

UNIwersYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO W BYDGOSZCZY
WYDZIAŁ EDUKACJI MUZYCZNEJ

Justyna Maria Gadzińska

**Problematyka wykonawcza i interpretacja wybranych utworów
wokalnych
z towarzyszeniem fortepianu jako determinanta rozwoju uzdolnień
muzycznych w kontekście założeń podstawy programowej nauczania
muzyki w szkolnictwie ponadpodstawowym**

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem

prof. dr. hab. Bernarda Mendlika

dr Beaty Kamińskiej-Kłos

Bydgoszcz 2026

Spis treści

Rozdział I	14
Analiza wybranej terminologii w świetle dostępnej literatury	14
1.1. Uzdolnienia, zdolności, talent – eksplikacja pojęć	14
1.2. Pojęcie uzdolnień i zdolności muzycznych	17
1.3. Struktura uzdolnień muzycznych	20
 ROZDZIAŁ II	 27
Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego przedmiotu muzyka w szkolnictwie ponadpodstawowym oraz programu nauczania muzyki	27
2.1. Podstawa programowa przedmiotu muzyka w szkolnictwie ponadpodstawowym – zakres podstawowy	28
2.1.1. Cele kształcenia – wymagania ogólne	28
2.1.2. Treści kształcenia – wymagania szczegółowe	29
2.1.3. Warunki i sposób realizacji	32
2.2. Program nauczania przedmiotu muzyka w szkolnictwie ponadpodstawowym ...	34
2.2.1. Analiza treści programu nauczania	34
2.2.2. Planowane wymagania stawiane uczniom w zakresie wychowania	46
2.2.3. Procedury osiągania celów	49
2.2.4. Przewidywane osiągnięcia uczniów	54
2.2.5. Metody oceniania osiągnięć ucznia	58
 Rozdział III	 62
Emisja głosu jako przedmiot innowacji pedagogicznej	62
3.1. Emisja głosu w szkole ponadpodstawowej	62
3.2. Metody i formy pracy stosowane na zajęciach emisji głosu	63
3.3. Organizacja i przebieg zajęć emisji głosu	65
 Rozdział IV	 69
Przygotowanie i realizacja dzieła muzycznego	69
4.1. Charakterystyka zespołu	69

4.2. Dobór repertuaru i jego znaczenie dla efektywności pracy z zespołem	71
4.3. Przebieg prób i realizacja nagrania	73
Rozdział V	77
Analiza wybranych utworów wokalnych i z towarzyszeniem fortepianu	77
5.1. <i>Zaczynij od Bacha</i> , sł. Janusz Terakowski, muz. Zbigniew Wodecki.....	78
5.2. <i>Odpowie Ci wiatr</i> , sł. i muz. Bob Dylan, tł., Andrzej Bianusz	79
5.3. <i>What a wonderful world</i> , sł. i muz., Bob Thiele, George David Weiss.....	80
5.4. <i>Niech żyje bal</i> , sł. Agnieszka Osiecka, muz. Seweryn Krajewski	83
5.5. <i>Słowa jak ptaki</i> , sł. i muz. Zbigniew Nikodem Szalko	84
5.6. <i>Przyjaciele ze szkolnej ławki</i> , sł. i muz. Zbigniew Nikodem Szalko	86
5.7. <i>Mamma Mia</i> , sł. Björn Ulvaeus, Benny Andersson, muz. Benny Andersson, Björn Ulvaeus.....	90
5.8. <i>Yesterday</i> , sł. i muz. Paul McCartney	93
5.9. <i>Fly me to the moon</i> , sł. i muz. Bart Howard.....	95
5.10. <i>Oh happy day</i> , sł. Philip Doddridge, muz. Edwin Rubens Hawkins	98
Zakończenie	103
Bibliografia	107
Aneksy.....	112

Wprowadzenie

Muzyka i jej oddziaływanie na życie człowieka to zagadnienie, które było analizowane już przez antycznych myślicieli takich jak Platon, Pitagoras czy Arystoteles. Dostrzegali oni, oczywistą i dla nas współczesnych, terapeutyczną funkcję muzyki, zwracali uwagę na jej znaczenie w odniesieniu do procesu wychowania oraz związek muzyki z przeżyciami i doświadczeniami człowieka¹. Muzyka towarzyszy człowiekowi od początku istnienia pierwszych cywilizacji, początkowo spełniała przede wszystkim funkcje integrujące i społeczne podczas obrzędów i ceremonii zbiorowych².

Według średniowiecznej mistyczki św. Hildegardy z Bingen muzyka pozwalała przywrócić równowagę między duszą a ciałem człowieka i tym samym zachować kontrolę nad własnym ciałem³.

Obecnie, tezy na temat oddziaływania muzyki na życie człowieka zarówno w wymiarze filozoficznym jak i medycznym nie są kwestionowane, wręcz przeciwnie, znajdują swoje potwierdzenie w dziedzinach nauki takich jak muzykoterapia, muzykologia czy psychologia muzyki⁴.

Mając na uwadze nieustannie zmieniające się trendy muzyki popularnej, postępujący proces cyfryzacji i znaczenie środków masowego przekazu w promowaniu treści o niekiedy wątpliwej jakości, pytania dotyczące muzyki, jej wartości i oddziaływania dźwięków na człowieka zdają się być wciąż aktualne⁵.

O pozytywnej jak i negatywnej roli mass mediów i jakości przekazywanych przez nie treści pisały Ewa Lipska i Maria Przychodzińska w książce *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Autorki zwróciły uwagę na fakt, iż media bardzo silnie oddziałują na swoich odbiorców, ale przekaz medialny nie zawsze podyktowany jest jedynie przez pryzmat funkcji informacyjnej lecz coraz częściej ulega wpływom

¹ E. Szubertowska, *Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych*, „Muzyka Historia Teoria Edukacja” 2012, nr 2, s. 114.

² J. Rusaczyk, *Muzyka i jej wpływ na życie i rozwój człowieka*, wychmuz.pl/arttykul_ar_124.html, [data dostępu: 16.04.2021].

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ M. Mazur, Ł. Nowak, *Rola nauczyciela wobec kryzysu kultury wysokiej* [w:] G. K. Konkol (red.) *Zagadnienia edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2015, s. 99-100.

komercjalizacji. W efekcie słuchacze, widzowie, a w szczególności dzieci i młodzież są narażeni na przyswajanie niekoniecznie adekwatnych i wartościowych informacji⁶.

Na temat mass mediów i ich wpływie na zainteresowania muzyczne młodzieży pisała także Violetta Przeremska w publikacji *Edukacja artystyczna i kulturalna we współczesnym dyskursie pedagogicznym*:

„W świecie szybkiego zaspokajania potrzeb wygenerowanych przez mass media, które w dużej mierze lansują niewyrafinowaną, łatwą w odbiorze, dostarczającą rozrywki komercyjną sztukę, brak jest zazwyczaj czasu na inną aktywność niż przyjemna i łatwa konsumpcja”⁷.

Podobne wnioski zostały sformułowane w artykule zatytułowanym *Rola nauczyciela wobec wizji kryzysu kultury wysokiej*. Zdaniem autorek współczesna popkultura oddziałuje wręcz destrukcyjnie na niedojrzałą i podatną na różne wpływy młodzież. W kulturze masowej zanikają wartości artystyczne, coraz częściej mamy do czynienia z prymitywną muzyką, kontrowersyjnymi czy nawet agresywnymi treściami⁸.

Zapewne wielu z nas sprzeciwia się promowaniu podobnych wytworów popkultury, jednak wyniki badań przeprowadzonych przez Koło Naukowe Studentów Edukacji Artystycznej Szkolnej Akademii w Krakowie pod kierunkiem dr Anny Kalarus wskazują jednoznacznie, że uczniowie nie lubią słuchać muzyki klasycznej, wartościowej której odbiór i interpretacja stanowią swego rodzaju wyzwanie. Zainteresowania muzyczne młodzieży determinują trendy wyznaczone przez komercyjne środki przekazu⁹.

Warto zatem zwrócić uwagę, że niepokojąca tendencja komercjalizacji i dewaluacji kultury muzycznej jest przedmiotem badań i dyskusji już od wielu lat, zatem nie stanowi jedynie odpowiedzi na chwilowe trendy narzucane przez tak zwaną kulturę

⁶ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1991, s. 5-6.

⁷ V. Przeremska, *Edukacja artystyczna i kulturalna we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, „Wychowanie Muzyczne” 2019, nr 3, s. 7.

⁸ M. Mazur, Ł. Nowak, *Rola nauczyciela wobec kryzysu kultury wysokiej...*, s. 99-101.

⁹ Ibidem.

instant, a wręcz zdaje się zmierzać w kierunku tworzenia sztuki, której percepcja nie wymaga większych nakładów intelektualnych, świadomości czy wiedzy na jej temat.

W interesującej publikacji pt. *Muzyka popularna w teorii i praktyce polskiej edukacji muzycznej* autorzy opisali miejsce i znaczenie muzyki rozrywkowej w polskim systemie edukacji muzycznej w kontekście zmian programowych na przełomie dziesięcioleci.

Artykuł zawiera analizę zmieniających się na przestrzeni lat zapisów podstawy programowej nauczania muzyki, odniesienia do zakresu materiału nauczania i możliwości jego realizacji w ramach obowiązującego wymiaru godzin przeznaczonego na prowadzenie zajęć muzyki w szkołach podstawowych i gimnazjalnych. Autorzy dokonali oceny dostępnych podręczników, pakietów edukacyjnych i ich przydatności w realizacji tematów związanych z muzyką popularną¹⁰.

W części końcowej zawarli konkluzję, że mimo iż muzykę rozrywkową niejednokrotnie trudno uznać za przejaw twórczości o znaczących walorach artystycznych, to mimo wszystko spełnia ona istotną rolę w rozwijaniu zainteresowań, zdolności i umiejętności muzycznych uczniów, zachęca młodzież do udziału w kulturze muzycznej oraz podejmowania własnych działań w zakresie muzykowania, a także kształtuje postawę otwartości i szacunku wobec innych kultur¹¹.

Mając na uwadze przywołane wcześniej wyniki badań wskazujące, że muzyka komercyjna jest najczęściej i najchętniej wybieraną przez młodzież¹² nasuwa się pytanie jak zatem zachęcić ich do słuchania i wykonawstwa utworów o uznanej wartości artystycznej i kulturowej, które pojawiają się w podręczniku muzyki dla szkoły ponadpodstawowej?

Zdaniem Ewy Lipskiej i Marii Przychodzińskiej to właśnie działania podejmowane w ramach nauki w szkole powszechnej, za sprawą odpowiednio dobranych metod nauczania, pozwalają na efektywne kierowanie procesem poznawczym uczniów. Już na etapie edukacji przedszkolnej, a w szczególności nauki szkolnej uczniowie

¹⁰ A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michałak, *Muzyka popularna w teorii i praktyce polskiej edukacji muzycznej* [w:] A. Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Wydawnictwo Fundacji Muzyka jest dla wszystkich, Warszawa 2010, s. 77-99.

¹¹ Ibidem, s. 99-101.

¹² M. Mazur, Ł. Nowak, *Rola nauczyciela wobec kryzysu kultury wysokiej...*, s. 99-101.

powinni mieć możliwość obcowania z muzyką i sztuką, ponieważ jest to czas wzmożonej gotowości młodzieży do przyswajania wiedzy i kształtowania upodobań estetycznych¹³.

Niezaprzeczalnie istotną rolę w tym procesie odgrywa twórcza postawa nauczyciela. O przygotowaniu metodycznym i merytorycznym nauczycieli pisali m.in. Wacław Strykowski, Henryka Kwiatkowska, Bogusław Śliwerski, Maria Przychodzińska czy Urszula Smoczyńska-Nachtman. Prowadzący zajęcia poza posiadaniem kwalifikacji uprawniających do pracy w instytucjach oświatowo-wychowawczych powinni wykazywać się kompetencjami muzycznymi, pedagogicznymi i interpersonalnymi¹⁴, które decydują o prawidłowym kształtowaniu procesu rozwojowego uczniów w zakresie intelektualnym, moralnym, społecznym, fizycznym i kulturowym¹⁵.

Proces zdobywania kwalifikacji, wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela muzyki ma miejsce w okresie studiów¹⁶, o czym pisałam w mojej pracy magisterskiej poświęconej analizie działalności dydaktycznej Wydziału Edukacji Muzycznej UKW w Bydgoszczy i przygotowaniu studentów do realizacji nowej podstawy programowej dla przedmiotu muzyka w klasach IV-VII. Ważne jest aby studenci mogli doświadczać, weryfikować swe umiejętności, wiedzę i predyspozycje do wykonywania zawodu nauczyciela, co powinno mieć miejsce w szczególności przez działanie i praktykę studenta w środowisku szkolnym lub poprzez aktywności w przestrzeni imitującej sytuacje edukacyjne i wychowawcze.

Podstawa programowa nauczania muzyki w klasach szkoły ponadpodstawowej wyznacza cele i kierunki kształcenia edukacji muzycznej, wskazuje jakie treści, zagadnienia oraz działania praktyczne powinny być realizowane, a także określa warunki i sposób ich realizacji. Założenia programowe na poziomie liceum stanowią kontynuację procesu rozwijania uzdolnień muzycznych uczniów, służą kształtowaniu zasobów wiedzy, umiejętności i doświadczeń, które umożliwią im świadome i aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym. Kierunek ten jest spójny z celami powszechnej

¹³ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1991, s. 5.

¹⁴ E. Frołowicz, *Współczesne problemy nauczycieli muzyki*, „Wychowanie Muzyczne” 2019, nr 1, s. 28.

¹⁵ A. Pękała, *Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2014, Tom 9, nr 3/1, s. 97.

¹⁶ P. Baron, *Kompetencje nauczycieli muzyki w Polsce*, [w:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Wydawnictwo Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012, s. 138-139.

edukacji muzycznej jakimi jest przygotowanie młodzieży do roli świadomych i aktywnych odbiorców kultury¹⁷.

Złożoność procesu jakim jest rozwój muzyczny człowieka opisała szczegółowo Maria Manturzevska w książce *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* wskazując, że fundamentem rozwoju muzycznego jest interakcja poznawczo-emocjonalna rozumiana jako kontakt dziecka z osobą, dla której muzyka stanowi autentyczną wartość i oddziałuje na jej rzeczywistość. Ta relacja zdaje się być warunkiem koniecznym by młody człowiek mógł rozwijać się muzycznie i być częścią kultury muzycznej w której wzrasta¹⁸. Autorka przedstawiła szereg zjawisk jakie mają miejsce na poszczególnych etapach życia człowieka gdy ten, doświadcza różnych form muzykowania. Warto zaznaczyć, że jej zdaniem każda sprawność muzyczna (śpiew, gra na instrumentach, reprodukcja i rozpoznawanie melodii oraz rytmów) rozwija się według własnej dynamiki, niezależnie od pozostałych.

Śpiew jest najbliższym, najbardziej naturalnym przejawem ekspresji, której doświadcza młody człowiek i z którą eksperymentuje już od najwcześniejszych lat życia. Jest też formą aktywności muzycznej przystępną uczniom na każdym etapie edukacyjnym, którą z powodzeniem można wdrażać w nawiązaniu do rozmaitej tematyki. Zainteresowanie dynamiką procesu kształtowania emisji głosu młodzieży oraz nauczania śpiewu w ramach innowacji pedagogicznej, a także dotychczasowe doświadczenia zawodowe zdobyte w pracy nauczyciela muzyki i emisji głosu, jak również potrzeba pogłębionej analizy celów, założeń i rezultatów powszechnej edukacji muzycznej doprowadziły do sformułowania tematu niniejszej dysertacji w następującym brzmieniu:

¹⁷ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych (liceum i technikum)*, <https://operon.pl/Oferta/Liceum-i-technikum/Muzyka> [dostęp: 30.07.2025r.], s. 18-19.

¹⁸ M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 48

**Problematyka wykonawcza i interpretacja wybranych utworów wokalnych
z towarzyszeniem fortepianu jako determinanta rozwoju uzdolnień muzycznych
w kontekście założeń podstawy programowej nauczania muzyki
w szkolnictwie ponadpodstawowym.**

Cel pracy, na którą składa się dzieło muzyczne i jego opis stanowi realizacja wybranych utworów a cappella i z towarzyszeniem fortepianu, wskazanie ich znaczenia dla rozwoju uzdolnień chórzystów oraz analiza słowo-muzyczna tychże utworów.

Uwzględniając powyższe założenia problem główny rozprawy stanowi pytanie:

Czy i w jakich obszarach aranżacji wybranych utworów wokalnych z towarzyszeniem fortepianu aspekty wykonawcze determinują rozwijanie uzdolnień muzycznych absolwentów szkoły ponadpodstawowej w zakresie interpretacji?

W toku rozważań nad problemem głównym pojawiają się problemy szczegółowe:

1. Czy proponowane utwory zawarte w materiałach dydaktycznych dla szkoły ponadpodstawowej, dostosowane są do możliwości wykonawczych chórzystów i czy mogą stanowić element realizacji projektów artystycznych?
2. W jakim zakresie aranżacje dostosowane do wiedzy i umiejętności wokalnych chórzystów nabytych podczas lekcji muzyki i emisji głosu w szkole ponadpodstawowej determinują ich dalszy rozwój kompetencji muzycznych?
3. W jaki sposób realizacja projektów artystycznych przyczynia się do rozwijania wiedzy i umiejętności muzycznych chórzystów oraz w jakich obszarach stanowi przygotowanie do dalszej pracy scenicznej w charakterze wykonawcy muzyki chóralnej?

W odpowiedzi na tak sformułowane pytania przyjmuję następujące hipotezy:

1. Repertuar uwzględnia możliwości wykonawcze młodych chórzystów. W niektórych utworach niedostatecznie precyzyjny zapis nutowy utrudnia swobodne wykonawstwo w związku z tym konieczne jest dostosowanie nut, struktury muzycznej utworów. Wówczas materiał ten może stanowić repertuar projektów artystycznych.
2. Dostosowanie struktury muzycznej i aranżacji utworów do poziomu wykonawczego chórzystów pobudza chęć i motywację do pracy indywidualnej, zwiększa zaangażowanie w działania zespołu oraz przyczynia się do bardziej świadomej percepcji i interpretacji dzieła muzycznego.
3. Realizacja projektów artystycznych i proces przygotowań do prezentacji dzieła rozwijają warsztat wokalny chórzystów, wpływają na ich muzykalność, słuch muzyczny, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresowych i budują całościowy obraz tego, jakie działania należy podjąć by dzieło muzyczne mogło zostać wykonane.

Konkluzje wynikające z opisanego obszaru badawczego pozwalają na sformułowanie tezy:

Wybrane utwory ujęte w podręczniku muzyki dla szkoły ponadpodstawowej stanowią materiał muzyczny, na podstawie którego chórzyści rozwijają swe zdolności muzyczne. Aranżacje piosenek dostosowane do możliwości wykonawczych śpiewaków, charakteryzujące się nowatorskim brzmieniem i ciekawą strukturą wpisują się w zainteresowania muzyczne młodych ludzi i stanowią czynnik, który zachęca ich do dalszego pogłębiania wiedzy i umiejętności w zakresie śpiewu.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. Poprzedzona jest wprowadzeniem, w którym przedstawiłam uzasadnienie dla podejmowanego tematu oraz sformułowałam metodologię badań własnych.

W rozdziale pierwszym dokonałam eksplikacji pojęć kluczowych dla rozważań podejmowanych w niniejszej dysertacji oraz opisałam strukturę uzdolnień muzycznych. Skupiłam się również na tym, jak śpiew jako forma aktywności muzycznej oddziałuje na kształtowanie uzdolnień muzycznych oraz pochyliłam się nad kwestią interpretacji.

Drugi rozdział stanowi obraz i analizę podstawy programowej kształcenia ogólnego przedmiotu muzyka w szkolnictwie ponadpodstawowym, zawiera także odniesienia do programu nauczania muzyki. Uwzględniając charakter rozważań podejmowanych w niniejszej dysertacji uznałam za konieczne przywołanie zapisów dokumentacji, która jest fundamentem organizacji procesu nauczania-uczenia się w zakresie edukacji muzycznej na poziomie szkoły ponadpodstawowej.

W rozdziale III opisałam zasady funkcjonowania innowacji pedagogicznej w postaci zajęć emisji głosu w liceum, które są dla młodzieży przestrzenią do rozwijania zainteresowań muzycznych i pasji. To właśnie te lekcje, poprzez swój wymiar praktyczny, tworzą adekwatne warunki do realizowania projektów artystycznych, poznawania z czym tak naprawdę wiąże się praca muzyka i jak wyglądają przygotowania do występu przed publicznością.

Rozdział IV ukazuje szczegóły przygotowań do wykonania dzieła muzycznego, charakterystykę zespołu, warunki i sposób doboru repertuaru oraz przebieg realizacji nagrania.

W V rozdziale rozprawy zamieściłam analizę warstwy tekstowej i muzycznej wybranych utworów składających się na dzieło muzyczne, którego realizacja jest potwierdzeniem dla początkowych rozważań teoretycznych i hipotez przyjętych na potrzeby dysertacji.

Ostatnią część pracy stanowi zakończenie, bibliografia i aneksy w tym zapis nutowy aranżacji utworów, program sesji nagraniowej, spis tabel.

Do publikacji dołączony jest nośnik pamięci z nagraniami dziesięciu utworów na chór mieszany a cappella i z towarzyszeniem fortepianu.

Podejmowana problematyka dysertacji, realizacja dzieła muzycznego i jego opis są ściśle związane z moją pracą zawodową. Od 2015 roku jestem czynnym nauczycielem muzyki. Obecnie jako nauczyciel mianowany prowadzę lekcje muzyki w szkole podstawowej i ponadpodstawowej oraz zajęcia emisji głosu w ramach innowacji pedagogicznej w klasach o profilu humanistyczno-teatralnym XV Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego im. Jeremiego Przybory w Bydgoszczy.

Dokonując wyboru repertuaru kieruję się nie tylko walorami artystycznymi danej kompozycji, ale także okolicznościami, w jakich utwór ma zostać wykonany. Zwracam uwagę na jego poziom trudności, staram się by aranżacja była ciekawa i zachęcająca do wykonania dla młodych artystów, by stanowiła dla nich swego rodzaju wyzwanie, zarówno pod względem technicznym jak i artystycznym.

Mam nadzieję, że moja dysertacja i podejmowane w niej problemy powszechnej edukacji muzycznej oraz prezentowana innowacja pedagogiczna w formie zajęć emisji głosu i chóru projektowego, a także przywołane własne refleksje i spostrzeżenia będą ciekawym i inspirującym obrazem działań dydaktycznych i artystycznych w powyższych obszarach.

Innowacja pedagogiczna przy wsparciu tradycyjnych lekcji muzyki stanowi niebywałą okazję by młodzi ludzie mogli spełniać się poprzez działania artystyczne, odkrywać swój potencjał i tworzyć fundament w postaci wiedzy i praktyki wykonawczej dla swoich dalszych edukacyjnych, artystycznych i zawodowych wyborów.

Rozdział I

Analiza wybranej terminologii w świetle dostępnej literatury

1.1. Uzdolnienia, zdolności, talent – eksplikacja pojęć

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej pojęcia takie jak *zdolności*, *uzdolnienia* czy *talent* bywają stosowane zamiennie. W zależności od opisywanej dziedziny czy kontekstu postrzeganie i znaczenie tych terminów może się różnić. Opracowania naukowe wskazują, że o ich odmiennym pojmowaniu mogą świadczyć założenia teoretyczne, obszar badań oraz nurt metodologiczny w jakim analizy zostały przeprowadzone. Należy zatem przyjąć ich interdyscyplinarny charakter i niejednoznaczność jako cechy, które dla jednych badaczy i autorów publikacji będą stwarzały przestrzeń do szerszej interpretacji, a dla innych stanowiły czynnik niesprzysługujący precyzyjnemu formułowaniu myśli.

W swej książce *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować* Wiesława Limont wskazuje, że kluczowym założeniem podejmowanym w badaniach naukowych jak i praktyce edukacyjnej jest przyjęcie konkretnej definicji, koncepcji zdolności. Stanowi to fundament dla utworzenia spójnej teorii, dopasowania metod diagnostycznych oraz ewaluacji osiągniętych rezultatów. Zastosowanie określonego modelu teoretycznego pozwala na ustalenie, kto jest osobą zdolną lub utalentowaną, a w konsekwencji umożliwia projektowanie adekwatnych procedur wsparcia dydaktyczno-wychowawczego¹⁹.

W ujęciu psychologicznym Zbigniew Pietrasiński definiuje zdolności jako indywidualne różnice, które mimo podobnych warunków, równoznacznej motywacji i doświadczeniu sprawiają, że ludzie osiągają odmienne rezultaty w uczeniu się i działaniu²⁰.

Z kolei Stefan Szuman uważa, że osiągnięcia muzyczne zależą od czynników wychowawczych, indywidualnych wrodzonych zadatków organicznych, a także doświadczeń muzycznych i aktywności jednostki w tym zakresie. Uzdolnienia muzyczne,

¹⁹ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 15–17.

²⁰ Ibidem., s. 16.

w jego ocenie, posiada osoba, która w znacznym stopniu ma biologiczne uwarunkowania ku temu by słuchać, wykonywać i tworzyć muzykę²¹.

Szczególnie zapadła mi w pamięci definicja zdolności według Bolesława Hornowskiego. Według niego jest to „indywidualna właściwość osobowości człowieka, której nie można sprowadzać do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności”²².

We wspomnianej publikacji Wiesławy Limont autorka podkreśla znaczenie indywidualnych różnic w funkcjonowaniu procesów poznawczych obejmujących sprawność pamięci, uwagę, wyobraźnię oraz stosowane strategie przetwarzania informacji i rozumowania co tworzy zasoby składające się na poziom uzdolnień. Wskazuje też, że zdolności nie są cechami wrodzonymi, lecz dynamicznym układem procesów zachodzących w świadomości człowieka²³.

Według psychologa Czesława Nosala zdolności dzielimy na ogólne i specyficzne. Te pierwsze łączone są z inteligencją, myśleniem, zapamiętywaniem, wyobraźnią, a także zręcznością tudzież sprawnością ruchową. Natomiast zdolności specyficzne zwane kierunkowymi wiążą się z konkretnym zakresem ludzkiej aktywności, np. w obszarze matematyki, muzyki lub plastyki²⁴.

Dydaktyk Tadeusz Lewowicki dokonał klasyfikacji zdolności pod względem ilościowym i jakościowym. Ilościowe kojarzone są z inteligencją czyli ogólnymi predyspozycjami jednostki do uczenia się i realizacji zadań, natomiast różnice jakościowe przejawiają się we wszechstronności zainteresowań, ich zróżnicowaniu pod kątem treści, tematyki oraz formy w jakiej mogą być realizowane²⁵.

²¹ M. Manturzewska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki...*, s. 68-69.

²² B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 48.

²³ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować...*, s. 17-18.

²⁴ T. Dąbrowska, L. Dyndor, M. Foryś, *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 9.

²⁵ Ibidem., s. 9-10.

Termin uzdolnienia odnosi się natomiast do talentów kierunkowych, zwanych też talentami lub uzdolnieniami specjalnymi. Są to ściśle określone właściwości, które sprawiają, że ludzie osiągają sukcesy we wskazanej dziedzinie²⁶.

W literaturze przedmiotu talent definiowany jest jako specyficzne zdolności jednostki w kierunku konkretnej umiejętności, o czym decydują uwarunkowania genetyczne i biologiczne. Ponadto ma on charakter dynamiczny. Człowiek poprzez swoje działania, poddając się wpływom środowiska może wpływać na rozwijanie talentu lub jego regresję²⁷.

Talent sugeruje, że osoba posiada daleko rozwinięte uzdolnienia kierunkowe, a w związku z tym cechuje się ponadprzeciętną łatwością w zdobywaniu wiedzy i sprawności w określonej dziedzinie²⁸.

Jane Piirto definiuje talent jako powołanie jednostki do działania, przypisuje mu wewnętrzną siłę, która zmusza człowieka do podejmowania aktywności, intensywnej pracy twórczej i samodoskonalenia²⁹.

W publikacjach poświęconych zagadnieniom pedagogiki i psychologii znaleźć można wiele badań na temat zdolności, cech i predyspozycji osób uzdolnionych oraz tego, jak diagnozować uczniów i kierować ich procesem nauczania. Historyczne ujęcie rozwoju nauki w tym zakresie, szczegółowa analiza koncepcji i modeli zdolności czy struktury uzdolnień kierunkowych nie stanowią motywu przewodniego mojej dysertacji. Przywołanie przedstawionych stanowisk ma na celu uporządkowanie podstawowej terminologii oraz wskazanie różnic w sposobie rozumienia pojęć, które będą wykorzystywane w dalszych rozważaniach. Ma to znaczenie, również w przypadku zdolności i uzdolnień muzycznych, których specyficzne ujęcie wynika z ich złożoności.

²⁶ T. Dąbrowska, L. Dyndor, M. Foryś, *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum...*, s. 10-11.

²⁷ I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009, s. 22.

²⁸ I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 20.

²⁹ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować...*, s. 71-72.

1.2. Pojęcie uzdolnień i zdolności muzycznych

Pionierką badań nad psychologią muzyki była Maria Manturzevska, która określa zdolności jako skuteczność w działaniu. Jeżeli człowiek posiada zdolności oznacza to, że będzie nabywał pewną wiedzę czy umiejętności szybciej niż inni, a jego działania w tym zakresie będą efektywniejsze³⁰. Każdy człowiek posiada zdolności muzyczne, jednak ich poziom bywa zróżnicowany, dlatego by przekształciły się one w określone zdolności konieczny jest kontakt z muzyką poprzez jej zróżnicowane formy czyli śpiew, gra na instrumentach, słuchanie i tworzenie muzyki oraz ruch przy muzyce³¹.

Różnorodność zjawisk muzycznych, ich rozbudowana struktura, sposób oddziaływania na człowieka i to, jak indywidualny charakter ma percepcja muzyki sprawia, że problem uzdolnień muzycznych może być rozpatrywany jako pojęcie bardzo ogólne lub wręcz przeciwnie posiadające swą określoną strukturę. Zdaniem niektórych badaczy, dla przykładu, by dobrze zaśpiewać fragment melodii potrzebny jest słuch muzyczny słuch wysokościowy, ale inni wskażą też jako niezbędne m.in. poczucie rytmu, pamięć muzyczną czy słuch harmoniczny³².

W rozważaniach na ten temat natrafić można na stwierdzenia, że różnice między ludźmi dotyczące percepcji słuchowej związane są z indywidualnymi uwarunkowaniami psychosensorycznymi takimi jak próg wrażliwości na wysokość dźwięku, głośność, barwę czy czas jego trwania. Ponadprzeciętna czułość na wymienione cechy melodii stanowi fundament zdolności muzycznych³³.

Dodatkowo wskazuje się na czynniki poznawcze i osobowościowe mające wpływ na odbiór dzieł muzycznych. Te pierwsze decydują o sposobie w jaki człowiek pobiera i przetwarza informacje, zatem łączą się z umiejętnością zdobywania wiedzy o otaczającej rzeczywistości, przyswajaniem, rozumieniem i nadawaniem znaczenia

³⁰ M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki...*, s. 53.

³¹ A. Pękała, A. Semenov, *Diagnoza poziomu zdolności muzycznych uczniów edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i na Ukrainie na podstawie badań własnych* [w:] M. Popowska (red.), *Edukacja Muzyczna XIII*, Wydawnictwo Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza, Częstochowa 2015, s. 205-206.

³² M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki...*, s. 53-54.

³³ Ibidem, s. 123-124.

zjawiskom, ale także prowadzą do tego, że jednostka dostosowuje się do otoczenia, ale też i je przekształca³⁴.

Cechy osobowościowe są zbiorem indywidualnych upodobań, zainteresowań i wartości człowieka, a łączone z emocjami i motywacją decydują o jego zachowaniu. Warto podkreślić, że to właśnie stan emocjonalny i poziom motywacji w dużej mierze kształtuje sferę poznawczą i chęć jej stymulowania³⁵.

Zatem umiejętność dostrzegania zjawisk muzycznych i w ogólnym ujęciu percepcja muzyki są procesami złożonymi i wpisują się w pojęcie uzdolnień muzycznych. Zdolności muzyczne bywają natomiast szerzej ukierunkowane na wykonawstwo i tworzenie muzyki, co będzie cechą tylko części społeczeństwa, które doświadcza kontaktu z muzyką³⁶.

Borys Tiepłow, autor książki *Psychologia zdolności muzycznych* definiuje uzdolnienia muzyczne jako „swoiste pod względem jakościowym połączenie zdolności, które umożliwia skuteczne zajmowanie się działalnością muzyczną”³⁷ natomiast samą muzykalność rozumie poprzez ogólne uzdolnienie do muzyki niezależnie od jej formy³⁸.

Przywołuje też teorię, zgodnie z którą muzykalność można rozpatrywać przez pryzmat trzech aspektów: muzykalności intelektualnej, emocjonalnej lub emocjonalno-estetycznej i twórczej. Cechy pierwszej z nich obejmują poczucie rytmu i pamięć muzyczną oraz słuch muzyczny czyli zdolność dostrzegania wysokości dźwięku, jego intensywności i barwy. Muzykalność emocjonalna przejawia się we wrażliwości na muzykę i zamyśleniu do niej, natomiast muzykalność twórcza oznacza swobodę ekspresji i artystycznego wyrazu³⁹.

Przedstawione rozważania pokazują, że pojęcie uzdolnień i zdolności muzycznych nie ma jednego, powszechnie przyjętego znaczenia. Poszczególni badacze wskazują na odmienne cechy i czynniki decydujące o aktywności człowieka w obszarze

³⁴ M. Manturzewska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki...*, s. 123-128.

³⁵ Ibidem, s. 129-130.

³⁶ Ibidem.

³⁷ B. Tiepłow, *Psychologia zdolności muzycznych*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1952, s. 25

³⁸ Ibidem, s. 44-45.

³⁹ Ibidem, s. 61-62.

muzyki, zwracając uwagę na uwarunkowania percepcyjne, poznawcze, emocjonalne jak i osobowościowe.

Różnice widoczne są w sposobie rozgraniczania pojęć zdolności, uzdolnień i muzykalności. Dla jednych autorów uzdolnienia muzyczne stanowią określone połączenie zdolności umożliwiających realizowanie zainteresowań jednostki poprzez muzykowanie, dla innych zaś istotniejsze stają się predyspozycje warunkujące poziom percepcji czy jakość wykonawstwa muzyki.

Trudno zatem o jednoznaczne wyznaczenie sztywnych ram definicji tego, co określamy mianem zdolności muzycznych, a tym co należy uznać za uzdolnienia muzyczne. Sposób postrzegania tego problemu zależny jest od przyjętej koncepcji teoretycznej, obszaru zainteresowań badawczych autorów czy rodzaju aktywności muzycznej, do której odnosiły się ich analizy. Nie oznacza to jednak, że owa różnorodność uniemożliwia prowadzenie dyskursu na jej temat. Wręcz przeciwnie, mnogość stanowisk wokół problemu wspomnianych zagadnień prowadzi do stworzenia swego rodzaju charakterystyki tych pojęć, które jak widać mogą współistnieć w języku rozważań nad tym, co wpływa na związki człowieka z muzyką.

1.3. Struktura uzdolnień muzycznych

Różnorodność sposobów pojmowania uzdolnień muzycznych skłania do poszukiwania takiego sposobu ich porządkowania, który pozwalałby uwzględnić zarówno podstawowe możliwości percepcyjne człowieka, jak i bardziej złożone procesy związane z wykonywaniem, zapamiętywaniem, rozumieniem oraz przeżywaniem muzyki.

Psycholog i nauczyciel muzyki James Mursell był autorem teorii, że percepcja muzyki nie odbywa się na poziomie bodźców dźwiękowych docierających do ucha zewnętrznego czy wewnętrznego lecz na zdolności umysłu do organizacji i przekształcania tychże bodźców.⁴⁰ Podkreśla znaczenie procesów umysłowych dla organizacji struktury zdolności muzycznych wymieniając trzy płaszczyzny: afektywnego reagowania na dźwięki i struktury dźwiękowo rytmiczne, dostrzegania związków między dźwiękami oraz świadomości grupowania rytmicznego⁴¹.

Próbę bardziej szczegółowego uporządkowania omawianego zagadnienia podjął Carl Emil Seashore, którego koncepcja pozwala spojrzeć na uzdolnienia muzyczne jako na układ wielu zróżnicowanych zdolności, ujawniających się w różnych formach aktywności muzycznej.

