

# Wychowanie Muzyczne 4

dwumiesięcznik

wrzesień–październik LVII 286

2013

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

ISSN 2084-8935



9 772084 893007

04>



LIST GRATULACYJNY SKIEROWANY DO WIELCE SZANOWNYCH PROFESORÓW

**WOJCIECHA BENEDYKTA JANKOWSKIEGO**  
**ORAZ**  
**LEONA MARKIEWICZA**

*Z okazji przypadających rocznic urodzin pragniemy złożyć Szanownym Jubilatom  
słowa największego uznania i podziękowania za olbrzymi wkład  
w rozwój teorii i praktyki edukacji muzycznej  
oraz za wszystko, czym Szanowni Jubilaci ubogacili każdego z nas.*

*Pozostając z ogromną wdzięcznością za całokształt dokonań Panów Profesorów  
oraz za możliwość współpracy i współdziałania,  
życzymy nieustającej satysfakcji, spełnienia wszystkich pragnień i marzeń.*

*Z głębokim szacunkiem*



Chrzele Dobry

prof. sztuk muz. Urszula Bobryk,  
prorektor ds. studentów UMCS

Jurajski

dr hab. Katarzyna Dadak-Kozicka,  
wiceprezes  
Związku Kompozytorów Polskich

Andrzej Kosowski,  
dyrektor Instytutu Muzyki i Tańca

Zdzisław Bujnowski  
dr Zdzisław Bujnowski,  
dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej

Włodzimierz Lech Puchnowski,  
twórca akordeonistki polskiej  
oraz sekcji sztuk Centralnej Komisji  
ds. Stopni i Tytułów

Katarzyna Janczewska-Solomko,  
wiceprezes Stowarzyszenia  
Polskich Artystów Muzyków

prof. zw. dr hab. Andrzej Rakowski,  
czł. rzec. PAN

M. Manturzevska,  
prof. dr hab. Maria Manturzevska,  
em. prof. UMFC

prof. dr hab. Maria Przychochodzinska,  
em. prof. UMCS

prof. zw. dr Jerzy Kurcz, AM w Krakowie

Andrzej Michalski  
dr hab. Andrzej Michalski, AM w Gdańsku

E. Szubertowska,  
dr hab. Elżbieta Szubertowska,  
Instytut Edukacji Muzycznej UKW  
w Bydgoszczy

dr Andrzej Białkowski,  
Instytut Muzyki UMCS w Lublinie

dr Maria Twarowska,  
nauczyciel muzyki, prac. UMFC

Maria Czarnicka,  
nauczyciel muzyki

Mirosława Jankowska, em. prac. UMFC

Halina Kotarska, em. prac. UMFC

Barbara Kamińska,  
dr hab. Barbara Kamińska,  
kierownik Międzywydziałowej Katedry  
Psychologii Muzyki UMFC

Alicja Gronau-Osińska,  
dr hab. Alicja Gronau-Osińska,  
kierownik Katedry Teorii Muzyki UMFC

dr Małgorzata Chmurzyńska,  
Międzywydziałowa Katedra Psychologii  
Muzyki UMFC

Anna Jordan-Szymańska,  
Międzywydziałowa Katedra Psychologii  
Muzyki UMFC

Maria Meyer-Borysewicz,  
Międzywydziałowa Katedra Psychologii  
Muzyki UMFC

Jolanta Welbel,  
Międzywydziałowa Katedra Psychologii  
Muzyki UMFC

Stanisław Kosz, dziekan Wydziału  
Kompozycji, Interpretacji,  
Edukacji i Jazzu AM w Katowicach

Aleksandra Paszek-Trefon,  
kierownik Katedry Choralistyki  
AM w Katowicach

Grażyna Dąrlak,  
dr Grażyna Dąrlak,  
kierownik Zakładu Edukacji Muzycznej  
AM w Katowicach

Anna Waluga,  
dr hab. Anna Waluga,  
Zakład Edukacji Muzycznej  
AM w Katowicach

Dr Dominika Lenska,  
dr Dominika Lenska,  
Zakład Edukacji Muzycznej  
AM w Katowicach

Barbara Stencl,  
dr Barbara Stencl,  
Zakład Edukacji Muzycznej  
AM w Katowicach

Iwona Mielon,  
st. wykł. Iwona Mielon,  
Zakład Edukacji Muzycznej  
AM w Katowicach

Beata Borowska,  
dr hab. Beata Borowska,  
Katedra Choralistyki AM w Katowicach

Iwona Mielon,  
prof. Iwona Mielon,  
Katedra Choralistyki AM w Katowicach

Krzysztof Krzyżanowski-Loboda,  
prof. Krzysztof Krzyżanowski-Loboda,  
Katedra Choralistyki AM w Katowicach

Iwona Bańska,  
dr Iwona Bańska,  
Katedra Choralistyki AM w Katowicach

st. wykł. Mirosław Jasielski,  
Katedra Choralistyki AM w Katowicach

Danuta Domańska-Garczarczyk,  
wykł. Danuta Domańska-Garczarczyk,  
Katedra Choralistyki AM w Katowicach

Maria Piotrowska-Bogalecka,  
Katedra Choralistyki AM w Katowicach

Gabriela Szendzielorz,  
prof. AM w Katowicach

Kacper Miklaszewski,  
redaktor „Ruchu Muzycznego”

prof. dr hab. Zofia Konaszewicz,  
przewodnicząca Rady Redakcyjnej  
„Wychowania Muzycznego”

dr Mirosław Grusiewicz,  
redaktor naczelny  
„Wychowania Muzycznego”



## KULTURA

- 4 MAŁGORZATA CHMURZYŃSKA**  
Wojciech Benedykt Jankowski
- 9 GRAŻYNA DARŁAK**  
Prof. Leon Markiewicz – w 85. rocznicę urodzin
- 17 KACPER MIKŁASZEWSKI**  
Nadzieja tkwi w gminach i samorządzie.  
O kształceniu muzycznym w Polsce  
mówi Wojciech Jankowski
- 26 GRAŻYNA DARŁAK**  
Trudno jest być nauczycielem muzyki...  
Rozmowa z prof. dr. hab. Leonem Markiewiczem  
o edukacji muzycznej i autorytetach
- 36 KATARZYNA DADAK-KOZICKA**  
Muzyka jako sposób życia według  
Kolberga, Szymanowskiego i Kodály  
– jej wartość edukacyjna

## TEORIA I BADANIA

- 41 WOJCIECH JANKOWSKI**  
W poszukiwaniu sposobów  
integracji pedagogiki muzycznej  
– niektóre doświadczenia i wnioski
- 50 WOJCIECH JANKOWSKI**  
Myślenie muzyczne jako podstawowa  
czynność muzyczna
- 56 ANNA WALUGA**  
Pieśń ludowa jako źródło  
doświadczeń muzycznych dziecka  
w jego edukacji muzycznej

## RECENZJE – KRONIKA

- 64 ALEKSANDRA KUCHARSKA-SZEFLER**  
Wybrane problemy kształcenia wokalisty
- 70 TAMARA MONKO-EJENBERG**  
Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?
- 76 JAN ROGUZ**  
Raport o stanie szkolnictwa  
muzycznego I stopnia

## Z ARCHIWUM

- 79 WOJCIECH JANKOWSKI**  
Pamięci Anny German

## DODATEK MUZYCZNY

- 82** *Pieśń III*
- 83** *Pieśń V*
- 84** *Dziecko się rodzi*
- 86** *Dzika Róża*
- 88** *List jerica*
- 89** *Romans*
- 90** *Kołysanka o kołysce*
- 92** *Muzeum i dziewczyna*

## POLECAMY

**17–25 Nadzieja tkwi w gminach i samorządzie** – wywiad Kacpra Miklaszewskiego z Wojciechem Jankowskim, który z perspektywy badań i swoich doświadczeń mówi o obecnej sytuacji edukacji muzycznej w Polsce. W rozmowie poruszone zostały problemy systemu i organizacji oświaty, programów nauczania, relacji między zawodowym a powszechnym kształceniem muzycznym oraz wpływu szerszych warunków kulturowych i społecznych na kształt edukacji muzycznej.



**26–35 Trudno jest być nauczycielem muzyki** – wywiad Grażyny Darlak z Leonem Markiewiczem. W obszernej rozmowie Jubilat, wspominając swoje muzyczno-edukacyjne życie, wypowiada się ogólnie na temat współczesnych założeń edukacyjnych, ale też odnosi się do wielu szczegółowych kwestii. Mówi m.in. o treściach programowych i ich realizacji w praktyce, a także o kwalifikacjach i kompetencjach nauczycieli oraz niezbędnym w tym zawodzie entuzjazmie do muzyki i nauczania.



**83–102** W dodatku muzycznym publikujemy zbiorek piosenek dla dzieci i młodzieży, opartych na przepięknych wierszach Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, stworzony specjalnie dla Państwa przez lubelskiego nauczyciela i doradcę metodycznego Janusza Nowosada.

## WKRÓTCE

W najbliższym numerze postaramy się podsumować Rok Witolda Lutosławskiego. Będą wspomnienia osób blisko związanych z kompozytorem, analizy jego twórczości dla dzieci, scenariusze zajęć, jego piosenki i opracowania kolęd. Przedstawimy także najciekawsze – naszym zdaniem – przedsięwzięcia edukacyjne nawiązujące do postaci tego wielkiego twórcy.



# Wychowanie Muzyczne 4

d w u m i e ś i ę c z n i k

wrzesień–październik LVII 286 2013

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



20-718 Lublin, aleja Kraśnicka 2a  
tel. 601 395 404

#### **Rada redakcyjna:**

Andrzej Białkowski, Zbigniew Ciechan,  
Ewa Hoffman-Lipska, Gabriela Klauza,  
Zofia Konaszkiewicz (przewodnicząca),  
Maria Manturzevska, Maria Przychodzińska,  
Wiesława A. Sacher,  
Barbara Smoleńska-Zielińska,  
Małgorzata Suświłło

#### **Redaktor naczelny:**

Mirosław Grusiewicz

#### **Redakcja:**

Piotr Baron  
Rafał Ciesielski  
Łukasz Jemiola  
Romualda Ławrowska  
Anna G. Piotrowska  
Jan Roguz  
Rafał Rozmus  
Malina Sarnowska  
Agnieszka Sołtysik

#### **Sekretariat redakcji:**

Halina Koszowska-Kot  
(redakcja@wychmuz.pl)

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

Ewa Jachimek

#### **Projekt okładki:**

Edyta Lisek

#### **Skład i łamanie:**

Tomasz Gąska (www.tomekgaska.pl)

#### **Druk:**

Petit SK, Lublin, ul. Tokarska 13  
Nakład: 800 egz.

Dofinansowano ze środków Ministerstwa  
Kultury i Dziedzictwa Narodowego

**Ministerstwo  
Kultury  
i Dziedzictwa  
Narodowego**

## Od redakcji

Oddajemy w Państwa ręce numer specjalny – wyjątkowy i uroczysty. W całości poświęcony jest on dwóm wielce zasłużonym dla edukacji muzycznej postaciom – Wojciechowi Jankowskiemu oraz Leonowi Markiewiczowi, którzy w roku bieżącym obchodzą jubileusze 80- i 85-lecia urodzin.

Być może przeoczylibyśmy obie rocznice (nie wszyscy mają swoje profile na Facebooku), gdyby nie grono najbliższych współpracowników obu Panów Profesorów. Pierwszym ośrodkiem, który zasygnalizował nam zbliżający się jubileusz, był Uniwersytet F. Chopina w Warszawie, i jest to poniekąd widoczne w treści numeru. W tym miejscu chciałbym gorąco przeprosić, że nie wszystkie materiały nadesłane z Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach udało nam się zamieścić w bieżącym numerze – postaramy się je wykorzystać w najbliższej przyszłości i do osoby i dorobku Leona Markiewicza wracać. Niemniej z wielką radością wpisujemy się w obchody jubileuszowe, jakie mają odbyć się w październiku – zarówno te warszawskie, jak i katowickie. Dla nas są one okazją, żeby przedstawić naszym czytelnikom olbrzymi dorobek, zasługi i dokonania Jubilatów, a także przypomnieć fragment historii edukacji ostatnich kilkadziesiąt lat, jaki współtworzyli.

Jak to się stało, że obaj Jubilaci tak wiele dokonali w swoim życiu? Co ich łączy? Dlaczego to właśnie oni goszczą wspólnie na łamach tego numeru? Poszukując odpowiedzi na te pytania, dochodzimy do wniosku, że poza talentami i pracowitością odznaczają się oni obaj niezwykłą charyzmą i ludzką życzliwością, dzięki którym potrafili skupiać ludzi wokół bliskich sobie ideałów. Są w stanie nie tylko tworzyć i prowadzić ośrodki instytucjonalne, ale również kształtować kręgi nieformalne, oparte na przyjaźni i szacunku.

W tym miejscu w imieniu całej naszej redakcji pragnę bardzo gorąco obu Jubilatów podziękować za wszystko, co do tej pory uczynili, oraz życzyć wszelkiej pomyślności na dalsze lata.

*Mirosław Grusiewicz*



Małgorzata Chmurzyńska

## Wojciech Benedykt Jankowski

**Jest człowiekiem renesansu: śpiewa, pisze, redaguje, realizuje prace badawcze, rysuje karykatury i pisze żartobliwe rymowanki, do tego potrafi prowadzić, a nawet naprawić samochód, zaprojektować, urządzić i wykończyć mieszkanie, naprawić zegar. A w dodatku opanował coś tak niebotycznie trudnego, jak język węgierski, dzięki czemu tłumaczy, a także pisze polskie teksty do pieśni chóralnych i solowych Z. Kodály'a. Kto? Oczywiście Wojciech Jankowski!**

**W**ojciech Benedykt Jankowski urodził się w dzień św. Benedykta, 16 kwietnia 1933 roku, w Warszawie. Jego ojca, Jana Jankowskiego, znanego warszawskiego zegarmistrza (a z zawodu kartografa) pochodzącego z Kresów, prof. Maria Manturzevska wspomina jako uśmiechniętego, życzliwego ludziom i światu starszego pana. Jego laboratorium zegarmistrzowskie przy ul. Puławskiej stanowiło miejsce spotkań wielu starszych osób, emerytów, Sybiraków. Przychodzili oni pod pretekstem korzystania z usług zegarmistrzowskich, a tak naprawdę po to, by porozmawiać z panem Janem, który nigdy się nie spieszył i dla każdego miał czas. I te cechy przejął syn.

### Chemik, którego urzekła muzyka

Wojciech B. Jankowski wspomina, że jego wielką fascynacją w okresie dzieciństwa była chemia – z pomocą znajomej rodziców, która przynosiła mu najróżniejsze odczynniki i składniki, wykonywał rozmaite domowe doświadczenia (np. zrobił sztuczne ognie) i poza chemią nie widział świata. Postanowił zostać chemikiem. Niestety (a dla nas na szczęście!), kiedy „domowa” chemia została zastąpiona tą „szkolną”, a ciekawe doświadczenia – wzorami, definicjami

i formułkami, skończyła się miłość do chemii, a zaczęła się miłość inna, dużo bardziej trwała i głębsza. W szkole średniej (Państwowe Gimnazjum i Liceum im. Emilii Plater, tzw. Platerówka w Zalesiu) Wojciech Jankowski poznał Leokadię Knyziak. Oboje byli na tyle wyróżniającymi się członkami chóru szkolnego, że prof. B. Lipińska zaproponowała im lekcje śpiewu solowego. I tak połączyła ich muzyka i śpiew. Zaraz po maturze, w 1951 roku, wstąpili razem na Wydział Wokalny Państwowej Średniej Szkoły Muzycznej nr 1 im. J. Elsnera (wtedy mieszczącej się przy ul. Świętojerskiej), razem ją ukończyli (zawarłszy po drodze – 18 sierpnia 1952 roku – związek małżeński).

Decyzja młodych o związaniu ich losów z muzyką i śpiewem nie bardzo spodobała się rodzicom obojga, państwo Knyziakowie widzieli bowiem córkę na stomatologii, a państwo Jankowscy liczyli, że Wojciech będzie kontynuował tradycje rodzinne ze strony mamy, Aleksandry ze Żmijewskich, na architekturze. Warto też dodać, że dla samego Wojciecha Benedykta rozpoczęcie nauki w szkole muzycznej miało być – jak wspomina – tymczasowym antidotum na bolesne przeżycie związane z odrzuceniem jego kandydatury na Wydział Reżyserii PWST. Mógł on w tym czasie pochwalić się już licznymi



doświadczeniami aktorsko-teatralnymi, ale nie zorientował się, że aby ubiegać się o przyjęcie na ten wydział, trzeba mieć ukończony już jakiś inny kierunek humanistyczny.

### U progu kariery naukowej

W 1957 roku Wojciech ukończył szkołę muzyczną w klasie śpiewu Feliksa Rudomskiego, a rok później – pedagogikę na Uniwersytecie Warszawskim pod kierunkiem Bohdana Suchodolskiego. Niedługo potem rozpoczął pracę w Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego (obecnie CEA), gdzie w okresie do 1974 roku pełnił funkcje kierownika Sekcji Psychologiczno-Pedagogicznej, Sekcji Wydawnictw, wicedyrektora (lata 1971–1972). Był inicjatorem, wydawcą i redaktorem „Materiałów Informacyjno-Dyskusyjnych” dla nauczycieli szkół i ognisk muzycznych, autorem założeń i osobą koordynującą wdrożenia tzw. eksperymentalnej reformy szkolnictwa muzycznego w latach 1969–1975<sup>1</sup>. W 1977 roku na podstawie rozprawy *Próba unowocześnienia systemu szkolnictwa muzycznego I stopnia*, napisanej pod kierunkiem Ludwika Bandury, obronił na Uniwersytecie Gdańskim doktorat.

Pracując w Centralnym Ośrodku Pedagogicznym, Wojciech Jankowski równolegle prowadził działalność pedagogiczną i dydaktyczną. Od 1958 roku uczył psychologii i pedagogiki w szkołach muzycznych II stopnia w Warszawie, a od 1964 roku w PWSM (późniejszej Akademii Muzycznej im. F. Chopina, obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina) wykładał psychologię, pedagogikę, historię wychowania oraz metodologię pracy magisterskiej. Od 1972 roku prowadził Pracownię Pedagogiczną w II Katedrze Teorii Muzyki PWSM, w 1973 roku powołany został na kierownika



Wojciech Jankowski w swoim domowym gabinecie

Studium Pedagogicznego i otrzymał stanowisko docenta kontraktowego (od 1983 roku – docent mianowany AMFC).

### Twórczy duet

W 1963 roku rozpoczęła się trwająca nieprzerwanie przez 40 lat współpraca Wojciecha Jankowskiego z prof. Marią Manturzewską, która zaowocowała m.in. pracami nad metodami rekrutacji do szkół muzycznych, organizacją szkoleń dla nauczycieli w zakresie psychologii i psychometrii muzycznej, diagnozy osiągnięć muzycznych i innych. Wspomniane obszary zainteresowań obecne były także w pracy W. Jankowskiego w COPSA, gdzie jako wicedyrektor aktywnie wspierał projekt wyposażenia specjalistycznych poradni psychologicznych dla szkół muzycznych w standaryzowane, sprawdzone na polskiej populacji narzędzia diagnostyczne. W latach 1968–1969 przeprowadzono szerokie badania nad psychologicznymi wyznacznikami powodzenia w studiach muzycznych. Uczestniczyli w nich uczniowie warszawskich szkół muzycznych oraz studenci PWSM. Badania te zrealizował bardzo sprawnie współpracujący ze sobą zespół pracowników i współpracowników COPSA, Pracowni Psychometrycznej PAN

<sup>1</sup> O losach reformy zob. artykuł W. Jankowskiego *W poszukiwaniu sposobów integracji pedagogiki muzycznej* zamieszczony w niniejszym numerze, s. 41.

i PWSM, pod kierownictwem Haliny Kotarskiej i Wojciecha Jankowskiego, który w tym czasie zyskał przydomek Szefa (i Szefem pozostał do dziś). W trakcie prac nad projektem W. Jankowski dał się poznać jako Szef genialny, wszechstronnie utalentowany, potrafiący bezkonfliktowo kierować dużymi zespołami badawczymi, czuwać nad sprawnym przebiegiem badań i publikacją ich wyników – wraz z Haliną Kotarską był odpowiedzialny za redakcje kolejnych raportów i oboje wywiązywali się z tego zadania znakomicie.

### **Wielkie dzieło:**

#### **Instytut Pedagogiki Muzycznej**

Kolejnym wspólnym przedsięwzięciem Szefa i prof. Manturzewskiej była organizacja ogólnokrajowego sympozjum naukowego *Dorobek i perspektywy psychologii i pedagogiki muzyki w PRL*. Wydarzenie, które miało miejsce 12–14 grudnia 1974 roku, zgromadziło niemal wszystkich ówczesnych psychologów i pedagogów muzycznych, teoretyków muzyki i wychowania muzycznego i okazało się wielkim sukcesem tego środowiska. Wkrótce potem powołany został międzyuczelniany Instytut Pedagogiki Muzycznej, a prace nad jego stworzeniem powierzono świeżo mianowanemu dyrektorowi – Wojciechowi B. Jankowskiemu. Rozpoczęła się nowa era – era dynamicznego rozwoju psychologii i pedagogiki muzycznej pod kierunkiem Szefa, którego wielki talent organizacyjny, dyplomatyczno-polityczny i twórczy rozkwitł w pełnej krasie.

Szef poświęcił się Instytutowi całkowicie. W swoim dyrektorskim gabinecie przy ul. Okólnik 2 był dostępny od rana do późnych godzin popołudniowych. Podobnie jak jego ojciec na ul. Puławskiej

– zawsze życzliwy, uśmiechnięty, gotowy do pomocy, nigdy się nie spieszył, cierpliwie wysłuchiwał każdego, potrafił mądrze doradzić. Miał czas dla wszystkich. Jednocześnie przygotowywał liczne publikacje, których był autorem lub redaktorem; pod jego kierunkiem powstawały prace badawczo-naukowe dotyczące różnych aspektów pedagogiki muzyki, zarówno w odniesieniu do powszechnej edukacji muzycznej, jak i do szkolnictwa artystycznego, a w szczególności do pedagogiki wokalne. Wojciech Jankowski zainicjował badania w dziedzinie porównawczej pedagogiki muzyki, studia nad systemami edukacyjnymi, autorskimi integralnymi koncepcjami pedagogiki muzycznej, a zwłaszcza koncepcjami Zoltána Kodálya i Edwina. E. Gordona. Był członkiem-założycielem International Kodály Society z siedzibą w Budapeszcie (od 2005 roku jest członkiem honorowym). W latach 1982–2005 pełnił funkcję przewodniczącego Koła Kodalyowskiego Polskiej Sekcji ISME. Z jego inicjatywy i przy współpracy Instytutu Kodálya w Kecskemét zaczęto organizować ogólnopolskie seminaria kodalyowskie<sup>2</sup>. Za wkład w upowszechnianie idei kodalyowskich W. Jankowski został dwukrotnie odznaczony przez rząd węgierski, otrzymał także medal Instytutu Kodálya w Kecskemét. Z jego udziałem odbywały się ogólnokrajowe konferencje dyrektorów, wizytatorów i nauczycieli szkół muzycznych. W latach 1985–1988 był członkiem komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a w latach 1988–1991 – członkiem-ekspertem Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego. W 1991 roku wraz ze swoimi współpracownikami zorganizował w Radziejowicach pierwsze Seminarium Gordonskie z udziałem prof. E. E. Gordona. Jest

<sup>2</sup> O organizacji tychże seminariów i reperkusjach z nimi związanych – zob. artykuł W. Jankowskiego *W poszukiwaniu sposobów integracji pedagogiki muzycznej* zamieszczony w niniejszym numerze.



członkiem honorowym Zarządu The Gordon Institute for Music Learning z siedzibą w Filadelfii w USA.

W 1992 roku IPM, który pod kierownictwem Szefa zdobył już sobie wysokie uznanie w kraju i za granicą, stał się znaczącym w świecie ośrodkiem badawczym i był właśnie w zenicie swego rozwoju, z niejasnych do końca powodów został zlikwidowany. W odpowiedzi na ten fakt ponad 200 wybitnych artystów muzyków i naukowców z kraju i zagranicy podpisało list protestacyjny do rektora AMFC i ministra kultury. Sam W. Jankowski, mimo rażącej niesprawiedliwości dziejowej, przyjął fakt rozwiązania instytutu z godnością. Podobnie jak jego ojciec, potrafił przekuć niepowodzenia w nową pozytywną jakość. Dołączył do zespołu Katedry Psychologii Muzyki AMFC (z którą współpracuje do dziś), gdzie na przestrzeni lat podejmował i realizował różne zadania społeczno-kulturowe, edukacyjne i wydawnicze.

### Naukowiec z wielkim sercem

W swojej dotychczasowej karierze Wojciech Jankowski wypromował 50 magistrów sztuki i pięciu doktorów. Jest autorem około 200 publikacji, w tym 10 książek monograficznych z zakresu pedagogiki muzyki, badań nad systemem szkolnictwa muzycznego, porównawczych oraz dotyczących pedagogiki kodalyowskiej i gordonowskiej, a także systemu powszechnej edukacji muzycznej, m.in.: *Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej* (PZWS, Warszawa 1970), *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia* (AMFC, Warszawa 1979), *Kształcenie nauczycieli muzyki w wybranych krajach Europy i USA. Raport z badań* (z A. Zemłą, AMFC, Warszawa 1999), *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu* (AMFC-CEA, Warszawa 2002), *Czemu Kodály?* (AMFC, Warszawa 2005), *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac*

*diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych* (AMFC, Warszawa 2006), *Kształcenie wokalisty. Wybór problemów* (AMKL – PSPŚ, Wrocław 2010), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy – problemy – wnioski modelowe* (redakcja i współautorstwo, IMiT, Warszawa 2012).

Swój czas wolny Wojciech Benedykt wykorzystuje twórczo dla rodziny i szerokiego grona przyjaciół. Z panią Lodzią tworzą wyjątkowo harmonijne i wspierające się małżeństwo, które – jak twierdzi pani Jankowska – nigdy się nie pokłóciło (co nas – przyjaciół i współpracowników Szefa – wcale nie dziwi, znamy bowiem jego cierpliwość, wyrozumiałość i życzliwość). Szef jest także ojcem dwóch córek, wybitnych artystek, Kasi (K. Jankowska-Borzykowska, profesor belwederski, pianistka, kameralistka) i Uli (U. Jankowska, wieloletnia solistka Warszawskiej Opery Kameralnej) oraz dziadkiem dwóch wnuków: wioloncelisty Michała (syna Kasi) oraz Rafała (syna Uli), który niedawno z powodzeniem zakończył edukację przedszkolną.



Przyjaciele znający Szefa „100 lat, a pewnie i dłużej” mówią o nim jako o człowieku renesansu: nie dość, że śpiewa, prowadzi chóry, pisze rozprawy i eseje, redaguje, prowadzi prace badawcze, to jeszcze rysuje, potrafi wytapetować mieszkanie, wyłożyć płytkami łazienkę. Realizując marzenia swoich rodziców – uprawia architekturę... dla najbliższych: projektował i pomagał urządzać mieszkania swoim córkom, starszemu wnukowi.

Państwo Jankowscy („Wojtkowie” – jak mówią o nich przyjaciele) otoczeni są wreszcie bardzo licznym gronem przyjaciół i znajomych z różnych faz życia i z różnych zakątków świata, ze Wschodu i Zachodu, z Wilna, Londynu, Lwowa, Waszyngtonu, Chabarowska czy Meksyku, muzyków i nie-muzyków. W ich domu gości nie brakuje, także tych niezapowiedzianych, i żaden z nich nie wyszedł od nich bez obiadu, kawałka ciasta czy choćby szklanki herbaty. Jednym słowem, tam, gdzie mieszkali Wojtkowie – czy to w Gołkowie, czy przy Złotych Piaskach – zawsze dawało się odczuć prawdziwie rodzinną, otwartą, ciepłą atmosferę, pełną tolerancji i wzajemnego zrozumienia.

Szef zawsze myślał o wszystkim i o wszystkich. Miał czas dla innych – magistrantów, doktorantów, dla nas – swoich współpracowników, spieszących do Szefa, by skonsultować jakieś zagadnienie, problem, publikację itp., dla rodziny... Nie miał tylko czasu pomyśleć o własnych stopniach naukowych. Bo przecież zawsze było coś pilniejszego, zawsze ważniejsze były sprawy ludzkie, sprawy uczelni (a to Studium Pedagogiczne, a to Wydział Rytmiki). A z przeprowadzonych przez niego i pod jego kierunkiem prac naukowo-badawczych można by złożyć nie jedną, ale kilka rozpraw habilitacyjnych. Niemniej dla nas Wojciech Jankowski jest i na zawsze pozostanie Profesorem, i to przez duże P, podtrzymującym najlepsze tradycje polskiej nauki i dydaktyki, w której wysokie kompetencje, głęboka wiedza łączą się z przymiotami ducha i umysłu oraz najwyższymi standardami moralnymi i etycznymi. Parafrazując słowa Jana Pawła II, Profesor jest wielki nie przez to, co ma, lecz przez to, czym dzieli się z innymi.

Kochany Profesorze, Szefie, Wojtku! Życzymy co najmniej 120 lat!



Grażyna Darłak

## Prof. Leon Markiewicz – w 85. rocznicę urodzin

Nikt, kto miał przyjemność poznać prof. Leona Markiewicza, nie ma wątpliwości, że jest to postać wybitna. Zawsze uśmiechnięty (nawet kiedy doskwiera Mu nie najlepszy stan zdrowia), punktualny, elegancki, zaangażowany, zafascynowany muzyką, którą prezentuje na zajęciach, czytany i wrażliwy. Choć jest bardzo wymagający, zaraża optymizmem i inspirowanie do działania. Dla wielu adeptów sztuki muzycznej stał się wzorem do naśladowania, autorytetem (w sprawach nie tylko merytorycznych) i mistrzem spotkania z drugim człowiekiem.

Podjęmując próbę opisu działalności Leona Markiewicza, stawiamy się w nie lada kłopotliwym położeniu. Tworząc – jako punkt wyjścia – zbiór rzeczowników ułatwiających przedstawienie różnorodnych funkcji i zadań realizowanych przez Jubilata,

budujemy coraz szerszy krąg wyrazów, który – jak się wydaje – i tak nie do końca oddaje pełny obraz Jego osoby:

Leon Markiewicz – syn, brat, mąż, ojciec, dziadek...

Leon Markiewicz – uczeń, student, wykładowca, doktor habilitowany, profesor...

Leon Markiewicz – artysta-muzyk, teoretyk, pedagog, redaktor muzycznych programów radiowych i telewizyjnych, juror konkursów muzycznych, prelegent, krytyk muzyczny, publicysta, autor książek...

Leon Markiewicz – kierownik Katedry Teorii Muzyki i Katedry Edukacji Muzycznej oraz Rektor Akademii Muzycznej w Katowicach, działacz wielu instytucji kulturalno-oświatowych i członek licznych stowarzyszeń...

Leon Markiewicz – kolega, autorytet i mistrz, przyjaciel.

### Kresowa dusza na śląskiej ziemi

Leon Markiewicz urodził się 23 września 1928 roku w Wilnie. Ojciec – Piotr Markiewicz, agronom – choć sam nie posiadał wykształcenia muzycznego, wzruszał się do łez, „gdy słyszał chóralskie śpiewy ludowe o rosyjskiej, przenikliwej emisji głosu; wówczas powtarzał z zachwytem: «Jak dzwon!



Leon Markiewicz

Jak dzwon!» (MARKIEWICZ, *Co nam zostało...*, 2). Niezwykłą dumą napawały go też późniejsze osiągnięcia syna, kiedy ten kształcił się w gliwickiej szkole muzycznej.

Piotr Markiewicz był człowiekiem towarzyskim, bardzo oddanym rodzinie i pracy, w której propagował nowoczesne metody uprawy roli i hodowli zwierząt. Cechy te przekazał swojemu synowi, który do dziś postrzegany jest jako niezwykle zaangażowany we wszystkie podejmowane przez siebie działania. Leon Markiewicz to wzór człowieka głęboko związanego z rodziną, ale też wzór pracowitości i zawodowej uczciwości, a jednocześnie niezwykle przykład człowieka, który z wykonywanej pracy nieustannie czerpie radość i satysfakcję.

Znaczący wpływ na rozwijanie muzycznych zainteresowań Leona Markiewicza wywarła jego matka – Bronisława, która już jako kilkunastoletnia dziewczyna grała na kontrabasie w kapeli swego ojca, Gabriela Borkowskiego. Grała też na gitarze i śpiewała w chórze amatorskim. Wykazywała niezwykle wrażliwość na piękno muzyki, „zachwycając się – jak wspominał po latach Leon Markiewicz – słyszanyymi w radiu utworami np. Haendla, Bacha, Beethovena” (MARKIEWICZ, *Co nam zostało...*, 6). Znała wiele pieśni Moniuszki, popularnych romansów Werdyńskiego oraz ludowych piosenek nie tylko polskich, ale także rosyjskich, białoruskich, ukraińskich czy cygańskich – rozbrzmiewały one często w domu w jej wykonaniu. Pasją pani Bronisławy były też kino i teatr. Zainteresowania te zaszczepiła synowi Leonowi oraz jego starszym siostrą, Irenie i Helenie.

Dzieciństwo spędził Leon Markiewicz na Wileńszczyźnie i w Wilnie. Tam w roku 1934 rozpoczął edukację w szkole powszechnej, a we wrześniu 1940 roku w gimnazjum. Ten drugi etap kształcenia przerwany został przez zawieruchę wojenną, niemniej to właśnie w tym okresie Leon zaczął uczyć się u matki

gry na gitarze, a jako ministrant poznał notację chorałową i repertuar zawarty w *Liber usualis* (MARKIEWICZ, *Co nam zostało...*, 87). Doświadczenia te wykorzystał w przyszłości, studiując *Stabat Mater* Szymanowskiego (MARKIEWICZ 1963, 3–47). W dzieciństwie również narodziła się fascynacja muzyką wykonywaną przez chóry szkolne, a ulubionymi lekturami stały się poezje Adama Mickiewicza i *Trylogia* Henryka Sienkiewicza.

Wiosną 1945 roku rodzina Markiewiczów przesiedliła się do Gliwic. Tu ukończył Leon naukę w liceum humanistycznym, gdzie pogłębił swoje zainteresowania literackie i muzyczne. W sposób szczególny zafascynował się wówczas twórczością poetycką Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, co zaowocowało po latach, gdy swą działalność pisarską zainicjował artykułem *Piewca dwóch muz*, poświęconym właśnie roli muzyki w twórczości tego poety (MARKIEWICZ 1958, 114–118).

## Dwie miłości

Już w czerwcu 1945 roku Leon rozpoczął naukę gry na fortepianie w nowo otwartym Instytucie Muzycznym im. I. J. Paderewskiego, gdzie z pasją oddał się muzyce, poświęcając jej wiele czasu – godząc jednocześnie obowiązki ucznia i harcerza – ćwicząc na fortepianie nawet siedem godzin dziennie. Wielkim odkryciem stała się w tym czasie dla niego muzyka Stanisława Moniuszki, szczególnie zaś pieśń *Przylecieli sokołowie*. Warto sięgnąć tu do wspomnień Jubilata, który o odkryciu tym pisze tak:

Podobnego olśnienia doznałem na swym pierwszym koncercie symfonicznym, gdy usłyszałem początek *Bajki* Moniuszki. Nigdy tej chwili oczarowania nie zapomnę... (MARKIEWICZ, *Co nam zostało...*, 135).

Oczarowanie to zaszczepiał skutecznie po latach swoim studentom w PWSM w Katowicach.



Pogłębiając fascynację muzyką zawdzięcza Leon Markiewicz założycielowi i dyrektorowi Instytutu Muzycznego, Marcinowi Kamińskiemu, który prowadził także lekcje teoretyczne oraz naukę gry na fortepianie.

Kamiński emanował entuzjazmem do muzyki i do jej upowszechniania. Dysponując pokaźnym zbiorem płyt poniemieckich, prowadził z wielkim dynamizmem lekcje słuchania muzyki. Początkowo prezentowane przez niego utwory były dla mnie niezrozumiałą masą muzyczną, wkrótce jednak moje uszy otworzyły się. [...] Zapatrzony w niego i zasluchany w słowo i muzykę doznawałem pierwszych, niesamowitych przeżyć emocjonalnych i intelektualnych. [...] Jego pasja popularyzowania muzyki ujawniła się także w poprzedzaniu wszystkich koncertów dynamicznym słowem wstępnym mobilizującym publiczność do aktywnego słuchania i spontanicznego oklaskiwania artystów. Nie ukrywam, że taka postawa stała się dla mnie wzorem mojej działalności popularyzatorskiej już w życiu zawodowym (MARKIEWICZ, *Co nam zostało...*, 135).

W październiku 1949 roku – po uzyskaniu świadectwa dojrzałości liceum ogólnokształcącego – Leon Markiewicz podjął studia w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Katowicach na Wydziale Pedagogiczno-Instruktorskim. Warto dodać, że został przyjęty od razu na drugi rok studiów. Choć pierwszy rok nauki w uczelni nie przyniósł młodemu zapaleńcowi poczucia satysfakcji i rozważał on podjęcie studiów w zakresie historii lub dziennikarstwa, postanowił ostatecznie trwale związać się z muzyką i kontynuować naukę, którą ukończył w roku 1952. Dalsze studia realizował na Wydziale Kompozycji, Teorii i Dyrygentury, gdzie w roku 1955 uzyskał dyplom magistra sztuki w zakresie teorii muzyki – był to w historii uczelni pierwszy na tym kierunku dyplom z wyróżnieniem. Drugi kierunek studiów sfinalizował pracą pt. *Kunst der Fuge Jana Sebastiana Bacha*

napisaną pod kierunkiem prof. dr. Adama Mitschy, u którego zaraz po otrzymaniu dyplomu został asystentem. Moment ten rozpoczął jego wieloletnią pracę w Akademii Muzycznej w Katowicach.

W międzyczasie, w 1951 roku, Leon Markiewicz poznał swą drugą – obok muzyki – wielką miłość – studentkę klasy fortepianu prof. Wandy Chmielowskiej, Danutę Lubosównę, kobietę swojego życia, z którą w 1953 roku zawarł trwający do dzisiaj związek małżeński, wzmacniany wspólnymi zainteresowaniami pedagogiką muzyczną, rozwijanymi z entuzjazmem własnymi działaniami obojga małżonków, tak w zakresie teoretyczno-intelektualnym, jak i w poszukiwaniu skutecznych metod nauczania gry fortepianowej. Po ślubie młode małżeństwo zamieszkało w Katowicach. Tu przyszły na świat dwie córki – Halina i Katarzyna. Obie odziedziczyły po rodzicach niezwykłą wrażliwość na piękno, realizowaną w ich wypadku w sztukach plastycznych.

Tytuł doktora nauk humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego na Wydziale Historycznym otrzymał Jubilat w roku 1970, przedstawivszy dysertację doktorską pt. *Forma fugi u klasyków wiedeńskich* napisaną pod kierunkiem prof. dr. Zofii Lissy. Natomiast habilitację uzyskał w roku 1997 w Instytucie Sztuki PAN na podstawie książki *Bolesław Szabelski – życie i twórczość*.

### **Nauczyciel, który został mistrzem**

Działalność zarobkową rozpoczął Leon Markiewicz jeszcze w czasie wojny (w latach 1943–1944), podejmując zadania młodszego kancelisty w urzędzie gminnym w Wasiliszkach (powiat Lida koło Grodna). Później, w latach 1950–1951, już podczas studiów w PWSM w Katowicach, był korespondentem terenowym „Dziennika Zachodniego”. Wtedy też zaczął realizować jedno ze swoich młodzieńczych marzeń – został dyrygentem chóralnym i ze swymi kolejnymi zespołami

– m.in. chórem w Liceum Chemicznym w Gliwicach, Technikum Hutniczym w Katowicach, Akademii Medycznej w Zabrze-Rokitnicy czy w Wojewódzkim Domu Kultury w Katowicach – zaczął odnosić pierwsze sukcesy.

