

**KULTURA**

- 4 RENATA PANAS**  
Chopinowi Duda-Gracz
- 11 RAFAŁ FUDALA**  
Pieśń ludowa w edukacji muzycznej  
na przykładzie kultury łemkowskiej

**MATERIAŁY METODYCZNE**

- 18 AGNIESZKA SOŁTYSIK**  
Gry i zabawy dydaktyczne (1)
- 27 MAGDALENA STĘPIEŃ, KLAUDIA BORYS**  
Elementy metody Dalcroze'a  
w nauczaniu przedmiotu muzyka  
w klasach 4–6 szkoły podstawowej
- 32 ROMUALDA TERCEN-PAWLICZAK**  
Elementy profilaktyki muzycznej  
w pracy pedagogicznej (2)

**NIE TYLKO W SZKOLE**

- 42 JAKUB NIEDOBOREK**  
Przewodnik gitarowego harcownika.  
Rozważania strategiczne,  
czyli jak trzymać gitarę
- 55 ELŻBIETA KUSZ-TRACZ**  
Koncerty dla dzieci na Festiwalu Witolda  
Lutosławskiego. Pierwsze ogniwo Łańcuszka

**RECENZJE – KRONIKA**

- 58 BOŻENNA SAULSKA**  
*Bel canto* ciągle modne
- 63 RENATA GOZDECKA**  
O ideałach wczesnoszkolnej edukacji  
muzycznej w nieidealnej rzeczywistości
- 66** Apel o powszechną edukację muzyczną

**DODATEK MUZYCZNY**

- 71** *Dorota i gwiazdy*
- 74** *Świat to wielka tajemnica*
- 75** *Piosenka o latawcach*
- 76** *Ej, dogonię wiatr*
- 81** *Panie wietrze*
- 90** *Szczęśliwej drogi, już czas*

**POLECAMY**

**4–10** *Chopinowi Duda-Gracz* – trzecia część cyklu o wzajemnych związkach i inspiracjach muzyki i plastyki. Tym razem Renata Panas analizuje wybrane aspekty wyjątkowego dzieła w historii sztuki – cyklu prawie 300 płócien Jerzego Dudy-Gracza, stanowiącego plastyczną interpretację muzyki naszego największego narodowego kompozytora.



**18–41** Rozbudowany i różnorodny dział materiałów metodycznych, a w nim:

- Agnieszki Sołtysik – pierwsza część cyklu poświęconego tematyce wykorzystania zabaw i gier w edukacji muzycznej; w tym numerze proponujemy zabawy służące wprowadzaniu nowych treści na lekcji muzyki.
- Magdaleny Stępień oraz Klaudii Borys, *Elementy metody Dalcroze'a w nauczaniu przedmiotu muzyka w klasach 4–6 szkoły podstawowej* – artykuł, w którym autorki przedstawiają możliwości wykorzystania ruchu ciała w realizacji nowej podstawy programowej.
- Romualdy Terenc-Pawliczak – druga część propozycji zajęć muzycznych opartych na grze na instrumentach perkusyjnych – akcentujących terapeutyczny aspekt aktywności muzycznej dzieci.

**WKRÓTCE**

Najbliższy numer zdominowany będzie przez postać Stanisława Moniuszki. Zamieścimy scenariusze zajęć szkolnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych nagrodzone w ogólnopolskim konkursie *Moniuszko 2012*, poświęcone temu najwybitniejszemu polskiemu kompozytorowi oper i pieśni, twórcy niezmiernie interesującej muzyki religijnej, orkiestrowej, kameralnej, jak również fortepianowej i organowej. W dodatku muzycznym opublikujemy opracowania wokalne i wokально-instrumentalne najbardziej znanych i lubianych dzieł Moniuszki.

# Wychowanie Muzyczne 2

dwumiesięcznik

marzec-kwiecień LVI 279 2012

PL ISSN 2084-8935 INDEKS 381616 Cena 12,00 zł



**Stowarzyszenie  
Nauczycieli  
Muzyki**

20-718 Lublin, aleja Kraśnicka 2a  
tel. 601 395 404  
fax 81 533 51 72

#### **Rada redakcyjna:**

Andrzej Białkowski, Helena Danel-Bobrzyk,  
Ewa Hoffman-Lipska, Gabriela Klauza,  
Zofia Konaszkiewicz (przewodnicząca),  
Maria Manturzewska, Maria Przychodzińska,  
Barbara Smoleńska-Zielińska,  
Małgorzata Suświłło

#### **Redaktor naczelny:**

Mirosław Grusiewicz  
(mgrusiewicz@wychmuz.pl), tel. 503 644 267

#### **Redakcja:**

Zbigniew Ciechan (abcciechan@wp.pl),  
Rafał Ciesielski (rciesielski@lbk.pl),  
Romualda Ławrowska  
(roma.lawrowska@gmail.com),  
Anna G. Piotrowska  
(agpiotrowska@interia.pl),  
Wiesława A. Sacher (wasacher@onet.eu),  
Agnieszka Sołtysik  
(agnieszkasoltysik@wp.pl)

#### **Sekretariat redakcji:**

Halina Koszowska-Kot  
(redakcja@wychmuz.pl)

#### **Opracowanie redakcyjne i korekta:**

Ewa Jachimiek

#### **Projekt okładki i ilustracje:**

Edyta Lisek

#### **Grafika nutowa:**

Sławomir Kula

#### **Skład i łamanie:**

Tomasz Gąska (tomek.gaska@gmail.com)

#### **Druk:**

Petit SK, Lublin, ul. Tokarska 13  
Nakład: 1000 egz.

Dofinansowano ze środków Ministerstwa  
Kultury i Dziedzictwa Narodowego

**O**d przyszłego roku szkolnego w drugim etapie edukacyjnym znacznie obowiązywać nowa podstawa programowa. Dla nauczycieli oznacza to konieczność wyboru nowych podręczników szkolnych, dla rodziców – konieczność ich zakupu. Czy coś z tego wynika dla uczniów? Poza dodatkowym rokiem nauki muzyki w szkole podstawowej – pewnie niewiele. Ogólna koncepcja przedmiotu szkolnego muzyka nie zmienia się. To, czy poziom szkolnej edukacji muzycznej naprawdę się podniesie, zależy przede wszystkim od Państwa, od nauczycieli.

Z podstawą programową na pewno warto uważnie się zapoznać. Dokument ten wyznacza ramy postępowania dydaktycznego (merytorycznego) nauczycieli, określa cele działania, obowiązujące treści kształcenia oraz kompetencje, jakie uczeń powinien posiadać. W stosunku do wcześniejszej podstawy programowej, w obecnej znacznie doprecyzowano wymagania stawiane uczniom na poszczególnych poziomach edukacyjnych. Co jakiś czas powinniśmy pochylić się nad tym dokumentem, na nowo go odczytać, przede wszystkim po to, żeby działając w pełnej zgodzie z nim, pracować w sposób jak najbardziej odpowiadający naszym przeświadczeniom pedagogicznym i aby móc realizować program nauczania dla nas i naszych uczniów najbardziej odpowiedni.

W związku ze zmienioną podstawą programową wydawnictwa przygotowały nowe podręczniki. Zachęcamy do zapoznania się z pełną ofertą. Sporo jest zupełnie nowych pakietów wydanych zarówno przez oficyny obecne na rynku podręczników do muzyki od wielu lat, takie jak: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Nowa Era, MAC Edukacja, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Agencja Wydawnicza Gawa, jak i debiutujące na tym rynku – Wydawnictwo Edukacyjne Żak oraz Wydawnictwo Szkolne PWN. Coraz częściej wydawnictwa w swojej ofercie posiadają po kilka cykli podręczników – jest w czym wybierać. Zapraszamy Państwa do dzielenia się swoimi opiniami na temat nowych podręczników szkolnych do muzyki; w miarę naszych możliwości postaramy się te opinie publikować.

*Mirosław Grusiewicz*

Renata Panas

## Chopinowi Duda-Gracz

Jerzy Duda-Gracz to jeden z najbardziej wyrazistych i najpopularniejszych twórców polskiej sztuki XX wieku. „Paradoksalnie w czasach i-phonów i wycieczek w cyberprzestrzeń jego sztuka ciągle nurtuje i przyciąga coraz to młodszych odbiorców. Demaskator polskich wad, ludzkiej głupoty i zakłamania pozostawił nam dziedzictwo, które ciągle przywraca ład i nadaje sens wszechogarniającemu chaosowi”<sup>1</sup>. Zostało po nim blisko 3000 płócien, w tym 296 składających się na jeden z największych cykli w historii nowożytnego malarstwa, *Chopinowi Duda-Gracz*, będący hołdem artysty dla kompozytora i najbardziej znamienitym przykładem inspiracji dzieł muzycznych dla sztuk wizualnych.

**D**zieło *Chopinowi Duda-Gracz* Jerzego Dudy-Gracza jest bardzo obszernym cyklem obrazów, inspirowanym muzyką Fryderyka Chopina. Malarz spędził nad nim ostatnie cztery lata swojego życia, od 1999 do 2003 roku, nie zdążył jednak – nie licząc interesujących, ale fragmentarycznych wypowiedzi – podzielić się z nami wrażeniami ze swej owocnej pracy. Zmarł 5 listopada 2004 roku na skutek ataku serca, na plenerze w Łagowie, podczas przygotowań do pracy nad kolejnym cyklem, do którego inspirację miało stanowić dziewięć symfonii Ludwika van Beethovena<sup>2</sup>.

Album *Chopinowi Duda-Gracz* został wydany w roku 2005 w Krakowie dzięki Fundacji Conspero, w ramach Programu Operacyjnego *Fryderyk Chopin*, ogłoszonego przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego (SROKA 2005), a pierwszy pokaz dzieł malarskich Jerzego Dudy-Gracza można było oglądać w dniach od 23 września

do 5 listopada 2005 roku w salach Teatru Wielkiego Opery Narodowej w Warszawie. Kolekcja odniosła wielki sukces, stając się przedmiotem wzrastającego zainteresowania.

Śledząc losy chopinowskiego cyklu, zauważyć można, iż cieszy się on coraz większą popularnością i zainteresowaniem, nie tylko w Polsce, ale i na świecie. Dzieło Dudy-Gracza jest eksponowane w różnych galeriach, towarzyszy wielu uroczystościom. Im więcej ludzi dowiaduje się o tej kolekcji, tym większy staje się jej rozgłos. Można śmiało powiedzieć – popularność *Chopinowi Duda-Gracz* rośnie z upływem czasu (BOCHENEK 2005, 8).

### Z muzyki wyrosłe, sercem malowane

Jak podają źródła, malarz już dużo wcześniej interesował się twórczością muzyczną różnych kompozytorów. Przyjaźnił się z Wojciechem Kilarzem, a po wizycie w muzeum Beethoven-Haus w Bonn, skąd

<sup>1</sup> A. Giza, *Duda-Gracz*, online: [http://www.conspero.pl/?&mid=duda\\_gracz](http://www.conspero.pl/?&mid=duda_gracz), dostęp dn. 23.01.2012.

<sup>2</sup> H. Wach-Malicka, *Dźwięki z obrazów*, online: <http://www.dziennikzachodni.pl/kultura/193862,dzwieki-z-obrazow,id,t.html>, dostęp dn. 23.01.2012.

przywiózł replikę pośmiertnej maski Ludwika van Beethovena, zaczął poważnie myśleć o namalowaniu „czegoś, co – oprócz muzyki – pozostałoby po kompozytorze” (BOCHENEK 2005, 8). Ostatecznie jednak zdecydował się zacząć od Chopina. Dlaczego? Zapewne nie bez znaczenia był tu fakt, że do twórcy *Etiudy rewolucyjnej* artysta, w którego domu bardzo często słuchało się muzyki Chopina, czuł szczególny sentyment.

Jerzy Duda-Gracz włożył wiele pracy i wysiłku w stworzenie monumentalnego (prawie 300 prac) cyklu. Już ten fakt świadczy o dużej pomysłowości i ogromnej wyobraźni artystycznej malarza (SROKA 2005, 337). Przystępując do pracy, wiedział, że czeka go bardzo trudne zadanie, a wielorakie, długie obcowanie z muzyką stanie się nie lada wyzwaniem, wymagającym dużo odwagi i determinacji, toteż do realizacji swojego zamierzenia przygotowywał się przez dwa lata. Przeczytał w tym czasie wiele książek dotyczących biografii i twórczości Chopina, studiował jego korespondencję, wyławiając z niej komentarze twórcy na temat jego utworów. Zapragnął, aby cykl był kompletnym obrazem twórczości kompozytora. Zdecydował się nawet namalować utwory zaginione, na temat których posiadał jakiegokolwiek informacje. Zafascynowany Chopinem, bardzo dużo, niemal bezustannie słuchał jego muzyki; nie tylko po to, aby zrozumieć pewne muzyczne zależności, ale także rozbudzić własną wyobraźnię i wczuć się w klimat epoki, w której utwory powstawały<sup>3</sup>. Podróżował również śladami kompozytora do różnych miejsc w Polsce, m.in. do Poturzyna, gdzie Chopin jeździł do swego przyjaciela Tytusa Wojciechowskiego (BOCHENEK 2005, 8).

Pierwsze obrazy cyklu poświęconego Chopinowi powstały w 1999 roku na plenerze w Łagowie i w innych małych miejscowościach na Rostoczu. Wiele obrazów narodziło się też w pracowni w starej stodole w Nadrzeczu koło Biłgoraja, gdzie malarz mieszkał i tworzył. W sumie, podążając śladami Chopina, Duda-Gracz odwiedził 97 miejscowości, zwłaszcza w środkowo-wschodniej Polsce, m.in. na terenach województw mazowieckiego, lubelskiego, podlaskiego, podkarpackiego. Wprawdzie w nocie wstępnej do wydawnictwa jest mowa o 92 miejscowościach, ale jest to najprawdopodobniej błąd wydawniczy. Nie wymieniono bowiem takich miejsc, jak: Łagówek, Międzyrzecz, Podegrodzie, Rokitno, Tomaszów Lubelski oraz Żelechów, wspomniano natomiast Szczyrk, który nie występuje w żadnym z opisów pod obrazem. Przebywanie w każdym z tych miejsc dodawało autorowi nowych pomysłów do pracy i tym samym przyczyniło się do różnorodności i zabarwienia wyrazowego całego wielkiego cyklu.

Przed ukończeniem ekspozycji chopinowskiej artysta nie chciał sprawy nagłaśniać. Pracował sam i dopuszczał do siebie niewiele osób, stąd tak mało informacji mamy o genezie i procesie powstawania tej kolekcji. Wiadomo jednak, że malarz zawsze zabierał się do pracy z samego rana, po śniadaniu i krótkim wypoczynku. Podczas tworzenia nie odbierał żadnych telefonów. Sporządzał systematyczne notatki; ażeby się nie pogubić, prowadził dokładną rejestrację już ukończonych obrazów, „co po latach okazało się bardzo przydatne w tropieniu falsyfikatów”<sup>4</sup>. I tak krok po kroku powstawało ostatecznie, największe dzieło jego życia.

<sup>3</sup> Malarz słuchał utworów Chopina tak intensywnie, że zniszczył wiele płyt i sześć urządzeń odtwarzających. Por.: K. Bochenek, *Chopin w stodole*, online: <http://www.dziennikzachodni.pl/opinie/209529,chopin-w-stodole,id,t.html>, dostęp dn. 23.01.2012.

<sup>4</sup> Jerzy Duda-Gracz, w: Wikipedia, online: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Jerzy\\_Duda-Gracz](http://pl.wikipedia.org/wiki/Jerzy_Duda-Gracz), dostęp dn. 26.01.2012.

Tworząc je, artysta był na takim etapie swojego życia, kiedy to człowiek zaczyna doceniać środowisko, w którym żyje – rodzinę, tradycję, historię, religię, sztukę, kulturę, literaturę, rodzimą przyrodę. Czuł się spełniony w tym, co robi, i szczęśliwy, że może pracować w kraju, z którego czerpie tyle inspiracji (SROKA 2005, 337). A jednocześnie walczył z czasem, z przemijaniem. Trzy kolejne zawały, które przeszedł, były dla niego znakami, że musi się spieszyć<sup>5</sup>. Pragnął uwiecznić w swoich dziełach każdą chwilę zauroczenia, uniesienia, spędzając przy pracy w plenerze wiele godzin. Liczył się z tym, że nie wszystkie swoje myśli nanieś na płótno, dlatego towarzyszyła mu wielka determinacja (SROKA 2005, 337).

### Wdzięk i tajemnica

*Chopinowi Duda-Gracz* to największy w historii polskiego malarstwa po 1945 roku i prawdopodobnie pierwszy na świecie cykl autorski „napisany” na cześć Fryderyka Chopina. To unikatowe dzieło pełne jest przeróżnych symboli. Jego twórca starał się zebrać swoje wyobrażenia na temat polskiej rzeczywistości i uwiecznić je na płótnie. Intencją malarza było ukazanie wieloznaczności symboli, pamięci miejsc, swojskości, codzienności i tego wszystkiego, co polskie – widziane oczywiście oczami artysty. Poszedł przy tym bardziej drogą własnych bezpośrednich skojarzeń aniżeli utartych konwencji; chciał zachować w tych obrazach elementy swojej wyobraźni (SROKA 2005, 337).

Duda-Gracz zestawiał – często w sposób karykaturalny – resztki ocalałego pejzażu polskiego oraz bezradność człowieka wobec upływu czasu i siły przyrody. W jego

obrazach to nie człowiek jest w centrum uwagi, tylko otoczenie, i pod tym względem w cyklu widoczny jest styl, z jakiego zasłynął artysta. Warto przypomnieć, że we wcześniejszych pracach inspiracją dla Dudy-Gracza była polska rewolucja przemysłowa oraz jej skutki. Uważał, że postęp przemysłowy zabija malowniczość krajobrazu, który tak bardzo kocha i w którym się wychował. Stąd brzydota estetyczna, deformacje. W *Chopinowi Duda-Gracz* skupia się jednak – i to jest wielka zmiana – na ukazaniu urzekającego widoku polskiej ziemi, pełnego wdzięku i tajemniczości, a nie – jak dawniej – brzydoty, zła, tandety, monstrualnego śmietnika industrializacji (STĘPAKOWA 1985, 10). Album inspirowany muzyką najwybitniejszego polskiego kompozytora zawiera obrazy, które są malarskim ujęciem całej jego twórczości. Jest to zbiór wyjątkowy, w którym łączą się jakości muzyczne i plastyczne. Wyjątkowa jest także bijąca z każdego obrazu polskość i związek z Chopinem.

### Jedność z różnorodności

Album *Chopinowi Duda Gracz* to pod względem formalnym zbiór bardzo przejrzysty, czytelny i uporządkowany. Już w pierwszym, zewnętrznym oglądzie uwagę przykuwa rozmiar dzieła: 296 prac (255 obrazów i 41 całunów), pogrupowanych według form muzycznych, tworzących 15 cykli malarskich, uporządkowanych w następującej kolejności: cztery ballady, 29 etiud, cztery impromptus, 58 mazurków, 21 nokturnów, 16 polonezów, 39 preludiów, cztery ronda, cztery scherza, trzy sonaty, 19 walców, trzy wariacje, 17 utworów pojedynczych, 34 utworów pozostałych oraz 41 utworów zaginionych – w postaci całunów.

<sup>5</sup> Jak wynika z wywiadu przeprowadzonego przez Krystynę Bochenek o stanie zdrowia Jerzego Dudy-Gracza, malarz przeszedł w życiu wiele ciężkich chorób, które odbiły się na jego zdrowiu. I chociaż nigdy nie żałował błędów młodości, w późniejszym okresie życia porzucił nałogi (palenie tytoniu, alkohol) i zaczął – czasami może nazbyt przesadnie – dbać o zdrowie.

Malarz przedstawił obrazy w różnych technikach: etiudy, preludia i pieśni namalowane są akwarelą i temperą, natomiast ballady, impromptus, mazurki, nokturny, polonezy, ronda, scherza, sonaty, walce, wariacje, utwory pojedyncze oraz utwory pozostałe utrzymane są w technice olejnej. Na szczególną uwagę zasługują całuny, czyli utwory zaginione, wykonane – jak odnotowano w nocie wstępnej – „na luźno wiszących kawałkach tkanin”. Obrazy naniesione akwarelą są wdzięczne, lekkie, zwiewne, ulotne, symboliczne, natomiast prace olejne ukazują konkretne pejzaże, krajobrazy, ludzi, naturę skrywającą jakąś historię.

W wielu pracach malarz uciekał się do techniki monochromatycznej. W sposób perfekcyjny i celowy bawił się kolorem, zestawiając go w różnych odcieniach, chcąc uzyskać jednolity ton w całym malowidle. Jego obrazy są bogate w różne odcienie szarości, błękity, brązy, żółcie, zgniłe zielenie. Barwy ciepłe, które sugerują nam zazwyczaj pierwszy plan, wplatanie są w barwy złamane w sposób tak perfekcyjny, że trudno czasami zauważyć granice tego rozmycia. Jedynie *Etiuda c-moll op. 10 nr 12 „Rewolucyjna”*<sup>6</sup> przedstawiona jest w przewadze barw ciepłych – czerwieni i pomarańczy. Kontrastująca z nią czerń, złagodzona nieco brązem, sugeruje pierwszy plan. W *Chopinowi Duda-Gracz* barwy współgrają ze sobą, tworząc klimat osnuty pewną tajemnicą. Obrazy na pierwszy rzut oka są smutne, ponure, jakby naznaczone melancholią. Niebo jest prawie zawsze pochmurne, a postacie sprawiają wrażenie obojętnych, niezauważających otaczającego ich piękna przyrody.

Każde z dzieł Chopina – przeniesione pędzlem na płótno – jest tutaj inne, różnorodne, ale zachowuje specyficzne znamiona stylu malarskiego Dudy-Gracza.

Zasadniczo w swojej twórczości malarskiej artysta przedstawiał świat realny, prawdziwy, czyli taki, jaki zastał w chwili obecnej; ludzi takich, jacy są w rzeczywistości – bez upiększeń, dlatego jego malarstwo wywołuje u oglądających ogromne emocje i mieszane uczucia. Artystę cechuje „ironiczno-baśniowy stosunek do rzeczywistości, tendencji, do komplikowania anegdoty, skłonności do metafory” oraz „zmysł satyrycznej karykatury” (STĘPAKOWA 1985, 35). Przy całej różnorodności opinii krytyków na temat twórczości malarza, wszyscy zgodnie podkreślają jego świetny warsztat malarski.

### Groteska w służbie piękna

Satyryczno-groteskowy styl malarski Jerzego Dudy-Gracza przeniósł się również na dzieła zawarte w omawianym albumie. Kobiety i dzieci ukazane są z wyeksponowaną półnagością, nagością (*Mazurek fis-moll op. 59 nr 3*, *Mazurek C-dur op. 67 nr 3*, *Walc Des-dur op. 70 nr 3*, *Walc As-dur*), a nawet w akcie miłosnym (pieśń *Śliczny chłopiec D-dur op. 74 nr 8*), stanowiącym niejako groteskę wobec piękna krajobrazu polskiego. W żadnym z występujących w albumie obrazów człowiekowi nie przyporządkowano atrybutów piękna. Jak widzimy w *Rondzie c-moll op. 1* czy *Mazurku fis-moll op. 59 nr 3*, ludzkie twarze pozbawione są urody, zniekształcone brzydotą i poorane zmarszczkami.

Na obrazach Gracza nie ma prawie wcale zwierząt; wyjątek stanowią ptaki (*Ballada As-dur op. 47 nr 3*, *Mazurek a-moll*, *Preludium fis-moll op. 28 nr 8*, *Preludium cis-moll op. 28 nr 10* – dwie wersje, przedstawiające motyw jaskółki, *Walc Es-dur op. 18* – przedstawiający odlatujące czaple i bociany, *Walc Des-dur op. 64 nr 1 „Minutowy”*, *Walc As-dur op. 69 nr 1 L'Adieu Waltz*); nielicznie

<sup>6</sup> Ilustracje utworów wyróżnionych pogrubionym drukiem znajdują się na kolorowej wkładce na końcu zeszytu.

też występują konie (pieśni *Wojak* op. 74 nr 10 oraz *Narzeczony* op. 74 nr 15). Natomiast bohaterowie malowideł obdarowani są zezwierzęconymi twarzami (*Walc h-moll* op. 69 nr 2, *Walc Es-dur*, *Galop As-dur*, *Mazurek D-dur* – dwie wersje), a czasami przybierają postać ptaków (*Mazurek h-moll* op. 33 nr 4).

Na wielu obrazach postacie są szpetne, pokraczne, zgarbione, podpierające się laską, z widocznymi objawami starości (*Largo Es-dur*, *Nokturn f-moll* op. 55 nr 1, *Wariacje na temat Ronda B-dur* op. 12 oraz *Wariacje A-dur* – tryptyk). Malarz często przedstawia postacie widziane od tyłu lub z boku. Bohaterom jego dzieł towarzyszą obojętność, zaduma, zamyślenie, niezadowolenie, zasmucenie, zaskoczenie, a nawet przerażenie.

Osoby na malowidłach wykonują różne czynności: trzy dziewczynki zbierają kwiaty (*Etiuda Ges-dur* op. 10 nr 5), grupa wieśniaków pracuje w polu (*Polonez d-moll* op. 71 nr 1, *Mazurek G-dur* op. 50 nr 1), nagie kobiety zakładają koło u wozu (*Mazurek C-dur* op. 24 nr 2). Czynności te wykonywane są jakby od niechcenia, ludzie często otepiali, jak w amoku, przytłoczeni potęgą natury. W wielu obrazach uchwyleni są w bezruchu, tworząc jakby zastygłe posągi, natomiast w *Etiudzie Des-dur* nr 3, **mazurkach**: *g-moll* op. 67 nr 2, **F-dur** op. 68 nr 3, polonezach: *B-dur*, *b-moll* Les Adieu, *Ges-dur* oraz *Preludium A-dur* op. 28 nr 7 (trzy wersje) oglądamy postacie ukazane w ruchu oraz tańczące w rytm polskich tańców narodowych.

### Nuta tradycji, melodia polskości

Duda-Gracz sięgnął również do ikonografii historycznej, ukazując charakterystyczne miejsca i elementy krajobrazu. Są to kilkusetletnie wierzby – symbole krajobrazu Mazowsza – (**Ballada g-moll** op. 23, *Polonez cis-moll* op. 26 nr 1), dworek w Żelazowej Woli (*Etiuda As-dur* op. 10 nr 10,

**Polonez B-dur** z ostatnią sceną z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza) oraz dworek w Poturzynie (*Mazurek a-moll* op. 17 nr 4).

Malarz przedstawił różne warstwy społeczne z epoki staropolskiej: szlachtę posesjonacką, zaściankową oraz ziemiaństwo, wplótł w akcję ich charakterystyczne obyczaje. W obrazach odnajdujemy wizerunki strojnych dam w długich jedwabnych sukniach z wyciętymi gorsami i koronkowymi wykończeniami, noszącymi finezyjnie upięte i przyozdobione wstążką lub słomianym kapeluszem włosy, często osłaniające się od słońca białymi parasolkami (*Mazurek g-moll* op. 67 nr 2, *Mazurek a-moll* op. 17 nr 4, **Walc As-dur** op. 34 nr 1, *Etiuda Des-dur* nr 3, *Polonez b-moll* Les Adieu). Towarzyszą im panowie w żupanach obszytych złotem lub w jedwabnych kontuszach z ozdobnym pasem i czapkach z piórem (*Polonez Ges-dur*, *Preludium A-dur* op. 28 nr 7, *Walc As-dur* op. 64 nr 3, *Andante Spianato i Wielki Polonez Es-dur* op. 22). Chłopstwo ukazane zostało nie tylko podczas pracy na wsi, ale również w tańcu, przyodziane w uroczyste narodowe stroje regionalne (**Mazurek cis-moll** op. 6 nr 2 oraz *E-dur* op. 6 nr 3, *Krakowiak F-dur* op. 14, *Rondo a la Krakowiak* – stroje krakowskie). Na obrazach odnajdujemy też żołnierzy Księstwa Warszawskiego ubranych w mundury i czapki ułańskie (*Mazurek a-moll* op. 17 nr 4, **Polonez B-dur**, *Introdukcja i Polonez C-dur* op. 3, pieśń *Wojak* op. 74 nr 10, *Koncert fortepianowy f-moll* op. 21) oraz żołnierzy wojsk napoleońskich (*Mazurek g-moll* op. 67 nr 2). Postaciom tym towarzyszą zbrojne rekwizyty: szable, szpady, karabele, bagnety przyczepione do broni palnej (*Mazurek a-moll* op. 17 nr 4, *Polonez* op. 71 nr 2, **Polonez B-dur**).

Zauważyć można obrazy przedstawiające sceny grzybobrania, biesiadowania po polowaniu, odbywania przechadzek w ustalonym porządku (*Etiuda Des-dur* nr 3, **Walc**

**As-dur op. 34 nr 1**, Mazurek *g-moll* op. 67 nr 2). W albumie wiele jest także wizualizacji bitew (*Introdukcja i Polonez C-dur* op. 3, pieśni: *Wojak* op. 74 nr 10, *Narieczony* op. 74 nr 15, *Fantazja Polska A-dur* op. 13 (dyptyk), polonezy: *fis-moll* op. 44, op. 71 nr 2, *gis-moll*, *Preludium b-moll* op. 28 nr 16, *Grand duo concertant E-dur* op. 16) oraz zgliszcz powojennych (**polonezy: A-dur op. 40 nr 1, c-moll op. 40 nr 2, Polonez-fantazja As-dur op. 61**, preludia: *a-moll* op. 28 nr 2 – dwie wersje, *gis-moll* op. 28 nr 12, *es-moll* op. 28 nr 14, *c-moll* op. 28 nr 20 – dwie wersje).

Piękno polskiego krajobrazu najbardziej malowniczo i realistycznie oddają ronda, ale także ballady, impromptus, walce i inne tańce. Malarz przedstawia łąki, pola (*Ballada F-dur* op. 38 nr 2), leśne stepy, drzewa, krzewy, kwiaty (ronda: *C-dur* op. 73, *F-dur* op. 5 *a' la Mazur*, mazurki: *a-moll* op. 7 nr 2, *a-moll* op. 59 nr 1, *gis-moll* op. 33 nr 1, **tańce szkockie: D-dur** op. 73 nr 1, **G-dur op. 72 nr 2**, *Des-dur* op. 72 nr 3), bagna, topieliska, moczary (*Walc Ges-dur* op. 70 nr 1, **Rondo Es-dur op. 16**, *Barkarola Fis-dur* op. 60).

Dopełnieniem krajobrazów w obrazach Gracza są stare chałupy kryte strzechą, walące się omszałe płoty, studnia z żurawiem, drzewa w sadach podparte tyczkami (***Fantazja f-moll op. 49***, *Mazurek f-moll* op. 6 nr 1), „niby-strachy” na wróble (*Etiuda f-moll* nr 1), stogi siana (***Mazurek cis-moll op. 6 nr 2***), wóz konny (***Mazurek C-dur op. 24 nr 2***, *Mazurek C-dur* op. 33 nr 2), pomniki cmentarne (***Mazurek a-moll Notre temps***), kapliczki (*Mazurek f-moll* op. 68 nr 4), krzyże (*Nokturn cis-moll*), fragmenty mostków (*Mazurek e-moll* op. 17 nr 2, *Mazurek e-moll* op. 41 nr 1).

