licznych przemian instytucjonalnych. Współcześnie funkcjonuje jako placówka naukowo-artystyczna, w której ważną rolę odgrywa działalność dydaktyczna. Absolwenci kierunku „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej” w toku studiów uzyskują różnorodne kwalifikacje: są przygotowani do prowadzenia zajęć dydaktycznych w zakresie przedmiotu „muzyka w szkolnictwie powszechnym”, prowadzenia chórów, zespołów wokalnych i instrumentalnych w szkołach, placówkach pozaszkolnych i amatorskim ruchu muzycznym oraz do działalności muzycznej w instytucjach kultury i animacji kultury muzycznej w społeczeństwie. Większość z tych kwalifikacji można uzyskać dzięki realizowanemu na Wydziale Artystycznym od 2010 roku projektowi dotyczącemu innowacyjnego pakietu praktyk zawodowych.

„Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS” to projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach „Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”. Partnerem projektu jest Gmina Miasta Lublin. W ramach tego projektu w Instytucie Muzyki realizowany jest szeroki pakiet działań przygotowujących absolwentów kierunku „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej” do podjęcia przyszłej pracy zawodowej. Służy temu opracowanie nowych programów praktyk pedagogicznych zgodnie ze standardami kształcenia w Polsce i krajach UE, podniesienie kompetencji merytoryczno-metodycznych nauczycieli-opiekunów i dostosowanie wiedzy do wymagań

stawianych przez nową podstawę programową. Ważnymi celami są również: zapoznanie studentów z najnowszymi metodami wychowania i nauczania, włączenie nowoczesnych technologii i innowacyjnych pomocy naukowych do procesu dydaktycznego związanego z organizacją i przebiegiem praktyk pedagogicznych oraz wypracowanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych przez włączenie lekcji muzealnych i warsztatów wymiany doświadczeń.

Formuła warsztatów¹, nazywana w programie projektu „warsztatami wymiany doświadczeń”, realizowana była w formie czterech corocznych spotkań (lata 2011–2014), których wyznacznikiem treści był dokument podstawy programowej kształcenia ogólnego². W tym czasie studenci uczestniczyli w cyklu różnorodnych spotkań, poświęconych zarówno zagadnieniom teoretycznym, jak też działaniom praktycznym. Oscylowały one wokół zagadnień związanych z wielorakimi aspektami emisji głosu w pracy nauczyciela muzyki i dyrygenta zespołów muzycznych. Inny blok spotkań dotyczył zapoznania studentów z technicznymi i stylistycznymi problemami wokalnymi, związanymi z różnymi gatunkami, w tym scenicznymi, między innymi *musicalem*, przedstawiono również przy tej okazji muzykę jazzową jako fenomen kulturowy XX wieku, obecny w treściach kształcenia powszechnego na wszystkich poziomach. Działania praktyczne realizowane były zarówno w formie ćwiczeń wokalnych, jak też z użyciem różnorodnych instrumentów muzycznych, w tym perkusyjnych. Na corocznych spotkaniach omawiano sposoby i formy realizacji wszystkich rodzajów praktyk w poszczególnych placówkach edukacyjnych, również realizowanych stacjonarnie pod nazwą „warsztaty muzyczne”. Najważniejsze zagadnienia, przedstawione studentom podczas tych spotkań oraz osiągnięte rezultaty i efekty różnych działań, zwieńczone licznymi refleksjami, nierzadko osobistymi, zostały opisane w niniejszej publikacji.

Przedstawione w książce tematy ukazują związki historycznych aspektów różnych gatunków muzycznych z praktyką edukacyjną (artykuły Zofii Bernatowicz, Mariusza Bogdanowicza), tradycji kulturalnej, w tym szeroko rozumianej kultury ludowej (artykuł Agaty Kusto), również dawnej kultury muzycznej eksponowanej w działaniach amatorskich zespołów wokalnych (artykuł Izabeli Urban).

Wśród przedmiotów widniejących w programie studiów na kierunku „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej” ważne miejsce zajmuje przedmiot „zespół wokalny” (trzysemestralne warsztaty muzyczne prowadzone są na II i III roku). Należy również dodać, że część praktyk szkolnych realizowana jest w ramach tego przedmiotu (dotyczy to zarówno szkół, jak też innych instytucji kulturalno-oświatowych, w których funkcjonują zespoły bądź inne grupy wokalne).

¹ Warsztaty – w pedagogice termin ten używany jest w dwóch znaczeniach: jako miejsce realizacji praktycznej nauki zawodu lub forma zajęć praktycznych oraz jako forma zajęć grupowych wymagająca w pełni aktywnego włączenia się każdego uczestnika do pracy grupowej, ich celem jest uczenie się przez grupowe rozwiązywanie problemów i zaprojektowanie propozycji rozwiązań.

² *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja artystyczna i kulturalna*, t. 7, MEN Warszawa 2008, s. 28, 32.

Propozycję realizacji zajęć z tego przedmiotu przedstawia tekst Moniki Mielko-Remiszewskiej. Autorka ta szczegółowo analizuje sposoby pracy z grupą studentów finalizując swoje działania dydaktyczne w formie Koncertu Pieśni Polskiej.

Innym aspektem tego obszaru (o czym czytamy w tekście Beaty Dąbrowskiej) jest znajomość tych relacji interpersonalnych i zależności zachodzących między współwykonawcami dzieł muzycznych, jakie mogą wystąpić podczas wykonania dzieła wokalnie-instrumentalnego. Analizowane relacje wynikają z tego, że w wykonaniu (także przygotowaniu wykonania) bierze udział znacząca grupa wykonawców (soliści, chór lub chóry, chór mistrz, orkiestra, dyrygent) wzajemnie współpracujących ze sobą.

Nietypowe sposoby realizacji utworów rytmicznych, w tym opracowania wielogłosowe, wykorzystujące popularne w ostatnich latach formy *body percussion*, znajdzie Czytelnik w artykule Stanisława Halata. Przedstawiony materiał nawiązuje do przeprowadzonych warsztatów. Omawiano tam możliwości wykorzystania instrumentów perkusyjnych w szkolnej edukacji muzycznej.

Cyfryzacja polskiej szkoły oraz działania Ministerstwa Edukacji Narodowej podejmowane w tym obszarze stanowią trzon rozważań Mirosława Grusiewicza. Tekst przedstawia kilka istotnych problemów związanych z nowoczesnymi technologiami, z ich obecnością i możliwościami wykorzystania w świecie muzyki oraz we współczesnej edukacji muzycznej. Innym tekstem związanym właśnie z nauczaniem muzyki w szkole jest artykuł Renaty Gozdeckiej i Joanny Faliszewskiej-Beau, które podejmują trudne w odniesieniu do edukacji interdyscyplinarnej zagadnienie melanzu w sztuce – na przykładzie wybranych dzieł z różnych dziedzin. Autorki ponadto przedstawiają ogólny zarys francuskiego modelu nauczania muzyki oraz podejmują próbę zastosowania niektórych jego idei na gruncie polskim.

Formuła prowadzonych w ramach projektu „Profesjonalizm w edukacji” warsztatów muzycznych uwzględniła również zagadnienia związane z popularną w ostatnim czasie muzykoterapią (artykuł Krzysztofa Stachyry). Jednym z najważniejszych działań, w którym studenci Instytutu Muzyki UMCS mieli sposobność brać udział oraz je współtworzyć były „Spotkania z piosenką”. Był to festiwal realizowany w Centrum Arteterapii w Lublinie. Był on jednocześnie podsumowaniem całorocznej pracy instruktorów i opiekunów pracujących z osobami niepełnosprawnymi, przy współudziale studentów finalizujących pracę podczas warsztatów muzykoterapeutycznych.

Większość przedstawionych w tej pracy artykułów zawiera materiał zdjęciowy i nutowy, który – jako przykład autorskich opracowań – może stanowić ciekawy materiał dydaktyczny przeznaczony dla studentów do bezpośredniego wykorzystania lub – co rodzi nadzieję – materiał inspirujący do własnych poszukiwań dydaktycznych.

Książka powstała z myślą o studentach Instytutu Muzyki UMCS, przyszłych nauczycielach i animatorach życia kulturalnego, odbywających praktyki w róż-

nych środowiskach: szkołach, domach kultury i innych instytucjach kulturalno-oświatowych. Jej treści nakierowane są również na działania czynnych zawodowo nauczycieli, opiekunów praktyk, którzy przez cztery lata sprawowali opiekę nad studentami podczas realizacji projektu „Profesjonalizm w edukacji” oraz nauczycieli muzyki i nauczycieli akademickich ze wszystkich ośrodków w kraju.

Renata Gozdecka

Agata Kusto

*Muzyczna kultura tradycyjna w regionie lubelskim
w kontekście wyzwań współczesności*

Definicje i pojęcia

Muzyka jest nieodłącznym elementem wszystkich kultur tradycyjnych na świecie i jej istnienie jest warunkowane wieloma czynnikami. Wpływa bezpośrednio na różnorodne jej funkcje w kulturze. W każdej kulturze w naturalny sposób wypracowano sposoby przekazywania podstawowych czynników – treści, repertuaru muzycznego, wykonywania instrumentów muzycznych; wreszcie określono (często nieświadomie) znaczenie tych, którzy tę tradycję przekazują. Mimo znacznych różnic między ciągle jeszcze obecnymi enklawami kultur tradycyjnych (jak Pigmeje w Afryce czy Saamowie w Laponii) a współczesnymi kulturami cywilizacji (kultury wielkich miast), obserwuje się pewne prawidłowości, którymi rządzą się niemal wszystkie kultury świata. Ten swoisty uniwersalizm odnosi się zasadniczo do nadrzędnych wartości, nie unifikuje kultury samej w sobie, ale ukazuje jej spójność mimo różnorodności form jej funkcjonowania.

Współcześnie obserwuje się wzmożone zainteresowanie *muzyką tradycyjną*, którą w zależności od kontekstu lub z braku zrozumienia jej specyfiki określa się wieloma terminami: *muzyką ludową, etniczną, autentyczną, folkową* lub posługując się terminami zapożyczonymi – *world music, in crudo, revival*. Niektóre z tych terminów różnią się od pozostałych zasadniczo, inne można traktować zamiennie. Termin *muzyka tradycyjna* oznacza dziś dorobek muzyczny, odziedziczony po minionych generacjach, stanowiący fundament dla teraźniejszej i przyszłej aktywności muzycznej. *Muzyka tradycyjna* (terminologia ustalona przez ICTM – International Council For Traditional Music UNESCO) to muzyka przekazywana z pokolenia na pokolenie drogą ustnego przekazu (tradycja wokalna i instrumentalna), a więc zasadniczo bez zapisu nutowego. Jej wykonawcy starają się wiernie – bez znaczących zmian – odtwarzać dawny repertuar. Muzyka tradycyjna określa też źródłową muzykę danego narodu czy grupy etnicznej, *autentyczną, in crudo*. Jest to muzyka będąca efektem działalności danej grupy etnicznej, zawierająca swoiste cechy kulturowe. Określeniem pokrewnym terminowi *muzyka tradycyjna*

na jest *muzyka ludowa*. Wylansowany w powojennej Polsce (II poł. XX w.) na potrzeby ideowe socrealizmu wraz z ruchem folklorystycznych zespołów pieśni i tańca, zwanych zespołami ludowymi, nie mógł zostać zaakceptowany przez ożywające w latach 80. i 90. zainteresowanie muzyką i kulturą ludu. *Muzyka ludowa* w znaczeniu ogólnym rozumiana jest jako jeden z najstarszych przejawów kultury duchowej każdej grupy etnicznej. Ma związek z codziennym i religijnym życiem członków danej społeczności³.

O ile muzykę tradycyjną, ludową, etniczną, utożsamiamy z kulturą wiejską, o tyle pojęcia muzyki rekonstruowanej (odżywającej), *revival*, a także *muzyki folkowej* (*folk music*) są silnie związane ze środowiskiem miejskim dzięki osobom zainteresowanym tą muzyką. Ten ostatni termin, *folk music*, zaczerpnięty z języka angielskiego, oznacza muzykę ludową w szerokim znaczeniu. Obejmuje zarówno muzykę tradycyjną minioną, jak i te transformacje, które dokonują się w niej współcześnie⁴. Tak więc muzyka *revival* to muzyka odtwarzana współcześnie, maksymalnie wiernie, na podstawie ustnego przekazu, ale też z nagrań lub zapisów nutowych. *Muzyka folkowa* idzie o krok dalej, bo opiera się na muzyce tradycyjnej lub na elementach zaczerpniętych z szerszego zasobu, jakim jest ogólnie kultura tradycyjna i przetwarza na swój sposób. W *Raporcie o stanie muzyki polskiej* z 2011 roku Maria Baliszewska przytacza próbę zdefiniowania muzyki folkowej przez autorów audycji radiowych współpracujących w ramach Europejskiej Unii Radiowej:

„Współczesna muzyka folkowa nie uznaje form kultywujących folklor poprzez państwowe instytucje w wielkich narodowych zespołach pieśni i tańca, orkiestrach ludowych czy chórach, a także tendencji do rekonstrukcji folkloru w stylu muzealnym. *Muzyka folkowa* bazuje na muzyce tradycyjnej własnego kraju, wychodząc ku współczesnym sposobom jej rozumienia, adaptując ją dla ucha współczesnego słuchacza. Poszukuje nowych muzycznych obszarów, zachowując mniej lub bardziej ścisłe związki z tradycją, w dążeniu do innowacji chce zachować kontakt ze współczesnym jej odbiorcą. Dopuszcza łączenie jej z rockiem, jazzem i muzyką pop czy podobnymi gatunkami, ale współczesna muzyka folkowa w zasadzie szuka własnej drogi rozwoju”⁵.

Trzeba zaznaczyć, że dwa ostatnie zjawiska, a więc muzyka rekonstruowana oraz muzyka folkowa to wyznaczniki nowego myślenia o muzyce tradycyjnej. Na świecie, głównie w krajach anglojęzycznych, nowa generacja muzyki pojawiła się na dobre w połowie XX wieku i wybuchła wielością działań artystycznych – koncertów, nagrań, audycji radiowych z muzyką popularną sięgającą do źródeł⁶. W Polsce termin *folk* pojawił się dopiero w latach 80. XX wieku i ogarniał swym zasię-

³ M. Baliszewska, *Muzyka ludowa między autentycykiem, „muzyką świata” i „cepeliadą”*, [w:] *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, s. 151–153.

⁴ Brytyjczycy stosują rozróżnienie przez wprowadzone terminy: *contemporary folk music* (współczesna muzyka ludowa) i *living tradition* (żyjąca tradycja); za: E. Wróbel, *Imiona folku*, http://www.gadki.lublin.pl/encyklopedia/artykuly/imiona_folku.html, [dostęp 03.04.2014].

⁵ Baliszewska, *op. cit.*, s. 151–153.

⁶ Por. hasło „Folk music”, http://en.wikipedia.org/wiki/Folk_music, [dostęp 03.04.2014].

giem wszelkie działania artystyczne inspirowane kulturą tradycyjną. Stanowił więc kolejny nurt, obok muzyki ludowej, zespołów folklorystycznych (zespołów pieśni i tańca), bazujący na folklorze, z tym, że nieograniczający się do kultury rodzimej, a z wielkim entuzjazmem nawiązujący (szczególnie na początku) do kultury An-dów, Celtów. Zainteresowanie muzyką rodzimą, zarówno w kręgach „folkowców”, jak i „tradycjonalistów”, przypada na przełom lat 80. i 90. XX wieku. W lubelskim środowisku, uznawanym powszechnie za ośrodek kiełkowania nowych pomysłów wykorzystujących muzyczne tradycje, powstaje w tym czasie Orkiestra Św. Mikołaja, kilka lat później Fundacja „Muzyka Kresów”. Pierwsza – kształtująca nowe oblicze muzyki folkowej w Polsce, druga – kształtująca postawę zachowawczą i promująca działania edukacyjne w zakresie muzyki tradycyjnej Europy Środkowo-Wschodniej. Jest to czas swoistego boomu folkowego, na scenie pojawiają się takie zespoły jak: „Kapela ze Wsi Warszawa”, „Dikanda”, „Żiwiołak”, „Gadająca Tykwa”, „Village Kollektiv”, a każdy reprezentuje odmienny styl wykonawczy⁷.

Ruch festiwalowy

Zróznicowanie pojęć dotyczących muzyki tradycyjnej i tego co się z nią dzieje w dzisiejszym świecie doskonale obrazuje ruch festiwalowy, szczególnie ten światowy, a ten ogólnopolski w mniejszym zakresie. Jest on jednak odbiciem tendencji światowych, dostosowanych do potrzeb lokalnych⁸. W różnorodności festiwali organizowanych w Polsce odnajdziemy całą paletę zmian dokonujących się w samej muzyce, w sposobie jej postrzegania i przekazywania. Festiwale mogą wyróżniać się ze względu na przedział wiekowy uczestników (dziecięce, młodzieżowe, studenckie, seniorów, wielopokoleniowe), na sposób wykonywania repertuaru oraz status organizacyjny zespołów (festiwale amatorskie, hobbystyczne, zawodowe, profesjonalne), a także ze względu na cel prezentacji (konkurs, przegląd). Wyróżniamy 3 typy festiwali: regionalny, folklorystyczny i folkowy.

Pierwszy obejmuje festiwale regionalne i etniczne (tradycyjne i źródłowe), których założeniem jest prezentowanie ciągłości tradycji przez jej przedstawicieli. Repertuar wykonawcy musi pochodzić z tradycji grupy etnicznej (społecznej, narodowościowej), do której należy wykonawca. A więc wykonawcami są artyści ludowi – muzycy instrumentalisci, budowniczy instrumentów, śpiewacy, poza tym poeci, opowiadacze. Prezentują oni program w wersji niestylizowanej, maksymalnie zachowując kontekst funkcjonowania danego utworu, pieśni, przez

⁷ A. Matecka-Skrzypek, *Lublin stolicą folku?*, „ZOOM. Lubelski informator kulturalny”, 2011, nr 12, s. 65–66; T. Janas, *Pod opieką św. Mikołaja*, „ZOOM. Lubelski informator kulturalny”, 2011 nr 12, s. 66–70.

⁸ Szczegółowo zagadnienie zróznicowania festiwali folklorystycznych opisuje Joanna Dziadowiec w artykule: *Różne oblicza festiwali folklorystycznych – próba klasyfikacji*, „Gadki z Chatki” nr 106, s. 6–10.

słowne wyjaśnienie okoliczności autentycznego wykonywania ([...] *jak szli po młodą to śpiewali...*)⁹.

Przykładem takiego festiwalu może być „Festiwal muzyki tradycyjnej »Na rozstajnych drogach«” odbywający się corocznie od 2011 roku w okolicach Janowa Lubelskiego. Jest inicjatywą głównie lokalnych stowarzyszeń i fundacji. Odwołuje się on w swej idei do kultywowania bogatych tradycji muzycznych (choć nie tylko) Ziemi Janowskiej i Roztocza Zachodniego. W ramach kilkudniowej edycji festiwalu organizowane są warsztaty z muzykami i śpiewaczkami regionu, a także z artystami ludowymi (plecionkarstwo, plastyka obrzędowa, wyrób instrumentów i narzędzi codziennych), oraz potańcówki i pokazy poszczególnych grup uczestników umożliwiające zweryfikowanie umiejętności. Wszystko to odbywa się w polowych warunkach, w bliskości z naturą, zwykle poza zasięgiem telefonów komórkowych. Najistotniejsza jest współpraca z autentycznymi nosicielami dziedzictwa kulturowego, indywidualny kontakt (bądź w małych grupkach) z nauczycielem i oczywiście przyswajanie repertuaru metodą pamięciowo-słuchową (żywa tradycja, tradycja oralna, przekaz ustny).

Ostatnia edycja festiwalu, z roku 2013, umożliwiła poznanie znakomitego folkloru wokalnego dzięki Lucynie i Monice Jargiło, śpiewaczkom z Kocudzy oraz Bronisławie Jargiło z Momot Dolnych (Fot. 1). Warsztaty odbywały się na zasadzie nieformalnego spotkania uczestniczek–uczennic ze śpiewaczkami–mistrzyniami. Spotkanie prowadziła Agata Harz, uznana śpiewaczka i nauczycielka śpiewu tradycyjnego. Metoda nauki zakłada jednocześnie przyswajanie tekstu (w tym wypadku w gwarze kocudzkiej¹⁰) i stylu wykonawczego, i opiera się na wielokrotnych powtórzeniach zwrotek pieśni przez uczestniczki po wysłuchaniu wariantu oryginalnego. Możliwość zapisania tekstu pieśni niesie szansę skupienia się na elementach czysto wykonawczych, wynikających z lokalnych tradycji śpiewu. W Kocudzy jest to donośny głos (śpiewanie całym sobą), „wyciąganie” wybranych sylab w śpiewie i różnicowanie poszczególnych dźwięków pod względem tempa, rytmu i głośności. Repertuar dobierany jest z uwzględnieniem kilku kryteriów: reprezentatywności dla regionu, z którego pochodzą wykonawcy–mistrzowie, stopnia zaawansowania w śpiewie tradycyjnym danej grupy uczestników oraz preferencji własnych danych śpiewaczek. To ostatnie kryterium wynika z potrzeby czerpania przyjemności z nauczania oraz przekonania o wysokiej wartości repertuaru przekazywanego uczestnikom warsztatów. Stąd na warsztatach najczęściej wykonywany jest repertuar obrzędowy, w tym pieśni i przyśpiewki weselne, jak *Dolo, moja dolo* oraz powszechny, jak ballada *Jasio konie poi!*¹¹.

⁹ *Ibid.*, s. 7.

¹⁰ Lubelszczyzna nie jest jednolita pod względem mowy. W jej południowych powiatach, tj. janowskim i biłgorajskim, językoznawcy wyróżniają m.in. gwarę zdziłowicką, potocką, momocką, godziszowską, a także kocudzką – najbardziej wyrazistą. Wszystkie one obejmują obszar miejscowości, od której wzięły swą nazwę.

¹¹ Na podstawie badań własnych autorki.



Fot. 1. Bronisława Jargiello i Agata Harz podczas warsztatów. Momoty Górne 2013 (wyk.) A. Kusto.

Nieco inaczej przebiega nauka gry na instrumentach. Festiwal w Janowie Lubelskim wypracował skuteczną formułę nauki gry na skrzypcach, bębenu (Fot. 2) oraz



Fot. 2. Warsztaty gry na bębenu obręczowym, Szklarnia 2012 (wyk.) A. Kusto.

chordofonie kolanowym, zwanym „suką biłgorajską”. Instrument ten, o rodowodzie XVI-wiecznym, przeszedł zadziwiającą historię, od całkowitego zapomnienia, przez pojedyncze wzmianki w literaturze etnomuzykologicznej, aż po spektakularną wielotorową rekonstrukcję, która zaowocowała swoistą „modą” na grę na tym instrumencie, szczególnie w kręgach miejskich amatorów muzyki tradycyjnej, jak i uczestników ruchu folkowego¹². Jako że gra na owym instrumencie nie przetrwała do naszych czasów, podobnie jak sam instrument, wymagała rekonstrukcji. Warsztaty z 2013 roku opierały się na doświadczeniu dwóch muzyków grających współcześnie na suce biłgorajskiej. Pierwszym jest Zbigniew Butryn, janowski rekonstruktor suki biłgorajskiej, lutnik-samouk, prowadzący lekcje gry, ale też warsztaty budowy instrumentu. Postacią z kręgu akademickiego jest Maria Pomianowska, która pilotowała rekonstrukcję suki przez warszawskiego lutnika Andrzeja Kuczkowskiego. Pomimo znacznej różnicy w poziomie i stylu gry (Pomianowska jest dyplomowaną wiolonczelistką, obecnie prowadzi klasę fideli kolanowych w Akademii Muzycznej w Krakowie), uderza zgodność w zakresie techniki gry, zwanej „techniką paznokciową” (Fot. 3). Lekcje gry obejmują więc nie tylko naukę repertuaru, czasem tyl-



Fot. 3. Maria Pomianowska podczas warsztatów gry na suce biłgorajskiej. Momoty Górne 2013 (wyk.) A. Kusto.

¹² Więcej o instrumencie suki biłgorajskiej, próbach rekonstrukcji i współczesnym użytkowaniu: Z. Koter, A. Kusto, *Muzyka instrumentalna. Instrumentarium – wykonawcy – repertuar*, cz. 6, J. Bartmiński (red.), t. 4 *Lubelskie, Polska pieśń i muzyka ludowa. Źródła i materiały*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2011, s. 52–55.

ko melodii instrumentalnych, a czasem pieśni, które śpiewa się przy wtórze „suki biłgorajskiej”, ale także instruktaż ułożenia ręki zarówno do skracania strun przez przyłożenie paznokcia, jak też do prowadzenia smyka. Ciekawe jest to, że często w jednej grupie są muzycy mający duże doświadczenie zawodowe (skrzypkowie, wiolonczeliści, wieloletni suczyści), jak też osoby początkujące (wymagana jest jednak umiejętność powtórzenia prostej melodii). Mimo obecności uczestników legitymujących się znajomością nut, zapis nutowy nie jest stosowany. Znacznie częściej uczestnicy nagrywają przebieg szkolenia na dyktafonie.

Warsztaty uczą pokory i cierpliwości, współdziałania w grupie i uszanowania poziomu umiejętności pozostałych uczestników. Nade wszystko jednak stanowią wyjątkową możliwość spotkania z ludźmi reprezentującymi nadrzędną wartość, jaką jest umiłowanie muzyki tradycyjnej.

Drugi typ festiwali zwanych „folklorystycznymi” odbywa się często na zasadzie konkursu lub przeglądu. W tych festiwalach biorą udział zarówno zespoły amatorskie, jak też zawodowe zespoły folklorystyczne, często będące etnicznymi, narodowymi bądź regionalnymi zespołami pieśni i tańca, przedstawiającymi swój repertuar w typowo scenicznej, widowiskowej formie. Rozpiętość repertuarowa (od tradycyjnych przez opracowania do stylizowanych) powoduje, że tego rodzaju festiwale skupiają często zespoły o różnej specyfice wykonawczej, tożsamościowej, ideowej¹³. Przykładem festiwalu mieszczącego się w tej grupie jest Ogólnopolski Festiwal Kapel i Śpiewaków Ludowych w Kazimierzu nad Wisłą. Ta trwająca nieprzerwanie od 1967 roku impreza ma wypracowaną formułę i niezmiennie opiera się na muzyce źródłowej, ukazując „okrucy minionej rzeczywistości kulturowej polskiej wsi: pieśni i melodie pozbawione tradycyjnych kontekstów, często już nawet niewykonywane w rodzimym środowisku, przypominane na potrzeby Festiwalu, coraz rzadziej z pamięci, coraz częściej z zapisów”¹⁴. Jednakże festiwal ten także się zmienia. Ostatnie edycje, oprócz funkcjonującego od lat konkursu w kategoriach: kapel, zespołów śpiewaczych, solistów instrumentalistów, solistów śpiewaków, oraz konkursu „Duży-Mały”, zostały poszerzone o kategorię folkloru rekonstruowanego. Ta zmiana jest wyraźnym znakiem otwarcia się na młode pokolenie muzyków, którzy nie wyrosli w kręgu kultury tradycyjnej, ale przez własne zainteresowania, wieloletnią pracę nad repertuarem i stylem muzycznym stają się nowymi przekazicielami wartości niematerialnego dziedzictwa kulturowego. W roku 2012 w tej nowej kategorii wystąpił m.in. Zespół Śpiewaczy „Południce” reprezentujący województwo podlaskie. Jest to miejska grupa śpiewu tradycyjnego, w której siedem dziewcząt wykonuje pieśni z Polski (głównie z Podlasia), Ukrainy, Białorusi. Repertuaru uczą się podczas warsztatów i praktyk śpiewu, ale także z nagrań archiwalnych oraz bezpośrednio od wiejskich

¹³ Dziadowiec, *op. cit.*, s. 7.

¹⁴ Z. Przeremski, 47. *Ogólnopolski Festiwal Kapel i Śpiewaków Ludowych w Kazimierzu Dolnym*, „Twórczość Ludowa” 2013, nr 1–2, s. 1–2.

wykonawców. Liderka grupy – Julia Charytoniuk – jest znaną animatorką śpiewu tradycyjnego, sama też nagrywa swoje utwory. Są to pieśni obrzędowe (jak kolęda życząca *Oj, po przybocni*, pieśń wiosenna, tzw. rohulka, *Oj, zyjdy, zyjdy*), liryczne (*Dolina, dolinuszka, Tam u liesi pry kałyni*), poza tym pieśni z repertuaru Marii Denisiuk oraz Marii Jakimiuk ze wsi Kożyno w powiecie bielskim, za które zespół „Południce” na festiwalu w 2013 roku otrzymał I nagrodę¹⁵.

Na szczególną uwagę zasługuje także konkurs „Duży-Mały”, opierający się na niezwykle istotnej idei wspierania przekazywania tradycji muzycznej z pokolenia na pokolenie. Tego rodzaju inicjatywy mają miejsce do dziś i nie ograniczają się do najczęstszych relacji w ramach najbliższej rodziny, ale wykraczają poza ten krąg, świadcząc o kapitalnym znaczeniu kontaktu mistrza z uczniem. Na 46. OFKiŚL w Kazimierzu pierwszą nagrodę otrzymały m.in. Janina Chmiel, wybitna śpiewaczka regionu janowskiego, a także Agnieszka Łukasik, z Wólki Ratajskiej w województwie lubelskim (Fot. 4). Trzeba zaznaczyć, że uczestnictwo dzieci i młodzieży w festiwalu jest dziś dużym wyzwaniem szczególnie dla regionalnych animatorów kultury. Dzieci nie zawsze chętnie identyfikują się z kulturą



Fot. 4. Janina Chmiel z uczennicą Agnieszką Łukasik na Festiwalu w Kazimierzu w 2013 roku (wyk.) A. Kusto.

tradycyjną. Na uwagę zasługuje nie tylko sposób muzykowania młodych wykonawców, ale też ich postawa – radości i duma z kultywowania czegoś, co odchodzi w niepamięć. Agnieszka Łukasik w wywiadzie wspomina o trudnościach ze znalezieniem czasu na spotkania ze swoją mistrzynią, Janiną Chmiel, a także o braku zrozumienia dla jej zainteresowań ze strony rówieśników. Jednocześnie ma poczucie, że bierze udział w czymś wyjątkowym, wartościowym, pociągają-

¹⁵ Na podstawie badań własnych autorki.

cym także przez to, że śpiew tradycyjny różni się od popularnych obecnie form muzykowania¹⁶.

Kazimierski festiwal doczekał się także interesujących wydarzeń okołofestiwalowych. Do niezwykle udanych należy inicjatywa Remigiusza Mazur-Hanaja i Mateusza Niwińskiego, związanych ze Stowarzyszeniem „Dom Tańca” w Warszawie. Klub Festiwalowy „Tyndyryndy” został powołany z potrzeby uaktywnienia odbiorców Festiwalu Kapel i Śpiewaków Ludowych. Organizatorzy przygotowują warsztaty śpiewu, gry, tańca, prowadzą potańcówki, tworzą muzykę w przestrzeni miasta, a także umożliwiają zakup, wymianę lub zamówienie instrumentu muzycznego na targowisku instrumentów (Fot. 5). Co roku zmienia się tematyka edycji. Do prowadzenia warsztatów zapraszani są wciąż inni muzycy, tak, aby stale odwiedzająca Kazimierz publiczność chętnie włączała się w działania artystyczne. Ważna jest też atmosfera „tyndyryndowych” działań. Nic nie dzieje się w pośpiechu, każdy może wziąć udział w zajęciach, jest miejsce dla uczestników w każdym wieku. To też okazja dla muzyków, którzy po prezentacji konkursowej mogą dalej muzykować, zagrać do tańca, spełnić muzyczne życzenie przechodniów¹⁷.



Fot. 5. Targowisko instrumentów. Klub Festiwalowy „Tyndyryndy” Kazimierz 2012 (wyk.) A. Kusto.

¹⁶ Wywiad przeprowadzony przez autorkę z Janiną Chmiel i Agnieszką Łukasik podczas festiwalu w Kazimierzu w 2013 roku.

¹⁷ <http://www.kazimierzdolny.pl/news/tyndyryndy-na-46-festiwalu-kapel/14615.html> [dostęp 03.04.14].

Podsumowując opis zakresu oddziaływań Festiwalu w Kazimierzu warto odwołać się do przemyśleń Piotra Dahliga. Przypisuje on festiwalowi pięć profili: świąteczność folkloru, bycie przejawem kultury niekomercyjno-symbolicznej, manifestowanie regionalno-lokalnej różnorodności tradycji muzycznych, reprezentację i wyrażanie świadomości narodowej, a także czysty estetyzm¹⁸.

Trzeci typ festiwalu to festiwal folkowy mający za zadanie podkreślić charakterystyczną dla ruchu folkowego wielokulturowość. Może obejmować swym zasięgiem zarówno zespoły profesjonalne (np. Warszawski Festiwal „Skrzyżowanie Kultur”), amatorskie (np. Konkurs „Scena Otwarta” podczas „Mikołajków Folkowych w Lublinie”), może też łączyć różne kategorie wykonawców, stylów muzycznych, regionów. Założeniem tych festiwali jest ukazanie twórczego przekształcania muzyki tradycyjnej. Zespoły folkowe nawiązują do określonych tradycji kulturowych i poruszają się między dowolnie przekształcanymi wybranymi elementami kultury tradycyjnej. Festiwalem, który od 1992 roku funkcjonuje pod niezmienną nazwą, jest Międzynarodowy Festiwal Muzyki Ludowej „Mikołajki Folkowe”, odbywający się corocznie w Akademickim Centrum Kultury „Chatka Żaka” UMCS (Fot. 6). To tu pojawiła się idea konkursu „Sceny Otwartej”, podchwycona przez inne festiwale folkowe. Do dziś przetrwały dwa: ten Mikołajkowy i drugi na Festiwalu „Nowej Tradycji” w Warszawie. Konkurs spełnia jedno z najistotniejszych zadań festiwalu – stymuluje rozwój ruchu folkowego, szczególnie w obszarze zespołów nowo powstających, amatorskich, poszukujących drogi artystycznej. Przez kolejne lata wypracował sobie stałych odbiorców, którzy przyprowadzają na kolejne edycje swoich znajomych, więc grono stale się rozszerza.



Fot. 6. „Mikołajki Folkowe” 2012 (wyk.) A. Kusto.

¹⁸ P. Dahlig, *Stan folkloru muzycznego a działania zachowawcze*. Tekst wygłoszony na seminarium festiwalowym w Kazimierzu nad Wisłą 28 czerwca 2012 roku.

Agnieszka Matecka, menadżer zespołu, zwraca także uwagę na specyfikę festiwalu, polegającą na tym, że odbywa się on w jednym miejscu, maksymalnie wykorzystując przestrzeń „Chatki Żaka”. Odbiorców i fanów jednoczy nie tylko muzyka, ale także różnorodne inicjatywy uzupełniające, jak choćby targi rękodzieła ludowego, pokazy filmów etnograficznych czy spotkania „wyższego rzędu”. Podczas ostatniej edycji, w grudniu 2013 roku, miał miejsce panel dyskusyjny poświęcony miejscu ruchu folkowego w realizacji założeń Konwencji UNESCO z 2003 roku o ochronie niematerialnego dziedzictwa kulturowego w Polsce. Prof. Piotr Dahlig wyraźnie zaznaczył w wykładzie otwierającym, że „Mikołajki Folkowe” stanowią już tradycję społeczną i są rękojmią dalszego istnienia nurtu interpretacji folkloru. Według etnomuzykologa już sama forma festiwalu godna jest ochrony i wydaje się być komponentem tradycji, która opiera się przecież na idei ciągłości.

Konfrontując ruch folkowy z założeniami konwencji UNESCO można postrzegać go w czterech perspektywach: historycznej, kulturowej (ruch folkowy jako siła dążąca do uniwersalizacji i demokratyzacji), estetyczno-psychologicznej (ruch folkowy jako kompensata braku lub zaniku realnej tradycji) oraz ekonomiczno-socjologicznej, wynikającej z potrzeby zapewnienia muzykom folkowym gratyfikacji finansowej za trud muzykowania. Piotr Dahlig sugeruje, że nurt folkowy może przyczynić się do kreowania kolejnej generacji tradycji, mimo wielu różnic, jakie istnieją między tradycyjną muzyką pokoleniową a muzyką folkową. Według etnomuzykologa niektóre stałe elementy obecne i warunkujące kulturę tradycyjną mogą pojawiać się także w nurcie folkowym¹⁹. Sposoby korzystania ze źródeł stwarzają natomiast pewne zagrożenia. W tym obszarze konieczne jest zachowanie szczególnej ostrożności, poparte znajomością kontekstu, roli i funkcji poszczególnych elementów kultury tradycyjnej.

Filary muzyki tradycyjnej

Wiek XXI jest czasem intensyfikacji działań w zakresie nie tylko sięgania po muzykę tradycyjną, ale sposobu jej wykorzystywania, łączenia, przekształcania. Warto zatem odnieść się do pewnych prawidłowości w kulturze tradycyjnej i dokonujących się w tym obszarze transformacji, czego świadomość winna być obecna na drodze artystycznych poszukiwań młodych wykonawców. Posłużę się takimi przykładami z zakresu muzyki instrumentalnej Lubelszczyzny, których

¹⁹ Dahlig wyróżnia trzy elementy: pojęcie ładu i porządku, przywracanie równowagi (np. równoważenie muzykowaniem trudnej sytuacji życiowej) i prymat naturalnej duchowości; zob. P. Dahlig, *Konwencja UNESCO a ruch folkowy. Ochrona dziedzictwa a nowe pomysły*, wykład wprowadzający do panelu dyskusyjnego podczas XXIII Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Ludowej „Mikołajki Folkowe”, 7 grudnia 2013 roku w Lublinie.

charakter jest bardziej uniwersalny i można je zastosować w szerszym kontekście kulturowym²⁰.

Instrumentarium muzyczne

Prawidłowością widoczną w tradycyjnym środowisku muzykantów była potrzeba wymiany instrumentów na nowsze, lepiej brzmiące, o lepszych parametrach technicznych, często produkowane fabrycznie. Na Lubelszczyźnie były to skrzypce, harmonie (później akordeony), instrumenty dęte (zwykle pozyskiwane z orkiestr wojskowych). Posiadanie nowego, modnego instrumentu było warunkiem dalszego muzykowania na lubelskich wsiach, usługowego grania na weselach. Muzycy często sami budowali instrumenty mniej skomplikowane (bębenek z brzękadłami, duży bęben), a do budowy wykorzystywali gotowe elementy. W pełni samodzielnie wykonywano instrumenty aerofoniczne – sezonowe fujarki, flety proste, ligawy. Od lat 90. XX wieku, na fali odradzania się zainteresowania muzyką tradycyjną, młodzi muzycy zaczęli poszukiwania instrumentów tradycyjnych, najlepiej ręcznie wykonanych. Brzmienie i możliwości techniczne instrumentu są nadal ważne, ale na znaczeniu przybiera kwestia pochodzenia instrumentu. W tym celu szczególną troską otaczane są stare, ręcznie wykonane skrzypce, które oddawane są do renowacji lub na wzór których dokonuje się rekonstrukcji. Takim spektakularnym przykładem może być historia „suki biłgorajskiej”, której ograniczone możliwości brzmieniowe w stosunku do skrzypiec nie przeszkodziły w rozpowszechnieniu. Można więc przyjąć, że dla młodej generacji muzykantów ważna jest styczność z tradycyjnym instrumentem. Pomaga ona odpowiedzieć na pytanie, jak muzykowano dawniej, jak powinna brzmieć rekonstruowana muzyka. Posiadanie takiego instrumentu zobowiązuje do podtrzymywania tradycji. Jest substytutem autentycznej sytuacji folklorystycznej.

Wykonawcy – instrumentalisci

Według modelu tradycyjnego muzykant pochodził z muzykującej lub śpiewającej rodziny. Od dziecka obcował ze śpiewem i muzyką jako stałymi elementami obrzędów i zwyczajów lokalnych. Edukacja muzyczna przebiegała w sposób naturalny, to znaczy przez czynny udział w obrzędach; stopniowo od prostych funkcji (śpiewanie, bębnienie, gra na własnoręcznie zrobionych narzędziach dźwiękowych typu fujarka, piszczałka) po granie do tańca na potańcówkach, wieczorkach i spotkaniach rodzinnych. Zwieńczeniem edukacji i zyskaniem prestiżu było zagranie na weselu, początkowo pod czujnym okiem starszych muzykantów. Obecny zanik funkcjonowania wielu zwyczajów i obrzędów lub jego ograniczenie zalały naturalne warunki muzykowania. Zainteresowanie tradycyjnymi formami

²⁰ Wnioski poczynione przy realizacji projektu naukowego, zob: Z. Koter, A. Kusto, *op. cit.*

muzykowania, widoczne wśród pokolenia 20–30-latków rodzi się z poszukiwania identyfikacji, tożsamości lub traktowania tradycyjnej kultury na równi z muzyką Orientu, a więc jak czegoś egzotycznego. Dla osób nieco starszych muzyka ta jest sentymentalnym powrotem do czasów dzieciństwa lub do świata dziadków. Podjęcie nauki gry na instrumencie może być powodowane chęcią kultywowania pamięci o przodkach (dziadkowie – wnuki). Może się wiązać z kolekcjonowaniem przedmiotów należących do dziadków bądź najbliższej rodziny, także z pozyskiwaniem informacji na temat form i okoliczności muzykowania, poza tym z poznawaniem repertuaru oraz sposobów jego wykonywania. Widoczny jest obecnie także inny model postępowania, charakterystyczny dla osób, które nie odnalazły we własnej rodzinie tradycji muzycznych, ale chcą je poznać i przyjąć za swoje. Wtedy pojawia się często praktykowany przez współczesne inicjatywy model nauki mistrz–uczeń. Co prawda sama idea pobierania nauki u starszego muzykanta funkcjonowała także w tradycyjnej kulturze, jednak na innych zasadach. Obecnie młodzi ludzie (pochodzący w przeważającej części z dużych miast) pobierają lekcje u dawnych wiejskich muzykantów. Wiąże się to z koniecznością (a z czasem i przyjemnością ważniejszą od nauki gry) licznych odwiedzin, przebywania ze swoim mistrzem, poznawania jego życia, bliskich, a nierzadko także z udzielaniem pomocy w gospodarstwie. Tego rodzaju inicjatywy podejmowane są indywidualnie lub organizowane w ramach warsztatów przez stowarzyszenia, fundacje. Można więc przyjąć, że muzyka tradycyjna jest sposobem poszukiwania własnej tożsamości, a spotkania z dawnymi muzykantami nie ograniczają się tylko do szlifowania umiejętności gry i poznawania repertuaru. Są próbą nawiązania łączności między różnymi pokoleniami, środowiskami i postawami.

Repertuar

W przypadku muzyki instrumentalnej problem należy odnieść do szeroko rozumianego ludowego repertuaru muzycznego. Wynika to z faktu występowania tych samych melodii w śpiewie (jako pieśni i przyśpiewki) oraz w utworach instrumentalnych (tanecznych i nietanecznych). W polskiej muzyce ludowej powszechne jest zjawisko ogrywania melodii popularnych pieśni lub przyśpiewek ludowych. W tradycyjnej kulturze zarysował się pewien schemat: młody początkujący muzykant biorąc udział w obrzędach i zwyczajach lokalnych (na Lubelszczyźnie – kołędowanie, prządky, wesela, poprawiny) poznawał słuchowo repertuar grany przez starszych muzykantów i stopniowo go przejmował. Początkowo grając proste melodie, a następnie coraz bardziej je ozdabiając. W ten sposób muzykant wypracowywał swój indywidualny styl gry. Egzaminem było ogranie wesela. Na Lubelszczyźnie muzyk musiał znać wiele utworów tanecznych: polki, oberki, walczyki, suwaki, majdaniaki, podróżniaki. Oprócz nich obowiązywała go także znajomość lokalnych przyśpiewek i pieśni, które na życzenie gości we-

selynych musiał wykonywać. Współcześnie, tradycyjne formy nauki repertuaru zostały zaburzone i przybrały różne warianty.

Naukę gry i ćwiczenie repertuaru podejmują ludzie, którzy często nigdy wcześniej nie grali na żadnym instrumencie. Spowodowało to brak stopniowego, zgodnego z predyspozycjami wiekowymi procesu przyswajania umiejętności technicznych i rozwijania pamięci słuchowej. Naukę podejmują także dzieci, młodzież, która ma za sobą pewien etap muzycznej edukacji (szkoły muzyczne – muzyka profesjonalna, ogniska muzyczne, zajęcia indywidualne w zakresie gry na instrumencie klasycznym). W tym przypadku problem polega na braku umiejętności gry ze słuchu, gry wariantowej, czyli gry charakteryzującej się zmiennością w sposobach ozdabiania linii zasadniczej (heterofonia wariacyjna). Powoduje to brak umiejętności improwizacyjnego ogrywania melodii.

Współcześni muzycy poszukują repertuaru na różne sposoby: u mistrza–muzykanta, przez słuchanie gry innych muzyków i kapel podczas imprez folklorystycznych (OFKiŚL w Kazimierzu, pograjki organizowane przez Szkołę Muzyki Tradycyjnej), przez spotkania z muzykantami, targi instrumentów, sięganie po literaturę źródłową (np. *Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce* Oskara Kolberga, seria *Polska Pieśń i Muzyka Ludowa. Źródła i Materiały*), do czego konieczna jest umiejętność odczytywania zapisów nutowych, przez słuchanie nagrań (coraz liczniejsze edycje płytowe: *Muzyka Odnaleziona, Muzyka Źródeł, In crudo*). Tak więc poszukiwanie repertuaru stanowi swoiste wyzwanie dla współczesnych muzyków. Ograniczenie nauki do czynnika słuchowego, bez obecności nauczyciela–mistrza, może być niewystarczające i może wpływać na zubożenie wariantowości muzyki. Osobisty kontakt ucznia i nauczyciela wydaje się być warunkiem prawidłowo przebiegającego procesu przyswajania repertuaru tradycyjnego.

Proces ciągłego ewoluowania muzyki tradycyjnej niewątpliwie trwa. Pojawiające się coraz to nowe festiwale tradycyjno-folkowe wzbogacają wachlarz współczesnej kultury muzycznej. Nieliczne, jak opisane w powyższym tekście, mogą śmiało stanowić alternatywną formę edukacji w zakresie kultury tradycyjnej i jej odmian. Skala tego rodzaju wydarzeń artystycznych oraz ugruntowana pozycja wypracowana wieloletnią obecnością na rynku warsztatów i festiwali artystycznych stają się powoli tematem opracowań kulturoznawców, medioznawców czy etnomuzykologów. Nie można pominąć świadomie edukacyjnego wymiaru wielu inicjatyw, co musi rodzić potrzebę weryfikowania stosowanych metod i form kształcenia. Odpowiedź na pytania, na ile wnioski z takich badań mogą być uwzględniane w dydaktyce szkolnej oraz czy środowiska edukacji formalnej i nieformalnej mogłyby wykorzystywać wzajemne doświadczenia, jest zapewne tylko kwestią czasu.

Zofia Bernatowicz

»Droga do Chicago«, czyli krótka historia muzyczno-scenicznych form i gatunków

*Apollo bowiem lubi ogień
Nie tylko gorejących krzaków
Ale i świeczek na choince,
I fajerwerków barwne młyńce;
Nie same z ponadludzkich szlaków
Eurypidesy i Szekspiry,
Ale i szopkę wiejskich żaków;
Nie tylko psalmy złotej liry
I orle nad skałami skwiry
Czy „huczny lot olbrzymich ptaków”
Ale i kosa, który śwista [...]
I fotoplastykonu cuda,
I śmieszna zwrotkę, gdy się uda,
I kicz jarmarczny, nieporadny [...]”¹*

Tytułowa *Droga do Chicago* nie jest drogą do miasta w USA, lecz symboliczną wędrówką *homo scaenae* w czasie. Rozpocznijmy ją od symbolicznego początku, kiedy *homo sapiens* zapewnił sobie względne bezpieczeństwo i odkrył w sobie pragnienie upiększania szarej rzeczywistości. Ozdabiał jaskinie rysunkami, przyozdabiał swe ciało bransoletami i zausznicami. W szczególnie uroczystych momentach eksponował swą radość lub smutek wykonując rytualne tańce przy wtórze bębenków wykonanych z wydrążonych pni.