Po ukończeniu w roku 1952 studiów na Wydziale Pedagogiczno-Instruktorskim rozpoczął – dzięki rekomendacji ówczesnego rektora PWSM, prof. Józefa Powroźnika – pracę pedagogiczną w Państwowym Liceum Muzycznym i Państwowym Liceum Kulturalno-Oświatowym w Katowicach, a od roku 1955 w nowo utworzonej eksperymentalnej Państwowej Szkole Muzycznej Stopnia Podstawowego i Licealnego w Bytomiu, gdzie był nauczycielem przedmiotów ogólnomuzycznych. Od października 1955 roku głównym miejscem pracy Leona Markiewicza stała się PWSM w Katowicach, obecnie Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego. Tu działał z górą pół wieku – najpierw jako asystent, później jako adiunkt, docent i profesor. Prowadził wykłady

i ćwiczenia z różnych dyscyplin: z zakresu teorii i historii muzyki, edukacji muzycznej i pedagogiki instrumentalnej. Przez wiele lat pełnił funkcję najpierw kierownika Katedry Teorii Muzyki, później kierownika Katedry Wychowania Muzycznego / Edukacji Muzycznej; za kadencji rektora Henryka Mikołaja Góreckiego był również prorektorem ds. dydaktyczno-wychowawczych (1975–1979), a po jego rezygnacji – rektorem Akademii (1979–1981).

Jako nauczyciel akademicki Leon Markiewicz prowadził ożywioną działalność organizatorską i zainicjował wiele cennych przedsięwzięć. Wywarł istotny wpływ na powstanie kilku kół naukowych (m.in. Koła Naukowego Organistów, Koła Teoretyków, Koła Wychowania Muzycznego). Był również inicjatorem i kierownikiem naukowym sympozjów i sesji organizowanych w uczelni (np. Ogólnopolskiej Sesji Naukowej *Wkład Śląska do polskiej kultury muzycznej* w 1970 roku czy X Ogólnopolskiej Konferencji Muzykologicznej w roku 1976). To



Leon Markiewicz (w środku pierwszego rzędu) i Chór Liceum Chemicznego w Gliwicach (1953). Zdjęcie z archiwum Leona Markiewicza

dzięki niemu udało się nawiązać wieloletnią współpracę z Instytutem Zoltána Kodály'a w Kecskemét i powołano w Akademii znakomicie funkcjonującą do dziś specjalność rytmika. Za jego sprawą rozpoczęły się kontynuowane do dziś Koncerty Estrady Studenckiej oraz seminaria naukowe studentów organizowane w ramach Dni Wydziału Wychowania Muzycznego. Jubilat był także długoletnim członkiem Senackiej Komisji Wydawniczej Akademii – pełnił funkcję przewodniczącego i redaktora pierwszych naukowych wydawnictw uczelni.

Nie można zapominać wreszcie o zasługach Profesora jako promotora kilku pokoleń studentów. Pod jego kierunkiem powstało ponad 300 prac magisterskich, z których 10 zostało nagrodzonych na konkursach ogólnopolskich. Profesor był też opiekunem naukowym młodych pracowników nauki przygotowujących dysertacje doktorskie – trzy z jego podopiecznych uzyskały doktoraty w Instytucie Sztuki PAN w Warszawie, jedna na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a dwie na Wydziale Kompozycji, Interpretacji, Edukacji i Jazzu Akademii Muzycznej w Katowicach.

### **Wszystko dla muzyki**

Równoległe z pracą na uczelni podejmował Leon Markiewicz działania w licznych instytucjach. Prowadził wykłady zlecone w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach i Akademii Muzycznej w Warszawie, a od 1978 roku przez wiele lat zajęcia z historii muzyki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie. W ostatnich latach współpracował jako wykładowca z Wyższą Szkołą Pedagogiczną TWP w Warszawie (Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach), obecnie zaś dzieli się swą wiedzą ze studentami Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

Profesor był jurorem Ogólnopolskiego Konkursu Prac Magisterskich, który odbywał się przez wiele lat w PWSM w Gdańsku,



**JM Rektor Akademii Muzycznej w Katowicach, Leon Markiewicz. Inauguracja roku akademickiego 1979/1980. Zdjęcie z archiwum Leona Markiewicza**

współpracował z Polską Akademią Nauk, Śląskim Instytutem Naukowym w Katowicach, Katowickim Towarzystwem Społeczno-Kulturalnym, kwartalnikiem „Muzyka” oraz dwumiesięcznikiem „Poradnik Muzyczny”. Przez lata działał aktywnie w Stowarzyszeniu Polskich Artystów Muzyków, gdzie podejmował różne funkcje – był współorganizatorem oraz przewodniczącym Oddziału SPAM w Katowicach, przewodniczącym Sekcji Krytyków oraz wiceprzewodniczącym Zarządu Głównego SPAM. Dał się zapamiętać także jako wieloletni wiceprzewodniczący Zarządu Głównego Polskiej Sekcji ISME, w której to roli realizował się m.in. jako projektodawca ośrodka naukowej dokumentacji problematyki wychowania muzycznego w Polsce i dla potrzeb UNESCO. Był ponadto inicjatorem pierwszego w świecie Studenckiego Koła ISME przy PWSM w Katowicach, a także członkiem innych stowarzyszeń, takich jak: Sekcja Muzykologów Związku Kompozytorów Polskich, Międzynarodowe Towarzystwo Muzykologiczne czy Towarzystwo im. F. Chopina.

Leon Markiewicz przez wiele lat tworzył też komentarze drukowane później w programach koncertów Filharmonii Narodowej



czy Filharmonii Śląskiej. Dla tej ostatniej instytucji opracował także wydawnictwa okolicznościowe i z jej ramienia został członkiem Komitetu Organizacyjnego I Międzynarodowego Konkursu Dyrygentów im. Grzegorza Fitelberga. Przez siedem edycji konkursu, aż do roku 2003, był jego dyrektorem i sekretarzem jury.

Profesor spełniał się także, uczestnicząc w pracach rad naukowych w wyższych szkołach muzycznych, zespołów doradczych i komisji opiniodawczych, m.in. Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego, Rady Główniej Szkolnictwa Wyższego i Nauki, Zespołu ds. Nagród Prezesa Rady Ministrów. Jako członek Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego – ekspert ds. teorii muzyki wielokrotnie był recenzentem dorobku naukowego osób ubiegających się o kwalifikacje artystyczne I i II stopnia, habilitacje lub tytuły naukowe profesora.

### **Słowem o dźwięku**

Poza niezwykle bogatą działalnością społeczno-organizacyjną na ogromne uznanie zasługuje działalność naukowa, publicystyczna i popularyzatorska, której przejawem był udział w licznych sesjach naukowych, konferencjach, sympozjach krajowych i zagranicznych, a także ogromna liczba artykułów, rozpraw, esejów, polemik publikowanych w pracach zbiorowych i monograficznych. W pracy naukowej skupiał Jubilat swoją uwagę na kilku obszarach polskiej kultury muzycznej w różnorodnych jej przejawach – interesowała go np. analiza dzieł muzycznych polskich kompozytorów współczesnych (m.in. Karola Szymanowskiego, Witolda Lutosławskiego, Bolesława Szabelskiego, Michała Spisaka czy Henryka Mikołaja Góreckiego), badanie wybranych okresów historii muzyki, zwłaszcza śląskiej kultury muzycznej, z uwzględnieniem jej przejawów zarówno amatorskich, jak

i profesjonalnych. Uwieńczeniem prac w tym zakresie są źródłowe opracowania twórczości Bolesława Szabelskiego i Michała Spisaka czy też działalności Grzegorza Fitelberga i Karola Stryi (por. MARKIEWICZ 1995 a i b, 1999, 2000, 2003, 2004). Ważny obszar badań stanowiła dla Markiewicza także pedagogika muzyki. Owocem tych zainteresowań jest książka *Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej*, zawierająca obszerną analizę porównawczą poglądów pedagogicznych najwybitniejszych artystów-pedagogów (MARKIEWICZ 2000).

W centrum uwagi Jubilata znalazła się również krytyka muzyczna oraz działalność w dziedzinie upowszechniania. Zaznacza się tu zresztą ścisły związek aktywności naukowej z aktywnością popularyzatorską, którą uprawiał on na łamach prasy codziennej oraz fachowych pism muzycznych i społeczno-kulturalnych. W czasopismach takich, jak: „Trybuna Robotnicza”, „Ruch Muzyczny”, „Poradnik Muzyczny”, „Poglądy” czy „Śląsk”, przedstawiał liczne sprawozdania z życia muzycznego kraju, recenzje z koncertów oraz korespondencje z krajowych i zagranicznych festiwali i konkursów. Ogółem jego dorobek pisarski liczy 10 książek, 150 artykułów fachowych i 300 publicystycznych.

### **Niech we wszystkich sercach gra muzyka**

Leon Markiewicz zajmował się też publicystyką radiową i telewizyjną. Na szczególne wyróżnienie zasługują tu komentarze do programów radiowych koncertów WOSPR emitowanych w stacjach ogólnopolskich czy też autorski 24-odcinkowy cykl audycji radiowych *Na tropach wielkiej pianistyki*, prezentujących nagrania historyczne wybitnych wirtuozów światowej pianistyki. Równie interesujące były autorskie scenariusze realizowane na antenie ogólnopolskich stacji telewizyjnych – a wśród nich cykl *Karajan dyryguje Beethovena*, z komentarzem



VI Międzynarodowy Konkurs Dyrygentów im. Grzegorza Fitelberga, Katowice 1999. Zdjęcie z archiwum Leona Markiewicza

do dziewięciu filmów poświęconych symfoniom wielkiego klasyka, oraz łączący pasję muzyczną i literacką cykl audycji *Wielcy ludzie a muzyka*, poświęcony związkom Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Stefana Żeromskiego i Stanisława Wyspiańskiego z muzyką.

Jubilat przez kilka dekad popularyzował muzykę także poprzez słowo wiążące na recitalach, koncertach kameralnych i symfonicznych oraz spektaklach operowych, a także na koncertach w instytucjach kulturalno-oświatowych. Co ważne, słowo to kierował nie tylko do wykształconego i świadomego słuchacza – bardzo często jego adresatami byli najmłodsi odbiorcy, przedszkolaki, uczniowie szkół podstawowych i melomani uczestniczący w koncertach organizowanych przez Instytucję Promocji i Upowszechnienia Muzyki Silesia. Dodać należy, że i w tej roli zyskał sobie liczną grupę fanów.

Dopełnieniem opisanych tu wielorakich działań Leona Markiewicza jest jego udział w pracach jury różnych konkursów

muzycznych, m.in. w jury Nagrody Krytyków SPAM Orfeusz przeznaczanej dla najlepszego wykonawcy na Warszawskiej Jesieni czy też komisji oceniającej Międzynarodowego Konkursu Muzycznego im. M. Spisaka w Dąbrowie Górniczej. Szczególne miejsce w sercu Profesora zajął jednak Ogólnopolski Przegląd Szkolnych Zespołów Muzyki Dawnej Schola Cantorum w Kaliszu, w którym uczestniczył przez 25 lat jako przewodniczący jury.

Za swą wielowątkową działalność Profesor był wielokrotnie nagradzany. Otrzymał m.in. Złotą Odznakę SPAM (1970) oraz Doroczną Nagrodę SPAM za pracę społeczną i działalność w dziedzinie upowszechnienia muzyki (1971), a także Złotą Odznakę Polskiej Sekcji ISME (1979), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1979), Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski (1997), Nagrodę Prezydenta Katowic w Dziedzinie Kultury (2003). Za szczególne osiągnięcia w dziedzinie dydaktyczno-wychowawczej kilkakrotnie przyznano mu Nagrodę Ministra Kultury i Sztuki (1975 – II stopnia;

1980, 1988 – I stopnia), a za osiągnięcia w upowszechnieniu muzyki dawnej wśród młodzieży – Nagrodę Zespołową Prezesa Rady Ministrów (1985).

Choć wydaje się to wręcz nieprawdopodobne, w tym natłoku działań Profesor znajdował jeszcze czas dla rodziny, chwile na odpoczynek i turystyczne podróże krajoznawcze, szczególnie zachwycał się swego czasu pięknem Tatr i Podhala. Pogodzenie tego wszystkiego zapewne nie byłoby możliwe – jak zresztą przyznaje sam Jubilat – bez ogromnego wsparcia małżonki, pani Danuty, która wzięwszy na siebie większość codziennych obowiązków domowych, dzieliła zapał swego męża do muzyki, nie zaniedbując jednak własnej aktywnej działalności artystyczno-pedagogicznej. Wsparcie żony sprawia, że Profesor mimo upływu czasu nie traci energii i zapału do pracy. Zapytany, jak spędza czas w tak późnym wieku, bez wahania odpowiedział: „Znalazłem swą nową pasję: są to wykłady dla najwspanialszych słuchaczy – studentów Uniwersytetu Trzeciego Wieku”.

Szanowny Panie Profesorze! Życzymy, aby zarówno praca ze studentami Uniwersytetu Trzeciego Wieku, jak i wszystkie

działania, które Pan podejmie, przynosiły Panu satysfakcję i pomagały czerpać radość z życia przez kolejne dziesięciolecia.

**MARKIEWICZ L.,** *Co nam zostało z tych lat..., niepublikowany pamiętnik.*

**MARKIEWICZ L.,** 1958, *Piewca dwóch muz*, „Ruch Muzyczny”, nr 2.

**MARKIEWICZ L.,** 1963, „*Stabat Mater*” Karola Szymanowskiego, „Zeszyt Naukowy PWSM w Katowicach”, nr 2.

**MARKIEWICZ L.,** 1995a, *Bolesław Szabelski. Życie i twórczość*, Kraków.

**MARKIEWICZ L.,** 1995b, *Grzegorz Fitelberg 1879–1953. Życie i dzieło*, Katowice.

**MARKIEWICZ L.,** 1999, *Grzegorz Fitelberg. The great polish conductor 1879–1953*, Katowice.

**MARKIEWICZ L.,** 2000, *Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej*, Katowice.

**MARKIEWICZ L. (wybór, opracowanie, redakcja),** 2003, *Korespondencja Grzegorza Fitelberga z lat 1941–1953*, Katowice.

**MARKIEWICZ L.,** 2004, *Karol Stryja 1915–1918*, Katowice.

**MARKIEWICZ L.,** 2005, *Michał Spisak. 1914–1965*, Dąbrowa Górnicza.

**MARKIEWICZ L.,** 2008, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej. Wybrane zagadnienia*, Katowice.



Kacper Miklaszewski

## Nadzieja tkwi w gminach i samorządzie. O kształceniu muzycznym w Polsce mówi Wojciech Jankowski

Niewiele osób w naszym kraju może wypowiedzieć się o polskim systemie edukacji muzycznej tak kompetentnie, jak Wojciech Jankowski, który przez prawie pół wieku system ten badał i współkształtował. Dziś patrzy na niego z perspektywy własnych badań, sukcesów i niepowodzeń, ale też zagranicznych doświadczeń, które przez lata podpatrywał i opisywał. Patrzy, szuka wciąż nowych możliwości i – choć wielu załamało już ręce – nie traci nadziei, że może być lepiej.

KACPER MIKLASZEWSKI: *Czy możesz zdradzić, w jakich latach byłeś „przedmiotem oddziaływania systemu szkolnictwa muzycznego”?*

WOJCIECH JANKOWSKI: Trwało to dość krótko, sześć lat, od roku 1951 do 1957. Uczęszczałem do szkoły muzycznej w Warszawie, która obecnie nosi dumne imię Józefa Elsnera. Byłem po maturze i studiowałem śpiew, a równocześnie pedagogikę i psychologię na uniwersytecie.

K. M.: *Czy już wtedy miałeś krytyczny stosunek do szkoły muzycznej i systemu szkolnictwa muzycznego?*

W. J.: Raczej nie. To była dla mnie nowość. Przedtem grałem na fortepianie i śpiewałem, lecz uczyłem się prywatnie. Naukę w szkole muzycznej podjąłem przypadkiem, kiedy nie dostałem się do szkoły teatralnej na reżyserię. Powiedziano mi wówczas, że zdaniem wielkich – a szkołą rządzą wtedy Schiller, Zelwerowicz, Kreczmar – trzeba

przed szkołą teatralną ukończyć inne studia, humanistyczne lub artystyczne. Grałem już i śpiewałem, więc Maria Kaczurbina – współpracowniczka Twojego ojca<sup>1</sup> – poradziła mi szkołę muzyczną. Dostałem się do niej i szkoła bardzo mi się spodobała. Miałem co prawda pewne kłopoty z samym śpiewem, ale po dwóch latach nauki przenieśliem się do innej klasy, prof. F. Rudomskiego. Ukończyłem przepisany programem naukę śpiewu, by po kolejnych dwóch czy trzech latach całkiem z nim – ze śpiewaniem – skończyć. Wtedy właśnie zająłem się szkolnictwem i w jakimś stopniu także problemami wychowania muzycznego.

K. M.: *Pierwsze Twoje zainteresowania były nakierowane na szkolnictwo muzyczne...*

W. J.: Zacząłem pracę w Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego, do którego wciągnął mnie prof. Stefan Śledziński. Zajmowałem się

<sup>1</sup> Lech Miklaszewski, kompozytor, pianista, publicysta i pedagog. Wspólnie z Marią Kaczurbiną opracował m.in. popularne podręczniki do muzyki dla szkolnictwa muzycznego oraz śpiewniki dla dzieci – dop. red.

tam podstawami psychologicznymi i pedagogicznymi kształcenia muzycznego, których – jak wówczas mówiono – brakowało. Niemal od początku interesowałem się systemem szkolnictwa, a nie na przykład metodyką nauczania, choć prof. Irena Faryaszewska wdrożyła mnie też w zagadnienia szczegółowe metodyki nauczania śpiewu. Prowadziła seminaria dla młodych pedagogów wokalistów, a ja jej pomagałem. To był jednak margines; zainteresowania kierowałem na system szkolnictwa, czyli na to, co mogłem „ugryźć” od strony pedagogicznej i psychologicznej – kształcenie muzyczne jako całość, możliwości osadzenia go w ramach organizacyjnych, rozpatrzenie roli nauczyciela itd.

K. M.: *Czy konferencja psychologiczna z roku 1957, na której wyniki tak często powoływaliśmy się w naszych późniejszych pracach, odniosła – Twoim zdaniem – widoczny skutek? Czy nastąpiło przeniesienie postulatów, jakie można znaleźć w materiałach konferencji, na pracę szkół i doskonalenie systemu szkolnictwa muzycznego?*

W. J.: Myślę, że tak. Może nie tyle dzięki temu, że jej materiały zostały opublikowane w czasopiśmie „Szkoła Artystyczna”, ale dzięki działaniu Marii Manturzewskiej, która zaczęła to, co tam zostało powiedziane, wcielać w życie. A „to” oznaczało przede wszystkim uporządkowanie rekrutacji do szkół muzycznych. W miejsce naboru dokonywanego „na nos dyrektora” wprowadzano testy oraz bardziej odpowiedzialne, sformalizowane procedury sprawdzania uzdolnień. To się stopniowo przekształciło w pewien system, który zawiera nie tylko badanie zdolności, lecz także przygotowanie dziecka do szkoły, czyli tzw. dojrzałość szkolną. Kiedyś uważano bowiem, że wystarczy sprawdzić, co kandydat reprezentuje sobą w momencie badania. Dziś wiadomo, że dziecko musi się zetknąć z dziedziną

muzyki i szkołą, oswoić z nią, poczuć się jakoś w jej obszarze; dopiero potem sprawdza się przydatność dziecka. To niewątpliwie sukces również późniejszych publikacji i inicjatyw praktycznych związanych z tym tematem.

K. M.: *Konferencja miała też pewnie wpływ na późniejszy rozwój psychologii muzyki.*

W. J.: Rezultatem tamtej konferencji było naukowe pogłębienie teorii talentu, teorii zdolności, roli, jaką zdolności odgrywają w rozwoju talentu i działalności muzycznej. Uważam, że konferencja miała ogromne znaczenie dla rozwoju psychologii muzyki – może nawet nie do końca jeszcze wykorzystane.

K. M.: *Czy w tamtych latach – powiedzmy w latach 60. – rozdzielił między przedmiotem „śpiew”, czyli kształceniem muzycznym w szkołach powszechnych, a nauką w szkołach muzycznych był już duży, czy może go nie było albo był, lecz nie został jeszcze zauważony i nie miał tak bolesnych skutków, jak dzisiaj?*

W. J.: Był, ale niewielki. Z dwóch powodów. Po pierwsze, przywiązywano dużą wagę do nauki muzyki, a zwłaszcza śpiewu, w szkołach ogólnokształcących. Początkowo wiązało się to z przedwojennym naciskiem na śpiew, wynikającym z międzywojennego zrozumienia roli kultury w scalaniu regionów kraju długo podzielonego zaborami. Kładziono wtedy duży nacisk na muzykę, obrzęd. To się w jakimś stopniu przeniosło na lata tuż po wojnie, kiedy to dodano pewien smaczek – niektórzy powiedzieliby: absmak – ideologiczny: na przykład śpiew patriotyczny utożsamiono z pieśnią robotniczą, masową i uznawano za „orzęz” niezwykle pomocny w budowie socjalizmu.

K. M.: *Przed wojną pieśń masowej nie brakowało...*



W. J.: Zwłaszcza towarzyskiej, patriotycznej, wojskowej, legionowej. Po wojnie pieśń nasycano jednak nowymi znaczeniami, choćby odwołując się do pieśni rewolucyjnej, której treści zgadzały się z oficjalnie głoszonymi przemianami społecznymi, a nawet je podbudowywały. Z tej racji muzyka w szkole była doceniana i rozwijana. Trudno tu mówić o jej zaniedbaniu lub upadku. I chociaż inne elementy wykształcenia ogólnego zaczęły nabierać większego znaczenia, muzyka pozostawała znaczącym tłem i nie była spychana na margines. Wyrazem tego stała się reforma szkolnictwa ogólnokształcącego z lat 60., która wprowadziła pojęcie „wychowania muzycznego”. Co prawda ograniczyła wymiar godzin przeznaczonych na muzykę, ale nie były to zmiany znaczące. W latach 70. i 80. sytuacja muzyki w szkole powszechnej uległa nawet poprawie, a w każdym razie wciąż wyglądała całkiem nieźle. Dopiero potem nastąpiło generalne załamanie, nawet katastrofa.

K. M.: Czy tylko „przychyłość” władzy ludowej dla śpiewu i muzyki sprawiała, że sytuacja powszechnej edukacji muzycznej wyglądała lepiej niż obecnie?

W. J.: Drugim czynnikiem, który sprawiał, że sytuacja w latach powojennych nie wyglądała tak źle, byli ludzie. W dwudziestoleciu międzywojennym nie dzielono kadry na muzyków i nauczycieli; to muzycy uczyli muzyki w szkołach średnich lub w seminariach nauczycielskich. Z tamtych czasów znamy takie postaci, jak Tadeusz Joteyko lub Tadeusz Mayzner i wielu innych, którzy byli znakomitymi muzykami (Joteyko – kompozytorem) i zajmowali się pedagogiką. Przedmiot ten miał naturalne oparcie w autorytetach, fachowcach i w pewnych liczących się rozwiązaniach organizacyjnych, jak choćby Święto Pieśni, które organizowała w skali krajowej pani Borowa, moja nauczycielka śpiewu w gimnazjum. Muzyka w szkołach żyła.

K. M.: A po wojnie?

W. J.: Zaraz po wojnie też nie brakło takich – choćby Józef Powroźniak, Józef K. Lasocki – którzy zajmowali się muzyką w szkolnictwie powszechnym. Stopniowo jednak wielu z nich zaczęło przechodzić do szkolnictwa muzycznego, zostawali dyrektorami liceów muzycznych, jak choćby Józef Lasocki lub Franciszek Wesołowski. Szkolnictwo muzyczne tworzyli ludzie, którzy byli pedagogami i muzykami pełną gębą. Siłą rzeczy więcej uwagi poświęcali temu szkolnictwu niż sprawom muzyki w szkołach powszechnych. Podobnie Bronisław Rutkowski i Tadeusz Ochlewski, którzy kiedyś prowadzili niezwykle ważne akcje o charakterze upowszechnieniowym, a potem skoncentrowali się na sprawach bardziej specjalistycznych.

K. M.: „Odptyw” kadr do szkolnictwa muzycznego przyczynił się do upadku powszechnej edukacji muzycznej?



W. J.: Nie tylko, na początku nie było takiego wyraźnego rozdziału; dramatyczny upadek obserwujemy dopiero w ostatnim dwudziestoleciu, gdy zmieniły się warunki społeczne i polityczne. Zmieniła się także rola muzyki: straciła ona mocne uzasadnienie zewnętrzne, jakim było spajanie kultury, a po wojnie – ideologizacja i swoisty „awans mas”. Obecnie muzyka wypychana jest ze szkoły przez informatykę, języki i nauki ścisłe i nic ani nikt jej nie broni. Psychologowie argumentują, co prawda, że sprzyja rozwojowi umysłu, podnosi efekty kształcenia ogólnego, ale odbierane jest to jak puste gadanie. Nie podejmuje się też prób ukazania muzyki – ale nie tej z show-biznesu, popularnej itp. – jako wielkiej dziedziny kultury, czynnika identyfikacji kulturowej i narodowej, sposobu na wartościową aktywizację psychospołeczną człowieka. Pisała o tym Katarzyna Dadak-Kozicka w swej habilitacji, ale kto czyta rozprawy habilitacyjne z antropologii muzyki?

K. M.: *Czy zgodziłbyś się z opinią, że szkolnictwo muzyczne także dryfuje w niebezpiecznym kierunku? Kształcenie staje się coraz bardziej sformalizowane, uczy się pewnych procedur postępowania, a nie rozwiązywania tajemnic i problemów artystycznych. Muzyka i odczytywanie jej sensu znajdują się na ostatnim miejscu, na pierwszym zaś jest teoria i mechanika gry. Radość z muzykowania i zabawę sypcha się na margines.*

W. J.: Zapewne tak się dzieje, choć nie jest to chyba istotą idei wcielanej w życie; raczej skutkiem, niepożądaną właściwością rzeczy martwych. Ciekawym osiągnięciem dawnej oświaty muzycznej było zręczne połączenie wykonawstwa – na miarę szkoły, uczniów, nauczycieli, istniały też dobre chóry – z nauką słuchania muzyki. Ta z kolei zastępowała w pewnym stopniu zagadnienia interpretacji, estetyki wykonania, istoty dzieła muzycznego (tego, czego nie mogę

wykonać, mogę posłuchać we wspaniałym wykonaniu). Zachodziła równowaga między własnym wykonawstwem a interpretacją wielkiej muzyki, jej estetyki. Szkolnictwo muzyczne natomiast traciło stopniowo zainteresowanie estetyczno-interpretacyjną stroną muzyki, skupiając się coraz bardziej na wykonawstwie i jego mistrzostwie, na wirtuozach i ideałach głoszących, że jedynym prawdziwym talentem jest wirtuoz. Czy może być bardziej błędne rozumienie istoty talentu od strony psychologicznej? Wirtuoz to wirtuoz, a talent to talent – można mieć talent w najrozmaitszych dziedzinach. Penderecki nie jest wirtuozem, ale jest wielkim talentem, niekwestionowanym mistrzem. Odwoływanie się do tak wielkich postaci jest jednak zbędne. W każdym przypadku może znaleźć się ktoś utalentowany i bardzo zdolny, kto niekoniecznie musi być wirtuozem, by być znakomitym muzykiem. Szkolnictwo muzyczne kształci wielu, którzy nie są wirtuozami, choć sądzą, że nimi są, bo im to wmówiono. Szkoła ma nadzieję, że zabłysną oni na estradach i konkursach, a jeśli nie błyszczą, to pojawia się poczucie klęski. W tym jest problem!

K. M.: *Zbyt jednostronnie i schematycznie kształcimy muzyków?*

W. J.: W edukacji zagubiono interpretację muzyki, jej rozważanie rozmyło się w osobnych przedmiotach teoretycznych, bardzo rozbudowanych. Czym innym stało się granie, a czym innym teoria muzyki. Oczywiście wiemy, że to odmienne dziedziny, jednak nie znaczy to, że od pierwszej klasy szkoły I stopnia to różnicowanie ma być pogłębiane. Trzeba mieć świadomość odrębności, ale należy też stale wszystko ze sobą łączyć. Muzyka jest przecież jedna.

K. M.: *Czy Twoja rewolucyjna propozycja reformy z lat 70., która szła tak daleko, że nie została przyjęta powszechnie i dla wielu*

*pozostała niezrozumiała, wynikała z teoretycznych analiz działania systemu szkolnictwa muzycznego, czy też z dostrzeżenia pewnych niedoskonałości, defektów tego, co się w szkołach działo?*

W. J.: Reforma miała dwa źródła. Jednym z nich były doświadczenia systemu szkolnictwa muzycznego, niekoniecznie drażnione badaniami, wyrażane w publikacjach i dyskusjach. W końcu lat 60. zwracano uwagę na wiele mankamentów kształcenia muzycznego. Nieocenioną dokumentacją tych ocen są wydawnictwa COPSA, które leżą gdzieś głęboko, bo już zapewne nie stoją, na półkach w bibliotekach szkolnych. Przygotowując reformę, sięgaliśmy po nie. Miałem też własne obserwacje, odwiedzałem wiele szkół, w tym wyższych, spotykałem się z nauczycielami i profesorami, brałem udział w kursach nauczycielskich, w pracy komisji programowych itp. Drugim źródłem była pedagogika – nauka, która gromadzi i analizuje wiele doświadczeń i wyników badań. W tamtym czasie wydano np. dwie książki o ogromnym znaczeniu, niedocenione do dzisiaj: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939* i *Szkoły eksperymentalne w świecie. 1900–1975*, jedna pod redakcją Suchodolskiego, druga – Okonia. Są tam arcyciekawe przykłady idei i rozwiązań w szkolnictwie, w rozmaitych jego dziedzinach, na wszystkich poziomach, inspirujące, aktualne bodaj i teraz. Gdy dziś obserwujemy, co robi ministerstwo edukacji, by poprawić funkcjonowanie systemu szkolnego, pusty śmiech bierze. Działa się po omacku, jakby nigdy nie istniała pedagogika, z jej doświadczeniami i badaniami.

Szczególnie pomocne były też znakomite prace prof. Konstantego Lecha w dziedzinie dydaktyki; dzięki badaniom nad łąčeniem teorii z praktyką stworzył on m.in. teoretyczne podwaliny pod rozwiązywanie problemów szkolnictwa muzycznego (zresztą bez takiej intencji). Notabene moje dość

bliskie stosunki z prof. Lechem zaowocowały karykaturą, którą uważam za najlepszą, jaka wyszła spod mojego pióra (długopisu).

K. M.: *Czy zainteresowanie koncepcjami Zoltána Kodály’a, a potem Edwina Gordona wynikało z krytyki tego, co się działo w Polsce, czy też uznałeś, że te koncepcje zgodne są z propozycją zmian strukturalnych, jaka w reformie z lat 70. znalazła się wraz z integracją przedmiotów ogólnomuzycznych, i mogą zostać przeszczepione na grunt polski?*

W. J.: Obserwacje Gordona są nieocenione, bo dotyczą dziecka niezależnie od tego, z jakiego pochodzi domu i jak jest kształcone. Gordon tworzy ogólne podstawy pedagogiki muzycznej. Jego wiedza, teoria uczenia się i myślenia muzycznego dotyczy każdego dziecka. Pedagogika kodalyowska natomiast, z prymatem solmizowania, odnosi się do dziecka umieszczonego w pewnym jasno zdefiniowanym systemie, które jest już uczone w określony sposób. Jeśli uczeń znajduje się pod wpływem tej pedagogiki od najwcześniejszych lat, a wynikające z tej koncepcji reguły są konsekwentnie stosowane, pedagogika ta przynosi widoczne i nadzwyczajne rezultaty – buduje coś w rodzaju dodatkowego zmysłu muzycznego, rozwija głęboką wrażliwość muzyczną. W Polsce systemu takiego brakuje, mamy do czynienia z dziećmi bardzo zróżnicowanymi pod względem doświadczeń muzycznych, dlatego obserwacje Gordona są tu bardziej przydatne w sensie ogólnym, a pedagogika kodalyowska wymaga budowania całego systemu oddziaływań. Co nie znaczy, że jest u nas nieprzydatna.

K. M.: *Czy integracja przedmiotów nauczania, jaką zalecają mistrzowie pedagogiki kodalyowskiej, analizując na przykład formę utworu środkami wyłącznie solfeżowymi, okazała się dla Ciebie rewelacją już po zaproponowaniu polskim szkołom muzycznym*

*nauczania zintegrowanego przedmiotów ogólnomuzycznych, czy też spotkałeś się z nią wcześniej i ją właśnie miałeś na myśli, proponując taki, a nie inny ramowy układ przedmiotów nauczania?*

W. J.: Szczegółów pedagogiki kodalyowskiej wtedy jeszcze nie znałem, miałem o nich dość mgliste wyobrażenie. Gdy na początku lat 60. pojechałem na Węgry i zetknąłem się z tamtejszą metodyką nauczania muzyki, początkowo wydała mi się ona całkiem obca, wręcz odrzucająca. Podobnie jak przywiązywanie przez Węgrów tak ogromnej wagi do śpiewu chóralnego. Sam śpiewałem tylko solo i do chóralistyki nie miałem nabożeństwa, choć chór trzy razy prowadziłem. Zmieniło się to dopiero po niepowodzeniach w realizacji koncepcji nauczania zintegrowanego; po wdrożeniu do szkół najważniejszych zmian i po wyraźnych już niepowodzeniach reformy – a te nie przyszły od razu, natychmiast, pojawiały się stopniowo, nie tylko z powodów muzycznych i pedagogicznych, także politycznych i innych. Zorientowaliśmy się, że wzorów trzeba szukać także poza krajem, stąd zainteresowanie koncepcją Kodálya. W roku 1982 pojechałem do Kecskemétu i będąc tam cały miesiąc, uczestniczyłem w seminarium kodalyowskim. Chciałem dowiedzieć się, jaką drogą można osiągnąć w dziedzinie kształcenia i wychowania muzycznego tak wiele, jak to miało miejsce na Węgrzech.

K. M.: *I co, według Ciebie, leży u podstaw sukcesów pedagogiki kodalyowskiej?*

W. J.: Okazało się, że tam dochodzi się do tego dzięki niesłuchanie integralnemu myśleniu, głównie przy pomocy solfeżu relatywnego. Pamiętasz, bo uczestniczyłeś w naszych seminariach kodalyowskich od samego początku, jak zaskoczyło nas to, że solfeż jest zawsze śpiewaniem chóralnym. Nikt nigdy nie duka tam pojedynczych

nutek, rytmów czy czego tam jeszcze, jak to się dzieje u nas na zajęciach z kształcenia słuchu. Zawsze jest to piękne śpiewanie utworów, choćby najprostszych.

K. M.: *A kiedy zetknąłeś się z koncepcjami Gordona?*

W. J.: Niedługo po poznaniu koncepcji Kodálya – po trosze siłą przypadku, ale także poszukiwań – znalazła się koncepcja Gordona jako coś, co może pomóc w dziedzinie powszechnej edukacji muzycznej. I nie tylko.

K. M.: *Czy uważasz, że odrzucenie przez Akademię Muzyczną w Warszawie Instytutu Pedagogiki Muzycznej w roku 1992 wynikało – po części co najmniej – z tego, że poszliśmy w Instytucie zbyt daleko, a środowisko akademickie spostrzegło, że musiałoby całkowicie zmienić na przykład kształcenie nauczycieli muzyki, by przyjąć to, co Instytut – przez Ciebie prowadzony – wtedy proponował?*

W. J.: Nie jestem tego pewien; myślę, że przyczyn rozwiązania Instytutu szukamy zbyt głęboko. Może i dobrze by było, gdyby okazało się, że zmianę organizacyjną wprowadzono w reakcji na daleko idący ferment, na nowatorstwo. Zostaliśmy wpłątani w dyskusję o strukturze uczelni, o uprawnieniach do nadawania stopni naukowych, uczelnia uzyskiwała większą autonomię, a do głosu zaczęły dochodzić zwykle nieporozumienia. Pytano na przykład, co to jest pedagogika muzyczna. Problem banalny – co tu może być nieporozumieniem. Okazało się, że coś było. Myśmiliśmy o pedagogice muzycznej; także inni nasi koledzy, profesorowie, zajmowali się pedagogiką muzyczną, ale w grę wchodziły całkiem odrębne dziedziny. Dla wielu pedagogiką muzyczną było po prostu uczenie gry na fortepianie, my zaś skupialiśmy się na czymś zupełnie innym – na badaniach, teoriach, eksperymentach, i to



właśnie nazywaliśmy pedagogiką muzyki – analogicznie do psychologii muzyki.

K. M.: *To jednak kwestia kompletnego niezrozumienia...*

W. J.: Owszem, ale nie tylko. Następowало też pewne nakładanie się i kompetencji, i zakresów działania. Skorzystano zatem z pretekstu, iż rezygnowano z instytutu jako formy organizacyjnej w uczelni i Instytut Pedagogiki Muzycznej rozwiązano. Na jego miejscu jednak nie powstało nic, tylko niektóre osoby przydzielono do istniejących jednostek. Nie sądzę, by zmiana ta była uwarunkowana przyczynami finansowymi, choć na początku lat 90. coraz trudniej było uzyskać fundusze na badania; z drugiej strony – po co badania, skoro wszystko już w tej dziedzinie wiemy?

K. M.: *Jestem pełen uznania dla Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia (Warszawa 2012, IMiT) – kierowałeś zespołem ekspertów i czuwałeś nad redakcją końcowego opracowania. Udało się w nim wspaniale zrównoważyć jasno zakreśloną krytykę z tym, co w szkołach muzycznych I stopnia dobre i wartościowe. Czy myślisz, że osoby, które pracują dziś w tych szkołach, odczytają Wasze intencje właściwie, zrozumieją to rozróżnienie i potraktują krytykę jako inspirację do zmian, zachętę do szukania nowych rozwiązań?*

W. J.: [Westchnienie] Cieszę się, że dostrzegłeś nasze intencje pokazania watorów i niedostatków szkolnictwa. Zwykle w pierwszym odruchu, gdy zaczynamy dyskusję o edukacji, stawiamy pytania: Co jest w niej złego? Co wytknąć? Gdzie tu komu przyłożyć? My staraliśmy się najpierw pokazać to, co jest dobre, a potem dopiero ujawnić słabe strony. Obawiam się, że w naszym ujęciu owe słabe strony mogą pozostać niezauważone albo – odwrotnie – mogą zostać uznane za szukanie dziury w całym.

Oto przykład: okazało się, że w szkołach muzycznych I stopnia prawie wszyscy nauczyciele mają stosowne kwalifikacje pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne. No i czego chcieć więcej – kiedyś tylko niewielki procent, potem coraz większa część kadry legitymowała się odpowiednimi dyplomami, teraz mają je prawie wszyscy. Stwierdziliśmy jednak, że nadal nie jest dobrze, doszło bowiem do tego, że są to kwalifikacje formalne, a wielu nauczycieli, odpowiadając na pytania ankiety lub w wywiadzie ujawnia, że nie postępuje zgodnie z zasadami pedagogiki, że nie zna psychologii rozwoju dziecka, nie stosuje nowoczesnej metodyki itd. W codziennej praktyce rzadko widać świadomość tego, jak należy pracować z dzieckiem, w jakiej kolejności wprowadzać je w poszczególne problemy itd. Nie wiem, co zrobić, by dotrzeć do świadomości nauczycieli. Staraliśmy się tak sformułować raport, by był on niezależny od dalszych posunięć, decyzji i reform, jakie podejmie administracja szkolna, by stanowił możliwie obiektywny podkład pod ewentualne dalsze inicjatywy.