W zbiorze występują również obrazy surrealistyczne, oderwane od rzeczywistości, w których malarz ukazuje nadrealne stwory o zniekształconym ciele i twarzach

(mazurki: *As-dur* op. 24 nr 3, *cis-moll* op. 41 nr 4, *D-dur* – dwie wersje, *Scherzo cis-moll* op. 39 nr 3 – tryptyk, *Galop As-dur*, *Walc Es-dur*, *Etiuda a-moll* op. 25 nr 4), zjawy, duchy przeszłości (***Etiuda c-moll op. 25 nr 12***, *Wariacje na temat Ronda B-dur* op. 12, mazurki: *B-dur* op. 7 nr 1, *As-dur* op. 17 nr 3, *h-moll* op. 33 nr 4, *H-dur* op. 41 nr 2, *As-dur* op. 41 nr 3, *As-dur* op. 50 nr 2, *H-dur* op. 56 nr 1, *G-dur* nr 1, *B-dur*, *Scherzo E-dur* op. 54 – tryptyk, *Nokturn H-dur* op. 9 nr 3), romantyczne nimfy, świtezianki, rusałki, topielice (*Mazurek e-moll* op. 17 nr 2, *Walc As-dur*), półnianoły (*Etiuda Ges-dur* op. 25 nr 9, ***Fantazja-Impromptu cis-moll op. 66***, *Mazurek cis moll* op. 30 nr 4, *Polonez d-moll* op. 71 nr 1, *Preludium fis-moll* op. 28 nr 8, ***Scherzo h-moll op. 20*** – tryptyk).

Malarz przedstawił wreszcie także uosobienie wiosny (*Mazurek b-moll* op. 24 nr 4, *Bolero C-dur* op. 19, *Moderato E-dur*, pieśń *Wiosna* op. 74 nr 2). Zwiewne mary, zjawy i dziwne zjawiska symbolizują kruchość, marność, małość człowieka i przemijanie. Na pierwszy rzut oka trudno odróżnić w niektórych obrazach porę roku; barwa jest rozmyta, pastelowa, a kontur niewyraźny. Wiele znaleźć można również motywów przewodnich, np. drzewo, które pojawia się prawie na każdym obrazie jako symbol natury polskiej ziemi, a także zakorzenienia w tradycji, siły, mądrości życiowej (***Ballada g-moll op. 23***, etiudy: *a-moll* op. 10 nr 2, *es-moll* op. 10 nr 6, *cis-moll* op. 25 nr 7 – dwie wersje, mazurki: *es-moll* op. 6 nr 4, *h-moll* op. 30 nr 2, *Des-dur* op. 30 nr 3, *c-moll* op. 56 nr 3, *C-dur* op. 67 nr 3, nokturny: *F-dur* op. 15 nr 1, *fis-moll* op. 48 nr 2, *c-moll*, *Polonez cis-moll* op. 26 nr 1, charakterystyczny motyw młodego drzewka w czterech wariantach w *Preludium C-dur* op. 28 nr 1, **ronda: Es-dur op. 16**, *C-dur* op. 73, walce: *As-dur* op. 42, *f-moll* op. 70 nr 2, *Bolero C-dur* op. 19, *Marsz żałobny c-moll* op. 72).



Album *Chopinowi Duda-Gracz* prezentuje wyszukaną, ponadczasową kolekcję obrazów przemawiającą do wszystkich, niezależnie od ich poziomu wykształcenia czy narodowości. Pomimo wielu zawiloci metaforycznych, niedomówień i niezrozumiałych wizji każdy znajdzie w nich coś dla siebie. Zarówno wybitny znawca, jak i przeciętny widz dostrzeże, iż jest to malarstwo piękne, oryginalne, inspirujące, przyciągające uwagę.

**BOCHENEK K.**, 2005, *295 razy Chopin według Dudy-Gracza. Muzyka malowana*. Dodatek do „Gazety Wyborczej” nr 224, 26.09.2005.

**MATUCHNIAK-KRASUCKA A.**, 1999, *Publiczność wobec metafory plastycznej. O recepcji groteski Jerzego Dudy Gracza*, Łódź.

**SROKA M. (red.)**, 2005, *Chopinowi Duda-Gracz*, Fundacja Conspero, Kraków.

**STĘPAKOWA A. (red.)**, 1985, *Jerzy Duda-Gracz*, Warszawa.

<http://www.conspero.pl/>



*Walc Des-dur op. 64 nr 1 – Słońsk* (fot. z albumu Fundacji Conspero *Chopinowi Duda-Gracz*\*)

\* Album zawierający wszystkie dzieła Fryderyka Chopina zinterpretowane malarsko przez prof. Jerzego Dudę-Gracza (1941–2004) można nabyć za pośrednictwem portalu [www.conspero.pl](http://www.conspero.pl).

Rafał Fudala

## Pieśń ludowa w edukacji muzycznej na przykładzie kultury łemkowskiej

Folklor jest współcześnie mało popularny, szczególnie wśród młodzieży; jego przejawy postrzegane są raczej w kategoriach kompromitacji niż dumy czy chluby z rodzimjej spuścizny. Jednak metodycy i nauczyciele muzyki uważają folklor za nieodłączny element edukacji, rozwijający umiejętności muzyczne i integrujący dziecko czy młodzież z „małą ojczyzną”. Jak więc poradzić sobie z awersją młodzieży i wzbudzić szczerze zainteresowanie tym, co w opinii znacznej większości społeczeństwa stanowi niepodważalną wartość, element tradycji i spuścizny naszych przodków?

### Folklor – sztuka i prostota

Słowo folklor pochodzi od angielskiego *folklore*, gdzie *folk* oznacza lud praktykujący tradycyjne zwyczaje, a *lore* to wiedza, nauka o świecie. **Szerokie definiowanie folkloru** obejmuje kulturę tradycyjną, sferę obyczajów, rytuałów i obrzędów, ale także wiedzy oraz wiary. **W wąskim rozumieniu** natomiast jest on kojarzony z ludową twórczością artystyczną, czyli literaturą, pieśniami, baśniami, legendami, tańcem oraz zwyczajowo przyjętymi formami zachowań. Cechami tej twórczości są zazwyczaj prymitywność i amatorstwo, ale także spontaniczność, naturalność i szczerłość (MIELNICKA 2009, 9–11).

Jak piszą E. Lipska i M. Przychodzińska, „folklor rodził się w związku z całością życia: pracą, wierzeniami, potrzebami uczuciowymi, buntami i zachwytemi człowieka” (LIPSKA, PRZYCHODZIŃSKA 1999, 58–59). Folklor to jednak nie tylko historia: nie można mówić o nim jedynie w czasie przeszłym, gdyż powstaje również współcześnie, przyjmując postać kultury masowej, popkultury, będącej folklorem o dużo większym zasięgu.

W edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w różnym wieku najczęściej stosowanym elementem folkloru jest piosenka ludowa. Jej popularność i skuteczność wynika z funkcji samej piosenki, która ma być dostępna dzięki prostocie warstwy słowno-muzycznej przy jednoczesnym bogactwie poznawczym, emocjonalnym i estetycznym (LIPSKA, PRZYCHODZIŃSKA 1991, 16). Można mówić o ogromnym bogactwie pieśni, piosenek i przyśpiewek ludowych w Polsce, ich pierwszej systematyzacji i opracowania dokonał Oskar Kolberg. Jednak nie wszystkie piosenki ludowe nadają się do wykorzystania podczas zajęć z dziećmi. Zdaniem H. Danel-Bohrzyk (2003, 13) przy doborze utworów do celów dydaktycznych należy wziąć pod uwagę:

1. możliwości wykonawcze dzieci i młodzieży;
2. wartości artystyczne muzyki i tekstu;
3. tematykę pieśni.

W przypadku edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym uwzględnienie pierwszego i trzeciego punktu jest dość trudne, ponieważ pieśni

folklorystyczne w przeważającej części odnoszą się do świata ludzi dorosłych; dzieci w mentalności ludowej traktowane są marginalnie, o czym świadczy na przykład przysłowie „Dzieci i ryby głosu nie mają”.

Skoro folklor tworzony był głównie przez dorosłych i dla dorosłych, nie uwzględniał też możliwości wykonawczych dziecka. Tymczasem ambitus czy długość fraz piosenek dla przedszkolaków są bardzo ograniczone, co wynika z faktu, że dzieci mają jeszcze słabo rozwinięte układy oddechowy i fonacyjny. Również tematyka utworów ludowych nie zawsze jest odpowiednia dla najmłodszych. Wiele piosenek czy przyspiewek ma charakter rozrywkowy, frywolny, często dotyczą sfery erotyzmu czy seksualności, mówią o używkach, takich jak alkohol.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w przypadku drugiego w wymienionych kryteriów. Walory artystyczne odnaleźć można w bardzo wielu piosenkach ludowych (zarówno w sferze słownej, jak i muzycznej). Istnieją pieśni, które „wykształciły w ciągu wieków specyficzne struktury melodyczno-tonalne, metro-rytmiczne i budowę, nadające im autentyczną wartość muzyczną” (LIPSKA, PRZYCHODZIŃSKA 1999, 60). Niejednokrotnie też urok folkloru kryje się po prostu w jego prostocie, prostej interpretacji świata, czego egzemplifikacją było na przykład malarstwo artysty łemkowskiego – Nikifora Krynickiego.

### **Łemkowskie piosenki ludowe w edukacji wczesnoszkolnej**

Łemkowie są grupą etniczną, która do 1947 roku zamieszkiwała tereny Beskidu

Niskiego. Ich pochodzenie jest zagadnieniem budzącym kontrowersje, ponieważ istnieje kilka teorii dotyczących ich etnogenezy (za protoplastów współczesnych Łemków uważa się m.in. pasterską ludność wołoską przybyłą w XIII wieku w Beskid Niski z terenów współczesnej Albanii i Rumunii). Zostali oni z czasem zasymilowani przez ludność ruską, która prowadziła osiadły, oparty na rolnictwie tryb życia, i nazwani *Rusnakami* (REINFUSS 1992, 168). Określenie *Lemky* (Łemkowie) pojawiło się w literaturze stosunkowo późno, w XIX wieku. Początkowo miało wydźwięk pejoratywny, obraźliwy, nawiązywało do nadużywanego w rozmowie słowa *lem* (= lecz, tylko), z czasem jednak przyjęło się i zastąpiło stosowany wcześniej etnonim *Rusnacy* (PUDEŁO 1987, 15).

Współcześnie Łemkowie zamieszkują oprócz Beskidu Niskiego także tereny zachodniej Polski, gdzie zostali wysiedleni w ramach akcji „Wisła” w 1947 roku. Stanowią grupę przywiązaną do tradycji, do własnego języka, którym posługują się na co dzień, dbając, by nie wymarł<sup>1</sup>. Wciąż kultywują liczne obrzędy, obyczaje oraz śpiew. Niezliczone piosenki łemkowskie są wykonywane na każdym niemal spotkaniu, zarówno formalnym (np. festiwale kultury łemkowskiej czy spotkania stowarzyszeń), jak i nieformalnym, towarzyskim. Śpiewają wszyscy, bez względu na wiek, status społeczny czy umiejętności wokalne. Cechę charakterystyczną tych śpiewów stanowi ich wielogłosowość.

Pieśni łemkowskie wykorzystywane są także w edukacji, jako że język łemkowski jest jednym z przedmiotów kształcenia,

<sup>1</sup> Na temat języka łemkowskiego powstało wiele publikacji. Współcześnie jego gramatyka jest bardzo dobrze opracowana, istnieją podręczniki do jego nauki zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, wydawane są czasopisma. Warto też wspomnieć, że w latach 2001–2011 na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie można było kształcić się na kierunku filologia rosyjska z językiem rusińsko-łemkowskim.

który szkoły mogą wprowadzać w ramach wspierania mniejszości narodowych. Nauczyciele niekiedy modyfikują ich teksty, by łącząc istniejące melodie ze współczesną tematyką, dotrzeć do dzieci, poruszyć współczesne problemy, bazując na tradycji.

W 2010 roku, przeprowadzając badania do pracy licencjackiej, poszukiwałem łemkowskich piosenek ludowych odpowiednich dla dzieci w młodszym wieku szkolnym (uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej). Po przeanalizowaniu kilkuset łemkowskich piosenek<sup>2</sup> według kryteriów H. Danel-Bohrzyk doszedłem do następujących wniosków:

1. Podobnie jak w przypadku innych kultur, łemkowskie piosenki ludowe posiadają liczne walory artystyczne, przede wszystkim piękne i ciekawe melodie oraz interesujące literacko teksty.
2. Sfera muzyczna jest bardzo zróżnicowana, przez co piosenki nadają się do zastosowania w edukacji zarówno najmłodszych dzieci, jak i młodzieży. Najprostsze piosenki zawierają się w interwale kwinty i charakteryzują się małymi skokami melodycznymi. Bardziej skomplikowane oparte są na pentatonice, ale najbardziej popularne i liczne są utwory zbudowane na skalach dur–moll, zawierające się zazwyczaj w obrębie oktawy, czasem nony lub undecymy. Metrum piosenek jest na ogół stałe, dwu-, trzy- lub czteromiarowe.
3. Tematyka pieśni nawiązuje do ludowych obrzędów, zwyczajów, a także do życia codziennego. Teksty często ubarwione są humorem, zazwyczaj dość rubasznym.

Utwory przeznaczone dla najmłodszych to przede wszystkim kołysanki, które pełniły funkcję pragmatyczną i stanowiły wyraz więzi, matczynej miłości i zaufania. Postać dziecka obecna jest natomiast w pastorałkach.

Spośród wielu zebranych, przeanalizowanych i proponowanych na zajęciach z dziećmi piosenek łemkowskich szczególną popularnością wśród uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej cieszą się: *Kupyly mi mama korowu* (*Kupiła mi mama krowę*), *Kotyky i kotycko* (*Kotek i kot*), *Ide osin* (*Idzie jesień*), *Dzwońjat dzwinky, dzwońjat* (*Dzwonią dzwonki, dzwonią*).

*Kupyly mi mama korowu* jest tradycyjną łemkowską pieśnią ludową; jedną z nielicznych spełniających zarówno kryteria muzyczne, jak i tematyczne (treściowe), dopuszczające ją do wykorzystania w edukacji wczesnoszkolnej. Jej tematyka pozwala na realizację treści związanych z takimi zagadnieniami, jak odpowiedzialność, obowiązkowość, posłuszeństwo względem rodziców czy wstyd jako pożądana reakcja na nieodpowiedzialność i niedopełnienie obowiązków. Dodatkowo występuje w niej charakterystyczny dla kultury ludowej, wciąż stosowany na Łemkowszczyźnie, sposób zwracania się do osób starszych – w drugiej osobie liczby mnogiej.

*Kotyky i kotycko* jest przykładem stosowanej przez nauczycieli praktyki związanej z dopisywaniem tekstu do istniejących, tradycyjnych melodii. W tym przypadku

<sup>2</sup> Odpowiednich piosenek poszukiwałem, prosząc znajomych i osoby zajmujące się muzyką łemkowską o przypomnienie sobie utworów przeznaczonych – w obiegowej opinii – dla dzieci. Analizowałem również wydane w Polsce i na Ukrainie śpiewniki, m.in.: W. M. Ponomarenko (red.), *Bud zdrawa zemlyje*, Muzyczna Ukraina, Kijów 1991; F. Kolessa, *Narodni pisni z halyćkoi Lemkiłszczyzny*, Etnohrafična Komisija Naukowoho Towarystwa imeny Szewczenka, Lwów 1929; B. Cisowski, M. Janik, R. Truś (red.), *Górom dolinom, łemkowskie śpiewanie*, Stowarzyszenie Olszówka, Bielsko-Biała 2003.

## Kupyły mi mama korowu

muz. i sł. tradycyjne

Ku - py - ly mi ma - ma ko - ro - wu ta na mo - ju

5  
bi - dnu ho - ło - wu. Ka - żut mi jej pa - sty,

9  
do - i - ty, a ja ra - da z chło - pcmy cho - dy - ty.

Kupyły mi mama korowu  
ta na moju bidnu hołowu.  
Każut mi jej pasty, doity,  
a ja rada z chłopcmi chodyty.

Nianio każut siczku ryzaty,  
korowu hreblyciom czesaty.  
A korowa stara, ściarana.  
Bodaj ona zdohła do rana!

A ja totu łysu korowu  
zażenu jej kyjom do domu.  
Hwjażu pry żołobi stojaty,  
sama pidu z chłopcmi chulaty.

Kupiła (kupili) mi mama krowę  
na moją biedną głowę.  
Każe (każą) mi ją paść, doić  
a ja wolałabym z chłopcami chodzić.

Tato każe (każą) ciąć trawę,  
krowę zgrzeblem chesać.  
A krowa stara, zmęczona,  
A żeby zdechła do rana.

A ja tę starą krowę  
zapędzę kijem do domu.  
Przywiążę przy żłobie,  
sama pójdę z chłopcami tańczyć.

muzyka pochodzi z ludowej piosenki *A czyjaż to chyża?* (*A czyja to chata?*). Piosenka może być wykorzystana w klasach 1–3 podczas omawiania treści związanych z szacunkiem, równouprawnieniem i grzecznym, zgodnym z normami zachowaniem. Może być również bodźcem do różnorodnych

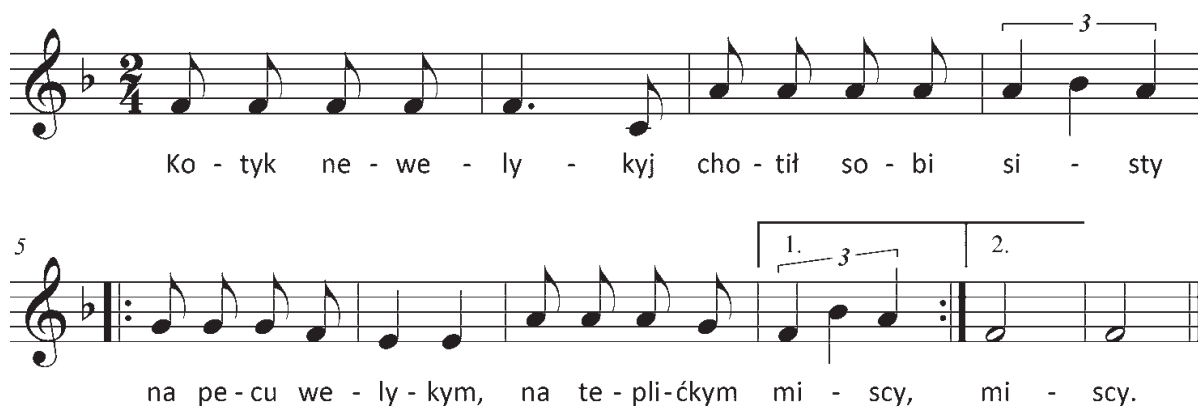
dyskusji na tematy związane na przykład z hierarchizacją społeczną. Dzięki tego typu zabiegom treści ludowe, tradycyjne, połączone zostają z ważką, współczesną tematyką.

Piosenki *Ide osin* oraz *Dzwonjat dzwinky*, *dzwonjat* są autorstwa współczesnego

<sup>3</sup> W Polsce ukazały się cztery tomiki wierszy Piotra Trochanowskiego, a także m.in. książka z wyborem poezji łemkowskiej dla dzieci *Mamko, kup mi knyżku* (1995). Współcześnie autor ten mieszka w Krynicy-Zdroju, gdzie jest diakiem (kantorem) oraz dyrygentem chóru cerkiewnego. Redaguje również łemkowskie czasopismo „Besida”. W 2007 roku ukazała się pierwsza część jego autobiografii w języku polskim, pt. *A Wisła dalej płynie*.

**Kotyk i kotycko**

muz. tradycyjna, sł.: Anna Gambal



Ko - tyk ne - we - ly - kyj cho - tił so - bi si - sty  
 5 na pe - cu we - ly - kym, na te - pli - ćkym mi - scy, mi - scy.

Kotyk newelykyj  
 chotił sobi sisty  
 na pecu welykym,  
 na teplińckym mistry.

Jak sia usadowył –  
 welycz kit pryletił.  
 Za chwostyk potjachnuł –  
 z peca kotyk zletił.

A jak ho zozsmarył,  
 mały hyrbet wyhnuł,  
 wysoko na łapach  
 do hory sia dwyhnuł.

I zuby wyszczyrył,  
 zo złosty sia zatrjas.  
 – Czom ty nehidnyku  
 nad meńszym sia znuszczasz?

Kotek niewielki  
 chciał sobie usiąść  
 na dużym piecu,  
 na ciepłym miejscu.

Kiedy się usadowił,  
 wielki kot przybiegł,  
 za ogon pociągnął,  
 z pieca kotek spadł.

A jak go zrzucił,  
 mały grzbiet wygiął,  
 wysoko na łapach  
 do góry się dźwignął.

I zęby wyszczerzył,  
 ze złości się roztrząsł.  
 – Czemu ty, niegodziwcu,  
 nad mniejszym się znęczasz?

łemkowskiego poety, pisarza, dramaturga, kompozytora, a także tłumacza języków słowiańskich Piotra Trochanowskiego, posługującego się pseudonimem Murjanka<sup>3</sup>. Napisane zostały z myślą o dzieciach jako odbiorcach i wykonawcach, a jednocześnie bez wątplenia stanowią piękny przykład współczesnej łemkowskiej sztuki ludowej, nawiązującej do tradycji zarówno w warstwie słownej, jak i muzycznej. Dodatkowo posiadają liczne walory artystyczne, dowodzące wysokich umiejętności i lekkiego pióra poety. Warto dodać, że dzięki działalności autorów takich jak Piotr Trochanowski powstają

również profesjonalne utwory, zarówno pieśni, jak i wiersze czy opowiadania w języku łemkowskim, stanowiące kwintesencję współczesnej kultury ludowej dla dzieci.

Na zakończenie warto raz jeszcze podkreślić, że folklor jest ważnym elementem kultury każdego społeczeństwa, pełniącym wiele pożytecznych funkcji. Kultywowanie języka łemkowskiego wśród dzieci poprzez wspólne wykonywanie tradycyjnych pieśni stanowi inwestycję w przyszłość: z jednej strony bowiem pozwala pielęgnować to, co zostało wypracowane przez poprzednie pokolenia,

**Ide osin***muz. i sł. Piotr Trochanowski*

I - de o - sin po ro - si, i - de o - sin po tra - wi,  
 5  
 po ze - le - nij o - ta - wi, pu - kat o - sin do sin, puk! Puk!

Ide osin po rosi,  
 ide osin po trawi,  
 po zelenij otawi,  
 pukat osin do sin – puk! Puk!

Kady-s osin chodyła?  
 Szto jes osin wydiła?  
 Czoho-s osin słuchała?  
 Powidź że nam, powidź – tak! Tak!

Żdyjte mału chwyloczku,  
 naj lem protru soj oczka,  
 bo mja oszad obyszła  
 nycz jem do was przyszła – oj! Oj!

Idu do was polamy,  
 idu do was lisamy,  
 idu horom, dolynom,  
 naszom Lemkowynom – lem! Lem

Idzie jesień po rosie,  
 idzie jesień po trawie,  
 po zielonej, świeżo skoszonej trawie,  
 puka jesień do sieni – puk! Puk!

Którędy jesień chodziłaś?  
 Co jesień widziałaś?  
 Czego słuchałaś?  
 Powiedźże nam, powiedz – tak! Tak!

Poczekajcie małą chwilkę,  
 niech przetrę sobie oczka,  
 bo mi je szadz pokryła,  
 zanim do was przyszłam – oj! Oj!

Idę do was polami,  
 idę do was lasami,  
 idę górą, doliną,  
 naszą Łemkowszczyzną – lem! Lem!

**Dzwonjat dzwinky, dzwonjat***muz. i sł. Piotr Trochanowski*

Cy to dzwinky dzwonjat,  
 cy pidkiłky konjam?  
 Schodyt, schodyt od źwizdoczok  
 światyj nasz Mykołaj.  
 To Mykołaj światyj,  
 to Mykołaj ruskij.  
 Ide, ide prez Karpaty  
 do naszych maluśkich.

Czy to dzwonki dzwonią  
 czy podkówki koniom?  
 Schodzi, schodzi od gwiazdeczek  
 święty nasz Mikołaj.  
 To Mikołaj święty,  
 to Mikołaj ruski  
 idzie, idzie przez Karpaty  
 do naszych najmłodszych.

Dzwonjat dzwinky, dzwonjat  
i pidkiłky końjam.  
Uż odchodyt do źwizdoczok  
światyj nasz Mykołaj.  
Mykołaju światyj,  
Mykołaju ruskij,  
prychod, prychod wse w Karpaty  
do naszych maluśkich.

Dzwonią dzwonki, dzwonią  
i podkówki koniom,  
już odchodzi do gwiazdeczek  
święty nasz Mikołaj.  
Mikołaju święty,  
Mikołaju ruski,  
przychodź, przychodź zawsze w Karpaty  
do naszych najmłodszych.



z drugiej zaś daje szansę stałego uaktualniania tych treści i ich rozwoju. Pomimo zmieniających się realiów nie przemijają pewne wartości, głęboko zakorzenione w kulturze, o których zawsze warto pamiętać.

**DANEL-BOBRZYK H.**, 2003, *Folklor w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, [w:] H. Danel-Bobrzyk, J. Uchyla-Zroski (red.), *Folklor i folklorizm w edukacji i wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

**LIPSKA E., PRZYCHODZIŃSKA M.**, 1991, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.

**LIPSKA E., PRZYCHODZIŃSKA M.**, 1999, *Drogi do muzyki*, WSiP, Warszawa.

**MIELNICKA H.**, 2009, *Współczesne rozumienie pojęcia folkloru*, [w:] H. Mielnicka (red.), *Folklor i folklorizm w zglobalizowanym społeczeństwie polskim*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, Kielce.

**PUDŁO K.**, 1987, *Łemkowie. Proces wrastania w środowisko Dolnego Śląska 1947–1985*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław.

**REINFUSS R.**, 1992, *Związki kulturowe po obu stronach Karpat w rejonie Łemkowszczyzny*, [w:] J. Czajkowski (red.), *Łemkowie w historii i kulturze Karpat*, Muzeum Budownictwa Ludowego w Sanoku, Rzeszów.



Agnieszka Sołtysik

## Gry i zabawy dydaktyczne (1)

Przedstawiamy pierwszą część cyklu o wykorzystaniu zabaw i gier w edukacji muzycznej, poświęconą zabawom służącym prezentacji nowych treści na lekcji muzyki. Kolejne części będą odnosić się do utrwalania wiadomości i umiejętności, ich sprawdzania. Zaprezentujemy także zabawy muzyczne, których głównym celem jest sprawienie dzieciom radości i przyjemności – idealne w pracy świetlicowej, na zastępstwie, podczas wycieczki.

### *Co ma zabawa do muzyki?*

Edukacja muzyczna uczniów na różnych poziomach nauczania jest procesem specyficznym. Od nauczyciela oczekuje się (w powszechnym rozumieniu), że nie tylko wyposaży dzieci w konkretne umiejętności i wiedzę, ale też przygotuje je do występów artystycznych uświetniających wewnętrzne imprezy. Wszystkie te formy działalności wymagają jednak czasu, a mamy go bardzo niewiele. Sprawy nie ułatwiają też postawy rodziców (niestety, również i nauczycieli), którym wydaje się, że muzyka to „michałek”, dodatek do poważnych szkolnych przedmiotów. Wszystko to sprawia, że nauczyciel muzyki traktujący swój przedmiot normalnie i próbujący od uczniów zwyczajnie wymagać może spotkać się z niezrozumieniem. Od jego konsekwencji i uporów, ale i stosowanych metod nauczania, zależy sukces w realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych.

Jedną z bardzo atrakcyjnych metod są właśnie tytułowe zabawy i gry. Stanowią one łatwy i bardzo przyjemny sposób pracy z uczniami, a odpowiednio skonstruowane, pozwalają szybciej zrealizować założone cele. „Rozrywki umysłowe, różnego rodzaju zagadki są niezwykle lubiane przez

dzieci i przyjmowane przez nie wręcz entuzjastycznie. I choć ich walory kształcące i wychowawcze są znane od dawna, jednak w praktyce szkolnej nie zawsze bywają doceniane. [...] Zauważa się raczej ich zabawowe walory. Nie docenia się natomiast rozwiązywania zagadek jako czynnika stymulującego, czyli pobudzającego rozwój zdolności poznawczych dziecka, wyzwającego jego twórczą aktywność, wdrażającego do samodzielnego myślenia, do samokontroli, samooceny czy też samokształcenia” (KAPICA 1990, 10). Wszelkie rozrywki umysłowe traktowane jako metoda nauczania uatrakcyjniają i ułatwiają proces poznawania języka muzyki, chociaż służyć mają przede wszystkim zrealizowaniu określonych celów poznawczych i wychowawczych. Tym bardziej, że angażują one całego człowieka – nie tylko jego umysł, ale i psychikę: „Grając w grę dydaktyczną, uczniowie przyswajają sobie umiejętności i informacje przede wszystkim po to, aby osiągnąć lub zrealizować cel gry – czyli wygrać, a nie po to, aby się tego nauczyć. Uczenie się w ten sposób jest uczestnictwem w zabawie, która jest grą. Nauce towarzyszą wówczas emocje, napięcie, działanie, które wynika z zabawy, rywalizacji i chęci wygranej” (GOŹLIŃSKA 2004, 5).

**Jak grać, żeby uczeń wygrał... wiedzę?**

Zabawy i gry, które są powszechnie wykorzystywane w przedszkolach i młodszych klasach szkół podstawowych, zyskują coraz większą popularność – ze względu na swoją atrakcyjność – również w pracy z uczniami starszymi. Służyć one mogą zarówno wprowadzaniu, utrwalaniu, jak i sprawdzaniu wiadomości. Tajemnica tkwi w ich prawidłowym zaplanowaniu i przeprowadzeniu na zajęciach.

Przede wszystkim należy zwrócić szczególną uwagę na konstrukcję samej gry. Wykorzystując chęć wygranej uczniów, nauczyciel powinien sam określić cele muzyczne, które niejako przy okazji zostaną zrealizowane.

Przy konstruowaniu gry trzeba także wziąć pod uwagę jeszcze inne czynniki, np. tematykę, rodzaj stawianych zadań, czas, miejsce, pomoce. Często atrakcyjność zabawy zależy od twórczej inicjatywy nauczyciela, od jego umiejętności nietypowego wykorzystania przedmiotów codziennego użytku (kubeczki, gumki recepturki, pudełka, guma do skakania, piłki, apaszki itp.), atrakcyjnego przedstawienia treści (zasłanianie i odsłanianie partytury, zasłona, spoza której ukazuje się jakaś postać, instrumenty, pudło, w którym ukryte są dźwięczące przedmioty-zagadki) i wreszcie od zdolności budowania atmosfery wyczekiwania na kolejny poziom gry lub zwyczajnie na to, kto z kolei zostanie wezwany do zabawy. Ważnym czynnikiem jest również wykonanie elementów gry (estetyka, odpowiednia wielkość), którymi uczniowie mogą manipulować.