Jowel, szofar i kinnor

Dość szybko w historii cywilizacji pojawiły się prymitywne instrumenty melodyczne. Stale udoskonalane, już starożytnym Sumerom służyły w uświetnianiu procesji, która krocząc przy dźwiękach harf i fletów, była podniosłym widowi-

¹ J. Tuwim, *Kwiaty polskie*, Warszawa 1985.

skiem teatralnym. W świątyniach rozbrzmiewała muzyka chóralna z towarzyszeniem wyszkolonych instrumentalistów². Stała się ona nieodłącznym towarzyszem życia, obecna była również w zaświatach – w grobowcu króla A-bar-gi z około 3000 roku przed Chrystusem odkryto szkielety dwóch harfiarek towarzyszących w ostatniej drodze swojemu panu³.

Stary Testament jest kopalnią informacji o niezmiernie istotnej roli, jaką w komunikowaniu się z Bogiem odgrywała muzyka. Tajemniczo brzmiące nazwy *jowel*, *szofar*, *kinnor*, czy znajome cytra i harfa, to niektóre z instrumentów orkiestry towarzyszącej liturgicznym obrzędowi Izraelitów. Dźwięk rogów dobiegał z pól bitewnych, trąby przekazywały rozkazy wojskom⁴. Tworzono organizacje muzyczne, rozwijała się teoria muzyki opierająca się na obliczeniach, spekulacjach filozoficznych. Tradycja żydowska przekazywana z pokolenia na pokolenie, nieprzerwanie przez cztery tysiące lat, przeniknęła do muzyki nowożytnej w postaci psalmów, śpiewów antyfonalnych i responsoryjnych⁵. Dla starożytnych Egipcjan muzyka i taniec były nieodłącznym składnikiem biesiad, przenikała ona także do strefy *sacrum*. Ikonografia dysponuje licznymi przedstawieniami instrumentalistów: „Oto cała rodzina zebrała się w drewnianym pawilonie, którego dach podtrzymują barwne filary oplecione girlandami kwiatów lotosu i winorośli. [...] Pośrodku pawilonu ustawiła się grupa niewiast i wygrywa jakąś melodię na harfach, lutniach i lirach”⁶. Koncertem wokalistów i tancerzy niejednokrotnie zawiaduje dyrygent wybijając takt piętą⁷. W wyniku migracji, wypraw handlowych i wojennych następował na całym, wschodnim terytorium basenu Morza Śródziemnego transfer instrumentarium, przenikały się praktyki muzyczne, ofiarowywano sobie nawzajem upominki w postaci muzyków i tancerzy.

Starożytni Grecy stworzyli teorię melodii, obliczali matematyczne proporcje interwałów, stworzyli również system skal oraz notację. Położyli podwaliny pod psychologię muzyki nadając poszczególnym skalom *ethos*, czyli emocjonalną siłę. Helleńska poezja, nierozzerwalnie związana z muzyką, recytowana była z towarzyszeniem liry lub aulosu. Jej chóralne wykonania uświetniały uroczystości publiczne, zaś kameralne, solowe poematy wyrażały intymne, osobiste uczucia. Stworzono system tzw. stóp, czyli łączenia długich i krótkich sylab-dźwięków. Inspiracją w różnorodności rytmów muzycznych były słowo i taniec. Kult misteryjny, którego najbardziej znanymi przejawami są misteria eleuzyńskie ku czci Demeter, celebrowane nieprzerwanie przez tysiąc lat, oprócz ofiar, oczyszczenia i postów, wymagały również muzycznej oprawy, chóralnie śpiewano hymny i dytyramby ku czci bogini. Dionizja uświetniały konkursy dramatopisarzy, w V

² C. Sachs, *Muzyka w świecie starożytnym*, Warszawa 1981, s. 59.

³ Z. Kosidowski, *Gdy słońce było Bogiem*, Warszawa 1988, s. 85.

⁴ A. Chouraqui, *Czasy biblijne*, Warszawa 2012, s. 324.

⁵ Sachs, *op. cit.*, s. 107.

⁶ Kosidowski, *op. cit.*, s. 163.

⁷ *Ibid.*, s. 76, 87.

wieku p.n.e. rozkwitła tragedia grecka, a dzieła jej twórców weszły na stałe do annałów historii dramatu⁸. Sofokles, Ajschylos i Eurypides byli nie tylko dramatopisarzami, ale również musieli być kompozytorami, dyrygentami i reżyserami swoich sztuk, gdyż dramat grecki to synteza poezji, tańca i muzyki, spektakl grany na scenie przez aktorów, którym towarzyszył komentujący akcję chór. Owe widowiska dotyczyły moralnych i etycznych dylematów, budowały poczucie wspólnoty greckich obywateli. Służyły również rozrywce. Komedia piętnowała ludzkie przywary, opowiadały zabawne historie. Tę ideę syntezy słowa z muzyką, po długiej zapaści wieków średnich, wskrzesza wczesnobarokowa Camerata florencka. Od niej właśnie datuje się rozwój sztuki operowej, która przez stulecia podlegała licznym metamorfozom.

Między *sacrum* a *profanum*

Należy jednakowoż zauważyć, że i wiekom średnim nieobce były formy dramatyczne współistniejące z muzyką. Widowiska świeckie organizowane pod patronatem dworu i ceremonie religijne olśniewały przepychem. Święta kościelne gromadziły niezliczone rzesze wiernych, którzy oddając się mistycznym uniesieniom oczekiwali również na solidną porcję rozrywki, tak rzadką w ówczesnej monotonnej rzeczywistości. Sama liturgia miała w sobie coś teatralnego: strzeliste wnętrza gotyckich katedr ginące w mroku, pomimo setek jarzących się świec, dymy kadzideł, rozbrzmiewające z chóru dźwięki chorału i wreszcie kapłan przy ołtarzu czyniący tajemnicze gesty i modlący się w niezrozumiałym dla większości języku. To robiło wrażenie, zwłaszcza na człowieku „z gminu”, nienawykłym do ceremonii. Po nabożeństwie wylegano przed kościół, aby nasycić się widokiem *tableaux vivants*.

„[...] Olivier grał główną rolę Świętego Kościoła, który występował w najwspanialszej części uroczystości. Kościół siedział na tronie, w wieży umieszczonej na grzbiecie słonia, którego prowadził olbrzymi Turek. Na stołach pyszniły się przepotężne dekoracje i całkowicie wyposażony kraak, łąka, na niej drzewa, źródło i skała z obrazem świętego Andrzeja; dalej zamek Lusignan z wrózką Meluzyną; wiatrak, przy którym znajdował się las z poruszającymi się dzikimi zwierzętami; a wreszcie kościół z organami i chórem, który w najlepsze urządzał koncert na zmianę z dwudziestoosmioosobową orkiestrą siedzącą w pasztecie”⁹.

Widowiska miały również znaczenie moralizatorskie i dydaktyczne. Misteria i dramaty liturgiczne wykonywane w kościołach i na klasztornych dziedzińcach były oszczędne w formie, o tematyce zaczerpniętej z *Nowego Testamentu*, z muzycznymi wstawkami tropów i sekwencji. Z czasem ich akcja przeniosła się na

⁸ T. R. Martin, *Starożytna Grecja*, Warszawa 1998, s. 148–151.

⁹ J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, Warszawa, 1992, s. 303.

place i ulice, a treść wzbogacono o elementy świeckie, ludowe motywy muzyczne, taniec i różnorodne efekty wizualne. Uroczystości dworskie miały równie świetną oprawę. Cytowany tu Johan Huizinga wspomina o dość ekstrawaganckich pomysłach, a mianowicie o „wieży z Gorkum” – ozdobie weselnego stołu, w której „dziki grały na trąbach, wilki na fletach, kozy wykonywały motety, cztery wielkie osły występowały jako śpiewacy”¹⁰.

Renesansowy mariaż muzyki i słowa to oprawa dramatów – chóralna lub instrumentalna, w formie intermediów lub intermezzów. Niemniej, w historii muzyki, madrygał i motet stanowią podstawę rozwoju nowożytnych, dźwiękowych środków ekspresji, mogących uchodzić za rodzaj paradramatu muzycznego. W motecie deklamacyjnym, o rozczłonkowanej formie, duże znaczenie przypisuje się strukturze wersyfikacyjnej. Fragmenty recytatywne są niezrytmizowane (deklamacja litanijna) bądź zrytmizowane w sposób kontrastowy wobec pozostałych odcinków (*tempus perfectum*)¹¹. W opowieściach pojawia się deklamacja narracyjna o prostej, klarownej budowie, służącej wyeksponowaniu treści. Miała ona duże znaczenie w narodzinach i rozwoju retoryki muzycznej, która na kilka stuleci będzie w wyjątkowy sposób tworzyć swoiste kody słowno-muzyczne. Owe recytacje zestawiane są z partiami o rozwiniętej melodyce. Te kontrasty podkreślają zmienność nastrojów i różnicują klimat poszczególnych części. Madrygał dramatyczny jest rodzajem pomostu między dwiema epokami. Operując renesansowymi środkami stylistycznymi przedstawia historie, które z powodzeniem mogłyby zostać przeniesione na deski sceniczne. Jednak z założenia odwołuje się do wyobraźni słuchacza i warstwie muzycznej oddaje pierwszeństwo nad warstwą wizualną. Należy podkreślić znaczenie tych gatunków w budowaniu barokowej *dramma per musica*, która deklamację madrygałową przekształca w recytatyw, a partie liryczne w arie i ariosa.

„Lasciate mi...amore”

W 1597 roku narodził się nowy gatunek muzyki scenicznej – opera (pierwsza z nich to *Dafne* Jacopo Perięgo). We Florencji, na dworze hrabiego Giovanniego Bardi, grupa intelektualistów rozprawiając nad filozofią i sztuką, nad literackimi dziełami starożytnych, wpadła na pomysł wskrzeszenia idei greckiego dramatu. Określenie *spiritus movens* miało wpływ na recytatywny charakter monodii, której linia melodyczna podkreślała emocjonalną treść libretta. W Cameracie florenckiej (taką nazwę nosiło stowarzyszenie, w którym działał Jacopo Peri) tematykę mitu o Eurydyce podjął Giulio Caccini, natomiast Emilio da Cavaliere skomponował pierwszy w historii dramat sakralny zatytułowany *Rappresentatione di anima*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Metrum doskonałe, trójpodział.

et di Corpo (Przedstawienie duszy i ciała). Pierwsze *dramma per musica* w swej warstwie instrumentalnej opierały się na nowo powstałej technice *basso continuo*. Wykonawcą partii klawesynu realizującym akompaniament był wirtuoz tego instrumentu Jacopo Corsi, libretta do tych spektakli stworzył poeta Ottavio Rinuccini – obydwaj byli członkami Cameraty.

Opera od tego momentu na trwale zagościła w pracowniach kompozytorów i na deskach scenicznych. W Wenecji, Neapolu, Paryżu, Wiedniu, Londynie, Rzymie, Warszawie powstały teatry operowe. Claudio Monteverdi, wielki reformator działający w Mantui i szkole weneckiej, włączył do akcji scenicznej chór i balet, powiększył skład zespołu instrumentalnego oraz ściśle określił obsadę. Postaci ilustrował przy pomocy motywów przypominających, a obok recytatywów w jego dziełach pojawiły się arie. Neapol stał się ojczyzną *opery buffo*, w Teatro dei Fiorentini wystawiano dzieła komiczne; to tam narodziły się takie postaci, jak Pierrot, Arlekin i Kolombina. Mimo lekkiej treści, były wyrafinowane muzycznie, co wydaje się raczej oczywiste, zważywszy że przedstawicielami tego gatunku byli Giovanni Paisiello, Domenico Cimarosa, Leonardo Vinci czy sam Giovanni Battista Pergolesi.

W tym czasie dla rzymskiej publiczności operę skomponował Domenico Scarlatti, w Weronie odbywa się premiera *La Fida nimfa* Rudego Księdza – Antonio Vivaldiego, zaś Jean-Baptiste Lully tworzy na dworze Ludwika IV – Króla-Słońce *tragédie lyrique*, o zmiennej rytmice odpowiadającej charakterystycznym cechom języka francuskiego. Koturnowa opera francuska w połowie XVIII wieku zderzyła się z włoską *opera buffo*, co wywołało „wojnę” znaną w historii muzyki jako spór buffonistów i antybuffonistów. Ci pierwsi mieli w swych kręgach królową i takich intelektualistów, jak Jean Jacques Rousseau i Denis Diderot, druga frakcja skupiała się wokół króla i Madame de Pompadour. Wynikiem sporu jest zrodzona w Paryżu *opéra comique*. W tym czasie w Londynie Henry Purcell skomponował angielską operę narodową *Dydona i Eneasza*, a podejmując tematykę mitologiczną w swej twórczości korzystał również z poezji i dramatów Williama Szekspira. W Anglii tworzył także jeden z najznamienszych w historii muzyki – Jerzy Fryderyk Haendel. Jego przygoda z operą rozpoczęła się w Hamburgu, zaś podczas czteroletniego pobytu w Italii jego twórczość uległa wpływom stylu włoskiego, co w efekcie zjednało mu sympatię i powodzenie oraz zapewniło wysokie apanaże w Royal Academy of Music.

Swoistą odpowiedzią na powagę opery było pojawienie się opery zebraczej. Korzystając z formy balladowej, połączonej z tekstem mówionym, oraz wykorzystując popularne melodie londyńskiego przedmieścia, a także utwory Mistrza Haendla John Christopher Pepusch stworzył parodię tego gatunku, ciesząc się ogromnym powodzeniem i zjednującą mu poklask tłumu¹².

¹² *Kronika opery*, M.B. Michalik (red.), Warszawa 1993, s. 28.

Opera wiedeńska była urodzinowym upominkiem cesarza Leopolda I dla małżonki Małgorzaty Teresy. Działalność tej sceny otwierał trwający osiem godzin spektakl *Il Pomo d'oro* Pietro Antonio Cestiego (1667), w którym brało udział ponad 1000 osób¹³. W Hamburgu natomiast działał wspomniany już Georg Friedrich Haendel oraz Georg Philip Telemann.

Barok lubował się w przepychu i zaskakujących efektach. Scena operowa była znakomitym miejscem, w którym scenografowie-konstruktorzy mogli do woli dać się ponieść swej wybujałej fantazji. Liczne maszyny poruszały sztuczne fale, obłoki unoszące herosów, a dzięki skomplikowanym konstrukcjom ożywiano drewniane i metalowe mityczne stwory. Pojawiały się dymy i autentyczne płomienie – teatr operowy był zatem nie tylko rozkoszą dla ucha, ale również widowiskiem¹⁴. Słuchacz nie zawsze był w stanie w skupieniu śledzić akcję, na widowni działy się bowiem rzeczy, których współcześni nie są sobie w stanie wyobrazić. Warto tutaj przywołać opis współczesnego pisarza włoskiego Roberto Gervaso:

„[Kurtyzany], te, którym szczęście dopisało miały własne łóż, gdzie spotykały się ze swoimi kochankami, z którymi, między jednym aktem a drugim jadły kolację i oddawały się miłości. Nikogo to nie gorszyło. Wręcz przeciwnie, urządzić w łóż jadalnię czy alkoowę było bardzo *chic*. [...] Kurtyzany mniej zamożne, które nie mogły sobie pozwolić na bogatego kochanka, chodziły natomiast wraz z popółstwem na parter. To, co się tam działo jest doprawdy nie do opisanania. W głowie się nie mieści, co można było w czasie trwania przedstawienia zobaczyć i usłyszeć. Mizerne oświetlenie, które tłumaczyła po części obawa przed pożarem, po części skąpstwo impresariów, brak dozoru i nieopanowanie publiczności czyniły z sali cuchnący i rozwrzeszczany chlew. Najgorszy fetor buchał z przestrzeni dzielącej scenę od pierwszego rzędu ławek przeznaczonego dla widzów płci obojga obdarzonych słabym pęcherzem. Ale cierpieć nie tylko węch. Bębniarki pękały od wrzasków, kociej muzyki, grubiańskich śmiechów. Na szwank była narażona nawet całość widzów. Z łóż bowiem leciały rzucane przez patrycjuszki ogarki świec, pomidory, zgniłe jabłka, padały płwociny, a nawet ekskrementy, które na szczęście, nie zawsze trafiały do celu. [...] Wielcy gwiazdorzy mieli swoje dziwactwa, które demonstrowali nawet w czasie występów. Zdarzało się, że aktor nagle przerywał swą kwestię by zażądać kawy czy kanapki, zaczynał rozmawiać lub tańczyć, uciął drzemkę. [...] Farinelli podczas duetów szczyptał primadonnę w siedzenie by zmusić ją do kiksów i nie dzielić się z nią aplauzem.”¹⁵

Barokowy teatr operowy miał inną ciemną stronę. Kastraci, paradoksalnie zwani *soprani naturali*, w odróżnieniu od falsecistów, czarowali swym anielskim głosem, który niejednokrotnie zapewniał im ogromną popularność i dostatek. Jednakże cena, jaka płacili za swą niepewną wszak karierę, była bardzo wysoka. „Operacje” wykonywane na dziewięcioletnich chłopcach powodowały śmiertelność dochodzącą do 80 procent. Mordercza edukacja w konserwatoriach, do których trafiali, trwała około dziesięciu lat. Zaburzenia hormonalne powodowały deformację sylwetki oraz chwiejność emocjonalną. I choć święcili triumfy na scenie, poza nią często byli obiektem szyderstw i tematem niewybrednych karykatur.

¹³ *Ibid.*, s. 20.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ R. Gervaso, *Casanova*, Warszawa 1990, s. 26–28.

Proceder ów oficjalnie był napiętnowany przez Kościół katolicki, niemniej trwał przez 300 lat dostarczając teatrom operowym nieszczęśliwych, sfrustrowanych idoli, zachwycających niebiańskim głosem.

Cosi fan tutte

Mit o Orfeuszu i Eurydyce był jednym z pierwszych, które zapłodniły na początku XVII wieku wyobraźnię kompozytorów przenoszących go na deski sceniczne. Po upływie ponad pół wieku opowieść o miłości muzyka do pięknej Nimfy, miłości silniejszej niż lęk i śmierć, stała się znów kamieniem milowym w historii tego gatunku. Christoph Willibald von Gluck podjął ów temat w sposób zgoła inny aniżeli jego poprzednicy. Dzieło koncentruje się na dwojgu głównych bohaterach, monumentalne sceny odeszły w zapomnienie, zaś dramatyzm recytatywów pogłębiany został recytatywem orkiestrowym o pełnym, nasyconym brzmieniu. Balet, będący dotychczas ornamentem bez kontekstu, stał się integralnym elementem akcji. Muzyczne i sceniczne nowatorstwa Glucka uwiarygodniły uczucia i zróżnicowały nastroje. Arie – pretekst dla technicznych popisów śpiewaków-wirtuozów oddały pierwszeństwo treści, która wpływała na ich liryczny bądź dramatyczny charakter. Uwertura stała się niepodzielnym składnikiem opery¹⁶. Takie świeże spojrzenie na muzyczne dzieło sceniczne, będące *nota bene* swoistym powrotem do źródeł, nie pozostało bez echa u współczesnych. Gluck, wystawiając swe dzieła w Operze Paryskiej, zetknął się z innym znakomitym kompozytorem opery – Niccolò Piccinnim, hołdującym modnemu stylowi włoskiemu. Wbrew intencjom obu muzyków, którzy darzyli się szacunkiem, ich zwolennicy przez siedem lat swarzyli się między sobą o wyższość opery zreformowanej nad tradycyjną i odwrotnie, a ów spór zapisany został w annałach historii muzyki jako „wojna gluckinistów z piccinistami”.

Klasycyzm w operze, zapoczątkowany przez Glucka, miał znakomitych kontynuatorów. W Paryżu, w ciężkim czasie Rewolucji Francuskiej, tworzył Luigi Cherubini. Jego heroiczna opera *Lodoiska* była istotna nie tylko z racji swej ogromnej popularności, ale również z powodu bliskiego sercu każdego Polaka, gdyż akcja sceniczna toczy się na terenie Polski i to w czasie wielkich narodowych doświadczeń (trzech rozbiorów). Opery, będące przejściem od włoskiego stylu *buffo* do wdzięcznego *dramma giocoso* tworzył Joseph Haydn, w tym czasie w Wiedniu, na dworze cesarskim stanowisko kapelmistrza opery piastował niezwykle popularny Antonio Salieri. Jego antagonistą, współzawodniczącym o uznanie swojego talentu w zakresie kompozycji, był Wolfgang Amadeusz Mozart.

Ten słynny wiedeńczyk był zgoła wszechstronnym kompozytorem. Wszystkie formy i gatunki popularne w epoce klasycznej stygmatyzował swym geniuszem

¹⁶ Michalik, *op. cit.*, s. 39.

i indywidualizmem. Jego twórczość operowa zachwyca do dziś swą różnorodnością, zarówno w sferze podejmowanych tematów, jak i poruszania się w rozmaitych stylistykach. Były to *dramma per musica* we wczesnym okresie, lekki *singspiel*, *dramma giocoso*, opera seria i buffo, na librettach oscylujących między nieustannie popularną mitologią a historiami o zwykłych służących. Mozart nadał wyraźny rys psychologiczny postaciom wszystkich stanów, nie są to już postaci-symbole, postaci-kalki, a bohaterowie z krwi i kości, z mniej lub bardziej ważkimi problemami, śmiesznościami i słabościami. Oryginalne dla siebie stylizacje wprowadzał charakteryzując klimat (np. wykorzystując janczary w uwerturze do *Urowadzenia z Seraju*), w jego dziełach *ansambl* nie jest już czystym popisem wirtuozowskim, a integralnym elementem akcji scenicznej. Mozart jako symfonicznik przeniósł doświadczenia orkiestracji na grunt zespołu operowego, a uwertury do jego oper stały się samodzielnymi formami i do dziś wchodzi w skład koncertów filharmonicznych.

Inny klasyk wiedeński – Ludwig van Beethoven – swą jedyną operę *Fidelio* skomponował dla teatru wiedeńskiego. Niestety, współcześni nie docenili dzieła Mistrza:

„Brak doświadczenia operowego spowodował, że Beethoven dość bezkrytycznie potraktował okolicznościowy, niezbyt sceniczny tekst Sonnleithnera, co zemściło się w dniu premiery. Widzowie uskarżali się na dłużyzny, niezbyt też podobała się im muzyka. [...] Inne problemy stworzyła postępująca u Beethovena głuchota, co nie powstrzymało go od dyrygowania prapremierą. [...] Wszystko to spowodowało, że publiczność podczas premiery zachowywała się sennie i bez entuzjazmu, a już na drugim przedstawieniu teatr był niemal pusty”¹⁷.

Niekwestionowanym nowatorstwem Ludwiga van Beethovena było przeniesienie uwertury operowej do sfery muzyki symfonicznej – uwertury, jako samodzielnej formy, niebędącej introdukcją do żadnej scenicznej historii, a raczej muzyczną opowieścią o niej¹⁸. Forma ta miała wielu kontynuatorów w następnych okresach historii muzyki.

Symfonia tysiąca

I tak nadszedł wiek XIX obfitujący we wszelkie sceniczne gatunki. Lata kongresu wiedeńskiego (1814–1815), określanego mianem „tańczącego”, pozostawiły trwałe ślady w historii, albowiem podczas dziesięciu miesięcy jego trwania politycy częściej niż na obradach spotykali się na rautach i balach. Wpłynęło to na powstanie radosnej i frywolnej operetki, w niektórych kręgach zwanej „podkasaną Muzą”. Jej muzyczny język zapożyczony od „starszej siostry”, tj. opery,

¹⁷ *Ibid.*, s. 61

¹⁸ Były to m.in. uwertury koncertowe *Coriolan*, *Egmont*, *Leonora I, II, III*.

wpływał na kształt struktury tej formy. Mamy w niej zatem uwerturę, akty, sceny, ansamble i arie. Tym, co przyczyniło się do sukcesu tego gatunku, było wykorzystanie w operetce instrumentalnej muzyki tanecznej – popularne wówczas walce, marsze, mazurki, polki i kankan, które służyły popisowi par tanecznych bądź wykorzystane były jako materiał arii czy miłosnych duetów zakochanych bohaterów, znacząco wpłynęły na popularność tego gatunku. Intryga tych wirujących i kolorowych widowisk była dość miąka, ale za to bardzo zagmatwana. Po ponad stu latach od powstania operetki Julian Tuwim równie brutalnie, co zabawnie rozprawił się z tym zaczarowanym, nierzeczywistym światem:

„Śpiew, muzyka i taniec, połączone rytmem pulsującym i żywym, mogą stworzyć w teatrze zjawisko cudownie porywające. Ale starą idiotkę [sic! – przyp. red.], operetkę, należy zamordować. Nawet ją trochę pomóc przed śmiercią, żeby wiedziała. Czy to *Hrabina Marica*, czy *Maryna Carica*, *Frasquidera* czy *Bajakita*, *Kalia*, *Czardasza*, *Hinduska*, *Pinduska*, *Dama od Maksyma*, czy odwrotnie – wszędzie, wiecznie to samo: grafy, szampiter, hulba, „miłość”, demoniczne bohaterki, duecik, balcecik, gabinecik, wesołe pieśni hulaszczce, od których wieje grozą rozpaczy, szalone momenty dramatyczne, pobudzające do rykliwego śmiechu, dwie pary zakochane, śmiertelnie dowcipny komik, boskie nieporozumienia (np. ojciec nie poznaje córki, gdyż włożyła nowe rękawiczki; całująca się para nie spostrzega wchodzącego do pokoju pułku ciężkiej artylerji, itd.), dyplomatyczne powikłania bałkańskie, maharadza w Paryżu (a żeby cię tam pierwsze auto przejechało!) – oto mniej więcej zawartość przeciętnej operetki. Bohaterka każdej z tych bzdur posiada przedziwną właściwość: przebiera się przeciętnie 15 razy. Więc w akcie pierwszym nosi najpierw skromny strój domowy: suknia ze srebrnej lamy, wysadzana brylantami, olbrzymia korona z białych pióropuszków na głowie. Potem wychodzi na chwilę do sąsiedniego pokoju, gdyż hrabia z pokojówką muszą odśpiewać duet o „cudzie miłości”. Wraca. Nosi suknię zieloną. Śpiewa z hrabią i posłańcem, który nadszedł, piosenkę o tem, że w maju drzewa kwitną, natomiast jesienią więdną, tańczy, wychodzi, wraca. Nosi strój gronostajowo-szenszylowy, poprzetykany jakimś drogiem świństwem. W akcie drugim przebiera się za kwiaciarkę, potem jest naga, wspomina „dzieciństwa słodkie dni, gdy serce hen cicho o szczęściu śni”, rzuca miljon franków grajkowi z *Tabarin*, pije szampana, tłucze kieliszek (bo taka jest demoniczna!), przebiera się za midinetkę, nogi widać do pępka, śpiewa z księciem Szaszą Lejnapiasku o „słodkim raju miłosnych śnień, gdy cichej nocy zapada hen cień”, włazi na stół, przebiera się za generała, zeskakuje ze stołu i śpiewa, że wojsko to faktycznie sama radość i miłości „cud pelen złud”. W trzecim akcie hrabina znowu jest w domu, ubrana więc jest po balowemu, śpiewa z dyrektorem policji śliczną czastuszkę o szampanie, przyczem 45 niewiadomo skąd przybyłych dziwek wykonywa za nimi ewolucje z młotkami krokietowemi lub z modelami aeroplanów (takie rzeczy przecież każdy człowiek zawsze ma w domu pod ręką, a co dopiero taka grafini!), potem przychodzi komik, przebrany za wujaszka kochanego Saszy, hrabica wybiega, wraca w węgierskim stroju narodowym i wychodzi za mąż za markiza de Boulogne sur Merde¹⁹.

Zanim jednak operetka doczekała się ostrej krytyki, święciła triumfy na europejskich scenach. We Francji Jacques Offenbach pisał popularne jednoaktówki z obowiązkowym kankanem oraz opery komiczne o treści mitologicznej. W Wiedniu tworzyli Franz von Suppe, Franz Lehar, a melodie z operetek Johanna Straussa znał cały *bon mond*. Ów Król Walca, mimo wykorzystania tradycyjnie

¹⁹ J. Tuwim, *Kilka słów o operetce*, „Wiadomości Literackie” 1924, nr 43, (wyd.) A. Borman, M. Grydzewski.

lekkiej fabuły, operował bogatymi środkami kompozytorskimi: gęsta harmonia o bogatej chromatyzacji, częste zmiany tonacji, tempa i metrum, stosowanie skali cygańskiej lub quasi-cygańskiej i skomplikowana struktura świadczą o znakomitym warsztacie i inwencji kompozytora.

Imre Kálmán, Węgier – obywatel cesarsko-królewskiej monarchii w salonowym stylu wiedeńskim przemycił do swoich dzieł węgierski folklor²⁰. I co by nie powiedzieć o operetce, której świetność przeminęła wraz z epoką *fin de siècle*’u, do dziś znajdują się jej admiratorzy, znajdujący nostalgiczne upodobanie w jej nierzeczywistych sytuacjach i słodkich melodiach.

Wiek XIX to przede wszystkim stulecie opery heroiczej, opery włoskiej i oper narodowych. Struktura dzieła bazowała na rozbudowanych scenach ujętych w cztery lub pięć aktów, motywy przypominające, charakteryzujące postaci i sytuacje, scalały kompozycję, a harmonika urastała do roli elementu podkreślającego dramatyzm partii wokalnych²¹. Kompozytorzy stosowali różnorodne zabiegi nie do wyobrażenia w poprzednich epokach, natomiast wpisujące się znakomicie w nurt romantyczny. W *Niemiej z Partici* Daniela Aubera tytułowa bohaterka nie wydała z siebie ani jednego dźwięku. Giacomo Meyerbeer w operze *Robert Diabeł* wykorzystał organy, gdy scenę zawłaszczają duchy i widma, zaś w finale *Proroka* zaplanował eksplozję prochowni i śmierć wszystkich bohaterów.

Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o paryżaninie, którego dzieło jest jednym z najbardziej rozpoznawalnych w historii muzyki operowej. To George Bizet i jego *Carmen* – opera uznawana za pierwsze muzyczne dzieło sceniczne o naturalistycznej proveniencji. Piękna, niestała Cyganka otoczona tłumem robotnic z fabryki cygar, żołnierze, przemysłowcy... Jak duża jest przepaść między tym światem a historiami rodem z Olimpu. Ten nurt, wpisujący się w idee literackiego realizmu, widoczny jest w twórczości Włocha Pietro Mascagniego, który stworzył operę werystyczną o librecie podejmującym temat codziennego życia zwykłych ludzi.

Włochy, ojczyzna *bel canto*, wydała na świat wielkich kompozytorów, jak Gioacchino Rossini, Gaetano Donizetti, Vincenzo Bellini i Giuseppe Verdi. Rossini, twórca m. in. *Cyrulika sewilskiego* stworzył styl będący pomostem między *opera buffo* a romantyczną operą włoską. Ujął w karby improwizacyjną „samowolę” wokalistów skrupulatnie notując koloratury i egzekwując ich wykonanie²², natomiast Gaetano Donizetti w operach poważnych stworzył własny dramatyczny styl, opierający się na *opera buffo*, w której koloraturę stosował tylko w uzasadnionych fragmentach. Z kolei dla Belliniego kantylenowy charakter linii melodycznej był zdecydowanie najistotniejszy. Takie spojrzenie na operę będzie kontynuował Giuseppe Verdi. Niezmiernie istotny w całej operowej twórczości

²⁰ B. Grun, *Dzieje operetki*, Kraków 1974, s. 333.

²¹ J. Chomiński, *Formy muzyczne*, t. V, *Opera i dramat*, Kraków 1987, s. 215.

²² Michalik, *op. cit.*, s. 71.

Verdiego był czynnik melodyczny. Należy jednakowoż podkreślić ewolucję stylu tego wielkiego kompozytora: od udratyzowanego *bel canto*, przez dbałość o bogatszą, stopioną z treścią libretta orkiestrację, do stosowania wybranych figur retorycznych. Charakterystyczne motywy przypominające, zwłaszcza w ostatnich jego dziełach, przerażają się w leitmotywy.

Opera we Włoszech, podobnie jak przed półtora wiekiem, była nie tylko „świętynią sztuki”, ale też salonem towarzyskim: „tu się jest i bywa widzianym, przychodzi się spotkać, częstować chłodzonymi napojami. Posiadacze łóż pojawiają się często w trakcie drugiego aktu, po zjedzeniu obfitej kolacji. Muzykę traktuje się jako przyjemną sprawę uboczną [...]. Życie towarzyskie jest głównym zajęciem publiczności z łóż”²³. Jednak o ile sto kilkadziesiąt lat wcześniej w teatrach operowych zdarzały się bardzo nieodpowiednie do miejsca i sytuacji zachowania publiczności, o tyle publiczność dziewiętnastowieczna była już bardziej wyrafinowana, wewnątrz czarowały wykwiem, a najtańsze miejsca najczęściej odwiedzali prawdziwi koneserzy sztuki²⁴.

Motywy przypominające, czyli leitmotywy, to struktury muzyczne, które nieuchronnie kojarzą się Ryszardem Wagnerem. Kompozytor odzwierciedlał w swym dramacie muzycznym ideę „sztuki totalnej” nadając twórczości rangę misji zbawienia świata. Równorzędnie traktowane elementy dzieła scenicznego, „ekwilibrystyka” w tworzeniu nowych zależności harmoniczych, gigantyczna obsada orkiestry, determinująca rodzaj i siłę głosu wokalistów oraz baśniowo-mitologiczna treść jego dramatów muzycznych stawiają twórczość Wagnera w rzędzie najbardziej fascynujących zjawisk w historii muzyki. Jego dzieła absorbują wszystkie zmysły: na scenie pojawiają się fale wzburzonego Renu, most z tęczy, wielki smok, latające konie. Muzyka Wagnera miała zagorzałych przeciwników oraz równie zagorzałych i namiętnych wielbicieli. To uwielbienie sprawiło, że liczne towarzystwa wagnerowskie, przy niemałym udziale króla Ludwika II Bawarskiego, finansowały budowę gmachu festiwalowego w Bayreuth. To tam właśnie – nieprzerwanie od 1876 roku – odbywają się Festiwale Wagnerowskie. Ryszard Wagner swym dramatem muzycznym wpisywał się w nurt opery czerpiącej inspirację z narodowych baśni i podań.

Druga połowa XIX wieku to czas, w którym zrodziła się u kompozytorów potrzeba podkreślania swej tożsamości. W Rosji, będącej dotychczas na muzycznym uboczu, tworzą Michaił Glinka, Aleksandr Dargomyżskij oraz Piotr Czajkowski. Pięciu innych kompozytorów (Aleksandr Borodin, Cezar Cui, Modest Musorgski, Nikołaj Rimski-Korsakow, Milij Bałakiriew) założyło grupę zwaną „Maguczają kuczka”. Ich opery nawiązywały do rosyjskich wydarzeń historycznych, dramatów Aleksandra Puszkina, ojczystego folkloru. Podobne tendencje znajdujemy w twórczości dwóch wielkich Czechów: Antonina Dvořáka i Bedřicha Smetany.

²³ *Ibid.*, s. 119.

²⁴ *Ibid.*

Opera narodowa była manifestem narodowym, zaś w takich mocarstwach, jak Rosja, była manifestem jej potęgi. W krajach zniewolonych była wyrazem patriotycznych uczuć, potwierdzeniem istnienia narodu tęskniącego za niepodległością. Taką była polska opera narodowa.

„Vivat semper wolny stan”

Historia teatru operowego w Polsce sięga czasów Wazów. Władysław IV, wielki miłośnik i mecenas tego gatunku, sprowadził na dwór cieszących się estymą europejskich muzyków i kompozytorów, takich jak Marco Scacchi czy Johann Adolf Hasse. Na scenie wystawiano wówczas, obok *dramma per musica*, dzieło autorstwa kobiety-kompozytorki Franceski Caccini *La liberazione di Ruggiero dall'isola d'Alcina*. W tym czasie Maciej Kamieński stworzył pierwszą polską operę *Nędza uszczęśliwiona*, a Jan Stefani wodewil *Cud mniemany, czyli Krakowiacy i Górale*. Czas 123-letniej niewoli, kiedy opera, podobnie jak inne przejawy twórczości artystycznej, stała się orężem w walce o budowanie świadomości narodowej, również przywoływaniem chwalebnych kart z dziejów oraz kultywowaniem tradycji. Ważnymi kompozytorami i patriotami byli wówczas Karol Kurpiński i Stanisław Moniuszko, który w *Strasznym dworze* „z upodobaniem wskrzesza wyidealizowany świat sarmackiej braci szlacheckiej, świat chwackich-junackich młodzianów z podgolonymi łbami, statecznych matron i niewinnych dziewczątek z polskiego dworu [...] Od pierwszej nuty i pierwszego słowa aktu I aż do finału jesteśmy świadkami gloryfikacji polskiej przeszłości.”²⁵ Po odzyskaniu niepodległości twórczość operową w naszym kraju kontynuowali Karol Szymanowski oraz Ignacy Jan Paderewski, którego opera *Manru* została wystawiona w Metropolitan Opera w Nowym Jorku.

„Było smaszno a jasmije smukwijne świdrokretnie na zegwniku wężały...”²⁶

Poszukiwanie nieznanego dotychczas w muzyce brzmień zaowocowało nowym kierunkiem – impresjonizmem. Jego przedstawiciel Claude Debussy wytyczył nowe drogi rozwoju dla całej muzyki XX wieku. Różnorodność stylistyk tego okresu odcisnęła również swe piętno na twórczości operowej. Ekspresjonizm, będący niejako przeciwbiegunem impresjonizmu w doborze środków kompozy-

²⁵ Z. Bernatowicz, *Ku pokrzepieniu serc. Tradycja sarmacka w operze „Strasznym dworze” Stanisława Moniuszki*, [w:] *Książę muzyki naszej*, T. Baranowski (red.), Warszawa 2008, s. 87.

²⁶ L. Carroll, *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra*, (przeł.) M. Słomczyński, Warszawa 1975, s. 158.

torskich i w założeniach estetycznych, zburzył dotychczasowy system funkcyjny posługując się atonalnością i dodekafonią. W operze wykorzystali ten nurt Alban Berg i Arnold Schönberg, zaś szkoły narodowe przeszły w tym czasie widoczną transformację łącząc doświadczenia awangardy z tradycją swych poprzedników.

Słowacki kompozytor Leoš Janáček rozwinął „melodie mówione” korzystając z naturalnej intonacji słów²⁷, na Węgrzech tworzył w tym czasie Béla Bartók i Zoltán Kodály, a w Rosji Dymitr Szostakowicz. Rosjanami z pochodzenia, lecz emigrantami z wyboru i konieczności, byli Sergiusz Prokofiew oraz Igor Strawiński, którego dzieła sceniczne są formalnie scenami choreograficznymi z solistami wokalnymi i chórem²⁸.

Własnej tożsamości poszukiwała również opera w Stanach Zjednoczonych:

„W połowie XIX wieku, chodząc po Bowery i dolnym Broadwayu, biegnącej po przekątnej głównej arterii Manhattanu, poeta Walt Whitman prorokował, że narodzi się tam kiedyś wielka narodowa opera Ameryki [...]. Dźwięki, które od kilkadziesiątu lat rozbrzmiewały w rozmaitych zakątkach Nowego Jorku, teraz, w latach dwudziestych, wśród cynowych rondli spotkały się przy Broadwayu: wodewil, rewia, burleska i minstrel show, wiedeńska operetka, irlandzkie pieśni Georga Cohana, kompozycje Berlina; rytmy i melodie z różnych kontynentów, najrozmaitsze dialekty i akcenty. Nowojorczycy pokochali zabawę w brodwayowskim teatrze”²⁹.

Zainteresowanie spektaklami muzycznymi obywateli Stanów Zjednoczonych trwało już od pewnego czasu. Poziom i repertuar scen teatralnych schlebiał publiczności o rozmaitych gustach: koneserzy oglądali sztuki Szekspira i słuchali oper i operetek rodem ze Starego Kontynentu, zaś mniej wymagający szukali rozrywki w minstrel show lub muzyce rodem z saloonów. W 1881 roku otworzono pierwszy teatr wodewilowy, na przełomie XIX i XX wieku w Nowym Jorku powstało 66 scen różnej proveniencji: teatry dramatyczne, wodewilowe, rewiowe, specjalizujące się w burlesce oraz kabarecie. W 1906 roku Frederick Shepherd wystawił w Metropolitan Opera *The Pipe of Desire* – pierwszy, prawdziwie amerykański utwór. Z kolei dziesięć lat później Paul Hastings Allen podjął próbę stworzenia opery amerykańskiej, zaś w 1921 powstał musical *Shuffle Along* autorstwa artystów afroamerykańskich³⁰.

Jednak za pioniera narodowego stylu uznawany jest George Gershwin, który w swej operze z 1935 roku *Porgy and Bess* wprowadził elementy jazzu – muzyki Nowego Kontynentu.

²⁷ S. Petit, *Opera*, Warszawa 1998, s. 100.

²⁸ *Ibid.*, s. 105.

²⁹ E. Winnicka, *Nowy Jork zbuntowany. Miasto w czasach prohibicji, jazzu i gangsterów*, Warszawa 2013, s. 143.

³⁰ *Ibid.*, s. 160.

„[...] Ev'rything free in America”

„Twórcą i ojcem jazzu jest amerykański Murzyn, o którym napisano niegdyś, że jest już sam w sobie instrumentem muzycznym, tak ze względu na rytm, który w nim nieustannie gości, jak z racji doskonałej zręczności ciała i wspaniałych właściwości jego głosu. Obdarzył on jazz dziedzictwem nieznanym światu wartości artystycznych, ujawnił wielkość nowego, ożywczo świeżego pojmowania sztuki. To on wrzucił do gotującego się na wolnym ogniu własnej specyfiki nowoorleańskiego kotła najcenniejsze ingrediencje warzonej przez wiele lat potrawy, po czym przyprawił ją smakiem własnych, niepowtarzalnych uzdolnień”³¹.

I tak narodził się gatunek muzyki, który na początku zawłasczał sceny amerykańskie, by z czasem rozprzestrzenić się po całym świecie. Jednym z najbardziej popularnych jego twórców był Irving Berlin, uznany za klasyka musicalu. Jego rewia żołnierska *This is the Army* zyskała popularność nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale również w Anglii, Francji, na Bliskim Wschodzie. Napisany po wojnie musical *Annie Get Your Gun* święcił triumfy na Broadwayu, wystawiono go również w Australii i na West Endzie, zaś jego ragtimy nagrywane były przez takie znakomitości, jak Louis Armstrong, Ella Fitzgerald, Bing Crosby czy Judy Garland. Jerome Kern, współtwórca wielu brodneyowskich dzieł scenicznych jako ich aranżer, w swej autorskiej twórczości stosował motywy przypominające. Inspirował się rytmiką wielu tańców – amerykańskim ragtimem i foxtrotem tworząc oryginalny styl muzyczny.

Najbardziej znanym amerykańskim kompozytorem był jednak George Gershwin³², kompozytor wielu musicali i jazz-oper, choćby *Lady, Be Good*, *Funny Face*, *Primrose*, *La, la Lucille* oraz *Porgy and Bess*. Wykorzystywał w nich właściwe dla opery elementy architektoniczne: uwerturę, arię, recytatyw, i łącząc je z jazzem oraz piosenką popularną dokonał syntezy, dzięki której musical stał się pełnoprawnym gatunkiem muzycznym. Jako jeden z nielicznych sięgał w swej twórczości do muzyki symfonicznej. Takie utwory, jak *Błękitna rapsodia*, *Koncert fortepianowy F-dur*, *Amerykanin w Paryżu* czy *Uwertura kubańska* – łącząc klasyczną formę z duchem muzyki amerykańskiej – potwierdzają znakomite przygotowanie warsztatowe i wrażliwość kompozytora.

W podobny sposób doświadczenia Europy i świeżość Nowego Kontynentu scalał w swych dziełach Cole Porter, który odwoływał się zarówno do tradycji paryskiej operetki, jak i do teatru elżbietańskiego. W ponad dwudziestu musicalach stosował z upodobaniem stylizację tańców, takich jak kankan i walc, zaś idee fabuły *Kiss Me*, *Kate* zaczerpnął z komedii Szekspira *Poskromienie złościcy*.

Uproszczeń w warstwie melodycznej i strukturalnej musicalu dokonał Richard Rogers, co nie przeszkadzało w odniesieniu znaczących sukcesów. Twórca przeboju scenicznego *Oklahoma!* zdobył wiele prestiżowych nagród.

³¹ L. Tyrmand, *U brzegów jazzu*, Kraków 2008, s. 136.

³² L. Kydryński, *Gershwin*, Kraków 1998.

Popularność musicalu od początku zaistnienia tego gatunku przekraczała granice swej ojczyzny. Przeniesiona na londyńską scenę w latach pięćdziesiątych *Porgy and Bess* Georga Geshwina oraz *Kiss Me, Kate* spowodowały zainteresowanie kompozytorów angielskich tym rodzajem widowiska muzycznego. Niestety, w większości przypadków ich próby zmierzenia się z taką stylistyką miały charakter epigoński. Do panteonu sławy europejski musical wprowadziła dopiero twórczość Andrew Lloyd-Webbera. Źródłem jego fascynacji była, oprócz spektakli na West Endzie, erupcja muzyki rock'n'rollowej. Wykonywali ją Elvis Presley, a także „The Beatles”, „The Kings”, „The Who”, „The Rolling Stones”, na trwale wpisując się w historię nie tylko muzyki rozrywkowej, ale historię kultury w ogóle. Wykonawcy tworzyli nie tylko przeboje, ale także *new look*, nowe standardy zachowania, modę, wrażliwość. Dodając do tych fascynacji młodzieńcze, lecz bardzo wnikliwe studia Lloyd-Webbera nad historią starożytną bez zdziwienia przyjmujemy niecodzienny kolaż stylu pop z biblijną treścią jego wczesnych kompozycji: pop-kantaty *Józef i cudowny płaszcz w technicolorze* i pop-opery *Jesus Christ Superstar*. A jeśli do tych dwóch tytułów dołączymy *Koty*, *Evitę* i *Upióra w operze*, to możemy zaryzykować twierdzenie, że twórczość Andrew Lloyd Webbera należy do najwybitniejszych przejawów muzyki scenicznej. Prawie wszystkie jego dzieła zostały przeniesione na ekran, tworząc tym samym niedościgły kanon wykonawczy.

„[...]Life is a Cabaret [...] and I love a Cabaret”

Mariaż musicalu z X Mużą rozpoczął się wraz z nastaniem ery kina dźwiękowego. Przenoszono na ekrany zarówno dzieła wartościowe, cieszące się dużą estymą, te na przykład nagradzane filmowymi Oskarami, jak również komedyjki o błażej fabule, będącej pretekstem do „kolejnych piosenek i kolejnych baletów”³³. Kino muzyczne stało się intratnym interesem i dość szybko zyskało publiczność, odbierając ją tym samym teatrom rewiowym, przekroczyło bez trudności granice, dzięki czemu gwiazdy tego gatunku zabrały już nie na lokalnym, a na światowym rynku. Fred Astaire i Gingers Rogers, Jeanette MacDonald i Maurice Chevalier, Leonid Utiosow, Judy Garland, Gene Kelly i Leslie Caron oraz wielu, wielu innych na zawsze pozostaną w pamięci swych wielbicieli. Najbardziej znane ekranizacje angażowały znakomitych choreografów, zaś śledząc prestidigitatorskie układy taneczne, wykonywane przez śpiewających aktorów, nie sposób nie podziwiać ogromu i wszechstronności ich talentu. Songi i piosenki z wielu spektakli kinowych zaczęły żyć na prawach przebojów, tak jak *White Christmas* Irvina Berlinga z musicalu *Gospoda świąteczna* czy tytułowa *Deszczowa piosenka* Nacio Herba Browna. W filmie „Amerykanin w Paryżu” z 1951 roku wyko-

³³ L. Kydryński, *Kino muzyczne*, Warszawa 1993, s. 5.

rzystano cały poemat symfoniczny Georga Gershwinia pod tym samym tytułem oraz III część jego *Koncertu F-dur*, otoczeni tymi dźwiękami Gene Kelly i Leslie Caron w tanecznym paux przenieśli widza w świat, niczym z obrazów Renoira³⁴. Songiem *Diamonds Are a Girl's Best Friend* Marylin Monroe w filmie „Mężczyźni wolą blondynki” wprawiała w zachwyt całą, szczególnie męską część widowni.

