

Muzyka w dialogu z edukacją

Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej

Redakcja naukowa
Ewa Kochanowska
Rafał Majzner



Muzyka

w dialogu z edukacją

Muzyka w dialogu z edukacją

Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej

Redakcja naukowa

Ewa Kochanowska

Rafał Majzner

© Copyright by Authors
Kraków 2015

ISBN 978-83-65148-17-9

Recenzenci:
prof. zw. sztuk muzycznych Eugeniusz Sasiadek
dr hab. Lidia Kataryńczuk-Mania

Redakcja: Elwira Zapałowska
Redakcja tekstów w j. ang.: Karolina Iwaszuk
Projekt okładki, skład: LIBRON



Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner
al. Daszyńskiego 21/13
31-537 Kraków
tel. 12 628 05 12
e-mail: office@libron.pl
www.libron.pl

Spis treści

Wstęp	7
-------	---

ROZDZIAŁ I. WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

Małgorzata Suświłło	
Inteligencja muzyczna – główne podejścia i modele badawcze	13
Romualda Ławrowska	
Model optymalny i rzeczywistość kształtowania kompetencji muzyczno-metodycznych specjalistów wczesnej edukacji dziecka	25
Marta Kondracka-Szała	
Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – analiza oferty edukacyjnej wybranych polskich uczelni wyższych	39
Marcin Michalak	
Walory edukacyjne muzyki młodzieżowej w wypowiedziach nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych	59
Damian Labiak	
Edukacja muzyczna a zainteresowania muzyczne młodzieży (w opiniach gimnazjalistów)	71
Zbigniew Nowak	
Jak związać zerwaną nitkę? O edukacji artystycznej dzieci	83
Ernest Zawada	
Dźwięk światła w kolorowych formach – zagadnienia edukacji artystycznej	95
Grzegorz Mania	
Prawo autorskie w praktyce szkół artystycznych	105

ROZDZIAŁ II. DONIESIENIA Z BADAŃ Z ZAKRESU WPŁYWU MUZYKI NA CZŁOWIEKA

Andrzej W. Mitas	
Muzyka w aspekcie biocybernetycznym	123
Andrzej W. Mitas, Anna Lipowicz, Maria Bieńkowska, Krzysztof Wierzbicki, Agata M. Wijata	
Metody analizy wpływu muzyki na rozwój dziecka w okresie prenatalnym	133
Dariusz Danel, Anna Lipowicz, Andrzej W. Mitas, Krzysztof Wierzbicki, Maria Bieńkowska, Agata M. Wijata	
Nowe technologie w analizie wpływu muzyki na nastrój człowieka i percepcję atrakcyjności twarzy	147
Mariola Kokowska	
Społeczny i emocjonalny aspekt komunikacji muzycznej w muzykoterapii	161
Jadwiga Uchyla-Zroski	
Zajęcia kulturalne w ośrodku rehabilitacyjno-wypoczynkowym w Goczałkowicach-Zdroju jako oferta zagospodarowania czasu wolnego kuracjuszy	183

ROZDZIAŁ III. W KRĘGU ZAGADNIEŃ HISTORII MUZYKI I TEORII MUZYKI

Zenon Mojżysz	
Muzyka dawnych wieków jako przedmiot badań naukowych i element procesu dydaktycznego	197
Zbigniew Stępniaś	
Teologia starotestamentalnej pieśni pochwalnej <i>Śpiewaj Panu całą ziemię</i> (1 Krn 16,23–34) a barokowa retoryka muzyczna w kantacie <i>Singet dem Herrn alle Welt</i> na bas solo, dwie trąbki i b.c. Johanna Philippa Kriegera (1649–1725)	205
Stanisław Ciupka	
Wczesny etap narodzin muzyki chrześcijańskiej	223
AUTORZY	237

Wstęp

Zmiany społeczno-kulturowe i cywilizacyjne ostatnich lat wpłynęły także na przemiany edukacji. Współcześnie podkreśla się, że edukacja „[...] stanowi przestrzeń, w której różnorodne dyskursy, zarówno z wnętrza samej edukacji, jak i pochodzące z zewnątrz (takie jak psychologiczne, prawne, filozoficzne, ekonomiczne) nakładają się na siebie, krzyżują się, tworząc aktualną interpretację tego, co jest edukacją”¹. Rodzi się zatem potrzeba poszukiwania rozwiązań teoretycznych i praktycznych sprzyjających tworzeniu przestrzeni dialogu między różnymi dyscyplinami naukowymi a edukacją (jak i w ramach różnych nurtów w obrębie samej edukacji) oraz wypracowywaniu różnych form ich współdziałania. Dotyczy to także powiązań pomiędzy muzyką a edukacją. Jak podkreśla Maria Przychodzińska, „[...] o wartościach muzyki w edukacji powiedziano już w ciągu wieków wiele. Zajmowano się tym tematem dwutorowo: [...] rozwijano myśl filozoficzną oraz [...] metodykę nauczania muzyki, zawsze zależnie od kultury epoki”².

W niniejszej publikacji podjęto kwestie szeroko rozumianej edukacji muzycznej oraz wybranych problemów aktywności muzycznej. Edukację muzyczną w najogólniejszym ujęciu postrzega się jako:

[...] płaszczyznę, na której – poprzez uwrażliwienie na świat dźwięków i utrwalenie potrzeby obcowania z muzyką – dokonuje się ostatecznie przedstawienia dziedziny muzyki, pokazania jej potencjału, twórczego dorobku, istoty, reguł, kontekstów, przesłania itd. Celem jest zdobycie przez uczniów odpowiednich „narzędzi” do odbioru muzyki, odkrycie ich dźwiękowej wrażliwości oraz wyposażenie w muzyczny obszar kompetencji kulturowej, innymi słowy zorientowanie na kontakt ucznia z dziełem muzycznym, na jego poznanie, przeżycie, odczytanie i zrozumienie. W ramach edukacji muzycznej nieustannie dochodzi do takiego kontaktu – stanowi on jej istotę, a w dalszej perspektywie istotę kultury muzycznej, jest podstawą porozumienia na grun-

¹ J. Marzec, *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Kraków 2002, s. 49–50.

² M. Przychodzińska, *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury muzycznej*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 13.

cie artystyczno-estetycznym zarówno w wymiarze jednostkowym [...], jak i społecznym [...]³.

Muzyka stanowi przestrzeń, w obrębie której podejmowane są interdyscyplinarne badania, toczona są dyskusje nad kształtem edukacji muzycznej realizowanej w praktyce w ramach instytucji formalnych i nieformalnych oraz poszukiwane są rozwiązania problemów o charakterze teoretycznym i praktycznym.

Niniejsza książka porusza wymienione aspekty muzyki w edukacji i składa się z trzech części. Autorzy tekstów zamieszczonych w części pierwszej, zatytułowanej *Wybrane problemy edukacji muzycznej i artystycznej*, podjęli, między innymi, próbę prezentacji stanowisk w zakresie rozumienia i definiowania inteligencji muzycznej z perspektywy podejść: poznawczego behawioralnego i społeczno-kulturowego oraz zaprezentowali przykłady badań prowadzonych w odmiennych strategiach: jakościowej i ilościowej (Małgorzata Suświłło). Jednym z kierunków przyjętych w pracy z dziećmi jest wykorzystanie ogromnych możliwości, jakie niesie ze sobą muzyka dla realizacji różnorodnych zadań dydaktyczno-wychowawczych. Romualda Ławrowska i Marta Kondracka-Szala podkreślają potrzebę kształcenia nauczycieli pełniących rolę przewodników dziecka po świecie muzyki. Od jakości kompetencji i umiejętności psychologiczno-pedagogiczno-muzycznych, a nade wszystko od twórczego podejścia do pracy i zamiłowania do muzyki bezpośrednio zależą efekty edukacji muzycznej. Autorki zgodnie podkreślają, że proces kształcenia nauczycieli edukacji muzycznej powinien uwzględniać oprócz umiejętności i wiedzy muzycznej teoretycznie i praktycznie zorientowaną znajomość celów, metod i treści edukacji muzycznej, znajomość potrzeb rozwojowych dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz zadań i funkcji nowocześnie i wieloaspektowo realizowanej edukacji muzycznej. Rozważania autorów opracowań zamieszczonych w tej części koncentrują się także wokół zainteresowań muzycznych uczniów szkół gimnazjalnych (Damian Labiak) oraz walorów edukacyjnych muzyki młodzieżowej (Marcin Michalak). Problemy poruszone w opracowaniach odnoszą się również do szeroko rozumianej edukacji artystycznej, jej wyzwań i problemów związanych z niewydolnością szkoły w zakresie wychowania estetycznego młodego pokolenia (Zbigniew Nowak). Autorzy poszukują nowych rozwiązań w zakresie edukacji artystycznej, analizując zagadnienie kompozycji form kolorystycznych w edukacji czerpiącej inspirację z harmonii dźwiękowych (Ernest Zawada). W ostatnim tekście zamieszczonym

³ R. Ciesielski, *Edukacja muzyczna – między postmodernizmem a podmiotowością*, [w:] *Nowe obszary...*, op. cit., s. 46.

w tej części monografii podjęto kwestię regulacji prawnoautorskich działalności dydaktycznej i artystycznej instytucji, twórczości nauczycieli i uczniów oraz ochrony artystycznych wykonan (Grzegorz Mania).

Opracowania ujęte w części drugiej, noszącej tytuł *Doniesienia z badań z zakresu wpływu muzyki na człowieka*, poruszają kwestie dotyczące metodologicznych podstaw edukacji muzycznej oraz prezentują wyniki interdyscyplinarnych badań nad wpływem muzyki na rozwój i funkcjonowanie człowieka w różnych sferach i fazach życia. Autorzy raportów z badań nad wykorzystaniem nowych technologii i metod cybernetyki na rozwój człowieka (Andrzej W. Mitas, Dariusz Danel, Anna Lipowicz, Maria Bienkowska, Krzysztof Wierzbicki, Agata M. Wijata) opierają się na założeniu, że

[...] interdyscyplinarność (międzydyscyplinarność) wskazuje na kooperację, ale i współzależność badań prowadzonych na styku różnych dyscyplin i teorii naukowych. Nie chodzi jedynie o wykorzystanie istniejących zasobów wiedzy, lecz o model pracy zespołowej. Prowadzone badania mają służyć rozwiązaniu określonego problemu badawczego, który należy do klasy problemów interdyscyplinarnych⁴.

W opracowaniach poddano dyskusji biocybernetyczne tło problematyki oddziaływania muzyki na człowieka, wskazano na wpływ muzyki na rozwijające się dziecko i kobietę w ciąży oraz na nastrój człowieka. Mariola Kokowska uzasadnia, że muzyka stanowi dźwiękowy zasób, z którego korzysta się, planując wsparcie terapeutyczne. W artykule opisuje zagadnienie muzyki zaadoptowanej jako wartość w realizacji celów muzykoterapii, łącząc je z potencjałem komunikacji muzycznej w kontekście społecznym i emocji. Jadwiga Uchyła-Zroski wskazuje na potrzeby kulturalne osób starszych na przykładzie kuracjuszy przebywających w ośrodku sanatoryjno-wypoczynkowym w Goczałkowicach-Zdroju. Autorka analizuje ofertę zajęć kulturalnych realizowanych w formie koncertów muzycznych pod kątem ich wpływu na kształtowanie się postaw odbiorczych słuchaczy, tj. kuracjuszy i pacjentów szpitalnych.

W tekstach zamieszczonych w ostatniej części pod tytułem *W kręgu zagadnień historii muzyki i teorii muzyki* przedstawiono przebieg prowadzonych w ostatnich latach badań nad muzyką dawnych wieków, na przykładzie nowo odkrytych świadectw kultury muzycznej cieszyńskich ewangelików z epoki baroku (Zenon Mojżysz). Autorzy opracowań dokonują charakterystyki procesu tworzenia się muzyki chrześcijańskiej (Stanisław Ciupka) oraz podejmują trud

⁴ D. Opozda, *Interdyscyplinarność i intradyscyplinarność w pedagogice rodziny*, „Pedagogia Christiana” 2012, 2(34), s. 172.

prezentacji własnych przykładów – propozycji rozumienia wybranych zabiegów kompozytorskich, które mogą wspomóc bardziej świadome wykonawstwo, czy też inspirować współczesnych twórców muzyki sakralnej do kreatywnych poszukiwań (Zbigniew Stępnia).

Wszystkim autorom składamy wyrazy podziękowania za wsparcie swoimi tekstami niniejszej monografii zbiorowej o doniosłej społecznie problematyce dialogu muzyki z edukacją. Składamy podziękowania recenzentom: Pani dr hab. Lidii Kataryńczuk-Mania i Prof. Eugeniuszowi Sąsiadkowi, którzy swoimi sugestiami, wnikliwymi i życzliwymi uwagami wpłynęli na ostateczny kształt publikacji. Żywimy nadzieję, że treść książki skłoni czytelników do refleksji oraz podejmowania konstruktywnych prób poszukiwania nowatorskich i skutecznych rozwiązań zmierzających ku wyższej jakości edukacji muzycznej.

Ewa Kochanowska
Rafał Majzner

Rozdział I

Wybrane problemy edukacji artystycznej

Małgorzata Suświłło

Inteligencja muzyczna – główne podejścia i modele badawcze

Wprowadzenie

Początków rozwoju inteligencji muzycznej człowieka można, a nawet należy się doszukiwać w okresie prenatalnym, kiedy to mniej więcej dwudziestotygodniowy płód uzyskuje pełną zdolność słyszenia. Jak powiada wielki kompozytor i pedagog węgierski Zoltán Kodály, umuzykalnianie dziecka należy rozpoczynać na dziewięć miesięcy przed urodzeniem się jego matki. Zarówno światowe, jak i polskie badania biograficzne obejmujące życiorysy i drogi rozwoju muzycznego znanych wirtuozów i kompozytorów pokazują, że nie tylko pierwszym, ale także najważniejszym środowiskiem rozwojowym jest rodzina. Jak powiada Edwin E. Gordon¹, tylko w bogatym muzycznie środowisku dziecko może odzyskać swój wrodzony potencjał muzyczny, który według niego w momencie narodzin w 68% przypadków jest przeciętny, w około 16 wyższy niż przeciętny i w około 16 niższy niż przeciętny. Istnieje spora grupa badaczy, głównie psychologów muzyki, którzy uznają odrębność inteligencji muzycznej i jej rozwoju. Choć niektórzy autorzy niekiedy zamiennie używają sformułowań: inteligencja, talent, uzdolnienia, zdolności, to najnowsze badania, o czym będzie mowa w niniejszym opracowaniu, pokazują, że zdolności stanowią składową inteligencji muzycznej, jednak nie są z nią tożsame. Zajmowanie się inteligencją muzyczną dziecka w kontekście jego rozwoju i edukacji ma swoje uzasadnienie w wieloletniej praktyce badawczej nad zdolnościami muzycznymi i edukacją muzyczną w przedszkolu oraz w klasach młodszych szkoły podstawowej², a także we własnej kilkuletniej praktyce zawodowej piszącej te słowa. Potoczne, początkowo niepodparte pogłębioną wiedzą teoretyczną obserwacje zachowań dzieci przedszkolnych pod wpływem muzyki

13

¹ E.E. Gordon, *Umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci*, przeł. E. Kuchtowa, A. Zielińska, Kraków 1997, s. 13.

² M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001.

wywołały refleksję nad możliwościami rozwojowymi dziecka w tym zakresie i nad rolą edukacji muzycznej w jego ogólnym rozwoju, w tym szczególnie nad ułatwianiem dzieciom trudnego dla nich przebiegu procesu adaptacji w przedszkolu³. Zainteresowanie problematyką inteligencji muzycznej dziecka, choć wydaje się domeną psychologów, nie może być zarezerwowane jedynie dla tego środowiska głównie z powodu implikacji edukacyjnych, jakie niesie jej (nie) docenianie w środowisku decydentów oświatowych i samych nauczycieli.

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja różnych podejść w zakresie rozumienia i definiowania inteligencji muzycznej, a także dwóch odmiennych sposobów jej badania: jakościowego i ilościowego z egzemplifikacją empiryczną w tym zakresie.

Podejścia i rozumienie inteligencji muzycznej

W grupie zwolenników poglądu o istnieniu inteligencji muzycznej jako odrębnej formy inteligencji znajduje się Howard Gardner⁴, zaliczający ją do jednej z dziewięciu (w niektórych opracowaniach mówi o ośmiu) rodzajów inteligencji. Jako przeciwnik występowania i mierzenia ilorazu inteligencji ogólnej (IQ) podkreśla różnorodność stylów poznawczych ucznia, zaliczając do nich styl muzyczny (muzyczno-rytmiczny). Jak sam twierdzi, poszczególne rodzaje inteligencji mogą współwystępować, wpływając na siebie wzajemnie, mogą też funkcjonować niezależnie. Fakt ten uwidacznia się w tzw. jednostkowym profilu inteligencji. Uczeń może wykazywać profil muzyczno-logiczno-matematyczny i intrapersonalny albo profil muzyczno-interpersonalno-lingwistyczny lub też inny profil, w którym ujawnia się wysoki poziom inteligencji muzycznej. Podejście H. Gardniera wspiera Charles Plummeridge⁵. Mówiąc o muzycznej inteligencji behawioralnej, zwraca uwagę na fakt lekceważenia w szkole innych zdolności dzieci niż językowe, matematyczne i przyrodnicze. Ograniczeniem edukacyjnym według niego jest niedostrzeganie ucznia grającego w orkiestrze, wykazującego behawioralną inteligencję muzyczną, ale nieosiągającego dobrych wyników np. w matematyce. Bycie inteligentnym oznacza według niego udział w inteligentny sposób w szczególnych okolicznościach. Mówienie o indywidualnej inteligencji lub pokazywanie inteligencji jest mało znaczące

³ J. Lubowiecka, M. Suświłło, *Wybrane problemy wczesnej edukacji. Część I. Adaptacja w przedszkolu*, Olsztyn 1997.

⁴ H. Gardner, *Intelligences reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York 1999.

⁵ Ch. Plummeridge, *Music Education in Theory & Practice*, London–New York–Philadelphia 1995.

bez odniesienia do symbolicznego obszaru aktywności i rozumienia. Istnieje muzyczna inteligencja behawioralna zależna od wyróżniającego się rodzaju myślenia, które w gruncie rzeczy jest muzyczne. Wbrew temu, co powszechnie się zakłada, myślenie człowieka nie jest ograniczone do operacji werbalnych. W komponowaniu, aranżacji, wykonywaniu czy rozumieniu należy myśleć w „języku” muzyki. Charles Murphy⁶ traktuje inteligencję muzyczną jako autonomiczną formę inteligencji, jako intelektualną i estetyczną formę myślenia. Dążenie do osiągnięcia jak najwyższego poziomu inteligencji muzycznej, zwanego przez Deana K. Simontona⁷ talentem, jest procesem złożonym i stanowi wypadkową interakcji wielu rozmaitych czynników, takich jak: wrodzone zdolności muzyczne, czynniki środowiskowe, motywacja do uczenia się i strategie psychologiczne. Czynnikiem psychologicznym autor ten przypisuje szczególną rolę na etapie formalnego uczenia się muzyki. Cechy i umiejętności psychologiczne, jego zdaniem, nie tylko pomagają w osiągnięciu wysokiego poziomu wykonawstwa muzycznego, ale są także facylitatorami w przenoszeniu potencjału na wykonawstwo. Dotyczy to zarówno muzyków tzw. klasycznych, jak i nie-klasycznych.

Współcześni psychologowie muzyki w zasadzie zgodni są co do tego, że istnieje odrębna forma inteligencji, jaką jest inteligencja muzyczna. Definiując ją, prezentują różne podejścia, zwracając tym samym uwagę na jej najbardziej istotne w ich rozumieniu komponenty składowe. Wśród najbardziej znanych są podejścia poznawcze, których przedstawicielem jest znany angielski psycholog muzyki, polskiego pochodzenia, John A. Sloboda⁸, uznający aktywność muzyczną: komponowania, wykonywania czy słuchania za umiejętność poznawczą. Przypisując aktywności muzycznej społeczny charakter, Sloboda podkreśla jednak transkulturową naturę czynnika emocjonalnego. Jego zdaniem, musi istnieć jakaś głęboka ludzka wrażliwość na zorganizowane struktury dźwiękowe, która pozwala przekraczać granice kulturowe. Jednak, jak sam zauważa, umysł człowieka nadaje znaczenie słyszany dźwiękom, które stają się symbolami czegoś więcej niż zwykły dźwięk; „Czegoś, co pozwala nam się śmiać lub płakać, lubić lub nie lubić, być wzruszonym lub pozostawać obojętnym”⁹.

⁶ Ch. Murphy, *How far do test of musical ability shed light on the nature of musical intelligence?*, „British Journal of Music Education” 1999, 16(1).

⁷ D.K. Simonton, cyt. za: A. Macnamara, D. Collins, *More than the ‘X’ factor! A longitudinal investigation of the psychological characteristics of developing excellence in musical development*, „Music Education Research” 2009, 11(3), s. 377–392.

⁸ J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, przeł. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchta, A. Urban, Warszawa 2002.

⁹ *Ibidem*, s. 2.

Emocje przeżywane podczas kontaktu z muzyką są związane z kontekstem, w którym usłyszany został dany fragment muzyki. Stosując analogię pomiędzy muzyką a dowcipem, Sloboda wyjaśnia kolejność występowania faz podczas słuchania muzyki: najpierw występuje faza kognitywna, a po niej faza afektywna. Słuchając muzyki, podobnie jak dowcipu, najpierw trzeba ją zrozumieć, a potem się nią wzruszyć (uznać dowcip za zabawny). Oczywiście, zrozumienie dowcipu nie zawsze oznacza wywołanie śmiechu, podobnie zrozumienie muzyki nie musi powodować poruszenia.

Jeśli jednak ktoś *jest* poruszony, musiał wcześniej przejść przez fazę kognitywną, która obejmuje powstanie abstrakcyjnej, symbolicznej, *wewnętrznej reprezentacji* muzyki. Istota tej wewnętrznej reprezentacji oraz to, co pozwala ona ludziom robić z muzyką, stanowią centralne zagadnienie psychologii muzyki¹⁰.

Sposoby tworzenia przez ludzi własnych reprezentacji muzyki sprawiają, że zapamiętują ją oni i wykonują na różnym poziomie. Sloboda przytacza tu zjawisko nadzwyczajnych zdolności umysłowych zwane pamięcią ejdetyczną, pozwalającą na szczególnie żywe przywołanie obrazu bodźcowego, występujące u niektórych dzieci (najprawdopodobniej posiadał ją Mozart). Kluczowym pojęciem w poznawczej psychologii muzyki Slobody jest „reprezentacja struktury muzycznej”. Pojęcie to jest ściśle związane ze wszystkimi rodzajami poznawczej aktywności muzycznej: percepcją, wykonywaniem i komponowaniem.

Jakościowe badania nad inteligencją muzyczną

Niemiecki badacz Joseph Matare (Freiburg, University of Education) zauważa, że inteligencja muzyczna, widziana z perspektywy zachodniej, przejawia się w trzech zintegrowanych drogach poznania i różnych rodzajach umiejętności poznawczych:

- (a) percepcji – zawierającej dokonywanie rozróżnień podczas słuchania muzyki,
- (b) wykonywaniu – które jest muzycznym myśleniem wyrażanym w komponowaniu i przedstawianiu, (c) refleksji – obejmującej krytyczne myślenie, re-przewidywanie, re-konceptualizowanie i przeróbki, która prowadzi do spójnej kompozycji muzycznej lub do interpretacyjnego wykonania¹¹.

¹⁰ *Ibidem*, s. 3.

¹¹ J. Matare, *Creativity or musical intelligence? A comparative study of improvisation/improvisation performance by European and African musicians*, „Thinking Skills and Creativity” 2009, 4(3), s. 196.

J. Matare prowadził jakościowe badania porównawcze między muzykami profesjonalnymi, doświadczonymi amatorami i „nowicjuszami” reprezentującymi dwie odmienne kultury: zachodnią i afrykańską. Chodziło w nich o wychwylenie podobieństw i różnic w improwizowaniu muzyki jako behawioralnego wskaźnika inteligencji muzycznej (rozumianej jako rozwiązywanie problemów muzycznych) oraz udziału procesów intelektualnych. Należy w tym miejscu pamiętać, że improwizacja muzyczna w kulturze zachodniej zdominowana jest przez indywidualność, unikalność i różnice, zaś w kulturze afrykańskiej (Zimbabwe) duży wpływ ma współpraca, zbiorowa odpowiedzialność i współzależność. Nie wdając się w szczegółowy opis tych badań, warto wspomnieć, że zarówno wykonania, jak i słowne ich opisy (w wywiadzie) odzwierciedlały uwarunkowania kulturowe. Improwizacje muzyczne wszystkich badanych podgrup muzyków z Zimbabwe (nowicjuszy, doświadczonych amatorów i profesjonalistów) przesyczone były duchowością, transcendencją, „reprezentacjami” kultury afrykańskiej. W wypowiedziach o granej lub śpiewanej muzyce pojawiały się też cele religijne (szczególnie w podgrupie doświadczonych afrykańskich amatorów) oraz wspólnota z innymi, komunikowanie, opowiadanie historii czy demonstrowanie emocji (w grupie muzyków profesjonalistów).

W grupie muzyków zachodnich improwizację traktowano bardzo literalnie. Na przykład „nowicjusze” w swych wypowiedziach kładli nacisk na różnorodność samej muzyki, strukturę muzyczną, rozwijanie melodii, zmianę rytmu, zgłębianie dźwięków za pomocą użytego instrumentu. W grupie doświadczonych amatorów było podobnie, gdzie dodatkowo zwracano uwagę na brak pewności w graniu, potrzebę większego doświadczenia i umiejętności, choć w ich wykonaniach było więcej ornamentyki niż u nowicjuszy. Profesjonalni wykonawcy w grze wykazywali, że są dobrze umocowani muzycznie, stosując w improwizowaniu różnorodność ekspresji i reprezentacji własnych przeżyć. W ich wypowiedziach (w wywiadzie) przewijały się tematy samo-realizacji, łączenia różnych aspektów siebie, sensu życia, połączenia z instrumentem, realizacji wyobrażeń, ale pojawiła się także odpowiedzialność za słuchaczy. Z prezentowanych przez J. Matarego badań wynika, że inteligencja muzyczna powinna być odnoszona do kontekstu kulturowego, w którym się pojawia i rozwija. Ważny wniosek, jaki z nich płynie, jest taki, że w badaniach jakościowych, poszukujących odpowiedzi na problem, jak jest przejawiana inteligencja muzyczna, ważna i jednocześnie poprawna okazuje się perspektywa społeczno-kulturowa uczenia się. Można więc zauważyć, że do czego także sam autor w swej pracy nawiązuje, bliska jest mu koncepcja inteligencji wielorakich H. Gardnera. Rozpatrując powyższy problem z punktu widzenia teorii rozwojowych, zwłaszcza na wczesnym etapie edukacyjnym, widzę tu wyraźnie

odniesienie zarówno do społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego, jak i do teorii nauczania-uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Ten ostatni dla wczesnego okresu w rozwoju muzycznym dzieci używa określenia akulturacja, które to pojęcie pojawia się także jako faza nieświadomego uczenia się muzyki u J.A. Slobody. Badanie inteligencji muzycznej, jak twierdzi J. Matare, za pomocą improwizacji nie może być jedynym sposobem, ale jest użyteczne w studiach międzykulturowych.

Badania psychometryczne – skala i model inteligencji muzycznej

Amerykańscy badacze Vijaykumar Krishnan, Karen A. Machleit, James J. Kellaris, Ursula Y. Sullivan i Timothy W. Aurand inteligencję muzyczną definiują jako „zdolność do odczuwania, odpowiedzi i rozumienia bodźców muzycznych. Chociaż aspekty te mają wspólny rdzeń i przenikają się wzajemnie, to działają też niezależnie”¹². Autorzy ci przyjmują, że istnieją trzy aspekty inteligencji muzycznej: **afektywne, behawioralne i poznawcze**.

Aspekt **afektywny** IM¹³ jest to stopień spontaniczności i intensywności, w którym ludzie utożsamiają się z emocjonalną zawartością muzyki. Muzyka wywołuje nastroj, jednakże nie u każdego człowieka wywołuje taki sam stan. Według J.A. Slobody, prowadzi do emocji poprzez:

1. „skojarzenia epizodyczne” – gdzie specyficzna muzyka może przywoływać niepowtarzalne przeżycia emocjonalne;
2. „skojarzenia obrazowe” – gdzie muzyka jest podobna ogólnie do dobrze znanego dźwięku (np. grzmotu);
3. „oczekiwania strukturalne” – naruszenia lub potwierdzenia oczekiwań, jakie rozwijają się w strukturze muzycznej¹⁴.

W odróżnieniu od dwóch pierwszych czynników oczekiwania strukturalne różnicują inteligencję muzyczną. Ci, którzy zauważają muzyczną drogę wzlotów i upadków, są poruszeni emocjonalnie. Tak więc niektórzy „to łapią”, doświadczając ucisku w gardle, podczas gdy inni nie. Tych, którzy doświadczają muzyki na emocjonalnym poziomie, określa się mianem emocjonalnie (afektywnie) muzycznie inteligentnych.

¹² V. Krishnan et al., *Musical intelligence: explication, measurement, and implications for consumer behavior*, „Journal of Consumer Marketing” 2014, 31(4), s. 279.

¹³ Skrót IM oznacza inteligencję muzyczną.

¹⁴ V. Krishnan et al., *op. cit.*, s. 279.

Do aspektów **behawioralnych IM** V. Krishnan, K.A. Machleit, J.J. Kellaris, U.Y. Sullivan i T.W. Aurand zaliczają:

1. skłonność, która popycha jednostki do poszukiwania możliwych skojarzeń z muzyką;
2. nieświadome (odruchowe) reakcje na bodźce muzyczne.

Przykładem tego może być pogwizdywanie lub uderzanie palcami w odpowiedzi na bodźce muzyczne. Gwizdanie, które wydaje się proste, jest faktycznie bardziej złożone, gdyż:

- po pierwsze, gwizdanie wymaga poprawnego zapamiętania melodii, która ma być gwizdana;
- po drugie, gwizdającemu potrzebna jest niezależna pamięć dźwięków zawartych w melodii;
- po trzecie, gwizdający wykazuje pamięć motoryczną tchawicy, ust i języka w wykonywaniu gwizdu – i to robi bez świadomego wysiłku¹⁵.

Dodatkowo, muzyczna inteligencja behawioralna wymaga wyrafinowanej kontroli podczas wystukiwania palcami w rytm.

Poznawcza IM jest badana prawdopodobnie najwcześniej i najczęściej, początkowo jako zdolności muzyczne. E.E. Gordon wprowadził pojęcie „audiacji”, która w przybliżeniu jest zdolnością wykonywania muzyki w umyśle. Audiacja, według niego, zawiera myślowe granie lub śpiewanie muzycznych wzorów melodycznych/rytmicznych pojedynczych i w zestawieniu, tak jak rozumiana jest muzyk a na wyższym poziomie abstrakcji. Tak więc audiacja kładzie nacisk na rozumienie muzyki, w odróżnieniu od zwykłego rozpoznawania i wiernego odtwarzania.

Autorzy trójaspektowego traktowania inteligencji muzycznej nie zgadzają się z krytyką psychometrycznego podejścia w jej badaniu, uznając, że takie aspekty, jak zdolność przypominania lub rozpoznawania uprzednio napotkanych fragmentów muzycznych lub kategoryzowanie ich w rodzaje muzyki są bardziej refleksyjne i należąc do poznawczej inteligencji muzycznej, są czymś więcej niż zwykłą zdolnością rozpoznawania specyficznego rytmu czy melodii.

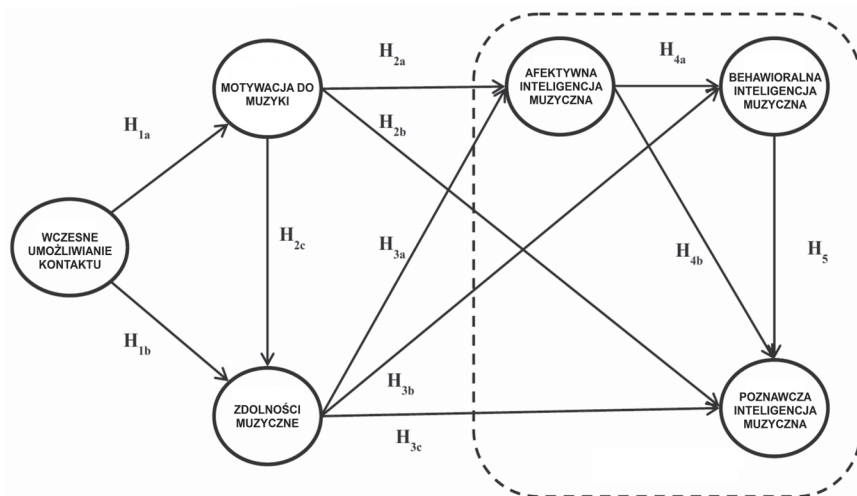
Stworzona przez V. Krishnana i współpracowników pięciostopniowa skala pomiaru inteligencji zawierała omówione wyżej trzy aspekty: afektywny, behawioralny i poznawczy (16 itemów):

¹⁵ *Ibidem*.

- Aspekt afektywny IM:
 1. Czuję się nieswojo, jeśli ktoś wykonuje muzykę, fałszując.
 2. Czuję się nieswojo, jeśli ktoś wykonuje muzykę nierytmicznie.
 3. Byłam/em poruszona/y do łez podczas słuchania muzyki.
 4. Często przeżywam stany euforyczne podczas słuchania muzyki.
 5. Denerwuję się, jeśli ktoś przeszkadza mi w słuchaniu muzyki.
- Aspekt behawioralny IM:
 6. Mam tendencję do zatrzymywania się i zauważania dźwięków podobnych do brzmienia windy lub brzęku obrączki.
 7. Mam tendencję do zatrzymywania się i zauważania jakichkolwiek rytmicznych form dźwiękowych podobnych do warkotu drukarki.
 8. Często nucę lub gwizdę sobie melodie.
 9. Staram się poszukiwać dobrej muzyki.
 10. Czynię specjalne starania w poszukiwaniu muzyki o wyrafinowanym smaku.
- Aspekt poznawczy IM:
 1. Odtworzę oryginalną muzykę, nawet jeśli usłyszę wersję na innym instrumencie.
 2. Łatwo wymienię różnice między wersją oryginalną a adaptowaną.
 3. Skategoryzuję muzykę według stylów i rodzajów.
 4. Przewiduję następną sekwencję w nieznannej muzyce po usłyszeniu pierwszej części.
 5. Łatwo rozpoznaję klucze durowe i molowe.
 6. Łatwo rozpoznaję podstawową logiczną strukturę kompozycji muzycznej zaledwie po usłyszeniu jej.

Na podstawie badań przeprowadzonych na grupie studentów – ochotników (biznesu i muzyki) środkowozachodniego uniwersytetu w USA zbudowano model nomologiczny inteligencji uwzględniający przedstawione poniżej elementy.

Schemat 1. Nomologiczny model inteligencji muzycznej



Źródło: V.Krishnan et al., *Musical intelligence: explication, measurement, and implications for consumer behavior*, "Journal of Consumer Marketing" 2014, 31(4), s. 281 [tłum. własne M.S.].

W modelu tym widoczne są następujące powiązania:

H 1. – Wczesne umożliwianie kontaktu z muzyką powinno być pozytywnie powiązane ze (a) motywacją do muzyki i (b) zdolnościami muzycznymi.

H 2. – Motywacja do muzyki powinna mieć pozytywny wpływ na (a) afektywną MI, (b) poznawczą MI i (c) zdolności muzyczne.

H 3. – Zdolności muzyczne powinny mieć pozytywny wpływ na MI, włączając (a) afektywną, (b) behawioralną i (c) poznawczą MI.

H 4. – Afektywna MI powinna być pozytywnie powiązana z (a) behawioralną MI i z (b) poznawczą MI.

H 5. – Behawioralna MI powinna być pozytywnie powiązana z poznawczą MI¹⁶.

Należy nadmienić, że model ten poddano standaryzacji, która wykazała, iż jest on dobry i że poza ścieżką H3b i H3c wszystkie ścieżki (hipotezy) uzyskały potwierdzenie statystyczne. Tak więc wpływ zdolności muzycznych na behawioralną IM (H3b) i poznawczą MI (H3c) jest całkowicie wynikiem pośrednie-

¹⁶ *Ibidem*, s. 282.

go wpływu zdolności muzycznych na afektywną IM, podkreślając centralność afektywnego aspektu IM.

Konkluzja

Z uwagi na ograniczoną możliwość szczegółowego prezentowania badań nad powstawaniem modeli inteligencji muzycznej w tym artykule przedstawione zostały dwa podejścia: jakościowe i ilościowe (psychometryczne). Jak można zauważyć, wśród wymienionych, ale także niewymienionych tu badaczy zajmujących się rozwojem muzycznym i edukacją nie neguje się istnienia inteligencji muzycznej. Różnice między nimi polegają na podejściu do jej badania. Grupa badaczy „jakościowych” bazujących na teoriach społeczno-kulturowych rozwoju i edukacji chce zrozumieć, jaka jest inteligencja muzyczna w określonym środowisku kulturowym i w czym się ona przejawia. Grupa badaczy psychometrycznych próbuje, za pomocą statystycznie standaryzowanych narzędzi badawczych, ustalić czynniki wpływające na inteligencję muzyczną w jej trzech aspektach: afektywnym, behawioralnym i poznawczym. Aspekty te można odnaleźć także w przytoczonych badaniach jakościowych prowadzonych przez J. Matarego, choć może nie wprost przez niego nazwanych. Próba odczytania procesów intelektualnych (aspektu poznawczego) zachodzących podczas improwizowania muzyki (aspektu behawioralnego) i reprezentacji własnych przeżyć (aspekt afektywny) fakt ten całkowicie potwierdza. Prezentowane badania potwierdzają konieczność stwarzania odpowiednich warunków psychologicznych, pedagogicznych i materialnych w procesie edukacyjnym na każdym etapie kształcenia, gdyż, parafrazując słowa H. Gardnera, można stwierdzić, że inteligencja muzyczna (podobnie jak inne jej rodzaje) może być uśpiona i tylko odpowiednie działania edukacyjne mogą spowodować jej ujawnienie i rozwój.

Bibliografia

- Gardner H., *Intelligences reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York 1999.
- Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, przeł. E. Kuchtowa, A. Zielińska, Kraków 1997.
- Krishnan V. et al., *Musical intelligence: explication, measurement, and implications for consumer behavior*, „Journal of Consumer Marketing” 2014, 31(4).
- Lubowiecka J., Suświłło M., *Wybrane problemy wczesnej edukacji. Cz. I. Adaptacja w przedszkolu*, Olsztyn 1997.
- Macnamara Á., Collins D., *More than the 'X' factor! A longitudinal investigating of the psychological characteristics of developing excellence in musical development*, „Music Education Research” 2009, 11(3).

- Matare J., *Creativity or musical intelligence? A comparative study of improvisation/improvisation performance by European and African musicians*, "Thinking Skills and Creativity" 2009, 4(3).
- Murphy Ch., *How far do test of musical ability shed light on the nature of musical intelligence?*, "British Journal of Music Education" 1999, 16(1).
- Plummeridge Ch., *Music Education in Theory & Practice*, London–New York–Philadelphia 1995.
- Sloboda J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, przeł. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban, Warszawa 2002.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001.

Inteligencja muzyczna – główne podejścia i modele badawcze

Streszczenie: W niniejszym opracowaniu podjęta została próba prezentacji stanowisk w zakresie rozumienia i definiowania inteligencji muzycznej. Przywoływane są tu podejścia poznawcze, behawioralne i społeczno-kulturowe. W dalszej części zaprezentowano przykłady badań prowadzonych w odmiennych strategiach: jakościowej (Joseph Matare) i ilościowej (V. Krishnan, K.A. Machleit, J.J. Kellaris, U.Y. Sullivan, T.W. Aurand). Zarówno w jednych, jak i w drugich badaniach zwraca się uwagę na procesy intelektualne (aspekt poznawczy inteligencji muzycznej), behawioralne (w badaniach jakościowych jest to użycie improwizacji jako wskaźnika zachowań muzycznych, a w ilościowych – pogwizdywanie czy wytupywanie w reakcji na muzykę) oraz afektywne (w badaniach jakościowych są to przeżycia towarzyszące improwizacji, a w ilościowych emocjonalne reagowanie na muzykę). Zasadnicza różnica między tego rodzaju badaniami polega głównie na tym, że przytaczane w opracowaniu przykładowe badania jakościowe służą zrozumieniu podejścia do improwizacji przez muzyków pochodzących z odmiennych kultur (zachodniej i afrykańskiej), ich wyniki zaś nie mogą być uogólniane (wskazują na różnice kulturowe), natomiast badania ilościowe – psychometryczne – doprowadziły ich autorów do wypracowania nomologicznego modelu inteligencji muzycznej, który może służyć wyjaśnianiu roli różnych czynników i ich wzajemnych powiązań w funkcjonowaniu inteligencji muzycznej.

Słowa kluczowe: inteligencja muzyczna, badanie inteligencji, nomologiczny model inteligencji

Musical intelligence – main approaches and research models

Summary: The following paper presents various models of understanding and defining musical intelligence. The author of the study refers to the cognitive, behavioural, and social-cultural approaches. The previous research, whose results are referred to in this paper, adopted either the quantitative (Joseph Matare) or qualitative strategy (V. Krishnan, K.A. Machleit, J.J. Kellaris, U.Y. Sullivan, T.W. Aurand). Regardless of the strategy, the previous research focused on intellectual processes (the cognitive aspect of musical intelligence), behavioural aspects (in the qualitative studies, improvisation was regarded as the indicator of musical behaviour, whereas in the quantitative ones, it was whistling or tapping one's feet as the respondents' reaction to music) as well as affective aspects (i.e., what one experienced while improvising in the qualitative studies, and emotional reactions to music in the quantitative ones). The main difference between the two research strategies is that the qualitative studies have helped better understand the attitude to improvising characteristic of musicians representing different cultures (i.e., either the culture of the western countries or that of Africa) but their results cannot be generalised as they are culture specific, whereas the quantitative (psychometric) studies have led to developing the nomological model of musical intelligence. The model may be applied to clarify both the role of various factors and their interdependence as far as the functioning of musical intelligence is concerned.

Keywords: musical intelligence, research into intelligence, nomological model of intelligence

Romualda Ławrowska

Model optymalny i rzeczywistość kształtowania kompetencji muzyczno-metodycznych specjalistów wczesnej edukacji dziecka

Wprowadzenie

Podstawa programowa z 1993 roku nałożyła paradygmat nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 przez jednego nauczyciela. Niestety, dla systematycznej edukacji muzycznej dziecka stało się to przyczyną wieloletniej i trwającej do dzisiaj zapaści, gdyż ostatecznie wręcz uniemożliwiło wysoko wykwalifikowanym nauczycielom muzyki prowadzenie zajęć muzycznych w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej. Co gorsza, w ślad za tym paradoksalnie zminimalizowano kształcenie muzyczne w uczelniach na studiach dwuspecjalnościowych: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Obecny wymiar godzin przeznaczonych na muzykę w całym planie studiów licencjackich wynosi w poszczególnych uczelniach od 20 do 45 (rzadkim przykładem jest 100 godzin w UP w Krakowie); podczas studiów magisterskich podobnie. Studia podyplomowe, dające takie same uprawnienia do nauczania w przedszkolu i w klasach 1–3 po trzech semestrach zajęć w trybie zaocznym, przeznaczają na muzykę nie więcej niż 20 godzin. Przygotowanie zatem niezbędnych kompetencji, umiejętności muzyczno-metodycznych choćby w stopniu zadowalającym jest absolutnie niemożliwe, wszystkie te formy stwarzają fikcję, w której tkwimy od lat.

Problematyka dostosowania kwalifikacji nauczycieli muzyki do potrzeb rozwojowych dzieci i realizacji minimum programowego edukacji muzycznej jest od kilku dekad żywo dyskutowana w środowisku nauczycieli i w kręgach akademickich. Od lat jesteśmy świadkami skutków zapaści wychowania estetycznego, zwłaszcza w dziedzinie wychowania muzycznego. Obserwujemy zbyt nieumiejętne unieruchomienie dzieci przed ekranem, zaniechanie rozwoju słuchu muzycznego, emisji głosu i mowy, kłopoty z myśleniem abstrakcyjnym, jednostronność zainteresowań i wiele innych negatywnych zjawisk, dla których

przeciwwagę czy wręcz antidotum stanowić może i powinna nowoczesna i profesjonalnie stosowana metodyka muzyki.

Niestety, stwierdzenia te nie przyczyniają się do zmiany stanu, w którym system edukacji zintegrowanej w przedszkolu i w klasach 1–3 praktycznie wyklucza zatrudnianie specjalistów edukacji muzycznej. Jednocześnie specjaliści pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej nie posiadają dostatecznej lub jakiegokolwiek wiedzy oraz umiejętności muzycznych i metodycznych. Nieliczne w tej grupie zawodowej wyjątki dotyczą absolwentów szkół muzycznych lub 6-letnich studiów nauczycielskich – instytucji zlikwidowanych niesłusznie ponad 20 lat temu.

Aby lepiej ocenić sytuację, należałoby wnikliwie zbliżyć się do problematyki potrzeb rozwojowych dzieci w wieku do 10. roku życia z uwzględnieniem nie tylko teorii, ale także aktualnych zjawisk kulturowych i mediamorfozy człowieka. Dopiero w tym kontekście równie wnikliwie można spojrzeć na optymalny, czyli niezbędny i pożądany model kształcenia muzyczno-metodycznego przyszłych nauczycieli, i ewentualne doskonalenie praktykujących nauczycieli. Istnieje, jak już stwierdzono, rozbieżność pomiędzy uzyskiwanymi kwalifikacjami a rzeczywistymi kompetencjami praktykujących nauczycieli w szkolnictwie.

Kompetencje muzyczno-metodyczne nauczyciela wczesnej edukacji

Zarysujmy więc zestaw niezbędnych czynników kompetencji nauczyciela muzyki w szkolnictwie ogólnym¹, są to: specjalizacja kierunkowa, czyli muzyczno-metodyczna; przygotowanie ogólnohumanistyczne; kompetencje osobowościowe. (Bardziej szczegółowo zostanie to przedstawione w dalszej części niniejszych rozważań). Taki zasób kompetencji zdobywa się przez lata kształcenia muzycznego i muzyczno-pedagogicznego oraz specjalistycznej praktyki. Porównajmy więc wymiar czasu przeznaczany na kształcenie specjalistów edukacji muzycznej oraz nauczycieli dzieci w przedszkolu i w klasach początkowych szkół podstawowych.

¹ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003, s. 70–75.

Tabela 1. Miejsce edukacji muzycznej w planach szkolnictwa ogólnego i formy kształcenia pedagogiczno-muzycznego nauczycieli

Instytucje oświatowe	Miejsce edukacji muzycznej w planach nauczania	Kształcenie muzyczne i metodyczne nauczycieli (liczba godzin na przedmioty muzyczno-metodyczne w planie studiów)
Przedszkole	Obszar edukacji zintegrowanej	Specjalność: pedagogika przedszkolna w uczelniach pedagogicznych i uniwersytetach (w tym kształcenie muzyczne od 20–100 godz. w różnych uczelniach)
Szkoła podstawowa klasy 1–3	Edukacja zintegrowana z muzyką; Wyjątkowo jako przedmiot muzyka	Specjalność: pedagogika wczesnoszkolna w uczelniach pedagogicznych i uniwersytetach (20–100 godz.); Specjalność: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej w akademiach muzycznych i uniwersytetach (3000 godz.)
Szkoła podstawowa klasy 4–6	Przedmiot muzyka 1 godz. tygodniowo; Redukcja zajęć pozalekcyjnych	Specjalność: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej w akademiach muzycznych i uniwersytetach (3000 godz.)
Gimnazjum	Do wyboru muzyka lub plastyka 1 godz. tygodniowo w klasie 1	Specjalność: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej w akademiach muzycznych (3000 godz.)
Szkoły średnie	Brak edukacji muzycznej (przedmiot kultura nie jest w stanie przybliżyć problematyki); możliwość zdawania egzaminu maturalnego z przedmiotu muzyka	
Domy kultury, formy pozaszkolne	Brak zajęć pozalekcyjnych z muzyki w szkołach! Zajęcia muzyczne w domach kultury są odpłatne	Instruktorzy to absolwenci różnych specjalności studiów muzycznych i innych

Źródło: opracowanie własne.

W zaprezentowanym zestawieniu widzimy szokujące różnice pomiędzy danymi dotyczącymi liczby godzin w planach kształcenia muzycznego i muzycz-

no-metodycznego przyszłych nauczycieli w uczelniach wyższych artystycznych i pedagogicznych. Stukrotnie mniejsza liczba godzin dla nauczycieli edukacji zintegrowanej i brak praktyk specjalistycznych oznaczają, że pogodzone się z brakiem realizacji obszaru edukacji muzycznej. A przecież taki obszar jest w podstawie programowej, standardach edukacji muzycznej i innych dokumentach oświatowych i publikacjach naukowych, a także tradycji polskiej szkoły. Sytuacja ta oznacza też niedostosowanie edukacji zintegrowanej do potrzeb i natury rozwoju inteligencji wielorakiej w kolejnych etapach dzieciństwa. Niezwykle dramatycznie przedstawia się przegląd specjalności nauczycielskich, wśród których brakuje zawodu nauczyciel muzyki w klasach 1–3. Konsekwencje takich zaniedbań są na pokolenia dramatyczne w skutkach!

W kontekście paradygmatu edukacji zintegrowanej realia pokazują, że integrowanie treści muzycznych z pozostałymi obszarami edukacji zintegrowanej jest zbyt trudne dla nauczycieli i choć jest ono możliwe, a nawet niekiedy bardzo ciekawe i porywające, udaje się to raczej doświadczonym nauczycielom muzyki niż specjalistom edukacji zintegrowanej. Wymaga to bowiem złożonych umiejętności i wiedzy pedagogiczno-muzycznej.

Pamiętajmy koniecznie, że edukacja muzyczna ma swoje autonomiczne cele umuzykalniające i ogólnorozwojowe, a integrowanie treści możliwe jest tylko w niektórych zakresach. Wobec takiej sytuacji nasuwają się podstawowe pytania:

1. Czy w edukacji zintegrowanej dochodzi do poznawania muzyki przez dziecko?
2. Czy w edukacji zintegrowanej dzieci mają zagwarantowany rozwój podstawowych zdolności muzycznych?
3. Czy i w jakim zakresie jest możliwe integrowanie treści muzycznych z pozostałymi treściami edukacji?

Czy w edukacji zintegrowanej dochodzi do poznawania muzyki przez dziecko?

Edukacja muzyczna w przedszkolu zakłada przede wszystkim zainteresowanie dziecka muzyką, ale koniecznie też systematyczne działania na rzecz rozwoju podstawowych zdolności muzycznych, gdyż okres do 6. roku życia jest właściwy i niepowtarzalny dla skuteczności tego rozwoju. W tym też okresie powinno następować systematyczne kształtowanie wyobrażeń wokół elementów muzyki, słuchanie aktywne, przeżywanie muzyki, które w przyszłości prowadzi do jej rozumienia i operowania pojęciami muzycznymi. Realizacja tych założeń możliwa jest przede wszystkim tam, gdzie w przedszkolu zatrudniany jest

dodatkowo (za pieniądze rodziców) specjalista edukacji muzycznej do różnego typu zajęć muzycznych. Jak mówiła nam nestorka polskiej edukacji muzycznej Maria Wiemann: „tylko najlepsi nauczyciele powinni uczyć najmłodszych”.

W nauczaniu początkowym w szkole brakuje kontynuacji tego, co zdarzyło się osiągnąć w przedszkolu. Często też nauczycielki edukacji zintegrowanej powielają treści muzyczne i metody z przedszkola, podczas gdy to w klasach 1–3 powinna nastąpić systematyczna formalna edukacja muzyczna. Tymczasem brak specjalisty do realizacji edukacji muzycznej skutkuje jej zaniechaniem. Nie ma więc celowego działania na rzecz rozpoznawania i nazywania elementów muzyki, poznawania pojęć muzycznych, słuchania muzyki instrumentalnej, umiejętnego wprowadzania do rozumienia języka muzycznego, czyli swoistego kodu niewerbalnej komunikacji, kodu kulturowego – te zaniedbania uniemożliwiają w przyszłości korzystanie z dorobku kultury muzycznej i jej uprawiania.

Liczne podręczniki dla klas 1–3 autorstwa specjalistów edukacji zintegrowanej nie są nastawione na rozwój zdolności, umiejętności i wiedzy muzycznej dziecka, zawierają przede wszystkim urocze rysunki i piosenki dla dzieci, a czasem też krzyżówki z hasłami muzycznymi. Czas spędzany nad nimi można z powodzeniem wykorzystać na naukę zapisywania nut i korzystania z zapisu. Dzieci w wieku 6–9 lat otwarte są na wszystkie formy zapisywania, dlatego więc nie skorzystać z gotowych propozycji łatwego wprowadzania notacji muzycznej². Nauczyciele klas 1–3 nie czują się na siłach i nie są przygotowani, by wprowadzać notację muzyczną i kształcenie słuchu muzycznego dzieci, czyli osób w wieku najbardziej odpowiednim dla tego obszaru rozwoju. Muzyka jako sztuka dźwięków potrzebuje wzrokowego odnośnika, a szczególnie wtedy, gdy kształtują się podstawowe pojęcia tego obszaru edukacji. Miast wyposażania dzieci w elementarne podstawy dopuszczamy analfabetyzm muzyczny kolejnego pokolenia.

Czy w edukacji zintegrowanej dzieci mają zagwarantowany rozwój podstawowych zdolności muzycznych?

Podstawowe zdolności muzyczne to poczucie rytmu, tempa, melodii/wysokości dźwięków, pamięć muzyczna i inne. Ich wskaźnikami są działania muzyczne dziecka polegające na powtórzeniu krótkich motywów rytmicznych, melodycz-

² Zawarto je między innymi w książkach: Z. Burowska i in., *So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I–III*, Warszawa 1985; M. Czarnecka, A. Waluga, *Rozśpiewana szkoła*, Warszawa 1995; K. Stasińska, *120 lekcji muzyki*, Warszawa 1995.

nych. Umiejętności te nie są gotowe w jednakowym stopniu u wszystkich dzieci. Brak umiejętności wykonawczych nie wyklucza posiadania zdolności muzycznych, rozwój nastąpić może nieco później w wyniku wielu czynników oddziałujących na dziecko, a przede wszystkim wielokrotnych aktywnych kontaktów z muzyką pod kierunkiem kompetentnego nauczyciela. To właśnie umiejętności nauczyciela mają kluczową rolę do odegrania w kształtowaniu słuchu muzycznego dziecka. Należą do nich: właściwy dobór materiału muzycznego, konsekwencja i częstotliwość ćwiczenia korelacji słuchowo-głosowej, słuchowo-ruchowej, umiejętność diagnozowania zdolności, subtelność stosowania informacji zwrotnej i unikanie oceniania negatywnego, motywowanie aktywności itp. Z przykrością stwierdzam, że są to umiejętności niespotykane w systemie edukacji zintegrowanej. Za to zbyt często dowiadujemy się o przedwczesnej negatywnej diagnozie zdolności muzycznych danego dziecka, która buduje u niego negatywny obraz siebie, zamyka je na muzykowanie na całe życie.

Czy i w jakim zakresie jest możliwe integrowanie treści muzycznych z pozostałymi treściami edukacji?

Zacznijmy od podstawowego stwierdzenia, że poznawanie każdej rzeczywistości: zjawisk czy przedmiotów może się łączyć z brzmieniem. Rzeczywistość bowiem jest zawsze jakoś akustyczna, łączy się z dźwiękami, szmerami, tak więc na poziomie elementarnym możemy zawsze nawiązywać w zabawach do dźwięków przyrody, odgłosów wydawanych przez zwierzęta, dźwięków i szmerów towarzyszących zjawiskom akustycznym lub czynnościom człowieka itp. Z tych dźwięków tworzy się z dziećmi całe kompozycje, opowieści dźwiękowe, tym łatwiej gdy zabawie twórczej towarzyszy wiersz, opowiadanie prozą. Tutaj znowu nauczyciel może odwoływać się do doświadczeń dzieci i zadając kolejne inspirowane pytania, wspierać konstruowanie opowieści dźwiękowej przez dodawanie rozmaitych środków muzycznych, wykorzystanie poznanego pojęcia i elementu muzycznego. Temat „kompleksowy” zatem może, a nawet powinien być wzbogacany naśladowczymi lub twórczymi działaniami muzycznymi: wokalnymi, instrumentalnymi, ruchowymi. Jak widać, wymaga to od nauczyciela twórczej elastyczności, wynikającej z wiedzy muzyczno-metodycznej i doświadczenia.

Należy wyraźnie odróżnić integrację i korelację treści od zwykłego szeregowania czy zestawiania czynności z różnych dziedzin. Najczęściej w jednych zajęciach łączy się czynności artystyczne wokół jednej tematyki. Możemy to zaobserwować na przykładowym temacie: „Jesień”. Nauczycielka wykorzystuje recytację wiersza i śpiew piosenki związanych z tą tematyką, do niej włącza zabawę ruchowo-naśladowczą wyprowadzoną z tych tekstów (pokazywanie

gestami poszczególnych znaczeń tekstu piosenki) i kończy twórczością plastyczną, czyli malowaniem, rysowaniem dowolnych skojarzeń z jesienią.

Opisano tu powszechnie stosowany model lekcji, nazywanej zajęciami muzycznymi, a nawet obszarem edukacji muzycznej, w którym tak naprawdę nie występuje edukacja muzyczna, a nieliczne działania muzyczne to śpiew piosenki, która owszem, dopełnia tematykę, pełniąc w tych zajęciach funkcję dekoracyjną (o ile nauka piosenki uwzględniała muzykę, tj. melodię, rytm, metrum, dynamikę, a wreszcie poprawność interpretacji i intonacji, a nie tylko słowa). Poprzedzanie na takim modelu oznacza z całą pewnością zaniechanie wychowania do muzyki i przez muzykę, zaniechanie całego bogactwa środków i metod, form i czynności wielostronnej, nowoczesnej, atrakcyjnej edukacji muzycznej³.

Integrowanie muzyki z matematyką jest oczywiste dla nauczyciela muzyki, czynności muzyczne bowiem przy wprowadzaniu wartości rytmicznych tworzą wyobrażenia i pojęcia wspólne dla tych dwóch dziedzin. Są to na przykład: porównywanie dźwięków krótszych i dłuższych, wyższych i niższych; przeliczanie metryczne, podział parzysty lub trójdzielnny; a także podczas zabaw rytmiczno-ruchowych i tańców poznawanie linii, rysunków przestrzennych i pojęć geometrycznych, takich jak: linia prosta, przekątna, okrąg, koło, koła współśrodkowe, spirala i inne. Poprawnie wprowadzany zapis rytmu i melodii przyczynia się do kształtowania pojęć matematycznych, umiejętnego poruszania się na osi czasu. Zabawy muzyczno-ruchowe i tańce korelują z celami i ćwiczeniami w obrębie wychowania fizycznego, gdyż to właśnie nauczyciel muzyki dba o koordynację ruchów z muzyką, lateralizację, prawidłową postawę, stosowanie zasad kinezylogii. Śpiew piosenek, praca z muzycznością mowy, rytmizacje tekstów, ćwiczenia oddechowe i artykulacyjne dla dzieci harmonizują z obszarem edukacji językowej.

Te i inne możliwości korelowania i integrowania z treściami edukacji muzycznej potrafi zrealizować nauczyciel, który ma solidne przygotowanie pedagogiczno-muzyczne oraz kompetencje twórcze stanowiące transgresyjny potencjał nabyty w toku długoletnich studiów i praktyk, nie zaś będąc „uczestnikiem warsztatów” (bo tak należy określić wymiar kształcenia muzycznego w planach studiów pedagogicznych), który często wcześniej nie miał żadnego kontaktu z edukacją muzyczną, a jego wrodzone predyspozycje muzyczne nie były rozwijane.

³ Badania efektywności wprowadzania śpiewu piosenek jako dominującej/jedynej formy umuzykalniania przeprowadzone przez Ewę Zwolińską wykazały znikomy przyrost umiejętności muzycznych, przewagę korzyści na rzecz sprawności językowej uczestników; zob. E. Zwolińska, *Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich w formie wierszy i w formie piosenek*, Bydgoszcz 1997.

Próby diagnozowania i modernizowania kształtowania kompetencji i umiejętności muzyczno-metodycznych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

W latach 80. i 90. podjęto próbę zastosowania Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej w dydaktyce szkoły wyższej, a ściślej mówiąc, w kształceniu muzycznym studentów krakowskiej uczelni pedagogicznej na kierunkach (wówczas): nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne⁴.

Współautor koncepcji Andrzej Wilk, łączący prace w zespole pod kierunkiem Zofii Burowskiej w Akademii Muzycznej, a jednocześnie kierujący zespołem młodych pracowników nauki w Akademii Pedagogicznej w Krakowie, tak pisze:

Za nadrzędną zasadę organizacji procesu kształcenia muzycznego studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Akademii Pedagogicznej w Krakowie przyjęto odejście od schematu programowo-strukturalnego obowiązującego w szkolnictwie muzycznym I, II, III stopnia oraz wypracowanie własnej strategii kształcenia [...] opartej na: odpowiednim doborze repertuaru, spiralnym układzie treści nauczania – uczenia się; czytelnych kryteriach i wymaganiach dydaktycznych, zmierzających do zdobycia przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej (i przedszkolnej) wysokich kompetencji muzyczno-pedagogicznych (Bruner, 1974). Istotą krakowskiej koncepcji jest fakt, iż podstawę procesu kształcenia stanowi metoda relacyjna (względna), zintegrowana z różnymi środkami ekspresji i percepcji muzycznej, a w pracy z dziećmi funkcjonująca w korelacji z innymi dziedzinami edukacji wczesnoszkolnej⁵.

32

Zaangażowanie i dbałość o modernizację i optymalizację kształcenia kompetencji i umiejętności pedagogiczno-muzycznych studentów specjalności pedagogicznych spowodowały włączenie się wszystkich nauczycieli akademickich muzyki z ówczesnego Zakładu Początkowego Nauczania Muzyki i Plastyki oraz z Katedry Badań Edukacyjnych Akademii Muzycznej pod kierunkiem Jerzego Kurcza w jego projekt badawczy zamawiany w KBN. Wyniki badań ogólnopolskich zostały opublikowane w raporcie: *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*⁶.

⁴ Badania prowadzili: Renata Stępień-Huptyś, Małgorzata Pytko (1986); Jadwiga Dzielska (1988); Tadeusz Przybylski (1994); Andrzej Wilk (1988, 1995).

⁵ A. Wilk, *Problem kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004.

⁶ *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, oprac. J. Kurcz, Kraków 1999.

Równolegle w Akademii Pedagogicznej prowadzono badania pedeutologiczne w ramach przewodów doktorskich, należą do nich prace obronione Jerzego Dyląga: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania w klasach I–III* (Katowice 1993) oraz Romualdy Ławrowskiej: *Metodyka stosowania środków i materiałów dydaktycznych w kształceniu muzycznym przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas 1–3* (Kraków 1998). Efektem tych prac jest między innymi stworzenie własnych modeli kompetencji nauczyciela muzyki.

W badaniach własnych posłużyłam się sondażem diagnostycznym nauczycieli akademickich ze wszystkich instytutów i akademii muzycznych w Polsce oraz eksperymentem pedagogicznym prowadzonym przez dwa lata jednocześnie w trzech uczelniach pedagogicznych. Program eksperymentalny obejmował między innymi badanie przydatności znanego w Polsce podręcznika do zajęć muzyczno-ruchowych R. Ławrowskiej: *Muzyka i ruch* (1988, 1991). Wynikiem eksperymentu było między innymi określenie optymalnych warunków kształcenia muzyczno-metodycznego studentów z zastosowaniem środków dydaktycznych oraz stworzenie modelu niezbędnych kompetencji nauczyciela realizującego edukację muzyczną dziecka, za który w znacznej mierze powinna wziąć odpowiedzialność uczelnia wyższa, nadająca kwalifikacyjne do pracy z dzieckiem⁷.

Osobowość i podmiotowość nauczyciela

Predyspozycje własne, które powinny być gotowe i sprawdzane przy przyjmowaniu na studia pedagogiczno-muzyczne, to poziom podstawowych zdolności i zainteresowań muzycznych oraz pedagogicznych, a także poprawność wymowy. Cechy ukształtowane w toku studiów: upodobania muzyczne, postawa pro-muzyczna, poczucie odpowiedzialności i podmiotowości własnej, samoświadomość, otwartość, kreatywność, komunikatywność.

Przygotowanie ogólnohumanistyczne nauczyciela

W tego rodzaju przygotowaniu powinna być brana pod uwagę wiedza ogólnohumanistyczna, w tym aksjologiczna, językowa, historyczna, socjologiczna, kulturoznawcza. Duże znaczenie ma znajomość kultury rodzimej, orientacja w kulturze obcej. Należy położyć nacisk na świadomość aksjologiczno-muzyczną przyszłych nauczycieli, a także na ich umiejętności zdobywania i operowania wiedzą między innymi o środowisku i dziedzictwie kulturowym, historii itp.

⁷ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel...*, op. cit.

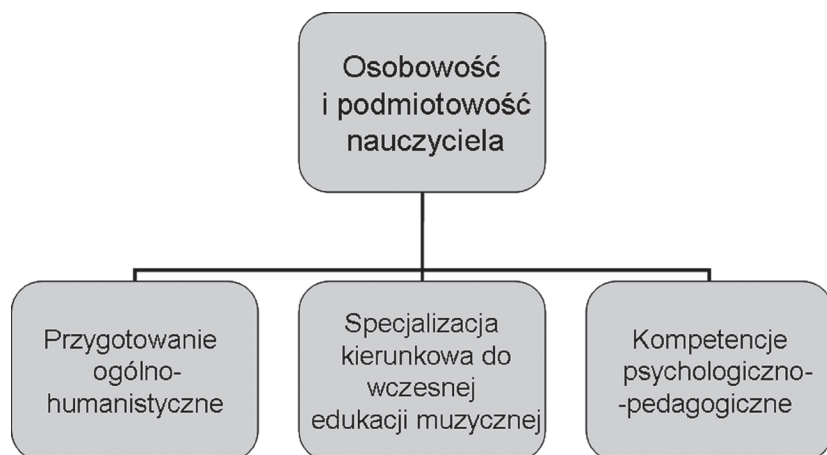
Specjalizacja kierunkowa do nauczania muzyki

Znajomość zapisu muzycznego i dobry słuch muzyczny. Wiedza muzyczna i umiejętności instrumentalne, wokalne, ruchowe. Wiedza i umiejętności muzyczno-metodyczne w obrębie edukacji muzycznej do 10. roku życia, umiejętność animowania, aktywizowania ekspresji muzycznej uczniów. Znajomość muzycznej literatury dla dzieci. Operowanie środkami i materiałami do nauki muzyki. Umiejętność planowania, diagnozowania i oceniania osiągnięć muzycznych uczniów. Kreowanie stylów uczestnictwa w kulturze.

Kompetencje psychologiczne i pedagogiczne

Znajomość i umiejętność stosowania wiedzy z zakresu: psychologii rozwojowej dziecka, psychologii muzyki, terapii pedagogicznej, w tym muzykoterapii, logorytmiki, choreoterapii. Znajomość strategii i metod pedagogicznych stosowanych w dydaktyce muzyki oraz umiejętność wspierania i szanowania podmiotowości ucznia. Inne.

Schemat 1. Składniki kompetencji nauczyciela muzyki



Źródło: opracowanie własne.

Sformułowany niezależnie model optymalny nie może być zrealizowany wobec trwającej marginalizacji kształcenia muzycznego w szkołach i uczelniach wyższych. Nie zwalnia to nas z moralnego obowiązku dalszego działania na rzecz rozwoju dzieci i kolejnych pokoleń, które mają prawo do rozwoju

poprzez muzykę i dla muzyki. Ta myśl przyświecała idei stworzenia osobnych studiów o specjalności pod nazwą **edukacja muzyczna dziecka**⁸. Gotowe plany studiów i rozwiązania mogą być w każdej chwili podjęte w uczelniach, znajdują się z pewnością chętni kandydaci, w tym liczna rzesza absolwentów szkół muzycznych, którzy nie dostali się na studia w akademiach muzycznych, a uzyskali dyplom szkół muzycznych II stopnia bez otrzymania jakichkolwiek uprawnień po wieloletniej swojej pracy nad wiedzą i umiejętnościami muzycznymi. Mogą oni po trzech latach zaproponowanych studiów licencjackich o specjalności: muzyczna edukacja dziecka uzyskać kompetencje pedagogiczne, kwalifikacje i zatrudnienie w pracy z dziećmi.

Pozytywne rozwiązania kształtowania kompetencji muzyczno-metodycznych studentów dla oświaty praktykuje się w nowosądeckiej Szkole Wyższej, gdzie do niedawna prowadzono specjalność nauczanie początkowe z muzyką (600 godzin w planie studiów przeznaczonych na muzykę), a obecnie na specjalnościach pedagogicznych, dzięki władzom tej uczelni, nadal plan studiów nasycony jest przedmiotami muzycznymi⁹.

Znacząca pozytywna zmiana zapowiada się w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, gdzie w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej stworzono warunki dla tworzenia własnych specjalności. Zaplanowano uruchomienie specjalizacji kierunkowych, w tym specjalności: pedagogika przedszkolna z muzyką oraz pedagogika wczesnoszkolna z muzyką¹⁰.

Ta nowa sytuacja formalna pomogła w uzyskaniu większej liczby godzin w planie studiów na muzykę, w tym na studiach stacjonarnych I stopnia oznacza to 125 godzin, a na studiach II stopnia 100 godzin + 60 godzin praktyk z muzyki. Należy się spodziewać, że absolwenci tych specjalności osiągną dobre efekty, a wypracowany w tymże Instytucie *Model optymalny...* zostanie wdrożony jak najpełniej. Szanse na to są tym bardziej realne, że zostanie wznowiona praktyka doboru na te studia kandydatów za pomocą testu podstawowych zdolności muzycznych¹¹.

⁸ Propozycja takich studiów została szczegółowo opracowana i opublikowana w: *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012.

⁹ Model nowosądecki opublikowano w: B. Raszke, G. Enzinger, *Formy i sposoby kontaktowania się z muzyką w podstawie modelu nowosądeckiego*, Kraków 2015.

