

Zaczyn

Muzykowanie, fascynacja sztuką, kilku nauczycieli i – uświadomiona dopiero po czasie – niezgoda na drogę do poznania muzyki, która stała się moim własnym doświadczeniem, to najkrótsza odpowiedź na pytanie o powody podjętych przeze mnie decyzji zawodowych, w tym artystycznych i naukowych.

Muzyka była obecna w moim życiu od zawsze. Decyzja o podjęciu nauki w szkole muzycznej I, a potem II stopnia w klasie skrzypiec, była czymś naturalnym. Tak, jak naturalne było wspólne muzykowanie z ojcem i moim rodzeństwem – przy niemal każdej okazji, choć nie zawsze tak samo chętnie. Potrzeba muzykowania pozostała i owocowała przez wiele lat, także już po ukończeniu studiów: najpierw przez kilka lat grałam w Akademickim Zespole Muzycznym, działającym przy Politechnice Śląskiej w Gliwicach, pod kierunkiem Krystyny Krzyżanowskiej-Łobody, potem (przez blisko 15 lat) śpiewałam jako alt w Zespole Kameralnym „Santarello”, funkcjonującym pod kierunkiem Iwony Bańskiej w Katowicach. Prawdziwa szkoła MUZYKI. Przez kilka lat byłam też dyrygentem dwóch chórów parafialnych. Obecnie zaś prowadzę zajęcia pt. *Śpiewniki domowe*, realizowane w macierzystej uczelni, w ramach programu Akademia Seniora. Doświadczenia artystyczne uświadomiły mi dość wcześnie, że własna aktywność muzyczna, wspólne wykonywanie i interpretowanie muzyki, nie tylko sprzyja pogłębianiu relacji międzyludzkich, rozwijaniu zainteresowań muzycznych, ale w niezastąpiony sposób wzbogaca znajomość literatury muzycznej i umożliwia pełniejsze zrozumienie dzieła muzycznego. Przekonanie o nadrzędnej wartości doświadczenia muzycznego w procesie odkrywania muzyki zdeterminowało moją pracę naukową, artystyczną i dydaktyczną.

Od zawsze w moim życiu były obecne także sztuki plastyczne. Ojciec – skrzypek i lutnik – zajmował się również malarstwem. W rodzinnym domu często unosił się zapach farb olejnych, na półkach stały liczne albumy z reprodukcjami, które z pietyzmem przeglądałam w wolnym czasie. Obrazy szczególnie ulubionych – Ajwazowskiego i Moneta – zaprowadziły mnie dalej, do lektury książek z zakresu historii sztuki i estetyki: Estreichera, Gombricha, Białostockiego, Herberta, Tatarkiewicza; zdeterminowały także późniejsze wybory czytelnicze. Dzięki tym doświadczeniom odważyłam się przez kilka lat uczyć najpierw „plastyki”, a potem „sztuki” w szkole podstawowej. Po raz pierwszy też zwróciłam uwagę na bliskość różnych dziedzin sztuki i podobieństwo przeżyć towarzyszących doświadczeniom estetycznym. Zapewne efektem tej linii rozwojowej są także zajęcia prowadzone przez mnie w Akademii: obecnie z „historii sztuki” i „historii kultury”, w przeszłości „integracji sztuk”. Te ostatnie doświadczenia zawodowe w szczególności przyczyniły się do rozwinięcia w mojej pracy naukowej koncepcji interdyscyplinarnego czytania świata, komparatystycznego mówienia o nim.

Okres formacyjny kształtował się także pod wpływem kilku nauczycieli. Najpierw tych najbliższych, rodziców, którzy zajmowali się nauczaniem: mama – geografii, ojciec – skrzypiec i muzyki. Nie miałam nigdy okazji uczyć się pod ich kierunkiem, ale od dzieciństwa obserwowałam pasję i zaangażowanie, a także wyrażane w działaniu przekonanie, że „nauczyciel to nie zawód, to misja”. Do dzisiaj mam też okazję podziwiać odblaski ich pracy pedagogicznej ujawniające się, jeszcze po tylu latach, w oczach uczniów.

Szkolne wzory pedagogiczne, wywiedzione z mojej własnej edukacji, nie kształtowały się niestety najlepiej. Ubolewam zwłaszcza, że w ciągu 12 lat nauki w szkole muzycznej ani razu nie doświadczyłam muzycznego objawienia, a naukę kontynuowałam raczej z wewnętrznego poczucia obowiązku, niż autentycznego zainteresowania. Miałam wprawdzie dobrych, oddanych nauczycieli, ale u nikogo nie zidentyfikowałam wówczas muzycznej pasji, a na lekcjach było po prostu nudno.

