

MGR MIŁENA WIŚNIEWSKA

Absolwentka teorii muzyki w Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki w Gdańsku

Edukacja muzyczna osób niewidomych – uwarunkowania i sugestie metodyczne

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja muzyczna osób niewidomych, brajlowska notacja muzyczna, wskazówki dla nauczycieli

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule scharakteryzowano specyfikę edukacji muzycznej osób z dysfunkcją wzroku. W największym stopniu warunkuje ją używanie przez niewidomych brajlowskiej notacji muzycznej, posiadającej szereg różnic względem zapisu, którym posługują się muzycy widzący. Uczniowie z dysfunkcją wzroku mogą zdobywać muzyczne wykształcenie w szkołach przeznaczonych wyłącznie dla osób niewidomych oraz w placówkach ogólnodostępnych, wraz z uczniami widzącymi. W stworzeniu niewidomym możliwie jak najlepszych warunków kształcenia dużą rolę może odgrywać wsparcie, zapewniane przez instytucje edukacyjne, a także różne organizacje (w naszym kraju pomoc tego ostatniego rodzaju realizowana jest w dość wąskim zakresie). Największe znaczenie ma jednak podejście samych pedagogów, chęć zrozumienia sytuacji niewidomego ucznia, a niekiedy otwartość na dokonywanie modyfikacji wykorzystywanych na co dzień metod. Aby ustalić, czego dokładnie potrzebują uczące się muzyki w Polsce osoby z dysfunkcją wzroku, autorka artykułu zbadała doświadczenia edukacyjne dwudziestu czterech niewidomych, odnosząc się do kontekstu systemu kształcenia muzycznego w naszym kraju. Wnioski z przeprowadzonych wywiadów, a także z literatury przedmiotu, posłużyły do sformułowania szeregu wskazówek, dotyczących nauczania niewidomych, kierowanych do nauczycieli różnych przedmiotów muzycznych, które stanowią najważniejszą część niniejszego tekstu.

Wprowadzenie

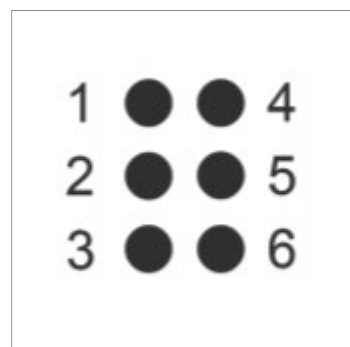
Niniejszy artykuł poświęcony jest muzycznej edukacji osób niewidomych. Wybór tej problematyki uwarunkowały moje własne doświadczenia oraz lektura literatury przedmiotu. Okazało się bowiem, iż o ile w źródłach anglojęzycznych wspomniana tematyka była podejmowana niejednokrotnie, o tyle w literaturze polskiej w odniesieniu do związków osób niewidomych z muzyką przeważają publikacje dotyczące muzykoterapii i niewiele jest książek czy artykułów, w których rozpatrywane byłyby kwestie nauki muzyki przez osoby z dysfunkcją wzroku. Stało się to dla mnie nadrzędną przesłanką, aby podjąć próbę uporządkowania dostępnej wiedzy ze wspomnianego zakresu oraz przeprowadzić badania nad sytuacją edukacji muzycznej niewidomych w naszym kraju. Sądzę bowiem, iż nauczyciele powinni mieć możliwość pozyskania fachowej i szczegółowej wiedzy, dzięki której będą potrafili zapewnić najlepsze wsparcie i warunki muzycznego kształcenia swoim niewidomym uczniom, wszak, co zrozumiale, większości pedagogów zagadnienia te są zupełnie nieznanymi.

Brajłowska notacja muzyczna

Różnice w procesie nauki muzyki osób widzących i niewidomych w największym stopniu determinowane są przez kwestie związane z notacją muzyczną. Muzycy z dysfunkcją wzroku posługują się bowiem specjalnym rodzajem zapisu, stworzonym z myślą o nich przez Louise'a Braille'a (1809–1852). W tym miejscu pozwolę sobie jedynie zasygnalizować, na czym polega jego specyfika.

Zarówno w brajłowskiej notacji muzycznej, jak i alfabecie literackim, wykorzystywane są komórki złożone z sześciu wypukłych punktów — tak zwane sześciopunkty (zob. przykł. 1). Podstawowa różnica między muzycznym zapisem tradycyjnym a zapisem brajłowskim polega na tym, że ten drugi nie jest umieszczony na pięciolinii, lecz ma charakter liniowy, horyzontalny. Wysokości dźwięków nie mają nic wspólnego z ich położeniem na płaszczyźnie względem innych nut. Jest to zapis „znak po znaku”, w którym każdej wysokości dźwięku o określonej wartości odpowiada symbol. W konsekwencji w skład brajłowskiej notacji muzycznej wchodzi szereg oznaczeń, których nie znają widzący muzycy — w specjalny sposób oznacza się na przykład oktawy czy interwały (w sytuacji, gdy kilka dźwięków ma zabrzmieć symultanicznie). Mówiąc krócej, struktura nutowa zapisana w brajlu składa się z wielu kombinacji punktów, z których każda ma określone znaczenie (zob. przykł. 2).

Sposób czytania i uczenia się utworów z użyciem notacji brajłowskiej również znacząco różni się od tego, jaki znają widzący muzycy. Jako, że osoba niewidoma czyta przy pomocy co najmniej jednej ręki, niemożliwe staje się jednoczesne czytanie nut i granie obiema rękami. W związku z tym niewidomi muzycy grający na instrumentach klawiszowych, czytają



Przykład 1.
Model sześciopunktu

The image displays a musical score and its Braille equivalent. The score is in 3/4 time. The right hand (treble clef) starts with a 7-measure rest, followed by three notes: G4, A4, and B4. The left hand (bass clef) plays three notes: G2, A2, and B2. Below the score, the Braille notation is shown for both hands. The right hand's Braille notation consists of seven groups of dots, each representing a note or rest. The left hand's Braille notation consists of three groups of dots, each representing a note.

Przykład 2.

Wykorzystanie brajlowskiej notacji muzycznej w praktyce

z nut są w stanie w danym momencie grać tylko jedną partię, czytając jedną i grając drugą ręką. W międzyczasie musi nastąpić opanowanie obu partii, gdyż dopiero po nauczeniu się na pamięć ich całości lub fragmentów możliwe jest połączenie partii obu rąk.