¹⁰ Stało się to możliwe na skutek uzyskania przez Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej uprawnień do prowadzenia kierunku studiów (a nie jak dotąd specjalności w ramach kierunku pedagogika): pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna i tworzenia własnych specjalności.

¹¹ Należy dodać, że w wymienionym Instytucie podjęto kolejne już badania kompetencji studentów według szczegółowego wyboru kompetencji muzyczno-pedagogicznych.

Pozostaje życzyć nauczycielom akademickim energii i wytrwałości w tworzeniu w uczelniach optymalnych planów i rozwiązań dla kształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli dzieci w wieku od 3 do 10 lat.

Konkluzja

Od lat jesteśmy świadkami wyjątkowej sytuacji niedostosowania kompetencji muzyczno-metodycznych nauczycieli do realizacji obszaru edukacji muzycznej w przedszkolu i w nauczaniu początkowym w szkołach podstawowych. Dzieje się tak, mimo że znane są dawne i nowe wyniki badań wskazujące na szczególne znaczenie profesjonalnie prowadzonych aktywnych zajęć muzycznych w dzieciństwie dla zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka i wprowadzania go w świat kultury i sztuki. Nowocześnie prowadzone dynamiczne zajęcia muzyczne stanowić mogą przeciwwagę dla unieruchomienia przed ekranem dziecka i zbyt zwerbalizowanej jego edukacji. Paradoksalnie w tym samym czasie drastycznie minimalizuje się w uczelniach kształcenie muzyczne przyszłych nauczycieli, a w szkołach w klasach 1–3 nie zatrudnia się specjalistów edukacji muzycznej – absolwentów studiów muzycznych.

Nieprzygotowani muzycznie i metodycznie nauczyciele unikają prowadzenia zajęć z obszaru edukacji muzycznej w ramach edukacji zintegrowanej.

Te niedoskonałości systemowe trwają już od lat 90. ubiegłego wieku, skutkując niekorzystnie dla rozwoju kolejnych pokoleń zarówno w sferze rozwoju muzycznego, jak i fizycznego, emocjonalnego czy estetycznego. Sytuacja ta dojrzała więc do szybkiej zmiany i naprawy. Postuluje się więc:

1. Regulację prawną etatowego zatrudniania nauczycieli specjalistów edukacji muzycznej w klasach 1–3, czyli w okresie determinującym dalszy rozwój muzyczny jednostki.
2. Modernizację planów kształcenia muzyczno-metodycznego studentów w instytutach pedagogicznych oraz dążenie do tworzenia optymalnego modelu kompetencji muzyczno-metodycznych.
3. Utworzenie nowej specjalności nauczycielskiej: edukacja muzyczna dziecka na poziomie studiów licencjackich dla absolwentów szkół muzycznych II stopnia i osobno na studiach podyplomowych dla absolwentów studiów pedagogicznych z przygotowaniem muzycznym, wykazujących umiejętności wokalne i instrumentalne na poziomie szkół muzycznych II stopnia.
4. Utworzenie podyplomowych studiów doskonalących: edukacja muzyczna dziecka dla aktualnie zatrudnionych nauczycieli muzyki.

Realizacja tych postulatów może znacząco wpłynąć na poprawę jakości pracy z dziećmi i zapewnić dzieciom podstawowe standardy w obszarze edukacji i kultury muzycznej.

Bibliografia

- Burowska Z. i in., *So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I–III*, Warszawa 1985.
- Czarnecka M., Waluga A., *Rozśpiewana szkoła*, Warszawa 1995.
- Dyląg J., *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania w klasach I–III*, Katowice 1993 (niepublikowana praca doktorska obroniona).
- Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, oprac. J. Kurcz, Kraków 1999.
- Ławrowska R., *Metodyka stosowania środków i materiałów dydaktycznych w kształceniu muzycznym przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas 1–3*, Kraków 1998.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003.
- Ławrowska R., *Uwarunkowania systemowe i podmiotowe percepcji i recepcji twórczości F. Chopina*, [w:] *F. Chopin w szkole i kulturze*, red. Z. Budrewicz, R. Ławrowska, Kraków 2011.
- Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012.
- Raszke B., Enzinger G., *Formy i sposoby kontaktowania się z muzyką na podstawie modelu nowosądeckiego*, Kraków 2015.
- Stasińska K., *120 lekcji muzyki*, Warszawa 1995.
- Wilk A., *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004.
- Zwoleńska E., *Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich w formie wierszy i w formie piosenek*, Bydgoszcz 1997.

Model optymalny i rzeczywistość kształtowania kompetencji muzyczno-metodycznych specjalistów wczesnej edukacji dziecka

Streszczenie: Autorka wskazała na dużą rozbieżność pomiędzy modelem pożądanym a rzeczywistością obecnego kształcenia muzyczno-metodycznego specjalistów edukacji zintegrowanej, a także na jego niedostosowanie do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka. Omówiła i zakwestionowała możliwość realizacji w pracy z dziećmi autonomicznych celów edukacji muzycznej przez absolwentów studiów pedagogicznych, w których cykl zajęć muzycznych drastycznie ograniczono do niewystarczającego minimum. Autorka zaprezentowała też wyniki badań diagnostycznych w tym zakresie oraz propozycje własne modernizacji systemu kształtowania kompetencji muzyczno-metodycznych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, kształcenie nauczycieli, model kompetencji nauczyciela

Optimal model and reality of shaping musical and methodical competence of professionals in the field of early childhood education

Summary: The author of the following study presents her own competence model of a music teacher. She shows a great gap between the desired model and reality of present musical and methodical education of professionals in the field of inclusive education, and also its failure to comply with the development and educational needs of a child. Furthermore, she also discussed and questioned the possibility of implementation, in working with children, of the autonomous purposes of music education by graduates of pedagogical studies, within the curriculum of which a series of music activities was dramatically reduced to the insufficient minimum. The author presents the results of diagnostic tests in this scope as well as her own proposals for the modernisation of shaping the musical and methodical competence of pre-school and early-childhood pedagogy students.

Keywords: music education, teacher training, teacher competence model

Marta Kondracka-Szala

Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – analiza oferty edukacyjnej wybranych polskich uczelni wyższych

Wprowadzenie

Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkoli oraz klas 1–3 to zagadnienie bardzo szerokie, nie do końca sprecyzowane, ale tym bardziej warte rozważań oraz empirycznych dociekań. Wydaje się, że problem ten jest szczególnie istotny ze względu na aktualną, trudną sytuację edukacji muzycznej w kształceniu powszechnym, na każdym jego poziomie. Muzyka w przestrzeni edukacyjnej jest od wielu lat marginalizowana, co przynosi wiele niekorzystnych konsekwencji, między innymi proces analfabetyzacji muzycznej polskiego społeczeństwa. Obecne oraz przyszłe młode nauczycielki, dzisiejsze studentki pedagogiki są osobami, które w toku swojej edukacji powszechnej doświadczyły niszowego traktowania muzyki, łączenia jej z plastyką w przedmiot „Sztuka”. Jeśli nie kształciły się w szkolnictwie muzycznym, to ich poziom wiedzy czy umiejętności dotyczących muzyki jest niewielki. Chociaż z edukacją muzyczną na poziomie przedszkola czy edukacji wczesnoszkolnej nie jest najgorzej (w porównaniu z wyższymi szczeblami edukacji), to jednak zauważalne są tu pewne niepokojące zjawiska: amatorszczyzna (określenie według W.A. Sacher), infantylizacja muzyki, omijanie zapisu nutowego, nadmierne „upłytywienie”, zastępowanie w przedszkolach profesjonalnych muzyków – rytmików nauczycielkami, które nie mają wykształcenia muzycznego, często również żadnych predyspozycji do prowadzenia zajęć muzycznych, zostawianie muzyki „na potem” (szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej), traktowanie jako „zło konieczne”. Czynniki te (i wiele innych) wpływają na pogorszenie jakości sytuacji edukacyjnych o charakterze muzycznym na poziomie wczesnej edukacji dzieci. Ponadto liczba takich okazji do obcowania z muzyką w placówkach edukacyjnych również spada...

Wydaje się, że istotną rolę w tym niepokojącym procesie odgrywają nauczycielki. Oczywiście, nie ponoszą one odpowiedzialności za pewne odgórne decyzje czy działania oraz ich konsekwencje¹. Nauczycielki są zobligowane do działań w określonych ramach, ale to właśnie one organizują i realizują proces dydaktyczny, który dzieje się każdego dnia, w każdym przedszkolu, klasie szkolnej, w każdej grupie dzieci. Jakość tychże zajęć zależy zatem w dużej mierze od świadomości, odpowiedzialności i kompetencji nauczycielek.

W tym kontekście zatem oraz ze względu na znaczenie, jakie odgrywa edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w rozwoju dziecka, również muzycznym, istotna wydaje się eksploracja tego obszaru. Wiedza dotycząca kompetencji nauczyciela przedszkola i klas 1–3 w zakresie muzyki jest istotna poznawczo, użytkowo oraz praktycznie.

Teoretyczne podstawy rozważań

Ze względu na podjętą problematykę działań badawczych istotne wydaje się po pierwsze zwrócenie uwagi na rozumienia, definicje kompetencji muzycznych nauczycieli przedszkoli i klas 1–3 szkół podstawowych prezentowane w literaturze przedmiotu.

Wiesława A. Sacher² nazywa kompetencje nauczyciela niezbędnymi zasobami, które Autorka dzieli na kilka grup. Pierwsza z nich to umiejętności. W zakres tej grupy wchodzi umiejętności muzyczne (czytanie nut głosem, gra na instrumencie, umiejętności rytmiczne i taneczne), metodyczne, czyli związane z warsztatem pracy (planowanie i organizowanie zajęć muzycznych), oraz badawcze dotyczące przede wszystkim diagnozowania potencjalnych możliwości dzieci oraz ewaluację własnej pracy dydaktycznej. Następną kategorią zasobów to wiedza. Istotne znaczenie ma tu wiedza muzyczna obejmująca zagadnienia z zakresu historii muzyki, zasad muzyki, harmonii, literatury muzycznej (również współczesnej) oraz ogólna dotycząca takich dziedzin, jak: estetyka, kulturoznawstwo, filozofia, pedagogika ogólna i muzyki, psychologia. Kolejną grupą niezbędnych, zdaniem W.A. Sacher, zasobów nauczyciela to uzdolnienia: muzyczne, językowe, organizacyjne oraz przywódcze. Ostatni element kompetencji to cechy osobowościowe, wśród których Autorka wymienia: równowagę

¹ W. Jankowski, *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Warszawa 2010, s. 131–140.

² W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 241.

emocjonalną, asertywność, otwartość, komunikatywność, empatię, kreatywność itd.

Nieco inne ujęcie kompetencji niezbędnych dla nauczyciela prowadzącego edukację muzyczną przedstawia Piotr Baron³. Autor wymienia trzy składowe zestawy kompetencji:

- muzyczne, obejmujące muzykalność, czyli pewną wrażliwość, poczucie estetyki oraz uzdolnienia muzyczne (m.in.: pamięć muzyczna, wyobrażenia muzyczna, słuch itd.);
- pedagogiczne, związane z planowaniem, prowadzeniem i ewaluacją zajęć dydaktycznych;
- interpersonalne, i tu takie cechy, jak: empatia, umiejętność rozwiązywania konfliktów, pewność siebie, współpraca, umiejętność prowadzenia grupy i bycia autorytetem itd.

Niezależnie od różnic w zaprezentowanych ujęciach kompetencji, w obu przedstawionych przypadkach można wyodrębnić takie grupy zasobów, które są nabyte lub wrodzone. Do celów niniejszego opracowania należy skoncentrowanie się na tych podgrupach kompetencji, które nauczyciel może rozwijać, nabyć w toku kształcenia przygotowującego do zawodu, w odróżnieniu od pewnych wrodzonych czy ćwiczonych wcześniej predyspozycji, cech osobowościowych itp.

Niestety, jak wskazują badania, ponad 50% kadry dydaktycznej przedszkoli i klas 1–3 to muzyczni analfabeci, a zatem osoby, które nie znają notacji muzycznej, nie grają na instrumencie, a ich wiedza z obszaru muzyki jest znikoma⁴. Należy zatem zadać w tym miejscu pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy. Z czego wynika niski poziom kompetencji w zakresie muzyki nauczycielek, które mają pełne kwalifikacje do realizowania tej roli? Otóż, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁵, kształcenie odbywa się w ramach kilku modułów, trzy obowiązkowe i dwa fakultatywne. Moduły obowiązkowe to:

³ P. Baron, *Kompetencje nauczycieli muzyki w Polsce*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 137–146.

⁴ Por. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, *Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce...*, op. cit., s. 22; M. Biliński, *Kompetencje muzyczne nauczycieli wychowania przedszkolnego*, [w:] *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, red. E. Smak, Opole 2006, s. 97–104.

⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131.

1. Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć);
2. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym;
3. Przygotowanie w zakresie dydaktycznym.

Szczególnie istotny, w kontekście podjętej tematyki, jest moduł trzeci, w ramach którego realizowane są treści kształcenia z zakresu dydaktyki przedmiotu/rodzaju zajęć. Wśród innych obszarów tegoż dokumentu⁶ można odnaleźć również zapis o treściach dotyczących metodyki edukacji muzycznej, którą doprecyzowuje się jako „odbiór i tworzenie muzyki przez dziecko. Piosenka dziecięca, śpiew i taniec”⁷. Niestety, na element modułu dotyczącego przygotowania dydaktycznego – dydaktyka przedmiotu przeznaczona jest zaledwie 90 godzin. Jak zatem wynika z powyższego, nauczycielki nabywają kwalifikacji do prowadzenia zajęć muzycznych z dziećmi podczas trwania studiów w toku przedmiotów, na które przeznaczona jest niewiele godzin. Warto zaznaczyć, że najczęściej owo przygotowanie należy rozpocząć od „muzycznego elementarza”, ponieważ wiedza/umiejętności muzyczne zdobyte przez studentki na poprzednich szczeblach edukacji są niewystarczające. Jak pisze Maria Mikolon⁸, analizując modele kształcenia realnie funkcjonujące: im młodsze jest dziecko, tym gorzej jest wykształcony muzycznie jego nauczyciel. Dodatkowo ten proces komplikuje fakt, iż podczas rekrutacji na studia nauczycielskie coraz częściej odchodzi się od selekcji kandydatów poprzez sprawdzanie ich predyspozycji, uzdolnień muzycznych w toku tzw. sprawdzianów praktycznych.

Wydaje się istotne nawiązanie w tym miejscu do jeszcze jednego dokumentu regulującego pracę dydaktyczno-wychowawczą w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej, a tym samym wyznaczającego pewne kryteria wiedzy i umiejętności nauczyciela tych etapów edukacyjnych. Jest to *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego oraz Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*⁹. U absolwenta przedszkola w omawianym zakresie podkreśla się umiejętności związane z tworzeniem i odbiorem muzyki oraz podejmowanie form aktywności, tj.: śpiew, taniec, gra na instrumentach

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*, s. 12.

⁸ M. Mikolon, *Model nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999, s. 23.

⁹ Załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. (poz. 803), <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf>, [dostęp: 1.05.2015]; zob. również: *Standardy edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, W.A. Sacher, Warszawa 2010.

perkusyjnych. Uczeń kończący klasę trzecią w zakresie odbioru muzyki powinien znać i stosować wybrane rodzaje aktywności muzycznej (śpiew, gra na instrumentach melodycznych, ruch, taniec), rozróżniać podstawowe elementy muzyki, słuchać muzyki i określać jej cechy. W zakresie tworzenia muzyki zaś położony został nacisk na m.in.: świadomość istnienia języka muzyki, improwizacje ruchowe, głosowe, instrumentalne do muzyki według ustalonych zasad. Aby założone cele mogły zostać zrealizowane, niezbędne są określone warunki przestrzenne i wyposażenie sal/klas, ale przede wszystkim potrzebna jest odpowiednio wykwalifikowana kadra pedagogiczna. W uzasadnieniu konieczności prawidłowego, kompetentnego prowadzenia zajęć z zakresu aktywności muzycznej w przedszkolu i w klasach 1–3 należy wspomnieć o wynikach badań z psychologii muzyki, które wskazują na to, iż poziom rozwoju podstawowych zdolności muzycznych znacząco maleje około 9. roku życia. Dziecko może się rozwijać muzycznie, kiedy otoczenie wokół jest sprzyjające, przychylne¹⁰.

Zaprezentowane powyżej przesłanki teoretyczne i prawne stanowiły punkt wyjścia dla przedstawionych działań badawczych. Autorka uznała, że istotne jest poddanie analizie oferty edukacyjnej wybranych publicznych uczelni polskich w celu doprecyzowania problematyki kompetencji muzycznych przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas 1–3.

Oferta edukacyjna wybranych polskich uczelni wyższych – perspektywa empiryczna

43

Organizacja badań

Pierwszy etap badań to wybór, według rankingu „Perspektywy 2014”, sześciu najlepszych polskich uczelni, które w swojej ofercie edukacyjnej mają kierunek **pedagogika**¹¹. Wybrane uczelnie wyższe przynależą do dwóch grup:

1. najlepsze uniwersytety – Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Wrocławski¹²;

¹⁰ B. Bonna, *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. M. Chmurzyńska, Warszawa 2007, s. 172.

¹¹ Źródło: <http://www.dziennikzachodni.pl/artykul/3443241,ranking-uczelni-wyzszych-2014-perspektywy-ranking-szkol-wyzszych-2014,id,t.html?cookie=1>, [dostęp: 3.05.2015].

¹² W przypadku uniwersytetów tak wyglądał ich ranking: I. Uniwersytet Warszawski, II. Uniwersytet Jagielloński, III. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, IV. Uniwersytet Wrocławski. Do badań zostały wybrane uczelnie z miejsca: I, III i IV, ponieważ Uniwersytet

2. najlepsze uczelnie pedagogiczne: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie¹³.

Do realizacji założonych celów badań przyjęto metodę jakościowej analizy treści, w tym analizę zawartości oficjalnych stron internetowych badanych uczelni oraz analizę dokumentów tamże dostępnych¹⁴. Dla potwierdzenia aktualności i rzetelności zamieszczonych na stronach uczelni programów studiów, sylabusów przedmiotów zostały przeprowadzone rozmowy telefoniczne z przedstawicielami uczelni – osobami kompetentnymi w tym zakresie i upoważnionymi do udzielania takich informacji.

W drugim etapie dokonano przeglądu oficjalnych stron internetowych jednostek akademickich oraz poddano analizie programy studiów stacjonarnych, I i II stopnia, kierunku **pedagogika, specjalność: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna**¹⁵ w zakresie przygotowania studentów do prowadzenia zajęć z edukacji muzycznej z dziećmi oraz sylabusy wybranych przedmiotów o charakterze „muzycznym” dostępnych na tychże witrynach internetowych¹⁶. Podczas badania materiałów zastosowano następujące kryteria:

1. programy studiów kierunku pedagogika, specjalność: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna:
 - obecność przedmiotów „muzycznych”, czyli przygotowujących studentów do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej z dziećmi, w przedszkolach oraz w klasach 1–3,
 - liczba godzin przeznaczonych na realizację danego przedmiotu/przedmiotów.

Dodatkowo zwracano uwagę na nazwę przedmiotu oraz na rok studiów (semestr), na którym przedmiot jest realizowany.

2. sylabusy przedmiotów „muzycznych” z ofert edukacyjnych wybranych uczelni:
 - cele kształcenia,
 - treści programowe,

Jagielloński nie posiada w swojej ofercie kierunku pedagogika, źródło: http://d.polskatimes.pl/k/r/1/96/df/537c354320bec_z.pdf, [dostęp: 3.05.2015].

¹³ Źródło: http://d.polskatimes.pl/k/r/1/66/b7/537c3540b5a1f_z.pdf, [dostęp: 3.05.2015].

¹⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., Warszawa 2003, s. 342–353.

¹⁵ Nazwa specjalności może różnić się w zależności od uczelni.

¹⁶ W przypadku Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie dane, na których zostało oparte badanie, pochodzą jedynie z indywidualnych rozmów z pracownikiem instytutu upoważnionym do udzielania takich informacji przez Dyrekcję Instytutu Pedagogiki tejże uczelni.

- formy aktywności studentek/studentów podczas zajęć z przedmiotu,
- forma zaliczenia przedmiotu.

Prezentacja wyników badań własnych

Jak już zostało napisane powyżej – proces badawczy (po wyborze uczelni i zweryfikowaniu informacji) dotyczył niejako dwóch obszarów. W pierwszej fazie była to analiza programów studiów kierunku pedagogika, specjalności przygotowującej do pracy w charakterze nauczyciela przedszkola i klas 1–3 szkoły podstawowej udostępnionych na stronach internetowych wybranych do badań uczelni (za wyjątkiem Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie¹⁷) pod kątem przedmiotów z zakresu edukacji muzycznej (w oparciu o przedstawione powyżej kryteria). Wyniki badań dotyczące tego etapu prezentują dwie poniższe tabele.

Zgodnie z przedstawionymi w poniższych tabelach danymi, biorąc pod uwagę kryterium obecności przedmiotu/przedmiotów „muzycznych” oraz liczbę godzin przeznaczonych na jego/ich realizację, najwięcej czasu, według informacji uzyskanych przez Autorkę, poświęca się na edukację muzyczną przyszłych nauczycieli na następujących uczelniach:

- studia I stopnia: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie – 80 godz. oraz niewielka różnica: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu/Wydział Artystyczno-Pedagogiczny w Kaliszu – 75 godz.,
- studia II stopnia: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie – 70 godz.

Najmniej godzin, według uzyskanych przez Autorkę informacji, przeznacza się na realizację przedmiotów przygotowujących do prowadzenia zajęć muzycznych z dziećmi na następujących uczelniach:

- studia I stopnia: Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie – 30 godz.,
 - studia II stopnia: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie – 0 godz. oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie – 0 godz.
- Jak wynika z dostępnych dokumentów, na tych uczelniach, na studiach II stopnia nie ma przedmiotów muzycznych.

Jak wynika z porównania uczelni pod analizowanym kątem różnica pomiędzy liczbą godzin przeznaczonych na edukację muzyczną jest znacząca. O ile na studiach 3-letnich (I stopnia) na każdej z sześciu uczelni przewidziano

¹⁷ W tym przypadku analiza została dokonana wyłącznie w oparciu o dostępne na stronie uczelni harmonogramy zajęć dydaktycznych w semestrze letnim 2014/2015 – obraz jest zatem wybiórczy, niepełny.

w programie studiów i realizuje się przedmioty o takim charakterze, o tyle już na studiach magisterskich (II stopnia) ten obszar kształcenia bywa pomijany. W zastępstwie przypisuje się większe znaczenie sztuce, zapewne zintegrowanej z muzyką, czy edukacji środowiskowej, a także teatralnej. Takie zjawisko marginalizacji edukacji muzycznej z metodyką na studiach II stopnia, w toku których kształcą się przyszłych nauczycieli, podobnie jak na studiach 3-letnich, wydaje się być bardzo niepokojące i zastanawiające.

Tabela 1. Wyniki analizy programów studiów najlepszych uniwersytetów

Ranking Perspektywy 2014/ miejsce	Nazwa uczelni	Nazwa kierunku/specjalność	Nazwa przedmiotu	Liczba godzin	Rok studiów/ semestr
Najlepsze uniwersytety/ miejsce I	Uniwersytet Warszawski	I stopień, profil praktyczny: Pedagogika małego dziecka, specjalność: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, studia nauczycielskie	Edukacja muzyczna, konwersatorium	30	II rok
			Muzyka dla nauczycieli, warsztaty (moduł specjalnościowy 1)	30	I rok
		II stopień, profil praktyczny: Pedagogika nauczycielska, specjalność: Pedagogika przedszkolna i pedagogika wczesnoszkolna	Edukacja muzyczna, konwersatorium	30	I rok
Najlepsze uniwersytety/ miejsce III	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Wydział Pedagogiczno- Artystyczny w Kaliszu	I stopień, kierunek: Pedagogika, specjalność: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	Śpiew i gra na instrumencie szkolnym, konwersatorium (moduł specjalnościowy: Kompetencje nauczyciela dzieci)	30	II i III rok
			Metodyka edukacji muzycznej, ćwiczenia + zajęcia praktyczne (moduł jw.)	30+15	II i III rok
		II stopień, kierunek: Pedagogika, specjalność, np.: Edukacja wczesnoszkolna z przedszkolną z językiem angielskim, Edukacja przedszkolna	Warsztaty muzyczno-rytmiczne, ćwiczenia	15	I rok
Najlepsze uniwersytety/ miejsce VII	Uniwersytet Wrocławski	I stopień, kierunek: Pedagogika, specjalność: Edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne	Edukacja muzyczna z metodyką	45	II i III rok
		II stopień, kierunek: Pedagogika, dla absolwentów studiów licencjackich kierunków niepedagogicznych specjalność: Edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne	Edukacja muzyczna z metodyką	15	II rok

Tabela 2. Wyniki analizy programów studiów najlepszych uczelni pedagogicznych

Ranking Perspektywy 2014/ miejsce	Nazwa uczelni	Nazwa kierunku/specjalność	Nazwa przedmiotu	Liczba godzin	Rok studiów/ semestr
Najlepsze uczelnie pedagogiczne/ miejsce I	Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie	I stopień, kierunek: Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	Muzyka w edukacji dziecka *	20 (wykłady) 20 (laboratorium)	I rok (sem. I)
			Metodyka w edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach 1-3 *	40 (laboratorium)	II rok (sem. III)
		II stopień, kierunek: Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	Muzyka dla dzieci*	5 (wykład) 20 (laboratorium)	I rok
			Stymulowanie aktywności muzycznej dziecka *	25 (laboratorium)	II rok (sem. III)
Najlepsze uczelnie pedagogiczne/ miejsce II	Akademia im. Jana Długosza w Często- chowie	I stopień, kierunek: Pedagogika, specjalność: Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja przedszkolna	Gra na instrumentach muzycznych *	20 (laboratorium)	II rok (sem. IV)
			Zajęcia umuzykalniające	8 (lub 13+2)	III rok (sem. V)
		II stopień, kierunek: Pedagogika, specjalność: Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja przedszkolna	Edukacja muzyczna z metodyką	30 (ćwiczenia) 15 (laboratorium)	III rok (sem. VI)
			Brak (nacisk na formy sceniczne, edukację teatralną itp.)	Brak	Brak
Najlepsze uczelnie pedagogiczne/ miejsce III	Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie	I stopień, kierunek: Pedagogika o profilu praktycznym, specjalność: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	Wychowanie przez muzykę – metodyka Przedmiot nie jest oferowany w żadnym z aktualnych cykli dydaktycznych	Brak danych	Brak danych
		I stopień, kierunek: Pedagogika, specjalność: Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna	Metodyka wychowania przez muzykę	30	II rok
		II stopień, kierunek: Pedagogika, specjalność nauczycielska: Pedagogika przedszkolna z edukacją wczesnoszkolną/ Pedagogika przedszkolną/ Pedagogika wczesnoszkolna	Brak (nacisk na edukację środowiskową, sztukę)	Brak	Brak

* obowiązuje studentów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2014/2015, brak dostępnych sylabusów przedmiotów. Na studiach I stopnia, po V semestrze studenci mogą wybrać moduł specjalnościowy „Przygotowanie w zakresie edukacji muzycznej”
Źródło tabel w artykule: opracowanie własne.

Istnieje możliwość, że pomimo wykorzystanych w badaniach metod weryfikacji danych ze stron www, zamieszczone tam informacje, będące podstawą analiz, są błędne lub nieaktualne.

W kolejnym etapie badań analizie zostały poddane sylabusy, programy przedmiotów, które zostały wyodrębnione z programów studiów każdej badanej uczelni, jako przygotowujące do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach 1–3¹⁸. Owa analiza odbyła się z wykorzystaniem kilku, wspomnianych wcześniej kryteriów. Przede wszystkim porównano dostępne sylabusy przedmiotowe pod kątem założonych i realizowanych celów zajęć. Jak wynika z analizy realizowane cele zajęć dydaktycznych to cele o charakterze teoretycznym i praktycznym. Zgodnie ze standardami kształcenia z reguły cele dotyczą zarówno obszaru wiedzy, umiejętności, jak i postaw społecznych. Jednak wśród analizowanych sylabusów, pojawiły się i takie przedmioty, gdzie dominował jeden rodzaj celów. Na przykład podejście niemal wyłącznie praktyczne, chociaż w ocenie autorki uzasadnione koncepcją przedmiotu, widoczne jest w sylabusie przedmiotu „Warsztaty muzyczno-ruchowe” oraz przedmiotu „Śpiew i gra na instrumencie szkolnym”. Oba przedmioty realizowane są na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Podejście niemal wyłącznie praktyczne, ale, zdaniem autorki, monotematyczne i nieuzasadnione koncepcją przedmiotu, widoczne jest w sylabusie przedmiotu „Metodyka wychowania przez muzykę” realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Biorąc pod uwagę nazwę przedmiotu, można przypuszczać, że cele zajęć będą dotyczyły zarówno aspektów praktycznych, jak i teoretycznych, z uwzględnieniem wszystkich form wychowania przez muzykę. Tymczasem w programie zajęć podkreślono jedynie cele praktyczne związane z aktywnościami: ruch z muzyką i taniec. Z drugiej strony, w sylabusie przedmiotu „Muzyka dla nauczycieli” realizowanego na Uniwersytecie Warszawskim zauważono nieścisłość pomiędzy wyszczególnionymi celami zajęć (teoria i praktyka) a efektami kształcenia (tutaj wyłącznie wiedza).

Za kolejne kryterium analizy sylabusów przedmiotów zostały uznane treści programowe. W udostępnionych do badań „muzycznych” sylabusach można wyodrębnić pewne treści programowe, które są wspólne dla większości z badanych uczelni oraz takie, które pojawiają się tylko na niektórych. Oczywiście, nie była to analiza ilościowa, dlatego mowa tu jedynie o pewnych zauważalnych tendencjach. Bardzo często zatem w analizowanych sylabusach pojawiał się w treściach programowych zapis dotyczący:

¹⁸ Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie nie udostępnił żadnych sylabusów zajęć.

- zagadnień teoretycznych – różne aspekty muzyki (elementy dzieła muzycznego), pojęcia muzyczne, notacja muzyczna itp.;
- wrażliwości na muzykę, wartości estetycznych związanych z odbiorem muzyki;
- roli muzyki w życiu i rozwoju człowieka;
- wybranych metod/systemów edukacji muzycznej, głównie C. Orffa, B. Straussa;
- form aktywności muzycznej (śpiew, taniec, gra na instrumentach z instrumentarium Orffa, słuchanie i tworzenie muzyki), w tym działań praktycznych studentów w oparciu o wyżej wymienione.

W tym zestawie najczęściej występujących treści programowych widoczna jest równowaga pomiędzy tymi, które związane są z wprowadzeniem studentów, chociaż w niewielkim stopniu, w wiedzę dotyczącą teorii muzyki, poprzez zagadnienia dotyczące pewnych postaw wobec świata sztuki, szczególnie muzyki, rozumienia i uwrażliwienia na ten obszar, aż do zagadnień typowo praktycznych związanych z działaniem w oparciu o posiadaną wiedzę.

Na uwagę zasługują również treści programowe, które są charakterystyczne jedynie dla kilku uczelni. Oto one:

- nabywanie umiejętności prezentowania się (śpiew, gra na instrumencie) na forum, oswajanie z tremą (UAM),
- analiza podstaw programowych, programów, podręczników, pakietów metodycznych (AJD Częstochowa, UW),
- wiadomości dotyczące techniki wokalne, emisji głosu (UAM),
- muzyczny rozwój dziecka (AJD Częstochowa, UW),
- kanon dziecięcej literatury muzycznej (UAM),
- kanon literatury muzycznej (UW, UW),
- nauka gry na fortepianie i flecie prostym (UAM) oraz na instrumentach spoza instrumentarium Orffa (UW),
- inne systemy edukacji muzycznej: R. Labana, Z. Kodály'a, E. Gordona, J.E. Dalcroze'a itd. (UW), nowatorskie/alternatywne metody (APS),
- praca z dzieckiem o SPE w zakresie aktywności muzycznej (AJD Częstochowa),
- muzyka współczesna (APS).

Z punktu widzenia autorki wszystkie przedstawione powyżej przykłady treści programowych powinny być obligatoryjnie realizowane podczas zajęć z przedmiotów „muzycznych” na każdej uczelni i kierunku przygotowującym do pracy w roli nauczyciela dziecka. Szczególnie istotny wydaje się punkt dotyczący umiejętności prezentowania się na forum, które wydają się niezbędne w pracy nauczyciela. Z osobistych doświadczeń w prowadzeniu zajęć dydak-

tycznych ze student(k)ami wynika, że mają one/oni często problem z wystąpieniem przed innymi – nie chodzi tu nawet o wokalny występ solo przed resztą grupy ćwiczeniowej, ale na przykład o udział we wspólnym działaniu, z elementem prezentacji siebie. W takich sytuacjach studenci tłumaczą się, że przed dziećmi, w pracy to będzie inaczej, ale przecież czekają ich również spotkania, zebrania, konfrontacje z rodzicami, współpracownikami, osobami kontrolującymi, hospitującymi... Oczywiście, bardzo istotne jest również nabycie umiejętności gry na jakimś instrumencie melodycznym. Pozostaje tutaj jedynie wątpliwość, czy w czasie realizacji zajęć z całą grupą, przez kilkadziesiąt godzin (w najlepszym wypadku) poświęconych na edukację całej grupy, można nauczyć gry na przykład na fortepianie? Warto jednak na pewno oswajać studentów z tymi instrumentami i zachęcać do przełamywania barier, lęków (często obecnych, szczególnie w kontekście złych doświadczeń z poprzednich etapów edukacji) choćby poprzez grę jedną ręką w oparciu o prosty zapis nutowy. Ważne wydaje się również zapoznanie studentów z kanonem dziecięcej literatury muzycznej oraz w ogóle literatury muzycznej, w tym z muzyką współczesną. Jest to istotne z punktu widzenia aktualnej tendencji do zastępowania w edukacji, w przestrzeni przedszkoli i szkół, utworów wartościowych muzycznie takimi, z którymi dziećmi stykają się w życiu codziennym poza systemem edukacji. Oczywiście, nie jest to kwestia stawiania wyżej jednego gatunku muzyki nad drugim (np.: muzyka pop vs muzyka klasyczna), ale wydaje się, że tak przedszkola, jak i szkoły jako placówki oświatowe stanowią miejsce, gdzie dzieci powinny mieć szanse na poszerzenie swoich perspektyw, horyzontów, wrażliwości muzycznej. To tu powinny im być stwarzane okazje do spotkania z różnymi gatunkami muzyki (być może innymi niż te, których słucha się w ich domach), tak aby w przyszłości miały świadomość różnorodności i mogły dokonać wyboru muzyki zgodnie ze swoimi upodobaniami.

Kolejny obszar sylabusów poddany analizie dotyczył form aktywności, które są podejmowane przez studentki/studentów w czasie zajęć dydaktycznych. Na podstawie zebranych danych można wyróżnić dwie grupy aktywności:

1. zdobywanie pewnej podstawowej wiedzy z zakresu teorii muzyki czy psychologii muzyki;
2. działania praktyczne w oparciu o rodzaje form aktywności muzycznej dziecka, takie jak:
 - ruch przy muzyce,
 - taniec (tańce ludowe, narodowe, regionalne, integracyjne – APS),
 - gra na instrumentach perkusyjnych lub innych, również z nut,
 - śpiew indywidualny, zespołowy,
 - słuchanie muzyki,

- tworzenie muzyki,
- organizacja działań praktycznych z zakresu aktywności muzycznej.

Nie wszystkie wymienione powyżej formy aktywności muzycznej pojawiają się w sylabusach przedmiotów z każdej z badanych uczelni. Istotne wydaje się to, aby przyszłe nauczycielki/nauczyciele mieli możliwość „przetrenować” na sobie wszystkie muzyczne działania, które będą podejmować z dziećmi. Jak wynika z obserwacji muzycznej rzeczywistości przedszkoli czy szkół podstawowych, często nauczycielki organizują sytuacje edukacyjne z wykorzystaniem tej aktywności muzycznej, która jest przez nie preferowana. Wówczas zostaje wybierane takie działanie, które jest na miarę kompetencji nauczycielek, w którym czują się najpewniej, np.: nauka piosenki odtwarzanej z płyty czy ruch do muzyki. Pozostałe, o większym stopniu trudności, gdzie niezbędna jest wiedza i umiejętności muzyczne, zostają niestety wykluczane z repertuaru działań muzycznych.

Analizie poddano również formę zaliczenia przedmiotów przygotowujących przyszłych nauczycieli do prowadzenia zajęć o charakterze muzycznym z dziećmi. Zawsze jako warunek zaliczenia pojawiały się aktywność oraz obecność na zajęciach. Następnie w zależności od przedmiotu/uczelni dodawane były kolejne warunki niezbędne do uzyskania zaliczenia, takie jak:

- scenariusz/konspekt zajęć w zakresie edukacji muzycznej (ta forma pojawiała się najczęściej) lub
- zaliczenie poszczególnych aktywności muzycznych lub/i
- sprawdzian ze znajomości zagadnień (zajęcia + literatura zalecana) lub/i
- praca pisemna na określony temat.

W kontekście wcześniejszych rozważań bardzo popularne kryterium zaliczenia (obok obligatoryjnych niemalże obecności i aktywności), jakim jest przygotowanie scenariusza zajęć w zakresie edukacji muzycznej i często również przeprowadzenie przynajmniej jego elementów na grupie koleżanek/kolegów studentów, stanowi trafną i sprawdzoną formę weryfikacji efektów kształcenia. Studentki/studenci muszą się przy tym wykazać nie tylko kompetencjami w zakresie muzyki, ale również metodyki, planowania i organizacji zajęć. Wydaje się, że w ten sposób zdobywają cenne doświadczenie, wiele się uczą.

Wybrane do analizy sylabusów przedmiotowych kryteria nie wyczerpują oczywiście możliwości badawczych dotyczących tego obszaru, lecz stanowią zasygnalizowanie konieczności dalszych dociekań empirycznych w tym zakresie.

Konkluzja

Na zakończenie należy przede wszystkim zwrócić uwagę na fakt, że analizie poddano jedynie sześć polskich uczelni. Nie można zatem na tej podstawie formułować ogólnych wniosków dotyczących oferty edukacyjnej w badanym obszarze. Zaprezentowane wyniki działań empirycznych powinny być potraktowane sygnałnie. Uwidocznione zostały tu pewne tendencje, które niekiedy mogą wydawać się niekorzystne dla edukacji muzycznej przyszłych nauczycieli, na przykład mała lub zerowa liczba godzin przedmiotów „muzycznych” na studiach II stopnia. Są również takie elementy w badanych dokumentach, w programach studiów i sylabusach przedmiotowych, które są warte zainteresowania i mogą stanowić pomysł na zmianę w tej dziedzinie kształcenia.

Jak wynika z przeprowadzonych na potrzeby niniejszego opracowania badań, przede wszystkim polegających na analizie oferty edukacyjnej wybranych polskich uczelni, jak i będących uzupełnieniem tego obrazu – badań ankietowych wśród nauczycieli akademickich, przygotowanie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas 1–3 jest z reguły na niewystarczającym poziomie, choć nie dzieje się tak za sprawą deficytów w założeniach kształcenia studentów. Analizowane programy studiów z reguły są bogate w treści i realizują różnorodne cele, tak aby optymalnie przygotować studentów do działań muzycznych z dziećmi. Jednak odgórne ograniczenia, głównie dotyczące liczby godzin przeznaczonych na te przedmioty, sposoby rekrutacji na studia, utrudniają nabywanie przez studentów wystarczających kompetencji do podejmowania z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym aktywności muzycznych.

Wydaje się, że trafnym podsumowaniem niniejszych rozważań będą opinie na temat kompetencji muzycznych studentów pedagogiki, specjalność nauczyciel przedszkola i klas 1–3 nauczycieli akademickich z badanych ośrodków, którzy są osobami prowadzącymi przedmioty poddane analizie¹⁹. Otóż prowadzący zajęcia niemal jednoznacznie określili wstępne kompetencje muzyczne studentów jako niewystarczające, szczególnie w zakresie podstawowej wiedzy muzycznej, znajomości języka muzyki, umiejętności gry na jakimkolwiek instrumencie, orientacji w literaturze muzycznej i historii muzyki. Za podstawową trudność uznają lęk studiujących przed jakąkolwiek aktywnością muzyczną.

¹⁹ Na potrzeby omawianych badań zaproszono do wypełnienia ankiety internetowej pt.: *Edukacja muzyczna przyszłych nauczycieli* nauczycieli akademickich odpowiedzialnych za prowadzenie przedmiotów z zakresu edukacji muzycznej z sześciu badanych uczelni. Ankieta została wypełniona przez 10 osób.

Najmniej studenci obawiają się śpiewu, pod warunkiem że jest grupowy, oraz chętnie słuchają muzyki, choć brak im wiedzy i umiejętności, aby opowiadać fachowo o tym, co usłyszeli. Nauczyciele akademicki, którzy wzięli udział w badaniu, podkreślają, że po ukończeniu zajęć z przedmiotów „muzycznych” przygotowujących do pracy z dziećmi studenci najlepiej radzą sobie z ruchem przy muzyce, aktywnościami związanymi z tańcem. Jednak nadal problemowe jest dla nich czytanie nut oraz gra na instrumencie melodycznym, szczególnie w oparciu o prosty zapis nutowy.

Co istotne, na pytanie, czy kształcenie w zakresie muzyki na Państwa uczelni dobrze przygotowuje studentki/studentów do realizacji zajęć z zakresu edukacji muzycznej w przedszkolach i/lub klasach 1–3?, wszyscy badani odpowiadają, że nie. Określają również kierunki zmian w kształceniu przyszłych nauczycieli w tym obszarze, które ich zdaniem poprawiłyby jego jakość. Są to:

- zwiększenie liczby godzin na przedmioty muzyczne;
- zmiany w programach studiów i programach przedmiotów (gra na instrumencie harmonicznym, podstawy historii muzyki itd.);
- zmiany w rekrutacji na kierunki nauczycielskie – sprawdzian z predyspozycji muzycznych lub przyjmowanie osób z ukończoną szkołą muzyczną co najmniej I stopnia.

Ponadto nauczyciele akademicki, którzy wzięli udział w badaniu, zwrócili uwagę na następujące kwestie związane z edukacją muzyczną przyszłych nauczycieli. Po pierwsze, ich zdaniem, studenci z góry często zakładają, że nie są w stanie zrozumieć muzyki, działać muzycznie. Ponadto mają lekceważący stosunek do przedmiotów o charakterze muzycznym, co według badanych wynika z doświadczeń wieloletniej edukacji powszechnej, w której marginalizowało się muzykę. Potwierdzeniem tej obserwacji jest wiele badań i publikacji²⁰. Chociaż przyszli nauczyciele kształcący się na uczelniach mają deficyty w wiedzy z zakresu muzyki, w przygotowaniu muzycznym, to jednak czasem są one rekompensowane przez ich zapał i zaangażowanie. Badani postulują również, aby na zajęciach z przedmiotów muzycznych było mniej teorii, a więcej działań praktycznych, rozbudzania zainteresowania muzyką. Ponad wszystko zwracano uwagę na potrzebę zmian systemowych w oświacie, dzięki którym

²⁰ Zob. np.: A. Białkowski i in., *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form aktywności muzycznych Polaków*, Warszawa 2014, s. 103–111, źródło: http://www.muzykajest.pl/muzykowanie/wp-content/uploads/2015/02/Muzykowanie_wPolsce2013-2014-raportMJDW.pdf, [dostęp: 1.05.2015]; A. Rakowski, A. Białkowski, *Profesjonalna i powszechna edukacja muzyczna wobec nowych wyzwań*, źródło: http://www.konwencjamuzyki.pl/uploads/files/3-79_138-Profesjonalna-i-powszechna-edukacja-muzyczna-wobec-nowych-wyzwan-pdf-pdf.pdf, [dostęp: 1.05.2015]; *Edukacja muzyczna w Polsce...*, op. cit., Warszawa 2010.

przywrócono by rangę edukacji muzycznej, samej muzyce, a to wpłynęłoby na poprawę jakości kształcenia na każdym szczeblu.

Wydaje się, że chociaż jest to głos w dyskusji zaledwie kilku osób odpowiedzialnych za kształcenie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce oraz że zbadano jedynie dokumenty (założenia formalne) ilustrujące ofertę edukacyjną wybranych uczelni, to jednak warto zwrócić uwagę na te refleksje i wnioski, gdyż scharakteryzowana sytuacja dotyczy wiodących ośrodków akademickich w kraju, a osoby, które wzięły udział w badaniu, są ich przedstawicielami.

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., Warszawa 2003.
- Baron P., *Kompetencje nauczycieli muzyki w Polsce*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012.
- Białkowski A., Grusiewicz M., Michalak M., *Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. idem, Warszawa 2010.
- Biliński M., *Kompetencje muzyczne nauczycieli wychowania przedszkolnego*, [w:] *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, red. E. Smak, Opole 2006.
- Bonna B., *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. M. Chmurzyńska, Warszawa 2007.
- Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Warszawa 2010.
- Jankowski W., *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Warszawa 2010.
- Mikolon M., *Model nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131.
- Sacher W.A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012.
- Standardy edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, W.A. Sacher, Warszawa 2010.

Netografia

- Białkowski A. i in., *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form aktywności muzycznych Polaków*, Warszawa 2014, źródło: http://www.muzykajest.pl/muzykowanie/wpcontent/uploads/2015/02/Muzykowanie_wPolsce2013-2014-raportMJDW.pdf, [dostęp: 1.05.2015].

http://d.polskatimes.pl/k/r/1/66/b7/537c3540b5a1f_z.pdf, [dostęp: 3.05.2015].

<http://www.dziennikzachodni.pl/artykul/3443241,ranking-uczelni-wyzszych-2014-persp-ektywy-ranking-szkol-wyzszych-2014,id,t.html?cookie=1>, [dostęp: 3.05.2015].

Rakowski A., Białkowski A., *Profesjonalna i powszechna edukacja muzyczna wobec nowych wyzwań*, źródło: http://www.konwencjamuzyki.pl/uploads/files/379_138-Profesjonalna-i-powszechna-edukacja-muzyczna-wobec-nowych-wyzwan-pdf-pdf.pdf, [dostęp: 1.05.2015].

Załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. (poz. 803), <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf>, [dostęp: 1.05.2015].

Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – analiza oferty edukacyjnej wybranych polskich uczelni wyższych

Streszczenie: Celem opracowania jest zaprezentowanie, zestawienie oraz analiza zawartości oferty dydaktycznej wybranych polskich uczelni (kryterium ranking „Perspektywy 2014”) na kierunku pedagogika, specjalność: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w zakresie przygotowania studentów do prowadzenia zajęć z edukacji muzycznej z dziećmi. W procesie badawczym zebrano programy studiów, programy przedmiotów „muzycznych” z wybranych uczelni za pośrednictwem ich stron internetowych lub kontaktu bezpośredniego. Aktualność danych na stronach www została również potwierdzona w indywidualnych rozmowach telefonicznych z przedstawicielami szkół wyższych wyznaczonymi do udzielania takich informacji. Następnie dokonano analizy zebranego materiału według założonych kryteriów, tj.: liczba godzin przeznaczona na przedmioty „muzyczne”, cele, treści przedmiotu, formy aktywności studentów, kryteria zaliczenia itd. Wnioski z przeprowadzonych badań mają charakter poznawczy oraz praktyczny.

Słowa kluczowe: oferta edukacyjna, pedagogika, edukacja muzyczna, kompetencje nauczycieli, nauczyciel przedszkola i klas 1–3

The musical competences of future preschool and early childhood education teachers – analysis of the educational offer of selected Polish universities

Summary: The aim of the research was to present a summary and analysis of the content of the educational offer of selected Polish universities (ranking criterion “Perspektywy 2014” (Eng. “Perspectives 2014”)) regarding the faculty of pedagogy, specialty: preschool and early childhood education in preparing students to conduct classes in music education with children. In the research process curricula and programs of music education subject was collected through universities’ websites and confirmed by direct telephone contact with the representatives of the interviewed universities. Those materials were analyzed according to established criteria, including: number of music education class hours, objectives and content of the subject, forms of students’ activity, criteria of passing tests those subjects. The conclusions of the study are of cognitive and practical character. They tend to reflect the future shape of the teachers academic education.

Keywords: educational offer, pedagogy, music education, teacher’s competences, preschool teacher, early childhood education teacher

Walory edukacyjne muzyki młodzieżowej w wypowiedziach nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych

Wprowadzenie

Okres szkoły ponadgimnazjalnej to burzliwy czas w życiu młodego człowieka, etap późnej adolescencji i wejścia w fazę wczesnej dorosłości. Cechuje go z jednej strony poszukiwanie własnej tożsamości – również płciowej, kształtowanie systemu wartości, z drugiej zaś – problemy emocjonalne oraz postawa buntu wobec otoczenia: rodziców, nauczycieli, powszechnie obowiązujących zasad i autorytetów. Jest to również czas przyjaźni, grup rówieśniczych (przeobrażających się niekiedy w subkultury), zaspokajających wiele potrzeb związanych z tym wiekiem, na przykład osiągnięć, odrębności, przynależności, bezpieczeństwa¹. Młody człowiek czuje potrzebę wyrażania własnych poglądów, obaw i uczuć, czemu pomagają różnorakie próby twórczości artystycznej.

Ważnym elementem życia młodych ludzi edukujących się w szkołach ponadgimnazjalnych jest muzyka, która spełnia wiele funkcji i zaspokaja liczne potrzeby rozwojowe. Prowadzone od kilku dekad badania pokazują, że preferencje muzyczne młodzieży są zdominowane przez gatunki muzyki popularnej, które regulują emocje, pozwalają uciec od rzeczywistości, stresów, nudy, stanowią tło do wykonywania różnych czynności, spotkań towarzyskich, podróży – autem lub środkami publicznego transportu².

Muzyka popularna od lat 50. XX wieku – momentu zaistnienia rock and rolla jako muzyki młodzieżowej – stała się przedmiotem sporu edukacyjnego, który dotyczył głównie jej walorów edukacyjnych. Kiedy (również pod wpływem wyników badań nad preferencjami muzycznymi młodych ludzi) zaistniał postulat wprowadzenia tego typu treści do programów nauczania, pojawili się

¹ Zob. A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, przeł. J. Łuczynski, M. Olejnik, Warszawa 1997, s. 120–129.

² Zob. P.J. Rentfrow, *The Role of Music in Everyday Life: Current Directions in the Social Psychology of Music*, "Social and Personality Psychology Compass" 2012, 6(5), s. 402–416.

przeciwnicy i zwolennicy takich działań. Ci pierwsi dostrzegali w muzyce popularnej destrukcyjny wpływ na wychowanie i estetyczną wrażliwość młodzieży, drudzy twierdzili, że funkcja estetyczna jest tylko jedną z wielu, zaś o potencjale edukacyjnym tej twórczości decydują również inne jej aspekty³. Spór ten istnieje w zasadzie do dzisiaj. W polskiej pedagogice treści tego typu sytuują się nadal na marginesie oddziaływań wychowawczych – biorąc na przykład pod uwagę programy i podręczniki do muzyki⁴.

Praktyka nauczania to jednak nie tylko podstawa programowa i pomoce dydaktyczne. To również (a może przede wszystkim) twórcza aktywność nauczycieli w sferze działań edukacyjnych, co ma szczególne znaczenie na tym etapie kształcenia, gdzie formalnie nie ma przedmiotu „muzyka”. Dlatego celem niniejszej publikacji jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile ulubione gatunki muzyczne młodzieży są doceniane przez nauczycieli – w tym wypadku szkół ponadgimnazjalnych – w kontekście ich działań wychowawczo-dydaktycznych. Jak dotąd w badaniach dotyczących walorów muzyki młodzieżowej (popularnej) analizowano głównie opinie młodych ludzi, odnoszące się bardziej do funkcji emocjonalnych, społecznych i kulturowych różnych gatunków muzycznych⁵. Tutaj skupiono się na walorach edukacyjnych tego typu twórczości, poddając wstępnej analizie i interpretacji dane uzyskane w wywiadach z nauczycielami szkół ponadgimnazjalnych.

Metoda

Badania, z których zaczerpnięto materiał do analiz, trwały od października 2013 roku do czerwca 2014 roku. W tym okresie przeprowadzono wywiady z 42 nauczycielami pracującymi w liceach i technikach zlokalizowanych na terenie dużych i średnich miast województwa warmińsko-mazurskiego, takich jak: Olsztyn, Elbląg, Ełk, Ostróda, Iława, Giżycko, Kętrzyn, Bartoszyce i Działdowo⁶. Przebiegiem rozmów kierował wcześniej przygotowany scenariusz, ale stosowa-

³ Zob. M. Michalak, *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011, s. 141–168.

⁴ *Ibidem*, s. 168–177.

⁵ Zob. np. P.G. Christenson, D.F. Roberts, *It's Not Only Rock & Roll. Popular Music in the Lives of Adolescents*, New Jersey 2004, s. 41–71.

⁶ Był to trzeci etap projektu badawczego, realizowanego w ramach grantu dla młodych pracowników nauki i doktorantów na Wydziale Nauk Społecznych UWM w Olsztynie. Wyniki badań sondażowych (pierwszy etap) zostały przedstawione w artykule: M. Michalak, *Muzyka popularna i jej wartości w opiniach młodzieży ponadgimnazjalnej*, „Studia Muzyczno-Edukacyjne” 2013, 1(1), s. 87–125.

no również techniki dopytywania⁷. Nauczyciele zostali dobrani w sposób celowy. Prowadzą oni lekcje z takich przedmiotów, jak m.in.: wiedza o kulturze, język polski, języki obce, historia, wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie, informatyka, matematyka, przysposobienie obronne. Z uwagi na to, że na tym etapie edukacyjnym w podstawie programowej nie ma obecnie przedmiotu „muzyka” (jedynie w kilku szkołach historia muzyki jest przedmiotem do wyboru, pod kątem jednego z egzaminów maturalnych), priorytetem stało się poszukiwanie takich nauczycieli, którzy prowadzą jakieś pozalekcyjne zajęcia artystyczne (wokalne, teatralne). W zawartym w dalszej części tekstu fragmencie wstępnej analizy i interpretacji danych wzięto pod uwagę przede wszystkim znaczenie wypowiedzi, pomijając w transkrypcjach detale uwzględnianie na przykład przy analizie konwersacyjnej⁸. Podejście takie lokuje proces badawczy w obszarze paradygmatu interpretatywnego⁹. Z uwagi na ograniczenia formalne publikacji, wybrano tylko najciekawsze opinie respondentów.

Przedstawione poniżej fragmenty wywiadów stanowią odpowiedzi na jedno z pytań zawartych w scenariuszu wywiadu, które brzmiało: „Jakie są lub mogą być w Pani/Pana odczuciu walory edukacyjne (wychowawcze, dydaktyczne) muzyki popularnej?”

Walory rozwojowe, poznawcze i ekspresyjne muzyki młodzieżowej

W kontekście ogólnego rozwoju młodych ludzi nauczyciele w większości wyrażają pozytywne opinie co do tego, że młodzież ma jakieś zainteresowania (w tym przypadku muzyczne), gdyż poszerzają one wiedzę, kulturowe kompetencje uczniów, rozwijają proces myślenia. Muzyka młodzieżowa posiada zatem szeroko rozumiane wartości poznawcze. Ilustrują to trzy poniższe fragmenty wypowiedzi:

[...] młodzież, jeżeli cokolwiek się interesuje, to jest bardzo dobrze. Jeżeli się interesuje muzyką – tym bardziej. Dlatego, że pogłębia, myślę, swoją wiedzę i czymś się zajmuje. To jest bardzo ważne. W ogóle człowiek, który nie ma żadnych zainteresowań, to myślę, że jest taką maszyną... [Jolanta, 51, LT¹⁰].

⁷ Zob. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, przeł. A. Dziuban, Warszawa 2010, s. 106–117.

⁸ *Ibidem*, s. 167–191.

⁹ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe*, t. 1, *Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Warszawa 2012, s. 75–79.

¹⁰ Identyfikator respondenta zawiera: imię, wiek w momencie badania, rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej, w której uczy nauczyciel (L – liceum, T – technikum).

Myszę, że oni uczą się rozróżniania pewnych gatunków, nazywania cech tej muzyki, bo tak naprawdę słuchać a [...] zdobywać wiedzę, to są dwie różne sprawy [Bożena, 55, T].

Dzięki muzyce [młody człowiek – przyp. M.M.] [...] wyraża siebie [...]. Przy najmniej buduje się to, co [...] się nazywa myśleniem abstrakcyjnym, a to się w życiu przydaje [Adam, 37, LT].

W ostatnim cytacie uwidacznia się dodatkowo walor ekspresyjny i zarazem komunikacyjny ulubionej muzyki. Wątek ten rozwija poniższy fragment wywiadu:

Oni starają się przez muzykę... wypowiedzieć, wyrazić siebie, swoje zdania. Więcej uczniów [...] woli powiedzieć coś jakąś piosenką, chociażby w najprostszym sposób, swoje zachowanie, swoje odczucia... Nie powiedzą wprost, co ich gryzie, tylko zaczną nucić, śpiewać jakąś piosenkę [Marek, 28, LT].

Komunikacja ta może mieć przy tym wymiar dialogu międzypokoleniowego. Świadczy o tym wypowiedź jednej z respondentek:

[muzyka popularna] po prostu zaciera granice między pokoleniami, bo na przykład, kiedy były organizowane takie zajęcia, gdzie i młodzież uczestniczyła i oni czasami narzucali pewien typ muzyki, który oni lubią – zacierały się tutaj granice. Mi się podobało to, co oni robią, czasami też akceptowali jakieś moje pomysły [...] To jest forma takiego dogadania się – chodzi o dogadanie się między pokoleniami, na przykład: rodzice – dzieci [Agnieszka, 48, LT].

Kolejny fragment wywiadu odnosi się do prób zrozumienia przez młodych ludzi świata oraz samych siebie, poszukiwania swoich problemów w tekstach ulubionych utworów, a nawet w życiorysach ich twórców, oraz naśladowania/przyrównywania się do swoich idoli:

Chodzi o odkrycie, przeciwko czemu dany twórca się buntuje... Jeżeli młody człowiek jest zbuntowany, a z reguły naprawdę jest, i jest mu ciężko w życiu [...] trudno porozumieć się z dorosłymi to... Często nawet oni wiedzą, że ten twórca też miał nieciekawe życie [...] życiorys. Odnajdują swoje problemy w tych tekstach. [...] Na pewno jest też coś takiego, jak zagubienie młodzieży. Siegają niektórzy na pewno po używki, papierosy [...] i mówią: ten twórca, wie pani, on stworzył dzieło swoje, skomponował, ale miał problemy z alkoholem, na przykład. Czyli, otwierają im się oczy, że to jest taki sam człowiek jak każdy inny i mogą też jednocześnie iść jego drogą, czyli skomponować coś wartościowego, ale z drugiej strony mają kłopoty na przykład z rzuceniem papierosów, ale

widzą wyraźnie, że ich idol też pali papierosy [...] Jak ktoś coś takiego usłyszy, to pomyśli sobie: ach, byłem ganiony przez panią profesor, skrobałem coś tam, pisałem coś tam, jak uczniowie mówią, i nagle się okazuje, że to jest wartościowe [Beata, 39, LT].

Powyższy fragment, poza problemami dorastającej młodzieży, dotyczy również potrzeby zrobienia/stworzenia czegoś, co zwróci uwagę otoczenia. Uczniowie zdają sobie sprawę, że ich twórczość nie musi być od razu wybitna. Wystarczy, że traktuje o autentycznych przeżyciach, doświadczeniach, co podkreślił jeden z nauczycieli, podejmując próbę rekonstrukcji myślenia młodych ludzi:

W zasadzie każdy z nas coś reprezentuje, więc ten pop [...] realizuje swego rodzaju taką utopię społeczną, że wszyscy jesteśmy fajni, w zasadzie z każdym każdy robi coś fajnego i jest fajnie. I to nie jest złe. Pewnie ma to swoje minusy – jak każda utopia, gdzieś tam... te wypaczenia się będą pojawiały... [...] Z jednej strony uciekamy od uniformizacji, z drugiej strony właśnie gdzieś ten uniform popowy nam bardzo pasuje, bo on trochę [...] zdejmuje z nas ten obowiązek odpowiedzialności i poszukiwania i bycia takim... twórczym, ale [...] w innym znaczeniu, bo twórczość popularna mówi: bądź twórczy, ale... nie nakazuje [...] takich bardzo ambitnych poszukiwań [Piotr, 43, L].

Jedna z nauczycielek podkreśliła, iż istotnym walorem muzyki popularnej jest to, że wspomaga ona proces enkulturacji oraz akulturacji i integruje młodzież w wymiarze świadomości podzielanych w danej społeczności elementów kultury, czyli tworzy zręby tożsamości kulturowej młodzieży:

[Muzyka pełni] rolę kulturotwórczą [...] i taką rolę [...] asymilacji młodzieży z kulturą w ogóle, bo oni sobie bardzo często nie zdają sprawy, że funkcjonują w jakimś typie kultury, dajmy na to w kulturze masowej, kulturze popularnej i identyfikując się z nią, realizują jakieś jej cechy [...] Myślę, że uświadomienie uczniom tego, pokazanie im, że [...] mogą z tej kultury w pełni korzystać i wykorzystywać w przyszłości również – swoją świadomość – asymiluje i integruje tę społeczność, również rozwija też uczniów, bo daje im możliwość poszukiwania nowych rzeczy, które będą im w przyszłości potrzebne [Anna, 35, T].

Reasumując, dzięki ulubionej muzyce (i jej tekstom) młodzi ludzie rozwijają się i uczą rozumieć nie tylko otaczającą ich rzeczywistość, ale także samych siebie, swoje potrzeby lub miejsce w kulturze. Istotną kwestią jest w tym kontekście bunt związany z okresem dojrzewania oraz potrzeba wypowiedzenia się, wyrażenia swoich dylematów czy emocji za pomocą twórczości artystycznej.

Walory wychowawcze muzyki preferowanej przez młodzież

Wielu nauczycieli podkreślało w wywiadach fakt, że muzyka młodzieżowa (popularna) może wspomagać proces wychowania uczniów ze względu na obecne w niej wartości. Świadczą o tym poniższe fragmenty wypowiedzi:

[Za pomocą muzyki] można [...] przedstawiać wartości, którymi młodzież powinna się tak naprawdę kierować. Może to być sposób rozmowy z nimi [...], bo często młode pokolenie zbuntowane... nam ciężko, prawda, z nimi, jak gdyby porozumieć się, czy też zdobyć odpowiedni kontakt, a za pomocą tej muzyki można dużo powiedzieć, myślę. Jest to jeden z takich sposobów oddziaływania na młodych ludzi, pokazywania odpowiednich wzorców, postaw, albo takich antywzorców, jak nie należy się zachowywać w danej sytuacji [Iwona, 44, L].

Zakładając taki oto scenariusz, że młodzież rozumie, czego się uczy [...], to [dzięki muzyce] może się nauczyć określonych wartości, jakiegoś sposobu podejścia do świata [...] [Chodzi tutaj o] sposób reagowania na rzeczywistość [Piotr, 43, L].

Jakie to są wartości? Jedna z nauczycielek przywołała w tym kontekście szkolne Święto Niepodległości, a zatem wartości patriotyczne, obywatelskie:

Nawet Grzegorza Ciechowskiego tą muzykę śpiewaliśmy Republiki „Nie gniewaj się na mnie Polsko” [w rzeczywistości artysta nagrał i wydał ten utwór pod szyldem Obywatel G.C. – przyp. M.M.], przerabialiśmy i poprzez to widzą: ach, to nie są teksty głupie, to są wartości patriotyczne, czyli wartość edukacyjna [...] Także to wszystko im daje [...] nawet niechęć, można by powiedzieć... [Beata, 39, LT].

Kilku badanych zwracało również uwagę na przekazywanie wartości estetycznych i społecznych za pomocą muzyki. Chodzi tutaj o kształtowanie wrażliwości na sztukę i przy okazji naukę zasad współpracy grupowej – w tym przypadku poprzez uczestnictwo w szkolnym zespole wokalnym prowadzonym przez nauczycielkę. Przykładem tego jest poniższy fragment jej wypowiedzi:

To, że młodzież [...] słucha dobrej muzyki, to już kształtuje jakby ten smak muzyczny i tym samym osobowość, bo to jest oczywiście ze sobą związane, czyli kształtuje jakieś takie [...] podejście w ogóle do życia, bo nie słucha się byle czego, a jednak muzyka głęboko gdzieś tam w serce zapada i w te takie rejestry duszy [...] Wartościowe, prawda, jakieś przekazy, czyli to jakby równolegle kształtuje się: i ten smak muzyczny, i to poczucie estetyki [...] Poza tym pracując w grupie [...] uczą się takich postaw współpracy [Elżbieta, 45, L].

Zdaniem innej nauczycielki, czynne uczestnictwo w kulturze muzycznej uczy młodzież samoorganizacji, zaradności życiowej, przedsiębiorczości – w sensie zdobywania funduszy na sprzęt:

Zależy od tego, czy się tylko słucha, czy się również gra. Bo jest sporo młodzieży, która zakłada jakieś tam kapele, która jeździ na koncerty, która żyje [...] swoim wybranym zespołem, wybraną muzyką, która musi zarobić na te koncerty [...] – rodziców nie zawsze stać – która musi zarobić na ten sprzęt, który trzeba sobie kupić dla tego zespołu i to im daje systematyczność, umiejętność zorganizowania sobie kasy, pracy [...] To wszystko zależy od tego, w jakiej grupie się jest i co człowiek rzeczywiście chce... [Dorota, 50+, L].

Muzyka popularna jest zatem nośnikiem pewnych wzorców, ideałów, sposobów życia. W opinii jednego z nauczycieli kreuje ona nawet pewnego rodzaju postawy etyczno-moralne, uczy jak postępować względem innych ludzi:

Zauważyłem taką tendencję wśród osób słuchających na przykład muzyki dance [...] i słuchających hip-hopu, a właśnie szczególnie osób słuchających metalu, rocka, hard rocka. Osoby słuchające ciężkiej muzyki [...] starają się być bardziej... tacy poważni, w sensie, że jeśli [...] coś mówię, to mówię to konkretnie, nie wycofuję się, nie ślizgam się tak, jestem stanowczy w swoich decyzjach; choć jestem młody wiekowo, to staram się ciebie traktować jako partnera [...] i chcę żebyś ty mnie też tak traktował [...] tak poważnie [...] Natomiast [...] te gatunki popowe, dancowe, to tacy: tak wesoło, śmiesznie, niezobowiązująco. Dzisiaj coś powiem, jutro się wycofam, albo się z tego wykręcę. Wśród ludzi słuchających tej ostrej muzyki, nie ma czegoś takiego, że on dzisiaj mi coś mówi, a jutro mi będzie ściemniał albo kręcił. Nie. Albo nic nie powie, albo powie prawdę, chociaż ona będzie jakaś taka dla mnie nietypowa, ale raczej nie będzie się tak ślizgał, jakoś tak wymigiwał [Tomasz, 32, L].

Z drugiej strony, niektórzy nauczyciele mają wątpliwości co do walorów wychowawczych pewnych gatunków muzyki młodzieżowej (zwłaszcza tych utworów, których teksty nasycone są wulgaryzmami, jak w niektórych odmianach hip-hopu) i przyznają się do tego, że nie rozumieją tej twórczości – mimo objaśnień ze strony jej zwolenników:

Czasami dyskutujemy właśnie na ten temat, dlaczego ona często jest ta muzyka, taka [...] z wulgaryzmami i propagująca takie nastawienie... bardzo negatywne do świata [...] ale myślę, że to właśnie wynika z tego, że to jest taki bunt młodości. Natomiast w ogóle nie jestem w stanie się pogodzić... czy uznać takiego jakiegoś wyższego artysty, właśnie w tych tekstach, które są takie bardzo wulgarne [...] Rozmawiam [o tym] z uczniami i jaki to skutek odnosi [...] to

pewnie oni jedni wiedzą, bo oni twierdzą, że wulgaryzmy właśnie wyrażają taki bunt [Jolanta, 40+, L].

Wypowiedzi takie jak powyższa występowały jednak rzadziej niż te, w których dominuje wyraźna sympatia i zrozumienie ze strony badanych nauczycieli dla specyfiki muzyki młodzieżowej oraz buntowniczego wieku jej odbiorców.

Podsumowując, nawet te kilka przykładów pokazuje, że muzyka popularna może uwrażliwiać swoich odbiorców na różnego typu wartości: patriotyczne, estetyczne, społeczne, a nawet ekonomiczne, skłaniając młode zespoły do organizowania sobie zaplecza muzycznego. Jej oddziaływanie musi być przy tym wyjątkowo silne, skoro potrafi ona ukształtować pewną postawę etyczno-moralną człowieka, jak w przypadku fanów ciężkiej muzyki.

Dydaktyczne walory muzyki młodzieżowej

Za największy walor dydaktyczny muzyki młodzieżowej nauczyciele języka polskiego i wiedzy o kulturze uznają teksty piosenek, sam przekaz. Pokazuje to poniższa wypowiedź:

Sądzę, że największym walorem, tutaj edukacyjnym, może być treść tych utworów, czyli taka zawartość merytoryczna, to o czym tekst traktuje, jaką historię opowiada [...] Jeżeli może być ten utwór również ilustracją do literatury, gdzieś się w niej opierać, to jest po prostu dodatkowym narzędziem dla mnie do poszerzenia wiedzy o właśnie tekście literackim, do pokazania, że tekst literacki nie istnieje tylko na papierze, ale właśnie może być przekształcany, wykorzystywany, może być jakąś [...] muzyczną trawestacją – tak bym nawet powiedziała [Magdalena, 36, T].

W dalszej części wypowiedzi respondentka przywołała utwór Maanam *Krakowski spleen*, który pomógł uczniom zrozumieć zjawisko dekadentyzmu, obecne w literaturze końca XIX wieku.

Inne nauczycielki (tych samych przedmiotów) wspomniały o możliwości wykorzystania w sferze dydaktycznej nie tylko utworów o wysokich walorach artystycznych, ale nawet tych najbardziej prostych i banalnych:

Można to jakoś wykorzystywać [...] albo jako pokazanie kiczu [...] takiej tandety i takich właśnie bardzo płytkich wartości – jako przykłady, prawda. Czyli tak naprawdę przykłady negatywne, albo są też teksty [...] w tej muzyce popularnej [...] które pewne wartości promują albo krytykują jakieś negatywne... [Beata, 47, L].

Na pewno walory edukacyjne ma muzyka dance, którą na przykład omawiamy przy okazji kiczu językowego [...] czy dance, czy disco-polo [Jolanta, 40+, L].

