

JAKUB KIPA

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0009-0007-9819-7743
jakubkipa1@gmail.com

Dźwięki, które dotykają ciszy. Poezja i muzyka jako forma terapii na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę arteterapii oraz jej zastosowania w nauczaniu języka polskiego w szkole ponadpodstawowej. Punktem wyjścia pozostaje wyjaśnienie pojęcia arteterapii i omówienie jej podstawowych założeń, a następnie pokazanie możliwości wykorzystania muzykoterapii w pracy z uczniami – zarówno z grupy ogólnej, jak i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczególna uwaga została poświęcona uczniom w spektrum autyzmu, u których muzyka – dzięki rytmowi, powtarzalności i ładunkowi emocjonalnemu – może pełnić funkcję porządkującą, wyciszającą oraz otwierającą na odbiór poezji i komunikację. Część analityczno-interpretacyjna przedstawia implikacje metodycznej pracy z tekstem poetyckim wspomaganej muzyką. *Stepy akermańskie* Adama Mickiewicza zestawione zostały z utworem *Spiegel im Spiegel* Arvo Pärta jako propozycja budowania nastroju kontemplacji i wyciszenia. Drugi przykład dotyczy *Fortepianu Szopena* Cypriana Kamila Norwida w powiązaniu z *Sonata b-moll op. 35* Fryderyka Chopina – jako propozycji wspierającej pogłębioną interpretację, przeżycia estetyczne oraz emocjonalny odbiór tekstów kultury, a także wprowadzenie w kontekst historycznokulturowy. W artykule podkreślono skuteczność integracji kształcenia polonistycznego i ideę korespondencji sztuk oraz zaakcentowano znaczenie arteterapii w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zwłaszcza w odbiorze poezji.

Słowa kluczowe: arteterapia, muzyka klasyczna, poezja romantyczna, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Wprowadzenie

Muzyka towarzyszyła człowiekowi od niepamiętnych czasów. Najpierw były to najróżniejsze dźwięki związane z odgłosami przyrody, następnie człowiek pierwotny zaczął wytwarzać przeróżne rytmy oraz dźwięki, komponując z nich muzykę. Wówczas dostrzeżono załączek jej terapeutycznych zdolności. Już w plemionach pierwotnych obrzędy związane z dźwiękiem odgrywały kluczową rolę w życiu grupy. To za ich pomocą szamani przepędzali złe duchy, które (jak wów-

czas wierzono) były odpowiedzialne za stany chorobowe. Nie inaczej było w starożytnym Egipcie czy Grecji, wszak Arystoteles próbował w swoich pracach opisać związki muzyki z różnymi reakcjami organizmu. Co więcej, jedną z pierwszych „muzykoterapii” dostrzec możemy już w Starym Testamencie, gdzie Dawid grą na cytrze wyleczył króla Saula. Powyższe przykłady potwierdzają, że zjawisko arteterapii, a dokładniej muzykoterapii, pomimo iż długo nie było definiowane, funkcjonowało w najróżniejszych formach¹.

1. Arteterapia – muzykoterapia – integracja. Ustalenia terminologiczne

Terminu arteterapia po raz pierwszy użył w roku 1942 brytyjski nauczyciel sztuki i badacz Adrien Hill, autor pracy zatytułowanej *Sztuka wobec choroby*, w której podejmował kwestie wykorzystywania sztuki w pracy z osobami z zaburzeniami psychicznymi². Następnie zaczęto używać arteterapii w psychologii oraz pedagogice. Obecnie zjawisko definiowane jest na wiele sposobów. Najprostsza, zarazem najbardziej adekwatna jest definicja etymologiczna. Aby zrozumieć, czym jest arteterapia, należy rozłożyć ten wyraz na dwa komponenty: *arte* i *terapia*. *Arte* pochodzi od łac. *ars* – „sztuka”, zaś *terapia* w szerokim pojęciu oznaczać może opiekę bądź leczenie. Z połączenia obydwu elementów powstaje definicja najczęściej podawana w opracowaniach naukowych. Mianowicie arteterapia to terapia z wykorzystaniem sztuki³. Zjawisko jest bardzo szerokie, obejmuje wiele dziedzin sztuki: od filmoterapii do biblioterapii. Najważniejsza jednak w kontekście niniejszego szkicu jest muzykoterapia, której założenia i wynikające z jej stosowania korzyści zostaną przedstawione.

Pojęcie muzykoterapia jest różnie definiowane przez badaczy. Elżbieta Galińska określa muzykoterapię jako „formę psychoterapii, która wykorzystuje muzykę i jej elementy jako środki stymulacji, strukturalizacji oraz ekspresji emocjonalnej i komunikacji niewerbalnej w procesie diagnozy, leczenia i rozwoju osobowości człowieka”⁴. Natomiast Krzysztof Stachura w monografii *Podstawy muzykoterapii* ujmuje zjawisko następująco:

Muzykoterapia jest procesem, w którym wykwalifikowany muzykoterapeuta posługuje się muzyką lub jej elementami w celu przywracania zdrowia, poprawy funkcjonowania, lub wspierania rozwoju osób z różnorodnymi potrzebami natury emocjonalnej, fizycznej, umysłowej, społecznej czy duchowej⁵.

¹ K. Stachura, *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012, s. 14–23.

² Zob. R. Bartel, *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę*, Poznań 2016, s. 13.

³ E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2022, s. 14.

⁴ E. Galińska, *Muzykoterapia schizofrenii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 48, s. 76–77.

⁵ K. Stachura, *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012, s. 27.

