

Instytut Muzyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

RENATA GOZDECKA

Dziedzictwo chopinowskie we współczesnej edukacji polskiej

Chopin's Heritage in Contemporary Polish Education

Urokowi muzyki Chopina ulegają od lat rzesze ludzi na całym świecie, począwszy od wybitnych twórców, wirtuozów, teoretyków muzyki, wreszcie malarzy, artystów, poetów, humanistów, a na licznym gronie melomanów skończywszy, dla których nierzadko Chopin pozostaje najważniejszym kompozytorem. Ogromna popularność jego twórczości spowodowała, że jest on jednym z najczęściej wydawanych kompozytorów na świecie.

Rangę i wartość tej sztuki dostrzegają również polskie gremia oświatowe: autorzy podręczników szkolnych do muzyki, wydawnictwa edukacyjne, wreszcie sami nauczyciele przedmiotów artystycznych. Przemiany programowe ostatnich lat zaowocowały wieloma modyfikacjami merytorycznymi i metodologicznymi, w tym – dotyczącymi również sylwetki i muzyki Fryderyka Chopina. Głównym celem niniejszego studium jest spojrzenie na dorobek kompozytorski Chopina pod kątem jego obecności w najnowszych założeniach i zaleceniach powszechnej edukacji artystycznej, zarówno w dziedzinie przedmiotu *muzyka* na wszystkich etapach kształcenia, jak też – zgodnie z tendencjami współczesnego nauczania – w kontekście możliwości interdyscyplinarnego podejścia do jego twórczości, integrującego m.in. literaturę, malarstwo, rzeźbę czy film. Tego typu refleksja będzie, z jednej strony, skonstatowaniem aktualnego stanu edukacyjnego w odniesieniu do Chopina, a z drugiej – być może pozwoli sformułować określone

postulaty, które prowadziłyby do tego, że obecność muzyki naszego kompozytora przybierze w szkolnej nauce optymalne formy dydaktyczne.

Schyłek 2008 roku otworzył przed polską oświatą nowe perspektywy realizacji treści programowych. Potrzeba reformy programowej kształcenia ogólnego odczuwana była w środowiskach oświatowych już od jakiegoś czasu, wpływ na to miały przede wszystkim konieczność poprawy efektów kształcenia, opanowanie przez uczniów wspólnego fundamentu wiedzy ogólnej, korekty w Karcie Nauczyciela oraz inne zmiany, bardzo istotne dla organizacji pracy szkół. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego¹ szczegółowo precyzuje cele kształcenia, treści nauczania, zalecane warunki i sposób realizacji działań dydaktyczno-wychowawczych. Z uwagi na fakt, iż głównym celem reformy stała się poprawa jakości kształcenia, forma podstawy programowej również jest temu podporządkowana: wiadomości oraz umiejętności, które uczniowie mają zdobyć na kolejnych etapach kształcenia, wyrażone są w języku jasno sformułowanych wymagań². Zmiany zatem polegają na zastąpieniu, ogólnie dotąd jedynie zarysowanych, nauczanych treści precyzyjnie zdefiniowanymi standardami wiedzy i umiejętności, które będą egzekwowane na koniec poszczególnych etapów edukacyjnych³.

Reorganizacja edukacyjnej rzeczywistości poprzedzona była konsultacją społeczną opartą na doświadczeniach nauczycieli, metodyków oraz na wcześniejszych podstawach programowych. Rezultatem tych działań stała się czytelna sytuacja edukacji artystycznej w polskim szkolnictwie, wykorzystująca istniejące ustalenia i nowe pomysły realizacji przedmiotów artystycznych. Wśród nich są wprowadzone po raz pierwszy zajęcia artystyczne oraz nowe propozycje realizowania istniejącego dotychczas w szkolnictwie ponadgimnazjalnym przedmiotu *wiedza o kulturze*, m.in. w oparciu o coraz popularniejsze interdyscyplinarne, międzyprzedmiotowe projekty edukacyjne.

Edukacja artystyczna stanowi ważny obszar kształcenia i dlatego – co akcentuje nowa podstawa programowa – jej realizacji należy poświęcić sporo uwagi, zaczynając już od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Po raz pierwszy tak otwarcie mówi się o tym etapie kształcenia w ścisłym powiązaniu z postulatem angażowania wykwalifikowanej, specjalistycznej kadry nauczycieli (szczególnie

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanego 15 stycznia 2009 r., w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17.

² Podstawa programowa z komentarzami, t. 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne, MEN 2009.

³ *Nowa podstawa programowa. Jak organizować edukację w gimnazjum i liceum? Poradnik dyrektora szkoły*, MEN 2008, s. 3.

chodzi tu o etap wczesnoszkolny). Drugi etap edukacyjny odnosi się do szkoły podstawowej, gdzie nauczanie muzyki odbywa się w ciągu trzech lat, trzeci zaś – gimnazjum, poza rocznym cyklem kształcenia przedmiotowego, przygotowuje i przedstawia uczniom ofertę zajęć artystycznych. Typ zajęć prowadzonych na podstawie przygotowanego programu powinien odpowiadać zainteresowaniom uczniów. Lekcje mogą się wiązać z jedną dyscypliną sztuki bądź mieć charakter interdyscyplinarny (na przykład kółko teatralno-muzyczne, informatyka muzyczna, muzyka w filmie, sztuka wybranej epoki). Nauczyciele mają tu możliwość prowadzenia zajęć artystycznych w sposób praktyczny, rozwijając umiejętności muzyczne, poznawcze, dodając nawet elementy o charakterze badawczym, podnoszące zdolności poszukiwania i analizy z zakresu muzyki, sztuki czy kultury. Podstawa programowa wskazuje również, iż zakres merytoryczny, charakter czy forma zajęć powinny być dostosowane do zainteresowań uczniów i powinny uwzględniać możliwości lokalowe, sprzętowe i kadrowe, a zajęcia winien prowadzić nauczyciel o kompetencjach zgodnych z ich profilem. Efekty działań uczniów mogą być prezentowane jako wystawy, koncerty, publikacje *etc.* Przyświeca temu zarazem nieco inny, ważny cel edukacyjny, jakim jest prowadzenie uczniów do aktywnego uczestnictwa w kulturze i jej upowszechniania w lokalnej społeczności⁴.

Miejsce muzyki Chopina we współczesnej edukacji. Ujęcie analityczne

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej⁵ w zakresie muzyki, poza ściśle określonymi kompetencjami związanymi z żywą ekspresją muzyczną (śpiewem, grą na instrumentach, ekspresją ruchową), dość precyzyjnie określa działania związane z percepcją muzyki. Uwidacznia się to w stwierdzeniach, iż uczeń świadomie i aktywnie słucha muzyki, następnie wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie, wykorzystując improwizację twórczą w formie ruchowej lub instrumentalnej, wyczuwa nastroj i charakter muzyki poprzez reagowanie na zmiany tempa i dynamiki, rozróżnia podstawowe elementy dzieła muzycznego (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i wychwytuje jego cechy. Z percepcją wiąże się również rozróżnianie i wyrażanie środkami pozamuzycznymi charakteru emocjonalnego muzyki oraz rozpoznawanie obsady utworów (rodzajów głosów ludzkich oraz w wybranych instrumentów

⁴ W. Czapski, K. Łapot-Dzierwa, M. Radziejowska, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu zajęcia artystyczne*, MEN 2009, s. 68.

⁵ Podstawa programowa z komentarzami, t. 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, MEN 2009, s. 25.

muzycznych). Ważną umiejętnością, jaką wskazuje podstawa programowa, jest też zdolność rozpoznawania elementarnych form muzycznych (*AB, ABA*).

Zakres percepcji muzyki uczniów klas młodszych, różnorodność repertuaru i stopień jego trudności percepcyjnych są stosunkowo rozległe. Może to rodzić szereg pytań natury metodycznej, m.in. odnośnie do wyboru repertuaru (czy trudny utwór ma szansę być właściwie odebrany) i możliwości dotarcia do wyobraźni muzycznej dzieci. Wśród głównych celów nauki słuchania muzyki na tym etapie wymienia się przysparzanie dzieciom określonych doświadczeń muzycznych oraz wyposażenie ich w wiedzę o muzyce i kulturze muzycznej⁶.

Doświadczenia muzyczne, jakich doznają uczniowie słuchający muzyki, powinny być nakierowane na wiele płaszczyzn utworu, w zależności od etapu kształcenia. Wymienić tutaj należy warstwę brzmieniową (właściwości użytych instrumentów, sposób ich wykorzystania przez kompozytora, elementy dzieła muzycznego – jednym słowem pierwszą materię kompozycji), warstwę historyczną (eksponującą urok stylu danej epoki oraz indywidualny styl kompozytora). Ważne są również tematy melodyczne utworu, warstwa semantyczna (w szczególności programowość i ilustracyjność muzyki), warstwa formalna (budowa kompozycji, również w kontekście epoki, w której powstawała), a nawet sposób wykonania. Każdy utwór może być odbierany na różnym poziomie dokładności: od ogólnego zarysu po głębsze wnikanie w jego cechy, wszystko po to, aby zbudować w odbiorcy odczucie wartości słuchanej muzyki, a co za tym idzie – jej piękna⁷. Systematyczna praca nad kształceniem u uczniów umiejętności słuchania i rozumienia muzyki powinna rozpoczynać się od początku edukacji szkolnej, a wszystkie wyżej wskazane działania, związane zarówno z celami kształcenia, jak też odnoszące się do realizacji treści przedmiotu *muzyka* z wykorzystaniem różnych form aktywności muzycznej, mogą być realizowane w odniesieniu do kompozycji Chopina.

Okres wczesnoszkolny

Aktualnie nauczyciele tego etapu mają do dyspozycji w zasadzie jedną przygotowaną dla tego etapu płytotekę szkolną autorstwa Katarzyny Właźlińskiej⁸. Znalazły się w niej trzy utwory Chopina, spośród blisko czterdziestu innych za-

⁶ M. Przychodzińska, *Słuchanie muzyki w klasach 1-3*, Warszawa 1988, s. 15.

⁷ B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki*, Warszawa 1991, s. 10.

⁸ K. Właźlińska, *Płytoteka szkolna dla klas 1-3*, Warszawa 2000. Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nowej podstawy programowej dla etapu wczesnoszkolnego, zawiera 34 pozycje, w których uwzględniona jest w różnym

mieszczonych na płycie. Są to: młodzieńczy *Polonez g-moll* z 1817 roku, *Walc Des-dur* op. 64 nr 1 „*Minutowy*” oraz *Mazurek B-dur* op. 7 nr 1. Każdy z wymienionych utworów prezentuje odmienny gatunek i wszystkie one, ze względu na czytelność budowy, łatwość interpretacji, logikę konstrukcji, mogą być prezentowane uczniom klas młodszych. Wszak Chopin, pisząc pierwszy z wymienionych utworów, miał siedem lat, dokładnie tyle, ile słuchające go współcześnie na lekcji dzieci. Widać w nim wprawdzie wyraźną inspirację polonezami Michała Kleofasa Ogińskiego⁹, ale utwór odsłania artystyczną wrażliwość twórcy, wyrażoną konstrukcją fraz i figur pianistycznych (pasaż przebiegający przez całą niemal klawiaturę, krzyżowanie rąk).