W jego koncepcji ważne jest rozróżnienie pomiędzy zdolnościami związanymi z odbieraniem właściwości dźwięku a zdolnościami ujawniającymi się w aktywnym działaniu muzycznym. Wrażliwość na wysokość, natężenie, czas trwania czy barwę dźwięku tworzy podstawę dla bardziej złożonych procesów percepcyjnych, natomiast możliwość świadomego kontrolowania tych właściwości podczas śpiewu lub gry na instrumencie wiąże się z praktycznym wykorzystaniem ich w działaniu. Kolejne obszary, pamięć i wyobrażenia, intelekt oraz reakcja emocjonalna na muzykę poszerzają ten zakres o procesy pozwalające muzykę zapamiętywać, rozumieć, przetwarzać, interpretować i przeżywać⁴².

⁴⁰ M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki...*, s. 60-61.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem, s. 58-60.

Carl Emil Seashore podkreślał przy tym, że poszczególnych zdolności nie należy traktować jako prostych elementów sumujących się w jedną całość. Wskazywał ich względną niezależność, a jednocześnie zauważał, że w przypadku koncepcji innych badaczy tematu często uznawali oni ich wyrównany poziom. Szczególne miejsce przypisywał zdolnościom sensorycznym, które stanowią podstawę bardziej złożonych form percepcji i aktywności muzycznej. Jednocześnie „umysłowość muzyczna” nie może być, zgodnie z tym podejściem, sprowadzona do prostej sumy poszczególnych zdolności. Takie stanowisko pozwala postrzegać uzdolnienia muzyczne jako układ wzajemnie oddziałujących dyspozycji, których znaczenie ujawnia się w zależności od rodzaju podejmowanej aktywności muzycznej⁴³.

Przyjęcie modelu Seashore’a jako punktu odniesienia dla dalszych rozważań nie oznacza zatem traktowania go jako zamkniętego i uniwersalnego wykazu wszystkich właściwości warunkujących rozwój muzyczny człowieka. Stanowi on natomiast ramę pozwalającą uporządkować te obszary funkcjonowania muzycznego, które z perspektywy niniejszej pracy mają szczególne znaczenie dla edukacji muzycznej, a zwłaszcza dla pracy z zespołem chóralnym.

Edukacja muzyczna na poziomie szkoły ponadpodstawowej w ramach zajęć muzyki i emisji głosu nie sprowadza się jedynie do przekazywania wiadomości o muzyce. Ich celem jest przede wszystkim tworzenie warunków pozwalających na aktywne słuchanie muzyki, wykonawstwo i interpretację dzieł, przeżywanie doznań estetycznych, i rozwijania indywidualnych predyspozycji uczniów. Z tego względu, poszczególne elementy schematu Carla Seashore’a można traktować nie tylko jako swego rodzaju kategorie uzdolnień muzycznych, lecz także jako obszary działań dydaktycznych, które mają swoje miejsce w praktyce szkolnej i pozaszkolnej w ramach samodoskonalenia.

Pierwszy obszar, wrażliwość muzyczna, rozumiana jest jako zdolność rozpoznawania i różnicowania podstawowych właściwości dźwięku oraz złożonych struktur dźwiękowych. Tutaj Seashore wymienia takie zdolności percepcyjne jak umiejętność rozróżniania wysokości dźwięku, jego intensywności, czasu trwania czy rozległości czyli przestrzenności brzmienia.

⁴³ M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki...*, s. 58-60.

Wśród złożonych form percepcji w kontekście wrażliwości muzycznej znajdują się wycucie rytmu, harmonii, barwy dźwięku i gęstości jego nasycenia pod względem dynamicznym⁴⁴.

Podczas zajęć muzycznych rozwijanie wrażliwości muzycznej może odbywać się poprzez analizę materiału muzycznego, celowe ukierunkowywanie uwagi uczniów na określone elementy melodii tak, by zwrócić ich uwagę na znaczenie tychże struktur dla całościowego brzmienia utworu. Rozpoznawanie zmian wysokości dźwięku, porównywanie zależności między głosami, identyfikowanie zmian dynamicznych i artykulacyjnych, rozpoznawanie barwy instrumentów, głosów ludzkich i dokonywanie ich charakterystyki to podstawowe składowe brzmienia, które uczniowie powinni znać, umieć o nich opowiadać i uzasadniać ich znaczenie dla jakości wykonania utworu.

Na lekcjach muzyki i emisji głosu możliwości rozwijania wrażliwości muzycznej pojawiają się w formie pracy nad repertuarem wokalnym jak i instrumentalnym. Świadome słuchanie, analizowanie dzieła muzycznego prowadzi od ogólnego wrażenia do precyzyjnej percepcji, za sprawą której uczeń słyszy utwór nie tylko całościowo, ale też dostrzega zmiany zachodzące w strukturze melodii.

Wrażliwość muzyczna w sposób szczególny dotyczy pracy nad emisją głosu. Ćwiczenia z zakresu kształcenia słuchu, powtarzanie krótkich motywów dźwiękowych, dostrzeganie różnic w dynamice i natężeniu dźwięku czy poszukiwanie określonej jakości brzmienia wymagają od chórzystów nie tylko wysiłku umysłowego. Muszą posłużyć się też tymi właściwościami percepcyjnymi, które umożliwią im skontrolowanie własnego brzmienia. Chórzysta powinien umieć jednocześnie wykonywać i słuchać swojego głosu, dokonywać jego jakościowej oceny, bo tylko za sprawą krytycznej analizy pracy własnej jest w stanie ocenić poziom swoich umiejętności. Wskazanie mocnych, słabych stron wykonania utworu jest konieczne by rozwijać technikę wokalną i tworzyć odniesienie względem oczekiwanego rezultatu. Jest to ważne nie tylko w punkcie widzenia ćwiczeń z całym zespołem, ale także wtedy gdy chórzysci ćwiczą indywidualnie, poza zajęciami.

⁴⁴ M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki...*, s. 59.

Drugą grupę w strukturach uzdolnień muzycznych stanowią czynności muzyczne, które Carl Seashore skojarzył z naturalną zdolnością do precyzyjnego a zarazem ekspresywnego wytwarzania dźwięków głosem lub za pomocą instrumentu⁴⁵. Tutaj, istotą nie są właściwości dźwięków, ale kontrolowanie ich w trakcie wykonania, weryfikacja czystości brzmienia, wysokości tonów, dynamiki, czasu trwania oraz precyzji przebiegu rytmicznego. Ważną rolę odgrywają zatem samokontrola i uważność.

Śpiew stanowi sumę skoordynowanych czynności ciała, wytężonej percepcji słuchowej i koncentracji na zamierzonym efekcie akustycznym. Na jakość brzmienia składają się m.in. świadome operowanie oddechem, fonacja, praca rezonatorów, dbałość artykulacyjna i kontrola napięcia mięśniowego. Doskonalenie techniki wokalne nie powinno zatem ograniczać się do wyodrębniania tychże elementów i ćwiczenia każdego z nich osobno, wprost przeciwnie. Praca głosem i nad głosem wymaga dostrzeżenia ich współzależności i synergii.

Obserwując przebieg prób zespołu chóralnego zauważyć można postępy w zakresie samokontroli. Początkowo istnieje potrzeba, by dyrygent i jego ucho zewnętrzne weryfikował intonację, rytm, barwę brzmienia poszczególnych głosów czy sposób atakowania dźwięku, ponieważ chórzyci mogą nie posiadać w różnym stopniu rozwiniętej umiejętności samokontroli, która umożliwia jednocześnie wykonawstwo i rejestrowanie ewentualnych błędów. Nabywane doświadczenie sprawia, że część tych obserwacji zaczyna być przetwarzana przez bardziej rozbudowaną percepcję słuchową. Uczniowie zaczynają rozpoznawać i nazywać trudności z jakimi się borykają, przewidują jaki fragment materiału muzycznego może być problemem, szukają rozwiązań i dokonują samooceny.

Podczas zajęć emisji głosu rozwój uzdolnień muzycznych może być realizowany za sprawą ćwiczeń melodycznych i melodyczno-rytmicznych, a następnie dzięki bardziej rozbudowanym motywom wielogłosowym np. w formie kanonu. Ćwiczenia oddechowe, fonacyjne i artykulacyjne znajdują swoje uzasadnienie wtedy, gdy ich rezultat jest widoczny w czasie realizacji utworu muzycznego, gdy problem wykonawczy, który początkowo był przeszkodą dla swobodnego i ekspresywnego wykonania, ustępuje i nie wpływa na jakość brzmienia.

⁴⁵ M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki...*, s. 59.

Trzeci segment struktury uzdolnień muzycznych według Carla Seashora'a odnosi się do pamięci i wyobraźni muzycznej, na którą składają się wyobrażenia dźwiękowa, ruchowa i twórcza oraz zakres pamięci i pojętność inaczej chłonność, którą badacz rozumie jako zdolność do uczenia się⁴⁶. W praktyce wykonawczej pozostają ze sobą ściśle powiązane. Zapamiętywanie melodii nie jest wyłącznie kodowaniem następujących po sobie dźwięków. W kontekście rozwijania pamięci i wyobrażeń wiąże się z umiejętnością odtworzenia sekwencji w wyobraźni, przewidywania dalszego ciągu frazy oraz budowania obrazu modyfikacji jakie można w tej strukturze dokonać.

W czasie zajęć rozwijanie i doskonalenie pamięci muzycznej może odbywać się poprzez ćwiczenia słuchowe, powtarzanie melodii głosem, ćwiczenia rytmiczne i powielanie przebiegu rytmicznego. Podczas pracy nad utworem może przejawiać się poprzez stopniowe odchodzenie od zapisu nutowego na rzecz śpiewania z pamięci. Opanowanie pamięciowe piosenki pozwala uwolnić uwagę skupioną na zapisie nutowym i przekierować ją na czynności znacznie ważniejsze dla utrzymania wysokiego poziomu technicznego lub skoncentrować się na elementach związanych z interpretacją.

Czwarty stopień modelu uzdolnień obejmuje intelekt muzyczny, w ramach którego wyróżnia on swobodne skojarzenia muzyczne, zdolność do refleksji nad muzyką i ogólne umiejętności umysłowe dotyczące zagadnień muzycznych.

Na poziomie szkoły podstawowej rozwój tego obszaru może odbywać się poprzez analizę dzieł muzycznych i realizację utworów wokalnych i instrumentalnych, a także poprzez tworzenie muzyki. Praca z materiałem muzycznym wymaga bowiem dostrzeżenia formy, gatunku czy stylistyki dzieła, pochylenia się nad prozodią tekstu, skłaniania do analizy budowy przebiegu melodycznego i zaobserwowania jakie środki wyrazu zostały zastosowane. Tego rodzaju rozważania nie powinny jednak ograniczyć się do teoretycznych wywodów tylko stwarzać okazję do zastosowania teorii w praktyce wykonawczej.

Takie podejście pozostaje w zgodzie z założeniami programowymi nauczania muzyki i emisji głosu, w których wiedza teoretyczna, historyczna łączona jest z formami aktywności muzycznej. Praca z podręcznikiem może stać się wówczas punktem wyjścia

⁴⁶ M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki...*, s. 59.

i zachętą do samodzielnego formułowania spostrzeżeń i osądów na temat muzyki, refleksyjności nad istotą zjawisk muzycznych oraz sposobami ich odbioru i interpretacji.

Intelekt muzyczny podczas zajęć emisji głosu objawia się poprzez zdolność do samodzielnego, świadomego analizowania własnych wykonań. Chórzysta, który potrafi określić, dlaczego dana fraza nie brzmi zgodnie z wyobrażeniem, wskazuje problemy intonacyjne, zauważa brak opanowania oddechowego co przekłada się na jakość brzmienia głosu i jego barwę, a to wykazuje na wysoko rozwiniętą percepcję słuchową i wrażliwość muzyczną. Jego uważność staje się dowodem rozwijania i doskonalenia tych wszystkich procesów, o który już wspominałam, które decydują o świadomości artystycznej i samokontroli.

Ostatni z obszarów uzdolnień muzycznych wyróżniony przez Carla Seashore'a dotyczy zdolności do emocjonalnej reakcji na muzykę przejawiającej się w postaci smaku muzycznego, przeżyć uczuciowych związanych z muzyką oraz zdolnością do ekspresji muzycznej i wyrażania siebie poprzez muzykę. Ta część modelu wskazuje, że uczestnictwo w kulturze nie sprowadza się jedynie do słuchania muzyki, posiadania określonej wiedzy na jej temat czy technicznych możliwości jej wykonywania. Kontakt z muzyką stwarza przestrzeń dla szerokiego spektrum doświadczeń emocjonalnych, przeżywania doznań estetycznych i indywidualnej ekspresji w tym zakresie.

W śpiewie emocjonalność i wrażliwość na dźwięk i muzykę nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ głos jest jednocześnie narzędziem wykonawczym jak i środkiem wypowiedzi, niekiedy bardzo osobistej. Technika wokalna, pewien zamysł względem realizacji utworu nie są celem samym w sobie, lecz warunkiem ku temu by sformułować wypowiedź muzyczną, nadać słowom i dźwiękom wymiar artystyczny, interpretacyjny i emocjonalny.

Opisane i scharakteryzowane w kontekście działań dydaktycznych obszary uzdolnień muzycznych nie funkcjonują w praktyce edukacyjnej jako odrębne segmenty. W trakcie realizacji form aktywności muzycznej wzajemnie się przenikają i uzupełniają decydując o jakości brzmienia, poziomie wykonawczym i ogólnych wrażeniach estetycznych związanych z wykonaniem i odbiorem dzieła muzycznego. Takie ujęcie, szczególnie w pracy nauczyciela muzyki i dyrygenta, ma ogromne znaczenia dla osiągnięcia sukcesu dydaktycznego, ponieważ pozwala zrozumieć, że

rozwój ucznia czy chórzysty odbywa się przez pryzmat wielokierunkowych działań wspierających wiedzę, umiejętności i zdolności, a częściowe braki w jednym z obszarów nie zaprzeczają szans na dalszy rozwój muzyczny. To wskazuje na potrzebę wdrażania zadań, stopniowania poziomu ich trudności oraz stwarzania sytuacji dydaktycznych, w których uczeń będzie mógł otrzymać wsparcie.

Z perspektywy problemów podejmowanych w niniejszej dysertacji model uzdolnień muzycznych Carla Seashore'a posłużył do uporządkowania poszczególnych części schematu i pozwolił ukazać je w kontekście działań powszechnej edukacji muzycznej. Dzięki temu możemy dostrzec, że zarówno lekcja muzyki jak i zajęcia emisji głosu tworzą przestrzeń dla równoczesnego rozwijania percepcji, sprawności wykonawczej, pamięci i wyobraźni muzycznej jak i wspierania procesów poznawczych oraz ekspresji.

Ustalenia poczynione w pierwszym rozdziale dysertacji stanowią teoretyczną podstawę dla dalszych rozważań nad rozwojem muzycznym chórzystów w kontekście założeń programowych, innowacji pedagogicznej i działań twórczych zwłaszcza projektów artystycznych.

ROZDZIAŁ II

Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego przedmiotu muzyka w szkolnictwie ponadpodstawowym oraz programu nauczania muzyki

Przedmiot muzyka w szkole ponadpodstawowej stanowi element obowiązkowych zajęć edukacyjnych realizowanych w klasie pierwszej. Zgodnie z *Ramowym planem nauczania dla liceum ogólnokształcącego* ujętym w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*⁴⁷ dyrektor szkoły ma prawo zdecydować o przydziale i realizacji jednego z wybranych przedmiotów (muzyka, plastyka, filozofia, język łaciński, kultura antyczna), którego celem jest kształtowanie zainteresowań i uzdolnień uczniów w obszarze kultury i sztuki. Tego rodzaju zajęcia stanowią ważny element harmonijnego rozwoju młodych ludzi. Okres nauki w szkole ponadpodstawowej to czas intensywnego procesu budowania tożsamości, odkrywania własnych możliwości, potencjału, poszukiwania obszarów do samorealizacji, kształtowania poczucia wartości poprzez sprawczość w sferze edukacyjnej, poznawczej ale też i społecznej.⁴⁸ Ważne jest, by w tym okresie stwarzać dla młodzieży różnorodne obszary do doświadczania i stawiania czoła nowym wyzwaniom.

Zajęcia muzyki w szkole średniej realizowane są w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. To niezwykle krótki czas na wypełnienie wszystkich zadań wynikających z podstawy programowej, jednak w mojej ocenie wystarczający by zaciekać uczniów i zachęcić do wspólnego muzykowania. Istotne jest, by mając na uwadze założenia programowe w taki sposób projektować i realizować zajęcia by stwarzać przestrzeń do samorealizacji młodzieży poprzez aktywności muzyczne, w szczególności poprzez śpiew.

W kontekście niniejszej dysertacji i podejmowanego tematu dokonałam analizy obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla przedmiotu muzyka skupiając się w szczególności na tym jak sformułowane zostały zadania i zagadnienia

⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. 2024 poz. 781), s. 15-16.

⁴⁸ A. Łukasik, *W kierunku postawy twórczej* [w:] E. Smółka (red.) *Młodzież w procesie pracy nad sobą*, Warszawa 2024, s. 103-104.

dotyczące śpiewu, emisji głosu oraz interpretacji utworów wokalnych i wokально-instrumentalnych. Istotnym było dla mnie także zweryfikowanie czy i w jakim stopniu podstawa programowa i program nauczania muzyki w szkole ponadpodstawowej odnoszą się do kwestii przygotowania i realizacji projektów artystycznych i edukacyjnych.

2.1. Podstawa programowa przedmiotu muzyka w szkolnictwie ponadpodstawowym – zakres podstawowy

Obszar moich naukowych rozważań związany jest z działalnością chóru szkolnego i powszechną edukacją muzyczną, dlatego uznałam za konieczne by przedstawić zapisy prawne, które decydują o organizacji i przebiegu nauczania muzyki na etapie szkolnictwa ponadpodstawowego.

2.1.1. Cele kształcenia – wymagania ogólne

Zakres podstawy programowej nauczania muzyki w liceum określa *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r.* Dokument podzielono na trzy segmenty: *cele kształcenia – wymagania ogólne; treści kształcenia – wymagania szczegółowe oraz warunki i sposób realizacji*⁴⁹.

Cele kształcenia – wymagania ogólne obejmują następujące obszary: *ekspresja muzyczna; muzyka w wymiarze multimedialnym oraz twórcze wykorzystywanie współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej; wprowadzenie w obszar działań instytucji zajmujących się upowszechnianiem kultury muzycznej*⁵⁰.

Ekspresja muzyczna rozumiana jest jako szeroko pojęte muzykowanie zespołowe ma na celu rozwijanie naturalnych predyspozycji uczniów oraz ich zainteresowań muzycznych. Praktyka wykonawcza oparta na różnorodnych stylach i gatunkach ma

⁴⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, s. 89-92.

⁵⁰ Ibidem, s. 89-90.

pomóc uczniom dogłębniej zapoznać się i zrozumieć różnego rodzaju zjawiska muzyczne.

Kolejny cel kształcenia podstawy programowej *muzyka w wymiarze multimedialnym oraz twórcze wykorzystywanie współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej* odnosi się do aktualnej i modnej wśród młodzieży formy komunikacji za pośrednictwem multimedialnych środków przekazu.

Ostatni aspekt czyli *wprowadzenie w obszar działań instytucji zajmujących się upowszechnianiem kultury muzycznej* w założeniach ustawodawcy obejmuje różnego rodzaju działania, które mają przybliżyć młodym ludziom sposób i zakres działalności instytucji kulturalnych oraz zachęcić ich do stania się czynnym uczestnikiem wydarzeń o charakterze muzycznym i artystycznym⁵¹.

2.1.2. Treści kształcenia – wymagania szczegółowe

Treści kształcenia – wymagania szczegółowe w kontekście *ekspresji muzycznej* odnoszą się zarówno do wiedzy teoretycznej ucznia jak i jego umiejętności praktycznych, bowiem w myśl zapisów podstawy programowej powinien on nie tylko posiadać ugruntowaną wiedzę nabytą w poprzednich etapach nauki, ale także stosować ją w działaniach praktycznych. Oznacza to, że uczeń liceum na zajęciach muzyki będzie podejmował różnorodną aktywność muzyczną, rozwijał swoje zdolności i warsztat poprzez śpiew, grę na instrumentach, taniec oraz tworzenie muzyki jak również będzie podejmował samodzielne próby muzykowania i budowania wypowiedzi artystycznych bazując na znanych mu stylach i gatunkach muzycznych. Wspólne tworzenie projektów artystycznych ma mieć także swój wymiar wychowawczy. Poprzez współudział w planowaniu, projektowaniu i tworzeniu tego rodzaju przedsięwzięć młodzi ludzie mają rozwijać umiejętności współpracy w zespole, odpowiedzialności za realizację i osiąganie stawianych celów, pielęgnować dbałość i staranność wykonawczą oraz kształtować kulturę wykonawczą⁵².

⁵¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, s. 89.

⁵² Ibidem s. 90.

Uczniowie rozpoczynający naukę w szkole średniej w roku szkolnym 2026/2027 to tak zwane pokolenie alfa⁵³, dla których świat cyfrowy jest naturalnym środowiskiem, w którym funkcjonują na co dzień. Technologie mobilne umożliwiają im komunikację z bliskimi i rówieśnikami, pozwalają na budowanie swojego wizerunku w mediach społecznościowych, a także zachęcają do rywalizacji i socjalizacji poprzez gry online⁵⁴.

Cele kształcenia sformułowane jako *twórcze wykorzystywanie współczesnych narzędzi komunikacji dźwiękowej, wizualnej i audiowizualnej* wpisują się w działania, które młodzi ludzie już podejmują w cyberprzestrzeni. W kontekście kształcenia muzycznego są to m.in. umiejętność charakteryzowania obszarów w jakich zastosowanie znajdują multimedia i muzyka (reklama, film, edukacja, rozrywka, sztuka, religia), definiowanie pojęć związanych z rejestracją i edycją muzyki (ścieżka dźwiękowa, mastering, miksowanie muzyki, playback, półplayback), znajomość aplikacji i oprogramowania muzycznego, posługiwanie się technikami i narzędziami multimedialnymi oraz tworzenie przekazów audio lub audio-wideo. Omawiane cele odnoszą się również do działalności artystycznej ucznia zachęcając go do podejmowania wyzwań indywidualnych oraz zespołowych w kontekście tworzenia wypowiedzi muzycznych z wykorzystaniem dostępnych narzędzi (telefon, tablet, komputer, kamera, dyktafon). Zadania podejmowane w ramach projektów artystycznych mają na celu budowanie poczucia sprawczości, kształtowanie wśród młodych ludzi otwartości na komunikację w zespole jak również gotowość do dialogu ze słuchaczami, odbiorcami ich twórczości. Jest to również czas by przyswoić zagadnienia związane z ochroną wizerunku i własności intelektualnej⁵⁵.

Cele kształcenia sformułowane jako *wprowadzenie w obszar działań instytucji zajmujących się upowszechnianiem kultury muzycznej* nie odnoszą się jedynie do teoretycznych pogadarek na temat funkcjonowania poszczególnych instytucji zajmujących się promowaniem kultury i sztuki. W myśl założeń podstawy programowej uczeń nie tylko identyfikuje, różnicuje i dokonuje charakterystyki takich ośrodków jak filharmonia, opera czy teatr muzyczny, ale także wraz z rozwojem swych zainteresowań

⁵³ C. Langier, *Generacja alfa jako wyzwanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. Zarys teoretyczny*, [w:] M. Łopot (red.) *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, T: XXXIV, Częstochowa 2025, s. 40-42.

⁵⁴ P. Forma, *Sieciowa tożsamość – czyli o wirtualnej przestrzeni socjalizacji i inkulturacji dzieci i młodzieży*, [w:] W. Walat (red.) *Edukacja-Technika-Informatyka nr 4(26)2018*, Rzeszów 2018, s. 84-87.

⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego..., s. 90-91.

staje się czynnym uczestnikiem wydarzeń organizowanych przez te instytucje. To ważny element szeregu działań podejmowanych na zajęciach muzyki, by nie tylko o muzyce mówić, ale przede wszystkim dążyć do tego by uczeń stawał się świadomym odbiorcą, który potrafi na poziomie wiedzy teoretycznej nazwać zjawiska, w których uczestniczy, ale także na poziomie przeżyć emocjonalnych i estetycznych odczuwać, doświadczać muzyki na żywo⁵⁶. By tak się stało uczeń powinien m.in. znać i rozumieć terminy muzyczne dotyczące poszczególnych elementów muzyki oraz posiadać wiedzę na temat form muzycznych i scenicznych. Natomiast, doświadczenia muzyczne oparte na konfrontacji z różnymi gatunkami i formami muzycznymi stają się przestrzenią do dyskusji, rozwijania umiejętności budowania wypowiedzi na temat wybranych dzieł, a co istotne umożliwiają młodym słuchaczom kształtowanie własnych gustów i preferencji muzycznych. W myśl założeń podstawy programowej uczeń szkoły ponadpodstawowej wyposażony w wiedzę i doświadczenia muzyczne stanie się świadomym odbiorcą kultury, a także zdobędzie kompetencje, które pozwolą mu na krytyczną ocenę wydarzeń, w których bierze udział.

Tego rodzaju przeżycia o charakterze poznawczym przyczynią się do upowszechniania postawy otwartości i szacunku wobec różnorodności świata muzyki oraz dorobku artystycznego twórców.

Na tym etapie edukacji licealista powinien uczestniczyć w realizacji zadań o charakterze projektowym. W mojej ocenie jest to bardzo ciekawe urozmaicenie procesu nauczania-uczenia się, ponieważ metoda projektu wymaga zarówno od ucznia jak i nauczyciela odmiennego podejścia do realizacji zadań już od etapu projektowania, po rozdysponowanie obowiązków, ich jakościową realizację aż po efekt końcowy w postaci prezentacji projektu na przykład w formie audycji czy koncertu. Uczestnicząc w takiej formie nauczania licealiści powinni wykazywać się aktywnością muzyczną, kreatywnością i zaangażowaniem zarówno w pracy indywidualnej jak i zespołowej, być otwarci na komunikację oraz cechować się odpowiedzialnością za powierzone im zadania mając na uwadze dbałość o efekt finalny projektu⁵⁷.

⁵⁶ M. Szpunar, *Emocje muzyczne jako emocje estetyczne. O związkach emocji z muzyką na przykładzie wybranych koncepcji*, [w:] P. Tański (red.) *Kultura Współczesna 2(114)/2021. Teoria. Interpretacje. Praktyka*, Warszawa 2021, s. 136-138.

⁵⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego..., s. 90-91.

2.1.3. Warunki i sposób realizacji

Warunki i sposób realizacji podstawy programowej przedmiotu muzyka w szkole ponadpodstawowej określają ramy organizacyjne zajęć, ale też zachęcają do sformułowania pewnego rodzaju koncepcji, którą powinien kierować się nauczyciel znajdując równowagę między nauczaniem teorii a organizowaniem zadań o charakterze twórczym i projektowym. Zajęcia muzyczne powinny łączyć w sobie aspekt poznawczy, kształcący oraz wychowawczy, oddziaływać na sferę emocjonalną młodych ludzi jak również skłaniać ku refleksji, pobudzać wyobraźnię i kreatywność.

Przedmiot realizowany jest w wymiarze jednej godziny tygodniowo w całym cyklu kształcenia, dlatego ważne jest by na etapie projektowania i przygotowania zajęć nauczyciel potrafił ocenić potencjał środowiska klasowego i dostosował treści, metody i formy pracy do możliwości uczniów z którymi współpracuje.

Moim zdaniem powinno to być postrzegane jako racjonalne podejście do realizacji programu nauczania mając na uwadze predyspozycje młodzieży ich dotychczasowe doświadczenia muzyczne, zaangażowanie w działania projektowe oraz poziom kompetencji ściśle związanych procesem nauczania-uczenia się takich jak samodzielność w dochodzeniu do wiedzy, sumienność, systematyczność czy dbałość o jakość powierzonych zadań.

Działania podejmowane na lekcjach muzyki urozmaicone różnorodnością form i metod pracy, a w szczególności metodami aktywizującymi i projektowymi powinny przyczyniać się do rozbudzania wśród młodzieży zainteresowania kulturą, rozwijania ich muzycznych pasji i umiejętności oraz wspierać dążenia mające na celu usamodzielnienie młodych ludzi w procesie zdobywania wiedzy o muzyce, a także zachęcać do podejmowania prób muzykowania indywidualnie i zespołowo.

Młodzież uzdolniona muzycznie powinna zostać otoczona szczególną uwagą i opieką nauczyciela muzyki oraz jeżeli to możliwe, angażowana w dodatkowe projekty lub zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne. Tego rodzaju wsparcie i poświęcony czas z pewnością przyczyni się do dalszego rozwoju ich talentów i stworzy okazję do prezentacji szerszemu gronu odbiorców podczas wydarzeń szkolnych, koncertów lub konkursów, a także pozwoli na zdobycie kompetencji muzycznych, które mogą rozwijać w przyszłości kształcąc się w kierunkach artystycznych.

W podstawie programowej określono zasady kontroli i oceny osiągnięć ucznia zwracając uwagę, że są one ściśle związane z omawianymi treściami i realizowanymi działaniami o charakterze praktycznym, a także stanowią odzwierciedlenie wkładu pracy i zaangażowania ucznia w poszczególne zadania podejmowane na lekcjach. Nauczyciel prowadzący zobowiązany jest określić formy dostosowania wymagań edukacyjnych wobec uczniów o indywidualnych potrzebach zgodnie z przyjętymi wytycznymi Ministerstwa Edukacji oraz przepisami wewnątrzszkolnymi w tym zakresie⁵⁸.

By w pełni zrealizować założenia programowe autorzy podstawy programowej zalecają by zajęcia muzyki odbywały się w pracowni odpowiednio ku temu przystosowanej, to znaczy wyposażonej w instrumenty muzyczne, sprzęt multimedialny np. projektor, tablicę multimedialną, urządzenia do odtwarzania, nagrywania i edycji dźwięku. Ponadto w sali powinny znaleźć się zasoby w postaci biblioteki nut, śpiewników i innych pomocy dydaktycznych niezbędnych do realizacji zajęć.

Ponad wszelkie dostępne narzędzia edukacyjne to muzyka na żywo powinna stanowić najbardziej atrakcyjną formę pracy na lekcjach muzyki, dlatego szkoły powinny brać udział w projektach edukacyjnych i artystycznych kierowanych do dzieci i młodzieży, których organizatorami są takie instytucje jak filharmonia czy dom kultury. Nauczyciele przedmiotów artystycznych powinni organizować wyjscia z klasami na spektakle, koncerty czy audycje muzyczne lub w ramach własnych możliwości i zasobów organizować spotkania z muzyką na żywo.

Omówione cele i treści kształcenia, warunki oraz sposoby realizacji podstawy programowej stanowią jedynie szereg wytycznych, sugestii jak organizować i prowadzić kształcenie na lekcjach muzyki. Są wyznacznikiem standardów jakości kształcenia w tym obszarze, jednak to od nauczyciela prowadzącego, jego wiedzy, doświadczenia i pomysłowości zależy czy uczniowie uznają ten proces za atrakcyjny, godny uwagi i poświęconego czasu, ale też czy dostrzegą w nim potencjał do indywidualnego rozwoju i komfortową przestrzeń dla samorealizacji.

⁵⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, s. 1-6.

2.2. Program nauczania przedmiotu muzyka w szkolnictwie ponadpodstawowym

Wiadomości i umiejętności, jakie powinien zdobyć uczeń szkoły ponadpodstawowej określają efekty uczenia się ujęte w postaci Polskich Ram Kwalifikacji⁵⁹. Działalność edukacyjna szkoły organizowana jest na podstawie szkolnych programów nauczania oraz programów wychowawczo-profilaktycznych. Oba te dokumenty tworzą komplementarny obraz szeregu zadań dydaktyczno-wychowawczych placówki⁶⁰. Konsekwentne przestrzeganie wytycznych i ich realizacja to zadania nauczycieli uczących na danych etapach edukacyjnych, obowiązkiem dyrektora jest natomiast sprawowanie nadzoru nad realizacją wymienionych zadań⁶¹.

Na potrzeby niniejszej dysertacji jak również odnosząc się do własnych doświadczeń zawodowych opisuję program nauczania muzyki autorstwa Małgorzaty Rykowskiej, który obowiązuje wraz z *Muzyka. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej* wydawnictwa Operon. Na chwilę przed rozpoczęciem roku szkolnego 2026/2027 jest to wciąż jedyna dostępna na rynku publikacja, z której mogą korzystać uczniowie i nauczyciele. Wsparcie dla prowadzącego w projektowaniu, przygotowaniu i organizacji zajęć stanowi dołączony do podręcznika plan dydaktyczny oraz plan wynikowy. Materiały dostępne są w wersji cyfrowej, można je z łatwością modyfikować wedle własnych potrzeb⁶².

2.2.1. Analiza treści programu nauczania

Program nauczania muzyki w liceum stanowi kontynuację działań dydaktycznych prowadzonych w szkole podstawowej. Jego celem jest rozwijanie wrażliwości estetycznej uczniów, poprzez kontakt z muzyką na żywo kształtowanie umiejętności budowania wypowiedzi i wydawania własnych opinii na temat słuchanych dzieł, jak

⁵⁹ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015r. o Zintegrowany, Systemie Kwalifikacji, s. 5-7.

⁶⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego..., s. 6.

⁶¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego..., s. 4-6.

⁶² M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych (liceum i technikum)*, <https://operon.pl/Oferta/Liceum-i-technikum/Muzyka> [dostęp: 30.07.2025r.]

również zachęcanie uczniów do świadomego korzystania z dorobku rodzimej i światowej kultury muzycznej⁶³.

Zgodnie z założeniami programu ma on charakter otwarty i nie wyczerpuje w pełni podejmowanych tematów co umożliwia prowadzącemu wprowadzanie modyfikacji, uzupełnianie treści o dodatkowe informacje z zakresu teorii czy historii muzyki, ale także pozwala na swobodny dobór repertuaru wokalnego, instrumentalnego lub propozycji do słuchania muzyki. W mojej ocenie, jako czynnego nauczyciela, taki układ programu nauczania jest bardzo komfortowym rozwiązaniem, ponieważ biorąc pod uwagę predyspozycje uczniów, poziom ich zaangażowania czy zdolności muzycznych mogę decydować o tym w jakim stopniu wykorzystam propozycje zawarte w podręczniku i programie kształcenia.

W przypadku młodych śpiewaków, posiadających szczególne uzdolnienia, dowolność wyboru przykładów muzycznych, które będą stanowiły punkt wyjścia dla rozwoju umiejętności wokalnych niezwykle ułatwia pracę. Mogę wybrać utwory, które w mojej ocenie są wartościowe w aspekcie rozwijania zdolności wokalnych, ale też i takie, które za sprawą swego gatunku, stylu czy treści są bliskie młodzieży. Dalsza praca nad utworem i jego interpretacją jest nieco łatwiejsza gdy chórzysta opanował pod względem pamięciowym znajomość tekstu i melodii, nawet jeśli odbyło się to metodą ze słuchu, a nie przy pomocy nut.

Program nauczania i treści kształcenia zostały ujęte w dziewięciu działach programowych zatytułowanych kolejno: Na wielkiej scenie; Śpiewać każdy może; Upowszechnianie kultury muzycznej; Taniec – poezja ciał; Multimedia i ich zasięg; Gatunki i style muzyczne; Z galerii gwiazd; Fonografia – dźwięk z nośnika; Muzyką wypełnij czas. Każdy dział ma przypisane cele oraz zakres wiedzy i umiejętności jakie powinien opanować uczeń. Czas przewidziany na realizację poszczególnych tematów to jedna jednostka lekcyjna (45 minut).

⁶³ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych (liceum i technikum)*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2019, s. 3.

W tabeli nr 1 przedstawiam spis działów programowych wraz z przyporządkowanymi tematami lekcji⁶⁴. Dodatkowe materiały w postaci tabel z akordami gitarowymi oraz słowniczek pojęć znajdują się na końcu podręcznika⁶⁵.

Tabela nr 1 Spis działów programowych wraz z tematami lekcji

Lp.	Dział programowy:	Tematy:
1.	Na wielkiej scenie	1. Wokół koncertu
		2. Opera – widowisko 4D na żywo
		3. Operetka i teatr muzyczny – eksplozja lekkości
		4. Musical ruch i dźwięk
2.	Śpiewać każdy może	1. Głos jako instrument
		2. W drodze do niepodległości
		3. Recital i występ
		4. Muzyka na Boże Narodzenia – kolędy i pastorałki
3.	Upowszechnianie kultury muzycznej	1. Filharmonia w każdym calu
		2. Domy kultury – atom kultury
		3. Studia nagraniowe i radiowe – nieograniczone możliwości nagrywania muzyki
		4. Domowe studia nagrań – fabryka muzyki w domu

⁶⁴ M. Rykowska, Z. Szałko, *Muzyka. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2019, s. 3-5.

