

Anna Antonina Nogaj

Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Akademia Muzyczna im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy

ROLA I ZNACZENIE ŚPIEWU NA RÓŻNYCH ETAPACH ŻYCIA ŚPIEWAKA

Aparat głosowy jest jak dziecko – od początku uczone poprawnie czytać, pisać i ogólnie dobrze się zachowywać, w przyszłości będzie miało wielką szansę na sukces. I odwrotnie – jeśli w odpowiednim czasie nie zdobędzie takiej wiedzy, pozostanie na zawsze daleko w tyle.

Maria Callas¹

Generowanie różnorodnych dźwięków przez ludzi, w tym umiejętność posługiwania się mową oraz śpiew, stanowi jedną z najbardziej pierwotnych kompetencji, jakie się pojawiły i ukształtowały w czasie setek tysięcy lat ewolucji, czyniąc z człowieka istotę wrażliwą na społeczno-kulturowy kontekst rozwoju². Istnieją dowody na to, że śpiew – jako forma komunikacji – pojawił się dużo wcześniej niż język mówiony³ oraz że wśród *homo sapiens* istniał już 250 tysięcy lat temu⁴. Według teorii ewolucji autorstwa

1 S. Galatopoulos, *Maria Callas. Boski potwór*, tłum. B. Piotrowska, Warszawa 2002, s. 339.

2 G.F. Welch, *Singing As a Communication*, [w:] *Musical Communication*, ed. D. Miell, R. MacDonald, D.J. Hargreaves, New York 2007, s. 239–259.

3 R. Dunbar, *Nowa historia ewolucji człowieka*, tłum. B. Kucharzyk, Kraków 2015.

4 D. Huron, *Is Music an Evolutionary Adaptation?*, „Annals of the New York Academy of Science”, vol. 930 (2001), no. 2, s. 43–61.

Karola Darwina⁵ dźwięki muzyczne – w tym wszelkie odgłosy/wokalizacje – pełnią w ewolucji naszego gatunku funkcję adaptacyjną. Socjobiologia wyjaśnia, iż samce wielu gatunków zwierząt w okresie godowym wykorzystują swoje wokalne atuty do prezentacji przed samicami. Podążając tym tropem, wielu współczesnych biologów i psychologów ewolucyjnych tłumaczy niezwykłą popularność i powodzenie mężczyzn artystów/muzyków wśród milionów kobiet, odwołując się do przykładów gwiazd muzyki rozrywkowej, między innymi do popularności Elvisa Presleya czy muzyków z zespołu The Beatles⁶.

Aby kompetencje wokalne w ontogenetycznym rozwoju człowieka mogły osiągnąć wysoki poziom, niezbędna jest wszechstronna stymulacja muzyczna/wokalna, która przyczyni się do budowania muzycznej wrażliwości wśród dzieci. W dużym stopniu to właśnie od środowiska rodzinnego, wychowawczego i szkolnego zależy, czy rozbudzone zostanie w dziecku zamiłowanie do muzyki, wyrażające się jego chęcią do śpiewania i rozwijania kompetencji wokalnych na poziomie amatorskim czy profesjonalnym.

Niestety polskie społeczeństwo nie należy do szczególnie rozśpiewanych, ponieważ powszechnie nie kultywuje rodzinnego muzykowania, a w kontekście systemu oświaty doświadcza się raczej redukcji godzin przeznaczonych na kształcenie muzyczne⁷. Z kolei państwowe szkoły muzyczne zapewniają wszechstronny i profesjonalny rozwój muzyczny, zarówno w zakresie teoretycznej wiedzy o muzyce, jak i kompetencji techniczno-wykonawczych i artystycznych – jednak szkolnictwo to jest dostępne dla stosunkowo niewielkiego procenta dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, kształcąc (zaledwie garstkę) przyszłych artystów różnych specjalności instrumentalnych i wokalnych. Niniejszy artykuł nie ma na celu rozważania istotności ani zasadności systemów edukacyjnych funkcjonujących w szkolnictwie ogólnokształcącym czy muzycznym, lecz określenie, jak ważne jest – także, a może i przede wszystkim pozasystemowe – dbanie o rozwój muzycznego potencjału, który został nam nadany w toku ewolucji i który przyczynia się do rozwoju naturalnych kompetencji wokalnych.

-
- 5 G. Miller, *Evolution of Human Music Through Sexual Selection*, [w:] *The Origins of Music*, ed. N. Wallin, B. Merker, S. Brown, Cambridge 2000, s. 329–360.
 - 6 Por. P. Ball, *The Music Instinct: How Music Works and Why We Can't Do Without It*, New York 2010; Nash A., *Baby, Let's Play House*, New York 2010.
 - 7 Por. A. Olszewska, *Chór w szkole ponadgimnazjalnej jako egzemplifikacja edukacji muzycznej*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego*, t. 2: *Prace teoretyczne i badawcze*, red. E. Kumik, G. Poraj, Łódź 2012, s. 145–159; A. Waluga, *Programy upowszechniające śpiew w kontekście historycznym i praktycznym*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego*, t. 3: *Muzyka – Edukacja – Rozwój*, red. E. Kumik, G. Poraj, Łódź 2013, s. 69–79.

ROZWÓJ ZMYŚLU SŁUCHU W OKRESIE PRENATALNYM⁸

W trzecim trymestrze rozwoju płodowego zauważalne są zdolności płodu do przetwarzania różnych bodźców (wynikających z pracy zmysłów), dzięki czemu nienarodzone jeszcze dziecko ma szansę „uczyć się”, rozpoznawać bodźce i na nie reagować⁹. Jest to możliwe wskutek intensywnego rozwoju aparatu słuchowego już we wcześniejszych miesiącach życia prenatalnego. W czwartym tygodniu od zapłodnienia pojawiają się pęcherzyki słuchowe, z których wykształcają się kolejne struktury ucha¹⁰. Od dziesiątego tygodnia następuje rozwój ślimaka i kolejnych elementów narządu słuchowego wraz z intensywnym unerwianiem ucha wewnętrznego. Kiedy swoją aktywność zaczyna podejmować narząd Cortiego, w którym mieszczą się receptory słuchowe (między 14 a 15 tygodniem), nienarodzone jeszcze dziecko może reagować przyspieszonym biciem serca i zwiększoną ruchliwością na bardzo silne dźwięki¹¹.

