

AKADEMIA
MUZYCZNA
IM.
KAROLA
SZYMANOWSKIEGO
W KATOWICACH



KOD EDUKACJI MUZYCZNEJ

(1) 2 0 2 3

Redaktor naczelna:
dr Anna Lipiec

Rada naukowa:
prof. dr hab. Anna Galikowska-Gajewska
dr hab. Grażyna Darłak, prof. AM
dr hab. Marzena Kamińska, prof. AM
dr Anna Lipiec

Recenzenci numeru 1(2023):
prof. dr hab. Anna Galikowska-Gajewska
dr hab. Grażyna Darłak, prof. AM
dr hab. Marzena Kamińska, prof. AM
dr hab. Gabriela Karin Konkol
dr Katarzyna Forecka-Waśko
dr Ewa Kumik

Redakcja techniczna, korekta:
Iwona Mida

Wydawca:
Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego
w Katowicach

Adres Redakcji:
Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego
ul. Zacisze 3, 40-025 Katowice

Kontakt:
kodedukacjimuzycznej@am.katowice.pl

Pierwszy numer czasopisma KOD edukacji muzycznej

dedykujemy

Profesorowi dr. hab. Leonowi Markiewiczowi

z okazji 95. Urodzin

SPIS TREŚCI

Od redakcji.....	5
Anna Waluga <i>Akademicki wymiar edukacji muzycznej w nowej rzeczywistości.....</i>	7
Anna Lipiec <i>30-lecie istnienia Specjalności Rytmika w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach (1989-2019).....</i>	22
Barbara Dutkiewicz <i>Rekwizyt w interpretacjach ruchowo-przestrzennych muzyki i jego funkcje w kompozycji dzieła scenicznego.....</i>	39
Anetta Pasternak <i>Koło Naukowe Rytmiki oraz Teatr Rytmu Katalog w 25-lecie istnienia na Akademii Muzycznej w Katowicach. Plastique animée w twórczości Teatru Rytmu Katalog (przedruk z czasopisma Le Rythme).....</i>	56
Olga Daroch <i>Relacja z działań twórczych Koła Naukowego Rytmiki Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach w czasach pandemii (2020-2022).....</i>	73
Iga Eckert <i>Odzyskani dla edukacji – prezentacja projektu kulturalno-edukacyjnego zrealizowanego z okazji obchodów 100-lecia odzyskania niepodległości.....</i>	80
Grażyna Darłak <i>Carl Orff i jego KOD edukacji muzycznej.....</i>	98
Dominika Lenska <i>KODály – kompozytor, etnomuzykolog, pedagog i jego dzieło.....</i>	113
Piotr Kopiński <i>Gyorgy Kurtag Jatekok – nowe otwarcie dla pedagogiki fortepianowej XXI wieku.....</i>	127
Ilona Trybuła <i>Zawsze na nowo. Improwizacja jako metoda rozwijania twórczej tożsamości tancerza... </i>	137

Od redakcji

Z przyjemnością i dumą prezentujemy pierwszy numer czasopisma naukowego *KOD edukacji muzycznej*, którego idea zrodziła się z potrzeby wymiany myśli i doświadczeń pedagogów, artystów oraz badaczy kultury zajmujących się metodami Zoltana Kodaly'a, Carla Orffa oraz Emila Jaques-Dalcroze'a oraz szeroko pojętą edukacją muzyczną. Idea ta jest spójna z głównymi kierunkami działalności naukowej, badawczej i dydaktycznej Katedry Edukacji Muzycznej i Rytmiki Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, która kształci profesjonalistów w zakresie powyższych metod.

Pragniemy, aby misją czasopisma stało się umożliwienie czerpania z różnorodności metod Kodaly'a, Orffa i Dalcroze'a, upowszechnianie wyników badań dotyczących edukacji muzycznej oraz wykorzystanie w praktyce możliwości, które daje nam łączenie wielu aktywności służących holistycznemu rozwojowi w procesie nauczania muzyki na wszystkich szczeblach edukacji. Żywimy wielką nadzieję, że *KOD edukacji muzycznej* będzie ukazywał się cyklicznie, dając okazję do współpracy osób związanych z pedagogiką muzyczną oraz reprezentantów innych dziedzin sztuki i dyscyplin naukowych w Polsce i za granicą.

Pierwszy numer czasopisma zawiera artykuły pedagogów związanych z Akademią Muzyczną im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Anna Waluga podnosi temat awansu nauczycieli akademickich zatrudnionych na Kierunku *Edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej* w Wyższych Uczelniach Muzycznych w Polsce, Anna Lipiec przedstawia losy katowickiej *Specjalności Rytmika* obejmujące 30 lat jej działalności, natomiast Barbara Dutkiewicz podejmuje temat zastosowania rekwizytu w autorskich interpretacjach ruchowych muzyki. Anetta Pasternak opisuje twórcze działania *Teatru Rytmu Katalog* na przykładzie autorskich, teatralnych interpretacji muzyki, a absolwentka Specjalności Rytmika Akademii Muzycznej w Katowicach — Olga Daroch kontynuuje temat *Teatru Rytmu Katalog* relacjonując udział teatru w wydarzeniach artystyczno-naukowych w trudnym czasie pandemii. W kolejnym artykule Iga Eckert prezentuje działania podejmowane w Katowicach w roku 2018, podczas realizacji projektu edukacyjno-kulturalnego *ODZYSKANI*, jako próby integracji katowickiej młodzieży poprzez różnorodne działania artystyczne. Grażyna Darłak, przybliży sylwetkę Carla Orffa, jego dorobek kompozytorski oraz działalność pedagogiczną, natomiast Dominika Lenska omawia dzieło Zoltana Kodaly'a obejmujące jego dorobek na wielu płaszczyznach: kompozytorskiej, naukowej, etnomuzykologicznej i naukowej. Przedostatni artykuł. Piotra Kopińskiego przybliży zbiór miniatur fortepianowych *Jatekok* Gyorgy Kurtaga jako cykl, z jednej strony pobudzający wrażliwość i wyobraźnię

muzyczną młodych pianistów, z drugiej strony natomiast jako doskonałe narzędzie wspierające rozwój oraz rehabilitację dłoni poprzez ćwiczenia motoryki małej. Pierwszy numer *KOD-u edukacji muzycznej* kończy artykuł Ilony Trybuły, która podejmuje temat improwizacji, jako czynnika kształtującego świadomego i twórczego tancerza — artystę.

Serdecznie dziękujemy wszystkim Autorom za włożony trud w przygotowanie niniejszego czasopisma, który dedykujemy Profesorowi dr. hab. Leonowi Markiewiczowi z okazji 95. Urodzin. Pamięć o Jego dokonaniach, życzliwości i nieustającej pasji towarzyszą nam na co dzień w misji kształcenia świadomych i twórczych pedagogów.

Redaktor naczelna i pomysłodawca czasopisma
dr Anna Lipiec

Akademicki wymiar edukacji muzycznej w nowej rzeczywistości

Streszczenie

Losy edukacji muzycznej jako kierunku studiów w akademiach muzycznych mają swoją niezwykle bogatą historię. Obejmuje ona wszystkie elementy procesu kształcenia studentów, awansu naukowego i artystycznego, kadry, struktury studiów, itd. Najbardziej zaniedbanym obszarem jest jednak sytuacja awansu kadry zatrudnionej na tym kierunku. Odzwierciedla ona wieloletni brak uznania jej jako dyscypliny artystycznej obok istniejących, takich jak: dyrygentura, instrumentalistyka, wokalistyka, kompozycja i teoria muzyki, reżyseria dźwięku, rytmika i taniec. Mimo licznych zmian zachodzących w ustroju wyższych uczelni, dopiero ostatnia Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* otworzyła dla niej furtkę. Dziedzina sztuk muzycznych stała się jedyną dziedziną dla wszystkich muzyków pragnących podwyższyć swoje kwalifikacje i stanowiska uczelniane. Każda uczelnia na mocy uchwał senatów opracowała swoje zasady doktoryzowania, habilitacji i profesury. To też stało się przedmiotem analizy i wniosków wskazujących na potrzebę jednakowego traktowania pracy artystycznej, np. instrumentalisty, dyrygenta, z pracą artystyczną nauczyciela muzyki. Artykuł ten może zachęcić wielu młodych nauczycieli akademickich zatrudnionych na kierunku *Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej* do aktywności artystycznej, jaką wielokrotnie zajmują się poza dydaktyką w uczelni. Dotyczy to także nauczycieli w szkołach niższego szczebla i innych instytucjach muzycznych.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, rozprawa doktorska, praca artystyczna

Podjmując temat mojej wypowiedzi pragnę przywołać różne losy sytuacji środowiska akademickiego tworzącego kierunek *Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej* – dzisiaj w skrócie nazywany *Edukacją muzyczną*.

Aby podkreślić jej ważne miejsce w kulturze i życiu człowieka, odwołam się do jakże znaczącej wypowiedzi Béli Bartóka mówiącej, że: „sztuka jest tak pociągająca, artysta tak ważny, a edukacja artystyczna tak niezbędna dla człowieka”¹. Być może wiele osób nie pamięta lub nawet nie wie, że przez wiele lat kierunek ten nosił nazwę *Wychowanie muzyczne*, podobnie jak Wydział (wydz. IV, lata ok.1960-1998²). Wtedy to studia koncentrowały się na przygotowaniu absolwenta do roli dyrygenta zespołów chóralnych i instrumentalnych, nauczyciela, instruktora w domach kultury. Niewielu mogło myśleć o akademickiej karierze artystycznej, nie wspominając o naukowej. Dlaczego? Artyści – twórcy i interpretatorzy muzyki, jako nauczyciele akademicy, od lat znajdowali dla swych prac artystycznych oparcie w istniejących dyscyplinach³, pozostali nauczyciele akademicy na kierunek *Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej*, nie.

Wychowanie muzyczne, jako kierunek studiów w akademiach muzycznych, ma swoją długą historię. Jego ewolucja dotyczyła zarówno nazwy, jak i zakresu studiów, sylwetki absolwenta oraz systemu kształcenia.

Przez lata jej kadre artystyczną utożsamianą z nauką – uniwersytecką stanowili pedagodzy, którzy tzw. specjalności pierwszego (dzisiejszy doktorat) i drugiego stopnia (dzisiejszy doktor habilitowany) uzyskiwali głównie w dyscyplinie dyrygentury chóralnej. Oni też tworzyli „klimat” studiów. Przez wiele lat wyróżniającym przedmiotem było „dyrygowanie” i pokrewne mu inne przedmioty. Jego ranga spychała na dalsze tory wszystkie pozostałe. Miało to związek, jak już wspomniałam, z jedyną tytułarną kadre pedagogów na tym kierunku, którą tworzyli niejednokrotnie wybitni chórmistrzowie. Nauczyciele akademicy zajmujący się problematyką metodyki nauczania takich przedmiotów, jak: muzyka (szkoła powszechna), kształcenie słuchu, audycje muzyczne (szkoła muzyczna) oraz pozostałych przedmiotów stanowiących z metodyką syntetycznie powiązane ogniwa, z racji braku możliwości awansu, stanowili mniej liczącą się kadre. Sytuacja ta zmieniła się w momencie otwarcia nowego kierunku – *Chóralistyka* (2014)⁴, co spowodowało usamodzielnienie się kierunku *Edukacja*

¹ Cyt. za: K. Dadak-Kozicka, *Dzieło Zoltána Kodálya . O mocy muzyki i odpowiedzialności artysty*, [w:] *Zoltán Kodály o edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, M. Jankowska (red.), AMFC, Warszawa 2002, s.12.

² W 1998 nastąpiło połączenie dwóch wydziałów - I i IV w Wydział Kompozycji, Teorii i Edukacji Muzycznej.

³ Dyscyplina naukowa, artystyczna, to dyscypliny, w ramach których nadawane są tytuły naukowe.

⁴ www.am.katowice.pl [tryb dostępu: 15.02.2022].

artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. Opracowanie nowych planów studiów skupiło się na sylwetce absolwenta wszechstronnie przygotowanego do roli nauczyciela, animatora i dyrygenta. Co się na to składało?

W przypadku naszej Akademii jest to długa lista wykładów, ćwiczeń, seminariów i warsztatów, m.in. związanych z dogłębnymi studiami nad koncepcjami edukacji muzycznej Zoltána **Kodály**a, Carla **Orffa** i Emila Jaques-**Dalcroze**'a.

Warto zwrócić uwagę, że wszyscy trzej swoje wykształcenie rozpoczęli od studiów kompozytorskich, w następstwie których zainteresowali się edukacją muzyczną. W przypadku **Kodály**a, były to jeszcze studia lingwistyczne, pedagogiczne i folklorystyczne. To takie ważne, że ich koncepcje edukacyjne silnie zakorzenione są z jednej strony w idei Nowego Wychowania – prądu radykalnie zmieniającego pedagogikę XX wieku, jak i samej muzyce. Poza wybitnymi dziełami symfonicznymi, wokalnymi, kameralnymi i solistycznymi w ich dorobku artystycznym wyodrębnia się twórczość pedagogiczna.

U **Dalcroze**'a stanowi ją muzyka komponowana dla potrzeb zajęć rytmiki oraz piosenki dla dzieci, **Orff** komponuje swoje pięciotomowe dzieło *Orff-Schulwerk*, **Kodály** – kilkadziesiąt zbiorów ćwiczeń i utworów do śpiewania. Z tego względu nietrudno odnaleźć dowody na to, że **sztuka** była przedmiotem ich zainteresowań jako twórców, **artystami** byli wielkimi, a **edukacja muzyczna** stała się głównym celem ich pracowitego życia.

W kontekście bogatego programu studiów wypełnionego zróżnicowanymi działaniami rysuje się sylwetka absolwenta: muzyka, nauczyciela, animatora, o wszechstronnych umiejętnościach muzycznych i wiedzy. Wybitni absolwenci (po konkursach na stanowisko) tworzą dzisiaj kadrę wykładowców: muzyków śpiewających, grających na fortepianie i często innych instrumentach, interpretujących i tworzących muzykę ruchem, dyrygujących, a także wyposażonych w rozległą wiedzę, w tym pedagogiczną, psychologiczną, z teorii muzyki i innych nauk humanistycznych.

Awanse naukowe dla wykładowców uczelni artystycznych mieściły się w tzw. systemie przewodów kwalifikacyjnych I i II stopnia w zakresie sztuki i dyscyplin artystycznych. Przypomnijmy, że od 1990 roku obowiązywały następujące dyscypliny w dziedzinie sztuk muzycznych:

- kompozycja
- dyrygentura
- instrumentalistyka
- prowadzenie zespołów wokalnych i wokalno-instrumentalnych
- wokalistyka
- jazz i muzyka estradowa
- taniec

- rytmika
- reżyseria dźwięku⁵

Od czasu utożsamienia ich z przewodami doktorskimi i habilitacyjnymi podlegały *Ustawie o tytule i stopniach*. Skutkiem tego było również utworzenie w Centralnej Komisji⁶ siódmej sekcji stałej – sztuki. Należy zauważyć, że Centralna Komisja zajmowała negatywne stanowisko wobec projektowanego objęcia jednolitym co do zasady unormowaniem ustawowym materii stopni i tytułów naukowych w zakresie sztuki, motywując to zasadniczymi różnicami między zasadami oceny i weryfikacji wartości dzieła naukowego i dzieła artystycznego. Po wejściu w życie ustawy z 2003 r. doszło jednak do stosunkowo szybkiego zintegrowania się Sekcji Sztuki z zasadniczą, naukową częścią Centralnej Komisji⁷.

Kategorie dziedzin i dyscyplin naukowych i artystycznych przeszły różne koleje losu. Wielokrotnie zależało to od zmieniających się rządów i ministrów. W tym kontekście na aktualności zyskuje stwierdzenie autora publikacji *Stopnie naukowe. Studium z prawa administracyjnego* Jana Pruszyńskiego: „Podstawową, a może jedyną trudnością regulacji, jest umiejętność właściwego odczytania i interpretacji dyspozycji przepisów oraz krąg osób i organów do takiej interpretacji uprawnionych”⁸.

Na mocy Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 roku w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych systematyka przybrała trójstopniowy (a nie, jak wcześniej, dwustopniowy) podział nauk, uwzględniając obszary wiedzy, dziedziny nauki, a w nich dyscypliny naukowe.

Do 2018 roku obowiązywał następujący wykaz dyscyplin artystycznych:

- 1) dyrygentura
- 2) instrumentalistyka
- 3) kompozycja i teoria muzyki
- 4) reżyseria dźwięku
- 5) rytmika i taniec
- 6) wokalistyka⁹.

W wykazie nie znajdujemy dyscypliny odpowiadającej szeroko rozumianej edukacji muzycznej.

⁵ Na podstawie Ustawy z dnia 12 września 1990 roku o Szkolnictwie Wyższym.

⁶ Pełna nazwa: Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów, została powołana w 1991 roku.

⁷ H. Izdebski, *Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów (1991–2020)*, Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów, Warszawa 2020, s. 40.

⁸ J. Pruszyński, *Stopnie naukowe. Studium z prawa administracyjnego*, Wrocław 1983, s.102, cyt. za: Ł. Kierznowski, *Stopnie naukowe i stopnie w zakresie sztuki. Komentarz*, Uniwersytet w Białymstoku, Warszawa 2021, s. 14.

⁹ Na podstawie: RMNiSW z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych.

Liczne grono specjalistów zasłużonych w pracach artystycznych i badawczych z zakresu edukacji muzycznej nie miało perspektywy awansu artystycznego w obszarze sztuki, której badaniu, uprawianiu i rozpowszechnianiu poświęcali swoją aktywność. Dla wielu z nich zamknięty był dostęp do stanowisk naukowo-dydaktycznych, a jedyną formą egzystencji na uczelni stała się praca o charakterze czysto dydaktycznym. Narastające skutkiem tego problemy kadrowe nie odzwierciedlały znaczenia i roli tych studiów w kształceniu akademickim oraz w wychowaniu przez sztukę. Sytuacja taka określana była jako nienaturalna i – w dłuższej perspektywie – wysoce szkodliwa społecznie. W związku z powyższym w środowisku tych właśnie nauczycieli akademickich zaistniała pilna potrzeba powołania nowej dyscypliny artystycznej w dziedzinie sztuk muzycznych, obejmującej zakres szeroko pojętej edukacji muzycznej jako przestrzeni, w której swoje miejsce znajdzie edukacja muzyczna i inne istniejące i powstające w przyszłości kierunki studiów. Uznanie artystycznej działalności nauczycieli akademickich nie będących „czynnymi muzykami” – tak jak dyrygenci chóralni, instrumentalisci, na co zwróciłam już uwagę, nie wchodziło wówczas w grę.

Historia kierunku potwierdza, że już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku profesorowie zatrudnieni na kierunku Wychowanie Muzyczne, podnosili ten problem na zebraniach decyzyjnej w tamtych czasach Radzie Wyższego Szkolnictwa Artystycznego (RWSA). Wśród takich walczących o należyte miejsce wychowania muzycznego czy edukacji w dyscyplinach artystycznych był prof. Leon Markiewicz z tutejszej Akademii (doktorat i habilitacja z dyscypliny teoria muzyki) i prof. Zygmunt Gzella (doktorat z pedagogiki, habilitacja z dyrygentury) z łódzkiej Akademii Muzycznej. Ich głosy poparte przykładami powstających prac, zarówno pisemnych, jak i artystycznych projektów, programów kształcenia muzycznego, nie znalazły uznania. Nieliczne doktoraty i habilitacje uzyskane przez pedagogów nie będących czynnymi muzykami realizowane były w „nieswoich” dyscyplinach, głównie w teorii muzyki lub na uniwersytetach na kierunku pedagogika. W obu sytuacjach doktorant czy habilitant niejako naginali swoje tematy do wymogów wybranych dyscyplin. To budziło liczne sprzeciwy środowiska wykładowców, którzy wobec kończącej się umowy o pracę zmuszeni byli do prac naukowych w zakresie innej, niż uprawiana przez nich dyscyplina. Pozytywnie sfinalizowane prace, uzyskanie tytułu doktora czy doktora habilitowanego, nie tworzyło kadry artystycznej specjalistów kierunku *edukacja muzyczna*. Sytuacja taka stawiała pod znakiem zapytania dalszą egzystencję wysoko wykwalifikowanego zaplecza kadrowego dla tego kierunku studiów, posiadającego wieloletnią tradycję i niezbędnego z punktu widzenia teraźniejszości oraz przyszłości kultury muzycznej Polski. Brak dyscypliny miał też wpływ na kandydatów na studia, którzy nie widząc perspektywy awansu nie byli motywowani do podjęcia niełatwych, choć pięknych i niezwykle urozmaiconych w treści studiów.

Przełomowym momentem w „walce” o powołanie nowej dyscypliny było spotkanie przedstawicieli kierunku *Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej* zorganizowane w tutejszej Akademii, co miało miejsce 26 lutego 2015 roku. Nieskromnie zwrócę uwagę, że jako ówczesny kierownik Katedry Pedagogiki Muzycznej byłam jego inicjatorem. Niemal wszystkie akademie muzyczne reprezentowane były na tej jakże ważnej konferencji. Opracowane wnioski jednomyślnie opowiadały się za potrzebą uregulowania awansu naukowego pedagogów zajmujących się szeroko pojętą edukacją muzyczną. Od tego momentu tempa nabrały rozmowy na temat powołania nowej dyscypliny artystycznej dla *edukacji muzycznej*. Liczne dyskusje środowiska wypracowały wspólne stanowisko konieczności dokonania takiej nowelizacji. Główne wnioski opracowane zostały przez zespół reprezentujący wszystkie akademie muzyczne w Polsce. Czytamy w nim m. in.:

„Wychowanie muzyczne posiada cechy właściwe odrębnej dyscyplinie. Są to: własne podstawy tożsamości, zakresu (wyznaczonego narzędziami muzycznymi i uprawianiem muzyki), funkcji (społecznego wychowania, krzewienia kultury muzycznej, dbałości o kondycję psychofizyczną społeczeństwa i jednostki) oraz metod (dydaktyka, zarządzanie kulturą muzyczną, uprawianie muzyki w życiu codziennym, muzyka w terapii)”¹⁰.

Jak widać, główny nurt postulatów przychyłał się do prac naukowych, których przedmiotem badań jest relacja człowiek - muzyka w kontekście kultury. Tak skrótowo ujęta problematyka pokazana została w wielu szczegółowych zagadnieniach. Oto niektóre z nich:

- wychowanie muzyczne - historia, współczesność
- proces uczenia się muzyki i jego obszary
- uczestnicy procesu edukacji: nauczyciel, uczeń
- metody, koncepcje, teorie nauczania i uczenia się
- walory materiału repertuarowego
- psychologiczne aspekty kształcenia i rozwoju muzycznego człowieka i wiele innych.

Opracowany wniosek, mimo że został pozytywnie oceniony, w perspektywie nadchodzących zmian nie doczekał się dalszej procedury. Na szczęście w 2018 roku tzw. *Ustawa 2.0.* zniósła dyscypliny, pozostawiając wyłącznie dziedziny. Muzyka stała się dziedziną sztuk muzycznych. Zapis w *Ustawie* przedstawia się następująco:

„Dziedzina sztuki:

- sztuki filmowe i teatralne
- sztuki muzyczne
- sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki”¹¹.

W środowisku akademii muzycznych nie było jednomyślności, co do akceptacji nowej jednej

¹⁰ Wnioski nt. *Reorganizacji podziału dziedziny sztuk muzycznych na dyscypliny artystyczne*, po spotkaniu 17. IX. 2015, w siedzibie Sekcji Sztuki CKds.SiT, dokument roboczy.

¹¹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz. U. 2018 poz. 1668.

dziedziny – muzyki. Obawy o niekompetentnych w danej „dyscyplinie” recenzentów budziły obawy. Czy praca doktorska instrumentalisty może być recenzowana przez np. kompozytora, teoretyka muzyki czy innej specjalności instrumentalistę? Aktualnie przyzwyczajamy się do nowej sytuacji.

Jak zatem wygląda aktualna sytuacja potencjalnego doktoranta zainteresowanego i zajmującego się szeroko rozumianą edukacją muzyczną, w całkiem nowej rzeczywistości? Drogi są dwie: pierwsza, to zostanie studentem szkoły doktorskiej, druga to doktorat eksternistyczny. Przewidziany jest on zwłaszcza w stosunku do osób aktywnych zawodowo poza systemem szkolnictwa wyższego i nauki oraz pracowników uczelni i innych podmiotów przygotowujących rozprawę doktorską w ramach lub obok obowiązków pracowniczych, którzy z jakichś względów nie mogą uczestniczyć w podstawowym trybie przygotowania rozprawy doktorskiej, jakim jest kształcenie w szkole doktorskiej¹².

W większości polskich akademii równocześnie z wprowadzeniem w życie nowej Ustawy otwarte zostały szkoły doktorskie¹³. Jak czytamy w regulaminach: zostać studentem trzyletnich studiów, narzuca dużą dyscyplinę pracy obejmującą udział i zaliczenie obowiązujących egzaminów, m.in. z filozofii, estetyki, aktywność naukową poprzez udział w konferencjach oraz pisanie pracy. Przedstawiony na początku studiów indywidualny plan badawczy niejako zmusza studenta do ukończenia pisemnej pracy w ciągu trzech lat.

Znając tryby przeprowadzenia rozprawy doktorskiej trzeba zastanowić się nad doktoratem, którym nie jest praca pisemna, lecz praca artystyczna. Tym samym należy postawić pytanie, co może stanowić „dzieło muzyczne” w przypadku dyscypliny *edukacja muzyczna*? Pytanie jest bardzo ważne, bowiem nie mamy żadnego doświadczenia w tym względzie. Jeśli rozprawa doktorska jako praca pisemna prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie albo dyscyplinach oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej, to czym jest oryginalne dokonanie artystyczne w kontekście edukacji muzycznej? Czy nauczyciel akademicki lub inna osoba nie będąca „czynnym muzykiem” jest w stanie stworzyć „wytwór” artystyczny uznany za „dzieło muzyczne”? Uważam, że tak. Wymaga to jednak od całego środowiska akademickiego gruntownego, głębokiego poznania, zrozumienia, spojrzenia i uznania wszechstronnej działalności muzycznej nauczyciela jako muzyka i artysty. Jeśli odkryjemy (a artystyczna praca doktorska może być tego dowodem) jego muzyczne sukcesy odnoszone w pracy z dziećmi, młodzieżą i z dorosłymi, może okazać się, że stoją one niemal na równi z sukcesami czynnych muzyków. Jako wieloletnia nauczycielka muzyki w szkole powszechnej śmiem dodać, że nierzadko osiągnę takim

¹² Na podstawie Ł. Kierznowski, op. cit., s. 214.

¹³ Szkoły doktorskie prowadzone są we wszystkich akademiach muzycznych i Uniwersytecie Muzycznym z wyjątkiem katowickiej Akademii.

samym wysiłkiem. Środki, którymi muzyczne cele są realizowane, są tożsame z tymi, którymi posługują się czynni muzycy. Należą do nich różne środki muzycznej ekspresji: śpiew, gra na instrumentach, dyrygowanie i ruch. Dlatego też efekty „edukacyjnej pracy artystycznej” jak u każdego artysty zależą do człowieka (artysty) i muzyki. Miarą spodziewanych rezultatów takich prac, w przypadku edukacji muzycznej, jest rozwój muzyczny dzieci, młodzieży, rozwój umiejętności pięknego śpiewu, muzykowania, codziennego obcowania z muzyką, jak również rozwój innych sfer: emocjonalnych, intelektualnych i społecznych. Dokumentacja edukacyjnej artystycznej pracy, którą może stanowić nagranie video, jest taka sama, jak dokumentacja recitalu czy koncertu. Jej „bohaterem” jest nauczyciel i jego podopieczni. Oczywiście, obok nagrania konieczne jest opisanie celów, założeń i metod pracy, wykazanie repertuaru, itd. Można sobie wyobrazić, ile dobrego dla podniesienia poziomu edukacji muzycznej w Polsce mogłyby dostarczyć takie doktoraty. Nauczyciele akademicki – specjaliści w dziedzinie edukacji muzycznej swoją wiedzę i umiejętności wykorzystują często w pracy w szkołach ogólnokształcących, muzycznych, są animatorami muzycznymi, zajmują się kulturą ludową, muzyką tradycyjną, tworzą i prowadzą programy koncertowe dla dzieci. Ich sukcesy artystyczne nie mierzy się liczbą afiszy czy dyplomów. To są sukcesy mało wymierne, choć nasycone emocjonalną reakcją na muzykę słuchaczy, uczniów, zachwytem nad muzyką wysoką, wrażliwością, pięknym śpiewem, świadomością słuchanych utworów, itp.

Wiele lat wstecz (niestety dzisiaj także) niezauważone i niedoceniane były działania w szkolnictwie ogólnokształcącym, gdzie panowała powszechna opinia o niemuzycznych dzieciach i nikłych ich możliwościach kontaktu z wysoką muzyką. A przecież wielu absolwentów akademii muzycznych, prowadząc np. lekcje muzyki w szkołach, postępowało z największą odpowiedzialnością za umuzykalnienie swoich podopiecznych, odnosząc swoje sukcesy. Działali niejednokrotnie jak artyści: śpiewali, grali na fortepianie i drugim instrumencie, akompaniowali do śpiewu, zajęć ruchowych, dyrygowali, uczyli, jak słuchać muzyki, jak o niej mówić. Dlaczego poważne traktowanie edukacji muzycznej w szkołach powszechnych, które dawało znakomite rezultaty w rozwoju muzycznym uczniów i ich osiągnięciach, nie mogło być na równi traktowane z prowadzeniem przez dyrygenta chóru? Czy nauczyciel muzyki nie jest artystą?

Ci wybitni nauczyciele piszą o swoich artystycznych osiągnięciach na łamach czasopisma „Wychowania Muzycznego”, spotykamy ich na konferencjach, seminariach, gdzie w wąskim gronie odbiorców prezentują swoje zadziwiające metody pracy i ich efekty.

Interesujących przykładów dostarczają również artyści – animatorzy tradycyjnej kultury muzycznej. Ożywiony przez nich materiał starych, zapomnianych pieśni ludowych może stanowić niezwykle cenny wkład do tradycyjnej, ludowej kultury muzycznej. Znane mi są wartościowe inicjatywy skupione na kultywowaniu tradycji muzycznych regionu poprzez

tworzenie programów prezentujących odkryte, zapomniane pieśni i ich naukę przy zachowaniu wszystkich typowych manier i stylów wykonawczych. W taki sposób tworzy się bardzo bogaty repertuar, a wykonanie nieskażone jest wpływami współczesnej muzycznej mody. Powstające muzyczne projekty nawiązują do oryginalnych cech obrzędów ludowych i funkcjonujących z nimi pieśni i zabaw. Niezwykle wdzięcznym materiałem jest tradycyjny folklor dziecięcy, w którym szczególne miejsce zajmują kołysanki. To bogaty materiał na artystyczny doktorat.

Nie sposób wskazać i zająć się każdą inicjatywą, każdym projektem muzycznym, o poziomie których decyduje – jak już wspomniałam – człowiek i muzyka. Należałoby jeszcze wspomnieć o animatorach, autorach programów i koncertów, szczególnie tych dla dzieci, o muzyce i jej oddziaływaniu na odbiorców, jako szerokiego pola dla prac doktorskich zaliczanych do artystycznych.

Pora spojrzeć na całkiem nową sytuację akademickiego wymiaru edukacji muzycznej. Ustawa z 2018 roku najwięcej dobrego zrobiła właśnie dla edukacji muzycznej, która bez żadnych ograniczeń wpisuje się w dziedzinę sztuk muzycznych. Żartobliwie można rzec, że otworzyła puszkę Pandory! Do początku 2022 roku przeprowadzone zostały dwie habilitacje i w trakcie postępowania jest doktorat. Należy spodziewać się, że lawina ruszy (już ruszyła!). Każda uczelnia muzyczna uchwałą senatu zatwierdziła swój sposób postępowania w przypadku doktoratów, habilitacji i profesury.

Krótki czas, który upłynął od wprowadzenia nowych przepisów (2018 rok), nie pozwolił na jednoznaczne wypracowanie rzeczywistego statusu, zakresu i wymiaru pracy doktorskiej. Główny problem nie tkwi w pracy pisemnej - naukowej, lecz artystycznej – jak wspominałam – nie mamy w tym zakresie doświadczeń.

Spójrzmy na treść *Ustawy* w kontekście jej przedmiotu.

Art. 187. *Ustawy*

„1. Rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie albo dyscyplinach oraz umiejętność **samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej**.

2. Przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, oryginalne rozwiązanie w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych w sferze gospodarczej lub społecznej albo **oryginalne dokonanie artystyczne**.

3. Rozprawę doktorską może stanowić praca pisemna, w tym monografia naukowa, zbiór opublikowanych i powiązanych tematycznie artykułów naukowych, praca projektowa, konstrukcyjna, technologiczna, wdrożeniowa lub **artystyczna**, a także samodzielna i wyodrębniona część pracy zbiorowej.

4. Do rozprawy doktorskiej dołącza się streszczenie w języku angielskim, a do rozprawy doktorskiej przygotowanej w języku obcym również streszczenie

w języku polskim. W przypadku gdy rozprawa doktorska nie jest pracą pisemną, dołącza się opis w językach polskim i angielskim”¹⁴.

Naukowa praca doktorska jest pracą pisemną. O tematyce takich prac wspominałam już wcześniej. Metodologia pracy z zakresu szeroko rozumianej edukacji muzycznej w znacznym stopniu może korzystać z wypracowanych metod, technik i narzędzi badawczych, takich dziedzin nauki, jak: pedagogika, psychologia, socjologia czy innych nauk humanistycznych. Ale, czy programy studiów artystycznych zapewniają dostateczną wiedzę z zakresu prowadzenia badań naukowych, czy zapewniają warunki do ich prowadzenia? Doktorant sam zmuszony jest do studiowania i uzupełnienia tej wiedzy.

Jedną z alternatyw prac doktorskich (po raz pierwszy wprowadzoną) są doktoraty wdrożeniowe, o których czytamy w *Ustawie* :

„Pojęcie **doktoratu wdrożeniowego** oraz jego zasady zostały uregulowane w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 kwietnia 2017 r. **Doktorat wdrożeniowy** jest programem, który pozwala połączyć pracę badawczą z realnym wykonywaniem obowiązków na rzecz konkretnego podmiotu działającego w danej branży (doktorant musi być zatrudniony u przedsiębiorcy lub organu administracji publicznej na pełen etat). Jak wskazuje sama nazwa, projekt ma na celu „wdrożenie” efektów badań w praktyce”¹⁵.

Wydaje się, że przy pewnej modyfikacji przepisu, taki typ pracy doktorskiej mógłby być przyjęty.

Szczegółowe zasady prowadzenia postępowań w uczelni określa senat. Spójrzmy, jak przedstawiają się zapisy w uchwałach senatów akademii muzycznych, dotyczące rozprawy doktorskiej w kontekście jej bytu i przedmiotu.

Akademia Muzyczna im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszcy

1. Rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną doktoranta w dyscyplinie albo dyscyplinach oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy artystycznej.

2. Rozprawę doktorską może stanowić praca pisemna, w tym monografia naukowa, zbiór opublikowanych i powiązanych tematycznie artykułów naukowych, praca artystyczna, a także samodzielna, wyodrębniona część pracy zbiorowej.

Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku

Rozprawę doktorską może stanowić:

1) w przypadku specjalności instrumentalistyka, wokalistyka, dyrygentura, rytmika i taniec, kompozycja – dzieło artystyczne oraz jego opis w języku polskim i angielskim;

¹⁴ www.doktoraty.pl, [tryb dostępu: 19.02.2022].

¹⁵ Wszystkie ustawy senatów akademii muzycznych znajdują się na ich stronach internetowych.

2) w przypadku specjalności teoria muzyki i **edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – praca pisemna**, w tym monografia naukowa, zbiór opublikowanych i powiązanych tematycznie artykułów naukowych, a także samodzielna i wyodrębniona część pracy zbiorowej;

3) w przypadku specjalności edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – **praca wdrożeniowa**.

Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

1. Rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie artystycznej sztuki muzyczne oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy artystycznej.

2. Przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne dokonanie artystyczne.

3. Rozprawę doktorską w dyscyplinie sztuki muzyczne stanowi praca artystyczna, a także samodzielna i wyodrębniona część artystycznej pracy zbiorowej.

4. Rozprawę doktorską w dyscyplinie sztuki muzyczne może stanowić również praca pisemna będąca oryginalnym dokonaniem w tej dyscyplinie.

Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie

1. rozprawa doktorska: teoria muzyki, edukacja artystyczna w zakresie sztuk muzycznych;

2. praca artystyczna: instrumentalistyka, wokalistyka (nagranie audio lub audio-video + opis);

3. praca artystyczna: Kompozycja (partytura + opis, w przypadku wykonania dzieła = nagranie);

4. praca artystyczna: dyrygentura, edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej.

Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewicz w Łodzi

1. Rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie sztuk muzycznych oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej.

2. Przedmiotem pracy doktorskiej jest oryginalne dokonanie artystyczne lub inne dzieło wymienione w art. 187 ust.2 i 3 Ustawy.

3. Do rozprawy doktorskiej będącej pracą artystyczną dołącza się opis pracy artystycznej w języku polskim i angielskim.

Akademia Muzyczna im. Ignacego Paderewskiego w Poznaniu

1. Rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie artystycznej sztuki muzyczne oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej.

2. Przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne dokonanie artystyczne lub oryginalne rozwiązanie problemu naukowego w zakresie sztuki muzycznej.

3. Rozprawę doktorską w dyscyplinie sztuki muzyczne stanowi praca artystyczna albo praca pisemna, w tym monografia naukowa, zbiór opublikowanych i powiązanych tematycznie artykułów, a także samodzielna, wyodrębniona część pracy zbiorowej.

Uniwersytet Muzyczny im. Fryderyka Chopina w Warszawie

Rozprawą doktorską może być:

1. dzieło artystyczne, w tym nagranie/nagrania audio/audiowizualne w wykonaniu kandydata lub z istotnym udziałem kandydata o czasie trwania minimum 40 minut, lub partytura na dużą obsadę instrumentalną lub wokально-instrumentalną o czasie trwania minimum 20 minut, praca pisemna, w tym monografia,
2. zbiór opublikowanych i powiązanych tematycznie artykułów,
3. samodzielna i wyodrębniona część pracy zbiorowej,
4. praca projektowa, w tym forma audiowizualna inna niż film, wykorzystująca nowe technologie.

Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu

1. Rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie artystycznej sztuki muzyczne oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej.
2. Przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne dokonanie artystyczne lub oryginalne rozwiązanie problemu naukowego.
3. Rozprawę doktorską w dyscyplinie sztuki muzyczne stanowi praca artystyczna lub samodzielna i wyodrębniona część artystycznej pracy zbiorowej.

Z wynotowanych przepisów uwagę moją zwrócił zapis krakowskiej Akademii, która jednoznacznie określiła, dla których „dyscyplin” wymagana jest rozprawa doktorska, dla których praca artystyczna. Okazuje się, że doktorat z zakresu edukacji artystycznej w zakresie sztuki może stanowić rozprawa doktorska lub praca artystyczna:

- rozprawa doktorska - teoria muzyki, edukacja artystyczna w zakresie sztuk muzycznych,
- praca artystyczna: dyrygentura, edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzyczne,
- uchwała Senatu Gdańskiej Akademii dla edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej nie uwzględnia doktoratów artystycznych, jedynie doktoraty wdrożeniowe lub pracę pisemną,
- w przypadku specjalności teoria muzyki i edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – praca pisemna, w tym monografia naukowa, zbiór opublikowanych i powiązanych tematycznie artykułów naukowych, a także samodzielna i wyodrębniona część pracy zbiorowej,

- w przypadku specjalności edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – **praca wdrożeniowa.**

W uchwałach pozostałych uczelni dopuszcza się doktoraty, którymi mogą być prace naukowe lub dokonania artystyczne.

Zbliżając się do konkluzji widzę potrzebę ponownego zwrócenia uwagi na artystyczny wymiar pracy doktorskiej. Uczelnie, których uchwały senatów przytoczyłam, to uczelnie artystyczne. Jeśli otworzymy drogę dla doktoratów artystycznych związanych z edukacją muzyczną, być może efekty tego przeniosą się na praktykę szkolną, na artystyczny model nauczania muzyki, szczególnie w szkołach ogólnokształcących. Jest szansa, że doktoranci z pełną odpowiedzialnością zajmą się muzyką przez duże „m”. Oczywiście jest, że taką szansę mają nauczyciele z kilkuletnią praktyką, mający doświadczenie i widoczne wyniki swojej pracy. Możliwości jest bardzo wiele. Ożywienia wymagają programy nauczania przedmiotów w szkołach muzycznych: kształcenie słuchu, audycje muzyczne, rytmika. To szerokie pole na doktoraty artystyczne, intensyfikujące czynne uprawianie muzyki nad teoretycznym.

Nagranie, podobnie jak zarejestrowany koncert instrumentalisty czy wokalisty, musi pokazać przyjęte w pracy artystycznej założenia, cele, program, innowacyjność. Integralną częścią takiej pracy powinien być opis, spełniający kryteria pracy naukowej. Z doświadczenia i licznych kontaktów z młodymi nauczycielami muzyki wiem, że takie prace są potrzebne nie tylko im samym, ale edukacji w ogóle. Nie dyskryminujemy praktyki edukacji muzycznej jako działania artystycznego, a spróbujmy stworzyć dla niej pole dla artystycznych dokonań.

W ostatnich dekadach toczą się intensywne dyskusje o wzrastającej roli wychowania poprzez muzykę w rozwoju człowieka, o jego znaczeniu dla rozwoju kultury i kondycji psychofizycznej społeczeństwa oraz o potrzebie i konieczności obcowania z muzyką. Wielu wybitnych artystów i badaczy w Polsce koncentruje się na idei pogłębiania poprzez muzykę wrażliwości społecznej, niezbędnej do budowania i utrwalania dziedzictwa kulturowego kraju oraz uszlachetniania człowieka. W realizacji tych zadań niezwykle istotne są odpowiednie instrumenty artystyczno-badawcze. Próbujmy, aby środowisko akademickie wypracowało najlepsze, służące edukacji muzycznej w szerokim zakresie.

Bibliografia

Dadak-Kozicka K., *O mocy muzyki i odpowiedzialności artysty*, [w:] Zoltán Kodály o edukacji muzycznej. *Pisma wybrane*, M. Jankowska (red.), AMFC, Warszawa 2006.

Izdebski H. , *Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów (1991–2020)* , Centralna Komisja do spraw Stopni i Tytułów, Warszawa 2020.

Kierznowski Ł., *Stopnie naukowe i stopnie w zakresie sztuki. Komentarz*, Uniwersytet w Białymstoku, Warszawa 2021.

Konstytucja dla nauki. Przewodnik po systemie szkolnictwa wyższego i nauki, opr. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2019.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz. U. 2018 poz. 1668.

Strony internetowe

www.am.katowice.pl [tryb dostępu: 15.02.2022]

www.doktoraty.pl [tryb dostępu: 19.02.2022]

The Academic Dimension of Music Education in the New Reality

Summary

The odds of music education as a field of study at music academies have an extremely rich history. It covers all elements of the process of educating students, academic and artistic advancement of the staff, the structure of studies, etc. The most neglected area, however, is the situation of the promotion of the staff employed in this field. It reflects the long-term lack of recognition as an artistic discipline alongside the existing ones, such as: conducting, instrumental studies, vocal studies, composition and theory of music, sound engineering, addictive rhythm and dance, vocal arts. Despite numerous changes taking place in the system of universities, it was only the last Act that opened the door for it. The field of musical arts has become the only field for all musicians who want to improve their qualifications and university positions. On the basis of senate resolutions, each university developed its own rules of doctorate, postdoctoral and professorship. This also became the subject of analysis and conclusions pointing to the need to treat the artistic work of, for example, an instrumentalist, and the artistic work of a music teacher. Hence, this article may encourage many young academic teachers employed in the field of Artistic Education in the field of musical art to artistic activity that they often engage in outside teaching at the university. This also applies to teachers in lower-level schools and other musical institutions.

Keywords: music education, doctoral dissertation, artistic work

Dr hab., Anna Waluga, prof. AM

Doktor habilitowana nauk humanistycznych, profesor nadzwyczajna w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Jest absolwentką dwóch wydziałów Akademii

Muzycznej w Katowicach oraz studiów doktoranckich i podyplomowych w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Uczestniczka międzynarodowych seminariów i sympozjów Kodályowskich. Wiele lat pracowała jako nauczyciel muzyki w szkole podstawowej, realizując autorski program, który stał się podstawą materiałową wydania podręczników do muzyki *Rozśpiewana szkoła* (Warszawa 1995-1997). Pracę doktorską obroniła w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie, habilitację (w dyscyplinie teoria i pedagogika muzyki) uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Ostrawie. Zafascynowana koncepcją wychowania muzycznego węgierskiego kompozytora, etnomuzykologa i pedagoga Zoltána Kodálya, podjęła badania nad rolą muzyki ludowej i śpiewu w edukacji muzycznej dziecka. Tym zagadnieniom poświęciła dwie publikacje książkowe: *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej* (Katowice 2005), *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcja, badania, programy* (Katowice 2012). Owocem współpracy z Instytutem Muzyki i Tańca jest publikacja *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty* (Warszawa 2016). W swoim dorobku naukowym ma wiele artykułów zamieszczonych m.in. w zbiorowych wydaniach uniwersytetów i akademii muzycznych. Ponadto publikowała w krajowych i zagranicznych czasopismach fachowych. W macierzystej uczelni pełniła liczne funkcje. Aktualnie jest kierownikiem Studiów Podyplomowych Muzyki Tradycyjnej. Jest członkiem zarządu Stowarzyszenia im. Zoltana Kodalya w Polsce.