Studia muzyczne na kierunku Wychowania muzycznego były dla mnie niechcianą alternatywą dla malarstwa, na które nigdy nie miałam wystarczająco dużo czasu; także dla fizyki teoretycznej, którą – w ślad za znakomitą nauczycielką w liceum – chciałam studiować na uniwersytecie. W katowickiej Akademii spotkałam jednak dwie niezwykle osobowości, które już na zawsze zmieniły nie tylko moją relację z muzyką, ale całe życie: Leona Markiewicza (literatura muzyczna, historia muzyki, seminarium prelekcji i krytyki) oraz Annę Walugę (metodyka wychowania muzycznego). Dzięki nim po raz pierwszy doświadczyłam muzycznego i pedagogicznego objawienia. Leon Markiewicz odkrył dla mnie najpierw pieśni Moniuszki, potem jego *Straszny dwór* i *Odmieczne pieśni* Karłowicza. Dzięki niemu – z zajęć na zajęcia – rozwijałam w sobie coraz silniejsze przekonanie, że muzyka jest fascynująca; jest po prostu piękna. Anna Waluga objawiła mi natomiast sztukę wychowania muzycznego. Prowadzone przez nią lekcje muzyki, które miałam przyjemność oglądać (choć właściwsze byłoby określenie przeżywać), umożliwiły doświadczenie prawdziwego artysty muzycznego i pedagogicznego. Dzięki niej chciałam uczyć muzyki w szkole podstawowej. I faktycznie przez wiele lat uczyłam, starając się zaszcześcić również w moich uczniach pasję odkrywania i przeżywania muzyki. Czynię to także dzisiaj, w swojej pracy pedagogicznej w szkole muzycznej i katowickiej Akademii.

Dwudziestopięcioletnie doświadczenie zawodowe pozwoliło mi poznać różne typy szkół. Przez dwie dekady uczyłam w szkolnictwie ogólnokształcącym (szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum). Podejmowałam wiele inicjatyw artystyczno-edukacyjnych, które wspierały rozwój muzyczny moich uczniów. Dzięki nim również uzyskałam w tym czasie stopień nauczyciela dyplomowanego. Staralam się odkrywać „drogi do muzyki”, które faktycznie przyczyniły się do tego, że wielu moich uczniów podjęło kształcenie muzyczne – niektórzy są dziś koncertującymi wyko-

nawcami. Uczylaam się teŹ, jak być dobrym wychowawcą. Od kilku lat ucze w szkole muzycznej. WczeŹniej, w ramach porozumienia Akademii z Kolegium Nauczycielskim w Bytomiu, prowadziłam równieŹ zajęcia przygotowujące sluchaczy do prowadzenia edukacji muzycznej w przedszkolu i szkole podstawowej. Dzieki temu bardzo dobrze poznałam polską szkole i realia pracy nauczyciela. Wiedzą tą moge dzielić się ze studentami w ramach prowadzonych przeze mnie przedmiotów, zwlaszcza w zakresie „pedagogiki”.

Praca pedagogiczna to niezwykle waŹny obszar mojego Źycia zawodowego, bez którego, jestem o tym przekonana, nie podjelaabym i nie kontynuowala pracy naukowej. Uformowala mnie nie tylko jako artyste i naukowca, ale takŹe jako człowieka.