W kontekście walorów dydaktycznych muzyki młodzieżowej szczególnie interesujące wydają się słowa jednej z nauczycielek, która wskazała na integrację muzyki z treściami innych przedmiotów (tutaj języka polskiego oraz historii), gwarantującą wielozmysłowe postrzeganie tekstów kultury. Jej zdaniem muzyka popularna:

[...] uwrażliwia na tekst, wprowadza odpowiedni nastrój, wprowadza atmosferę, w sytuację danego okresu, którego tekst dotyczy – to jest bardzo ważne – a przy tym bardziej na różne zmysły oddziałuje, nie tak jak oddziałujemy przez słuchanie – tylko na słuch, poprzez słuchanie tekstu mówionego – ale [...] na tę wrażliwość, na estetykę [...] nawet na walory te typowo muzyczne [...], bo na przykład jakiś fragment melodii jest taki, że wpada w ucho [i] młodzież mimochodem zapamiętuje dany tekst. Także [...] znaczenie muzyki – jeśli chodzi o edukację, o dydaktykę – jest bardzo duże. Może troszeczkę za mało wykorzystywana jest [...] Nie ma takiego zrozumienia dla tego, jak ważna jest muzyka, wydaje mi się, w szkołach. Nie ma takiej refleksji nauczycieli... [Ewa, 46, LT].

W trakcie analiz okazało się, że muzyka młodzieżowa jest wykorzystywana nie tylko na przedmiocie wiedza o kulturze czy języku polskim, ale także na lekcjach języków obcych:

Wydaje mi się, że jeśli ja uczę języka obcego przez jakąś znaną piosenkę, to dla nich jest to takie bardziej naturalne [...] te słówka im wchodzi do głowy wtedy [...] Młodzież częściej słucha angielskich piosenek niż niemieckich, a ja uczę akurat tego języka i tego. No to angielskie są dla nich łatwiejsze. Dlaczego? No bo na co dzień stykają z tą muzyką, słuchając jej w domu, na dyskotecę i tak dalej [Anita, 35, L].

W opiniach wielu nauczycieli walory muzyki popularnej czynią ją użyteczną w procesie dydaktycznym. Potencjał edukacyjny muzyki młodzieżowej (popularnej) jest ogromny i – jak podkreśliła jedna z respondentek – nie do końca wykorzystywany. Może ona ilustrować pewne zjawiska kulturowe, literackie, dawać szerszy ich obraz, angażując inne zmysły, a także wspomagać naukę języka obcego.

Konkluzja

Niniejsza publikacja zawiera zaledwie mały wycinek zgromadzonych w badaniach danych, niemniej jednak nawet te kilka przykładowych wypowiedzi

nauczycieli pozwala wysnuć pewne wnioski, świadczące o istotnej obecności muzyki popularnej w różnych kontekstach praktyki edukacyjnej.

Generalnie, nauczyciele doceniają walory edukacyjne muzyki młodzieżowej, dostarczając przy tym wielu przykładów, gdzie i jak tego typu twórczość można wykorzystać w procesie kształcenia. Wyraźnie podkreślają oni walory rozwojowe, poznawcze i ekspresyjne muzyki popularnej. Wiele wypowiedzi respondentów odnosi się do wartości wychowawczych (patriotycznych, estetycznych, kreowania postaw etyczno-moralnych) oraz czysto dydaktycznych, wzbogacających warsztat metodyczny nauczycieli, szczególnie w ramach takich przedmiotów, jak: język polski, wiedza o kulturze, historia czy język angielski.

Powyższe rozważania można podsumować, przywołując fragment wypowiedzi jednego z nauczycieli:

Muzyka pop wcale nie musi być kiepska [...] To jest tak naprawdę problem umiejętności wyłapania rzeczy wartościowych, czyli tego przekazu, który jest wartościowy [...] I to nie jest istotne tak naprawdę, jaka forma muzyczna w tym przypadku będzie służyła za podstawę przekazu. To nie jest ważne. Może to być pop, może to być i disco polo [...] Kwestia tego, kto tworzy, jak tworzy i umiejętności wyszukiwania [Marcin, 44, L].

Bibliografia

- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa 1997.
- Christenson P.G., Roberts D.F., *It's Not Only Rock & Roll. Popular Music in the Lives of Adolescents*, New Jersey 2004.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, przeł. A. Dziuban, Warszawa 2010.
- Michalak M., *Muzyka popularna i jej wartości w opiniach młodzieży ponadgimnazjalnej*, „Studia Muzyczno-Edukacyjne” 2013, 1(1).
- Michalak M., *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*, Toruń 2011.
- Rentfrow P.J., *The Role of Music in Everyday Life: Current Directions in the Social Psychology of Music*, „Social and Personality Psychology Compass” 2012, 6(5).
- Sławecki B., *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe*, t. 1, *Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Warszawa 2012.

Walory edukacyjne muzyki młodzieżowej w wypowiedziach nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych

Streszczenie: Celem publikacji jest wyodrębnienie/określenie walorów edukacyjnych muzyki młodzieżowej na podstawie wywiadów przeprowadzonych z 42 nauczycielami szkół ponadgimnazjalnych. Wstępna analiza danych pokazała, że respondenci doceniają preferowane przez współczesną młodzież gatunki muzyki popularnej. Twierdzą oni, że twórczość tego typu posiada wiele walorów edukacyjnych (rozwojowych, poznawczych, ekspresyjnych). Jako nośnik wartości moralnych/etycznych, patriotycznych, estetycznych, społecznych czy ekonomicznych może ona także wspomagać proces wychowania i kształcenia młodych ludzi.

Słowa kluczowe: muzyka popularna, edukacja, młodzież, nauczyciele

Educational Values of Youth Music in the Statements Expressed by Upper-Secondary School Teachers

Summary: The aim of the publication is to specify/determine the educational values of youth music on the basis of interviews conducted with 42 teachers of upper-secondary schools. The initial data analysis showed that respondents appreciate genres of popular music preferred by contemporary youth. They claim that creativity of this type of music possesses a great deal of educational values (developmental, cognitive, expressive). As a medium of moral/ethical, patriotic, aesthetic, social or economic values, it can also assist the process of upbringing and educating young people.

Keywords: popular music, education, youth, teachers

Damian Labiak

Edukacja muzyczna a zainteresowania muzyczne młodzieży (w opiniach gimnazjalistów)

Wprowadzenie

„Interesuję się muzyką” – taką odpowiedź można usłyszeć prawie zawsze, pytając młodzież o jej zainteresowania. Allan Bloom w swojej pracy pt. *Umysł zamknięty* stwierdził, że „nic bardziej nie wyróżnia tego pokolenia aniżeli nałóg słuchania muzyki”¹. I choć ta, może nieco prowokująca konstatacja, dotyczyła w głównej mierze studentów amerykańskich w latach 80., to wydaje się, że można ją z powodzeniem odnieść do polskiej młodzieży dzisiaj. Realizowanie przez młodych ludzi ich muzycznych fascynacji może oczywiście odbywać się w przeróżny sposób. Słuchanie, śpiewanie, granie na instrumentach to potencjalnie kluczowe obszary, w których owe fascynacje znajdują swoje urzeczywistnienie – potencjalnie, bo skądinąd wiadomo, że większość aktywności muzycznej młodych ludzi lokuje się przede wszystkim w obszarze percepcji ulubionych utworów i wykonawców. To, czego słuchają młodzi ludzie, to w głównej mierze świat muzyki rozrywkowej, natomiast uświęcone wielowiekową tradycją dzieła dawnych mistrzów, czy też współczesne propozycje kompozytorów z kręgu muzyki klasycznej, wydają się być zupełnie poza kręgiem ich zainteresowań. Dlaczego tak się dzieje? Jakie są przyczyny takiego stanu rzeczy i jakie mogą być jego konsekwencje? Odpowiedzi może być oczywiście wiele i mogą one dotyczyć zarówno kondycji kulturalnej dzisiejszego społeczeństwa (właściwiej jej braku) oraz stechniczowanego, konsumpcyjnego oblicza współczesnej cywilizacji, jak i utylitarne modelu kształcenia, który na pierwszym miejscu stawia „przydatne” w życiu codziennym kompetencje, niemające ze świadomym, aktywnym uczestnictwem w życiu kulturalnym wiele wspólnego – zgodnie z „obowiązującą”, narzucaną przez *mass media* komercyjną narracją. W tym

71

¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997, s. 78.

kontekście warto zadać sobie również pytanie o rolę szkoły w kształtowaniu muzycznych zainteresowań młodych ludzi.

Niniejszy artykuł podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie dotyczące muzycznej edukacji w szkołach gimnazjalnych, jej zasadności, efektywności, atrakcyjności z perspektywy tych, których bezpośrednio ona dotyczy – gimnazjalistów. Ich opinie nie muszą być wiążące, wydaje się jednak, że poznanie ich może przyczynić się do optymalizacji działań podejmowanych w obszarze muzycznej edukacji.

Muzyka, młodzież i edukacja

To, że zdecydowana większość młodych ludzi interesuje się muzyką, szczególnie rozrywkową, rockową lub o rockowej proveniencji, zdaje się być faktem powszechnym i niezaprzeczalnym. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest niewątpliwie wiele. Z jednej strony, związane są one z charakterystycznymi dla okresu adolescencji cechami osobowościowymi młodych ludzi, z drugiej zaś – tkwią w samej muzyce, której słuchają i która jak się wydaje, przynosi odpowiedzi na nurtujące ich pytania, a także zaspokaja szereg ich różnorodnych potrzeb, spełniając – jak pisał Jerzy Wertenstein-Żuławski – zarówno funkcje socjalizujące, psychoterapeutyczne, kataraktyczne, jak i edukacyjne². Można powiedzieć nawet, że to szczególne zainteresowanie muzyką jest niejako cechą charakterystyczną wieku młodzieńczego i tym, co wyróżnia młodzież spośród innych grup wiekowych³.

Fakt, że muzyka staje się istotnym elementem zainteresowań młodych ludzi, wynikać może także z typowej dla okresu dorastania ich wzmożonej emocjonalności. Odwołujące się w dużej mierze do emocji utwory muzyczne trafiają na bardzo podatny grunt w osobie młodego odbiorcy, który odznacza się swoistą supremacją sfery uczuciowej nad innymi dziedzinami życia psychicznego. Co więcej, nie chodzi w tym przypadku tylko o wspomnianą już supremację, ale także o niezwykłą intensywność, żywość oraz chwiejność różnorodnych przeżyć uczuciowych⁴. Te cechy osobowości sprawiają, że – zgodnie z tym, co pisał Stefan Szuman – młodzi w słuchaniu muzyki mogą znajdować impulsywnie i często naiwnie, a nawet nieświadomie określoną przyjemność⁵.

² Za: W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001, s. 45.

³ A. Karmelita-Będkowska, *Zainteresowanie młodzieży muzyką*, „Wychowanie na co Dzień” 1998, 7(8), s. 22–26.

⁴ *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, t. 3, red. M. Żebrowska, Warszawa 1986, s. 713–714.

⁵ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969, s. 135.

Kolejnym aspektem, który sprawia, że zainteresowania muzyczne są niejako charakterystyczne dla dorastającej młodzieży, jest typowa dla tego okresu rozwojowego postawa buntu – zjawiska rozumianego zarówno na płaszczyźnie zewnętrznej – jako kontestacja otaczającej rzeczywistości, jak i wewnętrznej – jako proces uwikłany w mechanizm formowania się tożsamości jednostki⁶. Zainteresowanie muzyką, często nieakceptowaną przez dorosłych i przez instytucje powszechnej edukacji, może być postrzegane jako swoisty wyraz buntu, chęć ucieczki od rzeczywistości i własnych problemów, bądź podkreślenie odrębności i przynależności do swojej grupy wiekowej⁷. Muzyka ta jak gdyby oddziela następujące po sobie generacje i jak pisał Witold Jakubowski – „To tu widać, jak szybko dorastają i „starzeją” się pokolenia”⁸.

Zarysowany powyżej obraz muzycznych zainteresowań implikuje pytania dotyczące roli szkoły i prowadzonej w niej edukacji muzycznej. Odbyna się ona oczywiście w oparciu o zawarte w podstawie programowej⁹ zapisy. Odnoszą się one do rozwijania kompetencji uczniów zarówno w zakresie świadomego odbioru utworów muzycznych, ich analizy, jak i tworzenia muzycznych wypowiedzi. Wszystko to na bazie muzycznej wiedzy i technicznych umiejętności. Zajęcia te powinny być realizowane w klasach odpowiednio wyposażonych w instrumenty i inny niezbędny sprzęt, a co najważniejsze: powinny rozbudzać i rozwijać muzyczne zainteresowania młodych ludzi. Czy tak jest rzeczywiście? Czy słuszne w swoim założeniu postulaty są realizowane i czy w ogóle można je zrealizować w realiach dzisiejszego polskiego gimnazjum?

Metodologiczne założenia badań własnych

Podjęte w prezentowanych badaniach poszukiwania koncentrowały się przede wszystkim na zainteresowaniach muzycznych młodzieży i roli szkoły w procesie inspirowania i rozwijania tychże zainteresowań. W tym kontekście interesujące wydają się również opinie gimnazjalistów na temat prowadzonej w szkołach edukacji muzycznej, jej zasadności, efektywności i atrakcyjności. Problematyka badawcza odnosi się także do kwestii związanych z oczekiwaniami, jakie mają młodzi ludzie zarówno wobec treści programowych, sposobu ich realizacji, jak i nauczycieli przedmiotu „muzyka”. Szczególnie interesujące

⁶ E. Czerka, *Specyfika buntu w okresie dorastania*, „Edukacja i Dialog” 2001, 1.

⁷ J. Jemielnik, *Muzyka pop w edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2001, 1.

⁸ W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006, s. 213.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012, poz. 97, zał. nr 4.

w tym względzie wydają się również propozycje, jakie miała badana młodzież w szeroko rozumianym obszarze edukacji artystycznej.

Prezentowane w niniejszym artykule badania zostały przeprowadzone w listopadzie 2014 roku wśród uczniów toruńskich gimnazjów. Materiał empiryczny zgromadzono, wykorzystując technikę częściowo ustrukturyzowanego, zogniskowanego wywiadu grupowego¹⁰. W badaniach wzięło udział siedmioro osób w wieku 15–16 lat (cztery dziewczęta i trzech chłopców).

Badania lokują się w paradygmacie interpretatywnym, chodziło bowiem o poznanie subiektywnych opinii i znaczeń przypisywanych przez poszczególne badane osoby określonym elementom i wydarzeniom eksplorowanej rzeczywistości. Argumentem przemawiającym za takim podejściem metodologicznym było przekonanie, że to właśnie strategie jakościowe, „[...] kładąc nacisk na «przeżyte doświadczenie», są istotnie dobrze dostosowane do rozpoznawania *znaczeń*, które ludzie przypisują zdarzeniom, procesom i strukturom swego życia [...]”¹¹.

Zebrany materiał empiryczny okazał się stosunkowo obszerny, toteż z uwagi na ograniczoną objętość prezentowanego artykułu przybliżone zostaną poniżej tylko najważniejsze fragmenty wypowiedzi i kluczowe – z punktu widzenia problematyki badawczej – wnioski.

Wyniki badań własnych

Z wypowiedzi badanych gimnazjalistów wynika jednoznacznie, że wszyscy oni interesują się muzyką. Oczywiście, zainteresowanie to przejawia się u różnych osób w nieco odmienny sposób i ma zróżnicowaną intensywność, jednakże faktem jest, że muzyka odgrywa w ich codziennym życiu istotną rolę: „Nie wyobrażam sobie życia bez muzyki... Przy niej uczę się odpoczywam, jem, sprzątam, a nawet śpię...”. Inna osoba wskazuje na to, że muzyka jest w jej życiu, odkąd właściwie pamięta: „Myślę, że chyba od zawsze słuchałam muzyki, zaraziła mnie tym moja siostra, ona już teraz nie ma na to czasu, bo zaczęła pracę, ale jak była młodsza, to w naszym pokoju zawsze coś grało... bez przerwy”.

Gimnazjaliści pytani o to, czy znają osoby, które nie interesują się muzyką, odpowiadali w większości, że takie osoby zdarzają się, owszem, w ich środowisku, ale są to raczej odosobnione przypadki:

¹⁰ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, przeł. W. Betkiewicz i in., Warszawa 2008, s. 345.

¹¹ M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Białystok 2000, s. 10.

Znam tylko jednego takiego chłopaka, a znam mnóstwo ludzi, on jest w ogóle jakiś dziwny, ma tam swoje inne hobby, całe dni przesiaduje w garażu i dłubie coś przy swoim rowerze, składa, rozkłada, naprawia... ale nigdy nie słucha przy tym niczego, może go to rozprasza...

Generalnie, można odnieść wrażenie, że wszyscy czegoś ciągle słuchają...

Słucham bez przerwy, głównie w telefonie – w drodze do szkoły i z powrotem, często na przerwach, na rowerze, w autobusie... Najbardziej jednak lubię słuchać muzyki, gdy zasypiam, to dla mnie jest taki odlot w krainę marzeń – rewelacja!

Większość z rozmówców przyznała również, że muzyki słucha także w czasie odrabiania lekcji:

Moja mama mówi mi ciągle, że na pewno mnie to rozprasza, że nie mogę się skupić i że taka nauka, to żadna nauka. Dla mnie to jednak żaden problem, po prostu się wyłączę i chyba całkiem skutecznie to robię, bo mam całkiem niezłe stopnie... Właściwie przyzwyczaiłam się już do tego, że coś w uszach ciągle gra. Kompletne cisza jest dla mnie nie do wytrzymania.

Oczywiście, nie jest żadną niespodzianką fakt, że młodzi ludzie słuchają właściwie tylko szeroko rozumianej muzyki rozrywkowej. Króluje tu rock w jego przeróżnych odmianach (głównie „metal”) i pop. W zainteresowaniu tym ostatnim celują przede wszystkim dziewczęta. Zapytani o inne gatunki muzyczne młodzi uśmiechają się ironicznie lub są zakłopotani. Dla nich muzyką jest tylko to, co znają i kochają: „Inna muza mnie zupełnie nie kręci, nie słucham tego, bo wydaje mi się to jakieś takie martwe... Nie ma w tym życia, energii”. Kolejna osoba zdaje się potwierdzać to, na co wskazują pozostali: „To nasza muzyka, czujemy, że nas rusza, jest nam potrzebna, bo mówi o nas i o naszych sprawach...”

Z wypowiedzi badanych osób wynika również, że ich zainteresowania muzyczne ograniczają się w zdecydowanej większości do słuchania. Dwie z badanych osób próbowały kiedyś swoich sił w grze na instrumencie, ale okazało się, że nic z tego nie wyszło:

Dwa lata temu uprosiłam rodziców, żeby mi kupili gitarę. Bardzo chciałam grać, zapisałam się nawet do domu kultury na lekcje, na kilku nawet byłam, ale okazało się, że to dla mnie zbyt trudne i czasochłonne, myślałam, że to jest łatwiejsze...

Druga osoba przyznała z kolei, że rodzice nie byli zachwyceni podjętymi próbami gry na instrumencie:

Tata mówił mi, żebym zajął się raczej czymś pożytecznym, bo z tego grania to i tak nie będzie żadnego pożytku i że tylko tracę czas na to brzdąkanie... Byłem

zacięty i czegoś się nauczyłem, ale nie starczyło mi determinacji – w końcu sobie odpuściłem...

Nieco inaczej niż z grą na instrumentach wygląda „sprawa ze śpiewaniem”. Pytane osoby uwielbiają wręcz oglądać programy typu „Idol” czy „Voice of Poland”. Do tego, że lubią śpiewać, przyznają się jednak tylko dziewczęta:

Czasami śpiewam sobie ulubione kawałki. Znam teksty na pamięć, choreografię, świetnie się przy tym bawię, no i wyobrażam sobie, że jestem na scenie... To musi być fantastyczne uczucie...

Co do chłopców natomiast to wszyscy jednogłośnie orzekli, że śpiewać nie potrafią i nie umieją i... właściwie nie jest to dla nich żaden problem.

Przedstawione powyżej fragmenty wypowiedzi zdają się potwierdzać panujące powszechnie przekonanie, że młodzi ludzie interesują się muzyką – przede wszystkim rozrywkową, a zainteresowania te przejawiają się głównie w słuchaniu ulubionych utworów. Osoby, które podejmują próby związane z grą na instrumentach lub śpiewem, stanowią zdecydowaną mniejszość.

Edukacja muzyczna w szkole

Doświadczenia młodych ludzi związane z realizowanym w szkole przedmiotem „muzyka” są oczywiście różnorodne i zależą w głównej mierze od nauczyciela prowadzącego te zajęcia. W większości przypadków oceny badanych gimnazjalistów są raczej negatywne i wskazują na to, jak dalece ich spotkanie ze światem muzyki w trakcie szkolnej edukacji mija się z ich oczekiwaniami i wyobrażeniami. Zaczniemy najpierw od treści programowych. Jak wskazywali młodzi respondenci, proponowane przez nauczycieli utwory do słuchania kompletnie nie odpowiadały ani ich gustom, ani wrażliwości:

Nie dało się tego słuchać. Najpierw pan próbował nam puszczać jakąś klasykę, symfonie czy coś takiego, ale my kompletnie nic z tego nie rozumieliśmy... Mówił, że ma taki program i koniec. Dogadaliśmy się, że on będzie nam to puszczał, a my w tym czasie będziemy siedzieli cicho i nie będziemy gadali. Był wtedy zadowolony... i my też.

Inna osoba relacjonuje:

Na lekcjach muzyki było fajnie, co prawda musieliśmy słuchać tych smutnych kawałków, ale w tym czasie mogliśmy odrobić inne lekcje... Jak zwykle coś sobie rysowałam... Dało się przeżyć, taka luźna lekcja, lepsza niż wychowawcza, bo nie trzeba się było odzywać...

Inny chłopiec opowiadał z kolei, że lekcje muzyki były dla niego prawdziwą traumą:

Żeby zdać, musiałem nauczyć się kilku, według pani, prostych utworów na cymbałkach. To był dla mnie horror... w życiu nie uczyłem się tyle do żadnych lekcji, ile do muzyki. Ale wiem, że nie tylko ja, bo rodzice nawet interweniowali na wywiadówkach... pani była nie do ruszenia: „Skoro uczą się matematyki, muszą się uczyć także grać... jedno i drugie jest w programie”. W końcu się nauczyłem, ale już nic z tego nie pamiętam, za to pani obrzydziła mi muzykę na całe życie.

Jedna z badanych dziewcząt (absolwentka podstawowej szkoły muzycznej w klasie perkusji) opowiadała natomiast, jak to pan na lekcji muzyki próbował nauczyć ich grać na dzwonkach, popełniając przy tym elementarne błędy dotyczące techniki gry: trzymania pałeczek, artykulacji: „To była żenada, a ja nawet nie mogłam się odezwać, że potrafię i wiem dużo na ten temat, bo bałam się, że podpadnę... Katastrofa!”

Oczekiwania wobec edukacji muzycznej

Badani młodzi ludzie – mimo że dosyć krytycznie wypowiadali się na temat lekcji muzyki – podkreślali, iż nie chcieliby, aby przedmiot ten usunięto z planu zajęć. Postulowali jednakże daleko idące zmiany dotyczące zarówno treści programowych, jak i samego przebiegu lekcji:

Byłoby dużo lepiej, gdybyśmy na przykład więcej czasu zajmowali się muzyką rozrywkową, muzyką, której słuchamy i którą kochamy. To też przecież jest muzyka i nie rozumiem, dlaczego tak mało poświęca się jej czasu na lekcjach. Owszem słuchamy muzyki, która rzekomo jest rozrywką, ale według mnie to ta muzyka była rozrywką 50 lat temu. Co z tego, że pani puszcza nam jakieś jazzowe utwory... Może to i ciekawe, ale nie wytłumaczyła nam, o co w tej muzyce chodzi... Dla mnie to zwykły chaos i hałas... Zresztą o innej muzyce też za wiele nie wiem... uczyliśmy się życiorysów kompozytorów, podpisywania nut, wartości rytmicznych, ale nie za bardzo wiem, do czego może mi się to przydać... I tak już nic z tego nie pamiętam.

Inna osoba z kolei powiedziała:

Znam co prawda Bacha i Mozarta, ale tylko z nazwiska... nie wiem, co napisali i dlaczego tak bardzo inni ich doceniają... W podstawówce coś tam jeszcze śpiewaliśmy, a w gimnazjum, to zupełnie strata czasu. Właściwie nic nie wiem o muzyce, a przecież lekcje można by poprowadzić całkiem inaczej...

Na pytanie: „Inaczej, czyli jak?”, odpowiadali:

Chcielibyśmy na tych lekcjach posłuchać dobrej muzyki, porozmawiać o niej, o tym, dlaczego dla nas jest dobra i co to znaczy... Może trzeba by podzielić klasy na grupy, jak na informatyce, żebyśmy mogli trochę nauczyć się grać, choćby jakieś proste rzeczy, wiadomo, że w dużej grupie nie da się tego zrobić... W klasie od muzyki nie ma ani porządnego sprzętu do słuchania, ani porządných nagrań, nie mówiąc już o instrumentach, a pianino jest zamknięte na kłódkę. Może pani zamknęła specjalnie, żebyśmy jej nie poprosili, żeby nam coś zagrała, bo chodzą słuchy, że nie potrafi...

Inna z badanych osób powiedziała:

W podstawówce na dzwoneczkach, w gimnazjum na dzwoneczkach, w podstawówce podpisywaliśmy nutki, w gimnazjum podpisywaliśmy nutki, wtedy nie wiedzieliśmy, do czego to jest potrzebne i teraz nie wiemy. Wtedy jednak o to nie pytaliśmy, a dzisiaj się nad tym zastanawiamy. Wiadomo, że mamy sporo nauki i myślę, że jak już jest ten przedmiot, to trzeba go porządnie prowadzić, inaczej to będzie kompletnie bez sensu... Kocham muzykę, nie wyobrażam sobie życia bez niej, ale nie taką muzykę... Ta której słucham i ta, której się muszę uczyć, to dwa światy. To jakaś paranoja... To trochę tak, jak na polskim – lektury, które każą nam czytać, to zupełnie inne książki niż te, które lubimy czytać...

Wśród opinii w trakcie rozmowy pojawiały się również takie postulaty, aby przedmiot „muzyka” nie był obowiązkowy i aby nie stawiano z niego ocen.

Konkluzja

Przedstawione powyżej wypowiedzi są oczywiście tylko fragmentaryczne, natomiast analiza całości zebranego materiału empirycznego stała się podstawą do wyciągnięcia kilku istotnych z punktu widzenia przeprowadzonych poszukiwań badawczych wniosków. Opinie młodych ludzi na temat roli szkoły w rozbudzaniu i rozwijaniu ich muzycznych zainteresowań wskazują na szereg bardzo istotnych wątków.

Analizując zainteresowania muzyczne w kategorii przyjętych przez Jadwigę Uchylę-Zroski zachowań promuzycznych, obejmujących działalność skupioną na sztuce muzycznej, partycypowanie w jej różnych rodzajach poparte chęcią zdobywania pewnych wiadomości, umiejętności, sprawności¹², trudno oprzeć się wrażeniu, że muzyczne zainteresowania młodzieży mają w głównej mierze

¹² J. Uchylę-Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999, s. 14.

bardzo jednostronny i bierny charakter. Muzyka dla młodych ludzi jest bardzo ważna, ale nie chodzi tu bynajmniej o przedmiot o tej nazwie. Zdaniem badanych gimnazjalistów, zakres tematyczny realizowanych zajęć zdaje się zupełnie różnić z ich oczekiwaniami. Muzyka, która „znajduje się w programie”, jest im zupełnie obca, nie rozumieją jej i co więcej, nie zawsze chcą ją rozumieć. Po drugie, w wypowiedziach badanych uczniów pojawia się przekonanie, że ich muzyczne zainteresowania tak naprawdę nie są istotne z punktu widzenia wymagań szkolnych. Młodzi czują się niejako wyalienowani, pozostawieni sami sobie ze „swoją” muzyką. Nauczyciele nie rozmawiają z nimi na te tematy, a jeśli tak, to rzadko i bez zaangażowania. Co do nauczycieli to młodzi ludzie nie wierzą w ich muzyczne kompetencje: zarówno wiedzę, jak i umiejętności. Młodzież mówiła również bez przekonania o przebiegu lekcji, wskazując, że jest on zdominowany przez wątki teoretyczne. Wiele do życzenia pozostawiają także kwestie związane z wyposażeniem klas – głównie instrumentarium i sprzętem do odtwarzania muzyki.

Oczywiście, nie można poprzestać wyłącznie na krytycznej diagnozie edukacji muzycznej w szkołach. Trudno, rzecz jasna, znaleźć panaceum na wszystkie bóle związane z jakością kształcenia na lekcjach muzyki, na sukces składa się bowiem szereg różnorodnych działań: legislacyjnych, finansowych, organizacyjnych i tych związanych z odpowiednim przygotowaniem nauczycieli muzyki¹³. Wydaje się jednak, że warto podjąć trud dotarcia do młodych ludzi: z muzyką i przez muzykę, która stanowić może obszar swobodnego spotkania i twórczego dialogu między nauczycielami a uczniami, rodzicami a dziećmi. W czasach, gdy o ten dialog szczególnie trudno – wydaje się to być rzeczą nie do przecenienia.

Bibliografia

- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, przeł. W. Betkiewicz i in., Warszawa 2008.
 Bloom A., *Umysł zamknięty*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997.
 Czerka E., *Specyfika buntu w okresie dorastania*, „Edukacja i Dialog” 2001, 1.
 Jakubowski W., *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001.
 Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.
 Jemielnik J., *Muzyka pop w edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2001, 1.
 Karmelita-Będkowska A., *Zainteresowanie młodzieży muzyką*, „Wychowanie na co Dzień” 1998, 7(8).
 Konaszkiewicz Z., *Wiadomości, wiedza, mądrość w kształceniu i pracy nauczycieli muzyki*, [w:] *Zadania edukacji artystycznej w XXI w.*, red. Z. Rondańska, Olsztyn 2012.

¹³ Zob. Z. Konaszkiewicz, *Wiadomości, wiedza, mądrość w kształceniu i pracy nauczycieli muzyki*, [w:] *Zadania edukacji artystycznej w XXI w.*, red. Z. Rondańska, Olsztyn 2012.

- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Białystok 2000.
- Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, t. 3, red. M. Żebrowska, Warszawa 1986.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012, poz. 97, zał. nr 4.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
- Uchyła-Zroski J., *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999.

Edukacja muzyczna a zainteresowania muzyczne młodzieży (w opiniach gimnazjalistów)

Streszczenie: Artykuł podejmuje problematykę związaną z edukacją muzyczną młodzieży. Celem prowadzonych badań jakościowych była próba znalezienia odpowiedzi na pytania dotyczące tego, na ile edukacja muzyczna realizowana w gimnazjum rozwija muzyczne zainteresowania młodych ludzi, czy uwzględnia ich muzyczne preferencje, kształtuje ich wrażliwość, uczy właściwych postaw wobec muzyki i całej muzycznej kultury. Analiza zebranego materiału empirycznego wskazuje na to, iż proponowane w szkole zajęcia muzyczne w dużej mierze różnią się z oczekiwaniami młodych ludzi – zarówno pod względem realizowanych treści, formy, jak i kompetencji nauczycieli. Gimnazjaliści oczekują przede wszystkim tego, aby lekcje muzyki miały zdecydowanie bardziej praktyczny charakter i aby w większym stopniu uwzględniane były treści dotyczące szeroko rozumianej muzycznej popkultury.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, zainteresowania muzyczne, młodzież, popkultura, szkoła

Music Education and Musical Interests of Youth (in the Opinions of Secondary School Students)

Summary: The article focuses on the issue related to the musical education of young people. The purpose of the qualitative research was an attempt to answer questions about how music education implemented in secondary school develops young people's interest in music, or whether it takes into account their musical preferences, or whether it shapes their sensitivity, teaches appropriate attitudes towards music and music culture. Analysis of the empirical material collected for the research purposes seems to indicate that there is a significant gap between the proposed in-school music classes and expectation of young people concerning music education both, in terms of the realized content and form as well as competences of teachers. Students expect music classes to be much more practical in nature and to take into account to a greater extent the content on the popular music.

Keywords: music education, music interests, youth, pop culture, school

Jak związać zerwaną nitkę? O edukacji artystycznej dzieci

Wprowadzenie

Człowiek jest istotą kulturową; tworzy kulturę, ona zaś tworzy i definiuje jego, tak że niepodobna być człowiekiem poza kulturą, a jej dzieła towarzyszą nam w każdej okoliczności życia. Tak więc zasadne jest pytanie nie o to, czy człowiekowi potrzebna jest kultura, lecz o to, jaka powinna być? Przed szkołą wspólnie nadal stoją w zakresie wychowania estetycznego dwa wielkie, a niezrealizowane zadania, które w istocie sprowadzają się do związania zerwanej jakiejś czas temu „nitki” porozumienia między twórcami i odbiorcami sztuki:

1. Przerzucenie pomostu między artystami i masowym odbiorcą. Upowszechnienie kultury wysokiej, którą współcześnie wypiera coraz skuteczniej, zgodnie z prawem Kopernika-Greshama, prymitywizująca się kultura masowa. Dzieje się tak mimo wielopokoleniowej już, obowiązkowej, coraz dłuższej i ponoć coraz lepszej, edukacji obejmującej także wychowanie estetyczne.
2. Przerzucenie pomostu między przeszłością, w której, w sensie artystycznym, tkwi szeroka publiczność, a współczesnością artystów i ich sztuki. Wprowadzenie społeczeństwa w kulturowy wiek XXI lub choćby XX, gdy tkwimy estetycznie w stuleciach poprzednich. Okazuje się, że nawet tym, którzy chodzą do galerii, muzeów, filharmonii i teatrów więcej do powiedzenia mają Rafael, Szekspir i Mozart niż współcześni. Wystarczy przejrzeć repertuar oper, teatrów i filharmonii. Zobaczyć, do jakich muzeów i galerii ustawiają się kolejki. Żyjemy bowiem, jak się zdaje, w epoce pełnej paradoksów, która fascynując się nowoczesnością i postępem, biega za nowinkami high-tech'u, kolejnymi modelami telefonów, telewizorów i samochodów. Jeżeli jednak szuka głębi doznań estetycznych, to odnajduje je w coraz bardziej oddalającej się przeszłości. Jest to zjawisko zaskakujące i nowe, bo przez stulecia ówczesną współczesność najlepiej dla współczesnych wyrażali współcześni artyści i ich dzieła, do

tego stopnia, że dzieła minionych epok były przerabiane, zapominane, a często nawet bezceremonialnie niszczone jako nieodpowiadające nowej estetyce. Obecnie patyna wieków jest tym, co często stanowi o autonomicznej wartości dzieła, niezależnie nawet od jego artystycznych walorów.

Diagnoza

Powody tej ambarasującej w ogóle, a oświatę w szczególności, sytuacji są zapewne liczne i złożone, recepty zaś – nieoczywiste, skoro sytuacja trwa już od dziesięcioleci i eskaluje mimo wysiłków teoretyków i praktyków. Poniżej postaram się przedstawić moją diagnozę i sugestie dotyczące tego, co można, moim zdaniem, zrobić, by sytuację poprawić.

Pustka ideowa

Zasadniczym powodem niewydolności wychowania estetycznego wydaje się być pustka ideowa współczesnej Europy i tym samym pustka ideowa, w jakiej działa współczesna oświata. Zapewne po wiekach wojen religijnych, narodowych i ideologicznych można zrozumieć niechęć współczesności do wszelkich rozpalających masy idei, ale to, co może jest dobre dla spokoju i komfortu życia, wydaje się być zabójcze dla szerszego odbioru wysokiej sztuki.

Sztuka służyła zawsze jakimś ideom, które propagowała, ale które w relacji zwrotnej dawały jej uznanie i rozumienie odbiorców. Przez tysiąclecia taką ideą był kult religijny, którego losów nie podobna oddzielić od losów sztuki. Była to idea na tyle powszechna, że stanowiła pewną płaszczyznę porozumienia twórców i odbiorców, którzy afirmowali nie tylko jej treść, ale zwykle podziwiali też formę.

Powszechna szkoła, kiedy powstała jako instytucja państwowa, miała masowo, pod sankcją wprowadzonego obowiązku szkolnego, indoktrynować społeczeństwa w duchu nacjonalizmu¹ i etatyzmu, co notabene działało się w sojuszu „tronu i ołtarza”, jako że patriotyzm i kult państwa stały się także obowiązkiem religijnym. Tym ideom zostało w oświacie podporządkowane praktycznie wszystko, od paramilitarnego sposobu organizacji życia szkoły,

¹ Świadomie posługuję się pojęciem nacjonalizmu, ale w jego pierwotnym, opisowym znaczeniu, a nie patriotyzmu, który ma jednoznacznie pozytywne emocjonalne zabarwienie, ponieważ piszę o zjawisku co najmniej paneuropejskim, a jak sarkastycznie stwierdzają N. Postman i Ch. Weingartner: „Powszechnie się zakłada, że członkowie innych plemion stali się ofiarami indoktrynacji, która ominęła nasze plemię”; cyt. za: R. Meigham, *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993, s. 356.

aż po szczegółowe cele i treści edukacji. Taką narodowo- i państwowotwórczą funkcję wyznaczono w edukacji szkolnej także sztuce, której treścią miały być odkryta właśnie i odpowiednio przetworzona twórczość ludowa (*Folkskunde*) oraz powołana do życia sztuka narodowa, mająca z tegoż folkloru czerpać inspirację. Jak twierdzono, to lud bowiem w swojej kulturze przechował świadectwa dawnej plemiennej przeszłości i chwały, a w kulturze narodowej najbardziej miały się rzekomo wyrażać: duch i wielkość narodów. We wszystkich większych miastach, a zwłaszcza w stolicach, zaczęły wyrastać, zaskakująco podobne, monumentalne gmachy narodowych galerii, muzeów, teatrów, oper i filharmonii, które stanowić miały godną oprawę dla narodowej sztuki.

Pojawiła się instytucja narodowego twórcy, wieszczka, która ofiarowała artystom schlebiające ich próżności poczucie sprawowania „rządu dusz”, popularność, państwowe zaszczyty² i co nie mniej ważne – subwencje. Najbardziej jednak przyciągała perspektywa tego, że tworząc „w duchu narodowym”, można się było stać jednym z autorów kanonu szkolnego, czytany, oglądany i słuchany. Omawianym i czczonym, co dawało artyście poczucie horacjańskiej nieśmiertelności („Exegi monumentum...”). Twórcy, którzy nie chcieli poddać się takiej wizji sztuki, skazywali się zwykle na marginalizację, finansową mizериę i miażdżący zarzut kosmopolityzmu (P.I. Czajkowski).

Rządy uzmysłowiły sobie, że dla potęgi państwa niemniej ważna niż tężyzna ramienia jest tężyzna ducha i spoistość narodu, a co za tym idzie, odlewanie konnych posągów bohaterów stało się równie istotne jak odlewanie armat, fundowanie muzeów jak stawianie cytadel, a układanie patriotycznych strof i pieśni jak pisanie proklamacji i kodeksów praw.

Ponieważ wbrew temu, co człowiek o sobie mniema jako o istocie racjonalnej (*Homo sapiens sapiens*), jest raczej istotą emocjonalną, każda socjotechnika, jeżeli chce być skuteczna, musi się odwoływać głównie do emocji, toteż sztuka narodowa tworzona była w „gorącości” uczuć i masowe emocje przede wszystkim miała wywoływać. Jak to zgrabnie wyraził Ludwig van Beethoven: „Muzyka powinna zapalać płomień w sercu mężczyzny i napełniać łzami oczy kobiet”³.

² Jak wiadomo, w wawelskiej katedrze pośród królów i wodzów spoczywają prochy A. Mickiewicza i J. Słowackiego, a przemawiając w czasie uroczystego pogrzebu tego drugiego, J. Piłsudski tak odniósł się do miejsca pochówku: „Bramy przepastne śmierci dla niektórych ludzi nie istnieją. [...] W imieniu Rządu Rzeczypospolitej polecam Panom odnieść trumnę Juliusza Słowackiego do krypty królewskiej, bo królom był równy”. J. Piłsudski, *Pisma zebrane*, red. K. Świtalski, Warszawa 1938, t. 9, s. 72.

³ *Leksykon złotych myśli*, wyboru dokonał K. Nowak, Warszawa 1998.

Wybitny austriacki etolog Konrad Lorenz zauważa słusznie: „Demagodzy wszystkich czasów zawsze byli świadomi tego, że człowiek najwierniej służy ideałom, które przyswoił sobie w młodości”⁴. Publiczną oświatę zorganizowano więc w taki sposób, aby tchnęła „ducha” narodowego i państwowego w przyszłych żołnierzy i ich matki. Bez złudzeń pisze o tym Stefan Wołoszyn:

[...] rządy różnych państw widziały własny interes w udostępnianiu elementarnej oświaty szerokim masom, ponieważ, pragnęły przez odpowiednio zorganizowaną i ideologicznie zaprogramowaną szkołę wpływać na ludność, kierować jej potrzebami i przekonaniem, tak aby wychowanie szkolne urabiało posłusznych, obowiązkowych i lojalnych obywateli [...]⁵.

Zasadniczym walorem sztuki stanowiącej treść edukacji szkolnej była więc jej słuszność ideowa oraz możliwość wywoływania masowych, patriotycznych wzruszeń, na ołtarzu których składano w ostateczności walory estetyczne. Zaangażowana sztuka czasu totalitaryzmów, gigantomania i monumentalizm, propagandowe filmy i pieśń masowa są tu zapewne najwybitniejszymi przykładami. W duchu idei narodowych odczytywano twórczość nawet najdawniejszych epok, przykładając anachronicznie do jej oceny miarę narodowej bądź ideologicznej słuszności.

Oczywiście, nie wszyscy twórcy mieścili się i chcieli mieścić w takim paradygmacie twórczości, tak że istniała obok sztuki narodowej także sztuka programowo odzęgająca się od jakiejkolwiek w istocie ideologii. Okazało się jednak, mimo upływu lat, że artystowskie podejście do sztuki, w duchu *l'art pour l'art* (1818), dalej jest czymś elitarnym, a od czasów Victora Cousin i Théophile'a Gautier, którzy wykreowali jej ideę, rozdział między twórcami takiej sztuki a odbiorcami jeszcze się pogłębił. Dzieła Pabla Picassa (*Panny z Awinionu*, 1907) czy Igora Strawińskiego (*Ognisty ptak*, 1910), rewolucyjne w czasach młodości naszych dziadów i pradziadów, mimo upływu stu lat, są dla szerokiej publiczności dalej symbolem niezrozumiałej i ignorującej powszechne gusta, zdegenerowanej sztuki nowoczesnej. Tego rodzaju sztuka nie jest nadal rozumiana i akceptowana, nie ewokuje emocji społecznych, a jeżeli już, to nie takie, o jakie twórcom zapewne chodziło. Ostatecznie więc, osładzając, jak się zdaje, „kwaśną cytrynę”, odwrócili się oni ze wzgardą od publiczności, a ta wykreowała własną kulturę zwaną, nie bez racji – masową, która oferuje jej rozrywkę i konieczne wzruszenia. Niestety, coraz tańsze.

⁴ K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, przeł. A.D. Tauszyńska, Warszawa 1986, s. 135.

⁵ S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 134.

Miraż „wychowalności”

Szukając pedagogicznych przyczyn dzisiejszego stanu załamania się wychowania estetycznego, warto wskazać na uparte trwanie szkoły w XVIII-wiecznym jeszcze przesądzie o pełnej „wychowalności” człowieka, ugruntowanym na empiryzmie⁶ Johna Locke’a i sensualizmie⁷ Étienne’a B. de Condillaca. Idea intelektu rozumianego jako słynna „czysta karta” zakładała, że każdego można nauczyć wszystkiego. Wystarczy więc odpowiednio tę kartę: poliniować, by na niej pisać w dowolnym języku, pokratkować, by stała się zeszytem do matematyki, lub umieścić na niej pięciolinię, a będzie partyturą. Oczywiście, na czystej można jeszcze rysować i malować. Nauczyciel znający opracowane przez Johanna F. Herbarta stopnie formalne może przy ich pomocy dowolnie kształtować kompetencje wychowanków w każdym wieku i w każdej dziedzinie.

Zdawało się przez dziesiątki lat, że umiarkowany sukces edukacji szkolnej jest stanem przejściowym, wynikającym z krótkiego czasu scholaryzacji, małej liczby szkół i nauczycieli, niedostatków wiedzy i praktyki, ale zasadniczo kierunek jest słuszny, a trudności przejściowe.

Oto jeszcze nigdy scholaryzacja nie była tak masowa jak współcześnie, nie trwała tak długo, jeszcze nigdy nie było tylu szkół, tak licznych rzesz tak doskonale (ponoć) wykształconych nauczycieli, świetnych teorii podręczników i środków. Jednocześnie chyba jeszcze nigdy oczekiwania społeczne tak bardzo nie rozmiękały się ze szkolną rzeczywistością.

Szczególnie naiwna okazała się wiara empirystów, a potem behaviorystów spod znaku Johna B. Watsona, że można nauczyć kogoś bycia odbiorcą, a nawet twórcą wysokiej sztuki⁸. Okazało się, iż człowiek jest jednak istotą bardziej skomplikowaną, i jak wykazały w szczególności dzieje rodziny Bachów⁹, po-

⁶ Empiryzm to: „Stanowisko lub kierunek przyznające doświadczeniu podstawową rolę w poznaniu”; A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2001, s. 227.

⁷ Sensualizm to: „[...] doktryna głosząca, że całe nasze poznanie pochodzi z wrażeń zmysłowych”; D. Julia, *Słownik filozofii*, przeł. K. Jarosz, Katowice 1992, s. 315.

⁸ Znamienna jest tu wypowiedź J.B. Watsona: „Dajcie mi tuzin zdrowych [...] niemowląt [...], a zapewniam was, że wezmę na chybił trafił jednego z nich i uczynię z niego dowolnego typu specjalistę, czy to będzie lekarz, sędzia, artysta, kupiec, a nawet żebrak, złodziej, bez względu na jego talenty, skłonności, zdolności, zadatki i rasę”; *idem, Behavioryzm*, przeł. E. Klimas-Kuchtowa, J. Siuta, Warszawa 1990, s. 120.

⁹ W ciągu 300 lat Bachowie obdarowali świat kilkuset muzykami, z których przynajmniej 80 wniosło istotny wkład w dzieje muzyki, tak że w pewnym okresie powiedzieć „Bach”, znaczyło powiedzieć „muzykant”. Por. P. Johnson, *Twórcy: od Chaucera i Dürera do Picassa i Dineya*, przeł. A. i J. Maziarscy, Warszawa 2008, s. 101, 102.

trzebny jest jeszcze talent lub choćby predyspozycje. I one jednak nie wystarczą, bo trzeba je odkryć, przyjąć jako dobro, a co najważniejsze, chcieć je rozwijać i zachwyć się pięknem.

W ostatnim czasie wiarę w mit wychowalności, którego realizacją jest szkoła ogólnokształcąca, potwierdzono, rezygnując w procesie rekrutacji na studia z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej ze sprawdzianów dotyczących predyspozycji muzycznych kandydatów.

Recepty

Zakorzenie w społecznie nośnej idei

Wydaje się, jakkolwiek by to na pierwszy rzut oka źle brzmiało, że jeżeli myślimy o upowszechnieniu sztuki wysokiej, o rzeczywistym zaangażowaniu i zainteresowaniu szerokiej publiczności, zwłaszcza sztuką naszych czasów, należy ją powiązać z jakąś ideą, na tyle powszechnie ważną i gorącą emocjonalnie, by mogła się stać wspólnotą treści i przeżyć dla twórców i odbiorców. Czy tą ideą może być ponownie religia, czy jakaś idea, której jeszcze nie znamy, przyszłość zapewne pokaże. W moim przekonaniu jest to jednak *conditio sine qua non*, nie tylko istnienia sztuki, ale i zdrowia życia społecznego. Jako chrześcijanin wierzę, że będzie to odrodzona wiara w Kościele, który ma obietnicę trwania „aż do skończenia świata” (Mt 28,19–20).

Wychowanie formacyjne

Edukacja artystyczna wymaga generalnej zmiany w podejściu do niej. Trzeba ją, moim zdaniem, uczynić bardziej wzorowaną na konfesyjnej nauce religii, a nie na jakimś szkolnym religioznawstwie. Sztukę, przy wszystkich różnicach, można traktować bowiem jako fenomen *quasi-religijny*. Obie, religia i sztuka, zdają się być bardziej sprawą emocji i wewnętrznego przeżycia niż wiedzy i intelektu. Zazwyczaj odnosi się to i do odbiorców, i do twórców.

Jak twierdził protestancki teolog Paul Tillich, na „żywą wiarę” składają się co najmniej dwa aspekty: nieuwarunkowany, nieokreślony (wiara absolutna), oraz uwarunkowany, „moment konkretyzacji”. Mówiąc inaczej, na każdą wiarę składa się pewien ogólnoludzki czynnik, który powoduje, że z wiarą mamy w ogóle do czynienia, i czynnik konkretny, przez który każdy człowiek wierzący jest wyznawcą pewnej konkretnej religii. Tak więc nie można być religijnym w ogóle, ale religijnym w pewnej konkretnej konfesji oraz jej doktrynie i choćby w elementarnym zakresie trzeba je znać. Z kolei sama znajomość doktryny bez aktu wiary nieuwarunkowanej jest raczej wspominanym religioznawstwem,

a nie wiarą¹⁰. Do tych dwóch aspektów wiary dodajmy jeszcze jeden – tym razem powołując się na św. Jakuba Apostoła, który powiada, że: „wiara bez uczynków jest martwa” (Jk 2). Wiara realizuje się w działaniu. Reasumując więc to, co powiedziano wyżej, na wiarę składają się: (i) bezwarunkowy akt zawierzenia, (ii) jego konkretyzacja na gruncie pewnej konfesji, (iii) akty zachowań afirmujących lub negujących założenia doktrynalne, a religijne wychowanie te elementy i w tej hierarchii powinno kształtować.

Przenosząc to wszystko na grunt doznań estetycznych, należy zauważyć, że wychowanie do sztuki, jeżeli nie ma być jakimś „sztukoznawstwem”, powinno się realizować na gruncie:

1. Kształtowania postawy przeżywania świata i siebie w kategoriach piękna (rozwijanie gustu);
2. Konkretyzacji sztuki na podstawie wybranych estetyk i dzieł;
3. Aktów zachowań afirmujących lub kontestujących przejawy sztuki, polegających na dążeniu do obcowania z nią w charakterze odbiorcy i twórcy.

Podobnie jak wychowanie religijne także wychowanie estetyczne winno być przede wszystkim daniem formacji duchowej, a nie przekazem wiedzy i kształtowaniem technik artystycznego wyrazu. Nauczycielowi i uczniowi są one na pewno konieczne, tak jak kapłanom, i wiernym potrzebna jest znajomość Pisma, dogmatów, modlitw i obrzędów, lecz bez wewnętrznego doświadczenia prawdy i religijnego lub estetycznego przeżycia stanowią co najwyżej teatr. W katalogu świętych znalazło się miejsce zarówno dla „Prostaczka” Franciszka, jak i subtelного filozofa „Doktora anielskiego” – Tomasza, a na ścianach Luwru miejsce i dla Leonardo da Vinci, refleksyjnego mędrca, i dla naiwnego prymitywisty Henri Rousseau, zwanego „Celnikiem”. To, co jednym i drugim zapewniło tę wyjątkową pozycję, to nie mądrość i umiejętności, ale głębia doświadczenia wewnętrznego i umiejętność wzbudzania go u innych.

Zasadniczym dramatem współczesności i religijnej, i estetycznej jest to, że w obu kwestiach coraz częściej mamy do czynienia z poglądami kształtowanymi przez edukację, a nie z gustami i przekonaniami. Bardziej wiemy, w co, zdaniem odpowiednich autorytetów, mamy wierzyć, i co nam się ma podobać, niż wierzymy i doznajemy estetycznych wzruszeń.

Formacja duchowa zaniedbana w szkole, a ostatecznie na studiach, jest czymś, co trudno nadrobić, a zwykle nie odczuwa się nawet tego potrzeby. Raz

¹⁰ „Nigdy [...] nie doświadcza się [wiary] w oderwaniu od pewnej konkretnej treści. Doświadcza się jej w konkretnej treści, poprzez nią i opierając się na niej”; P. Tillich, *Dynamika wiary*, przeł. A. Szostkiewicz, Poznań 1987, s. 108.

uksztaltowane gusta, dobre lub złe¹¹, towarzyszą nam zwykle już do końca naszych dni, a możemy je przekazać nawet następnym pokoleniom, co jest w przypadku pracy wychowawczej tyle oczywiste, ile nieuniknione. Wykształcenie, jak już wiemy i chyba nikt nie ma co do tego złudzeń, nie przekłada się, niestety, na równie rozwinięty gust i upodobanie do uczestnictwa w wysokiej kulturze.

Jakże często zdarza się tak, że dziecko dowiaduje się od nauczyciela o muzyku, który nazywał się Fryderyk Chopin, i że był wielkim Polakiem, a jego muzyka, nawiązująca do polskiego folkloru, jest piękna. Był geniuszem, który „w kwiatach potrafił ukryć armaty” (cokolwiek miałoby to znaczyć). Kiedy uczeń potem, sterroryzowany w ten sposób, słucha jego muzyki i nie przeżywa wzruszeń, które powinien, ma w istocie dwa wyjścia: (i) udawać, że przeżywa, tak by nie być gorszym od innych, którzy na pewno przeżywają, lub (ii) narażając się na ośmieszenie i wszelkie możliwe szkolne przykrości, stwierdzić, że niczego szczególnego nie czuje i że w ogóle ta muzyka mu się nie bardzo podoba. Oczywiście, istnieje także możliwość, że muzyka do niego trafia i niczego udawać nie będzie musiał.

Z punktu widzenia nauczyciela może to wyglądać tak, że ostatni raz słuchał Chopina przy podobnej okazji kilka lat wcześniej albo nawet pod analogiczną presją, gdy sam był uczniem. Chopina i jego muzyki nie lubi i nie słucha albo w najlepszym razie nie ma do niej żadnego stosunku. Jednocześnie ma wytworzyć nawyk jej słuchania i kształtować wzruszenia dzieci. Albo więc, stając w prawdzie, będzie formować tylko wiedzę i poglądy uczniów na temat tego, co powinni uważać za wzniosłe i piękne, albo oszukując ich, jeżeli nawet w słusznej sprawie, będzie udawać emocje, których nie odczuwa, wytwarzając przy okazji u dzieci poczucie winy. Jest to sytuacja analogiczna do tej, kiedy osoba indyferentna lub wolnomysliciel miałby wychowywać dzieci religijnie. Truizmem jest stwierdzenie, że warunkiem przekonania innych do jakiejś idei jest przekonanie własne. W przypadku edukacji jest to wymóg tyle prakseologiczny, co deontologiczny. Nie można być skutecznym orędownikiem spraw, w które się nie wierzy samemu, jest to także nieetyczne.

Żywy kontakt

Jeżeli wychowanie estetyczne miałoby mieć taki formacyjny charakter, należałoby je wyprowadzić ze szkoły. Zarówno podstawowej, jak i uniwersytetu. Za-

¹¹ W wierszu *Sylogizm prostacki* Andrzej Bursa, epatując czytelników turpizmem, pisał: „klozet w tancbudzie jest piękny,/ a zachód słońca nie/ a ja wam powiem że bujda/ widziałem zachód słońca/ i wychodek w nocnym lokalu/ nie znajduję specjalnej różnicy”; *idem, Wiersze*, Warszawa 1992.

sadniczym miejscem tego wychowania powinny być muzea, galerie, filharmonie, teatry, wszystkie te miejsca, gdzie można mieć do czynienia ze sztuką żywą. Tak jak msza transmitowana nawet z Watykanu i odprowadzana przez papieża nie zastąpi żywego uczestnictwa w nabożeństwie, tak obcowanie z najdoskonalszymi nawet reprodukcjami i nagraniami nie może zastąpić żywego kontaktu ze sztuką, a wygoda nauczycieli i uczniów nie powinna być tu decydującym czynnikiem. Sztuka w swym naturalnym kontekście, miejsca i współuczestniczących, tak jak i Bóg, przemawiają znacznie sugestywniej.

Wydaje się, że wartościowe dla estetycznego rozwoju byłyby spotkania z twórcami. Chodzi nie tylko o emocje, jakimi mogą się dzielić z odbiorcami swoich dzieł, ale także o pewien rodzaj intymnego związku, który się wtedy wytwarza między odbiorcą i twórcą, który powoduje, że patrzy się na niego jako na znajomego, „naszego”, przez co bardziej jesteśmy jego twórczością zainteresowani i z zaciekawieniem ją śledzimy.

Wizyty w galeriach, filharmoniach i teatrach mają szansę stać się w życiu człowieka pewną rutyną i koniecznością codzienności. Jak pisał Blaise Pascal: „chodź do kościoła, nawet jeżeli nie wierzysz, a wiara sama przyjdzie”.

Po pierwsze, dzieła

W większym stopniu, jak sędzę, w edukacji estetycznej należałoby wykorzystywać twórczość artystów dobrych, ale mniej znanych, których nazwiska, oprócz grona specjalistów, nic szerokiej publiczności by nie mówiły. Uczniowie nie poddani terrorowi nazwisk, uznania i sławy ich twórców mogliby w sposób znacznie bardziej spontaniczny i szczerzy wewnątrznie odbierać i przeżywać (bądź nie) ich dzieła, czerpiąc z tego radość bądź nie odczuwając nieznośnego poczucia winy, gdy dzieła do nich nie przemówią. Przez wiele stuleci sztuka miała anonimowy charakter (*Ad maiorem Dei gloriam*), a przecież nieznanomość twórców z Lascaux, czy gotyckich witraży, nie przeszkadza nam w zachwycie nad ich pięknem.

Kryteria oceny sztuki są wielce subiektywne i dyskusyjne, a wielkość i sławę zyskuje się także dzięki szczególnemu zbiegowi okoliczności życia w odpowiednim miejscu i czasie, poglądom politycznym, czy nawet rzeczywistym lub celowo kreowanym dziwactwom i skandalom. Jan S. Bach, jeden z największych geniuszy muzycznych, był za życia znany dość lokalnie, a po śmierci praktycznie o nim zapomniano na 80 lat¹².

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt sprawy. Najsławniejsze dzieła najwybitniejszych twórców znajdują się zwykle daleko i trzeba do nich piel-

¹² P. Johnson, *op. cit.*, s. 119, 120.

grzymować, lub odbierać w namiastce, podczas gdy wartościowe dzieła artystów pomniejszych są często „na wyciągnięcie ręki”, w każdym większym mieście, a pewne ich rodzaje, np. związane ze sztuką sakralną, nawet w każdym miasteczku i każdej wsi.

À rebours

Jeżeli sztuka współczesna jest wartościowa i wyraża nas oraz nasze czasy i ma być bardziej masowo akceptowana, być może warto rozważyć zmianę kierunku wychowania estetycznego, tak by zacząć od sztuki najnowszej i cofać się w historii. Dzieci, jak się wydaje, są bardziej otwarte na nowe rodzaje estetyki niż dorośli. Bez szczególnych oporów akceptują świat obrazów i dźwięków, jakie oferuje im współczesna sztuka. To także sztuka współczesna „zauważyła” dziecięcego odbiorcę i najwybitniejsi nawet twórcy realizują dzieła z myślą o nim (np. W. Lutosławski, J. Twardowski), gdy wcześniej były to co najwyżej adaptacje.

Konkluzja

Niewątpliwie i wiara, i uzdolnienia artystyczne w swym nieuwarunkowanym fundamencie są łaską, iskrą, którą roznieca w nas Opatrzność. Tajemnicą Boga jest to, dlaczego i jednym, i drugim obdzielił nas aż tak nierówno. Niemniej nawet tę garść miedziaków, którą otrzymała większość z nas, można dzięki życzliwej trosce wychowawców i własnemu wysiłkowi pomnożyć, przemienić z pożytkiem dla siebie i innych w błyszczące złoto piękna i prawdy. Można też darowany talent zakopać w ziemi i zmarnować, sprawiedliwie trafiając tam, gdzie tylko „płacz i zgrzytanie zębów” (Mt 25,30).

Bibliografia

- Julia D., *Słownik filozofii*, przeł. K. Jarosz, Katowice 1992.
Johnson P., *Twórcy: od Chaucera i Dürera do Picassa i Disneya*, przeł. A. i J. Maziarscy, Warszawa 2008.
Lorenz L., *Regres człowieczeństwa*, przeł. A.D. Tauszyńska, Warszawa 1986.
Meigham R., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993.
Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2001.
Tillich P., *Dynamika wiary*, przeł. A. Szostkiewicz, Poznań 1987.
Watson J.B., *Behawioryzm*, przeł. E. Klimas-Kuchtowa, J. Siuta, Warszawa 1990.
Wołoszyn S., *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

Jak związać zerwaną nitkę? O edukacji artystycznej dzieci

Streszczenie: Przed wychowaniem estetycznym stoją dwa wielkie i dopełniające się zadania: (i) spopularyzować w społeczeństwie sztukę wysoką, (ii) wprowadzić, w sensie estetycznym, szeroką publiczność w wiek XX i XXI. Artykuł omawia niektóre przyczyny niewydolności szkoły w tych obszarach i formułuje propozycje poprawy sytuacji.

Słowa kluczowe: wychowanie estetyczne, wychowalność, nacjonalizm

How to Tie a Broken Thread? The Artistic Education of Children

Summary: The aesthetic education has to face two major and complementary tasks: (i) to popularize high art in society, (ii) to introduce, in the sense of the aesthetic, the wide public to the XX and XXI century. This article discusses some of the causes of school failure in these areas and formulates proposals for improvement.

Keywords: aesthetic education, shaping, nationalism

Ernest Zawada

Dźwięk światła w kolorowych formach – zagadnienia edukacji artystycznej

Wprowadzenie

Kiedy zapada zmrok, gasną światła i kolory, rytm życia spowalnia, cichną odgłosy przyrody. Rankiem, pierwsze promienie światła słonecznego odsłaniają nową feerię barw i symfonię dźwięków. I tak codziennie. Jak w swoistym *perpetuum mobile*.

Niektórzy uważają, że oczy stanowią dowód na istnienie Boga. Zmysł słuchu, z którym wiąże się sto tysięcy neuronów przekazujących informacje do mózgu, również zdaje się ten dowód potwierdzać.

Uważa się, że czerń jest brakiem światła i zaprzeczeniem koloru, cisza zaś przeciwieństwem „świata dźwięków”. Czerń pochłania niejako wszystkie barwy. Rozszczepiając wiązkę światła białego w pryzmacie, otrzymujemy barwy czyste – tęczowe, stanowiące wizualne odpowiedniki dźwięków.

W *Traktacie o malarstwie* Leonarda da Vinci czytamy:

Muzyka nie może być zwana inaczej niż młodszą siostrą malarstwa, zważywszy że jest przedmiotem słuchu, zmysłu pośledniejszego niż oko, i że stwarza harmonię swych proporcjonalnych elementów użytych równocześnie. Muszą one powstawać i zamierać w jednym lub kilku harmonicznym rytmach, zamykających w sobie zgodność członów, z których tworzy się harmonia – tak właśnie jak kontur zamyka w sobie członki, z których powstaje piękność ludzka¹.

Dalej Leonardo pisze o tym, że malarstwo charakteryzuje się trwałością, muzyka zaś „umiera bezpośrednio po swym powstaniu”².

Sztuka dzieląca się zasadniczo na dwie podstawowe dyscypliny artystyczne, tj. muzykę i sztuki wizualne, pomimo różnic między nimi znajduje wspólny mianownik języka wypowiedzi artystycznej, który w zakresie muzyki doty-

¹ L. da Vinci, *Traktat o malarstwie*, przeł. M. Rzepińska, Gdańsk 2006.

² *Ibidem*.

czy harmonii dźwiękowych, natomiast w plastyce – kompozycji odbieranych wzrokowo.

Dźwięk światła w kolorowych formach

Pochodzące z języka łacińskiego słowo *componere* oznacza „zestawiać”, „łączyć”. Komponowanie w sztukach wizualnych jest procesem składania elementów w jedną, uporządkowaną całość, mogącą mieć charakter płaski, półprzestrzenny lub przestrzenny.

Określenie „forma muzyczna”, jak podaje Marek Podhajski, można rozumieć podobnie, jako „schemat budowy konkretnego utworu, czyli układ części wyabstrahowany od własności brzmieniowych, układ części konkretnego utworu wraz z własnościami audytywnymi tych części [...]”³.

Władysław Tatarkiewicz w pracy pod tytułem *Dzieje sześciu pojęć* pisał:

[...] forma to tyle, co układ części. Dla przejrzystości nazwijmy ją formą A. Przeciwnieństwem czy korelatem formy są w tym przypadku elementy, składniki, części, które forma A łączy, zespala w całość. Forma portyku jest układem kolumn, melodia układem dźwięków. Po drugie, formą nazywa się to co bezpośrednio jest zmysłem dane: niech występuje w niniejszych rozważaniach jako forma B. Jej przeciwieństwem i korelatem jest treść. W tym sensie w poezji dźwięk słów należy do formy, a sens słów – do treści. Te dwa znaczenia formy bywają ze sobą utożsamiane, ale niesłusznie. Forma A jest abstrakcją; dzieło sztuki nie jest nigdy układem, lecz zawsze częściami w pewnym układzie. Natomiast forma B jest *ex definitione* konkretna, skoro „dana zmysłem”, inna rzecz, że można połączyć formę A i formę B i nazwą „forma” oznaczać układ (forma A) tego, co bezpośrednio dane (formy B): niejako forma w drugiej potęgde. Po trzecie, forma to granica czy kontur przedmiotu. Niech będzie nazwane to formą C. Jej przeciwieństwem – korelatem jest materia, materiał. Forma w tym sensie (obficie używanym w mowie potocznej) jest podobna, ale bynajmniej nie identyczna z formą B: bo do tej barwa należy w równym stopniu jak rysunek, a do formy C – tylko rysunek⁴.

Zatem komponenty form kompozycyjnych występujących w dziełach muzycznych i plastycznych są podobne, mimo że odbieramy je różnymi zmysłami.

Oddzielenie treści od formy w malarstwie nastąpiło dopiero na początku XX wieku. W 1910 roku Wasilij Kandinski stworzył swą pierwszą akwarelę abstrakcyjną, określoną mianem autonomicznej kompozycji, w której formę plastyczną stanowił tylko układ plam barwnych zestawionych harmonicznie.

³ M. Podhajski, *Formy muzyczne*, Warszawa 2013.

⁴ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976.

Pomimo to wywiera ona ciągle skojarzenia ze światem organicznym. Jednak autonomicznie kładzione plamy barwne stały się po raz pierwszy w pracy plastycznej surogatami dźwięków.

Istotną rolę zarówno w konstrukcjach dzieł muzycznych, jak również wizualnych odgrywa zasada rytmu. M. Podhajski pisze:

Zdefiniowanie terminu „rytmika” wymaga uprzednio zdefiniowania terminów „rytm”, „rytm muzyczny”. Jest rzeczą oczywistą, że zjawisko rytmu wykracza poza zakres muzyki. O rytmie możemy bowiem mówić zarówno w odniesieniu do zjawisk przyrody (np. rytm pracy serca, rytm następstwa dni i nocy, pór roku), jak i do innych dziedzin sztuki. Dla przykładu, w architekturze możemy mówić o rytmiczności brył rozmieszczonych w przestrzeni (o czym doskonale wie każdy mieszkaniowiec współczesnych osiedli mieszkaniowych); w malarstwie o rytmiczności ornamentu, w rzeźbie – o rytmiczności powtarzających się figur zdobniczych w reliefach itp. Gdy szukamy określenia, które –zgodnie z regułami definicji klasycznej – stanowiłoby najbliższy rodzaj dla nazwy „rytm” i objęło własności tak różnych zjawisk, nasuwa się nam nieodparcie słowo „uporządkowanie”. Zatem rytm moglibyśmy zdefiniować jako uporządkowanie zjawisk (rzeczy) w czasie lub przestrzeni. Rytm muzyczny byłby uporządkowaniem materiału dźwiękowego w czasie, specyfiką zaś tego uporządkowania (różnicą gatunkową) – zarówno następstwo dźwięków w czasie, jak i stosunek czasu trwania poszczególnych jednostek⁵.

W odniesieniu do sztuk wizualnych zasada rytmu przejawia się głównie w powtarzalności form o podobnym kształcie. Uporządkowanie elementów rytmicznych jest cechą dzieł malarskich, graficznych, rzeźbiarskich i architektonicznych. *Fryz płynących jeleni* z jaskini Lascaux to jedno z pierwszych tego typu uporządkowań obrazu. Polichromie malarskie grobowców egipskich, w układach rzędowych, powtarzanych pozach, świadczą o ewolucyjnej drodze przechodzenia z form ilustracyjnych do piśmienniczych – hieroglificznych, stanowiących jedno z pierwszych graficznych zapisów dźwięków. Zresztą, alfabety wielu kultur charakteryzuje rytmizacja.

Konstrukcje kolumnowe greckich budowli antycznych, powtarzalne rzymskie arkady, kontynuowane w budowlach czasów nowożytnych odznaczają się rytmicznym uporządkowaniem występującym w przestrzeni.

W doświadczeniach zmysłowych można szukać wspólnego mianownika pomiędzy „światem” dźwięków i barw. W zakresie sztuk wizualnych „dźwięczność kolorów” osiąga się poprzez wzajemne relacje barw. Ewa Klimas-Kuchta podaje:

⁵ M. Podhajski, *op. cit.*

[...] dźwięk jest słyszalnym drganiem, słyszalną wibracją, odbieraną przez człowieka jedynie w określonym dość wąskim, trzeba przyznać (w porównaniu z innymi gatunkami), zakresie. [...] odbierane dźwięki charakteryzują się wysokością, głośnością i czasem trwania⁶.

Fale dźwiękowe zapełniają czasoprzestrzeń. Zmysłowy ich odbiór łączy się z możliwością dokonywania weryfikacji, pozwalającej wyodrębnić tonacje harmoniczne i dysharmoniczne. Światło natomiast jest falą elektromagnetyczną o różnorodnej skali długości od promieniowania gamma do fal radiowych. W aspekcie fizycznym zatem dźwięk i światło posiadają cechę wspólną w postaci fal. Bożena Kowalska w artykule zatytułowanym *Z rozważań o świetle* pisze:

Światło stanowi przedmiot badań wielu dyscyplin wiedzy, jak optyka, psychologia, fizjologia czy chemia. Fizyka jako podstawowa nauka zajmująca się tym fenomenem, od wielu stuleci stara się dociec jego istoty. Poprzez kolejne odkrycia, które wiedzę o nim pogłębiały, poznano na tyle jego właściwości, że ludzkość potrafi je już w wieloraki sposób wykorzystywać dla celów praktycznych⁷.