Przed przedstawieniem korzyści płynących z wykorzystania muzykoterapii w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych warto zwrócić uwagę, że w świetle przytoczonych definicji muzykoterapia powinna być prowadzona przez wykwalifikowanego muzykoterapeutę. Może być jednakże używana jako metoda wspierająca warsztat polonisty na lekcjach języka polskiego. Dzieła muzyczne mogą pomóc uczniom m.in. w lepszym zrozumieniu utworów poetyckich.

Nauczyciele języka polskiego w XXI w. mierzą się z wieloma wyzwaniami. W zmieniającym się świecie, wciąż zmagając się z negatywnymi skutkami pandemii oraz zdalnego nauczania, poloniści muszą nieustannie poszerzać swoje kompetencje. Współczesny nauczyciel nie może zamykać się na różne dyscypliny naukowe. Powinien czerpać z interdyscyplinarności, aby jak najlepiej pomagać uczniom, nie tylko tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale wszystkim. Podstawa programowa przedmiotu język polski obligeuje, aby w procesie edukacyjnym łączyć kształcenie literackie z kształceniem kulturowym. We fragmencie dokumentu, odnoszącym się do zadań nauczyciela języka polskiego na III etapie edukacji, sformułowano następującą uwagę:

Wychowanie młodzieży na lekcjach języka polskiego odbywa się poprzez refleksję, w wymiarze aksjologicznym, egzystencjalnym nad językiem i literaturą oraz kulturą. Obowiązkiem nauczyciela jest organizowanie integracji wewnątrzprzedmiotowej, czyli łączenie kształcenia literackiego i kulturowego, językowego, tworzenia wypowiedzi oraz samokształcenia⁶.

Powyższe zadania wpisują się w koncepcję integracji kształcenia polonistycznego (również tę dotyczącą związków między literaturą a muzyką) jako jedną z możliwości łączenia i porównywania literatury pięknej z innymi tekstami kultury. Integrację polonistyczną zapoczątkował Henryk Kurczab rozprawą *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*⁷. Następnie kontynuował i rozwijał koncepcję integracji, dowodząc istnienia związków nauk humanistycznych i przekonując do wykorzystania różnych dziedzin sztuki na lekcjach języka polskiego oraz w dydaktyce⁸. Głównym założeniem integracji jest zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności z uwzględnieniem związków wewnątrzprzedmiotowych oraz tych zauważalnych pomiędzy dyscyplinami. Za stosowaniem nauczania integrującego przemawiają dwie kluczowe przesłanki – merytoryczna i psychologiczna. Pierwsza z nich odnosi się do charakterystyki przedmiotu, jakim jest język polski. Na lekcjach języka polskiego wykorzystuje się (a przynajmniej powinno) wiedzę z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa oraz wiedzy o kulturze. Natomiast druga przesłanka dotyczy

⁶ <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> [24.05.2025].

⁷ H. Kurczab, *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979. W latach późniejszych ukazało się wiele opracowań naukowych dotyczących integrowania treści nauczania, jednak niniejszy artykuł opiera się na założeniach Henryka Kurczaba.

⁸ Np. H. Kurczab, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993; tenże, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.

mechanizmów zapamiętywania i uczenia się. Bazuje ona również na fakcie, że człowiek lepiej zapamiętuje oraz dłużej pamięta treści odpowiednio ze sobą powiązane. Badacz wyróżnił dwa kierunki integracji: wewnątrzprzedmiotową i międzyprzedmiotową.

Wykorzystanie muzyki na lekcjach języka polskiego może być doskonałym przykładem integracji w obszarze korespondencji i syntezy sztuk. Może mieć ona charakter zarówno wewnątrzprzedmiotowy, jak i międzyprzedmiotowy⁹. Nauczanie integrujące na lekcjach języka polskiego jest czymś więcej niż przekazywaniem wiedzy. Dzięki temu narzędziu nauczyciel ma możliwość poszerzania horyzontów odbiorczych swoich uczniów. Praca z wykorzystaniem koncepcji integracji daje nauczycielowi języka polskiego szczególną szansę uwrażliwienia uczniów na różne dziedziny sztuki.

Omawiając związki: literatura – muzyka, należy podkreślić, że utwory poetyckie mają wiele wspólnego z muzyką. Organizacja brzmieniowa utworu literackiego, zwana eufonią, upodabnia literaturę do muzyki. „Śpiewność” tekstu literackiego wynika z celowych zabiegów artystycznych. Należą do nich: komponowanie grup spółgłoskowych i samogłoskowych, uwydatnianie akcentu oraz podkreślanie intonacji zdaniowej. Rytm w dziele muzycznym porządkuje czas trwania dźwięków i decyduje o charakterze utworu muzycznego. Regularne powtarzanie się akcentów metrycznych grupuje wartości rytmiczne w takty. Tempo (*agogika*), które określa szybkość wykonania utworu, np. wolne (*lento*), umiarkowane (*andante*), szybkie (*presto*), może zmieniać się w trakcie (*accelerando*, *ritardando*). Uczucia i wzruszenia wyrażane są w melodii, harmonii, barwie dźwięku. Wszystkie te elementy powodują, że odpowiednio dobrane dzieło muzyczne, poprzez swoje podobieństwo do utworu poetyckiego, może wspomagać pracę z liryką na lekcjach języka polskiego¹⁰.

