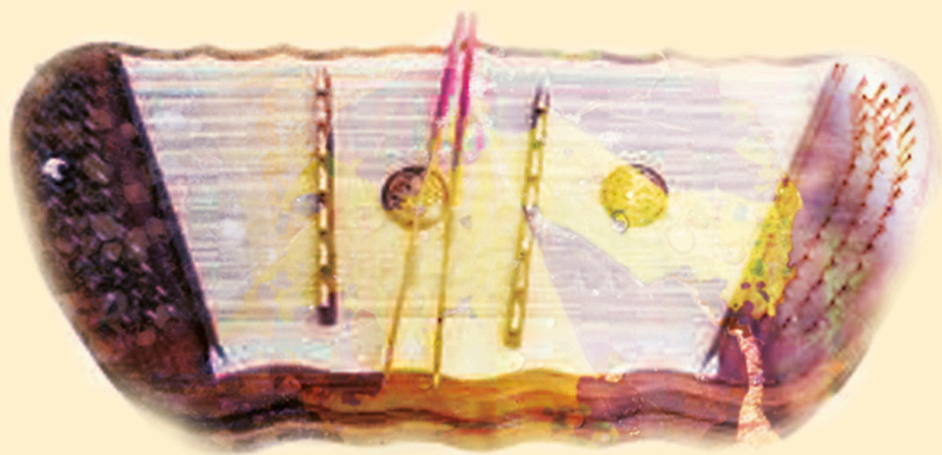


Wychowanie Muzyczne 5

dwumiesięcznik

listopad–grudzień LVIII 292

2014





10 stycznia 2015 r., sobota – 10:30



XIX Śladami Trzech Króli,
czyli flażoleciści kołędują
w Katedrze Poznańskiej.

Graj z nami.

Przebieg:

Godz. 10:30 Próba muzyczna

Godz. 11:00 Nabożeństwo Słowa – przewodniczy J. E. Ks. Arcybiskup

W trakcie Nabożeństwa wspólne granie kołęd

Godz. 12:00 Anioł Pański

Godz. 12:15 Przewidywane zakończenie

Organizatorzy:

Stowarzyszenie na Rzecz Efektywnych Metod Umuzyczniania EMU,

Stowarzyszenie Pedagogów NATAN,

wspierani przez **Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu**

zapraszają do wspólnego kołędowania na flażoletach

Po raz 19. w poznańskiej bazylice zabrzmiały chóry flecików polskich w przepięknych kołędach. W roku bieżącym wykonane zostaną:

Anioł pasterzom mówił; Mizerna, cicha stajenka;

Gdy się Chrystus rodzi; W żłobie leży; Lulajże, Jezuniu;

Gdy śliczna Panna; Jezusa Narodzonego wszyscy witamy;

Wśród nocnej ciszy; Pójdźmy wszyscy do stajenki.

Zorganizowane grupy można do końca 2014 roku zgłaszać telefonicznie pod numerem **61 817 35 12** lub e-mailowo: **lwjkwietrzynski@poczta.onet.pl**.

Każdy uczestnik otrzyma bezpłatnie specjalnie wydany na tę okazję śpiewnik z polskimi kołędami, tabulaturną flażoletową i funkcjami gitarowymi.

- 4 RYSZARD POPOWSKI, MIROSLAW GRUSIEWICZ, AGNIESZKA SOŁTYSIK**
Nauczanie muzyki w szkole podstawowej.
Analiza rozwiązania systemowego

KULTURA

- 11** Konferencja naukowa *Zofia Burowska in memoriam*
- 12 JERZY KURCZ**
Zofia Burowska i Jej pedagogiczne *credo*
- 15 GRAŻYNA ENZINGER**
Zofia Burowska i Jej koncepcja wychowania muzycznego
- 17 WOJCIECH KAŁAMARZ**
Zofii Burowskiej
Wprowadzenie w kulturę muzyczną
- 19 WOJCIECH B. JANKOWSKI**
Współczesne systemy wychowania muzycznego
Zofii Burowskiej coraz bardziej aktualne
- 22 ROMUALDA ŁAWROWSKA**
Zofii Burowskiej pedagogika rytmu i ruchu z muzyką
- 25 BOŻENA RASZKE**
Działalność popularyzatorska
Prof. Zofii Burowskiej
w zakresie metod kształcenia muzycznego
- 27 RAFAŁ CIESIELSKI**
Muzyczna „mitologia” (5).
Język w służbie mitologii?
- 30 ALEKSANDRA DUDEK**
Wielka podróż Karola Kurpińskiego

MATERIAŁY METODYCZNE

- 35 ANNA SOKOŁOWSKA**
Panorama Świąt Bożego Narodzenia
– scenariusz inscenizacji

NIE TYLKO W SZKOLE

- 61 IWONA WIŚNIEWSKA-SALAMON**
Chóralistyka. Którędy do sukcesu?

RECENZJE. KRONIKA

- 66 JUSTYNA SZYCHOWIAK**
Fłażoletowe granie w Domu Bretanii
w Poznaniu
- 68 JAN ROGUZ**
Znak czasu – *crossover* nie tylko w muzyce
- 70 JAN ROGUZ**
Warto posłuchać, warto mieć
- 74 JĘDRZEJ DONDZIŁO**
Up To Date w Operze i Filharmonii Podlaskiej.
Mariaż klasyki i elektroniki

DODATEK MUZYCZNY

- 76** *Melodie bożonarodzeniowe na fłażolet*
w opracowaniu Wojciecha Wietrzyńskiego
- 88 RAFAŁ ROZMUS**
Zaśpiewajmy Jezuskowi

POLECAMY

4–10 Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego. Brak kompeten-
tnie prowadzonych zajęć muzycznych w klasach 1–3
szkoły podstawowej jest jednym z podstawowych
problemów edukacji w Polsce. W okresie najwięk-
szych możliwości wzrostu różnych predyspozycji mu-
zycznych uczniów i wbrew naturalnym potrzebom
dzieci w większości szkół ogólnokształcących zajęć
muzycznych na tym etapie nie ma lub prowadzą je
osoby zupełnie do tego nieprzygotowane. W bieżą-
cym numerze przedstawiamy kilka możliwych wa-
riantów rozwiązania problemu, analizujemy skutki
ich wdrażania, przytaczamy argumenty za i przeciw.
Otwarci przy tym jesteśmy na wszelkie pomysły doty-
czące wyżej wymienionych kwestii. Nie przyjmujemy
do wiadomości jedynie twierdzeń, że nic w tej sprawie
nie da się zrobić – sytuacja muzyki w klasach 1–3 musi
ulec zmianie.

11–27 *Zofia Burowska in memoriam*. Przybliżamy
postać Zofii Burowskiej, muzyka, pedagog i – jak
wspominają Jej współpracownicy – „człowieka skrom-
nego, ale o wielkich przymiotach serca i umysłu”.
Zmarła przed 10. laty Pani Profesor pozostawiła po so-
bie olbrzymi dorobek metodyczny i badawczy, a także
wielu uczniów, którzy kontynuują Jej dzieło i udowad-
niają, iż Jej spuścizna jest ciągle aktualna.

78–87 Melodie bożonarodzeniowe na fłażolet.
Prezentujemy zbiór kolęd i pieśni adwentowych z re-
pertuaru Swarzędzkiej Orkiestry Fłażoletowej, opaco-
wany przez jej szefa i dyrygenta Wojciecha Wietrzyń-
skiego. Są wśród nich starofrancuskie i prowansalskie
melodie oraz polskie pieśni – zarówno te popularne,
jak i mniej znane, pochodzące z rękopisów zakonu
Karmelitów.

WKRÓTCE

W przyszłym roku pochylimy się nad zagadnie-
niami związanymi z edukacją muzyczną osób z nie-
pełnosprawnościami oraz nad problemem edukacji
muzycznej wobec wszechobecnej kultury piosenki.
W najbliższym czasie chcielibyśmy też wprowadzić
zwyczaj recenzowania przynajmniej kilku wybranych
artykułów w każdym numerze. A w najbliższym wy-
daniu przybliżymy m.in. postać Andrzeja Hundziaka,
który w grudniu 2014 roku za twórczość dla dzieci
i młodzieży otrzymał wysokie wyróżnienie Pary Prezy-
denckiej. Na kanwie konferencji w Radziejowicach *Rok*
Kolberga – i co dalej? powrócimy też do problemów
muzyki ludowej w kulturze i w edukacji.

Wychowanie Muzyczne 5

dwumiesięcznik

listopad–grudzień LVIII 292 2014



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
Romualda Ławrowska
Ryszard Popowski
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

W ciągu ostatnich kilkunastu lat kultura muzyczna uległa niewyobrażalnym przeobrażeniom. Zmieniło się praktycznie wszystko z wyjątkiem form organizacji nauczania muzyki oraz podstaw programowych, które nie mają związku z rzeczywistością kulturalną. Tymczasem prawda jest taka, że wielkiej zmianie w kulturze odpowiadać muszą równie wielkie zmiany organizacyjne edukacji muzycznej – bez tego edukacja ta traci związek z rzeczywistością.

By dokonać zasadniczej modernizacji powszechnej edukacji muzycznej, trzeba opisać jej nowe podstawy organizacyjne w optymalnym i zarazem racjonalnym wymiarze. Niezbędna przy tym jest aprobata nauczycieli dla proponowanego kierunku zmian i stworzenie grupy lobbystycznej na rzecz tej modernizacji. Modernizacja w pierwszym rzędzie powinna dotyczyć statusu zawodowego nauczyciela muzyki, bo to od form organizacji jego pracy i jego kompetencji zależy treść i jakość tej edukacji.

Nie ulega wątpliwości, że o jakości edukacji muzycznej na wszystkich etapach przesądza jej pierwszy etap, realizowany w klasach 1–3. Przekonani, iż przecinając węzeł gordyjski nauczania muzyki na tym poziomie, rozwiążemy zasadnicze problemy tej edukacji, zamieszczamy w bieżącym numerze analizę wariantów organizacyjnych nauczania muzyki w klasach 1–3, mającą na celu ukazanie wszystkich zalet i wad trzech możliwych rozwiązań. Jest to próba zdefiniowania tego, czym potencjalnie możemy dysponować w wymiarze organizacyjnym. Tekstem tym pragniemy otworzyć debatę na temat racjonalnego wykorzystania zasobów kadrowych dla pełniejszego rozwoju kompetencji kulturalnych dzieci.

Ryszard Popowski

Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego

Prezentujemy analizę trzech rozwiązań systemowych nauczania muzyki w szkole podstawowej. Pierwsze z nich to rozwiązanie obecnie funkcjonujące. Drugie to prowadzenie zajęć muzycznych w klasach 1–3 i 4–6 przez w pełni wykwalifikowanego nauczyciela muzyki. Trzecie – naszym zdaniem najbardziej optymalne – prowadzenie zajęć muzycznych w całym cyklu, tj. w klasach 1–6, przez w pełni wykwalifikowanego nauczyciela muzyki, dodatkowo w klasach 1–3 w obecności i przy wsparciu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Trzecie rozwiązanie znalazło się w rekomendacjach panelu *Do jakiej kultury prowadzi współczesna powszechna edukacja muzyczna* II Konwencji Muzyki Polskiej, która odbyła się w bieżącym roku w Warszawie¹.

Zgodnie z wiedzą o rozwoju muzycznym dziecka zapewnienie efektywności edukacji muzycznej możliwe jest jedynie dzięki prowadzeniu tejże edukacji w sposób ciągły – od przedszkola, poprzez klasy wczesnoszkolne, klasy 4–6 szkoły podstawowej, gimnazjum i dalej – przez osoby wykwalifikowane. Niestety, obecnie muzyka w najmłodszych klasach pojawia się jako dodatek do treści głównych i tak też jest traktowana przez większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy wszelkie zaległości w zakresie głównych treści nauczania (według nich ważniejszych) nadrabiają kosztem zajęć muzycznych. Muzyka na tym poziomie edukacyjnym często też staje się jedynie tłem innych zajęć, np. plastycznych; służy wyciszeniu uczniów, jest narzędziem i metodą do realizacji niemuzycznych celów, nie pełni natomiast funkcji autonomicznych. Tak prowadzone

zajęcia nie przyczyniają się do rozwoju muzycznego uczniów, nie kształtują zainteresowań tą dziedziną, a wręcz przeciwnie: utrwalają poglądy o wyłącznie użytkowym charakterze sztuki muzycznej.

W praktyce szkolnej przyjęło się, że do nauczania przedmiotowego od klasy 4 należy mieć odpowiednie kwalifikacje kierunkowe. Dotyczy to też muzyki. Inaczej wygląda sytuacja w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie treści merytoryczne nauczania uważa się za należące do oczywistych kompetencji dorosłego człowieka, a kwalifikacje nauczycielskie dotyczą głównie obszaru pedagogicznego i metodycznego. Niestety, niezauważanym problemem jest fakt, iż kwalifikacje wymagane do nauczania muzyki wykraczają poza typowy potencjał dorosłego człowieka i jego przygotowanie intelektualne – wyrażają się one głównie w formie praktycznych umiejętności,

¹ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w: R. Popowski, M. Grusiewicz, *Do jakiej kultury prowadzi współczesna powszechna edukacja muzyczna?*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 3, s. 10–14.

których człowiek bez specjalnego wykształcenia w sposób naturalny (okazjonalny) czy na drodze samoedukacji nie posiada. Tym samym nauczyciel muzyki jest wyjątkiem w zakresie kompetencji nauczycielskich niezbędnych do pracy w klasach 1–3 i to właśnie dlatego – w celu zapewnienia wartości merytorycznej tej edukacji – powinien on pracować z dziećmi od klasy 1.

Możliwe są trzy warianty organizacyjne zatrudnienia nauczycieli do prowadzenia lekcji muzyki w szkole w klasach 1–3:

Wariant 1: Lekcje muzyki w klasach 1–3 prowadzi nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.

Wariant 2: Lekcje muzyki w klasach 1–3 prowadzi wykwalifikowany nauczyciel muzyki.

Wariant 3: Lekcje muzyki w klasach 1–3 prowadzi nauczyciel muzyki w obecności i przy wsparciu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Proponowane warianty organizacyjne

Zalety i wady trzech możliwych wariantów organizacyjnych nauczania muzyki w klasach 1–3 i 4–6 rozpatrzone zostały pod kątem 11 kryteriów. Poszczególne kryteria są wzajemnie uwarunkowane i niekiedy trudno je jednoznacznie oddzielić, dlatego poniższy opis wskazuje jedynie najważniejsze cechy poszczególnych rozwiązań.

1. Godziny zatrudnienia nauczycieli muzyki i edukacji wczesnoszkolnej

Wariant 1 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel klas 1–3

Sytuacja w zatrudnieniu nauczycieli obu specjalności pozostaje bez zmian.

Wariant 2 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel muzyki

Nauczyciel muzyki dzięki objęciu klas 1–3 uzyskuje pełne zatrudnienie w szkole. Jest to możliwe w szkołach o trzech klasach równoległych 1–6. Przy jednej godzinie w każdym z oddziałów nauczyciel muzyki uzyskuje 18 godzin, w związku z czym każdy z nauczycieli kształcenia zintegrowanego traci godzinę. Może to generować konflikty w szkole, z drugiej strony jednak zwolni tych ostatnich pedagogów z obowiązków, do których wykonywania nie mają oni predyspozycji i odpowiednich kwalifikacji. Być może część z nich chętnie powierzy lekcje muzyki wykwalifikowanemu nauczycielom muzyki, dostrzegając płynące z tego rozwiązania korzyści dla dzieci i dla całej szkoły.

Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3 i nauczyciel muzyki pracują razem

Nauczyciel muzyki uzyskuje pełne zatrudnienie w szkole. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zachowują swój status.

2. Organizacja pracy w szkole – życie kulturalne szkoły

Wariant 1 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel klas 1–3

Przy takim podziale obowiązków brak jest systemowej współpracy nauczycieli klas 1–3 i nauczyciela muzyki. Nauczyciel muzyki wspiera nauczycieli klas 1–3 tylko okazjonalnie, w ramach pomocy koleżeńskiej (poza działaniami systemowymi). Tego typu pomoc – między innymi z powodu pracy nauczyciela muzyki w innych placówkach – pozostaje znacznie utrudniona i odbywa się kosztem niewielkich kompetencji muzycznych dzieci, wynikających z często niewystarczającego poziomu

umiejętności muzycznych nauczycieli klas 1–3.

Wariant 2 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel muzyki

Organizacja pracy w szkole jest utrudniona – w sposób systemowy nauczyciele klas 1–3 nie są włączeni w życie kulturalne szkoły.

Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3 i nauczyciel muzyki pracują razem

Organizacja pracy w szkole jest w pełni zespolona, skoordynowana, wynika ze stałej współpracy. Kompetencje i działania edukacyjne nauczycieli wzajemnie się dopełniają. Następuje zasadnicza zmiana statusu zawodowego nauczyciela muzyki – staje się on liderem kultury muzycznej w szkole. Pozyskuje jako partnerów organizacji życia kulturalnego szkoły wszystkich nauczycieli klas 1–3, a ponadto systemowo włącza w działania kulturalne wszystkich uczniów szkoły podstawowej.

3. Kwalifikacje muzyczne nauczycieli i ich wykorzystanie

Wariant 1 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel klas 1–3

Nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej zwykle brakuje samodzielności muzycznej, mają duże problemy z wykonywaniem muzyki – z graniem i ze śpiewaniem. Wykształcenie w pełni kompetentnego muzycznie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej na poziomie podobnym do tego, jaki reprezentuje wykwalifikowany nauczyciel muzyki, wymaga przeznaczenia na edukację takiej samej ilości godzin, jaką ma za sobą nauczyciel muzyki. Żeby zdobyć odpowiednie kwalifikacje, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej musieliby

ukończyć dwa kierunki studiów, w tym jeden – bardzo kosztowny – zapewniający kompetencje do nauczania muzyki. Opłacalność tego rozwiązania budzi wiele wątpliwości ze względu na fakt, że zdobyte dużym nakładem sił i środków kwalifikacje muzyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie byłyby w ich pracy w pełni wykorzystane, prowadziliby bowiem tylko jedną lekcję muzyki w tygodniu – lub jej równoważność w działaniach epizodycznych. Co więcej, zasugerowany tryb kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wydaje się wręcz niewykonalny ze względu na brak wśród kandydatów na studia pedagogiczne w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego osób odpowiednio już przygotowanych i uzdolnionych muzycznie.

Kompetencje zawodowe wykwalifikowanego nauczyciela muzyki nie są wykorzystywane do edukacji muzycznej młodszych dzieci lub są wykorzystywane okazjonalnie. Rozpoczynanie edukacji muzycznej w klasie 4 od podstaw powoduje, iż nauczyciel muzyki nie może swobodnie, według własnych zamierzeń, realizować programu, lecz musi starać się rekompensować braki uczniów, nadrabiać zaległości programowe. Styka się przy tym z trudną materią, gdyż dziewięcioletni uczniowie mają już za sobą korzystny czas dla kształtowania podstawowych dyspozycji muzycznych. Bez właściwie prowadzonej edukacji muzycznej w klasach 1–3 dzieci kształtują swoją orientację w kulturze muzycznej głównie na podstawie kontaktów z mediami, w których muzyka artystyczna (aspiracyjna) pojawia się sporadycznie. Tak ukształtowanych, silnych związków z popkulturą w zasadzie nie można przemodelować. Nauczyciel muzyki w klasach 4–6 staje tym samym przed wyjątkowo trudnym zadaniem otwarcia uczniów na obszar kultury aspiracyjnej.

Jego praca – mimo wysokich kwalifikacji i wysiłku – nie przynosi zamierzonych rezultatów.

Wariant 2 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel muzyki

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie rozwijają się muzycznie, ich kompetencje muzyczne pozostają na tym samym poziomie, ewentualnie podlegają regresowi. Kompetencje w pełni wykwalifikowanego nauczyciela muzyki są właściwie wykorzystane.

Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3 i nauczyciel muzyki pracują razem

Przy wspólnej pracy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej rozwijają swoje umiejętności muzyczne. Współpraca z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej wzbogaca też nauczyciela muzyki, poszerza jego repertuar muzyczny i doświadczenie w pracy z młodszymi dziećmi, daje mu więc umiejętności przydatne w animowaniu działalności kulturalnej całej szkoły.

4. Instrumenty i inne środki nauczania (nuty, pulpity do nut, nagrania, sprzęt muzyczny)

Wariant 1 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel klas 1–3

Zajęcia muzyczne prowadzone są w klasie, w której dzieci stale przebywają. Rozwiązanie to wymaga wyposażenia każdej klasy 1–3 w odrębne pomoce dydaktyczne do nauczania muzyki. Przy takim rozwiązaniu szkoła powinna dysponować tyłoma kompletami instrumentów, ile ma klas równoległych 1–3, przy czym przez „komplet instrumentów” należy rozumieć głównie instrumenty melodyczne, których przenoszenie między klasami nie jest możliwe ze względów technicznych.

Z finansowego punktu widzenia rozwiązanie to wydaje się nieracjonalne w sytuacji, gdy instrumenty i inne środki dydaktyczne są używane sporadycznie i na niewielkim poziomie kompetencji muzycznych osoby prowadzącej zajęcia, a przez to i uczniów.

Wariant 2 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel muzyki

W przypadku, gdy wszystkie lekcje muzyki w szkole prowadzi wykwalifikowany nauczyciel muzyki, celowe i uzasadnione organizacyjnie oraz merytorycznie będzie utworzenie w szkole sali do muzyki, w której zgromadzone zostaną instrumenty i pozostałe wyposażenie w ilości dostosowanej do liczebności jednej klasy. Wystarczające byłoby w takiej sytuacji zakupienie jednego kompletu na całą szkołę. Z sali korzystano by w pełni przez cały tydzień nauki, przychodziliby do niej na lekcje muzyki także uczniowie klas 1–3.

Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3 i nauczyciel muzyki pracują razem

W tym wariantcie (podobnie jak w drugim) nauczyciel tworzy bazę rzeczową do edukacji muzycznej i organizacji życia muzycznego szkoły, opiekuje się instrumentami i pomnaża ich zbiór. Uczniowie klas 1–3 korzystają z instrumentów pod kierunkiem w pełni wykwalifikowanego nauczyciela muzyki przy pomocy, asyście muzycznej i organizacyjnej nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

5. Miejsce edukacji muzycznej: sala klasy czy szkolna sala muzyczna?

Wariant 1 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel klas 1–3

Gdy lekcje muzyki odbywają się w sali klasy, nie są wyodrębnione jako

wydarzenie artystyczne i ściśle wiąże się z codziennością edukacyjną. Następuje banalizacja kontaktów ze sztuką muzyczną.

***Wariant 2 – lekcje muzyki
prowadzi nauczyciel muzyki***

Lekcje muzyki mogą odbywać się w sali klasowej lub w szkolnej sali muzycznej. W przypadku zajęć w sali klasowej uczniowie nie mają dostępu do instrumentów muzycznych, a nauczyciel muzyki ma utrudnione korzystanie z innych pomocy dydaktycznych, bazy rzeczowej edukacji wczesnoszkolnej i muzycznej. Tym samym – mimo obecności nauczyciela kwalifikowanego – edukacja ta nadal pozostaje mało efektywna. W przypadku, gdy lekcje muzyki odbywają się w sali muzycznej, specjalnie przygotowane miejsce nadaje edukacji nową jakość artystyczną, wzmocnioną wychowawczą wartością miejsca, w którym obowiązują szczególne, przypisane do niego zachowania, normy i obyczaje kultury muzycznej. Zachowana zostaje niezbędna w edukacji muzycznej odrębność sytuacji artystycznej. Zapewniony jest pełny, bezpośredni i natychmiastowy dostęp do środków dydaktycznych.

***Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3
i nauczyciel muzyki pracują razem***

W wariantcie trzecim sytuacja wygląda podobnie jak w drugim, z tym że w przypadku prowadzenia zajęć muzycznych w sali klasowej nauczyciel muzyki ma pełny dostęp do całego zaplecza rzeczowego edukacji wczesnoszkolnej, a podczas zajęć muzycznych w sali muzycznej może korzystać z całego zaplecza pomocy muzycznych. W jednej i drugiej sytuacji aktywna pomoc nauczyciela-wychowawcy znacznie poprawia organizacyjny przebieg lekcji.

6. Intensywność edukacji muzycznej

***Wariant 1 – lekcje muzyki
prowadzi nauczyciel klas 1–3***

Muzyka pojawia się zwykle w sposób okazjonalny. Intensywność lekcji jest znikoma, nie można więc mówić o efektywności tej edukacji. Brak środków do wykonywania muzyki powoduje, że nie ma ona związków z tworzywem artystycznym muzyki. Edukacja taka nie spełnia wymogów merytorycznych i metodycznych, jako ekstensywna nie przynosi efektów.

***Wariant 2 – lekcje muzyki
prowadzi nauczyciel muzyki***

Intensywność edukacji muzycznej zależy od miejsca realizacji: w sali klasowej jest mniejsza, w sali muzycznej powinna być większa.

***Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3
i nauczyciel muzyki pracują razem***

Intensywność zajęć jest najpełniejsza, zarówno pod względem muzycznym, jak i wychowawczym. W tym wariantcie następuje zwielokrotnienie efektu edukacji muzycznej w pracy codziennej w klasach 1–3. Wyjątkowo korzystnie na rozwój muzyczny dzieci może wpływać powtarzanie części działań podczas pozostałych dni tygodnia. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej mógłby podczas innych swoich zajęć wykorzystywać elementy pracy nauczyciela muzyki, np. powtarzać z uczniami repertuar wokalny, akompaniamenty rytmiczne do piosenek, utwory do słuchania, ćwiczenia i zadania muzyczne. W tym wariantcie nauka jest lepiej zorganizowana i ma większe znaczenie w życiu szkoły. Cele nauczania i wychowania osiąmane są szybciej i w znacznie wyższym stopniu. Efekty edukacji zostają w znaczący sposób zwielokrotnione.

7. Aspekty wychowawcze edukacji muzycznej i uczestnictwo w kulturze muzycznej

Wariant 1 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel klas 1–3

W wariantcie pierwszym uczeń nie wrasta w kulturę muzyczną. Ogromna w tym wieku potrzeba muzykowania dziecka nie zostaje zaspokojona – edukacja szkolna pozbawia dzieci możliwości kontaktu z muzyką.

Wariant 2 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel muzyki

Nieobecność nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej nie sprzyja promocji uczestnictwa w kulturze muzycznej. Gdy osoba, którą dzieci darzą najwyższym zaufaniem, nie bierze udziału w lekcji muzyki, pośrednio wyraża pogląd, że działalność muzyczna nie jest ważna. Swoją nieobecnością deprecjonuje wartość samej lekcji i w dalszej perspektywie deprecjonuje czynne (osobiste) uczestniczenie w kulturze muzycznej.

Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3 i nauczyciel muzyki pracują razem

Połączenie pracy nauczycieli daje efekt synergetyczny – poza samymi lekcjami i ich efektami dydaktycznymi kształtuje współpracę nauczycieli na rzecz kultury artystycznej w szkole. Nauczyciel muzyki jest dla dziecka przedstawicielem świata sztuki, artystą. Lekcja muzyki staje się tym samym doświadczeniem kulturalnym, w którym odbiorca spotyka się z artystą. Nauczyciel klas 1–3, współpracując z nauczycielem muzyki podczas lekcji, nie tylko wspomaga naukę organizacyjnie (zna doskonale wszystkie dzieci w klasie), ale także, ucząc się szybciej niż dzieci, podnosi jakość działań muzycznych w czasie lekcji. Wzrost kompetencji muzycznych

nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej ma znaczenie dla całości jego pracy wychowawczej.

8. Poprawność muzyczna, merytoryczna

Wariant 1 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel klas 1–3

W tym wariantcie nie ma gwarancji poprawności muzycznej i merytorycznej. Jest to system podatny na erozję edukacji muzycznej. Pod względem funkcjonalnym muzyka w klasach 1–3 występuje często jako element rekreacyjny, odpoczynkowy, a nie jako edukacja rzeczowa, realizowana w obszarze autonomii artystycznej sztuki muzycznej.

Wariant 2 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel muzyki

Wariant ten zapewnia poprawność w zakresie muzycznym i merytorycznym.

Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3 i nauczyciel muzyki pracują razem

W pełni, we wszystkich zakresach edukacji, zachowana zostaje poprawność muzyczna, merytoryczna.

9. Zaawansowanie muzyczne. Jakość estetyczna

Wariant 1 – lekcje muzyki prowadzi nauczyciel klas 1–3

Zazwyczaj nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej bazują na elementarnych treściach edukacji. Zorientowani są na muzykę popularną i to właśnie ona dominuje w treściach nauczania, w materiałach repertuarowych. Bezpośrednie wykonywanie muzyki jest zastąpione nagraniami.

**Wariant 2 – lekcje muzyki
prowadzi nauczyciel muzyki**

Edukację cechuje zaawansowanie muzyczne oparte na muzyce o walorach estetycznych. Wariant ten w sposób zasadniczy podnosi jakość edukacji muzycznej całej szkoły.

**Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3
i nauczyciel muzyki pracują razem**

W tym systemie organizacji nauczania muzyki w szkole można liczyć na najwyższe zaawansowanie muzyczne. W wyniku wsparcia organizacyjnego – a po pewnym czasie również współpracy muzycznej – jakość muzyki wykonywanej na lekcji ma szansę znacznie wzrosnąć. Bardzo mocno rozwija się kultura muzyczna w szkole.

**10. Doskonalenie zawodowe
w zakresie edukacji muzycznej
i specyfiki pracy w klasach 1–3**

**Wariant 1 – lekcje muzyki
prowadzi nauczyciel klas 1–3**

W wariantcie tym nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej zdany jest na samoedukację muzyczną, która bez wsparcia korepetytora na ogół jest mało efektywna.

**Wariant 2 – lekcje muzyki
prowadzi nauczyciel muzyki**

Nauczyciel muzyki pozbawiony jest wsparcia nauczyciela doświadczonego w pracy z małymi dziećmi, ale organizacja nauczania odbywa się według treści zadań muzycznych oraz celów zorientowanych muzycznie, z odpowiednim stopniem trudności.

**Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3
i nauczyciel muzyki pracują razem**

W ciągu trzech lat (cykl klas 1–3) nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w niektórych obszarach uzyskuje znaczne sprawności muzyczne, poznaje literaturę muzyczną, repertuar wokalny i ćwiczenia elementarne. Nauczyciel muzyki staje się korepetytorem muzycznym nauczyciela klas 1–3. Po kilku latach takiej współpracy (np. dwa cykle 1–3) kompetencje muzyczne nauczycieli klas 1–3 pozwalają na samodzielne i poprawne włączenie muzyki do codziennej pracy dydaktycznej. U nauczyciela muzyki następuje bardzo szybkie poszerzanie kompetencji do pracy z małymi dziećmi.

**11. Stopień realizacji celów edukacji
muzycznej i wychowania
przez kulturę muzyczną**

**Wariant 1 – lekcje muzyki
prowadzi nauczyciel klas 1–3**

W niewielkim zakresie i w niewystarczającym stopniu są realizowane cele edukacji muzycznej i kulturalnej.

**Wariant 2 – lekcje muzyki
prowadzi nauczyciel muzyki**

Możliwy jest do osiągnięcia wysoki stopień realizacji celów.

**Wariant 3 – nauczyciel klas 1–3
i nauczyciel muzyki pracują razem**

Możliwe jest osiągnięcie najwyższego stopnia realizacji celów przy danej liczbie godzin zajęć lekcyjnych.

Konferencja naukowa

Zofia Burowska in memoriam

15 listopada 2014 roku w sali kameralnej Akademii Muzycznej w Krakowie odbyła się konferencja naukowa *Zofia Burowska in memoriam*, zorganizowana dla uczczenia 10. rocznicy śmierci Pani Profesor przez Katedrę Badań Muzyczno-Edukacyjnych, reprezentowaną przez prof. dr. Jerzego Kurcza, dr. Andrzeja Wilka, dr Annę Kalarus, oraz Koło Naukowe Studentów Szkolnej Edukacji Artystycznej. Przybyli na konferencję goście z ośrodków naukowych z Warszawy, Katowic, Gdańska, Nowego Sącza i Krakowa skoncentrowali się w swych wystąpieniach na publikacjach Zofii Burowskiej. Uczestnicy spotkania mieli także okazję wysłuchać wspomnień współpracowników i przyjaciół Pani Profesor.



Uroczystości rozpoczęły się Mszą świętą w kościele Świętego Krzyża, po której uczestnicy konferencji udali się na grób na Cmentarzu Rakowickim, gdzie złożyli kwiaty. Właściwą konferencję naukową rozpoczął i poprowadził prof. Jerzy Kurcz. Z ramienia uczelni głos zabrał prof. dr hab. Adam Korzeniowski – prorektor ds. studenckich. Kolejno referaty wygłosili: ks. dr Wojciech Kałamarz – *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*; dr Wojciech Jankowski – *Współczesne systemy wychowania muzycznego*; dr Gabriela Konkol – *Słuchanie i tworzenie*

muzyki; prof. dr hab. Anna Waluga *So mi la oraz La ti do*; dr Ewa Klimas-Kuchtowa – *Psychodydaktyka muzyczna*. W godzinach popołudniowych opowiadały o Zofii Burowskiej osoby blisko z nią związane – Jej uczniowie i współpracownicy, w tym między innymi dr Romualda Ławrowska, dr Bożena Raszke, dr Andrzej Wilk, mgr Grażyna Enzinger, dr Andrzej Pytlak.

Chcąc przybliżyć także czytelnikom „Wychowania Muzycznego” postać i dokonania Prof. Zofii Burowskiej, prezentujemy fragmenty wystąpień z konferencji.

Jerzy Kurcz

Zofia Burowska i Jej pedagogiczne *credo*

Jest wielkim darem losu spotkać na życiowej i zawodowej drodze ludzi, którzy swą osobowością i dokonaniem nie tylko w sposób naturalny kreowali swój autorytet w środowisku, ale też mieli wpływ na wybory zainteresowań zawodowych dokonywane przez ludzi młodych, rozpoczynających dopiero naukową przygodę. Z pewnością każdy z nas może wskazać i wymienić osobę lub osoby, którym wiele w tym zakresie zawdzięcza. Dla wielu z nas taką postacią jest Prof. Zofia Burowska.

Zofia Burowska była muzykiem, pedagogiem, a nade wszystko człowiekiem skromnym, ale o wielkich przymiotach serca i umysłu. To właśnie ona dla wielu z nas stała się przewodniczką w teoretycznych i empiryczno-praktycznych przedsięwzięciach na terenie edukacji muzycznej czy – szerzej rzecz ujmując – na gruncie pedagogiki muzycznej w szkolnictwie powszechnym ogólnokształcącym i w szkolnictwie muzycznym. To Jej przemyślenia, pomysły i dokonania stawały się dla nas inspiracją i wyzwaniem do dalszych pogłębionych studiów i działań o charakterze badawczym.

Podjmując próbę charakterystyki pedagogicznych poglądów oraz metodycznych propozycji i rozwiązań Prof. Z. Burowskiej, mamy świadomość, iż były one rezultatem Jej wykształcenia muzycznego, muzykologicznego i pedagogicznego oraz owocem bogatego doświadczenia pedagogicznego, zdobytego na różnych poziomach nauczania (szkoła podstawowa, średnia, wyższa) i w różnych zakresach (działalność prelegencka i upowszechnieniowa, kształcenie nauczycieli muzyki – studium nauczycielskie, PWSM) czy wreszcie własnej działalności naukowo-badawczej (pobyt na stypendium w Kecskemet, studia nad

koncepcjami programowo-metodycznymi Z. Kodály’a, C. Orffa i E. Dalcroze’a). Nie dziwi więc fakt aktywnego włączenia się Z. Burowskiej w nurt strukturalnych, koncepcyjnych i programowych przemian, jakie zachodziły w szkolnictwie powszechnym i muzycznym w Polsce na przełomie lat 60. i 70. XX wieku.

Głównym obszarem naukowego i dydaktycznego zainteresowania Pani Profesor stało się kształcenie muzyczne na etapie wczesnoszkolnym, tak w szkolnictwie muzycznym, jak i powszechnym. Przykładem tego jest już temat i zawartość merytoryczna Jej pracy doktorskiej: *Wychowanie muzyczne w klasach 1–4 szkoły podstawowej* oraz podręcznik *Somi la* (BUROWSKA 1983), przeznaczony dla klas 1–3. Problematyce tej poświęciła też szereg artykułów drukowanych w takich czasopismach, jak: „Biuletyn SPAM”, „Muzyka”, „Życie Szkoły”, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, „Poradnik Muzyczny”, „Materiały COPSA”, „Kwartalnik ISME”. W tekstach tych omawiała i prezentowała wyniki swoich badań na temat wpływu kształcenia muzycznego na zachowanie się uczniów i na wyniki w nauce osiągane w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. Charakteryzowała także specyfikę

wychowania muzycznego na szczeblu nauczania początkowego i wskazywała na możliwości integracji muzyki z innymi przedmiotami na tym etapie nauczania. Analizowała cele i zadania wychowania muzycznego i podjęła próbę ustalenia form wychowania muzycznego stosowanego w procesie nauczania muzyki. Temu zagadnieniu poświęcała też swoje wystąpienia i referaty wygłaszane na różnych forach naukowych.

Szczególne zasługi ma Z. Burowska również dla stanowiącej integralną część zarysowanego wyżej zakresu problemowego metodyki kształcenia słuchu wysokościowego i umiejętności czytania nut głosem z zastosowaniem metody relacyjnej (relatywnej). W kilkunastu numerach „Poradnika Muzycznego” przedstawiła ona w sposób całościowy i metodycznie ujęty drogę postępowania dydaktycznego możliwą do wykorzystania zarówno w szkołach ogólnokształcących, jak i w klasach początkowych szkół muzycznych. Dla szkół ogólnokształcących stworzyła także kontynuację wspomnianego podręcznika *So mi la* – podręcznik *La ti do* (BUROWSKA 1993), z przeznaczeniem dla klas 4–8, w których to podręcznikach metoda ta znajduje praktyczną egzemplifikację. Była głęboko przekonana, że

Umiejętność czytania nut głosem ma istotne znaczenie dla wykształcenia i rozwinięcia podstawowych zdolności muzycznych, to jest względnego słuchu wysokościowego i poczucia rytmu. Pośrednio zaś przyczynia się do rozwijania dowolnych wyobrażeń słuchowych, stanowiących podstawę słuchu harmonicznego, tworzących rdzeń pamięci i wyobraźni muzycznej, a także słuchu wewnętrznego (BUROWSKA 1983, 5).

W prowadzeniu zajęć muzycznych w klasach 1–3 z wykorzystaniem metody relacyjnej pomagały pedagogom także prowadzone przez Panią Profesor lekcje

muzyki emitowane w I Programie Polskiego Radia (łącznie 92 audycje).

Zofia Burowska jako doświadczony pedagog i wnikliwy badacz rzeczywistości edukacyjnej wielkie znaczenie przypisywała działaniom o charakterze integracyjnym w procesie nauczania muzyki – dotyczyło to treści międzyprzedmiotowych, ale przede wszystkim form aktywności muzycznej w nauczaniu–uczeniu się muzyki. Jej praca poświęcona analizie współczesnych systemów wychowania muzycznego jest jedyną jak dotąd tak wnikliwą charakterystyką koncepcji programowo-metodycznych Dalcroze’a, Orffa i Kodály’a z próbą ich adaptacji do form wychowania muzycznego w polskiej szkole ogólnokształcącej (BUROWSKA 1976). Intencją Autorki było

zapoznanie Czytelnika z wymienionymi systemami poprzez ich analizę i wybrane przykłady w takiej mierze i w taki sposób, aby mogły stać się impulsem dla muzyka–pedagoga pragnącego dokonać ich twórczej adaptacji. Także przedstawione propozycje własne służą temu celowi (BUROWSKA 1976, 13).

W pedagogicznych poglądach Zofii Burowskiej na dydaktykę muzyczną zagadnieniem o fundamentalnym znaczeniu stała się integracja muzycznej aktywności twórczej uczniów ze słuchaniem muzyki. Inaczej sprawę ujmując, chodziło o uzyskanie odpowiedzi na pytanie: na ile i w jakim zakresie działania o charakterze kreatywnym stanowią efektywny dydaktyczny sposób poznawania i przeżywania muzyki.

Tworzenie muzyki, autonomiczna forma aktywności dziecięcej o wielkich walorach wychowawczych, potraktowana została tu jako forma pomocnicza, mająca na celu umożliwienie im lepszego zrozumienia muzyki, odkrycia i doświadczenia – poprzez aktywność własną – struktury przedmiotu (BUROWSKA 1980, 7).

W tym obszarze problemowym Pani Profesor wraz ze swoimi współpracownikami przeprowadziła wiele badań empirycznych, także o charakterze eksperymentalnym. Dokonane przez nią odkrycia otworzyły przed nauczycielami nowe możliwości wprowadzania dziecka w świat muzyki artystycznej niejako od strony warsztatu kompozytorskiego (operowanie elementami muzycznymi), dając szansę na jej świadomą i pełniejszą percepcję jako przeżycie estetyczne rozumiejące.

Pracując jako nauczyciel akademicki, Zofia Burowska z wielką troską angażowała się w kształcenie nauczycieli muzyki, świadoma ich znaczenia w edukacji. Przejawem tego była nie tylko dbałość o wysoki, erudycyjny poziom wykładów dla studentów, ale też opracowywanie różnych materiałów pomocniczych. Z myślą o słuchaczach studiów nauczycielskich opublikowała podręcznik z zakresu historii muzyki pt. *Wprowadzenie w kulturę muzyczną* (BUROWSKA 1991). W *Psychodydaktyce muzycznej* omówiła z kolei podstawowe problemy psychologiczne, mające bezpośrednie odniesienie do rozmaitych form aktywności muzycznej w szkole (BUROWSKA, GŁOWACKA 1998).

Przedstawiony powyżej dorobek naukowy Prof. Zofii Burowskiej nie wyczerpuje wszystkich przejawów Jej aktywności jako pedagoga i naukowca. Warto dodać, że w trakcie indywidualnych lub zespołowych spotkań z nią rodziło się wiele pomysłów i podejmowanych później działań naukowo-badawczych. Pani Profesor zawsze była gotowa służyć radą i ogromnym doświadczeniem, dlatego każdy, kto miał szczęście znaleźć się w kręgu jej współpracowników, czuje się w jakiś sposób wyróżniony, ale też nosi w głębi serca poczucie niespłaconego intelektualnego długu zaciągniętego wobec Pani Profesor Zofii Burowskiej.

BUROWSKA Z., 1976, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, WSiP, Warszawa.

BUROWSKA Z. I INNI, 1983, *So mi la*, WSiP, Warszawa.

BUROWSKA Z. I INNI, 1993, *La ti do*, WSiP, Warszawa

BUROWSKA Z., 1980, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, WSiP, Warszawa.

BUROWSKA Z., 1991, *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*, WSiP, Warszawa.

BUROWSKA Z., GŁOWACKA E., 1998, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Muzycznej, Kraków.



Stanisław Wyspiański, *Planty o świcie* (olej na płótnie)

Grażyna Enzinger

Zofia Burowska i Jej koncepcja wychowania muzycznego

W bieżącym roku mija 10 lat od śmierci Zofii Burowskiej. Przypomnijmy sobie sylwetkę i dorobek Pani Profesor, erudytki i wybitnej muzykolog, która całe swe zawodowe życie poświęciła upowszechnianiu nowatorskich koncepcji kształcenia muzycznego.

Zofia Burowska urodziła się w 1923 roku (zm. w 2004 roku) w rodzinie adwokata Izzydora Horowicza. Z wyjątkiem lat drugiej wojny światowej (getto w Wolbromiu, Krakowie, praca w fabryce amunicji w Skarżysku Kamiennej i obóz w Buchenwaldzie) przez całe życie mieszkała w Krakowie. Studia muzykologiczne, a następnie doktoranckie, zakończone obroną rozprawy doktorskiej pt. *Wychowanie muzyczne w kl. 1–4 szkoły podstawowej*, obroniła na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Pierwszą pracę podjęła w szkole muzycznej I i II stopnia, a następnie otrzymała etat na uczelni (PWSM, obecnie Akademia Muzyczna), gdzie prowadziła wykłady i ćwiczenia z zakresu metodyki wychowania muzycznego, umuzykalnienia, historii muzyki z literaturą oraz prelekcje i seminaria magisterskie. W 1996 roku otrzymała tytuł profesora.

Choć Zofia Burowska była z wykształcenia muzykologiem, jej aktywność zawodowa dotyczyła pedagogiki. Ta dwukierunkowość i dwuwymiarowość wymagała nieprzeciętnej kultury intelektualnej (czytała literaturę niemiecką, francuską i angielską w oryginale), logiki, konsekwencji działania. Pracując wśród ówczesnej elity (J. Hoffman, A. Rieger, K. Penderecki,

M. Stachowski, K. Moszumańska-Nazar, K. Meyer, B. Rutkowski, B. Schaeffer, L. Stefański, St. Wiechowicz), Pani Profesor jako jedyna w tym gronie zajmowała się powszechną edukacją muzyczną, ówczesnie nazywaną wychowaniem muzycznym. Funkcjonowanie w środowisku, w którym poziom artystyczny stanowił najważniejszy nurt aktywności, wymusiło – jak się wydaje – zastosowanie przez Prof. Burowską niestandardowych rozwiązań, które doprowadziły z kolei do opracowania całościowej koncepcji edukacji muzycznej, znanej dzisiaj pod nazwą Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna. Założenia, podbudowa teoretyczna wywiedziona ze znajomości zagranicznych systemów E. Jaques-Dalcroze’a, C. Orffa, Z. Kodály’a oraz zastosowanie metody czytania nut głosem stanowiące podstawę konstrukcji tej koncepcji to osiągnięcie Zofii Burowskiej. Szczegółowe rozwiązania i pomysły praktyczne wypracowano wspólnie w zespole z prof. Jerzym Kurczem, dr. Andrzejem Wilkiem, mgr Bożeną Noworol i mgr Barbarą Karpalą. Niestety, skromność, niezależność myślenia, staranne przedwojenne wykształcenie, a jednocześnie bezkompromisowość w skupieniu się na rzeczach ważnych sprawiły, że Pani

Profesor nie pozyskała zbyt wielu zwolenników dla idei, nad którą pracowała.

Na dorobek naukowy Prof. Z. Burowskiej składają się książki wydane samodzielnie oraz wspólnie z prof. Jerzym Kurczem, dr. Andrzejem Wilkiem, mgr Ewą Głowacką, mgr Barbarą Karpalą i mgr Bożeną Noworol oraz artykuły zamieszczane w prasie specjalistycznej, głównie w „Życiu Szkoły”, „Muzyce”, „Poradniku Muzycznym”, „Kwartalniku ISME”. Wartość tego dorobku nie wyraża się jednak ilością publikacji. Stanowi o niej wspomniana już całościowa koncepcja edukacji muzycznej, która powstała pod jej kierownictwem (Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna).

Zofia Burowska szukała w swojej pracy rozwiązania, które umożliwiłyby efektywne i dostępne dla wszystkich kształcenie muzyczne. Była erudytką. Jej rozeznanie w filozofii, możliwości i praktyka studiowania literatury zagranicznej francuskiej, niemieckiej, a szczególnie angielskiej zaowocowały stworzeniem właśnie takiego nowatorskiego rozwiązania, które nie zostało jednak należycie spopularyzowane, a zatem i przyjęte.

Patrząc z szerokiej perspektywy pedagogicznej na dokonania Zofii Burowskiej, można usytuować proponowane przez

nią rozwiązania dydaktyczno-metodyczne w nurcie podejścia progresywistycznego, w którym punktem wyjścia jest psychologia i wynikająca z niej wiedza o rozwoju dziecka, jego rzeczywistych możliwościach rozwojowych, potrzebach i zainteresowaniach. Ta myśl przenika dorobek teoretyczny w zakresie edukacji muzycznej powstały w środowisku krakowskim skupionym wokół Prof. Zofii Burowskiej.

Do osiągnięć Prof. Z. Burowskiej należy zaliczyć również jednoznaczne wyodrębnienie form aktywności muzycznych oraz połączenie dwóch z nich: słuchania i tworzenia muzyki. Jej szeroko zakrojone badania przeprowadzone w szkołach podstawowych dały obiecujące wyniki, a możliwość realizacji obu form łącznie potwierdza współczesna praktyka. Założenia Prof. Z. Burowskiej realizują studenci kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu – uczelni, na której idee Prof. Zofii Burowskiej, w tym założenia Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej, stały się podstawą opracowania modelu kształcenia muzycznego nazwanego przez autorki „modelem nowosądeckim”.



Julian Fałat, *Pejzaż zimowy – Kraków* (olej na płótnie)

Wojciech Kałamarz

Zofii Burowskiej *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*

Przez cztery semestry studiów w Akademii Muzycznej w Krakowie uczestniczyłem w zajęciach z historii muzyki z literaturą muzyczną prowadzonych przez Zofię Burowską. Niezwykle ciepło wspominam tamte wykłady przede wszystkim ze względu na kontakt z bardzo życzliwym, dobrym, wyrozumiałym, świetnie przygotowanym do zajęć, ale także wymagającym człowiekiem. Swoje wspomnienie pragnę jednak poświęcić dorobkowi naukowemu Pani Profesor, a konkretnie jednej z Jej publikacji.

Książka Pani Profesor pt. *Wprowadzenie w kulturę muzyczną* (BUROWSKA 1991), na którą chciałbym zwrócić uwagę, ukazała się nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych w Warszawie w 1991 roku. Nie jest to publikacja specjalistyczna, naukowa, ale podręcznik dla słuchaczy studiów nauczycielskich. Dla zrozumienia charakteru tej książki warto przypomnieć, czym były owe studia nauczycielskie.

W latach 50. XX wieku licea pedagogiczne, następnie studia wychowania przedszkolnego, a potem studia nauczycielskie kształciły kandydatów na nauczycieli klas 1–7 szkół podstawowych. Reformy szkolnictwa z lat 1961 i 1973 spowodowały zmiany w systemie kształcenia nauczycieli. W roku szkolnym 1968/1969 uruchomiono wyższe szkoły nauczycielskie, które po 1973 roku stopniowo przekształcano w wyższe szkoły pedagogiczne będące uczelniami akademickimi (studia nauczycielskie nimi nie były). W połowie lat 70. powzięto zamiar likwidacji studiów nauczycielskich, jednak z powodu wzrastającej liczby uczniów i braku kadr nauczycielskich zaniechano go. Do 1990 roku szkoły tego typu kształciły kandydatów na poziomie średnim i niepełnym wyższym. Po reformach ustrojowych

zakończyły swoją działalność, a ich miejsce zajęły trzyletnie kolegia nauczycielskie. Książka Prof. Burowskiej była zatem skierowana do kandydatów na nauczycieli w szkołach ogólnych szczebla podstawowego i średniego. Autorka nie chciała stworzyć podręcznika dla uczniów szkół muzycznych, choć dzieło to może być pomocą w nauce o muzyce dla muzyków.

Już pierwsze zdania *Wprowadzenia* informują czytelnika, iż Autorka nie tylko jest historykiem muzyki, ale dysponuje też optyką właściwą fenomenologowi i psychologowi muzyki. Dobór słów, punkt wyjścia, wielokierunkowe rozumienie tego, co składa się na pojęcie kultury muzycznej, czyli owocu pracy wielu osób związanych z muzyką, świadczy o wiele głębszym niż tylko historycznym podejściu do tematu.

Na początku Autorka zapoznaje czytelnika z podstawowymi pojęciami muzycznymi, zjawiskami, które współtworzą muzykę. Tłumaczy zjawiska akustyczne, a także podstawowe pojęcia i zjawiska nauczane w szkołach muzycznych w ramach zasad muzyki, solfeżu, form muzycznych. Porusza także problemy funkcji muzyki, aparatu wykonawczego, źródeł inspirujących twórcę oraz technik kompozytorskich.

W kolejnych rozdziałach czytelnik znajdzie omówienie historii muzyki od średniowiecza do XX wieku; pozna twórczość takich kompozytorów, jak Claude Debussy, Mieczysław Karłowicz, Karol Szymanowski, Witold Lutosławski i Krzysztof Penderecki, Arnold Schönberg, Maurice Ravel, Manuel de Falla, Bela Bartok, Igor Strawiński, Anton Webern, Sergiusz Prokofiew, Aram Chaczaturian i George Gershwin.

Omawiana publikacja zawiera także elementy dodatkowe: otwierający opracowanie „niezbędnik” omawiający elementy muzyki, w zakończeniu: indeksy kompozytorów i utworów uwzględnionych w tekście oraz słownik terminów muzycznych w nim użytych; są w niej także dużych rozmiarów reprodukcje zdjęć i przykładów nutowych. Choć całość liczy zaledwie 240 stron formatu B5, dzięki inteligentnemu doborowi treści sprawia wrażenie atrakcyjnego kompendium wiedzy na temat dziejów muzyki polskiej i zagranicznej od średniowiecza do XX wieku. Rzecz napisana jest bardzo przystępnym językiem, co świadczy nie tylko o ogromnej wiedzy Autorki, ale także pełnej swobodzie w jej przekazywaniu. Przykłady muzyczne zostały dobrane tak, by nie tylko stanowiły wybór egzemplaryczny dla opisywanych zjawisk, ale niemal zawsze były same w sobie utworami najwyższej próby. Stało się to możliwe także dzięki konsekwentnie realizowanej metodzie doboru treści, zgodnie z założeniami ujawnionymi we wprowadzeniu:

Spośród niezliczonej liczby dzieł powstałych w ciągu wieków do książki tej należało wybrać takie dzieła, które spełniają następujące warunki: 1. Należą do najwyższych osiągnięć artystycznych w dziedzinie muzyki; 2. Są reprezentatywne dla omawianych epok stylistycznych; 3. Stanowią przykłady dzieł, które przyczyniły się do przemian, jakie zachodziły i zachodzą w muzyce; 4. Należą do

„żelaznego repertuaru kulturalnego człowieka”, a tym samym są zalecane w programie nauczania; 5. Są niezbyt trudne w percepcji; 6. Mogą być wykorzystane w pracy przyszłego nauczyciela z młodymi słuchaczami; 7. Nagrania tych utworów [...] są stosunkowo łatwo dostępne, są one też często nadawane przez radio (BUROWSKA 1991, 6).

Książka Zofii Burowskiej to coś więcej niż *Pogadanki o muzyce* Bohdana Muchenberga (1988, 1991), ale mniej niż *Historia muzyki* Józefa Chomińskiego (1989, 1990, 1995, 1996). To coś koło *Historii muzyki* Danuty Gwizdalanki (2005, 2006, 2009, 2011), ale w daleko skromniejszym wymiarze. Pisana językiem dojrzałym, bogatym w piękne, literackie, poetyckie wręcz opisy dzieł muzycznych. Oczywiście nie brak w niej elementów wątpliwych, jak choćby transkrypcja *Gaude Mater Polonia* ze strony 34 wobec fragmentu rękopisu ze strony 41 czy pisanie o Karolu Szymanowskim jako rektorze Akademii Muzycznej w Warszawie. Rzeczy te należy jednak uznać za pewne uproszczenia, skróty myślowe świadczące nie tyle o nierzetelności Autorki, co o kierowaniu się myślą o uprzyśtępnieniu treści adresatowi podręcznika. Przyjęta metodyka pracy i wynikający z niej taki, a nie inny dobór treści wytworzyły efektowne wrażenie, iż niemożliwe stało się możliwe: na zaledwie 240 stronach zmieścił się ogrom wiedzy o muzyce.

BUROWSKA Z., 1991, *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*, WSiP, Warszawa.

CHOMIŃSKI, J. M., WILKOWSKA-CHOMIŃSKA K., t. 1, 1989, t. 2, 1990, *Historia muzyki*, PWM, Kraków.

CHOMIŃSKI, J. M., WILKOWSKA-CHOMIŃSKA K., t. 1, 1995, t. 2, 1996, *Historia muzyki polskiej*, PWM, Kraków.

GWIZDALANKA D., *Historia muzyki*, t. 1, 2005; t. 2, 2006; t. 3, 2009; t. 4, 2011, PWM, Kraków.

MUCHENBERG B., t. 1, 1988; t. 2, 1991, *Pogadanki o muzyce*, PWM, Kraków.

Wojciech B. Jankowski

Współczesne systemy wychowania muzycznego Zofii Burowskiej coraz bardziej aktualne

Nie sposób powiedzieć, jak wiele zawdzięcza nasza teoria i praktyka powszechnego kształcenia i wychowania muzycznego książce Zofii Burowskiej *Współczesne systemy wychowania muzycznego*. Jako gruntowne studium tych wielkich autorskich koncepcji muzyczno-edukacyjnych publikacja ta – choć nie pierwsza na polskim rynku wydawniczym poświęcona koncepcjom wychowania muzycznego – pozostaje najważniejsza. A myślę, że i coraz bardziej aktualna.

Opracowanie Zofii Burowskiej nie było pierwszą książkową pozycją z naszej literatury naukowo-pedagogicznej na ten temat, zwłaszcza na temat koncepcji Dalcroze’a, Orffa i Kodály’a. Przedtem o tych właśnie koncepcjach pisały w swych publikacjach Maria Przychoździńska i Wojciech Jankowski, ukazywały się również obszerniejsze studia i artykuły wielu autorów, zwłaszcza krakowskich, o Dalcroze’u, Alicji Rutkowskiej o Orffie, Hanny Piliczowej (także Zofii Burowskiej) o Kodályu i inne. Książka Z. Burowskiej to jednak dzieło wyjątkowe, bo nie tylko niestarzejące się pomimo upływu kolejnych lat, ale – paradoksalnie – zyskujące na wartości. Dlaczego?

Po pierwsze: swą prezentację i analizę koncepcji Autorka lokuje na wspomnianym tle ogólnopedagogicznym, które Z. Burowska zarysowuje, powołując się na tak wybitnych polskich teoretyków pedagogiki, jak Wincenty Okoń i Bogdan Suchodolski. Odwołuje się zwłaszcza do ich stosunku do roli sztuki (w tym muzycznej) w wychowaniu człowieka. Uwagi i wybór

cytatów z tego zakresu to do dzisiaj aktualny zestaw argumentów.

Po drugie: książka Z. Burowskiej przynosi niezmiernie ważną – i w zasadzie jedyną – tak precyzyjnie dokonaną analizę pedagogicznego charakteru i założeń koncepcji Dalcroze’a, Orffa i Kodály’a (rozdziały pierwszy i drugi). Analiza ta pozwala Autorce odrzucić – i słusznie – często stosowane określenia tych koncepcji jako „metod” na rzecz wprowadzenia dla nich (już w tytule książki) określenia „systemy”. Ich elementami są: 1) ogólne założenia, z których wypływają cele; 2) formy; 3) materiał nauczania, rozumiany jako materiał muzyczny.

Chociaż dokonana w przywołanych rozdziałach (pierwszym i drugim) analiza ogólnych założeń wspomnianych koncepcji (już jako systemów) nie pod każdym względem satysfakcjonuje, Autorka – osobiście, ale i przez swoich uczniów oraz współpracowników – wiele ze swych twierdzeń zweryfikowała później, teoretycznie i praktycznie. Np. wyjściową tezę o znaczeniu systemu kodalyowskiego dla

rozwoju sfery percepcyjnej ucznia potwierdziła w pewnym stopniu pozytywnymi doświadczeniami nad powiązaniem nauki słuchania muzyki z zastosowaniem tzw. metody relatywnej.

Po trzecie: cały rozdział książki poświęca Autorka różnym rodzajom „aktywności” w wychowaniu muzycznym w analizowanych systemach. Nazywa je zresztą, w szerokim nawiązaniu do dydaktyki ogólnej, „formami” nauczania, przedstawiając niezmiennie cenną i sugestywną analizę porównawczą, która służy zarazem pogłębionej charakterystyce poszczególnych systemów i wyróżnieniu w każdym z nich swoistej dominanty. I tu też można się z rezultatem tej analizy porównawczej zgodzić lub nie. W każdym razie trudno nie zgodzić się z konkluzją, jaką kończy swe rozważania Autorka w rozdziale trzecim:

Różne są cele, różne formy i odmienne drogi, którymi kroczyli twórcy systemów. Ale jedna cecha ich jednoczy. Przeświadczenie o wielkiej roli muzyki w życiu człowieka, tak wielkiej, że poświęcili – każdy z nich – część swojego życia, aby nauczyć innych obcowania z muzyką i jej umiłowania.