Pierwsze słyszalne przez dziecko dźwięki to wszelkie odgłosy rozbrzmiewające wewnątrz ciała matki, m.in. praca aparatu oddechowego, praca żołądka i jelit, odgłos bijącego serca, szum przepływającej krwi, a przede wszystkim jej głos¹². Sam głos matki jest przez dziecko słyszalny o 8 dB głośniejszy niż głosy innych osób, z którymi matka rozmawia¹³. Tym samym głośność w łonie matki wynosi około 60–75 dB, co jest porównywalne z hałasem typowego mieszkania¹⁴. Jednak z uwagi na wypełniający uszy dziecka płyn owodniowy (który wysączy się dopiero po narodzinach) oraz z uwagi na struktury ciała matki dźwięki docierające do dziecka osłabione

-
- 8 Szczegółowe informacje na temat rozwoju zmysłu słuchu w okresie prenatalnym można znaleźć w artykule autorki: A.A. Gluska [Nogaj], *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego*, [w:] *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. E. Czerniawska, Warszawa 2012, s. 27–40.
 - 9 R. Parncutt, *Prenatal Development*, [w:] *The Child As a Musician. A Handbook of Musical Development*, ed. G.E. McPherson, New York 2006, s. 1–31.
 - 10 E. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak się rozwija mózg w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2003.
 - 11 D. Kornas-Biela, *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002, s. 17–46.
 - 12 J.P. Lecanuet, *Prenatal Auditory Experience*, [w:] *Musical Beginnings*, ed. I. Deliège, J.A. Sloboda, Oxford 1996, s. 3–34.
 - 13 D.S. Richards, B. Frentzen, K.J. Gerhardt, M.J. McCann, R.M. Abrams, *Sound Levels in the Human Uterus*, „Obstetrics and Gynecology”, vol. 80 (1992), no. 2, s. 186–190.
 - 14 D. Maurer, Ch. Maurer, *Świat noworodka*, tłum. E. Kołodziej-Józefowicz, P. Józefowicz, Warszawa 1994.

są o około 35 dB¹⁵. Zapewnia to dziecku dodatkową ochronę przed nadmiarem bodźców akustycznych ze strony otoczenia lub przed zbyt silnymi dźwiękami, które mogą się pojawić w otoczeniu matki niespodziewanie¹⁶.

W świetle rozwijającego się intensywnie w okresie prenatalnym zmysłu słuchu warto wskazać na fakt, że nienarodzone jeszcze dzieci posiadają naturalną umiejętność nauki mowy, w tym nauki języka ojczystego¹⁷. Doświadczenie zarówno mowy/języka, jak i muzyki jest dla człowieka zjawiskiem uniwersalnym, a nabywanie kompetencji odpowiedzialnych za mówienie i śpiewanie następuje w życiu dziecka w zbliżonym okresie, najbardziej przez naśladownictwo. Ponadto istnieją wspólne mechanizmy nerwowe odpowiadające za analizowanie i przetwarzanie danych słuchowo-głosowych¹⁸.

Aktywność na bodźce dźwiękowe dzieci w okresie płodowym jest także zróżnicowana w zależności od aktywności muzycznej matek zajmujących się profesjonalnym muzycznym wykonawstwem. Kobiety grające (w trzecim trymestrze ciąży) na różnych instrumentach muzycznych zauważyły, że w czasie wykonywania muzyki ich dzieci wykazywały zdecydowanie większą aktywność ruchową. Z kolei przyszłe mamy-śpiewaczki podczas aktywności wokalne zauważały znaczne uspokojenie aktywności swoich jeszcze nienarodzonych dzieci¹⁹.

Bodźce dźwiękowe, w tym muzyczne i językowe, których dziecko doświadcza w okresie prenatalnym, są przez nie zapamiętywane, a ich odtwarzanie w okresie postnatalnym (zwłaszcza w pierwszych miesiącach życia) pozwala dzieciom na rozpoznanie znanych bodźców (odgłosów, dźwięków, a przede wszystkim muzyki), przyczyniając się do budowania poczucia bezpieczeństwa i pewnej przewidywalności otaczającego świata²⁰. Ponadto szeroko rozumiana stymulacja przez mowę i muzykę, jakiej doświadcza dziecko w okresie prenatalnym, wpływa bezpośrednio

15 R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa 1986.

16 M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 25–49.

17 J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, tłum. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtova, A. Urban, Warszawa 2002.

18 J.A. Sloboda, *op. cit.*; R. Parncutt, *op. cit.*; W.F. Thompson, *Music, Thought and Feeling. Understanding the Psychology of Music*, New York–Oxford 2009; M. Besson, D. Schön, *Comparison Between Language and Music*, [w:] *The Cognitive Neuroscience of Music*, ed. I. Peretz, R. Zatorre, New York 2009, s. 269–293.

19 R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *op. cit.*

20 N. Jones, *Babies' Musical Memories Formed in Womb*, „New Scientists”, vol. 11 (2001), no. 6, s. 12–24; W.F. Thompson, *op. cit.*

na pomyślny rozwój przyszłych zdolności językowych i muzycznych. Warunkiem koniecznym jest tutaj jednak zapewnienie takiej muzycznej stymulacji, która dla nienarodzonego dziecka będzie przyjemna i będzie skutkowałą wywołaniem pozytywnych emocji u samej matki²¹. Dla dzieci nienarodzonych szczególnie przyjemna jest muzyka instrumentalna, a zwłaszcza utwory wykonywane na takich instrumentach, jak waltornia, wiolonczela czy fagot – z uwagi na ich aksamitną barwę oraz częstotliwość generowanych dźwięków²².

Czy tak przemyślana muzyczna stymulacja zagwarantuje przyjście na świat świadomego śpiewaka? Oczywiście nie, ale może przyczynić się do prawidłowego i intensywnego rozwoju kompetencji językowych i wokalnych w przyszłości. Najważniejszym efektem prenatalnej muzycznej stymulacji jest zwiększona wrażliwość dziecka na dźwięki muzyczne i rozbudzona motywacja do podejmowania dziecięcych aktywności muzycznych.

ROZWÓJ ZMYŚŁU SŁUCHU I KOMPETENCJI WOKALNYCH W NIEMOWLĘCTWIE

Pierwszy rok życia dziecka pod względem rozwoju muzycznego jest czasem niezwykle intensywnego wzrostu, czasem kształtowania się wrażliwości sensoryczno-emocjonalnej na muzykę oraz stanowi początek aktywności muzycznej o charakterze reaktywno-funkcjonalnym. Oznacza to zdolność do żywego i autentycznego reagowania dziecka na dochodzące do niego dźwięki i muzykę²³.

Obok całego spektrum reakcji niemowląt na dźwięki muzyczne szczególnie ważne jest nabywanie kompetencji językowych, które już w drugim miesiącu życia przybierają charakter spontanicznych wokalizacji, a w trzecim miesiącu mogą następować próby dostrajania głosu do intonowanego dźwięku²⁴. Od tego okresu do końca pierwszego roku życia rozpoczyna się bardzo intensywny, ale i zróżnicowany, rozwój wokalizacji wśród dzieci,

21 L. Thurman, M. Chase, A.P. Langness, *Czy możliwe jest wychowanie dziecka w fazie prenatalnej i we wczesnym dzieciństwie?*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1987, nr 3, s. 35–43.

22 D. Kornas-Biela, *op. cit.*

23 M. Manturzevska, B. Kamińska, *op. cit.*

24 *Ibidem.*

w trzecim miesiącu bowiem wokalizacje podejmuje jedynie 5% niemowląt, w szóstym miesiącu około 30% niemowląt, a w dziewiątym miesiącu wokalizacje są naturalną aktywnością werbalną wszystkich dzieci²⁵. Najwcześniejsze reakcje wokalne na muzykę nazywane są też często gaworzeniem i opierają się głównie na mikrotonowych glissandach, w ramach których początkowo trudno wyodrębnić konkretne dźwięki²⁶.