Kolejnym utworem przeznaczonym dla dzieci jest napisany w 1847 roku *Walc Des-dur* op. 64 nr 1. Jest to najczęściej wymieniana kompozycja Chopina, którą proponują autorzy podręczników szkolnych, i odnosi się to do wszystkich etapów kształcenia. Uzasadnień tego wyboru może być wiele, począwszy od ludowego, oberkowego zabarwienia, przypominającego muzykę taneczną z Mazowsza, poprzez czytelną trzyczęściową formułę konstrukcji, na wirtuozerii skutkującej szybkim przebiegiem melodii kończąc. Paryskie walce, również te z opusu 64, nie przypominają swoim brzmieniem i stylistyką tańców użytkowych, natomiast znakomicie pasuje do nich określenie „poemat taneczny”¹⁰. Lekki w swoim brzmieniu i wręcz dowcipny *Walc „Minutowy”* rozpoczyna szybki, wirujący, ósemkowy przebieg linii melodycznej. Godna podkreślenia jest część środkowa, łatwa do wyodrębnienia ze względu na śpiewność melodii, utrzymana w tej samej tonacji, ale z epizodycznym przejściem do tonacji molowej, które można przyrównać do „muśnięcia bardzo wyczulonej, lirycznej poezji”¹¹. Wszystkie te argumenty jednoznacznie przemawiają za znaczącą wartością dydaktyczną utworu, gdzie – mając na uwadze możliwości percepcyjne dzieci – można po jego wysłuchaniu określić rodzaj tańca, zapytać, czy można go zatańczyć, jeśli nie, to dlaczego, jaką ma budowę, próbować też wyjaśnić, z jakiego powodu dano mu przydomek „minutowy”.

Ostatni z wymienionych spośród propozycji do słuchania dla dzieci klas 1-3 utworów Chopina to *Mazurek B-dur* op. 7 nr 1. Utwór, będący stylizowanym mazurem, ma klarowną budowę. Dynamiczny refren rondowej formy *AABABACACA* kontrastuje z dwukrotnie powtórzonymi dwoma odmiennymi kupletami, a koniec wieńczy powracający mazurkowy motyw tematu. Chopin wyraźnie nawiązał w nim

stopniu (zazwyczaj marginalnym) edukacja muzyczna, zgodnie z ideą kształcenia zintegrowanego, propagowaną od lat w polskim szkolnictwie.

⁹ T. A. Zieliński, *Chopin. Życie i droga twórcza*, wydanie drugie, Kraków 1998, s. 25.

¹⁰ M. Tomaszewski, *Chopin. Człowiek, dzieło, rezonans*, wydanie drugie, Kraków 2005, s. 362.

¹¹ Zieliński, *op. cit.*, s. 590.

do charakterystycznej ludowej melodyki, świadczą o tym kwinty w basie i ciekawe harmoniczne brzmienia, które powinny zostać zauważone podczas prezentacji szkolnej. Nauczyciel może podczas słuchania tego utworu zwrócić uwagę na ludowe brzmienie, taneczność czy kontrasty melodii. Ważne jest też przy tym wprowadzenie bądź utrwalenie pojęcia stylizacja.

Klasy 4-6

Podstawa programowa przedmiotu *muzyka* dla II etapu edukacyjnego¹² otwiera przed nauczycielami szersze możliwości przedstawiania różnorodnych treści nauczania, zarówno odnoszących się do interpretacji tekstów kultury, jak też umiejętności wykorzystania terminologii muzycznej podczas działań związanych z wykonywaniem i słuchaniem muzyki. Obszerną część stanowią uwagi dotyczące form ekspresyjnych, takich jak śpiew, gra na instrumentach czy muzyczne działania ruchowe i twórcze. Dokument ten zakłada, iż uczeń interpretuje wykonywane utwory zgodnie z tekstem, charakterem i funkcją oraz – słuchając muzyki – rozpoznaje, rozróżnia i omawia jej cechy oraz przedstawia własny stosunek do repertuaru. Poznając podstawowe pojęcia muzyczne, określa podstawowe elementy muzyki – melodię, rytm, harmonię, agogikę, dynamikę, artykulację. Powinien również uchwycić charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka, oberka), co w świetle twórczości Chopina ma niebagatelne znaczenie. Uczniowie winni ponadto znać nazwy epok w dziejach muzyki oraz umieć wskazać reprezentatywnych kompozytorów. Akcentowaną w podstawie programowej umiejętnością jest świadome odbieranie muzyki różnych gatunków (słuchanie analityczne, ukierunkowane przez nauczyciela na wybrane cechy utworu), zarówno w postaci oryginalnej, jak i stylizowanej, oraz charakteryzowanie wysłuchanych i omówionych na zajęciach utworów. Jest też i postulat, aby uczeń rozpoznawał cechy i budowę utworu muzycznego, określił nastrój, tempo, dynamikę, potrafił oddzielić fakturę jednogłosową od wielogłosowej, rozróżnić podstawowe formy muzyczne (*A*, *AB*, *ABA'*, rondo, wariacje), grupy instrumentów, uporządkować chronologicznie kompozytorów, wśród których – obok Johanna Sebastiana Bacha, Wolfganga Amadeusza Mozarta, Ludwiga van Beethovena, Stanisława Moniuszki i Witolda Lutosławskiego – pojawia się oczywiście Chopin.

¹² Podstawa programowa z komentarzami, t. 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, MEN 2009, s. 28.

Aktualnie na rynku wydawniczym znajduje się dziewięć muzycznych pakietów edukacyjnych¹³ dopuszczonych do użytku szkolnego i przeznaczonych dla drugiego etapu kształcenia¹⁴. We wszystkich podręcznikach sylwetka naszego wielkiego kompozytora została znacząco wyeksponowana, zarówno w ramach realizacji tematów związanych z muzyką okresu romantyzmu, jak też przy omawianiu wybranych zagadnień problemowych, takich jak np. forma w muzyce, stylizacja czy inspiracje polską muzyką ludową.

Najwięcej utworów Chopina proponuje w swoim podręczniku Eugeniusz Wachowiak. Zaleca słuchanie *Walca Des-dur* op. 64 nr 1 i *Mazurka B-dur* op. 7 nr 1, których walory dydaktyczne zostały opisane wcześniej, ponadto *Poloneza A-dur* op. 40 nr 1, *Mazurka a-moll* op. 68 nr 2, *Preludium Des-dur* op. 28 nr 15, *Etiudy c-moll* op. 10 nr 12, *Mazurka g-moll* op. 24 nr 1, *Mazurka D-dur* op. 33 nr 2, pieśni *Życzenie*, *Poloneza As-dur* op. 53 oraz *Mazurka C-dur* op. 7 nr 5. Wymienione utwory posiadają wiele walorów dydaktycznych, a możliwości ich prezentowania podczas nauki szkolnej rysują się wielotorowo.

Polonezy stanowią ważne miejsce w twórczości Chopina. Pisał je od czasów młodości aż do ostatnich lat życia. Na tle całokształtu jego dorobku wyraźnie widać, iż muzyka związana z tańcem stanowi obszerny rozdział. Są to zarówno polonezy, jak też walce, i oczywiście – najliczniej reprezentowane – mazurki. Spośród szesnastu polonezów tylko siedem zostało uznanych przez kompozytora za warte opublikowania i wśród nich znalazł się *Polonez A-dur* op. 40 nr 1.

Dziś wystarczy powiedzieć krótko: *Polonez A-dur*, aby na całym świecie wiadano, że chodzi o Chopina, a także o jakiś jedyny w swoim rodzaju symbol pol-

¹³ J. Burdzy, *Wędrowniki muzyczne. Podręcznik dla klas IV-VI szkoły podstawowej*, cz. 1-2, Warszawa 2006 [wydawnictwo: NOWA ERA]; K. Jakóbczak-Drażek, U. Smoczyńska, A. Sołtysik, *Klucz do muzyki. Podręcznik dla klasy IV-VI szkoły podstawowej*, cz. 1-2, Warszawa 2006 [wydawnictwo: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne]; P. Kaja, *I wszystko gra! Muzyka*, cz. 1-2, *Podręcznik z ćwiczeniami. Szkoła podstawowa klasy 4-6*, Kielce 2008 [wydawnictwo: MAC EDUKACJA]; E. Korowajczyk, *Moja muzyka. Podręcznik do muzyki dla klas IV – VI*, Gdańsk 2003 [wydawnictwo: ROŻAK]; A. Kreiner-Bogdańska, *21 spotkań z muzyką. Podręcznik dla klas IV – VI*, Warszawa 2002 [wydawnictwo: Oficyna Edukacyjna PAZDRO]; M. Rykowska, Z. Szalko, *Muzyka. Podręcznik dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Gdynia 2009 [wydawnictwo: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON]; A. Twardowska, K. Właźlińska, *Muzyka. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas 4-6*, Warszawa 2005 [wydawnictwo: JUKA]; E. Wachowiak, *Słuchanie muzyki. Zeszyty muzyczne dla klas IV, V i VI*, Piła 2007 [wydawnictwo: Agencja Wydawnicza GAWA]; T. Wójcik, *Muzyczny świat. Podręcznik dla klas 4-6*, cz. 1-2, Kielce 2004 [wydawnictwo: MAC EDUKACJA].

¹⁴ Zgodnie z założeniami ubiegłorocznej reformy podręczniki realizują poprzednią podstawę programową z 2002 roku, gdyż aktualnie wprowadzona odnosi się tylko do klas pierwszych szkoły podstawowej i gimnazjum. Podręczniki te będą ponownie dopuszczane do użytku szkolnego w roku szkolnym 2012/13.

skości. Szczególnie czytelnym symbolem okazał się *Polonez* w 1926 roku, kiedy pierwsze jego takty stały się sygnałem rozgłośni Polskiego Radia. Utwór prawdopodobnie powstał przed listopadem 1838 roku, tj. przed wyjazdem Chopina na Majorkę. *Polonez* ten – w typie heroicznego, o prostej budowie – zdradza prawdopodobny zamysł twórczy Chopina, związany z możliwością jego opracowania na orkiestrę lub wykonywania podczas uroczystości państwowych¹⁵. Takie informacje, przekazane w toku nauczania uczniom, obok analizy brzmienia, formy, charakteru *poloneza*, mogą mieć istotne znaczenie dla głębszego odbioru tego dzieła.

