

Nauczanie JAZZU

Historia, teoria i praktyka
pod redakcją Jerzego Szymaniuka

TEACHING JAZZ

History, Theory and Practice

jazz

Nauczanie

TEACHING

UNIwersytet Zielonogórski

U N I W E R S Y T E T Z I E L O N O G Ó R S K I

Nauczanie jazzu

Historia, teoria i praktyka

Teaching Jazz
History, Theory and Practice



REDAKCJA NAUKOWA

Jerzy Szymaniuk

Zielona Góra 2023

RADA WYDAWNICZA

Andrzej Pieczyński (przewodniczący), Andrzej Bisztyga, Bogumiła Burda,
Eugene Feldshtein, Beata Gabryś, Magdalena Gibas-Dorna, Jacek Korentz,
Tatiana Rongińska, Franciszek Runiec (sekretarz)



RECENZJA

Tomasz Kienik
Andrzej Zubek

KONSULTACJA

Artur Majewski

REDAKCJA

Aldona Reich (język polski)
Katarzyna Olejarz (język angielski)

KOREKTA

Agnieszka Gruszka

REDAKCJA TECHNICZNA

Elżbieta Kościańska

PROJEKT OKŁADKI

Jacek Papla

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2023

ISBN 978-83-7842-509-0

<https://doi.org/10.59444/2023MONredSzy>

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel. 68 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI



Przedmowa	7
-----------------	---

Część I

HISTORIA, INSTYTUCJE, POSTAWY

Krzysztof Niżnik , Miejsce jazzu w polskiej edukacji muzycznej w latach 1960-1990. Postawy, deklaracje, fakty	13
Janusz Szrom , 50 lat Warsztatów Muzycznych w Chodzieży. Wspomnienia uczestników	33
Karolina Pernal , Sant Andreu Jazz Band. Metody Joana Chamorro w nauczaniu improwizacji jazzowej	61
Leszek Wiśniowski , Rozwój języka wykonawczego flecistów w muzyce jazzowej od roku 1913 do współczesności	71
Ryszard J. Piotrowski , Dyrygent – lider zespołu rozrywkowego w muzycznym ruchu amatorskim	85

Część II

KONCEPCJE, METODY, ZAGADNIENIA WARSZTATOWE, REPERTUAR

Andy Middleton , Melody in jazz improvisation and the fallacy of the “in-out” polarity regarding harmonic content	103
Artur Majewski , Pozamelodyczne elementy improwizacji i ich rola w edukacji jazzowej	115
Joris Teepe , Communication using jazz harmony	123
Christof Griese , New aspects for understanding and practicing scales	141
Bartosz Pernal , Zagadnienia rytmiczne w edukacji jazzowej w kontekście problemów wykonawczych i interpretacyjnych	145
David Dorůžka , Composing and recording <i>Autumn Tales</i> : thoughts on the creative process of finding a new trio sound	153
Brian Fentress , Learning by ear: the tradition of learning music aurally and its practical use in gospel choir rehearsals and workshops	165

Piotr Milwiw-Baron , Świadoma intonacja i swobodne zadęcie jako metoda kształtowania pięknego dźwięku saksofonu	181
Jerzy Szymaniuk , <i>Institute of Music University of Zielona Góra Presents Big Band Series</i>	189
Noty o autorach	201
Indeks nazwisk	217

TABLE OF CONTENTS



Preface	9
---------------	---

Part I

HISTORY, INSTITUTIONS, ATTITUDES

Krzysztof Niżnik , The place of jazz in Polish music education in 1960-1990. Attitudes, declarations, facts	13
Janusz Szrom , 50 years of music workshops in Chodzież. The memories of participants	33
Karolina Pernal , Sant Andreu Jazz Band. Joan Chamorro's methods of teaching jazz improvisation	61
Leszek Wiśniowski , The development of flutists performance language in jazz music from 1913 to the present day	71
Ryszard J. Piotrowski , Conductor – leader of a music band in the amateur music movement	85

Part II

CONCEPTS, METHODS, WORKSHOP, REPERTOIRE

Andy Middleton , Melody in jazz improvisation and the fallacy of the “in-out” polarity regarding harmonic content	103
Artur Majewski , Non-melodic elements of jazz improvisation and their role in jazz education	115
Joris Teepe , Communication using jazz harmony	123
Christof Griese , New aspects for understanding and practicing scales	141
Bartosz Pernal , The role of rhythm in jazz education as a key element of performance and interpretation	145
David Dorůžka , Composing and recording <i>Autumn Tales</i> : thoughts on the creative process of finding a new trio sound	153
Brian Fentress , Learning by ear: the tradition of learning music aurally and its practical use in gospel choir rehearsals and workshops	165

Piotr Milwiw-Baron , Beautiful saxophone sound achieved through conscious intonation and free blowing	181
Jerzy Szymaniuk , <i>Institute of Music University of Zielona Góra Presents Big Band Series</i>	189
About the authors	209
Index of names	217

PRZEDMOWA



Muzyka jazzowa wraz ze zmieniającą się jej stylistyką wciąż inspiruje do poszukiwań nowych metod obejmujących obszar edukacji. Łącząc historyczne środki wyrazowe ze współczesnym sposobem muzycznej wypowiedzi odwołuje się do najważniejszego elementu wyrazowego – do indywidualności artysty. Kolejne pokolenia młodych muzyków są źródłem inspiracji przy opracowywaniu i rozwiązywaniu problemów metodycznych oraz rozwijaniu nowoczesnych form dydaktycznych.

Trwająca blisko 60 lat formalna edukacja w Polsce, obok znakomitych sukcesów, stawia coraz więcej pytań na temat metod kształcenia, a także wchodzi w aktywny dyskurs nad samą istotą muzyki jazzowej. Obiegowa definicja jazzu, odwołująca się nieustannie do trzech podstawowych jego elementów - improwizacji, swingu i emocjonalnej spontaniczności, wydaje się dziś niewystarczająca. Powinna ona obejmować także ewolucję tej muzyki, wielopłaszczyznowe źródła inspiracji, jak również miejsce powstawania. Muzyka improwizowana eksploruje wciąż nowe obszary, a zaczerpnięte z nich inspiracje wpływają na kreowanie nowych odcieni stylistycznych.

Edukacja w zakresie jazzu stawia nauczycielom coraz większe wymagania, które prowadzą do ciągłej weryfikacji dzisiejszego modelu kształcenia. Jego istotną rolą jest nie tylko budzenie i podtrzymywanie kreatywności i artystycznej wolności adepta sztuki muzycznej, ale też przestrzeganie go przed zgubnymi ścieżkami. Tym bardziej należy się skupić na takim modelu nauczania, który uwzględni to co jest wartościowe w historii form, gatunków i tradycji wykonawczej, ale i to – co zainspiruje młodego artystę do poszukiwania twórczych, niebanalnych i indywidualnych rozwiązań.

Wraz z powstawaniem na polskich uczelniach kierunków kształcenia związanych z jazzem i muzyką estradową zaobserwować można rodzącą się (i towarzyszącą im) aktywność piśmienniczą, internetową i werbalną. Choć jej dynamika pozostawia jeszcze wiele do życzenia, pojawiające się tu głosy są niezwykle istotne. Do dyskusji w kreatywny sposób dołączają środowiska akademickie, muzycy-praktycy, publicyści, a spotkania coraz częściej mają charakter międzynarodowy. Potrzeba alternatywnych modeli kształcenia była już tematem konferencji odbywających na kilku uczelniach w Polsce, zagadnienie to pojawiło się również w kilku niezależnych publikacjach.

Jazzową aktywność edukacyjną i artystyczną od kilkunastu lat rozwija również Instytut Muzyki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Estetyka, problemy wykonawcze, zagadnienia metodyczne są tematem organizowanych przez tę jednostkę seminariów, warsztatów, a także publikacji. Działania te aktywnie wspiera także Zielonogórskie Stowarzyszenie Jazzowe. Niniejszy tom podsumowuje międzynarodową konferencję naukowo-metodyczną *International Scientific – Methodical Conference, Contemporary Teaching in Jazz Music*, która odbyła się w Instytucie Muzyki Wydziału Artystycznego w dniach 17-19 listopada 2015 roku, przy współpracy z Zielonogórskim Stowarzyszeniem Jazzowym. Celem konferencji było stworzenie płaszczyzny do wymiany doświadczeń, a także prezentacji wyników badań w zakresie różnorodnych metod i sposobów nauczania.

Niniejsza publikacja nie podejmuje próby definiowania zjawiska jakim jest jazz, nie ma też ambicji by wskazywać na jedynie słuszne, obowiązujące czy nowoczesne rozwiązania edukacyjne. Jest natomiast zbiorem wypowiedzi obejmujących różne aspekty - głosem, który być może przyczyni się do formowania coraz doskonalszego i odpowiadającego współczesności modelu jazzowego kształcenia. Jest zbiorem zróżnicowanych tematycznie tekstów opracowanych przez instrumentalistów, wokalistów, aranżerów i kompozytorów, dyrygentów i publicystów – owocem ich wieloletnich doświadczeń w pracy naukowej i artystycznej oraz dydaktycznej. W gronie autorów są artyści, pedagodzy i pracownicy naukowcy zajmujący się nauczaniem muzyki jazzowej w Polsce oraz zaproszeni goście z USA, Niemiec, Holandii, Hiszpanii, Czech i Austrii. Korpus tekstów został podzielony na dwie części: pierwsza z nich dotyczy historii nauczania w Polsce i aspektów związanych z działalnością instytucji, druga – obejmuje koncepcje, praktyczne aspekty, metody nauczania, zagadnienia warsztatowe a także działalność wydawniczą.

Wyrażam tu nadzieję, że niniejsza wieloautorska monografia spotka się z zainteresowaniem młodych adeptów improwizowanej muzyki, studentów kierunków muzycznych, profesjonalnych muzyków, aranżerów i kompozytorów, dyrygentów, pedagogów, liderów zespołów, instruktorów prowadzących zespoły jazzowe. Jestem pewien, że proponowana tematyka i prezentowane doświadczenia autorów mogą wzbogacić dyskusję i ożywić wymianę poglądów nad istotą i metodami nauczania muzyki.

Szczególnie podziękowania składam więc uczestnikom konferencji, autorom polskim i zagranicznym oraz władzom Uczelni, za wspieranie wszelkich inicjatyw wpływających na aktywność w zakresie nauczania i popularyzacji jazzu.

Jerzy Szymaniuk

PREFACE



With its changing style, jazz music continues to inspire the search for new methods that can be applied to the field of education. It combines historical means of expression with the contemporary way of musical expression, referring to the most important expressive element - the individuality of the artist. Generations of young musicians have been the source of inspiration for analyzing and solving methodological problems and creating modern didactic forms.

Formal education in Poland, which has lasted nearly 60 years, in addition to its outstanding successes, is raising more and more questions about the methods of education. Furthermore, it is entering into an active discussion about the very essence of jazz music. The current definition of jazz, which constantly refers to its three basic elements - improvisation, swing, and emotional spontaneity - seems to be insufficient these days. It should also include the evolution of the genre itself, the multiple sources of inspiration, and the place of origin. New areas of improvised music are constantly explored, and the inspirations drawn from them influence the creation of new stylistic shades.

Due to increasing demands on teachers, today's jazz educational model is constantly being re-evaluated. That change not only awakens and sustains the creativity and artistic freedom of students of musical art, but also warns them against pernicious paths. All the more reason to focus on a model of teaching that will take into account not only what is important in the history of forms, genres, and performance traditions, but also what will inspire young artists to find creative, original, and individual solutions.

With the establishment of faculties related to jazz and stage music at Polish universities, there has been a lot of new writing, online, and verbal activity. Although its dynamics still leave much to be desired, the voices emerging here are significantly important. Academics, musicians, and publicists are joining the discussion in creative ways, and the meetings are becoming more international. Several conferences have already been held at a few universities in Poland on the need for alternative education models. Additionally, the issue has also been reported in several independent publications.

For several years, the Institute of Music at the University of Zielona Góra has been developing jazz education and artistic activity in this area. This unit addresses aesthetics, performance problems, and methodological issues through seminars, workshops, and publications. These activities are also supported strongly by the Zielona Góra Jazz Association. This volume summarizes the *International Scientific – Methodical Conference, Contemporary Teaching in Jazz Music*, which was held at the Institute of Music of the Faculty of Arts on November 17-19, 2015, in cooperation with the Zielona Góra Jazz Association. The objective of the conference was to provide a platform for the exchange of experiences and the presentation of research results on a variety of teaching methods and approaches.

The aim of this publication is not to define the phenomenon that is jazz, nor is it to point to the only right, valid or modern educational solution. Instead, it is a collection of statements covering various aspects of jazz education - a voice that may contribute to the formation of an increasingly perfect and corresponding to the contemporary model of that field. It is a collection of thematically diverse texts compiled by instrumentalists, vocalists, arrangers and composers, conductors and publicists - the fruit of their many years of experience in academic, artistic and didactic work. The list of authors includes artists, educators, and academics who have taught jazz music in Poland, as well as invited guests from the United States, Germany, the Netherlands, Spain, the Czech Republic, and Austria. The corpus of the volume is divided into two parts: the first covers the history of teaching in Poland and aspects related to the activities of the institution, and the second covers concepts, practical aspects, teaching methods, workshop issues and publishing activities.

I am hopeful that this multi-author monograph will be of interest to young students of improvised music, music students, professional musicians, arrangers and composers, conductors, educators, band leaders, and instructors leading jazz ensembles. I am confident that the proposed subject matter and the presented experience of the authors will enrich the discussion and encourage an exchange of views on the essence and methods of teaching music.

My sincerest gratitude goes out to the conference participants, Polish and foreign authors, and the University authorities for their support of all initiatives that affect the activity of teaching and popularizing jazz.

Jerzy Szymaniuk

Część I
Historia, instytucje, postawy



Krzysztof Niżnik

Wrocław

MIEJSCE JAZZU W POLSKIEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ W LATACH 1960-1990. POSTAWY, DEKLARACJE, FAKTY



Jazz oddziałuje na odmienne pokłady ludzkiej psychiki, które są żywotne zwłaszcza u młodzieży. Jest to zatem muzyka określonego wieku, toteż w dużym stopniu znajduje się na peryferiach percepcji starszej generacji. Należy sobie przy tym zdawać sprawę, że oddziaływanie jej ma charakter orgiastyczny i w tym względzie apeluje do ludzkiej podświadomości¹.

Wychodząc z potwierdzonego praktyką przeświadczenia, że zaplecze teoretyczne kształcenia jest równie ważne jak warstwa merytoryczna, proponuję poszerzenie zainteresowania nauczaniem jazzu o analizę wypowiedzi teoretyków i krytyków dotyczących tej odmiany muzyki. Jest to podwójnie uzasadnione. Po pierwsze – wynika z przekonania o ich wpływie na kształtowanie się uznawanej przez daną społeczność hierarchii dzieł sztuki, rodzajów artystycznych czy koncepcji estetycznych. Chociaż „tradycyjne klasyfikacje wprowadzone przez teoretyków tylko częściowo pokrywają się ze stosowanymi przez szeroki krąg odbiorców”², to jednak mogą stanowić dla nich istotny punkt odniesienia dla własnego porządku wartościowania. Szczególnie znaczące wydają się być dla osób, które odchodzą od intuicyjno-amatorskiego zainteresowania sztuką na rzecz intelektualno-estetycznego. Po drugie – owe „tradycyjne klasyfikacje” stanowią też podstawę tworzenia programów nauczania.

Znaczną część grupy trzymającej estetyczną władzę stanowią muzykolodzy, których oddziaływanie „na zainteresowania muzyków i odbiorców muzyki możliwe jest dzięki pośrednictwu radia, telewizji, krytyki muzycznej, nagrań, książek popularyzujących muzykę”³. Możliwości wydają się wcale znaczne, skoro z analizy przeprowadzonej

¹ Fenomen jazzu obchodzi mnie jako element infiltracji elementów różnych kultur [wywiad Marka Wierońskiego z Zofią Lissą], „Jazz” 1970, nr 6, s. 12.

² M. Gałuszka, K. Kowalewicz, *Muzyka z perspektywy odbiorcy (środowisko studenckie)*, „Muzyka” 1982, nr 3-4, s. 65.

³ E. Dziębowska, *Spoleczne funkcje muzykologii w Polsce*, „Muzyka” 1975, nr 3, s. 31.

w 1971 r. przez Sekcję Muzykologów Związku Kompozytorów Polskich wynika, że większość absolwentów krajowej muzykologii pracuje w środkach masowego przekazu oraz w szkolnictwie muzycznym⁴. Ze względu na zakładane wyposażenie warsztatowe oraz wysoką kompetencję modelują – przynajmniej deklarowane, czyli uznawane przez odbiorców za właściwe – oczekiwania wobec sztuki i kryteria oceny jej wytworów. Jest zatem pewną oczywistością, że właśnie wypowiedzi muzykologów stanowią będą główny materiał wykorzystany przy określeniu miejsca jazzu w polskiej edukacji muzycznej lat 1960-1990.

Początkowa cezura czasowa wprowadzona została po części arbitralnie. Wydaje się bowiem, że właśnie około 1960 r. dokonała się pewna weryfikacja jazzowej publiczności. Można uznać, że po okresie zachłyśnięcia się tą nową, „uwolnioną” muzyką w następnej dekadzie wśród jej słuchaczy więcej niż w latach 50. XX w. było osób, dla których okazała się rzeczywiście istotna artystycznie. Zaczęły też wyłaniać się struktury organizacyjne środowiska jazzowego, pojawiły się istotniejsze próby opisanie muzyki jazzowej, a w prasie – głównie „Jazzie” i „Ruchu Muzycznym” – dyskusje na jej temat.

Natomiast rok 1990 był istotny ze względu na doniosłość przemian politycznych w Polsce. Zmiana obowiązującej doktryny ekonomiczno-politycznej oraz wprowadzenie w obręb sztuki mechanizmów rynkowych zweryfikowały wiele projektów artystycznych, wykazały nieadekwatność części obiegowych klasyfikacji wartościujących. Zasadne jest więc przypuszczenie, iż w tej nowej rzeczywistości dotychczasowe hierarchie uległy pewnym przekształceniom. Pojawiły się też wówczas symptomy procesów, które z czasem doprowadziły do osłabienia opozycji „kultura wysoka” – „kultura niska”. W stopniu zdecydowanie większym niż dotychczas na wartościujące pozycjonowanie poszczególnych form i dzieł sztuki wpływać zaczęła ich popularność, a zatem realna obecność w świadomości odbiorców, natomiast osłabło znaczenie opinii specjalistów.

Formułowane w latach 1960-1990 wypowiedzi polskich muzykologów, teoretyków i publicystów muzycznych dotyczące jazzu można – znacznie upraszczając – podzielić na trzy grupy. Wedle jednych należy go kwalifikować do muzyki *stricte* rozrywkowej, a nawet użytkowej (J.W. Reiss, Z. Lissa), drudzy postrzegali jazz poprzez tzw. muzykę poważną, zwłaszcza współczesną (B. Schaeffer), zdaniem jeszcze innych jest wart uwagi ze względu na swoją odrębność i nowatorstwo w podejściu do kreacji materiału dźwiękowego (B. Pocij). Nie należy, oczywiście, pomijać bardzo licznej – być może nawet stanowiącej większość środowiska muzykologów – grupy osób jazzowi niechętnych bądź deklarujących wobec niego w najlepszym wypadku neutralność. Na tym tle jednostkowe opinie przychylne muzyce jazzowej są szczególnie wyraźne.

⁴ *Ibidem*.

Warto zauważyć, iż niejako automatycznie jazz włączany był do tzw. muzyki rozrywkowej⁵. Dotyczyło to – co oczywiste – autorów niezwiązanych ze środowiskiem jazzowym. Nie wspiera się tego na analizie genetyczno-stylistycznej, co ułatwia formułowanie w istocie publicystycznych uwag na temat muzyki, dokonywanie bardziej swobodnych interpretacji. Nie prowadzi jednak do donioślejszych wniosków. Istotne jest przy tym, iż osoby postrzegające muzykę w uproszczony, dychotomiczny sposób (muzyka poważna ↔ muzyka rozrywkowa), o jazzie wspominają prawie wyłącznie podczas wywodu klasyfikacyjnego. Niezwykle rzadko odwołują się do zjawisk i postaci z nim związanych, gdy przechodzą do ilustrowania uwag przykładami. Liczne są przy tym pomyłki, półprawdy i nieporozumienia.

Najjaskrawszy przykład takiego podejścia znajduje się w *Małej encyklopedii muzyki* Józefa W. Reissa. Autor informuje, iż jazz to „zbiorowa nazwa tańców, rozwinięta w Ameryce po I wojnie światowej, charakterystyczna forma rodzimej muzyki amerykańskiej, niezależnej od wzorów europejskich”⁶. Zgodnie z tym schematem Reiss opisuje muzykę jazzową przez ponad dwie strony, wypełniając je ryzykownymi uogólnieniami, będącymi konsekwencją wyjściowych błędów merytorycznych.

W pewnym zakresie może to być usprawiedliwione, J.W. Reiss rozpoczął bowiem pracę nad encyklopedią jeszcze w okresie dwudziestolecia międzywojennego i kontynuował w czasie okupacji. Z konieczności korzystał więc z materiałów, które w wielu wypadkach przedstawiały miniony obraz zjawisk. Ponadto należy pamiętać, że mamy do czynienia z dziełem indywidualnego autora, co niepomrotnie zwiększa prawdopodobieństwo popełnienia błędów. Niezależnie od tego jest to jednak wydawnictwo o charakterze encyklopedycznym, dodatkowo zaś publikacja o jasno określonym zakresie specjalistycznym. Tymczasem w wydanej w 1960 r. *Małej encyklopedii muzyki jazz* został opisany w sposób dalece nieodzwierciedlający stanu ówczesnej

⁵ Klasyfikacja gatunkowa w obrębie muzyki to odrębny – niebagatelny – problem. Dodatkowo komplikowany dużą dowolnością nazewnictwa. Nawet pomijając potoczność takich określeń, jak muzyka „rozrywkowa”, „masowa”, „popularna” itp., wskazane byłoby określenie zakresu znaczeniowego, a także odpowiadającego mu zbioru desygnatów. Stosowane są zwykle wymiennie, podczas gdy część z nich odwołuje się do aspektu ludycznego muzyki, inne odnoszą się do statystycznego wymiaru jej obecności w rzeczywistości społecznej, jeszcze inne ujmują muzykę poprzez preferencje odbiorców czy jej uposażenie w wartości artystyczne. Żadna z tych nazw nie została na tyle dookreślona, by mogła sprostać kryteriom stawianym terminowi naukowemu. Niewątpliwie zaś towarzyszy im zabarwienie wartościujące. Do problemów merytorycznych związanych z opisaniem zjawisk muzycznych dochodzi więc jeszcze kwestia precyzji języka. Niekiedy dość trudno jest orzec, na ile pewne sformułowania są wynikiem stosowanego słownictwa, na ile zaś odzwierciedlają poglądy autora. Np. jazz pojawia się jako „szlachetniejsza odmiana muzyki rozrywkowej” bądź jako odrębny – acz czerpiący z wielu źródeł – rodzaj muzyki. Bez względu jednak na stosowane podziały umieszczany jest zwykle opozycyjnie wobec tzw. muzyki poważnej, nazywanej najczęściej artystyczną. Spotkać się można także z określeniami „muzyka europejska”, „muzyka normalna” bądź jedynie „muzyka”.

⁶ J.W. Reiss, *Mała encyklopedia muzyki*, Warszawa 1960, s. 300.

wiedzy⁷. Przygotowując do druku tekst pozostawiony przez Reissa, część haseł uzupełniono. Pewnemu uaktualnieniu poddano m.in. także notę dotyczącą jazzu (np. wspomniana się o bebopie), nie uznano jednak za konieczne zweryfikowanie zasadniczego trzonu definicji. Nie uwzględniono więc w należyтым stopniu nie tylko przemian, które w jazzie nastąpiły, ale także współczesnej autorom literatury. Już przed rokiem 1945 istniały zaś obcojęzyczne opracowania, których autorzy oddzielali jazz od muzyki tanecznej⁸.

Niezależnie od błędów definicja zaproponowana przez J.W. Reissa warta jest uwagi. Stanowi bowiem jedną z nielicznych prób opisanie (choćby skrótowego) specyfiki jazzu podjętych przez osobę ze środowiska związanego z tzw. muzyką poważną. Zdecydowana większość tego typu starań jest autorstwa teoretyków i krytyków zajmujących się zawodowo jazzem bądź tzw. muzyką popularną.

Jakkolwiek w interesującym nas okresie wiele było wypowiedzi podkreślających rangę i zakres muzycznych poszukiwań jazzu, wskazujących na jego narastającą komplikację w najbardziej zaawansowanych dokonaniach porównywaną do tzw. Nowej Muzyki, to nadal dość powszechne było utożsamianie go z rozrywką, z muzyką „ułatwioną”. Można to wyjaśnić także brakiem kompetencji w poruszanej problematyce. Takie opinie były formułowane i powielane (także w czasach znacznie bliższych naszej współczesności⁹), a ich autorzy nadal oddziaływali na świadomość muzyczną odbiorców.

Zdaniem innych bezsporna jest odrębność muzyki jazzowej i rozrywkowej (popularnej, masowej itd.). W początkach lat 60. XX w. nie był to jeszcze pogląd powszechny. Z czasem jednak nawet zwolennicy wczesnych stylów jazzu – oczywiście krytycznie – dostrzegali jego uwolnienie się od funkcjonalnego pochodzenia i ewolucję ku muzyce absolutnej, uprawianej i odbieranej ze względu na wewnętrzne uposażenie aksjotyczne. Według Adama Makowicza „Muzyka jazzowa rozwinęła się i bardzo zbliżyła do muzyki klasycznej. Nazywa się to jeszcze jazz, występują w niej jazzowe elementy frazowania i swingu, ale występuje również wiele elementów klasyki. Trwają poszukiwania nowych rozwiązań i jest to główny powód zbliżeń jazzu i muzyki klasycznej”¹⁰. Radykalniej widzi to Janusz Cegieła, dla którego już w 1970 r.

⁷ Pod tym i wieloma innymi względami znacząco lepiej zagadnienia jazzowe opracował Mateusz Świącicki, autor części haseł w *Małej encyklopedii muzyki* pod red. Stefana Śledzińskiego (Warszawa 1968). Ze względu na poziom merytoryczny szczególnie wyróżnia się jednak *Suplement jazzowy* Andrzeja Trzaskowskiego w 2. tomie *Leksykonu kompozytorów XX wieku* Bogusława Schaeffera (Kraków 1966) oraz przygotowywany przez Mateusza Świącickiego, Józefa Balceraka i in. dla pisma „Jazz” i tam w odcinkach publikowany *Mały Leksykon Jazzu*.

⁸ Powstało wprawdzie takie zjawisko artystyczne jak taniec jazzowy, ma ono jednak związek głównie z choreografią i muzyka funkcjonuje tutaj ze znacznym ograniczeniem autonomii.

⁹ Jako przykład takiej sytuacji może służyć rozdział o muzyce jazzowej autorstwa D. Michalskiego w: *Cały ten „jazz”*, red. J. J. Herlinger, Warszawa 1990.

¹⁰ *Muzyka powstaje z ciszy* [wywiad Macieja Zimmermana z Adamem Makowiczem], „Jazz Forum” 1985, nr 2(93), s. 18.

jazz był pojęciem historycznym, gdyż zatarciu uległy granice pomiędzy współczesną koncertową muzyką kameralną a wyrafinowaną „w najwyższym stopniu ekwilibrystyki harmonicznego i rytmicznego”¹¹ propozycją jazzu nowoczesnego. Pomiędzy nimi sytuuje się opinia Krzysztofa Meyera: „Po okresie deprecjacji, która wynikała z niezrozumienia istoty zjawiska, jak również z działalności niektórych muzyków, którzy odrzucali to, co ważne i podstawowe w jazzie, eksponując natomiast elementy drugorzędne, jazz stał się równorzędnym partnerem muzyki tzw. poważnej, zarówno w sensie znaczenia, jakie pełni we współczesnej kulturze muzycznej, jak i stopnia trudności przy jego odbiorze”¹².

Natomiast ze względu na złożoność języka dźwiękowego jazz bywał określany jako forma pośrednia pomiędzy muzyką użytkową a artystyczną. Posługiwał się jednak tym językiem w sposób znacząco odmienny – zwłaszcza w doborze środków i tworzeniu między nimi dramaturgicznego napięcia. To skłaniało niektórych uczestników polskiego życia muzycznego do konstatacji, iż wszelka muzyka wymagająca użycia nowych środków artykulacyjnych, odwołująca się do wyobraźni i inwencji instrumentalistów (np. aleatoryzm) powinna być wykonywana przez muzyków jazzowych. Mają bowiem bardziej emocjonalny, bardziej kreatywny stosunek do materiału dźwiękowego. Te cechy wraz z często wybitną wirtuozerią nadają wykonaniom kompozycji ciekawszą postać, uzupełniają je o dodatkowe wartości¹³.

Wywodzi się stąd sugestia zasadności wprowadzenia do klas instrumentalnych Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej (dalej PWSM) elementów szkolenia w zakresie wykonawstwa jazzowego. „Jeśli kształci się muzyka na materiale rytmicznym, który wniósł klasycyzm, to wtedy nabiera on przyzwyczajęń w zakresie odczuwania i interpretowania rytmu. Jazz wprowadza coś zupełnie innego, podważa starą regułę, że grupa rytmiczna ma swoją część mocną lub akcent na 1 i 3. Z kolei awangardowa muzyka współczesna wniosła inne, bardziej skomplikowane rytmy: stretta rytmiczne czy nakładanie podziałów parzystych na nieparzyste. Jeżeli człowiek styka się z tym wcześniej, pobudza w ten sposób i kształci inwencję rytmiczną, umie patrzeć na to samo

¹¹ Janusz Cegiella *wierny jazzowi* [wywiad Aleksandra J. Rowińskiego], „Jazz” 1970, nr 6, s. 2.

¹² Krzysztof Meyer *o jazzie*, „Jazz” 1970, nr 12, s. 13. Podobnie problem widzi Bohdan Pocię (B. Pocię, *Miejsce jazzu*, „Jazz” 1971, nr 7-8).

¹³ Wiele z tych wypowiedzi odnosi się do udziału jazzmanów w wykonaniach utworów tzw. muzyki współczesnej. Po doświadczeniach podczas pracy nad jedną z własnych kompozycji Krzysztof Penderecki podkreślał niezwykle wysoki poziom jazzowego wykonawstwa i specyfikę środków technicznych. Dodawał także, iż jazz „często jest nawet lepszy od produkcji tzw. muzyków poważnych, gdyż kompozytorzy i wykonawcy jazzowi są o wiele bardziej elastyczni, giętki i muzykalni. [...] Niestety, kompozytorzy muzyki tzw. »poważnej« w ogóle nie interesują się jazzem, albo też nie umieją określić swojego stosunku do niego. Może wyda się paradoksalne to, co powiem, ale o wiele trudniej jest napisać utwór jazzowy, niż utwór orkiestrowy w jakiegokolwiek z obowiązujących obecnie [1973 r.] manier”; *Z Krzysztofem Pendereckim o „Actions”* [rozmowa Romana Kowala], „Jazz Forum” 1973, nr 3(23), s. 35.

zagadnienie w różny sposób. [...] absolwenci uczelni muzycznych mają niedostatecznie opanowany materiał rytmiczny i nie mają sprawnego warsztatu”¹⁴.

Kompozytor, krytyk muzyczny i dziekan Wydziału Teorii, Dyrygentury i Kompozycji PWSM w Poznaniu, prof. Florian Dąbrowski, dostrzegał wzajemne przenikanie różnych gatunków muzycznych. Ich znajomość była dla niego – w 1968 r. – nieodzownym elementem wykształcenia każdego zawodowego muzyka. Stopień odzwierciedlenia tego zjawiska w harmonogramach studiów uczelni muzycznych stanowi probierz ich nowoczesności. Zdaniem Dąbrowskiego uwzględnienie przez polskie szkolnictwo artystyczne dziedzin wzbudzających powszechne zainteresowanie nie należy zatem „traktować jako osiągnięcia. To jest jedna z form kształcenia młodych muzyków i to absolutnie konieczna”¹⁵.

Prowadzone na przełomie lat 60. i 70. XX w. próby reform – oceniane zwłaszcza z perspektywy międzynarodowej – ukazują zachowawczość i znaczny anachronizm poglądów polskiego środowiska związanego z tzw. muzyką poważną¹⁶. Być może w pewnej mierze zostało to spowodowane przeświadczeniem części polskiego środowiska jazzowego oraz – co szczególnie ważne: osób decydujących o kształcie naszego szkolnictwa artystycznego – że status amatorstwa towarzyszący jazzowi świadczy o „jakiejś prawidłowości rozwoju życia jazzowego w naszym kraju: nie inaczej bowiem startowali w swoim czasie obecni liderzy polskiego jazzu”¹⁷. Tymczasem świadczy przede wszystkim o wypaczonej postaci tego rozwoju, gdy twórcy oddziałujący na tysiące odbiorców zmuszeni są do autodydaktycznych poszukiwań.

Postępująca komplikacja organizacji elementów dźwiękowych jazzu i dość rozpowszechnione przekonanie o odpowiedniości jego ewolucji w stosunku do tzw. muzyki poważnej przyczyniły się do przypisania mu funkcji edukacyjnej. Do połowy lat 60. XX w. często można było zetknąć się z oczekiwaniami, że olbrzymie zainteresowanie młodzieży muzyką jazzową przyczyni się, po pierwsze, do podniesienia ogólnej kultury muzycznej (rozumianej przede wszystkim jako swoisty zbiór historyczno-percepcyjnych kompetencji) polskiego społeczeństwa, po wtóre – na trwałe skieruje uwagę wielbicieli jazzu w stronę tradycyjnej europejskiej muzyki artystycznej. Uznawano zatem wówczas jazz za istotne stadium kształtowania ogólnego gustu muzycznego Polaków¹⁸.

¹⁴ *Jak zostać magistrem jazzu?* [rozmowa Romana Kowala z Janem Jarczykiem i Januszem Stefańskim], „Jazz Forum” 1973, nr 2(22), s. 31.

¹⁵ *Wprowadziliśmy przedmioty z zakresu jazzu* [rozmowa Marzeny Kotyńskiej z Florianem Dąbrowskim], „Jazz” 1968, nr 5, s. 7.

¹⁶ Nie wykraczając w porównaniach poza realia obozu socjalistycznego, można wskazać, że np. w NRD, w której muzyka znajdowała się na poziomie zdecydowanie niższym niż w Polsce, przy każdej z wyższych szkół muzycznych istniały w tym czasie wydziały muzyki rozrywkowej.

¹⁷ *Wprowadziliśmy przedmioty...*, s. 7.

¹⁸ Zwolenników takiego postrzegania roli jazzu było wielu. Wśród nich także takie postaci jak Zofia Lissa (zob. np. *O wielowarstwowości kultury muzycznej*, „Muzyka” 1959, nr 1). Współcześnie teza o ewolucyjności upodobań muzycznych od form rozrywkowych, poprzez rock i jazz do tzw.

Natrafic można nawet na stwierdzenia radykalnie rozstrzygające tę kwestię: „tyle się pisało i mówiło na temat upowszechnienia muzyki poprzez jazz, gdyż jest jedynym łącznikiem między muzyką popularną a współczesną muzyką poważną. Tylko jazz może przygotować młodych słuchaczy do odbioru muzyki współczesnej, jest jej ogromnie bliski”¹⁹. Taką postawę – nawet nieco wcześniej, bo w 1957 r. – przyjął m.in. Stefan Kisielewski²⁰. We *Wstępie do U brzegów jazzu* Leopolda Tyrmanda napisał: „Jazz na własną rękę i z własnej inicjatywy zasypuje przepaść, jaka wytworzyła się między kompozytorami z epoki po przełomie debussy’owskim a ciągle jeszcze tkwiącą w kategoriach systemu dur-moll masą odbiorców. Jazz zmienia oraz urabia słuch tej masy oddolnie i organicznie; jazz, nawet najtrudniejszy, najbardziej nowoczesny jest przecież masową potrzebą społeczną, opierającą się w jak najnaturalniejszy i najzdrowszy sposób na rzesze amatorów czynnych i biernych. Jazz, niespodziewany sojusznik, przygotowuje twórczości współczesnej masowego słuchacza”²¹.

„Służebne” wobec tzw. muzyki poważnej postrzeganie jazzu pojawiało się także później, lecz jego zasadność kwestionowano już pod koniec lat 60. XX w. Przedstawiając swoje refleksje poczynione podczas festiwalu Jazz Jamboree ’68 w odniesieniu do Warszawskiej Jesieni, Tadeusz Kaczyński stwierdza, że widzi wiele „analogii pomiędzy nową muzyką »poważną« a nowym jazzem. Można znaleźć odpowiedniki wszystkich niemal kierunków: jazzowy konstruktywizm, skrajny aleatoryzm, ekspresjonizm i neoimpresjonizm, happening i technikę collage’u, a nawet ostatni krzyk (!) awangardowej mody: immobilizm. [...] Ale przeprowadzenie takich paralel do niczego sensownego nie prowadzi. Atrakcyjność nowego jazzu nie polega bowiem na tym, co go z dzisiejszą muzyką pozajazzową łączy, ale na tym, co go od niej różni i co jest tylko dla niego specyficzne”²².

Bardziej radykalny w ocenach jest Paweł Beylin w felietonie z 1971 r.: „Myślę natomiast o społecznej i estetycznej roli współczesnego jazzu, o jego profesjonalizacji w złym tego słowa znaczeniu, co w konsekwencji spowodowało, że znalazł się on gdzieś pośrodku między muzyką poważną a rozrywkową, nie będąc ani jedną, ani drugą. Mogłoby się wydawać, że ta pośredniość prowadzi w obie strony i że może stanowić

muzyki poważnej jest trudna do uzasadnienia. W większości wypadków zachodzi bowiem ograniczenie zainteresowań do jednego rodzaju muzyki bez chęci ich poszerzenia – por. T. Misiak, *Muzyka poważna, muzyka popularna. Dualizm współczesnej kultury muzycznej a perspektywy współczesnej socjologii muzyki*, „Muzyka” 1983, nr 4.

¹⁹ (m), *Jazz a umuzykalnienie*, „Jazz” 1961, nr 6, s. 14.

²⁰ Wprawdzie już w 3 lata później całkowicie zdystansował się od tego poglądu, ale uczynił to na łamach „Tygodnika Powszechnego”, nie zaś w publikacji o charakterze muzycznym. Kontekst zmiany stanowiska był więc inny. Zob. S. Kisielewski, *Nowa sztuka nowych ludzi*, „Tygodnik Powszechny” 1960, nr 39.

²¹ S. Kisielewski, *Wstęp*, [w:] L. Tyrmand, *U brzegów jazzu*, Warszawa 1992, s. 39 [zapis oryginalny].

²² T. Kaczyński, *JJ ’68 przez okulary WJ*, „Ruch Muzyczny” 1969, nr 1, s. 13.

znakomity pomost między rozrywką a trudną muzyką eksperymentalną dzisiejszego świata. W rzeczywistości jednak jest coraz więcej danych, by sądzić, iż ta pośredniość stała się celem samym w sobie i że prowadzi donikąd²³. „[Jazz] [p]rzestał być w istocie muzyką masową, a nie zaczął być muzyką poważną z prawdziwego zdarzenia”²⁴.

Nowe elementy do dyskusji wprowadziła Zofia Lissa. Dostrzega pełnione przez muzykę jazzową rolę i realizowane tą drogą wartości społeczne. Jej zdaniem wywołuje u odbiorcy chęć włączenia się do muzycznego procesu twórczego, uaktywnia zatem jego wrażliwość kreacyjną. Sytuuje to muzykę jazzową w opozycji do konwencjonalnych form życia koncertowego XIX i XX w., przestrzegających ściśle podziału na twórcę, realizatora i wykonawcę. Jazz – twierdzi Lissa – oparty jest na wypowiedzi bezpośredniej. Ulega tutaj zatarciu granica pomiędzy twórcą a wykonawcą, co jest w nowoczesnej muzyce pewną oryginalnością.

W tekście *Recepcja muzyczna jako współczynnik historii muzyki*²⁵ Z. Lissa postuluje celowość włączenia do historii tzw. muzyki poważnej także historii „receptji muzycznej, która również współdecyduje o całości kultury muzycznej każdej epoki i wywiera wpływ na jej pozostałe czynniki w danym czasie i środowisku”²⁶. Omawiając zagadnienie wielowarstwowości kultury muzycznej oraz jej obecności na różnych poziomach społeczeństwa, stwierdza również, iż „Muzyka nastawiona na potrzeby bardzo szerokiego [...] konsumenta tworzy własne wartości. Są to wartości zupełnie innego typu niż »muzyki poważnej«, a fakt, że obejmują one o wiele większy zakres odbiorców dowodzi, iż są one społecznie nie mniej ważne. Ten typ muzyki, bez względu na rodzaj, w jakim się ona przejawia, stanowi odrębną kartę kultury muzycznej, dotąd niesłusznie lekceważoną, niedocenianą i stojącą w cieniu muzyki poważnej [...] to on właśnie kształtował wyobraźnię muzyczną masowego odbiorcy, tworzył formę estetycznej [...] rozrywki 99% społeczeństwa przez wiele pokoleń”²⁷.

Doceniając prekursorstwo postulatów Lissy, trzeba jednak przyjrzeć się istocie jej wypowiedzi. Mówiąc o potrzebie, a później nawet konieczności poszerzenia zakresu zainteresowań badaczy historii muzyki, pozostaje *de facto* w kręgu obejmującym niewiele obszerniejsze spektrum muzyki niż dotychczas. Wskazując odmiany muzyki, które jej zdaniem powinny być uwzględnione, podkreśla „rolę walców J. Straussa czy Lannera i ich naśladowców, operetki Offenbacha i jego następców”²⁸, które „decydują jednak o typie świadomości muzycznej bardzo szerokich kręgów społeczeństwa. Dotyczy to

²³ P. Beylin, *Czego nie powiedziałem w dyskusji o jazzie*, [w:] *idem, O muzyce i wokół muzyki*, Kraków 1975, s. 198 [zapis oryginalny].

²⁴ *Ibidem*, s. 200.

²⁵ Po raz pierwszy opublikowany w: „Muzyka” 1971, nr 3.

²⁶ Z. Lissa, *Recepcja muzyczna jako współczynnik historii muzyki*, [w:] *eadem, Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków 1975, s. 117.

²⁷ Z. Lissa, *O wielowarstwowości kultury muzycznej*, „Muzyka” 1959, nr 1, s. 12.

²⁸ *Ibidem*, s. 130.

wszystkich wieków naszej historii muzyki [...]”²⁹. Niezależnie od niewątpliwie dużej popularności walców i operetek, trzeba zauważyć, że po pierwsze – nawet w realiach XIX w. był to bardzo wąski zakres życia muzycznego. Po drugie – słuchacze tzw. muzyki artystycznej w znacznej mierze wywodzili się wszak z tej samej warstwy społeczeństwa. Zdarza się więc autorce popadać w sprzeczność – nie tylko w kwestiach ściśle związanych z muzyką, ale również na poziomie odniesień społecznych.

Gdy pisze: „[...] rozszerzenie badań historycznych na zagadnienie recepcji muzyki pośrednio wiąże się ze sprawą włączenia w pole widzenia historyków nie tylko odbioru muzyki, ale i całych polaci samej muzyki, tej, której nie zaliczano do tzw. muzyki artystycznej, lecz którą przez wieki karmiły się niższe warstwy społeczeństwa. [...] cała strefa muzyki leżącej pomiędzy muzyką artystyczną, profesjonalną a folklorem, tej tzw. *musiquette*, którą karmiło się mieszczaństwo »awansujące« kulturalnie począwszy od XVI wieku do dziś – prawie całkowicie umknęła uwagi badaczy”³⁰, to wskazywanymi przykładami owego rozszerzenia znacznie osłabia intelektualną doniosłość – skądinąd bardzo ciekawego – wywodu.

W takiej sytuacji konstatacje typu „Dzieje szlagieru muzycznego, kiczu różnych generacji, poczynając od pieśni waganów przez taneczny repertuar XIII wieku aż do współczesnego jazzu, popu i beatu, nie weszły jako swoisty nurt kultury muzycznej na karty historii”³¹ można traktować jako li tylko publicystyczną inkrustację (choć w niczym nie umniejsza to słuszności tego spostrzeżenia). Po uważniejszym przyjrzeniu się sugestiom Lissy ukazuje się więc wyraźnie, iż w rzeczywistości niewiele – lub zgoła nic – wynika z tak wydawałoby się rewolucyjnych postulatów. Pogłębiona lektura prowadzi do uchwycenia licznych niekonsekwencji czy stwierdzeń merytorycznie co najmniej zaskakujących³².

Przy próbie rekonstruowania wizji muzyki prezentowanej przez Lissę nie bez znaczenia jest również analiza stosowanego przez nią nazewnictwa. Zwraca uwagę, że autorka mówi przede wszystkim o historii muzyki i historii kultury muzycznej³³.

²⁹ *Ibidem*, s. 131.

³⁰ Z. Lissa, *Recepcja muzyczna jako...*, s. 130.

³¹ *Ibidem*.

³² W tekście *O wielowarstwowości kultury muzycznej* („Muzyka” 1959, nr 1, s. 11) Lissa pisze: „[...] narody, do niedawna tworzące tzw. kultury egzotyczne, przynależne do zakresu badań etnografii muzycznej, budząc się do własnego życia politycznego, zaczynają tworzyć własne kultury muzyczne, włączając się do nurtu muzyki światowej na bazie własnych tradycji. Jeszcze nie wszystkie z nich podjęły produkcję muzyczną, ale jasne jest, że wcześniej lub później ludy te wyjdą poza czysto folklorystyczne stadium kultury muzycznej”.

³³ „[...] historia muzyki polskiej pisana jest nadal jako dzieje faktów, a przez fakty rozumie się głównie dzieła muzyczne, i to określonej kategorii.” (Z. Lissa, *Recepcja muzyczna jako...*, s. 115). „Światowa historiografia muzyki przestała się dziś ograniczać do badania filiacji zjawisk muzycznych między sobą i przeszła na poszukiwanie także pozamuzycznych determinant zmian w samej muzyce.” (*ibidem*, s. 116). „Historia kultury muzycznej musi być dziejami twórczości, wykonawstwa, form przenikania dzieła do odbiorcy, dziejami przemian postaw odbiorczych, kształtowania się gustów,

Postulowane poszerzenie zakresu zainteresowań badawczych dotyczyć ma więc nie muzykologii jako całości, lecz jej działu historycznego. Nie chodzi bowiem o przyjęcie się innym odmianom muzyki ze względu na ich wartość artystyczną. *De facto* mamy oto do czynienia z inicjatywą ewidentnie użytkowego podejścia do dotychczas pomijanych przez muzykologię form twórczości muzycznej. Celem głównym – jeśli nie jedynym – jest zatem uzyskanie pełniejszego obrazu muzyki „prawdziwej”, co w praktyce oznacza, że doniosłość gatunków, którymi „Wielka» historia muzyki zajmowała się [...] tylko marginesowo, i to z wyraźną niechęcią i lekceważeniem”³⁴, nadal nie zostanie uwzględniona.

Krytycznej lekturze tekstów Zofii Lissy towarzyszyć powinna świadomość jej rangi w środowisku krajowych muzykologów. Przez kilka dekad należała do najwęższego grona osób decydujących o kierunkach rozwoju tej dziedziny w naszym kraju. Praktycznie tworzyła polską estetykę muzyczną. Jako długoletni kierownik Katedry Teorii i Estetyki Muzyki oraz dyrektor Instytutu Muzykologii Uniwersytetu Warszawskiego miała też niebagatelny wpływ na poziom i zakres wykształcenia specjalistów, którzy następnie określali – i zapewne dzieje się tak nadal – obowiązujący w Polsce model myślenia o muzyce. Myślenia nie tylko naukowego, gdyż jest to oddziaływanie wykraczające poza zaciszne gabinety teoretyków muzyki i dyskusje w gronach eksperckich. To kolejna przesłanka, na podstawie której można mieć zasadne wątpliwości dotyczące intencji Zofii Lissy. Jeśli bowiem rzeczywiście uważałyby za twórcze i konieczne poszerzenie zakresu badawczego muzykologii, to w dyskusji na ten temat jej pozycja formalna i niewątpliwy autorytet byłyby argumentami niezwykle trudnymi do zbagatelizowania. Tymczasem przez lata, które minęły od publikacji przywołanych tutaj tekstów, krajowa muzykologia pozostawała nadal skoncentrowana na wycinku sztuki dźwięku, nie nastąpiła znacząca zmiana postawy środowiska polskich muzykologów wobec „muzyk” dotychczas pomijanych.

Podobnie rzecz wyglądała w przestrzeni bezpośrednio zawiadywanej przez Lisę. Świadczy o tym choćby opinia Elżbiety Dziębowskiej komentującej dyskusję o programie studiów muzykologicznych: „znajdujemy się w takim momencie rozwoju myśli naukowej, w którym teoria muzyczna nie nadąża za praktyką muzyczną, nie towarzyszy rytmowi przemian we współczesnym życiu muzycznym”³⁵. Zasadne wydaje się przypuszczenie, iż odnosi się to także do stopnia zainteresowania jazzem. Mimo że prof. Józef M. Chomiński – bliski współpracownik Lissy – namawiał seminarzystów

ich wielorakich typów itp. Każde z tych ogniw kultury muzycznej wyznacza w pewnym stopniu charakter twórczości i jej przeciwległego bieguna – odbiorczości.” (Z. Lissa, *O wielowarstwowości kultury...*, s. 20).

³⁴ Z. Lissa, *Recepcja muzyczna jako...*, s. 130.

³⁵ E. Dziębowska, *Cel, zakres i warunki realizacji nowego programu studiów muzykologicznych*, „Muzyka” 1974, nr 2, s. 3.

do prac poruszających zagadnienia jazzowe³⁶, w warszawskim Instytucie Muzykologii do roku 1977 powstały zaledwie dwie prace magisterskie dotyczące muzyki jazzowej³⁷.

Podobnie było na innych polskich uczelniach muzycznych. „Ruch Muzyczny” opublikował tematy prac magisterskich powstałych w roku akademickim 1977/1978³⁸ na PWSM we Wrocławiu, Gdańsku, Katowicach, Poznaniu, Warszawie, Krakowie i Łodzi³⁹. W siedmiu PWSM na Wydziale Kompozycji i Teorii Muzyki pisemne prace obroniło w sumie 36 osób, na Wydziale Wychowania Muzycznego zaś – 231 osób. Opisano zatem np. *Działalność Zakładowej Orkiestry Dętej cukrowni „Strzelin” w Strzelinie w okresie XXX-lecia istnienia*⁴⁰, *Wpływ polskiej muzyki ludowej na twórczość G.Ph. Telemanna*⁴¹, *Specyfikę pracy orkiestr zdrojowych*⁴² oraz *Badania ankietowe upodobań muzycznych marynarzy jako podstawa opracowania programu muzykoterapeutycznego*⁴³, *Działalność kulturalna Zakładu Usług Socjalnych przy Państwowym Gospodarstwie Rolnym w Szestnie*⁴⁴ czy wreszcie *Wychowanie muzyczne w Zakładzie Rehabilitacyjno-Ortopedycznym we Wrocławiu na Poświętnem z uwzględnieniem form muzykoterapii*⁴⁵. Z grona absolwentów polskich uczelni muzycznych rocznika 1978 na rozważania ewidentnie dotyczące jazzu zdecydowała się tylko Maria Skowron⁴⁶. Uzyskała magisterium na podstawie pracy pod tytułem *Zastosowanie trąbki w muzyce jazzowej*⁴⁷. Przypuszczać można, że odniesienia do jazzu powinny się znaleźć także w pracy *Elementy improwizacji fortepianowej*⁴⁸. Jazz wydaje się również odpowiedni w stopniu znakomitym przy analizie problemu *Cechy temperamentalne a poziom wykonawstwa w sytuacji trudnej*⁴⁹.

³⁶ Wspomina o tym Tomasz Szachowski na marginesie recenzji *Małej encyklopedii muzyki*; zob. T. Szachowski, *Nie chcemy takiej encyklopedii*, „Jazz Forum” 1982, nr 4(77).

³⁷ Autorami byli Mateusz Święcicki – *Ragtime’y Igora Strawińskiego jako jedna z pierwszych prób stylizacji jazzu w muzyce europejskiej* (praca obroniona w 1959 r.) oraz Wesselin Nikolov – *Faktura instrumentalna muzyki jazzowej po II wojnie światowej* (obrona 1968 r.). Zob. *Z zagadnień muzykologii współczesnej*, red. A. Neuer, Warszawa 1978, s. 83-96.

³⁸ „Ruch Muzyczny” zaprezentował także tematy prac absolwentów PWSM następnego rocznika.

³⁹ Listy absolwentów wraz z tematami ich prac dyplomowych znajdują się w numerach 2-8 „Ruchu Muzycznego” z roku 1979.

⁴⁰ *Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Wrocław*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 2, s. 7.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Gdańsk*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 3, s. 6.

⁴⁴ *Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Warszawa*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 6, s. 16.

⁴⁵ *Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Wrocław*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 2, s. 7.

⁴⁶ W zestawieniu absolwentów PWSM w Katowicach – „Ruch Muzyczny” 1979, nr 4 – podano tylko nazwiska osób kończących Wydział Jazzu i Muzyki Rozrywkowej. Brak natomiast tematów prac magisterskich. Jednak nawet gdyby było inaczej, logika wywodu zobowiązywałaby do pominięcia tych danych. Przywoływanie Wydziału Jazzu w omawianym kontekście byłoby mylące, znaczenie mają bowiem informacje o ogólnym profilu kształcenia muzycznego.

⁴⁷ *Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Wrocław*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 2, s. 7.

⁴⁸ *Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Kraków*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 7, s. 17.

⁴⁹ *Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Gdańsk*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 3, s. 6.

Czy tak się właśnie stało i muzyka jazzowa została tutaj uwzględniona? – przyznam – nie sprawdzałem...

„Zauważmy – pisze Waclaw Panek – że oprócz nielicznych wyjątków [...] w zasadzie młodzi absolwenci muzykologii, podobnie jak i ich nauczyciele, nie zauważają problematyki jazzowej. Zarówno w sensie tematów z historii jazzu, estetyki, jak i w zakresie analizy samej muzyki tego kręgu. Jest to zjawisko tym bardziej dziwne, że właśnie teraz, w okresie ostatniego ćwierćwiecza [...] [jazz został] uznany za jeden z ciekawszych nurtów”⁵⁰.

Jak zatem można odpowiedzialnie mówić o jakiegokolwiek merytorycznie poprawnej edukacji jazzowej w polskim szkolnictwie powszechnym, skoro jazz pojawiał się w programach specjalistycznych studiów muzycznych w stopniu śladowym? Skoro potencjalni nauczyciele muzyki byli praktycznie pozbawieni możliwości zdobycia podstawowych kompetencji w tym zakresie? U schyłku lat 70. XX w. nie kształciliśmy w sposób systemowy – jako państwo – kadry przygotowanej do wprowadzenia słuchaczy w muzykę jazzową. Wolno przypuszczać, że po części było to spowodowane głęboką obojętnością pracowników uczelni muzycznych wobec tej formy sztuki. Jeśli nie miał kto uczyć tych, którzy mieli uczyć, to w zakresie muzyki jazzowej możemy więc mówić o rzeczywistej luce kompetencyjnej na poziomie kształcenia obejmującej wtedy trzy pokolenia: nauczycieli akademickich, studentów i uczniów.

Na przełomie lat 70. i 80. XX w. zauważono, iż struktura wiekowa odbiorców muzyki jazzowej charakteryzuje się wyraźną przewagą młodzieży i osób starszych. Brak jest natomiast proporcjonalnej reprezentacji średniej generacji. Zjawisko to dotyczyło jednak nie tylko jazzu. Wydaje się nawet, że środowisko jazzowe w stosunkowo najmniejszym stopniu uległo takiemu przekształceniu. Zdaniem teoretyków zaburzona płynność w naturalnym procesie przekazywania tradycji, nawyków, upodobań – również artystycznych – świadczy o niewielkim zakorzenieniu danej dziedziny w kulturze narodu. Zakłócenia w samoistnej „socjalizacji kulturowej” można interpretować także i w ten sposób.

Problem kryzysu kultury muzycznej przewija się w różnej postaci praktycznie przez cały okres powojenny. Najintensywniejsze dyskusje na ten temat toczyły się jednak w latach 80. XX w. Merytoryczną podstawą stała się ekspertyza wykonana pod kierownictwem Andrzeja Rakowskiego z inicjatywy Polskiej Rady Muzycznej. Dokument – zatytułowany *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*⁵¹ – opracowano w 1984 r. Stwierdza się tam, że „Obok wielkich dokonań w zakresie muzyki kraj nasz charakteryzuje się rażąco niskim stanem upowszechnienia

⁵⁰ W. Panek, *Zainteresowanie jazzem*, „Jazz” 1977, nr 2, s. 9.

⁵¹ *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*, red. A. Rakowski, Warszawa 1986.

się kultury muzycznej”⁵². Przyczyn autorzy upatrują w słabym przygotowaniu kadry umuzykalniającej, rozproszeniu ośrodków kształcenia muzycznego, problemach z dostępnością sprzętu audiowizualnego czy wreszcie w fakultatywnym charakterze zajęć z wiedzy o muzyce w liceach. Duże znaczenie przypisują lekceważącemu stosunkowi dyrekcji szkół, rodziców i samych uczniów do tego przedmiotu nauczania. Z ekspertyzy wynika także, iż ogólnie niski poziom kultury muzycznej społeczeństwa negatywnie oddziałuje na estetyczną edukację dzieci i młodzieży, co oznacza, że preferencje muzyczne rodziców w pewnym zakresie determinują gusty młodego pokolenia. Mass media swym repertuarem nie wspierają zaś rozwoju kultury muzycznej.

Ogólna wymowa raportu nie przez wszystkich była uznana za równie alarmującą. Sławomira Żerańska-Kominek ocenia krytycznie przesłanki przyjęte przez autorów. Stwierdza, iż podstawą stał się model kultury muzycznej nieuwzględniający w należyтым stopniu złożoności faktów. Jej zdaniem „znakomita większość społeczeństwa polskiego tkwi w całkowicie odmiennym systemie wartości i oczekiwań kulturalnych aniżeli te, jakie znalazły się w kręgu zainteresowania omawianej ekspertyzy”⁵³. System artystyczno-estetycznych preferencji społeczeństwa jest „trudnym do zdefiniowania zjawiskiem pośrednim, tj. znajdującym się na pograniczu tradycyjnego i współczesnego modelu kultury”⁵⁴.

Niewątpliwie autorzy ekspertyzy przystępowali do badań ze świadomością istnienia pewnej liczby ponadczasowych, wybitnych dzieł muzycznych składających się na podstawę humanistycznej tradycji kultury europejskiej. Z tej perspektywy oceniali poziom muzycznych kompetencji polskiego społeczeństwa. Badali zatem trwałość tej tradycji i jej zakorzenienie, co w ich mniemaniu – jak można przypuszczać – było w znacznym stopniu tożsame z próbą określenia poziomu kultury muzycznej. Znikome zainteresowanie znacznych rzesz Polaków dorobkiem sztuki muzycznej powinno jednak wzbudzić pewne zaniepokojenie, stanowi bowiem niekorzystną zapowiedź przyszłości. Nie dotyczyło wszakże wyłącznie muzyki. Z okazjonalnych i wycinkowych badań wynikało, iż zjawiskiem powszechnym była niezajomość także kanonu utworów literackich, dramatycznych, najwybitniejszych dzieł plastycznych czy klasyki filmowej.

Wszelkie oczekiwania, by odpowiedzialnością za to obwiniać przede wszystkim obowiązujący w Polsce system szkolnictwa (z pominięciem innych edukujących „instancji”, do czego skłaniają się autorzy raportu), wydają się nadmiernie upraszczające. Faktem jednak jest, że długotrwała dyskusja o zasadności wprowadzenia do polskiego systemu edukacyjnego na poziomie szkół podstawowych i średnich elementów wiedzy

⁵² Wszystkie cytaty z raportu oraz informacje o nim pochodzą z tekstu: T. Misiak, *Awaria pokoleniowa albo bariery muzycznej inicjacji*, „Ruch Muzyczny” 1987, nr 8, s. 7-8.

⁵³ S. Żerańska-Kominek, *Kultura muzyczna w Polsce: niektóre aspekty kryzysu*, „Ruch Muzyczny” 1990, nr 11, s. 3.

⁵⁴ *Ibidem*.

o muzyce jest sytuacją kuriozalną. Konstrukcja programów nauczania dyscyplin artystycznych w szkołach powszechnych, sposób ich realizacji, a także przyjęta wizja sztuki były często krytykowane. Zarzucano im niewielką adekwatność wobec przemian zachodzących w muzyce (wyraźne preferowanie dzieł z wcześniejszych epok), całkowite pomijanie jej zróżnicowania gatunkowego oraz podstawowe błędy psychologiczno-pedagogiczne. Nacisk położony został na wiedzę teoretyczną uczniów, nie zaś na rozwijanie ich umiejętności i rzeczywistych zainteresowań muzycznych. Częstszym efektem takiego podejścia było zniechęcenie wychowanków do muzyki niż wzbudzenie postaw „melomańskich”⁵⁵.

Warto przypomnieć, że środowisko jazzowe było pierwszym, które formułowało krytyczne uwagi na temat polskiego szkolnictwa. W miesięczniku „Jazz” Ludwik Erhardt – już w roku 1957 – pisał: „ogromne masy młodych ludzi, którzy od dwunastu lat istnienia państwa kształcą się w szkołach, nie otrzymują w nich żadnego wychowania estetycznego. Przerażliwe w swych konsekwencjach zaniedbanie kształcenia potrzeby sztuki stawia nas wobec całkiem realnej perspektywy, że [...] społeczeństwo będzie się składało z milionów barbarzyńców i garstki nikomu niepotrzebnych artystów”⁵⁶.

Prekursorska próba poszerzenia programu nauczania w polskich szkołach muzycznych także o problematykę jazzową została podjęta jeszcze w 1956 r. W jednej z krakowskich średnich szkół muzycznych eksperymentalnie utworzono wówczas klasę muzyki rozrywkowej. Funkcjonowała jednak krótko, a zatem ma to znaczenie tylko historyczne. Na początku lat 60. XX w. grupa jazzmanów pod patronatem Ministerstwa Oświaty opracowała program edukacyjny dla szkół średnich – także muzycznych – który w formie koncertu łączonego z prelekcją dotyczącą podstaw wiedzy o jazzie był prezentowany na spotkaniach z młodzieżą. Projekt realizowano podczas wielokrotnych wyjazdów do różnych placówek wychowawczych na terenie kraju.

U schyłku lat 60. XX w. „Jazz” zainicjował dyskusję na temat możliwości nauczania jazzu w szkołach muzycznych. Podkreślano podwójną złożoność takich prób. Po pierwsze – wskazywano na brak w pełni zadowalającego opisu i zdefiniowania muzyki jazzowej. Często wyrażano też wątpliwości, na ile jest możliwe przekazanie w systemie akademickim jazzowej idiomatyki, w jaki sposób należy opracować materiały dydaktyczne, skoro zapis nutowy tylko w niewielkim zakresie odzwierciedla rzeczywistą postać utworu jazzowego. Po wtóre – zauważano, iż wprowadzenie zajęć z jazzu do harmonogramu studiów w PWSM-ach czy katedrach i instytutach muzykologii wiązałoby się z przełamywaniem niechęci tych środowisk do muzyki jazzowej.

⁵⁵ Ważkie uwagi na ten temat zob. R. Zawadzki, *Destrukcyjne aspekty pedagogiki muzycznej*, „Ruch Muzyczny” 1990, nr 20. Pisał o tym także W. Jankowski, *Szkoły muzyczne jako instytucje promocji kulturalnej*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 14.

⁵⁶ L. Erhardt, *O „koegzystencji” na ponuro*, „Jazz” 1957, nr 4, s. 1.

W serii wywiadów zachęcano kompozytorów, teoretyków muzyki, pracowników naukowych wyższych uczelni do zadeklarowania podjęcia próby opracowania programu zajęć. Trudno orzec, na ile dyskutanci stanowili grupę reprezentatywną dla środowiska tzw. muzyki poważnej, można jednak zauważyć brak negatywnych opinii o jazzie. Pozostaje to w sprzeczności z wnioskiem Jana Krenza, iż „Znacznie częściej w naszym środowisku spotyka się obojętność lub wrogość wobec jazzu”⁵⁷. Zasadne wydaje się domniemanie, że redakcja selekcjonowała wypowiedzi, chcąc wzmocnić sugestię o nieodzowności instytucjonalnej edukacji jazzowej. Do najczęściej omawianych propozycji i poruszanych w tych rozmowach wątków należały:

- konieczność warsztatowej wszechstronności współczesnego, wykształconego muzyka. Służyć ma temu znajomość różnorodnych kierunków muzycznych – w tym idiomu jazzowego;
- wprowadzenie elementów wiedzy o jazzie do głównego harmonogramu studiów – zwłaszcza na kierunkach teoria muzyki i kompozycja;
- poszerzenie systemu edukacji m.in. poprzez wprowadzenie (np. na III roku) muzyki jazzowej jako ewentualnej specjalizacji;
- możliwość uczestnictwa w kursie jazzowym na zasadach fakultatywnych (zwykle czas jego trwania szacowano na dwa semestry);
- zasadność poszerzenia zakresu studiów, przy zastrzeżeniu jednak, iż nie można w pełni przekazać istoty jazzu metodami konserwatoryjnymi – konieczne są specjalne predyspozycje i indywidualne poszukiwania;
- sprzeciw wobec utworzenia wyspecjalizowanych wydziałów jazzu;
- przekonanie, że uzyskiwane przez studentów podczas zajęć umiejętności techniczne są wystarczające także do wykonywania jazzu, zatem dodatkowe zajęcia w tym zakresie nie są potrzebne.