Anna Lipiec
Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach
Katedra Edukacji Muzycznej i Rytmiki

30-lecie istnienia Specjalności Rytmika w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach (1989-2019)

Streszczenie

Jubileusz 30-lecia istnienia Specjalności Rytmika w Akademii Muzycznej w Katowicach stał się doskonałą okazją do podsumowania działalności artystycznej, pedagogicznej i naukowej realizowanej przez pedagogów prowadzących przedmioty kierunkowe. Autorka artykułu przedstawia rys historyczny, który obejmuje nie tylko trzydziestolecie istnienia Specjalności, ale również sięga do źródeł, które wskazują na obecność metody rytmiki od początku istnienia katowickiej Uczelni. Autorka przedstawia także zmiany dotyczące miejsca Specjalności w strukturze Uczelni od 1989 do 2019 roku, działalność pedagogów w zakresie projektów badawczych oraz organizacji Warsztatów i Konferencji o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym. Opisuje również specyfikę dyplomu artystycznego na studiach licencjackich i magisterskich, będące podsumowaniem umiejętności studenta w zakresie tworzenia dzieł scenicznych. Artykuł wzbogacony został zdjęciami ilustrującymi aktywne propagowanie metody rytmiki przez pedagogów i studentów Specjalności Rytmika.

Słowa kluczowe: Specjalność Rytmika, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, jubileusz, rys historyczny

Historia Akademii z Dalcroze'm w tle...

Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach to najstarsza na Górnym Śląsku uczelnia wyższa. Jak pisze Leon Markiewicz¹, powstała pod nazwą Państwowe Konserwatorium Muzyczne, z inicjatywy Michała Grażyńskiego. Inauguracja działalności Konserwatorium odbyła się podczas uroczystego koncertu w dniu 28 września 1929 roku². Funkcja dyrektora została powierzona wybitnemu pianiście i kompozytorowi Witoldowi Friemannowi, natomiast pierwszymi pedagogami byli wybitni muzycy, pedagodzy i uznani artyści, m.in.: Stefania Allinówna, Aleksander Brachocki, Stanisław Bielicki, Józef Cetner, Wanda Chmielowska, Marian Cyrus-Sobolewski, Zbigniew Dymmek, Władysława Markiewiczówna, Adam Mitscha, Zygmunt Szeller oraz Bolesław Szabelski – znakomity organista i kompozytor, który został polecony przez swojego pedagoga, obecnego patrona Uczelni – Karola Szymanowskiego. Oprócz Wydziałów: Teorii, Kompozycji i Dyrygentury, Fortepianu, Organów i Harfy, Instrumentów Smyczkowych, Instrumentów Dętych, Śpiewu Solowego oraz Kształcenia Nauczycieli Muzyki i Śpiewu w szkołach powszechnych, średnich, ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich³, w budynku Konserwatorium znajdowała się pierwsza w Polsce, a druga w Europie Wojskowa Szkoła Muzyczna, której absolwentami byli kapelmistrzowie oraz członkowie orkiestr wojskowych. Od pierwszych lat działalności kształcenie odbywało się zatem wielotorowo, przygotowując solistów, kompozytorów, teoretyków muzyki, dyrygentów oraz nauczycieli do przyszłej pracy artystycznej i pedagogicznej.

W zbiorach Muzeum Śląskiego odnaleźć można zdjęcie z roku 1935 przedstawiające uczniów i pedagogów przed głównym budynkiem Uczelni. Pod zdjęciem znajdują się podpisy ówczesnych pedagogów spośród których, oprócz wyżej wymienionych, wyróżnić można również Marię Wernicką – rytmiczkę, uczennicę Emila Jaques-Dalcroze'a, która kształciła się pod okiem twórcy rytmiki w Instytucie w Hellerau. Maria Wernicka propagowała metodę rytmiki nie tylko na Śląsku, ale również w Zakopanem, gdzie prowadziła zbiorowe lekcje rytmiki oraz kursy dla dzieci z zakresu kształcenia ogólnomuzycznego, solfeżu, śpiewu chóralnego i gimnastyki rytmicznej⁴. Oprócz pracy pedagogicznej, Maria Wernicka była również autorką artykułów z zakresu metody Emila Jaques-Dalcroze'a. W jednym z nich czytamy: „(...) metoda Dalcroze'a jest ważną częścią wychowania muzycznego. Daje bardzo gruntowne przygotowanie dla każdego przyszłego muzyka, czy to pianisty, dyrygenta, czy

¹ L. Markiewicz, *Konserwatorium Muzyczne w Katowicach (1929-1946)*, [w:] *Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach – 90 lat*, praca zbiorowa, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2023, s. 11.

² https://am.katowice.pl/?a=312_historia, [dostęp: 05.06.2022].

³ L. Markiewicz, op. cit., s. 15.

⁴ L. Długołęcka, M. Pinkwart, *Muzyka i Tatry. Szkolnictwo muzyczne*. http://www.pinkwart.pl/muzyka_i_tatry/skolnictwo.htm [dostęp 06.03.2022].

śpiewaka, dla muzycznego pedagoga, zarówno jak i dla ucznia, jest ona wielkim ułatwieniem. Wykonawcy zyskują na swobodzie w grze, nabierają rozmachu i pewności siebie, a dyrygentom daje metoda dużo środków i możliwości w technice dyrygowania”⁵. Słowa Marii Wernickiej stanowiły być może podsumowanie jej pracy pedagogicznej w ówczesnym Państwowym Konserwatorium Muzycznym, gdzie podczas własnych zajęć mogła obserwować wpływ rytmiki dalcroze’owskiej na rozwój instrumentalisty, dyrygenta, śpiewaka czy nauczyciela muzyki.

Zdjęcie nr.1. Fotografia grupowa uczniów i pedagogów Państwowego Konserwatorium Muzycznego (1935). Maria Wernicka – pedagog-rytmiczka (w pierwszym rzędzie, druga od lewej strony, z torebką)⁶.



W dalszej części cytowanego artykułu Maria Wernicka zaznacza, że w ówczesnej Polsce było bardzo niewiele „rytmistów” – jak nazywa bezpośrednich uczniów Dalcroze’a. Wśród nich wymienia Elżbietę Willman działającą w Krakowie, Zofię Świątkowską prowadzącą wraz z córką zajęcia metodą Dalcroze’a we Lwowie, Walentynę Wiechowiczową propagującą rytmikę w Poznaniu, jak również liczniejszą grupę działającą w Warszawie, z których najbardziej znamienitymi postaciami według autorki, byli Janina Mieczyska oraz Stanisław i Tacjana Wysoccy. „Oprócz nich – pisze Wernicka – prawo nauczania mają uczennice

⁵ M. Wernicka, *RYTMIKA, metoda Dalcroze’a jako czynnik kształcenia w muzyce*. [w:] Śląskie Wiadomości Muzyczne, 1937, R 1, nr 3, Śląski Związek Muzyków Pedagogów, Katowice 1937, s. 1.

⁶ Zasoby Muzeum Śląskiego, *Szkolnictwo wyższe na Górnym Śląsku w okresie międzywojennym*, <https://muzeumslaskie.pl/pl/work/szkolnictwo-wyzsze-gornym-slasku-okresie-miedzywojennym-mskddmfp1596/>, [dostęp: 05.03.2022].

i uczniowie tychże, po przejściu trzyletniego pedagogicznego kursu. W naszym mieście do tych należą: p. Czyżewiczówna (dyplom szkoły Janiny Mieczysławskiej), p. Niebieszczańska-Lewingerowa (dyplom szkoły St. i Tacjana Wysockich)⁷.

Nasuwa się pytanie, jaką rolę odgrywała w ówczesnym czasie rytmika Emila Jaques-Dalcroze'a w katowickim Konserwatorium Muzycznym. Dlaczego już wtedy nie powstała osobna Specjalność kształcąca profesjonalnych nauczycieli rytmiki pod kierunkiem uczącej tam Marii Wernickiej – absolwentki Instytutu samego Dalcroze'a? Być może, oprócz małej ilości profesjonalnie wykształconych nauczycieli w zakresie metody rytmiki, odpowiedź stanowią słowa katowickiej rytmiczki: „Od wojny, sprawa rytmiki niestety nieco u nas przycichła. Za granicą za to, po chwilowej przerwie rytmika zyskała prawo obywatelstwa w całej pełni, a dowodem żywotności metody i jej rozpowszechnienia, był zeszłoroczny obchód jubileuszowy, siedemdziesięciolecie sędziwego Jubilata, twórcy metody i trzydziestolecie powstania rytmiki. Przy tej sposobności odbył się zjazd byłych uczniów i uczennic Dalcroze'a, z całego świata, w którym wzięło udział trzynaście narodowości”⁸. Sytuacja w Polsce w ówczesnym czasie nie stanowiła zatem dobrego podłoża do rozwoju metody Dalcroze'a w wyższym szkolnictwie muzycznym. Pisze o tym również Małgorzata Kupsik, która podaje przykład uczących w Państwowym Konserwatorium Muzycznym w Poznaniu absolwentek Instytutu Dalcroze'a: Flory Szczepanowskiej oraz Walentyny Wiechowiczowej. Pomimo sukcesów pedagogicznych tych wybitnych dalcrozistek, władze poznańskiej uczelni – jak dowodzi M. Kupsik – zaczęły redukować program nauczania, a dodatkowo, w 1926 roku problemy finansowe uczelni przyczyniły się do zwolnienia wielu pedagogów, wśród których znalazły się również Szczepanowska i Wiechowiczowa⁹. Niemożność rozwoju metody na uczelniach wyższych przyczyniła się do tworzenia prywatnych szkół propagujących rytmikę i plastykę ruchu. Jak wspomina Marzena Brzozowska-Kuczkiewicz, pomimo tego, że już w okresie międzywojennym Janina Mieczysławska wykładała rytmikę dla aktorów w Oddziale Dramatycznym Warszawskiego Konserwatorium, a podczas II wojny światowej w Państwowym Instytucie Sztuki Teatralnej¹⁰, rytmika do 1939 roku obecna była przede wszystkim w szkołach prywatnych, gimnazjach żeńskich, świetlicach czy przedszkolach.¹¹ Po II wojnie światowej metoda zaczęła być szerzej stosowana w powszechnej edukacji przedszkolnej (przede wszystkim za sprawą Marii Wieman – absolwentki Szkoły Rytmiki i Tańca Artystycznego Janiny Mieczysławskiej), w państwowych szkołach muzycznych I i II stopnia, w szkołach baletowych i teatralnych. Jednakże dopiero w 1956 roku metoda

⁷ M. Wernicka, op. cit., s. 2.

⁸ Ibidem.

⁹ M. Kupsik, *Rozwój metody Emila Jaques-Dalcroze'a w Poznaniu w latach 1920-2015*, [w:] *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*, red. E. Szatan, E. A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016, s. 32.

¹⁰ Encyklopedia Teatru Polskiego, hasło: *Janina Mieczysławska*, <https://encyklopediateatru.pl/osoby/7127/janina-mieczyslawska>, [dostęp: 8.03.2022].

¹¹ M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa 1991, s. 8.

Dalcroze'a pojawiła się w Akademii Muzycznej w Łodzi, która była pierwszą wyższą szkołą muzyczną, kształcąca nauczycieli rytmiki. W kolejnych latach uczelniami, które umożliwiły kształcenie w zakresie rytmiki dalcroze'owskiej, były: Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu (w 1974 roku przy Wydziale Wychowania Muzycznego powstało Studium Pedagogiczne o kierunku rytmika, natomiast Sekcja Rytmiki powstała w roku 1980)¹², Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku (1981), Uniwersytet Muzyczny im. Fryderyka Chopina w Warszawie (1983), Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach (1989) oraz Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie (2012).

Specjalność Rytmika w strukturze Uczelni

Zanim rytmika jako Specjalność zagościła w katowickiej uczelni muzycznej, ważnym wydarzeniem dotyczącym propagowania metody Emila Jaques-Dalcroze'a były Uroczystości Jubileuszowe Dalcroze'a zorganizowane z okazji 100-lecia urodzin twórcy metody, które odbyły się kolejno w Warszawie, Poznaniu, Katowicach, Krakowie, Wrocławiu i Łodzi. 22 kwietnia 1965 roku katowicka uczelnia stała się gospodarzem ogólnopolskiego wydarzenia zorganizowanego przez Zespół Przedmiotowy Rytmiki Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego. Uroczystości odbyły się w postaci Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Bibliotekę Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Katowicach oraz Okręgowe Zakłady Metodyczno-Programowe¹³. Program konferencji obejmował wykłady (między innymi wykład Marii Wernickiej „Wspomnienia z Hellerau”, z powodu choroby prelegentki wygłoszony przez studentkę) oraz pokaz interpretacji rytmicznych utworów Dalcroze'a w wykonaniu PSM w Zabrze, PSM w Katowicach i PSSM w Katowicach i Zabrze. Uroczystości Jubileuszowe zakończyły się dyskusją uczestników, podczas której, wg relacji A. Ludwikiewiczowej, „poruszono też sprawę wprowadzenia na Wydział IV PWSM przedmiotu rytmiki, nauki improwizacji i metodyki rytmiki. Absolwent tego Wydziału opuszczając uczelnię, umiałby się posługiwać właściwie dalcrozowskimi środkami wychowania muzycznego i stosowałby je w nauczaniu nie tylko elitarnym, ale powszechnym”¹⁴. Zamierzenia zostały zrealizowane niestety dopiero po 24 latach...

¹² M. Kupsik, op. cit., s. 39.

¹³ A. Ludwikiewiczowa, *Sprawozdanie z obchodów Jubileuszowych w Katowicach*, [w:] Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA, z. 87, Warszawa 1965, s. 121.

¹⁴ Ibidem, s. 123.

Specjalność Rytmika w Akademii Muzycznej w Katowicach została założona w 1989 roku przez mgr Ewę Nowak – absolwentkę Sekcji Rytmiki Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi, którą ukończyła pod kierunkiem Janiny Mieczysławskiej. Ewa Nowak pełniła funkcję Kierownika Specjalności w katowickiej uczelni w latach 1989-1997, kiedy to Specjalność Rytmika podlegała Katedrze Pedagogiki Wychowania Muzycznego. Kierownikiem Katedry był wówczas profesor Leon Markiewicz (pełnił tę funkcję prawie 20 lat) – uznany muzykolog, pedagog, publicysta, a w latach 1979-1981 JM Rektor katowickiej Akademii Muzycznej. Pięciolecie istnienia Specjalności ukoronowane zostało zdobyciem I nagrody podczas I International Eurhythmics Competition w Trossingen (Niemcy) przez studentki: Barbarę Dutkiewicz, Iwonę Ludygę oraz Izabelę Ziętek pod kierunkiem mgr Ewy Nowak. Nagrodzoną interpretacją przestrzenno-ruchową były *Wariacje* op. 27 Antona Weberna.

Zdjęcie nr 2. Studentki i Kierownik Specjalności Rytmika, mgr Ewa Nowak (siedzi pierwsza z prawej), dalej siedzą: Izabela Ziętek, Aneta Krzemien, Justyna Zalewska (Rosół); stoją od prawej: Iwona Ludyga, Joanna Michalak (Kintopf), Izabela Kulpińska, Monika Hanzl (Sojka), Anna Matura (Raubo), Barbara Dutkiewicz; I International Eurhythmics Competition, Trossingen, 1994 (zdjęcie J.Brogowska)



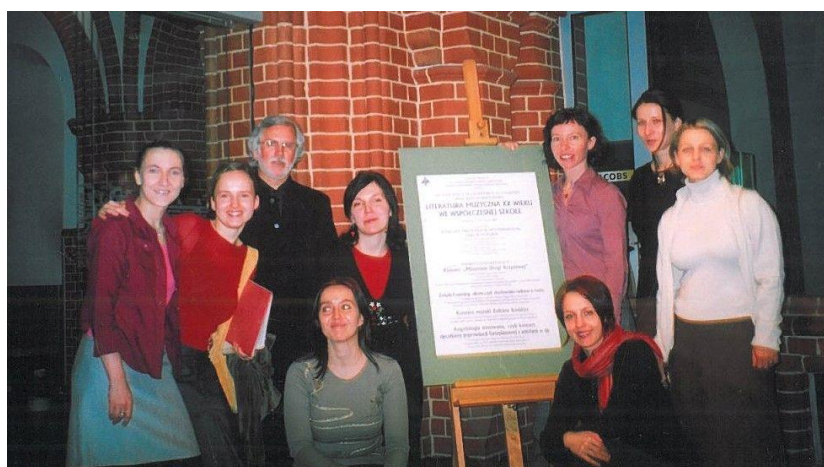
Początkowo pełny cykl kształcenia obejmował jednolite, pięcioletnie studia magisterskie. Absolwent otrzymywał tytuł magistra sztuki w zakresie rytmiki, tym samym zdobywając uprawnienia do prowadzenia zajęć z zakresu metody rytmiki w przedszkolach, szkołach muzycznych I i II stopnia, w Akademiach Muzycznych, w szkołach baletowych i teatralnych oraz w ośrodkach pracy pozaszkolnej.

Zdjęcie nr 3. Studentki i pedagodzy Specjalności Rytmika, w pierwszym rzędzie od lewej: Agata Szymala (Złocka), Anna Czyrek, Aleksandra Bobrzyk (Maciejczyk), Mirella Golla (Warzecha); w drugim rzędzie od lewej: Teresa Koczwarą (Chołłowicz), Miriam Górską, Aleksandra Parysz, Anna Szczepańska (Lipiec), Monika Pilch-Otręba, Małgorzata Kazuch (Powrosło); w trzecim rzędzie od lewej: Anetta Pasternak, Anna Matura (Raubo), Marek Ciepierski (1998).



W roku 1997 opiekę nad Specjalnością Rytmika przejęła as. Anetta Pasternak; funkcję tę sprawowała do 2007 roku. Pod jej kierunkiem katowicka Specjalność Rytmika w roku 1998 po raz drugi zdobyła I nagrodę podczas II International Eurhythmics Competition w Trossingen (Niemcy). Zwycięską grupę stanowił Teatr Rytmu Katalog utworzony w ramach Koła Naukowego Specjalności, wykonując interpretację ruchowo-przestrzenną Anetty Pasternak utworu H. M. Góreckiego *Quasi Una Fantasia*. Do 2006 roku Specjalność Rytmika wchodziła w skład Zakładu Edukacji Muzycznej kierowanego w latach 2004-2005 przez prof. Czesława Freunda (1947-2013), cenionego dyrygenta i chórmistrza oraz wieloletniego Dziekana Wydziału Kompozycji, Teorii i Edukacji Muzycznej.

Zdjęcie nr 4. Pedagogzy i studentki Specjalności Rytmika z prof. Czesławem Freundem , od lewej stoją: Monika Dydak (Kionka), Izabela Czerna (Miśkiewicz), Czesław Freund, Katarzyna Kwapien (Kiwior), Anetta Pasternak, Ewa Bogdanowicz, Aleksandra Bobrzyk (Maciejczyk); kucają: Aleksandra Bilińska-Słomkowska, Maja Mrzyk (Bańczyk), Katowice (2004).



W 2007 roku został utworzony Zakład Rytmiki, którym kierowała prof. dr hab. Barbara Gruberne-Bernacka. Specjalność Rytmika została wówczas przeniesiona na Kierunek Kompozycja i Teoria Muzyki, co równocześnie zmieniło profil kształcenia poprzez zmianę zajęć charakterystycznych dla Kierunku Edukacji Muzycznej na przedmioty stricte teoretyczne. Zmieniła się wówczas również nazwa Specjalności na "Specjalność Rytmika i przedmioty teoretyczno-muzyczne", co wiązało się także z nowymi uprawnieniami absolwentów. Był to także czas modyfikacji struktury studiów z jednolitych na dwustopniowe. Zmianę wprowadzono w roku 2006, rozpoczynając tym samym trzyletni tok studiów licencjackich (studia I stopnia) oraz dwuletnie studia magisterskie (studia II stopnia).

Od 2014 roku Specjalność Rytmika stała się częścią Katedry Pedagogiki Muzycznej kierowaną przez dr hab. Annę Walugę, prof. AM. W 2015 roku podczas International Eurhythmics Competition w Remscheid (Niemcy) Specjalność Rytmika po raz trzeci zdobyła międzynarodowe laury: Anna Lipiec uzyskała II nagrodę za interpretację ruchowo-przestrzenną *5 utworów na kwartet smyczkowy A. Weberna*.

Od 2019 roku Specjalność Rytmika jest częścią Katedry Edukacji Muzycznej i Rytmiki kierowaną przez dr hab. Grażynę Darłak.

Działalność pedagogiczna, artystyczna i naukowa Specjalności Rytmika

Działalność Specjalności Rytmika Akademii Muzycznej w Katowicach obejmuje wiele obszarów, m.in.:

- promowanie metody Emila Jaques-Dalcroze'a w regionie i poza nim poprzez organizowanie pokazów i koncertów, dni otwartych i konferencji o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym;
- przygotowywanie, organizowanie i prowadzenie kursów, seminariów, wykładów i warsztatów dla nauczycieli i studentów tej specjalności;
- rozwój kadry, która uzyskuje stopnie naukowe;
- promowanie terapeutycznego aspektu metody Dalcroze'a;
- realizowanie projektów badawczych;
- prowadzenie zajęć w ramach Akademii Seniora;
- współpraca z innymi instytucjami kulturalnymi.

Obecnie kadre pedagogiczną uczącą przedmiotów kierunkowych stanowią: prof. dr hab. Anetta Pasternak, dr hab. Barbara Dutkiewicz, prof. AM, adt dr Anna Lipiec oraz mgr Iga Eckert.

Oprócz szeregu przedmiotów ogólnomuzycznych, studia obejmują przedmioty specjalnościowe. Na studiach licencjackich są to: rytmika, solfeż dalcroze'owski, plastyka i ekspresja ruchu, kompozycja ruchowa utworów muzycznych, proseminarium metody

Dalcroze'a, zespół interpretacji ruchowych utworów muzycznych, improwizacja fortepianowa i nauka akompaniamentu, dydaktyka przedmiotowa przygotowująca studentów do prowadzenia zajęć rytmiki w przedszkolu, szkole muzycznej I stopnia i w szkole baletowej, anatomia w praktyce oraz taniec ludowy.

Na studiach magisterskich przedmiotami specjalnościowymi są: rytmika, rytmika w profilaktyce i terapii, zespół interpretacji ruchowych muzyki, improwizacja fortepianowa, dydaktyka przedmiotowa przygotowująca studentów do prowadzenia zajęć w szkole muzycznej II stopnia., taniec współczesny oraz fakultatywnie taniec historyczny.

Od początku istnienia katowickiej Specjalności Rytmika element pedagogiczny traktowany był jako podstawowy dla kształcenia przyszłych nauczycieli rytmiki na wszystkich szczeblach edukacji. Najważniejszymi elementami pracy pedagogicznej jest zatem opieka metodyczna nad praktykami studenckimi w przedszkolach, podstawowych szkołach muzycznych i liceach muzycznych, poszukiwanie różnorodnych sposobów wdrażania solfeżu Dalcroze'a do edukacji muzycznej na poziomie szkoły podstawowej i średniej oraz prowadzenie projektów badawczych dotyczących artystycznych, pedagogicznych i terapeutycznych aspektów metody Dalcroze'a. Kadra pedagogiczna to czynni nauczyciele nie tylko w Akademii Muzycznej, ale również w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia, co pozwala na dzielenie się doświadczeniem pedagogicznym oraz możliwością opieki nad praktykami pedagogicznymi.

Zdjęcie nr 5. Lekcja dyplomowa przygotowana w ramach metodyki nauczania rytmiki pod kierunkiem dr hab Anetty Pasternak. Prowadzenie: Agnieszka Pysz – studentka 3 roku studiów licencjackich (2019).



W ramach prowadzonych przez pedagogów Specjalności Rytmika projektów badawczych, które wspomagają element dydaktyczny, wymienić można:

- Ćwiczenia metody rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a w korelacji z elementami metody Weroniki Sherborne i ich wpływ na rozwój inteligencji, usprawnienie percepcji oraz poprawę komunikacji społecznej i emocjonalnej dzieci w okresie poniemowlęcym (2013-2014) – Anetta Pasternak, Anna Lipiec;
- Relacja między ruchem i muzyką w indywidualnej interpretacji dzieła muzycznego (2016-2018) – Barbara Dutkiewicz;
- Rzeczywistość wirtualna kontra rzeczywistość realna. Rola metody rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a w kształtowaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych młodzieży w świetle własnych doświadczeń w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II st. im. K. Szymanowskiego w Katowicach (2016-2017) – Anna Lipiec;
- Aktualne tendencje w interpretacji ruchowej dzieła muzycznego (*plastique animée*) we współczesnej rytmice dalcroze'owskiej (2016-2017) – Anetta Pasternak;
- Zarys historycznego rozwoju praktyki improwizacyjnej w ramach metody Emila Jaques-Dalcroze'a w kontekście korespondencji sztuk i rozwoju dziedzin pokrewnych w II połowie XX wieku (2017-2018) – Barbara Dutkiewicz;
- Wpływ zajęć umuzykalniających na rozwój muzyczny i ogólny dzieci (2016-2018) – Barbara Dutkiewicz;
- Zastosowanie solfeżu Emila Jaques-Dalcroze'a w rozwoju umiejętności muzycznych uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej szkoły muzycznej I stopnia (2018-2019) – Anetta Pasternak, John Robert Stevenson, Anna Januszewska;
- Ucieleśnianie muzyki poprzez różnorodne zajęcia w Sekcji Rytmiki w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II st. w Katowicach (2018-2019) – Anna Lipiec, Aleksandra Maciejczyk, Aleksandra Rzepka.

Zdjęcie nr 6. Anna Lipiec podczas prowadzenia zajęć w żłobku w ramach projektu badawczego *Ćwiczenia metody rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a w korelacji z elementami metody Weroniki Sherborne i ich wpływ na rozwój inteligencji, usprawnienie percepcji oraz poprawę komunikacji społecznej i emocjonalnej dzieci w okresie poniemowlęcym* (2014).



Obok działalności pedagogicznej i badawczej ważnym elementem pracy na Specjalności Rytmika jest ukazywanie artystycznego aspektu metody rytmiki. Interpretacje ruchowe muzyki autorstwa pedagogów i studentów prezentowane są podczas koncertów w Polsce i za granicą, w ramach przewodów artystycznych pedagogów oraz egzaminów dyplomowych studentów III roku studiów licencjackich i II roku studiów magisterskich.

Formą artystycznego dyplomu studentów III roku studiów licencjackich Specjalności Rytmika w Akademii Muzycznej w Katowicach jest realizacja edukacyjnego przedstawienia muzycznego. Taki kształt dyplomu artystycznego był inicjatywą prof. dr hab. Anetty Pasternak, pod której kierunkiem, od 2008 roku, odbywały się coroczne przedstawienia dyplomowe. Od roku 2017 licencjackie dyplomy artystyczne odbywają się pod kierownictwem artystycznym dr Anny Lipiec.

W poprzednich latach studenci realizowali przedstawienie podczas praktyk pedagogicznych w Prywatnej Szkole Podstawowej Fundacji Elementarz oraz w Prywatnej Muzycznej Szkole Podstawowej Fundacji Elementarz w Katowicach¹⁵. Studenci pracowali z jedną, wybraną klasą – zazwyczaj jedną godzinę tygodniowo. Podczas pracy nad spektaklem studenci sami tworzą scenariusz, który zakłada również element edukacyjny w postaci np. poznania różnych rodzajów tańca, regionów Polski, charakterystycznych miejsc na świecie, elementów dzieła muzycznego. Elementy te, będąc składnikiem każdej bajki muzycznej sprawiają, że spektakl staje się nie tylko artystyczną kreacją sceniczną, ale przede wszystkim przedstawieniem posiadającym walory edukacyjne. Oprócz scenariusza studenci tworzą interpretacje ruchowe muzyki, które są nierozłącznym elementem każdego przedstawienia. Treść bajki opowiedziana prozą lub wierszem wzbogacają również skomponowane przez studentów piosenki – często wraz z instrumentacją lub interpretacją ruchową. Studenci są odpowiedzialni za scenografię, stroje oraz światła sceniczne. Ten rodzaj różnorodnych działań przygotowuje ich do samodzielnej pracy po zakończeniu studiów w różnych ośrodkach pracy twórczej, szkołach powszechnych oraz szkołach muzycznych. Łącznie w latach 2008-2019 w ramach artystycznych dyplomów studiów I stopnia Specjalności Rytmika powstało jedenaście spektakli muzycznych¹⁶.

¹⁵ Od czasu pandemii studenci realizowali spektakle bez udziału dzieci, jednakże tegoroczna (2023) bajka muzyczna pt. „Muzyczne wędrówki” zrealizowana została we współpracy z Państwową Szkołą Muzyczną I i II stopnia im. M. Karłowicza w Katowicach.

¹⁶ W 2019 roku, ze względu na pandemię, elementy bajki w postaci piosenek i fragmentów interpretacji zostały zaprezentowane przez studentów w formie nagrania audio. W 2021 roku egzamin dyplomowy odbył się bez udziału publiczności, natomiast od 2022 roku spektakle dyplomowe odbywają się z powrotem w formie otwartej.

Zdjęcie nr 7. Bajka muzyczna *Królowa śniegu*. Dyplom artystyczny na studiach licencjackich M. Kotwasińskiej i P. Oskwarek pod kierunkiem adt dr A. Lipiec (2018).



Egzaminy dyplomowe na studiach magisterskich składają się z dwóch części:

- stworzenie dwóch interpretacji przestrzenno-ruchowych w różnych stylach;
- napisanie pracy dyplomowej związanej z metodą Emila Jaques-Dalcroze'a.

Dyplomowy koncert interpretacji ruchowych muzyki stanowi podsumowanie umiejętności studentów w zakresie komponowania ruchu w przestrzeni zgodnego ze stylem i formą utworu muzycznego. Studenci mają za zadanie zakomponować dwa wybrane utwory w stylu klasycznym i współczesnym w ramach zespołów interpretacji ruchowych muzyki pod kierunkiem pedagogów Specjalności Rytmika. Studenci odpowiedzialni są również za koncepcję strojów, ewentualne rekwizyty oraz światła sceniczne, które dopełniają odbiór dzieła muzycznego prezentowanego na scenie.

Zdjęcie nr 8. Interpretacja ruchowa utworu *Sonata na skrzypce e-moll KV 304, cz. II* W. A. Mozarta: Zofia Iskra pod kierunkiem Anetty Pasternak (2014).



Zdjęcie nr 9. Interpretacja ruchowa utworu *Romance for piano* T. Takemitsu: Natalia Trzeciak pod kierunkiem Anny Lipiec (2014).



Organizacja warsztatów i konferencji artystyczno-naukowych:

Od początków swojej działalności Specjalność Rytmika może poszczycić się organizacją wielu Konferencji i Warsztatów związanych z metodą Dalcroze'a, m.in.:

- Ogólnopolskie Spotkania Rytmiki zorganizowane w 1998 i 1999,
- Ogólnopolska Sesja Warsztatowa „Muzyka i ruch w działaniach terapeutycznych” – 2002, 2003, 2004, 2005 (dwukrotnie), 2006, 2007, 2008, 2009, 2013,
- Seminarium poświęcone Marii Wieman (2003),
- Wystawa: Emil Jaques-Dalcroze „Muzyka w ruchu” (2006),
- Ogólnopolskie Seminarium Rytmiki i Solfeżu E. Jaques-Dalcroze`a. Gość specjalny - Madeleine Duret , Instytut Jaques-Dalcroze`a w Genewie (2010),
- Międzynarodowe warsztaty „Muzyka i ruch w edukacji” (2012),
- Warsztaty metody Emila Jaques-Dalcroze'a – rytmika – solfeż – improwizacja (2014),
- Międzynarodowe Seminarium Metody Emila Jaques-Dalcroze'a – solfeż. Gość specjalny – Jack Stevenson, Institute for Jaques-Dalcroze Education, USA, (2015),
- II Międzynarodowa Konferencja Naukowa i Sesja Warsztatowa pt. „Muzyka i ruch w edukacji i terapii” (2017),
- Polsko-Tajwańskie Seminarium Metody Emila Jaques-Dalcroze'a Goście specjali – Mindy Shieh oraz Chiao-Yen Chang ,Dalcroze Society of Taiwan, (2017),
- Warsztaty i seminaria dotyczące muzykoterapii i metod badawczych prowadzonych przez Johna Habrona , Royal Northern College of Music, Manchester (2017),
- The 4th International Conference of Dalcroze Studies (2019).

Zdecydowanie największym sukcesem organizacyjnym pedagogów Specjalności Rytmika była organizacja The 4th International Conference of Dalcroze Studies, która odbyła się na przełomie lipca i sierpnia 2019 roku. Konferencję zorganizowały: prof. dr hab. Anetta Pasternak (przewodnicząca komitetu organizacyjnego), adt dr Anna Lipiec (vice-przewodnicząca komitetu organizacyjnego), mgr Iga Eckert oraz dwie absolwentki Specjalności - mgr Anna Januszewska oraz mgr Agata Trzepierczyńska. Dodatkowo, Konferencja ta stała się doskonałą okazją do ukazania działalności naszej Specjalności i uczczenia 30-lecia jej istnienia. Podczas Opening Ceremony zaprezentowana została interpretacja utworu Wojciecha Kilara „Kzesany” autorstwa adt dr Anny Lipiec i prof. dr hab. Anetty Pasternak w wykonaniu studentów Specjalności Rytmika Akademii Muzycznej w Katowicach, uczennic Sekcji Rytmiki Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II st. w Katowicach, uczennic Sekcji Rytmiki Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II st. w Rzeszowie, studentów i pedagogów z Dalcroze Society of Taiwan oraz tancerzy zespołu ludowego „Magurzanie” z Łodygowic. Katowicka Akademia Muzyczna mogła gościć około 300 uczestników Konferencji z 25 pięciu krajów z Europy, Azji, Afryki, Ameryki Północnej i Australii. Oprócz ponad stu wykładów, warsztatów i seminariów, Konferencji towarzyszyły różnorodne działania sceniczne, koncerty interpretacji ruchowych muzyki oraz spektakle. Odbyły się również dwie premiery dzieł Emila Jaques-Dalcroze’a. Pierwszą z nich była opera komiczna *Les Jumeaux de Bergame* w wykonaniu studentów z University of Music and Performing Arts w Wiedniu i University of Arts w Berlinie. Drugą – premiera utworów fortepianowych Dalcroze’a w formie recitalu włoskiego pianisty Adalberto Rivy we współpracy z dr Anną Lipiec, która zaprezentowała autorskie interpretacje przestrzenno-ruchowe wybranych kompozycji w wykonaniu studentek Specjalności Rytmika. O sukcesie Konferencji świadczyły liczne podziękowania i wyrazy uznania płynące od uczestników z całego świata na wiele miesięcy po jej zakończeniu.

Zdjęcie nr 10. Interpretacja ruchowa utworu *Kzesany* W. Kilara: prof. dr hab. Anetta Pasternak, adt dr Anna Lipiec. Na zdjęciu studentki Specjalności Rytmika oraz uczennice ZSPM POSM II st. w Katowicach.



Przed katowicką Specjalnością Rytmika kolejny Jubileusz... Już w 2024 roku Specjalność obchodzić będzie 35 lecie. Życzę wszystkim pedagogom, studentom i absolwentom Specjalności Rytmika Akademii Muzycznej w Katowicach nieustającej pasji, radości tworzenia, nowych wyzwań i satysfakcji z ich realizacji.

Bibliografia

Brzozowska-Kuczkiewicz M., *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa 1991.

Kupsik M., *Rozwój metody Emila Jaques-Dalcroze'aa w Poznaniu w latach 1920-2015*, [w:] Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii, red. Dorota Zgaińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016.

Ludwikiewiczowa A., *Sprawozdanie z obchodów Jubileuszowych w Katowicach*, [w:] Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA, z. 87, Warszawa 1965.

Markiewicz L., *Konserwatorium Muzyczne w Katowicach (1929-1946)*, [w:] Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach – 90 lat, praca zbiorowa, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2023.

Wernicka M., *RYTMIKA, metoda Dalcroze'a jako czynnik kształcenia w muzyce*. [w:] Śląskie Wiadomości Muzyczne, R.1 nr 3, Śląski Związek Muzyków Pedagogów, Katowice 1937.

Strony internetowe

Encyklopedia Teatru Polskiego, hasło: *Janina Mieczyska*, <https://encyklopediateatru.pl/osoby/7127/janina-mieczyska>

L. Długołęcka, M. Pinkwart, *Muzyka i Taty. Szkolnictwo muzyczne*. http://www.pinkwart.pl/muzyka_i_tatry/szkolnictwo.htm

Oficjalna strona Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, *Historia* https://am.katowice.pl/?a=312_historia

30th Anniversary of the Eurhythmics Specialty at the Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice (1989-2019)

Summary

The 30th anniversary of the Speciality of Eurhythmics at the Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice has become an excellent opportunity to summarise the artistic, pedagogical and scientific activities carried out by the pedagogues teaching the speciality. The author of the article presents a historical outline, which covers not only the thirty years of the existence of the Speciality, but also reaches to the sources, which indicate the presence of the method of eurhythmics since the beginning of the Academy in Katowice. The author also presents changes concerning the place of the Specialty in the structure of the University from 1989 to 2019, the activity of the pedagogues in research projects and the organisation of Workshops and Conferences of national and international scope. It also describes the specifics of the artistic diploma at the Bachelor's and Master's degrees, which are a summary of the student's ability to create stage works. The article is enriched with photographs illustrating the active promotion of the rhythmic method by educators and students of the Eurhythmics Specialty.

Key words: Eurhythmic specialty, Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice, jubilee, history

Dr Anna Lipiec

Absolwentka Specjalności Rytmika Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Ukończyła również trzyletnie Międzywydziałowe Studium Muzyka i Ruch w Terapii oraz posiada certyfikat I stopnia metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. W 2014 roku obroniła doktorat na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Pracuje na Wydziale Kompozycji, Dyrygentury, Teorii i Edukacji Muzycznej w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach – gdzie prowadzi zajęcia kierunkowe na Specjalności Rytmika. Jako nauczyciel dyplomowany prowadzi również zajęcia kierunkowe w Sekcji Rytmiki w POSM II st. w Katowicach. Prowadziła zajęcia muzyczno-ruchowe w oparciu o swój autorski program w ramach projektu Międzynarodowej Fundacji Yehudi Menuhina „Muzyka i sztuka jako źródło równowagi i tolerancji”. Uczestniczyła w wielu kursach i warsztatach rytmiki, techniki ruchu, kompozycji ruchowej, improwizacji fortepianowej i solfeżu Dalcroze'a w Polsce, Niemczech, Szwajcarii, Szwecji, Austrii, Portugalii, Kanadzie i w Stanach Zjednoczonych. Wykłada i prowadzi warsztaty w Polsce i za granicą: w Austrii, Wielkiej Brytanii, na Ukrainie, w Portugalii, Niemczech, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Laureatka Międzynarodowego Konkursu Rytmiki

w Remscheid (Niemcy) w 2015 roku. W 2015 roku otrzymała Nagrodę Indywidualną Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej II stopnia za szczególny wkład w rozwój edukacji artystycznej w Polsce. W 2023 roku otrzymała od Prezydenta RP Brązowy Krzyż Zasługi. Od 2021 pełni również rolę Konsultanta Centrum Edukacji Artystycznej.

Barbara Dutkiewicz
Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego w Katowicach
Katedra Edukacji Muzycznej i Rytmiki

Rekwizyt w interpretacjach ruchowo-przestrzennych muzyki i jego funkcje w kompozycji dzieła scenicznego¹

Streszczenie

W artykule zostają omówione czynniki, które wpływają na celowość zastosowania rekwizytu oraz specyficzne dla działań scenicznych rygory kompozycyjne jakim poddany powinien być rekwizyt zastosowany w interpretacji ruchowo-przestrzennej realizowanej zgodnie z zasadami *plastique animée* Emila Jaques-Dalcroze'a. Autorka omawia to zagadnienie interdyscyplinarnie i sięga zarówno do tekstów muzycznych o kompozycji ruchu, jak i teatrologicznych dotyczących kompozycji sceny w teatrze i wydarzeniach performatywnych, a także do zasad kompozycji obrazu w sztukach plastycznych. Odnosi się wybiórczo zarówno do historii, jak i zjawisk najnowszych.

Artykuł dopełnia dziesięć przykładów autorskich interpretacji przestrzenno-ruchowych Barbary Dutkiewicz zrealizowanych ze studentkami Specjalności Rytmika w Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach w latach 2006-2012 (do muzyki: F. Chopina, B. Brittena, E. Satie'go, E. Rudnika, H. M. Góreckiego, J. Glenca, P. Mykietyna, J. Kowalskiej, A. Robaka).

Słowa kluczowe:

Rytmika, Emil Jaques-Dalcroze, *plastique animée*, interpretacja ruchowo-przestrzenna, rekwizyt, scenografia, kostium, działania sceniczne, performance, środki wyrazu scenicznego, praktyka artystyczna

¹Artykuł został napisany w roku 2013, a opublikowany w 2023 r.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10075611> © Barbara Dutkiewicz

I. Założenia teoretyczne

Wstęp

Dla osób nie zajmujących się na co dzień rytmiką bardzo duża popularność stosowania interpretacjach muzyki specjalnie dobranych kostiumów i rekwizytów może wydawać się niezrozumiała. Dlatego tytułem wstępu pozwolę sobie uzasadnić taki rodzaj zaproponowanego przeze mnie tematu.

Już sama geneza zjawiska, jakim jest interpretacja ruchowo-przestrzenna muzyki, odsyła nas do problematycznego zagadnienia wizualizowania treści muzycznych przy pomocy: ukształtowanego ruchu ciała, będącego artystycznym wyrazem zawartych w muzyce emocji unaocznionych za pomocą tzw. ekspresji muzyczno-ruchowej, a to wszystko ujęte w zaplanowaną spójnie z muzyczną formą utworu tzw. kompozycję przestrzenną. Tak skonstruowana całość ma niejako stanowić indywidualny "komentarz" do utworu muzycznego – czyli jego "interpretację".

Zdaniem Janiny Gerhardt-Punickiej właśnie dzięki plastyce ruchu i interpretacji ruchowej metoda rytmiki pozwala: „[...] ukazywać głębsze zrozumienie treści muzycznej poprzez przeżycie emocjonalne, związane z jego realizacją ruchowo-plastyczną”².

Zatem przeżycie emocjonalne dzieła muzycznego jest tutaj bardzo istotne - zarówno na etapie pierwszego kontaktu z utworem (co zazwyczaj jest inspiracją dla spontanicznej improwizacji – formy aktywnego słuchania i percypowania muzyki symultanicznie ze spontaniczną ekspresją jego treści), jak i na etapie wykonywania przemyślanej i skonstruowanej kompozycji będącej jego ruchową „interpretacją”. Toteż właśnie pogłębiona percepcja treści emocjonalnych powinna być elementem pierwszoplanowym również na etapie komponowania i opracowywania ruchowej interpretacji. Jest to wręcz jeden z elementów warunkujących jego artystyczny kształt ruchowy i przestrzenny. W tym punkcie podobnie rzecz ma się z zasadami kompozycji w sztukach plastycznych (czy szerzej – wizualnych).

Stefan Szuman ujmuje to tak:

- „1) Rozpoznając to, co na obrazie jest przedstawione - uświadamiamy sobie jego treść lub jego temat;
- 2) dostrzegając i zdając sobie sprawę, w jaki sposób z poszczególnych składników obraz jest zbudowany i zestrojony w całość – poznajemy jego kompozycję;
- 3) przeżywając emocjonalnie treść i ukształtowanie obrazu – poznajemy jego ekspresję, czyli to, co on wyraża”³.

² J. Gerhardt-Punicka, *Plastyka w metodzie Dalcroze'a*, [w:] *Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA*, z.71, Warszawa 1963, s. 73.

³ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962, s. 77.

Trudno zaprzeczyć, że warstwa wizualna interpretacji ruchowo-przestrzennej podlega dokładnie tym samym zasadom kompozycji, co dzieła plastyczne, zatem analogicznie jej ukształtowanie oraz artystyczny wyraz powinien zawierać i wyrażać przeżycie emocjonalne treści muzycznych interpretowanego utworu.