Powyższe kwestie sprawiają, że posługiwanie się notacją brajlowską w praktyce dla wielu jej użytkowników pozostaje dość trudne. Z tego powodu niektórzy niewidomi muzycy, przede wszystkim ci, którzy dysponują ponadprzeciętnym słuchem muzycznym, rezygnują z jej wykorzystywania i ucząc się nowego repertuaru opierają się wyłącznie na metodach audytywnych. Zdaniem specjalistów z obszaru edukacji muzycznej niewidomych taka strategia nie jest jednak właściwa, gdyż tylko dzięki zapisowi nutowemu muzycy niewidomi i widzący mogą zyskać dostęp do tego samego zasobu informacji, odnoszących się do dzieł muzycznych [Taesch 1994; Firman 2016].

Wpływ aspektów, wynikających ze specyfiki brajlowskiej notacji muzycznej na poszczególne kwestie związane z nauką muzyki przez osoby niewidome, zostanie omówiony nieco później. Zanim to nastąpi, konieczne jest jednak choćby pobieżne przybliżenie kolejnego wątku, bezpośrednio związanego z omawianą problematyką.

Formy edukacji dostępne dla niewidomych uczniów

Zarówno w odniesieniu do nauki muzyki, jak i kształcenia ogólnego, istnieją dwie ścieżki edukacyjne, którymi mogą podążać uczniowie z dysfunkcją wzroku. Mają oni możliwość uczęszczania albo do szkół przeznaczonych specjalnie dla osób niewidomych, albo do szkół ogólnodostępnych, gdzie uczą się wraz z widzącymi rówieśnikami. W ostatnich latach obserwuje się tendencję przyjmowania do pierwszego z wymienionych typów szkół

coraz większej liczby dzieci niewidomych z dodatkowymi, tak zwanymi sprzężonymi niepełnosprawnościami, a osoby wyłącznie niewidome, mające większe szanse na rozwój muzyczny, często kształcą się w zwykłych szkołach.

Edukacja muzyczna w szkołach dla niewidomych

Temat edukacji muzycznej w szkołach dla niewidomych podjęli między innymi: MacLeod [1987], Abramo [2013], Baker [2016] oraz Kahler [2018], przy czym ich publikacje bezpośrednio odnoszą się do systemów kształcenia, obowiązujących w rodzinnych krajach poszczególnych autorów (w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych), dlatego polskim czytelnikom najprawdopodobniej okażą się one mało przydatne. Jeśli zaś chodzi o wspomnianą formę muzycznej edukacji niewidomych w naszym kraju, jest ona prowadzona w dwóch szkołach muzycznych I stopnia, działających przy ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niewidomych — w Krakowie i podwarszawskiej miejscowości Laski (pozostałe ośrodki nie prowadzą szkół muzycznych). Model nauki w takich szkołach jest właściwie taki sam, jak ten, według którego kształcą się uczniowie w całej Polsce, z tą różnicą, że obie placówki realizują dodatkowy przedmiot, służący nauczaniu brajlowskiej notacji muzycznej, zwany muzykografią. Ponadto wprowadzają one modyfikacje toku nauczania, polegające na oferowaniu uczniom możliwości wydłużenia czasu kształcenia oraz realizowaniu większej, niż w zwykłych szkołach, liczby godzin lekcyjnych tygodniowo [Król 2008; Kasperska 2008]. Sami pedagodzy z ośrodków dla niewidomych przyznają jednak, że edukacja w szkołach tego rodzaju nie jest pozbawiona wad — uczniowie mieszkają bowiem w internacie, gdzie pozostają pod opieką wychowawców, którzy, mając liczne obowiązki, nie są w stanie dopilnować wychowanków na przykład podczas ćwiczeń gry na instrumencie, co może sprzyjać utrwalaniu błędnych nawyków technicznych [Kasperska 2008]. Jak stwierdza jedna z pracujących w Laskach nauczycielek, niewidome dziecko uzdolnione muzycznie, mieszkające na co dzień w domu rodzinnym i uczące się wśród osób widzących, przy wsparciu rodziców i mądrych pedagogów, rozwija się znacznie szybciej, niż zdolny uczeń przebywający w warunkach internatowych, co jest szczególnie zauważalne na początkowym etapie edukacji [Włoskowicz 2006].

Edukacja muzyczna niewidomych w szkołach ogólnodostępnych

W Polsce uczniowie niewidomi uczęszczają do ogólnodostępnych szkół muzycznych I i II stopnia. Co ważne, nie istnieją szkoły muzyczne II stopnia przeznaczone wyłącznie dla uczniów z dysfunkcją wzroku, zatem wszyscy niewidomi, również absolwenci szkół przy ośrodkach szkolno-wychowawczych, chętni do kontynuowania muzycznej edukacji, kształcą się w zwykłych szkołach II stopnia, wraz z osobami widzącymi. Oczywiście jest, że nauczyciele pracujący w ogólnodostępnych szkołach muzycznych najczęściej nie mają doświadczenia ani wiedzy w dziedzinie nauczania niewidomych, co nie oznacza, że osoby z dysfunkcją wzroku zdobywają w takich placówkach wykształcenie gorszej jakości. W stworzeniu niewidomym odpowiadających ich potrzebom warunków kształcenia mogą pomóc same instytucje edukacyjne. Jak relacjonuje niewidoma absolwentka fińskiej

Akademii Sibeliusa Natalie Ball, w okresie studiów zapewniono jej wsparcie asystenta, z którym mogła pracować przez 17 godzin w miesiącu. Cały ten czas poświęcała na przygotowywanie materiałów potrzebnych na zajęcia w dostępnej dla siebie formie (na przykład przepisywanie nut). Z kolei jej rozmówczyni, która ukończyła jedną z uczelni muzycznych w Wielkiej Brytanii, realizowała dodatkową godzinę lekcyjną tygodniowo z nauczycielem gry na instrumencie [Ball 2017].