Inicjatywa pisma „Jazz” zbiegła się w czasie z początkami „stacjonarnego” nauczania muzyki jazzowej. W 1968 r. otworzono na Wydziale Kompozycji PWSM w Krakowie dwuletnie seminarium muzyki scenicznej i jazzowej⁵⁸, w Katowicach powstało natomiast Studium Zawodowe Muzyki Rozrywkowej. Na jego bazie w roku 1970 na katowickiej PWSM zorganizowany został Wydział Muzyki Rozrywkowej, który w zmodyfikowanej postaci działa do dziś (od 1983 r. pod nazwą Wydział Jazzu i Muzyki Rozrywkowej). Niezwykle istotną rolę w kształceniu polskich jazzmanów odegrały także, odbywające się od 1971 r., dwutygodniowe letnie warsztaty jazzowe w Chodzieży (później prowadzono je w Puławach).

⁵⁷ *Jestem gorącym zwolennikiem jazzu* [wywiad Krystiana Brodackiego z Janem Krenzem], „Jazz” 1968, nr 2, s. 16.

⁵⁸ Podobne rozwiązanie wprowadziło później Ministerstwo Kultury i Sztuki na III i IV roku w wymiarze 2 godzin tygodniowo dla studentów kierunków kompozycja i dyrygentura.

Powołanie wydziału jazzu w katowickiej PWSM świadczy niewątpliwie o zmianach, jakie zaszły w ocenie jazzu jako muzyki i jako zjawiska kulturowo-społecznego. Wydaje się jednak, że słuszniej będzie to interpretować jako pewnego rodzaju kompromis wobec wymogów życia muzycznego niż jako świadectwo rzeczywistej akceptacji muzyki jazzowej. Zważywszy bowiem na niewielką liczbę przyjmowanych studentów⁵⁹, jego działalność była niewspółmierna do zainteresowania kandydatów i twórczej aktywności krajowego środowiska jazzowego. Wśród refleksji z okazji dziesięciolecia działalności Wydziału znaleźć można było i takie: „Wszelkie dotychczasowe dyskusje i sposoby uzdrowienia sytuacji zaczynały się i kończyły na sprawach szczegółowych, wysuwano różne propozycje doskonalenia systemu, który nigdy nie istniał jako taki [...]. Zamiast proponować nowe efemerydy, trzeba rozwiązać zagadnienie podstawowe – stworzyć system lub przynajmniej jego trwały załączek w postaci regularnej, oficjalnie popieranej, specjalistycznej szkoły jazzu”⁶⁰. „[...] u nas nie było, nie ma i wątpliwe, aby w najbliższej przyszłości była prawdziwa edukacja jazzowa. [...] W zasadzie dyskusja o nauczaniu jazzu w Polsce jest rozmową o społeczności polskich jazzmanów, o ich środowisku i instytucjach dla tego środowiska właściwych. Nie ma bowiem u nas szkół jazzowych ani odpowiednich wydziałów w szkołach muzycznych”⁶¹.

Inną – może nawet istotniejszą – przesłankę świadczącą o usytuowaniu jazzu w naszym życiu artystycznym stanowi stopień jego uwzględnienia na odbywającym się dekadę później (grudzień 1979 r.) Kongresie Upowszechnienia Kultury Muzycznej. W dwudniowym spotkaniu zorganizowanym przez Ministerstwo Kultury i Sztuki oraz Związek Kompozytorów Polskich i Stowarzyszenie Polskich Artystów Muzyków uczestniczyło blisko 600 osób – wykonawcy, kompozytorzy, pedagodzy muzyczni i organizatorzy przedsięwzięć muzycznych, a także pracownicy mediów, przedstawiciele władz kultury, stowarzyszeń i organizacji zajmujących się muzyką. Wygłoszono ponad 80 referatów, spośród których nie było wystąpienia Polskiego Stowarzyszenia Jazzowego. Mało tego – jazz pojawił się wyłącznie incydentalnie jako element poboczny towarzyszący innemu zagadnieniu⁶².

Wydaje się, iż do zespołu podstawowych cech świadomościowego aspektu polskiej kultury muzycznej należy jednocześnie występowanie sprzecznych konstatacji i koncepcji sytuowania oraz oceniania jazzu. Podobnie jest także na poziomie faktów. W 1983 r. z okazji 25. edycji Jazz Jamboree grupa jazzmanów i organizatorów została

⁵⁹ Na początku lat 70. XX w. roczniki liczyły około 10 osób, zaś w roku 1977 limit miejsc – decyzją niezależną od kierownictwa Wydziału – ograniczono do 6.

⁶⁰ *Call & Response*, „Jazz Forum” 1980, nr 3(65), s. 25.

⁶¹ *Ibidem*, s. 23.

⁶² Zob. J. Borkowski, *Złudzenia i rzeczywistość. Głos o Kongresie Upowszechnienia Kultury Muzycznej*, „Jazz Forum” 1980, nr 1, s. 3-4.

udekorowana państwowymi odznaczeniami za wkład w rozwój kultury muzycznej⁶³. Niewiele później „Ruch Muzyczny” sporządził wykaz ważniejszych wydarzeń z życia muzycznego w czterdziestoleciu PRL⁶⁴. Znalazło się w nim miejsce na odnotowanie zmiany siedziby warszawskiej PWSM, powołania w Poznaniu Polskiego Teatru Tańca czy odsłonięcia odrestaurowanego pomnika Fryderyka Chopina, brak natomiast choćby najmniejszej wzmianki o istnieniu w Polsce muzyki jazzowej. Także więc i tutaj zostało pominięte prawie 30 lat aktywnego i twórczego istnienia muzyki jazzowej w polskiej rzeczywistości kulturalnej. Wszystko to w epoce, gdy nasi jazzmani znani już byli poza krajem i nawiązywali współpracę z muzykami światowego formatu.

W tej dekadzie ukazywały się roczniki „Ruchu Muzycznego”, w których całkowicie pomijano bogactwo polskiej rzeczywistości muzycznej. Z lekceważeniem traktowano wszelkie przejawy życia muzycznego wykraczające poza tradycyjną artystyczną muzykę europejską. Zdarzało się to również wcześniej, ze znacznie mniejszą jednak konsekwencją. Dotyczyło to także zjawisk jazzowych. Bywały lata, w których ograniczano się wyłącznie do zdawkowej i – bywało – pełnej merytorycznych nieścisłości relacji z Jazz Jamboree. Jeszcze w latach 70., a zwłaszcza 60. XX w., właśnie tutaj znaleźć można było wiele interesujących wypowiedzi o jazzie. Jest to zmiana zastanawiająca, a ze względu na długą tradycję pisma i jego oddziaływanie opiniotwórcze ewolucja na pozycję jednej z bardziej konserwatywnych instytucji krajowego życia muzycznego może być także znacząca. Skłania bowiem do przypuszczeń o postępującym w latach 90. XX w. dystansowaniu się od jazzu środowiska związanego z tzw. muzyką poważną. Miałoby to zaś wpływ na preferowany wówczas w polskim szkolnictwie model kształcenia i artystycznego, i ogólnego.

Bibliografia

- Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Gdańsk*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 3.
Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Katowice, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 4.
Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Kraków, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 7.
Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Łódź, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 8.
Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Warszawa, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 6.
Absolwenci PWSM rocznika 1977/1978 – Wrocław, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 2.
Beylin P., *Czego nie powiedziałem w dyskusji o jazzie*, [w:] *idem, O muzyce i wokół muzyki*, Kraków 1975.
Biegański K. *et al.*, *Mała encyklopedia muzyki*, red. S. Śledziński, Warszawa 1968.

⁶³ Także wcześniej Ministerstwo Kultury i Sztuki wielokrotnie przyznawało muzykom jazzowym wyróżnienia i fundowało różnego rodzaju stypendia.

⁶⁴ *Ważniejsze wydarzenia z dziejów muzyki polskiej w czterdziestoleciu*, oprac. M. Tomaszewski, „Ruch Muzyczny” 1985, nr 6.

- Borkowski J., *Złudzenia i rzeczywistość. Głos o Kongresie Upowszechnienia Kultury Muzycznej*, „Jazz Forum” 1980, nr 1.
- Call & Response*, „Jazz Forum” 1980, nr 3.
- Dziębowska E., *Cel, zakres i warunki realizacji nowego programu studiów muzykologicznych*, „Muzyka” 1974, nr 2.
- Dziębowska E., *Społeczne funkcje muzykologii w Polsce*, „Muzyka” 1975, nr 3.
- Erhardt L., *O „koegzystencji” na ponuro*, „Jazz” 1957, nr 4.
- Fenomen jazzu obchodzi mnie jako element infiltracji elementów różnych kultur* [wywiad Marka Wierońskiego z Zofią Lissą], „Jazz” 1970, nr 6.
- Gałużka M., Kowalewicz K., *Muzyka z perspektywy odbiorcy (środowisko studenckie)*, „Muzyka” 1982, nr 3-4.
- Jak zostać magistrem jazzu?* [rozmowa Romana Kowala z Janem Jarczykiem i Januszem Stefańskim], „Jazz Forum” 1973, nr 2.
- Jankowski W., *Szkoły muzyczne jako instytucje promocji kulturalnej*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 14.
- Janusz Cegięła wierny jazzowi* [wywiad Aleksandra J. Rowińskiego], „Jazz” 1970, nr 6.
- Jestem gorącym zwolennikiem jazzu* [wywiad Krystiana Brodackiego z Janem Krenzem], „Jazz” 1968, nr 2.
- Kaczyński T., *JJ '68 przez okulary WJ*, „Ruch Muzyczny” 1969, nr 1.
- Kisielewski S., *Nowa sztuka nowych ludzi*, „Tygodnik Powszechny” 1960, nr 39.
- Kisielewski S., *Wstęp*, [w:] Leopold Tyrmand, *U brzegów jazzu*, Warszawa 1992.
- Krzysztof Meyer o jazzie*, „Jazz” 1970, nr 12.
- Lissa Z., *O wielowarstwowości kultury muzycznej*, „Muzyka” 1959, nr 1.
- Lissa Z., *Recepcja muzyczna jako współczynnik historii muzyki*, „Muzyka” 1971, nr 3.
- Lissa Z., *Recepcja muzyczna jako współczynnik historii muzyki*, [w:] eadem, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków 1975, s. 117.
- (m), *Jazz a umuzykalnienie*, „Jazz” 1961, nr 6, s. 14.
- Mały Leksykon Jazzu*, oprac. M. Świącicki, J. Balcerak i in., „Jazz” roczniki 1967-1968.
- Michalski D., *Nie było nas – był jazz*, [w:] *Cały ten „jazz”*, red. J.J. Herlinger, Warszawa 1990.
- Misiak T., *Awaria pokoleniowa albo bariery muzycznej inicjacji*, „Ruch Muzyczny” 1987, nr 8.
- Misiak T., *Muzyka poważna, muzyka popularna. Dualizm współczesnej kultury muzycznej a perspektywy współczesnej socjologii muzyki*, „Muzyka” 1983, nr 4.
- Muzyka powstaje z ciszy* [wywiad Macieja Zimmermana z Adamem Makowiczem], „Jazz Forum” 1985, nr 2.
- Panek W., *Zainteresowanie jazzem*, „Jazz” 1977, nr 2.
- Pociej B., *Miejsce jazzu*, „Jazz” 1971, nr 7-8.
- Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*, red. A. Rakowski, Warszawa 1986.
- Potocki A., *Upowszechnianie kultury muzycznej. Refleksje przed Kongresem*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 14.
- Reiss J.W., *Mała encyklopedia muzyki*, red. S. Śledziński, Warszawa 1960.
- Szachowski T., *Nie chcemy takiej encyklopedii*, „Jazz Forum” 1982, nr 4.

- Trzaskowski A., *Suplement jazzowy*, [w:] B. Schaeffer, *Leksykon kompozytorów XX wieku*, t. 2, Kraków 1966.
- Ważniejsze wydarzenia z dziejów muzyki polskiej w czterdziestoleciu, oprac. M. Tomaszewski, „Ruch Muzyczny” 1985, nr 6.
- Wprowadziliśmy przedmioty z zakresu jazzu [rozmowa Marzeny Kotyńskiej z Florianem Dąbrowskim], „Jazz” 1968, nr 5.
- Z Krzysztofem Pendereckim o „Actions” [rozmowa Romana Kowala], „Jazz Forum” 1973, nr 3.
- Z zagadnień muzykologii współczesnej, red. A. Neuer, Warszawa 1978.
- Zawadzki R., *Destrukcyjne aspekty pedagogiki muzycznej*, „Ruch Muzyczny” 1990, nr 20.
- Żerańska-Kominek S., *Kultura muzyczna w Polsce: niektóre aspekty kryzysu*, „Ruch Muzyczny” 1990, nr 11.

The place of jazz in Polish music education in 1960-1990. Attitudes, declarations, facts

Summary

The article outlines the place of jazz in Polish musical culture, highlighting that it is chiefly shaped by the unfavorable stance of the precursors of Polish post-war musicology toward this genre. The materials presented in the text reveal a prevailing negative disposition among the Polish musicological community towards jazz, or even a lack of competence for its appropriate analysis. Such an outlook appears to adversely impact not only the status of music education in Poland but also the general level of artistic and aesthetic sensibility in contemporary Polish society.

Keywords: jazz, education, reception, musicology, PRL (People's Republic of Poland)

Janusz Szrom

Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie

50 LAT WARSZTATÓW MUZYCZNYCH W CHODZIEŻY. WSPOMNIENIA UCZESTNIKÓW



Jarosław Śmietana: – Graj bluesa!
Uczeń: – Nie było na dziś zadane...
Śmietana: – Jak to nie było?!
Blues jest zadany od pierwszej lekcji.
Na zawsze. Na całe życie!¹

Akademickie szkolnictwo jazzowe w Polsce sięga swymi tradycjami roku 1968, kiedy to przy Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej (dalej PWSM) w Katowicach, z inicjatywy Zbigniewa Kalemby, zostało utworzone dwuletnie Studium Zawodowe Muzyki Rozrywkowej. Nowo powołana instytucja dydaktyczna dysponowała prawdziwie jazzowym programem kształcenia w dyscyplinach: aranżacja, kompozycja, dyrygowanie, technika nagrywania, a także wieloma innymi, teoretycznymi przedmiotami, wspierającymi warsztat młodych adeptów jazzu. Już kolejny rok akademicki 1969/70 zaowocował przekształceniem się tego eksperymentalnego tworu w pełnoprawny Wydział Muzyki Rozrywkowej, co umożliwiło młodym jazzmanom zarówno zdobycie odpowiedniej wiedzy, jak i dokumentu potwierdzającego ukończenie studiów.

Wzorem Katowic, na jednak o wiele mniejszą, bo fakultatywną skalę, w roku 1968 uruchomiono w PWSM w Poznaniu naukę harmonii jazzu, analizę utworów jazzowych, historię jazzu, zajęcia z aranżacji i improwizacji, o czym donosił na łamach dyskusji na temat „Uczyć czy nie uczyć jazzu?” miesięcznik „Jazz”². W Krakowie, także w roku 1968, Lucjan Kaszycki doprowadził do uruchomienia na Wydziale Kompozycji dwuletniego

¹ Fragment tekstu z lekcji gitary, K. Brodacki w: „RAZEM” 1978, nr 42(111).

² Zob. M. Kotyńska, *W stronę jazzu...*, „Jazz” 1968, nr 3, s. 7. Debatę „Uczyć czy nie uczyć jazzu?” zainicjowano na łamach magazynu „Jazz” wywiadem z prof. Florianem Dąbrowskim („Jazz” 1968, nr 5, s. 7). Następnie pojawiły się też inne głosy: prof. Wiktora Godzińskiego, rektora PWSM w Katowicach („Jazz” 1968, nr 6, s. 4), prof. Romana Heininga, rektora PWSM w Gdańsku („Jazz” 1968, nr 7-8, s. 9), Jerzego Miliana („Jazz” 1968, nr 12, s. 8), Bogusława Schaeffera („Jazz” 1969, nr 1, s. 3), Zbigniewa Ciechana („Jazz” 1969, nr 2), a także Czesława Gładkowskiego, który poruszył omawianą kwestię w swoim cyklu „Warsztat Muzyka Jazzowego” („Jazz” 1969, nr 4, s. 10). Warto

seminarium muzyki jazzowej i rozrywkowej. Przekonał też Ministerstwo Kultury i Sztuki, że podobne zajęcia powinny znaleźć się w programie ramowym studiów kompozytorskich w całej Polsce, do czego przychyliły się władze uczelni w Krakowie oraz Warszawie. Tak działo się na szczeblu akademickim. A co było wcześniej?

Roli pierwszego nauczyciela jazzu podjął się już w roku 1956 miesięcznik „Jazz”, drukujący na swoich łamach felietony autorstwa np. Lesława Lica pt. *Co nazywamy muzyką jazzową*³ czy Franciszka Lipowicza (na podst. J.E. Berendta) *Style Jazzowe*⁴. Potem na łamach magazynu powstawały prawdziwe dydaktyczne cykle Lipowicza, jak np. *Instrumenty i instrumentalisci*⁵, za którym w ślad ruszyli inni, m.in. Jan Borkowski i Ryszard Fijałkowski w serii tekstów edukacyjnych pt. *Problemy*⁶.

Na wzrastające potrzeby samokształcenia w kierunku muzyki jazzowej odpowiedziało także samo środowisko, a dokładnie Polskie Stowarzyszenie Jazzowe, które powołało do życia Komisję ds. Amatorskiego Ruchu Jazzowego. Instytucja ta, wraz z Centralnym Ośrodkiem Metodyki Upowszechniania Kultury, zorganizowała przed festiwalem Jazz Jamboree '65 i w jego trakcie szkołę jazzową, w której wykładali Tomasz Stańko, Włodzimierz Nahorny, Adam Makowicz i założyciel magazynu „Jazz” Jan Byrczek. Odbyły się także spotkania z Tedem Cursonem, Runem Carlssonem, Aleksym Bataszewem oraz Lubomírem Dorůžką. Stąd było już dosłownie o krok od idei dającej możliwość kształcenia się w „jazzowym kierunku” zwykłym amatorom. Ideą tą było powołanie do życia pierwszych w Europie Warsztatów Muzycznych Chodzież '71.

1971-1980

Kiedy w roku 1971 chodzieski Klub Miłośników Muzyki „Astry” wraz z jego prezesem Wiesławem Wasielewskim wystąpili do władz Polskiego Stowarzyszenia Jazzowego (dalej PSJ) z propozycją zorganizowania obozu szkoleniowego dla muzyków amatorów, nikt z ówczesnych inicjatorów nie podejrzewał, że oto właśnie tworzą się zręby polskiej dydaktyki jazzowej. Zespół organizacyjny, na czele którego ze strony PSJ stanęli **Jan Abstawski** oraz **Jerzy Bojanowski**, powołał w tym celu grupę „szkoleniową” pod kierunkiem **Lucjana Kaszyckiego**.

także przeczytać rozmowę na ten temat z legendą jazzowej dydaktyki, Jameyem Aebersoldem: „Jazz Forum” 1994, nr 9, s. 28-29.

³ L. Lic, *Co nazywamy muzyką jazzową*, „Jazz” 1956/2, s. 1, 5.

⁴ F. Lipowicz, „Style Jazzowe”, cz. 1, „Jazz” 1956, nr 4, s. 1, 8 oraz cz. 2, „Jazz” 1956, nr 5, s. 4.

⁵ *Idem*, *Instrumenty i instrumentalisci*, „Jazz” 1957, nr 1, s. 7, *Puzon i puzoniści*, „Jazz” 1957, nr 2, s. 4, *Klarnet i klarnciści*, „Jazz” 1957, nr 3, s. 7, *Saksofon i saksofoniści*, „Jazz” 1957, nr 4, s. 6, *Sax-tenorzyści i barytoniści*, „Jazz” 1957, nr 5, s. 7, *Sekcja saksofonów w roli instrument*, „Jazz” 1957, nr 6, s. 6 oraz dokończenie artykułu w „Jazz” 1957, nr 9, s. 6, *Wibrafon i wibrafoniści*, „Jazz” 1957, nr 10, s. 6, *Gitara i gitarzyści*, „Jazz” 1957, nr 11, s. 6, *Kontrabas i basiści*, „Jazz” 1957, nr 12, s. 7.

⁶ J. Borkowski, R. Fijałkowski, *Melodia w jazzie*, „Jazz” 1958, nr 11, s. 5.

„Jan Abstawski bywał już wcześniej w Chodzieży na przeglądach zespołów młodzieżowych⁷ – wspomina Lucjan Kaszycki. – Znał teren. Pozostała sprawa obsady kadry. Wybrano mnie wtedy na szefa zespołu dydaktycznego z tego powodu, że spośród wszystkich moich kolegów dysponowałem wtedy, oprócz wykształcenia wyższego, całkiem sporym dorobkiem jako nauczyciel akademicki (adiunkt). [...] Celem idei miało być przybliżenie tej muzyki młodym ludziom, którzy nie posiadali o niej wiedzy, ale także nie posiadali wiedzy na temat muzyki w ogóle, choć chcieli ją grać”⁸.

„Chodzież wydała się Abstawskiemu miejscem właściwym ze względu na projazzową działalność tamtejszego klubu muzycznego »Astry« przy Domu Kultury – wspomina Krystian Brodacki. – Atutem było także korzystne położenie owego Domu – przy Schronisku PTTK i ośrodka campingowym, z możliwością zorganizowania wyżywienia czy wykorzystania pobliskiego amfiteatru. Brał również pod uwagę walory rekreacyjne Chodzieży – lasy, jeziora”⁹.

W historycznym składzie pierwszych warsztatowych dydaktyków znaleźli się **Tomasz Stańko** (trąbka, instrumenty dęte, frazowanie oraz zasady improwizacji), **Jan Jarczyk** (fortepian, organy, aranżacja), **Janusz Stefański** (perkusja, instrumenty perkusyjne), **Marek Podkanowicz** (gitara, instrumenty strunowe) oraz nieformalnie (bo jeszcze bez dyplomu) **Bronisław Suchanek** (kontrabas), a także (podobno) **Janusz Muniak**¹⁰ (saksofon). Na pierwszych Warsztatach nie zabrakło także klasy śpiewu, którą prowadził **Marek Gołębiowski** (plastyka ruchu scenicznego, wokalistyka)¹¹. Rok później dołączył do tej grupy **Zbigniew Seifert** (instrumenty dęte, skrzypce).

Sprawę tak skomentował Ryszard Cichocki: „Warsztaty stały się cyklem spotkań profesjonalnych muzyków jazzowych z amatorami. Chętnym, a jednocześnie odpowiadającym określonym wymogom młodym amatorom daje się wskazówki, jak należy uczyć się jazzu. Od samego początku istnienia Warsztatów przyjęto zasadę pracy, bezpośrednich kontaktów amatorów z mistrzami muzyki jazzowej”¹².

⁷ W Chodzieży, z inicjatywy Klubu Miłośników Muzyki „Astry”, organizowany był Przegląd Amatorskich Grup Młodzieżowych. Zorganizowano w sumie dwie edycje imprezy: pierwsza odbyła się w dniach 13-14.09.1969 r., a druga w dniach 11-13.09.1970 r. Jan Abstawski wchodził w skład jury przeglądu z ramienia Rady Koordynacyjnej Klubów Piosenki z Warszawy.

⁸ Lucjan Kaszycki w: J. Szrom, *Warsztaty Muzyczne w Chodzieży 1971-2020. Monografia*, Chodzież 2020, s. 476.

⁹ Krystian Brodacki w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 386.

¹⁰ Na podstawie informacji uzyskanych od Bronisława Suchanka oraz Lucjana Kaszyckiego.

¹¹ K. Brodacki wymienia Marka Gołębiowskiego, jako nauczyciela śpiewu, w swoim felietonie pt. *Chodzież – polskie Berklee*. Tekst dostępny w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 388.

¹² R. Cichocki, *Warsztaty Muzyczne Chodzież '90. Jazz po raz Dwudziesty*, „Tygodnik Piłski” 1990, nr 29.

Cele Warsztatów zostały ujęte w Sprawozdaniu Głównej Komisji Rewizyjnej PSJ na Walny Zjazd (18-20.12.1971): „rozbudzenie zamiłowania młodych amatorów muzyki do ukierunkowanej i metodycznej pracy i nauki”¹³.

„Pierwsze lata z uwagi na bezprecedensową sytuację były dla mnie najbardziej interesujące – wspomina Bronisław Suchanek. – Mimo że większość jazzmanów posiadała wyższe wykształcenie, w muzyce klasycznej nauczanie jazzu i improwizacji było dopiero w powijkach”¹⁴.

I rzeczywiście, szybko się okazało, że jedni uczyli się od drugich. Lucjan Kaszycki od razu spostrzegł, że chodzieski ośrodek jest szkołą nie tylko dla tych najmłodszych, najmniej świadomych... „Jako dyrektor artystyczny regularnie zaglądałem do klas prowadzonych przez moją młodą kadrę – wspominał – ale starałem się im raczej nie przeszkadzać. Obserwowałem. Uczyli się być pedagogami. Uczyli się metodyki nauczania, co jest absolutną podstawą pracy każdego nauczyciela. Jako wykładowca z pewnym stażem w zawodzie zdawałem sobie sprawę z tego faktu i z drogi, jaką właśnie pokonują”¹⁵.

Efekt zawodowego doksztalcania przyszłej jazzowej kadry stał się wartością ogromną, jednak należy zaznaczyć, że dodaną. Założenia programowe organizatorów Warsztatów w roku 1971 brzmiały jasno: „Nadzieją naszą jest, że przyjechalibyśmy tu wszyscy z podobnymi intencjami i że nie w naszej mocy jest nauczanie Was gry, nie stworzymy także z nikogo jazzmana. [...] Chcemy, aby dzięki wysiłkowi obu stron – uczestników i wykładowców – udało się Wam pochwycić lub pogłębić tych kilka elementów wiedzy i umiejętności, które w efekcie stanowią o regularnym rozwoju muzyka amatora w duchu muzyki jazzowej”¹⁶.

Janusz Grzywacz, muzyk zespołu Laboratorium, uczestnik Warsztatów w 1971 roku, wspomina: „Ja i moi koledzy z zespołu zrozumieliśmy nagle, na czym polega siła muzyki improwizowanej [...]. To był dla nas niesamowity skok jakościowy. Od »frytowego« porzękiwania do muzyki prawdziwie improwizowanej. Chłoniliśmy tę muzykę wszędzie tam, skąd do nas docierała: z klas lekcyjnych, koncertów oraz codziennych jam sessions, do których każdy rwał się, ile sił. Zobaczyłem, co takiego potrafią muzycy z kwintetu Stańki, co potrafi sam lider, jak w zespole gra pianista (Jan Jarczyk), co można zagrać na perkusji (Janusz Stefański) [...]. To były prawdziwe muzyczne Antypody!”¹⁷.

„Kiedy w ramach pierwszej lekcji profesor Jarczyk zasiadł do fortepianu i z pewnością światła ruszył w górę klawiatury, grając oburącz pasaże w tonacji D-dur, pomyślałem, że to jakaś Formuła 1 – wspomina Ryszard Rynkowski (uczestnik '72). –

¹³ *Sprawozdanie z obozu szkoleniowego Warsztaty Muzyczne – Chodzież 71*, w: J. Szrom, *Warsztaty muzyczne...*, s. 21-22.

¹⁴ Bronisław Suchanek w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 582.

¹⁵ Lucjan Kaszycki w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 477.

¹⁶ Regulamin Warsztatów 1971, w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 11.

¹⁷ Janusz Grzywacz w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 448.

To nie był jeszcze koniec. Nie przerywając gry, odwrócił się w naszą stronę, mówiąc, że fortepian jest instrumentem, na którym należy jednak trochę ćwiczyć. W trakcie tego przykazania, wracając w dół klawiatury, zmodulował całość do tonacji Des-dur i zakończył tak samo szybko, jak zaczął. Z wrażenia zamarłem. [...] teraz ty, chodź tutaj i coś nam zagraj – rzekł, wskazując na mnie. Spojrzałem w jego oczy i w tej jednej chwili zapomniałem wszystko, co wówczas wiedziałem na temat grania na fortepianie. A nie było tego zbyt wiele¹⁸.

Z edycji na edycję Warsztaty nabierały rozpędu. Powiększał się skład osobowy kadry. Do kwintetu Stańki, stanowiącego od początku trzon dydaktyczny, dołączył **Marek Bliziński**. W roku 1973 chodzieską imprezę odwiedza także pierwszy gość zza granicy: „**Stu Martin** przyjechał do Chodzieży z pewnym niewielkim opóźnieniem – opowiada Cezary Harasimowicz (uczestnik ’73). – Na uwagę ze strony jednego z organizatorów, skierowaną pod adresem pani odpowiedzialnej za obozowy kwaterunek, o tym, że za chwilę przybędzie do ośrodka Stu Martin, ta kobieta pobladła i z przerażeniem w głosie zawołała: Stu!? Ale gdzież ja ich wszystkich teraz położę?!¹⁹”

„Te zajęcia były niezwykle kreatywne i wszyscy je uwielbiliśmy – wspomina Tomasz Zeliszewski (Budka Suflera, uczestnik ’72, ’73). – Stu Martin zwracał uwagę na to, żeby ćwiczyć w wygodnych, raczej wolnych tempach, i nalegał na to, żeby np. grać przez pierwsze pół godziny w tempie, które pozwalało nam na ćwiczenie bez przerwy. To nam uświadamiało, że z naszą techniką oraz kondycją mamy jeszcze wiele do zrobienia. [...] Wiele nam wszystkim przekazał [...]”²⁰.

„Stu Martin wprowadził światową egzotykę, szaleństwo – dodaje Mieczysław Górka (Laboratorium, uczestnik ’71-’73). – Najlepiej ilustruje tę atmosferę film Andrzeja Wasylewskiego pt. *Serce*²¹. Wspomnienie to wiąże się z moimi 25. urodzinami, które przypadły w Chodzieży”²².

Rok 1974 zaowocował wizytą trzech kolejnych nauczycieli z zagranicy: **Rudolfa Daška** (gitara), **Bernta Rosengrena** (saksofon, instrumenty dęte drewniane) oraz **Dona Cherry’ego** (bigband, instrumenty perkusyjne). Do Chodzieży przyjechała także **Lucille Armstrong** (czwarta żona legendarnego Satchmo), która akurat odbywała tournée po krajach Europy Wschodniej. W sali kinowej Chodzieskiego Domu Kultury odbyły się dwa spotkania: jedno z mieszkańcami Chodzieży, a drugie już tylko z uczestnikami warsztatów.

¹⁸ Ryszard Rynkowski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 560.

¹⁹ Cezary Harasimowicz w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 450.

²⁰ Tomasz Zeliszewski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 627.

²¹ Andrzej Wasylewski zrealizował dla TVP film dokumentalny z pobytu Stu Martina w Chodzieży. Jest on dostępny na płycie CD dołączonej do książki J. Szrom, *op. cit.*, w folderze „Warsztaty 1973” oraz na www.monografia.chojazz.com, w folderze „Warsztaty 1973” [data dostępu: 17.07.2022].

²² Mieczysław Górka w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 440.

„Odnosiłam wrażenie, że Lucille Armstrong była szczęśliwa ze swojego krótkiego pobytu w Chodzieży – opowiada Grażyna Łobaszewska, uczestniczka '74. – Zaglądała do naszych sal lekcyjnych, także do domków, w których mieszkali moi koledzy (mnie rodzice zakwaterowali w hotelu), gdzie ćwiczyliliśmy od samego rana do późnej nocy”²³.

„Najmilej wspominam pobyt w Chodzieży, w uroczej miejscowości, gdzie szkoli się młodych muzyków jazzowych” – komentowała później Lucille Armstrong dla „Gazety Poznańskiej” z dnia 31.12.1974 r. swój pobyt w Polsce.

Niezwykle charyzmatycznym dydaktykiem z zagranicy, który szkolił w roku 1974 polskich młodych jazzmanów, był ojciec nurtu *world music* **Don Cherry**. Jego pobyt w Polsce wspominał Paweł Brodowski (opiekun artysty na czas pobytu w Chodzieży): „Jak się nazywa to miasto? – zapytał mnie Don, wysiadając z samochodu. – Chodzież, odpowiedziałem. Powtórz, proszę? C H O D Z I E Ź, zaznaczyłem tym razem wyraźnie. Don uśmiechnął się i odrzekł: It sounds like Johnny Hodges!!!”²⁴.

„Kiedyś wszedł do sali, w której siłowaliśmy się strasznie z niebotycznie trudnym standardem *Giant Steps* Johna Coltrane’a – opowiada Włodzimierz Kiniorski (uczestnik '73-'74). – Posłuchał chwilę tego naszego chaosu, po czym zasiadł do pianina, uderzył przysłowiowy »C-dur« i zaśpiewał niebywale prostą i zarazem przepiękną melodię. W tej jednej chwili zrobiło się światło i zrozumieliśmy wszyscy, że w muzyce nie chodzi wyłącznie o to, żeby było »gęsto« i »trudno«. Jest za to zupełnie odwrotnie: trudno jest pięknie zagrać najprostsze rzeczy”²⁵.

„Don był prawdziwą osobliwością, z naprawdę bliskim kontaktem z matką naturą” – wspomina Zbigniew Namysłowski (saksofon, instrumenty dęte drewniane). – Żył z nią w symbiozie, co przekładało się też na sposób prowadzenia przez niego zajęć. Swoje wykłady, czy może przedzej pogadanki o życiu i muzyce organizował niemal zawsze w otoczeniu przyrody. Jednym z najczęściej wybieranych do tego celu miejsc było pobliskie jezioro, a mówiąc precyzyjniej plaża. Zbierał młodzież, której najczęściej nie trzeba było namawiać na obecność na jego zajęciach, i prowadził tę całą swoją gromadę w plener”²⁶.

„Kiedy spotykasz na swojej drodze ludzi wybitnych – mówi Grażyna Łobaszewska – a taką osobą z całą pewnością był Don Cherry, że tacy ludzie na ogół mają swój świat, do którego nas zapraszają i w ten sposób przekazują nam najcenniejsze tajemnice swojego muzycznego życia”²⁷.

²³ Grażyna Łobaszewska w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 498.

²⁴ Paweł Brodowski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 397.

²⁵ Włodzimierz Kiniorski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 480.

²⁶ Zbigniew Namysłowski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 520.

²⁷ Grażyna Łobaszewska w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 499.

Drugim dydaktykiem, nieco przyćmionym nadzwyczajną charyzmą Dona Cherry'ego, był znakomity szwedzki saksofonista Bernt Rosengren²⁸: „Grał niezwykle »wyczynowo« i tym właśnie odróżniał się od [Tomasza] Szukalskiego (gość '74), że (oprócz także mocnego sound'u) grał w sposób raczej... intelektualny – dodaje G. Łobaszewska. – Harmonicznie wyrafinowany, uprawiał taki rodzaj »męskiej« matematyki. Grał naprawdę bardzo nowocześnie”²⁹.

„Nie bardzo wiedzieliśmy, co z sobą począć, aż w końcu pojawił się wspaniały szwedzki saksofonista Bernt Rosengren, który grał cudowne frazy i *patterns*, a my je zapisywaliśmy – wspomina Jerzy Głowczewski (uczestnik '74)”³⁰.

W roku 1975 jako nauczyciele jazzu w Chodzieży debiutują **Henryk Miśkiewicz** oraz **Zbigniew Jaremko**. Po raz drugi w składzie kadry znajduje się gigant gitary – Marek Bliziński. Pojawili się też goście ze Szwecji – zespół Rena Rama w składzie: **Bobo Stenson** (fortepian), **Lenart Aberg** (saksofon tenorowy), **Palle Danielsson** (kontrabas) i **Leif Wennerstorm** (perkusja).

„Jeden z najwspanialszych kontrabasistów, Palle Danielson, przy okazji koncertu z grupą Rena Rama zaprezentował mi nagranie Dave Hollanda – pisze Bronisław Suchanek. – Wtedy też Palle udostępnił mi nagranie na cztery basy (Palle Danielsson, Barre Philips, Barre Guy i J.F.G. Clark) ze Stu Martinem na bębnoch”³¹. Słuchaliśmy tej oryginalnej muzyki nieskończoną ilość razy razem z Tomkiem Stańko”³².

Marek Bliziński w jednym z wywiadów wspomina: „Warsztaty mogą być pożyteczne dla tych, którzy posiadli praktyczną umiejętność grania jazzu, którzy są już do pewnego stopnia wtajemniczeni. [...] Najważniejszym i zapewne jedynym sposobem nauczania się jazzu jest praktyka – granie w zespole jazzowym”³³.

„Lekcje z Blizińskim to była czysta przyjemność – pisze we wspomnieniach Piotr Lemański (uczestnik '80-'82). – Różnił się on trochę od wielu innych wykładowców, ponieważ [...] był bardzo zorganizowany, [...] był kopalnią wiedzy nie tylko na temat gitary, ale jazzu ogólnie. Trzeba było tylko wiedzieć, jak z nim rozmawiać, ponieważ był osobą raczej małomówną”³⁴.

„Lubiłem słuchać go [M. Blizińskiego – za aut.] na *jamach* – dodaje Henryk Miśkiewicz. – Uważam, że wtedy tam, w Chodzieży, przerastał swoimi umiejętnościami

²⁸ Bernt Rosengren (ur. 1937) – szwedzki saksofonista. Krzysztof Komeda zadedykował saksofoniście swoją kompozycję *Ballad for Bernt*. Czyt. więcej w: L. Kleberg, *Sylwetki Szwedów*, oprac. J.M., „Jazz” 1961, nr 1, s. 13.

²⁹ Grażyna Łobaszewska w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 499.

³⁰ Jerzy Głowczewski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 431.

³¹ Płyta *Barre Phillips – For All It Is*, Japo Records – JAPO 60003 (1973).

³² Bronisław Suchanek w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 584.

³³ J. Szprot, *Warsztaty Muzyczne Chodzież. Chodzież 75. Pytania bez odpowiedzi*, „Jazz” 1975, nr 10, s. 2.

³⁴ Piotr Lemański w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 488.

większość z nas. O ile nie wszystkich. Miał dodatkowo dużą wiedzę teoretyczną, którą – jak mi się wydaje – mógł przekazywać, o ile oczywiście ktoś był na to gotowy³⁵.

W roku 1976, po dziewięcioletniej nieobecności, przybywa do Polski **Leszek Żądło**. Przywozi ze sobą sekcję rytmiczną w składzie: **Joe Nay** – perkusja (Niemcy) i **Adelhard Roidinger** – bas (Austria). „Warsztaty w Chodzieży odebrałem wtedy jako wielki »spontan« – opowiada Leszek Żądło. – Mówię tak, bo w porównaniu z Zachodem, który już trochę poznałem, chodzieskie Warsztaty były zupełnie pozbawione niezbędnych do pracy materiałów nutowych oraz innych przyborów dydaktycznych, włącznie ze sprzętem nagłośnieniowym oraz odtwarzającym. Pamiętam, że przywoziłem wtedy jakieś materiały, jakieś nuty, które dosłownie wyrwano mi z ręki. Potem te materiały natychmiast szły na kopyarkę. Takie były u nas wtedy realia³⁶.

Końcówka lat siedemdziesiątych należała głównie do środowiska związanego z Katowicami. Wykładowcami pod kierunkiem **Zbigniewa Kalemby** byli m.in. studenci Wydziału Jazzu katowickiej uczelni: **Władysław „Adzik” Sendeki** (fortepian), **Wojciech Gogolewski** (fortepian), **Jan Cichy** (gitara basowa), **Piotr Prońko** (saksofon, instrumenty dęte), **Jerzy Jarosik** (saksofon, instrumenty dęte), **Andrzej Trefon** (gitara) i **Jarosław Śmietana** (gitara).

„Jarek prowadził zajęcia w taki sposób, że nie wyczuwało się naturalnej granicy w relacjach uczeń–mistrz – wspomina Krzysztof „Puma” Piasecki (uczestnik ’78-’79)]. – Zawsze starał się odpowiadać na zadawane przeze mnie pytania i był w tym uczciwy. Mówiąc wprost, był człowiekiem bardzo kontaktowym³⁷.

„Władysław Sendeki był już utytułowanym muzykiem, zaawansowanym studentem lub wręcz absolwentem katowickiej uczelni oraz członkiem takich zespołów jak Extra Ball czy Sun Ship – uzupełnia opowieść o chodzieskiej kadrze Wiesław Pieregórka (uczestnik ’79-’80). – W tamtym czasie, choć był już prawdziwą jazzową gwiazdą, to jednak atmosfera, którą tworzył w klasie, była bardzo nieformalna, wręcz koleżeńska³⁸.

„Najcenniejszym doświadczeniem dla tych wszystkich młodych ludzi, którzy ciągnęli do Chodzieży jak do ula, była możliwość skonfrontowania swojej wizji świata ze sztuką, którą na miejscu otrzymywali od swoich mentorów – wspomina Władysław Sendeki. [...] Okazją do poznawania świata muzyki była każda wspólna rozmowa podczas śniadania, kilka słów zamienionych na ławce w parku czy przy ognisku oraz kontakt z samą muzyką, która docierała do tych młodych adeptów z każdego kąta chodzieskiego ośrodka. Nie tylko z jamowej sceny³⁹.

³⁵ Henryk Miśkiewicz w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 514.

³⁶ Leszek Żądło w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 635.

³⁷ Krzysztof „Puma” Piasecki w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 539.

³⁸ Wiesław Pieregórka w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 540.

³⁹ Władysław Sendeki w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 567.

„Po całodniowych zajęciach, które wypełniały nasz grafik, po kolacji, następował czas jam session – opowiada Krzysztof Zawadzki (uczestnik ’77-’79). – Wszyscy na tę chwilę czekali i każdy chciał grać. Z »profesorów« grających na jamach szczególnie wybijał się swoją erudycją Adzik. Adzik oraz cały [zespół – za aut.] Extra Ball. To był ten czas, kiedy Adzik grał ze Śmietaną. Aby wejść na scenę, należało wcześniej ustawić się w długiej kolejce. Kiedy już tam się znalazłeś, to po dwóch chorusach musiałeś ustąpić miejsca swojemu koledze, którego oddech czułeś na plecach. Koszmar! Nie można sobie było naprawdę pograć⁴⁰.

W roku 1980 kierownictwo artystyczne Warsztatów objął **Tomasz Ochalski** – aranżer i pianista najlepszej polskiej grupy wokalne Novy Singers. Jak wspomina: „Na szczęście moja i Małgosi Jaroszewskiej koncepcja zaangażowania do kadry realnie istniejącej i zgranej grupy (H. Miśkiewicz, Z. Jaremkó, W. Sendeccki, **W. Szczurek** (kontrabas) i J. Stefański – nazwy firmowej zespołu nie pamiętam⁴¹) »uratowała« muzyczną stronę Warsztatów. Bo [...] zamiast bezdennie nudnej i beznadziejnej celebracji paru wyświechtanych standardów (np. *The Autumn Leaves*), uczestnicy otrzymywali co wieczór, na zachętę i rozgrzewkę do wspólnego grania, wgląd live w profesjonalną produkcję najlepszego w tym czasie w Polsce jazz-bandu⁴².

Oprócz wymienionych w kadrze pojawili się jeszcze: **Marian Pawlik** (gitara basowa, założyciel zespołu Dżamble⁴³) oraz **Marek Stach** (perkusja).

1981-1990

W latach 1981-1982 kierownictwo artystyczne oraz klasę wokalną przejął **Wojciech Kamiński**, który dokonał zdecydowanych zmian w składzie kadry, w której znaleźli się m.in. **Sławomir Kulpowicz** (fortepian), **Wojciech Groborz** (fortepian), **Jan Ptaszyn Wróblewski** (saksofon), **Andrzej Olejniczak** (saksofon), **Janusz Zabieglński** (instrumenty dęte, big-band), **Zbigniew Wegehaupt** (kontrabas), **Antoni Dębski** (gitara basowa), **Czesław Bartkowski** (perkusja), **Henryk Majewski** (trąbka), **Krzysztof Dębski** (skrzypce) i... po latach ponownie Tomasz Stańko (trąbka).

„Zaprosiłem do Chodzieży w charakterze nauczycieli cały swój zespół Swing Workshop⁴⁴ [mówi Wojciech Kamiński]. [...] Tkwiliśmy wtedy w samym środku stanu

⁴⁰ Krzysztof Zawadzki w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 624.

⁴¹ Mowa o zespole Sun Ship. Więcej o roku 1980 i udziale zespołu w Warsztatach we wspomnieniach Henryka Miśkiewicza w: J. Szrom, *op. cit.*

⁴² Tomasz Ochalski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 525.

⁴³ Dżamble – Krakowska grupa Rhythm & Bluesowa, z którą Andrzej Zaucha pod koniec lat 60. XX w. rozpoczął profesjonalną współpracę.

⁴⁴ Swing Workshop – zespół swingowy utworzony w styczniu 1979 r. z inicjatywy Wojciecha Kamińskiego (fortepian, organy) z Waldemarem Duszyńskim (perkusja), Markiem Stroblem (kontrabas), Pawłem Tartanusem (gitara, wokal), Januszem Zabieglńskim (klarnet, saksofon altowy).

wojennego, a co za tym idzie był to czas całkowitego zakazu organizowania imprez o charakterze publicznych zgromadzeń⁴⁵. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym zorganizowanie Warsztatów była reglamentacja żywności, tzw. kartki żywnościowe, bez których w tamtych czasach nie można było kupić produktów żywnościowych. [...] Wspólnym wysiłkiem, wraz z Jurkiem Więckowskim i Andrzejem Rybczyńskim udało się nam wydrukować nuty, które wcześniej własnoręcznie przygotowałem i które wydrukowane w zaprzyjaźnionej drukarni posłużyły nam jako materiały szkoleniowe⁴⁶. Pamiętam, że właśnie podczas przygotowywania tych materiałów wpadliśmy wraz z Markiem Cabanowskim, ówczesnym szefem wydawnictwa płytowego PSJ Biały Kruk Czarnego Krążka, na pomysł stworzenia płyty szkoleniowej. [...] Marek załatwił studio, a ja samodzielnie nagrałem kilka standardów, które znalazły się na longplayu *Warsztat 1*⁴⁷. Do kolejnej płyty, zatytułowanej *Warsztat 2*⁴⁸ zaprosiłem Henia Majewskiego. [...] W kolejnych latach udało się wydać trzy kolejne płyty, które były nagrane na kształt amerykańskiego wydawnictwa Aebersold, czyli z całą sekcją rytmiczną. Nazwaliśmy je po prostu *Chodzież*⁴⁹. Na dwóch z nich gra też, wymieniając się ze mną przy fortepianie, Wojtek Karolak. [...] Historię z Tomaszem Stańko⁵⁰, którego zaprosiłem na Warsztaty w charakterze wykładowcy, znają chyba wszyscy. Nie pojawił się

Zadebiutował w 1979 r. pod nazwą Kwintet Wojciecha Kamińskiego na festiwalu Old Jazz Meeting w Warszawie. Nazwę nadał zespołowi Marek Cabanowski, ówczesny szef wytwórni Poljazz. Więcej w: R. Wolański, *Leksykon Polskiej Muzyki Rozrywkowej*, t. 2, Warszawa 2003, s. 142.

⁴⁵ Z dostępnych informacji wynika, że chodzieskie Warsztaty były jedyną w owym czasie tego typu imprezą, która pomimo ogólnie panującej sytuacji odbyła się zgodnie z wcześniej zaplanowanym harmonogramem.

⁴⁶ Jeden z kilkunastu wydrukowanych wtedy egzemplarzy zbioru standardów jazzowych (30 pozycji), datowany na rok 1983, znajduje się w archiwum Chodzieskiego Domu Kultury.

⁴⁷ Płyta pt. *Wojciech Kamiński – Warsztat nr 1*, Poljazz – Z SX 0683 (1979). Skany okładki LP dostępne są na płycie CD dołączonej do książki, J. Szrom, *op. cit.*; w folderze „Warsztaty 1979”.

⁴⁸ Płyta pt. *Wojciech Kamiński, Henryk Majewski – Warsztat nr 2*, Poljazz – PSJ-81 (1980). Skany okładki LP dostępne są na płycie CD dołączonej do książki, J. Szrom, *op. cit.*; w folderze „Warsztaty 1980”.

⁴⁹ Mowa o płytach instruktażowych wydanych przez Polskie Stowarzyszenie Jazzowe w roku 1983: Poljazz – PSJ-116, Poljazz – PSJ-117, Poljazz – PSJ-118. Wydawnictwo to mogło być także efektem nacisków dyrektora artystycznego z roku poprzedniego (Tomasz Ochalski, 1980), który obejmując tę funkcję, postawił kilka warunków. Jeden z nich brzmiał: „Zarząd PSJ powinien za potwierdzeniem w formie uchwały współpracę wydawnictwa płytowego Poljazz w nagraniu płyt zawierających akompaniamenty [...]”; Tomasz Ochalski w liście do Zarządu PSJ z dnia 13.01.1980 r. Dokument oryginalny „1980.01.13 Tomasz Ochalski do PSJ_ odpowiedź na propozycję kierownictwa artystycznego_korespondencja”; dostępny po adresie www.monografia.chojazz.com, w folderze „Warsztaty 1980”; dalej w podfolderze „Dokumenty tekstowe 1980”. Skany okładek LP dostępne są na płycie CD dołączonej do książki, J. Szrom, *op. cit.*; w folderze „Warsztaty 1983”; dalej w podfolderze „LP Chodzież”.

⁵⁰ „Nie umiem uczyć i źle się czuję w roli nauczyciela. Nie mam w sobie takiego szkolnego rysu, co być może trochę mnie zuboża”. T. Stańko w: *Desperado. Tomasz Stańko. Autobiografia*, Kraków 2010, s. 373. Czyt. więcej w: K. Brodacki, „Jazz Forum” 1981, nr 5, s. 4.

w swojej klasie dosłownie ani razu, uważając, że już sama jego obecność w Chodzieży wystarczy, żeby młodzież poczuła smak jazzu⁵¹.

„Moim pierwszym publicznym występem były przesłuchania kwalifikacyjne do warsztatów w Chodzieży w klubie Akwarium w Warszawie – wspomina Robert Majewski (uczestnik '82-'85). Tak to wówczas wyglądało. Do »Chodzieży« trzeba było zdać egzamin. [...] Zagrałem dwa chorusy bluesa, co w moim odczuciu trwało całą wieczność. Byłem wręcz sparaliżowany i z całego zajęcia nie pamiętam niczego więcej. Zdałem. [...] W trakcie tych warsztatów miałem również szczęście uczestniczyć w zajęciach zespołowych prowadzonych przez Jana Ptaszyna Wróblewskiego⁵².

„Na Warsztaty do Chodzieży zgłosili się bracia Niedzielowie – wspomina Jan Ptaszyn Wróblewski. – Przyszli do mnie i poprosili, żeby się nimi zająć. Kiedy usłyszałem ich trio⁵³ na pierwszej próbie, to doznałem prawdziwego szoku. Poziom, jaki wówczas sobą reprezentowali, był w stosunku do całej reszty uczestników – i myślę, że nawet trochę szerzej – wprost nie do porównania!⁵⁴ Wiedziałem od razu, że to będą muzycy profesjonalni i stąd moja decyzja, aby stworzyć z nich mój własny zespół – New Presentation⁵⁵.

„Z tego roku pamiętam dwóch studentów saksofonu – kontynuuje swoją opowieść Henryk Miśkiewicz. – Obaj przyjechali z Wybrzeża: Maciek Sikala i Adam Wendt. Zdecydowanie wybijali się ponad przeciętność i pamiętam, jak pewnego razu Zbyszek Jareńko zapytał mnie, który z nich mi się bardziej podoba? Moim zdaniem Maciek chyba więcej umie – odpowiedziałem. Ale ten drugi chyba za to lepiej brzmi – spu-entował Zbyszek. To było oczywiście dawno temu, taka zwykła wymiana spostrzeżeń, typowa rozmowa dwóch »belfrów« (śmiech). Dziś obaj są wspaniali⁵⁶.

W roku 1983 kierownictwo artystyczne przypadło dwóm muzykom: **Krzysztofowi Sadowskiemu** (organy, instrumenty klawiszowe) oraz **Januszowi Szprotowi** (teoria, fortepian). Do chodzieskiej kadry dołączył, przebywający rok wcześniej w charakterze gościa, **Stanisław Sojka** (wokalistyka).

Klasę trąbki przejął po H. Majewskim **Adam Kawończyk**, a klasę perkusji poprowadził **Jacek Pelc**. Chodzieską kadrę zasilili także geniusz saksofonu tenorowego **Tomasz Szukalski**.

⁵¹ Wojciech Kamiński w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 474-475.

⁵² Robert Majewski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 500.

⁵³ Wojciech Niedziela (fortepian), Jacek Niedziela [obecnie Jacek Niedziela-Meira] (kontrabas), Jerzy Głód (perkusja).

⁵⁴ „Szczególnie duże nadzieje można pokładać w dwóch młodych muzykach z Rybnika, braciach Jacku (kontrabas) i Wojciechu (fortepian) Niedzielach, którzy na jesieni ub. roku utworzyli trio (z Jerzym Głodem na perkusji)”; K. Brodacki w: „Jazz Forum” 1982, nr 5, s. 12-13.

⁵⁵ Jan Ptaszyn Wróblewski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 618.

⁵⁶ Henryk Miśkiewicz w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 513.

Rok 1984 był jednym z kamieni milowych w warsztatowej dydaktyce, ponieważ oprócz stale pęczniejącej kadry Polaków – **Lothar Dziwoki** (puzon), **Krzysztof Zgraja** (flet), **Andrzej Schmidt** (wokalistyka) czy bułgarskiego flecisty **Simeona Szterewa** – do Chodzieży po raz pierwszy przyjechali prawdziwi jazzowi „profesorowie” z USA: **Richard Dunscomb**, **Ronald Kubelik** oraz wynalazca progresji II-V-I (jak zwykł mawiać o sobie samym) – **Bunky Green**.

„Podczas swojego bardzo krótkiego pobytu zdążył on dać niezwykle interesujący wykład na temat bluesa, a raczej jego rodzajów, w kontekście stosowanej harmonii, którą mocno rozszerzał, wychodząc poza ogólnie utarte schematy – opowiada Maciej Sikala (uczestnik '80-'84). – To było dla nas wszystkich niczym »odkrycie Ameryki«. Bunky Green przekazał nam wtedy bardzo ważne informacje, które otworzyły nam nowe horyzonty na ten gatunek”⁵⁷.

„Pamiętam jeden z jego wykładów – dodaje Piotr „Bocian” Cieślukowski (uczestnik '83-'87, '89, '97) – na którym pokazywał różne sposoby podejścia do zagadnienia samej improwizacji. Polegało to na tym, że posługując się tylko jednym wybranym tematem, potrafił ogrywać go na różne sposoby, używając wielu różnych »narzędzi«, jak np. skale, progresje, substytuty harmonii... W tym czasie nikt tak u nas nie podchodził do samego zagadnienia wiedzy teoretycznej i co za tym idzie – nikt tak nie grał. [...] Wtedy zrozumiałem, że jazzu należy się po prostu uczyć”⁵⁸.

W roku 1985 Chodzież odwiedzili kolejni obcojęzyczni goście, zaproszeni tym razem przez Janusza Szprota – kolejnego dyrektora artystycznego, który pełnił tę funkcję od roku 1983. Z Etiopii przyjechał **Mulatu Astatke** (instrumenty perkusyjne), a z Niemiec **Aleksander Nebrekljević** (instrumenty elektroniczne) oraz **Siegfried „Sigi” Busch** (kontrabas). Goście ze Stanów Zjednoczonych to **Paul Schmeling** (fortepian), **John Repucci** (kontrabas) oraz **Skip Hadden**, wł. Dudley Blair (perkusja).

Darek Janus (uczestnik edycji '85) wspomina: „W tamtych czasach kontakt z wykładowcami z Berklee College of Music to było okno na świat wolności. Nie tylko muzycznej. Także mentalnej. Wolności w każdym tego słowa znaczeniu, wówczas tak bardzo nam, młodym ludziom potrzebnej. [...] Ilość materiałów przywieziona przez wykładowców z USA dla big-bandu (Richard Dunscomb wykładowca '84) i pianistów (Paul Schmeling wykładowca '85) będzie potem eksploatowana przez wszystkie chyba orkiestry amatorskie i profesjonalne w całej Polsce. Materiały te posłużą również w celach dydaktycznych wielu wykładowcom, którzy zasilą w późniejszym czasie kadry na Akademiach Muzycznych w całym kraju”⁵⁹.

⁵⁷ Maciej Sikala w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 572.

⁵⁸ Piotr „Bocian” Cieślukowski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 413.

⁵⁹ Darek Janus w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 465. Więcej na ten temat można przeczytać w „Jazz Forum” 1984, nr 5, s. 8-12, a także w: *Warsztaty Muzyczne...*, w dziale „Chodzież 1984”.

Na Warsztaty uczyć (po raz trzeci) przyjechał także **Mateusz Świącicki** – muzyczny erudyta oraz jazzowy edukator. Niestety, podczas trwania turnusu nagle zmarł.

W latach 1986-1990 stery szefa dydaktycznego przejął Henryk Majewski. Nie dokonał on jakichś szczególnych zmian w dotychczasowej obsadzie zespołu dydaktycznego. Uzupełnił go jedynie na przestrzeni swojej kadencji o osoby m.in. Andrzeja Schmidta (wokalistyka), Jana Ptaszyna Wróblewskiego (saksofon), **Piotra Barona** (saksofon, big-band, historia jazzu), **Andrzeja Jagodzińskiego** (fortepian), **Piotra Lemańskiego** (gitara), **Piotra Biskupskiego** (perkusja), **Andrzeja Cudzicha** (kontrabas), **Marka Janickiego** (kontrabas, zespoły), **Jerzego Barta** (instrumenty perkusyjne) czy **Kazimierza Jonkisz**a (perkusja). Majewski zadbał także o kadrę międzynarodową w osobach: **Simeon Szerew** (Bułgaria, flet), **Alan Laurillard** (Kanada/Holandia, rytmika), **Aleksander Suchich** (Rosja, puzon), **Dieter Glawischnig** (Austria, fortepian, teoria improwizacji), **Els Bruining** (Holandia, śpiew, instrumenty afrykańskie).

„Przypominam sobie jeden z jam sessions, gdzie znalazłem się w towarzystwie Bronka Suchanka, Tomasz Szukalskiego i paru innych muzyków – wspomina Kuba Stankiewicz (uczestnik '83-'87). – Po 146-stym chorusie bluesa w F-dur, najwyraźniej znudzony Tomasz Szukalski wykonał nagły manewr modulacyjny do F# dur. Broniek natychmiast zareagował. Ja – młody kajtek – za pomocą »widelca«, czyli tercji i septymy, próbowałem się ratować w nieznannej mi i wrogiej tonacji. Na szczęście za chwilę pojawiło się G-dur itd. Gdzieś na wysokości tonacji Ab-dur podchodzi do mnie jeden z pianistów-uczestników i pyta: stary, stary... jaka to tonacja? Mówię: Ab-dur. A on na to: jak będzie Bb-dur to mnie wpuść :-). Tak też uczyniłem. Zajął on moje miejsce przy fortepianie, aczkolwiek nie przewidział najwyraźniej, że po Bb-dur nastąpi B-dur (czyli polskie H-dur). Czmychał jak niepyszny...”⁶⁰.

„Nigdy nie zapomnę lekcji, jaką dał mi śp. Tomasz Szukalski – opisuje swoją Chodzież Krzysztof Herdzin (uczestnik '87-'89). – W środku nocy graliśmy w kwartecie cudowną jazzową balladę *Body and Soul*. Tomasz rozpoczął improwizację. Poczułem się jak w niebie. Zamknąłem oczy, wsłuchując się w jego nieprawdopodobne frazy. Kierowany impulsem zacząłem szukać z nim dialogu, rozwijając i powtarzając jego pomysły w swoim akompaniamencie. W swojej naiwności i niedojrzałości wierzyłem, że brzmi to rewelacyjnie: on gra frazę, ja ją twórczo przetwarzam na fortepianie. Coś jak *call and response*. Nie życzę nikomu takiego przebudzenia z mojego pięknego snu, jaki zafundował mi »Wujek Tomek«. Grałem z zamkniętymi oczami, lewitując gdzieś wysoko, aż tu nagle umarłem na zawał, słysząc okrętową syrenę, wybuchaną z przeraźliwą mocą przez saksofon, niezwykle głośno, z bliska, prosto w moje ucho. Poderwałem się autentycznie wystraszony, widząc przed sobą cynicznie uśmiechniętego »Szakala«,

⁶⁰ Kuba Stankiewicz w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 578.

mówiącego z wyrzutem: Kto gra solo??? Ja czy ty? Podkładaj akordy młody!!! Co z wami??? Tylko Bimbuś⁶¹ to potrafi...”⁶².

„Potem był rok 1988, potem 1989 – wylicza kolejny chodzieski pedagog Piotr Baron. – Był jazz. Dzięki tym warsztatom poznałem m.in. fenomenalny big-band zielonogórskiego Domu Kultury Mrowisko działający przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze (obecnie big-band Uniwersytetu Zielonogórskiego, nieustannie pd. prof. Jerzego Szymaniuka) czy trio Krzysztofa Herdzina z Adamem Cegielskim i Marcinem Jahrem... Wtedy rozumiałem, jak wiele można nauczyć się od tych, których się uczy. Dziękuję Wam, Kochani!”⁶³

Przemiany ustrojowe w latach 1989-1990 stały się podwaliną pod przebudowę polskiej administracji publicznej. Zrezygnowano z tzw. centralizacji i ciężar organizacji przedsięwzięć kulturalnych spadł na władze lokalne. Pojawiły się problemy finansowe. Kolejne, XX Warsztaty odbyły się nie w Chodzieży, lecz w pobliskim Margoninie, w niezbyt dobrych warunkach lokalowych i gorszym wyposażeniu w sprzęt. Za to wyjątkowo silna była kadra, gdyż, obok czołówki muzyków polskich, w jej skład wchodziła także grupa wykładowców z Berklee College of Music z **Orvillem Wrightem** i **Gregiem Badolato** na czele⁶⁴.

„Warsztaty w roku 1990 to historia przełomu, która bezpośrednio dotyczy także i mnie – wspomina **Włodek Pawlik** (fortepian) – przewartościowań w moim ówczesnym życiu, ale też zmian, które stały się udziałem polskiego środowiska jazzowego. Zwiastunem tych nowych czasów był przyjazd do Margonina wykładowców jazzu z Berklee: Greg Badolato (saksofon), Skip Hadden (perkusja), Orville Wright (fortepian), **Ronald Mahdi** (gitara basowa). [...] Był wśród nich także austriacki saksofonista **Karlheinz Miklin**, który jednocześnie był dziekanem słynnego wydziału jazzu w Grazu. Miło spogląda się na nagrane jam session, gdzie poprzez jazz przestają istnieć bariery narodowościowe etc. [...] Ta pasja, ten jazz, który tak nas wszystkich bardzo zajmował i łączył, oznaczał dla nas znacznie więcej niż wszechobecna wtedy »bida z nędzą«, która nas zewsząd wtedy otaczała”⁶⁵.

Czas zawirowań, niedoborów finansowych oraz narastającej w związku z tym frustracji organizatorów spowodował w końcu decyzję zerwania wzajemnej współpracy pomiędzy władzami Chodzieży a PSJ, o czym pisze w liście skierowanym do Wojewody Piłskiego Waldemara Jordana ówczesny szef PSJ Henryk Majewski: „Suma faktów powoduje, że przy nieefektywnych staraniach w pozyskaniu środków na realizację imprezy, Warsztaty po 20-tu latach obecności w Chodzieży musiały znaleźć miejsce

⁶¹ Bimbuś – pieszczotliwe przezwisko (tylko dla najbliższych przyjaciół) Wojciecha Karolaka.

⁶² Krzysztof Herdzin w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 451.

⁶³ Piotr Baron w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 378.

⁶⁴ Historię Warsztatów opisywał H. Choliński w: *Warsztaty...*, „Jazz Forum” 2000, nr 9 s. 38-39, 73.

⁶⁵ Włodek Pawlik w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 534.

umożliwiający ich realizację. XXI Warsztaty Jazzowe Chodzież 91, na które serdecznie Pana zapraszam, znalazły sponsorów w woj. lubelskim; odbędą się w Puławach w terminie od 14 do 28 lipca 1991 r.”⁶⁶.

Mówi Krystyna Janicz (organizator Dziecięcych Warsztatów Jazzowych w Margoninie i Puławach): „Zaistniała sytuacja nie dawała spokoju Wieskowi Wasielewskiemu – jednemu z inicjatorów i wieloletniemu realizatorowi Warsztatów w Chodzieży. Miał przygotowane miejsce – Margonin, w którym w roku 1990 odbyły się [ostatnie przed 3-letnią przerwą – J.S.] Międzynarodowe Warsztaty Jazzowe. Wiesio Wasielewski naciskał PSJ, żeby jednak jakąś formę warsztatów utrzymać w powiecie chodzieskim. Wtedy Henryk Majewski zwrócił się do mnie z pytaniem, czy warsztaty dla dzieci, o których wcześniej rozmawialiśmy, mogłyby się odbyć w Margoninie, przy jednoczesnym zabezpieczeniu kadry dydaktycznej z najwyższej półki muzyków jazzowych. Okazało się, że tego eksperymentalnego zadania podjęli się **Tomasz Szukalski** (saksofon) i **Artur Dutkiewicz** (fortepian)”⁶⁷.

Zawirowania, które dotyczyły Warsztatów „dla dorosłych” sprawiły, że oto tuż obok, w małej miejscowości Margonin, raz do roku, w okresie wakacyjnym, dzieci w wieku lat 10-16 miały okazję spotkać się z prawdziwie profesjonalną kadrą. Wiele z nich trafiło potem do Chodzieży, a potem dalej, w świat. Niżej podpisany prowadził na tych Warsztatach aż do samego końca klasę wokalną. To był wspólny czas.