W kontekście arteterapii, obok muzykoterapii, ważne miejsce zajmuje również poezjoterapia. Jest ona jedną z metod biblioterapii. Jej podstawy teoretyczne wynikają ze specyfiki tekstu poetyckiego oraz właściwości procesu odbioru literatury. Opiera się ona na założeniu, że kontakt z utworem poetyckim uruchamia u czytelnika złożone mechanizmy emocjonalne i poznawcze, prowadzące do wewnętrznej harmonizacji oraz lepszego rozumienia własnych przeżyć. Istotną rolę odgrywają także przeżycia estetyczne, wynikające z kontaktu z dziełem poetyckim. Prowadzą one do pogłębionej refleksji nad światem i sobą samym, co stanowi ważny element kształtowania wrażliwości moralnej i emocjonalnej. W edukacji polonistycznej poezjoterapia jest wartościowym elementem wspierającym kształcenie literackie, kulturowe i emocjonalne. Zastosowanie tej formy

⁹ D. Hejda, E. Mazur, *Z teorii i praktyki nauczania integrującego* [w:] *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012, s. 14–28.

¹⁰ A. Kucharska-Babula, *Dzieło literackie a utwór muzyczny – wspólne cechy tworzywa kształtującego obie sztuki* [w:] *Problemy integracji...*, s. 127–147.

arteterapii może być szczególnie korzystne w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy mają trudności z werbalizacją emocji oraz nawiązywaniem relacji społecznych¹¹.

2. Rola muzykoterapii i poezjoterapii w edukacji

Muzykoterapię można podzielić ze względu na dwa zasadnicze sposoby obcowania z muzyką: na aktywną (śpiew, gra na instrumencie, ruch przy muzyce, improwizacje) oraz receptywną (słuchanie muzyki, relaksacja i wizualizacja). Recepta będzie tutaj kluczowa. Beata Bonna w publikacji zatytułowanej *Muzyka w procesie wielostronnego rozwoju dzieci i młodzieży* dowodzi, że muzyka pozwala młodzieży na przeżywanie i wyrażanie emocji, a także rozwija wrażliwość emocjonalną. Kontakt z muzyką inspiruje twórcze myślenie, działania artystyczne, a także rozwój wyobraźni. Muzyka może również działać kojąco, pomagać osiągnąć wewnętrzną harmonię i zredukować stres. Pomaga ona również młodym ludziom wyrażać siebie i identyfikować się z określonymi wartościami i grupami oraz (co w kontekście tego szkicu najważniejsze) muzyka wspiera leczenie zaburzeń emocjonalnych i psychomotorycznych¹².

Prezentując korzyści muzykoterapii dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi, warto wykorzystać tabelę celów autorstwa Ludwiki Koniecznej-Nowak. Autorka *Wprowadzenia do muzykoterapii* zwróciła uwagę na poprawę u badanych osób: kontroli impulsów, koncentracji uwagi, tolerancji na stres i frustrację, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, zachowań społecznych oraz integracji z grupą. Dzięki muzykoterapii młodzież wykształciła strategie relaksacyjne oraz rozładowywania napięć w sposób akceptowany społecznie, umiejętności rozpoznawania emocji i zachowań emocjonalnych, poczucie kontroli, wpływu i odpowiedzialności oraz umiejętności przestrzegania reguł¹³.

Chcąc zwrócić uwagę na rolę muzykoterapii w pracy z uczniami w spektrum autyzmu, warto przedstawić definicję pojęcia. Autyzm to całościowe zaburzenie neurorozwojowe, charakteryzujące się trudnościami w interakcjach społecznych i komunikacji, a także ograniczonymi i powtarzającymi się wzorcami zachowań, które nie jest w pełni rozpoznane. Kryteria diagnostyczne opracowane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne zawarte zostały w podręczniku DSM. W DSM-IV wyróżniono trzy główne objawy: trudności w regulacji emocji i lęku, zaburzenia społeczne oraz problemy z przetwarzaniem informacji. W DSM-5 uproszczono je do dwóch obszarów: deficytów w komunikacji i interakcjach społecznych oraz powtarzalnych, ograniczonych zachowań i zainteresowań. Leczenie autyzmu wymaga współpracy wielu specjalistów i indywidualnego podejścia. Jedną z metod wspierających roz-

¹¹ H. Czernianin, W. Czernianin, *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii* [w:] *Przegląd biblioterapeutyczny*, Wrocław 2011, s. 31–76.

¹² B. Bonna, *Muzyka w procesie wielostronnego rozwoju dzieci i młodzieży* [w:] *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. I, red. M. Płopa, Elbląg 2005, s. 341–349.

¹³ L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Kraków 2013, s. 110–115.

wój dziecka może być muzykoterapia, stosowana we wczesnej interwencji¹⁴. Sara Knapik-Szweda wymienia wiele korzyści płynących ze stosowania muzyki w pracy z dziećmi i młodzieżą w spektrum autyzmu. Jedną z podstawowych zalet jest fakt, że muzyka, dzięki możliwości odczuwania dźwięków, ich słuchania oraz porównywania siły ich natężenia, wspomaga osoby z autyzmem w rozwijaniu doświadczeń związanych ze zmysłami – dotykem, słuchem i percepcją sensoryczną. Elementy muzyczne, takie jak: rytm, melodia, harmonia, dynamika, tempo, wysokość dźwięku i barwa, zapewniają różnorodną stymulację wspierającą naukę i rozwój osób z autyzmem. Zastosowanie muzyki pomaga również w redukcji zachowań zakłócających i funkcjonowania w rutynie, służy wzmocnieniu relacji interpersonalnych i więzi rodzinnych, ułatwia naukę zachowań społecznych oraz stymulację poznawczą – wpływającą na rozwój uwagi, pamięci i rozpoznawania emocji¹⁵. Poezjoterapia, podobnie jak muzykoterapia, jest formą arteterapii, która może wspierać rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy uczniów w spektrum autyzmu. Polega na aktywnym i refleksyjnym kontakcie z poezją zarówno poprzez czytanie, interpretację, jak i tworzenie wierszy. W warsztacie polonistycznym pozwala uczniom wyrażać emocje, wzmacnia poczucie własnej wartości, uczy rozpoznawania stanów emocjonalnych i rozwija wrażliwość językową. Reasumując, wykorzystywanie muzyki i poezji w pracy z uczniami w spektrum autyzmu może przynieść wiele korzyści, począwszy od walorów behawioralnych oraz rozwojowych, skończywszy na wspomaganium uczniów w spektrum autyzmu w pracy z poezją na lekcjach języka polskiego¹⁶.