Natomiast Arkadiusz Piekara podaje, że „Mimo oszałamiających sukcesów optyki wątpliwa jest nasza wiedza o istocie światła”⁸. Dzięki światłu wszystko, co nas otacza, jest widoczne. Z kolei Tadeusz Lewandowski pisze: „światło to podstawowe tworzywo podpowiadające człowiekowi kształt świata”⁹. Zjawisko światła jest od pradziejów związane z metafizyką, magią i sztuką. W artykule Karola Myśliwca zatytułowanym *Ex Deo Lux (Światło z Boga)* czytamy:

Nieliczni „wracający z przyszłości” (po śmierci klinicznej) w odróżnieniu od „wracających z zagranicy”, zobaczyli podobno Światło. Gdzieś na końcu długiego, ciemnego korytarza. Kojarzyło się im przede wszystkim z Nadzieją. Dlaczego? Może dlatego, że było jedyne, stałe, bezgraniczne, wszechogarniające. Krótki epizod zwany życiem doczesnym też jest wypełniony dążeniem do światłości, ale jednocześnie strachem przed jej utratą. Od zarania dziejów słońce, księżyc i gwiazdy były bóstwami. Ciągła, kapryśna zmienność ich niepojętego daru fascynowała tak dalece, że zmarłemu życzo w starożytnym Egipcie, by zobaczył gwiazdy polarne – jedyne niezmiennie. O samym zaś Egipcie mówili starożytni,

⁶ E. Klimas-Kuchtova, *Różne spojrzenia na muzykę, wymagania wobec muzykoterapii i muzykoterapeuty*, [w:] *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008.

⁷ B. Kowalska, *Z rozważań o świetle*, [w:] *Malarstwo abstrakcyjne – światło*, projekt i oprac. J. Bryćko, S. Wiczorek, Elbląg 2001.

⁸ A. Piekara, *Nowe oblicze optyki*, Warszawa 1986.

⁹ T. Lewandowski, *Hommage dla Georga Wilhelma Friedricha Hegla*, [w:] *Malarstwo abstrakcyjne...*, op. cit.

że był darem Słońca i Nilu. Najbardziej opiewaną podróżą, jaką znali mieszkańcy Egiptu, była nieustanna wędrówka tarczy słonecznej po niebie: dniem i nocą [...] wewnątrz ciała bogini Nut, personifikującej sklepienie niebieskie. O poranku rodziła Słońce w postaci żuka noszącego imię Chepri, wieczorem zaś połykała je jako zmęczonego starca o imieniu Atum¹⁰.

Wywodzące się z czasów neolitycznych znaki solarne stanowią rytmicznie powtarzalne elementy dekoracyjne funkcjonujące w formach zamkniętych, koncentrycznych okręgów. Utożsamiane były pierwotnie z asyryjskim bóstwem Szamaszem, przedstawianym jako mężczyzna w tiarze z poczwórnych rogów byka. Jego małżonką była bogini Isztar, wyobrażana symbolicznie jako gwiazda, w graficznym ujęciu także zamknięta w formę okręgu. Motywy gwiazdziste były odnoszone również do postaci bogini Kybele, a także greckiej Afrodyty oraz Matki Boskiej. Podobną formę posiadają indyjskie mandale, w których efekt plastyczny oparty w kompozycji o zasadę rytmicznie powtarzalnych motywów łączy się z filozoficznie uzasadnionym procesem tworzenia (kompozycje wykonane z ziarenek piasku zabarwianych na różne kolory), nawiązującym do zasady stawania się, istnienia i umierania, po to by móc się ponownie odrodzić.

Judaizm i religia chrześcijańska szczególnie dobitnie akcentują znaczenie światła, przeciwstawiając je ciemnościom uosabiającym zło i z nim związane potępienie. Biblijna Księga Rodzaju głosi o akcie stworzenia, w którym dokonano się oddzielenie światła od ciemności. Natomiast w prologu Ewangelii św. Jana czytamy: „Była światłość prawdziwa, która oświeca każdego człowieka na ten świat przychodzącego”¹¹.

Żeby doświadczyć natury islamu, trzeba zobaczyć efekty światła ożywiającego mauretańskie ornamenty pałacu Alhambra w Granadzie. To rytmicznie powtarzalne motywy, obrazujące nieskończone piękno kosmosu, w którym wszystkie elementy są harmonicznie dopasowane do siebie, rzecz można, w nieskończoność recytują wersety Koranu. Każda forma i kształt następują po sobie, jak słowa i dźwięki. Pasują jedno do drugich, a światło je wydobywa. To swoiste *horror vacui* – wypełniane misternie.

Uporządkowanie motywu rytmicznie liczonego jest też cechą charakterystyczną sztuki ludowej. Zdobnictwo użytkowe dotyczy estetyki łowickich pasiaków i wycinanek, koronek koniakowskich, bibułkowych wianuszków z Żywiecczyny, form ceramicznych, ryzowanych detali architektonicznych itp.

¹⁰ T. Myśliwiec, *Ex Deo Lux (Światło z Boga)*, [w:] *Malarstwo abstrakcyjne...*, *op. cit.*

¹¹ *Pismo Święte Nowego Testamentu*, przeł. z Wulgaty, koment. opatrzył E. Dąbrowski, Warszawa 1952.

Kompozycje wizualne składające się z powtarzalnych elementów stanowią odpowiednik harmonii muzycznych. Jednak „dźwięczność wizualną” uzyskujemy głównie poprzez materię koloru, którego energia światła może ożywiać powierzchnię obrazu malarskiego. Wzajemne relacje plam barwnych zależą od działania świata fizycznego funkcjonującego jako złudzenie optyczne w obrazach. Ich zależności odgrywają ważną rolę, gdy patrzymy na jakąkolwiek formę. Postrzegamy ją najpierw poprzez kolor w zestawieniach, a wiedzę o jego działaniu uzyskujemy, obserwując naturę. W przyrodzie występują zmienne zestawienia barw o różnych porach roku. Impresje pastelowe widzimy o poranku, tony barw nasyconych w ciągu dnia, wieczorem relacje monochromatyczne. Ich natężenie zależy od stopnia intensywności światła słonecznego.

Dźwięczność relacji barwnych wynika z podstawowej zasady optycznej, dotyczącej rozszczepienia światła białego na tzw. chromatyczne barwy tęczowe, które z kolei dzielą się na barwy zasadnicze i pochodne. Mają one zawsze odcienie czyste o nasyceniu dźwięcznym. Dźwięczność barw tęczowych wynika także z ich sąsiedztwa oraz zależności formalnych. W malarstwie ową tęczową dźwięczność uzyskujemy, stosując technikę akwareli, która daje możliwość wykorzystania naturalnej i czystej bieli podłoża papierowego oraz efektów laserunkowych. Laserunek o właściwościach transparentnych pozwala wprowadzać dźwięczność efektów malarskich również we freski mokre i w technikę olejną-trwałą. Dźwięczność tonów w technice *al fresco* polega na stosowaniu czystych pigmentów, rozpuszczanych w wodzie i nakładanych na mokry, wapienny tynk. Tak zwany laserunek olejno-żywiczny, nakładany wielokrotnie na powierzchnię malatury płótna, powoduje jej uprzestrzennienie.

Energia światła w obrazie, powstająca na skutek zestawień barw dopełniających, wywołuje złudzenie najbardziej intensywniej ekspresji dźwięku światła. Barwy dopełniające to pary barw leżące naprzeciwko siebie w tzw. kole barw. Należą do nich: czerwień i zieleń oranż i błękit oraz żółcień i fiolet. Położone bezpośrednio obok siebie wzmagają intensywność swojego działania, jeśli ich stopień nasycenia jest równy. Efektu dopełnień tonów barwnych doświadczamy w tzw. zjawisku powidoku, kiedy wpatrując się w płaszczyznę o określonym zabarwieniu przez dłuższy czas, widzimy następnie barwę przeciwstawną. Powidoki dają szczególnie subtelne harmonie barw dopełniających.

Barwy monochromatyczne i złamane, zwane inaczej zgaszonymi, do których należą odcienie o tonach pastelowych, szarzałych, szernionych, lub barwy powstałe w wyniku zmieszania barw kontrastowych we wzajemnych zestawieniach również osiągają niewielki stopień dopełnienia. Dopełnianie barw daje właściwy efekt dźwięcznej materii koloru.

Intensywności zestawień barwnych doświadczamy, kontemplując ikony, pisane zazwyczaj na deskach techniką temperey żółtkowej. Efekty świetlistości i dźwięczności w tym przypadku uzyskiwane są poprzez wielokrotne nakładanie płaszczyzn malaturowych. Im większa jest ich liczba, tym pełniejsze nałożenie energii koloru. Według Renaty Rogozińskiej, „Kanon w ikonie można porównać do partytury utworu muzycznego. Zapis jest czymś jednym i niezmiennym, natomiast utwór może być wykonany na różne sposoby, lepiej lub gorzej i w tym wykonaniu istnieje miejsce dla sztuki i dla indywidualności”¹². W światowej i polskiej sztuce współczesnej znajdujemy dzieła nawiązujące do stylistyki ikony, wykorzystujące w swej konwencji kompozycyjno-kolorystycznej zasadę rytmu i dźwięczności światła koloru. Są to między innymi dzieła: Kazimierza Malewicza, Pieta Mondriana, Jozefa Albersa czy Stefana Gierowskiego. O tym ostatnim Janusz Zagrodzki pisze:

Bogactwo, a zarazem siła koloru, który emanuje z malarstwa Gierowskiego, wskazuje, że posiadał on wyjątkową zdolność świadomego widzenia. Tak jak istnieje słuch absolutny, tak predyspozycje wizualne Gierowskiego można nazwać absolutnym odczuwaniem niuansów barwnych. [...] Zasadą budowy obrazu było przeciwstawienie, a zarazem łączenie tych dwóch wcieleń kolorystycznego istnienia. Pomieszanie pigmentów przywoływało zbudowaną z tych samych barw „płaszczynę spokoju”. Obrazy odnoszące się do nieokreślonej przestrzeni uspokajały przeciwstawne dążenia. Między „hałasem a ciszą”, „dynamiką a statyką”, wytwarzała się sfera skupienia i kontemplacji¹³.

Doświadczenia Gierowskiego w zakresie energii koloru w malarstwie kontynuuje między innymi jego uczeń Ernest Zawada. R. Rogozińska podaje:

Kwadrat umieszczony w centrum malarskiej kompozycji, otoczony rodzajem ramy („łuzgi”) utrzymanej w tym samym, jednolitym kolorze pojawia się w obrazach Ernesta Zawady (ur. 1997). Malarz podkreśla ich żywą więź ze sztuką pisaną ikon. Konstrukcja jest tu oparta zazwyczaj na najprostszych podziałach geometrycznych, wykorzystujących pion, poziom i symetrię. Większość obrazów Zawady jest jednobarwnych, przy tym silnie nasyconych światłem¹⁴.

W nomenklaturze malarskiej występują podobne do muzycznych określenia, takie jak: harmonizowanie barw kontrastowych, gama barwna, ton ogólny oraz zestawienie tonalne. Według Marii Haliny Czurkowej oraz Ireny Ulawskiej-Bryszewskiej,

¹² R. Rogozińska, *Ikona w sztuce XX wieku*, Kraków 2009.

¹³ J. Zagrodzki, *Stefan Gierowski*, Warszawa 2005.

¹⁴ R. Rogozińska, *op. cit.*

Zestawienie dwu lub więcej barw może być dysharmonijne i wtedy razi oko, wywołuje wrażenie nieprzyjemne. Albo może być harmonijne i sprawia uczucie miłe, przyjemne. O odpowiednim doborze barw decyduje wrodzone lub wyrobione poczucie harmonii oraz wiedza o kolorach. Harmonia w kolorystyce polega na uzgodnionym zestawieniu kilku barw w jedną całość. Są dwa podstawowe rodzaje zestawień: kompozycja oparta na kontrastach i kompozycja oparta na podobieństwie¹⁵.

Określenie „gama barwna” dotyczy zestawienia kilku kolorów w jedną całość, w której dominuje jedna, określona barwa.

Kiedy w kompozycji wizualnej występują drobne motywy o różnych, najczęściej kontrastowych, zestawieniach, to patrząc z pewnej odległości na jej całość, widzimy tzw. ton ogólny. Gdy natomiast komponując, opieramy się tylko na jednym kolorze w różnych odcieniach, to takie zestawienie nazywamy monochromatycznym.

Odpowiedź na pytanie, czy sztuki wizualne poprzez swoje środki wyrazu są podobne do muzyki i dzieł z jej zakresu, pozostaje ciągle niejednoznaczna. Z jednej strony, zmysł wzroku koduje w mózgu człowieka zupełnie inne wrażenia niż zmysł słuchu. Z drugiej strony, można znaleźć wiele analogii dotyczących zagadnień: kompozycji – formy, rytmu, harmonii, akcentów i dominant, ekspresji, nastroju, dźwięków wreszcie. Funkcjonując w tradycji kulturowej i ją współtworząc, człowiek werbalnie artykułuje dźwięki łączące się w uporządkowaną całość, dzięki którym ma możliwość porozumiewania się. Znaki liternicze, które odbieramy wzrokowo, odpowiadają głoskom, posiadają swe określone kształty wynikające w wielu cywilizacjach z uproszczeń graficznych, schematycznych form obrazkowych. Długa droga, jaką przebył człowiek w doskonaleniu możliwości procesu komunikowania się, w zakresie sztuki liternictwa prowadziła przez syntezę kształtów „realnych” do abstrakcyjnych, operujących najprostszymi podziałami geometrycznymi, takimi jak: pion, poziom, skos i okrąg. Łącząc je w różne układy, tworzone formy, w których wielką rolę oprócz linii jednoelementowych lub dwuelementowych, czasem zdobniczych „szeryfów”, odgrywało „światło”, wypełniając przestrzenie międzyliternicze.

Zapis graficzny słowa determinuje jego treść. Jest to niejako połączenie formy wizualnej i dźwiękowej. Muzyka w swej istocie, podobnie jak plastyka, pozostaje „językiem abstrakcji”, który zmierza do wyrażenia „piękna będącego w człowieku” i rzeczywistości, która go otacza.

¹⁵ M.H. Czurkova, I. Uławska-Bryszewska, *Rysunek zawodowy dla szkół odzieżowych*, Warszawa 1986.

W przestrzeni edukacyjnej występują znaczne obszary korelacji muzyki i sztuk wizualnych, czego dowodem są zagadnienia podejmowane powyżej. W teorii i praktyce arteterapeutycznej te dwie dziedziny również znajdują swoje miejsce. Nurt psychofizjologiczny obejmuje „wszelkie oddziaływania na pacjenta, traktujący muzykę jako środek relaksacyjny, prowadzący zarówno do uzyskania stanu odprężenia psychicznego, jak i rozluźnienia mięśniowego oraz regulacji czynności układu autonomicznego”¹⁶. Arteterapia plastyczna dotyczy zagadnień związanych z autoekspresją emocji, w zakresie której istotną rolę może odgrywać również stymulacja muzyczna.

Konkluzja

Rzeczywistość „świata dźwięków i barw” znajduje wspólny mianownik w przestrzeni kreacyjnej, w której dzieła tworzone są „językiem abstrakcji” – dźwięków, plam barwnych, form i materii, w strukturach kompozycyjnych o charakterze impresyjno-ekspresyjnym. Edukacja artystyczna czerpie stale inspiracje z harmonii dźwiękowych, stanowiąc niejako ich ilustrację. Zagadnienia kompozycji form kolorystycznych w edukacji winny być poszerzane o aspekty dotyczące energii koloru, dające złudzenie „dźwięczności” w obrazach.

Bibliografia

- Czurkova M.H., Uławska-Bryszewska I., *Rysunek zawodowy dla szkół odzieżowych*, Warszawa 1986.
- da Vinci L., *Traktat o malarstwie*, przeł. M. Rzepińska, Gdańsk 2006.
- Galińska E., *Kierunki rozwojowe w polskiej muzykoterapii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1988, 45.
- Klimas-Kuchtowa E., *Różne spojrzenia na muzykę, wymagania wobec muzykoterapii i muzykoterapeuty*, [w:] *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008.
- Kowska B., *Z rozważań o świetle*, [w:] *Malarstwo abstrakcyjne – światło*, projekt i oprac. J. Bryćko, S. Wieczorek, Elbląg 2001.
- Lewandowski T., *Hommage dla Georga Wilhelma Friedricha Hegla*, [w:] *Malarstwo abstrakcyjne – światło*, projekt i oprac. J. Bryćko, S. Wieczorek, Elbląg 2001.
- Mysliwiec T., *Ex Deo Lux (Światło z Boga)*, [w:] *Malarstwo abstrakcyjne – światło*, projekt i oprac. J. Bryćko, S. Wieczorek, Elbląg 2001.
- Piekara A., *Nowe oblicze optyki*, Warszawa 1986.
- Pismo Święte Nowego Testamentu*, przeł. z Wulgaty, koment. opatrzył E. Dąbrowski, Warszawa 1952.

¹⁶ E. Galińska, *Kierunki rozwojowe w polskiej muzykoterapii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1988, s. 45.

Podhajski M., *Formy muzyczne*, Warszawa 2013.
Rogozińska R., *Ikona w sztuce XX wieku*, Kraków 2009.
Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976.
Zagrodzki J., *Stefan Gierowski*, Warszawa 2005.

Dźwięk światła w kolorowych formach – zagadnienia edukacji artystycznej

Streszczenie: Posługując się zmysłem wzroku, widzimy kształty i kolory, które wyłaniają się nam poprzez światło. Energia światła stanowi fenomen w postaci fal elektromagnetycznych i fotonów. Dźwięki to fale sprężyste, słyszalne jako infradźwięki, ultradźwięki i hiperdźwięki, docierające do naszego mózgu przez sto tysięcy neuronów. Sztuki wizualne i muzyka stanowią dwie zasadnicze dyscypliny artystyczne. Abstrakcyjny język wypowiedzi twórczej dotyczy w muzyce harmonii dźwiękowych, w plastyce zaś kompozycji wizualnych. Pozawerbalnie wyraża on wewnętrzne piękno człowieka oraz jego wrażenia dotyczące otaczającej rzeczywistości. Pomimo różnic można stale szukać analogii pomiędzy „światem” dźwięków i barw. W malarstwie „dźwięczność kolorów” osiąga się poprzez właściwe zestawienia tonów barwnych, walorowo-monochromatycznych i ekspresyjno-dopełniających, eksponujących energię światła.

Słowa kluczowe: sztuka, dźwięk, światło, barwa, forma, muzyka

The Sound of Light in Colour Forms – Issues of Arts Education

Summary: Using the sense of sight we see shapes and colors which emerge and become visible to us by the light. The energy of light is a phenomenon in the form of electromagnetic waves and photons, quantum particles. Sounds are elastic waves, audible as infrasound or ultrasound that reach the human brain by 100000 neurons. Visual arts and music are the two major artistic disciplines. The abstract language of creative expression refers to the harmony of music and to visual composition in visual arts. It expresses nonverbally the inner beauty of the human being and his or her impressions of the surrounding reality. Despite the differences, you can always look for analogies between the “world” of sounds and colors. **In painting** the “sonority of color” is achieved through proper balance of the monochrome and expressive-complementary color tones exposing the energy of light.

Keywords: art, sound, light, colour, form, music

Prawo autorskie w praktyce szkół artystycznych

Wprowadzenie

Prawo autorskie odgrywa niebagatelną i specyficzną rolę w szkołach artystycznych. Zazwyczaj bowiem, gdy mowa o prawie w kontekście szkół, omawia się ramy prawne, analizuje sposób osadzenia działalności szkół w aktach prawnych składających się na system prawa oświatowego. Tymczasem prawo autorskie ma realny wpływ nie tylko na funkcjonowanie szkoły, ale i na działalność dydaktyczną, poczynając od zajęć indywidualnych, a skończywszy na publicznym prezentowaniu działalności szkolnej. Z natury rzeczy bowiem szkoły artystyczne pracują na utworach, wykorzystując je w różnorodny sposób, w zależności od typu placówki szkolnictwa artystycznego. Utwory zaś stanowią centrum, esencję prawa autorskiego, wokół tego pojęcia budowane są pozostałe instytucje tej dziedziny prawa.

Ważną rolę prawa autorskiego w procesie profesjonalnej edukacji artystycznej dostrzeżono podczas opracowywania nowych podstaw programowych. Zgodnie z obowiązującą podstawą programową kształcenia w zawodzie muzyk jako jeden z efektów kształcenia w szkole muzycznej I stopnia wskazuje się, że: „[uczeń] przestrzega zasad kultury, etyki i prawa autorskiego”, zaś w szkole muzycznej II stopnia: „[uczeń] przestrzega zasad kultury i etyki, prawa autorskiego oraz innych aktów prawnych związanych z ochroną dóbr kultury”. Oznacza to, że absolwent szkoły artystycznej, w szczególności szkoły muzycznej, powinien ukończyć jednostkę ze znajomością podstawowych zasad prawa autorskiego. Nie oznacza to, oczywiście, konieczności wprowadzania oddzielnego przedmiotu i edukowania co do całości ustawy – szkoła ma pełnić jedynie rolę nawigatora, ułatwiać rozeznanie w systemie, odpowiadać na podstawowe pytania związane z możliwością wykorzystywania chronionych utworów i przedmiotów praw pokrewnych. Przygotowuje bowiem przyszłych twórców, wykonawców i świadomych odbiorców kultury. Powinna więc przyczynić się do podnoszenia świadomości prawnej w tej szczególnej dziedzinie

prawa, a także do kształtowania odpowiednich postaw, w tym przede wszystkim poszanowania cudzych praw.

Celem niniejszego artykułu nie jest wyjaśnianie podstawowych pojęć prawa autorskiego – temu służyć mają przede wszystkim publikacje o charakterze prawniczym, popularyzatorskim itp. Dlatego szczątkowo – pomimo ich centralnego znaczenia – omówione zostaną pojęcia: utworu czy artystycznego wykonania. Więcej miejsca poświęcono kwestiom mającym znaczenie dla działalności szkół, dla ich praktyki – przede wszystkim omówione zostaną przypadki dozwolonego użytku, a więc możliwości wykorzystywania utworów chronionych co do zasady bez uiszczania wynagrodzenia, a ponadto kwestie tzw. twórczości pracowniczej.

Ileokroć w artykule mowa jest o prawie autorskim, ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych lub też wymienione są jednostki redakcyjne aktów prawnych (artykuły, ustępy), chodzi zawsze o Ustawę z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2006 r., Nr 90, poz. 631 t.j. z późn. zm.). Uwzględniono stan prawny na dzień 22 czerwca 2015 roku.

Podstawy systemu prawa własności intelektualnej

Prawo autorskie jest częścią szerszej gałęzi praw na dobrach niematerialnych, określanej też zbiorczo prawem własności intelektualnej. Termin własność pojawia się, albowiem konstrukcje prawnoautorskie często nawiązują do modelu własnościowego ochrony – choćby poprzez charakter praw autorskich, skutecznych *erga omnes* (wobec wszystkich) czy przyznanie autorowi (lub jego następcom prawnym) uprawnień zakazowych, na podstawie których można żądać od innego podmiotu powstrzymania się od ingerencji w jego prawa. Podmiot, chcący wykorzystać przedmiot ochrony (np. utwór), musi posiadać zgodę uprawnionego lub ustawową na ingerencję w sferę autora. Warto jednak podkreślić, że w polskiej ustawie przyjęto model monopolu prawnego, ze względu na specyfikę niematerialnego wszakże przedmiotu ochrony¹. Oznacza to, że to ustawodawca, proponując określone rozwiązania, wyznacza zakres wyłączności (monopolu) autora.

Prawa własności intelektualnej, a więc i prawo autorskie, mają charakter czasowy i terytorialny. Czasowość ochrony jest konsekwencją próby zbalan-

¹ E. Laskowska, *Model ochrony prawnoautorskiej na tle procesu europeizacji prawa*, niepublikowana dysertacja doktorska, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2014, s. 314–315.

sowania przez ustawodawcę interesów uprawnionego (autora czy np. wynalazcy) i interesów ogółu² (chodzi tu o takie wartości, jak szeroki dostęp do kultury i spuścizny czy rozwój techniczny i naukowy). Terytorialność ochrony jest oczywistą konsekwencją tego, że ustawodawca może ustanawiać określone prawa jedynie na terytorium objętym jego władztwem. Biorąc pod uwagę jednak system umów międzynarodowych w zakresie prawa autorskiego, można przyjąć, że ochrona utworu powstaje z chwilą jego ustalenia na niemal całym świecie³. W praktyce szkół artystycznych istotna jest w szczególności pierwsza cecha prawa autorskiego, tj. jego czasowość. Art. 36 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych stanowi bowiem, że autorskie prawa majątkowe gasną z upływem lat 70, co do zasady od chwili śmierci twórcy lub ostatniego ze współtwórców. Upływ okresu ochrony oznacza, że dzieło przechodzi do tzw. domeny publicznej – można z niego korzystać swobodnie i bez ponoszenia opłat, z poszanowaniem jednak autorskim praw osobistych⁴. Szkoły mogą więc eksploatować utwory twórców, od śmierci których minęło 70 lat, bez konieczności zawierania i opłacania licencji. Nie jest wówczas potrzebne analizowanie, czy działania szkoły będą się mieściły w zakresie dozwolonego użytku.

W polskiej ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych przyjęto model dualistyczny, podobnie jak np. w prawie francuskim. Oznacza to rozdzielenie praw osobistych i praw majątkowych. Te pierwsze powstają zawsze na rzecz twórcy, są niezbywalne i nie gasną, podczas gdy te drugie mają czasowy charakter, nadto mogą stanowić przedmiot obrotu. Separacja praw nie jest jednak całkowita, ustawa bowiem zawiera rozwiązania o charakterze korekcyjnym, wskazującym na prymat praw osobistych nad majątkowymi. Konstrukcyjnym punktem wyjścia ustawy jest teza o konieczności ochrony interesów twórcy⁵. Dlatego autorowi przyznano uprawnienia do nadzoru, szereg domniemań i przepisów rozstrzygających na rzecz twórcy w przypadku milczenia w danej kwestii umowy, a wreszcie w skrajnym przypadku uprawnienie do odstąpienia od umowy z uwagi na istotne interesy twórcze (art. 56 ust. 1).

Ochrona twórczości uczniów i nauczycieli

Przedmiotem ochrony prawa autorskiego jest utwór – dzieło niematerialne, będące rezultatem działalności kreatywnej człowieka. Ochrona utworu przy-

² D. Flisak, [w:] M. Bukowski i in., *Prawo autorskie i prawa pokrewne*, Warszawa 2015, s. 603.

³ J. Barta, R. Markiewicz, *Prawo autorskie*, Warszawa 2010, s. 65.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*, s. 206.

sługuje od momentu jego ustalenia, tj. jakiegokolwiek zakomunikowania publiczności – nie jest więc konieczne utrwalenie utworu. W konsekwencji więc chronione będą też takie dzieła, jak improwizacja czy przemówienie. Dla przyznania ochrony nie jest konieczne spełnienie jakichkolwiek formalności.

Ustawodawca odrywa kwestię przyznania ochrony utworowi od takich okoliczności, jak wartość dzieła, jego przeznaczenie czy sposób wyrażenia. Zamyśłem ustawy jest bowiem możliwie szerokie objęcie swym zakresem niezwykle zróżnicowanych przejawów twórczości. Jak wykażę poniżej, orzecznictwo polskich sądów może unaocznić zaskakującą czasem tendencję do poszerzania katalogu dzieł chronionych. Dla przyznania ochrony nie mają też znaczenia takie okoliczności, jak rozmiar utworu, okoliczności jego powstania, czy okoliczności osobiste autora – jego wiek, poczytalność, kwalifikacje⁶.

Zasadniczo jedynym wymogiem, jaki stawia prawo autorskie dla przyznania ochrony, jest twórczy i indywidualny charakter dzieła. Cecha twórczości utożsamiana jest w doktrynie z cechą oryginalności i rozumiana jest subiektywnie – dany wytwór intelektu ma stanowić dla jego autora nowy rezultat twórczy⁷. Znacznie bardziej problematyczne w doktrynie jest ustalenie zakresu znaczeniowego cechy „indywidualności”. Ten bowiem element oceny, czy mamy do czynienia z rezultatem zasługującym na ochronę prawnoautorską, ma być kryterium obiektywnym, warunkującym status utworu. Dookreśleniem tego pojęcia zajęły się sądy. Przytoczyć w tym miejscu można kilka stwierdzeń zawartych w orzecznictwie:

Twórczość [...] jest zawsze przejawem indywidualnego ujęcia i w następstwie tego prowadzi do powstania rezultatu niepowtarzalnego i to bez względu na to, jaki jest rozmiar oryginalności rezultatu oraz jaka jest jego użyteczność lub wartość. Nie są przejawem indywidualnego ujęcia rozwiązania rutynowe, stosowane w podobnych sytuacjach, w szczególności wynikające z przyjętych w danej sytuacji reguł postępowania⁸.

W przypadku działania twórczego mamy do czynienia z sytuacją, w której [...] w ostatecznym rezultacie zawarte są elementy, których kształt zależy od osobistego ujęcia⁹.

⁶ Por. G. Mania, E. Laskowska, *Prawo autorskie dla nauczycieli szkół artystycznych*, Warszawa 2014, s. 8–9.

⁷ M. Poźniak-Niedzielska, [w:] *System prawa prywatnego*, t. 13, *Prawo autorskie*, red. J. Barta, Warszawa 2007, s. 9.

⁸ Wyrok SN z dnia 15 listopada 2002 r., II CKN 1289/00.

⁹ Wyrok SA w Warszawie z dnia 5 lipca 1995 r., I ACr 453/95.

[...] przesłanka indywidualności utworu jest spełniona wtedy, gdy elementy jego formy i/lub treści nie są w pełni wyznaczone przez uprzednio dane elementy należące do domeny publicznej. Innymi słowy oznacza to, iż przy kształtowaniu formy i/lub treści utworu jego twórca wykorzystał obszar swobody w wyborze i uporządkowaniu składników utworu¹⁰.

Z powyższych orzeczeń wynika, że o indywidualności można mówić wówczas, gdy rezultat procesu twórczego (utwór) odzwierciedla niepowtarzalną osobowość twórcy. Chodzi więc o takie sytuacje, w których twórca dysponował swobodą twórczą – o ostatecznym kształcie dzieła zdecydowały decyzje twórcze autora. Określenie minimalnego poziomu indywidualności nie jest przy tym możliwe¹¹. Indywidualność utworu oceniana jest każdorazowo przez sąd i jest kwestią faktyczną. Wskazówką może być jedynie jeszcze treść art. 1 ust. 2¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych: „ochroną objęty może być wyłącznie sposób wyrażenia; nie są objęte ochroną odkrycia, idee, procedury, metody i zasady działania oraz koncepcje matematyczne”. A zatem konieczne jest swego rodzaju „przetworzenie” idei, nadanie jej formy, ukształtowanie jej, ażeby móc mówić o utworze i rozpatrywać jego indywidualność. Prawo autorskie chroni bowiem formę wyrażania. Inna regulacja prowadziłaby do zbyt szerokiej ochrony i uniemożliwiałaby jakąkolwiek twórczość¹².

Forma wyrażania może być rozumiana niezwykle szeroko, chronione mogą być bowiem nawet zbiory (np. antologie), o ile indywidualność przejawia się w decyzjach twórczych dotyczących wyboru i selekcji elementów zbioru. Generalnie, uniwersalność regulacji, jak również liberalność kryteriów przyjmowana w orzecznictwie, doprowadziły do sytuacji, w której nazbyt rozszerzono zakres chronionych „dzieł”. Objęte ochroną prawnoautorską zostały bowiem takie rezultaty twórcze, jak: produkty ubezpieczeniowe, gminna strategia rozwoju, stylizacja modelki, kolekcja odzieży kucharskiej, wzór graficzny karty telefonicznej, trasa maratonu, rozkład jazdy, formularze, książki kucharskie, kompozycje kwiatowe, meble, kompozycja wędlin, projekt zagospodarowania placu¹³.

Szerokie rozumienie pojęcia ochrony pozwala z pewnością na odpowiedź na pytania istotne z praktyki szkolnictwa artystycznego. Z dużym prawdopodobieństwem można bowiem stwierdzić, że korzystać z ochrony prawnoautorskiej będą takie przejawy działalności, jak scenariusze lekcji, prezentacje

¹⁰ Wyrok SA w Krakowie z dnia 29 października 1997 r., I ACa 477/97.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Por. J. Barta, R. Markiewicz, *op. cit.*, s. 41–42.

¹³ Por. D. Flisak, *op. cit.*, s. 37–38; J. Barta, R. Markiewicz, *op. cit.*, s. 35; G. Mania, E. Laskowska, *op. cit.*, s. 11.

podczas lekcji, autorskie programy nauczania, a także wszelkiego rodzaju opracowania tworzone na potrzeby szkolne: aranżacje, tłumaczenia, adaptacje. Z tymże samym dużym prawdopodobieństwem należy jednak stwierdzić, że rezultaty twórcze uczniów mogą korzystać z ochrony prawnoautorskiej. Ma to istotne znaczenie ze względu na fakt, że twórczość uczniów, powstająca nawet podczas lekcji, nie jest objęta regulacją pracowniczą, a zatem szkoła nie nabywa praw do prac uczniów, o czym będę pisał poniżej.

Na gruncie prawa autorskiego chronione są nie tylko tzw. utwory samoistne, tj. niezależne kreacje twórcze, ale także utwory niesamoistne, czerpiące elementy z twórczości zastanej. O niesamoistości utworów można mówić wówczas, gdy czerpią one elementy chronione z tworu pierwotnego w stopniu na tyle intensywnym, że na ich rozpowszechnianie niezbędna jest zgoda twórcy. Z taką sytuacją mamy do czynienia przede wszystkim w wypadku opracowań, które reguluje art. 2 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Ustawodawca przez opracowania rozumie tłumaczenia, aranżacje, adaptacje, tj. takie rezultaty twórczości, w których utwór pierwotny na skutek zabiegów opracowującego ukazywany jest w nowej postaci (nowa instrumentacja, nowy język itd.). Utwory te związane są immanentnie i ściśle z utworami pierwotnymi, dlatego na korzystanie i rozporządzanie nimi niezbędna jest zgoda twórcy pierwotnego (utwory te stanowią bowiem w istocie również formę rozpowszechniania utworu pierwotnego)¹⁴. Niezależnie jednak od zgody, utwory te same w sobie korzystają z ochrony prawnoautorskiej, o ile w procesie opracowywania twórca zależny korzystał z obszaru swobody twórczej, o którym mowa była przy omawianiu indywidualności utworu. Na korzystanie zatem np. z aranżacji utworu muzycznego niezbędna jest zgoda zarówno kompozytora oryginału, jak i kompozytora-aranżera. Co istotne i ważne w praktyce szkolnej, ochrona oryginału i opracowania mogą być różne w czasie – okres 70 lat liczony jest bowiem oddzielnie od śmierci kompozytora oryginału, a oddzielnie od śmierci kompozytora aranżacji. Możliwa jest taka sytuacja, w której ochrona oryginału wygasła (i możliwe jest korzystanie z niego bez ponoszenia opłat), ale trwa ochrona opracowania. Wówczas szkoła może skorzystać jedynie z oryginału (chyba że działa w granicach dozwolonego użytku, o czym będzie mowa poniżej) lub specjalnie stworzonej aranżacji (np. własnej instrumentacji danego utworu).

Stworzenie przez twórcę utworu lub utworu zależnego wiąże się najczęściej z powstaniem na jego rzecz autorskich praw, tak osobistych, jak i majątkowych. Jak wspominałem, uprawnienia osobiste są niezbywalne, powstają zatem za-

¹⁴ Por. E. Ferenc-Szydelko, [w:] *Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Komentarz*, red. eadem, Warszawa 2011, s. 56–57.

wsze na rzecz twórcy i nie mogą stanowić przedmiotu obrotu. Natomiast w zakresie swego ekonomicznego monopolu twórca może zawierać umowy upoważniające i rozporządzające, ma również uprawnienia zakazowe, chroniące jego utwór przed nieuprawnionym korzystaniem. Jeżeli jakikolwiek podmiot ma zamiar skorzystać z utworu (lub wykonania innego twórcy), a dobro to pozostaje pod ochroną prawa autorskiego, powinien uzyskać zgodę uprawnionego lub działać na podstawie przepisu prawa (dozwolony użytek). Prawo autorskie zna jednakże jedną ważną z punktu widzenia praktyki szkolnej instytucję, na podstawie której na rzecz szkoły mogą przejść autorskie prawa majątkowe w pewnym zakresie bez konieczności zawarcia dodatkowej umowy.

Twórczość pracownicza

W praktyce szkół, szczególnie szkół artystycznych, znaczenia nabiera art. 12 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych¹⁵. Reguluje on kwestię tzw. twórczości pracowniczej, tj. sytuacji, w której pracodawca może nabyć autorskie prawa majątkowe do utworu, o ile spełnione są przesłanki wymienione w przytoczonym przepisie (ze względu na dyspozycję art. 92 regulacja twórczości pracowniczej dotyczy również artystycznych wykonń). Pierwszą z nich jest stosunek pracy, który musi łączyć obie strony. Nie dojdzie do przejścia autorskich praw majątkowych do utworów stworzonych w ramach takich umów cywilnoprawnych, jak umowa o dzieło, zlecenie itp., chyba że umowy te wyrażnie kwestię przejścia praw regulują. Jeżeli jednak strony łączy, jak wskazałem, stosunek pracy, nie jest potrzebna ani oddzielna umowa, ani nawet wyraźne uregulowanie przejścia w umowie o pracę. Konieczne jest zaś spełnienie kolejnego warunku, a to stworzenia utworu w wyniku wykonywania obowiązków ze stosunku pracy. Utwór zatem musi być twórczym rezultatem wykonywania czynności wynikających z zakresu obowiązków pracownika. Związek musi zachodzić pomiędzy utworem a zakresem czynności i to związek ten jest rozstrzygający dla kwalifikacji twórczości pracowniczej. Jak wskazał bowiem Sąd Apelacyjny w Warszawie:

[...] ważne jest, by stworzony utwór był wynikiem zobowiązania pracownika do wykonywania pracy obejmującej obowiązki twórcze w znaczeniu prawa au-

¹⁵ „1. Jeżeli ustawa lub umowa o pracę nie stanowią inaczej, pracodawca, którego pracownik stworzył utwór w wyniku wykonywania obowiązków ze stosunku pracy, nabywa z chwilą przyjęcia utworu autorskie prawa majątkowe w granicach wynikających z celu umowy o pracę i zgodnego zamiaru stron”.

torskiego, a zatem powstał w następstwie realizowania czynności „o cechach odpowiadających zasadzie ich wyodrębnienia ustalonej w umowie”¹⁶.

Nie mają znaczenia takie okoliczności, jak wykorzystanie sprzętu służbowego czy stworzenie utworu w czasie pracy. Możliwa jest bowiem zarówno twórczość niepracownicza na np. służbowym laptopie, jak i twórczość pracownicza poza godzinami pracy.

Sytuacja w szkołach artystycznych jest dość jasna, gdy z umowy o pracę lub przydziału obowiązków wynika wprost obowiązek tworzenia dzieł (lub dokonywania artystycznych wykonań). Taka sytuacja może mieć miejsce w stosunku do np. dyrygenta orkiestry czy nauczyciela-akompaniatora. Trudności pojawiają się jednak, gdy oba wskazane wcześniej dokumenty nie regulują „obowiązku twórczego” nauczyciela. W takiej sytuacji konieczne jest zbadanie nie tylko, „czy pracownik był zobowiązany do aktywności, w wyniku której powstał sporny utwór, lecz czy przedmiotowe dzieło było objęte zakresem obowiązków pracowniczych”¹⁷. Konieczne jest zatem odwołanie się do oceny charakteru pracy i wynikających z niej obowiązków. Można na tej podstawie przyjąć, że do obowiązków dyrygenta będzie należało dokonanie opracowań na potrzeby prowadzonego zespołu, do obowiązków nauczyciela prowadzącego zespoły muzyczne dostarczenie materiałów na odpowiedni skład (a zatem dokonanie aranżacji), a nauczyciela-akompaniatora wykonanie utworu z uczniem podczas wydarzeń szkolnych. Nie można jednak przyjąć, że dojdzie do twórczości pracowniczej, jeżeli utwory (czy artystyczne wykonania) powstaną w wyniku polecenia służbowego wykraczającego poza zakres obowiązków¹⁸.

W praktyce szkolnej niezwykle rzadko zawiera się umowy, w których uregulowana byłaby kwestia twórczości pracowniczej. Moim zdaniem, należy zmienić tę tendencję i możliwie precyzyjnie regulować zakres obowiązków i zakres nabycia praw autorskich, szczególnie w przypadku nauczycieli prowadzących przedmioty, których realizacja wiąże się z twórczością własną, zależną lub artystycznymi wykonaniami.

Art. 12 stanowi, że nabycie praw majątkowych ma miejsce z chwilą przyjęcia utworu i pozostaje w granicach wynikających z celu umowy i zgodnego zamiaru stron. Jeżeli umowa nie precyzuje pól eksploatacji, na jakich pracodawca nabywa autorskie prawa majątkowe, należy uznać, że zakres nabycia ograniczony jest do celu umowy, czy, ściślej, celu stworzenia utworu. Janusz

¹⁶ Wyrok z dnia 12 listopada 2008 r., I ACa 227/08.

¹⁷ D. Flisak, *op. cit.*, s. 196.

¹⁸ *Ibidem*.

Barta i Ryszard Markiewicz sugerują, by w takiej sytuacji wziąć pod uwagę kilka okoliczności: po pierwsze, zakres działalności pracodawcy, po drugie, charakter utworu, po trzecie, znane twórcy faktyczne sposoby komercjalizacji utworów (choć ująłbym to inaczej – znane twórcy faktyczne sposoby wykorzystania utworów), po czwarte wreszcie, związanie wynagrodzenia twórcy z efektami uzyskanymi przy eksploatacji utworu¹⁹. Jeżeli zatem umowa o pracę nie precyzuje kwestii zakresu nabycia praw majątkowych przez pracodawcę, przyjmując należy, że nabycie obejmuje te pola eksploatacji, na których pracodawca wykorzystuje zwyczajowo utwór/utwory, natomiast wyłączone z nabycia są te pola, które pozostają bez znaczenia dla pracodawcy. Podobne wnioskowanie dotyczy zakresu terytorialnego nabycia – prawa autorskie nabywane są w takim zakresie, w jakim pracodawca zazwyczaj wykorzystuje utwory. W praktyce szkolnej więc nabycie praw autorskich ograniczać się będzie do wykorzystania w danej szkole lub przez daną szkołę utworów. W pozostałym zakresie prawa pozostaną przy nauczycielu.

Nabycie przez pracodawcę autorskich praw majątkowych w ramach art. 12 nie wiąże się z dodatkowym wynagrodzeniem dla pracownika.

Na marginesie rozważań dotyczących twórczości pracowniczej wskazać należy, że stosunek pracy, będący jedną z przesłanek nabycia przez pracodawcę autorskich praw majątkowych, nie wiąże ucznia i szkoły. Nie ma w prawie autorskim przepisu, który regulowałby kwestię nabycia praw do prac uczniów przez szkoły. Decydują zasady ogólne, wedle których autorskie prawa majątkowe powstają i pozostają przy uczniu, choćby utwór został stworzony w trakcie lekcji i na polecenie nauczyciela. Jeżeli szkoła chce skorzystać z pracy ucznia, konieczne jest uzyskanie odpowiednich uprawnień, tj. zawarcie umowy z uczniem i jego opiekunami prawnymi. Szkoła może skorzystać jedynie z dozwolonego użytku w sytuacji opisanej w punkcie 4.2 poniżej lub odsprzedać oryginał, jeżeli jest jego właścicielem.

Dozwolony użytek w praktyce szkół artystycznych

Dozwolony użytek stanowi instytucję ograniczającą prawa autorskie. Ustawodawca ustanawia swego rodzaju wyłom w monopolu prawnoautorskim, a ingerencję tę uzasadnia czy to racjonalnością regulacji, czy koniecznością ochrony swobody twórczości, czy wreszcie uzasadnionymi interesami (jak np. ochrona osób niepełnosprawnych). Dozwolony użytek zapewnia możliwość korzysta-

¹⁹ J. Barta, R. Markiewicz, [w:] J. Barta i in., *Prawo autorskie i prawa pokrewne. Komentarz*, Warszawa 2011, s. 151.

nia z utworu zasadniczo bez konieczności ponoszenia opłat licencyjnych lub zawierania oddzielnych umów z podmiotem uprawnionym.

Przepisy o dozwolonym użytku należy interpretować w sposób zawężający, ścisły²⁰, nadto uwzględniając autorskie prawa osobiste oraz interes podmiotu uprawnionego poprzez stosowanie przepisów korygujących (art. 34 i 35 prawa autorskiego)²¹. Dozwolony użytek dotyczy wyłącznie utworów rozpowszechnionych (definicja rozpowszechnienia zawarta jest w art. 6 ust. 1 punkt 3). Nie można powołać się na dozwolony użytek w stosunku do utworów, których rozpowszechnienie nie nastąpiło (np. filmów, które nie miały swojej premiery, utworów muzycznych, które nie zostały jeszcze upublicznione itd.).

Poniżej przedstawionych zostanie pięć wybranych regulacji mających szczególne znaczenie dla praktyki szkół artystycznych.

Cytat

Cytat polega na inkorporowaniu do własnego utworu fragmentów pochodzących z dzieła innej osoby. Mieści się w zakresie dozwolonego użytku, tj. możliwe jest wspomniane inkorporowanie bez konieczności uzyskania zgody i ponoszenia opłat licencyjnych, o ile spełnia następujące przesłanki:

1. cytat musi się znaleźć w utworze stanowiącym samoistną całość, co oznacza, że cytat uzasadniony jest tylko wówczas, gdy jest włączony do nowego dzieła, nowego rezultatu twórczości;
2. inkorporowane są urywki utworu lub drobne utwory w całości;
3. cytat spełnia jeden z celów ustawowych, tj. uzasadniony jest wyjaśnianiem, analizą krytyczną, nauczaniem lub prawami gatunku twórczości.

Ponadto cytat musi być przytoczony w taki sposób, ażeby uwzględniał prawa osobiste twórcy oryginału. Konieczne jest zatem podanie nazwiska autora (autorów), dokładnego tytułu pracy, miejsca wydania, stron itd. Cytat powinien być poza tym rozpoznawalny, szczególnie w przypadku realizacji celu wyjaśniania, nauczania lub analizy krytycznej. Jeżeli cytat pojawia się w ramach praw gatunku twórczości, co ma miejsce najczęściej w przypadku cytatu muzycznego (tj. muzyki w muzyce) czy, ogólniej, pozaliterackiego, rozpoznawalność cytatu osiągnięta zostanie środkami muzycznymi (artystycznymi), zaś za odpowiednie oznaczenie wystarczy wskazanie źródła w opisie dzieła, w programie czy informacji na płycie CD.

W zakresie prawa cytatu nie ma reguł ilościowych ustalających np. limit procentowy (czy np. sekundowy). Istotne jest, ażeby po pierwsze, cytat nie za-

²⁰ E. Traple, [w:] J. Barta i in., *op. cit.*, s. 237.

²¹ Zob. J. Barta, R. Markiewicz, *op. cit.*, s. 136 i n.

stępował treści utworu cytującego, nie był jego główną i przeważającą częścią²², nadto po drugie, aby cytat nie zastępował zapoznania się z dziełem oryginalnym²³. Przy badaniu zakresu dopuszczalności konieczne jest uwzględnienie celu cytatu – cel nauczania czy analizy krytycznej uzasadnia cytat znacznie obszerniejszy, może być bowiem uzasadniony koniecznością objaśnienia stanowiska.

Zasadniczo cytat nie wymaga ani zgody twórcy, ani uiszczenia wynagrodzenia. Wyjątek stanowi umieszczanie w celach dydaktycznych lub naukowych drobnych utworów, większych fragmentów utworów w podręcznikach, wypisach i antologiach (art. 29 ust. 2 i 3) – w takim wypadku konieczne jest uiszczenie na rzecz twórcy stosownego wynagrodzenia. Należy zwrócić uwagę na to, że w analizowanym powyżej ust. 1, jak również przytaczanym tu ust. 2 art. 29, przyjęto podobne cele uzasadniające cytowanie, jednakże regulujący prawo cytatu ust. 1 dotyczy sytuacji, w której pomiędzy cytowanym fragmentem a własną twórczością zachodzi ścisła relacja. Relacja ta oznacza, że bez cytatu wywody autora mogą stać się niejasne, trudne do zrozumienia, a cel wyjaśniania może być znacznie utrudniony. Tymczasem w przypadku umieszczenia obcych materiałów w podręczniku relacja ta zachodzić nie musi. Innymi słowy, umieszczone w podręczniku treści nie muszą mieć ścisłego związku z wywodem, nie muszą stanowić objaśnienia problemu, sytuacji. Mogą stanowić uzupełnienie wywodu, uatrakcyjnienie go lub prowadzić do osiągnięcia określonych celów dydaktycznych, rozwoju umiejętności (np. fragment tekstu i powiązane z nim zadania). Jak wskazuje się w literaturze, elementem rozróżniającym obie sytuacje jest cel cytatu oraz konieczność powiązania z własną twórczością w przypadku cytatu nieodpłatnego²⁴. Znacznie luźniejsze w przypadku odpłatnego dozwolonego użytku są również wymogi ilościowe – dopuszczalne jest umieszczenie większych fragmentów, np. tzw. czytanek.

Wystawienie utworu plastycznego

Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych zawiera w przepisach regulujących dozwolony użytek instytucję, która może mieć szczególne znaczenie dla szkół plastycznych. Chodzi o art. 32 ustawy, który zezwala właścicielowi egzemplarza utworu plastycznego na jego publiczne wystawienie. Szkoła może być właścicielem utworu plastycznego np. w sytuacji, w której dostarczy

²² Na podrzędność cytatu wskazuje E. Traple, *op. cit.*, s. 272.

²³ Zob. S. Stanisławska-Kloc, [w:] M. Bukowski i in., *op. cit.*, s. 453–455.

²⁴ Por. J. Preussner-Zamorska, [w:] *System...*, *op. cit.*, s. 446; E. Traple, *op. cit.*, s. 270.

uczniowi materiały do jego wykonania albo własność zostanie na nią przeniesiona. Publiczne wystawienie utworu w warunkach art. 32 nie może się wiązać z osiągnięciem korzyści majątkowych. Zakaz osiągnięcia korzyści majątkowych jest rozumiany szeroko, obejmuje nie tylko korzyści bezpośrednie, ale i nawet korzyści osoby trzeciej, której np. właściciel odda egzemplarz utworu lub która sponsoruje wystawę²⁵.

Publiczne wykonanie

Regulacją zbliżoną do art. 32 jest art. 31 umożliwiający publiczne wykonanie rozpowszechnionych utworów. Publiczne wykonanie powinno mieć miejsce podczas ceremonii religijnych, imprez szkolnych i akademickich lub oficjalnych uroczystości państwowych. Także w tym przypadku ustawodawca wyraźnie wskazał, że wykonanie nie może się wiązać z osiągnięciem pośrednich lub bezpośrednich korzyści majątkowych. Nie jest zatem możliwe uzyskanie przychodów z biletów. Elżbieta Traple wskazuje, że na pytanie, czy możliwa jest np. dystrybucja biletów pokrywających koszty zorganizowania imprezy, należy zawsze odpowiadać przez pryzmat art. 35²⁶, tj. przez wyważenie interesów twórcy i korzyści np. społecznych płynących z zorganizowania wydarzenia. Znacznie bardziej jednoznaczne stanowisko zajmuje Sybilla Stanisławska-Kloc: „Jeżeli opłaty pokrywają tylko część kosztów (tych technicznych), okoliczność ta nie wyłącza zastosowania art. 31”²⁷.

Art. 31 zawiera również zakaz wypłacania wynagrodzenia artystom wykonawcom. Nie stoi to na przeszkodzie wypłacie wynagrodzenia np. pracownikom obsługi technicznej. Zwracam również uwagę, że art. 31 mówi o imprezie szkolnej. Nie oznacza to konieczności organizowania takiej imprezy na terenie szkoły. Możliwe jest objęcie zakresem art. 31 koncertu szkolnego odbywającego się np. w filharmonii. Podkreślić należy na zakończenie także to, że analizowany przepis mówi wyraźnie o publicznym wykonaniu. Nie ustanawia więc wyjątku dla np. publicznego odtworzenia.

Dozwolony użytek w praktyce dydaktycznej

Niezwykle istotne znaczenie dla praktyki dydaktycznej ma art. 27 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Zezwala on instytucjom naukowym i oświatowym na korzystanie z rozpowszechnionych utworów w celach dydaktycznych lub prowadzenia własnych badań, a także na sporządzanie w tym celu

²⁵ E. Traple, *op. cit.*, s. 280.

²⁶ *Ibidem*, s. 279.

²⁷ S. Stanisławska-Kloc, *op. cit.*, s. 506.

egzemplarzy fragmentów rozpowszechnionego utworu. Przepis ten zezwala instytucjom oświatowym na korzystanie z utworu w oryginale i w tłumaczeniu, co oznacza, że instytucje te mogą dokonać niezbędnego opracowania utworu. Dyskusyjne jest to, czy instytucje oświatowe mogą skorzystać z innych form opracowania niż tłumaczenie. Wydaje się, że wskazanie przez ustawodawcę jedynie tłumaczenia jest błędem i swego rodzaju „nonszalancją” legislacyjną, z jaką zresztą w tym samym przepisie traktuje termin „oryginał”. Z uwagi na rozpowszechnioną, nie tylko w szkołach artystycznych, praktykę korzystania z innych opracowań niż tylko tłumaczenie (np. adaptacje), realizację celów przepisu, a także dyspozycję art. 35, należy uznać za dopuszczalne korzystanie w praktyce szkolnej z aranżacji i adaptacji²⁸. Jednocześnie, dla uniknięcia ryzyka roszczeń, należałoby sformułować postulat *de lege ferenda* w przedmiocie zmiany brzmienia art. 27.

S. Stanisławska-Kloc stawia dwa słuszne wymogi dla skorzystania z dozwolonego użytku uregulowanego w art. 27. Po pierwsze wskazuje, że utwór, z którego korzysta się w instytucji oświatowej, powinien pozostawać w bezpośrednim związku z nauczaniem, z danym przedmiotem. Po drugie zaś, korzystanie z utworu nie może zastępować wkładu nauczyciela, nie może pojawiać się „w miejsce” jego pracy²⁹. Wyjątek z art. 27 pozwala również instytucjom oświatowym (i naukowym) na sporządzanie, w celu korzystania z utworów, egzemplarzy fragmentów utworu. Możliwe jest zatem skopiowanie np. nut na potrzeby procesu dydaktycznego.

Dozwolony użytek w działalności bibliotek

Ustawodawca w art. 28 przewidział również wyjątek dla bibliotek, archiwów i szkół. Mogą one:

1. udostępniać nieodpłatnie, w zakresie swoich zadań statutowych, egzemplarze utworów rozpowszechnionych;
2. sporządzać lub zlecać sporządzanie egzemplarzy rozpowszechnionych utworów w celu uzupełnienia, zachowania lub ochrony własnych zbiorów;
3. udostępniać zbiory dla celów badawczych lub poznawczych za pośrednictwem końcówek systemu informatycznego (terminali) znajdujących się na terenie tych jednostek.

²⁸ Inaczej S. Stanisławska-Kloc, *op. cit.*, s. 419.

²⁹ *Ibidem*, s. 416–417.

Sporządzanie egzemplarzy rozpowszechnionych utworów (punkt 2 powyżej) nie może prowadzić do zwiększenia liczby egzemplarzy, do multiplikowania dostępnych kopii³⁰.

Artystyczne wykonanie

Przedmiotem ochrony prawa autorskiego są również artystyczne wykonania, będące rezultatem działalności instrumentalistów, dyrygentów, wokalistów, tancerzy, a także aktorów, recytatorów, mimów. Taki katalog zawiera art. 85 ust. 2 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych i nie jest to katalog zamknięty, albowiem mowa również o „innych osobach w sposób twórczy przyczyniających się do powstania wykonania”. W ust. 1 wskazuje się wyraźnie, że wykonanie podlega ochronie niezależnie od jego wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia.

Ustawodawca, oczekując od wykonania artystycznego charakteru oraz twórczego przyczynienia się, wymaga, ażeby wykonanie miało osobisty charakter. Dla uzyskania ochrony nie wystarczy proste odtwarzanie, odegranie nut czy wypowiedzenie słów. Konieczne jest interpretowanie treści, tj. ukazanie jej przez pryzmat decyzji artystycznych i indywidualnych intuicji wykonawczych. Nie jest natomiast konieczne spełnienie jakichkolwiek przesłanek formalnych dla uzyskania ochrony, nie jest też konieczne zajęcie jakichkolwiek okoliczności osobistych – artystami wykonawcami mogą być wykonawcy uznani, wybitni, jak również nieznani szerszej publiczności amatorzy.

Aby można było mówić o artystycznym wykonaniu, musi dotyczyć ono utworu w rozumieniu prawa autorskiego lub dzieła sztuki ludowej. Oczywiście, może dotyczyć utworu, co do którego ochrona praw majątkowych wygasła.

Ustawa chroni konkretne, jednostkowe wykonanie. Nie chroni przy tym elementów wykonawczych, maniery, stylu. Prawo autorskie konstruuje zakres monopolu artysty wykonawcy w sposób zbliżony do praw autora, choć zawężony. W art. 86 wskazuje na uprawnienia osobiste i majątkowe artysty wykonawcy. Katalog tych uprawnień ma charakter zamknięty, jednakże, ze względu na stosunkowo szerokie sformułowanie pól eksploatacji, można przyjąć, że jest zbliżony do zakresu monopolu prawnoautorskiego. Do praw pokrewnych stosuje się również przepisy dotyczące umów prawnoautorskich, a także przepisy o dozwolonym użytku.

Prawa pokrewne, podobnie jak prawa autorskie majątkowe, mają czasowy charakter. Ich ochrona wygasa z upływem 50 lat od ustalenia wykonania lub

³⁰ E. Traple, *op. cit.*, s. 266.

jego publikacji. Okres ten ulegnie w niedługim czasie wydłużeniu do 70 lat, a to z konieczności implementacji dyrektywy 2011/77/UE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 27 kwietnia 2011 roku. Odpowiednia nowelizacja stanowi już przedmiot prac legislacyjnych.

Konkluzja

Powyższe rozważania stanowią jedynie zarys najważniejszych problemów prawnych, z którymi można się spotkać w realiach szkolnych. Na zakończenie pragnę podkreślić, że podnoszenie poziomu świadomości prawnej, w tym prawnoautorskiej, musi się wiązać, oczywiście, z rozwojem postawy poszanowania cudzych praw. Należy jednakże również pamiętać o tym, że prawo autorskie daje szkołom szereg narzędzi pozwalających korzystać z utworów pozostających pod ochroną. O ile mieści się to w przewidzianych ustawą wyjątkach, o tyle możliwe jest wykonywanie współczesnych utworów, prezentowanie ich podczas zajęć, cytowanie w pracach, ćwiczenie na lekcjach, wykonywanie na egzaminach itp. Zaznajomienie się z podstawowymi regułami prawa autorskiego powinno prowadzić do oczywistego wniosku, który stanowić ma jednocześnie i zakończenie dla niniejszego artykułu, i generalne przesłanie dla czytelników – prawo autorskie nie powinno być czynnikiem hamującym czy wręcz paraliżującym działalność dydaktyczną i artystyczną szkół.

Bibliografia

- Barta J., Czajkowska-Dąbrowska M., Ćwiąkański Z., Markiewicz R., Traple E., *Prawo autorskie i prawa pokrewne. Komentarz*, Warszawa 2011.
- Barta J., Markiewicz R., *Prawo autorskie*, Warszawa 2010.
- Bukowski M., Flisak D., Okoń Z., Podrecki P., Raglewski J., Stanisławska-Kloc S., Targosz T., *Prawo autorskie i prawa pokrewne*, Warszawa 2015.
- Laskowska E., *Model ochrony prawnoautorskiej na tle procesu europeizacji prawa*, niepublikowana dysertacja doktorska, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2014.
- Mania G., Laskowska E., *Prawo autorskie dla nauczycieli szkół artystycznych*, Warszawa 2014.
- System prawa prywatnego*, t. 13, *Prawo autorskie*, red. J. Barta, Warszawa 2007.
- Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Komentarz*, red. E. Ferenc-Szydełko, Warszawa 2011.

Prawo autorskie w praktyce szkół artystycznych

Streszczenie: Artykuł omawia ustawę o prawie autorskim i prawach pokrewnych w kontekście praktyki szkół artystycznych. Analizuje przede wszystkim instytucje mające znaczenie w codziennej działalności szkół, dla których regulacja prawnoautorska ma szczególne znaczenie. Objaśnia przesłanki objęcia ochroną prawną przejawów twórczości nauczycieli i uczniów, twórczość pracowniczą nauczycieli, ochronę artystycznych wykonań i przede wszystkim przypadku dozwolonego użytku mające znaczenie dla działalności dydaktycznej i artystycznej szkół.

Słowa kluczowe: prawo autorskie, dozwolony użytek, utwór, edukacja

Copyright in artistic education

Summary: The following article analyses Polish copyright law and its application to artistic education. The copyright is of particular importance for the artistic schools, therefore the article focuses on the legal institutions that are crucial for the schools' everyday functioning, for which the copyright provisions have significant importance. The paper explains the reasons for legal protection of art works of teachers and students, the reason for the protection of artistic performances and fair use limitations that regulate the pedagogical and artistic practice.

Keywords: copyright, fair use, work, education

Rozdział II

Doniesienia z badań z zakresu wpływu muzyki na człowieka

Muzyka w aspekcie biocybernetycznym

Wprowadzenie

Wpływ muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka jest oczywisty; rzadkość niezwykłą stanowią osobniki naszego gatunku, które deklarują werbalnie niepodatność na kształtowanie swego stanu za pomocą uporządkowanych bodźców dźwiękowych. Mówimy tu zresztą wyłącznie o subiektywnym stosunku do muzyki, co w obecnej sytuacji edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej przypomina nieco stare porzekadło o kapuście, której walory smakowe apriorycznie determinował dziad.

O znaczeniu muzyki *sensu largo* w procesie edukacyjnym moglibyśmy uczyć się od starożytnych, ale niestety nie czynimy tego. Rodzi się wówczas pytanie o przyczynę takiego stanu rzeczy, skoro przekonanie o „efekcie Mozarta” jest tak silne, że powszechnie prowadzi do pomieszania wpływu muzyki w ogólnym sensie z wpływem muzyki samego Mozarta na rozwój intelektualny, nawet w okresie prenatalnym. Kabaretowy styl odpowiedzi nasuwa się samoczynnie...

Z drugiej strony, warto zauważyć, że najnowsze badania konstytuują dawniejsze spostrzeżenia; w swobodnym tłumaczeniu przedstawia to jedna z aktualnych publikacji:

Głosy wewnątrz macicy pochodzą z głosu matki, tkanek ciała, ruchów macicy oraz aktywności układów pokarmowego, krwionośnego i oddechowego. Płód od około 20 tygodnia odpowiada na dźwięki. Przy braku dźwięków, układ słuchowy nie będzie się formował i rozwijał¹.

Wzmiankowany artykuł jest poświęcony nieinwazyjnej i nieobciążającej technice pomiaru pola akustycznego wewnątrz macicy. Dzięki temu można próbować oceniać warunki środowiskowe w aspekcie akustycznym.

¹ Zob. V.A. Antonets, V.V. Kazakov, *On Noninvasive Assessment of Acoustic Fields Acting on the Fetus*, „Acoustical Physics” 2014, 60(3), s. 342–347.

Problem doboru pobudzeń dźwiękowych jest o tyle istotny, że nie tylko badacze zgodnie przyjmują aksjomat, zarówno w wymiarze medialnym, jak i naukowo-badawczym, iż muzyka słuchana w okresie prenatalnym człowieka „istotnie wpływa” na kształtowanie jego systemu neurologicznego podczas dalszego rozwoju. Wyrażnym mankamentem, zasadniczo wstrzymującym aplikacyjny wymiar tego rodzaju terapii, jest brak modelu adekwatnego do zmieniających się warunków propagacji dźwięku (pomijając zapasy energetyczne matki, wystarczy zróżnicować warunki odbioru dźwięku przez jakość źródła, tłumienność odzieży i ostatecznie ciśnienie akustyczne). Mówiąc prościej: chciałoby się wiedzieć, co oznacza określenie „istotnie”, choćby po to, by ocenić kierunek zmian, a ściślej biorąc, by ustalić, czy płód w łonie matki „życzy” sobie tych pobudzeń, czy akurat w danej chwili wolałby spać lub odpoczywać we względnie spokojnym (jego stan „normalnego środowiska akustycznego” to ponad 50 dB, jednak w odniesieniu do dorosłych, bo natężenie aktualne odnosimy do progu słyszalności).

Próby podejmowane przez zespół naukowy profesora Tadeusza Natansona w minionym stuleciu były o tyle ważne, że holistycznie traktowały problem somatycznych reakcji na pobudzenia mechaniczną falą o częstotliwościach akustycznych. Z drugiej strony, ówczesna aparatura pomiarowa silnie ograniczała możliwości analizy reakcji. Tym ważniejsze są, zwłaszcza przy obecnym stopniu rozwoju narzędzi stosowanych do poznania obiektywnej rzeczywistości, prace podobne do cytowanej poniżej:

W zakresie od 500 Hz do 2 kHz płód jest buforowany od dźwięków wokół jego matki [...]. Płód w macicy będzie wykrywał dźwięki, ale prawdopodobnie tylko te o niskich częstotliwościach (poniżej 500 Hz) i kiedy ich poziom w powietrzu będzie przekraczać 60 dB. Dla mniejszych energii sygnał może być maskowany przez hałas wewnętrzny. Jeśli muzyka będzie odtwarzana matce na komfortowym poziomie, płód będzie mógł odczuć rytm, ale wysokoczęstotliwościowe harmoniczne nie będą miały wystarczającej amplitudy, żeby zostać wykryte².

Pewien niepokój budzą konkretne wartości wybranych wielkości, ponieważ łatwo zauważyć, że z powodu zmienności międzyosobniczej w grubości wysięiółki tłuszczowej czy zmian grubości powłok brzusznych w miarę rozwijania się z tygodnia na tydzień płodu, zmienna będzie wartość tłumienia dźwięków przez ludzkie ciało. Niezależnie od detalicznych mankamentów badania te

² Zob. R.M. Abrams et al., *Fetal Music Perception. The Role of Sound Transmission*, “Music Perception” 1998, 15(3), s. 307–317.

przyczyniają się w istotny sposób do poznania reakcji organizmu ludzkiego na stymulanty zewnętrznej fali mechanicznej, w szczególności propagacji w przestrzeni ruchu cząstek powietrza.

Zagadnieniem odrębnym, choć kluczowym, jest dobór zestawu dźwięków. Brak odpowiedniej kultury muzycznej, pochodnej niedostatków edukacyjnych, jest zasadniczą przyczyną trudności zdefiniowania własnych potrzeb estetycznych. Jest to o tyle groźna społecznie sytuacja, że mierzalny wpływ muzyki na człowieka może być wykorzystywany niezgodnie z wolą biernego słuchacza. Muzyka stanowi bowiem niezauważalne tło naszej codzienności³, niezależnie od naszej świadomej deklaracji. Można naturalnie przyjąć roboczo hipotezę o obiektywnym pięknie tego, co subiektywnie oceniamy jako piękne i historycznie trwałe, ale wówczas warto posłuchać melizmatów zbudowanych z 22 śruti. Użycie techniki do obiektywizacji doboru pobudzeń dźwiękowych mogłoby więc być istotnym ułatwieniem dla doświadczonego muzykoterapeuty.

Biocybernetyka w sztuce

Definicja biocybernetyki bywa przydatna choćby dlatego, że nie wszystko z (nadużywanym obecnie) przedrostkiem „bio” musi mieć ludzki kontekst. Warto uprzednio się zapoznać z źródłosłowem tego pojęcia⁴. Posługując się m.in. *Popularną encyklopedią powszechną* wydawnictwa Fogra, dość bezpiecznie możemy przyjąć w uproszczeniu, że biocybernetyka to cybernetyka w odniesieniu do układów ożywionych. W szczególności zaś chodzi o interfejs biologiczny, umożliwiający łączność biosystemu z systemem technicznym oraz połączenia chemiczno-fizyczne wewnątrz systemu biologicznego. Wiedza o tym interfejsie wewnętrznym i zewnętrznym umożliwia ostatecznie sprzężenie systemu antropologicznego i systemu technicznego.

Zastosowanie metod cybernetyki w odniesieniu do przeżywającego sztukę człowieka jest złożone z powodów wyłuszczonych we wprowadzeniu. W przypadku odbiorcy wiążącego z recepcją (lub kreowaniem) sztuki określone nadzieje ozdrowieńcze problem wbrew pozorom staje się nieco prostszy; jednoznaczna jest wówczas funkcja celu. Być może negatywne „uboczne efekty”, których ostatecznie ani nie znamy, ani przy obecnym stanie wiedzy poznać nie

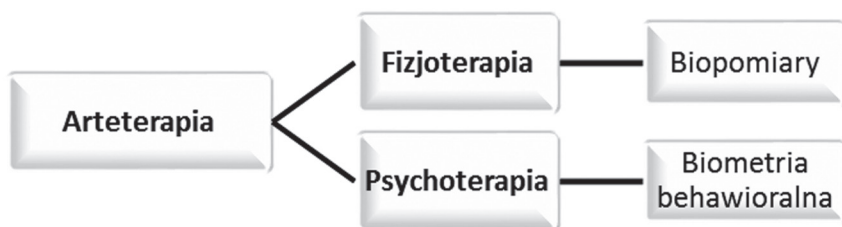
³ Przy czym gwar miejski czy odgłosy wiosny w leśnych ostępach stanowią pobudzenie równie silne jak koncert w wybornej akustycznie sali.

⁴ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Cybernetyka>, [dostęp: 22.10.2015].

możemy, przewyższając korzyści, niemniej jednak doraźne wskaźniki terapeutycznego oddziaływania mogą być mierzalne⁵.