Mazurki, tworzące najliczniejszą grupę kompozycji „tanecznych”, niosą rytmikę tańców ludowych, kujawiaka, oberka i mazura, a ich polskość uwidacznia się w rytmice tych tańców i w motywach melodycznych. Chopin – co może stanowić dla uczniów ważną informację – przebywając niejednokrotnie podczas wakacji na Kujawach i Mazowszu, poznał autentyczne brzmienie tych tańców, a opracowując artystycznie owe ludowe archetypy, pozostawił ich stylizowane wersje jako wyraz autorskiej wypowiedzi fortepianowej. Nie znajdziemy w nich w zasadzie cytatów muzycznych, tak popularnych w twórczości innych, współczesnych Chopinowi kompozytorów europejskich doby romantyzmu, natomiast w każdym z nich można zauważyć oryginalność rozwiązań kompozytorskich, bogactwo ekspresji, mistrzostwo konstrukcji.

Wydany po śmierci Chopina *Mazurek a-moll* op. 68 nr 2 ma czytelną formę trzyczęściową *ABA*, gdzie mieszają się naprzemiennie stylizowane rytmy kujawiaka i w środkowej części mazura; wszystko, pomimo kontrastu z częścią *B*, osadzone zostało na stałym motywie melodyczno-rytmicznym. Warto zwrócić uwagę uczniów właśnie na wyraźny kontrast spowodowany durową tonacją mazura z części środkowej, innym rodzajem akompaniamentu, szybszym tempem i głośniejszą dynamiką¹⁶.

W podręczniku Wachowiaka znalazły się jeszcze trzy *Mazurki*, które nauczyciel może wykorzystać w pracy z uczniami w charakterze egzemplifikacji twórczości Chopina inspirowanej autentyczną muzyką ludową: *g-moll* op. 24 nr 1, *C-dur* op. 7 nr 5 i *D-dur* op. 33 nr 2.

Mazurek g-moll, napisany przez Chopina w latach trzydziestych, jest kolejną kompozycją w charakterze kujawiaka z krótką środkową częścią wykonaną w szybszym tempie. Dodatkową informacją, którą można uczniom przekazać, jest fakt, iż kompozycja wykorzystuje motyw autentycznej pieśni ludowej *Czemu nie orzesz Jasieńku?*, opublikowanej przez Oskara Kolberga (*Lud*, t. 4, nr 451)¹⁷. Ma-

¹⁵ Zieliński, *op. cit.*, s. 404.

¹⁶ B. Stylińska, *Płytoteka szkolna dla klas 4-6*, Warszawa 2001, s. 7.

¹⁷ Zieliński, *op. cit.*, s. 324.

zurek ten, z wielokrotnie powtórzonym głównym motywem, stanowi niezwykle ekspresyjną, pełną liryzmu wypowiedź. Konstrukcja utworu nie jest symetryczna: rozbudowana część pierwsza, następnie krótki, kontrastujący tempem i dynamiką środkowy fragment, ponowne przypomnienie na koniec głównego motywu.

Przy mazurkach można zwrócić uwagę uczniów na ich różnorodność spowodowaną konstrukcją rytmiczno-motywiczną¹⁸. Spośród różnorodnych mazurków, takich jak oberkowe, faliste czy hołubcowe, Wachowiak zamieścił *Mazurek C-dur* op. 7 nr 5, który prezentuje typ wirowy. Trwający kilkadziesiąt sekund utwór w przebiegu melodyczno-rytmicznym sugeruje, iż Chopin mógł przywołać tutaj grę kapeli ludowej: fletu, skrzypiec i basetli. Świadczą o tym uporczywie, jednostajnie powtarzane dwa motywy. Warto też podczas omawiania tego utworu zwrócić uwagę na jego dynamikę: od crescendo, prowadzonego od pierwszych taktów, poprzez kulminację, po diminuendo i zwieńczenie formy kilkoma pulsacyjnymi uderzeniami.

Ostatni z mazurków, *D-dur* op. 33 nr 2 (1838), należy do najczęściej zalecanych, bo uwzględniają go niemal wszyscy autorzy podręczników. Utrzymany w oberkowym rytmie, jest porywającą, wesołą kompozycją, zbudowaną z trzech głównych części, z lirycznym środkowym fragmentem, zwieńczonym nietypową kodą o chromatycznym przebiegu w skali lidyjskiej¹⁹. Każdy takt tematu ma inną strukturę rytmiczną i powtarza się w utworze – wzorem wirującego oberka – dwanaście razy. Autor podręcznika zamieszcza legendę związaną z tym mazurkiem, która mówi, iż utwór ilustruje odczucia osoby stojącej na zewnątrz karczmy wiejskiej. Dobiała z niej głośnie muzyka wówczas, kiedy drzwi są otwarte, słysząc ją ciszej wtedy, gdy są zamknięte. Z tego właśnie powodu miałyby się zmieniać w określony sposób dynamika. Czytelność tej kompozycji, zarówno pod względem brzmienia, jak też kolorytu ludowego oraz regularnej trzyczęściowej konstrukcji, sprawia, iż ma z punktu widzenia nauczania szczególne walory dydaktyczne.

Dziełem, które wymaga od pianisty dużych umiejętności technicznych i należy do najbardziej znanych kompozycji Chopina, jest ostatnia z dwunastu etiud op. 10, *Etiuda c-moll*, zwana „*Rewolucyjną*”. Jako pozycja zalecana do szkolnej edukacji figuruje ona nie tylko u Wachowiaka, ale i u kilku innych autorów, co zresztą nie dziwi.

Forma muzyczna, jaką jest etiuda, do czasów Chopina należała raczej do drobnych utworów, pisanych głównie w celu doskonalenia umiejętności technicznych. W XIX wieku uległa przeobrażeniu i wpływ na to miały właśnie kompozycje Chopina oraz innych romantyków, na przykład Franciszka Liszta. Etiudy fortepianowe op. 10, komponowane przez Chopina w latach 1829-1831, doku-

¹⁸ Tomaszewski, *op. cit.*, s. 354.

¹⁹ Zieliński, *op. cit.*, s. 395.

mentują przemiany gatunku. Wprawdzie cel dydaktyczny w dalszym ciągu jest w nich ważny, jednak zastosowane efekty pianistyczne ukazują nowe ich oblicze, zarówno od strony technik pianistycznych, wirtuozerii, struktury melodyczno-harmonicznej, jak też artystycznego wyrazu. Takie refleksje mogą towarzyszyć prezentacji *Etiudy „Rewolucyjnej”*. Ten ekspresyjny utwór, kojarzony z uczuciami Chopina wywołanymi powstaniem listopadowym, przynosi niezwykle silne emocje, co słychać w rozpoczynających utwór szesnastkowych biegnikach lewej ręki, mocnych akordach, strukturach harmonicznym kompozycji wywołujących napięcie i głośnej dynamice niemal całego utworu oraz dobitnych akordach ostatnich taktów²⁰. Znamienne, że tylko jedna etiuda Chopina, właśnie „*Rewolucyjna*”, znalazła się wśród podręcznikowego zestawu.

Podobny rozmach pianistyczny oraz narodowy, patriotyczny wyraz przynosi kolejny utwór Chopina zalecany przez Wachowiaka i innych autorów – *Polonez As-dur* op. 53. Skomponowany w 1842 roku, bywa zwany „heroicznym”, prawdopodobnie z powodu pamiętnego jego wykonania w Paryżu w 1843 roku. Przebywająca tam wówczas polska emigracja, przygnieciona tragiczną sytuacją kraju i ogarnięta nostalgicznym nastrojem oraz tęsknotą za Ojczyzną, odśpiewała po wysłuchaniu *Poloneza* „Jeszcze Polska nie zginęła”²¹. Uzasadnieniem obecności tego poloneza w treściach nauczania może być więc sam fakt bardzo czytelnej symboliki narodowej dzieła, a także sposobność ukazania stylizacji poloneza w muzyce romantycznej.

Wśród jedenastu utworów Chopina obecnych w podręczniku Wachowiaka znalazły się jeszcze *Preludium Des-dur* op. 28 nr 15 oraz pieśń *Życzenie*.

Cykl 24 preludiów skomponowany został we wszystkich tonacjach w układzie kwintowo-paralelnym. Uczyniło to zbiór precyzyjnie przemyślanym i niezwykle oryginalnym, pomimo czytelnej inspiracji Bachowskim *Das Wohltemperierte Klavier*. Wpływ na zjawiskowy charakter *Preludiów* niewątpliwie miała atmosfera niezwykłego miejsca, jakim była w życiu Chopina oraz George Sand Majorka (Valldemossa), gdzie wówczas – a było to w 1838 roku – rozpoczynali wspólne życie. *Preludium Des-dur*, opatrzone *ex post* dodatkowo określeniem „deszczowe”, jest jednym z najdłuższych, z piękną śpiewną melodią oraz uporczywymi, monotonnymi „kroplami” deszczu na dźwięku „as”. O wieloznacznych interpretacjach preludiów pisano wielokrotnie, nawiązując najczęściej do romantycznych idei ilustracyjności muzyki²². Chopin uwidoczniał w warstwie wyrazowej utworu całą gamę uczuć, emocji, ekspresji, korzystając z różnych sposobów organizo-

²⁰ *Ibid.*, s. 252.

²¹ Wachowiak, *op. cit.*, s. 13.

²² I. Poniatowska, *W kręgu recepcji i rezonansu muzyki. Szkice chopinowskie*, Warszawa 2008, s. 87-113.

wania rytmu i harmonii oraz innych elementów dzieła muzycznego²³. Takie informacje mogą pomóc uczniom głębiej wniknąć w strukturę utworu, czyniąc go bardziej dla nich czytelnym.

Życzenie, napisane do słów Stefana Witwickiego, daje możliwość przedstawienia uczniom wokalne formy ekspresyjnej, jaką jest śpiew, i stwarza sposobność analizy formy pieśni – zarówno pod względem budowy, związku tekstu z melodią, charakteru i nastroju, jak też roli akompaniamentu. Warto nadmienić uczniom, iż kompozytor pisał muzykę wyłącznie do tekstów polskich oraz że w okresie romantyzmu gatunek ten odzwierciedlał modną wówczas ideę syntezy sztuk. *Życzenie* jest pieśnią zwrotkową, o radosnym nastroju, ze zmieniającym się tempem i punktem kulminacyjnym zaakcentowanym fermatą. Można w niej również dostrzec inspiracje polską muzyką ludową, bo utwór, będący w zasadzie mazurem, ujawnia „charakter kujawiaka, który został dobarwiony rytmami walca i dopowiedziany ritornelem oberka”²⁴.

Drugim podręcznikiem dopuszczonym do użytku szkolnego jest przygotowany w ostatnich latach dwuczęściowy zestaw *Klucz do muzyki* Katarzyny Jakóbczak-Drażek, Urszuli Smoczyńskiej i Agnieszki Sołtysik. Wśród utworów Chopina przeznaczonych do słuchania na lekcjach muzyki znalazły się kompozycje wybrane zarówno ze względu na gatunek, inspiracje folklorem, jak też popularność i identyfikowalność. Oprócz obecnych wcześniej *Poloneza g-moll*, *Preludium Des-dur* op. 28 nr 15, *Poloneza A-dur* op. 40 nr 1, *Etiudy c-moll* op. 10 nr 12 miejsce znalazły tu *Scherzo h-moll* op. 20, *Mazurek E-dur* op. 6 nr 3 i pieśń *Hulanka*.