W latach 60. do grona gwiazd filmu muzycznego dołączyli tacy artyści, jak Audrey Hepburn („My fair Lady”), Barbra Streisand („Hello, Dolly”) oraz Czwerej Chłopcy z Liverpoolu („The Beatles”). Zekranizowany został musical *West Side Story* Leonarda Bernsteina, przy czym niezwykle dynamiczne sceny baletowe nagrywano w ulicznej scenerii. Stały się one integralnym, bardzo istotnym elementem akcji scenicznej i jednocześnie nakreśliły nową estetykę tego gatunku. Dekadę później powstały znakomite obrazy: „Skrzypek na dachu” z tytułową rolą Topora, „Kabaret” z Lizą Minelli, Michaeliem Yorkiem i Joelem Greyem, „Narodziny gwiazdy” z Barbrą Streisand oraz „New York, New York” również z Lizą Minelli i Robertem de Niro. Nie sposób nie wspomnieć tu o Johnie Travolcie i „Gorączce sobotniej nocy”, choćby z powodu materiału muzycznego będącego ilustracją i podkładem do tańca dyskotekowego. W tym obrazie kompozytorzy i aranżerzy wykorzystali m.in. *V Symfonię* L. van Beethovena i *Noc na Łysej Górze* M. Musorgskiego, a *gros przebojów* z owego filmu nagrał zespół „Bee Gees”³⁵.

W kolejnych latach muzyka rockowa na dobre zagościła w musicalu i filmie muzycznym. Po upływie dziesięciu lat od premiery na Broadwayu na ekrany przeniesiono kultowy *Hair* – musical o dzieciach-kwiatach i dla dzieci-kwiatów, podejmujący problemy pacyfistyczne, ale również gloryfikujący życie bez konwenansów. Warto wspomnieć również o zwariowanej komedii filmowej „Blues Brothers” (1980), która zgromadziła gwiazdy rhythm and bluesa – Johna Belushiego, Dana Aykroyda, Arethę Franklin, Raya Charlesa. Cytując L. Kydryńskiego: „Jest w tym filmie coś z burleski i z komedii, z sensacji i musicalu, z disco i z parodii... [...] Melanz trochę chaotyczny”³⁶. Przebojem późnych lat osiemdziesiątych stał się film muzyczny z Patrickiem Swayze i Jennifer Grey „Dirty dancing”, ze znakomitymi, zapadającymi w pamięć piosenkami.

„I Want to Be Raibow High”

Droga do sukcesu, niestety, nie jest usłana różami. Z rzadka zdarza się kariera będąca wynikiem przypadku. Najczęściej okupiona bywa latami ciężkiej pracy. Słuchając koloraturowej *Arii Królowej Nocy* z opery *Czarodziejski flet* Wolfganga Amadeusza Mozarta czy partii z *Borysa Godunowa* Modesta Musorgskiego nie

³⁴ *Ibid.*, s. 136.

³⁵ *Ibid.*, s. 236–237.

³⁶ *Ibid.*, s. 249.

mamy wątpliwości, że istotnym elementem wokalnego kunsztu śpiewaka jest technika. Rzadziej refleksje tego typu rodzą się podczas oglądania i słuchania muzyki musicalowej bądź pochodzącej z filmów muzycznych. Być może jest to spowodowane faktem, iż jej proveniencja ma swe źródło emocjonalne w muzyce rozrywkowej, dodatkowo rozpraszają widza działania, które towarzyszą partiom wokalnym, rozbudowane sceny, drugie, trzecie i dalsze plany rozwibrowane ruchem. Na tym tle wykonawcy głównych ról wykonują często skomplikowane układy choreograficzne. Uważna obserwacja rozmaitych scen z arcydzieł tego gatunku pozwala na kontestację, że zanim artyści doprowadzili je do takiej perfekcji, poświęcili swej pracy wiele wysiłku zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Przywołajmy choćby trzy wybrane sceny musicalu *Chicago*. W finałowej scenie Catherine Zeta-Jones i Renee Zellweger znakomicie śpiewając tańczą tak mistrzowsko, że dech zapiera w piersiach. Precyzja ruchu jest nieprawdopodobna; wydaje się, że jedna jest lustrzanym odbiciem drugiej, ich ruchy są zsynchronizowane co do milimetra. Z kolei w *We Both Reached for the Gun* występ szkatułkowych marionetek jest również popisem techniki tanecznej. Zwykle wzrok przyciągają Richard Gere i Renee Zellweger, lecz jeśli ogarnie się dalsze plany, w podziw wprawiają nieomal cyrkowe akrobacje całego zespołu. Wydaje się, że każdy z jego członków z powodzeniem mógłby być solistą. W pamięci pozostaje również scena „Cell Block Tango”, w której tańczący aktorzy prezentują doskonały warsztat, zaś ich ciała rozsada dzika energia idealnie skorelowana z rytmem tanga.

Nawet ekranizowany w połowie XX wieku, a tym samym bardziej stonowany, bo kompatybilny z duchem czasu, pogodny tercet piosenkarski *Good Morning* z filmu „Deszczowa piosenka” wprawia w zdumienie mistrzostwem wykonania. Sztuka stepowania, w której ciało jest nieomal nieruchome, a stopy wystukują szalone rytmy, jest trudna, jeśli wykonuje się ją solo, tym bardziej w tercecie. Wspaniałą szkołę korelacji ciała z dźwiękiem pokazała Lisa Minelli. Subtelne lub energiczne gesty dłoni, taniec lub nagły bezruch, bogata mimika twarzy; każdy ruch jest uzasadniony, wydaje się głęboko przemyślany, każdy wznaga ekspresję słowa i muzyki dzięki czemu jej kreacje aktorsko–piosenkarskie na zawsze weszły do annałów historii musicalu.

Taniec i ruch to obraz angażujący zmysł wzroku, rytmicznie bijące serce musicalu. Jego duszą zaś są songi, pieśni i piosenki. Chociaż w odbiorze wydaje się nam, że jest to muzyka łatwa, gdyż jest zwykle melodyjna, „wpadająca w ucho”, energetyzująca, a gwiazdy sceny zazwyczaj śpiewają bez widocznego wysiłku, to taki pogląd jest absolutnie poglądem mylnym. Widoczny „brak wysiłku” to – oprócz niewątpliwego talentu i predyspozycji – sprawa techniki i świadomości.

* * *

Droga do Chicago dobiegła końca – rozpoczęła się od czasów prehistorycznych, biblijnych, przez antyczny dramat, widowiska misteryjne, *commedia*

dell'arte, opery Mozarta, dramat muzyczny Wagnera, do musicalu i współczesnego muzycznego filmu. Zmieniały się epoki, zmieniały się style, techniki kompozytorskie, ale jedno pozostało niezmiennie: i twórcom, i odtwórcom towarzyszyła zawsze miłość do muzyki i sceny, ciężka praca i niepokój podczas prób, radość z sukcesu lub gorycz porażki. I oczywiście talent: kompozytorów, librecistów, scenografów, choreografów, artystów-śpiewaków i tancerzy. Także trud setek osób, bez których żaden spektakl nie ujrzałby światła dziennego: garderobianych, krawców, fryzjerów, operatorów, nie sposób wymienić ich wszystkich. Ich praca, choć nie uwieczniona owacjami w światłach rampy, była i jest wynikiem miłości do teatru.

Mariusz Bogdanowicz

*Muzyka jazzowa jako element programowy
w procesie edukacji*

Muzyka jazzowa to fenomen kulturowy. Jest ona niezaprzeczalnie trwałym i niezastąpionym elementem dorobku cywilizacyjnego. Od momentu pojawienia się na światowej scenie, od początku XX wieku, jazz jest najdynamiczniej rozwijającym się i ewoluującym gatunkiem muzycznym. Takie elementy, jak improwizacja, unikatowe podejście do rytmu, wzajemne oddziaływanie muzyków i budowanie formy, w żadnej innej muzyce nie osiągnęły równie wysokiego kunsztu i perfekcji.

Jazz stał się dyscypliną akademicką od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, w tym czasie na wielu uczelniach muzycznych i uniwersytetach na całym świecie powstały liczne wydziały jazzowe. Również w Polsce muzykę tę wykłada się na Akademiach Muzycznych w Katowicach, Gdańsku, Krakowie, Wrocławiu, Bydgoszczy, także na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, na Uniwersytecie Zielonogórskim i w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nysie. Od 1992 roku istnieje Wydział Jazzu w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Wszystkie te instytucje kształcą w szeroko rozumianym zakresie jazzowego wykonawstwa, kompozycji i aranżacji.

W niniejszym artykule chciałbym przybliżyć osobom zainteresowanym historię muzyki jazzowej, zwrócić uwagę na jej obecność w treściach przedmiotów artystycznych w szkolnictwie powszechnym oraz przedstawić wybrany repertuar, który może pomóc w głębszej i świadomej percepcji muzyki jazzowej. W pierwszej połowie XXI wieku nie sposób mówić o historii muzyki czy literaturze muzycznej, pomijając ten tak ważny, istniejący już od ponad stu lat gatunek.

Niezmiernie istotne jest to, że muzyka, która wykształciła się na przełomie XIX i XX wieku w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, już po kilkudziesięciu latach była popularna i grana na całym świecie. Jazz ewoluował i osiągał swą stylistyczną krystaliczność na przestrzeni całego XX wieku. To, co go bezpośrednio poprzedzało, również stanowi kulturowy ewenement.

Aby w pełni uzasadnić doniosłość muzyki jazzowej, stosownym będzie zamieszczenie poniżej krótkiego rysu historycznego o jej powstaniu i rozwoju.

Historia

Geneza narodzin jazzu jest nieporównywalna z rodowodem żadnego innego gatunku w sztuce. Jazz był swego rodzaju efektem ubocznym, niezamierzonym skutkiem procesów historycznych, które objęły niemal połowę świata i trwały przez kilka stuleci.

W XVI wieku „zrodziła się największa migracja w dziejach ludzkości, wypełniona ogromem cierpień na każdym etapie procederu, od pojmania w Afryce, po śmierć w Nowym Świecie – największa zbrodnia w dziejach świata”¹. W 1783 roku w Stanach Zjednoczonych Ameryki żyło 750 tysięcy niewolników, a niecałe sto lat później, w roku 1860, już 4 miliony. Zetknięcie się ogromnej liczby niewolników posiadających własne korzenie, tradycję i zwyczaje, z cywilizacją, która miała swe źródła w Europie, musiało przynieść kulturowe skutki. „Bazujący na fundamencie rytmu i brzmienia afrykański koncept muzyczny opiera się na zasadniczo różnych od europejskich regułach: grupowym, twórczym uczestnictwie w muzyce, tj. połączonych w śpiew, taniec i grę na instrumentach (rytm) czynnikach aktywności społecznej, religijnej, ekonomicznej i jakiegokolwiek innej. Dla Afrykanina muzyka nie jest tylko przyjemnym, brzmieniowym, przypadkowym elementem życia, lecz jego integralną częścią”². To podejście będzie brzemienne w skutki w momencie powstawania jazzu i zdeterminuje podejście do tej muzyki w ogóle, we wszystkich jej stylach i kierunkach.

Intelektualny kontekst (tak silnie rozwinięty w Europie) czy relacja między twórcami a odbiorcami w Afryce nie istnieje. Muzyka jest tam medium, za pomocą którego można kontaktować się z bóstwami. Jest to istotne, zważywszy na mistyczny i uduchowiony charakter twórczości niektórych jazzmanów.

Afrykańskie korzenie miały fundamentalne znaczenie dla późniejszej ewolucji jazzu. Muzyka afrykańska to twórczość grupowa i zintegrowana. Każdy uczestnik tego procesu ma swój udział w „dziele” – powstaje konglomerat rytmów, barw, przeciwieństw, różnic intonacyjnych, melodycznych i rytmicznych. Dzieje się to na bazie stałej pulsacji, co nadaje całości „transowy”³ charakter. Element ten również często występuje w muzyce jazzowej. „[...] Europejska muzyka jest jak moment utrwalony [...]: zawsze ten sam, niezmienny, widziany oczyma jednego artysty, natomiast afrykańska: zmienna, grupowa, widziana oczyma wielu twórców i odbiorców”⁴. W muzyce afrykańskiej występują wariacje, repetycje, ostina-

¹ J. Niedziela, *Historia jazzu. 100 wykładów*, Katowice 2009, s. 15.

² *Ibid.*, s. 28.

³ Trans – stan (somniałbulicznego) snu hipnotycznego, zwł. histeryków lub mediów spirytycznych; stan niepełnej świadomości w ekstazie, zachwyceniu, oszołomieniu, odurzeniu (narkotycznym), [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 519.

⁴ J. Niedziela, *op. cit.*, s. 28.

to, a także technika zawołań i odpowiedzi (*call and response*⁵). Jest bardzo bogatą strukturą, rozwibrowaną i pulsującą bogactwem rytmów. To muzyka improwizowana, co sprawia, że na pierwszy plan wysuwa się osobowość wykonawcy, a sam materiał kompozycji, z uwagi na jego prostotę, nie jest tak ważny.

Afrykańską bazą i materiałem wyjściowym przejętym z tradycji były takie elementy, jak „synkopacja, zdolność utrzymywania przez długi czas stałego tempa poprzez klaskanie, tupanie [...], formuła *call and response*, ozdabianie, przekształcanie melodii, improwizacja, niedbałość intonacyjna”⁶. To, co nastąpiło później, było „reakcją chemiczną”, skutkiem połączenia się pierwiastków w sprzyjających okolicznościach. Trwający do naszych czasów rozwój jazzu to „reakcja łańcuchowa”.

Dźwiękowy świat Czarnego Łądu spotkał się z brytyjską muzyką świecką i religijną i zaczął ją adaptować. Brytyjcy osadnicy (opisywane procesy zachodziły głównie w koloniach brytyjskich i w stanach, które z nich powstały bądź przeszły w ręce Brytyjczyków) przywieźli ze sobą hymny, psalmy, ballady i tańce. Nie była to grupa społeczna o bardzo wyrafinowanej wrażliwości na sztukę. Muzyka brytyjska miała w sobie dużo elementów rodzimych, ludowych, tylko jej właściwych.

W stanach Południa (Alabama, Floryda, Georgia, Luizjana, Missisipi, Południowa Karolina) mieszkało 90% populacji niewolników. Aby rytmicznym śpiewem dodać sobie sił w nadludzkim wysiłku, śpiewali oni *worksongs*⁷, często wykorzystujące formułę *call and response*. Śpiew w naturalny sposób towarzyszył im przy pracy.

Dzięki wpływom chrześcijaństwa czarnoskórzy niewolnicy stworzyli pierwszą afroamerykańską formę muzyczną – *spirituals*⁸. Były to pieśni nadziei, nacechowane silnym ładunkiem emocjonalnym, o pięknej melodyce.

Również w drugiej połowie XIX wieku powstał zupełnie nowy gatunek muzyki afroamerykańskiej – blues. Nie sposób przecenić jego wpływu na muzykę jazzową, a także oddziaływania na rock and roll i muzykę pop. Był formą wokalnoinstrumentalną, zaś głównym instrumentem akompaniującym była gitara. Wyrażał smutek, beznadziejność i cierpienie. Klasyczny blues ma 12 taktów, 3 czterotaktowe wersy – drugi to powtórzenie pierwszego o kwartę wyżej, trzeci jest odpowiedzią i podsumowaniem (ponownie *call and response*). W warstwie rytmicznej blues cha-

⁵ *Call and response* (ang.) – technika zawołań (solista instrumentalista lub wokalista) i odpowiedzi (zespół, grupa wokalna, kongregacja), która ma swój początek w afrykańskich ceremoniach rytualnych. J. Niedziela, *op. cit.*, s. 435.

⁶ J. Niedziela, *op. cit.*, s. 31.

⁷ *Worksong* (ang.) – pieśń pracy; wstępna forma jazzu. Pieśni śpiewali niewolnicy na plantacjach w południowych stanach – w rytm muzyki pracowało się im lżej i szybciej, [w:] J. E. Berendt, J. Ernst, *Od raga do rocka. Wszystko o jazzie*, (przeł.) S. Haraschin oraz I. i W. Pankowie, Kraków 1979, s. 506.

⁸ *Spirituals* (ang.) – czarna muzyka religijna, [w:] J. E. Berendt, J. Ernst, *op. cit.*

rakteryzuje się pulsacją triolową, na podstawie której wykształci się właściwe tylko muzyce jazzowej unikatowe podejście do rytmu – swingowanie⁹.

W dalszych latach nastąpiła afrykanizacja muzyki orkiestrowych marszy, żałobnych konduktów pogrzebowych oraz popularnej muzyki i tańca. Nie bez znaczenia jest fakt, że spirituals i blues, jako formy wokalne, powstały w języku angielskim. Każdy język ma rytm, melodykę, frazowanie, charakterystyczne akcenty, zbitki głosek. Jakże inna od angielskiej jest piosenka francuska, włoska czy rosyjska. Odmierna jest też muzyka powstała w krajach języka hiszpańskiego i portugalskiego. Muzyka wokalna i instrumentalna, która powstała w Ameryce Północnej w XIX i XX wieku, także w Wielkiej Brytanii, spirituals, blues, jazz, również musical, rock and roll, country i muzyka pop, są „zeterminowane” wpływem rytmiki i melodyki języka angielskiego.

*Kadź z fermentującym geniuszem*¹⁰ to tytuł wspomnienia Tadeusza Boya-Żeleńskiego o Stanisławie Przybyszewskim. Określenie to doskonale oddaje sytuację w muzyce Ameryki Północnej przełomu XIX i XX wieku. To zjawisko kulturowego i muzycznego synkretyzmu wygenerowało nową muzykę. Na scenie światowej pojawił się JAZZ.

Nowy Orlean był wówczas tygłem narodów i ras. Na przestrzeni dziejów panowali tu Hiszpanie i Francuzi, potem Anglicy i Włosi. Niemcy i Słowianie żyli tu obok niewolników murzyńskich. Było to miasto kultury, sztuk pięknych, architektury, teatru, parad, tańca i muzyki, we wszelkich jej przejawach. Tolerancji obyczajowej towarzyszyła tolerancja dotycząca zagadnień rasowych. Muzyka była wszędzie – od sal koncertowych przez salony, lokale rozrywkowe po pogrzeby.

Z tych wszystkich elementów wykrystalizował się nowy styl. Początki muzyki jazzowej sięgają przełomu wieków XIX i XX. W tym czasie zrodził się pierwszy styl jazzowy – klasyczny jazz nowoorleański. Pierwsze małe grupy z tamtego okresu wykonywały zazwyczaj repertuar taneczny.

W latach dwudziestych XX wieku głównym ośrodkiem jazzu stało się Chicago, do którego przeniosło się wielu muzyków z Nowego Orleanu. Okres chicagowski był kontynuacją stylu nowoorleańskiego.

W późniejszych latach nastąpiła era swingu. Za okresu swingu, jako stylu, przyjmuje się lata 1932–1945. Muzyka ta ciągle ewoluowała, pojawił się wówczas idiomatyczny dla jazzu sposób grania na kontrabasie czterech ćwierćnut w takcie, tj. *walking bass*, który jest niemalże synonimem jazzu. Ten sposób grania na kontrabasie w sekcji rytmicznej obowiązuje do czasów dzisiejszych, jest od ponad

⁹ Swing – charakterystyczna pulsacja rytmiczna, tworząca specyficzne napięcie, właściwe muzyce jazzowej; kierunek w jazzie powstały w latach trzydziestych, charakterystyczny z racji brzmienia dużych orkiestr (big-bandy), wykonywania popularnych piosenek, przebojów musicalowych i w pełni aranżowanych partii orkiestrowych z miejscami na solówki, [w:] J. Niedziela, *op. cit.*, s. 438.

¹⁰ T. Żeleński (Boy), *Ludzie żywi*, Warszawa 1956, s. 11.

osiemdziesięciu lat ciągle wzbogacany i modernizowany. Swoją motorycznością nadaje sekcji charakterystyczną, stabilną pulsację rytmiczną.

Kolejnym wielkim stylem muzyki jazzowej powstałym w latach czterdziestych XX wieku jest bebop, improwizatorska odmiana jazzu. Muzycy grający zarobkowo taneczną muzykę swingową, w opozycji do utartych schematów, stworzyli nową wartość. Za twórców bebopu uważa się głównie dwóch muzyków: saksofonistę altowego Charliego Parkera oraz trębacza Dizzy'ego Gillespiego. Ich twórczość wywarła kolosalny wpływ na dalszy rozwój muzyki jazzowej. Bebopersi wprowadzili szybkie tempa, znacznie poszerzyli harmonię, rozwinęli takie elementy muzyczne, jak melodyka, artykulacja i zrewolucjonizowali jazzowe frazowanie.

Jazz przestał być muzyką taneczną i stał się muzyką koncertową.

Koniec lat czterdziestych XX wieku to reakcja na burzliwy okres bebopu i jego zdobyczy. Nowy styl, który nadszedł, określony został mianem *cool*¹¹ i stanowił kolejny wielki przełom w ewolucji muzyki jazzowej. Legendarną sesją nagraniową (między styczniem 1949 a marcem 1950 roku), od której w przybliżeniu datujemy dziś jego narodziny, jest nagranie płyty Milesa Davisa – „Birth of the Cool”¹². Zmieniła się estetyka. Cool w odróżnieniu od bebopu opierał się na wolniejszych tempach, melodyce o mniejszej intensywności, rzadszej, aczkolwiek wyrafinowanej harmonii i przede wszystkim na sonorystyce.

Hard bop¹³ to styl, w którym skryształizował się obowiązujący do dziś kanon jazzu nowoczesnego. Jego początek datuje się na połowę lat pięćdziesiątych. To, co nastąpiło w następnych latach, to apogeum rozwoju jazzu. Dzięki syntezie wszystkich dotychczasowych stylów jazz stał się sztuką uniwersalną.

Główni bohaterowie tego procesu to Miles Davis i John Coltrane. Hard bop miał witalność, intensywność oraz perfekcję techniczną bebopu i jednocześnie nostalgię coolu. Wszystko to było mocno związane z bluesowymi korzeniami jazzu. Dominowały comba: kwartety, kwintety, sektety. Harmonia, kompozycja i inwencja melodyczna improwizatorów osiągnęły niespotykany dotąd wymiar.

Jazz – przestrzeń nieograniczonych inspiracji

Miles Davis to postać, która wywarła największy wpływ na rozwój jazzu. Kształtował nowe style (cool, hard bop, jazz rock). Charakterystyczne brzmienie jego trąbki wprowadziło ten instrument w świat nowej estetyki. Jako improwizatora cechowały go niesłychany zmysł melodyczny, wycucie przestrzeni i formy. Był kompozytorem. Jego utwory *Solar*, *Four*, *So What*, *All Blues* do dziś są

¹¹ *Cool* (ang. chłodny) – styl jazzowy lat pięćdziesiątych, [w:] J. E. Berendt, J. Ernst, *op. cit.*, s. 501.

¹² Miles Davis, „Birth of the Cool”, Capitol Records ♯ T-762, 1956.

¹³ *Hard bop* – nowoczesna wersja *bebopu*, [w:] J. E. Berendt, J. Ernst, *op. cit.*, s. 34.

grywane podczas niemal każdego *jam session* na całym świecie. W sobie tylko właściwy sposób potrafił operować formą i „architekturą” zespołu.

Jako lider nagrał dziesiątki albumów. Jego „Kind of Blue”¹⁴, płyta legenda, powstała w ciągu dwóch trzygodzinnych sesji (2 marca i 22 kwietnia 1959 roku). Do dziś sprzedano ponad milion egzemplarzy.

W cytowanej książce Jacka Niedzieli czytamy o następnym znakomitym muzyku:

„Postaci Johna Coltrane’a nie można rozważać wyłącznie w kategoriach muzyki. [...], kompozytor, instrumentalista o przeogromnym wpływie na całe pokolenia jazzmanów, a także wykonawców innych gatunków muzyki, może być śmiało postawiony w jednym szeregu obok tak ważnych postaci XX wieku jak Pablo Picasso czy Ernest Hemingway. [...] Jak chyba żaden muzyk Coltrane wchłonął całą historię jazzu”¹⁵.

W połowie lat pięćdziesiątych XX wieku w Brazylii pojawiło się zjawisko muzyczne, które wkrótce miało zawojować świat. Krzykliwa, gorąca, będąca mieszaną afrobrazylijskich rytmów, wykonywana jednocześnie przez wielu muzyków grających na instrumentach perkusyjnych i wokalistów samba, została poddana swoistemu procesowi „destylacji”. W miejsce rozedrganej i wibrującej latynoskim temperamentem struktury została wprowadzona nowa, pełna melancholii i zadumy estetyka – bossa nova. Proces transformacji dokonał się głównie za sprawą gitarzysty i wokalisty Joao Gilberto, który sprecyzował, czym jest *bossa nova beat*, oraz kompozytora i gitarzysty Antonio Carlosa Jobima. Nowo powstałym gatunkiem zafascynowali się jazzmani. Bossa nova stosunkowo szybko, bo na początku lat sześćdziesiątych, stała się integralną częścią muzyki jazzowej. Swą wysublimowaną łagodnością zbliżona była do nastroju cool jazzu. Wprowadziła do jazzu zupełnie nową kategorię estetyczną. Opierała się na „ładnej”, lirycznej melodyce, a poetyką wpisywała się w egzystencjalny nastrój końca lat pięćdziesiątych. Jako pierwszy jazzowych nagrań bossa novy dokonał Stan Getz. Kompozycje Jobima: *Girl From Ipanema*, *Meditation*, *One Note Samba*, *Corcovado*, *Triste*, *Dindi*, *How Insensitive* i wiele innych, weszły do stałego obiegu jazzowych standardów.

Wszystkie istniejące już style muzyki jazzowej były czynnie uprawiane, koncertował Louis Armstrong, grały big-bandu Duke’a Ellingtona i Counta Basiego, występowała Ella Fitzgerald. Jazz nowoorleański, swing i hard bop współistniały, czasem się przenikały. Moderniści często współpracowali ze starszymi kolegami. Jednakże niespokojny duch nowatorów powodował, że nieustannie rodziły się nowe kierunki. Jazz wciąż był nową muzyką i nieustannie otwierał się na nowe odkrycia.

Lata sześćdziesiąte to okres, w którym pojawił się kolejny wielki styl – free jazz, „wolny od więzów tradycyjnej harmoniki, często też wolny od schematów

¹⁴ Miles Davis, „Kind of Blue”, Columbia, CL 1355, 1959.

¹⁵ J. Niedziela, *op. cit.*, s. 305–306.

formalnych i stałego beatu. Pojęcia 'free' – «wolność» i «swoboda» interpretowane są często również w sensie rasowym i socjalnym¹⁶. Najwybitniejsi twórcy tego okresu to: Ornette Coleman, John Coltrane, Cecil Taylor, Albert Ayler, Eric Dolphy, Don Cherry, Archie Shepp, Lester Bowie i Charlie Mingus. Najważniejsze płyty to „Free Jazz”¹⁷ Ornette’a Colemana i „Ascension”¹⁸ Johna Coltrane’a. Ważnym elementem tego kierunku było poszukiwanie nowych środków ekspresji i brzmień. Operowanie centrum tonalnym, skalami i motywami zaczęło być ważnym środkiem wyrazu. Istotny stał się przekaz silnego ładunku emocjonalnego.

Kolejna dekada to lata siedemdziesiąte. Wówczas pojawił się styl określany jako fusion lub jazz rock. Muzyka ta „rodzi się [...] we wzajemnej konfrontacji jazzu free, tradycyjnych struktur muzycznych, elementów jazzu tradycyjnego, nowoczesnej europejskiej muzyki koncertowej, pierwiastków egzotycznych kultur muzycznych – szczególnie kultury hinduskiej, europejskiego romantyzmu, bluesa i rocka”¹⁹.

Nowy nurt po raz kolejny zainicjował Miles Davis, który w doskonały sposób zaadaptował środki wyrazu niedawno powstałej muzyki rockowej, jej rytmikę i ekspresję. Uwidoczniała to „płyta, która zmieniła świat”: „Bitches Brew”²⁰.

Jazz rock niósł za sobą zmiany w warstwie rytmicznej. Dominujące dotąd swingowe triole ustąpiły pulsacji ósemkowej i szesnastkowej. Diametralnie zmienił się sposób gry sekcji rytmicznych. Powszechnie dotąd panujący walking został zastąpiony schematami rytmicznymi opierającymi się na groove²¹ inspirowanym rockiem.

Czołowe formacje fusion jazzu to „Weather Report”, liderami byli Joe Zawinul i Wayne Shorter, „Return to Forever” Chicka Corei, zespoły Herbiego Hancocka i Johna McLaughlina (wszyscy grali z Davisem) oraz grupa „Steps Ahead”.

W 1976 roku z zespołem „Weather Report” rozpoczął współpracę gitarzysta basowy wszech czasów Jaco Pastorius. Pastorius zrewolucjonizował grę na tym instrumencie. Był charyzmatycznym wirtuozem, wszystkim zespołom, w których grał, dawał niespotykany dotąd blask. Do dziś jest niedoścignionym wzorem. Odkrył nowe horyzonty dla „niskobrzmiącego instrumentu strunowego”.

Fusion to ostatni styl w jazzie, o którym można powiedzieć, że był dominujący. Od jazzu nowoorleańskiego przez swing, bebop, cool, hard bop, free, aż do jazz rocka lat siedemdziesiątych, można wyodrębnić jeden wiodący styl, który był

¹⁶ J. E. Berendt, J. Ernst, *op. cit.*, s. 501.

¹⁷ „A Collective Improvisation by the Ornette Coleman Double Quartet”, „The Free Jazz”, Atlantic ♯ SD 1364, 1961.

¹⁸ John Coltrane, „Ascension”, Impulse! ♯ AS-95, 1965.

¹⁹ J. E. Berendt, J. Ernst, *op. cit.*, s. 54.

²⁰ Miles Davis, „Bitches Brew”, Columbia, PG 26, 1969.

²¹ *Groove* (ang.) – określenie opisujące końcowy efekt pracy sekcji rytmicznej w utworze bądź termin oznaczający schemat basowy (lub też dotyczący całej sekcji rytmicznej), na którym opiera się utwór jazzowy. J. Niedziela, *op. cit.*, s. 436.

wyznacznikiem nowych kierunków. Od lat osiemdziesiątych mamy do czynienia z mieszaniem się różnych odmian jazzu i wpływami innych gatunków, np. muzyki etnicznej. Cały czas można wyodrębnić coś na kształt głównego nurtu, w dużej mierze wywodzącego się z hard bopu, niemniej jednak, również z powodu braku dystansu do współczesności, nie można stwierdzić, dokąd podąża dzisiejszy jazz. Do znakomitych muzyków, jeszcze niewymienianych dotąd, należą: Mike Brecker, Keith Jarrett, Pat Metheny, John Scofield, Winton Marsalis, Dianne Reeves.

Istotne znaczenie na jazzowej mapie świata mają również europejscy artyści – Jan Garbarek, Michel Petrucciani czy fenomenalny duński kontrabasista – Niels-Henning Ørsted Pedersen. Nie można tu pominąć wybitnych polskich muzyków jazzowych. Polska szkoła jazzu to nasz wielki wkład w historię tej muzyki – jeśli nie na świecie, to na pewno w Europie. Nie sposób wymienić wszystkich, najwybitniejsi z nich to: Krzysztof Komeda, Zbigniew Namysłowski, Tomasz Stańko, Włodzimierz Nahorny, Michał Urbaniak, Wojciech Karolak, Jarosław Śmietana, Piotr Wojtasik, Maciej Sikała, Leszek Możdżer. Warto odnotować, że polski pianista i kompozytor Włodek Pawlik został laureatem nagrody Grammy w kategorii „duży zespół jazzowy 2013” za płytę „Night in Calisia”²². To pierwsza nagroda Grammy dla Polaka. Jest to jedno z największych osiągnięć polskiej muzyki w historii.

Kontekst muzyki jazzowej

Nawet ten skrótowy rys historyczny świadczy o niezwykłym bogactwie muzyki jazzowej. Nie sama jednak różnorodność przemawia za potrzebą szerokiej popularyzacji. We wszystkich swoich stylach i odmianach jest to muzyka szalenie energetyczna, witalna i nasycona intensywnością emocjonalną. W zintegrowanej strukturze współtworzenia praktycznie zanika podział na solistów i akompaniatorów. Jazzmani wzajemnie oddziałują na siebie nieporównywalnie bardziej niż w przypadku artystów uprawiających inne gatunki muzyczne. W warstwie melodyczno-harmoniczno-rytmicznej niezbędna jest ogromna wiedza, świadomość muzyczna, również intuicja. Improwizowany charakter jazzu podporządkowany jest ścisłym regułom. Kreatywność, tak istotną w każdej sztuce, osiąga się tu z zachowaniem bardzo wielu ściśle określonych zasad. Jazzmani to swego rodzaju muzyczna elita. Podobnie jak i odbiorcy jazzu. Słuchanie jazzu wymaga od słuchacza rozumienia zasad, którymi rządzi się ta muzyka, stąd tak ważna rola jazzowej edukacji.

Ta dziejąca się i tworzona na żywo przed publicznością muzyka ma jeszcze swoje syntoniczne znaczenie. Syntonia to po grecku „współbrzmienie”. W psychologii oznacza sposób odnoszenia się do ludzi, charakteryzujący się chęcią nawiązywania kontaktu emocjonalnego i poczuciem bliskości z nimi. Termin wpro-

²² Włodek Pawlik, „Night in Calisia”, Licomp Empik Multimedia – LEMCD 014, 2012.

wadził szwajcarski psychiatra Paul Eugen Bleuler (1857-1939). Wydaje się, że pojęcie to jest stworzone dla muzyki, nie tylko jazzowej.

Kolejnym aspektem jest „polityczno-społeczne” zaplecze historyczne. Może to służyć tak pożądanym w procesie edukacji powiązaniom z innymi przedmiotami. Związek jazzu z historią najnowszą jest bardzo duży, zarówno w kraju jego powstania, jak i u nas.

W Stanach Zjednoczonych jazz, tworzony przez afroamerykanów, rozwijał się w ścisłym związku z zachodzącymi przemianami społecznymi. Miało to szczególne znaczenie w czasach free jazzu, który był „wolny od więzów tradycyjnej harmoniki, często też wolny od schematów formalnych i stałego beatu”²³. Dyskryminacja rasowa determinowała życie większości najwybitniejszych czarnoskórych jazzmanów. Szczegółowy opis tego haniebnego procederu można znaleźć w biografii Billie Holiday²⁴.

W Europie Środkowo-Wschodniej, a zwłaszcza w Polsce, muzyka jazzowa miała jeszcze inne znaczenie. W latach stalinowskich była przez komunistyczne władze zakazana jako przejaw kultury imperialistycznej. Takie podejście było jednym z narzędzi wojny ideologicznej. Dla „normalnych” ludzi natomiast jazz był symbolem wytęsknionej wolności i był niemal jej synonimem. Do 1956 roku istniało coś, co można nazwać jazzowym podziemiem. Odbywały się tajne koncerty i *jam session*, często w prywatnych mieszkaniach. My Polacy, z naszym wręcz narodowym kultem wolności i wiekowymi tradycjami konspiracji, doskonale potrafiliśmy pokonać przeciwności i odnaleźć się w tej sytuacji. Od okresu „odwilży” jazz był już legalny i rozwijał się u nas jak w żadnym innym kraju bloku wschodniego. Komunistyczna władza wprawdzie nie sprzyjała zbyt tej muzyce, jednak antyzachodnia zimnowojenna retoryka tylko inspirowała ciągle zwiększającą się popularność kultury Zachodu. Od lat sześćdziesiątych (pomimo problemów, choćby z otrzymaniem paszportów) polscy jazzmani koncertowali za granicą, choć nie tak często, jak to mogło być ze względu na wysoki poziom ich twórczości.

Zgłębiając dalej historię tego gatunku, należy zwrócić uwagę na ciekawy stosunek muzyków klasycznych do jazzu. Do lat osiemdziesiątych w znakomitej większości środowisko to było niechętne jazzowi. Można snuć przypuszczenia co do przyczyn takiego zachowania. Czy było ono skutkiem lęku przed nieznanym? Czy może pokłosiem antyimperialistycznej propagandy? Bardzo trafnie i dowcipnie scharakteryzował ten stan Patrick Suskind w swej książce pod tytułem *Kontrabasista*. Opisując rolę kontrbasu, przy okazji, w skarykaturowanej formie, wyraził opinię klasyków o jazzie i rocku:

„[...] trudno sobie wyobrazić mianowicie orkiestrę bez kontrbasu. Można nawet powiedzieć, że orkiestra z samej definicji zaczyna się tam, gdzie jest kontrabas. Są orkiestry bez pierwszych skrzy-

²³ J. E. Berendt, J. Ernst, *op. cit.*, s. 501.

²⁴ J. Blackburn, *Billie Holiday. Biografia*, Warszawa 2007.

piec, bez instrumentów dętych, bez kotłów, bez wszystkiego. Ale nie bez kontrabas. Chcę przez to powiedzieć, że kontrabas jest po prostu w orkiestrze najważniejszy. [...] Jest podstawą całej orkiestry, na której dopiero mogą się oprzeć inne instrumenty i sam dyrygent. Mówiąc obrazowo, bas jest fundamentem, na którym się ten cały wspaniały gmach wznosi. A kiedy go zabraknie, powstaje czysta muzyczna wieża Babel, Sodoma i Gomora, i nikt już właściwie nie wie, po co właściwie gra. Niech pan zapyta muzyka z orkiestry, kiedy zaczyna pływać! Niech pan zapyta! Otóż, gdy nie słyszy kontrabas. Kompletnie fiasko. W orkiestrze jazzowej widać to jeszcze wyraźniej. Mówiąc obrazowo, orkiestra jazzowa rozpada się z wielkim hukiem jak granat, kiedy milknie kontrabas. Innym muzykom wszystko wydaje się naraz pozbawione sensu. Nawiasem mówiąc, ja sam odrzucam jazz, rocka i te rzeczy. Jako artysta cenię klasyczne piękno, dobro i prawdę, i przed niczym nie bronię się bardziej niż przed anarchią wolnej improwizacji”²⁵.

Powód takiego traktowania mógł być prozaiczny i dość małostkowy. Klasycy po prostu zazdrościli jazzmanom tłumów na koncertach oraz żywiołowego i spontanicznego odbioru ich muzyki. W praktyce sprzyjało to jeszcze większemu zainteresowaniu tą muzyką, na którą krytycznym okiem patrzyli nauczyciele i wykładowcy w szkołach i akademiach muzycznych. Znowu zadziałał efekt „zakazanego owocu”. Dziś to niechętnie nastawienie zanikło. Jazz jest oficjalnie uznawany za pełnowartościową muzykę koncertową i dyscyplinę akademicką.

Warsztaty słuchania muzyki jazzowej

Jeden z bloków tematycznych realizowanych w Instytucie Muzyki UMCS podczas warsztatów wymiany doświadczeń w ramach projektu „Profesjonalizm w edukacji muzycznej...” poświęcono muzyce jazzowej. Celem tego działania było ukazanie zarysu historii tego gatunku, zapoznanie studentów – przyszłych nauczycieli muzyki – ze sposobami przybliżania uczniom tej jakże fascynującej i nieustannie rozwijającej się muzyki.

Analizując dokument podstawy programowej kształcenia ogólnego²⁶ pod kątem treści poświęconych muzyce jazzowej, należy stwierdzić, że na obu poziomach kształcenia szkolnego – tj. szkoły podstawowej i gimnazjum – znacząco wyeksponowano jej obecność. Uczniowie klas 4-6 powinni odbierać muzykę w sposób świadomy i słuchać wybranych dzieł literatury muzycznej, które są reprezentatywne dla tego gatunku muzyki. W treściach kolejnego etapu kształcenia, tj. gimnazjum, muzyka jazzowa jest eksponowana dwukrotnie, po raz pierwszy jako wskazanie osiągniętych w toku kształcenia umiejętności rozróżniania wybranych rodzajów muzyki jazzowej oraz po raz drugi jako nabywanie umiejętności wartościowania różnych kierunków muzyki jazzowej²⁷.

²⁵ P. Suskind, *Kontrabasista i inne utwory*, Warszawa 2007, s. 70–71.

²⁶ *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 7, MEN Warszawa 2008, s. 30.

²⁷ *Ibid.*, s. 32-33.

Przedstawiając z kolei treści podręczników szkolnych dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dla szkoły podstawowej, należy stwierdzić, że nie znajdujemy tam zbyt wielu propozycji utworów czy też tematów poświęconych muzyce jazzowej, choć w każdym nich jej obecność jest zaznaczana. Nieco bogatszy repertuar i szerszy zakres treści znajduje się w podręcznikach gimnazjalnych, które opisują historię muzyki jazzowej, jej gatunki, sylwetki słynnych instrumentalistów i wokalistów, zespoły, składy i charakterystykę polskiej muzyki jazzowej.

Wnikliwe poznawanie utworu muzycznego to jego muzyczne doświadczenie połączone z przyswajaniem wiedzy o nim²⁸. Zatem zapoznawanie młodych ludzi z jazzowymi tajnikami powinno odbywać się na podstawie analizy starannie wyselekcjonowanych przykładów muzycznych i być poprzedzone kompetentnym merytorycznie wprowadzeniem, adekwatnym do wieku i poziomu uczniów.

Podczas warsztatów zaprezentowano kilkadziesiąt przykładów różnorodnych utworów jazzowych, we fragmentach bądź w całości, zwracając uwagę na ważne elementy, takie jak rola improwizacji w muzyce jazzowej, znaczenie rytmów synkopowanych w słuchanych utworach, składy zespołów, budowa formalna tych kompozycji, brzmienie instrumentów, głosów solowych.

Jako przykład brzmienia klasycznego big bandu jazzowego warto zaproponować archetypiczne nagrania orkiestry Counta Basiego, w tym takie utwory, jak: *Whirly-Bird* i *Li'l Darlin'* z płyty „Atomic Mr. Basie”²⁹ czy *All of Me* z płyty „Sinatra at the Sands”³⁰. W celu przedstawienia sylwetki Milesa Davisa można wykorzystać utwór *So What* z płyty „Kind Of Blue” oraz pochodzący z ostatniego okresu jego twórczości *Time After Time* z płyty „Live Around The World”³¹. Z kolei przedstawieniu jazzu fusion posłużyć może *Black Market* zespołu „Weather Report” z Jaco Pastoriusiem z płyty „8:30”³². Uniwersalność języka jazzu znajduje swe odbicie we współpracy jazzmanów z artystami spoza jazzowego kręgu. Dowodem na to jest choćby twórczość Joni Mitchell, co można zilustrować utworem *Coyote* z płyty „Shadows and Light”³³ nagrany z udziałem Pata Metheny'ego, Lyle'a Maysa, Michaela Breckera, Jaco Pastoriusa i Dona Alias.

Polski jazz zaprezentować można na przykładzie tytułowego *Winobranie* z płyty Zbigniewa Namysłowskiego³⁴, także *Quarrel of the Roman Merchants*

²⁸ M. Przychodzińska, B. Smoleńska-Zielińska, *Bliżej muzyki. Przewodnik metodyczny*, Warszawa 2009, s. 7

²⁹ Count Basie, „Atomic Mr Basie”, Columbia ♪ 33SX 1084, 1958.

³⁰ „Sinatra at the Sands”, Leico Record ♪ PLS-3136, 1967.

³¹ Miles Davis, „Live Around the World”, Warner Bros. Records ♪ 9362 46032-2, 1996.

³² „Weather Report”, „8:30”, Columbia ♪ PC2 36030, 1979.

³³ Joni Mitchell, „Shadows and Light”, Elektra/Asylum Records, 7559-60590-2, 1980.

³⁴ Zbigniew Namysłowski, „Winobranie”, Muza Polskie Nagrania – SX 0952, 1973.

z płyty „Night in Calisia” Włodka Pawlika oraz *Nadzieją smutnego serca* z najnowszej płyty tria Włodzimierza Nahornego – „Hope”³⁵.

Podane tu przykłady są jedynie autorską propozycją, jaką studenci – przyszli nauczyciele – mogą wykorzystać. Pozostaje mieć nadzieję, że rozbudzone zainteresowania muzyką jazzową przyczynią się do głębszych fascynacji tym gatunkiem i otworzą w młodych odbiorcach potrzebę głębszego jej poznawania.

Spis płyt przywołanych w tekście

- A Collective Improvisation by the Ornette Coleman Double Quartet, „The Free Jazz”, Atlantic ♪ SD 1364, 1961.
 Count Basie, „Atomic Mr. Basie”, Columbia ♪ 33SX 1084, 1958.
 John Coltrane, „Ascension”, Impulse! ♪ AS-95, 1965.
 Joni Mitchell, „Shadows and Light”, Elektra/Asylum Records, 7559-60590-2, 1980.
 Miles Davis, „Birth of the Cool”, Capitol Records ♪ T-762, 1956.
 Miles Davis, „Bitches Brew”, Columbia, PG 26, 1969.
 Miles Davis, „Kind of Blue”, Columbia, CL 1355, 1959.
 Miles Davis, „Live Around the World”, Warner Bros. Records ♪ 9362 46032-2, 1996.
 Nahorny Trio, „Hope”, Confiteor 008, 2014.
 „Sinatra at the Sands”, Leico Record ♪ PLS-3136, 1967.
 Weather Report, „8:30”, Columbia ♪ PC2 36030, 1979.
 Włodek Pawlik, „Night in Calisia”, Licomp Empik Multimedia – LEMCD 014, 2012.
 Zbigniew Namysłowski, „Winobranie”, Muza Polskie Nagrania – SX 0952, 1973.

³⁵ „Nahorny Trio”, „Hope”, Confiteor 008, 2014.

Beata Dąbrowska

Specyficzne relacje i zależności między współwykonawcami dzieła wokально-instrumentalnego

Amatorskie muzykowanie w chórach i różnego rodzaju zespołach to niezwykle cenny w dzisiejszych czasach sposób na uczestnictwo w kulturze i edukacji muzycznej. Grupy te, często posiadające wieloletnią tradycję, generują bogatą działalność artystyczną, niejednokrotnie wykraczającą poza ruch amatorski. Jednocześnie uczestnictwo w nich może zaspokoić wiele potrzeb, związanych z procesem porozumiewania się, towarzyszącym nam przez całe życie i stanowiącym podstawę tworzenia się wszelkich relacji¹.

Najważniejszym przejawem uczestnictwa chórów w profesjonalnym życiu muzycznym jest udział w koncertach wokально-instrumentalnych. Duża liczba wykonawców w tego rodzaju koncertach przyczynia się do występowania wielorakich powiązań między partnerami oraz mnogości stanów emocjonalnych, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

W tytule świadomie użyto dwóch określeń: „relacje” i „zależności”, pomimo iż wydaje się, że w tym kontekście słowa te mają bardzo zbliżony sens. Jednak „relacje” rozumiemy tu jako relacje interpersonalne – czyli interakcje zachodzące między współwykonawcami; „zależności” zaś jako wzajemne uzależnienia, wynikające z zależności zawodowej lub z pełnionych ról. Często badacze podkreślają znaczenie punktu widzenia jako determinanta poglądów i zachowań². Również role zawodowe, postrzegane jako rodzaj wykonywanej pracy, decydują o sposobie widzenia świata, a nawet rządzą naszą percepcją³. W związku z tym łatwo można przewidzieć, że spojrzenie na problem relacji i zależności będzie ulegało zmianie, stosownie do roli, jaką dana osoba pełni w opisywanej grupie.

Tego typu problematyka została przedstawiona w formie wykładu studentom Instytutu Muzyki UMCS w 2011 roku podczas realizowanych warsztatów z zakresu prowadzenia zespołów wokalnych w ramach projektu „Profesjonalizm w edukacji muzycznej. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS”.

¹ R. B. Adler, L. B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, (przeł.) G. Skoczylas, Poznań 2011, s. 7.

² *Ibid.*, s. 105.

³ *Ibid.*, s. 106.