W sferze sacrum

Zainteresowanie sztuką wychowania „przez muzykę” i „dla muzyki” ujawnilo się juŹ na początku mojej drogi naukowej. Pierwsze artykuly dotyczyly moich doŹwiadczeń i pomyslow metodycznych, związananych z aktywizowaniem dziecka w procesie poznawania muzyki (*Miejsce koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa w szkole XXI wieku; Aktywne sluchanie muzyki w edukacji wczesnoszkolnej, Czy moŹna polubić muzykę współczesną?*). Podejmowaly takŹe problematykę integracji sztuk (*O integracji sztuk w edukacji raz jeszcze; Burza w szklance wody czyli rzecz o integracji sztuk w edukacji*). I ten obszar badań planowalam pierwotnie kontynuowac w ramach pracy doktorskiej. Ze wzgledu jednak na duŹe trudnoŹci formalne i metodologiczne zmuszona bylam zarzucić ten nurt i skoncentrować swe wysilki naukowe wokół innej problematyki. Nowy kierunek badań wyznaczyla nieoczekiwane praktyka chóralna. Poruszenie, jakiego doŹwiadczyłam śpiewajac *Pieśń (Czego chcesz od nas, Panie)* Józefa Świdra, sprawilo, Źe zadalam sobie szereg pytań dotyczacych najpierw przyczyny tego poruszenia, potem zaś obecnoŹci tematyki religijnej w twórczoŹci współczesnych kompozytorów polskich. RozwaŹalam teŹ problem *sacrum* oraz relacji: pomiędzy religią a kulturą, tradycją a współczesnoŹcią, slowem a muzyką. W poszukiwaniu źródeł inspirujacych kompozytorów piszacych muzykę religijną, dokonalam oglądu twórczoŹci zarówno najwiekszych: Henryka Mikołaja Góreckiego i Wojciecha Kilara, Józefa Świdra, jak i mniej uznanych, obecnych jednak na estradach koncertowych i festiwalowych: Henryka Jana Batora, Jana Wincentego Hawela czy Ryszarda Gabrysia. Badania zaowocowaly dysertacją doktorską, która otrzymala rekomendację do druku. Po uzupelnieniach powstala moja pierwsza monografia *Inspiracje religijne w twórczoŹci kompozytorów środowiska katowickiego w latach 1945-2005*. Rezultatem tych szeroko zakrojonych studiów byl takŹe szereg wygloszonych referatów i artykulów – zaprezentowalam w nich wyniki badań, które nie zmieŹciły się w książce (np. *Inspiracje religijne w twórczoŹci Wojciecha Kilara; Inspiracje religijne w twórczoŹci Józefa Świdra; Inspiracje literackie w kręgu twórczoŹci religijnej kompozytorów katowickich; Cytat w twórczoŹci religijnej kompozytorów śląskich; TwórczoŹć Henryka Mikołaja Góreckiego poezją natchnio-*

na). Najważniejszą jednak konsekwencją stała się dla mnie refleksja związana z wyjściowym pytaniem o przyczynę i naturę poruszenia. Skłoniła mnie ona do nowego pytania, związanego ściśle z moją praktyką dydaktyczną: czy tego typu doświadczenie może stać się udziałem dziecka i młodego człowieka? I, jeśli to możliwe, jakie warunki powinny być spełnione, żeby młody słuchacz odczuł i umiał wyrazić w jakiś sposób kategorię sacrum, wzniosłości czy piękna? W ten sposób wyznaczony został dalszy trakt moich zainteresowań naukowych.

„Proszę pani, czy my musimy tego słuchać?” Spotkanie z dziełem muzycznym

Pytanie postawione w tytule tej części nie stało się nigdy moim udziałem, jednakże pojawiało się czasem w pracy innych nauczycieli czy studentów. Stało się więc swoistą inspiracją do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jak dziś – w czasach, kiedy młodzi ludzie deklarują ogromne zainteresowanie muzyką i słuchanie jej niemal przez całą dobę – sprawić, by percypowanie muzyki stało się źródłem autentycznych, głębokich przeżyć estetycznych i artystycznych? Jak sprawić, by słuchanie muzyki prowadziło do świata wartości? Do PEŁNI? Poszukiwania te prowadziły mnie także do kolejnych, bardziej szczegółowych pytań: po co jest nam potrzebna muzyka? jakiej muzyki słuchać? i czy w ogóle słuchać muzyki w szkole? jaki powinien być nauczyciel otwierający dziecku drogę do rozumienia muzyki? jak wywołać pragnienie kontaktu z muzyką? jak kształtować zainteresowania uczniów? jakie metody i narzędzia stosować? ... Znowu ogromną wartością okazała się moja praktyka pedagogiczna, która umożliwiła weryfikację założeń teoretycznych prezentowanych w publikacjach naukowych i metodycznych.

O walorach edukacji muzycznej nie trzeba chyba nikogo przekonywać. Różne formy kontaktu młodego człowieka z muzyką sprzyjają jego rozwojowi we wszystkich sferach, m.in. poznawczej, emocjonalnej, psychicznej czy duchowej. Muzyka umożliwia pełną ekspresję osobowości. Wypełnia wiele społecznych funkcji, które – dzięki powszechnej edukacji muzycznej – mogą stać się udziałem wszystkich członków danej zbiorowości. Umożliwia równoważenie zagrożeń cywilizacyjnych, które w czasach płynnej nowoczesności w znaczącym stopniu determinują relację człowieka wobec świata, sposoby jego bytowania, a także sam kontakt z kulturą. Muzyka, i szerzej sztuka, jest także nośnikiem wartości, co wydaje się być szczególnie ważne w obecnych czasach, kiedy jednym z naczelných problemów społecznych wydaje się być relatywizm. Relatywizm właśnie, w połączeniu z atomizacją społeczeństwa, prowadzi do osamotnienia jednostki, poczucia oderwania i zagubienia. Zjawisko to silnie odbija się na kondycji społeczeństw zachodnich, u których diagnozuje się „pustkę aksjologiczną”, czyli brak funkcjonujących i uznanych społecznie systemów wartości. Kontakt dziecka z wartościową, dobraną według odpowiednich kryteriów muzyką jest w takiej sytuacji po prostu konieczny.