S. Szuman wyszczególnia kilka elementów decydujących o kompozycji dzieła plastycznego, są to:

- „1) przejrzystość – w jasny i czytelny sposób przedstawia główny plan i zarys budowy;
- 2) zwięzłość – oznacza ograniczenie do istotnych, niezbędnych elementów, dzięki czemu konstrukcja obrazu jest lapidarna i oszczędna w użyciu środków;
- 3) spoiistość – taki rodzaj powiązania elementów i składników kompozycji w całość, że przesunięcie bądź pozbycie się któregośkolwiek z nich naruszałoby równowagę i zachwiało stabilnością struktury dzieła;
- 4) urozmaicenie kompozycji – występuje wtedy, gdy zawiera ona różnorodne pod względem barwy i kształtu elementy i składniki, podobne do siebie, kontrastujące lub uzupełniające się wzajemnie;
- 5) harmonijność – występuje wtedy, gdy rozmieszczone w kompozycji kształty i barwy zestrzają się w odpowiednich stosunkach proporcji;
- 6) piękno – może być wynikiem współdziałania wszystkich wymienionych powyżej właściwości i cech”⁴.

W tej sytuacji paralelność zjawisk słuchowych i wizualnych w naturalny sposób przybliżyła twórcę interpretacji realizowanych zgodnie z założeniami metody rytmiki do sztuk plastycznych. To pokrewieństwo do sztuk plastycznych choć znaczące i nie dające się pominąć, to jednak nie wyczerpuje złożoności interesującego nas zagadnienia, bowiem interpretacja ruchowa nie jest kompozycją statyczną i płaską (tak jak np. obraz, czy szkic), lecz trójwymiarową (podobną raczej do rzeźby) i na dodatek dynamicznie zmienną w czasie, a jakby tego było mało, rozgrywającą się w miejscu znaczącym - na scenie.

Twórca metody rytmiki – Emil Jaques-Dalcroze ukuł na tę okoliczność nowy termin – *plastique animée* – czyli rzeźba ożywiona. Termin ten w pełni oddaje trójwymiarowość oraz „mobilność/kinetyczność” kompozycji przestrzenno-ruchowej jako formy sztuki czasoprzestrzennej.

Podsumujmy zatem, iż warstwa wizualna poddaje kompozycję ruchowo-przestrzenną prawom sztuk plastycznych, zaś owa czasowość obecna w interpretacjach ruchowych muzyki zbliża je do czasowych sztuk scenicznych i tzw. sztuk performatywnych. Zatem także rekwizyt będzie pełnił tutaj funkcje zarówno plastyczne (podobnie jak scenografia, kostium)

⁴ Ibidem, s. 80-81.

dopełniając kształt ruchu, jak i sceniczne (dramaturgiczne) związane z dynamiką (oraz procesem energetycznym) i mniej lub bardziej abstrakcyjnym przebiegiem „akcji scenicznej”.

2. Spojrzenie wstecz – przełom XIX i XX wieku

Już przeszło 100 lat temu, gdy kształtowały się zasady *plastique animée*, wszystkie działania dotyczące pracy z plastyką ciała podejmowano jako próby odrodzenia nowego teatru muzycznego, po to, by wyrwać go ze skostniałych, statycznych, zastanych form widowisk teatru mieszczańskiego. Działania w obrębie metody rytmiki miały prowadzić zdaniem E. Jaques-Dalcroze'a do powstania nowej sztuki - nazywał ją „sztuką przyszłości”.

I rzeczywiście w jego pracach scenicznych widać dużą dbałość o oprawę sceniczną, a co za tym idzie, odbiór wizualny dzieła. Jego dzieła były wówczas rewolucyjne. Muzyka, akcja dramatyczna i sceniczna oraz ruch sceniczny, a także oprawa plastyczna – scenografia, kostiumy, rekwizyty, światła - były bardzo spójne i tworzyły całkowicie spójną nową jakość.

Należy podkreślić, że w tym szczególnym czasie twórczego fermentu narodzin m.in. dziedziny tańca współczesnego oraz nowoczesnego teatru (wskutek Wielkiej Reformy Teatru przełomu XIX i XX wieku) Emil Jaques-Dalcroze pracował nad nowoczesnymi środkami wyrazu scenicznego.

Wystawione w trójwymiarowej przestrzeni scenicznej (1913) w Hellerau pod Dreznem fragmenty *Orfeusza* do muzyki Christopha Willibalda Glucka to eksperyment artystyczny, który przyczynił się do zrewolucjonizowania scenografii i architektury teatralnej. Przypomnijmy, że wzniesiony w latach 1910-11 budynek Instytutu Dalcroze'a w Hellerau zaprojektowany został przez Heinricha Tessenowa w stylu tzw. architektury zreformowanej (Reformarchitektur), która „w Niemczech w latach dziesiątych XX wieku wyparła secesję. Wyróżnia się surowością, monumentalizmem i całkowitym brakiem wystroju. [...] Zdaniem krytyka architektury Fritza Löfflera autor projektu wyprzedził o dziesięciolecie osiągnięcia Bauhausu”⁵.

Zatem Dalcroze dysponował najnowocześniejszą w owym czasie salą widowiskową, klasyczno-romantyczne stroje do tańca i ćwiczeń zamieniono na specjalnie zaprojektowane sportowe, funkcjonalne trykoty, a architekturę całego budynku dostosowano pod względem funkcji do jego działalności. Salę widowiskową stanowiła duża pusta przestrzeń i pozwalała na dowolne formowanie przestrzeni scenicznej za pomocą ruchomych praktykabl, podestów i schodów. Pozwalało to na prowadzenie eksperymentów mających na celu ożywienie widowiska teatralnego w formie muzycznego dramatu. Wszystkie elementy służyły

⁵ cyt. za: https://pl.wikipedia.org/wiki/Festspielhaus_Hellerau [dostęp: 3.11.2013].

podkreśleniu walorów dzieła muzycznego, m.in. poprzez wydobywanie ich i nadanie im również formy wizualnej.

Janina Mieczyska zwraca uwagę na rolę współpracy Dalcroze'a z Adolphem Appią oraz Aleksandrem Salzmannem, który „(...) wpadł na pomysł skonstruowania w sali widowiskowej ścian i sufitu z białego płótna, za którym umieszczone były światła. Siła światła od całkowitego minimum do najwyższego maksimum; crescendo napięcia mogło być wystopniowane dowolnie, zależnie od crescendo muzyki”⁶.

Takie rozwiązanie zmieniło całkowicie rozumienie roli oświetlenia w widowisku scenicznym (stało się ono środkiem wyrazu scenicznego oraz elementem współtworzącym scenografię, m.in. podkreślając jej przestrzenność i trójwymiarowość, wyznaczając przestrzeń itp.). Natomiast trójwymiarowe rytmiczne przestrzenie scenograficzne zastosowane w początkach XX wieku zrewolucjonizowało scenografię teatralną i nie jest przesadą stwierdzenie, że w całej współczesnej scenografii teatralnej trudno znaleźć jakiegokolwiek rozwiązanie, które nie miałoby swoich korzeni w twórczości dwóch najwybitniejszych scenografów tamtych czasów – wspomnianego Adolpha Appii i Edwarda Gordona Craiga. Mimo iż nie udało im się zrealizować zbyt wielu spektakli, to wystawa z makietami ich projektów scenograficznych, podróżując po całej Europie, wyznaczyła przełom w myśleniu o przestrzeni scenicznej i zasadach konstruowania nowoczesnej scenografii.

Uwagę zwraca fakt, że obydwaj scenografowie współpracowali z choreografami, czy raczej, osobami pochłoniętymi pracą nad ekspresją i plastyką ludzkiego ciała poruszającego się w zakomponowany sposób na scenie. A. Appia współpracował z Dalcrozem, a E. G. Craig pozostawał pod wpływem solowych występów Isadory Duncan. To dla niej Craig zaprojektował słynne wiszące pojedynczo w przestrzeni scenicznej kotary dające odczucie trójwymiarowości sceny, budujące jej głębie, a jednocześnie spełniające funkcję zastawek.

3. Teatralne uobecnianie świata

E.G. Craig marzył o teatrze totalnym, bez podziału na poszczególne dziedziny sztuki, z których każda rządzi się oddzielnymi zasadami, rywalizując o uwagę widza i żadnej nie zależy na spójności. Walczył on o spójność dzieła teatralnego i o sztukę teatru jako odrębną dyscyplinę, w której poszczególne elementy zaczerpnięte z innych sztuk służą właśnie sztuce scenicznej. Zdefiniował elementy kompozycji dzieła teatralnego, wspólne dla wszystkich składających się na nie tworzyw.

⁶ J. Mieczyska, *Wspomnienia z lat studiów u Jaques-Dalcroze'a*, [w:] *Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA*, z.71, Warszawa 1963, s. 12.

E.G. Craig tłumaczył to tak: „(...) sztuka teatru nie polega ani na aktorstwie, ani na przedstawianych dziełach, ani na scenerii i tańcu, lecz składa się ze wszystkich elementów, które tamte pojęcia zawierają: z akcji, która jest duszą gry aktorskiej; ze słów, które są ciałem literatury; z linii i koloru, które są sercem dekoracji; z rytmu, który jest istotą tańca”⁷.

Dzięki współgraniu tych elementów wspólnych dla aktorstwa, przedstawianego dzieła literackiego, dekoracji i tańca, Craig pragnął osiągnąć spójność wszystkich składających się na spektakl teatralny środków artystycznego wyrazu.

Współcześnie twórcy oraz teoretycy teatru także nie pozostają obojętni wobec zagadnień związanych ze scenografią i rekwizytem. Tadeusz Kowzan definiuje rekwizyty jako wszystkie przedmioty, „(...) które poprzez fakt pojawienia się na scenie wezmą udział w procesie kształtowania lub artystycznego kreowania związanych z nim sensów”⁸. Natomiast Andrzej Tadeusz Kijowski zwraca uwagę na to, że granica między rekwizytem, dekoracją i kostiumem nie jest w definicji Kowzana wyraźna⁹. Twierdzi on, że rekwizyty „(...) w realizacji scenicznej współtworzą świat uobecniony”¹⁰ i wskazuje na ich dwie główne funkcje: - funkcję ilustracyjną oraz funkcję instrumentalną - rekwizyt powinien „spełniać sobie tylko właściwą funkcję instrumentalną” [...] „staje się to poprzez ruch. Poprzez powodowane przez aktora krążenie przedmiotu”¹¹.

Mimo iż od czasów działalności E. G. Craiga minęło jedno stulecie, prezentowane przez niego myślenie o wyodrębnieniu drobnych podstawowych elementów wspólnych dla poszczególnych warstw widowiska scenicznego (wspólnych dla różnych dziedzin sztuki, które składają się na sztukę teatru i działań scenicznych) wcale nie jest anachroniczne. Także we współczesnych (uznawanych za rewolucyjne, przełomowe i kluczowe) publikacjach obcojęzycznych dotyczących sztuki czasów ponowoczesnych znajdujemy podobny do Craig’owskiego sposób myślenia o elementach dzieła scenicznego. Erika Fischer-Lichte w swoim kluczowym dziele pt. *Estetyka performatywności* wyodrębnia następujące główne elementy, z których powstaje współczesne widowisko. Są to: cielesność (w tym cielesna obecność, materialność); przestrzenność; dźwiękowość (przestrzenie dźwiękowe i głosy); czasowość (odcinki czasowe oraz rytm)¹². Stwierdza, że jest to nieco uwspółcześnione

⁷ E.G. Craig, *Sztuka teatru – dialog pierwszy*, tłum. M. Skibniewska, [w:] *O sztuce teatru*, Warszawa 1985 – cyt. za: K. Puzyna, *Craig i zadania reżysera*, [w:] *Wiedza o kulturze cz. III - Teatr w kulturze, zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. W. Dudzik, L. Kolankiewicz, Warszawa 1994, s. 190.

⁸ A.T. Kijowski, *Chwył teatralny*, Kraków 1982, s. 32.

⁹ por.: E. Woźtyga, *Rekwizyt źródłem ekspresji w improwizacji ruchowej*, [w:] *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, Łódź, s. 53.

¹⁰ E. Woźtyga, op. cit., s. 52.

¹¹ A.T. Kijowski, op. cit., s. 33.

¹² Na temat relacji tej teorii i interpretacji ruchowych nieco szerzej w: B. Dutkiewicz, *Eurhythmic Practice of Plastique Animée in light of a New Aesthetics of Performance*, <https://www.houu.de/projects/rhythmik-musik-und-bewegung/pages/vortrag-auf-deutsch-und-englisch>; zobacz też: E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2008, s. 152-198.

podejście E.G. Craiga i jego wizji teatru totalnego. Możemy zauważyć tutaj wiele korespondujących, niemal wspólnych elementów, które jednocześnie bez problemu można odnieść także do idei *plastique animée*, która w tym kontekście, w mojej opinii, wcale nie wypada anachronicznie, a wręcz przeciwnie, ukazuje swój ogromny twórczy i awangardowy potencjał. Dodajmy, że przecież rozwija się ona niezależnie w różnych ośrodkach, co powoduje jej wielką różnorodność¹³.

Na temat zastosowania rekwizytu na polu metody rytmiki powstało niewiele tekstów naukowych. W tym zakresie na uwagę zasługuje z pewnością artykuł Ewy Wojtygi pt. *Rekwizyt źródłem ekspresji w improwizacji ruchowej*¹⁴. Autorka podjęła w nim próbę omówienia roli rekwizytu z uwagi na pełnioną przezeń funkcję przenosząc systematykę z dziedziny teorii teatru na grunt muzyki - powołując się na pracę Andrzeja Tadeusza Kijowskiego stanowiącą „zarys instrumentalnej teorii teatru” pt. *Chwył teatralny*¹⁵.

E. Wojtyga podaje za A.T. Kijowskim funkcje, jakie pełni rekwizyt. Podsumowując omówione przez tych autorów aspekty można wymienić następujące funkcje rekwizytu:

- 1) ilustracyjną – kiedy współtworzy on w „realizacji scenicznej” tzw. „świat uobecniiony”;
- 2) instrumentalną – kiedy „działa” wprawiony w ruch;
- 3) symboliczną – kiedy posiada głębsze treści „ma szansę przez dłuższy czas wywierać wpływ na działania sceniczne”;
- 4) porządkującą przestrzeń – np. kiedy poruszamy się od jednego rekwizytu lub elementu scenograficznego do następnego;

Ponadto możemy dodać, że we współczesnych interpretacjach zdarza się także, że:

- 5) rekwizyt może stać się „rzeczywistym aktorem akcji”, np. w teatrze plastycznym lub w teatrze ruchu - „Nie chodzi już wówczas o rekwizyty, lecz istotne przedmioty, które stały się rzeczywistymi aktorami akcji dramatycznej”¹⁶.

Oczywiście rekwizyt w czasie przebiegu przedstawienia może zmieniać swoją funkcję, dodajmy, że może też łączyć kilka funkcji jednocześnie.

4. Podsumowanie

Po przeanalizowaniu przytoczonych powyżej stanowisk: S. Szumana, E. G. Craiga i A. T. Kijowskiego możemy wywnioskować i sprecyzować, jakim rygorom kompozycyjnym poddany powinien być rekwizyt zastosowany na scenie w interpretacji ruchowo-przestrzennej realizowanej w duchu zasad metody rytmiki Emila Jaques-Dalcroze’a. Możemy określić

¹³ Szerzej: Z. Bucher, B. Dutkiewicz, M. Jordan, A. Riedmuller, V. Zeiner, *There Will Never Be Just One Answer. On Diversity of Artistry in Eurhythmics* [w:] „Le Rhythme”, FIER, Geneva 2021, s.57-66.

¹⁴ E. Wojtyga, op. cit., s. 51-55.

¹⁵ A.T. Kijowski, *Chwył teatralny*, Kraków 1982.

¹⁶ A.T. Kijowski, op. cit., s. 38.

także, jakie czynniki wpływają na celowość jego zastosowania, a także na sposób jego recepcji. Dochodzimy do konkluzji, iż rekwizyt staje się elementem działań scenicznych z gatunku *plastique animée* i oddziałuje na całą ich kompozycję oraz odbiór w wielu aspektach:

- 1) przeżycie estetyczne treści dzieła muzycznego wpływa na ukształtowanie dzieła scenicznego (w tym zastosowanie rekwizytu);
- 2) to, co przedstawia rekwizyt, rozumiane jest przez widza jako treść lub temat;
- 3) zastosowanie rekwizytu powinno uwzględniać elementy kompozycji, takie jak: przejrzystość; zwięzłość; spoistość (w tym urozmaicenie kompozycji); harmonijność (proporcje kształtów i barw składników kompozycji); piękno powstające w wyniku współdziałania powyższych wartości i cech;
- 4) rekwizyt powinien stapiać się ze wszystkimi elementami tworzywa dzieła scenicznego, jakimi są: akcja, słowo (lub dźwięk), linia, kolor, rytm;
- 5) rekwizyt powinien być zastosowany w taki sposób, by pełnić wybrane funkcje, takie jak: ilustracyjna, instrumentalna, symboliczna, porządkująca przestrzeń, funkcja bycia aktorem akcji.

Eksperymenty plastyczne z zakresu zastosowania rekwizytu i scenerii rozpoczęte w Hellerau przez 100 lat swej obecności w różnych środowiskach twórczych posiadają nadal bogaty potencjał i są wyzwaniem dla współczesnych poszukiwań twórczych z zakresu interpretacji ruchowo-przestrzennych muzyki. Nowe techniki ruchu i ekspresji oraz nowe środki techniki scenicznej stwarzają wciąż szerokie pole działań dla twórczej wyobraźni. Pozwalają one na ożywienie widowiska scenicznego i działań ruchowych zgodnie z pierwotnym pomysłem, w którym poruszające się muzykalnie ludzkie ciało współgra z elementami trójwymiarowej scenografii i dynamicznie zmieniającymi się działaniami scenicznymi.

Przykłady/Ilustracje

Uzupełnienie/dopełnienie artykułu stanowi 10 wybranych przykładów choreografii muzyki. Zostały one opisane skrótowo, ale bardzo dokładnie pod kątem funkcji i sposobu zastosowania rekwizytu zgodnie z przedstawioną powyżej koncepcją teoretyczną. Są to przykłady autorskich interpretacji ruchowo-przestrzennych, w których sceneria i rekwizyty spełniają istotną funkcję w konstrukcji całości kompozycji. Zostały one zrealizowane przez Barbarę Dutkiewicz ze studentkami i absolwentkami Specjalności Rytmika w Akademii Muzycznej w Katowicach w latach 2006-2012 do muzyki Fryderyka Chopina, Benjamin Brittena, Erica Satie'go, Edwarda Rudnika, Henryka Mikołaja Góreckiego, Jacka Glenca, Pawła Mykietyna, Justyny Kowalskiej, Adriana Robaka. Autorka poniżej przytoczonych przykładów choreografii muzyki, zawsze przystępując do pracy nad interpretacją ruchową

muzyki, w której stosuje rekwizyt, precyzyjnie dookreśla rolę, jaką odgrywa on zarówno w aspekcie znaczeniowym, jak i funkcjonalnym.

1) Fryderyk Chopin, *Preludium es-moll op. 28 nr 14*

interpretacja: Barbara Dutkiewicz

wykonanie: M. Bernaciak, D. Curyło, A. Frączek, S. Wiśniewska, 2010

projekcja-słajdy: J. Duda-Gracz, akwarela z cyklu „Chopinowi”

Zastosowany slajd spełnia funkcję ilustracyjną. Projekcja slajdu współtworzy świat uobecniony widziany oczyma Jerzego Dudy-Gracza. Akwarela (jej kompozycja, kształt i kolor) dopełnia kompozycję ruchowo-przestrzenną i wzbogaca o kolejny wymiar przestrzeni scenicznej.

Zdjęcie nr 1. Interpretacja ruchowa: B. Dutkiewicz. F. Chopin, *Preludium es-moll op.28 nr 14*, na zdjęciu: S. Wiśniewska, A. Frączek, M. Bernaciak, D. Curyło. Źródło (strona internetowa): <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzieło-2-2-2-2-2-2-2-2-2>



2) Benjamin Britten, *Wariacje na temat Franka Bridge'a op. 10 cz. I* *Introductia i temat, cz. II Adagio*

interpretacja: Barbara Dutkiewicz

wykonanie: K. Gotowiec, J. Filipkowska (Płachno), E. Kudelka,

I. Mierzejewska (Eckert), 2009

multimedia Dutkiewicz, P. Steczek

Projekcja multimedialna pełni funkcję ilustracyjną i instrumentalną. Projekcja współtworzy świat uobecniony, tworząc dodatkowy wymiar przestrzeni scenicznej. Poprzez nakładanie się żywego planu oraz planu projekcji, a także poszczególnych warstw obrazów multimedialnych

uzyskano efekt wizualnego zagęszczenia obiektów w przestrzeni scenicznej adekwatnie do faktury utworu muzycznego. W tym sensie projekcja jest też współaktorem akcji¹⁷.

Zdjęcie nr 2. Interpretacja ruchowa B. Dutkiewicz. B. Britten, *Wariacje na temat Franka Bridge'a* op. 10 cz. I *Introductia i temat*, cz. II *Adagio*, na zdjęciu: J. Filipkowska (Płachno), K. Gotowiec, E. Kudelka, I. Mierzejewska (Eckert). Źródło (strona internetowa): <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/b-britten-introdukcja>



3) Fryderyk Chopin, *Etiuda c-moll op. 10 nr 12 (Rewolucyjna)*

interpretacja: Barbara Dutkiewicz

wykonanie: B. Dutkiewicz, M. Dydak (Kionka), 2006

Zastosowano rekwizyt w funkcji symbolicznej, instrumentalnej, porządkującej przestrzeń. Widać wyraźnie nawiązanie do pomysłu scenograficznego E.G. Craiga oraz do metaforycznego (symbolicznego) potraktowania płachty materiału w funkcji sztandaru (flagi). Kluczowa w tej interpretacji jest zatem rola rekwizytu jako symbolu.

4) Eric Satie, *Gnosienne nr 3*

interpretacja: Barbara Dutkiewicz

wykonanie: B. Dutkiewicz, M. Dydak (Kionka) - ruch oraz Agata Hołdyk – fortepian, 2008

Zastosowano rekwizyt w funkcji symbolicznej, instrumentalnej, porządkującej przestrzeń. Rekwizyt – rama obrazu – jest tutaj potraktowana również metaforycznie (symbolicznie), ale także zmienia swoje funkcje w trakcie rozwoju narracji muzycznej. Ponieważ jednak rekwizyt ten niesie za sobą bardzo silnie zakodowane treści symboliczne, toteż kluczowa w tej interpretacji jest rola rekwizytu jako symbolu¹⁸.

¹⁷ Szerzej na ten temat: <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/b-britten-introdukcja>

¹⁸ Szerzej na ten temat: <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzielo-2>

Zdjęcie nr 3. Interpretacja ruchowa B. Dutkiewicz. E. Satie, *Gnosienne* nr 3, na zdjęciu: M. Dydak (Kionka) oraz B. Dutkiewicz. Źródło (strona internetowa): <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzielo-2>



5) Justyna Kowalska, *II kwartet smyczkowy*

interpretacja: Barbara Dutkiewicz
wykonanie ruchowe: I. Mierzejewska (Eckert), J. Filipkowska (Płachno) E. Kudelka, B. Dutkiewicz

Zdjęcie nr 4. Interpretacja ruchowa B. Dutkiewicz. J. Kowalska, *II kwartet smyczkowy*, na zdjęciu: na pierwszym planie I. Mierzejewska (Eckert) oraz z tyłu J. Filipkowska (Płachno), E. Kudelka, B. Dutkiewicz. Źródło (strona internetowa): <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzielo-2-2> wykonanie muzyki: Lasoń Ensemble, 2011



Rekwizyt pełni funkcję ilustracyjną, instrumentalną, porządkującą przestrzeń, symboliczną. Widać wyraźne nawiązanie do działalności artystycznej Loie Fuller w zakresie pracy z wirującym materiałem (w tym przypadku płótno zastąpiono folią) oraz w zakresie projekcji

kolorowego światła odbijanego przez wirujący materiał. Kształty, jakie przyjmował rekwizyt, oraz kolory niosły ze sobą zmieniające się treści symboliczne¹⁹.

6) Henryk Mikołaj Górecki, *Sonata na dwoje skrzypiec, op.10 cz. II Allegro Sostenuto*

interpretacja: Barbara Dutkiewicz

wykonanie: B. Dutkiewicz, M. Dydak (Kionka), 2007

Rekwizyt pełni funkcję ilustracyjną, instrumentalną, porządkującą przestrzeń, i przede wszystkim, symboliczną. Sonata została napisana w roku 1957 i zadedykowana Jadwidze Rurańskiej - przyszłej żonie kompozytora (poślubił ją dwa lata później). Dedykacja stała się kanwą interpretacji – zza wiszącej sukni wyłania się kobieta, a po chwili wyłania się kobieta o innym obliczu. Oczywiście dwoje skrzypiec w warstwie dźwiękowej prowadzi ze sobą dialog o zmiennej amplitudzie napięć – to napięcie zostaje odzwierciedlone w działaniach i relacji między wykonawczyniami poruszającymi się na scenie. Bardzo liryczna, a zarazem ekspresyjna partia instrumentalna, stała się pretekstem do studium nad emocjonalnością – treści emocjonalne zawarte w utworze muzycznym pozwoliły na ukazanie całego wachlarza emocji wykonawczyń²⁰.

7) Adrian Robak, *I Kwartet smyczkowy, cz. I*

interpretacja: Barbara Dutkiewicz

wykonanie ruchowe: oraz osoby I. Mierzejewska (Eckert), J. Filipkowska (Płachno), E. Kudelka

wykonanie muzyki: Lasoń Ensemble, 2011

Rekwizyt pełni funkcję ilustracyjną, instrumentalną, porządkującą przestrzeń (ogranicza możliwość poruszania się i oddalenia od siebie), a przede wszystkim funkcję symboliczną. Warstwa muzyczna utworu budzi skojarzenia z pieśnią *Święty Boże* i to pierwsze odczucie zaważyło na odbiorze utworu – także jego warstwy emocjonalnej. Dotyka ona sfery duchowej człowieka pozwalającej osiągnąć stan niezwykłego wręcz transcendentnego skupienia i uniesienia²¹.

¹⁹ Szerzej na ten temat: <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzielo-2-2>, zobacz także: B. Dutkiewicz, *The Parameter of Sound and Form of a Musical Piece and their Determining, Significant Influence on Eurhythmics, Especially in the Work of Plastique Animée (Choreography of Music)* [w:] "Zeit, Rhythmik, Music, Bewegung", Nr 42, Wyd. Berufsverband Rhythmik Schweiz, 2022.

²⁰ Szerzej: <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzielo-2-2-2-2-2-2-2-2>

²¹ Szerzej: <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzielo-2-2-2-2>, zobacz również: B. Dutkiewicz, *Eurhythmics Practice of Plastique Animée in light of a New Aesthetics of Performance*, <https://www.hoou.de/projects/rhythmik-musik-und-bewegung/pages/vortrage-auf-deutsch-und-englisch>

Zdjęcie nr 5. Interpretacja ruchowa B. Dutkiewicz. A. Robak, *I kwartet smyczkowy cz. I*, na zdjęciu: Mierzejewska (Eckert), J. Filipkowska (Płachno), E. Kudełka, Źródło (strona internetowa): <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzielo-2-2-2-2>



8) Jacek Glenc, *Amen a 8 Voci* - utwór na chór mieszany a capella

interpretacja: Barbara Dutkiewicz

wykonanie: B. Dutkiewicz (2009)

projekcja-słajd: L. da Vinci *Ostatnia wieczerza*

Jest to nietypowy utwór muzyczny – o bardzo zdefiniowanym programie i przesłaniu, posiadającym głębokie treści pozamuzyczne. Dlatego też zastosowany rekwizyt (słajd z obrazem „Ostatniej wieczerzy” Leonarda da Vinci) pełni głównie funkcję symboliczną. Poza tym jednocześnie ilustracyjną, porządkującą przestrzeń - dopełnia kompozycję przestrzenną. Stanowi też rodzaj scenografii oraz wielopostaciowego partnera scenicznego - będącego głównym (bezwolnym) aktorem i również świadkiem transcendentnego wydarzenia. Wykonawczynie prowadzi ruchowy metaforyczny dialog z postaciami wyświetlonymi na horyzoncie sceny. Cały utwór jest rodzajem wielogłosowej wokalizy prowadzonej na samogłosce „o”. Stanowi to przepojony treściami emocjonalnymi materiał dźwiękowy, który staje się kanwą dla ekspresji scenicznej i dialogu z niemymi postaciami ze slajdu. Dopiero w ostatniej frazie utworu pada słowo „Amen” (czyli „dokończono się”) - wówczas osoba działająca w przestrzeni sceny niejako wkomponowuje się w grupę osób na obrazie i „wchodzi” w slajd, staje się tłem dla tego, co „się dokonało”.

9) Paweł Mykietyn, *3 for 13*, cz. I

interpretacja: Barbara Dutkiewicz

wykonanie: M. Bernaciak, A. Frączek, D. Curyło, M. Seman, A. Trzepierczyńska, S. Wiśniewska, O. Kozłowska, Ż. Litwin, A. Markowska, Z. Iskra, B. Haras, N. Trzeciak, 2011

W tej interpretacji kostium pełni w pewnym sensie funkcję rekwizytu – a może raczej rodzaj ruchomej scenografii, która pomaga uporządkować przestrzeń i niejako stopniowo skonstruować spójny obraz z zrekonstruowanego utworu – wyłaniającego się w ciszy i pojedynczych oderwanych dźwięków. Kostium jest tutaj zastosowany w funkcji ilustracyjnej, instrumentalnej i porządkującej przestrzeń²².

Zdjęcie nr 6. Interpretacja ruchowa B. Dutkiewicz. P. Mykietyn, *3 for 13*, cz. I, na zdjęciu: M. Bernaciak, A. Frączek, D. Curyło, M. Seman, A. Trzepierczyńska, S. Wiśniewska, O. Kozłowska, Ż. Litwin, A. Markowska, Z. Iskra, B. Haras, N. Trzeciak. Źródło (strona internetowa): <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzielo-2-2-2-2>



²² Szerzej w: B. Dutkiewicz, *Polistylistyka, czyli dyskurs z przeszłością – interpretacja ruchowa muzyki w obliczu dzieł epoki postmodernizmu na przykładzie wybranych utworów*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej, Katowice 2012, zobacz również: B. Dutkiewicz, *Eurhythmics Practice of Plastique Animée in light of a New Aesthetics of Performance*, <https://www.hoou.de/projects/rhythmik-musik-und-bewegung/pages/vortrage-auf-deutsch-und-englisch> oraz: <http://barbaradutkiewicz.pl/index.php/szablon-utwor-dzielo-2-2-2-2>

Dutkiewicz B., *The Parameter of Sound and Form of a Musical Piece and their Determining, Significant Influence on Eurhythmics, Especially in the Work of Plastique Animée (Choreography of Music)* [w:] „Zeit, Rhythmik, Music, Bewegung” Nr 42, Wyd. Berufsverband Rhythmik Schweiz, 2022.

Fischer-Lichte E., *Estetyka performatywności*. Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.

Gerhardt-Punicka J., *Plastyka w metodzie Dalcroze'a*, [w:] *Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA*, z.71, Warszawa 1963.

Kijowski A.T., *Chwył teatralny*, Kraków 1982.

Mieczyńska J., *Wspomnienia z lat studiów u Jaques-Dalcroze'a*, [w:] *Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA*, z.71, Warszawa 1963.

Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962.

Wiedza o kulturze cz. III – *Teatr w kulturze, zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. W. Dudzik, L. Kolankiewicz, Warszawa 1994.

Wojtyga E., *Rekwizyt źródłem ekspresji w improwizacji ruchowej*, [w:] *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, Łódź.

Strony internetowe

http://pl.wikipedia.org/wiki/Festspielhaus_Hellerau, [dostęp: 2.11.2013]

www.barbaradutkiewicz.pl, [dostęp: 1.08.2022]

Dutkiewicz B., Eurhythmics Practice of Plastique Animée in light of a New Aesthetics of Performance, <https://www.houu.de/projects/rhythmik-musik-und-bewegung/pages/vortrage-auf-deutsch-und-englisch>

A Prop in the Choreography of Music and its Functions in the Composition of a Stage Work

Summary

The article discusses the factors that affect the purposefulness of using a prop and the compositional rigors specific to stage activities that a prop used in choreography of music should be subject to in accordance with the principles of Emil Jaques-Dalcroze's *plastique animée*. The author discusses this issue in an interdisciplinary way and uses both musical texts about the composition of movement and theatrical texts concerning the composition of

the stage in theater and performative events, as well as the principles of image composition in visual arts. He selectively addresses both history and recent phenomena.

The article is completed by ten examples of Barbara Dutkiewicz's original choreographies of music realized with students of the Eurhythmics Specialization at the Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice in the years 2006-2012 (to the music of: F. Chopin, B. Britten, E. Satie, E. Rudnik, H. M. Górecki, J. Glenc, P. Mykietyn, J. Kowalska, A. Robak).

Keywords: Eurhythmics, Emil Jaques-Dalcroze, *plastique animée*, music choreography, prop, stage design, costume, performance, means of stage expression, artistic practice, stage activities.

Dr hab. Barbara Dutkiewicz, prof.AM

Pracuje na stanowisku profesora AM w Akademii Muzycznej w Katowicach, gdzie prowadzi zajęcia z rytmiki, kompozycji ruchu, improwizacji fortepianowej oraz metodyki. Jako nauczyciel improwizacji fortepianowej pracuje także w POSM II stopnia w Katowicach. Jest Konsultantem CEA, członkiem ISME i Dalcroze Society of America. Prowadzi aktywną działalność naukowo-artystyczną. Jest autorką ponad 30. artykułów oraz książki: „Polystylizacja, czyli dyskurs z przeszłością – choreografia muzyki w świetle postmodernizmu”, a także współautorką platformy internetowej „Atlas of Eurhythmics”. Prowadzi wykłady, warsztaty, kursy mistrzowskie w ramach licznych konferencji międzynarodowych m.in. w Austrii, Belgii (Antwerpia i Gandawa), na Cyprze (Nikozja), w Hongkongu, Kanadzie (Quebec), Niemczech (Hellaarau, Trossingen i Remscheid), Polsce, Szwecji, Wielkiej Brytanii (Coventry), Włoszech i USA (w New Jersey – Princeton, NY; w Los Angeles – Kalifornii; w Miami – Florydzie; oraz w Pittsburgh, Pensylwanii). Ponadto, prowadzi badania współpracując w ramach międzynarodowych projektów: "Resilience in Resonance" (2021-2022) oraz „Eurhythmics in Education and Artistic Practice” (2020-2023). Jako artystka, obok parateatralnych projektów autorskich, improwizacji, kompozycji ruchu scenicznego do przedstawień teatralnych, jest autorką ponad 80. interpretacji ruchowych muzyki (*plastique animée*). Została laureatką I nagrody na I Europejskim Konkursie Rytmiki w Trossingen (1994). Jest stypendystką Ministra Kultury i Sztuki oraz Fundacji im. St. Batorego. Więcej na www.barbaradutkiewicz.pl

Anetta Pasternak
Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach
Katedra Edukacji Muzycznej i Rytmiki

**Koło Naukowe Rytmiki oraz Teatr Rytmu Katalog w 25-lecie istnienia
w Akademii Muzycznej w Katowicach.**

***Plastique animée* w twórczości Teatru Rytmu Katalog
(przedruk z czasopisma Le Rythme)**

Streszczenie

W artykule przedstawiam *plastique animée* z perspektywy własnych doświadczeń zdobytych w wyniku prowadzonego przeze mnie Teatru Rytmu Katalog. Zespół tworzą studenci oraz absolwenci Specjalności Rytmika Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Teatr integruje osoby mające potrzebę podejmowania dodatkowych działań twórczych i eksperymentalnych, wychodzących poza tradycyjnie rozumianą rytmikę Dalcroze'owską. Twórczym źródłem tego teatru pozostaje jednak niezmiennie idea jedności muzyki i ruchu, która stanowi podstawę tworzonych interpretacji muzyki oraz spektakli. Realizacje te, wywodząc się z Dalcroze'owskiej *plastique animée*, wykorzystują środki wyrazu odpowiednie dla teatru. Praca nad realizacją teatralnych interpretacji muzyki obejmuje dogłębną analizę niuansów ekspresji muzycznej, a także specyficzny trening operowania środkami wyrazu aktorskiego. Znaczenie pozamuzyczne, stanowiące przesłanie tych realizacji, stanowi dodatkową warstwę kształtującą sens ruchu użytego w akcji scenicznej. Dzięki niemu wymowa gestu tworzy fundamentalny element interpretacji, stając się nośnikiem znaczenia. Istotę tych interpretacji stanowi przesłanie ujęte w sposób metaforyczny.

Słowa kluczowe: metoda Dalcroze'a, *plastique animée*, interpretacja, teatr

Geneza zespołu

Idea powstania Teatru Rytmu Katalog zrodziła się już na początku mojej pracy pedagogiczno-artystycznej, ponieważ zauważyłam wtedy potrzebę ponadprogramowego rozwijania potencjału artystycznego i naukowego wybitnie uzdolnionych studentów oraz absolwentów Specjalności Rytmika. Niestety program studiów nie pozwala na eksplorację wielu ciekawych wątków artystycznych i naukowych, co wynika z ograniczeń czasowych oraz konieczności koncentracji pracy na działaniach pedagogicznych, które stanowią podstawę tego kształcenia. Absolwenci tej specjalności podejmują zazwyczaj pracę w szkołach, więc ich kariera artystyczna w charakterze wykonawców czy twórców *plastique animée* zamyka się wraz z ukończeniem studiów. Chciałam zmienić ten stan rzeczy, dając możliwość kontynuowania rozwoju artystycznego osobom, które mimo obowiązków zawodowych znajdują czas na kreatywne działania. Praca artystyczno-badawcza nie znosi pośpiechu, wymaga czasu, bowiem związana jest nie tylko z podejmowaniem wielogodzinnych poszukiwań twórczych, ale także z rozwojem umiejętności warsztatowych, które są niezbędne, jeśli rezultat artystyczny ma być zaprezentowany na scenie. Zazwyczaj odbiorcami *plastique animée* są profesjonalnie wykształceni muzycy, którzy skupiają się głównie na jakościach muzycznych ruchu, nie zwracając uwagi na ewentualne niedostatki techniki wykonawczej. Można powiedzieć, że ze względu na ich świadomość odbioru interpretacji dzieła muzycznego stanowią oni publiczność idealną. Inaczej rzecz wygląda, gdy odbiorcami są osoby niebędące muzykami, które nie podchodzą zbyt wnikliwie do relacji pomiędzy muzyką i ruchem, oceniając takie prezentacje w kategoriach tańca lub teatru. Publiczność ta kieruje się innymi kryteriami, którym nie jest łatwo sprostać. W celu uzyskania lepszej komunikacji z publicznością, postanowiłam zatem przywiązywać większą wagę do jakości wykonawczej prezentowanego repertuaru, co było możliwe dzięki podjęciu systematycznej pracy warsztatowej. To właśnie Teatr Rytmu Katalog stał się zespołem, dzięki któremu chciałam propagować ideę Dalcroze'a szerszemu gremium.

Zespół tworzą studenci oraz absolwenci Specjalności Rytmika Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, którzy pracują pod moim kierunkiem artystycznym od 1997 roku. Teatr integruje osoby mające potrzebę podejmowania dodatkowych działań twórczych i eksperymentalnych, wychodzących poza tradycyjnie rozumianą rytmikę Dalcroze'owską. Fundamentem dla artystycznej działalności Teatru Rytmu Katalog jest prowadzone przeze mnie Koło Naukowe Studentów Rytmiki, które stanowi swoistego rodzaju laboratorium, w którym realizowane są projekty badawcze dotyczące artystycznego aspektu metody Emila Jaques-Dalcroze'a. Tematyka prac obejmuje ruchową interpretację dzieła muzycznego (*plastique animée*) w kontekście teatralnym, rolę improwizacji w procesie twórczym, a także sposoby wzbogacania treningu ruchowego dla

potrzeb realizacji teatralnych. Powiązanie pracy badawczej z artystyczną otwiera przed studentami możliwości wielopoziomowego i interdyscyplinarnego rozwoju w różnych dziedzinach sztuki, a ponadto kształci umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy w działaniach twórczych. W ciągu 25 lat działalności artystycznej zespołu w spektaklach i interpretacjach muzyki wystąpiło około 70 osób, w większości reprezentujących środowisko Akademii Muzycznej w Katowicach. Już rok po utworzeniu grupy, a więc w 1999 roku podczas II Europejskiego Konkursu Rytmiki w Trossingen, Katalog zdobył I nagrodę oraz nagrodę publiczności za interpretację II Kwartetu smyczkowego *Quasi una fantasia* op. 64 Henryka Mikołaja Góreckiego.

Idea dalcroze'owskiej *plastique animée* oraz jej edukacyjny potencjał

W koncepcji Dalcroze'a *plastique animée* stanowi artystyczny sposób ucieleśnienia muzyki wyrażonej w ruchu. To urzeczywistnienie muzyki dokonuje się w interpretacji ruchowej bazującej na indywidualnej technice wykonawców, w której ruch wynika z ich osobistych przeżyć, wiedzy muzycznej oraz wrażliwości artystycznej¹. Idea Dalcroze'owskiej *plastique animée* pozwala na osiągnięcie syntezy muzyczno-ruchowej w kreatywnym działaniu, które rozwija wrażliwość muzyczną, twórczą wyobraźnię oraz ekspresję muzyczno-ruchową². *Plastique animée* realizowana jest w procesie edukacji poprzez improwizację, która jest twórczym sposobem na poznanie i zrozumienie dzieła muzycznego, jego formy odzwierciedlonej w rysunku przestrzennym, a także wyrazu ukazanego w ekspresji ruchu. W tym procesie analiza muzyczna zostaje twórczo przełożona na interpretację³. Centralnym zagadnieniem Dalcroze'owskiej *plastique animée* jest sugestywność wyrażania emocji muzycznych w ruchu. Według Barbary Ostrowskiej interpretacja muzyki w metodzie Dalcroze'a powinna opierać się na "odzwierciedleniu treści wyrazowych utworu muzycznego w ruchu poprzez kompozycję gestów wynikającą z przeżycia emocjonalnego i mającą na celu uzewnętrznienie tych przeżyć"⁴. Emocje muzyczne wyrażone w ruchu konfrontowane są bowiem z własnymi stanami emocjonalnymi, co doprowadza do ich uświadomienia. Dalcroze następująco opisuje ten proces: "Próbując wyrażać ruchem ciała emocję wywołaną muzyką, czujemy jak emocja ta przenika nasz organizm, stając się coraz bardziej osobistą i żywą

¹ D. Frego, *Plastique Animée: A Dance Genre and a Means to Artistry*, Le Rythme 2009, s. 87–88.

² M. Skazińska, *Znaczenie interpretacji ruchowej utworów muzycznych w kształceniu nauczycieli rytmiki*, [w:] B. Ostrowska (red.), *Zeszyt Naukowy XVIII, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi*, Łódź 1989, s. 211–223.

³ J. R. Stevenson, *An essay based on „La Technique de la Plastique Vivante” by Emile Jaques-Dalcroze*, *American Dalcroze Journal*, vol. 35 No 2 2009, s. 21–22.

⁴ B. Ostrowska, *Interpretacja ruchowa dzieła muzycznego w metodzie Emila Jaques-Dalcroze'a*, [w:] B. Ostrowska (red.), *Materiały z V i VI Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Łódź 2002, s. 19-20.

dzięki temu, iż wzbudza wibrację najgłębiej ukrytych strun naszej istoty”⁵. W wyniku działań twórczych powstaje więc muzyczno-ruchowy obraz dzieła oparty na gruntownej analizie utworu muzycznego, ukazujący emocje w nim zawarte, który przybiera artystyczny, twórczy kształt, wyrażony w autorskiej interpretacji⁶.

W metodzie Dalcroze’a celem twórczości artystycznej nie jest jednak wyłącznie sam produkt końcowy, czyli ukończona interpretacja ruchowa muzyki zaprezentowana odbiorcy, ale przede wszystkim sam proces twórczy, który w tej koncepcji pedagogicznej odgrywa fundamentalną rolę⁷. W Dalcroze’owskiej *plastique animée* niezmiernie ważny jest bowiem stopień kreatywności procesu tworzenia, nie zaś ostateczny kształt dzieła prezentowanego na scenie. Realizacja *plastique animée* wymaga zastosowania zasad oraz umiejętności zdobytych w ramach rytmiki, solfeżu i improwizacji, które nauczane są w sposób integralny. Finalny produkt artystyczny stanowiący rezultat podejmowanych działań twórczych uzależniony jest więc ściśle od procesu kształcenia wykonawców, natomiast wartość samego procesu twórczego zależy od wyobraźni artystycznej interpretatora. Jego rola jest niezwykle istotna, ponieważ cały proces podlega inspiracji jego twórczą wizją. Na podstawie końcowego rezultatu można ocenić nie tylko potencjał twórczy interpretatora, ale także wnioskować o wartości samego procesu nauczania. Tak więc proces tworzenia interpretacji ruchowej muzyki pełni w metodzie Dalcroze’a rolę specyficznego treningu kreatywności, dzięki któremu dokonuje się doskonalenie umiejętności oraz rozwój osobisty wykonawców, co stanowi istotę tej pedagogiki.