K. M.: *Czy masz zatem nadzieję, że system będzie ewoluował w pożądanym kierunku? Może zadziała tu niewidzialna ręka rynku? Powstają przecież nowe szkoły muzyczne, niekoniecznie państwowe lub samorządowe, a zgłoszony w Raporcie pomysł centrów muzycznych, stanowiących pomost łączący szkoły muzyczne ze szkołami ogólnokształcącymi, jest bardzo obiecujący. Mogą je tworzyć samorządy i nikt im tego nie zabroni, jeśli tylko wystarczająco dużo rąk podniesie się na posiedzeniu rady powiatu lub gminy przy głosowaniu nad budżetem.*

W. J.: Nie wiem, jak to się potoczy, ale optymizmem nastraja fakt dostrzeżenia przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego problemu muzykowania zespołowego i rozpoczęcie w 17 szkołach pilotażu, który ma określić zakres zmian

programowych w szkołach I stopnia. Na pewno zauważono ten problem niezależnie od raportu, bo kolejną reformę zaczęto wcześniej, akurat od tego. Są jednak obawy, że zmiany zainicjowano na podwójnie fałszywej zasadzie. Po pierwsze – przez dodawanie zajęć uczniom. Wiele można zrobić, jeśli będzie się robić więcej, ale nie jest to rozwiązanie optymalne – uczeń musi przecież temu podolać. Po drugie – z owego muzykowania zespołowego stworzono kierunek kształcenia, który można wybierać. Sama możliwość wyboru nie jest czymś złym, problemem staje się jednak to, jak wybierać, kiedy dokonywać wyboru, na jakiej podstawie, no i czy w szkole I stopnia, zaraz na początku drogi edukacyjnej, zaledwie po trzech latach nauki, można już ukierunkować kształcenie. To niesłuchanie ryzykowne postawienie sprawy; nie twierdzę, że pozbawione sensu, ale bardzo trudne do zrealizowania. Proces decyzyjny powinien być obudowany świetną organizacją i innymi czynnikami pedagogicznymi. Nawet udostępnienie dyrektorom większych możliwości przydzielania godzin nauczycielom, ale nieobudowane dobrymi rozwiązaniami modelowymi, może być niebezpieczne. Szansą jest to, że muzykowanie zespołowe zostanie wreszcie docenione, niebezpieczeństwem – że rozwiązaniem tym mogą zostać zamordowane szkoły I stopnia.

K. M.: *Piszecie w Raporcie, że czym innym jest zespołowe uczenie gry i dodawanie do tego zajęć rozwijających umiejętności gry solowej, a czym innym uczenie od początku gry solowej i dodawanie do tego zajęć z gry zespołowej. Drugie rozwiązanie jest kompletnym niezrozumieniem sprawy.*

W. J.: Tu się kłania Gordon, który zaczyna naukę gry od gry zespołowej.

K. M.: *Nie tylko Gordon, ale Anglia. Ostatnimi laty okazuje się, że młodzi pianiści*

*uczeni w Anglii grają świetnie. Wielu z nich najpierw śpiewa w chórach kościelnych, a później – w szkole ogólnokształcącej – przechodzi kurs wychowania muzycznego, ściśle związanego z zespołowym wykonywaniem prostej muzyki, i dopiero potem zaczynają intensywnie doskonalić grę. Na takiej podstawie – która obejmuje sprawne posługiwanie się zapisem nutowym i szybkie poznawanie repertuaru – można zbudować, jak się okazuje, wirtuozowskie umiejętności pianistyczne.*

W. J.: U nas odnosi się wrażenie, że nauczyciele gry chcieliby ograniczenia zajęć z przedmiotów teoretycznych, bo czują gdzieś podskórnie, że przedmioty te nie są w ich pracy pomocne. Teoria i gra na instrumencie to ciągle różne światy, i nawet nie chodzi tu o jakieś ich zintegrowanie – nie ma nawet prostej łączności między przedmiotami i ich programami. Spotkałem się niedawno z ważnym tekstem dotyczącym metodyki nauczania harmonii, w którym zakłada się na początku, że nauczanie takie wspomaga rozwój umiejętności gry na instrumencie. Z dalszych rozważań wynikało jednak, że zajęcia z harmonii prowadzi się w zupełnym oderwaniu od gry. W rozumowaniu tym był zawarty zadziwiający konflikt, który wymagał – jeśli przyjąć początkowe założenie – kompletnego przebudowania dalszej części, żeby wykazać, jak nauczanie harmonii może wspomóc rozwój umiejętności instrumentalnych i *vice versa*.

K. M.: *Czy proponowane przez Was centra mogą tu pomóc?*

W. J.: Przywiązuję do nich wagę z dwóch powodów. Dlatego, że byłoby to wyjściem w kierunku powiązania funkcji szkół muzycznych z funkcjami szkół ogólnokształcących, o czym na razie w ogóle mowy nie ma. To są dwa całkowicie oddzielne systemy, centra zaś dają szansę ich zbliżenia, i to

korzystnego dla każdej ze stron. Szkolnictwu muzycznemu byłoby ono bardzo potrzebne, bo otworzyłby się rynek zatrudnienia i rozszerzyłoby się „promieniowanie” kultury muzycznej; szkoły ogólnokształcące natomiast dostałyby szansę na pozyskanie nareszcie wykwalifikowanych nauczycieli, dobrze znających się na rzeczy, którzy nie musieliby szukać w innych przedmiotach godzin do uzupełnienia etatu. Z drugiej strony – samorządy czekają na podobne propozycje, bo to się świetnie nadaje do tzw. rozwiązań lokalnych. Władze miałyby porządną muzykę w szkołach powszechnych i dobre szkoły muzyczne, otwarte dla szerszego grona chętnych.

K. M.: *Jak w takim razie wyglądają w praktyce prace nad powołaniem centrów?*

*Czy udało się już zrobić coś konkretnego w tym kierunku?*

W. J.: Wspólnie z Violą Łabanow z fundacji Muzyka Jest dla Wszystkich podejmowaliśmy próby stworzenia takich centrów. Współpracowaliśmy z siedmioma gminami Mazowsza, zainteresowanie było ogromne. Ku naszemu zdumieniu, nie przyznano temu projektowi funduszy europejskich, choć gminy deklarowały swój udział, jak trzeba. Tłumaczono, że idea centrów nie ma odniesienia do celów, na jakie fundusze owe mogą być przeznaczone. Wnioski były trzy razy poprawiane i za każdym razem je odrzucano. Jest to zupełnie niezrozumiałe, przyznaję. W dalszym ciągu uważam projekt za bardzo dobry. Podziwiałem wielkie zainteresowanie, jakie wzbudzał on w gminach. Bo w gminach i samorządzie tkwi nadzieja.

Grażyna Darłak

## Trudno jest być nauczycielem muzyki... Rozmowa z prof. dr. hab. Leonem Markiewiczem o edukacji muzycznej i autorytetach

Entuzjazm, którym należy zarażać uczniów – oto najważniejsza cecha dobrego nauczyciela muzyki. Prof. Leon Markiewicz, który polską rzeczywistość w zakresie edukacji muzycznej obserwuje od niemal ośmiu dekad, nie ma wątpliwości, że choć świat i jego wymagania się zmieniają, to z wielką muzyką można dotrzeć do młodzieży. Ważne jest jednak, aby ścieżki przecierał nauczyciel, który wychodząc od tego, co interesuje młodych ludzi, będzie w stanie zarazić ich pasją do poznawania dzieł mistrzów.

GRAŻYNA DARŁAK: *Panie Profesorze, w tym roku obchodzi Pan 85. rocznicę urodzin. Już od niemal ośmiu dekad jest Pan czynnym uczestnikiem procesów edukacyjnych – najpierw jako uczeń szkoły powszechnej, gimnazjum i liceum, a także uczeń szkoły muzycznej, później jako nauczyciel, dyrygent w amatorskim ruchu chóralnym i wykładowca akademicki. Jak z takiej perspektywy czasu ocenia Pan obecną sytuację edukacji muzycznej w Polsce?*

LEON MARKIEWICZ: Trudno odpowiedzieć jednoznacznie na to pytanie. Obowiązującym programom właściwie trudno cokolwiek zarzucić, są prawidłowo konstruowane. Wydają mi się zbyt ambitne, ale nauczyciele od zawsze skarżyli się na przeciążenie programów. Kiedy wchodziłem w życie zawodowe, również narzekano na małą ilość godzin i marginalne miejsce dla muzyki, w szkolnictwie powszechnym oczywiście.

G. D.: *Powiedział Pan „zbyt ambitne”. Czym więc różnią się od wcześniejszych propozycji programowych?*

L. M.: Po pierwsze, dziś przedmiot, którego dotyczą, nazywa się muzyka, kiedyś był

to śpiew. Z tego, co pamiętam, moi nauczyciele muzyki w szkołach ogólnokształcących przeważnie kończyli licea pedagogiczne i byli bardzo dobrze przygotowani do prowadzenia nauki śpiewu. W każdej prawie szkole był chór, a my – czy jako dzieci, czy potem już jako młodzież, a nawet maturzyści – śpiewaliśmy jednogłosowe pieśni. I było nam bardzo dobrze.

G. D.: *A wracając do programów...*

L. M.: Potem, już do powojennych programów, zaczęto wprowadzać inne elementy. Na przykład ruch przy muzyce. I ja to jak najbardziej rozumiem, jest to przecież związane ściśle z rozwojem dziecka. Nie rozumiem natomiast czegoś, co do dziś istnieje w programach – tworzenia muzyki. Byłem na różnych lekcjach prowadzonych przez studentów, gdzie próbowano też tworzenia muzyki poprzez np. dopowiadanie przez ucznia myśli muzycznej zainicjowanej przez nauczyciela. Zawsze nauczyciele chwalili propozycje dzieci: „Tak, bardzo dobrze”, ale moim zdaniem efekty tworzenia zwykle były niedobre. Dzieci nie dorosły jeszcze do



tęgo, żeby stworzyć interesującą i logiczną całość melodyczną, nie mają wystarczającej wiedzy i doświadczeń. To nie to co plastyka, gdzie wykazują siebie w stu procentach i tym, co narysują, potrafią wzruszyć najwybitniejszych plastyków. Tęgo w tworzeniu muzyki nie udaje się osiągnąć.

G. D.: *To jest jednak trudna materia – abstrakcyjne dla dziecka dźwięki.*

L. M.: Po wojnie wprowadzono też bardzo szlachetną rzecz, bardzo ważną, której jestem zasadniczo zwolennikiem, a mianowicie słuchanie muzyki. Z praktyki, z obserwacji widzę, że tu popełnia się najwięcej błędów dydaktycznych, merytorycznych. W obowiązujących programach – zarówno dla przedszkoli, jak i dla klas 1–3 i starszych – są wykazy, jakich utworów należy słuchać. Niestety, przygotowując studentów do uczenia muzyki w szkołach ogólnokształcących, widzę, że oni w ogóle nie mają pojęcia o słuchaniu muzyki i wybierają utwory na chybił trafił. Chopin... a to niech będzie to. Ale dlaczego? Tęgo, niestety, nie umięją powiedzieć. Rozmowa o utworze kończy się na pytaniu: „Dzieci, podobało wam się?” „Tak, podobało”. „To dobrze”. I już. I tyle. A utwór ginie w pamięci.

G. D.: *A jak należałoby podejść do problemu?*

L. M.: Ja za miesiąc zadałbym zagadkę: „Kto z was pamięta ten utwór?”. Albo zrobiłbym konkurs: „Który z tych trzech utworów wysłuchanych dzisiaj najbardziej wam się podobał?”. To wyzwoliłoby u uczniów potrzebę dokonania oceny. I ta droga wydaje mi się właściwa. Być może niektórzy studenci czy młodzi nauczyciele tak robią, ale stwierdzam, że większość podchodzi do słuchania muzyki na lekcjach encyklopedycznie. Przesłuchane, odłożone, zaliczone i koniec. I skutki są takie, że jeśli do świadomego słuchania muzyki nie wdraża

się dzieci, to starszych uczniów już to nie interesuje, bo nie ma „zasiewu”. Jest wielką sztuką uczenie dzieci słuchania muzyki. Trzeba znać wszystkie proponowane w programach utwory i niektórymi się zachwycić. I te utwory, którymi się zachwycimy, przekazać dzieciom i młodzieży.

G. D.: *No właśnie. Z prowadzonych przez Pana zajęć pamiętam sentencje, które do dziś kształtują moją pracę z młodymi ludźmi: „Nauczyciel jest jak jubiler prezentujący najszlachetniejsze klejnoty”, „Bohaterem lekcji muzyki ma być zawsze muzyka”. Odnoszę wrażenie, że dzisiaj mamy bardzo dobre warunki do prowadzenia lekcji – pięknie opracowane podręczniki, płytoteki, ogromne możliwości techniczne i sprzętowe... a jednak na lekcjach brakuje tego pierwiastka duchowego, muzycznego.*

L. M.: Właśnie, bo przecież my prezentujemy piękno. Czy to będzie piosenka, czy utwór. Nie damy najpierw np. *Marsza żałobnego* Chopina, ale *Mazurek F-dur*, najprostsz, który najbardziej wpada w ucho i w serce. Ja sam, kiedy przygotowuję wykłady dla studentów i zastanawiam się, które utwory wybrać, które im polecić, poświęcam na to bardzo dużo czasu. Z programu, gdzie jest 25–30 zaproponowanych utworów, wystarczą trzy–cztery... najwyżej pięć... Myślę, że słuchanie muzyki jest w programach zbyt ambitnie potraktowane... Chyba jednak powinno wchodzić w starszych klasach, kiedy młodzież zaczyna kojarzyć rzeczywistość i historię, dzieci natomiast niech śpiewają. Zresztą mamy dobre przykłady – dzięki Kodályowi na przykład rozśpiewane są Węgry, Czechy, Słowacja.

G. D.: *Tu warto chyba przypomnieć, że przez wiele lat wykładał Pan w Akademii Muzycznej przedmioty, które przygotowywały studentów do prezentowania dzieła muzycznego. Działal Pan także jako prelegent*

*i w tej roli zdobył Pan serca wielu słuchaczy – i tych najmłodszych, młodzieży, i melomanów seniorów. Jak dziś trzeba ukazywać muzykę, żeby stawić czoła konkurencji mediów i zalewającej nas muzyce rozrywkowej – niestety, w przeważającej większości niezbyt wartościowej? Jak dziś odkrywać muzykę, gdy niemal wszędzie – także w jej nauczanie – wkradła się zasada, że ma ona być „łatwa, lekka i przyjemna”?*

L. M.: Odkrywanie muzyki... Dziś nauczyciele często tłumaczą, że mają do dyspozycji mało godzin, a uczniowie nie rozumieją muzyki „poważnej” i przez to jej prezentacja jest tylko „odfajkowana”. Nie zgadzam się z nimi. Utwierdziłem się w swej opinii na ten temat, gdy przez szereg lat prowadziłem pasjonującą dla mnie pracę w domu kultury, poprzedzając słowem koncerty na żywo w sali na 300 osób – od przedszkolaków do 7–8 klasy. W ciągu jednego dnia z przyczyn technicznych odbywały się po trzy–cztery koncerty. Z własnej obserwacji wiem, że prelegenci koncertów szkolnych uważają się przeważnie za „zapowiadaczy” poszczególnych punktów programu i ograniczają się do krótkiego komunikatu: „Teraz usłyszemy to i to” lub zanudzają dzieci szczegółami historycznymi w rodzaju: „Chopin urodził się tu i tu, a utwór został skomponowany w tym i tym roku”. Bez sensu, dzieci to nie obchodzi. Ja sądzę, że trzeba mówić o czymś innym. Sam zapowiadałem np. „Usłyszemy teraz jeden z najpiękniejszych utworów” albo „Ten utwór jest dla mnie bardzo interesujący. Ciekaw jestem, czy będzie się wam podobać”. A na końcu prosiłem zawsze, żeby słuchacze wybrali, który z utworów najbardziej im się podobał, i dążyłem do tego, żeby go powtórzyć. Okazało się, że pomysł był strzałem w dziesiątkę. Dzieci pod koniec koncertu wprost walczyły o utwory. Mierzyliśmy siłę okłasków i zawsze powtarzaliśmy ten utwór, który zdobył ich najwięcej. A ten, który zdobył ich

najmniej, spotykał się czasem z moim komentarzem – np. „Cóż, Chopin «przepadł», ale to nie szkodzi. Widać Mozart był wazszym zdaniem piękniejszy”. Starałem się być dla uczniów „czynnym prelegentem”, a nie zapowiadaczem kolejnych „numerów”. Aby utrzymać kontakt z tą znakomitą widownią i „czuć” ją, nie schodziłem z estrady podczas wykonywania utworów, dzięki czemu miałem możliwość sterowania napięciem widowni, prowokowania okłasków i zadawania pytań słuchaczom. Ciekawe, że do odpowiedzi najchętniej zgłaszały się przedszkolaki. Do dziś przechowuję różne laurki, podziękowania lub rysunki, wykonane już w domu, ilustrujące słuchane utwory.

G. D.: *Żywy oddźwięk przeżyć i wrażeń, które zostały wzbudzone w czasie koncertu, w czasie spotkania z muzyką.*

L. M.: System „czynnego prelegenta” można porównać z tym, co robiła telewizja w programie *Od przedszkola do Opola*, gdzie też stosowano mierzenie okłaskami. Niestety, w tym programie dzieci – sterowane zarówno przez showmanów, jak i obecne w studio rozanielone mamusie i ciotunie – były małpeczkami ubranymi w stroje naśladujące idoli rozrywki, w repertuarze przeznaczonym dla dorosłych. Uważam to za wypaczanie treści naturalnych dla dzieci!

G. D.: *Tu dotykamy kolejnej istotnej sprawy – repertuaru dla dzieci.*

L. M.: Pamiętam, jakim szacunkiem otaczano śpiew w szkole przed wojną; być może właśnie dlatego jestem zwolennikiem repertuaru szkolnego – tego, co w niemieckiej pedagogice nazywa się *Schulmusik*. Muzyka szkolna. Muzyka o określonych treściach dostosowanych do wieku uczniów, o pewnej ograniczonej tematyce słownej czy estetyce.

G. D.: *Chyba coraz trudniej jest znaleźć tego typu repertuar.*

L. M.: Obecnie mamy bardzo dużo różnych śpiewników. Rzeczywiście jest w czym wybierać. Ostatnio nawet pojawił się śpiewnik z wyborem piosenek od przedszkola do karczmi piwnych. Mamy też – o zgrozo! – bardzo wiele płyt z instrumentalnymi „podkładami” do śpiewania. Podkładami amatorskimi, granymi przez młodociane, niedouczone zespoły rockowe. Czasami te podkłady są połączone ze śpiewem, ale akompaniament jest na ogół tak głośny, że nie słyhać śpiewu. Przecież to zabija wrażliwość uczniów! Kupowałem te płytki, żeby coś pokazać studentom, i rzadko kiedy mogłem je zaakceptować. Ciągle myślałem, że to nie jest to, co nazywamy wychowaniem muzycznym – to zabijanie podstaw estetyki! Wreszcie znalazłem śpiewnik Barbary Kola-go do słów Doroty Gellner. Do niego też jest dołączona płyta, która zawiera dwadzieścia kilka piosenek. I podkład. Ale jaki podkład! Dyskretny, delikatny, subtelny. Studentom pokazywałem: to jest to. Tu jest z czego wybierać. Sam wybrałem z tych piosenek kilka pokazowych, np. *Piosenkę o jamniczku czy Jesienny kujawiaczek...* To jest świat dziecka. Cudowny świat dziecięcy.

G. D. *Czy można przekonać współczesnych młodych ludzi do piękna piosenek dziecięcych?*

L. M.: Ja mówię studentom tak: „Słuchajcie, piosenki dziecięce nie są byle jakimi piosenkami w melodii i treści słownej, tylko musicie je dokładnie poznać, przestudiować, wybrać dla siebie i dla uczniów”. Ale studenci jako przyszli nauczyciele często nie są skłonni do takich czynności. Może absolwenci akademii muzycznych – tych, gdzie jeszcze jest wychowanie muzyczne – potrafią świadomie dokonać takiego wyboru, ale jest ich bardzo mało. W większości młodzi nauczyciele muzyki w szkolnictwie powszechnym są niedouczeni. Wobec nich przedszkolanki z dużym stażem pracy,

które dziś z opóźnieniem robią magisterium, przodują – one wiedzą, co trzeba robić, żeby nauczyć piosenki, znają też repertuar. Jestem przekonany – i potwierdzają to relacje moich studentek – że w pierwszych trzech klasach, gdzie jest kształcenie zintegrowane i nauczyciel może decydować, kiedy, co i jak, znika w zasadzie muzyka. Jest język polski i matematyka, a wszystko inne gonione byle jak, „po łebkach”. Bardzo nad tym ubolewam. Zwłaszcza że dziecko chłonie jak gąbka, a te najwcześniejsze doświadczenia zostają nawet do końca życia. Niektóre „sygnały muzyczne”, które usłyszałem jako nieświadomy sześciolatek, zapadły we mnie bardzo głęboko. I po latach odkrywałem, że „ja to przecież znam”.

G. D.: *Poruszył Pan jeszcze jedno ważne zagadnienie – niedoskonałe przygotowanie przyszłych nauczycieli muzyki.*

L. M.: I to się szybko nie zmienia. Akademia muzyczne nie są w stanie dostarczyć większej liczby odpowiednio przygotowanych nauczycieli wychowania muzycznego. Wprawdzie programy niektórych wyższych szkół pedagogicznych, owszem, realizują na przykład kształcenie słuchu, ale są też takie szkoły, które mają dla studentów, dla licencjatów czy magistrantów, tylko 16 godzin zajęć muzycznych w roku! Mówię to na podstawie mojej wieloletniej pracy w kilku uczelniach pedagogicznych, niemuzycznych. Tacy absolwenci nie umieją czytać nut, a o śpiewie i emisji głosu w ogóle nie mają pojęcia... To mnie bardzo smuci.

G. D.: *Odnoszę wrażenie, że uczelnie w pogoni za oszczędnościami obcinają niemal do zera godziny niezbędne do nabycia podstawowych umiejętności i kompetencji muzycznych potrzebnych do prowadzenia edukacji muzycznej.*

L. M.: Myślę, że przyczynia się do tego również fakt, że studenta – nawet bardzo

slabego – nie wolno skreślić z listy studentów, bo uczelnia straci pieniądze... Niestety, to bardzo smutne. Stąd teraz – to nieoprawne, ale – jestem zwolennikiem płatnych wyższych studiów i stypendiów dla tych, którzy mają znakomite stopnie.

G. D.: *Na razie powstał nam dość smutny obraz...*

L. M.: No właśnie, czy w takim razie u nas nic się nie dzieje poza szkołą? Przekonałem się, że dzieje się bardzo dużo. Gdy był np. Kongres ISME w Warszawie, daliśmy program artystyczny taki, że zagranica była szczerze zdumiona. Polska – kraj kwitnący muzyką. Czy rzeczywiście możemy mówić o rozkwicie muzyki? Chyba nie. Myślę, że to tylko fasadowość... Ale mogę powiedzieć, że spotkałem coś niezwykłego na festiwalu Schola Cantorum, festiwalu muzyki dawnej w Kaliszu. Kiedy tam jechałem pierwszy raz, to z niechęcią, myśląc: „Co też te dzieci mogą umieć z dawnej muzyki?”. A dzieci nam pokazały, że mogą nas wzruszyć. Właśnie tam przekonałem się, że jednak są u nas nauczyciele, którzy potrafią zrobić cuda i wzbudzić prawdziwy aplauz jury. No i to, co mnie zawsze wzruszało – na rozdaniu nagród jako jurorzy nie mogliśmy powstrzymać się od łez. Z radości. Z radości, że tak reaguje młodzież uprawiająca muzykę... I co najciekawsze, często nie były to znane zespoły – np. nagle zjawił się kwartecik fletów prostych z jakiejś podczęstochowskiej wsi i grał idealnie. Grand Prix...

G. D.: *Czyli jak się chce, to można; niektórzy udaje się robić rzeczy dobre...*

L. M.: Dowodzi to, że jednak są nauczyciele, którzy w swą pracę wkładają wiele energii i ambicji; starają się, jak tylko mogą. Byłem jeszcze – również jako juror – na Ogólnopolskim Konkursie Chórów a Cappella Dzieci i Młodzieży w Bydgoszczy. I tu także znakomite efekty! To jednak wciąż za

mało. Na przykład do Kalisza zjeżdżało się z Polski 27–30 zespołów na 48 województw, podobnie do Bydgoszczy. Marzą mi się takie święta i festiwale okręgowe, na których tych chórów i zespołów będzie więcej.

G. D.: *Teraz odbywa się sporo festiwali i przeglądów o ograniczonym zasięgu. Jest też ogólnopolski program Śpiewająca Polska, prężnie funkcjonujący w kilku okręgach...*

L. M.: Właśnie, działania w okręgach. Myślę, że tędy droga.

G. D.: *Muszę przyznać, że jako Pana studentka i doktorantka zawsze byłem pełna podziwu dla Pana entuzjazmu. Proszę zdradzić, skąd czerpał Pan ten entuzjazm, którym zarażał Pan nas, swoich wychowanków, i którym emanuje Pan do dzisiaj. Skąd czerpał Pan swój entuzjazm do muzyki i nauczania? Skąd też tyle wiary w młodzież, podczas gdy wielu młodych (i nie tylko) nauczycieli z przygnębieniem podejmuje pracę w szkole i tak krytycznie ocenia sytuację muzyki w polskiej szkole?*

L. M.: Skąd entuzjazm? Stąd, że możliwość studiowania muzyki była wielkim szczęściem. Gdy przesiedliłem się z Wilna do Gliwic i mogłem zacząć grać na fortepianie, to zabrałem się do tego z ogromną pasją. Cieszy mnie w muzyce nie tyle doskonałość techniczna, ile piękno. Pamiętam, jak bardzo wzruszałem się, kiedy pierwszy raz usłyszałem, że będę grać Mozarta, jego *Rondo D-dur*! To był szczyt wszystkiego! Albo pierwsze zetknięcie z Lutosławskim. To nie były te skomplikowane późniejsze dzieła, ale *Melodie ludowe* czy piosenki dla dzieci do słów Tuwima. Przecież to są arcydzieła! I dziś pytam o te utwory studentów – a oni ich nie znają. Jak to? Nie znacie tego? *Kotek, Płynie, wiję się rzeczka, Idzie Grześ przez wieś...* Te piosenki pobudzają wyobraźnię i zachęcają dzieci do rysowania cudownych obrazków.



G. D.: *A jakie są Pana pragnienia?*

L. M.: Czego ja pragnę? Przekazać ludziom piękno. Wierzę, że to, czym ja się entuzjazmuję, może się zapalić też u drugiego człowieka. Niewątpliwie u podstaw tej pasji propagowania muzyki – czy na piśmie w felietonach, czy w słowie koncertowym, radiowym, telewizyjnym – legła moja fascynacja tym, że mogę odsłonić komuś to, czego jeszcze nie wie. Odsłonić tajemnicę. Nie zapomnę mojego pierwszego idola młodzieńczego, dyrektora szkoły muzycznej w Gliwicach, Marcina Kamińskiego, który prowadził lekcje słuchania muzyki. Ale jakiej muzyki! Najcięższej! Wagnera, bo wtedy jedyne płyty, jakie zostały, to były poniemieckie z muzyką tego kompozytora. I Marcin Kamiński naprawdę coś w nas rozpalał! Przekonywał, że to jest piękne. Potem błogosławiłem los, że mogłem jeździć wielokrotnie na festiwalu do Bayreuth. I tego rodzaju zapal chyba u mnie nie gaśnie. Chciałbym, żeby nauczyciele do tego stopnia się zapalili do przekazywanych utworów, do słuchania, żeby ich samych muzyka nie tylko interesowała, ale wręcz porywała.

G. D.: *Czyli źródło tkwi w muzyce?*

L. M.: Chyba tak. I ta radość wszędzie w niej jest. Nawet gdy potem analizowałem Weberna – a to już jest ścisła analiza – entuzjazmowałem się tymi cudami, ich sferą intelektualną. Albo komplikacje w fugach Bacha. To przecież są jakieś genialne rebusy. Dotąd nie zgasła we mnie radość odkrywania czegoś nowego. I muszę przyznać, że znalazłem wreszcie idealnych studentów, z którymi mogę się nią dzielić – Uniwersytet Trzeciego Wieku. Szedłem tam, zastanawiając się, co ci staruszkowie – [ze śmiechem] oni są młodszy ode mnie – chcą jeszcze poznawać. Okazuje się, że mają wprost ogromny zapal do słuchania muzyki. I tu właśnie potrzebne im słowo. Nie „pierwszy, drugi temat”, tylko odkrywanie, co w danym

utworze jest fascynującego, jaka w nim tkwi tajemnica.

G. D.: *Wspomniał Pan Marcina Kamińskiego, który odegrał dużą rolę w Pana życiu. Pan również dla wielu z nas, swoich studentów i współpracowników, stał się autorytetem.*

L. M.: Bardzo miło mi tego słuchać.

G. D.: *Chciałam w tym miejscu zapytać o inne osoby, które były takim wzorem osobowym dla Pana.*

L. M.: [Długie milczenie] Chyba te osoby, które działały z pasją. Ze środowiska muzycznego – powiedzmy: Górecki, jego autentyczne zajęcie się twórczością. Dla niego nic więcej już nie istniało. Poza tym kiedy mówił o czymś, co jego zdaniem było ciekawe, czynił to z zapałem. Mógł mówić o najtrudniejszej rzeczy, która nikogo normalnie by nie interesowała, ale opowiadał o niej tak, że fascynował swego rozmówcę. Mnie na przykład zapalił do wsi podhalańskiej i jej piękna. Lubię entuzjastów. Lubię widzieć u kogoś chęć działania ponad wszystko, ponad swoje zmęczenie, a przede wszystkim umiłowanie wybranego zawodu. W dziełach sztuki, w literaturze czy poezji (Gałczyński!) szukam pasji autora. Stąd na przykład interesują mnie tylko niektóre recenzje muzyczne, eseje, artykuły i relacje, w których jest jakaś szczerą emocją.

G. D.: *Czy mógłby Pan przywołać jednak jakąś osobę, która wywarła duży wpływ na Pana życie, na podejmowane decyzje?*

L. M.: Moja małżonka. I to z perspektywy wielu lat. Mieliliśmy jednakową pasję – muzykę. Cokolwiek robiliśmy, to zawsze staraliśmy się dać z siebie wszystko. Teorię pedagogiki zająłem się właśnie dzięki niej. Ona w swej dziedzinie zgłębiała różne tajniki pedagogiki i szukała jak najlepszej drogi, by dotrzeć do uczniów. Szczęśliwe jest to małżeństwo, które może rozmawiać ze sobą

na tematy zawodowe pasjonujące dla obojga. My możemy godzinami rozmawiać. I chwalię sobie los, że nas akurat zetknął, mamy wspólne zainteresowania. Poza moją żoną swym entuzjazmem do wszelkich działań na rzecz rozwoju kultury na Śląsku wpłynął też na mnie poeta Tadeusz Kijonka. Właśnie on bardzo zachęcał mnie do pisania o muzyce, podsuwał różne tematy do felietonów w „Poglądach”. Przez wiele lat prowadził znakomity miesięcznik „Śląsk”, w którym umieszczał także i moje artykuły. A w swojej dziedzinie był znakomity. Jego poezje są naprawdę przepiękne.

G. D.: *Znowu przebija wspólna dla tych osób cecha: entuzjazm, pasja. Panie Profesorze, obecnie diagnozuje się kryzys tradycyjnych instytucji wychowawczych – rodziny, szkoły i Kościoła; wskazuje się też, że rolę autorytetów przejmują dziś obecni w mediach celebryci. Mamy świadomość, że osoby te bardzo często promują wątpliwe wartości i wzorce... Jak – Pana zdaniem – można dziś równoważyć te antywzorce? W jaki sposób stać się autorytetem dla młodych ludzi? Jak odkrywać tajemnice życia?*

L. M.: To będzie bardzo trudne, bo mechanizm show-biznesu ogarnął wszystko. Ogłupia się nas reklamami, zabiera się nam czas. Ludzie show-biznesu są przekonani, że młodzież interesuje się tylko ich produktami i niczym więcej... Weźmy chociażby pod uwagę jeden z najczęściej oglądanych programów informacyjnych *Teleexpress*. Od lat dość lubiany Marek Sierocki przedstawia tu w krótkim czasie – minuta czy dwie – młodych rockmanów. W zasadzie nigdy nie prezentuje w ciągu tych kilku minut jakiegoś rewelacyjnego młodego muzyka, który aktualnie zdobył prestiżową nagrodę. Jeszcze może z konkursów chopinowskich kogoś się wspomina, ale nikogo spośród wielu innych doskonałych artystów. Podobnie zresztą z zakresu plastyki, poezji, beletrystyki lub

teatru... Uważam to za szkodliwe. Jeszcze ratuje tę sytuację w jakiś sposób Program 2 Polskiego Radia, który jest naprawdę bardzo dobry. Niestety, w TV ogłupiają nas też coraz bardziej prymitywne kabarety, na tle których Kabaret Starszych Panów jest arystokratą.

G. D.: *A jak się ma odnaleźć w takiej sytuacji młody człowiek, który podejmuje zadanie bycia nauczycielem, wychowawcą i chce wyrzucić pozytywny wpływ na swoich uczniów?*

L. M.: Był taki duński działacz Bro Rasmussen, który pisał o ideale nauczyciela muzyki w szkole. Wyliczał bardzo wiele zalet. Wskazywał także na pewną pozytywną rolę muzyki rockowej. Bo przecież dlaczego nie? Ja też próbowałem kiedyś nawiązać – właśnie poprzez muzykę rockową – kontakt z młodzieżą liceum prywatnego. Na przykład poleciłem uczniom, żeby każdy przyniósł dwa utwory z muzyki rozrywkowej – takie, które mu się podobały – i zaprezentował w klasie. Chciałem, żeby każdy powiedział, dlaczego wybrał właśnie te i który z tych dwóch podoba mu się bardziej. Ale uczniowie nie potrafili odpowiedzieć dlaczego. Nie mieli świadomości, co stanowi o wartości takiego czy innego utworu. Potem ja argumentowałem, który utwór jest lepszy moim zdaniem, mówiąc, że np. ja w tej kompozycji widzę bardzo dobrą instrumentację albo delikatny, subtelny nastrój. Chyba taką drogą trzeba iść. Można zapytać: Co dzisiejsza młodzież chce osiągnąć? Dziewczęta marzą o tym, by być piosenkarkami lub modelkami, a chłopcy, żeby grać w zespole i zarabiać „szmal”... Na koniec Rasmussen podsumował: „Trudno jest być nauczycielem muzyki”.

G. D.: *Porozmawialiśmy już o muzyce w szkołach ogólnokształcących. A co z sytuacją szkół muzycznych? To dość istotne*

*pytanie, zwłaszcza że dla szkolnictwa artystycznego jest to czas szczególnie ważny ze względu na wdrażaną reformę.*

L. M.: Mam coraz więcej szkół muzycznych. Złośliwi uważają, że są coraz słabsze, i wskazują na trudności z naborem do akademii muzycznych. Nie szkodzi. Mnie martwi co innego: w szkołach muzycznych robi się wszystko, żeby nauczyć zawodu; na przykład na solfeżu uczy się wyłącznie czytania nut, a nie śpiewania – nie uczy się po prostu śpiewania zwyczajnych piosenek. W rezultacie przyszli nauczyciele wychowania muzycznego nie znają piosenek, które mogliby wykorzystać w pracy z dziećmi. I to jest fatalna sprawa.

G. D.: *To potwierdza też moje obserwacje, które pokazują, że w wielu szkołach muzycznych po prostu nie śpiewa się na lekcjach kształcenia słuchu, rytmiki czy audycji. Są poznawane zasady teoretyczne, budowa trójdźwięków czy interwałów, ale nie ma śpiewu, który jest chyba najlepszą drogą do bezpośredniego poznania muzyki. Może reforma coś tu zmieni? Chociaż potrzeba raczej zmiany mentalności nauczycieli.*

L. M.: Nie wiem, jak dziś kształtuje się sytuacja harcerstwa. Kiedyś byłem zapalonym harcerzem. Inaczej nie mogło być, bo przecież wtedy to było moje życie. W harcerstwie wciąż śpiewaliśmy. Grałem na gitarze proste akompaniamenty, znałem trzy akordy – dopiero w szkole dowiedziałem się, że to tonika, dominanta i subdominanta. Byłem niemal zupełnym analfabetą muzycznym, ale wiedziałem, że te akordy mają uniwersalny charakter. Wynika z tego, że ważniejsza była praktyka, umiejętność, niż wiedza. Dodam, że wtedy harcerstwo rzeczywiście śpiewało, i to nawet piosenki z rodzaju rozrywkowych, np. *Obozowe tango...* To się zmieniło. Kiedyś wysłałem moją córeczkę na kolonie. I wróciła z repertuarem o jakiejś pięknej Ayali: „Ayali, dziewczyno

ty ma; Ayali, ty już w życiu nie zaznasz zła, piękno córo zachodu...”, a potem: „Z zachodu przyjechali, przywieźli nowy transport żon, i zmienił się los Ayali, i sułtan nowe dziewczę wziął”. I tego uczono na koloniach! Zresztą kolonie to jest osobny rozdział. Co się robi w wolnym czasie na koloniach? Włącza się na cały regulator muzykę. Ryczy to z głośników, nikt tego nie słucha, ale tak musi być... Za dużo jest tej tapetowej muzyki. Nie mogę się z tym pogodzić.

G. D.: *Mam jeszcze jedno pytanie: Jaka jest, czy też powinna być, rola muzyki współczesnej – myślę tu o muzyce „wysokiej” – w edukacji muzycznej? Sama dopiero jako studentka, za sprawą Pana Profesora, poznawałam muzykę XX wieku. Wcześniej, w szkole muzycznej, słuchaliśmy może trochę Debussy’ego czy Szymanowskiego. Czy muzyka XX i XXI wieku jest nam potrzebna? Czy ta muzyka powinna być obecna w szkole?*

L. M.: Owszem, tylko zawsze trzeba się zastanowić, jaka to ma być muzyka. Musi zostać wybrana. Z kompozycji Lutosławskiego na pewno nie II, III i IV Symfonia, bo to są skomplikowane konstrukcje, ale już warto sięgnąć po *Małą suitę* czy – dla starszych uczniów – *Muzykę żałobną*, która jest wprost objawieniem. Polecam także *Melodie ludowe* – tu niby mamy najprostszą melodię ludową, a w harmonii dzieją się cuda. I do tego jeszcze dochodzi satysfakcja intelektualna.

G. D.: *Też mam takie przekonanie, że młodzież powinna się uczyć języka współczesnego – języka, którym porozumiewa się ze słuchaczem współczesny kompozytor. Zapytam jeszcze o drogę Pana Profesora do tej muzyki, do muzyki nowej. Wiadomo, że przyjaźnił się Pan z Bolesławem Szabelskim, Henrykiem Mikołajem Góreckim, był Pan blisko związany z kompozytorami reprezentującymi polską awangardę, nierzadko dokonywał Pan*

*analiz nowych utworów i nie bał się Pan przy tym krytykować niektórych kompozycji. Jak Pan dotarł do muzyki współczesnej?*

L. M.: Muzyki zacząłem się uczyć na serio za późno, w wieku 17–18 lat, ale z takim entuzjazmem, że przez pierwsze dwa lata zrobiłem pięcioletni kurs gry na fortepianie; można sobie wyobrazić ten zapał. Oczywiście słuchałem także muzyki przez radio. Na początku moje ideały były dość płytkie, ale stopniowo to się zmieniało i zupełnie nie wiem, dlaczego bardzo zainteresowały mnie fragmenty muzyki współczesnej – Perkowski czy Szalowski. Nie wiedziałem, kim oni są, ale pobudzały mnie te nowe dźwięki. Byłem zachwycony, a mama przerażona: „Przecież tego nie można słuchać...”. Trzeba podkreślić, że mama była niezwykle wyczulona na piękno muzyki, na Haendla, Mozarta.

G. D.: *Mam wrażenie, że do dzisiaj wielu nauczycieli w podobny sposób jak Pana mama reaguje na muzykę współczesną – właśnie stwierdzeniem, że „tego nie można słuchać”. Są zupełnie nieprzygotowani do odbioru tej muzyki.*

L. M.: A ja właśnie jako instynktownie Ignąłem do muzyki współczesnej. Kiedyś od prof. Markiewiczówny dowiedziałem się o Szabelskim jako rewelacyjnym kompozytorze. Wtedy poznałem jego *Toccatę*. Coś fantastycznego! I w końcu doszło do tego, że napisałem o nim książkę. To jest właśnie człowiek, który mnie naprawdę pasjonował. A później zacząłem dojrzywać na Warszawskiej Jesieni. Górecki, Szalonek, Kilar... To było fascynujące.

G. D.: *Właśnie, był Pan prasowym sprawozdawcą festiwalu muzyki współczesnej*

*i recenzentem wielu prawykonań. Jak z perspektywy własnych doświadczeń ocenia Pan obecną sytuację muzyki współczesnej w Polsce. Kogo warto posłuchać? Kogo warto poznać bliżej?*

L. M.: Górecki ma już swoją sławę i własne festiwale. Z tych żyjących oczywiście Penderecki. Zawsze jestem ciekaw, co nowego napisze. Kiedyś entuzjazmowałem się różnymi utworami prezentowanymi na Warszawskiej Jesieni, teraz ze smutkiem widzę, że niewiele z nich pamiętam. Walczyliśmy o skrajnie awangardowego Schaeffera, który wówczas był wygizdywany przez zszokowaną publiczność. Ale dziś Schaeffer jest uważany raczej za dramaturga. Z muzyki chóralnej śpiewa się powszechnie Andrzeja Koszewskiego czy Józefa Świdra. Może to już cecha starości, że rzadko kiedy mi się coś podoba.