Bardzo cenne może również okazać się wsparcie systemowe, czy też realizowane przez organizacje, działające w poszczególnych państwach. Warto w tym miejscu wyróżnić kraje, w których pomoc tego rodzaju oferowana jest w najbardziej godnym podziwu zakresie. Należy do nich między innymi Hiszpania, gdzie państwowa organizacja działająca na rzecz niewidomych (*Organización Nacional de Ciegos Españoles* — ONCE) zajmuje się między innymi drukowaniem materiałów nutowych w brajlu, a także prowadzeniem szkoleń dla nauczycieli muzyki, pracujących z niewidomymi [Pino 2019]. Warto docenić także Czechy, gdzie bardzo aktywne na wspomnianym polu jest działające na rzecz niewidomych *Tyflocentrum*. Poza tym dba się, by uczniowie z dysfunkcją wzroku mieli dostęp do nut wydrukowanych w brajlu, organizuje się szkolenia i seminaria poświęcone muzycznej edukacji niewidomych, a ponadto istnieje konserwatorium, kształcące niewidomych nauczycieli muzyki, również służące poradami zainteresowanym pedagogom [Jelinek 2006]. Bez wątplenia najbardziej wszechstronne wsparcie w obszarze muzycznej edukacji niewidomych realizowane jest jednak w Stanach Zjednoczonych. Istnieje tam szereg organizacji, działających na rzecz niewidomych uczących się muzyki, spośród których najważniejszą rolę odgrywa *The Music Education Network for the Visually Impaired*. Jest to stowarzyszenie rodziców, nauczycieli i uczniów, którego celem jest głównie wymiana informacji, dotyczących edukacji muzycznej niewidomych. Dystrybuuje ono wśród swoich członków wartościowe materiały, których znaczną część można również znaleźć w Internecie [Smaligo 1999]. Organizuje także letni obóz dla osób z dysfunkcją wzroku, planujących naukę muzyki w *college'u*, na którym mogą one uzupełnić wiedzę z dziedziny notacji muzycznej czy komputerowych narzędzi przydatnych niewidomym muzykom [Goldstein 2000]¹.

Bywa jednak, że niewidomym uczniom i studentom oferuje się co prawda pewną pomoc, lecz w niektórych obszarach funkcjonuje ona na niewystarczającym poziomie. Kształcący się muzycznie niewidomi uczniowie z Estonii oraz ich nauczyciele jako jeden z głównych problemów, na jaki napotykają na drodze edukacyjnej, wskazali zbyt małą ilość dostępnych w brajlu materiałów do nauki [Ernits 2017]. Z kolei we wspomnianej już Finlandii istnieje co prawda organizacja, zajmująca się przygotowywaniem materiałów edukacyjnych dla osób ze specjalnymi potrzebami, jednak niechętnie dokonuje ona transkrypcji nut na zapis brajlowski. Z tego powodu zdarza się, że uczeń z dysfunkcją wzroku otrzymuje przepisany podręcznik do nauki muzyki bez przykładów nutowych, do których odnosi się większość jego treści [Ball 2017].

1 Źródła, na podstawie których dokonano charakterystyki wsparcia w obszarze muzycznej edukacji niewidomych w Stanach Zjednoczonych, nie należą co prawda do najnowszych, są to jednak najdokładniejsze opracowania tego tematu, a zawarte w nich informacje nadal pozostają aktualne.

Wsparcie w obszarze edukacji muzycznej niewidomych w Polsce

Przypuszczam, że czytelników niniejszego artykułu najbardziej interesuje jednak, na jakie wsparcie mogą liczyć niewidomi kształcący się muzycznie w naszym kraju. W Polsce właściwie nie istnieje żadna organizacja, do której mogliby zwrócić się niewidomi uczniowie, ich rodzice czy nauczyciele, potrzebujący rozwiania wątpliwości pojawiających się na drodze edukacyjnej. Jediną instytucją, do której można udać się po tego rodzaju pomoc, jest Towarzystwo Muzyczne im. Edwina Kowalika². Jego głównym zadaniem nie jest jednak poradnictwo, nie organizuje ono szkoleń dla uczniów lub pedagogów. Zajmuje się bowiem przede wszystkim przygotowaniem brajlowskich wersji materiałów nutowych, czego dokonuje odpłatnie na zamówienie. Skoro już mowa o pozyskiwaniu nut utworów lub podręczników do kształcenia słuchu w brajlu, pewien ich zasób posiada działająca w Warszawie Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego³, która przesyła zamówione publikacje do zainteresowanych.

* * *

Niemniej ważne, jeśli nie ważniejsze od pomocy zewnętrznej, jest jednak wsparcie, na jakie niewidomi uczniowie mogą liczyć ze strony samych pedagogów. Zapoznając się z literaturą przedmiotu odnaleźć można jedynie kilka rodzimych, dość pobieżnych oraz znacznie więcej anglojęzycznych, o wiele bardziej obszernych relacji nauczycieli poszczególnych przedmiotów muzycznych, którzy dzielą się swymi refleksjami z pracy z niewidomymi. Kwestie związane z prowadzeniem zajęć z zakresu gry na instrumencie (przede wszystkim na fortepianie) rozpatrzyły między innymi Głowacka [2007] i Power [2012]. Tematykę nauczania przedmiotów skoncentrowanych wokół teorii muzyki zaprezentowali z kolei: de Zeeuw [1977], Batusiewicz [1996], Włoskowicz [2006], Pacun [2009], Sasław [2009] i Malgeri [2010], przy czym ta ostatnia autorka podjęła również wątek, odnoszący się do lekcji rytmiki. Problematykę tego przedmiotu zajęły się również Gogulska [1963] oraz Libera-Orkowska [2001]. Szereg zagadnień z obszaru muzycznej edukacji niewidomych, w tym sugestie dotyczące kształcenia muzycznego na poziomie akademickim, zamieścili w swych publikacjach Taesch [2008] i Gillespie [2013]. Należy jednak w tym miejscu nadmienić, iż prace wyżej wymienionych autorów stanowią w większości zapis ich indywidualnych spostrzeżeń, zatem same w sobie nie prowadzą do ogólnych wniosków, po drugie zaś przeważająca część wskazanych źródeł zagranicznych jest bezpośrednio osadzona w kontekście systemów edukacji muzycznej, charakterystycznych dla poszczególnych krajów. Z tych właśnie powodów, a także dlatego, iż wyczerpujące omówienie treści całej, mającej związek z tematyką niniejszego tekstu, literatury przedmiotu byłoby bardzo obszerne, nie zostanie ono tu dokonane, aczkolwiek efekty jej krytycznej analizy znalazły się w dalszej części niniejszego artykułu.