Po czwarte: w swym opracowaniu Zofia Burowska – w obszernym, blisko 100-stronnicowym rozdziale czwartym – zamieszcza prezentację i analizę „materiału nauczania”, „materiału muzycznego”, co kilkakrotnie podkreśla. Myślę, że jest to rozdział fundamentalny i bezprecedensowy (a zarazem wymagający krytycznej lektury!). W każdym razie niezwykle kompetentny wybór, analiza i prezentacja materiału muzycznego stanowią nie tylko prezentację podejść – wręcz „muzycznej ideologii” czy estetyki autorów systemów, ale również wybór przykładów, które mogą i powinny być materiałem do studiowania przez przyszłych nauczycieli i swoistym

przewodnikiem dla nich w kwestii doboru „materiału muzycznego”.

Po piąte, książka Zofii Burowskiej jest niezmiernie cenna również z powodu precyzyjnej prezentacji stosowanego w tych systemach procesu postępowania dydaktycznego. Autorka czerpie tu wzory ze źródłowych opracowań metodycznych, dzięki czemu mamy swoisty „dokument epoki” w zakresie pedagogiki Dalcroze’owskiej, Orffowskiej czy Kodályowskiej; a także niemal „podręcznik systemowy”. Przez ewentualnego dzisiejszego użytkownika ten podręcznik systemowy powinien być jednak wykorzystywany z pewną ostrożnością. Przede wszystkim metodyka poszczególnych systemów się zmienia i rozszerza, np. w pedagogice kodalyowskiej – słusznie zogniskowanej wokół śpiewu, folkloru i tzw. metody relatywnej, także w prezentacji Autorki książki – coraz większą rolę odgrywają narodowe adaptacje, w tym polska, które niosą bogactwo rodzimego folkloru, a tym samym wymagają zmian w toku, czyli procesie nauczania i na przykład nieco innego wprowadzania elementów metody relatywnej w stosunku do wyjściowej metodyki węgierskiej.

Po szóste: Autorka poświęca cały obszerny rozdział (szósty) ukazaniu sposobów i zakresu wykorzystania omawianych form wychowania muzycznego w polskiej szkole ogólnokształcącej. Tworzy tu znakomity i metodycznie pogłębiony program takich zastosowań, gotowy do wykorzystania przez nauczyciela; warto jednak pamiętać, że program wychowania muzycznego, a ściślej „muzyki”, w polskiej szkole uległ od czasu wydania książki (1976) ogromnym przemianom (niestety, zdecydowanie na gorsze).

I wreszcie, po siódme i może „po najważniejsze”, Zofia Burowska jest w swych *Współczesnych systemach...* prekursorką tendencji, która – choć z trudem i powoli

– zaczyna dochodzić do głosu w polskiej pedagogice muzycznej, zwłaszcza w dziedzinie powszechnego wychowania muzycznego. Chodzi mi tu o przechodzenie od tzw. programocentryzmu, czyli prymatu programu, narzucanego zarówno nauczycielowi, jak i uczniom, do tzw. metodocentryzmu, a więc podejścia, w którym miarą wymagań i znawcą sposobów postępowania jest sam nauczyciel. Znaczenie mają: jego fachowość, kompetencje muzyczne, przede wszystkim zaś znajomość potrzeb i źródeł motywacji do uczenia się dzieci i młodzieży oraz wysoce

kompetentne reprezentowanie określonej koncepcji metodyczno-programowej, najlepiej systemowej, wychodzącej naprzeciw tym potrzebom i motywacjom.

Myślę, że książka Zofii Burowskiej o „systemach edukacyjnych” powinna stać się wzorem oraz źródłem wiedzy i inspiracji nie do przecenienia. Była nią dla Jej uczniów, z którymi tworzyła podstawy i szerokie zastosowania tzw. Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej. Teraz czas na szersze i jeszcze bardziej kreatywne wykorzystanie. A może nawet nowe, krytyczne, ale i uzupełnione przez uczniów wydanie?



Erazm Fabijański, Wawel

Romualda Ławrowska

Zofii Burowskiej pedagogika rytmu i ruchu z muzyką

Osoba Zofii Burowskiej i Jej dzieło zasługują z pewnością na osobną monografię. Zanim jednak ktoś podejmie się jej stworzenia, pozwolę sobie krótko przypomnieć te dokonania Pani Profesor, które nadały dobry kierunek pracy wielu polskim nauczycielom muzyki, a także przyczyniły się do wzbogacenia mojej wiedzy i kompetencji metodycznomuzycznych. W tym krótkim wspomnieniu postaram się rzucić światło właśnie na zagadnienia pedagogiki rytmu i ruchu z muzyką zawarte w publikacjach Prof. Zofii Burowskiej.

Śledząc dorobek Z. Burowskiej, dostrzegam w jej pracach nie tylko rzetelną analizę systemów wychowania muzycznego preferujących ruch przy muzyce oraz analizę materiału muzyczno-dydaktycznego tychże systemów, ale też wyraźną aprobatę i docenienie znaczenia tej formy aktywności w powszechnym wychowaniu muzycznym¹.

Zofia Burowska była niewątpliwie erudytką w dziedzinach humanistycznych i w tematyce pedagogiki muzycznej, czytała literaturę obcojęzyczną, co w tamtych czasach było rzadkością. We *Współczesnych systemach wychowania muzycznego* (1976) wykorzystała między innymi źródła dotyczące pedagogiki rytmu i ruchu. Warto i dzisiaj wrócić do tamtej skarbnicy materiałów źródłowych, w której znajdziemy omówienie prac Emile'a Jaques-Dalcroze'a,

Hanny Danyszowej, Alicji Ludwikiewiczowej, Krystyny Mrugalskiej, Hanny Piliczowej, Marii Przychodzińskiej, Alicji Rutkowskiej. W czasach, kiedy sama miałam okazję zapoznać się z tym dziełem Z. Burowskiej, stało się ono podstawowym, obok prac Marii Przychodzińskiej i Andrzeja Pytlaka, tak kompletnym źródłem podstawowej wiedzy pedagogicznomuzycznej w odniesieniu do teleologii i praktycznych rozwiązań wychowania muzycznego. Dla mnie jako studentki kierunku wychowanie muzyczne w WSM w Krakowie i nauczycielki rytmiki istotne było, że treści te odnosiły się do wychowania muzycznego każdego człowieka, bez względu na rozpoznane zdolności muzyczne. Ukazanie myśli i doświadczeń systemów E. Jaques-Dalcroze'a i C. Orffa odsłoniło sens powszechnego wychowania

¹ Pod koniec moich studiów dziekan Zofia Burowska zaproponowała mi napisanie 60 scenariuszy zajęć muzyczno-ruchowych. Wtedy nie mogłam podjąć tej propozycji, zwłaszcza że realizowałam inny temat pracy magisterskiej. Pomysł był jednak na tyle inspirujący, a propozycja od tak wybitnej osoby tak bardzo zaszczytna i zobowiązująca, że choć po latach, to spełniłam to zadanie i w 1988 roku wręczyłam Pani Profesor pierwszy egzemplarz podręcznika dla słuchaczy studiów nauczycielskich: *Muzyka i ruch*.

muzycznego dziecka przez aktywność muzyczno-ruchową.

Trzeba podkreślić, że Zofia Burowska rozumiała wpływ wiedzy pedagogicznej na koncepcje i programy wychowania muzycznego. Upatrywała korzyści wychowawczych w samej już aktywności dziecka, a szanse na korzyści pedagogiczne widziała w nauce muzyki przez poznanie struktury przedmiotu podczas działania twórczego. Opierała się w tym na koncepcji struktury przedmiotu i spiralnego układu treści nauczania Jerome'a S. Brunera. Percepcję muzyki uważała Burowska za umiejętność, która rozwija się wraz z doświadczeniem. Rytm i ruch przy muzyce były dla niej formami aktywnego słuchania muzyki artystycznej, a twórczą ekspresję dziecka opierała na materiale muzyki elementarnej i wzorach rytmicznych.

W książce *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole* (1980) Z. Burowska przytoczyła też poglądy Satis N. Coleman, która

postuluje rozpocząć pracę z dziećmi od problematyki rytmu, uważając, iż stanowić on może naturalny przejaw ekspresji. Rytm wyrażany jest za pomocą ruchów całego ciała. Na początku są to najprostsze ruchy wykonywane rytmicznie i najprostsze formy taneczne, analogiczne do tańców prymitywnych. Po opanowaniu pewnego zasobu ruchów elementarnych następuje ich korelacja z rytmem muzycznym, w postaci tańca polegającego na powtarzaniu określonego kroku w takt muzyki, a następnie tańca ludowego przy wtórze bardzo prostej muzyki. W trakcie pracy skłania się dzieci do realizowania zadań twórczych, polegających na tworzeniu własnych tańców, pantomim, improwizowaniu muzyki, naśladowaniu zjawisk akustycznych otaczającego świata i ruchów zwierząt (za: BUROWSKA 1980, 34).

W przywołanej pracy Z. Burowska wykorzystała również poglądy Dalcroze'a na wychowawczą rolę rytmu i ruchu wraz

z ćwiczeniami jego rytmiki; twórcze ćwiczenia rytmiczno-ruchowe według C. Orffa; koncepcję Fritza Jöde, a zwłaszcza jego stosowanie mowy do ćwiczeń, oraz zasadę eksperymentalnego doświadczania muzyki, która predysponuje dzieci do słuchania muzyki współczesnej i doskonale odpowiada możliwościom percepcyjnym najmłodszych słuchaczy.

Analiza proponowanych przez Zofię Burowską zadań twórczych wykazuje, iż znaczna ich część odnosi się do ćwiczeń rytmicznych i ruchowych. Ich przykłady znajdują się w cytowanej tu książce *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, jak i w pozycji *So, mi, la. Ćwiczenia muzyczne w klasach 1–3* (BUROWSKA, KARPAŁA, NOWOROL, WILK 1985) oraz w audycjach radiowych. Są to zabawy związane z elementami muzycznymi: dynamiką, tempem, rytmem, artykulacją, barwą, agogiką, metryką, melodią, harmonią, a także budową utworu. Materiałem do ćwiczeń jest często mowa, jej rytmizacje, tworzenie akompaniamentów itp. Zajęcia muzyczno-ruchowe najczęściej wiążą się z reagowaniem na rozpoznany element muzyczny zgodnie z umową. Oprócz ćwiczeń dalcrozowskich Z. Burowska najczęściej wprowadza ćwiczenia ruchowe nawiązujące do pedagogiki C. Orffa. W tym zakresie ciekawe i nowatorskie pomysły powstały we współpracy z Ireną Antoń i Anną Mikulską.

So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne dla klas 1–3 oraz ich kontynuacja dla klas 4–8: *La, ti, do*, napisane we współpracy z Andrzejem Wilkiem, Jerzym Kurczem, Bożenną Noworol i Barbarą Karpalą, stały się prawdziwą egzemplifikacją koncepcji edukacyjnej Z. Burowskiej (1993). W książce tej materiał ćwiczeniowy został usystematyzowany według stopnia trudności. Zagadnieniem pojawiającym się w każdym rozdziale jest problematyka rytmu i ruchu. Stopniowemu wprowadzaniu problemów



Mariusz Goślawski, Kościół Mariacki w Krakowie (malowane kawą)

rytmicznych lub metrycznych towarzyszą ćwiczenia na zrytmizowanej mowie, wykorzystujące poznane wartości rytmiczne w różnych zastosowaniach wzorów rytmicznych o charakterze archetypów znanych z wyliczanek, śpiewanek i rymowanek dziecięcych. Rytm zapisywany jest w uproszczony sposób, a wartościom czasowym nut odpowiadają sylaby rytmiczne ułatwiające wypowiadanie rytmu. I tak kolejno wprowadza się ćwierćnutę i sylabę *ta*; ósemki i sylabę *ti* oraz metrum dwudzielne; następnie półnutę i sylaby *ta-a*, a także sylabę *sza* dla pauzy ćwierćnutowej; półnutę z kropką, sylaby *ta-a-a* i metrum trójdzielne, synkopę *ti-ta-ti* i pauzę ósemkową *es*; pauzę półnutową i sylabę *sza-a*; metrum czterodzielne i całą nutę *ta-a-a-a*. Zadania rytmiczne dotyczą odtwarzania, wykonywania w dwugłosie rytmicznym, kanonie, realizacji krokami wartości i tematów rytmicznych, zabaw rytmiczno-ruchowych. Znajdują się wśród nich także zadania twórcze i opis układanki rytmicznej.

Tak oto na fundamencie wnikliwej analizy systemów Emila Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa i Zoltána Kodálya Zofia Burowska wraz z grupą współpracowników stworzyła koncepcję powszechnej edukacji muzycznej, znaną jako Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna. Ta dopracowana w szczegółach i wyposażająca nauczycieli w materiał ćwiczeniowy według etapów postępowania dydaktycznego koncepcja ma niezwykle logiczny charakter, jest kompletna i wystarczająca w swym uniwersalizmie do wychowania muzycznego kolejnych już pokoleń.

Obecnie pedagogika rytmu i ruchu wkracza na nowe tory wzbogacone o wiedzę z wielu dziedzin pedagogicznych, w tym kinezylogię edukacyjną, metodę ruchu rozwijającego, felicytologię, muzykoterapię aktywną, choreoterapię, logorytmikę, pedagogikę zabawy, neuronaukę, w tym neurodydaktykę. Warto jednak pamiętać także o zasługach Prof. Zofii Burowskiej dla rozwoju polskiej praktyki zajęć muzyczno-ruchowych od lat 70. ubiegłego wieku. Wiedza i wskazówki praktyczne przekazane przez Panią Profesor w Jej publikacjach miały fundamentalne znaczenie dla ukształtowania wielu pedagogów muzyki.

BUROWSKA Z., 1976, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, WSiP, Warszawa.

BUROWSKA Z., 1980, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, WSiP, Warszawa.

BUROWSKA Z., NOWOROL B., KARPAŁA B., WILK A., 1985, *So mi la. Ćwiczenia muzyczne w klasach 1–3*, WSiP, Warszawa.

BUROWSKA Z., WILK A., KURCZ J., NOWOROL B., KARPAŁA B., 1993, *La, ti, do. Ćwiczenia muzyczne w klasach 4–8*, WSiP, Warszawa.

BUROWSKA Z., WILK A., KURCZ J., 1994, *Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna Wychowania Muzycznego*, Akademia Muzyczna, Kraków.

Bożena Raszke

Działalność popularyzatorska Prof. Zofii Burowskiej w zakresie metod kształcenia muzycznego

Doceniając potencjał muzyczny dzieci i młodzieży, Zofia Burowska określiła podstawy teoretyczne edukacji muzycznej i zakres wiedzy, w jaką powinien być wyposażony każdy odbiorca muzyki. Opierała się przy tym na analizie różnych systemów edukacji muzycznej, które w latach 70. miały nowatorski charakter w polskim wychowaniu muzycznym. Swoje koncepcje nie tylko sama wcielała w czyn, ale też popularyzowała wśród przyszłych nauczycieli i pedagogów zainteresowanych podniesieniem jakości kształcenia muzycznego.

Wobowiązującym za czasów działalności Pani Profesor ośmioletnim systemie nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym kształcenie muzyczne występowało pod nazwą „wychowanie muzyczne”, a jego głównym celem było wychowanie przez muzykę. W kształtującej się koncepcji Pani Profesor poszerzyła zakres oddziaływań wychowawczych tego przedmiotu szkolnego. Ich ukierunkowanie również na wychowanie dla muzyki pociągnęło za sobą duże zainteresowanie Pani Profesor propagowaniem różnych form aktywności muzycznej, kształtujących postawę otwartą na poznanie i rozumienie muzyki artystycznej. Jak na owe czasy patrzyła ona na kształcenie muzyczne w sposób nowatorski: z myślą o dzieciach i młodzieży w szkole ogólnokształcącej analizowała różne koncepcje, systemy czy programy i traktowała je jako materiał do wykorzystania w pracy nauczycieli w polskiej szkole. Proponowała nauczycielom systemowe rozwiązania wraz z opisami praktycznych realiza-

cji. Konsekwentnie przestrzegała zasady stopniowania trudności, wykorzystania polskiego folkloru muzycznego i bogatej literatury dla dzieci, kształcenia słuchu w oparciu o relatywną metodę nauki czytania nut Z. Kodálya. Kierując się analizą węgierskiej metody relatywnej, starała się zapoznawać polskich nauczycieli z materiałem metodycznym dotyczącym wprowadzania dźwięków według tej metody.

Ważne miejsce w wychowaniu muzycznym Zofia Burowska przypisywała folklorowi, muzyce ludowej, która może doskonale – jak podkreślała Autorka – spełnić „podstawowy warunek dydaktyki, tj. prawidłową systematyzację materiału nauczania” (1976, 245). Bogactwo muzyki ludowej według Burowskiej pozwala na systematyzowanie materiału według wzrastającego stopnia trudności dla trzech form aktywności:

- kształtowanie umiejętności czytania nut głosem i na instrumencie,
- odtwarzanie pieśni,
- zajęcia muzyczno-ruchowe.

Materiał metodyczny proponowany przez Zofię Burowską dostosowany jest do różnych etapów kształcenia słuchu metodą względną. Pani Profesor rozumiała, iż proces ten powinien toczyć się przez cały ośmioletni cykl nauki w szkole, dlatego też zwróciła uwagę na dalsze etapy nauki czytania nut i ćwiczeń w tym zakresie. Obejmują one skalę kościelne, system dur–moll, śpiew dwugłosowy i modulacje. Autorka podkreślała także walory śpiewu solmizacyjną relatywną, która daje możliwość ćwiczenia wyobraźni dźwiękowej i słyszenia harmonicznego.

Ostatecznie edukację muzyczną widziała Zofia Burowska w kontekście realizowania pięciu aktywności muzycznych: śpiewu, gry na instrumentach, ruchu z muzyką, słuchania i tworzenia muzyki. Przez te ważne – jej zdaniem – elementy kształcenia muzycznego następuje rozwój podstawowych zdolności muzycznych, które w znacznej mierze kształtują otwartą i kreatywną postawę człowieka kompetentnego i przygotowanego do przeżycia estetycznego w kontakcie z muzyką. Mając to na uwadze, swoje zainteresowania pedagogiczne Pani Profesor skierowała na realizację tychże aktywności w wychowaniu muzycznym, propagując pogląd, iż znaczącą rolę w kształtowaniu odbiorców muzyki będzie odgrywać słuchanie muzyki w integracji z tworzeniem muzyki (zwłaszcza jako różnego rodzaju improwizacji). Rozumiała także, że tworzenie muzyki może opierać się na muzyce ludowej, jej ugrupowaniach rytmicznych, zwrotach melodycznych, którymi można posłużyć się w kierowaniu improwizacją (BUROWSKA 1976, 246).

W związku z analizą systemów Orffa i Kodály, w których ważną rolę odgrywa systematyzacja materiału nauczania,

zaproponowała ona również systematyzację nauczania muzyki według pedagogicznych założeń nauczania programowanego. W wychowaniu muzycznym Autorka widziała rozwiązanie „częściowego nauczania programowanego” (BUROWSKA 1976, 248), na które składają się:

1. staranna selekcja informacji, jakie mają być przekazywane uczniowi,
2. wielokrotne ujmowanie tej samej informacji w różnych kontekstach,
3. przestrzeganie zasady uczenia się małymi krokami,
4. wzmacnianie pozytywne odpowiedzi prawdziwej, a negatywne fałszywej lub niepełnej,
5. dostosowanie tempa uczenia się do indywidualnych możliwości każdego ucznia.

Zebrana przez Panią Profesor wiedza stała się podstawą koncepcji systematycznego kształcenia muzycznego w szkole ogólnokształcącej. Zofia Burowska rozumiała, że propagowane przez nią idee muszą być zrozumiane przede wszystkim przez nauczycieli, dlatego też zanim powstały publikacje zwarte opisujące powstające pod jej kierunkiem polskie propozycje, starała się upowszechniać materiały metodycznomuzyczne innych koncepcji, np. Kodály, Orffa czy Jaques-Dalcroze’a. Prezentowała je w różnych czasopismach zajmujących się pedagogiką muzyczną, jednocześnie przedstawiając w ich kontekście własne rozwiązania metodyczne. W sumie opublikowała 24 artykuły w pismach fachowych.

BUROWSKA Z., 1976, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, WSiP, Warszawa.

Rafał Ciesielski

Muzyczna „mitologia” (5). Język w służbie mitologii?

„**M**uzyka to muzyka i mówienie o niej nie ma sensu” – choć przestrzeganie takiej dyrektywy byłoby może i zasadne, to zubożyłoby kulturę o wiele odnośnych przekonań, refleksji i ustaleń. Pozbawiłoby nas możliwości werbalizacji stosunku do muzyki, tworzenia wiedzy o muzyce i wyrażania swych wrażeń z jej słuchania, uniemożliwiłoby wymianę tych wrażeń – ich porównywanie i konfrontowanie, wreszcie sytuowanie muzyki w kulturze. Stanowiłoby barierę w poznawaniu dziedziny muzyki. Dlatego trud traktowania o muzyce słowami podejmuje się na wielu polach: nauki o muzyce, krytyki muzycznej, edukacji, a także w potocznych opiniach o muzyce. Każdy z tych rodzajów aktywności „dokołamuzycznej” poszukuje własnego języka, by jak najbardziej adekwatnie oddać w słowach to, co niesie z sobą muzyka. Owo dążenie przypomina sytuację matematycznych ciągów, których wyrazy zmierzają do określonej wartości, coraz bardziej się doń zbliżają, jednak z założenia nigdy jej nie osiągną. Cóż, taka jest natura matematycznych ciągów i taka również jest natura języka próbującego w materii słowa opisać to, co dane wszak jest w materii dźwięku...

Przyjmując, iż język jest (czy przynajmniej stara się być) odbiciem naszego widzenia rzeczywistości, uznać trzeba daleko idącą adekwatność występujących w nim pojęć i sformułowań do zjawisk owej rzeczywistości. Sformułowania obecne

w praktyce językowej wpływają na nasz obraz rzeczywistości, projektują i utrwalają sposób jej postrzegania, umożliwiają nam jej porządkowanie i rozumienie. Jeśli jednak językowy opis rzeczywistości z jakichś względów jest oboczny wobec jej istoty, w języku tworzy się jej zniekształcony obraz: dokonuje się jej swoista mitologizacja. Mamy tu do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym: fałszywy ogląd rzeczywistości znajduje odzwierciedlenie w języku (m.in. w tworzonych tu pojęciach). Z czasem ów utrwalaony w języku ogląd wrasta w naszą świadomość, funkcjonując jako niepodważalny sposób widzenia rzeczywistości. Podsuwając swoją siatkę utrwalaonych (i już uprzednio przez nas „zmitologizowanych”) pojęć, język – opisując rzeczywistość – sam staje się wtórnym źródłem jej „mitologizowania”.

Takiego językowego mitologizowania pewnych wycinków rzeczywistości często możemy nie być świadomi, zastajemy bowiem funkcjonujący w danym czasie zestaw sformułowań i określeń, które w sposób naturalny przyjmujemy i stosujemy w naszej językowej praktyce. Czy określają one także nasze postrzeganie muzyki? Czy istotnie mają one wpływ na nasz stosunek do niej? W grę wchodzi tu kwestie wielkie i małe. W związanej z muzyką praktyce komunikacyjnej są to często skróty, umowności bądź niezręczności językowe. Upowszechnione, tworzą „krzywe zwierciadło” rzeczywistości i stają się w istocie

fundamentami językowych mitów o mniejszym lub bardziej znaczących konsekwencjach.

Zaczynając zatem od rzeczy „małych”: „organami” nazywamy każdy elektroniczny instrument klawiszowy (choć brzmienie organów na ogół nie jest tu wykorzystywane); „orkiestrą” nazywamy każdy zespół (także weselny, choćby dwuosobowy); zwrot: „będzie filharmonia” oznacza, że „będzie koncert” („filharmonia” oznacza „koncert”); nie rozróżniamy „sceny” i „estrady”, a „prawykonanie” utożsamiamy z „prapremierą” itd. Ostatnio do praktyki językowej (już także w formie pisanej) wchodzi określenie „koncert muzyczny”, co nie tylko podważa „ekonomikę nazywania” (zbędność przymiotnika), ale też nie uwzględnia stanu rzeczywistości (czy istnieją koncerty „niemuzyczne”?); Niekiedy gubi nas dążenie do swoistej poprawności: wiedząc, iż opus (dzieło) jest rodzaju nijakiego, mówimy: opus drugie, ale „z rozpędu” zdarza się nam utrzymanie tej zasady i dalej – wówczas słyszymy: „opus drugie, numer pierwsze”.

Z kwestii „wielkich”: najogólniejsze być może konsekwencje wynikające z mitologizowania rzeczywistości w materii języka, z (nad)używania tu pewnych pojęć, dotyczą określenia „muzyka poważna”. Traktowany dosłownie zastosowany tu przymiotnik może wywoływać gest dystansu, niechęci czy nawet odrzucenia. „Poważna” bowiem to: wyniosła, posągowa, ale też: sztywna, trudna, smutna, nadęta... Jej doświadczenie – np. podczas wizyty w filharmonii, na standardowym koncercie: z uwerturą (np. do opery *Moc przeznaczenia* Verdiego, co niewiele mówi), koncertem skrzypcowym (np. Beethovena, rzeczywiście bardzo „poważnym”) i symfonią (np. I *Symfonia c-moll* Brahmsa, swą „powagą” wciskającą w fotel) – może zostać poniekąd potwierdzone poprzez wrażenie obcości, niezrozumiałości, może nawet... nudy. Może

zdarzyć się także inny scenariusz, gdy kontakt z „muzyką poważną” przyniesie podważenie tego określenia, jego całkowite zakwestionowanie, a w rezultacie pobudzenie wyobraźni i zainteresowanie czy nawet fascynację nieznanym „światem dźwięku”. Jak bowiem wiadomo, muzyka „poważna” – wbrew temu nad wyraz nieadekwatnemu i krzywdzącemu ją określeniu – bywa różna, nie zawsze wiadomo poważna, niekiedy wręcz żartobliwa, a zwykle nawet wobec tych dwóch opozycyjnych kategorii po prostu „obojętna”, konstruowana według innych zupełnie reguł i kryteriów.

Konkurencyjne wobec określenia „muzyka poważna” jest „muzyka klasyczna” – łagodniejsze, mające sporą dawkę informacji (klasyczna, czyli doskonała, harmonijna, wyrafinowana, uniwersalna itp.), a zarazem niosące pozytywne odniesienia (klasyczna, czyli warta poznania jako szlachetna i ugruntowana w kulturze, mająca silną pozycję w stosunku do innych, „nieklasycznych” nurtów i rodzajów muzyki). Istnieje tu pewne zagrożenie nałożenia się szerokiego rozumienia „muzyki klasycznej” na jej wąskie pojmowanie jako muzyki okresu czy stylu klasycznego (utożsamianego na ogół z klasycyzmem wiedeńskim). W potocznym jednak użyciu określenie „muzyka klasyczna” stosowane jest najczęściej w odniesieniu do owego szerokiego rozumienia. Wydaje się, iż takie jego użycie ma uzasadnienie, zwłaszcza w kontekście rozmaitych rodzajów muzyki obecnych we współczesnym życiu muzycznym, a także w związku z pozycją, jaką ma ona w ramach zachodniej kultury muzycznej.

Znacznie mniej myślące i „mitologizujące” niż „muzyka poważna” jest określenie z muzycznych antypodów: „muzyka lekka”, czyli rozrywkowa, beztroska, prosta, naiwna, nawet frywolna. Jakkolwiek umowne, określenie to oddaje ogólny

charakter i naturę nazywanych nim rodzajów muzyki. Niewykluczone, że określenie „muzyka poważna” pojawiło się jako opozycyjne i dopełniające obszar muzyki lekkiej czy rozrywkowej. Przymiotnik „poważna” był w tym kontekście może i naturalny, jednakże owego kontekstu pozbawiony zarazem obciążył określaną nim muzykę obcym jej charakterem, postawił ją na swoistym koturnie rzekomej powagi.

Być może najbliższym naturze muzyki „poważnej” jest określenie „muzyka artystyczna”. Wskazuje ono na rzecz zasadniczą – funkcjonowanie tej muzyki jako sztuki, zatem skupionej wokół kategorii artystycznych i estetycznych. One fundują specyficzny, także autoteliczny charakter tej muzyki – jej istnienie w wymiarze tworzenia „pięknych dzieł muzycznych”: „poważnych”, „zabawnych”, „lekkich”, „rozrywkowych”, „smutnych”, „dramatycznych” itd. Lista możliwych przymiotników jest tu niemal nieograniczona i żadne z nich samodzielnie

nie będzie w stanie adekwatnie oddać bogactwa istniejącego tu potencjału.

Czy mitologizacja muzyki przez określenie jej „poważną” ma jakieś indywidualne, społeczne i kulturowe konsekwencje? Brak tu badań, pozostają jedynie intuicje. Kierują one do kategorii sloganów i stereotypów, które odkrywając zwykle tylko część prawdy (często jedynie tę o wymowie negatywnej), silnie – i właśnie negatywnie – oddziałują na nasze pierwsze wrażenie, na nasze emocje i w konsekwencji na nasze decyzje.

Mówienie o muzyce zawsze pozostanie wyzwaniem. Tym bardziej więc na poziomie elementarnym, tytującym podstaw dziedziny muzyki, warto starać się utrzymać pewną językową dyscyplinę (i świadomość jej znaczenia). Nie ma bowiem potrzeby tworzenia tu „mitologii”. Im zaś subtelniejszych określeń wymaga dana dziedzina, tym większe są konsekwencje nieuwzględnienia tego wymogu.



Wielka podróż Karola Kurpińskiego

Karol Kurpiński zapisał się w dziejach jako wielki muzyk okresu późnego klasycyzmu, zdolny i pracowity człowiek, przemieniający swymi działaniami rzeczywistość kulturalną czasów, w których przyszło mu żyć. Inspiracji do owych działań poszukiwał on m.in. poza granicami kraju, podczas podróży, które były dla niego okazją do obserwowania, porównań i wyciągania wniosków. Zapraszamy do prześledzenia jednej z nich – wertując zapiski twórcy *Warszawianki*, popatrzmy jego oczami na krajobrazy kulturalne Europy początków XIX wieku.