⁶⁵ Ibidem, s. 207-216.

4.	Taniec – poezja ciał	1. Kilka słów o tańcu
		2. Tańce innych narodów
		3. Tańce towarzyskie
5.	Multimedia i ich zasięg	1. Muzyka filmowa
		2. Sztuka – z potrzeby tworzenia
		3. Multimedia a sztuka
		4. Multimedia a nauka
		5. Multimedia a rozrywka
6.	Gatunki i style muzyczne	1. Muzyka religijna – gospel i nie tylko
		2. Jazz – przygoda w podróży przez muzykę
		3. Jazz – nowoczesność
		4. Muzyka rozrywkowa – na początku był... rock and roll
		5. Muzyka komputerowa i nowe gatunki muzyczne
		6. Polska muzyka ludowa i folk
		7. Poezja śpiewana
7.	Z galerii gwiazd	1. Gwiazdy, które nie bledną
		2. „Dinozaury” polskiego rocka
8.	Fonografia – dźwięk z nośnika	1. Tak było
		2. Tak jest

		3. Reklama, muzyka i media
9.	Muzyką wypełnij czas	1. Utwory instrumentalne
		2. Utwory wokalne
		3. Kanony

Pierwszy dział programowy *Na wielkiej scenie* obejmuje cztery tematy lekcyjne. Cele główne to zachęcanie uczniów do słuchania koncertów muzycznych oraz rozwijanie w nich chęci do uczestniczenia w życiu kulturalnym swojej miejscowości lub regionu⁶⁶.

W obszarze wiedzy teoretycznej zakłada się, że uczniowie opanują znajomość pojęć takich jak koncert, playback, koncert charytatywny. W odniesieniu do widowiska operowego, będą potrafili wymienić elementy opery, wyjaśnić czym jest opera, akt, libretto, aria, recytatywy, bel canto, opera seria i opera buffa. Ponadto będą wymieniali nazwiska czołowych twórców opery, musicalu i ich najpopularniejsze dzieła.

W obszarze rozwijania umiejętności praktycznych zakłada się, że uczniowie będą potrafili samodzielnie korzystać z różnorodnych wartościowych źródeł wiedzy, w tym z zasobów internetowych, w celu poszerzania wiadomości dotyczących muzyki i instytucji kultury. Będą również formułowali własne osądy i opinie na temat wysłuchanych koncertów oraz utworów muzycznych rozwijając tym samym umiejętność świadomego i krytycznego odbioru muzyki. W odniesieniu do widowiska operowego uczniowie będą potrafili wymienić jego podstawowe elementy oraz wskazać podobieństwa i różnice pomiędzy operą a operetką. Rozwiną również umiejętność rozpoznawania w utworach poszczególnych rodzajów głosów ludzkich. Istotnym elementem kształcenia będzie także przygotowanie uczniów do świadomego uczestnictwa w życiu kulturalnym poprzez przyswojenie zasad kulturalnego zachowania w operze oraz innych instytucjach kultury⁶⁷.

⁶⁶ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 8.

⁶⁷ Ibidem, s. 8.

Ponadto uczniowie będą potrafili rozróżniać i charakteryzować poszczególne instytucje kultury oraz samodzielnie wyszukiwać w Internecie informacji dotyczących ich działalności, m.in. na temat repertuaru teatrów muzycznych. Zakłada się również rozwijanie kompetencji w zakresie tworzenia i prezentowania treści multimedialnych poprzez samodzielne przygotowywanie prezentacji multimedialnych. W obszarze technologii muzycznych uczniowie poznają i będą potrafili wykorzystywać legalne programy służące do nagrywania, edycji oraz miksowania muzyki⁶⁸.

Drugi dział programowy *Śpiewać każdy może* zawiera cztery tematy lekcyjne. Treści kształcenia koncentrują się wokół zagadnień związanych z głosem ludzkim jako instrumentem muzycznym, działalnością artystyczną młodych wokalistów, organizacją recitalu i występu plenerowego oraz tradycją muzyczną związaną z okresem Bożego Narodzenia. Istotnym elementem działu jest również realizacja projektu poświęconego upamiętnieniu rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości.

W obszarze wiedzy teoretycznej zakłada się, że uczniowie opanują znajomość programów i plików komputerowych wykorzystywanych do śpiewu oraz poznają zadania ZAIKS-u związane z ochroną praw autorskich i działalnością na rzecz twórców. Ponadto będą wymieniali programy telewizyjne promujące młodych wokalistów, a także poznają formę muzyczną recitalu oraz zasady jego organizacji⁶⁹.

W kontekście rozwijania umiejętności praktycznych uczniowie będą potrafili korzystać z programów i plików komputerowych przeznaczonych do śpiewu, wykorzystując je w pracy nad własną aktywnością muzyczną. Istotnym elementem kształcenia będzie również rozwijanie umiejętności pracy projektowej poprzez samodzielne opracowanie projektu upamiętniającego rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości. Uczniowie będą także potrafili przygotować scenariusz recitalu, uwzględniając jego specyfikę oraz zasady organizacji tego rodzaju wydarzenia artystycznego⁷⁰.

⁶⁸ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 8

⁶⁹ Ibidem, s. 9.

⁷⁰ Ibidem.

W odniesieniu do tradycji muzycznych związanych z okresem Bożego Narodzenia uczniowie rozwiną umiejętność rozpoznawania i rozróżniania charakterystycznych cech kolędy i pastorałki wskazując pomiędzy nimi najważniejsze różnice⁷¹.

W kolejnej części podręcznika zatytułowanej *Upowszechnianie kultury muzycznej* znalazły się cztery tematy. Podejmowane treści koncentrują się wokół działalności instytucji kultury i miejsc związanych z upowszechnianiem muzyki takich jak filharmonie, domy kultury oraz studia radiowe i nagraniowe. Ważnym elementem działu jest również przybliżenie uczniom możliwości współczesnych technologii muzycznych oraz zasad funkcjonowania domowego studia nagrań w taki sposób, by docelowo zachęcić ich do podejmowania samodzielnych prób rejestracji i edycji dźwięku.

Odnosząc się do wiedzy teoretycznej zakłada się, że uczniowie poznają zakres działania i podstawowe funkcje filharmonii oraz będą potrafili wymienić nazwiska słynnych dyrygentów. Ponadto zapoznają się z działalnością domów kultury oraz rolą animatorów kultury w upowszechnianiu aktywności artystycznej i muzycznej. Uczniowie poznają funkcje studia nagraniowego i radiowego, a także wymienią przykłady nowoczesnych sal koncertowych. Istotnym elementem kształcenia będzie również opanowanie podstawowych pojęć związanych z obróbką muzyki, pozwalających na lepsze zrozumienie współczesnych procesów tworzenia i przetwarzania materiału dźwiękowego⁷².

Rozwijaniu umiejętności praktycznych służyć będzie przede wszystkim poznanie i właściwe stosowanie terminologii związanej ze współczesną technologią muzyczną. Uczniowie będą potrafili wyjaśnić pojęcia takie jak audiofil, akustyka i mastering, a następnie wykorzystać zdobytą wiedzę w praktycznej pracy z materiałem muzycznym. W ramach rozwijania kompetencji technologicznych będą również wykorzystywali legalne programy służące do nagrywania, edycji oraz miksowania muzyki, poznając tym samym możliwości samodzielnego tworzenia i opracowywania nagrań audio⁷³.

⁷¹ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 9.

⁷² Ibidem, s. 9-10.

⁷³ Ibidem.

Na dział programowy *Taniec – poezja ciała* składają się trzy tematy poświęcone różnorodnym formom ekspresji tanecznej. Treści koncentrują się wokół podstawowych zagadnień związanych z tańcem, jego odmianami charakterystycznymi dla różnych narodów oraz współczesnymi formami aktywności tanecznej. Elementem działu jest również zwrócenie uwagi na taniec jako formę artystycznego wyrazu, w której ruch ciała pozostaje ściśle powiązany z muzyką⁷⁴.

Odnosząc się do wiedzy teoretycznej uczniowie poznają programy telewizyjne promujące taniec oraz zapoznają się z wybranymi tańcami charakterystycznymi dla innych narodów (wybrane tańce słowiańskie, latynoamerykańskie, południa Europy). Prócz tego poznają rodzaje tańca współczesnego, co pozwoli im dostrzec różnorodność jego form oraz sposobów wykorzystania ruchu jako środka artystycznej ekspresji. Podejmowane na lekcjach zadania będą rozwijały świadomość różnic pomiędzy poszczególnymi odmianami tańca oraz ich kulturowym i artystycznym charakterem.

Zdobyta wiedza zostanie uzupełniona o umiejętności pozwalające uczniom na bardziej świadome rozpoznawanie i charakteryzowanie różnych form tanecznych. Uczniowie będą potrafili wymienić tańce towarzyskie, wyjaśnić pojęcie muzyki etnicznej oraz wyróżnić współczesne tańce (breakdance, jazz, funky, dancehall, discodance, afrodance i new style). Praktyczny wymiar omawianych treści stanowić będzie również nauka podstawowego kroku tańca współczesnego, dzięki której uczniowie będą mogli wykorzystać zdobytą wiedzę w bezpośredniej aktywności ruchowej i doświadczyć związku pomiędzy muzyką a ekspresją ciała⁷⁵.

Piąty dział programowy *Multimedia i ich zasięg* obejmuje pięć tematów poświęconych związkom muzyki ze sztuką, filmem, nauką oraz współczesnymi formami rozrywki. Podejmowane zagadnienia pozwalają przyjrzeć się możliwościom, jakie stwarzają multimedia w zakresie tworzenia, prezentowania i odbioru treści artystycznych, edukacyjnych oraz rozrywkowych. Szczególne miejsce zajmuje muzyka filmowa, różnorodne dziedziny sztuki (muzyka, poezja, dramat, taniec)⁷⁶, a także współczesne

⁷⁴ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 10.

⁷⁵ M. Rykowska, Z. Szalko, *Muzyka. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 80-93.

⁷⁶ Ibidem, s. 104.

sposoby wykorzystywania multimediiów w edukacji i działalności artystycznej. Dopełnieniem omawianych treści jest sztuka sceniczna w postaci kabaretu⁷⁷.

Nawiązując do wiedzy teoretycznej uczniowie poznają funkcję i rolę ścieżki dźwiękowej w filmie, zwracając uwagę na jej znaczenie w budowaniu nastroju oraz wzbogacaniu przekazu obrazu. Ponadto będą definiowali i wymieniali rodzaje sztuki, a także zapoznają się z nowoczesnymi multimediami stosowanymi w edukacji. Uzupełnieniem zdobywanej wiedzy będzie poznanie formy kabaretu jako przykładu sztuki scenicznej wykorzystującej różnorodne środki wyrazu artystycznego⁷⁸.

Planowane działania praktyczne mają obejmować rejestrowanie i edytowanie muzyki, a także nabywanie umiejętności jej miksowania. Uczniowie będą potrafili wyjaśnić pojęcia związane z czerpaniem inspiracji z różnych dziedzin sztuki, takich jak muzyka, malarstwo i architektura. Te czynności mają prowadzić do budowania wśród młodzieży świadomości, że sztuka i jej różnorodne formy mogą się wzajemnie przenikać, oddziaływać na siebie, a współistnienie różnych obszarów twórczości może wpływać na proces powstawania nowych dzieł⁷⁹.

Elementem działu jest też poznanie form artystycznej ekspresji z zastosowaniem multimediiów takich jak happening, event czy performance. Uczniowie będą przygotowywali prezentacje multimedialne mające na celu formułowanie przekazu poprzez dobór i łączenie różnych technik wyrazu. Wykonywanie tego rodzaju zadań przy zastosowaniu formy pracy grupowej będzie okazją do kształtowania m.in. kompetencji organizacyjnych, komunikacyjnych i relacyjnych⁸⁰.

W szóstym rozdziale *Gatunki i style muzyczne* znajduje się siedem tematów poświęconych różnorodnym gatunkom i stylom muzycznym zarówno o charakterze historycznym jak i współczesnym. Podejmowane zagadnienia prowadzą uczniów przez historię i rozwój muzyki religijnej, jazzu, muzyki rozrywkowej, komputerowej oraz nowych gatunków muzycznych. W programie znalazła się także polska muzyka ludowa

⁷⁷ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 10-11.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ M. Rykowska, Z. Szalko, *Muzyka. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 109-117.

i folk oraz poezja śpiewana, dzięki czemu uczniowie poznają różnorodne sposoby kształtowania muzycznej wypowiedzi⁸¹.

Nawiązując do wiedzy teoretycznej uczniowie poznają historię muzyki religijnej, historię powstania jazzu, a także dowiedzą się kiedy i w jaki sposób doszło do wyodrębnienia się jazzu nowoczesnego. Ponadto poznają nowe gatunki muzyczne inspirowane jazzem, co pozwoli im dostrzec jego wpływ na rozwój współczesnej kultury muzycznej.

W tym dziale programowym zawarto też informacje na temat muzyki komputerowej, sposobów i narzędzi jej tworzenia. Co więcej uczniowie zapoznają się z takimi gatunkami muzyki jak folk i poezja śpiewana. Uzupełnienie rozdziału stanowi obraz twórców i wykonawców poezji śpiewanej, co umożliwi uczniom lepsze przyswojenie specyfiki tego gatunku oraz jego miejsca w polskiej kulturze muzycznej⁸².

Rozwijanie kompetencji praktycznych obejmować będzie rozpoznawanie charakterystycznych cech muzyki gospel oraz podejmowanie aktywności wokalne w zespole, w tym w układzie trzygłosowym. Uczniowie będą potrafili wyjaśnić pojęcie improwizacji jazzowej, a także rozpoznawać muzykę rock and rollową, dostrzegając jej charakterystyczne cechy brzmieniowe. Praktyczny wymiar omawianych treści obejmie wykorzystanie technologii komputerowych w procesie tworzenia muzyki. Uczniowie nauczą się zapisywać nuty w dedykowanym ku temu programie oraz będą tworzyli muzykę komputerową⁸³.

Omawiany dział programowy i zaplanowane czynności dydaktyczne mają na celu zwrócenie uwagi uczniów na związki pomiędzy tradycją muzyczną a jej współczesnymi przekształceniami⁸⁴.

Siódmy dział programowy *Z galerii gwiazd* zawiera dwa tematy poświęcone sylwetkom najważniejszych postaci muzyki rozrywkowej oraz wykonawcom, którzy zapisali się w historii polskiej sceny muzycznej. Prezentowane informacje pozwalają uczniom przyjrzeć się twórczości światowych gwiazd muzyki rozrywkowej, a także poznać przedstawicieli polskiego rocka. Szczególne miejsce zajmuje gatunek big-bitu

⁸¹ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 11-12.

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Ibidem.

oraz jego wykonawcy, których działalność stanowi część historii polskiej muzyki rozrywkowej⁸⁵.

W obszarze wiedzy teoretycznej uczniowie poznają nazwiska światowych gwiazd muzyki rozrywkowej, zwracając uwagę na znaczenie ich twórczości dla rozwoju i popularyzacji poszczególnych gatunków muzycznych. Ponadto zapoznają się z gatunkiem muzycznym big-bitem oraz jego najważniejszymi wykonawcami, co pozwoli im lepiej zrozumieć przemiany zachodzące w polskiej muzyce rozrywkowej i jej związki z kulturą muzyczną drugiej połowy XX wieku⁸⁶. Zdobywana wiedza zostanie uzupełniona o umiejętność posługiwania się podstawową terminologią związaną z funkcjonowaniem współczesnej muzyki rozrywkowej. Uczniowie będą potrafili wyjaśnić pojęcie rynku fonograficznego, a także wymienić nazwy zespołów rockowych. Podejmowane zagadnienia pozwolą im dostrzec znaczenie wykonawców i zespołów w kształtowaniu poszczególnych nurtów muzyki rozrywkowej oraz lepiej orientować się w różnorodności stylistycznej ówczesnej muzyki⁸⁷.

W ósmym dziale programowym zatytułowanym *Fonografia – dźwięk z nośnika* umieszczono trzy tematy poświęcone rozwojowi sposobów rejestrowania, przechowywania i odtwarzania muzyki. W podręczniku ukazano swoistą oś czasu, tak by uczniowie mogli prześledzić jak na przestrzeni lat zmieniały się urządzenia wykorzystywane do odbioru muzyki. Ciekawy element, który z reguły jest niezwykle interesujący dla młodzieży to związki pomiędzy muzyką a reklamą i mediami oraz znaczenie przekazu reklamowego w popularyzowaniu twórców i wykonawców muzyki⁸⁸.

W obszarze wiedzy teoretycznej uczniowie poznają pojęcie fonografii oraz zapoznają się z zasadami działania płyty kompaktowej. Ponadto poznają funkcjonalność cyfrowych odtwarzaczy muzyki i innych urządzeń cyfrowych wykorzystywanych do odtwarzania oraz odbioru muzyki. Wśród omawianych zagadnień będzie również poznanie roli reklamy w promowaniu twórców i wykonawców muzyki, co pozwoli

⁸⁵ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 11-12.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Ibidem.

uczniom dostrzec znaczenie współczesnych mediów w kształtowaniu popularności artystów i ich twórczości⁸⁹.

Rozwijanie kompetencji praktycznych obejmuje poznawanie współczesnych urządzeń cyfrowych oraz nabywanie umiejętności ich obsługi. Uczniowie będą potrafili wymienić wybrane urządzenia wykorzystywane do odbioru muzyki, a także posługiwać się nimi w praktyce. Działania obejmują samodzielne wykonanie reklamy multimedialnej, dzięki czemu uczniowie będą mogli wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce oraz poznać możliwości łączenia obrazu, dźwięku i innych środków przekazu w komunikacji medialnej⁹⁰.

W ostatnim, dziewiątym dziale programowym *Muzyką wypełnij czas znalazły się* trzy tematy poświęcone formom aktywności muzycznej związanym z wykonywaniem utworów instrumentalnych, wokalnych oraz kanonów. Podejmowane treści koncentrują się zarówno na poszerzaniu znajomości literatury muzycznej jak i na rozwijaniu umiejętności wspólnego muzykowania. Zadania proponowane w tym dziale ukierunkowane są na kształtowanie aktywnej postawy wobec tworzenia muzyki poprzez wykonawstwo utworów o zróżnicowanym charakterze, tematyce i stopniu trudności⁹¹.

Uczniowie poznają literaturę muzyczną reprezentującą różne gatunki oraz zapoznają się z zasadami wspólnego muzykowania. Poznają również utwory o różnorodnej tematyce co ma na celu ukazanie tego jak bogaty potrafi być repertuar wokalny i wokально-instrumentalny⁹².

Rozwijanie kompetencji praktycznych wiązać się będzie z wykonawstwem utworów instrumentalnych o zróżnicowanym stopniu trudności. Uczniowie będą podejmowali aktywność muzyczną w grupach rozwijając umiejętność muzykowania zespołowego. Szczególnie interesującym elementem tego działu jest praca głosem i śpiew w kanonie. Zgodnie z założeniami programu uczniowie będą potrafili wykonywać utwory dwu- lub trzygłosowe, a nawet czterogłosowe⁹³. Może to stanowić spore wyzwanie dla młodzieży mając na względzie naturalne predyspozycje głosowe, jakość słuchu

⁸⁹ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 12-13.

⁹⁰ Ibidem.

⁹¹ Ibidem, s. 13.

⁹² Ibidem.

⁹³ Ibidem.

muzycznego, umiejętność zapamiętywania i powtarzania melodii głosem czy kwestie związane z intonacją i utrzymaniem prawidłowego brzmienia względem pozostałych głosów.

2.2.2. Planowane wymagania stawiane uczniom w zakresie wychowania

Wychowanie muzyczne nie ogranicza się wyłącznie do kształcenia kompetencji artystycznych, obejmuje także rozwijanie postaw społecznych, kulturowych, oddziałuje na wrażliwość młodych ludzi i poczucie odpowiedzialności za własny rozwój. Formułowane w programie nauczania wymagania w zakresie wychowania można przypisać do obszarów związanych z aktywnością ucznia, współpracą w grupie, świadomością kulturową i narodową, kształtowaniem wrażliwości artystycznej oraz uczestnictwem w życiu kulturalnym.

Pierwszą grupę stanowią wymagania związane z aktywnością, samodzielnością i zaangażowaniem ucznia w proces dydaktyczny. Zgodnie z założeniami programu nauczania przewiduje się, że uczeń będzie cechował się pozytywną motywacją do udziału w zajęciach oraz aktywną postawą względem realizowanych zadań. Będzie samodzielnie wykonywał powierzone zadania, brał aktywny udział w ćwiczeniach, angażował się w pracę projektową oraz podejmował własne inicjatywy w obszarze m.in. tworzenia i słuchania muzyki, by mobilizował nie tylko siebie ale też rówieśników do podejmowania różnorodnych aktywności i zachęcał ich do świadomego wykorzystywania swoich możliwości twórczych. Uczeń powinien realizować własne pomysły oraz dokonywać samooceny podejmowanych działań, co sprzyja rozwijaniu samodzielności, odpowiedzialności i świadomości względem własnych predyspozycji⁹⁴.

Kolejnym celem wychowawczym na lekcjach muzyki jest ukierunkowanie na kształtowanie kompetencji społecznych oraz umiejętności współpracy. Uczeń powinien pracować w grupie, wspólnie muzykować oraz aktywnie uczestniczyć w przedsięwzięciach wymagających współdziałania. W tym obszarze należy skupić się na rozwijaniu umiejętności komunikowania się i nawiązywania kontaktów z nowymi osobami. Podejmowane czynności powinny kształtować poczucie odpowiedzialności za

⁹⁴ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 13-14.

powierzone zadania oraz niejako wymuszać dbałość o efekt końcowy wspólnej pracy. Muzykowanie zespołowe i realizacja projektów stają się tym samym nie tylko formą aktywności artystycznej, ale także szansą na rozwijanie umiejętności współpracy, wzajemnego wsparcia i odpowiedzialności za działania podejmowane w grupie⁹⁵.

Z mojego doświadczenia zawodowego wynika, że to bardzo istotny element lekcji muzyki i emisji głosu, by uczniowie wraz z prowadzącym okazywali sobie szacunek, darzyli się zaufaniem i budowali przekonanie, że każdy członek zespołu klasowego ma swoją rolę, a przydzielony zakres zadań ma znaczenie dla efektu finalnego w postaci wspólnie wykonanego repertuaru. Gdy w zespole brakuje poczucia jedności, sympatii i atmosfery, która zjednuje młodych ludzi trudno o zadowalające efekty czy to edukacyjne czy wychowawcze.

Następny obszar wymagań odnosi się do kształtowania świadomości kulturowej i narodowej. Uczeń powinien dostrzegać wartość kultury muzycznej swojego kraju, w tym kultury ludowej oraz mieć świadomość, że jest ona fundamentalną częścią dziedzictwa narodowego. Zakłada się również, że będzie on potrafił scharakteryzować i dostrzec wartość wysiłku etnografów i etnologów na rzecz zachowania i upowszechniania dziedzictwa kulturowego, co związane jest z budowaniem szacunku wobec kultury i tradycji ojczyzny i innych narodów, a także wdrażaniem do podejmowania dyskusji na temat odmienności kulturowej. Uczeń powinien z szacunkiem odnosić się do symboli narodowych oraz historii swojego kraju, rozwijając tym samym poczucie przynależności kulturowej i świadomość znaczenia dziedzictwa narodowego⁹⁶.

Dalszą część wymagań o charakterze wychowawczym stanowi rozwijanie wrażliwości artystycznej i kształtowanie postawy świadomego odbioru muzyki oraz innych dziedzin sztuki. Uczeń powinien doceniać znaczenie twórczości kompozytorów oraz oceniać ich zasługi dla rozwoju muzyki światowej jak również dostrzegać walory artystyczne dzieł słynnych kompozytorów. Zakłada się również rozwijanie umiejętności dyskusowania na temat walorów artystycznych muzyki oraz kwestii związanych z kulturą wysoką. Uczeń powinien doceniać wartość sztuki, a także z szacunkiem odnosić do twórców jak i odbiorców muzyki mając na uwadze odmienne upodobania w tym zakresie. W kontekście omawianych wymagań istotne staje się stwarzanie przestrzeni do debaty

⁹⁵ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 13-14.

⁹⁶ Ibidem.

i aktywne uczestnictwo uczniów w dyskusjach dotyczących własnych zainteresowań muzycznych, co sprzyja kształtowaniu umiejętności wyrażania i uzasadniania indywidualnych opinii na temat muzyki i kultury⁹⁷.

Wychowawcza rola zajęć artystycznych przewiduje podejmowanie działań mających na celu rozwijanie wśród uczniów postawy świadomego odbioru dóbr kultury oraz dostrzegania tych dzieł i gatunków muzycznych, które uznawane są za wartościowe, z którymi kontakt przyczynia się do kształtowania poczucia estetyki i gustu. Okazją ku temu jest bierne i czynne uczestnictwo w koncertach i przedstawieniach muzycznych⁹⁸. Uczniowie powinni orientować się w wydarzeniach kulturalnych odbywających się zarówno w kraju jak i na świecie a także, jeśli to możliwe, uczestniczyć w nich, bowiem tylko bezpośredni kontakt ze sztuką pozwala na osiągnięcie wyżej wymienionych celów. Co więcej, dzięki tego typu przeżyciom młodzi ludzie mają sposobność poznać i przyswoić zasady odpowiedniego zachowania się podczas koncertów czy spektakli muzycznych budując przekonanie, że uczestnictwo w kulturze wiąże się nie tylko z przeżyciami estetycznymi, ale jest swego rodzaju wyzwaniem by swą postawą okazać szacunek nie tylko wobec twórców, ale też i pozostałych uczestników wydarzenia.

Kolejny aspekt wychowania stanowi kształtowanie odpowiedzialności za przestrzeganie zasad etycznych związanych z działalnością artystyczną. Uczeń powinien wykazywać się dbałością o ochronę własności intelektualnej oraz wizerunku, a także rozumieć znaczenie poszanowania praw autorskich dzieła. Taka postawa jest szczególnie istotna w obecnych warunkach powszechnego dostępu do sieci Internet oraz mediów społecznościowych, gdzie młodzież umieszcza różnorodne treści i udostępnia materiały innych użytkowników.

Opisywane powyżej aspekty wychowawcze łączą się z rozwijaniem dojrzałości emocjonalnej i twórczej. Uczeń powinien potrafić wyrażać własne emocje oraz umiejętnie wykorzystywać je w procesie odbioru i tworzenia muzyki. Rozwijanie zainteresowań muzycznych poprzez udział w koncertach, podejmowanie własnych inicjatyw artystycznych oraz entuzjastyczne realizowanie własnych pomysłów sprzyjają budowaniu indywidualnej ekspresji i twórczej aktywności. Jednocześnie

⁹⁷ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 13-14.

⁹⁸ Ibidem.

możliwość wypowiadania się na temat własnych preferencji muzycznych pozwala uczniowi lepiej poznawać własne potrzeby i zainteresowania⁹⁹. Ważnym jest by na etapie pracy z młodzieżą w szkole ponadpodstawowej uwzględniać ich pomysły na to, co chcą realizować na lekcji, jaką problematyką są zainteresowani a także, jakiego rodzaju inicjatyw chcą się podejmować. Otwartość wobec ich propozycji, w mojej ocenie, wpisuje się w założenia programu nauczania, którego autorzy wskazują iż nauczyciele powinni uzupełniać tok lekcji o dodatkową wiedzę teoretyczną lub działania praktyczne bowiem proponowane przez nich treści i zadania są jedynie przykładem wdrażania założeń podstawy programowej i nie wyczerpują w pełni tematyki planowanej do realizacji w liceum na lekcjach muzyki.

Do działań o charakterze wychowawczym zalicza się troska o zdrowie i efektywne wykorzystanie czasu wolnego. Uczeń powinien dbać o higienę słuchu i głosu oraz stosować zasady prawidłowej emisji głosu, co ma szczególne znaczenie w przypadku formy aktywności muzycznej jaką jest śpiew. Ponadto rozwijanie zainteresowań muzycznych powinno prowadzić do wartościowego i świadomego wykorzystywania wolnego czasu. W tym ujęciu muzyka staje częścią stylu życia, okazją do rozwijania relacji rówieśniczych, kształtowania osobowości oraz formą aktywnego uczestnictwa w kulturze.

2.2.3. Procedury osiągania celów

Do podstawowych założeń realizacji podstawy programowej przedmiotu muzyka w szkole ponadpodstawowej należy rozbudzanie zapału do muzyki, rozwijanie zainteresowań muzycznych uczniów, a także oddziaływanie na ich wrażliwość i poczucie estetyki. Szereg działań ukierunkowanych na praktykę wykonawczą oraz stwarzanie okazji do obcowania z muzyką na żywo mają na celu budowanie wiedzy i kompetencji umożliwiających rzetelną ocenę walorów artystycznych słuchanych dzieł. Osiągnięcie wymienionych celów dydaktycznych i wychowawczych możliwe jest gdy w czasie zajęć lekcyjnych jak i dodatkowych uczniowie będą mieli szansę działania w ramach dostępnych form aktywności muzycznej, a omawiane treści będą przekazywane za

⁹⁹ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 13-14.

sprawą metod i form pracy oraz metod aktywizujących dopasowanych do treści i możliwości środowiska klasowego¹⁰⁰.

W kwestii projektowania, przygotowania i organizacji zajęć nie bez znaczenia pozostaje doświadczenie i wiedza nauczyciela prowadzącego, jego umiejętność obserwacji uczniów, reagowania na ich potrzeby oraz otwartość, pomysłowość wobec trendów i wpływu mass mediów, za którymi podążają uczniowie, które oddziałują na charakter ich zainteresowań, poczucie estetyki a także na wizerunek młodych ludzi.

Efektywność procesu nauczania-uczenia się zależna jest m.in. od tego, jakie metody i formy pracy są stosowane na lekcjach muzyki. W roku szkolnym 2025/2026 jednym z zaleceń *Podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa* było wdrażanie oceniania kształtującego i metod aktywizujących¹⁰¹. Zapewne wielu nauczycieli stosowało je wcześniej gdyż na rynku wydawniczym dostępne były publikacje poświęcone temu zagadnieniu m.in. *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących* (Brudnik Edyta, Moszyńska Anna, Owczarska Beata 2000), *Metody aktywizujące proces uczenia się: czyli jak uczyć lepiej* (Małgorzata Taraszkiewicz 2002), *Metody aktywizujące w szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Poradnik dla nauczycieli i animatorów* (Urszula Bissinger-Ćwierz 2019), *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów* (Bogusław Śliwerski 2022).

Autorzy programu nauczania podkreślają znaczenie wykorzystywania metod aktywizujących jako formy pracy, która w znacznym stopniu przyczynia się do aktywności uczniów i poziomu ich zaangażowania w proces przyswajania wiedzy¹⁰². Ponadto ten rodzaj pracy mobilizuje uczniów do czynnego udziału w drodze do celu jakim jest pozyskanie nowej wiedzy i informacji, a przejrzysty i czytelny opis poszczególnych etapów pracy sprawia, że przyswajanie nowych treści nabiera ciekawszego bardziej dynamicznego wymiaru. Uważam, że to bardzo dobre rozwiązanie w szczególności w kontekście pracy z młodzieżą, która spędza bardzo dużo czasu online.

¹⁰⁰ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 15.

¹⁰¹ <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20252026> [data dostępu 16.03.2026]

¹⁰² M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 15.

Bardzo często w swojej pracy w szkole podstawowej jak i w liceum wykorzystuję metody aktywizujące. Owszem, wymaga to czasu potrzebnego na zaprojektowanie lekcji, opracowanie materiałów i dokładne zaplanowanie przebiegu metody, jednak efekt w postaci zespołu klasowego aktywnie biorącego udział w lekcji, rywalizacja która pojawia się między grupami w dążeniu do jak najefektywniejszego wykonania poszczególnych zadań, a co najważniejsze, budowanie w uczniach samodzielności i sprawczości w dochodzeniu do wiedzy to dla mnie bardzo ważny aspekt nauczania, który stwarza przestrzeń by młodzież mogła doświadczać, poszukiwać rozwiązań i podejmować decyzje, które prowadzą do osiągnięcia zamierzonych celów.

Szeroki wachlarz dostępnych metod aktywizujących daje dużą swobodę w ich doborze w zależności od charakteru i treści realizowanych zajęć. Dzięki czemu nauczyciel może sięgać po rozwiązania, które w jego ocenie najbardziej odpowiadają celom lekcji, możliwościom poznawczym uczniów oraz ich tempu pracy.

W programie nauczania dołączonym do podręcznika muzyki dla liceum wymieniono i dokonano charakterystyki wybranych metod aktywizujących: projektu edukacyjnego i muzycznego, dyskusji, dramy, burzy mózgów, portfolio. Wskazano także takie rozwiązania jak scenki muzyczne, konkursy muzyczne, elementy pantomimy i przekłady intersemiotyczne¹⁰³.

W dalszej części programu nauczania autorzy odnieśli się do form aktywności muzycznej jaką jest śpiew i gra na instrumentach skupiając się na zaleceniach dotyczących tych obszarów podkreślając, że poziom trudności utworów wokalnych jak i instrumentalnych powinien być dostosowany do możliwości wykonawczych uczniów, uwzględniać sugestie młodzieży i wpasowywać się w aktualne trendy muzyczne¹⁰⁴.

Choć bez wątpienia warto mieć na uwadze zainteresowania muzyczne uczniów, być przychylnym wobec ich propozycji i wykorzystywać je w procesie dydaktycznym, nie uważam by było to nadrzędne kryterium stanowiące o doborze repertuaru. W mojej ocenie zdecydowanie większe znaczenie ma wartość artystyczna i edukacyjna proponowanego utworu, zarówno pod względem warstwy tekstowej jak i muzycznej. Piosenka powinna nie tylko odpowiadać zainteresowaniom młodzieży, ale przede wszystkim nieść wartościowy przekaz oraz stwarzać możliwość rozwijania konkretnych

¹⁰³ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 15.

¹⁰⁴ Ibidem.

umiejętności muzycznych i wokalnych. Dobierając repertuar warto zatem zastanowić się, czego dzięki danemu utworowi uczniowie będą mogli się nauczyć w zakresie emisji głosu, prowadzenia frazy, intonacji czy poczucia rytmu, artykulacji i interpretacji.

Nauczyciel powinien na tyle dobrze znać środowisko klasowe, z którym współpracuje by móc przewidzieć jakich trudności może przysporzyć uczniom proponowany repertuar. Znaczenie ma między innymi dobór tonacji dostosowany do możliwości głosowych młodzieży, wymagania głosowe wynikające z przebiegu linii melodycznej i jej amplitudy, rytmizacji tekstu, współbrzmienia melodii względem pozostałych głosów jak i akompaniamentu. Świadomy dobór repertuaru pozwala uniknąć sytuacji, gdy na etapie odczytywania zapisu nutowego realizacja tekstu wokalnie czy instrumentalnie przysparza uczniom trudności, łączy się z nadmiernym obciążeniem dla głosu lub prowadzi do tego, że uczniowie zaczynają popełniać błędy w obszarze techniki wykonawczej.

Dla mnie, jako nauczyciela emisji głosu w szkole ponadpodstawowej najważniejszą częścią każdego zajęcia są ćwiczenia emisyjne i kształtowanie, utrwalanie prawidłowej postawy śpiewaczej, co w mojej ocenie, powinno stanowić stały i obowiązkowy element lekcji poprzedzający wykonywanie repertuaru wokального.

Nie należy traktować ćwiczeń wyłącznie jako krótkiego przygotowania głosu do śpiewania. Prawidłowo przeprowadzone ćwiczenia wokalne służą między innymi pobudzeniu rezonatorów, przygotowaniu aparatu głosowego do wysiłku oraz świadomemu posługiwaniu się głosem. Przygotowanie emisyjne pełni szerszą funkcję dydaktyczną w obszarze edukacji muzycznej, ponieważ rozwija słuch wysokościowy i harmoniczny, pomaga doskonalić poczucie intonacji, rozwija umiejętność czystego intonacyjnie prowadzenia melodii względem akompaniamentu jak i pozostałych głosów oraz kształtuje poczucie rytmu. W przypadku pracy zespołowej ma to szczególne znaczenie, ponieważ uczeń musi nie tylko kontrolować bieg śpiewanej przez siebie melodii, ale też nabywać doświadczenie i wiedzę, które pozwolą mu ocenić czy jego głos współbrzmi pod względem harmonicznym z pozostałymi głosami, a jeśli nie, to co jest tego przyczyną.