2 *Towarzystwo Muzyczne im. Edwina Kowalika*, <http://idn.org.pl/towmuz/index.html> (dostęp: 12.03.2020).

3 *Dział Zbiorów dla Niewidomych Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego*, <http://dzdn.pl/katalog/brajl/> (dostęp: 11.03.2020).

Badania własne

Zasygnalizowany już brak ujęć problematyki muzycznej edukacji niewidomych w kontekście polskiego systemu kształcenia muzycznego, skłonił mnie do przyjrzenia się sytuacji edukacji muzycznej niewidomych w Polsce, a tym samym do przeprowadzenia badań w interesującym mnie obszarze. Do udziału zaprosiłam 24 niewidome osoby wykształcone muzycznie, a więc takie, które ukończyły co najmniej szkoły muzyczne obu stopni bądź kontynuowały naukę muzyki na poziomie akademickim. Trzynastu moich rozmówców rozpoczęło edukację muzyczną w szkołach dla niewidomych, zaś jedenastu kształciło się wyłącznie wraz z widzącymi rówieśnikami. Czternastu badanych podjęło studia na kierunkach muzycznych.

Ze wszystkimi uczestnikami badania przeprowadziłam ustne wywiady, w których znalazły się pytania dotyczące:

- przebiegu ich ścieżki edukacyjnej,
- znajomości brajlowskiej notacji muzycznej i sposobów jej poznawania,
- metod preferowanych w nauce gry na instrumentach i poszczególnych przedmiotów teoretycznych (z uwzględnieniem stosunku do nauki z nut i ze słuchu),
- podejścia pedagogów do badanych jako uczniów z niepełnosprawnością,
- doświadczeń z wykorzystywania komputerowych narzędzi służących do zapisywania i tworzenia muzyki,
- innych kwestii, uznanych przez rozmówców za ważne.

Na podstawie informacji uzyskanych od badanych oraz wiedzy zaczerpniętej z literatury przedmiotu, podjęłam próbę sformułowania szeregu wskazówek dla pedagogów nauczających muzyki osoby z dysfunkcją wzroku. Wypełnią one dalszą część niniejszego artykułu.

Sugestie dla nauczycieli przedmiotów muzycznych, dotyczące pracy z uczniami i studentami z dysfunkcją wzroku

- Gdy niewidomy uczeń rozpoczyna naukę w ogólnodostępnej szkole muzycznej, pedagodzy bezwzględnie powinni postarać się, aby poznawał on brajlowską notację muzyczną, nawet, jeśli sami dotychczas nie dysponowali wiedzą w tym zakresie. Przyпускаjąc, że czytający ten tekst nauczyciele niedoświadczeni w dziedzinie nauczania osób niewidomych mogą zastanawiać się, jak zrealizować powyższe zalecenie. Wspomniano już, że w Polsce raczej nie organizuje się kursów, na których możliwe byłoby nauczenie się zapisywania nut w brajlu (należy mieć nadzieję, że w przyszłości sytuacja ta ulegnie zmianie). Mogę w tym miejscu polecić książkę, nie będącą co prawda typowym podręcznikiem, lecz stanowiącą kompendium wiedzy o brajlowskim zapisie nutowym. Publikacja ta nosi tytuł *Ujednolicona Międzynarodowa Brajlowska Notacja Muzyczna* [Kroolick 2002] i jest dostępna zarówno w brajlu, jak i w wersji dla osób widzących, zatem nauczyciel może w oparciu o jej zawartość przekazywać swemu niewidomemu uczniowi informacje o zapisie nutowym, przy okazji samemu się z nim zaznajamiając.

- Aby nauczyciel mógł pracować z uczniem niewidomym, nie musi koniecznie znać brajlowskiej notacji muzycznej. Warto jednak, by zdawał sobie sprawę z jej cech charakterystycznych i sposobu percepcji. Pozwoli mu to na zrozumienie trudności, z jakimi mierzy się uczeń z dysfunkcją wzroku.
- Choć powinno się zachęcać niewidomego ucznia do posługiwania się notacją w najszerszym możliwym zakresie, nie należy wymagać używania jej w każdej sytuacji, gdyż ze względu na jej specyfikę czasem może być to dość kłopotliwe.
- W przypadku nauczania osoby niewidomej gry na instrumencie, zachęcanie jej do nauki utworów wyłącznie ze słuchu nie stanowi najwłaściwszej strategii, ponieważ nie umożliwi wykształcenia umiejętności praktycznego korzystania z wiedzy muzykograficznej. Dobrym pomysłem nie wydaje się również oczekiwanie od ucznia z dysfunkcją wzroku, aby przyswajał nowy repertuar wyłącznie w oparciu o zapis nutowy, chyba, że zyska on taką biegłość w posługiwaniu się brajlowską notacją, że sam będzie preferował tę metodę. Najrozsądniejsze okazuje się zatem zachęcanie ucznia do opanowywania nowego materiału po części słuchowo, a po części z nut. Połączenie tych dwóch metod pozwoli na usprawnienie pracy, przy jednoczesnym ćwiczeniu obu możliwych sposobów nauki utworów na pamięć, tak, aby uczeń zyskał biegłość w korzystaniu ze wszystkich możliwych rozwiązań, mógł sięgnąć po każde z nich w razie potrzeby i wybrać to, które bardziej mu odpowiada.
- Narzędziem wykorzystywanym przez niewidomych uczniów przy nauce utworów ze słuchu są, rzecz jasna, nagrania. Ich dokonywanie należy z reguły do zadań nauczyciela i odbywa się na lekcjach. To, jak powinny wyglądać, uzależnione jest od stopnia zaawansowania ucznia i jego preferencji. Zazwyczaj nagrywa się sam tekst nutowy, często, dla ułatwienia, dzielony na krótsze fragmenty, jedynie z podstawowymi informacjami, na przykład o palcowaniu, a wszelkie bardziej szczegółowe wskazówki wykonawcze przekazuje się w dalszej pracy nad utworem. W przypadku kompozycji przeznaczonych na instrumenty klawiszowe, rejestruje się osobno partie obu rąk. Jak wynika z relacji kilkorga uczestników mojego badania, zdarza się, że pedagodzy nie są chętni do tworzenia nagrań, gdyż obawiają się, że zostaną one rozpowszechnione przez uczniów. Zmusza to początkujących niewidomych muzyków do nauki na przykład z nagrań profesjonalnych, co nie należy do wygodnych rozwiązań. W rozmowie z uczniem należy oczywiście zastrzec, że powstające na lekcjach nagrania mają charakter roboczy i uczeń nie ma prawa ich rozpowszechniać. Warto mu w tej kwestii po prostu zaufać.
- Pracując z osobą niewidomą nad aspektami, związanymi z techniką gry na instrumencie lub śpiewu, należy oczywiście nadać nadrzędne znaczenie instruowaniu poprzez dotyk. Jeśli zatem pedagog dostrzeże potrzebę skorygowania ustawienia rąk, postawy ciała czy oddechu, powinien uczynić to albo sam dotykając ucznia, albo pozwalając mu dotykać siebie.