3. Utwór muzyczny w pracy z uczniem w spektrum autyzmu w edukacji polonistycznej

Implikacje dydaktyczne zostaną omówione na przykładzie pracy w szkole średniej z tekstem poetyckim, wspomaganym muzyką. Przedmiotem uwagi będą *Stepy akermiańskie* Adama Mickiewicza oraz *Fortepian Szopena* Cypriana Kamila Norwida, a także korespondujące z wierszami kompozycje muzyczne¹⁷. Sonet *Stepy akermiańskie* Mickiewicza można porównać z utworem estońskiego kompozytora Arvo Pärta *Spiegel im Spiegel*¹⁸.

¹⁴ S. Knapik-Szweda, *Muzykoterapia i jej właściwości w usprawnianiu dziecka z autyzmem*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, nr 6, s. 81–83.

¹⁵ Taż, *Zastosowanie muzyki w terapii dzieci i młodzieży z autyzmem – przegląd badań*, „Psychiatria i Psychoterapia” 2017, t. 13, nr 2, s. 20–34.

¹⁶ H. Czernianin, W. Czernianin, *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii* [w:] *Przegląd biblioterapeutyczny*, Wrocław 2011, s. 31–76.

¹⁷ Przedstawione propozycje mają formę szkiców analityczno-interpretacyjnych. Scenariusze lekcji języka polskiego poświęcone omówieniu utworów Mickiewicza i Norwida znajdują się m.in. w publikacji: B. Stworowa, M. Orlicka, *Scenariusze lekcji języka polskiego. Klasa II szkoły średniej*, Bielsko-Biała 1997, s. 112–114, 237–241.

¹⁸ https://www.youtube.com/watch?v=TJ6Mzvh3XCc&list=RDTJ6Mzvh3XCc&start_radio=1 [3.06.2025].

3.1. Poetycko-muzyczna przestrzeń wyciszenia: **Stepy akermzańskie Adama Mickiewicza i *Spiegel im Spiegel* Arvo Pärta w pracy z uczniem w spektrum autyzmu**

Pierwszą kompozycję muzyczną można wykorzystać jako propozycję o charakterze terapeutycznym, opartą na budowaniu nastroju kontemplacji i wewnętrznego wyciszenia. Tytuł kompozycji muzycznej *Spiegel im Spiegel* w wolnym tłumaczeniu oznacza lustro w lustrze. Dzieło jest przykładem stylu „tintinnabuli”. Charakteryzuje się minimalizmem, prostotą, harmonią i powtarzalnością dźwięków, co nadaje kompozycji Pärta niemal medytacyjny charakter. Rytm utworu jest powolny, regularny. Fortepian powtarza spokojnie trójdźwięki w jednostajnym tempie, a melodia prowadzona przez skrzypce rozwija się powoli i przewidywalnie. Taka budowa uspokaja i pomaga w regulacji emocji, koncentracji uwagi oraz tworzy bezpieczną przestrzeń dźwiękową sprzyjającą wyciszeniu. Pärt stosuje klasyczną tonację (F-dur) i konsonansową harmonię. Nie ma tu dysonansów czy dramatycznych rozwiązań – wszystko zmierza ku harmonii i równowadze. Sam wybór tonacji jest także istotny. Tonacja F-dur najczęściej kojarzy się z pogodnym i spokojnym brzmieniem. Przez wielu badaczy była ona określana jako „pastoralna i rustykalna”¹⁹, co odnosi się do jej łagodnej, niemal sielankowej barwy oraz do tradycji wykorzystywania jej w muzyce ilustrującej naturę i życie wiejskie (przykładem jest VI symfonia F-dur op. 68 „Pastoralna” Ludwiga van Beethovena, która opowiada o uczuciach związanych z pobytem na wsi). Określenia te znakomicie wpisują się w atmosferę oddaną w *Stepach akermzańskich*. Tonacja jest również często używana do przekazywania takich emocji, jak optymizm i uczucie ciepła. Była wykorzystywana przez wielu kompozytorów, dość wspomnieć Schuberta czy Chopina. Natomiast w *Stepach akermzańskich*, współtworzących cykl *Sonetów krymskich*, Mickiewicz oddaje nastrój oparty na bezpośredniej lirycy wyznania. Świadczy o tym występowanie podmiotu lirycznego w pierwszej osobie („wplynąłem”, „patrzę”, „słyszę”)²⁰, co wzmacnia intymność przekazu i pozwala czytelnikowi wejść w przeżycia osoby mówiącej:

Wplynąłem na suchego przestwór oceanu,
 Wóz nurza się w zieloność i jak łódka brodzi,
 Śród fali łąk szumiących, śród kwiatów powodzi,
 Omijam koralowe ostrowy burzanu²¹.

Kompozycyjnie i brzmieniowo utwór przypomina partyturę muzyczną, w której dominującym środkiem wyrazu są cisza i subtelność – Mickiewicz niejako gra ciszą, wykorzystując naturę jako źródło dźwięków i emocji („Wóz nurza się

¹⁹ Nie mając dostępu do oryginalnego opracowania Alberta Lavignaca *La Musique et les Musiciens*, w artykule odwołano się do charakterystyki tonacji zamieszczonej w publikacji Jonathana D. Bellmana, *Dziewiętnastowieczne stroje instrumentalne a muzyka Chopina*, „Studia Chopinowskie” 2021, t. 8, nr 2, s. 111–115, <https://doi.org/10.56693/sch.2021.02.04> [3.06.2025].