1994-2000

W roku 1993 w fotelu dyrektora Chodzieskiego Domu Kultury zasiada nowy dyrektor Mariusz Prukała (funkcję tę pełnił w latach 1993-2002). „W 1993 roku rozpoczynałem pracę w Chodzieskim Domu Kultury z poczuciem obowiązku przywrócenia Warsztatów Muzycznych Chodzież do miejsca ich narodzin – wspomina. – [...] Ówczesny prezes PSJ Henryk Majewski zaproponował koncepcje mistrzowskich warsztatów instrumentalno-wokalnych”⁶⁸.

W ten sposób skryształizował się wreszcie pomysł, planowany niemal od samego początku, czyli od lat 70. XX w. Dla uzupełnienia faktów należy przypomnieć, że Mistrzowskie Warsztaty odbyły się wcześniej, w latach 1976-1977, w ośrodku „Ameliówka” w Mąchocicach pod Kielcami⁶⁹. Pomysłu jednak nie kontynuowano.

⁶⁶ Prezes PSJ, Henryk Majewski, w liście do wojewody pilskiego Waldemara Jordana z 21.06.1991 r. Kopia oryginalnego dokumentu zamieszczono na CD dołączonym do książki *Warsztaty Muzyczne w Chodzieży 1971-2020. Monografia*.

⁶⁷ Krystyna Janicz w: *Warsztaty Muzyczne...*, s.463.

⁶⁸ Mariusz Prukała w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 550.

⁶⁹ Warsztaty „Radost ’76” wspólnie opisał w swym filmowym obrazie pt. *Gramy Standard* (1976) Andrzej Wasylewski. Film dostępny jest w folderze „Warsztaty 1976”, na stronie www.monografia.chojazz.com.

„Warsztaty w Puławach były w tym konkretnym roku niejako trampoliną do znalezienia się w Chodzieży chwilę później – wspomina Anna Serafińska (uczestniczka '94). – [...] Pozostaje mi podziękować dziś już moim kolegom za zaufanie i zainwestowanie we mnie i mój jazzowy rozwój. To oni stworzyli mi możliwości na kolejne spotkania muzyczne w Chodzieży w 1994 roku, co z kolei zaowocowało istotnymi zmianami w moim życiu”⁷⁰.

Plan nauczania na Warsztatach Mistrzowskich opierał się przede wszystkim na pracy w combach prowadzonych przez Piotra Barona i Jarosława Śmietanę. W kadrze z roku 1994 pojawili się także nauczyciele z zagranicy: amerykański gitarzysta **Kenny Carr**, turecki trębacz **Imer Demirel** oraz amerykańska wokalistka **Cynthia McPherson**. Jako gość specjalny zjawił się także mieszkający na stałe w Niemczech, ojciec założyciel Warsztatów, Jan Abstawski.

W roku 1995 klasa saksofonu wzbogaca się o znakomitego saksofonistę **Macieja Sikałę**. Rok później dołącza do niego **Adam Wendt**. Pojawia się także (jednokrotnie) **Piotr Wojtasik** (trąbka).

Rok 1996 zaowocował także ponownym uaktywnieniem się Jana Abstawskiego. Przebywając na emigracji od roku 1980 w Berlinie, powołał tam do życia stowarzyszenie muzyczne Jazz Duett, którego głównym zadaniem miała stać się idea współpracy polsko-niemieckiej. Pomysł szybko zyskał wsparcie takich mecenasów jak Senat Miasta Berlina czy Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej. Oferta została skierowana do uczniów i studentów szkół muzycznych oraz osób o podobnych kwalifikacjach potwierdzonych przez muzyków zawodowych.

„Niezwykle się wtedy w ten pomysł zaangażowałem – wspomina Leszek Żądło (saksofon). – Znałem przecież całe niemieckie środowisko muzyczne. Owocem tego układu stał się pierwszy wspólny turnus, czyli Polsko-Niemieckie Instrumentalno-Wokalne Warsztaty Jazzowe Chodzież '96. Kierownictwo Domu Kultury zapytało mnie wtedy, jakich muzyków zaproponuję ze strony niemieckiej. Przyjechałem z nieodżałowaną gitarzystką **Susan Weinert**⁷¹ oraz jej mężem, basistą, **Martinem** [Weinertem]. Zwróciłem wtedy uwagę na fakt, że w samej Chodzieży wszystko wokół jakby wypiękniało”⁷².

Pomysł okazał się znakomity. Niemcy przyjeżdżają do Chodzieży do dziś. Można więc śmiało powiedzieć, że Abstawski „uruchomił” Warsztaty dwukrotnie. I nie będzie w tym stwierdzeniu słowa przesady, bo za pierwszym razem w roku 1971, a po raz drugi w roku 1996.

⁷⁰ Anna Serafińska w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 568.

⁷¹ Susan Weinert odeszła w dniu 2.03.2020 r., w trakcie powstawania chodzieskiej monografii. Niestety, nie udało się już pozyskać od niej wspomnień z pobytu na chodzieskich Warsztatach.

⁷² Leszek Żądło w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 636.

Jak donosił na łamach „Jazz Forum” Andrzej Jaroszewski, „przez dwa tygodnie (5-18 sierpnia) 22 młodych Niemców i 35 Polaków zdobywało wiedzę i doświadczenie pod okiem kadry, również międzynarodowej. Klasę gitary prowadziła znakomita Susan Weinert, basistami opiekowali się Martin Weinert i **Zbigniew Wrombel**, perkusistami – **Krzysztof Przybyłowicz**, trębaczycy uczył Piotr Wojtasik, pianistów **Piotr Kałużny**, saksofonistów Adam Wendt, Maciek Sikała i Leszek Żądło, big-bandem i całością spraw merytorycznych opiekował się **Andrzej Zubek**, wspierany pracą **Ewy Urygi** opiekującej się wokalistami. To znakomite berlińsko-katowicko-poznańskie grono pedagogów doprowadziło ostatniego dnia warsztatów do 4-godzinnego koncertu, w którym wystąpili i uczniowie, i kadra. Oby było to początkiem nowego cyklu. Puławy i Chodzież sobie nie przeszkadzają!”⁷³.

W roku 1998 polską kadrę, oprócz Niemców (Susan i Martin Weinertowie oraz Thomas Reimer na gitarze i Hubert Winter na saksofonie) ponownie wsparła, tym razem bardzo liczna, ekipa z USA. Do Chodzieży przyjechali **Reginald „Reggie” Thomas** (fortepian), **Gary Wittner** (gitara), **Michael Parkinson** (trąbka, dyrektor artystyczny), **Paul DeMarinis** (saksofony), **Gerald Trotman** (śpiew), **Dan Eubanks** (gitara basowa), **Kevin Gianino** (perkusja) oraz ośmioosobowa grupa muzyków z Webster University. Ponownie przybył także nasz „niemiecki” saksofonista Leszek Żądło oraz „kanadyjski” pianista Jan Jarczyk.

„Kiedy odwiedziłem chodzieskie Warsztaty po raz pierwszy, jeszcze jako uczestnik, miałem wówczas 15 lat – wspomina Paweł Tomaszewski. – Kadrę pedagogiczną stanowili wtedy muzycy z USA, a wykładowcą w klasie fortepianu był Reggie Thomas, aktualny dziekan Wydziału Jazzu Northern Illinois University School of Music. To był rok 1998. Trzeba dodać, że w tamtym czasie, dla chłopaka takiego jak ja, pochodzącego z małej miejscowości, kiedy to Internet dopiero kiełkował, a dostęp do nagrań i materiałów edukacyjnych, zwłaszcza z gatunku muzyki jazzowej był bardzo ograniczony, taka okazja była niczym gwiazdka z nieba”⁷⁴.

W roku 1999 dociera do Chodzieży Angielka, na stałe zamieszkała w Niemczech – **Naomi Isaacs** (wokalistyka). W składzie chodzieskiej kadry ponownie znajduje się ich pierwszy wykładowca – Jan Jarczyk. Kierownictwo dydaktyczne na kolejnych 7 lat przejmuje Leszek Żądło, który przywozi ze sobą uwielbianego przez chodzieską publiczność oraz uczestników **Hansa Petera Salentina** (trąbka), regularnie goszczącego odtąd rok w rok w Chodzieży aż do dziś.

„Kiedy przyjeżdżam do Chodzieży, a znam tutaj dosłownie wszystkich – pisze Hans Peter Salentin – poczynając od kuchni poprzez biuro, bar, techników, dźwiękowców, ochroniarzy i... kogo by tutaj jeszcze wymienić?... To muszę przyznać, że wygląda to

⁷³ A. Jaroszewski, *Chodzież w Chodzieży*, „Jazz Forum” 1996, nr 9, s. 14.

⁷⁴ Paweł Tomaszewski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 599.

tak, jakbym przyjeżdżał do domu. [...] To miejsce jest czymś w rodzaju cyklu życia, niesamowitym katalizatorem, który nieustannie mnie inspiruje i sprawia, że dzięki temu jestem aktywny jako twórca⁷⁵.

„Bardzo sprawny trębacz, który swoją grą nie wpisywał się w taki popularny nurt – wspomina Łukasz Golec (uczestnik '97-'98). – Nigdy wcześniej nie spotkałem się z takim stylem grania, który on reprezentował, i muszę przyznać, że to było bardzo ciekawe. Podejrzałem u niego kilka patentów, które mnie zainspirowały, i wprowadziłem je do swojego arsenału muzycznego⁷⁶.

„Zrobił na nas bardzo duże wrażenie – uzupełnia brat Paweł (uczestnik '97-'98). – Prowadził z nami bardzo interesujące lekcje, a w mojej pamięci szczególnie zaznaczyły się te, dotyczące samego warsztatu gry na instrumencie. Bardzo inspirujące były te zajęcia, które prowadził na temat samego oddychania⁷⁷.

Rok 2000 tak komentuje legendarny prelegent, **Henryk Choliński**: „W kadrze, na co specjalnie chciałbym zwrócić uwagę, spotkały się trzy pokolenia muzyków: Andrzej Zubek, spod ręki którego przed laty wyszedł **Wojtek Niedziela**, którego, z kolei, tegorocznym dyplomantem był Piotr Wyleżoł⁷⁸.

„Miałem już prawie dziesięcioletnie doświadczenie pedagogiczne na Wydziale Jazzu w AM w Katowicach oraz na warsztatach w Puławach – wspomina Wojciech Niedziela. – Ponowny przyjazd do Chodzieży już w innej roli pozwolił zobaczyć sprawy z innej perspektywy, a także wyzwolił wspomnienia. W tej roli przyjeżdżałem do Chodzieży około 10 lat⁷⁹.

W roku 2000 listę nauczycieli uzupełniają **Marek Napiórkowski** (gitara) oraz Wojciech Niedziela (fortepian).

2001-2010

Trzecie milenium rozpoczyna się dla Warsztatów bez większych zmian natury kadrowej. Miejsce H.P. Salentina zajmuje Adam Kawończyk, który pozostanie w klasie trąbki już na całą dekadę, bo aż do roku 2011, a klasę puzonu zabezpiecza znakomity **Grzegorz Nagórski**. Polsko-niemiecki charakter imprezy podkreśla w swoim artykule prowadzący milenijny koncerty galowy Paweł Brodowski: „Warsztaty chodzieskie są zgrupowaniem polsko-niemieckim, nad czym czuwają Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej oraz Stowarzyszenie na Rzecz Porozumienia Polsko-Niemieckiego.. Od pięciu lat dyrektorem artystycznym jest Leszek Żądło, europejskiej sławy saksofonista,

⁷⁵ Hans Peter Salentin w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 564.

⁷⁶ Łukasz Golec w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 435.

⁷⁷ Paweł Golec w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 438.

⁷⁸ H. Holiński, *Warsztaty...*, „Jazz Forum” 2000, nr 9 s. 38-39, 73.

⁷⁹ Wojciech Niedziela w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 523.

na co dzień docent dwóch renomowanych uczelni niemieckich: Konserwatorium Ryszarda Straussa w Monachium i Wyższej Szkoły Muzycznej w Würzburgu⁸⁰.

Rok 2002 zabiera ze sobą wieloletniego prelegenta, legendę Warsztatów – Henryka Cholińskiego. Warsztaty tracą wybitnego pedagoga.

W roku 2003 za sterami Chodzieskiego Domu Kultury zasiada młody człowiek, Marcin Kita, który jeszcze rok wcześniej był szefem... ochrony Warsztatów. Okazuje się znakomitym managerem. Pada rekord w liczbie uczestników. Na dwa tygodnie przyjechało do Chodzieży 163 adeptów jazzu, a wśród nich 30-osobowa grupa młodych muzyków z Niemiec. Impreza wkracza w nową erę.

W roku 2004 kadrę zasila prawdziwa legenda gry na instrumentach perkusyjnych – Jerzy Bartz. Umiera Jan Abstawski – ojciec założyciel chodzieskich Warsztatów. „Co raz mniej wśród nas przyjaciół, którzy przez lala uczestniczyli w naszym jazzowym życiu, tworzyli jego zręby i często byli symbolami naszego – dziś jakże rozproszonego i zdeintegrowanego środowiska”⁸¹ – donosił z żalem na łamach „Jazz Forum” drugi z pionierów warsztatowych, ich współorganizator oraz wieloletni komendant Jerzy Bojanowski.

W roku 2005 w kadrze pojawiają się po raz pierwszy **Artur Dutkiewicz** (fortepian), **Bronisław Duży** (puzon) i **Janusz Szrom** (śpiew). Na liście kadry ponownie odnaleźć można Piotra Lemańskiego (gitara). Z okazji 25-lecia Warsztatów odznaczenia „Zasłużony Działacz Kultury” odbierają Leszek Żądło, Andrzej Zubek, Wiesław Wasielewski i niemiecki koordynator Stefan Volpert. W Warsztatach uczestniczy grupa blisko 150 osób, a samo wydarzenie nabiera międzynarodowego rozpędu. Na koncercie finałowym ponownie zabłysnął chodzieżanin Kuba Cichocki (fortepian), tym razem w towarzystwie innego uczestnika – Rafała Sarneckiego (gitara).

W roku 2006 stery dyrektora artystycznego przejmuje Jan Jarczyk, kiedyś pionier chodzieskiej klasy fortepianu, jeszcze z roku 1971, teraz profesor McGill University w Kanadzie.

„Warsztaty mają swoją rangę. Organizowane są przecież od tylu już lat. Zawsze zresztą na wysokim poziomie artystycznym i dydaktycznym. Jeżeli ja mogę pomóc w tej organizacji, robiąc w zasadzie to samo, co na uniwersytecie, to dlaczego nie miałbym się tego podjąć – mówi o swoim nowym wyzwaniu pianista”⁸².

Oprócz niego gościnnie na Warsztatach ponownie pojawia się drugi chodzieski pionier – Bronisław Suchanek (kontrabas). Zagrają wraz z Bogdanem Hołownią (po raz pierwszy prowadzi też klasę fortepianu) niezwykle klimatyczny koncert. Klasę wokalną otwiera **Karen Edwards**, a klasę saksofonu uzupełnia Andrzej Olejniczak.

⁸⁰ P. Brodowski, *Chodzież 2001*, „Jazz Forum” 2001, nr 9, s. 22-23.

⁸¹ J. Bojanowski, *Coda. Jan Abstawski*, „Jazz Forum” 2004, nr 9, s. 23.

⁸² Z prof. Janem Jarczykiem, dyrektorem artystycznym Międzynarodowych Warsztatów Jazzowych, rozmawia Ryszard Cichocki, „Chodzieżanin” 2006, nr 187(548), s. 2.

„Muszę przyznać, że nigdy niestety nie trafiłem w to miejsce, jako uczestnik [...]. Nie miałem zatem żadnego »wzorca« tej formy dydaktyki i dlatego za każdym razem, kiedy otrzymywałem zaproszenie jako wykładowca, jechałem na Warsztaty z »duszą na ramieniu«. [...] Lubiłem te zajęcia. Młodzież chyba też je lubiła, bo za każdym razem szczęśliwie okazywało się, że tak oni, jak i ja odnosiliśmy sukces na pokazowych koncertach finałowych”⁸³.

W roku 2007 ponownie na Warsztatach pojawiają się nauczyciel perkusji – Janusz Stefański oraz wykładowca klasy kontrabas – Bronisław Suchanek. Chodzieska publiczność po raz drugi ma okazję posłuchać duetu Suchanek-Hołownia, tym razem pod nazwą Reminiscence Trio.

„Koncert ten był niezwykle nastrojowy. Obu muzyków łączy wielka wrażliwość, kultura muzyczna i perfekcjonizm rzemiosła”⁸⁴ – donosiła na łamach „Naszego Tygodnika Chodzieskiego” Beata Chmielewska. W innym miejscu tej samej gazety ponownie wypowiada się ich nowy dyrektor artystyczny, Jan Jarczyk: „Edukacja jazzowa na zasadzie warsztatów jest genialną sprawą. Otwiera młodym ludziom horyzonty. W końcu do Chodzieży przyjeżdżają ludzie mający talent, zainteresowania, tzw. drive, czyli chcą coś z tym zrobić, natomiast naszym zadaniem jako nauczycieli jest zachęcanie ich, wpajanie im miłości do tego rodzaju sztuki”.

W roku 2008 pada kolejny rekord frekwencyjny. Warsztaty odwiedza ich pierwszy dyrektor artystyczny, Lucjan Kaszycki, oraz blisko 200 uczestników z kraju i zagranicy. Wraz z J. Jarczykiem przybywają z Kanady **Roy Patterson** (gitara), **Jean-Pierre Zanella** (saksofon altowy) oraz belgijski perkusista **Jan De Haas**. Pozostali goście to „nasi” Niemcy – Susan oraz Martin Weinertowie oraz zamieszkały od roku 1984 w Hiszpanii Andrzej Olejniczak. Kadra Warsztatów wzbogaca się o dwie prawdziwe gwiazdy polskiej wokalistyki oraz dydaktyki wokalne – **Marka Bałatę** oraz **Krystynę Prońko**.

„Kiedy znalazłam się na Warsztatach Chodzież 2008, to pierwszym poważnym szokiem była dla mnie liczba ich uczestników. Z tego co pamiętam, przyjechało wtedy do Chodzieży 200 osób! Z czego jedna trzecia to byli wokaliści. [...] Drugim szokiem było to, że zewsząd słychać było język niemiecki i angielski. W zasadzie połowa uczestników to byli cudzoziemcy”⁸⁵ – wspomina wokalistka.

W roku 2009 Chodzież zamienia się w „Cho-jazz”. „Konkurs [na nazwę] realizowany przez chodzieskie internetowe Radio A, działające w tamtym czasie w Chodzieskim Domu Kultury, wygrała chodzieżanka Ania Golcz”⁸⁶ – wyjaśnia Marcin Kita. Do Chodzieży przyjeżdża pierwsza grupa z Ukrainy, by tym samym rozpocząć cykl Polsko-Ukraińskich Warsztatów Muzycznych, których dyrektorem artystycznym

⁸³ Andrzej Olejniczak w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 525.

⁸⁴ „Nasz Tygodnik Chodzieski” 2007, nr 25, s. 8.

⁸⁵ Krystyna Prońko w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 545.

⁸⁶ Marcin Kita w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 653.

zostaje wokalista Janusz Szrom. Pada kolejny rekord w liczbie uczestników, których organizatorzy oceniają na 202 osoby.

Chodzieską kadrę zasila kolejny pionier z roku 1971 – Janusz Stefański. Cześć klasy fortepianu obejmuje **Kuba Stankiewicz**, a klasę wokalną wspiera po raz pierwszy **Danuta Błajejczyk**. Saksofony (także po raz pierwszy) prowadzą wtedy **Jerzy Głowczewski** oraz **Piotr „Bocian” Cieślikowski**.

W roku 2010 obsada kadry 40. edycji pozostaje bez większych zmian. Jubileuszowe Warsztaty ponownie odwiedza ich pierwszy dyrektor artystyczny, Lucjan Kaszycki: „Dzisiaj »Chodzież« jest dla mnie miłym wspomnieniem – mówi Lucjan Kaszycki [...] – Oprócz tego, że byłem ich pierwszym dyrektorem artystycznym, przyjeżdżałem tam także regularnie i w latach późniejszych, a dowodem tego są moje zdjęcia oraz filmy, które kręciłem osobistą kamerą⁸⁷ [...] Dzięki Warsztatom wszyscy ci, którzy nie mieli możliwości uczenia się w szkołach muzycznych, mogli skonfrontować tu swoje umiejętności oraz swoją wiedzę. To właśnie »Chodzież« była też miejscem, w którym młodzi często podejmowali decyzje o dalszym kształceniu się w szkołach muzycznych oraz szkołach wyższych. I co ważne, właśnie w Chodzieży mieli możliwość pozyskania tej wiedzy od prawdziwych mistrzów”⁸⁸.

Janusz Szrom i Zbigniew Wrombel inaugurują specjalny projekt muzyczny, którego pomysł urodził się właśnie na Warsztatach w Chodzieży, a który dwa lata później ukaże się pod postacią albumu *Śpiewnik*⁸⁹.

Z Chodzieżą, podczas uroczystego koncertu finałowego, rozstaje się ich wieloletni pedagog, prawdziwy mistrz oraz znawca natury big-bandów – Andrzej Zubek. Publiczność skanduje: „Profesorze, nie opuszczaj nas!”

2011-2020

W roku 2011 na koncercie inauguracyjnym, po raz ostatni przed warsztatowym big-bandem stanął z batutą Andrzej Zubek. Ekipę warsztatowych dydaktyków uzupełnia swoją osobą były uczestnik **Paweł Tomaszewski** (fortepian): „Całkowicie zauroczony warsztatami stałem się ich regularnym uczestnikiem, i to w różnym charakterze, co trwało bez przerwy, przez kolejnych 14 lat – wspomina »Herbie«. – Kilukrotnie w tym czasie byłem częścią sekcji rytmicznej w klasach wokalnych, a ostatnie dwa lata (2011-2012) spędziłem w klasie fortepianu, prowadząc jednocześnie zajęcia teoretyczne oraz zespołowe – wspomina pianista”⁹⁰.

⁸⁷ Lucjan Kaszycki jest autorem wielu bezcennych dokumentów filmowych, w tym tych pochodzących z lat 1971 oraz 1973, zamieszczonych pod adresem www.monografia.chojazz.com w folderach „Warsztaty 1971” oraz „Warsztaty 1973”, „Nasz Tygodnik Chodzieski” 2010, nr 31(172), s. 8-9.

⁸⁸ Lucjan Kaszycki w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 478.

⁸⁹ „Śpiewnik”, SRMT (2012).

⁹⁰ Paweł Tomaszewski w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 600.

Kolejna, trzecia edycja Warsztatów Polsko-Ukraińskich nabiera rozpędu. Do Chodzieży oprócz uczniów z Ukrainy przyjechali także muzycy z Rosji.

W roku 2012 warsztatowe stery dydaktyczne przejmuje Wojciech Niedziela. Do Chodzieży w charakterze wykładowcy przyjeżdża **Anna Serafińska**. Ostatni pobyt tej znakomitej artystki i bardzo szanowanego pedagoga wokalistyki jazzowej w tym miejscu datowany jest na rok 1994, kiedy terminowała ona na Warsztatach jako uczestnik klasy mistrzowskiej: „W jakimś sensie to koło historii tak się właśnie toczy – najpierw się czegoś uczymy, potem wchłania nas dane środowisko, potem oddajemy kolejnym pokoleniom to, co udało się nam wypracować. Nasza perspektywa na sprawy oczywiście zmienia się, ale miejsca i ich tradycja pozostają”⁹¹ – pisze w swoich wspomnieniach A. Serafińska.

Nowym „ciałem” pedagogicznym stają się także gitarzyści: **Attili Muehl** oraz **Rafał Sarnecki**. Ten ostatni terminował w Chodzieży w latach 2001, 2005 oraz 2007: „Po 13 latach uczęszczania do różnych szkół muzycznych oraz uczelni w USA miałem głębokie przekonanie, że jazz nie zawsze jest uczony we właściwy sposób i jako pedagog mogę »wszystkiego nauczyć lepiej«. Niestety starcie z rzeczywistością okazało się brutalne. Na kilka dni przed datą rozpoczęcia warsztatów zaczęło do mnie docierać, że poprowadzenie 9 wykładów po 135 minut wymaga ogromnego przygotowania”⁹² – wspomina swój debiut bardzo ceniony dziś pedagog Rafał Sarnecki.

Jako profesor wizytujący w Chodzieży po 33 latach pojawia się **Krzysztof „Puma” Piasecki**: „Kim byłbym dzisiaj bez »Chodzieży«? Na jakim etapie byłbym teraz... trudno powiedzieć. Jedno jest pewne, że gdybym znowu został postawiony przed wyborem, takim, jakiego dokonałem w roku 1978, to dzisiaj zrobiłbym dokładnie tak samo. Kupiłbym bilet do Chodzieży”⁹³ – konkluduje swoje wspomnienia gitarzysta.

Do Warsztatowej kadry dołącza **Jacek Namysłowski** (puzon) – kolejny świadek koronny chodzieskiej „sztafety pokoleń”. Pałeczkę dyrygenta po Andrzeju Zubku przejmuje **Michał Tomaszczyk**, który prowadzi także klasę puzonu. Zostaje także otwarta ciesząca się wielkim powodzeniem nowa klasa „Home recording”, którą prowadzi **Paweł Chmiel**.

W roku 2013 część klasy fortepianu przejmuje Bogdan Hołownia. Pełnił on już tę funkcję w latach 2006-2008, przekazując swoją tajemną wiedzę młodemu adeptom jazzu, pamiętając dobrze o tym, jak to było, kiedy sam był na ich miejscu: „Dowiaduję się też, że pryma w c-moll to dźwięk c, zaś nona to d! – wspomina. – Niby leżą po sąsiedzku, a jednak dzieli je ogromna odległość. To dlatego że... »komunikują się« poprzez oktawę. W oktawie zaś »mieszkają« kolejno: pryma, nona, tercja, undecyma itd. Jeśli pryma »ma

⁹¹ Anna Serafińska w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 570.

⁹² Rafał Sarnecki w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 565.

⁹³ Krzysztof „Puma” Piasecki w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 539.

wolne«, to zaraz »dzwoni« do nony i prosi o zastępstwo! Hm... czyli kiedy ja słyszę to »coś«, to być może jest to zagadka, którą należy rozwikłać?»⁹⁴.

Klasę perkusji przejmuje **Krzysztof Gradziuk**. Klasę wokalistyki uzupełnia powszechnie lubiana przez warsztatowe wokalistki **Dorota Miśkiewicz**. Razem z Michałem Tomaszczykiem dopisują kilka zwrotek do znanego standardu jazzowego i tak oto powstaje nowy hymn Warsztatów w Chodzieży. „Lubię ten szczególny rodzaj więzi powstającej pomiędzy uczniami i nauczycielami – pisze wokalistka. – Niejako dla wzmocnienia tej nici szczególnego porozumienia napisaliśmy razem z Michałem Tomaszczykiem tekst do melodii *Cold Duck Time* Eddiego Harrisa, w którym trochę opisujemy atmosferę panującą na warsztatach. Śpiewamy go co roku na zakończenie Koncertu Finałowego»⁹⁵.

W roku 2014 do mocno już skryształizowanej kadry ponownie dołącza Adam Wendt. Szósta edycja Polsko-Ukraińskich Warsztatów przyjmuje okazjonalną nazwę „Razem w Europie”. Odchodzi na zawsze kolejny pionier chodzieskich Warsztatów oraz jeden z ich dyrektorów artystycznych – Jan Jarczyk.

Rok 2015. Koncert poświęcony Janowi Jarczykowi rozpoczyna 45-lecie Warsztatów. Do chodzieskiej ekipy dydaktyków dołącza nauczyciel impostacji głosu **Marek Stawiński**. Na jednym z koncertów odbywających się w sali kinowej zabrakło miejsc... stojących! Powód? Fani jazzu zjechali się na koncert ojca polskiego jazzu Jana Ptaszyna Wróblewskiego. Gigantowi towarzyszy nasza „pani od wokalu” – Dorota Miśkiewicz oraz dyrektor artystyczny Warsztatów Wojciech Niedziela. „Chodzież zawsze znana była w kraju i za granicą z porcelany – zamyka koncert burmistrz Chodzieży Jacek Gursz. – Teraz, od wielu już zresztą lat, znana jest też z jazzu. To nasza współczesna wizytówka»⁹⁶.

W roku 2016 za bębnami w klasie Warsztatów zasiada **Paweł Dobrowolski**. Na scenie głównej w jednym z koncertów inauguracyjnych wydarzenie głos zabiera dyrektor artystyczny Warsztatów, Wojciech Niedziela: „Odżywają wspomnienia sprzed 30 lat, kiedy po raz pierwszy pojawiłem się w Chodzieży w zespole Jana Ptaszyna Wróblewskiego [New Presentation – J.S.). Od kilku lat mam przyjemność prowadzić to przedsięwzięcie. Czeka nas dziesięć dni pełnych pasji, ekscytacji. Dziesięć dni i nocy pełnych muzyki»⁹⁷.

W roku 2017 do grona organizatorów imprezy po 26 latach ponownie dołącza Polskie Stowarzyszenie Jazzowe. Kierownictwo po Wojciechu Niedzieli przejmuje trzynasty już dyrektor artystyczny w historii Warsztatów w Chodzieży – Janusz Szrom: „Wprowadził on znaczące zmiany w klasach wokalnych. W związku z dużą liczbą

⁹⁴ Bogdan Hołownia w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 453.

⁹⁵ Dorota Miśkiewicz w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 512.

⁹⁶ „Nasz Tygodnik Chodzieski” 2015, nr 27(415), s. 9.

⁹⁷ Wojciech Niedziela w: „Tygodnik Nowy” 2016, nr 31.

wokalistów biorących udział w Warsztatach konieczne było rozszerzenie nauczania o trzecią klasę. Nastąpił również podział według umiejętności i ogólnego przygotowania muzycznego wokalistów⁹⁸ – pisze Klaudia Kaczyńska (dawniej uczestniczka) w swojej pracy magisterskiej poświęconej chodzieskim Warsztatom.

Wokalistów wspiera swoim doświadczeniem trzeci pedagog śpiewu – Krystyna Prońko. Dodatkowo zostaje utworzona klasa lektoratu języka angielskiego, którą prowadzi **Agnieszka Pacek**. W klasie fortepianu pojawia się Artur Dutkiewicz, który ostatni raz w roli pedagoga występował 12 lat wcześniej. „Koncepcja form dydaktycznych, stworzona 50 lat temu przetrwała do dnia dzisiejszego w prawie niezmienionej formie, co świadczy o ponadczasowym myśleniu jej twórców, za co należy się im wielki szacunek⁹⁹ – pisze we wspomnieniach artysta.

Warsztaty dorosły do imprezy prawdziwie międzynarodowej. Na 160 uczestników dokładnie połowa mówi w języku rosyjskim, ukraińskim, niemieckim, białoruskim i po raz pierwszy izraelskim. Swoją wystawę w pomieszczeniach Chodzieskiego Domu Kultury prezentuje guru jazzowej i big-bitowej fotografii Marek Karewicz.

W roku 2018 Chodzież świętuje dziesiąty jubileusz Polsko-Ukraińskich Warsztatów Muzycznych.

Po stabilnym składzie kadry oraz stałej liczbie uczestników widać, że Warsztaty osiągały wiek dojrzały. W klasie Janusza Szroma pojawia się asystentka **Ewelina Rajchel**, która „zabezpiecza” wraz z Piotrem Kałużnym utworzoną rok wcześniej trzecią grupę wokalną.

W roku 2019 (Rok Komedy) Warsztaty żyją muzyką Krzysztofa Komedy Trzcienieckiego. Tematem numer jeden jest muzyka wielkiego Polaka, którą słycać w klasach lekcyjnych, na koncertach oraz wykładach. Na Warsztaty przyjeżdża ze wzruszającą opowieścią o muzyku oraz prawdziwym przyjacielem syn Zofii Komedowej – Tomasz Lach. Tegoroczne spotkania jazzowe przyciągają uczniów z 10 państw świata, m.in. Palestyny, Chin, USA czy Rosji. Do kadry ponownie dołącza Kuba Stankiewicz. Ten „eksportowy” pianista zastępuje naszego innego „eksportowego” instrumentalistę Artura Dutkiewicza, który z powodów wyjazdowych odwiedza Chodzież tylko na chwilę (*visiting professor*). W tym samym charakterze pojawiają się też Marek Napiórkowski (gitara), Piotr Baron (saksofony), **Igor Zakus** (gitara basowa, Ukraina) oraz ponownie, prawdziwa legenda „przeszkadzajek”, wybitny specjalista od muzyki afrykańskiej – Jerzy Bartz. W zamian za emigrującego z kraju Michała Tomaszczyka, Big-band Chodzież oraz klasę puzonu prowadzi Jacek Namysłowski. Po długiej chorobie odchodzi na zawsze kolejny pionier i wierny admirator Warsztatów od czasów ich narodzin w roku 1971, prezes KMM Astry – Wiesław Wasielewski.

⁹⁸ K. Kaczyńska, *Warsztaty jazzowe jako element kultury muzycznej w Polsce na przykładzie Międzynarodowych Warsztatów Jazzowych „Cho-Jazz” w Chodzieży*, Akademia Muzyczna im. F. Nowowiejskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2019, s. 47-48.

⁹⁹ Artur Dutkiewicz w: *Warsztaty Muzyczne...*, s. 421.

Rok 2020. Pandemia wirusa COVID-19 zagraża obchodom 50. jubileuszu chodzieskich Warsztatów. Dynamicznie zmieniająca się sytuacja stawia imprezę pod znakiem zapytania. Na miesiąc przed „godziną zero” wycofują się niektórzy sponsorzy. Na szczęście nie wszyscy. Warsztaty wiszą na włosku. Zostaje utrzymany pierwotny termin Warsztatów (20 lipca-1 sierpnia). Jazz jednak – jak się zwykle mawiać – nie zna litości! Do Chodzieży ponownie przyjechali młodzi (a po części nawet bardzo młodzi!) uczestnicy, którzy, uzbrojeni w instrumenty, a także w przepisowe przyłbice, zdobywają wiedzę na temat umiłowanej muzyki. Od lat recepta na udaną imprezę nie uległa zmianie – **Chodzież to miejsce spotkania czeladnika ze swym mistrzem**. Ci pierwsi odwiedzili Chodzież w liczbie 135 osób. Do tych drugich należeli Bogdan Hołownia, Kuba Stankiewicz, Artur Dutkiewicz (fortepian), Rafał Sarnecki, Attila Muehl, Marek Napiórkowski (gitara), **Robert Majewski** (trąbka), Jerzy Głowczewski, Maciej Sikała, Piotr Baron (saksofon), Jacek Namysłowski (puzon), **Kacper Smoliński** i **Michał Kielak** (harmonijka ustna), Zbigniew Wrombel (kontrabas), Piotr Kałużny (teoria), Paweł Chmiel (home recording), Paweł Dobrowolski (perkusja), **Jose Torres** (instrumenty perkusyjne), Krystyna Prońko, Dorota Miśkiewicz, Janusz Szrom (wokalistyka), Marek Stawiński (emisja głosu), Agnieszka Pacek (lektorat języka angielskiego). W ten oto sposób domknęła się 50-letnia tradycja warsztatowej dydaktyki jazzowej w Polsce.

Warsztaty Muzyczne w Chodzieży nie mają w świecie precedensu i w tym należy upatrywać wyjątkowego wkładu polskich muzyków w popularyzowanie tej sztuki. Trudno przecenić rolę, jaką Warsztaty odegrały na przestrzeni minionego półwiecza, kształtując wrażliwość oraz gusta kolejnych pokoleń. I nawet jeśli nie wszyscy uczestnicy stali się potem zawodowymi muzykami, to z całą pewnością można dziś zaryzykować stwierdzenie, że prawie wszyscy stali się fanami jazzu.

Pozostaje jeszcze jedna, niezwykle ważna kwestia, dotycząca kadry, która na przestrzeni minionego półwiecza swoje pierwsze dydaktyczne kroki stawiała właśnie w Chodzieży. Szybko okazało się bowiem, że dla samych wykładowców była to okazja do rozwijania dydaktycznego potencjału, tak potrzebnego do świadomego przekazywania wiedzy, zarówno praktycznej, jak i tej znacznie mniej intuicyjnej – merytorycznej. „Dziś każda szkoła ma swój własny system szkolenia oraz program nauczania, który zawiera w swojej konstrukcji wszelkie etapy, które powinien przebyć młody adept sztuki jazzowej – mówi Jan Ptaszyn Wróblewski. – Najciekawsze jednak, że kadry dydaktyczne tych właśnie rozrywkowych uczelni, które powstały niczym grzyby po deszczu, zasilają dziś (w znacznej przewadze) właśnie byli studenci Warsztatów. Jaki z tego płynie wniosek? Ano taki, że warsztaty oprócz tego, że kształtowały gusta muzyczne, to pozwalały też przyszłym nauczycielom jazzu wypracować szereg pedagogicznych narzędzi, potrzebnych do profesjonalnego kształtowania kolejnych pokoleń”¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Jan Ptaszyn Wróblewski w: Warsztaty Muzyczne..., s. 619.

Bibliografia

- Bojanowski J., *Coda. Jan Abstawski*, „Jazz Forum” 2004, nr 9, s. 23.
- Borkowski J., Fijałkowski R., *Melodia w jazzie*, „Jazz” 1958, nr 11.
- Brodacki K., *Profesor Doktor Jazz*, „RAZEM” 1978, nr 42(111).
- Brodacki K., *Chodzież '81*, „Jazz Forum” 1981, nr 5, s. 4.
- Brodacki K., *Po Chodzieży raczej optymistycznie*, „Jazz Forum” 1982, nr 5, s. 12-13.
- Brodowski P., *Chodzież 2001*, „Jazz Forum” 2001, nr 9, s. 22-23.
- Choliński H., *Warsztaty...*, „Jazz Forum” 2000, nr 9 s. 38-39, 73.
- Cichocki R., *Warsztaty Muzyczne Chodzież '90. Jazz po raz Dwudziesty*, „Tygodnik Piłski” 1990, nr 29.
- Gładkowski C., *Warsztat Muzyka Jazzowego*, „Jazz” 1969, nr 4.
- Jaroszewski A., *Chodzież w Chodzieży*, „Jazz Forum” 1996, nr 9, s. 14.
- Kaczyńska K., *Warsztaty jazzowe jako element kultury muzycznej w Polsce na przykładzie Międzynarodowych Warsztatów Jazzowych „Cho-Jazz” w Chodzieży*, praca magisterska, Akademia Muzyczna im. F. Nowowiejskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2019.
- Kleberg L., *Sylwetki Szwedów*, oprac. J.M., „Jazz” 1961, nr 1, s. 13.
- Kotyńska M., *W stronę jazzu...*, „Jazz” 1968, nr 3.
- Lipowicz F., *Style Jazzowe*, cz. 1, „Jazz” 1956, nr 4.
- Lipowicz F., *Style Jazzowe*, cz. 2, „Jazz” 1956, nr 5.
- Lipowicz F., *Instrumenty i instrumentalisci*, „Jazz” 1957, nr 1.
- Lipowicz F., *Puzon i puzoniści*, „Jazz” 1957, nr 2.
- Lipowicz F., *Klarnet i klarneciści*, „Jazz” 1957, nr 3.
- Lipowicz F., *Saksofon i saksofoniści*, „Jazz” 1957, nr 4.
- Lipowicz F., *Sax-tenorzyści i barytoniści*, „Jazz” 1957, nr 5.
- Lipowicz F., *Sekcja saksofonów w roli instrumentu*, „Jazz” 1957, nr 6.
- Lipowicz F., *Sekcja saksofonów w roli instrumentu*, cd., „Jazz” 1957, nr 9.
- Lipowicz F., *Wibrafon i wibrafoniści*, „Jazz” 1957, nr 10.
- Lipowicz F., *Gitara i gitarzyści*, „Jazz” 1957, nr 11.
- Lipowicz F., *Kontrabas i basiści*, „Jazz” 1957, nr 12.
- „Nasz Tygodnik Chodzieski” 2007, nr 25, s. 8.
- „Nasz Tygodnik Chodzieski” 2015, nr (27)415, s. 9.
- Stańko T., *Desperado. Autobiografia*, rozm. Rafał Księżyk, Kraków 2010.
- Szprot J., *Warsztaty Muzyczne Chodzież. Chodzież 75. Pytania bez odpowiedzi*, „Jazz” 1975, nr 10, s. 2.
- Szrom J., *Warsztaty Muzyczne w Chodzieży 1971-2020. Monografia*, Chodzież 2020.
- Szrom J., Wrombel Z., *Śpiewnik*, album CD, SRMT (2012).
- Wolański R., *Leksykon Polskiej Muzyki Rozrywkowej*, t. 2, Warszawa 2003, s. 142.
- Z prof. Janem Jarczykiem, dyrektorem artystycznym Międzynarodowych Warsztatów Jazzowych, rozmawia Ryszard Cichocki*, „Chodzieżanin” nr 187(548), 2006.08.11, s. 2.

Inne roczniki „Jazz” i „Jazz Forum”

- „Jazz” 1968, nr 5.
- „Jazz” 1968, nr 7-8.
- „Jazz” 1968, nr 12.
- „Jazz” 1969, nr 1.
- „Jazz” 1969, nr 2.
- „Jazz” 1969, nr 4.
- „Jazz Forum” 1984, nr 5.
- „Jazz Forum” 1994, nr 9.

50 years of music workshops in Chodzież. The memories of participants

Summary

The Jazz Workshops “Cho-Jazz” in Chodzież earned extraordinary reputation in the musical environment for years. Organized since 1971 as the first summer jazz school in Europe, today it is most likely the only such cultural event in the world, which has been continuously educating young jazz adepts for over 50 years. It is here that the first tools of jazz education were developed, which are now used by the most prominent representatives of Polish jazz education. Over the decades, Chodzież has become a revered summer jazz school, and the well-versed educational staff is also unrivaled in their ability to build a close relationship between student and master.

Keywords: jazz, jazz workshop, Cho-Jazz, Chodzież

Karolina Pernal

Wrocław

SANT ANDREU JAZZ BAND. METODY JOANA CHAMORRO W NAUCZANIU IMPROWIZACJI JAZZOWEJ



Tytuł niniejszego tekstu prowokuje do postawienia istotnych pytań w kontekście współczesnej edukacji muzycznej. Czy wybór instrumentu na pewno powinien być jedną z pierwszych i najważniejszych decyzji w zetknięciu się z nauką muzyki? Czy rzetelna edukacja muzyczna zaczyna się wraz z rozpoczęciem edukacji w szkole muzycznej? Czy istnieje coś takiego jak talent muzyczny, a jeśli tak, to czy jest niezbędnym warunkiem do osiągnięcia sukcesu w tej dziedzinie? Czy improwizacji może nauczyć się każdy?¹ Pomimo złożoności zagadnień kryjących się za sformułowanym tematem celem niniejszego artykułu nie jest udzielanie odpowiedzi na te (i inne) pytania z obszaru metodyki nauczania muzyki ani dyskusja na temat systemu szkolnictwa muzycznego w Polsce. Autorka na podstawie rozmów z hiszpańskim nauczycielem Joanem Chamorro, a także otrzymanych od niego materiałów dydaktycznych oraz własnych obserwacji przedstawia koncepcję nauki improwizacji jazzowej praktykowanej przez założyciela Sant Andreu Jazz Band² i pragnie sprowokować czytelnika do dalszej samodzielnej refleksji nad znanymi mu sposobami nauczania muzyki.

Odnosząc się do klasyfikacji zaproponowanej przez Davida Elliotta, należy podkreślić, że opisywana w tekście działalność edukacyjna jest przykładem profesjonalnej aktywności zawodowej³. Wyróżnienie tego sposobu rozumienia edukacji muzycznej jest istotne dla przedstawianych poniżej elementów metodycznych i określa jej artystyczno-edukacyjne cele. Z tej perspektywy przedstawiane będą inicjatywy, strategie nauczania i osiągnięcia znanego w środowisku jazzowym nauczyciela z Hiszpanii.

¹ Rozważania na temat wczesnej edukacji muzycznej zawarte są w pracach Satis Coleman. Zob. S. Coleman, *Creative Music for Children*, G.P. Putman's Sons, New York-London 1922, s. 100.

² Sant Andreu Jazz Band jest projektem edukacyjnym skupiającym dzieci i młodzież.

³ J.D. Elliott, M. Silverman, *Music Matters. A Philosophy of Music Education*, New York 2015, s. 17-18.

Joan Chamorro – autor oryginalnej koncepcji nauczania muzyki jazzowej – rozpoczął naukę gry na gitarze w wieku 18 lat. Potrzebę grania wykreowali w nim ojciec i brat, którzy dużo słuchali muzyki w domu. Chamorro jest absolwentem Miejskiego Konserwatorium w Barcelonie pod kierunkiem Adolfa Ventasa⁴. Uczęszczał również do Taller de Músics⁵ w Barcelonie. Obecnie jest multiinstrumentalistą, gra na kontrabasie, saksofonie, klarncie i flecie.

Chamorro w 2006 roku zainicjował projekt Sant Andreu Jazz Band będący platformą edukacyjną i artystyczną dla amatorów chcących rozwijać muzyczną pasję. Adeptci wchodzący w skład zespołu reprezentowali grupę wiekową od 7 do 20 lat. Strategia edukacyjna przyjęta i realizowana przez Chamorro zaowocowała powstaniem m.in. jedenastu albumów *Jazzing*, vol. 1-11, które są zapisem dokonań poszczególnych grup uczestników projektu. Nagrania te eksponują instrumentalne i wokalnie-instrumentalne aranżacje standardów jazzowych i oryginalnych kompozycji. Wykonania obejmują prezentację partytur orkiestrowych i kameralnych. Co istotne, na nagraniach słychać bardzo dobrą pod względem intonacji i brzmienia ekspozycję tematów i solowych partii improwizowanych. Bogatą dyskografię Sant Andreu Jazz Band uzupełnia seria siedemnastu albumów zatytułowanych *Joan Chamorro Presenta* eksponująca wyróżniających się solistów⁶. W serii znajdują się płyty nagrywane w składach kameralnych i orkiestrowych, których głównymi solistami (a niekiedy także kompozytorami i aranżerami) są absolwenci projektu Sant Andreu Jazz Band. Słyszymy tutaj plejadę kilkunastu młodych artystów wyrażających się w jazzowym idiomie w sposób dojrzały, o wyraźnie zarysowanych indywidualnych cechach narracji muzycznej, takich jak frazowanie, feeling, brzmienie i operowanie dynamiką. Uznanie wzbudzać może fakt, że prezentowane na płytach z tej serii utwory wykonywane są z towarzyszeniem zarówno aktualnego dla danej sesji nagraniowej składu Sant Andreu Jazz Band, jak i zaproszonych gości, wśród których są prominentni muzycy jazzowi, np. Scott Hamilton⁷. Dorobek fonograficzny działającego od 15 lat projektu obejmuje łącznie dwadzieścia osiem albumów studyjnych.

W kontekście przedstawionych wyżej informacji należy zauważyć, że dokonania artystyczne są owocem konsekwentnie realizowanych strategii Chamorro. W typologii proponowanej przez Andrzeja Białkowskiego ten sposób edukacji nazywany jest „stra-

⁴ Adolf Ventas (1919-2014) – hiszpański saksofonista i kompozytor. Zob. więcej w: M. Israel, *Adolfo Ventas: su vida, su música y el saxofón*, Madrid 2003.

⁵ Taller de Músics – szkoła muzyczna o zindywidualizowanym programie nauczania, której absolwenci otrzymują tytuł zawodowy licencjata. Plan studiów uwzględnia kształcenie dla różnych grup wiekowych (m.in. grupa od 12 do 17 lat oraz grupa powyżej 40. roku życia), a także różnorodność stylistyczną współczesnych gatunków muzycznych.

⁶ Andrea Motis, Eva Fernandez, Magalí Datzira, Rita Payés, Joan Mar Sauqué Vila, Èlia Bastida, Joan Codina, Alba Armengou, Carla Motis, Joana Casanova, Jan Domenech, Marçal Perramon, Joan Martí i Alba Esteban.

⁷ Scott Hamilton (ur. 1954) – amerykański saksofonista jazzowy.

tegią etosową”⁸. Polega ona na przekazywaniu wychowankom wiedzy i umiejętności opartej na doświadczeniach artystycznych nauczyciela. Atrakcyjność takiego sposobu pracy polega na oferowaniu uczestnikom zajęć nie tylko zasobu wiedzy, ale także atmosfery wynikającej poniekąd z archetypu jazzmana: jego poczucia humoru, orientacji na progresywne kształtowanie brzmienia prowadzonych zespołów i zaufania wobec intuicji artystycznej. Doskonałym przykładem świadczącym o tak obranej strategii edukacyjnej może być wypowiedź Chamorro zamieszczona w tekście do płyty *Joan Chamorro presenta Joan Martí*. Nauczyciel pisze o swoim wychowanku:

Pamiętam, jak poznałem Joana Martí. Miał 7 lat i był już osobą poważną, odpowiedzialną i bardzo uporządkowaną, ze szczególnym poczuciem humoru. Śmialiśmy się dużo w klasie. Miał też wielką zdolność koncentracji. To było stałe. Wymagający od siebie i wymagający od innych [...]”⁹.

Efekty artystyczne obranej w tym wypadku strategii edukacyjnej nie są ściśle uzależnione jedynie od programu kształcenia i narzuconych z góry ram programowych. Joan Chamorro w wywiadzie wyjaśnia:

Nie korzystamy z książek. Praktycznie pracujemy indywidualnie słuchając każdego ucznia i dając mu szansę na budowanie swojej muzycznej tożsamości. Nie mamy zamkniętego programu nauczania. Każdy rozwija się w innym tempie¹⁰.

Słowa Chamorro potwierdzają dostrzeżoną strategię edukacyjną, której osią jest przede wszystkim zespół cech nauczyciela, w tym jego kompetencji, doświadczeń artystycznych i scenicznych oraz specyfiki interakcji, jaka zachodzi w relacji pomiędzy nim a uczniem. Rozwijanie pasji dzieci i młodzieży następuje w atmosferze ograniczania (skracania) dystansu w kontakcie dwóch stron i doświadczania muzyki wykonywanej „tu i teraz”. Poprzez włączanie adeptów w proces wspólnego wykonawstwa lub tworzenia, nauczyciel daje szansę na pogłębione, rzeczywiste obcowanie ze sztuką muzyczną¹¹.

Koncepcja edukacji Joana Chamorro opiera się również na istotnym założeniu, że nauka gry na instrumencie przypomina naukę języka. W rozmowie z autorką nauczyciel mówił:

⁸ A. Białkowski, *Praktyki jazzowe jako praktyki edukacyjne. Etosowe osvajanie muzycznej wyobraźni i mądryka szczerych dźwięków*, [w:] A. Białkowski, W. Burszta, *Oblicza muzycznej praxis. Debaty, terytoria, redukcje nadziei i oporu*, Gdańsk 2020, s. 148-150.

⁹ Tłumaczenie własne na podstawie tekstu dołączonego do płyty *Joan Chamorro presenta Joan Martí*.

¹⁰ Tłumaczenie własne na podstawie wywiadu autorki z J. Chamorro. Maszynopis rozmowy znajduje się w dokumentacji autorki.

¹¹ Przeciwnieństwem takiej strategii może być system edukacji muzycznej oparty na egzekwowaniu wiedzy. Pojęciowe postrzeganie sztuki muzycznej na wczesnym etapie edukacji niweluje wartości edukacyjne wynikające z obcowania z brzmieniem. Zob. więcej w: A. Białkowski, W. Burszta, *Jedzie pan jazz. Edukacja jazzowa i popkulturowa w perspektywie antropologicznej*, Gdańsk 2019, s. 48-49.

Najpierw należy mieć potrzebę, aby coś powiedzieć. Skoro potrzeba jest tym, co popycha człowieka do działania, jedną z najważniejszych ról jako pedagoga jest zmotywowanie ucznia, aby chciał poznać język jazzu. Według mnie gra na instrumencie powinna wynikać z miłości do muzyki, to powinna być czynność hobbystyczna. W przypadku dzieci ważne jest, aby dane zajęcie było atrakcyjne od samego początku. Gdy robią jakąś rzecz nie z obowiązku, ale dla przyjemności, rezultaty są zaskakujące. Staram się rozbudzić w uczniach miłość do muzyki poprzez słuchanie, śpiewanie, tańczenie, wystukiwanie rytmów i ostatecznie granie w zespole¹².

Nawiązując do prac Satis Coleman, zauważmy, że w pierwszej połowie XX w., w książce *Creative Music for Children*, podkreślała ona, że zanim nastąpi wszelka edukacja obowiązkowa jest doświadczenie muzyki, a następnie dopiero powinien przyjść etap nauki muzyki, zachowując przy tym jej kreatywny charakter¹³. Na podstawie własnych obserwacji i badań uważała, że wczesne rozwijanie zdolności muzycznych, improwizatorskich i twórczych u dzieci ma bardzo pozytywny wpływ na rozwój ogólny.

Podczas pierwszych lekcji Joan Chamorro opiera się na pozytywnych skojarzeniach dziecka i proponuje wspólne śpiewanie piosenki, którą uczeń zna ze słuchu i z pamięci. Następnie starają się przełożyć ją na instrument. Słuch jest medium, dzięki któremu dzieci znajdują poszczególne dźwięki na klawiaturze, strunach czy saksofonowych klapach. W wywiadzie nauczyciel tłumaczy:

Ucniowie z mojej strony dostają drobne wskazówki odnośnie pozycji czy układu palców na instrumencie, aby mogli wykonać proste melodie. Nie zaczynam z nimi od notacji muzycznej. Dla przykładu, tworzymy tonalne melodie, do których następnie dodajemy drobne ozdobniki i alteracje. [...] Wszystko oczywiście gramy z pamięci. Dążymy do tego, aby uczeń potrafił wykonać na instrumencie frazy, które brzmią w jego głowie. Aby jego muzyka była naturalna niczym śpiew. Wówczas nie trzeba myśleć o taktach, o wartościach, o zapisie nutowym. Wystarczy słuchać¹⁴.

Akcentowanie elementu słuchania muzyki w edukacji Chamorro jest jednym z najważniejszych aspektów kształcenia. Warto zauważyć analogie przyjętej strategii Chamorro względem odkryć badaczy z dziedziny psychologii i antropologii pracujących w obszarze edukacji muzycznej. Koncepcja nauczyciela odwołująca się do nauki języka koresponduje z odkryciami wybitnego skrzypka i pedagoga Shinichi Suzukiego. Opracował on metodę języka ojczystego jako podstawę edukacji muzycznej, pomagającą rozwijać inne umiejętności. Suzuki wychodził z założenia, że każdy może opanować grę na instrumencie, skoro każdy potrafi nauczyć się języka ojczystego. Jego zdaniem

¹² Tłumaczenie własne na podstawie wywiadu autorki z J. Chamorro. Maszynopis rozmowy znajduje się w dokumentacji autorki.

¹³ S. Coleman, *op. cit.*, s. 176. Zob. również J. Fyk, *Muzyczna dekada dziecka, rozwój, edukacja, zabawa*, Zielona Góra 2019, s. 38.

¹⁴ Tłumaczenie własne na podstawie wywiadu autorki z J. Chamorro. Maszynopis rozmowy znajduje się w dokumentacji autorki.

nie warto dokonywać selekcji wstępnej wśród uczniów¹⁵. Polonistka i logopeda Katarzyna Bieńkowska w swojej pracy *Jak dzieci uczą się języka* podkreśla, że chociaż badania neurobiologiczne rozwijają się bardzo dynamicznie, wciąż do końca nie wiadomo, w jaki sposób mózg koduje język¹⁶. Dowiedziono, że człowiek uczy się języka poprzez obserwację zachowań, gestów, słuchania ludzi, kontakt z innymi oraz emocje i zabawę¹⁷. Długie słuchanie to umiejętność, którą dziecko musi nabyć, ponieważ wymaga to koncentracji uwagi i pamięci. Badania wykazały, że ta zdolność stabilizuje się około 6. roku życia¹⁸. Nie powinno więc dziwić, że przyjęta przez Chamorro koncepcja nauczania muzyki jest zogniskowana wokół słuchania i naśladownictwa. Dowodem na trafność obranych strategii kształcenia są zarówno efekty działalności Sant Andreu Jazz Band, jak i to, że młodzi adepci projektu mają zaledwie 7 lat w momencie rozpoczęcia edukacji skoncentrowanej właśnie wokół imitacji melodyczno-rytmicznych. Pedagog w odniesieniu do młodego wieku uczestników mówi tak:

Motywacja sprawia, że w ciągu pierwszego roku nauki uczeń potrafi zagrać z pamięci od dziesięciu do dwunastu melodii, z poczuciem rytmu i z prawidłową intonacją, używając do dwóch oktaw na instrumencie. Mimochodem przemycamy różne muzyczne aspekty i z czasem nazywamy zjawiska, które zostały zaimplementowane. Rytmika, relacje między interwałami, brzmienie poszczególnych struktur. Osiągamy to, co najważniejsze, czyli emocje związane z muzyką, bo muzyka to nic innego jak historia opowiedziana poprzez dźwięki¹⁹.

Koncentracja procesu edukacji wokół słuchania powoduje, że staje się ono najważniejszym czynnikiem gwarantującym kolejny etap edukacji, polegający na przekładaniu wrażeń słuchowych bezpośrednio na instrument. Chamorro w wywiadzie tłumaczy: „Naśladujemy to, co słyszymy, a czyniąc to, rozumiemy również znaczenie wygrywanych dźwięków”²⁰.

Podobny punkt widzenia w odniesieniu do słuchania muzyki i grania na instrumencie zaprezentował Edwin Gordon²¹. Podkreślał, że nauka muzyki będzie efektywna dopiero, gdy potrafimy dokonać procesu zwanego „audiacją”. Badacz dokonał również odkrycia, że jeśli dziecko nauczy się improwizować, wówczas łatwiej będzie

¹⁵ Metoda Suzukiego opiera się na założeniu, że dziecko najpierw zaczyna władać językiem mówionym, a dopiero później językiem pisanym. Zob. więcej J. Fyk, *op. cit.*, s. 55.

¹⁶ K. Bieńkowska, *Jak dzieci uczą się języka*, Warszawa 2012, s. 65.

¹⁷ *Ibidem*, s. 72.

¹⁸ *Ibidem*, s. 77.

¹⁹ Tłumaczenie własne na podstawie wywiadu autorki z J. Chamorro. Maszynopis rozmowy znajduje się w dokumentacji autorki.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Edwin Gordon (1927-2015) – amerykański muzyk jazzowy, pedagog, psycholog muzyki, profesor na University of South Carolina w Columbii, autor licznych publikacji, testów uzdolnień muzycznych i książek.

mu przyswoić notację muzyczną²². Lekcje gry według gordonowskiej szkoły polegają na tym, że uczniowie najpierw słuchają materiału, który mają wykonać, poruszają się w takt muzyki, śpiewają melodię, a następnie wykonują ją na instrumencie. Gordon zakładał, że instrument jest przedłużeniem ludzkiego ciała. Wychodził z założenia, że „jak się śpiewa, tak się gra”. Był zwolennikiem kolektywnego nauczania na instrumencie, ponieważ w jego opinii lekcje grupowe mają większą skuteczność niż lekcje indywidualne. Widać zatem, że Chamorro, Coleman, Suzuki i Gordon „mówią jednym głosem”.

Hiszpański pedagog w wywiadzie wyjaśnia istotę imitacji muzycznej także w kontekście budowania solowych partii improwizowanych:

Dobrym sposobem jest nauka solówek. Zaczynamy od Duke'a Ellingtona, Johnny'ego Hodgesa, Sidney'ego Becheta, Bena Webstera, Lestera Younga. Następnie powoli przechodzimy do Lou Donaldsona, Lee Konitza, Charliego Parkera, Paula Gonsalvesa, Dextera Gordona, Johna Coltrane'a itd. Dzieci słuchają również wybitnych wokalistek jak m.in. Billie Holiday, Sarah Vaughan, Ella Fitzgerald. Możemy cytować frazy mistrzów poprzez struktury akordowe, nie wiedząc, jak i dlaczego są zbudowane w ten sposób, rozumiemy je poprzez słuch. Należy zawsze pamiętać o tym, że uczeń potrafi o wiele więcej, niż moglibyśmy przypuszczać. Czytanie i pisanie nut przychodzi samoistnie. To według mnie najłatwiejszy element edukacji muzycznej. Transkrypcje traktujemy jako punkt wyjścia. Następnie staramy się grać dookoła melodii, nanosząc na nią motywy z wyćwiczonych wcześniej solówek. Powoli przechodzimy do własnych solówek.

Chamorro zauważa, że proces edukacji improwizacji jazzowej może nastąpić w bardzo naturalny sposób, z pominięciem sfery teoretycznej. To powoduje, że uczniowie nie blokują się nadmiarem wiedzy, a chłoną ją mimowolnie poprzez wrażenia słuchowe. Muzyk prezentuje im wybitne postaci i nagrania tego gatunku. Dopiero po pewnym czasie wiedza teoretyczna jest uzupełniana. Nauczyciel kładzie także nacisk na śpiewanie, ponieważ zdaje sobie sprawę, że wyobrażenie słuchowe wygrywanych fraz powinno poprzedzać grę na instrumencie.

Równoległe tłumaczymy, jak odszyfrować język jazzu, tzn. wyjaśniamy, jak zbudowane są skale, modusy, pasaże, triady, czterodźwięki. I co najważniejsze – śpiewamy. Co śpiewamy? Linie basową, melodię, gramy je i stopniowo modyfikujemy. Np. robimy transkrypcję sola Johnny'ego Hodgesa, oprócz tego, że uczymy się, jak zagrać tę partię poprawnie technicznie, nieświadomie naśladujemy również inne aspekty: vibrato, dynamikę, ekspresję, artykulację, efekty sonorystyczne itd.²³

Koncepcja kształcenia przyjęta przez Chamorro opiera się przede wszystkim na zajęciach zespołowych.

Praca w zespole odgrywa istotną rolę, ponieważ oprócz walorom muzycznym hołduje także takim wartościom jak: solidarność, szacunek, siła, koncentracja, umiejętność dzielenia się

²² E. Gordon, *Roots of Musical Learning Theory and Foundation*, GIA Publications, Chicago 2011, s. 19.

²³ Tłumaczenie własne na podstawie wywiadu autorki z J. Chamorro. Maszynopis rozmowy w dokumentacji autorki.

i delegowania zadań w zespole, umiejętność kierowania zespołem i także bycia częścią całości, z pozytywną energią i pasją. Nie ma konieczności, aby wszyscy uczestnicy zajęć byli rówieśnikami. W projekcie Sant Andreu Jazz Band praktykuje się łączenie różnych grup wiekowych, przez to motywacja wśród uczniów rośnie. Młodszy naśladować starszych, choć czasem działa to w odwrotnym kierunku²⁴.

Dostępne materiały audio i wideo dokumentujące działalność projektu Chamorro obejmują wykonania świadczące o intensywnej pracy nad muzyką wykonywaną zespołowo. Brzmienie zespołów (nawet z najmłodszymi uczestnikami) charakteryzuje się właściwym balansem dynamicznym poszczególnych instrumentów, kreacją właściwych, zgodnych z idiomem jazzowym akompaniamentów, realizowanych przez sekcje rytmiczne. Pedagog dodaje: „Być może to niektórych zszokuje, ale u nas nie ma egzaminów, nie ma oceny końcowej, nie ma certyfikatu ukończenia kursu czy zakończonego zeszytu ćwiczeń”²⁵.

Joan Chamorro prowadzi zajęcia indywidualne z saksofonistami i z chętnymi uczniami z Sant Andreu Jazz Band grającymi na wielu instrumentach, którzy chcą zgłębić wiedzę dotyczącą improwizacji jazzowej. Zajęcia indywidualne dla trębaczy, puzonistów, pianistów, gitarzystów, perkusistów i kontrabasistów koordynowane są przez nauczycieli poszczególnych instrumentów. Lekcje indywidualne odbywają się raz w tygodniu. Oprócz tego każda sekcja (saksofonów, trąbek, puzonów oraz rytmiczna) odbywa seminaria orkiestrowe dwie godziny tygodniowo prowadzone również przez lidera projektu (fot. 1 i 2). Próby całego zespołu Sant Andreu Jazz Band odbywają się wyłącznie przed koncertami. Grupa spotyka się i ćwiczy wspólnie materiał na kilka dni poprzedzających ważne wydarzenie (fot. 3 i 4).



Fot. 1. Zdjęcie z prywatnych zbiorów Joana Chamorro, Barcelona, 2020 r.

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ibidem.*



Fot. 2. Zdjęcie z prywatnych zbiorów Joana Chamorro, Barcelona, 2020 r.



Fot. 3. Lili Bonmati, Barcelona, 2019 r.

Efekty działalności edukacyjnej Chamorro nie uwidaczniają się jedynie w postaci nagrań płytowych, koncertów czy poziomu wykonawczego kolejnych absolwentów Sant Andreu Jazz Band. Projekt ten nakierowany jest na rozwijanie muzycznych zainteresowań młodych ludzi. Owoce działalności dydaktycznej Chamorro wykraczają poza ramy przeciętnych placówek i projektów edukacyjnych, choć wielu animatorów i pedagogów stawia sobie za cel pogłębianie muzycznej wrażliwości dzieci i młodzieży oraz na pozyskiwanie odbiorców muzyki jazzowej. Być może należy więc wrócić do pytań z pierwszego akapitu niniejszego tekstu i zauważyć strategię ambitnego projektu edukacyjno-artystycznego, którego filarem jest słuchanie muzyki i granie w zespole już od najmłodszych lat. Niech potwierdzeniem opisanej w tekście koncepcji będą słowa Wyntona Marsalisa:



Fot. 4. Lili Bonmati,
Barcelona, 2019 r.