- Jeśli nauczyciel prowadzący zajęcia z zakresu kształcenia słuchu nie zna brajlowskiej notacji muzycznej, powinien sprawdzać prace niewidomego ucznia prosząc go o ich odczytanie, z uwzględnieniem wysokości i wartości dźwięków. Forma realizacji dyktand, polegająca na wykonywaniu ich na instrumencie, często nie pozwala na weryfikację wszystkich szczegółów, nie ma zatem takiej samej wartości, jak postać pisemna (po wspomniane rozwiązanie sięgało niestety kilkoro pedagogów, pracujących z uczestnikami mojego badania).
- W miarę możliwości należy postarać się, aby niewidomy uczeń mógł wykonywać ćwiczenia solfeżowe w takim zakresie, jak uczniowie widzący. Jeśli podręcznik, który pedagog chciałby realizować, nie jest dostępny w brajlu, a nie chce narażać ucznia na wydatek, związany z zamówieniem transkrypcji na zapis brajlowski, może na przykład dyktować mu potrzebne przykłady. Powinno się jednak mieć na uwadze trudności, jakie mogą wiązać się z czytaniem głosem brajlowskiego zapisu nutowego, pojawiające się szczególnie przy realizacji skomplikowanych zadań. Warto zatem, by nauczyciel zrozumiał, że osoba niewidoma może nie być w stanie osiągnąć takiej biegłości w dziedzinie czytania nut głosem, jak osoby widzące. Forma wykonywania ćwiczeń z omawianego obszaru, polegająca na uczeniu się ich przez ucznia na pamięć w oparciu o nagrania, nie pozwala na osiągnięcie ich podstawowego celu, jakim jest rozwijanie umiejętności odczytywania zapisu nutowego (o wdrażaniu przez nauczycieli powyższej metody opowiedziało mi kilku moich rozmówców).
- Pedagog prowadzący zajęcia rytmiczne powinien umożliwić osobie niewidomej uczestnictwo w aktywnościach wymagających ruchu, uwzględniając ograniczenia, przez które nie będzie ona w stanie realizować wszystkich ćwiczeń dokładnie i precyzyjnie. Prawdopodobnie potrzebne okaże się wyjątkowe zaangażowanie nauczyciela i poświęcenie uczniowi dodatkowego czasu, w celu wskazania mu właściwego sposobu wykonywania poszczególnych ruchów.
- Harmonia to jeden z przedmiotów, w przypadku którego uzasadniony jest wybór nieco innych metod, niż te, do których przyzwyczajonych jest wielu nauczycieli. Jako, że w brajlowskiej notacji muzycznej nie ma możliwości zapisywania nut wertykalnie, osoby niewidome nie są w stanie notować ćwiczeń harmoniczných w taki sposób, jak uczniowie widzący. Stosowanie zasad obowiązujących w zapisie brajlowskim, odnoszących się do notowania współbrzmień, w tej sytuacji się nie sprawdza, ponieważ czyni niewygodnym odczytywanie wyników pracy nauczycielowi. W związku z tym niewidomi uczniowie, chcąc choć częściowo ułatwić sobie proces przedstawiania stworzonych konstrukcji harmoniczných, sięgają po pewne robocze rozwiązania, na przykład zapisują kolejno dźwięki wchodzące w skład poszczególnych pionów akordowych. Nie rozwiązuje to jednak w pełni problemu braku wygody w prezentowaniu zrealizowanych ćwiczeń harmoniczných. Przy takiej formie zapisu trudno poza tym zapanować nad prowadzeniem głosów. Nauczyciele harmonii powinni zatem oczekiwać od niewidomych uczniów przede wszystkim tworzenia konstrukcji harmoniczných przy

fortepianie, a w mniejszym zakresie wymagać ich zapisywania (preferencje względem takiej metody zadeklarowała większość uczestników mojego badania, ci zaś, którzy ćwiczenia harmoniczne wyłącznie zapisywali, z perspektywy czasu nie są zadowoleni z takiego rozwiązania).