W pierwszych miesiącach życia stymulacja słuchowo-werbalna następuje przede wszystkim w kontakcie z matką, która stosuje tzw. *mamomowę* – czyli formę komunikacji z wykorzystaniem całej gamy dźwięków i fraz o melodycznej intonacji, zawierającej komunikaty zarówno uspokajające, jak i pobudzające²⁷. Obserwacje niemowląt pozwoliły także dostrzec, że są one zdecydowanie bardziej uważne, kiedy mama do nich śpiewa, niż kiedy ten sam tekst werbalizuje tylko mową²⁸. Ponadto śpiewna komunikacja matki z dzieckiem przyczynia się do dźwiękowej formy ekspresji emocjonalnej, w której najważniejsze jest minimalizowanie napięć i stresu, stymulowanie do odczuwania przyjemności oraz kształtowanie uważności dziecka²⁹.

Wraz z upływem kolejnych miesięcy i lat, wraz z nabywaniem umiejętności mówienia, przy zachowanej stymulacji muzycznej, rozwijają się kompetencje wokalne. Spontaniczne śpiewanie pojawia się około 18 miesiąca życia dziecka i jest najczęściej związane z jakąś dziecięcą aktywnością, zaraz po przebudzeniu, podczas zabawy czy podczas innych powtarzalnych czynności³⁰. Następują także pierwsze eksperymenty z interwałami – zamiast glissand pojawiają się interwały sekundy wielkiej lub tercji małej³¹,

25 J.A. Sloboda, *op. cit.*

26 B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.

27 Por. *ibidem*; A. Fernald, T. Taeschner, J. Dunn, M. Papousek, B. Boysson-Bardies, I. Fukui, *A Cross-Language Study of Prosodic Modifications in Mothers' and Fathers' Speech to Preverbal Infants*, „Journal of Child Language”, vol. 16 (1989), no. 3, s. 477–501; R.P. Cooper, R.N. Aslin, *Preference for Infant-Directed Speech in the First Month After Birth*, „Child Development” 61 (1990), no. 5, s. 1584–1596; N.M. Weinberger, *Co nam w mózgu gra*, „Świat Nauki” 2004, nr 12, s. 51–57; E.S. Trehub, *Musical Predispositions in Infancy: An Update*, [w:] *The Cognitive Neuroscience of Music*, ed. I. Peretz, R. Zatorre, Oxford 2003, s. 3–20; S.E. Trehub, *Infants as Musical Connoisseurs*, [w:] *The Child as a Musician...*, s. 33–49.

28 E.S. Trehub, *Musical Predispositions in Infancy...*

29 M. Lewis, *The Self in Self-Conscious Emotions*, „The Self Across Psychology”, vol. 818 (1997), no. 1, s. 118–142.

30 Por. B. Kamińska, *op. cit.*

31 H. Gardner, *Do Babies Sing a Universal Song?*, „Psychology Today”, vol. 15 (1981), no. 12, s. 70–75.

a po drugim roku życia podejmowane są próby śpiewania/odwzorowywania fragmentów słyszanych piosenek³². Im szybciej dziecko podejmuje próbę śpiewania, tym większe jest prawdopodobieństwo podwyższonej wrażliwości muzycznej i zdobywania osiągnięć muzycznych w przyszłości³³.

MAŁY ŚPIEWAK — PRZEDSZKOLAK

Doczekaliśmy się momentu rozwojowego, w którym śpiew jest dla dziecka czynnością celową, intencjonalną, ważną i często się powtarzającą – jeśli tylko dziecko było muzycznie stymulowane we wcześniejszych etapach rozwoju.

W okresie przedszkolnym, pełnym nowych zmian psychicznych i fizycznych w rozwoju dziecka, w zakresie zdolności muzycznych następuje szybki rozwój pamięci i wyobraźni muzycznej oraz spontanicznej muzycznej ekspresji. Zmiany te są bardzo często efektem intensywnego wykorzystywania śpiewu oraz ruchowych zabaw muzycznych³⁴.

W związku z rozwojem samoświadomości pojawia się u dziecka silna potrzeba samodoskonalenia własnych umiejętności. W kontekście rozwoju muzycznego ma to szczególne znaczenie, ponieważ wielokrotne powtarzanie jednej piosenki pozwala na dostrzeganie drobnych szczegółów słownych i muzycznych, co nie tylko przyczynia się do zwiększenia koncentracji uwagi dziecka na wykonywanym zadaniu, lecz także nieustannie stymuluje wrażliwość słuchową³⁵. Obserwując różnice w śpiewie dzieci cztero- i pięcioletnich, można zauważyć z roku na rok coraz większą precyzję wokalną, wskazującą na tendencje pięcioletków do utrzymywania tonacji, rozpoczynania i kończenia piosenki na tym samym dźwięku oraz utrzymywania odpowiedniego rytmu³⁶.

Spontaniczny śpiew w okresie przedszkolnym może mieć dwie formy³⁷: pierwsza wskazuje na skłonność dzieci do eksperymentowania z melodią,

32 B. Kamińska, *op. cit.*

33 M.J.A. Howe., J.W. Davidson, D.G. Moore, J.A. Soboda, *Are There Early Childhood Signs of Musical Ability?*, „Psychology of Music”, vol. 23 (1995), no. 2, s. 162-167.

34 M. Manturzevska, B. Kamińska, *op. cit.*

35 J.A. Sloboda, *op. cit.*

36 H. Gardner, *op. cit.*

37 B. Kamińska, *op. cit.*

obejmującego dużo perseweracji słowno-melodycznych, a druga ma charakter śpiewu melodeklamacyjnego, który jest niejako kontynuacją mowy, często zawierającą konkretny tekst, ale opartą na jakichś schematach muzycznych. W tym wieku dzieci posiadają także umiejętność dobierania trybu durowego lub molowego do melodii, na której śpiewają tekst wesoły lub smutny³⁸. Niestety, naturalna zdolność dziecka do odwzorowywania układów melodyczno-rytmicznych oraz jego spontaniczne muzykowanie mogą wygasnąć niemal nieodwracalnie już po piątym roku życia, jeśli najbliższe środowisko nie będzie stymulowało dziecka zabawami słowno-muzycznymi lub piosenkami³⁹.

ŚPIEW W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM

Okres szkolny to czas przekształcania się funkcjonowania dziecka z orientacji zabawowej na zadaniową, co jest związane z realizacją zupełnie nowej roli – roli ucznia⁴⁰. Jeśli w tym okresie dziecko rozpocznie muzyczną edukację lub podejmie aktywność muzyczną/wokalną w ramach uczestnictwa w regularnych zajęciach muzycznych w trybie dodatkowym, wówczas kształcenie wokalne może przybrać formę bardziej ustrukturalizowaną. W tym czasie dzieci mają także tendencję do śpiewania piosenek samodzielnie wymyślanych lub nauczonych na podstawie konkretnych wzorców melodyczno-rytmicznych⁴¹. Rozpoczęcie nauki szkolnej oraz uczestnictwo w zajęciach muzycznych przyczyniają się do formalnego kształcenia wokalnego, dzięki któremu dziecko, śpiewając, poznaje podstawowe

38 G.F. Welch, *Singing and Vocal Development*, [w:] *The Child as a Musician...*, s. 311–329; W.J. Dowling, *Tonal Structure and Children's Early Learning of Music* [w:] *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, ed. J.A. Sloboda, New York 2005, s. 113–128.

39 J.A. Sloboda, *op. cit.*

40 K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 259–301.

41 J. Rutkowski, *The Nature of Children's Singing Voices: Characteristics and Assessment*, [w:] *The Phenomenon of Singing*, ed. B.A. Roberts, St. John's, NF 1997, s. 201–209; G.F. Welch, *Singing Development in Early Childhood: the Effects of Culture and Education on the Realisation of Potential*, [w:] *Child Voice*, ed. P.J. White, Stockholm 2000, s. 27–44.

zasady teorii muzyki, zasady budowy interwałowej melodii oraz podejmuje różnorodne ćwiczenia z zakresu emisji głosu⁴².