Działania artystyczne podejmowane przeze mnie na Specjalności Rytmika skoncentrowane są zatem na rozwoju studentów, a ich głównym celem nie jest prezentacja na scenie. Repertuar realizowany podczas zajęć obejmuje różnorodne formy i style muzyczne, co wiąże się z programem studiów. W mojej pracy staram się realizować kluczową zasadę Dalcroze’owskiej edukacji, jaką jest integralność procesu kształcenia, stąd interpretacje, które tworzę, nie powstają w oderwaniu od rytmiki czy solfeżu, ale są wynikiem działań prowadzonych przeze mnie w ramach tych przedmiotów.

Możliwości wykorzystania *plastique animée* w teatrze

Charakterystyczną cechą działalności Teatru Rytmu Katalog jest realizacja interpretacji ruchowych muzyki wywodzących się z Dalcroze’owskiej koncepcji, z wykorzystaniem środków wyrazu odpowiednich dla teatru. W tych specyficznych interpretacjach

⁵ E. Jaques-Dalcroze, *Eurhythmics and moving plastic*. [w:] *Emile Jaques-Dalcroze, Rhythm, Music and Education*, 5th ed. Translated by H. F. Rubenstien, The Dalcroze Society, London Inc. 2000, s. 165-166.

⁶ J. R. Stevenson, op. cit., s. 21–22.

⁷ J. Dittus, W. R. Bauer, *Notes Inégales: On Product and Process in Dalcroze Pedagogy*, Le Rythme 2015, s. 48-59.

przekazywane są treści i symbole zawarte w dziele muzycznym, jeżeli dzieło je zawiera, lub tworzone są znaczenia w oparciu o emocje i skojarzenia wywołane pod wpływem muzyki. „W tym drugim rodzaju interpretacji warstwa symboliczna powstaje na bazie przeżycia estetycznego i może być rozumiana w kategoriach interpretacji wzmacniającej, która wychodzi poza intencje kompozytora”⁸. Nie oznacza to jednak, że w tego typu przekazie ruch nie wyraża elementów dzieła muzycznego lub że ekspresja muzyki zostaje zmieniona. W pracy nad *plastique animée* istnieją granice twórczej swobody, bowiem - jak wskazuje Jaques-Dalcroze - cielesna interpretacja nie polega na zastępowaniu, czy uzupełnianiu środków ekspresji wybranych przez kompozytora własnymi pomysłami⁹. W teatralnej interpretacji muzyki znaczenie pozamuzyczne stanowi niejako dodatkową warstwę kształtującą sens ruchu użytego w akcji scenicznej. Dzięki temu wymowa gestu staje się fundamentalnym elementem interpretacji - nośnikiem znaczenia.

Znalezienie oryginalnego sposobu odczytania muzyki nie jest łatwe, ponieważ twórca, który porusza się w gąszczu możliwości interpretacyjnych, musi odkryć swoją własną drogę. Ze względu na to, że w procesie powstawania *plastique animée* analiza dzieła muzycznego jest niezbędna, dlatego należy spojrzeć na nie z kilku perspektyw. Mieczysław Tomaszewski, twórca koncepcji analizy integralnej, zwraca uwagę na to, że w niektórych metodach analitycznych znaczący staje się „nośnik” (partytura, tekst muzyczny, dźwiękowy), a także jego właściwości formalno-fakturalne, w innych nadbudowane na tekście przesłania, program czy symbolika, co w kontekście interpretacji teatralnej daje możliwość sięgania do głębszych warstw muzyki. Według Tomaszewskiego dzieło muzyczne jest nośnikiem informacji, które zawiera przesłanie kompozytora skierowane do odbiorcy. Analiza integralna pozwala dopełnić analizę formalno-techniczną interpretacją poetyki muzycznej, ujęciem dzieła w jego ontologicznej pełni i właściwym mu kontekście oraz polu wartości¹⁰. Muzyka stanowi więc rodzaj komunikatu, który należy kompetentnie, ale też i twórczo odczytać, z uwzględnieniem tego, co kompozytor zawarł pomiędzy dźwiękami. Odczytanie tego symbolicznego kodu muzyki wymaga znajomości mowy symbolicznej¹¹. W procesie tworzenia *plastique animée* należy zdekodować muzyczny komunikat, zinterpretować go, a wreszcie przełożyć sens

⁸ A. Pasternak, *W labiryncie interpretacji – plastique animée w kontekście dzieła otwartego*, [w:] E. Kumik (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego*, tom 5 nr 1 2018, s. 80.

⁹ E. Jaques-Dalcroze, op. cit., s.166.

¹⁰ M. Tomaszewski, *Interpretacja integralna dzieła muzycznego. Rekonesans*, Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 2000, s. 24-25.

¹¹ L. Polony, *Pojęcie znaku i symbolu w muzyce w myśli klasyków hermeneutyki muzycznej Kretzschmara i Scheringa*, [w:] K. Gucałski (red.), *Filozofia muzyki – Studia*. Musica Iagellonica, Kraków 2003, s. 175-180.

dzieła na odmienny rodzaj tworzywa, jakim jest ruch, używając wiedzy z zakresu symboliki gestu¹².

Praca nad realizacją teatralnych interpretacji muzyki obejmuje dogłębną analizę niuansów ekspresji muzycznej, a także specyficzny trening operowania środkami wyrazu aktorskiego, które umożliwiają „uzewnętrznienie przeżyć wewnętrznych w ruchu i geście”¹³. Warto podkreślić, że rezultat osiągnięty w sali lekcyjnej, jakkolwiek może wydawać się wystarczający dla rozwoju wrażliwości i kreatywności studenta, jednak na scenie może okazać się niezrozumiały dla widza. Przekaz wyrazu muzycznego wymaga bowiem nie tylko bogatej wyobraźni, ale także i sporych umiejętności w zakresie transpozycji ekspresji muzyki na wyraz ruchowy, w czym zastosowanie sugestywnych środków aktorskich jest niezbędne. Takie kompetencje nie są ćwiczone w ramach programu studiów rytmiki, ponieważ wymagają specjalistycznego treningu. Dodatkowym utrudnieniem w tej pracy może okazać się nieokreśloność muzyki współczesnej, która nie wyraża emocji w sposób jednoznaczny: „Muzyka XX i XXI wieku, porzucając wzorce formalne i skupiając się na nieskonwencjonalizowanych środkach wyrazu, nie daje interpretatorowi jednoznacznych wskazówek odnośnie sposobów ukazania zawartości emocjonalnej dzieła. Otwartość wynikająca z konstrukcji tych dzieł nie kształtuje również dynamiki przestrzeni i organizacji ruchu według tradycyjnej koncepcji porządku, który miał miejsce w muzyce opartej na systemie dur-moll. Struktura muzyczna nie jest tu budowana według określonych następstw funkcyjnych i przez to nie pozwala antycypować przebiegu muzycznego, wykluczając stereotypy odbiorcze”¹⁴. A zatem interpretowanie muzyki współczesnej, choć z pozoru może wydać się bardzo atrakcyjne, wymaga dużego doświadczenia. Łatwiej bowiem skoncentrować uwagę widza na bogactwie form przestrzenno-ruchowych, niż poszukiwać głębi wypowiedzi wynikającej z symbolicznego odczytania dzieła muzycznego.

W ciągu 25 lat działalności teatru zinterpretowałam wiele dzieł muzyki XX i XXI wieku. W naszym programie znalazły się utwory: Charlesa Ivesa, Johna Cage’a, Aulisa Sallinen, György Ligetiego, Arvo Pärta, Uri Cane’a, Maxa Richtera czy Lery Auerbach, a także polskich kompozytorów: Eugeniusza Knapika, Henryka Mikołaja Góreckiego oraz Pawła Mykietyna. Mając swobodę decydowania o repertuarze zespołu wybierałam utwory, które w moim odczuciu pozwalały na przekaz głębokich treści, poruszających tematy uniwersalne, które ujmowałam w sposób metaforyczny.

¹² A. Pasternak, op. cit., s. 80.

¹³ B. Ostrowska, op. cit., s. 20.

¹⁴ A. Pasternak, op. cit., s. 81.

Wybrane realizacje Teatru Rytmu Katalog

Najbardziej sugestywnym sposobem wyjaśnienia pracy nad teatralnymi interpretacjami muzyki będzie opis konkretnych realizacji. Dla potrzeb tego artykułu wybrałam dwa przykłady *plastique animée*, a także spektakl, w którym muzyka pełniła wiodącą rolę.

W mojej pracy twórczej szczególnie interesującym przykładem interpretacji ruchowej był I Kwartet smyczkowy *Métamorphoses nocturnes* György Ligetiego. Utwór został skomponowany w 1954 roku tuż przed wybuchem powstania węgierskiego w 1956, które zostało krwawo stłumione przez Armię Radziecką. Był to niezwykle tragiczny moment w historii tego narodu.

Zdjęcie nr 1. I Kwartet smyczkowy *Métamorphoses nocturnes* György Ligetiego w interpretacji Anetty Pasternak. Od lewej: Katarzyna Kobielska, Natalia Trzeciak, Katarzyna Zegarek, Zuzanna Pałka. XVIII Dni Wydziału „Kompozycja – Dyrygentura – Teoria Muzyki – Rytmika”, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, 27.03.2014 (zdjęcie R. Rogucki)



I kwartet stanowi zbiór wariacji charakterystycznych bez określonego tematu, który podlega różnym opracowaniom, stąd określenie "metamorfozy". Zasada kontrastu jest tutaj podstawowym czynnikiem kształtowania formy. Ruchowa realizacja tego kwartetu stawia przed wykonawcami spore trudności, zarówno pod względem technicznym, jak i wyrazowym. To wczesne dzieło Ligetiego jest na wskroś piękne właśnie za sprawą głębi wyrażonych emocji, ponieważ jego wizja artystyczna powstawała pod wpływem silnych uczuć. Duży zakres ich rozpiętości nie jest łatwy do wyrażenia w ruchu. Rozliczne zwroty akcji muzycznej wymagają zaawansowanej kontroli energii oraz wysokiego stopnia świadomości ciała, a ponadto umiejętności aktorskich.

Zdjęcie nr 2. I Kwartet smyczkowy *Métamorphoses nocturnes* György Ligetiego w interpretacji Anetty Pasternak Od lewej: Natalia Trzeciak, Katarzyna Zegarek, Katarzyna Kobielska, Zuzanna Pałka. XVIII Dni Wydziału „Kompozycja – Dyrygentura – Teoria Muzyki – Rytmika”, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, 27.03.2014 (zdjęcie R. Rogucki)



Bogactwo technik wydobycia dźwięku zastosowanych przez kompozytora (np. pizzicato, glissando, flażolety) sprawia, że pod względem kolorystyki dzieło to przedstawia się nader interesująco. Realizacja przebiegów opartych na pochodach wszechobecnej w tym utworze skali chromatycznej, a ponadto rozliczne glissanda spowodowały, że do interpretacji postanowiłam użyć specjalnie skonstruowanej pochylni. Scenografia ta wpłynęła inspirująco na sposoby kształtowania ruchu. Moim wyobrażeniom towarzyszyła wizja wspinania się i ześlizgiwania, mozolnego pokonywania drogi, co wynikało z tego, że materiał muzyczny sugerował ruch w ujęciu wertykalnym. Wspinaczka, będąca lejtmotywem tej realizacji scenicznej, pozwoliła zasugerować symboliczne odczytanie tego dzieła. Zakres emocji zawartych w muzyce jest niezwykle bogaty, ponieważ rozpięto go na szerokiej skali skonstruowanych uczuć. W muzyce słychać parodie form tanecznych, bowiem melancholijne zwroty przemieszane są tu raz po raz z dziarskim tańcem ludowym, chimerycznym walcem czy też energicznym marszem. Muzyka, złożona z nagłych zmian nastroju, łamiąca logikę przebiegu formalnego, tworzy specyficzne królestwo absurdu, które moim zdaniem doskonale odwzorowuje nedorzecznosc czasów i miejsca, w którym przyszło

wówczas żyć kompozytorowi. Ligeti miał awersję do muzyki jawnie programowej i ilustracyjnej, nie był jednak przeciwny muzyce wywołującej skojarzenia. I Kwartet Ligetiego, choć nie jest utworem programowym, to jednak jest dziełem niezwykle teatralnym. Bogactwo treści, których dostarcza ten utwór z uwzględnieniem kontekstu, w którym powstał, zmusza odbiorcę – interpretatora do uwzględnienia ich we własnym komunikacie artystycznym. W mojej interpretacji utwór ten wyrażał psychologiczne studium natury ludzkiej w obliczu walki o wolność. Zaciekły dialog, który toczył się na pochylni pomiędzy czterema wykonawcami, nadawał znaczenie ruchom, które obrazowały różne sytuacje – zdeterminowane dążenie do oswobodzenia, walkę, a wreszcie rozpaczliwą rezygnację. Istotną rolę w takim sposobie odczytania muzyki pełniły użyte środki wyrazowe zainspirowane podjętym tematem oraz scenografia, która pozwoliła na metaforyczne ujęcie akcji scenicznej.

Innym przykładem teatralnej *plastique animée* była interpretacja utworu Arvo Pärta zatytułowanego *Fratres*. Formę utworu można określić jako temat z siedmioma wariacjami. Arvo Pärt stworzył niepowtarzalny styl kompozycyjny, wykorzystujący technikę *tintinnabuli*, którą zastosował w tym utworze. Tonalność jego kompozycji odarta jest z tradycyjnych znaczeń i funkcji istniejących w systemie dur-moll. *Fratres*, skomponowane na kwartet smyczkowy, charakteryzuje się statyką przebiegu melodycznego. To szczególna kompozycja, łącząca wewnętrzne napięcie ze spokojem, które wyrażone zostało w muzycznej medytacji. Powolne tempo utworu i prosty rytm sprawiają, że czas muzyczny płynie tu wolniej, niż w czasie rzeczywistym. Kontemplacyjny charakter muzyki sprawia wrażenie spowolnienia. Tytuł utworu, oznaczający braterstwo, stanowił kluczową inspirację twórczą. W mojej interpretacji było to swoistego rodzaju studium gestu i jego symboliki. Oszczędna i pełna wyrazu gestyka, rozgrywająca się pomiędzy parą wykonawców, bazowała na symbolicznych znaczeniach i bogatym przekazie emocjonalnym. Cechą charakterystyczną tego kwartetu jest ciągle narastanie ekspresji, która powraca do punktu wyjścia poprzez stopniowe zanikanie energii, dlatego w każdej kolejnej wariacji relacja pomiędzy wykonawcami ulegała transformacji. Jako twórca i wykonawca tej interpretacji doświadczyłam niezwykłego stanu zanurzenia w tej hipnotycznej muzyce.

Zdjęcie nr 3. *Fratres* Arvo Pärta w interpretacji Anetty Pasternak, wykonanie: Olga Daroch oraz Anetta Pasternak. Konferencja „Flow in Performance, Theories and Practice”, Dalcroze Society of America, Westminster Choir College, Princeton New Jersey, Stany Zjednoczone, 22.06.2016 (zdjęcie D. Tucker)



Działania twórcze teatru Katalog, oprócz teatralnych interpretacji dzieł muzyki współczesnej, obejmują również autorskie przedstawienia, w których muzyka pełni kluczową rolę. Prace te powstają w wyniku procesu improwizacji, która stoi u podstaw tworzenia tych spektakli. Jednym ze spektakli zrealizowanych przez nasz teatr było przedstawienie zatytułowane *Emil's Lab*, które zostało zaprezentowane podczas The 4th International Conference of Dalcroze Studies w Akademii Muzycznej w Katowicach w 2019 roku. Przedstawienie, do którego napisałam scenariusz i które wyreżyserowałam, było inspirowane filozofią Emila Jaques-Dalcroze'a dotyczącą muzyki i edukacji. Była to próba spojrzenia na praktykę Dalcroze'a w jego instytucie w Hellerau w latach 1911-1914. Miejsce to stanowiło wówczas swego rodzaju „Laboratorium Nowego Życia”, w którym wykrystalizowały się jego pedagogiczne i artystyczne wizje, w czym znaczącą rolę odegrały relacje z wybitnymi artystami tamtych czasów. W naszym spektaklu spojrzeliśmy na ten wyjątkowy czas z tęsknotą za tamtymi ideałami, ale również z poczuciem humoru wynikającym ze stuletniego dystansu.

Zdjęcie nr 4. *Emil's Lab* w reżyserii Anetty Pasternak, od lewej: Adalberto Maria Riva, Karolina Paczuła, Natalia Kidoń, Patrycja Widlarz, Ewelina Gałysa, Katarzyna Tondyra. The 4th International Conference of Dalcroze Studies, Akademia Muzyczna w Katowicach, 30.07.2019 (zdjęcie R. Rogucki)



Realizacja przedstawienia, w którym w rolę Monsieur Jaquesa wcielił się włoski pianista Adalberto Maria Riva, była dla nas wszystkich niesamowicie twórczą przygodą artystyczną. To dzięki jego uczestnictwu mogliśmy usłyszeć wykonanie wielu utworów fortepianowych Jaques-Dalcroze'a, choć nie tylko, ponieważ w spektaklu wykorzystałam również utwory innych kompozytorów. Tworząc spektakl o działalności Dalcroze'a w Hellerau nie mogłam pominąć istotnego wątku reformatorskiej realizacji opery *Orfeusz i Eurydyka* do muzyki Christopha Willibalda Glucka. W naszym spektaklu kluczową scenę stanowiła interpretacja słynnego *Tańca furii*. Oczywiście, jak wyglądała ta scena w przedstawieniu Dalcroze'a, wiemy tylko z opisów jego uczniów, moim zaś celem nie było odtworzenie tamtej koncepcji. Schody Appii były obecne w multimedialach, natomiast realna scenografia stanowiła niejako ich przedłużenie.

Zdjęcie nr 5. *Emil's Lab* w reżyserii Anetty Pasternak, od lewej: Patrycja Widlarz, Natalia Kidoń, Karolina Paczuła, Ewelina Gałysa, Agnieszka Pysz. The 4th International Conference of Dalcroze Studies, Akademia Muzyczna w Katowicach, 30.07.2019 (zdjęcie R. Rogucki)



Przedstawienie *Emil's Lab* nigdy nie mogłoby zaistnieć w tak bogatej formie, czyli z muzyką Dalcroze'a graną na żywo, cytatami z jego książek, a nawet wycinkami z jego podręczników, bez zgody na ich użycie. Taki kształt spektaklu zawdzięczaliśmy uprzejmości jego wnuczki Martine Jaques-Dalcroze, która nie tylko wyraziła zgodę na wykonanie utworów, ale także udostępniła wiele ciekawych zdjęć z prywatnego archiwum. Będąc w posiadaniu tak wspaniałego materiału postanowiłam zaprosić do współpracy pedagogów i studentów specjalności Projektowanie gier i przestrzeni wirtualnej Uniwersytetu Śląskiego. Oni wykorzystali twórczo rysunki Paula Thévenaza pochodzące z oryginalnych podręczników Dalcroze'a i sprawili, że postaci ilustrujące ruch na skutek animacji zostały ożywione. Myślę, że te multimedia w kreatywny sposób wzbogaciły warstwę wizualną naszego spektaklu.

Zdjęcie nr 6. *Emil's Lab* w reżyserii Anetty Pasternak, od lewej: Agnieszka Pysz, Patrycja Widlarz, Natalia Kidoń, Adalberto Maria Riva, Ewelina Gałysa, Katarzyna Tondyra. The 4th International Conference of Dalcroze Studies, Akademia Muzyczna w Katowicach, 30.07.2019 (zdjęcie R. Rogucki)



Konkluzja

Kiedy wiele lat temu zaczynałam edukację w zakresie metody Dalcroze'a, uczono mnie, że ruchowe interpretacje muzyki nie powinny zawierać treści pozamuzycznych, jednak twórczość sceniczna Dalcroze'a zaprzecza tej teorii. Wiele krótkich form przestrzenno-ruchowych zrealizowanych przez niego, do których również skomponował muzykę, posiadają programowe tytuły – *Narcyz i Echo*, *W pięknym ogrodzie*, *Dwie siły: zło i dobro*, *Śpiewające kwiaty*¹⁵, co wskazuje na potrzebę użycia znaczenia pozamuzycznego. Z relacji jego

¹⁵ J. Mieczysława, *Wspomnienia z lat studiów u Jaques-Dalcroze'a*, [w:] *Materiały Informacyjno-Dyskusyjne*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1963, s. 13.

uczennic dowiadujemy się, że w celu wzbogacenia ekspresji ruchowej uczniów wprowadzał ćwiczenia nawiązujące do techniki aktorskiej¹⁶. Ewa Lebecka, która studiowała w Hellerau, twierdzi, że w ramach plastyki ruchu Dalcroze stosował odmienny typ improwizacji ruchowych: „Były to etiudy pantomimiczne, których celem było przedstawianie różnych uczuć i emocji np. strachu, siły, dążenia ku światłu itp.”¹⁷. Tego typu ćwiczenia przypominają raczej etiudy aktorskie do muzyki, których pierwszoplanowym celem nie jest realizacja niuansów muzycznych. Specyfika działań twórczych Dalcroze’a wskazuje na to, że był on aktywnym twórcą teatralnym – reżyserem, inscenizatorem, kompozytorem muzyki, a nawet autorem tekstów do spektakli, dlatego całokształt tych doświadczeń z pewnością wpływał na jego działalność pedagogiczną. Niewątpliwie istotną inspiracją dla jego realizacji scenicznych musiały być kontakty z przedstawicielami reformy teatralnej – Adolphem Appią czy Konstantinem Stanisławskim. Dalcroze spotkał rosyjskiego reżysera podczas pokazu swojej pracy w Hellerau w 1911 roku. W następnym roku pojechał do Rosji, gdzie występował w Moskiewskim Teatrze Artystycznym Stanisławskiego, prezentował również swoje dokonania w Teatrze Michajłowskim, gdzie prawdopodobnie spotkał Wsiewołoda Meyerholda. W wyniku tej podróży, zarówno Stanisławski, jak i Meyerhold, zastosowali rytmikę w swoich programach szkoleniowych. Oczywiście Dalcroze poszukiwał nowych środków wyrazu w teatrze, opierających się na podporządkowaniu wszystkich elementów dzieła teatralnego muzyce i konsekwentnie realizował tę ideę. Zdobycze w zakresie rytmiki wpływały na tworzone przez niego spektakle sprawiając, że działanie aktora podlegało muzyce, przestrzeń teatralna stawała się plastyczna, a wraz z użyciem światła służyła ona podkreśleniu naturalnej ekspresji ruchu ciała. W swoich interpretacjach muzyki stosował środki wyrazu aktorskiego, scenografię, oświetlenie sceniczne, a także treści pozamuzyczne, które wynikały z tytułów, które nadawał muzyce.

Choć interpretacje Teatru Rytmu Katalog realizowane są zgodnie z założeniami Dalcroze’owskiej *plastique animée*, to jednak trzeba przyznać, że odwoływanie się do własnych skojarzeń, które powstają na bazie emocji muzycznych, wykracza poza założenia koncepcji twórcy metody. Tego typu realizacje Tomaszewski¹⁸ zaklasyfikowałby do kategorii interpretacji wzmacniających, których cechą jest wychodzenie poza intencje kompozytora. Muzyka pełni tu rolę scenariusza, wokół którego budowana jest myśl przewodnia działań scenicznych. Istotą tych interpretacji jest coś więcej niż wizualizacja muzyki wynikająca z analizy dzieła muzycznego, tą istotą jest przesłanie. Wprawdzie jako autorka takich

¹⁶ A. Paszkowska, *Hellerau 1911-1914*, [w:] Materiały Informacyjno-Dyskusyjne, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1965, s.14-36.

¹⁷ E. Lebecka, *Znaczenie twórczej ekspresji w historii rozwoju wychowania muzyczno-ruchowego*, [w:] Zeszyt Naukowy no. 18, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Łódź 1989, s. 71.

¹⁸ M. Tomaszewski, op. cit., s. 44.

realizacji nie nadaję moim interpretacjom własnych tytułów, ale też dzięki temu pozostawiam odbiorcy swobodę własnych wyobrażeń.

Obecnie widać różne trendy w interpretowaniu Dalcroze'owskiej koncepcji *plastique animée*. Za szczególnie jednak niebezpieczne uznaję odejście od jedności muzyczno-ruchowej. Uważam, że brak tej cechy może powodować negatywną ocenę twórczych działań, a w konsekwencji sytuować je w kategorii ubogiego tańca i skazywać na muzyczne wygnanie.

Twórczym źródłem Teatru Rytmu Katalog jest Dalcroze'owska idea jedności muzyki i ruchu, którą kultywujemy od 25 lat. Najlepszym zaś sposobem oceny wartości naszego repertuaru będzie zapoznanie się z materiałami filmowymi ukazującymi teatralne interpretacje muzyki oraz spektakle opisane w tym artykule, które znajdują się na kanale You Tube Teatru Rytmu Katalog.

Zdjęcie nr 7. Spektakl plenerowy *Zoom on Eco Boom* w reżyserii zbiorowej, od lewej: Martyna Borowska, Anetta Pasternak, Ewelina Gałysa, Marta Jarzyna, Karolina Paczuła, Wojciech Smółka, Karolina Lisowska, Wiktoria Jańczyk. The 6th International Conference of Dalcroze Studies, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, 2.08.2023 (organizator konferencji)



Rok 2023 był dla Koła Naukowego Rytmiki oraz Teatru Rytmu Katalog rokiem jubileuszowym, obchodziliśmy bowiem 25-lecie działalności naukowej i artystycznej. Jako opiekun Koła oraz kierownik artystyczny Teatru z satysfakcją stwierdzam, że koncepcja pedagogiki Dalcroze'owskiej stanowi ciągle żywą i inspirującą ideę pobudzającą młodych ludzi do twórczego działania. Potwierdzeniem tej tezy niech będzie bogaty program obchodów jubileuszu naszego zespołu, którego efekty naukowe i artystyczne zostały zaprezentowane zarówno w Akademii Muzycznej w Katowicach, ale również i poza granicami naszego kraju.

Zdjęcie nr 8. Członkowie Koła Naukowego Rytmiki w roku akademickim 2022 – 2023, od lewej: Marta Jarzyna, Karolina Lisowska, Anetta Pasternak (opiekun Koła), Ewelina Gałysa, Wojciech Smółka, Karolina Paczuła, Martyna Borowska, Wiktoria Jańczyk. The 6th International Conference of Dalcroze Studies, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, 2.08.2023 (archiwum prywatne)



Bibliografia

Dittus J., & Bauer W. R., *Notes Inégales: On Product and Process in Dalcroze Pedagogy*, *Le Rythme* 2015, 48-59.

Frego D., *Plastique Animée: A Dance Genre and a Means to Artistry*, *Le Rythme* 2009, 87–89.

Jaques-Dalcroze E., *Eurhythmics and moving plastic*. [w:] *Emile Jaques-Dalcroze, Rhythm, Music and Education*, 5th ed. Translated by H. F. Rubenstien, The Dalcroze Society, London, Inc.2000, s. 147–168.

Lebecka E., *Znaczenie twórczej ekspresji w historii rozwoju wychowania muzyczno-ruchowego*, [w:] *Zeszyt Naukowy no. 18*, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Łódź 1989, s. 65-78.

Ostrowska B., *Interpretacja ruchowa dzieła muzycznego w metodzie Emila Jaques-Dalcroze'a*, [w:] B. Ostrowska (red.), *Materiały z V i VI Ogólnopolskiej Sesji Naukowej Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Łódź 2002, s. 18-22.

Pasternak A., *W labiryncie interpretacji – plastique animée w kontekście dzieła otwartego*, [w:] E. Kumik (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego*, tom 5 nr 1 2018, s. 75-84.

Paszowska A., *Hellerau 1911-1914*, [w:] *Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA*, cz. II, zeszyt 12, Warszawa 1965, s.14-36.

Polony L., *Pojęcie znaku i symbolu w muzyce w myśli klasyków hermeneutyki muzycznej Kretzschmara i Scheringa*, [w:] K. Gucałski (red.), *Filozofia muzyki – Studia*, *Musica Iagellonica*, Kraków 2003, s. 172– 180.

Skazińska M., *Znaczenie interpretacji ruchowej utworów muzycznych w kształceniu nauczycieli rytmiki*, [w:] B. Ostrowska (red.), *Zeszyt Naukowy XVIII*, Łódź: Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Łódź 1989, s. 211–223.

Stevenson J. R., *An essay based on „La Technique de la Plastique Vivante” by Emile Jaques-Dalcroze*, *American Dalcroze Journal*, vol. 35 No 2 2009, s. 18–22.

Tomaszewski M., *Interpretacja integralna dzieła muzycznego. Rekonesans*, Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 2000.

***Plastique Animee* in the Works of the Theatre of Rhythm Katalog**

Summary

The article shows *plastique animée* from the author's experiences while leading the Theatre of Rhythm Katalog. The group consists of students and graduates of the Eurhythmics Specialty at the Karol Szymanowski Academy of Music, Katowice, Poland. The Theatre integrates individuals who feel the need to pursue additional creative and experimental activities beyond traditional Dalcroze's eurhythmics. Still, the unity of music and movement, which constitutes the basis for creative interpretations of music and performance, invariably remains an originative theatre source. Performances stemming from Dalcroze's *plastique animée* utilize means of expression relevant to the theatre. Working on theatre productions of music interpretation involves an in-depth analysis of nuanced musical expression and special training for using thespian means of expression. An extramusical meaning, which is the message of those productions, constitutes an additional layer forming the sense of movement used during stage action. Thanks to that, gestures create a fundamental part of interpretation while becoming a vehicle for meaning. A metaphoric message constitutes the essence of those interpretations.

Keywords: Dalcroze method, *plastique animée*, interpretation, theatre

Prof. dr hab. Anetta Pasternak

Pracownik naukowo-dydaktyczny Katedry Edukacji Muzycznej i Rytmiki Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Prowadzi zajęcia na specjalności Rytmika, kierunku Taniec, a także w ramach interdyscyplinarnego kierunku międzyuczelnianego Arteterapia. Pełni funkcję opiekuna Koła Naukowego Rytmiki oraz kierownika artystycznego Teatru Rytmu Katalog. Jej dorobek obejmuje wykłady, warsztaty oraz prezentacje prac artystycznych w kraju oraz za granicą, m.in. w Austrii, Niemczech, Szwajcarii, Szwecji, Ukrainie, Wielkiej Brytanii, a ponadto w Stanach Zjednoczonych, Japonii, Tajlandii i Tajwanie. Jest autorką 20 publikacji naukowych. Specjalizuje się w interpretacjach ruchowych muzyki XX wieku. W sferze jej szczególnych zainteresowań pozostaje solfeż Dalcroze'owski, a także terapeutyczny aspekt metody rytmiki.

Olga Daroch
Centrum Edukacyjne Narodowego Forum Muzyki im. W. Lutosławskiego
Szkoła Muzyczna I st. im. prof. M. Zduniak
Wrocław

**Relacja z działań twórczych Koła Naukowego Rytmiki
Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach
w czasach pandemii (2020-2022)**

Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi relację z działań twórczych Koła Naukowego Rytmiki Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach w okresie obejmującym pandemię COVID-19 na przestrzeni lat 2020-2022. Narracja tekstu koncentruje się wokół prezentacji wydarzeń artystyczno-naukowych realizowanych w dobie licznych obostrzeń sanitarnych. Opisuje szereg wyzwań i odnalezionych na ich rzecz rozwiązań, podsumowuje zgromadzone doświadczenia, a także przywołuje emocje towarzyszące walczącym z „nieznany” studentom i pedagogom katowickiej specjalności rytmika.

Słowa kluczowe: Koło Naukowe Rytmiki Akademii Muzycznej w Katowicach, Teatr Rytmu Katalog, rytmika dalcroze’owska;

W roku akademickim 2019/2020 oraz 2020/2021 opiekę nad Kołem Naukowym Rytmiki Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach sprawowała, tak jak w latach poprzednich, prof. dr hab. Anetta Pasternak, a w przedsięwzięciu tym pomagała jej absolwentka katowickiej specjalności rytmika, dyplomantka rocznika 2013 – mgr Olga Daroch (z d. Kozłowska). Prezentowany dwuletni okres obejmujący niespodziewany wybuch pandemii uznać można za wyjątkowy, obfitujący w nowe wyzwania i doświadczenia – zarówno dla studentów, jak i pedagogów.

Z początkiem roku akademickiego 2019/2020, jeszcze przed wprowadzeniem obostrzeń sanitarnych, Teatr Rytmu Katalog działający w ramach Koła Naukowego Rytmiki rozpoczął próby do teatralnej interpretacji ruchowej II części *Allegro Energico* z III Kwartetu smyczkowego Peterisa Vasksa. Spotkania z czteroosobowym zespołem studentek specjalności rytmika w składzie: Blanka Moryc, Karolina Lisowska, Karolina Paczuła, Katarzyna Tondyra prowadzone były przez autorkę interpretacji Olgę Daroch. Po raz pierwszy efekty trzymiesięcznej pracy zaprezentowano 4 marca 2020 roku w Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu w ramach I Międzyuczelnianej Konferencji Kół Naukowych Edukacji Muzycznej. Podczas tego wydarzenia Olga Daroch wygłosiła również, po raz ostatni w bezpośrednim kontakcie z publicznością, referat nt. „Koło Naukowe Rytmiki Akademii Muzycznej w Katowicach - prezentacja działań twórczych Teatru Rytmu Katalog”.

Zdjęcie nr 1. Interpretacja ruchowa cz. II *Allegro Energico* z III Kwartetu smyczkowego Peterisa Vasksa, zrealizowana przez Teatr Rytmu Katalog, na zdjęciu (od lewej): Karolina Lisowska, Katarzyna Tondyra, Karolina Paczuła, Blanka Moryc. Autorka interpretacji ruchowej: Olga Daroch; marzec 2021.



Zdjęcie nr 2. Zdjęcie pamiątkowe z I Międzyuczelnianej Konferencji Studenckiej Kół Naukowych Edukacji Muzycznej organizowanej przez Akademię Muzyczną im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu, na zdjęciu (od lewej): Karolina Lisowska, Karolina Paczuła, Olga Daroch, Katarzyna Tondyra, Blanka Moryc; marzec 2021.



Ze względu na dynamicznie rozwijającą się pandemię i związane z tym odgórne zalecenia władz uczelni o kontynuowaniu nauki w trybie zdalnym od połowy marca 2020 roku dotychczasowa formuła spotkań studentów należących do KNR musiała ulec modyfikacji. Początkowo ograniczenia związane z komunikacją wydawały się stanowić zbyt wielką przeszkodę do kontynuowania ponadprogramowych działań artystyczno-naukowych, jednak z inicjatywy i w efekcie licznych starań Anetty Pasternak już w kwietniu 2020 roku Koło rozpoczęło pracę nad realizacją zadania „Korona-Katalog”. Działanie obejmujące stworzenie etiud teatralno-muzyczno-ruchowych ukazujących rzeczywistość lockdownu okazało się niezwykle potrzebnym impulsem do rozbudzenia w studentach uśpionej kreatywności i przywrócenia w nich chęci do podejmowania nowych działań twórczych.

W związku z migracją większości obszarów życia kulturalnego do sieci w okresie tym założone zostało również konto Facebook KNR (www.facebook.com/KoloNaukoweRytmikiKatowice), a także strona internetowa i kanał YouTube Teatru Rytmu Katalog (www.teatrkatolog.pl), na których regularnie publikowane są informacje dotyczące prowadzonych projektów badawczych, zrealizowanych interpretacji ruchowych muzyki oraz wszystkich innych podejmowanych przez KNR działań artystyczno-naukowych.

Na początku lipca 2020 roku, zaraz po zakończeniu letniej sesji egzaminacyjnej, kiedy to możliwym stał się częściowy powrót do pracy w kontakcie bezpośrednim, rozpoczęte zostały działania związane z przygotowaniem do VII Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Muzyka w Rozwoju Słuchowym Człowieka” odbywającej się w ramach VII Festiwalu Dzieci,

Młodzieży i Dorosłych z Zaburzeniami Słuchu „Ślimakowe Rytm” organizowanego przez Światowe Centrum Słuchu w Kajetanach. W odpowiedzi na zaproszenie Barbary Kaczyńskiej – sekretarz programu naukowo-muzycznego festiwalu - KNR pod kierunkiem Olgi Daroch, a przy merytorycznym wsparciu Anetty Pasternak, rozpoczęło opracowywanie materiałów audio-video obejmujących 30-minutowy wykład oraz 45-minutowy warsztat ukazujący możliwości związane z wykorzystaniem ćwiczeń metody Emila Jaques-Dalcroze’a w pracy z osobami z zaburzeniami słuchu. W realizacji nagrań udział wzięły cztery studentki specjalności rytmika: Ewelina Gałysa, Stefania Kupiec, Karolina Paczuła, Katarzyna Tondyra. W części przygotowywanych materiałów wystąpiła również studentka Blanka Moryc oraz wiolonczelista, ad. dr Wydziału Wykonawstwa Instrumentalnego Akademii Muzycznej im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi, Tomasz Daroch, którzy wspólnie zaprezentowali teatralną interpretację ruchową I cz. *Serenada z Divertimento* na wiolonczelę solo Krzysztofa Pendereckiego autorstwa Olgi Daroch. Wszystkie zarejestrowane działania wyemitowane zostały przez Światowe Centrum Słuchu w Kajetanach w dniach 13-15 lipca 2020 roku.

Zdjęcie nr 3. Interpretacja ruchowa cz. I *Serenada z Divertimento* na wiolonczelę solo K. Pendereckiego zrealizowana przez Teatr Rytmu Katalog, na zdjęciu: Blanka Moryc oraz Tomasz Daroch. Autorka interpretacji: Olga Daroch, fotografia: Mariusz Lipiński; lipiec 2020.



W roku akademickim 2020/2021 KNR zrealizowało projekt pt. „W rytmie emocji”. Kilkunastoosobowy zespół wykonawczy złożony ze studentów oraz absolwentów trzech różnych specjalności: rytmika, aktor teatru tańca, instrumentalistyka, pracując pod opieką artystyczną Anetty Pasternak opracował pięć teatralnych interpretacji ruchowych następujących dzieł muzycznych:

- *Edi* na klarnet solo Toshio Hosokawy w interpretacji ruchowej studentki Karoliny Paczuły,

- *Lascia ch'io pianga* z opery *Rinaldo* Georga Friedricha Händla w interpretacji ruchowej studentki Stefanii Kupiec,
- *Rebonds B* Iannisa Xenakisa w interpretacji ruchowej Olgi Daroch,
- cz. I *Serenada* z *Divertimento* na wiolonczelę solo Krzysztofa Pendereckiego w interpretacji ruchowej Olgi Daroch,
- cz. II *Allegro Energico* z III kwartetu smyczkowego Peterisa Vasksa w interpretacji ruchowej Olgi Daroch.

Tematyka prac dotyczyła aktualnych problemów społecznych, takich jak: trema przed wystąpieniem scenicznym, toksyczne relacje pomiędzy dwojgiem ludzi, dziecięce zabawy pełne współzawodnictwa, wzmożone w wyniku pandemii poczucie osamotnienia, czy wszechobecny kult posiadania idealnej sylwetki.

Zdjęcie nr 4. Plakat koncertu pt. *W rytmie emocji*, autor grafiki plakatu: Marta Chmiel; czerwiec 2021.



Efekty kilkumiesięcznych działań twórczych po raz pierwszy zaprezentowane zostały publicznie w czerwcu 2021 roku w sali teatralnej Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach. Powstały materiał wideo z koncertu pozwolił na rozpropagowanie projektu w ramach dwóch kolejnych wydarzeń organizowanych w formie on-line. Pierwszy z nich odbył się w lipcu 2021 roku – Teatr Rytmu Katalog zaprezentował się ponownie podczas Międzynarodowego Festiwalu Dzieci, Młodzieży i Dorosłych z Zaburzeniami Słuchu pt. "Ślimakowe Rytmu" organizowanego przez Światowe

Centrum Słuchu w Kajetanach. Podczas tego przedsięwzięcia Olga Daroch wygłosiła również wykład nt.: "Zobaczyć muzykę - dalcroze'owskie interpretacje ruchowe muzyki w pracy z osobami z zaburzeniami słuchu". W październiku 2021 roku zarejestrowany koncert przedstawiono również międzynarodowej publiczności podczas 5 edycji International Conference of Dalcroze Studies.

Projekt "W rytmie emocji" doceniony został przez jury ogólnopolskiego konkursu dla autorów i promotorów najlepszych projektów naukowych realizowanych w roku akademickim 2020/2021 przez studentów i doktorantów z całej Polski. Na podstawie zgłoszenia obejmującego opis merytoryczny, materiały fotograficzne oraz video zakwalifikowany został do grona 21 laureatów, a następnie po prezentacji na żywo, dokonanej 13 listopada 2021 roku przez trzy studentki specjalności rytmika podczas uroczystej gali Kongresu Kół Naukowych Ikona 2021, odbywającej się w budynku ASP w Warszawie, zdobył wyróżnienie w kategorii Struna-Art.

Zdjęcie nr 5. Dyplom wyróżnienia w Ogólnopolskim konkursie dla autorów i promotorów najlepszych projektów naukowych realizowanych przez studentów i doktorantów *StRuNa 2021*, w kategorii *StRuNa – Art* za projekt *W rytmie emocji*; listopad 2021.



Dnia 18 listopada 2021 roku opiekunki Koła - Anetta Pasternak i Olga Daroch - wspólnie zaprezentowały specyfikę działalności KNR w kontekście działań twórczych Teatru Rytmu Katalog podczas III Ogólnopolskiej Konferencji Artystyczno-Naukowej pt. „Pedagogiczne, artystyczne i terapeutyczne aspekty metody Rytmiki – od przeszłości do teraźniejszości” organizowanej przez Katedrę Rytmiki i Improwizacji Fortepianowej Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki w Gdańsku.

Opisywany dwuletni okres stanowił dla KNR niezwykle ciekawy, obfitujący w liczne wydarzenia artystyczno-naukowe, rozdział. Studenci chętnie i aktywnie uczestniczyli w życiu Koła, a współpraca z nimi każdorazowo przebiegała w niezwykle twórczej, pełnej zaangażowania atmosferze.

An Account of the Creative Activities of the Student Research Group of Eurhythmics of the Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice in the Times of Pandemic (2020-2022)

Summary

This article is an account of the creative activities of the Student Research Group of Eurhythmics at the Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice, during the period encompassing the COVID-19 pandemic over the years 2020-2022. The narrative of the text focuses on the presentation of artistic and scientific events carried out in the era of numerous sanitary restrictions. It describes a number of challenges and the solutions found for them, summarises the accumulated experience, and recalls the emotions accompanying the students and educators of the Katowice Eurhythmics specialisation fighting the 'unknown'.

Keywords : Student Research Group of Eurhythmics of the Academy of Music in Katowice, Theater of the Rhythm Katalog, Dalcroze's Eurhythmics

Mgr Olga Daroch

Absolwentka Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach w specjalności rytmika i przedmioty teoretyczno-muzyczne oraz Akademii Sztuk Teatralnych im. Stanisława Wyspiańskiego we Wrocławiu w zakresie reżyserii teatru dzieci i młodzieży. Swoje umiejętności doskonaliła podczas licznych warsztatów i konferencji naukowych poświęconych metodzie rytmiki Emile Jaques-Dalcroze'a w krajach takich jak: Niemcy, Austria, Szwajcaria oraz Stany Zjednoczone. Współpracowała z Uniwersytetem Humanistycznospołecznym SWPS, Wydziałem Edukacji Muzycznej Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego, a także Wydziałem Rytmiki i Wydziałem Wokalnym Państwowej Szkoły Muzycznej II st. im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu. W latach 2019-2022 sprawowała funkcję współopiekuna Koła Naukowego Rytmiki Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Obecnie pracuje jako nauczyciel podstaw rytmiki, rytmiki oraz improwizacji fortepianowej w Szkole Muzycznej I st. im. prof. Marii Zduniak oraz jako koordynator ds. oferty zindywidualizowanej Centrum Edukacyjnego Narodowego Forum Muzyki im. Witolda Lutosławskiego we Wrocławiu.

Iga Eckert
Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach
Katedra Edukacji Muzycznej i Rytmiki

ODZYSKANI dla edukacji – prezentacja projektu kulturalno-edukacyjnego zrealizowanego z okazji obchodów 100-lecia odzyskania niepodległości

Streszczenie

Artykuł stanowi prezentację działań podejmowanych w Katowicach w roku 2018, podczas realizacji projektu edukacyjno-kulturalnego ODZYSKANI. Inspiracją projektu były uroczyste obchody 100-lecia odzyskania niepodległości Polski oraz chęć uzyskania odpowiedzi na pytania: czym jest patriotyzm współcześnie? co patriotyzm oznacza dla młodych ludzi?