W *Scherzu h-moll* rozbrzmiewa polska kolęda. Aspekt religijności Chopina – temat zawsze delikatnie poruszany – odczytywany bywa często poprzez jego z założenia świeckie utwory, jako że wśród jego spuścizny nie ma kompozycji sakralnych (z małym wyjątkiem, jeśli policzy się niezachowane, a napisane *Veni Creator*). Mieczysław Tomaszewski²⁵ wyróżnia trzy rodzaje jego kompozycji, mogące odzwierciedlać naturę religijną kompozytora. Jest to muzyka o charakterze hymnicznym (przesycona powagą i podniosłą atmosferą), medytacyjnym (z tonem skupienia, zadumy i kontemplacji) oraz sentymentalnym (reminiscencje uczuć religijnych wywoływane wspomnieniami). I właśnie do trzeciego gatunku zaliczyć należy *Scherzo h-moll*, w którego środkowej części zacytowana została kołysankowa kolęda *Lulajże Jezuniu*, ewidentnie obrazująca tęsknotę za krajem ojczystym, którego nie dane było Chopinowi już zobaczyć. Kompozycja zdradza swoim brzmieniem, melodyką, szybkim tempem i ekspresją nowy styl pisania, jakiego

²³ A. Bielecki, *Preludia*, <http://pl.chopin.nifc.pl/chopin/genre/detail/id/13>.

²⁴ Tomaszewski, *op. cit.*, s. 535.

²⁵ M. Tomaszewski, *Chopin. Fenomen i paradoks. Szkice i studia wybrane*, Lublin 2009, s. 173-176.

wcześniej Chopin nie stosował. Utwór stanowi raczej trudny materiał do słuchania z uczniami, dlatego w większości podręczników – co wydaje się słuszne – proponuje się słuchanie tylko jego środkowego fragmentu, zawierającego kolędę.

Mazurek E-dur op. 6 nr 3 nie jest często polecaną uczniom kompozycją Chopina (znajduje się ona jeszcze tylko w jednym podręczniku, ale dla uczniów gimnazjum), jakkolwiek atrakcyjną z dydaktycznego punktu widzenia. Można zwrócić uwagę uczniów na wyraźną trzyczęściową konstrukcję kompozycji, czytelny wstęp z opadającym pochodem dźwięków, dwukrotnie powtórzoną częścią *A*, nieco bardziej śpiewny środkowy fragment *B* i powtórnie powracającą część *A*, spowolnioną i ściszoną w ostatnich taktach. Uwagę zwracają również zmienne akcenty oraz ostinatowa podstawa harmoniczna w basowej partii fortepianu.

Ostatnią kompozycją uwzględnioną w *Kluczu do muzyki*, niewymienianą przez innych autorów, jest *Hulanka* op. 74 nr 4, powstała w 1830 roku, osadzona w rytmice i melodii szlacheckiego mazura. Pieśń ta, z punktu widzenia nauczania muzyki, ma wiele walorów. Zaliczyć do nich można strukturę kompozycji (przebieg linii melodycznej skierowany ku górze do kulminacji na dźwięku d^2 , liczne crescendo, fermaty, proste dla uczniów do analizy wartości rytmiczne) oraz fakt, iż jest to jeden z najbardziej znanych i popularnych utworów Chopina, wielokrotnie opracowywany.

Zamieszczone w tym podręczniku utwory Chopina są przedstawione uczniom z interesującymi komentarzami, zestawami dodatkowych pytań, tekstami uzupełniającymi, dostosowanymi do wieku uczniów, zdjęciami i ilustracjami przedstawiającymi kompozytora, a także miejsca, w których przebywał.

Odmienny w swej strukturze podręcznik do nauczania muzyki w klasach 4-6 napisany został przez Agnieszkę Kreiner-Bogdańską. Autorka proponuje uczniom 21 spotkań z różnorodną muzyką, w tym również Chopina, jednak liczba jego kompozycji jest w nim wydatnie ograniczona. Poza dowolnie wybranym mazurkiem, zalecanym do słuchania podczas lekcji charakteryzującej polską muzykę ludową, znalazły się pieśń *Hulanka* i *Preludium d-moll* op. 28 nr 24.

Zamykające cykl *Preludium d-moll* odznacza się burzliwym charakterem i rozmachem linii melodycznej. Zwraca uwagę trwająca niemal przez cały utwór dynamiczna, rozłożona pasażowo partia lewej ręki. Utwór zdradza niespokojny nastrój, układ harmoniczno-tonalny odbiega raczej od tradycyjnego, wiele w nim napięć, wznoszących się i opadających pochodów melodycznych, przebiegających przez kilka oktaw²⁶. Szczególne brzmienie przejawia finał kompozycji, zwieńczony gamą w dynamice fortissimo possibile i zakończony trzema ciężkimi uderzeniami dźwięku w najniższym rejestrze. Uwagę uczniów może zwrócić

²⁶ B. Eisler, *Pogrzeb Chopina*, przeł. E. Gabrys, Kraków 2005, s. 86.

również wirtuozeria wykonania utworu, jego szybkie tempo i szeroki ambitus przebiegów gamowo-pasażowych. Kompozycja ta, jeśli dodatkowo będzie zaprezentowana na lekcji w wykonaniu znakomitego, znanego powszechnie pianisty, niewątpliwie pozostanie w pamięci uczniów.

W 2003 roku ukazał się podręcznik Elżbiety Korowajczyk. Autorka postuluje prezentację siedmiu kompozycji Chopina, które w większości pokrywają się z propozycjami wcześniej wymienionych autorów. Są to: *Polonez As-dur* op. 53, *Polonez A-dur* op. 40 nr 1, *Życzenie*, *Mazurek g-moll* op. 24 nr 1 oraz *Mazurek B-dur* op. 7 nr 1 oraz – niewymieniane dotychczas w innych podręcznikach – *Walc a-moll* op. 34 nr 2 i temat z I części *Koncertu e-moll* op. 11.

Walce Chopina odślawiają niepowtarzalny klimat. Kompozytor, zgodnie ze stylistyką romantyczną, zastosował w nich bogatą harmonię, piękne linie melodyczne, różnorodne struktury formalne, ukazując jednocześnie walory brzmieniowe fortepianu. Kompozycje te, głównie ze względu na nastrój oraz poziom trudności wykonawczych, można podzielić na dwa typy: wirtuozowsko-brawurowe oraz melancholijno-liryczne²⁷. *Walc a-moll* op. 34 nr 2, kwalifikujący się z uwagi na swój nostalgiczny charakter, wolne tempo oraz molową tonację, do drugiego typu, może ukazać uczniom, jak odmienne są te kompozycje w porównaniu z walcami tanecznymi oraz jak stylizacja wpływa na zmianę oblicza utworu, czyniąc go muzyką nie „do tańczenia” – a „do słuchania”.

Ważnym rozdziałem twórczości Chopina, choć liczebnie skromnym, są kompozycje napisane na fortepian i orkiestrę. Spośród nich niewątpliwie koncerty fortepianowe zasługują na szczególne wyeksponowanie, zarówno z uwagi na dojrzałość kompozycji, pomimo młodego wieku kompozytora, jak też faktu, iż od momentu ich napisania (lata 1829-1830) niemal natychmiast zdobyły znaczący rozgłos i również współcześnie cieszą się wielką popularnością wśród pianistów.

Temat z I części *Koncertu e-moll* poprzedza długa orkiestrowa ekspozycja (cała część I ma konstrukcję allegro sonatowego). Po niej wyłania się temat główny w dynamice forte, zdradzający – poprzez wznoszącą się linię melodyczną – emocjonalne wzburzenie, rozwinięte następnie opadającym pochodem chromatycznym w niższym rejestrze. Część druga tematu – to piękny i wyrafinowane skomponowany przebieg lirycznych motywów, o zabarwieniu sentymentalnym i pełnym smutku²⁸. Warto zwrócić uczniom uwagę na wirtuozerię partii fortepianu i mniej aktywną rolę orkiestry oraz zasugerować empatyczne podejście do słuchanego fragmentu; napisał je bowiem bezgranicznie zakochany, młody kompozytor, przelewający w muzykę namiętności i skrywane uczucia.

²⁷ B. Smoleńska-Zielińska, *Fryderyk Chopin i jego muzyka*, Warszawa 1995, s. 237.

²⁸ Zieliński, *op. cit.*, s. 172.

Kolejny nowy podręcznik, wydany w 2008 roku, opracował Piotr Kaja. Autor wyodrębnił muzykę polską na przestrzeni wieków jako osobną część, a twórczości Chopina przyznał znaczące miejsce. Znalazło się tu siedem utworów: dwa preludia op. 28 (*A-dur, e-moll*), dwa mazurki (*F-dur* op. 68 nr 3, *D-dur* op. 33 nr 2), *Polonez A-dur* op. 40 nr 1, *Walc Des-dur* op. 64 nr 1 i początkowy fragment II części *Koncertu fortepianowego e-moll*.

Dwa kontrastowo dobrane preludia prezentują różnorodne zagadnienia z zakresu dydaktyki słuchania muzyki, a ich analiza nie powinna stwarzać trudności uczniom będącym na tym etapie edukacji. Pierwsze preludium pełne wdzięku, wesołe, dość krótkie, bo tylko 16-taktowe, w metrum trójdzielnym, o tanecznym charakterze i prostej budowie, drugie – spokojne, w tonacji molowej, z jednostajnym rytmicznie akompaniamentem lewej ręki, brzmącym – jak ujął to Hans von Bülow poszukujący programowości w preludiach Chopina – jak brak powietrza²⁹, czy też – by zacytować Irenę Poniatowską – jak „bolesna skarga, która uzyskuje wielką moc, stopniowo się ucisza i kończy się łkaniem”³⁰.

Melodia *Mazurka F-dur* op. 68 nr 3 zdradza ludowe rysy, opiera się bowiem na skali frygijskiej z kwintowym akompaniamentem lewej ręki, zaś w jego początkowej części mieszają się akordy durowe i molowe. Część środkowa również przypomina swoim kontrastowym brzmieniem pod względem tempa i kształtu linii melodycznej muzykę ludową; można się tu doszukiwać analogii do wiejskich gęśli i basetli. Kompozycja ta znakomicie nawiązuje do treści podstawy programowej kształcenia w zakresie muzyki, gdyż poza uwydatnieniem elementami dzieła muzycznego (rytmu, tempa, dynamiki) czytelnie ukazuje inspiracje polską muzyką ludową.

Zaproponowana do słuchania II część *Koncertu fortepianowego e-moll* może być uzupełniona fragmentem listu kompozytora Tytusa Woyciechowskiego z maja 1830 roku:

„Adagio od nowego Koncertu jest E-dur. Nie ma to być mocne, jest ono więcej romansowe, spokojne, melancholiczne, powinno czynić wrażenie miłego spojrzenia w miejsce, gdzie stawa tysięcy lubych przypomnień na myśli. — Jest to jakieś dumanie w piękny czas wiosnowy, ale przy księżycu. Dlatego też akompaniuję go sordinami, to jest skrzypcami przytłumionymi gatunkiem grzebieni, które okraczając strony dają im jakiś nosowy, srebrny tonik”³¹.