Efektywność zajęć muzyki i emisji głosu zależy jest od warunków w jakich odbywa się proces nauczania-uczenia się. Pracownia powinna być miejscem wyposażonym nie tylko w niezbędne środki dydaktyczne i urządzenia do odtwarzania plików audiowizualnych, ale także być przestrzenią, w której uczeń ma okazję doświadczać kontaktu z muzyką. Jej zasoby powinny umożliwiać zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności praktycznych oraz realizowanie różnorodnych form aktywności muzycznej¹⁰⁵.

Gra na instrumentach pozwala uczniom na bezpośredni kontakt z muzyką na żywo, nawet jeśli odbywa się na poziomie prostych partytur rytmicznych czy melodyczno-rytmicznych. Taka forma pracy z młodzieżą zazwyczaj spotyka się z dużym zaciekawieniem, pobudza ich motywację i chęć sprawdzenia swoich możliwości. Podstawowe instrumentarium Orffa, keyboard czy aplikacje muzyczne takie jak GarageBand lub Wirtualne pianino stają się fantastycznymi narzędziami, dzięki którym uczniowie mogą poznawać zjawiska muzyczne, stosować poznaną wiedzę w praktyce jak i konfrontować swoje wyobrażenia o tworzeniu muzyki z rzeczywistością.

Kolejna kwestia, która decyduje o atrakcyjności zajęć to wyposażenie i wykorzystywanie w sali muzycznej cyfrowych urządzeń takich jak tablica multimedialna, projektor, system umożliwiający odtwarzanie, nagłaśnianie i rejestrację dźwięku oraz komputer z oprogramowaniem DAW (Digital Audio Workstation). Programy służące do zapisu nutowego, cyfrowej obróbki dźwięku czy tworzenia prostych nagrań mogą znacznie przyczynić się do wzrostu atrakcyjności zajęć, stworzyć warunki ku rozwijaniu zainteresowań uczniów związanych z realizacją materiałów audiowizualnych, które mogą udostępniać w sieci, poszerzać wiedzę na temat tworzenia treści cyfrowych¹⁰⁶.

Pracownia muzyczna powinna posiadać dostęp do sieci Internet jak również być wyposażona w tradycyjne źródła wiedzy takie jak słowniki muzyczne, opracowania nutowe, fonotekę i filmotekę, plansze dydaktyczne, ilustracje tematyczne oraz podręczniki, do których uczniowie powinni mieć nieograniczony dostęp¹⁰⁷.

¹⁰⁵ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 17.

¹⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁷ Ibidem.

Uwzględnianie w procesie nauczania-uczenia się zarówno analogowych jak i cyfrowych środków dydaktycznych sprawia, że uczniowie doskonają umiejętność pracy z różnymi wartościowymi źródłami wiedzy, uczą się analizowania treści i formułowania wniosków, poszukiwania odpowiedzi na stawiane pytania, poszukują odpowiednich narzędzi do rozwiązania problemów na jakie trafiają w toku nauki, a co najważniejsze doświadczają zróżnicowanych bodźców, praktykują w oparciu o różne formy i metody pracy doskonając swój warsztat wykonawczy, poszerzając wiedzę teoretyczną i historyczną oraz kształtując umiejętność współpracy w zespole muzycznym¹⁰⁸.

2.2.4. Przewidywane osiągnięcia uczniów

Przewidywane osiągnięcia uczniów stanowią odpowiedź na wcześniej stawiane cele i treści nauczania, wskazują jakie rezultaty powinni osiągnąć uczniowie w toku nauki muzyki w szkole ponadpodstawowej i odnoszą się zarówno do działań praktycznych, wiedzy teoretycznej jak i postaw. Absolwent liceum powinien być przygotowany do świadomego odbioru dzieł muzyki jak i aktywnego uczestnictwa w kulturze, powinien posiadać wiedzę i orientację w dorobku rodzimych kompozytorów, a także dostrzegać miejsce kultury polskiej w kontekście dorobku innych europejskich czy światowych twórców¹⁰⁹.

Ponadto powinien znać różnorodny repertuar muzyczny i posiadać doświadczenia związane z wykonawstwem i tworzeniem muzyki choćby w ramach muzykowania zespołowego w szkole. W zakresie wiedzy teoretycznej uczeń powinien rozróżniać podstawowe gatunki muzyczne i rodzaje muzyki rozrywkowej, znać klasyfikację instrumentów oraz rozpoznawać ich brzmienie. Ponadto powinien znać skład orkiestry symfonicznej i kameralnej oraz charakteryzować rodzaje głosów ludzkich.

W kontekście praktyki wykonawczej uczeń powinien wykazywać się szerokorozumianą muzykalnością, poczuciem rytmu, koordynacją ruchową oraz znajomością podstawowych kroków wybranych tańców towarzyskich. Uczeń powinien być gotowy do wykonywania utworów solo i w zespole, wokalnie z wykorzystaniem zapisu nutowego oraz instrumentalnie z wykorzystaniem instrumentów, które

¹⁰⁸ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 17.

¹⁰⁹ Ibidem.

odpowiadają jego umiejętnościom muzycznym i możliwościom wykonawczym. Tego rodzaju aktywność pozwala łączyć wiedzę teoretyczną z praktyką i sprawia, że zapis nutowy przestaje być jedynie abstrakcyjnym systemem znaków, a staje się narzędziem ku temu, by tworzyć muzykę¹¹⁰.

Jedną z form aktywności muzycznej najczęściej wykorzystywaną na lekcjach muzyki jest śpiew. Uczniowie powinni wykonywać poznane pieśni i piosenki zarówno ze słuchu, przy pomocy nut lub ze słuchu i z nut, zwracając uwagę na poprawność intonacyjną, prawidłowe operowanie oddechem, frazowanie, dykcję i spójność barwową. Oprócz tego, uczniowie powinni śpiewać a cappella jak i z akompaniamentem układy jedno i wielogłosowe. Szczególne znaczenie dla kształtowania zdolności muzycznych, ale też budowania postaw patriotycznych i rozwijania wiedzy historycznej mają pieśni patriotyczne w tym *Mazurek Dąbrowskiego*. Opanowanie tego rodzaju repertuaru wymaga nie tylko umiejętności technicznych i wykonawczych, ale również zrozumienia warstwy tekstowej utworu i kontekstu historycznego, w którym powstał. Świadome wykonawstwo pieśni patriotycznych powinno być zatem poprzedzone dogłębnym poznaniem treści, wartości do których się odnosi, a także realiów historycznych stanowiących tło dla powstania tychże utworów. Dopiero tego rodzaju analiza pozwala uczniom nie tylko poprawnie wykonać repertuar patriotyczny pod względem technicznym, ale także poprzez interpretację nadać mu właściwy charakter, wydźwięk i znaczenie¹¹¹.

Śpiew na zajęciach muzyki to nie tylko realizacja wybranego repertuaru. Wspólnie wykonywane ćwiczenia emisyjne, praca z pianinem i akompaniatorem powinna skutkować rozwojem kompetencji muzycznych, ale też i wypracowywaniem cierpliwości i systematyczności w dążeniu do celu, kształtowaniem słuchu wysokościowego, harmonicznego, poczucia rytmu i dbałości o jakość brzmienia głosu. Uczniowie uczęszczający na zajęcia muzyczne powinni zatem charakteryzować się nie tylko umiejętnościami pozwalającymi na swobodne wykonawstwo zróżnicowanego repertuaru jedno lub wielogłosowego, ale także posiadać cechy, które zarówno dla nich samych jak i zespołu będą sprzyjały owocnej pracy i dążeniu do wspólnie stawianych

¹¹⁰ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 18-19.

¹¹¹ Ibidem.

celów takie jak odpowiedzialność za powierzoną partię, wytrwałość w doskonaleniu jej brzmienia, dążenie do osiągnięcia wspólnego rezultatu artystycznego¹¹².

Przewidywane osiągnięcia ucznia szkoły ponadpodstawowej związane są z szeregiem działań podejmowanych w ramach samodzielnej lub zespołowej organizacji projektów artystycznych, czego efektem jest umiejętność łączenia wiedzy teoretycznej z działaniami praktycznymi, wykazywanie się kompetencjami społecznymi, organizacyjnymi, sprawnością w planowaniu etapów pracy, podziale obowiązków i sumiennością w ich wypełnianiu. Projekt muzyczny staje się zatem przestrzenią, w której każdy uczeń powinien znaleźć swój obszar działania, gdzie może w pełni wykorzystać i zaprezentować swoje mocne strony. W edukacji muzycznej ta forma pracy pozwala w pełni wykorzystywać potencjał uczniów na wielu płaszczyznach. Mając na uwadze wcześniej opisywane założenia programowe dotyczące stosowania metod aktywizujących, w mojej ocenie, to bardzo ważne by poszukiwać rozwiązań, które pozwalają uczniom przyjąć aktywną, podmiotową postawę względem wszelkich działań realizowanych w procesie nauczania-uczenia się¹¹³.

Efektem kształcenia powinna być zatem zauważalna gotowość ucznia do podejmowania aktywności muzycznej, poszukiwania rozwiązań, dzielenie się pomysłami na przygotowanie wspólnych form prezentacji publicznej. W pracy zespołowej celem jest zatem budowanie świadomości, że rezultat projektu zależy od pracy wszystkich uczestników, a niewywiązanie się z powierzonego zadania wpływa jakością prezentacji publicznej całego zespołu.

Projekt artystyczny łączy się często z wykorzystywaniem narzędzi multimedialnych, dlatego uczniowie powinni wykazywać się umiejętnościami stosowania współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych służących do tworzenia, rejestracji i edycji dźwięku. Dodatkowo powinni także być biegli w posługiwaniu się narzędziami służącymi do tworzenia wizualnych i audiowizualnych środków przekazu tak, by móc tworzyć materiały promocyjne dla własnych inicjatyw i projektów muzycznych.

¹¹² M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 18-19.

¹¹³ Ibidem.

Wśród efektów edukacji muzycznej znajdują się także te związane z rozwijaniem kompetencji społecznych. Uczeń powinien potrafić komunikować się w grupie, nawiązywać kontakty z nowymi osobami oraz współpracować z innymi podczas realizacji zadań artystycznych. Szczególne znaczenie ma tutaj ciekawość poznawcza i otwartość na różnorodność kultury muzycznej. Kontakt z muzyką różnych epok, środowisk i narodów może stać się okazją do zdobywania doświadczeń, poznawania odmiennych postaw i wartości, a także polem obserwacji dla wyrażania emocji. Dlatego jednym z zamierzonych osiągnięć jest kształtowanie szacunku wobec twórców muzyki i ich dorobku oraz wobec innych odbiorców sztuki¹¹⁴.

Kolejny zakres osiągnięć związany jest ze świadomym uczestnictwem w życiu kulturalnym. Uczeń powinien znać instytucje zajmujące się upowszechnianiem muzyki, takie jak filharmonia, opera, teatr muzyczny, dom kultury, studio radiowe, sala koncertowa, a także rozumieć ich funkcje oraz znaczenie dla funkcjonowania kultury muzycznej. Wiedza ta powinna być uzupełniona znajomością podstawowych pojęć dotyczących działalności artystycznej. Dzięki temu uczeń może nie tylko rozpoznawać poszczególne formy artystycznego wyrazu, ale też lepiej zrozumieć ich specyfikę i bardziej świadomie uczestniczyć w różnego rodzaju wydarzeniach kulturalnych, a uczestnictwo w życiu kulturalnym to kolejny ważny cel edukacji muzycznej na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Młodzież powinna mieć możliwość kontaktu z lokalnymi twórcami i animatorami kultury poprzez udział w koncertach, wydarzeniach okolicznościowych i rocznicowych oraz warsztatach muzycznych. Tego rodzaju doświadczenia pozwalają dostrzec, że muzyka nie funkcjonuje wyłącznie w przestrzeni szkolnej czy profesjonalnych instytucjach kultury, ale jest również obecna w najbliższym środowisku społecznym¹¹⁵.

Kolejną umiejętnością nabytą w toku nauki powinno być zatem samodzielne formułowanie wypowiedzi i osądów na temat słuchanej muzyki i wydarzeń, w których uczniowie brali udział. Sam udział w koncercie nie świadczy o tym, że młodzież potrafi w sposób świadomy i krytyczny wartościować sztukę z jaką ma do czynienia. Dopiero wyposażenie młodego odbiorcy w odpowiedni zasób wiedzy, doświadczeń i kryteriów pozwala mu stopniowo formułować własne opinie, dostrzegać walory

¹¹⁴ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 18-19.

¹¹⁵ Ibidem.

artystyczne wykonywanych dzieł oraz uzasadniać własne zdanie wobec twórczości, z którą się konfrontuje¹¹⁶.

By tak się stało uczniowie powinni posiadać wiedzę z zakresu historii muzyki, znać fakty dotyczące życia i działalności wybranych twórców. Przy czym nie mam tu na myśli mechanicznego zapamiętywania notek biograficznych znanych muzyków lecz stopniowe budowanie wiedzy i świadomości, że każdy utwór powstał na określonym etapie życia kompozytora, w konkretnym środowisku i okolicznościach, a zatem posiada kontekst kulturowy i historyczny. Umiejętność powiązania tych elementów stanowi podstawy ku temu, by uczniowie zaciekawili się dorobkiem danego artysty i lepiej zrozumieli treść dzieła oraz potrafili słuchać, interpretować i budować wypowiedź na jego temat¹¹⁷.

Przewidywane osiągnięcia uczniów zawarte w programie nauczania muzyki w szkole ponadpodstawowej pokazują, że edukacja muzyczna głęboko oddziałuje na niemal wszystkie sfery życia młodego człowieka. Decyduje o jego rozwoju poznawczym, społecznym, psychicznym, a także duchowym. Przyczynia się do kształtowania kompetencji i umiejętności, które można wykorzystywać na wielu innych płaszczyznach życia, wyposaża uczniów w zasoby, które mogą przyczynić się do budowania ich poczucia sprawczości i odpowiedzialności za własny rozwój i zachęcać do dalszego kształcenia muzycznego.

2.2.5. Metody oceniania osiągnięć ucznia

Ocenianie osiągnięć i postępów ucznia stanowi część procesu nauczania-uczenia się. Każdy uczeń ma prawo do sprawiedliwej i rzetelnej oceny, o której powinien zostać poinformowany, a każda ocena powinna znaleźć swoje uzasadnienie w odpowiedzi zwrotnej ze strony nauczyciela.

Edukacja muzyczna to bardzo specyficzny obszar nauki, gdzie bardzo ważne jest indywidualne podejście do możliwości i predyspozycji uczniów. Poziom zdolności muzycznych w poszczególnych zespołach klasowych może być bardzo zróżnicowany,

¹¹⁶ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 18.

¹¹⁷ Ibidem, s. 18-19.

dlatego ocena nie powinna być uzależniona wyłącznie od końcowego efektu wykonawczego. W mojej ocenie równie istotny jest wysiłek ucznia włożony w realizację powierzonych zadań, jego systematyczność, aktywność oraz widoczny postęp w rozwijaniu własnych umiejętności.

Oceniając postępy ucznia należy zatem wziąć pod uwagę zarówno poziom wiedzy i umiejętności zdobyty w toku nauki na podstawie realizowanych zadań i form aktywności muzycznej, a także postawę i zaangażowanie ucznia w proces nauczania-uczenia się.

Uwadze i ocenie powinna podlegać także dodatkowa działalność ucznia charakteryzująca się czynnym uczestnictwem z życia kulturalnym szkoły i środowiska lokalnego. Przynależność do chóru lub zespołu muzycznego, udział w konkursach, festiwalach, przeglądach czy koncertach świadczą o chęci rozwijania własnych zainteresowań jak i o gotowości do podejmowania aktywności wykraczającej poza obowiązkowe zajęcia lekcyjne. Nie powinno to jednak stanowić warunku uzyskania określonej oceny, lecz być jednym z czynników branych pod uwagę przy całościowej ocenie pracy i aktywności ucznia w danym roku szkolnym¹¹⁸.

Sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów powinno odbywać się za pomocą zróżnicowanych form, dostosowanych do charakteru realizowanych treści oraz możliwości uczniów. Takie podejście pozwala uwzględnić różne sposoby ujawniania przez uczniów nabytych kompetencji i nie ogranicza się wyłącznie do oceny sytuacji, w których konieczne jest udzielenie poprawnej odpowiedzi na stawiane pytanie. Do narzędzi pomiaru osiągnięć ucznia zalicza się prace pisemne m.in. testy, sprawdziany, referaty, karty pracy oraz aktywność w postaci odpowiedzi ustnych, analizy dzieł muzycznych, zadań realizowanych w zeszycie przedmiotowym¹¹⁹.

Moim zdaniem, główne kryterium oceny powinien stanowić poziom realizacji zadań związanych z formami aktywności muzycznej. Szeroki wachlarz wiedzy, umiejętności i kompetencji, jakimi może wykazać się uczeń w sytuacji solowego lub zespołowego muzykowania zapewnia możliwość wieloaspektowej oceny jego postępów. Wykonywanie muzyki na forum klasy, organizacja wydarzeń szkolnych lub udział

¹¹⁸ M. Rykowska, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 20.

¹¹⁹ Ibidem.

w konkursie muzycznym pozwala na weryfikację umiejętności ucznia w zdecydowanie szerszym kontekście aniżeli przy wykorzystaniu tradycyjnych metod sprawdzania wiedzy.

Ocenianie powinno odnosić się do poziomu wiedzy i umiejętności ucznia, ale także uwzględniać to, ile pracy włożył w osiągnięcie efektów. Należy zatem zwrócić uwagę na takie czynniki jak chęć rozwoju, zaangażowanie w podejmowane działania, motywacja wewnętrzna do doskonalenia własnego warsztatu muzycznego. Ocena nie może pełnić jedynie funkcji kontrolnej, ma natomiast być informacją zwrotną, która określa, co w działaniach ucznia zostało dostrzeżone i ocenione jako progres, a co wymaga doskonalenia. Co więcej ocena powinna mieć charakter motywujący, stanowiąc impuls do dalszej nauki i chęci rozwijania umiejętności.

Przeprowadzona analiza podstawy programowej oraz programu nauczania muzyki dla klas szkoły ponadpodstawowej pozwoliła ukazać całokształt działań podejmowanych w ramach powszechnej edukacji muzycznej oraz wskazać miejsce, jakie zajmuje w niej praktyka wykonawcza. Cele i założenie programu pokazują, że edukacja muzyczna nie ogranicza się do przekazywania wiedzy teoretycznej, lecz zakłada równoległe rozwijanie umiejętności praktycznych, kształtowanie wrażliwości muzycznej, zachęcanie do podejmowania aktywności twórczej i wykonawczej, a także stwarzanie okazji do uczestnictwa w kulturze.

Szczególne znaczenie w tym procesie przypisuje się aktywności wokalne. Wytyczne dotyczące śpiewu, rozwijania słuchu muzycznego, kształtowania intonacji muzykalności i ekspresji, a także przygotowania do publicznej prezentacji znajdują bezpośrednie odzwierciedlenie w pracy prowadzonej podczas zajęć emisji głosu oraz w działalności chóru szkolnego. W tych obszarach założenia edukacji muzycznej mogą być realizowane w praktyce, poprzez systematyczne doskonalenie techniki wokalne, rozwijanie świadomości własnego głosu, pracę nad intonacją, spójnością barwową, frazowaniem i interpretacją oraz współdziałanie w ramach zespołu wokálnego.

Analiza podstawy programowej nauczania muzyki i programu nauczania tego przedmiotu potwierdza, że praca nad głosem i repertuarem wokalnym nie jest wyimaginowanym działaniem oderwanym od ogólnie przyjętej koncepcji nauczania muzyki, lecz odzwierciedla praktyczny wymiar sposobów jej realizacji. Szczególnie mocno wybrzmiewa łączenie wiedzy o muzyce z doświadczeniami wykonawczymi, dzięki którym uczniowie nie tylko poznają treści i zagadnienia, ale przede wszystkim wykorzystują je w rzeczywistych działaniach artystycznych. Tak rozumiana praktyka wokalna staje się przestrzenią do rozwijania uzdolnień muzycznych oraz przygotowania młodzieży by stawała się świadomymi odbiorcami kultury, ale też jej aktywnymi twórcami m.in. poprzez dodatkową aktywność muzyczną jako chórzysta.

Rozdział III

Emisja głosu jako przedmiot innowacji pedagogicznej

3.1. Emisja głosu w szkole ponadpodstawowej

Jesienią 2020 roku rozpoczęłam pracę jako nauczyciel muzyki i emisji głosu w XV Liceum Ogólnokształcącym w Bydgoszczy, gdzie wdrożono innowację pedagogiczną w postaci klas o profilu humanistyczno-teatralnym. Obok tradycyjnych przedmiotów realizowane są lekcje muzyki i emisji głosu, aktorstwa i ruchu scenicznego. W ramach stałej współpracy z instytucją uczniowie uczęszczają na zajęcia, które odbywają się w Teatrze Kameralnym im. Wandy Rucińskiej w Bydgoszczy. Efektem finalnym czteroletniej pracy artystycznej jest spektakl dyplomowy wystawiany na deskach teatru. Młodzież tworzy projekty artystyczne m.in. chór projektowy, który w swoich szeregach zrzesza nie tylko uczniów, ale także i absolwentów szkoły oraz śpiewaków z zaprzyjaźnionych ośrodków edukacyjno-kulturalnych działających na terenie Bydgoszczy i okolic.

Tego rodzaju oferta edukacyjna od lat cieszy się dużym zainteresowaniem wśród młodych ludzi, czego dowodem jest ilość kandydatów chętnych by rozpocząć naukę w liceum w klasach o tym profilu. Zajęcia artystyczne i zadania projektowe mają na celu zaznajomienie młodych adeptów sztuki ze specyfiką pracy na scenie w zakresie wykonawstwa muzyki i aktorstwa, wdrożenie w tryb pracy nad repertuarem, ukazanie trudności jakie się z tym wiążą. Najważniejszym działaniem jest jednak stwarzanie okazji do pracy twórczej, pracy na dziełem muzycznym i w efekcie ukazanie go w formie występu co umożliwia metoda projektu artystycznego.

Przestrzenią działań artystycznych jest obiekt Hangar Kultury. Obiekt jest wykorzystywany jako miejsce prób i sala widowiskowa, posiada kulisę, zaplecze gospodarcze, jest wyposażona w sprzęt nagłośnieniowy i oświetleniowy. Nad realizacją przedsięwzięć czuwa zatrudniony w ramach stałej współpracy akustyk, który uczestniczy w przygotowaniach wszystkich wydarzeń.

Planowe zajęcia emisji głosu odbywają się grupach około dziesięcio-
piętnastoosobowych w wymiarze jednej jednostki lekcyjnej tygodniowo, ale także,
dodatkowo organizowane są próby dla chóru w tym dla absolwentów i pozostałych
chórzystów, którzy biorą udział w zadaniach projektowych. Sala ćwiczeń wyposażona
jest w sprzęt audiowizualny, lustra i pianino.

3.2. Metody i formy pracy stosowane na zajęciach emisji głosu

Podstawową metodą pracy podczas zajęć emisji głosu jest metoda projektu,
jednak w toku podejmowanych różnorodnych zadań edukacyjnych stosuję również
metody asymilacji wiedzy, takie jak pogadanka, dyskusja czy praca z książką.
Wykorzystuję metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, m.in. gry dydaktyczne.
Proces nauczania-uczenia się wspieram poprzez zastosowanie metod waloryzacyjnych
(eksponujących), metod praktycznych oraz metod aktywizujących¹²⁰.

Dobór metod pozostaje ściśle związany z charakterem podejmowanych działań
oraz możliwościami i potrzebami uczniów. Wśród stosowanych form pracy najczęściej
występuje praca zbiorowa, indywidualna i jednostkowa, a także forma zorganizowanych
stałych zespołów uczniowskich¹²¹. Takie zróżnicowanie pozwala na łączenie pracy nad
indywidualnymi umiejętnościami wokalnymi z doświadczeniem wspólnego
muzykowania, które w przypadku zajęć emisji głosu i pracy z zespołem wokalnym ma
szczególne znaczenie.

W trakcie zajęć często stosuję cyfrowe środki dydaktyczne. Korzystam m.in.
z programów GarageBand, Audacity, MuseScore czy Tabs, które pomagają mi zarówno
w prowadzeniu zajęć jak i przygotowaniu akompaniamentu oraz w tworzeniu materiałów
nutowych dla chóru. Narzędzia te ułatwiają dostosowanie materiałów do aktualnych
potrzeb zespołu oraz pozwalają na sprawniejsze opracowanie repertuaru i materiałów
wykorzystywanych podczas prób oraz w czasie pracy indywidualnej chórzystów.

¹²⁰ M. Węglińska, *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009, s. 124.

¹²¹ Ibidem, s. 135-136.

Współczesne technologie są obecne także w sposobie przekazywania wiedzy. Ciekawym uzupełnieniem tradycyjnych źródeł informacji są publikacje dostępne na platformach społecznościowych, takich jak TikTok, Instagram czy Facebook. Młodzi ludzie aktywnie korzystają z tych portali, dlatego uważam, że warto wykorzystywać bliskie im formy przekazu jako sposób dotarcia do wartościowych treści związanych z muzyką i pracą nad głosem. Wykorzystanie gotowych filmów czy plansz stanowi ułatwienie w organizacji pracy dyrygenta. Przez wiele lat samodzielnie przygotowywałam środki dydaktyczne, prezentacje, co pochłaniało znaczną część czasu, wymagało wcześniejszej oceny materiałów źródłowych oraz dostosowania ich do formatu prezentacji multimedialnej. Obecnie dostępność różnorodnych materiałów cyfrowych pozwala część tych działań usprawnić, a jednocześnie wzbogacić proces nauczania-uczenia się o treści przekazywane w atrakcyjnej cyfrowej formie.

W wypracowaniu samodzielności chórzystów w dochodzeniu do wiedzy pomocna jest również literatura poświęcona zagadnieniom związanym z kształtowaniem głosu. Wykorzystuję m.in. *Głos jak dzwon. Trening głosu krok po kroku* autorstwa Anny Kacprzak, wybrane fragmenty publikacji *Śpiew jako wartość osobowa dziecka* Jadwigi Uchyły-Zroski, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu* Bogumiły Tarasiewicz czy *Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy* Anety Łastik. Są to publikacje, z którymi adepci sztuki wokalne mogą pracować samodzielnie, a ich fragmenty często przywołuję również w czasie prób z zespołem. Pozwalają one na uzupełnienie lub przywołanie wcześniej zdobytej wiedzy i informacji, jak również zachęcają chórzystów do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na pytania związane z funkcjonowaniem i kształtowaniem głosu.

Szczególne miejsce wśród stosowanych metod zajmuje metoda projektu. Wraz z zespołem przygotowuję występy muzyczne, audycje radiowa, koncerty oraz spektakle muzyczne. Grupa ma możliwość samodzielnego wyboru tematyki i formy projektu, który realizuje we współpracy z prowadzącym. Zwykle w czasie jednego semestru grupy przygotowują jeden projekt, jednak z uwagi na rozmiary przedsięwzięcia czas jego realizacji może się wydłużyć. Projekty mogą mieć również charakter interdyscyplinarny i łączyć w sobie elementy różnych dziedzin, np. śpiewu i ruchu przy muzyce.

Tak rozumiana metoda projektu pozwala młodzieży nie tylko uczestniczyć w realizacji gotowego przedsięwzięcia, ale również współtworzyć jego koncepcję. W fazie projektowania są oni odpowiedzialni za przygotowanie zarysu projektu, opis planowanych działań, przyporządkowanie zadań i ról poszczególnym członkom zespołu oraz dobór propozycji repertuarowych. Następnie wspólnie oceniamy przedstawione pomysły, omawiamy poszczególne elementy przedsięwzięcia, wskazujemy jego mocne i słabe strony, a jeśli jest to możliwe, na bieżąco modyfikujemy przyjęty zamysł. Czas krystalizowania się pomysłu bywa różny i zależy od kilku czynników, wśród których istotne znaczenie ma poziom wiedzy i umiejętności muzycznych, jaki uczniowie uzyskali w toku nauki na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Wielu chórzystów, mimo niepełnych jeszcze kompetencji, przejawia dużą chęć i motywację do podejmowania działań twórczych. W mojej ocenie jest to istotny punkt wyjścia do dalszej pracy, ponieważ zainteresowanie i zaangażowanie sprzyjają wspólnemu uzupełnianiu niedostatków w zakresie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych. Właśnie dlatego aktywność każdego członka zespołu nie jest dla mnie jedynie jednym z elementów organizacji zajęć, lecz stanowi ich podstawowy cel i warunek skutecznego procesu nauczania-uczenia się.

3.3. Organizacja i przebieg zajęć emisji głosu

Śpiew jest bardzo specyficzną przestrzenią działań twórczych, która szczególnie w pierwszym roku nauki wymaga od zespołu czasu i zaangażowania w usystematyzowanie podstawowych zagadnień i definicji oraz ugruntowanie wiedzy teoretycznej. Z tego powodu na początku pracy w klasie pierwszej przeprowadzam weryfikację poziomu wiedzy, umiejętności i predyspozycji uczniów za pomocą ćwiczeń muzycznych z zakresu kształcenia słuchu. Sprawdzam również znajomość zapisu nutowego, oceniam ogólną muzykalność oraz predyspozycje do śpiewu. Pozwala mi to uzyskać informacje o stanie wiedzy i umiejętności zespołu, wdrożyć działania naprawcze oraz przyjąć określoną strategię dalszej współpracy.

Niezależnie od poziomu przygotowania chórzystów ponad wszystko najważniejszym działaniem, któremu poświęcam zdecydowaną część zajęć i swojej uwagi, jest aktywna postawa zespołu, którą postrzegam jako przejaw zainteresowania

podejmowanymi zagadnieniami związanymi z rozwijaniem głosu, wyrażająca się poprzez wykonywanie ćwiczeń emisyjnych, realizację ćwiczeń oddechowych i relaksacyjnych, usprawnianie aparatu mowy, a także podejmowanie prób świadomej pracy głosem i rozwiązywania problemów wykonawczych na podstawie wybranego repertuaru.

Częścią każdych zajęć są ćwiczenia emisyjne oraz kształtowanie i utrwalanie prawidłowej postawy śpiewaczej, co w mojej ocenie powinno stanowić stały i obowiązkowy element prób, poprzedzający wykonywanie repertuaru wokalnego. W mojej ocenie nie należy traktować ich wyłącznie jako krótkiego przygotowania głosu do śpiewania. Prawidłowo przeprowadzone ćwiczenia wokalne służą między innymi pobudzeniu rezonatorów, przygotowaniu aparatu głosowego do wysiłku i rozwijaniu świadomości w posługiwaniu się głosem.

Jednocześnie tak zwana rozśpiewka może pełnić znacznie szerszą funkcję dydaktyczną, ponieważ rozwija słuch wysokościowy i harmoniczny, kształtuje poczucie tempa barwy dźwięku oraz pomaga doskonalić umiejętność utrzymywania właściwej linii melodycznej w relacji do akompaniamentu i pozostałych głosów wokalnych. W przypadku pracy zespołowej ma to szczególne znaczenie, ponieważ chórzysta musi nie tylko kontrolować własne brzmienie, ale słuchać tego, co dzieje się w poszczególnych głosach.

Dalsza część zajęć koncentruje się na stosowaniu zdobywanych umiejętności w praktyce wykonawczej. Ćwiczenia emisyjne stają się bazą do pracy nad repertuarem, podczas której śpiewający podejmują próby rozwiązywania konkretnych problemów wykonawczych. Dotyczą one między innymi prawidłowej emisji głosu, intonacji, artykulacji, prowadzenia frazy czy sposobu kształtowania ekspresji. Dzięki takiemu połączeniu ćwiczeń technicznych z pracą nad repertuarem uczeń może dostrzec ich praktyczne znaczenie dla sprawności, elastyczności głosu, jakości słuchu muzycznego i ogólnej percepcji muzycznej.

Organizacja prób jest przy tym uzależniona od poziomu przygotowania zespołu, jego aktualnych potrzeb oraz realizowanego repertuaru. Informacje uzyskane podczas wstępnej diagnozy nie stanowią jedynie jednorazowej oceny stanu wiedzy i umiejętności chórzystów, lecz są punktem odniesienia dla dalszej pracy. W toku kolejnych zajęć

obserwuję postępy, rozpoznaję pojawiające się trudności i w zależności od sytuacji modyfikuję dobór ćwiczeń, sposób pracy grupowej lub indywidualnej oraz wyodrębniam zakres repertuaru który wymaga uwagi. Szczęólnego znaczenia nabiera to podczas pracy zespołowej, kiedy możliwości poszczególnych osób mogą być zróżnicowane, a osiągnięcie wspólnego rezultatu artystycznego wymaga uwzględnienia zarówno potrzeb jednostki, jak i całej grupy.

Tak organizowana praca znajduje swoje rozwinięcie w realizowanych projektach artystycznych. Chórzyści wykorzystują umiejętności zdobywane podczas systematycznych prób, uczą się współpracy, odpowiedzialności za powierzone zadania oraz funkcjonowania w warunkach zbliżonych do rzeczywistej pracy scenicznej. Przygotowanie koncertu, audycji czy spektaklu wymaga bowiem nie tylko opanowania materiału muzycznego, ale również sumienności, utrwalania piosenek, umiejętności współdziałania i reagowania na zmieniające się warunki realizacji przedsięwzięcia oraz odporności na sytuacje stresowe. Warto dodać, że kształtowanie wymienionych umiejętności odbywa się zarówno w trakcie wspólnych prób, ale także poprzez pracę indywidualną każdego chórzysty, do której są zobligowani.

Moim zdaniem naukę śpiewu należy zatem traktować jako proces wieloaspektowy, holistyczny łączący stan fizyczny z duchowością, będący korelacją ćwiczeń wokalnych z wiadomościami teoretycznymi, wspólnym muzykowaniem oraz aktywnym słuchaniem muzyki. Takie podejście sprawia, że nie traktujemy śpiewu jedynie jako odtwarzania wybranej melodii, a nadajemy mu szerszy wymiar związany z przeżyciami estetycznymi. Chórzysta nie tylko wykonuje określony materiał, ale buduje świadomość sprawczości własnego głosu, rozwija słuch muzyczny, pamięć i wyobraźnię, uczy się rozwiązywania problemów wykonawczych, odpowiedzialności za wspólny rezultat w postaci realizacji formy scenicznej, a co równie ważne, staje się twórcą i wykonawcą projektów artystycznych.

Efektem finalnym przedstawionego sposobu organizacji prób z zespołem są realizowane projekty artystyczne. Stanowią one potwierdzenie umiejętności rozwijanych podczas systematycznej pracy nad głosem i repertuarem, a jednocześnie pozwalają obserwować, w jaki sposób chórzyści wykorzystują zdobytą wiedzę i doświadczenia w sytuacji rzeczywistych działań artystycznych. Z perspektywy moich dotychczasowych doświadczeń zawodowych za szczególnie wartościowe uznaję te przedsięwzięcia,

których młodzież była inicjatorami lub które wymagały od nich wyjścia ze strefy komfortu, wysiłku zaznajomienia się z twórczością dotąd nieznaną im artystów, zapoznania się z kontekstem historycznym i kulturowym, co przekładało się na właściwą interpretację i wykonanie kompozycji.

Za szczególnie cenne i wartościowe uważam projekty poświęcone twórczości Jeremiego Przybory, patrona szkoły m.in. *Wieczór z Przyborą* (2021) – koncert piosenek z repertuaru Kabaretu Starszych Panów i *Retro Show* (2023) – autorski spektakl ukazujący pracę dawnego studia telewizyjnego, za kulisami którego niespodziewanie pojawia się Pan Przybora. Ponadto udało mi się także zrealizować musical *Lay all your love on me* (2024), którego fabuła opierała się na piosenkach zespołu ABBA.

Ostatnim największym wyzwaniem dla zespołu było przygotowanie dzieła muzycznego, którego opis stanowi niniejsza dysertacja.

Rozdział IV

Przygotowanie i realizacja dzieła muzycznego

Realizacja dzieła muzycznego to szczególny etap procesu edukacji artystycznej, ponieważ pozwala na połączenie wiedzy teoretycznej, umiejętności praktycznych oraz indywidualnych predyspozycji wykonawczych chórzystów. W przypadku pracy zespołowej przygotowanie utworu do publicznej prezentacji lub rejestracji wymaga nie tylko opanowania materiału muzycznego, lecz także rozwijania umiejętności współdziałania, odpowiedzialności za realizację wspólnej koncepcji artystycznej oraz świadomego kształtowania brzmienia zespołu.