- Podobnie kształtuje się sytuacja dotycząca nauczania przedmiotów, których program obejmuje analizę dzieła muzycznego. Nie powinno się oczekiwać od ucznia z dysfunkcją wzroku korzystania podczas pracy analitycznej z nut w takim samym stopniu, jak czynią to widzący, po pierwsze ma to związek ze specyfiką percepcji brajlowskiego zapisu, nie pozwalającą na dokonywanie oglądu całości dzieła. Niewidomy muzyk może bowiem w danym momencie zapoznać się z jedną partią instrumentalną, nie ma możliwości, jak muzyk widzący, by dzięki jednemu spojrzeniu zorientować się w całej strukturze muzycznej. Sprawia to, że zapis brajlowski nie jest przydatny analitycznie w takim samym stopniu, jak notacja tradycyjna. Po drugie osoby niewidome nie mają dostępu do brajlowskich wersji wielu kompozycji, co dotyczy się zwłaszcza dzieł przeznaczonych na większą obsadę (w brajlu nie drukuje się partytur orkiestrowych). Powinno się zatem pozwolić niewidomemu uczniowi na dokonywanie analiz przede wszystkim w oparciu o metody audytywne, przy wykorzystaniu notacji w takim zakresie, jaki sam uczeń uzna za potrzebny.
- Nauczając osobę niewidomą takich przedmiotów, jak historia muzyki, jeśli to tylko możliwe, warto zapewniać jej potrzebne materiały w wersji elektronicznej, gdyż odczytanie takiej ich postaci, dzięki specjalnym programom komputerowym, będzie dla niej najłatwiejsze. Jeśli dostępne są jedynie klasyczne — „papierowe” wersje wymaganych skryptów i podręczników, niewidomy uczeń również ma możliwość, by zapoznać się z ich treścią, skanując ich kolejne strony bądź prosząc o pomoc w odczytaniu ich zawartości osobę widzącą.
- W przypadku niektórych przedmiotów teoretycznych, jeśli tylko istnieje możliwość i chęć ze strony pedagoga, aby zapewnić uczniowi niewidomemu zajęcia indywidualne, taki tok nauczania może okazać się korzystny. Należy bowiem wziąć pod uwagę fakt, iż nauczanie niewidomych w pewnych obszarach opiera się na specyficznych metodach pracy. Poza tym osoby z dysfunkcją wzroku, często dysponujące ponadprzeciętnym słuchem muzycznym, nawet słuchem absolutnym, ucząc się indywidualnie mogą zyskać większą szansę na pełen rozwój swojego potencjału. Wadą organizowania dla niewidomych uczniów zajęć indywidualnych jest izolowanie ich od grupy rówieśników. Trudno zatem wskazać jedyne właściwe rozwiązanie tego problemu. Tam, gdzie nie ma potrzeby lub możliwości wprowadzenia indywidualnego toku, osoba niewidoma jak najbardziej może z korzyścią uczestniczyć w zajęciach grupowych, pomimo wykorzystywania innych, niż pozostali uczniowie, metod i narzędzi. Rzecz jasna nie ma powodu, by indywidualnie były realizowane takie przedmioty, jak audycje muzyczne czy historia muzyki.
- Planując, jakie materiały nutowe w brajlu będą potrzebne niewidomemu uczniowi, w pierwszej kolejności należy sprawdzić, czy nie posiadają już one brajlowskich wersji, dostępnych w Głównej Bibliotece Pracy i Zabezpieczenia Społecznego lub

w prowadzonym przez Towarzystwo Muzyczne im. Edwina Kowalika Wydawnictwie *Toccata*. Jeśli nie, można skorzystać z możliwości drukowania nut na zamówienie, czego dokonuje wskazane powyżej wydawnictwo. Należy pamiętać, aby nuty wybranych kompozycji przysyłać do niego z odpowiednim wyprzedzeniem, tak, aby jego pracownicy mieli wystarczająco dużo czasu na realizację zleceń. Poza tym pedagog powinien mieć na uwadze stosunkowo wysoki koszt takich zamówień, który prawdopodobnie będzie musiał ponieść sam uczeń — bardzo rzadko zdarza się bowiem, aby istniała możliwość sfinansowania takich wydatków przez samą placówkę edukacyjną. Czasem warto zatem rozważyć zamówienie przygotowania brajlowskich wersji tylko niektórych materiałów, w przypadku których dysponowanie zapisem brajlowskim będzie uczniowi najbardziej potrzebne.

- Kolejne zagadnienie dotyczy rozwiązań technologicznych, dostępnych dla niewidomych muzyków. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż mają oni do dyspozycji kilka komputerowych narzędzi do zapisywania i odczytywania nut, zaprojektowanych specjalnie z myślą o użytkownikach z dysfunkcją wzroku, spośród których na szczególną rekomendację zasługują *Braille Music Editor* i *Braille Music Reader*. Pierwszy z wymienionych programów jest płatny, aczkolwiek przez dwa miesiące od momentu instalacji można używać go za darmo. Umożliwia on pisanie nut na klawiaturze komputera z użyciem zapisu brajlowskiego, a następnie konwertowanie ich na przykład do formatu *MusicXML*, obsługiwanego przez popularne wśród widzących edytory nutowe. Dzięki temu niewidomy muzyk może z łatwością pokazać widzącym efekty swojej pracy. Drugie z wymienionych narzędzi, okrojone względem wersji płatnej, służy do odczytywania brajlowskich materiałów nutowych, co może stać się pomocne przy uczeniu się utworów na pamięć. Oba programy zostały stworzone i rozpropagowane w ramach projektu *Music4VIP (Music for Visually Impaired People)*⁴. Choć nie są one pozbawione wad i błędów, ze względu na wskazane powyżej funkcje mogą znaleźć szerokie zastosowanie wśród niewidomych uczniów i studentów. Jeżeli chodzi natomiast o edytory nutowe, powszechnie wykorzystywane przez muzyków widzących, niestety obsługa wielu z nich przez osoby niewidome nie jest możliwa, jednak na szczęście istnieje kilka wyjątków od tej reguły, do których należy między innymi program *MuseScore*. Jeśli uczeń jest chętny, by sięgać po wspomniane narzędzia, pedagog powinien mu to umożliwić. Bardzo cenne będzie zachęcanie go do poznawania tego rodzaju oprogramowania oraz, jeśli nauczyciel dysponuje wiedzą w tym obszarze, pomoc w uczeniu się jego obsługi i odkrywaniu stwarzanych przez nie możliwości. Kompetencje w zakresie korzystania z omawianych rozwiązań technologicznych w przyszłości mogą okazać się bardzo przydatne muzykowi z dysfunkcją wzroku, na przykład wówczas, gdy będzie chciał zająć się kompozycją lub aranżacją.

4 *Music4VIP*, <http://www.music4vip.eu/> (dostęp: 18.03.2020).