Nie musisz zdobywać kreatywności – rodzi się z nią. Wszystko, co musisz zrobić, to uwolnić i pielęgnować ją. Każda ludzka istota na ziemi jest obdarzona darem kreatywności i może manifestować kreatywność na wiele sposobów²⁶.

Bibliografia

- Białkowski A., Burszta W., *Oblicza muzycznej praxis. Debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu*, Gdańsk 2020.
- Białkowski A., Burszta W., *Jedzie pan jazz. Edukacja jazzowa i popkulturowa w perspektywie antropologicznej*, Gdańsk 2019.
- Bienkowska K., *Jak dzieci uczą się języka*, Warszawa 2012.
- Coleman S., *Creative Music for Children*, New York-London 1922.
- Elliott J.D., Silverman M., *Music Matters. A Philosophy of Music Education*, New York 2015.
- Fyk J., *Muzyczna dekada dziecka, rozwój, edukacja, zabawa*, Zielona Góra 2019.
- Gordon E., *Roots of Musical Learning Theory and Foundation*, Chicago 2011.
- Marsalis W., Ward G.C., *Moving to Higher Ground. How Jazz Can Change Your Life*, New York 2009.

Strony internetowe

<http://musik.pm>

<https://santandreujazzband.bandcamp.com>

²⁶ W. Marsalis, G.C. Ward, *Moving to Higher Ground. How Jazz Can Change Your Life*, New York 2009, s. 158.

Sant Andreu Jazz Band. Joan Chamorro's methods of teaching jazz improvisation

Summary

The article presents Joan Chamorro (born in 1962), a Spanish jazz musician and music teacher who created the Sant Andreu Jazz Band project. The group with 15 years of tradition includes 20 members of various ages (from 8 to 20 years of age). Joan Chamorro's teaching concept is based on intensive listening to jazz music and the assumption that during the first years of education to play an instrument or several instruments, the study of notation is deliberately omitted. After presenting an outline of the project creator's biography, the author discusses the current methods of teaching music and improvisation and refers to examples of other characters from the 20th century who also promoted a teaching concept similar to Joan Chamorro.

Keywords: Joan Chamorro, Sant Andreu Jazz Band, improvisation, jazz, teaching music, Spain

Leszek Wiśniowski

Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie

ROZWÓJ JĘZYKA WYKONAWCZEGO FLECISTÓW W MUZYCE JAZZOWEJ OD ROKU 1913 DO WSPÓŁCZESNOŚCI



Doktor Peter Westbrook, muzykolog, flecista, propagator fletu w muzyce jazzowej, autor filmu i książki pt. *Flute in Jazz: Window on World Music*, po zaprezentowaniu w filmie fragmentu utworu *Stolen Moments* Olivera Nelsona, wykonanego przez kwartet flecistów jazzowych i sekcję rytmiczną, przedstawiając ów zespół, powiedział „[...] zagrał jazz flute ensemble, i nie ma w tym nic nadzwyczajnego, poza tym, że zdarza mi się spotykać z zaskoczeniem, iż na flecie można grać jazz”¹.

Joel Dorn – jeden z najważniejszych producentów w muzyce jazzowej, wielki popularyzator flecistów w osobach m.in. Huberta Lawsa, Rahsaana Rolanda Kirka, Herbie Manna, związany również z m.in. Keithem Jarretem, Charlesem Mingusem, Cannonballem Adderleyem, Robertą Flack – zapytany, co odpowiedziałby dziennikarzowi twierdzącemu, że flet jest marginalnym instrumentem w jazzie, odpowiedział, że „najdelikatniej mówiąc, nie zaliczam ich do grona ekspertów”².

Wielu muzyków stało się flecistami jazzowymi za sprawą przypadku: Paul Newman kupił flet podczas przygodnej wizyty w lombardzie. Uczący się na gitarze w college’u, Les Spann, musiał wybrać drugi instrument, preferował saksofon, ale z powodu braku takiej możliwości w jego szkole, wybrał flet.

James Moody stał się właścicielem fletu, najprawdopodobniej będąc pod wpływem alkoholu i już po miesiącu nagrał na nim dwa utwory, na własnej płycie *Flute 'n the Blues* (1956). Nagranie to świadczy o niezwykłych zdolnościach Jamesa Moody’ego, a także o łatwości przyswojenia umiejętności gry na flecie przez saksofonistów.

Istnieje grupa jazzmanów, która, sięgając w jakimś okresie swojej kariery po flet jako drugi instrument, uczyniła zeń instrument pierwszy lub bardzo ważny, ale jest też Bud

¹ P. Westbrook, *The Flute in Jazz: Window on Word Music*, film DVD, Harmonia Production 2012, (tłum. własne) czas:1’50”-2’10”.

² P. Westbrook, *The Flute in Jazz: Window on Word Music*, Harmonia Books 2011, s. 201.

Shank, który stwierdził po pełnym sukcesów okresie aktywności fletowej, że instrument ten nie jest w stanie sprostać jego potrzebom ekspresyjnym, porzucając go na zawsze.

Istnieje spora grupa saksofonistów, których umiejętność gry na flecie powszechnie nie jest znana, a wykorzystują ten instrument m.in. podczas pracy muzyka sesyjnego, jak np. Joe Lovano (ur. 1952): namówiony do nauki gry na flecie przez swego ojca podkreśla, że dzięki tej umiejętności uczestniczył w wielu ciekawych projektach, szczególnie na początku kariery. Na flecie grał również John Coltrane (ur. 1926, zm. 1967), czego przykładem jest utwór *To Be*, wydany na płycie *Expression* w 1967 r.

Wspominam o tym, aby podkreślić moją pełną świadomość, że flet nie należy do grupy czołowych instrumentów jazzu, ale mimo to odgrywa w nim bardzo ważną rolę. Pojawia się pod koniec lat dwudziestych ubiegłego stulecia, początkowo bardzo nieśmiało, by od lat pięćdziesiątych zdecydowanie poszerzać swoje wpływy.

Opisując język wykonawczy flecistów, umiejscawiałem ich w poszczególnych dekadach. Typologia ta ma charakter jedynie orientacyjny, przedstawieni muzycy tworzyli lub tworzą w okresie kilku dekad.

Najogólniej flecistów jazzowych możemy podzielić na specjalizujących się tylko w grze na flecie i dublerów, czyli tych, którzy grają również na innych instrumentach, najczęściej na saksofonie. Do specjalistów zaliczymy m.in.: Huberta Lawsa (ur. 1939), Herbie Manna (ur. 1930, zm. 2003), Dave'a Valentina (ur. 1952, zm. 2017), Steve'a Kujala, Magic Malika (ur. 1969), Nicole Mitchell (ur. 1967), Jamiego Bauma, Krzysztofa Popka, Krzysztofa Zgraję (ur. 1950), Ryszarda Borowskiego. Do dublerów zaś: Franka Wessa, Buda Shanka, Jamesa Moody'ego, Erica Dolphy'ego, Paula Horna, Rahsaana Rolanda Kirka, Michała Kulentego (ur. 1956, zm. 2017), Zbigniewa Namysłowskiego (ur. 1939, zm. 2022), Mariusza Mielczarka (ur. 1965) i wielu innych.

Aby lepiej zrozumieć rozwój języka wykonawczego flecistów, w tym jazzowych, musimy cofnąć się do dalekiej przeszłości.

W lipcu 1995 roku, w jaskini Divje Babe położonej w słoweńskich Alpach, znaleziono dwunastocentymetrowy fragment niedźwiedziej kości udowej z dwoma otworami. W opinii części archeologów zostały one wywiercone za pomocą narzędzi kamiennych, dowodząc intencjonalnego pochodzenia owych otworów. Znaleźisko datowane jest na okres 44-42,6 tys. lat p.n.e. i uważane za najstarszy na świecie znany flet, stanowiąc tym samym najstarszy zabytek instrumentu muzycznego. Pomijając ewentualne rozważania co do prymatu starszeństwa: głos ludzki czy artefakty, które mogły być instrumentami perkusyjnym, możemy przyjąć, że flet należy do grupy najstarszych instrumentów świata, a doświadczenie w jego konstruowaniu i tradycja wykonawcza kształtowały się ponad 40 tys. lat.

Flet występuje w każdej kulturze, we wszystkich okresach historycznych, we wszystkich zakątkach świata, był i jest świadkiem rozwoju człowieka, przemian społecznych, obrzędów; bawi, wzrusza, szokuje, denerwuje, bywa też silnie związany z duchowością,

modlitwą, towarzyszy medytacji. Przy beznamiętnym spojrzeniu jest areofonem o określonych parametrach, ale biorąc pod uwagę przedstawiony tu kontekst, doszukamy się w nim niemego świadka antropologicznego rozwoju człowieka, a to podłoże inspiracji obserwujemy u niektórych twórców.

Tematem mojego artykułu jest rozwój języka wykonawczego flecistów w muzyce jazzowej, a ten w jazzie pojawia się w latach dwudziestych ubiegłego wieku. Dlaczego więc sięgam do roku 1913 i z jakiego powodu przedstawiałem ów kontekst historyczny i socjologiczny?

Od około 100 lat obserwujemy w sztuce bardzo duże transformacje. Narodziny jazzu mają tu wielkie znaczenie, a dla muzyki fletowej granicę przemian wytycza rok 1913. Wówczas Claude Debussy (ur. 1862, zm. 1918) napisał *Syrinx*, pierwszy – od stworzonej przez Carla Philippa Emanuela Bacha w 1763 r. *Sonaty a-moll* – znaczący utwór na flet solo, sprawiając, iż *Syrinx* stał się prefiguracją przemian estetyki fletowej na przestrzeni następnych 100 lat. Utwór ten jest też pierwszym utworem solowym przeznaczonym do wykonania na instrumencie w systemie Theobalda Boehma. Stworzony wówczas mechanizm zrewolucjonizował możliwości fletu i sprawił, iż stał się on bardzo łatwym – w zakresie aplikatury – instrumentem dla saksofonistów. *Syrinx* stał się też inspiracją dla flecistów jazzowych, którzy wplatają go w swoje improwizacje: Krzysztof Zgraja (LP *Laokon*, utwór *Fin De Siècle*), Yusef Lateef (*Quartet*, utwór *Yesterdays*), Sarpay Özçağatay konstruujący motyw tematu, opierając się na jego fragmencie (CD *Unexpected*, utwór *DnB*). Ponadto na płytach umieścili własne wersje tej kompozycji m.in. Liliana Urbańska, wykonując *Syrinx* w jazz rockowym groove (LP Krzysztofa Sadowskiego *Three Thousands Points*), czy Hubert Laws (LP z roku 1971 *The Rite of Spring*).

Początki, lata dwudzieste

Flet w jazzie pojawił się w latach dwudziestych ubiegłego wieku. Początkowa nieobecność fletu w jego początkach związana jest z dwiema, a według wyników moich badań można zaryzykować twierdzenie, że z trzema przyczynami. Pierwsza to skromne możliwości dynamiczne w porównaniu z akustyką zdecydowanie dominujących wówczas puzonów, saksofonów i trąbek, a druga – zdaniem muzykologa Dr. Saïsa Kamalidiina³ – to kontekst socjologiczny, wiązany z tym, że w początkowym okresie jazz wykonywali głównie mężczyźni, flet zaś kojarzony był z instrumentem żeńskim. Wspomnę tu, że zupełnie inaczej było w środowisku fletu klasycznego, gdzie dopiero „w roku 1952 posadę pierwszej flecistki w renomowanej Boston Symphony Orchestra

³ P. Westbrook, *The Flute in Jazz...*, czas 2'50", wypowiedź Saïsa Kamalidiina – profesora etnomuzykologii na Uniwersytecie Howarda.

objęła Doriot Anthony Dwyer. Fakt ten spowodował sprzeciw niektórych członków orkiestry i komentarze w codziennej prasie. Dwyer pozostała na tym stanowisku do 1990 roku⁴. Trzeci powód może wiązać się z małą popularnością fletów skontrowanych w systemie Boehma – czyli łatwych dla saksofonistów – w pierwszym okresie ery jazzu. Zatem dość późno, bo pod koniec lat dwudziestych pojawił się pierwszy flecista i, na potwierdzenie teorii gender, był nim pochodzący z Kuby, gdzie flet był wiodącym instrumentem granym przez mężczyzn, Alberto Socarras. Tu autor przywołał jedyne w tym artykule krótkie *curriculum vitae* z racji przywileju dla prekursora.

Urodzony w 1908 r. Alberto Socarras rozpoczął naukę gry na flecie w wieku 7 lat pod okiem matki Dolores Estacio. Następnie kontynuował naukę w Konserwatorium Muzycznym w prowincji Santiago de Cuba. W połowie lat dwudziestych przeniósł się do Havany, gdzie dołączył do orkiestry Teatru Arquimedes, grał również w jednym z pierwszych kubańskich zespołów jazzowych. W roku 1927 przeniósł się do Stanów Zjednoczonych i nagrał z Clarencem Williamsem pierwsze znane w historii jazzu solo fletowe, które znalazło się na płycie *Shooting the Pistol*. Był bardzo aktywny, prowadził własny zespół, angażowany był jako *sideman*. Zmarł w roku 1987, zostawiając wiele nagrań, w których zawsze słyszalne są jego kubańskie korzenie. Socarras grał też na klarncie, ale najbardziej związał się z fletem. Ukończył Timothy Music Conservatory w Nowym Jorku, gdzie uzyskał tytuł doktora nauk muzycznych. Był pierwszym flecistą który wprowadził do jazzu elementy muzyki kubańskiej, wyprzedzając ekspansję tej muzyki w latach osiemdziesiątych.

Lata trzydzieste

W początkowym okresie po flet sięgali saksofoniści, wykorzystując artykulację i frazowanie swojego głównego instrumentu. Aplikatura tych instrumentów wykazuje wiele podobieństw, szczególnie w zakresie dwóch oktaw, a podstawową różnicę stanowi sposób wydobywania dźwięku, czyli zadęcie. Podkreślam, że bez innowacji konstrukcyjnej z roku 1847, wprowadzonej przez niemieckiego flecistę i wynalazcę Theobalda Boehma (ur. 1794, zm. 1881), nie byłoby tak dużych podobieństw w aplikaturze fletu i saksofonu. Ów stan rzeczy spowodował, iż pojawiające się sola fletowe ujmowały *feelingiem*, były nienagane pod kątem doboru dźwięków i frazowania, jednak ubogie, jeśli idzie o artykulację i brzmienie, szczególnie jeśli porównamy je z grą ówczesnych wirtuozów fletu klasycznego. W tej grupie za pierwszego flecistę uważa się Waymana Carvera (ur. 1905, zm. 1967), który był oczywiście saksofonistą, ale sławę zyskał właśnie

⁴ W. Suruło, *Interpretacja utworów fletowych Meyera Kupfermana w kontekście wpływu techniki serialnej, jazzu i muzyki etnicznej na język muzyczny kompozytora*, Akademia Muzyczna, Kraków 2014, s. 19.

dzięki grze na flecie. Jakkolwiek w tym okresie, w erze swingu, flet pojawiał się jeszcze bardzo sporadycznie, zdecydowanie popularniejszym instrumentem zamiennym dla saksofonistów był klarnet.

Lata czterdzieste

Proces uświadamiania potworności zbrodni, jakich ludzkość dopuściła się podczas wojny, w tym użycie broni atomowej, sprawił, że po II wojnie światowej jazz, podobnie jak wiele innych dziedzin sztuki, uległ dużym przemianom. W naszej historii wyraznym zwrotem był rozwój bebopu, a rozpowszechnienie sprzętu nagłośnieniowego pod koniec lat czterdziestych otworzyło dla fletu drzwi i sprawiło, iż po flet sięgnęli m.in.: Leo Wright (ur. 1933, zm. 1991), Frank Wess (ur. 1922, zm. 2013), Buddy Collette (ur. 1921, zm. 2010), Bud Shank, Sam Most (ur. 1930, zm. 2013), Les Spann (ur. 1932, zm. 1989) i grający też na piccolo Jerome Richardson (ur. 1920, zm. 2000). Flet zaczął być bardziej akceptowany w rodzącej się wówczas muzyce niż klarnet, a wspomniani fleciści rozpoczęli dopiero swoją aktywność. Pod koniec lat czterdziestych każdy z nich zaznaczał już swoje indywidualne podejście do gry fletowej, jednak bardziej widoczni stali się w latach pięćdziesiątych.

Lata pięćdziesiąte

Wraz z rozwojem w latach pięćdziesiątych modern jazzu zmieniała się estetyka, pojawiali się twórcy kładący nacisk na subtelne, delikatne brzmienie, sonorystykę. Muzycy sięgnęli po flet altowy i basowy. Artystą, który bardzo twórczo i nowatorsko wykorzystywał flety, był pianista, kompozytor i aranżer Gil Evans. Ryszard Borowski zauważa, że niebędący flecistą kompozytor wywarł duży wpływ na rozwój fletu w jazzie. „Flet uważany dotąd za nieekspresyjny i zbyt klasyczny wszedł na stałe do instrumentarium jazzowego”⁵. Kolejna postać, trębacz i band lider Dizzy Gillespie również zwraca uwagę w naszej historii, zatrudniał bowiem przez lata kilku flecistów, m.in.: Leo Wrighta, Les Spanna, Sahiba Shihaba, Glenna Rogera i – najdłużej – Jamesa Moody’ego, o którym szerzej później. Trwająca od lat pięćdziesiątych do siedemdziesiątych tendencja estetyczna w muzyce filmowej bardzo spopularyzowała flet. Brzmienie *frullata* fletu altowego czy basowego, wtopionego w jazzową frazę często towarzyszyło pojawiającej się na ekranie grozie. Flet wykorzystywali wówczas kompozytorzy muzyki filmowej związani z jazzem, m.in.: Quincy Jones, Henry Mancini (także flecista), Peter Rugolo, Hugo Montenegro, John Barry, Nelson Riddle, Lawrence Welk, Neal Hefti, Don Sebesky i wielu innych.

⁵ R. Borowski, *Flecista jazzowy*, Warszawa 2012, s. 20.

Ważne było też, że Count Basie zauważył wyjątkową grę na flecie Franka Wessa, powierzając mu często partie improwizowane. Nagrania jego orkiestry emitowane były wówczas w stacjach radiowych, przyczyniając się do popularności fletu. Joe Farrell i Paul Horn mówią o motywacji do pracy z fletem, jaką zyskali, słuchając tych nagrań.

Fleciści, którzy zaczęli odgrywać ważną rolę w tym czasie to m.in.: Buddy Collette (ur. 1921, zm. 2010), flecista i pedagog, wywarł wpływ m.in.: na Erica Dolphy'ego, Charlesa Lloyda, a później na Jamesa Newtona. Sam Most – postrzegany jako ojciec fletu bebopowego, autor ważnych podręczników w dydaktyce jazzowej: *Jazz Flute Conceptions*⁶ i *Jazz Improvisations*⁷. Jego gra była bardzo oryginalna, dźwięk zawierał dużą ilość powietrza, stosował bardzo ostrą artykulację staccato i gęste wibrato. Z tych elementów stworzył niezwykle swingujące brzmienie fletu. Pierwszy używał techniki symultanicznego grania i śpiewania, używanej wówczas w klasycznej muzyce awangardowej w ramach tzw. *extended technics*. O czerpaniu z jego koncepcji mówią Hubert Laws, Rahsaan Roland Kirk, James Moody, Yusef Lateef, Joe Farrell.

Przełomowy był rok 1956: miesięcznik „Down Beat” w prestiżowej ankiecie krytyków ustanowił kategorie dla najlepszego flecisty. Pierwszym tryumfátorem był wspomniany na wstępie Bud Shank (naukę zaczynał od klarнету), który grę na flecie rozwinął dzięki propozycji otrzymanej pod koniec lat czterdziestych od Stana Kentona. Shank błyszczał wówczas w improwizacjach saksofonowych, grając z The Charlie Bernet All Stars Band. Działal jako flecista około 30 lat, pozostawił po sobie wiele nagrań fletowych stanowiących wzór bebopowej gry na tym instrumencie. W latach osiemdziesiątych zrezygnował z fletu i kontynuował karierę jako saksofonista altowy. Dla szerszego kręgu odbiorców rozpoznawalne może być jego solo fletu altowego zamieszczone na płycie *Bud Shank California Dreamin'* w utworze *California Dreamin'* (1966).

Lata sześćdziesiąte

Lata sześćdziesiąte wzmocniły pozycję fletu. Jego bogata historia i konotacja z niemal wszystkimi kulturami świata zaczęła być w tym okresie słyszalna. Na scenie uwidoczniło się wielu wykonawców:

Charles Lloyd (ur. 1938), który grał z niezwykłym ładunkiem emocjonalnym, często na flecie altowym, w latach sześćdziesiątych zyskał popularność porównywalną z gwiazdami muzyki rockowej.

David Newman (ur. 1933, zm. 2009), bardzo niedoceniony, ale wielki flecista, grał z godnym podziwu zrozumieniem dynamiki fletowej, jego pasaże brzmiały szeroko

⁶ S. Most, *Jazz Flute Conceptions*, Burbank 1974.

⁷ S. Most, *Jazz Improvisations*, New York 1996.

w niskim rejestrze. Gra Newmana nie emanowała techniką, mimo to potrafił w sposób bardzo istotny wypowiadać się na tym instrumencie.

Yusef Lateef (ur. 1920, zm. 20013), wprowadzając we wczesnych latach sześćdziesiątych elementy muzyki afrykańskiej, azjatyckiej i południowoamerykańskiej, stał się prekursorem kontynuowanego do dzisiaj nurtu *world music*. Grał też na saksofonie i oboju.

Herbie Mann, zdaniem flecisty Marka Weinsteina „posiadał poczucie czasu jak nikt inny, potrafił trafić do szerokiej grupy odbiorców”⁸. Dla fletu porzucił saksofon i klarnet basowy. Jeśli zapytamy przeciętnego słuchacza o znanego sobie flecistę jazzowego, najbardziej prawdopodobne jest, że odpowie: „Herbie Mann”, chociaż jego warsztat instrumentalny daleki był od paradygmatu fletu jazzowego, ustanowionego przez Huberta Lawsa. Z oceną popularności Herbiego Manna w świadomości słuchaczy zgadzają się wszyscy znani autorowi fleciści.

James Moody był bardzo aktywnym flecistą i saksofonistą. Posiadał znakomitą technikę na obydwu instrumentach. Na flecie grał z artykulacją zbliżoną do stosowanej przez Huberta Lawsa, potrafił oddzielać dźwięki w bardzo szybkich przebiegach, czyniąc każdą nutę ważną, a frazy swingujące. Nie miał analitycznego umysłu; pewnego dnia, po prostu, zaczął grać na flecie, przełożył na ten instrument swoją wizję bebopowego grania, nigdy nie pobierał regularnych lekcji fletu. Pytał czasami o rady kolegów: Huberta Lawsa, Yusefa Lateefa, Sama Mosta. Stał się ikoną fletu jazzowego. Moody wspomina w wywiadzie dla magazynu „Down Beat” w roku 1972, że jednego z tych dni, gdy pił za dużo, stał z Eddie Jeffersonem przed klubem Crown Propeller. Podszedł do nich nieznajomy, który chciał sprzedać flet za 25-30 \$. Nie dbając o stan techniczny i markę, Moody nabył ów instrument. Po powrocie do hotelu dmuchał weń nieustannie, trochę dla zabawy, a że aplikatura jest w zakresie dwóch rejestrów prawie taka sama jak w saksofonie, po miesiącu zagrał na własnej płycie. Jego kunszt fletowy z czasem rozwinął się niebywale, jest porównywalny z maestrią Huberta Lawsa – pierwszego czarnoskórego flecisty, który jako solista występował z renomowanymi orkiestrami symfonicznymi, pod batutami Pierre Bouleza, Herberta Von Karajana, Leonarda Bernsteina, Jamesa Levina, Zubina Mehty.

Laws zadebiutował w 1964 r. płytą *The Laws of Jazz*, wprowadzając, jako muzyk wyspecjalizowany tylko w grze na flecie, nową jakość w jazzie. Laws zaczynał od saksofonu altowego, ale bez żalu zostawił go dla fletu. Studiował w Juilliard School of Music pod okiem legendy fletu klasycznego Juliusa Backera. Był członkiem Metropolitan Opera i Filharmoników Nowojorskich. Występował z powodzeniem z renomowanymi orkiestrami symfonicznymi jako solista w repertuarze klasycznym, w tym samym okresie

⁸ P. Westbrook, *The Flute in Jazz Window on Word Music*, film DVD, Harmonia Production 2012, (tłum. własne) czas: 20'25", wypowiedź Marka Weinsteina.

adaptował klasyczne podejście do instrumentu, nacechowane dbałością o szczegóły artykulacyjne, barwowe, intonacyjne na obszar muzyki jazzowej. Potrafił wyrównać dynamikę całego instrumentu, wzmacniając cichy niski rejestr i wyciszając rejestr wysoki. Wykształcone przez niego normy wykonawcze pozostają do dzisiaj niedoścignione. Jest podawany jako wzorzec gry na flecie w muzyce jazzowej przez wielu krytyków i muzyków. Preston Love (1921-2004) pisze, że „Laws jest jedynym z niewielu, którzy potrafią znakomicie grać muzykę klasyczną i jazzową bez straty dla któregoś z gatunków. Jest niezwykle predysponowany do fletu”⁹. W opinii flecisty i saksofonisty Michała Kulentego „Hubert Laws jest encyklopedią fletu jazzowego w jednej osobie, kodyfikatorem zwrotów melodycznych i sposobów traktowania tego instrumentu. Wielki improwizator i instrumentalista, jednocześnie niebędący wielkim twórcą, jest twórcą z kolei całej historii fletu jazzowego i ojcem wielu flecistów. Pochodną tego, co stworzył na flecie Hubert Laws, jest gra mojego ulubionego flecisty – Dave’a Valentina. Wiele razy słyszałem cudowne dźwięki jazzowe w wykonaniu bardzo kiepskich flecistów (saksofonistów), ale często nie tak ciekawe dźwięki Huberta Lawsa nabierają zupełnie innego wymiaru. Jeśli pada hasło flecista, a jesteśmy na polu jazzowym, to odzew jest tylko jeden – Hubert Laws”¹⁰.

Paul Horn (1930-2014) po nagraniach na flecie solo w Taj Mahal w roku 1968 okrzyknięty został przez krytyków ojcem nowej fali (*new age*). Wykonany ze złota flet uwydatniał bogate w alikwoty głębokie brzmienie Paula Horna. Grał też na saksofonie i klarncie.

W roku 1956 Luciano Berio (1925-2003) napisał dzieło zatytułowane *Sequenza* na flet solo. Kompozycja ta stała się zwrotem we fletowej awangardowej muzyce XX wieku. Równoważne z tymi tendencjami wykonawczymi na polu jazzowym było pojawienie się dwóch flecistów: Erica Dolphy’ego i Rahsaana Rolanda Kirka.

Eric Dolphy – jego gra na flecie, klarncie basowym, saksofonie altowym i koncepcje muzyczne były nowatorskie. Był muzykiem znakomitym technicznie, odmiennym w realizowaniu harmonii, jego grę cechowały duże skoki interwałowe, używanie *extended techniques* i nowy, indywidualny rodzaj swingowania. Był uczniem włoskiego wirtuoza fletu klasycznego, ikony wykonawstwa muzyki nowej Severino Gazzelloni’ego (ur. 1919, zm. 1992). Na płycie *Out to Lunch* Dolphy nagrał utwór zatytułowany *Gazzelloni*. Istnieje spora grupa muzyków, która uważa Dolphy’ego za najważniejszego flecistę jazzowego w historii. Chico Hamilton mówił o Dolphy’u: „Best damn flute player I ever had”¹¹.

W roku 1964 Rahsaan Roland Kirk wydał płytę *I Talk With the Spirits*. Będąc od urodzenia niewidomy, wykreował własny, wewnętrzny świat, który przełożył na

⁹ P. Westbrook, *The Flute in Jazz...*, s. 117.

¹⁰ L. Wiśniowski, *Huber Laws – wybitny flecista jazzowy*, „JAZZI Magazine” 2001, nr 44, s. 35.

¹¹ P. Westbrook, *The Flute in Jazz...*, s. 140.

muzykę. Preparował instrumenty, grał symultanicznie na wielu saksofonach, używał techniki oddechu okrężnego. Śpiewał, wykorzystywał wszystkie elementy *extended techniques*. W sposób naturalny poruszał się między światem tonalnym i atonalnym. Dzięki ogromnej duchowości i zaangażowaniu całego jestestwa w swoją sztukę, dzisiaj w dalszym ciągu byłby odkrywcy.

James Newton (ur. 1953): biorąc pod uwagę stosowane techniki, jest jednym z kontynuatorów dokonań przedstawionych powyżej dwóch flecistów.

Lata siedemdziesiąte

Wielu flecistów rozpoczyna przygodę z gatunkiem muzycznym zwanym jazz fusion.

Jeremy Steig (ur. 1942, zm. 2016) wspomina, że kiedy zaczął grać na flecie improwizował, nie analizował swojej gry, grał intuicyjnie, a kiedy wysłuchał płyty *Clifford Brown & Max Roach* uświadomił sobie, że gra jazz. W latach szkolnych rozpoczął współpracę z basistą Eddiem Gomezem. Występował z nim w różnych konfiguracjach, przez wiele lat. Gra Rolanda Kirka i Yusefa Lateefa spowodowała, iż zaczął stosować technikę symultanicznego grania i śpiewania, w dużej mierze wykorzystywał też inne elementy *extended techniques*, jak *key clicking*, czyli dźwięki otrzymywane przez mocne uderzanie kłapami bez wdmuchiwanego powietrza do fletu, lub łącząc tę technikę z mocnymi i krótkimi akcentami wdmuchiwanego powietrza. Wykształcił styl będący splotem jazzu i rockowej ekspresji. W pewnym sensie jest zupełnym przeciwieństwem gry Huberta Lawsa.

Lata osiemdziesiąte

Polski flecista Krzysztof Zgraja wydaje ekscytującą koncepcyjnie płytę *Laokoon*. Wydawnictwo to, będące niewątpliwie jazzowym, wskazuje na wiele źródeł inspiracji autora. Zawiera m.in. elementy poszukiwań sonorystycznych i fascynacje muzyką flamenco, z którą Zgraja związany był bardzo mocno wiele lat, współpracując ściśle z muzykami z Hiszpanii. W tamtym czasie współpraca z artystami mieszkającymi za żelazną kurtyną związana była z ogromnymi przeszkodami komunikacyjnymi. Zgraja wspomina, że na połączenie telefoniczne z Hiszpanią musiał czekać czasami kilka dni. W latach 1986-1990 Krzysztof Popek, flecista, kontynuator artykulacyjnych zdobyczy Lawsa, lider wielu formacji i wówczas artystyczny „buntownik”, zjednoczył młodych artystów w Big Bandzie Young Power.

W latach osiemdziesiątych w Stanach Zjednoczonych zauważalny jest duży wpływ muzyki latynoskiej. Popularni są: Dave Valentin (ur. 1952, zm. 2017), Nestor Torres (ur. 1957), Danilo Lozano, Andrea Brechfeld, Hermeto Pascoal (ur. 1936). Wśród tej grupy zdecydowanym liderem popularności jest Dave Valentin. W pytaniu o znanego

flecistę jazzowego, w statystycznych odpowiedziach pojawi się na drugim miejscu, za Herbie Mannem. Jest nowojorczykiem, posiadającym korzenie w Puerto Rico. Zarówno jako flecista, ale też lider swoich formacji, wykształcił bardzo charakterystyczny styl, oparty na fuzji jazzu, popu, funku, R&B i *world music*. Jego perkusyjna artykulacja i frazowanie bardzo wyraźnie osadzone są w estetyce muzyki latynoskiej. W wykonywanych czasami utworach solowych korzysta z wielu odmian fletów oraz elektronicznych urządzeń nagrywających i przetwarzających dźwięk. W początkowym okresie grał też na saksofonie, lecz kiedy trafił pod skrzydła Huberta Lawsa, ten po kilku miesiącach przekonał go, że jeśli chce, by jego flet brzmiał głęboko, powinien porzucić saksofon¹².

Przywołując jeszcze temat popularności flecistów nieklasycznych, należy wskazać założyciela rockowej grupy Jethro Tull, Iana Andersona (ur. 1947), jako zdecydowanego lidera tej grupy.

Steve Kujala i Lew Tabackin to muzycy, których nie wiązałbym bezpośrednio z *world music*, choć słyhać w ich grze wpływy elementów wykonawczych instrumentów Azji. Kujala w sposób niezwykle kreatywny wykorzystuje otwory w klapach fletu do osiągnięcia efektu glissanda, jego wykonawstwo nawiązuje do gry na hinduskim bansuri. Przykładem może tu być płyta z 1984 roku *Voyage*, nagrana w duecie z Chickiem Corea. Wykonawczą technikę fletowych glissand Kujala nazywa *fretless flute*. Z jego zdobyczy na tym polu czerpie np. hiszpański artysta Jorgue Pardo. Wspomniany tu Chick Corea ma duże zasługi w naszej historii. Chętnie współpracował z flecistami, np.: Joem Farrellem, Jorge Pardo, Hubertem Lawsem.

Grający również na saksofonie tenorowym Lew Tabackin (ur.1940) brzmieniem przypomina często barwę *shakuhachi* – fletu bambusowego bardzo mocno związanego z tradycją japońską. Możemy tu dopatrywać się wpływu żony, Japonki Toshiko Akiyoshi.

Od lat dziewięćdziesiątych

W latach 1986-1990 Krzysztof Popek, flecista, kontynuator artykulacyjnych zdobyczy Lawsa, lider wielu formacji i wówczas artystyczny „buntownik”, zjednoczył młodych artystów w Big Bandzie *Young Power*. W roku 1993 Krzysztof Popek z wraz z firmowanym przez siebie kwintetem nagrywa płytę *Places*. Porzuca naturę buntownika lat osiemdziesiątych, sięga do tradycji jazzowego *mainstreamu*, skupia się tylko na flecie altowym, kreując pastelowe brzmienie z flugelhornem Piotra Wojtasika. Taką konwencję stylistyczną utrzymuje do dzisiaj.

W 1996 pojawia się intrygująca płyta *The Night of Flutes* autorstwa flecisty, kompozytora, aranżera i krytyka muzycznego – Ryszarda Borowskiego, który do wykonania

¹² P. Westbrook, *The Flute in Jazz...*, s. 319.

utworu *Chega de Saudade* Antônio Carlosa Jobima lider zaprosił pięciu flecistów (saksofonistów). Wartością dodaną do muzyki jest dokument umiejętności warszawskich flecistów jazzowych. Wystąpili wówczas: Zbigniew Namysłowski, Aleksander Korecki, Mariusz Mielczarek, Janusz Żukowski, Michał Kulenty. W roku 2013 Ryszard Borowski opublikował też książkę *Flecista jazzowy*¹³, stanowiącą unikalne kompendium wiedzy z zakresu fletu w muzyce jazzowej.

Od lat siedemdziesiątych na Wydziale Jazzu i Muzyki Rozrywkowej Akademii Muzycznej w Katowicach klasę gry na flecie w muzyce jazzowej prowadzi profesor Jerzy Jarosik, którego mam zaszczyt być absolwentem.

Fleciści, o których już wspominałem, są – za wyjątkiem Buda Shanka – ciągle aktywni. Rozwija się kierunek *world music*. Dzięki popularności muzyki flamenco poznajemy Jorge Pardo (ur. 1956), flecistę i saksofonistę zatrudnianego przez Paco de Lucię. Grę Pardo cechuje duży ładunek elementów charakterystycznych dla flamenco, dźwięk bywa „brudny”, z dużą ilością powietrza, często dodaje głos, przypomina śpiewaków flamenco. Stosowana przez niego rytmika uwydatnia *flamenco compas*. *Deunde to duch i serce flamenco i taki jest flet jazzowy Jorge Pardo.*

Theodosii Spassov (ur. 1961) reprezentuje muzykę bałkańską, gra na odmianie fletu o nazwie kaval. Łączy z powodzeniem elementy rodzimego folkloru, w tym jego złożone struktury rytmiczne z jazzem. Kaval jest fletem, który nie posiada klap, innymi słowy: nie dotyczy go innowacja Theobalda Boehma. Konstrukcyjnie jest bardzo prostym instrumentem, grali bowiem na nim pasterze owiec. Granie chromatycznych przebiegów wymaga od muzyka niezwykłych umiejętności. W tym względzie zdumiewające są jazzowe umiejętności gry na bansuri – hinduskim flecie bambusowym – Baqira Abbasa, współpracującego m.in. z Orkiestrą Wyntona Marsalisa. Warto odszukać w sieci internetowej duetu: fletu Teda Nasha i bansuri Abbasa w utworze Duke’a Ellingtona *Limbo Jazz*.

Urodzony na Wybrzeżu Kości Słoniowej i mieszkający w Paryżu Magic Malik (ur. 1969) dokonuje mariażu muzyki jazzowej i współczesnej. Jego twórczość wydaje się być pod równoczesnym wpływem J.S. Bacha, Iannisa Xenakisa, Maurice’a Ravela, Karlheinza Stockhausena i magicznych mocy afrykańskich. Jest wirtuozem fletu i artystą o niezwykle osobistej wizji sztuki. Jest flecistą, który zwraca obecnie moją największą uwagę. W prywatnej rozmowie powiedział mi, że najważniejszym dla niego flecistą jest – będący głównie saksofonistą – Garry Thomas (ur. 1961). Jeśli miałbym się pokusić o zdefiniowanie estetyki Malika, to nazwałbym ją pochodną stylu M-base. Jako flecista rozwija idee Rahsaana Rolanda Kirka, Erica Dolphy’ego, używa *extended techniques* jak multifony i włącza głos do wirtuozowskich struktur dźwiękowych, przywołując skojarzenia z transowymi obrzędami Afryki. Dokonuje tego, zachowując precyzję Huberta Lawsa.

¹³ R. Borowski, *op. cit.*

Wpływy Malika i Dave'a Valentina zauważam u młodego, niezwykle obiecującego wirtuoza fletu – Sarpaya Özçağataya.

W bardzo przemyślany sposób improwizująca flecistka Jamie Baum z własnym septetem wykonuje autorski program, osadzony w tradycji hard-bopu często też nawiązujący do różnych gatunków muzyki współczesnej.

Projekty – wygrywającej od roku 2011 ankiety dziennikarzy „Down Beat” – Nicole Mitchell zawierają wiele elementów sztuki afrykańskiej, są synkretyczne i multikulturowe. Jako flecistka sięga też do *extended technique*.

Istnieje grupa flecistów związana z muzyką współczesną i eksperymentalną, których dokonania bywają tożsame z obszarami jazzowymi. Wśród nich są m.in. Robert Dick (ur. 1950), Julián Elvira (ur. 1973), Vinny Golia (ur. 1946), Matthias Ziegler (ur. 1955). Wymienieni muzycy często wykorzystują innowacje konstrukcyjne, jak np. flet ćwierćtonowy w systemie Evy Kingmy, nisko brzmiące flety basowe i kontrabasowe. Robert Dick skonstruował ustnik do fletu (Glissando Headjoint), który jest doniosłą innowacją konstrukcyjną, mogącą współpracować z każdym współczesnym fletem poprzecznym. Główka autorstwa R. Dicka to ustnik fletowy pozwalający na wykonywanie glissand w zakresie tercji małej, od dowolnych dźwięków, przy czym od d1 do B małego (H w nomenklaturze europejskiej) zakres rozstrojenia zmniejsza się do sekundy wielkiej, a przy dźwięku c2 i cis2 zwiększa do tercji wielkiej. Artykulacja i tempo podczas wykonywania glissand są dowolne. Stwarza to możliwość uzyskania niespotykanych wcześniej efektów sonorystycznych, rozstrojenia instrumentu, posługiwania się dźwiękami w stroju nietemperowanym, operowania ćwierćtonami. Powrót do tradycyjnego stroju możliwy jest w ułamku sekundy, ponadto ustnik ten poszerza skalę fletu do Bb małego (lub do A małego, w przypadku instrumentu ze stopką B). Jest inspirującym narzędziem pracy dla twórcy postmodernistycznego, dla którego „podwójne kodowanie” jest pożądanym obszarem estetycznym.

Przyszłość

Zauważyłem, iż ze względu na niełatwą do adaptacji na polu muzyki jazzowej specyfikę fletu, większość decydujących się na bycie flecistami muzyków jazzowych to artyści posiadający skonkretyzowaną wizję, niebanalne podejście do tworzenia, co jest warunkiem *sine qua non* dla kreacji artystycznej. Dlatego też z dużym spokojem i jednocześnie z zaciekawieniem patrzę w przyszłość fletu w muzyce jazzowej.

Bibliografia

Borowski R., *Flecista jazzowy*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2012.
Most S., *Jazz Flute Conceptions*, Gwyn Publishing Company, Burbank 1974.

Most S., *Jazz Improvisations*, Alfred Music, New York 1996.

Suruło W., *Interpretacja utworów fletowych Meyera Kupfermana w kontekście wpływu techniki serialnej, jazzu i muzyki etnicznej na język muzyczny kompozytora*, praca doktorska, Akademia Muzyczna, Kraków 2014.

Wiśniowski L., *Huber Laws – wybitny flecista jazzowy*, „JAZZI Magazine” 2002, nr 44.

Westbrook P., *The Flute in Jazz: Window on Word Music*, film DVD, Harmonia Production 2012.

Westbrook P., *The Flute in Jazz: Window on Word Music*, Harmonia Books 2011.

The development of flutists performance language in jazz music from 1913 to the present day

Summary

The article presents the development of the performance language of jazz flutists from 1913 to the present day. It contains the sources of inspiration as well as the meaning of mutual influences. It reveals the role of classical and avant-garde music in shaping the style of some jazz flutists. It appeals to the biographical facts, indicates the motives for which the described jazzmen took up the flute. It also talks about those musicians whose flute activity is not known to the wider audience. The work mainly describes artists from the USA but also, albeit to a lesser extent, applies to those who work in Asia, Europe, including Poland. To clarify data, the described historical period was divided into decades.

Keywords: flute, jazz, improvisation, articulation, jazz history, performance

Ryszard J. Piotrowski

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich w Koninie

DYRYGENT – LIDER ZESPOŁU ROZRYWKOWEGO W MUZYCZNYM RUCHU AMATORSKIM



Współczesny dyrygent powinien wykazywać się kompetencjami polegającymi na odpowiednim przygotowaniu merytorycznym, być zdolnym do zorganizowania grupy wykonawców i wytworzenia specyficznej, twórczej atmosfery w celu osiągnięcia jak najlepszego efektu artystycznego. To osoba, która w procesie edukacyjnym dąży do uzyskania powyższego statusu. Przyszłość to jednak zawsze wielka niewiadoma i prób jej przewidywania podejmuje wielu wielkich myślicieli, filozofów, a także muzyków, szczególnie wtedy, kiedy kończy się pewien cykl edukacyjny i zaczyna się proces przygotowania i przysposobienia do pracy w środowisku. Następuje wtedy kolejny etap połączenia i wykorzystania nabytej wiedzy z wymogami i oczekiwaniami wybranej instytucji czy zakładu pracy. Udany początek tej drogi jest niewątpliwie mocno związany zarówno ze stopniem nabytej wiedzy, jak i z posiadanym talentem, pracowitością oraz pomysłem na wykonywanie zawodu.

Co musi mieć dyrygent?

Batuta w ręku dyrygenta to nie tylko cienka, wydłużona pałeczka używana w celu wyraźniejszego i sugestywniejszego wyrażania tempa, metrum i dynamiki utworu. Nie każda osoba posługująca się batutą jest od razu dyrygentem. U współczesnego dyrygenta niezbędne są następujące predyspozycje:

- świadomość własnego potencjału – pełna znajomość swoich atutów i słabych stron;
- pragnienie zdobywania wiedzy – wiedza pobudza kreatywność, pozwala spojrzeć na znane problemy i procesy w całkiem nowy sposób;
- integracja pracy z życiem – spójne zintegrowanie spraw osobistych i zawodowych pomaga lepiej wypełniać rolę dyrygenta-lidera, gwarantuje bowiem poczucie pewności i swego rodzaju spełnienia w każdym wymiarze życia;
- poszanowanie odmienności innych ludzi – podstawą efektywnego działania jest świadomość i wrażliwość na odmienność ludzi, ich zachowań, kultury i systemów wartości.

Powyższe predyspozycje są swego rodzaju warunkiem wstępnym, bazą, która jest niezbędna, aby sprawnie realizować podejmowane zadania w warunkach środowiskowych. Jednakże od dyrygentów-liderów jutra wymagać się będzie jeszcze więcej – powinni pełnić funkcję, w której wyeksponowane będzie przeprowadzenie zmianom, projektowanie rozwiązań, motywowanie podległych grup i zespołów, mobilizowanie ich za pomocą własnego przykładu oraz monitorowanie i korygowanie procesu zachodzących zmian.

Współczesny dyrygent to w istocie lider, nauczyciel i instruktor w prowadzonym zespole, działającym w środowisku w ramach amatorskiego ruchu artystycznego. Bycie skutecznym liderem to wyzwanie. Koniecznymi cechami do odgrywania roli lidera w zespole powinny być:

- umiejętność inspirowania i motywowania swojego zespołu,
- odpowiedzialność,
- umiejętność słuchania podwładnych muzyków,
- zdolności analityczne,
- docenianie osiągnięć zespołu.

Chcąc pełnić funkcję lidera w zespole, trzeba samemu dawać dobry przykład – budować swój autorytet poprzez postępowanie zgodnie z przyjętymi zasadami i wspieranie swojego zespołu. Potrzebne jest także podkreślanie walorów pracy zespołowej i indywidualnej, zarówno jej skutków pozytywnych, jak i negatywnych. Pozytywne nastawienie oraz optymistyczna motywacja są jednymi z kluczowych funkcji wynikających z roli lidera w zespole. Bycie optymistą daje niesamowite efekty w pracy zespołu. Tym samym, obserwując niepokojące zjawisko spadku motywacji swojego zespołu, daje szansę na odszukanie przyczyn danego stanu i podjęcie odpowiednich działań naprawczych. Rolą lidera w zespole jest odpowiednie ukierunkowanie grupy, a nie wykonywanie zadań w jej imieniu. Wyręczając zespół, dyrygent utrudnia jego członkom zdobycie wiedzy w danej dziedzinie, jak również doprowadza do sytuacji, w której uzależnia od siebie konkretne aktywności. Pełnienie funkcji lidera w zespole często wymaga wzmoczonego wysiłku, dodatkowych godzin pracy oraz działania pod presją czasu, szczególnie jeśli wziąć pod uwagę współpracę z muzykami prowadzoną na odległość. Odpowiednie zaangażowanie jest kluczowe w prowadzeniu zespołu. Zarówno kreowanie wizerunku lidera, jak i budowanie silnego zespołu wymaga czasu i energii. Rola lidera w zespole niesie ze sobą wiele poświęceń. Jednak sukces w powyższych obszarach daje liderom każdej branży ogromną satysfakcję. Liderzy zespołów mogą prezentować różne style kierowania: autokratyczny, demokratyczny (partycypacyjny) i liberalny. Niezależnie jednak od przyjętego stylu kierowania, przed każdym dobrym liderem zespołu stoją następujące wyzwania:

- określanie zadań, które zespół musi wykonać,
- ocenianie możliwości wykonania zadania przez zespół,
- planowanie kolejności realizacji zadań przez zespół,

- organizowanie pracy zespołu,
- podział pracy pomiędzy członków zespołu,
- motywowanie członków zespołu do działania,
- pomaganie zespołowi i sprawdzanie na bieżąco postępów w pracy,
- stawianie czoła problemom i podejmowanie decyzji,
- sprawna modyfikacja zakresu działań, a nawet składu zespołu w trakcie realizacji zadania,
- dążenie do realizacji zadań w wyznaczonym czasie,
- wyciąganie wniosków ze sposobu i efektów realizacji zadań przez zespół.

Sukces lidera czy zespołu?

Nawet jeśli lider zespołu odznacza się odpowiednimi cechami, stara się realizować swoje zadania i przyjmuje odpowiedni dla zespołu styl kierowania, to sukces zależy jednak od członków zespołu realizującego każde muzyczne przedsięwzięcie. Zatem nie mniej ważni od lidera zespołu są wykonawcy, czyli członkowie zespołu, niezależnie od ich wieku. To oni wcielają w życie zadania wyznaczone przez lidera i decydują o ostatecznym efekcie pracy. Dobierając wykonawców do realizacji wyznaczonych wcześniej zadań, należy zwrócić uwagę na ich cechy. Niezależnie od tego, czy wykonawcy pracują samodzielnie, czy w zespole, powinni charakteryzować się pewnymi cechami. Do najważniejszych z nich należą:

- uczciwość i pracowitość,
- odpowiedzialność i obowiązkowość,
- zdyscyplinowanie i szacunek do wykonywanej pracy i przełożonych,
- umiejętność logicznego myślenia i podejmowania racjonalnych decyzji,
- umiejętność organizacji własnej pracy i rozplanowania jej w czasie,
- posiadanie odpowiednich kwalifikacji do wykonywania zadań (wykształcenia, wiedzy, umiejętności, doświadczenia).

Jeżeli zadania, które są stawiane przed wykonawcami, mają być wykonywane w zespole, dodatkowo muzyk powinien cechować się:

- umiejętnościami interpersonalnymi,
- niekonfliktowym charakterem.

Odpowiednio dobrana grupa osób o określonych cechach, składająca się z lidera i wykonawców, nie stanowi jeszcze grupy wykonawczej. Aby stworzyła zespół skutecznie realizujący zadania, powinny zostać spełnione następujące warunki:

- wszyscy członkowie zespołu muszą ze sobą współpracować;
- relacje między członkami zespołu muszą być oparte na partnerstwie;
- wszyscy członkowie zespołu muszą czuć się odpowiedzialni za podejmowane działania;

- praca powinna być odpowiednio zorganizowana i podzielona pomiędzy członków zespołu;
- pracą zespołu powinien kierować odpowiedzialny i charyzmatyczny lider.

Gdy te warunki zostaną spełnione, praca zespołowa może być realizowana skutecznie i zakończyć się sukcesem. Efekty pracy dobrze działającego zespołu cechować będzie ponadto efekt synergii. Polegałby on na tym, że praca zespołu miałaby większą wartość niż suma prac wykonanych przez jego członków pracujących osobno. Tworząc z uczestników amatorskiego ruchu artystycznego zespół muzyczny, można wpłynąć na ich, ukryte czasami, emocje oraz na wzajemne nastawienie do siebie. Można tym samym sprawić, że się wzajemnie otworzą, wyzwolą pozytywne nastawienie. Ważne w tym jest wyznaczenie sobie celów i kierunków działania artystycznego. Ta działalność to także praca edukacyjna i wychowawcza, budująca pozytywne nastawienie ludzi do siebie, podejmowanie wysiłków w celu nawiązywania kontaktów i integrowania się. Dzięki tym wszystkim działaniom może pojawić się szansa na wspólne przemyślenia, uzewnętrznianie pomysłów i zespołową komunikację, przeradzającą się w umiejętność wspólnego muzykowania.

Klimat się zmienia

Efekty powyższych zamierzeń są ściśle związane ze stylem kierowania zespołu przez jego lidera. To podstawa do budowy, a w wielu przypadkach także niszczenia relacji międzyludzkich. Niektórzy dyrygenci są gotowi podejmować konfrontację, preferując konfrontację oceniającą. Uważają ją za bardziej skuteczną. W dyskusjach podają liczne przykłady świadczące o tym, że niektórych członków zespołu nie można traktować łagodnie i po partnersku, natomiast groźby przynoszą natychmiastowy pozytywny skutek. Trudno im uwierzyć, iż można zdyscyplinować pracownika czy dziecko, mówiąc o swoich uczuciach, wysuwając hipotezy i przedkładając swoje oczekiwania. Naraża to na szwank ich autorytet. Lider – w tak pojmowanej błędnej wizji – ma wiedzieć wszystko najlepiej, ukrywać uczucia, a podwładni czy wychowankowie powinni go traktować z należnym respektem i wykonywać polecenia.

Zdaniem Johna Hoovera i Rogera DiSilvestro¹, autorów bestsellera *Sztuka konstruktywnej konfrontacji*, podobne przekonania, dość zresztą powszechne, są echem teorii zarządzania i skutecznego przywództwa wypracowanych i upowszechnianych w latach 40. i 50. XX wieku. Choć już dawno uznaje się je za *passé*, nadal mają duży wpływ na nasze myślenie o roli i cechach lidera. W przekonaniu wielu ludzi efektywny lider powinien być twardy jak skała, silny jak byk i odważny jak lew, a osoby mu podległe

¹ J. Hoover, R. DiSilvestro, *Sztuka konstruktywnej konfrontacji (The Art of Constructive Confrontation: How to Increase Accountability and Decrease Conflict)*, John Wiley and Sons, 2005.

powinny się go choć trochę obawiać. Podwładni lepiej pracują, jeśli czują się zagrożeni złą oceną i towarzyszącymi negatywnymi konsekwencjami.

Życie i badania naukowe negatywnie zweryfikowały te teorie. Autorytarny styl zarządzania, podobnie jak wychowania w rodzinie i w szkole, wcale nie jest najbardziej efektywny. Zapewnia wprawdzie porządek i pozwala egzekwować pracę, zachowania i produkty, ale nie sprzyja kreatywności i rozwojowi. Decyzje i tak należą do lidera, więc nikt nie czuje się odpowiedzialny za rozwój instytucji jako całości i nie identyfikuje się z nią, a niewielu dostrzega szanse na własny rozwój. Rzeczywiście, groźbami można szybko wyegzekwować pracę, ale strategia zarządzania oparta na strachu na dłuższą metę jest dla wszystkich ogromnie kosztowna i, w efekcie, destrukcyjna. Stan nieustannego zagrożenia nie tylko odbija się na zdrowiu poszczególnych osób, ale też sprzyja powstawaniu wielu patologicznych zjawisk i zachowań – „drugie życie”, kłamstwa, oszustwa, fałszowanie danych, ściąganie, podkradanie pomysłów – co prowadzi do spadku jakości i wymiernych strat.

W przypadku dzieci poczucie zagrożenia wręcz blokuje lub zaburza rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny. Surowa dyscyplina i restrykcje są równie poważnym czynnikiem ryzyka jak brak ograniczeń i dyscypliny. Warunkiem skutecznego wychowania jest istnienie więzi między wychowawcą a wychowankiem. Twardy, zimny, budzący lęk (nawet nienawiść) lider uniemożliwia ich wytworzenie. Nie może być wzorcem do osobowej identyfikacji i modelować pożądanych zachowań dziecka.

Odkrycie znaczenia klimatu, w tym relacji interpersonalnych, dla funkcjonowania zespołu zmieniło długo pokutujący obraz dobrego lidera i poglądy na jego rolę. Zgodnie z nowym podejściem rolę lidera jest przede wszystkim dbanie o rozwój podległych mu osób. Efektywny lider to nie posągowa postać pozbawiona ludzkich cech, lecz osoba potrafiąca budować dobre relacje, wspierająca, umiejąca motywować innych, stwarzająca warunki dla rozwoju i wyznaczająca standardy – to niezwykle ważne cechy w szczególności w pracy z amatorskim ruchem artystycznym. Zyski i rozmaite profity osiągnięte przez zespół rozrywkowy czy szkolny są pochodną profitów uzyskiwanych przez poszczególnych członków zespołu. Standardy dotyczące jakości wykonywanej pracy, produktów czy zachowań są wskazówkami, drogowskazami i stymulantami rozwoju dla podwładnych, a dla lidera stanowią podstawę wypowiedzianych oczekiwań. Może też się do nich odwoływać, gdy konieczne stają się działania dyscyplinujące. Umiejętność konstruktywnej konfrontacji, jak podkreśla Burt Bertram², należy do niezbędnego wyposażenia każdego lidera. Efektywny lider powinien ją stosować bardzo często, lecz nie tylko do dyscyplinowania podwładnych nierespektujących standardów (konfrontacja reaktywna). Formą konfrontacji – z zakładanymi celami, standarda-

² B. Bertram, *Constructive Confrontation. How to talk with someone about something difficult*, https://www.burtbertram.com/articles/Constructive_Confrontation.pdf (data dostępu: 16.11.2016).

mi i oczekiwaniami – jest także wypowiedzanie pozytywnych informacji zwrotnych, zauważanie starań, wysiłków oraz twórczych pomysłów, docenianie i nagradzanie (konfrontacja proaktywna), np. *Widzę, że zrobiłeś... To ciekawy pomysł*. Pozytywne informacje zwrotne wzmagają motywację do działania i uczenia się. Przyzwyczajeni do częstej pozytywnej konfrontacji podwładni przyjmują spokojnie informacje o swoich błędach i niedociągnięciach. Traktują je bardziej jako rzeczowe wskazówki ułatwiające pracę i przejaw troski lidera niż negatywną ocenę i naganę.

Także tu koncepcje wypracowane w zarządzaniu są całkowicie zbieżne ze współczesnymi koncepcjami nauczania, wychowania i profilaktyki. Badania Adeny M. Klem i Jamesa P. Connela³ oraz Megan W. Stuhlman, Bridget Hamre i Roberta Pianta⁴ dostarczają dowodów, iż zaangażowanie uczniów oceniających nauczyciela jako wspierającego jest trzykrotnie większe niż tych, którzy podobnego wsparcia nie doświadczają. Ponadto nauczyciele oceniani przez wychowanków jako wspierający mają mniej problemów wychowawczych niż ich koledzy starający się zachować dystans. Strategia budowania wspierających relacji z uczniami umożliwia realizację głównych celów edukacji i przynosi korzyści obydwu stronom.

Również z przeglądu badań dokonanego przez Gila G. Noama i Ninę Fiore⁵ wynika, iż największymi sukcesami dydaktycznymi i wychowawczymi mogą się pochwalić te szkoły, które postawiły na budowanie przyjaznego klimatu; których uczniowie czują, że nauczyciele są dla nich bliskimi osobami, dostarczają pozytywnych informacji zwrotnych, udzielają wsparcia i traktują ich z szacunkiem.

Każda grupa, niezależnie od tego, w jakim celu i w jaki dokładnie sposób powstała (wyłoniła się naturalnie czy została sztucznie stworzona), charakteryzuje się określoną dynamiką. W zbiorze osób można nakreślić pewne etapy, które są uniwersalne i przebiegają najczęściej w tej samej kolejności. Przez wzgląd na fakt, iż lider jest członkiem (i najczęściej też twórcą) takiej grupy, powinien zdawać sobie sprawę z tego, jakie procesy mogą w niej zachodzić oraz jaka jest jego rola na poszczególnych etapach.

Zespół to – przynajmniej w założeniu – doskonale zgrana i płynnie współpracująca grupa osób, które poświęcają swój czas na osiągnięcie założonych celów. Ponieważ zawsze mogą pojawić się problemy, ważne jest, by w grupie panował ład i porządek. Niewątpliwym plusem współpracy grupowej jest możliwość podziału zajęć organizacyjnych i odpowiedzialności. Każda osoba dostaje określone zadania do wykonania, za które odpowiada przed liderem i przed całą grupą. Dlatego praca w zespole jest

³ A.M. Klem, J.P. Connel, *Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement*, „Journal of School Health”, September 2004, Vol. 74, No. 7.

⁴ J. Szymańska, *Sztuka konstruktywnej konfrontacji*, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/sztuka-konstruktywnej-konfrontacji.pdf> (data dostępu: 16.11.2016).

⁵ G.G. Noam, N. Fiore, *Relationships across multiple settings: An overview*, „New Directions for Youth Development” 2004 (103).

szczególnie zalecana przy realizacji wielkich projektów i artystycznych zamierzeń. Praca zespołowa to również wzrost innowacyjności, kreatywności muzycznej. Członkowie zespołu wymieniają się bowiem swoimi pomysłami, inspirując się wzajemnie. Występuje efekt tzw. synergii grupowej – wspólne działanie daje lepsze efekty niż zsumowanie efektów indywidualnych.

Edukacja, czyli granie na nerwach nie wystarczy

Aby osiągać zakładane powyżej efekty organizacyjne i merytoryczne w budowaniu zespołu muzycznego czy szkolnego zespołu muzycznego, istnieje potrzeba powszechnej edukacji muzycznej w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Wychowanie muzyczne bowiem to dbanie o szeroko pojętą kulturę społeczeństwa i stałe podnoszenie jej poziomu. Aby w jak największym stopniu wpływać na rozwój jednostki, należy rozpocząć jej kształtowanie od najmłodszych lat. Wychowanie przez muzykę już w odległych czasach odgrywało ważną rolę we wspieraniu rozwoju dziecka i pobudzaniu jego emocjonalności i wrażliwości. Sam Pitagoras szukał miary znalezienia wewnętrznego ładu człowieka w harmonii kosmosu oraz muzyce sfer. Dla niego muzyka była jedyną drogą do etyki. Według Platona estetyczna siła, jaką ona ma, powinna służyć wychowaniu człowieka. Arystoteles zaś uważał, iż dzięki muzyce można pozbyć się napięć wewnętrznych, a Hegel podkreślał, iż utajone w nas życie można odtworzyć w dźwiękach.

Powodem do upowszechniania muzyki i innych działań artystycznych w środowiskach lokalnych była działalność pozalekcyjna i pozaszkolna⁶. To niekwestionowany dorobek w działalności wychowawczej wielu szkół w Polsce. Przebiegała ona dwutorowo: w ramach pracy na lekcjach podczas realizacji jednolitego programu nauczania i wychowania oraz pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, w której realizowano działalność wychowawczą. Zajęciom pozalekcyjnym⁷ przyznano rolę czynnika sprzyjającego osiągnięciu lepszych wyników w nauce. Wśród nich dominowały m.in. kółka zainteresowań, zespoły artystyczne i sportowe. Działalność różnego rodzaju zespołów artystycznych należała do znaczących form tych zajęć. Na szczególne wyróżnienie zasługują chóry szkolne, które wpływając na rozśpiewanie młodzieży, stanowiły formę rozrywki i odgrywały również rolę kształcącą i wychowawczą. Ich występy od roku 1999 towarzyszyły wszystkim ważniejszym uroczystościom szkolnym, także miejskim i powiatowym, a nawet wojewódzkim. W planach nauczania zajęcia z chóru na etapie liceum przewidziano w każdej klasie. Przyczyniło się to w jeszcze większym stopniu do upowszechnienia śpiewu.

⁶ S. Wołoszyn, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, [w:] *Zarys pedagogiki*, red. B. Suchodolski, t. II, Warszawa 1962, s. 438.

⁷ J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971.

Inną masową formą życia artystycznego były szkolne orkiestry, zespoły muzyczne, wokalne, żeńskie, męskie, mieszane, duety, tercety, kwartety, kwintety itp. Sprzyjała temu dość powszechna umiejętność podstawowej gry na instrumentach, która po roku 1957 była przedmiotem obowiązkowym.

Do form życia artystycznego należały występujące licznie zespoły artystyczne, recytatorskie i taneczne. W rzeczywistości był to masowy amatorski ruch artystyczny młodzieży szkolnej, wywierający niezwykle pozytywny wpływ wychowawczy na jego uczestników – uczniów szkół. Nie mógł on natomiast mieć większego kulturotwórczego znaczenia, podobnie jak każdy ruch amatorski. Pozaszkolne i pozaszkolne życie artystyczne dzieci i młodzieży należy ocenić bardzo wysoko w tym sensie, że było ono zupełnie wystarczające, a nawet wzorowe jak na szkołę, dostarczało dobrej rozrywki uczniom, aktywizując ich kulturalnie i stwarzając warunki do pożytecznego spędzenia wolnego czasu. To także możliwość zaspokojenia zainteresowań dzieci i młodzieży. Skutki tej działalności, chociażby z lat 60. XX w., można zauważyć do dziś w postaci różnorodnych grup muzycznych czy chóralnych, aktywnie działających w swoich środowiskach i mających ogromny wpływ, jako alternatywa, na dzisiejszy brak powszechnego wychowania muzycznego w szkołach poprzez upowszechnianie kultury muzycznej i absorbowanie do swoich szeregów młodego pokolenia.

Obecnie coraz więcej pojawia się młodych, zdolnych i wykształconych muzyków, którzy chętnie angażują się w liczne projekty związane z muzykowaniem w różnych składach instrumentalnych. W zależności od stopnia zaawansowania warsztatowego podejmują się roli wiodącej w grupie lub stanowią wzmocnienie instrumentalne w tworzącym się zespole amatorskim. Często dochodzi wtedy do nawiązywania bezpośrednich relacji oraz do więzi mistrz–uczeń⁸. Jest to też pierwszy krok do współpracy z drugim muzykiem, nauki obserwowania się nawzajem oraz wspólnego muzykowania.

Zanim rozpoczniemy analizowanie wpływu muzykowania zespołowego na rozwój kompetencji przyszłego muzyka, warto odpowiedzieć sobie na pytanie: jakie korzyści przynosi zajmowanie się muzyką w ogóle? Trudu odpowiedzi na owe pytanie podjął się profesor pedagogiki muzycznej we Frankfurcie prof. dr Hans Günther Bastian⁹. Pod jego przewodnictwem w latach 1992-1998 zostały przeprowadzone badania, które dotyczyły wpływu rozszerzonego wychowania muzycznego na rozwój ogólny i indywidualny dzieci. Wyniki badań były zaskakujące – okazało się, że muzyka¹⁰:

⁸ T. Mońko, *Psychologiczny profil nauczyciela-mistrza*, http://mono.org.pl/upload/media/tomasz_monko_psychologiczny_profil_nauczyciela_mistrza.pdf (data dostępu: 6.11.2016).

⁹ Niemiecki muzykolog i pedagog muzyki. Był założycielem i dyrektorem Institut für Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik (ur. 22 czerwca 1944 r. w Niederzeuzheim; zm. 11 lipca 2011 r. w Salzburgu, Austria).