G. D.: *Myszę, że to kwestia wyboru. Nie wszystko możemy od razu zgłębić. Chciałam zapytać jeszcze o jedno: jest Pan autorem pierwszego ogólnego podręcznika do pedagogiki instrumentalnej<sup>1</sup>. Sam zaczynał Pan dość późno własną edukację w zakresie gry na fortepianie. Skąd więc takie zainteresowania i pomysł na książkę, która – myślę – jest doskonałym przykładem teoretycznego spojrzenia na poglądy pedagogiczne wybitnych artystów-nauczycieli. Gdzie tkwi źródło inspiracji?*

L. M.: Wspomniałem już, że zainteresowania pedagogiką wzbudziła we mnie moja żona, Danuta, która jako absolwentka klasy fortepianu prof. Wandy Chmielowskiej nabyła od niej wiedzę z zakresu metodyki nauczania, by potem zdobyć ogromne doświadczenie pedagogiczne w toku wieloletniej własnej pracy. Prowadziła okręgowe

<sup>1</sup> L. Markiewicz, *Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej*, Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego, Katowice 2000; wyd. 2 uzupełnione: *O sztuce pedagogiki instrumentalnej. Wybrane zagadnienia*, Katowice 2008 – dop. red.

konsultacje metodyczne dla nauczycieli fortepianu, kierowała Studium Pedagogicznym w PWSM i wreszcie – za namową prof. Andrzeja Jasińskiego – przejęła od swej profesorki prowadzenie metodyki nauczania gry na fortepianie. Po pracy oboje spędzaliśmy wiele godzin na rozmowach o zasadach przekazywania uczniom lub studentom swych umiejętności i wiedzy muzycznej: ja poznawałem tajniki skutecznych metod nauczania gry, ona – metod upowszechniania wiedzy o muzyce. Gdy byłem redaktorem naczelnym „Poradnika Muzycznego”, dosłownie zmusiłem ją do napisania cyklu artykułów o początkach gry na fortepianie. Niestety, przerwała ten cykl po kilku rozdziałach – gdy doszła do zagadnień związanych z kształtowaniem dźwięku. Słusznie uznała, że słowo pisane i mówione, bez pomocy instrumentu, nie przekaze istotę tego problemu. Książkę *O sztuce pedagogiki instrumentalnej* napisałem, opierając się właśnie na doświadczeniach żony, a wspólnie wydaliśmy prace pedagogiczne Wandy Chmielewskiej *O sztuce nauczania gry na fortepianie*. Wiele rozmów „pedagogicznych” przeprowadziłem również z prof. Pawłem Puczkim, którego także „zniewoliłem” do napisania cyklu artykułów o początkach nauki gry na skrzypcach w „Poradniku Muzycznym”. To on zwrócił mi uwagę na pisma pedagogiczne Tadeusza Wrońskiego i Carla Flescha.

G. D.: *Niestety, odnoszę wrażenie, że choć mamy naprawdę dobre zaplecze teoretyczne i pojawiło się kilka naprawdę cennych publikacji, to nauczyciele postępują często wbrew wszelkim regułom i popełniają wciąż te same kardynalne błędy, których efektem są mierne rezultaty pedagogiczne. Mam coraz większe wątpliwości, czy zawodu (misji?) nauczyciela można się nauczyć. A może nauczycielem trzeba się po prostu urodzić?*

L. M.: Urodzić się nie wystarczy. Wybierając zawód nauczyciela muzyki, trzeba mieć świadomość, że jego uprawianie ma służyć pobudzaniu wrażliwości na jej piękno, i to na wszelkich poziomach i we wszelkich przejawach. Więcej – trzeba zawód ten traktować jako szlachetne posłannictwo w kierunku, jaki – słowami prof. Stefana Śledzińskiego – wyznaczyła w swoim programie ideowym Polska Sekcja Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania Muzycznego: „Dążenie do upowszechniania muzyki, do tego, by stała się codziennym dobrem wszystkich ludzi, aby można było wzbogacić ich dusze, ich wyobraźnię i wrażliwość – oto zadanie, któremu warto poświęcić życie”.

G. D.: *A więc miał rację Rasmussen, gdy mówił: „Trudno być nauczycielem muzyki”. Panie Profesorze, bardzo dziękuję za tę rozmowę. Pozostaje mi jedynie życzyć zdrowia i pogody ducha, niegasnącego entuzjazmu i nowych muzycznych objawień.*



Katarzyna Dadak-Kozicka

## Muzyka jako sposób życia według Kolberga, Szymanowskiego i Kodály'a – jej wartość edukacyjna

*Wojciechowi Jankowskiemu*

Czy muzyka może stać się sposobem życia? Na pytanie to poszukiwali odpowiedzi wybitni twórcy i antropolodzy muzyki, tacy jak Oskar Kolberg, Karol Szymanowski czy Zoltán Kodály, a w przedostatniej dekadzie XX wieku stało się ono przedmiotem zainteresowań działającego w IPM zespołu pod kierunkiem Wojciecha Jankowskiego. Spróbujmy przyrzeć się wypracowanym na przestrzeni lat koncepcjom, by raz jeszcze odnieść się do nieustannie aktualnego problemu miejsca muzyki w edukacji szkolnej i – co ważniejsze – w życiu człowieka.

C o może oznaczać wyrażenie „muzyka jako sposób życia”? Wskazuje ono na szczególne miejsce sztuki dźwięku w życiu człowieka, ale jak ma się to przejawiać? Czy rzecz w tym, że jakaś muzyka stale komuś towarzyszy, czy też owa obecność oznacza, iż muzyka w szczególny, typowy dla siebie sposób, wyraża, przybliża, objaśnia komuś ważne doświadczenia życia, zarazem budując fundament dla więzi między ludźmi? Bo chyba nie chodzi o denerwujący sposób zakłócania potrzebnej człowiekowi ciszy przez płynący potok zwykle schematycznych, niekiedy agresywnych i niezbyt mądrych przebojów? I czy edukację muzyczną w ogóle powinny interesować takie wychodzące poza program szkolnej nauki antropologiczne kwestie dotyczące miejsca muzyki w życiu człowieka? Spróbujmy nie uciekać od ważnych pytań, licząc, że po-

rządne przyswajanie muzyki w szkole – tak czy inaczej – przekłada się na te fundamentalne sprawy, stanowiące o sensie komponowania, koncepcji edukacyjno-muzycznych i nauki szkolnej.

### **Z miłości do folkloru**

Wydaje się, że tylko pełen pasji muzyk może powiedzieć, że muzyka jest dla niego sposobem życia, zatem hasło to nie znajdzie zastosowania w powszechnej edukacji muzycznej i w ogóle w kulturze powszechnej. A jednak – choć brzmi to utopijne – istnieją urealniane je sytuacje.

Jednym z pierwszych, który odkrył i udokumentował na szeroką skalę prawdę, że muzyka może być sposobem życia dla każdego człowieka, był Oskar Kolberg (1814–1890), polski folklorysta o największym dorobku w XIX-wiecznej Europie<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Warto tu dodać, że rok 2014 będzie – decyzją Sejmu – Rokiem Oskara Kolberga w Polsce.

Gdy przyjrzymy się zawartości choćby tylko 33 tomów *Ludu...* wydanych przez niego za życia<sup>2</sup>, zorientujemy się, że zawarty w nich obraz kultury regionalnej dotyczy wiejskich wspólnot, których istotne spoiwo stanowiła przede wszystkim kultura duchowa, zwłaszcza śpiew. Ich sztuką życia był właśnie folklor, czyli zawierające mądrości życiowe przysłowia, przypowieści oraz pieśni, tańce i swoiście „odgrywany” przez wspólnotę scenariusz obrzędowy (a raczej cykl obrzędów rodzinnych, takich jak chrzest, wesele i pogrzeb, oraz dorocznych: wiosennych, letnich, jesiennych i zimowych). Wyrażona poezją, muzyką, tańcem mądrość obrzędowych cyklów była właściwie opowieścią o życiu, które się rodzi, dojrzewa i kulminuje, owocuje, wreszcie zamiera, by się znów odrodzić. Tak więc z dokumentacji Kolberga da się wyczytać, że muzyka – i w ogóle sztuka – zawsze towarzyszyła ludziom, wtopiona w życie indywidualne i wspólnotowe mieszkańców wsi, zintegrowana organicznie z mową wyrażającą wielorakie doświadczenia człowieka, co skutkowało znaczną różnorodnością stylów wypowiedzi i funkcji muzycznych form: od rymowanek, przez kołysanki, pieśni taneczne, po ballady i lamentacje pogrzebowe.

Wielkie dzieło Kolberga spowodowało, że już w XIX wieku rozwinęła się w polskiej muzyce profesjonalnej moda na stylizowanie folkloru – niestety, głównie tanecznego, ograniczonego często do melodii o rytmach mazurkowych, krakowiakowych, polonezowych czy oberkowych. Z rzadka owocowało to – gdy nie stało Chopina – wielkimi dziełami, a schematyzm i brak autentyzmu tej muzyki nie mógł przełożyć się na sztukę mogącą stać się prawdziwie sposobem życia człowieka, które jest przecież bogate i nieschematyczne.

Zainteresowanie folklorem było w XIX wieku zjawiskiem ogólnoeuropejskim (jednym z wyznaczników romantyzmu i nurtów sztuki narodowej), ale żaden kraj nie mógł poszczycić się tak obfitą i wszechstronną jego dokumentacją, jak Rzeczpospolita. Szczególną troskę o poznanie i pielęgnowanie rodzimych tradycji dawało się zaobserwować w krajach pozbawionych suwerenności (takich jak Polska, Węgry czy Finlandia), gdzie urastało to do rangi jednego z warunków zachowania kulturowej tożsamości – istotnego czynnika oczekiwanego odrodzenia narodowego.

### **Szymanowski i Kodály, czyli każdy ma prawo do muzyki**

Pojawienie się w okresie międzywojennym na europejskim forum Karola Szymanowskiego (1882–1937) i Zoltána Kodály (1882–1967) jako oryginalnych i dojrzałych kompozytorów w wolnej Polsce i na Węgrzech oznaczało wielki przełom w muzyce obu krajów. Reprezentując ciągle żywy w Europie nurt folklorystyczny w muzyce, odpowiadali oni na wielką potrzebę społeczną swych rodaków spragnionych muzyki o wyczuwalnym obliczu narodowym, a zarazem europejskim. Nowatorstwo ich kompozycji oraz sprzeciw wobec wzorów muzyki XIX-wiecznej wynikały nie tylko z nowoczesnego warsztatu, skali ich talentu (tu Szymanowskiemu bliżej było do Bartóka, zresztą niewiele od nich starszego), ale też z dogłębnej znajomości folkloru. Kodály był, jak wiadomo, drugim – obok Bartóka – wybitnym folklorystą węgierskim; Szymanowskiemu bliskie było zwłaszcza Podhale (czego owocem są *Harnasie* i – częściowo – mazurki z opusu 50), które z czasem stało się jego małą ojczyzną (Kurpie natomiast

<sup>2</sup> Pełny tytuł serii prac Oskara Kolberga (obok *Obrazów etnograficznych*) brzmiał *Lud, jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce*. W zamierzeniu autora dzieło miało być poświęcone folklorowi przedrozbiorowych ziem Rzeczypospolitej.

znał ze zbiorów ks. W. Skierkowskiego – to właśnie one zainspirowały jego dwa cykle *Pieśni kurpiowskich*: na głos solo z fortepianem oraz na chór). Właśnie idiomatyczność folkloru i jego związek z życiem, kulturą i językiem stały się powodem, dla którego twórczość obu wspomnianych kompozytorów wzbudzała tak silny oddźwięk u rodaków, i nie tylko u nich.

Okres rozkwitu ich twórczości przypadł na przełom lat 20. i 30. XX wieku, kiedy to zarówno Kodály (w 1929 roku<sup>3</sup>), jak i Szymanowski (w 1930 roku<sup>4</sup>) stworzyli ważne, programowe teksty dotyczące roli muzyki w kulturze i w szeroko pojętej społecznej edukacji. Znamienne są pewne paralele w myśleniu o muzyce obu wielkich twórców – m.in. przekonanie, że można tworzyć wartościową muzykę adresowaną do każdego, gdyż jest ona bardzo potrzebna człowiekowi do życia. Zarazem nikomu nie należy dawać muzycznych namiastek, nikogo nie wolno też karmić muzyczną papką w przekonaniu, że dobrą muzykę należy pozostawić znawcom. Oczywiście nie każdy może obcować z całą wielką muzyką – do tego potrzeba i wiedzy, i umiejętności. Każdy może jednak – i powinien – mieć kontakt z muzyką wartościową (począwszy od dzieł operujących rodzimymi idiomami muzycznymi i poetyckimi) – z muzyką zrozumiałą i tak uporządkowaną, by mogła stopniowo wprowadzać człowieka w bogaty świat tej dziedziny sztuki. Chodziło o to, by przyswoić wszystkie kody pozwalające „czytać” wprawdzie muzykę bliższą percepcyjnie, rodzimą, wielofunkcyjną i wielogatunkową, by następnie przechodzić do muzyki innych kręgów kulturowych, zawsze jednak w sposób pozwalający ową sztukę dekodować, by nie była ona tylko złądkiem dźwięków, które niewiele mówią i które się

w związku z tym ogranicza do form prostych i najatrakcyjniejszych.

Szymanowskiemu choroba i przedwczesna śmierć nie pozwoliły na spełnienie się jako kompozytorowi i jako reformatorowi edukacji muzycznej, dla której punktem wyjścia miały być wyższe uczelnie, konkretnie warszawskie konserwatorium (późniejsza wyższa szkoła muzyczna). Szczęśliwie jego rówieśnik Z. Kodály w swym o 30 lat dłuższym życiu urzeczywistnił program dający się wyczytać już w 1929 roku w *Chórach dziecięcych*. W ostatnich latach skoncentrował się on na twórczości dla dzieci i dla amatorów, dostarczając im znakomitego muzycznie, wartościowego i zróżnicowanego – pod względem trudności i charakteru – repertuaru. Wiemy, że w końcowych dekadach XX wieku spora grupa dzieci w węgierskich szkołach przyswoiła sobie muzykę tak, że stała się ona dla wielu z nich rodzimym językiem pozwalającym „czytać życie i kulturę” oraz sposobem życia. Moda na piękny chóralny śpiew nie tylko w szkole i muzykalne wykonania ciekawych utworów wzbudzała podziw wielu pedagogów muzyki, którzy przyjeżdżali na Węgry, by poznać koncepcję Kodály’a w praktyce, a potem zaszczepiać ją w swoich krajach. Udało się to także niektórym polskim pedagogom, a jednym z głównych ośrodków upowszechniających fachowo tę modę w naszym kraju był Instytut Pedagogiki Muzycznej Akademii Muzycznej F. Chopina w Warszawie, kierowany przez dr. Wojciecha Jankowskiego.

### **Przełom wieków – przełom w myśleniu o muzyce**

Koniec XIX i początek XX wieku zapisał się w dziejach jako czas ogromnych przemian społecznych, politycznych i kulturowych. Dało się je zauważyć także w muzyce,

<sup>3</sup> Chodzi o jeden z ważniejszych tekstów Z. Kodály’a *Chóry dziecięce*.

<sup>4</sup> *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*.

gdzie oznaczały one wyczerpywanie się podstaw muzyki klasycznej i romantycznej. Szukano nowych koncepcji (idee impresjonizmu, ekspresjonizmu, symbolizmu, modernizmu) i nowego języka, m.in. poprzez twórcze nawiązania do tradycji muzycznej. System funkcyjny i wyrosłe z niego wzory melodyki oraz rytmikę taneczną uznano za przeżytek – żył on w uproszczeniu przez cały wiek XX w muzyce lekkiej, popularnej. Zmieniła się i upowszechniła edukacja muzyczna; powstały klasyczne koncepcje edukacyjno-muzyczne: Emila Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa, Zoltána Kodálya. Wszyscy wspomniani autorzy zakładali, że muzyka jest niezbędna dla harmonijnego rozwoju każdego człowieka, różnili się jednak w poglądach na jej funkcje i charakter, na metody nauczania i role muzyki w życiu człowieka oraz narodu.

Należy zauważyć, że u podstaw każdej koncepcji stała jakaś – nie zawsze sformułowana – antropologia muzyki. W krajach, których nie dotknęła tragedia utraty wolności (Szwajcaria, Austria, Niemcy), gdy autorami koncepcji byli świetni pedagodzy i nieco mniej wybitni kompozytorzy, powstawały koncepcje pedagogicznomuzyczne akcentujące ogólnorozwojowe, zabawowe i towarzyskie funkcje muzyki. Koncepcje Jaques-Dalcroze'a (1865–1950) i Orffa (1895–1982) oznaczały więc odkrycie znaczenia rytmu i ruchu oraz gry instrumentalnej i teatru muzycznego dla rozwoju i umuzykalnienia uczniów. W państwach cięższej doświadczonej przez historię (takich jak Węgry czy Polska) oczekiwania wobec edukacji i sztuki rosły, co widać w wypowiedziach Kolberga, w koncepcji Kodálya i w pismach Szymanowskiego. Ich wizje muzyki w życiu człowieka i wspólnot, zwłaszcza narodowych, są głębsze, ambitniejsze. Dotyczą istotnych kwestii egzystencjalnych i pozostają bliższe ujęciom współczesnej antropologii muzyki rozwijającej się po 1945 roku. Tę uniwersalną naukę

o człowieku w pewnym zakresie antycypował już w XIX wieku przywołany wcześniej Kolberg, w XX wieku zaś jej przedstawicielami byli A. Merriam, Kwaben Nketia, J. Blacking czy S. Feld. Ich zdaniem muzyka miała we wspólnotach tradycyjnych najpełniej uczyć życia, odwołując się do zmysłów i emocji, do rozumu i wyobraźni, do woli i wiary. Widzieli oni w niej istotny element obrzędów inicjacji, tj. osiągania kolejnych etapów dojrzałości człowieka, aż po przygotowanie do przejścia „na drugą stronę” i akceptację największej bodaj tajemnicy człowieka.

### **Wielka muzyka – wysiłek, który zaowocuje**

Wielość gatunków i stylów muzyki w kulturach tradycyjnych wiązała się z wielością jej funkcji – od zabawowej, towarzyskiej, przez integrującą, terapeutyczną, poznawczą, po estetyczną, ekspresyjną i religijno-kontemplacyjną. Antropologia muzyki ujawniła, że we wspólnotach tradycyjnych kompetencje muzyczne są powszechne, tzn. każdy ma opanowany język muzyczny, co pozwala mu wypowiadać się muzyką i odczytywać muzyczne wypowiedzi innych, i to na każdym poziomie przekazu. Wykazała ponadto, że powszechne są także uzdolnienia muzyczne (choć talenty muzyczne już nie). Tymczasem w szkole początku XXI wieku przedmiot „muzyka” – mający uczyć m.in. rozumienia wartościowej muzyki i zamiłowania do niej – nierzadko ją obrzydza nadmiarem teorii albo koncentracją na muzyce banalnej, niewymagającej kompetencji ani wysiłku (podobnie czynią ekspansywne i kulturowo wzorotwórcze mass media). Wyrażająca istotne treści wielka muzyka (Monteverdi, Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Liszt, Wagner, Debussy, Strawiński, Bartók, Szymanowski, Kodály), pełniąca wiele funkcji i zaspokajająca wiele „wyższych” potrzeb, została zamknięta w enklawach „dla elit”

i właściwie zepchnięta na margines życia muzycznego, a przecież to właśnie od szkoły i polityki kulturalnej zależy, czy wykorzystana zostanie jej moc i ogromne bogactwo. Owszem, kontemplacja owego bogactwa wymaga wysiłku – kompozytorzy bowiem nie widzieli w ludziach infantylnych dzieci myślących tylko o zabawie – ale wszystko, co wartościowe, łączy się z pewnym trudem.

Podsumujmy: przekonanie, że tylko muzyka prosta, zabawna i efektowna może być muzyką dla każdego, wynika z nieznajomości istoty muzyki oraz z niewiary w człowieka. To poważny zarzut. Dlaczego nikomu nie przychodzi do głowy układanie kanonu lektur z literatury drugorzędnej, a boimy się wartościowej muzyki? Może wszechobecność, niekiedy zresztą ciekawej, muzyki popularnej (powszechnie nazywanej

„muzyką współczesną”) w mass mediach stwarza pozór, że z muzyką jesteśmy „za pan brat”. Ale pozory mylą, a ten jest szczególnie groźny: łatwy do zbagatelizowania, a poważny w skutkach. Dyskutując o roli muzyki w szkole, pamiętajmy, że żaden inny przedmiot nie jest w stanie wdrażać w życie i kulturę w tak wielostronny, pełny sposób; żaden nie będzie też dla ucznia tak atrakcyjny, jak właśnie dobra i dobrze uczona muzyka. Wszystko to sprawia, że muzyka może nie tylko integrować wiele treści nauczania (matematyka, fizyka, historia, język, literatura, wiedza o kulturze) i wychowania, ale ma wręcz szansę stać się wartościowym i atrakcyjnym „sposobem życia”, tak jak ukazywał to badaniami i pracami w latach 1980–1992 zespół pracujący w IPM pod kierunkiem Wojciecha Jankowskiego.



Wojciech Jankowski

## W poszukiwaniu sposobów integracji pedagogiki muzycznej – niektóre doświadczenia i wnioski

Dorobek twórczy Wojciecha Jankowskiego to nie tylko kilkadziesiąt publikacji, ale też niezliczona ilość wystąpień przygotowywanych na potrzeby rozmaitych spotkań naukowych. Choć każdorazowo wywoływały żywe reakcje słuchaczy i inspirowały do dyskusji, nie wszystkie wydane zostały drukiem. Z przyjemnością prezentujemy jedną z takich perełek – tekst wystąpienia inauguracyjnego na międzynarodowej konferencji naukowej w Trenczynie na Słowacji (6–9 listopada 1991 roku), niepublikowanego dotąd w naszym kraju<sup>1</sup>.

**P**rzed wszystkim pragnę wyrazić wdzięczność organizatorom konferencji za zaproszenie. Tematyką integralności pedagogiki muzycznej zajmuję się od dawna i możliwość udziału w imprezie naukowej, w dodatku międzynarodowej, tematyce tej poświęconej, ogromnie mnie ucieszyła. Nie jestem jednak pewien, czy organizatorzy – zaszczycając mnie zaproszeniem – zrobili dobrze i czy będą równie jak ja zadowoleni. W swym wystąpieniu pragnę bowiem przedstawić, z konieczności krótką, informację o próbach integracji pedagogiki muzycznej, jakie podejmowałem, starając się wcielić je w życie, do praktyki. I to zarówno praktyki naszego szkolnictwa muzycznego, jak i powszechnej edukacji muzycznej. Ale pragnę również podzielić

się na ogół bardzo gorzkimi wnioskami i refleksjami z tych doświadczeń. Z góry jednak za ten ton goryczy przepraszam, jak również za może zbyt osobisty – jak na konferencję naukową – charakter wypowiedzi.

I jeszcze jedna uwaga wstępna. Wiem, że konferencja poświęcona jest przede wszystkim integrującym możliwościom muzyki w wychowaniu i rozwoju dzieci i młodzieży. Lub inaczej – integrującym funkcjom wychowania muzycznego. Moja wypowiedź będzie zaś poświęcona głównie zagadnieniom integralności, a nawet reintegracji, pedagogiki muzycznej, wychodzę bowiem z założenia, że wychowanie – że pedagogika artystyczna – by służyć integracji człowieka, sama musi być dobrze zintegrowana. Również muzyk czy nauczyciel muzyki, gdy będą kształceni

<sup>1</sup> Tekst publikowany był jedynie w języku słowackim, w książce pt. *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže*, SHS, Bratysława 1992. W kraju można było przeczytać tylko sprawozdanie W. Jankowskiego z konferencji – *Integrujúce možnosti hudby a poliestetického vychovavania detí a mládeže*. Ukazało się ono w „Kwartalniku Polskiej Sekcji ISME” nr 1/1992, s. 33–39, oraz w książce *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?*, AMFC, Warszawa 2006, s. 243–250 – dop. red.

w systemie zintegrowanym, będą mogli lepiej i skuteczniej wcielać w życie odwieczną szlachetną ideę wychowania przez muzykę.

### **1. Próba integracji programów kształcenia ogólnomuzycznego w szkołach muzycznych I i II stopnia**

Moje zainteresowania problematyką integracyjną wiążą się przede wszystkim z powierzonym mi w roku 1969 przez ówczesne władze szkolnictwa muzycznego w Polsce zadaniem przygotowania założeń reformy szkolnictwa I i II stopnia (podstawowego i średniego) oraz pokierowania pracami wdrożeniowymi. Pominę może tłumaczenie, czemu to mnie właśnie dano tak odpowiedzialną i skomplikowaną misję i postaram się możliwie krótko wyjaśnić, jakie były główne motywacje do podjęcia prac nad reformą szkolnictwa muzycznego, nie pierwszą zresztą w Polsce. I w jaki sposób w pracach nad reformą pojawiła się problematyka integracyjna.

Otóż decyzja ówczesnych (centralnych) władz szkolnictwa powzięta została na skutek coraz ostrzejszej krytyki działalności całego szkolnictwa artystycznego, dającej się sprowadzić do dwóch – ale jakże istotnych – zarzutów. Twierdzono, iż – po pierwsze – szkolnictwo to coraz mniej służy upowszechnieniu kultury muzycznej w społeczeństwie i – po drugie – równocześnie coraz gorzej służy rozwojowi i kształceniu dzieci i młodzieży utalentowanej. Reforma miała więc stworzyć model szkoły muzycznej dającej się szerzej upowszechnić, mającej – przynajmniej na najniższym szczeblu – przybrać charakter placówki w większym stopniu umuzykalniającej, zachęcającej i przygotowującej do muzykowania i słuchania muzyki, niż placówki selekcyjnej przyszłe talenty czy po prostu przysposabiającej od najwcześniejszych lat do zawodu muzyka, jak bywa na ogół w praktyce.

Z kolei na wyższym szczeblu kształcenia – dzielącym się u nas na szkołę średnią (II stopnia) i akademicką – chodziło o polepszenie warunków kształcenia młodzieży szczególnie uzdolnionej i zdecydowanej na wybór określonej specjalności czy – mówiąc inaczej – swojej drogi w zawodzie muzycznym.

Ze względu na to, że zajmowałem się wówczas jedynie reformą pierwszego, najniższego, i drugiego, średniego, szczebla naszego szkolnictwa muzycznego, pominę kierunek i skutki prac nad reformą szczebla najwyższego, akademickiego, choć – prawdę mówiąc – do omówienia nie byłoby tu zbyt wiele, tak z punktu widzenia wprowadzonych zmian, jak i rezultatów. Jeżeli natomiast chodzi o szczebel pierwszy i drugi, przygotowana została koncepcja poważnych korekt i ulepszeń w całym programowo-organizacyjnym systemie kształcenia. Były one wprowadzane w życie od roku 1971, początkowo w trybie eksperymentalnym, w 36 szkołach (na ponad 200, które wówczas istniały), a następnie stopniowo w całym szkolnictwie.

Ujmując rzecz w wielkim skrócie: reforma przyniosła poważne zmiany w cyklu kształcenia, skracając etap pierwszy, a wydłużając i usamodzielniając w pewnym stopniu etap średni – zawodowy; wprowadziła możliwość rozpoczynania nauki, praktycznie biorąc, w dowolnym momencie etapu pierwszego i w ciągu trzech pierwszych lat etapu średniego; zmieniła sztywną strukturę „wydziałową” organizacji nauki na tymże szczeblu na system przedmiotów podstawowych i uzupełniających – fakultatywnych, pozwalających dość elastycznie kształtować profil programowy nauki według uzdolnień i zainteresowań indywidualnych młodzieży. Wprowadziła też wiele innych nowości, o których jednak należałoby mówić bardziej szczegółowo. Do najważniejszych należało właśnie dokonanie integracji całego

programu kształcenia muzyczno-teoretycznego. W sensie programowo-organizacyjnym polegało to na wprowadzeniu w szkole I stopnia jednego przedmiotu tzw. teoretycznego lub ogólnomuzycznego na miejsce kilku różnych. Przedmiot ten (nazywany niezbyt fortunnie, ale tradycyjnie „umuzycznianiem”) obejmował głównie solfeż, a raczej kształcenie słuchu (tak też później został nazwany); na szczęblu początkowym w powiązaniu z dalcroze’owska rytmiką, w klasach starszych – z nauką słuchania muzyki (tzw. audycjami).

W szkole średniej wprowadzono – na miejsce siedmiu różnych obowiązkowych przedmiotów „teoretycznych”, nauczanych sukcesywnie lub równolegle – dwa, lecz prowadzone równolegle w całym, sześcioletnim cyklu nauczania. Jeden z tych przedmiotów „zintegrowanych” to kształcenie słuchu z harmonią, drugi – to nauka o muzyce. Pragnę podkreślić, że takie ujęcie zostało przygotowane w wyniku wielu dyskusji w poważnych i autorytatywnych gronach, w oparciu o koncepcje programowe zaprojektowane przez najwybitniejszych fachowców. Przykładem (jednym z kilku) może być sesja naukowa na temat struktury kształcenia w zakresie teorii muzyki w szkołach średnich, zorganizowana w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie w grudniu 1969 roku (por. PACEWICZ 1970).

Jakimi motywami kierowano się przy podejmowaniu tak radykalnej próby „prze-strukturyzowania” wiedzy muzyczno-teoretycznej uczniów niższych szczebli szkół muzycznych? Przede wszystkim

koniecznością uczynienia tej wiedzy bardziej użyteczną, łączącą lepiej i trwalej element teoretyczny wykształcenia z potrzebami praktyki muzycznej (por. JANKOWSKI 1970). Wszelkie diagnozy dotychczasowego systemu kształcenia młodzieży muzycznej wskazywały raczej na brak tego związku i na ogromne „poszufladkowanie” uzyskiwanej w szkole wiedzy teoretycznej. Wysunięto i przyjęto tu ideał dydaktyczny dający się streścić w sformułowaniu „sprawność i kultura percepcji”, oznaczający konieczną przeciwwagę dla dominacji umiejętności i nastawień wykonawczych. Niezależnie od funkcji uzupełniających i pomocniczych, jakie pełniła nauka teorii muzyki w stosunku do kształcenia wykonawczego, konieczne było dowartościowanie – a nawet pewna autonomizacja – sfery muzyczno-percepcyjnej wykształcenia. Przyszły muzyk, ale przecież i amator czy po prostu meloman, powinien charakteryzować się na przykład większą czy mniejszą – ale wyraźną – sprawnością w intonacyjnym czy raczej „myślowym” („audiacyjnym”, jak to określił amerykański psycholog i pedagog muzyki Edwin E. Gordon<sup>2</sup>) „czytaniu muzyki” w jej podstawowych parametrach strukturalnych (rytm, melodia, harmonia, podstawowe składniki formy itp.) oraz kulturą muzyczną, pozwalającą rozumieć i przeżywać wyrazową treść i historyczno-estetyczny (oraz stylistyczny) kontekst dzieła muzycznego.

Niestety, jak wielokrotnie stwierdzono, nauczanie wielu odrębnych przedmiotów muzycznoteoretycznych, jakkolwiek zapewniające naszym uczniom i absolwentom

<sup>2</sup> Por. WALTERS 1989, 3–11. W Polsce znane są już dzisiaj nie tylko inne – w tym oryginalne – książki Edwina E. Gordona, ale również kilka ich tłumaczeń; także materiały z autorskich seminariów w Polsce oraz omówienia jego GMLT – Gordonowskiej Teorii Uczenia się Muzyki takich autorów jak A. Jordan-Szymańska, E. Klimas-Kuchtowa, K. Miklaszewski, W. Jankowski, przede wszystkim zaś Ewy A. Zwolińskiej (autorki najnowszego dzieła z tego zakresu – *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*). Pełniejsza informacja o recepcji GMLT w Polsce znajduje się w „Wychowaniu Muzycznym w Szkole” nr 3/2004 – dop. red.

poważny zasób wiedzy, nie integrowało się w spójny i funkcjonalny (dający się stosować do muzycznej praktyki) system wiedzy muzycznoteoretycznej. Tym bardziej nie przyczyniało się w istotny sposób do kształtowania się ich „zintegrowanej osobowości muzycznej”, budzenia głębszych zainteresowań i postaw „promuzycznych”, stanowiących niezbędny warunek „bycia” w przyszłości zarówno muzykiem, jak i amatorem; zarówno melomanem, jak i muzykologiem czy nauczycielem muzyki (por. np. PODHAJSKI 1981).

Innym istotnym uzasadnieniem reformy systemu kształcenia muzycznoteoretycznego były względy bardziej przyziemne, ale nie mniej ważne. Uczniowie nasi w większości (70–80%) uczą się w dwóch szkołach równolegle – ogólnokształcącej i muzycznej (w szkołach łączących kształcenie ogólne z muzycznym są w zasadzie w podobnej sytuacji, tyle że korzystniejszej organizacyjnie). Wielość przedmiotów teoretycznomuzycznych, nie mówiąc o liczbie zajęć wykonawczych, ogólnokształcących itp., ogromnie utrudnia naukę, dewastuje budżet czasu uczniów (por. np. SZYPUŁA 1986) i jest – jak to już wielokrotnie stwierdzano – główną przyczyną, choć niejedyną, zniechęcenia do perspektywy dalszych studiów, przyczyną tzw. odpadu w trakcie nauki, a często wręcz chęci porzucenia jakichkolwiek kontaktów z muzyką. Integracja kształcenia muzycznoteoretycznego rysowała się więc również jako jeden ze sposobów polepszenia warunków nauki i przeciwdziałania tym negatywnym zjawiskom.

I tu przejdę do bardziej dramatycznego aspektu naszej reformy. Przygotowana kosztem ogromnego wysiłku wielu ludzi i środowisk, napotkała na ogromny opór, zanim jeszcze zaczęła dawać jakiekolwiek rezultaty! A najbardziej krytykowanym jej elementem stała się właśnie owa integracja kształcenia muzycznoteoretycznego. Zaatakowali

ją przede wszystkim nauczyciele-teoretycy, i to zarówno ze szkół I i II stopnia, jak i wyższych (akademickich), burzyła bowiem ich przyzwyczajenia. „Od zawsze” – jak to niejednokrotnie w krytykach reformy podkreślano – uczono osobno takich przedmiotów, jak kształcenie słuchu (dawniej zwane solfeżem) i zasady muzyki, harmonia, formy muzyczne, historia muzyki i literatura muzyczna, folklor i instrumentoznawstwo. Więcej – po raz pierwszy uczono przynajmniej części tych przedmiotów w szkołach I stopnia, następnie w szkołach II stopnia, w końcu i wyższych. A więc przynajmniej w obrębie poszczególnych przedmiotów istniała szansa, że wreszcie uczniowie i absolwenci naszego szkolnictwa przedmioty te opanują. Gdyby sięgnąć tu do terminologii pedagogicznej, można by powiedzieć, że dotychczasowa strategia kształcenia w naszych szkołach oparta była – w sensie programowym – na czymś w rodzaju „kombinacji strategii liniowej i koncentrycznej”. Teraz chcemy tę wygodną (dla nauczyciela!) strategię zastąpić „spiralną”! „Taka rewolucja musi dać złe rezultaty!” – wołano. I w pewnych konkretnych szkołach czy sytuacjach lub u niektórych konkretnych nauczycieli zaczęła dawać rzeczywiście. Ale głównie dlatego, że ci „niektórzy” nauczyciele zastosowali, nawet w „szkołach eksperymentalnych”, bojkot nowych założeń programowych, ich dyrekcje zaś – organizacyjnych.

Inny obraz reformy przynosiły prowadzone równolegle do wdrażania założeń reformy badania, rozwijane porównawczo – w szkołach reformowanych i niereformowanych (JANKOWSKI 1979). Czasami, w pierwszej fazie, był to obraz niezbyt klarowny i zmienny, ale stopniowo coraz lepszy. A w zakresie nauczania przedmiotów teoretycznomuzycznych według nowych założeń programowo-organizacyjnych na pewno nie gorszy niż w systemie niezreformowanym (por. DADAK-KOZICKA 1985 oraz

1986). Niemniej pod presją środowiskową, a zwłaszcza ze strony szkół wyższych, oraz na skutek ataku na twórców i organizatorów reformy zaczęły się wykruszać szeregi jej początkowych entuzjastów, nawet współtwórców koncepcji integracyjnych. Szczególnie dotkliwy cios zadali reformie (integracji) metodocy ze szkół wyższych, z reguły odmawiający jej uwzględnienia w swoich zajęciach ze studentami – przyszłymi nauczycielami. A jeżeli już, to przedstawiający jej założenia w postaci nieprawdziwej i niepełnej, karykaturalnej, z wytknięciem przede wszystkim pewnych niedostatków czy po prostu potknięć programowych.

W tej „wojnie o reformę” i integrację do najbardziej poszkodowanych należał autor tej wypowiedzi. Dość zgodnie okrzyknięto mnie wrogiem szkolnictwa muzycznego, a kierowanemu przeze mnie Instytutowi Pedagogiki Muzycznej zaczęto przypisywać wiele (niektórzy nawet wszystkie!) z licznych kłopotów i niepowodzeń coraz bardziej nękających, już od połowy lat 60., nasze szkolnictwo muzyczne. A należały do nich rzeczywiście coraz gorsze (globalnie) wyniki nauczania, nie tylko zresztą w zakresie przedmiotów muzycznoteoretycznych, coraz większe braki metodyczne i kadrowe (jakościowe, ale i ilościowe), stały, systematyczny spadek zainteresowania dzieci i młodzieży możliwościami kształcenia się w szkolnictwie muzycznym, obserwowany mimo wzrostu (a może właśnie na skutek tego?) liczby państwowych, a więc i bezpłatnych szkół muzycznych do przeszło 300, i wiele innych (JANKOWSKI 1975). Oczywiście obarczanie za to winą Instytutu jest po prostu śmieszne (choć dramatyczne w skutkach!). Nad założeniami reformy i pierwszymi próbami jej wdrożenia pracowałem, gdy Instytutu jeszcze nie było (powołany został w końcu 1974 roku), natomiast później, rzeczywiście, Instytut przyczynił się do ujawnienia wspomnianego zjawiska

rozbieżności między opiniami środowisk szkolnych, a zwłaszcza nauczycielskich, o przyczynach tych kłopotów, w szczególności w nauczaniu przedmiotów muzycznoteoretycznych, a rzeczywistymi skutkami reformy, nie tylko nie pogarszającymi, ale w wielu środowiskach i szkołach wydatnie poprawiającymi wyniki i warunki kształcenia. Instytut też podejmował – w kolejności, w miarę możliwości i środków – prace zmierzające do udoskonalenia metod nauczania, starał się podnosić stan świadomości i kwalifikacji – zwłaszcza psychologiczno-pedagogicznych – kadry nauczającej (por. np. JANKOWSKI 1991a). Niemniej i niezależnie od tego, co – czy kogo – uznawano winnym pogłębiających się kłopotów, wykorzystano narastające procesy demokratyzacji społeczeństwa i systemu społeczno-politycznego końca lat 80. do tego, aby odrzucić wiele rozwiązań wprowadzonych reformą z lat 1971–1980, przede wszystkim programowo-integracyjnych, i już w początkach lat 80. zaczęto wracać do stanu sprzed reformy. Tu również mogę powtórzyć: tak jak nie była to pierwsza reforma szkolnictwa muzycznego, tak też nie był to pierwszy powrót do „umiłowanego bezkształtu”, by użyć tu określenia jednego z twórców naszego systemu szkolnictwa muzycznego okresu międzywojennego i bezpośrednio powojennego, Janusza Miketty, współpracownika Karola Szymanowskiego. W naszym przypadku oznaczało to powrót (prawie całkowity) do zdeintegrowanego systemu nauczania przedmiotów muzycznoteoretycznych.