W tym samym czasie stabilizują się kolejne kompetencje związane z podstawowymi wymiarami zdolności muzycznych – przyczyniają się one w niedalekiej przyszłości do prawidłowego rozwoju muzycznego, także wokalnego. Wśród szczegółowych kompetencji charakteryzujących ucznia w okresie wczesnoszkolnym wyróżnić należy⁴³: nie tylko 1) poczucie tonalne i rozpoznawanie dźwięku centralnego melodii, lecz także 2) określanie zależności tonalnych między dźwiękami – co ułatwia kształcenie poprawnego intonacyjnie śpiewania, 3) stabilizowanie umiejętności w zakresie słuchu wysokościowego, co usprawnia odtwarzanie melodii głosem, 4) zwiększanie precyzji w zakresie rozwoju zdolności rytmicznych, w tym umiejętność rozpoznawania i utrzymywania określonego tempa, równoczesne wykonywanie różnych struktur rytmicznych, 5) podstawy formowania się słuchu harmonicznego – choć percepcja utworów ześrodkowana jest na melodii, 6) poczucie formy słyszanego czy wykonywanego utworu muzycznego, co jest efektem rozumienia treści zawartych w utworze, oraz 7) prawidłowe określanie instrumentów na podstawie ich brzmienia.

Chęć do podejmowania aktywności wokalnej wśród dzieci nie jest wolna od stereotypów płciowych. Na przykładzie badań zrealizowanych wśród australijskich i brytyjskich dzieci wykazano, że już pięcioletni chłopcy uważają, że śpiewanie jest aktywnością bardziej typową dla dziewcząt⁴⁴, a wśród dziesięcioletnich chłopców zaledwie 1/3 odczuwała przyjemność podczas śpiewania, w porównaniu do 2/3 dziewcząt⁴⁵. Nie ma także zgodności co do dokładności śpiewania dzieci w zależności od tego, czy śpiewają zespołowo, czy solowo. Można uznać, że śpiewanie solowe przyczynia się do bardziej swobodnej ekspresji wokalnej, ale przy większym obciążeniu psychicznym związanym z oceną, a śpiewanie zespołowe może przyczynić się do rozwoju lepszych umiejętności radzenia sobie z sytuacją występu⁴⁶. U progu edukacji szkolnej zauważyć jeszcze można, iż dzieci śpiewające w zespołach wielogłosowych nie zawsze radzą sobie z wychwyceniem zależności między poszczególnymi współbrzmieniami, zwłaszcza jeśli nie są to współbrzmienia konsonansowe⁴⁷.

42 Por. W. Jankowski, *Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1970.

43 M. Manturzevska, B. Kamińska, *op. cit.*

44 C. Hall, *Gender and Boys' Singing in Early Childhood*, „British Journal of Music Education”, vol. 22 (2005), no. 1, s. 5–20.

45 G.F. Welch, *Singing and Vocal Development...*

46 *Ibidem.*

47 Por. M. Manturzevska, B. Kamińska, *op. cit.*

NASTOLATKI ŚPIEWAJĄ

Rozwój w okresie wczesnej i późnej adolescencji to nie tylko czas przeobrażania się i dojrzewania w sferze fizycznej, lecz także bardzo ważny czas formowania się tożsamości, poszukiwania swojego miejsca w świecie i podejmowania pierwszych strategicznych decyzji dotyczących przyszłości.

W powszechnym rozwoju młodzieży do tej pory nie realizującej żądanych form muzycznego kształcenia muzyka staje się źródłem przeżyć, wzruszeń, odciążenia stresów, a krąg wybieranych znajomych często posiada podobne muzyczne preferencje⁴⁸. Aktywne zajmowanie się muzyką lub bierne jej doświadczanie jest dla zdecydowanej większości młodzieży najbardziej popularną formą spędzania czasu wolnego. Obok satysfakcji wynikającej z doświadczania sztuki młodzież podkreśla terapeutyczną wartość muzyki, dzięki której możliwe jest stymulowanie własnego nastroju oraz świadome rozwijanie muzycznych preferencji⁴⁹.

Z kolei wśród młodzieży podejmującej regularną edukację muzyczną okres adolescencji to czas kształtowania się muzycznej tożsamości⁵⁰. W dużym stopniu jest to związane z silną wewnętrzną potrzebą kształtowania własnego aparatu wykonawczego i zdolności interpretacyjnych, wynikających z nieustannie rozwijających się kompetencji muzycznych⁵¹. Na tym etapie rozwoju, z perspektywy rozwoju tożsamości, uczeń szkoły muzycznej charakteryzuje się więc silną potrzebą poznawczej eksploracji wybranej przez siebie dziedziny – często przyszłej aktywności zawodowej, ma on jednocześnie świadomość własnych zasobów i ograniczeń oraz uczy się stawiać czoła oczekiwaniom i wyzwaniom środowiska artystycznego⁵².

Jednak w sytuacji kształcenia wokalnego występują w tym zakresie duże różnice wynikające z płci oraz wieku, które generują m.in. zróżnicowane tempo rozwoju aparatu wykonawczego w okresie od 10–12 do

48 *Ibidem*; G.F. Welch, *Singing and Vocal Development...*

49 A.E. Kemp, *Individual Differences in Musical Behaviour*, [w:] *The Social Psychology of Music*, ed. D.J. Hargreaves, A.C. North, New York 2009, s. 25–45.

50 D.J. Hargreaves, D. Miell, R.A.R. MacDonald., *What Are Musical Identities, and Why Are They Important?*, [w:] *Musical Identities*, ed. R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell, New York 2009, s. 1–20.

51 M. Manturzevska, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] *Wybrane zagadnienia...*, s. 305–327.

52 A.A. Nogaj, *Rola mistrza w rozwoju muzycznej tożsamości młodego adepta sztuki muzycznej*, [w:] *Relacja mistrz-uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii muzyki*, red. G.E. Kwiatkowska, J. Połusznia, Kraków 2014, s. 82–97.

14–16 roku życia⁵³. Chłopcy charakteryzują się istotnie dłuższym procesem dojrzewania w zakresie kompetencji wokalnych⁵⁴, a mutacja może u nich ten proces przedłużyć do 17–19 roku życia⁵⁵. W rozwoju kompetencji wokalnych u dorastających chłopców wyróżnia się sześć charakterystycznych etapów⁵⁶:

- I etap – **niezmieniony** (*unchanged*), w którym jakość głosu określana jest jako „czysta”, ze stosunkowo niewielką ilością powietrza w dźwiękach;
- II etap – **głos pośredni I** (*midvoice I*), w którym pojawiają się pierwsze oznaki ograniczenia skali głosu oraz zmniejszenie stabilności śpiewanych dźwięków, a przy wysiłkowym śpiewaniu pojawiają się także niekontrolowane wysokie dźwięki;
- III etap – **głos pośredni II a** (*midvoice II a*), w którym powoli stabilizują się dźwięki niskie, przy utrzymujących się niekontrolowanych dźwiękach wysokich, szczególnie podczas wysiłkowego śpiewania;
- IV etap – **głos pośredni II b** (*midvoice II b*), w którym utrzymuje się niestabilność na poziomie generowanych dźwięków i niska jakość kompetencji wokalnych;
- V etap – **nowy baryton / nowy głos** (*new baritone, new voice*), w którym następuje powolne określanie się niższej skali głosu;
- VI etap – **ustawiony/wschodzący dorosły głos** (*setting baritone, emerging adult voice*), w którym śpiewane dźwięki mają czystą barwę i stabilną jakość brzmienia.