W niniejszym rozdziale przedstawiłam proces przygotowania i realizacji dzieła muzycznego w wykonaniu chóru projektowego, który tworzą uczniowie i absolwenci XV Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy oraz chórzyści z zaprzyjaźnionych ośrodków edukacyjno-artystycznych z Bydgoszczy i okolic. Szczególną uwagę poświęciłam doborowi repertuaru, jego adaptacji do możliwości wykonawczych zespołu oraz przebiegowi prób prowadzących do rejestracji materiału muzycznego. Podejmowane działania stanowią praktyczne rozwinięcie zagadnień dotyczących kształcenia muzycznego i wokalnego omawianych we wcześniejszych częściach dysertacji.

4.1. Charakterystyka zespołu

W skład chóru projektowego wchodzi uczniowie i absolwenci XV Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy oraz chórzyści z zaprzyjaźnionych ośrodków edukacyjno-artystycznych z Bydgoszczy i okolic.

Specyfika pracy z chórem wiąże się z koniecznością uwzględnienia zróżnicowanych możliwości wokalnych chórzystów, poziomu ich doświadczenia scenicznego oraz stopnia przygotowania muzycznego. Zespół nie stanowi pod względem wykonawczym i jakościowym grupy całkowicie jednorodnej. Poszczególni chórzyści różnią się skalą i jakością głosu, stopniem swobody wykonawczej, doświadczeniem w pracy z tekstem muzycznym oraz umiejętnością samodzielnego przygotowania partii.

Różnice te nie stanowią jednak wyłącznie ograniczenia organizacyjnego. Odpowiednio dobrany repertuar oraz przemyślany proces prób pozwala wykorzystać je jako element kształcenia, w którym chórzyci mają okazję doskonalić swoje umiejętności wokalne pod okiem dyrygenta, zdobywać nowe doświadczenia i budować warsztat chórzysty.

Częścią przygotowań chóru projektowego jest rozwijanie słuchu muzycznego i percepcji słuchowej, ponieważ śpiewający muszą nauczyć się jednocześnie kontrolowania swojego wykonania jak również umieć osadzić swoje brzmienie względem brzmienia innych głosów. Dodatkowo chórzysta powinien kontrolować intonację, przebieg rytmiczny, zmienną dynamikę, artykulację i jakość brzmienia, a także pozostawać świadomy relacji jakie zachodzą między jego głosem a pozostałymi. Proces ten prowadzi do rozwijania słuchu harmonicznego, poczucia rytmu, pamięci i wyobraźni muzycznej.

W przygotowaniu zespołu fundamentalnie znaczenie miała praca nad emisją głosu. Ćwiczenia wokalne stosowane w rozwiązywaniu problemów wykonawczych pozwalały chórzystom rozwijać świadomość własnego głosu, budować prawidłowy tor oddechowy, dokładną artykulację, umacniać rezonans oraz utrwać sposób prowadzenia frazy. Umiejętności te zostały wykorzystane podczas pracy nad repertuarem. Tym samym próby ukierunkowane na kształcenie głosu nie pozostawały działaniem odseparowanym od praktyki artystycznej, wręcz przeciwnie stanowiły podstawę dla późniejszej pracy nad utworami.

Działania podejmowane wobec chórzystów miały także na celu zwiększanie ich samodzielności. Początkowo jako prowadząca zespół musiałam kontrolować każdy aspekt zajęć, zaczynając od kwestii organizacyjnych, po proces przygotowania materiałów, kontrolowania poziomu opanowania partii przez chórzystów, kończąc na samym prowadzeniu prób. W toku prac śpiewający coraz bardziej przejmowali odpowiedzialność przyswojenie przebiegu własnych partii, analizowanie zapisu nutowego oraz w sposób bardziej świadomy reagowali na uwagi dotyczące wykonania, widząc że cały ten proces prób i przygotowań zaczyna, mówiąc kolokwialnie, nabierać kształtów pełnowymiarowego dzieła muzycznego.

Taki zamysł na realizację prób pozwolił na stworzenie komfortowej dla chóru przestrzeni, w której ważny był rozwój wokalny wszystkich śpiewaków, co było możliwe m.in. poprzez zastosowanie indywidualnej jak i zbiorowej formy pracy.

Chór projektowy stał się zatem nie tylko realizatorem określonej koncepcji artystycznej, lecz aktywnym uczestnikiem procesu prowadzącego do powstania dzieła muzycznego.

4.2. Dobór repertuaru i jego znaczenie dla efektywności pracy z zespołem

Bazą przygotowania materiału muzycznego były utwory zamieszczone w podręczniku muzyki dla szkoły ponadpodstawowej. Wybór ten nie był przypadkowy. Repertuar zawarty w materiałach dydaktycznych stanowi bowiem podstawowy zakres pracy nauczyciela i ucznia podczas realizacji programu nauczania muzyki na tym etapie edukacyjnym. Utwory te funkcjonują w bezpośrednim związku z treściami programowymi, a ich wykonanie może stanowić praktyczne uzupełnienie zagadnień omawianych na lekcji.

Przyjęcie takiego kryterium doboru repertuaru pozwoliło mi połączyć zasadnicze aspekty działalności jako nauczyciela: poznawczego, twórczego i wykonawczego. Treści teoretyczne przypisane do poszczególnych tematów znajdowały swoje odzwierciedlenie w praktycznej formie muzykowania. Uczniowie realizujący naukę w liceum poznali najpierw utwory w wersji jednogłosowej, co pozwoliło na określenie przebiegu melodii, amplitudy, sposobu artykulacji, kształtowania dynamiki oraz na wskazanie akcentów muzycznych i trudności zawartych w tekście. Następnie praca w chórze projektowym była okazją by zmierzyć się z tym samym repertuarem w formie wielogłosowej.

Analiza materiału zawartego w podręczniku ujawniła jednak pewne ograniczenia związane z jego wykorzystaniem w praktyce chóralnej. Niektóre utwory posiadały pełne opracowania nutowe, inne nie. Dla jednych autorzy przewidzieli zapis umożliwiający ich wykorzystanie na bieżąco w czasie zajęć, dla innych zastosowali jedynie chwyt gitarowy. Często w podręczniku brakowało pełnego tekstu piosenki, albo paradoksalnie utwór, który funkcjonuje w przestrzeni muzycznej jako piosenka był zaproponowany do wykonania na instrumentach. Te okoliczności wymuszały na mnie przygotowanie

własnych opracowań materiału nutowego, z którego mogli korzystać chórzysci, szczególnie na początkowym etapie, gdy ważne było zapamiętanie prawidłowego przebiegu melodii, rytmizacji tekstu i zachowanie intonacji. Najczęściej wykorzystywanymi metodami pracy były więc metoda analityczno-percepcyjna – ze słuchu, metoda przy pomocy nut, analityczno-odtwórcza z nut oraz metoda ekspozycji - podająca¹²².

Ciekawym zjawiskiem było przejście od traktowania utworów jako materiału dydaktycznego do postrzegania ich jako podstawy pełnowartościowego projektu artystycznego. Początkowo, tak jak wspomniałam, uczniowie śpiewali piosenki jednogłosowo, później już jako członkowie chóru projektowego uczyli się wykonania ich w formie wielogłosowej. W kontekście realizacji dzieła konieczne było stworzenie autorskich czterogłosowych aranżacji, czego podjął się Michał Gacka. Ich powstanie umożliwiło przekształcenie zwykłego repertuaru szkolnego w materiał dostosowany do potrzeb i możliwości chóru zachowując czytelny zapis nutowy dla wszystkich głosów. Wszyscy chórzysci otrzymali także zapis cyfrowy nut, co przy zastosowaniu odpowiedniego oprogramowania umożliwiało jednoczesne śledzenie przebiegu nutowego i słuchanie linii melodycznej.

W aneksach do dysertacji znajdują się nuty dziesięciu utworów a cappella i z towarzyszeniem fortepianu na chór mieszany, przy czym akompaniament nie stanowi elementu analizy muzycznej dzieła. Z tego powodu zrezygnowałam z dołączania zapisu nutowego partii instrumentalnej.

Zastosowanie wielogłosowej struktury, ciekawych układów harmoniczných i zmiennej artykulacji pozwoliło na ukazanie znanych piosenek w nowej odsłonie. Typowe nieskomplikowane brzmienia przekształciły się w wielogłosową strukturę ujawniając potencjał wykonawczy zespołu i nowatorskie podejście w ujęciu repertuaru szkolnego. Zależało mi, by opracowania zachowywały oryginalne motywy co czyni utwory rozpoznawalnymi, a jednocześnie ukazywały nowe oryginalne oblicze piosenek.

¹²² B. Kamińska-Kłos, *Metody stosowane przez nauczycieli przedmiotu muzyka*, „Muzyka Historia Teoria Edukacja” 2018, nr 8, s. 100.

Dostosowanie aranżacji do możliwości wykonawczych chórzystów miało również znaczenie motywacyjne. Materiał, który jest możliwy do wykonania, a jednocześnie stawia przed śpiewającymi wymagania techniczne i interpretacyjne, sprzyja ich zaangażowaniu w proces twórczy. Obserwacja tego, jak stopniowo przebiega proces prób, opanowywanie trudności związanych z uczeniem się przebiegu melodii, przyswajaniem przebiegów rytmicznych i harmonicznym pozwoliła na wysnucie konkretnych wniosków zarówno dla mnie jako dyrygenta, ale przede wszystkim dla chórzystów. Okazało się bowiem, że systematyczny wysiłek podejmowany w ramach regularnie organizowanych prób zespołu, samodzielna praca indywidualna chórzystów w czasie wolnym oraz respektowanie uwag dotyczących wykonawstwa przełożyło się na osiągnięcie zamierzonych rezultatów artystycznych.

Realizacja dzieła nie tylko rozwinęła ich zdolności wokalne, ale także stworzyła szansę zmierzenia się z dużo trudniejszymi opracowaniami, których nauka wymagała zdecydowanie więcej czasu. Ich wysiłek i zaangażowanie przekuły się w dużo większą pewność siebie, zbudowanie przekonania o własnej mocy sprawczej, utwierdziły chórzystów, że są w stanie podjąć się tak dużego projektu i pomyślnie go zrealizować.

Na zakończenie tego fragmentu dysertacji, chciałabym jeszcze raz podkreślić, że jeżeli utwór ma stać się narzędziem rozwijania uzdolnień muzycznych, to jego wybór nie może być przypadkowy, a ogromną rolę w efektywności pracy nad utworem ma jego opracowanie stąd decyzja o przygotowaniu autorskich aranżacji wybranego repertuaru. Program artystyczny, który początkowo jest wyzwaniem, za sprawą odpowiednich metod i form pracy, a także dzięki systematycznemu zaangażowaniu całego zespołu może stać się impulsem do rozwijania kolejnych kompetencji i przerodzić się w działania artystyczne o zdecydowanie większym zasięgu.

4.3. Przebieg prób i realizacja nagrania

Przygotowanie materiału do rejestracji było procesem rozłożonym w czasie i wymagało regularnej pracy chóru nie tylko w czasie organizowanych prób, ale także i poza nimi. Spotkania odbywały się w roku szkolnym 2024/2025 i 2025/2026. Ich przebieg podporządkowany był stopniowemu odczytywaniu i przygotowaniu

repertuaru, poczynawszy od opanowania partii poszczególnych głosów, poprzez ich łączenie, aż po uzyskanie spójnego brzmienia całości.

Podczas prób chórzysci pracowali z materiałem nutowym przygotowanym przez aranżera. Ważne było stopniowe osvajanie ich z wielogłosową strukturą opracowań. Praca nad partiami wymagała od śpiewających bezbłędnego prowadzenia linii melodycznej, orientowania się w relacjach harmonicznym oraz świadomego reagowania na przebieg pozostałych partii.

Pierwszy etap pracy koncentrował się na poprawności brzmienia poszczególnych głosów. Chór musiał opanować tekst słowny i muzyczny, przebieg melodyczny i rytmiczny oraz akcenty. Następnie przechodziliśmy do pracy nad większymi częściami. W miarę postępów, coraz większego znaczenia nabierała interpretacja: stosowanie dynamiki, artykulacji, frazowanie, próba oddania charakteru utworu oraz kształtowanie spójności barwowej zespołu.

Specyfika pracy chóralnej wymagała równoczesnego doskonalenia dwóch poziomów wykonania. Pierwszy z nich dotyczył indywidualnego przygotowania każdego z chórzystów. Drugi odnosił się do funkcjonowania całego zespołu jako spójnego organizmu wykonawczego. Nawet prawidłowo przygotowane partie indywidualne nie gwarantowały, że próby w sekcjach będą przebiegały płynnie. Osadzenie się w tekście muzycznym wymagało czasu i niejednokrotnie budziło frustrację śpiewających.

W toku pracy z zespołem bardzo zależało mi na uzyskaniu jednolitego brzmienia, dlatego zwracałam szczególną uwagę na sposób atakowania, rozpoczynania dźwięku, wyrównanie brzmienia samogłosek, selektywność w przebiegu artykulacyjnym oraz to, by śpiewacy słuchali siebie nawzajem.

Największym wyzwaniem technicznym okazały się utwory a cappella, ponieważ brak odniesienia harmonicznego w postaci akompaniamentu swego czasu skutecznie wybijał śpiewających z rytmu, wprowadzał chaos intonacyjny. Część utworów celowo została wykonana bez akompaniamentu, ponieważ jak się okazało w toku pracy nad repertuarem, mimo początkowych trudności, te kompozycje lepiej wybrzmiewają bez fortepianu w tle. Jakość brzmienia zespołu wyszła na pierwszy plan, ciekawe przebiegi melodyczne uwypukliły się na tle innych, ale wciąż stanowiły element spójnej muzycznej całości. To było dość zaskakujące, ponieważ przystępując do

realizacji projektu nie przypuszczałam, że uda się doprowadzić do takiego stanu, że chór będzie brzmiał równie dobrze a cappella jak i z akompaniamentem.

W przypadku innych utworów zastosowano akompaniament, ponieważ jego obecność wynikała z charakteru muzycznego kompozycji i pozwalała podkreślić ich odmienność stylistyczną. Ponadto akompaniament pełnił funkcję wspierającą poprzez utrzymywanie poprawnej intonacji, równego tempa wykonania czy zachowanie selektywności w przebiegu melorytmicznym oraz współtworzył warstwę brzmieniową kompozycji. Do niniejszej dysertacji nie dołączono nut akompaniamentu, ponieważ nie jest on przedmiotem analizy muzycznej.

Rejestracja dzieła muzycznego w formie dwój sesji odbyła się w sali koncertowej Auli Copernicanum w Bydgoszczy, nad nagraniem czuwał akustyk Grzegorz Korybalski.

Nośnik z nagraniami dołączony do dysertacji zawiera dziesięć utworów na chór mieszany a cappella i z towarzyszeniem fortepianu, różnicowanych pod względem formy, stylistyki i brzmienia.

Nagranie wymagało od wykonawców innego rodzaju koncentracji niż standardowa próba. Świadomość obecności mikrofonów i akustyka zwracającego uwagę na niuanse oraz konieczność powtarzania piosenek powodowały, że chór musiał wykazać się większą jak dotąd wytrzymałością, co wiązało się także ze wzmożonym wysiłkiem głosowym.

Proces nagrania stanowił zwieńczenie wcześniejszych etapów pracy, ale jednocześnie pozwolił na jego weryfikację i konkluzje. W warunkach sali koncertowej ujawniły się elementy wymagające dalszego dopracowania takie jak poczucie tempa, równe wejścia i końcówki fraz, operowanie oddechem szczególnie w taktach, gdzie melodia miała długi przebieg i opierała się na wysokich dźwiękach. Z perspektywy czasu uważam to, za cenne doświadczenie, które uzmysłowiło chórzystom jak trudna jest praca na scenie, ile wysiłku należy włożyć w wykonanie choćby jednego utworu, że efekt brzmieniowy nie jest dziełem przypadku, a sumą wielu precyzyjnych czynności, nie tylko wykonywanych na scenie, ale też tych które utrwalane były w czasie wielu miesięcy prób.

Wszystkie doświadczenia, jakie zdobyłam poprzez realizację tego przedsięwzięcia są dowodem, że od pierwszego kontaktu z utworem do jego finalnej rejestracji prowadzi długa i wyboista droga, pełna sprzecznych odczuć, od ekscytacji, przez zwątpienie, po rezygnację w chwilach trudnych, gdy próby zdawały się utknąć w martwym punkcie, a trudności wykonawcze wydawały się nie do opanowania.

Działalność chóru projektowego i wspólna realizacja dzieła pozwoliła połączyć umiejętności rozwijane podczas lekcji muzyki, emisji głosu oraz prób chóralskich. W tym znaczeniu przygotowanie dzieła muzycznego stanowiło naturalną kontynuację wcześniejszych etapów edukacji. Swoista sekwencja zdarzeń pozwoliła na rozwój uzdolnień muzycznych chórzystów będących na różnym etapie rozwoju od uczniów, przez absolwentów, po osoby które muzykują, dlatego że śpiew jest ich pasją i częścią życia.

Szereg zadań podjętych na przestrzeni ostatnich lat pokazuje, że rozwijanie uzdolnień muzycznych młodych wykonawców dokonuje się nie tylko poprzez mechaniczne ćwiczenia, ale jest też uwarunkowane motywacją wewnętrzną, atmosferą i komfortem panującym na próbach, poziomem relacji z dyrygentem i rówieśnikami. To pokazuje, że zespół chóralski nie jest zlepkiem osób, które chcą śpiewać, a prawdziwą żywą materią, na którą składa się wiele energii. Osoby tworzące chór muszą być zainteresowane własnym rozwojem, ale też progresem całej grupy. Powinny także wzajemnie wspierać się i inspirować do pokonywania własnych niedostatków i stawiania się coraz lepszym w dyscyplinie jaką jest śpiew, niezależnie od swego wieku czy stopnia wcześniejszych doświadczeń.

Cieszę się, że koncepcja chóru projektowego i realizacji dzieła muzycznego okazała się możliwa. To pozwoliło na udowodnienie, że repertuar szkolny może być kanwą dla bardziej rozbudowanych struktur dźwiękowych, a mierzenie się repertuarem o wielogłosowej formie jest płaszczyzną, na której chórzysci konfrontują wiedzę o muzyce z rzeczywistymi działaniami twórczymi, doświadczają ich i stają się twórcami kultury muzycznej.

Rozdział V

Analiza wybranych utworów wokalnych i z towarzyszeniem fortepianu

Analiza repertuaru stanowiącego dzieło artystyczne jest obszarem badań, który pozwala dostrzec zależności zachodzące między konstrukcją utworu, warstwą słowną i muzyczną oraz możliwościami wykonawczymi zespołu. Piosenka o pierwotnie nieskomplikowanym przebiegu pod wpływem aranżacji może zawierać szereg elementów wymagających świadomej pracy takich jak prawidłowe odczytanie zapisu nutowego, dostrzeżenie detali w przebiegu melodii, rytmu i relacji między warstwą słowną a muzyczną oraz zaobserwowanie układu harmonicznego, akcentów.

W analizowanych utworach szczególną uwagę należy zwrócić nie tylko na budowę formalną, ale także na sposób w jaki słowa determinują układ melodii poszczególnych głosów. Można zatem zauważyć, że w wybranych piosenkach melodia podkreśla znaczenie określonych słów i sformułowań, oddziałuje na logikę przekazu treści utworu. Tekst natomiast wpływa na sposób frazowania, oddech, artykulację, akcenty i dynamikę.

Aranżacje prezentują utwory szkolne w nowej odsłonie, reprezentują różne gatunki i style muzyczne, wykonane zostały w języku polskim i angielskim przez chór projektowy zrzeszający uczniów i absolwentów liceum oraz śpiewaków z zaprzyjaźnionych ośrodków edukacyjno-artystycznych. Przyjęta formuła realizacji dzieła artystycznego pozwoliła na połączenie we wspólnym działaniu chórzystów, którzy wciąż realizują lub ukończyli już tok kształcenia w ramach innowacji pedagogicznej czyli kształcenia muzyki i emisji głosu, wraz ze śpiewakami, którzy w różnych formacjach dalej rozwijają swą praktykę wykonawczą.

5.1. *Zaczynij od Bacha*, sl. Janusz Terakowski, muz. Zbigniew Wodecki

Zaczynij od Bacha to jeden z najpopularniejszych utworów w dorobku Zbigniewa Wodeckiego. Piosenka skomponowana w 1977 rozślawiła młodego wówczas artystę, a przyciągający uwagę tytuł stanowił przejaw ciekawego zamysłu artystycznego. W tym przypadku muzyka popularna została zestawiona z postacią kompozytora Jana Sebastiana Bacha, przedstawiciela barokowej sceny muzycznej. Kompozytor staje się zatem symbolem wysokiej wartości muzyki, coś od czego jak sugeruje podmiot, warto rozpocząć dzień.

Utwór w opracowaniu na chór mieszany a capella otwiera ćwierćnutowy pochód wszystkich głosów niemal skandujący „*Jan Sebastian, Jan Sebastian Bach*” kończący się zaskakującym brzmieniem toniki w A-dur choć cały utwór utrzymany jest w tonacji B-dur. Charakterystyczny motyw główny prowadzony jest przez alt. Na jego tle w nieco wyższej, w spokojniejszym rytmie swoją melodię prowadzą sopran. Podkreślając początek fraz. Przez całą zwrotkę w partii tenora i basu przewija wspomniany już motyw ćwierćnutowy, w artykulacji staccato, podkreślający stabilnie zachowane metrum czterodzielne.

W refrenie następuje odejście od jego tradycyjnego brzmienia na rzecz dialogowania, swego rodzaju wariacji. Sopran wciąż kierowane motywem szerokiej frazy wykonują melodię refrenu, ale nie jest ona tak oczywista w swym brzmieniu jak można by się tego spodziewać. Ciekawym zabiegiem było zastosowanie trioli ósemkowej w przebiegu melodii altów, które wyróżniają się na tle konsekwentnie prowadzonego pulsu ćwierćnutowego w głosach męskich. Całość przebiegu melodyczno-rytmicznego sprawia, że refren piosenki zdaje się być polem rywalizacji poszczególnych głosów, niemal jak w nawiązaniu do barokowych brzmień. Utwór kończy się podobnie jak na początku powrotem to harmonicznego i artykulacyjnego klasycznego brzmienia tym razem sprowadzającego się do toniki w D-dur.

Pierwsze słowa piosenki „*Gdy musisz wstać, gdy słońce już zawiesza na szczytach wież poranny swój szal...*” wyprowadzają nas w codzienną sytuację poranka, gdy człowiek znajduje się między jawą a snem. „*Obłoczek snu*” nie jest jedynie poetyckim określeniem nocnego odpoczynku. To tworzy stan zawieszenia, z którego podmiot ma zostać za chwilę wyprowadzony. W kolejnych wersach obraz zostaje skonfrontowany

z narastającą obecnością nowego dnia, pojawia się światło, słońce, cień, ptak, w tekście świat wewnętrznych obserwacji przeradza się w otaczającą rzeczywistość. Tu uwidacznia się relacja między tekstem a melodią, gdy zbliża się ona do refrenu zarówno w warstwie tekstowej i melodycznej zauważalny jest ruch, intensyfikacja, która znajduje swój upust w korowodzie zróżnicowanych melodii prowadzonych na motywie refrenu. Utwór z początku spokojny i uporządkowany przeradza się w dynamiczny pokaz, w którym prym wiodą alty by ostatecznie zakończyć utwór klasycznym chóralnym współbrzmieniem jakby nawiązującym do tradycji brzmienia barokowej muzyki.

W tym utworze warstwa tekstowa może mieć wielorakie znaczenie, ważne jest natomiast to, jaki ładunek energetyczny wytwarza w warstwie muzycznej. We zwrotkach dominuje regularny puls, który później zostaje przekształcony na rzecz bardziej zróżnicowanej struktury rytmicznej, co razem tworzy ciekawy dynamiczny przebieg melodyczno-rytmiczny utworu.

5.2. Odpowie Ci wiatr, sł. i muz. Bob Dylan, tł., Andrzej Bianusz

Analizę tej piosenki należy rozpatrywać przez pryzmat zarówno jej polskiej jak i angielskiej wersji językowej – pierwowzoru *Blowin' in the wind*. Oryginał powstał w 1962 roku i był wykonywany przez Bob'a Dylana'a. Rodzima wersja znana jest głównie w interpretacji Maryli Rodowicz do słów w tłumaczeniu Andrzeja Bianusza. W opracowaniu na chór mieszany utwór zabrzmiał w wersji a cappella.

Na poziomie warstwy tekstowej utwór Boba Dylana różni się od typowych piosenek rozrywkowych, ponieważ przedstawia odmienny styl narracji, u podstawy której są pytania, a w zasadzie wiele pytań. Każda zwrotka niesie za sobą kolejną refleksję – pytanie dotyczące ludzkiej egzystencji, oświadczeń

Odpowiedź jednak nie nadchodzi. Rozprasza ją powtarzające się w słowach odroczenie: „*Odpowie Ci wiatr wiejący przez świat. Odpowie Ci bracie tylko wiatr...*”.

Oryginalna wersja piosenki składa się z trzech zwrotek, których budowa jest do siebie zbliżona. Ta powtarzalność nie jest jedynie zabiegiem formalnym, staje się główną osią narracji, w ramach której osoba mówiąca poszukuje odpowiedzi na nurtujące pytania, które nigdy nie nadchodzą. Odpowiedź wiatru, ciszy jest w tym sensie

znamienna. Mimo braku konkluzji podmiot jakby niewzruszony wciąż uparcie zadaje kolejne. Można to interpretować jako przejaw ludzkiej determinacji, której nie niweczy czas ani rozczarowanie.

To, o czym mowa w tekście znajduje swoje odzwierciedlenie w melodii. Podmiot zadaje proste pytania, może i niekiedy wręcz banalne, dlatego muzyka także układa się na podstawie prostych przebiegów harmoniczych i rytmicznych. Melodia porusza się w niewielkiej amplitudzie dźwięków, trochę tak jakby kompozytor nie chciał przyćmić pytań, które są dla niego ważne. To właśnie sposób prowadzenia melodii jest tutaj najważniejszym środkiem interpretacyjnym, bo w tym utworze nie chodzi o spektakularność brzmienia, a wybrzmiewanie refleksji nad sensem słów dotyczących ludzkiego istnienia. W mojej ocenie w tym utworze te rozważania pojawiają się w formie pytań niczym powiew wiatru. Każda zwrotka nasycona zadumą jest jak nowa myśl, która nachodzi bohatera, ale nie może on liczyć na jednoznaczne odpowiedzi.

Odpowie Ci wiatr jest utworem, który charakteryzuje się oszczędnością w zastosowanych środkach wyrazu. Całość utrzymana jest w stonowanej dynamice, regularnym przebiegu rytmicznym w metrum dwudzielnym. W tej kompozycji prostota materiału muzycznego nie stanowi problemu w sensie wykonawczym, stawia jednak wyzwania natury interpretacyjnej i skłania wykonawców do poświęcenia uwagi znaczeniom słów i takiemu dostosowaniu poziomu natężenia głosu, dynamiki i barwy by nie przyćmiły one tego, co w tej piosence jest najważniejsze czyli budowanie wypowiedzi, która nakłania słuchaczy do głębokiej duchowej refleksji.

5.3. *What a wonderful world*, sl. i muz., Bob Thiele, George David Weiss

What a wonderful world jest utworem wykonanym przez chór z towarzyszeniem fortepianu, którego narracja toczy na podstawie prostych codziennych obrazów, jednak ich zestawienie to nic innego jak zachwyt nad pięknem i wartościami otaczającego nas świata. Kolejne wersy przywołują naturę, zielen drzew, czerwień róż czy błękit nieba, po to by za chwilę przenieść uwagę odbiorcy na kwestię relacji międzyludzkich. Obok walorów przyrody podmiot docenia drobne gesty sympatii, jakie okazują sobie przechodnie. Historia przedstawiona w piosence odnosi się do rzeczywistości, która

otacza bohatera jak również do jego skrywanych, bardziej osobistych wewnętrznych refleksji.

Tekst utworu nie buduje bardzo zawiłej opowieści, wręcz przeciwnie jego urok tkwi w prostocie drobnych momentów. Każdy z nich jest jak puzzle, element obrazu świata, który narrator zauważa i docenia wypowiadając słowa pełne zachwyty „*What a wonderful world*”.

Ta prostolinijność przenosi się na sposób prowadzenia melodii utworu. Początek jest spokojny, uporządkowany, w pewnym sensie schematyczny. Wszystkie głosy rozpoczynają śpiew wspólnie, na raz. Mimo, że każdy z nich porusza się w ramach odrębnego przebiegu melodycznego to pozostają one ze sobą w niemal idealnej harmonii. Żaden z głosów nie dominuje nad pozostałymi, dzięki czemu kształtuje to bardzo klarowne współbrzmienie jakby potwierdzające idylliczny obraz narracji przyjętej w tekście.

Urozmaicenie przebiegu melorytmicznego odbywa się poprzez rozdrobnienie wartości rytmicznych i wprowadzenie trioli ósemkowej i ćwierćnotowej, co dało efekt większego ruchu w melodii, lekkości, choć nie zaburzyło selektywności, która towarzyszy utworowi od samego początku brzmienia.

W utworze pojawia się powtarzalny motyw na słowach „*What a wonderful world*”. Sposób jego wykonania sprawia, że na tle pozostałych schematycznie prowadzonych melodii nabiera on indywidualnego wydźwięku nie tylko w sensie muzycznym, bo ma bardziej kantylenowe brzmienie, ale także interpretacyjnym. Jest wewnętrzną myślą narratora, „głębokim oddechem” po momentach zachwyty nad otaczającą go rzeczywistością.

Sopran i tenor prowadzą swoją wypowiedź w sposób bardzo śpiewny, melodyjny podczas gdy alt i bas uzupełniają brzmienie harmonicznie. Nie oznacza to jednak, że są podporządkowane głównej melodii. Każdy z głosów realizuje swój przebieg melodyczny, ale dopiero ich wyważone połączenie przyczynia się do powstania pełnej w znaczeniu brzmieniowym struktury.

W taktach od 10 do 14 na słowach „*the bright blessed day, the dark scared night*” mamy do czynienia z kontrastem między strukturami utworu. Narrator zestawia jasny

dzień i ciemność nocy, ale muzyka w tym fragmencie nie zmienia się diametralnie. Jeden i drugi element pozostaje naturalną częścią tego samego muzycznego obrazu.

Od taktu 19, gdzie narrator przywołuje po raz kolejny szereg obrazów budzących jego podziw, głosy wokalne dalej konsekwentnie prowadzą swoje melodie, ale faktura znów podlega delikatnemu zagęszczeniu poprzez wzmożony rytm ósemkowy. Krótkie wartości wzmagają aktywność rytmiczną we wszystkich głosach, stąd też melodia nabiera większej energii a wewnętrzny puls utworu zostaje podkreślony.

Bardziej osobisty charakter narracji można dostrzec w taktach od 25 do 30 na słowach „*I love you, I hear babies cry I watch tchem grow, They'll learn much more than I'll ever know*”. O ile wcześniejsze wersy opisywały świat zewnętrzny poprzez to, co widział bohater utworu, to w tym fragmencie zaobserwować można spojrzenie bohatera piosenki w głąb własnych doświadczeń i emocji. Następuje subtelne wyhamowanie przebiegu melodii poprzez rytm synkopowany.

Od taktu 23 do końca utworu przebieg rytmiczny we wszystkich głosach pozostaje taki sam. Struktura dźwiękowa różni się tworząc przestronne harmonijne brzmienie więc znów jest to potwierdzenie, że każdy z głosów funkcjonuje zarówno osobno jak i we silnej relacji z pozostałymi.

Pod koniec utworu, jego przebieg melorytmiczny zostaje stopniowo zwolniony, pojawiają się długie wartości. Wydłużenie wartości rytmicznych, zastosowanie fermaty sprawia, że po kolejno przemijających scenach widzianych oczami narratora następuje swoista stopklatka, głosy zatrzymują się w jednym wspólnym harmonicznym brzmieniu.

W ujęciu aranżacyjnym, utwór charakteryzuje się spójnym przebiegiem wszystkich głosów, nie mamy tu do czynienia z kontrastami czy gwałtownymi zmianami melorytmicznymi. Wyzwaniem na śpiewających w tym przypadku było utrzymanie podobnej intensywności dźwięku, płynnego prowadzenia frazy oraz spójności barwowej.

5.4. *Niech żyje bal*, sł. Agnieszka Osiecka, muz. Seweryn Krajewski

Niech żyje bal jest przykładem opracowania na chór mieszany, w którym warstwa tekstowa i muzyczna pozostają ze sobą w szczególnie wyrazistej relacji. Tytuł utworu sugeruje jego rozrywkowy charakter, jednak odsłona tego, co dzieje się w tekście prowadzi odbiorcę w zupełnie inne meandry. Agnieszka Osiecka wykorzystała metaforę balu jako motyw dla historii o życiu – jego intensywności, przemijaniu, radości i nieuchronnym końcu.

Analizując tekst piosenki z jednej strony odnajdujemy w niej zachętę do korzystania z życia doczesnego, śmiechu, tańca i intensywnego przeżywania kolejnych chwil, z drugiej natomiast odzywa się echo prozy życia, że ten „bal” nie będzie trwał wiecznie... „*Życie to bal jest nad bale*” – podmiot zdaje się wręcz namawiać nas do życiowej rozrzutności i zachłanności, w końcu „*drugi raz nie zaproszą nas wcale*”. Nęci nas tym, że „*orkiestra gra, jeszcze tańczą i drzwi są otwarte*”, tak jakby okazała się już więcej nie powtórzyć.

Tekst zbudowany jest z obrazów, które w mojej ocenie, łączą w sobie lekkość i żartobliwość z goryczą refleksji egzystencjonalnej, z kontrastów czyli zdarzeń, które są dla nas jak na wyciągnięcie ręki, a innym razem znikają bezpowrotnie. Te elementy składają się na panoramę życia, nieprzewidywalnego w swej dynamice. Dodatkowo na horyzoncie w każdej chwili może pojawić się „*Miss Wykidajło*” czyli śmierć, która „*wyłączy nam prąd w środku dnia*” wtedy kiedy najmniej będziemy się tego spodziewali.

Narracja uchwycona w tekście znajduje odzwierciedlenie w przebiegu muzycznym utworu. Całość aranżacji utrzymana jest silnie uwydatnionym motywie rytmicznym walca. Już w pierwszych taktach mamy do czynienia ze swoistym tańcem wartości rytmicznych pomiędzy poszczególnymi głosami.

Melodia zwrotki prowadzona jest w głosie basowym, natomiast miarowa pulsacja utworu opiera się na dźwiękach śpiewanych przez tenor. Ciekawy zabieg muzyczny został zastosowany w głosach żeńskich. Otóż, sposób prowadzenia melodii sprowadza się tam do rytmicznego przebiegu opartego głównie na wartościach ósemkowych. Sopran i alty zdają się przyjmować rolę pobocznego obserwatora, ich obecność ma pozornie marginalny charakter, jednak to właśnie one dostrzegają dualizm sytuacji – balu czyli życia, nęcącej zabawy, która w każdej chwili może mieć swój przykry koniec.

Narratorki przyglądają się całej sytuacji z boku, jednak ich uwadze nie uchodzi to, co najważniejsze: „*Życie, taniec, fandango, bebop. Manna, hosanna, różaniec i stop*”.

W refrenie alty nadal prowadzą narrację, natomiast cały ładunek emocjonalny utworu kumuluje się w melodiach sopranu i głosów męskich. Motyw jest prowadzony szeroko, z dużą intensywnością brzmienia, co wzmacnia wydźwięk sensu słów, a to co w strukturze tekstu szczególnie ma zapaść nam w pamięci, potęgowane jest przez powtarzalność motywu tej części piosenki.

Pod względem interpretacyjnym kompozycja stanowi wyzwanie by w przebiegu muzycznym o dużym natężeniu, gdzie struktura dźwiękowa we wszystkich głosach jest bogata, nie zatracić lekkości brzmienia i tanecznego charakteru piosenki, by nie przytłoczyć jej zbytnią żywiołowością, a skupić się na interpretacji i brzmieniu tekstu, który ma przypominać słuchaczom, że bieg życia bywa iluzoryczny.