## **2. Koncepcja Kodály'a, czyli w poszukiwaniu metodycznych podstaw integracji pedagogiki muzycznej**

Jeżeli moi Szanowni Słuchacze sądzą, że w tej sytuacji zespół Instytutu i ja osobiście porzuciliśmy myśl o integracji kształcenia muzycznoteoretycznego, to jest to wniosek



mylny. Analizując, na własny użytek, przyczyny kłopotów z „integracją”, doszliśmy do wniosku, że tkwią one nie tylko w takich czy innych założeniach teoretycznych czy programowych, lecz przede wszystkim w nauczycielu. W modelu kompetencji, jakie reprezentuje, jakie wyniósł ze studiów i w ogóle ze swoich (wieloletnich!) doświadczeń w toku zdobywania wykształcenia w szkolnictwie muzycznym. A kompetencje te to – obok wpływu wielu czynników metodycznych, programowych czy organizacyjnych – przede wszystkim postawy i wzory, sposoby postępowania tzw. osób znaczących, które utrwaliły się w świadomości i doświadczeniu przyszłych nauczycieli. Zaczęliśmy więc poszukiwać takich rozwiązań metodycznych, które wyrażałyby najpełniej tak właśnie rozumianą integralność kształcenia muzycznego, a więc zarówno tę w warstwie treściowej i – nazwijmy to tak – czynnościowej uczenia się i nauczania muzyki, jak i personalnej, osobowościowej.

Niewielu jest pedagogów i niewiele metod, czy raczej koncepcji metodycznych, odpowiadających tak rozumianym podstawom integracji czy integralnej pedagogiki muzycznej. Pomijając przypadki rzeczywiste wybitnych, zintegrowanych wewnętrznie i wszechstronnie pojmujących swą rolę pedagogów muzyki, których w różnych czasach, dziedzinach i szkołach spotkać można zawsze (bardzo często są to tzw. talenty pedagogiczne), modele integralnej pedagogiki muzycznej znaleźć można przede wszystkim w tzw. autorskich koncepcjach, jak Dalcroze’a, Orffa, Kodály’a czy Edwina E. Gordona. Analizując w Instytucie Pedagogiki Muzycznej przyczyny owych ataków na wdrażaną w szkolnictwie muzycznym

koncepcję zintegrowanych przedmiotów muzycznoteoretycznych (pomijając przyczyny personalne), doszliśmy do wniosku, że najdalej idącym i płodnym wyrazem pedagogiki integralnej, zwłaszcza w zakresie podstaw kształcenia muzycznego, jest koncepcja Kodály’a. Oczywiście, jeżeli ujmie się ją w całym jej bogactwie filozofii estetyczno-edukacyjnej i konkretnych rozwiązań artystyczno-metodycznych (JANKOWSKI, DADAK-KOZICKA 1982), a więc jako koncepcję nauki „ojczystego języka muzycznego” i metody aktywnego poznawania muzyki, przede wszystkim poprzez „muzykowanie głosem”.

Postanowiliśmy zacząć od podstaw, od studiowania założeń tej koncepcji oraz praktycznego przyswojenia sobie stosowanych przez Węgrów metod pracy, rozwiązań programowo-organizacyjnych, podręcznikowych itp. Służyły temu m.in. Polsko-Węgierskie Seminaria Kodalyowskie, organizowane przez nas systematycznie, co dwa lata, od roku 1983; także prace adaptacyjne, których rezultatem stał się m.in. nasz własny wybór polskiego i światowego folkloru muzycznego do celów edukacyjnych (DADAK-KOZICKA 1990 oraz 1992 – dop. red.) oraz utworzenie „klas śpiewających” (JANKOWSKI 1991b); wreszcie wydawnictwa naukowo-metodyczne, przede wszystkim tekstów Kodály’a, jego współpracowników i kontynuatorów<sup>3</sup> (w tym polskich, amerykańskich i innych). W roku 1983 powstało też ogólnopolskie Koło Kodalyowskie Polskiej Sekcji ISME, wspomagające i koordynujące coraz szerzej rozwijający się ruch kodalyowski w Polsce.

Ale nie byłibyśmy na gruncie muzycznej pedagogiki integralnej, gdyby nie istniała i druga strona tego pięknego medalu.

<sup>3</sup> Patrz: JANKOWSKA, JANKOWSKI 1990, a także cykl: *Pedagogika muzyczna Zoltána Kodály’a. Materiały źródłowe i opracowania*, M. Jankowska (red.), AMFC, IPM. Kontynuowany jest on do dzisiaj jako wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina – ostatnia pozycja serii: JANKOWSKA 2008 – dop. red.

Równolegle do naszych prób przyswojenia pedagogiki kodalyowskiej w Polsce pojawiać się zaczęły i narastać coraz ostrzejsze próby dyskredytacji tej pedagogiki, i to nie tylko w środowiskach szkolnictwa muzycznego, ale również w powszechnym wychowaniu muzycznym. Zanegowano też celowość podejmowania tej problematyki przez Instytut Pedagogiki Muzycznej. Główne argumenty to – w przypadku szkolnictwa muzycznego – niemożność jakoby połączenia lansowanej w koncepcji kodalyowskiej relatywnej metody kształcenia słuchu z typem kształcenia słuchu niezbędnym w szkole muzycznej. Zwłaszcza w instrumentalistyce, gdzie ideałem jest, jak próbowano twierdzić, słuch absolutny. Wskazywano też na rzekomą nieprzydatność tzw. metody Kodálya (z uporem utożsamianej z metodą relatywną) w uczeniu się i rozumieniu muzyki współczesnej i na wiele innych, podobnie bałamutnych, przeszkód. Jeżeli chodzi o wychowanie muzyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym, spotykaliśmy się m.in. z następującymi zarzutami: wprowadzanie „wstecznych metod”, jak lansowanie śpiewu i nauki czytania nut od początków kształcenia (po co? by utrudniać dzieciom naukę?!), a zaniedbywanie tzw. kreatywności; lansowanie folkloru, który rzekomo w Polsce nie daje się ująć w kodalyowski system „nauczania podstaw języka ojczystego” (niedostatek pentatoniki!) i w ogóle jest nie lubiany przez dzieci i młodzież; wreszcie – oczywiście, wybieram tylko bardziej typowe zarzuty – lansowanie wzorów obcych, utrudniających rozwój własnych, polskich koncepcji wychowania muzycznego.

No cóż, odrzucając podejrzenia o brak patriotyzmu w wyborze koncepcji podstaw kształcenia i wychowania muzycznego jako demagogiczne, zwłaszcza na gruncie

sztuki i wychowania artystycznego, mógłbym oczywiście przejść nad większością tych zarzutów do porządku, gdyby nie to, że dotyczą one jednak dość istotnych problemów nie tylko zagadnienia integralności w pedagogice muzycznej, ale pedagogiki muzycznej w ogóle. Dlatego przez moment zatrzymamy się przynajmniej przy niektórych z nich.

A więc np. kwestia słuchu i metod jego kształcenia oraz pytanie: absolutny czy relatywny? Otóż nie tylko cała historia sztuki i pedagogiki muzycznej od Gwidona z Arezzo, ale i współczesne badania teoretyczne i empiryczne (por. np. WILK 1985, RAKOWSKI 1978) wskazują – nawet gdyby nie brać pod uwagę sukcesów pedagogiki węgierskiej – że tzw. słuch funkcjonalny<sup>4</sup>, a więc przydatny w uczeniu się i uprawianiu muzyki (muzykowaniu i rozumiejącym słuchaniu jej, a także w innych czynnościach czy zadaniach wymagających posługiwania się słuchem muzycznym) ma jednoznacznie charakter relatywny. Słuch absolutny jest z kolei co najwyżej pewną (dość rzadką) zdolnością, czasami przydatną (zwłaszcza gdy jest rozwijana) np. w śpiewactwie solowym, profesjonalnym. Częściej jest on jednak przeszkodą, którą trzeba „opanować”, „zrelatywizować”. Niewątpliwie są natomiast trudności z przestawianiem się z nawykowego operowania słuchem w konwencjach słuchu absolutnego (narzucanych z reguły wszystkim uczącym się tzw. kształcenia słuchu w naszym szkolnictwie muzycznym) na operowanie słuchem w konwencji relatywnej, choćby w celu poznania jej i sprawdzenia, jak może być przydatna i pożyteczna. I tą trudnością właśnie należy tłumaczyć niechęć – czy wręcz wrogość – z jaką wielu muzyków, zwłaszcza nauczycieli-teoretyków, podchodzi do tzw. metody Kodálya, podobnie jak ich niechęć do używania głosu

<sup>4</sup> Bliższe wyjaśnienie, co można i warto nazywać słuchem funkcjonalnym, patrz: JANKOWSKI 2008 – dop. red.

zamiast instrumentu, nawet przez solfeżystów czy chórmistrzów.

Sprawa folkloru. I tu coraz szerzej podejmowane studia nad folklorem w jego relacji do współczesnej kultury muzycznej, roli w przemianach cywilizacyjno-społecznych, w kwestii miejsca w procesach edukacyjnych itp. wskazują, że to nie tylko sprawa naszego stosunku do relikwów przeszłości, jak to się czasami tłumaczy. Przeciwnie, jest to coraz wyraźniej sprawa jednego z najważniejszych czynników identyfikacji narodowej i kulturowej współczesnego człowieka<sup>5</sup>, sprawa niezwykłych możliwości zaspakajania i rozwijania potrzeb wspólnotowych, których dewastację odczuwamy boleśnie na każdym kroku (por. JANKOWSKI 1986 oraz 2006, s. 222–242 – dop. red.). Jest to wreszcie potężny instrument dydaktyczno-wychowawczy sprzyjający integracji właśnie, zwłaszcza dzięki bogactwu funkcji społeczno-ideowych i artystyczno-estetycznych, zawartych w dorobku folkloru (DADAK-KOZICKA 1989), czego dowodem chociażby ich reprezentacja w dorobku największych geniuszy muzyki, najwybitniejszych kompozytorów.

Sprawa śpiewu. Jest on w koncepcji Kodály'a rzeczywiście jądrem, środkiem muzykowania, ekspresji i poznania muzyki, wręcz studiowania jej tajników; środkiem rozwijania inwencji twórczej zresztą także. Spełnia więc funkcję, jaką spełniają – w innych koncepcjach, poza śpiewem – gra na instrumentach, ruch, tworzenie i słuchanie razem wzięte, ale na ogół rzadko traktowane integralnie (z wyjątkiem Dalcroze'a i Orffa). Ale przecież koncepcja Kodály'a wiele czerpie z tych innych koncepcji, zwłaszcza Dalcroze'a, i nie deprecjonuje roli tych innych „aktywności”, nadaje im tylko inną hierarchię.

I w końcu sprawa konserwatywności. Przypomnę to, co już raz miałem okazję

publicznie powiedzieć, powtarzając opinię mądrego człowieka (por. JANKOWSKI 1990 oraz 2005 – dop. red.). Są trzy rodzaje nowoczesności w sztuce, a zatem i w pedagogice muzycznej: burzenie zastanych struktur i przyzwyczajęń i wprowadzanie na to miejsce czegoś zupełnie nowego; wychodzenie naprzeciw nowym potrzebom i tendencjom; powrót do wartości podstawowych, uniwersalnych, choć często zapomnianych. Oczywiście mogą one występować łącznie z taką czy inną dominantą, ale jest również oczywiste, że któraś z tych tendencji może być w szczególny sposób aktualna. Myślę, że w czasach przewartościowań ideowych i destrukcji cywilizacyjno-kulturalnej, w których żyjemy, dzieło i pedagogikę Kodály'a lokować trzeba w tej trzeciej perspektywie nowoczesności, a więc powrotu do wartości podstawowych. Sądzę także, że nasze poszukiwania integralności w pedagogice muzycznej są niczym innym jak właśnie szukaniem dróg reintegracji tej pedagogiki, tak jak muszą być szukaniem dróg reintegracji muzyki: dzieła muzycznego w jego aspekcie twórczym; wykonawstwa jako interpretacji; percepcji jako aktu dochodzenia do wartości. Tyle że do tak rozumianej reintegracji dojść można jedynie przez zintegrowanego człowieka, przede wszystkim zintegrowanego nauczyciela. W swych doświadczeniach kodalyowskich przekonał się, że jest to zadanie wyjątkowo trudne, ale godne najwyższego wysiłku.

DADAK-KOZICKA K., 1985, *Uwagi o strukturze kształcenia ogólnomuzycznego w świetle wyników badań testami*, [w:] W. Jankowski, M. Jankowska (red.), *Nauka wobec sztuki i pedagogiki muzycznej. Materiały z ogólnonaukowej sesji naukowej z dnia 25 i 26 maja 1981*, „Zeszyty Naukowe”, nr 11, AMFC, Warszawa.

<sup>5</sup> *Quel enseignement musical pour demain? 1. Approches fondamentales*, CENAM, Paris 1987, patrz również: JANKOWSKI 1985 oraz 2006, s. 212–221 – dop. red.

- DADAK-KOZICKA K., 1986, *O kształceniu ogólnomuzycznym w szkołach muzycznych*, [w:] A. Rakowski (red.), *Empiria w badaniach muzyki. XV Ogólnopolska Konferencja Muzykologiczna*, 23–25 października 1981, „Zeszyty Naukowe”, nr 14, AMFC, Warszawa.
- DADAK-KOZICKA K., 1989, *Nauczanie folkloru w średnich szkołach muzycznych, czyli wstęp do kodalyowskiej edukacji integralnej*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME”, nr 1.
- DADAK-KOZICKA K., 1990, *Polski folklor muzyczny w początkach edukacji. Z prac nad polską adaptacją Kodály (preprint)*, AMFC–IPM, Warszawa.
- DADAK-KOZICKA K., 1992, *Śpiewajże mi, jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodály*, WSiP, Warszawa.
- JANKOWSKA M. (red.), 2008, *Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie*, UMFC Warszawa.
- JANKOWSKA M., JANKOWSKI W. (red.), 1990, *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, WSiP, Warszawa.
- JANKOWSKI W., 1970, *Ogólnopedagogiczne podstawy integracji kształcenia muzycznego*, [w:] I. Pacewicz (red.), *Problemy struktury wykształcenia muzycznego w zakresie teorii muzyki w średnim szkolnictwie muzycznym*, zeszyt 134, COPSA, Warszawa.
- JANKOWSKI W., 1975, *Szkolnictwo muzyczne w PRL – wybrane problemy struktury i funkcjonowania*, [w:] W. Jankowski (red.), *Podstawy kształcenia muzycznego*, cz. 2, zeszyt 181, COPSA, Warszawa.
- JANKOWSKI W., 1979, *Eksperymentalna reforma szkół muzycznych I stopnia*, AMFC, Warszawa.
- JANKOWSKI W., 1985, *Wychowanie muzyczne dla jutra – I Międzynarodowe Sympozjum Pedagogiki Muzycznej w Cannes*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME”, nr 1–2.
- JANKOWSKI W., 1986, *Muzyka w społeczeństwie wielokulturowym*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4.
- JANKOWSKI W., 1990, *Czemu Kodály?*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME”, nr 3–4.
- JANKOWSKI W. (red.), 1991a, *Zagadnienia metodyki przedmiotów ogólnomuzycznych. Materiały z seminarium w Radziejowicach 6–8 grudnia 1989*, AMFC–IPM, Warszawa.
- JANKOWSKI W. (red.), 1991b, *Pierwsze w Polsce klasy śpiewające*, AMFC–IPM, Warszawa.
- JANKOWSKI W., 1992, *Integrujące możliwości muzyki i poliestetycznego wychowania dzieci i młodzieży*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME”, nr 1.
- JANKOWSKI W., 2005, *Czemu Kodály?*, AMFC, Warszawa.
- JANKOWSKI W., 2006, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, AMFC, Warszawa.
- JANKOWSKI W., 2008 *Metoda relatywna w kształtowaniu słuchu funkcjonalnego*, [w:] M. Jankowska (red.), *Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie*, UMFC, Warszawa.
- JANKOWSKI W., DADAK-KOZICKA K. (red.), 1982, *Humanistyczne aspekty koncepcji Kodály*, *Antropologiczna perspektywa wiedzy o muzyce. Materiały z seminariów IPM*, „Zeszyty Naukowe”, nr 8, AMFC, Warszawa.
- PACEWICZ I. (red.), 1970, *Problemy struktury wykształcenia muzycznego w zakresie teorii muzyki w średnim szkolnictwie muzycznym*, COPSA, zeszyt 134, Warszawa.
- PODHAJSKI M., 1981, *Badania kandydatów do zawodu nauczyciela wychowania muzycznego w zakresie wiedzy z wybranych dyscyplin teorii muzyki*, PWSM, Gdańsk.
- Quel enseignement musical pour demain? 1. *Approches fondamentales*, 1987, CENAM, Paris.
- RAKOWSKI A., 1978, *Kategorialna percepcja wysokości dźwięku w muzyce*, PWSM, Warszawa.
- SZYPUŁA I., 1986, *Budżet czasu uczniów szkół ponadpodstawowych i muzycznych*, WSP, Kielce.
- WALTERS D., 1989, *Audiation. The Term and the Process*, [w:] D. Walters, C. Crump Taggart (ed.), E. E. Gordon (przedmowa), *Readings in Music Learning Theory*, G.I.A. Publications, Chicago.
- WILK A., 1985, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, WSP, Kraków.
- ZWOLIŃSKA E. A., 2011, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, UKW, Bydgoszcz.

Wojciech Jankowski

## Myślenie muzyczne jako podstawowa czynność muzyczna<sup>1</sup>

**Prezentowany artykuł do dziś jest przez autora bardzo ceniony. To pierwszy tekst w naszej literaturze dotyczący tematu myślenia muzycznego. Teraz, z perspektywy lat, można stwierdzić, że jest on nadal aktualny.**

Jest rzeczą zrozumiałą, że wychowania muzycznego nie można sprowadzać do nauczania śpiewu czy gry na instrumentach. Zarówno zadania, jakie od dawna już stawia się przed wychowaniem muzycznym, jak i przedstawiona uprzednio nowa koncepcja ogólnego kształcenia traktują śpiew i muzykowanie jako jedną tylko z form wychowania muzycznego, wskazując obok tego, a nawet przede wszystkim, konieczność rozwijania twórczości muzycznej i umiejętności słuchania muzyki. O ile jednak stosunkowo łatwo wyobrazić sobie drogi wychowania przez śpiew i muzykowanie, gdyż są to formy pracy od dawna stosowane w praktyce szkolnej, a także i pozaszkolnej, o tyle wykorzystanie twórczości muzycznej dziecka czy słuchania przez nie muzyki nie wydaje się już sprawą tak prostą.

Wiadomo przecież, że na przykład w szkolnictwie muzycznym przygotowanie do twórczości i wyrobienie głębszej znajomości literatury muzycznej trwa lata i prowadzone jest nawet na specjalnych wydziałach w szkołach wyższych (kompozycja

i teoria) czy uniwersytetach (muzykologia). Jakże więc to, co jest tak trudne do osiągnięcia w szkolnictwie zawodowym (z nie zawsze pewnymi zresztą wynikami), może stanowić zadanie czy podstawę form pracy (choćby w bardzo ograniczonym zakresie) wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej?

Co prawda twórczość dziecięca czy słuchanie muzyki od dawna były tematem rozmaitych ciekawych prób i doświadczeń metodycznych, ale trudno jest ocenić pedagogiczną, a także muzyczną wartość ich wyników. Dlatego też wydaje się celowe z kolei zwrócić uwagę na te procesy dokonujące się w psychice uczniów, które warunkują stosowanie wspomnianych form wychowania muzycznego, a które mają ciągle jeszcze charakter metodycznych poszukiwań. Chodzi tu przede wszystkim o czynność<sup>2</sup>, którą można, jak się wydaje, określić jako myślenie muzyczne. Jest ono zresztą podstawą nie tylko twórczości czy percepcji muzycznej, ale również, przynajmniej w pewnym stopniu, czynności wykonawczych.

<sup>1</sup> Tekst ten jest fragmentem książki Wojciecha Jankowskiego *Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej*, PZWS, Warszawa 1970, s. 69–76.

<sup>2</sup> Pojęcie czynności jest tu używane w znaczeniu określonym przez T. Tomaszewskiego. Oznacza ono najogólniej zorganizowaną i ukierunkowaną aktywność człowieka (por.: TOMASZEWSKI 1963 oraz 1966).

Przede wszystkim należy podkreślić, że wyróżnienie myślenia muzycznego jako pewnej podstawowej czynności muzycznej (ale nie elementarnej) nie ma charakteru analogii do myślenia w ogóle<sup>3</sup>, ale zmierza do zarysowania rzeczywistych procesów myślenia muzycznego i ukazania ich specyfiki. Rozważania takie są możliwe i celowe nie tylko dlatego, że od dawna już wyróżnia się, obok rozmaitych typów myślenia naukowego, również myślenie techniczne i artystyczne, a także i estetyczne, ale również i dlatego, że i wśród procesów z zakresu twórczości czy percepcji muzycznej istnieje wiele takich, które przyjęło się określać terminem „myślenie muzyczne” lub podobnym. I tak na przykład mówi się o myśleniu tonalnym czy atonalnym, homofonicznym czy polifonicznym – w odniesieniu do technik twórczych, sposobów posługiwania się materiałem dźwiękowym.

Również proces percepcji muzyki ujmujemy się często jako specyficzną, złożoną czynność wyobraźni, mającą wszelkie cechy myślenia. Z. Lissa pisze:

słuchanie muzyki nie jest nigdy procesem jednorodnym, jednowarstwowym działaniem wyobraźni słuchowej [...], wymaga sprzężeń zwrotnych, co zakłada jej działanie na kilku warstwach wyobraźni muzycznej jednocześnie

i podkreśla dalej, że:

tak jak wzrost świadomości człowieka w dziejach ludzkości psychologia ocenia ilością pojęć, jakimi on operuje, jakie w nim powstają w trakcie opanowania rzeczywistości, tak i dojrzewanie historyczne świadomości muzycznej możemy ocenić rozszerzeniem zasięgu procesów muzycznych, jakie wyobraźnia człowieka obejmuje, zróżnicowaniem zasad integracji, jakimi ona scala przebiegi muzyczne. Dotyczy to zarówno percepcji, jak i twórczości (LISSA 1965, 329–330).

Czynnikiem bezpośrednio wpływającym na funkcjonowanie owej „świadomości muzycznej” jest doświadczenie muzyczne, które wszakże należy odróżnić od wiedzy muzycznej. Doświadczenie bowiem ma charakter czynny, służy „strukturalizowaniu słyszanego materiału brzmieniowego dzięki temu, że stanowi utrwalone «schematy przedstawieniowe» (por. LISSA 1948) czy też «nawyki skojarzeniowe»” (por. LISSA 1965). Wiedza muzyczna natomiast

ma charakter bierny i ma znaczenie intelektualnego pośrednika między muzycznymi procesami i czynnościami a doświadczeniem. Jej rola, szczególnie tzw. wiedzy o muzyce: o życiu kompozytorów, dziejach prawykonań ich dzieł, opusach itp., sprowadza się do wzmagania zainteresowań czy uaktywniania postaw wobec muzyki. Wiedza nie wykorzystywana, a przede wszystkim nie związana z muzyczną aktywnością czy ekspresją, ulega niezwykle łatwemu zapomnieniu, jak przypadkowe informacje (LEONHARD, HOUSE 1959, 116–117).

W tej sytuacji używanie określenia „myślenie muzyczne” wydaje się całkowicie uprawnione. Ale przede wszystkim czynności tej nie należy utożsamiać ani z percepcją, ani z twórczością (czy odtwórczością) muzyczną. Stanowi ona bowiem wstępny niejako etap tych procesów, kiedy to, jak na przykład w twórczości muzycznej, rodzi się dopiero pewien zamiysł, „idea”, „myśl muzyczna” (por. POCIEJ 1967), i nabiera stopniowo określonej formy; dotyczy to również zamiysłu interpretacji. A w percepcji muzycznej, gdy „konkretyzuje się naocznie przedmiot estetyczny” – używając określenia R. Ingardena – następuje jego poznanie, a dopiero później (a może równolegle) estetyczne przeżycie (por. INGARDEN 1966).

Zajmijmy się więc nieco bliżej owym myśleniem muzycznym. Jego podstawą i od

<sup>3</sup> Najczęściej przez myślenie rozumie się pojęciowe poznanie rzeczywistości, wykrywanie związków między przedmiotami i zjawiskami itp.



dawna wyróżnianym elementem jest wyobraźnia, a raczej słuch wewnętrzny (por. TIEPŁOW 1952). Umożliwia on nie tylko wielowarstwowe słuchanie muzyki, ale również wiele czynności wykonawczych i twórczych (nawet w najbardziej elementarnym zakresie). Pozwala na przykład na porównywanie tego, co gramy czy śpiewamy, z jakimś ideałem brzmieniowym, intonowanie głosem tego, co jest zapisane symbolami graficznymi (nuty) lub odwrotnie, zapisanie tego, co słyszymy lub „gra nam się” w wyobraźni.

Różne formy myślenia muzycznego możemy uporządkować od najprostszych do najbardziej złożonych. Na najniższym szczeblu hierarchii znajdzie się wygrywanie ze słuchu najprostszych melodii na nieznanym grającemu instrumencie. Na czynność tę – ujmując zagadnienie w skrócie – składa się zarówno ciągle porównywanie wygrywanych dźwięków z zapamiętanym wzorem melodycznym (proces analizy i syntezy), jak i wyszukiwanie odpowiednich dźwięków z coraz lepiej zapamiętywanego ich usytuowania (źródło dźwięku) na instrumencie. O tym, że ta – zdawałoby się prosta – czynność wymaga pewnej „inteligencji muzycznej”, świadczy to, że takie właśnie dobieranie znanej melodii na nieznanym dziecku instrumencie (np. klawiton) wchodzi do zestawu prób badania zdolności muzycznych dzieci (por. JANKOWSKI 1966).

O wiele wyżej w hierarchii operacji umysłowych umieścimy czynność pisania dyktanda muzycznego. Składa się ona z przekładania słyszanych i rozpoznawanych struktur dźwiękowych na znaki graficzne (nuty), jak gdyby ich „werbalizacji”. I tu poważną rolę odgrywa słuch wewnętrzny, a szczególnie tak zwane świadome słyszenie oparte na wiedzy muzycznej, pamięci współbrzmień, interwałów itp. Czynność

tę, a właściwie stopień jej opanowania, bada się rozmaitymi testami, najczęściej dla celów selekcyjnych podczas przyjmowania kandydatów do zawodowego szkolenia muzycznego. Szczególnie ciekawy jest typ testów muzycznych zwanych „testami osiągnięć”. Badają one najczęściej wyniki nauki solfeżu<sup>4</sup>. Stosowane w szkołach muzycznych ćwiczenia solfeżowe polegają na wprawianiu się w odczytywaniu głosem struktur muzycznych zapisywanych nutami, a więc przekładaniu znaków graficznych (za pośrednictwem słuchu wewnętrznego) na określone brzmienie. Celem tych ćwiczeń nie jest jednak sama umiejętność czytania nut głosem, lecz właściwe rozwijanie świadomego słyszenia. Ze względu jednak na to, że czytanie nut głosem przy odpowiednim ćwiczeniu mogłoby się stać nawykiem eliminującym z tej czynności pośrednictwo wyobraźni, słuchu wewnętrznego, wyniki nauki solfeżu bada się wspomnianymi testami przez odwrócenie sytuacji: zadania testowe polegają na konieczności porównania struktur dźwiękowych podawanych z taśmy magnetofonowej z kilkoma wariantami zapisu, z których tylko jeden jest dobry. Prawidłowa odpowiedź bez umiejętności muzycznego myślenia, tzn. elementów świadomego słyszenia, byłaby niemożliwa.

Z tych kilku przykładów wynika, że myślenie muzyczne kieruje się tymi samymi prawami, co wszelkie inne myślenie. Tak bowiem jak procesy analizy i syntezy (por. RUBINSZTEJN 1962), tak też i odwracalność (por. PIAGET 1966) operacji umysłowych jest ogólną właściwością, rzecz można, cechą rozpoznawczą myślenia. Ale myślenie muzyczne jest przede wszystkim konkretne<sup>5</sup>, z przewagą procesów wyobraźni (jak w przykładzie z grą ze słuchu), choć może wiązać się również z elementami

<sup>4</sup> Mogą to być także testy badające wiedzę muzyczną, smak muzyczny, umiejętności gry itp.

<sup>5</sup> W psychologii ogólnej używa się też określenia: konkretno-obrazowe.

abstrakcyjnymi, na przykład z wiedzą (jak w przykładzie z dyktandem czy testami osiągnięć muzycznych).

Myślenie muzyczne jeszcze wyraźniej daje się określić, zarówno jako myślenie w ogóle, a jednocześnie jako pewien specyficzny typ tej czynności, jeżeli spojrzymy na nie jako na czynność rozwiązywania problemów (por. KOZIELECKI 1966). Na przykład w rozwiązywaniu najprostszego zadania harmonicznego dostrzeżemy zarówno proces tworzenia pomysłów rozwiązania teoretycznie, w wyobraźni lub na instrumencie (czasami we wszystkich tych postaciach naraz), jak i proces weryfikacji tych pomysłów (teoretycznie, w wyobraźni lub z pomocą instrumentu). Możemy również dostrzec tu występowanie myślenia konwergencyjnego (zbieżnego), gdy mamy na przykład do czynienia z początkami nauki harmonii, gdzie każdy ruch głosu w akordzie obwarowany jest nader ścisłymi regułami (poziom informacji), bądź też myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego) w dalszych etapach studiowania harmonii, zbliżonych już do nauki kompozycji<sup>6</sup>, gdy mamy do czynienia z dużą swobodą wobec reguł, a raczej kładziemy nacisk na pomysłowość i oryginalność w rozwiązywaniu zadań. Tu nasz proces myślenia wyraźnie przypomina, typową również dla techniki, wynalazczość, uwarunkowaną przede wszystkim wrażliwością muzyczną, a także świadomością „różnicowania zasad integracji, jakimi ona scala przebiegi muzyczne”. Oczywiście analogiczny przebieg ma rozwiązywanie innych, choćby najprostszych problemów muzycznych, na przykład układanie melodii do tekstu, dobieranie

ilustracji dźwiękowej, akompaniamentu (np. perkusyjnego), improwizowania.

Szczególnie ważną, specyficzną cechą myślenia muzycznego wydaje się wielka złożoność wspomnianych już elementów konkretnych (obrazowych, wyobrażeniowych) i ich genetyczne (w ontogenezie) powiązanie z czynnościami wykonawczymi (intonacją głosową i instrumentalną). Wyraźnie można dostrzec proces interioryzacji tych czynności. Na przykład w początkowej fazie nauki solfeżu<sup>7</sup> uczniowie odnajdują dźwięki dyktanda, nucąc je sobie bezdźwięcznie, gdyż to pozwala im ustalić wysokość słyszanego dźwięku, utrwalić się w tonacji itp. Albo też wyobrażają sobie, jak by dźwięki te zagrali na instrumencie. Tylko nielicznym uczniom, obdarzonym słuchem absolutnym, wystarczy nauczenie się nazw dźwięków, aby mogli je bez błędu rozpoznawać i określać. W ogóle utrwalanie związku między werbalnymi elementami myślenia muzycznego, nazwami dźwięków, lokalizowaniem dźwięków na pięciolinii lub ich odczytywaniem, stosowaniem reguł muzycznej „ortografii” czy harmonii, a elementami konkretnymi, brzmieniowymi należy do najtrudniejszych zadań w nauczaniu muzyki (por. JANKOWSKI 1962). Można przypuścić, że wynika to z praktyczno-czynnościowego charakteru samej muzyki i aktywności owych doświadczeń muzycznych, stanowiących podstawę zarówno jej percepcji, jak i tworzenia czy wykonania.

Jakie wnioski wynikałyby z tych rozważań? Przede wszystkim ten, że stosowanie takich form wychowania muzycznego, jak twórczość czy słuchanie muzyki, powinno polegać w pierwszym rzędzie na

<sup>6</sup> Podobne problemy wiążą się z nauką kontrapunktu.

<sup>7</sup> Ten i niektóre poprzednie przykłady dotyczą raczej kształcenia w szkolnictwie muzycznym. Należy jednak pamiętać, że początkowe nauczanie muzyki napotyka podobne problemy zarówno w szkole muzycznej, jak i ogólnokształcącej. Różnice dotyczą tylko zakresu i poziomu oraz celów kształcenia.

organizowaniu sytuacji problemowych, stawianiu przed dziećmi zadań, które aktywizowałyby ich myślenie muzyczne, a przede wszystkim procesy muzycznej wyobraźni. Dla rozwoju zaś myślenia muzycznego niezbędne jest organizowanie praktyki słuchowej i uzależnianie od niej wszystkich form czynności muzycznych, muzycznej aktywności dzieci i młodzieży. Zasada ta jest już w pewnym stopniu stosowana w praktyce szkolnictwa muzycznego. Na przykład w początkowej nauce gry na fortepianie stosuje się tak zwane metody beznutowe pozwalające na rozwijanie samodzielnej kontroli słuchowej, wyobraźni dźwiękowej, poczucia rytmu, a także pewnej sprawności manualnej przed nauką czytania nut, która stanowiła niegdyś teoretyczną barierę utrudniającą wszechstronny rozwój muzycznych dyspozycji i umiejętności dziecka. I nie pomagały tu różne „konkrety zastępcze”, to znaczy „ułatwianie” dziecku nauki gry z nut przez nazywanie tych nut imionami (np. koleżanka Doda, czyli „do”), nazywanie klawiszy „kotkami białymi i czarnymi”, uzmysławianie podziału wartości nut wyłącznie przez rysunki, tablice itp. Przeciwnie, wszystkie te środki, do dzisiaj zresztą stosowane, komplikowały raczej dziecku naukę, gdyż musiało się ono uczyć, a później oduczać, dodatkowych pojęć czy wyobrażeń, hamowały też muzyczny, słuchowy rozwój dziecka.

Dzisiaj coraz lepiej się rozumie, że najlepszym „konkretem zastępczym” muzyki, jej elementów, jest zapoznanie się z nimi drogą wykonawstwa. Przede wszystkim

dlatego, że sama muzyka – jak już stwierdzono – jest tworem konkretnym, stanowi określone struktury brzmieniowe. Aby struktury te poznać, trzeba je przede wszystkim jakoś odtworzyć czy wyrazić. To przekonanie stoi również u podstaw dalcrozowskiej rytmiki<sup>8</sup>, która jest metodą rozwijania wyobraźni i myślenia muzycznego przez improwizację ruchową, przekładanie słyszanej muzyki (nie tylko zresztą jej rytmu) na język ruchów ciała i utrwalanie w ten sposób „doświadczenia słuchowego”<sup>9</sup>.

Dalszym wnioskiem jest konieczność zwrócenia większej uwagi na stałe rozwijanie wrażliwości muzycznej dzieci i młodzieży, umiejętności oceny pomysłów i produkcji muzycznych własnych i swych kolegów, a także oceny słuchanej muzyki. Można śmiało powiedzieć, że istnieje tu wyraźna, specyficzna różnica między myśleniem naukowym a muzycznym, artystycznym. O ile w tym pierwszym ocena, wartościowanie stanowi zwykle dalszy, wymagający dużej wiedzy i dojrzałości umysłowej (także życiowej) etap poznania, ustosunkowania się do rzeczywistości i występujących w niej różnorakich powiązań (historycznych, moralnych, politycznych, ideowych, obyczajowych), o tyle w myśleniu muzycznym jest ona najczęściej punktem wyjścia do wszelkich kontaktów z muzyką. Jest nieodłącznym elementem czynności muzycznych, takich jak granie czy śpiewanie, tworzenie czy słuchanie muzyki, i to na wszystkich etapach muzycznego rozwoju dzieci i młodzieży. Nie oznacza to, że ocena ta dotyczy zawsze wszystkich elementów

<sup>8</sup> Z podobnych założeń wychodzi w swej metodzie C. Orff.

<sup>9</sup> Warto zauważyć, że metoda ta jest w zadziwiający sposób zbieżna z równocześnie sformułowaną przez Wilhelma Laya koncepcją aktu poznawczego. Składać się on miał z trzech członów: wrażenia, przetworzenia i wyrażenia. Oparte na podstawach tej koncepcji założenia pedagogiki eksperymentalnej były wielokrotnie krytykowane, a nawet całkowicie odrzucane (z punktu widzenia dydaktyki przedmiotów o charakterze naukowym, teoretycznym). Wydaje się jednak, że dla wychowania przez sztukę koncepcja ta nie straciła swej wartości (por. Sośnicki 1959).

muzyki czy muzycznych czynności. Tak jak uczeń układający akompaniament perkusyjny do piosenki może wybrać nie to najlepsze z możliwych rozwiązanie, podobnie w słuchanym utworze muzycznym można nie dostrzec pewnych wartości lub różnić się w ich ocenie. Nie będzie to jednak oznaczało braku umiejętności wartościowania, lecz jej niedostatek. Postawa wartościująca jest bowiem nie tylko podstawą gustu muzycznego, ale warunkuje ogół kontaktów człowieka z muzyką: twórczych, odtwórczych i percepcyjnych.

## Posłowie

Jest to rozdział z książki, która była pomysłana jako wprowadzenie do metodyki, a ściślej całego cyklu metodycznego. Pozytcje tego cyklu to: Czesława J. Wojtyńskiego, *Emisja głosu* (PZWS 1970); Karola Buli, *Słuchanie muzyki* (PZWS 1971); Janiny Stadnickiej, *Koła zainteresowań muzycznych* (PZWS 1971); Tadeusza Krystyniaka, *Muzykowanie na lekcjach* (PZWS 1971); Wiesława Kisera, *Organizacja i kształcenie zespołów chóranych* (PZWS 1971); Lidii Dakszy i Łucji Szafarskiej, *Śpiewanie na lekcjach* (PZWS 1971) oraz Jerzego Kolasińskiego, *Zespoły instrumentalne* (PZWS 1972). Notabene, tytuł odautorski książki, zgodnie z zamierzeniami Redakcji Estetycznej PZWS, był inny (*Wprowadzenie do metodyki wychowania muzycznego*), w ostatecznej jednak redakcji przybrał nie najszcześniejszą formę (*Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej*), zawężającą nie tylko problematykę do szkół ogólnokształcącej, ale i likwidującą owo „wprowadzenie”, bardzo ważne w sensie intencji i zakresu treściowego książki; a rozdział *Myślenie muzyczne w ogóle* – na skutek wniosków z recenzji wydawniczej – miał

być wykreślony. Po negocjacji autora z redakcją stało się w tym ostatnim przypadku inaczej (W. J.).

INGARDEN R., 1966, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

JANKOWSKI W., 1962, *Problemy teorii w nauczaniu muzyki*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne”, nr 60, COPSA, Warszawa.

JANKOWSKI W. (red.), 1966, *Systemy rekrutacji do szkół muzycznych I stopnia*, COPSA, Warszawa.

KOZIELECKI J., 1966, *Z zagadnień psychologii myślenia*, PWN, Warszawa.

LEONHARD M., HOUSE R. W., 1959, *Foundations and principles of Music Education*, Mc Grow-Hill Book Company, New York.

LISSA Z., 1948, *O słuchaniu i rozumieniu utworów muzycznych*, [w:] S. Szuman, Z. Lissa, *Jak słuchać muzyki*, Centralny Instytut Kultury, Warszawa.

LISSA Z., 1965, *Szkice z estetyki muzycznej*, PWM, Kraków.

PIAGET J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.

POCIEJ B., 1967, *Problem myśli*, [w:] B. Schäffer, T. Chylińska (red.), *Myśl naukowa i muzyczna*, seria *Forum Musicum*, nr 1, PWM, Kraków.

RUBINSZTEJN S., 1962, *Podstawy psychologii ogólnej*, PWN, Warszawa.

SOŚNICKI K., 1959, *Dydaktyka ogólna*, Ossolineum, Wrocław.

TIEPŁOW B., 1952, *Psychologia zdolności muzycznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

TOMASZEWSKI T., 1963, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa.

TOMASZEWSKI T., 1966, *Czynności człowieka w pracy*, [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Książka i Wiedza, Warszawa.