- Pewnych problemów mogą nastroczać osobom niewidomym kwestie związane z zachowaniem na scenie, a więc z ekspresją i wszelkimi formami ruchu. Oczywiście jest, że widzący nabywają te umiejętności przez naśladowanie, na co dzień mogą obserwować wykonawców podczas występów. Przez to, że niewidomi nie mają takiej możliwości, sceniczne zachowania nie są dla nich czymś naturalnym. Niektórzy czują się niepewnie przy realizacji aktywności wymagających ruchu i z tego powodu ich unikają. Są również tacy, którzy na scenie zachowują się w nieco specyficzny sposób. Problemem może także okazać się mimika — wiele osób z dysfunkcją wzroku nie ukazuje emocji na twarzy, wszak tego również widzący uczą się przez obserwację. W pracy nad sceniczną stroną występu z uczniem niewidomym pedagog powinien zatem wykazać się cierpliwością, ale również wyrozumiałością, jeśli uczeń przez swoje ograniczenia nie będzie w stanie wykonać czegoś precyzyjnie. Jest jednak bardzo ważne, aby korygować postawę i wizerunek muzyka z dysfunkcją wzroku, gdyż on sam nie jest w stanie nad tym w pełni zapanować, a są to przecież pierwsze elementy, na które będą zwracali uwagę widzący odbiorcy jego sztuki [Goldstein 2000]. Wspomniane powyżej trudności niewidomych w sferze ruchowej odnoszą się również do nauki dyrygowania — trzeba poświęcić naprawdę sporo czasu, aby nauczyć niewidomego, co powinien robić, aby zostać zrozumianym przez muzyków, którymi będzie kierował. Jak dowodzą relacje kilku uczestników mojego badania, którzy mieli okazję zaznajomić się z podstawami dyrygentury, nawet opanowanie jej podstaw nie należy do najłatwiejszych zadań, nie jest jednak zupełnie niemożliwe.
- Prowadząc zajęcia grupowe, w których uczestniczy osoba niewidoma i posługując się na nich tablicą czy innymi narzędziami do wyświetlania treści wizualnych, należy pamiętać o informowaniu jej o tym wszystkim, co jest zapisywane lub pokazywane, tak, aby nie była wykluczona i miała dostęp do wszystkich wiadomości przekazywanych na lekcji (przy czym jeśli zdarzy się, że nauczyciel nie będzie o tym pamiętał, obowiązkiem ucznia jest przypominanie o swoich potrzebach).
- I jeszcze kilka istotnych uwag o nieco odmiennym charakterze, które powinni wziąć sobie do serca nie tylko nauczyciele muzyki, lecz również ci, którzy prowadzą jakiegokolwiek zajęcia z udziałem osób niewidomych, choć sedno poniższego wywodu mogłabym właściwie skierować do wszystkich — każdy może bowiem spotkać na swojej drodze osobę z dysfunkcją wzroku czy z inną niepełnosprawnością. Pedagodzy pracujący z uczniami niewidomymi powinni wymagać od nich tyle samo, co od pozostałych uczniów, respektując specyficzne metody pracy, narzędzia i związane z nimi ograniczenia, jedynie tam, gdzie to konieczne, dostosowując oczekiwania do możliwości osób z dysfunkcją wzroku. Niestety często zdarza się, że osoby z niepełnosprawnościami wzbudzają zachwyt nie dzięki temu, że zrobiły coś wartościowego czy na wysokim poziomie merytorycznym, ale dzięki temu, że zrobiły cokolwiek, nawet, jeśli jest to coś na przeciętnym poziomie. Bywają jednak również reakcje zupełnie odwrotne, o nie mniej negatywnych skutkach. Wśród uczestników mojego badania znalazły się na przykład osoby, którym odmówiono przyjęcia do szkół czy akademii muzycznych z powodu niewidzenia. Kilko moich

rozmówców miało do czynienia z pedagogami, którzy sugerowali im, że nie powinni podejmować edukacji muzycznej ze względu na niepełnosprawność, lub takimi, którzy traktowali ich protekcyjnie, nieodpowiednio do ich wieku, jakby wątpiąc w ich możliwości intelektualne. Warto również zwrócić uwagę na sytuację występującą najczęściej, gdy niewidomy uczeń osiąga dobre wyniki. Niektórzy nauczyciele stawiają go wówczas za wzór pozostałym członkom klasy czy grupy, wskazując, że uczeń z dysfunkcją wzroku tak dobrze radzi sobie z obowiązkami pomimo trudności, podczas, gdy pozostałym osobom jest o wiele łatwiej, a i tak nie są w stanie sprostać wymaganiom. Choć taki sposób motywowania uczniów może wydawać się słuszny, niejednokrotnie wpływa on negatywnie na relacje osoby niewidomej z grupą rówieśniczą. Podsumowując, konieczne należy starać się, by nie postrzegać i nie oceniać osób z dysfunkcją wzroku przez pryzmat niepełnosprawności i traktować je tak samo, jak wszystkich innych uczniów. Jako, że to przesłanie jest dla mnie szczególnie ważne, pozwolę sobie wyrazić je jeszcze innymi słowami: Trzeba spróbować zobaczyć najpierw człowieka, a dopiero potem niepełnosprawność, nie zaś odwrotnie [Muriel 1972].

Słowo na zakończenie

Pomimo tak wielu czynników, które należy mieć na uwadze pracując z uczniem niewidomym, nauczanie osoby z dysfunkcją wzroku nie jest, wbrew pozorom, zadaniem bardzo trudnym, choć z pewnością wymagającym wyjątkowego zaangażowania w proces kształcenia. Wyzwanie to może być jednak dla pedagoga bardzo satysfakcjonujące. Jak dowodzą doświadczenia uczestników mojego badania, osoby niewidome mogą odnosić znaczące sukcesy na drodze edukacyjnej. Warunkiem osiągnięcia tych sukcesów, oprócz, rzecz jasna, uzdolnień uczniów i wkładanego przez nich wysiłku (niejednokrotnie większego, niż wysiłek osób widzących), jest zapewnienie im przez nauczycieli odpowiedniego wsparcia. Ostatnie słowa skieruję do wszystkich pedagogów, którzy nie mieli dotąd okazji pracować z uczniami niewidomymi (a przecież taka możliwość może pojawić się w przyszłości): Proszę mi wierzyć, naprawdę nie ma się czego obawiać.