²⁹ F. Hoesick, *Chopin. Życie i twórczość*, t. 2, Kraków 1965, s. 127, 128.

³⁰ Poniatowska, *op. cit.*, s. 96.

³¹ <http://pl.chopin.nifc.pl/chopin/letters/detail/page/3/id/671>.

Wartość listów Chopina jest ogromna. Na szczególne podkreślenie zasługują te, które opatrzone są dopiskiem „moja bieda”, pozostałe po nieszczęśliwej miłości kompozytora do Marii Wodzińskiej, której nie było mu dane poślubić. Epistolografia jako sztuka pisania listów, zgodna z obyczajami panującymi w danej epoce, może stanowić w ogólności ciekawy temat dla uczniów, zwłaszcza w kontekście współczesnej dominacji innych mediów, a specjalnie intrygujący w odniesieniu do Chopina.

Wydawca powyższego podręcznika ma w swojej ofercie jeszcze jeden zestaw podręczników, którego autorką jest Teresa Wójcik. Znalazły się tu: *Polonez g-moll*, *Mazurek F-dur* op. 68 nr 3 oraz niewymieniane gdzie indziej *Preludium As-dur* op. 28 nr 17 i *Walc F-dur* op. 34 nr 3.

Sfera ekspresji preludium, zgodnie z wyróżnionymi przez I. Poniatowską³² „polami znaczeniowymi”, dzieli się na cztery zakresy: pierwszy to zakres szczęścia, spokoju, nastroju miłości, drugi skupia preludia o nastroju melancholicznym, trzeci – to obraz pesymizmu, skargi, bólu i rozpacz, zaś ostatni odnosi się do preludium nasyconych męską energią i siłą. Wybór jednego utworu z tego zamkniętego cyklu może stanowić zatem dla autora podręcznika pewien dylemat. W podręczniku T. Wójcik wybór padł na preludium z pierwszego „poła znaczeniowego”, o spokojnym, idyllicznym i radosnym zabarwieniu.

Walc F-dur op. 34 nr 3 jest jedną z ośmiu tego typu kompozycji, jaką wybrał Chopin do ostatecznej publikacji. Z dydaktycznego punktu widzenia walc ten, opracowany w konwencji *brillante*, jest czytelnym przykładem eksponującym trzyczęściową budowę, ze wstępem i wirtuozerską koda, co niewątpliwie zostanie zauważone przez uczniów podczas analitycznego słuchania. Pełna ekspresji miniatura ukaże im ponadto pianistyczny blask salonowych kompozycji Chopina.

Kolejny podręcznik przygotował w 2006 roku Jerzy Burdzy. Znalazły się w nim cztery utwory Chopina: *Scherzo h-moll* op. 20 (fragment z kolędą *Lulajże Jezuniu*), *Preludium Des-dur* op. 28 nr 15, *Mazurek F-dur* op. 68 nr 3 oraz młodzieńczy *Polonez g-moll*. O kompozycjach tych była mowa wcześniej. W bieżącym roku nauczyciele mogą sięgnąć również po raz pierwszy po podręcznik Małgorzaty Rykowskiej i Zbigniewa Szalko, zawierający cztery kompozycje Chopina, pokrywające się z proponowanymi przez innych autorów. Zestaw ten tworzą trzy mazurki (*D-dur* op. 33 nr 2, *g-moll* op. 24 nr 1, *B-dur* op. 7 nr 1) i *Polonez As-dur* op. 53.

Jeszcze jednym podręcznikiem przeznaczonym dla kształcenia blokowego jest propozycja autorstwa Alicji Twardowskiej i Katarzyny Właźlińskiej. Spośród pięciu kompozycji Chopina przeznaczonych do słuchania na lekcjach mu-

³² Poniatowska, *op. cit.*, s. 92.

zyki dwie pojawiły się tu po raz pierwszy: pieśń *Wojak* op. 74 nr 10 i *Wariacje B-dur* op. 2. Zestawienie dopełniają dwa mazurki (*a-moll* op. 68 nr 2, *D-dur* op. 33 nr 2) i *Polonez As-dur* op. 53.

Pieśń o znaczących walorach patriotycznych, jaką jest *Wojak*, napisana do słów Stefana Witwickiego w 1830 roku, to czytelny przykład pieśni romantycznej o podłożu narodowym, muzycznie nawiązującej do twórczości Schuberta. Kompozycja utrzymana jest w szybkim tempie, uczniowie mogą zwrócić uwagę na ilustracyjną rolę akompaniamentu fortepianu, który zgodnie ze słowami tej porywającej, związanej z powstaniem listopadowym pieśni, ilustruje efekty marszowe i dźwięki trąbki³³.

Wariacje B-dur napisał Chopin mając niespełna osiemnaście lat, pod wpływem fascynacji kompozycją typu wirtuozowskiego. Temat zaczerpnął z opery Mozarta *Don Juan* (duet *La ci darem la mano* tytułowego bohatera i Zerliny). Utwór rozpoczyna introdukcja, w dalszej kolejności pojawia się temat, następnie słychać cztery krótkie wariacje utrzymujące się w strukturze melodyczno-harmonicznej tematu, przedzielane orkiestrowym ritornelem. Dopiero wariacja piąta została rozbudowana, wykraczając poza schematy poprzednich i ukazując nową, romantyczną i chopinowską formę kompozycji. Dzieło wieńczy efektowny polonez, stanowiący finał całości.

Wariacje B-dur to utwór nieco skomplikowany w swej strukturze i warstwie brzmieniowo-formalnej, jeśli chodzi o możliwości percepcyjne dzieci. Słuchanie tej kompozycji można rozpocząć właśnie od wprowadzenia tematu, poprzedzając go prezentacją operowego oryginału (można też obejrzeć duet Zerliny i Don Juana jako fragment opery Mozarta), a następnie wysłuchać kilku wariacji z elementarnym podejściem do zastosowanych przez Chopina technik wariacyjnych. Podręcznik Twardowskiej i Właźlińskiej jest jedynym, który proponuje wysłuchanie fragmentu *Wariacji*.

Gimnazjum

Muzyka Chopina znalazła oczywiście swoje miejsce również w szkołach gimnazjalnych. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego narzuciła nauczycielom na tym etapie realizację od roku 2009/2010 treści nauczania w oparciu o całkowicie nowe podręczniki, odpowiadające założeniom ministerialnego dokumentu. Nauczanie przedmiotu odbywa się w ciągu jednego roku szkolnego, dlatego też repertuar przeznaczony do słuchania został, niestety, bardzo ograniczony. Od

³³ Tomaszewski, *Chopin. Człowiek, dzieło, rezonans...*, s. 544.

bieżącego roku Ministerstwo Edukacji Narodowej dopuściło do użytku szkolnego osiem pakietów edukacyjnych przeznaczonych dla III etapu kształcenia.³⁴

W podstawie programowej przedmiotu *muzyka* dla gimnazjum³⁵ wyraźnie zauważalne są nawiązania do założeń szczegółowych określonych dla poprzedniego etapu kształcenia. W przypadku odbioru muzyki Chopina gimnazjalista powinien nabyć umiejętności rozpoznawania cech jego utworów, określania obsady wykonawczej oraz rytmów polskich tańców narodowych. Kontakt z muzyką na lekcjach powinien zmierzać w kierunku nabycia umiejętności oceniania i wartościowania słuchanej muzyki, ponadto przedstawiania i uzasadniania własnego stosunku do słuchanego dzieła.

Obecny na rynku wydawniczym od wielu lat podręcznik Wacława Panka proponuje uczniom poznanie muzyki Chopina na przykładzie czterech utworów, zróżnicowanych pod względem gatunkowym: *Mazurka E-dur* op. 6 nr 3, *Scherza h-moll*, *Preludium e-moll* op. 28 nr 4 oraz *Życzenia*.

Wydawnictwo WSiP jako jedyne przygotowało w tym roku alternatywny, drugi podręcznik do nauczania muzyki w gimnazjum, autorstwa Marii Przychodzińskiej i Barbary Smoleńskiej-Zielińskiej. Sylwetka i twórczość kompozytora zostały w nim potraktowane niemal priorytetowo. Wśród propozycji repertuarowych pojawiły się dotąd niewymieniane utwory, w tym również – co należy zaakcentować – we współczesnych opracowaniach. Autorki wybrały, popularne w innych podręcznikach, *Mazurki D-dur* op. 33 nr 2 i *B-dur* op. 7 nr 1, *Preludia A-dur* op. 28 nr 7 i *d-moll* op. 28 nr 24, po raz pierwszy natomiast uczniowie mogą zapoznać się z II częścią *Koncertu fortepianowego f-moll*, *Balladą g-moll* op. 23 oraz z transkrypcją fortepianową pieśni *Życzenie* Franciszka Liszta, a nadto z improwizacjami wybranych mazurków w interpretacji Leszka Możdżera.

Część II *Koncertu f-moll* (Larghetto) to jedna z najbardziej lirycznych i emocjonalnych kompozycji Chopina, zrodzona z wielkiej młodościowej miłości. Jak czytamy u Tadeusza A. Zielińskiego – „trudno byłoby znaleźć w dotychczasowej

³⁴ E. Wachowiak, *Zeszyt muzyczny. Słuchanie muzyki w gimnazjum*, Piła 2009 [wydawnictwo: Agencja Wydawnicza GAWA]; A. Kreiner-Bogdańska, *Muzyka w gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa 2009 [wydawnictwo: Oficyna Edukacyjna PAZDRO]; J. Oleszkowicz, *Gra muzyka! Podręcznik do muzyki dla klasy I gimnazjum*, Warszawa 2009 [wydawnictwo: NOWA ERA]; M. Przychodzińska, B. Smoleńska-Zielińska, *Bliżej muzyki. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa 2009 [wydawnictwo: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne]; W. Panek, *Świat muzyki. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa 2009 [wydawnictwo: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne]; T. Wójcik, *Muzyczny świat*, Kielce 2009 [wydawnictwo: MAC EDUKACJA]; M. Rykowska, Z. Szalko, *Muzyka. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2009 [wydawnictwo: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON]; P. Kaja, *Od chóralu do rap songu. Podręcznik do muzyki dla gimnazjum*, Warszawa 2009 [Wydawnictwo: JUKA].

³⁵ Podstawa programowa z komentarzami, t. 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, MEN 2009, s. 40-41.

literaturze muzycznej przykład równie sugestywnego, namiętnego i wzruszającego wyznania miłości zawartego w dźwiękach”.³⁶ Być może argumentacja ta przybliży odbiór tego dzieła młodym słuchaczom, którym na tym poziomie wiekowym trudno będzie wnikać w skomplikowane struktury melodyczno-rytmiczne, ornamentykę i kolorystykę dźwiękową fortepianu z orkiestrą, jednak z pewnością – jako że sami mają niewiele lat mniej niż Chopin, który to wówczas pisał – odbiorą tę muzykę uczuciowo, angażując własną wyobraźnię.