Na podstawie obserwacji i własnych doświadczeń w niniejszym artykule podejmę próbę omówienia poruszanych kwestii z perspektywy:

- chórzysty – biorąc pod uwagę doświadczenia chórzysty z lat studenckich i „postudenckich”; następnie jako chórzysty i korepetytora; w końcu jako samodzielnego dyrygenta przygotowującego chór do koncertu dyrygowanego przez innego dyrygenta (i jednocześnie występującego w roli chórzysty z własnym zespołem na koncercie);
- dyrygenta przygotowującego chór do koncertu oratoryjnego;
- dyrygenta przygotowującego cały aparat wykonawczy i dyrygującego koncertem.

W swojej pracy artystycznej miałam przyjemność przygotować do wykonania kilkadziesiąt koncertów wokально-instrumentalnych i kilkanaście razy dyrygować całością aparatu wykonawczego. Zwykle te koncerty, którymi sama dyrygowałam, miały dużą rangę dla mnie i mojego chóru (jubileusze, nasze własne projekty, koncerty w ramach moich przewodów kwalifikacyjnych itp.). Doświadczenia, na których się opieram, umożliwiają mi wypowiedzanie się na temat pracy z chórem amatorskim oraz profesjonalnymi solistami i zawodową orkiestrą.

Relacje, które mogą wystąpić podczas wykonania dzieła wokально-instrumentalnego

Relacje występujące podczas artystycznego przedsięwzięcia, jakim jest wykonanie dzieła wokально-instrumentalnego, można porównać do zależności powstających podczas każdej pracy zespołowej. Wielu badaczy uważa, że praca w zespole jest istotą prawie każdej działalności zawodowej, a dobre relacje osobiste wpływają na sprawne funkcjonowanie zespołu⁴. Twierdzenia te z pewnością można przenieść na interesujący nas grunt. Wiele prawidłowości występujących w grupie podczas pracy zawodowej znajdziemy także w sytuacji amatorskiego muzykowania. Dostrzeżemy podział ról oraz różne rodzaje porozumiewania się, tworzące relacje oficjalne i nieformalne. Porozumiewanie się oficjalne można podzielić na oddolne, obejmujące kontakty podwładnego z szefem; porozumiewanie odgórne obejmuje wiadomości od przełożonych do podwładnych, np. uzasadniające wykonanie lub sposób wykonania czynności; porozumiewanie poziome – między osobami niepozostającymi w zależności służbowej, lecz dotyczące spraw służbowych. Pozostaje także porozumiewanie się nieformalne, opierające się na przyjacielskich stosunkach i wspólnych interesach zawodowych i osobistych⁵. Analizując te stwierdzenia łatwo zauważyć analogie: kontakty chórzysty z dyrygentem, wiadomości przekazywane

⁴ *Ibid.*, s. 424.

⁵ *Ibid.*, s. 418–419.

przez dyrygenta za pośrednictwem chórmistrza, rozważania dotyczące problemów wykonawczych toczone się między chórzystami, wreszcie prywatne, nieformalne kontakty między zaprzyjaźnionymi członkami chóru.

W wykonaniu dzieła wokalnie-instrumentalnego (oraz przygotowaniu wykonania) najczęściej biorą udział soliści, chór lub chóry, chórmistrz, orkiestra i dyrygent. W związku z tym relacji zachodzących podczas prób i koncertu nie można ograniczyć wyłącznie do kwestii kontaktów chóru i dyrygenta. Można przyjąć, że poszczególne relacje tworzą się na następujących poziomach:

- chórzysta–dyrygent;
- chór–członkowie orkiestry;
- chór–soliści;
- orkiestra–soliści;
- orkiestra, soliści–dyrygent;
- chór–chór;
- dyrygent przygotowujący chór–dyrygent całości wykonywanego dzieła

Relacja chórzysta–dyrygent

Dyrygent „macierzysty”, czyli na stałe pracujący z zespołem, zwykle wzbudza pozytywne emocje. Jeśli członek chóru nie polubi dyrygenta, to przeważnie rezygnuje z tej współpracy. Chórzyci lubią być doceniani przez własnego dyrygenta, źle znoszą krytykę przy wszystkich wykonawcach, często są zazdrośni o brak uwagi ze strony dyrygenta, który na próbie całościowej musi myśleć o wszystkich wykonawcach. Dyrygent chóru powinien przygotować zespół również psychologicznie do pracy z orkiestrą i solistami. Szczególnie dotyczy to zespołów o małym doświadczeniu. Członkom zespołu należy więc uświadomić potrzebę pewnego rodzaju samodzielności i zaradności podczas próby i koncertu, ponieważ dyrygent, poza partią chóralną, musi czuwać nad szeregiem innych elementów wykonania. W repertuarze *a cappella* chórzyci są otoczeni całą uwagą prowadzącego, zaś podczas koncertu oratoryjnego, gdy współwykonawcami są jeszcze inne grupy, jego uwaga musi być podzielona. Często próby całościowe do utworów wokalnie-instrumentalnych pozostawiają pewnego rodzaju niedosyt. Chórzysta i dyrygent mają świadomość, że można by jeszcze wiele rzeczy poprawić, ale po prostu zabrakło czasu, gdyż trzeba było się zająć innymi, ważniejszymi elementami wykonania. Dyrygent „macierzysty” najczęściej jest postrzegany pozytywnie, zwykle wszyscy są mu autentycznie oddani, ale jest też znany i przewidywalny, a tym samym nie wzbudza zbyt wielkich emocji.

Dyrygent „obcy”, przeważnie „symfonik”, incydentalnie występujący na koncercie z zespołem, z którym na co dzień nie pracuje. Najczęściej wzbudza emocje, ciekawość i spore oczekiwania. Rozczarowanie w zespole następuje wówczas, gdy dyrygent jest nieprzygotowany; nie zajmuje się kompletnie chórem; nie stawia

mu żadnych wymagań i godzi się całkowicie z tym, co usłyszał; lekceważy zespół amatorski („bo wy i tak lepiej nie potraficie”); jest nieprzyjemny podczas pracy, krzyczy i straszy, ma nieuzasadnione pretensje. W chórze natychmiast pojawiają się nieprzyjemne komentarze, wzrasta napięcie emocjonalne. Zespół też w pewnym sensie „zamyka się” na uwagi, co skutkuje niemożnością poprawienia błędów. Można założyć, że dyrygent obcy, jeśli zechce i potrafi, może wyegzekwować od chóru amatorskiego dużo więcej niż jego własny dyrygent. Zespół bowiem chce się popisać, sprostać wymaganiom i wyjątkowo ceni sobie profesjonalne traktowanie.

Relacja chór–orkiestra

Spotkanie chóru amatorskiego z orkiestrą zawodową zawsze ewokuje pewne emocje. Ich sytuacja jest zupełnie różna – dla chóru amatorskiego próby i koncert filharmoniczny stanowią wyjątkowe święto, zaś członkowie orkiestry wykonują swoje zawodowe obowiązki. Pomiędzy orkiestrą a chórem można zauważyć element rywalizacji – dotyczy to kwestii dynamicznych, a często także zainteresowania dyrygenta. Skutkiem tego mogą być nieprawidłowości w wykonaniu, przeważnie polegające na forsowaniu dynamiki. Poza tym zdarza się, że chór jest traktowany „z przymrużeniem oka” przez muzyków orkiestry (Fot. 1). Żartobli-



Fot. 1. Koncert *Muzyka W. A. Mozarta* w Wirydarzu Klasztoru Dominikanów, Lublin 2012, Chór Kameralny Towarzystwa Muzycznego i Orkiestra Trybunału Koronnego, dyrygent Przemysław Stanisławski, (wyk.) Wiaczesław Kostko.

we komentarze mogą wywołać nieprzyjemne doznania. Jednakże czasami można usłyszeć pochwały z ust instrumentalistów. Mają one dużą wartość dla chóru amatorskiego. Ogólnie rzecz ujmując, podczas tego rodzaju współpracy nie dochodzi zwykle do nadmiernej integracji czy poufalości.

Relacja chór–soliści

Pierwsza próba z solistami zwykle oczekiwana jest z niecierpliwością. Osoby solistów wzbudzają zawsze ciekawość. W każdym chórze amatorskim (w którym gromadzą się przecież miłośnicy muzyki i śpiewu) znajdują się osoby o szerokich kompetencjach muzycznych nabytych drogą własnych starań. Często osoby te są rzeczywiście doskonale osłuchane, posiadają bogate, wyrafinowane kolekcje płyt i doskonałą orientację co do wykonawców. Bywa, że akceptacja osoby solisty nie zawsze jest możliwa. Ale na ogół soliści przyjmowani są przez chór z życzliwością. Tylko brak przygotowania do koncertu powoduje zdecydowaną wrogość – chór zgorszony jest tym, że profesjonaliści mogą lekceważyć swój zawód. Ze strony solistów przeważnie spotykamy „życzliwy dystans” i rzadko zauważamy potrzebę bliższego kontaktu, tak podczas próby, jak i przerwy.

Relacja orkiestra–soliści

W tym przypadku rzadko występuje bliższy kontakt, raczej jest zachowany służbowy dystans. Soliści przeważnie są gośćmi, często z innego miasta. Bliższe relacje obserwujemy wyjątkowo, obowiązuje nawet pewna poza, niepozwalająca na bliższe kontakty o charakterze towarzyskim czy nawet służbowym. Soliści jakby odgradzają się od pozostałych wykonawców, dając do zrozumienia, że ich rola w tym spotkaniu jest wyjątkowa.

Relacja orkiestra i soliści–dyrygent

Tutaj też obowiązują pewne kanony zachowań, jednakże różniące się nieco między sobą. Często dyrygent traktuje solistów z największą estymą. Jeśli w pełni spełniają jego oczekiwania, to jest uzasadnione. Jeśli zaś widocznie nie jest z nich zadowolony, powoduje u wszystkich niesmak i objawia się głównie plotkami i komentarzami podczas przerw.

Relacja dyrygent–orkiestra wydaje się najbardziej jednoznaczna. Po prostu obie strony są przyzwyczajone do utartego schematu określającego podział ról. Inaczej, gdy przed orkiestrą staje chórmistrz, który w środowisku ma określoną

pozycję i rolę. Spotkać możemy wtedy nie zawsze pełne zaufanie (mam na myśli zaufanie muzyczne), często całkowicie nieuzasadnione. Ale rzadko w profesjonalnych orkiestrach jest okazywane jawne lekceważenie – po prostu muzycy orkiestry przyzwyczajeni są do pracy ze zmieniającymi się często dyrygentami i postępują schematycznie.

Relacja chór–chór

Podczas wykonań z udziałem dwóch lub kilku chórów często spotykamy postawę „my umiemy lepiej”. Za wszelkie niedociągnięcia i niedokładności odpowiedzialni są „ci drudzy”. Sytuacja pogarsza się, gdy za pulpitem stoi dyrygent jednego z chórów uczestniczących. Wtedy z całą pewnością pojawi się postawa: „dlaczego on/ona prowadzi całość, a nie nasz dyrygent (wiadomo – lepszy)”. Nie zawsze te uwagi są werbalizowane, ale wiemy, że wszyscy (lub prawie wszyscy) chórzyci tak myślą, kwestie te należy rozpatrywać głównie w sferze emocji. Podobnie jak kwestię konkurencji, polegającą np. na nadmiernym eksponowaniu dynamicznym określonych głosów i udowodnianiu, że są one przygotowane lepiej. Jednak chóry przecież współpracują ze sobą. A poczucie przynależności do grupy to w tym przypadku duża zaleta, ponieważ może generować większą staranność w wykonywaniu muzyki. Podobnie jak większa akceptacja dla poczynań własnego dyrygenta – co świadczy o zaufaniu, jakim darzą go jego podopieczni.

Pisząc o relacjach między różnymi chórmi, nie można zapomnieć też o interakcjach zachodzących w jednym zespole. Tutaj też występuje konkurencja, chęć zajęcia ważnego miejsca w zespole, ostracyzm stosowany wobec „gorszych” wokalnie czy muzycznie itp. Są to zjawiska typowe dla każdej grupy społecznej, a zespół bardzo jednoczy się podczas wykonań z udziałem solistów i orkiestry. Wszyscy solidarnie pracują na dobre imię chóru.

Relacja dyrygent całości–dyrygent chóru

Pojawia się wówczas, gdy przygotowujemy zespół do koncertu, którym nie dyrygujemy. Chórmistrz w większości przypadków podchodzi do tego z największą starannością. Pozostając niejako „w ukryciu”, z dużym zaangażowaniem emocjonalnym uczestniczy w próbach. Niejednokrotnie, słysząc błędy, myśli sobie „ja bym to lepiej od nich wygzekwował”. Niestety, musi oddać komuś innemu pałeczkę pierwszeństwa oraz swój zespół. Dlatego oczekuje od dyrygenta całości:

- zauważenia, a nie ignorowania;
- współpracy, a nie druzgocącej krytyki;

- stawiania wymagań, ale tych możliwych do wykonania w chórze amatorskim;
- docenienia wysiłku zespołu i zaufania do niego;
- i zwykłej życzliwości dla wszystkich wykonawców.

Często w gronie chórmistrzów krytykuje się zbyt „zawodowe” podejście dyrygentów do koncertów oratoryjnych z udziałem chórów amatorskich. Ideał stanowi połączenie profesjonalizmu za świeżością emocjonalną. Praca chórów amatorskich to ogromny wysiłek zarówno członków zespołu, jak i dyrygenta oraz dowód na głębokie zainteresowanie i umiłowanie muzyki. Zespoły amatorskie wkładają w tę pracę wiele starań, ambicji i wreszcie emocji.

Nawet dosyć ogólna analiza relacji występujących w grupie wykonawców dzieła wokально-instrumentalnego pozwala zauważyć prawidłowości dotyczące funkcjonowania grup społecznych. W każdej sytuacji kształtuje się struktura grupy, zaś łatwo w niej wyróżnić role, normy nakazowe, hierarchie pozycji społecznych, spójność czy sieć komunikacji⁶. Dostrzegamy także zachowania charakterystyczne dla występujących równolegle kilku grup. Pojawiają się element rywalizacji, zachowania antyspołeczne, a nawet wrogie nastawienie⁷.

Współpraca tak wielu osób pełniących odmienne role, posiadających różne osobowości, zróżnicowane poglądy na sztukę i kulturę, zawsze będzie generować problemy na płaszczyźnie relacji między nimi. Jest to więc znaczący obszar, który można poddać badaniom. Uzyskane wyniki mogą ułatwić pracę zarówno dyrygentom, jak i wszystkim członkom muzycznych zespołów wykonawczych.

Uwagi końcowe

Duża różnorodność relacji interpersonalnych, występująca podczas wykonania dzieła wokально-instrumentalnego, może stanowić źródło badań i analiz dla psychologów społecznych. Zespoły chórálne czy orkiestrowe, zarówno amatorskie, jak i profesjonalne, na pewno są grupami interesującymi badawczo. Jednak pomimo tak bogatego aparatu wykonawczego, jaki stanowią soliści, chóry, orkiestra, dyrygent, nie można zapomnieć o innym aspekcie wykonania – reakcji odbiorcy muzyki. Relacja wykonawcy–publiczność pozostaje jedną z najważniejszych, nadaje sens muzycznym działaniom (Fot. 2).

⁶ D. T. Kenrick, S. L. Neuberg, R. B. Cialdini, *Psychologia społeczna*, (przeł.) A. Nowak, O. Waśkiewicz, M. Trzebiatowska, M. Orski, Gdańsk 2002, s. 608–609.

⁷ E. A. Timothy, D. W. Robin, M. Akert, *Psychologia społeczna*, (przeł.) Z. Kowalik, Poznań 1997, s. 386.



Fot. 2. I Festiwal Chórów Miast Partnerskich, Lublin 2013, połączone chóry festiwalu i Orkiestra Trybunału Koronnego, dyrygent Urszula Bobryk (wyk.) Katarzyna Link.

Słuchacze kochają dzieła wokally-instrumentalne, takie wykonania sprawiają, że w sali koncertowej znajduje się komplet publiczności. Koncerty te, znacznie częściej niż symfoniczne, wyzwala u odbiorców duże emocje. Tym bardziej, gdy w wykonaniu uczestniczą chóry amatorskie. Ich śpiew nie musi być idealny pod względem technicznego wykonania. Warunkiem akceptacji przez publiczność jest zaangażowanie i emocje płynące z estrady. Wtedy drobne mankamenty przechodzą niezauważone.

Ważnym zadaniem dyrygentów chórów jest właściwy dobór repertuaru – pamiętajmy, że zwykle tylko chór wśród wykonawców pozostaje amatorski. Nie narażajmy go więc na niezawinione niepowodzenie, bo to zwykle właśnie amatorski zespół wykazuje najwięcej przeżyć emocjonalnych związanych z przygotowaniem do koncertu i ponosi najwięcej związanego z nim wysiłku organizacyjnego. Fakt ten ma swoje konsekwencje. Stawiamy więc poprzeczkę wysoko, ale nie za wysoko. Z pewnością poczucie komfortu spełnienia oczekiwań sprawi, że do koncertów wokally-instrumentalnych nasze chóry będą podchodzić z entuzjazmem. Publiczność zaś doceni walory wykonania i chętnie będzie uczestniczyć w szczególnym zjawisku powiązania ruchu amatorskiego z profesjonalnym.

Monika Mielko-Remiszewska

Przedmiot „zespół wokalny” w kształceniu studentów edukacji muzycznej

„Śpiewanie w chórze to sposób na szczęśliwe życie¹”. To interesująca teza, która poparta jest wypowiedziami śpiewaków:

„W chórze jest taka energia, taka inteligencja emocjonalna i śpiewacza, że nawet gdyby każdy z nas w pojedynkę śpiewał i połączylibyśmy to potem, nie dałoby to takiego efektu, jaki jest w chórze [...]. Po wieczornej próbie następnego dnia rano idę do pracy z uśmiechem. Myślę, że gdybym nie śpiewał, moje otoczenie miałoby ze mną trudniej”,

czy:

„Chór [...] działa jak terapia. Pod koniec tygodnia ledwo żyję, wcale nie chce mi się iść na próbę, ale jak już się tu dowlokę, to dostaję taką dawkę energii, że wychodzę w podskokach, sunę nad ziemią, a potem z tego ożywienia nie mogę spać w nocy”²

Takie wypowiedzi mogą uskrzydlić każdego chórmistrza.

„*Śpiewasz w chórze – zyskujesz zdrowie, energię, lepszy sen, otwierasz się na innych, wzmacniasz emocjonalnie, jesteś zdrowszy, szczęśliwszy*” – twierdzą znawcy problematyki³. Z pewnością, w tym swoistym fenomenie, którego chórzyci doświadczają na co dzień, ma swój olbrzymi udział dyrygent. Dobry dyrygent. Bo badania i praktyka pokazują także i drugą stronę medalu: bez rzetelnej pracy chórmistrza, popartej głęboką znajomością dziedziny i praktycznego przygotowania, na takie efekty raczej nie należy liczyć. Wiedzą o tym doświadczeni pedagodzy kierunku realizowanego w Instytucie Muzyki UMCS „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej”. Swoje pedagogiczne i artystyczne starania koncentrują na dodawaniu do talentu studentów szerokiej wiedzy ogólnomuzycznej i takich umiejętności, aby postawiona na wstępie teza stała się udziałem zainteresowanych tą dziedziną. Kształcenie jest wszechstronne: każdy przedmiot i moduł wzbogaca studenta, rozwija jego zdolności, jego osobowość, pomaga „kielkować”, ewoluować i pogłębiać pasję.

Z pewnością przyczyniają się do tego rozwoju warsztaty muzyczne, a wśród nich zajęcia z zespołu wokalnego prowadzone na III roku, kiedy to student ma za

¹ K. Mołęda, *Trzy cztery raz*, „Wysokie obcasy”, nr 8, 23.02.2013, s. 17.

² K. Mołęda, *Śpiewanie w chórze to sposób na szczęśliwe życie*, „Wysokie obcasy”, nr 10, 7.03.2013, s. 15.

³ *Ibid.*

sobą kilka semestrów dyrygowania, czytania partytur, śpiewu solowego, chóru, kształcenia słuchu, historii i literatury muzycznej, metodyki, pedagogiki, psychologii i innych, pogłębiających kompetencje artystyczne zajęć. Wszystkie okazują się bardzo przydatne, odczuwalnie brakuje jednak praktyki.

Głównym celem warsztatów jest przygotowanie studentów do prowadzenia chóru na różnych szczeblach edukacji szkolnej i pozaszkolnej, przez praktyczne pogłębianie kilku ważnych zagadnień. Wśród nich: właściwe przeprowadzenie rozśpiewki, dobór odpowiedniego repertuaru, sposoby rozczytywania utworów, praca dyrygencka nad całością oraz umiejętność współdziałania w grupie. Aktywność zawodowa przyszłego dyrygenta dotyczyć może zarówno współpracy z dziećmi, młodzieżą, jak i osobami dorosłymi, ale do każdego przypadku konieczne jest zaangażowanie, cierpliwe budowanie wspólnoty chóralnej, dobrej atmosfery, odpowiedzialności, bliskości i poczucia przynależności do grupy. Przekazanie tak wielu treści nie jest łatwe – liczba godzin przeznaczonych na zrealizowanie programu (15 godzin dla jednej grupy) jest, niestety, niewystarczająca.

Rozśpiewanie – cel i sposoby realizacji

Istnieją dwa zasadnicze cele rozśpiewania chóru: pierwszym jest praca nad doskonaleniem głosów, ich prawidłową emisją, a drugim przygotowanie zespołu do wykonania wybranych utworów⁴. Dyrygent powinien zastosować tu ćwiczenia, by mieściły się one w długofalowej wizji emisyjnej chóru. Z jednej strony są to ćwiczenia oddechowe, fonacyjne, pobudzające rezonatory, usprawniające działanie aparatu artykulacyjnego, z drugiej zaś ułatwiające chórzystom wykonanie konkretnego utworu, a więc służące opanowaniu problemów związanych z realizacją⁵.

Moje kilkuletnie doświadczenie w prowadzeniu warsztatów na III roku studiów pozwala na stwierdzenie, że studenci, zwłaszcza ci zainteresowani chóralistyką, potrafią już przygotować dobrą rozśpiewkę, która „ułożona jest w sposób logiczny i celowy i uwzględnia przygotowanie wszystkich partii ciała wpływających na prawidłowe i higieniczne posługiwanie się głosem”⁶. A więc: „ćwiczenia rozluźniające, oddechowe, aktywizujące rezonatory, ćwiczenia na wyrównanie samogłosek, na uzyskanie biegłości artykulacyjno-dykcyjnej, obejmujące całą skalę poszczególnych głosów, wreszcie, na utrzymanie pracy rezonatorów głowy w niskich rejestrach altów, barytonów i basów”⁷. Student potrafi też wybrać, utworzyć i dostosować ćwiczenia

⁴ J. Bok, *Rozśpiewanie chóru*, Warszawa 1975, s. 5.

⁵ M. Mielko-Remiszewska, *Musica ecclesiae nova. Twórcze i odtwórcze aspekty pracy dyrygenta podczas realizacji wybranych dzieł sakralnych J. Maklakiewicza, J. Ruttera i P. Łukaszewskiego*, Lublin, 2010, s. 85.

⁶ Z. Bernatowicz, *...Scripta manent. Pozamuzyczne inspiracje w budowaniu świata dźwięków*, Lublin 2013, s. 81.

⁷ *Ibid.*, s. 81–84.

do zaplanowanego repertuaru. Wynika to z dobrego przygotowania teoretycznego, znajomości budowy i możliwości aparatu głosowego, z powiększającej się znacznie z roku na rok literatury przedmiotu, a także z „podglądania” pracy innych dyrygentów. Jednak sporo do życzenia pozostawia sama realizacja rozśpiewki.

Do rozśpiewania zespołu wokalnego zwykle wyznaczana jest kilkuosobowa grupa, każdy student przygotowuje dwie, trzy propozycje, kolejne ćwiczenia są kontynuacją poprzednich. Proponowane zadania wymagają nieustannej korekty i stymulacji nauczyciela: zachęcania studentów do dyrygenckich gestów i, co najtrudniejsze, słuchania i słyszenia czy zadane przez nich polecenia są właściwie wykonane. Najczęściej nie są, w związku z tym nakierowujemy młodych dyrygentów i śpiewaków na poprawianie błędów i krok po kroku pomagamy w osiągnięciu zamierzonego celu. Studenci wykazują się sporą inwencją twórczą, a zaproponowane przez nich ćwiczenia rzeczywiście mogą pomóc w przygotowaniu zespołu do pracy nad wybranymi utworami i płynnie przeprowadzić śpiewaków do kolejnych etapów próby. Większość studentów skrzętnie notuje ćwiczenia kolegów i nauczyciela, wymienia się swoimi propozycjami, tworząc bazę materiałową na przyszłość.

Przykł. 1. Ćwiczenie przygotowawcze do wykonania *Pieśni wieczornej* S. Moniuszki (opr.) A. Żylius

nie - chaj tu śpie - - - wa nie - chaj tu
 4 śpie - - - wa nie - chaj tu śpie - - -
 8 wa nie - chaj tu śpie - - - - - wa itd.

Przykł. 2. Ćwiczenie przygotowawcze do wykonania *Czy powróci* S. Moniuszki (opr.) A. Żylius

o - pu - szczo - ne dziew - cze o - pu - szczo - ne
 5 o - pu - szczo - ne dziew - cze o - pu - szczo - ne
 9 o - pu - szczo - ne dziew - cze o - pu - szczo - ne
 13 o - pu - szczo - ne dziew - cze o - pu - szczo - ne itd.

Przykł. 3. Ćwiczenie przygotowawcze do wykonania *Viva tutte le vezzose* F. Giardiniego

4
Vi - va sem - pre vi - va vi - va Vi - va sem - pre
che da lo - ro sol de - ri - va che da lo - ro itd.

5
vi - va vi - va Vi - va sem - pre vi - va vi - va
sol de - ri - va che da lo - ro sol de - ri - va

Przykł. 4. Ćwiczenie przygotowawcze do wykonania kanonu *Wlaził kotek* S. Moniuszki

5
Wlaził ko - tek na plo - tek i mru - ga Wlaził ko - tek

9
na plo - tek i mru - ga Wlaził ko - tek na plo - tek itd.

i mru - ga Wlaził ko - tek na plo - tek i mru - ga

Metodyka nauczania piosenki

Przedstawienie wybranych sposobów i ich praktycznego wykorzystania w nauce piosenki to właściwie przypomnienie i przyporządkowanie wiedzy z zakresu metodyki nauczania muzyki do pracy w chórze. Zwykle rozpoczynamy od opamiętania utworów jednogłosowych, a tych, w zależności od poziomu trudności utworu, uczymy z pamięci, przy pomocy nut i z nut.

Najbardziej popularnym sposobem nauczania w chórach jest nauka przy pomocy nut – chórzyci korzystają z zapisu muzycznego, choć najczęściej, zwłaszcza na początku swojej „kariery” śpiewaczej, nut nie znają. Mają w partyturach zapisany tekst słowny, na który początkowo zwracają największą uwagę, jednak nauczyciel stara się, aby jego podopieczni obserwowali także linię melodyczną, wskazując na jej kierunek (np. sąsiednie dźwięki postępują w górę lub w dół bezpośrednio po sobie, są w najbliższym sąsiedztwie, są takie same lub występują większe czy mniejsze skoki interwałowe). Dyrygent zwraca też uwagę na charakterystyczne wartości czy ugrupowania rytmiczne, pauzy, podpowiada, jak długo trwają, do ilu je liczymy itp. Chórzysta śpiewający w tak prowadzonym chórze nieświadomie przyswaja sobie wiedzę i zazwyczaj potrafi czytać nuty głosem (zrealizować melodię i rytm), choć nie potrafi nazwać nut. Cieszy szczególnie, że chórzyci reagują na zamierzony lub niezamierzony błąd nauczyciela (zwracając

uwagę, że na przykład za wcześnie schodzimy melodią w dół, ten dźwięk powtarza się więcej razy, tu jest krzyżyk przy nucie itp.).

Nauka z pamięci dotyczy przede wszystkim początkujących i najmłodszych chórzystów. Praca polega na wielokrotności powtórzeń, co z założenia może wydawać się nużące; starania dyrygenta będą skupiały się więc na uatrakcyjnieniu kolejnych powtórek. Dużą popularnością, a zarazem zainteresowaniem studentów, cieszą się propozycje ćwiczeń dla chórów dziecięcych, możliwe do wykorzystania także z innymi grupami wiekowymi.

Nauczyciel prezentuje utwór (najlepiej z pamięci) i po krótkim omówieniu (w zależności od wieku chórzystów pytamy o treść piosenki, jej nastrój, poziom trudności) przechodzi do nauki. Piosenkę dzieli na logiczne fragmenty, które wykonywane będą na zasadzie echa. Stara się operować jak najmniejszą liczbą słów, na korzyść gestów dyrygenckich (zamiast mówić: „teraz ja”, „teraz wy” – wskazuje dłonią na siebie i na grupę, ręką podkreśla kierunek melodii, zaznacza skoki czy określa dynamikę). Warto dodać, że na początku nauczyciel zawsze powtarza fragmenty z grupą.

I tak, rozpoczynamy od zrytmizowanego tekstu, małymi fragmentami (np. a, b, c, d,), na zasadzie echa (duże litery nauczyciel, małe chórzysta):

A – a, B – b, AB – ab, C – c, D – d, CD – Cd, ABCD – abcd.

Oczywiście, w zależności od stopnia trudności, powtarzamy trudniejsze fragmenty więcej niż jeden raz. Aby kolejne powtórzenie nie było nużące wprowadzamy kolejny etap:

Na ruch rąk dyrygenta realizujemy fragmenty piosenki w sposób:

- *piano* – *forte* (Fot. 1, 2)
- *p* – *cresc.* – *forte*
- *f* – *dim.* – *p*
- wysoko – nisko
- nisko – wysoko
- nisko – *glissando* w górę – wysoko
- wysoko – *glissando* w dół – nisko
- palec na ustach mówimy tekst w myślach – „bez palca” mówimy głośno itp. (Fot. 3, 4, 5).

Przy następnym powtarzaniu zrytmizowanego tekstu możemy na przykład zmieniać słowa, uczniowie klaśnięciem dają znać, że nastąpiła niepożądana zmiana tekstu.

Kolejnym etapem jest nauka melodii: znów na zasadzie echa, fragmentami. Ten punkt staje się dużo prostszy, gdyż uczniowie znają już słowa i rytm. Oczywiście zwracamy uwagę na podobieństwa i różnice fraz. Wreszcie, na koniec, dla ćwiczenia pamięci, prosimy o zapisanie tekstu (jeśli oczywiście dysponujemy czasem).



Fot. 1, 2. Powtarzanie w dynamice piano i forte.



Fot. 3, 4, 5. Powtarzanie tekstu wysokim, niskim głosem oraz w myśli.

Zwrócenie uwagi na ekspresję słowno-muzyczną, dynamikę i pozostałe elementy dzieła muzycznego to kolejny etap pracy dyrygenckiej nad piosenką. Dodanie akompaniamentu wykonanego na instrumentach perkusyjnych czy dołączenie elementów ruchu (a studenci mają cały zbiór pomysłów, którymi wzbogacają realizację piosenki) dostarczy dużo radości wykonawcom.

Dobór repertuaru dla różnych typów zespołów

Dbłość o rozwój własny i chóru wiąże się z odpowiednim doбором repertuaru. Powinien on wynikać z „[...] pewnych przesłanek ogólnych i muzycznych,

dotyczących stymulowania rozwojem wrodzonych uzdolnień, zainteresowań, upodobań i umiejętności muzycznych chórzystów”⁸. Z jednej strony dyrygent myśli o utworach, które z przyjemnością będą wykonywali podopieczni, z drugiej bierze pod uwagę realizację własnych marzeń i celów. Do każdego koncertu starannie więc układamy program. Możliwość przygotowania takiego a nie innego programu jest weryfikowana przez tzw. czynnik ludzki, a więc aktualne możliwości i potencjał wykonawców, skład, wielkość zespołu chóralnego i proporcje liczebne w głosach. Muzykalność chórzystów, wrażliwość, inteligencja, technika, pozwalają – lub nie – na odpowiednie opanowanie wybranego dzieła w danym momencie. Pamiętajmy, że możliwości chórzystów mogą zmieniać się zaskakująco szybko (np. w związku z rotacją uczestników chóru). Przy wyborze utworów nie zapominajmy też o odbiorcy – rozwoju jego zdolności percepcyjnych, możliwości poszerzania muzycznych upodobań i o dostarczeniu dobrych wrażeń artystycznych.

Czasami utwór jest przygotowywany „na zamówienie” – dotyczy to większych dzieł wokально-instrumentalnych, z propozycją wystąpienia na profesjonalnej scenie. Często poziom trudności jest dużo wyższy od dotychczasowych, co wzbudza niepokój i lęk dyrygenta, czy zespół podoła wyzwaniu. Tu wiedza, intuicja i elementy ryzyka (wpisane w ten zawód) są nie do przecenienia. Nie bójmy się przesadnie, bo zwykle to, co początkowo wydaje się niemożliwe, za chwilę staje się faktem, daje dużo satysfakcji, a przezwyciężenie trudności technicznych i muzycznych sprawia, że praca nad każdym następnym dziełem idzie dużo szybciej, sprawniej i przynosi dużo radości.

Zespół wokalny studentów III roku w roku akademickim 2012/2013 z radością, ale też odpowiedzialnością i wielkim zaangażowaniem przyjął zaproszenie do udziału w koncercie „Koty za płoty” – pierwszego z cyklu zaplanowanych koncertów. Studenci przygotowali trzy dość proste, ale wymagające dużej dyscypliny utwory, bo czasu na przygotowanie nie było zbyt wiele: krótki, 3-głosowy madrygał *Viva tutte le vezzose* (F. Giardini) przygotowany przez Aleksandrę Bykowską, dwa kanony – spokojny, refleksyjny *Już zmrok zapada* (J. Staden) z dyrygentką Moniką Sławińską, i drugi – wesoły, nieco zapomniany już utwór w opracowaniu S. Moniuszki⁹ – przebój koncertu – *Wlazł kotek na płotek*, wykonany z udziałem publiczności, realizującej za dyrygentką (Aleksandrą Derylak) trzeci głos.

W roku następnym, 2013/2014, zaproszono studentów III roku do przygotowania koncertu pieśni polskiej. Koncert zaplanowany został 13 listopada i połączony był z prelekcją upamiętniającą 95. rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości. Występ taki to duże wyzwanie, ale też świetna okazja do prak-

⁸ A. Grochowalski, *Praca nad pieśnią w chórze szkolnym*, [w:] *Rola nauczyciela – dyrygenta w kształtowaniu poziomu artystycznego chóru*, E. Rogalski (red.), Bydgoszcz 1994, s. 45, 62.

⁹ Czwierogłosowy kanon został opracowany przez S. Moniuszkę, ale skomponowany na podstawie rozpowszechnionej w XIX stuleciu warszawskiej piosenki, zob. *Kanony: antologia*, W. Sołtysik (red.), Warszawa 1998.

tycznej nauki: od wyboru repertuaru, opracowania słowa wstępnego, przez przygotowanie programu koncertowego, wybór wykonawców – solistów i dyrygentów, zaplanowanie scenariusza, wreszcie reżyserię całości, przygotowanie afisza, zaproszeń i programów. Koncert był otwarty dla słuchaczy „z zewnątrz”, trzeba było wziąć pod uwagę także tych, którzy przyjdą tylko ze względu na prelekcję, a zatem program należało dostosować do możliwości percepcyjnych potencjalnego widza i wykonawcy. Zdecydowaliśmy się na następujący program: *Marsz Polonia* w opracowaniu okolicznościowym Marcina Obuchowskiego, trzy pieśni S. Moniuszki *Pieśń wieczorna*, *Czy powróci*, *Dobranoc*, w opracowaniu A. Żylisa, pieśń *Kozak* S. Moniuszki na głos solowy z akompaniamentem fortepianu, oraz piosenki kompozycji i aranżacji M. Obuchowskiego do wierszy W. Broniewskiego: *Monte Cassino* i *Żołnierz Polski*. W tematykę koncertu wprowadził¹⁰ słuchaczy Tomasz Mazur, posługując się bardzo interesującą, choć mało znaną książką *Hymny polskie*¹¹.

Przykł. 5. *Włazi kotek na płotek* – kanon w opracowaniu S. Moniuszki

I



Włazi ko - tek na - pło - tek i mru - ga, Pięk - na to

5

II



pio - sen - ka nie - dłu - ga. Włazi ko - tek na pło - tek

9

III



włazi na - pło - tek na pło - tek - włazi ko -

14



tek, włazi ko - tek na pło - tek i mru - ga, mru - ga.

¹⁰ Opis tego wydarzenia: M. Mielko-Remiszewska, *Koncert pieśni polskiej*, „Wiadomości Uniwersyteckie”, (UMCS), grudzień 2013, s. 56.

¹¹ W. Panek, *Hymny polskie*, wyd. IV, Wołomin 2008.

Realizacja partytury – praca nad utworami chóralnymi

Praca nad utworem rozpoczyna się już podczas pierwszego czytania. Od początku należy zwracać uwagę na wszystkie niemal elementy dzieła muzycznego, zwłaszcza, gdy uczymy z pamięci. Dobrze przygotowany dyrygent powinien być wzorem wykonania, uwzględniającym precyzję intonacyjną, rytmiczną, artykulacyjną, dykcyjną, frazowanie, na które powinien zwracać uwagę podopiecznym na bieżąco. Nawet jeśli chórzyści nie są w stanie natychmiast ich zrealizować, to na pewno spróbują „ogarnąć” wizję dyrygenta. Chodzi o wypracowanie metody pracy związanej z wyczerpaniem chórzystów na wszystkie elementy dzieła, zwłaszcza charakter melodyki, artykulację, intonację (właściwą emisję, szczególnie w trudnych i niewygodnych fragmentach) czy wyrazistą rytmikę. Różna wrażliwość chórzystów na czystość dźwięku powoduje u niektórych znużenie ciągłym powracaniem do tych samych „łatwych” fragmentów, dlatego też pomysłowość dyrygenta w takich przypadkach jest znacząca.

Inwencja studentów w pracy nad zespołem złożonym z nich samych przejawiała się rozpoczynaniem ćwiczenia wybranych fragmentów w tempach przeciwnych od wymaganych w utworze – wolnych, przesadnie wolnych, to znów szybkich i bardzo szybkich, lub w dynamice *pp* i *ff*, zaskakujących crescendach i diminuendach. Nie bez znaczenia było też poczucie humoru prowadzącego, który potrafił szybko i skutecznie rozładować napiętą atmosferę. Przy okazji studenci mogli poćwiczyć technikę dyrygencką. Starali się dobierać najodpowiedniejszy gest, mimikę twarzy, ekspresję ciała, gdyż wszystkie wysiłki dyrygenckie najlepiej weryfikuje praktyka.

Realizując zajęcia w wymiarze 15 godzin w semestrze nie mamy zbyt dużo czasu na pracę nad dziełem, nie wybieramy więc utworów szczególnie trudnych i wymagających. Uczulamy jednak studentów na kilka niezbędnych czynników, a także zdradzamy „przepisy” na właściwe odczytanie nut i tego, co ukryte zostało pomiędzy nimi. Zanim dyrygent rozpocznie drogę przygotowania nowego dzieła, powinien postawić sobie pytania: w jakim stopniu i w jakim zakresie może wykorzystać własną inwencję twórczą, by nadać kompozycji swój autorski rys? Pomocna będzie szczegółowa analiza formalna i dźwiękowa wybranego utworu. Analizujemy kolejno melodykę, metryczność, harmonikę, agogikę, dynamikę, a także formę, obsadę wykonawczą i czas trwania, zajmujemy się też dość szczegółowo tekstem. „Należy zachować duży szacunek do subiektywnego zapisu kompozytora, pożądane wydaje się jednak twórcze podejście do tych elementów, które na to pozwalają, a więc: agogiki, dynamiki, artykulacji, kolorystyki i tekstu”¹². A kiedy pozwalają? Na pewno wówczas, gdy mamy do czynienia ze sprawnym, dobrze przygotowanym zespołem wykonawczym, który może realizować

¹² M. Mielko-Remiszewska., *Musica ecclesiae nova...*, s. 102.

do końca przemyślane zamierzenia twórcze dyrygenta. Wrażliwość chórzystów na frazę barwę nie jest wcale oczywista, ale możliwa, a nawet konieczna do wyćwiczenia. Wreszcie, pojawia się konieczność swobodnej, autorskiej interpretacji, która jest pożądana, gdy nie znajdujemy dokładnych wskazówek kompozytora i można wnioskować, że sam twórca pozwala na ingerencję wykonawcy, zatem „kluczowe zaś wydaje się odkrycie pewnego »kodu«, który wiąże się ze specyficzną atmosferą towarzyszącą kompozytorowi podczas narodzin dzieła. Zrozumienie i empatia mogą okazać się ważnym krokiem do osiągnięcia sukcesu”¹³.

Przygotowanie koncertu, koncert, omówienie efektów pracy zespołu, solistów i dyrygenta

„Dominującą formą pracy artystycznej zespołów chóralnych jest występ przed publicznością. Występy zespołów chóralnych odbywają się bądź w formie samodzielnych koncertów, bądź też stanowią część składową uroczystości okolicznościowych czy [...] wspólnych dla większej liczby wykonawców koncertów”¹⁴. Do tego momentu mamy za sobą następujące etapy pracy: opracowanie programu koncertu i działania wykonawców (dyrygentów, solistów, prowadzącego), roz czytanie utworów opracowanych pod kątem dobrej intonacji, właściwej artykulacji, dykcji, frazowania, ostatecznej interpretacji. Przechodzimy do organizacji koncertu: wspólnie przygotowujemy scenariusz i reżyserię, omawiamy sprawy pozamuzyczne – wejścia zespołu i solistów, umiejscowienie każdego wykonawcy, zachowanie na scenie, proponujemy ciekawy (w miarę możliwości) wystrój sali, właściwe oświetlenie, odpowiednie stroje. Dbalność o szczegóły sprawi, że wszyscy będą spokojni, a słuchacze odbiorą koncert jako udany. Każdym elementem koncertu powinna opiekować się wybrana osoba, a dyrygent jest niezbędnym koordynatorem. Wspólne planowanie, a następnie zapoznanie wykonawców ze scenariuszem jest ważnym krokiem, ale niewystarczającym – wszystkie elementy trzeba wielokrotnie przećwiczyć.

Każdy występ studentów powinien zostać poddany szczegółowej analizie. Dobrze, jeśli zadbałimy o dokumentację – analiza nagrania daje dobry obraz całości i pozwala ustosunkować się do ewentualnych problemów obu stron (omawianemu i omawiającemu). Jak to zwykle bywa, po koncercie pozostaje niedosyt: nie wszystkie elementy „wyszły” jak powinny – niektóre w całości, niektóre tylko po części. Nie chodzi o ostrą krytykę, ale o uświadomienie wykonawcom tych niedociągnięć, których można uniknąć w przyszłości. Najmilszą uwagą studentów była prośba o kolejne koncerty (program zamieszczono w aneksie) (Fot. 6, 7, 8, 9, 10).

¹³ *Ibid.* s. 102.

¹⁴ A. Grochowalski, *op. cit.*, s. 45, 62.



Fot. 6. Przygotowania zespołu wokalnego do koncertu.



Fot. 7. Próba generalna do *Koncertu Pieśni Polskiej*.



Fot. 8. Próba generalna do *Koncertu Pieśni Polskiej*.



Fot. 9. Próba generalna do *Koncertu Pieśni Polskiej*.



Fot. 10. ...i po koncercie.

Rola dyrygenta w amatorskim zespole chóralnym

Zagadnienie roli dyrygenta w chórze amatorskim jest bardzo istotne. Studenci powinni zdawać sobie sprawę ze specyfiki pracy z chórem, którego członkowie są amatorami, a więc miłośnikami śpiewu bez żadnego lub prawie żadnego w tym kierunku wykształcenia, a także pracy, z którą mają do czynienia sami w chórze czy zespole wokalnym podczas realizacji programu studiów (są to najczęściej przygotowani emisyjnie, czytający nuty i muzycalni studenci). I tak pojawiają się pytania: Jak pracować z zespołem, w którym wrażliwość muzyczna oraz jakość głosu odbiegają od oczekiwanych? Jak zachęcić osoby do śpiewu w chórze lub choćby nie odstraszyć swoimi wymaganiami tych, którzy już w nim są? Co jest w tej pracy najważniejsze? Czy perfekcja wykonania? Co z kreacją, interpre-

tacją dzieła wówczas, gdy nie można mówić o dobrej intonacji, ładnej barwie, jakiegokolwiek technice, a chórzyci są mało wrażliwi na frazowanie? Czy z takim chórem można „porywać się” na utwory trudniejsze, o jakich ich członkowie i dyrygenci marzą, wiedząc, że wykonanie dalekie będzie od „pływowego” wykonania? A może lepiej zrezygnować, mając na względzie fakt niemożności dojścia do doskonałości w wykonaniu wybranego dzieła?

Edukacja muzyczna przez śpiew w chórze przysparza wiele radości, na każdym szczeblu rozwoju człowieka. To doskonały sposób na wykorzystywanie czasu wolnego, odpoczynek, ale też ćwiczenie dyscypliny. Należy pamiętać, że najważniejsze są chęć śpiewania, miłość do muzyki, pragnienie przebywania w zespole osób o podobnych zainteresowaniach. Aktywność tę należy wspierać, a dyrygent ma pełnić w stosunku do chórzystów rolę służebną.

Dyrygent, zwłaszcza ten działający w chórze amatorskim, może spełniać się w swej pracy jako artysta, ale też animator, nauczyciel muzyki i wychowawca, którego celem jest wykształcenie dobrych chórzystów i przygotowanie ich do odbioru sztuki. Jeśli uda mu się nawiązać bliski kontakt ze swoimi podopiecznymi, to stanie się dla nich autorytetem nie tylko w dziedzinie muzyki. Dyrygent z pasją, wymaganiami, także w stosunku do siebie, będący przyjacielem, w razie potrzeby matką, a czasem też surowym ojcem, pracuje nad wszechstronnym rozwojem chórzysty. Przez dobór odpowiedniego repertuaru, organizację ciekawych koncertów oraz swoją postawę – wychowuje w duchu wartości, patriotyzmu, poszanowania innych ludzi. Dobry dyrygent bacznie obserwuje swoich chórzystów: wycisza albo stymuluje do działania, zawsze wzmacnia i dobrze wpływa na poczucie własnej wartości każdego chórzysty. To wielkie wyzwanie i odpowiedzialność, gdyż „im pełniejsze jest życie osobiste nauczyciela, im większa dojrzałość emocjonalna, im wyższa godność osobista, im większa czujność w etyce zawodowej – tym lepsze rozumienie, głębsza dla ucznia życzliwość i w konsekwencji lepsze efekty wychowawcze. I odwrotnie, im uboższe jest życie osobiste nauczyciela, im mniejsza dojrzałość emocjonalna, im więcej ma on własnych niezaspokojonych potrzeb – tym mniej widzi on wychowanka, a raczej widzi go jako trudność życiową, którą z niechęcią przewycięża – tym szkodliwsze [...] jest jego oddziaływanie wychowawcze¹⁵”.

Być może wiele z tych słów rozbrzmiewa w obszarze życzeń, jednak ich świadomość nakazuje wciąż kształcić się i rozwijać, także duchowo, nie „osiadać na laurach”, być otwartym i serdecznym. Warto „podglądać” innych, tych „wielkich” i „mniejszych”, wiemy wówczas do czego dążyć, a czego możemy uniknąć. Uczą nas także nasze porażki, na które przecież stale jesteśmy narażeni, na szczęście są też sukcesy i oby te w naszej pracy przeważały.

¹⁵ M. Grzywak-Kaczyńska, *Zdrowie psychiczne nauczyciela*, [w:] *Zdrowie psychiczne*, K. Dąbrowski (red.), Warszawa 1979, s. 330.