Bibliografia

- Abramo Joseph, Pierce Amy (2013), *An ethnographic case study of music learning at a school for the blind*. „Bulletin of Council for Research in Music Education”, 195, s. 9–24.
- Baker David, Green Lucy (2016), *Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually impaired musicians*. „Research Studies in Music Education”, 2, s. 193–219.
- Ball Natalie (2017), *The Experiences of Severely Visually Impaired Students in Higher Music Education*. Helsinki: Sibelius Academy.
- Batusiewicz Tomasz (1996), *Problematyka kształcenia słuchu muzycznego dzieci i młodzieży niewidomej i niedowidzącej w szkołach muzycznych I i II stopnia*. Maszynopis pracy magisterskiej, promotor: prof. dr hab. Danuta Dobrowolska-Marucha, Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Ernits Tiiu, Kutsar Kadri (2017), *Problems of music education for blind and visually impaired people in Estonia*. „Problems in Music Pedagogy”, 2, s. 83–98.
- Firman Roger, Zimmermann Sally (2016), *Braille music and UEB in practice in the UK*. „The Journal of Blindness Innovation and Research”, 3, <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir16/jbir060309.html> (dostęp: 11.03.2020).
- Gillespie Jeffrey (2013), *Serving musicians with visual impairment in the college classroom: Building bridges toward understanding*. „Journal of Music Theory Pedagogy”, 1, s. 165–210.
- Głowacka Iwona (2007), *Wybrane problemy nauczania gry na fortepianie dzieci niewidomych*. „Szkoła Specjalna”, 2, s. 135–146.
- Gogulska Maria (1963), *Rytmika u dzieci niewidomych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA”, 71, s. 93–124.
- Goldstein David (2000), *Music pedagogy for the blind*. „International Journal of Music Education”, 1, s. 35–39.
- Jelinek Jerzy (2006), *System kształcenia muzycznego niewidomych w Czechach*. tłum. Halina Kuropatnicka-Salamon, „Nowy Magazyn Muzyczny”, 16, <http://idn.org.pl/towmuz/artykuly1.html#16b> (dostęp: 11.03.2020).
- Kahler Edward, Coleman Jeremy, Molly-Daugherty Della (2018), *Survey of music programs at state residential schools for blind students*. „Journal for Visually Impairment and Blindness”, 3, s. 311–317.
- Kasperska Magdalena (2008), *Szkoła Muzyczna I Stopnia dla Dzieci Niewidomych w Laskach*. „Przegląd Tyflogiczny”, 1–2, s. 222–238.
- Król Waldemar (2008), *Działalność Szkoły Muzycznej I stopnia przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie*. „Przegląd Tyflogiczny”, 1–2, s. 204–213.
- Libera-Orkowska Beata (2001), *Propozycja zapisu rytmu w klasach I–III dzieci niepełnosprawnych wzrokowo w szkole muzycznej I stopnia*. „Laski”, 2–3, s. 35–42.
- MacLeod Vera (1987), *The teaching of music to primary children in schools for the visually handicapped compared with mainstream schools*. „The British Journal of Visual Impairment”, 1, s. 99–101.
- Malgeri Małgorzata (2010), *Praca z dzieckiem niewidomym na zajęciach rytmiki i kształcenia słuchu w szkole muzycznej I stopnia*. „Sztuka Kultura Edukacja”, 1, s. 30–33.
- Muriel Mooney (1972), *Blind children need training, not sympathy*. „Music Educators Journal”, 8, s. 56–59.
- Pacun David (2009), *Reflections on and some recommendations for visually impaired students*. „Music Theory Online”, 3–4, <http://www.mtosmt.org/issues/mto.09.15.3/mto.09.15.3.pacun.html> (dostęp: 18.03.2020).
- Pino Angela, Vila Laia (2019), *Teaching learning resources and support in the music classroom — key aspects for the inclusion of visually impaired students*. „British Journal of Visual Impairment”, 1, s. 17–28.
- Power Anne, McCormack Dorothy (2012), *Piano pedagogy with a student who is blind: An Australian case*. „International Journal of Music Education”, 1, s. 341–353.

- Saslaw Janna (2009), *Teaching blind: Methods for teaching music theory to visually impaired students*. „Music Theory Online”, 3–4, <http://www.mtosmt.org/issues/mto.09.15.3/mto.09.15.3.saslaw.html#FN12REF> (dostęp: 12.03.2020).
- Smaligo Mary (1999), *Resources for helping music students*. „Future Reflections”, no. 1, <https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr18/issue1/f180105.htm> (dostęp: 18.03.2020).
- Taesch Richard (2008), *A Blind Music Student's College Survival Guide*. <https://www.menvi.org/documents/College.doc> (dostęp: 18.03.2020).
- Taesch Richard (1994), *The literacy movement*. „Journal the California Music Teacher”, <https://www.menvi.org/articles/Brl-lit.txt> (dostęp: 11.03.2020).
- Ujednolicona Międzynarodowa Brajlowska Notacja Muzyczna* (2002). red. Betty E. Kroolick, tłum. Helena Jakubowska, Warszawa: Wydawnictwo Toccata Towarzystwa Muzycznego im. Edwina Kowalika.
- Włoskowicz Sławomira (2006), *Uczeń niewidomy w szkole muzycznej*. „Laski”, 3–4, s. 75–81.
- De Zeeuw Anne Marie (1977), *Teaching music theory classes that include blind students*. „College Music Symposium”, 2, s. 89–101.

Music education for blind people – determinants and methodological guidelines

KEYWORDS

music education for blind people, Braille's music notation, guidelines for teachers

SUMMARY

The article presents the characteristics of music education for visually impaired people. It is largely conditioned by the use of Braille's music notation featuring a number of differences when compared to the notation used by sighted musicians. Visually impaired students can receive music education both at schools dedicated exclusively to the blind and in public institutions, together with sighted students. What may play a significant role in the provision of the best possible learning conditions for blind people is support given by educational institutions and by various organizations (in our country, the latter form of aid is relatively narrow in scope). What matters most is, however, teachers' attitude, their willingness to understand a blind student's situation, and frequently their readiness to introduce modifications to the methods applied on a daily basis. In order to determine what exactly is needed by visually impaired people learning music in Poland, the author of the article explored educational experiences of 24 blind people, bearing in mind the context of music education system in our country. Conclusions drawn from the conducted surveys, as well as from the subject literature, helped to formulate a number of guidelines concerning blind people's education, directed at teachers of various music subjects; they constitute the main part of the article in question.