Odczucie wartości w percypowanych dziełach staje się możliwe dzięki systematycznie prowadzonej nauce słuchania muzyki. Podstawą odbioru muzyki jest – jak wiadomo – proces słyszenia, zdeterminowany przez uwarunkowania podmiotowe (psychosensoryczne, poznawcze i emocjonalno-emotywne) oraz przedmiotowe. Jego złożoność stwarza wiele barier i trudności, które powinien uwzględnić nauczyciel projektujący spotkanie dziecka z dziełem muzycznym. Bariery te występują dość licznie, ale nie są to bariery nie do pokonania.

Jednym z najważniejszych wniosków wyprowadzonych z refleksji naukowej i praktyki pedagogicznej było zwrócenie uwagi na aktywność muzyczną dziecka, która – w moim przekonaniu – jest jedynym środkiem umożliwiającym zrozumienie utworu: najlepszym odbiorcą dzieła muzycznego jest po prostu dziecko rozśpiewane.

Na problem słuchania muzyki, i wynikających z tej formy aktywności muzycznej korzyści, spoglądałam z różnej perspektywy: psychologicznej, filozoficznej, socjologicznej i oczywiście metodycznej. Ważny punkt wyjścia stanowiła dla mnie idea wychowania do wartości (*Wychowanie ku wartościom a edukacja muzyczna w szkole*). Przekonanie o aksjologicznym charakterze muzyki, wartości aktu percepcji, a także samego aktu pedagogicznego, przyczyniło się do sformułowania kilku uwag metodycznych dotyczących sposobów aktywizowania uwagi dziecka w czasie percepcji, sposobów ułatwiających zrozumienie istoty muzyki (*Czy można polubić muzykę współczesną?; Aktywne słuchanie muzyki w edukacji wczesnoszkolnej; „Proszę pani, czy my musimy tego słuchać?” O słuchaniu muzyki w szkole*). Podjęłam też krytykę działań nauczycieli, którzy w pogoni za atrakcyjnymi dla dziecka formami umuzykalnienia, celowo rezygnują z większego zaangażowania wysiłku poznawczego dziecka i jako najważniejsze narzędzie, a w zasadzie cel sam w sobie, stosują zabawę. W badaniach odnosiłam się też do problemu zainteresowań oraz preferencji muzycznych młodych ludzi, a także społecznej dominacji kultury popularnej – problematyce tej przyglądałam się wielokrotnie ze studentami w ramach prowadzonych przeze mnie przedmiotów (warsztaty słuchania muzyki, seminarium prelekcji i krytyki) oraz promowanych prac licencjackich i magisterskich. Perspektywa idealnego aktu percepcji – przeżycia i zrozumienia dzieła muzycznego, zanurzenia w nim – stała się też jednym z horyzontów obecnych w monografii *Dziecko w ogrodzie sztuk*.

MISTRZ – UCZEŃ

Bardzo istotny nurt dotychczasowych badań stanowiła także sylwetka nauczyciela oraz relacja mistrz – uczeń; relacja która nabiera szczególnego znaczenia w nauczaniu gry na instrumencie, a także w kształceniu akademickim czyli w procesie formowania artysty i nauczyciela. Moja obserwacja lekcji otwartych i praktyk studenckich przyczyniła się do sformułowania gorzkiego wniosku, że w codziennej pracy wielu nauczycieli da się zauważyć nie tylko brak osłuchania i wie-

dzy muzycznej, ale – co gorsza – brak faktycznych zamiłowań muzycznych. Wciąż wydaje mi się, że prowokacyjne pytanie: „Proszę pani, czy my musimy tego słuchać?” trzeba w wielu wypadkach przekształcić na inne: „Proszę pani, czy PANI CHCE tego słuchać?” Nauczyciele są często bardzo dobrze przygotowani pod względem metodycznym, znają procedury postępowania w różnych sytuacjach dydaktycznych, znają „mikrologię dydaktyki”, jednak w ich działaniach brak jest pierwiastka duchowego. Uświadomienie sobie tego zjawiska przyczyniło się do podjęcia przeze mnie próby naprawy tej sytuacji przez prowadzenie wykładów i warsztatów metodycznych dla nauczycieli.