¹⁰ H.G. Bastian, *Wpływ rozszerzonej edukacji muzycznej (EMU) na ogólny i indywidualny rozwój dzieci* – długoletnie badania prowadzone w latach 1992-1998 w siedmiu berlińskich szkołach podstawowych.

- zwiększa motywację do nauki,
- wpływa na wzrost ilorazu inteligencji (IQ),
- poprawia równowagę emocjonalną,
- rozwija zdolność koncentracji,
- zmniejsza stany lękowe i depresyjne,
- rozwija kreatywność i zdolności muzyczne,
- podwyższa wyniki w nauce,
- poprawia zdolność współżycia w grupie i kontaktów społecznych¹¹.

Wyniki badań wyraźnie wskazały na konieczność wprowadzania do edukacji jak największej liczby zajęć muzycznych. Wszyscy na etapie edukacji powinni otrzymać możliwość wyuczenia się gry na jakimś instrumencie i muzykowania w zespole. Zespołowe muzykowanie umożliwia znalezienie dla każdego, również mniej zdolnego ucznia, aktywności muzycznej, która leży w granicach jego nawet najdrobniejszych umiejętności. Dzięki temu dziecko czuje się pełnowartościowe, czuje również, że osiągnęło sukces, a ponadto kształtuje w sobie pozytywny obraz zajęć muzycznych.

Obecnie, wśród spadających na nas z każdej strony ofert i propozycji pełnych różnorodności, każdy zainteresowany może znaleźć taką formę aktywności muzycznej, dzięki której, niezależnie od stopnia swoich uzdolnień, będzie mógł czynnie uczestniczyć w zespołowym muzykowaniu.

Opierając się na wcześniejszych informacjach, ale i własnych środowiskowych oraz akademickich doświadczeniach, autor stwierdza, że praca w zespole muzycznym jest cenną, interesującą formą rozwijania zainteresowań muzycznych. Ma duże wartości wychowawcze, uczy odpowiedzialności, kształtuje umiejętność pracy w grupie, daje poczucie spełnienia, ciekawie spędzonego czasu oraz satysfakcję ze wspólnie podjętego wysiłku włożonego we wspólne muzykowanie. Stwarza uczniom możliwość poznania procesów towarzyszących zbiorowemu tworzeniu i odtwarzaniu muzyki, ma zbliżyć ucznia do muzyki, pomóc mu w przyswojeniu podanych przy tej okazji wiadomości teoretycznych, nie tylko muzycznych, ale o kulturze w ogóle. Gra na instrumentach uwrażliwia dzieci i młodzież na muzykę i jej różne gatunki, rozwija pamięć muzyczną, wyobraźnię, uczy odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej przy umiejętności aktywnej pracy, słowem – muzykowanie jest wszechstronnym wychowaniem przez sztukę. Uprawianie muzyki przez dzieci, spotykające się z uznaniem publiczności, prowadzi do wielu pozytywnych zmian w myśleniu małych artystów: rozwija uczucia nieznane uczniom, pozwala oswoić się ze zjawiskami kultury, daje wiarę w siebie, a także pozwala wyzbyć się nieśmiałości przed publicznym występem¹². Gra w zespole pozwala na wyrobienie sobie pewnych pozytywnych cech charakteru, takich jak wytrwałość,

¹¹ Por. <http://www.psm.soleckujawski.pl/edukacja-muzyczna-2/> (data dostępu: 20.10.2015).

¹² Por. S. Ossowski, *U podstaw estetyki*, Warszawa 1958, s. 365-380.

konsekwencja, opanowanie. Zespół daje wiele możliwości sprawdzenia siebie¹³, a korzyści wynikające ze wspólnego grania nie mają efektu tylko w czasie rzeczywistym, umiejętność współpracy jest bowiem warunkiem udanego życia w każdej społeczności. Takie wartości jak kultura współżycia czy rozwój zainteresowań będą dla nich ważne w dalszym życiu.

Dyrygent musi zwrócić uwagę

Aby osiągnąć efektywność muzykowania zespołowego, dyrygent musi zwrócić uwagę na szczegóły porządkujące pracę w grupie, tj.:

- organizację czasu pracy,
- indywidualne przygotowanie do zajęć,
- porządek w materiale nutowym,
- zachowanie estetyki na scenie,
- dbanie o zachowanie i utrzymanie koncentracji przed występem i w trakcie jego trwania.

Z metodycznego punktu widzenia muzykowanie w zespole powinno kształcić w przyszłych muzykach grę na instrumentach z dbałością o barwę wydobywanych dźwięków oraz precyzję rytmiczną wykonywanych melodii. Dodatkowo repertuar powinien być dostosowany do możliwości wykonawczych muzyków (m.in. uczniów) tak, by nawet najprostsze utwory dawały radość i satysfakcję z działania zespołowego. Myśląc o muzykowaniu zespołowym¹⁴ należy mieć na uwadze kształtowanie całego zespołu przy doskonaleniu umiejętności jednostek. Na dużą uwagę zasługują chóry, ale również orkiestry; prawie od początku stykają się z wielkimi dziełami muzycznymi, czerpiąc satysfakcję ze wspólnego ich wykonywania. Podobnie wspólne wyjazdy i koncerty wynagradzającą wysiłek. Muzykowanie to jest najczęstszą i najbardziej naturalną formą współdziałania muzycznego, dającą więc najbardziej spontaniczną przyjemność zarówno słuchaczowi, jak i wykonawcy. Po analizie różnych przykładów działalności zespołów amatorskich¹⁵ z powodzeniem można wysnuć wniosek, że muzykowanie zespołowe w znacznym stopniu wpływa na rozwój kompetencji przyszłych muzyków, a nawet pozwala na konstatację, iż muzyk, który nie potrafi współpracować w zespole, nie posiadał wszystkich umiejętności muzycznych.

¹³ K. Przeclawski, *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, Warszawa 1978, s. 161.

¹⁴ Por. J. Kolasiński, *Zespoły instrumentalne*, Warszawa 1972; A. Szaliński, *Muzykowanie zespołowe*, Warszawa 1971; T. Tomaszewski, *Psychologia*, Warszawa 1977.

¹⁵ L. Korporowicz, S. Jaskuła, *Jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia?*, [w:] *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, Warszawa 2013, s. 50.

Gra zespołowa jest elementem niezbędnym do prawidłowego funkcjonowania w świecie muzycznym. Tylko nieliczni muzycy w przyszłości pozostaną solistami, a zdecydowana większość będzie częścią zespołów lub orkiestr czy chórów. Okres edukacji to dobry czas na przygotowanie do dalszej drogi muzycznej, ale także zacieśniania relacji interpersonalnych. Uczniowie czy studenci powinni zatem nabyć umiejętności do zespołowego uprawiania muzyki przy świadomym posługiwaniu się własnym warsztatem artystycznym. Tylko nabyta umiejętność muzykowania zespołowego pozwala nam stać się pełnoprawnymi muzykami. Wielka, nie do przecenienia w tym rola dyrygenta-lidera, który organizując lub „tylko” współpracując z grupą muzyków amatorów, może zachęcić ich do mistrzostwa lub też zmarnować talenty.

W przeciwieństwie do krajów Europy Zachodniej w Polsce zupełnie pomija się rolę muzyki i zespołowego muzykowania w rozwoju osobowości dzieci, a tym samym uzyskiwaniu statusu muzyka.

Należałoby zadać podstawowe pytania:

1. Czy struktury edukacyjne i organizacyjne odpowiedzialne za kształtowanie kultury pełnią swe funkcje na miarę czasu?
2. Co należałoby czynić, aby kultura mogła spełniać funkcję spoiwa budującego tożsamość i godność narodową?

Te pytania zadają sobie od momentu ukończenia studiów w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i podjęcia pracy w Konińskim Domu Kultury, realizującym przypisane mu odgórnie przez samorząd byłego województwa, później miasta zadania, oceniane przez tzw. nadzór nie tyle merytorycznie, ile statystycznie.

Obserwacja działań instytucji odpowiedzialnych za kształtowanie kultury (nie tylko w pracy w domu kultury), szczególnie w małym powiatowym środowisku, ich analiza i płynąca z niej na pewno subiektywna ocena, musiały powodować niejako dwukierunkowość mych poczynań zawodowych. Ponieważ z jednej strony zatrudniająca instytucja wymuszała na mnie akceptację jej celów, do których nie potrafiła (nie chciała) przekonać, zmuszony byłem do wypracowania własnej drogi postępowania. Droga ta prowadziła wprost do przekonania, że edukacja muzyczna, realizowana poprzez uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych czy pozaszkolnych, powinna być obecna w Polsce w sposób znaczący we wszystkich typach szkół, w liceach o profilu ogólnym i humanistycznym, i nauczana do klasy maturalnej, a także może być przedmiotem zdawanym na egzaminie dojrzałości. Przykłady tak pojmowanej edukacji muzycznej występują w Austrii, a także w powszechnej edukacji muzycznej w Norwegii, gdzie używa się argumentacji: nie chodzi o taśmową produkcję Griegów czy Mozartów, ale ukształtowanie człowieka wrażliwego, inteligentnego, umiejącego współżyć z innymi. Na te i podobne aspekty edukacji zwracają uwagę m.in. studenci edukacji muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy realizujący program Erasmus w różnych krajach Europy.

Drugim polem moich obserwacji dotyczących wpływu muzyki na kształtowanie się osobowości człowieka są istniejące od wielu lat w subregionie konińskim zespoły muzyczne, orkiestry dęte i rozrywkowe oraz chóry i zespoły wokalne prowadzone przez nauczycieli i instruktorów-pasjonatów sztuki muzycznej. Przykładem takim może być Konin Band Orchestra, która stanowi bazę do muzykowania dla absolwentów szkół muzycznych oraz studentów edukacji artystycznej. Od roku 2008 jestem organizatorem eliminacji, finału, koncertów galowych i kierownikiem muzycznym Międzynarodowego Dziecięcego Festiwalu Piosenki i Tańca w Koninie oraz twórcą Konin Band Orchestra. Od tego czasu zacząłem preferować śpiewanie dzieci i młodzieży przy akompaniamencie orkiestry. Stanowi to dla wokalisty wyzwanie do większej aktywności twórczej, która może być zarówno przejawem poziomu jego rozwoju, jak i czynnikiem stymulującym jego dalszy rozwój, a także pobudza do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju. Muzykowanie z „żywą” orkiestrą, w przeciwieństwie do śpiewania z „bezdusznym półplaybackiem”, daje poczucie własnej wartości, lepiej rozwinięte zdolności wykorzystania własnej wiedzy i osobowościowe, takie jak: elokwencja, kreatywność, wytrwałość i silna wola, a także większą zdolność do samokrytyki. Taką samą funkcję spełnia wiele istniejących orkiestr dętych czy chórów. Kilkaset dzieci i młodzieży, które przewija się przez te formy artystyczne, uczy się nie tylko umiejętności wspólnego muzykowania i wykonywania muzyki, ale również kultury, nauki języków obcych, zwiedzając przy okazji liczne kraje. Tylko minimalna ich liczba wybiera życie zawodowe związane z muzyką, ale zdecydowana większość zdobywa dobre wykształcenie i pracę.

Mimo wielu obowiązków nakładanych na każdego członka zespołu muzycznego potrafią oni doskonale je pogodzić, a przy tym tak jak rówieśnicy korzystają z uroków swojego wieku. Świadczy to o pozytywnym wpływie muzyki na rozwój osobowości uczniów. W ich przypadku w całej rozciągłości potwierdza się pozytywny wpływ muzyki jako efektu Mozarta¹⁶. Dzieci i młodzież biorące udział w zajęciach muzycznych są jeśli nie doskonale, to z całą pewnością lepiej wychowane, zdyscyplinowane, mają poczucie odpowiedzialności za siebie i swoich kolegów. Uczestniczą w kulturze wysokiej, koncertują na renomowanych scenach, zajmują wiodące miejsca na prestiżowych konkursach i festiwalach. Poznają kulturę innych narodów, zawierają znajomości z rówieśnikami, uczą się języków.

Walor konińskich zespołów pokazuje, jak wielką wartość ma aktywność muzyczna, wspólne muzykowanie i że jest ona dostępna dla niemal każdego uczestnika niezależnie od wieku. Zdecydowała o tym charyzmatyczna osobowość twórców zespołów, którzy potrafili potencjał muzyczny tkwiący w każdym uczestniku wydobyć, rozwi-

¹⁶ Termin oznaczający wpływ muzyki w dziedzinie zdrowia, edukacji i dobrego samopoczucia. Przedstawia on zastosowanie muzyki Mozarta w redukcji stresu, depresji czy lęków, wzbudzania stanu relaksacji lub snu, zaktywizowania ciała, poprawy pamięci, koncentracji uwagi.

nać i twórczo ukształtować. Praca nauczycieli, instruktorów i ich następców, wśród których są ich wychowankowie, daje podstawy do optymizmu, pokazuje, że muzyka jest potęgą i jest na szczęście niezniszczalna, nawet w obecnych, tak zdominowanych przez komercję, czasach.

Upowszechnianiem kultury muzycznej zajmuję się praktycznie od ponad 35 lat; początkowo poprzez organizację i działalność zespołu akordeonowego jako jednej z form kształtowania postaw estetycznych wśród lokalnych społeczności. Działalność tę oparłem na muzykach amatorach i przy ich pomocy jako instruktor muzyki stworzyłem zespół akordeonowy w Miejskim Domu Kultury w Słupcy, a później przy Konińskim Domu Kultury, co pozwoliło na organizację różnorodnych form muzykowania w powiatowym mieście i jego regionie.

Budowany i kształtowany pod względem artystycznym przez wiele lat Koniński Kameralny Zespół Akordeonowy, w którym sam grałem, pozwolił mi na łączenie jego muzykowania z amatorami grającymi na innych instrumentach. W ten sposób można było w drodze artystycznego eksperymentu zbudować w Koninie unikatowe w kraju lokalne związki wyzwalające potrzebę tworzenia więzi kulturowych.

Realizacja założeń programowych wymagała ode mnie poszukiwań muzycznych i wielokrotnych doświadczeń wychowawczych, teoretycznych i praktycznych, zarówno z wykonawcami, jak i materiałem dźwiękowym. To ostatnie musiało wykazywać z jednej strony wszelkie cechy prawidłowej sztuki muzycznej, z drugiej zaś dawać szansę muzykom, w wielu przypadkach amatorom, na zaangażowane muzykowanie.

Funkcjonowanie zespołu w środowisku słupeckim czy konińskim nie stało się, niestety, motywacją dla szkół muzycznych do utworzenia podobnych zespołów, złożonych z uczniów tych szkół. W pojedynczych przypadkach sam zespół akordeonowy proponował muzykowanie w kwintecie uczniom szkół muzycznych lub ich absolwentom. Z satysfakcją mogę stwierdzić, że ich zaangażowanie w muzykowanie w zespole szybko owocowało podwyższaniem przez nich swego warsztatu wykonawczego i kształtowaniem nowych postaw.

Warta zauważenia jest tendencja do wprowadzenia zmian programowych na poziomie akademickim, zmierzających w kierunku przygotowania absolwentów do muzykowania zespołowego, w tym przygotowania do roli dyrygenta-lidera, nauczyciela i instruktora. Przykładem tego może być realizowany program studiów na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Student tego kierunku jest przygotowywany do zawodu, realizując program składający się np. z przedmiotów: organizacja i prowadzenie dziecięcych zespołów muzycznych, szkolnych zespołów muzycznych, zespołów kameralnych. Słuchacz w sposób praktyczny opracowuje repertuar dla zespołu muzycznego, uczy się jego realizacji także w formie koncertowej. Wydział przyjął zasadę, że student powinien samodzielnie stworzyć zespół muzyczny lub być jego członkiem.

Konkluzja

Dokonany w niniejszej pracy opis roli dyrygenta-lidera oraz przegląd związków muzyki z wychowaniem i edukacją muzyczną na poziomie amatorskim w szkołach powszechnych, w szkołach muzycznych i w uczelniach wyższych oraz ogniskach wskazuje na brak systemowego i powszechnego zespołowego muzykowania, co daje podstawy, by uznać zminimalizowanie wychowania muzycznego, w szczególności zespołowego, za co najmniej wykroczenie przeciw społeczeństwu. Realizowanie w szkołach muzycznych programów nauki gry na instrumentach w wersji solowej nie daje absolwentom statusu muzyka, nie zyskują bowiem doświadczenia i praktyki w zespołowym muzykowaniu. Nabywanie tych umiejętności odbywa się dopiero w czasie muzykowania zespołowego. O powodzeniu tego procesu decyduje, jak się wydaje, dyrygent występujący jednocześnie w roli nauczyciela, instruktora, a często także jako wychowawca. Do tych ról trzeba jeszcze dodać rolę animatora kultury muzycznej w lokalnym środowisku. W sumie oznacza to, że dyrygent bez należytego przygotowania merytorycznego nie jest w stanie sobie poradzić; sama charyzma nie wystarczy, choć – przyznać trzeba – bywa bardzo pomocna w prowadzeniu każdego zespołu, amatorskiego w szczególności. W realizacji tego dzieła nie może liczyć na wsparcie spójnego systemu umuzykalniania młodego pokolenia. Na szczęście ta sytuacja powoli się zmienia.

Bibliografia

- Burt B., *Constructive Confrontation. How to talk with someone about something difficult*, https://www.burtbertram.com/articles/Constructive_Confrontation.pdf (data dostępu: 16.11.2016).
- Colin R., Nicholl M.J., *Ucz się na miarę XXI wieku*, Warszawa 2003.
- Günther B.H., *Wpływ rozszerzonej edukacji muzycznej (EMU) na ogólny i indywidualny rozwój dzieci*, badania prowadzone w latach 1992-1998, Berlin.
- Hoover J., DiSilvestro R., *Sztuka Konstrukttywnej Konfrontacji (The Art of Constructive Confrontation: How to Increase Accountability and Decrease Conflict)*, John Wiley and Sons, 2005.
- Klem A.M., Connel J.P., *Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement*, „Journal of School Health” September 2004, Vol. 74.
- Kolasiński J., *Zespoły instrumentalne*, Warszawa 1972.
- Korporowicz L., Jaskuła S., *Jak muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ucznia?*, [w:] *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, Warszawa 2013.
- Lach-Rosocha J., *Zabytki sztuki i wychowanie*, Bielsko-Biała 2003.
- Manturzewska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K., *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzewska i H. Kotarska, Warszawa 1990.

- Mońko T., *Psychologiczny profil nauczyciela-mistrza*, http://mono.org.pl/upload/media/tomasz_monko_psychologiczny_profil_nauczyciela_mistrza.pdf (data dostępu: 6.11.2016).
- Morawski S., *Posłowie* do wyd. 2, [w:] H. Read, *Sens sztuki*, Warszawa 1982.
- Noam G.G., Fiore N., *Relationships across multiple settings: An overview*, „New Directions for Youth Development” 2004 (103).
- Ossowski S., *U podstaw estetyki*, Warszawa 1958.
- Przeclawski K., *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, Warszawa 1978.
- Stróżewski W., *O wielkości*, Kraków 2003.
- Szaliński A., *Muzykowanie zespołowe*, Warszawa 1971.
- Szymańska J., *Sztuka konstruktywnej konfrontacji*, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/sztuka-konstruktywnej-konfrontacji.pdf> (data dostępu: 16.11.2016).
- Tomaszewski T., *Psychologia*, Warszawa 1977.
- Węgrzynowicz J., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995.
- Wołoszyn S., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, [w:] *Zarys pedagogiki*, red. B. Suchodolski, t. II, Warszawa 1962.
- Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa 1965.

Conductor – leader of music band in the amateur music movement

Summary

The article is trying to define what is potential, predispositions, and qualities of a modern conductor. A conductor is also, in fact, a leader, educator and instructor in a conducted ensemble, operating in the community within the amateur art movement. Every good band leader faces certain challenges. The paper also defines the qualities that musicians should have and what conditions they should meet in ensemble musicianship. It also indicates measures that should be taken in order to create universal music education and learning to play instruments, and then in ensemble musicianship. This is because ensemble playing is an essential element for proper functioning in the musical world. The paper shows examples of the activities of ensemble musicianship and its benefits.

Keywords: artistic activities, conductor, educator, ensemble, group synergy, leader, music education, music instructor, performance group, teamwork

Część II

Koncepcje, metody,
zagadnienia warsztatowe, repertuar



Andy Middleton

Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien

MELODY IN JAZZ IMPROVISATION AND THE FALLACY OF THE “IN-OUT” POLARITY REGARDING HARMONIC CONTENT

**THE ROLE OF JAZZ EDUCATION IN ESTABLISHING BELIEF SYSTEMS,
CODIFYING THE LEARNING OF MUSIC AND THE RELATIONSHIP OF THESE
SYSTEMS TO MUSIC AND JAZZ AS NATURAL HUMAN EXPRESSIONS**



I am fully a product of the jazz educational establishment, having been a student exposed to jazz in high school by my band director whose hero was Stan Kenton, while at home I was listening to Weather Report and Billy Cobham with no concept of jazz history. As a teenager, I barely knew whom Charlie Parker was, had no idea about Duke Ellington and had sort of heard of a man named Miles Davis. As a university student, I studied improvisation at the Eastman School of Music and earned both a bachelor's and a master's degree in Jazz Performance and Jazz Composition at the University of Miami between 1980 and 1987. There I developed my skills as a saxophonist and composer in the jazz education *milieu* and have incredibly positive feelings about my experiences on the whole. I do have, however, a lingering feeling that I somehow internalized beliefs about music that I'm now seeing do not reflect the natural art of music and in some ways distorted my process of learning.

I am 100% supportive of jazz education. I feel that it offers the possibility to teach students about being whole humans, dealing with the body, intellect, and emotion; intuitive and spiritual values as well as social skills, mutual respect and self-respect, and teamwork. Many fine educators who are also outstanding musicians, including David Liebman, Ronan Guilfoyle, Chuck Israels and Todd Coleman, offer wonderful perspectives on the value of jazz education within and outside the musical world. David Liebman has a fantastic document he circulated some years ago showing how the values we learn to play jazz have immense value in many non-musical pursuits and careers. I am inspired to present this particularly personal introduction in order to be part of the positive growth of our art form. I have discovered melody over the last 13 years and would like to share my ideas with you.

The building blocks of melody, types of resolution, counterpoint, and the techniques of melodic development

I am convinced that melody is the primary element in music, and so it deserves as much attention in the learning process as rhythm and harmony. Most jazz improvisors are players of single note instruments and almost all jazz solos are primarily melodic, with left-hand comping (rhythmic counterpoint) and voicing or enriching of the melodic line (rhythmic unison) in the piano, guitar, or vibraphone version of the single note line. I define the smallest unit of melody, the motive, as a set of intervals having a rhythmic relationship to each other which are naturally grouped into a phrase, creating meaning. Melodies in the conventional sense, like *All the Things You Are*, are larger groupings of motives which, in combination, create a structure that we call “form” and are directly tied to harmonic phrases of the same or different lengths which also influence and affect the perception of formal structure.

Rhythmic phrases and intervals are the elements that create the sense of resolution in melodies, either in relation to chords or without any harmonic context. The types of resolution at work in all styles of music are intervallic (both in terms of pitch direction and size), rhythmic, harmonic, and dynamic, and their interplay creates the feeling of forward motion, coherence and structure that has been central to Western music for centuries. Seen in this context melody has a more profound role than that of harmony, and therefore the techniques of melodic development have greater importance than the harmonic relationships of the notes in a vertical expression. Stated slightly differently, we can say that the quality of the melodic line (the symbiotic effect of its rhythmic phrase, internal intervallic resolution and the details of time feel, interpretation, dynamics and articulation) has greater importance than the simple harmonic relationship of each melody tone to the root of the chord at any given moment, seen as a vertical, simultaneously occurring event.

I have come to see counterpoint as the most accurate definition of jazz improvisation, with the interaction of the linear, rhythmic phrases of bass, soloist, drummer, and accompanist having primacy over the vertical relationship of melody tone to chord tones. This leads me to the conclusion that great solos are great melodies because they have outstanding melodic structure and resolution, NOT because they have lots of “hip” notes in them.

I have found the melodic development techniques that classical composers use to be ideal for jazz improvising, and the great diversity of style and context that belong to what we now call jazz demands different techniques at different times. The most commonly used approaches are **sequence** (chromatic, diatonic, intervallic, rhythmic or shape, where the melody tones have the same relationships to the roots in successive repetitions of the basic interval/rhythm motive), **change of mode**, (where the same

notes in successive repetitions have different relationships to the chord roots, and thus a different modality), **Change of Rhythm** (any sort of variation to the rhythm of a phrase while retaining some or all of the intervallic content), **Contrary Motion**, **Adding or Deleting Notes**, **Question/Answer**, and **Phrase Repetition with a Different Ending**. The awareness of **Common Tones** between chords allows the improviser to freely use the above techniques across any harmonic boundary while remaining within the diatonic sound of the chords.

I have found in my 35 years of experience as a player, and in all of my discussions with fellow musicians and as evidenced by many quotations from the greats that jazz improvisation comes most authentically and honestly from an intuitive rather than an intellectual focus. Improvised melody is an intuitive sensibility that is linked to and augmented by intellectual knowledge, but ultimately is a discovery of the improvisor as he or she is in the act of playing it. Awareness of harmony and rhythm and the deepest knowledge of all musical elements is clearly a part of the creation of profound melody and is evidenced in all of the solo excerpts that I have gathered to present to you. Intellect trains both the intuition and the body muscle memory but takes the back seat to intuition during the experience of improvising. In brief, the primary focus of attention of the improviser and student of improvisation should be directed towards melody and rhythmic phrase. Harmony as an intuitive sense supports this process.

The development of chromaticism in jazz and its role in melodic and harmonic functions

Jazz began as a purely diatonic form based on key centers and symmetrical phrases, most often in 12 bar Blues, AABA or ABAC forms, in essence the tunes now called "standards" from the Great American Songbook. The composers of this group of perfect, compact and very individual pieces include Duke Ellington, Richard Rogers, Cole Porter, George Gershwin, Victor Young, Jerome Kern, Irving Berlin, Hoagy Carmichael, Jule Styne, Fats Waller and Harald Arlen, among many others. As the styles of jazz evolved, from Swing to Bebop to Hardbop and with the introduction of Afro-Cuban rhythms and Bossa Nova compositions, the use of chromaticism developed as well, both in the melodies themselves and through the broadening of the harmonic language of the compositions and solos.

Initially, melodic chromaticism, in jazz as well as in Baroque and Classical music, was either decorative figuration (upper and lower neighbor notes, delayed or anticipated resolutions and passing tones) or indicative of modulation to other key areas. Beginning in the 1950s the effect of newly introduced musical elements like large intervals, unconventional rhythmic phrases or articulations and the concept of giving all tones

of a scale or mode equal weight increased the expressiveness of diatonic melodic lines in jazz. These new ideas created sounds in diatonic contexts that often were more dissonant than the effect of lines that did not stay within the seven or eight notes of the mode/key/scale, in non-diatonic contexts. Additionally, the importance of the style of the composition, the context of the performance, and the musical conception of the arrangement, band, accompanists, and soloists were further determining factors in the musicians' harmonic, rhythmic and melodic choices and therefore the style or the "language" that the bands used.

During the early and mid-1960s the **John Coltrane Quartet**, with McCoy Tyner, Jimmy Garrison and Elvin Jones, and the **Miles Davis Quintet**, with Wayne Shorter, Herbie Hancock, Ron Carter and Tony Williams, established, in my opinion, the 2 main branches of the modern era of acoustic jazz in melodic, harmonic and rhythmic terms, as well as in the level of interplay of the band. While **Ornette Coleman**, with his incredible melody-based style, had already released 3 of his many revolutionary albums including *The Shape of Jazz to Come*, *Free Jazz* and *Change of the Century* by 1960, his music (as I understand it) never intentionally dealt with form and harmony and therefore was not so clearly involved in the transition from diatonic to the expanded diatonic, non-diatonic and modal styles which characterize the majority of acoustic jazz since that time. **Miles** and **Trane**, however, broke wide open the polarities of dissonance/consonance and diatonic/chromatic as their bands literally exploded the expressive possibilities of jazz improvisation and composition.

Coincidentally, the resulting, seemingly limitless improvisational explorations of **Ornette**, **Trane**, **Miles** and many other musicians of the 1960s occurred within the same decade that university jazz programs in the United States began to develop and become accepted in the academic world. With the start of the formal, university-based education of music students and the development of books, classes and workshops, jazz was presented in a standardized and formalized fashion.

As the discipline expanded it became increasingly necessary to create standardized material to support a jazz curriculum. Early jazz educators such as Jamey Aebersold, David Baker and Jerry Coker laid the groundwork for a more universal educational practice. The first round of textbooks and other resources was characterized by an emphasis on strict formalization and structure, on the definition of levels, and on establishing a relatively narrow core in the early Aebersold books. In this clarification process, harmonic structures also became codified, and progressions such as the twelve-bar blues and the ii-V-I were defined as the easiest and most common, as indeed they were at the time.¹

Among the most widespread and distorted beliefs that, in my opinion, are a result of this formalization of jazz education are the terms *inside* and *outside*, which refer

¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Jazz_education#cite_note-Beale-20 (access: 15.03.2019).

to whether melodic tones belong to or do not belong to the key or mode of a given chord. Another assumption is that notes out of the scale, when systematically played in patterns, will increase the melodic tension and, thus, the quality of the phrases, sounding *hip*. Additional terms used in jazz education like *sideslipping* and *avoid tones* in my view pull students of jazz away from intuitive playing and instead encourage the intellectual choosing of notes because they theoretically “sound good”. Ironically a German student of mine mentioned recently how he wanted to use tritone substitution at a jam session to play “hipper” solos, showing me that these ideas are prevalent not only in American education, but also in Europe.

This institutionalized focus on harmony and intellectual activity entirely neglects the aspects of jazz improvisation that, for earlier generations, were core – melodic phrasing, time-feel, tone quality, musical presence, and swing. An example of this can be found on the website of the Berklee College of Music, a leading jazz school, which describes their introductory improvisation class in this way:

“What notes do I play?” is the first question that comes to mind when a musician is asked to improvise. The answer is easy: notes that are within the key!

- *Apply harmony to your improvisation by adding chord tones and chord scales*
- *Introduce basic chromaticism to your playing*
- *Exploration of the relationship between improvisation and harmonic context.*

This kind of approach to improvisation is what I grew up with, and I feel as if it’s taken me 30 years to find my way out of it, finally by just following melody.

I have chosen solo excerpts from **Charlie Parker, Lee Konitz, Wayne Shorter, Herbie Hancock, Paul Bley, John Coltrane** and **Woody Shaw** in order to pose the rhetorical question, “Would these improvisors describe what they played in terms of *in* or *out*, *side-slipping*, and *avoid tones*, or would they have had a different, more holistic view?” We cannot truly know, but we CAN listen, analyze, and conclude that for these improvisors melody played with the deepest of intuitive harmonic and rhythmic sensibilities formed the core of their styles.

The musical examples begin with an 8-bar excerpt from a 1953 Lee Konitz solo where he impeccably demonstrates chromatic tones functioning as upper and lower neighbor tones and passing tones. Following Lee’s solo, I present 2 Charlie Parker excerpts demonstrating the remarkable fluidity of his phrasing as reflected in the anticipation, displacement and delaying of harmonic resolutions in the 1950 recordings of *Bloomdido* and *Blues – Fast*. In 1963 Sonny Rollins invited the Canadian pianist Paul Bley to join him and Coleman Hawkins on the album *Sonny Meets Hawk*, where Sonny plays very unconventionally in all aspects – tone, articulation, phrasing, rhythm, and harmony. Paul Bley, perhaps infected by the spirit Sonny brought to the session, plays a solo on *All the Things You Are* that is a masterpiece of melodic development, and a brilliant example of improvisation over a diatonic tune

that is not at all limited to the 7 tones suggested by each of the key areas in the chord progression.

The next example shows Wayne Shorter on one of his first gigs with the Miles Davis Quintet in Chicago on December 22, 1965, playing a very adventurous solo over *On Green Dolphin Street* that, like the Bley solo, draws on all 12 chromatic notes to build melodic structures. Jumping ahead to 1987, Woody Shaw's solo on the Sonny Rollins composition *Solid* shows Woody playing exceptionally strong melodic phrases that have an identity not at all limited to the chords of the Bb blues. Herbie Hancock's solo on *Stella by Starlight*, recorded in 1964 with Miles Davis in Carnegie Hall demonstrates Herbie's superb melodic and harmonic imagination as he and Ron Carter rework the chords of the tune.

John Coltrane's landmark solo on the 1965 recording of his composition *Transition* reveals his incredibly wide-ranging melodic imagination, encompassing all 12 tones in a volcanically energetic and rhythmically powerful solo based on the E Phrygian mode. Regrettably the transcription only shows Coltrane's lines; McCoy Tyner and Jimmy Garrison spontaneously created harmony to support Trane's melodies and their performance on *Transition* is emblematic of the John Coltrane Quartet's approach to freely interpreting basic harmonic structures.

I would like to close this exploration of melody and harmony in jazz improvisation with a group of quotes from master musicians related to the natural aspects of music, melody, chromaticism and the intuitive center of jazz.

Quotes and published citations from musicians about jazz, intuition, chromaticism and the naturalness of expression

David Liebman: "I can play any note on any chord as long as the line has strong internal resolutions and is based on a good rhythmic phrase."²

Richie Beirach: "Isn't it amazing how you can play any note on any chord with the right accompanist?"³

John Coltrane: "All a musician can do is to get closer to the sources of nature, and so feel that he is in communion with the natural laws."⁴

² Source: a personal conversation with the artist.

³ Source: a personal conversation with the artist.

⁴ http://www.brainyquote.com/quotes/authors/j/john_coltrane.html (access: 15.03.2019).

Woody Shaw: “After 2 choruses I get tired of playing the changes ... I like to superimpose harmonically. I like to play it deliberately in another key and resolve it.”⁵

Miles Davis: “You have to know 400 notes that you can play, then pick the right four.” “It’s not the note you play that’s the wrong note – it’s the note you play afterwards that makes it right or wrong.”⁶

Sonny Rollins: “The thing is this: When I play, what I try to do is to reach my subconscious level. I don’t want to overtly think about anything, because you can’t think and play at the same time – believe me, I’ve tried it (laughs).”⁷

Charlie Parker: “Don’t play the saxophone. Let it play you.” “I’d been getting bored with the stereotyped changes (harmonies) that were being used all the time. ... I found that by using the higher intervals of a chord as a melody line and backing them with appropriately related changes I could play the thing I’d been hearing. I came alive.”⁸

Igor Stravinsky: “... dissonance is an element of transition, a complex or interval of tones that is not complete in itself and that must be resolved to the ear’s satisfaction into a perfect consonance.”⁹

Musical examples of melodic development and chromatic melodic lines from the jazz literature

I. Diatonic harmony examples

A) Passing tones and neighbor tones

The image shows two staves of musical notation for Lee Konitz's solo in "All the Things You Are". The top staff is in G major and contains four measures with chords D-7, G-7, C7, and F#9. The bottom staff is in Bb major and contains four measures with chords Bb9, Bb7(b9), Eb9, and Ab. The notation includes various melodic lines with passing tones and neighbor tones.

Lee Konitz: 1:14 – 1:22 in *All the Things You Are*, Lee Konitz – The Gerry Mulligan Quartet

⁵ David Lilley, *The New Sound. A Transcription and Analysis of Selected Solos of Woody Shaw*, University of Cape Town, Department of Music 2000.

⁶ http://www.azquotes.com/author/3731-Miles_Davis (access: 15.03.2019).

⁷ http://www.azquotes.com/author/21115-Sonny_Rollins (access: 15.03.2019).

⁸ http://www.azquotes.com/quote/11313-Charlie_Parker (access: 15.03.2019).

⁹ <http://www.azquotes.com/quote/688580> (access: 15.03.2019).

B) Chromaticism revealing displacement of harmonic borders, superimposition of structures not in the standard chord changes and non-diatonic intervallic groups

Two staves of music for Charlie Parker's 'Bloomdidoo'. The first staff (labeled '7') shows a melodic line with chords A-, D7, G7, C7, and G7. The second staff (labeled '8') shows a more complex melodic line with chords D-, G7, C7, and C7. Both staves feature intricate chromaticism and triplets.

Charlie Parker: 0:47 – 0:54 in *Bloomdidoo*, Charlie Parker, *Now's the Time*¹⁰

A single staff of music for Charlie Parker's 'Blues (Fast)'. The melody is highly chromatic and features several triplets. Chords G7, C7, G7, and G7 are indicated above the staff.

Charlie Parker: *Blues (Fast)*

C) Chromaticism arising presumably as a result of development of the melodic lines without regard to pre-ordained harmonic structures

Two staves of music for Paul Bley's 'All the Things You Are'. The first staff (measures 1-4) shows a piano accompaniment with chords F#m7, B7, EΔ, and C7. The second staff (measures 17-20) shows a piano accompaniment with chords Am7, D7, and GΔ. The melody in the upper staff is highly chromatic and features several triplets.

Paul Bley: 3:33 – 3:43 in *All the Things You Are*, *Sonny Meets Hawk*

¹⁰ Charlie Parker, *Omnibook*, Atlantic Music Corp., Los Angeles 1978.

145 C Δ Cm7
149 D7 D \flat Δ C Δ A7

Wayne Shorter: 9:05 – 9:08 in *On Green Dolphin Street*, Miles Davis, *Live at the Plugged Nickel*

49 C7 F7 50 51 C7 G-7 52 C7
53 F7 54 F \sharp o7 55 C7 56 E-7(b9) A7(b9)
57 D-7 58 G7 STRAIGHT 59 E-7 A7 60 D-7 G7

Woody Shaw: 3:26 – 3:42 in *Solid*, Woody Shaw, *Solid* 1987¹¹

3 D-6⁹ G-7 C7alt. F Δ D7 \flat 9/F \sharp
6 EwG E/G \sharp F Δ /A G \flat Δ /B \flat A-9 D7alt.

Herbie Hancock: 9:14 – 9:43 in *Stella By Starlight*, Miles Davis, *The Complete Concert* 1964
*My Funny Valentine*¹²

¹¹ David Lilley, *The New Sound. A Transcription and Analysis of Selected Solos of Woody Shaw*, University of Cape Town, Department of Music 2000.

¹² Herbie Hancock, *Classic Jazz Composition & Piano Solos*, transcribed by Bill Dobbins, Advance Music 1992.

II. Chromatic or pedal point harmony examples

9 G13sus G7alt. G13sus G7alt. C-9/G F-9/G

12 C-9/G F-9/G GbΔ EΔ/Gb GbΔ GbΔ5

Detailed description: This image shows the piano accompaniment for the first system of John Coltrane's 'Transition'. It consists of two systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system (measures 9-11) features a chromatic bass line with chords G13sus, G7alt., G13sus, G7alt., C-9/G, and F-9/G. The second system (measures 12-14) continues the chromatic bass line with chords C-9/G, F-9/G, GbΔ, EΔ/Gb, GbΔ, and GbΔ5. Triplet markings are present in the treble clef of both systems.

John Coltrane: 3:07 – 3:23: *Transition*, John Coltrane, *Transition*

Detailed description: This image shows the melodic line for John Coltrane's 'Transition', consisting of five staves of music. The melody is characterized by a chromatic descending line with frequent triplet patterns. The key signature has one flat (B-flat major/C minor). The notation includes various rhythmic values and triplet markings throughout the five staves.

(open harmonic phrasing based loosely on E Phrygian)

Bibliography

- Charlie Parker Quotes*, http://www.azquotes.com/author/11313-Charlie_Parker.
Herbie Hancock, *Classic Jazz Composition & Piano Solos*, transcribed by Bill Dobbins, Advance Music 1992.
Igor Stravinsky Quote, <http://www.azquotes.com/quote/688580>.
Jazz Education, https://en.wikipedia.org/wiki/Jazz_education#cite_note-Beale-20.
John Coltrane Quotes, http://www.brainyquote.com/quotes/authors/j/john_coltrane.html.
Lilley David, *The New Sound. A Transcription and Analysis of Selected Solos of Woody Shaw*, University of Cape Town, Department of Music 2000.
Miles Davis Quotes, http://www.azquotes.com/author/3731-Miles_Davis.
Parker Charlie, *Omnibook*, Atlantic Music Corp., Los Angeles 1978.
Sonny Rollins Quote, <http://www.azquotes.com/quote/722552>.

Melodia w improwizacji jazzowej i fałsz biegunowości „in-out” w odniesieniu do zawartości harmonicznego. Rola edukacji jazzowej w tworzeniu systemów przekonań i kodyfikacji uczenia się muzyki oraz relacja powyższych systemów do muzyki i jazzu jako naturalny sposób ekspresji człowieka

Streszczenie

Formalizacja i kodyfikacja jazzu, która była wymagana, aby wprowadzić go do konserwatorium, pozostaje czynnikiem ograniczającym integrację elementów muzycznych, które nie są łatwe do nauczenia. Poprzez edukację jazzową studenci często uzewnętrzniają przekonania na temat muzyki, które nie odzwierciedlają jej naturalnej ekspresji i zmieniają ich proces uczenia się. Badanie rozwoju melodycznego prowadzi studentów w kierunku bardziej naturalnego i autentycznego podejścia do uczenia się i grania jazzu niż obecna koncentracja na wielu książkach i zajęciach uniwersyteckich.

Jazz rozpoczął się jako forma diatoniczna oparta na centrach tonalnych i symetrycznych frazach. Wraz z rozwojem stylistycznym wzrastał poziom chromatyki w melodiach i progresjach akordów. Melodyczna chromatyka rozpoczęła się jako ornament i wyraz modulacji harmonicznego, rozwijając się poprzez użycie rozszerzeń i substytów, jak również poprzez liniowo niezależny ruch nieharmoniczny.

Kwartet Johna Coltrane'a i II Kwintet Milesa Davisa ustanowiły dwie główne gałęzie nowoczesnego jazzu akustycznego pod względem melodycznym, harmonicznym i rytmicznym, a także pod względem poziomu współdziałania muzyków. Te nowe, swobodniejsze tendencje w jazzie pojawiły się przypadkowo w tej samej dekadzie, w której zaczęły się rozwijać uniwersyteckie programy jazzowe w Stanach Zjednoczonych. Wraz z rozpoczęciem edukacji uniwersyteckiej i rozwojem książek, zajęć i warsztatów, jazz był prezentowany w wysoce standaryzowany i sformalizowany sposób, podczas gdy muzyka, którą tworzyli czołowi artyści, tacy jak Davis i Coltrane, stała się bardziej swobodna i organiczna.

Do najbardziej rozpowszechnionych i zniekształconych przekonań, które są wynikiem tej formalizacji, należą terminy *inside* i *outside*, które odnoszą się do tego, czy tony melodyczne należą, czy nie należą do akordu/skali. Innym zniekształconym założeniem jest to,

że nuty spoza akordu/skali zwiększą napięcie melodyczne, a tym samym jakość i atrakcyjność fraz. Takie terminy jak *side-slipping* i *avoid tones* odciągają studentów od intuicyjnego grania i zamiast tego zachęcają do intelektualnego wybierania nut, ponieważ teoretycznie „brzmiały dobrze”. Zinstytucjonalizowany nacisk na harmonię i intelekt zaniedbuje wcześniejsze, podstawowe aspekty jazzu, w tym melodyczne frazowanie, wyczucie czasu, jakość tonu, muzyczną obecność i swing.

Przykłady muzyczne obejmują improwizowane solówki oparte na harmonii diatonicznej, chromatycznej i harmonii nuty pedałowej.

Słowa kluczowe: autentyczność, główne wartości, nauka jazzu, rozwój melodyczny, rozwiązania harmoniczne

Artur Majewski

Uniwersytet Zielonogórski

POZAMELODYCZNE ELEMENTY IMPROWIZACJI I ICH ROLA W EDUKACJI JAZZOWEJ



Niniejszy tekst jest próbą uchwycenia, nakreślenia problemu. Jest rodzajem swobodnego eseju, komentarza, pisanego z pozycji artysty i nauczyciela akademickiego pracującego z ograniczoną grupą studentów. Refleksje tu wyrażone oparte są na osobistych doświadczeniach zdobytych podczas trzynastoletniej pracy w edukacji akademickiej na kierunku Jazz i muzyka rozrywkowa i wcześniejszej, osobistej, trwającej 17 lat nauki w systemie edukacji muzycznej w Polsce. Część spostrzeżeń może prowadzić do wniosków cennych dla edukacji jazzowej w skali globalnej, część z nich ma typowo lokalny charakter. Nie zamierzam w niniejszym artykule proponować rozwiązań gotowych do wdrożenia, co wymagałoby opracowanego raczej przez zespół fachowców programu nauczania będącego wypadkową rozmaitych podejść i doświadczeń.

Używając sformułowania „elementy pozamelodyczne” nie mam na myśli elementów amelodycznych (czy niemelodycznych), czyli takich, w których nie da się wyraźnie określić wysokości dźwięku. Nie chodzi też o elementy całkowicie oderwane od melodyczno-harmonicznego kontekstu. W istocie korzystają one z melodii i harmonii, lecz rozkładają ciężar w kilku kierunkach, a kształtują oblicze utworu.

Należy odpowiedzieć sobie na pytanie, co najbardziej zawodzi w systemie edukacji jazzowej w XXI w. i co można uznać za jego największe porażki. Jedną z nich, niezwykle dokuczliwą, zdaje się być zatarcie oryginalności, niejako produkowanie klonów absolwenta jazzowej uczelni.

Cechy, które były warunkiem artystycznej egzystencji – oryginalność, niepowtarzalność, unikatowość – i jednocześnie podstawą do przywileju utrzymywania się ze sztuki, co udaje się nielicznym, zastąpione zostały tanim zamiennikiem, który zobrażować mogłoby wypowiedziane przez fikcyjnego nauczyciela zdanie: „Bądź chociaż w połowie tak dobry jak Parker czy Coltrane, a nie zginiesz”, całkowicie pomijając fakt, że Charlie Parker, Dizzy Gillespie, Miles Davis, John Coltrane, Duke Ellington byli niepowtarzalni. To niemal najważniejsza cecha, która łączy ich twórczość. Brzmieli

tak charakterystycznie i odmiennie od siebie, że można ich rozpoznać po wysłuchaniu niemal jednej frazy. Tego warunku autentyczności strzeżono w największych ośrodkach jazzowych jak Nowy Jork aż do przesady, kiedy to można było dosłownie zostać obrzuconym pomidorami lub zostać wygwizdanym w klubie, brzmiać w latach 50. jak Charlie Parker czy ktokolwiek inny. W historii recepcji muzyki jazzowej pojawiła się nawet charakterystyczna postać – „the jazz gangster”. Taka osoba potrafiła wejść na scenę, wyszarpnąć muzykowi saksofon z rąk i rozbić go o ziemię, gdy ten reprezentował niski poziom bądź kopiował styl innych. Niezależnie od wątpliwych moralnie zachowań tego typu pokazuje to przesadną wręcz dbałość o swego rodzaju czystość artystycznej postawy: „Mam prawo prezentować to, co MOJE, autorskie. Nie ma dla mnie miejsca, jeśli mówię czymś językiem, a nie moim”.

Pośród wszystkich części, jakie da się wyodrębnić w muzycznym dziele, niektóre są trudne do bezpośredniego utrwalenia, ich dokładny opis wydaje się wręcz niemożliwy. To właśnie melodyka, harmonia i rytm, dzięki wykształconej w długim procesie notacji muzycznej, są możliwe do zapisania. Może dzięki tej łatwości przekazu i ukształtowaniu już językowi wydaje się, że większość miejsca w edukacji jazzowej (lub innych, pokrewnych stylistykach opartych, choćby częściowo, na improwizacji) zajmuje właśnie zgłębianie zagadnień melodyczno-harmonicznych.

Faktycznie jazz, przynajmniej w niektórych stylistycznych odmianach, czerpiąc w pełni z zasobów europejskiej (choć nie tylko) melodyki i harmoniki, osiągnął poziom zaawansowania stanowiący wyśmienity materiał do badań. Nie zmienia to jednak faktu, że rdzeń jazzu i najbardziej wyróżniające go cechy nie leżą w obszarze tych dwóch elementów. To raczej bez całego szeregu innych czynników dookreślających muzyczną materię, świadome kształtowanie dźwiękowej przestrzeni staje się niemożliwe. Są to: brzmienie (solista), współbrzmienie (zespół), dynamika, artykulacja, frazowanie, sam kierunek melodii, rytm, nie-rytm, kolor, gęstość materiału dźwiękowego, faktura, rejestr, środki wykonawcze jak wibrato i glissanda, warunki akustyczne, słuchanie – nie tylko słyszenie, realizacja formy i jej kształtowanie, ewolucyjność i narracyjność bądź stateczność i repetytywność przekazu.

Ze względu na ograniczenia formalne artykułu i fakt, że każdemu z elementów można by poświęcić osobną pracę, opis każdego z nich będzie możliwie jak najbardziej skondensowany.

Brzmienie jest jednym z najszerzych pojęć w muzyce. Nie chodzi tu tylko o ton, barwę instrumentu, ale też o artykulację i całą paletę środków, jakich używa muzyk. Zarówno początek, jak i koniec dźwięku, jego barwa, stosowany ambitus i częstotliwość używania poszczególnych rejestrów, tak jak i obecność lub brak środków takich jak *vibrato*, *glissando*, aż po dobór harmonicznym i melodycznym elementów, składają się na to, co definiuje się jako „brzmienie”.

Zagadnienie współbrzmienia, na które należałoby uwrażliwiać uczniów, dotyczy zarówno głośności, z jaką grają w grupie, jak i barwy, używanego rejestru, gdyż one w równym niemal stopniu wpływają na nadmierną, niewystarczającą lub adekwatną obecność poszczególnych instrumentów w grupie.

Dynamika, czyli różnica między najcichszymi i najgłośniejszymi fragmentami, odgrywa jedną z kluczowych ról, jeśli chodzi o budowanie, utrzymywanie i rozwiązywanie napięć, ale także wpływa na przejrzystość faktury, jaką operuje zespół i narrację prowadzoną przez poszczególne głosy.

Artikulacja ma ogromny wpływ na brzmienie zarówno głosu solowego, jak i dużych składów instrumentalnych i stanowi ważny czynnik wpływający na wyrazistość muzycznej wypowiedzi. Ostry atak lub jego brak występujący jednocześnie lub naprzemiennie może być nie mniej napięciotwórczy niż dynamika, bardzo często równoważąc tę drugą, np. grając cicho, ale ostrą, mocną lub krótką artykulacją równoważymy napięciową stagnację lub spadek.

Frazowanie, co nie dość często wyraźnie zaznaczane, jest elementem zapewniającym płynność i organiczność muzycznej wypowiedzi, bądź, przy nieumiejętnym operowaniu, przesądza o jej absolutnej nienaturalności, czy to z powodu zbytowego rozczłonkowania, czy z powodu braku jakichkolwiek przerw. Operowanie muzycznymi motywami i zdaniami, niezależne od używanego w zapisie podziału na takty, jest czynnikiem kształtującym drugą, równoległą płaszczyznę, niezależną od harmonicznego szkieletu i metrycznego wzoru, wprowadzającym dodatkową głębię do muzycznej wypowiedzi.

Kierunek melodii i operowanie nim jest jednym z czynników kształtujących napięcie, ale też wpływa na szeroko pojęte brzmienie instrumentu, eksponując pełny rejestr i wpływając na częstotliwość jego ekspozycji. Nierzadko poświęca się ogromną ilość czasu na dogłębne studia nad materiałem melodycznym, relacją skali i akordu, ciężaniami poszczególnych składników w ramach skali czy opanowaniem gotowych sekwencji melodycznych opartych na niej, zamiast pracować nad podstawowym opanowaniem materiału dźwiękowego – umiejętnością świadomego używania go w najprostszej formie, czyli generowania w czasie rzeczywistym linearnych pochodów w górę i w dół, adekwatnie do kontekstu, jaki tworzą pozostałe składniki aktualnego wykonania.

Rytm i nie-rytm (czyli celowe unikanie sekwencyjności) ma znaczenie wielorakie i szczególne. Jest elementem pozwalającym na operowanie napięciami. Pozwala na stylistyczną identyfikację ze względu na charakterystyczny kod. Może przesądzać o przynależności muzycznego dzieła do szeroko rozumianego sacrum lub profanum – muzyka o bogatej warstwie rytmicznej zawsze pełniła funkcję użytkową, służyła do pracy lub zabawy itd., eliminacja rytmu sprzyjała dla odmiany zadumie, medytacji,

modlitwie. Rytmiczny trans może jednak służyć też transcendencji zmysłowo postrzegalnej rzeczywistości.

Kolor związany jest z melodyką i harmonią, lecz operowanie nim wydaje się wymagać innego niż schematyczne podejścia do tych elementów. Często operowanie skalą w celu dobarwienia wypowiedzi polega na unikaniu wspomnianej wyżej sekwencyjności wartości rytmicznych bądź unikaniu stałego, obowiązującego w utworze pulsu. Taki rodzaj posługiwania się melodią wyabstrahowaną od jej warstwy rytmicznej wzmacnia jej jednostkową siłę wyrazu i można powiedzieć, że ratuje przed zbyt dużą dosłownością i banałem w tych fragmentach muzycznej narracji, które oparte są na wyjątkowo rozbudowanej rytmice.

Gęstość materiału dźwiękowego również związana jest z napięciami. Brak panowania nad nią w improwizacji jest często problemem i zaburza „współbrzmienie”. Utrzymanie jej na stałym niskim bądź wysokim poziomie na dłuższych odcinkach utrzymuje napięcie, a zmiana samej gęstości przy zachowaniu reszty środków na jednolitym poziomie jest wystarczającym czynnikiem warunkującym zmianę.

Bogata faktura może być mocnym środkiem napięciotwórczym, ale i stać się źródłem niepotrzebnego patosu. Zrównoważenie intensywności faktury może wymagać świadomego operowania dynamiką i gęstością, żeby nie zabrnąć w rejony, w których żaden z dostępnych środków wyrazu nie wystarczy jako swoista tratwa ratunkowa do bezpiecznego odwrotu.

Świadome operowanie rejestrem w improwizacji wpływa na pełnię i selektywność grupy. Jest kolejnym środkiem do budowania napięć, ale i aranżacji muzycznej całości w czasie rzeczywistym. Wiedza na temat tego, jakie korzyści i niebezpieczeństwa wynikają z poruszania się w określonych rejestrach podczas wspólnego muzykowania należy do podstawowych celów edukacji muzycznej na każdym stopniu.

Posługiwanie się specjalnymi środkami wykonawczymi czy umiejętność dostosowania choćby części z nich do warunków akustycznych, w których ma nastąpić wykonanie czy rejestracja, jest świadectwem dojrzałości wykonawczej i umiejętności prezentacji.

Wreszcie operowanie formą, niestaloną przecież we wszystkich szczegółach, ale zgodnie ze stylistyką (szczególnie jazzową), zmienną w skali zarówno pojedynczego motywu, jak i całości jest istotnym elementem. Zmienność ta, będąca często źródłem inspiracji dla nieistniejącego wcześniej wykonania, osiągnięta jest w najróżniejszy sposób, od np. zmiany nastroju poszczególnej partii solowych czy tylko ich kolejności, po radykalną przebudowę struktury bądź *ad hoc* podjętą decyzję o zmianie metrum, tempa lub rytmicznej podstawy.

Niezwykle ważne wydaje się zdobywanie kompetencji w zakresie rozróżniania środków wykonawczych w znacznym stopniu warunkujących stylistykę wykonywanego, skomponowanego wcześniej czy tworzonego na oczekaniu utworu. W XXI w.

taka stylistyczna świadomość i identyfikacja za pomocą środków wykonawczych jest konieczna ze względu na szerokość terminu jazz i jego nieustanną przemianę.

Art Blakey zapytał młodego Branforda Marsalisa „[...] dlaczego słucha Coltrane’a, jeśli chce grać jak Coltrane? Przecież Coltrane słuchał Johnny’ego Hodgesa”¹. Odniesienie do korzeni, prawzorów, zostawia dla każdego pokolenia nieskończoną mnogość interpretacji, dróg i odcieni od głównego pnia. Zapewnia to różnorodność i tak potrzebną oryginalność. Podobnie w edukacji, im bardziej podstawowych rzeczy będziemy nauczać i im wnikliwiej będziemy studiować fundamenty, ich sens i znaczenie, tym większe prawdopodobieństwo, że poszczególni uczniowie będą wybierać własną drogę, koncentrować się na jednych aspektach bardziej, a inne pomijać, kształtując siebie w sposób niepowtarzalny.

Adepci bardziej zainteresowani problematyką harmoniczną i melodyczną oraz pogłębianiem tego tematu i szczególnie uzdolnieni w tym kierunku będą rozwijali ten obszar, podczas gdy reszta nie zostanie „skreślona”, uznana za niezdolną i będzie mogła penetrować inne rejony, dalej improwizując i komponując, pozostawiając jednak melodię na bardziej podstawowym poziomie, a ekspresję uzyskując, operując w większym stopniu np. barwą, formą, rytmem czy gęstością.

Wydaje się, że pomijamy w edukacji jazzowej fakt, że mistrzowie, których dokonania studiujemy (Ch. Parker, D. Ellington, J. Coltrane czy inni) zyskali solidne podstawy, grając najpierw w zespołach R&B, gospel i bluesowych, muzykę prostszą harmonicznie i melodycznie, za to operującą kluczowymi dla stylistyki: rytmem, frazą i brzmieniem. To wykształciło u nich nawyki operowania tymi elementami w sposób muzyczny (służący muzyce, muzykowaniu), a później, mając owe podstawy, mogli rozwijać bogaty język melodyczny i harmoniczny (jak J. Coltrane czy Ch. Parker), czerpiąc m.in. z odkryć dwudziestowiecznych kompozytorów europejskich bądź – jak D. Ellington – skupić się na barwie, formie i melodii (ale nie tej karkołomnej, tylko adekwatnej, wysmakowanej) i za pomocą tych czynników zbudować cały swój artystyczny kosmos.

Jesteśmy pokoleniem, które wydaje się powoli i nieubłaganie zatracać swoją muzyczną tożsamość. Domowe muzykowanie wypierane jest już nawet nie tyle przez słuchanie muzyki za pomocą systemów audio, ile przez oglądanie telewizji lub inne formy wypoczynku wykluczające sferę audio w ogóle. Nasza muzyczna tradycja liturgiczna zbudowana jest na zupełnie innych niż jazz podstawach muzycznych, pozbawiona wręcz rytmiczności, na której opiera się jazz, więc nawet jeśli obcujemy jeszcze

¹ Zapamiętane z rozmów z muzykami. Sam John Coltrane wspominał o pierwszych wpływach J. Hodgesa na jego granie oraz o swoich inspiracjach grą innych muzyków w wywiadach zebranych i opublikowanych w: *Coltrane według Coltrane’a*, red. Ch. DeVito, Warszawa 2017. W podobnym tonie była wypowiedź Michaela Breckera (zapamiętana na podstawie wywiadu przeprowadzonego na łamach „Jazz Forum” w latach 90. XX w.): „Jeśli chcesz grać tak jak ja, to słuchaj mistrzów, od których ja się uczyłem”. Analogicznie można odnieść się do wielu artystów, poznając ich inspiracje, tym samym sięgając do korzeni.

z muzyką na żywo choć raz w tygodniu, podczas mszy w kościele, nie pomaga nam to w żadnym stopniu w nabieraniu nawyków potrzebnych do poruszania się w jazzowym wykonawstwie. Potrzebujemy więc desperacko podstaw, korzeni, rdzenia muzyki i muzyczności, w najprostszej, może nawet prymitywnej, ale fundamentalnej formie. Jest to krok nie do przeskoczenia, a zaniedbania w tym procesie kończą się najprawdziwszym zjawiskiem tzw. głuchego telefonu, gdzie sens i brzmienie zdania oryginalnego w ciągu zaledwie kilku przekazów zmienia się radykalnie. Sola studentów, brzmiące jak dziwne etiudy, pozbawione swingu, ubogie, a nawet banalne rytmicznie i frazowo, stosujące irracjonalną artykulację i nieadekwatną dynamikę, mimo zaawansowania melodyczno-harmonicznych figur brzmią źle i wydają się utrwalac nie-muzyczność zamiast pielęgnować muzykalność.

Ćwiczenia polegające na ogrywaniu szkieletów harmonicznym standardów dźwiękami akordowymi, ale zaczynając każdy z akordów tak samo – na pierwszą miarę w takcie i w tym samym kierunku, zabijają wszystko, co najpiękniejsze i najwartościowsze w jazzie: zmienność, zróżnicowanie i nieprzewidywalność, a one, na równi z resztą „sprawności” potrzebnych do grania, wymagają codziennego ćwiczenia.

Największe atuty stylów M. Davisa i W. Shortera – liryczność, wycucie smaku, brzmienie i operowanie napięciami – zostały gdzieś w dyskursie krytycznym i akademickim podważone irracjonalnym zarzutem „braku techniki” rozumianej prymitywnie jako gra w szybkich tempach, tak jakby zapomniano, że technika to mistrzostwo w operowaniu wszystkimi środkami wyrazu. To wykrzywione pojęcie zdaje się mieć wpływ na kształt tego, jak przekazujemy wiedzę o wykonawstwie dalej.

Pojęciu wirtuozerii należy się redefinicja. Granie w szybkich tempach nie stanowi dla pewnych artystów trudności. A zatem, skoro dla niektórych jest to proste, czy dalej trzeba rozumieć cały cel edukacji jako osiągnięcie głównie tego czynnika? Inne środki muzyczne, jak: komunikacja, kształtowanie napięć, prowadzenie narracji, operowanie nastrojami, wymagają wielu umiejętności i są niezależne od skomplikowanej melodyki wpływającej lub nie z harmonicznego szkieletu oraz mogą być realizowane w pełni, korzystając z bardzo prostego, melodyczno-harmonicznego materiału, nie tracąc nic ze swojej siły oddziaływania.

Wykorzystywanie wyłącznie gotowych, skomplikowanych melodycznych wzorców zwalnia z samodzielnego tworzenia napięć i prowadzenia narracji za pomocą prostych środków w czasie rzeczywistym. Podczas improwizacji czasu na reakcję jest bardzo mało i niezbędne są przygotowane, wyćwiczone wcześniej fragmenty, lecz im bardziej będą one proste i uniwersalne, tym bardziej będą pasować do wielu stylistyk.

Ucząc obecnie harmonii bluesa, często wymienia się jednym tchem szkielety harmoniczne wszystkich jego ukonstytuowanych rodzajów – blues parkerowski, blues coltraneowski itp., co wydaje się słuszne dla podania kontekstu i palety możliwości, ale nierealne do opanowania w krótkim czasie.

Bezsprzecznie potrzebujemy nauczać podstaw – w tym również skal i akordów, ale czasami pracując przy użyciu tylko fragmentu skali jako całego materiału melodycznego lub zaledwie dwóch czy trzech składników akordu, zostawiając miejsce na zwrócenie uwagi na tak istotne elementy, jak: frazowanie, brzmienie, artykulację, dynamikę czy rytm. Odkładanie studiów nad tymi elementami na później jest dramatyczne w skutkach. Fakt, że w szkołach muzycznych pierwszego i drugiego stopnia nie uczy się improwizacji, stawiając w stu procentach na wykonawstwo odtwórcze, stawia nauczycieli akademickich w sytuacji, w której muszą pracować z ludźmi nieświadomymi jakichkolwiek czynników wpływających na muzyczną całość. Słyszeli może cokolwiek na przedmiotach analiza form muzycznych czy zasady muzyki, ale nie stosowali tego w praktyce, samemu tworząc mikroskopijne choćby formy czy kształtując swą grą jakiś nastrój².

Zaczynając pracę z takimi studentami, staramy się panicznie te zaległości nadrobić, ale że jest to niemożliwe w normalnym toku i tempie, z zachowaniem naturalnej kolejności – od prostego do bardziej skomplikowanego – często pojawia się pokusa dzielenia się skrótami i patentami. Tego typu praktyka motywowana jest też tym, że szkoła, nawet artystyczna, ma przygotować jej przyszłych absolwentów również do pracy zarobkowej, utrzymywania się ze swojej sztuki.

Tymczasem studiowanie podstawowych i wszystkich elementów dzieła muzycznego i zdobycie umiejętności posługiwania się nimi pozwala zrozumieć wszystkie stylistyki i ich charakterystyczne ich cechy. Dotyczy to zarówno jazzu, bluesa, popu, rocka, muzyki klasycznej wszystkich epok, jak i muzyki ludowej wszystkich rejonów świata. Jedność pewnych idei, często geograficznie odległych, staje się ewidentna, jak np. transowość muzyki afrykańskiej, tak jak i ludowej muzyki polskiej (mazurki, oberki) (wesela w Polsce na wsiach trwały po trzy dni do muzyki non stop.) Taka świadomość może stać się narzędziem do rozszerzenia jazzu, w jego dwudziestopiętnoletnim rozumieniu, o rodziny choćby tylko kolor, szczegół, nadając mu ową bezcenną osobliwość. I to ta osobliwość, oryginalność i nasza – nauczycieli pomoc w wydobyciu jej ze studentów, wydaje się dopiero prawdziwą wartością, z którą możemy wysłać ich dalej w przysłowiowy świat.

[...] największym problemem, jaki może dotknąć środowisko jazzowe w Polsce, jest problem perspektywy. [...] Perspektywy szeroko rozumianego rynku pracy. [...] Warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób ustrzec absolwentów kierunków jazzowych od tego, by nie stali się oni ofiarami własnej pasji. Pasji, w którą również profesjonalna edukacja jazzowa od lat rozwijająca się w Polsce pozwala im wierzyć³.

² Kwestię programów nauczania, w których mało miejsca poświęca się jazzowi, porusza w swoim artykule m.in.: M. Bogdanowicz, *Nauczanie i propagowanie jazzu w Polsce*, 2017; <https://reshistorica.journals.umcs.pl/l/article/viewFile/5358/4327> (data dostępu: październik 2022).