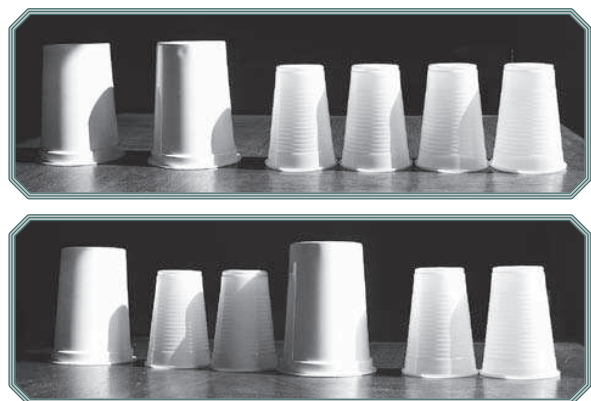
Nie od dziś wiadomo, że łatwiej snuć teorię, niż podać przykład jej praktycznego zastosowania. Żeby zatem nie poprzestać na słowach, wszystkim, którzy chcieliby się przekonać o atrakcyjności gier i zabaw jako metody nauczania, przedstawiamy

propozycje ich wykorzystania przy wprowadzaniu nowych zagadnień na lekcjach muzyki. Wiele z zamieszczonych niżej pomysłów znajduje się w materiałach metodycznych cykli przeznaczonych do nauki muzyki wydanych przez WSiP: *Muzyka i my* oraz *Klucz do muzyki*.

Ze względu na niejednoznaczność systematyki terminy gra – zabawa – rozrywka stosowane będą w niniejszych propozycjach zamiennie.

**I. Wprowadzanie uczniów w świat rytmu**

Zapoznanie uczniów z wartościami rytmicznymi służy nie tylko poznaniu symboli nutowych, ale przede wszystkim wyrobieniu umiejętności odczuwania czasu trwania poszczególnych wartości. Proces ten staje się znacznie łatwiejszy dzięki możliwości manipulowania przedmiotami, które są podstawą niżej zaprezentowanych zabaw. Nie ma tu wprawdzie typowej „wygranej”, ale uczniów pociąga chęć rywalizacji, niejako gra na czas – kto szybciej ułoży lub odczyta wzór prawidłowo.

**Zabawa 1****Kubeczki (zabawa 1)**

Większe kubeczki oznaczają ćwierćnuty, mniejsze – ósemki. Na stole należy ustawić rząd kubeczków denkami do góry. Na początku zabawy stoją obok siebie same

większe kubeczki, a dalej same małe. Nauczyciel podnosi lub wskazuje kolejny kubeczek, a wraz z tym ruchem uczniowie głośno wymawiają sylabę *ta* (większy kubek) lub *ti* (mniejszy kubek). Gdy nie sprawia im to trudności, można ułożyć z kubeczków rozmaite rytmy. Uczniowie odczytują je tataizacją, przyporządkowując ich nazwy zgodnie z wielkością kubeczków. Następnym etapem będzie szybka zmiana ustawienia kubeczków po to, aby uczniowie reagowali, podając prawidłową nazwę. Można np. jeden duży kubek zamienić na dwa małe.

### Zabawa 2



Kartoniki – zestaw z pudełkiem (zabawa 2)

Widoczny na fotografii zestaw trzeba przygotować wcześniej. Każdy uczeń otrzymuje pudełeczko zawierające cztery kwadraty i cztery prostokąty. Kwadraty są odpowiednikami sylaby *ta*, a o połowę mniejsze prostokąty – *ti*. Nauczyciel recytuje sylabami prosty rytm, który uczniowie układają z figur.



Kartoniki z rytmem (zabawa 2)

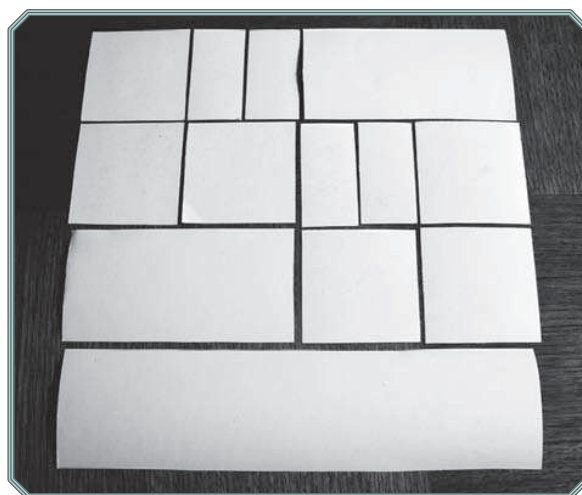
Po chwili recytację można zastąpić grą na klawesach (skojarzenie długości trwania dźwięku), a na koniec zabawy każdy uczeń może ułożyć swój rytm, który będzie potrafił wyklaskać. Nauczycielowi daje to możliwość sprawdzenia na bieżąco, czy wszyscy rozumieją i potrafią odróżnić od siebie te dwie wartości rytmiczne.

W toku dalszych zabaw prezentowany zestaw można poszerzyć o figury odpowiadające kolejnym wartościom rytmicznym. Układanie takich figurowych rytmów pozwala również wyjaśnić uczniom, jak prawidłowo rozmieszczać wartości w taktach, by dla każdej z nich znalazła się odpowiednia ilość miejsca.

Na podobnej zasadzie co zabawa z zastosowaniem figur geometrycznych oparty jest pomysł wykorzystania światła latarki. Prowadzący poprzez odpowiednio długie zapalenie i wygaszenie latarki nadaje świetlny rytm, który uczniowie mają powtórzyć jak echo tataizacją, wyklaskać lub zapisać poznanymi wartościami rytmicznymi.

## II. Metrum – odczucie akcentu i ułożenie rytmu w taktach

### Zabawa 3



Dywan z kartoników z symbolami wartości rytmicznych (zabawa 3)

W zrozumieniu podziału na takty zbudowane z różnych wartości rytmicznych może pomóc zabawa w układanie dywanu z poznanych wcześniej figur. Uczniowie mają za zadanie stworzyć równy dywanik (należy określić szerokość, np. cztery kwadraty, jeśli chcemy ćwiczyć metrum 4/4), wykorzystując różne figury. Mogą wyklaskać po jednym rzędzie ze swojego dywanika. Nauczyciel powinien wyjaśnić, że jeden rząd poziomy to odpowiednik taktu muzycznego, i pogratulować uczniom ułożenia różnych taktów w określonym metrum. Zabawa ta pozwala szybko zrozumieć problem zajmujący zazwyczaj wiele czasu na lekcji, mianowicie definicję, że np. takty w metrum 4/4 mogą być zbudowane z czterech ćwierćnut (jak wynika z analizy cyfr metrum) lub ich równowartości.

#### Zabawa 4

Wyjaśnieniu zagadnienia akcentu metrycznego służą powszechnie znane zabawy z tekstem – wykorzystać można przysłowie ludowe lub po prostu fragment gazety. Odczytywanie zdań najpierw z naturalnym akcentem, potem z dowolnie rozmieszczonym na różnych sylabach, aż w końcu z pojawiającym się regularnie uczula uczniów na problematykę akcentu metrycznego.

#### Zabawa 5



Dwukolorowe kartoniki wartości rytmicznych odpowiadające słabym i mocnym częściom taktu (zabawa 5)

Kolejnym etapem będą już zabawy muzyczne, np. nauczyciel gra miarowe ćwierćnuty na dowolnym instrumencie, po chwili zaczyna akcentować co trzecią wartość i prosi, żeby w tym miejscu wszyscy mówili głośno „raz”. Następnie nauczyciel zmienia

akcenty, grając na cztery, dwa, a nawet na pięć i sześć. Uczniowie udzielają odpowiedzi, pokazując odpowiednią liczbę palców, lub układają dwukolorowe kartoniki, gdzie ciemniejsze figury odpowiadają wartościom akcentowanym.

#### Zabawa 6

W rozwijaniu poczucia metrum bardzo dobre efekty przynoszą wszelkie zabawy ruchowe.

- Uczniowie podzieleni na trzy grupy reagują na „swoje” metrum. Wykonują ustalone wcześniej czynności – np. grupa pierwsza (3/4) klepie o uda, grupa druga (4/4) wędruje po klasie, a trzecia (2/4) skacze w miejscu – w momencie, kiedy usłyszą „swoje” metrum.
- Wszyscy reagują na zmianę metrum, wykonując ustalone wcześniej czynności, na przykład 3/4 – kołysanie w ławce, 4/4 – stukanie w drewniane przedmioty, 2/4 – krótkie, ostre ruchy rąk itp.
- Ruchem mogą uczniowie zaznaczać tylko mocne miary taktów, np. na każde „raz” należy podrzucić piłeczkę, podać dalej apaszkę lub wykonać umówiony gest.

#### Zabawa 7. Domino na bębenu

Do bardziej skomplikowanych zabaw należy np. *Domino na bębenu*. Pierwszy uczeń gra swój jednotaktowy rytm na 4/4, następnie przekazuje bębenek koledze, który powtarza ten rytm, a potem gra swój przykład na 4/4. Każdy następny uczeń powtarza rytm (tylko ostatni) i dodaje swój. Zadanie powinno być realizowane w pulsie, tak aby przekazywanie bębena też mieściło się w czterech miarach.

### III. Tempo

#### Zabawa 8

Wyjaśnianie, czym jest tempo w muzyce, można rozpocząć od zabaw z metronomem, np. po ustawieniu „ćwierćnuta = 60”

nauczyciel prosi uczniów o klaskanie razem z uderzeniami przyrządu. Następnie uczniowie miarowo klaszczą (bez pomocy metronomu); na hasło „**stop**” – „klaszczą w myśli”, a na hasło „**już**” powrócą do klaskania. Daje się wtedy łatwo zauważyć, jak niektórzy „gubią” tempo. Jeśli ta wersja zabawy nie sprawia klasie problemów, to można ją utrudnić: podczas klaskania „w myśli” nauczyciel próbuje zmylić uczniów, grając na bębnie w innym tempie.

### Zabawa 9. Od całości do jedności

Nauczyciel zapisuje na tablicy dwutaktowy rytm w metrum 4/4, który wspólnie realizuje z uczniami, np. uderzając o uda. Po opanowaniu rytmu kolejni uczniowie wykonują po jednej mierze taktowej, a w następnym wykonaniu – po jednej wartości rytmicznej. Rytm wędruje przez kolejne ławki. Trudnością jest tu utrzymanie tempa.

### Zabawa 10. Sztafeta rytmiczna w kole

Nauczyciel proponuje krótki rytm, który wszyscy wyklaskują. Kolejni uczniowie wykonują go za każdym razem inaczej (np. śpiewając, głośno tupiąc, realizując go cichymi gestami, recytując na dowolnych sylabach z różną artykulacją).

Uwaga! W zabawie tej uczniowie powinni zastosować elementy melodii, dynamiki i artykulacji, ale nie zmieniając tempa.

## IV. Dynamika

### Zabawa 11. Ciepło–zimno

Znaczenie dynamiki w muzyce świetnie ilustruje zabawa typu *Ciepło–zimno*. Można tu kierować szukaniem przedmiotów za pomocą wskazówek dynamicznych śpiewanej piosenki. Zabawa polega na tym, że im dalej szukający jest od celu, tym klasa śpiewa ciszzej, a im bliżej znalezienia ukrytego przedmiotu, tym piosenka brzmi głośniej.

## V. Dźwięki – odczucie wysokości i położenie dźwięku na pięciolinii

### Zabawa 12

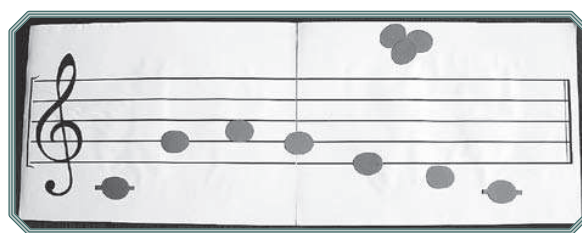
Szacowanie wysokości słyszanych dźwięków należy rozpocząć od układania „linii melodycznej” za pomocą kolorowych patyczków lub kredek. Można też zachęcić uczniów do analizy słuchowej, zlecając im wybór wzoru graficznego najbardziej pasującego do melodii. Zabawę można odwrócić, wtedy to uczniowie, obserwując różnego rodzaju esy-floresy, będą mieli za zadanie odtworzyć je głosem – tam, gdzie kreska biegnie w górę, mają wydawać odgłosy coraz wyższe; tam, gdzie kreska faluje, powinni oddać głosem różnice wysokości itp. Zmiany wysokości dźwięku można też odzwierciedlać ruchem, np. najlepiej do tego zadania nadają się kolorowe apaszki, którymi uczniowie poruszają w górę i w dół, przedstawiając w ten sposób linię melodyczną utworu.

### Zabawa 13

Kształceniu poczucia wysokości dźwięków mogą służyć również typowe zabawy ruchowe, np. uczniowie po rozpoznaniu gamy wstają, jeśli dźwięki się wznoszą, lub kucają obok ławki, jeśli dźwięki opadają. Gdy usłyszą gamę wznoszącą, naśladują nad głową ruchy pływania. Gama opadająca to sygnał do zwinięcia się w kłębek przy podłodze.

Jeśli to zadanie będzie za łatwe, zamiast całej gamy należy wpleść w melodię tylko jej fragment.

### Zabawa 14



Zestaw pięciolinii (zabawa 14)

Zapamiętaniu położenia dźwięków na pięciolinii służy zabawa manipulacyjna, wymagająca dużej pięciolinii wraz z kompletem kółeczek symbolizujących dźwięki. Ćwiczenia z umieszczaniem dźwięków na pięciolinii rozpoczynamy od gamy – uczniowie po usłyszeniu gamy układają ją odpowiednio, wznosząc lub opadając, potem tylko usłyszany fragment kolejnych dźwięków, aż wreszcie gamę, ale z brakującymi dźwiękami.

Uwaga! Zabawa wychodzi najlepiej, kiedy każdy uczeń ma kółeczka w swoim kolorze. Lepiej ich pilnuje i nie ma powodów do sprzeczek, gdy kółeczko zawieruszy się na podłodze.

## VI. To, co trzeba zapamiętać – czyli muzyczne terminy i definicje

### Zabawa 15

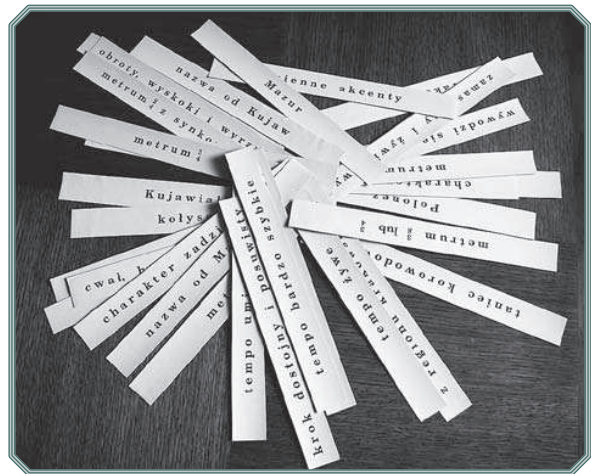
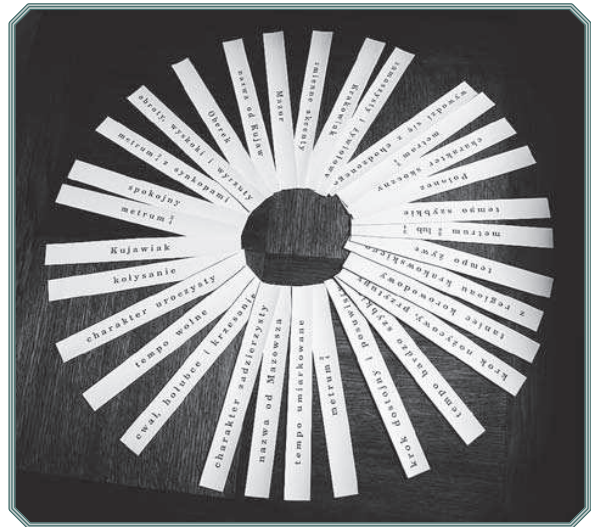
Przy omawianiu cech tańców narodowych warto pokusić się o przygotowanie rozsypanki na ten temat. Uczniowie wybierają spośród pomieszanych kartoników te, które według nich najlepiej pasują do słuchanego tańca narodowego. Wygrywa oczywiście ta grupa, która ma najwięcej prawidłowych trafień.

### Zabawa 16

Rebusy zawsze intrygowały młodych ludzi, dlatego najlepiej sprawdzają się przy wprowadzaniu ważnych terminów – definicji, nazw instrumentów lub głosów (rys. na str. 24–25).

### Zabawa 17

Myśl przewodnią lekcji można zaszyfrować w rytmie zapisanym na głównej tablicy. Nauczyciel wykonuje w odpowiedniej kolejności pojedynczy takt (do szyfru na fotografii – str. 26: 7, 2, 6, 2, 1, 4, 8, 5, 3)

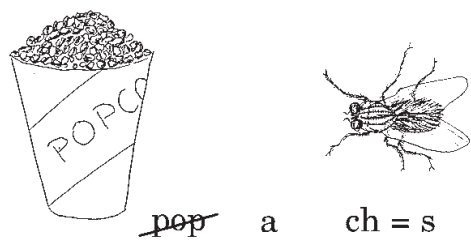


Rozsypanka o tańcach (zabawa 15)

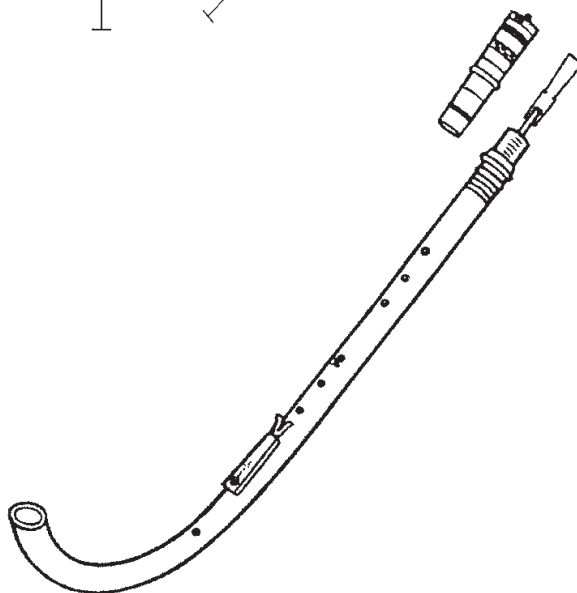
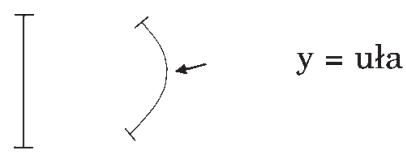
– uczniowie muszą szybko odnaleźć go na tablicy i zapisać przyporządkowaną mu literę. Wygrywają wszyscy, którzy prawidłowo zapiszą hasło.

Gry i zabawy jako metoda nauczania muzyki przynoszą bardzo dobre efekty. Pozwalają uczniom nie tylko szybciej zrozumieć omawiane zagadnienia, ale dają też dodatkową dużą przyjemność ze wspólnej pracy. Zachęcają dzieci i młodzież do współtworzenia zajęć, a nawet do współodpowiedzialności za jakość lekcji. Warto sięgać po takie metody pracy.

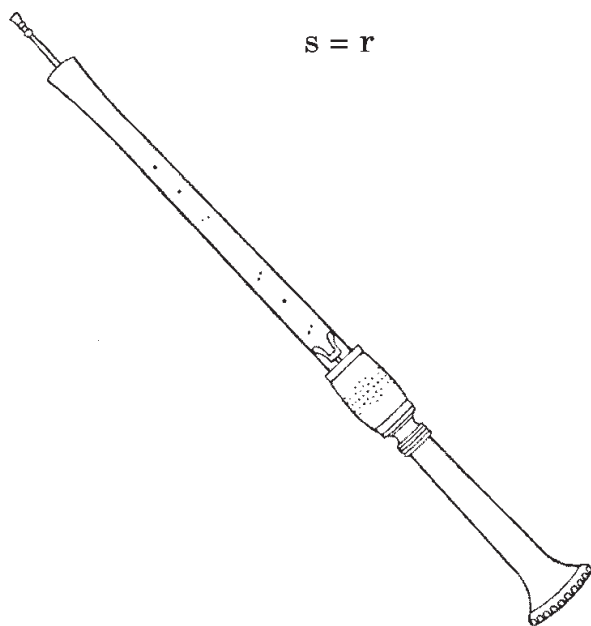
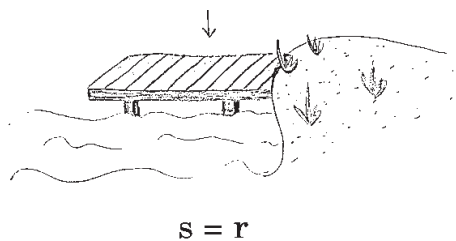
a)



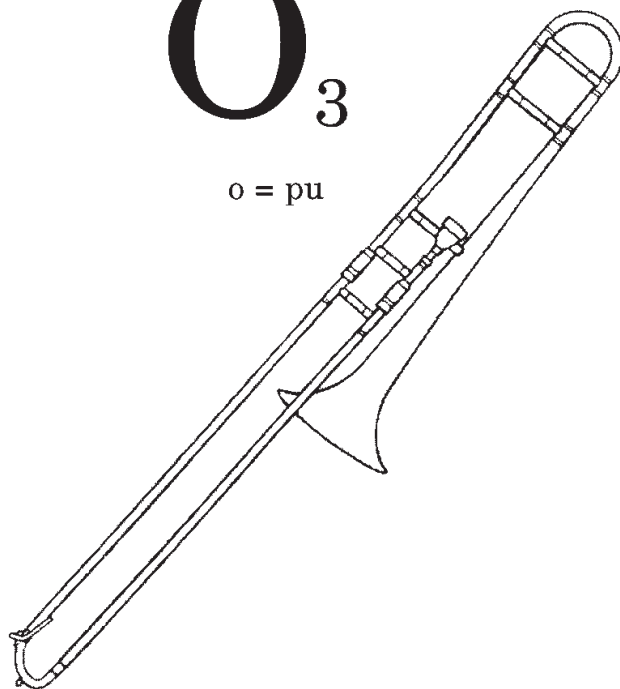
b)



c)



d)

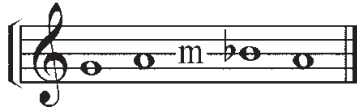


Rebusy a-d (instrumenty dawne – zabawa 16)

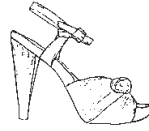
e)



czek = vi



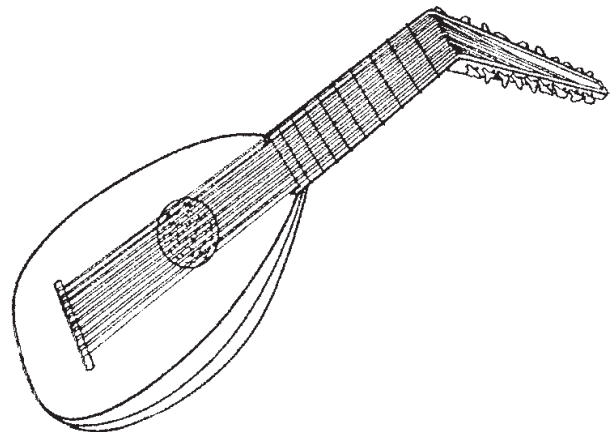
f)



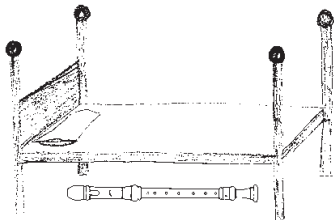
b = l



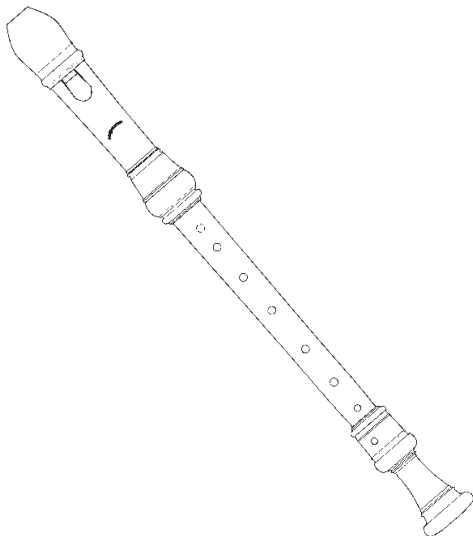
suk



g)



kiem = ny



**Rozwiązania:**

- a) cornamusa
- b) krzywula
- c) pomort
- d) puzon
- e) viola do gamba
- f) lutnia
- g) flet podłużny

Rebusy e–g (instrumenty dawne – zabawa 16)



1) **T**                      2) **E**                      3) **A**                      4) **Y**

5) **J**                      6) **P**                      7) **R**                      8) **C**

Hasło z rytmów (repetycja), gdzie kolejnej literze – T, E, A, Y, J, P, R, C – przyporządkowany jest inny rytm w określonym metrum (zabawa 17)

**BOGDANOWICZ Z.**, 1997, *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*, WSiP, Warszawa.

**BRUDNIK E., MOSZYŃSKA A., OW CZARSKA B.**, 2003, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.

**BRUDNIK E.**, 2003, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących 2*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.

**ELKONIN D. B.**, 1984, *Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa.

**FLEMING E.**, 1974, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Warszawa.

**GAWRECKI L.**, 1987, *Gry dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz.

**GORZEC H OWSKA J., KACZURBINA M.**, 1986. *Mało nas, mało nas*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

**GOŹLIŃSKA E.**, 2004, *Jak skonstruować grę dydaktyczną*, WSiP, Warszawa.

**JAKÓBCZAK-DRAŻEK K., SMO CZYŃSKA U., SOŁTYSIK A.**, 2006, *Klucz do muzyki. Program nauczania. Poradnik dla nauczyciela*, WSiP, Warszawa.

**KAPICA G.**, 1990, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.

**MOROZ H.**, 1991, *Zabawy i gry dydaktyczne*, Polska Oficyna BGW, Warszawa.

**NIEBRZYDOWSKI L.**, 1972, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa.

**NOWAK Z.**, 1961, *Rozrywki umysłowe*, Iskry, Warszawa.

**OKOŃ W.**, 1975, *Słownik pedagogiczny*, PMN, Warszawa.

**OKOŃ W.**, 1987, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa.

**PUŚLECKI W.**, 1991, *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.

**RATAJ R., SOŁTYSIK A.**, 2004, *Muzyka i my. Scenariusze lekcji*, WSiP, Warszawa.

**STASIŃSKA K.**, 1986, *Instrumentarium Orffa w szkole*, WSiP, Warszawa.

Magdalena Stępień, Klaudia Borys

## Elementy metody Dalcroze'a w nauczaniu przedmiotu muzyka w klasach 4–6 szkoły podstawowej

Człowiek jest istotą cielesną. Żyje w ciele, ale także z nim, z niego i poprzez nie. Poprzez pracę z ciałem może także stawiać pierwsze kroki w świecie dźwięków, do czego zachęcał Émile Jaques-Dalcroze i do czego zachęcamy my, przedstawiając możliwości wykorzystania jego metody w nauczaniu muzyki. Prezentowane ćwiczenia idealnie wpisują się w wymagania podstawy programowej dla klas 4–6.

Ciało – jak mówił Dalcroze – jest środkiem przekazu naszego wewnętrznego istnienia. Służy nam również w poznawaniu rzeczywistości. Sens wszelkich nowych doświadczeń odczytujemy, posługując się metaforą cielesną. Można zaryzykować stwierdzenie, że to właśnie cielesność determinuje naturę ludzkich struktur poznawczych. W tym kontekście w pełni uzasadnione wydaje się uznanie metody Dalcroze'a, która wykorzystuje ruch ciała w sposób twórczy i na wiele sposobów, za metodę na wskroś uniwersalną. Jest to metoda, która nie tylko kształci muzycznie, rozwija dyspozycje ruchowe, słuchowo-ruchowe, temperament, wrażliwość oraz wiele innych cech, ale także wspomaga rozwój intelektualny; może spełniać różne funkcje i być wykorzystywana na każdym etapie życia człowieka, od najwcześniejszego dzieciństwa aż do starości.

Metoda Dalcroze'a najpowszechniej stosowana jest w wychowaniu przedszkolnym

oraz w edukacji wczesnoszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem początkowego etapu zawodowego szkolnictwa muzycznego. O wiele rzadziej wykorzystuje się ją w drugim etapie nauki szkolnej, to jest w klasach 4–6 szkoły podstawowej, a jeszcze rzadziej w kolejnych latach kształcenia. Dzieje się tak mimo faktu, że treści i cele nauczania muzyki zawarte w podstawie programowej szkolnictwa ogólnego dla drugiego etapu edukacyjnego<sup>1</sup> wręcz wymagają zastosowania technik i środków całkowicie zbieżnych z tymi, które proponował Dalcroze. Dotyczy to wielu punktów wspomnianej podstawy programowej – zwłaszcza tych zakładających aktywność w poznawaniu reguł rządzących muzyką. Wprawdzie ze względu na warunki realizacji, nieprzystosowanie sal lekcyjnych do prowadzenia zajęć ruchowych metoda Dalcroze'a nie może być tu zastosowana w swoim pełnym kształcie, ale z pewnością wykorzystanie jej głównych założeń i zastosowanie umiejętnie wybranych

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009 roku.

elementów metody może korzystnie wpłynąć na całokształt działań w zakresie kształcenia muzycznego na tym etapie.

### **Tworzenie wypowiedzi. Odtwarzanie**

Wśród trzech celów kształcenia wymienionych w podstawie programowej dla przedmiotu muzyka znajduje się punkt zatytułowany *Tworzenie wypowiedzi*, zgodnie z którym uczeń m.in. „odtworza ruchem i gestodźwiękami proste rytmy i schematy rytmiczne, a także wykonuje kroki, figury i układy taneczne poloneza i krakowiaka, tańców ludowych (szczególnie własnego regionu) oraz podstawowe kroki wybranych tańców towarzyskich”<sup>2</sup>. Do realizacji powyższych treści mogą posłużyć typowe ćwiczenia z zakresu metody Dalcroze’a.

#### **Realizacja tematów rytmicznych za pomocą kroków – sposobem dalcrozowskim lub swobodnie**

##### **Ćwiczenie:**

Uczniowie ustalają sposób wykonania poszczególnych wartości rytmicznych, np. ćwierćnuta – krok, ósemki – skok obunóż w miejscu, półnuta – zakreślenie stopą półkola. Uczniowie słuchają dwukrotnie jednotaktowego tematu rytmicznego w metrum 4/4. Następnie wykonują go ustalonymi krokami.