Zakładając, że oddziaływanie sztuki na organizm człowieka może mieć dwojaki charakter (w szczególności w przypadku mechanicznej fali o częstotliwościach akustycznych), metody pomiarowe dla analizy kondycji psychofizycznej człowieka można podzielić na pomiary biomedyczne (bezpośrednie biopomiary) wielkości znamiennej dla stanu fizykalnego oraz techniki biometryczne, zwłaszcza behawioralne, umożliwiające pośrednią analizę doraźnych zmian nastroju (rys. 1).

Rys. 1. Możliwości pomiarowe w arteterapii



Źródło wszystkich rysunków w artykule: opracowanie własne.

Wybrane problemy biometrii fizjologicznej i behawioralnej prezentują zasadniczo autorskie publikacje (wymienione parcjalnie w wykazie bibliograficznym do niniejszego opracowania) omawiające np. pomiar reakcji z wykorzystaniem głosu⁶, czy też połączenie technik biomedycznych i analizy behawioralnej⁷.

Muzyczny system antropotechniczny

Człowiek nadaje swojej rzeczywistości kształt świadomy na tyle, na ile jego stan poznania mu na to pozwala. Imperatywy poznawcze stanowią niewątpliwie

⁵ Wystarczy podać przykład „z życia”, gdy ból z tyłu pleców niewiadomego pochodzenia jest zachętą do zaaplikowania sobie silnej fali akustycznej, przedwcześnie uwalniającej kamień nerkowy szczawianowy, który skutecznie zamykając moczowód, powoduje zatrucie organizmu... Nie ma pewności, że tak właśnie było, ale związek skutkowo-przyczynowy jest możliwy.

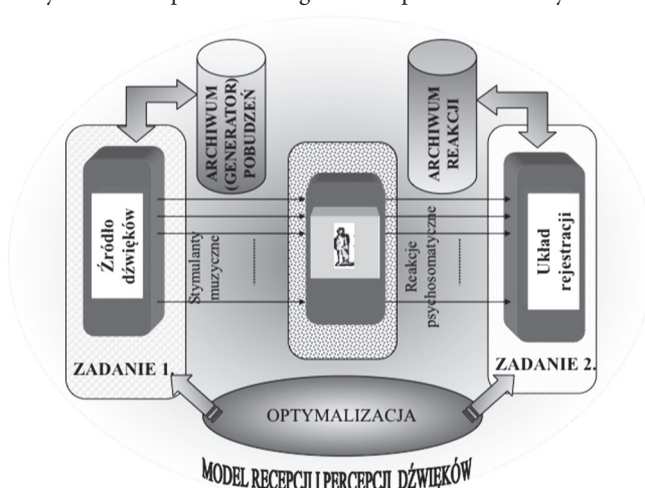
⁶ Zob. A.W. Mitas, M.D. Bugdol, *An idea of the human voice reaction measurement system under the aspect of behavioral biometric*, [w:] *Information Technologies in Biomedicine*, Vol. 2, eds. E. Piętka, J. Kawa, Berlin 2010, s. 219–228.

⁷ Zob. A.W. Mitas, M.D. Bugdol, *Multimodal biometric system combining ECG and sound signals*, „Pattern Recognition Letters” 2014, 38, s. 107–122.

przeciwwagę dla zasady maksymalnej entropii⁸. W szczególności dotyczy to użycia współczesnych narzędzi do uproszczenia procesu kreacji i propagowania sztuki⁹. Dzięki temu także obraz o pseudolosowej zmienności (w dziedzinie czasu) kolorystyki i formy może być wykorzystany do wpływu na poziom relaksacji odbiorcy¹⁰. Ludyczny wymiar sztuki ustępuje tu jej terapeutycznemu czynnikowi; taka jest też płaszczyzna rozważań arteterapii.

Nie dziwi więc permanentny rozwój muzyki, choć z nakładem energetycznym muzyka wiąże się niewątpliwie. Dominuje bowiem poszukiwanie piękna uniwersalnego. Wytwarzanie i słuchanie muzyki jest z punktu widzenia filozofii przyrody zwyczajnym układem regulacji. W miejscach publicznych, a także w sytuacji oddziaływań podprogowych jest to jednak otwarty układ regulacji, w którym obiekt, czyli słuchacz pozostaje pod wpływem pobudzeń dźwiękowych pochodzących ze środowiska (lewa strona na rys. 2). Nie trzeba specjalnie uzasadniać, że taka stymulacja wprowadza obiekt w stan zgodny z zamiarem ewentualnym podmiotu sterującego źródłem tego dźwięku. Tak więc w nastrój skłaniający do zakupu kolejnej paczki ozdób choinkowych wprowadza nas pracownik sklepu, domniemywając, że pamiętamy z dzieciństwa kolędy, chóralnie śpiewane w domowym kręgu.

Rys. 2. Model systemu antropotechnicznego w czasoprzestrzeni muzyki



⁸ „Zwyciężają” w praktyce stany o większym prawdopodobieństwie, ponieważ wymagają mniejszego nakładu energetycznego, np. lenistwo.

⁹ Zob. *Informatyka w edukacji i kulturze*. Praca zbiorowa, red. A.W. Mitas, Sosnowiec 2004, s. 180.

¹⁰ Zob. S. Golak, A.W. Mitas, M. Stokłosa, *Wpływ zmienności form i kolorystyki obrazu na stan relaksu człowieka*, „Techniki Informatyczne w Medycynie” 1999, s. SI63–SI68.

Wpływ elementów muzyki na wybrane elementy psychosomatyki

Oddziaływanie pobudzeń generowanych przez człowieka na innego człowieka jest ustawicznym pragnieniem, w dobrym i złym kontekście. Muzyka jako medium doskonale się do tego nadaje, właśnie z powodu swojej ulotności. Diastematyka wertykalna i horyzontalna, wraz z przestrzennym rozkładem fali mechanicznej mogą bez większych trudności wyrządzić słuchaczowi szkodę. Humanizm w jego najprostszej postaci skłania nas do poszukiwania form takich, które człowiekowi mogą ulżyć w cierpieniu. Od dawna oba te atrybuty muzyki były badaczom znane. Pionier polskiej muzykoterapii, prof. Tadeusz Natanson uważał, że jest to metoda postępowania wielostronnie wykorzystująca wieloraki wpływ muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka.

Niezmiennie otwartą kwestią jest dyskusja o poziomie struktury ludzkiego organizmu, na który muzyka oddziałuje ekstremalnie. Rysunek 3 ilustruje spotykane w literaturze podziały, które jednak przy dogłębnej analizie należałoby rozważać współbieżnie z oceną aktualnego stanu psychiki słuchacza. Opisy wybranych z literatury przedmiotu przykładów oddziaływania na całe organy pokrótce przedstawiono w jednej z autorskich publikacji¹¹. Można przyjąć, że z biegiem czasu prace z zakresu praktyki muzykoterapeutycznej będą zawierały opisy zarówno metodologii pomiarowej, jak i warunków brzegowych samych pomiarów, co zasadniczo zwiększyłoby obiektywizm tych rozważań.

Na specjalną uwagę zasługują publikacje z zakresu psychoneurologii, które ilustrują zagadnienie funkcjonalnego rezonansu pod wpływem pobudzeń metro-rytmicznych¹². Dla muzyków szczególnie interesujące powinny być opracowania omawiające wywołane przez muzykę potencjały w mózgu¹³.

¹¹ Zob. A.W. Mitas, A.B. Pietruszka, *Wybrane problemy muzykoterapii*, [w:] *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim. Studia, rozprawy, przyczynki. Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, red. W. Korzeniowska, Katowice 2009, s. 373–380.

¹² Zob. F. Styns et al., *Walking on music*, "Human Movement Science" 2007, 26, s. 769–778.

¹³ Zob. J. Haueisen, R. Knösche, *Involuntary Motor Activity in Pianists Evoked by Music Perception*, "Journal of Cognitive Neuroscience" 2001, 13(6), s. 786–792.

Rys. 3. Poziomy interpretacji oddziaływania muzyki na ustrój człowieka



Konkluzja

Współczesna wiedza o wpływie muzyki na człowieka jest pełniejsza niż kiedykolwiek wcześniej. Nie jest to wprawdzie jeszcze powód do wpadania w euforię, ale poziom rozwoju neuropsychologii upoważnia do prowadzenia wysoko specjalizowanych badań w tym zakresie. Warto jednak zauważyć, że w dalszym ciągu poznanie tego wycinka rzeczywistości, który towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów, jest niewiarygodnie wręcz mizerne. Wynika to naturalnie z faktu, że muzyka jest wielowymiarową zmienną losową, której jakakolwiek optymalizacja okazuje się zwyczajnie nierealna, przy całej świadomości znaczenia tego słowa. Chodzi tu oczywiście o analizę w jej pełnej przestrzeni, określonej co najmniej dziesięcioma standardowymi elementami muzyki oraz bliżej nieznaną liczbą wymiarów zdeterminowanych przez słuchacza (jego nastrój, poziom stresu w pracy, wykształcenie ogólne, wykształcenie muzyczne, kontakty międzyludzkie) oraz środowisko propagacji fali dźwiękowej (pomijając już jego źródło). Stany procesu, w którym niestałość wynikająca z przypadkowości jest jedyną stałą cechą, są definiowalne jedynie *a posteriori*¹⁴.

Współcześnie, na początku XXI wieku zdać się na przypadek w muzykoterapii w znanym kontekście biocybernetycznym mogą jedynie ci, którzy wiedzę muzyczną doskonalą na równi z psychologią kliniczną, a heurystyka w ich przypadku jest efektem wieloletnich doświadczeń. Zważywszy że eks-

¹⁴ Choć i te nie zawsze, jeśli weźmiemy pod uwagę to, ile może być wersji opisu tego samego zjawiska społecznego.

perymenty najlepiej wykonywać na obiekcie żywym, którym zazwyczaj w sesjach terapeutycznych jest dotknięty dolegliwościami człowiek, warto wziąć pod uwagę prawdopodobieństwo wyrządzenia krzywdy. Jeśli bowiem uznamy wpływ muzyki za potencjalnie pozytywny, to z niezerowym prawdopodobieństwem¹⁵ musimy przyjąć jego potencjalnie negatywną rolę w odmiennych warunkach brzegowych. Warto więc rozważyć możliwość posłużenia się przyrządami pomiarowymi, które pomagają monitorować stan obiektu, w zależności od zmienności parametrów pobudzeń dźwiękowych. Pacjent dotknięty dolegliwością psychosomatyczną może bowiem mieć naturalną trudność w deskrypcji aktualnego stanu psychofizycznego (bywa, że celowo konfabuluje, zwłaszcza w kontekście zaburzeń psychicznych). Dobór stymulant powinien więc uwzględniać indywidualne cechy oraz aktualny stan pacjenta-odbiorcy. Podobnie jak w przypadku lekarstw, które jednemu pacjentowi dobrze się przyśłużą, a innemu zaszkodzą, tak i muzyka może przynieść zupełnie niezamierzone rezultaty.

Muzyka jest zjawiskiem zachodzącym w dziedzinie czasu, zasadniczo więc jest nieprzewidywalna. Nie wiadomo, jaki będzie jej stan następny, nawet wówczas, gdy warunki brzegowe jej istnienia są ściśle określone, ponieważ to stan odbiorcy determinuje jej wymiar, zarówno fizyczny (wystarczy przesłonić uszy albo obrócić głowę), jak i estetyczny (wystarczy wspomnienie wydarzeń dnia).

„Uogólniony twórca muzyki” (kompozytor, wykonawca, realizator dźwięku, konstruktor sprzętu, architekt) dzięki geniuszowi ludzkiego umysłu może wywołać u „uogólnionego odbiorcy”, w uśrednieniu, efekt pozytywny. Dzieje się tak wtedy, gdy za określoną muzyką głosujemy „nogami”, co oznacza szansę separacji słuchacza od dźwięku. Wówczas jednak, gdy odbiorcą jest osoba wyczekująca pomocy, to zmysły nadawcy powinny zostać wzmocnione obiektywnymi przyrządami pomiarowymi do monitorowania stanu pacjenta.

Bibliografia

- Antonets V.A., Kazakov V.V., *On Noninvasive Assessment of Acoustic Fields Acting on the Fetus*, „Acoustical Physics” 2014, 60(3).
- Abrams R.M. et al., *Fetal Music Perception: The Role of Sound Transmission*, „Music Perception” 1998, 15(3).
- Golak S., Mitas A.W., Stokłosa M., *Wpływ zmienności form i kolorystyki obrazu na stan relaksu człowieka*, „Techniki Informatyczne w Medycynie” 1999.

¹⁵ Jednakże naprawdę niezależnym od poziomu wiary we własne siły...

- Haueisen J., Knösche R., *Involuntary Motor Activity in Pianists Evoked by Music Perception*, "Journal of Cognitive Neuroscience" 2001, 13(6).
- Informatyka w edukacji i kulturze. Praca zbiorowa*, red. A.W. Mitas, Sosnowiec 2004.
- Mitas A.W., *About the possibilities of the informatics technologies application in music therapy*, "Journal of Medical Informatics & Technologies" 2008, 12.
- Mitas A.W., *Algorytmizacja kreatywności na tle dodekafonii w Polsce*, [w:] *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych*, red. U. Szuścik, Katowice–Cieszyn–Ustroń 2010.
- Mitas A.W., *Muzyka i biocybernetyka*, [w:] *Wartości w muzyce*, t. 3, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2010.
- Mitas A.W., *Spectral analysis in stimuli art predefining in music therapy*, [w:] *Proceedings of International Conference on Biometrics and Kansei Engineering (ICBAKE 2009)*, Cieszyn 2009.
- Mitas A.W., *Stimulation methods in music therapy – short discussion towards the bio-cybernetic aspect*, "Journal of Medical Informatics & Technologies" 2009, 13.
- Mitas A.W., Bugdol M.D., *An idea of the human voice reaction measurement system under the aspect of behavioral biometric*, [w:] *Information Technologies in Biomedicine*, Vol. 2, eds. E. Piętka, J. Kawa, Berlin 2010.
- Mitas A.W., Bugdol M.D., *Biometric aspect of the voice timbre*, [w:] *Biometry – special issues. Monograph*, eds. A.W. Mitas et al., Gliwice 2010.
- Mitas A.W., Bugdol M.D., *Multimodal biometric system combining ECG and sound signals*, "Pattern Recognition Letters" 2014, 38.
- Mitas A.W. et al., *Phase Angles of Sound as a Biometric Feature*, [w:] *Information Technologies in Biomedicine Lecture Notes in Computer Science*, eds. E. Piętka, J. Kawa, Berlin 2012.
- Mitas A.W., Pietruszka A.B., *Wybrane problemy muzykoterapii*, [w:] *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim. Studia, rozprawy, przyczynki. Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, red. A.W. Mitas i in., Katowice 2009.
- Skotnicka M.J., Mitas A.W., *About the measurement methods in music therapy*, [w:] *Information Technologies in Biomedicine*, Vol. 4, eds. E. Piętka, J. Kawa, W. Wieclawek, Berlin 2014.
- Styns F. et al., *Walking on music*, "Human Movement Science" 2007, 26.
- Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim. Studia, rozprawy, przyczynki. Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, red. A.W. Mitas i in., Katowice 2009.

Muzyka w aspekcie biocybernetycznym

Streszczenie: W opracowaniu przedstawiono wybrane problemy z zakresu oddziaływania muzyki na psychosomatyczny stan człowieka. Poddano krótkiej dyskusji prezentowane w literaturze przedmiotu możliwości wpływu muzyki zarówno na poziomie funkcjonalnym organizmu, jego wewnętrznych organów, jak też na poziomie molekularnym. Szczególną uwagę poświęcono oddziaływaniu o charakterze neuropsychologicznym, uzasadniając takie podejście mierzalnością wybranych parametrów fizjologicznych reakcji człowieka na uporządkowane bodźce dźwiękowe. Omówiono pokrótce biocybernetyczne tło problematyki oddziaływania muzyki na człowieka oraz zagadnienie optymalizacji doboru stymulant muzycznych według kryterium nasilenia inicjowanych, mierzalnych zmian. Płaszczyzną odniesienia rozważanych zagadnień jest biometria behawioralna człowieka.

Słowa kluczowe: muzykoterapia, neuropsychologia, biometria behawioralna, efekt Mozarta

Biocybernetic aspect of music

Summary: The following study presents selected problems of the music impact on the human psychosomatic structure. The review presented in the literature that concerned the abilities to influence the human organism both at the level of the functions of its internal organs and at the molecular level has been shortly discussed. Special attention has been paid to the impact of a neuropsychological nature, justifying this approach by the measurability of selected physiological parameters of human responses to the ordered sound stimuli. Furthermore, biocybernetic background of the music impact on human organism and the problem of the optimization of music stimuli selection according to the criterion of the intensity of the initiated and measurable changes have been also briefly discussed. The human behavioural biometrics is the basis for references of considered problems.

Keywords: music therapy, neuropsychology, behavioural biometrics, Mozart effect

Andrzej W. Mitas
Anna Lipowicz
Maria Bieńkowska
Krzysztof Wierzbicki
Agata M. Wijata

Metody analizy wpływu muzyki na rozwój dziecka w okresie prenatalnym

Wprowadzenie

Zasada „primum non nocere” stanowi credo medyczne, które obejmuje wszystkie etapy życia człowieka oraz każdy z obszarów ludzkiej działalności. Dotyczy to także muzyki i jej zbawionego oddziaływania, określanego wspólnie jako arteterapia. Od zarania dziejów usiłowano wykorzystać wszelkie środki naturalne w procesie „leczenia”, bazując zapewne przede wszystkim na efekcie placebo, prawdopodobnie najbardziej efektywnym w kontekście realnego wpływu na ogólny stan zdrowia człowieka.

Literatura przedmiotu przywołuje biblijnego króla Dawida, którego pacjentem był król Saul, wręczając mu palmę pierwszeństwa w dziedzinie arteterapii. Świątynie Eskulapa (gr. Asklepios), pełniące jednocześnie funkcje szpitali i sanatoriów, cieszyły się uznaniem, między innymi z powodu działalności „azetologów”¹, traktujących pensjonariuszy odpowiednią (we własnym rozumieniu) muzyką.

Z punktu widzenia meritum zainteresowań autorów niniejszego opracowania odniesienie w historii muzyki stanowią Arystoteles i Pitagoras, którzy jako jedni z pierwszych wskazywali na pozytywny wpływ muzyki na kobiety w ciąży. Na temat związków muzyki z fizjologią oraz o leczniczym stosowaniu dźwięków w różnych przypadkach chorobowych pisał już w pierwszej połowie XVII wieku Robert Burton (*Anatomia melancholii*), a sto lat później Richard Brocklesby (*Refleksje o potędze muzyki*). Późniejsze wieki przyniosły rosnącą liczbę ważnych opracowań, ale realny postęp o charakterze naukowo-badawczym rozpoczął się od przyjęcia psychologii do grona dyscyplin naukowych.

¹ Zob. W. Korabiewicz, *Cuda bez cudu. Rzecz o dziwnych lekach*, Warszawa 1988, s. 106.

Ożywienie w zakresie neuropsychiatrii stworzyło podatny grunt dla użycia muzyki *sensu largo* jako medium w szpitalach psychiatrycznych i przy rehabilitacji osób upośledzonych².

Wszędzie tam, gdzie podmiot terapii muzycznej ma możliwość samodzielnego definiowania stopnia aprobaty działania osób trzecich, ryzyko wpływu niekorzystnego na ustrój psychosomatyczny jest relatywnie niewielkie, choć oczywiście nie jest zerowe, już choćby w aspekcie narażenia ucha wewnętrznego na bodźce zbyt silne. Zdecydowanie większa odpowiedzialność powinna cechować wszelkie próby kształtowania rzeczywistości akustycznej w przypadku dziecka w okresie rozwoju prenatalnego. Natura chroni płód przed wpływami środowiska zewnętrznego, zapewniając mu na przykład silne tłumienie docierającej doń fali mechanicznej. Próba stymulacji dźwiękami wymaga więc starannej analizy charakterystyki częstotliwościowej, jako warunku wstępnego do rozważań o dźwiękach odczuwalnych/ słyszalnych i ich potencjalnym oddziaływaniu.

Interdyscyplinarny charakter muzykoterapii w okresie prenatalnym uzasadnia szerokie spektrum metod pomiarowych, ze szczególnym uwzględnieniem symulacji i modelowania. Przedstawione w artykule techniki badawcze zorientowano na poznanie zjawiska, nie zajmując się doborem utworów muzycznych i pozostawiając wybór osobie najbardziej zainteresowanej, czyli matce, będącej pod opieką doświadczonego muzykoterapeuty.

Rozwój narządu słuchu płodu

Rozważając wpływ muzyki na płód ludzki, zwrócić należy uwagę na dwa aspekty. Po pierwsze, na rozwój aparatu słuchowego, czyli ucha ze wszystkimi jego elementami koniecznymi do odbioru bodźców dźwiękowych, po drugie – rozwój samego mózgu, będącego centrum przetwarzania wszystkich informacji płynących z otoczenia.

Rozwój narządu słuchu jest skomplikowanym procesem, który rozpoczyna się na bardzo wczesnym etapie ciąży. Rozwój ucha rozpoczyna się około 3. tygodnia, kiedy to po obu stronach tyłomózgowia pojawiają zgrubienia ektodermy stanowiące tzw. plakody uszne, które następnie rozwijają się, tworząc dwa pęcherzyki słuchowe. Każdy z pęcherzyków następnie dzieli się na część brzuszna, będącą zawiązkiem ślimaka, oraz część grzbietową, z której powstają kanały półkoliste. Uważa się, że około 6. tygodnia życia płodowego ucho wewnętrzne kończy swoje formowanie. Nieco później rozwija się również ucho

² *Ibidem*, s. 106–111.

zewewnętrzne i środkowe: powstają kosteczki słuchowe, błona bębenkowa oraz małżowiny uszne (około 7.–8. tygodnia).

Układ nerwowy zaczyna się kształtować około 17. dnia życia płodowego. We wczesnym rozwoju wyróżniamy trzy stadia: płytki nerwowej, następnie rynienki nerwowej oraz ostatecznie cewy nerwowej, z której przedniej części formuje się mózg, natomiast z tylnej części – rdzeń kręgowy. Około 4. tygodnia w przedniej części cewy nerwowej zaobserwować można trzy wyraźne poszerzenia, tzw. pierwotne pęcherzyki mózgowe (przodomózgowie, śródmózgowie i tyłomózgowie). W 5. tygodniu w wyniku dalszych, intensywnych podziałów komórkowych wyróżnić można już pięć wyraźnych części: kresomózgowie, międzymózgowie, śródmózgowie, tyłomózgowie wtórne i rdeniomózgowie. Z komórek kresomózgowia w kolejnym tygodniu rozwijają się półkule mózgowe. W miarę dalszych podziałów półkule pokrywają powierzchnię międzymózgowia, śródmózgowia i tyłomózgowia, a w obrębie samych półkul wyodrębnić można już poszczególne płaty (czołowy, ciemieniowy, potyliczny i skroniowy). Uważa się, że w okolicach 7. tygodnia mózg ma konfigurację zbliżoną do mózgu człowieka dorosłego i wtedy to zaczyna spełniać swoją nadrzędną, koordynującą pracę innych narządów rolę.

Pełną funkcjonalność, pozwalającą na słyszenie dźwięków, aparat słuchowy i mózg osiągają dopiero w 23.–25. tygodniu ciąży. Ludzki płód może więc odbierać i reagować na bodźce dźwiękowe od około 26. tygodnia życia. Pomiędzy 26. a 30. tygodniem komórki słuchowe w ślimaku są już prawidłowo „dostrojone” do określonych częstotliwości i mogą przekładać wibracyjne bodźce akustyczne na sygnał elektryczny, który jest następnie przesyłany do pnia mózgu. W 30. tygodniu życia układ słuchowy jest już wystarczająco dojrzały, aby odbierać całe pasmo dźwiękowe i rozróżniać poszczególne fonemy mowy (fonem – najmniejsza jednostka systemu językowego; zbiór głosek). Tę ostatnią cechę wiąże się z początkiem rozwoju języka i mowy. Od 35. tygodnia życia proces słyszenia wspomaga proces uczenia się i kształtowania pamięci³.

Rozwój kory słuchowej w mózgu jest ściśle zależny od bodźców akustycznych. Badania przeprowadzane na szczurzych noworodkach wykazały, że przetrzymywanie ich w różnorodnym, ze względu na warunki akustyczne, środowisku istotnie warunkowało czas dojrzewania słuchowych obszarów kory mózgowej⁴.

³ Zob. E. McMahon et al., *Auditory brain development in premature infants: the importance of early experience*, "Annals of the New York Academy of Sciences" 2012, 1252, s. 17–24.

⁴ Zob. E.F. Chang, M.M. Merzenich, *Environmental noise retards auditory cortical development*, "Science" 2003, 300, s. 498–502.

Natomiast stałe narażenie na hałas negatywnie wpływało na rozwój umiejętności wokalnych oraz orientacji przestrzennej u ptaków.

Słyszenie w okresie płodowym

Do dziecka przebywającego w macicy docierają dźwięki związane ze środowiskiem wewnętrznym i zewnętrznym (w odniesieniu do organizmu matki). Do tych pierwszych należą dźwięki wydawane przez ciało matki (praca jelit, oddychanie, bicie serca, szum krwi w naczyniach, poruszanie się). Ze środowiska zewnętrznego dociera m.in. głos ludzki (głównie matki), muzyka, szum środowiskowy (np. ruch uliczny, dźwięki domowe). Wszystkie te bodźce akustyczne, poprzez przewodnictwo kostne, pobudzają ucho wewnętrzne płodu. Ponieważ ciało matki oraz płyn owodniowy (wypełniający również ucho dziecka) są swego rodzaju filtrem nieprzepuszczającym wysokich dźwięków, rozwijające się w ślimaku komórki słuchowe są chronione przed zbyt dużym i potencjalnie niebezpiecznym hałasem. Niskie częstotliwości słyszane w macicy są bezpieczne dla rozwijającego się ucha płodu. Ponadto wystawienie najpierw na niskie tony pozwala na precyzyjne dostrojenie komórek słuchowych. Kiedy układ słuchowy dojrzeje, może przetwarzać wysokie częstotliwości związane z mową ludzką, takie jak tonacja, intonacja oraz natężenie dźwięków. To natomiast stanowi egzogenną (spoza organizmu matki) stymulację, konieczną do rozwoju połączeń pomiędzy ślimakiem a odpowiednimi ośrodkami w korze mózgowej, które odpowiedzialne są za prawidłowe funkcjonowanie narządów zmysłów⁵. W dzieciństwie i w wieku dorosłym może już tylko dochodzić do reorganizacji i doskonalenia wcześniej utworzonego systemu, w celu optymalizacji przetwarzania bodźców i adaptacji do zmian środowiskowych. Brak wczesnej stymulacji układu słuchowego, nawet jeżeli funkcjonuje on częściowo, może prowadzić do stałej i całkowitej utraty funkcjonalności ośrodka słuchu w mózgu⁶. Trzeba również pamiętać, że rozwój dziecka jest procesem złożonym i nie można rozpatrywać poszczególnych układów ciała w izolacji. Brak bodźców pobudzających rozwój młodego organizmu, na każdym etapie ontogenezy (również płodowym) może prowadzić do nieprawidłowego rozwoju całego organizmu i może sprzyjać powstawaniu zaburzeń w procesach poznawczych i społecznych.

Zauważono, że po urodzeniu noworodki rozpoznają głos osób, które są im bliskie. Wyraźnie preferują głos matki w odróżnieniu od głosów obcych

⁵ Zob. McMahon et al., *op. cit.*, s. 17–24.

⁶ Zob. L. Fisch, *Integrated development and maturation of the hearing system. A critical review article*, "British Journal of Audiology" 1983, 17(3), s. 137–154.

kobiet⁷. Badania wykazały zmianę tętna u dzieci oraz zmianę położenia ciała w kierunku, skąd dochodził głos matki. Te obserwacje udowadniają, jak ważne u dziecka jest doświadczanie bodźców słuchowych w okresie płodowym i że rozwój słuchu, pamięci, rozróżniania dźwięków oraz procesy poznawcze rozpoczynają się już w macicy. Pamięć słuchowa u noworodków jest również odpowiedzialna za stworzenie silnych więzi pomiędzy matką a dzieckiem, co warunkuje stworzenie prawidłowego środowiska dla dalszego rozwoju. Istnieją również prace wskazujące na preferencje muzyki słyszanej przez dziecko w okresie płodowym, z określonym rytmem czy tempem. Jednakże okazuje się, że te skłonności muzyczne zanikają w ciągu 3 tygodni od urodzenia⁸. Świadczyć to może o raczej krótkotrwałej pamięci prenatalnej albo o tłumieniu tych wspomnień przez nowe akustyczne doświadczenia.

Analiza wpływu muzyki

Pomiary odpowiedzi płodu

Pomiary wpływu muzyki na płód są trudniejsze niż pomiary wykonywane w okresie postnatalnym. Standardowo stosowana w tego typu badaniach akwizycja sygnału czynności elektrycznej serca (EKG) w przypadku płodu wymaga oddzielenia go od sygnału matki⁹. Sygnały czynności elektrycznej mięśni (EMG) czy czynności elektrycznej mózgu (EEG), które również pozwalają na ocenę efektywności oddziaływania muzyki na człowieka, nie mogą być zarejestrowane u dziecka w łonie matki, ponieważ są one zbierane z powierzchni ciała lub z jego wnętrza. Aktywność elektryczną mózgu płodu można jednak wyznaczyć przy użyciu magnetoencefalografu (MEG)¹⁰. Narzędzie to wykorzystano w licznych badaniach dotyczących wpływu muzyki na płód¹¹. Jednak metoda ta wymaga kosztownego sprzętu i nie jest

⁷ Zob. A.J. DeCasper, W.P. Fifer, *Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices*, "Science" 1980, 208(4448), s. 1174–1176.

⁸ Zob. P.G. Hepper, *An examination of fetal learning before and after birth*, "Irish Journal of Psychology" 1991, 12, s. 95–107.

⁹ Zob. S. Ravindrakumar, K. Bommanna Raja, *Fetal ECG Extraction and enhancement in prenatal monitoring – review and implementation issues*, "Trends in Information Sciences & Computing (TISC)" 2010, s. 16–20.

¹⁰ Zob. H. Eswaran et al., *Auditory evoked responses: A tool to assess the fetal neurological activity*, "Applied Acoustics" 2007, 68, s. 270–280.

¹¹ Zob. R. Draganova et al., *Sound frequency change detection in fetuses and newborns, a magnetoencephalographic study*, "NeuroImage" 2005, 28(2), s. 354–361; M. Holst et al., *Development of auditory evoked fields in human fetuses and newborns: A longitudinal MEG study*, "Clinical Neurophysiology" 2005, 116(8), s. 1949–1955; J. Muenssinger et al., *Sensitivity to Auditory*

powszechnie dostępną technologią. Do badania odpowiedzi płodu wykorzystywane są również bardziej dostępne metody, takie jak ultrasonografia (USG), kardiokotografia (KTG) lub detektor tętna płodu, które pozwalają na zaobserwowanie zmian w rytmie serca płodu, mogących świadczyć o jego kondycji psychofizycznej.

Oceny wpływu stymulatora akustycznego na płód dokonuje się również na podstawie częstości jego oddechów, ruchów, częstości akcji serca czy jego stanu behawioralnego. Ten ostatni jest wyznaczany na podstawie parametrów, takich jak rytm serca i jego zmienność, ruchy oczu, ust, występowanie odruchu ssania czy czkawki¹².

Oprócz ewidentnie trudnych i nie zawsze zgodnych z etyką badań na organizmie ludzkim, oceny oddziaływania muzyki możemy dokonywać także za pomocą modeli zwierzęcych lub fizycznych, które zweryfikują, czy i w jakim stopniu pobudzenie akustyczne dotrze do płodu. Dopiero po określeniu, które składowe dźwięku są słyszalne dla dziecka w łonie matki, można rozprawiać o pozytywnym (lub nie) oddziaływaniu muzyki (o ile ciągle można tak nazwać to pobudzenie) na organizm ludzki.

Modele tłumienia dźwięków

Jednym z modeli zwierzęcych prezentowanych w literaturze jest model tłumienia dźwięków w środowisku wewnątrzmacicznym owcy. Przedstawiony został jako wykres poziomów tłumienia dla poszczególnych częstotliwości¹³. Model ten prezentuje poziom dźwięku panujący wewnątrz macicy oraz wartości tłumienia zarejestrowane hydrofonem i mikrofonem ślimakowym (CM). Podczas dokonywania pomiarów hydrofon został umieszczony w macicy owcy pomiędzy ścianą brzucha matki a głową płodu. CM był wszczepiony w okolice ucha wewnętrznego, a wartości tłumienia na drodze do tej struktury zostały wyznaczone przez porównanie do wartości zarejestrowanych tym samym mikrofonem u nowo narodzonej owcy. Model ten pozwala jedynie na ocenę wpływu częstotliwości dźwięku na wartości tłumienia, jednak nie uwzględnia szeregu innych parametrów, takich jak np. poziom dźwięku w źródle czy wiek płodowy, które mogą wpływać na jakość słyszenia.

Spectral Width in the Fetus and Infant – An fMEG Study, "Frontiers in Human Neuroscience" 2013, 7(917), s. 1–5.

¹² Zob. R.M. Abrams, K.J. Gerhardt, *The Acoustic Environment and Physiological Responses of the Fetus*, "Journal of Perinatology" 2000, 20, s. 31–36.

¹³ Zob. K.J. Gerhardt, R.M. Abrams, *Fetal Exposures to Sound and Vibroacoustic Stimulation*, "Journal of Perinatology" 2000, 20, s. 21–30.

Model fizyczny został zaprezentowany przez V.A. Antonetsa i współpracowników¹⁴, którzy opracowali urządzenie symulujące pomiar tłumienia dźwięków w łonie matki. Urządzenie składało się z miękkiej szczelnej kapsuły wypełnionej 150 ml wody i włożonego do niej hydrofonu, które w celu pomiaru wartości tłumienia umieszczano w pobliżu brzucha matki. Przy wykorzystaniu polietylenowego modelu macicy sprawdzono, czy zmierzone nim dźwięki odpowiadają tym zarejestrowanym wewnątrz ciała matki. W tym przypadku ponownie oceniany był wpływ jedynie częstotliwości dźwięków na tłumienie.

Kolejny opisywany w literaturze model fizyczny składa się z prostej sferycznej kuli wypełnionej wodą¹⁵. W tym modelu oceniono to, jak na tłumienie wpływa nie tylko częstotliwość, ale także położenie urządzenia odbierającego dźwięk (położenie płodu w macicy) oraz rozmiar modelu (odzwierciedlający wielkość brzucha matki).

Próby stworzenia własnego modelu

Dźwięki mające źródło w środowisku zewnętrznym kobiety ciężarnej muszą pokonać szereg barier, aby dotrzeć do układu słuchowego płodu. Najpierw dźwięk musi dotrzeć do powierzchni brzucha kobiety, kiedy to natężenie dźwięku maleje wraz z kwadratem odległości od jego źródła. Następną przeszkodę stanowi warstwa materiału (odzież), która tłumi dźwięk. Fala akustyczna po przebyciu drogi od źródła do brzucha i po tłumieniu w warstwach ubrania natrafia na barierę ciała matki. Do pokonania są: naskórek, skóra właściwa, tkanka podskórna, warstwa tkanki mięśniowej, ściana macicy oraz worek owodniowy. Kolejnym etapem jest transmisja dźwięków w płynie owodniowym. Po przebyciu tych barier dźwięk dociera do układu słuchowego płodu (rys. 1). Do ucha wewnętrznego, z którego bodźce dochodzą do mózgu, może dotrzeć przez ucho zewnętrzne i środkowe (kolejna bariera płynna), dzięki przewodzeniu kostnemu lub poprzez połączenie tych dróg¹⁶.

¹⁴ Zob. V.A. Antonets, V.V. Kazakov, *On Noninvasive Assessment of Acoustic Fields Acting on the Fetus*, "Acoustical Physics" 2014, 60(3), s. 342–347.

¹⁵ Zob. J.-P. Lecanuet et al., *What Sounds Reach Fetuses: Biological and Nonbiological Modeling of the Transmission of Pure Tones*, "Developmental Psychobiology" 1998, 33(3), s. 203–219.

¹⁶ Zob. K.J. Gerhardt, R.M. Abrams, *Fetal Exposures to Sound...*, *op. cit.*, s. 21–30; *idem*, *Fetal Hearing: Characterization of the Stimulus and Response*, "Seminars in Perinatology" 1996, 20(1), s. 11–20.

Rys. 1. Schemat kolejnych warstw tłumiących dźwięk na drodze od źródła do ucha płodu



Źródło wszystkich rysunków w artykule: opracowanie własne.

Oprócz czynników wymienionych powyżej, na brzmienie dźwięku ma wpływ również jego postać w źródle. Do głównych cech należeć będzie amplituda dźwięku i jego częstotliwość. Co więcej, percepcja dźwięku jest uzależniona od stopnia rozwoju układu słuchowego płodu i prawdopodobnie również od aktualnego stanu płodu (sen i czuwanie). Nie możemy również pominąć wpływu dźwięków słyszalnych stale w macicy (pochodzących m.in. z pracy układów krwionośnego i oddechowego matki)¹⁷.

Na to, co jest słyszane przez nienarodzone dziecko, ma wpływ poziom głośności bodźców akustycznych. Pobudzenie, zastosowane w modelu zwierzęcym, dźwiękiem o 10 dB głośniejszym niż pierwotny (100 dB) nie spowodowało zwiększenia tłumienia¹⁸. Natomiast w innej pracy wykazano, że płód potrafi wykrywać niskoczęstotliwościowe składniki mowy, których poziom w środowisku zewnętrznym przekracza 60 dB¹⁹.

Keneeth J. Gerhardt²⁰ zauważył natomiast, że płód może słyszeć dźwięki tak samo głośno jak nowo narodzone dziecko, jeśli poziom dźwięku w źródle będzie o 35 dB wyższy przy stymulacji płodu²¹.

Dźwięki słyszane w macicy (docierające zarówno ze środowiska wewnętrznego, jak i zewnętrznego) składają się głównie z dźwięków o niskiej częstotliwości (poniżej 300 Hz). Składowe o bardzo niskich częstotliwościach mają

¹⁷ Zob. R.M. Abrams, K.J. Gerhardt, *The Acoustic Environment...*, op. cit., s. 31–36; idem, *Fetal Exposures to Sound...*, op. cit., s. 21–30; V.A. Antonets, V.V. Kazakov, op. cit., s. 243–247.

¹⁸ Zob. J.-P. Lecanuet et al., op. cit., s. 203–219.

¹⁹ Zob. K.J. Gerhardt, R.M. Abrams, *Fetal Exposures to Sound...*, op. cit., s. 21–30.

²⁰ Zob. Idem, *Fetal Hearing...*, op. cit., s. 11–20.

²¹ Zob. *Ibidem*.

poziom głośności wynoszący nawet 60 dB (niektóre źródła mówią o wartości równej aż 90 dB²²) dla nieco wyższych składników poziom spada do 40 dB²³. Dźwięki środowiska wewnętrznego macicy mogą zagłuszyć dźwięki pochodzące z zewnątrz (np. mowę), jeśli ich poziom przekracza (w odpowiadających pasmach) poziom dźwięków zewnętrznych o co najmniej 10 dB²⁴.

Zgodnie z prawem gęstości masy wysokie częstotliwości będą mocniej tłumione niż niskie²⁵. Zostało to potwierdzone w szeregu badań poświęconych tłumieniu dźwięków w środowisku wewnątrzmacicznym²⁶. Pomiar dźwięku hydrofonem w macicy kobiety wykazał tłumienie od 3,7 dB dla 125 Hz do 10 dB dla 4 kHz przy poziomie dźwięku u źródła 90 dB²⁷. Inne źródło²⁸, na podstawie badań u owcy, podaje tłumienie dla niskich częstotliwości (mniejszych niż 200 Hz) na poziomie niespełna 5 dB (lub nawet ich wzmocnienie) rosnące do 20 dB dla 4 kHz. Gerhardt i in. sugerują, że dla przedziału od 125 Hz do 2 kHz tłumienie brzucha można zamodelować filtrem dolnoprzepustowym o nachyleniu 6 dB na oktawę. Nieco inny przedział wartości tłumienia został przedstawiony w kolejnej pracy²⁹. Autorzy wskazali na tłumienie 5 dB dla dźwięków do 500 Hz i 20–30 dB dla częstotliwości wysokich. Rozbieżności pomiędzy poszczególnymi badaniami mogą wynikać zarówno z mało licznych grup badawczych, jak i stosowania różnych metod pomiarowych i różnej jakości urządzeń.

Model tłumienia dźwięków na drodze do ucha wewnętrznego dziecka w okresie prenatalnym powinien uwzględniać możliwie dużo składników, co pozwoliłoby na zmaksymalizowanie jego poprawności. Oprócz wszystkich czynników wymienionych powyżej należy również zwrócić uwagę na takie detale, jak np. ułożenie tkanki mięśniowej macicy. Problem ten został poruszony w pracy dotyczącej tłumienia ultradźwięków przez różne fragmenty macicy³⁰.

²² Zob. *Ibidem*.

²³ Zob. R.M. Abrams, K.J. Gerhardt, *The Acoustic Environment...*, *op. cit.*, s. 31–36; *idem*, *Fetal Exposures to Sound...*, *op. cit.*, s. 21–30.

²⁴ Zob. *Idem*, *Fetal Hearing...*, *op. cit.*, s. 11–20.

²⁵ Zob. Z. Yang et al., *Acoustic metamaterial panels for sound attenuation in the 50–1000 Hz regime*, "Applied Physics Letters" 2010, 96, s. 1–3.

²⁶ Zob. D. Richards et al., *Sound level in the human uterus*, "Obstetrics & Gynecology" 1992, 80, s. 186–190; R.M. Abrams, K.J. Gerhardt, *The Acoustic Environment...*, *op. cit.*, s. 31–36; *idem*, *Fetal Exposures to Sound...*, *op. cit.*, s. 21–30; *idem*, *Fetal Hearing...*, *op. cit.*, s. 11–20.

²⁷ Zob. D. Richards et al., *op. cit.*, s. 186–190.

²⁸ Zob. K.J. Gerhardt, R.M. Abrams, *Fetal Exposures to Sound...*, *op. cit.*, s. 21–30.

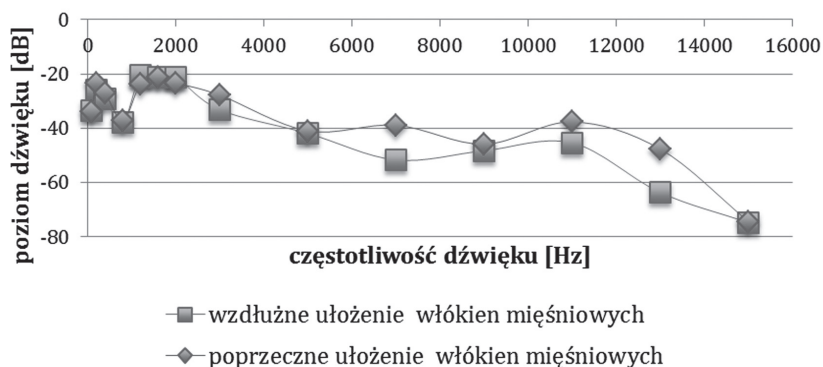
²⁹ Zob. K.J. Gerhardt, R.M. Abrams, *Fetal Hearing...*, *op. cit.*, s. 11–20.

³⁰ Zob. M.Z. Kiss et al., *Ex vivo ultrasound attenuation coefficient for human cervical and uterine tissue from 5 to 10 MHz*, "Ultrasonics" 2011, 51(4), s. 467–471.

Zauważono, że występuje pewna różnica pomiędzy krzywymi tłumienia dla dwóch rodzajów ułożenia włókien tkanki mięśniowej. Choć była ona nieistotna, to wyraźna zaobserwowana tendencja zasługuje na uwagę.

Przeprowadzone przez nas podobne badanie dla dźwięków z zakresu słyszalnego, przy wykorzystaniu zwierzęcej tkanki mięśniowej poprzecznie prążkowanej z różnym ułożeniem włókien (wynikającym z kierunku cięcia tkanki na fragmenty poddawane badaniu), również wykazało pewne rozbieżności wartości tłumienia. Otrzymane wartości zostały zaprezentowane na wykresie (rys. 2).

Rys. 2. Wykres tłumienia dźwięków w funkcji częstotliwości dla różnego ułożenia włókien tkanki mięśniowej poprzecznie prążkowanej



Największe różnice w poziomie tłumienia pomiędzy tkankami o różnym ułożeniu włókien były widoczne dla wartości 7000, 11000 i 13000 Hz. Dla pozostałych częstotliwości wyniki były zbliżone dla obydwu (wzdłużnego i poprzecznego) ułożenia włókien tkanki mięśniowej. Wyniki te, zgodne w pewnym stopniu z obserwacjami M.Z. Kissa i in.³¹, z jednej strony mogą świadczyć o niejednorodności tego zjawiska, a z drugiej strony potwierdzają, że w czasie badań nad wpływem bodźców akustycznych w okresie płodowym należy uwzględniać wiele różnych czynników, m.in. związanych z anatomią.

Konkluzja

Od zarania dziejów zwracano uwagę na korzystny wpływ muzyki na stan zdrowia, zwłaszcza psychicznego człowieka. Odpowiednio dobrana muzyka

³¹ Zob. *Ibidem*, s. 467–471.

poprawia bowiem nastrój, obniża poziom lęku i depresji, zarówno wśród osób zdrowych, jak i chorych. Jedną z grup żywo zainteresowanych korzystnym wpływem muzyki na samopoczucie są kobiety w ciąży, których kondycja psychiczna i fizyczna odbija się na stanie zdrowia ich nienarodzonych dzieci. Kobiety te chętnie korzystają więc z różnych form relaksacji, w tym muzycznej, służących obniżeniu u nich niepokoju, lęków i stresu, w ten sposób oddziałując pośrednio na dziecko. Liczne badania naukowe potwierdzają, że dziecko słyszy różnego rodzaju dźwięki docierające do niego zarówno ze środowiska wewnętrznego (ciało matki), jak i zewnętrznego (głos ludzki, muzyka, ruch uliczny). Część dźwięków, zwłaszcza te o wysokich częstotliwościach, przechodząc przez liczne i różnorodnie zbudowane warstwy ciała, ulega tłumieniu. Tętno docierające do ucha dziecka powinny charakteryzować się takimi parametrami (natężenie, częstotliwość), by nie tylko nie uszkodzić rozwijającego się narządu słuchu, ale i pobudzać prawidłowy rozwój młodego organizmu.

Wiedza na temat wpływu muzyki na rozwijające się dziecko i kobietę w ciąży, mimo licznych prac, wciąż wymaga dalszego pogłębiania. Wciąż nie wiemy wszystkiego na temat transmisji dźwięku na drodze do ucha wewnętrznego płodu, jak przebiega tłumienie określonych bodźców akustycznych ani na ile szkodliwe mogą być poszczególne charakterystyki pobudzeń. Samo przeprowadzanie badań napotyka liczne trudności, chociażby z powodów humanitarnych. Konieczne więc wydaje się budowanie takich eksperymentalnych modeli fizycznych, które nie będą budziły moralnego sprzeciwu, a jednocześnie będą brały pod uwagę wpływ jak największej liczby parametrów (począwszy od poziomu dźwięku w źródle, poprzez tłumienie w różnych ośrodkach, aż do uwzględnienia zmienności tłumienia dla różnych częstotliwości).

Wyniki prac nad transmisją dźwięków pozwolą w przyszłości na sformułowanie wytycznych dotyczących dopuszczalnych norm dla bodźców wibroakustycznych przeznaczonych dla tak specyficznej grupy, jaką są kobiety w ciąży i ich nienarodzone dzieci. Mogą posłużyć również do stworzenia schematów postępowania w czasie muzykoterapii, tak aby zgodnie z zasadą „primum non nocere” pomagać, a nie szkodzić.

Bibliografia

- Abrams R.M., Gerhardt K.J., *The Acoustic Environment and Physiological Responses of the Fetus*, "Journal of Perinatology" 2000, 20.
- Antonets V.A., Kazakov V.V., *On Noninvasive Assessment of Acoustic Fields Acting on the Fetus*, "Acoustical Physics" 2014, 60(3).
- Bartel H., *Embriologia*, Warszawa 2012.

- Chang E.F., Merzenich M.M., *Environmental noise retards auditory cortical development*, "Science" 2003, 300.
- DeCasper A.J., Fifer W.P., *Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices*, "Science" 1980, 208(4448).
- Draganova R. et al., *Sound frequency change detection in fetuses and newborns, a magnetoencephalographic study*, "NeuroImage" 2005, 28(2).
- Eswaran H., Draganova R., Preissl H., *Auditory evoked responses: A tool to assess the fetal neurological activity*, "Applied Acoustics" 2007, 68.
- Fisch L., *Integrated development and maturation of the hearing system. A critical review article*, "British Journal of Audiology" 1983, 17(3).
- Gerhardt K.J., Abrams R.M., *Fetal Exposures to Sound and Vibroacoustic Stimulation*, "Journal of Perinatology" 2000, 20.
- Gerhardt K.J., Abrams R.M., *Fetal Hearing: Characterization of the Stimulus and Response*, "Seminars in Perinatology" 1996, 20(1).
- Hepper P.G., *An examination of fetal learning before and after birth*, "Irish Journal of Psychology" 1991, 12.
- Holst M. et al., *Development of auditory evoked fields in human fetuses and newborns: A longitudinal MEG study*, "Clinical Neurophysiology" 2005, 116(8).
- Kiss M.Z., Varghese T., Klierer M.A., *Ex vivo ultrasound attenuation coefficient for human cervical and uterine tissue from 5 to 10 MHz*, "Ultrasonics" 2011, 51(4).
- Korabiewicz W., *Cuda bez cudu. Rzecz o dziwnych lekach*, Warszawa 1988.
- Lecanuet J.-P. et al., *What Sounds Reach Fetuses: Biological and Nonbiological Modeling of the Transmission of Pure Tones*, "Developmental Psychobiology" 1998, 33(3).
- McMahon E., Wintermark P., Lahav A., *Auditory brain development in premature infants: the importance of early experience*, "Annals of the New York Academy of Sciences" 2012, 1252.
- Muenssinger J. et al., *Sensitivity to Auditory Spectral Width in the Fetus and Infant – An fMEG Study*, "Frontiers in Human Neuroscience" 2013, 7(917).
- Ostrowski K., *Embriologia człowieka*, Warszawa 1985.
- Ravindrakumar S., Bommanna Raja K., *Fetal ECG Extraction and enhancement in prenatal monitoring – review and implementation issues*, "Trends in Information Sciences & Computing (TISC)" 2010.
- Richards D., Frentzen B., Gerhardt K., *Sound level in the human uterus*, "Obstetrics & Gynecology" 1992, 80.
- Yang Z. et al., *Acoustic metamaterial panels for sound attenuation in the 50–1000 Hz regime*, "Applied Physics Letters" 2010, 96.

Metody analizy wpływu muzyki na rozwój dziecka w okresie prenatalnym

Streszczenie: Stosowanie muzykoterapii w okresie prenatalnym może wpływać zarówno pozytywnie, jak i negatywnie na rozwój płodu. Ważne jest zatem to, aby sprawdzić, jakie dźwięki docierają do środowiska wewnętrznego macicy, i ocenić, czy ich działanie nie ma wpływu negatywnego na rozwój dziecka.

Niestety, nasza wiedza na temat transmisji dźwięku na drodze do ucha wewnętrznego płodu jest ciągle niedostateczna, i nie możemy jej uzyskać na drodze pomiarów bezpośrednich. Z tego właśnie powodu istotne jest stworzenie modelu, który będzie rozważał wpływ różnych parametrów na poziom dźwięku w uchu wewnętrznym dziecka. Stworzenie takiego modelu nie jest jednak zadaniem trywialnym, chociażby ze względu na zmienność tłumienia tej samej tkanki mięśniowej przy różnym ułożeniu jej włókien.

Słowa kluczowe: model tłumienia, muzykoterapia, rozwój prenatalny, tłumienie dźwięków

Methods of Analyses of the Impact of Music on a Child's Prenatal Development

Summary: Music therapy in prenatal period can affect both positively and negatively on fetus development. It is important to test, what kind of sounds reach intrauterine environment and to assess whether their effects are not harmful for a child's growth. Unfortunately, our knowledge on sound transmission into inner ear of the fetus is still insufficient. What is more, we are unable to obtain them by a direct measurement. Therefore, it is crucial to create a model, which would evaluate the impact of different parameters for noise level in the inner ear of a child. The development of this model is not easy in any way, because of attenuation variability in the same muscle tissue depending on the arrangement of the fibers for example.

Keywords: attenuation model, music therapy, prenatal development, sound attenuation

Dariusz Danel
Anna Lipowicz
Andrzej W. Mitas
Krzysztof Wierzbicki
Maria Bieńkowska
Agata M. Wijata

Nowe technologie w analizie wpływu muzyki na nastrój człowieka i percepcję atrakcyjności twarzy

Wprowadzenie

Muzyka towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Otwarta dyskusja na temat pierwszeństwa metryczności i melodyki w rozwoju cywilizacyjnym człowieka trwa nieustannie, notabene prawdopodobnie bez nadziei na rozstrzygnięcie. Z pewnością wiadomo jednak, że muzyka pełni swą niezbywalną rolę społeczną, w jednym aspekcie rozważaną często jako katalizator czynności, a w innym jako medium działań ludycznych. W centrum zainteresowań autorów niniejszego opracowania, w odniesieniu do celowego kształtowania nastroju człowieka, pozostaje zmysł słuchu jako zasadniczy sposób transferu bodźców akustycznych. Tego rodzaju ukierunkowane oddziaływanie na ustrój psychosomatyczny człowieka często jest określane jako muzykoterapia. Niezależnie od funkcji celu muzyka ma jeden atrybut wspólny: poprzez oddziaływanie na ustrój psychosomatyczny kształtuje nastrój człowieka, zgodnie z naszą wolą lub też zupełnie bez jej udziału.

Wpływ muzyki na stan emocjonalny człowieka jest dobrze udokumentowany w badaniach neurologicznych i endokrynologicznych¹. Wyniki wielu prac wskazują na to, że muzyka może wywoływać takie stany emocjonalne, jak: radość, smutek, strach, uczucie spokoju, przyjemności i euforii. Efekty te mogą być wynikiem wpływu muzyki na uczucie nagrody. Sugeruje się, że uczucie to jest konsekwencją pobudzenia struktur systemu mezo-kortykolimbicznego,

¹ Zob. M.L. Chanda, D.J. Levitin, *The neurochemistry of music*, "Trends in Cognitive Sciences" 2013, 17(4), s. 179–193.

a głównymi neuroaktywnymi substancjami odpowiedzialnymi za wywołania przyjemności ze słuchania muzyki są dopamina i endogeniczne opioidy².

Modyfikacja stanu emocjonalnego, szczególnie w kontekście stanu stresu i odczuwania bólu, może odbywać się również poprzez wpływ muzyki na aktywności osi hormonalnej podwzgórze–przysadka–kora nadnerczy. Dotychczasowe wyniki badań stosunkowo zgodnie wskazują na fakt, że słuchanie muzyki tzw. relaksacyjnej wiąże się z obniżeniem poziomu kortyzolu, a odwrotny efekt hormonalny, któremu towarzyszy wzrost poziomu adrenokortykotropiny i noradrenaliny, wywołany jest przez muzykę „pobudzającą”. Ważne jest jednak to, iż potencjalnymi modyfikatorami reakcji fizjologicznych na muzykę mogą być osobowość słuchacza oraz jego indywidualne preferencje muzyczne.

Muzyka poprzez modyfikację nastroju może również wpływać na kształtowanie się procesów percepcji wizualnej. Zależności te analizowali w swojej pracy A.L. Bouhuys, G.M. Bloem i T.G.G. Groothuis³. Badając postrzeganie schematycznych rysunków twarzy, autorzy wykazali, że wywołane przez muzykę uczucie przygnębienia i obniżenia nastroju wiązało się z przypisywaniem badanym twarzom emocji negatywnych (np. smutek). Podobną stronniczość w postrzeganiu emocji zgodnych z nastrojem badanego modyfikowanym przez muzykę wykazali w badaniach J. Jolij i M. Meurs⁴. W eksperymencie, w którym zadaniem badanego było rozpoznanie emocji prezentowanych na schematycznych twarzach, dowiedziono, że badani lepiej dostrzegają schematy przedstawiające stan zgodny z ich samopoczuciem.

Powyższe badania wskazują na to, że muzyka poprzez modyfikację nastroju może wpływać na postrzeganie stanów emocjonalnych innych osób. Nie wiadomo jednak, czy mechanizm ten jest specyficzny tylko dla rozpoznawania emocji, czy też funkcjonuje w innych kontekstach. Obecnie intensywnie badanym i niezwykle ważnym zarówno dla kształtowania interpersonalnych związków emocjonalnych, jak i relacji społecznych jest proces postrzegania atrakcyjności fizycznej twarzy. W eksperymencie przedstawionym poniżej, wykorzystując współczesne techniki stymulacji audiowizualnej oraz badania preferencji estetycznych, podjęliśmy próbę określenia, czy zmiany nastroju wywołane przez utwory muzyczne w dwóch tonacjach („radosnej” – dur oraz „smutnej” – moll) mogą determinować ocenę atrakcyjności twarzy innych osób.

² Zob. *Ibidem*.

³ Zob. A.L. Bouhuys et al., *Induction of depressed and elated mood by music influences the perception of facial emotional expressions in healthy subjects*, „Journal of Affective Disorders” 1995, 33(4), s. 215–226.

⁴ Zob. J. Jolij, M. Meurs, *Music alters visual perception*, „PLoS ONE” 2011, 6(4).

Założyliśmy, że muzyka w tonacji moll będzie wprowadzała badanego w smutny nastrój, przez co twarze będą postrzegane jako mniej atrakcyjne. Odwrotnego efektu spodziewaliśmy się w przypadku muzyki w tonacji dur.

Materiał i metody

Uczestnicy eksperymentu

Grupę badawczą stanowiło 49 osób (w tym 21 mężczyzn) w wieku od 20 do 23 lat ($M = 21.04$, $SD = .79$). Próba obejmowała osoby bez wad słuchu oraz wzroku lub z poprawnie skorygowaną wadą wzroku za pomocą okularów lub szkieł kontaktowych. Wszyscy uczestnicy badania byli studentami Wydziału Inżynierii Biomedycznej Politechniki Śląskiej. Ze względu na fakt, że eksperyment przebiegał w kilku fazach (opis poniżej), których kolejność wykonania potencjalnie mogłaby wpływać na uzyskiwane wyniki, badanych losowo podzielono na dwie grupy – A i B.

Stanowisko pomiarowe

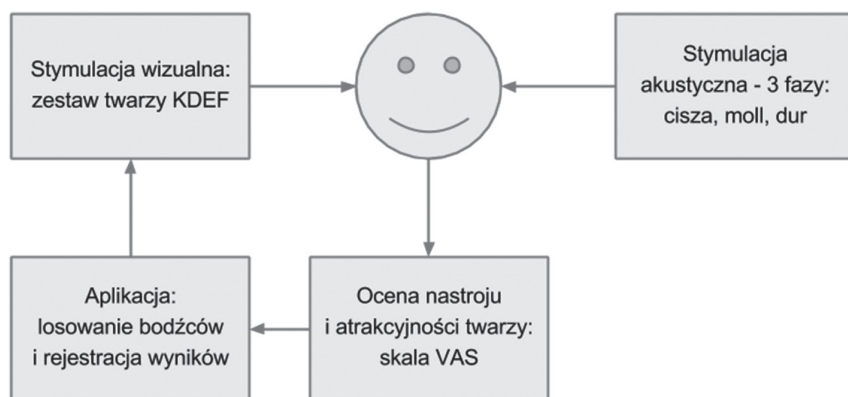
Na stanowisko pomiarowe składały się następujące elementy: i) Aplikacja komputerowa zaimplementowana za pomocą technologii Windows Forms należącej do biblioteki Microsoft .NET Framework 4.0 w zintegrowanym środowisku programistycznym Visual Studio 2010 Ultimate przeznaczonym do pracy na systemie operacyjnym Windows 7; ii) monitor marki Fujitsu LCD 24 cale; iii) głośnik marki Monacor TXA15USB 70-20000 Hz; iv) myszka komputerowa; v) zestaw dwóch utworów muzycznych stworzonych na potrzeby badania; vi) standaryzowany zestaw 35 kolorowych, cyfrowych zdjęć twarzy kobiecych *en-face* (wiek 20–30 lat, bez biżuterii, okularów, widocznego makijażu) o neutralnym wyrazie twarzy, ze zbiorów The Karolinska Directed Emotional Faces (KDEF)⁵.

W eksperymencie głównym zadaniem badanego była kilkukrotna (3 fazy badania: Faza 1 – cisza, Faza 2 – muzyka moll i Faza 3 – muzyka dur – patrz niżej) ocena atrakcyjności prezentowanych zdjęć oraz samoocena nastroju za pomocą wizualnej skali analogowej (tj. odcinka o stałej długości 100 jednostek, skala VAS). W przypadku ocen atrakcyjności polecenie brzmiało: „Oceń atrakcyjność twarzy obok”, a skala wyświetlana była po prawej stronie zdjęcia. Lewy

⁵ Zob. D. Lundqvist et al., The Karolinska Directed Emotional Faces – KDEF, CD ROM from Department of Clinical Neuroscience, Psychology section, Karolinska Institutet, 1998; D. Lundqvist, J.E. Litton, The Averaged Karolinska Directed Emotional Faces – AKDEF, CD ROM from Department of Clinical Neuroscience, Psychology section, Karolinska Institutet, 1998.

koniec skali został zdefiniowany jako „twarz zupełnie nieatrakcyjna”, a prawy jako „twarz bardzo atrakcyjna”. W przypadku oceny nastroju polecenie brzmiało: „Oceń swój nastrój”, lewy koniec skali został zdefiniowany jako „bardzo zły”, prawy natomiast jako „bardzo dobry”. Ocena dokonywana była poprzez przesunięcie (za pomocą kursora myszki) suwaka w kierunku lewego lub prawego końca skali. Pozycją wyjściową suwaka był środek skali.

Rys. 1. Schemat stanowiska pomiarowego



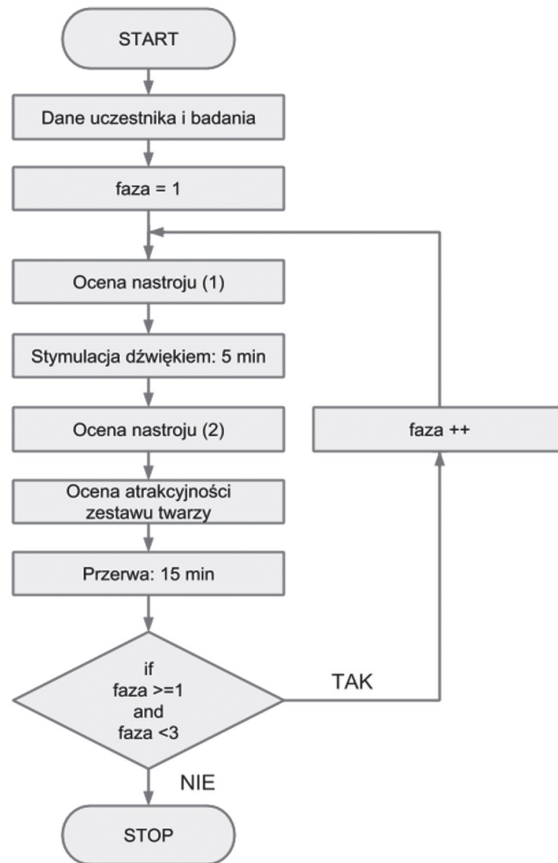
Źródło wszystkich rysunków w artykule: opracowanie własne.

Przebieg eksperymentu

Przed przystąpieniem do eksperymentu uczestnik przyjmował komfortową pozycję, umożliwiającą swobodny dostęp do myszy, dobrą widoczność monitora oraz odpowiedni poziom słyszalności bodźców dźwiękowych przekazywanych za pomocą głośników. Badany został poinformowany o zasadzie działania aplikacji, sposobie dokonywania ocen i o przebiegu badania, z pominięciem jego celu. Dla każdego z użytkowników eksperymentator zarejestrował unikatowy numer ID probanta, wiek, płeć, datę wykonania badania, grupę, do której należał, oraz fazę badania (opis poniżej). Następnie w Fazie 1 (cisza) badany samodzielnie dokonywał samooceny własnego nastroju. Po tym etapie następowała 5-minutowa faza ciszy, po której badani powtórnie ocenili nastrój oraz atrakcyjność wszystkich twarzy kobiet. Po 15 minutach przerwy rozpoczynała się Faza 2, w której pierwszym zadaniem była samoocena nastroju. Następnie odbywała się 5-minutowa stymulacja muzyką (w tonacji molowej dla grupy A; w tonacji durowej dla grupy B), po której badani ponownie ocenili nastrój oraz

atrakcyjność twarzy. Po kolejnej 15-minutowej przerwie następowała ostatnia część eksperymentu Faza 3. Jej przebieg był analogiczny do Fazy 2 z tą różnicą, że w tym przypadku grupa A była poddana stymulacji muzyką w tonacji durowej, a grupa B stymulacji muzyką w tonacji molowej. Wyniki samooceny nastroju oraz ocen atrakcyjności były automatycznie digitalizowane przez Aplikację. Oceny atrakcyjności przyznane wszystkim twarzom przez danego badanego w poszczególnej fazie badania zostały uśrednione, a otrzymana wartość oznaczała średni poziom postrzeganej przez probanta atrakcyjności ocenianej grupy kobiet. W każdej fazie Aplikacja generowała losową kolejność prezentowanych bodźców wizualnych indywidualnie dla każdego uczestnika.

Rys. 2. Algorytm eksperymentu (opis w tekście)



Stymulanty dźwiękowe

Percepcja muzyki jest uwarunkowana wieloma czynnikami, wśród których bodaj najważniejsze to konotacje historyczne i uwarunkowania tradycyjne. Z punktu widzenia odbiorcy muzyki europejskiej od jej początków determinantą nastroju jest tzw. tryb. Podział materiału dźwiękowego na 12 półtonów umożliwia zestawianie współbrzmień różniących się tercją (mała i wielka), a kulturowy ślad w naszej psychice implikuje wrażenie akordu twardego (dur) lub miękkiego (moll). Zwykło się uważać, że te „twarde współbrzmienia” są znamienne dla stanu zadowolenia, radości oraz oddziałują merytorycznie na człowieka; moll – przeciwnie, towarzyszy mu w chwilach zadumy, rozpacz, żalu czy tęsknoty. Odczucia te, subiektywne w całej rozciągłości, byłyby kompletnie nieewidentne dla słuchacza wychowanego na Dalekim Wschodzie, którego 17 śruti stanowi nieczytelny, a tym samym nieakceptowalny dla Europejczyka materiał. Odwołując się do tak sformułowanych przesłanek możliwości kreowania nastroju, stanu emocjonalnego człowieka, do realizacji eksperymentu wykorzystano dwa oryginalne⁶ utwory muzyczne. Pierwszy z nich, zgodnie z powszechną interpretacją formuły muzyki popularnej, zbudowano jako utwór homofoniczny, a orkiestrację stanowił zmodyfikowany podkład akompaniamentu instrumentu pianina cyfrowego Roland KR.177. Utwór molowy zawierał natomiast (dla spotęgowania nastroju wewnętrznego niepokoju dwuinstrumentową unisono) linię melodyczną w tonacji c-moll. Zgodnie z wytycznymi literaturowymi⁷ tempo obu utworów, z wyraźnym metrycznym akcentowaniem, ustalono na 128 BPM. Dynamika i agogika utworu jest indywidualnym wyrazem emocjonalności kompozytora. Czas trwania kompozycji uzależniono od wymogów technicznych eksperymentów.

Analiza statystyczna

Do analizy związków korelacyjnych zastosowano test współczynnika korelacji liniowej Pearsona (w jednym przypadku zaznaczonym w tekście poniżej, ze względu na naruszenie założenia o normalności rozkładów analizowanych

⁶ Skomponowane przez laureatkę VI Ogólnopolskiego Konkursu Czytania Nut Głosem w Krakowie w 2013 roku, Julię Marcelę Mitas.

⁷ Zob. B. Burger et al., *Influence of musical features on characteristics of music-induced movements*, [w:] *Proceedings of the 11th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC 11)*, eds. S.M. Demorest, S.J. Morrison, P.S. Campbell, Seattle, Washington 2010, s. 425–428; F. Styns et al., *Walking on music*, „Human Movement Science” 2007, 26(5), s. 769–785; E. Van Dyck et al., *The Impact of the Bass Drum on Human Dance Movement*, „Music Perception” 2013, 30(4), s. 349–359.

zmiennych, zastosowano nieparametryczny test istotności współczynnika korelacji rang Spearmana). Porównania zarówno samooceny nastroju probanta oraz wartości średnich z przyznawanych ocen atrakcyjności twarzy dokonanych w kolejnych fazach eksperymentu przeprowadzono za pomocą analizy wariancji dla pomiarów powtarzanych (ogólny model liniowy). Próg istotności statystycznej został określony na poziomie $p = .05$. Wszystkie analizy wykonano w programie STATISTICA⁸.

Wyniki

Związek nastroju oceniającego ze średnią oceną atrakcyjności twarzy

Oceny atrakcyjności korelowały istotnie statystycznie, dodatnio z samooceną nastroju dokonaną bezpośrednio przed oceną zdjęć po 5-minutowej sesji ciszy (Faza 1: $r = .34$, $p = .02$, $N = 49$). Nie wykazano istotnego statystycznie związku pomiędzy nastrojem badanego ocenionym bezpośrednio przed oceną zdjęć po 5-minutowej sesji muzyki w tonacji molowej ($r = -.001$, $p > .99$, $N = 49$) oraz durowej ($r = .17$, $p = .23$, $N = 49$).

Różnice w samoocenach nastroju w poszczególnych fazach eksperymentu

Analiza wariancji dla pomiarów powtarzanych (poszczególne samooceny nastroju) przeprowadzona została w układzie 3×2 . Pomiary powtarzane zdefiniowano jako: FAZA [3 poziomy: cisza, moll, dur], w której oceniony był nastrój, oraz moment pomiaru nastroju „przed” i „po” 5 minutach ciszy lub sesji muzycznej [2 poziomy, PRZED-PO].

Analiza wykazała, że FAZA nie różnicowała ogólnego poziomu nastroju [$F(2, 96) = .92$, $p = .40$]. Innymi słowy, ogólny poziom nastroju odczuwanego przez badanych, **bez rozróżnienia na ocenę przed i po sesji ciszy lub muzyki**, nie różnił się pomiędzy sesjami.