Konstatacja powyższa nałożyła się na inną jeszcze obserwację: w kulturze płynnej nowoczesności nastąpił poważny kryzys autorytetów i tradycyjnych instytucji socjalizacji (tj. rodzina, szkoła czy Kościół). W rzeczywistości XXI wieku zmianie uległy kryteria, na podstawie których kreowane są współczesne wzory osobowe. Miejsce dawnych mistrzów zajmują celebryci i gwiazdy, bohaterowie jednego sezonu. Zaznacza się też silne oddziaływanie massmediów i szeroko rozumianej kultury popularnej. Moje przekonanie, że wychowanie dzieci i młodzieży nadal wymaga odniesienia do autentycznych wzorów osobowych, obecności „znaczących” dorosłych, przyczyniło się do wdrożenia projektu badawczego pt. *W poszukiwaniu autorytetów*. Celem tych badań było podjęcie próby przededefiniowania pojęcia „autorytetu” i „mistrza”, określenia związku między autorytetem a mistrzostwem profesjonalnym, określenia także funkcjonujących – dziś i w przeszłości – modeli relacji mistrza z uczniem. Ważne było również odkrywanie, przypomnienie i spopularyzowanie wybitnych osobowości, które z perspektywy czasu zasłużyły na miano mistrza. Poszukiwania takich wzorów zrealizowałam między innymi organizując interdyscyplinarną konferencję naukową, związaną dodatkowo z okazją świętowania jubileuszu 85. urodzin mojego Mistrza – Leona Markiewicza. Efekty badań zostały opublikowane w wieloautorskiej monografii pt. *„Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć”*. O relacji mistrz – uczeń pod moją redakcją.

Muzyka dla dzieci i młodzieży

Wchodzenie w świat muzyki od początku ma charakter transgresyjny. Każde dziecko podlega wpływom środowiska, ale jednocześnie pragnie pozostawać sobą i realizować własne marzenia i plany; dokonywać wolnych, autonomicznych wyborów; odkrywać świat w nieustannym przekraczaniu siebie. Stale uwodzi mnie myśl, że muzyka jest narzędziem, które umożliwia, czy też wzmacnia to przekraczanie w wielu wymiarach: społecznym, symboliczno-religijnym i auto-transgresyjnym.

Dzięki wieloletniej pracy w szkole zajęłam się problemem literatury muzycznej, zarówno wykonywanej przez dzieci i młodzież, jak i prezentowanej do wysłuchania. Dobór odpowiednich kompozycji jest w moim przekonaniu niezwykle istotnym czynnikiem, który może wspierać wy-

chowawcze działania nauczyciela. W konsekwencji więc podjęłam badania, które realizowałam przez dwa lata w ramach projektu *Edukacyjne i artystyczne aspekty twórczości dla dzieci w literaturze i muzyce XX wieku*. Swoją uwagę skoncentrowałam szczególnie na twórczości kompozytorów polskich, zwłaszcza na piosenkach i pieśniach przeznaczonych dla dzieci. Fascynująca wydała mi się również twórczość operowa, której odbiór tak bardzo przypomina reguły doświadczenia przedstawienia teatralnego. Wyniki tych studiów przedstawiłam w kilku wygłoszonych referatach i opublikowanych artykułach („*A ja tobie bajki opowiadam...*” *Józef Świder dla dzieci - w kręgu pieśni i opery*; „*Śpiewa słowik, a z nim dzieci, siedem słowiczątek...*” *O pieśniach Witolda Lutosławskiego; Twórczość kompozytorów polskich dla dzieci w edukacji muzycznej; Poezja dla dzieci w twórczości polskich kompozytorów współczesnych; Pieśń artystyczna w repertuarze szkół podstawowych i gimnazjalnych*). W celu konfrontacji badań prowadzonych w różnych ośrodkach zorganizowałam interdyscyplinarną konferencję naukową pt. *Literatura dla dzieci w kalejdoskopie sztuki*. Wspólnie z dr hab. Krystyną Koziołek z Uniwersytetu Śląskiego zredagowałyśmy ponadto monografię pod takim samym tytułem. Bardzo ważnym działaniem była dla mnie również organizacja konferencji naukowej studentów z cyklu *Muzyka w zwiariadłe czasu* – jej edycja z roku 2015, zatytułowana *Dziecko w cywilizacji nadmiaru*, poświęcona była nie tylko sytuacji dziecka w płynnej nowoczesności, ale także literaturze muzycznej dla dzieci. Konferencji towarzyszył konkurs kompozytorski pt. *Podaruj mi piosenkę* (skierowany do studentów kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej), którego przedmiotem była piosenka na głos z akompaniamentem fortepianu lub gitary, do tekstu poety polskiego, przeznaczona do wykonania przez dzieci w wieku do 12 lat. Konkurs zaowocował publikacją zawierającą nagrodzone piosenki, a jego druga edycja odbyła się w roku 2017.