Anna Waluga

## Pieśń ludowa jako źródło doświadczeń muzycznych dziecka w jego edukacji muzycznej<sup>1</sup>

*Kiedyś, jako studentka prof. Markiewiczza, zachwycalam się pasją, z jaką mówił o muzyce. Dzisiaj sama tej pasji doświadczam i widzę, że bez niej nie można zajmować się muzyką. Odkryłam też, że pasja udziela się tym, z którymi obcujemy, stąd też – wdzięczna Panu Profesorowi za najlepsze wzorce – przekazuję swój tekst będący odbiciem pasji, jaką jest dla mnie edukacja muzyczna dzieci. Z najlepszymi życzeniami zdrowia i wielu lat owocnej pracy.*

Anna Waluga

### Od śpiewania do poznania

Coraz częściej szkolna edukacja muzyczna nastawiona jest na przekazywanie wiedzy, w mniejszym zaś stopniu na zdobywanie przez dzieci doświadczeń muzycznych. Wynika to nierzadko z podejścia samego nauczyciela, któremu o wiele łatwiej opowiadać o muzyce, niż ją uprawiać, np. łatwiej mówić o triadzie muzycznej, niż zbudować wokół niej perspektywę znaczących odniesień wyrazowych i interpretacyjnych (choćby u Mozarta, Beethovena czy Chopina) lub po prostu zaśpiewać jej podstawowe dźwięki (*do, fa, so, do*) jako towarzyszące znanej melodii. Śpiewem można dojść do zrozumienia niemal wszystkich zjawisk muzycznych, takich jak melodia, jej kierunek, zakończenia, podobieństwa, różnice, forma, nie mówiąc o wyrazie emocjonalnym.

Śpiewanie pozwala doświadczyć języka muzycznego. Innymi słowy, poprzez śpiewanie pieśni ludowych swojego kraju

doświadcza się muzycznego języka ojczyste-go; śpiewanie pieśni innych krajów pozwala doświadczyć muzycznych języków obcych. Śpiew jako aktywność i umiejętność muzyczna jest jednym z podstawowych i najważniejszych wymiarów rozwoju muzycznego człowieka. Zoltán Kodály pisał o nim:

Głębsze wykształcenie muzyczne rozwijało się zawsze tam, gdzie podstawą był śpiew. [...] Korzeniem muzyki jest śpiew (KODÁLY 1941, cyt. za DOBSZAY 1990, 127).

### Śpiew w polskiej edukacji

Śpiew w polskiej koncepcji wychowania muzycznego traktowany jest jako jeden z elementów aktywnych form wychowania muzycznego – obok ruchu, gry na instrumentach, tworzenia i słuchania muzyki. W latach międzywojennych, obfitujących w programy i podręczniki do nauki śpiewu (taką nazwę nosił wówczas przedmiot w szkole), stanowił on cel i podstawę edukacji, a tym

<sup>1</sup> Artykuł jest skróconą wersją tekstu opublikowanego w elektronicznej wersji książki pt. *Aktualni trendy hudebni psychologie, hudebni pedagogiky a didaktiky hudebni výchovy III*, cz. I, Ostravská Univerzita v Ostravě, 2010.

samym był jedynym sposobem zdobywania doświadczeń muzycznych i jedyną formą uczestnictwa w kulturze muzycznej, głównie poprzez jej uprawianie w chórach amatorskich. Obowiązujący wówczas kanon pieśni obejmował pieśni religijne, historyczne, tzw. pieśni szkolne i polskie pieśni ludowe, które stanowiły repertuar równorzędny z pozostałymi. Niestety, dość często nie traktowano ich jako najwyższej miary arcydzieła, czego dowodem były liczne kompozycje pisane na wzór muzyki ludowej, które upraszczały i zniekształcały ich autentyzm i piękno.

Lata 70. ubiegłego stulecia przyniosły nowy program do przedmiotu zwanego wówczas „wychowaniem muzycznym”, obudowany podręcznikami i pomocami naukowymi. Jego podstawę stanowiła koncepcja pozostająca w sferze „studium dzieła” lub „studium kultury muzycznej” – inaczej mówiąc, koncepcja wskazująca na dominującą rolę „nauki słuchania muzyki”. Pieśń ludowa i w ogóle śpiewanie, a także inne formy czynnego „uprawiania muzyki” zeszły na plan dalszy. Reforma 1996–1998 niemal całkowicie zepchnęła je na margines programu powszechnego kształcenia ogólnego, wprowadzając tzw. „zintegrowaną sztukę”.

Równoległe z polską koncepcją wychowania muzycznego, ale też niezależnie od niej, powstała tzw. krakowska koncepcja wychowania muzycznego, szukająca nowych dróg dotarcia z muzyką do dzieci i młodzieży. Koncepcja ta – opierająca się na śpiewaniu i rozwijaniu doświadczeń muzycznych uczniów poprzez sięgnięcie do muzyki ludowej, artystycznej oraz piosenek tzw. dydaktycznych, specjalnie komponowanych na użytek programu – szczególnie w zakresie metody relatywnego czytania muzyki była dość odważnym przeciwstawieniem się panującej w szkolnictwie od dawna metodzie tzw. absolutnej. Tym samym można powiedzieć, że sięgnęła ona do doświadczeń innych, światowych koncepcji edukacji muzycznej.

Od lat 60. ubiegłego stulecia w Polsce zauważa się wpływy światowych koncepcji określanych często jako systemy wychowania muzycznego, w których śpiew miał różne miejsce, różne funkcje, a repertuar pieśni i piosenek pochodził z rozmaitych źródeł. Do najpopularniejszych metod sięgających po pieśni ludowe, a wpływających na polską koncepcję wychowania muzycznego, zaliczyć można propozycje Emila Jaques-Dalcroze’a, Carla Orffa i Zoltána Kodály’a.

### **Ludowość w metodzie Jaques-Dalcroze’a**

Metoda Emila Jaques-Dalcroze’a kojarzy się prawie wyłącznie z rytmiką. Maria Przychodzińska uznaje ją za konsekwentnie ponadnarodową – czy wręcz uniwersalną – i twierdzi, że trudno dopatrzeć się w niej inspiracji albo materiału muzyczno-repertuarowego o proveniencji ludowej (por. PRZYCHODZIŃSKA 1989, 144). Jednak literatura przedmiotu wskazuje, że dowodów zainteresowania muzyką ludową tego twórcy znaleźć można kilka.

Po pierwsze, w jego koncepcji wychowania muzycznego śpiew – obok rytmiki – znajdował ważne miejsce. Świadczą o tym pieśni oraz ćwiczenia rytmiczne skomponowane na głos z towarzyszeniem fortepianu, a także krótkie utwory przeznaczone do śpiewania i realizacji ruchowej. Zofia Burowska w swoim studium nad współczesnymi metodami wychowania muzycznego pisze:

pieśni przesycane są pierwiastkami muzyki ludowej, [...] nikt nie podjął się stworzenia takich pieśni, które z jednej strony korespondowałyby z rytmiką Dalcroze’a, a z drugiej, tak jak jego pieśni, miałyby charakter narodowy (BUROWSKA, 1976, 35).

O piosenkach Dalcroze’a wspomina także Marzena Brzozowska-Kuczkiewicz, która podkreśla, że utwory te (tworzone do własnych tekstów) tematycznie nawiązują do życia na wsi, baśni, legend i opowiadań dziecięcych



(BRZOWSKA-KUCZKIEWICZ 1991, 24). Witold Rudziński (we wstępie do *Pism wybranych*) zauważa, że Dalcroze z upodobaniem zwracał się do muzyki ludowej regionów Szwajcarii (RUDZIŃSKI 1992, 7). Wspomina także o wielu podróżach Dalcroze'a, w czasie których interesował się on rytmem różnych kultur.

Sam Dalcroze pisał o różnicowaniu metryki i rytmu np. algierskiej, birmańskiej czy węgierskiej muzyki, ale to zainteresowanie pozostawało w oderwaniu od kontekstu kultury. Śpiewanie piosenek dziecięcych czy też ludowych ma w jego metodzie swoje stałe, ale niezbyt eksponowane miejsce, wykorzystywane jest głównie jako materiał do inscenizacji czy ilustracji ich treści literackich. W polskich materiałach metodycznych spotykamy takie przykłady ilustrujące zagadnienia rytmiki oparte na polskich pieśniach ludowych.

Mimo iż – jak widać – istnieją pewne dowody zainteresowania Dalcroze'a muzyką ludową, dominująca w jego programie rola rytmu powoduje, że ginie (lub występuje marginalnie) doświadczanie takich elementów, jak tonalność, harmonia czy brzmienie przyswajane dzięki uprawianiu muzyki ludowej. Nie możemy również mówić o sytuacyjności pieśni ludowej, a więc o jej wykonywaniu w jakimś kontekście znaczeniowym i kulturowym. W swojej metodyce rytmiki Dalcroze nazbyt skoncentrował się na ćwiczeniach i przykładach muzycznych, rozpoczynając nie od utworów, nawet krótkich, ale od „świadomości dźwięku i jego następstw”. Widać to w opisie wielu ćwiczeń aparatu ruchowego, w którym autor podkreśla, że gdy aparat ten „zostanie wyćwiczony, będzie można posłużyć się głosem w nauce gam i intonacji” (JAKUES-DALCROZE 1992, 15). W takim podejściu do muzyki ginie traktowanie jej jako całości artystycznej. Dalcroze nie skupił się także na walorach tonalno-brzmieniowych, zróżnicowanych formach metrycznych ani też na fakcie, że rytm jest zjawiskiem znaczącym, kulturowo

silnie uwarunkowanym. Pomijając te kwestie, chciał on stworzyć uniwersalny system edukacyjno-muzyczny bez związku z jakąś kulturą, tradycją, przyrodą czy geografią.

### Ludyczność w koncepcji C. Orffa

W metodzie edukacji muzycznej Carla Orffa dostrzegamy wpływy jego twórczości kompozytorskiej inspirowanej z jednej strony sztuką antyczną, z drugiej zaś – sztuką prymitywną, ludową, mieszczańską niemiecką oraz innych narodów europejskich, a także egzotyczną. Fascynują go proste motywy melodyczne, a zarazem różnorodność skal, prosta i złożona rytmika, rola słowa i synkretyzm, ale przede wszystkim autentyzm ekspresji.

W początkach edukacji muzycznej dziecka Orff zwraca się do tzw. muzyki elementarnej, niebędącej samą muzyką, ale połączonej z ruchem, tańcem i mową, bez podziału na twórcę i odtwórcę. Gersdorf pisze:

Muzyka elementarna jest muzyką, w której człowiek musi sam uczestniczyć nie jako słuchacz, lecz jako współtwórca (GERSDORF 1981, 53).

Cechy te odnajdujemy w twórczości ludowej, w której często właśnie brak podziału na twórcę, wykonawcę i słuchacza. Współtworzenie, przekształcanie, wariacyjność, improwizacja to formy, które Orff uważa za niezwykle ważne w rozwoju muzycznym dziecka. Warto podkreślić, że w badaniach etnomuzykologicznych za podstawowe cechy pieśni ludowej uznaje się: wariabilność – wynikającą z kreatywnego wykonawstwa indywidualnego i grupowego (za: DADA-KOZICKA 1996, 200) i z niechęci muzyków ludowych do powielania wzorca oraz improwizacyjność – efekt opanowania regionalnego języka muzycznego, tj. świadomości schematów melodyczno-tonalnych i metrycznych leżących u podstaw formy pieśni, będącej tematem do improwizacji.

Koncepcja pedagogicznomuzyczna Carla Orffa zawarta została w napisanym wraz

Gunild Keetman pięciotomowym dziele *Musik für Kinder* – zwanym *Orff-Schulwerk* – na które składają się wiersze, bajki, przysłówia, porzekadła oraz pieśni ludowe i piosenki komponowane przez Orffa. Materiał ten jest źródłem muzycznych doświadczeń dziecka. Zgodnie z ideą Orffa

Prowadzenie ćwiczeń według tej koncepcji nie polega na studiowaniu i wprowadzaniu melodii i pieśni z gotowym akompaniamentem, lecz na ciągłej *ars inveniendi*, sztuce znajdowania setek dróg i tysiąca możliwych struktur (KETMAN 1970, 10–12, za: MICHALAK 2005, 132).

Działania muzyczne w obrębie wszystkich form wychowania muzycznego prowadzą do intensywnego wchodzenia w warstwę muzyczną, a dopiero później przychodzi refleksja teoretyczna. Śpiewanie i gra na instrumentach perkusyjnych – szczególnie o określonej wysokości dźwięku – sprzyjają doświadczaniu takich elementów, jak rytm, tonalność, forma muzyczna, różne formy akompaniamentu i brzmienie (MICHALAK 2005, 338).

Poczucie tonalności rozwija się wraz z poznawanymi piosenkami i pieśniami ludowymi – głównie niemieckiego folkloru dziecięcego i innych kultur – od przykładów opartych na dwóch dźwiękach (tercji małej), poprzez pentatonikę, tonacje durowe i molowe, skale modalne. Ułożenie materiału muzycznego wynika tu z przyjętej zasady, że kształcenie muzyczne jest procesem przebiegającym w sposób podobny do procesów rozwoju muzyki (PRZYCHODZIŃSKA-KACIŁAK 1979, 181). Formy muzyczne AB, ABA, rondo, kanon, wariacje, formy ostinatowe (*chaconna*, *passacaglia*) – opracowywane i tworzone przez dzieci – rozwijają poczucie formy muzycznej i sprzyjają percepcji muzyki. Różne formy akompaniamentu, takie jak: *burdon*, *ostinato*, *fauxburdon*, „ogrywane tercje” – wykonywane na instrumentach

perkusyjnych o określonej i nieokreślonej wysokości dźwięku, wzbogacające brzmienie melodii, piosenki, są źródłem inspirującym dziecięcą wyobraźnię muzyczną.

Nietrudno też dostrzec, że spośród różnych funkcji muzyki dominującą dla orffowskiej pedagogiki jest funkcja zabawowa, przejawiająca się w motywie wspólnej twórczej zabawy poetycko-muzyczno-ruchowej i teatralnej. W muzyce *Orff-Schulwerk* dialekt i folklor niemiecki zostały przystosowane do potrzeb dydaktycznych, wprowadzane są przyśpiewki i tańce oparte na dialektach regionalnych. W założeniach edukacyjnych muzyka ta ma otwierać uczniów na kultury innych narodów, ale czy rzeczywiście daje im klucz ułatwiający prawdziwe poznanie swoistości poszczególnych kultur? Czy ta świadoma prostota dzieł Orffa, sprzyjająca aktywnemu odtwarzaniu dzieł przez niewyrobionych artystycznie młodych ludzi, naprawdę otwiera ich na muzykę innych kultur z jej swoistymi znaczeniami, stylami i poetyką?

### Polskie adaptacje Orffa

W wyniku zainteresowania się koncepcją edukacji muzycznej Orffa<sup>2</sup> powstały na świecie liczne jej adaptacje. Są one twórczym przełożeniem zasad systemu w oparciu o cechy językowe i folklor muzyczny danego narodu (por. MICHALAK 2005, 131–141). Polska praca adaptacyjna Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman *Muzyka dla dzieci* (1992) – jak wyjaśnia autorka – odbiega od oryginalnego dzieła *Orff-Schulwerk*, ponieważ znalazły się w niej nie tylko przykłady muzyczne, ale także zabawy, ćwiczenia, zagadki, konkursy oraz wskazówki metodyczne ułatwiające korzystanie z podanego materiału.

*Muzyka dla dzieci* przeznaczona jest dla przedszkolaków, z powodzeniem jednak może być wykorzystana także w szkole

<sup>2</sup> Coloman Kallos nazywa dzieło *Orff-Schulwerk* otwartą artystyczno-pedagogiczną koncepcją, a nie metodą, por. KALLOS 2008, 16–20.

w klasach młodszych. Podstawowy materiał stanowią tu piosenki skomponowane przez współczesnych kompozytorów polskich (82) oraz polskie pieśni ludowe (24). Już same liczby wskazują na małą reprezentację muzyki ludowej. Kluczem do systematyki propozycji muzycznych jest głównie kalendarz roczny. Utworom ludowym towarzyszą zawsze opisy związanych z nimi tradycyjnych zabaw ludowych. Pozostałe ćwiczenia i zabawy ruchowe mają najczęściej charakter ilustrujący treść piosenki bądź są opracowane z instrumentami lub ruchowo-przestrzenie.

W pracy Smoczyńskiej-Nachtman śpiewanie piosenek zajmuje ważne miejsce i stanowi punkt wyjścia do wielu zabaw ruchowych, słownych, gry na instrumentach itp. Nie ono jednak jest najważniejszą formą, ale ruch związany raz z autentyczną zabawą ludową, raz z opracowaną przez autorkę zabawą ilustracyjną. W wielu przypadkach zabawa wymaga od dzieci twórczego działania, np. wymyślenia ruchu, gestu, ustawienia itp.

Wracając do głównego problemu niniejszego artykułu, a więc do doświadczeń muzycznych dziecka zdobywanych poprzez śpiewanie pieśni ludowych: polska wersja *Orff-Schulwerk* nie podejmuje zadań świadomego, systematycznego i konsekwentnego rozwijania takich doświadczeń, jak: doświadczenie rytmu (charakterystyczne motywy rytmiczne), melodii (charakterystyczne motywy tonalne, zwroty inicjalne, zakończenia, pełne pojmowanie melodii itp.), tempa, formy, wyrazu. Nie sprzyja temu układ repertuaru, który nie uwzględnia systematyki rytmiczno-tonalnej, a jedynie systematykę treściową, związaną z porami roku. Każdą piosenkę podano z akompaniamentem fortepianu i opracowano na instrumenty perkusyjne. W tych przypadkach dzieci nie mają okazji do przeżycia piękna „czystej” melodii piosenki, do kontroli swojego śpiewu. Klóci się to z podstawową cechą pieśni ludowej, jaką jest śpiew bez towarzyszenia instrumentów. Autorka dopuszcza

nauczanie piosenek z jednoczesnym graniem na fortepianie akompaniamentu. To pozornie szybsza droga do wykonania piosenki, nie sprzyja ona jednak dbałości o jakość i nie kształci jego czystej intonacji.

### **Kodály – esencja ludowości u źródeł edukacji**

Za koncepcję edukacji muzycznej, u podstaw której leży pieśń ludowa i która śpiew traktuje jako fundament muzyki i wychowania, uznać można bez wątpienia koncepcję węgierskiego kompozytora, etnomuzykologa, pedagoga i humanisty Zoltána Kodálya. Miejsce, jakie Kodály przeznaczył tejże pieśni w powszechnej edukacji dziecka, porównać można z miejscem języka ojczystego, z którym dziecko styka się na co dzień (na dziewięć miesięcy przed urodzeniem). Pieśń ludowa, której korzenie sięgają starej węgierskiej muzyki odkrytej wspólnie z Bartókiem, jest odbiciem mądrości narodu i podstawy sztuki narodowej z jednej strony oraz esencją tej koncepcji – tak co do treści, jak i funkcji oraz metod – z drugiej strony. Do walorów pieśni ludowej można zaliczyć:

- pierwotność doznania artystycznego nad wiedzą,
- pierwotność rodzimej sztuki wobec muzyki „obcej”,
- pierwotność aktywnego poznania nad biernym,
- pierwszeństwo mowy nad znajomością języka.

Te cechy stawiają pieśń ludową, szczególnie w początkach edukacji muzycznej dziecka, na pierwszym miejscu.

Pieśni ludowe uważane za mądrość naszych przodków były artystycznym sposobem wyrażania przeżyć i uczuć. Także dzisiaj każdy pierwszy kontakt z nimi wiąże się z przeżyciem, zachwytem. Ważne jest, aby dziecko doświadczyło tego w procesie edukacji muzycznej jak najwcześniej oraz aby mogło poznawać wiele pieśni z jednego

kręgu gatunkowo-stylistycznego. Pozwoli mu to na głębsze doznania artystyczne, w wyniku których łatwiej przyswoi język muzyczny i podstawowe idiomy. Dlatego w koncepcji edukacyjnej Kodálya pieśni ludowe dobierane są z niezwykłą konsekwencją muzyczną kierowaną sensem i wewnętrzną logiką tych utworów. Śpiewanie pieśni – najpierw prostych i krótkich, potem także złożonych i rozbudowanych – prowadzi do rozumienia muzyki.

Kodály uważał, że podobnie jak dziecko uczy się najpierw języka ojczystego, potem poznaje języki obce, tak w edukacji muzycznej wyjść należy od ojczystego języka muzycznego, a więc od pieśni najbliższej kulturowo małemu człowiekowi. Twierdził, że „jeśli chcemy zrozumieć inne narody, musimy wpierw zrozumieć siebie” (za: Irtrész, *Zoltán* 2002, 264). Droga, którą obrał dla edukacji muzycznej dziecka, pokazuje proces przechodzenia od sztuki własnej do tej z innych kręgów kulturowych; od tego, co bliskie, do tego, co dalsze; od muzyki ludowej do tzw. „wysokiej”. Droga ta ma prowadzić do zdobywania kompetencji językowej, do rozumienia muzyki i kultury w ogóle.

Śpiew jest najbliższą i naturalną formą ekspresji muzycznej człowieka i należy do aktywnych środków wypowiedzi. W kodalyowskiej koncepcji edukacyjnej śpiewanie pieśni ludowych to podstawowa forma muzykowania. Podobnie jak w tradycji ludowej muzykowanie, włącza on do czynnego życia muzycznego, a tym samym wprowadza w kulturę muzyczną. Śpiewanie pozwala docenić rolę tzw. „wykonawczych elementów muzyki”, takich jak tempo, dynamika, barwa – równie istotnych dla piękna utworu, jak rytm i wysokość dźwięku. Szczególnie w początkach edukacji pieśni ludowe nierozdzielnie łączą się z czynnym uprawianiem

muzyki – dowodzą tego zabawy ludowe integralnie związane z piosenką. Z punktu widzenia dydaktyki warto zauważyć, że w edukacji muzycznej dziecka aktywność zalicza się do podstawowych zasad nauczania.

Zainteresowanie kwestią pierwszeństwa mowy nad znajomością języka jest w koncepcji Kodálya wynikiem jego wykształcenia i zainteresowań lingwistycznych. Wielokrotnie w jego wypowiedziach znajdziemy takie określenia, jak: „rodzimy język”, „rodzime myślenie muzyczne”, „rodzima mowa muzyczna” itp. Uważa on, że tak jak dziecko najpierw uczy się mówić, a potem poznaje zasady języka, tak i w muzyce wyjść należy od „mowy” muzycznej, aby móc poznać język. Środkiem do poznania języka muzycznego ma być w koncepcji Kodálya solmizacja relatywna, czyli – jak pisze Klára Nemes – „praktyczne uprawianie muzyki i w tym samym czasie dokonywanie jej analizy” (NEMES 1998, 7). Jest to też droga do rozwijania myślenia muzycznego. A na czym polega myślenie muzyczne? Nemes odpowiada:

Jest to zdolność do umysłowego ujmowania muzyki, rozumienia jej języka i posługiwania się nim, zdolność porozumiewania się przy pomocy jej (NEMES 1998, 8).

Nietrudno dostrzec, że metoda Kodálya leży u podstaw zdobywania muzycznych doświadczeń przez dziecko.

### **Kodály rozśpiewuje polską szkołę**

Jedną z polskich prac adaptacyjnych „metody Kodálya”<sup>3</sup> jest *Rozśpiewana szkoła* – program, podręczniki i przewodnik metodyczny dla nauczyciela, przeznaczone do nauczania wczesnoszkolnego i budujące doświadczenia muzyczne uczniów przede wszystkim na doświadczeniu wokalnym, a więc śpiewaniu piosenek i pieśni ludowych. Z tego doświadczenia wynika wszelka wiedza muzyczna.

<sup>3</sup> Polskie prace adaptacyjne, to: J. K. Dadak-Kozicka, *Śpiewajże mi, jako umiesz*, Warszawa 1999, oraz M. Czarneckiej i A. Walugi, *Rozśpiewana szkoła. Muzyka I, II, III i Przewodnik metodyczny*, Warszawa 1995, 1996, 1997.

Program *Rozśpiewanej szkoły* kieruje się także psychologicznym aspektem rozwoju zdolności muzycznych dziecka w wieku siedmiu–dziewięciu lat (por. MANTURZEWSKA, KAMIŃSKA 1991, 40–44), a więc w tym okresie życia, kiedy to na czoło wysuwają się takie zdolności, jak: poczucie melodii, tonalności, które przejawia się odczuwaniem zakończenia melodii bądź jego brakiem. Repertuar *Rozśpiewanej szkoły* (dla klas 1–3) został ułożony według kryterium dydaktycznego i możliwości emocjonalno-poznawczych dzieci. Kolejność wprowadzanych pieśni uwzględnia wzorce melodyczno-tonalne i rytmiczne charakterystyczne dla dziecięcego folkloru muzycznego. Dzieci śpiewają piosenki (wiele piosenek) z jednego kręgu stylistycznego. Początkowo są to melodie oparte na motywach dwu-, trzydźwiękowych: *so-mi; so-fa-mi; so-la-so-mi*; następnie pojawia się motyw finalny *so-do*; pentachord durowy *so-fa-mi-re-do*; motywy zakończeniowe *do-ti-do; do-re-ti-do*; motyw pentachordu molowego *la-ti-do-re-mi*; oraz *mi-re-do-ti-la*.

Jeśli uzmysłowimy sobie, że w ciągu trzech lat nauki dzieci śpiewają ok. 100 piosenek ludowych (tyle zakłada program *Rozśpiewanej szkoły*), to okaże się, że doświadczyły tego fenomenu, jakim jest melodia. Wyodrębnienie zwrotów melodycznych (motywów czołowych, finalnych) w praktyce ma miejsce wyłącznie po doświadczeniu całej piosenki. Aby lepiej to zobaczyć, warto przyjrzeć się przykładowi, który obrazuje doświadczenie motywu: *do-re-ti-do*, będącego motywem finalnym wielu piosenek, w tym *Za górceczką biegał zając*. Melodia piosenki zapisana relatywnie: *mi-mi-fa-fa | re-re-mi-mi | do-do-re-re | ti-ti-do-do :||*.

#### Tekst:

Za górceczką biegał zając,  
tak nóżkami przebierając.  
I ja bym tak przebierała,  
gdybym takie nóżki miała.

#### Postępowanie dydaktyczne

1. Nauczyciel śpiewa piosenkę, której towarzyszy zabawa ruchowa (ustawienie w kole, w środku uczeń pokazujący ruchy, które naśladową pozostali).
2. Nauczyciel śpiewa melodię piosenki na neutralnej sylabie, uczniowie słuchają z zamkniętymi oczami i pokazują dłonią kierunek linii melodycznej.
3. Uczniowie ponownie słuchają i próbują zapamiętać ostatni dźwięk.
4. Uczniowie śpiewają zapamiętany dźwięk na neutralnej sylabie, nazywają i śpiewają dźwięk *do*.
5. Nauczyciel śpiewa motyw finalny solmizacją *do-do-re-re | ti-ti-do-do||*, dźwięk *ti*, śpiewa murmurando. Zadaniem uczniów jest określić położenie tego dźwięku.
6. Nauczyciel podaje nazwę solmizacyjną nowego dźwięku i śpiewa go w poznanym motywie.
7. Uczniowie śpiewają solmizacją: *do-do-re-re | ti-ti-do-do||*.
8. Uczniowie zapisują motyw: solmizacją i na pięciolinii, od różnego położenia dźwięku *do*.

Na kolejnych lekcjach uczniowie odkrywają w poznanych wcześniej melodiach podobne motywy.

Droga dochodzenia do rozumienia „tego, co się śpiewa”, jest drogą prowadzącą od mowy muzycznej, czyli wypowiedzi śpiewanej, którą jest piosenka, do języka muzycznego. Droga ta może przebiegać w sposób najbardziej naturalny, jeśli rozpoczyna się od rodzimej mowy, tak pięknie egzemplifikowanej przez rodzimy folklor muzyczny.

#### Podsumowanie

To, w jaki sposób przyswajamy sobie jakiś język, pozwala nam na rozumienie tekstu i otwarcie się na kulturę, która go zrodziła, także na kulturę muzyczną. Tu wracamy do

pojęcia świadomości muzycznej, jakże ważnej w kształtowaniu kompetentnego i pełnego muzyka. Świadomość muzyczna może rozwijać się wyłącznie przez doświadczanie muzyki; przez doświadczanie, które – co warto podkreślić – powinno towarzyszyć dziecku od początków jego edukacji. To pierwszy warunek. Drugi, a właściwie równorzędny, to muzyka, którą dajemy dziecku. Pieśń ludowa jest niezastąpionym materiałem wprowadzającym dziecko w świat kultury muzycznej najpierw mu bliskiej, później dalszej, aby ostatecznie otworzyć przed nim świat muzyki „wielkiej”. Z racji aktywnej formy jej uprawiania pieśń ludowa nie może istnieć bez muzykowania. W programie *Rozśpiewanej szkoły* podstawowa idea zawiera się w tym, że muzykowanie wyprzedza teorię i góruje nad nią, zwłaszcza jeśli chodzi o teorię werbalną (teoria jest jakby ukryta w doborze, porządkowaniu i metodach nauki pieśni).

Chcąc zachęcić wszystkich nauczycieli muzyki do wykorzystywania pieśni ludowych w nauczaniu, pozwolę sobie na koniec przytoczyć własne słowa, które napisałam niegdyś w tekście *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej*:

Dobry śpiew jest najlepszym sprawdzianem „opanowania materiału muzycznego”. Ukazuje też rzecz najważniejszą – postawę wobec muzyki i swoiste muzyczne zamięśniania, a także uzdolnienia. Treści podręczników uwzględniają naukę czytania i pisanie muzyki (w oparciu o solmizację relatywną); zdobywanie tych umiejętności jest niejako wtórne, późniejsze do muzykowania, a więc doświadczania muzyki (WALUGA 2005, 183).

- BRZOWSKA-KUCZKIEWICZ M., 1991, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa.
- BUROWSKA Z., 1976, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa.
- CZARNECKA M., WALUGA A., 1995, 1996, 1997, *Rozśpiewana szkoła. Muzyka I, II, III oraz Przewodnik metodyczny*, Warszawa.

- DADAK-KOZICKA J. K., 1996, *Folklor sztuką życia. U źródeł antropologii muzyki*, Warszawa.
- DADAK-KOZICKA J. K., 1999, *Śpiewajże mi, jako umiesz*, Warszawa.
- GERSDORF L., 1981, *Orff*, Hamburg.
- DOBSZAY L., 1990, *Metoda Kodály i jej podstawy muzyczne*, [w:] M. Jankowska, W. Jankowski (red.), *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, Warszawa.
- ITTZÉS M., 2002, *Zoltán Kodály in Retrospect*, Kecskemét.
- JAQUES-DALCROZE E., 1992, *Pisma wybrane*, Warszawa.
- KALLOS C., 2008, *Pedagogika Carla Orffa w działalności Instytutu C. Orffa Uniwersytetu „Mozarteum” w Salzburgu*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3.
- KETMAN G., 1970, *Elementaria, Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*, Stuttgart.
- MANTURZEWSKA M., KAMIŃSKA B., 1991, *Rzecz muzyczna człowieka*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa.
- MICHALAK B., 2003, *Orff-Schulwerk spojrzenie w przyszłość*, [w:] L. Markiewicz (red.), *Muzyka w szkole w XXI wieku*, Katowice.
- MICHALAK B., 2005, *Recepcja Schulwerku Carla Orffa na świecie i w Polsce*, [w:] A. Białkowski (red.), *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, Lublin.
- NEMES K., 1998, *Metoda solmizacji relatywnej jako narzędzie rozwijania myślenia muzycznego*, [w:] M. Jankowska, W. Jankowski (red.), *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodály*, Warszawa.
- PRZYCHODZIŃSKA M., 1989, *Wychowanie muzyczne. Idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa.
- PRZYCHODZIŃSKA-KACICZAK M., 1979, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność*, Warszawa.
- RUDZIŃSKI W., 1992, *Wstęp*, [w:] E. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, Warszawa.
- SMOCZYŃSKA-NACHTMAN U., 1992, *Muzyka dla dzieci*, Warszawa.
- WALUGA A., 2005, *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej*, Katowice.

Aleksandra Kucharska-Szeffler

## Wybrane problemy kształcenia wokalisty

Wojciech Benedykt Jankowski, *Kształcenie wokalisty. Wybrane problemy*, seria *Pedagogika wokalna*, zeszyt 4, Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu – Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu, Wrocław 2010.

O mawiana publikacja to 10 wykładów Wojciecha B. Jankowskiego, do których dołączone zostały także: nota redaktorska napisana przez prof. Eugeniusza Sąsiadka; dwie noty recenzentki autorstwa prof. Barbary Ewy Werner i prof. Jerzego Knetiga; nota biograficzna oraz wprowadzenie. Książka zawiera ponadto trzy teksty dodatkowe łączące się z uprawianą przez autora dziedziną nauki, pokazujące jego wszechstronne i głębokie zainteresowania i fascynacje zarówno pedagogiką wokalną, jak i muzyką w ogóle.

Już we wprowadzeniu autor odnosi się do swoich wykładów jako pokłosia wrocławskich i dusznickich Kursów Pedagogiki Wokalnej i wyjaśnia dobór tekstów powstających przez lata na tzw. „społeczne zamówienie”, będących wyjściem naprzeciw problemom wyłaniającym się podczas sympozjów, wykładów oraz dyskusji w gronie pedagogów śpiewu. Są one – zgodnie ze specjalnością naukową autora – poświęcone tematyce systemowej i porównawczej. Ukazują problemy kształcenia wokalnego w różnych aspektach: od strony instytucji organizujących nauczanie, z punktu widzenia wykształcenia ogólnomuzycznego, ogólnych potrzeb zawodu, kontekstu estetyczno-kulturowego, systemów i problemów powszechnej edukacji.

Ponieważ jestem również jedną ze słuchaczek wykładów doc. Wojciecha Jankowskiego oraz uczestniczką niejednokrotnie

gorących dyskusji związanych z nimi, jednocześnie zaś stanowczo bardziej czuję się pedagogiem-praktykiem niż naukowcem, to tylko z tego punktu widzenia mogę przedstawić i niejako ocenić publikację profesora naszych wrocławsko-dusznickich kursów pedagogicznych. Spróbuję pokrótce omówić kolejne artykuły.

### ***Pedagogika wokalna – nauczanie śpiewu czy kształcenie śpiewaka***

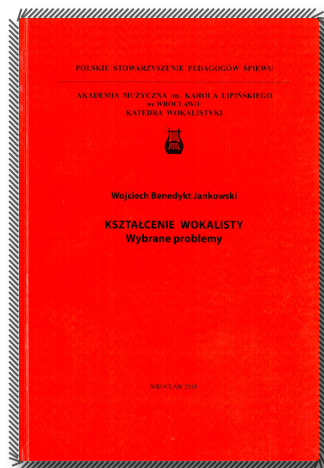
Zdaniem samego autora rozdział ten to kwintesencja problematyki, która była szczególnie obecna podczas najciekawszych wykładów i najważniejszych dyskusji. Bardzo interesująca wydaje się konkluzja rozpoczynająca rozdział, a opisująca zjawisko znane już od XIX wieku, dotyczące świadomości oraz wiedzy, zarówno w sztuce śpiewu, jak i pedagogice wokalne. I chociaż wartości tychże w swej istocie nikt nie podważa, to w pierwszej chwili zdumiewają przedstawione zjawiska destrukcyjne, wynikające z komplikowania się zadań i podnoszenia wymagań kwalifikacyjnych. Tymi zjawiskami są wymienione przez autora: eksploatacja talentów towarzysząca masowości konsumpcji, łatwość podejmowania nauki przez osoby niezbyt uzdolnione oraz wiedza, którą próbuje się zastąpić doświadczeniem, gdy na tzw. „rynku” zaczyna brakować artystów z doświadczeniem pedagogicznym.



Kolejny problem dzisiejszej pedagogiki wokalne, wypunktowany przez autora, to niezwykle bogactwo metod nauczania przy jednoczesnym braku konsekwencji ich stosowania, braku indywidualizacji traktowania ucznia, jak i dostosowania metod do rodzaju muzyki.

Największą bolączką współczesnej pedagogiki muzycznej, a wokalne w szczególności, zdaje się być stosowanie tzw. pedagogiki biernej, nastawionej na przyswojenie techniki głosowej oraz określonej interpretacji bez udziału świadomości i rozwijania samodzielności. Autor słusznie konkluduje, że w ten sposób można osiągnąć efekt, ale krótkotrwały, tak mniej więcej do dyplomu, czyli do „startu”. Później talent ginie i pozostaje nam „utalentowany analfabeta muzyczny”. I cóż na to radzi Wojciech Jankowski? Jego zdaniem śpiewakom i pedagogom wokalnemu przychodzi w sukurs pedagogika aktywna, ucząca szeroko rozumianej samodzielności – chodzi bowiem nie tylko o samodzielność warsztatową, ale także interpretacyjną, poszukującą zarówno własnej indywidualności, jak i orientacji na tzw. „rynku wokalnemu”. Dopiero w tym przypadku można mówić o nauczaniu komplementarnym czy – jak autor określił w tytule rozdziału – o *kształceniu śpiewaka*, w przeciwieństwie do ograniczonego biernością *uczenia śpiewu*.

W omawianym rozdziale autor zwraca uwagę na kolejne aspekty kształcenia śpiewaka, które szczegółowo omawia w dalszej części publikacji. W szczególności porusza problemy zdolności oceny estetycznej, samooceny, smaku artystycznego oraz kształcenia słuchu, w tym czytania *a vista*. Poddaje krytyce m.in. dzisiejsze nauczanie tego przedmiotu, zdominowane przez stosowanie metod absolutnych zamiast metod relatywnych, operujących solmizacją sprzyjającą wokalizacji, ułatwiającą zapamiętywanie stosunków między dźwiękami



i całych struktur melodycznych. Krytykuje tu również pedagogów, którzy podczas swoich zajęć niezwykle rzadko zachęcają do korzystania z umiejętności zdobytych na solfeżu, a – zdaniem autora – tylko nauczanie integralne, czyli wykorzystywanie podczas nauki śpiewu wszelkich umiejętności, zarówno z kształcenia słuchu, jak i z przedmiotów teoretycznych, czyni kształcenie śpiewaka efektywnym i sensownym.

### **O metodach nauczania śpiewu solowego**

W kolejnym rozdziale autor omawia stosunek teorii do praktyki w procesie kształcenia wokalnego, a także zastanawia się nad rolą pedagoga. Stawia pytanie, na ile świadomość i wiedza pomagają lub przeszkadzają w osiągnięciu umiejętności wokально-artystycznych. Aby czytelnik lepiej zrozumiał istniejące dziś zjawiska, W. Jankowski naświetla funkcjonujące w wokalistyce metody nauczania już od początków *bel canto*, poprzez czasy reformy Glucka, po metody współcześnie stosowane. Ciekawe jest przy tym spostrzeżenie, że kolejne „katastrofy” i „upadki” sztuki wokalne przyczyniają się do jej rozwoju, a przede wszystkim do rozwoju świadomości wokalne

i wzbogacania wiedzy o głosie jako zjawisku samym w sobie. Autor wskazuje umiejętności, które sprawiły, że w pewnym momencie dobrze wykształceni aktorzy byli w stanie zastąpić z powodzeniem śpiewaków w partiach charakterystycznych. Pokazuje, jak zmieniała się sztuka operowa i literatura wokalna, w wyniku czego śpiewak przestał być tylko wirtuozem, a o jego wielkości zaczęło decydować bogactwo środków wyrazu, siła ekspresji, wnikliwość interpretacji, kultura brzmienia głosu, a także dobór repertuaru. Na końcu przedstawia i porównuje metody nauczania śpiewu, zarówno te przez siebie akceptowane, jak i nieakceptowane, ujęte szeroko w dwie strategie: analityczną (immedialną) i syntetyczną (instrumentalną). Omówienie tych strategii jest rozszerzeniem oraz wypunktowaniem tez przedstawionych w pierwszym rozdziale, różnic pomiędzy mało skutecznym „uzależnieniem” uczniów od pedagogów a ostrożnym budowaniem wiedzy i świadomości ucznia na bazie jego własnych doświadczeń i obserwacji.

### **Muzyczne wykształcenie śpiewaka**

Analizując rolę pedagoga-wokalisty w kształceniu muzycznym śpiewaka, Wojciech Jankowski z wielką troską i wręcz z ubolewaniem zauważa liczne braki. Zwraca uwagę nie tylko na kształcenie słuchu, o którym była wcześniej mowa, będące jego zdaniem piętą achillesową wokalistów, ale także na niedoskonałości edukacji w zakresie harmonii, form i stylów muzycznych, fortepianu, śpiewu zespołowego (pomimo wielu prób udoskonalania stosowanych metod nauczania we wspomnianych dziedzinach). Przyczyny upatruje w zupełnym braku zainteresowania nauczyciela przedmiotu głównego przedmiotami muzycznymi, które dopełniają kształcenie wokalne. Jego zdaniem pedagog powinien nie tylko wykazywać zainteresowanie, ale nade wszystko odwoływać się do zdobywanej wiedzy podczas

pracy ze studentem, wykorzystywać bieżące efekty kształcenia, integrować nauczanie, czy raczej kształcenie, przyszłego muzyka. Dopełnieniem kształcenia powinno być – zdaniem autora – wykorzystanie nagrań, i to zarówno do odsłuchań porównawczych wielkich wykonań (nigdy do bezmyślnego naśladownictwa!), jak i stosowania podczas pracy własnej czy z pedagogiem.