Urodzony w 1785 roku we Włoszakowicach, zmarły w 1857 roku w Warszawie Karol Kurpiński był synem organisty. Także sam już w wieku 12 lat objął stanowisko organisty w Sarnowie. Potem jako skrzypek grał ze swoimi wujami Wańskimi na dworze w Myszkowie koło Lwowa. Od 1810 roku mieszkał i pracował w Warszawie. Został – początkowo drugim obok Elsnera, a później pierwszym – dyrygentem orkiestry Teatru Narodowego w Warszawie i pracował na tym stanowisku przez 30 lat. Był nauczycielem, publicystą (założył pierwsze polskie pismo o muzyce – „Tygodnik Muzyczny”) i kompozytorem. Tworzył utwory symfoniczne, kameralne, religijne, koncerty, miniatury fortepianowe, tańce (mnóstwo polonezów), pieśni (w tym znaną *Warszawiankę*) i opery, spośród których do dziś wystawiany jest *Zabobon, czyli Krakowiacy i Górale*. Wydawano pisane przez niego podręczniki muzyczne, historyczne prace o muzyce, zbiór myśli filozoficznych. To właśnie Kurpiński po zamknięciu konserwatorium założył Szkołę Śpiewu. On też prowadził wszystkie premiery i koncerty w stolicy, m.in. pierwsze wykonanie *Koncertu f-moll* Chopina. Bardzo dbał o poziom, o staranność w nauczaniu tekstów

ról, wprowadził do oper podwójne obsady i język polski. Należał do łóz wolnomularskich, w których uzyskał bardzo wysoki, przedostatni stopień wtajemniczenia, m.in. w 1819 roku w masonerii był dyrektorem Harmonii Wielkiego Wschodu Narodowego Polski – loży mającej na celu odzyskanie przez Polskę niepodległości. Mając lat 30, kompozytor ożenił się z o połowę od siebie młodszą Zofią, która została aktorką i śpiewaczką. Stworzyli dobry związek. Kurpiński bardzo kochał żonę, szanował jej poglądy i podziwiał ją jako artystkę.

Twórca *Warszawianki* był człowiekiem bardzo pracowitym i zdolnym. Choć żył w czasach, kiedy nie było jeszcze szkół muzycznych (sam je zakładał), osiągnął wiele. Odegrał ogromną rolę w rozwoju kultury swoich czasów, kiedy to zmieniała się epoka, mieszczaństwo dopiero wypracowywało formy muzykowania i koncertów publicznych; czasów, kiedy koncerty organizowano w polskich resursach kupieckich (analogiczny Gewandhaus w Lipsku), a utwory dla tworzonych przy parafiach chórów i orkiestr najczęściej pisali amatorzy. Wszystko to należało uporządkować, podwyższać poziom, instytucjonalizować, kształcić.

Stypendysta rządu

W 1823 roku jako stypendysta rządu Kurpiński odbył podróż do krajów Europy Zachodniej „w celu zwiedzenia znaczniejszych w Europie teatrów, aby tym sposobem wszelkie ulepszenia, jakie tam spostrzeże, z korzyścią zastosować był w stanie do sceny krajowej” – jak napisał o tym fakcie Maurycy Karasowski (1859) w *Rysie historycznym opery polskiej*. Artysta bardzo rzetelnie wywiązywał się ze swoich obowiązków. Czasem po dwóch dniach jazdy dyliżansem, ledwo wysiadłszy, pędził do teatru. Wszystkie wrażenia z objazdu trwającego prawie dziewięć miesięcy (14 marca – 7 grudnia 1823 roku) opisywał w *Dzienniku podróży* (1957).

Nie będziemy w tym miejscu opowiadać o tym, co przeżył, tak szczegółowo jak on sam. Tym bardziej, że odnotowane w dzienniku kompozytora tytuły dzieł, a tym bardziej nazwiska wykonawców, dziś już nic nam nie powiedzą. Warto jednak wspomnieć, że wrażeń miał on co niemiara, gdyż wszelkich teatrów wielkich, małych, komediowych, tragicznych, ludowych, operowych, wodewilowych, marionetkowych i innych była ogromna ilość! Na dodatek w teatrach po tragedii grano komedię, a w teatrach muzycznych po operze – balet. Niekiedy akty oper przeplatano scenami baletowymi. Mnóstwo czasu spędzano w owych przybytkach sztuki, od późnego popołudnia zaczynając, a kończąc dobrze po północy. Na pierwszy rzut oka wydaje się to dziwne... Tyle czasu w teatrach? Po zastanowieniu jednak dojdziemy do wniosku, że i my godzinami oglądaliśmy lepszą lub gorszą grę aktorską, tylko tyle że na ogół już nie w teatrach, a we własnym domu i na ekranie.

Kurpiński zobaczył i wysłuchał około 140 rozmaitych przedstawień scenicznych (tragedie, komedie, opery, balety), był też na przeszło 30 koncertach lub próbach do

nich, bo ciekawiło go również, jak pracują dyrygenci i jak są usadzeni członkowie orkiestry. Przejechał (dzisiejsze) Niemcy, Francję, Szwajcarię, Włochy i Austrię i wszystko, co widział, barwnie opisał. Z porozumiewaniem się zagranicą nie miał problemu – sprawnie posługiwał się niemieckim, francuskim i włoskim językiem; ubolewał tylko, że łaciny ani greki nie zna. Oglądał i opisywał wszystko bez kompleksów – wiedział, co mamy lepsze, a co gorsze; nie uważał Polski za kraj słabiej rozwinięty pod względem kulturalnym. Wielokrotnie zaznaczał np. „u nas to lepiej idzie, my byśmy to lepiej zrobili” albo „u nas by to nikogo nie bawiło”, a porównując jakąś aktorkę ze swoją żoną w tej samej roli, stwierdził: „Zosia ładniejsza, gra dowcipniej i ruchawiej”. Nierzadko narzekał obdarzony sporym temperamentem kompozytor na zbyt wolne – jego zdaniem – tempa wykonań. Wszystko jednak komentował z humorem. Do dziś uśmiech na twarzy wywołuje chociażby jego relacja o głosie pewnej pani: „głosek jej już ucierpiał wiele, są to jednak piękne ruiny...”

Karola Kurpińskiego dziennik podróży

Pochylając się nad dziennikiem z podróży Kurpińskiego po Europie, zatrzymajmy się na dłużej nad fragmentami opisującymi jego pobyt w Paryżu i okolicach, jaki miał miejsce między 27 kwietnia a 11 sierpnia 1823 roku.

Po przybyciu do Paryża artysta zamieszkał w hotelu naprzeciwko Opery Komicznej i jeszcze wieczorem w dzień przyjazdu, choć „mocno znużony”, był na przedstawieniu. Następnego dnia zaczął zwiedzać miasto. Lubił wybierać sobie wysokie miejsce, pozwalające mu ogarnąć całość, wszedł więc wewnątrz schodami na galerię widokową u szczytu kolumny na placu Vendôme.

Stamtąd widać calusieńki ogrom Paryża jak na dłoni. Za pierwszym rzutem oka zostałem odurzony – zgłupiałem. [...] nie byłbym się stamtąd oderwał, gdyby nie bojaźń, że mi się świeczka w latarce dopali, musiałbym bowiem iść po omacku na dół przez 176 stopni.

Obejrzał zamek, ogród Tuillerie, nadbrzeża Sekwany, Dom Inwalidów, bardzo mu się podobały sklepy w Palais Royal. I nie tylko sklepy. Za *Przewodnikiem cudzoziemca* z 1823 roku powtórzył:

Biada temu, kto da się oczarować pokusie tego miejsca! Policja najbardziej energiczna nie zdoła go zabezpieczyć przed rozlicznymi pułapkami, jakie są na niego zastawione. Jeżeli obawia się on żalu i wyrzutów sumienia, niech ucieka z tego miejsca, z którego cnota została wygnana.

Dalej żartuje Kurpiński, że nie o męską urodę bynajmniej pięknym damom chodzi, a pieniądze na zbyciu to on nie ma.

Kolejnego dnia wbiegł kompozytor na Montmartre, zainteresowany umieszczonym tam telegrafem. Tu odebrał listy od przyjaciół i ukochanej żony Zosi i oddał sporządzoną przez siebie korespondencję, robiąc przy tej okazji zabawne porównanie:

Jakoś w tym mieścisku trudno ludzi zastać w domu. Bo też to jest Puszcza Kampinowska ten Paryż, gdzie zwierzątka nieustannie na siebie polują.

W swoich zapiskach Kurpiński podziwia Pola Elizejskie, przede wszystkim jednak pisze o teatrach, bo tych było w Paryżu mnóstwo, więc wieczory miał zajęte. Miejsca, w których bywał, porównywał ze sceną warszawską:

Osoby w małych rolach [...] kubek w kubek tak się mylą, jak u nas [...]. Wyglądają też czasem zza kulis jak u nas; w orkiestrze niejeden się wyrwie, część dekoracji czasem się zahaczy: tu nie są bogi, tylko ludzie.



Narzekając na zbyt długie przerwy, zauważył przy okazji:

Tę tylko niektórzy z mężczyzn mają wtenczas zabawę, że łażą po piętrach i przez okienka we drzwiach przypatrują się damom siedzącym w łóżach i po galeriach; inni, a nawet kobiety, przechadzają się po tzw. foyer. Dalibóg, i to jest przyjemna zabawa. Szkoda, że u nas tego zwyczaju nie ma.

W godzinach wolnych od zwiedzania i intensywnego życia kulturalnego Kurpiński komponował na zamówienie, poznawał mieszkających w Paryżu Polaków, słuchał kursów i wykładów, oglądał „rękodzielnię królewską kobierców aux Gobelins”, której wyroby go zachwyciły. Kiedyś najął sobie fortepianik (szkoda, że dziś tak się nie da) i grał cały wieczór. Był też w Sèvres w wytwórni porcelany i fajansu:

Polykałem ślinkę na jeden serwis św. Cecylii, który się składa z jej ładnie wymalowanego na tacy wizerunku i dwunastu filizanek, na których są wyobrażenia Haydna,

Mozarta, Glucka [...] i wielu innych zmarłych kompozytorów.

Przy okazji tej wycieczki oglądał również pokoje w zamku w St. Cloud:

Gdyby Zosia widziała ubranie łóżka księżnej Berry w kształcie amerykańskiej korony z piórami i przegustowne drapowanie firanek, jako też nader szczęśliwy dobór kolorów, ócz nie mogłaby stamtąd oderwać takie to jest piękne.

Ha! Jaka rzadkość – mąż zwracający uwagę na drapowania, firanki i kolory!

Gdy był na Mszy w katedrze Notre Dame, zapisał w dzienniku:

Kościół na wyspie jest starożytny, wspinały i piękny. Organy niezłe. Ale za siedzenie trzeba płacić według miejsca jak w teatrze. Ja zapłaciłem za stołek 6 sous.

Kiedyś wybrał się również do Montmorency, tam gdzie mieszkał J. J. Rousseau – objeżdżał z towarzystwem to miasteczko... na osłach. Wieczorem uczestniczył tam w zabawie pod kasztanami, gdzie pięknie ubrani wieśniacy wraz z paryżanami tańczyli walce i kontredanse, co bardzo mu się podobało. I trudno się dziwić, bo kontredanse (znane wtedy i w Polsce pod nazwą „kontro”) były tańcami zorganizowanymi w przestrzeni. Wielkie wrażenie musiały robić na patrzącym układy, w których wszyscy znali swoje miejsce w kolejnych kółkach, rzędach i przejściach.

Po drodze zwiedzał królewskie groby w St. Denis, ale stwierdził tylko: „Groby polskich królów w Krakowie są ciekawsze”.

W kolejnych miesiącach nawiedził groby Polaków na cmentarzu Pere Lachaise i wysłuchał koncertu młodocianych talentów w sali Vauxhal. Pisząc o nich, zauważył mimochodem:

Gustowne kapelusiki i piękne twarzyczki porozrzucane jakby z niechcenia, w górze i na dole formowały niby wielki i prześliczny klomb kwiatów.

Obejrzał fabrykę zwierciadeł, wybrał się też do Wersalu. Tam, zwiedzwszy zamek i ogród, zanotował:

Po różnych miejscach są sławne wytryski wody w rozlicznej postaci, np. żab, żółwiów, ryb, smoków, lwów, nimf, a największy jest Neptun z całym swoim orszakiem. Wody te wszystkie razem grają tylko parę razy do roku, gdyż puszczenie ich wiele kosztuje.

Zobaczył wielką bibliotekę królewską, w której odnalazł dzieła Kochanowskiego, Krasickiego oraz „stare biblie i inne dawne dzieła polskie”.

Pewnego razu znów wszedł na kościelną wieżę i obserwował miasto z wysokości:

Cały Paryż wydawał mi się jak wielkie mrowisko, w którym robaczki nazwane ludźmi porobiły sobie tysiące uliczek i krocie kryjówek, a Sekwana okryta statkami jakby przeciągnięty srebrny sznurek nawleczony mnóstwem fantastycznych szczegółów. Uczułem jednak jakieś uniesienie na myśl, że ten gmach, z którego wysokości na to wszystko spoglądałem, jest tychże samych robaków dziełem poświęconym czci i chwale Istności Najwyższej. [...] Wśród tych marzeń deszcz zaczął padać; zwinąwszy skrzydła mojej imaginacji, upokorzony powróciłem na padół.

Innym razem tak oto rozmyślał przy pełni księżyca:

Wiem, że jego wyniosłość [księżyc] o tej porze była w Warszawie [...] nad wieżami kościoła Pijarskiego. A mniemając, że Zosia przechadza się po dziedzińcu pałacu Krasieńskich i wpatruje się w jego światłość, mój wzrok w niego wlepiony w słodkim marzeniu złączyłem z promieniami jej wzroku.

Na kilka dni wyjechał też do Rouen i Havru. Podróżując na dachu dyliżansu, cieszył się szerokimi widokami, by następnie tak opisać port w Rouen:

Tam stoi mnóstwo okrętów; jedne z towarami, drugie próżne, z tych windują ładunki, w tamte pakują, te naprawiają,

zalewają smołą, wzmacniają maszty etc... brzeg portowy jest cały zarzucony beczkami i przeróżnymi szczegółami; a co przy tym gwaru, wołania, śpiewania, stuku, puku... to aż miło!... nie żartuję, ale te wrzaski były mi przyjemniejsze od niektórych krzyków na Wielkiej Operze. Chodziłem w porcie aż do godziny blisko trzeciej po południu; właśnie o tej dobie przypadło przybywanie rzeki. Nie byłem o tym przez nikogo uprzedzonym, patrząc, o cudzie! Rzeka się wraca i już nie z Rouen do morza, ale od morza płynie nazad.

W Havrze poszedł nad morze:

„Witam cię, o wielki oceanie! Pierwszy raz w życiu stawam przed straszliwym obliczem twoim!” Takem do niego przemówił, ale to jegomość szumny i niegrzeczny, na odpowiedź prysnął mi pod nosem bałwanem... [...] Zjadłem dwa tuziny po większej części żywych ostryg. Cały dzień był wicherzysty, a pod wieczór zupełnie burzliwy. Chodząc nad brzegami morza widziałem je takim, jakem sobie życzył w całym rozjuszeniu. Co to za bełkot, szum, łoskot, zapieniałość.

Po powrocie do Paryża Kurpiński nadal pilnie uczęszczał do teatrów; obserwował lot balonem pani Garnérin, podziwiając jej odwagę. Zwiedził również gabinet anatomiczny, ale oglądając szkielety i wnętrzności, stwierdził: „Bodaj to patrzeć na gładką skórę, która to wszystko pokrywa, a bardziej jeszcze na piękną sukienkę”. 10 sierpnia zakończył swój pobyt w Paryżu, uczestnicząc w koncercie, podczas którego francuscy muzycy wykonali jego koncert na klarnet.

* * *

Po pobycie w Lionie, Genewie, Lozannie (11–28 sierpnia); Mediolanie, Bolonii,

Florencji, Sienie (28 sierpnia – 22 września); w Rzymie (23 września – 7 października); Neapolu i okolicach (10–22 października), przez Rzym, Loreto, Wenecję i Wiedeń muzyk wrócił do kraju, aby w Krakowie, na Podgórzu, stanąć 7 grudnia. Jeszcze tego dnia wieczorem puścił się Kurpiński dyliżansem do Warszawy. Konduktor go żywił i opłacał na kredyt stancje, bo i szeląga nasz biedny podróżny przy sobie nie miał u kresu tej długiej, ale jakże pięknej i obfitującej we wrażenia podróży. Na końcu pamiętnika autor napisał o niej:

Tak biedowałem z Rzymu aż do Warszawy [...]. Lecz zło minęło... a wspomnienia mojej podróży i nabytki użyteczne stały się dla mnie skarbem.

Kto lubi podróżować i zwiedzać, nie może się z tym nie zgodzić. Owe „nabytki” to wrażenia – skarby niezniszczalne. I wcale nie miał racji, kiedy w Paryżu jeszcze, patrząc na księżyc z nadzieją, że to samo robi jego kochana Zosia, napisał:

Otóż stawiłem ten dzień według przysłowia zastosowanego do tych, co wojażowali, nie wiedzieć po co: „Pojechał zobaczyć księżyc, czy jest taki jak w domu”.

No, nie pan, panie Kurpiński! Pan widział i opisał dużo, dużo więcej! I ciekawie było o tym poczytać. Dzięki...

KARASOWSKI M., 1859, *Rys historyczny opery polskiej*, Drukarnia S. Orgelbranda, Warszawa.

KURPIŃSKI K., 1957, *Karola Kurpińskiego dziennik podróży 1823*, oprac. Z. Jachimecki, PWM, Kraków.

Anna Sokołowska

Panorama Świąt Bożego Narodzenia

– scenariusz inscenizacji

Jak w ciekawy sposób przybliżyć uczniom bogactwo świąt Bożego Narodzenia, ukazać całą ich historię, symbolikę i związane ze świętowaniem różnice kulturowe? Na przykład poprzez zaangażowanie młodzieży w przygotowanie ciekawej świątecznej audycji słowno-muzycznej! Przedstawiamy propozycję inscenizacji, która opracowana została wspólnie ze studentami III roku edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej Wydziału Muzyki Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Obsada:

- Prezenter
- Gość 1
- Gość 2
- Gość 3
- Gość 4
- Gwiazdor
- Pasterz 1
- Pasterz 2
- Anioł 1
- Anioł 2
- Maryja
- Józef
- Trzej Królowie (Kacper, Melchior, Baltazar)
- Dziennikarka 1
- Dziennikarka 2
- Dziennikarka z Wembley
- Dziennikarka z Berlina
- Dziennikarka z Bordeaux
- Dziennikarka z Kijowa
- Dziennikarka z Pragi
- Dziennikarka z Padwy
- Dziennikarka z Madrytu
- Dziennikarka z Birmingham
- Dziennikarka z Warszawy
- Polka mieszkająca w Anglii

- Polka mieszkająca we Francji
- Przechodzień z Kijowa
- Przewodniczka turystyczna po Pradze
- Dwie studentki filologii polskiej
- Reporter

1. Polskie tradycje bożonarodzeniowe

Studio telewizyjne (stolik z mikrofonem oraz napis „Panorama Świąt Bożego Narodzenia”). Przy stole siedzi redaktor naczelny wydania specjalnego, który prowadzi cały program. Obok niego znajdują się zaproszeni do studia goście.

Prezenter:

Dobry wieczór Państwu. Bardzo serdecznie witam zebranych przed telewizorami w ten piękny wigilijny wieczór. Dzisiaj rozmawiać będziemy o tradycjach i zwyczajach bożonarodzeniowych w Polsce i na świecie. Gośćmi programu są panie: Katarzyna, Alicja, Agnieszka, Marta (wymieniamy prawdziwe imiona i nazwiska uczniów biorących udział w przedstawieniu), które przybliżą nam tradycje i zwyczaje kultywowane w naszym kraju.

Zacznijmy od historii. Może Pani, jako znany historyk, zechciałaby coś na ten temat powiedzieć?

Gość 1:

Korzenie Bożego Narodzenia sięgają dalekiej przeszłości, trudno jednak ustalić, od kiedy dokładnie chrześcijanie obchodzili to święto. Najwcześniejsze informacje pochodzą z *Depositio Martyrum* z IV wieku, ale można przypuszczać, że Kościół rzymskokatolicki celebrował tę uroczystość już wcześniej. Chrześcijanie nie znali dokładnej daty narodzin Zbawiciela, więc ma ona znaczenie symboliczne. Chrystus-światłość przewycięża ciemności grzechu tak jak światło i coraz dłuższy dzień przewyciężają ciemności nocy.

Tradycja, opierając się na apokryfach *Starego Testamentu*, mówi, że poczęcie Chrystusa miało miejsce 25 marca, więc narodziny 25 grudnia. Święto Bożego Narodzenia w średniowieczu obchodzone było bardzo hucznie. Charakteryzowała się dużą wesołością, radością i beztroską. Dopiero w XVII wieku ukształtowała się dzisiejsza tradycja święta radosnego, ale również pełnego zadumy i refleksji.

W Polsce pierwszy dzień świąt Bożego Narodzenia rozpoczynano od porannego nabożeństwa. Potem spędzano czas przy suto zastawionym stole z najbliższą rodziną. Wszelkie prace były w tym dniu zakazane, należało powstrzymać się nawet od gotowania. Tradycja nie pozwalała również czesać się, przeglądać w lustrze, spać w ciągu dnia oraz przyjmować gości. Drugi dzień świąt poświęcony jest męczeństwu św. Szczepana. Popularnym zwyczajem było obsypywanie się ziarnem podczas składania sobie życzeń oraz wizyt sąsiedzkich i rodzinnych. Jeszcze na początku XX wieku kultywowano tradycję, według której drugi dzień świąt rozpoczynał 12 tzw. szczodrych dni (zwanym też czasami „godami”), które trwały

aż do Trzech Króli. Świętowano je podobnie jak Boże Narodzenie – nie należało pracować, za to trzeba było bawić się, jeść i odpoczywać.

W ciągu wieków tradycje ubogacały się, zmieniały, pozostały jednak podobne do tych ustanowionych przez starożytny Kościół niosący przesłanie św. Hieronima: „Bóg stał się człowiekiem... Mieszkaniec i Stwórca niebios zamieszkał na ziemi, aby człowiek, mieszkawiec ziemi, mógł przenieść się do nieba”.

Prezenter:

A co z pasterką? Czy dzisiaj obchodzona jest tak samo jak dawniej?

Gość 1:

Jednym z najważniejszych obrzędów jest pasterka, czyli Msza święta o północy w noc Bożego Narodzenia. Stanowi ona punkt kulminacyjny wszystkich zwyczajów i tradycji związanych z przyjściem Chrystusa na świat. Pasterka symbolizuje oczekiwanie oraz modlitwę pasterzy zmierzających do Betlejem. Rozpoczyna również cykl liturgicznych obchodów Bożego Narodzenia.

W VI wieku ukształtowała się tradycja trzech Mszy świętych: o północy, o świcie i w ciągu dnia. Symbolizują one potrójne narodziny Chrystusa: zrodzenie się z Boga Ojca, narodzenie w ludzkim ciele oraz w sercach ludzi. Inna tradycja mówi, że symbolizują pokłon aniołów, pasterzy oraz trzech mędrców.

Prezenter:

A teraz przejdźmy do Wigilii. Może nam Pani przybliżyć znaczenie tego słowa?

Gość 2:

„Wigilia” oznacza czuwanie. Jest to czas oczekiwania na przyjście Chrystusa na świat. Najważniejszym jej momentem

jest wieczerza, którą rozpoczynamy wraz z pojawieniem się pierwszej gwiazdy. Przed jej spożyciem wspólnie modlimy się za dusze bliskich zmarłych i odcytujemy fragment Pisma Świętego mówiący o narodzeniu Jezusa. Następnie dzielimy się opłatkiem, który symbolizuje dobro i chęć dzielenia się z potrzebującymi. Dzieląc się opłatkiem, składamy sobie najszczerze życzenia. W niektórych regionach Polski panuje jeszcze piękny zwyczaj dzielenia się opłatkiem ze zwierzętami. Dawniej po wieczerzy czynił to gospodarz, uważając, że tak wielkiego święta powinny dostąpić wszystkie domowe zwierzęta. Dzieleno się również ze zmarłymi, pozostawiając opłatki dla nich na stole wigilijnym. Zwyczaje te zachowały się do dzisiaj, jednak obchodzone są tylko w Polsce.

Prezenter:

Skoro jesteśmy już przy dzieleniu się opłatkiem podczas wieczerzy, to może zachce nam Pani powiedzieć, jakie potrawy powinny znajdować się na wigilijnym stole?

Gość 2:

Na wigilijnym stole powinno znajdować się 12 potraw, co symbolizuje 12 apostołów. Wszystkie dania powinny być postne, przygotowane z darów lasu, pól, ogrodów, stawów, rzek i jezior. Do tradycyjnych dań polskich zaliczamy: barszcz czerwony, zupę grzybową, karpia, pierogi z kapustą i grzybami, gołąbki, kutię, kompot z suszonych owoców, fasolę i groch.

Przy stole pozostawia się tradycyjnie puste miejsce dla wędrowca. Dzień wigilijny należy spędzać w zgodzie i życzliwości, gdyż – jak wierzone – ma to wpływ na cały nadchodzący rok. W ten uroczysty wieczór wrócono niegdyś urodzaj, pogodę i zamążpójście. W każdym katolickim domu ważnym elementem był też snop

siana położony pod stołem lub obrusem, który symbolizował ubóstwo Świętej Rodziny. Nieodłączną część wieczoru wigilijnego stanowiło również – praktykowane także dziś – wspólne śpiewanie kolęd.

Prezenter:

Z Niemiec pochodzi piękna tradycja przystrajania zielonego drzewka. A co było dawniej w Polsce?

Gość 3:

Najstarszą formą znanej obecnie świątecznej choinki był w Polsce obyczaj strojenia zielonej gałęzi sosny lub jodły, zwanej „sadeńkiem”, którą wieszano u pułapu izby. Dziewczęta ozdabiały ją papierkami strzyżonymi w kształcie ptaszków, wieszano też małe czerwone jabłuszka, które według starodawnego wierzenia miały zapewnić zdrowie i urodzaj.

Tradycja świątecznej choinki pojawiła się w Polsce dopiero w XIX wieku za sprawą kolonistów niemieckich, później zwyczaj ten został przyjęty przez polskich mieszczan i inteligencję. Na szczycie drzewka umieszczano gwiazdę betlejemską, poniżej zawieszano jabłka nawiązujące do biblijnego jabłka Adama i Ewy. Samo zielone iglaste drzewko to z kolei symbol Chrystusa będącego źródłem życia, a jego oświetlenie przywołuje na myśl Chrystusa, który przyszedł na świat jako światłość. Początkowo choinka dekorowana była naturalnymi ozdobami (jabłkami, pierniczkami, orzechami czy ozdobami ze słomy i papieru), jednak z upływem czasu sztuczne dekoracje wyparły ten piękny zwyczaj.

Prezenter:

W moim parafialnym kościele każdego roku pojawia się przepiękna szopka. Dzieci nie potrafią oderwać od niej wzroku i zadają wiele związanych z nią pytań. Może zechciałaby Pani omówić i ten temat?

Gość 4:

Szopki wystawiane każdego roku w okresie Bożego Narodzenia przedstawiają historię narodzenia Chrystusa, który został złożony do żłóbka. Historia powstania szopki sięga IV wieku. Po raz pierwszy szopka pojawiła się w Betlejem w 330 roku n.e. Był to marmurowy żłóbek umieszczony w wykutej skalnej grocie. Ponad pół wieku później grocie nadano kształt stajenki, a w środku umieszczono rzeźby Świętej Rodziny. Tradycja szopek dotarła początkowo z Betlejem do Rzymu. Pierwsza rzymska szopka stanęła w Bazylice Matki Bożej Większej, przy niej papież celebrował wigilijną Mszę świętą. To właśnie Włochy nazywane są ojczyzną szopek.

Tradycyjna szopka jest to makieta, we wnętrzu której pod postacią nieruchomych figurek przedstawiona jest noc narodzin Syna Bożego. W szopce możemy ujrzyć postać małego Jezusa, Maryję, Józefa, Trzech Mędrców, pasterzy oraz towarzyszące im bydło. Przez wieki szopka była modyfikowana, lecz tylko pod względem wystroju, rzadko ingerowano w inscenizację postaci. W Polsce szopki pojawiły się w XIII wieku, zostały wierne przekazom ewangelicznym i są prezentowane do czasów dzisiejszych. Najpopularniejsze szopki możemy ujrzyć w Krakowie, ich architektura wzoruje się na zabytkowych budowlach. Najważniejszym zadaniem bożonarodzeniowej szopki jest ukazanie niezwykłego wydarzenia – narodzin Jezusa Chrystusa.

Prezenter:

Nurtuje mnie jeszcze jedno pytanie. Każdego roku przyjmuję kołędników, którzy wystawiają przedstawienie związane ze świętami. Jakie są początki tej tradycji?

Gość 4:

Z drugim dniem Świąt Bożego Narodzenia, czyli od dnia św. Szczepana,

rozpoczynał się okres jasełek. Ich początki sięgają roku 1223, kiedy to św. Franciszek z Asyżu po raz pierwszy przygotował żywą szopkę – inscenizację wydarzeń, które miały miejsce w Betlejem. Początkowo jasełka były wystawiane tylko podczas liturgii w okresie święta Bożego Narodzenia, a ich treścią była historia narodzenia Jezusa w Betlejem. Z czasem w religijnych jasełkach pojawiło się dużo motywów świeckich i z tego powodu w XVIII wieku zakazano wykonywania ich w kościołach. Czeladnicy zaczęli więc kołędować z szopkami poza kościołem, dzięki czemu stały się one wędrownymi teatrzykami o charakterze ludowym. Tradycja jasełek przetrwała do dzisiejszych czasów i z każdym rokiem zmienia się nie do poznania.

Prezenter:

Dziękuję Paniom za rozmowę. Życzę zdrowych, pogodnych i spokojnych świąt spędzonych w gronie rodzinnym.