Praca dyrygenta ma też swoje minusy, które dostrzega się dopiero w miarę nabywania doświadczenia. Musi być jednak zawsze tak samo intensywna. Z takim samym uśmiechem trzeba witać kolejnych, mało jeszcze znających tajniki śpiewu członków chóru i z taką samą energią pracować nad każdym głosem, jeśli chce się utrzymać wysoki poziom umiejętności zespołu. Czasami, mimo wielkiego zaangażowania, jest to niemożliwe – nie zawsze trafiają się aż tak dobre głosy, a głosy męskie coraz częściej należą do rzadkości. Dlatego dyrygenci odczuwają potrzebę stałej motywacji, którą może być zwykłe „dobre słowo”. Choćby takie, jak zacytowane na początku artykułu. Choćby takie, jak te:

„Nie wyobrażam sobie co bym robiła, gdybym nie miała chóru. Wspaniała atmosfera no i koncerty ...”
 „Utworky chórálne majú w sobie tyle magii, čo žadne inne”. „Klasyka chórálna jest niesamowita, zresztą, czym byłaby klasyka bez najpiękniejszego instrumentu tego świata, czyli głosu ludzkiego...”
 „Śpiewam w chórze i myślę, że to jedna z lepszych rzeczy, jaka mi się w życiu przydarzyła”¹⁶.

Program koncertu.

Instytut Muzyki UMCS Zakład Chóralistyki
 13 listopada 2013, Sala Kameralna godz. 16.30

KONCERT PIEŚNI POLSKIEJ

W programie:

Opr. Marcin Obuchowski – *Marsz Polonia* – zespół wokalny III roku
 Dyr. Marcin Obuchowski

S. Moniuszko, opr. A. Żyliš – *Pieśń wieczorna* – zespół wokalny III roku
 Olga Tichiniuk – sopran
 Marcin Obuchowski – tenor
 Sylwia Gryzka – fortepian
 Dyr. Kinga Jachimkowska

S. Moniuszko – *Kozak*
 Tomasz Mazur – bas
 Gottlieb Skvortsov – fortepian

S. Moniuszko, opr. A. Żyliš – *Czy powróci* – zespół wokalny III roku
 Magdalena Szuba – mezzosopran
 Sylwia Gryzka – fortepian
 Dyr. Monika Snopek

¹⁶ <http://forum.muzyka.pl>

W. Broniewski – *Monte Cassino* – M. Obuchowski
Marcin Obuchowski – tenor, pianista

W. Broniewski – *Żołnierz Polski* – M. Obuchowski
Marcin Obuchowski – tenor, pianista

S. Moniuszko – *Dobranoc* – zespół wokalny III roku
Olga Tichiniuk – sopran
Sylwia Gryzka – fortepian
Dyr. Magdalena Szuba

Prowadzenie:
Tomasz Mazur

Opieka artystyczna i merytoryczna:
Dr hab. Monika Mielko-Remiszewska

Zespół wokalny III roku w składzie:

Kinga Jachimkowska
Monika Snopek
Magdalena Szuba
Olga Tychiniuk
Marcin Obuchowski
Monika Gryzka
Sylwia Gryzka
Tomasz Mazur
Marceli Górski
Michał Płanda
Paweł Pruś
Mateusz Jakubczyk

WYKŁAD OKOLICZNOŚCIOWY

Grób Nieznanego Żołnierza
w Warszawie
Miejsce. Znak. Symbol.
Prelekcja Kazimierza Parfianowicza

Izabela Urban

*Dziecięce i młodzieżowe zespoły
muzyki dawnej w Polsce jako forma amatorskiego
kształcenia muzycznego*

Wprowadzenie

Od kilkunastu lat obserwuję z uwagą amatorski ruch muzyczny w Polsce oraz uczestniczę w nim jako nauczyciel pracujący z zespołem wokalnym. Szczególnie interesują mnie formacje dziecięce i młodzieżowe działające w szkolnictwie pozamuzycznym. W szkołach i placówkach pozaszkolnych istnieje wiele chórów i różnego typu zespołów muzycznych, wśród których są także zespoły koncentrujące się na wykonawstwie muzyki dawnej. Ich liczba – w porównaniu z grupami zajmującymi się muzyką epok późniejszych czy też rozrywkową – nie jest może imponująca. Nie należy jednak przechodzić obojętnie wobec ich działalności, zwłaszcza, że ma ona niebagatelne znaczenie w muzycznej edukacji dzieci i młodzieży oraz kształtowaniu muzycznego gustu i świadomości przyszłych odbiorców sztuki muzycznej. Zdaje się to potwierdzać opinia Katarzyny Piątkowskiej-Pinczewskiej¹, według której muzyka dawna jest swoistym fenomenem życia muzycznego czasów nam współczesnych, a zainteresowanie nią stale wzrasta, zarówno wśród wykonawców, jak i słuchaczy.

„Dyrygenci, soliści i zespoły zwracają się coraz częściej do przebogatego skarbcza kulturowego dawnych epok, poszukując tam wartościowych, nie wykonywanych dotychczas utworów. Po muzykę dawną sięgają nie tylko soliści, czy zespoły zawodowe, ale także chóry i zespoły amatorskie. Szczególnie cennym jest fakt, iż w Polsce działa wiele zespołów wokalnych, instrumentalnych i wokально-instrumentalnych, uprawiających muzykę dawną, których członkami są uzdolnione muzycznie dzieci i młodzież. Zespoły te działają przy szkołach ogólnokształcących, domach kultury czy centrach kultury”².

¹ Katarzyna Piątkowska-Pinczewska – doktor muzykologii, pracownik kaliskiego Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² K. Piątkowska-Pinczewska, *Dydaktyczne i wychowawcze aspekty wykonawstwa muzyki dawnej na przykładzie trzydziestu edycji Ogólnopolskiego Festiwalu Zespołów Muzyki Dawnej „Schola*

Określenie „muzyka dawna” potocznie odnosi się do muzyki średniowiecza, renesansu i baroku. Według Stanisława Krukowskiego,

„w wykonawstwie muzycznym terminem muzyka dawna w pojęciu ścisłym zwykło się określać twórczość kompozytorów europejskich mniej więcej do połowy XVIII wieku, a więc od najwcześniejszych utworów średniowiecza do baroku włącznie. Szersze znaczenie ma ten termin w dzisiejszej praktyce bibliotekarskiej, która nazwą muzyka dawna obejmuje umownie starodruki i rękopisy muzyczne powstałe przed rokiem 1800 i uznaje tę datę za granicę czasową, oddzielającą muzykę starą od nowożytną”³.

Agata Sapiecha⁴ pisze natomiast: „Wciąż pokutuje przekonanie, że muzyka dawna to barok. Tymczasem wykonawstwo na instrumentach historycznych dotyczy muzyki wielu epok i stylów – od średniowiecza do romantyzmu”⁵. Sapiecha zwraca także uwagę na znaczenie kontekstu historycznego (instrumenty z epoki, związek muzyki z literaturą, tańcem i malarstwem, obyczaje dworskie, mieszczańskie, wiejskie itp.) w budowaniu świadomej interpretacji utworów. Słusznie stwierdza, iż „aby zajmować się muzyką dawnych epok ze wszystkimi tego konsekwencjami, należy nieustannie studiować i poszukiwać u źródeł”⁶. W praktyce związanej z dziecięco-młodzieżowym amatorskim ruchem muzyki dawnej najważniejsze miejsce zajmują średniowiecze i renesans. Barok pozostaje bardziej niedostępny, żąda bowiem znajomości specyficznego dla tej epoki języka muzycznego oraz instrumentarium wymagającego umiejętności gry na zadowalającym poziomie.

Rodzaje zespołów muzyki dawnej oraz „Schola Cantorum”

Dziecięce i młodzieżowe zespoły muzyki dawnej działające w naszym kraju spotykają się co roku w Kaliszu podczas Ogólnopolskiego Festiwalu Zespołów Muzyki Dawnej „Schola Cantorum”⁷. Dla wielu z tych zespołów festiwal był i jest doskonałą inspiracją, a wiele z nich dzięki niemu powstało. „Schola Cantorum” to słowo wytrych dla muzyków amatorów, a i nie tylko dla amatorów, bo muzycy czynnie uprawiający muzykę dawną doskonale czytają ten „wytrych”⁸.

Cantorum” w Kaliszu, [w:] „Zeszyty Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk”, nr 11, Kalisz 2008, s. 58, 59.

³ S. Krukowski, *Problemy wykonawcze muzyki dawnej*, Warszawa 1991, s. 9.

⁴ Agata Sapiecha – przewodnicząca Jury Ogólnopolskiego Festiwalu Zespołów Muzyki Dawnej „Schola Cantorum” w Kaliszu, założycielka i kierownik artystyczny zespołu „Il Tempo”, dyrektor i wykładowca Międzynarodowych Letnich Akademii Muzyki Dawnej w Wilanowie, przewodnicząca Rady Programowej Fundacji „Concert Spirituel”, której zadaniem jest wspomaganie i promowanie inicjatyw muzycznych z zakresu interpretacji muzyki dawnej zgodnie z założeniami epoki.

⁵ A. Sapiecha, *Muzyka dawna dziś* [w:] „Twoja Muza” 2004, nr 1, s. 88.

⁶ *Ibid.*, s. 88.

⁷ www.scholacantorum.kalisz.pl

⁸ M. Wiśniewski, *Spowiedź reżysera*, [w:] „Zeszyty Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk”, nr 11, Kalisz 2008, s. 131.

Słowa Mariana Wiśniewskiego uwypuklają znaczenie tej imprezy dla rozwoju dziecięco-młodzieżowego ruchu muzyki dawnej w Polsce⁹. Przeznaczony wyłącznie dla młodych zespołów amatorskich (21 lat to według regulaminu maksymalny wiek uczestników), od ponad trzydziestu lat festiwal skupia zespoły muzyczne, dla których podstawę repertuaru stanowi muzyka dawna. Cele i założenia tych spotkań pozostają niezmiennie¹⁰, co z pewnością wydatnie przyczyniło się do rangi, jaką zyskał on wśród miłośników muzyki dawnej. Prezentacje konkursowe oraz koncerty towarzyszące festiwalowi utrzymują się stale na wysokim poziomie. Jest to niewątpliwie zasługą ogromnego zaangażowania Rady Artystycznej¹¹, jak również profesjonalizmu jury¹², w skład którego wchodzi zawodowi muzycy od lat praktycznie zajmujący się wykonawstwem muzyki dawnej oraz edukacją w tej dziedzinie. To pod ich czujnym okiem poszerzają swoją wiedzę i efektywnie rozwijają umiejętności nauczyciele-pasjonaci oraz ich młodzi podopieczni.

Kaliski festiwal umożliwia określenie rodzajów dziecięcych i młodzieżowych zespołów muzyki dawnej działających w Polsce. Są to:

- zespoły instrumentalne;
- zespoły wokально-instrumentalne;
- zespoły wokalne;
- chóry kameralne;
- zespoły prezentujące muzykę w powiązaniu z innymi dziedzinami sztuk.

Wiele zespołów działających już od kilku, a nawet kilkunastu lat ma swoje korzenie w festiwalu „Schola Cantorum”. Zbudowały już swoją tradycję i wykształciły własny styl wykonawczy. Wśród nich są:

- „Capella all’ Antico” (Zamość), dyr. art. Krzysztof Obst (Fot. 1);
- „Carmen Alacre” (Dobroszyce), dyr. art. Małgorzata Szymańska;
- „Juvenales Anime i Antiquo More” (Międzyrzecz), dyr. art. Katarzyna Chmielewska i Grażyna Błochowicz;
- „Preambulum” (Gorzów Wielkopolski), dyr. art. Marcjanna Wiśniewska;
- „Pressus” (Zielona Góra), dyr. art. Wojciech Blecharz, Krzysztof Pabiś;

⁹ M. Wiśniewski – chórmistrz, wieloletni reżyser koncertów inauguracyjnych i galowych festiwalu „Schola Cantorum”.

¹⁰ Według regulaminu festiwalu są to: rozwijanie wrażliwości estetycznej dzieci i młodzieży przez praktyczne zapoznanie z zabytkami kultury muzycznej dawnych epok, prezentacja osiągnięć i wymiana doświadczeń w dziedzinie wykonawstwa muzyki dawnej, inspiracja poszukiwań repertuarowych, doskonalenie poziomu wykonawczego muzyki dawnej, twórczy wypoczynek dzieci i młodzieży.

¹¹ Członkowie Rady Artystycznej od wielu lat współpracujący z organizatorami festiwalu to: Agata Sapiecha, Tomasz Dobrzański, Jacek Urbaniak, Marcin Bornus-Szczyciński, Marian Wiśniewski, Maria Pawelec, Grażyna Dziedzic, Krystyna Stańczak-Pałyga.

¹² Członkowie jury od wielu lat współpracujący z festiwalem „Schola Cantorum”: Agata Sapiecha, Tomasz Dobrzański, Jacek Urbaniak, Marcin Bornus-Szczyciński, Cezary Szyfman.

- „Semibrevis” (Kalisz), dyr. art. Grażyna Dziedziak (Fot. 2);
- „Voci Unite” (Łomża), dyr. art. Katarzyna Szmitko.
- „Sine Nomine” (Lublin), dyr. art. Izabela Urban (Fot. 3).



Fot. 1. Zespół Muzyki Dawnej „CAPELLA ALL'ANTICO” z Zamościa (fot.) J. Cabaj.



Fot. 2. Zespół Muzyki Dawnej „SEMIBREVIS” z Kalisza (fot.) J. Urban.



Fot. 3. Zespół Muzyki Dawnej „CAPELLA ALL’ANTICO” z Zamościa i Zespół Wokalny „SINE NOMINE” z Lublina.

Jak już wspomniałam, w kaliskim festiwalu „Schola Cantorum” biorą udział także zespoły prezentujące muzykę w powiązaniu z innymi dziedzinami sztuk. Ta forma działalności jest być może najtrudniejsza w dziecięco-młodzieżowym amatorskim ruchu muzyki dawnej w naszym kraju. Prezentacje tych zespołów to niejednokrotnie spektakle, w których młodzi wykonawcy z imponującą sprawnością realizują wiele zadań z zakresu muzyki, tańca i teatru (Fot. 4). Niełatwa, a zarazem



Fot. 4. Koncert galowy Ogólnopolskiego Festiwalu Zespołów Muzyki Dawnej „Schola Cantorum” w Kaliszu.

niezwykła jest synteza wykonywanej na żywo muzyki, śpiewu i tańca, a wszystko to w kostiumach historycznych i z zachowaniem wszelkich reguł stylowości. W większości przypadków to owoc współpracy kilkorga nauczycieli, z których każdy specjalizuje się w jednej z tych dziedzin. Nauczyciele–instruktorzy, którzy decydują się na tę jakże trudną formę, przeważnie mają już niemałe doświadczenie w dziedzinie muzyki dawnej, muszą też dysponować odpowiednim zapleczem, umożliwiającym tak rozwiniętą działalność.

Repertuar i instrumentarium

W dziecięcych i młodzieżowych chórach czy zespołach wokalnych trudno jest specjalizować się wyłącznie w muzyce dawnej. Zdobywanie repertuaru nastręcza sporo trudności, niewiele bowiem jest dobrych opracowań, zwłaszcza w przypadku głosów jednorodnych, a z takimi najczęściej mamy do czynienia. Trudności przysparza też brak repertuaru typowo dziecięcego. Warto jednak sięgać do wydawnictw, które oferują rzetelne opracowania i w miarę możliwości włączać muzykę dawną do repertuaru. Jakże często kojarzymy średniowiecze wyłącznie z chorałem gregoriańskim, zapominając o innych formach muzyki wokalne tej epoki. O ile repertuar średniowieczny nie jest zbyt łatwy do opracowania w zespołach czysto wokalnych, o tyle renesans oferuje nam wiele atrakcyjnych utworów, a każdy zespół jest w stanie wybrać coś odpowiedniego dla siebie. W pracy z amatorami warto korzystać z opracowań Wydawnictwa Muzycznego „Triangel”¹³. Wśród nich są najważniejsze zabytki średniowiecznej muzyki polskiej (*Arcydziała polskiego średniowiecza* na chór żeński, męski i mieszany), dawne pieśni polskie (*6 polskich pieśni miłosnych z XVII wieku* na chór mieszany lub żeński), wybrane psalmy Mikołaja Gomółki w opracowaniu na głosy równe (*Mikołaj Gomółka – 24 psalmy*), madrygały angielskie w układzie głosów równych i wiele innych. Cenne są także samodzielne poszukiwania repertuaru – wiele źródeł można odnaleźć w Internecie, w tym przypadku warto jednak porównywać i sprawdzać ich rzetelność, by uniknąć błędów w późniejszej pracy nad znalezionymi w sieci utworami. Spotkania amatorskich zespołów muzyki dawnej podczas festiwalu i warsztatów stanowią także świetną okazję do dzielenia się repertuarem. Wiele jest utworów, których atrakcyjność sprawia, że nauczyciele często po nie sięgają, a dzieci i młodzież chętnie je wykonują. Jak zauważa Jacek Urbaniak¹⁴, amatorski ruch muzyki dawnej w Polsce ma swój ulubiony repertuar, na którym wychowali się prawie wszyscy młodzi muzycy kochający muzykę dawnych epok¹⁵. Urbaniak

¹³ www.triangiel.com

¹⁴ Jacek Urbaniak – wieloletni członek Jury festiwalu „Schola Cantorum” i kierownik zespołu muzyki dawnej „Ars Nova”.

¹⁵ J. Urbaniak, *Przyczynki do muzycznej genezy kaliskiej „Scholi Cantorum”*, [w:] „Zeszyty Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk”, nr 11, Kalisz 2008, s. 64–68.

wymienia m.in. *Alle, psallite cum luya Alleluja* (Anonim XIII w.), *Breve regnum* (Anonim XV w.), *Tanzen und Springen* (H. L. Hassler), *Tourdion* (P. Attaignat), *Rex i Hajducki* (Anonim, tabulatura Jana z Lublina XVI w.), *Błogosławiony człowiek* (W. z Szamotuł), *Cantio Polonica* (W. Długoraj), *Now is the month of maying* (T. Morley) oraz anonimowe pieśni z rękopisu połockiego (XVII w.): *Skarżęć się matusiu moja, Kędykolwiek teraz jesteś i Służyłem ja tobie*.

Zespoły wokально-instrumentalne i instrumentalne, specjalizujące się wyłącznie w muzyce dawnej, w poszukiwaniach repertuaru napotykać mogą nieco inne trudności. Zgodnie ze źródłami historycznymi, możliwa jest dość duża elastyczność w instrumentacji, a wiele utworów wokalnych można wykonywać również w obsadzie czysto instrumentalnej czy też wokально-instrumentalnej, np. zastępując brakujące głosy męskie odpowiednimi instrumentami. Średniowiecze i renesans bardzo się różnią pod względem problemów wykonawczych, ale poszukujący nauczyciel–muzyk jest w stanie zdobyć odpowiednią wiedzę i właściwie poprowadzić pracę swojego zespołu nad utworami z tych epok. Niezwykle ważna jest świadomość dostępności licznych instrumentów muzycznych, a nie jedynie fletów prostych sopranowych, powszechnie używanych w szkołach. Częstym błędem popełnianym przez początkujące zespoły jest wykorzystywanie w muzyce średniowiecza i renesansu instrumentów etnicznych lub skonstruowanych w czasach późniejszych. Tomasz Dobrzański szeroko i przystępnie opisuje problem instrumentarium¹⁶. Realia szkoły czy placówki pozaszkolnej często nie ułatwiają kompletowania odpowiedniego instrumentarium, ale – jak wynika z moich obserwacji – zespoły coraz chętniej używają kopii instrumentów z epoki (Fot. 5, 6, 7),



Fot. 5. Małe dudy – instrument zbudowany przez Ryszarda Dominika Dembińskiego.

¹⁶ Tomasz Dobrzański – wieloletni juror kaliskiego festiwalu „Schola Cantorum”, instrumentalista, pedagog wrocławskiej Akademii Muzycznej oraz Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia we Wrocławiu, popularyzator muzyki dawnej. Zajmuje się również kopiowaniem i rekonstrukcją dawnych instrumentów muzycznych.

zdarza się nawet, że instruktorzy wykonują je sami, wzorując się na ikonografii i korzystając z literatury. Niejednokrotnie instrumenty te, oprócz walorów brzmieniowych, mają wielkie atuty estetyczne – niepowtarzalne, wykonane i ozdobione ręcznie, są także wartymi podziwiania dziełami sztuki plastycznej¹⁷.



Fot. 6. Fidel dębana – instrument zbudowany przez Ryszarda Dominika Dembińskiego.



Fot. 7. Fidel kolanowa – instrument zbudowany przez Ryszarda Dominika Dembińskiego.

¹⁷ T. Dobrzański, *Problemy rozwoju instrumentarium młodzieżowych zespołów muzyki dawnej widziane przez pryzmat Ogólnopolskiego Festiwalu Zespołów Muzyki Dawnej „Schola Cantorum” w Kaliszu*, [w:] „Zeszyty Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk”, nr 11, Kalisz 2008, s. 90–108.

Profesjoniści dla amatorów

Działalność pozaszkolnych zespołów muzyki dawnej jest niewątpliwie efektem wzajemnego przenikania się ruchu profesjonalnego i amatorskiego, niezwyklej współpracy mistrzów z zarażonymi pasją młodymi ludźmi. Wielką wartość edukacyjną mają koncerty profesjonalnych zespołów muzyki dawnej organizowane podczas festiwalu. Dostarczają one wielu inspiracji i mobilizują do muzykowania na coraz wyższym poziomie. Formuła festiwalu zakłada również indywidualne omówienia prezentacji konkursowych – umożliwiają uzyskanie informacji zwrotnych na temat pracy zespołu oraz cennych wskazówek wykonawczo-interpretacyjnych. „Dzieckiem” festiwalu są także odbywające się w Kaliszu od ponad dziesięciu lat Ogólnopolskie Letnie Warsztaty Muzyki Dawnej. Ich odbiorcami są instruktorzy i zespoły związane z festiwalem, a także nauczyciele, którzy dopiero rozpoczynają działalność związaną z wykonawstwem muzyki dawnej. Stale wzrasta zainteresowanie taką formą kształcenia, daje się też wyraźnie zauważyć potrzeba muzycznych spotkań pozbawionych elementu rywalizacji konkursowej. Od 8 lat organizowane są w Gorzowie Wielkopolskim warsztaty o podobnej formule – Gorzowskie Spotkania z Muzyką Dawną. Podczas kaliskich i gorzowskich warsztatów zajęcia prowadzone są przez wybitnych muzyków, zawodowo związanych z muzyką dawną¹⁸. Ich praca warsztatowa wskazuje kierunek pracy zespołom amatorskim, umożliwia pogłębianie wiedzy i doskonalenie umiejętności praktycznych. Warsztaty stwarzają okazję do wspólnego koncertowania, co z kolei owocuje wspaniałą współpracą między zespołami i wieloma ciekawymi projektami muzycznymi, współtworzonymi przez zespoły o różnym charakterze, ale wspólnej pasji, jaką jest muzyka dawna.

Zespoły wychowane przez kaliską „Scholę Cantorum” i budujące swój wysoki poziom wykonawczy podczas warsztatów muzyki dawnej coraz częściej zapraszane są do udziału w prestiżowych wydarzeniach muzycznych, takich jak Akademia Muzyki Dawnej w Wilanowie czy *Forum Musicum* we Wrocławiu. Wielu nauczycieli-instruktorów organizuje także lokalne festiwale i cykle koncertowe. Przysparza to muzyce dawnej nowych słuchaczy i zapewne poszerza grono świadomych i wrażliwych jej odbiorców. W gronie uczestników festiwalu jest już wielu profesjonalnych muzyków, z powodzeniem kontynuujących swoją młodzieżową pasję w działalności muzycznej na gruncie zawodowym.

¹⁸ Artyści-pedagodzy prowadzący kaliskie i gorzowskie warsztaty muzyczne to m. in.: Agata Sapiecha, Jacek Urbaniak, Tomasz Dobrzański, Marek Nahajowski, Marcin Bornus-Szczyciński, Anna Mikołajczyk-Niewiedział, Tadeusz Czechak, Cezary Szyfman.

Rola nauczyciela

Codzienna praca dziecięcych i młodzieżowych zespołów muzyki dawnej wymaga od nauczyciela–instruktora profesjonalnego podejścia do problematyki wykonawstwa tej muzyki. Dlatego niezwykle ważne jest fachowe przygotowanie, które nie powinno się ograniczać jedynie do wiedzy i umiejętności nabytych w toku zawodowego kształcenia. Udział w warsztatach, festiwalach, poszukiwanie inspiracji i nieustanny osobisty rozwój są z pewnością niezbędne każdemu, kto zamierza efektywnie i twórczo pracować z dziećmi i młodzieżą. Aby w swoich uczniach zaszczerpić zainteresowanie muzyką dawną, nauczyciel musi być postrzegany nie tylko jako jej pasjonat, ale i rzetelnie przygotowany fachowiec. Planując pracę warto przede wszystkim dostosować formę działalności do wieku i możliwości uczniów, a także do warunków, jakie stwarza placówka, w której zespół ma funkcjonować. Równie ważną sprawą jest odpowiedni dobór repertuaru, co z kolei w przypadku zespołów innych niż wokalne skłonić powinno do poszukiwań dopasowanego instrumentarium, które oczywiście z czasem można modyfikować i rozbudowywać. Niezbędna okazuje się także wiedza z zakresu stylowego wykonawstwa, zwłaszcza, że obecnie preferowane jest „wykonawstwo historycznie poinformowane” (*historically informed performance*), czyli interpretowanie muzyki przeszłości na dawnych instrumentach, zgodnie z tym, co na temat sposobów jej wykonywania mówią źródła historyczne.

Trudno jest zajmować się muzyką dawną w oderwaniu od innych dziedzin sztuki, które przecież zawsze się wzajemnie przenikały, a ich współistnienie kształtowało style właściwe danym epokom. Myślę, że każdy nauczyciel powinien wskazywać swoim uczniom tę nierozzerwalność i stale zachęcać, by muzykowanie nie było jedynie odtwarzaniem zapisu bądź realizacją umówionych schematów. Podkreślając duże znaczenie muzyki w życiu człowieka średniowiecza i renesansu, z pewnością można uzyskać dużą kreatywność swoich podopiecznych. Dla pokoleń XXI wieku być może mało zrozumiałe jest, że muzykę towarzyszącą ludziom dawnych epok wszyscy musieli niejako współtworzyć i że bardzo rzadko można było w niej wyraźnie rozgraniczyć „wykonawców” i „odbiorców”. Jednak odpowiednio zachęczone dzieci i młodzież z czasem zaczynają odczuwać potrzebę własnych poszukiwań i stają się bardzo kreatywnymi partnerami, co nie jest bez znaczenia dla rozwoju amatorskich zespołów muzyki dawnej.

Uwagi końcowe

Podczas „Warsztatów wymiany doświadczeń”, przygotowanych dla studentów Instytutu Muzyki UMCS w ramach projektu „Profesjonalizm w edukacji. Przy-

gotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS” miałam przyjemność zaprezentowania swych obserwacji na temat kaliskiego festiwalu oraz przedstawienia materiałów filmowych z Ogólnopolskiego Festiwalu Zespołów Muzyki Dawnej „Schola Cantorum” w Kaliszu, Ogólnopolskich Letnich Warsztatów Muzyki Dawnej oraz Gorzowskich Spotkań z Muzyką Dawną. Mam nadzieję, że w swojej przyszłej pracy nauczyciela nie będą oni pomijać muzyki dawnej, choć w edukacji muzycznej obszar ten ciągle pozostaje mało znany, a działalność amatorskich zespołów muzyki dawnej traktowana jest jako niszowa. Warto przywołać stwierdzenia A. Sapiechy, która pisze, iż

„obowiązkiem prawdziwego artysty i pedagoga, poważnie traktującego swoje dzieło i jego odbiorcę, jest poznawanie źródeł. Skarby i przekazy minionych epok nie mogą być odrzucone; stanowią oczywiste, bezcenne źródło inspiracji... Za przykładem choćby „tylko” Johanna Sebastiana Bacha pochylamy się nad dziełami mistrzów poprzednich wieków, by pojąć język Ich wypowiedzi, poznać idiom stylu, instrumentarium — wszystko, co uczyni naszą interpretację naturalnie zrozumiałą.”¹⁹

Być może właśnie dlatego dziecięce i młodzieżowe amatorskie zespoły muzyki dawnej w Polsce istnieją, rozwijają się i osiągają imponujący poziom wykonawczy. Dzięki dobrze wykształconym, kreatywnym i z pasją poszerzającym swoje horyzonty nauczycielom ruch amatorski stale zaskakuje coraz bardziej świadomym, a przez to atrakcyjniejszym wykonawstwem muzyki dawnych epok. Niezwykle zaangażowanie młodych wykonawców powinno mobilizować przyszłych nauczycieli do odważnego i pokornego zarazem wstępowania w szeregi tych, którzy w toku edukacji muzycznej uzyskują ogromny wpływ na kształtowanie muzycznych gustów i rozwijanie zdolności muzycznych dzieci i młodzieży w naszym kraju. Pamiętajmy, że pasjonat dawnej muzyki nie musi być kimś nienowoczesnym. W tabletach i smartfonach wielu młodych ludzi znaleźć można pieśni Waława z Szamotuł, Cypriana Bazylika czy szorstkie w brzmieniu średniowieczne „przeboje” i nie oznacza to wcale nienadążania za światem. Doświadczanie barwnego piękna muzyki dawnej ubogaca każdego wrażliwego odbiorcę, a możliwość wspólnego muzykowania wspomaga szeroko pojęty rozwój muzyczny, pobudza kreatywność i przełamuje bariery.

¹⁹ A. Sapiecha, *Muzykowanie bez granic*, [w:] „Zeszyty Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk”, nr 11, Kalisz 2008, s. 116.

Mirosław Grusiewicz

Nowoczesne technologie w edukacji muzycznej

Tekst szkicowo naświetla kilka istotnych problemów związanych z nowoczesnymi technologiami, z ich obecnością w świecie muzyki i edukacji muzycznej. Rozważania rozpoczniemy od opisu współczesnych technologii, które mają wpływ na muzykę i kulturę muzyczną, w tym przybliżymy nowe praktyki uprawiania muzyki. Zwrócimy tu uwagę na nowatorskie praktyki wykorzystania technologii informatycznych w edukacji muzycznej w świecie¹. Przyjrzymy się procesom cyfryzacji polskiej szkoły oraz działaniom Ministerstwa Edukacji Narodowej podejmowanym w tym obszarze. Poruszymy tu problem oprogramowania do użytku szkolnego oraz na koniec, na kilku przykładach, przedstawimy możliwości wizualizacji muzyki na lekcjach.

Technologia informacyjna rozwija się prawie zupełnie niezależnie od naszej woli, jest ona obecna we wszystkich obszarach naszego życia, nie omija również muzyki i edukacji muzycznej. Obecnie, jedną z charakterystycznych cech technologii muzycznej jest traktowanie systemu i plików MIDI nie jako produktu finalnego, ale środka, surowca i narzędzia do tworzenia i odtwarzania muzyki. W muzyce elektronicznej i w większości profesjonalnych programach komputerowych używa się wtyczek instrumentów wirtualnych VST, posiadają je już na-

¹ A. Białkowski, *Media, nowe media i nauczanie muzyki*, [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.) *Edukacja artystyczna w rzeczywistość medialna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 91–101; Grusiewicz M., *Komputer w edukacji muzycznej – konieczność, zagrożenie czy nadzieja?*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w Edukacji. 14. Ogólnopolskie sympozjum naukowe*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 55–59; Grusiewicz M. *Komputerowe wspomaganie edukacji muzycznej w gimnazjum* [w:] *Bliżej muzyki. Gimnazjum. Poradnik*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009, s. 10–20; J. Morbitzer, *Człowiek w świecie mediów elektronicznych* [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.) *Edukacja artystyczna w rzeczywistość medialna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 19–30. M. Grusiewicz, *Muzykoteka szkolna w dwóch odstonach*, „Wychowanie Muzyczne” 2012 nr 1, s. 57–65. D. Gwizdalanka, *Wpływ mediów na powstawanie, istnienie i odbiór muzyki oraz na sposób uczenia o niej*, „Wychowanie Muzyczne” 2012 nr 3, s. 4–10. M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Wydawnictwo Triada, Mysłowice 2003. W.A. Sacher, *Medialne upowszechnienie kultury muzycznej wśród dzieci i młodzieży – stymulacja jej rozwoju czy umasowienie?* [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.) *Edukacja artystyczna w rzeczywistość medialna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 31–39.

wet programy do edycji nut (nowsze wersje Finale). Produkowane są wirtualne reprodukcje tradycyjnych instrumentów, np. Native Instruments B4 II – wirtualna reprodukcja organów Hammonda, która zdolna jest wytworzyć wszystkie brzmieniowe niuanse tego instrumentu, łącznie z efektami wirujących głośników Leslie; Native Instruments Acoustik Piano – wirtualna reprodukcja fortepianów Steinway, Bechstein, Boesendorfer oraz pianina Steingraeber; Steinberg Virtual Guitarist – program naśladowujący brzmienia różnych modeli gitar akustycznych i elektrycznych; Steinberg Groove Agent 3 – wirtualny instrument perkusyjny². Instrumenty VST przede wszystkim zmieniają w sposób jakościowy tworzenie opracowań, aranżacji muzycznych, szeroko wykorzystywane są w kulturze popularnej, w amatorskim tworzeniu muzyki, przy nagrywaniu akompaniamentów do piosenek szkolnych.

Coraz mocniej zaznaczają swoją obecność różnorodne instrumenty elektroniczne. W tym zakresie monopol instrumentów klawiszowych został już przełamany. Coraz częściej możemy spotkać elektroniczne instrumenty smyczkowe, dęte i perkusyjne. Istotą tych instrumentów jest to, iż pobudzenie dźwięku odbywa się podobnie jak w wypadku instrumentów tradycyjnych. Grający ma wrażenie gry na klasycznym instrumencie, niemniej źródłem dźwięku w instrumentach smyczkowych nie jest drgająca struna lub w dętych słup powietrza. Pewne ruchy „grającego” pobudzają realizację gotowych próbek dźwiękowych³. Na razie można traktować to jako ciekawostkę i rzecz właściwą dla amatorskiego uprawiania muzyki, ale można spodziewać się, iż wraz z rozwojem technologicznym instrumenty wirtualne staną się pełnoprawnymi instrumentami nauczonymi w szkołach muzycznych.

Coraz więcej tworzonych jest programów i urządzeń komputerowych, które reagują na ruchy części ciała człowieka. W tym obszarze popularne stały się gry komputerowe – symulatory różnych dyscyplin sportowych. Na podobnej zasadzie działają programy do nauki dyrygowania. Określonymi ruchami zmieniamy tempo, dynamikę, artykulację wprowadzonej do programu komputerowego muzyki. Najczęściej jednak w muzyce ruch ciała wykorzystuje się do gry na „niewidzialnych”, „przestrzennych” instrumentach. Najbardziej popularnym tego typu instrumentem jest Thremin, w swoim założeniu zbliżony do wiolonczeli/kontrabas. Jedną ręką w powietrzu „dotykamy” odpowiednich miejsc, dzięki czemu uzyskujemy odpowiednią wysokość dźwięku, drugą ręką pewnymi ruchami określamy długość dźwięku, nadajemy tempo, dynamikę, artykulację⁴. Z uproszczo-

² Por. J. Nowosad, *Audycje muzyczne „Od Hammonda przez MIDI do VST”*, „Wychowanie Muzyczne” 2012, nr 1, s. 23–36.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=xYiwZYGokdQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=kQxjWCp-szXI> [data dostępu 9.05.2014]. Istotna informacja: podana tu data dotyczy dostępu do wszystkich podanych tu stron internetowych.

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=X-ywH1Vj8_U; <http://www.youtube.com/watch?v=Oh4E8Ld-mYKq>

nych modeli instrumentu tworzy się zespoły i orkiestry⁵. Na podobnych zasadach powstają i inne instrumenty⁶. W Polsce prototyp instrumentu z niewidzialnymi strunami opracował i skonstruował Peter Sych. Rama ogranicza w nim przestrzeń wydobywania dźwięku, stąd i autorzy poza oficjalną nazwą 4D Motion określają go jako niewidzialną harfę. Był on wielokrotnie wykorzystywany jako element koncertów, projektów, instalacji muzyki współczesnej, towarzyszył festiwalom „Warszawska Jesień”, „Audio Art” oraz „Music Media” w Krakowie. Jego autor wciąż poszukuje dla niego miejsca w przestrzeni edukacyjnej, prezentowany jest na licznych konferencjach dla nauczycieli, w instytucjach oświatowych⁷.

Interesującym projektem edukacyjnym wykorzystującym „niewidzialne instrumenty” było „Muzeum dźwięku” – warsztaty, które w Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie zorganizowało Stowarzyszenie „Z Siedzibą w Warszawie”. Poruszające się w specjalnie przygotowanym pomieszczeniu dzieci pobudzały różnorodne dźwięki instrumentów ludowych, tworząc przy tym własne kompozycje.

W przestrzeni miejskiej również konstruuje się tego typu instrumenty, których zasada sprowadza się do wydobywania dźwięków przez przypadkowych przechodniów. Dźwięki wydobywane są przez przechodzenie obok montowanych czujników⁸ albo przez dotykanie pewnych elementów urbanistycznych. Znanym tego typu przykładem są grające schody w Sztokholmie⁹.

Innym, nowym obszarem aktywności muzycznej staje się wspólne muzykowanie, tworzenie i nagrywanie muzyki przez ludzi z odległych miejsc na świecie, realizowane przez Skype’a i inne programy do teletransmisji internetowych. Osobą, która rozpropagowała tego typu działalność, był amerykański kompozytor i dyrygent Eric Whitacre. Stworzył on spektakularny program „Wirtualny chór”, dzięki czemu odbyły się koncerty on-line setek wykonawców pochodzących z różnych kontynentów oraz profesjonalne nagrania muzyki chóralnej zdalnie rejestrowane przez Skype’a. Wyjątkowość brzmienia Eric Whitacre uzyskuje przez zaangażowanie w te przedsięwzięcia tysiący wokalistów z całego świata¹⁰. Na mniejszą skalę również inne osoby i grupy w ten sposób coraz częściej aktywnie uczestniczą w wykonywaniu muzyki¹¹.

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=OnlsfeRNw1I>; <http://www.youtube.com/watch?v=BzEHI-trTMHM>

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=jDTfuOIFNiQ>; <http://www.youtube.com/watch?v=kFM9N9bc32g>

⁷ <http://4dmotion.blogspot.com/>

⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=LWheouo3cnc>; http://www.youtube.com/watch?v=of_Su-Sc3OIM

⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=1Y3mICywJbA>

¹⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=D7o7BrlbaDs>; <http://www.youtube.com/watch?v=6WhWD-Cw3Mng>; <http://www.youtube.com/watch?v=V3rRaL-Czxw>; <http://www.youtube.com/watch?v=Y-8oDnUga0JU>; http://www.ted.com/talks/lang/pl/eric_whitacre_virtual_choir_live.htm

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=nP1ZCj7BNC0>; <https://www.youtube.com/watch?v=vLvNv5R92F4>

W dniu dzisiejszym w edukacji muzycznej na świecie kilka elementów jest szczególnie intensywnie eksplorowanych. Między innymi jest to muzykowanie na różnych nietypowych instrumentach. Z jednej strony są to instrumenty typu *boomwhackers* oraz instrumenty „ogrodowe”, umieszczane na placach zabaw, w parkach, osiedlach miejskich, w centrach handlowych, z drugiej strony jako instrumenty wykorzystuje się iPady, tablety, smartfony. Możliwości „muzyczne” tych ostatnich są coraz większe. Zawierają one aplikacje objaśniające zasady muzyki¹² oraz wirtualne instrumenty. Za pomocą ilustracji klawiatur oraz ilustracji mechanizmów pobudzających źródła dźwięku innych grup instrumentów można dotykając palcami ekranu „grać na różnych instrumentach i w ten sposób tworzyć różnorodne zespoły muzyczne¹³. Sprzęt ten znajduje również zastosowanie w powszechnej edukacji muzycznej. W formie żartów czasami sięgają po niego również wybitni wirtuozi¹⁴.

Rodzi się pytanie, w jaki sposób szkoła polska wykorzystuje te współczesne zdobycze. *Raport o stanie muzyki polskiej* Instytutu Muzyki i Tańca, w części dotyczącej edukacji muzycznej opracowany przez Andrzeja Białkowskiego, wspomina o niewystarczającej atrakcyjności zajęć muzycznych w szkolnictwie ogólnokształcącym i niewykorzystywaniu urządzeń, które bliskie są młodzieży – ipodów, komputerów, atrakcyjnego oprogramowania komputerowego¹⁵.

Obserwując praktykę szkolną powiedziałbym, że zbyt schematycznie współczesne technologie są wykorzystywane, głównie jako źródło informacji i materiałów ilustracyjnych. Niekiedy też gloryfikuje się technologię i widzi się w niej receptę na sukces edukacyjny. Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadza wielkie akcje cyfryzacji szkoły, wielkie znaczenie nadaje zamianie tradycyjnych podręczników w tablety i e-booki. Wypowiedzi przedstawicieli ministerstwa oraz podejmowane działania prowadzą do wniosku, że resort oświaty z technologii informacyjnej chce uczynić centrum swoich działań i zainteresowań, najważniejszy problem edukacji.

Przekonanie niektórych osób, że wprowadzenie na jeszcze szerszą skalę technologii, komputerów, znacznie poprawi edukację, a nawet ją zrewolucjonizuje, jest mylne. To nie komputery mają zmieniać szkołę; to sama szkoła powinna zmienić się tak, aby sprostać pewnym wymogom współczesnego świata i kultury, również w zakresie IT (*information technology*). Młodzież i bez specjalnej pomocy dość dobrze odnajduje się w świecie nowoczesnych technologii, z którymi żyje

¹² <http://www.musictheory.net/>

¹³ <http://www.youtube.com/watch?v=aSC2Qs1VOZo&list=RDjXrZ6oQcbyE>; <http://www.youtube.com/watch?v=gDEtlVSD1F8>;

¹⁴ http://www.youtube.com/watch?v=TB_EpTYExFQ; http://www.youtube.com/watch?v=I-BHeMKQ_uI [dostęp: 1.04.14].

¹⁵ A. Białkowski, *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju*, [w:] *Raport o stanie muzyki polskiej*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2011, s. 288–308.

na co dzień, co z jednej strony trochę zwalnia szkołę z obowiązku szkoleń w tym zakresie, z drugiej zaś stawia ją przed dość wysokimi oczekiwaniami uczniów.

Trzeba przy też pamiętać, iż komputery w edukacji stwarzają także pewne zagrożenia. Prawdziwą plagą szkolną stało się kopiowanie przez uczniów różnych informacji, w tym gotowych, szeroko dostępnych w Internecie rozwiązań prac domowych, czy też czytanie wyłącznie krótkich tekstów bądź fragmentów większych całości. Mając to na uwadze, powinniśmy zadbać, by wprowadzanie do szkół nowoczesnych technologii cechowało się rozsądkiem i racjonalnością. Na pewno nie należy narzucać nauczycielom gotowych rozwiązań. Nauczyciel powinien wprowadzać te rozwiązania, do których jest przekonany.

Podstawowym problemem organizacyjno-technicznym polskiej oświaty wydaje się dostępność materiałów i źródeł dydaktycznych na potrzeby szkolne. Choć różne instytucje i organizacje podejmują w tym zakresie pewne działania, na przykład z inicjatywy MEN powstał portal Scholaris, MKiDN patronuje portalowi Muzykoteka Szkolna, powstają wolne zasoby edukacyjne, coraz więcej w Internecie jest materiałów na licencji Creative Commons oraz publikacji Open Access, doposaża się placówki w odpowiedni sprzęt, to problem wciąż pozostaje nierozwiązany. Konieczne są zmiany ustawowe zmierzające do tego, żeby materiały na użytek szkolny nie były obciążone kosztownymi licencjami – dotyczy to zarówno źródeł elektronicznych, jak i tradycyjnych, drukowanych. Zwolnienie z opłat licencyjnych nie tylko mogłoby rozwiązać problem użytkowania drogich podręczników, ale i kosztownych ministerialnych platform udostępniających zasoby elektroniczne. Przy racjonalnych rozwiązaniach systemowych z pewnością znalazłoby się wiele osób i organizacji społecznych, które samorzutnie gromadziłyby i udostępniały dla szkół, nauczycieli i uczniów różne repozytoria, bazy danych, aplikacje multimedialne.

Rynek elektronicznych pomocy dydaktycznych rozwija się bardzo nierównomiernie. Najlepiej prosperują urządzenia i programy dla administracji szkolnej, np. dzienniki elektroniczne, oraz wszystkie mogące znaleźć zastosowanie na lekcjach z różnych przedmiotów nauczania, np. tablice multimedialne, które w niedługim czasie zapewne wyprą z pejzażu szkolnego kredę z tradycyjną tablicą. Na rynku znajdziemy też sporo testów do przedmiotów objętych pomiarem zewnętrznym i aplikacji do przedmiotów przyrodniczych, brakuje natomiast ciekawych polskich aplikacji do nauczania muzyki. Istnieje wprawdzie dość dobrze rozbudowany rynek muzycznych programów profesjonalnych, jednak dla szkół ogólnokształcących niewiele w tym zakresie się tworzy. Materiały multimedialne dostarczane są wprawdzie przez wydawców pakietów edukacyjnych, na przykład dla Nowej Ery opracował je Jerzy Burdzy, pewne propozycje multimedialne w swojej ofercie mają też Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne, jednak propozycjom tym brak charakteru uniwersalnego, są one ściśle skorelowane z podręcznikami i poza kontekstem określonej sytuacji dydaktycznej trudno je wykorzystywać. Szkoda, bo niezmiernie przydatne mogłyby być aplikacje do analiz dzieł muzycznych, do

kształcenia słuchu, wspierające naukę śpiewu czy – szczególnie dla młodszych dzieci – edukacyjne programy multimedialne.

Wspomniane aplikacje do analiz dzieł muzycznych, multimedialne podręczniki do analiz form muzycznych czy programy do nauki słuchania muzyki (różnie te programy się określa) – znane na Zachodzie – to narzędzia pozwalające wspierać nagrania muzyczne przez prezentacje graficzne. Obraz towarzyszący muzyce przedstawia tu formę utworu, jego charakter, instrumentarium; zwraca uwagę odbiorcy na najistotniejsze elementy dzieła muzycznego. Można powiedzieć, że obraz ten jest uproszczonym, ale bardzo sugestywnym zapisem graficznym muzyki. Tego typu oprogramowanie zdecydowanie pomaga usłyszeć, poznać i zrozumieć muzykę. Niestety, takiego programu, w którym nauczyciele sami mogliby przygotowywać określone prezentacje, nie mamy. Brakuje też gotowych opracowanych graficznie nagrań.

Trochę lepiej wygląda sytuacja w zakresie aplikacji opracowanych dla przedmiotu kształcenie słuchu. Sporo tego typu prostych, darmowych programów znajduje się w Internecie¹⁶, mamy też kilka profesjonalnych aplikacji, przede wszystkim EarMaster oraz Mijusic, te jednak nie dość, że adresowane są przede wszystkim do szkolnictwa muzycznego, to są także dość drogie. Istnieje potrzeba stworzenia i udostępnienia polskiego programu dostosowanego do możliwości i potrzeb uczniów szkolnictwa powszechnego – programu, który umożliwiałby przeprowadzanie takich ćwiczeń, jak: określanie po wysłuchaniu nagrania np. liczby brzmiących dźwięków, kierunku linii melodycznej; również ocenę, czy melodia była taka sama, czy podobna; wyszukiwanie odtwarzanych dźwięków na wirtualnej klawiaturze czy powtarzanie usłyszanych rytmów i melodii.

Jeśli chodzi o programy wspierające naukę śpiewu, to najbardziej popularnym, który do tego celu można wykorzystać, jest obecnie vanBasco's Karaoke Player. Nie wyświetla on jednak zapisu nut, a to do potrzeb edukacyjnych byłoby to wskazane. Nie mamy też odpowiednio przygotowanego repertuaru szkolnego piosenek, które można by było wykorzystać w tym czy innym programie. W tej sytuacji celowe wydaje się opracowanie zarówno aplikacji czytającej, jak i tworzącej zapis nutowy i tekst piosenek oraz przygotowanie odpowiednich plików z nagraniami dostosowanymi do wieku i potrzeb uczniów oraz szkoły. Tego typu aplikacja mogłaby również okazać się przydatna do działań twórczych i wyjaśniania różnych zjawisk muzycznych związanych z zasadami muzycznymi.