### **Sztuka wokalna a szkolny system kształcenia**

Wykład, nazwany przez autora we wprowadzeniu „modelowo-strukturalnym”, pokazuje dobitnie, jak trudno było i jest umieścić kształcenie wokalne w ogólnym systemie nauczania muzycznego. Próby jak najlepszego umiejscowienia wokalistyki w systemie szkolnictwa muzycznego podejmowano od 1946 roku. Do dziś uskutecznilo kilka reform i przemian szkolnictwa muzycznego, w tym wokalnego. Ulepszano metody nauczania, różnicowano je na poszczególnych etapach kształcenia. Później zrodziła się potrzeba kształcenia nie tylko śpiewaków-solistów, lecz także zawodowych artystów chóru i piosenkarzy (dziś również artystów musicalowych).

Jak widać, zapotrzebowanie na kształcenie ewoluowało i w dalszym ciągu ewoluuje, zmieniają się systemy szkolnictwa. Jesteśmy po kolejnej zmianie systemu szkolnictwa wyższego – z jednolitego magisterskiego na dwustopniowy boloński. Co nam on przyniesie, przyszłość pokaże. Polski system szkolnictwa pozostaje wielostopniowy i autonomiczny. Autor opisuje zarówno jego wady, jak i zalety oraz przedstawia dwa inne systemy szkolnictwa istniejące na świecie: konserwatoryjny (partykularny) i uniwersalny (integralny). Chociaż wyniki testów pokazane w tabelach na końcu omawianego rozdziału wskazują, że kształcenie wokalne daje lepsze efekty w pozostałych dwóch systemach, Wojciech Jankowski w konkluzji

zachęca do rozwijania i doskonalenia kształcenia wokalnego w istniejącym wielostopniowym systemie autonomicznym, który wyrasta z bogatej tradycji.

### **Ocena estetyczna w śpiewie**

W tym bardzo ciekawym wykładzie, zawierającym bodaj najtrudniejsze do zrealizowania w praktyce pedagogicznej tezy, autor odpowiada, czym są i jaką rolę pełnią oceny estetyczne w procesie kształcenia śpiewaka, czym różni się ocena artystyczna od estetycznej, jak się kształtowały oceny estetyczne w przestrzeni historycznej. Pokazuje także, jak na formowanie się kryteriów estetycznych i artystycznych człowieka wpływa kontekst historyczny, a w jakim stopniu zależą one od osobistego doświadczenia wykonawczego. Wyjaśnia, dlaczego ważne jest ciągle rozwijanie samodzielności w ocenianiu oraz werbalizowanie własnych opinii. Autor opisuje, czym jest wrażliwość na dźwięk i jak może ona wpływać na zdolność estetycznej oceny muzyki. Przekazuje wreszcie czytelnikowi jeszcze jedną ważną informację: powołując się na autorytet takich postaci, jak E. E. Gordon i S. Eszteni, stwierdza on, że odwzorowywanie i szablonowe wykonawstwo niszczy słuch wewnętrzny, umiejętność myślenia muzycznego.

### **Pedagogika śpiewu czy śpiew w pedagogice**

W tym intrygująco zatytułowanym wykładzie znajdujemy trzy podrozdziały:

#### **1) Śpiew w rozwoju psychofizycznym i wychowaniu dzieci**

Tu konkluzją są zbadane już – słabo obecne w świadomości powszechnej – informacje o ogromnych korzyściach płynących zarówno ze śpiewania kołysanek niemowlętom i małym dzieciom, jak i tych zauważalnych w późniejszym rozwoju dziecka,

a wynikających z osobistego zaangażowania w śpiew. Udowodniły to kodalyowskie dziecięce „klasy śpiewające”.

#### **2) Śpiew w kulturach tradycyjnych, pierwotnych**

Wojciech Jankowski zamieszcza tu wiele ciekawych spostrzeżeń wpływających z badań naukowych – jak to, że śpiewnie jest ogniwem łączącym każdego człowieka z jego korzeniami kulturowymi; że za pomocą śpiewu następuje przyswajanie prawideł języka muzyki danej kultury; że śpiew odgrywał ważną rolę inkulturacyjną i socjalizacyjną.

#### **3) Śpiew a współczesna cywilizacja i kultura muzyczna**

Już tylko pobieżna obserwacja dzisiejszych zachowań nasuwa wiele wątpliwości co do przyszłości kultury wokalne. Dzieli się nimi sam autor oraz cytowani przez niego pedagodzy wokalistyki. Stwierdzają oni, że z mediów płyną złe wzorce, urągające chociażby normalnej fizjologii głosu, a jednocześnie daje się zauważyć „zanik posługiwania się głosem”. Nie brakuje jednak zdolnej młodzieży, która ma ochotę kształcić się wokalnie, tyle że często przychodzi ona do szkół muzycznych ze złymi nawykami lub też pozbawiona jest odpowiedniego treningu przed rozpoczęciem nauki.

### **Z badań nad funkcją oddechu w śpiewie**

Rozdział ten jest przede wszystkim informacją o badaniach, które w ciągu dwóch lat prowadzone były w Katedrze Foniatryi Akademii Muzycznej w Warszawie. Autor – członek zespołu badawczego – skrupulatnie przedstawia projekt i jego wykonanie.

### **O nauczycielu muzyki**

Nauczanie tak muzyki, jak i śpiewu odbywało się i nadal odbywa według modelu mistrz-uczeń i nic nie wskazuje, aby miało

być inaczej. Chociaż wszyscy uznają zalety takiego modelu kształcenia, można dostrzec również jego wady.

Za znakomitym pedagogiem – skrzypkiem Carlem Fleschem – omawia autor w skrócie osiem modeli nauczyciela. Zabawna prezentacja jest ciekawa i bardzo kształcąca. Autor zauważa, że uczeń na każdym z kolejnych etapów rozwoju potrzebuje innego sposobu postępowania, innego modelu nauczyciela. W tym kontekście kieruje on do pedagogów wokalistyki pytanie o to, czy te same zasady dotyczą nauczyciela śpiewu. Wskazuje też na dyskusję, jaka miała miejsce po wykładzie wygłoszonym w Dusznikach-Zdroju (luty 2000), spisanej i opublikowanej we wrocławskich „Zeszytach Naukowych” nr 77/2000<sup>1</sup>.

### **O nauczycielu muzyki – raz jeszcze**

A jednak działanie nauczyciela muzyki nie ogranicza się do relacji mistrz–uczeń. Udowadnia to Wojciech Jankowski, przedstawiając całą gamę innych nauczycieli muzyki, wśród których są nauczyciele wykonawstwa zbiorowego, chóralnego, kameralnego, zespołowego, nauczyciele przedmiotów teoretycznomuzycznych, nauczyciele muzyki w szkołach ogólnokształcących, a także nauczyciele muzyki zintegrowanej. Tu wskazuje autor znane już w świecie szkoły i związane z nimi metody Dalcroze’a, Orffa, Kodály’a, Suzuki czy Gordona. Autor wymienia także inne zawody muzyczno-nauczycielskie o roli popularyzatorskiej i aktywizacyjnej, takie jak: animatorzy muzyczni, terapeuci muzyczni, sprzedawcy czy bibliotekarze muzyczni. Zauważa przy tym, że aby mogli oni wypełniać swą rolę w określonych działaniach społecznych, muszą dostrajać się do nowych wymagań

kompetencyjnych, pojawiających się w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Tu znów powraca zgłaszany przez autora gorący postulat rozwijania takich umiejętności, jak czytanie nut głosem i osłuchanie w muzyce. Fundamentem wokalistyki chóralnej jest nauka słuchania siebie, samodzielności, wrażliwości na dźwięk i intonację, stąd autor postuluje, żeby codziennej pracy z chórem nie opierać na pomocy pianistycznej – chyba że chodzi o pozycje repertuarowe z partią fortepianu.

### **Pedagogika wokalna a pedagogika muzyki**

Autor ujmuje pedagogikę muzyki w trzy nurty:

- doświadczenia mistrzów i ich zwerbalizowane refleksje (podręczniki),
- wyniki eksperymentów badawczych (systemy szkolne, programy, metody i organizacja),
- podejścia integralne – wielkie autorskie koncepcje muzyczno-edukacyjne.

Zastanawia się przy tym, w których nurtach zaznacza się pedagogika wokalna. Zdecydowanie wszystkie podane przez niego przykłady dotyczą pierwszego nurtu. W tym kontekście nasuwa się kolejne pytanie – o potrzebę wyjścia poza pierwszy nurt działania; odpowiedź na nie wydaje się jednoznaczna, a wnioski dosyć bolesne, chociaż większość z nich pojawiała się już we wcześniejszych wykładach.

### **Perły w oprawie mistrza (w 120. rocznicę urodzin Zoltána Kodály’a)**

Już poetycko brzmiący tytuł jest tu pewnego rodzaju wyrażeniem osobistego

<sup>1</sup> W. B. Jankowski, *O nauczycielu muzyki*, [w:] E. Sąsiadek, B. E. Werner, I. Jeżowska (red.), *Wokalistyka i pedagogika wokalna. Materiały pokonferencyjne i tematy badawcze*, „Zeszyt Naukowy” nr 77, Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego, Wrocław 2000, s. 203–211.

stosunku autora do omawianych przezeń, a stworzonych przez mistrza – Zoltána Kodálya – pięknych opracowań ludowych pieśni węgierskich. W tekście w ciekawy sposób pokazana została sylwetka kompozytora, jego rozległe zainteresowania, fascynacje i rola pieśni ludowej w jego twórczości. Wojciech Jankowski ukazuje, kim jest Zoltán Kodály zarówno dla kultury, jak i dla pedagogiki – i węgierskiej, i europejskiej.

**Dwa listy  
(w 190. rocznicę urodzin  
Stanisława Moniuszki)**

To nieomalże detektywistyczna historia drobnej, ale jakże cennej pamiątki – listu naszego narodowego kompozytora do mezzosopranistki Józefy Chodowieckiej, autentycznego dokumentu, intrygującego ze względu na treść, pozostawiającego krąg zainteresowanych z kilkoma znakami

zapytania. Drugi list – napisany w kwietniu 2004 roku przez dyrektora Muzeum i Archiwum Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego, dr. Andrzeja Spóza, do Wojciecha Jankowskiego – jest wyjaśnieniem zagadek związanych z treścią listu pierwszego.

**O upadku sztuki śpiewania**

Jest to przekład przedmowy do podręcznika Francesca Lampertiego *Guida teorico-pratico-elementare per lo studio*, Milano 1877, dokonany przez Wojciecha Jankowskiego z wydania angielskiego z 1951 r., poprzedzony słowem wstępnym tłumacza.

Rozdział ten jest – tak jak cała publikacja – jeszcze jednym dowodem rozległych fascynacji, wiedzy i umiejętności dostojnego autora, wyrozumiałego i cierpliwego profesora, miłego interlokutora. Wnikliwość jego spostrzeżeń oraz trafność tez i postulatów czynią jego pracę wciąż aktualną.

Tamara Monko-Ejgenberg

## Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?

Wojciech Jankowski, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2006.

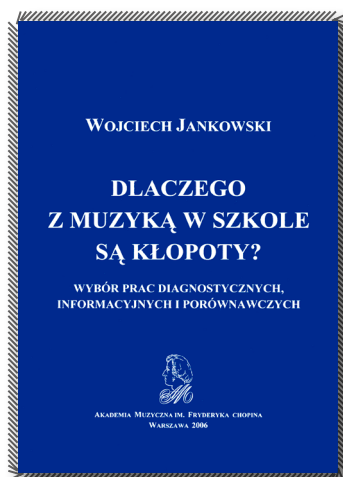
W 2006 roku Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie (obecnie Uniwersytet Muzyczny im. F. Chopina) wydała książkę *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?*, napisaną przez dr. Wojciecha Jankowskiego – człowieka zasłużonego dla rozwoju powszechnego wychowania muzycznego i profesjonalnego kształcenia muzyków w Polsce, założyciela i dyrektora Instytutu Pedagogiki Muzycznej w latach 1974–1992. Publikacja ta – powstała w ramach działalności kierowanej przez prof. dr hab. Zofię Konaszkiewicz Katedry Edukacji Muzycznej wspomnianej uczelni – to wybór prac o różnym ciężarze gatunkowym, znajdziemy tu eseje, zapisy wystąpień, sprawozdania, opracowania przygotowane na potrzeby ogólnopolskich ekspertyz nt. powszechnego wychowania muzycznego dzieci i młodzieży w Polsce czy artykuły powstałe w latach 1973–2002. Obejmują one bardzo szeroką i różnorodną problematykę – przybliżają m.in. 18-letnią działalność Instytutu Pedagogiki Muzycznej; okres wzmożonej działalności i imponujące jak na polskie warunki wyniki takich teoretyków w dziedzinie badań nad powszechnym wychowaniem muzycznym, jak: prof. dr hab. Maria Przychodzińska, dr Ewa Lipska, dr Leokadia Jankowska, dr hab. Barbara Kamińska, prof. dr hab. Maria Manturzevska i kierowany przez nią w IPM Zespół Psychologii Muzyki, prof. dr Zofia Burow-

ska i jej Zespół Naukowo-Dydaktyczny w Krakowie, prof. dr hab. Andrzej Rakowski, który jako pierwszy poruszył problem podwójnej specjalności nauczycieli muzyki, prof. dr hab. Irena Wojnar (UW), a także wielu innych osób, dla których również znalazło się miejsce w omawianej książce dr. Wojciecha Jankowskiego.

Szerokie spektrum poruszanych zagadnień nie oznacza jednak, że książce brak myśli przewodniej. Jest ona widoczna już w podtytule – *Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych* – który wprowadza czytelnika w konkretny, bardzo ważny problem przyczyn obecnego stanu edukacji muzycznej w szkołach powszechnych. Jak wyjaśnia sam autor, zaprezentowane przez niego wybrane opracowania o charakterze często postulatycznym mają ułatwić czytelnikowi samodzielną ocenę sytuacji w tym obszarze. To jednak niejedyny cel, jaki przyświecał Wojciechowi Jankowskiemu. Równie ciekawy wydaje się fakt, że jego praca to także próba udokumentowania wieloletnich starań i poszukiwań – podejmowanych przez autora oraz przez „nader szerokie grono” osób zainteresowanych tą problematyką, szczerze rozmiłowanych w muzyce – konkretnych rozwiązań empirycznych; prześledzenie dróg i sposobów myślenia charakterystycznych dla procesu kształtowania się polskiej koncepcji powszechnego nauczania muzyki.

Jak zaznaczyłam wyżej, zamieszczone w publikacji prace powstawały w latach 1973–2002. Czytając kolejne artykuły, eseje czy wystąpienia prezentowane na spotkaniach i sympozjach naukowych, czytelnik obserwuje, jak wraz ze zmianami społeczno-kulturalnymi kraju ewoluowały widzenie i pozycja muzyki w szkole ogólnokształcącej. Autor z przykrością konstatuje, że zmiany te stawiają polską edukację muzyczną w niekorzystnym świetle nie tylko na tle innych krajów, ale nawet przedwojennej Rzeczypospolitej, w której to we wszystkich szkołach były nie tylko lekcje śpiewu i muzyki, lecz także obowiązkowy chór, audycje muzyczne czy prowadzone fakultatywnie zespoły instrumentalne. Dzisiaj muzyka została praktycznie wyeliminowana z polskich szkół, a przyczyniła się do tego znacznie m.in. reforma sprzed kilkunastu lat (rozdział *Muzyka a sprawa reformy szkolnej*, 133–140), która nauczanie przedmiotowe, samodzielne lekcje muzyki, zastąpiła „blokami” tzw. integracyjnymi, co w praktyce oznaczało, że w klasach 4–6 muzykę połączono z plastyką i zajęciami technicznymi, a w klasach ponadpodstawowych wprowadzono „sztukę”, gdzie z kolei muzyka prowadzona była na zmianę z plastyką, w zależności od punktu widzenia dyrektora szkoły.

Omawiana książka składa się z dwóch części: I – *W perspektywie krajowej*, II – *W perspektywie światowej i porównawczej*; łącznie z uwagami autora liczy ona 303 strony. Jak wskazują przytoczone tytuły, autor omawia w swej pracy nie tylko problemy polskie, ale także rozwiązania stosowane w wybranych krajach Europy Zachodniej, a także na Węgrzech, w Finlandii, w Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie. Obok pytań typu: „Dlaczego tak się stało w Polsce?”, „Gdzie leży przyczyna takiego stanu?”, „Co należy zrobić, żeby zmienić to nienormalne traktowanie jednej z najbardziej wartościowych,



wielostronnie oddziałujących na rozwój dzieci i młodzieży form ludzkiej emanacji?” stawia również inne: „Dlaczego w innych krajach, przede wszystkim w bliskich ustrojowo Węgrzech, może być inaczej?”, „Co należy zrobić, żeby zbliżyć się do ich poziomu?”. Warto zauważyć, że pytania te dr Wojciech Jankowski zadawał sobie przez cały okres swej aktywności zawodowej, a w roku 2006, sprowokowany częściowo przez jedną z magistrantek (praca magisterska nt. aktualnej sytuacji muzyki w szkole) skierował je w pierwszej kolejności do „studentów, przyszłych nauczycieli lub już nawet czynnych muzyków czy muzykologów” (s. 13), którzy w najbliższej przyszłości – jak wierzy (!) autor – przejmą pałeczkę w sztafecie o właściwe miejsce muzyki w polskiej szkole.

Przyjrzyjmy się pokrótce wybranym tekstom z tej książki, która nie tylko w swojej strukturze, lecz również w sposobie narracji odznacza się bogactwem problemów, charakterystycznych dla autora dygresji i postulatów, dążeniem do możliwie szerokiego ujęcia danego zagadnienia, szczerą żarliwością wypowiedzi.

Jako pierwszy został tu zamieszczony referat pt. *Warunki rozwoju wychowania muzycznego w Polsce*. Jest początek lat 70., sesja



naukowo-artystyczna z okazji obchodów 200. rocznicy Komisji Edukacji Narodowej<sup>1</sup>. Wygłoszone przy tej okazji wystąpienie W. Jankowskiego stanowi faktycznie wykładnię wszystkich najważniejszych spraw poruszanych przez autora także w wielu późniejszych pracach. Czytamy tu:

Dwusetna rocznica Komisji Edukacji Narodowej zbiega się w naszym kraju z intensywnymi pracami nad projektem reformy systemu oświatowego. Główny jej cel to pełne upowszechnienie wykształcenia średniego poprzez utworzenie 10-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej. Zarówno założenia reformy, jak i materiały, na których oparto projekty rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych, sformułowane zostały w *Raporcie o stanie oświaty w Polsce*, organizowanym przez Komitet Ekspertów, powołany przez Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w styczniu 1971 roku (s. 17).

Tuż po przytoczonym tu wstępie następuje szczegółowe omówienie warunków niezbędnych do właściwego funkcjonowania muzyki w szkole – z różnych powodów już wtedy postrzeganej w pewnym oderwaniu od uwarunkowań społeczno-politycznych i historyczno-kulturowych i określanej później przysłowiowym „michałkiem”. Warunki te są następujące: 1) trzeba przeanalizować aktualną sytuację wychowania muzycznego na szerokim tle społecznym, warunkującym zasięg i wyniki tego wychowania („nie pomogą żadne reformy w obrębie tego przedmiotu, jeżeli – po pierwsze – będą się sprowadzały do wewnętrznych zmian programu bez zapewnienia warunków jego realizacji”); 2) przedmiot „muzyka” w powszechnej szkole musi znaleźć oparcie na zewnątrz szkoły, w „rozbudowanym

i skoordynowanym oddziaływaniu wszystkich ogniw i instytucji kultury muzycznej” (s. 18). Za egzemplifikację tego ostatniego postulatu autor uważa ściślejszą współpracę ze szkołami muzycznymi, polegającą zarówno na organizowaniu wspólnych imprez, akademii (przykładem takim była współpraca w latach 60. PŚSM im. J. Elsnera przy ul. Profesorskiej 6 i Liceum im. S. Batorego w Warszawie – dop. T. M.-E.), jak i zakładającą możliwość prowadzenia przez szkoły muzyczne selekcyjno-orientacyjnej polityki wobec utalentowanych uczniów szkół ogólnokształcących. Warto zauważyć, że widoczny tu problem „ekstensywnego” i „intensywnego” nauczania we wzajemnych relacjach oraz dążenie do stopniowego wprowadzenia komprehensywnego systemu nauczania, jak w Kanadzie czy w Anglii (s. 188), jest jednym ze stałych postulatów podejmowanych przez autora na przestrzeni lat, z których pochodzą zebrane w publikacji prace.

Kolejnym podkreślanym w wystąpieniu, bardzo ważnym warunkiem właściwego funkcjonowania muzyki w powszechnym nauczaniu jest sprawa kadry. W. Jankowski mówi o tym wprost:

... nie każdy nauczyciel może uczyć muzyki w klasach młodszych. [...] Jest to z gruntu fałszywe i powinno być kategorycznie odrzucone. [...] Podobnie realizację zadań wychowania muzycznego w klasach starszych zapewnić może tylko wysoko kwalifikowany nauczyciel-specjalista, który sam również musi, niezależnie od wykształcenia ogólnego i pedagogicznego, mieć wieloletnie specjalistyczne przygotowanie muzyczne (s. 19).

... Powinniśmy mieć odwagę powiedzieć: w szkole, również i w dziedzinie wychowania muzycznego, pracować może tylko na-

<sup>1</sup> Referat wygłoszony na sesji naukowo-artystycznej *Wychowanie muzyczne narodu w 200. rocznicę Komisji Edukacji Narodowej* zorganizowanej przez Wydział Wychowania Muzycznego PWSM w Warszawie w dniach 15–16 listopada 1973 roku.

uczyciel przygotowany do samodzielnego realizowania programu. Alternatywa [...] może być jedna; albo pozyskanie takiego nauczyciela, chociażby drogą skierowania na odpowiednie studia czy kursy specjalne, albo nierealizowanie danej dziedziny pracy dydaktyczno-wychowawczej w ogóle (s. 32).

Stale powtarzający się wątek to problem nauczyciela muzyki, który powinien posiadać dwie specjalności, dzięki czemu łatwiejsze będzie zapewnienie mu etatowego zatrudnienia.

Osobną sprawą jest odpowiedzialność instytucji artystycznych (filharmonii, akademii muzycznych, ośrodków kultury, radia i TV) za właściwe funkcjonowanie w szkołach powszechnych różnych form muzykowania, m.in. działalność chórów, zespołów muzyki ludowej, zespołów ekspresji ruchowej (na bazie rytmiki Dalcroze'a), naukę gry na instrumentach ludowych, fletach prostych (C. Orff) – indywidualnie i w orkiestrach (w związku z tym Wojciech Jankowski postuluje odpowiednie wprowadzenie na Wydziale Wychowania Muzycznego nowego przedmiotu – metody gry na instrumencie), audycje muzyczne. W omawianym tekście autor zastanawia się nad potrzebą korekty programu studiów wyższych oraz podstawowych i średnich szkół muzycznych w kierunku wykorzystania kwalifikacji zawodowych ich adeptów do pracy w różnych środowiskach, co wymagałoby stopniowego rozszerzania nastawienia z tego najbardziej powszechnego, ukierunkowanego na pracę orkiestrowo-estradową, na mniej popularną pracę – nazwijmy to – „u podstaw”.

W końcowym akapicie wystąpienia Wojciech Jankowski porusza problematykę badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego. Warto zauważyć, że mówi o tym „w przeddzień” otwarcia Instytutu Pedagogiki Muzycznej przy PWSM (styczeń 1974 roku). Stwierdza, że współpraca z powołanymi wcześniej instytutami

resortowymi Ministerstwa Oświaty (Kształcenia Nauczycieli, Programów Szkolnych, Badań nad Młodzieżą) oraz istniejącym Instytutem Badań Pedagogicznych, a także z katedrami wychowania muzycznego przy wyższych szkołach muzycznych pozwala na skorygowanie dotychczasowej działalności i ukierunkowanie jej na bardziej nowoczesne rozwiązania.

Przeglądając kolejne teksty analizowanej publikacji, przekonujemy się, że podobne problemy poruszone zostały także w innych rozdziałach – tych, na które składają się teksty z lat 70.–80. W tytułowym rozdziale – *Dlaczego z muzyką są kłopoty?* (1975) – W. Jankowski próbuje znaleźć odpowiedź na postawione przez siebie pytanie w kontekście – co ciekawe! – historycznym. Wątek ten w takiej pozornie nietypowej wersji występuje tylko raz, dlatego warto go przybliżyć. Zdaniem autora „...jedną z podstawowych przyczyn trudnej sytuacji muzyki w szkołach ogólnokształcących stała się powojenna, związana z przemianami społeczno-politycznymi, rewolucja oświatowa i kulturalna w naszym kraju” (wyróżnienie – W. J., s. 29–30), która – mówiąc w wielkim skrócie – wysunęła postulaty powszechnego kształcenia, podniesienia poziomu kulturalnego upośledzonych warstw społecznych (słynnego awansu społecznego). W toku prób rozwiązania ukazanych przez nią problemów położono większy nacisk na „powszechność szkoły i nauczanie dyscyplin podstawowych” kosztem powszechnego wychowania estetycznego i muzycznego. Polityka edukacyjna (kadrowa) związana z równoległe zachodzącą „rewolucją kulturalną” oraz rozkwitem placówek kulturalno-relaksowych, filharmonii, zespołów pieśni i tańca, klubów, bibliotek publicznych i innych instytucji została ukierunkowana na zaspokojenie potrzeb kadrowych tych placówek i organizacji. Powstające szkoły muzyczne, w pewnym okresie

szkoły umuzykalniające – będące nową, odpowiadającą ówczesnemu zapotrzebowaniu, formą kształcenia – potrzebowały kadry nauczycielskiej. Pozostałe po wojnie nieliczne siły profesjonalne w sposób naturalny i „konieczny” zostały skierowane do szkolnictwa muzycznego, co doprowadziło z kolei do pierwszych niepowodzeń procesu umuzykalniania w szkole powszechnej. Wśród innych przyczyn braku sukcesów w tym obszarze wymienić można nieproporcjonalne obciążenie nauczycieli muzyki w szkołach ogólnokształcących. O ile na nauczyciela przedmiotów „podstawowych” przypada do 30 uczniów, to na przykład nauczyciel śpiewu musi poradzić sobie (łącznie z chórem) z ok. 800–900 uczniami – przy jednoczesnym – jakże częstym w Polsce – braku etatów. Paradoksalnie to właśnie nauczyciele muzyki odpowiedzialni są na ogół za oprawę apeli, uroczystości czy zebrań rodziców itp.; to także oni przygotowują uczniów do reprezentowania szkoły na zewnątrz, budowania jej wizerunku przy okazji przeglądów czy konkursów artystycznych. Nie można nie zgodzić się z kilkakrotnie powtarzanym poglądem autora, że prace te wykonują nieliczni szanowani i doceniani nauczyciele wychowania muzycznego,

entuzjaści, a czasem i fanatycy, którzy pozycję i osiągnięcia zawdzięczają wyjątkowym dyspozycjom i usposobieniu, bezprzykładowemu nakładowi pracy i energii, jakimś szczególnym wreszcie splotom okoliczności (s. 31).

Inną przyczyną niepowodzeń w zakresie edukacji muzycznej, często wymienianą przez autora omawianego wyboru prac, jest nieodpowiednie spojrzenie na problemy metodyczno-programowe, niezrozumienie takich pojęć, jak „integracja” (rozdział *Integracja – tak i nie*, s. 163–172), niewłaściwe stosowanie znanych na pozór, na wskroś zintegrowanych metod, jak rytmika Dalcroze’a („bezmyślne” podsłakiwanie zamiast prawdziwej muzyki, która powinna dotrzeć

do dzieci), C. Orffa (ograniczana do najniższego poziomu nauczania elementarnego, gry na tzw. instrumentarium, zamiast pełnego wykorzystania *Schulwerku* z towarzyszeniem – znowu – prawdziwej muzyki), nie mówiąc już o nieporozumieniach wokół koncepcji Zoltána Kodálya, najukochańszej – obok propozycji Edwina Gordona – metody autora, w której już pierwsze, najprostsze melodie, popularne śpiewanki są muzyką.

W drugiej części omawianej publikacji – pt. *W perspektywie światowej i porównawczej* (s. 191–299) – Wojciech Jankowski przybliży rozwiązania stosowane w różnych krajach, porównując je często z polskimi. Dziewięć zamieszczonych tu rozdziałów to przeważnie sprawozdania z wyjazdów w związku z udziałem dyrektora Jankowskiego w licznych konferencjach i sympozjach międzynarodowych. Znajdziemy tu następujące teksty: *O wychowaniu muzycznym w Finlandii*, *Kształcenie nauczycieli wychowania muzycznego w różnych krajach* – opis nauczania muzycznego w szkołach ogólnokształcących w dawnym NRD, dawnej Czechosłowacji, na Węgrzech, w wybranych krajach zachodnich – w Anglii, Danii, Holandii oraz w Stanach Zjednoczonych Ameryki i Kanadzie; *XIV Międzynarodowy Kongres ISME, Warszawa, 6–12 lipca 1980*; *Wychowanie Muzyczne dla jutra – I Międzynarodowe Sympozjum Pedagogiki Muzycznej w Cannes*; *Muzyka w społeczeństwie kulturowym* – sprawozdanie z VII Sympozjum Z. Kodálya w Londynie z przykładami muzycznymi w tłumaczeniu Wojciecha Jankowskiego; *Integrujące możliwości muzyki i poliestetycznego wychowania dzieci i młodzieży* – relacja z sympozjum w Trenczynie na Słowacji; *Amerykański system edukacji* – tekst napisany w związku z wyjazdem do Stanów Zjednoczonych na zaproszenie prof. Edwina Gordona; *Kreatywność (w szkolnym nauczaniu muzyki) w międzynarodowej perspektywie porównawczej*

– referat inauguracyjny III Ogólnopolską Konferencję Naukową *Kreatywność w procesie edukacji*, zorganizowaną przez Zakład Nauczania Zintegrowanego Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego we współpracy z Polskim Towarzystwem E. E. Gordona z siedzibą w Bydgoszczy. Ostatni tekst, kończący rozważania nad perspektywą nauczania muzycznego w Polsce w zestawieniu z innymi krajami, to *Edukacja muzyczna w perspektywie porównawczej – zagrożenia i szanse* – referat wygłoszony w Kazimierzu Dolnym podczas konferencji *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*, zorganizowanej przez Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie w 2003 roku.

Warto zauważyć, że omawiana część pracy poświęconej problemom powszechnego wychowania muzycznego znacznie odbiega charakterem od tej pierwszej. Jest nie tylko skromniejsza objętościowo (dziewięć rozdziałów, podczas gdy w części pierwszej jest ich 23), ale zawiera też – jak się wydaje – materiał bardziej atrakcyjny dla polskiego czytelnika, który dzięki lekturze tego fragmentu publikacji może zdobyć zupełnie nowe informacje na temat różnych rozwiązań w wyżej wymienionej dziedzinie. Tę część charakteryzuje także spokojniejszy, przeważnie narracyjny język. Wszystko to nie oznacza jednak, że Wojciech Jankowski zupełnie odcina się tu od rozważań zaprezentowanych we wcześniejszych tekstach. Wręcz przeciwnie: niektóre uwagi pierwszej części, ze zrozumiałych powodów, przeplatają się z materiałem z drugiej części, a dotyczy to szczególnie doświadczeń polskich kodalyowców, w tym prac Międzyuczelnianego Koła Kodalyowskiego przy Instytucie

Pedagogiki Muzycznej, założonego i kierowanego przez dyr. W. Jankowskiego, „klas śpiewających” prowadzonych przez 10 lat przez Marię Czarnecką i Urszulę Jankowską w Warszawie, Annę Walugę w Katowicach, a także Andreę Jaworską w Lublinie.

Kończąc tę krótką prezentację publikacji dr. Wojciecha Jankowskiego, mogę stwierdzić, że nie tylko ma ona niewątpliwie ogromną wartość poznawczą, ale inspirowała też do samodzielnego zastanowienia się nad bardzo poważnymi problemami organizacji i dydaktyki muzyki w polskim nauczaniu powszechnym. Z pewnością może ona także stać się doskonałą bazą informacji dla każdego, kto związał swoje losy zawodowe z edukacją muzyczną.

Korzystając z okazji, życzę wielu wznowień książki z nowymi materiałami, które wyszły i – miejmy nadzieję – nadal będą wychodzić spod pióra mojego nauczyciela, dyrektora i przyjaciela. Chciałabym też dołączyć się do podziękowań zawartych we wstępie recenzowanej książki, jakie autor składa swojej żonie, Leokadii Jankowskiej, pisząc, że zawdzięcza jej niemal wszystkie swe doświadczenia i że jest ona dla niego „miarą wszystkiego, co najlepsze i możliwe w wychowaniu muzycznym”. Panią Leokadię Jankowską znam od czasów, kiedy w Szkole Podstawowej w Gołkowie pod Warszawą prowadziła zajęcia muzyczne łącznie z chórem. Do dzisiaj pamiętam jej lekcje chóru (z udziałem nastoletniej córki – Uli). W moim przekonaniu prof. Leokadia Jankowska jest wzorem bardzo dobrego pedagoga, którego – myślę – chciałby widzieć na lekcjach muzyki w polskich szkołach powszechnych autor omawianej książki.

Jan Roguz

## Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia

***Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, W. Jankowski (red.), Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.**

Rok szkolny 2012/2013 w szkołach muzycznych I stopnia upłynął pod znakiem pilotażu reformy, którą MKiDN – po konsultacjach z dyrekcjami szkół – wprowadziło w 16 placówkach. Na podstawie jakich założeń, celów i analiz została opracowana reforma, której pierwsze wyniki jeszcze w tym roku zostaną opublikowane? O tym przeczytamy w *Raporcie o stanie szkolnictwa muzycznego*.

*Raport* to doskonała lektura dla tych wszystkich, którzy – pochłonięci pracą nad zdolnościami solistycznymi młodych ludzi – zapomnieli o podstawowych celach, jakie stawia się przed szkołami muzycznymi w ogóle, a przed szkołami I stopnia w szczególności. To także publikacja dla tych, którym artystyczne szkolnictwo muzyczne nie kojarzy się najlepiej – a więc dla jego absolwentów i osób, które z różnych powodów nauki w szkole muzycznej nie ukończyły.

Nie da się nie zauważyć, że na kartach *Raportu* przewija się teza o niewłaściwej realizacji celów i zadań, jakie stawia się szkolnictwu muzycznemu I stopnia w Polsce. Już na pierwszych stronach autorzy zwracają uwagę, że nauczyciele powinni troszczyć się nie tylko o biegłość w grze na instrumencie, ale także o pracę nad rozwijaniem zainteresowań muzycznych swoich uczniów, o budowanie fundamentów wiedzy ogólnomuzycznej, rozwijanie postaw promuzycznych, wdrażanie

do systematycznej pracy nad sobą oraz wychowywanie w korzystnym, zindywidualizowanym klimacie pracy.

Główne cele raportu wyznaczone zostały w oparciu o zadania, jakie stawia się przed szkołami muzycznymi – wymieniono je i usystematyzowano we wstępie pracy. Warto jednak zwrócić uwagę także na okoliczności, w jakich podjęto prace nad *Raportem*. Jak czytamy na pierwszych kartach omawianego opracowania, oto z jednej przeciw strony

mamy [...] do czynienia z istniejącą siecią szkolnictwa muzycznego I stopnia (obejmującą także „ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia”), liczącą ponad 300 placówek (państwowych i samorządowych) i rozwijającą się stale, nie tylko w sensie powiększania się liczby, ale także form i statusu, jak choćby przedszkola muzyczne czy coraz liczniejsze muzyczne szkoły prywatne, z których część zdobywa lub stara się o uprawnienia szkół publicznych. Z drugiej jednak strony, w ostatnich latach powstaje coraz więcej „raportów o stanie kultury” lub tym podobnych, w których mniej czy więcej miejsca i uwagi poświęca się zwykle szkolnictwu muzycznemu (choć przede wszystkim wyższemu, potem średniego szczebla, a na końcu – najniższego) (s. 11).

Po co zatem kolejny raport? Odpowiedź jest prosta. W obliczu rosnących niepoko-  
jów o stan i kierunek rozwoju szkolnictwa

artystycznego w ogóle, a muzycznego w szczególności, oraz wobec narastającej krytyki wszelkich działań reformatorskich postanowiono w sposób metodologiczny zmierzyć i zbadać problemy, przed jakimi każdego dnia stają uczniowie, rodzice, nauczyciele i dyrekcje szkół muzycznych I stopnia w Polsce.

Raport pod redakcją Wojciecha Jankowskiego został wydany i opublikowany pod koniec 2012 roku. Jest to praca siedmiorga autorów, którzy postanowili zbadać różne aspekty funkcjonowania szkół muzycznych I stopnia w Polsce. Mirosława Jankowska w rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Funkcje, założenia szkolnictwa, statystyka i sieć szkolna*, przybliżyła czytelnikowi sposób organizacji sieci szkół muzycznych w całym kraju. Kolejne dwa rozdziały to analiza statystyczna najważniejszych elementów kształcenia muzycznego. W rozdziale *Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie* Małgorzata Chmurnyńska zdemaskowała typowe, zauważalne w codziennej pracy, problemy i postawy nauczycieli instrumentu głównego. W tym przypadku dane statystyczne uzyskane na podstawie badań, na których autorka opiera swoje tezy, są niezmiernie interesujące – gorąco polecam zapoznanie się z nimi.

Kolejny rozdział – autorstwa Ewy Stachurskiej – został poświęcony kształceniu ogólnemu. Tu obok charakterystyki przedmiotów ogólnomuzycznych, rysu historycznego tego elementu kształcenia w szkołach muzycznych czy analizy metod pracy z uczniami, możemy bliżej przyjrzeć się generalnym zestawieniom statystycznym, które są sumą zestawień jednostkowych otrzymanych z każdej szkoły muzycznej w Polsce. Napisany przez Jarosława Domagałę rozdział *Samodoskonalenie systemu*, piąty z kolei, to swoiste ukazanie zewnętrznego i wewnętrznego zróżnicowania systemu szkolnictwa muzycznego.



Przeczytamy w nim m.in. o innowacyjnych i eksperymentalnych metodach pracy z uczniami, prowadzonych przez niektóre placówki, a także o całkowitej bierności innych szkół muzycznych w tym aspekcie.

Dwa ostatnie rozdziały raportu – w moim odczuciu najważniejsze – poświęcone zostały najistotniejszemu elementowi całego systemu kształcenia: uczniowi! Maria Elwira Twarowska nakreśliła czytelnikowi profil ucznia w tym systemie, od rekrutacji do okresu poszkolnego, z kolei Anna Antonina Gluska postanowiła przyjrzeć się sytuacji ucznia w systemie szkolnictwa muzycznego od strony psychologicznej. Zwieńczeniem *Raportu* są: *Podsumowanie* oraz wnioski modelowe autorstwa Wojciecha Jankowskiego.

Pokaźna ilość danych zebranych w wyniku szeroko zakrojonych badań sprawia, że bardziej nadają się one do gruntownej analizy niż do krótkiej syntezy ich wyników, jaką niewątpliwie stanowi omawiany raport – na co zwraca również uwagę jego redaktor

(s. 159). Chcąc jednak pomóc czytelnikowi w podjęciu decyzji o tym, czy warto poświęcić swój czas na lekturę omawianej pracy, z pełną odpowiedzialnością powiem, że warto! I nie tylko dlatego, że pomoże ona wyrobić sobie zdanie na temat szkolnictwa muzycznego w Polsce na poziomie I stopnia albo zdecydować o ubieganiu się o miejsce dla siebie lub dla swojego dziecka w najbliższej szkole muzycznej. Ogromne znaczenie ma również fakt, że opracowanie to uświadamia potrzebę reformy, która wprowadzana jest na naszych oczach. Reformy, którą – w przeciwieństwie do wszystkich dotychczasowych – współtworzyli najbardziej

zainteresowani, a więc uczniowie, rodzice, nauczyciele i dyrekcje szkół. Razem z ministerialnym zespołem odpowiedzialnym za reformę systemu szkolnictwa muzycznego I stopnia opracowali oni zmiany, które od roku szkolnego 2012/2013 wprowadzone zostały w 17 szkołach muzycznych I stopnia w formie pilotażu. Wnioski z tego pierwszego roku poznamy już wkrótce. Z całą pewnością utrwalą one bądź rozwieją wątpliwości związane z koniecznością reformy. Warto zatem – zanim zabierze się głos w dyskusji na temat kondycji szkolnictwa muzycznego I stopnia w Polsce i zasadności wprowadzanej reformy – poznać faktyczny stan rzeczy.