²⁰ A. Mickiewicz, *Stepy akermzańskie* [w:] tegoż, *Wybór poezyj*, t. 2, oprac. C. Zgorzelski, Wrocław 1986, s. 80–81.

²¹ Tamże, s. 80.

w zieloność i jak łódka brodzi,/ Śród fali łąk szumiących, śród kwiatów powodzi”). Pierwsza strofa utworu zbudowana jest z sześciu jednostek wypowiedzi, z czego dwie to równoważniki zdań. Rytm tej strofy jest spokojny i płynny – jak łódź sunąca po wodzie. To nie przypadek, że obraz podróży przez stepy zostaje przedstawiony w sposób morski („Wpłynąłem na suchego przestwór oceanu/ Wóz nurza się w zieloność i jak łódka brodzi”). Jest to analogia do wyprawy morskiej, gdzie jednostajne tempo ruchu kojarzy się z kołysanką. Kolejne strofy przynoszą zmianę nastroju – zapada zmrok, a spokój ustępuje niepokojowi:

Już mrok zapada, nigdzie drogi ni kurhanu;
Patrzę w niebo, gwiazd szukam, przewodniczek łodzi;
[...]
Stójmy! – Jak cicho! – słyszę ciągnące żurawie;
Których by nie doścignęły żrenice sokoła;
Słyszę, kędy się motyl kołysa na trawie,
Kędy wąż śliską piersią dotyka się ziola²².

Przemieszanie pełnych zdań z równoważnikami (np. „Stójmy! – Jak cicho!”) działa jak muzyczna pauza, zatrzymując rytm. Podmiot liryczny nasłuchuje najdrobniejszych dźwięków natury. Cisza w tym utworze staje się pełnoprawnym bohaterem. Mickiewicz nie opisuje muzyki – on pisze muzyką. Zwroty, takie jak „szumiące łąki”, „ciągnące żurawie”, „kołyszący się motyl”, obrazują słuchowe, subtelne, delikatne, niemal szeptane dźwięki natury. Istotna jest również cisza. Staje się ona swoistym dźwiękiem, poeta gra ciszą, nadając jej wymiar emocjonalny i estetyczny. *Stepy akermzańskie* to nastrojowy sonet, w którym podróż przez step staje się metaforą duchowego przeżycia („W takiej ciszy! – tak ucho natężam ciekawie,/ Że słyszałbym głos z Litwy. – Jedźmy, nikt nie woła”)²³. Poeta łączy zmysłowy zachwyt nad przyrodą z głębokim uczuciem tęsknoty za ojczyzną²⁴.

Zestawienie utworu *Spiegel im Spiegel* Pärta z sonetem *Stepy akermzańskie* Mickiewicza ukazuje niezwykle podobieństwo środków wyrazu w dwóch różnych formach – muzycznej i literackiej. Obydwa dzieła posługują się ciszą, rytmem, spokojem i subtelnością, a ich wspólną funkcją jest ukojenie emocjonalne, skupienie uwagi oraz stworzenie bezpiecznej przestrzeni sprzyjającej refleksji. Wykorzystanie kompozycji w „pastoralnej i rustykalnej” tonacji F-dur pełni funkcję nie tylko estetyczną, lecz także emocjonalno-symboliczną. Charakterystyczna dla tonacji F-dur łagodność i naturalność pozwalają odczuć bezpośredni związek z naturą stepowego krajobrazu, który stanowi tło poetyckiej wizji Adama Mickiewicza. Jednocześnie tonacja F-dur, dzięki swoim konotacjom z naturą oraz krajobrazami wiejskimi, potęguje uczucia tęsknoty za piękną, malowniczą i pełną natury ojczyzną poety. W ten oto sposób kompozycja *Spiegel im Spiegel* kore-

²² Tamże, s. 80–81.

²³ Tamże, s. 81.

²⁴ S. Żak, *Analiza – interpretacja czyli co i jak robić z tekstem?* [w:] *Lekcje poezji w szkole średniej. Propozycje analiz i interpretacji wybranych utworów*, cz. I, red. A. Krawczyk, Kielce 1992, s. 8–13.

sponduje z literackim przesłaniem utworu, w którym natura jest nośnikiem emocji związanych z tęsknotą. Wykorzystanie dzieła Pärta umożliwi wielowymiarową interpretację utworu Mickiewicza, w którym obraz stepów nie jest jedynie zwykłym krajobrazem, ale staje się nośnikiem emocji poety. Zarówno kompozycja Pärta, jak i sonet Mickiewicza mogą być odpowiedzią na wyzwania stojące przed nauczycielami języka polskiego podczas pracy z młodzieżą w spektrum autyzmu. Jednostajny, przewidywalny rytm utworu *Spiegel im Spiegel* pozwala się wyciszyć, obniża poziom stresu i pomaga w samoregulacji. Podobną rolę pełni sonet Mickiewicza, który poprzez obrazy przyrody działa jak literacka medytacja. Powtarzalność muzyczna u Pärta i szczegółowość dźwiękowych opisów przyrody w sonecie ułatwiają skupienie się na bodźcach bez ich nadmiaru, a jednocześnie budują bezpieczne środowisko – wolne od nagłych zmian, dysonansów i napięć. Regularny rytm i powtarzalność motywów w sonecie i kompozycji muzycznej może pomagać uczniom w spektrum autyzmu w nauce utrzymywania koncentracji, regulowania emocji oraz wzmacniania poczucia bezpieczeństwa. Dodatkowo refleksyjne czytanie i analizowanie poezji wspierają rozwój poznawczy oraz umiejętność wyrażania uczuć w bezpieczny i akceptowany społecznie sposób. Połączenie muzyki i poezji może więc pełnić funkcję terapeutyczną, za ich pomocą uczeń może redukować napięcie stresowe, stymulować pamięć oraz rozwijać kreatywność.