Elementem najszerzej obecnym w Internecie, ale też nie do końca właściwie wykorzystywanym, są multimedialne propozycje dla najmłodszych. Multimedia dla tej grupy odbiorców są wdzięcznym narzędziem i stwarzają ogromne możliwości różnych działań, wspierających nie tylko muzyczny, ale i ogólny rozwój dziecka.

Komputer to przede wszystkim źródło wiedzy i narzędzie komunikacji, może on także – i powinien – służyć do przygotowania materiałów dydaktycznych, nut,

¹⁶ www.good-ear.com, www.musictheory.net, www.miles.be, www.midimaster.de

opracowań, aranżacji, prezentacji wizualnych i multimedialnych; może pomóc w gromadzeniu nagrań i innych materiałów niezbędnych do zajęć oraz do ich prezentacji. Dobrym rozwiązaniem wydaje się elektroniczne testowanie uczniów, jak bowiem pokazują badania, dzieci i młodzież lubią rozwiązywać zadania w tej formie przede wszystkim dlatego, że – jak sami twierdzą – programy umożliwiające sprawdzanie wiedzy są obiektywne i „życzliwie nastawione”.

Jeszcze innym sposobem wykorzystania komputera na lekcjach muzyki, na który chciałbym zwrócić uwagę, jest wizualizacja utworów. Potrzebne materiały możemy przygotowywać sami¹⁷ lub skorzystać z gotowych obrazów do muzyki znajdujących się na stronach internetowych czy dostępnych na płytach CD¹⁸.

Wprowadzanie graficznych elementów, które miałyby muzykę ilustrować, wyjaśniać czy też w inny sposób ją uprzystępniać, nie jest jednoznacznie i bezwarunkowo pozytywnie przyjmowane przez dydaktyków – w literaturze przedmiotu znajdziemy różne opinie na ten temat. Problem polega na tym, że łatwo przekroczyć granicę między wspieraniem muzyki a oddalaniem się od niej, może się bowiem zdarzyć, że wprowadzane dodatkowo bodźce zewnętrzne skupią na sobie uwagę słuchacza, a muzyka stanie się mało znaczącym tłem, przez co jej zrozumienie będzie utrudnione. Pozamuzyczne znaczenia przypisywane utworom potrafią wypaczać istotę piękna dźwięku, jednak umiarkowanie zastosowane – zarówno obraz, jak i słowo – mogą przybliżać muzykę. W przypadku wykorzystania grafiki istnieją tu trzy potencjalne obszary działania: wspieranie pewnego nastroju, klimatu, uwypuklanie emocjonalności muzyki; opowiadanie pewnej historii za pomocą obrazu, ilustrowanie treści semantycznych zawartych w muzyce wokalne, programowej; przedstawianie formy utworu, struktury, instrumentacji – od ogólnych, schematycznych grafik po różne rodzaje przedstawiania zapisu nutowego, linii melodycznych, dynamiki, artykulacji itp.

Odtworzenie nastroju utworu z wykorzystaniem obrazu to zadanie stosunkowo proste – czasami wystarczy odrobina koloru albo całkowite zaciemnienie, aby wywołać pewne skupienie na dźwięku. Dobrym przykładem prostego i sugestywnego obrazu jest czołówka filmu Stanleya Kubricka „Odyseja kosmiczna 2001”, w której reżyser wykorzystał początkowy fragment poematu symfonicznego Ryszarda Straussa *Tako rzecze Zaratustra*. Z ciemności wyłania się światło, olbrzymie i wszechogarniające, symbolizujące potęgą wszechświata i wszechbytu. Taka właśnie jest muzyka Straussa – wyłania się znikąd i potężnie do granic możliwości. Obraz w tym wypadku może potęgować wrażenia słuchowe¹⁹. Inny ciekawy przykład stanowi *Preludium e-moll* Chopina w wykonaniu zespołu wokálnego „Novi Singers”. Obraz świetnie koresponduje tu z muzyką – jednostajne jesienne

¹⁷ Na dzień dzisiejszy raczej konieczne są do tego profesjonalne, komercyjne programy, takie jak Cubase, Nuendo, Pro Tools, Cakewalk.

¹⁸ Płyty trzeba zamawiać z zagranicznych portali, np. z <http://www.musanim.com/store/>

¹⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=dfe8tCcHnKY> oraz <http://www.youtube.com/watch?v=e-QFj59PON4>

pejzaże są znakomitym uzupełnieniem muzyki opierającej się na kilku dźwiękach melodii i prostych akordach w akompaniamencie²⁰.

Muzyki wokalne młodzi ludzie często słuchają bez należącego zrozumienia tekstu. W wielu wypadkach jest to niewielka strata, gdyż słowa nie zawsze mają większe znaczenie, niemniej tam, gdzie są istotne, powinniśmy zwracać na nie szczególną uwagę. Wideoklipy pomagają czasem w interpretacji tekstu, ilustrując to, o czym opowiada piosenka. Wideoklip piosenki *Rower* Lecha Janerki pozwala dostrzec intencje twórcy, który w utworze w sposób groteskowy i ironiczny podkreśla absurdy wojny w Iraku; ukazuje, jak łatwo przyjmujemy okrucieństwa wojny jako wydarzenie filmowe, obserwujemy je chłodnym okiem widzów i doświadczamy podobnie jak fabułę oglądanego filmu²¹.

Innym tego przykładem jest cover ballady *Tears in Heaven* (Łzy w niebie) Erica Claptona, wykorzystany w grze komputerowej „Final Fantasy”. Delikatny sopran podkreśla tu melancholię, zadumę, wyraża przy tym pogodzenie się z losem, akceptację, ale i nadzieję. W towarzyszącym filmie zastosowano retrospekcję: główna bohaterka przypomina sobie wydarzenia. Jest to opowieść, która w sposób delikatny i sugestywny wyraża wielkie emocje²².

Tego typu obrazy często towarzyszą nam podczas słuchania muzyki i w sposób świadomy i celowy można je wykorzystywać w edukacji. Należy jednak pamiętać, że najwięcej korzyści dydaktycznych przyniesie nam śledzenie zapisu nutowego. Muzycy zawodowi bardzo chętnie słuchają muzyki, śledząc zapis partyturowy, pozwala im to bowiem wyodrębnić wiele elementów, na które w innym wypadku nie zwróciliby uwagi; pomaga dostrzec pewne elementy interpretacji utworu. Komputer umożliwia realizację różnych form prezentacji zapisu kompozycji, jej przebiegu i struktury.

Bardzo interesującym tego przykładem jest obraz towarzyszący lekko jazzującej muzyce, dostępny na YouTube jako „D-F-R music animation”. Na filmie zsynchronizowano obraz z muzyką. Wędrujące po schodach, murach, po plan-szy komputerowej „bączki” dokładnie odzwierciedlają wysokości i czas trwania dźwięków. Obraz umożliwia ogląd tego, w jaki sposób poszczególne instrumenty (trzy instrumenty smyczkowe) korespondują ze sobą, ukazuje również dynamikę, głos głośniejszy reprezentowany jest przez większy „bączek”²³.

Inny ciekawy przykład stanowi wizualizacja początkowego fragmentu *V Symfonii c-moll* op. 67 L. van Beethovena. Poza strukturą utworu przedstawiono tu rytm, charakter i nastrój. Poszczególne motywy muzyczne mają swoje odpowiedniki graficzne i pojawiają się przy określonej muzyce²⁴. Podobnymi przykładami

²⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=9xu3FGELMGM>

²¹ http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=0IYUrZdHx10

²² <http://www.youtube.com/watch?v=vQEeQleQ038>

²³ http://www.youtube.com/watch?v=1xTMk_lqYdI

²⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=u9fROt8h44c>

są krótkie miniatury „Powerhouse” – („Elektrownia”) ²⁵ oraz „The Marimba Theramin duet” ²⁶. Obie wizualizacje również pozwalają nam zaobserwować strukturę, rytm, charakter i nastrój. Obraz świetnie koresponduje tu z muzyką.

Najbardziej popularnymi animacjami muzycznymi, przynajmniej w odniesieniu do muzyki klasycznej, są obrazy powstałe na podstawie programu Music Animation Machine. Są to kolorowe „nuty” na tak zwanej siatce MIDI. Na filmikach tego typu, których sporo znajdziemy na YouToube, dokładnie widzimy wszystkie głosy i wszystkie dźwięki. W formie kolorowych kwadracików i prostokątów pojawiają się one zgodnie z muzyką i w trakcie trwania są podświetlane. Za jedną z piękniejszych wizualizacji uważam stworzoną do *Popołudnia fauna* C. Debussy’ego – impresjonistyczne obrazy „przelewają się” tu zgodnie z dźwiękami, podkreślając nie tylko melodie i akompaniament, ale również koloryt i nastrój ²⁷.

Wizualizacje przedstawiające formy utworów muzycznych można również przygotować we własnym zakresie. Posłuży do tego na przykład program Cubase. W tym celu należy starannie wybrać nagrania audio, które posłużą do prezentacji dźwięku, oraz pliki MIDI do stworzenia obrazu muzyki. Na tak przygotowanych zsynchronizowanych prezentacjach widać wszystkie głosy i instrumenty wykonujące kolejne partie oraz – po odpowiednim „pocięciu” i pokolorowaniu odpowiednich fragmentów – formę utworu, a zatem widać, czy mamy do czynienia z powtórką pewnego fragmentu, czy też słyszymy coś zupełnie innego niż wcześniej.

Jest wiele możliwości wykorzystania komputera w edukacji muzycznej, trzeba jednak pamiętać, że nic nie zastąpi tradycyjnych kontaktów z muzyką – grania, śpiewania, słuchania oraz tworzenia i wyrażania jej ruchem ciała. Co więcej, nie zawsze i wszędzie komputer musi nam być potrzebny. Wizualizacje pomogą wprawdzie przybliżyć uczniom muzykę, ale równie dobrze i skutecznie zadziała pomieszczenie wypełnione samym dźwiękiem. Trzeba też pamiętać, że obecnie najbardziej pożądane zmiany w edukacji dotyczą przede wszystkim wychowania do tolerancji, współdziałania i współpracy. Szkoła powinna wspierać indywidualny rozwój każdego człowieka oraz odchodzić od akademickiego nauczania na rzecz twórczego rozwoju. A komputery są wyłącznie środkiem, narzędziem w rękę nauczyciela.

²⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=tEuwAh3LFvM>

²⁶ http://www.youtube.com/watch?v=4_R9HRvoHTk.

²⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=-YazhxBA7oo>

Renata Gozdecka, Joanna Faliszewska-Beau

*Melanż w sztuce – edukacyjna interpretacja
wybranych dzieł*

Ujęty w tytule artykułu termin „melanż” zapowiada trudne z punktu widzenia nauczyciela przedmiotów artystycznych i znawcy kultury ujęcie zagadnień z obszaru integracji sztuk. Mieszanie elementów pochodzących z różnych dziedzin, prezentujących różne style czy cechy, a następnie prezentowanie tych połączeń we wspólnej artystycznej interpretacji niosą ryzyko niezrozumienia i niejednokrotnie odrzucenia sensu takich powiązań.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego w szkolnictwie polskim opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dla przedmiotów artystycznych i przedmiotu wiedza o kulturze w szkolnictwie ponadgimnazjalnym¹ wyszczególnia wśród celów kształcenia analizę i interpretację tekstów kultury. Za ważne uznaje rozwijanie umiejętności wartościowania i oceniania zjawisk muzycznych z zachowaniem szacunku dla innych kultur i tradycji (szkolnictwo gimnazjalne). Znacznie szerszy aspekt tego zagadnienia obecny jest w treściach podstawy programowej dla przedmiotu wiedza o kulturze, który wprowadza nową perspektywę i język opisu dzieła sztuki jako wytworu kultury rozumianej w sposób całościowy, kładąc nacisk na dzieła dwudziestowieczne (szkolnictwo ponadgimnazjalne).

Współczesna kultura muzyczna coraz częściej łączy różne gatunki muzyczne i dość popularne stały się tzw. przekraczanie barier stylistycznych, inspirowanie się przeszłością i interpretowanie jej w sposób indywidualny. Nurt *crossover*², łączący muzykę oryginalną z innymi jej rodzajami, ogarnia swoim zasięgiem różne gatunki muzyczne i wykracza poza standardowe ramy stylistyczne. Powstają utwory będące wypadkową różnorodnych koncepcji muzycznych jako obraz aliansu elementów muzyki artystycznej i kultury popularnej. Znane są liczne przykłady wykonań operowych w popowych przeróbkach, utworów rozrywkowych w interpretacjach artystycznych, czy interpretacje rockowe, jazzowe konkretnych dzieł z gatunku muzyki artystycznej. Ma to miejsce również w obszarze

¹ Podstawa programowa z komentarzami. *Edukacja artystyczna i kulturalna*, t. 7, MEN Warszawa 2008, s. 32, 49

² *Crossover* – termin stosowany do określenia gatunków wykraczających poza standardowe ramy stylu (np. jazz-rock, rap-metal).

malarstwa, architektury oraz współczesnych mediów – teledysków, reklam, filmu, Internetu.

Autorzy podstawy programowej – a w ślad za tym autorzy licznych podręczników szkolnych – umożliwiają nauczycielowi szerokie opracowywanie i prezentowanie uczniom zagadnień z obszaru integracji sztuk i melanżu w ich obrębie. Możliwości realizacji zajęć szkolnych poza systemem klasowo-lekcyjnym (jak na przykład zajęcia artystyczne w gimnazjum i liceum) otwierają przed nauczycielami szansę opracowania ciekawych, oryginalnych, innowacyjnych, nietypowych, a jednocześnie wartościowych merytorycznie, dydaktycznie i nawet wychowawczo zajęć. Tego typu projekt zostanie omówiony w dalszej części artykułu.

Celem wiodącym niniejszego artykułu jest ukazanie zagadnienia melanżu w sztuce w aspekcie edukacyjnym na przykładzie wybranych dzieł z różnych dziedzin. Dodatkowo zostanie przedstawiony ogólny zarys modelu nauczania muzyki zastosowanego we Francji oraz zostanie podjęta próba wykorzystania niektórych jego idei na gruncie polskim.

Przedmiot muzyka w szkolnictwie francuskim – ogólny zarys

Nauka w szkolnictwie powszechnym we Francji odbywa się w szkole podstawowej bez lekcji muzyki. Podczas pierwszych pięciu lat kształcenia nie uwzględnia się w programach szkoły przedmiotów artystycznych (może mieć to jedynie miejsce w szkołach prywatnych bądź innych, gdzie władze samorządowe opłacają dodatkowe zajęcia). Dopiero kolejny etap kształcenia – czteroletni college (dzieci w wieku około 10-15 lat) – ma w swoim programie zajęcia w ramach przedmiotu muzyka. Jest to jedyny okres, w którym uczniowie mają kontakt z zajęciami artystycznymi.

Struktura lekcji muzyki, realizowanych w szkołach francuskich, zdecydowanie odbiega od polskiego modelu. Pierwsza różnica dotyczy braku we francuskich college'ach odgórnie narzuconych podręczników szkolnych, materiały, z których korzysta nauczyciel planujący jednostki lekcyjne, są jego indywidualnym wyborem. Obowiązuje natomiast podstawa programowa³ – podobnie jak w Polsce, aczkolwiek znacznie różniąca się od stosowanej u nas. Treści tego dokumentu narzucają działania w obrębie dwóch aktywności: słuchania muzyki i śpiewu (gra na instrumentach czy ekspresja ruchowa nie są obowiązkowe), zaś trzecim obszarem jest kultura muzyczna – obejmuje ona treści dotyczące historii muzyki i różnych jej gatunków oraz terminologię muzyczną. W dalszej części artykułu

³ *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation musicale.* Ministère de l'Éducation nationale, „Bulletin officiel spécial”, n° 6 du 28 août 2008, education.gouv.fr [dostęp: 12.02.2014].

zostaną przedstawione najważniejsze elementy podstawy programowej dla przedmiotu muzyka we francuskim college'u.

W obszarze percepcji uczeń realizuje różnorodne cele: koncentruje się na słuchanych utworach muzycznych zachowując świadomość dbania o narząd słuchu, zdobywa doświadczenie podczas pracy na lekcji w kwestii różnych stylów muzycznych i zdaje sobie sprawę, jak ważne jest jego osobiste zaangażowanie w pracę w grupie. Wśród dalszych założeń czytamy, iż uczeń świadomie odbiera muzykę w toku cotygodniowej pracy, analizuje jej cechy i wie, jak ważne jest dla jej zrozumienia emocjonalne odczucie, ponadto wykazuje szacunek dla opinii innych osób w kwestii oceny i interpretacji słuchanej muzyki oraz formułuje wypowiedzi na temat słuchanej muzyki. Za ważne uznaje się również dzielenie się swoimi opiniami z innymi uczniami oraz tworzenie wypowiedzi z użyciem specjalistycznego słownictwa poznawanego w toku nauczania na lekcji. Dokument zakłada również, że uczeń rozwija pamięć muzyczną kształcąc ją na podstawie rozpoznawania różnorodnych utworów muzycznych, potrafi wyodrębnić w utworze charakterystyczne linie melodyczne oraz zauważyć różne interpretacje muzyki, potrafi ponadto je porównać i dokonać krytycznej analizy. Wykorzystuje tę umiejętność podczas słuchania poza szkołą oraz ma świadomość walorów edukacyjnych percepcji muzyki.

Zgodnie z celami, jakie formułuje podstawa programowa w obszarze aktywności muzycznej (śpiewu), uczeń poznaje podstawowe informacje na temat sposobów pracy z głosem, dokonuje właściwych korekt podczas śpiewu, dba o poprawny oddech i postawę ciała, angażuje się w śpiew zbiorowy. Ponadto dostrzega i szanuje barwę głosu innych i dostraja swój głos do unisono. W zapisie podstawy czytamy również, że uczeń kształci swoją pamięć muzyczną i śpiewa różnorodny repertuar, dokonuje korekt podczas śpiewania, słucha nauczyciela, wykazuje szacunek wobec innych, potrafi zaimprovizować wokalnie krótkie motywy muzyczne (pytania i odpowiedzi) oraz indywidualnie interpretuje wykorzystywane na lekcji piosenki. Podczas realizacji śpiewu w wielogłosie uczeń prawidłowo realizuje swoją partię, wykazuje koncentrację oraz radość ze wspólnego muzykowania, angażuje się w śpiew bez względu na rodzaj kompozycji – polifonię, śpiew unisono, *a capella* czy z akompaniamentem, ma również świadomość, że dobra interpretacja piosenki wymaga zaangażowania emocjonalnego. Ponadto uczy się słuchać innych i szanować ich interpretacje, uczy się pracować z innymi w grupie dzieląc się z kolegami swoimi artystycznymi propozycjami oraz ma świadomość, że realizowane w klasie wspólne muzykowanie rozwija człowieka i przynosi wiele walorów edukacyjnych.

Trzecia grupa celów usytuowana została w obszarze kultury muzycznej. Zakłada się, iż uczeń zauważa różnice w kompozycjach pochodzących z różnych epok historycznych oraz dostrzega wpływ położenia geograficznego kraju, z którego utwór pochodzi. Uczeń zdobywa wiedzę na temat muzyki europejskiej, która podlegała wpływom wydarzeń historycznych, jakie miały miejsce w Europie od

czasów dawnych po współczesne, rozpoznaje w słuchanych utworach różne gatunki muzyczne oraz muzykę z różnych zakątków świata, odczuwa, że w muzyce często dochodzi do mieszania się różnych gatunków (melanż). Ponadto szanuje smak muzyczny każdego ucznia z klasy oraz innych słuchaczy poza szkołą i ma świadomość, że poziom jego wiedzy z obszaru kultury muzycznej ma wpływ na ogólny poziom jego wykształcenia.

Rozkład treści nauczania podporządkowany jest francuskiemu kalendarzowi szkolnemu, zaplanowanym feriom i wakacjom i dzieli rok szkolny na trzy semestry. W rocznym cyklu nauczyciel powinien zrealizować pięć głównych cykli tematycznych, uczniowie mają zazwyczaj przerwy w nauce co około 6 tygodni. Nauczyciel buduje zatem cykle centralne, opracowane na ten właśnie okres, na które składa się około pięciu, sześciu tematów wieńczonych ewaluacją w postaci sprawdzianu obrazującego tak zwaną progresję pedagogiczną (sprawdzian trwa około 30 minut, resztę czasu nauczyciel przeznacz na przedstawienie nowych, nieznanym uczniom fragmentów muzycznych, które nawiązują do omawianych lekcji). Dodatkowo, lekcja sprawdzająca wiedzę i umiejętności uczniów po 6 tygodniach pracy może dotyczyć wykonawstwa wokalnego (repertuar pochodzący z cyklu), śpiewu w grupach z akompaniamentem nauczyciela lub nagraniem instrumentalnym (należy dodać, że lekcje we francuskiej szkole trwają 50, 55 minut, bywa, że nie ma między nimi przerw). W obrębie całego cyklu centralnego nauczyciel uwzględnia szczegółowe informacje dotyczące tematu, wprowadza nowe terminy, analizuje linie melodyczne, stosuje rozmaite metody odpowiadające tematom szczegółowym, łączy tematy z różnymi dziedzinami sztuki. Zatem na jeden cykl centralny powinno przypadać około 5 lekcji oraz dwie lekcje ewaluujące – sprawdzian pisemny oraz praktyczny.

Jeden z ważnych elementów francuskiej podstawy programowej odnosi się do nabywania przez uczniów umiejętności odbioru muzyki różnych gatunków, w tym mieszania się różnych tradycji, na przykład muzyki artystycznej i popularnej. Taką propozycją jest pięcioletniowy projekt „Muzyczny melanż”.

Projekt cyklu lekcji muzyki „Muzyczny melanż”. Adaptacja koncepcji francuskiej na grunt polski

Cykl centralny noszący tytuł „Muzyczny melanż” przedstawia treści związane z kilkoma ważnymi zagadnieniami, które mają swoje odzwierciedlenie w treściach francuskiej podstawy programowej, formuła cyklu mieści się również w założeniach edukacji muzycznej w Polsce. Wydaje się jednak, iż z uwagi na ciągłość jego omawiania (pięć tygodni) najlepszymi przedmiotami szkolnymi dla jego realizacji są wiedza o kulturze oraz zajęcia artystyczne. Pojedyncze lekcje

bądź wybrane ich elementy mogą dodatkowo stanowić materiał realizowany na lekcjach muzyki w gimnazjum.

Przedstawiony niżej cykl lekcji muzyki wykorzystuje różnorodny materiał muzyczny, jednak bazową kompozycją jest *Trio Es-dur* op. 100 nr 2, D 929 Franciszka Schuberta. Wybór tej kompozycji podyktowany został wieloma czynnikami, zalicza się do nich popularność jej motywu w wybranych reklamach, filmie oraz jako przykład nurtu *crossover* muzyki romantycznej i współczesnej. Ważnym aspektem jest również usytuowanie tych treści w obszarze kształcenia interdyscyplinarnego, gdzie kierunki w sztuce współczesnej i nurty minionego stulecia realizowały podobne idee.

W toku realizacji cotygodniowych spotkań wykorzystane będą różnorodne metody nauczania, dostosowane do poszczególnych ogniw lekcji oraz pomoce dydaktyczne. Wśród treści pozamuzycznych znajdują się przykłady z obszaru malarstwa, architektury, reklamy, literatury i filmu. Podczas zaplanowanych spotkań przewijać się będą utwory „satelity” – niezwiązane bezpośrednio z bazową kompozycją, a nawiązujące do tematu głównego – muzycznego melanżu.

Fundament cyklu – utwór bazowy – *Trio Es-dur* op. 100 nr 2, D 929 Franciszka Schuberta

Franciszek Schubert (1797–1828) – wiedeńczyk, ważna postać świata muzyki przełomu wieków XVIII/XIX. Losy tego wybitnego kompozytora były wyjątkowo wzruszające, trudno je porównać do biografii innych twórców epoki romantycznej. Jego droga twórcza była kręta, krzyżowały się okresy nagłych erupcji twórczych oraz załamań i ich przezwyciężeń⁴. Przedwczesna śmierć w wieku 31 lat zamknęła przez nim możliwości rozwoju i dalszego tworzenia dzieł niepowtarzalnych, nasyconych niezwykle wrażliwością. Nie udało mu się zaistnieć na polu popularnej w tym okresie opery, pozostał w cieniu włoskich twórców, dominujących wówczas w Europie, komponował jednak utwory kameralne, religijne, sonaty, symfonie oraz – co niezwykle i niepowtarzalne – lirykę wokalną. Nie dorównał mu w tym gatunku żaden twórca, a datę powstania pieśni *Gretchen am Spinnrade* (1814), jednej z 600, przyjmuje się za początkującą romantyzm. Poetą, który wyzwolił w Schubercie pieśniową energię, był J.W. Goethe, zaś za szczególnie ważne uznaje się dwa ostatnie cykle pieśni – *Piękna młynarka* (1823) i *Podróż zimowa* (1827). Znaczącym dziełem Schuberta jest również *Kwintet fortepianowy A-dur Pstrąg*, uwidaczniający wiele walorów dydaktycznych i eksponowany w treściach nauczania muzyki w wielu podręcznikach.

⁴ M. Tomaszewski, *Schubert*, [w:] *Encyklopedia muzyczna PWM. Część biograficzna*, (red.) E. Dziębowska, t. 9, Kraków 2004, s. 158.

Schubert stawiał sobie wysokie wymagania: „W głębi serca żywię wciąż nadzieję, iż uda mi się coś stworzyć, lecz któż może to zrobić po Beethovenie?”⁵. Bardzo melancholijne są jego ostatnie kompozycje powstałe w latach 1826–1828, wśród nich znajdujemy właśnie *Trio Es-dur* op. 100 nr 2, D 929, datowane na listopad 1827 roku. Muzyka kameralna zajmuje w twórczości Schuberta znaczące miejsce, spośród triów ukończone zostały cztery: smyczkowe w stylu *brillant* oraz trzy fortepianowe.

Trio Es-dur składa się z czterech części: *Allegro*; *Andante con moto*. *Scherzando*; *Allegro moderato* oraz *Allegro moderato*. Wybrany na potrzeby niniejszego opracowania temat⁶ rozpoczyna część drugą *Andante con moto*, na wstępie realizowany jest przez wiolonczelę, której towarzyszy fortepian w delikatnym, rytmicznym akompaniamencie ósemek:



Zdanie muzyczne kończy prowadzony przez fortepian i wiolonczelę dialog, powtarzanych skoków interwałowych oktawy z nieco wzmożonym przekazem dynamicznym i ekspresyjnym. Rolę głosu wiodącego w dalszej części przejmuje fortepian, któremu akompaniują skrzypce i wiolonczela. Linia melodyczna tematu powtarzana jest tym razem przez fortepian i realizowana w dalszej części wariacyjnie wspólnie z pozostałymi instrumentami. Czas trwania omawianego fragmentu to 3.38. Zastosowana w linii melodycznej oraz w dalszej części tej kompozycji chromatyzacja obrazuje cierpienie, wybrzmiało w molowej tonacji. Cytując za Tomaszewskim, Schubert „koncentruje się bardziej na zmysłowo-wraźniowej niż na strukturalnej stronie środków harmonicznycch, na świetle i na barwie”⁷. Analizowany fragment potwierdza tezę o uznaniu Schuberta za najwybitniejszego melodystę swej epoki.

Ciekawe od strony metodycznej może być zaprezentowanie uczniom kopii rękopisu utworu (Fot. 1), zaś szczegółowa analiza tematu może przebiegać z wykorzystaniem zapisu partytury (zob. dalej), która eksponuje partie instrumentalne (warto podczas słuchania jednocześnie śledzić z uczniami na ekranie przebieg linii melodycznej oraz partie poszczególnych instrumentów). Utwór ten – zarówno w wersji oryginalnej, jak też poddanej modyfikacjom będzie kilkakrotnie wykorzystywany podczas realizacji cyklu lekcji.

⁵ M. Wrona, *Franz Schubert. Kolekcja wielcy kompozytorzy*, t. 15, Mediasat Group, S.A, Warszawa 2006, s. 6.

⁶ Temat ten był wykorzystywany wielokrotnie na potrzeby filmu, m.in. w filmie „Barry Lyndon” Stanleya Kubricka, *The Hunger*; *Crimson Tide* Tony’ego Scotta i w innych. Również w maju 2014 roku wykorzystany został w reklamie mebli Kolekcja Largo Kler (<https://www.youtube.com/watch?v=-6wsM2SBRg8>).

⁷ Tomaszewski, *op. cit.*, s. 162.



Fot. 1. Oryginalny zapis partytury *Trio Es-dur* op. 100 nr 2, D 929 (rękopis) Franciszka Schuberta.

Lekcja 1 – wprowadzająca

Cel: przedstawienie zarysu zagadnienia melanżu w malarstwie i muzyce.

Metody: ekspozycja, dyskusja, pogadanka, opowiadanie, opis, ćwiczenia przedmiotowe.

Pomoce dydaktyczne: reprodukcje (L. da Vinci, A. Warhol), przykłady muzyczne: F. Schubert *Trio Es-dur* op. 100 nr 2, film reklamowy „Fuel For Life 2010 – Diesel”, film „Barry Lyndon” Stanleya Kubricka.

Przebieg lekcji:

1. Prezentacja reprodukcji dzieła L. da Vinci – „Mona Lisa” (wersja oryginalna) oraz wersji współczesnej pop art A. Warhola (Fot. 2, 3).

- omówienie reprodukcji (czas powstania dzieł, nazwiska artystów, ich style malarskie, różnice i podobieństwa, kadrowanie, kolorystyka, stylistyka, kontrast, tło, itp.)
- dyskusja,
- przedstawienie podstawowych informacji o dziełach.

Andante con moto

Andante con moto

p

decresc.

pp

decresc.

11

pp

cresc.

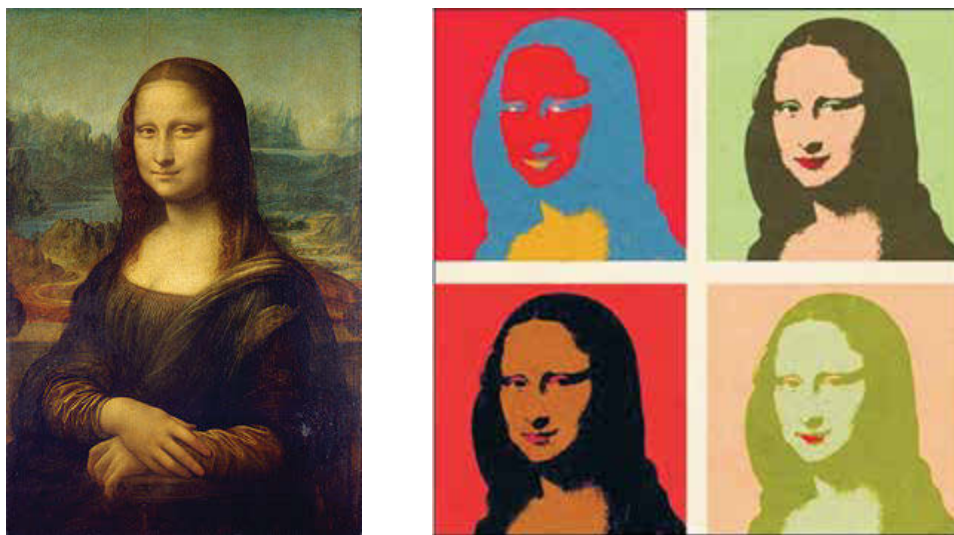
p

pp

12

tr.

tr.



Fot. 3. Leonardo da Vinci, *Mona Lisa* (1503-1506) oraz Andy Warhol *Mona Lisa* (1963)

„Mona Lisa” to jeden z najbardziej znanych obrazów na świecie, wykonany został farbami olejnymi na drewnie topoli, ma wymiary 77 cm × 53 cm i namalowany został przez sławnego malarza włoskiego renesansu, Leonarda da Vinci (1452–1519). Obraz powstał w początkach XVI wieku (ok. 1503–1506), a obecnie eksponowany jest w Muzeum Luwr w Paryżu. Jest to jedno z najsłynniejszych i najbardziej cenionych dzieł artysty spośród zaledwie kilkunastu zachowanych na świecie.

„Mona Lisa” Andy’ego Warhola to zwielokrotniona interpretacja obrazu Leonarda da Vinci w nurcie pop art wykorzystująca kontrast kolorów i powtarzalność głównego motywu. Artysta stworzył zestaw portretów „Mony Lisy”, wykorzystując do swojej serii jedną fotografię, którą „odrealnił” i przetworzył w rodzaj ikony, przez nakładanie na tę fotografię plam ostrych.

- przybliżenie sylwetek artystów – nauczyciel przedstawia krótkie biografie:

Leonardo da Vinci (1452–1519) był przedstawicielem włoskiego renesansu w malarstwie, niezwykle utalentowany i odkrywca w wielu dziedzinach (opisywany jako archetyp „człowieka renesansu”). Był również znany jako architekt, filozof, muzyk, pisarz, odkrywca, matematyk, mechanik, anatom, wynalazca, geolog. Współcześnie uważany jest za jednego z największych malarzy wszechczasów i prawdopodobnie najwszechstronniej utalentowaną osobą w historii. W polskich zbiorach znajduje się tylko jedno jego dzieło – „Dama z gronostajem”, najbardziej znane są takie dzieła, jak „Mona Lisa”, „Ostatnia Wieczera”, „Człowiek wirtuwiański”. Wywarł wielki wpływ na twórczość innych artystów.

Andy Warhol (1927–1987) to amerykański malarz, grafik i reżyser filmowy. Był kontrowersyjną postacią amerykańskiego pop artu. Zasłynął seriami wielokrotnionych wyobrażeń odwołujących się do masowych mitów kultury popularnej (m.in. Marylin Monroe, Liz Taylor). Podważał status sztuki i artyści wykonując mechanicznie obrazy najpospolitszych przedmiotów (butelki Coca-Coli, puszki zupy Campbella)⁸.

- próba zdefiniowania terminu: plastyczny melanż,
 - rozmowa na temat akceptacji bądź odrzucenia współczesnych interpretacji dawnych dzieł, krzyżowania gatunków, plastycznych melanży,
 - próba znalezienia podobnych analogi w muzyce.
2. Prezentacja filmu reklamowego „Fuel For Life 2010 – Diesel”⁹.
- przed obejrzeniem filmu uczniowie otrzymują zadanie zwrócenia uwagi na warstwę muzyczną reklamy, wyeksponowaną linię melodyczną, rodzaj instrumentów: realizującego melodię oraz instrumentu akompaniującego,
 - nauczyciel formułuje dodatkowe pytania: czy melodia jest znana uczniom i czy potrafią zapamiętać eksponowany kilkakrotnie temat,
 - po prezentacji następuje rozmowa na temat zgodności warstwy wizualnej z muzyczną, na temat roli muzyki w reklamie, czy jest to muzyka dawna czy współczesna, czy została odpowiednio dobrana do filmu reklamowego, czy muzyka miesza się z innymi efektami akustycznymi,
 - krótkie podsumowanie dyskusji.
3. Prezentacja *Trio Es-dur* op. 100 nr 2 Franciszka Schuberta¹⁰ – wersja oryginalna – filmowy fragment koncertu:
- przed wysłuchaniem uczniowie otrzymują polecenie zwrócenia uwagi na rodzaj występujących instrumentów oraz nastrój i charakter utworu,
 - po wysłuchaniu odbywa się analiza wstępna utworu – rozmowa na temat linii melodycznej, obsady instrumentów, nastroju kompozycji,
 - porównanie obu interpretacji i omówienie analogii między prezentowanymi na początku lekcji reprodukcjami a dwoma interpretacjami muzyki Schuberta – wersji oryginalnej i wykorzystanej w reklamie.
4. Przedstawienie sylwetki i twórczości Franciszka Schuberta (informacje podane zostały wcześniej).
5. Prezentacja fragmentu filmu „Barry Lyndon” Stanleya Kubricka z 1975 roku, opartego na klasycznej XIX-wiecznej powieści Williama Makepeace’a Tackera; w filmie rozbrzmiewa *Trio Es-dur* Schuberta (scena końcowa 2.50-2.54).
- rozmowa na temat roli muzyki w prezentowanej scenie,

⁸ A. Warhol, [w:] *Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 19, Kraków 2004, s. 454.

⁹ <http://youtu.be/WIeorbGhS4U> [dostęp: 15.02.2014].

¹⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=e52IMaE-3As> [dostęp: 15.02.2014].

- przypomnienie terminów: muzyka oryginalna i adaptowana – nawiązanie do innych ścieżek filmowych i funkcji, jakie pełni muzyka w filmie.
6. Podsumowanie lekcji.

Lekcja 2 – rozwinięcie tematu

Cel: Przedstawienie melanżu w muzyce na przykładzie *Trio Es-dur* F. Schuberta (zestawienie oryginału i jego współczesnej interpretacji) oraz piosenki *Niepewność* (zestawienie poezji romantycznej i muzyki współczesnej).

Metody: ćwiczenie przedmiotowe (śpiew tematu, analiza materiału nutowego, nauka piosenki), ekspozycja, rozmowa, praca z tekstem (karty pracy).

Pomoce dydaktyczne: karty pracy, nuty i tekst piosenki *Niepewność*, dzwonki chromatyczne.

Przebieg lekcji:

1. Przypomnienie kompozycji F. Schuberta *Trio Es-dur* op. 100 nr 2, D 929 (początkowy fragment).

2. Wykonanie w wolnym tempie tematu *Trio Es-dur* na dzwonekach chromatycznych (z pominięciem trylu w taktach trzecim i siódmym):



3. Przypomnienie oglądanego na poprzedniej lekcji filmu reklamowego z muzyką Schuberta:

- podczas słuchania następuje wypełnienie karty pracy i wklejenie jej do zeszytu:

Utwór:	Melodię wykonuje:	Akompaniament wykonuje:
<i>Trio Es-dur</i> (pierwsza prezentacja tematu)	wiolonczela	fortepian
<i>Trio Es-dur</i> (druga prezentacja tematu)	fortepian	wiolonczela, skrzypce
„Fuel For Life 2010” – film reklamowy	głos – wokaliza	fortepian, instrumenty perkusyjne, inne efekty dźwiękowe

4. Określenie czynników decydujących o „muzycznym melanżu”:

- **wykonanie** utworu przez różne instrumenty – trio fortepianowe wykonuje wersję oryginalną, w filmie reklamowym melodię realizuje głos żeński w formie wokalizy,
- **interpretacja** – oryginał wykonany zgodnie z zapisem muzycznym, współczesna interpretacja została uzupełniona o inne efekty brzmieniowe (m.in. dźwięk odkładanej słuchawki telefonu, głos, szept, puls rytmiczny),

- **stylistyka** – oryginał: salonowa muzyka romantyczna, wykonana zgodnie z konwencją epoki, jest refleksyjna, spokojna; współczesna interpretacja – krótka opowieść filmowa reklamująca produkt z muzyką Schuberta w tle.
5. Poznanie piosenki – *Niepewność* (muz. Jan Kanty Pawluśkiewicz, sł. Adam Mickiewicz)¹¹ jako przykładu połączenia poezji romantycznej z muzyką współczesną – muzycznego melanzu:
- zapoznanie uczniów z tekstem Mickiewicza,
 - analiza materiału nutowego: tonacja (C-dur), wartości rytmiczne (przewaga ćwierćnut i ósemek, pauzy), przypomnienie terminu *D.c. al. fine* oraz „forma zwrotkowa”.
6. Wysłuchanie utworu w interpretacji Marka Grechuty¹²:
- zwrócenie uwagi na towarzyszące głosy (zespół wokalny) oraz wyodrębnienie dodatkowych instrumentów (skrzypce, wiolonczela, fortepian, gitara, perkusja),
 - rozmowa na temat tworzonych współcześnie piosenek w stylu muzyki romantycznej (zasady budowania melodii, akordy, forma – utrwalone zostały właśnie w romantyzmie).
7. Podsumowanie, próba odpowiedzi na pytanie: czy melanz w muzyce może spowodować tworzenie ciekawych, wartościowych dzieł, czy też zakłóca właściwy odbiór oryginalnych kompozycji?

Lekcja 3 – kontynuacja

Cel: nauka piosenki *Niepewność* jako przykładu połączenia poezji romantycznej i muzyki współczesnej oraz utrwalenie znajomości utworu wiodącego (*Trio Es-dur* F. Schuberta) w oryginale i we współczesnych interpretacjach.

Metody: rozmowa, ćwiczenie przedmiotowe (nauka piosenki), ekspozycja (prezentacja filmów reklamowych), praca z tekstem (karty pracy).

Pomoc: kopie piosenki dla wszystkich uczniów, karty pracy.

Przebieg lekcji:

1. Przypomnienie tematu wiodącego – terminu „melanz w sztuce”, głównych elementów krzyżowania się gatunków w obszarze muzyki i malarstwa (lekcja 1), muzyki i poezji (lekcja 2),
 - rozmowa z uczniami.
2. Nauka piosenki *Niepewność*:
 - analiza materiału nutowego (metrum, wartości rytmiczne, podział na zwrotki i refren, linia melodyczna),

¹¹ Cały tekst i materiał nutowy piosenki znajduje się w podręczniku dla uczniów gimnazjum *Bliżej muzyki* autorstwa M. Przychodzińskiej, B. Smoleńskiej-Zielińskiej, WSiP Warszawa 2009, s. 174.

¹² <http://www.youtube.com/watch?v=krksWron54w> [dostęp: 15.02.2014].

- analiza warstwy tekstowej,
 - zaśpiewanie z akompaniamentem nauczyciela,
 - zwrócenie uwagi na wzajemną relację współczesnej muzyki i romantycznego tekstu Mickiewicza,
 - konkluzja: czy poezja doby romantyzmu została właściwie zilustrowana muzyką J.K. Pawлуskiewicza? Czy takie zestawienie wzbudza aprobatę?
3. Przypomnienie linii melodycznej *Trio Es-dur* F. Schuberta.
 4. Przypomnienie filmu reklamowego „Fuel For Life 2010”.
 5. Prezentacja drugiego filmu reklamowego „Fuel For Life”, z muzyką Schuberta – nowszej wersji z 2011 roku¹³:
 - wypełnienie kart pracy,

Film reklamowy:	Melodię wykonuje:	Akompaniament wykonuje:
„Fuel For Life 2010“	głos – wokaliza	fortepian, instrumenty perkusyjne, inne efekty dźwiękowe
„Fuel For Life 2011”	wiolonczela, głos, wiolonczela	fortepian

- wskazanie zauważonych przez uczniów różnic wynikających z porównania obu filmów (w obszarze muzyki, warstwy wizualnej, wykorzystanych instrumentów, głosów, przedmiotów, rodzajów telefonów itp.),
 - ocena obu wersji, wybór najlepszej interpretacji.
6. Prezentacja kolejnego przykładu wykorzystującego *Trio Es-dur* F. Schuberta – muzyka elektroniczna w wykonaniu zespołu „Something A La Mode” („SALM”)¹⁴.

Trio Es-dur Schuberta rozbrzmiewa tutaj w zupełnie innej stylistyce, instrumenty elektroniczne realizują główną linię melodyczną oraz pulsacyjny akompaniament. W dalszym przebiegu utworu główną linię melodyczną przejmują wiolonczela oraz skrzypce, całość uzupełnia perkusja. Zaprezentowaną wersję kończy niczym niezakłócone, nawiązujące do oryginału, spokojne brzmienie instrumentów solowych członków zespołu – wiolonczeli i skrzypiec.

- rozmowa na temat melanzu muzyki elektronicznej i kompozycji Schuberta.
7. Podsumowanie.

¹³ <http://youtu.be/yKZ-X52BPnI> [dostęp: 23.02.14].

¹⁴ <http://youtu.be/EiYPLZKvVXw>, Thomas Roussel i Yannick Grandjean to dwóch młodych, profesjonalnych muzyków pochodzących z Paryża (duet skrzypce i wiolonczela), zafascynowanych z jednej strony twórczością wielkich kompozytorów, a z drugiej muzyką popularną, klubową, elektroniczną [dostęp: 23.02.14].

Lekcja 4. Melanż w architekturze i muzyce

Cel: ukazanie zjawiska melanżu w sztuce na przykładzie wybranych przykładów z architektury europejskiej oraz międzykulturowego melanżu w muzyce F. Chopina.

Metody: ekspozycja (prezentacja Power Point), ćwiczenie przedmiotowe, rozmowa, mini wykład.

Pomoce dydaktyczne: *Walc cis-moll* op. 64 nr 2 w wykonaniu J. Olejniczaka oraz w aranżacji M. Pomianowskiej.

Przebieg lekcji:

1. Przypomnienie wiadomości na temat melanżu w muzyce, malarstwie, nawiązanie do wiadomości z poprzednich lekcji – wprowadzenie do kolejnego zestawienia: melanżu w architekturze.

2. Przedstawienie trzech slajdów (prezentacja Power Point) ukazujących odbiegające od ogólnie przyjętych norm architektonicznych budynki w Polsce i Europie: Krzywy Domek w Sopocie (Fot. 4), Hundertwasserhaus w Wiedniu (Fot. 5) oraz dziedziniec Muzeum Luwr w Paryżu (Fot. 6).

- przedstawienie krótkich informacji na temat budynków, czasu ich powstania, źródeł inspiracji, różnic i podobieństw, wkomponowania w stylistykę miejsca – mini wykład.



Fot. 4. Krzywy Domek, Sopot (fot.) I. Urban.

Krzywy domek powstał w 2003 roku, został zbudowany w Sopotie przy ul. Bohaterów Monte Cassino 53 według projektu architektów Małgorzaty i Szczepana Szotyńskich oraz Leszka Zaleskiego. Inspiracją dla stylu budynku były rysunki Jana Marcina Szancera i Pera Dahlberga, można go również porównać do stylistyki genialnego hiszpańskiego architekta Antonio Gaudiego. Elewacja zewnętrzna obiektu wpisuje się w charakter ulicy, aczkolwiek znacząco się wyróżnia, budynek odzwierciedla jeden z nurtów w architekturze, zwany dekonstruktywizmem. Architektoniczny melanż zestawia obok siebie dwa różne typy budynków: te, których forma służy funkcji, jaką pełnią, klasyczne w swej konstrukcji i zastosowaniu, oraz nowoczesne, nietypowe, cechujące się krzywoliniowymi kształtami, które służą zaburzeniu symetrii i proporcji.



Fot. 5. Hundertwasserhaus w Wiedniu.

Wiedeński budynek został zaprojektowany w 1977 roku przez austriackiego architekta Friedricha Hundertwassera. Cechuje go niemal baśniowy wygląd, zróżnicowana kolorystyka, brak symetrii, nawiązanie niemal do surrealistycznego snu. Każde okno ma inny kształt, dodatkowo został wzbogacony szklanymi ozdobami i połączoną kopułą. Hundertwasserhaus porośnięty jest krzewami, murawą i innymi roślinami. Na dachu budynku znajduje się około 900 ton ziemi, na której uprawiane są ogródki¹⁵.

¹⁵ N. Jusserand, *Wiedeń*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko Biała 1999, s. 94.



Fot. 6. Piramida Luwru w Paryżu.

Pomysłodawcą powstania piramidy usytuowanej na dziedzińcu pałacu królewskiego w Paryżu, obecnie jednego z największych muzeów na świecie, był prezydent Francji François Mitterrand, zaś amerykański architekt chińskiego pochodzenia Ieoh Ming Pei (1989) wykonał projekt konstrukcji. Piramida ma 20,6 m wysokości, a bok podstawy 35 m. Pod piramidą znajduje się główny hall wejściowy do muzeum, prowadzą stamtąd trzy podziemne ścieżki do poszczególnych skrzydeł pałacu. Półpiętro każdej z nich zadaszone jest dodatkową małą piramidką.

3. Rozmowa na temat krzyżowania się stylów, kontrastu sąsiadujących budynków i obiektów, powodów takich zestawień architektonicznych, dekonstrukcji, zaburzenia proporcji, korzyści oraz kontrowersji,

- próba zdefiniowania terminu: „melanż w architekturze”.