³ K. Szymanowski, *Edukacja w dziedzinie jazzu i muzyki estradowej w wyższym szkolnictwie artystycznym*, [w:] *Edukacja w dziedzinie jazzu i muzyki estradowej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2013, s. 39.

Sprowadzenie edukacji do „rozdania” studentom/uczniom melodycznych patentów i zajmowania się tylko melodyczno-harmonicznym aspektem tej czy innej stylistyki wydaje się więc jakimś karykaturalnym skrótem do poznania tak wielkiego zagadnienia, jakim jest improwizacja.

Biorąc pod uwagę jak wiele wybitnych postaci poświęciło całe życie tej trudnej sztuce, nieuczciwe wydaje się sugerowanie komukolwiek, a w szczególności podopiecznym, że istnieje jakaś droga na skróty.

Tego próbujemy uczyć studentów. Poznawać i studiować, co było, by tworzyć „nowe”. [...] Jazzman jest ciągle w drodze, nie dochodzi do celu, szuka⁴.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., *Nauczanie i propagowanie jazzu w Polsce*, 2017; <https://reshistorica.journals.umcs.pl/1/article/viewFile/5358/4327>.
- Coltrane według Coltrane'a*, red. Ch. DeVito, Warszawa 2017.
- Edukacja w dziedzinie jazzu i muzyki estradowej w Polsce*, red. A Białkowski, Warszawa 2013.
- Jazz XXI*, red. J. Pilch, M. Banaszek, Kraków 2021.
- Mazur R., *Polski jazz i wolność – refleksja filozoficzna*, [w:] *Jazz w kulturze polskiej*, red. naukowa R. Ciesielski, t. 1, Zielona Góra 2014.
- Mazur R., *Wielki Dźwięk nie brzmi: daoistyczna praktyka dźwiękowa w kontekście wybranych nurtów współczesnej sztuki i filozofii*, Kraków 2018.
- Terefenko D., *Teoria jazzu. Od podstaw do poziomu zaawansowanego*, Kraków 2020.

Non-melodic elements of jazz improvisation and their role in jazz education

Summary

This article is a personal reflection on ongoing shape of jazz education in Poland, as well as an attempt to draw attention to, according to the author, key elements of acquiring an artistic workshop that seem to be insufficiently discussed during the process of academic and earlier musical education.

Keywords: improvisation, jazz education, means of expression, artistic personality

⁴ P. Wyleżoł, *Wyzwania współczesnego muzyka jazzowego w aspekcie zagadnień związanych z warsztatem wykonawczym*, [w:] *Jazz XXI*, red. J. Pilch, M. Banaszek, Kraków 2021, s. 128.

Joris Teepe

Prins Claus Conservatorium, Groningen

COMMUNICATION USING JAZZ HARMONY



Introduction

This article is about the advanced use of jazz harmony, intended for the medium-advanced jazz musician on any instrument. I'm introducing concepts that are useful for any improvising musician who is dealing with harmony in a creative way.

Basic knowledge of jazz theory (to about college level) is required to follow these concepts. You should be familiar with basics such as standard harmonic progressions, circle of fifths, turnarounds, etc. This article will only help you if you are familiar with the basic jazz language and know basic chord voicings, tensions, bebop licks, etc.

I am a bassist, so I'm often explaining how to create walking bass lines. But this article is meant to be equally useful for concepts for soloing and comping on any instrument. (Jazz) music is not just harmony, but also consists of melody and rhythm, but the focus in this article is on harmony.

There are many books about jazz harmony, and some have been helpful to me. However, in my 30 years' experience of teaching jazz harmony, I have developed my own way of explaining this to my students. It's based on how we, professional jazz musicians, express ourselves and communicate with each other when we are performing. In all my teaching, the students usually say that it's a new approach for them, it was never explained to them this way. I have been teaching a lot in many different countries. I've had students of all levels, but with the advanced students I keep repeating this focus on harmony. Therefore, I feel it's time to organize my notes and thoughts on paper for whoever is interested.

To understand the essence of my "method" it is important to agree with me that jazz is an art form of spontaneous improvisation and therefore every single time that we play the same piece it will be somewhat different and often completely different. It's comparable to having a conversation. When you communicate with someone about a certain subject you can try to repeat this the next day, but you will not repeat this word for word; however, you can repeat the essential parts in general terms.

Thinking in harmonic ideas

When we, jazz musicians, are thinking of the harmony of a tune or reading the harmony that is notated on the sheet music, we take note of the information, but we use this information in a different way than, for example, classical musicians or pop musicians. We try to hear what the composer meant, and we scan the possibilities that our knowledge of harmonic relationships gives us. Then we make our personal choices on how to interpret the harmony that is notated.

So, it's obvious that the more knowledge of harmony we have, the more possibilities we have to choose from. And more possibilities give us more freedom to express ourselves in this art form and allow us to communicate with each other.

We use harmonic knowledge to create bass lines, to decide upon the voicings or lines for comping behind the soloist or melody. But we also use the harmony for creating improvisational melodies (solos).

There are basically two ways of thinking of how to use theoretical knowledge for jazz improvisation. One way is the linear scale approach (horizontal) and the other way is the harmonic approach (vertical). It's probably clear to you by now that I'm talking here about the vertical approach, but I use this to create horizontal lines. I'm just saying that in this explanation I use chord relationships, rather than scales to decide which notes to play. And the good news is that music theory is not as mystical as it seems. It's not endless. There is an end to it. At some point, you just know the basic rules of jazz theory, just like you just know all the basic traffic rules when driving a car.

You can get some of these rules in your system by reading further, but what I explain here is only meant to be an eye-opener to an approach of the use of jazz harmony. Be aware that the only way to understand it is to experiment a lot with the harmonic options explained here. Do experiment to find out when to make certain choices and, most important, when NOT to make them. In addition, the best way to further discover and expand your use of jazz harmony is by (1) learning more standards and (2) listening to the great masters in the (relatively short) history of jazz.

For this reason, I'm adding a basic list of about 200 standards at the end of this article, just to give you a place to start. Many students have found it helpful to see such a list.

Many other tunes should be on your list.... it's just a start, so please treat it that way. Every serious jazz musician needs to understand that you learn from making your own list, not from copying mine.

Let's get to the practical harmonic choices.

Let's examine the harmony of a 12-bar blues in F. Basically it's just 4 bars of F7, going to Bb7 in bar 5 & 6. Then back to F7 in bar 7 & 8. Then C7 for bars 9 & 10 and F7 for the last two bars (see figure 1).

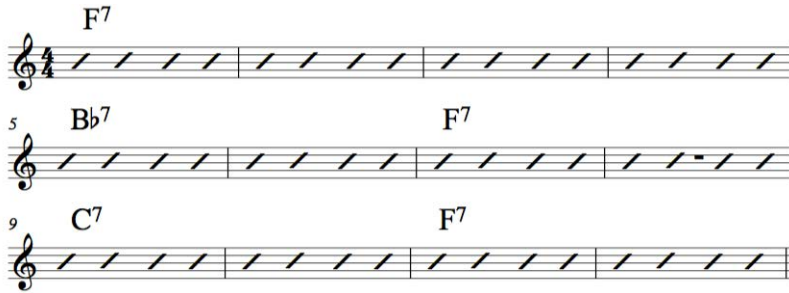


Figure 1. F-blues

What harmonic possibilities do we have here to choose from? Each possibility will lead to small or significant changes. It can create a different vibe or mood. The tune may change to feel happier, or darker, or spooky or whatever you are looking for. It might invite the bassist to choose different notes, other musicians might change voicings or rhythms, etc. None of this can, or should, be notated on the sheet music. It's a spontaneous improvised element that makes it "jazz". It also brings the performance of jazz to a higher level. It puts everyone in the group on high alert for interaction.

If you are an intermediate to advanced jazz musician and are still reading harmony from sheet music, you have not yet understood this way to approach jazz harmony (versus the way it's approached in other styles of music).

Let's examine some possibilities. Please keep in mind that these are harmonic thoughts that the soloist may have while developing his solo (or perhaps not the soloist but someone else in the group). The other musicians may respond, but often it works just fine when they are playing "normal" blues changes. These examples are not to be interpreted as reharmonizations of the blues, but as a superimposition in the mind of the players:

- We can treat the dominant chords as if they are V7s and add the IIIm7. This will create more motion and extend the possibilities for both the soloist and the bassist (see figure 2).

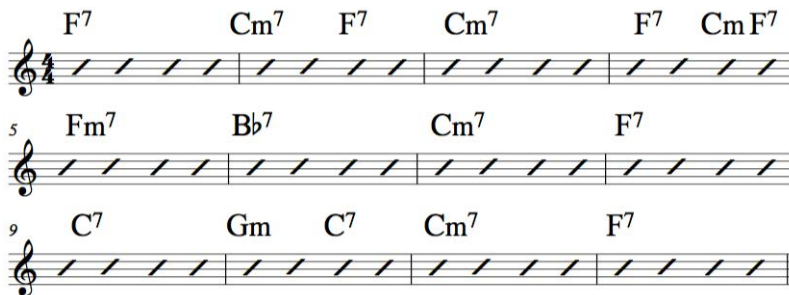


Figure 2. F-blues

- We can change the IIm7 chord into a dominant chord; now everything sounds more bluesy (see figure 3).

Figure 3 shows a blues progression in 4/4 time. The chords are: F7, C7, F7, C7, F7, C7 (first staff); F7, Bb7, C7, F7 (second staff); C7, G7, C7, F7, C7 (third staff).

Figure 3. F-blues

- We can place chords in a different part in the bar, or in a different bar, and we may change only some of the IIm7 chords into dominant chords. Be sure to really communicate with the other musicians (see figure 4).

Figure 4 shows a blues progression in 4/4 time. The chords are: C7, C7, Gm7 C7, Cm7 F7 (first staff); Bb7, C7, Gm7 C7, A7 D7 (second staff); G7, Gm7 C7, Gm7 C7, F7 (third staff).

Figure 4. F-blues

- We can sometimes use the tritone sub for the dominant chords (see an example at figure 5 –remember that this is just one of many possibilities).

Figure 5 shows a blues progression in 4/4 time. The chords are: C7, C#7, C7, F#7, F7, F#7, F7, B7 (first staff); Bb7, Gm7, Gb7, F7, Gm7, A7, Ab7 (second staff); G7, Gm7, Gb7, F7, D7, Dbm7, Gb7, F7, B7 (third staff).

Figure 5. F-blues

- We can keep adding IIm7 chords and change them into dominant chords to create a dominant chain. Now we are getting so adventurous that even when the bass player just plays roots it sounds very hip (see figure 6).

Figure 6 shows a 12-measure F-blues progression in 4/4 time, divided into three 4-measure phrases. The chords are: F#7, B7, E7, A7, D7, G7, C7, F7 (measures 1-4); Bb7, Dbm7, Gb7, F7, E7, Eb7, D7 (measures 5-8); Dm7, G7, Dbm7, Gb7, F7, D7, Db7 (measures 9-12).

Figure 6. F-blues

- We can replace a IIm7-V7 progression by a IVm7-bVII7 progression. This is a very basic trick used in many standards, for example in *Stella By Starlight*. We can also just use the minor chord or just the dominant chord (see figure 7).

Figure 7 shows a 12-measure F-blues progression in 4/4 time, divided into three 4-measure phrases. The chords are: F7, Gm7, C7, Bbm7, Eb7, F7, Ab7 (measures 1-4); Bb7, Bbm7, Am7, Bb7 (measures 5-8); C7, D7, Eb7, E7, F7, Eb7, Dm7, G7, Gm7, C7 (measures 9-12).

Figure 7. F-blues

- We can treat the V7 chord as a flat 9 and then replace it with a diminished chord (essentially leaving out the root of the V7b9) (see figure 8).

Figure 8 shows a 12-measure F-blues progression in 4/4 time, divided into three 4-measure phrases. The chords are: E^o7, F7, F^{#o}7, Gm7, C7, F7, B7 (measures 1-4); Bb7, B^o7, F7/C, Db^o7, D7, Ab7 (measures 5-8); Bb7, B^o7, C7, F^o7, E^o7, F7, Gm7, C7 (measures 9-12).

Figure 8. F-blues

- We can keep a pedal bass and add various combinations of chord substitutions on top of it. The ostinato bass will create a different vibe to the harmonic ideas of the soloist (see figure 9).

Figure 9 shows a 4-measure F-blues progression in 4/4 time, featuring a constant F pedal bass. The chords are as follows:

Measure	Chord
1	E_b^{maj7}/F
2	F^7
3	$F^\#o/F$
4	Gm^7/F
5	F^7
6	Bb^7/F
7	$F^{\circ 7}$
8	F^7
9	D^7/F
10	A_b^{maj7}/F
11	B^{maj7}/F
12	D_b^{maj7}/F
13	$F^\#^{maj7}/F$

Figure 9. F-blues

- We can interchange the root of diminished chords and move chords up or down in minor 3rds (see figure 10).

Figure 10 shows a 4-measure F-blues progression in 4/4 time, featuring a constant F pedal bass. The chords are as follows:

Measure	Chord
1	$F^{\circ 7}$
2	$A_b^{\circ 7}$
3	$F^\#^{\circ 7}$
4	F^7
5	Bb^7
6	$B^{\circ 7}$
7	$D^{\circ 7}$
8	D^7
9	Gm^7
10	$E^{\circ 7}$
11	$D_b^{\circ 7}$
12	C^7
13	F^7

Figure 10. F-blues

- We can use Coltrane changes (see figure 11, with a chromatic chain on the last 4 bars).

Figure 11 shows a 4-measure F-blues progression in 4/4 time, featuring a constant F pedal bass. The chords are as follows:

Measure	Chord
1	F^7
2	A_b^7
3	D_b^{maj7}
4	E^7
5	A^{maj7}
6	C^7
7	F^7
8	Bb^7
9	B_b^{m7}
10	E_b^7
11	A_b^{maj7}
12	B^7
13	E^{maj7}
14	G^7
15	C^7
16	B^7
17	B_b^7
18	A^7
19	A_b^7
20	G^7
21	$F^\#^7$

Figure 11. F-blues

- We can use *Blues for Alice* changes (see figure 12).

Figure 12 shows a 12-measure F-blues progression in 4/4 time. The chords are: Fmaj7, Em7(b5) A7, Dm7 G7, Cm7 F7, Bb7, Bbm7 Eb7, Am7 D7, Abm7 Db7, Gm7, C7, F7 D7, Gm7 C7.

Figure 12. F-blues

- We can replace V7 chords by major 7 chords (see figure 13).

Figure 13 shows a 12-measure F-blues progression in 4/4 time, where V7 chords are replaced by major 7 chords. The chords are: Fmaj7, Bbmaj7, Gm7 C7, Fmaj7 F7, Bbmaj7, Cmaj7, Fmaj7, Dmaj7, Gmaj7, Gm7 C7, Fmaj7 Dmaj7, Gmaj7 Cmaj7.

Figure 13. F-blues

- We can move the major 7 chords up or down in minor 3rds (*Ladybird*) (see figure 14).

Figure 14 shows a 12-measure F-blues progression in 4/4 time, where major 7 chords are moved up or down in minor 3rds. The chords are: Fmaj7, Bb7, Fmaj7, F7, Bb7, Bb7, Fmaj7, Dmaj7, Bbmaj7, Abmaj7, Fmaj7 Abmaj7, Dbmaj7 Gbmaj7.

Figure 14. F-blues

- Go to the parallel minor (D minor) (see figure 15).

Figure 15 shows a 12-measure blues progression in D minor. The chords are: Dm7, Ebm7, Dm7, F7 (measures 1-4); Gm7, B°7, Dm7, D7 (measures 5-8); Gm7, C7, Dm, A7 (measures 9-12).

Figure 15. F-blues

- Use a diatonic progression (see figure 16).

Figure 16 shows a 12-measure blues progression in D minor using a diatonic progression. The chords are: Bbmaj7, Am7, Gm7, Fmaj7 (measures 1-4); Bbmaj7, B°7, Fmaj7, D7 (measures 5-8); Gm7, C7, Fmaj7, Gm, Ab°7, Am7 (measures 9-12).

Figure 16. F-blues

- Use a non-diatonic progression (see figure 17).

Figure 17 shows a 12-measure blues progression in D minor using a non-diatonic progression. The chords are: Bbm7, B°7, Cm7, F7 (measures 1-4); Bb7, Eb7, Fmaj7, Abmaj7 (measures 5-8); Gm7, C7, F#maj7, Cm7(b5), F7 (measures 9-12).

Figure 17. F-blues

- Use elements of the minor blues scale, such as the minor third or b5 in a major blues; I'm indicating this with superimposition of a #9 chord (see figure 18).

Figure 18 shows a 12-bar blues progression in 4/4 time, divided into three systems of four bars each. The chords are: Bar 1: F7(#9); Bar 2: F7; Bar 3: Cm7; Bar 4: F7; Bar 5: F7(#9); Bar 6: B^b7; Bar 7: Fmaj7; Bar 8: D7; Bar 9: Gm7; Bar 10: C7; Bar 11: F7(#9); Bar 12: F7(#9).

Figure 18. F-blues

Modal harmony

I've been using a 12 bar F-blues to show the examples, but everything can be applied to any situation where there is room to play around with jazz harmony, especially in modal tunes, such as the classic standard *Softly As In A Morning Sunrise* (composed by Sigmund Romberg) or semi-modal material such as a "Rhythm Changes" structure or the tune *Solar* (by Miles Davis). Below you can see how I do this in the modal tune *So What* (by Miles Davis). Again... please keep in mind that these examples are not to be interpreted as a reharmonisation, but as a superimposition.

- We can treat the minor chord as the tonic and add the V7 (see figure 19).

Figure 19 shows a chord progression in 4/4 time, divided into two systems of four bars each. The chords are: Bar 1: Dm7; Bar 2: A7; Bar 3: Dm7; Bar 4: A7; Bar 5: Dm7; Bar 6: A7; Bar 7: Dm7; Bar 8: A7.

Figure 19. *So What*, 8 bars

- We can move chords to a different part of the bar (anticipation or delay) (see figure 20).

Figure 20 shows a chord progression in 4/4 time, divided into two systems of four bars each. The chords are: Bar 1: Dm7; Bar 2: Dm7, A7; Bar 3: Dm7, A7, A7; Bar 4: Dm7, A7; Bar 5: Dm7; Bar 6: A7, Dm7, Dm7; Bar 7: Dm7, A7; Bar 8: Dm7, A7.

Figure 20. *So What*, 8 bars

- We can use the tritone substitute for the dominant chords (see figure 21).

Figure 21 shows two staves of music in 4/4 time. The first staff contains four measures with chords: Dm7, Eb7, Dm7, and Eb7. The second staff contains five measures with chords: Dm7, A7, Dm7, Dm7, and Eb7. The notes in the staves are represented by diagonal slashes.

Figure 21. *So What*, 8 bars

- We can treat the minor chord as the II_m7 chord and add its dominant chord (see figure 22).

Figure 22 shows two staves of music in 4/4 time. The first staff contains four measures with chords: Dm7, G7, Dm7, and Eb7. The second staff contains six measures with chords: Dm7, G7, A7, Dm7, Dm7, and Eb7. The notes in the staves are represented by diagonal slashes.

Figure 22. *So What*, 8 bars

- We can keep adding dominants to create a dominant chain (see figure 23).

Figure 23 shows two staves of music in 4/4 time. The first staff contains seven measures with chords: Dm7, E7, A7, Dm7, B7, E7, and A7. The second staff contains seven measures with chords: Dm7, C#7, F#7, B7, E7, A7, and Dm7. The notes in the staves are represented by diagonal slashes.

Figure 23. *So What*, 8 bars

- We can replace a II_m7-V7 progression by a IV_m7-bVII7 progression. Or occasionally replace the minor with the relative major (by just changing the bass note, we can create interesting harmony (see figure 24).

Figure 24 shows two staves of music in 4/4 time. The first staff contains six measures with chords: Dm7, Gm7, C7, Dm7, Bm7(b5), Em7(b5), and A7. The second staff contains six measures with chords: Fmaj7, Gm7, A7, D7(sus4), Gm7, and C7. The notes in the staves are represented by diagonal slashes.

Figure 24. *So What*, 8 bars

- We can replace a V7b9 chord by a diminished chord (by leaving out the root) (see figure 25).

Figure 25. *So What*, 8 bars

- We can keep a pedal bass and add various combinations of chord substitutions on top of it (see figure 26).

Figure 26. *So What*, 8 bars

- We can interchange the root of diminished chords and move chords up or down in minor 3rds (see figure 27).

Figure 27. *So What*, 8 bars

- We can use Coltrane changes (see figure 28).

Figure 28. *So What*, 8 bars

- We can move the minor chords up or down in minor 3rds (see figure 29).

Figure 29 shows two staves of music in 4/4 time. The first staff contains four measures of chords: Dm⁷, Bm⁷, A^bm⁷, and Fm⁷. The second staff, starting with a measure rest (5), contains eight measures of chords: Dm⁷, C⁷(b⁹), Fm⁷, E^b7(b⁹), A^bm⁷, F[#]7(b⁹), Bm⁷, and A⁷.

Figure 29. *So What*, 8 bars

- Go to the parallel major (F major) (see figure 30).

Figure 30 shows two staves of music in 4/4 time. The first staff contains four measures of chords: Dm⁷, Bm⁷(b⁵), Em⁷(b⁵), and A⁷(b⁹). The second staff, starting with a measure rest (5), contains eight measures of chords: Fmaj⁷, Gm⁷, A^bo⁷, and A⁷(b⁹).

Figure 30. *So What*, 8 bars

- Use a diatonic progression (see figure 31).

Figure 31 shows two staves of music in 4/4 time. The first staff contains four measures of chords: Dm⁷, Em⁷, Fmaj⁷, and Em⁷. The second staff, starting with a measure rest (5), contains eight measures of chords: Dm⁷, Cmaj⁷, Bm⁷(b⁵), and A⁷(b⁹).

Figure 31. *So What*, 8 bars

- Use a non-diatonic progression (see figure 32). For example, use the bIIIm.

Figure 32 shows two staves of music in 4/4 time. The first staff contains four measures of chords: Dm⁷, E^bm⁷, Dm⁷, and Fm⁷ B^b7. The second staff, starting with a measure rest (5), contains eight measures of chords: E^bm⁷, Em⁷(b⁵) A⁷(b⁹), Dm⁷, and E^b7.

Figure 32. *So What*, 8 bars

- Use blues elements, such as the major third or b5 in a minor chord progression; I indicate this with superimposition of a #9 chord (see figure 33).

The figure shows two staves of musical notation for the first 8 bars of 'So What'. The top staff contains four measures with the following chords: Dm7, Dm7, D7(#9), and D7(#9). The bottom staff starts with a measure rest (marked '5') followed by four measures with the following chords: Dm7, Em7(b5) A7(b9), Dm7, and Eb7. The notation includes a treble clef, a 4/4 time signature, and a key signature of one flat (Bb).

Figure 33. *So What*, 8 bars

Tunes with more complex chord progressions are harmonically more “boxed in”, which makes them easier to play. There are fewer harmonic choices to make. For example, the bass line has to outline the given harmonic material, which has its own challenges (choosing between chord notes, scale notes, passing tones, substitute chords, pedal notes). But at least the main harmony is given, typical for the tune and not to be ignored.

Harmonic Interaction

I am a bass player and whenever I am in a situation where there is no chord instrument, I can take a lot of freedom in harmonic choices when comping for a soloist. By playing this bass line I could have been suggesting a progression to the soloist, in an instant improvisation that I transcribed later (see figure 34). However, in this example I was playing alone, so I was just having fun without communicating with anyone else.

I’m approaching the A sections as a modal C minor harmony, but the trick here is to outline the suggested harmony very clearly. The big chords are the ones I’m focusing on. If it’s not clear enough it sounds meaningless, just creating confusion rather than interaction. However, I’m not holding back here, adding the complexity of anticipation/delay (it feels “awkward” to hold that Dbmaj7 in bar 5) and suggesting many little side roads (the smaller chords) to open it all up and give the soloist choices. Using repetition or clear melodic lines might help to make your point (bar 6/7 and 14-16).

The exception to this is when your goal is to create an unclear, confusing situation, for example in avant-garde (or free jazz).

Naturally, I try to be completely alerted to what harmony the soloist is suggesting and I try to create a bass line that works for his idea. For example: When in the tune *Nardis* the soloist is going for the use of arpeggios of different upper structure chords, then I may play E pedal all throughout the A sections, in this way creating a *Naima* vibe.

When it’s just bass and one soloist it’s easier for experienced musicians with well-trained ears to interact and improvise together. The challenge will then shift to another

A Cm⁷ B^b7 A^b7 G⁷ D^bmaj⁷

5 D^bmaj⁷ C¹³(sus4) A^m7(b⁵) D⁷ G^m7(b⁵) C⁷(sus4) B^b7(sus4)

9 Cm⁷ F^m7 G⁷ Cm⁷ A^b7 D⁷

13 G⁷ C⁷(sus4) D⁷(sus4) E^b7(sus4) B^b7(sus4)

B

17 E^bmaj⁷

Figure 34. *Softly as in the Morning Sunrise*, Teepe bassline

level. For example, do you feel inspired at that moment of the day? Are you technically able to execute on your instrument every idea that you hear in your head?

But when there is a third person involved, such as a pianist, guitarist or another soloist, it gets tricky. My general advice is to follow the leader. Again, it's a similar situation to when you are having a conversation with three or more people at the same time. You need one person to take the lead to organize everyone's creative ideas, but this is a different story; this gets into the techniques of how to work as an ensemble. Rather, I want in this article to help you to understand your responsibility for contributing to the harmony.

A little over 200 standards you should know (by Joris Teepe)

Afro Blue

Airegin

All Blues

All of Me

All of You

All the Things You Are

Almost Like Being in Love

Along Came Betty

Angel Eyes

Alone Together

Anthropology (rhythm)

Ask Me Now

Au Privave

Autumn in New York

Autumn Leaves

Bags Groove

<i>Beautiful Love</i>	<i>ESP</i>
<i>Beatrice</i>	<i>Easy to Love</i>
<i>Bemsha Swing</i>	<i>Embraceable You</i>
<i>Bessie's Blues</i>	<i>End of a Love Affair</i>
<i>Billie's Bounce</i>	<i>Epistrophy</i>
<i>Black Nile</i>	<i>Equinox</i>
<i>Black Orpheus</i>	<i>Eternal Triangle</i>
<i>Blue Bossa</i>	<i>Everything Happens to Me</i>
<i>Blue in Green</i>	<i>Evidence</i>
<i>Blue Monk</i>	<i>Falling In Love with Love</i>
<i>Blues for Alice</i>	<i>Fee Fie Fo Fum</i>
<i>Body and Soul</i>	<i>Footprints</i>
<i>Bolivia</i>	<i>Four</i>
<i>But Beautiful</i>	<i>Fly Me to the Moon</i>
<i>But Not For Me</i>	<i>A Foggy Day</i>
<i>Bye Bye Blackbird</i>	<i>Four</i>
<i>Caravan</i>	<i>Gentle Rain</i>
<i>Ceora</i>	<i>Georgia on my Mind</i>
<i>Chameleon</i>	<i>Giant Steps</i>
<i>Cheek to Cheek</i>	<i>Girl From Ipanema</i>
<i>Cheesecake</i>	<i>Gone with the Wind</i>
<i>Cherokee</i>	<i>Good Bait</i>
<i>Chelsea Bridge</i>	<i>Goodbye Pork Pie Hat</i>
<i>Child is Born</i>	<i>Green Dolphin Street</i>
<i>Come Rain or Come or Come Shine</i>	<i>Grooving High</i>
<i>Con Alma</i>	<i>Have You Met Miss Jones</i>
<i>Confirmation</i>	<i>Here's that Rainy Day</i>
<i>Corcovado</i>	<i>Hi-fly</i>
<i>Daahoud</i>	<i>Honeysuckle Rose/Scrapple From the</i>
<i>Darn That Dream</i>	<i>Apple</i>
<i>Days of Wine and Roses</i>	<i>How Deep is the Ocean</i>
<i>Do Nothin Til You Hear from Me</i>	<i>How High the Moon/ Ornithology</i>
<i>Dolphin Dance</i>	<i>How Insensitive</i>
<i>Donna Lee</i>	<i>I Can't Get Started</i>
<i>Don't Get Around Much Anymore</i>	<i>I Didn't Know What Time it was</i>
<i>Don't Mean a Thing if it Ain't Got that</i>	<i>I Fall in Love too Easily</i>
<i>Swing</i>	<i>I Got Rhythm</i>
<i>Doxy</i>	<i>I Hear a Rhapsody</i>
<i>Emily</i>	<i>I Love You</i>

<i>I Mean You</i>	<i>Milestones (old)</i>
<i>I Remember You</i>	<i>Milestones (new)</i>
<i>I Should Care</i>	<i>Minority</i>
<i>I Thought About You</i>	<i>Misterioso</i>
<i>I'll Remember April</i>	<i>Misty</i>
<i>If I Should Lose You</i>	<i>Moment's Notice</i>
<i>If I Were A Bell</i>	<i>Monk's Dream</i>
<i>I'm Old Fashioned</i>	<i>Moonlight in Vermont</i>
<i>In a Mellow Tone</i>	<i>Moose the Mooch (rhythm)</i>
<i>In a Sentimental Mood</i>	<i>The More I See You</i>
<i>In Walked Bud</i>	<i>Mr. PC</i>
<i>In Your Own Sweet Way</i>	<i>My Foolish Heart</i>
<i>Inner Urge</i>	<i>My Funny Valentine</i>
<i>Invitation</i>	<i>My Ideal</i>
<i>It's All Right With Me</i>	<i>My One and Only Love</i>
<i>It Could Happen to You -Fried Banana's</i>	<i>My Romance</i>
<i>It Never Entered My Mind</i>	<i>My Shining Hour</i>
<i>It's You or No One</i>	<i>Naima</i>
<i>I've Grown Accustomed to Her Face</i>	<i>Nardis</i>
<i>Jeanine</i>	<i>Nearness of You</i>
<i>Jitterbug Waltz</i>	<i>Never Let Me Go</i>
<i>Joy Spring</i>	<i>Nica's Dream</i>
<i>Just Friends</i>	<i>Night and Day</i>
<i>Just in Time</i>	<i>Night in Tunisia</i>
<i>Just the Way you Look Tonight</i>	<i>Now is the Time</i>
<i>Lady Bird</i>	<i>Old Devil Moon</i>
<i>Lament</i>	<i>Old Folks</i>
<i>Lazybird</i>	<i>Oleo (rhythm)</i>
<i>Laura</i>	<i>On the Trail</i>
<i>Let's Fall in Love</i>	<i>One Finger Snap</i>
<i>Like Someone in Love</i>	<i>One Note Samba</i>
<i>Love for Sale</i>	<i>Our Love is Here to Stay</i>
<i>Lover</i>	<i>Out of Nowhere</i>
<i>Lover Man</i>	<i>Peace</i>
<i>Lullabye of Birdland</i>	<i>Perdido</i>
<i>Lush Life</i>	<i>Prelude to a Kiss</i>
<i>Maiden Voyage</i>	<i>Polka Dots and Moonbeams</i>
<i>The Masquerade is Over</i>	<i>Recordame</i>
<i>Meditation</i>	<i>Remember</i>

<i>Rhythm-ning (rhythm)</i>	<i>The Song is You</i>
<i>Round Midnight (Monk's changes, Miles' changes)</i>	<i>Star Eyes</i>
<i>St. Thomas</i>	<i>Sweet and Lovely</i>
<i>Sandu</i>	<i>Sweet Georgia Brown</i>
<i>Satin Doll</i>	<i>Take the A Trane</i>
<i>Secret Love</i>	<i>Take the Coltrane</i>
<i>Seven Steps to Heaven</i>	<i>Take Five</i>
<i>Shadow of Your Smile</i>	<i>Tangerine</i>
<i>Simone</i>	<i>Tenderly</i>
<i>Skylark</i>	<i>Tea For Two</i>
<i>Smile</i>	<i>Teach Me Tonight</i>
<i>Smoke Gets in Your Eyes</i>	<i>Them Their Eyes</i>
<i>Someone to Watch Over Me</i>	<i>There is No Greater Love</i>
<i>Spain</i>	<i>There Will Never Be Another You</i>
<i>Speak Low</i>	<i>Triste</i>
<i>Speak No Evil</i>	<i>Up Jumped Spring</i>
<i>Spring Can Really Hang You Up the Most</i>	<i>Wave</i>
<i>Solar</i>	<i>Well You Needn't</i>
<i>Somewhere Over the Rainbow</i>	<i>What is this Thing Called Love</i>
<i>Someday my Prince will Come</i>	<i>What's New</i>
<i>Soul Eyes</i>	<i>When Lights Are Low</i>
<i>Sophisticated Lady</i>	<i>When I Fall in Love</i>
<i>Star Dust</i>	<i>Whisper Not</i>
<i>Straight No Chaser</i>	<i>Will You Still Be Mine</i>
<i>Sunny Side of the Street</i>	<i>Willow Weep for Me</i>
<i>Stablemates</i>	<i>Without A Song</i>
<i>Stars Fell on Alabama</i>	<i>Woody'n You</i>
<i>Stella By Starlight</i>	<i>Yardbird Suite</i>
<i>Stomping at the Savoy</i>	<i>Yesterdays</i>
<i>Strolling</i>	<i>You and the Night and the Music</i>
<i>Summertime</i>	<i>You Don't Know What Love</i>
<i>Someday my Prince will Come</i>	<i>You Go to My Head</i>
	<i>You Stepped out of a Dream</i>
	<i>You'd be So Nice to Come Home To</i>

Bibliography

- David Berkman, *The Jazz Harmony Book*, Sher Music Co., 2013.
 Frank Sikora, *Jazz Harmony: Think – Listen – Play: A Practical Approach*, Schott, 2019.

Komunikacja przy użyciu harmonii jazzowej

Streszczenie

Artykuł dotyczy sposobów zastosowania harmonii jako środka pierwszego wyboru do konstruowania zarówno melodii, struktury improwizacji, jak i komunikacji w jazzie. Autor, wybitny kontrabasista o bogatym dorobku, dzieli się w tekście refleksją, że jego podejście do operowania materią dźwiękową bliższe jest pianiście niż basiście, co czyni je na tyle uniwersalnym, że może z powodzeniem służyć każdemu muzykowi, niezależnie od instrumentu na którym gra. Podkreśla przy tym, że praktycznie nigdy nie myśli „horyzontalnie” (melodiami czy skalami), ale „wertikalnie” (harmonią, blokami akordów). Podkreśla jednocześnie rolę zapisu nutowego jako jedynie swego rodzaju zbioru wskazówek, ruchomych i otwartych na improwizację. Tekst zawiera też podpowiedzi, jak używać harmonii w konkretnych sytuacjach muzycznych.

Słowa kluczowe: harmonia jazzowa, jazz, komunikacja poprzez harmonię

Christof Griese

Head of Jazz Department Musikschule City West of Berlin

NEW ASPECTS FOR UNDERSTANDING AND PRACTICING SCALES



When I was young and practicing scales on my saxophone, I thought: “how can I ever learn and understand all these scales?”

Finally, I developed a systematical method of learning all the scales by taking only half of a scale – tetrachord – and comparing these tetrachords for understanding the characters and differences.

And I was very surprised, that there are only five different tetrachords for all the usual scales.

There is the lydian with the sharpened 4th, the major, the minor, the phrygian with the small second and the half-whole-tone tetrachord. Every scale is a combination of two same or different tetrachords:

1. **lydian:** lydian and major
2. **major:** major and major
3. **mixolydian:** major and minor
4. **dorian:** minor and minor
5. **aolian:** minor and phrygian
6. **phrygian:** phrygian and phrygian
7. **locrian:** phrygian and lydian

This system works also with the melodic minor scale – it is the same principle (see my table).

And even it helps with the symmetrical scales.

You should use this method and learn to sing these tetrachords and then the combinations.

When you can sing them, you will understand right quick the characters and you really understand the scales and can recognize them also by ear.

For the playing it is very important, to practice the scales through all keys very consciously (knowing the right names of the tones). But: when you practice the major

and the melodic minor scale in all keys on your instrument or/and in mind, it helps a lot, when you first sing the tetrachords and their combinations because then you know them, you can hear them and you can recognize mistakes by ear.

Singing does not matter in what key – so you just sing the tetrachords and combinations in one key – and it does not matter in which key (it has to be in the range of your voice...).

But playing and knowing the major and melodic minor in all keys is necessary.

One important rule: never make enharmonic changes – you should not destroy the basic in construction of the scales: it is the alphabet.

Another important rule: with the half-tone / whole-tone or the altered scale it is very important to think about it like root, minor second, augmented second, major third, sharpened fourth (and sharpened fifth) – but minor seven. I cannot think and understand these scales with half- and whole-tone steps – that is not musical.

For understanding tetrachords on other instruments than piano it is helpful to first speak the names und finger the notes – you have to do it in all 12 keys:

C, C#, Db, D, Eb, E, F, F#, Gb, G, Ab, A, Bb, B

But no enharmonic changes!

Only one note is changing from one to the other tetrachord:

lydian	1	2	3	#4
major	1	2	3	4
minor	1	2	b3	4
phrygian	1	b2	b3	4
8-tone-dominant	1	b2 #2	3	#4 (my name for the half-tone-whole-tone scale or tetrachord)

Compare first this 8-tone-dominant to the lydian tetrachord: 1 2 3 #4 – only the 2 changes – but in two directions: **b2 and #2**.

Finally, you can take one more tetrachord and you get the harmonic minor scale (and their derivatives): it is the harmonic tetrachord – root, minor second, major third, fourth. And in the combination – minor tetrachord and harmonic tetrachord are the harmonic minor scale.

Now try to find out the HM5 – scale...

So, good luck working with 5 or 6 Tetrachords: Lydian – Major – Minor – Phrygian – Half-Whole (1/2-1) and harmonic! It makes musical life much easier...

Scales and Tetrachords

© Christof Griese 2012

MODES of Major Scale	(Tetrachords)	MODES of Melodic - Minors Scale	(Tetrachords)
C D E F# - G A B C - Lydian	(Lydian - Major)	> C D E F# - G# A B C - Lydian - Augmented	(Lydian - 1/2-1)
C D E F - G A B C - MAJOR	(Major-Major)	> C D Eb F - G A B C - Melodic - Minor	(Minor - Major)
C D E F - G A Bb C - Mixolydian	(Major - Minor)	> C D E F# - G A Bb C - Lydian - Dominant	(Lydian - Minor)
-----		> C D E F - G Ab Bb C - Mixolydian - b6	(Major - Phrygian)
C D Eb F - G A Bb C - Dorian	(Minor - Minor)	> C D Eb F - G A Bb C - Dorian - b2	(Phrygian - Minor)
C D Eb F - G Ab Bb C - Aolian	(Minor - Phrygian)	-----	
C Db Eb F - G Ab Bb C - Phrygian	(Phrygian-Phrygian)	> C D Eb F - Gb Ab Bb C - Lokrian 2	(Minor - Lydian)
C Db Eb F - Gb Ab Bb C - Locrian	(Phrygian - Lydian)	- Halldiminished 2	
- Halldiminished			
Special Case: C Db D# E - F# G# Bb C - Altered (<i>Superlocrian</i> ?) (1/2-1 - Lydian) > altered DOMINANT! > 1, b9, #9, 3, #4, #5, 7, 8			
Symmetrical Scales:			
C Db D# E - F# - G A Bb C	- Dominant 8-Note > 1/2-1 - Minor (Half-Whole - Minor)		
E F# G A Bb - C Db D# E	- Diminished > Minor - 1-1/2 (Minor- Half-Whole)		
C D E F# G# Bb	- Wholenote > Lydian-Lydian?		
(C D# E G G# B C	- Augmented		
Practice: 12 Major Scales / 12 Melodic-Minor Scales / Symmetrical scales (THINK and PLAY)			
SING: 5 Tetrachords und 14 Modes, Symmetrical Scales			
5 Tetrachords: Lydian - Major - Minor - Phrygian - Half-Whole (1/2-1)			

Scales and Tetrachords by © Christof Griese, Berlin

Nowe aspekty rozumienia i ćwiczenia skal

Streszczenie

Artykuł jest prezentacją koncepcji opanowania wszystkich skal używanych w jazzowej improwizacji poprzez przyswojenie zaledwie pięciu tetrachordów i ich odpowiedniego łączenia. Taki sposób, w opinii autora, upraszcza i przyspiesza ten kluczowy dla każdego muzyka jazzowego proces.

Słowa kluczowe: skale używane w jazzie, tetrachord, efektywność procesu uczenia się

Bartosz Pernal

Uniwersytet Zielonogórski

WYBRANE ZAGADNIENIA RYTMICZNE W EDUKACJI JAZZOWEJ



Rozważania zawarte w niniejszym tekście są rezultatem obserwacji autora płynących z prowadzonej działalności dydaktycznej, zarówno na poziomie akademickim, jak i w szkołach średnich o profilu jazzowym. Doświadczenia wynikające z realizowanych zajęć pokazują, że studenci starają się kształtować ekspresję solowych partii improwizowanych korzystając przede wszystkim ze środków melodyczno-harmonicznych¹. Zdecydowanie rzadziej można zauważyć frazy, w których grający świadomie i swobodnie wykorzystują szeroki wachlarz możliwości rytmicznych. Artykuł jest próbą zwrócenia szczególnej uwagi w kierunku rozwijania wśród uczniów i studentów elementów improwizacji jazzowej w aspekcie rytmu.

Stefan Kisielewski we wstępie do książki Leopolda Tyrmanda *U brzegów jazzu* (którą autor nazwał „esejem wypełnionym rozważaniami i osobistymi impresjami”) zauważał: „Osobną epopeję jazzu stanowi jego rytmika”². Rytm, jako element, który spośród innych składowych dzieła muzycznego najwyraźniej określa tożsamość muzyki jazzowej, ma decydujące znaczenie w definiowaniu tak istotnych zjawisk jak *swing*³, *feeling*⁴ i przestrzeń. Zwrócenie się ku tej problematyce, analiza nagrań mistrzów pod

¹ Zagadnienie wymaga przeprowadzenia badań.

² S. Kisielewski, *Perspektywy jazzu*, [w:] L. Tyrmand, *U brzegów jazzu*, Warszawa 2008, s. 8.

³ Wszystkie znane autorowi wartościowe definicje pojęcia *swing* odnoszą się do sposobu (lub sposobów) realizacji pulsacji rytmicznej wobec nadrzędnych wartości metrycznych. Bardzo interesujące rozważania na temat *swingu* prowadzi Wynton Marsalis w wywiadzie przeprowadzonym przez Geoffery C. Ward. Zob. W. Marsalis, G.C. Ward, *Moving to Higher Ground. How Jazz Can Change Your Life*, New York 2009, s. 38-41. Por. J. Viera, *Elementy jazzu. Rytmika, harmonika, aranżacja i improwizacja*, Kraków 1978, s. 15-19. W ciekawy sposób na temat *swingu* (w kontekście innych zjawisk rytmicznych w jazzie) wypowiadał się również Piotr Baron. Zob. J. Szymaniuk, *Interpretacja polskich kolęd i pastorałek w procesie aranżacji na przykładzie partytury Kolędy dla Świata*, wyd. 2 uzup., Zielona Góra 2015, s. 267-277.

⁴ *Feeling* – specyficzny sposób interpretowania warstwy rytmicznej danego utworu lub jego fragmentu, wyrażający się wykorzystywaniem przez muzyków cech charakterystycznych dla konkretnej stylistyki jazzowej.

tym kątem i nieustanna praca nad rozwijaniem swoich umiejętności powinny stanowić część codziennej pracy instrumentalisty doskonalącego się w kierunku wykonawstwa jazzowego. Na dojrzałym etapie rozwoju artystycznego zagadnienia rytmiczne (obok brzmienia i możliwości technicznych) mają znaczący wpływ na indywidualny styl gry, na kreowanie indywidualnych cech wypowiedzi artystycznej muzyka jazzowego. Na wczesnym etapie rozwoju świadomość występowania diametralnych różnic pomiędzy ósemkami realizowanymi w pulsie swingowym (*swingin' eights*) a równymi (*straight eights*) służy prawidłowej interpretacji tekstu muzycznego. Spośród wielu zjawisk rytmicznych, które powinny być uwzględniane w edukacji jazzowej, w niniejszym tekście przyglądamy się dwóm kluczowym zagadnieniom.

Pierwszym z nich jest *timing*. Świadome operowanie rytmem realizowanym ***behind the beat*** lub ***on the beat*** albo ***ahead of the beat (top of the beat)*** jest istotnym czynnikiem kształtującym ekspresję narracji muzycznej⁵. Dla porządku zatrzymajmy się nad każdym ze sposobów realizacji rytmu. Świadome i celowe kształtowanie fraz i motywów rytmicznych delikatnie spóźnionych wobec nadrzędnych wartości metrycznych nazywamy *behind the beat*. Ten rodzaj narracji muzycznej jest określany terminami *laid back*, *relaxed*, *lazy*. Nagrania solowych partii improwizowanych Dextera Gordona w sposób szczególnie eksponują to zjawisko. Można zaryzykować stwierdzenie, że silny ładunek napięciowy zawarty w grze tego artysty to wynik, oprócz wyjątkowego brzmienia, specyficznego kształtowania warstwy rytmicznej jego solowych wypowiedzi muzycznych. Wśród innych, bardzo czytelnych przykładów operowania typem gry *behind the beat* jest także drugi *chorus* solowej partii improwizowanej Lee Morgana w utworze *Like Someone In Love* z płyty zespołu Art Blakey And The Jazz Messengers o tym samym tytule⁶. Wielu znakomitych artystów jazzowych wykorzystywało ten sposób swingowania, czyniąc z niego istotny element swojego wykonawstwa, np. Billie Holiday, Miles Davis, Sarah Vaughan, Coleman Hawkins i in. Dla kontrastu operowanie zjawiskiem *top of the beat* polega na kształtowaniu fraz i grup rytmicznych delikatnie wyprzedających nadrzędne wartości rytmiczne przy zachowaniu tempa utworu. Taki sposób gry cechował np. pianistykę Oscara Petersona. Solowe partie improwizowane, w których instrumentalista operuje frazami granymi *top of the beat*, zawierają wyjątkowo silny ładunek napięciowy, wynikający właśnie ze szczególnego umieszczenia w czasie grup ósemek i szesnastek. Inną koncepcją jest granie *on the beat*, czyli realizacja fraz i grup rytmicznych dokładnie zgodnych z rozkładem akcentów metrycznych w takcie.

⁵ Bardzo interesujące rozważania na temat interpretacji czasu w wykonawstwie muzyki jazzowej prowadzi Wynton Marsalis w wywiadzie z Geoffrey C. Ward. Zob. W. Marsalis, G.C. Ward, *op. cit.*, s. 16-19.

⁶ *Like Someone in Love* – album nagrany w 1960 r. w składzie: Lee Morgan – trąbka, Wayne Shorter – saksofon tenorowy, Bobby Timmons – fortepian, Jimme Merritt – kontrabas, Art Blakey – perkusja. Płyta została wydana w 1967 r. nakładem wytwórni Blue Note.

Refleksja nad tymi zjawiskami – a co za tym idzie – liczne odniesienia do nagrań wybitnych artystów i wykorzystywanie omawianych możliwości wykonawczych w praktyce jest bardzo istotnym elementem edukacji. W tym miejscu dotykamy bowiem istoty *swingu* jako specyficznego sposobu realizowania pulsacji rytmicznej. Indywidualna i zespołowa praca nad budowaniem partii solowych złożonych z nieskomplikowanych melodycznie i harmonicznym struktur, lecz z fraz i grup rytmicznych granych *behind the beat*, *on the beat* lub *top of the beat* pozwala po pewnym czasie uczynić granie dojrzałym. Podobnie może wyglądać ćwiczenie ćwierćnotowych pochodów (ang. *quater lines*) wykorzystywanych w klasycznym akompaniamencie sekcji rytmicznej. Zrezygnowanie przez pianistów i basistów z zaawansowanych harmonicznym struktur na rzecz prób zestawiania ze sobą różnego rodzaju pulsacji (grania tuż „przed miarą” lub grania „tuż za miarą”) może okazać się bardzo cennym i rozwijającym doświadczeniem. Uwrażliwianie adeptów jazzu na te zagadnienia sprzyja z pewnością ich autorefleksji, uzupełnianej coraz bardziej szczegółową analizą słuchanych samodzielnie nagrań. To z kolei owocuje wzmożoną uwagą i większą samokontrolą podczas codziennych ćwiczeń w kontekście omawianych zagadnień. Efektem tego typu pracy jest nie tylko prawidłowa interpretacja utworów *swingowych*, ale rozwój spektrum możliwości wykonawczych. Na przykład można zestawiać ze sobą frazy grane równymi ósemkami (ang. *straight eights*) z frazami granymi „z tyłem” z towarzyszeniem sekcji rytmicznej realizującej akompaniament *on the beat* w umiarkowanym tempie w pulsacji *swingowej*. Na płycie *Crossfire* wybitny puzonista, Steve Davis, operuje z kolei w wybranych momentach *swingowanymi* ósemkami, podczas gdy sekcja rytmiczna realizuje *straight eights*. Te zjawiska są elementem kreującym napięcie w utworze, mają silny wpływ na ekspresję⁷.

Podsumowując ten wątek, ponownie odwołajmy się do opinii W. Marsalisa. Mówi on, że „[...] podobnie jak w przypadku innych wspaniałych ludzkich czynności, *swing* jest kwestią równowagi, balansu, wiedzy, gdzie, jak i ile”⁸. Praca nad świadomą i swobodną realizacją zagadnień rytmicznych w kontekście *timingu* pomaga w osiągnięciu wyższego poziomu wykonawczego, otwiera na wolność wypowiedzi artystycznej⁹.

Drugim istotnym zagadnieniem, na które warto zwrócić uwagę uczniów i studentów uczelni muzycznych jest wykorzystywanie zjawiska polimetrii w budowaniu

⁷ Zagadnienia specyficznej interpretacji poszczególnych grup rytmicznych, fraz czy fragmentów utworów odnosi się również do wykonawstwa orkiestrowego. *Feeling* jest tu narzędziem stanowiącym o jakości brzmienia zespołu (np. big-bandu), artyzmem jego wykonania. Zob. B. Pernal, *Wybrane zagadnienia rytmiczne w kontekście pracy dyrygenta zespołów jazzowych*, [w:] *Dyrygent. Animator – pedagog – artysta*, red. I. Wiśniewska-Salamon, Zielona Góra 2018, s. 209-219. Por. J. Szymaniuk, *Dyrygent wobec zmian stylistycznych zachodzących w muzyce jazzowej*, [w:] *Dyrygent. Animator...*, s. 195-207.

⁸ W. Marsalis, G. C. Ward, *op. cit.*, s. 38.

⁹ Ciekawe rozważania na temat kształtowania narracji w solowych partiach improwizowanych w muzyce jazzowej zawarte są w felietonie Leszka Możdżera. Zob. L. Możdżer, *Timing*, „Jazz Forum” 2020, nr 3, s. 21.

solowej partii improwizowanej. Polimetria jest nakładaniem na siebie dwóch różnych podziałów metrycznych w poszczególnych głosach utworu muzycznego. W kontekście kreowania narracji solowej partii improwizowanej wykorzystywanie polimetrii polega na chwilowym operowaniu innym metrum niż to, w którym akompaniuje sekcja rytmiczna. Mimo iż zjawisko (zwłaszcza gdy wykorzystuje się równolegle z nim pracę motywiczną) brzmi bardzo nowoczesnie, to jest ono częścią muzyki jazzowej już od dawna. Doskonale obrazuje to improwizacja Lestera Younga (zob. przykł. 1) nagrana w 1936 r. do utworu *Oh! Lady Be Good*. Saksofonista budował w charakterystyczny dla siebie sposób frazy zawierające fragmenty polimetryczne.

Tenor Saxophone

Przykład 1. Fragment improwizacji Lestera Younga w utworze *Oh! Lady Be Good*
Transkrypcja własna autora.

Jak widać, artysta implikuje metrum 3/4 na realizowane przez sekcję rytmiczną metrum 4/4. Dzięki takiemu operowaniu rytmem, frazy jakby „przepływają” przez kreski taktowe (*across the bar lines*). Jest to bardziej horyzontalny sposób prowadzenia narracji, będący przeciwieństwem budowania fraz „od kreski taktowej do kreski”. Między innymi właśnie dlatego Lester Young stanowił źródło inspiracji dla Milesa Davisa.

Zjawisko polimetrii jest wykorzystywane również w budowie tematów kompozycji jazzowych. Początkowe takty utworu *Lennie’s Pennies*, autorstwa Lennie Tristano, również zawierają implikację metrum 3/4 w realizowane przez sekcję rytmiczną metrum 4/4 (zob. przykł. 2).

Piano

Przykład 2. *Lennie’s Pennies* – kompozycja Lennie Tristano, takty 1-4
Transkrypcja własna autora.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że powtórzenia tych samych lub podobnych motywów w innych częściach kolejnych taktów, czyli zjawisko zwane *rhythmic displacement*, jest istotnym elementem muzyki jazzowej. Doskonałym przykładem jest twórczość Theloniousa Monka i jego kompozycje, takie jak *Played Twice*, *Straight, No Chaser* i *Blue Monk*.

Zjawisko polimetrii można osiągnąć jednak nie tylko poprzez wykorzystanie figur rytmicznych sugerujących inne metrum niż to, w którym akompaniuje sekcja rytmiczna, ale także za sprawą odpowiedniej artykulacji i akcentów. Fenomenalnym przykładem jest tutaj nagranie Lennie Tristano i jego solo w utworze *Line Up*, opartym na harmonii zaczerpniętej z kompozycji *All of Me* (zob. przykł. 3).

Przykład 3. Fragment improwizacji Lennie Tristano w utworze *Line Up*. Takty 90-95

Transkrypcja własna autora.

Polimetryczność tego fragmentu polega na wyjątkowym rozmieszczeniu akcentów. Pianista zaakcentował wybrane dźwięki w pochodzie ósemkowym, uzyskując w ten sposób efekt zmienności metrycznej. Operowanie tak zaawansowanymi technikami frazowania w bardzo szybkim tempie tego utworu świadczy o wielkim geniuszu Lennie Tristano.

Polimetria może być kształtowana także przez specyficzną częstotliwość występowania np. najwyższego dźwięku we frazie. W poniższym przykładzie proszę zwrócić uwagę na kontur melodii.

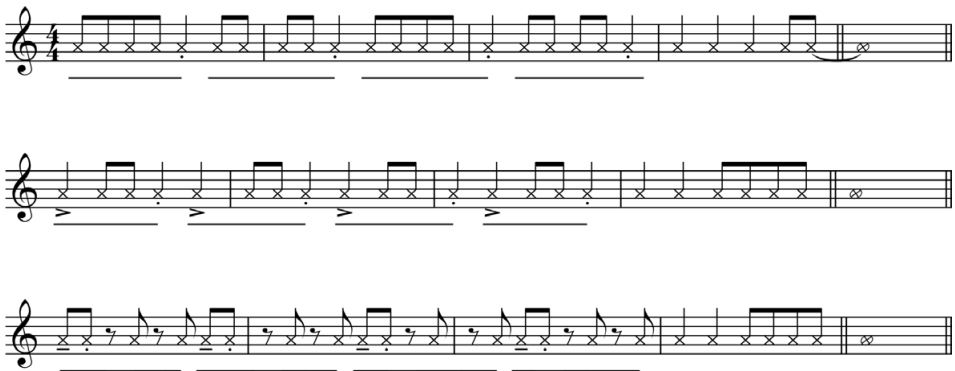
Przykład 4. Operowanie metrum 3/4 w 4/4 poprzez specyficzny sposób budowania melodii we frazie

Oprac. własne autora.

Budowa przedstawionej w przykładzie melodii sugeruje wykorzystanie w czterotaktowej frazie metrum 3/4, podczas gdy sekcja rytmiczna mogłaby realizować akompaniament w metrum 4/4, na co wskazuje zapis nutowy.

Polimetria jest także ważnym elementem formotwórczym w procesie kompozycji i aranżacji big-bandowej. Współcześni artyści, jak np. Miguel Zenón, wykorzystują ją w swoich zaawansowanych rytmicznie i harmonicznym dziełach w bardzo śmiały sposób. We wstępie utworu *Identities are Changeable* Zenón trzysobową sekcję puźonów dzieli na trzy osobne plany rytmiczne, które przenikajac się ze soba, tworzą wyjątkowy rodzaj napięcia. Również Darcy James Argue, kanadyjski kompozytor i aranżer, w wielu swoich dziełach wykorzystuje polimetrię i polirytmie, nadajac dzięki nim specyficzny, wyrafinowany charakter swojej muzyce.

W opinii autora zagadnienie polimetrii w muzyce jazzowej ze wzgledu na swoje odniesienia historyczne i powszechnosc jego występowania w twórczości wybitnych muzyków powinna skłaniać do intensywnej pracy nad ćwiczeniem i kreatywnym użyciem tej techniki w tworzeniu partii solowych. W zależności od stopnia zaawansowania można ćwiczyć tego typu frazowanie na bazie diatonicznych struktur harmonicznym, np. w czterotaktowym odcinku kadencji II-V-I, zaczynajac od nieskomplikowanych figur w metrum 3/4 nakładanych na metrum 4/4.



Przykład 5. Przykładowe figury rytmiczne pozwalające na pracę nad polimetrią: zastosowanie motywów realizowanych w metrum 3/4 (oznaczone kreskami poziomymi) podczas akompaniamentu utrzymanego w metrum 4/4

Oprac. własne autora.

Proponowane ćwiczenie można wykonywać w zespole, gdyż skupia ono koncentrację solisty na zagadnieniach związanych z rytmem i uwrażliwia sekcję rytmiczną na specyficzny sposób prowadzenia narracji w solowej partii improwizowanej. Istotne znaczenie ma tutaj sposób rozwiązywania wytwarzanego napięcia wynikającego z powtarzanych motywów implikowanych na różne miary kolejnych taktów. Jeśli dodamy do tego progresję harmoniczną (np. w kierunku wznoszącym), otrzymujemy bogatą w treść frazę, której koniec wyznaczać będzie rozwiązanie kształtowanych napięć rytmiczno-harmonicznym.

Swobodne wykorzystywanie omawianych zagadnień może w znaczący sposób podnieść możliwości wykonawcze grającego ucznia. Zwracanie się w kierunku zagadnień rytmicznych jest bardzo istotne z punktu widzenia możliwości interpretacyjnych i kreowania indywidualnych cech wypowiedzi artystycznej. Ćwiczenie fraz granych „przez kreskę taktową”, wykorzystywanie różnic pomiędzy *behind the beat*, *on the beat* i *top of the beat*, stosowanie polimetrii, a także praca nad powściągliwością w graniu są elementami, które mogą wynieść poziom gry osoby dobrze znającej język melodyczno-harmoniczny jazzu na jeszcze wyższy poziom. Istotne jest jednak, by indywidualna praca nad zagadnieniami rytmicznymi nie była pomijana w codziennym ćwiczeniu w kolejnych etapach edukacji jazzowej.

Bibliografia

- Dyrygent. Animator – Pedagog – Artysta, red. I. Wiśniewska-Salamon, Zielona Góra 2018.
Marsalis W., *Moving to Higher Ground. How Jazz Can Change Your Life*, New York 2009.
Moździerz L., *Timing*, „Jazz Forum” 2020, nr 3.
Szymaniuk J., *Interpretacja polskich kołęd i pastorałek w procesie aranżacji na przykładzie partytury Kołędy dla Świata*, wyd. 2 uzup., Zielona Góra 2015.
Tyrmand L., *U brzegów jazzu*, Warszawa 2008.
Viera J., *Elementy jazzu. Rytmika, harmonika, aranżacja i improwizacja*, Kraków 1978.

Selected rhythmic issues in jazz education in the context of performative and interpretative problems

Summary

The article is dedicated to selected rhythmic issues in jazz improvisation in the context of music education. The author explains important terms, the proper definition which allows to better understand the language of jazz in the area of rhythm and shape the individual language of musical expression. Main issues discussed are timing and polymetry. The author, referring to the literature, gives examples of the use of particular concepts, emphasizing their role in shaping solo improvised parts. The didactic elements of this article are the presented examples of polymeric exercises.

Keywords: jazz, rhythm, timing, swing, meter, improvisation, polymetry

David Dorůžka

Academy of Music in Prague (HAMU)

Janáček Academy of Music in Brno (JAMU)

Conservatory of Jaroslav Ježek in Prague

COMPOSING AND RECORDING *AUTUMN TALES*: THOUGHTS ON THE CREATIVE PROCESS OF FINDING A NEW TRIO SOUND



*Lord: it is time. The huge summer has gone by.
Now overlap the sundials with your shadows,
and on the meadows let the wind go free.*

*Command the fruits to swell on tree and vine;
grant them a few more warm transparent days.
urge them on to fulfilment then, and press
the final sweetness into the heavy wine.*

excerpt from the poem *Autumn Day* by Rainer Maria Rilke
(translated by Stephen Mitchell)¹

Seasons of the year have served as inspiration to countless works of art in many different areas and genres. In my case, the inspiration was certainly not one I had planned or even thought about in advance. But to explain how exactly my album *Autumn Tales* emerged and came to light,² I will need to explain the whole process of working on this music from the very first ideas that started it.

The trio setting comprised of guitar, acoustic bass and drums is one that has been dear to me ever since I was a teenager, listening to the legendary trio recordings of guitarists such as Pat Metheny, John Scofield, Jim Hall, Kenny Burrell and others. Even in my early years of involvement with jazz improvisation, I was strongly drawn to the harmonic aspect of the music. The guitar trio line-up, with the absence of the piano, allows for as much space to be filled up by the guitar harmonically as the performer

¹ R.M. Rilke, *Ahead of All Parting: The Selected Poetry and Prose of Rainer Maria Rilke*, New York 1995.

² *Autumn Tales* CD cover is included in the Supplements Section.

wishes to and also leaves the music open, so one can move from harmonically rich textures resembling a piano trio to an approach where hardly any harmony is played, and the role of the guitar can also resemble that of a saxophone in a trio setting. This open end has always fascinated me, long before I even knew exactly why. And even though as a musician in my teenage years and early twenties I led bands which very often employed pianists or horn players, when I started thinking about recording my debut album, I realized quickly that the guitar-bass-drums format would be the most suitable one for bringing to life the sounds that I heard in my head.

I recorded my first CD entitled *Hidden Paths* in 2003 in New York City with Massimo Biolcati on bass and Kendrick Scott on drums. They were both fellow students from Berklee College of Music where I studied from 1999 to 2002 and we used to play together frequently in different combinations during our years in Boston, performing recitals at the school and gigs around town. But this trio was never a real working band, and we never had an occasion to tour together and develop the music over a longer period of time. Upon my moving back to Prague at the end of 2003, I established a trio with musicians from the Czech Republic and this was the first in a row of different trio line-ups that I have led for a number of years. The bassists I worked with were Jaromír Honzák and Tomáš Liška from the Czech Republic, Michal Baranski from Poland, and the Paris-based Israeli Yoni Zelnik. The drummers were the Czechs Jiří Slavíček, Tomáš Hobzek and Martin Novák, Lukasz Zyta from Poland, and Karl Jannuska from Canada, based in Paris. The trio became my main concert activity for many years, and it was a setting that I worked hard on developing but I felt that I needed to wait for some time before recording another guitar-bass-drums trio album and for that reason my CDs after *Hidden Paths* were recorded in different musical settings. And then around 2011 I felt the need to put the trio aside for some time and focus on other musical projects. I felt that at that point I had made use of all the possibilities that the trio line-up offered and that I needed to take a deep breath before going back to working in this setting.

Thoughts about re-establishing my trio started coming to me around 2014 or 2015 after I met bassist Jiří Slavík, a native of Havířov who spent years in Rome, London and Paris and resettled back to Prague around that time. Listening to Jiří I immediately heard that his skills, sound and approach were something that would push the trio in a new direction for which I had been searching for some time. So, my newly formed trio featured Jiří on bass and Martin Novák on drums, one of my favourite Czech drummers and a musician who I have worked with a lot in my previous trios too.

The music that we first started playing were my older compositions and new adaptations and arrangements of pieces from a number of different sources. One of my goals has always been to keep the band's repertoire varied and diverse and my choice of music clearly reflected this. We started playing arrangements of songs by 20th-century Czech

composer Bohuslav Martinů, but also arrangements of Jewish songs from the first half of the 20th century as well as modern adaptations of Czech swing tunes dating to the 1930s.

I was so delighted with the new trio sound that very soon I decided that this was the band that I wanted to record my new CD with. The recording date was set for October 2016, and I started working on writing new original music for the album. This was going to be my fourth album as a leader, and I knew that it would be different from my previous records in quite many ways.

First of all, it would be my first CD as a leader recorded with Czech fellow musicians in the Czech Republic (for different reasons all my previous CDs featured international line-ups). And I also knew that this CD was a sort of musical “homecoming” for me, turning to influences connected to my childhood, my family or my country and turning away slightly from influences that were apparent in my music during the past decade. Nonetheless, this transition was a very fluent one and the new original music that we ended up recording was also in many ways an extension and development of ideas from my previous records.