#### **Realizacja tematów rytmicznych za pomocą gestów, gestodźwięków lub z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych**

##### **Ćwiczenie:**

Nauczyciel dzieli uczniów na trzy grupy. Każda z grup otrzymuje inny instrument perkusyjny. Do poszczególnych instrumentów przyporządkowane są różne wartości

rytmiczne: bębenek – ćwierćnuta, drewnianka – ósemki, trójkąt – półnuta. Na tablicy nauczyciel zapisuje cztery jednotaktowe, zróżnicowane tematy rytmiczne, w jednokowym metrum. Nauczyciel bądź wybrany uczeń podaje puls (odlicza jeden pusty takt), wskazując wybrany przez siebie temat rytmiczny. Uczniowie realizują go dwukrotnie, grając na instrumentach.

#### **Realizacja prostych polirytmii dwu- i trzygłosowych**

##### **Ćwiczenie:**

Uczniowie poruszają się, chodząc pulsem ćwierćnutowym i śpiewając gamę C-dur w rytmie półnut.

##### **Ćwiczenie:**

Uczniowie śpiewają melodię *Wlazł kotek na płotek*, klaszcząc puls ćwierćnutowy i zaznaczając jednocześnie tupnięciem początek taktu.

#### **Wykonywanie rytmów charakterystycznych dla polskich tańców ludowych za pomocą kroków, gestodźwięków lub na instrumentach perkusyjnych**

##### **Ćwiczenie:**

Uczniowie dobierają się parami. Ich zadaniem jest reakcja na rytm synkopy krakowiakowej, którą realizują w następujący sposób: ósemka – klaśnięcie w swoje dłonie, ćwierćnuta – klaśnięcie w dłonie partnera, ósemka – klaśnięcie w swoje dłonie. Jeżeli nauczyciel będzie wykonywał inny rytm niż synkopa krakowiakowa, uczniowie poruszają się do rytmu po całej sali – każdy sam. Gdy nauczyciel zacznie grać synkopę, uczniowie szukają swojej pary i wykonują synkopę ustalonym sposobem.

<sup>2</sup> Podstawa programowa z komentarzami. Tom 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne, Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009, s. 29.

Nauka prostych układów przestrzenno-ruchowych z wykorzystaniem kroków i figur polskich tańców ludowych z zachowaniem stylistyki i charakteru danego tańca

W edukacji szkolnej, w zależności od warunków organizacyjnych, lokalowych oraz własnych kompetencji nauczyciela, możemy wykorzystać wszystkie tańce narodowe i różnorodne tańce regionalne. Proste opracowania taneczne znajdziemy w książkach: Grażyny Dąbrowskiej *Tańczujże do brze*, Andrzeja Stadnickiego *Tańce dla dzieci* oraz w licznych publikacjach Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów Klanza.

### **Tworzenie wypowiedzi. Twórczość i improwizacja**

Podstawa programowa zakłada także w kształceniu dużą rolę aktywności twórczej – improwizacji muzycznej, słownej i instrumentalnej oraz improwizacji muzyczno-ruchowej, co zgodne jest z poglądami głoszonymi przez wielu współczesnych pedagogów. Zdaniem Jerzego Kujawińskiego (1990, 40) aktywność twórcza w większym stopniu niż odtwórcza rozwija osobowość jednostki; działanie nastawione na przekształcanie i kreowanie nowej rzeczywistości prowadzi do osiągnięcia poczucia samorealizacji jednostki.

Jednym z trzech członów metody Dalcroze'a jest improwizacja, dlatego metoda ta w znakomity sposób sprawdza się podczas realizacji wymagań podstawy programowej, przewidującej, że uczeń „tworzy proste struktury rytmiczne, sygnały dźwiękowe, swobodne akompaniamenty, prosty dwugłos (burdon, nagłos), ilustracje dźwiękowe do scen sytuacyjnych, tekstów literackich i obrazów (samodzielnie i pod kierunkiem nauczyciela). [...] tworzy improwizacje ruchowe do muzyki, [...] tworzy według ustalonych zasad

improwizacje wokalne i instrumentalne”<sup>3</sup>. W celu rozwijania umiejętności twórczych w nauczaniu przedmiotu muzyka można zatem wykorzystać ćwiczenia dalcrozowskie.

#### ***Improwizacja wokalna wykorzystująca różne struktury rytmiczne***

##### **Ćwiczenie:**

Uczniowie wymyślają gesty dla określonych wartości rytmicznych oraz grup wartości rytmicznych, np. zamknięta pięść – ćwierćnuta, dwa palce – dwie ósemki, otwarta dłoń – cztery szesnastki. Wybrany uczeń zostaje dyrygentem. Uczniowie śpiewają gamę C-dur, rytmizując ją według rytmów narzuconych przez gesty dyrygenta.

#### ***Improwizacja instrumentalna według określonej formy***

##### **Ćwiczenie:**

Uczniowie improwizują melodię na dzwonekach diatonicznych, wykorzystując skalę pentatoniczną (pentatonikę bezpółtonową) w formie ABA. W części A (osiem taktów w metrum 4/4) improwizują melodię w rytmie całych nut. W części B (osiem taktów w metrum 4/4) improwizują melodię w dowolnym rytmie.

#### ***Improwizacja ruchowa***

##### **Ćwiczenie:**

Uczniowie odzwierciedlają ruchem rąk kierunek słyszanej melodii.

##### **Ćwiczenie:**

Uczniowie odzwierciedlają ruchem rąk bądź nóg artykulację słyszanego fragmentu muzycznego, np. ruchem rąk reagują na muzykę wykonywaną w artykulacji legato, „malując” dłonią płynne linie; ruchem stóp reagują na muzykę wykonywaną artykulacją staccato, wykonują krótkie, urywane ruchy stopami.

<sup>3</sup>Tamże.

## **Improwizacja ruchem scenek sytuacyjnych**

### **Ćwiczenie:**

Nauczyciel narzuca uczniom tematykę, np. poranne czynności – budzenie się, mycie buzi, mycie zębów, ubieranie się. Następnie uczniowie wykonują wybraną przez siebie czynność w podanym przez nauczyciela tempie (np. allegro, adagio, moderato). Zabawę można przeprowadzić w formie kalamburów.

## **Improwizacja wokalna i instrumentalna do tekstów literackich oraz obrazów**

### **Ćwiczenie:**

Uczniowie czytają wybrany przez nauczyciela wiersz. Następnie ustalają charakter, nastrój, tempo, artykulację utworu. Wspólnie określają, jakie odgłosy najlepiej mogłyby zilustrować wiersz, i dobierają instrumenty perkusyjne bądź przedmioty codziennego użytku, z których można wydobyć odgłos najlepiej pasujący do ilustracji dźwiękowej wiersza. Wybrana osoba czyta wiersz. Pozostali uczniowie ilustrują go dźwiękiem.

## **Odbiór wypowiedzi – zrozumienie pojęć oraz analiza i interpretacja muzyki**

Metodą rytmiki posiłkować się można także przy wprowadzaniu podstawowych pojęć muzycznych, takich jak melodia, rytm, akord, gama, tempo, oraz przy wprowadzaniu i utrwalaniu notacji muzycznej<sup>4</sup>.

## **Utrwalanie trybu akordu**

### **Ćwiczenie:**

Uczniowie poruszają się po sali zgodnie z charakterem jednogłosowej melodii granej

przez nauczyciela. Gdy nauczyciel zagra akord, uczniowie zatrzymują się i słuchają, jaki jest tryb akordu. Jeżeli to akord durowy, uczniowie unoszą wyprostowane ręce. Jeżeli usłyszą akord molowy, wyciągają wyprostowane ręce przed siebie na wysokości tułowia.

Poprzez dalcrozowskie zabawy muzyczno-ruchowe nauczyciel może także sprawdzić, czy uczniowie świadomie odbierają muzykę<sup>5</sup>, zwracają uwagę na elementy muzyczne i ich zmiany zachodzące w trakcie trwania utworu, rozpoznają cechy i budowę formalną utworu.

## **Utrwalanie formy rondo na przykładzie Dla Elizy L. van Beethovena**

### **Ćwiczenie:**

Uczniowie po wysłuchaniu i analizie formalnej utworu ustalają jego budowę: ABACA. Następnie wykonują rondo ruchem. Podczas trwania części A stają w dużym kole, lekko kołysząc się z nogi na nogę, zaznaczając początek taktu. W części B – poruszają się po całej sali, odzwierciedlając ruchem całego ciała charakter i kierunek melodii. W części C – zatrzymują się i wystukują o uda puls ósemkowy.

Formę i jej elementy można także odzwierciedlić ruchem w formie improwizacji według ustalonych zasad, a także poprzez komponowanie wspólnie z uczniami interpretacji ruchowych utworów muzycznych.

Warto na koniec zaznaczyć, że metoda Dalcroze'a sprawdza się doskonale nie tylko przy wprowadzaniu i utrwalaniu

<sup>4</sup> Punkt 1.2 i 1.3 Treści nauczania – wymagania szczegółowe podstawy programowej: Uczeń „stosuje podstawowe pojęcia muzyczne” oraz „wykorzystuje w śpiewie oraz w grze na instrumentach znajomość pojęć i terminów muzycznych określających podstawowe elementy muzyki”.

<sup>5</sup> Punkt 3.2 Treści nauczania – wymagania szczegółowe podstawy programowej: „Uczeń rozpoznaje cechy i budowę utworu muzycznego – określa nastrój, tempo, dynamikę, fakturę jednogłosową i wielogłosową, rozróżnia podstawowe formy muzyczne (A, AB, ABA1, rondo, wariacje)”.

wymienionych w podstawie programowej dla klas 4–6 treści nauczania dotyczących muzyki, ale wspomaga także rozwój ogólny dzieci w tym wieku – poprzez różnego rodzaju dysocjacje i ćwiczenia polirytmiczne kształci koordynację ruchową, koordynację słuchowo-ruchową, szybkość reakcji, uwagę, koncentrację, pamięć, zdolność percepcji, temperament i wrażliwość. Kształtuje także – jak już wspomniano – twórczą postawę dziecka, która jest cechą o charakterze ogólnym, mającą znaczący wpływ na jakość życia i funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie.

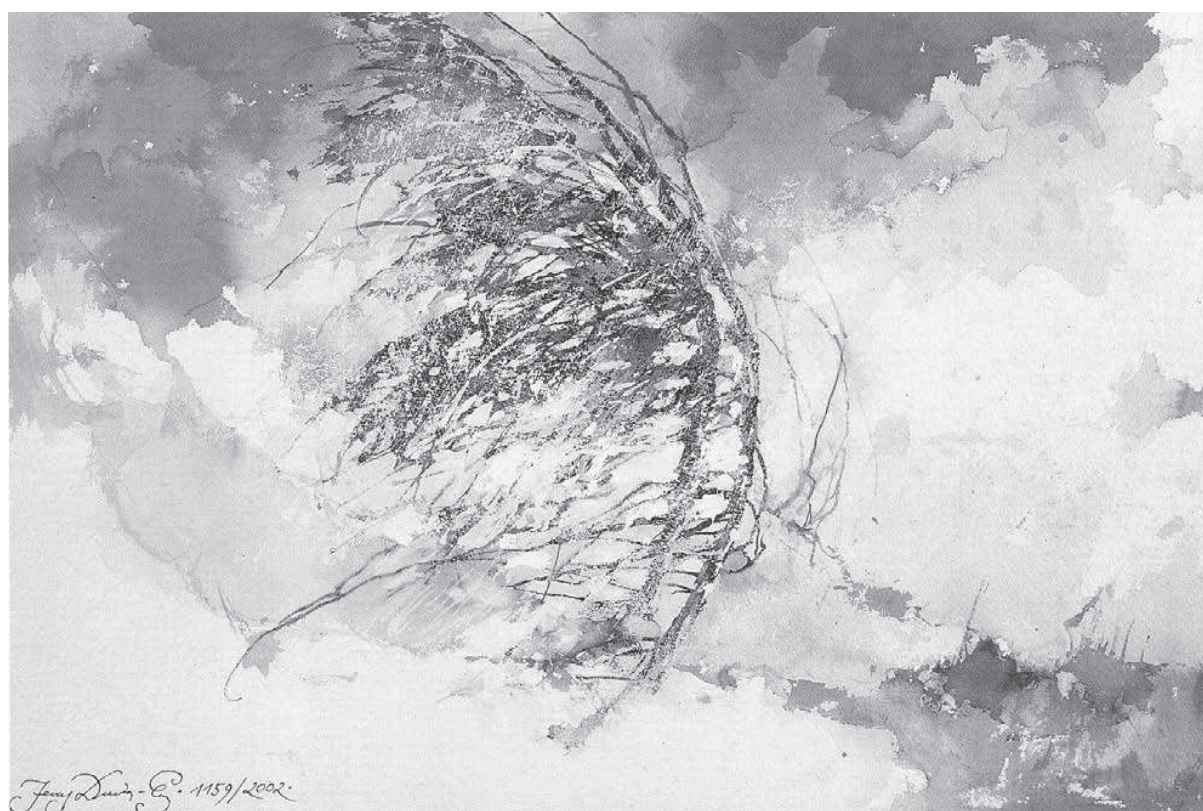
**DĄBROWSKA G.**, 1991, *Tańczujże dobrze*, WSiP, Warszawa.

**GĘCA L., SZPUNER J.**, 1999, *Tańczymy razem. Formy integracyjne i sceniczne wybranych tańców narodowych i regionalnych*, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów Klanza, Lublin.

**GĘCA L.**, *Tańce dla każdego wieku*, 2009, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów Klanza, Lublin.

**KUJAWIŃSKI J. (red.)**, 1990, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa.

**STADNICKI A.**, 1994, *Tańce dla dzieci*, WSiP, Warszawa.



**Etiuda a-moll op. 10 nr 2 – Brzegi** (fot. z albumu Fundacji Conspero Chopinowi Duda-Gracz)

Romualda Terenc-Pawliczak

## Elementy profilaktyki muzycznej w pracy pedagogicznej (2)

Prezentujemy drugą część<sup>1</sup> propozycji zajęć muzycznych akcentujących terapeutyczny aspekt aktywności muzycznej dzieci. Prezentowane tu zajęcia oparte są na jednej z form muzykoterapii – muzykoterapii aktywnej, która m.in. poprzez działanie przeciwłękowe pomaga w budowaniu pozytywnego obrazu siebie i poprawnych relacji interpersonalnych, a niektóre stosowane w niej zabawy, będąc rodzajem aktywnego relaksu, poprawiają nastrój i pomagają dzieciom wyciszyć się.

W poniższym scenariuszu została uwzględniona jedna z najbardziej lubianych przez dzieci aktywności muzycznych, jaką jest gra na instrumentach perkusyjnych. Znajduje ona zastosowanie zarówno w dydaktyce muzyki, jak i w szeroko pojmowanej psychoprofilaktyce muzycznej oraz muzykoterapii. Zasadnicze różnice między poszczególnymi obszarami jej stosowania – w skrócie ujmując – dotyczą zakładanych celów, przebiegu i efektów zajęć (o czym szerzej napisano w komentarzu do pierwszego scenariusza)<sup>2</sup>.

Podczas zajęć muzykoprofilaktycznych i muzykoterapeutycznych zadaniem gry na instrumentach jest m.in. – zależnie od adresatów tychże zajęć – korekcja zaburzonych funkcji, zmniejszenie napięć psychofizycznych, dostarczenie korzystnych doświadczeń społecznych, a dobór instrumentów i zadań będzie warunkowany aktualnym stanem emocji, potrzebami i możliwościami psychofizycznymi grupy, z którą się pracuje.

Efektem, ku któremu zmierzają tak prowadzone zajęcia, ma być odreagowanie napięć, obniżenie poziomu lęku, poprawa samopoczucia i nastroju, usprawnienie funkcji psychomotorycznych (np. koordynacji ruchowej, słuchowo-ruchowej, wzrokowo-ruchowej, orientacji: przestrzennej, kierunkowej i czasowej), pobudzenie wyobraźni oraz poprawa relacji między uczestnikami zajęć. Warto również wspomnieć, że gra na instrumentach jest specyficzną formą ruchu, w której od siły ruchu, jego zakresu, częstotliwości i obszerności zależy jakość brzmieniowo-wyrazowa muzyki (m.in. jej dynamika, agogika i zjawiska metroritmiczne organizujące przebiegi dźwiękowe w sensowne całości). Ruch zakończony dźwiękiem staje się słyszalny, co umożliwia słuchowe wychwycenie zależności między rodzajem ruchu a jakością uzyskanego brzmienia. Pomaga to dzieciom dostrzec zależność między przyczyną a skutkiem działania, pomaga też w uzyskaniu kontroli

<sup>1</sup> Pierwsza część ukazała się w „Wychowaniu Muzycznym” nr 4/2011.

<sup>2</sup> O różnicach między nauczaniem muzyki a stosowaniem muzyki w celach psychoprofilaktycznych można również przeczytać w artykułach Krzysztofa Stachyry, które zamieszczane są na stronie poświęconej terapii przez sztukę, [www.arteterapia.pl](http://www.arteterapia.pl).

nad ruchem, co sprzyja wzrostowi samoświadomości i samokontroli ruchowej, stanowiących ważne umiejętności społeczne.

Gra na konwencjonalnych i niekonwencjonalnych instrumentach perkusyjnych przyczynia się także do rozwinięcia umiejętności współdziałania w grupie, poznania i przeciwienia zasad komunikacji społecznej, np. poprzez możliwość sprawdzenia się w roli solisty i w roli muzyka orkiestrowego, w roli dyrygenta, ale i w roli osoby wykonującej polecenia dyrygenta. Podczas takich zajęć konieczne jest przestrzeganie kolejności w grze na instrumentach, a to wymaga umiejętności opanowywania impulsów natychmiastowej chęci włączania się do gry w dowolnym momencie. Tak przeciwione umiejętności mogą być potem transferowane na sytuacje w życiu codziennym, np. gdy trzeba będzie powściągnąć chęć natychmiastowego wyrażenia swojej opinii i poczekać na swoją kolej wypowiedzi.

Za olbrzymią zaletę instrumentów perkusyjnych należy uznać ich powszechną dostępność, ponieważ każdy przedmiot codziennego użytku może stać się instrumentem perkusyjnym, jeżeli dostrzeżemy w nim – obok walorów użytkowych – również walory brzmieniowe. Tak „zaadaptowane” przedmioty nazwiemy niekonwencjonalnymi instrumentami perkusyjnymi, czym zbliżymy się bardzo do orffowskiego pojmowania instrumentów. Anegdotyczny jest już przykład studentów zgłębiających system Orffa, którzy w sklepie ogrodniczym wyszukiwali wśród glinianych doniczek te, które brzmiały najczystszy dźwiękiem.

Owo muzyczne spojrzenie na otaczający świat to także cecha charakterystyczna małych dzieci, które zanim obejrzą jakiś przedmiot, potrząsają nim i nasłuchują, jakie dźwięki wydaje. Warto zatem ten styl poznawania świata – jako bliski najmłodszym – uwzględnić również w zajęciach dydaktycznych i terapeutycznych.

Ukierunkowanie dziecięcej wyobraźni na dostrzeganie nietypowych zastosowań różnych przedmiotów z otoczenia pozwala na kształcenie otwartości na nowe doświadczenia, uczy myślenia twórczego i odwagi przekształcania rzeczywistości zastanej w rzeczywistość wykreowaną przez wyobraźnię. Aby jednak jakiś przedmiot stał się w rękach dziecka instrumentem, musi ono poznać różnicę między chaosem powstającym podczas dowolnych eksploracji dźwiękowych a np. celowym rytmem, wydobywaniem dźwięków, czyli uporządkowanymi produkcjami dźwiękowymi, mającymi muzyczny sens. Okazją do poczynienia takich odkryć może stać się uczestniczenie w zajęciach opisanych w poniższym scenariuszu.

W pierwszej części scenariusza w roli niekonwencjonalnego instrumentu perkusyjnego występują szklanka z uchem i metalowa łyżeczka do herbaty, zaś w zabawie *Stary zegar*, opisanej w końcowej części, wykorzystywane są instrumenty z popularnych zestawów orffowskich. Tak w jednej, jak i w drugiej zabawie z instrumentami, poza ćwiczeniami przygotowawczymi, muzycznym tłem jest muzyka odtwarzana z nagrań płytowych, zatem dzieci, bawiąc się, poznają muzykę artystyczną i jednocześnie stają się współtwórcami brzmieniowego efektu tych utworów.

## Scenariusz II – Gra na instrumentach

### Czas trwania zajęć:

Zależnie od wyboru wariantu zajęć, 45–90 minut.

### Forma zajęć muzykoterapeutycznych:

Muzykoterapia aktywna.

### Techniki muzykoterapeutyczne:

Taniec integracyjny, gra na instrumentach niekonwencjonalnych i instrumentach perkusyjnych z instrumentarium Orffa.



**Cele zajęć:**

- odreagowanie napięć psychomotorycznych,
- przeżycie radości we wspólnej zabawie,
- odczucie bezpieczeństwa,
- nauka przestrzegania zasad i podporządkowywania się tempu nadawanemu przez muzykę lub przez szybkość recytacji rytmicznej<sup>3</sup>,
- rozwinięcie koordynacji małych grup mięśniowych,
- usprawnienie koordynacji słuchowo-ruchowej,
- rozwijanie orientacji przestrzennej, kierunkowej i czasowej,
- ćwiczenie umiejętności odczekania na swoją kolej, uczenie się powściągnięcia chęci natychmiastowego włączenia się do zabawy.

**Struktura zajęć:**

1. **Nawiązanie kontaktu:** odreagowanie napięć, ujednoczenie tempa ruchu w grupie.
2. **Praca nad problemem:** usprawnienie koordynacji ruchowej i słuchowo-ruchowej, rozwijanie orientacji przestrzennej, kierunkowej i czasowej, podejmowanie aktywności ruchowych, nawiązywanie i podtrzymywanie prawidłowych relacji społecznych, w tym m.in. uczenie się czekania na swoją kolej (powstrzymywania impulsu do natychmiastowego działania), tolerancji (niekomentowania pomysłów innych dzieci), empatycznego słuchania i mówienia (asertywne wypowiedzi w rundce terapeutycznej).
3. **Wyjście z kontaktu:** odreagowanie napięć wynikłych z zajęć, objęcie refleksją

<sup>3</sup> Od mniej więcej szóstego roku życia wejście w nadane tempo oznacza dobrą koordynację motoryczną i chęć współpracy dziecka. Niepoddawanie się nadawanemu tempu może być sygnałem zarówno nierozwiniętej koordynacji motorycznej, jak i oporu, niechęci do współpracy na zajęciach.

<sup>4</sup> Zabawy i *Balajo – samba dziecięca*, do których nawiązujemy, są dokładnie opisane w numerze 4/2011 „Wychowania Muzycznego” na stronach 38–39 oraz 41–42.

tego, co wydarzyło się na zajęciach, i swojego samopoczucia (w rundce na zakończenie zajęć).

**Ważne:**

Scenariusz został skonstruowany według schematu zajęć terapeutycznych. Ćwiczenia występują tu w ściśle określonej kolejności, nie należy ich dowolnie wymieniać czy pomijać, ponieważ każda część zajęć stanowi ogniwo procesu terapeutycznego i jest równie ważna, co pozostałe.

**Przebieg zajęć****I. Wejście w kontakt, odreagowanie napięć, wyrównanie napędu motorycznego grupy.**

W tej części zajęć dominującym typem relacji jest otwarcie na kontakt, skupienie uwagi na prowadzącym i wejście w relacje z innymi uczestnikami zajęć.

**Zabawa 1**

Jako ćwiczenia odreagowującego i wyrównującego tempo działania grupy można tu użyć zabaw nr 1 i 2 prezentowanych w poprzednim scenariuszu<sup>4</sup> lub opisanej tamże (czy też nauczonej na poprzednich zajęciach) *Balajo – samby dziecięcej*. Poza walorami integrującymi grupę dodatkową zaletą jest tu przypomnienie rytmu **ti, ti, ta** (którym realizuje się kroki w części A tego tańca), występującego również w rytmizacji tekstu w następnej części zajęć.

**Rytm ti, ti, ta**

## II. Praca nad problemem

### Typ relacji:

Kontakt intrapersonalny (praca w obszarze „ja”), przeżycie wspólnotowe (praca w obszarze „my”).

### Cele:

- rozwijanie koncentracji uwagi, rozwijanie myślenia na materiale dźwiękowym (porównywania, analizy, syntezy, abstrahowania i uogólniania),
- rozwijanie wyobraźni dźwiękowej, nauka (i ćwiczenie) czekania na swoją kolej,
- wejście w bliską relację z wartościową muzyką na zasadzie dialogu (personalizacja muzyki).

### Muzyka (i inne media):

*Taniec wieszczki cukrowej* z suity baletowej *Dziadek do orzechów* P. Czajkowskiego; wiersz Anny Sokołowskiej-Szumowskiej *Zaczarowany kredens*; instrumenty niekonwencjonalne – szklanki z uchem i metalowe łyżeczki.

### Zabawa 2

#### Pozycja ciała:

Na siedząco.

#### Polecenia:

- Sprawdźcie, czy szklanka może stać się instrumentem muzycznym.
- Sprawdźcie, jakie dźwięki można wydobyc, grając łyżeczką o boki, denko, ucho szklanki.
- Czy te dźwięki brzmią tak samo?
- Zagrajcie dźwięki, które pasują do słowa „dźwięczy” (dźwięk boku szklanki zagrany z szybkim oderwaniem łyżeczki).

- Zagrajcie dźwięki, które pasują do słowa „stuka” (dźwięk denka szklanki lub zatrzymanie ruchu łyżeczki na szkle).
- Które dźwięki pasują do słów: „szklanka z łyżką gra”? (dźwięki grane na boku szklanki)

### Przebieg:

Dzieci poznają możliwości brzmieniowe instrumentu, wykonując polecenia nauczyciela.

### Uwaga:

1. Podane powyżej pytania są tylko wskazówkami, w jaki sposób można kierować pracą dzieci; nie muszą więc brzmieć identycznie jak w tym przykładzie. Wystarczy zachować ich kolejność: od odkrycia, że szklanka może być instrumentem, do dostrzegania różnych jakości artykulacyjno-brzmieniowych.
2. Podczas poszukiwania różnych brzmień, jakie przy pomocy łyżeczki można wydobyc ze szklanki, dzieci ustawiają sobie szklankę i łyżeczkę w dowolny sposób, natomiast podczas grania zrytmizowanego tekstu szklanki są ustawione na dłoni jednej ręki, w drugiej ręce jest trzymana łyżeczka.

### Przebieg:

Nauczyciel prezentuje zrytmizowanymi sylabami w metrum 2/4 tekst wiersza Anny Sokołowskiej-Szumowskiej pt. *Zaczarowany kredens*. Dzieci uczą się zrytmizowanego tekstu wiersza<sup>5</sup>.

W tym kredensie starym szklanka ta,  
szklanka ta, szklanka ta,  
szklanka z łyżką gra.  
Ach! Pięknie dźwięczy.  
Jeszcze szklanka ta,

<sup>5</sup> Więcej informacji na temat terapeutycznych zalet stosowania rytmizowanych tekstów w pracy z dziećmi można znaleźć w publikacji Elżbiety Kilińskiej-Ewertowskiej *Logorytmika*, wyd. III poszerzone, Zakład Logopedii Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1987.

szklanka ta, szklanka ta,  
szklanka z łyżką gra.

W tym kredensie starym szklanka ta,  
szklanka ta, szklanka ta,  
szklanka z łyżką gra.

Ach! Pięknie dźwięczy.  
Ach! Pięknie dźwięczy.  
Ach! Pięknie dźwięczy.  
Ach! Ach! Dzyń!

**Uwaga:**

Rytm recytacji jest inspirowany rytmem części A utworu pt. *Taniec wieszczki cukrowej* z suity baletowej *Dziadek do orzechów* P. Czajkowskiego. W miejscach, gdzie rytm jest zapisany nutami, gra się go łyżeczką o bok szklanki. Rytm oznaczony iksami należy tylko recytować. Uczniowie nie muszą znać zapisu nutowego; wystarczy, że podczas prezentacji nauczyciel zwróci uwagę, w których miejscach należy grać, i sam to zaprezentuje. Tekst i zapis nutowy mogą być

przeznaczone wyłącznie dla nauczyciela, dzieci mogą opanować utwór pamięciowo (Przykład 2).

**Przebieg:**

1. Wykonujemy z dziećmi recytację wiersza z graniem na szklankach do części A muzyki *Tańca wieszczki cukrowej* odtwarzanej z płyty.
2. Słuchamy utworu w całości i włączamy się z recytacją i graniem na szklankach w odpowiednich momentach utworu.

**Uwaga:**

1. Do celów ćwiczeniowych warto nagrać tylko część A, wycinając ten fragment z całego utworu; można wówczas kilkakrotnie go przećwiczyć, zanim wykonany zostanie (wraz z recytacją) na tle całego utworu.
2. Można podzielić uczniów na grupy: recytującą i grającą.

**Zaczarowany kredens. Zapis rytmiczny wiersza**

8  
W tym kre - den - sie sta - rym szkła - nka ta, szkła - nka ta, szkła - nka ta,

15  
szkła - nka z ły - żką gra. Ach! Pię - knie dźwię - czy. Je - szcze szkła - nka ta, szkła - nka ta,

22  
szkła - nka ta, szkła - nka z ły - żką gra. W tym kre - den - sie sta - rym szkła - nka ta,

29  
szkła - nka ta, szkła - nka ta, szkła - nka z ły - żką gra. Ach! Pię - knie dźwię - czy. Ach! Pię - knie

36  
dźwię - czy. Ach! Pię - knie dźwię - czy. Ach! Ach! Dzyń!

3. W *Tańcu wieszczki cukrowej* część A pojawia się dwa razy, za drugim razem ze zmianą ostatniego dźwięku, co może mieć znaczenie, gdy chcemy towarzyszyć temu

utworowi również grą na dzwoneczkach. Propozycja gry na dzwoneczkach nie dotyczy jednak zajęć terapeutycznych, można ją wykorzystać podczas lekcji muzyki.

### Zaczarowany kredens, opracowany na podstawie *Tańca wieszczki cukrowej* z suity baletowej *Dziadek do orzechów* P. Czajkowskiego

pomysł i sł.: Anna Sokołowska-Szumowska,  
oprac. muz.: Romualda Terenc-Pawliczak

melodia utworu



dzwonki chromatyczne



recytacja



W tym kre-den - sie sta - rym szklanka ta, szklanka ta, szklanka ta, szklanka z łyżką gra.