4. Chopin – muzyczny melanż wybranych kompozycji we współczesnych interpretacjach.

- prezentacja *Walca cis-moll* op. 64 nr 2 w wykonaniu Janusza Olejniczaka¹⁶.
- krótkie wprowadzenie nauczyciela na temat nurtu *crossover*; nawiązanie do przykładów tego zjawiska w innych dziedzinach, omawianych na poprzednich lekcjach (malarstwo, muzyka, architektura, reklama),
- prezentacja płyty Marii Pomianowskiej „Chopin na 5 kontynentach”¹⁷,
- krótkie przybliżenie sylwetki artystki:

¹⁶ http://www.youtube.com/watch?v=brLF-W_VAz4 [dostęp: 23.02.14].

¹⁷ Płyta zawiera kilkanaście przykładów połączenia muzyki Chopina z muzyką etniczną różnych zakątków świata, utwory opracowane zostały w unikalnych aranżacjach i wykorzystują bardzo różnorodne instrumentarium, stosownie do regionu, gdzie „wędruje” muzyka Chopina.

Maria Pomianowska to polska multiinstrumentalistka, wiolonczelistka, kompozytorka, również wokalistka i pedagog, gra na wielu smyczkowych, etnicznych instrumentach. Zrekonstruowała technikę gry na dwóch zaginionych instrumentach staropolskich: suce biłgorajskiej i fideli płockiej oraz repertuar na te instrumenty. Gra również na innych instrumentach strunowych pochodzących z Dalekiego Wschodu, takich jak sarangi, morin-hur, kemancze, gadułka, setar, er-hu, igyl. Prowadzi studia nad unikalnymi technikami gry, jej zespoły koncertują na całym świecie.

- wysłuchanie utworu *Chopin w Andaluzji (Walc cis-moll op. 64 nr 2)*,
 - porównanie obu przykładów, analiza brzmienia, stylistyki, podobieństw i różnic,
 - wyeksponowanie wykorzystanych w utworze przez M. Pomianowską instrumentów (m.in. gitary grającej melodię walca oraz kastanietów, fletu, cajonu), a także innych głosów (głos w stylu flamenco, klaskany rytm),
 - próba oceny muzyki Chopina w melanżu z hiszpańskim flamenco i porównanie z oryginalnym brzmieniem kompozycji w wykonaniu fortepianu, wybór przez uczniów ciekawszej interpretacji (wraz z uzasadnieniem).
5. Podsumowanie najważniejszych informacji z czterech spotkań, przygotowanie do sprawdzianu wiedzy.

Lekcja 5 – sprawdzian wiedzy

Część 1 – praca pisemna

1. Posłuchaj fragmentu muzyki i wypełnij niżej zamieszczony tekst (rozbrzmiewa *Trio Es-dur* op. 100 nr 2 F. Schubera):

Ta muzyka została skomponowana przez (imię i nazwisko kompozytora),

.....

narodowości, tworzył w wieku. Główne jego

kompozycje to

Na początku temat jest grany przez, a akompaniuje mu

.....

W dalszej części utworu role instrumentów są..... i słyszymy melodię graną przez

2. Podaj dwa przymiotniki, które charakteryzują główną melodię.....

3. Znajdź słowo, które może zastąpić słowo

„melanż”

4. Podaj przykład melanzu, który zauważasz w swoim otoczeniu
5. Obraz „Mona Lisa” namalował
6. Jego interpretację współczesną stworzył
7. Wymień minimum dwa budynki architektoniczne, które obrazują melanz
8. Podaj nazwisko autora tekstu piosenki *Niepewność*
9. Wysłuchaj dwa fragmenty muzyczne i wypełnij tabelkę:

Utwór	Kompozytor	Jaki styl, charakter utworu, jakie słyszysz instrumenty	Melanz, Tak? Nie?
F. Chopin <i>Walc Des-dur</i> op. 64 nr 1 (z płyty <i>Rock loves Chopin</i>)			
F. Chopin <i>Preludium c-moll</i> op. 28, nr 20 (z płyty Leszek Kułakowski Trio, Słupsk Chamber Orchestra, początkowy fragment).			

10. Wymień różnice zachodzące między oryginalnym dziełem a zmienionym współcześnie

Część 2 – sprawdzian praktyczny – śpiew w grupach

Celem tego artykułu było ukazanie zjawiska artystycznego, jakim jest mieszanie się gatunków, powstałych w różnych epokach i dziedzinach sztuki, nazwane tu „melanzem”. Wybrane na potrzeby tego opracowania przykłady z różnych dziedzin są jedynie skromną egzemplifikacją wielkiego bogactwa dzieł, które mogą stanowić materiał dydaktyczny przeznaczony na realizację takich spotkań z uczniami, zarówno podczas zajęć przedmiotowych, jak wiedza o kulturze oraz zajęcia artystyczne, jak też wybiórczo na lekcjach przedmiotu „muzyka w szkole”.

Krzysztof Stachyra

*Warsztaty muzyczne jako forma wszechstronnego rozwoju
pedagoga muzycznego*

Wprowadzenie

Warsztaty muzyczne, które przez kilka lat realizowane były ze studentami drugiego roku studiów licencjackich edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej stanowiły wyjątkową sposobność zapoznania studentów z możliwościami praktycznego wykorzystania muzyki w pracy terapeutycznej z drugą osobą. Tym bardziej wyjątkową, że ukazywały nie tylko perspektywę pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym czy szkolnym, ale także odnosiły się do działań możliwych do zrealizowania z osobami w każdym wieku, również tymi, które z racji chorób, dysfunkcji czy upośledzenia często mają ograniczone możliwości muzykowania. Z tego powodu naturalna podczas warsztatów muzycznych stała się potrzeba odwołania się do muzykoterapii – dziedziny dla większości studentów zupełnie nowej i nieznanej.

Muzyka jest uniwersalnym medium, mającym w sobie ogromny potencjał, który może służyć każdemu, bez względu na wiek, poziom umiejętności muzycznych, sprawności czy rodzaj zaburzeń. Odpowiednio użyta może przynieść niebagatelne korzyści jako wsparcie rozwoju, ale również w wymiarze terapeutycznym. Podstawowym założeniem praktycznej części zajęć, a przede wszystkim ostatniego jej etapu, polegającego na zastosowaniu zdobytej wiedzy w pracy terapeutycznej z uczestnikami festiwalu „Spotkania z piosenką”, było udzielenie pomocy studentom w wyzbyciu się obaw, lęków i uprzedzeń wynikających z kontaktu z osobami z upośledzeniem, niepełnosprawnością ruchową czy z innymi dysfunkcjami. Równie istotnym celem było umożliwienie studentom wykazania się swoimi zdolnościami i umiejętnościami. Pracując z osobami w różnym wieku i o różnych potrzebach, studenci uczyli się obserwować i doświadczać – w najlepszym tego słowa znaczeniu. Przy tym pomagali, czuli się dla tych osób potrzebni i za nie odpowiedzialni. Jak ważne było to doświadczenie w życiu młodych muzyków i pedagogów, świadczą wypowiedzi oraz komentarze, jakie wypowiadali po zakończeniu warsztatów. Było w nich dużo emocji, odkryć, niekiedy wzru-

szeń. Wynika z nich, że zmieniła się perspektywa patrzenia na innych, udało się przełamać stereotypy, które z różnych powodów zagnieździły się w umysłach, a których nie można było zweryfikować z powodu bardzo ograniczonej możliwości kontaktu z osobami niepełnosprawnymi. Co interesujące, praktycznie wszyscy studenci zapewniali, że chcieliby jeszcze kiedyś wziąć udział w tego typu działaniach, a niektórzy deklarowali wprost, że w przyszłości chcieliby pracować z osobami niepełnosprawnymi.

Zmierzając w kierunku określenia ram pojęcia „muzykoterapia”

Bez wątpienia muzykoterapia zdobywa coraz większą popularność. Podobne zdanie znaleźć można obecnie w wielu publikacjach, nie ulega wątpliwości, że faktycznie pojawia się dużo stron internetowych z „muzykoterapią” w tytule, coraz częściej audycje na temat tej formy terapii pojawiają się w radiu i na ekranach telewizorów. Nie brakuje też publikacji przybliżających kwestie muzycznej terapii. Dlatego tym bardziej zaskakujące jest, że nabierająca pędu popularność tej dziedziny nie idzie w parze z wiedzą na temat tego, czym ona w rzeczywistości jest.

Celem Autora nie jest zagłębianie się w teoretyczną wiedzę z zakresu muzykoterapii, gdyż powstały już odpowiednie opracowania¹⁸, a ogólne przedstawienie tego, czym muzykoterapia jest, a co nią nie jest.

Jeśli zapoznamy się z dostępnymi publikacjami, nie tylko tymi pochodzącymi z Internetu, okazuje się, że niestety część autorów próbuje przedstawiać muzykoterapię jako formę współczesnego szamanizmu. Muzykoterapeuta to szaman, cudotwórca, który w sposób nie do końca zrozumiały dla postronnych dokonuje cudów uzdrowienia używając przy tym tajemniczych kamertonów, gongów, czy nagrań o „magicznych” właściwościach. Takie określanie muzykoterapii nie tylko nie jest zgodne z prawdą, ale czyni wielką krzywdę tej dziedzinie, zaburzając jej prawdziwy obraz i szkodząc wykwalifikowanym muzykoterapeutom potrafiącym w sposób logiczny i systematyczny pomagać potrzebującym.

Prowadzone na ostatnim roku zajęcia rozpoczynano od sondy na temat tego, co to jest muzykoterapia. Zadawano trzy pytania:

- czy słuchanie szumu fal w czasie spaceru nad morzem jest muzykoterapią?
- czy śpiewanie jest muzykoterapią?
- czy relaksacja przy muzyce jest muzykoterapią?

¹⁸ Czytelników odsyłam do publikacji: L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013; *Podstawy muzykoterapii*, K. Stachyra (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

Blisko sto procent ankietowanych bez wahania odpowiedziało twierdząco na wszystkie trzy pytania. Czy tak jest w rzeczywistości?

Przeoglądając informacje publikowane w mediach bez problemu znaleźć można wiele twierdzących odpowiedzi na te i podobne pytania. Jednak pokazuje to jedynie, jak niewielkie jest społeczne pojmowanie tego, czym jest i na czym polega ta dziedzina terapii.

Generalnie można powiedzieć, że muzykoterapia ma miejsce wówczas, gdy muzykoterapeuta, czyli osoba odpowiednio przygotowana, celowo stosuje muzykę lub aktywności z nią związane, by wspierać przemiany w pacjencie/kliencie, uczyć go nowych umiejętności, strategii rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie z emocjami etc. Ważne jest przy tym, aby to, co czyni, miało znamiona procesu, którym kieruje lub nad którym czuwa specjalista – muzykoterapeuta. Nie może to być zatem incydentalne użycie muzyki przez kogoś, kto nie zdaje sobie sprawy, dokąd w swoich działaniach zmierza i jak ma poradzić sobie z konsekwencjami wywołanych emocji czy stanów.

Dla potrzeb tego tekstu przyjmijmy definicję muzykoterapii promowaną przez Polskie Stowarzyszenie Muzykoterapeutów:

„Muzykoterapia jest procesem, w którym wykwalifikowany muzykoterapeuta posługuje się muzyką lub jej elementami w celu przywracania zdrowia, poprawy funkcjonowania lub wspierania rozwoju osób z różnorodnymi potrzebami natury emocjonalnej, fizycznej, umysłowej, społecznej lub duchowej”¹⁹.

W rzeczywistości jest to zaledwie jedna z bardzo wielu definicji muzykoterapii funkcjonujących na świecie. O ich mnogości niech świadczy fakt, że już w 1989 roku amerykański muzykoterapeuta Kenneth Bruscia zebrał z swojej książki ponad 40 różnych jej wersji²⁰.

Bez wątpienia każdy może definiować muzykoterapię nieco inaczej. Proces definiowania muzykoterapii wynika ze sposobu, w jaki jest ona realizowana w różnych krajach i tradycjach, a także filozofii przyjętej przez osobę lub osoby ją prowadzące. Rozbieżności w klasyfikacji oraz definiowaniu muzykoterapii wynikają także – obok wielorakich podejść teoretycznych – z dużego zróżnicowania praktycznych sposobów jej prowadzenia, a nawet różnic kulturowych. Należy mieć świadomość, że każda definicja jest jedynie „esencją” postrzegania danej dziedziny, i choćby dlatego może ukierunkowywać, dawać ogólne wskazówki, ale nie będzie w stanie szczegółowo wyjaśnić, na czym dana dyscyplina polega w praktyce. Żadna definicja nie sprawi, że będziemy od razu w stanie określić, czy obserwowane przez nas sytuacje należy zakwalifikować do muzykoterapii, czy też nie.

Znaczna liczba definicji muzykoterapii uwypukla to, że aby dane działanie zostało uznane za terapię, musi nie tylko być prowadzone celowo, przez przygo-

¹⁹ *Podstawy muzykoterapii*, K. Stachyra (red.), Lublin 2012, s. 27.

²⁰ K. Bruscia, *Defining Music Therapy*, wyd. 2, Barcelona Publishers, Gilsum 1998.

towaną do tego osobę, ale musi stanowić pewien proces, a nie jednorazową sytuację czy serię przypadkowych zdarzeń, których wyniki są jedynie zbiegiem okoliczności. To nie pojedyncze doświadczenie kontaktu z muzyką, którego rezultat jest trudny do przewidzenia. Słowo „terapia”, tj. „leczenie”, już samo w sobie zawiera pewną przestrzeń czasową. Muzykoterapia to proces, w przeciwieństwie do uzdrowienia czy cudu. Przy tym, aby mówić o muzykoterapii, należy mieć do czynienia z procesem bazującym na relacji: pacjent (klient) – muzyka – terapeuta. W tej triadzie znaczną rolę odgrywa osoba muzykoterapeuty, którego zadaniem jest nie tylko kierowanie procesem, ale również wyznaczanie lub współdziałanie w wytyczaniu celów, do których spotkania terapeutyczne mają prowadzić. Aby zrobić to prawidłowo, terapeuta musi przestrzegać kolejności działań, w ramach której kolejno powinny następować po sobie etapy diagnozy, wyznaczania celu terapii, przygotowanie sesji i ich realizacja.

Po tych ogólnych wyjaśnieniach, z których wynika, że aby mówić o muzykoterapii, należy mieć do czynienia z procesem kierowanym przez wykwalifikowanego muzykoterapeutę, nadszedł moment, w którym możemy odnieść się do postawionych tu już pytań.

W istocie odpowiedź na nie ma sens dopiero wtedy, kiedy pozna się kontekst tych sytuacji. Żadne z pytań nie precyzuje, kto uczestniczy w sugerowanych działaniach, nie wiadomo też, jaki one mają mieć cel oraz czy i jaki związek ma z nimi osoba muzykoterapeuty. Samo słuchanie szumu fal, śpiewanie lub nawet relaks przy muzyce nie stanowią jeszcze muzykoterapii, gdyż muszą zostać spełnione określone kryteria, aby te działania stały się jej elementem.

Szum fal często dołączany jest w tle muzyki relaksacyjnej. Może on pomóc w uzyskaniu stanu odprężenia, kontemplacji. Najpewniej będzie się tak działo u osób, które mają pozytywne skojarzenia lub doświadczenia związane z wypoczynkiem nad morzem. A jeśli dana osoba odczuwa lęk przed wodą? Co wówczas, gdy odgłosy szumiącego morza przywołują trudne, traumatyczne wspomnienia? Czy w takiej sytuacji osoby takie nadal określiłyby słuchanie szumu fal jako muzykoterapię? Różnica między zwyczajnym słuchaniem odgłosów natury, a sytuacją terapeutyczną jest tutaj uzależniona od osoby terapeuty i celu działań. Dopóki zabraknie tych dwóch elementów, będzie to zwyczajne słuchanie szumu fal, które wywołuje (lub nie) u odbiorcy jakąś reakcję (pozytywną lub negatywną). Dopiero wykwalifikowany muzykoterapeuta, znający cel terapii, będzie potrafił przekształcić tę sytuację w terapeutyczną. I wtedy nie ma znaczenia, czy jest ona dla pacjenta/ klienta przyjemna. Jeśli słyszane dźwięki powodują wyciszenie, sprzyjają uzyskaniu stanu relaksu, mogą być z powodzeniem wykorzystane do uzyskania lub podtrzymania takiego stanu. Z kolei reakcje lękowe mogą pacjentowi/klientowi ułatwić, dzięki pomocy terapeuty, dotarcie do ich prawdziwych przyczyn, a następnie umożliwić ich przepracowanie przez zastosowanie odpowiednich metod czy technik.

Podobnie jest ze śpiewem. Znowu tutaj podstawowe wydają się pytania, w jakiej sytuacji ten śpiew ma miejsce i czemu służy? Bo jeśli zaliczeniu piosenki na lekcji muzyki, to chyba żaden ze studiujących nie byłoby skłonny nazywać tego „muzykoterapią”²¹. Z zupełnie inną sytuacją mamy do czynienia wówczas, gdy na sesji muzykoterapii pacjent śpiewa, aby wyrazić siebie, swoje emocje, czy nawiązać w ten sposób autentyczny kontakt z innymi osobami. Oczywiście śpiew na sesji terapii muzycznej może też mieć cel bezpośrednio niezwiązany z emocjami, na przykład wtedy, kiedy stosuje się go z osobą przy pracy zmierzającej do korekty wady wymowy lub przywracania zdolności posługiwania się głosem, na przykład po przebytym wylewie krwi do mózgu.

Pozostało ostatnie pytanie – czy relaksacja przy muzyce jest muzykoterapią? Tutaj była zdecydowanie największa pewność w głosach odpowiadających osób, jednak w rzeczywistości sytuacja ta nie odbiega od dwóch już opisanych. Choć relaksacja przy muzyce często kojarzona jest właśnie z muzykoterapią, niekiedy nawet stając się jej synonimem, to niewiele można o niej powiedzieć nie znając jej kontekstu. Kto prowadzi relaksację i na czym ona polega? Czy jest to pojedyncze działanie, czy też stanowi element całego procesu? W jakim stanie jest osoba poddająca się relaksacji? Czy jest pod wpływem silnych emocji i ma potrzebę ich odreagowania, dania ujścia silnemu afektowi? Czy może jest to człowiek zmęczony, który potrzebuje chwili odprężenia w celu regeneracji sił? Wreszcie, jaką rolę pełni muzyka towarzysząca relaksacji – czy jest to muzyka odpowiednio dobrana dla tej osoby, ułatwiająca jej uzyskanie fizycznego i psychicznego odprężenia, czy też najzwyczajniej przeszkadza i drażni (a trzeba przyznać, że taka sytuacja wcale nierzadko ma miejsce)?

Jak zatem wynika z tych rozważań, ani słuchanie szumu morskich fal w czasie spaceru po plaży, ani śpiewanie, ani nawet relaksacja przy muzyce nie muszą mieć coś wspólnego z muzykoterapią, pomimo całego dobrego wpływu jaki takie sytuacje mogą na nas mieć. Również obecność muzyki w ich czasie nie może być wyznacznikiem zakwalifikowania ich do terapii muzycznej. Żeby lepiej zobrazować sensowność powyższych wypowiedzi, można zadać pytanie: czy rozmowa z drugą osobą jest psychoterapią? Choć bez wątplenia może ona nam poprawić nastrój, a nawet pomóc w rozwiązaniu poważnego życiowego problemu, to nie znaczy od razu, że uczestniczyliśmy w psychoterapii werbalnej.

Muzyka w terapii muzycznej

Po wstępnym wyjaśnieniu, co kwalifikuje się do uznania za muzykoterapię, a co nią nie jest, możemy skupić się na roli i miejscu muzyki w procesie terapii muzycznej.

²¹ Por. K. Stachyra, *Różnice między edukacją muzyczną a muzykoterapią*, „Terapia przez Sztukę” 2009, nr 1, s. 3–6 (dostępny na portalu „Terapia przez sztukę” [www.arteterapia.pl]).

nej. Wokół niej nagromadzonych jest nie mniej mitów niż w odniesieniu do samego pojęcia „muzycznej terapii”. Jakże często spotkać można teksty sugerujące bądź wprost stwierdzające, że dany rodzaj muzyki jest terapeutyczny, a inny ma działanie wprost przeciwne i do zastosowania w muzykoterapii zdecydowanie się nie nadaje. Punktem wyjścia niech zatem będzie pytanie: czy istnieje muzyka bardziej odpowiednia do zastosowania w muzykoterapii lub mniej do tego odpowiednia, a może też taka, która nigdy nie mogłaby znaleźć takiego zastosowania?

Tadeusz Natanson, jeden z pionierów muzykoterapii w Polsce, swoją wydaną w 1992 książkę zatytułował *Programowanie muzyki terapeutycznej*²². Tytuł ten może sugerować, że istnieje coś takiego jak „muzyka terapeutyczna”. A skoro jest muzyka terapeutyczna, to zapewne jest i terapeutycznie obojętna, a nawet szkodliwa. Nie brakuje tekstów przekonujących czytelnika, że dany rodzaj muzyki, a nawet konkretny jej twórca mają nadzwyczajne działanie. Przeczytać można, że symfonie Mozarta zmniejszają dolegliwości bólowe przy rwie kulszowej lub że muzyka heavy metalowa powoduje uszkodzenia mózgu.

Jaki zatem rodzaj muzyki jest odpowiedni dla muzykoterapii? Aby to zrozumieć, przede wszystkim trzeba zdać sobie sprawę, że muzyka w muzykoterapii jest środkiem. Z pewnością bardzo ważnym, a nawet podstawowym, ale jednak środkiem. Dlatego zamiast spierać się, czy muzyka Vivaldiego jest w terapii bardziej wartościowa niż Bacha lub zespołu Enigma, należy zastanowić się, czemu dana muzyka ma służyć. Ponownie pozwolę sobie na proste porównanie, które mam nadzieję sprawi, że problematyka ta będzie bardziej zrozumiała. W tym celu spróbujmy odpowiedzieć na pytanie: co ma lepsze oddziaływanie na człowieka – sok malinowy czy kawa? Jeśli nie wiemy nic o osobie, której mamy zaaplikować te substancje, ani też o zamierzonym celu naszych działań, to udzielone odpowiedzi będą jedynie wynikiem subiektywnych przekonań zapytanej osoby. Sok malinowy może dobrze sprawdzić się przy przeziębieniu, ale kiedy trzeba prowadzić samochód nocą i chcemy przy tym nie usnąć, to z pewnością lepiej sięgnąć po mocną kawę...

W praktyce, w czasie sesji muzykoterapii stosuje się albo muzykę graną na żywo przez terapeutę i/lub klienta (najczęściej improwizowaną), albo gotowe nagrania. To, jaki rodzaj muzyki muzykoterapeuta zdecyduje się użyć w danej sytuacji, zależy od tego, jaki cel chce dzięki temu osiągnąć. Z pewnością muzyka współimprowizowana wspólnie z uczestnikiem sesji będzie bardziej odpowiednia do rozwijania kontaktu między terapeutą i pacjentem niż słuchanie nagrania. Jednak nagranie prezentowane z płyty może świetnie sprawdzić się w czasie relaksacji.

Znaczna część osób, szczególnie młodych, postrzega muzykę klasyczną jako coś abstrakcyjnego, coś z „innego świata”, zupełnie nieprzystającego do ich życia

²² T. Natanson, *Programowanie muzyki terapeutycznej. Zarys podstaw teoretycznych*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu”, nr 53, seria „Monografie”, Wrocław 1992.

i emocji. Niejednokrotnie bez wahania negują jakiś utwór jeszcze przed jego wysłuchaniem, tylko z powodu zakwalifikowania go do tego gatunku. Skojarzenie muzykoterapii ze słuchaniem muzyki klasycznej może powodować niechęć do uczestniczenia w takiej formie terapii. Zupełnie niepotrzebnie, gdyż – abstrahując od wartości jakie niesie w sobie muzyka klasyczna – bardzo rzadko jest ona stosowana w muzykoterapii. Stanowi podstawę zaledwie jednej metody muzykoterapii, a mianowicie Wizualizacji Kierowanej z Muzyką (*Bonny Method of Guided Imagery and Music*), ma również duże znaczenie w metodzie Portretu Muzycznego autorstwa Elżbiety Galińskiej²³. Ma to związek ze zmiennością i bogactwem muzyki klasycznej, a tym samym wielością emocji i stanów, jakie potrafi wywołać. Stanów, które muszą znaleźć uzasadnienie i rozwiązanie w trakcie sesji, gdyż jednym z najbardziej karygodnych błędów, jakie popełniają osoby nieznające się na terapii, a próbujące ją prowadzić, jest wywołanie emocji, „odgrzebanie” problemów, lęków, a następnie pozostawienie uczestnika takiej sesji samemu sobie.

Podsumowując, praktycznie każdy rodzaj muzyki może znaleźć zastosowanie w muzykoterapii. Istnieją oczywiście utwory mniej lub bardziej przydatne do osiągnięcia konkretnych celów terapii. Każda kompozycja ma specyficzne cechy, które powodują, że może okazać się pomocna w pobudzeniu fizycznym, motywowaniu do ruchu, stymulowaniu wyobraźni, wyciszenia, relaksacji. Dlatego nie każda muzyka znajdzie swoje miejsce na sesji muzykoterapii. Jej dobór będzie zależny od stanu pacjenta oraz celu, jaki został założony. Filozofia doboru muzyki do terapii odnosi się nie tylko do tego, **jaka** muzyka, ale **jak** zostanie zastosowana. Właściwe zatem jest mówienie nie o „muzyce terapeutycznej”, a muzyce, która została prawidłowo zastosowana w terapii. W muzykoterapii muzyka istnieje tylko w powiązaniu z pacjentem, w związku z tym nie ma muzyki, która sama w sobie czy sama z siebie byłaby terapeutyczna. Dopiero odpowiedni sposób jej wykorzystania, dostosowania do konkretnej osoby i sytuacji, może zadziałać terapeutycznie. Tak samo, jak niewłaściwe działania w tym względzie mogą prowadzić do pogorszenia stanu pacjenta.

Ostatni mit – predyspozycje do uczestniczenia w muzykoterapii

Na zasadnicze pytanie, kto może uczestniczyć w sesji muzykoterapii, istnieje krótka odpowiedź: każdy! Ponieważ praktycznie każdy człowiek jest w stanie reagować na muzykę. Głębokość i jakość tych reakcji mogą być różne, różne też mogą być możliwe do osiągnięcia cele terapii. Jednak trzeba wiedzieć, że na efektywność terapii nie ma wpływu poziom umiejętności muzycznych, stopień niepełnosprawności czy rodzaj zaburzeń. Nie trzeba mieć absolutnego słuchu mu-

²³ E. Galińska, *Portret Muzyczny jako forma psychoterapii*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, K. Stachyra (red.), Lublin 2012, s. 97–115.

zycznego, co więcej – muzykoterapię z powodzeniem stosuje się również w pracy terapeutycznej z osobami, które mają uszkodzony narząd słuchu. Przeciwwskazania odnoszą się jedynie do osób cierpiących na tzw. epilepsję muzykogenną oraz pacjentów w ostrych stanach psychiatrycznych.

Do najczęstszych pacjentów należą osoby z zaburzeniami rozwojowymi, psychicznymi, emocjonalnymi, upośledzeniem fizycznym i umysłowym. Mogą to być dzieci, młodzież, dorośli, w tym osoby w podeszłym wieku. W procesie leczenia muzykoterapia najczęściej stosowana jest jako terapia wspomagająca, stosowana obok innych form psycho-, fizjo- lub farmakoterapii.

Muzykoterapia znajduje również swoje miejsce w pracy z osobami zdrowymi, które poszukują drogi do eksploracji własnych zasobów, pogłębienia wiedzy na temat samych siebie oraz poprawy samopoczucia i jakości życia.

Muzykoterapia może być prowadzona m.in. w szpitalach, ośrodkach terapii, ośrodkach rehabilitacyjnych, sanatoriach, placówkach resocjalizacyjnych, szkołach, ośrodkach wsparcia, hospicjach, a także w gabinetach prywatnych.

Między muzykoterapią a edukacją muzyczną

Bez wątplenia można stwierdzić, że jednym z najważniejszych pomostów łączących terapię muzyczną i edukację jest kreatywność. Ken Robinson definiuje ją jako „proces tworzenia nowych, wartościowych pomysłów²⁴. Trudno jest przecenić znaczenie kreatywności na każdym polu życia człowieka. W muzykoterapii tworzy przestrzeń do zrozumienia i wyrażania siebie, ale i kontaktu z innymi. Jest również niezbędna w edukacji, sprzyjając zrównoważonemu rozwojowi wychowanków. Aby ukazać, jak wielka jest wartość kreatywności i uzmysłowić możliwe konsekwencje jej tłumienia, można posłużyć się przykładem współczesnej szkoły.

Obserwując to, co się dzieje na wielu lekcjach, można dojść do wniosku, że w hierarchii priorytetów uznawanych przez całkiem pokaźną grupę pedagogów kreatywność zdecydowanie ustępuje miejsca umiejętności zapamiętywania i podążania za schematami. W toku wychowania i edukacji dbanie o rozwój kreatywności wyraźnie przegrywa z łatwiejszym dla nauczycieli i opiekunów przedstawianiem gotowych rozwiązań napotykanym problemom. Kiedy doda się do tego dążenie do perfekcji, powstanie niebezpieczna „mieszanka”, która u osób z nią stykających się może prowadzić do poważnych problemów osobistych i społecznych. Człowiek przestaje żyć własnym życiem, a zaczyna realizować schematy narzucone przez otaczający świat. Zaczyna rezygnować z samodzielnego myślenia i postępować tak, jak inni od niego oczekują, iść za tłumem. Zaczyna zatracać swoją kreatywność, bojąc się, że własne pomysły, podążanie za intuicją, zwiększą ryzyko popełnienia błędu, a tym samym

²⁴ K. Robinson, *How schools kill creativity*, Wystąpienie na konferencji TED, luty 2006, Monterey, CA, USA.

kompromitacji, gdyż popełnianie błędów nie jest w szkole mile widziane i nie jest traktowane jako integralna część procesu rozwoju. Uczeń przestaje ufać sobie, a zaczyna wierzyć schematom. Zamiast poszukiwać kreatywnych dróg rozwiązania problemu, szuka jedynie rozwiązań, których został wyuczony. A trudno być kreatywnym, jeśli nie potrafi się zaufać samemu sobie, własnej intuicji.

Dążenie do doskonałości, perfekcyjności, wdrukowane w procesie wychowania i edukacji, zbiera następnie swoje żniwo w gabinetach lekarskich i terapeutycznych. W ostatnich latach coraz więcej osób dorosłych, zgłaszających się na muzykoterapię, ma problemy nerwicowe, lęki. Potrafią funkcjonować jedynie w schematach dających im złudne i chwilowe poczucie bezpieczeństwa. Tłumią swoją kreatywność i przestają podejmować próby prowadzące do zmiany, w obawie, że popełnią błąd.

Inną konsekwencją takiego systemu edukacji jest rozwój egocentryzmu, traktowanie innych jak obiektów do konkurowania, ciągłego porównywania się. Rodzice dzieci, którzy sami zostali ukształtowani przez „niekreatywną”, „wystandaryzowaną” szkołę, również mają tendencję do powielania tych samych błędów. Zamiast poświęcać czas na kontakt z dzieckiem, na wspólne uczenie się i zabawę, często decydują się na proponowanie rozwiązań, które są jedynie substytutem. Dobrym przykładem może być sytuacja, kiedy rodzic zamiast wykonać wspólnie z dzieckiem jakąś zabawkę, kupuje ją gotową w sklepie. To prawda, że bębenek sprzedawany w sklepie będzie najpewniej wyglądał ładniej niż wykonany samodzielnie w domu. Jednak zauważmy, że tworząc coś wspólnie z dzieckiem dajemy mu szansę na rozwój kreatywności, doskonalenie sprawności, pogłębianie więzi – dziecko musi zaplanować, jak będzie wyglądała wykonana przez niego zabawka, przygotować odpowiednie materiały, wycinać, kleić, zszywać, malować. Musi uczyć się współpracy z drugą osobą. Wykonany wspólnie bębenek nie tylko sprawi więcej radości i będzie bardziej przez dziecko szanowany, ale proces jego powstawania będzie wiązał się zarówno dla rodzica, jak i dziecka z wieloma doświadczeniami, których nic nie jest w stanie zastąpić.

I właśnie to wspólne tworzenie jest fundamentem muzykoterapii. Wspólna praca oparta na twórczości, kreatywności. Spontaniczny śpiew, taniec, improwizacja na instrumentach, dają nam radość, poczucie wolności i spełnienia, ułatwiają rozładowanie napięć psychofizycznych. Prowadzone w relacji z drugą osobą lub grupą stanowią trening społeczny, uczą współpracy, są formą komunikacji, wyrażania siebie. W przypadku osób chorych lub niepełnosprawnych często właśnie w muzyce, tworzeniu, współimprowizacji można odnaleźć alternatywną drogę do doświadczenia zdrowia. Dostrzegli to Paul Nordoff i Clive Robbins – twórcy tzw. muzykoterapii kreatywnej²⁵. W swoich publikacjach podkreślał to także pionier

²⁵ S. Procter, A. Bryndal, *Muzykoterapia Nordoff-Robbins*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, K. Stachyra (red.), Lublin, s. 15–32; także: P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2007.

muzykoterapii w Polsce – Tadeusz Natanson – określając kontakt z muzyką mianem „procesu twórczego”. Można dodać, że procesu, w którym jest miejsce na kreatywność w sferze wykonawstwa, interpretacji, czy choćby wyobrażeń.

Dlatego dobrze prowadzone zajęcia edukacyjne, artystyczne, mogą spełniać rolę profilaktyczną, a w pewnych sytuacjach mieć znaczenie terapeutyczne, umożliwiając uczestnikom bycie sobą, wyzwolenie kreatywności. Ich uwieńczeniem mogą być koncerty i wystawy.

„Spotkania z piosenką”

Jednym z najważniejszych działań, w którym mieli sposobność brać udział studenci Instytutu Muzyki UMCS były „Spotkania z piosenką”. Festiwal ten jest podsumowaniem całorocznej pracy instruktorów i opiekunów pracujących z osobami niepełnosprawnymi, rozwijających ich muzykalność, kreatywność, pomagających w budowaniu relacji, własnej tożsamości, poczucia wartości. Był on także uwieńczeniem pracy studentów na warsztatach muzycznych. „Spotkania z piosenką” to impreza artystyczna osób niepełnosprawnych, która od kilkunastu lat organizowana jest w ramach działań Międzynarodowego Nieprzetartego Szlaku, a od kilku lat również Polskiego Stowarzyszenia Terapii przez Sztukę oraz Centrum Arteterapii w Lublinie (Fot. 1–4). To artystyczne spotkanie, na którym osoby niepełnosprawne są artystami, oklaskiwanymi i traktowanymi na równi z artystami pełnosprawnymi. To święto muzyki, radości i bycia razem ponad barierami. Festiwale są tematyczne – co roku wspólnie wybierany jest inny motyw, do którego powinny odnosić się prezentowane na scenie piosenki. W ostatnich latach dominowały bajkowe „światy” kolorów, lalek, mitów... Woluntarystyczna, aczkolwiek profesjonalna grupa animacyjna, łączy poszczególne występy wymyślając taką fabułę, by wszystkie elementy stanowiły jedno wspólne przedstawienie.



Fot. 1. Warsztaty wokально-instrumentalne z instruktorami w Centrum Arteterapii w Lublinie.



Fot. 2. Warsztat integracyjny z udziałem uczestników „Spotkań z piosenką”.



Fot. 3. „Napiszmy naszą piosenkę” – zajęcia warsztatowe z instruktorami pracującymi z niepełnosprawnymi artystami.



Fot. 4. Warsztaty ekspresji ciała.

Celem „Spotkań z piosenką” nie jest konkurs *sensu stricte*, a wspólna praca i zabawa, która ma prowadzić do rozwoju. Dlatego tradycją stało się, że nad całością „Spotkań z piosenką” czuwa Rada Konsultantów, której zadaniem jest obserwacja pracy instruktorów z ich niepełnosprawnymi podopiecznymi, przekazywanie sugestii i wsparcia oraz udzielanie instruktorom informacji zwrotnych, które sprawią, że dalsza praca z danym artystą będzie jeszcze bardziej owocna. Wychodzi się z założenia, iż aby dać szansę najbardziej zrównoważonego rozwoju drugiej osoby, należy zadbać o systematyczny rozwój instruktorów-terapeutów. Stąd członkami Rady Konsultantów są specjaliści z zakresu emisji głosu, ruchu scenicznego, terapii muzycznej, zaś występy na scenie poprzedzone są warsztatami dla wykonawców i ich instruktorów. Ważną rolę odgrywają w nich studenci Instytutu Muzyki Wydziału Artystycznego UMCS.

Zadaniem studentów nie jest jedynie uczenie zasad prawidłowego śpiewania, przećwiczenie repertuaru, rozśpiewanie przed występem, przeprowadzenie ćwiczeń uruchamiających mięśnie, wzmagających ekspresję ciała. Ich pierwszorzędnym celem jest indywidualne i holistyczne podejście do osób, z którymi pracują. Wymaga to dużego zaangażowania, wiedzy, umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych. Mają nawiązać kontakt, znaleźć wspólny język, zbudować relację, dzięki której niepełnosprawni artyści zaufają im i zechcą zaakceptować ich propozycje, nie rezygnując przy tym z własnej wizji artystycznej. I dopiero wówczas, gdy nawiąże się nić porozumienia i wzajemnego zrozumienia, studenci mogą przystąpić do pracy warsztatowej. Dążą w niej do wsparcia niepełnosprawnych artystów w poszukiwaniu własnego pomysłu na występ, odpowiedniej interpretacji utworu, ruchu na scenie. Nie zawsze jest to łatwe, a z pewnością wymaga od korepetytorów konieczności bycia uważnymi obserwatorami, słuchaczami. Elastycznymi i kreatywnymi. Nagle okazuje się, że ćwiczenia świetnie znane z toku własnej edukacji trzeba umieć przekształcić, zmodyfikować w taki sposób, aby były możliwe do wykonania przez osoby z różnymi dysfunkcjami. To duże wyzwanie dla młodych pedagogów muzycznych, ale i ogromna radość, jeśli mu sprostać. Ukoronowaniem wspólnej pracy jest występ na scenie. W czasie koncertu rolą studentów jest bycie przed sceną i wspieranie uczestników, dodawanie odwagi, uśmiechanie się, zachęcanie do ruchu. Na ten moment mają stać się nie tylko doradcami, konsultantami, ale przede wszystkim największymi fanami swoich podopiecznych.



Fot. 5abcd. Występy artystyczne podczas „Spotkań z piosenką”.

W czasie „Spotkań z piosenką” działa prowadzona przez wolontariuszy kawiarenka, do której każdy może przyjść, usiąść przy stoliku, wypić herbatę, kawę i zjeść ciastko. W zależności od miejsca, w którym odbywa się festiwal, w kawiarence niekiedy można zetknąć się z muzyką graną na żywo przez studentów. Okazuje się, że dla wielu uczestników „Spotkań z piosenką” kawiarenka zamienia się w magiczne muzyczne miejsce autentycznego kontaktu z muzyką i z drugą osobą – pełno- czy niepełnosprawną. Już po krótkim czasie wszyscy razem muzykują i śpiewają. Bo „Spotkania z piosenką” są przecież świętem muzyki, radości i wspólnego przeżywania.

Kilka słów podsumowania

Uczestnictwo w zajęciach „warsztatów muzycznych” miało wspierać rozwój i dojrzewanie studentów. Miało przygotować studentów do pracy z każdym człowiekiem, bez względu na jego wiek i problemy, do stawania się lepszymi pedagogami, zainspirować do poszukiwania różnych dróg dotarcia z muzyką do odbiorcy, do dzielenia się radością muzykowania.

Czy taki pomysł na realizację przedmiotu spełnił swój cel? Myślę, że tak. Świadczy o tym to wszystko, co wydarzyło się w jego finale, a mianowicie podczas działań przeprowadzonych wspólnie z niepełnosprawnymi artystami oraz podczas samego festiwalu, kiedy rolą studentów było przygotowanie uczestników do wyjścia na scenę, przyczynienie się do tego, aby traktowali występ nie jako współzawodnictwo, ale by znaleźli radość z muzykowania i dzielenia się tym z innymi. Studenci z pewnością też wyszli z tych zajęć bogatsi – dostali szansę sprawdzenia się, zdobycia nowych doświadczeń, skonfrontowania z rzeczywistością swoich oczekiwań odnośnie wspólnej pracy z osobami niepełnosprawnymi.

Mogli przełożyć zdobytą na zajęciach wiedzę i umiejętności na praktyczne działanie rozwijając się i dojrzewając nie tylko zawodowo. Mogli poczuć się odpowiedzialnymi za drugą osobę, potrzebnymi, wartościowymi. Warto przytoczyć kilka wypowiedzi studentów udzielonych po zakończeniu warsztatów: „Był to wspaniały czas na zajęciach, festiwalu, a przede wszystkim z osobami niepełnosprawnymi. Ludzie Ci są wspaniali, bo zawsze są uśmiechnięci i przyjaźnie nastawieni do wszystkich. Był to okres zdobycia wiedzy, doświadczenia i przede wszystkim zabawy we wspaniałym towarzystwie”.

„Całe przedsięwzięcie, w którym mieliśmy możliwość brać udział, było dla mnie nowym doświadczeniem. Miałam okazję poznać osoby niepełnosprawne i pracować z nimi. Wywarło to na mnie ogromne wrażenie. Osoby te emanowały i zarażały swoim ciepłem, serdecznością, radością oraz dużym zaangażowaniem w zabawy. Nigdy wcześniej nie miałam okazji pracować z osobami niepełnosprawnymi, dlatego obawiałam się tego spotkania. Najbardziej tego, by nie powiedzieć lub nie zrobić czegoś nietaktownego. Jednak moment ich poznania oraz gorące i przyjazne nastawienie do nas sprawiły, że mogłam ich traktować, rozmawiać i bawić się z nimi kompletnie zapominając o ich niepełnosprawności. Sam moment festiwalu był dla nich i dla nas wielkim przeżyciem. Dlatego też postanowiliśmy, że będziemy dla wszystkich uczestników wsparciem i będziemy im dodawać otuchy przez cały czas. Była to świetna zabawa i mile spędzony czas.

Co mi osobiście dał udział w tego rodzaju zajęciach? Przede wszystkim pozwolił poznać osoby niepełnosprawne, pokazał jak wygląda praca z takimi osobami oraz nauczył większej pokory i dystansu do tego co robię”.

Wierzę, że studenci z danej szansy skorzystali i po warsztatach muzycznych już nikt z nich nie będzie czuł obawy przed osobami niepełnosprawnymi, a wręcz przeciwnie – będą kojarzyć tę pracę z radością. Jeśli tak się stało, to można stwierdzić, że założenia, z jakimi tworzony był ten przedmiot, zostały zrealizowane. I przy tym wszyscy pozytywnie zdaliśmy kolejny ważny życiowy egzamin.

Zofia Bernatowicz

*Krótką rozprawą o technice wokalne wraz z analizą
problemów emisyjnych
w wybranych fragmentach musicali*

Termin „emisja głosu” powszechnie używany jest w dwóch znaczeniach: emisja tzw. klasyczna i „rozrywkowa”. Jednak podział ten wzbudza pewne kontrowersje, gdyż emisję można różnicować tylko w jeden sposób i biorąc pod uwagę zupełnie inne jej parametry. Może ona być prawidłowa lub nieprawidłowa. To oznacza, że bez względu na wykonywany repertuar praca aparatu głosu, krtani, aparatu artykulacyjnego i oddechowego powinna być taka sama. Można spotkać się niejednokrotnie ze sprzeciwem wobec takiego stwierdzenia, wszak śpiewanie „rozrywki” wymaga innego dźwięku, zaś klasyczna, operowa emisja nie przystaje do tego gatunku. Należy jednak stwierdzić, że owszem, wymaga, z tym, że powinien być to wynik specyficznej ekspresji, a nie śpiewania bez podparcia oddechowego czy przy niedbałej pracy aparatu artykulacyjnego.

W klasycznych wykonaniach oper i operetek jeszcze do niedawna panował niepisany obyczaj, że podczas wykonywania arii lub duetu, zwłaszcza przez diwę lub pierwszego tenora-amanta, przyjmowali oni wdzięczne pozy, ewentualnie tańczyli delikatnie i statecznie. Anegdotyczne stało się już powiedzenie, które wielokrotnie słyszałam z ust znakomitych śpiewaczek: „jak śpiewam, to nie gram, jak gram, to nie śpiewam”. Oczywiście dziś taka postawa byłaby nie do zaakceptowania, konkurencja i niekonwencjonalnie prowadzona reżyseria spektakli wymagają od wykonawców nie tylko umiejętności wokalnych, ale również różnorodnych działań na scenie, niekoniecznie wygodnych, a czasem wręcz karkołomnych¹.

Od początku istnienia musicalu i filmu muzycznego posiadanie wszechstronnych umiejętności było warunkiem *sine qua non* zaistnienia na scenie. Dlatego też nabycie i kształcenie techniki, która bezdyskusyjnie wspomaga naturalne predys-

¹ Operę *Straszny dwór* S. Moniuszki w reżyserii Roberta Skolmowskiego wystawił Teatr Muzyczny w Lublinie. Wykonanie arii Jadwigi z I aktu, jaką zaplanowano podczas realizacji sztuki w pozycji leżącej na brzuchu, jest zdecydowanym utrudnieniem z gatunku tych awokalnych. Również w tym samym spektaklu znalazł się przykład choreografii sprawiającej problemy w wykonaniu partii rycerzy polskich. Powracają oni spod Wiednia w pełnym rynsztunku, symulują jazdę konną i skacząc na zgiętych nogach przemierzają scenę oraz oczywiście śpiewają całkiem pokaźny i trudny fragment.

pozycje, jest niezwykle istotne właśnie dla adeptów i wykonawców tego gatunku. Podstawową umiejętnością jest impostacja, czyli podparcie oddechowe. Uzyskuje się ją przez ćwiczenie i korelację działań polegających na napięciu górnej partii mięśnia prostego brzucha przy jednoczesnym rozszerzeniu dolnych żeber. Powoduje to niewielkie opuszczenie przepony i ułatwia głęboki wdech angażujący znacznie większą ilość pęcherzyków płuc. Kontrola sterowania czasem i energią wydychanego powietrza zamienionego na dźwięk odgrywa istotną rolę w kształtowaniu frazy, dynamiki i ekspresji, a przede wszystkim w prawidłowej intonacji. Dlatego bardzo ważna jest aktywność mięśni wdechowych również podczas wydechu.

Pojęcie „postawa śpiewacza” nie dotyczy przyjęcia określonej pozycji podczas popisów wokalnych, zwłaszcza że obecnie w działaniach scenicznych rzadko są one statyczne. „Postawa śpiewacza” to raczej zespół cech koniecznych przy prawidłowym emitowaniu dźwięków: rozluźniona i swobodna górna połowa tułowia (od mostka), zaś głowa usytuowana w naturalnej pozycji (nie może być uniesiona ku górze ani też opuszczona, z brodą przyciśniętą do szyi). Ważne są również aktywne mięśnie brzucha oraz mięśnie odpowiadające za pracę żeber. Istotna jest kontrola działania krtani i podniebienia miękkiego, ich nieprawidłowa eksploatacja skutkuje bowiem schorzeniami uniemożliwiającymi zawodowe posługiwanie się głosem. Działanie tych dwóch organów jest skorelowane: opuszczanie krtani powoduje unoszenie podniebienia miękkiego, a jej unoszenie – opuszczanie podniebienia. Kondycja tych mięśni powinna być wzmacniana odpowiednimi ćwiczeniami, gdyż – szczególnie w wysokich tessiturach – krtań przybiera nienaturalnie wysokie położenie, zaś podniebienie miękkie obniża się (strumień powietrza przetworzony na dźwięk przedostaje się z trudem co wpływa źle na jego jakość i barwę).