As I set to work to compose new music for this CD, the same questions rose in my mind as always when I start working on new material. How can one be inspired and creative? Where can we find the inspiration and the creative spark that ignites the magic in the music that we long to achieve, yet which always seems to appear only of its own accord, regardless of our will? Resigning very soon to find answers, I sat down at the piano and started going through ideas jotted down in my notebooks during the previous months. There was a lot of material to be addressed and developed, but as it is often in my case, going through older ideas is frequently just a way to get my own “composing mechanisms” started. Throughout my musical life, the compositional process has usually been a rather slow one for me, with only rare exceptions. By nature, I have always been very self-critical about my writing, and I tend to rewrite and rethink my pieces until reaching the point where I feel that I am as close to the perfect shape as possible. It happens very rarely to me that I come up with a finished tune quickly, within minutes or hours. I see myself more as a musical sculptor struggling with a piece of crude substance, gradually polishing and refining it. And so, during the first few days of attempting to write pieces for the new CD, I had come up with several sketches and drafts of songs, none of which was too satisfying. And as it usually is, in the moment that I was about to give up, something happened and a short melodic and harmonic idea with an underlying rock groove occurred to me, and this idea quickly turned into the opening track of the CD, *Glaciers Melting*.³ Initially I wrote this piece in 6/4 meter and it took me some time to find the correct spacing of the melody rhythmically. But

³ Sheet music to composition *Glaciers Melting* is included in the Supplements Section.

soon I found out that the 6/4 meter was too “even” for this music and that stretching each measure by one beat added just enough asymmetry to the theme. Later I added the transitional rubato section, feeling a need for a change of feel and texture that would be contrasting to the theme and to the guitar solo. The idea of adding more guitar parts on this piece only came to me in the studio but they added a great lot to the sound of this composition. And I thought of the title *Glaciers Melting* only when listening back to the finished recording. Somehow the mood of the music seemed apt for this title, especially the rubato passage containing sounds played on the guitar which are not so easily discernible.

The second piece that I wrote was *Homeland Elegy*.⁴ In the case of this composition, its title was the last one on the whole record that I made up – and the one that was the most difficult to find. The music itself was finished relatively quickly but the piece proved to be certainly one of the more difficult ones on this CD to perform.

The next two pieces that I wrote came about as a result of my experiments with Olivier Messiaen’s *Third mode of limited transposition*.⁵ The first of these pieces was *The Tale of the Autumn Sea*. The melody and harmony of this piece is derived solely from this mode (A-B-C-C#-D#-E-F-G-G#-A). Rhythmically I was experimenting with taking a simple 3+4 pattern in 7/8 and repeating it three times, thus obtaining a 21/8 pattern and then dividing this pattern into 10/8 and 11/8. The form is an extension of a classic AABA form, with the bridge employing a diminution of the original rhythmic pattern (the eighth note from the A section thus becomes an 8th note triplet in the B section). As for the instrumentation, the double bass has the melodic role in this piece and there is no improvisation involved in the composition whatsoever.

The other piece using Messiaen’s *Third mode of limited transposition* was *Song from the North*. This is mostly a rubato piece, again using a variation of the AABA form in the theme. The improvisation following the theme also uses Messiaen’s mode as a point of departure. In this piece I also tried to use the trio in a less conventional manner, with the bass having a melodic contrapuntal role and the drums creating a colouristic texture.

The piece that I wrote as the last one for this CD and that probably took the longest was *Shir HaMidbar (Song of the Desert in Hebrew)*. While all the other compositions were mostly written using the piano, I used the guitar to write most of this piece. It’s a composition in 10/8 meter with a 3-2-2-3 subdivision, with a strong rhythmic flow. The inspiration for this piece came very much from listening to Arabic and Israeli music, particularly the fantastic duo Toy Vivo. And the instrumentation also recalls this musical culture by the use of the darbuka (goblet drum) and the cajon. In some

⁴ Sheet music to composition *Homeland Elegy* is included in the Supplements Section.

⁵ O. Messiaen, *Technique de mon langage musical: Textes avec exemples musicaux*, Paris 2005.

ways this piece was a departure from my previous compositional style and perhaps also a presentiment of things to come in the future.

Besides my original compositions, bassist Jiří Slavík also contributed two of his pieces, the energetic and merrily sounding *Vláček motoráček* (*Little Train*) and the groovy *Uchem* (*By the Ear*).

As I have already noted earlier, in my case the titles of the songs are usually the last to arrive, very often only when the compositions are already finished and even recorded. And the same holds true for the titles of my albums. In all cases I came up with the titles of my CDs only when everything else was already finished. But in the case of my last CD, searching for the right title for the album was in many ways a very natural process, even though I wasn't aware of it from the start.

I spent writing the music for *Autumn Tales* during most of the summer of 2016 and as the autumn was approaching, we started rehearsing and performing this music for the very first time around clubs in Prague. We spent several days working on the music at a little cottage near the village of Slapy in September 2016 and a few weeks later, at the beginning of October we recorded the music in Sono Recording Studios in Nouzov near Prague. The atmosphere of autumn with everything that this season brings must have made a clear mark on how the music was documented on the CD. And in fact, I have rarely been so aware before of how strong an impact on the environment, the time of the year, the weather and all other surrounding factors have on the final shape of an album. However subjective this feeling is, for me the spirit of the autumn season was very present in the making of this album. And I believe that it is not a coincidence that the photos that photographer Dušan Tománek took in Slapy and other places and that we ended up using for the booklet of the CD, also reflect the spirit and magic of autumn with its unexplainable nostalgia and beauty.

So all in all, *Autumn Tales* is not just musing about the season of autumn, it's a look at what has passed never to come back, a reflection of and reconciliation with the past as well as with the present and a translation of these feelings and spirits into the language of music, where a single image can be expressed by a wide array of musical means and a multitude of sounds can personify a single idea. The music may be tangible and abstract at the same time, often depending on the perception and imagination of a particular listener. It is this transcendence that makes music and life beautiful for me.

Bibliography

Rilke R.M., *Ahead of All Parting: The Selected Poetry and Prose of Rainer Maria Rilke*, New York 1995.

Hall J., *Exploring Jazz Guitar*, New York 1991.

Mehldau B., *Elegiac Cycle*, New York 1991.

- Liebman D., *A Chromatic Approach to Jazz Harmony and Melody*, New York 2015.
- Farraj J., Shumays S.A., *Inside arabic music: Arabic maqam performance and theory in the 20th century Middle East*, New York 2019.
- Nohavica P., *Influence of Traditional Israeli Music on Contemporary Jazz Music*, Bachelor's Thesis, Academy Of Performing Arts, Prague, Czech Republic, Music And Dance Faculty – Art Of Music – Jazz Music.

Supplements



Autumn Tales CD Cover

Glaciers Melting 1) - David Dorizka

[even 8ths]
[rock feel]

System 1:

- Staff 1: Chords: C#-6⁷/_{no5}, G#-D#, E, E^b-⁷/_{G^b}
- Staff 2: Chords: G#-, E^b-/_{B^b}, G#-/_B, E/_B, C#-, F#/_{C#}
- Staff 3: Chords: B-(maj7), B-add2, D-F, C⁴/_E
- Staff 4: Chords: D⁴, mp B-add9, A-⁽⁹⁾/_C, mt G/_B, B-

System 2:

- Staff 1: Chords: F#/_{A#}, pp stop
- Staff 2: Chords: C#-6⁷/_{no5}, G#-/_{D#}, E, F#add4
- Staff 3: Chords: G#-, A, F#/_{A#}, B, E/_B, C#-6⁷/_{no5}, F#⁴
- Staff 4: Chords: B-(maj7), B-add2, D-F, B^b-/_F
- Staff 5: Chords: A-/_E, B^badd2, E⁷sus, C#⁷sus, F#⁷/₄
- Staff 6: Chords: E maj⁷, C#⁷/₄, E maj⁷, C#⁷/₄
- Staff 7: Chords: E maj⁷, C#⁷/₄, E^b-/_{B^b}, Fine
- Staff 8: Chords: E^b-

Performance Notes:

- pp stop
- mt
- rubato
- short bass & drums improvisation
- After guitar solo
- Fine
- drum groove continues and fades out very soon into next section
- *This 2-bar repeat: On Guitar Solo-Open repeat until On Final theme-Repeat once Cue

Sheet music to composition *Glaciers Melting*

Glaciers Melting 2)

(rubato)

1st time - guitar-melody pp; bass and drums continue rubato improvisation

2nd time - gradually go into tempo - bass and drums start gradually in tempo

guitar crescendo

GUITAR SOLO D. 8.

BOBO

Sheet music to composition *Glaciers Melting*

[fast even 8ths] Homeland Elegy - David Dorizka

Chords and notation visible in the score include:

- Staff 1: E⁴, D/F#, C#-/G#
- Staff 2: A-maj⁷, B-, D/A, F#⁺/A
- Staff 3: D-/A, F/A, G⁴/B, C-maj⁷
- Staff 4: A/c#, B^b/D, C/E, F, F-maj⁷, F-maj⁷
- Staff 5: A^b/C, B^b⁴/D, A^b/E^b
- Staff 6: A/c#, B^b/D, C/E, D^b/F#, A
- Staff 7: E⁴/B, A-maj⁷, F#
- Staff 8: E⁴, D#, C-
- Staff 9: A-maj⁷, B-, D-/A, A
- Staff 10 (Coda): ~~A~~, D, C-, A-c, B-, D/A, A

Sheet music to composition *Homeland Elegy*

Solo form: Homeland Elegy (page 2)

Chords and notes shown in the score:

- Staff 1: E⁺ D^{4#} C^{#-}
- Staff 2: A-maj⁷ B- D/A F^{#-} F^{#-} A
- Staff 3: D-/A F/A G⁴/B C-maj⁷
- Staff 4: A⁴/C[#] B⁴/D C/E F-maj⁷
- Staff 5: A⁴/C B⁴/D A⁴/E^b
- Staff 6: A⁴/C[#] B⁴/D[#] C⁴/E D/F[#] A-
- Staff 7: E⁺ A-maj⁷ F⁴
- Staff 8: E⁺ D^{4#} C^{#-}
- Staff 9: A-maj⁷ B- D-/A A

BOBO

Komponowanie i nagrywanie *Autumn Tales* – przemyslenia na temat procesu twórczego w poszukiwaniu nowego brzmienia dla tria

Streszczenie

Artykuł Davida Dorůžki opisuje wyzwania związane z komponowaniem na trio w składzie gitara, bas i perkusja w kontekście współczesnego jazzu. Autor opisuje swoje doświadczenia w obcowaniu z zespołem tego typu, jego historię i możliwości. Oferuje on także wgląd w proces kompozycyjny, który poprzedził nagranie w 2016 roku albumu *Autumn Tales* z Jiřím Slavíkiem i Martinem Novákiem. Analizuje również kilka utworów znajdujących się na płycie, omawia swoje muzyczne wpływy i pisze o różnych źródłach inspiracji, które doprowadziły do powstania tego albumu.

Słowa kluczowe: bas, gitara, improwizacja, inspiracja, jazz, kompozycja, jazz nowoczesny, jazz tradycyjny, trio

Brian Fentress

The Grazyna and Kiejstut Bacewicz University of Music in Lodz

LEARNING BY EAR: THE TRADITION OF LEARNING MUSIC AURALLY AND ITS PRACTICAL USE IN GOSPEL CHOIR REHEARSALS AND WORKSHOPS¹



When a person finds themselves in a gospel choir rehearsal specifically led by a black conductor, the tradition of learning music aurally, also known as “learning by ear,” will most likely be witnessed. It is rare to find a black conductor using scores to teach music to a church, amateur, or professional gospel choir. While this may seem like an odd practice for those looking from the outside in, it is common practice for those raised in black churches and community gospel choirs. Learning music without a score does not necessarily indicate that the participating musicians and singers cannot read music. In fact, many black church singers and musicians attend colleges and universities on scholarships to major in music. However, there is an underlining tradition that exists when introducing new music to a gospel choir that seems to be more efficient than the use of scores. Is it possible that the practice of “learning by ear” enables an ensemble to learn and memorize a song at a quicker pace? Is it possible that this practice allows the ensemble to focus on other elements of a performance such as dynamics, expression, and choreography? Does this tradition provide the ensemble with the special gift of enjoying music the moment? Through a brief analysis of gospel music history and the assessment of practical teaching and conducting methods, these and many other questions will be addressed and answered, as we explore the unique tradition of “learning by ear” in the gospel choir experience.

Before beginning our investigation into the “aural learning” tradition, a definition of the term should be made clear. First, let’s define the term “auditory/aural learning.” It has been widely accepted that multiple learning styles exist. Auditory/aural learning,

¹ The majority of the information in this article will be referenced from my dissertation *Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting* (Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku 2014).

being one of them, means that the most effective way some people learn is simply by listening. Playing or learning by ear, also known as musicality, is the ability of a performing musician to reproduce a piece of music they have heard, without having seen it notated in any form of sheet music.² It is considered to be a desirable skill among musical performers, especially for those that play in a musical tradition where notating music is not the norm.³ In short, musicians utilize their auditory/aural skills to learn music, and their musicality to perform this music. Since “learning by ear,” an American idiom, has become the accepted term to describe aural learning, this is the term that will be used for the remainder of this article.

“Learning by Ear” as a Gospel Music Tradition

In order to understand the full scope of the tradition of “learning by ear,” as it relates to gospel music, we must travel back to the predecessors and origins of this genre. Gospel music’s origins derived from the southern parts of America during tumultuous social and racial times in the country’s history. From those times arose the predecessors to gospel music: spirituals and hymns. According to Dr. Raymond Wise, in his dissertation, *Defining African American Gospel Music by Tracing its Historical and Musical Development from 1900 to 2000*, spirituals were spontaneously created in the early days of the black church (between 1750–1777) as a result of the African tradition of call and response.⁴ As the predominant music form for African Americans in the south, spirituals were used by rural black churches before and after slavery.⁵ African Americans performed these spirituals throughout the progression of slavery. Spirituals were generally congregational and improvisational, often using the musical element of call and response. With different song leaders, the lyrics often changed. However, full participation was still expected from the congregation.⁶

In an effort to make slaves more submissive, missionaries and slave owners set out to convert slaves to Christianity.⁷ Their hope was that its principles of peace and servanthood would influence their behavior. In this push for conversion, African Americans were exposed to European sacred musical genres such as psalmody, lined and metered

² No author. <https://idioms.thefreedictionary.com/play+by+ear> [entry date: 22.07.2021].

³ Musical U Team. <https://www.musical-u.com/learn/musicality-means-playing-by-ear/#> [entry date: 22.07.2021].

⁴ Wise, R. (2002). *Defining African-American gospel music by tracing its historical and musical development from 1900 to 2000*. Doctoral Dissertation, Ohio State University, pp. 11.

⁵ Jones, L. (1963). *Blues people: The negro experience in white America and the music that developed from it*. New York, N.Y.: Morrow Quill Paperbacks, pp. 34.

⁶ Ricks, G. (1977). *Some aspects of the religious music of the United States negro: an ethnomusical study with special emphasis on the gospel tradition*. Unpublished.

⁷ Walker, W. T. (1979). *Somebodies calling my name: Black sacred music and social change*. Valley Forge, PA: Judson Press, pp. 30.

hymns, and shaped note singing as a direct result of being allowed to join White Protestant denominational churches. Blacks were introduced to hymnody between 1780 and 1830, which is the art of singing European hymns. Due to their general lack of literacy, this style of congregational singing was very effective. A church member would “line out” the words of the hymn and the congregation would respond by singing the words they had been given.⁸ Blacks eventually rebelled against the White denominational churches due to the inconsistencies between being called “brothers and sisters” in faith and being mistreated in everyday life. Blacks left the White churches to form their own denominational churches. As a result, and directly influenced by the White gospel hymns, Black gospel hymns were being composed and published throughout America in 1893.⁹

Charles Tindley, an African American composer, was exposed to and influenced by white evangelical hymns. However, in many ways, Tindley moved away from the standard musical form of the hymn in his compositions.¹⁰ One of the main characteristics of Black American folk and popular music during that time was allowing space for the improvisation of text, melody, harmony, and rhythm, which Tindley incorporated in his sacred compositions, making them distinctively different from the typical white gospel hymn.¹¹ These hymns, based on their unique music and textual elements, became known as gospel hymns. As the pastor of East Bainbridge Church in Philadelphia, Pennsylvania, Tindley composed over 50 gospel hymns for his congregation. These hymns were eventually distributed across the country and were popular among churches due to their lyrical content, which was personal in nature.¹²

According to Dr. Horace Clarence Boyer, the compositions by Tindley’s bridged the gap between the transition from Negro spirituals to gospel music.¹³ Before his death, he formed the Paradise Publishing Company as a way to publish his compositions. Two volumes were published in 1934 and 1941, establishing African American gospel hymns as an official form of music.¹⁴ Tindley inspired millions of churchgoers with his form of gospel hymn using imagery, proverbs, and biblical text. Among the many inspired churchgoers was Thomas A. Dorsey, who later became known as the “Father

⁸ Wise, 2002, pp. 13.

⁹ Boyer, H. C. (1995). *How sweet the sound: The golden age of gospel*. Washington, D.C.: Elloit & Clark Publishing, pp. 26.

¹⁰ Wise, 2002, pp. 31.

¹¹ Boyer, H. C. (1992b). Charles Albert Tindley: Progenitor of African American gospel music. In B. J. Reagon (Ed.), *We'll Understand it Better By and By*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, pp. 165.

¹² Boyer, 1992b, pp. 28; Reagon, B. J. (1992). *We'll understand it better by and by*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, pp. 52.

¹³ Boyer, 1992b, pp. 54.

¹⁴ Wise, 2002, pp. 34.

of Gospel Music.”¹⁵ His exposure to Tindley’s gospel hymns, mixed with his training and experience in blues and jazz, impacted the development of the gospel music style.¹⁶

Although he was not a singer, Dorsey knew a lot about the Black vocal style, as he was raised and trained in a Baptist church.¹⁷ As an excellent and accomplished jazz musician, he also accompanied some of the most famous blues and jazz singers of all time.¹⁸ As a result, Dorsey has been credited as the composer who successfully combined the diverse musical elements and performance practices of the secular and sacred musical styles of his day, establishing a new form of music now known as gospel music. When Dorsey began composing gospel hymns, he often added jazz rhythms and blues flavour to his music. This resulted in a new type of song. He called these new songs, “gospel songs.”¹⁹

Dorsey, along with Magnolia Lewis Butts, and Theodore R. Frye founded the National Convention of Gospel Choirs and Choruses, Incorporated (NCGCC) in 1932. Dorsey, with his counterparts, purposed to train choirs, directors, and soloists across the United States in the performance of the newly formed gospel music genre.²⁰ Dorsey’s NCGCC convention along with the National Baptist Convention played a large role in the publication and distribution of sheet music.²¹ At the present time, gospel music is considered an oral music genre where music is learned aurally. However, Pearl Williams-Jones²² reported that music was transmitted through written scores in the early days of its inception. The main vehicle used by composers to present their compositions were in hymnals such as *Gospel Pearls*. Similar to hymns, gospel songs could be written on sheet music in their basic structure. However, Dorsey and others became conscious that gospel music could not be realized from sheet music.²³

Although sheet music was an effective avenue in which to spread gospel music, it could not always capture accurate notation of a performance whether sung or played. In the case of Roberta Martin, a gospel choir conductor in the early stages of the gospel music genre, it was impossible to capture her entire conducting style and techniques

¹⁵ Boyer, 1992b, pp. 54.

¹⁶ Wise, 2002, pp. 45.

¹⁷ Boyer, H. C. (1992a). Take my hand precious lord, lead me on. In B. J. Reagon (Ed.), *We’ll Understand it Better By and By*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, pp.145.

¹⁸ Harris, M. W. (1992b). *The rise of gospel blues: The music of Thomas Andrew Dorsey in the urban church*. New York, N.Y.: Oxford University Press, pp. 149.

¹⁹ Wise, 2002, pp. 45.

²⁰ Boyer, H. C. (1995). *How sweet the sound: The golden age of gospel*. Washington, D.C.: Eloit & Clark Publishing, pp. 26.

²¹ Southern, E. (1997). *The music of black Americans: A history* (3rd ed.). New York, N.Y.: W. W. Norton & Company, pp. 484.

²² Williams-Jones, P. (1992). Roberta Martin: Spirit of an era. In B. J. Reagon (Ed.), *We’ll Understand It Better By and By*. Washington, D.C.: Smithsonian Institute Press, pp. 258.

²³ Williams-Jones, pp. 258.

on sheet music. Due to the limitations of the score, purchasing sheet music was overshadowed by recreating music by ear. Williams-Jones writes:

The Roberta Martin Singers represented a performance sound, colors, vocal textures, principles of harmonic blending, dynamics, relationships between soloists, and background that could not be perceived from the literature, therefore, live performance became the best way to expose or transmit the correct interpretation of a Gospel song.²⁴

As a result, gospel music became primarily transmitted through the oral/aural tradition.²⁵ The shift to “learning by ear” coincided with the beginning of the gospel choir and the demand for more gospel songs.

The Gospel Choir

In 1931 at Ebenezer Baptist Church in Chicago, the first gospel chorus was born.²⁶ The purpose was to have a group of people sing the old congregational songs, which were born in the south, during Sunday services. Since many of the members were recent migrants from the south, it was easy for them to remember how these songs were performed.²⁷ The choir, with over 100 voices, made its debut in January 1932 with Dorsey on the piano.²⁸ Dorsey went on to start other gospel choirs throughout Chicago in 1932.²⁹

The development of the community gospel choir began in the 1940s.³⁰ Unlike the church choir, composed of congregation members providing musical performances for church services, the community choir took its form outside the church. Community choirs were composed of members who attended various churches and wanted to sing in a different outlet. One of the choirs, established in 1948, became later identified as the oldest community choir in the city of Chicago.³¹ The choir, founded by Milton Brunson at McKinley High School during his senior year, is known as the Thompson Community Singers. As a choir that is still performing today, the Thompson Community Singers have become a pillar in the gospel music genre as they have withstood the test of time by remaining for many decades.

²⁴ Williams-Jones, pp. 259.

²⁵ Wise, 2002, pp. 61.

²⁶ Southern, 1997, pp. 461; Harris, 1992b, pp. 191; Walker, 1979, pp. 149.

²⁷ Harris, 1992a, pp. 180.

²⁸ Southern, 1997, pp. 462.

²⁹ Boyer 1995, pp. 62; Harris, 1992b, pp. 191.

³⁰ Wise, 2002, pp. 87.

³¹ Smith, T. (1987, September). Rev. James Cleveland: Making strides with his own label and the GMWA. *Totally Gospel*, pp. 30.

Stages of Gospel Conducting

As the gospel choir progressed and developed, so did the skills and techniques of the gospel choir conductor. Conductors needed to possess a unique set of skills to effectively lead a choir. These skills are encompassed in a 3-stage process. In stage one, the conductor learns the song of themselves. In stage two, the conductor teaches the song and rehearses it with the ensemble. In stage three, the conductor leads the ensemble in the performance of the song live or in a studio recording.

Stage One

Referring back to the tradition of “learning by ear,” most gospel conductors have a high aptitude for this skill. It includes clearly hearing and distinguishing intonation, melody, basic and intricate harmony, rhythm, dynamics, and expression all by ear alone. Then there is the visual component where conductors observe other conducting methods, the communication between a conductor and their ensemble, as well as the physical presentation and choreography used during the performance of the song. Conductors usually develop and nurture these skills by participating in gospel choirs as a member and/or understudy to a conductor.

Stage Two (A)

The main teaching method gospel choir conductors use when introducing a new song is the technique “call and response.” Call and response is the backbone of “learning by ear.” It would be exceedingly difficult to find a gospel choir conductor who does not regularly utilize this tool when introducing new music. The conductor sings a phrase (words and melody in the correct rhythm) for a vocal section (soprano, alto, tenor, or bass) to repeat back. This phrase can be sung in the regular tempo, or it can be slowed and broken down into smaller fragments for efficiency. The vocal section then repeats the phrase they heard back to the conductor.

If there are discrepancies in melody, pitch, rhythm, or text, the conductor will repeat the phrase correctly. Some conductors will even segregate a vocal section into smaller groups, having each group repeat the phrase until there are no errors. This tactic is repeated until every melody and harmony in every section of the song has been learned. Some conductors use a piano (played by themselves or a pianist) to assist with and reinforce correct intonation, while others prefer to teach strictly a cappella. Each option depends solely on their skill level and comfortability.

Stage Two (B)

Additionally, in stage two, the conductor introduces the dynamics and expression for the song. The teaching method used to introduce these elements may differ greatly among

gospel choir conductors, as each conductor may have their own preference. In the following section, the Fentress Conducting Method will be used to demonstrate how these elements (dynamics and expression) can be taught to a choir in a common rehearsal.

Stage Three

Before a conductor can lead an ensemble in the performance of a song, there must be a clear vision established for the ensemble to follow. It is important for the conductor to be sure of this vision before beginning stage two, so that it can be reinforced throughout the learning process. The conductor should also have this vision memorized, knowing how each section of the song transitions to the other in order to move freely from one section to the next. Some conductors like to have a closed structure or strict song format they adhere to. It helps them feel comfortable to focus on showing other elements of the song to the ensemble, such as dynamics and expression. Other conductors prefer open structure. In this option, the conductor improvises the order of the various sections in the song. The conductor can move freely through all the sections of the songs as desired, pulling inspiration from the musicians, the choir, and the audience's reactions in real-time. Regardless of which option the conductor chooses, a clear vision, expert knowledge of the song, and efficient rehearsing of the performance material are all crucial in producing a skilled performance.

The Fentress Conducting Method

Gospel music, with its open-form nature, allows the conductor to set the structure and form of the song during the performance. Clear and simple cues are used to identify the various sections of a song and the transitions from one section to another. The training of conductors in the genre of gospel music generally takes place inside the choir through the process of modelling, observation, and mirroring. Most conductors learn and develop their conducting methods under the tutelage of another conductor. Since there is no standard curriculum, the pupil must watch, learn, and repeat. Every conductor has their individual style when conducting dynamics and expression. However, there are some standard cues that most conductors use. These cues have been passed down directly or through the observation of live and recorded performances.

Although conductors may use the same unofficial system of cues and gestures, they still have the freedom to incorporate any set of cues and gestures they feel will best help them communicate the structure, dynamics, and expression desired when conducting a given song. While there is a myriad of individual signs and gestures that can have various meanings while conducting, it is the collection of these individual signs and gestures used by one conductor that signifies a specific conducting style, or in this context, conducting method. The unique nature of the Fentress Conduction





Method can be clearly identified when focusing on the gestures used to lead an ensemble through the format of the song.





I will now transition to first-person in order to clearly describe and illustrate the Fentress Conducting Method. When I teach a new song, my methods do not differ from those in stage one or stage two (a), of the previously discussed Stages of Gospel Conducting. For this reason, we will focus only on stage two (b) and stage three. When teaching dynamics to a gospel choir, I do not relegate myself solely to terms traditionally used in classical music. While I utilize them as a starting point for educational purposes, I usually broaden them to include descriptive and verbal imaginery. Additionally, I often incorporate physical illustrations to help me paint a visual picture for the ensemble. This is followed by a vocal demonstration of how the dynamics should sound when singing the phrase. Lastly, I show and explain the ensemble the hand motions and gestures I will use while conducting. This is done so the ensemble can learn and become familiar with my conducting style for this particular song.

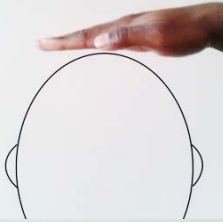



When it comes to introducing the expression I want the ensemble to use during specific moments in the song, I use storytelling to help the ensemble authentically connect with the meaning of the song, and each other, with real emotions. These stories can be of personal nature, from a biblical reference, a common shared experience, a fictional story from childhood everyone knows, or situations from pop culture and current events. I use anything and everything I can to help the ensemble connect with the music in the purest way possible. Once I am sure the ensemble understands the meaning of the song, I demonstrate the expression I desire, at different levels of intensity, so that each individual can hopefully find themselves in some form of the expression desired. Finally, I allow ensemble members to share their individual experiences while singing the song with a full meaning and expression. This last step helps anyone who may have felt blocked from connecting with the music, to share in someone else's experience, in hopes that it will positively impact their expression in the future.

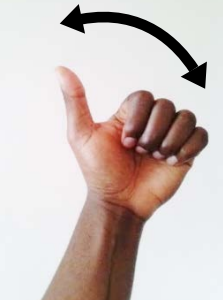


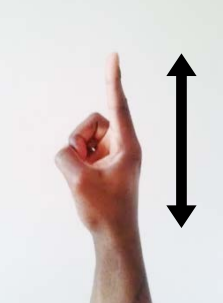
The practice of "learning by ear" can be both spectacular and daunting to those who have not had the opportunity to learn music in such a unique way. However, it is a necessary tool that allows for a higher level of freedom and expression when performing music. By not having to focus on a score, the brain is allowed to focus its attention on other things such as improvisation, the ensemble, audience interaction, or simply being mentally and emotionally present while performing. This can open the door to a completely new way of enjoying music while performing. Maybe this is why gospel choirs are so infectious. The choir is free to fully engage with each other, the audience, and music without any barriers. The next time there is an opportunity to participate in a gospel choir workshop, especially with Dr. Brian Fentress, give it a try and see how "learning by ear" can take your musical experience to the next level!

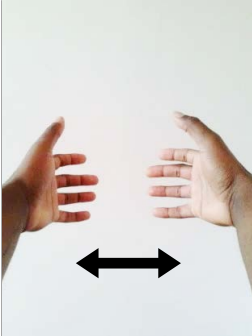
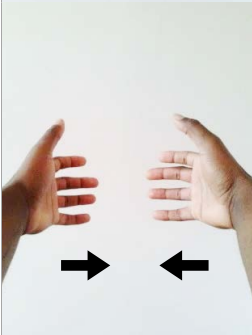
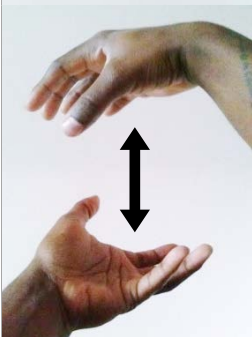
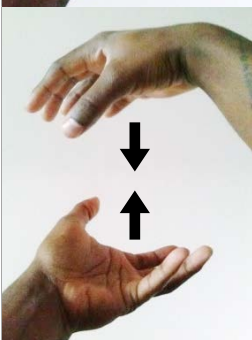
Below is a table showcasing the most common signs and gestures used in the Fentress Conducting Method, with pictures and descriptions.


Cue/Gesture	Description
	<p>Figure 1. Cue used to communicate that the first verse or first section of the sing will be sung</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 251.</p>
	<p>Figure 2. Cue used to communicate that the second verse or second section of the sing will be sung</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 252.</p>
	<p>Figure 3. Cue used to communicate that the third verse or third section of the sing will be sung. Also cue used to communicate that the choir should transition from singing in unison to singing in 3-part harmony</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 252</p>
	<p>Figure 4. Cue used to communicate that the fourth verse or fourth section of the sing will be sung</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 252.</p>

Cue/Gesture	Description
	<p>Figure 5. Cue used to communicate that the chorus will be sung</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting</i>. Doctoral Dissertation, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 252.</p>
	<p>Figure 6. Cue used to communicate that the choir should sing in unison</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting</i>. Doctoral Dissertation, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 253.</p>
	<p>Figure 7. Cue used to gain the attention of the choir and instrumentalists before communicating a major shift in the song such as:</p> <ul style="list-style-type: none"> • the entrance or ending of a song • an important transition • significant dynamic or expressional changes <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting</i>. Doctoral Dissertation, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 253</p>
	<p>Figure 8. Cue using both hands to gain the attention of the choir and instrumentalists</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting</i>. Doctoral Dissertation, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 253.</p>

Cue/Gesture	Description
	<p>Figure 9. Cue used to communicate the beginning or “top” of the song</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 253</p>
	<p>Figure 10. Cue used to communicate the end of a song</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 254.</p>
	<p>Figure 11. Cue used to communicate the exact moment when the choir, instrumentalist, soloist, or individual section should enter</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 254.</p>
	<p>Figure 12. Cue giving just before an a cappella section to communicate to the instrumentalist that they should prepare to stop playing</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 254.</p>

Cue/Gesture	Description
	<p>Figure 13. Cue used to communicate the transition from one section to another and that the song will not return to the previous sections</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 254.</p>
	<p>Figure 14. Cue used to communicate the repeat of a section to phrase</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 255.</p>
	<p>Figure 15. Cue used to communicate a modulation in the song or the inversion of the harmonies</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 255.</p>
	<p>Figure 16. Cue used to communicate a modulation in the song</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 255.</p>

Cue/Gesture	Description
	<p>Figure 17. The gesture used to communicate a crescendo</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 255.</p>
	<p>Figure 18. The gesture used to communicate a decrescendo</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 256.</p>
	<p>Figure 19. The gesture used to communicate a crescendo</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 256.</p>
	<p>Figure 20. The gesture used to communicate a decrescendo</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 256.</p>

Cue/Gesture	Description
	<p>Figure 21. The gesture used to communicate a round vowel and support tone when located in front of the conductor's diaphragm</p> <p>Source: Fentress, B. (2014). <i>Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting. Doctoral Dissertation</i>, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. pp. 256.</p>

Bibliography

- No Author. <https://idioms.thefreedictionary.com/play+by+ear> [access: 22.07.2021].
- Musical U Team. <https://www.musical-u.com/learn/musicality-means-playing-by-ear/#> [access: 22.07.2021].
- Wise, R. (2002). *Defining African-American gospel music by tracing its historical and musical development from 1900 to 2000*. Doctoral Dissertation, Ohio State University, p. 11.
- Jones, L. (1963). *Blues people: The negro experience in white America and the music that developed from it*. New York, N.Y.: Morrow Quill Paperbacks, p. 34.
- Ricks, G. (1977). *Some aspects of the religious music of the United States negro: an ethnomusicological study with special emphasis on the gospel tradition*. Unpublished.
- Walker, W. T. (1979). *Somebodies calling my name: Black sacred music and social change*. Valley Forge, PA: Judson Press, p. 30.
- Boyer, H. C. (1995). *How sweet the sound: The golden age of gospel*. Washington, D.C.: Elloit & Clark Publishing, p. 26.
- Boyer, H. C. (1992b). Charles albert tindley: Progenitor of African American gospel music. In B. J. Reagon (Ed.), *We'll Understand it Better By and By*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, p. 165.
- Boyer, 1992b, p. 28; Reagon, B. J. (1992). *We'll understand it better by and by*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, p. 52.
- Boyer, H. C. (1992a). Take my hand precious lord, lead me on. In B. J. Reagon (Ed.), *We'll Understand it Better By and By*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, p. 145.
- Harris, M. W. (1992b). *The rise of gospel blues: The music of Thomas Andrew Aorsey in the urban church*. New York, N.Y.: Oxford University Press, p. 149.
- Boyer, H. C. (1995). *How sweet the sound: The golden age of gospel*. Washington, D.C.: Elloit & Clark Publishing, p. 26.
- Southern, E. (1997). *The music of black Americans: A history* (3rd ed.). New York, N.Y.: W. W. Norton & Company, p. 484.
- Williams-Jones, P. (1992). Roberta Martin: Spirit of an era. In B. J. Reagon (Ed.), *We'll Understand It Better By and By*. Washington, D.C.: Smithsonian Institute Press, p. 258.
- Smith, T. (1987, September). Rev. James Cleveland: Making strides with his own label and the GMWA. *Totally Gospel*, p. 30.

Nauka ze słuchu: tradycja uczenia się muzyki ze słuchu i jej praktyczne wykorzystanie na próbach i warsztatach chóru gospel

Streszczenie

Artykuł prezentuje cele i zalety nauki ze słuchu; to w jaki sposób ta metoda przyniosła korzyści czarnym chórom kościelnym i wspólnotowym w przeszłości i obecnie, a także to, jak wieloletnia edukacja muzyczna wśród osób czarnoskórych wpłynęła na sposób nauczania i uczenia się muzyki. Jest również próbą odpowiedzi na pytanie, czy istnieją praktyczne metody dyrygowania chórami gospel, które mogą być stosowane zarówno przez formalnie wykształconych i niewykształconych dyrygentów chórów. W drugiej części tekstu autor prezentuje autorską metodę dyrygowania. Większość informacji zawartych w tym artykule pochodzi z pracy doktorskiej autora artykułu pt. *Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting* [tłum. *Repertuar muzyki gospel jako materiał do działań artystycznych w dyrygowaniu*].

Słowa kluczowe: dziedzictwo, dyrygent, chór gospel, warsztat dyrygenta

Piotr Baron

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie

ŚWIADOMA INTONACJA I SWOBODNE ZADĘCIE JAKO METODA KSZTAŁTOWANIA PIĘKNEGO DŹWIĘKU SAKSOFONU



Prawdą wielokrotnie potwierdzoną przez uzupełniające się publikacje¹ jest wpływ rozluźnionego zadęcia na nasycenie alikwotami dźwięku instrumentu. Ponieważ wiąże się to jednak nierozdzielnie z obniżeniem intonacji, powstaje uzasadniona obawa o niewłaściwe brzmienie tonu, zjawisko fundamentalnie niepożądane. Sposobem na utrzymanie właściwej intonacji przy rozluźnieniu zadęcia jest nastrojenie instrumentu *ex ante* nieco wyżej. Celowo używam niekonkretnego określenia „nieco”, sugerującego pełną dowolność interpretacji i całkowicie niemierzalnego, podobnie bowiem jak w procesie intonowania poprzez kontrolę nacisku, tak w procesie apriorycznego rozstrojenia instrumentu wszystko pozostaje kwestią wyczucia, słuchu, reakcji na kontekst muzyczny.

W praktyce wygląda to następująco: należy nastroić rozgrzany i rozegrany instrument odrobinę, nie więcej niż ćwierć tonu, wyżej w stosunku do aktualnego układu odniesienia, np. fortepianu. Należy zacząć grać z akompaniamentem nagrany lub realnym, pozornie dla nas za niskim i kontrolować intonację instrumentu, pamiętając, że intonacja jest kwestią słuchu, a nie zadęcia w saksofon.

Idealnym wstępem do ćwiczenia rozszerzenia tonu poprzez celowo za wysokie intonowanie będzie działanie odwrotne – obniżanie dźwięku za pomocą ust o czyste pół tonu, a następnie płynny powrót do nuty wyjściowej. Kolejnym etapem będzie ustalenie (przeżycie, doświadczenie, odczucie i zapamiętanie) osobniczych czynności fizjologicznych, pozwalających metodycznie na kontrolowanie świadomego rozstrojenia instrumentu. Należy utrwalić umiejętność rozstrajania w dół najpierw o pół, a następnie tylko o ćwierć tonu. Kolejnym krokiem będzie celowe nastrojenie instrumentu o ćwierć tonu za wysoko, następnie świadome obniżenie intonacji aż

¹ D. Liebman, *Developing a Personal Saxophone Sound*, Medfield 1989; E. Harris, *The Intervallistic Concept*, New York 1984.

do uzyskania właściwego stroju. Powyższy zabieg poszerzy brzmienie instrumentu poprzez nasycenie go alikwotami pochodzącymi ze stroika niestłumionego ściśnięciem warg. Efektem niepożądanym może być utrata stabilności dźwięku, równości tonu, barwy, a nawet dynamiki. Dlatego zaleca się ćwiczenie na tzw. długich nutach, aż do uzyskania swobody w kontrolowaniu przebiegu rozluźnionego zadęcia. Efektem ubocznym i ze wszech miar pożądanym będzie znacznie większa kontrola amplitudy i częstotliwości wibrowania, niezwykła łatwość w artykułowaniu krótkich glissand wargowych z dołu, a także technika *bending note* (obniżenie nuty i powrót do jej wysokości). Ćwiczenie to będzie prawdziwie skuteczne jedynie w średnim i wyższym rejestrze instrumentu.

Po osiągnięciu pewności i swobody w stosowaniu wysokiej intonacji i rozluźnionego zadęcia będzie można kontrolować także jego rodzaj (zamknięte – klasyczne, otwarte – jazzowe). Nie będzie to miało wpływu na docelowy dźwięk instrumentu, który powinien pozostać takim, jakim był wcześniej, tylko bogatszy i piękniejszy.

Pozwalam sobie załączyć poniżej kilka przykładów mających na celu uświadomienie sobie całego opisanego wyżej procesu.

ad libitum

The image shows three staves of musical notation for saxophone exercises. Each staff begins with a glissando (marked 'gliss.') and is followed by three or four exercises. Each exercise consists of a glissando leading to a sustained note, with a 'V 10x' marking above the note. The exercises are labeled as follows:

- Staff 1: krycie "G", krycie "A", krycie "A"
- Staff 2: krycie "A", krycie "B", krycie "B"
- Staff 3: krycie "C", krycie "C", krycie "D", krycie "D"

Przykład 1. Płynne glissanda wargowe w obrębie trzech całych nut, gdzie druga z nich jest obniżona o pół tonu, a pierwsza i trzecia stanowią dźwięk centralny

Źródło: oprac. wł. na podstawie P. Baron, *Techniczna szkoła na saksofon*, Wrocław 1993, s. 16.

Andante

Przykład 2. Płynne glissanda wargowe w obrębie dwóch ćwierćnut, gdzie druga z nich jest obniżona o pół tonu, a pierwsza stanowi dźwięk centralny

Źródło: oprac. wł. na podstawie P. Baron, *op. cit.*, s. 16.

ad libitum

Przykład 3. Płynne glissanda wargowe w obrębie trzech całych nut, gdzie druga z nich jest obniżona o pół tonu, a trzecia o kolejne pół tonu, czyli cały ton licząc od pierwszej, będącej dźwiękiem centralnym

Źródło: oprac. wł. na podstawie P. Baron, *op. cit.*, s. 16.

Vivo

Przykład 4. Płynne glissanda wargowe w obrębie grup dwuosiemkowych, gdzie druga z nich jest obniżona o pół tonu, a następnie nuta tej samej wysokości, ale uzyskana w sposób tradycyjny, stanowi dźwięk centralny dla kolejnego obniżenia

Zródło: oprac. wł. na podstawie P. Baron, *op. cit.*, s. 17.

Allegro

Przykład 5. Płynne glissanda wargowe przez całą skalę instrumentu w dół, w obrębie trzech ćwierćnut, gdzie druga z nich jest obniżona o pół tonu, a trzecia o kolejne pół tonu, czyli cały ton licząc od pierwszej (dźwięk centralny). Pauza ćwierćnutowa na czwartą miarę w każdym takcie jest niezbędna dla odpoczynku warg przy dłuższym ćwiczeniu

Zródło: oprac. wł. na podstawie P. Baron, *op. cit.*, s. 17.

ad libitum (trudne!)

Przykład 6. Płynne glissanda wargowe przez całą skalę instrumentu w górę, w obrębie trzech całych nut, gdzie pierwsza nuta jest obniżona rozluźnionym zadęciem o cały ton niżej od nuty krytej, po czym następuje płynne podwyższenie o pół tonu (czyli pół tonu niżej od nuty krytej), a następnie płynne podwyższenie o kolejne pół tonu, co pozwala zagrać zaintonowaną nutę zgodnie z kryciem

Źródło: oprac. wł. na podstawie P. Baron, *op. cit.*, s. 17-18.

Andante

mf

Przykład 7. Płynne glissanda wargowe w większych interwałach, w obrębie dwóch półnut, gdzie pierwsza nuta jest obniżona rozluźnionym zadęciem o cały ton niżej od nuty krytej, następnie płynne podwyższenie o cały ton, co pozwala zagrać zaintonowaną nutę zgodnie z kryciem

Źródło: oprac. wł. na podstawie P. Baron, *op. cit.*, s. 18.

Andante

mf

Przykład 8. Płynne glissanda wargowe, w obrębie dwóch półnut, gdzie pierwsza nuta jest obniżona rozluźnionym zadęciem o cały ton niżej od nuty krytej, następnie płynne podwyższenie o cały ton, co pozwala zagrać zaintonowaną nutę zgodnie z kryciem. Kolejne sekwencje są ustawione w kontekście harmonicznym tak wewnątrz (skala dorycka, skala bluesowa, pentatoniki), jak we wzajemnym oddziaływaniu, co ma na celu uświadomienie praktycznej użyteczności omawianej metody

Źródło: oprac. wł. na podstawie P. Baron, *op. cit.*, s. 18.

Podsumowanie

Podczas współpracy z amerykańskimi znakomitościami świata jazzu wielokrotnie zauważono zastosowaną z sukcesem opisaną metodę i to nie tylko u saksofonistów, ale także u trębaczy. Szerokość brzmienia i zwiększenie możliwości artykulacyjnych są efektem narzucającym się jako pierwszy, w istocie będącym celem zastosowania omawianej techniki zadęcia. Dodatkową wartością możliwą do uzyskania jest personalizacja dźwięku instrumentu, efektem której jest rozpoznawalność brzmienia twórcy – osobista, osobowa i osobnicza.

Bibliografia

- Baron P., *Techniczna szkoła na saksofon*, Wrocław 1993.
Harris E., *The Intervallistic Concept*, New York 1984.
Liebman D., *Developing a Personal Saxophone Sound*, Medfield 1989 (wyd. 1), 1994 (wyd. 2).

Beautiful saxophone sound achieved through conscious intonation and free blowing

Summary

The article addresses the rarely raised subject of applying new methods of enriching the instrument's tone with overtones. The author discusses practical exercises that may help achieve the above-mentioned enrichment, and indicates the methodology used for working on expanding the resource and improving the quality of articulatory effects that are already in use.

Keywords: saxophone articulation, harmonization, intonation, jazz, overtones, sound

Jerzy Szymaniuk

Uniwersytet Zielonogórski

INSTITUTE OF MUSIC UNIVERSITY OF ZIELONA GÓRA PRESENTS BIG BAND SERIES



Wraz z powstawaniem na polskich uczelniach nowych kierunków kształcenia o profilu jazzowym zaobserwować można rodzącą się piśmienniczą, internetową i werbalną aktywność w zakresie dyskusji nad tymże rodzajem muzyki. Jej dynamika pozostawia jeszcze wiele do życzenia, niemniej jednak pojawiające się głosy są niezwykle istotne. Do dyskusji dołączają środowiska akademickie, muzycy-praktycy (ważny głos praktyków) czy dziennikarze, a spotkania coraz częściej mają charakter międzynarodowy. Aktywność taką od kilkunastu lat rozwija również Instytut Muzyki Uniwersytetu Zielonogórskiego¹. Estetyka jazzu, problemy wykonawcze, zagadnienia dydaktyczne są tematem organizowanych konferencji, seminariów, warsztatów, a także ukazujących się publikacji.

Niniejszy tekst ma charakter informacyjny i dokumentacyjny, a powstał z kilku powodów. Jednym z nich jest prezentacja materiałów nutowych przeznaczonych dla orkiestr jazzowych, tym bardziej że wciąż istnieje deficyt na polskim rynku publikacji o profesjonalnym charakterze. Ważnym powodem jest również próba zainspirowania liderów, muzyków zespołów, aranżerów do przygotowywania prac twórczych (kompozycji i aranżacji) przeznaczonych bezpośrednio dla swoich zespołów. Świadomość umiejętności muzyków i ich możliwości wykonawczych pozwoli na opracowanie i realizację utworów adekwatnych do aktualnego poziomu konkretnej orkiestry. Oczywiście nie oznacza to absolutnie, aby zrezygnować należało z klasyki repertuaru światowych bandów będących wzorem dla obecnie działających orkiestr. Głównym walorem przeciw tych kultowych aranżacji są narzędzia twórcze, techniki kompozytorskie,

¹ M.in. konferencje: *Jazz w kulturze polskiej* (cztery edycje od 2013 roku; pod tym samym tytułem ukazały się publikacje pod redakcją Rafała Ciesielskiego), *International Scientific – Methodical Conference, Contemporary Teaching in Jazz Music* (2015). Przy współpracy z Zielonogórskim Stowarzyszeniem Jazzowym odbyły się cztery Seminaria Jazzu (2007-2010) oraz wiele warsztatów. Problemy wykonawcze w muzyce jazzowej były podejmowane również w ramach innych organizowanych w Instytucie Muzyki UZ konferencji.

instrumentacja, kształtowanie formy, budowanie napięć, ekspresja, a także ich wartość poznawcza i atrakcyjność.

Pamiętajmy jednak, że dobór właściwego repertuaru jest istotnym elementem metodyki prowadzenia zespołów. Przemysłany i dostosowany, pomoże uniknąć sytuacji, kiedy to np. z dziesięciu big-bandów konkurujących na tym samym festiwalu blisko połowa wykonuje utwory tego samego autora (czasami nawet te same wręcz kompozycje), z czego tylko jedno wykonanie jest poprawne. Owszem, prezentowany repertuar jest atrakcyjny, aranżacje są świetnie napisane, lecz, niestety, przerastające stopniem trudności możliwości wykonawcze orkiestry. Dlatego też ta uwaga ma na celu zachęcenie do dzielenia repertuaru z propozycjami specjalnie napisanymi dla danego zespołu, uwzględniającymi również preferencje stylistyczne.

Tytuł *Institute of Music University of Zielona Góra Presents Big Band Series* jest serią wydawniczą zeszytów aranżacyjnych przeznaczonych na orkiestry jazzowe typu big-band. Seria wydawnicza obejmuje prace twórcze z zakresu kompozycji i aranżacji przygotowane przez pracowników dydaktycznych Instytutu Muzyki na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Zielonogórskiego, a także liderów prowadzonych orkiestr – Jerzego Szymaniuka² oraz Bartosza Pernala³. Autorzy prezentują twórcze opracowania kompozycji innych twórców, a także utwory własne.

Prace twórcze podejmują istotne zagadnienia z zakresu wykonawstwa i interpretacji współczesnej muzyki jazzowej. Stanowią materiał poglądowy dla studentów, aranżerów i dyrygentów. Każdy zeszyt zaopatrzone jest w kartę tytułową, wykaz instrumentarium, uwagi dla dyrygentów⁴, partyturę i glosy, dlatego też jest gotowym materiałem do celów praktycznych⁵.

Autorzy w swoich pracach odwołują się do tradycyjnych form wykonawstwa muzyki jazzowej, a także do współczesnej estetyki jazzu. W partyturach odnajdujemy inspiracje pochodzące od mistrzów gatunku (np. Count Basie i Neal Hefti – *Del Sasser*; Miles Davis i koncepcja modalna – *Breakfast at Tiffany's Theme*; Bob Mintzer – *Cabo Girão*; John Fedchock – *Night in Tunisia*). Są one rozwijane w ramach indywidualnego języka autorów aranżacji.

Prezentowany cykl wydawniczy realizowany jest w ramach zadania badawczego prowadzonego w Instytucie Muzyki⁶. Recenzentem dotychczas wydanych zeszytów jest

² Jerzy Szymaniuk (prof. dr hab.) sprawuje także opiekę naukową, zajmuje się przygotowaniem publikacji, redakcją tekstu nutowego.

³ Bartosz Pernal (dr) – zajmuje się również przygotowaniem publikacji oraz redakcją tekstu nutowego.

⁴ Zeszyty są wydawane w języku angielskim.

⁵ Zeszyty wystandaryzowane w zakresie grafiki, czcionek, wszelkich opisów, didaskaliów.

⁶ Zadanie realizowane w ramach tematu badawczego *Muzyka we współczesnej kulturze i edukacji*. Zakres badań obejmuje m.in. zagadnienia związane ze specyfiką muzyki jazzowej w aspekcie jej wykonawstwa, koncepcji artystycznych i narzędzi twórczych, problematyki dotyczącej kształcenia.

prof. Andrzej Zubek (Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach), a opiekę wydawniczą sprawuje Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Celem wydawniczym jest opracowanie materiałów dydaktycznych z zakresu wybranych przedmiotów, m.in. instrumentacji, kompozycji i aranżacji, metodyki prowadzenia zespołów, zajęć praktycznych w ramach big-bandu, czytania partytur, dyrygowania⁷. Cykl ten powstał również z myślą o liderach i instruktorach zespołów, zarówno profesjonalnych, jak i amatorskich. W jednej z recenzji jej autor zamieścił następujący komentarz:

Polski rynek wydawniczy posiada duży deficyt literatury przeznaczonej na różnego rodzaju zespoły jazzowe (małe czy duże). Dlatego też powyższa publikacja dedykowana big-bandom o klasycznym składzie jest bardzo pożądana i oczekiwana w środowisku jazzowym⁸.

Dotychczas ukazały się następujące zeszyty⁹:

1. *Institute of Music University of Zielona Góra Presents, DEL SASSER*, composed by Sam Jones, arranged by Jerzy Szymaniuk, Big Band Series Vol. 1, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018, liczba stron: 52, ISBN: 978-83-7842-350-8, ISMN: 979-0-801573-12-4.
2. *Institute of Music University of Zielona Góra Presents, LESTER LEAPS IN*, composed by Lester Young, arranged by Jerzy Szymaniuk, Big Band Series Vol. 2, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018, liczba stron: 64, ISBN: 978-83-7842-323-2, ISMN: 979-0-801573-04-9.
3. *Institute of Music University of Zielona Góra Presents, SIMONE*, composed by Frank Foster, arranged by Jerzy Szymaniuk, Big Band Series Vol. 3, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2021, liczba stron: 78, ISBN 978-83-7842-473-4, ISMN 979-0-801573-28-5.
4. *Institute of Music University of Zielona Góra Presents, BREAKFAST AT TIFFANY'S THEME*, composed by Krzysztof Komeda, arranged by Jerzy Szymaniuk, Big Band Series Vol. 4, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018, liczba stron: 64, ISBN: 978-83-7842-321-8, ISMN: 979-0-801573-00-1.

⁷ Prace twórcze, wydane w postaci zeszytów, zostały nagrane na płytach big-bandów prowadzonych przez autorów aranżacji. Więcej informacji dotyczących dokumentów fonograficznych znajduje się w dalszej części artykułu.

⁸ A. Zubek, fragment recenzji wydawniczej cyklu zeszytów aranżacyjnych, Katowice, 10.05.2018. Oryginał znajduje się w Oficynie Wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

⁹ Cykl wydawniczy został rozpoczęty w 2018 r. Zeszyt ósmy ukazał się w 2021 r. Numeracja niektórych zeszytów nie zachowuje chronologii w odniesieniu do roku wydania; złożony wcześniej projekt wymagał weryfikacji estradowej wybranych tytułów. Dystrybucją zajmuje się Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, <http://www.ow.uz.zgora.pl>. Obecnie trwają przygotowania do otwarcia kolejnego cyklu pn. *Institute of Music University of Zielona Góra Presents Combo Series*. W 2019 r. projekt został uhonorowany Nagrodą Zespołową Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego za osiągnięcia dydaktyczne.

5. *Institute of Music University of Zielona Góra Presents, SWEET LEE*, composed by Michał Urbaniak, arranged by Bartosz Pernal, Big Band Series Vol. 5, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018, liczba stron: 108, ISBN: 978-83-7842-325-6, ISMN: 979-0-801573-08-7.
6. *Institute of Music University of Zielona Góra Presents, CABO GIRÃO*, composed and arranged by Bartosz Pernal, Big Band Series Vol. 6, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018, liczba stron: 124, ISBN: 978-83-7842-353-9, ISMN: 979-0-801573-16-2.
7. *Institute of Music University of Zielona Góra Presents, A NIGHT IN TUNISIA*, composed by Dizzy Gillespie, arranged by Bartosz Pernal, Big Band Series Vol. 7; Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2020, liczba stron: 144, ISBN: 978-83-7842-444-4, ISMN: 979-0-801573-20-9.
8. *Institute of Music University of Zielona Góra Presents, A LITTLE PIECE FOR TINY FEET*, composed and arranged by Bartosz Pernal, Big Band Series Vol. 8. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2021, liczba stron: 86, ISBN: 978-83-7842-448-2, ISMN: 979-0-801573-24-7.

Zawarte w zeszytach prace twórcze są zróżnicowane stylistycznie i eksponują istotne problemy wykonawcze obecne we współczesnej praktyce big-bandowej. Przedstawione w pracach zagadnienia, ważne w procesie interpretacji, dotyczą m.in.: aranżacji (zastosowanych technik nawiązujących do wykształconych wcześniej, jak również do współcześnie stosowanych, np. *cross section*¹⁰), stylu, formy (opracowania zawierają elementy dokończonowane takie jak wstępy, zakończenia, łączniki, *send off*¹¹ i *special chorus*¹²), kontrastów, rytmu (regularnych i nieregularnych podziałów wartości

¹⁰ Technika *cross section orchestration* polega na realizacji tematów i warstw drugoplanowych przez instrumenty z różnych sekcji (łączenie brzmień instrumentów należących do różnych sekcji). Zapoczątkowany przez Duke'a Ellingtona sposób instrumentacji z powodzeniem wykorzystywali w kolejnych latach m.in. Gil Evans, Bob Brookmeyer, Bob Mintzer i inni.

¹¹ Określenie używane często do orkiestrowego rozpoczęcia np. sola. Czasami w praktyce wykonawczej spotyka się określenie *let out* („wypuszczenie”). J. Szymaniuk, *Riff w muzyce jazzowej – próba kompleksowego ujęcia*; materiały konferencyjne, Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Methodyczna „Współczesne metody nauczania muzyki jazzowej / Contemporary Teaching in Jazz Music”, Instytut Muzyki Uniwersytetu Zielonogórskiego, 17-19 listopada 2015; tekst znajduje się w dokumentacji autora.

¹² *Special Chorus* – to odcinek specjalnie skomponowany, pozostający w kontraście w stosunku do wydarzeń wcześniejszych i późniejszych; specjalna część o cechach wirtuozowskich, trudnych technicznie, atrakcyjnych rytmicznie i melodyjnie; makroelement, który swoim napięciem wieńczy dotychczasową treść muzyczną; przeznaczony na jedną z sekcji, np. saksofony lub blacha; często występuje w postaci *tutti*. Czyt. więcej w: J. Szymaniuk, *Interpretacja polskich kolęd i pastorałek w procesie aranżacji na przykładzie partytury Kolędy dla świata*, wyd. 2 uzup., Zielona Góra 2015, s. 108. *Chorus* w muzyce jazzowej oznacza dokładnie „melodia”. Zob. M. Levine, *The Jazz Theory Book*, Petaluma 1995, s. 12.

rytmicznych, pulsacji *afro cuban latin feel*¹³, *double time swing feel*¹⁴, *double time i a tempo, groove*¹⁵; zmienne metrum), izorytmicznego kształtowania materiału, harmonii (od melodyki i harmonii bluesowej do konstrukcji typu *upper structures*, koncepcji modalnych, poliakordowych progresji harmonicznycy, *pedal points*, akordów typu *slash*¹⁶, zbroczeń modulacyjnych, kadencji, reharmonizacji), improwizacji – elementu dopełniającego skomponowane części utworów w aspekcie formotwórczym i emocjonalnym.

Poniżej – w formie cytatów – zamieszczone zostały uwagi przeznaczone dla dyrygentów wraz z krótką charakterystyką poszczególnych aranżacji:

*Del Sasser*¹⁷

[...] Aranżacja utrzymana jest w stylu Easy Jazz Feel i nawiązuje do kompozycji Cute Neala Heftiego w wykonaniu legendarnej orkiestry Counta Basiego. Części A podstawowej formy są dialogiem pomiędzy orkiestrą i perkusją. Istotnym problemem wykonawczym jest uzyskanie przez orkiestrę jednomyślnego brzmienia w zakresie rytmu, artykulacji, długości trwania nut i dynamiki. Część D jest przeznaczona na improwizację (trąbka, fortepian) z możliwością wykorzystania również innych instrumentów. W przypadku wprowadzenia innych solistów wykorzystaj partie towarzyszące (backgroundy) na zasadzie kontrastu. Poziom trudności: średnio-łatwy¹⁸.

¹³ O zmienności pulsu 12/8 *afro cuban latin feel* i 4/4 *swing feel* w kontekście interpretacji aranżacji utworu *A Night in Tunisia* czytaj w: B. Pernal, *Wybrane zagadnienia rytmiczne w kontekście pracy dyrygenta zespołów jazzowych*, [w:] *Dyrygent. Animator – Pedagog – Artysta*, red. I. Wiśniewska-Salamon, Zielona Góra 2018, s. 214.

¹⁴ *Double time feel* – sposób realizacji warstwy rytmicznej utworu polegający na podwojeniu tempa wartości rytmicznych bez zmiany tempa wykonywanych progresji harmonicznycy. Przeciwnieństwem *double time feel* jest *half time feel*. *Double time* – podwojenie tempa utworu. Czyt. więcej w: J. Szymaniuk, *Dyrygent wobec zmian stylistycznych zachodzących w muzyce jazzowej*, [w:] *Dyrygent. Animator...*, s. 195-196. Czyt. także w: J. Szymaniuk, *Prowadzenie zespołów „pomiędzy nutami” na przykładzie Big Bandu Uniwersytetu Zielonogórskiego*, [w:] *Zagadnienia prowadzenia zespołów muzycznych współczesnego rynku kultury*, red. I. Zielecka-Panek, Katowice 2019, s. 106-108.

¹⁵ *Groove* – dosł. bruzda, rowek, wyłobienie; słowo może także znaczyć przyzwyczajenie, szablon. *Groove* dotyczy rytmicznej pulsacji w utworze mającej istotny wpływ na jego ekspresję. Więcej w: J. Szymaniuk, *Interpretacja polskich...*, s. 215-216. Andrzej Schmidt *groove* określa jako: „[...] wyrażenie dogłębnej satysfakcji ze wspólnie odczuwanego i realizowanego żeglowania na swingowej fali”, w: J. Szymaniuk, *op. cit.*, s. 216.

¹⁶ *Slash chord* – dotyczy akordów: trójdźwięk grany nad dźwiękiem w basie innym niż podstawa danego akordu; akordu septymowego opartego w basie na dźwięku spoza akordu; nakładanie się dwóch trójdźwięków. Zob. M. Levine, *op. cit.*, s. 103-110 oraz s. xiii. Por. także A. Jaffe, *Jazz Harmony*, Advance Music 1996, s. 173-176.

¹⁷ Nagranie pogładowe: płyta CD *15 Years In Full Swing*, 2015, UZ BIG BAND 01.

¹⁸ Fragment z *Notes for the conductor*, *Institute of Music University of Zielona Góra Presents*, *DEL SASSER*, composed by Sam Jones, arranged by Jerzy Szymaniuk, Big Band Series Vol. 1, Zielona Góra 2018, s. 5.

*Lester Leaps In*¹⁹

[...] Aranżacja utrzymana jest w stylu Bright Swing. Podstawą warstwy harmoniczej jest Rhythm Changes w zmodyfikowanej postaci. Części A formy AABA opierają się na schemacie kadencji bluesowej i turn around.

W pracy z orkiestrą nad aranżacją należy zwrócić szczególną uwagę na precyzję w zakresie rytmu, artykulacji i dynamiki. Należy zadbać o płynne, a zarazem ze względu na krótkie odcinki, zdecydowane budowanie crescendo i rozładowywanie (decrescendo). Dotyczy to zarówno sekcji Brass i Reeds. Części C-D są przeznaczone na improwizacje (fortepian, saksofon tenorowy) z możliwością wykorzystania również innych instrumentów. W przypadku wprowadzenia innych solistów wykorzystaj partie towarzyszące (backgroundy) na zasadzie kontrastu. Powrót tematu w części E następuje on cue. Poziom trudności: średnio zaawansowany²⁰.

*Simone*²¹

[...] Określenie Jazz Waltz dla tej aranżacji najlepiej sugeruje jej charakter oraz kierunek interpretacji w zakresie rytmu i tempa. Wstęp do utworu w wykonaniu sekcji rytmicznej można potraktować jako open, przy czym ważnym jest przygotowanie właściwej dynamiki przed wejściem tematu realizowanego w pierwszej ekspozycji przez combo. Części C-D są przeznaczone na improwizacje, które mogą być otwarte. Sugerowane instrumenty: saksofon tenorowy, puzon, fortepian. W przypadku wprowadzenia do części improwizowanych innych solistów wykorzystaj partie towarzyszące na zasadzie kontrastu. Po wszystkich solówkach następuje część E na znak. Ma ona charakter special chorusu i stanowi atrakcyjną część dla orkiestry, która może przedstawić słuchaczowi swoje brzmienie i kunszt wykonawczy. Ważnym dla tej części jest zwrócenie uwagi na precyzję w zakresie rytmu i kształtowanie dynamiki. Część G jest przeznaczona dla perkusisty jako drums solo open. Potraktowanie jej w sposób otwarty daje możliwość uzyskania kontrastu wobec części poprzedzających i następujących. Jest dobrym momentem na odpoczynek dla „dęciaków”, ale i też atrakcyjnym dla słuchacza. Poziom trudności: zaawansowany²².

*Breakfast at Tiffany's Theme*²³

[...] Określenie shuffle dla tej aranżacji wyznacza rodzaj rytmu i charakter utworu. Części E-M przeznaczone na improwizacje, swoją budową i warstwą harmoniczną (modal) nawiązują do *So What* Milesa Davisa. Mają one charakter otwarty z możliwością wykorzystania różnych instrumentów oraz swobodnego użycia partii towarzyszących (backgroundów). Część M wieńcząca każde solo wprowadzana powinna być na znak. Takty 3 i 4 w części K są fragmentem przeznaczonym dla sekcji saksofonów, trąbek i wibrafonu na kolektywną

¹⁹ Nagranie poglądowe: płyta CD *15 Years In Full Swing*, 2015, UZ BIG BAND 01.

²⁰ Fragment z *Notes for the conductor, Institute of Music University of Zielona Góra Presents, LESTER LEAPS IN*, composed by Lester Young, arranged by Jerzy Szymaniuk, Big Band Series Vol. 2, Zielona Góra 2018, s. 5.

²¹ Nagranie poglądowe: płyta CD *15 Years In Full Swing*, 2015, UZ BIG BAND 01.

²² Fragment z *Notes for the conductor, Institute of Music University of Zielona Góra Presents, SIMONE*, composed by Frank Foster, arranged by Jerzy Szymaniuk, Big Band Series Vol. 3, Zielona Góra 2021, s. 5.

²³ Nagrania poglądowe: płyta CD *Forever Green – Zawsze Zielona. Urszula Dudziak / Jerzy Szymaniuk / Big Band Uniwersytetu Zielonogórskiego*, 2008, ZSJ CD 02/2008 oraz płyta CD *15 Years In Full Swing*, 2015, UZ BIG BAND 01.

improvizację (freely collective improvisation). Partia wokalna (optional) powinna być wykonywana techniką scat. Poziom trudności: średnio zaawansowany²⁴.