Z kolei dziewczęta przechodzą przez trzy charakterystyczne etapy rozwoju wokalnego⁵⁷, podczas którego:

- w I etapie – **przed okresem dojrzewania** (*pre-pubertal*) nie ma widocznych zmian w śpiewaniu w poszczególnych rejestrach, a głos ma lekkie brzmienie;
- w II etapie – w pierwszej fazie a) **przedmenstruacyjnej** (*pre-menarchial*) rozpoczynają się powolne zmiany mutacyjne; charakterystyczne jest też odczuwanie powietrza w poszczególnych dźwiękach, ponieważ fałdy głosowe w okolicach krtani nie są jeszcze

53 G.F. Welch, *Singing and Vocal Development...*

54 I. Titze, *Principles of Voice Production*, Englewood Cliffs, NY 1994.

55 M. Zalesska-Kręcicka, T. Kręcicki, E. Wierzbička, *Głos i jego zaburzenia. Zagadnienia higieny i emisji głosu*, Wrocław 2004.

56 J. Cooksey, *Voice Transformation in Male Adolescent*, [w:] *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education*, ed. L. Thurman, G.F. Welch, Iowa 2000, s. 718–738.

57 L. Gackle, *Understanding Voice Transformation in Female Adolescent*, [w:] *Bodymind and voice...*, s. 739–744.

w pełni ukształtowane; następnie w fazie b) **pomenstruacyjnej** (*post-menarchial*) nadal trudne jest śpiewanie wysokich dźwięków, wygodniejsze jest bowiem uzyskiwanie niższego brzmienia, ponadto często pojawia się chrypka;

- w III etapie – tzw. **młoda dorosła** (*young adult female*), śpiewanie w coraz większym zakresie staje się bardziej komfortowe, ponieważ nie ma już charakterystycznego powietrza w dźwiękach, zwiększa się stabilność, jakość i „zwinność” generowanych dźwięków wokalnych.

Okres adolescencji dla młodzieży lubiącej śpiewać to czas aktywności wokalnej głównie w zespołach chóralnych. Bez względu na profil kształcenia (muzyczny czy ogólnokształcący) udział w zajęciach chóralnych przyczynia się do rozwoju wrażliwości muzycznej oraz usprawnia pracę aparatu głosowego. Jednak wraz z osiągnięciem dojrzałości psychofizycznej część osób rozpoczyna edukację wokalną indywidualnie, co prowadzi do wysokich kompetencji muzycznych, pozwalających na intensywne wykorzystywanie głosu jako solowego instrumentu muzycznego. W tym czasie rozwój tożsamości i angażowanie się w muzyczną aktywność przyczynia się do określenia siebie jako śpiewaka. W klasycznym kształceniu wokalnym osiągnięcie dojrzałości psychofizycznej jest warunkiem niezbędnym dla rozpoczęcia profesjonalnego kształcenia, co zbiega się z okresem między 16 a 18 rokiem życia.

ŚPIEW A RÓŻNE KONTEKSTY ŻYCIA ŚPIEWAKA

Śpiewakiem można określić osobę podejmującą aktywność wokalną, zespołową lub solistyczną w zakresie każdego/wybranego gatunku muzycznego. Wykonywany przez śpiewaka gatunek muzyczny determinuje sposób eksploatacji głosu, np. u śpiewaka klasycznego chrypka w brzmieniu głosu jest właściwością zdecydowanie niepożądaną, ale w wypadku wybranych wokalistów wykonujących muzykę rozrywkową jest to często indywidualna, pożądana cecha głosu wyróżniająca danego artystę⁵⁸. Rodzaj wykonywanego gatunku muzycznego jest w dużej mierze uzależniony od specyfiki kształcenia, od rodzaju głosu i ogólnego poziomu zdolności muzycznych, ale przede wszystkim zależy od preferencji muzycznych samego wykonawcy.

58 M. Zalesska-Kręcicka, T. Kręcicki, E. Wierzbicka, *op. cit.*

W gronie muzyków śpiewacy wyróżniają się przede wszystkim z uwagi na specyfikę instrumentu – jakim jest ich własne ciało. Instrumentu, którym jest głos ludzki, nie można zobaczyć, a śpiewak nie może „schować się” za swoim instrumentem lub przerzucić odpowiedzialności za jakieś niedociągnięcie wykonawcze na trudności wynikające z jego technicznej eksploatacji. By zacytować słowa wybitnej brytyjskiej śpiewaczki Kathleen Ferrier, „Gra na skrzypcach wykonywana jest przez osobę, gra na fortepianie wykonywana jest przez osobę, śpiew *jest* osobą”⁵⁹. Z tego względu częściej u śpiewaków zauważyć można ekstrawersję jako dominującą cechą temperamentu i/lub osobowości, obok innych pożądaných cech, takich jak wrażliwość, wytrwałość, umiejętność dostosowania się, ale i niezależność⁶⁰. Z uwagi na konieczność wyrazistej ekspresji emocjonalnej u śpiewaków wzrasta także umiejętność generowania zróżnicowanych emocji, które powinny być rozpoznawalne i czytelne dla odbiorców przy najwyższym poziomie subtelności⁶¹.

Śpiewaniu towarzyszą także szczególne osobiste doznania, których doświadcza wykonawca, m.in. takie jak: świadomość, że artysta nigdy nie usłyszy brzmienia swojego głosu z perspektywy słuchacza, oraz konieczność precyzyjnego rozpoznawania sygnałów ciała pozwalających na wydobycie pożądaną jakością dźwięków muzycznych⁶². Wyzwała to potrzebę niezwykle precyzyjnej współpracy z nauczycielem, który będzie jedyną osobą korygującą i modelującą umiejętności wokalne. Od samego śpiewaka wymaga to także pełnej koncentracji uwagi podczas ćwiczenia, które ilościowo nigdy nie będzie tak intensywne jak w wypadku instrumentalistów.

Ważnej obserwacji na temat funkcjonowania adeptów sztuki wokalne dokonał pedagog śpiewu Jerzy Knetig, podkreślając, że „śpiewak to człowiek potrafiący jedynie biegle posługiwać się swoim głosem [...] w całym zakresie swojej skali. Artysta to śpiewak wyposażony w wiedzę”⁶³, w szeroko rozumianą wiedzę teoretycznomuzyczną. Ponadto od artysty śpiewaka wymaga się dojrzałej tożsamości – zarówno tej osobistej, która ujawnia się w codziennej pracy i prawidłowych relacjach międzyludzkich, jak i tej

59 „A violin is played by a person, a piano is played by a person, but a voice *is* a person”. A.E. Kemp, *The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians*, New York 2000, s. 173 [tłumaczenie A.A.N.].

60 *Ibidem*.