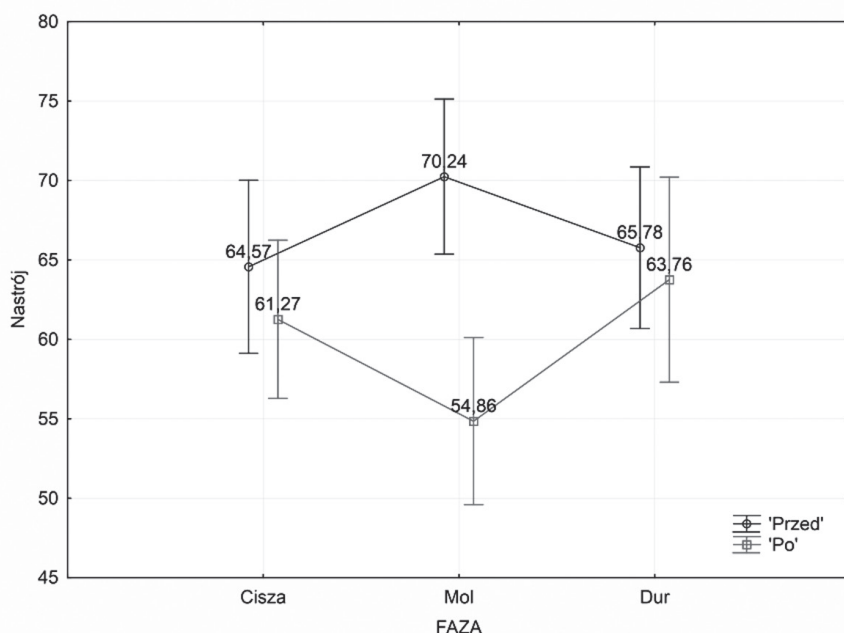
Odczuwany nastrój, **bez względu na FAZĘ eksperymentu**, różnił się istotnie statystycznie w zależności od momentu (PRZED-PO) dokonania samooceny. Nastrój oceniany po sesjach był niższy od nastroju ocenianego przed sesjami [$F(1, 48) = 26.67$, $p < .0001$].

Efekt interakcji pomiędzy FAZĄ eksperymentu a momentem oceny (PRZED-PO) istotnie statystycznie różnicował samoocenę nastroju [$F(2, 96) = 8.60$, $p = .0004$]. Test post-hoc Tukey’a wykazał, że w kolejnych fazach eksperymentu różnice pomiędzy nastrojem ocenianym „przed i po” były istotne tylko w przypadku fazy muzyki w tonacji moll (w porównaniu z innymi fazami

⁸ Version 10 (data analysis software system), StatSoft, Inc. (2011), www.statsoft.com.

nastrój był znacząco niższy po odsłuchaniu 5 minut muzyki moll; $p = .0001$). Różnice nastroju „przed i po” nie były istotne statystycznie w przypadku fazy ciszy ($p = .78$) i muzyki dur ($p = .97$).

Rys. 3. Efekt interakcji FAZA eksperymentu $\times$ PRZED-PO sesji ciszy/muzyki na zróżnicowanie samooceny nastroju. Na wykres naniesiono wartości średnich w poszczególnych klasach modelu obliczeniowego. Pionowe słupki oznaczają .95 przedział ufności

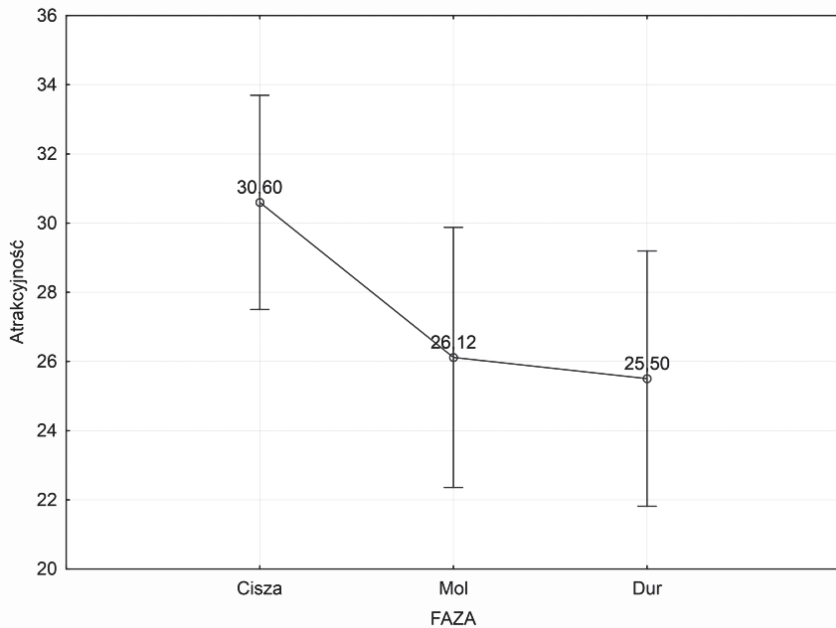


Różnice w postrzeganiu atrakcyjności twarzy kobiet w poszczególnych fazach eksperymentu

Analiza wariancji z powtarzanymi pomiarami (postrzegana atrakcyjność, 3 FAZY eksperymentu: cisza, moll, dur) wykazała, że średnie z przyznawanych ocen atrakcyjności różniły się w zależności od FAZY eksperymentu [$F(2, 96) = 24.84$, $p < .0001$]. Najwyższe oceny atrakcyjności przyznawane były po 5-minutowej sesji ciszy ($M = 30.59$, $SD = 10.79$), niższe po 5 minutach sesji muzyki w tonacji molowej ($M = 26.12$, $SD = 13.09$), oraz 5 minutach muzyki w tonacji durowej ($M = 25.50$, $SD = 12.85$). Porównania wielokrotne post-hoc (test Tukey'a) wykazały istotne statystycznie różnice pomiędzy ocenami atrakcyjności wykonanymi w fazie ciszy w porównaniu z fazą muzyki molowej ($p = .0001$)

oraz durowej ($p = .0001$). Oceny atrakcyjności dokonane po 5 minutach sesji muzyki molowej oraz durowej nie różniły się istotnie statystycznie ($p = .72$).

Rys. 4. Różnice w wartościach średnich z przyznawanych przez badanych ocen atrakcyjności twarzy kobiet. Na wykres naniesiono wartości średnich w poszczególnych klasach modelu obliczeniowego. Pionowe słupki oznaczają .95 przedział ufności



Zmiana nastroju a postrzeganie atrakcyjności

Zmiana nastroju, jaka następowała po 5-minutowej sesji muzyki moll (różnica pomiędzy pomiarem przed i po 5 minutach słuchania muzyki), nie była istotnie statystycznie skorelowana z postrzeganiem atrakcyjności twarzy ocenianej w tej fazie eksperymentu (test istotności współczynnika korelacji rang Spearmana: $R = .22$, $p = .13$, $N = 49$). Podobnie zmiana nastroju wywołana muzyką dur (różnica pomiędzy pomiarem przed i po 5 minutach słuchania muzyki) nie była istotnie statystycznie skorelowana z postrzeganiem atrakcyjności twarzy ($r = .05$, $p = .74$, $N = 49$).

Konkluzja

Celem zaprezentowanego eksperymentu było zbadanie, czy muzyka określana jako „smutna” lub „wesoła” potrafi zmienić nastrój słuchającego oraz czy poprzez modyfikację nastroju może wpływać na sposób postrzegania atrakcyjności twarzy innych osób. Mechanizmy postrzegania atrakcyjności fizycznej twarzy są intensywnie badane, szczególnie w kontekście tzw. sygnalizacji biologicznej. Szczegółowe badania wskazują na to, że morfologia twarzy może dostarczyć cennych biologicznie informacji o tzw. jakości biologicznej (np. stanie zdrowia, konfiguracji genetycznej np. heterozygotyczności) i społecznej (np. cechach pro- i aspołecznych) osoby⁹. Wyniki prac sugerują względny kulturowy uniwersalizm w postrzeganiu atrakcyjności, który jednak może być modyfikowany przez szereg czynników, takich jak np. własna atrakcyjność, czy uwarunkowania wewnątrz/międzypopulacyjne¹⁰. Jednym z modyfikatorów postrzegania atrakcyjności twarzy może być również stan emocjonalny obserwatora, generowany przez muzykę.

W kontekście założeń poczynionych w niniejszym badaniu uzyskane rezultaty są dwuznaczne. Mimo ogólnego obniżenia nastroju po zastosowaniu stymulacji ciszą lub muzyką („efekt udziału w eksperymencie”) statystycznie istotną zmianę (obniżenie) nastroju *stricte* w reakcji typ pobudzenia muzycznego zarejestrowano jedynie w przypadku muzyki w tonacji moll („efekt typu pobudzenia”). Podwyższenia lub obniżenia nastroju nie zaobserwowano w przypadku stymulacji muzyką w tonacji dur. Podobnie efekt stymulacji muzyką na przyznawane oceny atrakcyjności również okazał się dwuznaczny. Z jednej strony w porównaniu z sesją ciszą zarejestrowano spadek przyznawanych ocen atrakcyjności twarzy po sesji muzyką w tonacji molowej. Podobny spadek zarejestrowano jednak również po zastosowaniu stymulacji muzyką w tonacji dur.

Bezpośrednia analiza związku nastroju i zmian nastroju wywoływanych muzyką z przyznanymi ocenami atrakcyjności twarzy również dostarczyła niejednoznacznych wyników. Z jednej strony wskazują one, że ocena nastroju dokonana bez stymulacji muzyką (faza ciszy) może być związana z postrzega-

⁹ Zob. D. Danel, B. Pawłowski, *Atrakcyjność a mechanizmy doboru płciowego i teoria sygnalizacji biologicznej; Biologiczne znaczenie atrakcyjności twarzy*, [w:] *Biologia atrakcyjności człowieka*, red. B. Pawłowski, Warszawa 2009, s. 12–45, 166–205.

¹⁰ Zob. R.P. Burriss et al., *Men's attractiveness predicts their preference for female facial femininity when judging for short-term, but not long-term, partners*, “Personality and Individual Differences” 2011, 50(5), s. 542–546; D. Danel et al., *A Cross-Cultural Comparison of Population-Specific Face Shape Preferences (Homo sapiens)*, “Ethology” 2012, 118(12), s. 1173–1181.

niem atrakcyjności kobiet. Z drugiej strony natomiast pokazują, że percepcja atrakcyjności twarzy może nie być skorelowana zarówno z nastrojem ocenionym po sesjach muzycznych, jak i ze zmianami nastroju wywołanymi przez muzykę. Możliwe zatem, że związek nastroju z ocenami atrakcyjności kobiet jest niezależny od muzyki lub że muzyka zaburza związek nastroju z postrzeganiem atrakcyjności twarzy. Nie można ponadto wykluczyć, że związek ten jest modyfikowany poprzez interakcje z innymi elementami związanymi pośrednio ze słuchaniem muzyki, takimi jak chociażby okoliczności słuchania muzyki, miejsce, towarzystwo lub też wspomnienia związane z muzyką określonego typu.

Inna z przyczyn stwierdzonej dwuznaczności wyników może wiązać się z właściwościami użytej w eksperymencie stymulacji akustycznej. Wykorzystane pobudzenia muzyczne nie zostały bowiem ocenione pod kątem wywoływania u badanych uczucia przyjemności, które jest ściśle związane z pobudzeniem emocjonalnym¹¹. Jako że potencjalnie muzyka w tonacji moll oraz dur może być podobnie oceniana pod kątem przyjemności, reakcja emocjonalna na oba typy bodźców dźwiękowych mogła być podobna. Zatem odczuwanie przez badanych obu typów pobudzeń muzycznych jako „nieprzyjemnych” mogło przekładać się na obniżenie przyznawanych ocen atrakcyjności zarówno w przypadku muzyki w tonacji moll, jak i dur. Co więcej, odczuwana (aczkolwiek niebadana *explicite*) „nieprzyjemność” mogła również odzwierciedlać się w ogólnym obniżeniu samooceny nastroju rejestrowanego po okresach stymulacji muzyką, a nawet stymulacji „nieprzyjemną” ciszą, w poszczególnych fazach eksperymentu. Interpretacja taka sugeruje, że czynnik przyjemności doświadczanej przez probanta po stymulacji akustycznej powinien być kontrolowany w dalszych pracach nad rolą muzyki w modyfikowaniu stanu psychosomatycznego i procesów kognitywnych u ludzi.

Bibliografia

- Bouhuys A.L., Bloem G.M., Groothuis T.G., *Induction of depressed and elated mood by music influences the perception of facial emotional expressions in healthy subjects*, "Journal of Affective Disorders" 1995, 33(4).
- Burger B. et al., *Influence of musical features on characteristics of music-induced movements*, [w:] *Proceedings of the 11th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC 11)*, eds. S.M. Demorest, S.J. Morrison, P.S. Campbell, Seattle, Washington 2010.

¹¹ Zob. V.N. Salimpoor et al., *The Rewarding Aspects of Music Listening Are Related to Degree of Emotional Arousal*, "PLoS ONE" 2009, 4(10).

- Burriss R.P., Welling L.L. M., Puts D.A., *Men's attractiveness predicts their preference for female facial femininity when judging for short-term, but not long-term, partners*, "Personality and Individual Differences" 2011, 50(5).
- Chanda M.L., Levitin D.J., *The neurochemistry of music*, "Trends in Cognitive Sciences" 2013, 17(4).
- Danel D. et al., *A Cross-Cultural Comparison of Population-Specific Face Shape Preferences (Homo sapiens)*, "Ethology" 2012, 118(12).
- Danel D., Pawłowski B., *Atrakcyjność a mechanizmy doboru płciowego i teoria sygnalizacji biologicznej*, [w:] *Biologia atrakcyjności człowieka*, red. B. Pawłowski, Warszawa 2009.
- Danel D., Pawłowski B., *Biologiczne znaczenie atrakcyjności twarzy*, [w:] *Biologia atrakcyjności człowieka*, red. B. Pawłowski, Warszawa 2009.
- Jolij J., Meurs M., *Music alters visual perception*, "PLoS ONE" 2011, 6(4).
- Lundqvist D., Flykt A., Ohman A., *The Karolinska Directed Emotional Faces – KDEF*, CD ROM from Department of Clinical Neuroscience, Psychology section, Karolinska Institutet, 1998.
- Lundqvist D., Litton J. E., *The Averaged Karolinska Directed Emotional Faces – AKDEF*, CD ROM from Department of Clinical Neuroscience, Psychology section, Karolinska Institutet, 1998.
- Metera A., *Muzykoterapia. Muzyka w medycynie i edukacji*, Leszno 2002.
- Mitas A.W., Pietruszka A.B., *Wybrane problemy muzykoterapii*, [w:] *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim. Studia, rozprawy, przyczynki. Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, red. A.W. Mitas i in., Katowice 2009.
- Salimpoor V.N. et al., *The Rewarding Aspects of Music Listening Are Related to Degree of Emotional Arousal*, "PLoS ONE" 2009, 4(10).
- Styns F. et al., *Walking on music*, "Human Movement Science" 2007, 26(5).
- Van Dyck E. et al., *The Impact of the Bass Drum on Human Dance Movement*, "Music Perception" 2013, 30(4).

Nowe technologie w analizie wpływu muzyki na nastrój człowieka i percepcję atrakcyjności twarzy

Streszczenie: Muzyka, poprzez modyfikację nastroju, może wpływać na postrzeganie emocji wyrażanych przez twarze. Nie wiadomo jednak, czy modyfikujący nastrój efekt muzyki znajduje odzwierciedlenie w, ważnym z perspektywy bio-społecznej, procesie percepcji atrakcyjności fizycznej twarzy innych osób. W niniejszym badaniu przeprowadzono analizę wpływu stymulacji ciszą oraz muzyką w tonacji moll i dur na nastrój probanta oraz na przyznawane przez niego oceny atrakcyjności zdjęć twarzy kobiet. Wyniki eksperymentu były dwuznaczne. Zgodnie z założeniami stymulacja muzyką moll obniżała nastrój badanego i przyznawane oceny atrakcyjności (choć efekty te nie były ze sobą związane bezpośrednio), jednak odwrotnej zależności nie zaobserwowano dla stymulacji muzyką dur. Na obecnym etapie badań trudno jednoznacznie potwierdzić lub wykluczyć rolę muzyki w kształtowaniu percepcji wizualnej atrakcyjności fizycznej twarzy innych osób.

Słowa kluczowe: atrakcyjność fizyczna twarzy, emocje, muzyka, nastrój, tonacja molowa, tonacja durowa

New Technologies in the Analysis of the Impact of Music on Human Mood and the Perception of Facial physical attractiveness

Summary: Music, by modifying individuals' mood, may influence the perception of emotion expressed in their faces. However, little is known whether the mood-modifying impact of music, influences bio-socially relevant mechanisms of perception of facial physical attractiveness. The present study analyses the effect of stimulation by silence and two types of music (minor and major) on the subject's mood and assessments of female facial physical attractiveness. Obtained results were ambiguous. As hypothesized, the minor stimulation reduced participants mood and attractiveness ratings (although these effects were not directly related to each other). However, expected inverse relationship was not observed for the major stimulus. At the present stage of research, it is difficult to confirm or rule out the modifying role of music in visual perception of facial physical attractiveness of other people.

Keywords: facial physical attractiveness, emotions, music, mood, key of minor, key of major

Społeczny i emocjonalny aspekt komunikacji muzycznej w muzykoterapii

Wprowadzenie

Zagadnienie muzycznej kompetencji komunikacyjnej stanowi obiekt zainteresowań interdyscyplinarnie postrzeganej dziedziny muzykoterapii, z uwagi na jej społeczną funkcję i aspekt emocji. Komunikacja z udziałem muzyki podporządkowana jest celom terapeutycznym i dyskontuje zdobycze różnych dziedzin, pozostając z nimi w dialogu. Z muzykologii czerpane są treści odnoszone do koncepcji o charakterze lingwistycznym i semiotycznym, podczas gdy w psychologii muzyki – istotne są odwołania do znaczenia muzycznego¹, rozumienia muzyki² lub odkrywania istoty przeżycia muzycznego w nawiązaniu do teorii informacji, w której istnieje miara konwersji muzyki na drodze od twórcy do słuchacza. Tło tych zagadnień uzupełnia dziedzina psychologii, przenosząc pojęcie **komunikacji** do relacji interpersonalnych i dostrzegając w nim udział symbolu w przekazie informacji, zaś muzykologia i estetyka muzyczna – rolę symbolu w muzyce³. Złożoność i dynamika procesów w zakresie komunikacji interpersonalnej i muzycznej towarzyszą wielostronnym przekazom społecznym i podążają za niepowtarzalną zdolnością muzyki do poruszania komponentów stanu afektywno-estetycznego. Neurobiologiczne

¹ E. Galińska, *Metodologiczne podstawy analizy stylu komunikacji muzycznej*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, 4(4), s. 327–344; L. Meyer, *Emocja i znaczenie w muzyce*, przeł. A. Buchner, K. Berger, Kraków 1956, s. 312–313; J.A. Sloboda, *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Oxford 1985, s. 198.

² A. Jordan-Szymańska, *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*, Warszawa 2014, s. 70–75, 145–149.

³ S.K. Langer, *Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędach i sztuce*, przeł. A.H. Bogucka, Warszawa 1976, s. 324; K. Gućzalski, *Znaczenie muzyki, znaczenie w muzyce*, Kraków 1999, s. 16–19 (praca doktorska); V. Adamenko, *Neo-Mythologism in Music. From Scriabin and Schoenberg to Schnittke and Crumb*, Hillsdale, NY 2007, s. 113–137.

podłoże emocji⁴ poddawane jest ich związkom z funkcjami poznawczymi⁵ i z poznaniem społecznym. Emocje jako nośnik informacji są równorzędną formą bytu wśród innych przekazów⁶. Świat społeczny to subiektywna wiedza budowana i stosowana w interakcjach, podlegająca interpretacji⁷. Komunikacja dotyczy w nim cech wymiany werbalnej, wokalne i sygnałów niewerbalnych, angażując ludzi do współpracy⁸. Praktyka muzykoterapii stwarza możliwość doświadczania kontaktów społecznych, podczas których w relacji między stronami komunikatu tworzone są reguły interakcji. Skuteczna komunikacja traktowana w kategoriach muzycznych wpływa na stan emocjonalny i psychiczny osób, ich funkcje fizjologiczne⁹, poznawcze i behawioralne. Z tego powodu stanowi ona istotny składnik form postępowania terapeutycznego, w którym rozwijane są umiejętności natury emocjonalnej i społecznej na wielu płaszczyznach komunikacji muzycznej. Termin **komunikacyjna psychologia muzyki** określa muzykę w kategoriach zachowania komunikatywnego i porównuje ją do **gry** lub **interakcji** istniejących w procesie komponowania, wykonania i odbioru¹⁰.

Z perspektywy początków rozwoju polskiej muzykoterapii komunikacja muzyczna rozumiana i stosowana jest w zależności od idei przyjmowanego modelu. Kierunek **komunikacyjny** z udziałem muzyki w psychoterapii dopełnia podejścia: **psychagogiczne**, **psychofizjologiczne**, **psychoanalityczne**,

⁴ M.H. Thaut, *Rhythm, Music, and the Brain. Scientific Foundations and Clinical Application*, New York 2005, s. 113–136.

⁵ R.B. Zajonc, H. Markus, *Affect and cognition: The hard interface*, [w:] *Emotions, cognition and behavior*, eds. C. Izard, J. Kagan, R.B. Zajonc, Cambridge 1984, s. 73–102; J.R. Gray, T.S. Bra-ver, M.E. Raichle, *Integration of emotion and cognition in the Lateran prefrontal cortex*, "PNAS" 2002, 99(6), s. 4115–4120; J.E. LeDoux, *Mózgowe interakcje poznawczo-emocjonalne*, [w:] *Natura emocji*, przeł. B. Wojciszke, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańsk 2002, s. 190–197; K. Kucharska-Pietura, M. Wybach, *Deficyty poznawcze i emocjonalne we wczesnych stadiach procesu schizofrenicznego (doniesienie wstępne)*, „Bad. Schiz.” 2004, 5, s. 257–265.

⁶ P. Winkielman, P.M. Niedenthal, *Ucieleśniony emocjonalny umysł społeczny*, [w:] *Psychologia poznania społecznego: nowe idee*, red. M. Kofta i M. Kossowska, Warszawa 2009, rozdz. 5.

⁷ B. Wojciszke, D. Doliński, *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 293–447.

⁸ A. Awidziejew, Z. Nęcki, *Typologia pragmatyczno-kontekstowa – Awidziejew i Nęcki*, [w:] *Komunikacja międzyludzka*, red. Z. Nęcki, Kraków 1996, s. 100–132.

⁹ S.L. Robb, *Music assisted progressive muscle relaxation, progressive muscle relaxation, music listening, and silence: a comparison of relaxation techniques*, "Journal of Music Therapy" 2000, 37(1), s. 2–21; J. Pellitteri, *Emotional processes in music therapy*, [w:] *Readings on Music Therapy Theory*, red. K.E. Bruscia, Gilsum 2009, s. 119–144.

¹⁰ E. Galińska, *Podstawowe kierunki teoretyczne muzykoterapii*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, 52, s. 39–40.

behawioralne, poznawcze¹¹, podejmując zagadnienie znaczenia muzyki w kategoriach komunikacji muzycznej.

Muzyka i jej społeczny aspekt komunikacji w muzykoterapii

Problematyka komunikacji muzycznej przywołuje muzykę jako użyteczne narzędzie terapeutyczne w muzykoterapii i zakłada istnienie interakcji na poziomie jednostki i grupy. Muzyka, stanowiąc uniwersalną część światowego dziedzictwa kulturowego, zawiera w sobie istotny komponent procesu komunikowania się ludzi i ma podłoże emocjonalne, poznawcze, społeczne, biologiczne i kulturowe. Kontakt z muzyką odbywa się w sferze odbiorczej, która posługuje się mechanizmem percepcji muzyki, oraz w domenie wykonawczej, stanowiąc płaszczyznę dla wyrażania m.in. ekspresji głosu, użycia instrumentów i ruchu. Przyjmując ten podział, muzykoterapia stosuje **receptywne i aktywne** formy oddziaływań¹². Kontekst przeżycia muzycznego i wartość wykonania muzyki są wpisane w poziom relacji terapeuta – klient. Zapewniając rozmaite środki i formy kontaktu z muzyką, terapeuta stwarza sytuacje do wspólnego dzielenia się emocjami, intencją i znaczeniem. Komunikacyjna funkcja muzyki związana jest z nabywaniem umiejętności porozumiewania się, a także z nauką zachowań o charakterze emocjonalnym i społecznym¹³. Użyteczność muzyki jako narzędzia do stymulowania interakcji jest obecna w praktyce klinicznej, co wyraża się w jej udziale i funkcji znaczenia na poziomie poznawczym i fizycznym¹⁴. Oddziaływania muzykoterapii służą jako środek poprawy komunikacji w zakresie zachowań ogólnych i muzycznych¹⁵ oraz zwiększają emocjonalną stabilność i stymulują spontaniczną interakcję między uczestnikami procesu, budując ich zaangażowanie i współpracę¹⁶. Sprzyjają

¹¹ *Ibidem*, s. 32–44; E. Galińska, *Z zagadnień muzykoterapii*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990; K. Stachyra, *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012, s. 27–45.

¹² B. Wheeler, *A psychotherapeutic classification of music therapy practices: A continuum of procedures*, "Music Therapy Perspectives" 1983, 1(2), s. 8–12.

¹³ E. Galińska, *Metodologiczne podstawy analizy...*, *op. cit.*, s. 327–344.

¹⁴ F. Backer, J. Tamplin, *The Music Therapy Methods in Neurorehabilitation*, London 2006, s. 21–138; S. Gilbertson, *Music therapy in neurorehabilitation after traumatic brain injury*, [w:] *Music therapy in neurological rehabilitation*, ed. D. Aldridge, London 2005, s. 83–138.

¹⁵ H. Purdie, S. Hamilton, S. Baldwin, *Music therapy: facilitating behavioral and psychological change in people with stroke – a pilot study*, "International Journal of Rehabilitation Research" 1997, 20, s. 325–327.

¹⁶ S. Nayak et al., *Effect of music therapy on mood and social interaction among individuals with acute traumatic brain injury and stroke*, "Rehabilitation Psychology" 2000, 45(3), s. 274–283.

też potrzebom integrowania osoby ze standardami interakcji obecnymi wśród ludzi¹⁷. Muzyka na przestrzeni wieków i kultur jest cenionym zasobem, mogącym stworzyć dostęp do relacji i uznania społecznego¹⁸. Pod wpływem praktyki muzykoterapii wzmacniającej pozytywne zmiany w społeczeństwie powołuje się do życia termin **zasoby muzyczne**¹⁹, odnosząc go do jednostki i grupy, oraz wprowadza pojęcie **muzycznej współpracy**²⁰ i **komunikatywnej muzykalności**²¹. Otwiera to dyskusję w muzykoterapii na temat muzyki i jej komunikatywnej funkcji w kontekście społecznym i emocji, odnosząc je do języka dźwiękowego uczestniczącego we wspieraniu ludzkiego zdrowia.

Muzyka, dialog i interakcje społeczne

Społeczny aspekt komunikacji w muzykoterapii wyraża forma dialogu, realizowanego przez osoby poddane społecznym oddziaływaniom w terapii. Stanowi ona szczególnie wzór relacji, np. między matką i dzieckiem, lub przykład interakcji między muzykoterapeutą a klientem/pacjentem²². Stwarza to okazję do komunikacji niewerbalnej, do której zalicza się charakterystykę ludzkiego głosu²³, i daje możliwość interakcji werbalnej, podczas której zachodzą zdarzenia między nadawcą a odbiorcą²⁴ komunikatu.

Muzyczna komunikacja u ludzi korzysta z percepcji w sposób polisensoryczny lub synestezyczny²⁵, co intryguje badaczy pracy mózgu pod względem neurobiologicznego mechanizmu powstawania tego zjawiska²⁶. Zaangażowana

¹⁷ S. Gilbertson, *op. cit.*, s. 85–100.

¹⁸ R. Rolvsjord, *Therapy as empowerment: clinical and political implications of empowerment philosophy in mental health practices of music therapy*, "Nordic Journal of Music Therapy" 2004, 13(2), s. 99–111.

¹⁹ S. Procter, *Playing politics: Community music therapy and the therapeutic redistribution of music capital for mental health*, [w:] *Community music therapy*, eds. M. Pavlicevic, G. Ansdell, London 2004.

²⁰ G. Ansdell, M. Pavlicevic, *Practising gentle empiricism: The Nordoff-Robbins research heritage*, "Music Therapy Perspectives" 2010, 28(2).

²¹ S. Malloch, *Mothers and infants and communicative musicality*, "Musicae Scientiae, Special Issue" 1999/2000, s. 29–57.

²² L. Bunt, *Music Therapy: an Art Beyond Words*, Routledge, "Musicoterapia. Un'arte oltre le parole" 1994.

²³ I. Kucz, *Psychologia języka i komunikacji. Wykłady z psychologii*, t. 2, rozdz. 14, Warszawa 2000.

²⁴ F. Schulz von Thun, *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, przeł. P. Włodyga, Kraków 2007.

²⁵ Ch. Seeger, *Traktatu Esthetico- Semioticus: Model systemów komunikacji międzyludzkiej*, przeł. M. Turski, „Res Facta Nova” 2002, 5(14), s. 9–33; E. Galińska, *Metodologiczne podstawy analizy...*, *op. cit.*, s. 327.

²⁶ R.A. Weeks et al., *A PET Study of Auditory Localization in the Congenitally Blind*, "The Journal of Neuroscience" 2000, 20(7), s. 2664–2672.

w sieci neuronowe muzyka obejmuje słuchowe wzorce ruchu i ułatwia mowę, stając się narzędziem w repertuarze interwencyjnych technik muzykoterapii stosowanych wobec grup osób z dysfunkcjami: rozwojowymi i mowy, chorobą Parkinsona, afazją Broca²⁷. Muzyka, podobnie jak dialogowa mowa, ma rytm i widmowe funkcje dźwięku, barwę i przestrzeń interwału. Są one składnikami przekazu w interakcjach społecznych, tworząc ich jakość. W zaburzeniach neurologicznych muzyka jest ważnym komponentem terapii akcentującej aspekt komunikacji przez melodyczną intonację (MIT – *Melodic Intonation Therapy*), w której kontur melodii i stymulacja rytmem ułatwiają posługiwanie się słowem.

Dialog muzyczny w muzykoterapii

Włączenie terminu **komunikatywna muzykalność**²⁸ do relacji opartej na dialogu odnosi ją do cech ludzkiej komunikacji, z której korzysta muzyka. Odwołując się w badaniu do komputerowej analizy dźwiękowej interakcji między matką a niemowlęciem, poszukuje się cech podobieństwa między narracyjną wokalizacją matki i dziecka a ich zdolnościami do dzielenia się emocjami podczas komunikacji i sytuacji uczenia się. Parametry tej wymiany oparte są na muzycznej intonacji, głośności, naśladowaniu wzorów, którymi kieruje naturalna dla ludzkiej komunikacji potrzeba spontanicznej narracji, przywołująca muzykę. Ten proces muzycznego **dostrojenia** dziecka²⁹, lokalizującego dźwiękowy obiekt³⁰ podczas sensorycznej interakcji³¹ przebiega na zasadzie muzycznych technik używanych w muzykoterapii, tj. imitacji, echa, pytań i odpowiedzi, odzwierciedlania, korespondowania, rytmizowania osoby kontrapunktem³² i włączania wokaliz. Muzykoterapia pozwala na regulację pobudzenia w zachowaniu u niemowląt³³, co w aspekcie słuchania

²⁷ A. Zumbansen, I. Peretz, S. Hébert, *Melodic intonation therapy: back to basics for future research*, "Frontiers in Neurology" 2014, s. 5–7.

²⁸ S. Malloch *Mothers and infants...*, op. cit.

²⁹ D.N. Stern, *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, New York 1985; J. Kim, T. Wigram, Ch. Gold, *Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy*, "SAGE Publications and The National Autistic Society" 2009, 13(4), s. 389–409.

³⁰ S. Perone et al., *The relation between infants activity with objects and attention to object appearance*, "Developmental Psychology" 2008, 44, s. 1242–1248; A. Schiavio, *Constituting the musical object: a neurophenomenological perspective on musical research*, "Teorema" 2012, 31(3), s. 63–80.

³¹ F. Delalande, *La nascita della musica*, Milano 2009, s. 302–304.

³² E. Galińska, *Metodologiczne podstawy analizy...*, op. cit., s. 327.

³³ E. Dissanayake, *Antecedents of the temporal arts in early mother – infant interaction*, [w:] *The origins of music*, eds. N.L. Wallin, B. Merker, S. Brown, Cambridge 2000, s. 389–410; *Eadem*,

muzyki i śpiewania kołysanek łącznie jest z relacją przywiązania³⁴. Model zachowania, postrzegany jako archetypowy w kołysankach – jest związany z dialogiem werbalnie i niewerbalnie i ma służyć uspokojeniu, ograniczeniu działania bodźców z otoczenia na dziecko oraz wygaszeniu nadmiaru emocji³⁵. Niewerbalny **dialog muzyczny** stosowany jest jako technika muzykoterapeutyczna³⁶, która łączy do swej specyfiki analogię słów z dialogu matki i dziecka. Zaawansowany poziom terapii uwzględnia w dialogu muzycznym komponent werbalnego oddziaływania, korzystając z odniesień pozamuzycznych. W procesie tym pomocna jest i znacząca koncepcja **pośredniczącego obiektu**³⁷. Kontekst komunikacji muzycznej, włączonej w psychoanalityczne ujęcie muzykoterapii, odnosi się do pojęcia **archaicznej dźwiękowości** i techniki **karmienia muzyką**³⁸, realizowanej w terapii z grupą osób z nerwicami lub ze schizofrenią, które spotyka wykluczenie społeczne. Symboliczny dialog muzyki z deprawacją ludzkich potrzeb kształtuje muzyczną formę komunikatu, której funkcją jest działanie prowadzące do ich uzupełnienia poprzez korektywne doświadczenie. Wokalna wymiana i **dialogi muzyczne** mają wspólną cechę, którą stanowi przejrzysta struktura powtarzających się rytmicznych i melodycznych wzorów. Prowadzenie muzycznego dialogu to proces, w którym komunikacja między osobami opiera się na improwizacji. Improwizacja może mieć postać muzycznej komunikacji bez odniesień do czegokolwiek innego niż dźwięki lub posiadać odniesienia pozamuzyczne, istotne dla klinicznych form oddziaływań. W europejskiej muzykoterapii istnieje tradycja stosowania improwizowanych dialogów muzycznych, używana

If music is the food of love, what about survival and reproductive success?, "Musicae Scientiae" 2008, 12, s. 169–195; D. Falk, *Prelinguistic evolution in early hominins: whence motherese?*, "Behavioral Brain Sciences" 2004, 27, s. 491–503.

³⁴ J. Bowlby, *Attachment and loss*, vol. 1, *Attachment*, New York 1969, s. 236–349.

³⁵ T. Budrewicz, *Najpiękniejsza kołysanka polska (o „Lulajże, Jezuniu”)*, [w:] *Z kołędą przez wieki. Kolędy w Polsce i krajach słowiańskich*, red. T. Budrewicz, S. Koziara, J. Okoń, Tarnów 1996, s. 272–284.

³⁶ E. Galińska, *Metodologiczne podstawy analizy...*, *op. cit.*, s. 339–342.

³⁷ D. Stern, *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, London 1998, s. 101–140; C. Trevarthen, K.J. Aitken, *Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications*, "Journal Child Psychology Psychiatry" 2001, 42(1), s. 3–48; K. Stachyra, *Podstawy muzykoterapii*, *op. cit.*, s. 32.

³⁸ E. Galińska, *Muzyka w terapii. Psychologiczne i fizjologiczne mechanizmy jej działania*, [w:] *Człowiek – muzyka – psychologia. Książka dedykowana Profesor Marii Manturzewskiej*, Warszawa 2000, s. 482–483; *Eadem*, *La musicotherapie de la schizophrénie*, „La Revue de Musicotherapie” 1991, 1, s. 8–35; *Eadem*, *Możliwości i ograniczenia muzykoterapii i psychodramy w leczeniu osób ze schizofrenią*, „Psychoterapia” 2001, 3(118), s. 5–17.

jako wsparcie dla rozwoju muzycznej relacji między terapeutą a pacjentem lub grupą pacjentów³⁹.

Muzyczna improwizacja wpisana jest w zawodową interakcję muzykoterapeutów i znaczące są w tym względzie modele muzykoterapii reprezentujące dominujący aspekt improwizacji: **kreatywna improwizacja Nordoff-Robbins**, **terapia swobodnej improwizacji** – Juliette Alvin, **analityczny wzór muzykoterapii** – Mary Priestley⁴⁰, **terapia improwizacji eksperymentalnej** – Kenneth E. Bruscia⁴¹, w Polsce zaś **Muzyczny Portret** Elżbiety Galińskiej⁴². Instrumenty stosowane w muzykoterapii spełniają często rolę **obiektów pośredniczących**, czyli są dźwiękową projekcją podmiotu ułatwiającą interpersonalny przekaz (*The Benezon Model of Music Therapy*, BMMT)⁴³ i odnoszą się do relacji klient – terapeuta. Dostarczając informacji diagnostycznej, podtrzymują swą wartość terapeutyczną i angażują kulturowy aspekt ich pochodzenia.

Muzykoterapia komunikacji i społecznej interakcji

Problematyka komunikacji muzycznej w społecznym kontekście odnoszona do rodzaju osobowej i grupowej relacji rozszerzana bywa na rozumienie muzyki jako wytworu ewolucji lub rezultatu kultury⁴⁴. Komunikowanie **wspólnych znaczeń** poprzez muzykę⁴⁵ odbywa się kulturowo przez pryzmat złożonych cech sztuki, a przekaz ten posiada w procesie społecznej komunikacji potencjalną właściwość spełniania funkcji adaptacyjnych. Społeczny wyraz adaptacyjnej funkcji muzyki podczas muzykoterapii przejawia się w formie dążenia do scalania i **spójności grupy**⁴⁶. Komunikując się językiem muzyki,

³⁹ T. Wigram, C. Elefant, *Therapeutic dialogues in music: nurturing musicality of communication in children with autism spectrum disorder and Rett syndrome*, [w:] *Communicative Musicality, exploring the basis of human companionship*, eds. S. Malloch, C. Trevarthen, Oxford 2009, s. 423–446.

⁴⁰ K. Stachyra, *Podstawy muzykoterapii*, op. cit., s. 37.

⁴¹ K. Bruscia, *Defining Music Therapy*, Gilsum 1998.

⁴² E. Galińska, *Portret Muzyczny jako metoda harmonizacji struktury „Ja” pacjentów z zaburzeniami nerwowymi*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 2001, 1(14), s. 55–67.

⁴³ G. Wagner, *The Benezon Model of Music Therapy*, „Nordic Journal of Music Therapy” 2007, 16(2), s. 146–147.

⁴⁴ M. Hoeschele et al., *Studying Other Animals Can Help Us Answer What It Means to Be a Musical Species*, „Philosophical Transactions of the Royal Society” 2015, 370(1664).

⁴⁵ S.A. Koelsch, *Neuroscientific perspective on music therapy*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2009, 1169, s. 374–384.

⁴⁶ R. Dunbar, *Language, music and laughter in evolutionary perspective*, [w:] *In Evolution of communication systems: a comparative approach*, eds. D. Kimbrough Oller, U. Griebel, Cambridge 2004, s. 257–274.

w muzykoterapii wychodzi się naprzeciw potrzebom: emocjonalnym, fizycznym, poznawczym, społecznym (AMTA, 2012)⁴⁷. W interwencjach klinicznych interakcje zachodzące między pacjentami mają wpływ na poprawę ich funkcji społecznych i rozwój empatii, wykazując wartość emocji. Badania pokazują, że muzyka posiada potencjał w obszarze poprawy komunikacji interpersonalnej, umożliwia lepsze interakcje społeczne i wspomaga osiągnięcia w nauce poprzez aranżowanie działań związanych ze sztuką⁴⁸. Przeprowadzone w szkołach wykazują, że muzyka jest medium dla osobistej ekspresji, a jej słuchanie sprzyja u uczniów poprawie ich zachowań i rozwiązywaniu problemów matematycznych⁴⁹. Interwencjom, gdzie istotę zaangażowania w proces komunikacji stanowi pozawerbalny i werbalny przekaz⁵⁰ rozwijany na różnych poziomach pracy w muzykoterapii⁵¹, sprzyja nurt **komunikacyjny** muzykoterapii. Werbalny wymiar przekazu zawęża poziom komunikacji w porównaniu z muzyką, która jako nośnik wielu wymiarów⁵² jest badana analitycznie pod kątem werbalizacji dźwiękowej improwizacji⁵³ i zapisu graficznego ekspresji dźwiękowych pacjenta, strategii kontaktu muzycznego ujawnianych prawdopodobnie w rodzinie i autoprezentacji⁵⁴. Stosowanie technik improwizacji jest przydatne i cenione w podejściach analitycznych, pedagogicznych i w pracy z osobami, u których istnieje potrzeba wydobywania lub rozwijania spontanicznej kreatywności na poziomach: harmonii, melodii, dynamiki, rytmu, czasu, tempa i ruchu.

Muzykoterapia **komunikacji** i społecznej interakcji integruje język muzyki z funkcją ruchu na poziomie języka ciała oraz z funkcją uczenia się poprzez

⁴⁷ AMTA – The Australian Music Therapy Association.

⁴⁸ J. Catterall, R. Capleua, J. Iwanaga, *Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement In Music and Theater Arts*, The Imagination Project at UCLA Graduate School of Education & Information Studies, University of California at Los Angeles, 1999, s. 1–18.

⁴⁹ M. Giles, *A Little Background Music, Please*, "Principal" 1991, 7(2), s. 41–44.

⁵⁰ H. Cesarz, *Muzykoterapeuta dźwiękiem mówiący, czyli kilka refleksji na temat komunikacji za pomocą instrumentu*, „Muzykoterapia Polska” 2003, 2(6), s. 11; *Idem*, *Wybrane metody i techniki muzykoterapii w pracy z osobami zaburzonymi psychicznie*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Lublin 2012, s. 196–198.

⁵¹ K.R. Wolberg, *The technique of psychotherapy*, New York 1977, s. 605, 609–1343; B. Wheeler, *A psychotherapeutic classification of music...*, op. cit.; K. Bruscia, *Defining Music Therapy*, op. cit.

⁵² H. Bonny, *Music Consciousness: The evolution of Guided Imagery and Music*, Gilsum 2002, s. 120.

⁵³ T. Wosch, T. Wigram, *Microanalysis in Music Therapy*, London 2007, s. 287–289.

⁵⁴ E. Galińska, *Strategie kontaktu w rodzinie a autoprezentacja pacjenta z zaburzeniami nerwicowymi*, „Psychoterapia” 2006, 3(138), s. 21–32.

odgrywanie ról społecznych. Pośrednikiem ról bywa instrument, a odpowiednikiem sytuacji z życia – rola pełniona w **muzycznej psychodramie**. Tworzenie muzycznej relacji między stronami komunikatu angażuje improwizowany proces dialogu i odnosi go do stanu doświadczanego w życiu. Takie ujęcie muzykoterapii odzwierciedla praktyka i kreatywne podejście **Nordoff-Robbins Music Therapy (Creative Music Therapy)**, realizowane w skali indywidualnej i grupowej. Improwizowanie stanowi żywe doświadczenie aktywności muzycznej, tkwiącej w naturze człowieka, a jego muzyczny przekaz odwzorowany jest przez dobór instrumentarium z koncepcji **Orff-Schulwerk**. Z uwagi na potrzebę rozwijania umiejętności społecznych i emocjonalnej ekspresji u osób z wybranymi zaburzeniami interaktywne podejście stosuje się w muzykoterapii do pracy z dziećmi z autyzmem i w specjalnej edukacji uczniów, określając tę formę oddziaływań jako **muzyczne interakcje**⁵⁵. Język muzyki, stosowany wobec dzieci z dysfunkcją mowy, doświadczających trudności w interakcjach społecznych, stanowi czasem alternatywę dla interakcji słownej. Jego dźwiękowość wzmacnia częstotliwość prób interakcji słownej w zakresie komunikacji społecznej, powoduje pozytywne zmiany w strukturze relacji i wzrost spontanicznej mowy oraz wpływa na regulację emocjonalną i poczucie własnej wartości podczas oddziaływań muzykoterapii⁵⁶. Terapie oparte na muzyce stanowią około 12% wszystkich interwencji autyzmu. Alternatywne formy leczenia zawierają się w około 45% terapii realizowanych w szkołach⁵⁷ i obejmują rozwój komunikacji pod względem emocjonalnym, społecznym i form ruchu. Stanowią wsparcie dla osób z autyzmem (ASD) w rozwijaniu u nich umiejętności komunikacyjnych i nabywaniu kompetencji w interakcjach społecznych.

Muzyka i jej emocjonalny aspekt komunikacji w muzykoterapii

Związek emocji z muzyką jest poddany teoretycznej dyskusji. Muzyka, jej znaczenie i natura, jest formą sztuki zdolną do wyrażania symbolu i komu-

⁵⁵ W. Prevezer et al., *Musical Interaction. An overview of the approach at Sutherland House School*, may 2012, s. 2–4, <http://www.norsaca.org.uk/sites/default/files/downloads/5-17-Musical-Interaction.pdf>, [dostęp: 15.04.2015].

⁵⁶ D. Wetherick, *Music therapy and children with a language impairment: Some examples of musical communication in action*, "Psychology of Music" 2014, 42(6), s. 864–868.

⁵⁷ K. Hess et al., *Autism treatment survey: services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms*, "Journal Autism Dev. Disord." 2008, 38, s. 961–971; H.A. Lim, *Effect of "Developmental Speech and Language Training through Music" on speech production in children with autism spectrum disorders*, "Journal Music Therapy" 2010, 47, s. 2–26.

nikowania pozamuzycznych emocji. Polemizują z tym idee uznające wartość muzyki jako sztuki wyłącznie artystycznej, nie łączą muzyki z emocjami⁵⁸. Umieszczenie emocji na zewnątrz lub ich wewnętrzne poczucie, podobnie jak rozróżnianie stanu **emocji odczuwanych** w odpowiedzi na muzykę wobec stanu **postrzegania emocji**⁵⁹, ukazuje perspektywę psychologii muzyki. W obszar dialogu wpisuje się dziedzina muzykoterapii, która aspekt emocji włącza w realizację terapeutycznej relacji z pacjentem ukierunkowaną na poprawną komunikację społeczną. Kontekst dźwiękowości odwołuje się tu do procesów wzbudzania u ludzi reakcji emocjonalnych⁶⁰ i działań społecznych⁶¹, a sama muzyka traktowana jest jako ewolucyjnie złożona aktywność społeczna⁶² i część codzienności ludzkiego życia⁶³. Powodując złożone procesy psychiczne i zachowania, muzyka aktywuje określone struktury mózgu zaangażowane w przetwarzanie emocjonalne i poznawcze⁶⁴. Złożoność aktu słuchania muzyki uwzględnia stymulowanie biologicznych funkcji ludzkiego mózgu⁶⁵ i estetyczną wartość sztuki, pobudzając obszar mózgu kierujący prozodią mowy⁶⁶. Molekularne tło percepcji odbioru znaczeń klasycznej muzyki odwołuje się do wstępnych przypuszczeń odnoszonych do badań w dziedzinie genetyki, według których słuchanie dźwiękowego komunikatu przez osobę może zwiększać u niej aktywizację genów związanych z wydzielaniem i neuroprzekaźniczym transportem dopaminy⁶⁷. Poprawia ono działanie synaps, wspomagając ucze-

⁵⁸ M. Budd, *Music and the Emotions. Philosophical Theories*, London 1985, s. 233–248.

⁵⁹ A. Gabrielsson, *Emotion perceived and emotion felt: Same or different?*, „*Musicae Scientiae*” 2002, s. 123–147.

⁶⁰ B. Wheeler, *A psychotherapeutic classification of...*, *op. cit.*

⁶¹ L.J. Trainor, L.A. Schmidt, *Processing emotions induced by music*, [w:] *The Cognitive Neuroscience of Music*, eds. I. Peretz, R. Zatorre, Oxford 2003, s. 310–324.

⁶² M. Hoeschele et al., *Studying Other Animals...*, *op. cit.*

⁶³ A.J. Lonsdale, A.C. North, *Why do we listen to music a uses and gratifications analysis?*, „*British Journal of Psychology*” 2011, 102, s. 108–134; S. Saarikallio, J. Erkkilä, *Development and Validation of the Brief Music in Mood Regulation Scale (B-MMR)*, „*Music Perception: An Interdisciplinary Journal*” 2012, 30(1), s. 97; M. Michalak, *Muzyka popularna i jej wartości w opiniach młodzieży gimnazjalnej*, „*Studia Muzyczno-Edukacyjne*” 2013, vol. 1, nr 1, s. 116–117.

⁶⁴ S.A. Koelsch, *op. cit.*

⁶⁵ S.M. Srinivasan, A.N. Bhat, *A review of “music and movement” therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem development*, „*Frontiers in Integrative Neuroscience*” 2013, 7.

⁶⁶ A.D. Patel, E. Balaban, *Human pitch perception is reflected in the timing of stimulus-related cortical activity*, „*Nature Neuroscience*” 2001, 4, s. 839–844.

⁶⁷ V.N. Salimpoorn et al., *Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music*, „*Nature Neuroscience*” 2011, 14, s. 257–262.

nie się i pamięć u osób częściej kontaktujących się z muzyką⁶⁸, a u muzyków i osób niezajmujących się muzyką różnicuje strukturalnie i funkcjonalnie ich właściwości poznawcze⁶⁹. Łączenie muzyki z pozytywnym skutkiem dotyczy regulacji emocjonalnej, nastroju⁷⁰ i zmniejszenia stresu już poprzez sam fakt jej słuchania⁷¹. Oddziaływanie muzyki jako medium wspierające rozwój umiejętności percepcji rytmu, koordynację⁷², ma znaczenie w sytuacji rozwiązywania intrapsychicznych konfliktów⁷³, co sprzyja korzystnemu przetwarzaniu informacji na drodze słuchowo-motorycznej i prowadzi neuronami do pobudzenia ośrodków nagrody⁷⁴. W kulturę społeczną ludzie wprowadzani są przez procesy socjalizacji ich własnych doświadczeń, które ulegają niekiedy negatywnym oddziaływaniom. Prowadzą wówczas do nieprawidłowości i zaburzają regulację emocjonalną⁷⁵, zmieniając intensywność emocji⁷⁶. Na poziomie percepcji i skojarzeń, komunikat muzyczny może odnosić się do emocji i procesu ich regulacji, a podtrzymując przeżyciowo-kontekstową postać języka dźwięków, uczestniczyć w harmonizowaniu systemu emocjonalno-poznawczo-społecznego człowieka. Izomorfizm zjawisk muzycznych i psychicznych z założenia pozwala na postrzeganie atrybutów muzyki przez analogię do cech osobowości człowieka⁷⁷. Umożliwia to spojrzenie na muzyczny komunikat jak na medium przenoszące pozamuzyczną treść i wiązać go z procesem rozpoznawania przez ludzi we fragmentach utworów ról społecznych, kulturowych i emocji⁷⁸. Idea

⁶⁸ C. Kanduri et al., *The effect of music performance on the transcriptome of professional musicians*, "Scientific Report" 2014, 9506, <http://www.nature.com/srep/2015/150325/srep09506/full/srep09506.html>, [dostęp: 15.04.2015].

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ S. Saarikallio, J. Erkkilä, *op. cit.*, s. 98.

⁷¹ M. Skånland, *A technology of well-being. A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self-care*, "Journal Qualitative Stud." 2013; M.V. Thoma et al., *The Effect of Music on the Human Stress Response*, "PLOS ONE" 2013, 8(8).

⁷² I. Cross, *Music, cognition, culture and evolution*, "Ann. NY Acad. Sci." 2001, 930, s. 28–42.

⁷³ D. Huron, *Is music an evolutionary adaptation?*, [w:] *The Cognitive Neuroscience of Music*, eds. I. Peretz, R. Zatorre, Oxford 2003, s. 57–78.

⁷⁴ S. Pinker, *How the mind works*, New York 1997.

⁷⁵ R.A. Thompson, M.D. Lewis, S.D. Calkins, *Reassessing emotion regulation*, "Child Development Perspectives" 2008, 2, s. 124–131.

⁷⁶ S.L. Koole, L.F. van Dillen, G. Sheppes, *The self-regulation of emotion*, [w:] *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, eds. K.D. Vohs, R.F. Baumeister, New York 2009, s. 22–40.

⁷⁷ E. Galińska, *Muzyka jako nośnik cech człowieka – Muzyczny Test Tożsamości (MTT)*, „Przegląd Psychologiczny” 2008, 51(4), s. 426.

⁷⁸ Eadem, *La musicotherapie...*, *op. cit.*; Eadem, *Analiza mechanizmów poznawczych muzykoterapii nerwicy*, „Psychoterapia” 1995, 2(93), s. 28, 58; E. Galińska, J. Kosińska, *Wpływ muzyki*

komunikowania przez muzykę **znaczenia**⁷⁹ i poszukiwanie neuronowych korelatów jego przetwarzania przynoszą empiryczne przykłady na to, że muzyka może aktywować kontekst i wywoływać reprezentację emocji⁸⁰. Zastosowanie muzyki jako terapeutycznego narzędzia w muzykoterapii na przykładzie **Muzycznego Testu Tożsamości** E. Galińskiej pozwala zaobserwować, jak osoby docierają do własnych emocji i dostrzegają u siebie nasilanie się ich doznawania⁸¹.

Muzyka, emocje, autyzm i improwizacja

Muzyka w kulturze europejskiej pojmowana jest jako język medialny emocji, który przepuszczony przez pryzmat **teorii afektu** i naśladownictwa wyraża swą postać w imitacji intonacji głosu, odgłosach natury, afektach. Przekaz dźwiękowości przenosi przez wieki wartość estetyki do stylów muzycznych i komunikuje uczucia (np. sentymentalizm), nawiązując do figur i skal muzycznych. Łączenie obecnej praktyki muzykoterapii z ujęciem przeszłości stanowi zasób w kształtowaniu form adaptacyjnej regulacji emocjonalnej u ludzi realizowanej podczas sesji uzdrawiania dźwiękiem. Podbudowę tej formy spostrzeżeń stanowi obecnie biologiczna natura systemu neuronów lustrzanych⁸², z której powstaje pośredni obraz człowieka jako istoty społecznej⁸³. Przypisana jest jej zdolność do wnioskowania na temat cudzych intencji przez obserwację działań⁸⁴, a rozpoznawanie emocji następuje przez udział planowania i realizacji ruchu. Powstaje pytanie o rolę neuronów lustrzanych w procesie adaptacji związanej z rozwojem nauk asocjacyjnych. Czy są podstawą zachowań spo-

na symboliczny i diagnostyczny wymiar procesu wyobraźniowego, „Muzyka” 2005, 4, s. 3–30; R. Watt, R. Ash, *A psychological investigation of meaning in music*, „Musicae Scientiae” 1998, 2, s. 33–54.

⁷⁹ L. Meyer, *op. cit.*

⁸⁰ N. Steinbeis, S. Koelsch, *Comparing the processing of music and language meaning using EEG and fMRI provides evidence for similar and distinct neural representations*, „PLoS ONE” 2008, 3.

⁸¹ E. Galińska, J. Kozińska, *Wpływ muzyki...*, *op. cit.*

⁸² J.M. Kilner, R.M. Lemon, *What We know Currently about Mirrors Neurons*, „Current Biology” 2013, 23(23), s. 1057–1062.

⁸³ G. Rizzolatti et al., *Premotor cortex and the recognition of motor actions*, „Cognitive Brain Research” 1996, 3, s. 131–141.

⁸⁴ V. Gallese, A. Goldman, *Mirror-neurons and the simulation theory of mind reading*, „Trends in Cognitive Sciences” 1998, 2, s. 493–501; C.D. Frith, U. Frith, *Interacting minds – a biological basis*, „Science” 1999, 286, s. 1692–1695; S.T. Grafton, A.F. Hamilton, *Evidence for a distributed hierarchy of action representation in the brain*, „Human Movement Science” 2007, 26(4), s. 590–616.

łecznych w funkcji zdolności do naśladowania, nabywania języka, ujawniania empatii i zrozumienia? Badanie muzyki tego zjawiska sugeruje, że działania związane z obiektem mogą być rozpoznawane przez dźwiękową reprezentację⁸⁵. Istnienie środowiska dźwiękowego rozumianego jako wokalne medium budowania interakcji między matką a dzieckiem sugeruje, że dzieci rodzą się z wrodzoną zdolnością do angażowania się w interakcję⁸⁶. Neurofizjologia dysfunkcji u dzieci z autyzmem jest powodem, dla którego są one bardziej wrażliwe na pewien sposób porozumienia z innymi co do motywów wyrażania emocji⁸⁷. Trudności w rozpoznawaniu emocji wyrażanych przez rysy twarzy i w dopasowaniu do wyrazu twarzy emocjonalnego tonu głosu⁸⁸ obecne na poziomie komunikacji niewerbalnej występują w odniesieniu do stanu, w którym możliwe jest dokładne określenie prostych emocji muzycznych u rówieśników o prawidłowym rozwoju⁸⁹. Badania pokazują, że u dzieci z rozpoznaniem autyzmu relacja z rodzicami wykazuje chaotyczne i asynchroniczne wzorce afektywnej komunikacji w kategorii zachowań społecznych⁹⁰, a także deficyty w obszarze ekspresji emocji i reakcji emocjonalnych⁹¹. Kluczowa w interwencji w muzykoterapii osób z autyzmem jest potrzeba zapewnienia im uwagi, a improwizowana interakcja z instrumentem buduje cechy przewidywalności w postaci powtarzalnych sekwencji⁹².

⁸⁵ E. Kohler et al., *Hearing sounds, understanding actions, action representation in mirror neurons*, "Science" 2002, 297(5582), s. 846–848.

⁸⁶ D.N. Stern, *New Introduction to The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, New York 2000, s. 637–640; C. Trevarthen, K.J. Aitken, *Infant intersubjectivity...*, *op. cit.*, s. 3–48; C. Gold, T. Wigram, C. Elefant, *Music Therapy for Autistic Spectrum Disorder*, "Cochrane Database of Systematic Reviews" 2006, 2, s. 389–391.

⁸⁷ C. Trevarthen, K.J. Aitken, *Infant intersubjectivity...*, *op. cit.*, s. 3–48.

⁸⁸ R.P. Hobson, *Beyond cognition: a theory of autism*, [w:] *Autism: Nature, Diagnosis and Treatment*, ed. G. Dawson, New York 1989, s. 22–48; K. Loveland et al., *Imitation and expression of facial affect in autism*, "Development and Psychopathology" 1994, 6(3), s. 433–443.

⁸⁹ P. Heaton, B. Hermelin, L. Pring, *Can children with autistic spectrum disorders perceive affect in music? An experimental investigation*, "Psychological Medicine" 1999, 29(6), s. 1405–1410.

⁹⁰ S. Aquarone, *Signs of Autism in Infants. Recognition and Early Intervention*, London 2005, s. 21–27.

⁹¹ D.J. Scambler et al., *Emotional Responsivity in Children with Autism, Children with Other Developmental Disabilities, and Children with Typical Development*, "Journal of Autism and Developmental Disorders" 2007, 37, s. 553–563.

⁹² M. Siller, M. Sigman, *The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication*, "Journal of Autism and Developmental Disorders" 2002, 32, s. 77–89.

Improwizowanie w muzykoterapii jest zindywidualizowaną interwencją, ułatwiającą interpersonalne reakcje i aktywację intencji u dzieci z autyzmem⁹³, podczas której, wspólnie muzykując, muzykoterapeuci obserwują zwiększenie u dzieci z autyzmem mimicznej ekspresji⁹⁴. W porównawczym badaniu dwóch rodzajów interwencji wobec dzieci z autyzmem – z improwizowaną muzykoterapią lub z sesją z użyciem zabawek – zaobserwowano, że u dzieci w kontekście muzycznym częściej występuje radość, **emocjonalna synchronizacja**, rozumiana jako ekspresja wokalna, twarzy i gestów pojawiająca się w interakcji, **inicjacja zaangażowania** w zachowania, zgodność **wrażliwości interpersonalnej** rozumianej jako zgodność inicjowania interakcji z terapeutą, w porównaniu z sesją z udziałem zabawek⁹⁵. Wyniki tego badania podkreślają znaczenie społeczno-motywacyjnej komunikacji muzycznej dzieci z autyzmem w improwizacji z muzykoterapeutą. Podejmowanie prób mierzenia efektywności muzykoterapii w zakresie komunikacji muzycznej i społecznej u dzieci i młodzieży z problemami emocjonalnymi i behawioralnymi oraz z całościowymi zaburzeniami rozwoju⁹⁶ uwzględnia cielesny sposób rozumienia afektywnych cech muzyki. Umiejętność odzwierciedlania strukturalnych i emocjonalnych atrybutów muzyki w artykulacji⁹⁷ może być pomocna przy opracowaniu lepszych strategii pracy terapeutycznej z tym rodzajem zaburzeń.

Muzykoterapia uwzględnia proces słuchania muzyki i odnosi go do wartości muzyki, pozyskiwanej z różnych kultur. Gotowość do słuchania muzyki przez istoty społeczne łączona jest z osiąganiem efektów w terapii i uwzględnia biologiczne podstawy percepcji muzyki. Neurobiologiczne i komunikacyjne cechy tego procesu ujawniają się poprzez pewne związki z ludzkimi emocjami, szukane też u innych istot. Wśród badaczy z Uniwersytetu i Akademii Sibeliusa

⁹³ C. Trevarthen, K.J. Aitken, *Infant intersubjectivity...*, *op. cit.*, s. 35–42.

⁹⁴ T. Wigram, *Indications in Music Therapy. Evidence from Assessment That Can Identify the Expectations of Music Therapy as a Treatment for Autistic Spectrum Disorder (ASD): Meeting the Challenge of Evidence Based Practice*, "British Journal of Music Therapy" 2002, 16(1), s. 11–28; U. Holck, *An Ethnographic Descriptive Approach to Video Microanalysis*, [w:] *Microanalysis in Music Therapy. Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students*, eds. T. Wosch, T. Wigram, London 2007, s. 29–40.

⁹⁵ J. Kim, T. Wigram, Ch. Gold, *Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy*, "SAGE Publications and The National Autistic Society" 2009, 13(4), s. 389–409.

⁹⁶ S. Porter et al., *Music in mind, a randomized controlled trial of music therapy for young people with behavioral and emotional problems: study protocol*, "Journal of Advanced Nursing" 2012, 68(10), s. 2349–2358.

⁹⁷ L. De Bruyn, D. Moelants, M. Leman, *An embodied approach to testing musical empathy in participants with an autism spectrum disorder*, "Music and Medicine" 2012, 4(1), s. 28–36.

w Helsinkach trwa poszukiwanie podobieństw między człowiekiem a różnymi gatunkami zwierząt w zakresie wpływu percepcji muzyki na wywoływanie stanów emocjonalnych. Spostrzeżono je w funkcji piosenki, której interpretacja przez obydwie strony wywołała pojawienie się u nich intencji, odzwierciedlającej stan emocjonalny⁹⁸. W tych biologicznych paralelach między gatunkami poszukuje się śladów uzdolnień muzycznych⁹⁹.

Obecny stan nauk o mózgu pomaga zrozumieć to, jak ludzki mózg przetwarza i reaguje na muzykę, co w procesie komunikowania z udziałem muzyki może tworzyć wartość dodaną procesu terapeutycznego eksplorującego emocje. W terapii schorzeń układu nerwowego kliniczny wymiar **muzykoterapii neurologicznej** (NMT) dotyczy grup społecznych, w których komunikacja muzyczna zachodzi w oparciu o terapię ruchową i rehabilitację mowy oraz ćwiczenie uwagi i pamięci¹⁰⁰, w czym pomaga struktura czasowa rytmu i melodia improwizowanego komunikatu¹⁰¹ oraz czynnik metryczny w formie wzorca. Sekwencja ruchów i schematy trudno poddające się pamięci u Oliviera Sachsa poddają myśl o roli terapii, w której „instruktorem jest muzyka”¹⁰².

Konkluzja

Muzyka znajduje zastosowanie w życiu istot społecznych jako niewerbalna forma komunikacji: wzbudza emocje i daje ludziom korzyści lecznicze wartością atrybutów sztuki. W labiryncie metod i technik muzykoterapia intensywnie poszukuje muzycznych form komunikacji jako skutecznego medium docierania do holistycznego wymiaru człowieka. Złożona wartość muzyki, rozpatrywana jest w kategoriach znaczeń stymulujących emocje i podążania za kształtowaniem pozytywnych relacji społecznych. Ich celem jest przywrócenie jednostce optymalnego poziomu funkcjonowania. Za teorią podąża praktyka muzykoterapii, którą reprezentują znane podejścia: **psychoanalityczne, wglądowe o celach reedukacyjnych lub wglądowe o celach rekonstrukcyjnych**¹⁰³,

⁹⁸ L. Ukkola-Vuoti, Helsinki: [https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/en/persons/liisa-ukkola-vuoti\(b66b6f0b-b391-4f79-bd52-2d5684b609a6\).html](https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/en/persons/liisa-ukkola-vuoti(b66b6f0b-b391-4f79-bd52-2d5684b609a6).html), [dostęp: 15.04.2015].

⁹⁹ M. Hoeschele et al., *Studying Other Animals...*, op. cit.

¹⁰⁰ M.H. Thaut, *Rhythm, Music, and the Brain...*, op. cit.

¹⁰¹ G. Ansdell, M. Pavlicevic, *Practising gentle empiricism: The Nordoff-Robbins research heritage, "Music Therapy Perspectives"* 2010, 28(2).

¹⁰² O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. Barbara Lindenberg, Poznań 2009, s. 226–227.

¹⁰³ B. Wheeler, *Psychoterapeutyczna klasyfikacja praktyk muzykoterapeutycznych – kontinuum procedur*, przeł. M. Jeziorski, K. Stachyra, „Terapia przez Sztukę” 2010, 1(02), s. 5–7.

Portret Muzyczny¹⁰⁴, **Mobilna Rekreacja Muzyczna**. Nurt komunikacyjny pozwala na kształtowanie społecznego i emocjonalnego aspektu ludzkiej komunikacji w taki sposób, aby mogło się to dokonać przy użyciu interwencji muzycznych i umożliwiało osobom optymalny poziom funkcjonowania. Komunikacja muzyczna stanowi w nim komponent całokształtu oddziaływań, ukierunkowanych w muzykoterapii na priorytet zdrowia i dobre samopoczucie.

Bibliografia

- Adamenko V., *Neo-Mythologism in Music. From Scriabin and Schoenberg to Schnittke and Crumb*, Hillsdale, NY 2007.
- Andrews P.W., Gangestad S.W., Matthews D., *Adaptationism – how to carry out an exaptationist program*, “Behavioral Brain Science” 2002, 25.
- Ansdell G., Pavlicevic M., *Practising gentle empiricism: The Nordoff-Robbins research heritage*, “Music Therapy Perspectives” 2010, 28(2).
- Aquarone S., *Signs of Autism in Infants. Recognition and Early Intervention*, London 2005.
- Awidziejew A., Nęcki Z., *Typologia pragmatyczno-kontekstowa – Awidziejew i Nęcki*, [w:] *Komunikacja międzyludzka*, red. Z. Nęcki, Kraków 1996.
- Backer F., Tamplin J., *The Music Therapy Methods in Neurorehabilitation*, London 2006.
- Bhatara A. et al., *Early sensitivity to sound and musical preferences and enjoyment in adolescents with autism spectrum disorders*, “Psychomusicology: Music, Mind, and Brain” 2013, 23(2).
- Bonny H., *Music Consciousness: The evolution of Guided Imagery and Music*, Gilsum 2002.
- Bowlby J., *Attachment and loss*, vol. 1, *Attachment*, New York 1969.
- Brand E., Bar-Gil O., *Improving Interpersonal Communication through Music*, “Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online” 2010, 8(1/2).
- Bruscia K., *Defining Music Therapy*, Gilsum 1998.
- Budd M., *Music and the Emotions. Philosophical Theories*, London 1985.
- Budrewicz T., *Najpiękniejsza kołysanka polska (o „Lulajże, Jezuniu”)*, [w:] *Z kołędą przez wieki. Kolędy w Polsce i krajach słowiańskich*, red. T. Budrewicz, S. Kozłara, J. Okoń, Tarnów 1996.
- Bunt L., *Music Therapy: an Art Beyond Words*, Routledge, “Musicoterapia. Un’arte oltre le parole” 1994.
- Catterall J., Capleua R., Iwanaga J., *Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement In Music and Theater Arts*, The Imagination Project at UCLA Graduate School of Education & Information Studies, University of California at Los Angeles, 1999.
- Cesarz H., *Muzykoterapeuta dźwiękiem mówiący, czyli kilka refleksji na temat komunikacji za pomocą instrumentu*, „Muzykoterapia Polska” 2003, 2(6).
- Cesarz H., *Wybrane metody i techniki muzykoterapii w pracy z osobami zaburzonymi psychicznie*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Lublin 2012.
- Cook N.D., Fujisawa T.X., *The psychophysics of harmony perception: Harmony is a tree-ton Phenomenon*, “Emper Music Review” 2006, 1.

¹⁰⁴ E. Galińska, *Portret Muzyczny...*, op. cit.