Ballada jako gatunek muzyczny charakteryzuje się budową swobodną i artystycznie rozwinął ją w formie instrumentalnej właśnie Chopin. Przykład pierwszej z czterech ballad, jakie skomponował, wydanej w 1836 roku, to niemalże wizytówka jego twórczości, z nowymi, dotychczas nieznanymi środkami ekspresji, wyznaczającymi estetykę romantyzmu.³⁷ Podkreślenia wymagają tematy melodyczne ballady, poetycko brzmiące, niemal jak literacka opowieść. Warto dodać uczniom, iż gatunek ten – swoisty poemat fortepianowy – w zasadzie nie miał wielu naśladowców i Chopin pozostaje jako największy jego mistrz.

Autorki zrezygnowały z prezentacji oryginalnej pieśni *Życzenie* jako przykładu wokalne twórczości Chopina, zamieściły natomiast transkrypcję fortepianową Liszta. Ta wersja, składająca się z dynamicznej części pierwszej (*Allegro vivace*) i trzech niezwykłych w wyrazie wariacji, może być ciekawym przykładem połączenia dwóch przyjaźniących się wielkich wirtuozów i kompozytorów romantyzmu i egzemplifikacją formy wariacji. Nowością podręcznika są wybrane mazurki, nie w oryginalnej jednak wersji, ale w jazzowych ujęciach Leszka Możdżera. Być może jest to dobra droga dotarcia do uczniów z muzyką sprzed ponad 150 lat, ukazująca, że współcześnie może ona stanowić ciekawą inspirację muzyczną.

Kolejnym, przygotowanym dla uczniów gimnazjum, wydanym w 2009 roku, jest podręcznik Piotra Kai. Chopina reprezentuje tu osiem utworów: *Polonez g-moll*, *Preludium A-dur* op. 28 nr 7, *Polonez A-dur* op. 40 nr 1, *Koncert e-moll* cz. II, *Mazurek F-dur* op. 68 nr 3, *Walc Des-dur* op. 64 nr 1, *Preludium e-moll* op. 28 nr 4 i *Mazurek D-dur* op. 33 nr 2. Są to kompozycje uznane również przez innych autorów za reprezentatywne i godne polecenia.

Z uwagi na krótki okres nauczania przedmiotu *muzyka* w gimnazjum daje się zauważyć w niektórych podręcznikach znaczne ograniczenie Chopinowskiego repertuaru. Podręcznik Eugeniusza Wachowiaka zamieszcza tylko *Scherzo h-moll*. W nowym podręczniku Jana Oleszkowicza znalazły się z kolei tylko trzy najczęściej powtarzające się utwory: *Etiuda c-moll* op. 10 nr 12, *Walc Des-dur*

³⁶ Zieliński, *op. cit.*, s. 131.

³⁷ A. Bielecki, <http://pl.chopin.nifc.pl/chopin/genre/detail/id/1>.

op. 64 nr 1 i *Mazurek D-dur* op. 33 nr 2; podobnie u Teresy Wójcik, która wszakże zaleca, nieobecny u innych autorów, *Polonez cis-moll* op. 26 nr 1.

Narodowy nurt twórczości Chopina może zostać ukazany uczniom właśnie na przykładzie wybranych polonezów. Przeżycia kompozytora wywołane ówczesnymi wydarzeniami w Polsce odcisnęły znaczne piętno na kształcie *Poloneza cis-moll*. Charakteryzuje go wyraźne zróżnicowanie nastrojów. Utwór rozpoczyna się niemal agresywnie w fortissimo, po czym następuje spokojny, liryczny motyw – i tak powtarza się to kilkakrotnie. Druga część *Poloneza* kontrastuje z pierwszą łagodnym, wyciszonym nastrojem, jednak wyraźnie wyczuwa się smutek i nostalgię kompozytora. Wójcik proponuje ponadto wysłuchanie dowolnego preludium oraz *Mazurka D-dur* op. 33 nr 2.

Gimnazjalną pozycję przygotowała też Agnieszka Kreiner-Bogdańska. Nowością jest tu *Rondo à la Krakowiak*, zalecane obok *Preludium A-dur* op. 28 nr 7, *Mazurka a-moll* op. 68 nr 2, *Poloneza As-dur* op. 53 i *Scherza h-moll*.

Polskość muzyki Chopina dochodziła do głosu głównie poprzez stylizacje polskich tańców (jak w przypadku *Ronda à la Krakowiak*) lub też zamieszczanie innych polskich narodowych akcentów (kolęda w *Scherzu h-moll*, tematy w *Fantazji A-dur* na tematy polskie). Zgodnie z gimnazjalnymi założeniami podstawy programowej uczeń powinien nabyć m.in. umiejętność rozpoznawania cech słuchanych utworów oraz identyfikowania rytmów polskich tańców narodowych. *Rondo à la Krakowiak* wydaje się być tutaj dobrym przykładem. W kompozycji tej słyhać czytelne „cytaty”, pięknie ubarwione brzmieniem orkiestry.

Ostatnią pozycją gimnazjalną jest podręcznik Małgorzaty Rykowskiej i Zbigniewa Szalko, wydany w 2009 roku. Znalazła się tu, niestety, tylko *Etiuda „Rewolucyjna”*.

Chopin – brzmienie wielu sztuk. Perspektywa edukacyjna

Zrodzona w romantyzmie *correspondance des artes*, opierająca się na jedności sztuki, pomimo odmiennych środków wyrazowych jej dziedzin, takich jak malarstwo, muzyka czy poezja, ujawniała się twórczości wielu artystów tej epoki (szczególnie uwidacznia to postać zaprzyjaźnionego z Chopinem malarza Eugène Delacroix).³⁸ Odczytując idee romantyczne, z większą świadomością odbieramy syntezę sztuk w XX i XXI wieku.

³⁸ J. Starzyński, *O romantycznej syntezie sztuk. Delacroix, Chopin, Baudelaire*, Warszawa 1965.

Tematyka chopinowska inspiruje twórców różnych dziedzin sztuki niemal od momentu śmierci kompozytora. W ujęciu dydaktycznym można to ukazać na kilku płaszczyznach: literatury (poezji, prozy), sztuk plastycznych (malarstwa, rzeźby, plakatu, fotografii), teatru, filmu czy odmiennej gatunkowo muzyki (receptcja twórczości Chopina w kontekście współczesnych interpretacji wokalnych, jazzowych, rockowych). Poszukiwanie integracji w obszarze chopinowskiej tradycji z punktu widzenia szkolnych działań edukacyjnych (np. zajęć artystycznych) może stanowić ciekawe źródło wiedzy i rodzić nowatorskie rozwiązania edukacyjne, idące w kierunku upowszechnienia znajomości dorobku naszego kompozytora.

Chopinofania jest zjawiskiem obecnym w literaturze już od końca XIX wieku. Podkreślić tutaj należy w szczególności rozległy obszar poezji, powstałej z inspiracji chopinowską muzyką i osobą twórcy. Wśród wierszy o znaczącej wartości, publikowanych w ubiegłym stuleciu w trzech antologiach, znalazły się również takie, które utwierdzają czytelnika – jak czytamy u Tomaszewskiego – w smutnej refleksji, iż „zadziwiająca jest łatwość z jaką muzyka Chopina budziła w naszej literaturze fenomen grafomanii”³⁹. Jednak warto przywołać uczniom sylwetki znanych poetów, poruszających się w tematyce chopinowskiej, nawiązując do odwiecznego przekonania o nieśmiertelności artysty zapewnionej mu dzięki jego dziełu (*non omnis moriar*). Odnosząc się do edukacji polonistycznej, można przywołać uczniom postaci takich poetów, jak Kornel Ujejski, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Leopold Staff, Maria Konopnicka, Kornel Makuszyński, Władysław Broniewski, Konstanty Ildefons Gałczyński, a współcześnie – Anna Kamieńska, Wanda Chotomska czy ks. Jan Twardowski, którzy swoją poezją upamiętniali twórcę z Żelazowej Woli. Zdecydowanie jednak na plan pierwszy wysuwa się poemat, w którym „muzyczność” wyrasta z ducha muzyki Chopina – dzieło Cypriana Kamila Norwida, *Fortepian Szopena*. Poza ukazaniem sylwetki twórcy i ostatnich chwil jego życia, strofy poety kryją głębsze treści – uniwersalne prawa egzystencjalne i prawdy moralne⁴⁰.

Źródłem wiedzy o naszym kompozytorze mogą być ponadto liczne dzieła pisarzy, zwłaszcza biograficzne. Należy wspomnieć również o tekście dramatycznym Jarosława Iwaszkiewicza *Lato w Nohant* (1936), jednym z nielicznych dzieł teatralnych o tej tematyce.

Filmografia o kompozytorze, jak podaje Internetowe Centrum Informacji Chopinowskiej, jest dość bogata. Pierwszy film powstał już w 1937 roku, a w ze-

³⁹ Tomaszewski, *Chopin. Człowiek, dzieło, rezonans...*, s. 750.

⁴⁰ W. Stróżewski, *Doskonale – wypełnienie. O „Fortepianie Szopena” Cypriana Norwida*, [w:] *Muzyka w literaturze. Antologia polskich studiów powojennych*, red. A. Hejmej, Kraków 2002, s. 217.

stawieniu znalazło się kilkadziesiąt różnych produkcji filmowych, od etiud po filmy długometrażowe. Zapowiada się, iż rok 2010 będzie bogaty w różnorodne nowe produkcje filmowe⁴¹.

Omówienie miejsca Chopina w sztukach plastycznych – malarstwie, rzeźbie, fotografii – można rozpocząć od prezentacji najsłynniejszego portretu olejnego autorstwa Eugenia Delacroix oraz innych, malowanych przez bliskie kompozytorowi osoby, jak Maria Wodzińska czy George Sand. Świadectwem wizerunku są ponadto maski pośmiertne zdjęte przez męża córki G. Sand, Augusta Clésingera (nazwisko to kojarzone jest głównie z piękną rzeźbą przedstawiającą zadumaną muzę z lirą, która została umieszczona na grobie Chopina na cmentarzu Père-Lachaise). Uwieczniona twarz cierpiącego kompozytora na zawsze pozostanie świadectwem ostatnich chwil jego życia. Tematyka chopinowska w malarstwie obejmuje – poza portretami twórcy i ujęciami momentów z jego życia – także wizualne komentarze jego dzieł. Jednym z najbardziej popularnych utworów, malowanym jeszcze za życia kompozytora (m.in. przez syna G. Sand, Maurycego, który uwiecznił go w postaci akwareli) stało się *Preludium Des-dur*, z uwagi na czytelność formy i skojarzenia z deszczem wywołane dźwiękami repetycyjnymi. Należy dodać, specjalnie w kontekście edukacyjnym, iż jest to najczęściej wykorzystywany utwór podczas wykonywania ilustracji malarskich muzyki, jako wyraz elementarnej integracji tych sztuk na płaszczyźnie treściowo-symbolicznej.