61 J. Hines, *Great Singers on Great Singing*, New York 1994.

62 V.A. Howard, *Artistry: the Work of Artists*, Indianapolis 1983.

63 J. Knetig, „Być artystą, być śpiewakiem”, *rola pedagoga w wychowaniu i kształtowaniu osobowości adepta wokalistyki*, [w:] *Wokalistyka w Polsce i na świecie*, t. 1, red. E. Sasiadek, B.E. Werner, P. Łykowski, I. Jeżowska, Wrocław 2002, s. 154.

związanej z kreowaną na scenie rolą, którą nazywa się często adekwatną/optymalną „tożsamością wykonawcy”⁶⁴.

W niniejszym opracowaniu celem nie jest precyzyjne charakteryzowanie zawodu śpiewaka, ale wskazanie na wyjątkowość związanych ze śpiewem doświadczeń, które mogą charakteryzować zarówno śpiewaków solistów, jak i śpiewaków chórowych. Z kolei aktywność chóralna może towarzyszyć człowiekowi niemal przez całe życie, jeśli dziecko rozpocznie swoją przygodę z chórem już w pierwszych latach edukacji szkolnej.

ROLA I ZNACZENIE ŚPIEWU W CHÓRZE

Śpiewanie w chórze jest dla tych, którzy podejmują tego rodzaju aktywność, niezwykle satysfakcjonującą formą spędzania czasu, i to bez względu na wiek. Jeśli tylko dziecko, nastolatek lub osoba dorosła posiadają odpowiedni poziom zdolności muzycznych w postaci słuchu muzycznego, poczucia rytmu, pewien poziom umiejętności wokalnych i wewnętrzną motywację do śpiewania, mogą podejmować aktywność chóralną na amatorskim lub profesjonalnym poziomie. Wyniki wybranych badań realizowanych w środowisku chóralnym⁶⁵ wskazały, iż dla niektórych chórzystów szczególną wartość ma prawidłowe kształtowanie emisyjne głosu, dla innych szczególne znaczenie ma możliwość uczestnictwa w większym projekcie artystycznym i świadomość, że jest się częścią tego wydarzenia, a dla jeszcze innych chórzystów niezwykle jest samo akustyczne doświadczenie wielogłosowego śpiewu w zróżnicowanych okolicznościach, połączone z możliwością występowania przed publicznością.

Doświadczenie akustyczne wynikające ze śpiewania zbiorowego wymaga od chórzystów niezwyklej elastyczności i wrażliwości. Podczas prób czy występów są oni nieustannie poddawani zróżnicowanym bodźcom dźwiękowym, wynikającym ze słyszenia samych siebie w połączeniu z analizowaniem dźwięków/barw i głosów generowanych przez pozostałych chórzystów. Poza poszerzającymi się kompetencjami emisyjnymi tego rodzaju doświadczenie wzmacnia wrażliwość słuchową i doskonali umiejętność słuchu muzycznego.

64 J.W. Davidson, *The Solo Performer's Identity*, [w:] *Musical Identities...*

65 S. Ternström, D.R. Karna, *Choir*, [w:], *The Science and Psychology of Music Performance*, ed. R. Parncutt, G. E. McPherson, New York 2002, s. 269–283.

Odwołując się do wcześniejszych podrozdziałów, można z pełnym przekonaniem stwierdzić, że aktywność wokalna podejmowana zbiorowo czy indywidualnie przyczynia się do rozwoju zdolności muzycznych oraz do zwiększania wrażliwości estetycznej na szeroko rozumianą sztukę muzyczną. Śpiew ma często właściwości terapeutyczne, ponieważ nie tylko wymaga odpowiedniej/kontrolowanej pracy aparatu oddechowego, lecz także wywołuje potrzebę ekspresji emocjonalnej, zgodnej z treścią śpiewanego utworu.

Podsumowując, należy podkreślić, że bezcenną wartością śpiewania chóralnego jest przynależność do określonej społeczności. Ludzka potrzeba bycia w grupie, potrzeba akceptacji społecznej, połączona niejednokrotnie z chęcią otrzymywania wsparcia społecznego, dają poczucie bezpieczeństwa psychofizycznego. Z kolei grupa społeczna nabiera szczególnego znaczenia od momentu wejścia dziecka w rolę ucznia, aby w kolejnych latach oddziaływać na osobę jeszcze silniej (wśród nastolatków grupa rówieśnicza może nawet zastępować oddziaływanie rodziny). Podtrzymywanie chóralnej aktywności w okresie młodej dorosłości, przy podejmowaniu często innych życiowych zadań wynikających z realizacji studiów, rozpoczęcia pracy czy założenia rodziny, jest efektem autentycznej wewnętrznej motywacji wynikającej z chęci doświadczania sztuki.

W tym miejscu należałoby wskazać, jak wielką siłą oddziaływania na człowieka charakteryzuje się słuchanie i/lub wykonywanie muzyki, spełniając tym samym w życiu człowieka liczne funkcje, które w ogromnym stopniu są związane z kontekstem sytuacyjnym. Alan P. Merriam, wybitny amerykański etnomuzykolog, dokonał jednej z obszerniejszych klasyfikacji funkcji muzyki⁶⁶, stwierdzając, że może ona między innymi pełnić funkcje: 1) wyzwalającą ekspresję emocjonalną, 2) generującą przyjemność estetyczną, 3) sprzyjającą rozrywce, 4) wzmacniającą, ułatwiającą i regulującą komunikację, 5) dotyczącą abstrakcyjnej reprezentacji symbolicznej, 6) wzmagającą reakcje fizyczne, 7) ułatwiającą zachowanie zgodne z przyjętymi normami społecznymi, 8) regulującą funkcjonowanie określonych instytucji społecznych i rytuałów religijnych, 9) wzmacniającą funkcjonowanie społeczne i stabilność kultury, a także 10) integrującą społeczności ludzkie.

Tym samym można stwierdzić, że aktywność wokalna w chórze przyczynia się do spełnienia wielu fundamentalnych funkcji życiowych, zwłaszcza w sferze poznawczej i społecznej. Ponadto śpiew jest narzędziem pozwalającym na zaspokojenie wewnętrznej potrzeby doświadczeń

66 A.P. Merriam, *The Anthropology of Music*, St. Evanston, IL, 1964.

estetycznych. Potwierdzeniem niniejszych słów jest aktywność wokalna seniorów, którzy dzięki regularnemu uczestnictwu w zajęciach chóralnych oddalają od siebie ryzyko wykluczenia społecznego, utrzymują wyższy poziom aktywności psychofizycznej, cieszą się lepszym zdrowiem i czerpią satysfakcję z kontaktów społecznych, a przede wszystkim poprawiają swój nastrój i szeroko rozumianą jakość życia – muzyka bowiem w naturalny sposób wprawia ich w emocjonalny dobrostan⁶⁷.

W rozwoju filogenetycznym śpiew towarzyszył człowiekowi od zarania dziejów, przyczyniając się do wykształcenia języka mówionego. W rozwoju ontogenetycznym człowieka śpiew towarzyszy jednostce od okresu prenatalnego do śmierci, pełniąc funkcję komunikacyjną i stymulującą wrażliwość estetyczną. Na każdym etapie życia śpiew stymuluje biopsychiczny rozwój jednostki, istotnie wpływa na budowanie więzi społecznych oraz kształtuje indywidualny rozwój artystyczny/estetyczny, poszerzając kompetencje muzyczne i wiedzę o sztuce⁶⁸. Można powiedzieć, że dla wrażliwych na muzykę ludzi śpiew jest niezastąpioną formą osobistej ekspresji, której pokłady czerpane są z wnętrza osoby. Cytując słowa wybitnej polskiej śpiewaczki Aleksandry Kurzak, warto podkreślić, że „śpiew opiera się na wyobraźni. Najpierw musimy wyobrazić sobie to, co chcemy usłyszeć. Tego instrumentu nie widać [...]. To praca z naszym wnętrzem”⁶⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Ball P., *The Music Instinct: How Music Works and Why We Can't Do Without It*, New York 2010.