- Cross I., *Music, cognition, culture and evolution*, "Ann. NY Acad. Sci." 2001, 930.
- De Bruyn L., Moelants D., Leman M., *An embodied approach to testing musical empathy in participants with an autism spectrum disorder*, "Music and Medicine" 2012, 4(1).
- Delalande F., *La nascita della musica*, Milano 2009.
- Dunbar R., *Language, music and laughter in evolutionary perspective*, [w:] *Evolution of communication systems: a comparative approach*, eds. D. Kimbrough Oller, U. Griebel, Cambridge 2004.
- Dissanayake E., *Antecedents of the temporal arts in early mother – infant interaction*, [w:] *The origins of music*, eds. N.L. Wallin, B. Merker, S. Brown, Cambridge 2000.
- Dissanayake E., *If music is the food of love, what about survival and reproductive success?*, "Musicae Scientiae" 2008, 12.
- Dobrzyńska E., Cesarz H., Rymaszewska J., *Muzykoterapia*, „Psychiatr. Prakt. Lek.” 2006, 2(6).
- Falk D., *Prelinguistic evolution in early hominins: whence motherese*, "Behavioral Brain Sciences" 2004, 27.
- Frith C.D., Frith U., *Interacting minds – a biological basis*, "Science" 1999, 286.
- Gabrielsson A., *Emotion perceived and emotion felt: Same or different?*, "Musicae Scientiae" 2002.
- Gabrielsson A., Juslin P.N., *Emotional expression in music*, [w:] *Handbook of affective sciences*, eds. R.J. Davidson, K.R. Scherer, H.H. Goldsmith, New York 2003.
- Galińska E., *Analiza mechanizmów poznawczych muzykoterapii nerwic*, „Psychoterapia” 1995, 2(93).
- Galińska E., *Doświadczenia muzyczne pacjenta a jego ocena efektów terapeutycznych metody „portretu muzycznego”*, „Psychoterapia” 1999, 4.
- Galińska E., *La musicotherapie de la schizophrénie*, „La Revue de Musicotherapy” 1991, 1.
- Galińska E., *Metodologiczne podstawy analizy stylu komunikacji muzycznej*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, 4(4).
- Galińska E., *Możliwości i ograniczenia muzykoterapii i psychodramy w leczeniu osób ze schizofrenią*, „Psychoterapia” 2001, 3(118).
- Galińska E., *Muzyka jako nośnik cech człowieka – Muzyczny Test Tożsamości (MTT)*, „Przegląd Psychologiczny” 2008, 4.
- Galińska E., *Muzykoterapia w kompleksowym leczeniu schizofrenii w warunkach oddziału dziennego*, „Psychoterapia” 1991, 3(78).
- Galińska E., *Ocena niektórych aspektów efektywności metody portretu muzycznego na tle analogicznych metod psychoterapii nerwic*, „Psychoterapia” 1994, 3.
- Galińska E., *Podstawowe kierunki teoretyczne muzykoterapii*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, 52.
- Galińska E., *Portret Muzyczny jako metoda harmonizacji struktury „Ja” pacjentów z zaburzeniami nerwicowymi*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 2001, 1(14).
- Galińska E., *Strategie kontaktu w rodzinie a autoprezentacja pacjenta z zaburzeniami nerwicowymi*, „Psychoterapia” 2006, 3(138).
- Galińska E., *Z zagadnień muzykoterapii*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.
- Galińska E., Kosińska J., *Wpływ muzyki na symboliczny i diagnostyczny wymiar procesu wyobraźniowego*, „Muzyka” 2005, 4.
- Gallese V., Goldman A., *Mirror-neurons and the simulation theory of mind reading*, "Trends in Cognitive Sciences" 1998, 2.

- Gilbertson S., *Music therapy in neurorehabilitation after traumatic brain injury*, [w:] *Music therapy in neurological rehabilitation*, ed. D. Aldridge, London 2005.
- Gilbertson S., Aldridge D., *Music Therapy and Traumatic Brain Injury: A Light on a Dark Night*, London 2008.
- Giles M., *A Little Background Music, Please*, "Principal" 1991, 7(2).
- Gold C., Wigram T., Elephant C., *Music Therapy for Autistic Spectrum Disorder*, "Cochrane Database of Systematic Reviews" 2006, 2.
- Grafton S.T., Hamilton A.F., *Evidence for a distributed hierarchy of action representation in the brain*, "Human Movement Science" 2007, 26(4).
- Gray J.R., Braver T.S., Raichle M.E., *Integration of emotion and cognition in the Lateran prefrontal cortex*, "PNAS" 2002, 99(6).
- Guczalski K., *Znaczenie muzyki, znaczenie w muzyce*, Kraków 1999, praca doktorska.
- Heaton P., Hermelin B., Pring L., *Can children with autistic spectrum disorders perceive affect in music? An experimental investigation*, "Psychological Medicine" 1999, 29(6).
- Hess K. et al., *Autism treatment survey: services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms*, "Journal Autism Dev. Disord." 2008, 38.
- Hobson R.P., *Beyond cognition: a theory of autism*, [w:] *Autism: Nature, Diagnosis and Treatment*, ed. G. Dawson, New York 1989.
- Hoeschele M. et al., *Studying Other Animals Can Help Us Answer What It Means to Be a Musical Species*, "Philosophical Transactions of the Royal Society" 2015, 370.
- Holck U., *An Ethnographic Descriptive Approach to Video Microanalysis*, [w:] *Microanalysis in Music Therapy. Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students*, ed. T. Wosch, T. Wigram, London 2007.
- Huron D., *Is music an evolutionary adaptation?*, [w:] *The Cognitive Neuroscience of Music*, eds. I. Peretz, R. Zatorre, Oxford 2003.
- Jordan-Szymańska A., *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*, Warszawa 2014.
- Kanduri C. et al., *The effect of music performance on the transcriptome of professional musicians*, "Scientific Report" 2014, 9506, <http://www.nature.com/srep/2015/150325/srep09506/full/srep09506.html>, [dostęp: 15.04.2015].
- Kaźmierczak M., Płopa M., *Kwestionariusz Komunikacji Matżeńskiej KKM. Podręcznik*, Warszawa 2008.
- Kilner J.M., Lemon R.M., *What We know Currently about Mirrors Neurons*, "Current Biology" 2013, 23(23).
- Kim J., Wigram T., Gold Ch., *Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy*, "SAGE Publications and The National Autistic Society" 2009, 13(4).
- Koelsch S.A., *Neuroscientific perspective on music therapy*, "Annals of the New York Academy of Sciences" 2009, 1169.
- Kohler E. et al., *Hearing sounds, understanding actions, action representation in mirror neurons*, "Science" 2005, 297(5582).
- Koole S.L., van Dillen L.F., Sheppes G., *The self-regulation of emotion*, [w:] *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, eds. K.D. Vohs, R.F. Baumeiste, New York 2009.
- Kucharska-Pietura K., Wybacz M., *Deficyty poznawcze i emocjonalne we wczesnych stadiach procesu schizofrenicznego (doniesienie wstępne)*, „Bad. Schiz.” 2004, 5.
- Kucz I., *Psychologia języka i komunikacji. Wykłady z psychologii*, t. 2, Warszawa 2000.
- Langer S.K., *Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędu i sztuki*, Warszawa 1976.

- LeDoux J.E., *Mózgowe interakcje poznawczo-emocjonalne*, [w:] *Natura emocji*, przeł. B. Wojciszke, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańsk 2002.
- Lonsdale A.J., North A.C., *Why do we listen to music a uses and gratifications analysis*, "British Journal of Psychology" 2011, 102.
- Lim H.A., *Effect of "Developmental Speech and Language Training through Music" on speech production in children with autism spectrum disorders*, "Journal Music Therapy" 2010, 47.
- Loveland K. et al., *Imitation and expression of facial affect in autism*, "Development and Psychopathology" 1994, 6(3).
- Malloch S., *Mothers and infants and communicative musicality*, "Musicae Scientiae, Special Issue" 1999.
- Meyer L., *Emocja i znaczenie w muzyce*, przeł. A. Buchner, K. Berger, Kraków 1956.
- Natanson T., *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław 1979.
- Nayak S. et al., *Effect of music therapy on mood and social interaction among individuals with acute traumatic brain injury and stroke*, "Rehabilitation Psychology" 2000, 45(3).
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.
- Patel A.D., *Music, biological evolution, and the brain*, [w:] *Emerging disciplines*, ed. M. Bailar, Houston 2010.
- Patel A.D., Balaban E., *Human pitch perception is reflected in the timing of stimulus-related cortical activity*, "Nature Neuroscience" 2001, 4.
- Pellitteri J., *Emotional processes in music therapy*, Gilsum 2009.
- Perone S. et al., *The relation between infants activity with objects and attention to object appearance*, "Developmental Psychology" 2008, 44.
- Pinker S., *How the mind works*, New York 1997.
- Porter S. et al., *Music in mind, a randomized controlled trial of music therapy for young people with behavioral and emotional problems: study protocol*, "Journal of Advanced Nursing" 2012, 68(10).
- Prevezer W., *Musical Interaction and children with autism*, [w:] *Helping Children with Autism to Learn*, ed. S. Powell, David Fulton Publishers 2000.
- Prevezer W. et al., *Musical Interaction. An overview of the approach at Sutherland House School*, may 2012, <http://www.norsaca.org.uk/sites/default/files/downloads/5-17-Musical-Interaction.pdf>, [dostęp: 15.01.2015].
- Procter S., *Playing politics: Community music therapy and the therapeutic redistribution of music capital for mental health*, [w:] *Community music therapy*, eds. M. Pavlicevic, G. Ansdell, London 2004.
- Rizolatti G. et al., *Premotor cortex and the recognition of motor actions*, "Cognitive Brain Research" 1996, 3.
- Robb S.L., *Music assisted progresive muscle relaxation, progressive muscle relaxation, music listening, and silence: a comparison of relaxation techniques*, "Journal of Music Therapy" 2000, 37(1).
- Rolvjord R., *Therapy as empowerment: clinical and political implications of empowerment philosophy in mental health practices of music therapy*, "Nordic Journal of Music Therapy" 2004, 13(2).
- Saarikallio S., Erkkilä J., *Development and Validation of the Brief Music in Mood Regulation Scale (B-MMR)*, "Music Perception: An Interdisciplinary Journal" 2012, 30(1).
- Sacks O., *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. Barbara Lindenberg, Poznań 2009.
- Salimpoorn V.N. et al., *Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music*, "Nature Neuroscience" 2011, 14.

- Scambler D.J. et al., *Emotional Responsivity in Children with Autism, Children with Other Developmental Disabilities, and Children with Typical Development*, "Journal of Autism and Developmental Disorders" 2007, 37.
- Scherer K.R., *Nonlinguistic Vocal Indicators of Emotion and Psychopathology*, [w:] *Emotions, Personality and Psychotherapy*, ed. C.E. Izard, New York 1979.
- Scherer K.R., *Vocal Affect Expression: A Review and a Model for Future Research*, "Psychological Bulletin" 1986, 99(2).
- Schiavio A., *Constituting the musical object: a neurophenomenological perspective on musical research*, "Teorema" 2012, 31(3).
- Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, przeł. P. Włodyga, Kraków 2007.
- Seeger Ch., *Tractatus Esthetico-semioticus: Model systemów komunikacji międzyludzkiej*, przeł. M. Turski, „Res Facta Nova” 2002, 5(14).
- Siller M., Sigman M., *The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication*, "Journal of Autism and Developmental Disorders" 2002, 32.
- Skånland M.S., *Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3 players*, "International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being" 2013, 8.
- Sollberger B., Reber R., Eckstein D., *Musical chords as affective priming context in a word-evaluation task*, "Music Perception" 2003, 3.
- Srinivasan S.M., Bhat A.N., *A review of "music and movement" therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem development*, "Frontiers in Integrative Neuroscience" 2013, 7.
- Stachyra K., *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012.
- Steinbeis N., Koelsch S., *Comparing the processing of music and language meaning using EEG and fMRI provides evidence for similar and distinct neural representations*, "PLOS ONE" 2008, 3.
- Stern D.N., *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, New York 1985/2000, London 1998.
- Tanaka A., *Interaction, Experience and the Future of Music*, "Computer Supported Cooperative Work" 2006, 35.
- Thaut M.H., *Rhythm, Music, and the Brain. Scientific Foundations and Clinical Application*, New York 2005.
- Thaut M.H., Davies W.B., *The influence of subject-selected versus experimenter-chosen music on affect, anxiety, and relaxation*, "Journal of Music Therapy" 1993, 30(4).
- Thoma M.V. et al., *The Effect of Music on the Human Stress Response*, "PLOS ONE" 2013, 8(8).
- Thompson R.A., Lewis M.D., Caulkins S.D., *Reassessing emotion regulation*, "Child Development Perspectives" 2008, 2.
- Trainor L.J., Schmidt L.A., *Processing emotions induced by music*, [w:] *The cognitive neuroscience of music*, eds. I. Peretz, R. Zatorre, Oxford 2003.
- Trainor L.J., *The origins of music in auditory scene analysis and the roles of evolution and culture in musical creation*. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, "Biological Sciences" 2015, 370.
- Trehub S.E., Trainor L.J., *Singing to infants: lullabies and playsongs*, "Adv. Infancy Res." 1998, 12.
- Trevarthen C., *Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development and significance for infant mental health*, "Infant Mental Health Journal" 2011, 22.

- Trevarthen C., Aitken K.J., *Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications*, "Journal Child Psychology Psychiatry" 2001, 42(1).
- Trevarthen C., Daniel S., *Disorganized rhythm and synchrony: Early signs of autism and Rett syndrome*, "Brain & Development" 2005, 27.
- Wagner G., *The Benezon Model of Music Therapy*, "Nordic Journal of Music Therapy" 2007, 16(2).
- Watt R., Ash R., *A psychological investigation of meaning in music*, "Musicae Scientiae" 1998, 2.
- Weeks R.A. et al., *A PET Study of Auditory Localization in the Congenitally Blind*, "The Journal of Neuroscience" 2000, 20(7).
- Wetherick D., *Music therapy and children with a language impairment: Some examples of musical communication in action*, "Psychology of Music" 2014, 42(6).
- Wheeler B., *A psychotherapeutic classification of music therapy practices: A continuum of procedures*, "Music Therapy Perspectives" 1983, 1(2).
- Wheeler B., *Psychoterapeutyczna klasyfikacja praktyk muzykoterapeutycznych – kontinuum procedur*, przeł. M. Jeziorski, K. Stachyra, „Terapia przez Sztukę” 2010, 1(02).
- Whiple C.M. et al., *Do Communication Disorders Extend to Musical Messages? An Answer from Children with Hearing Loss or Autism Spectrum Disorders*, "Journal Music Therapy" 2015, Feb. 17.
- Wigram T., Elefant C., *Therapeutic dialogues in music: nurturing musicality of communication in children with autism spectrum disorder and Rett syndrome*, [w:] *Communicative Musicality, exploring the basis of human companionship*, eds. S. Malloch, C. Trevarthen, Oxford 2009.
- Wilkie K., Holland S., Mulholland P., *What Can the Language of Musicians Tell Us about Music Interaction Design?*, "Computer Music Journal" 2010, 34(4).
- Winkielman P., Niedenthal P.M., *Ucieleśniony emocjonalny umysł społeczny*, [w:] *Psychologia poznania społecznego: nowe idee*, red. M. Kofta, M. Kossowska, Warszawa 2009.
- Wojciszke B., Doliński D., *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008.
- Wolberg K.R., *The technique of psychotherapy*, New York 1977.
- Wosch T., Wigram T., *Microanalysis in Music Therapy*, London 2007.
- Zajonc R.B., Markus H., *Affect and cognition: The hard interface*, [w:] *Emotions, cognition and behavior*, eds. C. Izard, J. Kagan, R.B. Zajonc, Cambridge 1984.
- Zumbansen A., Peretz I., Hébert S., *Melodic intonation therapy: back to basics for future research*, "Frontiers in Neurology" 2014.

Spółeczny i emocjonalny aspekt komunikacji muzycznej w muzykoterapii

Streszczenie: Artykuł opisuje zagadnienie muzyki zaadaptowanej jako wartość w realizacji celów muzykoterapii, łącząc je z potencjałem komunikacji muzycznej w kontekście społecznym i emocji. Wskazuje się na istotny aspekt interakcji i improwizacji muzycznej w procesie terapii i przybliża komponenty wiedzy z innych dziedzin nauk, podając przykład badań skierowanych do osób ze spektrum autyzmu. Muzyka stanowi dźwiękowy zasób, z którego korzysta się, planując wsparcie terapeutyczne.

Słowa kluczowe: komunikacja muzyczna, muzykoterapia, aspekt społeczny, emocje, autyzm

Social and Emotional Aspects of Musical Communication in the Music Therapy

Summary: The article describes the issue of adapted music as values in achieving the objectives of the music therapy by combining them with the potential of musical communication in a social and emotional context. The article points to the important aspect of interaction and musical improvisation in the process of therapy and brings the components of knowledge from other areas of science, giving the example of research aimed at people with autism spectrum disorders. Music is an audio resource, which is used to support the therapeutic aid planning.

Keywords: musical communication, music therapy, social aspect, emotions, autism

Zajęcia kulturalne w ośrodku rehabilitacyjno-wypoczynkowym w Goczałkowicach-Zdroju jako oferta zagospodarowania czasu wolnego kuracjuszy

Wprowadzenie

Zjawisko starzenia się ludności Europy, w tym także polskiej, cechuje się niespotykaną jak dotąd skalą i wzrastającym natężeniem. Badania demograficzne prognozują, że w perspektywie najbliższych lat, około 2060 roku proces ten jeszcze bardziej się nasili, wzrośnie liczba osób w wieku emerytalnym i podeszłym¹. Jak mówi Izabela Pinczewska: „ten zaskakujący postęp procesu starzenia się społeczeństw europejskich skłania nas do refleksji nad poziomem, jakością i zadowoleniem z wydłużającego się życia oraz funkcjonowaniem osób starszych w społeczeństwie”².

W dobie współczesności coraz częściej publiczne instytucje zdrowotne, jak: domy pomocy społecznej, domy wypoczynkowe, sanatoria, ośrodki wypoczynkowo-sanatoryjne podejmują działania w kierunku podnoszenia jakości życia seniorów poprzez zwiększanie zakresu usług i form zajęć rekreacyjno-edukacyjnych. Można też zauważyć, że pomoc instytucjonalna dla tych osób nie ogranicza się wyłącznie do opieki zdrowotnej czy socjalnej. Kuracjom oferuje się dodatkowe wsparcie zdrowotne w postaci nieodpłatnych zajęć, dodatkowych terapii, zabiegów rehabilitacyjnych. Sugeruje się im oferty czynnego uczestnictwa w kulturze, w prelekcjach, ciekawych formach aktywności zespołowej w ramach zagospodarowania czasu wolnego

¹ A. Baranowska, *Starzenie się społeczeństwa i związane z tym konsekwencje – perspektywa socjologiczna*, [w:] *Spółeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, red. A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska, Toruń 2013, s. 45.

² I. Pinczewska, *Muzykoterapia w służbie starzejącego się społeczeństwa Europy – wybrane formy aktywności muzycznej osób starszych*, [w:] *Socjalna pedagogika w służbie człowieka i społeczeństwa*, red. S. Nasłusowa, I. Emmerova, E. Jarosz, Brno 2014, s. 921.

go. Poszukiwanie przez kuracjuszy możliwości spożytkowania czasu wolnego w formie aktywnego wypoczynku, rekreacji jest istotnym czynnikiem gwarantującym dobrą kondycję psychiczną i fizyczną oraz rewitalizację ich organizmów.

Zauważa się również, że w okresie kilkunastu ostatnich lat wzrosła liczba składanych wniosków do ośrodków leczniczych, rehabilitacyjnych, sanatoryjnych krajowych i zagranicznych³. Fakt ten świadczy o tym, że w naszym społeczeństwie sukcesywnie wzrasta świadomość wartości zdrowia, potrzeby inwestowania we własne siły witalne i kondycję, rośnie też poczucie odpowiedzialności społecznej za „samiych siebie” i członków rodzin.

Czas wolny osoby w wieku emerytalnym staje się przestrzenią, którą można przeznaczyć na realizację jej marzeń, dążeń, wykorzystać na różne formy aktywności, rekreację, udział w kulturze i inne.

Aby bliżej rozpoznać funkcje i zadania czasu wolnego wśród kuracjuszy ośrodka rehabilitacyjno-szpitalnego w Goczałkowicach-Zdroju, prześledzimy kilka wybranych definicji czasu wolnego. Według Aleksandra Kamińskiego:

Czas wolny to zajęcia i zachowanie się w czasie wolnym od pracy zarobkowej, od zaspakajania potrzeb organizmu, od obowiązków domowych, kształcenia się uczelnianego, czas ten podejmowany jest dobrowolnie dla odpoczynku, zabawy i własnego rozwoju umysłowego, społecznego, artystycznego, technicznego, fizycznego⁴.

Interpretacja ta ujmuje rozumienie terminu czas wolny mało dokładnie w odniesieniu do oczekiwań współczesnego człowieka.

Zdaniem Kazimierza Czajkowskiego,

[...] w tym czasie człowiek powinien aktywnie i świadomie szukać nowych wartości i celów, które umożliwią jemu formowanie swojego stosunku wobec otoczenia i odnalezienie własnej roli w społeczeństwie. Działalność w czasie wolnym zmierza do zachowania w człowieku zdrowia, sprawności życiowej, do rozwijania i kształcenia indywidualnych zamiłowań, zainteresowań umysłowych i twórczych, do stworzenia sytuacji kształtujących, ale jednocześnie systematycznej rozrywki i wypoczynku⁵.

³ Badania diagnostyczne składanych podań na leczenie Zespołu Opieki Zdrowotnej w Pszczynie z roku 2014.

⁴ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Wrocław 1965, s. 88.

⁵ K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979, s. 21.

Jak zauważa Ewa Kozak, czas wolny i jego planowanie w ciągu dnia jest indywidualną sprawą każdego z nas, należy jednak mieć na uwadze to, że swoboda w jego rozumieniu niesie pewne ograniczenia, gdyż:

- każdy człowiek, funkcjonujący w społeczeństwie, wśród innych ludzi jest zmuszony do podejmowania nieraz licznych obowiązków, które wynikają z pełnienia przez niego ról społecznych, np. ról opiekuńczych: powinności babci i dziadka, czasem jest to dodatkowa praca zawodowa jako czas zajęć obowiązkowych,
- każdy człowiek powinien zaspokajać podstawowe potrzeby fizjologiczne (dbać o kondycję, by organizm był na odpowiednim i określonym poziomie zdrowotnym),
- każdy człowiek powinien pielęgnować i rozwijać się w zakresie sfery kulturalnej, społecznej i biologicznej przez szeroko rozumianą aktywność ukierunkowaną na odbudowę i regenerację sił fizycznych, psychicznych, ucieczkę od rutyny i wygodnictwa codziennego życia, a także podejmować działania nieprzymusowe, jak samodoskonalenie się i wewnętrzne rozwijanie w ramach różnorodnych sfer osobowości. Czynności te powinny być realizowane zawsze w kontekście czasu wolnego, którego podstawową treścią i celem jest wypoczynek⁶.

Zygmunt Dąbrowski słusznie zauważa, że pojęcie czasu wolnego zależy od indywidualnych potrzeb, sytuacji i warunków bytowych, przyjętych obyczajów zarówno u osób młodych, jak i dorosłych, aż po osoby starsze, które poświęcają swój czas wolny na wypoczynek, natomiast młodszy przeznacza go w większości na szeroko rozumiany rozwój, w tym rozwój własnych zainteresowań, na nabywanie nowych umiejętności, a także na rozrywkę⁷.

Podobną definicję podaje Wincenty Okoń, stwierdzając, że czas wolny to taki, „który pozostaje do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych: pracy zawodowej”⁸.

W najbardziej trafny sposób funkcje czasu wolnego w kontekście niniejszego tematu przedstawia schemat zaproponowany przez Jana Piętę⁹. Analizując go (schemat 1), można stwierdzić, że wymienione formy spędzania czasu wolnego zawierają elementy rekreacji, a więc spełniają te warunki, które przypisywane są czasowi wolnemu w ośrodkach rehabilitacyjno-wypoczynkowych

⁶ E. Kozak, *Miejsce wypoczynku wśród zajęć ucznia klasy piątej i jego środowiskowe uwarunkowania*, Kraków 2004, s. 16.

⁷ Z. Dąbrowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966, s. 16–72.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 68.

⁹ J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa 2004, s. 11.

i sanatoriach. Takie rozumienie sposobów spędzania czasu wolnego wskazuje na to, że poszczególne formy aktywności dorosłych wzajemnie się przenikają i jednocześnie spełniają kilka funkcji. Rekreacja to wypoczynek i praca nad sobą, wypoczynek to także odpoczynek, zabawa, rozrywka i gra. Przez słowo „odpoczynek” należy rozumieć chwilową regenerację sił fizycznych, umysłowych, duchowych. Natomiast wypoczynek to dłuższa, pomyślna i skuteczna regeneracja sił i funkcji organizmu ludzkiego.

Schemat 1. Formy spędzania czasu wolnego

REKREACJA (WCZASY)			
WYPOCZYNEK			PRACA NAD SOBĄ
ODPOCZYNEK	ZABAWA		
	ROZRYWKA	GRA	
	HOBBY		

Źródło: J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa 2004, s. 11.

Formy spędzania i zagospodarowania czasu wolnego są zindywidualizowane, ale w dużej mierze zależą od profesji zawodowej człowieka czy roli rodziny w dzieciństwie i wczesnej młodości¹⁰. Psycholog muzyki Maria Manturzevska na podstawie badań dojrzałych wiekowo muzyków sugeruje podział aktywności życiowej na siedem faz:

1. okres największej podatności na rozwój wrażliwości sensoryczno-emojonalnej na muzykę i gotowości do asymilacji kodów muzycznych (wiek 0–5 lat);
2. najistotniejszy rozwój sprawności techniczno-wykonawczych muzyka (wiek 6–14);
3. okres kształtowania się samoświadomości muzyka, postaw, preferencji i aspiracji artystycznych (wiek 15–24);
4. okres największej aktywności koncertowej (wiek 25–45);
5. okres największych osiągnięć pedagogicznych (wiek 45–65/70);

¹⁰ E. Kumik, *Postawy rodzicielskie a osiągnięcia muzyczne uczniów*, [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych badań nad wartościami w muzyce*, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2010, s. 294.

6. okres zaszczytów, honorów, wydarzenia wieńczące pracę pedagogiczno-artystyczną, czas wolny zawodowego muzyka wypełnia zbieranie życiowych owoców jego pracy zawodowej (powyżej 70. roku życia)¹¹.

W świetle analizy zgromadzonej literatury czas wolny jest zorganizowanym sposobem postępowania człowieka, którego celem jest nie tylko rekreacja i wypoczynek, ale też rozwój własnych zdolności, talentów, zainteresowań i pasji. U osób pragnących dalszego rozwoju działania kierowane są w stronę permanentnej edukacji, zgłębiania wiedzy dla własnej przyjemności (np. uczestnictwo w zajęciach Uniwersytetu III Wieku), zaznaczanie swej przynależności do stowarzyszeń artystycznych, kół zainteresowań, klubów.

Sposób spędzania czasu wolnego przez emerytów i osoby w wieku dojrzałym, starczym często odzwierciedla nagromadzony już w latach wcześniejszych, często w okresie swej młodości, posiadany potencjał wiedzy i umiejętności. Umiejętności te stanowią skarbiec wartości osobowych, które w wieku dojrzałym i starczym pozostają w sferze działań bądź są na nowo odkrywane i realizowane. Człowiek posiadający „bogaty ekwipunek osobowy” nigdy nie próżnuje, nie marnuje czasu, ma własne zainteresowania, pasję, jest aktywny w działaniach rodzinnych, zespołowych, często społecznych, już w wieku swej młodości bowiem wypracował model osoby aktywnej, twórczej, społecznie, kreatywnej, zaradnej i nieznającej nudy.

Ośrodek rehabilitacyjno-wypoczynkowy w Goczałkowicach-Zdroju – charakterystyka działalności kulturalnej na podstawie wywiadu z kierownikiem działu Lidią Gaszczyk

Ośrodek rehabilitacyjno-wypoczynkowy Goczałkowice-Zdrój pełni funkcję uzdrowiskową (poszpitalną), rehabilitacyjną i wypoczynkową. Działa w oparciu o akt prawny spółki cywilno-prawnej (spółka z o.o.). Danych o uzdrowisku w obecnym roku jego funkcjonowania, tj. 2015, dostarczył wywiad z Lidią Gaszczyk, pracownikiem działu obsługi, sprzedaży i marketingu, osobą zatrudnioną na tym stanowisku od roku 1994 do chwili obecnej, tj. 22 lata. Jak wskazała, uzdrowisko zostało założone w 1856 roku i działa nieprzerwanie do dziś.

W czasie okupacji ośrodek znajdował się pod zaborem austriackim, toteż zachował ciągłość leczenia i rehabilitacji również w czasie wojny (1939–1945).

¹¹ M. Manturzevska, *Przebieg życia muzyka jako przedmiot badań naukowych*, [w:] *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*, red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz, Warszawa 1991, s. 580–581.

Zalety naturalne środowiska Goczałkowic-Zdroju od dawna przyciągały kuracjuszy z Polski i zza granicy (głównie z Anglii, Niemiec).

Głównie o walorach leczniczych uzdrowiska decydowały:

- bogate złoża borowiny, solanki, wód mineralnych,
- bogata fauna i flora, zalety krajobrazowe rzeki Wisły i Zapory Goczałkowickiej, możliwość wielokilometrowych spacerów w terenach leśnych, nadbrzeżnych „stawowych”, sporty wodne,
- żywe dziedzictwo przyrodnicze, czyli „żabi kraj”, wędkująca grupa rybacka,
- malownicze ogrody wystawowe rodziny Kopias,
- stacja meteorologiczna,
- obiekty historyczne: Pszczyna; starówka i zamek książąt pszczyńskich, zabytkowe budowle, okolice regionu pszczyńskiego.

Obecnie kuracjusze mogą korzystać z oferty pobytów rehabilitacyjnych, hotelowych czy rekreacyjnych. Uzdrowisko specjalizuje się głównie w leczeniu schorzeń narządów ruchu i organizacji pobytów profilaktycznych dla osób aktywnych zawodowo.

Ośrodek proponuje pełny zakres zabiegów prozdrowotnych: hydromasaże, kąpiele perełkowo-ozonowe, ćwiczenia w basenie solankowym, ćwiczenia na sali gimnastycznej, masaż wielostrumieniowy, łaźnia sucha i parowa, kabina ciepła, suchy hydromasaż mechaniczny, kąpiel z hydromasażem. Obiekt posiada osiem pawilonów, przyjmuje w turnusie 350 gości, tj. 300 kuracjuszy na profilaktykę oraz 50 na leczenie szpitalne. Jest przeznaczony dla dorosłych, opodal znajduje się uzdrowisko dziecięce z oddzielną dyrekcją.

Jak wskazała w wywiadzie L. Gaszczyk, w uzdrowisku od zawsze zatrudniony był pracownik do spraw kulturalnych (do lat 90. XX wieku), a następnie od 1994 roku jego miejsce zajęła osoba zajmująca się organizacją czasu wolnego kuracjuszy.

Obecny zakres czynności pracowników jest bardzo rozległy. L. Gaszczyk pełni następujące obowiązki:

- jest kierowniczką biblioteki oraz prowadzi wypożyczalnię książek,
- organizuje wszelkie sprawy związane z zagospodarowaniem czasu wolnego przez kuracjuszy: dla każdego turnusu układa harmonogramy zajęć, pośredniczy w zawieraniu umów z instruktorami zajęć warsztatowych, decyduje o wyborze grup artystycznych i artystów, projekcji filmów,
- realizuje z kuracjuszami zajęcia terenowo-spacerowe,
- organizuje wszelkie zebrania, prelekcje z kuracjuszami,

- prowadzi galerię artystyczną „Na werandzie”, w której odbywają się wszelkie imprezy artystyczne, występy, warsztaty, zajęcia kół zainteresowań, wystawy, np. „Babie lato w żabim kraju, majówka fotograficzna”, wernisaż wystawy: „Spisz i Pieniny”, II Festiwal Róż, 2014 r., występ zespołu wokально-tanecznego Ukraina, wernisaże wystaw poplenerowych.

Tematyka działalności kulturalnej uzdrowiska:

Działalność edukacyjna: szkolenia prozdrowotne, wykłady i prelekcje na tematy zdrowia, nieodpłatne badania, np. słuchu, wzroku;

Działalność relaksacyjna: obejmuje zorganizowane spacery turystyczne, spacery szlakiem historii ziemi pszczyńskiej, treningi „z kijkami”, wieczorki taneczne (trzy razy w tygodniu od godziny 19.00 do 21.00);

Działalność kulturalna: czytelnictwo czasopism i książek, spotkania poetyckie, poetycko-muzyczne, seanse filmowe, turnieje: szachowe, brydżowe, skatowe (jeden raz w tygodniu);

Działalność artystyczna (jedna z poniższych form artystycznych organizowanych w tygodniu jest płatna: 10 zł od osoby):

- koncerty muzyki na żywo (operetkowej, operowej, popularnej), koncerty pianistyczne, koncerty gościnne dzieci i młodzieży szkolnej, artystów
- kuracjuszy,
- przedstawienia teatralne małych form scenicznych,
- rękodzieło artystyczne: warsztaty artystów ludowych i artystów profesjonalnych (odpłatność kuracjuszy za materiały do zajęć warsztatowych);

Propozycje działań kulturalnych wnoszone i realizowane przez samych kuracjuszy, np. małe koncerty pianistyczne, spotkania z hobbystami.

Plan zajęć kulturalnych jest podawany do wiadomości kuracjuszy na początku każdego turnusu. Udział w nich jest dobrowolny i stanowi sposób na zagospodarowanie czasu wolnego. Harmonogram oferty kulturalnej w ośrodku rehabilitacyjno-wypoczynkowym w Goczałkowicach-Zdroju odpowiada czasowi trwania turnusów. Jak wskazała w czasie wywiadu L. Gaszczyk: z oferty kulturalnej w ośrodku korzysta 15–20% ogółu kuracjuszy, tj. około 50 do 70 osób w miesiącu. Wielkość ta z roku na rok wzrasta.

Działalność uzdrowiska rehabilitacyjno-wypoczynkowego w opiniach kuracjuszy

Ankieta dotycząca oceny oferty kulturalnej Uzdrowiska Goczałkowice-Zdrój została przeprowadzona wśród kuracjuszy po koncercie oraz podczas popołudniowych spacerów. W badaniach, które odbyły się w marcu 2015 roku, wzięły

udział 52 osoby (37 kobiet i 20 mężczyzn). Dobór próby był dobrowolny, losowy. Wybrane odpowiedzi badanych zaprezentowano poniżej.

Na pytanie dotyczące **wiedzy o zakresie tematycznym zajęć kulturalnych** respondenci wypowiedzieli się pozytywnie. Informację uzyskali od pracownika uzdrowiska, podczas zebrania organizacyjnego. Harmonogram zajęć został wywieszony na tablicy ogłoszeń. Wszelką dodatkową wiedzę o przebiegu zajęć można było otrzymać w bibliotece uzdrowskiej, która była czynna codziennie w godzinach 14.00–18.00.

Badani wskazali, że w uzdrowisku znajdują możliwość **realizacji własnych zainteresowań**. Do ulubionych zaliczali zajęcia terenowo-rekreacyjne, czyli spacer z kijkami – 69% badanych, natomiast 23% wyraziło zadowolenie z organizowanych spotkań poetyckich, artystycznych i tanecznych, 8% to hobbyści szachowi, gier stolikowych i tenisa stołowego.

Na pytanie dotyczące **oceny poziomu prezentacji warsztatowych i zajęć artystycznych** respondenci odpowiedzieli następująco: rangę pierwszą zdobyły zajęcia rekreacyjne i terenowe na świeżym powietrzu, a także prelekcje na tematy zdrowia i profilaktyki zdrowotnej. Rangę drugą przyznano działaniom artystycznym i rękodzielniczym (wyrób biżuterii z drutu, broszek z tworzywa i modeliny, hafty i aplikacje przy użyciu kamieni ozdobnych i cekinów). Rangę trzecią zajęły prezentacje artystyczne, a czwartą przyznano wieczorkom towarzyskim i tanecznym oraz spektaklom filmowym.

Pytanie czwarte dotyczyło **własnych odczuć pod wpływem słuchanej muzyki artystycznej**. Badani poproszeni zostali o wykazanie stopnia upodobania stylu utworów na podstawie własnych doświadczeń. Z badań wynikało, że estetyka muzyczna pośrednio odpowiadała 38% badanych, wśród których dominowały osoby bez wykształcenia muzycznego, ale będące ciekawymi nowych doświadczeń. 29% ankietowanych nie wyraziło się przychylnie o estetyce słuchanych utworów, a 33% oceniło ją jako bardzo im odpowiadającą. Kuracjusze podkreślali brak odpowiedniej sali do tego typu prezentacji (zbyt mała powierzchnia pomieszczenia, słaba akustyka). Instrument także wymagał dostrojenia i renowacji. Dlatego odbiór muzyki głównie był doznaniowy i dość powierzchowny.

Pytanie piąte było opisowe. Badani kuracjusze wyrażali **opinie i oceny zajęć kulturalnych w uzdrowisku jako oferty na zagospodarowanie czasu wolnego**.

Oto wybrane odpowiedzi:

Nabywam nowe umiejętności artystyczne ludowego rękodziela;

Spotykam się z ciekawymi osobami (kuracjuszami, artystami, prelegentami);

Nabyłam wiary w siebie, że jeszcze coś mogę się nauczyć;

Spełniam własne marzenia;

Poznaję ciekawe zakątki;

Wracam do zdrowia fizycznego i psychicznego (gdyż dużo się śmiejemy), rozmawiamy na tematy nam wspólne);

Zaimponuję mojej rodzinie tym, co się podczas warsztatów nauczyłam;

Zrozumiałam, że wiek nie jest przeszkodą w „korzystaniu z życia”;

Kocham teraz życie całym sercem;

Dobrze, że chociaż raz w życiu pojechałam na wypoczynek;

Dobrze jest mieć czas tylko dla siebie i nie troszczyć się o bezpieczeństwo wnuków, dom;

Jest czasem dobrze, aby rodzina musiała o wszystko zadbać sama, bo tak się domownicy uczą samodzielności;

Już nie muszę słuchać „mamrotania” pijaka mojego męża.

Zebrany materiał badawczy wykazał, że spożytkowany właściwie czas wolny jest nośnikiem sił witalnych i zdrowotnych człowieka. Podejmowane działania kulturalne w uzdrowisku są ogólnodostępne, lecz o uczestnictwie w nich decyduje indywidualna aktywność kuracjusza. Zagrożeniem dla prawidłowego funkcjonowania zajęć kulturalnych jest brak wystarczającej dotacji na renowację pomieszczeń, w których odbywały się zajęcia, warsztaty i koncerty. W tym celu przeznaczono „galerię na werandzie” jako lokum wielofunkcyjne i połączone z biblioteką.

Współczesny człowiek w wieku emerytalnym nadal spełnia wiele ważnych ról w prawidłowym funkcjonowaniu własnej rodziny. Najczęściej służy pomocą opiekuńczą dla wnuków, pełni funkcje gospodyni domowej czy pod nieobecność rodziny – osoby dozorującej gospodarstwo.

W świetle uzyskanych wyników badań należy stwierdzić, że badani kuracjusze nadal są aktywni społecznie i pełnią wielorakie role wychowawcze, opiekuńcze.

Ujemną stroną prowadzonej działalności w ośrodku wypoczynkowym była konieczność pozyskiwania dla kuracjuszy dotacji na spektakle artystyczne. Ale biorąc pod uwagę fakt, że korzystanie z oferty kulturalnej ośrodka było sprawą

indywidualną, dobrowolną uczestników, to usługi te nie wchodziły w pakiet świadczeń uzdrowiska.

Konkluzja

Zagrożeniem dla współczesnego człowieka w wieku emerytalnym i podeszłym jest brak umiejętności organizowania indywidualnego wypoczynku w ciągu roku. Najczęściej wypoczynek ten jest zastępowany chwilowym odpoczynkiem.

Formy zajęć kulturalnych w uzdrowisku Goczałkowice-Zdrój nie budzą zastrzeżeń. Organizowane są z wielką troską o ich formę i treść merytoryczną.

W przyszłości zagrożeniem dla prowadzenia dotychczasowej oferty zajęć kulturalnych może być brak wystarczającej dotacji finansowej i coraz skromniejsze możliwości bazy lokalowej i wyposażenia placówki.

Bibliografia

- Badania diagnostyczne składanych podań na leczenie Zespołu Opieki Zdrowotnej w Pszczynie z roku 2014.
- Baranowska A., *Starzenie się społeczeństwa i związane z tym konsekwencje – perspektywa socjologiczna*, [w:] *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, red. A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska, Toruń 2013.
- Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979.
- Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966.
- Kamiński A., *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Wrocław 1965.
- Kozak E., *Miejsce wypoczynku wśród zajęć ucznia klasy piątej i jego środowiskowe uwarunkowania*, Kraków 2004.
- Kumik E., *Postawy rodzicielskie a osiągnięcia muzyczne uczniów*, [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych badań nad wartościami w muzyce*, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2010.
- Manturzevska M., *Przebieg życia muzyka jako przedmiot badań naukowych*, [w:] *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*, red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz, Warszawa 1991.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa 2004.
- Pinczewska I., *Muzykoterapia w służbie starzejącego się społeczeństwa Europy – wybrane formy aktywności muzycznej osób starszych*, [w:] *Socjalna pedagogika w służbie człowieka i społeczeństwa*, red. S. Naslusowa, I. Emmerova, E. Jarosz, Brno 2014.

Zajęcia kulturalne w ośrodku rehabilitacyjno-wypoczynkowym w Goczałkowicach-Zdroju jako oferta zagospodarowania czasu wolnego kuracjuszy

Streszczenie: Autorka poddała analizie program zajęć kulturalnych w ośrodku rehabilitacyjno-wypoczynkowym w Goczałkowicach-Zdroju. Oferta ta dla kuracjuszy i pacjentów szpitalnych jest dobrowolna i realizowana w zakresie zagospodarowania ich czasu wolnego. Pobyt sanatoryjno-wypoczynkowy stwarza pacjentom okazje do podejmowania wielu działań w zakresie szeroko rozumianej animacji kultury: rozwijania pasji i zainteresowań, nabywania umiejętności artystycznych, bezpośredniego kontaktu ze sztuką. Tekst uwzględnia: tematykę i treść zajęć, formy realizacji, atrakcyjność, częstotliwość, znaczenie. Na przykładzie wybranych koncertów określa wpływ muzyki na kształtowanie się postaw odbiorczych słuchaczy. Ocena oferty programowej zajęć wskazuje na pozytywne strony działań placówki oraz na narastające w niej zagrożenia.

Słowa kluczowe: zajęcia kulturalne, czas wolny, oferta kulturalna ośrodka, ocena działań w opiniach kuracjuszy i prowadzących zajęcia

Cultural Activities in the Rehabilitation and Recreation Center in Goczałkowice-Zdrój as an Offer of Leisure Time Activities for Patients

Summary: The author reviews the program of cultural activities of the rehabilitation and recreation center in Goczałkowice-Zdrój. The offer of cultural activities for patients is voluntary and implemented for the management of their free time. Rehabilitation holiday creates opportunities for guests to take a number of activities related to cultural animation: they develop passions and interests, acquire artistic skills, have direct contact with art. The text takes into account: the subject and content of classes, forms of realization, attractiveness, frequency, importance. Furthermore, on the example of selected concerts the article determines the influence of music on the shaping of receiving attitudes of listeners. The evaluation of program schedule offer shows the positive side of the facility's activities while simultaneously indicating the increasing dangers connected with it.

Keywords: cultural activities, leisure, culture cultural offer, evaluation of activities in the opinions of patients and people conducting classes

Rozdział III

W kręgu zagadnień historii muzyki i teorii muzyki

Muzyka dawnych wieków jako przedmiot badań naukowych i element procesu dydaktycznego

Wprowadzenie

Muzykologia jako dyscyplina naukowa i uniwersytecka, zajmująca się badaniem różnych aspektów muzyki, wykształciła się dość późno, bo dopiero w ostatniej ćwierci XIX wieku. W procesie jej tworzenia się bardzo ważną rolę odegrała muzyka dawna: muzyka powstała przed epoką klasycyzmu. Można nawet powiedzieć, że to właśnie „odkrycie” tejże muzyki w epoce romantyzmu, rosnąca fascynacja nią, czy też wręcz nabożeństwo, z którym zaczęto wówczas traktować twórczość dawnych mistrzów: Bacha i Haendla, stały się najważniejszymi impulsami do jej powstania. Także dziś muzyka dawna pozostaje w kręgu zainteresowania nauki, a jej wykonawstwo przeżywa obecnie prawdziwy renesans. Współczesnym badaczom i wykonawcom udaje się coraz pełniej zgłębiać jej tajniki oraz odkrywać coraz to nowe szczegóły, dotyczące zarówno jej historii, jak i praktyki wykonawczej.

W niniejszym artykule chciałbym na przykładzie zachowanych do dziś świadectw kultury muzycznej cieszyńskich ewangelików z epoki baroku przedstawić przebieg prowadzonych przeze mnie w kilku ostatnich latach badań naukowych, przybliżyć ich rezultaty, a także wspomnieć o niektórych aspektach zastosowania tych rezultatów w praktyce.

Badania nad „muzykaliami cieszyńskimi”

Wiosną 2009 roku, podczas prac porządkowych i opracowywania zbiorów archiwum cieszyńskiej Parafii Ewangelicko-Augsburskiej¹, odkryty został intry-

¹ Główną świątynią cieszyńskich ewangelików jest wybudowany w pierwszej połowie XVIII wieku kościół Jezusowy. W nim to obecnie, na jednej z górnych empor, znajduje się parafialne archiwum. Od końca lat 60. XX wieku archiwalia kościelne, do niedawna przechowywane w nieładzie, były praktycznie niedostępne dla badaczy. Por. Parafia Ewangelicko-Augsburska

gujący zbiór muzykaliów. Kilka dni później miałem okazję zbiór ten przejrzeć: znajdowały się w nim rękopisy (partytury i głosy) 15 utworów instrumentalnych (sonaty, koncerty, sinfonie i jedna suita) oraz 14 utworów wokально-instrumentalnych (13 kantat i jedna pojedyncza aria²). Na pierwszy rzut oka mogłem stwierdzić, że większość z nich pochodzi z pierwszej połowy XVIII wieku. Pierwsza, pobieżna kwerenda biblioteczna pokazała, że zbiór ten do tej pory przez nikogo nie został opisany czy opracowany. Wprawdzie z dołączonej do pakunku z nutami karteczki wynikało, że na przełomie 1963/64 roku manuskrypty te przejrzane zostały przez prof. Karola Hławiczkę, jednak nic nie wiadomo o tym, aby kiedykolwiek coś na ten temat opublikował³. Jako że utwory wydały mi się bardzo interesujące, postanowiłem dokładniej je zbadać. Już wkrótce okazało się, że z jednej strony świeżo odkryte utwory są pod wieloma względami niezwykle, czy wręcz unikatowe, z drugiej strony natomiast badania nad nimi będą żmudne i długotrwałe.

Po nieco dokładniejszych oględzinach zauważyłem, że niektóre z nich opatrzone są datami, inne zawierają różne nazwiska, które były mi niezbrane. Studia literatury przedmiotu (początkowo przede wszystkim różnych opracowań dotyczących historii kościoła Jezusowego i cieszyńskiej gminy luterańskiej) wyjaśniły w tej kwestii bardzo niewiele, pozwoliły jednak sformułować kilka podstawowych pytań, kluczowych dla dalszych badań:

1. Jak wyglądało życie muzyczne cieszyńskiej społeczności luterańskiej?
2. Jakie utwory i przy jakich okazjach były wykonywane?
3. Kim byli i skąd pochodzili muzycy działający w kościele?
4. Jak prezentowała się ewangelicka muzyka kościelna w porównaniu z muzyką w innych (katolickich) kościołach Cieszyna?

Aby uzyskać odpowiedzi na te pytania, niezbędne było sięgnięcie do źródeł archiwalnych. Na szczęście od początku XXI wieku zasoby archiwum kościoła Jezusowego były sukcesywnie porządkowane, katalogowane i poddawane restauracji – to dopiero umożliwiło podjęcie jakichkolwiek badań⁴. W zasobach archiwum brak jednak było kompleksowych informacji na temat życia

w Cieszynie, *Biblioteka i Archiwum im. Tschammera, Muzeum Protestantyzmu*, Cieszyn 2010, s. 11.

² Krótko później, w jednej z przeglądanych jednostek archiwalnych udało się odkryć kolejne dwie okolicznościowe kantaty.

³ Por. E. Rosner, *Materiały do bibliografii Karola Hławiczki*, „Watra. Rocznik Bielski” 1989, s. 87–99.

⁴ Por. J. Sztuchlik, *Stan i perspektywy opracowania, konserwacji i udostępniania zbiorów bibliotecznych, archiwalnych i muzealnych Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Cieszynie w związku z realizacją grantu EOG w latach 2007–2010*, [w:] *Trzysta lat tolerancji na Śląsku Cieszyńskim*.

muzycznego gminy (np. relacji, opisów uroczystości, zestawień repertuaru). Wymusiło to drobiazgową kwerendę w poszczególnych jednostkach archiwalnych⁵, które wytypowano jako mogące zawierać różne rozproszone informacje. W ciągu czterech lat badań przejrzałem w ten sposób około 150 jednostek archiwalnych⁶. Ten sposób pracy wkrótce przyniósł jednak pozytywne rezultaty.

Oprócz kilku listów i umów związanych z życiem kościelnych muzyków dokumentami zawierającymi najwięcej szczegółów były przede wszystkim różnego rodzaju rachunki, np. kwity za zakup instrumentów lub ich naprawy, zamówienia książek i nut, zestawienia wypłat wynagrodzeń czy wydatków na różne uroczystości. Opisy poszczególnych pozycji zawierały niekiedy bardzo wartościowe dane, jak tytuły utworów, szczegóły organizacji poszczególnych uroczystości lub informacje na temat samych muzyków. Dane te, na pierwszy rzut oka bardzo fragmentaryczne, po zebraniu w całość umożliwiły dość dokładne odpowiedzi na postawione wcześniej pytania.

Ad 1. W pierwszych dziesięcioleciach istnienia kościoła Jezusowego Cieszyń był głównym ośrodkiem kultury ewangelickiej – także kultury muzycznej – w całym regionie. Życie muzyczne gminy było bardzo bogate. Składało się nań regularne wykonywanie muzyki podczas cotygodniowych nabożeństw oraz dodatkowych świąt, nie tylko kościelnych, ale też o charakterze państwowym i dynastycznym. Repertuar muzyczny pod względem jakości dorównywał innym środkowoeuropejskim ośrodkom muzycznym średniej wielkości, a wykorzystywany aparat wykonawczy (orkiestra, chór, soliści) umożliwiał muzykowanie zróżnicowane, ciekawe i na zaskakująco wysokim poziomie artystycznym. Znakomite rezultaty udawało się osiągnąć pomimo ciągłych kłopotów finansowych gminy, obciążonej wydatkami na budowę najpierw ogromnego kościoła, a potem budynku szkoły.

Większość dat zapisanych w utworach wokalnie-instrumentalnych było datami ich wykonania (przy okazji świąt kościelnych lub uroczystości rocznicowych kościoła i szkoły ewangelickiej). Pod tym względem szczególnie interesujące są dwie kantaty wykonane 13 października 1710 roku, podczas uroczystości położenia kamienia węgielnego pod kościół Jezusowy.

Ad 2. Wykonywano przeważnie zarówno utwory kompozytorów lokalnych, śląskich, jak i działających na terenie Saksonii i Łużyc (Schelle, Garthoff,

W trzystulecie założenia kościoła Jezusowego w Cieszyń, red. R. Czyż, W. Gojniczek, D. Spratek, Cieszyń 2010, s. 502–533.

⁵ Wiązało się to z przeglądaniem karta po karcie i dokładnym czytaniem obiecujących fragmentów poszczególnych dokumentów.

⁶ Zawierających przeciętnie od kilkudziesięciu do kilkuset pojedynczych dokumentów lub kart.

Beyer), choć wśród zachowanych muzykaliów znalazł się także jeden utwór włoski, kantata G. B. Bassaniego). Wykonawcami byli w większości uczniowie zorganizowanej przez gminę szkoły łacińskiej, choć okazjonalnie zatrudniano też muzyków zawodowych. Utwory, choć dostosowane do możliwości wykonawczych uczniów i przez to stosunkowo proste pod względem technicznym, były efektowne i dobierane w bardzo umiejętny sposób.

Ad 3. Od samego początku istnienia kościoła i szkoły zatrudniano dwóch (będących jednocześnie nauczycielami szkolnymi) kantorów: „polskiego” (lub czeskiego) i „niemieckiego”, co było odzwierciedleniem specyficznych potrzeb gminy, składającej się z osób posługujących się różnymi językami. Kantor i organista ściśle współpracowali ze sobą, dzieląc między siebie różne zadania. Sami muzycy pochodzili ze Śląska albo z krain z nim graniczących: pierwszy organista Pruchenski z pobliskiego Skoczowa, Johann Jacob Knoch z Wrocławia, Augustus Moebius z Łużyc, a znający się osobiście z czasów studiów na uniwersytecie w Wittenberdze Georg Gürtler, Jonas Nigrini i Andreas Fabri z Górnych Węgier⁷.

Ad 4. Z chwilą rozpoczęcia budowy kościoła Jezusowego przełamana została dotychczasowa całkowita dominacja muzyki katolickiej w przestrzeni publicznej Cieszyna, a muzyka cieszyńskich ewangelików stanowić musiała poważną konkurencję dla tej wykonywanej w katolickich świątyniach miasta, zwłaszcza związanej z działalnością jezuitów. Zachowane dokumenty potwierdzają wielką aktywność muzyczną cieszyńskich jezuitów pod koniec XVII i na początku XVIII wieku⁸. Niestety, nie przetrwały do dziś – a przynajmniej do tej pory nie zostały odnalezione – żadne partytury katolickiej muzyki kościelnej z terenu Cieszyna, co umożliwiłoby bezpośrednie jej porównanie z muzyką ewangelików.

Konkluzja

Ostatecznie materiały ze zbiorów archiwum kościoła Jezusowego i Biblioteki Tschammera okazały się bardzo wdzięcznym obiektem badań. Przede wszystkim ich odkrycie i opracowanie całkowicie zmieniło wszystkie nasze wyobrażenia o kulturze muzycznej barokowego Cieszyna. Do tej pory w ogóle nie wiadomo było, jakiego rodzaju muzyka rozbrzmiewała w tym największym w regionie ośrodku ewangelickiego życia duchowego. Wiadomości na ten te-

⁷ Obecnie Słowacja.

⁸ Por. T. Jeż, *Kultura muzyczna jezuitów na Śląsku i ziemi Kłodzkiej (1581–1776)*, Warszawa 2013.

mat ograniczały się na ogół do stwierdzenia faktu, że muzyka była wykonywana w ramach uroczystości kościelnych i szkolnych, a przy kościele i w szkole działało kilku znanych z nazwiska kantorów. Informacje te pochodziły z niewielu, przeważnie starszej daty opracowań⁹ oraz z nielicznych opublikowanych materiałów źródłowych. Treści zawarte w dziełach starszych powielano w publikacjach nowszych, a ich faktyczna wartość merytoryczna była najczęściej niemożliwa do zweryfikowania¹⁰. Zazwyczaj zresztą prace te koncentrowały się na zagadnieniach niezwiązanych bezpośrednio z kulturą muzyczną.

Dlatego też próba całościowego spojrzenia na muzykę cieszyńskich ewangelików w pierwszej połowie XVIII wieku była przedsięwzięciem skomplikowanym w realizacji i czasochłonnym. Na szczęście punktem wyjściowym do dalszej pracy stał się świeżo odkryty w roku 2009 zbiór muzykaliów. O jego wyjątkowości stanowi nie tylko fakt, że jest to jedyny taki zachowany do dziś zbiór z terenów dawnego Księstwa Cieszyńskiego, ale też to, że możliwe stało się jego dokładne usytuowanie w ściśle określonym kontekście społecznym i kulturalnym.

Ostatecznie opracowana została edycja wszystkich zachowanych utworów wokально-instrumentalnych z kościoła Jezusowego, a badania archiwalne ujawniły cały szereg zupełnie do tej pory nieznanymi faktów z historii XVIII-wiecznej społeczności ewangelickiej Cieszyna i jej kultury muzycznej. W szczególności udało się:

- odtworzyć w zarysie pierwotny repertuar muzyczny kościoła Jezusowego: stwierdzić, z jakich śpiewników korzystano (niektóre z nich do dziś zachowały się w Bibliotece Tschammera, wraz z kilkoma podręcznikami muzycznymi) i jakie utwory wokально-instrumentalne były wykonywane (przeważnie kantaty solowe, a w latach 20. XVIII wieku, czasach największego rozkwitu szkoły, także z większym udziałem chóru);
- rzucić światło na przebieg niektórych uroczystości: dwie z zachowanych kantat stanowiły np. oprawę uroczystości typu *actus oratorius*, inną powiązać można z uroczystościami żałobnymi po śmierci cesarza, kolejne dwie z inauguracją budowy kościoła, zaś jedyna zachowana w zbiorze aria opiewa jakieś zwycięstwo militarne cesarskiej armii;
- ustalić fakty związane z organizacją życia muzycznego: wykazać istnienie dość rozbudowanej orkiestry z instrumentami smyczkowymi

⁹ Sprzed pierwszej wojny światowej, a nawet jeszcze z wieku XIX, jak na przykład publikacje Gottlieba Biermanna albo ks. Michejdy.

¹⁰ Aparat badawczy owych dawniejszych prac naukowych z dzisiejszego punktu widzenia pozostawia wiele do życzenia.

i dętymi, odnaleźć informacje na temat najstarszych (małych i często psujących się) organów kościelnych oraz określić ogólny zakres obowiązków kantora i organisty;

- a także zebrać spory zasób materiałów biograficznych na temat muzyków: daty życia i śmierci (niekiedy także dokładne informacje na temat miejsca ich pochówku), dane na temat ich działalności w Cieszynie, a często także na temat okresów tę działalność poprzedzających (np. wykształcenia) lub po niej następujących, oraz informacje o ich rodzinie i sytuacji materialnej¹¹.

Aktualny stan badań był przeze mnie regularnie prezentowany przy okazji wielu konferencji naukowych, a teksty referatów zostały opublikowane¹². Całość zebranych informacji wraz z edycją nut zebrana została w znajdującej się obecnie w druku monografii, która powinna się ukazać pod koniec bieżącego roku¹³.

Moje badania miały też bardzo wymierny efekt w postaci przywrócenia tego arcyciekawego epizodu historycznego do świadomości społeczności lokalnej. Kilkakrotnie referowałem na ten temat dla różnych audytoriów, np. dla członków współczesnej cieszyńskiej gminy ewangelickiej. W październiku 2014 roku, w ramach cieszyńskiego festiwalu „Viva il canto” udało się też zorganizować koncert, na którym miało miejsce współczesne prawykonanie kilku kantat cieszyńskich¹⁴. Mam nadzieję, że po publikacji edycji tych utworów, będą się one częściej pojawiać w repertuarze zespołów specjalizujących się w wykonawstwie muzyki dawnej.

Samą tematykę barokowej muzyki cieszyńskich ewangelików regularnie poruszam też w ramach zajęć dla moich studentów i uczniów¹⁵. Moja szczegółowa wiedza na ten temat pozwala mi na tym przykładzie dogłębnie przedstawiać niektóre z ważnych problemów związanych z barokową kulturą muzyczną.

¹¹ Dane biograficzne poszczególnych muzyków są o tyle ważne, że do tej pory nie wiadomo było na ich temat, oprócz bardzo niepełnej list nazwisk i błędnych często dat działalności, niemal nic.

¹² Zob. Bibliografia do niniejszego artykułu.

¹³ Tytuł roboczy: *Kultura muzyczna ewangelików na Śląsku Cieszyńskim w pierwszej połowie XVIII wieku*.

¹⁴ 9 października 2014 roku w kościele Jezusowym, czyli w pierwotnym miejscu ich wykonywania; por. <http://www.fotoreportaz.ox.pl/fotoreportaz,7121,viva-il-canto-kantaty-cieszynskie.html>, [dostęp: 22.06.2014].

¹⁵ Jestem pracownikiem Instytutu Muzyki Wydziału Artystycznego w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a także nauczycielem w Państwowej Szkole Muzycznej I i II Stopnia w Jastrzębiu-Zdroju.

Oprócz tego zaznajamiam w ten sposób moich podopiecznych z częścią ich własnej spuścizny kulturalnej. Uważam, że dziś, w czasach postępującej globalizacji, takie odniesienia do lokalnych tradycji – zwłaszcza takich, z których mieszkańcy regionu mogą być dumni – są szczególnie ważne.

Bibliografia

- Biermann G., *Geschichte des k. k. evangelischen Gymnasiums*, [w:] *Fest-Programm des k. k. evangelischen Gymnasiums zu Teschen zur Erinnerung an die hundertfünfzigjährige Jubelfeier dieser Lehranstalt*, Teschen 1859.
- Jeż T., *Kultura muzyczna jezuitów na Śląsku i ziemi Kłodzkiej (1581–1776)*, Warszawa 2013.
- Michejda K., *Dzieje Kościoła ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn 1909.
- Mojżysz Z., *Muzykalia w zbiorach archiwalnych Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Cieszynie*, [w:] *Trzysta lat tolerancji na Śląsku Cieszyńskim*, red. R. Czyż, W. Gojniczek, D. Spratek, Cieszyn 2011.
- Mojżysz Z., *Protestancka kultura muzyczna barokowego Cieszyna w świetle nowych badań*, [w:] *Kultura muzyczna na Śląsku*, red. M. Bieda, H. Bias, Katowice 2011.
- Mojżysz Z., *Muzyczna działalność cieszyńskiej szkoły ewangelickiej w latach 1709–30*, [w:] *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2012.
- Mojżysz Z., *Muzyka ewangelików cieszyńskich w pierwszej połowie XVIII wieku – pomiędzy petyzmem a lojalizmem*, (w druku).
- Mojżysz Z., *Wolfgang Caspar Printz i edukacja wokalna w ewangelickiej Szkole Jezusowej w Cieszynie w pierwszej poł. XVIII w.*, (w druku).
- Rosner R., *Materiały do bibliografii Karola Hławiczki*, „Watra. Rocznik Bielski” 1989.
- Sztuchlik J., *Stan i perspektywy opracowania, konserwacji i udostępniania zbiorów bibliotecznych, archiwalnych i muzealnych Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Cieszynie w związku z realizacją grantu EOG w latach 2007–2010*, [w:] *Trzysta lat tolerancji na Śląsku Cieszyńskim*, red. R. Czyż, W. Gojniczek, D. Spratek, Cieszyn 2010.

Muzyka dawnych wieków jako przedmiot badań naukowych i element procesu dydaktycznego

Streszczenie: Niniejszy artykuł na przykładzie nowo odkrytych świadectw kultury muzycznej cieszyńskich ewangelików z epoki baroku przedstawia przebieg prowadzonych w kilku ostatnich latach badań naukowych, przybliża ich rezultaty, a także wspomina o niektórych aspektach ich zastosowania w praktyce.

Słowa kluczowe: muzyka barokowa, kantaty, ewangelicy, Cieszyn/Teschen

Pre-Classical Music as a Subject of Scientific Research and Element of Didactical Process

Summary: The following article deals with some recently discovered examples of Lutheran baroque music from the Silesian town of Cieszyn (Teschen). It shows the researchers' approach to the issue and the methods used to gather valuable information about the musical culture of a provincial town of the 18th century. Furthermore, the study presents the research outcomes and indicates some aspects of their practical application.

Keywords: baroque music, cantatas, Lutherans, Cieszyn/Teschen

Zbigniew Stępnia

Teologia starotestamentalnej pieśni pochwalnej *Śpiewaj Panu cała ziemia* (1 Krn 16,23–34) a barokowa retoryka muzyczna w kantacie *Singet dem Herrn alle Welt* na bas solo, dwie trąbki i b.c. Johanna Philippa Kriegera (1649–1725)

Wprowadzenie

Muzyka wokalna baroku oparta była na głębokiej znajomości teologii i duchowości człowieka. Kompozytorzy tego okresu byli często wykształconymi teologami, nierzadko księżmi. Zapewne też z ich wiedzy zrodziła się retoryka muzyczna. Różne zabiegi muzyczne wskazywały na konkretne prawdy teologiczne zawarte w tekście słownym.

Zaznaczyć należy, że rzadko w literaturze łączy się dogłębną analizę teologiczną dzieła z badaniem jego warstwy muzycznej, w tym również retorycznej. Autor artykułu, jako ksiądz katolicki i wykształcony śpiewak, w swoich poszukiwaniach badawczych próbuje kojarzyć aspekt wykonawczy z szeroko pojętym aspektem teoretycznym. W zakres rozumienia drugiego wchodzić będzie dogłębna znajomość teologiczna tekstu słownego, a także jego odzwierciedlenie w warstwie muzycznej oraz szeroko pojętych zabiegach wypowiedzi artystycznej. Wykonawca muzyki dawnych epok, dochodząc do właściwej jej interpretacji, musi umieć dostrzec związki muzyki ze słowem, strony muzycznej (wyrażającej się również w retoryce kompozycji) z teologicznym znaczeniem wykorzystanego tekstu.

Jako wykonawca kantaty Johanna Philippa Kriegera *Singet dem Herrn alle Welt* autor pochyla się nad teologiczną egzegezą tekstu słownego kompozycji (1 Krn 16,23–34), aby następnie zbadać korelację zawartych w warstwie muzycznej figur retorycznych z treściami słownymi dzieła. Korzysta przy tym z teologiczno-egzegetycznych komentarzy biblijnych do Pierwszej Księgi Kro-

nik, aby następnie podać przykłady retoryki muzycznej zastosowanej przez Kriegera.

Metodę pracy badawczej określić można jako eksploracyjno-objaśniającą. Teologiczna analiza tekstu słownego jest techniką opisową i eksploracyjną. Funkcję objaśniającą wobec tekstu słownego pełni warstwa muzyczna kompozycji – to właśnie stara się dowieść autor, wskazując na wybrane fragmenty kompozycji Kriegera. Wyrazić należy nadzieję, że również za przyczyną tego tekstu muzyka minionych wieków stanie się wyzwaniem i inspiracją do dogłębniejszego jej poznawania zarówno przez współczesnych artystów, jak również nauczycieli muzyki.

Życie i twórczość Johanna Philippa Kriegera

Kompozytor, organista i dyrygent Johann Philipp Krieger urodził się jako najstarszy z dwanaściorga dzieci 27 lutego 1649 roku w Norymberdze. Był synem rzemieślnika – wytwórcy dywanów, farbiarza przędzy. W wieku ośmiu lat, w rodzinnym mieście, rozpoczął naukę muzyki. Prawdopodobnie uczył się gry na instrumentach klawiszowych u Johanna Drechsela, natomiast na dętych oraz strunowych u Gabriela Schütza¹.

Jako czternasto- lub szesnastolatek wyjechał do Kopenhagi, gdzie pobierał lekcje gry na organach u Johannesa Schrödera i kompozycji u Kaspara Förstera juniora. Tam pracował też jako organista kościoła św. Piotra. Około 1670 roku wrócił do Norymbergi, aby zaraz przenieść się do Bayreuth, gdzie pracował na dworze margrabiego Christiana Ernsta. Następnie (1673), jako stypendysta margrabiego, wyjechał do Włoch. W Wenecji studiował kompozycję u Johanna Rosenmüllera, a u Giovanniego Battisty Volpego (zw. Rovettino) – klawesyn. Tam też zaprzyjaźnił się z Francesco Cavallim, Giovannim Legrenzim czy Pietro Andreą Zianim. Kolejnym etapem jego podróży do Włoch był Rzym, gdzie studiował klawesyn u Antonia Marii Abbatiniego i kompozycję u Bernardo Pasquiniego. Tam też spotkał się m.in. z Giacomo Carissimim i Atanazym Kircherem. We Włoszech odwiedzał Bolonię, Padwę, Ferrarę, Florencję, Neapol. Odwiedził też Wiedeń (około 1675 roku), aby na koniec powrócić do Wenecji, gdzie oddał się studiom nad operą².

¹ H.E. Samuel, *Krieger, Johann Philipp*, [w:] *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, t. 10, red. F. Blume, L. Finscher, Kassel–Basel–London–New York–Prag–Metzler–Stuttgart–Weimar 2003, s. 716–722.

² H.E. Samuel, *op. cit.*; B. Brzezińska, *Krieger, Johann Philipp*, [w:] *Encyklopedia muzyczna PWM*, t. kłł, red. E. Dziębowska, Kraków 1997, s. 207.

W roku 1677, po krótkim pobycie w Bayreuth, Frankfurcie i Kassel, objął stanowisko kapelmistrza i organisty w Halle – na dworze księcia Augusta Sachsen-Weißenfels, a później jego następcy księcia Johanna Adolfa I. Pełnił też funkcję wicekapelmistrza kościoła Mariackiego. Prawdopodobnie w Halle współpracował z Davidem Pohle, który przebywał tam od 1660 roku.

W roku 1680 objął posadę kapelmistrza kościoła Świętej Trójcy na zamku książąt w Weißenfels. Pracował tam 45 lat, aż do śmierci. Zmarł 6 lutego 1725 roku w Weißenfels³. Jak zaznaczają źródła:

Krieger wprowadził kapelę Weißenfels na najwyższy poziom niemieckiej muzyki dworskiej tamtej epoki. W czasach bezpośrednio poprzedzających Bacha i Händla, znaczenie jego, również w rozwoju i wdrażaniu nowych, przychodzących z Włoch oraz Francji, form i technik kompozytorskich, jest równorzędne jemu współczesnym Buxtehudemu i Pachelbelowi⁴.

W jego dorobku znajdujemy zarówno utwory wokalne, jak i instrumentalne. Wśród pierwszych najliczniejsze są kantaty. Napisał około 2000 dzieł tego gatunku⁵, niestety większość uznano za zaginione (zachowanych dziś jest właściwie 74, z czego 48 do tekstów niemieckich, 26 – łacińskich). Uważany jest za twórcę tzw. nowej kantaty niemieckiej, w której są już obecne recytatywy i arie. Pisał kantaty do słów Johanna Schieferdeckera, Christiana Naumanna, Johanna Oleariusa, ale jak podaje encyklopedia MGG najważniejsza z nich była do słów Erdmanna Neumeistera. Ostatnia miała być wzorem nowej formy kantaty, zawierającej recytatyw i arię *da capo*. Pisał też msze, Magnificat i inne dzieła religijne. Utwory dramatyczne komponował wyłącznie w języku niemieckim (zachowanych jest 18 jego dzieł z tego gatunku). Wystawiano je w Weißenfels, Eisenbergu, Hamburgu, Berlinie czy Brunszwiku. Znane dziś arie z jego oper to sylabiczne pieśni zwrotkowe, proste pod względem harmonicznym i rytmicznym, niewykazujące wpływów włoskich. Krieger, choć dziś trochę zapomniany, jest postacią ważną w niemieckiej muzyce, ze względu na wprowadzenie w niej elementów nowych

³ H.E. Samuel, *op. cit.*; B. Brzezińska, *op. cit.*

⁴ „Krieger führte seine Weißenfelser Kapelle auf dem höchsten Niveau für eine deutsche Hofmusik der damaligen Zeit. In seiner Bedeutung, auch für die Entwicklung und Verbreitung neuer, aus Italien und Frankreich kommender Formen und Satztechniken in der Zeit unmittelbar vor Bach und Händel, steht er seinen Zeitgenossen Buxtehude und Pachelbel nicht nach”. Tłum. własne za: H.E. Samuel, *op. cit.*, s. 722.