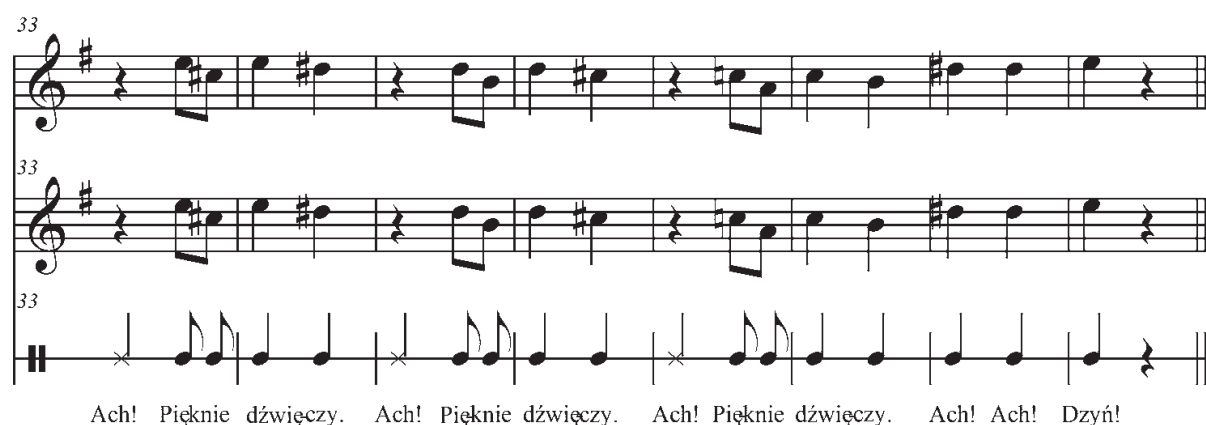
Ach! Pięknie dźwięczy. Je - szcze szklanka ta, szklanka ta, szklanka ta, szklanka z łyżką gra.

25



W tym kre-den - sie sta - rym szklanka ta, szklanka ta, szklanka ta, szklanka z łyżką gra.

33



Ach! Pięknie dźwięczy. Ach! Pięknie dźwięczy. Ach! Pięknie dźwięczy. Ach! Ach! Dzyń!

4. Można zaproponować uczniom, by podczas słuchania muzyki wyobrażali sobie, o czym muzyka opowiada między tymi częściami, w których gramy. Potem mogą podzielić się swoimi wyobrażeniami i stworzyć własną opowieść, w której zaczarowany kredens będzie odgrywał jedną z ról, a nauczony wiersz i akompaniament rytmiczny do niego staną się częścią opowieści. Można także poprosić, by dzieci nie sugerowały się treścią wiersza i po prostu wymyśliły własną historię do tej muzyki. Można wreszcie opowiedzieć własną historię, rozgrywającą się w zaczarowanej kuchni zamkowej, gdzie cukrowa wróżka przygotowuje przyjęcie dla swoich gości, a przygląda się temu kot pilnujący łasych na okruchy ciastek myszy. Opowiadanie oczywiście musi być treściowo dostosowane do

wieku i zainteresowań odbiorców, a nastrojem i charakterem nie powinno odbiegać od nastroju i charakteru muzyki.

Wybór wariantu postępowania spośród tu zaproponowanych będzie zależał od celów spotkania terapeutycznego lub – jeśli wykorzystany zostanie na lekcji – od jej celów. Jeżeli zajęcia będą miały formę twórczych poszukiwań, należy przeznaczyć w scenariuszu zajęć wystarczającą ilość czasu na twórcze błądzenie bez pośpiechu (Przykład 3).

### Zabawa 3

#### Typ relacji:

Kontakt intrapersonalny (praca w obszarze „ja”), przeżycie wspólnotowe (praca w obszarze „my”).

**Cele:**

- rozwijanie koncentracji uwagi, nauka czekania na swoją kolej (trening samokontroli),
- przetworzenie bodźca czuciowego na ruchowy, przestrzeganie zasady włączania się i wyłączania z aktywności.

**Muzyka:**

Utwór instrumentalny pt. *Stary zegar*<sup>6</sup>.

**Pozycja ciała:**

Na siedząco, na swobodnie rozmieszczonych w sali krzesłach z oparciem.

**Przebieg:**

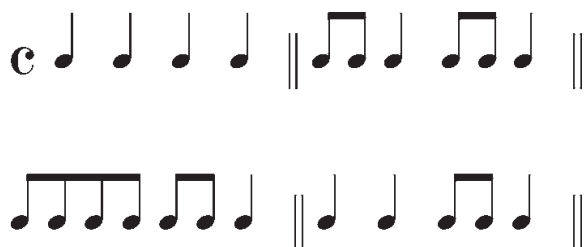
Każde dziecko otrzymuje jeden instrument perkusyjny z instrumentarium Orffa, a nauczyciel pałeczkę do gry na dzwoneczkach.

**Polecenie:**

Słuchając utworu muzycznego pt. *Stary zegar*, będziemy grać na swoich instrumentach, lecz nie tak, jak każdy chce, ale tak, jak ja zagram na waszej nodze – tu, w miejscu nad kolanem. Będziecie moimi instrumentami, które – raz włączone do gry – będą grały aż do chwili, gdy je wyłączę, dotykając waszego ramienia.

**Uwaga:**

Propozycje rytmów to proste, jednotaktowe odcinki. Rytmu do zagrania przez dzieci muszą odpowiadać ich możliwościom wykonawczym.

**Propozycje rytmów****Przebieg:**

Podczas gdy rozbrzmiewa muzyka, nauczyciel chodzi między uczniami siedzącymi w rozsypce i pojedynczo „włącza” ich do grania. Gdy wszyscy uczniowie zostaną zaangażowani, nauczyciel znów pojedynczo „wyłącza” ich z grania tak, by na końcu został tylko jeden uczeń grający na pudełku motyw tykającego zegara. On skończy swoją grę wraz z końcem utworu, dopiero wówczas zostanie „wyłączony”.

**Uwaga:**

Muzyka ma umiarkowane tempo w metrum 4/4 z realizowanym na pudełku wyraźnym pulsem ćwierćnotowym, który nadaje utworowi spoistość i płynność i rzeczywiście brzmi jak tykanie zegara. Ostinatowy motyw melodyczny jest oparty na trójdźwiękach w II przewrocie, początkowo w tonacji g-moll, potem c-moll, na krótko pojawia się w D-dur i potem powracają tonacje molowe. Efektem współdziałania tych prostych środków jest bardzo intensywne przeżycie emocjonalne. Powtarzający się wyrazisty motyw trójdźwięków jest podobny do nurtującej, uporczywej myśli, której nie można się pozbyć, a która przez tę swoją natrętną obecność domaga się naszej uwagi i rozwiązania (ewentualnego) problemu. Intensyfikacja napięcia, łagodzona nieco przez własną aktywność ucznia – odtwarzanie „mantrowego” motywu zagranego pałeczką przez nauczyciela na miejscu nad kolanem ucznia – aktywuje kontakt z emocjami. Daje możliwość przeżycia napięcia w trakcie utworu i odczucia rozluźnienia, ulgi po jego zakończeniu. Im większe było napięcie psychosomatyczne podczas słuchania i wykonywania muzyki, tym dogłębsze będzie rozluźnienie po zakończeniu utworu. Nie

<sup>6</sup> Nagrania muzyczne są dostępne w zakładkach „Archiwum” oraz „Materiały ogólnodostępne” na stronie [www.wychmuz.pl](http://www.wychmuz.pl).

od dziś wiadomo, że aby umieć rozluźniać świadomie mięśnie, umieć się relaksować, należy najpierw wyczuwać różnice między napięciem mięśni a ich rozluźnieniem. I ten właśnie utwór może posłużyć do uświadomienia uczniom dyskomfortu napiętych mięśni (niepokojące uczucie) i poczucia ulgi w mięśniach rozluźnionych (uczucie przyjemne). Może także ułatwić nazwanie i zakomunikowanie uczuć zintensyfikowanych wysłuchaną muzyką, zwerbalizowanie doświadczenia emocji innych niżeli te doświadczane w codziennym życiu. Długa chwila ciszy, jaka zapada po zrealizowaniu tego ćwiczenia, mówi, jak intensywnym było ono przeżyciem.

### **III. Wyjście z kontaktu, rundka kończąca zajęcia**

#### **Typ relacji:**

Kontakt intrapersonalny (praca w obszarze „ja”), wyjście z kontaktu (praca w obszarze „my”), rundka terapeutyczna.

#### **Cele rundki terapeutycznej na zakończenie zajęć:**

- podzielenie się tym, co zdarzyło się nam na zajęciach: co udało się odkryć i jak się z tym czujemy,
- odreagowanie napięć po zajęciach oraz osvajanie się z mówieniem komunikatem „ja”,
- uświadomienie sobie i zakomunikowanie innym, jak się czuję z tym, co dzisiaj się wydarzyło (praca nad komunikowaniem się w społecznie akceptowalny sposób),
- odnalezienie w grupie osób tak samo czujących jak osoba wypowiadająca się.

#### **Pozycja ciała:**

Siedzenie w kręgu na krzesłach z oparciem.

#### **Uwaga:**

Podczas zabawy przestrzegamy zasad komunikowania się:

- a) gdy ktoś mówi, ja milczę,
- b) nie komentuję wypowiedzi innych,
- c) czekam na swoją kolej.

#### **Przebieg:**

Zadajemy uczniom pytania, pozwalając im swobodnie się wypowiadać. Przykładowe pytania (do wyboru, w zależności od głównego celu zajęć): Co dobrego wydarzyło ci się dziś na zajęciach? Jak się bawiłeś na tych zajęciach? Czy chciałbyś jeszcze się tak bawić? W rundce można również poprosić o dokończenie zadania, np. „Dziś na zajęciach odkryłem, że...”. Nauczyciel-terapeuta może też (ale nie musi, tak jak i uczestnicy zajęć) odpowiadać na pytania lub dokończyć powyższe zdanie. Może to robić wówczas, gdy chce modelować sposób wypowiadania się dzieci i ich zachowania podczas rundki.

\*\*\*

Jest wiele powodów, dla których warto stosować muzykoprofilaktykę i elementy muzykoterapii w pracy z dziećmi, np.:

- stała, przewidywalna kolejność etapów zajęć wzmacnia poczucie pewności następstw pozamuzycznych, przez co podnosi poczucie bezpieczeństwa<sup>7</sup>,
- atrakcyjne zabawy czy ćwiczenia poprawiają nastrój dzieci,
- poczucie bezpieczeństwa i atrakcyjność repertuaru niwelują występowanie

<sup>7</sup> Por. E. Klimas-Kuchtowa, *Synergiczne oddziaływanie muzyki w psychologicznej relacji pomagania*, [w:] P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko (red.), *Muzykoterapia. Tożsamość–transgresja–transdyscyplinarność*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego, Wrocław 2010.

objawów lękowych w zachowaniach dzieci i przyczyniają się do zmniejszenia częstotliwości zachowań agresywnych, przez co poprawia się jakość relacji społecznych w grupie i z grupą,

- rozwija się muzykalność dzieci,
- nauczyciel zyskuje lepszy i pełniejszy kontakt z grupą,
- dzieci chętnie uczestniczą w takich zajęciach, z radością bawią się i tańczą, chętnie improwizują akompaniamenty

akustyczne do wierszy i układają bajki do miniatur muzyki klasycznej.

Nauczyciele, którzy wprowadzili elementy muzykoterapii do swojej pracy pedagogicznej, mówią, że dzieci wręcz upominają się o takie zajęcia; chcą tworzyć, chcą tańczyć, chcą czuć się wysłuchane i zrozumiane. Może więc warto nauczyć się tak przydatnych obecnie nauczycielowi umiejętności?



*Walc E-dur bez op. – Sieniawa* (fot. z albumu Fundacji Conspero *Chopinowi Duda-Gracz*)



Jakub Niedoborek

## Przewodnik gitarowego harcownika. Rozważania strategiczne, czyli jak trzymać gitarę

Sztuka gry na gitarze zaczyna się od sztuki trzymania instrumentu. A tę każdy rasowy gitarowy harcownik powinien opanować choćby z uwagi... na własne zdrowie. W naszym przewodniku nadeszła więc pora, by uchylić rąbka tajemnic strategicznych. Gotowi? Do gitary czas (prawidłowo) zasiąść!

**G**itara to z wielu względów instrument wyjątkowy, świadczy o tym chociażby ilość metod jej trzymania podczas gry. O ile bowiem sposób trzymania większości instrumentów jest zazwyczaj zestandaryzowany, to w przypadku gitary akceptowalnych metod podtrzymywania mamy wiele. Metody te często znacznie się od siebie różnią, a różnorodność ta wynika niejako z samej specyfiki gitary. Podczas gry na tym instrumencie praca obu rąk jest zupełnie inna i grający musi się do tego dopasować. Kłopotliwa staje się tu także mnogość punktów stykowych wykonawcy z instrumentem – grając na gitarze, niejako oplatamy ją naszym ciałem, tworząc zazwyczaj pięć punktów stykowych: obie ręce, obie nogi i klatka piersiowa<sup>1</sup>. To sprawia, że wielu grających usztywnia się już przez sam fakt podtrzymywania instrumentu. Tymczasem sposób trzymania instrumentu ma zasadniczy wpływ na kształtowanie się dobrych nawyków wykonawczych, a co za tym idzie – na szybkie postępy w grze. Można śmiało powiedzieć, że tak, jak siedzimy, tak gramy. Zresztą... Pomijając kwestie związane

z postęпами w grze, pamiętajmy, że zły sposób siedzenia powodować może nawet trwałe uszkodzenia na zdrowiu!

Przystępując do omówienia sposobów trzymania gitary, chciałbym zaznaczyć, że wszystkie opisane w dalszej części artykułu metody wykorzystywane są przez profesjonalnych gitarzystów grających na gitarze klasycznej lub flamenco<sup>2</sup>. Gitara akustyczna i elektryczna wykształciły swoje własne sposoby siedzenia. Niektóre z nich podobne są do tych, które tu zaprezentuję, jednak różnią się one zasadniczo w pewnych niesamowicie ważnych szczegółach.

### Sposób gry klasyczny z podnóżkiem

Ten sposób ma swoje źródła jeszcze w epoce klasycyzmu, ale także dzisiaj jest jednym z najczęściej używanych sposobów siedzenia – szczególnie wśród wybitnych wirtuozów gitary klasycznej. Właściwie stanowił on „dogmat” wśród gitarzystów klasycznych XX wieku. Do lat 80. poprzedniego stulecia trudno było spotkać na koncercie wykonawcę stosującego inną metodę.

<sup>1</sup> W klasycznym sposobie siedzenia.

<sup>2</sup> Jest to właściwie ten sam typ gitary.

Granie muzyki w stylu „klasycznym” narzuca wykonawcy bardzo wysokie wymagania techniczne, szczególnie jeśli chodzi o pracę lewej ręki. Na przykład w grze polifonicznej struny należy dociskać samymi czubkami palców, tak aby nie tłumić sąsiednich strun, na których brzmią dźwięki innych linii melodycznych. Mając to na uwadze, grający – aby zapewnić optymalną pracę lewej ręki – zaczęli stosować oparcie lewej nogi na podnóżku (rys. 1). Położenie gitary na lewym udzie i podwyższenie tego uda przez zastosowanie podnóżka powoduje, że pierwszy próg na gryfie, w okolicy którego wykonujemy znaczną część granych utworów, staje się bardziej dostępny, a to ułatwia z kolei pracę lewej ręki (rys. 2).



Rys. 1. Podnóżek

Aby sposób ten był skuteczny i zdrowy, musimy jednak przestrzegać kilku ważnych zasad. Jak wspomniałem, gitara trzymana w pozycji z podnóżkiem w pięciu punktach styka się z wykonawcą. Jeśli wykonawca nieprawidłowo układa instrument, stara się dopasować do pozycji gitary i czyni to zazwyczaj kosztem niezdrowego wygięcia kręgosłupa<sup>3</sup>. Skutkiem tego są tzw. skoliozy, czyli skrzywienia kręgosłupa (rys. 3). Przy długotrwałym przebywaniu w takiej pozycji



Rys. 2. Klasyczny sposób trzymania gitary z podnóżkiem

grający odczuwa zazwyczaj bóle mięśni czy też kręgosłupa, a wieloletnia gra w ten sposób prowadzi może do nieodwracalnych zmian w układzie kostnym lub nerwowym. Dodatkowo niebezpieczeństwo stwarza chęć zerkania na gryf „od przodu”. W takiej sytuacji kręgosłup skrzywiony jest podwójnie – w bok i do przodu, co w żargonie medycznym określa się mianem podwójnej skoliozy.

Prawdopodobnie właśnie problemy zdrowotne wykonawców stosujących metodę z podnóżkiem doprowadziły do poszukiwania innych – zdrowszych – sposobów trzymania gitary. Należy tu jednak stanowczo stwierdzić, że to nie sama metoda siedzenia jest winna urazom kręgosłupa korzystających z niej gitarzystów, a raczej ich nieświadomość co do reguł jej stosowania. Jeśli zadbamy o szczegóły, nasze zdrowie nie ucierpi, a naszemu ułożeniu aparatu gry obu rąk metoda ta zapewni optymalne warunki.

<sup>3</sup> Przy prawidłowej sylwetce oba ramiona powinny być opuszczone i rozluźnione. Powinny też znajdować się na tej samej wysokości. Podnoszenie lub wysuwanie do przodu któregoś z ramion powoduje niewskazane napięcia mięśniowe.



Rys. 3a. Zgięcie kręgosłupa przy zbyt niskim podnóżku



Rys. 3b. Zgięcie kręgosłupa przy zbyt wysokim podnóżku

Omówmy zatem pokrótce prawidłowe parametry.

### Sposób siedzenia na krześle

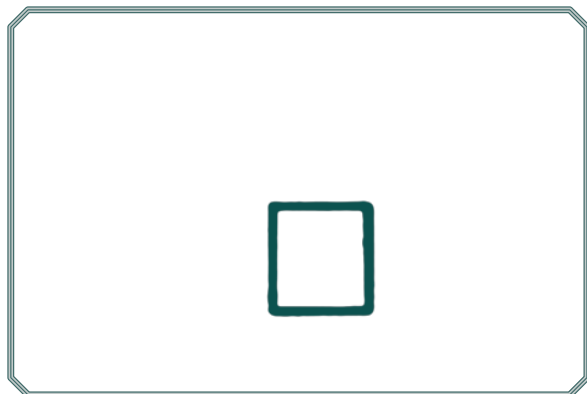
Aby zapewnić sobie komfort gry, warto postarać się o krzesło bez podłokietników, z możliwością regulacji wysokości. Doskonale nadają się do tego celu stołki do gry na perkusji. Krzesło powinniśmy ustawić na taką wysokość, aby przy zachowaniu kąta prostego pomiędzy udem a piszczelą powierzchnia naszego uda była równoległa do podłogi (rys. 4). Ustawienie takie sprzyja bardziej stabilnemu opieraniu boczku pudła o prawe udo. Jeśli przy dłuższym stosowaniu opisanej wysokości krzesła odczuwamy dyskomfort, możemy spróbować podwyższyć lub obniżyć jego wysokość, pamiętając jednak o zachowaniu pozostałych parametrów pozycji siedzenia – szczególnie położenia główki i wysokości podnóżka. Można więc przyjąć, iż pozycja z równoległym

udem jest punktem wyjścia do dalszych eksperymentów.

Jeśli mamy do dyspozycji krzesło z kwadratowym siedziskiem, do siedzenia wybrać powinniśmy prawą jego stronę, tak aby mięsień prawego uda nie był oparty o siedzisko, lecz opadał swobodnie do dołu (rys. 5a). Ma



Rys. 4. Prawidłowe ułożenie nóg



Rys. 5a i b. Właściwe miejsce siedzenia na krześle

to znaczący wpływ na przybliżenie w naszą stronę pierwszej pozycji gryfu. „Rozpłaszczony” na krześle mięsień prawego uda oddala gryf „od nas”. Opadający mięsień sprawia, że cała gitara przesuwana się w naszą stronę, co ułatwia grę w pierwszej pozycji.

Innym sposobem spełnienia tego parametru jest ustawienie krzesła tak, by jego róg skierowany był „do przodu” (rys. 5b). Przy takim ustawieniu siedziska obie nogi mają dużą swobodę ruchu, a oba mięśnie ud opadają swobodnie do dołu. Siadając do gry na krześle, zadbać powinniśmy o swobodną przestrzeń wokół nas. Minimalna odległość od jakichkolwiek przedmiotów powinna wynosić min. 50 cm<sup>4</sup>. Stopy należy ustawić w takiej odległości od tułowia, aby między piszczelą a udem tworzył się kąt prosty lub lekko rozwarty. Niektórzy gitarzyści preferują tu pozycję z przybliżoną w kierunku krzesła prawą stopą. W każdym razie nogi powinny być w takim rozkroku, by swobodnie zmieściła się pomiędzy nimi szersza część pudła instrumentu. Zbyt mały rozstaw nóg prowadzić może do pozycji wykrzywającej kręgosłup.

Siedząc w omówionej przed chwilą pozycji, stawiamy delikatnie lewą stopę na podnóżku tak, by stopa ta pewnie na nim spoczywała całą swoją powierzchnią. Zaznaczyć należy, iż nigdy nie wolno stawać na podnóżku, gdyż jest

on delikatny i przy większym obciążeniu ulega złamaniu. Ponadto na krześle z oparciem nie powinniśmy grać w pozycji z podnóżkiem, opierając plecy o oparcie. Nasz tułów powinien mieć swobodę ruchów.

### Wysokość podnóżka

Wysokość podnóżka powinna być dokładnie dopasowana do wysokości krzesła: im wyższe krzesło – tym wyższy podnóżek. Krzesła, na których przychodzi nam ćwiczyć w różnych sytuacjach, mają różną wysokość, dlatego warto zakupić podnóżek z jak największą regulacją. Najlepszym podnóżkiem dostępnym obecnie na naszym rynku jest model firmy K&M, posiadający sześciostopniową regulację wysokości oraz zapewniający większą stabilność lewej nogi i szerszy rozstaw nóg (rys. 6). Elementem wyznaczającym wysokość podnóżka powinna być wysokość, na której podczas trzymania instrumentu znajduje się główka gitary. Przy właściwej wysokości podnóżka centralną część główki gitary mamy mieć na poziomie oczu (rys. 7). Wysokość ta powinna być także konsekwencją kolejnego ważnego parametru.

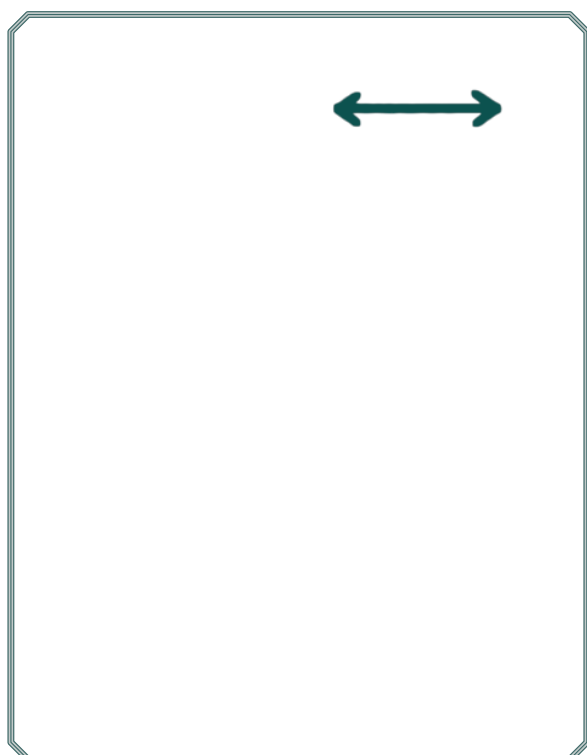
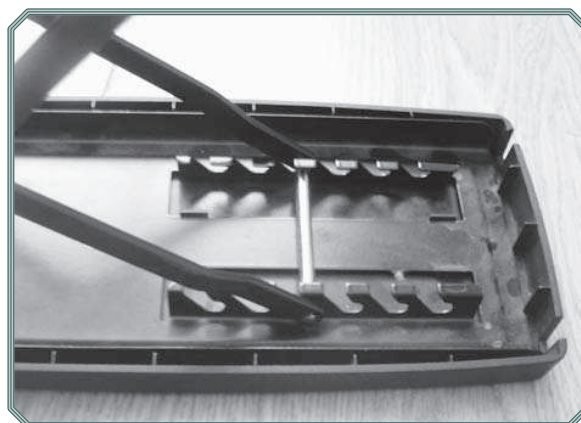
### Kąt nachylenia gryfu do podłoża

Gryf gitary wraz ze strunami biegnącymi do mostka tworzy linię prostą. Linia ta – przy prawidłowym ułożeniu instrumentu

<sup>4</sup>Tzw. granica intymności, której przekroczenie powoduje podświadomy niepokój.



Rys. 6. Podnózek firmy K&M



Rys. 7. Prawidłowe ustawienie gitary

– powinna być nachylona do podłogi pod kątem ok. 45 stopni. Właśnie ten parametr należy wziąć pod uwagę, ustawiając wysokość podnóżka tak, by główka znajdowała się na wysokości naszych oczu. Ogólnie dążyć należy do tego, by pierwsza pozycja na gryfie osiągalna była jak najmniejszym kosztem – najlepiej poprzez uniesienie samego przedramienia do góry, bez konieczności odciągania całej lewej ręki w lewą stronę. Tu bardzo istotna jest budowa ciała grającego.

Im szersze mamy barki, tym mniej kosztuje nas osiągnięcie pierwszej pozycji na gryfie; im węższe, tym bardziej korzystać musimy z pomocy ramienia. Osoby o wąskich plecach niekiedy mogą potrzebować bardziej pionowego ustawienia gitary, zaś gitarzyści z szerokimi plecami powinni ustawić gryf nieco bardziej poziomo. Tu warto poeksperymentować dla znalezienia większego komfortu gry. Kąt 45 stopni stanowić ma punkt wyjścia, od którego nieznaczne odchylenia w obie strony są dozwolone. Ważne, aby wygodne ustawienie zapamiętać i starać się za każdym razem do niego dążyć podczas gry.

### **Kierunek odchylenia gryfu względem grającego**

Kolejny parametr mający duży wpływ na ustawienie wysokości podnóżka to kierunek, w którym odchylamy gryf. Mamy tu dwie możliwości odchylenia: do przodu (od nas) i do tyłu (do nas) (rys. 8). W początkowej fazie nauki najłatwiej ustawić gitarę w swoją stronę. Mamy wtedy pierwszą pozycję bardzo blisko siebie i możemy lepiej obserwować gryf „od przodu”. Niestety, dzieje się to zazwyczaj kosztem znacznego wykrzywienia kręgosłupa. Przyzwyczajenie się do takiej pozycji nie daje dobrych perspektyw rozwoju w dalszej fazie nauki. Z tego względu – choć nie jest to



Rys. 8. Odchylenie gryfu „od nas” i „do nas”



łatwe – zadbać powinniśmy już na początku o odchylenie gryfu nieco do przodu, tak by podtrzymywanie gitary nie powodowało wykrzywienia kręgosłupa.

### Miejsca podparcia pudła na nogach

Kierunek odchylenia gryfu powiązany jest ściśle z miejscem podparcia pudła na nogach. Przy odchyleniu gryfu do przodu węższą część pudła opieramy bliżej lewego kolana, natomiast szerszą na prawym udzie, bliżej tułowia. Oparcie pudła bliżej lewego kolana podnosi nieco gryf do góry, dzięki czemu wysokość podnóżka może być nieco niższa.

Pudło gitary położyć możemy na nogach bardzo różnie. Ogólnie występują tu dwie szkoły. Pierwsza – bardziej popularna – zaleca, aby dolna krawędź pudła (tzw. wcięcie pudła) skierowana była w stronę lewej nogi (rys. 9). Przy takim ustawieniu środek struny (XII próg) przesuwają się nieco w lewą stronę. Dzięki odpowiedniemu siedzeniu na krześle (brak podparcia prawego uda o siedzisko krzesła) przesunięcie to jest jednak nieznaczne i nie powoduje zbyt dużego oddalenia pierwszej pozycji. Bardziej stabilne oparcie szerszej części pudła o lewą stronę uda daje dużą stabilność instrumentu.

By przybliżyć środek struny do środka osi symetrii ciała, część gitarzystów (wśród nich: Sábicas, N. Yepes, Pepe Romero,



Rys. 9. Typowy sposób podparcia pudła gitary na nogach grającego

A. Zimakov) stosuje drugi sposób oparcia pudła na nogach. Sposób ten polega na bardziej centralnym oparciu szerszej części pudła na prawym udzie i przesunięciu dolnej krawędzi pudła w stronę prawej nogi (rys. 10). Można powiedzieć, że nogi podpierają pudło w centralnych punktach jego wąskiej i szerokiej części. Wymaga to mniejszego rozstawu nóg. Sposób ten nie jest często spotykany, a jednak – jak wspomniałem – część wybitnych gitarzystów go stosuje.

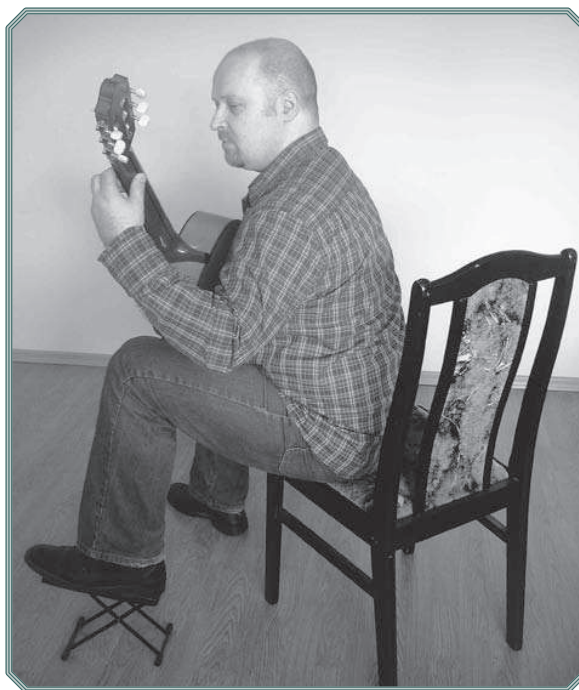


Rys. 10. Alternatywny sposób podparcia pudła gitary na nogach grającego

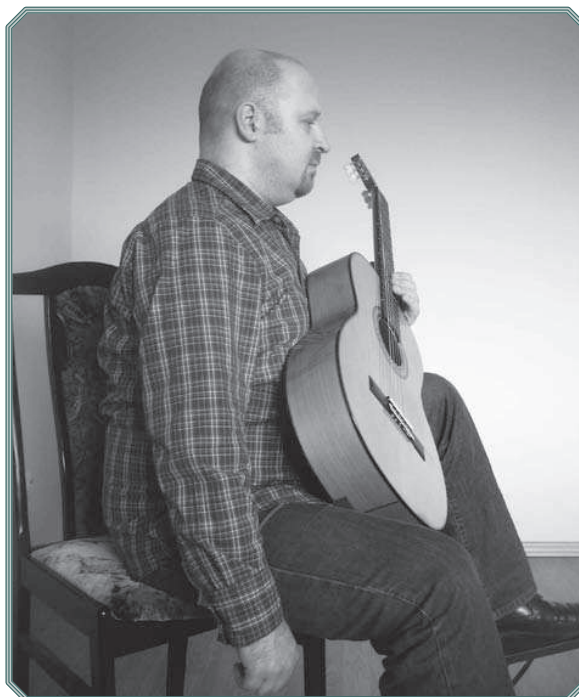
### **Pozycja tułowia względem instrumentu i nachylenie instrumentu względem wykonawcy**

Na zakończenie omawiania sposobu podtrzymywania gitary z podnóżkiem warto wspomnieć o jeszcze dwu ważnych parametrach ustawienia instrumentu. Pierwszym jest kąt nachylenia tułowia wykonawcy względem instrumentu.