Uczniowie mogą poznać również plastyczną twórczość Wojciecha Weissa (cykl rysunków stanowiących studia do portretu Chopina z 1899 roku), Vlastimila Hoffmana, Henryka Siemirackiego, Teofila Kwiatkowskiego, Edwarda Okunia, Władysława Podkowińskiego, Michała Elwiro Andriollego. Absolutnym ewenementem, niezbędnym do przedstawienia uczniom, jest malarstwo muzyki Chopina – kompletnego zestawu wszystkich jego utworów – wykonane w latach 1999-2003 przez Jerzego Dudę Gracza. Malarska interpretacja Chopinowskich kompozycji – jedyna na skalę światową, jaką poświęcono jednemu twórcy i wszystkim jego dziełom – to największy cykl w historii polskiego malarstwa złożony w hołdzie naszemu kompozytorowi. *Chopinowi Duda Gracz*⁴² to wizualizacja muzyki różnymi technikami; etiudy, pieśni i preludia namalowane zostały akwarelą, pozostałe powstały w technice olejnej, zaś osobną grupą utrwaloną w postaci luźno wiszących tkanin są całuny obrazujące kompozycje zaginione. Można również przywołać tutaj unikalną w skali światowej serię obrazów pol-

⁴¹ M.in. „Projekt Chopin” – przedsięwzięcie o międzynarodowym charakterze i dużym rozmachu, które powstaje przy udziale finansowym stacji Canal+, jest to największa tegoroczna animowana produkcja w Europie.

⁴² *Chopinowi Duda Gracz*, red. M. Sroka, Warszawa 2005.

sko-amerykańskiego artysty Bogusława Lustyka, inspirowanych muzyką Chopina. Artysta komentuje: „Namalować dźwięki. Przed czystym płótnem jestem jak kompozytor wpatrzony w kartkę papieru nutowego, chcący za pomocą magicznych znaków uchwycić i wyrazić swoją wizję”⁴³. Treścią tej interpretacji artystycznej jest 15 wariacji, dla których punktem wyjścia stał się reprint autografu *Sonaty h-moll*. Wariacje malarskie na temat twórcy z Żelazowej Woli powstały również na gruncie krajowym. Piotr Pawiński jest autorem cyklu portretów inspirowanych rzeźbą Józefa Gosławskiego w Żelazowej Woli, które nawiązują do 24 preludium op. 28. Malarstwo utrzymane jest w tonacji monochromatycznej, a każdy z portretów został indywidualnie skomponowany w innej tonacji barwnej⁴⁴. To ciekawy przykład „wariacyjnego” połączenia twórcy z jego dziełem.

Rzeźby Chopina, jakże liczne, znajdują się w wielu miastach Polski, m.in. w Warszawie, Krakowie, Sopocie, Wrocławiu, a także w wielu innych krajach. Z dydaktycznego punktu widzenia, ukazując uczniom fakt częstego uwiecznienia sylwetki kompozytora, a przez to jego współczesną popularność i trwałość, nauczyciel ma możliwość przybliżenia nie tylko wizerunków Chopina, ale i sylwetek artystów plastyków.

Najstarszy pomnik Chopina znajdujący się w Ameryce Południowej (Rio de Janeiro) został zaprojektowany przez Augusta Zamoyskiego i odsłonięty w 1944 roku. W tym samym roku odsłonięto monument autorstwa Pedro José Ferrariego w Buenos Aires. W rocznicę 400-lecia założenia miasta Sao Paulo, naród polski, zarazem dla upamiętnienia dziesiątej rocznicy powstania PRL (1954), ufundował miastu pomnik autorstwa Xawerego Dunikowskiego, artysty, który niewątpliwie powinien znaleźć należne mu miejsce w szkolnej edukacji.

Najwięcej rzeźb Chopina o randze światowej wykonała polska rzeźbiarka, ostatnia uczennica Dunikowskiego, Zofia Wolska⁴⁵. Jej dzieła to rzeźby monumentalne i kameralne, a przewodnim tematem był tu zawsze Chopin-człowiek, w różnych interpretacjach formy rzeźbiarskiej. Informacje te mogą być dobrym punktem wyjścia dla przybliżenia uczniom następnej, najbardziej znanej zresztą polskiej rzeźby Chopina, usytuowanej w warszawskich Łazienkach.

⁴³ <http://test.chopin2010.pl/pl/art/project/view/all>.

⁴⁴ P. Pawiński, *Wariacje malarskie CHOPIN*, Album – katalog wystawy, Warszawa 2010.

⁴⁵ W 1975 roku rzeźba Zofii Wolskiej była nagrodą dla zwycięzcy Konkursu Chopinowskiego (otrzymał ją Krystian Zimerman). W 1994 roku w Żelazowej Woli usytuowano jej rzeźbę przed wejściem do Dworku, w którym urodził się Chopin. Kolejne dzieło znalazło się w 1995 roku w Stadtmuseum Düsseldorf w głównym wejściu. W roku 1998 odsłonięto w Valldemossie kolejną rzeźbę Wolskiej, a w 2001 roku ustawiono na cokole pomnikowym przed Dworcem Lotniska Okęcie im. Fryderyka Chopina kolejne jej dzieło.

Historia warszawskiego pomnika stanowi dla uczniów ciekawy temat historyczny i artystyczny. Umieszczona postać kompozytora pod stylizowaną mazonowiecką wierzba – to pomysł z początku XX wieku autorstwa Wacława Szymanowskiego (1909). Skomplikowane losy monumentu, odsłoniętego w 1926 roku, a zniszczonego przez Niemców podczas II wojny światowej, zwieńczyło po wielu perypetiach ponowne jego odsłonięcie w 1958 roku⁴⁶. I tu synteza sztuk zatoczyła swoje wielkie koło, gdyż na cokole wyryte zostały słowa z *Konrada Wallenroda*, obrazujące romantyczny tyrteizm: „Płomień rozgryzie malowane dzieje, Skarby mieczowi spustoszą złodzieje, Pieśń ujdzie cała”. Tekst ten przywołuje formę walki, jaka była udziałem artystów, przywołuje też związek muzyki i literatury. Warto o tym wspomnieć podczas zajęć szkolnych.

Tematyka chopinowska w dalszym ciągu inspiruje wielu rzeźbiarzy. Przykładem – pomnik kompozytora w Urugwaju (Punta del Este), odsłonięty w 1999 roku, wykonany przez jednego z najbardziej znanych współczesnych polskich rzeźbiarzy, Gustawa Zemłę⁴⁷. W Singapurze w roku 2008 chopinowski ślad zaznaczył kolejny rzeźbiarz, Karol Badyna. Ten pomnik, przedstawiający Chopina siedzącego, któremu towarzyszy postać zasłuchanej kobiety-muzy, stanął w Ogrodzie Botanicznym nieopodal muszli koncertowej, w której – na wzór warszawskich Łazienek – rozbrzmiewa muzyka. Jest to znakomity przykład międzynarodowego oddziaływania Chopinowskiej sztuki, na co warto skierować uwagę uczniów. Nie sposób wymienić wszystkich rzeźb w Polsce i na świecie, jakie upamiętniają postać naszego kompozytora, a również nie sposób – na zasadzie *correspondance des artes* – pominąć współbrzmiącego z tym wiersza Rainera Marii Rilke’go *Muzyka*, rozpoczynającego się od słów: „Muzyko, oddechu posągów...”.

Sztuka fotografii może się wydać uczniom najbliższa, współcześnie bowiem aparat fotograficzny posiada każdy młody człowiek. Ale XIX wiek to okres, kiedy dziedziną tą dopiero zaczynała się formować. Temat ten można z uczniami rozpocząć od prezentacji dagerotypu Chopina, wykonanego w roku jego śmierci przez Louis-Auguste Bissona, podkreślając zarazem, iż fotografie robione tą dość kosztowną i uciążliwą metodą (podczas naświetlania nie można było się poruszyć nawet przez kilka godzin) wykonywano wówczas wyłącznie ludziom sławnym. Gdy chodzi o współczesność, zademonstrować można fotografie Barbary Sokołowskiej, inspirowane życiem i muzyką Chopina (cykl *Cienie Nieśmiertelności*). Jest ona autorką ośmiu wielowarstwowych kolaży fotograficznych, na których można dostrzec zarysy chopinowskich pamiątek, miejsc z nim związanych, za-

⁴⁶ H. Kotkowska-Bareja, *Pomnik Chopina*, Warszawa 1970; T. Łopieński, *Okruchy brązu*, Warszawa 1982.

⁴⁷ Por. m. in. W. Skrodzki, *Gustawa Zemły droga do sacrum*, „Niedziela” 1999, nr 43; T. Urzykowski, *Skrzydła i lza. Warszawskie rzeźby jubilat*, „Gazeta Stołeczna” 2001, nr 285.

rysów rąk i twarzy, ukrytych pomiędzy kolorowymi tkaninami⁴⁸. Być może kontakt z takimi nietypowymi fotografiami wpłynie na uczniów inspirująco i zrodzi potrzebę poznania prac innych artystów fotografików, powstałych w minionych latach, a także i obecnie, w związku z obchodami Roku Chopinowskiego⁴⁹.

Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny im. F. Chopina, odbywający się cyklicznie w Warszawie od 1927 roku, spowodował wzrost znaczenia plakatu propagującego to wydarzenie⁵⁰. Spośród autorów różnorodnych plakatów chopinowskich wymienić można Andrzeja Pągowskiego czy Waldemara Świerzego, wielu też innych artystów odnoszących się w swojej sztuce plastycznej do Konkursu Chopinowskiego (Tomasz Szulecki – plakaty w latach 1985, 2000; Lech Majewski – 1990; Tadeusz Trepkowski 1995; Wiesław Grzegorzczak 2005). Jest to ponadto, abstrahując od plakatu, dobry moment w edukacji na dowartościowanie tego jedyne w swoim rodzaju na świecie konkursu, tak mocno propagującego muzykę naszego kompozytora.

Współczesna kultura muzyczna coraz częściej łączy różne gatunki muzyczne i dość popularne stało się tzw. przekraczanie barier stylistycznych, czerpanie z przeszłości, interpretowanie jej w sposób indywidualny, często niekonwencjonalny. Nurt *crossover*, łączący muzykę z pogranicza gatunków, ogarnął swoim zasięgiem również Chopina. Po raz pierwszy stało się to przed laty za sprawą zespołu Novi Singers, który swoją płytą *Novi sing Chopin* (1971 rok) otworzył drogę dla rzeszy wokalistów jazzowych w następnych latach. Novi zaśpiewali mazurki, preludia i walce, nawiasem mówiąc, sugerowane fakultatywnie w szkolnych sugestiach repertuarowych. Warto w tym miejscu podkreślić, że jazz stał się w Polsce specyficznym obszarem obecności chopinowskiej tradycji. Muzyka jazzowa, z natury odmienna przecież wobec tradycji europejskiej, romantycznej, zatacza dość szerokie spektrum współczesnych interpretacji. Szczególnie wyróżniają się tu chopinowskie opracowania Andrzeja Jagodzińskiego, Adama Makowicza i Leszka Możdżera, próbujących pogodzić dwie różne tradycje muzyczne.