Założeniem wydarzenia było zintegrowanie środowisk młodzieży ze szkoły muzycznej, nie-muzycznej oraz wybranych grup społecznie marginalizowanych we wspólnych warsztatach artystycznych: ruchowych, rytmicznych, instrumentalnych, wokalnych, filmowych. Całość była zainicjowana ze względu na zdiagnozowaną potrzebę wprowadzania zmian w systemie szkolnictwa w celu dostosowania go do potrzeb współczesnego ucznia jako odbiorcy/twórcy kultury, przeciwdziałania marginalizacji społecznej młodzieży, rozpoczęcia i podtrzymywania harmonijnego dialogu międzypokoleniowego.

Przeprowadzona sonda społeczna, doświadczenia zdobyte podczas realizacji zaprezentowanego projektu oraz realizacja kolejnych odsłon wydarzenia pokazują, iż na terenie Katowic zdecydowanie istnieje silna potrzeba prowadzenia podobnych wydarzeń.

Słowa kluczowe: projekt edukacyjny, metoda projektu, dialog międzypokoleniowy, przemiany edukacji, wolność, tożsamość, system szkolnictwa.

Początkiem każdej nauki jest osobiste doświadczenie.

Hanz Zeier

Pierwszą rzeczą, której należy dziecko nauczyć, jest poznanie samego siebie.

E. Jaques-Dalcroze

Zdjęcie nr 1. *Szklane spojrzenia - personifikacja wolności.*



źródło: archiwum projektu ODZYSKANI, zdj. A. Franke

W październiku i listopadzie 2018 roku w Katowicach – w ramach obchodów 100-lecia odzyskania niepodległości – stworzyłam projekt ODZYSKANI. Moim celem opisywanego wydarzenia było zapoczątkowanie dialogu między młodymi ludźmi z różnych środowisk o różnych tradycjach rodzinnych, lecz ze wspólnymi, muzycznymi zainteresowaniami i potrzebami twórczymi. Projekt w swych założeniach był również próbą podjęcia dialogu międzypokoleniowego. Odnosił się do uniwersalnych znaczeń, takich jak „wolność” czy „nadzieja”, lecz środki wyrazu były dostosowane do potrzeb młodszej generacji.

W artykule przedstawiam powody, dla których podjęłam się realizacji ODZYSKANYCH, strukturę projektu oraz idee, które przyświecały mi przy jego powstaniu.

Motywacje i geneza powstania projektu

Rewolucja cyfrowa, która dokonała się na przełomie XX/XXI w. sprawiła, że pokolenia „przed” i „po” niej dzieli przepaść komunikacyjna. Uwidacznia się ona w sposobie rozumienia świata, radzeniu sobie z problemami i wreszcie – w postrzeganiu siebie i swojej roli w otaczającej rzeczywistości. Pracując zarówno z dziećmi, młodzieżą, jak i osobami dorosłymi oraz starszymi, widzę tę granicę komunikacyjną i lęk przed jej przekroczeniem.

Dialog między generacjami jest podstawą społecznego rozwoju – również rozwoju kultury. „Solidarność międzypokoleniowa wynika z idei humanizmu, to odpowiedzialność społeczna za opiekę i ochronę jego członków, zachowanie człowieczeństwa” – pisze Walentyna Wnuk¹. I dalej: „Konieczna jest komunikacja, poznanie swoich potrzeb, oczekiwań, a w rezultacie zrozumienie siebie nawzajem. Wartość tkwi w różnorodności wizji świata”². Jednak, aby dialog mógł zaistnieć, wszystkie jego strony powinny znać swoją tożsamość.

W ustrukturyzowanym świecie czasem narzucane są schematy myślowe, z których trudno się wyzwolić, jeśli nie ma poczucia wewnętrznej wolności i świadomości własnej tożsamości. Aby kształtować samodzielność młodego człowieka w kontekście większej wspólnoty (a co za tym idzie – prawidłową nić komunikacji między pokoleniami), potrzeba zaangażowania i obecności przy jej tworzeniu, kontaktów z rówieśnikami i innymi uczestnikami społeczności. Na podstawie wyników badań i przykładów stymulacji owego dialogu stosowanych poza granicami polski, Waldemar Hoff przedstawia swoje konkluzje:

„(...) skuteczny dialog należy budować:

1. wokół konkretnych, codziennych potrzeb poszczególnych grup pokoleniowych,
2. wokół tematów mających pewien ładunek emocjonalny ze względu na ich historyczny lub aktualny kontekst,
3. w trybie zabawy,
4. poprzez wspólną naukę.

(...) Dialog oparty na zabawie – ten model dialogu został ‘skodyfikowany’ w Penn State University, przy współpracy Generations United (<https://aese.psu.edu/outreach/intergenerational>).

Wyodrębniono pięćdziesiąt trzy rodzaje praktykowanych w USA form budowania zrozumienia między osobami starszymi i młodszymi³.

Wyniki badań i zebrane przykłady praktyk opierały się na założeniu, że więź międzypokoleniowa zaczyna się i tworzy poprzez wspólne dzielenie aktywności. Dlatego tak ważnym czynnikiem jest wspólne tworzenie, działanie, przeżywanie. W kontekście edukacyjnym powinien pojawić się nie tylko międzypokoleniowy dialog. W świecie, w którym siłą napędową jest innowacja (zarówno społeczna, jak i gospodarcza), bez wątpienia trzeba przygotować miejsce dla kreatywności i wyobraźni. Struktura szkolnictwa (także artystycznego) powinna reagować na przemiany zachodzące w społeczeństwie; ze swego

¹ W. Wnuk, *O potrzebie kształtowania relacji międzypokoleniowych*, Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 8, 2013, s.67. <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/zasada-rownego-traktowania-prawo-i-praktyka-nr-10-dialog-miedzypokoleniowy-miedzy-idea#https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/zasada-rownego-traktowania-prawo-i-praktyka-nr-10-dialog-miedzypokoleniowy-miedzy-idea> [dostęp:30.03.2022].

² W. Wnuk, op.cit., s. 59.

³ W. Hoff, *Budowanie dialogu międzypokoleniowego. Wnioski z doświadczeń zagranicznych*, s. 47.

założenia edukacja musi być dostosowana do wymogów otoczenia i przygotowywać swych uczniów na to, co przyniesie przyszłość. Trzeba więc stworzyć młodym ludziom warunki do doświadczania i odkrywania przeżyć naukowych, lecz również artystycznych, estetycznych, kulturalnych i społecznych.

Jednak zmiany systemowe zawsze będą trwać dłużej, niż realny czas wydarzających się przemian społecznych. Pomimo mojego doświadczenia oraz bogactwa możliwości doboru metod czy technik edukacji, dysponuję jedynie 45-minutową jednostką zajęć w ujęciu tygodniowym. W najlepszej sytuacji pracuję ze swymi uczniami przez 3 jednostki tygodniowo (2 godziny i 15 minut). Trudno zawrzeć w tym czasie pełen proces dydaktyczny. Ponadto mierzę się ze zmiennymi potrzebami rozwojowymi uczniów oraz celami kształcenia i podstawami programowymi wyznaczonymi ustawą i rozporządzeniami. W konsekwencji zrealizowanie wszelkich założeń w tak ograniczonym czasie staje się bardzo utrudnione. Nie sprzyja to również budowaniu tożsamości młodych ludzi czy rozpoczęciu dialogu. Widać zatem, że wyzwania, jakie stoją przed współczesnym nauczycielem, są i zawsze były duże. Analiza historii edukacji wskazuje, że problem adaptacji systemów oświatowych do współczesnych potrzeb pojawiał się już dużo wcześniej. Na przełomie ubiegłych stuleci wielu pedagogów dostrzegło potrzebę zmiany tradycyjnego systemu kształcenia. Przełom XIX i XX wieku był czasem rozwoju reformacyjnego ruchu Nowego Wychowania. Pojawiły się różnorodne koncepcje kształcenia i wychowania. Postulowano zmianę struktury organizacji szkoły, czyli np. rezygnację z systemu klasowo-lekcyjnego i wdrożenie nauczania holistycznego. To czas powstania m.in. metody Montessori, Planu Daltońskiego oraz **metody projektowej**⁴. W edukacji muzycznej nurt Nowego Wychowania również przyniósł kilka systemów nauczania, a wśród nich metodę Rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a. Właśnie te dwie - metoda projektowa i rytmiki - stały się podstawą dla moich działań artystyczno-pedagogicznych w ODZYSKANYCH. W artykule opisuję szczegółowo tylko metody projektu. Jednym z głównych powodów podjęcia przez mnie poszukiwań i działań było towarzyszące mi uczucie nieadekwatności systemowych rozwiązań edukacyjnych do współczesnych potrzeb, zarówno młodych ludzi, jak i samych nauczycieli. Z rozmów i konsultacji z innymi nauczycielami wynika, że nie jestem osamotniona w tych odczuciach a problem ten dotyka wielu kolegów w europejskich szkołach. Nie dziwi również fakt, iż problem ten jest rozpatrywany w wielu międzynarodowych raportach dotyczących oświaty z końca XX wieku⁵. Swego rodzaju obejście luki systemowej stanowią właśnie metody praktyczne, które sprzyjają aktywności poznawczej ucznia. Metoda projektu, jak każda, nie odpowiada

⁴ W. H. Kilpatrick wydaje w 1918 roku książkę pt. „The Project Method”, w której opisuje opracowaną wspólnie ze S. Stevensonem metodę projektów.

⁵ Por. m.in. Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku UNESCO pod red. J. Delorsa „Edukacja: jest w niej ukryty skarb” (1998).; raport Komisji Europejskiej „Nauczanie i uczenie się - na drodze do uczącego się społeczeństwa” (1997).

wszelkim potrzebom. Daje jednak wiele możliwości, które w standardowych warunkach szkolno-klasowych są trudne do zrealizowania.

O korzyściach wynikających ze stosowania metody projektów decydują m.in.:

- wydłużony czas pracy nad danym zagadnieniem (tydzień, dwa tygodnie, miesiąc – czasem nawet 1 semestr – dają więcej możliwości niż 45 minut tygodniowo),
- samodzielność uczniów w zbieraniu i opracowywaniu materiałów,
- osobista prezentacja wyników pracy własnej ucznia.

Uczniowie realizując projekt zdobywają nie tylko wiedzę, lecz poprzez praktykę nabywają istotnych umiejętności, np.: umiejętność komunikacji w grupie, wyrażania własnych opinii, rozwiązywania konfliktów, szanowania opinii innych, podejmowania grupowych decyzji, zdobywania, analizowania i filtrowania informacji. Realizacja projektu odbywać się może zarówno na terenie szkoły, jak i we współpracy z innymi instytucjami oraz lokalnym środowiskiem dzieci. Ponieważ rozwiązanie to wiąże się z modyfikacją czasu trwania zajęć, ingerencją w harmonogram pracy szkoły, koniecznością zmian w programach nauczania, stosowane jest – w moim przekonaniu – dość rzadko. Z wymienionych wyżej względów, trudno na co dzień posługiwać się procesem projektowym w systemie szkolnictwa, który ma reprezentację w państwowych jednostkach edukacyjnych. Lecz póki nie nastąpi systemowa zmiana (myślę tutaj również o edukacji artystycznej), metoda projektu edukacyjnego jest jednym ze sposobów, które pozwalają utrzymywać kreatywność, wolność tworzenia i odbioru sztuki oraz realizować wiele innych cennych założeń. Gdy podejmie się wyzwanie organizacji takiego wydarzenia, efekt okazuje się satysfakcjonujący. Uczestnicy podczas realizacji projektu mają możliwość wykazania się własnymi predyspozycjami i cechami charakteru, co ogromnie wzmacnia w nich poczucie własnej wartości i wzmacnia motywację. W imię dialogu między pokoleniami dobrze jest realizować cele i treści przedsięwzięcia w odniesieniu nie tylko do tradycji, lecz również odwołując się do aktualnych, istotnych dla młodych ludzi symboli popkultury.

ODZYSKANI - założenia i kolejne fazy realizacji projektu

ODZYSKANI to projekt edukacyjno-kulturalny o zasięgu lokalnym, lecz znaczeniu narodowym. Realizując go zakładałam organizację warsztatów muzycznych, wokalnych, ruchowych, tanecznych oraz multimedialnych. Projekt składał się z części warsztatowej i artystycznej – dwa koncerty z udziałem uczestników, twórców i zaproszonych gości. Nawiązałam współpracę z placówkami i organizacjami pozarządowymi, aby móc zintegrować społeczność szkoły muzycznej z instytucjami pomocy dzieciom i młodzieży środowisk lokalnych. Połączenie sił twórczych dało impuls do współpracy międzypokoleniowej oraz pomiędzy odrębnymi grupami społecznymi. Działania podejmowane i realizowane przez

artystów i wolontariuszy służyły również konstruowaniu uniwersalnego modelu projektu artystyczno-edukacyjnego, który w unikalny sposób mógł służyć przywracaniu do świadomości miasta młodzieży społecznie zmarginalizowanej. Zadaniem, który projekt realizował, było również stworzenie dla młodzieży szansy pełnego udziału w życiu społecznym nie tylko w roli obserwatora, ale jako jego pełnoprawnego, aktywnego uczestnika. Taką możliwość przyniosła integracja we wspólnych działaniach artystycznych dorosłych twórców kultury z dziećmi i młodzieżą.

Projekt zwiększył aktywność uczestników poprzez włączanie ich do życia społecznego, a co za tym idzie, uruchomił proces społecznej inkluzji. Pragnę zaznaczyć, że w różnych miastach Polski prowadzono badania dotyczące podobnych akcji⁶.

Jest wiele źródeł podających definicję, organizację i ilość faz pracy metodą projektu, ich znaczenie i sposób realizacji⁷. Tworząc ODZYSKANYCH starałam się możliwie uprościć strukturę projektu lecz równocześnie mocno wzbogacić same treści i formy aktywności, których mieli podjąć się młodzi ludzie.

Opierając się przede wszystkim na własnych doświadczeniach we współorganizacji tego typu wydarzeń podzieliłam działania na 3 podstawowe fazy: wstępną, główną, podsumowującą.

Aby faza główna mogła przebiegać jak najsprawniej i mogła przynieść oczekiwane efekty, potrzeba silnych przygotowań w pierwszej fazie.

I. Faza wstępna

Planowanie, inicjacja projektu były najdłużej trwającą fazą. Pierwsze kroki podjęłam już w 2016 roku. Obejmowały one ustalenie tematyki i nazwy projektu, pracę koncepcyjną nad formułą i treścią spotkań warsztatowych, wstępne rozmowy z twórcami. Moim pierwszym działaniem było przeprowadzenie sondy społecznej oraz ankiety dotyczącej pojęcia wolności, patriotyzmu, Ojczyzny.

Respondentami byli uczniowie oraz ich rodziny. Wyniki przyczyniły się do ostatecznego wyboru artystycznego kierunku całości wydarzenia. Następnie, wraz z koordynatorem projektu – Aleksandrą Rudzką-Kurdyś – zainicjowałyśmy **współpracę** pomiędzy organizatorem projektu a jego partnerami⁸ oraz zorganizowałyśmy pozyskiwanie funduszy

⁶ Z wynikami można się zapoznać m.in. w artykule Ł. Hobota i Ł. Barwińskiego pt. „Praca socjalna w środowisku ulicznym z młodzieżą zagrożoną marginalizacją na przykładzie projektów realizowanych przez MOPS w Krakowie – diagnoza, doświadczenia, wnioski”. Przedstawiono w nim efekty powyższych działań, podejmowanych przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Krakowie w latach 2006-2011.

⁷ W bibliografii podaję parę przykładów pozycji źródłowych traktujących o metodzie projektu w edukacji.

⁸ Organizatorem projektu było Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Poddańczy”. Partnerami projektu były: Katowice Miasto Ogrodów, Klub Wysoki Zamek, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom i Młodzieży

(mikrogranty, sponsorzy, crowdfunding). Identyfikacja wizualna ODZYSKANYCH – logo, zaproszenia, banery i plakaty - była kolejną ważną częścią przygotowań. Twórcą wszystkich graficznych elementów jest Rajmund Kionka. O powodzeniu artystycznej części projektu zdecydował zespół artystów. Twórcy, którzy przyjęli zaproszenie do tej realizacji, otoczyli muzyczną opieką młodych uczestników a fakt, że kształtują współczesność muzyczną oraz są związani z regionem śląskim, miał ogromne znaczenie w znalezieniu wspólnego języka porozumienia.

W ramach projektu współpracowały następujące osoby:

Wojciech Byrski – odpowiedzialny za stworzenie warstwy słownej do piosenek projektu. Jan Gałach – odpowiedzialny za stworzenie materiału muzycznego do warsztatów „Odzyskane melodie” i aranżację pieśni patriotycznych z dostosowaniem ich stopnia trudności do umiejętności uczestników.

Gabriela i Wojciech Gąsior – odpowiedzialni za stworzenie materiału muzycznego do warsztatów „Historie jutra” i koncertu ODZYSKANI.

Monika Kionka – odpowiedzialna za tworzenie warstwy ruchowej podczas warsztatów „Ruch utraconych słów” oraz przekazanie idei wolności wyrażonej poprzez ekspresyjny ruch.

Stowarzyszenie Kamera – Krzysztof Kuźnicki i Anna Wiśniewska ze Stowarzyszenia – odpowiedzialni za warsztaty filmowe – stworzenie teledysku do wybranego utworu promocyjnego (singla), wideo-rejestrację koncertów, teasery, trailery, relację z realizacji warsztatów oraz pokrewnych działań.

Iga Eckert – pomysłodawca, koordynator artystyczny, odpowiedzialna za zebranie historii rodzinnych i warsztaty wokalne w „Odzyskanych historiach”, organizację prób generalnych oraz koncertów finałowych.

Niektóre z zadań realizowanych we wstępnej fazie odbywały się symultanicznie, inne wymagały konkretnej kolejności. W ostatnim etapie poprzedzającym właściwą realizację powstał szczegółowy harmonogram warsztatów oraz zaproszenie i zakwalifikowanie uczestników projektu - uczniów Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Katowicach, okolicznych szkół ogólnokształcących, wolontariuszy z Centrum Aktywności Lokalnej oraz dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, zrzeszonych w ramach Klubu Wysoki Zamek i Domu Aniołów Stróżów.

„Dom Aniołów Stróżów”, Stowarzyszenie Na Rzecz Rozwoju Społeczności Lokalnej „Mocni Razem”, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Wojciecha Kilara w Katowicach, Fundacja na Rzecz Zdrowia Dzieci i Młodzieży Regionu Śląsko-Dąbrowskiego im. Grzegorza Kolosy, Zespół Szkół nr 1 w Katowicach.

II. Faza główna

Pragnę nakreślić bardziej szczegółowo strukturę autorskiego projektu. Podczas muzycznych zajęć ODZYSKANYCH uczestnicy poznawali różne nurty szeroko pojętej muzyki rozrywkowej, podstawy gry na instrumentach perkusyjnych, nabywali elementarnych umiejętności z zakresu emisji głosu, śpiewu solowego, zespołowego, realizowali podstawowe ćwiczenia poczucia pulsu muzycznego i z zakresu koordynacji ruchowej. Grupa bardziej zaawansowana z zakresu gry na instrumentach (uczniowie szkoły muzycznej) kształciła swój warsztat instrumentalny pod okiem instruktorów oraz stworzyła zespół, który wykonał elementy akompaniamentów do pieśni podczas występów estradowych.

Projekt ODZYSKANI podzielony został na kilka autonomicznych, lecz ściśle ze sobą współgrających etapów. Każdy miał oddzielny tytuł, nawiązujący bezpośrednio do artystycznych działań:

Odzyskane historie – wywiad środowiskowy, zabawy integracyjne i zajęcia, podczas których zbierano historie rodzinne. Tworzono mapy myśli dotyczące zagadnień wolności i niepodległości widzianej oczami dziecka. W końcowej fazie spotkania przekształciły się w warsztaty muzyczne i wokalne. Rejestrację prób w formie krótkich filmików nagrywanych telefonami komórkowymi uczestników wykorzystano do tworzenia podstaw scenariusza warsztatów „Szkłane spojrzenia”.

Zdjęcie nr 2. *Odzyskane historie* - mapa myśli o wolności.



źródło: archiwum projektu ODZYSKANI, zdj. A. Franke

Zdjęcie nr 3. *Odzyskane historie.*



Źródło: archiwum projektu ODZYSKANI, zdj. A. Franke

Odzyskane melodie – warsztaty muzyczne, podczas których uczestnicy uczyli się wybranych pieśni patriotycznych w nowych aranżacjach i wykorzystując różne środki wyrazu: od gry na instrumentach i śpiew, poprzez ruch i wykorzystanie multimedialności.

Zdjęcie 4. *Odzyskane melodie.*



Źródło: archiwum projektu ODZYSKANI, zdj. A. Franke

Historie jutra – warsztaty wokalne i nauka piosenek stworzonych współcześnie. W nawiązaniu do setnej rocznicy odzyskania niepodległości głównym tematem warsztatów była wolność i chęć spojrzenia na nią z dzisiejszej perspektywy oczami dziecka, nastolatka, uczestnika popkultury XXI w. Słowa do utworów stworzył Wojciech Byrski (*Biegnij do marzeń, Nie żyjesz sam dla siebie, Nadzieja, Odzyskani*), natomiast muzyka została skomponowana przez Gabrielę Gąsior, Wojciecha Byrskiego oraz przeze mnie.

Zdjęcie nr 5. *Historie jutra* – praca z mikrofonem.



Źródło: archiwum projektu ODZYSKANI, zdj. A. Franke

Fragmenty słów piosenek projektu ODZYSKANI:

NADZIEJA

sł. W. Byrski, muz. I. Eckert

Ref: Prowadź nadziejo przez nocy czas
Aż ranek spadnie z gwiazd – jeszcze raz, jeszcze raz
Prowadź nadziejo rękę mi daj
Jak anioł przy mnie trwaj, przy mnie trwaj
[...]

NIE ŻYJESZ SAM DLA SIEBIE

sł. W. Byrski, muz. G. Gąsior

Kto żyje sam dla siebie
Ten zawsze będzie sam
Pomagaj więc w potrzebie
Gdy ktoś kłopoty ma
Więc głowy nie odwracaj
I zawsze podaj dłoń
Być dobrym się opłaca
Dla siebie wszyscy są
[...]

MARZENIA

sł. W. Byrski, muz. I. Eckert

Biegnij do marzeń
Biegnij do marzeń

Biegnij do marzeń, biegnij
Łatwo przychodzi mało co
Samo się dzieje jeszcze mniej
Ale marzenia po to są
Żeby bez przerwy gonić je
Wyznaczyć sobie jakiś cel
Żeby do niego później dojść
Choć droga czasem wiję się
A czasem zmienia w przeszkód tor
[...]

ODZYSKANI

sł. W. Byrski, muz. Byrski/Eckert

Wolności nikt nam nigdy nie dał
A już niejeden za to wziął
Nikt tej wolności nam nie sprzedał
A już niejeden spalił dom
Wszyscy: A już niejeden spalił dom
Odzyskani dla wolności
I już nigdy zniewoleni
Nikt nie mówił, że to proste
I że nigdy się nie zmieni.

Szklane spojrzenia – warsztaty sztuki filmowej objęły tworzenie scenariusza i realizację teledysku. Uczestnicy prowadzeni przez instruktorów stworzyli wspólnie autorski scenariusz teledysku do tytułowej piosenki projektu oraz scenariusz projekcji wizualnych jako komentarza filmowego do pozostałych piosenek z programu warsztatów. Równocześnie młodzież pod okiem prowadzącego była odpowiedzialna za realizację zdjęć, scenografii i wyboru materiału do montażu teledysku. Praca nad scenariuszem rozpoczęła się w początkowej fazie projektu, czyli podczas „Odzyskanych historii”, i przybrała formę gier, ankiet i rozmów z młodzieżą na temat problemów nurtujących współczesnego nastolatka: wolności własnej, budowania relacji z drugą osobą, perspektyw życia zawodowego, wyboru pozostania w kraju lub podjęcia próby życia poza granicami ojczyzny, wreszcie – budowania poczucia przynależności do pewnych grup społecznych w oparciu o uniwersalne wartości moralne, walki z kompleksami, tworzenia samoakceptacji, poczucia bezpieczeństwa w domu czy środowisku szkolnym.

Zdjęcie nr 6. *Szklane spojrzenia 2* - praca nad teledyskiem.



Źródło: archiwum projektu ODZYSKANI, zdj. A. Franke

Ruch utraconych słów - ukazanie idei wolności jako poszanowania dla odrębności drugiego człowieka, rodziny, regionu, państwa, ojczyzny, w sposób odpowiadający czasom współczesnym, było realizowane podczas zajęć z zakresu ekspresji ruchu, tańca, choreografii – Ruch Utraconych Słów. Był to kolejny element wskazujący na bezsłowny dialog pomiędzy tradycją a współczesnością. Tym samym, poprzez stworzenie ruchomych obrazów do wybranych pieśni patriotycznych i piosenek nowopowstałego repertuaru, uczestnikom przedstawiono dowód, że bez względu na wiek, rodzaj wykształcenia czy miejsce zamieszkania, muzyka i ruch mogą stać się uniwersalnym językiem, nośnikiem ludzkich przeżyć i emocji.

Zdjęcie nr 7. *Ruch utraconych słów 1* - przygotowanie choreografii do piosenek z cyklu *Historie jutra*.



Źródło: archiwum projektu ODZYSKANI, zdj. A. Franke

Warsztaty odbywały się w siedzibach partnerów, a koncerty ODZYSKANI zaprezentowano w Katowicach w dwóch miejscach:

9.11.2018 - w siedzibie Zarządu Regionu Śląsko-Dąbrowskiego NSZZ Solidarność,

10.11.2018 - w Parafii Przemienienia Pańskiego.

Gośćmi specjalnymi koncertów byli:

Chór Uniwersytetu Śląskiego Dzieci „Gioia”, Zespół Wokalny Młodzieżowego Ośrodka Pracy Twórczej w Dąbrowie Górniczej, Zespół „Wesołe nutki” przy Pałacu Młodzieży w Katowicach; Agnieszka Zawierucha, Dariusz Szweda – przygotowanie zespołów;

W koncertach wystąpili: Gabriela Gąsior, Jan Gałach, Wojciech Gąsior, Krzysztof Kot, Piotr Kudelka, Tomasz Janeczko, Iga Eckert, Klara Richter oraz zespół młodzieżowy projektu ODZYSKANI (40 osób).

Patronat medialny objęły: TVP 3 Katowice, Gość Niedzielny, Radio Em, pelniakultury.pl.

Zdjęcie nr 8. Plakat projektu ODZYSKANI



Źródło: archiwum projektu ODZYSKANI, projekt: Rajmund Kionka

III. Faza podsumowania

Ewaluacja projektu formalnie zakładała złożenie raportu, rozliczenie funduszy oraz postprodukcję teledysku⁹. W szerszym rozumieniu tego etapu zrodził się pomysł na kontynuację owych działań. Inicjatywa projektu ODZYSKANI okazała się potrzebna i już w kolejnym roku mogłam realizować jej drugą odsłonę. Projekt „**Odzyskane brzmienia – recykling muzyczny**” odbywający się w maju 2019 był kontynuacją wydarzenia z 2018 roku o zakresie ograniczonym do jednej dzielnicy – Załęża. Organizatorem wydarzenia był Klub Wysoki Zamek (Wspólnota Dobrego Pasterza) na DNI ZAŁĘŻA MŁODYCH – MŁODZI DLA ZAŁĘŻA. Projekt został zrealizowany w ramach Inicjatywy Lokalnej Miasta Katowice pod patronatem Prezydenta Marcina Krupy i Arcybiskupa Wiktora Skworca. W wydarzeniu zostały zrealizowane następujące warsztaty:

Odzyskane brzmienia – warsztaty instrumentalne perkusyjne, podczas których uczestnicy uczyli się podstaw rytmicznych: wycucia i realizacji pulsu metrycznego, schematów rytmicznych, przebiegów polirytmicznych, tematów multimetrycznych. Działania te bezpośrednio nawiązywały do stylistyki prezentowanej przez słynną grupę taneczno-rytmiczną STOMP. Zajęcia rozszerzone zostały o trening podstawy techniki body-music, body-percussion – wydobywania i poszukiwania brzmień w granicach swego ciała i jego możliwości. Warsztaty prowadziła **Magdalena Bryła**.

Ruch utraconych słów - zajęcia taneczne z wykorzystaniem elementów hip-hopu i pokrewnych stylów tańca z dostosowaniem do plenerowego charakteru wydarzenia. Zajęcia prowadził **Kacper Grębski**.

Rytm dzielnicy – zajęcia prowadzone z wykorzystaniem metody Emila Jaques-Dalcroze'a, mające na celu utrwalenie schematów rytmicznych wypracowanych na warsztatach perkusyjnych oraz materiał ruchowy z warsztatów tanecznych. Prowadzący - **Iga Eckert**.

Recykling muzyczny – warsztat tworzenia własnych instrumentów perkusyjnych z szeroko pojętych odpadków: pustych butelek, koszów na śmieci, starych garnków, pokrywek itp., oraz połączone zajęcia rytmiczne, perkusyjne, ruchowe, utrwalające poznany materiał podczas zajęć z instruktorami.

Wynikiem warsztatów była muzyka i ruch tworzony dla i przez młodzież. W projekcie wzięły udział dzieci i młodzież z okolicznych szkół (Szkola Podstawowa nr 22 im. Juliusza Słowackiego w Katowicach Załężu, Zespół Szkół i Placówek Nr 2 w Katowicach). Dla nich projekt miał znaczenie edukacyjne: zapoznanie się z różnymi rodzajami muzyki, tańca, form sztuki ulicznej i performatywnej, podjęcie się wielorakich aktywności artystycznych, a co za tym idzie – rozwinięcie kreatywności i samodzielnie realizowanej twórczości. Wydarzenie artystyczne w formie pokazu-koncertu skierowane było na odbiór przez wszystkich

⁹ Teledysk ODZYSKANI <https://youtu.be/ldmucu9tiyk>

mieszkańców danej dzielnicy oraz krewnych i znajomych uczestników warsztatów. Założeniem było obudzenie chęci sprawczych aktywności dzielnicowej, lokalnej, twórczej.

Wnioski

Dzięki organizacji tych wydarzeń artystycznych udało mi się rozpocząć współpracę pomiędzy instytucjami kultury i edukacji, rozszerzyć działania edukacji szkolnej na działania lokalne i dzielnicowe. Byłam świadkiem, jak podczas realizacji opisanych projektów kształtowała się umiejętność zespołowego działania uczniów szkoły muzycznej z innymi grupami młodzieżowymi. Do dzisiaj utrzymuję kontakt z niektórymi uczestnikami warsztatów i widzę, jak udział w projekcie ODZYSKANI zainspirował tych młodych ludzi do odczuwania wolności w zgodzie ze sobą i poszanowaniu wolności innych. Wśród wielu efektów uzyskanych dzięki realizacji projektu, wymienię te, których działanie długofalowe mogłam zaobserwować:

- rozpoczęcie międzypokoleniowego dialogu i wzmocnienie więzów rodzinnych, które nastąpiło dzięki zbieraniu rodzinnych historii i współpracy dzieci z rodzicami;
- rozbudzanie odpowiedzialności za „małą ojczyznę” i postawy patriotyzmu lokalnego zostały zapoczątkowane dzięki dzielnicowym działaniom podczas edycji „Odzyskane brzmienia – recykling muzyczny”;
- budowanie kompetencji społecznych wśród uczestników doprowadziło do rozbudzania chęci współpracy przy realizacji kolejnych tego typu działań (kilkoro uczestników brało udział w obydwu edycjach projektu);
- integracja międzyśrodowiskowa odbyła się poprzez zaangażowanie w projekt dzieci z dzielnic o utrudnionym dostępie do kultury;
- podniesienie kompetencji muzycznych z zakresu śpiewu i gry na instrumentach;
- rozpowszechnianie dobrych wartości wśród uczniów: współpracy, akceptacji i wzajemnej, twórczej inspiracji.

Znamiennym był fakt, iż dążenie do dzielenia się pasją muzyki pomogło w znaczącym i wymiernym stopniu potrzebującym: podczas koncertów ODZYSKANI, które miały również charakter koncertów charytatywnych, zebrano środki finansowe na rzecz Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego im. J. Trzciskiej-Fajrowskiej w Katowicach.

Liczę na to, że podjęta współpraca z innymi instytucjami będzie podtrzymywana przez kolejne lata, a wypracowane strategie przyniosą oczekiwane efekty. Patrząc na projekt z perspektywy czasu widzę, że był on odpowiedzią na ówczesne potrzeby. Jednak jego uniwersalny format pokazuje, że niezależnie od czasów jest on nadal aktualny. Cieszę się, że mogłam skorzystać z ponad 100-letniej tradycji metody projektowej i „odzyskać” ją dla edukacji oraz dla siebie. Mam również nadzieję, że artykuł okaże się przydatny lub

inspirujący dla tych, którzy w zakresie muzycznej edukacji wciąż poszukują dialogu pomiędzy tradycją a teraźniejszością.

Bibliografia

Chałas K., *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce : w poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły*, Nowa Era, Warszawa 2000.

Hobot Ł., Barwiński Ł., *Dzieci ulicy, procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, Zeszyty pracy socjalnej (zeszyt 16) Instytutu Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, <https://socjologia.uj.edu.pl/documents/15033991/31a50811-8346-4971-a15e-ea3c516c0225> [dostęp: 4.11. 2023].

Hoff W., *Budowanie dialogu międzypokoleniowego. Wnioski z doświadczeń zagranicznych*, Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 8, 2013, <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Biuletyn%20Rzecznika%20Praw%20Obywatelskich%202013%2C%20Nr%208%20Źródła.pdf> [dostęp: 4.11. 2023].

Jakubowski W., *Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych*, The Central and Eastern European Online Library, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=415698> [dostęp: 4.11. 2023].

Kamińska M., *Metoda projektów jako metoda dydaktyczna. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli WOM, Bielsko-Biała 2002. <https://www.tibum.pl/shop/wp-content/uploads/projekty1.pdf> [dostęp: 4.11. 2023].

Kotarba-Kańczugowska M., *Praca metodą projektu*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6869> [dostęp: 4.11. 2023].

Kotarba-Kańczugowska M., *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Żak, Warszawa 2009.

Mikina A., Zając B., *Jak wdrażać metodę projektów?*, Impuls, Kraków 2006.

Stunża G. D., *Edukacja wersja beta. Pokolenie Z i pokolenie Alfa a kompetencje uczestnictwa w kulturze*, Kultura Popularna, The Central and Eastern European Online Library <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=588726> [dostęp: 4.11. 2023].

Walat W., *Przemiany edukacji pod wpływem technologii informacyjno-komunikacyjnych*, Dydaktyka informatyki, nr 8, 2013. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-d4c89e97-47d0-4f40-ad8b-bd2202134382> [dostęp: 30.03.2022].

Wnuk W., *O potrzebie kształtowania relacji międzypokoleniowych*, Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 8, 2013.

REGAINED for Education – Presentation of a Cultural and Educational Project Completed in 2018 to the 100th Anniversary of Recovering Independence

Summary:

The article is a presentation of activities undertaken in Katowice in 2018, during the implementation of the REGAINED educational and cultural project. The project was inspired by the celebrations of the 100th anniversary of regaining Poland's independence and the desire to find answers to the following questions: what is patriotism today? What does patriotism mean for young people?

The premise of the event was to integrate young people from music schools, non-music schools and selected socially marginalized groups in joint artistic workshops: movement, rhythm, instrumental, vocal, film. The whole project was initiated due to the diagnosed need to introduce changes into the education system in order to adapt it to the needs of a contemporary student as a recipient/creator of culture, to counteract the social marginalization of young people, and to start and maintain a harmonious intergenerational dialogue.

The social survey conducted, the experience gained during the implementation of the presented project and the implementation of subsequent editions of the event shows that there is definitely a strong need to organize similar events in Katowice.

Keywords: educational project, project method, intergenerational dialogue, changes in education, regaining independence, identity.

Mgr Iga Eckert

Absolwentka Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Wydziału Kompozycji, Interpretacji, Edukacji i Jazzu w specjalności Rytmika, jak również Prowadzenie zespołów wokalnych i wokально-instrumentalnych w klasie dyrygentury dr hab. Szymona Bywalca; dwukrotna laureatka nagrody Promocji Młodych Twórców Kultury Urzędu Miasta Katowice. Uczestniczyła w wielu kursach i warsztatach z zakresu tańca, rytmiki, solfeżu, emisji głosu i ogólnie pojętej edukacji muzycznej, zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami, m.in.: w Institut Jaques-Dalcroze w Genewie, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Intézete w Kecskemét, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien lub Université Laval w Quebec. Od 2010 roku związana z Zespołem Państwowych Szkół Muzycznych im. Wojciecha Kilara w Katowicach (zajęcia rytmiki, kształcenia słuchu i audycji muzycznych).

Od 11 lat prowadzi zajęcia improwizacji fortepianowej w Akademii Muzycznej w Katowicach. W 2019 tworzyła komitet organizacyjny The 4th International Conference of Dalcroze Studies w Katowicach. Od 2010 jest dyrygentem chóru dziecięcego *Canto D'oro* w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I st. w Katowicach oraz chóru *Largo* parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Świętochłowicach.

Działalność artystyczną dopełnia twórczość kompozytorska do ponad 20 spektakli (wyróżnienie na XXX Ogólnopolskim Festiwalu Teatrów Lalkowych) i słuchowisk radiowych. Współpracuje z teatrami instytucjonalnymi, jak i prywatnymi, nieformalnymi grupami artystycznymi. Jest współzałożycielem stowarzyszenia Teatr Poddańczy, z którym prócz artystycznych wyzwań angażuje się w akcje społeczne.

Carl Orff i jego KOD edukacji muzycznej

Streszczenie

W pierwszej części artykułu przedstawiono dzieciństwo i młodość kompozytora oraz najważniejsze doświadczenia kształtujące w późniejszym okresie twórczość i działalność pedagogiczną Carla Orffa. W dalszej części przedstawiono zarys dorobku kompozytorskiego, ze szczególnym uwzględnieniem najslawniejszego dzieła Orffa – *Carmina Burana* – i jego twórczości dramatycznej, oraz początki działalności pedagogicznej, która nierozzerwalnie wiąże się z fascynacją twórcy teatrem.

W głównej części artykułu znalazły się rozważania związane z kluczowym dla koncepcji pedagogicznej Carla Orffa pojęciem „muzyka elementarna”. Podjęte zostały również refleksje na temat fundamentalnego dzieła kompozytora – *Schulwerk. Musik für Kinder* oraz form aktywności muzycznej i sposobów ich zastosowania w świetle najważniejszych założeń idei Orffa.

Słowa kluczowe: Carl Orff, muzyka elementarna, *Schulwerk*

Carl Orff – niemiecki kompozytor, dyrygent i pedagog – urodził się 10 lipca 1895 roku w Monachium, a zmarł 29 marca 1982 roku, również w Monachium. Pochodził ze starej rodziny oficerów i naukowców, o wielopokoleniowej tradycji muzycznej. Ojciec Orffa, Heinrich (1869-1949), był oficerem. Grał na pianinie i różnych instrumentach smyczkowych. Natomiast jego matka, Paula (1872-1960), była z wykształcenia pianistką. To przede wszystkim ona rozpoznała i wspierała talent muzyczny swojego syna¹. Była jego pierwszym nauczycielem gry na fortepianie. Naukę na tym instrumencie rozpoczął Carl pod jej kierunkiem w wieku 5 lat. To matka również pomogła zanotować jego pierwszą kompozycję – kołysankę w tonacji G-dur do własnych słów².

W domu rodzinnym Orffa regularnie muzykowano. Wieczorami rodzice grali na fortepianie na cztery ręce, zaś w każdą niedzielę – kwintet fortepianowy lub kwartet smyczkowy³. Obok tych doświadczeń w dzieciństwie Carla obecna była również muzyka wojskowa, którą poznawał bawiąc się w ogrodzie sąsiadującym z budynkiem, w którym odbywały się próby orkiestry wojskowej. Obecna była także muzyka ludowa, docierająca wieczorami z okolicznych gospód.

Od dzieciństwa Carla Orffa kształtowały również doświadczenia teatralne. Początkowo były to jasełka wystawiane w monachijskich kościołach i przedstawienia oglądane w teatrze marionetkowym⁴. Od czasu jednak, gdy w wieku 14 lat zobaczył operę *Latający Holender* Ryszarda Wagnera, stał się stałym bywalcem Hoftheater. W tym czasie bywał też często w monachijskim Schauspielhaus, gdzie oglądał m.in. sztuki Schillera, Goethego oraz uwielbianego przez siebie Shakespeare'a⁵.

Warto podkreślić jeszcze jedną fascynację Orffa, która – podobnie, jak wcześniej wskazane – wydatnie wpłynęła na twórczość kompozytora. Mowa tu o zainteresowaniu Orffa dialektem bawarskim. Źródłem tego zainteresowania były historie, które wraz z siostrą usłyszał w dzieciństwie od kucharki Fanni, opowiadającej je pięknie niczym nie skażonym dialektem⁶. Wszystkie te doświadczenia dzieciństwa i wczesnej młodości znalazły swoje odbicie zarówno w twórczości, jak i w działalności pedagogicznej kompozytora.

Niedługo przed maturą Carl Orff porzucił naukę w gimnazjum i skoncentrował się na nauce teorii muzyki u Augusta Haindla, altowiolisty i dyrygenta orkiestry dworskiej, oraz przygotowaniu się do studiów w zakresie kompozycji w monachijskiej akademii. W ciągu

¹ Z biografii kompozytora umieszczonej na oficjalnej stronie Instytutu Orffa w Salzburgu, dostęp 17 maja 2023: <https://www.orff.de/en/life/childhood-and-youth/>

² M. Smoczyńska, *Dzieciństwo i wczesna młodość Carla Orffa*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 1, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1994, s. 9.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, s. 9-10.

⁵ Ibidem, s. 11.

⁶ Ibidem.

roku powstało wówczas kilkadziesiąt pieśni i utworów organowych, a w druku ukazał się cykl pt. *Eliland, ein Sang vom Chiemsee* op. 2. Pieśni te szybko zostały włączone do ówczesnego repertuaru wykonawczego, a ich popularność zaowocowała wielokrotnym wznowieniem druku⁷. Warto podkreślić przy tym, że już od początku w twórczości Orffa największe znaczenie miały utwory, w których ściśle łączyło się słowo i muzyka. Będzie to jeden z najważniejszych wyróżników stylu kompozytora, ponieważ większość dojrzałych utworów Orffa to dzieła sceniczne, w których nawiązując do syntetycznej sztuki starożytnej, realizował on jedność słowa, muzyki i ruchu.

Okres przygotowania do studiów muzycznych przyniósł dwie nowe fascynacje – kompozytor zainteresował się wówczas nowatorską harmoniką Arnolda Schönberga i twórczością Claude'a Debussy'ego⁸. Zainteresowania te znajdują swoje odbicie szczególnie w młodzieńczej twórczości Orffa. Oczarowanie muzyką Debussy'ego przyczyniło się dodatkowo do dalszych odkryć i zainteresowania muzyką Jawy i Indii, a w konsekwencji do wykorzystania na szeroką skalę egzotycznego instrumentarium perkusyjnego oraz niekonwencjonalne wykorzystanie tradycyjnego instrumentarium.

Pod koniec I wojny światowej Carl Orff został powołany do służby wojskowej. Jednak po krótkim pobycie na froncie wschodnim, ciężkiej chorobie i pobycie w lazarecie, dość szybko powrócił do kraju⁹.

W 1930 roku nastąpił gwałtowny zwrot twórcy w kierunku muzyki dawnej. Wówczas kompozytor zainteresował się muzyką XVI i XVII wieku, a szczególnie – za namową Curta Sachsa – Claudio Monteverdiego¹⁰. Badania nad jego twórczością w znacznym stopniu wpłynęły na kształtowanie stylu Orffa. Wynikiem zainteresowań muzyką dawną jest jeden z najpopularniejszych utworów kompozytora, a mianowicie *Carmina Burana*, sceniczna kantata oparta na świeckich tekstach łacińskich wybranych z XIII-wiecznego bawarskiego zbioru *Codex Buranus*. Odkrycie rękopisu z Benediktbeuren, zawierającego zbiór pieśni o miłości i radości życia, wspominał Orff następująco: „Fortuna chciała dla mnie dobrze, kiedy wręczyła mi katalog antykwariatu w Würzburgu, gdzie odkryłem tytuł, który urzekł mnie swoją magiczną mocą: *Carmina Burana*”¹¹. „W utworze tym – jak podkreśla Marcin Gmys – ujawnia się szereg podstawowych cech typowych dla indywidualnego stylu kompozytora: pulsacja rytmiczna, archaizacja nawiązująca do muzyki okresu średniowiecza (na przykład motywy organalne i fauxbourdonowe), stylizacje, stosowanie ostinata rytmicznego na długich odcinkach, wprowadzanie orientalnych melizmatów, redukcjonowanie następstw harmoniczych

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem, s. 12.

⁹ Ibidem, s. 13.