Delikatne nachylenie grającego w stronę gitary umożliwia lepszą obserwację gryfu bez konieczności patrzenia nań „od przodu”. Ustawienie takie pomoże także utrzymać gitarę bez trzymania rękami (rys. 11).



Rys. 11. Nieznaczne nachylenie grającego w kierunku gitary



Rys. 12. Nieznaczne nachylenie górnej krawędzi pudła gitary w kierunku grającego

Innym gitarzystom delikatne odchylenie górnej części pudła gitary w swoją stronę ułatwi pracę prawej ręki (rys. 12). Parametry te każdy wykonawca powinien dostosować do swoich potrzeb. Wiele osób gra świetnie, siedząc zupełnie prosto czy też trzymając pudło gitary zupełnie pionowo, a nawet odchylając jego górną część do przodu. Ważna jest tu świadomość możliwości dostosowania tych parametrów i eksperymentalne wypracowanie optymalnego ustawienia dla siebie. Ogólnie nietrudno zauważyć, że problem różnorodnego trzymania gitary wiąże się z dużym zróżnicowaniem budowy ludzkiego organizmu. Każdy z nas ma nieco inną budowę, a ponieważ do podtrzymywania gitary wykorzystujemy prawie całe ciało, te drobne różnice konstrukcyjne wpływają na pewne odstępstwa od standardowych rozwiązań.

### Sposób gry klasyczny z podgitarnikiem

Prekursorem tego sposobu trzymania instrumentu był żyjący na przełomie wieków XVIII i XIX hiszpański gitarzysta Fernando Sor. Gitarzysta ten używał podczas koncertów przenośnego stołu do podtrzymywania gitary (rys. 13), a na pomysł ten



Rys. 13. „Podgitarnik” Fernanda Sora

wpadł w wyniku przeprowadzonej przez siebie analizy naukowej warsztatu wykonawczego gitarzysty. Rozwiązanie Sora, mimo iż bardzo dobre, z powodu małej praktyczności nie przyjęło się w ówczesnym czasie. Jego renesans nastąpił dopiero pod koniec XX wieku, jednak w trochę zmienionej, bardziej praktycznej formie (rys. 14).



Rys. 14. Współczesne podgitarniki. Sposób gry klasyczny z podgitarnikiem



Dziś gra z podgitarnikiem<sup>5</sup> jest właściwie najczęściej używaną metodą trzymania instrumentu, szczególnie zalecaną uczącym się gry dzieciom.

W metodzie tej – podobnie jak w przypadku używania podnóżka – zwrócić powinniśmy uwagę na opisane uprzednio parametry ustawienia. Za plus stosowania podgitarnika na pewno możemy uznać to, że zasadniczo chronieni jesteśmy przed drastycznym wykrzywieniem kręgosłupa. Zaznaczyć należy jednak, że to niepełna ochrona, bo jeśli na przykład – trzymając gitarę przy pomocy podgitarnika – patrzymy na gryf „od przodu”, nasz kręgosłup będzie wykrzywiony podobnie jak podczas gry z podnóżkiem.

### Sposób gry z gitarą „pod pachą”

Najbardziej zdrowym dla naszego kręgosłupa sposobem podtrzymywania gitary jest sposób gry z gitarą „pod pachą”<sup>6</sup> (rys. 15). Metoda ta stosowana była jeszcze w baroku, a wraz z ewolucją konstrukcji instrumentu zyskała niezmierną popularność wśród gitarzystów flamenco pierwszej połowy XX wieku.

Chcąc dobrze trzymać gitarę w ten sposób, zachować musimy kilka ważnych parametrów. Krzesło, na którym siedzimy, ma być tak wysokie, aby powierzchnia naszego uda było równoległa do podłogi. To bardzo ważny warunek<sup>7</sup>. Cała dolna powierzchnia boczku szerszej części pudła, którą opieramy o prawą nogę, powinna ściśle przylegać do uda. Udo prawej nogi ma być dokładnie naprzeciwko prawego ramienia. Prawe przedramię kładziemy wzdłuż górnego boczku tak, by ściśle do niego przylegało. Ramię nie powinno być odgięte do przodu, lecz jedynie uniesione do góry i swobodnie



Rys. 15. Sposób gry z gitarą „pod pachą”

oparte na pudle (rys. 16). Ustawienie prawego uda naprzeciwko tak wysuniętego ramienia wymaga zwykle siedzenia w dość dużym rozkroku. Gryf – podobnie jak w poprzednio omówionych metodach – trzymamy odchyłony w stronę „do przodu”. Jego kąt nachylenia względem podłogi powinien wynosić ok. 45 stopni.

Przy prawidłowym trzymaniu instrumentu tą metodą nie powinniśmy potrzebować jakiegokolwiek dodatkowej siły do trzymania gitary prawą ręką. Gitara ma być stabilnie przytrzymywana jedynie dzięki ciężarowi właściwie położonej prawej ręki, rozluźnionej na pudle. Jeśli do podtrzymywania gitary używamy dodatkowej siły, dociskając prawą rękę do pudła, metoda ta

<sup>5</sup> Istnieje wiele form podgitarników.

<sup>6</sup> Przy prawidłowym trzymaniu gitary w ten sposób nasz kręgosłup jest idealnie prosty.

<sup>7</sup> W przypadku osób wysokich, posiadających długi tułów, konieczne jest niekiedy krzesło jeszcze niższe. Kolano powinno wtedy być wyżej niż udo.



**Rys. 16. Ustawienie prawego uda naprzeciwko prawego ramienia**

jest nieskuteczna. Tu, podobnie jak w przypadku innych metod, wyeksperymentować musimy optymalne ustawienie.

Niestety, metoda trzymania gitary „pod pachą” nie zawsze się sprawdza. Bywa szczególnie kłopotliwa, kiedy chcemy zmienić pozycję prawej ręki, np. przy zmianach barwy dźwięku. Stanowi natomiast idealne rozwiązanie przy braku podnóżka czy też podgitarnika.

### **Sposób gry z gitarą na prawej nodze**

Sposobem podtrzymywania gitary najczęściej używanym przez gitarzystów flamenco – ale stosowanym także przez gitarzystów klasycznych, np. C. Tirao, braci Katona – jest opieranie pudła gitary na prawym udzie, przy jednoczesnym oparciu prawej nogi na podnóżku<sup>8</sup> (rys. 17). Wysokość podnóżka powinna być tu na tyle wysoka, aby zapewnić prawidłową pracę lewej ręki. Główna gryfu ma znajdować się mniej więcej na wysokości barku. W metodzie tej linię gryfu i strun ustawiamy trochę bardziej równoległe do podłogi, jednak główka gitary powinna być nieco wyżej niż mostek. Gra tym sposobem będzie komfortowa, jeśli prawe ramię oprzemy w łokciu na pudle<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Bardzo często podnóżek zastępowany jest przez poprzeczne wzmocnienie nóg krzesła, na którym siedzi gitarzysta.

<sup>9</sup> Podobnie jak w metodzie z gitarą „pod pachą”.

<sup>10</sup> Pozostałe parametry tej pozycji są analogiczne do tych z uprzednio omówionej pozycji.



**Rys. 17. Sposób gry z gitarą na prawej nodze**

### **Sposób gry à la Paco de Lucia**

Modyfikacją sposobu gry z gitarą na prawej nodze jest wariant rozpropagowany w latach 80. zeszłego wieku przez genialnego gitarzystę flamenco Paco de Lucia. W sposobie tym okolicę kostki prawej nogi podpieramy w okolicy kolana lewej nogi. Wysokość prawej nogi regulujemy poprzez zmianę kąta ustawienia lewej piszczeli względem podłogi. Krzesło powinno mieć wysokość taką, aby – podobnie jak w sposobie z gitarą na prawej nodze – główka gryfu mogła być ustawiona na wysokości barku<sup>10</sup> (rys. 18).

Metoda à la Paco de Lucia daje duży komfort pracy obu rąk, jednak ze względu na dość nienaturalną pozycję prawej nogi



Rys. 18. Sposób gry à la Paco de Lucia

często powoduje jej cierpięcie lub bóle w okolicach miednicy.

### Sposób gry z gitarą na pasku

Bardzo dobrym, ale niedocenianym przez gitarzystów klasycznych, sposobem gry na gitarze jest gra z gitarą na pasku. Metoda ta była standardem już w baroku, jednak w dzisiejszych czasach profesjonalni gitarzyści klasyczni stosują ją dość rzadko<sup>11</sup> (choć propaguje ją m.in. znakomity gitarzysta i kompozytor Jorge Cardoso).

Brak popularności tego sposobu gry to konsekwencja złego mocowania paska, na którym wieszamy gitarę. Do najczęstszych błędów należy tu zaczepianie zbyt wąskiego paska na główce gitary (rys. 19). Podobne

błędy powodują, że gitara zachowuje się niestabilnie, a ręce odczuwają duży dyskomfort<sup>12</sup>. Jeśli zastosujemy szeroki pas zaczepiany na stopce, sytuacja zmienia się diametralnie. Gitara zachowuje się stabilnie, a my zapewniamy sobie duży komfort gry (rys. 20). Oczywiście pamiętać należy o zachowaniu parametrów dotyczących ustawienia gryfu, opisanych w metodzie gry z podnóżkiem.

Gra z użyciem paska ma bardzo wiele zalet. Najważniejsza to wymuszenie podczas gry naturalnej pozycji kręgosłupa; nasza postawa jest prawidłowa. Poza tym możemy grać zarówno siedząc, jak i stojąc.



Rys. 19. Mocowanie wąskiego paska gitary na główce

<sup>11</sup> Wykonawcy muzyki barokowej stosują go nagminnie.

<sup>12</sup> Przy takim zawieszeniu gitary główka często opada nam do dołu, a zbyt wąski pasek uwiera nas w szyje.



Rys. 20. Mocowanie szerokiego pasa na stopce



Podczas gry w pozycji siedzącej możemy nawet opierać się plecami o oparcie krzesła. Mamy dużą swobodę ruchów. Nie musimy nosić ciężkiego podstawka lub nieporęcznego podgitarznika. To tylko niektóre plusy tej metody.

Oczywiście, podobnie jak w przypadku każdej z omawianych pozycji, przyzwyczajenie się do gry z gitarą na pasku wymaga nieco czasu. Warto jednak zainwestować go w tę bardzo praktyczną i zdrową metodę.

### Sposób gry z gitarą na statywie

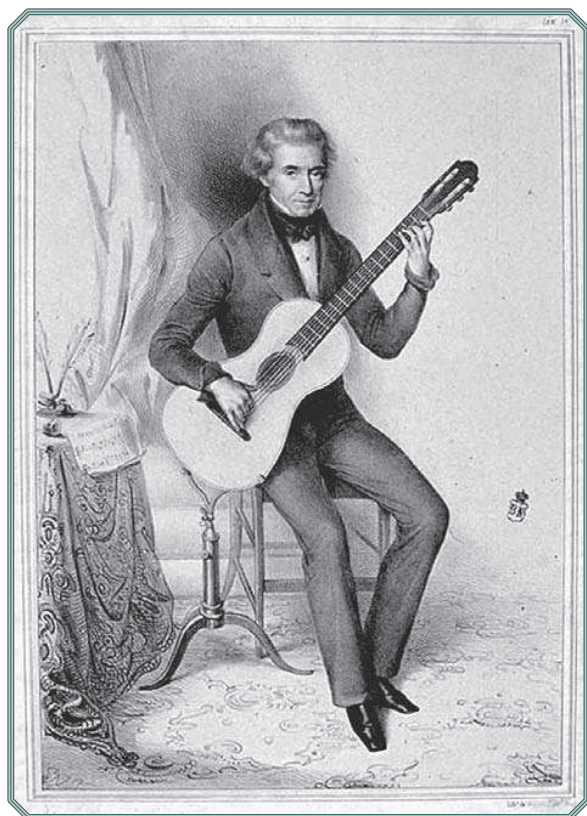
Z wielu względów idealnym, choć może niezbyt praktycznym, rozwiązaniem jest gra z gitarą opartą na statywie. Twórcą tej metody był Dionisio Aguado – przyjaciel Fernanda Sora, a zarazem jeden z najważniejszych gitarzystów w historii rozwoju gitarowej myśli metodycznej. *Tripedisono*<sup>13</sup>, którego

używał (rys. 21), zapewnia możliwość idealnego ustawienia instrumentu i związanej z tym idealnej pracy rąk. Redukcja punktów podparcia do praktycznie dwu sprawia, że gitarzysta – podobnie jak np. pianisty – nie ogranicza sposób siedzenia. Zupełna swoboda ruchów, którą możemy w takiej sytuacji uzyskać, nie jest możliwa przy innych sposobach trzymania instrumentu.

Metoda ta, zapomniana zupełnie po śmierci Aguada, w ostatnich latach powoli nabiera popularności, o czym świadczy pojawienie się w niektórych sklepach muzycznych możliwości zakupu statywu do trzymania gitary (rys. 22).

Wszystkie omówione tu pokrótce sposoby trzymania instrumentu mają swoje zalety i wady. Nie istnieje jeden optymalny i łatwy do opanowania wariant. Dobrym rozwiązaniem jest stopniowe zapoznawanie

<sup>13</sup> Statyw do podtrzymywania gitary.



Rys. 21. *Tripedisono* Dionisia Aguada

się ze wszystkimi metodami, od metody z podgitarnikiem lub podnóżkiem począwszy. Po pierwszym etapie nauki, w którym nasze ręce nabiorą właściwych nawyków, warto poeksperymentować z pozostałymi sposobami siedzenia. Któregokolwiek ze sposobów byśmy nie wybrali, pamiętać

powinniśmy, że najważniejszym elementem towarzyszącym naszemu wyborowi powinna być możliwość swobodnej gry przy nieskrępowanej i prawidłowej posturze.



Rys. 22. Statyw do podtrzymywania gitary

Elżbieta Kusz-Tracz

## Koncerty dla dzieci na Festiwalu Witolda Lutosławskiego. Pierwsze ogniwo Łańcuszka

Nigdy nie jest za wcześnie na rozpoczęcie muzycznej edukacji. Wiedzą o tym organizatorzy Festiwalu Witolda Lutosławskiego, którzy przy okazji uczyły dla dorosłych melomanów stworzyli także szansę spotkań z muzyką dla najmłodszych. W końcu takich słuchaczy będą miały kiedyś filharmonie, jakich dziś sobie wychowują...

Pamiętam, jak schodząc do szkolnej Pauli (m.in. na odbywające się tam od czasu do czasu koncerty w wykonaniu profesjonalnych muzyków), spoglądaliśmy zawsze na umieszczony ponad estradą napis: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Słowa Jana Zamoyskiego wryły się w moją pamięć wraz ze scenami z owych koncertów, mogę więc powiedzieć, że wychowywano nas także w poszanowaniu dla wartości, jakie niesie ze sobą bezpośrednie obcowanie z żywą muzyką. Niejednokrotnie byliśmy słuchaczami koncertów symfonicznych (zjeżdżała do nas najprawdziwsza orkiestra symfoniczna), także z udziałem solistów (na naszej szkolnej estradzie stał „od zawsze” fortepian!). W ten sposób absolwent liceum ogólnokształcącego rzeczywiście zdobywał wszechstronne wykształcenie, a muzyka „poważna” nie była dla niego czymś egzotycznym!

Gdzie można dziś znaleźć w naszym kraju takie szkoły? Czy orkiestry symfoniczne koncertują w szkolnych aulach? Czy dzisiejsi absolwenci liceów zaprowadzą swoje dzieci do filharmonii? Nasze jeszcze tam bywały! Może my zaprowadzimy tam

za kilka lat swoje wnuki, ale czy zdołamy wytworzyć u nich tę potrzebę obcowania ze sztuką na co dzień?

Zepchnięty zupełnie na margines przedmiot „muzyka” nie pozwala rozmiłować dzieci w sztuce dźwięków ani też ich z nią zapoznać, dlatego tak ważne są wszelkie działania edukacyjne, które choć w części



mogą zapełnić powstałą lukę. Polskie filharmonie w bardzo małym stopniu angażują się w tego rodzaju działalność, a nowo powstające biura koncertowe nie zawsze dysponują doświadczeniem, bazą, a przede wszystkim odpowiednimi kompetencjami.

Na tym tle nadzwyczaj pozytywnie wyróżnia się Lubuskie Biuro Koncertowe, mające swoją siedzibę w Zielonej Górze. Nawiązało ono współpracę z Towarzystwem im. Witolda Lutosławskiego, która zaowocowała jesienią ubiegłego roku realizacją dwóch koncertów pt. *Słoń i komar – czyli jak muzyka potrafi opowiadać*, zorganizowanych w ramach Festiwalu Witolda Lutosławskiego *Łańcuch VIII* (Warszawa, 22 października 2011 roku, kino Muranów).

Organizatorzy poważnej (i cieszącej się dużym uznaniem) imprezy po raz pierwszy zaryzykowali włączenie do cyklu koncertów spotkania z „żywą” muzyką przeznaczoną dla małych dzieci, tworząc w ten sposób pierwsze ogniwo małego *Łańcuszka*. Bazując na ponad 14-letnim doświadczeniu Lubuskiego Biura Koncertowego, artyści z nim związani przygotowali program złożony przede



wszystkim z piosenek Lutosławskiego oraz utworów Saint-Saënsa, Rimskiego-Korsakowa, Vivaldiego i Rameau. Zakładając (i słusznie!), że wśród słuchaczy znajdują się nawet dwu-, trzy-, cztero- czy pięcioletki, zaprosili małych melomanów na urodziny komara. Na oczach dzieci u jubilata pojawiali się kolejni goście (słoń, kotek, szczygieł, kura, trzmiel, lew, łabędź) – jedni malowani muzyką, innym także słowem w sposób mistrzowski zjednoczonym z muzyką przez jednego z największych kompozytorów XX wieku. Lutosławski nie stronił bowiem od muzyki dla najmłodszych. Jego piosenki (do tekstów najwybitniejszych naszych poetów) są dowodem doskonałej znajomości dziecięcej psychiki i świata dziecięcej wyobraźni.

Podczas *Łańcuszka* utwory mistrza zaśpiewała Bogumiła Tarasiewicz (mezzosopran), która wcześniej nagrała płytowy zestaw tychże piosenek, jednak na warszawskim festiwalu prezentowała je na żywo, wykorzystując przy tym także swoje talenty aktorskie. Po muzycznym świecie oprowadzali dzieci także – tańcząc i „fruwając” – flecista Sebastian Łukaszewski oraz – człapiąc jak słoń – legenda polskiej tuby, Zdzisław Piernik. Na fortepianie towarzyszył wszystkim („gdacząc” także solo) Bartłomiej Stankowiak. Gospodynią komarzych urodzin była Elżbieta Kusz, która wprowadzając kolejnych „gości”, przedstawiała dzieciom instrumenty. Flet wielki i piccolo, fortepian i tubę mali widzowie mogli dokładniej obejrzeć na dużym



ekranie umieszczonym za muzykami, poznając przy okazji tajniki ich budowy (dzieci uczestniczące w takich żywych prezentacjach niezwykle szybko uczą się rozpoznawać nie tylko same instrumenty, ale nawet ich części!). Zdzisław Piernik nie pominął przy tym okazji, aby swój wielki instrument „spreparować” na kilka sposobów. Spotkanie u komara zakończyło się wielką wspólną zabawą, do której bardzo chętnie (klaszcząc w rytm marsza) przyłączyły się także dzieci.

Trzeba przyznać, że rodzice i dziadkowie, którzy przyprowadzili swoje pociechy do kina Muranów na festiwal sztuki nowoczesnej, zaryzykowali. 45-minutowy koncert muzyki „poważnej” przerasta przecież możliwości percepcyjne malucha. I z pewnością nie byłoby łatwo utrzymać uwagę przedszkolaka (a jak wspomniano, na koncertach pojawiły się nawet dzieci dwuletnie), gdyby nie to, że został on wciągnięty w „akcję”, a na jego wyobraźnię zadziało kilkutorowo – tak, by pobudzić różne zmysły

dziecka. Wszystko to sprawiło, że nikt nie wyszedł z koncertu rozczerowany, a wykonawcy zbierali liczne dowody uznania. Okazało się bowiem, że dzieci nie tylko się nie nudziły, ale wręcz przeciwnie – wydawały się ogromnie zainteresowane, bawiły się i uczyły zarazem (jak miło było usłyszeć zapamiętane przez nie nazwy instrumentów).

„Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie” – to nie ulega wątpliwości. Ale też, parafrazując słowa kanclerza, możemy powiedzieć, że takich słuchaczy będzie kiedyś miała wielka muzyka, jakich już dziś zaczniemy sobie wychowywać. Jeśli więc chcemy na koncertach *Łańcucha* zgromadzić liczne grono prawdziwych melomanów, musimy od małego wprowadzać ich w świat sztuki dźwięku, m.in. zapraszając na takie „łańcuszkowe” spotkania. Organizatorzy Festiwalu Witolda Lutosławskiego nie powinni zapominać o najmłodszych, przygotowując kolejne jego edycje.





Bożenna Saulska

## *Bel canto* ciągle modne

Marta Przeniosło, *Technika wokalna bel canto – esencja dawnej Włoskiej Szkoły Śpiewu. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Centrum Edukacyjno-Językowe eStudiante, Legnica 2011.

Marta Przeniosło to absolwentka kierunku jazz i muzyka estradowa o specjalności wokalistyka Uniwersytetu Zielonogórskiego; pracuje jako wokalistka i instruktorka śpiewu, pisze muzykę oraz teksty do piosenek. W zakresie wokalistyki jazzowej odnosi pewne sukcesy: jest laureatką wielu konkursów ogólnopolskich i międzynarodowych, koncerty z jej udziałem były transmitowane przez Polskie Radio, w Grodzisku Mazowieckim oraz w Warszawie prowadzi też kursy wokalne Vocal Master Key. Jej książka *Technika wokalna bel canto – esencja dawnej Włoskiej Szkoły Śpiewu. Podręcznik do nauki emisji głosu* zaznajamia czytelników z tajnikami techniki śpiewu opartej na XVII-wiecznej metodzie ówczesnych pedagogów i mistrzów w tej dziedzinie. Przyszłych adeptów śpiewu ma ona zachęcać do zapoznawania się ze sprawdzonymi metodami pracy nad głosem i wprowadzania ich w życie. Praca poświęcona jest pamięci Edgara Herberta-Cesariego (1884–1969) – wokalisty i teoretyka, który pozostawił po sobie wiele dzieł analizujących dawną Włoską Szkołę Śpiewu. Swoją wiedzę na temat *bel canto* autorka recenzowanej pracy czerpie z publikacji wspomnianego muzyka, którego twórczość – jak sama pisze – wnikliwie studiowała i analizowała<sup>2</sup>. Treść

całego opracowania podzielona jest na cztery rozdziały dotyczące techniki emisji głosu włoskiej szkoły śpiewu *bel canto*. Książka zawiera również wstęp, podsumowanie oraz słowiczek terminów muzycznych.

*Bel canto* to technika, która położyła podwaliny pod współczesne metody pracy nad głosem, pod jej wpływem była literatura pedagogiczna i wokalna na przestrzeni wieków. Na pewno więc na uwagę zasługuje fakt, iż wokalistka jazzowa za podstawę pracy nad głosem uznaje sprawdzone i ugruntowane w teorii i praktyce metody. Należy jednak zaznaczyć, że o ile referowane przez nią metody wciąż są wykorzystywane przez nauczycieli emisji głosu, to stale są one uzupełniane o nowe zdobycze dynamicznie rozwijającej się nauki – a tego autorka nie uwzględniła w swojej pracy. Skupienie się na dziełach jednego teoretyka, niedostrzeżenie nowszych opracowań poświęconych fonacji dźwięku jest dość dużym uchybieniem recenzowanej pozycji. Pomijanie w podręczniku do emisji głosu współczesnej literatury skłania, by publikację tę traktować jako swoistą ciekawostkę, a nie wiarygodny podręcznik. Do oceny takiej upoważniają także: zagmatwana, niezrozumiała treść; dziwny, archaiczny język oraz nazewnictwo, jakiego w ogóle nie używa się we współczesnej terminologii wokalnej.

<sup>1</sup> Informacje na podstawie: <http://www.vocalmasterkey.pl>.

<sup>2</sup> Bibliografia składa się prawie wyłącznie z pozycji Edgara Herberta-Cesariego.



Należy ponadto stwierdzić, że autorka wpadła w nadmierny „fizykalizm”, który pozostawia nas jedynie na powierzchni zjawisk wokalnych. Osnową pracy jest abstrakcyjna koncepcja anatomiczno-fizjologiczna, która dzieli funkcję głosową na tradycyjne trzy części (funkcję oddechową, krtani i rezonatorów), ignorując zupełnie zagadnienia neurologiczne. Dziś wiemy, że eksperyment fizjologiczny, powstający na izolacyjnym badaniu oddzielnych części funkcji śpiewających, w oderwaniu od muzyki i psychologii prowadzi donikąd. Osoba, która chce opanować, rozwijać i doskonalić technikę śpiewu, musi poznać nie tylko budowę narządu głosowego i zasady jego działania w dwóch sferach: motorycznej i głosotwórczej, ale powinna też posiąść wiedzę z zakresu ogólnej psychiki i emocji artystycznych wokalisty.

Spróbujmy nieco uzupełnić i sprostować wiadomości dotyczące zawartej w publikacji techniki. Już w drugim rozdziale pojawia się zdanie: „Podczas fonacji struny głosowe

wprawiane są w drgania przez powietrze z płuc”. Taki pogląd został sformułowany i obszernie uzasadniony w ramach starej teorii zwanej mioelastyczną (opierającej się na elastyczności tkanki mięśniowej), jednak późniejsze badania zakwestionowały powyższe twierdzenie i obaliły je. Wiedza z drugiej połowy XX wieku jednoznacznie dowodzi, że drgania strun głosowych nie zależą od wydychanego powietrza, ale od pracy kory mózgowej. Impulsy nerwowe wysyłane przez ośrodkowy układ nerwowy powodują skurcze mięśniowe, które otwierają bądź zamykają szparę głośni. Wibracje strun głosowych to zjawisko neurofizjologiczne, a nie – jak twierdzi autorka – mechaniczne. Rytmiczne serie impulsów nerwowych powodują zwieranie i rozwieranie się brzegów fałdów głosowych. Doświadczenia wykazały, że ciśnienie powietrza nie ma wpływu na wysokość emitowanego dźwięku, może decydować jedynie o jego mocy. Powietrze wydychane stanowi tylko ośrodek rozchodzenia się fali dźwiękowej. Teoria ta, zwana kloniczną, została ogłoszona w 1950 roku przez Raoula Hussona.

Bardzo niejasno przedstawiony jest w książce problem mechanizmu rejestrowego w głosie ludzkim. Wydaje się, że autorka cały czas opiera się na teorii mioelastycznej, twierdzącej, że równolegle z emisją dźwięków o różnej wysokości występują odpowiednie zmiany długości strun głosowych. Tymczasem jest to nieprawda. Liczne badania potwierdziły, że podczas śpiewania na całej skali głosu zmiany w długości strun właściwie nie zachodzą, natomiast zjawisko zmiany rejestrów wyjaśniła już – nieco inaczej – teoria kloniczna. Wysokość emitowanego dźwięku zależy, jak wiemy, od częstotliwości drgań strun, w wyniku czego powstaje fala głosowa. Rejestry nazywano: całościowym i brzegowym. Drgania strun głosowych na całej ich przestrzeni to rejestr całościowy, inaczej piersiowy,

czyli jednofazowy (na dokładne opisanie tego zjawiska neurologicznego nie ma tu miejsca, ale polecam szereg publikacji na ten temat), zaś drganie jedynie brzegów wiązadeł właściwe jest dla rejestru głowowego, czyli dwufazowego. Nie następuje zatem mechaniczna zmiana strun – funkcja strun pozostaje w ścisłym powiązaniu z działaniem neurofizjologicznego mechanizmu rejestrowego.

Warto również wyjaśnić poruszony przez autorkę problem sposobu fonacji dźwięku od niskiego do falsetu (częściej dotyczy to głosów męskich). Nowy kierunek dramatyizacji dźwięku (większe sale koncertowe, gęstsza instrumentacja) spowodował, że zaczęto wymagać od śpiewaka powiększenia dynamiki głosu w miarę wznoszenia się linii melodycznej, co było sprzeczne z tradycyjnym, włoskim, wyraźnym przejściem od dźwięku piersiowego do falsetu (tj. „im wyżej, tym cieniej”). Śpiewacy-mężczyźni, wypierając kastratów i rywalizując z nimi, musieli nauczyć się pokonywać skalę dwuoktawową, a wysokie dźwięki śpiewać z większym dynamizmem. W ten sposób charakterystyczny dla starowłoskiej szkoły układ skali głosowej musiał ulec zmianie. Falset został zastąpiony przez *vox mix sombrée* (zmieszany, przyciemniony głos).

W XIX wieku pojawiło się *bel canto* romantyczne, charakteryzujące się wyzwoleniem w głosie maksymalnego wolumenu, poprzez zastosowanie „krycia”. Technika ta zaowocowała powstaniem wielkich dzieł dramatycznych i odkryła fenomenalne możliwości głosu ludzkiego. Umiejętność przyciemniania górnego rejestru jest dziś bardzo ważna w pracy nad głosem. Szkoda, że autorka nie wspomina o niej, znacznie wzbogaciłoby to publikację.

Bardzo dużo miejsca zajmują w książce rozważania na temat formatowania samogłosek. Każdy wokalista dąży do ujednoczenia wszystkich samogłosek. Od procesu tego,

nazywanego egalizacją, zależy wartościowy, szlachetny i elastyczny dźwięk. Uzyskuje się go przez umiejscowienie samogłoski w jednej, przedniej pozycji, podczas aktywnej motoryki narządów artykulacyjnych, autorka zaś twierdzi, że „Modyfikacja samogłoski oznacza zmianę jej kształtu (rozmiaru), brzmienia poprzez dodanie odcienia innej samogłoski – zmiksowanie jej z tym odcieniem”. Nie jest to twierdzenie nieprawdziwe, ale należy je uznać za bardzo ogólne. R. Husson uważa, że każda samogłoska to wynik spójności dwóch barw: ekstrawokalnej i wokalnej. Barwa ekstrawokalna to dźwięk powstający w krtani, określane jako zasadniczy, nieulegający przekształceniu przy zmianie samogłoski. Barwa wokalna natomiast jest wynikiem oddziaływania na powstały w krtani dźwięk górnych i dolnych przestrzeni rezonacyjnych. Bardzo podobne sformułowanie odnajdziemy w omawianej książce: „Samogłoski są tworzone najpierw w krtani jako kształty kładzione na strunach głosowych – na platformach, a dopiero ich fizyczne wzmocnienie i pełny rozwój następuje w różnych otworach jamy ustnej i gardłowej”, warto byłoby jednak wyjaśnić, jak to wszystko funkcjonuje.