Dziecko w ogrodzie sztuk

Muzyka dla dzieci i młodzieży, jej wykonywanie i słuchanie, wymiar aksjologiczny (sakralny?) i kontekst społeczny sztuki, zapośredniczenie i rola nauczyciela... To chyba najważniejsze filary naukowych zainteresowań, które stały się fundamentem książki, którą na potrzeby niniejszego postępowania ośmielam się nazywać „osiągnięciem”. Książka *Dziecko w ogrodzie sztuk. Perspektywa tematyczna, kreatywna i komunikacyjna* nie powstałaby, gdyby nie moje fascynacje: po pierwsze człowiekiem, a zaraz potem muzyką, sztuką; gdyby nie tajemnica odbioru i towarzyszącego mu przeżycia; gdyby nie moje doświadczenia szkolne i akademickie.

Tytuł książki nie przez przypadek nawiązuje do cyklu esejów Zbigniewa Herberta *Barbarzyńca w ogrodzie*. Dziecko jako barbarzyńca, cudzoziemiec... Jego pierwotność, naturalność, „niecywilizowanie” w spotkaniu z muzyką, sztuką; jego nieznanostwo kultury i świata dorosłych. I jego doświadczenie ogrodu: muzyki, literatury, sztuk plastycznych. Doświadczenie rozumiane

zarówno jako droga i jako zatrzymanie; jako smakowanie i lekcja życia; jako empiria indywidualna i wspólnotowa.

Próba spojrzenia na tę fascynującą relację dziecka i sztuki, na jego bytowanie w ogrodzie – widziane z perspektywy różnych dziedzin, które od wieków wzajemnie się przenikały i dopowiadały – skłoniła mnie do przyjęcia interdyscyplinarnej koncepcji badań. Alegoryczny obraz ogrodu wyraża moje przekonanie o symultanicznym i niejednorodnym kontakcie dziecka ze sztuką. Mimo, że perspektywa muzykologiczna jest w mojej książce uprzywilejowana, to zawsze jednak jako wspólny element estetycznych doświadczeń dziecka, które wynikają z naturalnej różnorodności dziecięcego kreowania, odtwarzania i percepcji każdej ze sztuk. Czesław Miłosz we wstępie do *Ogrodu nauk* napisał, że powinien on być „kalejdoskopiczny”¹ i chciałabym, aby mój ogród również taki był, ukazując dziecko w sztuce i sztukę dziecka w kolejnych układach problemowych, w zależności od ujęcia teoretycznego właściwego badaniu poszczególnych dyscyplin sztuki. Trzy perspektywy analityczne (tematyczna, kreacyjna i komunikacyjna) odpowiadają pozycji dziecka wobec sztuki: jako jej tematu, twórcy, nadawcy i odbiorcy

Od pół wieku nauka próbuje badać i nazywać procesy związane z wykonywaniem i odbiorem sztuki oraz określać warunki, jakie winny być spełnione, aby właściwie konstruować proces wychowania estetycznego. Próbuje także diagnozować trudności, które zakłócają przebieg pożądanego modelu działań realizowanych w ramach edukacji kulturowej. Zwłaszcza w odniesieniu do odbioru (także muzyki) z zadziwiającą łatwością mówimy o rozumieniu, zainteresowaniach, przeżywaniu, obojętności czy nudzie. Praktyka szkolna wobec spotkania dziecka i dzieła pozostaje jednak często bezradna. Uwagę moją zwróciła szczególna intymność aktu odbierania – nie jesteśmy w stanie wkroczyć w sferę tego, co dzieje się między dzieckiem a muzyką, sztuką. Jest to jego niezwykle osobiste doświadczenie. Tajemnica tej chwili wymyka się słowom. Trudność jej odkrycia wynika przede wszystkim ze złożoności wymiaru podmiotowego (dziecka i wszelkich jego dyspozycji w danym momencie), przedmiotowego (czyli samego dzieła), a także uwarunkowań środowiskowych. Rozwikłania tajemnicy nie ułatwia dodatkowo niełatwy proces komunikacji dorosłego i dziecka, ich porozumienie lub jego brak. Wydaje się to szczególnie trudne w dziedzinie muzyki – dziecko nie posiadając odpowiedniego zasobu słów odnosić się musi do abstrakcyjnego, nienamacalnego świata dźwięków. Na początku swej drogi nie potrafi określić tego, co słyzy; nie potrafi nadać tym zjawiskom jakiegoś znaczenia; nie posiada też umiejętności nazywania... może więc trzeba zastanowić się nad celowością nazywania? Wydaje mi się (a może po prostu mam nadzieję), że każdy chociaż raz doświadczył sytuacji, w której po wysłuchaniu utworu chciał trwać w milczeniu; chciał zatrzymać swe doznanie, nie chciał się nim dzielić przez słowo,