¹⁰ Ibidem, s. 12-13.

¹¹ Z komentarza do twórczości Carla Orffa umieszczonej na oficjalnej stronie Instytutu Orffa w Salzburgu, dostęp 17 maja 2023: <https://www.orff.de/en/life/artistic-works/>.

do najbardziej elementarnych układów typowych dla systemu dur-moll, a także rezygnacja ze złożonych struktur formalnych na rzecz nieskomplikowanej zwrotkowości¹². Te same cechy charakteryzują – obok kantaty *Carmina Burana* – pozostałe części cyklu *Trionfi: Catuli Carmina* oraz *Trionfo di Afrodite*.

Rezultatem gruntownych studiów w dziedzinie muzyki dawnej stały się też opracowania dzieł renesansowych i barokowych, między innymi wspomnianego już Claudio Monteverdiego, np. *lamenti Orfeusz*.

Interesujący obszar twórczości Carla Orffa stanowią również śpiewogry oparte na średniowiecznych misteriach, a zainspirowane światem baśni i dialektem bawarskim. Za podstawę swojego *Kleines Welttheater* wykorzystał kompozytor baśń *Der Mond / Księżyc* według braci Grimm. Podobnie opera *Die Kluge / Mądra* oparta jest na wątkach staroniemieckich legend i bajek ludowych, jednak tutaj jeszcze większego znaczenia nabiera język. Jego rolę w utworach scenicznych podkreślał Orff wielokrotnie, m.in. w odniesieniu do *Bernauerin*, gdzie „słowo mówione staje się ostatecznym źródłem kreatywności”¹³. Na bawarskim idiomie rozwijają się również: komedia *Astutuli, Comoedia de Christi Resurrectione – Ein Osterspiel* oraz *Ludus de Nato Infante Mirificus – Ein Weihnachtsspiel*.

Po II wojnie światowej pojawia się w twórczości Orffa kolejny nurt, a mianowicie utwory sceniczne oparte na dramacie antycznym. W 1949 roku na festiwalu w Salzburgu miało miejsce prawykonanie *Antygony*, opartej na tragedii Sofoklesa w adaptacji Friedricha Hölderlina. Dziełem tym otworzył kompozytor nową drogę rozwoju teatru muzycznego, którą kontynuował w kolejnych utworach: *Edypie* Sofoklesa oraz w *Prometeuszu* Aischylosa, także w przekładzie Friedricha Hölderlina. Prawykonanie ostatniego utworu w 1968 roku spotkało się jednak z dużym niezrozumieniem¹⁴. Carl Orff zakończył swoje życiowe dzieło najbardziej osobistą kompozycją *De Temporum Fine Comoedia / Komedia końca czasu*.

Równie ważnym nurtem twórczości w dorobku Carla Orffa stała się działalność pedagogiczna. W 1924 roku, wraz z malarką i pisarką Dorothee Günther, założył w Monachium *Güntherschule für Gymnastik, Musik und Tanz / Szkoła Gimnastyki, Muzyki i Tańca*. W związku z pracą w teatrze i realizacją idei pełnej syntezy słowa, muzyki i ruchu, kompozytor poszukiwał nowych rozwiązań w zakresie wychowania tanecznego i rytmicznego. Stąd wyniknęły jego pogłębione zainteresowania metodą Emila Jaques-Dalcroze’a oraz działalnością artystyczną Rudolfa von Labana i Mary Wigman. Obserwacja tych działań i własne doświadczenia pedagogiczne w *Güntherschule* przyczyniły się do

¹² M. Gmys, hasło: *Carl Orff*, [w:] *Encyklopedia Muzyczna PWM*, część biograficzna t. 7 *n-pa*, red. E. Dziębowska, PWM, Kraków 2002, s. 171.

¹³ Z komentarza do twórczości Carla Orffa umieszczonej na oficjalnej stronie Instytutu Orffa w Salzburgu, dostęp 17 maja 2023: <https://www.orff.de/en/life/artistic-works/>.

¹⁴ Ibidem.

zwrócenia szczególnej uwagi Orffa na rytm, co w naturalny sposób – jak wskazuje Katarzyna Jakóbczak – „doprowadziło do uprzywilejowania w procesie kształcenia instrumentów perkusyjnych. Orff dążył też do uaktywnienia młodych adeptów sztuki, inspirując ich do samodzielnego tworzenia muzyki i kreowania własnych pomysłów”¹⁵. Ideę muzykowania na instrumentach oraz tworzenia muzyki chciał przenieść Orff na „elementarne zajęcia muzyczne” dla dzieci – w jej realizacji przeszkodziła jednak sytuacja polityczna, i ostatecznie pomysł włączenia takich form aktywności do wychowania muzycznego najmłodszych powrócił dopiero po zakończeniu II wojny światowej¹⁶.

W okresie międzywojennym kompozytor podjął współpracę z budowniczym instrumentów K. Maendlerem, który konstruował różne instrumenty na użytek działalności pedagogicznej Orffa. W późniejszym czasie, w 1949 roku, powstał warsztat budowy instrumentów Studio 49. Jego założyciel, Klaus Becker-Ehmck, budował instrumenty według znanych mu wzorów, ale tworzył też instrumenty eksperymentalne, które wykorzystywał w swojej pracy Carl Orff¹⁷. Warto podkreślić, że Studio 49 do dziś produkuje znakomitej jakości instrumenty, które wydatnie podnoszą walory muzykowania na lekcjach.

Kluczowe dzieło pedagogiczne Orffa to *Schulwerk – Musik für Kinder*. Idea *Schulwerku* pojawiła się w latach 30. XX wieku. Opublikowano wówczas *Rhythmische-melodische Übung / Ćwiczenia rytmiczno-melodyczne*, które stały się rdzeniem pierwszego tomu dzieła¹⁸. Realizacja idei dokonała się najpierw na gruncie audycji radiowych. 15 września 1948 roku. Radio Bawarskie nadało pierwszą audycję *Schulwerku*, prowadzoną przez Carla Orffa i absolwentkę Gunterschule, Gunild Keetman. W trakcie emisji audycji wykorzystano szereg piosenek i wierszy dla dzieci¹⁹. Już w kolejnym roku, 1949, w Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mozarteum w Salzburgu, rozpoczęto także organizację kursów *Schulwerku* dla dzieci. Konsekwencją tych działań stało się otwarcie w 1961 roku przy Mozarteum Orff-Institut. Powstanie Instytutu umożliwiło propagowanie idei Orffa na szeroką skalę wśród nauczycieli i studentów z kraju i zza granicy. Pierwszymi kierownikami Instytutu byli Carl Orff, Gunild Keetman oraz Wilhelm Keller, który przeniósł później idee Orffa na grunt wychowania muzycznego dzieci niepełnosprawnych i w roku 1973 powołał do życia Instytut Pedagogiki Specjalnej przy Instytucie Orffa /Institut für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik²⁰.

¹⁵ K. Jakóbczak, *Co to jest muzyka elementarna*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 2, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1995, s. 9.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ M. Smoczyńska, *Lata studiów i twórczości Carla Orffa*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 2, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1995, s. 15.

¹⁸ Ibidem, s. 15.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem, s. 17.

U podstaw założeń pedagogicznych koncepcji Orffa leży przekonanie, że każde dziecko posiada zdolności, które umożliwiają pełną ekspresję muzyczną, zaś najlepszą drogą do rozwoju tych uzdolnień jest wspólne muzykowanie na instrumentach oraz zabawa i improwizacja. Łączenie tych różnych form aktywności muzycznej zapewnia dzieciom swobodę wypowiedzi i prowadzi do zintegrowanego rozwoju każdego młodego człowieka.

W swojej koncepcji wychowania muzycznego akcentuje Orff pojęcie „muzyka elementarna”. Jest to właściwie czynnik konstytutywny dla idei pedagogicznych kompozytora. Ważny staje się w konsekwencji sposób rozumienia go. Wielu nauczycieli czy animatorów kultury muzycznej błędnie przyjmuje, że chodzi tu o muzykę na poziomie elementarnym, obejmującym pierwsze klasy szkoły podstawowej i wychowanie przedszkolne. Właściwa intencja Orffa sięga o wiele głębiej – jako elementarne określa kompozytor to, co jest „przedduchowe”, „bliskie ziemi”, „pierwotne”, „związane z naturą”, „cielesne”; to czego każdy może się nauczyć i przeżyć²¹. „Muzyka elementarna – jak podkreślał Orff na kartach *Schulwerku* – nigdy nie jest tylko samą muzyką: połączona jest z ruchem, tańcem i mową; jest taką muzyką, którą trzeba samemu grać; w którą jest się zaangażowanym nie jako słuchacz, ale jako współgrający. Jest ona przedrozumowa, nie zna żadnych wielkich form, żadnej architektoniki, opiera się na małych formach łańcuchowych (szeregowych), ostinatowych i małych formach rondowych”²². W innym miejscu kompozytor wyjaśniał dodatkowo: „To, co elementarne oznacza zawsze nowy początek. Wszystko, co nowoczesne, modne, staje się z czasem nienowoczesne i niemodne. Dzięki swej ponadczasowości to, co elementarne, jest rozumiane na całym świecie”²³. W innej wypowiedzi kompozytor podkreślił ponadto: „Muzyka rozpoczyna się w człowieku... Jako pierwsza jest własna cisza, wsłuchanie się w samego siebie, gotowość do muzyki, słuchanie bicia serca i oddechu... Prowadzenie ku muzyce powinno być właśnie takie podstawowe, ogólne, całościowe, wypływające z naszego wnętrza”²⁴.

Fakt ten podkreślają także spadkobiercy idei Orffa. „Wychowanie elementarne nie oznacza – jak akcentował Hermann Regner – edukacji muzycznej poprzez obcowanie z pozostałościami, elementami. Przymiotnik ‘elementarny’ nie opisuje jakiegoś konkretnego stanu materialnego, lecz proces – decydujące, zasadnicze, wewnętrzne i zewnętrzne

²¹ Por. G. Darlak, *Miejsce koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa w szkole XXI wieku*, [w:] *Estetyczny wymiar edukacji*, red. J. Szulakowska-Kulawik, Bytom 2007, s. 92.

²² C. Orff, *Das Schulwerk*, Mainz 1964, s. 16; cyt. za K. Jakóbczak, *Co to jest muzyka elementarna*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 2, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1995, s. 7-11.

²³ C. Orff, *Das Schulwerk – Ruckblick und Ausblick*. „Rocznik Instytutu Orffa 1963”, Mainz 1964, cyt. za U. Jungmair, *O doświadczeniu elementarności w procesie wychowania muzycznego i tanecznego*, tłum. M. Smoczyńska, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 5, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1998, s. 13.

²⁴ C.Orff, *Gedanken über Musik mit Kindern und Laien*, Berlin 1932, s. 668; cyt. za U. Jungmair, *O doświadczeniu elementarności...*, op. cit., s. 14.

przemiany w człowieku, który styka się z muzyką i tańcem”²⁵. „Elementarny’ – pisał natomiast Wilhelm Keller – nie może być rozumiany jedynie jako ‘pierwiastkowy’, ale także jako ‘ośrodkowy’ lub ‘centralny’, etymologicznie wywodzący się od <L-M-r>, w brzmieniu <EL-EM-Er>, przy czym te środkowe litery alfabetu użyte zostały symbolicznie. Muzykę elementarną nazwijmy zatem urzeczywistnieniem pewnej pierwotnej, centralnej możliwości, która została w każdym człowieku złożona”²⁶.

Warto podkreślić, że jest to muzyka stylistycznie neutralna. W muzyce elementarnej rozpoczyna się wiele dróg prowadzących i do tradycji, i do współczesności, do muzyki ludowej, rozrywkowej, tanecznej i artystycznej.

Idea muzyki elementarnej znajduje swoją realizację w dziele *Schulwerk – Musik für Kinder*. U jego podstaw leżą, wywiedzione z teorii kultury, poglądy na istotę dzieciństwa i rozwój człowieka, a przede wszystkim teza, że etapy rozwoju dziecka, a potem dorosłego człowieka podobne są do rozwoju kultury ludzkości w ogóle, zaś punktem wyjścia jest tu właśnie coś „elementarnego”²⁷. Założenie to potwierdza refleksja Hermanna Regnera, który w artykule opublikowanym na 50-lecie *Muzyki dla dzieci* stwierdził: „poprzez grę w pentatonice, systemach modalnych i diatonicznych, burdon, kadencje, poprzez proste i kompleksowe rytmy stwarza możliwość zrozumienia, jak muzyka powstaje, okazję elementarnego spotkania, które ogarnia całego człowieka i wyciska piętno na jego relacji do muzyki. Wiąże się z tym także mniej lub bardziej uświadomione życzenie, aby muzykę całego świata w przeszłości i współczesności uczyć się rozumieć i kochać”²⁸.

Warto przywołać w tym miejscu kilka uwag Wenera Thomasa na temat istoty dzieła Orffa. Thomas zestawia *Schulwerk* z koncepcją Johanna Gottfrieda Herdera, który dzieli mowę na 4 stopnie: mowę dzieci, młodzieży, dorosłych i starych. „Dzieciństwo – jak przypomina za Thomasem Urszula Smoczyńska – to tony i gesty; mniej się mówi, więcej dźwięczy; mniej myśli, więcej czuje. Wszechogarniające zaufanie i współgranie jest źródłem pantomimy wrzęgającej ciało, gesty i głos do pomocy. Młodość to czas poezji – myśli się poezją, a poeta, pisząc wiersze nadaje tylko rytm myślom”²⁹. „Przenosząc to na grunt historyczny – rozwija tezę Thomas – Orff uważa, że początki mowy były jak u dziecka, śpiewem, gestem

²⁵ Z wypowiedzi Hermanna Regnera w czasie sympozjum Orff-Schulwerk w 1980 r., cyt. za: K. Jakóbczak, *Co to jest muzyka...*, op. cit., s. 9.

²⁶ W. Keller, *Elementare Musik von und mit Bekinderten*. „Musik und Bildung” 1984 nr 12, cyt. za Katarzyna Jakóbczak, *Co to jest muzyka...*, op. cit., s. 9.

²⁷ Por. G. Darlak, *Folklor w koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa*, [w:] *Folklor – edukacja, sztuka, terapia*, red. Mirosława Knapik, Anna Łobos, Bielsko-Biała 2009, s. 87.

²⁸ H. Regner, *50 lat „Muzyki dla dzieci”*, tłum. Katarzyna Jakóbczak-Drażek, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 7, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 2001, s. 14.

²⁹ Urszula Smoczyńska, *Jak rozumieć istotę Schulwerku na podstawie wykładów Wenera Thomasa*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 4, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1997, s.29.

i pantomimą, a więc i on rozpoczyna wszystko mową. I to jest właśnie początek *Schulwerku*, gdzie odpowiednio do wieku dzieci zamieszczone są dźwięczne nazwy kwiatów roślin, imion, są tam też porzekadła, proste kanony, zawołania. Potem następuje przejściowy okres między dzieciństwem a młodością. Jest to czas baśni i fantazji, gdzie metryczna właściwość mowy związana jest ze spontanicznym czynem, gdzie słowo jest doświadczane jako magiczne – mające władzę. W tym okresie rozwija się poczucie świadomości poprzez dostrzeganie związku mowy z rzeczami i rzeczywistością. Poetyckie świadectwa historycznie pojmowanego młodego okresu mowy to zdaniem Orffa odpowiednik młodzieńczego wieku – temu okresowi rozwojowemu poświęcone są tomy III i IV. Świadczy o epickiej mowie to bajki i ballady. Te najstarsze przykłady naszej przeszłości stoją naprzeciw świata chrześcijańskiego – sakralnego. Z nich – z formuł błogosławieństw, kalendarzowych przysłów, zawołań świętych i pieśni świątecznych powstają formy bliskie liturgii, których też nie brak w *Schulwerku*³⁰.

Pierwsze tomy *Schulwerku* zbudowane są na gruncie języka niemieckiego, ale w dalszej części kompozytor sięga do repertuaru, który zostaje znacznie poszerzony geograficznie i duchowo. Sięga przy tym Orff głównie do źródeł europejskich wywodzących się z jednego pnia kulturowego. W zakończeniu dzieło wypełniają utwory literackie Goethego, Schillera, Hölderlina i innych poetów, które odpowiadają już dojrzałemu okresowi w rozwoju mowy³¹. „Progresywny porządek *Schulwerku* – jak podkreśla dalej za Thomasem Urszula Smoczyńska – jest niezrozumiały, gdy chce się go ustanowić przy pomocy systematyki muzycznej lub pedagogicznej. Natomiast jest demonstracją rozwijającego się mowodźwięko-świata. (...) Dla samego Orffa *Schulwerk* nie był konstrukcją pedagogiczną, tylko historyczną krystalizacją języka, gdzie pielęgnuje się stare formy mowy jako świadków przeszłości”³².

W toku rozważań na temat istoty *Schulwerku* podkreśla się również jego znaczenie w zakresie kształtowania tożsamości i rozwijania kompetencji społecznych: „Mówiąc, muzykując i improwizując, pogłębiamy spotkanie z własną przeszłością, czyli z nami samymi. Nie dzielimy się na wykonawców i widzów, ponieważ naprawdę rozumie i czuje sens działania tylko ten, kto uczestniczy czynnie razem ze wszystkimi. Brzmienie mowy wymaga spontanicznego współgrania z grupą. Pasywne słuchanie jest bezowocne, a tylko działając można odnajdywać nowe drogi i rozwijać się dalej”³³. W podsumowaniu refleksji Thomasa autorka cytowanego artykułu podkreśla, iż *Schulwerk* nie jest ani prologiem, ani też epilogiem twórczości Orffa. Jest natomiast jej szerokim i głębokim fundamentem,

³⁰ Ibidem, s. 30.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

„stanowiącym jedność mimo różnorodności źródeł. Orff wie – czytamy w konkluzji – że nasz świat jako rajską egzystencją jest stracony, ale przeciwstawia temu światu w *Schulwerku* niezniszczalny świat dzieciństwa”³⁴.

Córka kompozytora – Godela Orff – podkreśliła w jednym z wywiadów, że w *Schulwerku* znaleźć można „ogrom niewyczerpanego materiału muzyki, którą dzieci mogą śpiewać, grać i tańczyć”³⁵. W toku dalszej wypowiedzi Godela Orff przypomniała też fragment wykładu swojego ojca na temat znaczenia *Schulwerku* w edukacji szkolnej: „Muzyka dla dzieci ma swoje miejsce w szkole. Chciałbym wyrazić swe myśli w taki sposób, który uwolnił mnie od rzeczywistości, ale mimo to daje się wytłumaczyć: elementarna muzyka, słowo i ruch, gra, wszystko to budzi i rozwija siły duchowe, tworzy tak jakby ‘humus duszy’, ów humus, bez którego zmierzalibyśmy ku duchowemu ‘wyjałowieniu’. Podobnie jak w przyrodzie, humus umożliwia w ogóle wzrost roślin, tak też elementarna muzyka wyzwala w dziecku siły, które w innej sytuacji nie mogłyby się rozwijać. Chodzi o to, aby fantazję i siłę przeżywania rozwijać we wczesnym okresie życia, który to okres jest do tego predestynowany w sposób wyjątkowy. Wszystko to, co dziecko przeżywa w tym wczesnym okresie swego życia, co zostanie w nim rozbudzone i pielęgnowane, będzie dla niego decydujące przez całe życie”³⁶.

Schulwerk – jak wspomniano już wcześniej – rozpoczyna się od mowy: są to wyliczanki, porzekadła, zagadki, przysłowia, a także bajki, ballady i mądrości ludowe. Dalej materiał muzyczny uporządkowany jest począwszy od najprostszych i najbliższych dzieciom motywów melodycznych opartych na interwale tercji małej. Potem wprowadza Orff motywy oparte na trichordzie, pentatonice, skalach modalnych i wreszcie systemie dur – moll. Pięciotomowy *Schulwerk* zbudowany jest pod względem muzycznym według następującego układu:

I. Pentatonika

1. Rymy i piosenki do zabawy.
2. Ćwiczenia rytmiczno-melodyczne, ćwiczenia w zakresie rytmizowania mowy, rytmy do wyklaskiwania, rytmy z towarzyszeniem ostinata, utwory w formie rondo, echa, kanony itd.
3. Utwory instrumentalne.

II. Dur

1. Burdon. Pieśni i utwory instrumentalne w obrębie hexa- i heptachordu.
2. Stopnie. Pierwszy i drugi stopień. Pierwszy i szósty stopień.

III. Dur

³⁴ Ibidem.

³⁵ M. Smoczyńska, *Ze wspomnień córki Carla Orffa – Godeli Orff*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 4, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1997, s. 12.

³⁶ Ibidem, s. 13.

1. Dominanty. Piąty stopień. Inne tonacje. Czwarty stopień. Dominanty z septymami i nonami
- IV. moll
1. Burdon. Skala eolska, dorycka, frygijska
 2. Stopnie. Pierwszy i siódmy stopień. Pierwszy, trzeci i inne stopnie
- V. moll
1. Dominanty. Ćwiczenia rytmiczno-melodyczne³⁷.

W tym miejscu konieczne staje się podkreślenie, że z materiałów zawartych w *Muzyce dla dzieci* należy korzystać w sposób twórczy. Przekształcanie idei Orffa jest konieczne z kilku względów: 1. niektóre z przykładów zawartych w *Schulwerku* już się zdezaktualizowały, 2. dziecko powinno w pierwszej kolejności poznawać tradycję własnego kraju, stąd też nauczyciel winien poszukiwać pieśni zaczerpniętych z rodzimej kultury ludowej. Fakt ten podkreśla również Beata Michalak: „Praca z *Schulwerkem* nie polega na studiowaniu i wprowadzaniu melodii i piosenek z gotowym akompaniamentem, lecz na ciągłej ‘ars inveniendi’, spontanicznej sztuce poszukiwania na sto sposobów i z tysiącem możliwych struktur. W tym miejscu narzuca się analogia między *Schulwerkem* a fenomenologiczną koncepcją dzieła muzycznego Romana Ingardena. ‘Orff – Schulwerk’ byłby więc bytem intencjonalnym, który każdorazowo konstytuuje się w wykonaniu – działalności poszczególnego nauczyciela lub adaptacji”³⁸. Fakt ten stwarza dodatkowe problemy dla wielu nauczycieli. Połączenie tańca, mowy, śpiewu, ruchu i muzykowania na instrumentach jest drogą, która może nieustannie się zmieniać i odmiennie kształtować. Dzięki temu nauczyciel może wprowadzić w różny sposób dążyć do osiągnięcia celów, ale też ponosi większą odpowiedzialność za wybraną drogę kształcenia.

Dużą pomoc stanowić może dla polskich nauczycieli ogromny wybór pieśni ludowych zawartych w licznych, powszechnie znanych zbiorach. Ważną cechą pieśni w nich zawartych jest różnorodność tonalna, metryczna i wyrazowa, taneczne pochodzenie, zróżnicowane ich funkcje i rodzaje oraz wysoka wartość artystyczna. Niezwykle bogactwo polskich pieśni ludowych daje możliwość utworzenia własnej, indywidualnej adaptacji idei zawartej w *Schulwerku*. Należy wówczas pamiętać jedynie o zasadzie stopniowania trudności i zasadzie rozszerzania kręgów kulturowych – od regionu i kraju do kultury Europy i innych kontynentów.

Praktyczna realizacja założeń Orffa wiąże się z założeniem objęcia wychowaniem muzycznym wszystkich dzieci, niezależnie od ich indywidualnych zdolności oraz wczesne

³⁷ Por. Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976, s. 60-61.

³⁸ B. Michalak, *Orff-Schulwerk – spojrzenie w przyszłość*, [w:] *Muzyka w szkole XXI wieku Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005, s. 339.

rozpoczynanie wychowania muzycznego, już w wieku przedszkolnym. Ogromną wagę przywiązywał kompozytor do wszechstronnej ekspresji dziecka i młodego człowieka. Elementem, który stawia koncepcję Orffa na czołowym miejscu wśród współczesnych systemów pedagogicznych, ukierunkowanych na kształcenie twórczej postawy wobec świata i jego coraz bardziej złożonych problemów, jest tworzenie muzyki. Ta forma aktywności muzycznej obejmuje u Orffa kilka typów ćwiczeń, a mianowicie improwizację ruchową, wokalną, instrumentalną oraz wokalno- instrumentalną. W początkowej fazie nauczania twórcza ekspresja dziecka jest całkowicie swobodna i nieograniczona żadnymi zasadami. W następnym etapie improwizacja podporządkowana zostaje pewnym, z góry przyjętym założeniom dotyczącym np. doboru współbrzmień, kształtowania linii melodycznej, rytmu, formy czy instrumentacji. Należy zaznaczyć jednak, że silniej zaangażowana jest w tym procesie fantazja i wyobraźnia dziecka, w mniejszym stopniu zaś wiadomości i doświadczenie muzyczne.

Istnieje wiele metod kształcenia twórczej inwencji artystycznej, jednakże najbardziej skuteczne jest chyba kształcenie muzyczno-ruchowe. Dzieje się tak dlatego, że forma ruchowej ekspresji artystycznej ma najczęściej charakter zbiorowy, a twórczym jest sam człowiek. Gwarantuje to bezpośrednią i najgłębszą formę przeżycia estetycznego, zacieśniającą podczas wspólnego działania więzi w grupie.

Carl Orff jako pierwszy docenił też walory kształcenia muzyczno-ruchowego, które umożliwia wyzwolenie spontanicznej, atawistycznej niejako, potrzeby wypowiedzenia się swoim ciałem, wykorzystywanym zarówno jako źródło dźwięku, jak i ruchu. Sytuacja, gdy dziecko tańcząc śpiewa i akompaniuje sobie klaskaniem, daje mu wzmożone odczucia sensoryczne, co sprzyja powstawaniu i utrwalaniu się stałych wyobrażeń kinestetyczno-brzmieniowych³⁹. Ćwiczenia ruchowe polegają na interpretacji rytmu, formy, inscenizacji treści albo realizacji tańca. Pomagają dzieciom w poznaniu własnego ciała czy w szybkich reakcjach na muzykę. Umożliwiają też poznanie tańców własnego i innych narodów. Trzeba też podkreślić, iż w idei Orffa ruch stanowi zwykle integralną część śpiewu – na podstawie treści i charakteru pieśni tworzy się małe przedstawienia, w których obok śpiewu i gry na instrumentach dużą rolę odgrywa ruch, gest, inscenizacja.

W wielu rozważaniach na temat koncepcji pedagogicznej Carla Orffa podkreśla się pierwszoplanowe znaczenie gry na instrumentach. Ta forma aktywności muzycznej stwarza możliwość aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się wszystkim dzieciom i zapewnia głębokie przeżycia estetyczne. Ułatwia zrozumienie wielu zjawisk muzycznych. W ramach tej formy wychowania muzycznego wykorzystywane są gestodźwięki, instrumenty alternatywne oraz bogaty zakres instrumentów perkusyjnych o określonej i nieokreślonej wysokości

³⁹ Por. G. Darlak, *Folklor w koncepcji...*, op. cit., s. 89.

dźwięku, a także instrumenty strunowe (skrzypce, wiolonczela, gitara) i dęte (flety). Należy też zaznaczyć, iż w koncepcji Orffa gra na instrumentach jest najczęściej zintegrowana ze śpiewem i ruchem, co daje niezwykłą możliwość wielowarstwowego oddziaływania na uczniów i ukazywania im różnorodnych związków w otaczającej rzeczywistości, co jest szczególnie cenne w dobie kształcenia opartego na holistycznym postrzeganiu świata.

Kolejną formą pozostającą w równowadze z wcześniej wymienionymi, jest śpiew. Do śpiewania wykorzystywane są melodie i piosenki dziecięce oraz ludowe, a także tematy z muzyki artystycznej, najczęściej wykonywane a cappella lub przy akompaniamencie instrumentów perkusyjnych. Piosenki często są łączone z ruchem, gestem i inscenizacją.

Ostatnią formą aktywności jest słuchanie muzyki. Szczególną rolę zaczęło odgrywać stosunkowo niedawno, wraz z rozpowszechnieniem tzw. metody aktywnego słuchania muzyki, polegającego na percepcji utworów muzycznych połączonej z jednoczesnym aktywizowaniem odbiorcy przez śpiew motywów melodycznych, grę na instrumentach motywów rytmicznych, recytację odpowiednio dobranych słów, sylab i tekstów, ruchową interpretację formy itp., często też z wykorzystaniem rekwizytów.

W podsumowaniu warto przypomnieć odpowiedź autorki niniejszego artykułu na postawione przed ponad dekadą pytanie: Czy koncepcja Carla Orffa jest aktualna również w XXI wieku?

⁴⁰ Również obecnie można z całym przekonaniem potwierdzić aktualność tej idei, o czym decyduje wiele istotnych czynników:

1. Antropologiczny fakt ścisłego związku między muzyką, mową i ruchem,
2. Instrumentarium – ponadczasowe, umożliwiające zarówno amatorom, jak i osobom niepełnosprawnym udział w tworzeniu i odtwarzaniu muzyki,
3. Śpiew jako pierwsze źródło intensywnego, własnego doświadczenia melodycznego i język jako fundamentalne źródło elementarnego rytmu,
4. Ćwiczenia twórcze umożliwiające rozwijanie kreatywnej osobowości ucznia,
5. Kształtowanie postaw społecznych poprzez zbiorowe działania muzyczne,
6. Kształtowanie postawy otwarcia na kulturę innych narodów przy jednoczesnym zachowaniu poczucia tożsamości i odrębności kulturowej,
7. Integrowanie treści międzyprzedmiotowych i różnorodnych form aktywności muzycznej,
8. Zaspokojenie potrzeby zabawy i możliwość wyrażania siebie poprzez ekspresję muzyczną,

⁴⁰ Pytanie to postawiła autorka w artykule pt. *Miejsce koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa w szkole XXI wieku*, [w:] *Estetyczny wymiar edukacji*, red. J. Szulakowska-Kulawik, Bytom 2007.

9. Przygotowanie do świadomego odbioru dzieła muzycznego, a w konsekwencji do czynnego uczestnictwa w życiu kulturalnym⁴¹.

Bibliografia

- Burowska Z., *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976, s. 60-61.
- Darłak G., *Folklor w koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa*, [w:] *Folklor – edukacja, sztuka, terapia*, red. M. Knapik, A. Łobos, Bielsko-Biała 2009.
- Darłak G., *Miejsce koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa w szkole XXI wieku*, [w:] *Estetyczny wymiar edukacji*, red. J. Szulakowska-Kulawik, Bytom 2007.
- Gmys M., hasło: *Carl Orff*, [w:] *Encyklopedia Muzyczna PWM*, część biograficzna t. 7 n-pa, red. E. Dziębowska, PWM, Kraków 2002.
- Jakóbczak K., *Co to jest muzyka elementarna*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 2, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1995.
- Jungmair U., *O doświadczeniu elementarności w procesie wychowania muzycznego i tanecznego*, tłum. M. Smoczyńska, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 5, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1998, s. 13.
- Michalak B., *Orff-Schulwerk – spojrzenie w przyszłość*, [w:] *Muzyka w szkole XXI wieku Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005.
- Regner H., *50 lat „Muzyki dla dzieci”*, tłum. K. Jakóbczak-Drażek, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 7, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 2001.
- Smoczyńska M., *Dzieciństwo i wczesna młodość Carla Orffa*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 1, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1994.
- Smoczyńska M., *Lata studiów i twórczości Carla Orffa*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 2, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1995.
- Smoczyńska M., *Ze wspomnień córki Carla Orffa – Godeli Orff*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 4, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1997.
- Smoczyńska U., *Jak rozumieć istotę Schulwerku na podstawie wykładów Wernera Thomasa*, [w:] *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*, Zeszyt 4, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1997.

⁴¹ Ibidem.

Strony internetowe

Materiały dostępne na oficjalnej stronie Instytutu Orffa w Salzburgu:

1. <https://www.orff.de/en/life/childhood-and-youth/>
2. <https://www.orff.de/en/life/artistic-works/>

Carl Orff and his key to music education

Summary

The first part of this article describes the composer's childhood and the most meaningful experiences that influenced and shaped Orff's work along with his educational activity. In what follows, the article puts forward the outline of the composer's body of work with particular emphasis on Orff's most remarkable composition - *Carmina Burana* - as well as his dramatic works and the beginnings of his educational activity also deeply connected to the composer's fascination with theatre.

The principal part of this article reflects on "elementary music" - the most significant element in Carl Orff's educational conception. It also reflects upon the composer's most fundamental work - *Schulwerk. Musik für Kinder* and forms of music activity along with diverse ways of its use in the light of Carl Orff's conception.

Keywords: Carl Orff, elementary music, *Schulwerk*

Dr hab., Grażyna Darłak, prof. AM

Nauczyciel, dyrygent, teoretyk muzyki.

Jest absolwentką Akademii Muzycznej im. Karol Szymanowskiego w Katowicach. Ukończyła studia na Wydziale Wychowania Muzycznego w zakresie wychowania muzycznego (dyplom z wyróżnieniem w 1995 r.) oraz w zakresie dyrygentury chóralnej (dyplom w 1995 r.). Ukończyła również dwuletnie Podyplomowe Studium Carla Orffa przy AMFC w Warszawie. Wielokrotnie uczestniczyła w sympozjach i seminariach orffowskich i kodalyowskich w kraju i za granicą. W roku 2008 obroniła tytuł doktora sztuki muzycznej w dyscyplinie artystycznej kompozycja i teoria muzyki, specjalność teoria muzyki. W roku 2019 uzyskała stopień doktora habilitowanego w dziedzinie sztuki muzycznej.

Od 30 lat jest związana zawodowo z Rudą Śląską – najpierw jako nauczyciel muzyki w szkołach podstawowych i gimnazjum, obecnie jako wicedyrektor i nauczyciel przedmiotów ogólnomuzycznych w szkole muzycznej I i II stopnia.

Od roku 1996 jest zatrudniona jako pedagog w katowickiej Akademii Muzycznej, gdzie obecnie pełni funkcję kierownika Katedry Edukacji Muzycznej i Rytmiki.

Jest autorką dwóch monografii: *Inspiracje religijne w twórczości kompozytorów środowiska katowickiego w latach 1945-2005* (2014) oraz *Dziecko w ogrodzie sztuk. Perspektywa tematyczna, kreacyjna i komunikacyjna* (2018). Opublikowała szereg artykułów w pracach zbiorowych oraz na łamach biuletynu ISME. Znaczący obszar jej działań stanowią również prace redakcyjne. Uczestniczyła w wielu konferencjach naukowych o zasięgu międzynarodowym i ogólnopolskim. W obszarze jej zainteresowań badawczych znalazły się przede wszystkim polska muzyka XX wieku oraz edukacja estetyczna dzieci i młodzieży.

Wielokrotnie prowadziła warsztaty muzyczne dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Podejmowała również pracę w charakterze jurora w licznych konkursach muzycznych

Jest członkiem Stowarzyszenia im. Zoltána Kodály w Polsce.

Pełni funkcję eksperta do spraw awansu zawodowego nauczycieli oraz konsultanta Centrum Edukacji Artystycznej.

KODálya – kompozytor, etnomuzykolog, pedagog i jego dzieło

Streszczenie

Tytułowe dzieło Zoltána Kodálya obejmuje całość jego dokonań na polu kompozytorskim, naukowym, etnomuzykologicznym oraz pedagogicznym. Najogólniejszym ich przejawem jest wypracowany pod koniec życia Kodálya system pedagogiczno-muzyczny wsparty znajomością języka, folkloru i dopełniony jego kompozycjami. Droga życia Kodálya jest przemyślana i konsekwentnie prowadzona. Jako młody chłopiec styka się z folklorem wiejskim, z muzyką rdzennych cyganów, ze śpiewem, tańcem i kapelą. Zachwyca się pięknem muzyki ludowej, spontanicznością muzykowania i tańczenia przy różnych okazjach. W czasach szkolnych styka się z muzyką orkiestrową i chóralną. Jest członkiem tychże zespołów (zakłada również kwartet smyczkowy, w którym, w zależności od potrzeb, gra na skrzypcach lub wiolonczeli). W tym czasie powstają jego pierwsze kompozycje. W wieku osiemnastu lat pojawia się w Budapeszcie. Wie już jakie miejsce zajmuje muzyka w jego życiu oraz ma orientację, jaką rolę może ona pełnić - ta autentyczna, wartościowa - w życiu jego rodaków. Podejmuje studia muzyczne i lingwistyczne dbając o rozwój języka muzycznego i ojczystego. Nie można zapominać również o zainteresowaniach Kodálya pieśniami ludowymi, o jego wędrownościach folklorystycznych. To kształtuje w nim potrzebę znajomości tradycji, folkloru i historii.

Niniejszy artykuł pokazuje, jak ściśle powiązane są ze sobą płaszczyzny działalności Zoltána Kodálya, kompozytora, etnomuzykologa i pedagoga, co pozwala ująć jego spuściznę mianem „dzieła”.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, twórczość pedagogiczna, folklor, wartościowa muzyka

Inspiracją do podjęcia tematu artykułu była fascynacja dziełem, jakie zostawił po sobie Zoltán Kodály: kompozytor, pedagog, uczonek i twórca systemu pedagogiczno-muzycznego. Dzieło Kodálya rozumiem jako owoc różnorodnych jego działań, których zwieńczeniem stał się wypracowany pod koniec życia Kodálya system pedagogiczno-muzyczny wsparty znajomością języka, folkloru i dopełniony kompozycjami. Warto więc zauważyć, że Kodály świadomie i konsekwentnie łączył ze sobą trzy płaszczyzny działań, jako kompozytor, folklorysta i pedagog, zmieniając w ten sposób obraz muzyki w szkole oraz życia muzycznego i kultury muzycznej na Węgrzech i w Europie¹.

Już w czasie studiów w Akademii Muzycznej w Katowicach na Wydziale Wychowania Muzycznego zaczęły interesować mnie metody skutecznego, atrakcyjnego, ale przede wszystkim przynoszącego trwałe owoce, nauczania muzyki. Poznałam najwartościowsze koncepcje pedagogiczno-muzyczne powstałe w XX wieku Emila Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa, Edwina Eliasa Gordona oraz oczywiście Zoltána Kodálya. Ta ostatnia wydała mi się najkorzystniejsza do wdrożenia w polskich warunkach. Pozwoliła bowiem krok po kroku przybliżyć dobrą muzykę każdemu, co więcej, zachęcała, by każdy ją czynnie uprawiał. Stosowanie metody Kodálya nie wymaga ani bogatego wyposażenia szkół w instrumenty i aparaturę (jakkolwiek jest to oczywiście pożądane), ani wielkich przestrzeni do działań ruchowych. Wykorzystuje natomiast przede wszystkim głos jako najpiękniejszy, każdemu dostępny instrument, o wielkich możliwościach ekspresji, pozwalający niemal od początku nauki muzykować nie stawiając poważniejszych barier technicznych (jakie może na przykład stwarzać gra na instrumentach). Najważniejszym jednak powodem zainteresowania tą koncepcją, w aspekcie wykorzystania jej w edukacji muzycznej w Polsce, było eksponowanie czynnego uprawiania muzyki wartościowej, zarówno rodzimej², potem tej narodowej (w szerokim tego słowa znaczeniu, która niekiedy z folkloru wyrasta), jak i europejskiej, a także światowej. I tak rodzimy folklor³ stał się w koncepcji Kodálya punktem wyjścia do muzyki świata uwydatniając jej różne, swoiste idiomy. Zawsze jednak – co

¹ Świadczą o tym liczne światowe zastosowania metody Kodálya. Francuska praca adaptacyjna J. Ribière-Raverlat *Chant-Musique Adaptation Francaise de la methode Kodály*, część I, II, III Alphonse Leduc 175, rue Saint-Honore-Paris 1976, 1977, 1980. Kolejna to amerykańska i kanadyjska adaptacja Lois Choksy *The Kodály Method Comprehensive Music Education from Infant to Adult* 1974; *The Kodaly Context: Creating an Environment for Musica Learning* 1981; 150 *American Folk Songs to Song, Read and Play* 1974. Trzecia to angielska próba adaptacyjna *Growing with music* Michaela Stocksa i Andrew Maddocksa, część I Madecka II, Longman Group Limited 1992.

² Wpierw chodzi o folklor ten najciekawszy o oryginalnych właściwościach melodyczno-tonalnych oraz metro-rytmicznych.

³ Tj. muzyka tradycyjna w pierw lokalna i regionalna, a następnie ludów pobratymczych i sąsiadów, zbliżona stylistycznie, gatunkowo i funkcjonalnie, wreszcie innych kultur świata przybliżana w porządku pozwalającym jak najpełniej ją rozumieć według zasady: od bliskiego do dalekiego.

podkreślał Autor – prawdziwe poznawanie muzyki powinno wyrastać z dogłębnego jej przyswojenia poprzez muzykowanie⁴.

Mój roczny pobyt w Instytucie Zoltána Kodálya w Kecskemét na Węgrzech w latach 1997/1998 jeszcze bardziej upewnił mnie w tych przekonaniach. Profesjonalizm i twórcze zaangażowanie pedagogów węgierskich, hospitacje w szkołach kodályowskich, otworzyły mi oczy i serce na pełnię tej metody. Dopełniło je zaangażowanie samych uczniów i ich satysfakcja płynąca z muzykowania stały się wartością inspirującą, integrującą i wychowawczą trudną do przecenienia.

Zoltán Kodály zakładał, że każdy człowiek nie tylko może, ale i powinien muzykować, że jest też w stanie dojść do rozumienia muzyki poważnej i czynnego uczestnictwa w życiu muzycznym. Uważał, że zadaniem nauczyciela jest doprowadzenie każdego dziecka do wielkiej tradycji muzycznej, poczynając od dzieł Bacha do współczesnych kompozytorów. Jego zdaniem rezygnowanie z muzyki ambitnej tylko dlatego, że niektórzy uważali ją za trudną i nieatrakcyjną dla młodych ludzi, wydaje się być podejściem wysoce niepedagogicznym i fałszywym. Znaczenie koncepcji Zoltána Kodálya, jego dzieł oraz idei pedagogicznej dla polskich pedagogów i uczniów wynika również z faktu, że warunki historyczne, w jakich kompozytorowi przyszło żyć i tworzyć, wykazują wielorakie podobieństwa do sytuacji w Polsce⁵. Chociażby wielowiekowa walka o odzyskanie suwerenności, której fundamentem jest wspólnota języka, tradycji, kultury i sztuki. Zrodziło to świadomość znaczenia muzyki dla tożsamości narodowej oraz rozumienia innych ludzi i ich kultury.

W kontekście eksponowanego w niniejszej pracy "dzieła" Kodálya niezwykle interesujące jest ukazanie, w jaki sposób twórczość kompozytorska Kodálya i Jego prace etnomuzykologiczne oddziaływały na siebie, doprowadzając do powstania koncepcji pedagogiczno-muzycznej o szczególnych wartościach. Koncepcja zawiera program „wychowania przez muzykę” całego społeczeństwa, więc nie należy jej zawężać tylko do szkoły. Czynił to Kodály najpierw swymi dziełami przeznaczonymi dla sal koncertowych i oper, potem też utworami dla chórów amatorskich i profesjonalnych, wreszcie tzw. "muzyką szkolną". Oznaczała ona wybitny repertuar muzyczny dla uczniów wszystkich klas, od przedszkola do liceum (wartościowy dydaktycznie i artystycznie), w którym Kodály zestawiał m.in. oryginalne melodie ludowe z własnymi, nowocześnie brzmiącymi kontrapunktami,

⁴ O czym czytamy w wielu pismach Kodálya, jak: *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, W. Jankowski, M. Jankowska, Zoltán Kodály *Chóry dziecięce*; Zoltán Kodály *Węgierskie wychowanie muzyczne*; Zoltán Kodály *Upowszechnianie muzyki poważnej*, WSiP, Warszawa 1990.

⁵ Ciekawe są pewne podobieństwa między twórczością i poglądami Karola Szymanowskiego i Zoltána Kodálya, patrz: K. Dadak-Kozicka, *Szymanowski and Kodály on Music in the Life of Man and the Nation*, w: „*Warsaw Autumn*” as a Realisation of Karol Szymanowski’s Vision of Modern Polish Music, Warsaw, s. 18-22.

tworząc miniaturowe arcydzieła. Powstanie integralnego "dzieła", które po latach stało się przedmiotem poznania, badań i adaptacji przez różne środowiska muzyczne w wielu krajach, wymagało od Kodály'a podjęcia studiów na różnych kierunkach. Niemalą rolę odegrało też bogate kulturowo życie kompozytora oraz jego rodzice.

Kluczowe elementy biografii

Ojciec Zoltána, Fryderyk był zawiadowcą stacji kolei. Częste zmiany zamieszkania, wynikające z jego pracy, bardzo pozytywnie wpłynęły na kształtowanie się młodego Zoltána. Kompozytor urodził się w 1882⁶ roku w miasteczku Kecskemét w państwie węgierskim, które to piętnaście lat wcześniej weszło w skład dualistycznej monarchii austro-węgierskiej. Mimo iż cieszyło się największymi swobodami spośród monarchii, Węgrzy nie przestawali dążyć do pełnej suwerenności, którą przyniósł im dopiero rok 1918. Kodály był więc świadkiem odbudowy niepodległości państwa węgierskiego, wpraw, po trwającej ponad 150 lat, okupacji tureckiej, a następnie austriackiej. Dramatyczne dzieje Węgier przełomu XIX i XX wieku w wielkim stopniu ukształtowały poczucie patriotyzmu Kodály'a i odpowiedzialności za losy kultury węgierskiej. Kompozytor zwracał uwagę na ogromną siłę, z jaką muzyka może wyrażać dzieje narodu⁷.