⁵ Dla porównania warto wspomnieć, że J.S. Bach napisał, jak podają różne źródła, 325 kantat, D. Buxtehude około 400.

stylów, włoskiego i francuskiego, w okresie bezpośrednio poprzedzającym czasy Jana Sebastiana Bacha⁶.

Kontekst historyczny i teologia tekstu pochwalnej pieśń *Śpiewaj Panu cała ziemia* (1 Krn 16,23–34)

Za czas powstania obu Ksiąg Kronik przyjmuje się okres 300–250 roku przed Chr., choć podaje się również datę wcześniejszą, a mianowicie rok 400 przed Chr.⁷. Samo dzieło nie daje żadnej wskazówki co do daty powstania. Zakłada ono jednak ukończony już Pięcioksiąg (połowa V wieku)⁸. Za późniejszym terminem przemawia też lista potomków Dawida, która została doprowadzona do ósmego pokolenia po niewoli babilońskiej (około 300 rok przed Chr.)⁹.

Księgi Kronik zawierają dzieje od Adama do upadku państwa judzkiego w 586 roku przed Chr. Całe dzieło kronikarskie dzieli się na cztery części: 1. (1 Krn 1–9) – genealogie wyliczające rodowody od Adama do Dawida, ze szczególnym uwzględnieniem rodowodów dwunastu pokoleń izraelskich; 2. (1 Krn 10–29) – dzieje królestwa Dawida od śmierci Saula do wyniesienia na tron Salomona; 3. (2 Krn 1–9) – opis panowania Salomona, jako historia budowniczego Świątyni; 4. (2 Krn 10–36) – dzieje Królestwa Judzkiego od rozłamu aż do niewoli babilońskiej¹⁰.

Autor ksiąg jest anonimowy, choć szczególne zainteresowanie lewitami (dokładny opis ich zajęć, czy różnych szczegółów kultu Bożego w świątyni) wskazuje na prawdopodobne powiązania autora ze środowiskiem kapłańsko-lewickim¹¹.

W redakcji ksiąg autor opierał się na licznych źródłach pisanych, zarówno biblijnych (Księga Rodzaju, Wyjścia, Liczb, Jozuego, Sędziów, Rut, 1 i 2 Sa-

⁶ H.E. Samuel, *op. cit.*, s. 716–722; B. Brzezińska, *op. cit.*, s. 207.

⁷ H. Langkammer OFM, *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych. Pierwsza i druga Księga Kronik*, Lublin 2001, s. 12; S. Stańczyk CSsR, *Wstęp do Księgi Kronik*, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami. Stary Testament*, t. 1, red. ks. M. Wolniewicz, Poznań 1991, s. 693–694.

⁸ T. Brzegowy ks., *Księgi historyczne Starego Testamentu*, Tarnów 1998, s. 133–134.

⁹ E. Zawiszeński ks., *Dzieło kronikarskie*, [w:] *Wstęp do Starego Testamentu*, red. ks. L. Stachowiak, Poznań 1990, s. 207.

¹⁰ T. Brzegowy ks., *op. cit.*, s. 135–137; S. Stańczyk CSsR, *op. cit.*, s. 693; S. Wypych CM, *Lewicka interpretacja okresu monarchicznego (Księgi Kronik)*, [w:] *Wprowadzenie w myśl i wezwanie ksiąg biblijnych*, t. 3, *Księgi historyczne Starego Testamentu*, cz. II, *Dziejopisarstwo okresu judaistycznego. Księgi Kronik, Ezdrasza, Nehemiasza, Machabejskie, opowiadania historyczne*, red. ks. J. Frankowski, Warszawa 2007, s. 26; H. Langkammer OFM, *op. cit.*, s. 16–19.

¹¹ S. Stańczyk CSsR, *op. cit.*, s. 693–694.

muła oraz 1 i 2 Królów), jak też pozabiblijnych. Choć korzystał z nich dość swobodnie. Fakt ten tłumaczy zapewne domniemany cel Ksiąg Kronik, który określa się jako dydaktyczno-polemiczny. Autor, opierając się na bogatej przeszłości narodu żydowskiego, zamierzał uzasadnić współczesne sobie instytucje prawno-kultowe¹².

Jak określa charakter całego dzieła kronikarskiego ojciec Stanisław Stańczyk, jest ono „historią religijną, a raczej teologią historii”¹³. Choć zaliczenie Ksiąg Kronik do jakiegoś znanego rodzaju nie jest sprawą prostą, gdyż stanowią one dzieło bardzo oryginalne¹⁴. Fakty w nich zawarte są nierzadko przytaczane bez uwzględnienia ścisłej chronologii, ale dobierane w konkretnym celu – uzasadnienia pewnych przesłanek teologicznych¹⁵. Ich rodzaj literacki określa się jako „komentarz do dziejów Izraela pisany w celach dydaktycznych”¹⁶, „historię religijną”, czy też pewien rodzaj midraszu¹⁷.

Teologia Ksiąg Kronik koncentruje się na transcendencji, nieogarnioności i świętości Boga Jahwe, który wymaga w stosunku do siebie bezwzględnej wierności i ufności. „Dlatego nie tylko cześć oddawana bogom obcym, ale nawet sojusz z obcym mocarstwem, wydawałoby się zupełnie słuszny i uzasadniony, jest wielkim przestępstwem wobec Jahwe”¹⁸. Bóg jednak, w tej surowej sprawiedliwości, jest miłosierny i odpuszcza wielkie nawet winy. Treść ksiąg koncentruje się na kulcie, jego stronie formalnej, ważne jednak są też w niej zagadnienia ściśle moralne¹⁹. Służba Boża ma bowiem kształtować życie wspólnoty²⁰. W tej perspektywie „naczelna idea teologiczna Ksiąg Kronik [...] odegrała ważną rolę w przygotowaniu ludzkości na przyjęcie nauki Chrystusowej o nadchodzącym Królestwie Bożym”²¹.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ S. Wypych CM, *op. cit.*, s. 21.

¹⁵ S. Stańczyk CSsR, *op. cit.*, s. 693–694.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Przy czym midrasz rozumiany jest jako utwór o charakterze budującym i wyjaśniającym, którego celem jest podkreślenie działalności Boga i Jego słowa w historii Narodu Wybranego. Dokonuje się tego poprzez medytację tekstu w aspekcie historycznym, filozoficznym, prawnym i mistycznym. „Autor midraszu ma cel dydaktyczny: przekazanie tekstu i uwydatnienie jego wartości dla wiary oraz życia religijnego adresatów. W midraszu teksty i pojęcia dawniejsze dostosowywane są do nowej konkretnej sytuacji”. S. Wypych CM, *op. cit.*, s. 35.

¹⁸ S. Stańczyk CSsR, *op. cit.*, s. 696.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ T. Brzegowy ks., *op. cit.*, s. 149.

²¹ S. Stańczyk CSsR, *op. cit.*, s. 696.

Zwraca się uwagę na doniosłość wiary w myśli kronikarza. Bezpośrednim jej wyrazem jest modlitwa, stawiająca człowieka w obecności Boga. Jak zaznacza ksiądz Tadeusz Brzegowy, „dzieło kronikarskie zawiera prawdziwy skarbiec pięknych i głębokich modlitw”²². Na pierwszym zaś miejscu wymienia „hymn pochwalny śpiewany podczas inauguracji służby lewickiej przed Arką Przymierza (1 Krn 16,8–36)”²³. Nie dziwi zatem fakt, że właśnie po część tego hymnu sięgnął J. Ph. Krieger w kantacie *Singet dem Herrn alle Welt*.

Poniżej polskie tłumaczenie tekstu kantaty za Biblią Tysiąclecia²⁴.

- ²³ Śpiewajcie Panu, wszystkie krainy,
z dnia na dzień głoście Jego zbawienie!
²⁴ Rozgłaszajcie Jego chwałę wśród pogan,
Jego cuda – wśród wszystkich narodów,
²⁵ bo wielki jest Pan, godzien wielkiej chwały:
wzbudza On większy lęk niż wszyscy bogowie,
²⁶ bo wszyscy bogowie pogan to ułuda,
a Pan uczynił niebios.

- ²⁷ Przed Nim kroczą majestat i piękno,
potęgą i jasność w Jego przybytku.
²⁸ Oddajcie Panu, rodziny narodów,
oddajcie Panu chwałę i potęgę,
²⁹ oddajcie Panu chwałę Jego imienia.
Nieście ofiary i wchodźcie przed Jego oblicze,
oddajcie pokłon Panu, odziani w święte szaty.
³⁰ Przed obliczem Jego zadrżij, ziemio cała!
Umocnił On świat, by się nie zachwiał.

- ³¹ Niech cieszy się niebo i ziemia raduje.
Mówcie wśród pogan: „Pan jest królem”.
³² Niech szumi morze i co je napędza,
niech się weselą pola i wszystko, co na nich.
³³ Niech tak się uradują drzewa leśne
w obliczu Pana, bo nadchodzi,
aby rządzić ziemią.
³⁴ Chwalcie Pana, bo dobry,
bo na wieki Jego łaska.

²² T. Brzegowy, *op. cit.*, s. 150.

²³ *Ibidem*, s. 150.

²⁴ 1 Krn 16,23–34, [w:] *Biblia Tysiąclecia. Pismo święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, wydanie piąte na nowo opracowane i poprawione, Poznań 2003, s. 383.

Cytowany hymn dziękczynny nie jest utworem oryginalnym, ale właściwie kompilacją kilku psalmów. W perspektywie tego, co napisano wcześniej, jest to charakterystyczne dla autora Ksiąg Kronik. Kolejne wersy odpowiadają poszczególnym fragmentom psalmów: w. 8–22 = Ps 105,1–15; w. 23–33 = Ps 96,1–13; w. 34–36 = Ps 106,1, 47–48²⁵. Tekst kantaty Kriegera odpowiada zatem prawie w całości Psalmowi 96. Jest to psalm uwielbienia stanowiący centrum całego hymnu z pierwszej Księgi Kronik, okolonego opisem liturgicznej służby ustanowionej w związku z Arką Pańską (w. 4–7 i 37–38)²⁶.

Pominięta przez kompozytora pierwsza część hymnu (1 Krn 16,8–22), stanowi wprowadzenie do pieśni uwielbienia. Wzywa, by rozgłaszać pośród narodów dzieła Jahwe²⁷. Jest to przypomnienie wielkich czynów Jahwe oraz faktu, że historia zbawienia jest dowodem wierności Boga danym obietnicom²⁸. Druga część, którą Krieger wykorzystał w kantacie (1 Krn 16,23–33), podejmuje wezwanie całej ziemi i wszystkich narodów do oddania należnej Bogu czci²⁹. Rozpoczyna się ona od wyrażenia chwały Bogu, jako Królowi i Stworzycielowi wszechrzeczy, oraz zachęty do uwielbienia Boga przez wszystkie narody (w. 23–26)³⁰. Następnie autor wzywa narody, by oddały hołd Panu świata (w. 27–30)³¹. „Powszechne panowanie Jahwe uznaje także natura, gdyż wszystko co istnieje jest dziełem Jahwe. Niech o tym dowiedzą się poganie, gdyż Stworzyciel wszechświata stanie się w dniu ostatecznym Sędzią stworzenia (w. 31–33)”³². Ostatni wiersz (w. 34) to podziękowanie za niezwykłą dobroć Boga³³.

Jak wynika z analizy egzegetycznej, tekst kantaty Kriegera dzieli się na cztery odcinki, które zaznaczono przerwami, cytując powyżej tekst. Warto zatem sprawdzić, czy podział tekstu słownego pokrywa się z częściami muzycznymi kompozycji.

²⁵ Por. Komentarz do 1 Krn 16,8–36, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami. Stary Testament*, t. 1, red. ks. M. Wolniewicz, Poznań 1991, s. 724–725; Por. także *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W.R. Farmer, red. wyd. polskiego W. Chrostowski, Warszawa 2000, s. 563.

²⁶ *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego...*, s. 563.

²⁷ Komentarz do 1 Krn 16,23–36, [w:] *Pismo Święte...*, s. 724–725.

²⁸ H. Langkammer OFM, *op. cit.*, s. 122.

²⁹ Komentarz do 1 Krn 16,23–36, [w:] *Pismo Święte...*, s. 724–725.

³⁰ H. Langkammer OFM, *op. cit.*, s. 123.

³¹ Por. Komentarz do Ps 96, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami. Stary Testament*, t. 2, red. ks. M. Wolniewicz, Poznań 1992, s. 257.

³² H. Langkammer OFM, *op. cit.*, s. 123.

³³ *Ibidem*, s. 124.

Tabela 1. Zestawienie tekstu użytego przez Kriegera (wraz z powtórzeniami), fragment 1 Krn 16,23–34 za Biblią Lutra (1912) i w polskim tłumaczeniu Pisma św. (tzw. Biblia Poznańska). W pierwszej rubryce zaznaczono części muzyczne utworu, grubą kreską rozdzielono części tekstu słownego, na które wskazują bibliści.

Części utworu (takty), metrum	Tekst kantaty wraz z powtórzeniami	Tekst 1 Krn 16,23–34 za Biblią Lutra	Biblia Poznańska
I a. (1–22) 4/4	Singet, singet dem Herrn, 2x alle Welt, singet dem Herrn, 2x alle Welt, verkündiget täglich sein Heil,	²³ Singet dem Herrn, alle Lande; verkündiget täglich sein Heil!	²³ Śpiewaj dla Jahwe, wszystka ziemi, ogłaszaj co dzieł Jego wybawienie!
	erzählet unter den Heiden seine Herrlichkeit, 2x und unter den Völkern seine Wunder, und unter den Völkern (singet) seine Wunder, und unter den Völkern, 3x seine Wunder.	²⁴ Erzählet unter den Heiden seine Herrlichkeit, unter allen Völkern seine Wunder!	²⁴ Rozpowiadajcie narodom Jego chwałę, a cuda Jego pośród wszystkich ludów.
I b. (23–44) 4/4	Denn der Herr ist groß und sast löblich, 2x und herrlich über alle, über alle andere Götter,	²⁵ Denn der Herr ist groß und sehr löblich und herrlich über alle Götter.	²⁵ Bo wielki jest Jahwe i czci najgodniejszy, lękać się Go trzeba, ponad wszystkich bogów.
	denn aller Heiden Götter sind Götzen, 2x der Herr aber hat den Himmel gemacht, 2x hat den Himmel gemacht.	²⁶ Denn aller Heiden Götter sind Götzen; der Herr aber hat den Himmel gemacht.	²⁶ Bo wszystkie bogi pogan są nicością, a Jahwe niebiosa uczynił.
I c. (45–53) 4/4 na słowach „fröhlich” zmiana na 6/8	Es stehet herrlich und prächtig für Ihm, und gehet gewaltig und fröhlich zu an seinem Ort, fröhlich zu an seinem Ort.	²⁷ Es stehet herrlich und prächtig vor ihm und gehet gewaltig und fröhlich zu an seinem Ort.	²⁷ Majestat i wspaniałość przed Nim postępują, siła i radość tam, gdzie On przebywa.
II (54–71) 4/4	Bringet her dem Herrn Ihr Völker, bringet her, 2x dem Herren Ehre, Ehre und Macht, bringet her dem Herrn ihr Völker, bringet her, 2x dem Herren Ehre, Ehre und Macht,	²⁸ Bringet her dem Herrn, ihr Völker, bringet her dem Herrn Ehre und Macht!	²⁸ Oddajcie Jahwe rodziny ludów, oddajcie Jahwe chwałę i potęgę.
	bringet her des Herren Nahmen die Ehre, bringet Geschenk und kommt für Ihm, und betet den Herrn an im heiligen Schmuck,	²⁹ Bringet her dem Herrn die Ehre seines Namens; bringet Geschenke und kommt vor ihn und betet den Herrn an in heiligem Schmuck!	²⁹ Oddajcie Jahwe chwałę Jego Imienia, przynoście dar i chodźcie przed Jego oblicze, kłaniajcie się Jahwe w odzieniu świętym.

	es fürchte Ihn alle Welt, Er hat den Erdboden bereit, das Er nicht bewegt wird, daß er nicht bewegt wird.	³⁰ Es fürchte ihn alle Welt; er hat den Erdboden bereitet, daß er nicht bewegt wird.	³⁰ Niech drży cała ziemia przed Jego obliczem, utwierdził okrag [świata] i trwa niewzruszenie.
III (72–93) 3/2	Es freuen sich die Himmel und die Erde sey fröhlich, 2x und sage unter den Heiden 3x daß der Herr regieret.	³¹ Es freue sich der Himmel, und die Erde sei Fröhlich; und man sage unter den Heiden, daß der Herr regieret.	³¹ Niech się weselą niebiosa i raduje ziemia, niech mówią wśród narodów, że Jahwe króluje.
IV a. (94–104) 4/4	Das Meer brause 2x, brause und was drinnen ist, das Feld sey fröhlich, 2x und alles was drauf ist,	³² Das Meer brause und was darinnen ist; und das Feld sei fröhlich und alles, was darauf ist.	³² Niechaj zahuczy morze z tym, co je napelnia, niechaj się radują pola z wszystkim, co jest na nich.
IV b. (105–120a) 4/4	und lasset jauchzen, 2x lasset jauchzen alle Bäume im Walde für den Herrn, denn Er kommt zu richten die Erden, die Erden, 2x	³³ Und lasset jauchzen alle Bäume im Walde vor dem Herrn; denn er kommt, zu richten die Erde.	³³ Wówczas i drzewa leśne zaszumia radośnie przed obliczem Jahwe, przychodzi bowiem, aby sądzić ziemię.
IV c. (120b–137) 4/4	Danket dem Herrn, denn Er ist freundlich, 2x und seinne Güte wäre ewiglich, 2x wäre ewiglich. 2x	³⁴ Danket dem Herrn; denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich.	³⁴ Wysławiajcie Jahwe, bo jest dobry, bo na wieki miłosierdzie Jego.
V (138–170) 4/4	Halleluja. 11x		

Źródła: kantata *Singet dem Herrn* (wydanie Edition Immer, Reihe IV: Werke mit Gesang, SM50005, Niederkassel 1996); 1 Chr 16,23–34 wg Biblii Lutra (1912), [w:] http://www.bibel-online.net/buch/luther_1912/1_chronik/16/, [dostęp: 20.03.2015]; 1 Krn 16,23–34, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami. Stary Testament*, t. 1, red. ks. M. Wolniewicz, Poznań 1991, s. 725.

Język figur muzycznych w kantacie *Singet dem Herrn alle Welt*

Trudno w tak zwięzłym tekście nakreślić wszystkie sprawy związane z retoryką muzyczną w kompozycji Kriegera. Autor chce zwrócić uwagę tylko na wybrane przykłady i zagadnienia, które posłużyć jednak mogą dogłębnej analizie warstwy retoryczno-muzycznej w korelacji z tekstem słownym tego dzieła.

Z zestawienia zawartego w tabeli wynika, że podział części muzycznych nie w pełni pokrywa się rozczłonkowaniem tekstu słownego, na które zwracają uwagę egzegeci. Kompozytor jednak wyraźnie rozdziela dwie części: wersety 23–30 i 30–34. Pierwsza z nich jest wezwaniem do oddawania czci Bogu i motywuje jej zasadność. Druga – odwołuje się do żywiołów świata – powszechne panowanie Boga uznaje wszystko to, co jest Jego dziełem. Zapewne dlatego też Krieger zastosował w tym miejscu (początek trzeciej części kompozycji i trzeciego odcinka słownego) jeden z podstawowych zabiegów retorycznych muzyki dawnej – zmianę metrum na trójdzielne, które uważane było za metrum doskonałe, gdyż nawiązywało do Trójcy Świętej, czy też trzech dni, w czasie których Chrystus leżał w grobie³⁴. Zmiana metrum następuje właśnie na słowach wychwalających wielkość nadprzyrodzoną Boga, które idealnie oddaje tłumaczenie Biblii Poznańskiej: „Niech się weselą niebiosy i raduje ziemia, niech mówią wśród narodów, że Jahwe króluje”³⁵. Przyznać jednak należy, że sam treściowy podział tekstu nie jest zbyt wyrazisty. Autor natchniony powraca w nim do tematów poruszanych wcześniej.

W retoryce baroku istotną rolę odgrywał dobór tonacji. Całe dzieło Kriegera napisane jest w tonacji C-dur. Johann Mattheson (1681–1764) tonacji tej przypisywał właściwości dość ordynarne i zuchwałe, charakteryzował ją też jako radosną, z natury uroczą, czułą i elegancką³⁶. Wymowa retoryczna tej tonacji tłumaczy zatem to, dlaczego Krieger wybrał ją do muzycznego opisu rzeczy radosnych, oddających chwałę Boga, ale zarazem lęku i uniżoności wobec Jego nieogarnionego majestatu i wspaniałości.

Emocje te oddają również muzyczne figury retoryczne, wykorzystane przez kompozytora. *Anábasis* (*ascensus*) jest muzycznym odcinkiem, który wznoszącą linią melodyczną wskazuje na rzeczy wzniosłe, wybitne³⁷. Czynnością wzniosłą wydaje się być śpiewanie na chwałę Boga. Figurą *anábasis* wprowadza solowy głos basowy pierwsze słowa: *singet dem Herrn* (śpiewaj Panu; przykład 1). Ten sam zabieg muzyczny eksponuje również słowa *erzählet unter den Heiden* (rozpowiadajcie pośród pogan). Bo czyż nie jest wyniesieniem dla narodów pogańskich uznanie chwały Boga Jedyne (przykład 2)?

³⁴ P. Zawistowski, *Rozważania na temat retoryki w muzyce baroku*, <http://chopin.man.bialystok.pl/Dokumenty/Publikacje/02-02.pdf>, s. 24, [dostęp: 17.04.2015].

³⁵ 1 Krn 16,30, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami. Stary Testament*, t. 1, red. ks. M. Wolniewicz, Poznań 1991, s. 725.

³⁶ W. Auhagen, *Studien zur Tonartencharakteristik in theoretischen Schriften und Compositionen vom späten 17. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt/M., Bern, New York 1983, s. 19.

³⁷ D. Bartel, *Handbuch der musikalischen Figurenlehre*, Laaber 1985, s. 84.

Przykład 1 (t. 3–4)

3
Sin-get, sin-get dem Herrn, sin-get, sin-get dem Herrn al -

6
- le Welt, sin-get dem Herrn, sin-get dem Herrn al-le Welt, ver-kün-di-get täg-lich sein

Przykład 2 (t. 9–11)

9
Heil, er-zeh-let un-ter den Hei - - - den sei-ne Herr - lich-

Przeciwieństwem, można powiedzieć, figury wznoszącej jest *catabasis*. Wskazuje ona na uniżenie czy rzeczy złe³⁸. Wydaje się, że obie figury połączył Krieger w jednym odcinku muzycznym na słowach *es freuen sich die Himmel und die Erde sei Fröhlich* (niech się weselą niebiosa i raduje ziemia). Figura wznosząca wskazuje na rzeczy niebieskie (niebo), natomiast pochod dźwięków schodzący – na to, co ziemskie. Ale ziemia w swej radości wznosi się ku niebu, stąd zapewne dwa pochody wznoszące na słowach *sey Fröhlich* (bądź wesoły; przykład 3).

Przykład 3 (t. 76–85)

76
Es freu - - - en sich die Him - mel und die

81
Er - de sey frö - lich, sey frö - lich, und

Kyklosis, czy inaczej *circulatio* (krążenie), to figura, w której dźwięki jednego głosu krążą w kółko, opisując w ten sposób tekst³⁹. Często tę figurę stosowano dla oddania szumu wód czy morza⁴⁰. To też zrobił Krieger na słowach *das Meer brause* (morze szumi). Melodia tej frazy wręcz precyzyjnie oddaje sposób

³⁸ *Ibidem*, s. 115.

³⁹ *Ibidem*, s. 119.

⁴⁰ Między innymi Monteverdi w swoim motecie basowym *Ab eterno ordinata sum* opisuje również w ten sposób wody (aquis) czy morze (mare).

zachowania fal morskich: najpierw większe wzburzenie, następnie – uspokojenie. Wydaje się też, że w tej frazie kompozytor połączył dwie figury: *circulatio* i *tirata*. Druga to jakby wystrzał (wyrzucenie strzały)⁴¹, bo tak przecież zachowują się początkowo fale morskie (przykład 4).

Przykład 4 (t. 94–99)



Tenuta (długa nuta) – oznacza powstrzymanie, trwanie w bezruchu⁴². Może ona symbolizować spokój, sen, bezruch, trwałość, niezłomność⁴³. Krieger *tenuta*, na słowie *Ort*, we frazie *fröhlich zu an seinem Ort* (wesoło jest w Jego miejscu), wyraźnie oznacza koniec pierwszej części. Bo czyż to miejsce, gdzie przebywa Bóg, nie jest miejscem zatrzymania? Czy nie daje ono pokoju (przykład 5)? Podobne wstrzymanie melodii następuje na słowie *ewiglich* (wiecznie), w zdaniu *und seine Güte währet ewiglich* (bo Jego dobroć trwa na wieki). Znaczenie tego zabiegu wydaje się być podobne do poprzedniego: wieczność Boga daje spokój, wyciszenie, ale jest też podstawą trwałości (przykład 6).

Przykład 5 (t. 48–52)



Przykład 6 (t. 126–131)



⁴¹ D. Bartel, *op. cit.*, s. 271–273.

⁴² *Ibidem*, s. 270–271.

⁴³ T. Jasiński, *Polska barokowa retoryka muzyczna*, Lublin 2009, s. 332.

Exclamatio (*ecphonesis*) wyraża ból, oburzenie, błaganie, okrzyk czy po prostu zawołanie⁴⁴. Figurą tą może być szczególnie uwydatniony zwrot wyrażnie odróżniający się od najbliższego kontekstu, np. skok o interwał czy akcent⁴⁵. Wydaje się, że takim zawołaniem, podkreślającym niewzruszoność i wieczną trwałość Boga, jest skok o kwartę kończący drugą część kompozycji na słowach *daß Er nicht bewegt wird* (żeby On był niewzruszony; przykład 7).

Przykład 7 (t. 69–71)



Przez rozdrobnienie wartości nutowych w descendentálním pochodzie melodycznym, stosując dodanie do poszczególnych dźwięków ich górnej sekundy, kompozytorzy baroku podkreślali jakieś ważne zwroty (*accentus*)⁴⁶. Wydaje się, że taką figurę tworzy wyróżnienie słowa *gewaltig* (potężny) we frazie *und gehet gewaltig* (i idzie potężny), choć figura ta, w tym miejscu, wyraźnie łączy się z *circulatio* (przykład 8).

Przykład 8 (t. 42–44)



Kompozytorzy baroku stosowali również (bliżej niesprecyzowane pod względem strukturalnym) figury, które miały nadawać określonemu zwrotowi czy słowu dobitny wyraz. Do takich należy *emphasis* (podkreślenie, wzmocnienie)⁴⁷. Figura ta miała przynosić rozjaśnienie, wręcz świecić⁴⁸. Takich zabiegów w kompozycji Kriegera trudno nawet zliczyć. Zauważyć trzeba figury powtórzeniowe, które mocno wiążą się z symboliką liczb. Wystarczy dogłębnie przestudiować tabelę, nawet nie odnosząc się do zabiegów melodycznych, aby dostrzec w kantacie *Singet dem Herrn alle Welt* wielkie znaczenie tych figur. Wystarczy zwrócić uwagę tylko na trzy liczby, które wyznaczają powtórzenia

⁴⁴ D. Bartel, *op. cit.*, s. 167–170.

⁴⁵ T. Jasiński, *op. cit.*, s. 301.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 281.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 299.

⁴⁸ D. Bartel, *op. cit.*, s. 157–159.

w tym dziele, choć jest ich wiele więcej. Cyfra „2” oznacza dwoistość natury Chrystusa (boska i ludzka zarazem), ale też dualizm człowieka (ciało i dusza)⁴⁹. Przecież w tekście właściwie ciągle przewija się ten dualizm: między tym, co boskie, a tym, co ludzkie. Cyfra „3” to początek, środek i koniec (Pitagoras), to też Trójca Święta, czy trzy dni, w czasie których Chrystus leżał w grobie⁵⁰. Symbolizuje ona zatem rzeczywistości nadprzyrodzone. Utwór kończy się wirtuozowskim *alleluja*, powtórzonym aż jedenaście razy. Wydaje się, że nie jest to przypadek, jeśli weźmie się pod uwagę, że właśnie liczba „11” miała oznaczać jedenastu wiernych apostołów, a co za tym idzie, wierność Kościoła⁵¹.

Nie można zatem odmówić również świadomego stosowania konkretnych figur powtórzeniowych przez Kriegera. Do nich należą m.in.: *epizeuxis* (powtórzenie odcinka melodycznego, o interwał wyżej lub niżej; przykład 4), *paranomasia* (powtórzenie z innym rozwinięciem lub zakończeniem; przykład 1), *climax* (wielokrotne powtórzenie coraz wyżej lub coraz niżej, często w progresji), *epifora* (kończenie sąsiadujących ze sobą odcinków takim samym zwrotem), *polyptoton* (powtórzenie myśli muzycznej o pewien interwał niżej lub wyżej ze znacznymi zmianami w dalszym przebiegu; przykład 4 i 9). Właściwie sens zastosowania większości figur powtórzeniowych tłumaczy figura *polysyndeton*, którą stosuje się w celu wzmożenia ekspresyjności melodii⁵².

Przykład 9 (t. 105–112)

218

105 und las-set jauch - - - tzen,

109 und las-set jauch - - - tzen, las-set jauch-tzen al-le Bäu -

Konkluzja

Życiorys Johanna Philippa Kriegera sugeruje dobre wykształcenie teologiczne, choć sam kompozytor nie przynależał, jak wielu jemu współczesnych muzyków kościelnych, do stanu duchownego. Egzegeza teologiczna tekstu starotestamentalnej pieśni pochwalnej *Śpiewaj Panu cała ziemio* prowadzi do korelacji

⁴⁹ P. Zawistowski, *op. cit.*, s. 24.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² T. Jasiński, *op. cit.*, s. 294, 299, 301, 319, 322.

tekstu z barokową retoryką muzyczną. Z powyższych analiz wyraźnie wynika, że Krieger świadomie stosował zabiegi retoryczne w swojej twórczości, znał techniki kompozytorskie swoich czasów. Świadczy o tym zastosowanie takich figur jak *circulatio* na motywie falującego morza, tenuty symbolizującej spokój i wieczność, figur powtórzeń czy zmiany metrum.

Powyższy tekst jest jednak tylko propozycją autora czy wręcz jego własną interpretacją rozumienia figur retorycznych oraz ich korelacji z teologiczno-egzegetyczną interpretacją tekstu słownego. Większość przykładów należy traktować jako propozycję rozumienia poszczególnych zabiegów kompozytorskich, które może wspomóc bardziej świadome wykonawstwo czy też inspirować współczesnych twórców muzyki sakralnej do kreatywnych poszukiwań. Analiz zawartych w powyższym tekście nie należy jednak odbierać jako doktrynalnego rozumienia korelacji tekstu słownego i warstwy muzycznej kompozycji.

Bibliografia

Źródła:

- Biblia *Lutra* (1912), [w:] http://www.bibel-online.net/buch/luther_1912/1_chronik/16/, [dostęp 20.03.2015].
- Biblia *Tysiąclecia*. *Pismo święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, wydanie piąte na nowo opracowane i poprawione, Poznań 2003.
- Johann Philipp Krieger (1649–1725), *Kantata Singet dem Herrn*, wydanie Edition Immer, Reihe IV: Werke mit Gesang, SM50005, Niederkassel 1996.
- Liber Usualis. Missae et officii pro Dominicis et Festis cum cantu gregoriano*, Paris, Tornaci, Romae 1954.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępnymi i komentarzami*. *Stary Testament*, t. 1, red. ks. M. Wolniewicz, Poznań 1991.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępnymi i komentarzami*. *Stary Testament*, t. 2, red. ks. M. Wolniewicz, Poznań 1992.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępnymi i komentarzami*. *Stary Testament*, t. 3, red. ks. M. Wolniewicz, Poznań 1992.

Literatura:

- Auhagen W., *Studien zur Tonartencharakteristik in theoretischen Schriften und Kompositionen vom späten 17. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt/M., Bern, New York 1983.
- Bartel D., *Handbuch der musikalischen Figurenlehre*, Laaber 1985.
- Brzegowy T. ks., *Księgi historyczne Starego Testamentu*, Tarnów 1998.
- Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W.R. Farmer, red. wyd. polskiego Waldemar Chrostowski, Warszawa 2000.
- Brzezińska B., Krieger, Johann Philipp, [w:] *Encyklopedia muzyczna PWM*, t. kłł, red. E. Dziębowska, Kraków 1997, s. 207.
- Jasiński T., *Polska barokowa retoryka muzyczna*, Lublin 2009.

- Langkammer H. OFM, *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych. Pierwsza i druga Księga Kronik*, Lublin 2001.
- Samuel H.E., Krieger, Johann Philipp, [w:] *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, t. 10, red. F. Blume, L. Finscher, Kassel–Basel–London–New York–Prag–Metzler–Stuttgart–Weimar 2003, s. 716–722.
- Stańczyk S. CSsR, *Wstęp do Księgi Kronik*, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami. Stary Testament*, t. 1, red. M. Wolniewicz, Poznań 1991, s. 693–696.
- Wypych S. CM, *Lewicka interpretacja okresu monarchicznego (Księgi Kronik)*, [w:] *Wprowadzenie w myśl i wezwanie ksiąg biblijnych*, t. 3, *Księgi historyczne Starego Testamentu*, cz. II, *Dziejopisarstwo okresu judaistycznego. Księgi Kronik, Ezdrasza, Nehemiasza, Machabejskie, opowiadania historyczne*, red. ks. J. Frankowski, Warszawa 2007, s. 21–72.
- Zawiszewski E. ks., *Dzieło kronikarskie*, [w:] *Wstęp do Starego Testamentu*, red. ks. L. Stachowiak, Poznań 1990, s. 206–218.

Netografia:

- Zawistowski P., *Rozważania na temat retoryki w muzyce baroku*, <http://chopin.man.bialystok.pl/Dokumenty/Publikacje/02-02.pdf>, [dostęp: 17.04.2015].

Teologia starotestamentalnej pieśni pochwalnej *Śpiewaj Panu cała ziemia* (1 Krn 16,23–34) a barokowa retoryka muzyczna w kantacie *Singet dem Herrn alle Welt* na bas solo, dwie trąbki i b.c. Johanna Philippa Kriegera (1649–1725)

Streszczenie: Autor, jako śpiewak (bas, basso-profondo), zajmuje się wykonawstwem muzyki baroku komponowanej dla głosu, którym dysponuje. W swoim repertuarze ma również kantatę, będącą przedmiotem analiz niniejszego artykułu. Do świadomej interpretacji dzieła muzycznego prowadzić może jedynie dogłębna znajomość tekstu słownego, w tym również jego egzegezy i symboliki teologicznej oraz umiejętność dostrzeżenia odzwierciedlenia tych faktów w warstwie muzycznej kompozycji. W przypadku dzieła powstałego w epoce baroku dodać należy jeszcze znajomość retoryki muzycznej tego okresu i poszczególnych figur, podkreślających przecież dramaturgię tekstu słownego. Autor, rozpoczynając od omówienia życiorysu Johanna Philippa Kriegera, dokonuje analizy egzegetycznej tekstu kantaty *Singet dem Herrn alle Welt* na bas solo, dwie trąbki i basso continuo, aby przejść następnie do omówienia wybranych zagadnień retorycznych kompozycji, znajdujących się w ścisłej korelacji z warstwą słowną tego dzieła.

Słowa kluczowe: muzyka, muzyka dawna, bas, barok, Stary Testament, teologia

The theology of the Old Testament canticle *Sing to the Lord, all the earth* (1 Chronicles 16,23–34) and the Baroque musical rhetoric in the cantata *Singet dem Herrn alle Welt* for bass solo, two trumpets and b.c. Johann Philipp Krieger`s (1649–1725)

Summary: The author, as a singer (bass, basso-profondo), deals with performing the music of the Baroque composed for the voice he has at his disposal. In his repertoire he also has a cantata which is the subject of analysis of the following article. Only a deep familiarity with the verbal text, also including its exegesis and theological symbolism as well as the ability to perceive the manifestation of these facts in the musical layer of the composition can lead to a conscious interpretation of the given musical work. In the case of a musical work that came into existence during the epoch of the Baroque it is also necessary to add the knowledge of the musical rhetoric of that period, as well as particular figures emphasizing the dramaturgy of the word text. The author, beginning by discussing the life of Johann Philipp Krieger, performs the exegetic analysis of the cantata text *Singet dem Herrn alle Welt* for bass solo, two trumpets and basso continuo in order to then move on to discussing selected rhetorical issues of the composition being in close correlation with the verbal layer of that musical work.

Keywords: music, early music, bass, the Baroque, the Old Testament, theology

Wczesny etap narodzin muzyki chrześcijańskiej

Wprowadzenie

Zagadnienie narodzin muzyki chrześcijańskiej pragnę rozpocząć od zacytowania biblijnego tekstu z *Pierwszej Księgi Samuela*:

Saula natomiast opuścił duch Jahwe, a opętał go duch zły zesłany przez Jahwe. Odezwali się do Saula jego słudzy: „Oto z dopustu Boga zły duch cię dręczy. Daj więc polecenie, panie nasz. Słudzy twoi, którzy są przy tobie, poszukają człowieka grającego dobrze na cytrze, a gdy będzie cię męczył zły duch zesłany przez Boga, zagra ci i będzie ci lepiej”. Saul odrzekł sługom: „Dobrze, wyszukajcie mi człowieka, który by dobrze grał, i przyprowadźcie go do mnie”. Na to odezwał się jeden z dworzan: „Właśnie widziałem syna Jesego Betlejemity, który dobrze gra [...]”. Saul wyprawił posłańców do Jesego, by powiedzieli: „Przyslij mi twego syna, Dawida, który jest przy owcach”. [...] Dawid przybył do Saula i przebywał z nim. Saul pokochał go bardzo. Dawid stał się jego giermkim [...] A kiedy zły duch zesłany przez Boga napadał na Saula, brał Dawid cytrę i grał. Wtedy Saul doznawał ulgi, czuł się lepiej, a zły duch odstępował od niego (1 Sm 16,14–23)¹.

Powyższy biblijny opis ukazuje nam bardzo dramatyczne wydarzenie z życia izraelskiego króla Saula. Tekst stara się nam zasugerować, że w trudnych momentach, kiedy wszystko zawodzi, to muzyka, posiadająca niezwykle moc oddziaływania na psychikę człowieka, pozwala szybko pokonać różnorodne trudności. Mistyczna siła muzyki zawsze intrygowała środowisko filozofów i artystów.

Przykładowo, wspomnijmy w tym miejscu Arthura Schopenhauera, który jest uważany za filozofa artystów, w szczególności zaś muzyków. Jego analiza sztuki osiąga kulminację w pochwalę muzyki, niemającej sobie równych

¹ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych, opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tyńieckich, wydanie drugie zmienione, Poznań–Warszawa 1971. Pozostałe cytaty z Pisma Świętego pochodzą z tego wydania.*

w piśmiennictwie filozoficznym, przyznającej muzyce najbardziej zaszczytne miejsce wśród sztuk wartych uprawiania przez człowieka².

Z kolei muzyka według Platona i Arystotelesa może inicjować dojrzewanie człowieczego ducha i przyczyniać się do jego moralnego wzrostu³.

Motywy muzyki, która uwalnia człowieka od wpływu złych duchów, oraz wprowadza uwolnioną osobę w uzdrawiające światło, możemy znaleźć w micie o Orfeuszu. Jego gra na lirze, którą zachwycali współczesnych, była w stanie oczarować, oswoić nawet mieszkańców podziemnej krainy.

Idąc dalej tym tropem, można się również odwołać do legend wielu kultur i to z różnych epok, które opowiadają o sile i mocy tkwiącej w muzyce i jej wielorakim oddziaływaniu. Robert Burton w 1621 roku, opierając się na antycznych, barwnych opowieściach, w których to muzyka pełniła znaczącą rolę, tak pisze:

W słowie „muzyka” jest taka moc, która zachwyca duszę, królując nad zmysłami. Jest to rodzaj słodkiej przyjemności, gdy rzeczywista melodia uspokaja naszą niecielesną duszę. Działa [muzyka] nie tylko na człowieka. Jak wynika z doświadczeń, ryby są niezwykle wrażliwe na muzykę. Wszystkie śpiewające ptaki reagują na nią pozytywnie, zwłaszcza słowiki. Także pszczoły, gdy zbierają się do odlotu i usłyszą brzęczący dźwięk, zaczynają się ociągać. Łanie, konie, psy, niedźwiedzie rozkoszują się nią. Zaś w Lidii, w środku jeziora odnajdziemy pływające wyspy, które (jeśli w to uwierzymy) będą tańczyć w rytm rozbrzmiewającej muzyki⁴.

Także ta niezwykła księga, jaką jest *Księga Psalmów*, sugeruje nam ową moc muzyki, która powoduje wzrastanie wrażliwości ludzkiej:

Śpiewajcie dla Jahwe psalm, wy, co Go miłujecie,
wychwalajcie pamiątkę Jego świętości.
Gniew Jego bowiem trwa tylko przez chwilę,
a Jego łaskawość – przez całe życie (Ps 30/29/, 5–6).
Światło wschodzi dla sprawiedliwego
i radość dla ludzi prawego serca.
Sprawiedliwi, weselcie się w Jahwe

² Por. M. Budd, *Muzyka i emocje. Wybrane teorie filozoficzne*, przeł. R. Kasperowicz, Gdańsk 2014, s. 131.

³ Por. D. Rymar, *Muzyka jako dialog ducha ze zmysłowością*, [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, t. 3, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2010, s. 17.

⁴ R. Burton, *Anatomia melancholii*, angielskie wydanie: *The Anatomy of Melancholy*, t. 2, London 1972, s. 117, cyt. za: A. Wilson-Dickson, *Historia muzyki chrześcijańskiej*, przeł. M. Wiśniewska, Warszawa 1992, s. 9–10.

i wysławiajcie Jego święte imię (Ps 97/96/, 11–12).
 Niech szumi morze i co je napęlnia,
 świat i jego mieszkańcy.
 Niech rzeki klaszczą w dłonie,
 niech góry razem wołają radośnie... (Ps 98/97/, 7–8).

Terapia czyniona przez muzykę, którą dopiero w współczesnych czasach odkrywamy, nie jest niczym nowym. Zachowały się zapiski o XVI-wiecznej szkole muzycznej istniejącej w szpitalu Nicholas House – chrześcijańskim Zakładzie Opiekuńczym w Paryżu, gdzie pacjenci poddani byli terapii muzycznej polegającej na graniu utworów na wiolonczeli.

Dzisiaj wielu badaczy z dziedziny muzykologii głosi przekonanie, że w XXI wieku, który ma tak wielki kult dla ludzkiego rozumu, europejska kultura zdaje się rzadko przyznawać muzyce orfeuszową moc⁵. Jak zauważa Andrew Wilson-Dickson, „Muzykę traktuje się jako jedną z dziedzin sztuki użytkowej; ma dekorować codzienność i dodawać życiu wartości, ale nie jest niezbędna”⁶.

Z drugiej jednak strony można dostrzec, że psychologowie i psychiatrzy, choć niełatwo im się uwolnić od naukowej metodologii, zdają się coraz wyraźniej przyznawać, że świadomość religijna oraz artystyczne wysiłki wpływają pozytywnie na psychiczne zdrowie.

W kulturze europejskiej zaczyna zdobywać zwolenników przekonanie, że warto rozwijać muzykoterapię, gdyż muzyka posiada właściwości uzdrawiające. Muzykoterapeuta jawi się jako osoba o dużej wiedzy muzycznej, ponadto obdarzona umiejętnościami do wykorzystania w terapii medycznej. Zachowane zapiski w *Starym Testamencie* odnoszące się do Dawida podkreślają korzyści wynikające z wielbienia Boga w połączeniu z pozytywnym wpływem słuchania muzyki.

Dla chrześcijan nie ulega wątpliwości to, że istnieje powiązanie pomiędzy muzyką a religijnym uwielbieniem. Owo chrześcijańskie przekonanie wynika z pewności, że w człowieku zostało rozbudzone przez Boga dążenie do poszukiwania porządku i prawdy. Muzyka w rzeczywistości fizycznej i psychicznej odkrywa to powiązanie, a dodatkowo jego dostrzeganie sprawia człowiekowi znaczną satysfakcję.

Zdolność do uwielbienia jest jedną z cech, która charakteryzuje ludzi, a dodatkowo, to z naszej strony padają słowa świadectwa uznającego Bożą doskonałość dostrzeganą w świecie. Uświadamianie sobie ludzkiej kreatywności wiedzie do odkrycia najpełniejszej kreatywności, która istnieje w Bogu.

⁵ Por. A. Wilson-Dickson, *op. cit.*, s. 9–10.

⁶ *Ibidem*, s. 10.

Dlatego Paweł z Tarsu pisze: „Albowiem od stworzenia świata Jego przymioty – wiekuista Jego potęga oraz bóstwo – stają się widzialne dla umysłu przez Jego dzieła, tak że nie mogą się wymówić od winy” (Rz 1,20). Chrześcijaństwo jest przekonane, że muzyka stanowi odpowiedź na Boży projekt i porządek.

Muzyka wpływa na jej odbiorców, jak pisze A. Wilson-Dickson:

Oddziałuje na słuchaczy na wiele różnych sposobów: niektórzy reagują na jej prostotę na poziomie instynktu, inni dzięki niej chcą rozwiązywać problemy egzystencjalne, jeszcze inni, słuchając, wychwytyują przesłanie, które odnosi się do ludzkich zachowań. Aby zaspokoić tak różnorodne oczekiwania słuchaczy, muzyka musi być wszechstronna⁷.

Próbuje się więc analizować oddziaływanie muzyki na słuchaczy choćby przez śledzenie następujących wymiarów tegoż procesu: ekstazy, symboliki, retoryki.

Zagadnienie to pozwalam sobie jedynie zasygnalizować, ale ze względu na ograniczenia formalne niniejszego tomu, nie będę szerzej tejże problematyki rozwijać.

Muzyka w okresie Starego Testamentu

Przesłanie zbawienia było głoszone przez Boga najpierw w narodzie żydowskim. Wczesne chrześcijaństwo szanowało żydowskie zwyczaje, a w procesie uwielbienia Boga w dużej mierze kontynuowało tradycje charakterystyczne dla żydowskiej kultury. W tradycji Ludu Wybranego *Starego Testamentu* muzyka stanowiła ważny składnik kultury, stając się zarazem dla chrześcijan istotną spuścizną.

Należy zauważyć, że księgi *Starego Testamentu* to nie kronikarski zapis dziejów narodu izraelskiego. Uderza nieraz niekompletność zawartych tam niektórych obrazów. Podobnie jest z tematem muzyki w narodzie żydowskim czasów pierwszego przymierza, który nie jest zbyt często poruszany. Trzeba mieć świadomość, że *Biblia* opisuje prawie dwa tysiące lat historii tego narodu, a w tym okresie żydowska kultura ulegała znaczącym przemianom.

Pierwsze wzmianki o muzyce na kartach *Biblii* nie posiadają charakteru bezpośredniego, są to zapiski z *Księgi Liczb*, z czasów gdy Lud Boży wędrował do Ziemi Obiecanej. Z tego okresu zachował się urywek pieśni, którą śpiewali Izraelici:

⁷ *Ibidem*, s. 12.

Tryskaj źródło, opiewajcie je!
 Studnia, którą kopali książęta
 i naczelnicy ludu drażyli berłem i swymi laskami (Lb 21,17–18).

Powyższa pieśń powstała w związku z konkretną sytuacją, prawdopodobnie z upływem czasu śpiewano ją w czasie rytuałów, które się odbywały, gdy Izraelici zbliżali się do ujęć wody. Można też domniemywać, że gdy Arka Przymerza rozpoczynała lub kończyła swą wędrówkę na pustynnym szlaku, działo się to wśród melodyjnych okrzyków, o których mówią biblijne zapiski: „Gdy arka wyruszała, mówił Mojżesz: «Podnieś się, o Jahwe, i niech się rozproszą nieprzyjaciele Twoi; a ci, którzy Cię nienawidzą, niechaj uciekną przed Tobą»” (Lb 10,35).

Posiadamy również z tego wczesnego okresu dziejów narodu izraelskiego dwie wczesne pieśni, których istnienie jest lepiej udokumentowane, a szczególne zainteresowanie budzi pieśń wykonywana przez kobietę:

Miriam prorokini, siostra Aarona, wzięła bębenek do ręki, a wszystkie kobiety szły za nią w płasach i uderzały w bębenki. A Miriam przyśpiewywała im:

„Śpiewajmy pieśń chwały na cześć Jahwe,
 by swą potęgę ukazał,
 gdy konie i jeźdźców ich
 pogrążył w morzu” (Wj 15,20–21).

Miriam wraz z innymi kobietami wykonywała energiczną i głośnie muzykę, dodatkowo powiązaną z ruchem. Wspomniany tekst jej pieśni – krótki, prosty – sugeruje, że mógł zawierać wiele powtórek. Kroki uczestniczek pieśni Miriam były raczej nieskomplikowane i w połączeniu z wciągającym rytmem umożliwiały wprowadzenie tańczących kobiet w stan ekstazy.

Ludowa muzyka Bliskiego Wschodu śpiew łączyła z wykorzystaniem instrumentów. Izraelczycy w tym czasie używali dwóch rodzajów instrumentów strunowych, które wymieniają *Księgi Kronik* i *Księgi Królewskie*: lirę – *kle shir*, czyli „narzędzie śpiewu”, oraz harfę – *lsharim* – słowo oznaczające „dla śpiewającego”⁸.

Zarówno Izraelitom, jak i innym ówczesnym ludom Bliskiego Wschodu muzyka musiała towarzyszyć na co dzień, tak więc na pewno układano pieśni związane z toczonymi wojnami, wspominano w pieśniach zwycięstwa i porażki. Jako przykład tego rodzaju twórczości służy zachowana pieśń kobiet izraelskich

⁸ *Ibidem*, s. 20.

opiewających zwycięstwo Dawida nad Filistynami zawarta w *Pierwszej Księdze Samuela*:

Gdy przybyli oni i wracał Dawid po zabiciu Filistyna, kobiety ze wszystkich miast wyszły ze śpiewem i tańcami naprzeciw króla Saula, przy wtórze bębnow, okrzyków i cymbałów. I zaśpiewały kobiety wśród grania i tańców:

„Pobił Saul tysiące,
a Dawid dziesiątki tysięcy” (1 Sm 18,6–7).

Powtarzanie powyższego refrenu pozwalało wprowadzić śpiewających w stan ekstatycznej radości, zresztą późniejsze zwycięstwa Dawida przyczyniały się do bardziej żywiołowego okazywania radości, o czym przekonuje nas tekst ze *Starego Testamentu* opisujący wprowadzenie Arki Przymierza do Jerozolimy: „Tak Dawid, jak i cały dom Izraela tańczyli przed Jahwe z całej siły przy dźwiękach pieśni i gry na cytrach, harfach, bębnach, grzechotkach i cymbałach” (2 Sm 6,5).

Użycie bogactwa instrumentów, uderzania w bębny, taniec to wszystko składało się na bardzo mocne przeżycia duchowe, wywoływało znaczne emocje i skłaniało uczestników do utożsamiania się z celebrowaną uroczystością lub osobą, wymagało pozostawienia na boku swojej woli.

Opisywaną powyżej muzykę wykonywali różni ludzie, którzy nie zawsze byli muzykami.

Jeżeli przyglądnijemy się drugiemu opisowi sprowadzenia Arki Przymierza do Jerozolimy, dowiemy się, że zaczęto w narodzie izraelskim tworzyć wyszkoloną grupę muzyków, której zadaniem było wykonywanie śpiewów religijnych: „I rzekł Dawid naczelnikom lewitów, aby ustanowili swoich braci śpiewakami przy instrumentach muzycznych: cytrach, harfach, cymbałach, aby rozbrzmiewał głos donośny i radosny. I ustanowili lewici [...]” (1 Krn 15,16 nn.).

Liturgia izraelska zyskała na bogactwie i wspaniałości po wybudowaniu Świątyni Salomona, a składała się na to także oprawa muzyczna. Karty *Biblii* opisują niektóre jej elementy:

[...] wszyscy lewici śpiewając: Asaf, Heman, Jedutun, ich synowie i bracia, ubrani w bisior, stali na wschód ołtarza [grając] na cymbałach, harfach i cytrach, a z nimi stu dwudziestu kapłanów, grających na trąbach – kiedy tak zgodni, jak jeden, trąbili i śpiewali, tak iż słyhać było tylko jeden głos wysławiający majestat Jahwe, kiedy podnieśli głos wysoko przy wtórze trąb, cymbałów i instrumentów muzycznych przy wychwalaniu Jahwe, że jest dobry i że na wieki Jego łaskawość, świątynia napelniła się obłokiem chwały Jahwe [...] (2 Krn 5,12–13).

Przedstawiony opis imponującej ceremonii nie jest tylko przywilejem narodu wybranego, gdyż w ówczesnym świecie podobne obrazy uwielbienia spotykamy w tekstach pochodzących z Egiptu, Sumeru, Babilonii. Zachowane źródła pozwalają wnioskować, że w tym ostatnim królestwie istniał rodzaj szkoły, której zadaniem było studiowanie oraz wydawanie oficjalnej liturgicznej literatury⁹.

Najczęściej śpiewanymi tekstami w świątyni jerozolimskiej były biblijne psalmy i to one stanowiły najważniejszy element liturgii. Posiadamy liczne świadectwa potwierdzające ich wykorzystanie do śpiewów. Na przykład tekst *Talmudu* zawiera w nagłówkach niektórych psalmów nazwy melodii, które wskazują na to, że były one wykonywane przez lewitów przy akompaniamencie szarpanych instrumentów strunowych. I chociaż struktura muzyczna podporządkowana była liturgii, to niełatwo ustalić precyzyjnie muzyczne tło dla psalmów. Jak zauważa A. Wilson-Dickson:

W żydowskiej tradycji rozwinęto liczbę muzycznych odpowiedzi w stosunku do struktury poetyckiej... W Talmudzie znajduje się dokładne opracowanie pojęcia „odpowiedzi”. Jest tam opis możliwości: w tej samej chwili, gdy solista śpiewa całą melodię wersetu, inni śpiewający odpowiadają, powtarzając pierwszą połowę wersetu. W innej wersji solista i inni śpiewacy mogą śpiewać na przemian po połowie wersetu. Możliwe jest też, aby wszyscy śpiewali wspólnie refren po każdym wersecie. Wreszcie na potrzeby uczenia się pierwsza połowa wersetu wykonywana przez solistę może być powtarzana przez pozostałych śpiewających¹⁰.

Podkreślić wypada fakt, że struktura psalmów – nawet w przekładach na inne języki – wyznaczyła na dobre trzy tysiące lat historii ludzkiej zgodny wzór muzycznego podkładu. Bierze się stąd, że struktura i piękno hebrajskich psalmów są niepowtarzalne i głęboko zakorzenione w kulturze ludzkiej.

Świątynia w Jerozolimie przechodziła bardzo burzliwe dzieje – nie miejsce tutaj na omawianie tego procesu – ale przez wszystkie te lata muzyczna tradycja uwielbienia została w niej zachowana. *Talmud* podaje bardzo sugestywny opis zakończenia nabożeństwa:

Podali mu wino przeznaczone na ofiarę z napojów, a prefekt, trzymając w ręku płótno, stawał kolejno przy każdym rogu ołtarza. Dwóch kapłanów stało przy stole zastawionym ofiarnym mięsem, trzymając w rękach dwie srebrne trąby. Gdy zadęli w nie, trąby wydały długi i drżący ryk. Potem podeszli do Ben Arzy

⁹ *Ibidem*, s. 24.

¹⁰ *Ibidem*, s. 23.

i stanęli obok niego, jeden po prawej stronie, a drugi po lewej. A gdy pochylił się i wylał ofiarę z napojów, prefekt pomachał płótnem i Ben Arza uderzył w cymbały, a lewici zaczęli śpiewać. Potem, w chwili przerwy kapłani znów zadęli w trąby, a każdym razem gdy to czynili, wszyscy upadali na twarz. Tak wyglądał rytuał codziennej całkowitej ofiary. Tak lewici zwykli śpiewać w świątyni [...] ¹¹.

Przywołany tekst wspomina również, że chór śpiewaków złożony był z co najmniej 12 wokalistów, tylko mężczyzn i chłopców, którym towarzyszyła muzyka wykonywana na różnych instrumentach.

Inne ważne źródło dotyczące tego okresu to *Zwoje znad Morza Martwego*, które zawierają informacje na temat wykonywanej muzyki i zastosowanych instrumentów:

[...] podniosłem gorzki lament
i zawodziłem i jęczałem z bólu,
i grałem na mojej harfie
bolesną, żalobną pieśń...
Nagle zdałem sobie sprawę, że
ucisk, jaki mnie nękał, znikł.
Wtedy zagrałem na mojej
harfie pieśń zbawienia,
I na mojej lirze radosną melodię;
Tak, grałem na fujarce
Niekończącą się pieśń chwały ¹².

Śledząc rolę muzyki w uwielbieniu Boga – na kartach *Biblii* – dostrzec można to, jak zmieniała się ona w ciągu wieków. Gdy przyglądamy się czasom Dawida i tańcom przed Arką Przymierza, aż do czasów Chrystusa, możemy odnaleźć w tych zmianach odpowiedź na przemiany, które dotykały izraelskie społeczeństwo. Pierwsze zachowane opisy ukazują muzykę, która powstaje bardzo spontanicznie, w ten sposób bowiem ludzie mogli otwarcie przekazywać swoje emocje, jakie budziły poszczególne wydarzenia. Jednak z upływem czasu w społeczeństwie *Starego Testamentu* można obserwować stopniowy zwrot od ekstatycznego przeżywania muzyki w kierunku muzyki liturgicznej, bardziej nastawionej na wymiar kontemplacyjny, formalny, symboliczny i często rytualizowanej. Dostrzegana stopniowa zmiana jest także związana ze zmianą miejsca celebrowania samych uroczystości religijnych. Początkowo odbywały się one na otwartych przestrzeniach, aby potem przenieść się do zamkniętych obiektów: świątyni jerozolimskiej, synagog. Uwielbienie na wolnym powietrzu

¹¹ Tamid VII, 3.

¹² *Psalm 118* z manuskryptów znalezionych nad Morzem Martwym.

na pewno było wydarzeniem nasyconym kolorami, intensywnie przyciągającymi efektami dla ucha i oczu. Z upływem czasu, gdy muzyka staje się coraz mniej częścią liturgicznego rytuału, zaczyna w niej być coraz mniej miejsca dla spontaniczności. Jednak jest i element pozytywny tej zmiany roli muzyki, otóż ofiaruje ona w zamian mocną symbolikę, czego przykładem niech będzie zastosowanie trąb, wskazujące na Bożą moc, boski autorytet, majestat.

Owa dwójka charakterystyka muzyki starotestamentalnej, czyli w kontekście ekstazy i symboliki, będzie miała znaczący wpływ na charakter chrześcijańskiego uwielbienia¹³.

Rola muzyki we wczesnym Kościele

Rodzące się w środowisku żydowskim chrześcijaństwo czerpało wiele z muzycznej tradycji żydowskiej. Pierwsze pokolenie chrześcijan korzystało z wzorów muzyki uwielbienia, która istniała w jerozolimskiej świątyni. Sięgano do dorobku żydowskiej liturgii, starając się ją odczytać na nowo, w duchu nauczania Jezusa:

A Jezus wszedł do świątyni i wyrzucił wszystkich sprzedających i kupujących w świątyni; powywracał stoły zmieniających pieniądze oraz ławki tych, którzy sprzedawali gołębie. I rzekł do nich: „Napisane jest: «Mój dom ma być domem modlitwy, a wy czynicie z niego jaskinię zbójców»” (Mt 21,12).

Tak więc muzyczna tradycja uwielbienia wywodząca się z synagogi była przez pierwsze dziesiątki lat rozwoju chrześcijaństwa kontynuowana. Kantorzy świątynni, stając się chrześcijanami, nie rezygnowali ze swojego muzycznego zaangażowania, tyle że realizowali je w Chrystusowym Kościele. Nie jest rzeczą prostą dla badaczy przeprowadzić próbę porównania muzyki wczesnego Kościoła z muzyką wykonywaną w synagogach. Zasadniczy powód owej trudności wynika z faktu, że do VI–VII wieku ani chrześcijanie, ani żydzi nie pozostawili po sobie zapisów wykonywanej muzyki. Metodą, którą próbuje się stosować w badaniach nad uchwyceniem podobieństw i różnic pomiędzy muzyką wczesnego Kościoła i synagogi, jest przyglądnięcie się zarówno najstarszym zachowanym zapisom kościelnej muzyki, jak i muzyce, która przetrwała i jest obecnie wykonywana w społecznościach żydowskich, albowiem one do dzisiaj bardzo wiernie zachowują swoje tradycje sięgające okresu nawet sprzed dwóch tysięcy lat¹⁴.

¹³ Por. A. Wilson-Dickson, *op. cit.*, s. 26–27.

¹⁴ *Ibidem*, s. 29.

Poszukiwanie podobieństw oraz próba uchwycenia odmienności pomiędzy tymi dwiema religijnymi tradycjami nie zmieniają faktu, że chrześcijanie dla okazania swojej wiary od początku swego zaistnienia śpiewali psalmy i hymny, o czym świadczy zachęta u św. Pawła: „[...] ale napełniajcie się Duchem, przemawiając do siebie wzajemnie w psalmach i hymnach, i pieśniach pełnych ducha, śpiewając i wysławiając Pana w waszych sercach” (Ef 5,18–19).

Warto zauważyć, że termin hymn, i to jeszcze w formie ze strofami rymowanymi, nie istniał w czasach św. Pawła. Jego definicję znajdujemy dopiero u św. Augustyna z Hippony:

Hymny to pochwały Boga połączone ze śpiewem. Hymn to śpiew zawierający chwałę Boga. Jeżeli jest pochwała, ale nie Boga, nie ma też hymnu. Jeżeli występuje chwała, i to chwała Boga, ale się nie śpiewa, nie ma też hymnu. Trzeba zatem tych trzech rzeczy, żeby był hymn: i chwały, i Boga i śpiewu¹⁵.

Sądzi się, że św. Paweł, wspominając o hymnach, miał na myśli spontaniczne uwielbienia płynące od Ducha Świętego, co dziś nazywane jest „mówieniem językami”, a występuje w religijnych ruchach w sposób szczególnie wielbiących Trzecią Osobę Trójcy Świętej.

Zwrócić wypada uwagę na *Apokalipsę* św. Jana, gdyż tam mamy zapisane słowa niektórych wczesnych chrześcijańskich hymnów, przykładowo:

I usłyszałem jakby głos wielkiego tłumu
i jakby głos mnogich wód,
i jakby głos potężnych grzmotów,
które mówiły:
„Alleluja”,
Bo zakręlował Pan Bóg nasz, Wszechmogący,
Weselmy się i radujmy,
I dajmy Mu chwałę,
bo nadeszły Gody Baranka [...]
I mówił mi:
„Napisz:
Błogosławieni, którzy są wezwani na ucztę
Godów Baranka!”
I mówił mi:
„Te słowa prawdziwe są Boże” (Ap 19,6–7; 9).

Użyty w powyższym fragmencie zwrot „Alleluja” może nawiązywać do żydowskich psalmodii, w których często występował. Istnienie i wykonywanie

¹⁵ Augustyn z Hippony, *Objaśnianie psalmów*. Ps 22, [w:] *Pisma starochrześcijańskich pisarzy*, t. 39, przeł. J. Sulowski, opr. E. Stanula, Warszawa 1986, s. 286.

pieśni we wczesnym Kościele zdają się potwierdzać fragmenty *Ewangelii wg św. Łukasza*, gdzie pojawiają się słowa, które wspólnota chrześcijańska wykorzystywała w uwielbianiu swojego Pana¹⁶. Przywołane teksty to: *Magnificat*, *Benedictus*, *Nunc dimittis*.

Oprócz wyżej wymienionych posiadamy inne, mocniejsze, dowody świadczące o wykonywaniu pieśni we wczesnym Kościele, które znajdujemy w *Apokalipsie*. Obecna tam wizja uwielbienia (Ap 4–5) pozwala domniemywać, że akt uwielbienia w niebiańskiej Jerozolimie opiera się na słowach *Sanctus, Sanctus, Sanctus*, czyli hymnu, który do dzisiaj brzmi w czasie odprawiania Eucharystii¹⁷.

Z około roku 111 n.e. zachował się list Pliniusza Młodsze do cesarza Trajana¹⁸, z zapytaniem, jak się zachować wobec chrześcijan:

Zapewniali zaś, że największą ich winą czy też błędem było to, że mieli zwyczaj w określonym dniu o świcie zbierać się i śpiewać na przemian pieśń ku czci Chrystusa jako Boga, i że związali się przysięgą dotyczącą nie jakiś występków, że nie będą popełniać kradzieży, rozbojów, cudzołóstw, że nie będą składać fałszywej przysięgi, ani zapierać się wobec żądających zwrotu powierzonych im własności. Po tych obrzędach zazwyczaj rozchodzili się, i znowu zbierali się, aby spożyć wspólny i niewinny posiłek [...] ¹⁹.

Zaznaczyć jednak wypada, że początkowo chrześcijaństwo ostrożnie podchodziło do wprowadzania muzyki instrumentalnej do swojej liturgii, gdyż obserwując taniec i muzykę w życiu pogańskiego świata, często kojarzono owe rzeczywistości z rozpustą i brakiem moralnych zasad. Zachowywano też ostrożność w wykorzystaniu elementów muzyki i tańca w praktykach uwielbienia Boga, ale stopniowo powstanie wielu tradycji liturgicznych, zróżnicowanych ze względu na język i położenie geograficzne, pozwoliło pokonać owe pierwotne opory.

¹⁶ Por. Łk 1,46–55; 67–79; 2,29–32.

¹⁷ „Święty, Święty, Święty, Pan Bóg wszechmogący
Który był i Który jest, i Który przychodzi” (Ap 4,8).

„I taką nową pieśń śpiewają:

«Godzien jesteś wziąć księgę i jej pieczęcie otworzyć,

bo zostałeś zabity

i nabyłeś Bogu krwią twoją [ludzi] z każdego pokolenia, języka, ludu i narodu,

i uczyniłeś ich Bogu naszym królestwem i kapłanami,

a będą królować na ziemi»”(Ap 5,9–10).

¹⁸ *Eucharystia pierwszych chrześcijan. Ojcowie Kościoła nauczają o Eucharystii*, wybór i oprac. ks. M. Starowieyski, Kraków 1987, s. 13.

¹⁹ Pliniusz Młodszy, *List do Trajana*, [w:] *Pierwsi świadkowie. Wybór najstarszych pism chrześcijańskich*, przeł. A. Świderkówna, oprac. ks. M. Starowieyski, Kraków 1988, s. 393.

Konkluzja

Śledząc wczesny okres rozwoju chrześcijańskiej muzyki, dostrzegamy, że zdolność do uwielbienia jest jedną z piękniejszych cech, które charakteryzują ludzkość. Od początku istnienia chrześcijaństwa muzyka staje się dla jego wyznawców jednym z najważniejszych sposobów wyrażenia uwielbienia. Już wczesny rozwój chrześcijańskiej muzyki ukazuje ogromną radość człowieka płynącą z faktu, że Boga można poznać, uwielbić także tym sposobem ludzkiej ekspresji.

Bibliografia

- Augustyn z Hippony, *Objaśnianie psalmów. Ps 22*, [w:] *Pisma starochrześcijańskich pisarzy*, t. 39, przeł. J. Sulowski, oprac. E. Stanula, Warszawa 1986.
- Budd M., *Muzyka i emocje. Wybrane teorie filozoficzne*, przeł. R. Kasperowicz, Gdańsk 2014.
- Eucharystia pierwszych chrześcijan. Ojcowie Kościoła nauczają o Eucharystii*, wybór i oprac. ks. M. Starowieyski, Kraków 1987.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tynieckich, wydanie drugie zmienione, Poznań–Warszawa 1971.
- Pliniusz Młodszy, *List do Trajana*, [w:] *Pierwsi świadkowie. Wybór najstarszych pism chrześcijańskich*, przeł. A. Świderkówna, oprac. ks. M. Starowieyski, Kraków 1988.
- Rymar D., *Muzyka jako dialog ducha ze zmysłowością*, [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, t. 3, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2010.
- Wilson-Dickson A., *Historia muzyki chrześcijańskiej*, przeł. M. Wiśniewska, Warszawa 1992.

Wczesny etap narodzin muzyki chrześcijańskiej

Streszczenie: W artykule starałem się uchwycić proces tworzenia się muzyki chrześcijańskiej, dzięki której chrześcijanie pierwszych wieków wyrażali swoją wiarę i płynącą z niej radość. Powyższy zamiar wymagał sięgnięcia do muzycznej tradycji judaizmu, w oparciu o nią bowiem tworzą pierwsi chrześcijanie swoją muzyczną oprawę odnoszącą się do przeżywania własnej wiary.

Słowa kluczowe: chrześcijanie, judaizm, świątynia, muzyka, tradycja

The early stage of the birth of Christian music

Summary: The author of the following article attempts to capture the process of creating Christian music, through which Christians of the first centuries expressed their faith and the joy that comes from it. This intention required to delve into the musical traditions of Judaism, because on its basis the first generations of Christians created their music that referred to their experiencing the faith.

Keywords: Christian, Judaism, temple, music, tradition

Autorzy

Maria Bieńkowska – mgr inż., Politechnika Śląska w Gliwicach

Stanisław Ciupka – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Dariusz Danel – dr, PAN Zakład Antropologii we Wrocławiu

Mariola Kokowska – mgr, Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej

Marta Kondracka-Szała – dr, Uniwersytet Wrocławski

Damian Labiak – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Anna Lipowicz – prof. dr hab., PAN Zakład Antropologii we Wrocławiu

Romualda Ławrowska – dr, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Grzegorz Mania – mgr, doktorant w Katedrze Prawa Własności Intelektualnej Uniwersytetu Jagiellońskiego

Marcin Michalak – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Andrzej W. Mitas – prof. dr hab. inż., Politechnika Śląska w Gliwicach

Zenon Mojżysz – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zbigniew Nowak – dr nauk hum., Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Zbigniew Stępiak – ks. dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Małgorzata Suświłło – prof. dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Jadwiga Uchyła-Zroski – prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach

Krzysztof Wierzbicki – dr nauk med., Politechnika Śląska w Gliwicach

Agata M. Wijata – inż., Politechnika Śląska w Gliwicach

Ernest Zawada – prof. dr hab., Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