2. Historia polskich kołęd i pastorałek

Prezenter:

Jak wspomniały zaproszone panie, jednym z polskich zwyczajów jest śpiewanie kołęd i pastorałek, ale czy zastanawiali się Państwo, gdzie te wspaniałe pieśni miały swój początek? Posłuchajmy dziennikarek, które specjalnie dla Państwa dotarły do źródeł historycznych tej pięknej tradycji.

Dziennikarka 1:

Dużą rolę w polskiej tradycji odgrywają pastorałki, które są odzwierciedleniem historii o narodzeniu Pana widzianej oczami prostych ludzi, czyli pasterzy. Pastorałka w odróżnieniu od kołеды posiada akcję składającą się z trzech części: rozpoczyna ją anielskie zwiastowanie narodzin

Dzieciątka, rozwinięciem jest narada pasterzy i droga do Betlejem, a część kończąca to pokłon Jezusowi i ofiarowanie skromnych darów. Te skoczne pieśni często mają treść humorystyczną czy nawet rubaszną, czego przykładem jest pastorałka *Hej-nam, hej!*. Oto fragment tekstu:

Po omacku wino w garczku popijają i hasają.
Wszyscy razem wyskoczyli, pełną szopę nakurzyli,
choć tabaki nieboraki nie wachali, a kichali.
Nie każdy się Panu kłaniał, bo ich Józef
powyganiał.

Z powodu charakteru tych tekstów większość pastorałek nie nadaje się do śpiewania podczas liturgii, nie umniejsza to jednak ich popularności w naszych domach.

Dziennikarka 2:

Wyraz „kolęda” pochodzi od łacińskiego słowa „*calendae*”, które oznaczało pierwszy dzień miesiąca. Cesarz rzymski Juliusz Cezar w I wieku p.n.e. dokonał reformy kalendarza, po której to „kalendy styczniowe” oznaczały pierwsze dni nowego roku. W tym czasie Rzymianie składali sobie noworoczne wizyty, podczas których śpiewali kolędy, czyli pieśni z życzeniami kierowane do gospodarzy. Niezwykłym faktem z historii kolędy jest więc to, że sam termin znany był już przed narodzeniem Jezusa. Dopiero z upływem czasu znaczenie tego słowa zmieniło się i dziś jest ono rozumiane jako religijna pieśń mówiąca o narodzeniu Dzieciątka Jezus. Autorzy kolęd (w większości anonimowi) czerpali z Ewangelii św. Łukasza i św. Mateusza, tak więc teksty kolęd odnoszą się do *Nowego Testamentu*. Znajdujemy w nich wzmianki o panowaniu Heroda, o „jasności na wschodzie”, czyli betlejemskiej gwiazdzie, o zwiastowaniu przez aniołów pasterzom

radosnej nowiny o narodzeniu Zbawiciela, o Maryi i Józefie, ubogiej stajni, w końcu o pokłonie i darach pasterzy oraz Trzech Mędrców ze Wschodu. Kolędy są też uwielbieniem Syna Bożego i prośbą o błogosławieństwo.

Najstarszą polską zachowaną pieśnią bożonarodzeniową jest pochodząca z 1424 roku *Zdrow bądź, Królu Anielski*, z melodią stworzoną przez nieznanego autora. *Anioł pasterzom mówił* to zaś jedna z najstarszych polskich kolęd, która przetrwała i jest wykonywana po dziś dzień. Najwięcej polskich kolęd powstało w XVII i XVIII wieku. W wielu z nich znaleźć możemy akcenty narodowe, takie jak rytm poloneza w podniosłej kolędzie *Bóg się rodzi* napisanej przez Franciszka Karpińskiego. W liturgii katolickiej kolędy śpiewane są od 25 grudnia, czyli od dnia Narodzenia Pańskiego, do święta Chrztu Pańskiego, czyli niedzieli następującej po święcie potocznie zwanym Świętem Trzech Króli, obchodzonym 6 stycznia. W polskiej tradycji przyjęło się śpiewać kolędy do dnia Ofiarowania Pańskiego, czyli 2 lutego.

3. Wspólne kolędowanie

Prezenter:

Zostając w tematyce polskich kolęd, zapraszam Państwa do Instytutu Muzyki, gdzie odbywa się prezentacja projektu edukacyjnego związanego tematycznie z tradycjami świąt Bożego Narodzenia. Właśnie w tej chwili studenci trzeciego roku wykonują wspomniane wcześniej jedno z najstarszych polskich kolęd: *Lulajże, Jezuniu i Bóg się rodzi*.

Grupa uczniów śpiewa na głosy kolędy.

Lulajże, Jezuniu

anonimowa kolęda z XVII w.

oprac. Maria Piotrowska, Justyna Popek

S
Lu - laj - że, Je - zu - niu, mo - ja pe - reł - ko, lu - laj, u -

Ms
Lu - laj - że, Je - zu - niu, mo - ja pe - reł - ko, lu - laj, u -

A
Lu - laj - że, Je - zu - niu, mo - ja pe - reł - ko, lu - laj, u -

6
S
lu - bio - ne me pie-ści - deł - ko. Lu - laj - że, Je - zu - niu, lu - laj - że

Ms
lu - bio - ne me pie-ści - deł - ko. Lu - laj - że, Je - zu - niu, lu - laj - że

A
lu - bio - ne me pie-ści - deł - ko. Lu - laj - że, Je - zu - niu, lu - laj - że

12
S
lu - laj, A Ty Go, Ma - tu - lu, w pła - czu u - tu - laj.

Ms
lu - laj, A Ty Go, Ma - tu - lu, w pła - czu u - tu - laj.

A
lu - laj, A Ty Go, Ma - tu - lu, w pła - czu u - tu - laj.

Bóg się rodzi

anonimowa kolęda z XVIII w.

oprac. Maria Piotrowska, Justyna Popek

Bóg się ro - dzi, moc tru - chle - je, Pan nie - bio - sów o - bna -

4
żo - ny! O - gień krze - pnie, blask ciem - nie - je,

7
ma gra - ni - ce Nie - skoń - czo - ny. Wzga - rdzo - ny, o -

10
kry - ty chwa - łą, śmie - rte - lny Król nad wie - ka - mi!

13
A Sło - wo Cia - łem się sta - ło i mie - szka - ło mię - dzy na - mi.

4. Sценка kolędnicza**Prezenter:**

Zapraszam Państwa teraz do Wojewódzkiego Domu Kultury, gdzie trwa właśnie przegląd jasełek i inscenizacji bożonarodzeniowych.

Śpiewając kolędę Wśród nocnej ciszy, wchodzi na scenę Gwiazdor i pasterze.

Gwiazdor:

Wszystkim szczęść Boże! Witajcie nam, mili, gdyśmy z kolędą do was tu przybyli. Lecz nim życzenia złożymy najszczerze, Bogu pokłony należą się pierwsze. Może kolędę tu dostaniemy, jak nam nie dadzą, to odejdziemy i będziemy rozgłaszali, że tu skąpcy nic nie dali!

Pasterz I:

Jasność jakaś dziwna,
choć jeszcze nie świta.

Pasterz II:

Gość jakiś do nas idzie,
śpieszmy więc go powitać!

*Na scenę wchodzi Anioł I, pasterze pod-
chodzą w jego stronę.*

Anioł I:

Witajcie, pastuszkowie!
Wielką nowinę wam powiem.
Tam w szopie, na sianie,
mały Jezus się narodził.
Chodźcie ze mną, zobaczycie
i pierwsi Go pozdrowicie.
W stajence Go znajdziecie,
w żłobie leży to Dziecię.

Pasterz I (zwracając się do Pasterza II):

Hej, pasterzu! Jak pójdziemy?
Z gołą ręką tam staniemy?
Trzeba dać coś Maleńkiemu,
dziś w szopie narodzonemu.

*Pasterze i Anioł okrążają scenę, śpiewa-
jąc kolędę Przybieżeli do Betlejem pasterze.
Dołącza do nich Anioł II.*

Maryja:

Wielkie wydarzenie! Józefie kochany,
Jezus się narodził od Boga zesłany!

Józef:

Czy coś słyszysz?
Ktoś się zbliża do stajenki!

Pasterz II:

Witaj, Dzieciąteczko!
My skarbów nie mamy.
Przyjmij te pokłony,
które Ci składamy.

Pasterze kłaniają się Jezusowi.

Gwiazdor:

Zasnął Jezus ze swą Matką, aniołki czuwają.
A do żłobka z daleka królowie zjeżdżają.

Anioł II:

Królowie, monarchowie z podarkami śpieszą
i razem wędrując, wzajemnie się cieszą.

*Na scenę wchodzi Trzej Królowie –
wszyscy śpiewają kolędę Mędrcy świata.*

Kacper:

Gwiazda nas tu prowadziła
do Twej biednej szopy.
Składałam dar swój oraz serce
pod Twe małe stopy.

Melchior:

Ja z kadzidłem swoim klękam
przed Tobą, mój Panie.

Baltazar:

Przyjmij, Jezu, Dziecię małe,
złoto i koronę.
Tyś jest Królem tego świata,
składałam Ci pokłony.

*Trzej Królowie kłaniają się Jezusowi, wszy-
scy śpiewają kolędę Do szopy, hej pasterze.*

Gwiazdor (zwracając się do publiczności):

Na szczęście, na zdrowie,
na ten Nowy Rok,
żeby Wam się rodziła kapusta i groch.
Żeby Wam się rodiło:
żytko jak korytko,
pszenica jak rękawica,
bób jak żłób, a owiesek
jak pański piesek.
Żeby się Wam zewsząd lały
obfitości zdroje:
w każdym kątku po dzieciątku,
a na piecu troje.

I żebyście tu mieli dostatku wszelkiego
w chałupie i stodole,
w komorze i na dworze,
daj Wam Panie Boże!

Wszyscy *śpiewają kolędę* Hej, w dzień
narodzenia.

5. Zwyczaje bożonarodzeniowe w innych krajach

Prezenter:

Połączmy się teraz z naszymi korespondentami, którzy opowiedzą Państwu o obchodach Świąt Bożego Narodzenia w różnych krajach europejskich. Najpierw porozmawiamy z reporterką Anną Kowalską, która znajduje się w okolicach Londynu. Halo, halo, Anno, czy mnie słyszysz?

Dziennikarka z Wembley:

Halo, oczywiście! Witam, Patryku. Znajduję się obecnie w otulonym śniegiem Wembley, w którym atmosfera świąt wręcz unosi się w powietrzu. Jest ze mną dziś pani Agnieszka Nowak, która od 12 lat mieszka w Wielkiej Brytanii. Proszę powiedzieć nam, czym różnią się angielskie Świąta Bożego Narodzenia od świąt w Polsce?

Agnieszka Nowak:

Tutaj, niestety, nie obchodzimy Wigilii. Jest natomiast uroczysty obiad bożonarodzeniowy, podczas którego na stole obowiązkowo musi się znaleźć pieczony indyk i płonący pudding zrobiony z 13 składników, jako symbol Jezusa Chrystusa i 12 apostołów. To tutaj narodził się zwyczaj pocałunków pod jemiolą wiszącą u sufitu. Taki pocałunek przynosi szczęście i spełnienie życzeń. Poza tym Londyn jest ojczyzną pierwszych kartek z życzeniami.

Dziennikarka z Wembley:

A czy jest tutaj zwyczaj obdarowywania się prezentami?

Agnieszka Nowak:

Oczywiście. Dzieci wywieszają takie duże czerwone skarpety, najczęściej przy kominku bądź za drzwiami, aby rano znaleźć w nich prezenty. W zamian za prezenty dzieci zostawiają dla Mikołaja bakaliowe babeczki i wiśniówkę, a towarzyszącemu mu reniferowi marchewki.

Dziennikarka z Wembley:

Jaka jest Pani ulubiona kolęda lub piosenka świąteczna?

Agnieszka Nowak:

Jest ich bardzo dużo, ale chyba najbardziej lubię *Jingle bells*.

Dziennikarka z Wembley:

Posłuchajmy zatem tej radosnej świątecznej piosenki. Z Wembley – Anna Kowalska.

Wysłuchanie jednej zwrotki Jingle bells.

Prezenter:

Mamy teraz połączenie z naszą wysłanniczką w Niemczech. Witam cię, Doroto.

Dziennikarka z Berlina:

Witam serdecznie. Jestem teraz na obrzeżach Berlina, gdzie na każdym kroku widać oznaki świąt Bożego Narodzenia. Świąta tutaj trwają tyle co w Polsce. Zaczynają się uroczystą Wigilią i obchodzone są do 26 grudnia. W odróżnieniu od polskich zwyczajów nie ma miejsca przy stole dla niespodziewanego gościa, za to przy kolacji każdy pod talerzem znajduje pieniążek, co według wierzeń ma zapewnić rodzinie dostatek przez cały rok. Charakterystycznym

prysmakiem, który pojawia się na niemieckich stołach, jest *stollen*, czyli ciasto bakaliowe, które kształtem przypomina nowo narodzone dzieciątko. Od pierwszego dnia adwentu w każdym domu znajduje się tzw. kalendarz adwentowy w kształcie domku z 24 okienkami, z których każde kryje czekoladkę mającą osłodzić czas oczekiwania. To tutaj w XVIII wieku narodził się zwyczaj ozdabiania choinki, który przeszedł na pozostałe kraje europejskie i nie tylko. A ponieważ bardzo powszechny jest w Niemczech także zwyczaj rodzinnego kolędowania, posłuchajmy teraz jednej z niemieckich kolęd. Z Berlina – Dorota Szymańska.

Wysłuchanie jednej zwrotki kolędy
O Tannenbaum.

Prezenter:

Przekonajmy się teraz, jak obchodzą święta Francuzi.

Dziennikarka z Bordeaux:

Witam Państwa. Znajduję się obecnie na zachodzie Francji i serdecznie pozdrawiam z Bordeaux. Jest ze mną mieszkająca tu od pięciu lat pani Izabela Janowska. Proszę powiedzieć nam, które tradycje świąteczne są Pani bliższe – polskie czy francuskie?

Izabela Janowska:

Święta zarówno we Francji, jak i w Polsce mają swój indywidualny i niepowtarzalny klimat. Tutaj, w odróżnieniu od Polski, czołowe miejsce zajmuje szopka bożonarodzeniowa, a nie choinka. Nie ma też Wigilii. Dopiero 25 grudnia Francuzi biorą udział we Mszy świętej, a następnie siadają do rodzinnego obiadu, na którym główną rolę odgrywa indyk nadziewany kasztanami. Pije się także dużo szampana. Tradycją jest również wypiekanie

13 chlebów symbolizujących 12 apostołów i Jezusa. Po uroczystym obiedzie zostawia się na zewnątrz płonące świeczki, w razie gdyby przechodziła Matka Boska.

Dziennikarka z Bordeaux:

A kto według tradycji przynosi we Francji prezenty?

Izabela Janowska:

Dzieci otrzymują prezenty tuż po urodzeniu się Dzieciątka Jezus i mówi się, że to właśnie Ono przynosi wszystkim podarunki.

Dziennikarka z Bordeaux:

Ma Pani jakąś ulubioną francuską kolędę?

Izabela Janowska:

Tak. Jest to *Il est né le Divin Enfant*.

Dziennikarka z Bordeaux:

Posłuchajmy zatem wszyscy tej pięknej kolędy. Z Bordeaux – Joanna Czerwińska.

Wysłuchanie jednej zwrotki Il est né le Divin Enfant.

Prezenter:

Przenieśmy się teraz na wschód Europy. Zobaczmy, jak Boże Narodzenie świętują nasi sąsiedzi z Ukrainy. Witaj, Beato. Jaką pogodę mamy w Kijowie?

Dziennikarka z Kijowa:

W Kijowie, a dokładniej na przedmieściach Kijowa, panuje mroźna zima. Aby poznać tutejsze zwyczaje świąteczne, postaram się porozmawiać z kimś na ulicy. (*Zaczepia przechodzącą kobietę*). Dzień dobry, witam Panią.

Mieszkanka Kijowa:

Dzień dobry.

Dziennikarka z Kijowa:

Chciałam zapytać Panią, co najbardziej lubi pani w ukraińskich świętach.

Mieszkanka Kijowa:

Kutia, kutia i jeszcze raz kutia. To nasze przepyszne narodowe danie. Składa się z orzechów, maku, rodzynek, pszenicy i miodu. Przyrządza się ją trzy razy: na Wigilię, Nowy Rok i na Uroczystość Chrztu Pańskiego.

Dziennikarka z Kijowa:

A jak wygląda ukraińska Wigilia?

Mieszkanka Kijowa:

Rozpoczyna się prowadzoną przez gospodarza modlitwą za zmarłych, dla których też zostawia się przy stole puste miejsca. Dawniej gospodarz brał kutię na łyżkę i rzucał trzy razy pod sufit, co za każdym razem miało swoje znaczenie. W tym dniu po Wigilii dzieci chodziły z życzeniami i poczęstunkiem do swoich chrzestnych oraz do kobiety, która pomogła im przyjść na świat. Bardzo dużo kolędujemy też całymi rodzinami. Naszą ulubioną kolędą jest *Dobry wieczór Tobie, Panie gospodarzu*.

Dziennikarka z Kijowa:

Czy w każdym domu jest ubierana choinka?

Mieszkanka Kijowa:

To zależy od tradycji. Dziś choinka pojawia się coraz częściej, dawniej zaś gospodarz stawiał w kącie snop słomy, tzw. diduch, co oznaczało dosłownie „duch dziadka”. Miał to być sposób na wyprośzenie u Boga urodzaju. Jesteśmy bardzo gościnnym narodem, dlatego zapraszam wszystkich na nasze święta, żeby każdy mógł zobaczyć, jaki mają one urok.

Dziennikarka z Kijowa:

Dziękuję za rozmowę. Wysłuchajmy jeszcze na koniec tej słynnej ukraińskiej kolędy. Z Kijowa – Beata Szydłowska.

Wysłuchanie jednej zwrotki Dobrij wieczir Tobі.

Prezenter:

I na koniec przenieśmy się do naszych sąsiadów w Czechach.

Dziennikarka z Pragi:

Dzień dobry wszystkim. Znajduję się obecnie na jednej z bocznych ulic Pragi, a jest ze mną pani Urszula Kwiecińska, która pracuje w tym mieście jako przewodnik turystyczny, a więc doskonale zna panujące tu zwyczaje związane z Bożym Narodzeniem. Pani Urszulo, proszę powiedzieć nam, czym charakteryzują się święta w Czechach.

Urszula Kwiecińska:

Na pewno symbolem świątecznym wyróżniającym Czechy wśród innych krajów jest *vánočka* – białe, plecione ciasto z bakaliami, przypominające polską chałkę. W niektórych domach zapiekano w *vánočce* monetę – jej szczęśliwy znalazca miał pewność, że cały następny rok będzie mu służyć zdrowie i będą się go trzymać pieniądze. Poza *vánočką* tradycyjnym daniem wigilijnym jest również karp podawany z sałatką ziemniaczaną. Symboliczne znaczenie mają także kwitnące na Boże Narodzenie gałązki jabłoni, którymi ozdabia się domy, a które nawiązują do biblijnych postaci Adama i Ewy.

Dziennikarka z Pragi:

A czym wyróżnia się czeska Wigilia?

Urszula Kwiecińska:

Dawniej w Wigilię każdemu przedmiotowi w izbie przypisywano pewne

znaczenie. Pług pod stołem miał zapewnić dobry urodzaj w przyszłym roku, a siedzącym przy stole – zdrowie i siłę. Łańcuch wokół nóg stołu zakładano dla utrzymania jedności rodziny i ochrony przed wszelkim niebezpieczeństwem. Słoma na ziemi zapewniała urodzaj na polu i miała zaspokoić pragnienie pomyślności i płodności. Wierzono też w magiczną moc płachty na stole – rolnicy używali jej podczas zasiewów.

Dziennikarka z Pragi:

Czy kolędowanie w Czechach jest powszechnym zwyczajem?

Urszula Kwiecińska:

Gdy dzieci rozpakują prezenty od Jezuska, wówczas zaczyna się wspólne kolędowanie. Jedną z najbardziej znanych kolęd jest *Narodil se Kristus Pan*.

Dziennikarka z Pragi:

Pozostanmy więc jeszcze w tym świątecznym klimacie, wsłuchując się w słowa i melodię tej kolędy. Z Pragi – Justyna Tomaszewska.

Wysłuchanie jednej zwrotki kolędy Narodil se Kristus Pan.

Prezenter:

Dziękujemy naszym korespondentkom za udzielone informacje i możliwość wysłuchania pięknych kolęd innych narodów.

6. Historia kolędy *Cicha noc*

Prezenter:

Niewątpliwie jedną z najbardziej znanych i chętnie śpiewanych na całym świecie kolęd jest *Cicha noc*. Dowiedzmy się, jaka jest jej historia.

Dziennikarka:

Za jedną z wiarygodnych teorii dotyczących genezy kolędy *Cicha noc* uważa się tę, zgodnie z którą utwór ten powstał na początku XIX wieku na potrzeby mieszkańców podzielonej religijnie Austrii. Miał sprowokować ożywienie śpiewów kościelnych. Równie prawdopodobne wydaje się, że autor pragnął zaskoczyć wiernych nową, nieznaną do tej pory kompozycją, która później przerodziła się w jedną z najbardziej znanych kolęd. W związku z tym, iż mamy do czynienia z najpopularniejszym utworem bożonarodzeniowym, warto podjąć głębszą analizę tego dzieła. Powstanie kolędy datuje się na pierwszą połowę XIX wieku. Muzykę do słów wiersza ks. Józefa Mohra skomponował w 1818 roku Franciszek Ksawery Gruber – austriacki nauczyciel i organista. Kolędę *Stille Nacht* po raz pierwszy wykonano w kościele parafialnym św. Mikołaja w Oberndorfie w dniu 24 grudnia 1818 roku, w trakcie pasterki. Zaprezentował ją sam kompozytor wraz z autorem wiersza – co ciekawe, nie przy akompaniamencie popularnych wówczas organów, lecz przy dźwiękach gitary. Możemy przypuszczać, iż przyczyniło się to do rozślawnienia utworu wśród mieszkańców, którzy chętnie wykonywali go w swoich domach.

Prezenter:

Łączymy się ponownie z Instytutem Muzyki, gdzie studenci wykonają cztero-głosowe opracowanie wspomnianej kolędy.

7. Wykonanie kolędy *Cicha noc*

Chór prezentuje kolędę Cicha noc – po jednej zwrotce w różnych językach: polskim, angielskim, niemieckim i ukraińskim.

Cicha noc

sł. ks. Józef Mohr

muz. Franciszek Ksawery Gruber

oprac. Maria Piotrowska, Justyna Popek

S
Ci - cha noc, świę - ta noc, po - kój nie - sie

A
Ci - cha noc, świę - ta noc, po - kój nie - sie

T
Ci - cha, ci - cha noc, świę - ta, świę - ta noc, po - kój nie - sie

B
Ci - cha noc, świę - ta noc, po - kój nie - sie

7

S
lu - dziom wszem. A u źłó - bka Ma - tka Świę - ta

A
lu - dziom wszem. A u źłó - bka Ma - tka Świę - ta

T
lu - dziom wszem. A u źłó - bka Ma - tka Świę - ta

B
lu - dziom wszem. A u źłó - bka Ma - tka Świę - ta

1. Cicha noc, święta noc
Pokój niesie ludziom wszem,
A u żłóbka Matka Święta
Czuwa sama, uśmiechnięta,
Nad Dzieciątka snem,
Nad Dzieciątka snem.

2. Silent night, holy night,
All is calm, all is bright.
Round yon Virgin Mother and Child,
Holy Infant so tender and mild,
Sleep in heavenly peace,
Sleep in heavenly peace.

13

S
czu - wa sa - ma u - śmie - chnię - ta nad Dzie - cią - tka

A
czu - wa sa - ma u - śmie - chnię - ta nad Dzie - cią - tka

T
8
czu - wa sa - ma u - śmie - chnię - ta nad Dzie - cią - tka

B
czu - wa sa - ma u - śmie - chnię - ta nad Dzie - cią - tka

19

S
snem, _____ nad _____ Dzie - cią - tka snem.

A
snem, _____ nad _____ Dzie - cią - tka snem.

T
8
snem, _____ nad _____ Dzie - cią - tka snem.

B
snem, _____ nad _____ Dzie - cią - tka snem.

3. Stille Nacht, heilige Nacht!

Alles schläft, einsam wacht
Nur das traute hochheilige Paar,
Holder Knabe mit lockigem Haar,
Schlaf in himmlischer Ruh,
Schlaf in himmlischer Ruh.

4. Тихая ночь, дивная ночь!

Дремлет все, лишь не спит
В благоговенье святая чета;
Чудным Младенцем полны их сердца,
Радость в душе их горит.
Радость в душе их горит.

8. Wybrane bożonarodzeniowe działa plastyczne

Prezenter:

Boże Narodzenie stało się inspiracją dla wielu malarzy, którzy uwiecznili to mistyczne wydarzenie w swoich dziełach. Nie sposób pokazać Państwu wszystkich arcydzieł, jednak specjalnie na tę okazję wybraliśmy te najpiękniejsze i najbardziej znane. Przenieśmy się więc do Kaplicy Scrovenich w Padwie, gdzie znajduje się nasza dziennikarka.

Dziennikarka z Padwy:

Witam Państwa z Kaplicy Scrovenich, w której podziwiać możemy słynny fresk autorstwa Giotto di Bondone, powstały w latach 1304–1306. Fresk to jedna z najtrudniejszych technik malarskich, polegająca na malowaniu na mokrym tynku farbami odpornymi na działanie wapna. Giotto, a właściwie Angiolo di Bondone, był jednym z najsłynniejszych włoskich malarzy i architektów epoki średniowiecza. Namalował on dzieło *Narodziny*, które jest częścią cyklu 40 fresków noszących tytuł *Sceny z życia Chrystusa*, zdobiących Kaplicę Scrovenich w Padwie. Styl ikonograficzny fresku pozostaje tradycyjny. Madonna została ukazana w pozycji leżącej, a św. Józef, wyraźnie zmęczony wszystkimi wydarzeniami, przysypia. Dzieciątko adorują więc pasterze i zwierzęta: wół, baranki i osiołek. Widzimy tu także unoszące się nad stajenką anioły, składające ręce w geście modlitwy. Atmosferę fresku oddaje pełen miłości wzrok Madonny. Giotto jako pierwszy od czasów średniowiecza stworzył iluzję przestrzeni trójwymiarowej. Subtelne przechodzenie od światła do cienia daje wrażenie plastyczności postaci, które cechuje monumentalizm rzeźbiarski. Giotto maluje postacie zwrócone tyłem do oglądającego, czym tworzy jak gdyby

zamkniętą, teatralną scenę przedstawiającą cud narodzin Jezusa. Dzisiejsi historycy sztuki sądzą, że dziełem tym autor wyprzedził swą epokę o prawie stulecie, uważają je za zapowiedź malarstwa renesansu.



Rys. 1. Giotto di Bondone, *Narodziny Chrystusa*

Prezenter:

Dziękuję bardzo. A teraz połączmy się z naszą reporterką przebywającą obecnie w Madrycie.

Dziennikarka z Madrytu:

Dzień dobry! Znajdujemy się w Muzeum Prado w Madrycie, gdzie widzimy obraz pt. *Pokłon pasterzy* namalowany przez słynnego artystę hiszpańskiego dworu El Greca, którego prawdziwe nazwisko brzmi Dominikos Theotokopulos. W jego pracowni powstało kilka dzieł o tym samym tytule, najsłynniejsze z nich pochodzi z 1614 roku. Najważniejszym elementem symbolicznym na tym oto obrazie jest światło – znak boskości nowo narodzonego Jezusa. Architektura obrazu ogranicza się do ginącego w mroku korytarza. Na pierwszym planie znajdują się pasterze, którzy przypominają aniołów. Na

dalszym planie widzimy Maryję z Dzieciątkiem i Józefa. W górnej części malowidła El Greco umieścił anioły chwały. Lśniące, mięsiste tkaniny oraz naznaczone światłem i cieniem postacie kontrastują z szarym tłem. Nasycone barwy obrazu sprawiają wrażenie przenikania się ze sobą snu i jawy. Wszyscy zachwycają się cudem narodzin Jezusa.



Rys. 2. El Greco, *Pokłon pasterzy*

Kolejnym obrazem znajdującym się w Muzeum Prado w Madrycie jest dzieło najśłynniejszego spośród barokowych malarzy flamandzkich, Petera Paula Rubensa, *Pokłon Trzech Króli* namalowany farbami olejnymi w latach 1609–1629. Na obrazie Rubens umieścił aż 27 osób i siedmioro

zwierząt. Mimo takiego natłoku postaci dzieło jest przejrzyste. Nasz wzrok kieruje się w lewą stronę, gdzie dostrzegamy nowo narodzonego Jezusa, od którego bije mistyczny blask oświetlający wszystkich zebranych. Za Dzieciątkiem widzimy Maryję oraz stojącego w cieniu Józefa. Obok Świętej Rodziny znajdują się Trzej Królowie. Jeden z nich klęczy, wręczając Chrystusowi dar. Pozostali stoją tuż obok niego – czarnoskóry okryty jest granatowym płaszczem, a ostatni z Mędrców – czerwonym. Całej scenie przyglądają się słudzy Trzech Królów niosący skrzynie z darami. Dach stajenki pokrywają pnącza winorośli, co symbolizuje jeden z sakramentów – Eucharystię. Rubens umieścił na tym obrazie swój autoportret. To odwrócony do widza plecami mężczyzna w bordowym kaftanie, znajdujący się z prawej strony dzieła, który zwraca swój wzrok ku Jezusowi.



Rys. 3. Peter Paul Rubens, *Pokłon Trzech Króli*

Prezenter:

Dziękuję bardzo. Przenieśmy się teraz do Museum and Art Gallery w Birmingham.