W roku 1885 państwo Kodály'a przeprowadzili się do małego miasteczka Galanta (po zakończeniu I wojny światowej zostało ono włączone do Czechosłowacji, dzisiaj przynależy do Słowacji). Pod wieloma względami Kodály uważał lata spędzone w Galancie za najpiękniejszy czas swojego dzieciństwa. Nawet pięćdziesiąt lat później wspominał bosa muzykujące dzieci, dziewczyny wiejskie, które pięknie śpiewały i tańczyły, i kapelę cygańską⁸. To podczas tych kilku lat zachwyił się pięknem muzyki ludowej, spontanicznością muzykowania i tańczenia przy różnych okazjach. Po raz pierwszy zagłębił się w odrębny, pulsujący życiem świat muzyki cygańskiej, głównie tanecznej, której pamięć ożyła na nowo w jego *Tańcach z Galánty* z 1933 roku⁹.

W roku 1892, gdy Zoltán miał dziesięć lat, ojciec awansował na stanowisko kierownika stacji kolejowej w mieście Nagyszombat (dzisiaj Trnava na Słowacji), w którym było 12.000 mieszkańców mówiących głównie w języku słowackim, z mniejszością węgierską i niemiecką. Było to miejsce pierwszych poważnych prób uczenia się muzyki młodego

⁶ Zoltán Kodály urodził się 16 grudnia 1882 w Kecskemét, jego starsza siostra Emilia w 1880 roku w Budapeszcie, a młodszy brat Pal w 1886 roku w Galancie, patrz: D. Legány, *Kodály's World of Music in His Childhood and Early Youth*, „Bulletin of the International Kodály Society” 1979/2, s. 4.

⁷ J.K. Dadak-Kozicka, *Muzyka jako wyraz przemian kultury w świetle twórczości Zoltána Kodály'a*, [w:] *Muzykologia wobec przemian kultury i cywilizacji*, red. L. Bielawski, J.K. Dadak-Kozicka, A. Leszczyńska, Instytut Sztuki PAN, Warszawa 2001, s. 57.

⁸ Przytacza te wspomnienia L. Eöszé, *Zoltán Kodály: His Life in Pictures and Documents*, Corvina Kiado, Budapest 1982, s. 24.

⁹ Ibidem, s. 25.

Zoltána. Równolegle z nauką w liceum w Nagyszombat pobierał lekcje skrzypiec, na wiolonczeli uczył się sam, a na fortepianie uczyła go starsza siostra. We wspomnieniach ojca Kodálya czytamy: „instrumenty smyczkowe oddziaływały na Kodálya o wiele głębiej niż klawiszowe”¹⁰. Praca własna zaowocowała później chociażby wybitnym dziełem jak *Sonata solowa na wiolonczelę* z 1915 roku. Był członkiem szkolnej orkiestry i kwartetu skrzypcowego, który założył ze swoimi szkolnymi kolegami, jak również śpiewał w chórze przykościelnym. Podczas ostatniego roku nauki trzech członków kwartetu wykonało *Trio skrzypcowe Es-dur* Zoltána Kodálya na dwoje skrzypiec i altówkę (sam kompozytor grał partię skrzypiec). W lutym 1898 roku szkolna orkiestra wykonała dedykowaną jej *Uwerturę d-moll* kompozytora¹¹.

Choć Kodály rozpoczął od dużego dzieła jakim była *Uwertura*, to jednak muzyka wokalna była mu bliższa. Można zauważyć, że jego twórczość cechował wokalny charakter, nawet dzieła instrumentalne inspirowane były głosem ludzkim¹². Kameralna muzyka instrumentalna miała swe dopełnienie w kameralnej muzyce chóralnej. Już we wczesnym dzieciństwie ważne było, aby to, co widział w nutach, mógł nie tylko zgrać, ale i zaśpiewać, oraz by wszystko, co podsuwała mu wyobraźnia muzyczna, mógł zapisać (to właśnie stało się podstawą jego koncepcji pedagogiczno-muzycznej)¹³. Kodály ukończył liceum w Nagyszombat w 1900 roku. We wspomnieniach czytamy, że był jednym z siedmiorga uczniów, którzy ukończyli szkołę z wyróżnieniem. Każdy z nich mógł wówczas objąć stanowisko nauczyciela w liceum, Kodály dostał też propozycję podjęcia studiów prawniczych. Jednak kompozytor nie miał żadnych wątpliwości co do wyboru własnej drogi życiowej. W roku 1900 odbył swą kolejną podróż, tym razem do Budapesztu, by podjąć tam studia muzyczne i językowe¹⁴.

Gdy osiemnastoletni kompozytor pojawił się w Budapeszcie, wiedział dokładnie, co chce robić w życiu. Jego fascynacja muzyką miała wyraźny narodowy rys. Czuł, jaką rolę może muzyka pełnić w życiu ludzi, zarówno ta autentyczna, wartościowa jak i „kiepska”. Miał też świadomość, za czym tęsknią jego rodacy. Ta bardzo dojrzała postawa osiemnastoletniego mężczyzny związana była z jego doświadczeniami w dzieciństwie i młodości. Częste zmiany zamieszkania, kontakt z folklorem wiejskim i miejskim, z muzyką cygańską, religijną i artystyczną dała mu możliwość dogłębnej obserwacji różnorodności muzyki i jej obecności

¹⁰ Podaję za D. Legany, op. cit., s. 6.

¹¹ Ibidem, s. 6-7.

¹² Zauważa to wielu autorów, m.in. J. Breuer, *Zoltán Kodály*, Magus Publisher, Budapest 1999, s. 6.

¹³ L. Eöszé, *Zoltán Kodály His Life...*, op. cit., s. 29.

¹⁴ Ibidem, s. 16.

w życiu, a także siły, z jaką może ona kształtować poczucie więzi społecznych¹⁵. W perspektywie całego życia Kodálya doświadczenia te miały ogromne znaczenie. Kontakt z klasyczną europejską i rodzimym folklorem pozwolił mu zrozumieć, że muzyka ludowa może dorównać artyzmem arcydziełom sztuki profesjonalnej, oraz że każdy powinien mieć swoją własną muzykę, która go wyraża. Uzdolnienia Kodálya wykraczały poza zainteresowania muzyczne. Równocześnie studiował na Akademii Muzycznej i na Uniwersytecie Eötvös na wydziale węgierskiej literatury i językoznawstwa oraz germanistyki, pochylając się nad językiem i literaturą i ich analogią z językiem muzycznym. Podjęte różne kierunki studiów zaowocowały trzema dyplomami: kompozytorskim w 1904 roku, pedagogicznym w 1905 oraz filologicznym. Stopień doktora w tym zakresie (filologicznym) otrzymał Kodály w 1906 roku¹⁶.

Kompozytor, folklorysta

To wszechstronne wykształcenie miało znaczenie w kształtowaniu trzech głównych nurtów działalności Kodálya jako kompozytora, pedagoga i naukowca: folklorysty i językoznawcy. Zauważył i pisał o tym jeden z biografów Kodálya - László Eöszé: „Kodály urodził się kompozytorem, dzięki wnikliwym studiom stał się naukowcem, a pedagogiem został wskutek konieczności i dzięki własnym skłonnościom”¹⁷. Droga kompozytorska Kodálya była świadomą, konsekwentną drogą muzyczną, której początek i koniec naznaczony był pieśnią ludową. Zaczynał od opracowania pieśni ludowych (1906)¹⁸, kończąc jako kompozytor podręczników dla dzieci, w których zamieszczał proste utwory jedno-, dwu- i trzygłosowe oraz kanony nawiązujące do melodii ludowych. Główne etapy drogi twórczej Kodálya wyznaczyły, po wspomnianym cyklu pieśni, wielkie dzieła, takie jak: *Psalmus Hungaricus* (1923), *Háry János* (1926 opera, 1927 suita), *Wieczór prządek* (*Székelyfonó* 1924, 1932), *Tańce z Marosszék* (1936), *Wariacje Wzleciał Paw* (*Fölszállott a páva – Páva variációk* 1939), *Missa Brevis* (1944). Suita *Háry János* i wspomniane wcześniej *Tańce z Galánty* i *Wariacje Wzleciał paw* były narodową muzyką inspirowaną autentycznym folklorem. Kodály zwracał uwagę, że „każdy naród jedynie poprzez własną specyfikę narodową może zbliżyć

¹⁵ J. K. Dadak-Kozicka, *Dzieło Zoltana Kodálya. O mocy muzyki i odpowiedzialności artysty*, [w:] Z. Kodály, *O edukacji muzycznej, Pisma wybrane*, red. M. Jankowska, AMFC i Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002, s. 16.

¹⁶ Praca doktorska *Struktura stroficzna węgierskiej pieśni ludowej*, patrz: L. Eöszé, *Zoltán Kodály: His Life...*, op. cit., s. 9.

¹⁷ L. Eöszé, *Drogi do Kodálya*, [w:] *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, WSiP, Warszawa 1990, s. 18.

¹⁸ 20 węgierskich pieśni ludowych *Magyar Népdalok* na głos z fortepianem, komponowanych wraz z Bélą Bartókiem; każdy z kompozytorów opracował 10 pieśni ludowych. Były one stylizacją ludowych pieśni węgierskich zebranych w trakcie wspólnych wędrówek folklorystycznych. B. Bartók – Z. Kodály, *Magyar Népdalok énekhangra, zongorakisérettel*, Editio Musica, Budapest 1950.

się do tego, co ogólnoludzkie”¹⁹. Dlatego też rodzima muzyka miała prowadzić do uniwersalnej.

Przed *Psalmus Hungaricus* (1923), powstało około 50 pieśni i 6 dzieł chóralnych. Po 1923 roku kompozytor skomponował ponad 100 dzieł chóralnych i kilkadziesiąt pieśni. W latach 1924-32 powstała publikacja *Węgierska Muzyka Ludowa (A magyar népzene)* w skład której weszło 57 pieśni wydanych w X tomach. Były to adaptacje i opracowania pieśni ludowych²⁰. Kodály komponował na wszystkie rodzaje chórów, jednak najbliższe jego sercu okazały się chóry dziecięce. Dzięki tym kompozycjom przyczynił się do większego rozśpiewania dzieci węgierskich (i nie tylko) i do tworzenia chórów szkolnych. Dzięki dziełom chóralnym Kodály wartościowa muzyka zaczęła się upowszechniać w ojczyźnie kompozytora. Udało mu się również przywrócić zapomnianą muzykę ludową, która stała się „muzycznym językiem ojczystym” całej społeczności węgierskiej²¹.

Droga twórcza Zoltána Kodály była bardzo konsekwentna i długa, realizowała świadomie założone cele. Kodály muzyk stale odświeżał swe źródła inspiracji, jego badania etnomuzykologiczne były również ważnym źródłem muzycznego natchnienia, podczas gdy działalność edukacyjna poszerzała pole działań twórczych i oddziaływania jego sztuki. W pewnym sensie twórczość edukacyjna stanowiła swoiste podsumowanie jego drogi. W tym sensie wartościowa muzyka edukacyjna (ludowa, artystyczna dawna i współczesna) stanowiła swoisty punkt docelowy, horyzont działań. Zatem Kodály jako kompozytor był człowiekiem, który najpierw szukał siebie, po czym zrozumiał, że sztuka ma być dla innych. Wówczas tworzył dostosowując ją do potrzeb i możliwości jak najszerzego kręgu słuchaczy i potencjalnych wykonawców, specjalnie dowartościowując dziecko. Nigdy jednak nie rezygnował z najwyższych wartości.

Na początku XX wieku Kodály wraz z Bartókiem zapoczątkowali naukowe badania nad węgierską muzyką ludową. Zrozumieli, że muzyka ludowa, inaczej muzyczny język ojczysty i naturalny język ojczysty każdego narodu, są równe sobie wiekiem. Odkryli, że najbardziej archaiczne pozostałości ich muzycznego języka ojczystego pochodzą sprzed tysięcy lat, kiedy Prawęgrzy żyli jeszcze na stokach Uralu z ludami ugrofińskimi i turecko-bułgarskimi. Odkryli również śpiewy o archaicznych oryginalnych zwrotach pentatonicznych (pentatonika bezpółtonowa „la” oraz półtonowa i swoisty, ornamentalny styl śpiewu w tempo rubato) oraz

¹⁹ L. Eöszé, *Drogi do.....*, s. 17.

²⁰ Tom XI powstał w roku 1964 i zawierał 5 pieśni.

²¹ M. Itzész, *Zoltán Kodály, in Retrospect, Some Aspects of Kodály's Choral Works. Kodály's Choruses. A Summary*, Kodály Institute, Kecskemét 2002, s. 167-168.

oryginalnej poetyce i symbolice, co było odkryciem dawnej, bardzo ciekawej kultury duchowej²².

Poszukiwaniom rdzennej muzyki ludowej poświęcił Kodály prawie całe swoje życie. Już w roku 1905, w wieku dwudziestu trzech lat, rozpoczął nagrania węgierskiej muzyki ludowej w północnej części kraju, a w wieku 70 lat odbył swą ostatnią wędrówkę folklorystyczną do Mohácsu nad Dunajem. Był więc przez większość swojego życia czynnym zbieraczem folkloru.

W tym momencie w bardzo dużym uproszczeniu zarysował się obraz Kodálya kompozytora i Kodálya folklorysty. Omówione dwa nurty jego aktywności przenikały się i inspirowały nawzajem. W twórczości kompozytorskiej sięgnął do swoich odkryć nad muzyką tradycyjną węgierską, nad śpiewami i swoistymi idiomami. Droga ta rozwinęła się jak muzyczne „crescendo” osiągając swój punkt kulminacyjny pod koniec życia Kodálya, kiedy to zaczął realizować się w twórczości pedagogiczno-muzycznej dla dzieci. Apelowal: „Z powodu wyższych wymagań znakomitej mniejszości społeczeństwa, państwo z wielką ofiarnością utrzymuje instytucje muzyczne. Miliony zaś ludzi karmione najpodlejszą muzyką, skazane są na analfabetyzm muzyczny”²³. Z mocą podkreślał rolę wartościowej muzyki w nauczaniu dzieci: „Spróbujmy tak wcześnie, jak tylko można, nauczyć młodzież dobrej muzyki”; potrzebni do tego są nie tylko wykwalifikowani nauczyciele, ale również dobra i wartościowa literatura, łatwa w odbiorze dla dzieci²⁴.

Kształtowanie koncepcji pedagogicznej

Choć sam Kodály nie napisał dzieła o charakterze metodycznym, które byłoby całkowitym ujęciem jego idei (a stosowane metody zapożyczył od innych), to jednak wypracował oryginalną całościowo koncepcję edukacyjną. Lata prac i badań, wdrożeń i weryfikacji programu pozwoliły mu i jego uczniom na stworzenie systemu nauki muzyki (od przedszkola po kształcenie nauczycieli) wspartego, co istotne, znakomitą muzycznie i pedagogicznie muzyką. Stanowiło go kilkaset ćwiczeń i utworów opublikowanych w 21 zeszytach muzycznych, które pedagogzy z całego świata - a nie sam Kodály - włączając w to liczne artykuły i eseje - komentarzy do wydań, nazwali „metodą Kodálya”²⁵. Niektóre elementy tej metody, jak rozwój słyszenia i poczucia rytmu, muzyczne czytanie i pisanie czy solmizacja, były już wcześniej znane. Sam Kodály wymieniał swoich prekursorów: Johna Curvena, Angelo Bertalottiego, a nawet Guidona z Arezzo²⁶. Po wyzwoleniu Węgier w 1945 roku, przy

²² L. Eöszé, *Zoltán Kodály: His Life...*, s. 5.

²³ Z. Kodály, *Chóry dziecięce*, [w:] *Zoltán Kodály i jego...*, op. cit., s. 64.

²⁴ Z. Kodály, *Upowszechnienie muzyki poważnej*, [w:] *Zoltán Kodály i jego...*, op. cit., s. 76.

²⁵ Pisze o tym m.in. L. Eöszé, *Zoltán Kodály: His Life...*, op. cit., s. 20.

²⁶ System Guidona z Arezzo (990-1050) związany był z modalną strukturą muzyki, a nie z absolutną

wspieraniu rządu, udało się Kodályowi wdrożyć w życie własną koncepcję (co nie było łatwe, gdyż musiał walczyć ze starym programem nauczania, z nieciekawą „szkołą pieśni”). Znaczną część swego życia poświęcił na teoretyczne opracowanie koncepcji muzycznego kształcenia, a potem też praktyczne jej wykorzystanie w powszechnym kształceniu na Węgrzech.

Kodály interesowało nie tylko kształcenie utalentowanych muzycznie osób, ale również kształcenie osób przeciętnie utalentowanych. Przy opracowywaniu swej koncepcji w głównej mierze skupiał się na wykorzystaniu metody solmizacji relatywnej i muzycznego myślenia tonalnego. Warto podkreślić, że na metodę solmizacji relatywnej zwrócił uwagę dopiero w latach 30., gdy większość jego koncepcji była już sformułowana. Solmizacji zaczął używać jako środka do osiągnięcia konkretnych celów, takich jak: lepsze opanowanie umiejętności pisania i czytania muzycznego, poczucie organizacji tonalnej i formalnej dzieła, myślenia formułami muzycznymi, poczucia stylu, co jest ważne dla kształcenia nie tylko przyszłych profesjonalistów²⁷. Kluczowe dla pedagogiki Kodály koncepcje „ojczysty język muzyczny” oznaczało konieczność przyswojenia języka muzycznego tak, jak przyswaja się język naturalny; po to, by się nim posługiwać, by wyrażać nim ważne doznania i przekazywać je innym. Widniała więc ścisła analogia między folklorem, jako rodzimym językiem muzycznym, a ojczystym językiem naturalnym. Cenne uwagi zawarł Kodály w artykule *Chóry dziecięce* opublikowanym po raz pierwszy w 1929 roku. Pisał w nim: „każda szkoła powinna się zajmować węgierską muzyką ludową podobnie wnikliwie, jak językiem ojczystym. Tylko wówczas można właściwie rozumieć muzykę obcą”²⁸. W innym miejscu stwierdził: „droga kształtowania się muzyki węgierskiej nie mogła być inna, niż droga języka węgierskiego. Muzyka wędrowała z ludem – co oddziaływało na język, to mogło oddziaływać również na muzykę”²⁹.

Warto sobie zadać pytanie, dlaczego Kodály pod koniec swego życia zaczął pisać dla dzieci, a nie wielkie dzieła orkiestrowe? Co spowodowało, iż dowartościował muzykę przeznaczoną właśnie dla nich, spełniając się w jej komponowaniu? „Uświadomiłem sobie – pisał Kodály – że nie wystarczy poprawić kształcenia na najwyższym stopniu, trzeba zacząć od

wysokością dźwięków i zawierał w sobie zapowiedź zasad transpozycji. Angelo Bertalotti (1666-1747) stworzył swoje *Solfeggio*, które jest przykładem użycia solmizacji relatywnej do śpiewania trudniejszych kompozycji dwu-cztero-głosowych, zawierających modulacje. John Curven (1816-1880) opracował efektywny sposób uczenia dzieci muzyki. Wykorzystał w tym celu ogólny zarys systemu relatywnego publikując *Tonic Sol-Fa Method*. Podaję za: K. Nemes, *Metoda solmizacji relatywnej jako narzędzie rozwijania myślenia muzycznego*, w: *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodály*, red. M. Jankowska i W. Jankowski, AMFC, Warszawa 1998, s. 9-11.

²⁷ Patrz m.in. K. Dadak-Kozicka, *Mowa muzyczna i język muzyczny. O możliwościach i ograniczeniach solmizacji relatywnej*, [w:] *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodály*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, AMFC, Warszawa 1998, s. 55-65.

²⁸ Z. Kodály, *Chóry dziecięce*, [w:] *Zoltan Kodály i jego pedagogika.....*, op. cit., s. 64.

²⁹ Ibidem.

fundamentów. Wrażenia dziecka 3-5 letniego utrwalają się na całe życie, tego, co mu się wówczas wszczepi, nie zapomni do końca życia”³⁰.

Kodály miał świadomość, że przyszłych odbiorców wartościowej sztuki, nie tylko muzycznej, trzeba wychować od kołyski. Że aby zapełnić sale koncertowe melomanami, trzeba najpierw nauczyć ich rozumienia i odbierania dzieł muzycznych. Ubolewał nad faktem, że szkoła, którą zastał, podając młodzieży muzyczną lichotę, przekreśla rozwój jej muzykalności. Postulował, by protestować przeciwko używanej wówczas literaturze muzycznej, do której zaliczał jednogłosowe pieśni szkolne. Nie mówiąc już o autorach podręczników, którzy traktowali dzieci jak „idiotów”, męcząc je wierszykami i piosenkami³¹. „Nikt nie jest zbyt wielki, aby pisać dla dzieci – podkreślał kompozytor – więcej: powinien się starać, by okazać się tego godnym”³². To tłumaczy, dlaczego Kodály zaczął tworzyć dla dzieci, dla najbardziej trudnego i wymagającego odbiorcy.

Aktualność idei Kodály’a w Polsce

Idea Kodály’a jest obecna w polskich pismach i publikacjach. Starania środowisk akademickich, szczególnie Akademii warszawskiej i katowickiej, o wprowadzenie do polskiego szkolnictwa muzycznego tzw. metody Kodály’a, nie powiodły się. W przypadku szkolnictwa powszechnego możemy mówić o pewnych sukcesach w tym zakresie. Między innymi powstałe w latach 80. ubiegłego stulecia klasy śpiewające, na wzór węgierskich klas kodályowskich³³ oraz rozpoczęcie prac nad polską adaptacją. Pierwszym jej krokiem było wydanie w roku 1992 "kolekcji" polskich pieśni ludowych, wybranych i opracowanych przez Katarzynę Dadak-Kozicką *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodály’a*³⁴. W latach 1995-1997 powstały podręczniki do muzyki autorstwa Marii Czarneckiej i Anny Walugi *Rozśpiewana szkoła* klasa I, II i III oraz przewodniki metodyczne dla nauczycieli³⁵. Od ubiegłego stulecia (lata siedemdziesiąte) przez około 40 lat powstało

³⁰ Z. Kodály, *Pieśni małych ludzi. 50 piosenek dla przedszkolaków*, [w:] Z. Kodály, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, red. M. Jankowska, AMFC i Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002, s. 196.

³¹ Z. Kodály, *Chóry dziecięce*, [w:] Zoltán Kodály i jego..., op. cit., s. 67.

³² Ibidem, s. 68.

³³ W powołanych klasach śpiewających program muzyki został rozszerzony z jednej godziny tygodniowo do trzech do pięciu i zgodnie z założeniami koncepcji Kodály’a eksponował śpiew, zwłaszcza chóralny, relatywną metodę czytania nut głosem i kształcenie słuchu oraz folklor i muzykę artystyczną różnych epok i stylów.

³⁴ J.K. Dadak-Kozicka, *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodály’a*, WSiP, Warszawa 1992.

³⁵ M. Czarnecka, A. Waluga, *Rozśpiewana szkoła. Muzyka 1*, Stentor, Warszawa 1995. *Rozśpiewana szkoła. Muzyka 1, Przewodnik metodyczny*, Stentor, Warszawa 1995. *Rozśpiewana szkoła. Muzyka 2*, Stentor, Warszawa 1996. *Rozśpiewana szkoła. Muzyka 2, Przewodnik metodyczny*, Stentor, Warszawa 1996. *Rozśpiewana szkoła. Muzyka 3*, Stentor, Warszawa 1997. *Rozśpiewana szkoła. Muzyka 3, Przewodnik metodyczny*, Stentor, Warszawa 1997.

kilkadziesiąt artykułów i publikacji na temat koncepcji Kodálya, w tym praca doktorska zatytułowana *Dzieło Zoltána Kodálya i jego aktualność w Polsce przełomu XX i XXI wieku* autorki niniejszego artykułu³⁶. W roku 2014 wydana została publikacja *Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka* również autorki niniejszego tekstu³⁷. Praktyczne zastosowanie koncepcji Kodálya eksponowane jest w założeniach prowadzonej w katowickiej Akademii Muzycznej (od 2010 roku) „Akademii Przedszkolaka”. Realizowany w niej autorski program edukacji muzycznej małego dziecka, czerpie z przebogatej skarbnicy polskiego folkloru, także dziecięcego, ze zbiorów Oskara Kolberga³⁸.

Ukazanie ponadczasowych wartości "dzieła" Zoltána Kodálya wymaga prac analitycznych, badawczych, porównawczych prowadzonych na różnych obszarach. Tak też się dzieje.

Przedstawiony w niniejszej pracy jedynie jego szkic ma być inspiracją i zachętą dla nauczycieli muzyki do studiowania owego "dzieła" dla celów przywrócenia miejsca, roli i wartości muzyki w edukacji .

Bibliografia

Breuer J., *Zoltán Kodály*, Mágus Publisher, Budapest 1999.

Czarnecka M., Waluga A.

Rozśpiewana szkoła. Muzyka 1, Przewodnik metodyczny, Stentor, Warszawa 1995.

Rozśpiewana szkoła. Muzyka 2, Przewodnik metodyczny, Stentor, Warszawa 1996.

Rozśpiewana szkoła. Muzyka 3, Przewodnik metodyczny, Stentor, Warszawa 1997.

Dadak-Kozicka J. K.

Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodálya, WSiP, Warszawa 1992.

Mowa muzyczna i język muzyczny. O możliwościach i ograniczeniach solmizacji relatywnej, w: *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodálya*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, AMFC, Warszawa 1998.

Muzyka jako wyraz przemian kultury w świetle twórczości Zoltána Kodálya, [w:] *Muzykologia wobec przemian kultury i cywilizacji*, red. L. Bielawski, J.K. Dadak-Kozicka, A. Leszczyńska, Instytut Sztuki PAN, Warszawa 2001.

³⁶ D. Lenska, *Dzieło Zoltána Kodálya i jego aktualność w Polsce przełomu XX i XXI wieku*, niepublikowana praca doktorska, [w:] Biblioteka Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach.

³⁷ D. Lenska, *Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka. Pomoc dydaktyczna dla nauczycieli przedszkola i rodziców*, Stowarzyszenie im. Zoltána Kodálya w Polsce, Katowice 2014.

³⁸ Więcej na ten temat [w:] D. Lenska, *Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka...*, D. Lenska, *Ludowe dziecięce zabawy muzyczne. Teoria i praktyka*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2019.

Dzieło Zoltana Kodály. O mocy muzyki i odpowiedzialności artysty, [w:] Z. Kodály, *O edukacji muzycznej, Pisma wybrane*, red. M. Jankowska, AMFC i Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002.

Szymanowski and Kodály on Music in the Life of Man and the Nation, [w:] „Warsaw Autumn” *as a realisation of Karol Szymanowski’s Vision of Modern Polish Music*, Warsaw 2007.

Eösze L.

Zoltan Kodaly: His Life in Pictures and Documents, Corvina Kiado, Budapest 1982.

Drogi do Kodály, tł. E. Ławnik, [w:] *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, WSiP, Warszawa 1990.

Ittész M., *Zoltán Kodály, in Retrospect*, Kodály Institute, Kecskemét 2002.

Kodály Z.

Chóry dziecięce, tł. E. Ławnik, w: *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, WSiP, Warszawa 1990.

Upowszechnienie muzyki poważnej, tł. E. Ławnik, [w:] *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, WSiP, Warszawa 1990.

O edukacji muzycznej, Pisma wybrane, red. M. Jankowska, AMFC i Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002.

Pieśni małych ludzi. 50 piosenek dla przedszkolaków, [w:] *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, red. M. Jankowska, AMFC i Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002.

Légány D., *Kodály’s World of Music in His Childhood and Early Youth*, „Bulletin of the International Kodaly Society”, 2, 1979.

Lenska D.

Dzieło Zoltána Kodály i jego aktualność w Polsce przełomu XX i XXI wieku, praca doktorska niepublikowana, Biblioteka Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, 2009.

Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka. Pomoc dydaktyczna dla nauczycieli przedszkola i rodziców, Stowarzyszenie im. Zoltána Kodály w Polsce, Katowice 2014.

Ludowe dziecięce zabawy muzyczne. Teoria i praktyka, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2019.

Nemes K., *Metoda solmizacji relatywnej jako narzędzie rozwijania myślenia muzycznego*, tł. W. Jankowski, [w:] *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodály*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, AMFC, Warszawa 1998.

KODály – composer, ethnomusicologist, pedagogue and his work

Summary

The eponymous work of Zoltán Kodály covers all his achievements in the field of composition, science, ethnomusicology and pedagogy. The most general manifestation of them is the pedagogical and musical system developed at the end of Kodály's life, supported by knowledge of language and folklore and complemented by his compositions. Kodály's way of life is well thought out and consistently guided. As a young boy, he comes into contact with folklore, with the music of indigenous gypsies, with singing, dancing and banding. He admires the beauty of folk music, the spontaneity of making music and dancing on various occasions. In his school days, he came into contact with orchestral and choral music. He is a member of these ensembles (he also founds a string quartet, in which, depending on needs, he plays the violin or cello). It was during this time that his first compositions were created. At the age of eighteen, he appears in Budapest. He already knows the place of music in his life and has an orientation, what role music (the authentic, valuable one) can play in the lives of his people. He undertakes musical and linguistic studies, taking care of the development of the musical and native language. We must not forget about his interest in folk songs, folklore wanderings. This shapes Kodály's need to know tradition, folklore and history.

This article shows how the planes of Zoltán Kodály's activity, as a composer, ethnomusicologist and pedagogue, are interrelated, which allows us to frame his legacy with the term "work".

Key words : music education, pedagogical creativity, folklore, valuable music

Dr Dominika Lenska

Ukończyła studia w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach na Wydziale Wychowania Muzycznego (1999), roczne studia w Instytucie Pedagogiki Zoltána Kodálya w Kecskemet na Węgrzech (1997/1998). Studia podyplomowe z zakresu Psychologii Muzyki w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie (2001-2002).

Koncepcja Zoltána Kodálya stała się podstawą jej pracy pedagogicznej jak i naukowej, której rezultatem była praca doktorska *Dzieło Zoltána Kodálya i jej aktualność w Polsce przełomu XX/XXI wieku* obroniona w dyscyplinie teoria muzyki (2010). Wielokrotnie brała

udział w Polsko-Węgierskich Seminariach Kodályowskich oraz Międzynarodowych Seminariach Kodályowskich. W latach 2013-2017 pełniła funkcję dyrektora International Kodály Society (IKS) Międzynarodowego Stowarzyszeniu Kodályowskiego. Od 2009 r. do 2017 pełniła funkcję wiceprzewodniczącej Stowarzyszenia im. Zoltána Kodálya w Polsce, od roku 2017 do nadal jest jego przewodniczącą. W latach 2007-2012 pełniła funkcję koordynatora regionalnego Ogólnopolskiego Programu Rozwoju Chórów Szkolnych *Śpiewająca Polska* przy Międzynarodowym Festiwalu *Wratislavia Cantans*, region Katowice.

Swoje doświadczenie pedagogiczne zdobyła pracując w Szkole Podstawowej nr 1 w Katowicach (1999-2015), w której prowadziła tzw. „klasy śpiewające” z programem autorskim opartym o założenia kodályowskiej pedagogiki.

Autorka i realizatorka projektu *Akademia przedszkolaka*, zajęć umuzykalniających dla dzieci w wieku od 1,5 do 6 lat w oparciu o założenia pedagogiki kodályowskiej (2010 do nadal).

W Akademii Muzycznej pracuje na stanowisku adiunkta w Katedrze Edukacji Muzycznej i Rytmiki. Jest autorką licznych artykułów oraz publikacji, m.in. *Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka* (Katowice 2014), która powstała z doświadczeń z pracy z małymi dziećmi w ramach prowadzonej przez autorkę *Akademii przedszkolaka*; *Ludowe dziecięce zabawy muzyczne. Teoria i Praktyka* (Katowice 2019).

Piotr Kopiński
Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego w Katowicach
Katedra Edukacji Muzycznej i Rytmiki

Artykuł dedykuję Profesorowi Leszkowi Romanowskiemu, kierownikowi Katedry i Kliniki Traumatologii i Chirurgii Ręki Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu

Jatekok Gyorgy Kurtaga – nowe otwarcie dla pedagogiki fortepianowej XXI wieku

Streszczenie

Gyorgy Kurtag w *Jatekok* jest wizjonerem pedagogiki fortepianowej XXI wieku. W swoim zbiorze czerpie z tradycji muzycznej sięgającej chorału gregoriańskiego. Wychodząc od wspaniałych wzorców węgierskiej tradycji pedagogicznej (Liszt, Kodály, Ligeti, Eszteni...) wprowadza młodego adepta gry na fortepianie w mikrokosmos muzyki współczesnej. Porządkuje i w logiczną całość zestawia nowoczesne formy zapisu muzyki (grafika) oraz otwiera okno na świat improwizacji. Dzięki temu zbiorowi uczeń i jego nauczyciel mogą eksperymentować z każdym nowoczesnym kierunkiem współczesnej muzyki, będąc jednocześnie głęboko osadzonym w klasycznym mainstreamie.

Sam Kurtag zwierza się we wstępie, że inspiracją do powstania zbioru były dzieci grające spontanicznie na fortepianie. Kompozytor dedykuje *Jatekok* dzieciom, "by traktowały fortepian jak dobrą zabawkę, by przelały na niego wszystkie swoje uczucia" i dorosłym, by stał się on "pielgrzymką do źródeł, by odkryć w sobie dziecko".

Ta niecodzienna dla autora artykułu sytuacja dała myśl, że klawiatura fortepianu i pomysł Kurtaga mogą być nie tylko pomocne w pierwszych krokach w grze na tym instrumencie, ale mogą stać się również doskonałym narzędziem rehabilitacji po zabiegach. Czy medycyna i muzyka wspierają się nawzajem? Oczywiście, najlepszym dowodem na to będzie usprawnianie małej motoryki tak potrzebnej w grze na instrumencie i tak niezbędnej w funkcjonowaniu na co dzień, poprzez wprowadzenie do procesu rehabilitacji ćwiczeń motorycznych na klawiaturze fortepianu.

Słowa kluczowe: grafika muzyczna, muzyka improwizowana, klaster, glissando, teatr instrumentalny, sonoryzm

Ogólnie rzecz biorąc barwa jest środkiem wywierającym bezpośredni wpływ na duszę. Kolor jest klawiszem, oko młotkiem, a dusza złożonym z wielu strun fortepianem. Artysta to ręka, która naciskając ten lub ów klawisz świadomie wprawia duszę człowieka w wibrację" – z listu Wassily'ego Kandinskiego do Arnolda Schonberga¹.

Zdjęcie nr 1. *Jatekok* Kurtaga w akcji.



Muzyka to substancja przenosząca w swojej strukturze emocje dla naszych neuroprzekaźników (podobnie jak tłuszcz przenosi smak). Oko uruchamia racjonalne myślenie, natomiast nasze "ucho drapieżnika" odczytuje dźwięk jako kod emocji. Gdy muzyka alienuje się od obrazu, staje się bardziej abstrakcyjna (w czym dąży oczywiście do swojej głębokiej istoty), ale bez obrazu staje się też często trudniejsza w percepcji, a im bardziej rozumiemy, tym głębiej czujemy (posłuchajcie *Koncertu fletowego* Johna Williamsa, a potem jakiegokolwiek jego muzyki filmowej).

Dźwięki mogą wyzwać w naszej głowie obrazy – usłyszane na przykład w ciemności natychmiast pobudzają mózg do tworzenia obrazów (wyobraźmy sobie sytuację, na podstawie której Jerzy Grotowski tworzył swoje eksperymenty z aktorami: samotna wyprawa na całą noc do lasu). Dźwiękowe sygnały zaczerpnięte z modelu klawiatury fortepianu mogą nas informować o kierunku ruchu w czasie jazdy samochodem (w aplikacji MapyApple dwa dźwięki informują o skręcie: niski-wysoki w prawo; wysoki-niski w lewo). A co z sytuacją, gdy jest na odwrót? Czy grafika lub abstrakcyjny obraz mogą pobudzić nasz mózg do tworzenia dźwięków? Czy istnieje możliwość, że plastyczne abstrakcje pobudzą mózg dziecka do kreatywnego działania na klawiaturze fortepianu?

¹ Wszystkie cytaty pochodzą z : G. Kurtag, *Jatekok*, Edition Lemoine, Paryż 1979.

Zdjęcie nr 2. Nicolas De Stael, *Koncert kameralny*, 1955.



"Miałem wrażenie, że zaczynam wszystko od początku" – pisał Robert Schumann a propos swojego zbioru utworów na fortepian *Album dla młodzieży*. Słowa te mógłby odnieść do siebie również György Kurtág w czasach, gdy zaczął pisać swój zbiór *Jatekok* (z węgierskiego można tłumaczyć jako *Gry, Zabawy, Łamigłówek*...). Kompozytor zaczął pisać swe dzieło w latach siedemdziesiątych XX wieku i stale pojawiają się nowe utwory 96-letniego już dziś twórcy.

Razem ze swoim zbiorem powstałym pod koniec ubiegłego wieku Kurtág wpisuje się w ewolucję literatury fortepianowej, której historię wyznaczyli Liszt, Kodály i Bartók. Pedagogika fortepianowa to zresztą mocna strona węgierskiej tradycji muzycznej (należy wspomnieć choćby książkę ucznia Kodálya i Bartoka, György Sandora *O grze na fortepianie. Gest, dźwięk i wyraz*). "Mikrokosmos" utworów kompozytora zebranych w *Jatekok* to rodzaj laboratorium, gdzie twórca grupuje swoje pomysły muzyczne, by następnie eksperymentować na ich podstawie (kontynuacja idei Bartoka przesunięta w czasie na drugą połowę XX wieku). Zbiór ten to rodzaj klucza, dzięki któremu młodzi adepci sztuki pianistycznej mogą zrozumieć utwory od Bacha, Beethovena, Brahmsa, Debussy'ego, aż do współczesnej najnowszej literatury. Jednocześnie Kurtág proponuje w swoim zbiorze zupełnie nowe, nigdy wcześniej niespotykane rewolucyjne podejście do gry na fortepianie. W utworach *Jatekok* autor apeluje do naszej wyobraźni, kreatywności, oraz samodzielności i wolności w rozwiązywaniu twórczych problemów.

Zdjęcie nr 3. Wassily Kandinsky, *Kompozycja symfoniczna*, 1913.
Obraz powstał z inspiracji muzyką Arnolda Schoenberga.



Kurtág zachęca wykonawcę do aktywnego słuchania samego siebie. W swoim dziele oferuje możliwość eksploracji materii dźwiękowej, ciszy, kontaktu z klawiaturą po to, by spotkanie z muzyką było doświadczeniem żywym i pełnym wrażliwości. Aby to osiągnąć, autor wykorzystuje metodę nowoczesnego sposobu zapisu dźwięków i pauz za pomocą grafiki, która ma obudzić uśpiony gest, gest, z którego rodzi się dźwięk (kolejność działania: intencja – gest – dźwięk). "Szukajcie, słuchajcie i improwizujcie", zachęca kompozytor. *Gry* to pole do eksperymentów dla pianistów na każdym poziomie nauczania, rezerwar idei do wykorzystania. To "przyjemność robienia rzeczy prostych, które mają głęboki sens".

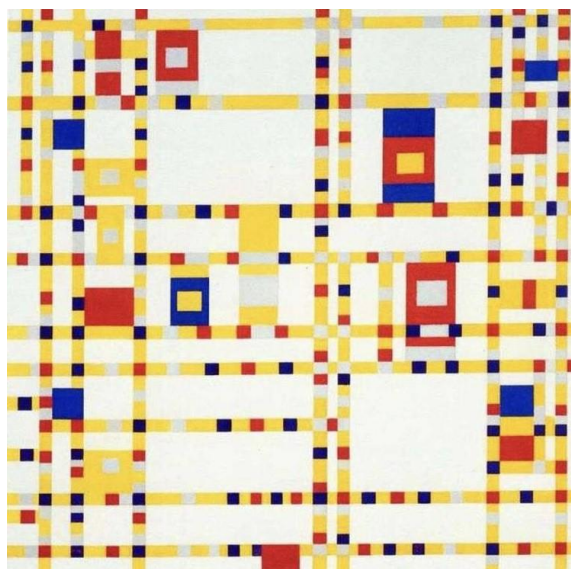
Jak pisze we wstępie kompozytor: "do idei napisania *Zabaw* zainspirowały mnie dzieci grające spontanicznie na fortepianie. Dzieci, dla których instrument był nadal rodzajem zabawki. Eksperymentowały one na klawiaturze, odnosząc się do niej zarówno z delikatnością, jak i z brutalnością, i pozwalały swym palcom swobodnie biegać po klawiszach." Te pierwsze próby młodego pianisty, których efektem są plamy dźwiękowe uzyskane przy pomocy glissand i klasterów mogą wydawać się chaotyczne, jednak "podstępna" intencją autora jest obudzenie w dzieciach instynktu muzycznego. Radość odkrywania ukrytych harmonii między tymi pozornie przypadkowymi zdarzeniami muzycznymi i możliwość utrwalania ich w ramach improwizacji może być przecież dobrą zabawą.

Cały zbiór zgodnie z intencją autora nie ma być szkołą gry na fortepianie i dlatego nie chodzi tu o tradycyjne pokonywanie trudności od łatwego do skomplikowanego. Ma to być "eksperymentowanie" z instrumentem, przyjemność z grania, radość z ruchu, odwaga w szybkim poruszaniu się po klawiaturze już na pierwszych lekcjach w miejsce niezdarnego "grzebania" w klawiszach z liczeniem na głos. To cel, który był zaczynem powstania tego zbioru.

Granie na fortepianie powinno być też zabawą, gdyż wymaga wielkiej swobody i inwencji od grającego. Tekst muzyczny nie powinien być postrzegany wybiórczo. Ważne jest, by zwrócić uwagę na jego narrację, na jakość dźwięku i ciszy. "Niech grafika muzyczna działa i wywiera na nas wpływ. Informuje nas ona o rozłożeniu elementów w czasie – nawet tych najbardziej swobodnych.

Nie wahajmy się skorzystać z naszych doświadczeń i naszych wspomnień dotyczących swobodnej mowy, parlando-rubato muzyki ludowej, chorału gregoriańskiego i wszystkich praktyk, które nam przynosi muzyka improwizowana (tak jak to opisuje inny Węgier mieszkający w Polsce, Szabolcs Esztenyi: "wykonanie utworu zapisanego to recytacja, a improwizacja to swobodna mowa w języku ojczystym. Bliższe nam jest to drugie"). Bez obawy o popełnienie błędu odważnie stawmy czoło najtrudniejszemu: tworzeniu z krótkich i długich wartości muzycznych takich proporcji, aby powstała jedność i ciągłość... dla naszej wielkiej przyjemności...".

Zdjęcie nr 4. Piet Mondrian, *Jazz*, 1921.
Obraz inspirowany środowiskiem jazzowym Nowego Jorku.



Jatekok Kurtaga łączy w sobie najnowsze techniki kompozytorskie z nowatorskim sposobem zapisu i posiada olbrzymie walory pedagogiczne, które pokrótce niniejszym przedstawię :

1. Kurtag w swoim zbiorze zebrał i uporządkował wszystkie nowoczesne sposoby zapisu materiału muzycznego, które spotykamy w muzyce na fortepian II połowy XX wieku u wielu kompozytorów (Gyorgy Ligeti, Witold Lutosławski, Krzysztof Penderecki, Bogusław Schaeffer, Alfred Schnittke...)

2. Kurtag pochyla się nad technicznym aspektem gry na fortepianie, który Daniel Barenboim nazwał najmniej fizjologicznym ze wszystkich instrumentów (spotkanie ze

studentami AM Katowice po koncercie Barenboima w NOSPR 23 X 2021) – kontakt dłoni i palca z klawiszem. Fortepian jest instrumentem perkusyjnym, gdzie za pomocą palca (i całej ręki oraz ciała...) uruchamiamy szereg dźwigni (szereg "pośredników"...), po to, by młotek mógł uderzyć w strunę. To właśnie improwizowane eksperymenty ze sposobem wydobywania dźwięku zajmują techniczną stronę zbioru.

3. Wykorzystanie całej powierzchni klawiatury (klastery, glissanda etc. – psychologicznie mniej stresujące dla młodych adeptów sztuki pianistycznej, kiedy nie trzeba "celować" w konkretny klawisz), co daje sposobność poznania możliwości instrumentu i własnego ciała.