⁶⁷ J.W. Davidson, *Musical Participation: Expectations, Experiences, and Outcomes*, [w:] *Music and the Mind: Essays in Honour of John Sloboda*, Ed. I. Deliège, J.W. Davidson, New York 2011, s. 65–87.

⁶⁸ G.F. Welch, *Singing and Vocal Development...*

⁶⁹ I. Radziszewska, *Tajemnica przepony. Rozmowa z Aleksandrą Kurzak*, „Dwutygodnik.com/strona kultury” 2012, nr 93, [online:] <http://www.dwutygodnik.com/artukul/3958-tajemnica-przepony.html> [25.11.2017].

- Besson M., Schön D., *Comparison Between Language and Music*, [w:] *The Cognitive Neuroscience of Music*, ed. I. Peretz, R. Zatorre, New York 2009.
- Cooksey J., *Voice Transformation in Male Adolescent*, [w:] *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education*, ed. L. Thurman, G.F. Welch, Iowa 2000.
- Cooper R.P., Aslin R.N., *Preference for Infant-Directed Speech in the First Month After Birth*, „Child Development”, vol. 61 (1990), no. 5.
- Davidson J.W., *The Solo Performer's Identity*, [w:] *Musical Identities*, ed. R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell, New York 2009.
- Davidson J.W., *Musical Participation: Expectations, Experiences, and Outcomes*, [w:] *Music and the Mind: Essays in Honour of John Sloboda*, ed. I. Deliège, J.W. Davidson, New York 2011.
- Dowling W.J., *Tonal Structure and Children's Early Learning of Music* [w:] *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, ed. J.A. Sloboda, New York 2005.
- Dunbar R., *Nowa historia ewolucji człowieka*, tłum. B. Kucharzyk, Kraków 2015.
- Eliot E., *Co tam się dzieje? Jak się rozwija mózg w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2003.
- Fernald A., Taeschner T., Dunn J., Papousek M., Boysson-Bardies B., Fukui I., *A Cross-Language Study of Prosodic Modifications in Mothers' and Fathers' Speech to Preverbal Infants*, „Journal of Child Language”, vol. 16 (1989), no. 3.
- Gackle L., *Understanding Voice Transformation in Female Adolescent*, [w:] *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education*, ed. L. Thurman, G.F. Welch, Iowa 2000.
- Galatopoulos S., *Maria Callas. Boski potwór*, tłum. B. Piotrowska, Warszawa 2002.
- Gardner H., *Do Babies Sing a Universal Song?*, „Psychology Today”, vol. 15 (1981), no. 12.
- Hall C., *Gender and Boys' Singing in Early Childhood*, „British Journal of Music Education”, vol. 22 (2005), no. 1.
- Hargreaves D.J., Miell D., MacDonald R.A.R., *What are Musical Identities, and Why Are They Important?*, [w:] *Musical Identities*, ed. R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell, New York 2009.
- Hines J., *Great Singers on Great Singing*, New York 1994.
- Howard V.A., *Artistry: the Work of Artists*, Indianapolis 1983.
- Howe M.J.A., Davidson J.W., Moore D.G., Sloboda J.A., *Are There Early Childhood Signs of Musical Ability?*, „Psychology of Music”, vol. 23 (1995), no. 2.

- Huron D., *Is Music an Evolutionary Adaptation?*, „Annals of the New York Academy of Science”, vol. 930 (2001), no. 2.
- Jankowski W., *Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1970.
- Jones N., *Babies' Musical Memories Formed in Womb*, „New Scientists”, vol. 11 (2001), no. 6.
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.
- Kemp A.E., *The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians*, New York 2000.
- Kemp A.E., *Individual Differences in Musical Behaviour*, [w:] *The Social Psychology of Music*, ed. D.J. Hargreaves, A.C. North, New York 2009.
- Knetig J., „Być artystą, być śpiewakiem”, *rola pedagoga w wychowaniu i kształtowaniu osobowości adepta wokalistyki*, [w:] *Wokalistyka w Polsce i na świecie*, t. 1, red. E. Sasiadek, B.E. Werner, P. Łykowski, I. Jeżowska, Wrocław 2002.
- Kornas-Biela D., *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002.
- Lecanuet J.P., *Prenatal Auditory Experience*, [w:] *Musical Beginnings*, ed. I. Deliège, J.A. Sloboda, Oxford 1996.
- Lewis M., *The Self in Self-Conscious Emotions*, „The Self Across Psychology”, vol. 818 (1997), no. 1.
- Manturzevska M., *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.
- Manturzevska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.
- Maurer D., Maurer Ch., *Świat noworodka*, tłum. E. Kołodziej-Józefowicz, P. Józefowicz, Warszawa 1994.
- Merriam A.P., *The Anthropology of Music*, St. Evanston, IL 1964.
- Miller G., *Evolution of Human Music Through Sexual Selection*, [w:] *The Origins of Music*, ed. N. Wallin, B. Merker, S. Brown, Cambridge 2000.
- Nash A., *Baby, Let's Play House*, New York 2010.
- Nogaj A.A., *Rola mistrza w rozwoju muzycznej tożsamości młodego adepta sztuki muzycznej*, [w:] *Relacja mistrz-uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii muzyki*, red. G.E. Kwiatkowska, J. Połusznna, Kraków 2014.
- Olszewska A., *Chór w szkole ponadgimnazjalnej jako egzemplifikacja edukacji muzycznej*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego*, t. 2: *Prace teoretyczne i badawcze*, red. E. Kumik, G. Poraj, Łódź 2012.