Dziennikarka z Birmingham:

Dzień dobry! Znajdujemy się w Museum and Art Gallery w Birmingham. Widzimy tutaj obraz o nazwie *Gwiazda betlejemka* autorstwa Edwarda Burne'a

Jonesa, który należał do grupy brytyjskich prerafaelitów zajmujących się malarstwem religijnym w XIX wieku. Celem tego kręgu było przekazywanie treści moralnych, dlatego tematy religijne zajmują główne miejsce w ich malarstwie. Dzieło *Gwiazda betlejemka* jest najlepszym przykładem stylu Burne'a Jonesa. Obraz namalowany został akwarelami i uznawany jest za największe dzieło stworzone tą techniką. Trzej Królowie składają pokłon Dzieciątku w zupełnej ciszy, Maryja trzyma Jezusa na kolanach i siedzi na posłaniu, nad którym stoi słomiany baldachim nawiązujący do betlejemskiej stajenki. Obok nich stoi Józef, który oderwany od pracy – o czym świadczy upuszczony toporek, atrybut cieśli – przygląda się Mędrcom. Trzech Królów prowadzi do Dzieciątka anioł trzymający w ręku betlejemską gwiazdę. Mędrzy pochylają się w ukłonie, prezentując swoje dary. Ubrani są w kolorowe, ale skromne jak na władców szaty. Widoczne na pierwszym planie kwitnące kwiaty tworzą rodzaj naturalnego ołtarza, na którym narodził się Bóg. Burne Jones przedstawił nowy aspekt biblijnej sceny. Ten uznawany za jednego z największych symbolistów artysta potrafił zawrzeć w swoich dziełach wieloznaczne treści, niedopowiedzenia oraz tajemniczość. Także hołd Trzech Królów zaprezentował nam jako magiczną scenę, rozgrywającą się w nieokreślonej



Rys. 4. Edward Burne Jones, *Gwiazda betlejemka*

przestrzeni, gdzie wszystkie postacie trwają w bezruchu, podziwiając piękno nowo narodzonego Dzieciątka.

Prezenter:

Dziękuję bardzo. A teraz przenieśmy się do Warszawy.

Dziennikarka z Warszawy:

Witam Państwa z Muzeum Ikon na warszawskiej Ochocie, gdzie oglądamy barwne ikony jednego z wybitnych polskich malarzy współczesnych – Jerzego Nowosielskiego. Ikona to pisany obraz sakralny wywodzący się z kultury bizantyjskiej, tworzony na specjalnie przygotowanym wcześniej drewnie. Malowanie ikon nie jest zwykłym tworzeniem dzieła, lecz czynnością świętą. Mogą podejmować się tego tylko ludzie znajdujący się w stanie łaski uświęcającej. Jerzy Nowosielski był zafascynowany rosyjską ikoną, z którą związał swą artystyczną twórczość i prywatną teologię. Stworzył on największą liczbę ikon i ikonostasów do cerkwi unickich. Dzieło pt. *Boże Narodzenie* wykonane jest tradycyjnie, czyli bez uwzględnienia perspektywy malarskiej, która daje poczucie trójwymiarowości. Każdy kolor w pisaniu ikony ma ściśle znaczenie. Tutaj dominują cztery kolory: zielony, niebieski, czarny i czerwony. Zielony oznacza życie, wieczną młodość, płodność, wewnętrzne bogactwo; niebieski – niebo oraz duchowość i mistycyzm; czerwony – życie, krew, piękno i czystość; a czarny, rzadko pojawiający się w ikonie, symbolizuje piekło, otchłani. Jerzy Nowosielski ukazał tym sposobem Jezusa narodzonego w cieniu śmierci, który zajaśnieje w mroku i smutku grzechu oraz wyprowadzi dusze zmarłych z otchłani. Tło ikony jest złote, co oznacza Boską moc, jasność Bożego światła. Maryja patrzy w naszą stronę, chcąc swym wzrokiem przyprowadzić nas do siebie i do Chrystusa.

W prawym dolnym rogu widzimy Józefa, pełnego niepokoju i niepewności. Na górze ikony jaśniej niebieska gwiazda, której promień rozdziela się na trzy wiązki światła. Znajduje się ona obok aniołów uwielbiających nowo narodzonego Jezusa.

Prezenter:

Dziękuję bardzo.

9. Boże Narodzenie w literaturze

Prezenter:

Dzisiaj gościmy w naszym studio również studentów filologii polskiej, oddajmy im głos.

Dwie studentki:

Dobry wieczór Państwu. W ten szczególny czas Bożego Narodzenia przygotowaliśmy dla Państwa kilka wierszy ze skarbicy literatury polskiej. Niech te poetyckie refleksje pomogą nam w przeżywaniu narodzenia Jezusa.

Recytują wybrane wiersze:

Czesław Miłosz, *Modlitwa wigilijna*

Maryjo czysta, błogosław tej,
Co w miłosierdzie nie wierzy.
Niech jasna Twoja strudzona dłoń
Smutki jej wszystkie uśmierzy.
Pod Twoją ręką niechaj płacze łzej.

Na wigilijny ześlij jej stół
Zielone drzewko magiczne,
Niech, gdy go dotknie,
słyszy gwar pszczół,
Niech jabłka sypią się śliczne.
A zamiast świec daj gwiazdę mroźnych pól.

Przyprowadź blisko pochód białych gór,
Niechaj w jej okno świecą.
Astrologowie, z Chaldei, z Ur
Pamięć złych lat niech ulećca.
Zmarli poeci niechaj dotkną strun
Samotnej zanucą kołędę.

Ks. Jan Twardowski, *Dawna Wigilia*

Przyszła mi na Wigilię zziębnięta głuchociemna
z gwiazdą jak z jasną twarzą – Wigilia
przedwojenna
z domem co został jeszcze na cienkiej fotografii
z sercem co nigdy umrzeć porządnie nie potrafi
z niemądrym bardzo piórem skrobiącym
w kałamarzu
z przedpotopowym świętym z Piłsudskim
w kalendarzu
z mamusią co od nieszczęść zasłonić chciała łzami
podając barszcz czerwony co śmieszył nas uszkami
z lampką z czajnikiem starym wydartym chyba
niebu
z całą rodziną jeszcze to znaczy sprzed pogrzebów.
Nad stołem mym samotnym zwiesiła czułą głowę
Nad wszystkie figi z makiem – dziś już
posoborowe.

Przyszła usiadła sobie. Jak żołnierz pomilczała
Jezusa z klasy pierwszej z opłatkiem mi podała.

Adam Asnyk, *Przyjście Mesjasza (cz. I)*

Lud czekający na swego Mesjasza
Nie zwróci oczu na Dziecinę małą
I do biednego nie zajrzy poddasza;
Mniema, że zbawcę, którego czekało

Tyle pokoleń, ujrzy ziemia nasza
Od razu ziemską okrytego chwałą,
Jak na wojsk czele niewiernych rozprasza –
Mniema, że wszystko będzie przed nim drżało.

Że nawet głowy ugną się księżące,
Zdając mu władzę nad światem...
Więc jeśli usłyszysz, że się narodził w stajence
I że mędrcomwie dary mu przynieśli,
Pyta ze śmiechem: „Jak to? Ten syn cieśli
Ma rządy świata ująć w swoje ręce?”.

10. Wybrane utwory z literatury muzycznej

Prezenter:

Święta Bożego Narodzenia stały się również inspiracją dla kompozytorów muzyki artystycznej. Blżej temu zagadnieniu

przyjrzał się nasz wysłannik, który znajduje się obecnie w sali koncertowej Instytutu Muzyki.

Reporter:

Dobry wieczór Państwu, witam ciepło wszystkich widzów oglądających *Panoramę Świąt Bożego Narodzenia*. Zimowe święta to czas, który ma swój niepowtarzalny klimat i szczególną atmosferę, a wydarzenie, które upamiętniają, od zawsze było inspiracją dla reprezentantów różnych dziedzin sztuki, także dla kompozytorów. Nie był to, co prawda, temat szczególnie popularny dla twórców muzyki, jednak wielu wybitnych kompozytorów zdecydowało się go podjąć w swoich dziełach. Chciałbym zaprezentować Państwu kilka kompozycji.

Pozwolą Państwo, że zacznę od dzieła J. S. Bacha *Wiehnachts Oratorium* (*Oratorium na Boże Narodzenie*) – jest to utwór, który słynny kantor z Lipska napisał z myślą o wykonywaniu go podczas obchodów świąt Bożego Narodzenia. To kompozycja dużych rozmiarów, co jest zresztą typowe dla formy oratorium. Składa się ona z sześciu części, z których każda jest przeznaczona na inny dzień, poczynając od dnia narodzin Jezusa, aż po Uroczystość Objawienia Pańskiego, zwaną też Świętem Trzech Króli. Oratorium napisane w języku niemieckim oparte jest na tekstach biblijnych. Wykonanie całości zajmuje przeszło dwie i pół godziny, dlatego zaprezentuję jedynie krótki fragmentu części I

Wysłuchanie: J. S. Bacha Oratorium na Boże Narodzenie, część I.

Kolejne dzieło, które Państwu nieco przybliżę, to *Scherzo h-moll* op. 20 Fryderyka Chopina. W tym utworze Chopin zawarł temat znanej polskiej kolędy *Lulajże, Jezuniu*. *Scherzo* z języka włoskiego oznacza „żart” i właśnie ów żartobliwy charakter jest

istotą tej formy. U Chopina *scherzo* przybiera ton dramatyczny, są pełne intensywnych i głębokich, krańcowo zmiennych emocji. Tak też jest w przypadku *Scherza h-moll*, w którym kompozytor zestawia ze sobą dwa skrajnie kontrastujące fragmenty: jeden o charakterze bardzo burzliwym i przejmującym, drugi zaś wyjątkowo łagodny i delikatny, oparty na kolędzie *Lulajże, Jezuniu*. Ów pierwszy temat stanowi pierwszą i trzecią część *scherza*, zaś temat z *Lulajże, Jezuniu* zajmuje centralne miejsce w kompozycji. Dzięki temu kontrastowi widać jeszcze wyraźniej piękno i prostotę tej jakże popularnej również i w dzisiejszych czasach kolędy. Posłuchajmy zatem fragmentu *Scherza h-moll* op. 20 F. Chopina.

Wysłuchanie fragmentu Scherza h-moll F. Chopina.

Przenosimy się teraz do XIX-wiecznej Francji. Działał tam kompozytor, który podobnie jak Bach napisał *Oratorium na Boże Narodzenie*. Mowa o Camille’u Saint-Saënsie. Jego *Oratorium*, pomimo że nawiązuje do tego samego wydarzenia co dzieło Bacha, jest jednak zupełnie inną kompozycją. Saint-Saëns nie tylko operuje innym językiem muzycznym niż Bach (co zresztą wynika z faktu, że twórcy ci żyli w różnych epokach), ale stworzył też dzieło znacznie mniejszych rozmiarów. Składa się ono z 10 krótkich części, a wykonanie całości zajmuje nieco ponad pół godziny. Tekst oratorium napisany jest w języku łacińskim i został zaczerpnięty z łacińskiego przekładu Biblii oraz z łacińskiej tradycji chrześcijańskiej. Oto fragment tego dzieła...

Wysłuchanie fragmentu Oratorium na Boże Narodzenie Camille’a Saint-Saënsa, część 4 Domine, ego credidi.

Ostatnim utworem, który chciałbym Państwu przybliżyć, jest *A Ceremony of Carols* angielskiego kompozytora Benjamina

Brittena, skomponowany na harfę, głosy solowe i trzygłosowy chór chłopięcy. Ciekawe jest miejsce powstania tej kompozycji. Otóż *A Ceremony of Carols* powstawała w kabinie szwedzkiego statku Axel Johnson podczas pięcioletniej podróży kompozytora do ojczyzny przez Atlantyk w marcu i kwietniu 1942 roku. Kompozycja Brittena została oparta na tekstach średnio-wiecznej poezji angielskiej oraz na chorale

gregoriańskim. Utwór składa się z 11 krótkich części. Oto jedna z nich...

Wysłuchanie fragmentu A Ceremony of Carols, B. Brittena, część 2 Angel Musicians.

Mam nadzieję, że ta krótka prezentacja przybliżyła Państwu temat bożonarodzeniowych inspiracji w muzyce wielkich kompozytorów i wprowadziła Państwa w świąteczny nastrój. Dla *Panoramy Świąt*

Gdy śliczna Panna

oprac. Mateusz Radko, Patryk Moszkowicz

Largo

The musical score is written for a variety of instruments, all in 4/4 time and G major (one sharp). The instruments and their parts are as follows:

- Flet 1 (Flute 1):** Starts with a whole rest, then plays a melodic line starting on G4.
- Flet 2 (Flute 2):** Starts with a whole rest, then plays a similar melodic line starting on G4.
- Dzwonki (Bells):** Plays a steady eighth-note accompaniment.
- Metalofon (Metallophone):** Plays a melodic line with some syncopation.
- Ksylofon (Xylophone):** Plays a melodic line with some syncopation.
- Gitara (Guitar):** Plays a complex, fast-moving accompaniment.
- Trójkąt (Triangle):** Plays a steady eighth-note accompaniment.
- Marakasy (Maracas):** Plays a steady eighth-note accompaniment.

Bożego Narodzenia z sali koncertowej Instytutu Muzyki mówił Michał Rydzik. Dobranoc Państwu.

11. Występ zespołu instrumentów szkolnych

Prezenter:

Zostajemy nadal w świąteczno-muzycznym nastroju. Przeniesiemy się

teraz do jednego z rzeszowskich gimnazjów, którego uczniowie w ramach muzycznych zajęć artystycznych przygotowali krótki program. Znałe polskie kolędy opracowane na zespół instrumentów Orffa z pewnością będą dla Państwa świąteczną przyjemnością.

Zespół instrumentalny wykonuje kolędy: Gdy śliczna Panna, Jezus malusieńki, Jezusa narodzonego.

Jezus malusieńki

Adagio

oprac. Mateusz Radko, Patryk Moszkowicz

Flet 1
 Flet 2
 Dzwonki
 Metalofon
 Ksylofon
 Gitara
 Trójkąt

12. Występ zespołu wokально-instrumentalnego

Prezenter:

W imieniu redakcji *Panoramy Świąt Bożego Narodzenia* dziękuję Państwu za wspólny wigilijny wieczór. Życzę ciepłych, radosnych, spędzonych w gronie rodzinnym świąt oraz wszelkiej pomyślności w nowym, 2015 roku. Żegnam się z Państwem muzycznym upominkiem.

Zespół wokально-instrumentalny (fortepian, gitara elektryczna, gitara basowa, perkusja) lub wokálny z akompaniamentem z playbacku wykonuje utwory:

- Jeden dzień w roku z repertuaru zespołu *Czerwone Gitary*,
- Z kopyta kulig rwie – z repertuaru zespołu *Skaldowie*,
- Święta – z repertuaru zespołu *Blue Cafe*.

7

Fl. 1

Fl. 2

7

Dzw.

Met.

Ksyl.

7

Gtr.

7

Trgl.

Autorzy opracowania poszczególnych bloków tematycznych i bibliografia

Tradycje i zwyczaje świąteczne w Polsce,
oprac. Katarzyna Chudzio, Alicja Lackowska,
Alicja Miśków, Marta Rusinek

FERENC E., *Polskie tradycje świąteczne*, Księgar-
nia św. Wojciecha, Poznań 1986.

OGRODOWSKA B., *Święta polskie tradycja i oby-
czaj*, Alfa, Warszawa 1996.

HRYŃ-KUŚMIEREK R., ŚLIWA Z., *Encyklopedia
tradycji polskich*, Podśiedlik-Raniowski i Spół-
ka, Poznań 2004.

Historia polskich kolęd i pastorałek,
oprac. Marta Kopeć, Alina Stępień

KĘDZIOŁA M. (red.), *Kantyczki z nutami. Pójdź-
my wszyscy do stajenki*, Drukarnia „Prawdy”,
Kraków 1911.

PIETRYSZYN J., *Początki kolędy*, „Mówią Wie-
ki” 1999, nr 12.

ZARAWSKA P., *Kolędy i tradycje bożonarodzenio-
we*, Debit, Bielsko-Biała 2004.

Jezusa narodzonego

Maestoso

oprac. Mateusz Radko, Patryk Moszkowicz

Flet 1

Flet 2

Metalofon

Ksylofon

Dzwonki altowe

Gitara

Trójkąt

Marakasy

Tamburyn



Scenka kolędnicza,
oprac. Elżbieta Kozik-Bundyra i Iwona
Hubka na podstawie niepublikowanych
prac Anny Sokołowskiej i Anny Hausmann

Zwyczaj bożonarodzeniowy w innych
krajach, oprac. Katarzyna Wach,
Aleksandra Adamek, Dominika Data,
Anna Łazarek, Dagna Wilk

Historia kolędy *Cicha noc*,
oprac. Maria Piotrowska, Justyna Popek
MRÓZ N., *Fenomen popularności kolędy Cicha
Noc*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszow-
skiego, Rzeszów 2010.

Wybrane dzieła plastyczne,
oprac. Martyna Polakowska i Anna Bednarz
Rubens, „Wielcy Malarze” 1999, nr 63.

The musical score is arranged in two systems of staves. The first system includes Fl. 1, Fl. 2, Met. (Metals), Ksyl. (Xylophone), and Dzw. (Bell). The second system includes Gtr. (Guitar), Trgl. (Triangle), Mar. (Maracas), and Tamb. (Tambourine). The score is marked with a '9' at the beginning of each staff, indicating a specific measure or section. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and bar lines.

El Greco, „Wielcy Malarze” 1999, nr 64.

*Boże Narodzenie, „Wielcy Malarze” 1998, wydanie
świąteczne.*

Literatura muzyczna, oprac. Michał Rydzik

ŚMIECHOWSKI B., *Z muzyką przez wieki i kraje.*

Historia muzyki, Borgis, Warszawa 1993.

15

Fl. 1

Fl. 2

Met.

Ksyl.

Dzw.

Gtr.

15

Trgl.

15

Mar.

15

Tamb.

Detailed description of the musical score: The score is for a percussion ensemble. It consists of nine staves. The first five staves are for woodwinds: Fl. 1, Fl. 2, Met. (Metronome), Ksyl. (Xylophone), and Dzw. (Bells). The next four staves are for percussion: Gtr. (Gong), Trgl. (Triangle), Mar. (Maracas), and Tamb. (Tambourine). The music is in 4/4 time. Measures 15-20 are shown. The woodwinds play various melodic and rhythmic patterns. The percussion instruments provide a steady rhythmic accompaniment. The triangle plays a simple pattern of eighth notes. The maracas play a steady eighth-note pattern. The tambourine plays a pattern of eighth-note chords.

Iwona Wiśniewska-Salamon

Chóralistyka. Którędy do sukcesu?

Jak przygotować chór do przeglądu, by odnieść sukces? Przedstawiamy garść porad osoby, która od 23 lat prowadzi chór kameralny, wielokrotnie nagradzany na festiwalach i konkursach ogólnopolskich lub o randze międzynarodowej w kraju i za granicą, a dziś zasiada także z drugiej strony estrady – obserwuje zmagania artystyczne jako juror.

Dyrygent – dyrygentura

Dyrygentura jako dyscyplina naukowo-artystyczna powstała na początku naszego stulecia. Stanowi ona jedną z najtrudniejszych dziedzin muzycznej działalności, gdyż polega na kierowaniu zespołem wokalnym lub instrumentalnym za pomocą umownych ruchów rąk oraz na stworzeniu własnej koncepcji interpretacyjnej i narzuceniu jej zespołowi (RESZKE 1982). Dyrygent jest motorem, siłą napędową zespołu – osobą odpowiedzialną za estradowy sukces. Podczas wykonywania utworów za pomocą batuty (w przypadku prowadzenia orkiestry symfonicznej), laski tamburmajora (orkiestry dęte promenadowe) lub samych rąk (chórmistrz) realizuje on cechy utworu muzycznego zapisane w partyturze (m.in. dynamikę, metrum, agogikę, artykulację) oraz wejścia poszczególnych głosów, sekcji instrumentów itp.

W starożytnej Grecji dyrygowanie ograniczało się do czynności organizujących realizację utworu. Koryfeusz zajmował miejsce w środku zespołu i za pomocą klaskania, tupania i skrętów tułowia wybijał akcenty słów (czasem stukał deską lub kijem), utrzymując rytmikę dzieła. W tym samym celu Rzymianie używali sandałów z żelaznymi podkowi wybijającymi donośny stuk, uciążliwy

w słuchaniu. W śpiewach religijnych stosowano „cichy” sposób kierowania chórem, polegający na rysowaniu-opisywaniu melodii, nazywany cheironomią, której szczegółowe formy są praktykowane do dziś przez różnorodne wspólnoty religijne (np. Kościół rzymskokatolicki, grecki i koptyjski).

W okresie średniowiecza wykonywanie muzyki kościelnej wymagało lidera koordynującego śpiew – funkcję tę pełnił kantor lub *primicerius*, który w lewą rękę dzierżył pastorał (laskę pasterską), a prawą pokazywał przebieg melodii i niektóre cechy rytmiki. Techniki dyrygowania były zróżnicowane, lecz gesty cheironomiczne wskazywały rozpoczęcie i zakończenie utworu, zawierały informacje o sposobie realizacji figur retorycznych, akcenty, przyspieszenia i zwolnienia wynikające z afekcji tekstu oraz ukazywały kierunek wznoszenia i opadania melodii. Cheironomia rozpowszechniła się z czasem w całej Europie i przeszła do muzyki świeckiej. Współcześnie służy jako wzór do dyrygowania niektórych gatunków muzyki o niemetrycznej konstrukcji, a przykładem wykorzystania jej elementów jest metoda Z. Kodály’a, służąca nauczaniu tonalnej relacji między stopniami skali diatonicznej, i fonogestyka.

Do XVIII wieku zespoły były kierowane przez muzyka, najczęściej kompozytora

nazywanego kapelmistrzem (J. S. Bach i G. Haendel), który towarzyszył wykonawcom na organach lub klawesynie (realizował *basso continuo*), dawał znaki wejścia i pokazywał miarowość taktów. W utworach, w których nie występował klawesyn, kierownictwo obejmował pierwszy skrzypek, nazywany koncertmistrzem, który dla uzyskania równego tempa uderzał smyczkiem o pulpit. Kapelmistrz-kompozytor dyrygował od instrumentu chórem i solistami, a koncertmistrz zespołem instrumentalnym.

Powiększenie składu orkiestry oraz ewolucja w zakresie opisu partytury dotycząca interpretacji utworu przyczyniły się do zmiany techniki dyrygowania – w XIX wieku wyodrębniona została rola twórcy dzieła, czyli kompozytora, oraz interpretatora dzieła, czyli dyrygenta. Z czasem wykształciła się postać zawodowego dyrygenta, którego inwencja, wola, umiejętność porozumiewania się z zespołem, indywidualność i technika decydują o odtwórczej koncepcji dzieła. Praktykę dyrygencką upowszechnili H. Berlioz, R. Wagner i G. Mahler.

Wiek XX spowodował powstanie różnych kierunków i zasad dyrygowania (różów form muzyki instrumentalno-wokalnej i zespołów wykonawczych) oraz podział na specjalizację prowadzących: chórmistrz, dyrygent – symfonik i kapelmistrz. W Polsce przedmiot „dyrygowanie” pojawił się po raz pierwszy w Konserwatorium Muzycznym w Warszawie w 1919 roku, a opiekę nad klasą dyrygentury sprawował prof. Emil Młynarski i jego asystent Artur Rodziński.

Zasadniczym elementem obecnej techniki dyrygowania jest sposób prowadzenia zespołu polegający na taktowaniu. E. Bury pisze o nim następująco:

Podstawą dyrygowania są ruchy rąk stanowiące zasadniczy środek porozumiewania się z orkiestrą. W dyrygowaniu, które spełnia rolę łącznika między partyturą a orkiestrą,

ruch powinien być ekonomiczny, plastyczny, dynamiczny, a ponadto sugestywny do tego stopnia, aby łącznie z mimiką mógł narzucić orkiestrze odpowiednią artykulację dźwięku, zaznaczoną w partyturze (BURY 1978).

Z kolei J. Bok podkreśla:

dyrygowanie jest funkcją złożoną i stanowi akt psychofizyczny, a dyrygent ukierunkowuje się na zaspokojenie potrzeb osób tworzących zespół oraz rozwój poczucia własnej wartości i przydatności społecznej (1984).

Zdaniem wspomnianego autora istotę dyrygowania stanowi aktywne oddziaływanie gestem i mimiką, które wyrażają myśl autora w interpretacji dzieła – kształt przebiegu utworu muzycznego musi znaleźć odzwierciedlenie w gestykulacji prowadzącego.

Jak widać, rola dyrygenta zmieniała się na przestrzeni lat, z całą pewnością można jednak powiedzieć, że osoba pełniąca tę funkcję musi posiadać gruntowne wykształcenie muzyczne (także umiejętności wokalne) oraz muzykalność i charyzmę.

Chóralistyka – rys historyczny

Głos ludzki to najstarszy instrument muzyczny, umożliwiający wyjątkową i najpiękniejszą formę porozumienia we wszystkich kulturach świata. Będący jego wytworem śpiew od zawsze jednoczył i scalał, bawił i smucił, pojawiał się w trakcie obrzędów rytualnych, przy pracy (narzucał rytm), w trakcie zabawy oraz modlitwy. Z czasem zaczęły się tworzyć grupy wokalne uprawiające muzykę, która miała wychowawczy wpływ na rozwój człowieka i kształtowała moralne postawy ludzkie (Pitagoras uważał, że muzyka jest wyrazem doskonałej harmonii wszechświata i służy do oczyszczania ludzkich dusz). Tak powstał chór we współczesnym znaczeniu.

W czasach antycznych chórem nazywano grupę artystów występujących w teatrze, uprawiających sztukę łączącą taniec

ze śpiewem. W kulturze chrześcijańskiej wczesnego średniowiecza pojęcia tego używano w odniesieniu do grupy śpiewających wiernych oraz zastępów aniołów, ale ponieważ z chóru wyłączono kobiety, kojarzono go przede wszystkim ze śpiewem księży, kapłanów i kleryków (zmiany nastąpiły dopiero w XII wieku).

W średniowiecznym śpiewie chóralnym partie jednogłosowe występowały na przemian z wielogłosowymi, realizowanymi najczęściej przez kilkuosobowy zespół śpiewaków. Brzmienie chóralne to wykonawstwo charakterystyczne dla XIV wieku, a miano „chorus” – określające obsadę utworu wielogłosowego – zostało wprowadzone w XV wieku i nie do końca wiązało się z pojęciem „*a cappella*”.

W wieku XVII nastał styl kantatowy (głównym elementem dramaturgii był tekst), co spowodowało udział chóru w oratoriach i kantatach. Na okres baroku przypada powstanie opery chóralnej i początki działalności zawodowego chóru świeckiego, a XIX wiek to przełom w składzie (kobiety dopuszczone do śpiewu) i działalności chórów (powstają zespoły amatorskie) oraz doborze literatury przeznaczanej do wykonawstwa i odbioru przez nowe kręgi publiczności. W dziełach romantycznych, okresu impresjonizmu i XX wieku ważną rolę zaczęły odgrywać partie chóralne ukierunkowane na poszukiwanie nowych efektów brzmieniowych (sonorystyka, dodekafonia itp.). Zjawisko to daje się zaobserwować po dziś dzień. Do dziś także muzyka chóralna niesie ze sobą siłę i emocje, które zachwycają melomanów na całym świecie (WALIGÓRSKI, http).

Droga do naszych sukcesów chórmistrzowskich

Chór amatorski (bo z takim startujemy w konkursach) jest grupą artystyczno-społeczną, która zaspokaja potrzeby

indywidualne i społeczne dzięki wprowadzaniu chórzystów w krąg zjawisk związanych z muzyką, jej poznawaniem, przeżywaniem i współtworzeniem. Kształtuje ponadto sferę motywacyjną do działania także w innych dziedzinach życia poprzez kontakty i stosunki społeczne, gdyż dla wielu jego członków chór, oprócz aktywnej formy spędzania czasu, jest terenem doświadczeń i treningów umiejętności interpersonalnych (integracja, przyjaźń, sympatie). Decydując się na wstąpienie do chóru, młodzi wokaliści zakładają, iż da im to – oprócz rozwoju wokalnego – możliwość oderwania się od codzienności i atrakcyjne przeżycia – występy, wyjazdy oraz udział w festiwalach i konkursach (JANOSZ-OLSZOWY 2013, 78–80; 2014, 19–26). Właśnie z perspektywy jurora tego rodzaju konkursów postaram się podzielić obserwacjami i uwagami, które – mam nadzieję – okażą się czytelnikowi przydatne w pracy z własnym zespołem.

Najważniejsza kwestia przed wysłaniem zgłoszenia na konkurs to konieczność dokładnego zapoznania się z regulaminem. Należy uwzględnić czas występu (za jego przekroczenie może nastąpić skreślenie punktów, a nawet dyskwalifikacja zespołu) i ilość prezentowanych utworów. Dobrze jest, gdy organizatorzy podają kryteria doboru repertuaru, czyli wskazują utwory, które należy wykonać (np. epoki baroku, renesansu, współczesny lub obowiązkowy – wskazanego kompozytora) – pozwala to na prezentację zespołu w zróżnicowanym repertuarze. Jeśli jednak takiego wymogu nie ma, warto pamiętać, by występ konkursowy (choć najczęściej tylko 15-minutowy) potraktować jako przedstawienie, mające sceniczną dramaturgię i punkt kulminacyjny.

Wybór repertuaru to najważniejszy element związany z konkursem – z moich doświadczeń z pracy z chórem jeżdżącym na konkursy i festiwale średnio sześciomiesięcznie w roku wynika, że odpowiednio

wybrany daje w prawie 70% gwarancję sukcesu. Doświadczony dyrygent zna swój zespół i wie, jak ważne jest ukazanie warsztatu wokalnego poprzez różnicowany program, a nie silenie się na „oryginalność” wykonawczą kosztem niepotrzebnych popisów i interpretacyjnych błędów. Zdarza się – niestety, często – że zespół wykonuje utwór bez kompletnej świadomości znaczenia tekstu, co wpływa na interpretację (czasem skrajnie odmienną od zamysłu kompozytora). Nie należy sięgać po utwory zbyt trudne, znacznie lepszy będzie program dostosowany do możliwości wykonawczych zespołu (nie warto „obnażać słabych punktów” lub braków emisyjnych). Zalecam także unikanie tzw. hitów chóralnych, np. *Locus iste* A. Brucknera czy *Już się zmierzcza* Wacława z Szamotuł, gdyż są to utwory niełatwe i znane z wykonania chórów zawodowych, więc nasze interpretacje (zwłaszcza te uduchowione przez nieprzemyślaną koncepcję dyrygenta) wypadają mało interesująco. Istotne jest wreszcie prawidłowe frazowanie, czyli – jak podkreśla S. Krukowski (1991, 58) – „uwy puklenie logicznej struktury motywów, zdań i całych okresów muzycznych wpływających na interpretację utworu”.