4. Wykorzystanie w grze całej dłoni bez "ortodoksyjnych" wymagań. Granie całą powierzchnią dłoni, kantem dłoni, pięścią, wierzchem i wszystkim tym, co nasza inwencja i wyobraźnia nam podpowie (to tu następuje eksperyment, gdzie kontakt dłoni z klawiaturą jest w świetle reflektorów – sposób wydobywania dźwięku)

5. Kurtag zachęca również do grania na fortepianie całą ręką, łokciem, w różnych konfiguracjach i układach. Jest to rodzaj swoistej "gimnastyki" na fortepianie: wykorzystanie pełnych możliwości swojego ciała. Takie sposoby wydobywania dźwięku na tym instrumencie spotykamy u wielu innych kompozytorów (W. Lutosławski *Gry Weneckie*). Są to klastery wydobywane na różne sposoby artykulacyjne, jak również bez wzbudzania dźwięku – jako swoiste flażolety.

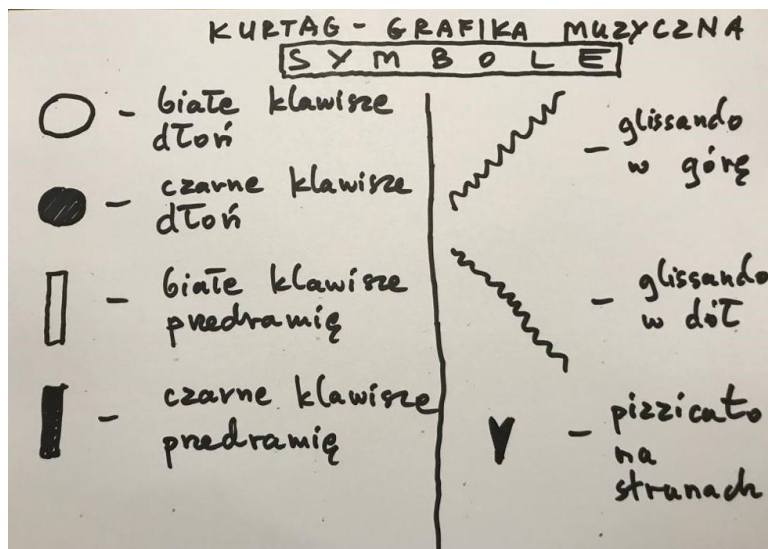
6. Plamy dźwiękowe Kurtaga działają na wyobraźnię słuchową, podobnie jak barwne plamy na obrazie. Inspirują do usłyszenia harmonii i figuracji, których pierwotnie nie ma w strukturze. By ukierunkować rodzaj naszego słyszenia, kompozytor traktuje wymiennie struktury i zamienia klastery (struktura A) na precyzyjne figuracje (struktura B), które z nich wynikają.

7. Grafika jako zapis muzyczny pojawia się już u wielu kompozytorów przed Kurtagiem (H. Cowell, G. Crumb, K. Penderecki, B. Schaeffer...), jednak Kurtag chyba jako pierwszy uporządkował ten zapis w sposób tak klarowny, że znalazł się w zbiorze utworów przeznaczonych dla dzieci. Grafika pełni tu wiele zadań: porządkuje przebieg utworu w czasie, pozwala na wykorzystanie wizualizacji dla zapamiętania utworu, w sposób absolutnie synestetyczny angażuje dwa zmysły dla lepszego przyswojenia materiału.

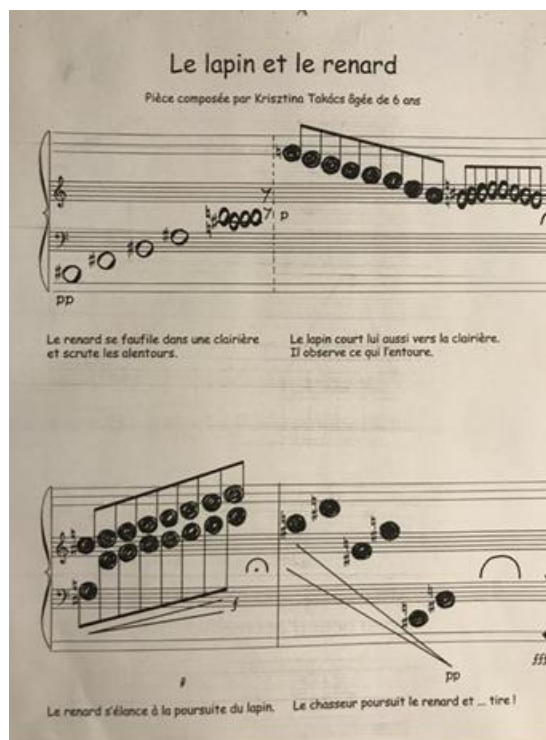
8. Pianista jako aktor w "teatrze jednego aktora" (B. Schaeffer) i grafika jako rodzaj zapisu działań aktorskich włączając w to działania również te na klawiaturze. Muzyk wychodzący na scenę staje się aktorem. Publiczność nas słucha, ale też ogląda. Sposób bycia na scenie można wypracować eksperymentując w sposób, jaki nam proponuje Kurtag. Fortepian może stać się także rekwizytem, a wykonanie utworu można przemienić w rodzaj teatru instrumentalnego. Dla dzieci takie zadania (zwłaszcza w początkowym etapie

edukacji) mogą okazać się bardzo atrakcyjne i jednocześnie oswajają ze sceną. W końcu muzyka jest mową dźwięków, narracją, teatrem...

Zdjęcie nr 5. Schemat symboli w *Jatekok* Gyorgy Kurtaga.

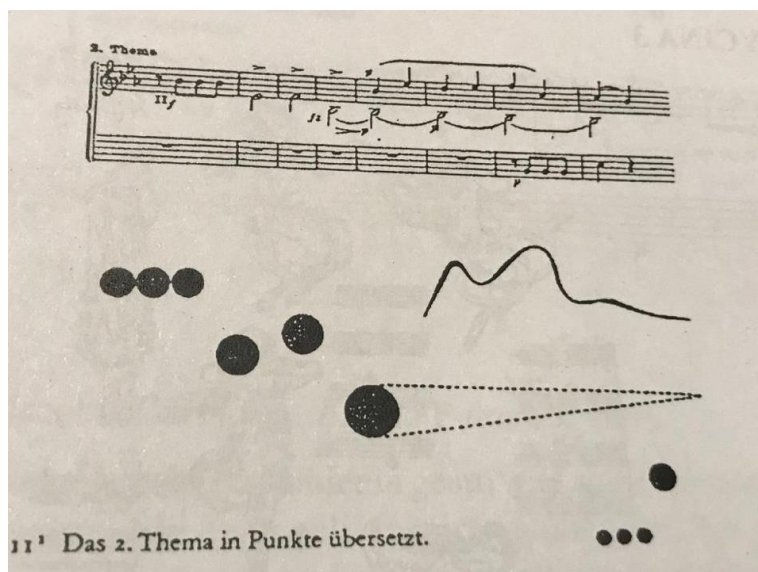


Zdjęcie nr 6. Gyorgy Kurtag, *Jatekok*, cz. I, 1972.



Tak szerokie spojrzenie na grę fortepianową pozwala doświadczyć i poznać pełne spektrum stylów muzycznych od klasycznych po współczesne. I tak możemy zwizualizować sonatę Beethovena graficznym zapisem, jak również próbować sił tworząc formy minimalistyczne na bazie improwizacji. Zabawa barwnymi plamami dźwięków zbliży nas do sonoryzmu. Można też w ramach praktyk teatralnych zaprezentować muzykę zaangażowaną społecznie lub pójść w kierunku performansu. Jeśli wpleciemy w struktury rytmiczne i melodyczne porządki liczbowe to zbliżymy się do praktyk konstruktywizmu, a gdy wpleciemy wątki literackie, to będziemy blisko neoromantyzmu. Zawsze możemy pójść tam, gdzie nas prowadzi wyobraźnia, i skrócić zależnie od potrzeb i ochoty w stronę dialogu z tradycją lub postmodernizmem. Gdy będziemy się bawić szeregami alikwotów, do czego zachęca Kurtag, to zbliżymy się z kolei do idei spektralizmu.

Zdjęcie nr 7. Wassily Kandinsky, *Punkt i Linia a Płaszczyzna – Przyczynek do Analizy Elementów Malarskich*, wyd. pol. 1986.



Kompozytor swój zbiór dedykuje przede wszystkim "dzieciom, by traktowały fortepian jak dobrą zabawkę, by przelały na niego wszystkie swoje uczucia". Jest też dedykacją dla dorosłych, dla których może się on stać "pielgrzymką do źródeł, by odkryć w sobie dziecko". Artykuł o Kurtagu pisałem w Ortopedyczno-Rehabilitacyjnym Szpitalu im. W. Degi Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu specjalizującym się w mikrochirurgii ręki. Rozmawiając z pacjentami przyszło mi do głowy, że klawiatura fortepianu i pomysł Kurtaga mogą być nie tylko pomocne w pierwszych krokach w grze na tym instrumencie, ale mogą stać się również doskonałym narzędziem rehabilitacji po zabiegach. Kurtag daje w swoich *Łamigłówkach* tak proste i fizjologiczne początki nauki gry, że mogłyby być uniwersalne i dostępne dla osób, które nigdy wcześniej nie grały na jakimkolwiek instrumencie. Celem

rehabilitacji – nauka gry na fortepianie? Z Kurtagiem, dlaczego nie? W ten sposób obie dedykacje mogą się spełnić.

Gyorgy Kurtag *Jatekok* – a new opening for piano pedagogy in the 21st century

Summary

Gyorgy Kurtag in *Jatekok* is a visionary of 21st century piano pedagogy. In his collection, he extracts from a musical tradition reaching Gregorian chant. Starting from the great examples of Hungarian pedagogical traditions (Liszt, Kodály, Ligeti, Eszterzy ...), he introduces the young piano student to a contemporary music microcosm. *Jatekok* organizes and groups into a logical integrity the system of modern music recording solutions and it simultaneously opens a window to the world of improvisation. Thanks to this collection, the student and his teacher can experiment with any harmonious direction of contemporary music, at the same time being well set in the classical mainstream. Kurtag himself confides in the introduction to the collection, that he was inspired by children playing the piano spontaneously.

The composer dedicates *Jatekok* to:

- children, because he wants them "to treat the piano as a good toy" and encourages them to „pour all their feelings on it”,
- adults „to start a pilgrimage to the source and to found the inner child”.

The article was created at the W. Degi Orthopedic and Rehabilitation Hospital of the Medical University of Poznań, which specializes in an arm-microsurgery. This unusual, for the author of the article, idea that the piano keyboard and the Kurtag's way of teaching, would not only be helpful in the first steps of playing but it also could be a great instrument of reablement after the surgical procedures. Can medicine and music are support each other?

Keywords: musical graphics, improvised music, cluster, glissando, instrumental theatre, sonorism

Dr hab. Piotr Kopiński

Ukończył studia pianistyczne w Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego oraz w Ecole Normale de Musique A. Cortot w Paryżu (klasa fortepianu solowego Francoise Thinat – dyplom z wyróżnieniem). Jest pianistą-solistą Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia w Katowicach. Od roku 1996 tworzy wraz z żoną, Agnieszką, duet fortepianowy. Zespół ma za sobą szereg koncertów w różnych formacjach kameralnych i z orkiestrą, a także wiele udanych projektów fonograficznych (komplet muzyki kameralnej i solowej W. Lutosławskiego, antologia muzyki ćwierćtonowej na dwa fortepiany, płyty monograficzne z muzyką I. Strawińskiego, F. Poulenca i G.Faure'go, płyta z muzyką kameralną R. Schumanna i J. Brahmsa).

Wykładowca Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach – doktorat w 2007 roku, habilitacja w roku 2015.

Zawsze na nowo.

Improwizacja jako metoda rozwijania twórczej tożsamości tancerza

Streszczenie

Improwizacja to dziedzina, która zawiera w sobie ogromny potencjał, a wejście w nią otwiera drogę do nieskończonych możliwości odkrywania i tworzenia.

Przecież nie wszystko już było.

Warsztatem podstawowym tancerza jest jego ciało, które powinno po mistrzowsku opanować techniki tańca, ruchu i swobodnie nimi operować, modulować i przekształcać tak, aby były sposobem „myślenia” i wyrażania się w sztuce. W edukacji artystycznej, gdzie dobry warsztat stanowi podstawę, niezbędna jest wolność i umiejętność wyjścia poza jego ramy. Trzeba, aby adept potrafił sięgać po zupełnie nowe środki i ścieżki ruchu, które będą wyznaczały jego własną ekspresję i osobowość, a z czasem tożsamość twórczą. Taka możliwość, a wręcz konieczność, stoi przed osobą, która chcąc wyrazić się w sztuce, musi odkryć własną drogę i język wypowiedzi, jakim nada kształt swojej twórczości. Improwizacja to metoda, która posiada i oferuje narzędzia dla takich poszukiwań. Jest niezbędna w kształceniu świadomego, twórczego i odważnego artysty.

Słowa kluczowe: improwizacja, działanie, edukacja, rozwój, tożsamość twórcza, doświadczenie, nieznane, taniec

Czym jest improwizacja?

Wśród wielu definicji improwizacji jej istota wydaje się niezmienna, a jest nią wejście w nieznaną oraz działanie tu i teraz. Właśnie to nieznanie, które będzie tym samym zawsze nowe, otwiera drzwi do twórczego działania. Jednak, żeby móc działać w taki właśnie sposób, niezbędne jest zrozumienie istoty działania improwizowanego i przyjęcie zasad, jakimi się rządzi.

Improwizacja jako sztuka podejmowania natychmiastowych decyzji i tworzenia w czasie rzeczywistym pełni w edukacji tancerza, performerera czy choreografa niezwykle istotną funkcję. Przystawanie bowiem techniki, niezbędnej do zdobycia warsztatu, a co za tym idzie pewnego schematu działania ciała i myślenia nim, powinno być jednocześnie równoważone przez proces, który daje całkowitą wolność myślenia, myślenia także ciałem i myślenia twórczego w ogóle. I tu właśnie improwizacja ma wielką rolę do spełnienia.

Improwizacja ma swoje korzenie bardzo głęboko i obejmuje całe spektrum działania osoby oraz sposobu, w jaki działa. Przytoczę tu słowa filozofa Juliusza Grzybowskiego, które mówią o samej istocie improwizacji i rzucają światło na dalsze o niej rozważania w kontekście edukacji: „słowo ‘improwizacja’ pochodzi od łacińskiego *improvidus*, które znaczy, tłumacząc dosłownie ‘nie [możliwy] do przewidzenia’, a więc taki, którego ani się nie spodziewamy, ani nie bierzemy pod uwagę. To, co pojawia się zatem w improwizacji, pojawia się albo nie tam, albo nie wtedy gdzie się zwykle pojawiałoby, pojawia się zatem poza przestrzenią i czasem, bo zarówno czas jak i przestrzeń powiązane są z jakimś, z góry przesądzonym, następstwem i z jakąś zawczasu przedstawioną kolejnością. Jeżeli mówię, że coś jest niemożliwe do przewidzenia, nie mam na myśli swoich, ułomnych przecież i dalekich od doskonałości, zdolności przewidywania, nie twierdzę, że ja, czy ktoś inny, na skutek tego, że jest człowiekiem, nie potrafi tego, co dzieje się w improwizacji, przewidzieć, ale mówię, że sama w sobie improwizacja jest nieprzewidywalna, to znaczy, że nie podlega uprzedniemu wejrzeniu, a zatem ani się nie zapowiada, ani w żaden sposób nie uobecnia się przed samą sobą. Stąd należałoby wyciągnąć wniosek, że wszystko, co improwizowane wydarza się nagle, nagle to znaczy ani szybko, ani wolno, bowiem nagle znaczy: nie przygotowując sobie zawczasu miejsca. Zresztą owo nagle jest przecież nieuniknionym warunkiem zaskoczenia, a improwizacja jest czymś zaskakującym, nade wszystko dla tego, kto improwizuje”¹.

Wobec takiej perspektywy niezbędne jest wypracowanie postawy i sposobu działania, które są warunkiem wejścia w improwizację, czyli dyspozycji improwizatora. Owa dyspozycja to

¹ J. Grzybowski, *Wykłady /rozmowy o improwizacji tańca*, Fundacja Kino Tańca, 5. Międzynarodowy Festiwal Improwizacji Tańca Sic!, Warszawa 2011, s. 8.

przede wszystkim zrozumienie i przyjęcie faktu, że nie działanie sprawdzane i próbowane, a powstałe w wyniku decyzji podjętej natychmiast tu i teraz, jest dobre. Właśnie to „tu i teraz” jest miejscem i czasem wydarzenia się improwizacji i określa sposób działania. Zgoda na to daje możliwość działania twórczego, podejmowanego w wolności, poza schematami, gwarantuje uniknięcie stagnacji. Jest to działanie zawsze zindywidualizowane, świeże, które służy kształtowaniu tożsamości twórcy.

Istnieje zatem zespół cech i umiejętności, bez których improwizacja jest niemożliwa. To sztuka, która nie jest robieniem czegoś bez przygotowania, przeciwnie - improwizator to najlepiej przygotowany artysta na wszystko, co może się wydarzyć. Użyte w improwizacji cechy i umiejętności służą zarówno w sztuce, jak i w życiu. Improwizacja jest więc częścią życia, a życie jest zawsze obecne w improwizacji.

Proces

Proces kształcenia tancerza, performera zaczyna się zwykle od przyswojenia danej techniki ruchu, tańca, a tym samym jego stylu, który jest charakterystyczny dla danego twórcy - choreografa czy też szkoły. Ciało uczy się pewnych wzorców i zasad ruchowych, dynamicznych, kompozycyjnych. Rozwijanie i utrwalanie ich przez praktykę tworzy kod ruchowy, według którego tancerz porusza się i tworzy, a ciało myśli. Nie będzie to, rzecz jasna, nigdy droga, która wyczerpuje wszystkie możliwe sposoby korzystania z ciała i jego komponowania. Może jednak zdeterminować „język” wypowiedzi, a jest to język właściwy jakiemuś konkretnemu twórcy. Stąd może wynikać pewne niebezpieczeństwo ograniczenia i zamknięcia adepta w jednej technice tańczenia, poruszania się. O ile więc ugruntowanie w danej technice, stylu jest niezbędne i bardzo dobre, o tyle konieczna jest umiejętność uwolnienia się od niej i eksploracja nowych możliwości ruchowych. Ta wolność dotyczy ciała - sposobu, w jaki jest używane, uruchamiane i myślenie o jego funkcji, roli. Wszystko po to, aby rozwijać wszechstronność tancerza, twórcy, który operując znakomicie techniką, czyli warsztatem, potrafi z niego zrezygnować i działać w zupełnie inny, nieskodyfikowany sposób. Dotyczy to w takim samym stopniu myślenia o komponowaniu ruchu, jak i tworzeniu formy - spektaklu, performansu. Improwizacja jest więc metodą, która umożliwia tworzenie w sposób inny od nauczanego. Można powiedzieć, sposób zawsze inny, włączając w to improwizację w ramach określonej, stałej struktury. Tak o tym pisze M. Foucault:

„Cechy strukturalne wypowiedzi improwizowanej tkwią w akcie tworzenia, a nie w istniejącym uprzednio wzorcu. Jej istotnymi cechami są: nieciągłość, swoistość, a także zewnętrżność wobec istniejących wzorców”².

Powyższe stwierdzenie dopełnia Curtis L. Carter:

„Co więcej, improwizacja stwarza nowe paradygmaty, podważając jednocześnie koncepcję paradygmatu normatywnego, w oparciu o który ocenia się potencjalne rozwiązania. W ramach wytyczonych przez improwizację wybory nie są determinowane przez sposoby ewaluacji wypracowane w toku rozwoju danej praktyki”³.

Zatem tak jak technika wymaga konkretnej praktyki, tak improwizacja wymaga szczególnej **dyspozycji** osoby, aby ją praktykować. Wiąże się to z niezależnością podejmowania decyzji, a niezależność z pewnością wymaga jakiegoś rodzaju wolności i odwagi. Czyli należy dać przestrzeń adeptowi, gdzie będzie mógł podejmować swoje artystyczne wybory, eksplorować nieznane obszary ruchowe, jakościowe, czasowe, znaczeniowe. Improwizacja jest miejscem, w którym należy dokonywać samodzielnych wyborów i wziąć za nie odpowiedzialność. Miejscem, gdzie można i nawet trzeba uwolnić się od przyswojonych wzorców, chociażby po to, aby nadać im nowy kształt. Proces wchodzenia w improwizację i poruszania się w niej wymaga więc, jak wspomniałam wyżej, pewnych niezwykłych umiejętności.

Samodzielność i niezależność to podstawa podejmowania decyzji, a każdy ruch improwizowany jest właśnie **decyzją**. Wobec tego improwizacja uczy podejmowania decyzji natychmiastowych i **zaufania im**. Tym samym uczy zaufania do siebie samego, co jest wyjątkowo ważne dla artysty. Bardzo szybko należy też uwolnić się od **oceny, a w szczególności krytyki** siebie i swoich wyborów. Nieocenianie siebie nie oznacza braku refleksji. Jest jednak konieczne, aby **odważnie, w wolności** i bez dyskomfortu krytyki podejmować wyzwania i zadania, aby dać sobie pozwolenie na szukanie, sprawdzanie i błędzenie.

Koncentracja, skupienie, jest stanem, w którym się improwizuje i to ona, skierowana na działanie, pomaga nie oceniać siebie i być całkowicie pochłoniętym przez to, co się wydarza. Kolejną cechą improwizatora powinna więc być **ciekawość**, która powoduje, że jest się właśnie pochłoniętym przez podjęte działanie. Koncentracja pozwala też na **szybkość** podejmowania decyzji i ich realizacji przez ciało, czyli reakcji na impuls (zewnętrzny bądź

² M. Foucault, *Porządek dyskursu*, Wykład inauguracyjny *College de France* 2.12.1970, tłum. M. Kozłowski, *Słowo/obraz/terytoria*, Gdańsk 2002, s. 37-38.

³ C. L. Carter, *Improwizacja w tańcu*, [w:] *Przyjdźcie, pokażemy wam, co robimy*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2013, s. 55.

wewnętrzny), bo właśnie owa szybkość jest istotna w działaniu natychmiastowym – improwizowanym.

Uwaga (której funkcją jest skierowanie świadomości na przedmioty czy zjawiska oraz ich selekcję i ukierunkowanie) jest kolejną cechą i umiejętnością, wypracowywaną przez improwizatora, według mnie kluczową. To ona kieruje procesem twórczym w trakcie improwizowania. Umożliwia zauważanie miejsc i sytuacji w ciele, przestrzeni i czasie, gdzie można dokonać wyboru, zmiany i kierunku działania. Jednym słowem, determinuje wybór przez zauważenie i możliwość podjęcia decyzji. Jak pisze K. Słoboda:

„Uwaga to zdolność umysłu do filtrowania danych z otoczenia, które następnie formują doświadczenie i świadomość”⁴.

W trakcie działania twórczego uwaga zostaje przekształcona w **uwagę**, która obejmuje znacznie większy obszar bodźców, elementów i możliwości oraz zdolności łączenia ich, tworzenia złożonej konstrukcji, np. spektaklu improwizowanego. Rozróżniam tu uwagę od uważności – ta druga, gdy już dokona się selekcji, pozwala na głębokie, świadome zanurzenie się w przedmiocie działania, bez oceniania, umożliwiając tym samym stan twórczego, złożonego działania.

Podsumowując, do dyspozycji improwizatora, od której zaczynam proces wprowadzania, należą:

- **zrozumienie zasad i istoty działania,**
- **wola i motywacja,**
- **odpowiedzialność i samodzielność,**
- **koncentracja,**
- **decyzyjność,**
- **szybkość** (podejmowania decyzji i reakcji),
- **uwaga i jej utrzymanie,**
- **umiejętność słuchania ciała, siebie i innych** (czyli uważnego i świadomego kontaktu i odbioru na poziomie ciała, myśli, pragnień i sytuacji),
- **reaktywność** (na bodźce, okoliczności, muzykę, osobę lub osoby),
- **zmiennność** (decyzji, sposobów działania),

⁴ K. Słoboda, *Choreografia autonomie*, Art Station Foundation by Grażyna Kulczyk, Instytut Muzyki i Tańca, Instytut Teatralny, East European Performing Platform, Warszawa-Poznań-Lublin 2019, s. 88.

- **wolność od oceny** (szczególnie w trakcie działania),
- **otwartość na nowe propozycje i podejmowanie ich** (np. sposobu pracy ciała lub zadań dotyczących pracy z wyobraźnią, przestrzenią, czasem, muzyką).

Powyższe umiejętności otwierają przestrzeń do własnych poszukiwań i doświadczeń, które torują drogę do ustanowienia, odnalezienia własnego „języka”, w jakim twórca się wypowiada. Jest osobniczym, zindywidualizowanym sposobem myślenia, ciałem, a także podejściem do tworzenia sztuki, którą się zajmuje.

Warto tutaj dodać, że improwizacja jest drogą zarówno dla twórcy, jak i tancerza, który wykonuje choreografię przygotowaną, nie jego własną, której jest, można powiedzieć, odtwórcą. Ale i tutaj umiejętność improwizowania daje możliwość wykonania jej w sposób świeży, nowy i twórczy. Improwizacja, w której używa się ciała świadomie i uważnie, jest też znakomitym i sprawdzonym środkiem doskonalenia techniki ruchu, tańca. Mając doświadczenie w improwizacji dużo łatwiej przyswajając i wykonywać układy, kompozycje choreograficzne, których trzeba się nauczyć. Ciało szybciej „rozumie” i przyswaja zasady danego stylu, niejako instynktownie.

„Sądzę, że prawdziwy artysta musi być obdarzony zdolnością odkrywania kiełkujących zaczątków twórczości artystycznej. Ten dar jest połączeniem jego naturalnej wolności ducha, bogactwa wyobraźni oraz siły intelektu i zmysłu kinestetycznego, które jednoczą się, aby ukształtować twórczą intuicję”, mówi Anna Halprin.⁵

Improwizator powinien wykorzystać cały potencjał, z jakiego składa się człowiek, a więc z pewnością z intuicji, inteligencji, emocji, wyobraźni, instynktu, zmysłów. Wszystko to jest potrzebne i może być wykorzystane w procesie twórczym. Wszystko to składa się na inteligencję twórczą, która tworzy dzieło.

Zadania, jakie dostają studenci podczas zajęć improwizacji, pomagają rozwijać owe cechy i ugruntowują umiejętność korzystania z nich. Nie jest więc dziełem przypadku kompozycja, taniec, działanie improwizowane, wręcz przeciwnie – jest procesem precyzyjnym i świadomym.

O improwizacji w ten sposób wypowiadał się Steve Paxton, legenda tańca improwizowanego i twórca improwizacji kontaktowej:

„Improwizacji nie da się precyzyjnie zdefiniować. Obejmuje szerokie spektrum możliwości, rozciągające się od potocznego rozumienia całkowitej spontaniczności formy i treści, aż po

⁵ A. Halprin, *Intuicja i improwizacja w tańcu*, [w:] *Przyjdźcie, pokażemy Wam, co robimy*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2013, s. 84.

szczególną umiejętność podejścia do rygorystycznej dyscypliny, jak gdyby po raz pierwszy przeżywając każdy moment dla jego wyjątkowych właściwości. Improwizacja nigdy nie jest historyczna, nawet sekundę temu”⁶.

Projekt badawczy: Miejsce improwizacji w procesie kształcenia aktora teatru tańca na Wydziale Teatru Tańca w Bytomiu

Projekt badawczy o powyższym tytule i problematyce przeprowadziłam wraz z ósemką studentów III roku Wydziału Teatru Tańca w Bytomiu w 2016 roku. Celem projektu było znalezienie odpowiedzi na pytania:

- 1. W jakim stopniu tworzenie metodą improwizacji wpływa na rozwój postawy twórczej aktora-tancerza, choreografa?**
- 2. Jak improwizacja wpływa na osobę twórcy, jak wzmacnia tożsamość lub pozwala odkryć siebie jako twórcę, swoje miejsce w sztuce, potrzebę komunikowania przez sztukę, własny język?**
- 3. Jak improwizacja pomaga znaleźć oryginalną, niezależną i adekwatną do założeń formę ruchu, przekazu?**
- 4. Jak wpływa na funkcje społeczne - relacje osób?**

Przytoczę teraz podsumowanie i wnioski z wyżej wymienionego projektu.

Studenci biorący udział w projekcie mieli za sobą jeden rok nauki improwizacji na I roku, w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Na II roku jedna z grup roku przez jeden semestr miała sceny improwizowane, w sumie trzy semestry w bardzo niewielkim wymiarze godzin. Dwie osoby uczestniczące w projekcie pracowały ze mną tylko przez jeden rok i ta różnica w zestawieniu z resztą uczestników była odczuwalna i widoczna. Musieliśmy poświęcić czas na szybkie uzupełnienie tych braków, co było możliwe dzięki dużym zdolnościom wykonawców.

Projekt, którego finałem był spektakl improwizowany „Uważnie się przyglądam”, to rezultat naszej wspólnej pracy na I roku, gdzie studenci poznali narzędzia improwizacji, których mogli użyć podczas scen improwizowanych na II roku. Nasz projekt to chęć pójścia dalej i użycia narzędzi ze scen improwizowanych do zbudowania spektaklu improwizowanego – naturalny proces rozwoju umiejętności wraz z nabywaniem konkretnej praktyki. Przez ten czas wiedza

⁶ S. Paxton, *Grand Union*, [w:] *Przyjdźcie, pokażemy Wam, co robimy*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2013, s. 115.

i umiejętności miały szansę ugruntować się w ciele, umyśle i praktyce wykonawców. Stały się świadomym procesem, który prowadzony był z użyciem konkretnych narzędzi.

Narzędzia użyte do pracy nad projektem to: praca z jakościami ruchu, dynamiką, czasem, przestrzenią, tematem, wyobrażeniem, fikcją, praca solowa, zespołowa, robienie notatek z procesu i praca z nimi, szukanie materiału do pracy w tekstach, ucieleśnianie tematów, idei, założeń, stanów, samoobserwacja i świadomość procesu, tworzenie partytury działań, budowanie akcji scenicznej i dramaturgii, współpraca.

Nasze działania zaczęliśmy od znalezienia tematów, które byłyby bliskie studentom. Zaproponowałam obszary, w których mieli znaleźć swoje doświadczenia i myśli, tak, aby były im jak najbliższe. Była to wyjątkowa praca - rozmowy były bardzo zbliżające i szczerze, często intymne i trudne, a także zabawne. W ten sposób ustaliliśmy tematy naszej pracy, które nazywaliśmy strefami – obszarami, wypełnionymi obrazami, historiami i rzeczywistością wykonawców. Następnie szukaliśmy sposobów nie na pokazanie, ale na stwarzanie owych rzeczywistości, szukaliśmy przełożenia założeń na akcję sceniczną oraz najbardziej tożsamego i żywego ruchu, niezależnego i zindywidualizowanego, bez narracji, ale maksymalnie nasyconego życiem i obecnością. Oznaczało to znalezienie takiej formy ruchu i samego spektaklu, która oddawałaby w najbliższy sposób problemy w nim zawarte, aby była życiem, które wydarza się teraz, a nie opowieścią o nim. Z indywidualnych i zbiorowych historii, myśli i skojarzeń zbudowaliśmy godzinny spektakl, który prowadzili od początku do końca tancerze - performerzy. Praca nad treścią spektaklu zajęła nam dużo czasu, była też tą podstawową i najważniejszą.

Spektakl prezentowany był kilkakrotnie w Polsce, z muzyką na żywo, a studenci znakomicie sobie z nim poradzili. Publiczność była zaangażowana i podążała za akcją na scenie, nie chcąc stracić ani chwili z tego, co wydarzało się na scenie. Oznacza to, że wykonawcy znakomicie panowali nad dramaturgią, formą i treścią spektaklu improwizowanego. Taki odbiór był dowodem zarówno na wysoki poziom umiejętności wykonawców, jak i siłę spektaklu improwizowanego, tworzono go w czasie rzeczywistym. Studenci operowali bardzo dobrze i świadomie elementami, które składały się na dzieło sceniczne: czasem, przestrzenią i formą ruchu. Znakomicie budowali dramaturgię, zarówno w działaniach solowych, jak i grupowych, wykazując się dużą wrażliwością i inteligencją w pracy. Wyróżniała ich również niezwykła kultura kontaktów i współpracy, co było widoczne w improwizacjach zespołowych i wpływało na ich jakość i kształt oraz umożliwiało wspólne zbudowanie spektaklu w czasie rzeczywistym. Praca na III roku nad spektaklem improwizowanym pokazała im, jak tworzyć metodą improwizacji, jak wygląda proces twórczy i że sam proces jest jednoczesnym aktem twórczym, a wykonawcy są twórcami w pełni

odpowiedzialnymi za to, co się wydarzy i w jaki sposób. Projekt uważam za niezwykle cenny i udany, pokrywało się to także z opinią uczestników projektu.

Zbadaliśmy obszary tańca, ruchu, obecności, możliwości twórczych poprzez narzędzia improwizacji - poprzez świadome ich użycie w celu zbudowania spektaklu improwizowanego. Równolegle i nierozzerwalnie podczas improwizowania przebiegał proces przezwyciężania trudności, niemożności, niewiedzy, zmęczenia, poznania, doświadczania siebie w działaniu oraz działaniu w zespole. Był to proces, który zawsze dotyczy całości osoby-twórcy, proces poznania siebie i dysponowania sobą w optymalny na ten moment sposób, z wykorzystaniem pełni możliwości. Wszyscy uczestnicy podkreślali ten aspekt improwizacji: poznania i przekraczania siebie, siebie-twórcy, jako niezwykle ważny i cenny. Praca uczestników zaowocowała niezależnym, interesującym, nieprzewidywalnym i żywym językiem ruchu, znakomitym współdziałaniem i współtworzeniem w zespole, wrażliwością i uwagą na siebie, innych oraz na wydarzenia i zmiany, na które trzeba było zareagować. Zdecydowanie była to grupa mająca potencjał i wykazująca chęć pracy z improwizacją jako środkiem do celu oraz językiem, którym posługuje się na scenie. Wyniesienie takich umiejętności ze szkoły i posługiwanie się nimi na naszym rynku sztuki uważam za bardzo ważne w obliczu braku takiej edukacji u tancerzy, którzy szkolili się w Polsce.

Poniżej zamieszczam odpowiedzi uczestników projektu na pytania mu towarzyszące, wnioski badawcze. Odpowiedzi są wynikiem metod badawczych, takich jak: samoobserwacja uczestników, notatki z procesu pracy, rozmowy prowadzone przez nas, refleksja oraz porównanie, którym towarzyszyły poniższe pytania. W projekcie brało udział osiem osób, którym po zrealizowaniu projektu, czyli stworzeniu spektaklu i procesie mu towarzyszącym, zadałam następujące pytania w formie wywiadów. Odpowiedzi są wypowiedziami studentów i nie zostały zmienione przeze mnie. Całość jest dostępna w postaci materiałów wideo.

1. W jakim stopniu tworzenie metodą improwizacji wpływa na rozwój postawy twórczej aktora-tancerza, choreografa?

- „Wpływa w sposób zasadniczy, gdyż buduje mnie w sztuce i w życiu. Daje zaufanie twórcy-wykonawcy do własnych wyborów.”
- „Daje rozeznanie, gdzie jestem i jak jestem, w jakim momencie życia i twórczości.”
- „Pokazuje mi moją pewność i niepewność.”
- „Pozwala zawsze na wejście w pojęcie efektywnego działania, w każdym stanie i sytuacji.”
- „Od improwizacji zaczyna się proces twórczy, w myśleniu i działaniu.”
- „Pozwala na odkrycie i użycie szerokiego wachlarza możliwości twórczych.”

2. Jak improwizacja wpływa na osobę twórcy, jak wzmacnia tożsamość lub pozwala odkryć siebie jako twórcę, swoje miejsce w sztuce, potrzebę komunikowania przez sztukę, własny język wypowiedzi i przekonania?

- „Zrozumiałam, że improwizacja, a raczej stan ciała i umysłu, w którym znajduję się improwizując, to chęć pokazania i doświadczenia siebie, podkreślenia swojej tożsamości, a także potrzeba dzielenia się tym z drugą osobą- wykonawcą, widzem.”
- „Pozwala na odkrycie i posługiwanie się własnym językiem.”
- „Pozwala wybierać, generuje ruch, otwiera technikę na <nowe>, otwiera mnie na <nowe>.”
- „Improwizacja stwarza tancerza, aktora, odważnego, twórczego, gotowego do działania.”
- „Jest motorem, który zawsze uruchomi działanie i pcha je dalej.”
- „Pomaga zrozumieć i poznać moje ciało, jego możliwości i potrzeby, pomaga przełamać dyskomfort, utrwala dobre relacje w grupie.”
- „Improwizacja umożliwia mi inne podejście do procesu pracy, do siebie. ”
- „Daje odwagę i zaufanie do własnych decyzji i wyborów, intuicji; uwalnia od zabierającej siłę krytyki i porównań, dając przestrzeń dla własnych odkryć.”
- „Improwizacja pozwala mi zrozumieć lepiej przez ciało polską technikę tańca i używać jej zupełnie swobodnie, co wcześniej stanowiło dla mnie problem.”
- „Umożliwia swobodne poruszanie się pomiędzy techniką tańca, a techniką aktora, niwelując granice pomiędzy nimi.”

3. Jak improwizacja pomaga znaleźć oryginalną, niezależną i adekwatną do założeń formę ruchu, przekazu?

- „Ruch, taniec improwizowany zawsze jest adekwatny do założeń i oryginalny, ponieważ z zasady wynika z immanentnego związku pomiędzy ciałem, umysłem i wolą, więc zawsze jest mój i jest tym, co zakładaliśmy, zawsze osobowy i zindywidualizowany, własny.”
- „Daje możliwość ciągłego przekraczania granic, otwarcia na nowe, generuje życie w ruchu, tańcu, formie.”
- „W improwizacji jest się zaskakiwanym, wydarzają się rzeczy, których nie podejrzewaliśmy.”
- „Można dzięki niej uniknąć sztuczności, która dla mnie jest płytkim, niezrozumiałym dla mnie samego, językiem.”
- „Podczas improwizacji mogę poczuć takie partie i miejsca w ciele, które powodują inny rodzaj ruchu i działania.”

- „Pomaga poprzez nieograniczone możliwości podjęcia tematu.”

4. Jak pomaga odkryć i kształtować siebie, czyli jak wpływa na funkcje egzystencjalne?

- „Improwizacja umożliwia mi komunikację z samym sobą, uważność na siebie.”
- „Pozwala odróżnić autentyczność działania od powielania, udawania, chowania się, pozwala uchwycić kiedy, to jestem Ja.”
- „Pozwala zaakceptować słabe i mocne strony mojej osoby.”
- „Daje odwagę i przekonanie, wzmacnia.”
- „Otwiera bez uczucia lęku, na tyle, na ile jesteśmy w danym momencie gotowi, proces, który następuje, pokazuje mi, że jestem dużo dalej, w innym miejscu.”
- „Pomaga odpowiedzieć sobie na pytania, a także pozwala na zakwestionowanie swoich wyborów, działań, decyzji.”
- „Improwizacja to życie, jacy jesteśmy w życiu, tak improwizujemy. Stanowi najlepszą formę wyrażenia własnej osobowości.”

5. Jak improwizacja wpływa na funkcje społeczne - relacje osób?

- „Pozwala sprawdzać relacje między ludźmi.”
- „Improwizując można doświadczyć niezwykłych, bliskich, szczerych spotkań z ludźmi.”
- „Uczy akceptacji odmienności.”
- „Uczy współdziałania - czasem jestem <liderem>, a innym razem podążam za nim.”
- „Daje odwagę intymnego, szczerego działania w obecności innych osób.”
- „Wzmaga uwagę na wielu płaszczyznach działania i bycia.”
- „Scala grupę, pokazuje, jak daleko można razem <pofrunąć>.”
- „Uzdrowia relacje.”
- „Uczy słuchać drugiej osoby.”
- „Poprzez wyprzedzające działanie ciała - kontaktu na poziomie ciała, ruchu, tańca, sztuki, kontakt i relacja z drugą osobą mogą być prawdziwie głębokie.”

Projekt uważam za niezwykle cenny i udany, pokrywa się to także z opinią uczestników projektu.

Zbadaliśmy obszary tańca, ruchu, obecności, możliwości twórczych poprzez narzędzia improwizacji – poprzez świadome ich użycie w celu zbudowania spektaklu

improvizowanego. Równolegle i nierozdzielnie, gdy improvizujemy, przebiega proces przewycięzania trudności, niemożności, niewiedzy, zmęczenia, poznania, doświadczania siebie w działaniu oraz działaniu w zespole. Był to proces, który zawsze dotyczy całości osoby-twórcy, proces poznania siebie i dysponowania własnymi możliwościami w optymalny na ten moment sposób, z wykorzystaniem pełni możliwości. Wszyscy uczestnicy podkreślali ten aspekt improvizacji, czyli poznania i przekraczania siebie, siebie-twórcy, jako niezwykle ważny i cenny. Praca uczestników zaowocowała niezależnym, interesującym, nieprzewidywalnym i żywym językiem ruchu, znakomitym współdziałaniem i współtworzeniem w zespole, wrażliwością i uwagą na siebie, innych oraz na wydarzenia i zmiany.

Podsumowanie

Improvizacja to wciąż nieznanym i nieoswojonym terenem dla większości tancerzy - twórców tańca, należy więc bardzo dbać o rozwój, poziom i obecność tej sztuki w edukacji artystów tańca, gdyż jest to podstawa każdej twórczości.

Bibliografia

Banes S., *Terpsychora w tenisówkach*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2013.

Choreografia:*autonomie*, M.Kiel (red.), Art Stations Foundation we współpracy z Instytutem Muzyki i Tańca, Instytutem Teatralnym im. Z. Romaszewskiego i East European Performing Arts Platform, Poznań-Warszawa 2019.

Foucault M., *Porządek dyskursu*, Wykład inauguracyjny *College de France* 1970, tłum. M. Kozłowski, Słowo/obraz/terytoria, Gdańsk 2002, s. 37-38.

Fundacja Kino Tańca i autorzy, *Wykłady/rozmowy o improvizacji tańca*, Warszawa 2011, s. 8.

Halprin A., *Intuicja i improvizacja w tańcu*, [w:]*Przyjdźcie, pokażemy Wam, co robimy*, S. Nieśpiałowska-Owczarek, K. Słoboda (red.), Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2013.

Paxton S., *Grand Union*, [w:]*Przyjdźcie, pokażemy wam, co robimy*, S.Nieśpiałowska-Owczarek, K.Słoboda(red.), Muzeum Sztuki w Łodzi 2013, s. 115.

Przyjdźcie, pokażemy wam, co robimy, S. Nieśpiałowska-Owczarek, K. Słoboda (red.), Muzeum Sztuki w Łodzi , Łódź 2013.

Słoboda K., *Choreografia autonomie*, Art. Stations Foundation by Grażyna Kulczyk, Instytut Muzyki i Tańca, Instytut Teatralny, East European Performing Platform, Warszawa-Poznań-Lublin 2019, s. 88.

Newness at all times. And yet, all have not been discovered.

Improvisation as a method of developing dancer identity

Summary

Improvisation is a field which has in itself great potential to open a road to discovery and creativity.

The underpinning of an artistic education is in a good workshop, but there is also a need for a freedom and the ability to go beyond in the use of these tools. It is essential for an adept to reach for in all respect new instruments, which will form their own expression and determine their identity before long.

It is necessary that everyone who desires to give their disposition to the process of creation, should go their own way and be able to explain it in their own unique words.

Improvisation is the method, which offers tools for such explorations.

Improvisation is indispensable in the education of an artist who is to be self-aware, ingenious and adventurous.

Keywords: Improvisation, Education, Development, Identity, Experience, The Unknown, Dance.

Podziękowania dla:

Anetty Pasternak, Weroniki Czajki, Mariusza Piwowarskiego.

Ilona Trybuła

Tancerka, improwizatorka, choreografka, wykładowczyni akademicka. Absolwentka gdańskiej Szkoły Baletowej i Akademii Muzycznej w Warszawie. Wykładowczyni na Warszawskim Uniwersytecie Muzycznym, w Szkole Aktorskiej Haliny i Jana Machulskich, na Wydziale Teatru Tańca w Bytomiu AST Kraków, w Zakładzie Tańca Akademii Muzycznej w Katowicach. Autorka około 30 spektakli improwizowanych, współpracuje regularnie z muzykami polskiej sceny improwizowanej. Upowszechnia i praktykuje improwizację na polu badań, edukacji, twórczości, prezentacji i animacji. Twórczyni projektów Studio Ciało

i Laboratorium Improwizacji, w ramach których organizowane były regularne warsztaty i laboratoria improwizacji, prowadzone przez nauczycieli polskich i zagranicznych. Twórczyni i dyrektorka artystyczna Międzynarodowego Festiwalu Improwizacji Tańca [SIC!], twórczyni Kolektywu Melba (improwizujących tancerzy i muzyków). Kuratorka rocznego projektu w CSW Zamek Ujazdowski Sic! four seasons. Trzykrotna stypendystka MKiDN, odznaczona medalem KEN.