¹ Czesław Miłosz, *Ogród nauk*, Wydawnictwo Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1986, s. 6.

ani w żaden inny sposób. W mojej praktyce pedagogicznej zdarzyło mi się kilka takich momentów... dwa zapamiętałam bardzo dobrze: lekcja muzyki w gimnazjum, w bardzo mądrej i spokojnej klasie, w której nielatwo było o jakiegokolwiek emocje uzewnętrznione przez uczniów. Słuchaliśmy wówczas pieśni *Król Olch* Schuberta. Druga lekcja – w zasadzie z góry skazana na przegraną – klasa VIII szkoły podstawowej, pierwsze lata mojej pracy, trudne środowisko, z dużym udziałem dzieci z tzw. rodzin patologicznych. Niewiele wówczas wiedziałam o nauczaniu. Moja propozycja na lekcję: *Ocalaty z Warszawy* Arnolda Schönberga. Nikt nie zdążył mi jeszcze powiedzieć, że takie dzieło nie nadaje się właściwie na lekcję w szkole ogólnokształcącej, że to naprawdę „ciężki kaliber”. Niestety, nie pamiętam dzisiaj, jakie procedury wówczas zastosowałam, nie pamiętam słów, które wypowiedziałam przygotowując uczniów do słuchania. Bardzo dobrze pamiętam za to moment, kiedy zobaczyłam i odczułam reakcję kilkorga uczniów. Poruszenie nie było oczywiście dostępne wszystkim uczniom, ale reakcja tych osób nadała mojej pracy ogromny sens. Ewangeliczne poszukiwanie jednej owieczki.

Celem mojej książki jest przede wszystkim holistyczne spojrzenie na relację dziecka i sztuki (szczególnie muzyki) z perspektywy historycznej, socjologicznej, estetycznej, kulturowej i pedagogicznej. Celem jest również uświadomienie powiązań pomiędzy kulturą ponowoczesną a zanikaniem tradycyjnych form inkulturacji i zmieniającymi się sposobami bycia dziecka wobec sztuki. Także możliwie najpełniejsze zachowanie bogactwa „sztuki dziecka” i „sztuki dla dzieci”, sztuki odpowiadającej powikłanej materii życia, złożonemu obrazowi świata.

Książka składa się z czterech części. W pierwszym rozdziale, *Dziecko w świecie*, podejmuję próbę opisu kategorii dziecka w relacji ze światem (miejsce dziecka w rodzinie, społeczeństwie, współczesnym świecie), ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń, jakie dla jego rozwoju przynosi kultura płynnej nowoczesności. Zarysowuję także ideę pajdocentryzmu, która zdaje się znajdować swoją pełną realizację właśnie w obszarze sztuki dla dziecka. Nigdy wcześniej dorośli nie powołali do życia takiej ilości utworów dedykowanych dzieciom.

W rozdziale drugim, *Dziecko w ogrodzie sztuk*, poddaję obserwacji interesującą relację dziecko – sztuka, odnosząc ją zarówno do przeszłości, jak i czasów obecnych. Rozważania swoje rozpoczynam od przypomnienia założeń edukacji kulturalnej i estetycznej. Następnie, podążając przez ustalenia definicyjne – rozróżnienie pojęcia sztuki dziecięcej i sztuki dla dziecka – podejmuję próbę opisanego tego obszaru z perspektywy pewnej ciągłości rozwojowej. Rozpatruję również kategorię dziecka i dzieciństwa jako tematu – tematu obecnego w sztuce minionych wieków, a także w sztuce współczesnej. Podkreślę, że swoje rozważania odnoszę do różnych dziedzin sztuki, przede wszystkim literatury i teatru (jako najbliższych muzyce) oraz malarstwa, fotografii i filmu. W refleksji końcowej podkreślam zjawisko pewnej uludy, która zwodzi nie tylko dzieci

i młodzież, ale także dorosłych odpowiedzialnych za wychowanie. Myślę tu o powszechnej dostępności do dorobku kulturowego, który dzięki nowoczesnym mediom i technologiom, wydaje się być w zasięgu każdego człowieka: za sprawą jednego kliknięcia można przeczytać książkę, zobaczyć obraz czy film, posłuchać muzyki. Wystarczy tylko kliknąć... Dostępność ta w ostatecznym rozrachunku wcale nie musi i często nie prowadzi do powszechnego oświecenia, a zagubienie wobec luksusu nadmiaru rodzi raczej frustrację i rezygnację z wysiłku, który wiąże się z koniecznością dokonania świadomego wyboru.