Miejscem powstania formantu dolnego, tj. ciemniejszego, jest jama gardłowa, zaś formantu górnego, jasnego – jama ustna. Obie przestrzenie, gardłowa i ustna, mają zdolność zmiany kształtu i wymiarów. Poszerzenie jamy ustnej, przy jednoczesnym zmniejszeniu objętości gardła, daje w rezultacie samogłoskę o jaśniejszej barwie, a odwrotnie – poszerzenie jamy gardłowej przy jednoczesnym zmniejszeniu jamy ustnej – potęguje alikwoty niższe dźwięku i przyciemnia barwę samogłoski. W mechanizmie modelującym barwę dźwięku dużą rolę odgrywa język, a w zmianie przestrzeni rezonacyjnych ważne są także: podniebienie miękkie, wargi i policzki. Czy zatem miksowanie ze sobą różnych samogłosek jest

jedyną drogą do uzyskania jednorodnej, ładnej barwy dźwięku?

Bardzo dziwi również, że autorka swoje przykłady opiera jedynie na języku angielskim i niemieckim. W początkach nauki śpiewu pedagodzy posługują się raczej językiem włoskim, którego niezwykła wokalkość pomaga zarówno wykonawcy, jak i nauczycielowi. Skoro podręcznik ma trafić w ręce polskich wokalistów, należałoby podane przykłady niejako „przełożyć” na mowę ojczystą. Fonetyka ma znaczny wpływ na kształtowanie głosu śpiewaka, dlatego początkujący uczeń powinien opanować technikę wokalną w swym rodzimym języku. Teoretyzowanie na temat nieistniejących w języku polskim samogłosek złożonych „ir” czy samogłoski „ü” jest dyskusyjne, przynajmniej w pierwszej fazie nauki.

Zastanawiają także umieszczone w nawiasach określenia „linia” i „pole”; nie dotyczą one pięciolini, więc może diagramu umieszczonego w książce? Niestety, tego autorka nie wyjaśnia. Trudno zrozumieć wiele ze zdań, np. „Samogłoska U musi być modyfikowana od dźwięku C (trzecie pole) w kierunku O. Na dźwięku C kolumna jest prawie prosta, Cis i D (czwarta linia) również bez większych zmian...” czy: „Jeśli wyrazić liczbą zaokrąglenie od samogłoski E do U w dolnych rejestrach, to jest to 12 (ruch do przodu na podniebieniu twardym), zaś na wysokich dźwiękach 3 (ruch kolumny do przodu w rezonatorach głowowych)”.

Wiele porad i zasad autorka traktuje jak pewniki niepodlegające dyskusji, choć inne autorytety wokalne mają o nich zupełnie odmienne zdanie. Oto rada dla młodych adeptów sztuki, którą odnajdziemy w książce: „Należy nauczyć się kontrolować dźwięk (jego słyszenie i czucie) wewnątrz, a nie na zewnątrz, gdyż wszystkie narzędzia kontroli są wewnątrz – na etapie tworzenia dźwięku – i są to odczucia strun głosowych (kolumn) oraz rezonatorów”. Tymczasem

prof. Eugeniusz Sasiadek, znakomity pedagog Wrocławskiej Akademii Muzycznej, w autorskim wykładzie metodyki śpiewu, zamieszczonym w „Zeszytach Naukowym” nr 81, wydanym przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu, a zatytułowanym *Refleksje o „słyszaniu” w wokalistyce*, udowadnia, że podczas swojej pracy pedagogicznej spotkał się z dwoma typami słyszenia własnego głosu: słyszeniem wewnętrznym i słyszeniem zewnętrznym, gdy fala dźwiękowa dostaje się z zewnątrz, co umożliwia uczniowi pełną kontrolę efektów fonacji rezonatorów. W praktyce rzadko spotykamy się z jaskrawym przykładem tylko jednego rodzaju słyszenia, najczęściej oba typy występują równolegle, ale w różnych proporcjach. Wspomniany autor pisze: „Można postawić tezę – potwierdzoną przez moje długoletnie doświadczenie pedagogiczne – że im większy talent wokalny, tym znaczniejsza przewaga «słyszenia zewnętrznego». A nie ulega wątpliwości, iż takie słyszenie jest zdecydowanie korzystniejsze dla wokalisty, pozwala ono bowiem na właściwą kontrolę dźwięku nie tylko na zajęciach z pedagogiem, ale także podczas własnych, indywidualnych ćwiczeń”.

Przy wszystkich opisanych wyżej niedociągnięciach w opracowaniu pani M. Przeniosło odnajdziemy także wiele trafnych spostrzeżeń, np. o jednolitości i automatyzacji mechanizmu fonacji czy ważności funkcji mentalnej podczas śpiewu; czytamy też: „Zanim zaczniesz śpiewać, stwórz w umyśle koncepcję tego co chcesz zaśpiewać (wysokość dźwięków, frazę, planowany wysiłek i spodziewany rezultat)”.

Przede wszystkim jednak godny podkreślenia jest pozytywny wkład autorki w przywracanie poprawności i piękna ludzkiego głosu. Należy cieszyć się, że młodzi pedagodzy poszukują nowych źródeł pogłębiania swojej wiedzy i sięgają nawet do wiadomości sprzed kilku stuleci, bo są

one „kopalnią wiedzy”. Tym bardziej, że *bel canto* wychowuje młodego śpiewaka, urabia jego psychikę, myślenie i charakter. Autorka wzmacnia swe metodyczne zapatrywania, powołując się na autorytet Herberta-Caesarięgo, szkoda jednak, że nie uwzględnia przy tym historycznych i narodowościowych właściwości, na gruncie których powstała ta metoda. Proces wieloletnich modyfikacji szkół wokalnych, obumieranie w nich starego, powstawanie nowego, przebiegało w nierozzerwalnym związku z konkretnymi

potrzebami praktyki wykonawczej danej epoki. Owa praktyka w każdym czasie i we wszystkich krajach określała zadania związane z nauką i wychowaniem śpiewaków. Przystawanie świetniejszych tradycji przeszłości jest podstawą postępu, lecz szkoła powinna pulsować dniem dzisiejszym i nowymi tendencjami, rodzącymi się w praktyce wykonawczej. Jestem pewna, że autorka z równą pasją sięgnie do publikacji nowszych i odnajdzie w nich inspirację do pracy, a może i do pisania.



*Scherzo b-moll op. 31 tryptyk cz. II – Tarnogród* (fot. z albumu Fundacji Conspero Chopinowi Duda-Gracz)

Renata Gozdecka

## O ideałach wczesnoszkolnej edukacji muzycznej w nieidealnej rzeczywistości

Elżbieta Frołowicz, *Konsonanse i dysonanse wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki, Gdańsk 2011.

**E**dukacja wczesnoszkolna to od wielu lat szczególnie drażliwy punkt smutnej rzeczywistości szkolnej w naszym kraju. Choć idea nauczania zintegrowanego mogła wydawać się szczytna, to lata doświadczeń związanych z jej wprowadzeniem do szkół przyniosły wielkie rozczarowanie. Tak oto nauczyciel-wychowawca, który miał być dla swych wychowanków przewodnikiem w poznawaniu świata, okazał się zwykłym pedagogiem, jednym z wielu, a jego wszechstronność – mająca z założenia stanowić fundament zintegrowanego rozwoju najmłodszych uczniów – budzi wiele wątpliwości. Nie zdało również egzaminu powierzenie pieczy nad edukacją władzom samorządowym, te bowiem szybko udowodniły marginalne znaczenie edukacji artystycznej wśród wielu podejmowanych przez nie, pozytywnych zapewne, oddziaływań. Pewną szansę na wyeksponowanie treści artystycznych w toku nauczania zintegrowanego można było wiązać z wprowadzoną w 2008 roku nową podstawą programową, ale – niestety – i tym razem nadzieje okazały się płonne. Profesjonaliści nadal rzadko są dopuszczani do realizacji zajęć artystycznych, zmuszeni ustępować miejsca mającym spore luki w wykształceniu artystycznym nauczycielom nauczania zintegrowanego.

Sytuacja ta stała się tematem publikacji Elżbiety Frołowicz – szczerze zatroskanej o edukację artystyczną najmłodszej grupy uczniów w polskiej szkole. Autorka znana jest już czytelnikom z wydanej kilka lat wcześniej książki poświęconej aktywizowaniu uczniów poprzez kontakt ze światem muzyki<sup>1</sup>, która spotkała się z zainteresowaniem nauczycieli i studentów zgłębiających tajniki nauczania. Jej nowa propozycja to spojrzenie na różne problemy edukacji muzycznej, pozwalające wysnuć smutny wniosek, że liczne badania i tomy publikacji, jakie ukazały się w ostatnich kilkudziesięciu latach (przywołane w omawianej pozycji) nie wpłynęły znacząco na poprawę jakości i efektywności nauczania muzyki w Polsce. Nietrudno odpowiedzieć sobie na pytanie, czy wczesnoszkolna edukacja muzyczna jest konsonansem czy dysonansem współczesnego systemu kształcenia, jednak autorka odpowiedzi tej nie podaje wprost. Odsłania natomiast wiele różnych aspektów funkcjonowania edukacji muzycznej na tym poziomie.

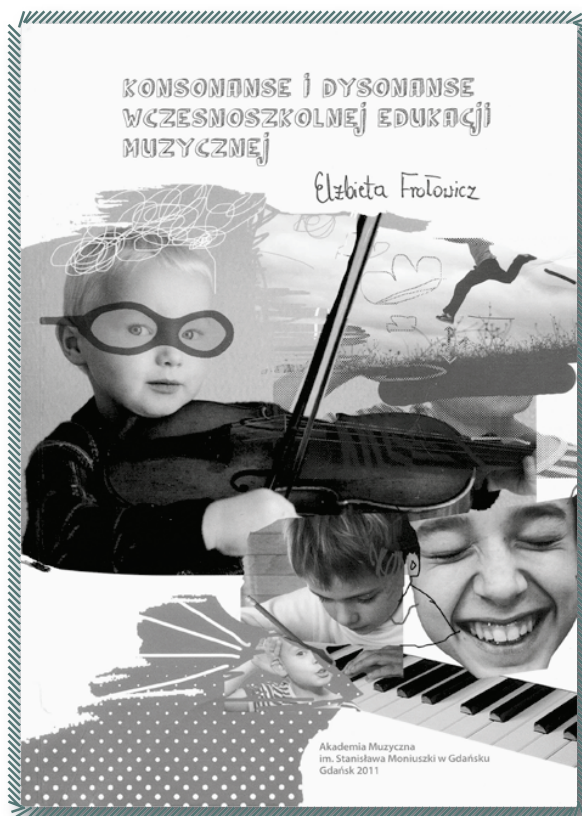
Spectrum zagadnień poruszanych przez Elżbietę Frołowicz jest dość szerokie – rozpoczynając od kontekstów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej, autorka prowadzi czytelnika poprzez cały szereg szczegółowych zagadnień

<sup>1</sup> E. Frołowicz, *Aktywny uczeń w świecie muzyki*, Harmonia, Gdańsk 2008.

z zakresu percepcji muzyki, rozwoju muzycznego dziecka, działań aktywizujących w muzycznej edukacji, by dojść wreszcie do problemu kultury muzycznej w kontekście edukacji międzykulturowej. Ostatnie z wymienionych zagadnień – przewidywane przez podstawę programową kształcenia ogólnego jako kształtowanie postawy otwartości wobec spotkań z innymi kulturami – to temat ciągle otwarty, pozostawiający nauczycielom wiele miejsca na autorskie opracowania zajęć eksponujących odrębność kultur, w których funkcjonują uczniowie. Elżbieta Frołowicz omówiła go na przykładzie Kaszub.

Obecnie w Polsce istnieje kilkadziesiąt szkół, w których dzieci uczą się języka kaszubskiego (młodzież ma również możliwość zdawania egzaminu maturalnego w takich placówkach). W języku tym wydaje się książki, czasopisma, emitowane są regionalne słuchowiska i programy telewizyjne. Opracowano nawet pięć podręczników, które zyskały aprobatę Ministerstwa Edukacji Narodowej. Być może ciekawym pomysłem byłoby uzupełnienie tego zbioru publikacji wspierających troskę o dziedzictwo kulturowe omawianego regionu o podręcznik do nauczania muzyki w języku kaszubskim, który uwzględniłby ideę regionalizmu w edukacji, od wielu bowiem lat nie ukazała się żadna tego typu publikacja, nawiązująca do idei propagowanej niegdyś przez Katarzynę Dadak-Kozicką – autorkę adaptacji koncepcji Z. Kodály na grunt polski<sup>2</sup>.

W publikacji znalazło się też miejsce na bardzo rozbudowany przegląd opinii licznej grupy autorów podejmujących w ostatnich kilkadziesiąt latach zagadnienie edukacji muzycznej, szczególnie wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego. Dla czytelników jest to doskonała okazja, by poznać lub przypomnieć sobie nazwiska autorytetów, które



wpłynęły znacząco na kształt systemu nauczania muzyki w polskiej szkole; są wśród nich: Irena Wojnar, Bogdan Suchodolski, Roman Ingarden, Maria Przychodzińska, Ewa Lipska, Barbara Smoleńska-Zielińska, Zofia Konaszkiewicz.

Uzupełnieniem prezentowanych przez Elżbietę Frołowicz rozważań teoretycznych są implikacje praktyczne, które ukazują czytelnikowi różne przykłady działań dydaktycznych w obszarze edukacji wczesnoszkolnej. Zaprezentowane w tej części publikacji propozycje dotyczą pracy z utworami muzycznymi w formie nazywanej przez autorkę „scenariuszami zajęć”. Tu wypada dać małe sprostowanie, bo o ile rzeczywiście zamieszczone w książce propozycje mogą pomóc w przybliżaniu uczniom konkretnych utworów muzycznych podczas lekcji, to trudno je nazwać

<sup>2</sup> K. Dadak-Kozicka, *Śpiewajże mi, jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodály*, WSiP, Warszawa 1992.

scenariuszami, gdyż ich realizacja zajmuje zazwyczaj tylko niewielką część jednostki lekcyjnej. Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że pomysły te inspirowane są metodą Batii Strauss – izraelskiej pedagog, która w świadomości nauczycieli zapisała się na trwałe jako autorka znakomitych sposobów na wspomaganie trudnego procesu świadomego, a jednocześnie radosnego słuchania muzyki. Zainspirowała ona także spore grono polskich nauczycieli (odwiedziła nasz kraj dwukrotnie w latach 90.), którzy przekazują tę wiedzę następnym pokoleniom. E. Frołowicz najwyraźniej należy do grona naśladowców Batii Strauss, ale nie tylko. Sięgnęła także do dorobku bardzo interesującej i oryginalnej Soili Perkiö, a także zaprezentowała czytelnikom własne pomysły, wypracowane podczas zajęć ze studentami Akademii Muzycznej w Gdańsku. Wszystkie przedstawione przez nią propozycje można z powodzeniem wykorzystywać nie tylko w edukacji wczesnoszkolnej, ale także w pracy z uczniami starszymi, gdyż – co

ważne – bez względu na wiek pomagają one kształcić umiejętności aktywnego słuchania i doświadczania muzyki artystycznej.

W swoich „scenariuszach” autorka wykorzystywała 10 bardzo różnych utworów, kierując się przy ich doborze wieloma czynnikami, takimi jak: czas powstania (od Beethovena po Kabalewskiego), ważne elementy merytoryczne (budowa kompozycji, różnorodność rytmiczno-melodyczna) oraz możliwości zastosowania różnych form aktywności (śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką) i rekwizytów. Rozdział ten jest wartościową propozycją metodyczną; godną polecenia zarówno nauczycielom, jak też młodym adeptom tego zawodu, którzy są na etapie poszukiwania własnych metod pracy z uczniami na lekcjach muzyki.

Książkę wieńczy obszerna bibliografia, w której ujęte zostały pozycje cytowane przez autorkę w pierwszej części recenzowanego opracowania i która może stanowić wartościowy zestaw lektur z zakresu edukacji muzycznej.



*Tarantella As-dur op. 43 – Brzegi* (fot. z albumu Fundacji Conspero *Chopinowi Duda-Gracz*)



## Apel o powszechną edukację muzyczną

Środowisko muzyków skupione wokół Związku Kompozytorów Polskich, Polskiej Rady Muzycznej oraz Instytutu Muzyki i Tańca wystosowało apel w sprawie powszechnej edukacji muzycznej adresowany do ministrów Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Edukacji Narodowej. Drukujemy jego treść oraz otrzymaną od MKiDN odpowiedź. Jako redakcja czasopisma dla nauczycieli muzyki deklarujemy wspieranie wszelkich działań pobudzających dyskusje i debaty w obszarze edukacji muzycznej i z zadowoleniem odnotowujemy tego typu inicjatywy.

*Miroslaw Grusiewicz*

Warszawa, dnia 5 marca 2012 roku

Pan Bogdan Zdrojewski  
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego  
ul. Krakowskie Przedmieście 15/17  
00-071 Warszawa

Pani Krystyna Szumilas  
Ministerstwo Edukacji Narodowej  
al. Jana Christiana Szucha 25  
00-918 Warszawa

### Apel w sprawie powszechnej edukacji muzycznej

**P**otrzeba muzyki tkwi w każdym z nas. Mylne jest żywione w niektórych środowiskach przekonanie o jej marginalnej roli tak w życiu każdego, zwłaszcza młodego, człowieka, jak i w życiu społeczności. Jej oddziaływanie daleko wykracza poza terapeutyczne, estetyczne, patriotyczne czy społeczne funkcje, do których bywa redukowana.

#### *Młodzież chce muzykować!*

Media i Internet umożliwiły dostęp do muzyki na niespotykaną dotąd skalę, powodując lawinowy wzrost zainteresowania

samodzielnym muzykowaniem. Tymczasem liczna rzesza wykształconych absolwentów kilkuset szkół i uczelni muzycznych nie kwapi się do pracy z dziećmi i młodzieżą w „zwykłych” szkołach, zaś władze oświatowe od lat nie tworzą warunków do zatrudniania zawodowych muzyków w podległych sobie placówkach. Trudno wyobrazić sobie nauczanie języka obcego w szkole przez nauczyciela bez certyfikatu potwierdzającego jego kompetencje językowe, ale w odniesieniu do muzyki analogiczny wymóg nie został postawiony.

***Apelujemy, aby edukacja muzyczna nie ograniczała się do brzdąkania, nucenia czy płąsania...***

Zajęcia muzyczne w powszechnej edukacji powinny spełniać dwa warunki. Po pierwsze – uczeń od najmłodszych lat musi muzykować: grać na instrumencie, śpiewać, uczestniczyć w zajęciach muzyczno-ruchowych. Po drugie – nauczyciel powinien posiadać odpowiednie przygotowanie muzyczne oraz pedagogiczne. Wówczas każdy młody człowiek otrzyma szansę skorzystania z dobrodziejstw płynących z edukacji muzycznej, w tym rozwoju na miarę indywidualnych predyspozycji i aspiracji.

***Apelujemy do resortów kultury i edukacji o wspólne podjęcie działań systemowych na rzecz zmiany stanu powszechnej edukacji muzycznej w Polsce!***

Współpraca międzyresortowa nie wymaga dodatkowych nakładów finansowych, wręcz przeciwnie, powinna doprowadzić do uruchomienia rezerw w istniejącym systemie i wyzwolić efekt synergii.

***Dzieci na to zasługują!***

*Artyści-muzycy, kompozytorzy, muzykologzy, pedagodzy muzyki różnych specjalności*

**Odpowiedź MKiDN na apel w sprawie powszechnej edukacji muzycznej**

1. *Apelujemy do resortów kultury i edukacji o wspólne podjęcie działań systemowych na rzecz zmiany stanu powszechnej edukacji muzycznej w Polsce. Współpraca międzyresortowa nie wymaga dodatkowych nakładów finansowych...*
2. *Młodzież chce muzykować! Media i Internet umożliwiły dostęp do muzyki na niespotykaną skalę, powodując lawinowy wzrost zainteresowania samodzielnym muzykowaniem...*

To prawda. Troska o powszechną **edukację kulturalną** i jej znaczenie w realizacji celów ministerstwa podkreślona została już w 2008 roku podpisaniem przez ministra kultury Bogdana Zdrojewskiego i minister edukacji Katarzynę Hall **listu intencyjnego** dotyczącego współpracy w tym zakresie. W myśl tego porozumienia MEN zwiększyło ofertę zajęć związanych z edukacją kulturalną w ramach nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, natomiast MKiDN ogłosiło program kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki i plastyki. **Muzyka i plastyka po kilkunastu latach powróciły do szkół podstawowych!** Te zmiany systemowe w perspektywie wielu lat mają doprowadzić do powstania kompetentnych grup odbiorców i twórców muzyki.

MKiDN od dawna wykorzystuje szanse, jakie dają nowe technologie. Jednym z narzędzi upowszechniania wiedzy muzycznej jest **Muzykoteka Szkolna**, czyli kolejny po *Filmotece Szkolnej* projekt skierowany **do wszystkich szkół podstawowych**. Jest to innowacyjna platforma edukacyjna do nauki muzyki, opracowana przez zespół ekspertów: pedagogów i muzykologów. To jednocześnie pierwsze w Europie tak wszechstronne narzędzie, które pomoże odkryć świat dźwięków w niestandardowy sposób – za pomocą zabawy i samodzielnych eksperymentów. Projekt mający swoją premierę 8 grudnia 2011 roku został przygotowany we współpracy z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego przez Narodowy Instytut Audiowizualny. Część portalu przeznaczona jest dla nauczycieli,

dla których przygotowano m.in. materiały dydaktyczne. Warto zaznaczyć, że ten nowatorski projekt jest stale konsultowany i udoskonalany. *Muzykoteka Szkolna* mówi językiem dzieci i młodzieży: nowoczesnych technologii, aplikacji komputerowych pozwalających stworzyć własny utwór muzyczny, i inteligentnych gier internetowych. Uruchomieniu portalu edukacyjnego *Muzykoteka Szkolna* towarzyszy **kampania popularyzująca muzykę klasyczną wśród młodzieży – Muzykotersi**.

Uruchamiając, z myślą o najmłodszych, stronę [www.kula.gov.pl](http://www.kula.gov.pl), ministerstwo kultury udowodniło, że pierwszy kontakt z siecią może być inspirującą i inteligentną zabawą, która uczy i rozwija. Założeniem tego nowatorskiego projektu jest kształtowanie świadomości kulturowej najmłodszych użytkowników sieci. Witryna zdała najważniejszy test – dzieci ją uwielbiają.

MKiDN było również pomysłodawcą akcji *Muzyka rozwija – kup dziecku instrument*. Kampania zainaugurowana 3 grudnia 2010 roku miała pokazać znaczenie edukacji muzycznej od najwcześniejszych lat życia. Zachęcała dzieci do samodzielnego muzykowania m.in. poprzez granie na niedrogich, małych instrumentach.

3. *Apelujemy, aby edukacja nie ograniczała się do brzdąkania; nauczyciel powinien posiadać odpowiednie przygotowanie...*

Od początku urzędowania Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Bogdana Zdrojewskiego edukacja kulturalna i artystyczna, w tym muzyczna, jest jednym z priorytetów resortu. Mimo że **minister kultury odpowiada za system kształcenia artystycznego**, odrębny od ogólnego, warto dodać, że oprócz wspomnianego programu kształcenia nauczycieli muzyki i plastyki na szeroką skalę realizowane są inne działania wspierające edukację kulturalną.

Jednym z przykładów jest wydana przez MKiDN w 2010 roku książeczka edukacyjna *Dydko i muzyka*. Kolorowa publikacja pomaga w kształceniu muzycznym dzieci w wieku 5–7 lat. Zawiera m.in. informacje na temat instrumentów, powstawania dźwięków oraz koncertów muzyki klasycznej. 30 tys. egzemplarzy wysłano do instytucji kultury, szpitali, placówek opiekuńczych i bibliotek.

Działania edukacyjne były niezwykle ważnym elementem obchodzonego w 2010 roku z bezprecedensowym rozmachem **Roku Chopinowskiego**. Z tej okazji ukazało się ponad 130 tytułów książkowych, ponadto opracowano i rozpowszechniono różne narzędzia multimedialne (np. portal [dzieci.chopin2010.pl](http://dzieci.chopin2010.pl)) oraz konspekty lekcji. Dzięki zastosowaniu najnowocześniejszych metod naukowych przedstawiona została cała zachowana twórczość kompozytora w jej autentycznym kształcie – Wydanie Narodowe kompletu dzieł Fryderyka Chopina. W ramach obchodów odbyło się 2600 wydarzeń artystycznych w Polsce i 3600 zagranicą. Zrewitalizowano i rozbudowano obiekty związane z kompozytorem, utworzono Centrum Chopinowskie oraz odnowiono park w Żelazowej Woli. W 2010 roku ukończono jedną z kluczowych inwestycji – Muzeum Fryderyka Chopina.

W roku 2010 miała miejsce pilotażowa edycja programu pn. *Edukacja +*, której adresatem były państwowe i współprowadzone instytucje kultury, a więc te podlegające bezpośrednio nadzorowi MKiDN. Program miał służyć m.in. rozwojowi działań edukacyjnych oraz stworzeniu tzw. projektów modelowych, mogących być inspiracją dla innych podmiotów działających w sferze edukacji kulturalnej. Adresatami projektów były osoby rekrutujące się ze wszystkich grup wiekowych, przede wszystkim dzieci i młodzież. Wśród dofinansowanych zadań znalazły się m.in. te rozwijające kreatywność najmłodszych w ramach

interaktywnych warsztatów twórczych (np. Filharmonia Wrocławska im. W. Lutosławskiego – Multimedialne Koncerty Edukacyjne dla Dzieci).

MKiDN wspiera **pozaszkolną edukację kulturalną** prowadzoną przede wszystkim przez samorządowe i państwowe instytucje kultury oraz organizacje pozarządowe – bardzo aktywne w pozyskiwaniu środków ministerialnych. Dzięki konkursom organizowanym przez MKiDN finansowane są projekty, których celem jest aktywizacja i inspiracja zachowań twórczych, rozwijanie ekspresji twórczej i kreatywności oraz wzbogacenie oferty artystycznej skierowanej do dzieci i młodzieży. W 2012 roku budżet tego programu wyniósł ponad **10 mln zł**. Zasilony **2,5 mln zł** program *Edukacja artystyczna* jest natomiast skierowany bezpośrednio do młodych artystów, zwłaszcza uczniów i studentów.

Aby można było rozwijać zainteresowanie muzyką, potrzebne są **inwestycje w infrastrukturę**. Środki na ten cel pochodzą w znaczącej części z dotacji europejskich, które MKiDN wykorzystuje najskuteczniej w Polsce. Korzystające z nich szkoły i uczelnie zwiększają swój potencjał edukacyjny oraz zapewniają uczniom, studentom i kadry naukowej odpowiednie środowisko do pracy i twórczości.

#### **Wykaz szkół i uczelni artystycznych – beneficjentów POIiŚ:**

- PSM I i II stopnia im. L. Różyckiego w Kielcach – rozbudowa i przebudowa budynku szkoły – wartość projektu 21,6 mln zł, dofinansowanie: 15 mln zł,
- Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna w Bielsku-Białej – budowa sali koncertowej i jej wyposażenie – wartość projektu 16,9 mln zł, dofinansowanie: 14,1 mln,
- Zespół Szkół Plastycznych w Częstochowie – budowa nowoczesnego obiektu dydaktyczno-kulturalnego – wartość projektu 20,7 mln zł, dofinansowanie: 17,6 mln zł,
- Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna we Wrocławiu – przebudowa, rozbudowa i częściowa nadbudowa budynku – wartość projektu 43,8 mln zł, dofinansowanie 25,4 mln zł,
- PWSFTViT w Łodzi – Uczelniane Centrum Dydaktyki Nowych Mediów – budowa budynku dydaktycznego – wartość projektu: 22,6 mln zł, dofinansowanie: 18,9 mln zł,
- Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu – budowa nowego budynku – wartość projektu: 43,7 mln zł, dofinansowanie 21,7 mln zł,
- Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu. Centrum Sztuk Użytkowych. Centrum Innowacyjności – rozbudowa – wartość projektu: 61,9 mln zł, dofinansowanie: 45,4 mln zł,
- Akademia Muzyczna we Wrocławiu – budowa sali muzyczno-dydaktycznej wraz z infrastrukturą – wartość projektu: 51,8 mln zł, dofinansowanie: 33,9 mln zł,
- Akademia Muzyczna w Łodzi – budowa sali koncertowej dla celów dydaktycznych – wartość projektu: 44,6 mln zł, dofinansowanie: 29 mln zł,
- Akademia Sztuk Pięknych im. Wł. Strzemińskiego w Łodzi – budowa Centrum Nauki i Sztuki – wartość projektu: 52,4 mln zł, dofinansowanie: 44,6 mln zł,
- Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. M. Karłowicza w Krakowie – II etap budowy – wartość projektu: 23,9 mln zł, dofinansowanie: 17,9 mln zł,
- Zespół Szkół Plastycznych w Tarnowie – rozbudowa i przebudowa budynków – wartość projektu: 16,8 mln zł, dofinansowanie: 14 mln zł,
- Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie – budowa nowego budynku oraz

- rozbudowa istniejącego budynku – wartość projektu: 65,5 mln zł, dofinansowanie: 41 mln zł,
- Państwowa Szkoła Muzyczna w Suwałkach – rozbudowa, przebudowa i wyposażenie – wartość projektu: 31,9 mln zł, dofinansowanie: 27 mln zł,
- Zespół Szkół Muzycznych w Białymstoku – rozbudowa i przebudowa – wartość projektu: 24 mln zł, dofinansowanie: 20,7 mln zł,
- ASP w Gdańsku – poprawa stanu infrastruktury – wartość projektu: 24,9 zł, dofinansowanie: 16,7 mln zł,
- Zespół Szkół Muzycznych w Sosnowcu – budowa sali koncertowej – wartość projektu: 41,1 mln zł, dofinansowanie: 20,5 mln zł.

Podczas dyskusji o edukacji artystycznej i kulturalnej nie można nie wspomnieć o projekcie strategicznym, jakim jest powstające we Wrocławiu kosztem 296,5 mln zł **Narodowe Forum Muzyki**. Będzie ono spełniało najnowocześniejsze standardy akustyczne i architektoniczne. W budynku znajdzie się wielka sala koncertowa (1800 miejsc siedzących) oraz sala kinowa i widowiskowa, trzy sale kameralne, przestrzeń wystawiennicza, studio nagrań oraz biblioteka. Będzie to wyjątkowy w naszej części Europy obiekt, pozwalający na prezentację najwyższej jakości przedsięwzięć artystycznych dorobku kultury polskiej i światowej.