5.5. *Słowa jak ptaki*, sl. i muz. Zbigniew Nikodem Szalko

Utwór *Słowa jak ptaki* jest typowym utworem szkolnym, napisanym na rzecz realizacji treści z podręcznika. Za sprawą wartościowego przekazu znalazł się wśród innych piosenek stanowiących omawiane dzieło muzyczne. W nowej aranżacji utwór zabrzmiał z towarzyszeniem akompaniamentu.

Już sam tytuł wprowadza metaforę wyrazów porównywanych do ptaków – czegoś ulotnego, co wbrew pozorom może zostawić po sobie trwały ślad. W tekście piosenki podjęty został temat dialogu między ludźmi, zwracają uwagę na problem, że ilość słów nie zawsze decyduje o ich wartości, a sposób ich wypowiedzenia i okoliczności mogą przynieść różne konsekwencje. Pojawia się też refleksja na temat słów „*zbędnych*”, „*niepotrzebnych*”, niosących nienawiść.

Ta przyjęta metafora znajduje odzwierciedlenie w konstrukcji utworu. Opracowanie opiera się na intensywnym przebiegu rytmicznym, który już od pierwszych taktów tworzy swoiste tło dla pojawiających się rozważań. Charakterystyczne jest zestawienie stosunkowo spokojnej melodii sopranu z nieustannie intensywnymi przebiegami altu i tenoru. Już od początku piosenki słyszymy mnogość dźwięków, które

budują wrażenie niepokoju, są jakby muzycznym obrazem tych wielu słów rzucanych na wiatr, o których mowa w tekście.

W pierwszej części utworu soprały prowadzą główną linię melodyczną, która odznacza się na tle pozostałych głosów. Soprały bowiem nie uczestniczą w zamęcie jaki tworzą pozostałe głosy, prowadzą dłuższe wartości w sposób bardziej śpiewny, ich brzmienie wysuwa się na pierwszy plan.

Szczególnie interesująca jest partia altów, które wykonują sylabiczny przebieg oparty głównie na ósemkach. Podobną strukturę rytmiczną realizuje tenor. Oba te głosy przyczyniają się do budowania wrażenia ciągłego ruchu, motoryki, podczas gdy sopran konsekwentnie, spokojnie unosi się ponad nimi.

Linia basu podtrzymuje czystość brzmienia harmonicznego. Prowadzona jest głównie na długich wartościach rytmicznych i zdaje się jakby nie konkurować z pozostałymi głosami, lecz tworzy fundament dla ich złożonej sekwencji.

Wyrażna zmiana następuje od taktu 13, od słów „*Bo słowa jak ptaki szybują nad nami...*”. W tym miejscu tytułowa metafora zostaje wypowiedziana wprost, co podkreślone zostało szczególnie słyszalnym w tym miejscu dźwiękiem śpiewanym przez alt. O ile wcześniejszy przebieg skupiał się na zestawieniu wyeksponowanej melodii i towarzyszącego jej ruchu w tle, to od taktu 13 wszystkie głosy zyskują na aktywności. Pojawia się gęstsza faktura, a powtarzane motywy są bardziej zaakcentowane i to właśnie akcenty stanowią najbardziej charakterystyczny element w materiale nutowym. Dzięki temu utwór ma tak zróżnicowany przebieg i jest ciekawy zarówno dla wykonawców jak i dla odbiorców.

Od taktu 13 ma się wrażenie, że słowa rzeczywiście zaczynają „szybować”, efekt ten uzyskany został za sprawą nieustającego ruchu w głosach, co dało wrażenie ciągłego intensywnego przepływu energii pomiędzy nimi. Sopran także zostaje włączony w ten charakterystyczny, dynamiczny ciąg rytmiczny. Całość dopełniają akcenty. W tym miejscu ulega zmianie dotychczasowa rola altów, które do tej pory odpowiedzialne na stałe pulsacyjne tło utworu przyjmują rolę narracyjną.

Powtarzający się motyw rytmiczny nie sprawia wrażenia monotonnego, ponieważ w zasadzie co takt następuje zmiana wysokości dźwięku. Współbrzmienia zmieniają się harmonicznym wewnątrz stałego rytmicznego schematu. Dzięki czemu słuchacz ma

wrażenie, że utwór „żyje”, a jednocześnie obserwuje pewnego rodzaju powtarzalność. W tym miejscu bardzo widoczna jest zależność pomiędzy powtarzalnością a zmiennością. Rytm pozostaje względnie stały, a struktura melodyczna i harmoniczna podlega zmianom. Podobnie jest z warstwą tekstową – temat pozostaje ten sam, jednak kolejne wersety dopowiadają nowe znaczenie dla metafory „słowa jak ptaki”.

Utwór do końca zostaje osadzony w mocnym rytmicznym, akcentowanym przebiegu. Z tego powodu pod względem wykonawczym wymaga od zespołu utrzymania takiej samej intensywności i precyzji w realizacji warstwy rytmicznej. Rozbudowana faktura sprawia, że wykonawcy muszą bardzo mocno koncentrować się na dokładności w prowadzeniu własnej linii melodycznej, co łączy się ze świadomym operowaniem oddechem, ale także kontrolować przebieg melodii i jej zgodność harmoniczną względem pozostałych głosów.

„Słowa jak ptaki” można zatem postrzegać jako przykład kompozycji, w której intensywność rytmiczna podkreśla znaczenie tekstu. Powtarzalne figury dźwiękowe, zmiany w wysokości dźwięków, przejście od wyeksponowanej partii sopranów do zwartej i bogatej struktury współbrzmienia głosów tworzą płaszczyznę dla metaforycznego wydźwięku słów, które nieustannie przemieszczają się między ludźmi. Szczególnie interesujące jest to, że w koncepcji aranżacji, tytułowa metafora nie została zilustrowana jedynie za sprawą pojedynczego efektu muzycznego lecz wpisuje się w całą konstrukcję utworu. Ta piosenka w znamienny sposób pokazuje, że muzyczne znaczenie utworu powstaje i ma sens wtedy, gdy występuje zależność pomiędzy poszczególnymi głosami, kiedy jest dostrzegana przez wykonawców i oddziałuje na poziom ich wykonawstwa i interpretację.

5.6. Przyjaciele ze szkolnej ławki, sl. i muz. Zbigniew Nikodem Szalko

Przyjaciele ze szkolnej ławki to kolejna piosenka stanowiąca przykład repertuaru szkolnego, którego treść stanowi wspomnienie wspólnie przeżytego czasu oraz próba uchwycenia tego, co pozostało z relacji rówieśniczych z danych lat. Tytuł odwołuje się do bliskich doświadczeń, poczucia wspólnotowości i przyjaźni, natomiast kolejne wersy ukazują obraz ludzi, których połączyły codzienne sytuacje. W tekście pojawiają się słowa „Tyle za nami już chwil. Tyle za nami już lat”, które od razu wprowadzają perspektywę

minionego czasu. Wspomnienie to, nie jest tylko przejawem nostalgii, bowiem przeszłość została przywołana po to, by uświadomić znaczenie relacji, które mimo upływu lat, wciąż są dla nas ważne.

W tekście natrafiamy na opis tego, co już minęło, z tym, co wciąż pozostaje aktualne. Wspomnienia szkolnych lat, fotografie, wspólnie spędzone dni należą już do przeszłości, ale ich wartość nie znikła. Szczególnie wymowne staje się końcowe stwierdzenie „*my i nasze sny, to właśnie przyjaźń jest*”. W tym fragmencie przyjaźń została przedstawiona nie jako pojedyncze zdarzenie, ale suma różnych wspólnych doświadczeń, zarówno tych radosnych, jak i trudniejszych, które budują pamięć i wspomnienia.

Konstrukcja warstwy tekstowej została odzwierciedlona w materiale muzycznym. Aranżacja utworu na chór mieszany i fortepian stanowi zwarte brzmienie wszystkich głosów, co słychać już od pierwszych taktów piosenki, jakby pokazywała tę jedność i wspólnotowość, o której mowa w tekście. Sopran, alt, tenor i bas rozpoczynają utwór jednocześnie, realizując ten sam tekst i ten sam tor rytmiczny, od początku słyszy zatem jeden wspólny głos zespołu.

Początek piosenki „*Tyle za nami już chwil*” ma charakter sentymentalnego wspomnienia. Melodia prowadzona jest w umiarkowanym tempie, ósemkowy przebieg zatrzymuje się na dłuższym brzmieniu półnuty z kropką. Ten sam zabieg został zastosowany w przypadku drugiej zwrotki, co brzmi jak kolejna odsłona tej samej refleksji nad przeszłością. Najpierw w tekście pojawiają „*chwile*”, później „*lata*”, a więc perspektywa czasu i wspomnień wydłuża się.

Dalej w tekście pojawiają się słowa „*Nakręcić by można film*” i „*Taki to czasu szmat*”, w tym miejscu podmiot przywołuje konkretne obrazy z przeszłości. Można odnieść wrażenie, że wspomnienia układają się w kolejne kadry niczym wspomniany film, do które go chce się wracać. Muzyka nie ilustruje tego obrazu, w sposób dosłowny, jednak zachowanie wspólnego jednostajnego rytmu we wszystkich głosach powoduje, że kolejne frazy następują po sobie płynnie niczym sceny jednej opowieści. Warto zaznaczyć, że o ile przebieg zwrotek jest bardzo zbliżony to ich zakończenie różni się melodycznie i harmonicznym, co sprawia wrażenie utrzymania jedności konstrukcji utworu, ale nie jest mechanicznym powielaniem dokładnie tych samych schematów.

Wszystkie partie utworu są podporządkowane tekstowi, a rytmiczna zgodność pozwala na silne wyeksponowanie słów. Cały chór staje się tym, kto przywołuje wspomnienia. Tutaj warto zwrócić uwagę na nawiązanie do tytułu piosenki. Przyjaźń nie jest opowiedziana z perspektywy jednej osoby, lecz ukazana jako przeżycia i poświadczenia wielu osób.

W takcie 13 pojawiają się słowa „*Teraz nie liczy się lez*”, która zwiastuje nowy etap narracji. Następuje przejście od wspominania tego, co było, do uświadomienia sobie znaczenia wspólnych doświadczeń. Dalej w tekście przywołany zostaje „*ten cały dziecięcy świat razem spędzonych dni*”, czyli kolejna migawka sprzed lat.

Takt 17 rozpoczyna się do słów „*Czas tak zmienia nas, to co już raz było nie zdarzy się*”, co stanowi jeden z najbardziej refleksyjnych momentów utworu. Tekst mówi wprost o nieodwracalności czasu. W warstwie muzycznej nie następuje jednak dynamiczna zmiana, wręcz przeciwnie, wszystkie głosy prowadzone są razem, spokojnie i uporządkowanie. Sopran i alt wybrzmiewają w górnej warstwie harmoniczej, tenor wzmacnia środek, a bas daje podstawę. Nie występuje tutaj wyraźny podział na głos główny i towarzyszące mu partie, ponieważ w tej aranżacji każda melodia zarówno głosów żeńskich jak i męskich stanowi o brzmieniu utworu.

Najbardziej znaczący fragment rozpoczyna się w takcie 21 od słów „*A my i nasze lzy, to właśnie przyjaźń jest*”. Jest to moment, w którym wcześniejsze obrazy i wspomnienia znajdują swoje podsumowanie. „Sny” i „lzy” to dwa różne doświadczenia emocjonalne, ale zostają połączone w ramach jednej frazy. Przyjaźń nie jest zatem utożsamiana jedynie z radością i wspólnym przeżywaniem przyjemnych chwil, ale obejmuje też trudniejsze momenty, które również stają się częścią wspólnej historii. Muzyczna konstrukcja frazy wzmacniana jej wydźwięk poprzez ponowne równoczesne wybrzmiewanie wszystkich głosów. Końcowe słowa „*to właśnie przyjaźń jest i trwa*” ma charakter wyraźnego podsumowania. Wydłużenie wartości rytmicznych w ostatnim takcie, wspólne zakończenie frazy powodują, że wcześniejszy ruch przebiegu utworu zatrzymuje się, a uwaga słuchaczy kieruje się na zasadniczym znaczeniu tekstu. Zastosowana repetycja dodatkowo wzmacnia znaczenie tej myśli. Pierwsze zakończenie prowadzi do powtórzenia, dzięki czemu motyw przyjaźń zostaje jeszcze raz wyeksponowany. Za drugim razem materiał muzyczny jest kontynuowany, a utwór powraca do wcześniejszego fragmentu „*A czas tak zmienia nas*” w takcie 26,

by następnie znów doprowadzić do finalnych słów o przyjaźni. Rozwiązanie to powoduje, że zasadnicza myśl nie pojawia się jedynie jako zakończenie narracji, ale znajduje swoje potwierdzenie i wybrzmiewa ponownie.

Wspólne zakończenie nie ma charakteru nagłego, długie wybrzmiewanie słowa „trwa” pozwala na zatrzymanie czasu muzycznego, a tym samym stanowi kontrapunkt dla wcześniejszego stwierdzenia, że „*czas tak zmienia nas*”. Czas w tekście nieustannie płynie, natomiast muzyka na samym końcu pozwala mu na chwilę się zatrzymać. To, co w tekście zostaje nazwane trwałością przyjaźni, w muzyce zostaje przedstawione poprzez wydłużenie ostatniego współbrzmienia. Nie jest to dosłowna ilustracja, lecz subtelne podporządkowanie warstwy muzycznej znaczeniu słów.

Pod względem wykonawczym *Przyjaciele ze szkolnej ławki* wymaga przede wszystkim zachowania spójności barwowej i stabilności oddechu co przekłada się na prowadzenie frazy. Szczególnie ważne jest to w momentach, w których zmienia się harmonia, ale utrzymana zostaje dotychczasowa struktura rytmiczna. W tym utworze mamy do czynienia z fakturą homofoniczną, podkreślającą ideę wspólnotowości, o której mowa w tekście. Każdy głos wnosi określony element współbrzmienia, a ich połączenie tworzy pełny obraz muzyczny. Interesujące zestawienie tworzy myśl o przemijalności w kontekście stałej koncepcji brzmienia zespołu w tej piosence. Czas zmienia ludzi, wspomnienia pozostają w przeszłości, kolejne chwile mogą się nie powtórzyć, a jednak muzyka prowadzi wszystkie głosy ku wspólnemu zakończeniu na słowie „trwa”.

W tym sensie utwór pokazuje, że znaczenie wykonania chóralnego nie wynika jedynie z poprawnego odtworzenia własnej partii. Powstaje ono w momencie, gdy wykonawcy dostrzegają zależność pomiędzy własnym głosem a brzmieniem całego zespołu, rozumieją funkcję wspólnego prowadzenia frazy i podporządkowania swojej partii do wspólnej interpretacji.

5.7. *Mamma Mia*, sł. Björn Ulvaeus, Benny Andersson, muz. Benny Andersson, Björn Ulvaeus

Tekst piosenki opowiada o emocjonalnym uwikłaniu w relację, z której podmiot próbuje się uwolnić, jednak kolejne wspomnienia i uczucia sprawiają, że deklarowana decyzja o odejściu okazuje się trudniejsza, niż mogłoby się początkowo wydawać. Wypowiedź narratora ma charakter bezpośredni i emocjonalny. Pojawiają się w niej zarówno słowa świadczące o poczuciu zranienia – „*I've been cheated by you*”, „*I've been angry and sad*” – jak i świadomość własnej bezradności wobec uczuć, które nie wygasły. Szczególnie wyraziste staje się powracające pytanie „*Why, why did I ever let you go?*”, ujawniające wewnętrzną sprzeczność pomiędzy próbą zamknięcia relacji a niemożnością całkowitego odcięcia się od niej.

Muzyczna warstwa utworu bardzo wyraźnie podtrzymuje ten emocjonalny charakter. Początek kompozycji opiera się na regularnym, silnie zaznaczonym przebiegu rytmicznym, który wprowadza charakterystyczną dla utworu energię, co dodatkowo podkreśla akompaniament. Mimo, że w pierwszych taktach pojawia się śpiew na sylabach, jego rytmiczny przebieg od razu wyznacza puls, który pozostanie jednym z najważniejszych elementów całej aranżacji. Wrażenie to budowane jest przede wszystkim przez powtarzalne wartości rytmiczne oraz krótkie, akcentowane dźwięki partii altu i tenoru. Sopran i bas dopełniają tę strukturę, tworząc bardziej stabilną warstwę brzmieniową.

Od taktu 5 narrację przejmują alt, rozpoczynając od słów „*I've been cheated by you...*”, podczas gdy pozostałe głosy nadal realizują materiał sylabiczny lub rytmiczne współbrzmienia. Takie rozwiązanie pozwala na wyraźne wyeksponowanie tekstu, a jednocześnie nie pozbawia utworu charakterystycznej motoryki. Alt otrzymał więc w tym miejscu funkcję głosu prowadzącego, natomiast pozostałe głosy tworzą dla niego muzyczne tło. W kolejnych taktach następuje jednak stopniowe przemieszczanie się ciężaru narracyjnego pomiędzy głosami.

Szczególnie interesująco prezentuje się moment, w którym pojawia się charakterystyczne „*Mamma mia*”. Fraza ta zostaje wielokrotnie powtórzona i szybko staje się jednym z głównych elementów konstrukcyjnych utworu. Jej rytmiczna wyrazistość sprawia, że słowa te funkcjonują nie tylko jako część tekstu, ale również jako

swoisty motyw główny całej kompozycji. W tym miejscu struktura partii chóralnych staje się bardziej zwarta, zaczynają one współpracować w sposób bardziej bezpośredni, a wspólne współbrzmienia wzmacniają znaczenie powtarzanej frazy.

Od taktu 13 następuje ponowne zestawienie tekstu i motywów sylabicznych. Sopran oraz tenor realizują przede wszystkim materiał „*du-du*”, podczas gdy alt prowadzi kolejne fragmenty narracji, m.in. „*Look at me now, will I ever learn?*” oraz „*And when you go, when you slam the door...*”. Bas pozostaje w tym czasie ważnym elementem harmonicznego fundamentu. Zestawienie aktywnej partii altu z bardziej regularnym przebiegiem pozostałych głosów powoduje, że tekst jest wyraźnie wyeksponowany, a jednocześnie jest osadzony w charakterystycznym dla całego utworu przebiegu rytmicznym. W tym fragmencie szczególnie dobrze widoczna jest zależność pomiędzy emocjonalną niestabilnością podmiotu a uporządkowaną konstrukcją muzyczną. Tekst mówi o utracie kontroli, trudnościach z pogodzeniem się z odejściem drugiej osoby oraz powracających emocjach, natomiast muzyka utrzymuje bardzo regularny puls. Niepokój nie zostaje więc przedstawiony poprzez rozpad struktury, lecz poprzez intensywność ruchu wpisaną w stabilny schemat rytmiczny.

Od 19 taktu następuje wyraźne zagęszczenie wspólnej narracji. Wszystkie głosy śpiewają tekst „*Just one look and I can hear a bell ring*”, dzięki czemu chór po raz pierwszy w tak wyraźny sposób scala się wokół jednej wypowiedzi. Muzyka staje się bogatsza w brzmieniu, pojawiają się akcenty oraz wspólnie prowadzony rytm, co umacnia wrażenie zdecydowania, a jednocześnie przygotowuje na przejście do kolejnej frazy. Następne „*One more look and I forget everything*” rozwija tę samą myśl. Zestawienie krótkich wartości rytmicznych i bardziej rozbudowanych przebiegów melodycznych nadaje temu fragmentowi większej dynamiki, natomiast wspólne prowadzenie głosów powoduje, że wypowiedź zyskuje charakter zespołowego, niemal jednogłosnego wyznania. Do tego miejsca można zauważyć, że organizacja materiału muzycznego skupia się powtarzalności rytmicznej zestawionej ze zmiennością współbrzmień harmoniczych, a powracające figury tworzą rozpoznawalne tło muzyczne. W ten sposób muzyka zachowuje energię właściwą temu utworowi, a jednocześnie pozwala na eksponowanie wybranych partii.

W takcie 22 analogiczny zabieg zostaje zastosowany na frazie „*One more look and I forget everything*”. Cztery głosy ponownie prowadzą tekst wspólnie, jednak ich linie nie są identyczne. Zróznicowanie wysokości dźwięków oraz rozłożenie wartości rytmicznych powodują, że wspólna wypowiedź tworzy pełniejsze współbrzmienie. Charakterystyczne jest przy tym powiązanie końca frazy z krótkim „*Oh-oh*”, które przejmuje funkcję swoistego łącznika pomiędzy kolejnymi odcinkami. Nie wprowadza ono nowej myśli melodycznej, lecz pozwala zachować ciągłość charakterystycznego dla utworu pulsu. Dalej następuje ponowne rozdzielanie funkcji pomiędzy głosami. Sopran i alt prowadzą tekst „*Mamma mia, here I go again...*”, podczas gdy tenor i bas realizują powtarzalne sylaby „*du-du*”. W ten sposób wyraźnie zaznacza się dwuwarstwowość faktury: górne głosy odpowiadają za narrację, natomiast głosy męskie utrzymują rytmiczne i harmoniczne podłoże. Nie jest to jednak powrót do identycznego układu z początku utworu. Poszczególne partie zostały osadzone w odmiennym przebiegu harmonicznym, a ich współbrzmienie staje się coraz bardziej zwarte.

Od taktu 32 pojawia się fraza „*My, my, just how much I've missed you...*”. Tutaj ponownie zmienia się rozłożenie materiału pomiędzy głosy. Sopran prowadzi zasadniczy tekst, alt częściowo go dopełnia, natomiast tenor i bas tworzą bardziej regularną warstwę towarzyszącą. W kolejnych taktach coraz wyraźniej pojawiają się nakładające się sylaby „*da-ba*”, „*ba-ba*” i „*du-du*”. Nie mają one znaczenia semantycznego, ale zwiększają gęstość brzmienia i pozwalają zachować charakterystyczny puls utworu. Współbrzmienie powstaje więc z połączenia tekstu właściwego oraz rytmicznych elementów dopełniających.

Wyraźne zagęszczenie następuje wraz z frazą „*Why, why did I ever let you go*”. Tym razem wszystkie głosy uczestniczą w jej realizacji, przy czym alt i bas otrzymują szczególnie aktywne przebiegi rytmiczne. Powtarzające się wartości ósemkowe oraz równoczesne prowadzenie kilku głosów tworzy największe jak dotąd nagromadzenie w przebiegu dźwiękowym. Jednocześnie zachowany zostaje charakterystyczny dla całej aranżacji puls, dzięki czemu kulminacja nie wynika ze zmiany podstawowej organizacji rytmicznej, lecz z nagromadzenia jej dotychczasowych elementów. Ważną rolę odgrywa tutaj także powracający motyw „*Mamma mia*”. Pojawia się on po frazie o charakterze najbardziej nacechowanej emocjonalnie i staje się niejako jej muzycznym podsumowaniem.

Na słowach *Now I really know, my, my, I could never let you go*” pierwszy raz pojawia się motyw kończący frazę. Sopran, tenor i bas prowadzą linię tekstową, podczas gdy alt pozostaje częściowo w warstwie sylabicznej. Po powtórzeniu w kolejnych taktach ten układ pozostaje zachowany, jednak dzięki ponownemu wykonaniu zasadniczej frazy jej znaczenie zostaje dodatkowo podkreślone. Repetycja nie pełni więc wyłącznie funkcji formalnej, pozwala jeszcze raz skoncentrować uwagę na najważniejszym fragmencie narracji. Ostatecznie utwór kończy się na frazie „*Mamma mia*”. Tym razem wszystkie cztery głosy wykonują ją wspólnie, jednak każdy realizuje własny przebieg wysokościowy, dzięki temu finał jest triumfalny, jednorodny pod względem tekstu i wielogłosowy pod względem współbrzmienia. Krótkie, wyraźnie zaznaczone wartości rytmiczne nadają zakończeniu zdecydowany dynamiczny charakter, a wspólne wybrzmienie wszystkich głosów zamyka utwór definitywnie.

Całość aranżacji opiera się zatem na konsekwentnym zestawieniu stałego pulsu rytmicznego ze zmiennością faktury. Raz ciężar muzyczny spoczywa na głosach żeńskich, innym razem wszystkie partie prowadzą wspólny tekst, a w fragmentach kulminacyjnych poszczególne głosy nakładają na siebie odmienne przebiegi sylabiczne i melodyczne. Dzięki temu powtarzalność materiału charakterystycznego dla *Mamma Mia* nie prowadzi do uproszczenia konstrukcji, lecz staje się punktem wyjścia do kolejnych zmian w obrębie współbrzmienia.

5.8. *Yesterday*, sł. i muz. Paul McCartney

Utwór *Yesterday*, śpiewany przez chór a cappella, jest wspomnieniem minionego czasu, któremu towarzyszy poczucie straty i próba zrozumienia przyczyn rozpadu relacji. Podmiot liryczny powraca myślami do przeszłości, zestawiając ją z teraźniejszością, w której pojawiają się problemy i poczucie osamotnienia. Kolejne fragmenty tekstu prowadzą od wspomnienia „*yesterday*” czyli przeszłości przez pytanie o przyczynę odejścia, aż do wyraźnie sformułowanej tęsknoty za tym co minęło. Ta narracja znajduje swoje odzwierciedlenie w konstrukcji opracowania chóralnego.

Początek utworu ma charakter wstępu. Zanim pojawia się tekst, sopran, alt i bas budują spokojne tło oparte na sylabach „*du*”, natomiast tenor otwiera utwór słowem „*Yesterday*”. W tym miejscu zaznacza się charakterystyczny dla całego opracowania

podział funkcji pomiędzy głosami, gdzie jeden z nich prowadzi narrację, w czasie gdy pozostałe tworzą dla niej podporę rytmiczno-harmoniczną. Powtarzalne wartości rytmiczne i stosunkowo długie dźwięki nadają początkowi spokojny, refleksyjny charakter. Następnie tenor kontynuuje główną linię melodyczną, prowadząc tekst „*All my troubles seemed to be so far away. Now it looks as though they're here to stay*”. Towarzyszące mu głosy nadal operują sylabami „du”, dzięki czemu warstwa słowna zostaje wyraźnie wyeksponowana na tle powtarzalnej struktury muzycznej.

W dalszym przebiegu od taktu 10 następuje zmiana sposobu prowadzenia narracji. Na słowach „*Why she had to go, I don't know, she wouldn't say*” tekst zostaje rozłożony pomiędzy wszystkie głosy. Dotychczasowy układ, w którym tenor pełnił funkcję głównego narratora, ustępuje bardziej zespołowemu prowadzeniu frazy. Głosy współbrzmiały ze sobą, a powtarzające się wartości rytmiczne nadają całości jednolity puls. Jednocześnie poszczególne partie nie są całkowicie równorzędne pod względem przebiegu melodycznego, dzięki czemu mimo wspólnego tekstu utrzymany zostaje ruch w wewnętrznej strukturze utworu. Kolejna część niesie zapytanie „*I said something wrong? Now I long for yesterday*”. W tym miejscu tekst i jego przesłanie zdają się dominować nad brzmieniem warstwy melodycznej. Pytanie dotyczące przeszłości zostaje zastąpione bezpośrednim wyrażeniem tęsknoty. Zmiana ta zostaje podkreślona przez bardziej wyraziste współprowadzenie partii chóralnych. Wszystkie głosy uczestniczą w przekazywaniu tej samej myśli, a ich przebieg tworzy spójną warstwę brzmieniową.

Po tym fragmencie pojawia się ponownie warstwa sylabiczna „du”, a tenor przejmuje prowadzenie melodii głównej. Powrót wcześniejszego rozwiązania pełni funkcję kontrastującą wobec poprzedniego, bardziej zespołowego fragmentu. Na tle spokojnego, powtarzalnego akompaniamentu tenor prowadzi słowa „*Love was such an easy game to play. Now I need a place to hide away*”. Powraca więc wcześniejsza relacja pomiędzy głosem narratora a pozostałymi partiami, jednak znaczenie tekstu jest wyraźnie cięższe – wspomnienie dawnej miłości zostaje zestawione z potrzebą ukrycia się przed teraźniejszością i towarzyszącym bólem.

W końcowej części utworu następuje ponowne pojawienie się słów „*I believe in yesterday*”, po których tenor prowadzi krótkie mormorando, a następnie powraca słowo *Yesterday*. Pozostałe głosy utrzymują charakterystyczne sylaby „du”, stopniowo

domykając przebieg muzyczny. Zakończenie nie przynosi nowego materiału, lecz powrót do najważniejszego słowa utworu. Dzięki temu konstrukcja muzyczna zatacza pewnego rodzaju krąg – rozpoczyna się od „Yesterday” i na tym samym słowie się kończy. Długie wartości rytmiczne w ostatnich taktach poszczególnych głosów dodatkowo spowalniają przebieg utworu i wieńczą utwór brzmieniem wspólnego akordu. Opracowanie zachowuje spokojny charakter oryginału, a jego siła wyrazu wynika przede wszystkim ze współbrzmienia głosów, uwydatnienia melodii głównej w partii tenora, zachowaniu równowagi w brzmieniu poszczególnych głosów.

Pod względem wykonawczym istotne staje się zatem rozpoznanie własnej funkcji w fakturze. W partiach realizujących sylaby „du” ważne jest utrzymanie stałego pulsu i precyzji rytmicznej, ponieważ właśnie te głosy tworzą tło dla narracji. W momentach wspólnego prowadzenia tekstu większego znaczenia nabiera jedność frazowania, artykulacji i intonacji. Opracowanie *Yesterday* pokazuje, że kontrast pomiędzy głosem prowadzącym a towarzyszącymi mu partiami może służyć nie tylko uporządkowaniu faktury, ale także podkreśleniu sensu tekstu. To, co zostało utracone i pozostało jedynie we wspomnieniach, w muzyce powraca wielokrotnie, ale za każdym razem w nieco innej brzmieniu, aż do końcowego, wspólnego słowa „Yesterday”.

5.9. *Fly me to the moon*, sl. i muz. Bart Howard

Fly me to the moon to utwór a cappella oparty na poetyckiej metaforze miłości. Obraz podróży na księżyc, przebywania wśród gwiazd i poznawania odległych planet nie odnosi się tutaj do rzeczywistej przestrzeni kosmicznej, lecz staje się sposobem wyrażenia fascynacji drugą osobą. Kolejne wersy rozwijają tę metaforę, przechodząc od marzenia o niezwykłej podróży do coraz bardziej bezpośredniego wyznania „*You are all I long for and I worship and adore*”. Ostatecznie cała wypowiedź zostaje sprowadzona do prostego „*In other words, I love you*”. Powtarzające się „*In other words*” pełni więc funkcję swoistego podsumowania, a poetyckie obrazy zostają przełożone na bezpośrednie wyznanie miłości.

Konstrukcja warstwy tekstowej znajduje wyraźne odzwierciedlenie w opracowaniu chóralnym. W pierwszych taktach głosy swym brzmieniem naśladują wstęp instrumentalny, wykonują sylaby „du”, jednak ich partie nie są rytmicznie

jednakowe. Sopran prowadzi melodię bardziej dynamicznie, podczas gdy pozostałe głosy budują spokojniejsze współbrzmienia. Już na początku pojawia się zatem wielogłosowa struktura, która nie opiera się na prostym prowadzeniu jednej melodii przez cały chór. Poszczególne partie tworzą współbrzmienie, ale zachowują własny przebieg rytmiczny i melodyczny.

Właściwe brzmienie piosenki zaczyna się od słów „*Fly me to the moon, let me play among the stars*”. Sopran i bas prowadzą tekst, natomiast alt i tenor realizują sylaby „*pa-pa-pa*”, tworząc wyraźnie zaznaczone tło rytmiczne. Taki podział sprawia, że warstwa słowna pozostaje czytelna, a jednocześnie faktura nabiera ciekawszego wymiaru. Krótkie wartości rytmiczne w partiach środkowych głosów wprowadzają stały puls, na tle którego przebiega główna linia melodyczna. Obraz lotu na księżyc nie zostaje więc zilustrowany dosłownie, a jego muzycznym odpowiednikiem staje się lekkość i ciągły ruch w poszczególnych głosach.

Kolejna fraza „*Let me see what spring is like on Jupiter and Mars*”. Tekst ponownie zostaje rozłożony pomiędzy głosy, a rytmiczne „*pa-pa-pa*” pozostaje obecne w partiach towarzyszących. Zmiana wysokości dźwięków oraz bardziej urozmaicony przebieg wszystkich partii powodują, że powtarzalność rytmicznego modelu nie jest nużący. Kolejne obrazy – wiosna na Jowiszu i Marsie – pojawiają się jako dalsze rozwinięcie wcześniejszej metafory podróży. Muzyka utrzymuje przy tym ciągłość, jakby kolejne miejsca i obrazy były elementami jednej, płynnej muzyczno-słownej historii.

W takcie 13 następuje zmiana, metaforyczna narracja zaczyna przeobrażać się w bardziej bezpośrednią wypowiedź. W dalszym ciągu obecna jest charakterystyczna motoryka partii akompaniujących, jednak sopran przejmuje wyraźniejszą funkcję narracyjną, śpiewając tekst „*hold my hand*”. Powstaje w ten sposób kontrast pomiędzy ruchliwym tłem a wyeksponowaną linią głównego motywu. Pierwsze zakończenie prowadzi następnie do powtórzenia materiału muzycznego.

W takcie 17 tekst zostaje zmieniony „*In other words, darling kiss me, I love you*”. W porównaniu z wcześniejszym „*hold my hand, please be true*” wypowiedź staje się bardziej bezpośrednia i emocjonalna. Szczególnie znamienne jest pojawienie się słów „*I love you*”, które po raz pierwszy wprost nazywają uczucie wcześniej skrywane za innymi słowami. Muzyka nie wprowadza przy tym całkowicie nowej konstrukcji, lecz

wykorzystuje wcześniej zbudowany model rytmiczny i harmoniczny. Dzięki temu zmiana tekstu zostaje osadzona w dobrze rozpoznawalnej strukturze muzycznej.

W dalszej części utworu powraca pierwsze zakończenie z tekstem „*In other words, please be true*”. Repetycja pozwala wyraźniej zaznaczyć funkcję zwrotu „*In other words*”. Po raz pierwszy pojawia się on jako przejście od poetyckiego obrazu do prośby, następnie prowadzi do bezpośredniego wyznania miłości, a później powraca raz jeszcze w zakończeniu. Powtórzenie tego materiału muzycznego nie jest więc wyłącznie zabiegiem formalnym. Wzmacnia zasadniczą myśl tekstu i przygotowuje do jego końcowego podsumowania.

Największa zmiana dokonuje się w takcie 25 kiedy pojawia się zwrot „*In other words*”, a następnie rozpoczyna się końcowy fragment „*In other words, fly me to the moon*”. W tym miejscu wcześniejsze elementy tekstu zostają niejako zebrane w jedną całość. Początkowy obraz podróży powraca po wszystkich kolejnych wyznaniach, ale jego znaczenie jest już inne – słowa „*fly me to the moon*” stają się metaforycznym odpowiednikiem prośby o miłość i bliskość. Na koniec słowa „*Fly me*” zostają rozłożone pomiędzy wszystkie głosy. Każdy z nich uczestniczy w prowadzeniu tekstu, dzięki czemu wcześniejszy podział na głos wiodący i partie towarzyszące ustępuje na rzecz wspólnego brzmienia. W tym momencie muzyka przechodzi od rozbudowanej faktury do rozwiązania, w którym cały chór wspólnie prowadzi motyw główny piosenki. Końcowe takty obejmują słowa „*to the moon*”. Wszystkie głosy realizują je wspólnie, w wydłużonych wartościach rytmicznych, a wcześniejsza dynamiczna motoryka ustępuje. Szczególnie wyraźnie słychać to na ostatnim słowie „*moon*”, które wybrzmiewa jeszcze dłuższą chwilę.

Cechą opracowania *Fly me to the moon* jest połączenie stałej rozwiniętej motoryki z miejscowym jej wycofaniem. Rytmiczne figury w partiach altu i tenoru oraz powracające sylaby „*pa-pa-pa*” tworzą rozpoznawalną podstawę brzmienia, natomiast głosy realizujące tekst zmieniają się w zależności od przebiegu narracji. Dzięki temu opracowanie zachowuje ciągłość, ale nie staje się monotonne.

W ujęciu wykonawczym utwór wymaga przede wszystkim zachowania selektywności rytmicznej w partiach towarzyszących, które mimo powtarzalności stanowią istotę charakteru całej aranżacji. Równie ważne jest zachowanie równowagi dynamicznej pomiędzy głosami prowadzącymi tekst a warstwą akompaniującą, gdzie

obie płaszczyzny funkcjonują równocześnie. Końcowe takty wymagają natomiast umiejętności operowania oddechem na długiej frazie, stabilności intonacji dla zachowania czystości brzmienia ostatniego akordu.