3.2. Sztuka wobec cierpienia: *Fortepian Szopena* Cypriana Kamila Norwida i fragment *Sonaty b-moll op. 35* Fryderyka Chopina jako narzędzie przepracowywania emocji trudnych

Kolejną propozycją terapeutyczną jest zestawienie fragmentu *Sonaty b-moll op. 35* Fryderyka Chopina²⁵ z poematem *Fortepian Szopena* Norwida, pomyślane jako projekt mający służyć pogłębionej interpretacji sensów utworu, przeżyciom estetycznym oraz emocjonalnemu odbiorowi tekstów kultury, a także wprowadzeniu w kontekst historycznokulturowy (w interpretacji utworu zaakcentowany zostanie kontekst historycznoliteracki). Takie zestawienie pozwala również uczniom w spektrum autyzmu w kontrolowany sposób doświadczać trudnych emocji, co sprzyja ich stopniowemu oswajaniu.

Kluczowa będzie trzecia część sonaty Chopina, nosząca tytuł *Marche funèbre: Lento*. Marsz żałobny ma najczęściej wolne tempo oraz punktowany rytm. Wyobraźnia podpowiada odbiorcy od razu kondukt pogrzebowy. Sam początek utworu jest już znaczący, gdyż kompozytor w pierwszym akordzie rezygnuje z dźwięku trzeciego stopnia. Słyszymy tylko dźwięki pierwszego i piątego stopnia²⁶. Zabieg ten od samego początku wywołuje w nas uczucie ogromnej pustki. Trzecią część *Sonaty b-moll op. 35* Chopina można interpretować jako muzyczne

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=9kMDPG-FXc8> [3.06.2025].

²⁶ Akord zbudowany jest ze współbrzmienia trzech dźwięków w różnych kombinacjach. Najczęściej jest to drugi dźwięk, np. 1, 3 i 5 lub 2, 4 i 6, albo 3, 5 i 7.

przedstawienie upadku, żałoby i narodowego smutku. Tonacja b-moll, nazywana tonacją żałobną i tajemniczą, tradycyjnie kojarzona z ciemnością, bólem i melancholią, od samego początku wprowadza w świat powagi i wewnętrznego cierpienia. Marsz żałobny oddany jest przez masywne, ciężkie akordy, które budują wrażenie pogrzebowej uroczystości. W tej części słyszymy nawet miejscami dźwięki podobne do dzwonów kościelnych, a punktowany rytm marsza przywołuje skojarzenia z biciem serca. W środkowej części kompozycji następuje zmiana tonacji z molowej na durową. Sam zabieg zmiany tonacji również jest istotny, gdyż w utworze Chopina symbolizuje on jakby wspomnienie czegoś czystego i utraconego. Fragment ten ma charakter wręcz kołysankowy, liryczny, delikatny. Może to senny obraz dawnej ojczyzny lub po prostu chwilowego ukojenia w cierpieniu. Istotny również jest fakt, iż Chopin pisał ten utwór, będąc poważnie chorym. Ta część marsza wzmacnia kontrast, a powrót do pierwotnego tematu utworu czyni go jeszcze bardziej przejmującym. Finał trzeciej części sonaty to muzyka śmierci, żałoby, ale i pamięci, która nie milknie²⁷.

Fortepian Szopena Norwida to niezwykle poruszający poemat liryczny, który łączy wspomnienia poety z głęboką refleksją nad losem sztuki i artysty w świecie naznaczonym przemocą i niezrozumieniem:

Byłem u Ciebie w te dni, Fryderyku!
Którego ręka – dla swojej białości
Alabastrowej... i wzięcia, i szyku,
I chwiejnych dotknięć – jak strusiove pióro –
Mięszala mi się w oczach z klawiaturą
Z słoniowej kości...
[...]
A w tém... coś grał – i co? zmówił ton – i co? powieć –
Choć inaczej się echa ustroją,
Niż gdy błogosławiłeś sam ręką Swoją
Wszelkiemu akordowi –²⁸

Norwid, inspirowany zarówno zniszczeniem fortepianu Szopena przez rosyjskich żołnierzy w 1863 roku, jak i spotkaniem z kompozytorem w Paryżu, tworzy utwór pełen emocji, znaczeń i wielopoziomowej symboliki. Sięga po środki typowe dla poezji nowoczesnej – stosuje elipsy, przerzutnie, wielokropki i druk rozstrzelony. Te zabiegi nie są przypadkowe, tworzą znaczenia, oddają rozbicie, dramat, emocjonalny wstrząs. Kulminacją utworu jest scena wyrzucenia fortepianu na bruk, akt barbarzyństwa, który staje się symbolem zderzenia kultury z przemocą. Fortepian – trumna, dom duszy artysty, nośnik geniuszu – zostaje zniszczony, ale niezapomniany:

²⁷ Analiza kompozycji muzycznych – Jakub Kipa, konsultacja muzyczna – Michał Kipa, z wykorzystaniem charakterystyk tonacji zamieszczonych w publikacji Jonathana D. Bellmana, *Dziewiętnastowieczne stroje instrumentalne a muzyka Chopina*, „Studia Chopinowskie” 2021, t. 8, nr 2, <https://doi.org/10.56693/sch.2021.02.04> [3.06.2025].