W wykonawstwie wokalnym prawidłowa artykulacja jest niezwykle istotnym elementem. To ona wpływa na dykcję i warunkuje interpretację tekstu. Słowo ma podwójne znaczenie. Pierwszym jest jego semantyczna właściwość, pozwalająca na prześledzenie związków z materiałem muzycznym, a tym samym stosunek kompozytora do treści. Podczas analizy zależności tekstu z muzyką można wyznaczyć punkty kulminacyjne i wykorzystać onomatopieczne właściwości słowa. Druga właściwość jest czysto techniczna. Aktywne artykułowanie spółgłosek ma wpływ nie tylko na zrozumiały przekaz, ale również na fonowanie samogłosek w odpowiednim miejscu, wyrównywanie ich barwy oraz na pobudzanie rezonatorów, dzięki którym dźwięk ma odpowiednią liczbę alikwotów. Artykulacja jest również istotna w precyzyjnym kształtowaniu warstwy rytmicznej.

Wszystkie działania związane z techniką wokalną wymagają nieustannej kontroli i korekty. Służą temu ćwiczenia emisyjne wykonywane przed każdą próbą czy koncertem. Mają one na celu uaktywnienie aparatu oddechowego, aparatu mowy, utrwalenie prawidłowych nawyków, dlatego powinny być dobrane stosownie do problemów występujących w ćwiczonim i później wykonywanym utworze oraz zindywidualizowane w stosunku do każdego wokalisty. Umiejętności techniczne na pewnym etapie kształcenia głosu przyjmują stan nieświadomej kompetencji, stają się bazą wokalisty i pełnią rolę służebną w dojrzałym budowaniu dzieła muzycznego.

Zamieszczony tu materiał nutowy został dobrany pod kątem ćwiczeń warsztatowych, jakie odbyły się w Instytucie Muzyki UMCS w 2013 roku. Różnorodne problemy techniczne oraz klimat poszczególnych, zespołowych części wybranych musicali pozwoliły na zapoznanie się z repertuarem o rozmaitej stylistyce. Uświadomiły również uczestnikom warsztatów konieczność prześledzenia kontekstu (krótkie streszczenie treści dzieła), analizy materiału słowno-muzycznego i dobrania odpowiednich ćwiczeń wokalnych poprzedzających pracę nad utworem. Wymusił profesjonalny stosunek do tych dzieł scenicznych, które w powszechnym odbiorze wydają się łatwe.

Poznanie ich materii i pogłębiona refleksja w pełni ukazały mnogość problemów, z którymi należało się zmierzyć. Zaprezentowane podczas warsztatów ekranizacje (fragmenty *West Side Story*, *Hair*, *Chicago*) miały z kolei na celu zaprezentowanie ogromu działań choreograficznych wymagających talentu i nieustannych ćwiczeń w tej dziedzinie, a integralnie związanych z gatunkiem. Jest to jednak materiał, który może stanowić treść kolejnych opracowań.

Pierwszy przykład pochodzi z musicalu *West Side Story*. Część zatytułowana *I Feel Pretty* jest radosną autoafirmacją. „Czuję się śliczna, błyskotliwa i wesoła. Współczuję każdej dziewczynie, która nie jest mną” – to konkluzja treści, która w tym duchu, w rozmaitych konfiguracjach tekstowych, jest źródłem kompozycji. Utrzymana w tonacji D-dur z nielicznymi obocznościami, o układzie A -A -B -A, stanowi w warstwie wokalne klarowną konstrukcję. Żeński trygłos o ambitusie $c^1 - g^2$ nie jest zbyt trudny do opanowania, zarówno w warstwie linearnej, jak i warstwie harmoniczej; linia melodyczna jest potoczna, a współbrzmienia – przewidywalne. Niewątpliwym atutem tej kompozycji jest jej żywe tempo i właśnie ono, połączone z logicznym budowaniem ekspresji motywu, jest największym wyzwaniem dla zespołu. Właściwa praca nad czteronutowym motywem staje się punktem wyjścia w kształtowaniu całej koncepcji interpretacyjnej. Istotą owego motywu jest to, iż rozpoczyna się on od słabej części taktu i zbudowany jest na ruchu wznoszącym. W świadomości śpiewaka powinien być inicjowany od pierwszej wartości, czyli od pauzy, w trakcie której należy wykonać aktywny wdech, po czym silnie zaatakować pierwszy dźwięk. Taki przygotowany atak daje gwarancję słyszalności początku motywu, który rozpoczyna się w większości przypadków od unisono c^1 , a ten dźwięk, jako najniższy w skali sopranów, jest mało nośny. Dzięki niemu unika się również nieznośnego akcentowania ostatniej nuty w motywie. Tego rodzaju pracę nad utworem należy rozpocząć już od momentu czytania w głosach i konsekwentnie realizować na każdym jej etapie. Przy dochodzeniu do odpowiedniego tempa uzyskujemy naturalne falowanie i potoczność fraz. Naturalnie, bez specjalnej ingerencji dyrygenta kształtuje się również dynamika, będąca konsekwencją budowania linii melodycznej.

West Side Story

Stephen Sondheim

I Feel Pretty

Leonard Bernstein

Soprano I feel pret-ty

Soprano I feel pret-ty

Alto I feel pret-ty

Piano

The first system of the musical score for 'I Feel Pretty' features four staves. The top three staves are for vocal parts: Soprano, Soprano, and Alto. Each vocal line begins with a whole rest for four measures, followed by the lyrics 'I feel pret-ty' starting on the fifth measure. The piano accompaniment is shown in a grand staff (treble and bass clefs). The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The piano part includes chords and melodic lines in both hands.

7 S. Oh, so pre-ty I feel pret-ty and wit-ty and

S. Oh, so pret-ty I feel pret-ty and wit-ty

A. Oh, so pret-ty I feel pret-ty and wit-ty

Pno.

The second system of the musical score continues the vocal and piano parts. It is marked with a '7' at the beginning. The vocal parts (Soprano, Soprano, and Alto) continue their lines with the lyrics 'Oh, so pre-ty I feel pret-ty and wit-ty and' or 'Oh, so pret-ty I feel pret-ty and wit-ty'. The piano accompaniment continues with chords and melodic lines in both hands, including a sharp sign (#) above a note in the right hand.

12

S.  wit - ty an I I pit-ty an - y girl who isn' - t
wit-ty and bright an I

S.  wit-ty and bright and I I pit-ty an - t girl who isn' - t

A.  wit-ty and bright

Pno. 

17

S.  me to - night an-y girl who isn' - t me to - night I feel

S.  me to - night an-y girl who isn' - t me to - night I feel

A.  an-y girl who isn' - t me to - night I feel

Pno. 

22

S. char-ming Oh, so char-ming It's a - lar-ming how

S. char-ming Oh, so char-ming It's a - lar-ming

A. char-ming Oh, so char-ming It's a - lar-ming

Pno.

27

S. char-ming I how char-ming char-ming feel pret-ty that I

S. char-ming char-ming char-ming feel and so pret-ty that I

A. char-ming char-ming feel

Pno.

32

S. hard - ly can be - lieve I'm real th-at hard - ly can be - lieve I'm real

S. hard - ly can be - lieve I'm real th-at hard - ly can be - lieve I'm real

A. th-at hard - ly can be - lieve I'm real

Pno.

37

S. that I'm real

S. that I'm real

A. that I'm real

Pno.

I like to be in America jest drugim przykładem zaczerpniętym z musicalu *West Side Story*. Jest to również apoteoza życia, lecz w szerszym kontekście, wyraża bowiem zachwyt – choć z niewielką nutką goryczy – spowodowany obecnością bohaterów w Stanach Zjednoczonych. Forma utworu posiada układ zwrotkowy: refren ma fakturę homofoniczną, zaś zwrotki zbudowane są na zasadzie kolejnego przejmowania linii melodycznej przez głosy. Interesujące jest konsekwentnie zmienne co takt metrum – $\frac{6}{8}$ na $\frac{3}{4}$. To przesunięcie akcentów, podkreślone głównie przez stały, ósemkowy ruch w partii orkiestry, jest jedną z przyczyn atrakcyjności utworu. Czterogłosowy układ na chór mieszany z wygodną dla głosów tęsyturą sprawia, że poziom trudności technicznej nie jest zbyt wysoki. Niezwykle natomiast istotne jest egzekwowanie zmienności metrycznej przez odpowiednią akcentację oraz umiejętne dialogowanie solistów lub grup śpiewaków w zwrotkach.

West Side Story

Stephen Sondheim

America

Leonard Bernstein

Soprano

Alto

Tenor

Bass

Piano

The first system of the musical score for 'West Side Story' features four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and a piano accompaniment. The vocal staves are currently empty, indicating that the vocalists have not yet entered. The piano part begins with a dynamic marking of *f* (forte) and consists of a rhythmic accompaniment in 6/8 time. The right hand plays chords in the treble clef, while the left hand plays a bass line in the bass clef. The key signature has one sharp (F#).

S.

A.

T.

B.

Pno.

The second system of the musical score continues the piano accompaniment. The vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) remain empty. The piano part continues with the same rhythmic pattern, featuring chords in the right hand and a bass line in the left hand. The dynamic marking is not explicitly shown in this system but remains *f*.

8

S. 
I like to be in A - mer - i - ca, O - kay by me in A -

A. 
Oh, _____ A mer - i - ca, Oh, _____ A

T. 
Oh, _____ A mer - i - ca, Oh, _____ A

B. 
Oh, _____ A - mer - i - ca, Oh, _____ A -

Pno. 

12

S. 
mer - i - ca, Ev - 'ry-thing free in A - mer - i - ca, For a small fee in A -

A. 
mer - i - ca, Oh, _____ A mer - i - ca, Oh, _____ A

T. 
mer - i - ca, Oh, _____ A mer - i - ca, Oh, _____ A

B. 
mer - i - ca, Oh, _____ A - mer - i - ca, Oh, _____ A -

Pno. 

16

S. mer - i - ca

A. mer - i - ca

T. 8 mer - i - ca

B. mer - i - ca

Pno.

Do chóralnego wykonania *a cappella* przeznaczona jest aranżacja kompozycji Roberta Johna wykonana przez Julio Domingueza. *The Lion Sleeps tonight* pochodzi z musicalu *Król Lew*. W klasycznym układzie utwór przeznaczony jest na sopran, alt, tenor i bas (tenor i alt w taktach 17-19, 21-23, 33,36 i 37-39 śpiewają *divisi*). Kompozycja wykorzystuje onomatopeiczne cechy quasi-afrykańskiego zawołania *wimoweh* głosów akompaniujących, na tle których sopran rozwija tęskną linię melodyczną. Ta miniatura wokalna jest rodzajem muzycznego żartu doskonale nadającego się na finał koncertu chóralnego. Stale powtarzające się schematy harmoniczne, oparte na systemie funkcyjnym, i znany powszechnie z filmowej adaptacji kantylenowy zaśpiew, nie nastrożają większych trudności przy czytaniu utworu. Istotnym natomiast elementem w interpretacji staje się dynamika o silnych kontrastach w obrębie każdej frazy. Jej skrupulatna realizacja wywołuje wrażenie przybliżania i oddalania odgłosów sawanny. Równie ważna dla kolorytu jest artykulacja w głosach akompaniujących. Precyzyjne, *non legato*, wykonanie ósemkowego *ostinato*, punktualne wejścia po pauzach na słabe części taktu i odpowiednie akcentowanie wywołują wrażenie towarzyszenia kantylenowej partii sopranów przez murzyńskie bębny.

Lion King

The Lion Sleeps Tonight Elton John, Hans Zimmer

Soprano

Alto

Tenor

Bass

Wee - o-wim - o-weh -

S.

A.

T.

B.

wim-o-weh o - wim-o-weh, wim-o-weh, o -
wim-o-weh o - wim-o-weh, wim-o-weh, o -
wim-o-weh o - wim-o-weh, wim-o-weh, o -

8

S. In the jun - gle, the might - y jun - gle, the

A. wim-o-weh, wim-o-weh, o - wim-o-weh,

T. wim-o-weh, wim-o-weh, o - wim-o-weh,

B. wim-o-weh, wim-o-weh, o - wim-o-weh,

Detailed description: This block contains the first system of a musical score, measures 8-10. It features four vocal parts: Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), and Bass (B.). The Soprano part has a melodic line with lyrics 'In the jun - gle, the might - y jun - gle, the'. The other three parts (Alto, Tenor, Bass) provide a rhythmic accompaniment with the syllables 'wim-o-weh, wim-o-weh, o - wim-o-weh,'. The music is in a key with three flats and a 4/4 time signature. A double bar line with repeat dots is placed at the beginning of measure 9.

11

S. li - on sleeps - to-night - In the jun - gle, the

A. wim - o - weh, o - wim-o-weh, wim-o-weh, o -

T. wim - o - weh, o - wim-o-weh, wim-o-weh, o -

B. wim - o - weh, o - wim-o-weh, wim-o-weh, o -

Detailed description: This block contains the second system of a musical score, measures 11-14. It features the same four vocal parts as the first system. The Soprano part has lyrics 'li - on sleeps - to-night - In the jun - gle, the'. The other three parts continue with the syllables 'wim - o - weh, o - wim-o-weh, wim-o-weh, o -'. The musical notation and key signature are consistent with the first system. A double bar line with repeat dots is placed at the beginning of measure 12.

14

S. might - y jun - gle, the li - on sleeps - to-night -

A. wim - o - weh, wim - o - weh o - wim - o - weh,

T. wim - o - weh, wim - o - weh o - wim - o - weh,

B. wim - o - weh, wim - o - weh, o - wim - o - weh,

17

S. Wee -

A. wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o -

T. wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o -

B. wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o -

19

S. *o - wim - o - weh*

A. *wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o*

T. *wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o*

B. *wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o - wim - o - weh, o*

Ostatnim przykładem jest *Let The Sunshine In* z musicalu *Hair*. W wersji oryginalnej utwór jest skomponowany na chór mieszany z towarzyszeniem orkiestry. Posiada fakturę homofoniczną, w której sopran w dużej części utworu dublowany jest przez bas, a głosy środkowe służą zmianom funkcji harmoniczych. Treść, użyta tonacja (c-moll) oraz forma – zwrotka plus refren – czynią z tej kompozycji rodzaj hymnu, manifestacji ideologicznej. Linearne partie poszczególnych głosów są dość proste do opanowania, równie logiczny jest układ harmoniczny. Niemniej w trakcie pracy nad utworem mogą pojawić się problemy emisyjne, gdyż cały refren w partii sopranowej *divisi* śpiewany jest w oktawie dwukreślnej. Biorąc ten fakt pod uwagę należy przed wykonaniem *Let The Sunshine In* bardzo starannie rozśpiewać ten głos, zwracając uwagę na podparcie oddechowe i bliskie upozowanie dźwięku, zaś w interpretacji tego utworu bardzo ważne jest wyeksponowanie synkop.

Hair

Let the Sunshine In

Galt MacDermot

Soprano
Lis-t'ning for the new told lies with the su - preme vis - ions of

Alto
Lis-t'ning for the new told lies with the su - preme vis - ions of

Tenor
Lis-t'ning for the new told lies with the su - preme vis - ions of

Bass
Lis-t'ning for the new told lies with the su - preme vis - ions of

Piano

S.
lone-ly tunes Let the sun - shine let the

A.
lone-ly tunes *ff* Let the sun - shine let the

T.
lone-ly tunes *ff* Let the sun - shine let the

B.
lone-ly tunes *ff* Let the sun - shine let the

Pno.
ff

8

S. sun-shine in, the sun - shine in!

A. sun-shine in, the sun - shine in!

T. sun-shine in, the sun - shine in!

B. sun-shine in, the sun - shine in!

Pno.

Przykłady te poparte materiałem nutowym (we fragmentach) są *uhrtextem* proponowanym przez kompozytorów i przeznaczonym na deski sceniczne. Poszerzone aranżacje i interpretacje znane z filmowych wersji mogą w pewnym stopniu sugerować, że w przypadku niedysponowania odpowiednim zespołem (np. zbyt mała liczba głosów męskich) dopuszczalne są pewne modyfikacje w obsadzie wykonawczej, zwłaszcza wówczas, gdy praca nad utworem ma tylko funkcję poznawczą (na przykład w zajęciach zespołów wokalnych na kierunku „Jazz i muzyka estradowa”). Istotne jest natomiast uchwycenie „ducha” utworu, co powinno wynikać z solidnej wiedzy ogólnomuzycznej, rozumienia kontekstu kulturowego i precyzyjnego odczytania informacji zawartych w partyturze.

Stanisław Halat

»Body percussion« – naturalny instrument na lekcjach muzyki

Wprowadzenie

Ciało ludzkie jest naturalnym instrumentem, który wytwarza dźwięki o różnym natężeniu, barwie, dynamice i kolorystyce. Ma wiele możliwości emitowania unikalnych i jedynych w swoim rodzaju tonów czy efektów wokalnych. Ponadto ręce oraz nogi mogą powodować powstawanie niezliczonych i różnorodnych wrażeń brzmieniowych w zależności od miejsca i sposobu ich wydobycia. Używanie ciała ludzkiego jako atrakcyjnego muzycznego instrumentu jest nierozdzielnie związane z dziedziną edukacji muzycznej i nosi pochodzącą z języka angielskiego nazwę *body percussion*¹.

Tradycyjnie, istnieją cztery sposoby wydobycia dźwięku stosowane w *body percussion*, w kolejności od najniższego do najwyższego:

- tupanie w rezonującą powierzchnię,
- uderzanie w lewe, prawe udo lub w oba równocześnie,
- klaskanie rękami,
- pstrykanie palcami.

Istnieją także inne możliwości – uderzanie w klatkę piersiową, gwizdanie, dotykanie palcami policzków, klikanie językiem o nasadę jamy ustnej, chrząkanie, chrumkanie. Wariacje sonorystyczne są możliwe do uzyskania za pomocą różnej techniki gry, na przykład klaskanie rękoma w różnych pozycjach zmienia wysokość i brzmienie dźwięków, używanie zaś zewnętrznej części dłoni wytwarza alikwoty – wyższe tony składowe dźwięku.

Za pomocą narządu głosu potrafimy pięknie śpiewać, wydawać onomatopieczne dźwięki o określonej i nieokreślonej wysokości dźwięku – gwizdy, świsty, mruki, naśladować różnego rodzaju barwy za pomocą samogłosek i sylab. Inne możliwości daje nam klaskanie i tupanie, a więc używanie rąk i nóg, co jest częstym środkiem wykonawczym stosowanym w celu prezentacji rytmu, a również w celu uzyskania

¹ D. Woehrlin, *Rhythmic and Body Percussion*, Coda Verlag, 2008; www.teachervision.com; www.bodypercussionclassroom.com; www.lessoplanet.com [dostęp: 20.03.2014].

zmian kolorystycznych, dynamiki i natężenia dźwięku. Ciało ludzkie jest także znakomitym pudłem rezonansowym, które odbiera dźwięki uderzane rękami w różne jego partie: korpus, ramiona, części nogi – uda, piszczele, pośladki.

Znaczący wpływ na rozwój sposobów wykonawczych stosowanych w *body percussion* miały dokonania Carla Orffa, który w wypracowanej przez siebie metodzie wychowania muzycznego eksponował improwizację i rozwijanie ekspresji oraz grę na instrumentach perkusyjnych (instrumentaria Orffa, w skład których wchodzi m. in. bębni, tamburyna, kołatki, grzechotki, trójkąty, dzwonki melodyczne). Uczniowie zatem – wykorzystując zamiast pałeczek dłonie podczas gry na bongosach, kongach czy innego rodzaju bębnach – mogą wydobywać różnego rodzaju dźwięki używając właśnie rąk (co może stanowić początek eksperymentowania z *body percussion*). W literaturze perkusyjnej kompozycje m.in. Ekcharda Kopetzkiego², Wiliama Schinstine’a³ czy Ramona Meyera⁴, choć raczej niemożliwe do wykorzystania na terenie szkoły powszechnej, stanowią znakomity przykład zastosowania *body percussion* w kompozycjach solowych i kameralnych.

Uderzanie w korpus ciała, klaskanie, pstrykanie, pocieranie, stukanie, tupanie nogami, tworzy ciekawy arsenał brzmień, barw i odcieni. Zespolenie z rytmem nadaje całości kompozycji wyjątkowy charakter. Rytm, jak w większości utworów muzycznych, jest elementem scalającym i formotwórczym oraz ważnym nośnikiem energii i ekspresji. Ruchy ciała są ponadto istotnym komponentem uzupełniającym i wprowadzającym naturalną swobodę w egzekwowaniu wszelkich uderzeń. W wielu przypadkach również głos pełni rolę instrumentu, np. imituje zestaw perkusyjny, czasami go nawet zastępuje.

Mistrzem w wydobywaniu dźwięków wytwarzanych za pomocą ludzkiego głosu jest Bobby McFerrin, wokalista jazzowy, który połączył sztukę śpiewania scatem (improwizowanym śpiewem opartym na sylabach pozbawionych sensu semantycznego) z rytmicznym akompaniamentem. Ten uduchowiony artysta operuje głosem w wirtuozowski sposób i tworząc różnorakie linie: melodyczną, harmoniczną oraz basową, imituje rozmaite instrumenty. Jednocześnie – co warto zaakcentować – akompaniuje sobie przez wystukiwanie rytmów na wiele różnych sposobów. Innym przykładem ilustrującym wykorzystanie ciała jako instrumentu jest styl flamenco, w którym oprócz wirtuozowskiej gitary i ludzkiego głosu wykonawca za pomocą rąk i nóg tworzy fascynującą rytmiczną mozaikę odwołującą się do wirtuozowskiej techniki stepowania i klaskania (stopy wydają dźwięki za pomocą butów wyposażonych w metalowe blaszki).

Na początku XX wieku pojawił się nowy, nietypowy styl wykonawczy zwany *beat boxing*, polegający na rytmizowaniu fraz za pomocą głosu ludzkiego, imitu-

² E. Kopetzki, *Samba life*, conTakt Musikverlag, 2001.

³ W. Schinstine, *Bossa nova without instruments*, 1974.

⁴ R. Meyer, *Toccata without instruments*, Kendor music, 1967.

jącego dźwięki zestawu perkusyjnego⁵. Grupy wokalne, takie jak szwedzka „Real Group” czy amerykańskie „New York Voices” i „Take Six”, powstałe w latach 90-tych XX wieku, prezentują w swoim repertuarze utwory *a capella*, w których istnieje element typowo rytmiczny, realizowany przez wokalistę – *beatboxera*.

Najbardziej znanym zespołem wydaje się być jednak brytyjski „Stomp”, który w muzycznym kalejdoskopie stylów określany jest jako *trash percussion*. Łączy on stosowanie instrumentów nietradycyjnych, takich jak beczki, pudełka, garnki, części postindustrialne, z technikami przypisanymi do *body percussion*. Inną znaną grupą reprezentującą ten gatunek wykonawczy jest brazylijska „Barbatuques”.

Ważną postacią w dziedzinie *body percussion* jest solista amerykański pochodzący z San Francisco – Keith Terry. Założył on „Cross Pulse” – organizację *non-profit* promującą kreowanie, performance oraz nagrania rytmicznej muzyki i tańca. Jest także organizatorem Międzynarodowego Festiwalu pod nazwą „International Body Music Festiwal” (IBMF), jaki odbywał się w latach 2008-2009 w Kalifornii oraz w roku 2010 w Brazylii.

Ludowa tradycja wielu krajów obejmuje użycie *body percussion* w różnorodny sposób⁶. Indonezyjski *saman*, etiopska *armpit music*, *palmas* we flamenco, południowoindyjski *konnakol* czy pochodzący z kontynentu amerykańskiego *juba dance*, inaczej zwany *hambone*, to tylko niektóre przykłady świadczące o traktowaniu ciała ludzkiego jako instrumentu w różnorodny, niekonwencjonalny sposób przez odmienne kulturowo narody.

Podstawową reakcją człowieka na muzykę jest ruch ciała – kiwanie się, klaskanie lub wystukiwanie rytmu. W większości przypadków jest to spontaniczna reakcja na muzykę (najczęściej popularną), w której rytm jest elementem wyczuwalnym i najbardziej ekspresyjnym. Poczucie rytmu jest tutaj podstawą uczestnictwa w muzyce, czyli świadome odróżnianie jednostek czasowych – dźwięków, uderzeń od przerw (pauz). Pozwala to na odczuwanie rytmu i na przykład klaskanie zgodnie z rytmicznym pulsem i frazą utworu. Nauka gry na jakimkolwiek instrumencie jest długotrwałym procesem wymagającym poznania zasad, techniki gry, znajomości zapisu nutowego, opanowania warsztatu, kształtowania dźwięku. *Body percussion* nie wymaga wielogodzinnych ćwiczeń, ale wymaga dobrego poczucia rytmu, koordynacji ruchowej i pamięci muzycznej. Zwróćmy zatem uwagę na elementy, które tworzą zjawisko *body percussion* i stanowią znakomitą okazję wspólnego muzykowania oraz postrzegania rytmu jako podstawy uprawiania muzyki.

Trzeba podkreślić, iż w edukacji muzycznej, w pracy z młodzieżą szkolną, tego typu zajęcia są znakomitą okazją zbiorowego muzykowania, tworzenia różnych kombinacji – „symfonii” (dużej grupy pracującej razem), „koncertu” (solowego

⁵ Prekursorem *beatboku* był Louis Armstrong, który podczas koncertu zapomniał tekstu i rytmicznie powtarzał bezsensowne sylaby (dało to początek innemu gatunkowi wokalistyki jazzowej o nazwie *scat*). Wielu *beatboxerów* współcześnie również używa *scatu* w swoich utworach.

⁶ http://en.wikipedia.org/wiki/Body_percussion [dostęp: 15.03.2014].

występu), „concerto grosso”(kilku solistów z grupą akompaniującą). Tworzenie materiału ćwiczeniowego polega na zbudowaniu kilku struktur rytmicznych, rozdzieleniu warstw (głosów), propozycji brzmieniowej (w co i jak uderzać), w dalszej kolejności ich kombinacji, wymiany, łączenia i powtarzalności. Uderzanie w różne części ciała przy jednakowym ruchu stworzy koloryt brzmieniowy. Ważna jest stabilność rytmiczna, wyczuwalność wspólnego pulsu, operowanie w określonym metrum – parzystym 4/4 lub nieparzystym 3/4. Uczniowie winni ćwiczyć rytmy w grupach i indywidualnie. Na początku należy nauczyć się swojej partii, następnie ćwiczyć w duecie, trio, itd. Jeśli pracuje się w większych grupach, tj. wówczas, gdy więcej wykonawców realizuje ten sam głos, wymagane jest granie *unisono* w celu osiągnięcia jedności rytmicznej i brzmieniowej. Ćwiczenia należy realizować pod okiem i uchem nauczyciela, który pokieruje działaniami – odczyta zapis nutowy, sprawdzi prawidłowość realizacji poszczególnych głosów oraz skoordynuje całość. Po wstępnym okresie zaznajamiania się z materiałem rytmicznym można próbować tworzyć nowe frazy, a nawet improwizować. W ramach jednego tempa można wykorzystywać różne motywy rytmiczne z zastosowaniem zmian dynamiki w celu zróżnicowania obrazu brzmieniowego. Urozmaiceniem tego typu ćwiczeń jest śpiewanie do granego rytmu, a także stosowanie rytmów różnych kręgów kulturowych (np. kubańskiego *clave*, *cascary* czy brazylijskiego *tamborimu*, *do partido alto*). Rytmy te zamieszczono w części praktycznej niniejszego artykułu.

Innym rodzajem ćwiczenia jest wykonywanie rytmów do konkretnych nagrań. Pamiętać należy, iż praktyka przez ćwiczenie, nabywanie doświadczenia i weryfikacja postępów oraz zaangażowanie nauczyciela i uczniów, mogą w dalszej perspektywie czasowej przynieść bardzo dobre wyniki w postaci rozwoju poczucia rytmu oraz ogólnego umuzykalnienia.

Propozycje realizacji *body percussion*

Realizację rytmów można zacząć w pozycji stojącej, wystukując prosty rytm ćwierćnutowy i zmieniając miejsce uderzenia – klaszcząc (1 uderzenie), uderzając w klatkę piersiową (2 uderzenia), uda (2 uderzenia), pośladki (2 uderzenia), tupiąc (2 tupnięcia). Są to ćwiczenia wstępne mające na celu poznanie kolorytu brzmieniowego ciała ludzkiego z zastosowaniem choreografii ruchowej.

Podczas pracy grupowej rozdzielamy partie – jeden uczeń klaszcze (2 klasnięcia), drugi tupie (dwa tupnięcia), inny „śpiewa” wykorzystując samogłoski, np. da-ga-da. Nauczyciel może zagrać jakiś utwór muzyczny na instrumencie, do którego uczniowie dopasowują prosty rytm.

Poniżej zamieszczone zostały przykłady prezentujące sposoby stosowania *body percussion* przy użyciu szczegółowego zapisu nutowego oraz wykorzystujące wskazane już propozycje. Wszystkie ćwiczenia należy rozpocząć od anali-

zy zapisu nutowego, zrozumienia czasu trwania wartości rytmicznych i ustalenia tempa gry. Punktem odniesienia miary czasu jest wartość ćwierćnuty w metrum 4/4 i ósemki w metrum 6/8.

W przykładzie 1 (*body percussion 1*), ramiona i kolana stanowią pudło rezonansowe, zaś rytm realizowany jest za pomocą klaskania i tupania. Zaczynamy w tempie wolnym wystukując ćwiczebnie ósemki tworząc stały puls ósemkowy. Następnie wprowadzamy szesnastki – kontrolujemy równość uderzeń w stosunku do wartości ćwierćnutowej. Przechodzenie z wartości ósemkowych do szesnastkowych czasami przysparza problemów, związanych z dwukrotnie szybszym tempem. Dobrze jest zaśpiewać sobie najpierw rytm, a następnie go zagrać. W egzekwowaniu uderzeń należy kierować się naprzemiennym sposobem wykonania (prawa ręka – lewa ręka). W pierwszym takcie uderzamy w ramiona czterokrotnie (cztery ósemki), po czym dwukrotnie szybciej (cztery szesnastki), a następnie dwukrotnie (dwie ósemki) w kolana. Takt drugi rozpoczyna się synkopą – przesunięciem akcentu, który wyklaskujemy, o czym ostatnie dwie nuty artykułujemy tupiąc. Nauka rytmu winna opierać się na pamięci słuchowej, nauczyciel najpierw demonstruje wyżej opisany rytm, uczniowie następnie powtarzają go.

Body percussion 1

Przykład 2 (*body percussion 2*) jest ćwiczeniem wokalnym, w którym sylaby stanowią podstawę rytmiczną. Głos górny (wymawiamy „chi chi”) imituje dźwięk talerza i operuje wartościami ćwierćnutowo-ósemkowymi, podczas gdy głos dolny, imitujący bębny, jest bardziej solistyczny i operuje wartościami szesnastkowymi.

Wykonawca głosu górnego realizuje swoją partię artykulacją staccato, w rejestrze wyższym głoskę „chi” należy wymawiać lekko i wysoko. Partia dolna przykładu operuje w rejestrze niższym na głoskach „da-ga”, artykułowanych zgodnie z zapisanym rytmem. Na wstępie nauczyciel śpiewa poszczególne głosy, uczniowie zapamiętują je, po czym próbują wykonać razem.

Body percussion 2

Przykład 3 (*body percussion 3*) jest trójgłosem, w którym wykonawcy partii:

- uderzają w ramiona metodą „na krzyż” i pstrykają palcami,
- klaszczą i uderzają w uda,
- tupią nogami.

Każdy z wykonawców zapoznaje się ze swoją partią, po czym wspólnie przystępują do ich zgrzywania. Dobrym sposobem jest praca w duetach, a więc partia „a” z „b”, „b” z „c”, „a” z „c”. Podporą rytmiczną przykładu jest partia „b”, w której rytm jest zgodny z pulsem ćwierćnotowym. Partia „c” w większości dubluje wartości rytmiczne partii „b”, oprócz pierwszej miary drugiego taktu. Partia „a” jest solistyczna z charakterystyczną synkopą w takcie drugim. Na początku realizacji ćwiczenia należy ustalić tempo gry, następnie ćwiczyć utrzymując jednakową pulsację rytmiczną i uważnie słuchać głosów towarzyszących. Jeśli najmniejszą wartością rytmiczną jest szesnastka, należy traktować puls szesnastkowy jako punkt odniesienia dla wszystkich grających.

Następne przykłady stanowią krótkie kompozycje, w których wykorzystano struktury rytmiczne stosowane we współczesnej muzyce rozrywkowej. Pochodzą one z Brazylii i Kuby, są także stosowane w muzyce klasycznej.

Body percussion 3

The image shows three staves of musical notation for 'Body percussion 3' in 4/4 time. The first staff is labeled 'Ramiona' and contains two measures: the first with quarter notes on G4 and A4, and the second with eighth notes on G4, A4, B4, and C5. The second staff is labeled 'Klaskanie' and contains two measures: the first with quarter notes on G4 and A4, and the second with eighth notes on G4, A4, B4, and C5. The third staff is labeled 'Tupanie' and contains two measures: the first with quarter notes on G4 and A4, and the second with eighth notes on G4, A4, B4, and C5. The notation includes a key signature of one sharp (F#) and a common time signature of 4/4.

Bossa nova jest spokojnym rytmem pochodzącym z Brazylii, opartym na 3–2 *clave* (dwa pierwsze takty utworu), gdzie trzy uderzenia w pierwszym takcie i dwa w drugim stanowią spinający kompozycję rytmiczny klucz (*clave* – hiszp. klucz). W trakcie rozwoju frazy pojawiają się kolejne rytmy muzyki brazylijskiej – *tamborim* (takty 9–10) oraz *do partido alto* (takty 17–18), synkopujące i wytwarzające rytmiczne napięcie. Uatrakcyjnają one przekaz rytmiczny zawarty w kompozycji.

W nauce rytmów brazylijskich ważna jest stabilność rytmiczna wyznaczona przez puls ósemkowy. Wszystkie rytmy (większość z nich ma swoją nazwę) mają strukturę ósemkową, „poprzesuwane” wartości ósemkowe z mocnych części taktu na słabe, tworzą charakterystyczny dla tego stylu klimat. Poszczególne partie

są zbudowane na dwutaktowych frazach i wzajemnie się przenikają. Dwa górne głosy tworzą zmienny ruch ósemkowy, dwa dolne akompaniują wymiennie bądź w *unisono*, w opozycji do górnych głosów solowych stanowią ćwierćnotową, rytmiczną podstawę. Ze względu na dłuższy przebieg formalny utworu każdy głos należy wyćwiczyć i starać się go zapamiętać. Ułatwi to zgrywanie partii, zwłaszcza iż wiele fragmentów jest granych w dwugłosowym *unisono* (dwa górne głosy). Cały czas należy „myśleć” ósemkami i swoją partię opierać na pulsie ósemkowym. Ważną rolę pełni tutaj nauczyciel, który demonstruje poszczególne partie, następnie kontroluje proces przyswajania przez uczniów. Powtarzalność fraz ułatwia naukę poszczególnych głosów.

Bossa nova

Pstrykanie palcami

The musical score is written for four staves in 4/4 time. The first staff is marked with a forte (*f*) dynamic and contains a rhythmic pattern of eighth notes. The second staff is marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes the instruction "klaskanie" (clapping). The third staff is marked with a forte (*f*) dynamic and includes the instruction "Boom Boom". The fourth staff is marked with a forte (*f*) dynamic and includes the instruction "tupanie" (drumming). The score is divided into two systems, with the second system starting at measure 9.

15

Musical score for measures 15-20, consisting of four staves. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, rests, and beams. The first staff has a treble clef, while the others have different clefs.

21

Musical score for measures 21-27, consisting of four staves. The notation includes various rhythmic values and rests. The word "klaskanie" is written above the second staff in measure 25.

28

Musical score for measures 28-33, consisting of four staves. The notation includes various rhythmic values and beams. The dynamic markings *p cresc* and *ff* are present below the staves.

Bembe

Jest to krótka, 16-taktowa kompozycja, oparta na afro-kubańskiej strukturze rytmicznej w metrum 6/8. Pulsacja rytmiczna jest tożsama z pulsacją triolową w metrum 4/4, charakterystyczną dla muzyki jazzowej. Odliczanie wartości ósemkowych opiera się na dualizmie rytmicznym, takt jest podzielony na dwie części – dwa razy po trzy ósemki. Dużym pulsem jest ćwierćnuta z kropką, a małym wartość ósemki, która grana w jednakowym tempie utrzymuje precyzję wykonania. Partia główna – klaskana – tworzy synkopowany rytm *bembe*, pozostałe partie pomagają w utrzymaniu pulsu rytmicznego (ćwierćnuty z kropką). Partie śpiewana (charakterystyczne „dum”) w pierwszym ośmiotakcie przeciwstawia się kontrapunktycznie głównemu rytmowi, po czym wspomaga go w *unisono* w następnym ośmiotakcie w formie klaskania. W praktyce nauka tego rytmu winna rozpocząć się od grania frazy sześcionutowej z lekkim akcentem na pierwsze nuty każdej trzynutowej frazy. Pozwoli to usłyszeć metryczność taktu i ułatwi wykonanie poszczególnych partii.

Bembe

The musical score is written in 6/8 time and consists of 16 measures. It is divided into two systems of three staves each.

System 1:

- Staff 1 (Klaskanie):** Features a syncopated rhythm. The first two measures are rests. The third measure has a dotted quarter note (labeled "dum"). The fourth measure has an eighth note (labeled "dum"). The fifth measure has a dotted quarter note (labeled "dum"). The sixth measure has an eighth note (labeled "dum"). The seventh measure has a dotted quarter note (labeled "dum"). The eighth measure has an eighth note (labeled "dum").
- Staff 2 (Ramiona):** Features a steady eighth-note pattern: eighth note, eighth rest, eighth note, eighth rest, eighth note, eighth rest, eighth note, eighth rest, eighth note, eighth rest, eighth note, eighth rest, eighth note, eighth rest, eighth note, eighth rest.
- Staff 3 (Tupanie):** Features a steady dotted quarter-note pattern: dotted quarter, eighth rest, dotted quarter, eighth rest, dotted quarter, eighth rest, dotted quarter, eighth rest, dotted quarter, eighth rest, dotted quarter, eighth rest, dotted quarter, eighth rest, dotted quarter, eighth rest.

System 2:

- Staff 1 (Klaskanie):** Continues the syncopated rhythm from the first system. Measures 9-10 are eighth notes and eighth rests. Measure 11 has a dotted quarter note. Measure 12 has an eighth note. Measure 13 has a dotted quarter note. Measure 14 has an eighth note. Measure 15 has a dotted quarter note. Measure 16 has an eighth note.
- Staff 2 (Klaskanie):** Continues the steady eighth-note pattern from the first system.
- Staff 3 (Tupanie):** Continues the steady dotted quarter-note pattern from the first system.

13

The image shows three staves of musical notation. The first two staves are identical and feature a rhythmic pattern of eighth and quarter notes with rests, characteristic of the rumba clave. The third staff shows a simpler pattern of quarter notes. The notation is in a 2/4 time signature and starts at measure 13.

Afro-cubana

W tym przykładzie zawarto trzy charakterystyczne dla stylu afro-kubańskiego rytmy: *rumba clave* – takty 1–2 w I głosie, *cascara* – takty 5–6 (klaskanie) w III głosie, *tumbao* – takty 5–6 (tupanie) w IV głosie. Rytmy te współistnieją organicznie w muzyce kubańskiej, tworząc niepowtarzalny, synkopowany klimat.

Naukę zaczynamy od *rumba clave*, który jest najważniejszym rytmem kubańskim, dwutaktową frazą, obecną w większości wykonywanych utworów tego gatunku. Nauczyciel wystukuje rytm *clave*, uczeń powtarza i zapamiętuje.

Utwór rozpoczyna *clave* (głos I), które jest grane na przestrzeni całej formy. Głos II dubluje rytm *clave*, po czym następuje jego wersja odwrócona – 2–3 *clave*, tworząc ciekawy dialog rytmiczny, wzajemnie się uzupełniający. Dwa następnie pojawiające się rytmy, *cascara* w III głosie i *tumbao* w IV, wzmacniają ekspresję rytmiczną, dodając intensywności i wewnętrznego napięcia w czterogłosowym, pulsującym żywiołem ansamblu. Głos *cascary* zawarty w dwutaktowym powtarzanym formacie jest najbardziej eksponowany, *tumbao* zaś jako jednotaktowa figura stanowi rytmiczny, synkopowany kontrapunkt, zmodyfikowany w dalszym przebiegu utworu (od taktu 13). Te ugrupowania, z charakterystycznymi przesunięciami rytmicznymi, należy ćwiczyć w wolnych tempach, aby usłyszeć i uzyskać unikalne frazowanie. Ze względu na ich synkopowany charakter należy dokładnie odczytać każdą z partii i wyartykułować poszczególne motywy rytmiczne. Pamięciowe ich przyswojenie pozwoli na późniejszą pracę zespołową, w której konfrontacyjny i niezależny linearyzm poszczególnych głosów umożliwi osiągnięcie precyzji wykonania.

Afro-cubana

Allegro

Pstrykanie palcami

mf
mf
f
mf

8

14

19

America

Temat grany na instrumencie melodycznym pochodzi z musicalu *West Side Story* Leonarda Bernsteina. Schemat metryczny oparty jest na rytmie flamenco zwanym *buleria*, który charakteryzuje się zmienną prozodią 123 123, 12 12 12, tworzącą 12-nutową, ósemkową frazę. Poszczególne partie tworzą trójgłos i wzajemnie się uzupełniają, w szczególności głos I (klaskany) z głosem II (tupany). Struktury rytmiczne obu głosów kształtują jednostajny rytm ósemkowy w naprzemiennym frazowaniu, tworzącym w praktyce dwa rodzaje metrum – 6/8 i 3/4. Głos III (pstrykany) uzupełnia tkanę rytmiczną i dubluje głos I. Powtarzalność dwutaktowych fraz poszczególnych partii pozwala na szybsze przyswojenie poszczególnych rytmów i ich zgranie.

America

Melodia

klaskanie

Tupanie uda tupanie uda sempre!

Pstrykanie

6

Rock and roll

Rytm charakterystyczny dla muzyki rockowej opiera się na stałym pulsie ćwierćnotowo-ósemkowym z *back beatem* (uderzeniem) na drugą i czwartą miarę (ćwierćnutę) taktu. Imituje brzmienie zestawu perkusyjnego, w którym głos I (tupanie) to typowe dla bębna basowego figury rytmiczne, głos II (klaskanie) realizuje partię werbla, głos III (pstrykanie) jest utożsamiany z talerzem, a głos IV uzupełnia rytm przez wypełnianie końcówek fraz w pierwszym odcinku dwunastotaktowym, po czym następuje zagęszczanie faktury. Struktury rytmiczne w poszczególnych głosach zmieniają się i są urozmaicane przez rozdrabnianie wartości rytmicznych. W dalszej części następują zmiany miejsca uderzenia na korpusie ciała, a głos pstrykany zmienia się w „śpiewany”, imitując instrument zestawu perkusyjnego – *hi-hat*. Zaznajamiając się z poszczególnymi partiami wykonawcy winni pamiętać o precyzyjnym egzekwowaniu wartości rytmicznych opartych na pulsie szesnastkowym i stworzyć realny *groove*⁷.

⁷ Ekspresyjny rytm realizowany w muzyce rozrywkowej przez perkusistę i basistę, inaczej struktura rytmiczna tworząca określoną frazę i stanowiąca podstawę improwizacji.

Ze względu na dłuższy, 24-taktowy materiał nutowy nauczyciel powinien pracować z uczniami realizując krótsze odcinki, najlepiej czterotaktowe, co finalnie wpłynie na szybsze przyswojenie rytmicznych fraz.

Rock and roll

Tupanie

Klaskanie

Pstrykanie palcami

chi chi chi chi

klatka piersiowa

6

10

Pstrykanie

uda

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The first staff is labeled 'Tupanie' (drumming) and shows a rhythmic pattern of quarter notes and rests. The second staff is labeled 'Klaskanie' (clapping) and shows a similar pattern. The third staff is labeled 'Pstrykanie palcami' (finger snapping) and shows a pattern of eighth notes with 'x' marks above them. The fourth staff is labeled 'klatka piersiowa' (chest clapping) and shows a pattern of quarter notes. The score is divided into three systems. The first system ends at measure 5. The second system starts at measure 6 and ends at measure 9. The third system starts at measure 10 and ends at measure 13. The second and third systems include vocalizations 'chi chi chi chi' and 'uda'.

14

chi chi chi chi

klatka piersiowa uda klatka piersiowa uda

18

klatka piersiowa uda klatka piersiowa uda

22

Pstrykanie

Samba

Samba jest szybszą wersją bossa novy, graną w pulsacji ósemkowo-szesnastkowej. W 32- taktowej kompozycji zawarto rytmy uprzednio zastosowane w bossa novie, takie jak *clave* (takty 19-20 w II głosie) i *tamborim* (takty 23-24 w tym samym głosie). Utwór rozpoczyna głos IV (tupanie), który przypomina partię bębna *surdo* w sambie *batucada* (samba z udziałem tylko instrumentów perkusyjnych). Uzupełnia go głos III (pstrykanie), który w dalszej części wielokrotnie zmienia strukturę rytmiczną i uatrakcyjnia przekaz, pełni także rolę motywiczną. Równocześnie wprowadzone głosy I i II tworzą zwartą konstrukcję rytmiczną, w której głos II jest solistyczny, zaś głos I akompaniujący. W rozwoju frazy oba głosy uzupełniają się, czasami schodzą w unisonowe sekwencje. Kompozycję uzupełniają blokowe struktury rytmiczne w formie czterogłosowego *unisono* nadającego całości synkopowany charakter i podnoszący dynamikę utworu. W miarę zróżnicowania poszczególnych głosów i zagęszczania faktury wytwarza się ekspresja rytmiczna, sprzyjająca atmosferze gry. W nauce rytmów sambowych zadaniem wykonawców jest osiągnięcie motorycznego charakteru przebiegu rytmicznego. Poszczególne rytmy, aby wspólnie pulsować i łączyć się, winny być wykonywane precyzyjnie na podstawie pulsu szesnastkowego. Świadomość czasu trwania jednostek rytmicznych jest pomocna w uzyskaniu niepowtarzalnego, charakterystycznego dla muzyki brazylijskiej żywiołu rytmicznego. Nauka poszczególnych partii winna odbywać się etapami, zwłaszcza głosy I i II wymagają dłuższego ćwiczenia, aby prawidłowo odczytać zapisany materiał i starać się go zapamiętać. Nauczyciel winien kontrolować proces przyswajania kolejnych rytmów i zwracać uwagę na ich precyzyjne wykonanie.

Samba

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The first staff, labeled 'Kolana', shows a melodic line starting in the third measure with eighth notes and rests. The second staff, labeled 'Klaskanie', shows a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The third staff, labeled 'Pstrykanie', shows a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The fourth staff, labeled 'Tupanie', shows a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The score is divided into four measures.

5

9

dagada cyk dagada dagada cyk dagada

dagada cyk dagada dagada cyk dagada klaskanie

14

19

Musical score for measures 19-23. The score consists of four staves. The top staff features a melodic line with eighth-note patterns. The second staff has a similar melodic line with some rests. The third staff contains a rhythmic accompaniment with eighth notes and rests. The bottom staff provides a bass line with eighth notes and rests.

24

Musical score for measures 24-28. The score consists of four staves. The top staff continues the melodic line with eighth notes. The second staff has a more complex melodic line with sixteenth notes. The third staff features a rhythmic accompaniment with eighth notes and rests. The bottom staff provides a bass line with eighth notes and rests.

29

Musical score for measures 29-33. The score consists of four staves. The top staff features a melodic line with eighth notes. The second staff has a similar melodic line with some rests. The third staff contains a rhythmic accompaniment with eighth notes and rests. The bottom staff provides a bass line with eighth notes and rests.

Artykuły składające się na ten tom powstały w związku z realizacją projektu „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS”. Zestawienie opiniowanych tekstów jest uzasadnione i wynika z ich źródła, którym jest kilkuletnia praca Autorów na polu doskonalenia praktycznych umiejętności w działaniach na rzecz rozwoju kultury muzycznej. W moim przekonaniu teksty te mogą być źródłem inspiracji dla działań edukacyjnych i upowszechnieniowych podejmowanych zarówno przez pedagogów, jak i przez animatorów kultury muzycznej.

Z recenzji dr hab. Wiesławy Aleksandry Sacher, profesor UŚ



Projekt „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS”



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UMCS
UNIWERSYTET PAWŁA CIEPIŃSKICH
W LUZKIE



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Człowiek – najlepsza inwestycja



Publikacja dystrybuowana bezpłatnie