5.10. *Oh happy day*, sł. Philip Doddridge, muz. Edwin Rubens Hawkins

Oh happy day jest utworem o charakterze religijnym, którego tekst koncentruje się wokół doświadczenia wiary i przemiany dokonującej się poprzez spotkanie z Jezusem. Powtarzające się słowa „*Oh happy day*” pełnią funkcję refrenowego wezwania, natomiast z czasem kolejne frazy rozwijają jego znaczenie, wskazując siłę modlitwy, radość oraz przeżycie duchowego odrodzenia. Tekst jest prosty i oparty na powtarzającym się motywie muzycznym, dzięki czemu jego sens jest wzmacniany poprzez ekspresję muzyczną.

W przygotowanej aranżacji pojawia się głos solowy, chór oraz akompaniament fortepianu.

Od początku utwór opiera się na zestawieniu partii solowej z chórem. Solista rozpoczyna utwór słowami „*Oh happy day*”, po czym dołącza zespół wokalny, który odpowiada za sprawą podobnego materiału słowno-muzycznego. Powstaje w ten sposób charakterystyczna dla całej aranżacji relacja pomiędzy głosem prowadzącym a chórem. Partia solowa pełni funkcję narracyjną, natomiast pozostałe głosy dopowiadają, wzmacniają efekt brzmieniowy.

Warstwa chóralna została zbudowana z krótkich, rytmicznie wyrazistych przebiegów i nieco dłuższych wartości rytmicznych w melodii przy zakończeniu frazy. Szczególnie dobrze widoczne jest to w pierwszym „*Oh happy day*”, gdzie soprały, altów, tenorów i basów tworzą wspólną strukturę rytmiczną, zachowując jednocześnie zróżnicowanie wysokości dźwięków. Powtarzalny schemat daje wrażenie regularności, natomiast zmiany wysokości i sposób prowadzenia poszczególnych głosów sprawiają, że całość nie jest statyczna i ciężka w brzmieniu.

W kolejnych fragmentach ten sposób organizowania faktury muzycznej zostaje utrzymany. Przy słowach „*When Jesus washed*” partie chóralne zostają podporządkowane wspólnemu przebiegowi rytmicznemu. Dzięki temu tekst zostaje

osadzony w wyraźnym, pulsującym przebiegu, podczas gdy partia solowa zachowuje większą swobodę melodyczną. Nie mamy więc do czynienia z prostym układem melodii i akompaniamentu. Chór pozostaje aktywnym uczestnikiem narracji, a realizowana przez niego struktura rytmiczna i harmoniczna nadaje całości określony charakter.

Szczególnie ciekawym pod względem brzmienia jest fragment rozpoczynający się od słów „*He taught me how to watch*” w takcie 13. W tym miejscu następuje wyraźne uspokojenie przebiegu rytmicznego w głosach, a energię przejmuje partia akompaniamentu. Poszczególne głosy prowadzą dłuższą frazę, bardziej natężonym brzmieniem. Zmiana ta koresponduje ze znaczeniem tekstu – wcześniejszy ruch ustępuje miejsca bardziej refleksyjnej wypowiedzi o nauce i modlitwie. W chóralnej strukturze pojawia się większe ujednolicenie pod względem rytmicznym, dzięki czemu uwaga wykonawcy może zostać skierowana na to, co chce przekazać poprzez tekst, ale też na jakość brzmienia, dynamikę i intonację.

W kolejnym fragmencie na słowach „*fight and pray*” muzyka ponownie nabiera większej intensywności. Krótsze wartości rytmiczne pojawiające się w poszczególnych głosach tworzą zdecydowanie wyraźniejsze napięcie, które ponownie zostaje rozładowane poprzez dłuższe wartości rytmiczne.

Zestawienie tych dwóch sposobów prowadzenia narracji, dynamicznego i bardziej statycznego – pozwala uniknąć monotonii wynikającej z powtarzalności przebiegu tekstu i melodii. Zmiany w strukturze dźwiękowej pod względem rytmicznym i harmonicznym sprawiają, że sposób prezentacji tekstu jest ciekawy i angażujący w swym przebiegu.

W końcowej części na słowach „*When Jesus washed*” pojawia się jeszcze raz materiał muzyczny znany z wcześniejszego fragmentu, jednak jego funkcja jest już inna. Pojawia się jakby na potwierdzenie sensu słów, które powinny trafić do słuchaczy. Solista rozwija frazę „*When Jesus washed, he washed my sins away*”, podczas gdy chór utrzymuje charakterystyczny schemat rytmiczno-harmoniczny.

Ostatnie *Oh happy day* przynosi wspólne zakończenie wszystkich głosów, co wyraźnie zmienia wcześniejszą relację solista–chór. W finale cały zespół staje się jednym brzmieniem, a wspólna wypowiedź zamyka wcześniejszą narrację.

Cechą tej aranżacji jest zmienność funkcji głosów i realizowanych przez nie partii przy zachowaniu powtarzalnego materiału muzycznego. Partia solowa prowadzi narrację i eksponuje tekst, natomiast chór przechodzi od rytmicznego dopełnienia melodii do bardziej homofonicznego współbrzmienia, a w zakończeniu dąży do kulminacji. Dzięki temu powtarzające się frazy nie brzmią identycznie – ich znaczenie jest kształtowane przez zmieniającą się fakturę rytmiczną, dynamikę i harmonię.

Na podstawie budowy utworu o „*Oh happy day*”, który stanowi stosunkowo prosty materiał słowny i melodyczny można stworzyć formę o bardziej przestrzennym brzmieniu. Powtarzalność motywu, charakterystyczna dla tego utworu, staje się punktem wyjścia do rozwijania pamięci muzycznej i orientacji w formie, natomiast współdziałanie solisty z chórem wymaga ugruntowanych zdolności wokalnych i rozwiniętej percepcji. Właśnie w tej zależności pomiędzy prostotą materiału a złożonością jego wykonania ujawnia się wartość edukacyjna aranżacji – chórzysta otrzymuje materiał możliwy do opanowania, ale jednocześnie wymagający rozwijania coraz szerszych umiejętności wykonawczych i interpretacyjnych.

Przeprowadzona analiza dziesięciu utworów a cappella i z towarzyszeniem fortepianu składających się na dzieło muzyczne pozwoliła dostrzec, że ich wartość wykonawcza nie wynika wyłącznie z poziomu trudności poszczególnych partii wokalnych. Znaczenie ma sposób, w jaki aranżacja organizuje współbrzmienie głosów, przebieg rytmiczny i melodyczny, zależności harmoniczne oraz związek pomiędzy warstwą słowną i muzyczną. Początkowo proste i rozpoznawalne piosenki, dzięki nowym opracowaniom, stały się materiałem wymagającym od wykonawców zdecydowanie większego nakładu pracy i zaangażowania w jego przygotowanie.

Analizowany repertuar pokazuje różnorodne sposoby organizowania przebiegu muzycznego. W *Zacznij od Bacha* istotną rolę odgrywa współlistnienie charakterystycznego motywu rytmicznego z odmiennie prowadzonymi partiami głosów, w *Odpowie Ci wiatr* oszczędność środków kieruje uwagę przede wszystkim na znaczenie tekstu i jego interpretację, natomiast *What a wonderful world* wykorzystuje klarowne współbrzmienie i zróżnicowanie wartości rytmicznych do budowania kolejnych obrazów muzycznych. *Niech żyje bal* opiera swój charakter na wyraźnej motoryce walca

i współdziałaniu odmiennych funkcji głosów, podczas gdy *Słowa jak ptaki* pokazują znaczenie stałego przebiegu rytmicznego, którego powtarzalność zostaje przełamana zmianami wysokości dźwięków i harmonii.

W kolejnych utworach szczególnie widoczne było znaczenie zależności pomiędzy głosem prowadzącym a pozostałymi partiami. *Przyjaciele ze szkolnej ławki* wykorzystują wspólne prowadzenie głosów do podkreślenia idei wspólnotowości, *Mamma Mia* opiera się na zmiennym rozłożeniu funkcji narracyjnych pomiędzy głosami, *Yesterday* zestawia partię prowadzącą z powtarzalnym tłem sylabicznym, natomiast *Fly me to the moon* wykorzystuje zróżnicowanie rytmiczne i melodyczne poszczególnych partii przy zachowaniu wspólnego przebiegu narracji. *Oh happy day* zaskakuje odmienną stylistyką wynikającą z religijnego charakteru pieśni, dodatkowo urozmaicając go o melodię realizowaną przez solistę.

Wspólną cechą analizowanych opracowań jest także zależność pomiędzy powtarzalnością a zmiennością. Powtarzające się motywy rytmiczne, sylaby, frazy czy struktury harmoniczne zapewniają utworom spójność, natomiast zmiany wysokości dźwięków, harmonii funkcji poszczególnych głosów, faktury, dynamiki i sposobu prowadzenia tekstu zapobiegają bezwiednemu powielaniu materiału muzycznego.

Dla wykonawcy oznacza to konieczność rozpoznawania nie tylko tego, co w utworze pozostaje stałe, ale również tego, co w danym momencie ulega zmianie i wymaga odmiennego sposobu realizacji.

Analiza potwierdziła również ścisłą zależność pomiędzy warstwą słowną i muzyczną. Tekst wpływa na sposób prowadzenia frazy, oddech, artykulację, dynamikę i barwę brzmienia, natomiast muzyka może podkreślać wybrane słowa, potęgować wyobrażenia i emocje. W niektórych utworach relacja ta przyjmuje formę bezpośrednią, jak w *Niech żyje bal*, gdzie taneczna motoryka pozostaje w napięciu wobec refleksyjnej treści, w innych jest bardziej subtelna, jak w *Odpowie Ci wiatr*, gdzie oszczędność środków pozwala na wyeksponowanie znaczenia stawianych pytań i podkreśliła refleksyjny charakter tekstu.

Przeprowadzona analiza pokazuje, że problematyka wykonawcza nie jest dodatkiem do struktury dzieła, lecz wynika bezpośrednio z jej organizacji. To właśnie konkretne rozwiązania aranżacyjne mobilizują do wzmożonej percepcji, większego wysiłku głosowego, motywują do rozwijania słuchu muzycznego, poczucia rytmu, kształtowania umiejętności prowadzenia frazy, kontrolowania przebiegu melodii którą się śpiew, a za sprawą pamięci muzycznej budowania wyobrażenia na temat przebiegu całego dzieła. Poszczególne utwory nie rozwijają tych obszarów w jednakowym zakresie, jednak praca nad nimi prowadzi do rozwijania wszechstronności muzycznej i uzdolnień wokalnych, tworząc fundament dla dalszej twórczej aktywności chórzystów.

Zakończenie

Przeprowadzone w niniejszej dysertacji rozważania oraz realizacja dzieła muzycznego pozwalają na sformułowanie następującego wniosku - rozwój uzdolnień muzycznych chórzystów może dokonywać się poprzez świadomie zaplanowaną, wieloaspektową aktywność wokálną, w której wiedza teoretyczna, systematyczna praca nad głosem, wykonawstwo zespołowe oraz interpretacja dzieła muzycznego wzajemnie się uzupełniają i są podstawą do dalszego rozwoju uzdolnień w tym zakresie.

Celem pracy było przygotowanie i realizacja dzieła muzycznego na podstawie wybranych kompozycji stanowiących repertuar szkolny, w perspektywie realizacji dzieła muzycznego wskazanie ich znaczenia dla rozwoju uzdolnień muzycznych uczniów oraz przeprowadzenie analizy słowo-muzycznej tychże utworów.

Przyjęte założenia teoretyczne, analiza dokumentów programowych, doświadczenia wynikające z prowadzenia zajęć muzyki i emisji głosu, a przede wszystkim realizacja dzieła muzycznego i jego opis pozwoliły spojrzeć na problem uzdolnień muzycznych w szerszym kontekście i dostrzec złożoność tego procesu, a także wskazać trudności w rozwijaniu zdolności muzycznych młodzieży.

W świetle przeprowadzonych analiz można więc uznać, że przyjęta teza została potwierdzona. Wybrane utwory zawarte w podręczniku muzyki dla szkoły ponadpodstawowej mogą stanowić materiał muzyczny, na podstawie którego chórzysci rozwijają swoje zdolności muzyczne. Znaczenie ma przede wszystkim sposób jego opracowania i wykorzystania w pracy z zespołem. Aranżacja może bowiem przekształcić stosunkowo prostą piosenkę w wielogłosową strukturę, która wymaga od młodego wykonawcy zdecydowanie wyższych kompetencji i zdolności muzycznych, a także większych nakładów czasu i zaangażowania w przygotowanie materiału muzycznego.

Realizacja dzieła muzycznego w postaci nagrań wybranych dziesięciu utworów wokalnych i z towarzyszeniem fortepianu pozwala na stwierdzenie, że aspekty wykonawcze zawarte w aranżacjach determinują rozwój uzdolnień muzycznych chórzystów. Jednak nie dzieje się to tylko za sprawą rozbudowania podstawy brzmienia

piosenek do formy czterogłosowej. Znaczenia nabiera tutaj sposób organizacji materiału muzycznego, logiczność prowadzenia melodii w każdym z głosów, układ harmoniczny, przebieg harmoniczny, prozodia tekstu. Dodatkowo pod względem wykonawczym śpiewający zobowiązani są nie tylko do znajomości materiału muzycznego, ale także zaznajomienia z tekstem, jego znaczeniem, okolicznościami powstania co pozwala na zbudowanie szerszego wyobrażenia o utworze i staje się podstawą do jego prawidłowej interpretacji. Znajomość struktury słownej i muzycznej pozwala na większą swobodę wykonawczą, sprawia że chór prowadzi poszczególne partie w sposób bardziej naturalny, przewiduje rozwój frazy, dostosowuje barwę, wchodzi w dialog i współbrzmienia z pozostałymi głosami.

Odpowiedź na pierwszy problem szczegółowy prowadzi do następującego wniosku, otóż repertuar zamieszczony w podręczniku muzyki dla szkół ponadpodstawowych może stanowić podstawę dla realizacji projektu artystycznego, jednak jego niepełny i niejednorodny zapis nutowy powoduje, że konieczne jest jego przekształcenie, aranżacja.

Rozbudowanie piosenek do formy czterogłosowej, dokonanie precyzyjnego zapisu wszystkich głosów, a następnie systematyczna praca nad nimi dało podstawę dla stworzenia projektu o zdecydowanie wyższym poziomie wykonawczym i artystycznym.

Kolejny problem szczegółowy odnosił się do kwestii zakresu, w jakim aranżacje dostosowane są do wiedzy i umiejętności wokalnych. Otóż, efekt finalny w postaci nagrania pozwala udowodnić, że podejmowane działania w zakresie rozwijania zdolności wokalnych, oparte na systematycznej, wieloletniej pracy na lekcjach muzyki i emisji głosu oraz podczas prób chóru projektowego, ćwiczenia w formie indywidualnej i zbiorowej, zastosowanie współczesnych środków w postaci m.in. cyfrowego zapisu nut, a także wspomniane już dostosowanie materiału muzycznego w formie aranżacji prowadzi do realnego rozwoju zdolności wokalnych chórzystów.

Struktura aranżacji sprawia, że chórzyści kształtowali różne kompetencje niezbędne w śpiewie zbiorowym. Wielogłosowa forma utworów wymuszała na chórzystach konieczność wykazania się dobrym słuchem harmonicznym, wysokościowym i precyzją intonacyjną. Zróżnicowane przebiegi rytmiczne wymagały nie tylko sprawnego aparatu wykonawczego, ale też dużej uwagi względem operowania

oddechem, prowadzenia frazy i zachowania tej samej barwy i intensywności głosu przez cały czas trwania utworów.

Praca nad repertuarem, podzielona na etapy pozwoliła na uświadomienie chórzystom związków występujących między tekstem a muzyką, które zostały uwypakowane za sprawą zastosowanych środków wyrazu takich jak zróżnicowana artykulacja, akcenty, zmienna agogika i dynamika czy współbrzmienia harmoniczne. Wszystkie te elementy miały znaczenie dla prawidłowej i świadomej interpretacji wybranego repertuaru.

Realizacja dzieła była procesem wieloetapowym, złożonym, wymagającym od wszystkich uczestników większego niż do tej pory zaangażowania. Młodszy chórzysta wspierani przez absolwentów i wspierających śpiewaków poznali jak wygląda praca z utworem od podstaw, od pierwszych zajęć podczas których odczytywane były partie głosów, przez próby indywidualne i grupowe, wdrażanie w zawikłaności interpretacyjne, aż po efekt końcowy, od którego zależała praca i zaangażowanie wszystkich osób. I co równie ważne, chórzysta mogli przekonać się o tym, że niezależnie od wcześniejszych doświadczeń śpiew zbiorowy to nie tylko suma głosów w chórze, ale ich ścisła współpraca, słuchanie siebie nawzajem, dostosowywanie barwy, oddechu, frazowania do jednej wspólnej wizji wykonawczej.

Wielogłosowe opracowania utworów były bowiem zdecydowanie większym wyzwaniem pod względem muzycznym, wykonawczym i interpretacyjnym niż ich pierwotne jednogłosowe wersje. Z tego powodu uważam, że praca która została wykonana przez chór projektowy, ogrom czasu poświęconego na ćwiczenia, nowe spojrzenie na kwestię aranżacji i interpretacji realnie przyczynia się do ugruntowania ich wiedzy muzycznej i rozwoju umiejętności, tworząc podstawy do dalszego doskonalenia się w tej dziedzinie.

Efektom rozważań podjętych w niniejszej dysertacji będzie zatem stwierdzenie, że aspekty wykonawcze zawarte w aranżacjach wybranych utworów wokalnych i z towarzyszeniem fortepianu, proces realizacji dzieła muzycznego i podjęte w tym celu zadania dydaktyczne mogą wyraźnie oddziaływać na rozwój uzdolnień muzycznych chórzystów w zakresie śpiewu i interpretacji. Czterogłosowe aranżacje stawiały przed chórzystami zdecydowanie wyższe wymagania wykonawcze i interpretacyjne, co zdecydowało o rozwijaniu zdolności wokalnych, słuchowych, kształtowaniu

umiejętności jednoczesnego wykonywania partii i słuchania pozostałych głosów, a także przyczyniło się do uzyskania spójności barwowej, czystości intonacyjnej i harmonii brzmienia.

Podjęcie się realizacji dzieła muzycznego sprawiło, że początkowe trudności wykonawcze z czasem przestały być przeszkodą, a stały się bodźcem do poszukiwania rozwiązań i dalszej wytrwałej pracy. Zastosowanie nowych aranżacji dla znanych utworów szkolnych stało się nie tylko okazją do zmierzenia się z odmiennym materiałem muzycznym, ale było też impulsem do reorganizacji dotychczasowego stylu pracy z zespołem. Wielogłosowa forma utworów, różnorodność gatunkowa i stylistyczna oraz wymagania wykonawcze z tym związane wymogły na śpiewających podjęcie większej samodzielności w działaniu oraz pracy poza próbami w czasie wolnym. Mogło się to odbyć dzięki zastosowaniu cyfrowych środków dydaktycznych w postaci zapisu nutowego w programie umożliwiającym równoczesne odtwarzanie nut i słuchanie linii melodycznej. Zdobywane przez nich doświadczenie nie ograniczało się zatem tylko do informacji przekazywanych w trakcie lekcji muzyki i emisji głosu oraz prób chóru, ale wymagało przyjęcia współodpowiedzialności za pomyślny efekt finalny.

Realizacja dzieła muzycznego sprawiła, że utwory szkolne mogły zostać ukazane w nowej odsłonie. Początkowo niekomplikowane melodie z podręcznika muzyki, za sprawą autorskich aranżacji, zabrzmiały w zupełnie innej wersji. Dzięki temu założenia programowe dotyczące śpiewu, w tym śpiewu wielogłosowego i pracy projektowej nie pozostały jedynie zapisem programu nauczania muzyki, a znalazły odzwierciedlenie w realnym działaniu.

Doświadczenia związane z przygotowaniem niniejszej dysertacji oraz nagrań muzycznych utwierdziły mnie w przekonaniu, że edukacja muzyczna w szkole ponadpodstawowej, działalność chóralna w ramach projektu artystycznego i wychodzenie poza ogólnie przyjęte założenia edukacyjne może przynieść wartościowe rezultaty. Podejmowanie nowych wyzwań dydaktycznych i artystycznych stwarza przestrzeń dla rozwoju zarówno chórzystów jak i nauczyciela oraz pomaga w zweryfikowaniu własnych możliwości jako pedagoga i dyrygenta. I być może właśnie w tym należy upatrywać sensu i wartości wykraczania poza zakres dotychczasowych działań, ponieważ pozwala ono dostrzec nie tylko poziom aktualnych możliwości, ale też perspektywę i dalszego rozwoju w zakresie wiedzy i praktyki wykonawczej.

Bibliografia

Druki zwarte

1. Białkowski Andrzej, *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Wydawnictwo Fundacji Muzyka jest dla wszystkich, Warszawa 2010.
2. Białkowski Andrzej, *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Wydawnictwo Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
3. Bissinger-Ćwiecz Urszula, *Metody aktywizujące w szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Poradnik dla nauczycieli i animatorów*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2019.
4. Bristiger Michał, *Związki muzyki ze słowem*, Wydawnictwo PWM, Warszawa 1986.
5. Brudnik Edyta, Moszyńska Anna, Owczarska Beata, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000.
6. Czaja-Chudyba Iwona, *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
7. Czaja-Chudyba Iwona, *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
8. Dancewicz Małgorzata, *Era Śpiewu. Studia i refleksje z zagadnień chóralistyki*, Wydawnictwo Legnickie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne i Legnickie Centrum Kultury, Legnica 2020.
9. Dąbrowska Teresa, Dyndor Lidia, Foryś Maria, *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
10. Franków-Żelazny Agnieszka, *Współczesna chóralistyka. Wartości, konteksty, perspektywy*, Wydawnictwo Akademia Muzyczna we Wrocławiu, Wrocław 2018.
11. Hejmej Andrzej, *Muzykalność dzieła literackiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
12. Hornowski Bolesław, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

13. Kataryńczuk-Mania Lidia, Kołodziejski Maciej, Kisiel Mirosław, *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2018.
14. Konkol Karin Gabriela, *Zagadnienia edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2015.
15. Kumik Ewa, *Muzyka w duecie z edukacją*, Wydawnictwo Akademia Muzyczna w Łodzi, Łódź 2020.
16. Limont Wiesława, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
17. Lipska Ewa, Przychodzińska Maria, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
18. Litawa Aleksandra, *Chór amatorski jako forma edukacji kulturalnej dorosłych na przykładzie krakowskich zespołów chóranych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2016.
19. Łapot Mirosław, *Pedagogika. Studia i Rozprawy, t. XXXIV*, Częstochowa 2025.
20. Łukaszewski Ireneusz, *Zbiorowa emisja głosu*, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1977.
21. Manturzevska Maria, Kotarska Halina, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
22. Mazur Marcin Łukasz, *Vademecum dyrygenta chóru*, Wydawnictwo Muzyczne Triangel, Otwock 2014.
23. Nagajowa Maria, *ABC metodyki języka polskiego*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1990 [za:] Maria Węglińska, *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
24. Nęcka Edward, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
25. Okoń Wincenty, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
26. Pietrasiński Zbigniew, *Myślenie twórcze*, Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1969.
27. Podzielny Małgorzata, *Kształtowanie postawy artystycznej młodego chórzysty*, Wydawnictwo Akademia Muzyczna we Wrocławiu, Wrocław 2014.
28. Popowska Marta, *Edukacja Muzyczna XIII*, Wydawnictwo Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza, Częstochowa 2015.
29. Poznańska Anna, *Komunikacja medialna a sfera publiczna. Szans i zagrożenia*, Wydawnictwo Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012.

30. Reeis Józef Władysław, *Mała historia muzyki*, Wydawnictwo PWM, Kraków 1987.
31. Rykowska Małgorzata, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych (liceum i technikum)*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2019.
32. Rykowska Małgorzata, Szalko Zbigniew, *Muzyka. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2019.
33. Sacher Wiesława Aleksandra, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
34. Smółka Ewa, *Młodzież w procesie pracy nad sobą*, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024.
35. Sobierajska Halina, *Uczymy się śpiewać: poradnik dla nauczycieli wychowania muzycznego i instruktorów amatorskich zespołów wokalnych oraz piosenkarzy*, Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1972.
36. Strykowski Wacław, Strykowska Justyna, Pielachowski Józef, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2007.
37. Surma Barbara, *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, t. 9, nr 3/1 (2014), Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2014.
38. Śliwerski Bogusław, *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2022.
39. Tarasiewicz Bogumiła, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do emisji głosu*, Wydawnictwo Prac Naukowych Universitas, Kraków 2003.
40. Taraszkiewicz Małgorzata, *Metody aktywizujące proces uczenia się: czyli jak uczyć się lepiej*, Wydawnictwo Verlag Dashöfer, Warszawa 2002.
41. Tiepłow Borys, *Psychologia zdolności muzycznych*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1952.
42. Waluga Anna, *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*, Wydawnictwo Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 2012.
43. Węglińska Maria, *Jak Przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1998.
44. Wojtyński Czesław, *Emisja głosu*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.

Artykuły i rozdziały w pracach zbiorowych, czasopismach

1. Forma Paulina, *Sieciowa tożsamość – czyli o wirtualnej przestrzeni socjalizacji i inkulturacji dzieci i młodzieży*, [w:] Wojciech Walat (red.) *Edukacja-Technika-Informatyka nr 4(26)2018*, Rzeszów 2018, 83-89.
2. Frołowicz Elżbieta, *Współczesne problemy nauczycieli muzyki*, „Wychowanie Muzyczne” 2019, nr 1.
3. Kamińska-Kłós Beata, *Metody nauczania stosowane przez nauczycieli przedmiotu muzyka*, „Muzyka Historia Teoria Edukacja” 2018, nr 8, 93-115.
4. Mazur Magdalena, Nowak Łucja, *Rola nauczyciela wobec kryzysu kultury wysokiej*, [w:] Gabriela Karin-Konkol (red.), *Zagadnienia edukacji muzycznej*, Athenae Gedanenses, Gdańsk 2015.
5. Nogaj Anna, *Rola i znaczenie śpiewu na różnych etapach życia śpiewaka* [w:] Agnieszka Franków-Żelazny (red.), *Współczesna chóralityka: wartości, konteksty, perspektywy. Tom I*, Wydawnictwo Akademia Muzyczna we Wrocławiu, Wrocław 2018.
6. Pękała Anna, *Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań* [w:] Barbara Surma, *Edukacja elementarna w teorii i praktyce, kwartalnik dla nauczycieli Tom 9 nr 3/1 (2014)*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2014, 97-109.
7. Przerębska Violetta, *Edukacja artystyczna i kulturalna we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, „Wychowanie Muzyczne” 2019, nr 3, s. 4-11.
8. Szpunar Magdalena, *Emocje muzyczne jako emocje estetyczne. O związkach emocji z muzyką na przykładzie wybranych koncepcji*, [w:] Paweł Tański (red.) *Kultura Współczesna 2(114)/2021. Teoria. Interpretacje. Praktyka*, Warszawa 2021, 134-146.
9. Szubertowska Elżbieta, *Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych*, „Muzyka Historia Teoria Edukacja” 2012, nr 2, 114-132.
10. Wilk Andrzej, Waligóra Monika, Cebulak Andrzej, *Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] Bożena Muchacka (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Czasopismo Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie nr 1(9)/2017*, Kraków 2017, s. 199-210.

Akty prawne:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U. 2024, poz. 781.
4. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.

Netografia:

1. Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026, *Ministerstwo Edukacji*,
<https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20252026>
[dostęp: 16.03.2026].
2. Rusaczyk Janusz, *Muzyka i jej wpływ na życie i rozwój człowieka*,
wychmuz.pl/artikul_ar_124.html
[dostęp: 16.04.2021].
3. Rykowska Małgorzata, *Muzyka. Program nauczania dla szkół ponadpodstawowych (liceum i technikum)*
<https://operon.pl/Oferta/Liceum-i-technikum/Muzyka>
[dostęp: 30.07.2025].

Aneksy

I Zapis nutowy autorskich aranżacji

1. *Zaczynij od Bacha*, sł. Janusz Terakowski, muz. Zbigniew Wodecki
2. *Odpowie Ci wiatr*, sł. i muz. Bob Dylan, tł. Andrzej Bianusz
3. *What a wonderful world*, sł. i muz. Bob Thiele, George David Weiss
4. *Niech żyje bal*, sł. Agnieszka Osiecka, muz. Seweryn Krajewski
5. *Słowa jak ptaki*, sł. i muz. Zbigniew Nikodem Szałko
6. *Przyjaciele ze szkolnej ławki*, sł. i muz. Zbigniew Nikodem Szałko
7. *Mamma Mia*, sł. Björn Ulvaeus, Benny Andersson, muz. Benny Andersson, Björn Ulvaeus
8. *Yesterday*, sł. i muz. Paul McCartney
9. *Fly me to the moon*, sł. i muz. Bart Howard
10. *Oh happy day*, sł. Philip Doddridge, muz. Edwin Rubens Hawkins

II Nośnik pamięci wraz z nagraniami utworów

III Program sesji nagraniowej:

1. *Zaczynij od Bacha*, sł. Janusz Terakowski, muz. Zbigniew Wodecki
2. *Odpowie Ci wiatr*, sł. i muz. Bob Dylan, tł., Andrzej Bianusz
3. *What a wonderful world*, sł. i muz., Bob Thiele, George David Weiss
4. *Niech żyje bal*, sł. Agnieszka Osiecka, muz. Seweryn Krajewski
5. *Słowa jak ptaki*, sł. i muz. Zbigniew Nikodem Szałko
6. *Przyjaciele ze szkolnej ławki*, sł. i muz. Zbigniew Nikodem Szałko
7. *Mamma Mia*, sł. Björn Ulvaeus, Benny Andersson, muz. Benny Andersson, Björn Ulvaeus.
8. *Yesterday*, sł. i muz. Paul McCartney
9. *Fly me to the moon*, sł. i muz. Bart Howard
10. *Oh happy day*, sł. Philip Doddridge, muz. Edwin Rubens Hawkins

IV Spis tabel

Tabela nr 1 - Spis działów programowych wraz z tematami lekcji

Zaczniij od Bacha

sł. Janusz Terakowski
muz. Zbigniew Wodecki
opr. Michał Gacka

Soprano

Alto

Tenore

Basso

Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Bach

Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Bach!

Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Bach!

Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Bach!

5

S.

A.

T.

B.

Gdy mu-sisz wstać choć tu-lisz tak już

Gdy mu-sisz wstać choć tu-lisz tak podgło-wą o-błoczek snu i słow ty-lez nasz uczo-nych

Jan Se - bastian Jan Se - ba - stian Jan Se - bastian Jan Se - ba - stian

9

S.

A.

T.

B.

ci - cho - przez noc a tu dzień wsta - je już no - wy
po - ra - nny szal ru - sza

ci - cho przez noc a tu dzień wsta - je już ko - lo - ro wo wi - taj

Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - tian Bach No - wy

13

S.

17

S. po - ra - nny szal ru - sza cień w dłu - gi marsz no - wy

A. cień w dłu - gi marsz wo - kół drzew krzą - ta się pta - ków rze - sza wi - taj

T. 8 Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Jan Se - ba - stian Bach No - wy

B.

21

S.

Za - cznij od Ba - cha nim sło - nce po da - chach ze-
Ja - na Se - ba - stia - na Ba - cha Ja - na Se - ba - stia - na - Ba - cha

A.

Zacznij od Ba - chanim sło - nce po da - chach ze skoczysz - sko - czy jak kot - po ómej

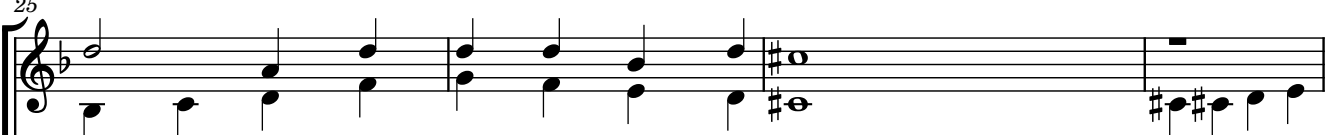
T.

Za - cznij od Ba - a-a-cha - nim sło - nce po da - a-achach ze-

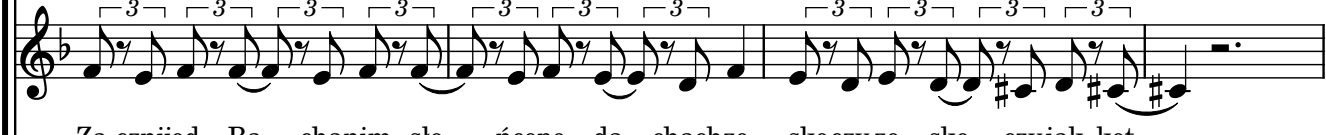
B.

Ja - na Se - ba - stia - na Ba - cha Ja - na Se - ba - stia - na Ba - cha

25

S. 

sko - czy jak kot po no - cy ómej
Ja - na Se - ba - stia - na Ba - cha Za - - cznijod Bacha

A. 

Za cznijod Ba - chanim sło -ńcepo da - chachze - skoczy,ze sko - czyjak kot

T. 

8 sko - czy jak kot po no - cy ómej od Bacha

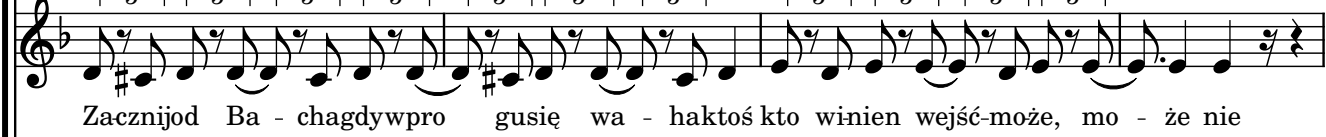
B. 

Ja - na Se - ba - stia - na Ba - cha Ba - - cha

29

S. 

Za - cznij pod Ba - cha gdywpro gu się wa - ha ktoś
Ja - na Se - ba - stia - na Ba - cha Ja - na - Se - ba - stia-na Ba-cha

A. 

Zacznijod Ba - chagdywpro gusie wa - hakoś kto winien wejść-może, mo - że nie

T. 

8 Za - cznij od Ba - a-acha gdywpro - gu się wa - a-aha ktoś

B. 

Ja - na Se - ba - stia - na Ba - cha Ja - na Se - ba - stia-na Ba-cha

33

S. 

kto wi - nien wejść a mo - że nie
Ja - na Se - ba - stia - na Ba - cha Za - - cznijod Bacha

A. 

Zacznijod Ba - chagdy wpro - gusie wa - hakoś kto winien wejść-może nie

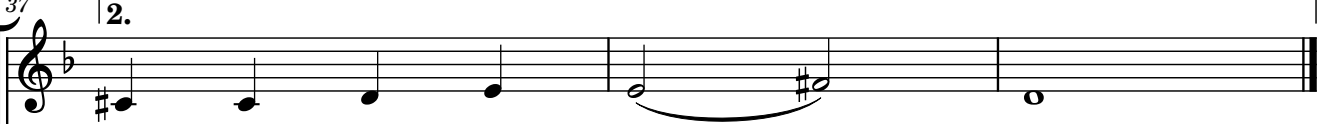
T. 

8 kto wi - nien wejść a mo - że nie od Bacha

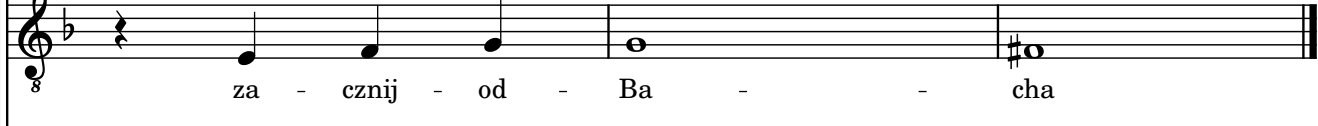
B. 

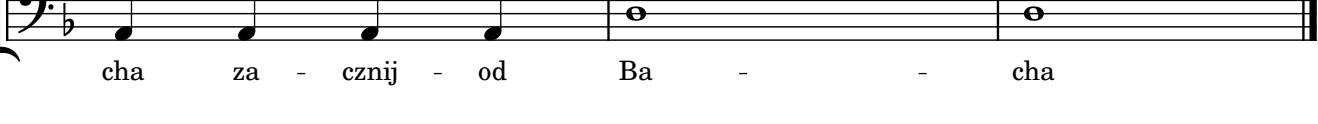
Ja - na Se - ba - stia - na Ba - cha Ba - - cha

37 2.