Dobrym pomysłem będzie umieszczenie w programie utworu polifonicznego współczesnego polskiego kompozytora lub utworu ludowego (ewentualnie jego opracowania), by repertuar był różnicowany, a występ nie zanudził publiczności. Wybierając utwory muzyki dawnej, trzeba pamiętać, by zrealizować wymogi wykonawcze i styl danej epoki, bo często zdarza się, że utwory np. renesansowe są realizowane w stylistyce romantycznej lub w zbyt rozbudowanej obsadzie.

Jury życzliwym okiem patrzy zawsze na prezentację twórczości kompozytorów polskich, zarówno tych nieżyjących, jak i współczesnych, np. Marka Jasińskiego, Józefa Świdra, Janusza Stalmierskiego,

Pawła Łukaszewskiego, Łukasza Urbanika, Piotra Klimka czy Marka Raczynskiego, gdyż dowodzi to dbałości o kulturę polską i jest promocją ojczystych dzieł. Warto wspomnieć, iż twórczość wyżej wymienionych artystów znajduje się w czołówce światowej chóralistyki, ponieważ piszą oni muzykę wokalną i wokально-instrumentalną na zamówienie zespołów (czasem zawodowych), które wykonują ją na różnych kontynentach. Mają też grono wielbicieli wśród polskich chórów akademickich, które dokonują prawykonania ich dzieł.

Niezbyt dobrze natomiast wygląda wykonanie na zakończenie tzw. „numeru pod publikę”, zwłaszcza jeśli poprzedza go repertuar ambitny i trudny, np. z muzyki sakralnej. Należy unikać tego rodzaju „efekciarstwa” i do końca starać się zostać w atmosferze wysokiej kultury poprzez wybranie utworu podkreślającego umiejętności i walory chóru. Warto śpiewać z pamięci, gdyż wzmacnia to czułość zespołu na gest dyrygencki i wpływa na interpretację dzieła (bywają konkursy, na których otrzymuje się za to punkty dodatkowe). Jeśli tylko istnieje taka możliwość, dobrze jest odbyć próbę akustyczną w miejscu przesłuchania – ma to duże znaczenie dla chóru (jego siły brzmienia i odsłuchu), a dyrygentowi pozwala ustalić miejsce, w którym powinien stać.

Oprócz doboru repertuaru i wyrazu artystycznego prezentacji jury konkursowe ocenia także:

- barwę – istotne są proporcje w głosach wpływające na kolorystykę i intonację;
- stylowość utworu – prawidłowa realizacja partytury wraz z jej dodatkowymi uwagami powinna być najważniejszym celem realizacji dyrygenckiej, a treść i przedstawienie tekstu zgodne z charakterem utworu (np. modlitewnym lub ludowym);
- intonację – niuanse wysokościowe są dopuszczalne; jeśli chór wykonuje utwór

- w innej tonacji niż zapisana w partyturze, to powinien powiadomić o tym jury;
- dykcję – tekst zawsze musi być zrozumiały, a utwór wykonany ze zrozumieniem treści (bez względu na zastosowany język, koniecznie należy przybliżyć zespołowi prawidłową wymowę i akcentację, tzw. prozodię);
 - dynamikę – powinna być zrealizowana wg zapisu (jeśli pojawia się *forte*, to ma być nośne i nie powinno oznaczać chóralnego krzyku, a *piano* nie może mieć wpływu na spadek intonacji);
 - wyraz artystyczny – wrażenie, które zostaje po występie zespołu.

Tyle o występie konkursowym. Warto po nim (o ile jest to możliwe i uwzględnione w programie festiwalu) udać się na rozmowę z członkami jury, którzy chętnie dzielą się swoimi uwagami i merytorycznymi sugestiami. Tam najczęściej można usłyszeć, że:

- wybrano za trudny repertuar, niedostosowany do możliwości wykonawczych zespołu;
- źle ułożono kolejność wykonywanych utworów (przeplatanie tematyki sakralnej z ludową jest niedopuszczalne);
- zapomniano, iż w utworze ludowym należy podkreślić jego charakter (jeśli jest to taniec narodowy, np. krakowiak, to należy uwydatnić jego cechy – wyeksponować synkopy i dobrać tempo);
- stylistyka wykonania była niespójna z epoką powstania utworu;
- nieprawidłowo zrealizowano frazę poprzez niewystarczające nasycenie dźwięku (brak świadomości techniki oddechowej);
- chór nie wykazał zrozumienia prozodii słowa (akcenty muzyczne były niezgodne z akcentami słowa).

Zatem słuchajmy – siebie i innych. Ważne jest dla rozwoju naszego zespołu,

by oprócz własnych wykonania słuchał on prezentacji zespołów chóralnych z innych ośrodków i umiał dokonać rzetelnej oceny występu własnego i kolegów. Mam nadzieję, iż coraz większa liczba chórów będzie chciała konfrontować swe umiejętności podczas przeglądów i konkursów organizowanych na szczeblu regionalnym, ogólnopolskim i międzynarodowym. Liczę na to, że powyższe wnioski pomogą chórom i dyrygentom w podejmowaniu decyzji o udziale w festiwalach odpowiadających umiejętnościom zespołu i wpłyną na podniesienie ich poziomu artystycznego.

BOK J., 1984, *Samokształcenie dyrygenta*, [w:] K. Duda (red.), *Wybrane zagadnienia pracy dyrygenta chóru*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.

BURY E., 1978, *Podstawy techniki dyrygowania*, PWM, Kraków.

JANOSZ-OLSZOWY A., 2013, *Motywy uczestnictwa w amatorskim zespole chóralnym*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.

JANOSZ-OLSZOWY A., 2014, *Psychospołeczne i artystyczne motywacje dla potrzeby zbiorowego śpiewania w świetle badań*, [w:] A. Kłaput-Wisniewska (red.), *Chóralistyka polska w kontekście XXX-lecia Podyplomowych Studiów Chórmistrzowskich w Akademii Muzycznej im. F. Nowowiejskiego*, Wydawnictwo Uczelniane AM, Bydgoszcz.

KRUKOWSKI S., 1991, *Problemy wykonawcze muzyki dawnej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.

RESZKE R., 1982, *Pojęcie dyrygowania i rys historyczny techniki manualnej*, [w:] zeszyt z serii „Jak” *O pracy dyrygenta chóru*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.

ŚLEDZIŃSKI S. (red.), 1981, *Mała encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa.

WALIGÓRSKI Ł., *Chóry w muzyce filmowej*, http://www.film.org.pl/soundtrack/slow_kilka/artykuly/seria_chory.html.

Justyna Szychowiak

Flażoletowe granie w Domu Bretanii w Poznaniu

W dniach od 19 do 23 sierpnia 2014 roku w Domu Bretanii w Poznaniu odbyły się XV Międzynarodowe Warsztaty Flażoletowe, współorganizowane przez Ośrodek Kultury w Swarzędzu, Stowarzyszenie na Rzecz Efektywnych Metod Umuzyczniania (Stowarzyszenie EMU) oraz Muzeum Instrumentów Muzycznych – Oddział Muzeum Narodowego w Poznaniu. Pierwsze Międzynarodowe Warsztaty Flażoletowe (MWF) zorganizowano w 1999 roku, tegoroczne stały się więc okazją do świętowania małego jubileuszu.

Prowadzący warsztaty – muzycy wykonujący muzykę tradycyjną, głównie bretońską – przyjeżdżają na zaproszenie Domu Bretanii w Poznaniu. W tym roku znalazło się wśród nich dwóch młodych członków bretońskiej Compagnie Herrad – Nicolas Radin i Diego Casado Camina – wspaniali artyści, którzy ujęli wszystkich swoją radością muzykowania i talentem.

Nicolas Radin jest kompozytorem i multiinstrumentalistą, towarzyszy znanym muzykom sceny francuskiej i międzynarodowej, takim jak: Alain Souchon, Alan Stivell czy Carlos Núñez. Uchodzi on za jednego z najlepszych flecistów w Bretanii. Obecnie zajmuje się komponowaniem utworów dla zespołów muzyki tradycyjnej oraz realizacją projektów międzynarodowych. Warsztaty w Poznaniu poprowadził już po raz drugi.

Diego Casado Camina z Asturii (północna Hiszpania) to perkusista doceniany w swoim środowisku przede wszystkim za finezyjność gry na instrumentach podczas akompaniowania zespołom tanecznym. Ma na swoim koncie współpracę z wieloma

bandas de gaitas. Aktualnie uczestniczy w licznych związanych ze śpiewem i grą na fortepianie projektach artystycznych i edukacyjnych w Bretanii.

Postaciami ważnymi dla tegorocznych warsztatów byli także Wojciech Wietrzyński i Krzysztof Ryszard Brych.

Wojciech Wietrzyński, twórca i animator Ogólnopolskiego Ruchu Flażoletowego, wiceprezes Stowarzyszenia na Rzecz Efektywnych Metod Umuzyczniania, pasjonat flażoletu, dyrygent Swarzędzkiej Orkiestry Flażoletowej, związany z projektem *Fleciki polskie i tarabany*, pełnił funkcję kierownika artystycznego. Krzysztof Ryszard Brych – multiinstrumentalista specjalizujący się w grze na wszelkich instrumentach dętych, grający w Zespole JRM (Jigowo-Reelowi Maniacy), instruktor w Ośrodku Kultury w Luboniu i wielki miłośnik muzyki celtyckiej – czuwał z kolei nad warsztatami jako kierownik muzyczny.

Nic dziwnego, że przy tak wybitnej kadrze prowadzących dopisali i uczestnicy. W tegorocznych warsztatach wzięło udział 35 osób – uczniowie szkół podstawowych (najmłodsza uczestniczka miała dziewięć

lat!), gimnazjów, studenci, nauczyciele z Poznania i okolic, a także z Wrocławia i z Łodzi. Cześć z nich przybyła na wspólne muzykowanie już po raz kolejny. Wszyscy wytrwale ćwiczyli niełatwy repertuar, by następnie w Sali im. M. Groblicza w Muzeum Instrumentów Muzycznych w Poznaniu zagrać piękny koncert, w którego programie znalazły się m.in. utwory: *Gavotte des Montagnes*, *An Dro*, *An Hani A Garan*, *Danza de Santana*, *Pourletm* – przykłady tradycyjnej muzyki bretońskiej i asturiańskiej.

Cztery dni spędzone wspólnie w Domu Bretanii, z grą, śpiewem i tańcem, w atmosferze pełnej muzyki, sprawiły, że po finałowym koncercie trudno było się rozstać. Warsztaty po raz kolejny dowiodły, że flażolet jest instrumentem pozwalającym czerpać radość z muzykowania, a przy okazji łączącym pokolenia, a nawet narody. Tegoroczne spotkania utwierdziły nas w przekonaniu, że inicjatywa



edukacyjno-kulturalna zapoczątkowana w 1992 roku jako Ogólnopolski Ruch Flażoletowy ma sens. Każda organizowana impreza z flażoletem w roli głównej ma swoich zwolenników. Szacuje się, że aktualnie na flażoletach gra co najmniej 50 000 uczniów w blisko 900 szkołach na terenie całej Polski oraz wielu amatorów i kilkudziesięciu zawodowych muzyków – głównie miłośników folklu i średniowiecza.



Jan Roguz

Znak czasu – *crossover* nie tylko w muzyce

Kiedy Nigel Kennedy otrzymał nagrodę Brit Award za najlepszą płytę z muzyką klasyczną (*Vivaldi. The four season*), a Trzej Tenorzy królowali na radiowych poplistach, wykraczanie poza ramy stylów i gatunków muzycznych było zjawiskiem marginalnym i niezauważalnym. Dziś, prawie ćwierć wieku po tych wydarzeniach, *crossover* w opinii muzycznego środowiska ma równie wielu zwolenników, co i przeciwników, a jako zjawisko nie dotyczy już tylko stylów i gatunków w obrębie danej aktywności, ale całej kultury.

W obrębie muzyki rozrywkowej możemy dziś mówić o co najmniej kilkunastu głównych nurtach muzycznych: pop, rock, country, dance & electronic, rhythm and blues i soul, hard rock i metal, jazz, world music & folk, reggae, blues, rap oraz wiele innych. Granice między poszczególnymi kategoriami – zarówno tymi głównymi, jak i pobocznymi – nie są wyraźne, przez co trudno jednoznacznie zaklasyfikować dany utwór czy wykonawcę do określonego stylu czy gatunku muzycznego. Zadania nie ułatwiają muzykologom sami muzycy, którzy niekiedy dość płynnie przechodzą w swojej stylistyce między poszczególnymi gatunkami, czerpiąc czy to z rytmiki, czy z instrumentarium charakterystycznego dla określonej stylistyki.

Zjawiska istniejące na rynku muzyki rozrywkowej – polskiej i światowej – w mojej ocenie niczym nie różnią się od tych typowych dla kultury popularnej w ogóle. Stanowiąca część popkultury muzyka rozrywkowa jak kalka odwzorowuje panujące w tej pierwszej trendy i tendencje. Podobnie jak literatura, film czy sztuki wizualne również muzyka obecna jest dziś nie tylko tam, gdzie przyzwyczaiła nas do swojej

obecności, tj. w salach koncertowych i mediach muzycznych, ale wszędzie tam, gdzie obecni są jej konsumenci – na uroczystości otwarcia zimowych igrzysk olimpijskich, mistrzostw świata w piłce nożnej czy siatkówce, w przedwyborczych kampaniach, reklamach telewizyjnych i w wielu innych dziedzinach, niekiedy jedynie jako tło dla wydarzeń pierwszoplanowych. Według niektórych dzieje się to ze szkodą dla niej samej, lecz – niestety – tę nową rolę muzyki musimy przyjąć do wiadomości i zaakceptować. Jak zauważa w jednym z ostatnich wywiadów udzielonych „Gazecie Wyborczej” jazzman Tomasz Stańko:

Mamy czasy kolażu, właściwie wszystkie rzeczy zaczynają się łączyć i przenikać. [...] Wszystko zaczyna fascynować wszystkich. Te klocki z różnych czasów, różnych kultur można dowolnie łączyć i przedstawiać, to daje ciekawe efekty. [...] Dziś wolno wszystko łączyć ze sobą, a ze starych puzzli wciąż wychodzą nowe układanki. [...]

Mamy czasy popkultury, w której

jest miejsce dla wszystkich, zarówno dla bardzo wyrafinowanych teatrów – bo przecież teraz jest najlepsze miejsce i najlepszy możliwy czas dla takiego Warlikowskiego, dla niszowych twórców, ale też bardzo prostych,

komercyjnych produkcji. Ludzie mają różne gusta i dobrze, że wszystkie są szanowane. W dodatku nikt nas nie zmusza do słuchania muzyki, której nie lubimy, jednym kliknięciem możemy się przenieść do innych brzmień, nie musimy marnować siły na niszczenie czegokolwiek, na pogardę (STAŃKO, http).

Współczesna kultura popularna to nic innego jak baumanowski hipermarket, w którym na specjalnie zaprojektowanych sklepowych regałach na wyciągnięcie ręki są wszystkie jej zdobycze. Są półki najwyższej i najniższej położone, ale na wysokości naszych oczu znajdują się te, na których bez większego trudu i wysiłku znajdziemy to, co sprzedawcy chcą, byśmy znaleźli. Na pozostałych jest reszta jej wytworów.

„Współczesny hipermarket kulturowy jest w stanie stworzyć hybrydy z różnych porządków, przekazów i estetyk” (ŻUK 2013). Niekiedy są to próby bardzo udane, angażujące słuchacza od samego początku, a niekiedy udane mniej. Jednak o losie tak popularnych dziś „projektów” decydują słuchacze. Nikogo nie szokuje obecność na jednej uroczystości zespołu Sex Pistols i brytyjskiej królowej¹. Nie szokują też fuzje muzyki poważnej, klasycznej z elektroniką czy solistka z charakterystyczną operową emisją wykonująca standardy muzyki rozrywkowej.

Może zatem podziały i kategoryzacje w muzyce, jej stylach i gatunkach nie

wypływają z muzyki jako zjawiska, lecz wynikają po prostu z tkwiącej w naszych umysłach potrzeby ujmowania rzeczywistości w czytelne struktury? Może nie wpływają z muzycznego doświadczenia, ale z naszego postrzegania i potrzeby objęcia całości zbudowanej z mniejszych, policzalnych i mierzalnych mikrostruktur?

Nawet jeśli tak nie jest, to w interesie tych, którym na muzyce najbardziej zależy, którym los muzyki, estetyki muzycznej i gustu muzycznego nie jest obojętny, leży wspieranie inicjatyw wartych uwagi, a nie tylko odrzucanie i negowanie tych przypadkowych. Niezależnie od stylu, gatunku czy nurtu, jaki dana kompozycja reprezentuje, istotne jest to, by sprostaa krytycznej i niekiedy pochopnej ocenie. Nie odrzucajmy więc niczego, co warte uwagi, nawet jeśli nie wpisuje się to w nasze muzyczne preferencje.

STAŃKO T., 2014, *Sztuka to nie jest jedzenie, nie można dawać jej po równo wszystkim*, Gazeta.pl, on-line: http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,138589,16967650,Tomasz_Stanko___Sztuka_to_nie_jest_jedzenie___nie_mozna.html#TRwknd.

ŻUK P., 2013, *Wstęp. Avatar na barykadzie czy na straży porządku*, [w:] P. Żuk (red.), *Kulturowo-polityczny Avatar. Kultura popularna jako obszar konfliktów i wzorów społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

¹ Sytuacja taka miała miejsce na uroczystości otwarcia Igrzysk Olimpijskich w Londynie w 2012 roku, w której czynny udział brała Królowa Elżbieta. Wystąpił zespół Sex Pistols, śpiewający niegdyś *God save the Queen and her fascist regim* (Boże, chroń królową i jej faszystowski reżim).

Jan Roguz

Warto posłuchać, warto mieć

Od blisko ćwierć wieku pojawiają się na rynku muzycznym fuzje i mieszanki muzycznych gatunków w lepszym bądź gorszym wydaniu. Dziś jednak pośród materiałów spod znaku *crossoveru* łatwiej trafić na produkty marketingowe nastawione na zwiększenie przychodów ze sprzedaży niż na dzieła o artystycznej wymowie. Ostatnie miesiące obfitowały w premiery nie tylko warte odnotowania w literaturze przedmiotu, ale przede wszystkim dowodzące, że mimo wielu niepowodzeń z *crossoverem* w muzyce może być naprawdę interesująco.

***Music for a while. Improvisations on Henry Purcell*, Pluhar Christina, CD, Erato/Warner Classics 2014**

Za materiał do muzycznej interpretacji L'arpeggiata Christina Pluhar wzięła utwory często uznawanego za najwybitniejszego brytyjskiego kompozytora wczesnego baroku Henryka Purcella. I z pewnością nie ma w tym nic nadzwyczajnego. Przecież Purcell jest znany szerokiej publiczności i nierzadko poddawany „świeżym” interpretacjom. Jednak w tym przypadku mamy do czynienia z materiałem mogąącym służyć w codziennej edukacji muzycznej.

Music for a while to 17 niezwykle klimatycznych utworów, na których

niepowtarzalny charakter składa się klasyczne brzmienie baroku, współczesnego popu, jazzu oraz latynoskich rytmów. Nie wiem, jak dokonała tego Christina Pluhar, ale słuchając płyty, ma się wrażenie, że to brytyjski barok – i jest to niewątpliwie komplement, gdyż czas (76:21) spędzony z Henrykiem Purcellem w tych aranżacjach nie jest czasem straconym, a one same utrzymują konwencję i charakterystykę brytyjskiego baroku. Utwory, które znalazły się na płycie, niekiedy zaskakują prostotą, innym razem przyjemną rytmiką czy łatwą w odbiorze harmonią. Zebranie tak różnorodnego materiału muzycznego na jednym albumie gwarantuje przyjemność i pełne zaangażowanie słuchacza, przez którego muzyka bardzo delikatnie przepływa, kojąc zmysły i kołysząc ciało. Kilka utworów z pewnością od pierwszego wysłuchania przypadnie do gustu młodszemu słuchaczom (nr 2 *Music for a Chile*, nr 9 *Wondrous machine*, nr 16 *O let me weep /The Plaint/*). *Music for a while* może stać się mostem łączącym chociażby wrażliwość smooth jazzu z brytyjskim barokiem. W 17 kompozycjach oprócz gry całego zespołu usłyszymy solowe partie kontratenorowe, sopranowe, altowe oraz



instrumentalne klarnetu oraz gitary basowej i akustycznej.

Co ważne, w projektach *crossoverowych*, w których style i gatunki muzyki przenikają się oraz korespondują ze sobą, rzadko udaje się utrzymać wyjątkowy charakter pierwowzoru. W tym przypadku mamy do czynienia z sytuacją, kiedy mariaż stylów, gatunków i niekiedy różnej emocjonalności dowodzi, że mogą one nawzajem się komplementować, dając słuchaczom przyjemność z odnowionej znajomości z Henrykiem Purcellem.

**Brazil. Quatuor Ebene, Stacey Kent, Marcos Valle, Bernard Lavilliers.
CD, Erato/Warner Classics 2014**

Klasyczny kwartet smyczkowy, amerykańska jazzmanka Stacey Kent, liryczny i romantyczny Bernard Lavilliers, ciepły głos Marcosa Valle'a i płyta pełna gorącego brazylijskiego słońca. Jeśli ktoś nadal uważa, że to mogło się nie udać, koniecznie powinien tej płyty posłuchać.

Brazil pełna jest różnorodności. Znajdziemy na niej *Fragile* Stinga, *Smile* Charliego Chaplina i – jak przystało na Brazylię – *Libertango* Astora Piazzoli w aranżacji na smyczki. Jest również Stevie Wonder i jego *I can't help it*, wykonywane niegdyś przez króla popu Michaela Jacksona, a tym razem podane w cudownej muzycznej estetyce, do której przyzwyczaiła nas Stacey

Kent. Smaku całemu brazylijskiemu daniu zaserwowanemu przez Quatuor Ebene dodają kompozycje drugiego gościa Bernarda Lavilliers'a *O'gringo* czy *Salomé*.

Płyta warta jest uwagi. Bezsprzecznie dowodzi, że dla prawdziwych muzyków nie ma granic między gatunkami, które przecież nie przez muzyków zostały stworzone. Obecne w muzycznym dyskursie dychotomie i kategoryzacje muzyki, jej stylów i gatunków, to domena muzykologów. Muzyków z Quatuor Ebene, na co dzień wykonujących klasyczny repertuar, fascynują związki między rzekomo niepołączonymi stylami i gatunkami, tak różnymi na pierwszy rzut oka. Ta fascynacja otwiera przed nimi nowe horyzonty, poszerza pole ich widzenia. Przekonani, że wybrana przez nich droga ma wiele do zaoferowania zarówno im samym, jak i ich słuchaczom, szczęśliwie dla tych ostatnich postanawiają nie zamykać się przed ogromną przestrzenią, ale w nią pójść. Efekt okazał się pionujący i niezwykle przyjemny dla ucha. Całość pełna jest ciepła brazylijskiego słońca, temperamentu bossa novy i feerii kolorów karnawału w Rio. W niespełną godzinę muzycy Quatuor Ebene przenoszą nas na brazylijską plażę, pozostając jednocześnie w europejskim kontekście.

**Paris, Alison Balsom,
CD, Warner Classics 2014**

Nagrana przez Alison Balsom płyta (choć bardziej do materiału na niej zawartego pasują określenia „opowieść”, „historia”) to blisko godzinna wycieczka paryskimi ulicami. Od tych, którymi niegdyś przechadzali się Maurycy Ravel, Eric Satie, Astor Piazzola czy Olivier Messiaen, aż po te XX-wieczne, z którymi był związany najwybitniejszy gitarzysta wszech czasów mistrz Django Reinhard.

Historia kilku stuleci opowiedziana przy pomocy jednego instrumentu – trąbki





– to dowód nie tylko ogromnych możliwości brzmieniowych samego instrumentu, ale przede wszystkim świadectwo niebywalego kunsztu muzycznego, jakim raczy nas Alison Balsom, którą media okrzyknęły bezsprzecznie zadziwiającym wirtuozem („The Time”), pozbawionym ograniczeń („The Guardian”), dysponującym zdolnością oddawania nastroju epoki barwą dźwięków swojego instrumentu. Nie bez przyczyny „głos” jej trąbki uznawany jest za jeden z najpiękniejszych. Ciepły, miękki, pełen emocji, za każdym razem zaskakujący.

Kilkaset lat różnych muzycznych tradycji, wielu narodowości, wielu temperamentów i życiowych doświadczeń zebrane pod jednym mianownikiem – Paryż. Miasto, które swą magiczną atmosferą inspirowało wielu twórców. Inspirowało także tych, których postanowiła wybrać Alison Balsom, tak różnych jak Ravel i Reinhard, a jednak mających coś ze sobą wspólnego – wspólną muzę, która inspirowała. Muzą tą był właśnie Paryż.

**Vivaldi. The four seasons,
Nigel Kennedy, CD/DVD,
Warner Classics 2014**

W 25. rocznicę ukazania się przełomowej dla rynku muzycznego płyty Nigela Kennedy’ego nakładem wydawnictwa Warner Classics we wrześniu br. ukazał się dwupłytowy album, w skład którego oprócz CD z *Czterema porami*

roku A. Vivaldiego w interpretacji Nigela Kennedy’ego i towarzyszącej mu wyśmienitej English Chamber Orchestra wchodzi również DVD z zapisem obsypanego nagrodami filmu z pamiętnego koncertu wraz z relacjami muzyków.

To niebywała gratka dla tych, którzy – podobnie jak ja – nie pamiętają wydarzenia z 1989 roku. Znają interpretacje i wykonania Nigela Kennedy’ego *Czterech pór roku*, ale nie łączą ich z punktem na osi czasu. A niewątpliwie było to wydarzenie ogromnej wagi. Zarejestrowana w trakcie koncertu płyta stała się największym best-sellerem w historii muzyki klasycznej. Po raz pierwszy *Pory roku* zostały podzielone na 12 trzuminutowych części tak, by dopasować się formatem do obowiązujących norm w rozgłośniach radiowych. Zatem po raz pierwszy w historii muzyki klasycznej wykorzystano na potrzeby muzyki klasycznej techniki znane z gruntu mainstreamowego i komercyjnego rynku muzycznego.

Okładka albumu nie przyciągnie naszej uwagi, została bowiem utrzymana w konwencji sprzed ćwierć wieku, niewątpliwie różniące się od dzisiejszej, podczas gdy forma i stylistyka zarejestrowana na płytach odbiega od coraz popularniejszych współczesnych interpretacji muzyki barokowej, do których chyba zdążyliśmy się już przyzwyczaić, a które swym charakterem i temperamentem zbliżone są do pierwowzoru. DVD z zapisem przełomowego dla



muzyki klasycznej i dla rynku muzycznego koncertu obfituje w bogate treściowo wypowiedzi Nigela Kennedy'go, który już na wstępie stwierdza, że muzyka klasyczna to nie tylko muzyka symfoniczna, ale także muzyka popularna, i na odwrót. Zapoznanie się z materiałem z obu płyt to lekcja, którą powinni odrobić nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele.

***Tempus fantasy,*
Katarzyna Borek, Wojto Monteur,
CD, Warner Classic 2014**

Na tę płytę czekałem dobrych kilka miesięcy. Od chwili, gdy po raz pierwszy powiedziano mi, że kolejni muzycy zamierzają połączyć ze sobą dwa światy – klasyki i elektroniki – i utrwalić to na CD, nie opuszczała mnie myśl, że znów będzie to próba jałowa. Wielokrotnie byłem pod wrażeniem pojedynczych muzycznych projektów, w których na jednej scenie jak równy z równym mierzyli się ze sobą bądź z zadaniem muzycy klasyczni i ci bazujący na cyfrowym materiale dźwiękowym. Wspomnę tu chociażby projekt Marcina Maseckiego, DJ Lenara i Jerzego Rogiewicza *Lutofuzje* z maja 2013 roku czy jeszcze z pewnością unoszącą się nad Białymstokiem fuzję muzyki elektronicznej legendy BVDUB'a i Orkiestry Opery i Filharmonii Podlaskiej w ramach *Original Sours Up To Date Festival 2014*. Oba wydarzenia nie miały sobie równych. Jednak pomysł zamknięcia wspomnianej fuzji, mariażu klasyki i elektroniki na płycie wydawał się co najmniej ryzykowny.

Na szczęście moje obawy okazały się bezpodstawne. Płyta *Tempus fantasy* to doświadczenie sztuki, i to sztuki najwyższych lotów, już od samego początku, jeszcze zanim na dobre wejdziemy z nią w relacje. Grafika Jakuba Kubickiego wykorzystana na okładce płyty ostrzega słuchacza, że już za kilka chwil doświadczy on emocji, które jak wielobarwna ciecz rozleją się po umyśle



i długo nie będzie można usunąć śladów, jakie po sobie zostawi.

Tempus fantasy to fantazje Katarzyny Borek (fortepian) i Wojciecha Orzewskiego (producent muzyczny i instrumenty elektroniczne) na tematy znane z literatury muzyki: Prokofiew, Debussy, Liszt, Rachmaninow, Chopin, Górecki czy Ravel. To fantazje, w których chce się uczestniczyć, które otwierają przed słuchaczem okno z widokiem na ogromną przestrzeń, dając poczucie świeżości i oddechu.

Płyta *Tempus fantasy* to spełnione marzenie, w którym sztucznie wytworzone podziały w muzyce, kategoryzacje i dycho- tomie gatunków przez samych muzyków zostają zbagatelizowane. Nie mają one dla nich znaczenia. Liczy się moc, jakość i przekaz, a te feerią kolorów wylewają się razem z muzyką.