Wojciech Jankowski

## Pamięci Anny German

**Prezentowany tekst – jeden z pierwszych tekstów tego rodzaju, jakie wyszły spod pióra Wojciecha Jankowskiego – tylko symbolicznie nawiązuje do postaci Anny German, która za sprawą serialu telewizyjnego stała się na powrót znana i popularna. W rzeczywistości jest to esej, opowiadanie wspomnieniowe o luźnej treści, nawiązujące do muzyki i obyczajów muzycznych na tle rzeczywistości przełomu lat 70. i 80. XX wieku.**

Jesienią 1979 roku pojechałem do Moskwy, po raz pierwszy. Była to podróż służbowa, w celach naukowych. W planach miałem również Gruzję – Tbilisi i Ukrainę – Kijów. Pojechałem razem z moją koleżanką i wieloletnią współpracowniczką, wybitnym psychologiem muzyki, Marią Manturzewską. Reprezentowaliśmy międzyuczelniany Instytut Pedagogiki Muzycznej, powołany przed kilku laty (1974) przy PWSM, wówczas już Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie.

Czas pobytu w Moskwie wypełniały spotkania i rozmowy – te zaplanowane, głównie w tzw. Instytucie Gnesinych i moskiewskim konserwatorium, ale i te inne – niezaplanowane, a z trudem, dzięki uprzejmych staraniom Marii, doprowadzone do skutku – np. na Wydziale Psychologii Uniwersytetu im. Łomonosowa, ze słynnym uczonym, psychologiem Galperinem.

Szczególny sens i klimat miały jednak wizyty w gościnnych domach naszych moskiewskich znajomych, poznanych w czasie ich przyjazdów do Warszawy; zwłaszcza u profesorostwa Aleksiejewów, Aleksandra Dmitrycza, znanego muzykologa i psychologa muzyki, przede wszystkim jednak historyka i metodyka pianistyki, i Tatiany Władimirowny, pianistki, uczennicy Sofronickiego. Także w domu przebywającej akurat w Moskwie

pianistki Iriny Rumiancewej, asystentki układającego równocześnie w Moskwie i Warszawie prof. Wiktora Mierzanowa.

Sporo czasu poświęcaliśmy również na zwiedzanie muzeów i galerii (głównie oprowadzani przez prof. Aleksiejewą), cerkwi (właściwie jednej, i jedynej czynnej, na Zamoskworieczu, do której zaprowadziła nas – po kryjomu – Irina Rumiancewa), i w ogóle na zwiedzanie miasta, niby dobrze znanego z literatury, malarstwa czy filmów, ale właściwie niewyobrażalnego w swym swoistym nastroju i kolorycie. Ten nastrój i koloryt Moskwy to był chyba wynik kontrastów, jaki dawały gigantyczne gmachy (nie mówiąc o licznych „pałacach kultury”!), szerokie jak place arterie i wszechobecne tłumy ludzi, na głównych ulicach, w metrze, w domach towarowych, w zestawieniu z XIX-wiecznymi, prowincjonalnymi w swej wielkości, architekturze i kameralności „piereułkami” czy cichymi skwerkami, porośniętymi charakterystycznym, rachitycznym, jakby z trudem, ale uporczywie pnącym się do słońca wysokim drzewostanem. No i te cerkiewki – maleńkie i wesołe jak zabawki, z cebulastymi zwieńczeniami i jaskrawą malaturą! Najpewniej puste, oglądaliśmy je z reguły z daleka!

Oczywiście nie ominęliśmy moskiewskich teatrów, a już być w Moskwie i nie

trafić do słynnego Bolszoi, to tak jak w przysłowiu o Rzymie i papieżu. Ale zdobyć bilety do moskiewskiego Teatru Wielkiego nie było łatwo, nawet gościom zagranicznym. Dostaliśmy je jednak, oczywiście dzięki znajomościom. Zorganizowała je dla nas (ale tylko dla nas dwojga!) nasza była stażystka z Instytutu Pedagogiki Muzycznej AMFC – Ligija Bogdanowiczutje, Litwinka, pełniąca tym razem rolę tłumaczki i pilotki. Bilety dostaliśmy na *Czarodziejski flet* Mozarta. Niestety, akurat w tym czasie zespół Bolszoi wyjechał na jedno ze swych licznych zagranicznych tournée i trafiliśmy na gościnne występy berlińskiej Staatsoper. Ucieszyliśmy się jednak i z tego, był to bowiem wówczas jeden z najlepszych w Europie teatrów operowych, a i samo zwiedzenie historycznych wnętrz moskiewskiego Teatru Wielkiego stanowiło nie lada atrakcję.

Teatr był wypełniony szczególnie, publiczność przyjmowała śpiewaków ogromnie życzliwie – wręcz żywiołowo – gorąco oklaskując nie tylko słynne arie i duety, ale i niektóre zabawniejsze sceny, których w *Czarodziejskim flecie* nie brakuje. Ta chyba najpopularniejsza opera Mozarta jest przecież nie tylko niezwykle kunsztownym spłotem wątków głębszych, nawet filozoficznych, i cudownej, melodyjnej, finezyjnej, a równocześnie jakże prostej i łatwej w odbiorze muzyki. Jest także pełną humoru, zwłaszcza sytuacyjnego, baśnią. Nic więc dziwnego, że spektakl – dobrze grany (w każdym tego słowa znaczeniu) i śpiewany, a do tego ozdobiony efektowną scenografią – bawił i wciągał publiczność, mimo że wykonawcy posługiwali się językiem niemieckim.

Już jednak w trakcie pierwszej odsłony mogliśmy się przekonać, że nie wszyscy podzielają ten zachwyt. W rzędzie za nami, tuż za moim fotelem, siedział starszy i, jak to dawniej mówiono, zażywny pan, który właściwie niemal od początku przedstawienia

czynił krytyczne uwagi. A to bardzo mu się nie podobał sztuczny wąż, który napadł bohatera opery, Tamina, to znowu Papageno, zabawny ptasznik i sługa Królowej Nocy, za bardzo – zdaniem starszego pana – błaznował. W innej scenie nie podobały się mojemu sąsiadowi dekoracje, w jeszcze innej śpiewano... za głośno... lub za cicho. A trzeba dodać, że uwagi zręczliwego pana w dużym stopniu były trafne i świadczyły o jego – może trochę naiwnej, ale autentycznej – wrażliwości estetycznej i muzycznym osłuchaniu. Uwagi te złościły jednak – rzecz zrozumiała – osoby siedzące w pobliżu, tym bardziej, że były wypowiedzane tak donośnym szeptem, że słysząc je było w promieniu kilku rzędów. Sykano więc ciągle niecierpliwie w kierunku gadatliwego i hałaśliwego pana. Towarzyszącą mu pani – jak się później okazało, siostra – również błagała go co chwila, by siedział cicho. Przycichał więc, by za moment znów głośno dawać wyraz swoim obserwacjom i odczuciom. Też początkowo byłem tym zniecierpliwiony, ale po pewnym czasie zacząłem śledzić dwa spektakle – ten przede mną, barwny, iskrzący się zachwycającą muzyką Mozarta, i ten za mną, rozgrywający się w duszy starszego pana.

Mimo wyraźnego dystansu, z jakim człowiek ten traktował przedstawienie, tych jego wybrzydzeń było coraz mniej. A stało się to za sprawą śpiewaczki występującej w roli Pamin, córki Królowej Nocy. Trzeba podkreślić, że partię tę rzeczywiście wspaniale śpiewała i grała nasza polska śpiewaczka Magdalena Falewicz, skądinąd dobrze mi znana (była w warszawskiej PWSM moją studentką). Od lat występowała w zespole Deutsche Staatsoper, przedtem zaś przeszła świetną szkołę pod kierunkiem sławnego Felsensteina w równie sławnej Komische Oper w Berlinie. Tutaj wspaniale – jak już powiedziałem – grająca i śpiewająca, o przepięknym głosie i wdzięcznej aparycji

(więcej, to była rzeczywiście piękna kobieta, co wśród śpiewaczek operowych wcale nie jest regułą) do głębi wzruszyła i przejęła starszego pana dramatycznymi losami Paminy, której miłość do Tamina (odwzajemniona!) musi pokonywać zupełnie niebywałe – nawet jak na operę, a nawet baśń – przeszkody.

Starszy pan po prostu zakochał się w śpiewaczce. Początkowo jego uwagi wyrażały coraz większy zachwyt dla jej gry i śpiewu, a dezaprobatę dla niecných czynów jej niegodziwej matki Królowej Nocy i zausznika królowej, Monostatos, w dodatku zalecającego się do Paminy („prosto odwracający!”). Niecierpliwił się też wielce zawiłymi i okrutnymi próbami, jakim kapłani Świątyni Słońca – na czele z groźnym arcykapłanem Sarastro – poddawali miłość Tamina i Paminy. Stopniowo jednak całą uwagę kłopotliwego sąsiada zza moich pleców pochłonęła osoba pięknej śpiewaczki. Od westchnień, wcale nie cichych, typu: „Och, kakaja ona krasiwaja, biedniażka”, starszy pan przeszedł do dość jednoznacznych prób dzielenia się swą fascynacją z siostrą („Nu, smatri, prosto priekrasnaja!”), która – coraz bardziej zmaltretowana i zrezygnowana – już tylko powtarzała szeptem: „Wiżu, wiżu, ja wsio wiżu”. Wreszcie w pewnym momencie nasz sąsiad oświadczył, niemal wykrzyknął, „scenicznym” szeptem – „Ja jejo obażaju!”.

Można chyba zrozumieć zawód i rozpacz owego widza, gdy pod koniec opery, chyba w przedostatniej odsłonie, Pamina nie zjawia się na scenie. Starszy pan biał już całkiem głośno: „Ona na wiernoje uże nie pojavitsa!”. Nie wytrzymałem, obróciłem się, położyłem swoją rękę na rękę sąsiada, niecierpliwie szarpnięcej oparcie

mojego fotela, i powiedziałem szeptem po rosyjsku, najlepiej jak umiałem: „Proszę się nie martwić, ona jeszcze wyjdzie, w ostatniej odsłonie!”. I dodałem (coś mnie korciło, by to powiedzieć): „A poza tym to jest Polka, z Warszawy. Ona śpiewa w operze berlińskiej gościnnie”.

Starszy pan ścisnął oburącz moją rękę i niemal gromkim głosem zawołał: „Och, kak ja szczastliw! Kak ja nienawizu Germanców! Oni moju doczku ubili!”. I dodał, ciszej i spokojniej: „Nu, prawda, wa wremia wojny”.

Spektakl się kończył, na scenie zatriumfowały miłość i dobro. Pamina oraz Tamino, w otoczeniu kapłanów Świątyni Słońca, kłaniali się publiczności. Starszy pan bił brawa gorąco i na stojąco. I za chwilę już niczym nieskrępowanym, pełnym głosem (a miał silny i głęboki bas) przedstawił się. Okazało się, że jest metalurgiem z Odessy i przez wiele lat nie był w Moskwie. Przyjechał do siostry. Od dawna marzył, by pójść do Teatru Wielkiego, w ogóle kocha śpiew i operę. Córka jego zginęła w czasie wojny, a właściwie była ciężko ranna i jego dowódca (powiedział: „Konstanty Konstantynowicz Rokossowski”) pozwolił mu zabrać ją z frontowego szpitala. Niestety, zmarła, zanim do niej dotarł.

Żegnając się, starszy pan ścisnął nam mocno ręce i mówił, że cieszy się ze spotkania i poznania nas, Polaków. A gdy wraz z siostrą oddalił się i byliśmy już oddzieleni sporym tłumem wychodzących z teatru, obrócił się, pomachał serdecznie ręką i zawołał swym potężnym głosem: „Annu German toże lublu!”.

Warszawa, 1 września 1982 roku

## Pieśń III

sł. Konstanty Ildefons Gałczyński

muz. Janusz Nowosad

Em Am D G

I - le ra - zem dróg prze - by - tych? I - le ście - żek prze - de - pta - nych?

5 C G D7 G G7

I - le de - szczów, i - le śnie - gów wi - szą - cych nad la - ta - rnia - mi?

9 C G Em B7 Em G

I - le li - stów, i - le roz - stań, cię - żkich go - dzin w mia - stach wie - lu?

13 C G D7 G D7 G

I znów u - pór, że - by po - wstać i znów iść, i dojść do ce - lu.

1. Ile razem dróg przebytych?  
Ile ścieżek przeddeptanych?  
Ile deszczów, ile śniegów  
wiszących nad latarniami?  
  
Ile listów, ile rozstań,  
ciężkich godzin w miastach wielu?  
I znów upór, żeby powstać  
i znów iść, i dojść do celu.
2. Ile w trudzie nieustannym  
wspólnych zmartwień, wspólnych dążeń?  
Ile chlebów rozkrajanych?  
Pocałunków? Schodów? Książek?  
  
Ile lat nad strof tworzeniem?  
Ile krzyku w poematy?  
Ile chwil przy Beethovenie?  
Przy Corellim? Przy Scarlattim?

3. Twe oczy jak piękne świece,  
a w sercu źródło promienia.  
Więc ja chciałbym twoje serce  
ocalić od zapomnienia.  
  
Więc ja chciałbym twoje serce  
ocalić od zapomnienia.  
Więc ja chciałbym twoje serce  
ocalić od zapomnienia.

# Pieśń V

sł. Konstanty Ildefons Gałczyński

muz. Janusz Nowosad

Ga - nie - my się do mu - zy - ki,

mu - zy - ka to jest nasz fe - styn,

ko - cha - my trą - bki i smy - ki,

o - bój, klar - net i kla - we - syn.

1. Garniemy się do muzyki,  
muzyka to jest nasz festyn,  
kochamy trąbki i smyki,  
obój, klarnet i klawesyn.
2. Jest w domu lichtarz nieduży  
z wysoką świecą szkarłatną;  
ona do koncertów służy,  
do dźwięku dodaje światło.
3. Ty ją zapalasz w godzinie  
muzycznej i płomyk świeci  
w chwili, gdy z głośnika płynie  
*Koncert Brandenburski Trzeci.*
4. Radość jak poważny taniec  
przesuwa swój cień na ścianach.  
I pada świecy pełganie  
na twarz Jana Sebastiana.
5. Lipski kantor bardzo mile  
uśmiecha się zza oszklenia.  
Chciałbym wszystkie takie chwile  
ocalić od zapomnienia.

# Dziecko się rodzi

sł. Konstanty Ildefons Gałczyński

muz. Janusz Nowosad

O,      **G**           **G**  
 O,      daj - cie mi      te      ma - ła      skrzy - pce,  
 mo - ście —      sto -      ję.      Przez      li -      ście

**3**      **C**      **D7**      **G**      **G**  
 mo - że      na skrzy - pcach      wy -      gram wiatr      i      po - chy - łą u -  
 świa-tło      na smyk      się      sy -      pie.      Słu -      chaj -      cie:      to      cór-ka

**6**      **G**      **C**      **D7**      **G**  
 li -      cę,      i      noc,      co —      ta -      ka      nie -      zwy -      kła.  
 nu -      ci      w cza - ro -      dziej-skim      pu -      deł -      ku      skrzy -      piec:

**9**      **C**      **G**      **D7**  
 U -      wzglę - dnij -      cie      mi -      ze -      rne      gra -      nnie,      a      nie      bij -      cie,      gdy      we -      zme  
 „ba - ba” —      i      „ta - ta”,      i      „ma - ma”,      i      „bo - bo”      i      na -      gle

**12**      **G**      **G**      **G**  
 źle      ja -      ki      ton      na —      stru -      nie      ba -      ra -      niej,      na  
 krzyk      o, —      skrzy -      pko —      zwa -      rio -      wa -      na!      o,

**15**      **D7**      **G**      1. **D7**      **G**      2. **D7**      **G**  
 G,      D,      A      czy      E.      Na  
 zwa -      rio      wa -      ny smyk!

O, dajcie mi te małe skrzypce,  
może na skrzypcach wygram  
wiatr i pochyłą ulicę,  
i noc, co taka niezwykła.

Uwzględnijcie mizerne grannie,  
a nie bijcie, gdy wezmę źle  
jaki ton na strunie baraniej,  
na G, D, A czy E.

Na moście stoję. Przez liście  
światło na smyk się sypie.  
Słuchajcie: to córka nuci  
w czarodziejskim pudełku skrzypiec:

„baba” i „tata”, i „mama”,  
i „bobo” – i nagle krzyk –  
o, skrzypko zwariowana!  
o, zwariowany smyk!



# Dzika Róza

sł. Konstanty Ildefons Gałczyński

muz. Janusz Nowosad

Dm Gm Dm A  
 Za Dzi - kiej Ró - ży za -  
 5 A 7 Dm A 7 Dm  
 pa - - - chem idź  
 9 Gm A Dm A 7 Dm  
 na za - wsze u - po - jo - ny wśród \_\_\_\_\_ dróg,  
 13 Dm Gm Dm A  
 bę - dzie cię wiódł jak cza -  
 17 A Dm A 7 Dm  
 ro - dziej - ski flet  
 21 A Dm A 7 Dm  
 i bę - dziesz szedł, i bę - dziesz szedł,  
 25 Gm Gm Dm A 7 Dm  
 aż zo - ba - czysz fur - tkę i próg.

1. Za Dzikiej Róży zapachem idź  
na zawsze upojony wśród dróg –  
będzie cię wiódł jak czarodziejski flet  
i będziesz szedł, i będziesz szedł,  
aż zobaczysz furtkę i próg.
2. Dla Dzikiej Róży najcięższe znieś  
i dla niej nawiewaj modre sny.  
Jeszcze trochę. Jeszcze parę zbóż.  
I te olchy. Widzisz. I już –  
będzie: wieczór, gwiazdy i łzy.
3. O Dzikiej Róży droga śpiewa pieśń  
i śmieje się, złoty znacząc ślad.  
Dzika Różo! Świecisz przez mrok.  
Dzika Różo! Słyszysz mój krok?  
Idę – twój zakochany wiatr.

# List jeńca

sł. Konstanty Ildefons Gałczyński

muz. Janusz Nowosad

Ko - cha - nie, mo - je ko - cha - nie,

do - bra - noc, już je - steś sen - na

i wi - dzę Twój cień na ścia - nie,

i noc jest ta - ka wio - sen - na.

1. Kochanie, moje kochanie,  
dobranoc, już jesteś senna –  
i widzę Twój cień na ścianie,  
i noc jest taka wiosenna.
2. Jedyna moja na świecie,  
jakże wysławię Twe imię?  
Ty jesteś mi wodą w lecie  
i rękawicą w zimie.
3. Tyś szczęście moje wiosenne,  
zimowe, letowe, jesienne –  
lecz powiedz mi na dobranoc,  
wyszeptaj przez usta senne:
4. Za cóż to taka zapłata,  
ten raj przy Tobie tak błogi?...  
Ty jesteś światłem świata  
i pieśnią mojej drogi.

# Romans

śl. Konstanty Ildefons Gałczyński

muz. Janusz Nowosad

C                      C7            C6            G            G7            C

Księ - życ w nie - bie jak ba - ła - łąj - ka,

5            G                      C                      C6            G            G7            C

ech! \_\_\_\_ za wstą - żkę by go tak ścią - gnąć

9            C            G            Cm                      C                      G            G7            C

i \_\_\_\_ na se \_\_\_\_ rdu - szko.

1. Księżyc w niebie jak bałałajka,  
ech! za wstążkę by go tak ściągnąć  
i na serduszko –
2. Byłaby piosnka bardzo nieziemską  
o zakochanych aż do szaleństwa,  
nieludzko, nieludzko.
3. Jeszcze by można rzekę w oddali  
i cień od dłoni, i woń konwalii  
dziką, dziką.
4. Ławkę przy murze, a mur przy sadzie  
i taką drogę, która prowadzi  
donikąd, donikąd.

# Kołysanka o kołysce

sł. Konstanty Ildefons Gałczyński

muz. Janusz Nowosad

Na ko-ły-sce ko - gut zło - ty, za - dzier-ży - sty i ka-du-czny,

5 kra - sno-dzio - by, kra - sno-no - gi, na - pu-szo - ny i buń-czu - czny.

9 Ko - gut. A w ko-ły - sce są pie-lu - szki, ma - ła rą - czki,

13 mi - ła nó - żki... sny... ko-gu - ty... be - rła... kró - le... prze - po-wie-dnie

17 do - brej wró-żki. Dzie - cko. A na nie-bie a - nio-ło - wie

21 z u-cie - chy sta - ją na \_\_\_\_ gło-wie, mie - siąc ja - ko del - fin pły-wa...

25 Co za cu - da! Co za dzi - wa! Gwia - zda.

Na kołysce kogut złoty,  
zadzierzysty i kaduczny,  
krasnodzioby, krasnonogi,  
napuszony i buńczuczny –  
Kogut.

A w kołysce są pieluszki,  
małe rączki, miłe nóżki...  
sny... koguty... berła... króle...  
przepowiednie dobrej wróżki –  
Dziecko.

A na niebie aniołowie  
z uciechy stają na głowie,  
miesiąc jako delfin pływa...  
Co za cuda! Co za dziwa!  
Gwiazda.

# Muzeum i dziewczyna

sł. Konstanty Ildefons Gałczyński

muz. Janusz Nowosad

Pe - wna ma - tka mia - ła có - rkę, a ta có - rka zno - wu chęć

cho - dzić co dzień do mu - ze - um ni to w dzie - więć, ni to w pięć.

Ma - tka by - wa też hie - na, cią - gle wrze - szczy, że to kłam,

na to có - rka: Ach, Szo - pe - na są pa - mią - tki śli - czne tam.

1. Pewna matka miała córkę,  
A ta córka znowu chęć  
Chodzić co dzień do muzeum  
Ni to w dziewięć, ni to w pięć.

Matka bywa też hiena,  
Ciągle wrzeszczy, że to kłam,  
Na to córka: – Ach, Szopena  
Są pamiątki śliczne tam.

2. Fortepiano, na nim torcik,  
Stary zegar, zeschnięty kwiat  
I ten stół, co na Majorce  
Cztery nogi miał i blat...

Matka nie wie, kto Szopen,  
Przeto chamski robi krzyk,  
Nie wie, że on Europeę  
Zaczarował, potem znikł.

3. Jedna jest niekulturalna,  
Myśli, że to jaki drań,  
Druga jest sentymentalna  
I stąd konflikt, proszę pań.

Oczywiście – nadszedł przełom:  
Dwie kobiety – różny świat:  
Idzie córka do muzeum,  
A mamusia za nią w ślad.

4. Ach, wypadków nić przekłeta!  
Wszystko widać – mały tłum:  
Razem z córką jakiś pętaś  
Także wszedł do mu-ze-um.

Matkę złało jak ukropem,  
Tłum ucieka, woźny zbłądł:  
– Ach, to to jest ten twój Szopen?!  
Rudy wąsik – ładny kwiat!

5. I zaczęła straszne dzieło  
Parasolką – co za wstyd!  
Całe trzęsło się muzeum  
Od piwnicy aż po szczyt:

Fortepiano, na nim torcik,  
Stary zegar, zeschnięty kwiat  
I ten stół, co na Majorce  
Cztery nogi miał i blat.



## Autorzy

**DR MAŁGORZATA CHMURZYŃSKA** – muzykolog, muzyk, psycholog muzyki, adiunkt i sekretarz Międzywydziałowej Katedry Psychologii Muzyki Uniwersytetu Muzycznego F. Chopina. Przez wiele



lat pracowała w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia, ucząc przedmiotów teoretycznych oraz gry na fortepianie. Jej zainteresowania naukowe i prace badawcze skupiają się wokół takich zagadnień, jak: psychologiczne i społeczne uwarunkowania rozwoju artystyczno-zawodowego talentów muzycznych, poczucie kompetencji i skuteczności zawodowej nauczycieli-muzyków; psychologiczne uwarunkowania ocen wykonania muzycznych. Uczestniczyła w wielu konferencjach ogólnopolskich oraz międzynarodowych, m.in. we Włoszech, w Finlandii, w Grecji, w Niemczech, w Austrii oraz Nikozji.

**DR GRAŻYNA DARŁAK** – nauczyciel, dyrygent, teoretyk muzyki. Absolwentka Wydziału Wychowania Muzycznego Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach (1995, dyplom z wyróżnieniem). W roku 2008 uzyskała tytuł doktora sztuki muzycznej (rozprawa doktorska pt. *Inspiracje religijne w twórczości kompozytorów środowiska katowickiego w latach 1945–2005*).



W katowickiej Akademii Muzycznej pracuje od roku 1996, obecnie na stanowisku kierownika Zakładu Edukacji Muzycznej. Uczestniczyła w wielu międzynarodowych i ogólnopolskich konferencjach naukowych. W obszarze jej zainteresowań badawczych znajdują się przede wszystkim polska muzyka XX wieku oraz edukacja estetyczna młodych ludzi.

**DR KACPER MIKŁASZEWSKI** –

absolwent klasy fortepianu Konserwatorium im. Rimskiego-Korsakowa w Leningradzie (Petersburgu) oraz University of Illinois w Urbana-Champaign. Specjalizuje się w teorii i psychologii muzyki. Przez wiele lat pracował w Katedrze Psychologii Muzyki Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie; wielokrotnie uczestniczył w Seminariach Kodalyowskich i Gordonowskich organizowanych przez IPM. Przez ponad 10 lat prowadził zajęcia muzyczne w społecznej szkole podstawowej oraz wykładał podstawy psychologii muzyki i prowadził seminarium krytyki muzycznej w Instytucie Muzykologii Uniwersytetu Warszawskiego. Uprawia dziennikarstwo muzyczne: związany był z miesięcznikiem „Studio”, wytwórnią płytową Dux, obecnie pełni funkcję redaktora w „Ruchu Muzycznym” oraz współpracuje z Programem 2 Polskiego Radia.



**DR HAB. J. KATARZYNA DADAK-KOZICKA** – profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz Uniwersytetu Muzycznego F. Chopina w Warszawie, antropolog muzyki i teoretyk edukacji muzycznej. Wielokrotnie uczestniczyła w dużych projektach badawczych, m.in. jest współautorką Baterii Testów Wykształcenia Ogólnomuzycznego wykorzystywanych w latach 1978–1980, była kierownikiem tematu *Tradycje ludowe i narodowe a procesy edukacyjne* w ramach Tematu Resortowego *Edukacja muzyczna w Polsce* (1988–1990). Jest autorką licznych artykułów w języku polskim i angielskim oraz autorką, współautorką i redaktorem kilkunastu książek, m.in. *Folklor sztuką życia. U źródeł an-*



tropologii muzyki oraz książki *Śpiewajże mi, jako umiesz* (WSiP, Warszawa 1992), będącej polską adaptacją koncepcji Zoltána Kodálya. Działa w licznych organizacjach i stowarzyszeniach, m.in. była sekretarzem generalnym Związku Kompozytorów Polskich. Obecnie pełni funkcję wiceprezesa ZKP, jest członkiem redakcji „Musicology Today” oraz redaktorem naczelnym „Polskiego Rocznika Muzykologicznego”.

**DR HAB. ANNA WALUGA** – starszy wykładowca Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach. Prowadzi szeroką działalność w zakresie badań i upowszechniania koncepcji edukacji muzycznej Zoltána Kodálya. Kilkakrotnie uczestniczyła w Międzynarodowych Seminariach i Sympozjach Kodalyowskich, m.in. w Kanadzie, na Węgrzech, w Finlandii, w Anglii, w USA. Jest współautorką podręczników i przewodników metodycznych do muzyki dla klas 1–3 *Rozśpiewana szkoła*, cyklu radiowych programów dla dzieci *Z piosenką jest weselej* oraz programów telewizyjnych *Muzyczne klocki*. Od 2010 roku prowadzi *Akademii przedszkolaka*, której zajęcia nawiązują do kodalyowskiej koncepcji edukacji muzycznej. Jest przewodniczącą Stowarzyszenia im. Zoltána Kodálya w Polsce. Opublikowała ponad 50 artykułów w polskich i zagranicznych czasopiśmie oraz kilka prac monograficznych, m.in. *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej* (2005) oraz *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy* (2012).

**DR ALEKSANDRA KUCHARSKA-SZEFLER** – ukończyła z wyróżnieniem Akademię Muzyczną w Gdańsku w klasie Haliny Miczkiewiczówny. Jest laureatką trzech konkursów wokalnych, w tym I Konkursu Sztuki Wokalnej im. Ady Sari w Nowym Sączu (1985, I miejsce i nagroda specjalna za wykonanie pieśni polskiej). Dokonała nagrania archiwalnego pieśni i ballad S. Moniuszki dla Polskiego Ra-

dia (1986). Solistka Opery Bałtyckiej i kame-ralistka. Propaguje i nagrywa twórczość poetów i kompozytorów kaszubskich. Nagrała płytę *Pieśni koncertowe romantyzmu* (2008), zawierającą oryginalne utwory napisane na głos, waltornię i fortepian. Prowadzi klasę śpiewu solowego w Akademii Muzycznej w Gdańsku.

**TAMARA MONKO-EJGENBERG** – urodzona w Związku Radzieckim, od 1959 roku mieszka i pracuje w Polsce. Ukończyła średnią szkołę muzyczną – specjalność rytmika – oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Pracowała w Katedrze Pedagogiki Muzycznej Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie oraz w warszawskich średnich szkołach muzycznych. Jest autorką szeregu prac publicystycznych, m.in.: *Rola improwizacji fortepianowej w kształceniu muzycznym*, *U źródeł metody rytmiki*. Od trzech lat regularnie współpracuje z „Ruchem Muzycznym”, relacjonując na podstawie prasy rosyjskiej życie muzyczne w Rosji.

**JANUSZ NOWOSAD** – doradca metodyczny ds. muzyki i wiedzy o kulturze, dyplomowany nauczyciel muzyki w Gimnazjum nr 18 im. M. Rataja w Lublinie, regionalny sekretarz naukowy ds. muzyki Ogólnopolskiej Olimpiady Artystycznej – sekcja muzyki oraz ekspert komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy. Autor kilku popularnych publikacji książkowych, m.in. *Anegdota, ciekawostka i dowcip w muzyce* (2004), *Sztuka na wesoło* (2008), *Uśmiech z pięciolinią* (2010), śpiewników (*Rozśpiewane bajeczki*, *Koziołek lubelski*, *Serce me bije jak dzwon*, *Sercem za serce*). Jest również pomysłodawcą wielu audycji muzycznych, koncertów, konkursów, festiwali dla dzieci i młodzieży województwa lubelskiego.



**Redakcja i wszyscy współpracownicy od szeregu lat działają na rzecz czasopisma pro publico bono. W tym miejscu pragniemy gorąco podziękować wszystkim osobom zaangażowanym w tworzenie periodyku. Czytelników zachęcamy do dzielenia się swoimi uwagami i sugestiami dotyczącymi zarówno czasopisma, jak i edukacji muzycznej. Twórzmy wspólnie platformę wyrażania myśli i poglądów, kreowania idei pedagogicznomuzycznych. Osoby zainteresowane publikacją w „Wychowaniu Muzycznym” prosimy o przesyłanie tekstów w formie elektronicznej na podane poniżej adresy.**

## Czekamy na Państwa listy i telefony



**MIROSŁAW  
GRUSIEWICZ**

503 644 267  
gruszmir@op.pl

Redaktor naczelny czasopisma, adiunkt w Instytucie Muzyki Wydziału Artystycznego Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Inicjator i pierwszy prezes Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki. W redakcji czasopisma działa od 2000 roku.



**ŁUKASZ  
JEMIOŁA**

792 959 779  
lukaszjemioła@gmail.com

Pedagog muzyki, piosenkarz i gitarzysta. W redakcji czasopisma jest od 2013 roku, odpowiada za dział *Nowe media* oraz relacje z wydarzeń ukazujące się w dziale *Recenzje. Kronika*.



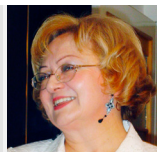
**RAFAŁ  
ROZMUS**

504 395 735  
rafalrozmus@op.pl

Kompozytor, dyrygent, muzykolog. W redakcji czasopisma jest od 2013 roku. Zajmuje się *Dodatkiem muzycznym*.

**ROMUALDA  
ŁAWROWSKA**

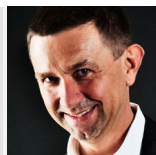
601 949 468  
roma.lawrowska@gmail.com



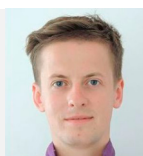
Pracownik Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. W redakcji czasopisma od 2007 roku – w dziale *Materiały metodyczne* zajmuje się problematyką edukacji muzycznej dziecka.

**PIOTR  
BARON**

602 317 997  
p\_baron@wp.pl



Dyrygent, nauczyciel akademicki, zastępca dyrektora Instytutu Jazzu PWSZ w Nysie, wykładowca Hochschule Lausitz w Cottbus (Niemcy). Prezes Towarzystwa Muzycznego im. J. Elsnera oraz dyrektor Społecznego Ogniska Muzycznego w Ozimku. W redakcji czasopisma jest od 2013 roku – odpowiada za dział *Ze świata*.



**JAN ROGUZ**

664 476 796  
janroguz@gmail.com

W redakcji czasopisma jest od 2013 roku, odpowiada za ukazujące się w dziale *Recenzje. Kronika* omówienia publikacji oraz teksty dotyczące zagadnień związanych z muzyką popularną i popkulturą.

**ANNA G.  
PIOTROWSKA**

agpiotrowska@interia.pl



Adiunkt w Instytucie Muzykologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Laureatka prestiżowych stypendiów, m.in. w University of Durham, University of Edinburgh, Central European University. W redakcji od 2008 roku – jest odpowiedzialna za dział *Kultura* oraz *Z archiwum*.

**RAFAŁ  
CIEŚIELSKI**

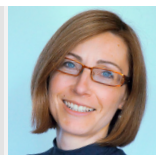
605 270 380  
rciesielski@lbk.pl



Muzykolog, klawecista, krytyk i publicysta muzyczny. Adiunkt w Instytucie Muzyki Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz szef programowy Lubuskiego Biura Koncertowego. W redakcji czasopisma od 2011 roku – jest odpowiedzialny za dział *Nie tylko w szkole*.

**MALINA  
SARNOWSKA**

malisarna@gmail.com



Skrzypaczka, pedagog i animatorka życia muzycznego, współpracuje m.in. z Filharmonią Narodową w Warszawie i Filharmonią Łódzką. W redakcji czasopisma jest od 2013 roku i współodpowiada za dział *Materiały metodyczne*.



**AGNIESZKA  
SOŁTYSIK**

604 299 229  
agnieszkasoltysik@wp.pl

Nauczyciel dyplomowany, pracuje w szkole podstawowej w Otwocku, współautorka podręczników szkolnych do przedmiotu muzyka. Z redakcją czasopisma jest związana od 2008 roku; dba o jakość ukazujących się w dziale *Materiały metodyczne* artykułów dotyczących edukacji muzycznej w szkole podstawowej.

W roku 2014 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 2013 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);  
2010–2012 – 8 zł (członkowie SNM – 4 zł);  
2013 – 12 zł (członkowie SNM – 6 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 przyjmują Zespoły Prenumeraty właściwe dla miejsca zamieszkania klienta  
**[www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl) • e-mail: [prenumerata@ruch.com.pl](mailto:prenumerata@ruch.com.pl).**

Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę:

informacje o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania pod nr tel. +48 (22) 693 67 75  
**[www.ruch.pol.pl](http://www.ruch.pol.pl) • e-mail: [prenumerataz@ruch.com.pl](mailto:prenumerataz@ruch.com.pl).**

Telefoniczne Biuro Obsługi Klienta (koszt połączenia wg taryfy operatora):

**połączenie z telefonów stacjonarnych 801 800 803,  
połączenie z telefonów komórkowych +48 22 717 59 59.**

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

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju.

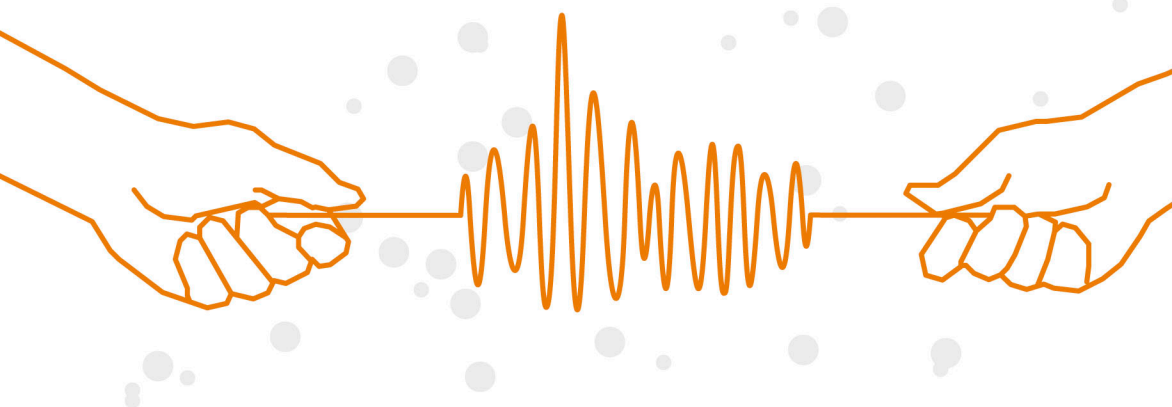
Informacje pod numerem infolinii **801 205 555** lub na stronie internetowej:

**<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.

OGÓLNOPOLSKIE SEMINARIUM  
TEORETYCZNO-PRAKTYCZNE  
**NOWE WYZWANIA  
PEDAGOGA-MUZYKA**  
W ŚWIECIE ZMIAN W SZKOLNICTWIE  
MUZYCZNYM I ST.

15-16 LISTOPADA 2013 **SZCZECIN**



● WEŹ UDZIAŁ! ZAREJESTRUJ SIĘ NA:



[www.sempedmuz.akademiasztuki.eu](http://www.sempedmuz.akademiasztuki.eu)



NOWE WYZWANIA  
**PEDAGOGA**  
w szkolnictwie muzycznym

**Ministerstwo  
Kultury  
i Dziedzictwa  
Narodowego.**

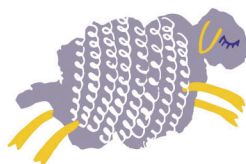
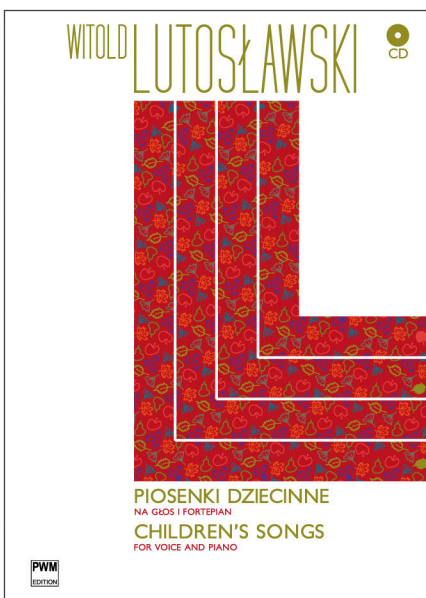


AKADEMIA SZTUKI

Projekt dofinansowano ze środków  
Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego



PIOSENKI DZIECINNE  
**WITOLDA LUTOSŁAWSKIEGO**  
ZE SŁOWAMI  
**JULIANA TUWIMA**



W zbiorze znajdują się:

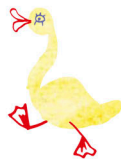
- Taniec
- Rok i bieda
- Kotek
- Idzie Grześ
- Rzeczka
- Ptasie plotki
- Spóźniony słowik
- O panu Tralalińskim



Pozostałe tytuły z serii dostępne na [lutoslawskidzieciom.pl](http://lutoslawskidzieciom.pl)



Wydanie piosenek dla dzieci do wierszyków Juliana Tuwima zawiera kolorowe ilustracje, zapis nutowy oraz płytę z nagraniem akompaniamentem fortepianowym.



**POLSKIE WYDAWNICTWO MUZYCZNE SA**  
al. Krasińskiego 11a, 31-111 Kraków  
[www.pwm.com.pl](http://www.pwm.com.pl)