W ostatnich miesiącach (styczeń 2012 roku) otwarto nową siedzibę **Filharmonii Świętokrzyskiej** – Międzynarodowego Centrum Kultur (koszt całkowity – 82,7 mln zł). Mieści się tam m.in. wielofunkcyjna sala koncertowa, sala kameralna, dziedziniec koncertowy i biblioteka. Miejsce to ma szansę stać się ośrodkiem życia kulturalnego o znaczeniu ogólnopolskim

oraz miejscem spotkań artystów z kraju i zagranicy.

Przed nami kolejne inauguracje. We wrześniu br. otwarta zostanie **Opera i Filharmonia Podlaska** – Europejskie Centrum Sztuki w Białymstoku (koszt – 181,8 mln zł). Obiekt będzie miał charakter wielofunkcyjny. Można w nim będzie prezentować wszystkie gatunki dzieł scenicznych i koncertowych (opera, operetka, musical, koncerty muzyki klasycznej i rozrywkowej oraz amatorską twórczość muzyczną). Ponadto możliwa tam będzie organizacja międzynarodowych, interdyscyplinarnych festiwali artystycznych, prezentacja twórczości teatrów dramatycznych oraz prowadzenie działalności wystawienniczej.

W 2012 roku zakończy się też remont i rozbudowa **Filharmonii Częstochowskiej** (34,8 mln zł). Instytucja ta prowadzi działalność o szerokim zakresie repertuarowym, obejmującym koncerty symfoniczne, oratoryjno-kantatowe, kameralne oraz popularno-rozrywkowe, a także edukacyjne programy dla dzieci i młodzieży.

Przedstawione powyżej przykłady dowodzą tego, że **MKiDN nie tylko dostrzega ważną rolę, jaką edukacja kulturalna i artystyczna w zakresie muzyki odgrywa w życiu odbiorców kultury, ale od lat konsekwentnie dąży do nadrobienia wieloletnich zaległości w tym zakresie**. Działania inicjowane i realizowane przez resort kultury obejmują wiele obszarów i tworzą spójny system, często wykraczający poza zakres odpowiedzialności ministerstwa. Warto pamiętać, że nadrabianie zaniedbań i zaległości w edukacji kulturalnej i artystycznej jest procesem długotrwałym i wymagającym zaangażowania wszystkich podmiotów uczestniczących w tym procesie, a efekty możliwe będą do zmierzenia dopiero po wielu latach.

Apelujemy o wspólną realizację tego celu. **Dzieci na to zasługują!**

# Dorota i gwiazdy

muz.: Bożena Raszke  
sł.: Jan Sztaudynger



Dzwonki

The image shows a musical score for a piece titled "Dzwonki". It consists of three staves. The top two staves are grouped by a brace on the left and represent a piano accompaniment. The top staff is in treble clef and contains a series of chords, primarily dyads and triads, in a minor key. The bottom staff is in bass clef and contains a rhythmic accompaniment of eighth notes. The third staff, below the piano part, is in treble clef and contains a simple melody of quarter notes, also in a minor key.

9

drze - wa. A kie-dy bę-dę wiel-ka jak drze-wa, bę-dę rwać gwia-zdy. Kie-dy to

9

13 a tempo

bę-dzie, może nie-dłu-go. Je-dna dla ba - bci, dziadziusio-wi dru-gą, a tę naj-

13 a tempo

17 *rit.*

mniej - szą schowam dla sie - bie, naj-mniejszą, ja - ką znaj - dę na nie - bie.

17 *rit.*

Kiedy dorosnę,  
 jak się spodziewam,  
 to będę wielka,  
 wielka jak drzewa.  
 A kiedy będę wielka jak drzewa,  
 będę rwać gwiazdy.  
 Kiedy to będzie, może niedługo.  
 Jedną dla babci, dziadziusiowi drugą,  
 a tę najmniejszą schowam dla siebie,  
 najmniejszą, jaką znajdę na niebie.



# Świat to wielka tajemnica

muz.: Barbara Kolago  
sł.: Dorota Gellner

1. Świat to wiel - ka ta - je - mni - ca, któ - ra ba - wi i za - chwy - ca,  
przy - po - mi - na cza - sem nam za - mek pe - łen drzwi i bram. A my  
wciąż o - twie - ra - my no - we drzwi, no - we bra - my, za - głą -  
da - my tam i tu do cu - do - wnych ko - mnat stu!

1. Świat to wielka tajemnica,  
która bawi i zachwyca,  
przypomina czasem nam  
zamek pełen drzwi i bram.

ref.: A my wciąż otwieramy  
nowe drzwi, nowe bramy,  
zaglądamy tam i tu  
do cudownych komnat stu!

2. Świat przed nami drzwi uchyla –  
czasem skrzydła ma motyla,  
czasem deszczem woła nas,  
czasem blaskiem śnieżnych gwiazd.

ref.: A my wciąż...

3. Świat odsłania swe zasłony –  
raz jest biały, raz zielony,  
tu zaprasza nas i tam,  
chętnie klucze daje nam.

ref.: A my wciąż...

Piosenki *Świat to wielka tajemnica* oraz *Piosenka o latawcach* pochodzą ze śpiewnika Barbary Kolago *Piosenki do walizek i plecaków* wydanego przez Wydawnictwo Pani Twardowska. Publikacja zawierająca 66 piosenek z dwoma płytami CD jest do nabycia w naszej księgarni internetowej [www.wychmuz.pl/ksiegarnia\\_z\\_41.html](http://www.wychmuz.pl/ksiegarnia_z_41.html) w cenie 20 zł (dla członków SNM – 15 zł).

# Piosenka o latawcach

muz.: Barbara Kolago  
sł.: Anna Bernat

1. Kie - dy wiatr po - ry - wa cza - pki, gdy z chmu - ra - mi  
 tań - czy wiatr, po - patrz, po - patrz na la - ta - wce, jak nam pię - knie  
 tań - czą w takt. Ko - lo - ro - we la - ta - wce, la - ta - wce, jak ko -  
 Ko - lo - ro - we la - ta - wce, la - ta - wce, chcia - tbyś  
 ka - rdy do nie - ba przy - pię - te, ko - lo - ro - we la - ta - wce, la -  
 z ni - mi po - fru - nąć wy - so - ko, ko - lo - ro - we la - ta - wce, la -  
 ta - wce, pta - ki u - śmie - chnię - te.  
 ta - wce, do - kąd le - cą, do - kąd?

1. Kiedy wiatr porywa czapki,  
gdy z chmurami tańczy wiatr,  
popatrz... popatrz na latawce,  
jak nam pięknie tańczą w takt...

ref.: Kolorowe latawce, latawce,  
jak kokardy do nieba przypięte,  
kolorowe latawce, latawce,  
ptaki uśmiechnięte.  
Kolorowe latawce, latawce,  
chciałbyś z nimi pofrunąć wysoko,  
kolorowe latawce, latawce,  
dokąd lecą... dokąd?

2. Fruną sobie jak marzenia,  
jak bociany lecą w świat,  
popatrz... popatrz na latawce  
jak nam pięknie tańczą w takt...

ref.: Kolorowe latawce, latawce...

# Ej, dogonię wiatr

muz.: Eugeniusz Zdoliński  
sł.: Janina Nowicka

1. Gdy wiatr schwy - cę, nie po - zwo - lę,  
2. Tam nad rze - ką, gdzie w szu - wa - rach

by \_\_\_\_\_ mi w o - czy wiał. \_\_\_\_\_ Bę - dzie spe - ńniał  
13 dzi - - - kich gę - si krzyk, \_\_\_\_\_ scho - wam kum - pla

mo - ją wo - lę i \_\_\_\_\_ do tań - ca grał. \_\_\_\_\_  
19 za pa - zu - che, by \_\_\_\_\_ na chwi - lę znikł. \_\_\_\_\_

Cho - ciał ma ro - ga - tą du - szę, bę - dzie mi jak  
 25 Wte - dy do tę - czo - wej wa - żki sze - pnię kil - ka

brat. \_\_\_\_\_ Na wę - dró - wkę z nim wy - ru - szę  
 31 słów \_\_\_\_\_ i u - wo - lnię wię - żnia bra - ta,

w nad - wi - śła - ński świat. \_\_\_\_\_ Ej, \_\_\_\_\_ do-go-nię  
 37 by go go - nić znów.

wiatr, ej, do - pę - dzę, \_\_\_\_\_  
 43

choć \_\_\_\_\_ u - cie - ka mi co - raz prę - dziej. \_\_\_\_\_

49

A 6

\_\_\_\_\_ Mam \_\_\_\_\_ nie - wie - le lat, je - stem

55

A

mło - dy, \_\_\_\_\_ prze - gra ze mną

61

D Dm A F#m

wiatr te za - wo - dy \_\_\_\_\_

67

B7 E7 A E7

1.

73 wo-dy. \_\_\_\_\_ La \_\_\_\_\_ la la la

A F F7 B<sup>b</sup>

79 la la la la la \_\_\_\_\_

F7

85 la \_\_\_\_\_ la la la la la la la \_\_\_\_\_

B<sup>b</sup>

91 \_\_\_\_\_ mam \_\_\_\_\_ nie-wie le lat, je - stem

młó-dy, \_\_\_\_\_ prze - gra ze mną

97

103

wiatr te za - wo - dy. \_\_\_\_\_

1. Gdy wiatr schwycę,  
nie pozwolę, by mi w oczy wiał.  
Będzie spełniał moją wolę i do tańca grał.  
Chociaż ma rogatą duszę,  
będzie mi jak brat.  
Na wędrowkę z nim wyruszę w nadwiślański świat.

Ref.: Ej, dogonię wiatr, ej, dopędzę,  
choć ucieka mi coraz prędzej.  
Mam niewiele lat, jestem młody,  
przegra ze mną wiatr te zawody.

2. Tam nad rzeką,  
gdzie w szuwarach dzikich gęsi krzyk,  
schowam kumpla za pazuchę, by na chwilę znikł.  
Wtedy do tęczowej ważki  
szepnę kilka słów  
i uwolnię więźnia brata, by go gonić znów.

Pierwodruk piosenki *Ej, dogonię wiatr* znajduje się w dodatku muzycznym „Wychowania Muzycznego w Szkole” nr 2/1976.

# Panie wietrze

muz.: Edward Chonchera  
sł.: Ludwik Jerzy Kern

Tenuto

*f*

I głos  
Pa-nie wie - trze, pa - nie wie - trze,

II głos  
Pa-nie wie - trze, pa - nie wie - trze,

III głos  
Pa-nie wie - trze, pa - nie wie - trze,

5 *p*

I  
Pa-nie wie - trze, pa - nie wie - trze,

II  
Pa-nie wie - trze, pa - nie wie - trze,

III  
Pa-nie wie - trze, pa - nie wie - trze,

Gtr.



**S** Z fantazją, nie za szybko

8 *mf*

I  
1. Pa- nie wie - trze,\_\_\_ pa - nie\_\_\_ wie - trze,\_\_\_  
3. Je- dnak le - piej,\_\_\_ pa - nie\_\_\_ wie - trze,\_\_\_

II

III

Gtr.

11

I  
cze- mu pan nie cho- dzi w swe - trze,\_\_\_  
o tej po- rze cho- dzić w swe - trze,\_\_\_

II  
pa- nie wie - trze\_\_\_

III  
pa- nie wie - trze\_\_\_

Gtr.

14 *fp*

I

Sko - ro sam \_\_\_ pan \_\_\_  
A - ni się \_\_\_ pan \_\_\_

II *p*

cze-mu pan nie cho - dzi w swe - trze? \_\_\_  
o tej po - rze cho - dzić w swe - trze. \_\_\_

Sko - ro sam \_\_\_ pan \_\_\_  
A - ni się \_\_\_ pan \_\_\_

III *mormorando*

cze-mu pan nie cho - dzi w swe - trze? \_\_\_  
o tej po - rze cho - dzić w swe - trze. \_\_\_

Gtr. 14

17

I

chto-dem dmu - cha \_\_\_ sko-ro sam pan chto-dem dmu - cha,  
nie spo - dzie - je, \_\_\_ a - ni się \_\_\_ pan nie spo - dzie - je,

II

chto-dem dmu - cha \_\_\_ sko-ro sam pan chto-dem dmu - cha,  
nie spo - dzie - je, \_\_\_ a - ni się \_\_\_ pan nie spo - dzie - je,

III

Gtr. 17

20

I  
 sam o - zię-bia pan po-wie - trze, — sam o - zię-bia pan po-wie -  
 jak pan sie-bie sam za-wie - je, — jak pan sie-bie sam za-wie -

II  
 sam o - zię-bia pan po-wie - trze, — sam o - zię-bia pan po-wie -  
 jak pan sie-bie sam za-wie - je, — jak pan sie-bie sam za-wie -

III

Gtr.

23

I  
 - trze — Pa - nie wie-trze, pa - nie wie-trze,  
 - je. —

II  
 - trze — Pa - nie wie-trze, pa - nie wie-trze,  
 - je. —

III  
 Pa - nie wie-trze, pa - nie wie - trze, —

Gtr.

28 ♩

I  
 pa-nie wie-trze, pa-nie wie - trze, — pa-nie wie-trze, pa-nie wie - trze, —

II  
 pa-nie wie-trze, pa-nie wie - trze, — pa-nie wie-trze, pa-nie wie - trze,

III  
 mormorando

Gtr.  
 28

32

I  
 2. Oj, o-stro - źnie, — pa-niewie - trze, — gna-jąc chmu - rki —

II  
 2. Oj, o-stro - źnie, — pa-niewie - trze, — gna-jąc chmu - rki —

III

Gtr.  
 32

35

I  
gdzieś po nie - bie,\_\_\_ chce pan sam prze-zię - bić sie - bie,\_\_\_

II  
gdzieś po nie - bie,\_\_\_ chce pan sam prze-zię - bić sie - bie,\_\_\_

III  
chce pan sam prze-zię - bić sie - bie,\_\_\_

Gtr.  
35

38

I  
chce pan sam prze-zię - bić sie - bie?\_\_\_ Pa - - - nie

II  
chce pan sam prze-zię - bić sie - bie?\_\_\_ Pa - - - nie

III  
Pa - - - nie

Gtr.  
38

41

I  
wie- trze, pa - nie wie- trze, pa- nie wie- trze, pa- niewie -

II  
wie- trze, pa - nie wie- trze, pa- nie wie- trze, pa- niewie -

III  
wie- trze, pa - nie wie - trze\_\_ *mormorando*

Gtr.  
41

45 *D.S. al Coda*

I  
- trze\_\_ pa - nie wie - trze, pa - nie wie - trze\_\_

II  
- trze\_\_ pa - nie wie - trze, pa - nie wie - trze\_\_

III

Gtr.  
45

**Coda**

48

I  
Li-czka ma — pan — co - raz ble - dsze, liczka ma pan co-raz ble - dsze,

II  
Li-czka ma — pan — co-raz ble - dsze, liczka ma pan co-raz ble - dsze,

III  
Li-czka ma — pan — co-raz ble - dsze, liczka ma pan co-raz ble - dsze,

Gtr. 48

52

I  
pa-nie wie-trze, pa-nie wie - trze, — pa-nie wie-trze, pa-nie wie - trze. —

II  
pa-nie wie-trze, pa-nie wie - trze, — pa-nie wie-trze, pa-nie wie - trze. —

III  
*mormorando*

Gtr. 52

*Ludwik Jerzy Kern*

**Panie wietrze (tekst piosenki)**

1. Panie wietrze, panie wietrze,  
czemu pan nie chodzi w swetrze?  
  
Skoro sam pan chłodem dmucha,  
sam oziębia pan powietrze.
  2. Oj, ostrożnie, panie wietrze,  
gnając chmurki gdzieś po niebie,  
chce pan sam przeziębic siebie?
  3. Jednak lepiej, panie wietrze,  
o tej porze chodzić w swetrze.  
  
Ani się pan nie spodzieje,  
jak pan siebie sam zawieje.
- Coda: Liczka ma pan coraz bledsze,  
panie wietrze...

*Ludwik Jerzy Kern*

**Panie Wietrze (tekst oryginalny)**

Panie Wietrze, panie Wietrze,  
czemu pan nie chodzi w swetrze?  
  
Czemu pan udaje zucha,  
skoro sam pan chłodem dmucha?  
  
Sam oziębia pan powietrze,  
oj, ostrożnie, panie Wietrze!  
  
Gnając chmurki gdzieś po niebie,  
chce pan sam przeziębic siebie?  
  
Jednak lepiej, panie Wietrze,  
o tej porze chodzić w swetrze.  
  
Ani się pan sam spodzieje,  
jak pan siebie sam zawieje.  
  
Liczka ma pan coraz bledsze,  
panie Wietrze...

---

Pierwodruk piosenki *Panie wietrze* znajduje się w dodatku muzycznym „Wychowania Muzycznego w Szkole” nr 5/1982.



# Szczeniwej drogi, juŹ czas

Piosenka z repertuaru zespołu VOX

oprac.: Sławomir Kula

muz.: Ryszard Rynkowski

sł.: Marek Skolarski

§

Los cię w dro - gę pchnął i u -  
Na ro - zsta - ju dróg, — gdzie przy-

kra - dkiem, — drwiąc, się śmiał, bo na - dzie - ję — da-jąc Ci, fał -  
dro - żny — Chry - stus stał, za - py - ta - łeś, — do-kąd iść, fraso -

10

szy- wy — klej-not dał. A Ty, i- dąc w świat, pa- trzysz  
bli- wą — mi- nę miał. Przy- sta- ną- teś więc, — z pła- czem

12

w klej - not — ten co dnia, cho- ciał roz - pacz — już od lat wy -  
brzóz sprzy - mie- rzyć się i u - ro - nić — pie- rwszy raz w cze-

14

zie - ra — z je- go dna, co  
rwo- ne — wi- no tzę, w wino

17

dnia.  
tzę. Szczę- śli- wej dro- gi, już

20

czas, ma-pę ży - cia — w ser-cu masz, je-steś jak mło-dy

23

ptak. Głu-chy jest los, na-da - rem - nie — wzy-wasz go, bo twój

26

*D.S. al Coda*

głos... I dziesz głos... wzy wasz go. Szczę-śli-wej dro-gi, już

29

czas, ma-pę ży - cia — w ser-cu masz, je-steś jak mło-dy

32

ptak. Głu- chy jest los, na- da- rem - nie \_ wzy- wasz go, bo twój

32

35

głos... *rit.* wzy wasz go.

35

*rit.*

Los cię w drogę pchnął  
i ukradkiem, drwiąc, się śmiał,  
bo nadzieję dając ci,  
fałszywy klejnot dał.  
A Ty, idąc w świat,  
patrzysz w klejnot ten co dnia,  
choć raz rozpacz już od lat  
wyziera z jego dna, co dnia.

Na rozstaju dróg,  
gdzie przydrożny Chrystus stał,  
zapytałeś, dokąd iść,  
frasobliwą minę miał.  
Przystanąłeś więc,  
z płaczem brzoź sprzymierzyć się  
i uронić pierwszy raz  
w czerwone wino łzę, w wino łzę.

Szczęśliwej drogi, już czas,  
mapę życia w sercu masz,  
jesteś jak młody ptak.  
Głuchy jest los, nadaremnie wzywasz go,  
bo twój głos...

Idziesz wiecznie sam  
i już nic nie zmieni się,  
poza tym, że raz jest za,  
raz przed tobą twój cień.  
Los cię w drogę pchnął  
i ukradkiem, drwiąc, się śmiał,  
bo nadzieję dając ci,  
fałszywy klejnot dał, tak chciał.

Szczęśliwej drogi, już czas,  
mapę życia w sercu masz,  
jesteś jak młody ptak.  
Głuchy jest los, nadaremnie wzywasz go  
(idziesz sam, wiecznie sam).

Szczęśliwej drogi, już czas,  
mapę życia w sercu masz,  
jesteś jak młody ptak.  
Głuchy jest los, nadaremnie wzywasz go,  
bo twój głos...

## Autorzy

**RENATA PANAS** – absolwentka kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej Wydziału Artystycznego Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Pracuje jako nauczyciel rytmiki w przedszkolach publicznych w Łęcznej oraz jako instruktor muzyczny w Gminnym Ośrodku Kultury w Milejowie. Swoje kwalifikacje uzupełnia na studiach podyplomowych w zakresie integralnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z elementami metody Montessori w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

**RAFAŁ FUDALA** – student II roku studiów uzupełniających magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Od roku pracuje jako instruktor muzyki w Młodzieżowym Domu Kultury w Gorlicach.

**PROF. DR HAB. MAGDALENA STĘPIEŃ** – absolwentka Akademii Muzycznej w Warszawie. Prowadzi zajęcia z rytmiki, ekspresji muzyczno-ruchowej i kompozycji ruchu na różnych poziomach edukacji muzycznej. Obecnie pracuje na stanowisku profesora Uniwersytetu Muzycznego w Warszawie, gdzie jest kierownikiem Zakładu Metod Edukacyjnych. Związana także z Akademią Muzyczną w Krakowie i Szkołą Wyższą Przymierza Rodzin w Warszawie. Współautorka i redaktorka podręczników z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, a także serii płyt do podręczników oraz licznych publikacji metodycznych dla nauczycieli. Komponuje piosenki dla dzieci.

**KLAUDIA BORYS** – absolwentka Akademii Muzycznej w Warszawie. Pracuje na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina, w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia

im. J. Elsnera w Warszawie oraz w przedszkolach, współpracuje z chórem chłopięcym *Gregorianum*. Prowadzi zajęcia z rytmiki oraz improwizacji fortepianowej. Jest autorką scenariuszy zajęć umuzykalniających do przewodników metodycznych dla przedszkoli (*Ekoludek dla pięciolatek* oraz *Czterolatek w przedszkolu. Zanim będę uczniem*, a także publikacji *Improwizacja fortepianowa Szabolcsa Esztenyiego*, prezentującej metodę nauczania improwizacji fortepianowej wybitnego kompozytora, improwizatora oraz pedagoga.

**ROMUALDA TERENC-PAWLICZAK** – starszy wykładowca w Katedrze Edukacji Początkowej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Jej szerokie spektrum zainteresowań dydaktyczno-naukowych obejmuje takie zagadnienia, jak: neurobiologiczne podłoże percepcji muzyki, muzykoterapia w medycynie i edukacji, arteterapia, plastyczna i muzyczna twórczość dziecięca, tradycyjne i nowatorskie metody uczenia muzyki w różnych kulturach na świecie, muzyka w literaturze i sztukach plastycznych, psychologia muzyki, historia sztuki.

**DR JAKUB NIEDOBOREK** – adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Instrumentalnej Wydziału Artystycznego Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Absolwent Akademii Muzycznej w Katowicach. Wielokrotnie zdobywał laury na ogólnopolskich i międzynarodowych konkursach muzycznych. Koncertuje jako solista i kameralista w kraju i zagranicą. Współpracuje z wieloma renomowanymi wykonawcami i orkiestrami, nagrywa dla Polskiego Radia i Telewizji, współtworzy zespoły: Por Fiesta, Aires De Los Andes, El Duende, Tanguillo. Jego zainte-

resowania, poza klasyką gitarową, obejmują także flamenco oraz muzykę latynoamerykańską, cygańską, romanse rosyjskie, sambę i bossa novę, tango argentyńskie.

**ELŻBIETA KUSZ-TRACZ** – muzykolog; nauczyciel i prelegent; ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli, absolwentka Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz Podyplomowego Studium Dziennikarskiego tejże uczelni, Podyplomowych Studiów Pedagogicznych w Zielonej Górze oraz podyplomowych studiów w zakresie psychologii muzyki w Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie. Prowadziła zajęcia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy, na Uniwersytecie Zielonogórskim, w PSM I i II stopnia w Zielonej Górze. Przez wiele lat związana z Filharmonią Zielonogorską – była autorką i redaktorem programów koncertowych, prowadziła koncerty symfoniczne, kameralne i chóralne, w tym także koncerty dla dzieci i młodzieży. Obecnie jest nauczycielem PSM I i II st. w Żaganiu. Jako dziennikarz, prelegent i autorka programów koncertowych współpracuje z wieloma zespołami i stowarzyszeniami: Lubuskim Biurem Koncertowym, Lubuskim Towarzystwem Gitarowym, Żagańskim Stowarzyszeniem Muzycznym, Zielonogórskim Towarzystwem Śpiewaczym „Cantores”, Chórem Żeńskim „Polirytmia”, Towarzystwem Śpiewaczym „Cantemus Domino”, a także z Uniwersytetami Trzeciego Wieku w Zielonej Górze i Głogowie. Publikuje w prasie i wydawnictwach kulturalnych („Nadodrze”, „Gazeta Lubuska”, „Poradnik Muzyczny”, „Gazeta Nowa”, „Express Zachodni”, „Zielonogórski Informator Kulturalny”, „Niedziela”, „Lubuskie Nadodrze”, „Wychowanie w Przedszkolu”, „Puls”, „Twoja Muza”, „Nasza Gazeta”, „Miesięcznik Uniwersytetu Zielonogórskiego” i in.), współredaguje czasopismo „Orfeusz”.

**BOŻENNA SAULSKA** – solistka śpiewaczka i pedagog emisji głosu na Uniwersytecie M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Ukończyła z wyróżnieniem Akademię Muzyczną w Łodzi w klasie śpiewu prof. Olgi Olginy. Przez szereg lat była solistką Opery Bałtyckiej w Gdańsku i Teatrów

Muzycznych w Gdyni i w Lublinie. Na jej pokaźny dorobek artystyczny składają się, w głównej mierze, czołowe role w spektaklach operowych, operetkowych i musicalowych. Najważniejsze z nich to: Gilda w *Rigoletto* G. Verdiego, Zuzanna w *Weselu Figara* W. A. Mozarta, Saffi w *Baronie cygańskim* i Adela w *Zemście nietoperza* J. Straussa – w sumie wystąpiła w około 60 rolach pierwszoplanowych. Za swoje kreacje muzyczno-sceniczne zbiera znakomite recenzje i liczne nagrody. Śpiewała gościnnie w całym kraju, a także w byłym ZSRR, w Niemczech i we Włoszech. Obecnie swoje doświadczenia wokalne przenosi do pracy dydaktycznej ze studentami. Jako adiunkt I stopnia prowadzi zajęcia z emisji głosu i fakultety śpiewu, popularyzuje muzykę klasyczną i estradową, uczestniczy w konferencjach naukowych i warsztatach wokalnych, jako juror zasiada w konkursach i przeglądach młodych śpiewaków.

**DR RENATA GOZDECKA** – wykładowca w Instytucie Muzyki Wydziału Artystycznego Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zajęcia dydaktyczne prowadzi w ramach przedmiotów z zakresu dydaktyki muzycznej (m.in. metodyka edukacji muzycznej, syntezy i integracja sztuk, praktyki przedmiotowo-metodyczne). Jest rzeczoznawcą dopuszczającym podręczniki i programy szkolne w zakresie przedmiotu muzyka do użytku szkolnego. W latach 2002–2006 współpracowała z czasopismem „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, z czego ostatnie dwa lata na stanowisku zastępcy redaktora naczelnego. W 2007 roku kierowała studiami podyplomowymi EFS w zakresie ICT, języków obcych oraz drugiego przedmiotu (muzyka). Od roku akademickiego 2010/11 jest kierownikiem merytorycznym projektu *Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na WA UMCS*, współfinansowanego ze środków EFS. Jej dorobek naukowy obejmuje kilkadziesiąt artykułów, doniesień badawczych, recenzji, w tym recenzji wydawniczych, pracę zbiorową, rozdziały w monografiach oraz liczne publikacje z zakresu powszechnej edukacji muzycznej.

W roku 2012 ukaże się pięć numerów czasopisma „Wychowanie Muzyczne”. Cena jednego egzemplarza będzie wynosić 12 zł.

### **PRENUMERATA „WYCHOWANIA MUZYCZNEGO” REALIZOWANA PRZEZ REDAKCJĘ**

Aby dokonać zamówienia nazywanego **prenumeratą**, należy zamówić nie mniej niż pięć kolejnych numerów czasopisma **w dowolnym momencie w roku. Koszt jednego egzemplarza wynosi 12 zł; rocznej prenumeraty – 60 zł.**

**Członkowie Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki** otrzymują czasopismo z bonifikatą 50%, a więc w przypadku prenumeraty bieżących numerów – w cenie **6 zł**, a przy zamówieniu pojedynczych egzemplarzy – w cenie 6 zł + koszty przesyłki.

**Istnieje także możliwość zamówienia numerów bieżących i archiwalnych.** Wówczas opłata zostaje zwiększona o koszty przesyłki ekonomicznej.

### **Cena numerów archiwalnych w 2012 roku będzie wynosiła:**

2000–2003 – 2 zł (członkowie SNM – 1 zł);

2004–2006 – 4 zł (członkowie SNM – 2 zł);

2007–2009 – 6 zł (członkowie SNM – 3 zł);

2010–2011 – 8 zł (członkowie SNM – 4 zł).

Zamówienia można składać za pośrednictwem formularza dostępnego na [www.wychmuz.pl](http://www.wychmuz.pl); pocztą na adres redakcji lub e-mailem: [redakcja@wychmuz.pl](mailto:redakcja@wychmuz.pl)

### **Opłaty:**

Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki, Al. Kraśnicka 2a, 20-718 Lublin  
PKO BP nr 52 1020 3219 0000 9102 0082 5695

### **W FORMIE ELEKTRONICZNEJ, W FORMACIE PDF**

czasopismo jest dostępne na: [www.wychmuz.pl](http://www.wychmuz.pl).

Cena prenumeraty rocznej – 30 zł (dla członków SNM – 20 zł). Więcej informacji na temat dostępu do wersji elektronicznej znajduje się na stronie internetowej czasopisma

### **PRENUMERATĘ MOŻNA TAKŻE ZAMÓWIĆ ZA POŚREDNICTWEM JEDNEGO Z KOLPORTERÓW.**

#### **I. „RUCH” S.A.**

##### **Prenumerata krajowa:**

Zamówienia na prenumeratę przyjmują Zespoły Prenumeraty właściwe dla miejsca zamieszkania klienta do 5. dnia każdego miesiąca poprzedzającego okres rozpoczęcia prenumeraty.

[www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)

##### **Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę:**

Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Biuro Kolportażu – Zespół Obrotu Zagranicznego, 01-248 Warszawa, ul. Jana Kazimierza 31/33, tel. +48 22 532 88 23, +48 22 532 88 16, [www.ruch.pol.pl](http://www.ruch.pol.pl).

#### **II. Kolporter S.A.**

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju. Informacje pod numerem infolinii 0801-205-555 lub na stronie internetowej:

<http://sa.kolporter.com.pl>.

Centrum Poczty Oddział Rejonowy w Bydgoszczy informuje o zakończeniu obsługi prenumeratorów „Wychowania Muzycznego”. Ostatnim numerem wysyłanym przez Centrum Poczty Oddział Rejonowy do prenumeratorów był numer 5/2011.