²⁸ C.K. Norwid, *Fortepian Szopena* [w:] tegoż, *Vade-mecum*, oprac. J. Fert, Wrocław 1990, s. 179.

Ten!... co Polskę głosił – od zenitu
 Wszechdoskonałości dziejów
 Wziętą hymnem zachwytu –
 Polskę – przemienionych kołodziejów:
 Ten sam – runął – na bruki – z granitu!²⁹

Poeta mówi, że prawdziwa sztuka nie ginie, trwa w pamięci, inspiruje kolejne pokolenia i przekracza śmierć. „Ciesz się późny wnuku!...”³⁰ – owo przesłanie czyni z *Fortepianu Szopena* utwór nie tylko o jednostkowej tragedii, ale o nieśmiertelności piękna i duchowej sile kultury³¹.

Zestawienie kompozycji Chopina z poematem Norwida pozwala lepiej zrozumieć obydwa dzieła w kontekście historycznoliterackim i duchowym. Marsz żałobny, utrzymany w ciemnej tonacji b-moll, tworzy nastrój narodowego smutku i żałoby. Pojawiający się w środku kompozycji liryczny, kołysankowy fragment można odczytać jako wspomnienie dawnego piękna. Ta zmiana tonacji symbolizować może swoiste przejście z ciemności do światła. Z dołu do góry, z nocy do dnia, z ziemi do nieba, a wreszcie z *profanum* do *sacrum*³². Metaforyczna podróż znajduje również odzwierciedlenie w poemacie Norwida, występuje w nim fragment, w którym podmiot liryczny wspomina grę naszego mistrza na fortepianie. Wspomnienie, zestawione ze środkową częścią marsza Chopina, przywołuje wiele metafizycznych przeżyć. Swoista podróż poety w krainę wyobrażeń nie jest jedynie chwilową ucieczką przed „molowym” mrokiem codziennego świata. Jest czymś o wiele istotniejszym. Wspomnienie gry naszego mistrza przenosi Norwida do „strefy *sacrum*” polskości, gdzie nasz kraj jest wciąż wielki i tworzony przez ludzi ceniących sztukę³³:

I była w tem Polska, od zenitu
 Wszechdoskonałości dziejów
 Wziętą, tęczę zachwytu –
 Polska przemienionych kołodziejów!³⁴

Powrót do tematu marsza przypomina brutalny obraz z wiersza: upadek fortepianu na bruk, czyli zderzenie sztuki z przemocą historii. Zakończenie poematu można interpretować dwojako:

Lecz Ty lecz ja? Uderzmy w sądne pienie,
 Nawołując: „Ciesz się, późny wnuku!
 Jękły – głuche kamienie:
 Ideał sięgnął bruku”³⁵

²⁹ Tamże, s. 183–184.

³⁰ Tamże, s. 184.

³¹ A. Witkowska, *Literatura romantyzmu*, Warszawa 1986, s. 430–431.

³² I. Iwańska, *Jasność i ciemność, czyli tonacje krzyżkowe i bemolowe*, „Teoria Muzyki” 2018, nr 12, s. 121.

³³ W. Stróżewski, *Doskonale – wypełnienie. O „Fortepianie Szopena” Cypriana Norwida*, „Pamiętnik Literacki” 1979, z. 4, s. 49–52.

³⁴ C.K. Norwid, *Fortepian Szopena* [w:] tegoż, *Vade-mecum...*, s. 179.

³⁵ Tamże, s. 184.

Z jednej strony dominuje nastrój przerażenia, cierpienia i brutalności, obraz pożaru, dymu, zniszczenia fortepianu. Wszystko to symbolizować może rozpad wartości oraz brak szacunku dla kultury i piękna. Z drugiej strony jednak, pojawia się świadomość głębszego sensu. Sztuka, choć unicestwiona fizycznie, zostaje ocalona w przestrzeni duchowej. To pozornie zamknięte dzieło pozostaje także dziełem otwartym. Pozostawia odbiorcę z powracającą refleksją dotyczącą sztuki³⁶. Wykorzystanie trzeciej części sonaty Chopina w interpretacji utworu Norwida znacząco pomaga w lepszym odczytaniu głównego przesłania poematu. Za jej pomocą polonista jest w stanie wzmocnić emocje występujące w *Fortepianie Chopina* oraz lepiej przedstawić tęsknotę poety. Kontakt z kompozycją naszego mistrza umożliwia uczniom w spektrum autyzmu doświadczenie i nazwanie emocji związanych z cierpieniem, stratą i smutkiem. Poprzez refleksję nad poematem Norwida odbiorca oswaja się z trudnymi uczuciami, rozwija wrażliwość emocjonalną oraz umiejętność empatycznego odbioru innych ludzi i ich doświadczeń. Muzyka Szopena staje się więc nie tylko tłem, ale kluczem do głębszego odczytania poematu Norwida, a razem tworzą uniwersalny obraz siły sztuki w obliczu cierpienia i przemijania. W ten sposób zestawienie muzyki i poezji może pełnić funkcję terapeutyczną, nie poprzez redukcję napięcia, lecz przez umożliwienie bezpiecznego obcowania z trudnymi emocjami oraz smutną refleksję nad losem człowieka i sztuki.