Rozdział trzeci – *Dziecko i muzyka* – rozpoczyna refleksja na temat roli muzyki w życiu człowieka. Zwracam tu uwagę na funkcjonalność muzyki, ze szczególnym podkreśleniem jej społecznej roli. Powracam też do problemu wychowania do wartości, co wynika z mojego przekonania, że w powszechnej edukacji muzycznej – przy tak małej liczbie godzin przeznaczonych na muzykę – zwyczajnie szkoda czasu na muzykę popularną, dla której miejsca szuka coraz większa grupa zwolenników. Uwagę swoją kieruję również w stronę procesu komunikowania się. Tradycyjny, Jakobsonowski model komunikacji zostaje w procesie odbioru sztuki poszerzony o niezwykle ważny element, mianowicie osobę pośrednika. Jego rolę może pełnić zarówno rodzic, jak i profesjonalnie przygotowany nauczyciel. W praktyce jednak pośrednik może stać się przyczyną dodatkowych zakłóceń uniemożliwiających właściwy odbiór komunikatu (dzieła). W rozdziale tym spoglądam także na problematykę edukacji muzycznej, różnych form kontaktu dziecka z muzyką, szczególnie zaś na zagadnienie słuchania muzyki, które w moim przekonaniu jest najtrudniejszą w realizacji formą aktywności muzycznej człowieka.

W rozdziale ostatnim – *Muzyka dla dzieci* – spoglądam na niezwykle interesujący obszar twórczości muzycznej, reprezentującej różne obszary kulturowe, czasowe i przestrzenne. Szczególną uwagę otaczam jednak muzyką kompozytorów polskich. Podejmuję tu również próbę opracowania klasyfikacji tej twórczości, jej typologii. Natomiast jako egzemplifikację pewnych tendencji obecnych w obszarze muzyki dla dzieci obrałam dorobek Witolda Lutosławskiego (przykład artyzmu) oraz Józefa Świdra (przykład twórczej odpowiedzi na nowe potrzeby edukacji ponowoczesnej).

Nie roszczę sobie prawa do arbitralnego rozwiązania wątpliwości, które towarzyszą myśleniu o relacji dziecka i sztuki. Ciągłe nie wiemy wszystkiego, mimo to odkrywamy konieczność, żeby o człowieku, o dziecku, mówić i pisać. Niepokoiły się o naszą przyszłość. Ufam więc, że książka, przynajmniej w jakimś stopniu, przyczyni się do zatrzymania i namysłu, że stanie się pretekstem do pogłębionej refleksji nauczycieli i studentów, którzy dopiero wkraczają w fascynujący świat wychowania „przez” sztukę i „dla” sztuki. Mam nadzieję, że lektura tej książki nie tylko pozwoli odkryć niezwykle bogaty obszar sztuki dla dziecka, ale też stanie się inspiracją do wła-

nych poszukiwań utworów, które poruszają i dotykają istoty człowieczeństwa, które wywołują pragnienie zatrzymania i powrotu, które prowadzą „ku górze”.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo - badawczych (artystycznych)

Przedstawiony powyżej dorobek nie wyczerpuje moich zainteresowań. Cichą pasją jest również historia i kultura mojej Małej Ojczyzny, Górnego Śląska. Przywiązanie do tego regionu, uznanie dla jego dorobku kulturowego skłoniło mnie do organizacji interdyscyplinarnej konferencji naukowej zatytułowanej *Ziemio moja, ziemio śląska...* Pokłosiem tej konferencji jest monografia wieloautorska pod moją redakcją.

Ważnym osiągnięciem w tym obszarze był również mój udział w projekcie *FORGOM. Foresight technologiczny rozwoju sektora usług publicznych w Górnośląskim Obszarze Metropolitalnym*. Przez rok uczestniczyłam jako ekspert w pracach panelu tematycznego skoncentrowanego na sformułowaniu scenariuszy uwarunkowań i wizji przyszłości oraz opcji strategicznych rozwoju sektora kultury w GOM, ze szczególnym uwzględnieniem sztuk performatywnych, obejmujących Teatr, Operę, Muzykę, Taniec (TOMT).

Istotnym dla mnie uzupełnieniem działalności naukowej i artystycznej są również prace w charakterze jurora konkursów muzycznych i recenzenta. Niezwykle cenne są dla mnie też doświadczenia chóralne, zwłaszcza z zespołem kameralnym Santarello, z którym (jako alt) nagrałam trzy płyty: *Muzyka pasyjna*, *Kolędy* oraz *Za górami, za lasami... niezwykle opowieści dla małych i dużych*.

Mam blisko 50 lat. Męża i dwoje dorastających dzieci, którzy dzieląją moją wiarę, że wspólne śpiewanie i przeżywanie muzyki, wspólne rozmawianie o niej może uczynić świat lepszym miejscem.

Grażyna Darlak