Improwizacje na tematy chopinowskie weszły także w obszar muzyki rockowej. Najbardziej znany projekt przygotowany został w 2008 roku⁵¹, i – prawdopodobnie jako jeden z pierwszych na taką skalę – rozpropagował muzykę Chopina wśród mi-

⁴⁸ <http://fototapeta.art.pl/fi-bschopin.html>.

⁴⁹ G. Szymańska, *Fryderyk Chopin i Żelazowa Wola w fotografiach Adama Kaczkowskiego*, Warszawa 2000. Przygotowywana jest wystawa artysty-fotografika Czesława Czaplińskiego pod tytułem „Śladami Chopina w Warszawie i na Mazowszu”, por. <http://chopin2010.pl/pl/art/projekt/id/502>.

⁵⁰ M. Grońska, A. Zabrzaska-Pilipajć, *Plakat chopinowski, katalog wystawy*, Warszawa 1999.

⁵¹ M. Pęczak, *Chopin z gitarą* (notka do płyty), Warszawa 2008. Pomysłodawcą projektu jest Andrzej Matusiak.

łośników rocka. Artyści polskiej sceny rockowej (m.in. Jan Borysewicz, Anna Serafińska, Grzegorz Markowski, Radosław Chwieralski, Janusz Olejniczak jako gość specjalny), wykonujący niejednokrotnie trudne partie instrumentalne z motywami kilkunastu utworów Chopina, ukazali w diametralnie odmiennym przekazie gatunkowym i stylistycznym chopinowską tradycję. Misję społeczną tego typu przedsięwzięć – mimo ich niekiedy bardzo kontrowersyjnego charakteru – warto docenić. Dodajmy, że wpisują się one zarazem w ten nurt założeń edukacyjnych, który zaleca uwzględnianie w zajęciach szkolnych muzyki jazzowej i rozrywkowej.

Nasze studium wykazało, iż w polskich podręcznikach do nauczania muzyki twórczości Fryderyka Chopina – na tle dokonań innych ważnych postaci z historii muzyki – przyznano miejsce znaczące, a idea eksponowania w edukacji tego, co stanowi dobro narodowe, znalazła tu swoje pełne potwierdzenie. Warto zarazem podkreślić, że dotychczas nie prowadzono badań na temat obecności twórczości Chopina w przestrzeni szkolnej. Niniejsze opracowanie ma więc pod tym względem charakter pionierski, rejestruje aktualny stan rzeczy, jakkolwiek – gdy chodzi o poczynione konstatacje i wnioski – trzeba mieć świadomość, że niedaleka przyszłość może zweryfikować ministerialne innowacje ostatnich lat.

Ocena całokształtu propozycji podręcznikowych wypada raczej pozytywnie. Autorzy wybrali różnorodne kompozycje, nie pomijając żadnego z etapów kształcenia. Wnikliwa analiza chopinowskiego repertuaru, przy ogólnej akceptacji dokonanego wyboru, prowokuje jednak pewne refleksje i postulaty, których uwzględnienie mogłoby podnieść wartość dydaktyczną prowadzonych w szkole zajęć.

Polski system wczesnoszkolnego kształcenia zintegrowanego, niewyodrębniający muzyki jako samodzielnego przedmiotu, zawęża możliwości zbliżania twórczości Chopina dzieciom, zaś poziom kwalifikacji muzycznych tej grupy nauczycieli najczęściej nie pozwala na profesjonalne poznawanie jego utworów. Etap wczesnoszkolny w zasadzie marginalnie prezentuje sylwetkę i dorobek naszego kompozytora, a odbywa się to zazwyczaj podczas poznawania wielkich Polaków w dziejach naszego narodu. Droga idącą ku ulepszeniu tej sytuacji mogłyby być regularne muzyczne warsztaty przygotowywane dla tej grupy pedagogów bądź też – o co od lat zabiega środowisko muzyczne – przekazanie jednak tych przedmiotów wykwalifikowanym specjalistom, jakimi są absolwenci kierunków edukacji artystycznej.

Dwa kolejne etapy kształcenia – biorąc pod uwagę ilość godzin przeznaczonych na nauczanie muzyki – przedstawiają nauczycielom szerokie możliwości prezentowania Chopinowskiej twórczości. Dodatkowo mają oni do dyspozycji

nowoczesne pakiety edukacyjne, znacząco ułatwiające nauczanie przedmiotu. Na marginesie warto jednak odnotować sytuację paradoksalną: otóż nigdy dotąd, począwszy od okresu międzywojennego, kiedy powstawały pierwsze propozycje dydaktyczne, nie było na rynku wydawniczym tak wielkiej liczby podręczników do nauczania muzyki, i – równocześnie – nigdy dotąd nie było tak małej liczby godzin przeznaczonych na muzyczną edukację w szkole.

Zaproponowany w podręcznikach repertuar wydaje się być do pewnego stopnia reprezentatywny dla twórczości Chopina i dostosowany do umiejętności percepcyjnych uczniów oraz do określonych celów dydaktycznych (na przykład ukazania różnorodności gatunkowej, stylizacji polskiego folkloru muzycznego), jednakże zbyt wiele chyba utworów powtarza się na obu etapach kształcenia. Wyodrębniła się w ogólnym zestawieniu grupa kompozycji, którą można określić mianem szczególnie popularnych. Tworzą ją m.in.: *Walc Des-dur* op. 64 nr 1, *Mazurek D-dur* op. 33 nr 2, *Polonez A-dur* op. 40 nr 1, *Polonez As-dur* op. 53, *Scherzo h-moll* op. 20 (fragment z kolędą) oraz *Preludium Des-dur* op. 28 nr 15. Kompozycje trudniejsze, dłuższe, a zatem wymagające dojrzałego odbiorcy, zostały uwzględnione dopiero w niektórych gimnazjalnych podręcznikach. Nie zauważa się jednak czytelnej tendencji kontynuacji pracy w gimnazjum nad repertuarem wprowadzonym wcześniej w szkole podstawowej. Należy zwrócić też uwagę, że żaden podręcznik nie zamieścił w swoim repertuarze nokturnów, pomimo iż Chopin uczynił z tego gatunku formę fortepianowej poezji, wyjątkowo lirycznej i pięknej. Gatunek ten – zważywszy na liczne dzieła plastyczne nim inspirowane – nie powinien pozostać na uboczu działań dydaktycznych, zwłaszcza w gimnazjum.

Wszystkim zalecanym w podręcznikach utworom Chopina towarzyszą autorskie komentarze metodyczne, które odnoszą się do sposobu ich prezentowania, zgodnie ze współczesnymi tendencjami dydaktyki muzycznej. Artykuł niniejszy nie miał na celu klasyfikowania podręczników, choć nietrudno – nawet przy ich pobieżnej charakterystyce – wyodrębnić te najlepsze. Ich wybór wszakże zależy zawsze od kompetencji i krytycyzmu nauczyciela.

SUMMARY

The purpose of the present study is to examine Fryderyk Chopin's oeuvre from the perspective of the principles of general artistic education relating both to the subject "Music" in all stages of education and – in accordance with the trends in contemporary teaching – in the context of interdisciplinary approach to his works.

As the analysis of coursebooks approved for school use shows, the position of Chopin's music in contemporary education has been significantly emphasized. The authors of all coursebooks included the compositions of Poland's great Romantic composer, having

selected them most often by the diversity of genres, by sounds of stylized folk music, by the Polish nature of his music against the background of historical events, by the performing personalities, and by the possibility of analytical listening depending on the age of school students and their perception skills.

Primary school pupils are offered in all the coursebooks a total of 27 pieces of different genres. These include three songs (*Życzenie* [The Wish], *Hulanka* [Merrymaking] and *Wojak* [The Warrior]), three Polonaises (juvenile in *G minor*, in *A major* Op. 40 No. 1, in *A flat major* Op. 53), seven Mazurkas (in *B flat major* Op. 7 No. 1, in *A minor* Op. 68 No. 2, in *G minor* Op. 24 No. 1, in *D major* Op. 33 No. 2, in *C major* Op. 7 No. 5, in *E major* Op. 6 No. 3, in *F major* Op. 68 No. 3), three Waltzes (in *D flat major* Op. 64 No. 1, in *A minor* Op. 34 No. 2, in *F major* Op. 34 No. 3), five Preludes (in *D flat major*, in *E minor*, in *A major*, in *D minor*, and in *A flat major* Op. 28), one Etude (in *C minor* Op. 10 No. 12), *Scherzo in B minor* Op. 20, and the initial fragments of two first movements of *Concerto in E minor* and *Variations in B flat major* Op. 2.

The compositions by Chopin contained in *gimnazjum* [lower secondary school] coursebooks are somewhat fewer in number. This is accounted for by the fact that, unlike the three-year cycle in primary school, in which children have music classes for three years, *gimnazjum* students have only one hour of music class per week in their first year of instruction. The coursebook authors therefore recommend that students learn five Mazurkas (which are all included in the coursebooks for fourth-sixth forms): in *F major* Op. 68 No. 3, in *D major* Op. 33 No. 2, in *B flat major* Op. 7 No. 1, in *F major* Op. 68 No. 3 and in *A minor* Op. 68 No. 2. The remaining pieces are Preludes (in *E minor*, in *A major*, in *D minor*), Polonaises in *G minor*, in *A major*, in *A flat major* Op. 53, in *C sharp minor* Op. 26 No. 1) and *Scherzo in B minor*, *Etude in C minor* Op. 10 No. 12, *Ballade in G minor*, *Waltz in D flat major* Op. 64 No. 1, *Rondo à la Krakowiak*, Song *Życzenie* [The Wish] in a local version and in a piano arrangement by Liszt; and the fragments of both Concertos.

An analytical study concerning the place of Chopin's music in Polish coursebooks shows that there is a group of his compositions, which can be called especially popular. These are: *Waltz in D flat major* Op. 64 No. 1, *Mazurka in D major* Op. 33 No. 2, *Polonaise in A major* Op. 40 No. 1, *Polonaise in A flat major* Op. 53, *Scherzo in B minor* (the fragment with the carol) and *Prelude in D flat major* Op. 28 No. 15. More difficult and longer compositions, which are, consequently, intended for more mature listeners, were included only in some *gimnazjum* textbooks. It should be observed that no coursebook has included any nocturnes in its repertory despite the fact that Chopin made this genre a form of piano poetry, transforming them into the most beautiful and best known lyrical compositions.

Chopin's music inspired and still inspires many artists in different fields of art and in various areas of music. This is demonstrated by countless painting and literary works, sculptures, photos, or by original musical arrangements ranging from jazz to rock. While avoiding far-reaching judgments of some of these undertakings, there is certainly no denying that their intention is to discover anew the lasting value of the beauty of Chopin's music, which in the case of young people can breed new ways to become acquainted with the oeuvre of Poland's genius composer.