Zakończenie

Celem szkicu było podkreślenie, jak ważne i skuteczne jest wykorzystywanie muzykoterapii w pracy z uczniami ze spektrum autyzmu, zwłaszcza podczas lekcji języka polskiego. Zastosowanie muzyki w pracy z poezją pomaga uczniom lepiej rozumieć emocjonalny wymiar utworów, ułatwia im wyrażanie przeżyć oraz wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnych i społecznych. Nawiązanie do sformułowania: „dźwięki, które dotykają ciszy”, użytego w tytule artykułu, pozwala na wniosek, że integracja elementów muzykoterapii z treściami literackimi sprzyja większemu zaangażowaniu uczniów i pozwala na indywidualne podejście do ich potrzeb edukacyjnych. Warto również dodać, że przedstawione obserwacje mogą stać się podstawą do bardziej świadomego i systematycznego wykorzystywania muzykoterapii w pracy z uczniami w spektrum autyzmu podczas lekcji języka polskiego. W praktyce może to oznaczać wprowadzanie krótkich fragmentów muzycznych towarzyszących interpretacji utworu poetyckiego, tworzenie prostych muzyczno-literackich improwizacji oraz korzystanie z muzyki wspierającej regulację emocjonalną uczniów. Rekomendowane jest również rozwijanie kompetencji nauczycieli w tym zakresie oraz tworzenie scenariuszy lekcji uwzględniających elementy muzyki i literatury w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

³⁶ W. Stróżewski, *Doskonale – wypełnienie...*, s. 49–52.

Bibliografia

- Bartel R., *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę*, Poznań 2016.
- Bellman J., *Dziewiętnastowieczne stroje instrumentalne a muzyka Chopina*, „Studia Chopinowskie” 2021, t. 8, nr 2.
- Bonna B., *Muzyka w procesie wielostronnego rozwoju dzieci i młodzieży* [w:] *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. I, red. M. Płopa, Elbląg 2005.
- Czernianin H., Czernianin W., *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii* [w:] *Przegląd biblioterapeutyczny*, Wrocław 2011.
- Galińska E., *Muzykoterapia schizofrenii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 48.
- Hejda D., Mazur E., *Z teorii i praktyki nauczania integrującego* [w:] *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012.
- Iwańska I., *Jasność i ciemność, czyli tonacje krzyżkowe i bemolowe*, „Teoria Muzyki” 2018, nr 12.
- Knapik-Szweda S., *Muzykoterapia i jej właściwości w usprawnianiu dziecka z autyzmem*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, nr 6.
- Knapik-Szweda S., *Zastosowanie muzyki w terapii dzieci i młodzieży z autyzmem – przegląd badań*, „Psychiatria i Psychoterapia” 2017, t. 13, nr 2.
- Koniczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2022.
- Koniczna-Nowak L., *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Kraków 2013.
- Kucharska-Babula A., *Dzieło literackie a utwór muzyczny – wspólne cechy tworzywa kształtującego obie sztuki* [w:] *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012.
- Kurczab H., *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979.
- Kurczab H., *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.
- Kurczab H., *Scalenie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993.
- Mickiewicz A., *Wybór poezyj*, t. 2, oprac. C. Zgorzelski, Wrocław 1986.
- Norwid C.K., *Vade-mecum*, oprac. J. Fert, Wrocław 1990.
- Stachura K., *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2012.
- Stróżewski W., *Doskonałe – wypełnienie. O „Fortepianie Szopena” Cypriana Norwida*, „Pamiętnik Literacki” 1979, t. 70, z. 4.
- Stworowa B., Orlicka M., *Scenariusze lekcji języka polskiego. Klasa II szkoły średniej*, Bielsko-Biała 1997.
- Witkowska A., *Literatura romantyzmu*, Warszawa 1986.
- Żak S., *Analiza – interpretacja czyli co i jak robić z tekstem?* [w:] *Lekcje poezji w szkole średniej. Propozycje analiz i interpretacji wybranych utworów*, cz. I, red. A. Krawczyk, Kielce 1992.

Netografia

- Chopin F., *Sonata b-moll op. 35* <https://www.youtube.com/watch?v=9kMDPG-FXc8> [3.06.2025].
- Pärt A., *Spiegel im Spiegel*, https://www.youtube.com/watch?v=TJ6Mzvh3XCc&list=RDTJ-6Mzvh3XCc&start_radio=1 [3.06.2025].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. (Dz. U. poz. 1019). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Język polski. Zakres podstawowy i rozszerzony, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> [24.05.2025].

Sounds that Touch the Silence. Poetry and Music as a Form of Therapy in Polish Language Lessons in Secondary School

Abstract

The article examines art therapy and its application in teaching Polish at the upper-secondary level. It begins by defining art therapy and outlining its main assumptions, followed by a presentation of how music therapy can be used with students both in general groups and with special educational needs. Particular attention is given to students on the autism spectrum, for whom music – through rhythm, repetition, and emotional impact – can organize, calm, and facilitate engagement with poetry and communication. The analytical-interpretative section discusses methodological implications for working with poetry supported by music. Adam Mickiewicz's *Stepy akerskie* are paired with Arvo Pärt's *Spiegel im Spiegel* as a proposal for creating a contemplative and calming atmosphere. The second example links Cyprian Kamil Norwid's *Fortepian Szopena* with Fryderyk Chopin's *Piano Sonata in B-flat minor, Op. 35*, supporting deeper interpretation, aesthetic experience, emotional reception, and understanding of the historical-cultural context. The article emphasizes the effectiveness of integrating Polish language education with the idea of the correspondence of the arts and highlights the role of art therapy in supporting students with special educational needs, especially in the reception of poetry.

Keywords: art therapy, classical music, Romantic poetry, students with special educational needs (SEN)

Jakub Kipa, lic. filologii polskiej. Obecnie kontynuuję studia magisterskie o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim. Moje zainteresowania naukowe koncentrują się wokół związków muzyki z literaturą w procesach nauczania języka polskiego. Prywatnie gitarzysta, pasjonuję się grami komputerowymi – zwłaszcza serią Counter-Strike.