- Parncutt R., *Prenatal Development*, [w:] *The Child As a Musician. A Handbook of Musical Development*, ed. G.E. McPherson, New York 2006.
- Radziszewska I., *Tajemnica przepony. Rozmowa z Aleksandrą Kurzak*, „Dwutygodnik.com/strona kultury” 2012, nr 93, [online:] <http://www.dwutygodnik.com/artukul/3958-tajemnica-przepony.html> [25.11.2017].
- Richards D.S., Frentzen B., Gerhardt K.J., McCann M.J., Abrams R.M., *Sound Levels in the Human Uterus*, „Obstetrics and Gynecology”, vol. 80 (1992), no. 2.
- Rutkowski J., *The Nature of Children’s Singing voices: Characteristics and Assessment*, [w:] *The Phenomenon of Singing*, ed. B.A. Roberts, St. John’s, NF 1997.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa 1986.
- Sloboda J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, tłum. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban, Warszawa 2002.
- Ternström S., Karna D.R., *Choir*, [w:] *The Science and Psychology of Music Performance*, ed. R. Parncutt, G. E. McPherson, New York 2002.
- Thompson W.F., *Music, Thought and Feeling. Understanding the Psychology of Music*, New York–Oxford 2009.
- Thurman, L., Chase, M., Langness, A.P., *Czy możliwie jest wychowanie dziecka w fazie prenatalnej i we wczesnym dzieciństwie?*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1987, nr 3.
- Titze I., *Principles of Voice Production*, Englewood Cliffs, NY 1994.
- Trehub S.E., *Musical Predispositions in Infancy: An Update*, [w:] *The Cognitive Neuroscience of Music*, ed. I. Peretz, R. Zatorre, Oxford 2003.
- Trehub S.E., *Infants as Musical Connoisseurs*, [w:] *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development*, ed. G.E. McPherson, New York 2006.
- Trehub S.E., *Music Lessons from Infants*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Psychology*, ed. S. Hallam, I. Cross, M. Thaut, New York 2009.
- Waluga A., *Programy upowszechniające śpiew w kontekście historycznym i praktycznym*, [w:] *Konteksty kształcenia muzycznego*, t. 3: *Muzyka – Edukacja – Rozwój*, red. E. Kumik, G. Poraj, Łódź 2013.
- Weinberger N.M., *Co nam w mózgu gra*, „Świat Nauki” 2004, nr 12.
- Welch G.F., *Singing Development in Early Childhood: the Effects of Culture and Education on the Realisation of Potential*, [w:] *Child Voice*, ed. P.J. White, Stockholm 2000.
- Welch G. F., *Singing and Vocal Development*, [w:] *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development*, ed. G.E. McPherson, New York 2006.

Welch G.F., *Singing As a Communication*, [w:] *Musical Communication*, ed. D. Miell, R. MacDonald, D.J. Hargreaves, New York 2007.

Zalesska-Kręcicka M., Kręcicki T., Wierzbicka E., *Głos i jego zaburzenia. Zagadnienia higieny i emisji głosu*, Wrocław 2004.

STRESZCZENIE

ROLA I ZNACZENIE ŚPIEWU NA RÓŻNYCH ETAPACH ŻYCIA ŚPIEWAKA

Umiejętność generowania dźwięków jest jedną ze zdolności ludzkich uwarunkowanych genetycznie. Kształcenie wokalne stanowi więc może naturalną kontynuację stymulowania rozwoju, a szczególnie muzycznej wrażliwości wśród dzieci i młodzieży. Jednak tylko autentyczne zaangażowanie w śpiew i świadomość zmian w zakresie rozwoju zdolności muzycznych przyczyniają się do rozwoju kompetencji wokalnych na wysokim poziomie, pozwalających na aktywne zajmowanie się muzyką w roli śpiewaka chórzysty czy solisty.

W artykule omówiono najważniejsze „muzyczne” zmiany rozwojowe charakterystyczne dla poszczególnych etapów życia. Punktem wyjściowym jest podkreślenie znaczenia, jakie ma śpiewanie przez matkę jej jeszcze nienarodzonemu dziecku. Następnie przedstawiono rozwój zdolności muzycznych, w tym kompetencji wokalnych, na poszczególnych etapach życia postnatalnego. W podsumowaniu wskazano charakterystyczne cechy kształtujące tożsamość śpiewaka wynikającą z wysokiego poziomu jego zdolności muzycznych.

SUMMARY

THE ROLE AND IMPORTANCE OF SINGING

AT DIFFERENT STAGES IN THE LIFE OF A SINGER

The ability to produce sounds is one of the genetically determined human skills. Vocal education may constitute in such a case a natural continuation of stimulating development, especially music sensibility, among children and teenagers. However, only genuine commitment to singing and awareness of changes in the development of music skills contribute to development of high level vocal competences, allowing for an active involvement in music as a choir singer or a solo singer.

The article discusses the most important “music” development changes characteristic to specific stages of life. The starting point is emphasising the importance of singing by a mother to an unborn child. Subsequently, the article describes development of music skills, including vocal competences, at different stages of postnatal life. The conclusion provides the characteristics which shape the identity of a singer as a result of his or her high level music skills.

ANNA ANTONINA NOGAJ

Skrzypaczka i psycholog, doktor psychologii o specjalności psycholog muzyki. Pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz na stanowisku psychologa w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Współpracuje także w charakterze wykładowcy z Akademią Muzyczną im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy, gdzie prowadzi poradnictwo psychologiczne dla studentów. W latach 2007–2016 prowadziła psychologiczny Punkt Konsultacyjny Centrum Edukacji Artystycznej oraz Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA. Była inicjatorem i redaktorem „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej” wydawanych w latach 2013–2017. Aktualnie redaguje dział psychologiczno-pedagogiczny w czasopiśmie „Szkoła Artystyczna” wydawanym przez CEA. Jest autorką ponad 30 artykułów naukowo-badawczych lub popularnonaukowych w różnorodnych monografiach i czasopismach. Zapraszana jest także regularnie do prowadzenia wykładów i warsztatów psychologicznych w szkołach i na uczelniach artystycznych lub podczas kursów muzycznych organizowanych przez instytucje muzyczne na terenie całego kraju. Organizuje Ogólnopolskie Konferencje Psychologiczne Szkolnictwa Artystycznego dla nauczycieli szkół artystycznych oraz warsztaty dla psychologów i pedagogów szkolnych. Aktywnie uczestniczy w międzynarodowych konferencjach, gdzie prezentuje wykłady z dziedziny psychologii i pedagogiki muzycznej. Jej wykład internetowy o psychologii muzyki zaprezentowany w ramach konferencji TEDx obejrzało ponad 1200 internautów. W latach 2015–2017 współpracowała w charakterze wykładowcy z Akademią Muzyczną w Puli (Chorwacja). Prowadziła także zajęcia z zakresu psychologii muzyki w szkołach polonijnych w stanie Connecticut w USA. Jako skrzypaczka od 20 lat współpracuje z Zespołem Pieśni i Tańca „Ziemia Bydgoska”, w którym pełni funkcję kierownika kapeli.

ANNA ANTONINA NOGAJ

A violinist and a psychologist, a doctor of psychology with specialisation in music psychology. She works as a lecturer in the Faculty of Psychology at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz and as a psychologist at the Arthur Rubinstein Music Schools Group in Bydgoszcz. She also collaborates as a lecturer with the Feliks Nowowiejski Academy of Music in Bydgoszcz, where she offers psychological counselling to students. In the years 2007–2016 she led the psychological Consultation Point at Centrum Edukacji Artystycznej (Artistic Education Centre) and the Psychological and Pedagogical Counselling Centre for the CEA. She was the initiator and the editor of “Zeszyty

Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” published in 2013–2017. Currently, she is the editor of psychological and pedagogical section of the magazine “Szkoła Artystyczna” published by the CEA. She is the author of over 30 research and popular science articles in various monographs and magazines. She is regularly invited to give lectures and hold psychological workshops at schools and artistic education institutions or during music courses organised by music institutions throughout the country. She organises National Psychology Conferences on Artistic Education for art school teachers and workshops for psychologists and school counsellors. She actively participates in international conferences, where she gives lectures on psychology and music pedagogy. Her online lecture on music psychology delivered for a TEDx conference was watched by over 1200 Internet users. In the years 2015–2017 she collaborated as a lecturer with the Academy of Music in Pula (Croatia). She also gave classes in music psychology at Polish schools in Connecticut, USA. As a violinist, she has been collaborating for 20 years with Song and Dance Ensemble “Ziemia Bydgoska”, where she is the leader of the group.