Tempus fantasy to wreszcie narzędzie, jakie dwoje młodych, pełnych pasji muzyków dało nauczycielom, którzy pragną zainteresować muzyką klasyczną, symfoniczną, instrumentalną swoich uczniów. Co ważne, to fantazje zrealizowane bez strat w materiale przetwarzanym, działające na jego korzyść, utrzymujące pierwotny charakter. To klucz do świata młodych, pełnego elektronicznych dźwięków, przetworzeń, sampli, generatorów, konwerterów. To klucz, który niewykorzystany nie tylko nie otworzy drzwi, ale zamknie za sobą kolejne.

Jędrzej Dondziło

Up To Date w Operze i Filharmonii Podlaskiej. Mariaż klasyki i elektroniki

Za nami już piąta, jubileuszowa edycja festiwalu *Original Source Up To Date* w Białymstoku. W tym roku – jak nigdy dotąd – obfitował on w muzyczne różnorodności. Wydarzeniem na miarę pierwszego jubileuszu było przeniesienie *Stanu skupienia* – części festiwalu – do gmachu i sali koncertowej Opery i Filharmonii Podlaskiej.

Originał *Source Up To Date* to festiwal obecny na polskiej scenie od 2009 roku, zadomowiony na niej na dobre i wielokrotnie nagradzany przez środowiska ogólnopolskie, branżowe i lokalne. Otrzymał on m.in. I miejsce wśród festiwali na Podlasiu – („Gazeta Wyborcza”), II miejsce wśród festiwali w Polsce w 2012 i 2013 roku (*Munoludy*), II miejsce w plebiscycie *Superhiro* w kategorii wydarzenie 2013 roku, III miejsce wśród festiwali w Polsce w 2011 roku (*Munoludy*), IV miejsce w plebiscycie na najważniejsze wydarzenie od 25 lat w Białymstoku, a także Markę Roku 2013 przyznaną przez Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego oraz Best Video na targach miast i regionów Poloniada 2014.

Podczas dwóch festiwalowych dni łączą się różne gatunki muzyki, dzięki czemu słuchacze mają szansę poszerzyć swoje muzyczne horyzonty. Większość występujących to osoby u progu swych karier artystycznych, niemniej na festiwalu goszczą też renomowani artyści, którzy przyjeżdżają do Białegostoku z całej Polski oraz spoza jej granic. W tym roku na czterech scenach wystąpiło blisko 50 artystów z kraju i ze świata. Organizatorzy festiwalu od samego początku za cel przyjęli sobie

pokazanie, że środowisko skupione wokół muzyki elektronicznej – nie tylko w Polsce, ale i na świecie – jest środowiskiem prężnym i jak mało które świadomym wartości artystycznych, duchowych i emocjonalnych, jakie wypływają z kontaktu z muzyką. Festiwal *Original Source Up To Date* do święto niszowej muzyki w najlepszym wydaniu.

W dość nietypowej jak na festiwal atmosferze muzyki elektronicznej kilkutyśieczna widownia doświadczyła na własnej skórze mariażu stylów i gatunków nie tylko muzycznych. Finałem kilkugodzinnego maratonu był koncert Orkiestry Opery i Filharmonii Podlaskiej, pod batutą Kazimierza Dąbrowskiego, i amerykańskiego producenta i DJ-a na stałe mieszkającego w Chinach, Bvduba (Brock Van Wey), znanego głównie z utworów o silnie ambientowym charakterze. Artyści wspólnie wykonali utwór w aranżacji lokalnego kompozytora Maksa Fedorova. Ponadgodzinny multimedialny pokaz stał się punktem wyjścia do kolejnej części festiwalu, w której królował rap i taneczna elektronika.

Dlaczego postanowiliśmy łączyć style, gatunki i różne emocjonalności w ramach jednego festiwalu? Taki zabieg może



okazać się szalenie ryzykowny z punktu widzenia festiwalowej ekonomii – może doprowadzić do rozmycia się głównej idei. Jednak jak pokazują kolejne edycje, to właśnie owa idea, wokół której koncentrują się prace nad festiwalem, sprawia, że wydarzenie cieszy się niesłabnącą popularnością. Festiwal stał się platformą łącząca muzykę elektroniczną oraz niebanalny hip-hop z niekiedy bardzo odległymi aktywnościami twórczymi. Jego formuła stale ukazuje związki i relacje zachodzące we współczesnej muzyce i nowoczesnej kulturze.

Tworzymy festiwal, który prezentuje coraz bardziej niszową muzykę, z coraz mniej rozpoznawalnym programem, a frekwencja mimo to regularnie rośnie. Uważam, że to właśnie za sprawą szeroko rozumianego

crossoveru, łączenia stylów i gatunków, zacierania sztucznie powstałych granic między różnymi muzycznymi wrażliwościami, powstaje to, co łączy – moc, energia, jakość i siła przekazu, a więc muzyka. To wszystko poszerza horyzonty, odkrywa nowe lądy przed uczestnikami organizowanych przez nas wydarzeń. Otwiera, a nie dzieli, nie antagonizuje. Jest sygnałem do ciągłych poszukiwań, do otwierania się na dotąd nieznane, wychodzenia z bezpiecznego świata przyzwyczajeń. Przecież tak naprawdę nie jest istotne to, który gatunek muzyki preferujemy najbardziej. Istotne jest to, by muzyka, której słuchamy, była dobra. By wzbogacała naszą estetykę, rozwijała emocjonalność. By wreszcie dawała nam przyjemność i poczucie niedosytu oraz chęć dalszego rozwoju.

fot. Przemysław Sejwa



Melodie bożonarodzeniowe na flażolet

Stworzycielu gwiazd świecących

Hymn św. Ambrożego, *Creator alme*, IV w.

tłum. na jęz. polski: ks. S. Grochowski, XVI w.

Em Am B7 Em C Am7 D G

5 C Am D B7 Am Em D B em

Stworzycielu gwiazd świecących,
Wieczne światło nas, wierzących,
Zbawicielu wszystkich ludzi,
Niech Cię głos pokornych wzbudzi.

Ty, żałując świata wszego,
Śmiertelnie zachorzałego,
Przyniosłeś lekarstwo drogie,
Leczyć grzesznym rany srogie.

Już się miał świat ku zmrokowi,
Gdyś równien Oblubieńcowi
Wyszedł, jako źródło z krynicy,
Z Matki, Przeczystej Dziewicy.

Prosim, Panie litościwy,
Przyszły Sędzio sprawiedliwy,
Broń nas, dokąd czas jest tego,
Od szatana zdraдлиwego.

Chwała Panu Przedwiecznemu
I Synowi Mu równemu,
I z Duchem Świętym społecznie,
Niechaj nie ustanie wiecznie.

Pastre dei montagna

Kolęda prowansalska

muz. Nicolas Saboly (1614–1675)

♩ = 60

Em G C Em

5 Em G C Em

9 D G D

13 C Bm C Em

Li pastoureu

Kolęda prowansalska

Autor nieznany

♩ = 110

5

9

13

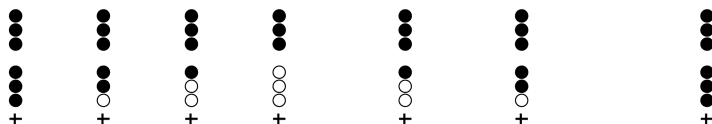
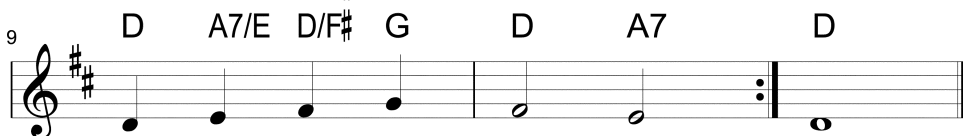
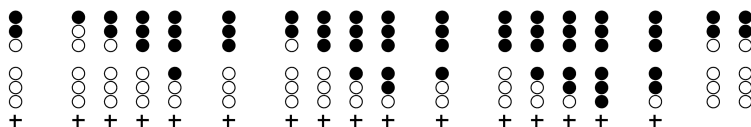
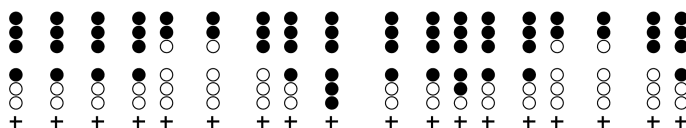
17

21

Les anges / Nad Betlejem

Francja, XVI w.

Autor nieznany



1. Nad Betlejem w ciemną noc
śpiewał pieśń aniołów chór.
Ich radosny, cudny głos
odbijało echo gór.

Gloria in excelsis Deo! / x 2

2. Pastuszkowie, jaką pieśń
słyszeliście nocy tej?
Jakaż to radosna wieść
była tam natchnieniem jej?

Gloria in excelsis Deo! / x 2

3. Do Betlejem prędko śpiesz,
zostaw stada pośród gór,
gdyż anielska głosi wieść,
że się tam narodził Król.

Gloria in excelsis Deo! / x 2

4. W twardym żłobie leży tam
Jezus, nieba, ziemi Pan.
Chciejmy Mu w pokorze wzniesić
uwielbienia, chwałę cześć.

Gloria in excelsis Deo! / x 2

Pan z nieba

Tekst wg rękopisu karmelitańskiego z XVIII w.

Autor nieznan

5

9

Pan z nieba i z łona Ojca przychodzi,
Oto się z Maryi dziś Jezus rodzi;
Łaski przynosi temu, kto prosi,
Odpuszcza grzechy, daje pociechy;
O Panie nasz święty, cud niepojęty!

Przystąpmy do Tego z swymi prośbami,
Którego oczęta spłynęły łzami;
Niech łaska, Boże, Twoja wspomóż,
Zlituj się, Panie, oddal karanie
Od nas grzesznych ludzi, gdy trąba wzbudzi!

Pamiętam na dobroć! Co się to stało,
Żeś przyjął z Maryi, Bóg, ludzkie ciało?
Panna nosiła, Panna powiła,
Prości pasterze czcili Cię szczerze,
Monarchy witali, gdy Cię poznali.

Mizerna, cicha stajenka licha

śl. Teofil Lenartowicz (1822–1893)

muz. Jan Karol Gali (1856–1912)

The musical score is written in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of four staves of music. Each staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The chords indicated above the staves are: Em, Am, Em, B (first staff); Am, C, G, B (second staff); Em, Am, Em, B (third staff); Am, B, C, Em (fourth staff). Each chord is accompanied by a diagram showing the fingerings on the guitar strings.

Mizerna, cicha, stajenka licha,
Pełna niebieskiej chwały.
Oto leżący przed nami, śpiący,
W promieniach Jezus mały.

Nad Nim anieli w locie stanęli
I pochyleni klęczą,
Z włosy złotymi, skrzydły białymi,
Pod malowaną tęczą.

Wielkie zdziwienie: wszelkie stworzenie,
Cały świat orzeźwiony;
Mądrość Mądrości, Światłość Światłości,
Bóg-Człowiek tu wcielony.

Lulajże, Jezuniu

Autor nieznany, XVIII w.

5

9

13

Lulajże, Jezuniu, moja perełko,
 Lulaj, ulubione me pieścidełko.
 Lulajże, Jezuniu, lulajże, lulaj!
 A Ty Go, Matulu, w płaczu utulaj. / x 2

Zamknijże znużone płaczem powieczki,
 Utulże zemdlone łkaniem usteczki.
 Lulajże, Jezuniu, lulajże, lulaj!
 A Ty Go, Matulu, w płaczu utulaj. / x 2

Jezusa narodzonego

sł. Sz. Keller (1868)

muz. ks. Franciszek Walczyński

System 1: D, G, A, A7, D

System 2: D, G, Em, A

System 3: Bm, Em, A, A7, D

Jezusa narodzonego wszyscy witajmy,
 Jemu po kolędzie dary wzajem oddajmy.
 Oddajmy wesoło, skłaniajmy swe czoło,
 Skłaniajmy swe czoło Panu naszemu. / x 2

Oddajmy za złoto wiarę, czyniąc wyznanie,
 Że to Bóg i człowiek prawy leży na sianie.
 Oddajmy wesoło, skłaniajmy swe czoło,
 Skłaniajmy swe czoło Panu naszemu. / x 2

Oddajmy też za kadzidło Panu nadzieję,
 Że Go będziemy widzieć w niebie, mówiąc to śmieie:
 Oddajmy wesoło, skłaniajmy swe czoło,
 Skłaniajmy swe czoło Panu naszemu. / x 2

Oddajmy za mirrę miłość na dowód tego,
 Że Go nad wszystko kochamy, z serca całego.
 Oddajmy wesoło, skłaniajmy swe czoło,
 Skłaniajmy swe czoło Panu naszemu. / x 2

Przyjmij, Jezu, na kolędę te nasze dary,
 Przyjmij serca, dusze nasze za swe ofiary.
 Byśmy kiedyś w niebie posiąść mogli Ciebie,
 Posiąść mogli Ciebie na wieki wieków. / x 2

My też, pastuszkowie

Autor nieznany

1. My też, pastuszkowie,
nie tylko królowie,
na wozie, na wozie
jedziemy z kapelą,
niech nas rozweselą
na mrozie, na mrozie.
Graj, mówi Jezus, Bartku swoje;
Stój, Dziecię, tylko bas wystroję
i smyczek, i smyczek.

2. Bartos sobą troska,
że nie ma i włoska
na smyku, na smyku;
a nie myśląc wiele,
szast ogon kobyle
do szyku, do szyku.
Jak zarżnie w swoje szalamaje,
aż Jezus paluszkami laje:
powoli, powoli.
3. Kuba za swe dudy
co raz spojrzysz z budy,
boi się, boi się;
ale Józef stary
porwawszy gańdziary:
połóż się, połóż się:
Wnet Kuba zaczął grać do ucha,
aż urwał rękaw u kożucha
na sobie, na sobie.
4. Banach, choć pijany,
Zdjąwszy lirę z ściany,
Surmuje, surmuje;
zagrał po francusku,
a Jarosz po chińsku
tańczy, tańczy.
Rzekł Maciek: my nierówno skaczem,
przeparzył Jarosza korbaczem:
nie żartuj! Nie żartuj!
5. Stach, choć sturbowany,
zagra ci w organy:
Jezusku, Jezusku;
Złapał mendeł kotów,
narobił fagotów
po włosku, po włosku.
Nuż koty nie w żartowne tony,
gdyż miały wszczepione ogony,
ach reta! Ach reta!
6. Jędrzek wlaź do turmy,
próbuj swej surmy,
jak może, jak może;
a Maciek skazuje,
niech Jędrzej surmuje
w oborze, w oborze.
Cóż czyni Jędrzek, chłop mizerny?
Zdjął buty, zrobił z nich waltorny,
jak umiał, jak umiał.
7. Wach do swoich basów
przypiął sześć kiełbasów,
wesoło, wesoło:
Woś na swej oboi
wielkie figle stroi
nuż w koło, nuż w koło.
Ru ru ru, Wach na swoim basie,
dii dii dii, Krążeł na kiełbasie
ha sa sa, ha sa sa.
8. Mikuła się lęka
na kolana klęka,
ja prostak, ja prostak.
Dał mu Wach fujarę
i przez łeb gańdziarę
na szóstak, na szóstak.
Bum bum bum, zaczął koncert włoski,
aż Dziecię brało się za boczki,
cha cha cha, cha cha cha.
9. Bądź zdrow! Panie młody,
trzeba iść do trzody
ścieżeczką, ścieżeczką.
Jezus mruga brewką,
daj im miód z konewką
i z beczką, i z beczką.
Dziękują Panięciu pastuchy,
nalawszy po gardło swe brzuchy,
Chwała Tobie, Panie.

Pójdźmy wszyscy do stajenki

Autor nieznany, sł. z XVIII w.

muz. z XIX w.

System 1 (measures 1-4): G, G, G, G

System 2 (measures 5-8): Am, D, G, Em, D, D7, G, G7

System 3 (measures 9-12): Am, D, G, Em, D, D7, C, G

Pójdźmy wszyscy do stajenki,
do Jezusa i Panienki!
Powitajmy Małego
i Maryję, Matkę Jego. / x 2

Witaj, Jezu ukochany,
od patriarchów czekany,
od proroków ogłoszony,
od narodów upragniony. / x 2

Witaj, Dziecineczko w żłobie,
wyznajemy Boga w Tobie,
coś się narodził tej nocy,
byś nas wyrwał z czarta mocy. / x 2

Tabela chwytów. Flażolet „D”

Diagram showing the fretting positions for the D guitar scale on a six-string guitar. The diagram includes two rows of fretted notes, each with a corresponding fingering chart below it. The first row covers frets 1 through 12, and the second row covers frets 13 through 15. The notes are labeled with their respective chord names: D, D#/Eb, E, F, F#/Gb, G, G#/Ab, A, A#/Bb, B, C, C#/Db, D, E, F#, G.

Palce:

- - wskazujący
- - środkowy
- - serdeczny

LEWA RĘKA

- - wskazujący
- - środkowy
- - serdeczny

PRAWA RĘKA

○ - otwór odkryty ● - otwór przykryty ◐ - otwór częściowo przykryty + - przedęcie

Zaśpiewajmy Jezuskowi

sł. Maria Natanson, Rafał Rozmus

muz. Rafał Rozmus

$\text{♩} = 100$

f Na - ro - dził się Je - zus Chry - stus na ho - li po no - cy,

mf

5 bie - żą w gó - ry do Me - sja - sza pa - ste - rze pro - ro - cy, w ma - łej so - pce na sia - nec - ku, nie w pik - nym pa - ła - cu,

5

9 bo Ma - ry - ja szu - koć je - go nie mia - ła dziś cza - su.

9

13 Kłę - cą o - wce, kłę - cą by - ki, scho - dzą się zwie - rza - ki, gwia - zda da - je nad gó - ra - mi ro - zma - i - te zna - ki.

13

The musical score is written for a vocal line and a piano accompaniment. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The tempo is marked as quarter note = 100. The score is divided into four systems, each with a vocal staff and a piano staff. The piano accompaniment consists of block chords. The lyrics are in Polish and describe the birth of Jesus and the journey to Bethlehem.

17

chodź-cie sy-bko do Je-zu-sa, kto się tyl-ko ru-sa, za-śpie-waj-my Mu ko-lę-dę, a On niech nam bło-go-

21

sta - wi. Hej, ko-lę-da, ko-lę-da, śpie-waj Je-zus-ko-wi. Hej, ko-lę-da, ko-lę-da,

26

niech nam bło-go-sta-wi.

31

Przy-bie - ze-li Trzej Kró - lo-wie, nio-są Mu po-dar-ki, be-dzie Je-zus miał ka - dzi-dło,

36

mir-re i ta-la-rki. Nie-po-trze-ba Mu, Kró-lo-wie, bo-ga-ctwa na zie-mi, i - no do-brej du-sy w lu-dziach,

36

40

Bo-ga mię-dzy nie - mi. A - nio - to-wie przy-le - cie-li,

40

44

po-szły w ruch pi-scoł-ki, smy-cki, du-dy, fu-ja - rec-ki i ró-żne cym-bał-ki. „Ci-sej graj-ta" mó-wi Jó-zek

44

48

„bo Go to-bu-dzi - cie, leć - cie le - piej w świat z ko - lę - dą, lu - dzi po-go - dzi - cie.

48

52

Hej, ko-lę-da, ko-lę-da, śpie-waj Je-zus-ko-wi. Hej, ko-lę-da, ko-lę-da,

56

niech nam bło-go-sła-wi. Hej, ko-lę-da, ko-lę-da, śpie-waj Je-zus-ko-wi. Hej, ko-lę-da, ko-lę-da,

60

niech nam bło-go-sła-wi. Hej, ko-lę-da, ko-lę-da, szczęścia win-szu-je-my. Hej, ko-lę-da, ko-lę-da,

64

zdrowia wam zy-cy-my, zdrowia wam zy-cy-my!

PROF. ZW. DR JERZY KURCZ – pracownik dydaktyczno-naukowy Akademii Muzycznej w Krakowie. Jego działalność naukowa obejmuje pedagogikę muzyczną, pedeutologię



oraz sztuki piękne, działalność artystyczna skupia się na dyrygenturze i chóralistyce. W latach 1978–1981 oraz 1996–1999 był prodziekanem i dziekanem Wydziału Wychowania Muzycznego Akademii Muzycznej w Krakowie. Przez 28 lat kierował też

Katedrą Badań Muzyczno-Edukacyjnych. W latach 1996–1998 nadzorował zamówiony przez KBN projekt badawczy pt. *Opracowanie modelu kształcenia nauczycieli muzyki i plastyki*. Jest współautorem standardów nauczania na studiach wyższych dla kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, podstaw programowych dla przedmiotu muzyka w szkolnictwie ogólnokształcącym, podręczników i materiałów pomocniczych dla nauczycieli, a także muzycznych audycji radiowych I Programu Polskiego Radia.

GRAŻYNA ENZINGER – absolwentka Akademii Muzycznej w Krakowie oraz studiów podyplomowych Akademii Muzycznej w Warszawie. Ukończyła również kursy dotyczące koncepcji Z. Kodály’a, C. Orffa i E. Gordona. Od 1998 roku jest wykładowcą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu, gdzie wspólnie z Bożeną Raszkę organizuje



i prowadzi międzynarodowe konferencje i warsztaty muzyczne oraz koncerty. Wcześniej w Akademii Pedagogicznej w Krakowie prowadziła zajęcia z metodyki i podstaw edukacji muzycznej na kierunku nauczanie początkowe, angażowała się w popularyzację Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej, na terenie Krakowa organizowała imprezy artystyczne, zajmowała się impresariatem Krakowskiej Opery. Jest współautorką książek: *Świat muzyki* =

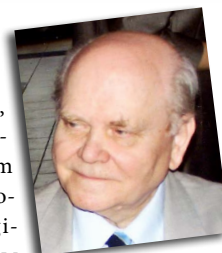
świat zabawy (2006) oraz *Edukacja muzyczna od teorii do praktyki* (2009).

KS. DR WOJCIECH KAŁAMARZ – ukończył studia teologiczne w Instytucie Teologicznym Księży Misjonarzy w Krakowie (2000) oraz dyrygenturę chóralną i muzykę kościelną w Akademii Muzycznej w Krakowie (2003). Pracę doktorską pt. *Wkład Zgromadzenia Księży Misjonarzy św. Wincentego a Paulo w kulturę muzyczną Polski* obronił w 2009 roku w Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie.



Wykłada w Międzyuczelnianym Instytucie Muzyki Kościelnej w Krakowie oraz w Instytucie Teologicznym Księży Misjonarzy w Krakowie. Laureat kilku nagród kompozytorskich i muzykologicznej. Redaktor naczelny *Śpiewnika kościelnego* ks. Jana Siedleckiego.

DR WOJCIECH JANKOWSKI – emerytowany docent Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie, wieloletni (1974–1992) dyrektor międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej; autor ponad 200 prac, głównie z dziedziny pedagogiki muzyki, w tym kilkunastu książek; promotor blisko 60 magistrów i pięciu doktorów; współzałożyciel i honorowy członek IKS – International Kodály Society (z siedzibą w Budapeszcie); honorowy członek Zarządu GIML – The Gordon Institute for Music Learning (z siedzibą w Filadelfii).



DR BOŻENA RASZKE – absolwentka Wydziału Wychowania Muzycznego Akademii Muzycznej w Krakowie. Ukończyła studia podyplomowe w Akademii Muzycznej w Warszawie w zakresie metodyki nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej. W la-



tach 1980–1989 pracowała w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, prowadziła również zajęcia z dziećmi w przedszkolu i w szkole. W 2004 roku na Wydziale Filozoficznym UJ obroniła pracę doktorską na temat: *Funkcje zabaw i gier dydaktycznych w wychowaniu muzycznym kl. I–III*. Obecnie jest starszym wykładowcą w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Autorka kilkunastu artykułów poświęconych zagadnieniom edukacji muzycznej oraz znaczeniu zabaw dydaktycznych w nauczaniu zintegrowanym, a także współautorka książek: *Świat muzyki = świat zabawy* (2006), *Edukacja muzyczna od teorii do praktyki* (2009). Stworzyła także wiele kompozycji dla dzieci, w tym trzy cykle piosenek: *Plecie wiatr wiklinie*, *Grzyby*, *Zwierzyniec Pana Brzechwy*.

DR HAB. ANNA WALUGA – pracownik dydaktyczno-naukowy Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach. Prowadzi szeroką działalność w zakresie badań i upowszechniania koncepcji edukacji muzycznej Zoltána Kodály’a. 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 programów radiowych dla dzieci *Z piosenką jest weselej* oraz programów telewizyjnych *Muzyczne klocki*. Od 2010 roku prowadzi Akademię Przedszkolaka, której zajęcia nawiązują do kodalyowskiej koncepcji edukacji muzycznej. Jest przewodniczącą Stowarzyszenia im. Zoltána Kodály’a w Polsce. Opublikowała ponad 50 artykułów w polskich i zagranicznych czasopiśmie oraz kilka prac monograficznych, m.in. *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej* (2005) i *Śpiew*



w perspektywie edukacji muzycznej. *Koncepcje, badania, programy* (2012).

ALEKSANDRA DUDEK – nauczyciel dyplomowany z długoletnią praktyką pedagogiczną obejmującą kształcenie uczniów od trzeciego roku (rytmika dla dzieci niedosłyszących w przedszkolu integracyjnym) po osoby dorosłe (zajęcia muzyczne na kierunku edukacja wczesnoszkolna Wydziału Pedagogicznego Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości). Jest autorką publikacji na temat muzycznego folkloru pienińskiego, polskich muzeów związanych z muzyką i muzykami, programu nauczania przedmiotu audycje muzyczne oraz licznych artykułów do czasopisma „Poznaj Swoj Kraj”. W 2009 roku odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.



DR ANNA SOKOŁOWSKA – absolwentka WSP w Kielcach, kierunku wychowanie muzyczne; nauczyciel muzyki i plastyki. Od 2003 roku jest dyrektorem Powiatowego Zespołu Ognisk Pracy Pozaszkolnej w Łańcucie oraz starszym wykładowcą na Wydziale Muzyki Uniwersytetu Rzeszowskiego.



DR HAB. IWONA WIŚNIEWSKA-SALAMON, prof. nadzw. Uniwersytetu Zielonogórskiego – absolwentka Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu oraz podyplomowych studiów z emisji głosu i chórmistrzowskich. W 1991 roku stworzyła Chór Kameralny Akademii Rolniczej (od 2009 roku Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie), który prowadzi do dziś. Ze-



spół był wielokrotnie laureatem polskich i zagranicznych konkursów i festiwali chór-
ralnych. Od 2003 roku jest konsultantem
wokalnym Teatru Lalek „Pleciuga” w Szczeci-
ninie. W latach 2007–2010 pełniła funkcję
koordynatora regionalnego Ogólnopolskie-
go Programu *Śpiewająca Polska*. Odzna-
czona Brązowym Medalem *Gloria Artis* za
zasługi dla kultury polskiej i Medalem Uni-
wersytetu Szczecińskiego *Sis qui es – pro
publico bono* oraz odznaką Gryfa Pomor-
skiego przyznawaną przez Marszałka Woje-
wództwa Zachodniopomorskiego.

JUSTYNA SZYCHOWIAK – absolwentka Aka-
demii Muzycznej w Poznaniu
i Papieskiego Wydziału Teo-
logicznego w Poznaniu. Przez
wiele lat była doradcą meto-
dycznym muzyki. Obecnie
jest nauczycielem konsultan-
tem ds. religii i przedmiotów
artystycznych w Ośrodku



Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu oraz
nauczycielem muzyki w Szkole Podstawowej
nr 5 w Poznaniu. Razem z Wojciechem Wie-
trzyńskim, animatorem Ogólnopolskiego
Ruchu Flażoletowego, organizuje i prowadzi
kursy dla nauczycieli chcących włączyć grę
na flażolecie do pracy z dziećmi i młodzieżą.

JĘDRZEJ DONDZIŁO – białostoczanin, społecz-
nik ze Stowarzyszenia Pogotowie Kultural-
no-Społeczne, DJ i animator życia muzyczne-
go, którego pasją jest muzyka elektroniczna.
Jest rezydentem białostockiego klubu Metro,
działa również w Transgranicznym Centrum
Kultury. Jest pomysłodawcą i głównym or-
ganizatorem i strategiem
Ambient Park i festiwalu
Up To Date, a także auto-
rem programu artystycz-
nego *Stanu Skupienia*
i *Technosoul* – dwóch
scen festiwalowych *Up
To Date*.



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



**MIROSLAW
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.

**RYSZARD
POPOWSKI**

606 409 160
ryszard.popowski
@onet.pl



Pracownik dydaktyczno-naukowy Instytutu Muzyki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, współtwórca i współkierownik gdańskiej Orkiestry Vita Activa działającej przy Polskim Stowarzyszeniu na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. W redakcji czasopisma jest od 2014 roku – blisko współpracuje z redaktorem naczelnym.



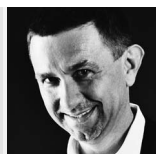
**RAFAŁ
ROZMUS**

504 395 735
rafalrozmus@op.pl

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

**PIOTR
BARON**

602 317 997
p_baron@wp.pl



Dr hab. sztuk muzycznych, 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.

**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.

**RAFAŁ
CIESIELSKI**

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 2015 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 2015 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);
2010–2013 – 8 zł (członkowie SNM – 4 zł);
2014 – 12 zł (członkowie SNM – 6 zł).

Oferta specjalna dla Zamawiających prenumeratę „Wychowania Muzycznego” na 2015 rok

Zamawiający prenumeratę na 2015 rok mogą bezpłatnie otrzymać dowolne archiwalne numery czasopisma, które ukazały się w latach 2000–2009. Do ceny prenumeraty doliczone będą koszty przesyłki numerów archiwalnych (zgodnie z cennikiem przewoźnika Poczta Polska).

Zamówienia można składać za pośrednictwem formularza dostępnego na www.wychmuz.pl; pocztą na adres redakcji lub e-mail: 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.

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 • e-mail: 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 • e-mail: 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>.

Rabat 20% na zakupy

Zapisz się na newsletter
PWM i korzystaj
z atrakcyjnych rabatów.



Już teraz złóż zamówienie,
wpisując kod promocyjny
WYCHOWANIE
a otrzymasz **20% zniżki ***
na zakupy!

* (Oferta ważna do 31 stycznia.)



Polskie Wydawnictwo Muzyczne
ksiegarnia@pwm.com.pl / www.pwm.com.pl



PL ISSN 2084-8935

INDEKS 381616

Cena 12,00 zł