S. 
 za - cznij - od Ba - cha

A. 
 za - cznij - od Ba - cha

T. 
 za - cznij - od Ba - cha

B. 
 cha za - cznij - od Ba - cha

Detailed description: This block contains four musical staves for Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), and Bass (B.). Each staff is in a key signature of one flat (B-flat) and features a treble clef for S, A, and T, and a bass clef for B. The Soprano staff begins with a measure rest marked '37' and a second ending bracket labeled '2.'. The lyrics 'za - cznij - od Ba - cha' are written below the notes. The Alto staff follows a similar pattern with the same lyrics. The Tenor staff starts with an octave sign '8' and the lyrics 'za - cznij - od Ba - cha'. The Bass staff begins with the lyrics 'cha za - cznij - od Ba - cha'. All staves conclude with a double bar line.

Odpowie ci wiatr

sł. i muz. Bob Dylan
tł. Andrzej Bianusz
opr. Michał Gacka

Soprano

Przez i - le dróg mu-si przejść ka-żdy znaś by móc czło - wie-kiem się sta - ć

Alto

Tenore

8

Basso

Przez i - le dróg mu-si przejść ka-żdy znaś by móc czło - wie-kiem się sta - ć

9

S.

Przez i - le mórz le-cieć ma bia-ły ptak nim wkoń-cu o - pa-dnienna pia - ch

A.

T.

8

B.

Przez i - le mórz le-cieć ma bia-ły ptak nim wkoń-cu o - pa - nie na pia - ch

17

S.

Przez i - le lat będzie ka - ni-on trwał nim wkoń-cu roz - kru - szy go cza - s Od -

A.

T.

8

B.

Przez i - le lat będzie ka - ni-on trwał nim wkoń-cu roz - kru - szy go cza - s Od -

25

S. 

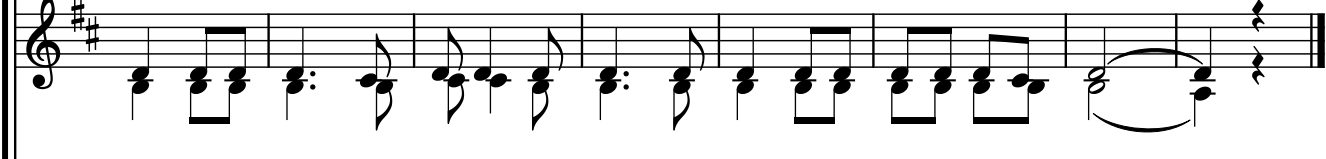
A. 

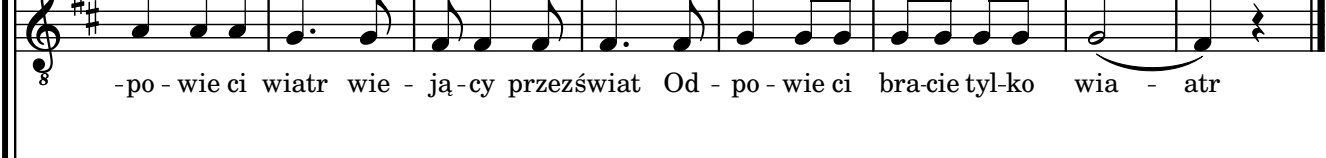
T. 

B. 

33

S. 

A. 

T. 

B. 

What a wonderful world

śl. i muz. Bob Thiele, George David Weiss
opr. Michał Gacka

Soprano

Alto

Tenore

Basso

I see trees of green, red ro-ses too. I see them bloom

This musical score is for the first system of the song 'What a wonderful world'. It features four vocal parts: Soprano, Alto, Tenore, and Basso. The music is written in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are: 'I see trees of green, red ro-ses too. I see them bloom'. The melody is simple and melodic, with a slight rise in the final note of each phrase.

5

S.

A.

T.

B.

for me and you - and I think to my self what a won-der-ful world I see

for me and you - and I think to my self what a won-der-ful world - - I see

for me and you and I think to my self what a won-der-ful world I see

for me and you and I think to my self what a won-der-ful world I see

This musical score is for the second system of the song 'What a wonderful world'. It features four vocal parts: Soprano (S.), Alto (A.), Tenore (T.), and Basso (B.). The music is written in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are: 'for me and you - and I think to my self what a won-der-ful world I see'. The melody is more complex than the first system, featuring triplets and a final note that is a half note. The lyrics are: 'for me and you - and I think to my self what a won-der-ful world I see'.

10

S. skies of blue and clouds of white The bright bless-ed day the dark - se-cred night - and I

A. skies of blue and clouds of white The bright bless-ed day the dark se-cred night and I

T. 8 skies of blue and clouds of white The bright bless-ed day the dark se-cred night and I

B. skies of blue and clouds of white The bright bless-ed day the dark se-cred night and I

14

S. think to my-self what a won-der-ful world The co-lor of the rain-bow so

A. think to my-self what a won-der-ful world The co-lor of the rain-bow so

T. 8 think to my-self what a won-der-ful world The co-lor of the rain-bow so

B. think to my-self what a won-der-ful world The co-lor of the rain-bow so

19

S. pretty in the sky. Are also on the faces of people going by I see friends shaking hands saying

A. pretty in the sky. Are also on the faces of people going by I see friends shaking hands saying

T. pretty in the sky. Are also on the faces of people going by I see friends shaking hands saying

B. pretty in the sky. Are also on the faces of people going by I see friends shaking hands saying

23

S. How do you do They're really saying I love you I hear babies cry I watch them grow.

A. How do you do They're really saying I love you I hear babies cry I watch them grow.

T. How do you do They're really saying I love you I hear babies cry I watch them grow.

B. How do you do They're really saying I love you I hear babies cry I watch them grow.

28

S. They'll learn much more than I'll ever know And I think to myself

A. They'll learn much more than I'll ever know And I think to myself

T. They'll learn much more than I'll ever know And I think to myself

B. They'll learn much more than I'll ever know And I think to myself

31

S. whata won-der-ful world Yes, I think to my-self whata won-der-ful

A. whata won-der-ful world Yes, I think to my-self whata won-der-ful

T. whata won-der-ful world Yes, I think to my-self whata won-der-ful

B. whata won-der-ful world Yes, I think to my-self whata won-der-ful

36

S. world

A. world

T. world

B. world

Niech żyje bal

sł. Agnieszka Osiecka
muz. Seweryn Krajewski
opr. Michał Gacka

Soprano

Bal bal bal bal bal bal bal

Alto

Ży-je ży-je ży-je ży-je ży-je ży-je bal

Tenore

Niech ży-je, niech ży-je Niech ży-je, niech ży-je Niech ży-je, niech ży-je Niech ży-je bal

Basso

Bal bal bal bal bal bal bal

5

S.

1. Ży - cie to ta - niec fan - dan - go be - bop
2. Sza - lej - cie ro - bo - to wrę - kach się - pal

A.

T.

1. Ży - cie, ta - niec to be - bop
2. Sza - lej i - dę wrę - kach pal

B.

1. Ży - cie ko - cha - nię trwa ty - le co ta - niec fan - dan - go, bo - le - ro, be - bop
2. Szalej - cie a or - ty ja i - dę na kor - ty ro - bo - to ty wrę - kach się pal

9

S.

A.

T.

B.

Ma - nna, ho - sa - nna, ró - za - niec i stop
Mia - sta mi - jaj - cie bo ży - cie to bal

13

S.

A.

T.

B.

Bal to naj - dłu - ższy na bis cho - ciał żal
Bu - fet jak bu - fet czy tu czy gdzieś tam

17

S.

A.

T.

B.

Se - rca u - pa - dłość na bal, marsz na bal
Tańcz pó - ki ży - jesz i pij zdro - wie dam

1.

Za - nim więc se - rca u - pa - dłość o - gło - szą na ba - almarszna bal
Tańcz pó - ki ży - jesz i śmieję do żo - ny i pi - ij zdro - wie dam

21 2.

S. bal! Niech ży - ją Niech ży - je ba - al! Bo to
dam! Niech ży - ją O - rkie - stra gra - a. Je - szcze

A. Bo to ży-cieto jest bal Bo to ży-cieto jest bal
Jeszcze gra o-rkie-stra i tań-czą i o-twar - tedrzwi

T. bal! Niech ży - ją Niech ży - je bal Bo to
dam! Niech ży - ją O - rkie - stra gra Drzwi są

B.

25

S. ży-cie to bal jest nad ba - le. Niech ży - je ba - al! Dru - gi
tańczę i drzwisą ot-wa - rte. Dzień wa - rty dnia - a. A to

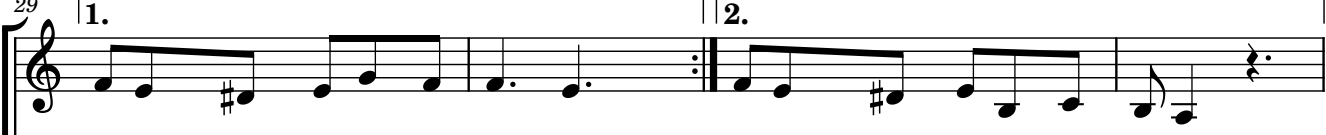
A. bo to życieto jest bal nad ba - le Nie za-proszą dru-gi raz nie za-proszą dru-gi raz
Jeszcze gra o-rkie-strą drzwio - twar-te Dzień dniawarty a to jest ży-cie war-te a to jest

T. bal jest nad ba - le Niech ży - je bal Dru - gi
je - szcze o-twa - rte Dzień wa - rty dnia Ży - cie

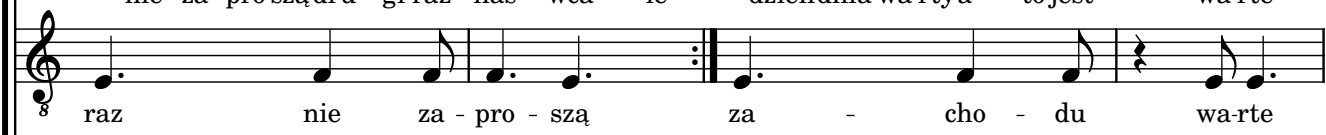
B.

29

1. 2.

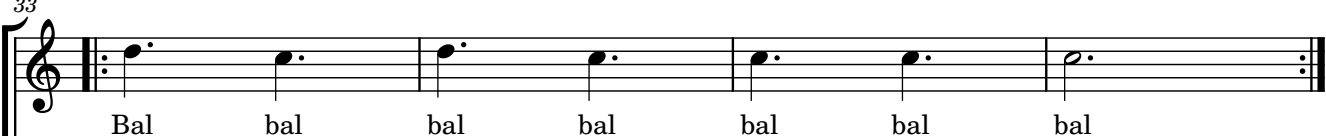
S. 
 raznie za - pro-szą nas wca - le ży-cie za - cho-du - jest wa-rte

A. 
 nie za-pro-szādru - gi raz nas wca - le dzieńdnia wa-rtya to jest wa-rte

T. 
 raz nie za - pro - szą za - cho - du wa-rte

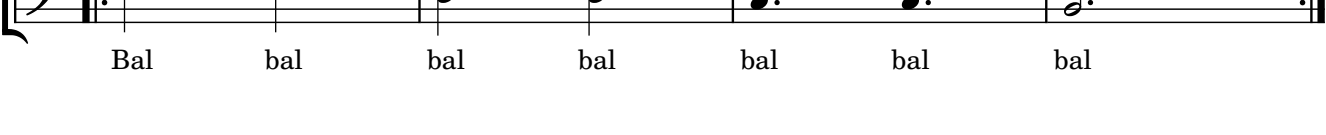
B. 
 wa-rte

33

S. 
 Bal bal bal bal bal bal bal

A. 
 Ży - je ży - je ży - je ży - je ży - je ży - je bal

T. 
 Niechży - je, niechży - je Niechży - je, niechży - je Niechży - je, niechży - je Niechży - je bal

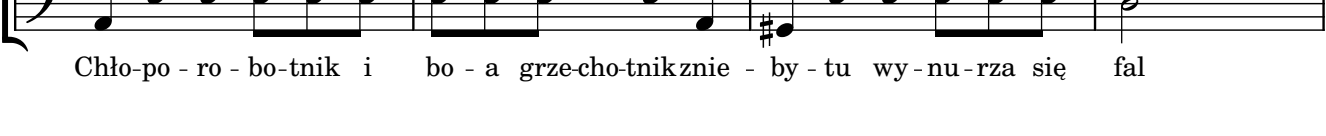
B. 
 Bal bal bal bal bal bal bal

37

S. 
 La - la - la...

A. 
 La - la - la...

T. 
 La - la - la...

B. 
 Chło-po - ro - bo - tnik i bo - a grze-cho - tniknie - by - tu wy - nu - rza się fal

41

S. 

A. 

T. 

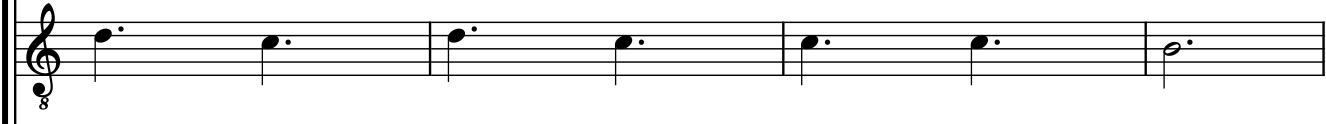
B. 

wi - dzi swą ma - mę i ta - tę i żo - nkę i ru - sza, wy - ru - sza na bal.

45

S. 

A. 

T. 

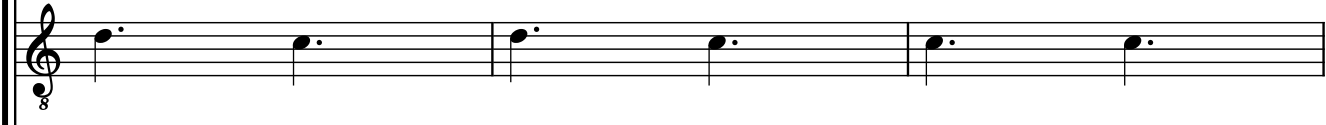
B. 

Su - cha ko - stu - cha, ta Miss Wy - ki - daj - ło, wy - łą - czy nam prąd wśród dnia

49

S. 

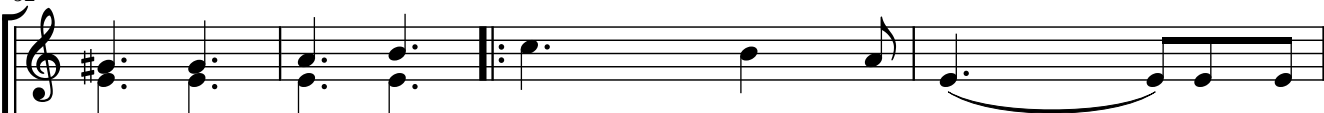
A. 

T. 

B. 

pcha - my więc ta - czki o - błę - du jak By - rok bo raz ma - my bal

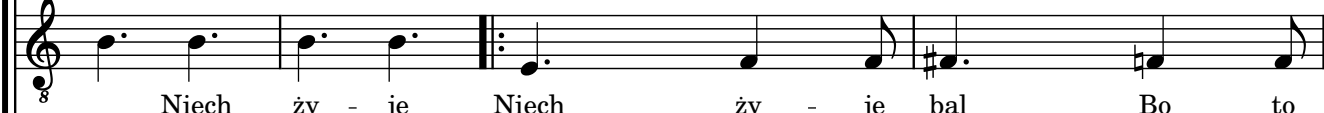
52

S. 

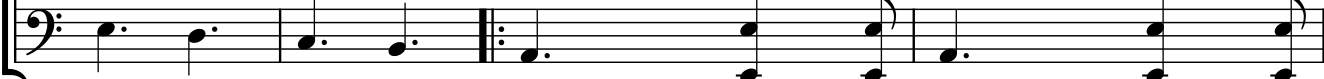
La Niech ży - je Niech ży - je ba - al! Bo to
Niech ży - je O - rkie - stra gra - a. Je - szcze

A. 

Bo to ży-cieto jest bal Bo to ży-cieto jest bal
Jeszcze gra o-rkie-stra i tań-czą i o-twar - tedrzwi

T. 

Niech ży - je Niech ży - je bal Bo to
Niech ży - je O - rkie - stra gra Drzwi są

B. 

56

S. 

ży-cie to bal jest nad ba - le. Niech ży - je ba - al! Dru - gi
tańczę i drzwisą ot-wa - rte. Dzień wa - rty dnia - a. A to

A. 

bo to życieto jest bal nad ba - le Nie za-proszą dru-gi raz nie za-proszą dru-gi raz
Jeszcze gra o-rkie-stra drzwi o - twar-te Dzień dniawarty a to jest ży-cie war-te a to jest

T. 

bal jest nad ba - le Niech ży - je bal Dru - gi
je - szcze o-twa - rte Dzień wa - rty dnia Ży - cie

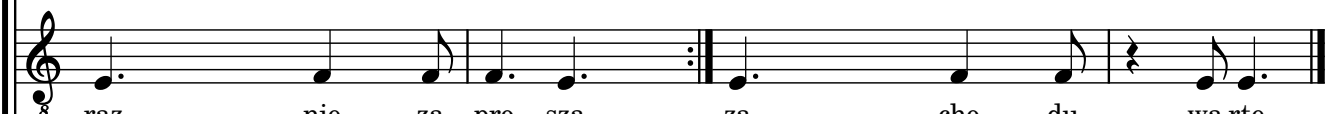
B. 

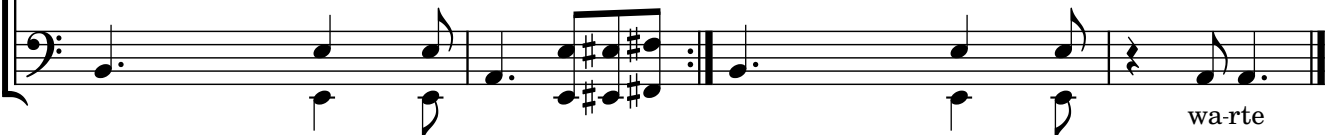
60

1. 2.

S. 
raznie za - pro-szą nas wca - le ży-cie za - cho-du - jest wa-rte

A. 
nie za-pro-szą dru - gi raz nas wca - le dzieńdnia wa-rtya to jest wa-rte

T. 
8 raz nie za - pro - szą za - cho - du wa-rte

B. 
wa-rte

Słowa jak ptaki

sł. i muz. Zbigniew Nikodem Szalko
opr. Michał Gacka

Soprano

Ty-le zbędnychsłów
Ta-ką ma - ją moc

pa-da czę-sto mię - dzy na - mi.
mo-gą wiel-ką mi - łość wznie-cić.

Alto

Dabada ba da bada ba...

Tenore

Dabada ba da bada ba...

Basso

Da ba da ba Da ba da ba

5

S.

Nie-po-trze-bnych jak
Wiel-ką si - łą są

plaszczzi-mo-wy wśro-dku ma ją.
nie - na-wi-ści rdzę za szcze pią.

A.

T.

B.

Da ba da ba Da ba da ba

9

S.

Krą-żą wo-kół nas
Nierzu-caj-my tak

gorzki ma-ją smak
ty - lu słów na wiatr

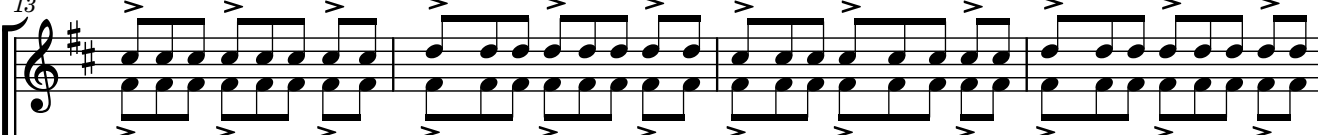
A.

T.

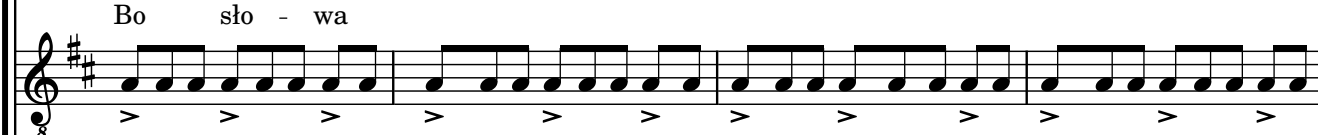
B.

Da ba da ba Da ba da ba

13

S. 
DabadaBadabaDa ba...

A. 
DabadaBadabaDa ba jak pta - ki szy - bu - ją nad na - mi.
Bo sło - wa

T. 
DabadaBadabaDa ba...

B. 
Da da da ba da da da ba Da da daba da da ba

17

S. 
To ko - ją to ra - nią wznie - ca ją żar.

A. 
To ko - ją to ra - nią wznie - ca ją żar.

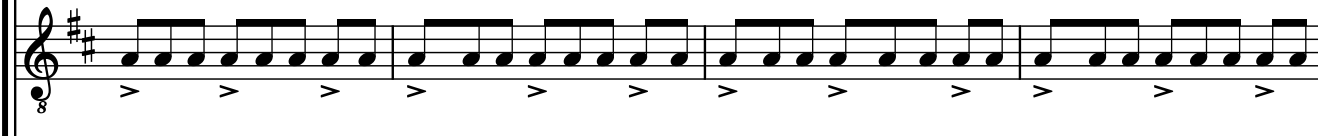
T. 
To ko - ją to ra - nią wznie - ca ją żar.

B. 
Da da da ba da da da ba Da da daba da da ba

21

S. 
Szep - ta ne na - mię - tnie, krzy - cza ne zbyt czę - sto,

A. 
Szep - ta ne na - mię - tnie, krzy - cza ne zbyt czę - sto,

T. 
Szep - ta ne na - mię - tnie, krzy - cza ne zbyt czę - sto,

B. 
Da da da ba da da da ba Da da daba da da ba

25 3

S. 1.

A. mó - wio - ne po - cho pnie sło - wa na wiatr

T. 8

B. Da da da ba da da da ba Da da daba da da ba

29 2.

S. Da

A. wiatr
Da

T. 8 Da

B. Da

Przyjaciele ze szkolnej ławki

sł. i muz. Zbigniew Nikodem Szalko
opr. Michał Gacka

Soprano

Ty - le za na - mi już chwil. Ty - le za na - mi już lat.
Za - my - kam o - czy lecz wiem, wspo - mi - naćnie war - to dziś.

Alto

Ty - le za na - mi już chwil. Ty - le za na - mi już lat.
Za - my - kam o - czy już wiem, wspo - mi - naćnie war - to dziś.

Tenore

Ty - le za na - mi już chwil. Ty - le za na - mi już lat.
Za - my - kam o - czy już wiem, wspo - mi - naćnie war - to dziś.

Basso

Ty - le za na - mi już chwil. Ty - le za na - mi już lat.
Za - my - kam o - czy już wiem, wspo - mi - naćnie war - to dziś.

5

S.

Na krę - cić by moż - na film. Ta - ki to cza - su szmat.
Prze - szłość jestmgli - sta jak sen. Przy - szło - ścia trze - ba żyć.

A.

Na krę - cić by moż - na film. Ta - ki to cza - su szmat.
Prze - szłość jestmgli - sta jak sen, Przy - szło - ścia trze - ba żyć.

T.

Na krę - cić by moż - na film. Ta - ki to cza - su szmat.
Prze - szłość jestmgli - sta jak sen, Przy - szło - ścia trze - ba żyć.

B.

Na krę - cić by moż - na film. Ta - ki to cza - su szmat.
Prze - szłość jestmgli - sta jak sen, Przy - szło - ścia trze - ba żyć.

9

S. Róż - nie by - wa - ło sam wiesz. Róż - nie by - wa - ło to fakt.
Te fo - to - gra - fie sprzed lat, Te fo - to - gra - fie to my.

A. Róż - nie by - wa - ło sam wiesz. Róż - nie by - wa - ło to fakt.
Te fo - to - gra - fie sprzed lat, Te fo - to - gra - fie to my.

T. Róż - nie by - wa - ło sam wiesz. Róż - nie by - wa - ło to fakt.
Te fo - to - gra - fie sprzed lat, Te fo - to - gra - fie to my.

B. Róż - nie by - wa - ło sam wiesz. Róż - nie by - wa - ło to fakt.
Te fo - to - gra - fie sprzed lat, Te fo - to - gra - fie to my.

13

S. Te - raz nie li - czy się łez, To wży - cia sztu - ce akt. A
Ten ca - ły dzie - cię - cy świat, ra - zem spędzo - nych dni.

A. Te - raz nie li - czy się łez, To wży - cia sztu - ce akt. A
Ten ca - ły dzie - cię - cy świat, ra - zem spędzo - nych dni.

T. Te - raz nie li - czy się łez, To wży - cia sztu - ce akt. A
Ten ca - ły dzie - cię - cy świat, ra - zem spędzo - nych dni.

B. Te - raz nie li - czy się łez, To wży - cia sztu - ce akt. A
Ten ca - ły dzie - cię - cy świat, ra - zem spędzo - nych dni.

17

S. czas tak zmie-nia nas, to co już raz by - ło nie zda - rzy się. A

A. czas tak zmie-nia nas, to co już raz by - ło nie zda - rzy się. A

T. czas tak zmie-nia nas, to co już raz by - ło nie zda - rzy się. A

B. czas tak zmie-nia nas, to co już raz by - ło nie zda - rzy się. A

21

S. 1.
my i na - sze sny i na - sze łzy to wła-śnie przy-jaźń jest.

A. 1.
my i na - sze sny i na - sze łzy to wła-śnie przy-jaźń jest.

T. 1.
my i na - sze sny i na - sze łzy to wła-śnie przy-jaźń jest.

B. 1.
my i na - sze sny i na - sze łzy to wła-śnie przy-jaźń jest.

25

S. 2.
przy-jaźń jest. A czas tak zmie-nia nas, to co już raz by - ło, nie

A. 2.
przy-jaźń jest. A czas tak zmie-nia nas, to co już raz by - ło, nie

T. 2.
przy-jaźń jest. A czas tak zmie-nia nas, to co już raz by - ło, nie

B. 2.
przy-jaźń jest. A czas tak zmie-nia nas, to co już raz by - ło, nie

29

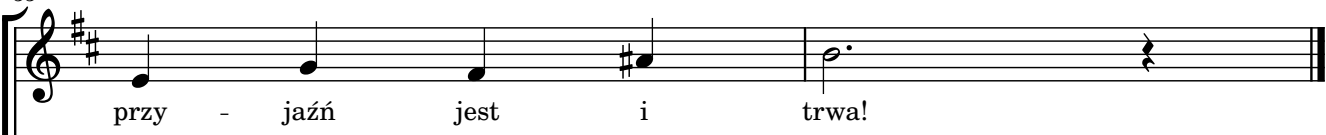
S. 
zda - rzy się. A my i na - sze sny i na - sze łązy to wła - śnie

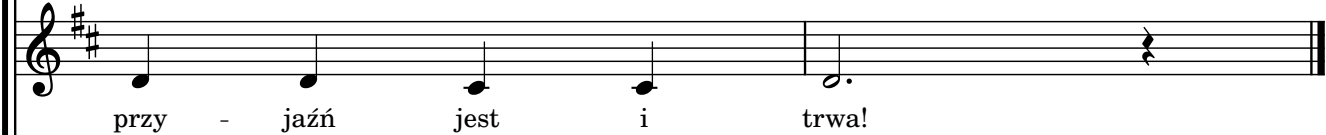
A. 
zda - rzy się. A my i na - sze sny i na - sze łązy to wła - śnie

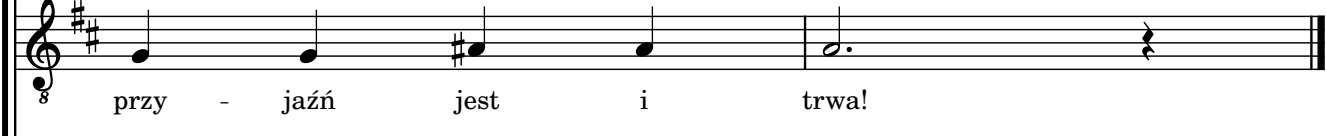
T. 
zda - rzy się. A my i na - sze sny i na - sze łązy to wła - śnie

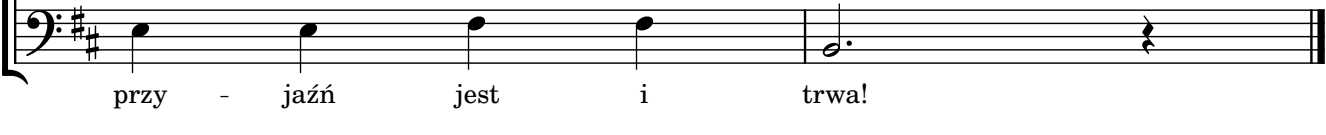
B. 
zda - rzy się. A my u na - sze sny i na - sze łązy to wła - śnie

33

S. 
przy - jaźń jest i trwa!

A. 
przy - jaźń jest i trwa!

T. 
przy - jaźń jest i trwa!

B. 
przy - jaźń jest i trwa!

Mamma Mia

sl. Björn Ulvaeus, Benny Andersson
muz. Benny Andersson, Björn Ulvaeus
opr. Michał Gacka

Soprano
Du - du - du - du...

Alto
Bi - bi - bi - bi...

Tenore
Bi - bi - bi - bi...

Basso
Du - du - du - du...

4

S.
Du - du - du - du... Du du du du...

A.
I've been chea-ted by you - u since I don't kno-ow when
I've been an-gry and sad `bout the things that you do

T.
Du - du - du - du... Du du du du...

B.
Du - du - du - du... Du du du du...

7

S.
Ma-mma mi a ma-mma ma-mma mi - a ma-mma So I made up my mind
I can count all the times

A.
Ma-mma mi a ma-mma ma-mma mi - a ma-mma

T.
Ma-mma mi a ma-mma ma-mma mi - a ma-mma

B.
Ma-mma mi a ma-mma ma-mma mi - a ma-mma

10

S.

19

S. Just one look and I can hear a bell ring

A. my that so - ul stro-ong Just one look and I can hear a bell ring

T. Just one look and I can hear a bell ring

B. Just one look and I can hear a bell ring

22

S. One more look and I for-get e - very-thing Oh - oh

A. One more look and I for-get e - very-thing Oh - oh

T. One more look and I for-get e - very-thing

B. One more look and I for-get e - very-thing

25

S. Ma-mma mi - a he - re go a - ga - in my my how

A. Du du du du...

T. Du du du du

B. Du du du du

28

S. can I re-sist you Ma-mma mi - a does it show a - ga - in

A.

T.

B.

31

S. my my just how much I've missed you Yes I've been bro-

A. Da ba

T. Ba ba ba ba

B. Du - du

34

S. - ken hear - ted blue since the day we pa rted

A. da - ba Da - ba da - ba

T. ba ba ba ba Ba ba ba ba ba ba ba ba

B. du - du Du - du du - du

37

S. Why why did I e - ver let you go Ma-mma mi - a

A. Why why did I e - ver let you go Du - du du du

T. Why why did I e - ver let you go

B. Why why why did I e - ver let you go

40

1.

S. now I re - ally kno-ow my my I could ne-ver let you go

A. du du du du my my I could ne-ver let you go

T. my my I could ne-ver let you go

B. Why my my I could ne-ver let you go

43 2.

S. now I re-ally kno-ow my my I could ne-ver let you go

A. du du du du my my I could ne-ver let you go

T. my my I could ne-ver let you go

B. Why my my I could ne-ver let you go

46

S. Ma - mma mi - a!

A. Ma - mma mi - a!

T. Ma - mma mi - a!

B. Ma - mma mi - a!

Yesterday

śl. i muz. Paul McCartney
opr. Michał Gacka

Soprano

Du du du du du Du du du du du du du

Alto

Du du du Du du du Du du du Du du du

Tenore

Ye - ster-day All my trou-ble seemed to

Basso

Du du du du Du du du



5

S.

Du du du du du du du Du du du du du du

A.

Du du du du du du Du du du du du

T.

far a-way Now it looks as though they're here to stay. Oh I be-lieve in

B.

Du du du du Du du du du



9

S. du du du Why she had to go I don't know, she wouldn't say

A. du du du Why had to go don't know she wouldn't say wouldn't

T. ye - ster-day Why had to go don't know she wouldn't she dn't

B. du du Why she had to go don't know she wouldn't say

14

S. I said some-thing wrong? Now I long for ye - ste - rday Du du - du

A. I some-thing wrong I long for ye - ste - rday Du du du

T. said some-thing wrong I long for ye - ste - rday Ye - ster-day

B. I said some thing wrong I long for ye - ste - ye-ster day

19

S. du du du du Du du du du du du Du du du

A. du du du Du du du du du du Du du du

T. love was such an ea-sy game to play Now I need a place to hide a-way. O

B. Du du Du du du du Du du

23

S. du du du du Du du du du du du du du du du

A. du du du Du du du du du du du du du

T. 8 I be-lieve in ye - ster-day m - m - m - m Ye - ste - rday

B. du du Du du du du du du du

Fly me to the moon

śl. i muz. Bart Howard
opr. Michał Gacka

Soprano
Alto
Tenore
Basso

Du du du du du du du du du du

Du du du du du

5

S.
A.
T.
B.

Fly me to the moon let me play a-mong the stars
Fill my life with song and let me sing fo-re-ver - more

Pa-pa - pa-pa - pa...

Pa-pa - pa-pa - pa...

Fly me to the moon let me play a-mong the stars
Fill my life with song and let me sing fo-re-ver - more

9

S.
A.
T.
B.

Let me see what spring is like on Ju-pi-ter and Mars In
You are all I long for and I wor-ship and a-dore

13 1.

S. o-ther words hold my hand In
please be true

A.

T. 8

B. Pa pa pa pa pa...

17

S. o-ther words da-rling kiss me
I love - you

A.

T. 8

B.

21 2.

S. o-ther words please be true In

A.

T. 8

B. Pa pa pa pa pa...

25

S. o - ther words Pa In o - ther words Fly me

A. words Fly me

T. words Fly me

B. words Fly fly me

29

S. to the moon

A. to the moon

T. to the moon

B. to the moon

Oh Happy Day

śl. Philip Doddridge
muz. Edwin Rubens Hawkins
opr. Michał Gacka

Solo

Oh ha-ppy day - - Oh ha-ppy day

Soprano

Oh ha-ppy day Oh ha-ppy day

Alto

Oh ha-ppy day Oh ha-ppy day

Tenore

Oh ha-ppy day Oh ha-ppy day

Basso

Oh ha-ppy day Oh ha-ppy day

5

Solo

When Je-sus wa - sh'd When Je-sus wa - sh'd

S.

When Je-sus wash'd When Je-sus wash'd

A.

When Je-sus wash'd When Je-sus wash'd

T.

When Je-sus wash'd When Je-sus wash'd

B.

When Je-sus wash'd When Je-sus wash'd

When Je-sus wash'd

He taught me how to watch

17

Solo

S.

A.

T.

B.

fightand pray

fightand pray

fightand pray

fightand pray

fightand pray

fightand pray

21

Solo

S.

A.

T.

B.

And he'll re - joice e - e

And he'll re - joice - e - e

And he'll re - joice - e - e

And he'll re - joice - e - e

And he'll re - joice e - e

25

Solo

every da - y e-very - day

S.

every da - y e-very day

A.

- every da - y e-very day

T.

every da - y e-very day

B.

- every da - y e-very day

29

Solo

Oh ha-ppy day - - Oh ha-ppy day

S.

Oh ha-ppy day Oh ha-ppy day

A.

Oh ha-ppy day Oh ha-ppy day

T.

Oh ha-ppy day Oh ha-ppy day

B.

Oh ha-ppy day Oh ha-ppy day

33

Solo

When Je-sus wa - sh'd When Je-sus wa - sh'd

S.

When Je-sus wash'd When Je-sus wash'd

A.

When Je-sus wash'd When Je-sus wash'd

T.

When Je-sus wash'd When Je-sus wash'd

B.

When Je-sus wash'd When Je-sus wash'd

37

Solo

When Je-sus wa-sh'd He wash'd my si - ns a-way Oh ha-ppy day

S.

When Je-sus wash'd Oh ha-ppy day

A.

When Je-sus wash'd Oh ha-ppy day

T.

When Je-sus wash'd Oh ha-ppy day

B.

When Je-sus wash'd Oh ha-ppy day