Sweet Lee

[...] Aby jak najlepiej wykonać aranżację w średnim tempie, ważne jest, aby zespół (zwłaszcza instrumenty dęte) eksponował w sposób bardzo zdecydowany kontrasty dynamiczne oraz artykulacyjne. Sprzyja to osiągnięciu spójnego brzmienia orkiestry, kształtowaniu ekspresji we fragmentach o dużym zagęszczeniu materiału dźwiękowego. Zwrócenie szczególnej uwagi na zagadnienia dynamiczne korzystnie wpłyną również na ekspozycję kontrastów fakturalnych. W częściach D, F oraz I perkusista powinien akcentować zgodnie z figurami rytmicznymi realizowanymi w partiach instrumentów dętych. Poziom trudności: zaawansowany²⁵.

*Cabo Girão*²⁶

Kompozycja z wiodącą rolą saksofonu sopranowego, utrzymana w stylistyce samby, w metrum 4/4. Temat oparty jest na formie AABA, z dodaną częścią *interlude*. Szczególną uwagę należy zwrócić na różnice dynamiczne, zwłaszcza w sekcji saksofonów w części C, I oraz J. Precyzyjne, lekkie i swobodne wykonanie ósemkowych figur jest bardzo istotne dla prawidłowej interpretacji warstwy rytmicznej. Partie, które byłyby wykonane przez zespół z tendencją *laid back*, w tej stylistyce skutkować będą niepożądanym efektem artystycznym. Poziom trudności: zaawansowany²⁷.

*A Night in Tunisia*²⁸

[...] Jednym z istotnych elementów niniejszej aranżacji są kontrasty polegające na ekspozycji pulsacji 12/8 *afro cuban feel* i 4/4 *double time swing feel*. Prawidłowe wykonanie tych fragmentów opiera się na swobodnej i precyzyjnej grze sekcji rytmicznej. Wykonanie części aranżacji realizowanych w szybkim tempie wymaga skupienia uwagi na zagadnieniach artykulacyjnych, rytmicznych i dynamicznych. Linia melodyczna powierzona trębaczowi zapisana jest orientacyjnie i powinna podlegać swobodnej i stylowej interpretacji. Poziom trudności: zaawansowany²⁹.

²⁴ Fragment z *Notes for the conductor, Institute of Music University of Zielona Góra Presents, BREAKFAST AT TIFFANY'S THEME*, composed by Krzysztof Komeda, arranged by Jerzy Szymaniuk, Big Band Series Vol. 4, Zielona Góra 2018, s. 5.

²⁵ Fragment z *Notes for the conductor, Institute of Music University of Zielona Góra Presents, SWEET LEE*, composed by Michał Urbaniak, arranged by Bartosz Pernal, Big Band Series Vol. 5, Zielona Góra 2018, s. 5.

²⁶ Nagrania poglądowe: płyta DVD *BIG BAND of the Karol Lipiński Academy of Music in Wrocław – live*, AMuz WR 013, 2017 oraz płyta *Zbigniew Lewandowski & Bartosz Pernal Orchestra. Salute to Buddy Rich*, 2021, GROT CD 005.

²⁷ Fragment z *Notes for the conductor, Institute of Music University of Zielona Góra Presents, CABO GIRA*O, composed and arranged by Bartosz Pernal, Big Band Series Vol. 6, Zielona Góra 2018, s. 5.

²⁸ Nagranie poglądowe: płyta CD *Zbigniew Lewandowski & Bartosz Pernal Orchestra. Salute to Buddy Rich*, 2021, GROT CD 005.

²⁹ Fragment z *Notes for the conductor, Institute of Music University of Zielona Góra Presents, NIGHT IN TUNISIA*, composed by Dizzy Gillespie, arranged by Bartosz Pernal, Big Band Series Vol. 7, Zielona Góra 2020, s. 5.

A Little Piece For Tiny Feet

[...] Utwór nawiązuje swoją budową do klasycznej formy AA1, wykorzystuje melodykę i harmonię bluesową, a także elementy *shuffle rhythm*. Wśród istotnych zagadnień wykonawczych zawartych w partyturze należy zwrócić szczególną uwagę na precyzję artykulacyjną we fragmentach zawierających figury szesnastkowe. Szczególnie istotne są także proporcje w brzmieniu instrumentów eksponujących temat w części B i zwrócenie uwagi, by delikatny kontrapunkt saksofonów nie zagłuszał eksponowanej głównej linii melodycznej. Część, w której ujęte są partie improwizowane, pozostawia dyrygentowi dużą swobodę w wyborze solistów, aczkolwiek istotne jest, by ostatnim solistą był wskazany w partyturze pierwszy saksofon tenorowy (1st Tenor Sax Solo). Poziom trudności: zaawansowany³⁰.

Cechą wyżej wymienionych utworów jest ich zróżnicowanie stylistyczne, a zawarte w nich koncepcje – obecne m.in. w warstwie melodycznej, harmoniczej, rytmicznej, planów aranżacyjnych, budowania i rozwiązywania napięć, instrumentacji – wpłynęły na indywidualny koloryt poszczególnych aranżacji.

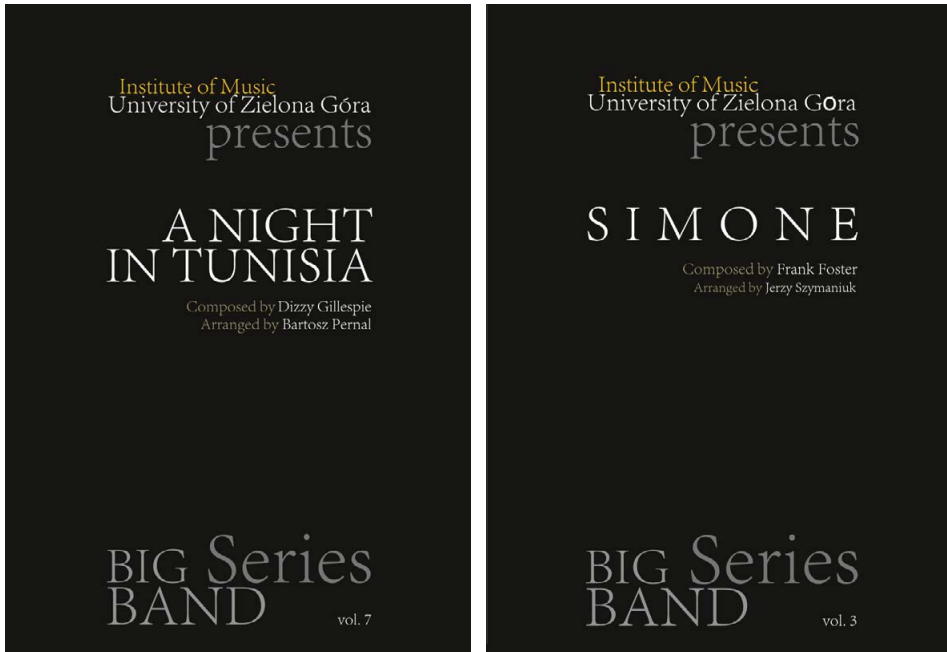
Omawiane partytury są przykładem zastosowania faktury instrumentalnej (wyjątkiem jest *Breakfast at Tiffany's Theme* z opcjonalnym głosem wokalnym). Istotnym elementem kształtującym materiał muzyczny jest kontrast. Aranżacje operują płynnym przechodzeniem od struktur kameralnych do *tutti*. Plany brzmieniowe umieszczone w aranżacjach prezentują monofoniczne i homofoniczne ujęcie poszczególnych sekcji instrumentów (także *tutti*), naprzemiennie jak również jednocześnie. Homofonicznemu kształtowaniu materiału kontrastowo przedstawiane zostały elementy polifoniczne. Występujące kontrapunktujące linie melodyczne oraz ich strona wyrazowa wskazują na zjawisko pośrednie, jak na przykład faktura polifonizująca (np. *Simone*).

Obok homogenicznego i poligenicznego traktowania środków wykonawczych zastosowane zostały także typy pośrednie³¹. Przykładem homogenizowania poligenicznego brzmienia orkiestry jest izorytmiczne kształtowanie materiału (np. w utworze *Del Sasser*³², obszerne fragmenty *Cabo Girão* i *A Night in Tunisia, special chorus* w *Simone*).

³⁰ Fragment z *Notes for the conductor, Institute of Music University of Zielona Góra Presents, A LITTLE PIECE FOR TINY FEET*, composed and arranged by Bartosz Pernal, Big Band Series Vol. 8, Zielona Góra 2021, s. 5.

³¹ J. Chomiński, K. Wilkowska-Chomińska, *Formy muzyczne*, t. 1, *Małe formy instrumentalne*, Kraków 1983, s. 163-164. Czyt. również J. Chomiński, K. Wilkowska-Chomińska, *Opera i dramat*, Kraków 1976, s. 257-263. Zob. także D. Wójcik, *ABC form muzycznych*, Kraków 1996, s. 16-17.

³² Autor preferuje włączanie do repertuaru aranżacji ukształtowanych (przynajmniej częściowo) w sposób izorytmiczny. Tak zbudowane plany pomagają w budowaniu brzmienia w kontekście jednomysłnego ustawienia rytmicznego (w tym artykulacji), dynamiki, czasu trwania i „zamykania” dźwięków, frazowania etc. Uwaga dotyczy przede wszystkim big-bandów rozpoczynających swoją muzyczną przygodę. Wydawnictwa na rynku zachodnim dysponują ogromną ilością takich partytur – znanych aranżacji kojarzonych ze słynnymi orkiestrami świata.



Okładki zeszytów aranżacyjnych *Institute of Music University of Zielona Góra Presents Big Band Series*, vol. 7 (rok wyd. 2020) i vol. 3 (rok wyd. 2021); Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego; projekt graficzny: Jacek Papla.

Użyte w powyższych opracowaniach techniki aranżacyjne odwołują się do wzorców wykształconych i stosowanych wcześniej w muzyce jazzowej i zostały przystosowane do historycznie zmiennej stylistyki kompozycyjnej.

Autorzy projektu wyrażają nadzieję, że wydane zeszyty będą stanowić przyczynek dla Instytutu Muzyki Uniwersytetu Zielonogórskiego w zakresie budowania zasobów bibliotecznych literatury dedykowanej big-bandom. Pragną, by stały się także inspiracją do twórczych wyzwań mających na celu rozwijanie pięknej sztuki, jaką jest kompozycja i aranżacja. Tworzenie partytur dla swoich orkiestr dać może band-leaderowi ogromną satysfakcję i szansę opracowania repertuaru zgodnie z możliwościami zespołu, a także z indywidualnymi i zbiorowymi oczekiwaniami muzyków.

Niniejszy tekst autor dedykuje m.in. swoim studentom-aranżerom z życzeniami, aby ich świadomość artystyczna wzrastała na gruncie tradycji, czerpała z niej wiedzę i inspiracje do rozwijania własnego języka muzycznego. Wierzy, że w procesie kreacji własnej muzyki towarzyszyć im zawsze będą wnikliwość, kompetencje i emocje.

Bibliografia

- Chomiński J., Wilkowska-Chomińska K., *Formy muzyczne*, t. 1, *Małe formy instrumentalne*, Kraków 1983.
- Chomiński J., Wilkowska-Chomińska K., *Opera i dramaty*, Kraków 1976.
- Dyrygent. Animator – Pedagog – Artysta*, red. I. Wiśniewska-Salamon, Zielona Góra 2018.
- Institute of Music University of Zielona Góra Presents Big Band Series*, vol. 1-8, Zielona Góra 2018-2021.
- Katalog, Obszar sztuki, <http://www.ow.uz.zgora.pl/kategoria-produktu/obszar-sztuki/sztuki-muzyczne/> (data dostępu: 10.11.2022).
- Jaffe A., *Jazz Harmony*, Advance Music 1996.
- Levine M., *The Jazz Theory Book*, Cop. 1995, Petaluma 1995.
- Szymaniuk J., *Informacje szczegółowe*: <http://www.imu.uz.zgora.pl/wp-content/uploads/2013/04/INFORMACJE-SZCZEGÓŁOWE.pdf>. (data dostępu: 12.11.2022).
- Szymaniuk J., *Interpretacja polskich kolęd i pastorałek w procesie aranżacji na przykładzie partytury Kolędy dla świata*, wyd. 2 uzup., Zielona Góra 2015.
- Szymaniuk J., *Riff w muzyce jazzowej – próba kompleksowego ujęcia*; materiały konferencyjne, Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Methodyczna „Współczesne metody nauczania muzyki jazzowej / Contemporary Teaching in Jazz Music”, Instytut Muzyki Uniwersytetu Zielonogórskiego, 17-19 listopada 2015; tekst znajduje się w dokumentacji autora.
- Wójcik D., *ABC form muzycznych*, Kraków 1996.
- Zagadnienia prowadzenia zespołów muzycznych współczesnego rynku kultury*, red. I. Zielecka-Panek, Katowice 2019.
- Zubek A., fragment recenzji wydawniczej cyklu zeszytów aranżacyjnych, Katowice, 10.05.2018. Oryginał znajduje się w Oficynie Wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Dyskografia

- 15 Years In Full Swing*, płyta CD, 2015, UZ BIG BAND 01.
- BIG BAND of the Karol Lipiński Academy of Music in Wrocław – live*, płyta DVD, AMuz WR 013, 2017.
- Forever Green – Zawsze Zielona*. Urszula Dudziak / Jerzy Szymaniuk / Big Band Uniwersytetu Zielonogórskiego, płyta CD, 2008, ZSJ CD 02/2008.
- Zbigniew Lewandowski & Bartosz Pernal Orchestra. *Salute to Buddy Rich*, płyta CD, 2021, GROT CD 005.

Institute of Music University of Zielona Góra Presents Big Band Series

Summary

The article is dedicated to new releases under the general title *Institute of Music University of Zielona Góra Presents Big Band Series*, in the field of repertoire dedicated to big band jazz orchestras. The author presents a series of eight big band charts, which were published in

2018-2021 by the Publishing House of the University of Zielona Góra. They are the result of research at the Institute of Music as a part of the research topic *Music in contemporary culture and education*, the scope of which includes, among others, issues related to the specificity of jazz music in terms of its performance, artistic concepts and creative tools, as well as education. The author discusses the publishing target of the project, makes a short description of individual titles, and highlights important performative and interpretative problems in the contemporary big band practice. It also emphasizes the importance of this publication in the context of the existing shortage of sheet music for big bands on the Polish market.

Keywords: jazz, big band, composition, arrangement, music for big band, conductor

NOTY O AUTORACH



Piotr Baron (Piotr Milwiw-Baron) – urodzony w 1961 r. we Wrocławiu, zadebiutował już w 1977 r. W 1978 r. został wyróżniony, a w 1980 r. otrzymał drugą nagrodę na festiwalu Jazz nad Odrą. W 1984 r. zdobył Grand Prix na San Sebastian „Jazzaldia” w Hiszpanii. Tytuł magistra sztuki uzyskał w Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu. W ciągu 40-letniej działalności muzycznej Piotr Baron współpracował z najwybitniejszymi artystami z Polski, Europy i USA, wśród których znaleźli się: Zbigniew Namysłowski, Tomasz Stańko, Henryk Majewski, Henryk Miśkiewicz, Jarosław Śmietana, Wojciech Karolak, Zbigniew Lewandowski, Kazimierz Jonkisz, Krzesimir Dębski, Janusz Muniak, Tomasz Szukalski, Darek „Oles” Oleszkiewicz, Piotr Wojtasik, Jan Ptaszyn Wróblewski, Bo Stief, Jasper Van’t Hof, Ray Charles, Art Farmer, James Newton, Al Porcino, Billy Harper, David Murray, Kevin Mahogany, Victor Lewis, Roy McCurdy, John Hicks, Jon Mayer, Eddie Henderson, Gary Smulyan, Marvin „Smitty” Smith, Carter Jefferson, Bobby Watson, Kei Akagi, Larry Koonse, Joe LaBarbera, Charlie Shoemake, Mark Soskin, Kevin Hays, Billy Hart, Harvie Swartz, David Friesen, Clarence Seay, Ed Schuller, John Betsch, Wadada Leo Smith, Ronnie Burrage, Greg Bandy, Malcolm Pinson, Skip Hadden, Steve McCraven, Wayne Bartlett, Carlos Johnson, Karen Edwards. W 1998 r. był koncertmistrzem (pierwszy saksofon altowy) orkiestry European Broadcasting Union Big Band w Sztokholmie. Brał udział w wielu przedsięwzięciach z pogranicza jazzu i muzyki poważnej, m.in. w seriach *Monady* Cezarego Duchnowskiego, poemacie symfonicznym *Sceny z Macondo* Jacka Niedzieli-Meiry, suicie *Looking for Balance* Krzysztofa Herdzina, kilkakrotnie wykonywał *Quattro Staggioni* Antonia Vivaldiego z białostockim zespołem Consort 415.

Piotr Baron wziął udział w nagraniu ponad 100 płyt, w tym nagrał 11 płyt autorskich: *Take One* (1995), *Tango* (1996), *Blue Rain* (1997), *Bogurodzica* (2000), *Reference* (2004), *Salve Regina* (2007), *Sanctus, Sanctus, Sanctus* (2008), *Kaddish* (2011), *Jazz na Hrade* (2012), *Wodecki Jazz* (2019) i *Moniuszko Jazz* (2021). Od ćwierćwiecza jest w ścisłej czołówce ankiety „Jazz Top” magazynu „Jazz Forum”, zwycięzca tejże w roku 2015 w kategorii saksofon barytonowy. Nominowany do nagrody Fryderyk jako muzyk roku w latach 2000, 2004 i 2009, a w kategorii płyta roku nominację otrzymały *Bogurodzica* i *Sanctus, Sanctus, Sanctus*.

Piotr Baron jest artystą firmowym Cannonball Musical Instruments, Drake Mouthpieces i D’Addario Woodwinds. Odznaczony srebrnym i brązowym medalem „Gloria Artis”

medalem „Zasłużony dla Wrocławia” i „Złotą Odznaką” PSJ. Kompozytor muzyki dla teatrów (m.in. Wrocławski Teatr Lalek, Narodowy Teatr Stary w Krakowie, Słupski Teatr Dramatyczny, Wrocławski Teatr Współczesny, Narodowe Czytanie 2020).

Od 1998 r. pracuje jako nauczyciel i wykładowca, aktualnie prowadzi zajęcia na Wydziale Jazzu Państwowej Akademii Nauk Stosowanych w Nysie. Prowadził otwarte wykłady jazzowe w USA na University of California Irvine, California Institute of the Arts w Valencia, w Turcji na Ankara Bilkent University, w Austrii na Kunstuniversität Graz, uczył na letnich warsztatach jazzowych w Pradze, we Lwowie i wielu miastach Polski. W latach 1994-2011 prowadził swój autorski program w Polskim Radiu Wrocław, a w latach 2012-2020 w radioJAZZ.fm. Recenzent i publicysta (m.in. „Jazz Forum”, „Wszystko, co najważniejsze”), autor kilkunastu publikacji naukowych.

Od grudnia 2015 r. do sierpnia 2018 r. pracował w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego jako doradca podsekretarza stanu i zastępca dyrektora departamentu. Od września 2018 r. powołany na dyrektora Polskiej Orkiestry Sinfonia Iuventus.

David Dorůžka – absolwent Berklee College of Music (licencjat, 2002) w specjalności kompozycja i wykonawstwo jazzowe. Wśród jego nauczycieli byli Joe Lovano, Mick Goodrick i George Garzone. Dorůžka został wybrany przez Pata Metheny’ego do udziału jako jedyny gitarzysta w Aspen Snowmass Jazz Colony w Kolorado latem 2000 r., gdzie studiował m.in. u Christiana McBride’a, Joshuy Redmana, Briana Blade’a i Herbiego Hancocka.

Obecnie wykłada na Akademii Muzycznej im. Janáčka w Brnie (JAMU), Akademii Muzycznej w Pradze (HAMU) oraz na wydziale VOŠ w Konserwatorium Jaroslava Ježka w Pradze. Prowadził kursy mistrzowskie i seminaria w Czechach, Polsce, Niemczech, Austrii, na Węgrzech i w Portugalii. W latach 2006 i 2007 wykładał w EDIM School of Music w Paryżu, we Francji.

Dorůžka otrzymał nagrody Czeskiego Anděla w kategorii Jazzowy Album Roku za autorskie płyty (*Hidden Paths*, 2004; *Silently Dawning*, 2008; *Autumn Tales*, 2016); za album *Light Year* (2012), który powstał we współpracy z kwintetem Inner Spaces.

Dorůžka występował z takimi tuzami, jak Lizz Wright, Jeff Ballard, Kendrick Scott, Dan Tepfer, George Mraz, Jorge Rossy, Chris Cheek, Arild Andersen, Django Bates, Hilmar Jensson, Bill McHenry, Jon Fält, Marcin Wasilewski, Rodney Green, Daniele di Bonaventura, Aga Zaryan, Jiří Suchý, Oldřich Janota, Iva Bittová, Marta Topferová, Tiburtina Ensemble, Ewa Farna i inni. Jego płyta *Autumn Tales* została uznana za „najlepszą czeską płytę jazzową 2016 roku” przez Akademię Muzyki Popularnej i Czeskie Radio Jazz oraz jako „arcydzieło” przez serwer Lidovky.cz.

W swojej twórczości sięga do tradycji jazzowej, a jednocześnie jest otwarty na eksperymenty i inspiracje innymi gatunkami muzycznymi. Interesuje się również dziedzictwem muzyki żydowskiej z Europy Środkowej oraz zgłębia zagadnienia rytmu w różnych kulturach arabskich i afrykańskich z myślą o włączeniu elementów do własnej muzyki.

Brian Fentress – wokalista, dyrygent i profesor uczelniany Akademii Muzycznej w Łodzi. Uzyskał tytuł licencjata w dziedzinie Biznesu Muzycznego na Uniwersytecie A & M w Alabamie oraz tytuł w dziedzinie edukacji średniej na Uniwersytecie w Phoenix.

Od 2005 r. pracował w całej Europie, prowadząc jako instruktor i dyrygent ponad 150 warsztatów muzyki gospel. Kontynuował swoją edukację na studiach doktoranckich w zakresie dyrygentury na Akademii Muzycznej w Gdańsku (2014). W 2020 r. na Akademii Muzycznej w Łodzi, gdzie obecnie pełni funkcję kierownika Katedry Teatru Muzycznego, uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego sztuki. Nadal podróżuje po Europie, prowadząc warsztaty wokalne i dla chórów, wykorzystując metody i doświadczenia przedstawione w pracy doktorskiej: *Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting* [tłum. Repertuar muzyki gospel jako materiał dla działalności artystycznej w zakresie dyrygentury]. Fentress ma ponad 25-letnie doświadczenie w koncertowaniu, nagrywaniu i zapewnianiu wsparcia wokalnego dla nagradzanych i znanych artystów, takich jak Aretha Franklin, Lyle Lovett, Cece Winans, Kirk Franklin, Fred Hammond, Israel Houghton, Donnie McClurkin, Hezekiah Walker, Kim Burrell, Mino Cinelu, Zbigniew Wodecki, Maryla Rodowicz, Edyta Górniak, Natalia Kukulska, Marysia Sadowska, Katarzyna Cerekwicka, Mietek Szcześniak, Piotr Cugowski, OZD i TGD. Jako producent muzyczny jest odpowiedzialny za wiele projektów, w tym Lighthouse LIVE, I Am Regeneration, Gospel Joy LIVE, Marinade Gospel Choir Live at the Rock Opera. Doświadczenia artystyczne i umiejętności pedagogiczne Briana Fentressa są doceniane przez wiele środowisk, które chętnie zapraszają go do współpracy.

Christof Griese – jest jednym z najprężniej działających entuzjastów berlińskiej sceny jazzowej. Od 1982 r. wydał ponad 40 albumów z takimi projektami, jak Opus Pocus, Berliner Saxophone Quartett (15 albumów), Berlin Jazz Composers Orchestra JayJayBeCe (9 albumów), Juiceful Jazz, Double Bass Project, Electric 5, Affinities, Double Drums, Christof Griese-Christian Kappe Quintet, Tuba-Vibes Project, Art Of Duo, Perpetuum Jazzable oraz Brasil Jazz Quartet. W 1997 r. Christof Griese otrzymał wyróżnienie za kompozycję *Polski Blues*. W 1998 r. otrzymał II nagrodę za kompozycję *Schoyblish Cues* oraz wyróżnienie za kompozycję *Blink* na Julius Hemphill Composition Award w Bostonie. Od 1986 r. Christof Griese jest kierownikiem wydziału jazzu w Musikschule City West w Berlinie, dyrektorem muzycznym International Jazz Workshop Berlin i od dłuższego czasu nauczycielem w Jazz Institute Berlin.

Artur Majewski – jest trębaczem i improwizatorem. Od 2002 r. prowadzi klasę trąbki w Instytucie Muzyki na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wydał blisko 30 płyt, m.in. dla wytwórni: Delmark, Clean Feed, FSR, Not Two. Współpracował z takimi muzykami, jak m.in.: Rob Mazurek, Fred Anderson, Nicole Mitchell, Jamaaladeen Tacuma, Joshua Abrams, Jason Ajemian, Noritaka Tanaka, John Herndon, Steve Hunt, Harrison Bankhead, Mauricio Takara, Zlatko Kaucic, Noël Akchoté, Agustí Fernández, Lotte Anker, Kazuhisa Uchihashi. Regularnie koncertuje w USA, Japonii, Izraelu i większości krajów Europy.

Andy Middleton – saksofonista, kompozytor i aranżer, pedagog. Urodzony w Harrisburgu w Pensylwanii. Obecnie mieszka w Europie. Absolwent Uniwersytetu w Miami, gdzie ukończył studia licencjackie na kierunku saksofon jazzowy (1985) oraz studia

magisterskie na kierunku kompozycja (1987). Studiował także na Uniwersytecie w Rochester w Nowym Jorku (1980-1982). Uczęszczał na warsztaty mistrzowskie oraz prywatne zajęcia u Davida Liebmana, Joe Lovano, Michaela Breckera, Richie'go Beiracha i Boba Mintzera. Uczestnik Letniego Studium Jazzu w Banff, w którego kadrze pedagogicznej znaleźli się Dave Holland, Kenny Wheeler, Steve Coleman, John Abercrombie oraz Cecil Taylor. Występował na scenie oraz współpracował w studio z takimi ikonami muzyki jazzowej, jak: Ralph Towner, Kenny Wheeler, David Holland, Billy Hart, Maria Schneider, Richie Beirach, Renee Rosnes, Randy Brecker, Bob Mintzer, Bill Evans, Lionel Hampton, Joey Calderazzo, John Abercrombie, Steve Rodby, Scott Colley, Adam Nussbaum, John Hollenbeck, Piotr Wyleżoł, Piotr Wojtasik, Alan Jones, Dominik Wania i Fritz Pauer. Po blisko 20 latach na nowojorskiej scenie jazzowej w 2006 r. przeniósł się do Wiednia w Austrii, gdzie obecnie naucza kompozycji oraz aranżacji jazzowej, jak również saksofonu jazzowego na Uniwersytecie Muzyki i Sztuki w Wiedniu. Uczestniczy w pracach komisji, jury i w radach akademickich, a także służy fachową wiedzą na temat rekomendacji dla instytucji stypendialnej Fulbrighta w Wiedniu.

Andy Middleton zajmuje się również badaniami z dziedziny muzykologii, bierze udział w konferencjach naukowych. Jest autorem wielu artykułów, a także podręcznika do nauki jazzu pt. *Improwizowanie melodyczne* (Advance Music, Niemcy, 2015). W latach 1999-2001 działał jako felietonista dla magazynu „JazzPlayer”.

Jego dorobek artystyczny obejmuje kompozycje i aranżacje utworów instrumentalnych i wokalnie-instrumentalnych na różne zespoły: od składów kameralnych do dużych orkiestr. Jego kompozycje są wydawane na komercyjnych płytach i wykonywane w salach koncertowych na całym świecie.

Andy Middleton jest zapraszany do wielu artystycznych projektów, jego aktywność przejawia się również w roli prowadzącego warsztaty w zakresie saksofonu jazzowego, zespołów, improwizacji, teorii, historii jazzu i fortepianu m.in. w Austrii, Belgii, Kanadzie, Chile, Finlandii, Francji, Niemczech, Grecji, Węgrzech, Włoszech, Holandii, Norwegii, Polsce, Szkocji, Słowenii, Słowacji, Szwecji i USA. Ponadto w latach 2000-2009 był dyrektorem artystycznym letnich warsztatów jazzowych Poysdorf Jazz and Wine w Poysdorfie, Austria, dyrektorem artystycznym i nauczycielem saksofonu na Letnich Warsztatach Jazzowych Jazzinty w Novo Mesto, Słowenia (2009-2015), a także nauczycielem saksofonu na Sligo Jazz Project 2014 (Jazz Education and Performance Workshop w Sligo, Irlandia).

Więcej: <https://www.andymiddleton.com>

Krzysztof Niżnik – absolwent kulturoznawstwa na Uniwersytecie Wrocławskim. Uczestnik kilku konferencji naukowych, w tym dotyczących muzyki – np. „Chopin w kulturze polskiej” (Wrocław) czy „Jazz w polskiej kulturze muzycznej” (Zielona Góra). Autor tekstów o muzyce jazzowej (m.in. *Chopin jako źródło inspiracji polskich muzyków jazzowych*). Zainteresowany przede wszystkim problemami estetyki muzycznej. W internetowym radiu Zamek Nadaje prowadzi autorską audycję poświęconą jazzowi. Amatorsko zajmuje się fotografią. Głównym tematem są detale architektoniczne oraz – przede wszystkim – muzycy jazzowi. Efektem – kilka indywidualnych wystaw (m.in. w ramach festiwalu Green Town Of Jazz w Zielonej Górze w 2021 r.).

Bartosz Pernal – puzonista, kompozytor i aranżer. Absolwent Akademii Muzycznej w Katowicach i Wrocławiu oraz Uniwersytetu Zielonogórskiego. W swojej karierze współpracował ze znanymi polskimi muzykami jazzowymi, m.in. Michałem Urbaniakiem, Piotrem Wojtasikiem i Piotrem Baronem. Ma na swoim koncie wiele nagród w kraju i za granicą jako puzonista, w tym Grand Prix podczas 37. Getxo Jazz Festival. Prowadzi autorski projekt – Bartosz Pernal Orchestra, z którym zrealizował koncerty na festiwalach krajowych (m.in. Jazz nad Odrą) i w Southbank Centre w Londynie (Game Music Festival), tworząc partytury na orkiestrę jazzową z udziałem zapraszanych do projektów gości (Ewa Uryga, Jacqui Dankworth, Peter McConnell, Wojciech Pilichowski, Zbigniew Lewandowski, Yarosh Organ Trio i wielu innych). Oprócz tego prowadzi projekt Bartosz Pernal Sextet (płyta *Into the Wild*). Jest autorem muzyki do 9 spektakli teatralnych (Wrocławski Teatr Komedia) i autorem wielu aranżacji realizowanych z różnymi zespołami orkiestrowymi, m.in. w Narodowym Forum Muzyki we Wrocławiu i w siedzibie Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia w Katowicach. Prowadzi zajęcia na Uniwersytecie Zielonogórskim i w Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu. W latach 2014-2016 pracował również w Akademii Muzycznej w Krakowie.

Karolina Pernal – saksofonistka, filolog włoski. Absolwentka studiów magisterskich Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu w klasie saksofonu jazzowego dr. hab. Janusza Brycha oraz studiów licencjackich Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu na kierunku italianistyka. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Jazzowego Wrocław oraz Woman in Jazz Organisation. Współpracuje z Big Bandem UZ, Bartosz Pernal Orchestra oraz z Teatrem Muzycznym Capitol. Jest liderką projektu Karolina Pernal Quintet.

Ryszard Piotrowski – doktor sztuk muzycznych w dyscyplinie artystycznej sztuki muzycznej. Jest wykładowcą na Wydziale Edukacji Muzycznej na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy na stanowisku profesora uczelni. Prowadzi zajęcia dydaktyczne w zakresie przedmiotów dotyczących muzykowania zespołowego. Prowadzi duże formy muzyczne, jak Koniński Kameralny Zespół Akordeonowy z ponad 40-letnim dorobkiem artystycznym (5 wydanych płyt CD audio od 1979 r.) i Konin Band Orchestra, z którym akompaniował dzieciom uczestniczącym w Międzynarodowym Dziecięcym Festiwalu Piosenki i Tańca w Koninie w latach 2008-2018. Jest autorem dzieła artystycznego zawartego w pracy doktorskiej (2010 r.) *Zespół akordeonowy jako forma muzykowania w amatorskim ruchu muzycznym (interpretacja wartości artystycznych utworów)*, na które złożyły się takie pozycje, jak: uwertura do opery *Wesele Figara* W.A. Mozarta, *Czardasz V. Montiego*, pieśni z musicalu *My Fair Lady* F. Loewe, walc *Nad pięknym modrym Dunajem* J. Straussa, walce E. Kalmana z operetki *Księżniczka Czardasza*, *Bolero* M. Ravela, mazur z IV aktu opery *Straszny Dwór* St. Moniuszki. W 2013 r. uzyskał stopień doktora habilitowanego. Ponadto jest autorem wielu kompozycji dziecięcych, kabaretowych, opracowań o charakterze folklorystycznym oraz aranżacji na kwintet akordeonowy i orkiestrę rozrywkową. Jest także dziekanem na Wydziale Nauk Humanistycznych w Wyższej Szkole Kadr Menedżerskich w Koninie. Od 2014 r. jest prezesem Stowarzyszenia Muzyczny Konin.

Janusz Szrom – muzyk, pedagog oraz publicysta. Jazzowy Wokalista Roku wg plebiscytu miesięcznika „Jazz Forum” w latach 2009-2014. Krytyk-Dziennikarz Roku 2019 oraz 2020 wg Plebiscytu Stowarzyszenia Jazz Melomani. Udekorowany Medalem Gloria Artis (brązowy oraz srebrny) za wybitne osiągnięcia w dziedzinie kultury oraz Odznaką Honorową „Za Zasługi Dla Województwa Wielkopolskiego”. Dwa z jego albumów osiągnęły status złotej płyty: *Straszni Panowie Trzej* oraz *Pogadaj ze mną*. Autor publikacji: trzytomowej monografii *Andrzej Zaucha Song Book* (śpiewnik), *Warsztaty Muzyczne w Chodzieży 1971-2020. Monografia* (2020), *Księga Polskich Standardów*, rubryka redagowana od roku 2017 w branżowym magazynie „Jazz Forum”, w którym zamieszcza nuty oraz opisuje historię narodzin najpiękniejszych polskich piosenek. Obecnie członek zarządu Polskiego Stowarzyszenia Jazzowego oraz członek Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich.

Jerzy Szymaniuk – dyrygent, kompozytor i aranżer, animator życia muzycznego, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego. Absolwent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, kierunek wychowanie muzyczne (1981). Od roku 2002 pracownik Instytutu Muzyki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zajmuje się nauczaniem i upowszechnianiem muzyki jazzowej. Założył i prowadził Studium Muzyki Jazzowej, organizował Akademię Jazzu oraz Ogólnopolskie Spotkania Big Bandów (1986-1991). Zorganizował i był wykładowcą warsztatów big-bandów (1988-2006). Jest kierownikiem artystycznym Big Bandu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Autor wielu projektów muzycznych (w tym również międzynarodowych), brał udział (jako pianista, aranżer i kierownik muzyczny) w nagraniach płytowych i festiwalach jazzowych w Polsce i za granicą (Niemcy, Holandia, Belgia, b. Jugosławia, Austria, Szwajcaria, Dania, Rosja, Białoruś, Węgry, Szwecja, Hiszpania). Współpracował ze znanymi muzykami polskiej i zagranicznej sceny jazzowej. W latach 2012-2016 pełnił funkcję dyrektora Instytutu Muzyki. Od 2005 r. pełni funkcję prezesa Zielonogórskiego Stowarzyszenia Jazzowego, jest także dyrektorem artystycznym Festiwalu Jazzowego Green Town of Jazz w Zielonej Górze (2005-2022). Więcej: <https://imu.uz.zgora.pl/wykladowcy-kierunku-jazz-i-muzyka-estradowa/dr-hab-jerzy-szymaniuk-prof-uz/>

Joris Teepe – basista jazzowy (akustyczny i elektryczny) oraz pedagog urodzony w Holandii. Po ukończeniu konserwatorium w Holandii przeniósł się do Nowego Jorku. W 1992 r. rozpoczął lekcje z Ronem Carterem i w krótkim czasie poznał wielu muzyków. Rok później nagrał pierwszą płytę z zespołem współprowadzonym przez Dona Bradena. Na płycie wystąpili także Cyrus Chestnut, Carl Allen i Tom Harrell. Od tej pory stał się bardzo poszukiwanym basistą. Współpracował z takimi muzykami, jak: Benny Golson, Sonny Fortune, Rashied Ali, Billy Hart, Randy Brecker, Chris Potter, Tom Harrell, John Abercrombie i Tim Armacost. Przez 9 lat był członkiem Rashied Ali Quintet. Joris Teepe nagrał 15 albumów CD jako lider oraz współlider. Jego ostatni album (2017), współtworzony z saksofonistą Donem Bradenem, zdobył wysokie notowania na amerykańskich listach jazzowych płyt. Ugruntował swoją pozycję również jako kompozytor, producent płyt, pedagog (m.in. dyrektor Studiów Jazzowych na Uniwersytecie Hanze, profesor kontrabas w Queens College w Nowym Jorku) i lider zespołów. W 2004 r.

został nominowany do Bird Award na North Sea Jazz Festival w kategorii „Artysta zasługujący na szersze uznanie”.

Od 30 lat Joris Teepe uczy jazzu muzyków grających na różnych instrumentach. Prowadzi zajęcia na letnich obozach, takich jak Orsara (Włochy), Lichtfield (Connecticut), Peter Herbolzheimer (Niemcy) czy Jazzinty (Słowenia).

Obecnie jest dyrektorem studiów jazzowych w Prince Claus Conservatory w Holandii oraz adiunktem na wydziale Queens College w Nowym Jorku. Ponadto udziela prywatnych lekcji gry na basie i prowadzi cotygodniowe warsztaty jazzowe na Brooklynie. Więcej: <https://www.joristeepe.com>

Leszek Wiśniowski (Hefi) – flecista, kompozytor, pedagog, związany głównie z muzyką współczesną i jazzową. Prowadzi klasę gry na flecie w zakresie muzyki jazzowej w Katedrze Jazzu Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie. Jest laureatem II nagrody w międzynarodowym konkursie Flute Jazz Artist Competition, który odbył się podczas National Flute Association Convention w Chicago w 2022 r. W dorobku ma 5 własnych albumów i 35 powstałych przy współpracy z innymi muzykami. Wykonywał partie solowe na ścieżkach dźwiękowych do 11 filmów z muzyką Krzesimira Dębskiego i Zygmunta Koniecznego. W 2018 r. wystąpił w koncercie Tribute to Dave Valentine, który odbył się w Orlando w USA, gdzie zagrał obok znakomitości fletowych, takich jak: Jamie Baum, Ali Ryerson, Rebecca Kleinman, Ernesto Fernandez, Orlando Maraca Valle, Nestor Torres, Mark Vinci. Współpracuje również z ikoną fletu współczesnego – Robertem Dickiem. Jest liderem zespołu HeFi Quartet.

ABOUT THE AUTHORS



Piotr Baron (Piotr Milwiw-Baron) – born on 5 January in Wrocław, already made his debut in 1977. In 1978 he was awarded distinction, and in 1980 he received the second prize at the Jazz nad Odrą festival. In 1984, he won the Grand Prix award at the San Sebastian “Jazzaldia” in Spain. He received his Master of Arts degree from the Karol Lipiński Academy of Music in Wrocław. During his forty years of musical activity, Piotr Baron has worked with the most outstanding artists from Poland, Europe and the USA, for example: Zbigniew Namysłowski, Tomasz Stanko, Henryk Majewski, Henryk Miśkiewicz, Jarosław Śmietana, Wojciech Karolak, Zbigniew Lewandowski, Kazimierz Jonkisz, Krzesimir Dębski, Janusz Muniak, Tomasz Szukalski, Darek “Oles” Oleszkiewicz, Piotr Wojtasik, Jan Ptaszyn Wróblewski, Bo Stief, Jasper Van’t Hof, Ray Charles, Art Farmer, James Newton, Al Porcino, Billy Harper, David Murray, Kevin Mahogany, Victor Lewis, Roy McCurdy, John Hicks, Jon Mayer, Eddie Henderson, Gary Smulyan, Marvin “Smitty” Smith, Carter Jefferson, Bobby Watson, Kei Akagi, Larry Koonse, Joe LaBarbera, Charlie Shoemake, Mark Soskin, Kevin Hays, Billy Hart, Harvie Swartz, David Friesen, Clarence Seay, Ed Schuller, John Betsch, Wadada Leo Smith, Ronnie Burrage, Greg Bandy, Malcolm Pinson, Skip Hadden, Steve McCraven, Wayne Bartlett, Carlos Johnson, Karen Edwards. In 1998 he was the concertmaster (first alto saxophone) of the European Broadcasting Union Big Band in Stockholm. He took part in a number of projects on the borderline of jazz and classical music, including Cezary Duchnowski’s *Monada* series, Jacek Niedziela-Meira’s symphonic poem *Scenes from Macondo*, Krzysztof Herdzin’s suite *Looking for Balance*, and performed Antonio Vivaldi’s *Quattro Stagioni* several times with the Białystok-based ensemble Consort 415.

Piotr Baron has taken part in the recording of more than 100 albums, including eleven author albums: *Take One* (1995), *Tango* (1996), *Blue Rain* (1997), *Bogurodzica* (2000), *Reference* (2004), *Salve Regina* (2007), *Sanctus, Sanctus, Sanctus* (2008), *Kaddish* (2011), *Jazz na Hradie* (2012), *Wodecki Jazz* (2019) and *Moniuszko Jazz* (2021). For a quarter of a century at the top of the “Jazz Top” poll of “Jazz Forum” magazine, winner of the same magazine in 2015 in the baritone saxophone category. He was nominated for the Fryderyk Award as musician of the year in 2000, 2004 and 2009, and was nominated in the album of the year category for *Bogurodzica* and *Sanctus, Sanctus, Sanctus*.

Piotr Baron is a company artist for Cannonball Musical Instruments, Drake Mouthpieces and D'Addario Woodwinds. Awarded the "Gloria Artis" silver and bronze medal, the "Meritorious for Wrocław" medal and the "Golden Badge" of the PSJ. Composer of music for theaters (including Wrocław Puppet Theater, National Old Theater in Kraków, Słupsk Dramatic Theater, Wrocław Contemporary Theater, National Reading 2020).

Since 1998 he has been working as a teacher and lecturer – currently teaching at the Jazz Department of the National Academy of Applied Sciences in Nysa. He has given open jazz lectures in the USA at the University of California Irvine, the California Institute of the Arts in Valencia, at Ankara Bilkent University in Turkey at Kunstuniversität Graz, in Austria, and taught at summer jazz workshops in Prague, Lviv and many cities in Poland. From 1994 to 2011 he hosted his own program on Polish Radio Wrocław, and from 2012 to 2020 on radioJAZZ.fm. Reviewer and publicist (including "Jazz Forum", "Everything Most Important"), author of more than a dozen scientific publications. From December 2015 to August 2018, he worked at the Ministry of Culture and National Heritage as an advisor to the undersecretary of state and deputy director of the department. As of September 2018, appointed director of the Polish Sinfonia Iuventus Orchestra.

David Dorůžka – received his BA in jazz composition and performance at the Berklee College of Music (2002). Among his teachers were Joe Lovano, Mick Goodrick and George Garzone. Dorůžka was chosen by Pat Metheny to participate as the only guitarist in the Aspen Snowmass Jazz Colony in Colorado in summer 2000, where he studied with Christian McBride, Joshua Redman, Brian Blade and Herbie Hancock among others. Currently teaches at the Janáček Academy of Music in Brno (JAMU), Academy of Music in Prague (HAMU), and the VOŠ department at the Conservatory of Jaroslav Ježek in Prague. He has led masterclasses and seminars in Czech Republic, Poland, Germany, Austria, Hungary and Portugal. During 2006 and 2007 he taught at the EDIM School of Music in Paris, France.

Dorůžka has received three Czech Anděl Awards for Jazz Albums of the Year for his own records (*Hidden Paths*, 2004; *Silently Dawning*, 2008; *Autumn Tales*, 2016); he obtained the same award in 2012 for the album *Light Year* in collaboration with the quintet Inner Spaces.

Dorůžka has appeared with the likes of Lizz Wright, Jeff Ballard, Kendrick Scott, Dan Tepfer, George Mraz, Jorge Rossy, Chris Cheek, Arild Andersen, Django Bates, Hilmar Jensson, Bill McHenry, Jon Fält, Marcin Wasilewski, Rodney Green, Daniele di Bonaventura, Aga Zaryan, Jiří Suchý, Oldřich Janota, Iva Bittová, Marta Topferová, the Tiburtina Ensemble, Ewa Farna and others to name a few. His CD *Autumn Tales* was referred to as „the best Czech jazz CD of 2016” by the Academy of Popular Music and the Czech Radio Jazz and as „a masterpiece” by the server Lidovky.cz.

In his work, he reaches for the jazz tradition, and at the same time is open to experiments and inspirations from other music genres. He is also interested in the heritage of Jewish music from Central Europe and explores the issues of rhythm in various Arab and African cultures with a view to including elements into his own music.

Brian Fentress – vocalist, conductor, and professor at the Academy of Music in Łódź. He holds a bachelor's degree in music business from Alabama A & M University, and a master's degree in secondary education from the University of Phoenix. Since 2005 he has worked throughout Europe leading over 150 gospel music workshops as an instructor and conductor. He continued his education by completing his doctoral degree in Artistic Conducting at the Academy of Music in Gdańsk (2014). In 2020, at the Academy of Music in Łódź, Fentress received post-doctoral degree in vocal performance where he works as the head of the Musical Theater department. He continues travelling throughout Europe conducting vocal workshops for cities, private organizations, community choirs, culture houses, church choirs, and universities using the methods and practices researched and developed in his doctoral thesis: *Gospel Music Repertoire as Material for Artistic Activity in Conducting*. Brian has over 25 years of experience performing, recording and providing support for award-winning and well-known artists such as Aretha Franklin, Lyle Lovett, Cece Winans, Kirk Franklin, Fred Hammond, Israel Houghton, Donnie McClurkin, Hezekiah Walker, Kim Burrell, Mino Cinelu, Zbigniew Wodecki, Maryla Rodowicz, Edyta Górniak, Natalia Kukulska, Marysia Sadowska, Katarzyna Cerekwicz, Mietek Szcześniak, Piotr Cugowski, OZD and TGD. As a music producer, he is responsible for many projects including Lighthouse LIVE, I Am Regeneration, Gospel Joy LIVE, and Marinade Gospel Choir Live at the Rock Opera to name a few. Brian is dedicated to creating life-changing musical experiences while providing quality education for singers of all backgrounds and skill levels.

Christof Griese – is one of the most active and enthusiasts of the Berlin jazz scene. He published from 1982 on more than 40 CDs with projects like Opus Pocus, the Berliner Saxophone Quartett (15 CDs), the Berlin Jazz Composers Orchestra JayJayBeCe (9 CDs), Juicyful Jazz, the Double Bass Project, Electric 5, Affinities, Double Drums, the Christof Griese-Christian Kappe Quintet, the Tuba-Vibes Project, Art Of Duo, Perpetuum Jazzable and the Brasil Jazz Quartet. In 1997 Christof Griese received honorable mentions for his composition *Polski Blues*. 1998 he got the 2nd prize for his composition *Schoyblish Cues* and honorable mentions for the composition *Blink* from the Julius Hemphill Composition Award, Boston/USA. Since 1986 Christof Griese is head of the jazz department at the Musikschule City West in Berlin, musical director of the International Jazz Workshop Berlin and has been teacher at the Jazz Institute Berlin for a long time.

Artur Majewski – is a trumpet player and improviser. Since 2002 he has been teaching a trumpet class at the Institute of Music on the Artistic Faculty at the University of Zielona Góra. He has released nearly 30 albums for such labels as Delmark, Clean Feed, FSR, Not Two and many more. He has cooperated with various musicians, e.g.: Rob Mazurek, Fred Anderson, Nicole Mitchell, Jamaaladeen Tacuma, Josh Abrams, Jason Ajemian, Noritaka Tanaka, John Herndon, Steve Hunt, Harrison Bankhead, Mauricio Takara, Zlatko Kaucic, Noël Akchoté, Agustí Fernández, Lotte Anker, Kazuhisa Uchihashi. He regularly performs in USA, Japan, Israel, and most of the European countries.

Andy Middleton – is a saxophonist, jazz composer, arranger, and educator who was born in Harrisburg, PA, and lives in Europe now.

Andy Middleton received his BA in jazz saxophone (1985) and MA in composition (1987) at the University of Miami. He also studied at the University of Rochester, New York (1980-1982), attended masterclasses and private studies with David Liebman, Joe Lovano, Michael Brecker, Richie Beirach and Bob Mintzer, as well as the Banff Summer Jazz Study Program with Dave Holland, Kenny Wheeler, Steve Coleman, John Abercrombie and Cecil Taylor.

He has enjoyed cooperations on stage and in the studio with jazz icons such as Ralph Towner, Kenny Wheeler and David Holland. He has also performed and recorded with a long list of artists including Billy Hart, Maria Schneider, Richie Beirach, Renee Rosnes, Randy Brecker, Bob Mintzer, Bill Evans, Lionel Hampton, Joey Calderazzo, John Abercrombie, Steve Rodby, Scott Colley, Adam Nussbaum, John Hollenbeck, Piotr Wylezoł, Piotr Wojtasik, Alan Jones, Dominik Wania and Fritz Pauer.

After nearly 20 years in the New York jazz scene, he relocated to Vienna, Austria in 2006, where he is Professor of Jazz Composition, Jazz Arrangement and Jazz Saxophone at the University for Music and Arts of the City of Vienna. He participates in the work of committees, juries and academic bodies as well as offering professional expertise on recommendations for the Fulbright scholarship institution in Vienna.

Andy Middleton conducts musicological research, participates in international scientific conferences, and is the author of many articles as well as a Jazz text book entitled *Melodic Improvising* (Advance Music, Germany, 2005). In the years 1999-2001 he was active as a columnist for “Jazz Player” magazine.

Andy Middleton’s creative work includes compositions and arrangements of instrumental and vocal-instrumental works for various chamber ensembles, small, medium and large jazz bands. His compositions are released on commercial CDs and performed in concert halls around the world.

He is active as a guest artist, conductor and clinician of saxophone, bands, improvisation, theory, jazz history and piano in Austria, Belgium, Canada, Chile, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Italy, Netherlands, Norway, Poland, Scotland, Slovenia, Slovakia, Sweden and the USA. In addition, in the years 2000-2009 he was the artistic director of the summer jazz workshops Poysdorf Jazz and Wine in Poysdorf, Austria; artistic director and saxophone teacher at the Jazzinty Summer Jazz Workshop in Novo Mesto, Slovenia (2009-2015), and also a saxophone teacher at the Sligo Jazz Project 2014 (Jazz Education and Performance Workshop in Sligo, Ireland).

Read more: <https://www.andymiddleton.com>

Krzysztof Niżnik – is a graduate of the Cultural Studies program at the University of Wrocław. He took part in several academic conferences dedicated to music, such as “Chopin w kulturze polskiej” [trans. Chopin in Polish culture] (Wrocław) and “Jazz w polskiej kulturze muzycznej” [trans. Jazz in Polish musical culture] (Zielona Góra). The author of the texts on the topic of jazz music (*Chopin jako źródło inspiracji polskich muzyków jazzowych* [trans. Chopin as a source of inspiration for Polish jazz musicians]). Primarily interested in issues related to music aesthetics. He runs a jazz radio show at

the Internet Radio Zamek Nadaje. He is also an amateur photographer interested in architectural detail, and above all, jazz musicians. The result – several individual exhibitions (e.g. as part of the Green Town of Jazz Festival, Zielona Góra in 2021).

Bartosz Pernal – is a trombonist, composer, and arranger. A graduate of the Academy of Music in Katowice and Wrocław, as well as the University of Zielona Góra. Throughout his music career he has worked with numerous, well-known Polish jazz musicians such as Michał Urbaniak, Piotr Wojtasik and Piot Baron. He has won many awards in Poland and abroad as a trombonist, including the Grand Prix at the 37th Getxo Jazz Festival. He is the leader and funder of the Bartosz Pernal Orchestra with which he has performed at national festivals (e.g., Jazz nad Odrą) and at the Southbank Centre in London (Game Music Festival), creating scores for jazz orchestra with guests invited to the projects (e.g., Ewa Uryga, Jacqui Dankworth, Peter McConnell, Wojciech Pili-chowski, Zbigniew Lewandowski, Yarosh Organ Trio and many more). Apart from Bartosz Pernal Orchestra, he is the leader of Bartosz Pernal Sextet (album *Into the Wild*) and the author of various arrangements performed with different orchestra bands in, apart from others, National Forum of Music in Wrocław and The National Symphony Orchestra of the Polish Radio in Katowice. He teaches at the University of Zielona Góra and at the Karol Lipiński Academy of Music in Wrocław. Between 2014 and 2016 he also worked at the Academy of Music in Cracow.

Karolina Pernal – is a saxophonist and Italian philologist. A graduate of the master program at the Karol Lipiński Academy of Music in Wrocław in the jazz saxophone class of dr hab. Janusz Brych. She is also a graduate of BA program at Philological School of Higher Education majoring in Italian Studies. She is a member of the Wrocław Polish Jazz Association and Woman in Jazz Organization. She collaborates with the UZ Big Band, Bartosz Pernal Orchestra, and the Capitol Music Theater. She is the leader of the Karolina Pernal Quintet project.

Ryszard Piotrowski – is a doctor of Musical Arts in the artistic field of musical arts. He is a lecturer at the Department of Music Education at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, where he holds the position of a professor. He focuses on subjects related to ensemble musicianship. Furthermore, he leads large-scale musical forms such as the Koniński Kameralny Zespół Akordeonowy with over 40 years of artistic achievements (5 released audio CDs since 1979) and the Konin Band Orchestra, with which he accompanied children participating in the Konin International Children's Song and Dance Festival from 2008 to 2018. He is the author of the artistic work contained in his doctoral dissertation (2010) *Accordion ensemble as a form of musicianship in the amateur music movement (interpretation of the artistic values of works)*, which included such items as W. A. Mozart's overture to the opera *The Marriage of Figaro*, V. Monti's *Czardash*, F. Loewe's songs from the musical *My Fair Lady*, J. Strauss' waltz *On the beautiful blue Danube*, E. Kalman's waltzes from the opus *Princess of Czardash*, M. Ravel's *Bolero*, S. Moniuszko's Mazur from Act IV of the opus *The Haunted Manor*. In 2013, he was awarded a postdoctoral degree. In addition, he is the author of many

children's compositions, cabaret pieces, arrangements of a folkloric nature, as well as arrangements for accordion quintet and popular orchestra, among others. He is also the dean of the Faculty of Humanities at the Konin School of Management Personnel. He has been the President of the Musical Konin Association since 2014.

Janusz Szrom – is a musician, educator, and publicist. According to the poll conducted by the monthly magazine “Jazz Forum” he was awarded Best Jazz Singer in years 2009-2014. Critic-Journalist of 2019 and 2020 according to the poll conducted by Stowarzyszenie Jazz Melomani. He was decorated with the Gloria Artis Medal (bronze and silver) for outstanding achievements in the field of culture and the Badge of Honor for merit to the Wielkopolska Region. Two of his albums have reached gold record status: *Straszni Panowie Trzej* and *Pogadaj ze mną*. The author of following publications: *Andrzej Zaucha Song Book* (a three-volume monograph (songbook)), *Music Workshops in Chodzież 1971-2020. Monograph* (2020), *Book of Polish Standards*, a column edited since 2017 in the industry magazine “Jazz Forum”, in which he posts notes and describes the history of the birth of the most beautiful Polish songs. Currently, he is a board member of the Polish Jazz Association and a member of the Association of Polish Journalists.

Jerzy Szymaniuk – is a conductor, composer, arranger, animator of musical life and professor at the University of Zielona Góra. He graduated from the Higher School of Pedagogy in Zielona Góra, majoring in music education (1981). Since 2002 he is an employee of the Institute of Music at the University of Zielona Góra. He is involved in teaching and popularizing jazz music. He founded and led the Jazz Music Study, organized the Jazz Academy and the All-Poland Big Band Meetings (1986-1991). He organized and taught big band workshops (1988-2006). The artistic director of the Big Band of the University of Zielona Góra. Author of many musical projects (including international ones. He has participated (as pianist, arranger, and music director) in recordings and jazz festivals in Poland and abroad (Germany, Holland, Belgium, former Yugoslavia, Austria, Switzerland, Denmark, Russia, Belarus, Hungary, Sweden, Spain). He has collaborated with well-known musicians of the Polish and foreign jazz scene. From 2012 to 2016 he served as director of the Institute of Music. Since 2005, he has served as president of the Zielona Góra Jazz Association and is also the artistic director of the Green Town of Jazz Festival in Zielona Góra (2005-2022).

Read more: <https://imu.uz.zgora.pl/wykladowcy-kierunku-jazz-i-muzyka-estradowa/dr-hab-jerzy-szymaniuk-prof-uz/>

Joris Teepe – is a jazz bassist (acoustic and electric) and educator, who was born in Netherlands. After graduating at the Conservatory in The Netherlands he moved to New York. In 1992 he took lessons with Ron Carter, and quickly met many musicians. A year later he recorded his first CD, with a band co-led by Don Braden and featuring Cyrus Chestnut, Carl Allen and Tom Harrell. From that point he became a bassist in great demand. He has been working with musicians such as Benny Golson, Sonny Fortune, Rashied Ali, Billy Hart, Randy Brecker, Chris Potter, Tom Harrell, John Abercrombie and Tim Armacost. He was being a member of the Rashied Ali Quintet for nine years.

Joris Teepe has recorded 15 CD albums as a leader or co-leader. His latest album (2017) is co-led with saxophonist Don Braden and scored high in the US jazz charts.

He also established himself as a composer, record producer (many different labels and artists), educator (director of Jazz Studies at the Hanze University, Bass Professor at Queens College, NY) and bandleader. In 2004 Joris Teepe has been nominated for the Bird Award at the North Sea Jazz Festival in the category “Artist deserving wider recognition”.

Joris Teepe has taught jazz for 30 years to musicians of all instruments. He has taught summer camps for many years, such as Orsara (Italy), Lichtfield (Connecticut), Peter Herbolzheimer (Germany) and Jazzinty (Slovenia).

Currently he is the director of Jazz Studies at the Prince Claus Conservatory in the Netherlands and he is adjunct professor on the faculty of Queens College in New York. In addition, he teaches private bass lessons and leads weekly jazz workshops in Brooklyn. Read more: <https://www.joristeepe.com>

Leszek Wiśniowski (Hefi) – is a flute player, composer, and educator. Mostly focuses on contemporary and jazz music. He teaches a flute class in jazz music at the Jazz Department of the Krzysztof Penderecki Academy of Music in Kraków. He is the winner of the 2nd prize in the International Flute Jazz Artist Competition, held during the National Flute Association Convention in Chicago, 2022. His artistic output includes five albums of his own creation, and 35 created in collaboration with other musicians. He has performed solo parts on soundtracks for 11 films with music composed by Krzesimir Dębski and Zygmunt Konieczny. In 2018, he performed in the “Tribute to Dave Valentine” concert held in Orlando, USA, where he played alongside flute masters such as Jamie Baum, Ali Ryerson, Rebecca Kleinman, Ernesto Fernandez, Orlando Maraca Valle, Nestor Torres, Mark Vinci. Besides this, he collaborates with contemporary flute icon Robert Dick. He is the leader of the HeFi Quartet.

INDEKS NAZWISK INDEX OF NAMES



A

Abbas Baqir 81
Aberg Lenart 39
Abstawski Jan 34, 35, 48, 51
Adderley Julian Edwin (pseud. „Cannonball”) 71
Aebersold Wilton Jameson (pseud. „Jamey”) 34, 106
Akiyoshi Toshiko 80
Anderson Ian 80
Argue Darcy James 150
Arlen Harald 105
Armengou Alba 2
Armstrong Louis (pseud. „Satchmo”) 37
Armstrong Lucille 37, 38
Arystoteles 91
Astatke Mulatu 44

B

Bach Carl Philipp Emanuel 73
Bach Jan Sebastian 81
Backer Julius 77
Badolato Greg 46
Baker David 106
Balcerak Józef 16
Bałata Marek 52
Barański Michał 154
Baron Piotr 45, 46, 48, 56, 57, 145
Barry John 75
Bartkowski Czesław (pseud. „Mały”) 41
Bartz Jerzy 45, 51, 56
Basie William James (pseud. Count Basie) 76, 190, 193

Bastian Hans Günther 92
Bastida Èlia 62
Bataszew Aleksy 34
Baum Jamie 72, 82
Bechet Sidney 66
Beirach Richie 108
Berendt J.E. 34
Berio Luciano 78
Berlin Irving 105
Bernstein Leonard 77
Bertram Burt 89
Beylin Paweł 19
Białkowski Andrzej 62
Bieńkowska Katarzyna 65
Biolcati Massimo 154
Biskupski Piotr 45
Blakey Arthur (pseud. „Art”) 119, 146
Bley Paul 107, 108
Bliziński Marek 37, 39
Błażejczyk Danuta 53
Boehm Theobald 73, 74, 81
Bojanowski Jerzy 34, 51
Borkowski Jan 34
Borowski Ryszard 72, 75, 80, 81
Boulez Pierre 77
Boyer Horace Clarence 167
Brechfeld Andrea 79
Brecker Michael 119
Brodacki Krystian 35
Brodowski Paweł 38, 50
Brookmeyer Bob 192
Bruining Els 45
Brunson Milton 169

- Burrell Kenny 153
 Busch Siegfried (pseud. „Sigi”) 44
 Butts Magnolia Lewis 168
 Byrczek Jan 34
- C**
- Cabanowski Marek 42
 Carlsson Rune 34
 Carmichael Hoagie 105
 Carr Kenny 48
 Carter Ron 106, 108
 Carver Wayman 74
 Casanova Joana 62
 Cegielski Adam 46
 Cegieła Janusz 16, 17
 Chamorro Joan 61-68
 Cherry Don 37-39
 Chmiel Paweł 54, 57
 Chmielewska Beata 52
 Choliński Henryk 50, 51
 Chomiński Józef M. 22
 Cichocki Kuba 51
 Cichocki Ryszard 35
 Cichy Jan 40
 Ciechan Zbigniew 33
 Cieslikowski Piotr (pseud. „Bocian”) 44, 53
 Clark J.F.G. 39
 Cobham Billy (właśc. William C. Cobham)
 103
 Codina Joan 62
 Coker Jerry 106
 Coleman Ornette 106
 Coleman Satis 61, 64, 66
 Coleman Todd 103
 Collette William Marcel (pseud. „Buddy”) 75,
 76
 Coltrane John 38, 66, 72, 106-108, 115, 119,
 128, 133
 Connel P. James 90
 Corea Chick (właśc. Armando Anthony Corea)
 80
 Cudzych Andrzej 45
 Curson Theodore (pseud. „Ted”) 34
- D**
- Danielsson Palle 39
 Dašek Rudolf 37
 Datzira Magali 62
- Davis Miles 103, 106, 108, 109, 115, 120, 131,
 146, 148, 190, 194
 Davis Steve 147
 Dąbrowski Florian 18, 33
 De Haas Jan 52
 Debussy Claude 73
 DeMarinis Paul 49
 Demirel Imer 48
 Dębski Antoni 41
 Dębski Krzesimir 41
 Dick Robert 82
 Dobrowolski Paweł 55, 57
 Dolphy Eric 72, 76, 78, 81
 Domenech Jan 62
 Donaldson Lou 66
 Dorn Joel 71
 Dorsey Thomas A. 167-169
 Dorůžka Lubomir 34
 Dunscomb Richard 44
 Duszyński Waldemar 41
 Dutkiewicz Artur 47, 51, 56, 57
 Duży Bronisław 51
 Dwyer Doriot Anthony 74
 Dziębowska Elżbieta 22
 Dziwoki Lothar 44
- E**
- Edwards Karen 51
 Ellington Edward Kennedy (pseud. „Duke”)
 66, 81, 103, 105, 115, 119, 192
 Elliott David 61
 Elvira Julián 82
 Erhardt Ludwik 26
 Estacio Dolores 74
 Esteban Alba 62
 Eubanks Dan 49
 Evans Gil (właśc. Ian Ernest Gilmore Green)
 75, 192
- F**
- Farrell Joe 76, 80
 Fedchock John 190
 Fentress Brian 171, 172
 Fernandez Eva 62
 Fijałkowski Ryszard 34
 Fiore Nina 90
 Fitzgerald Ella 66
 Flack Roberta 71

Foster Frank 191
Frye Theodore R. 168

G

Garrison Jimmy 106, 108
Gazzelloni Severino 78
Gershwin George (właśc. Gershowitz Jacob)
105
Gianino Kevin 49
Gillespie Dizzy (właśc. John Birks Gillespie) 75,
115, 192
Glawischnig Dieter 45
Gładkowski Czesław 33
Głód Jerzy 43
Głowczewski Jerzy 39, 53, 57
Godziński Wiktor 33
Gogolewski Wojciech 40
Golcz Anna 52
Golec Łukasz 50
Golec Paweł 50
Golia Vinny 82
Gołębiowski Marek 35
Gomez Eddie 79
Gonsalves Paul 66
Gordon Dexter Keith 66, 146
Gordon Edwin 65, 66
Górka Mieczysław 37
Gradziuk Krzysztof 55
Green Bunky 44
Griese Christof 143
Groborz Wojciech 41
Grzywacz Janusz 36
Guilfoyle Ronan 103
Gursz Jacek 55
Guy Barre 39

H

Hadden Skip 44, 46
Hall Jim (właśc. Hall James Stanley) 153
Hamilton Chico 78
Hamilton Scott 62
Hamre Bridget 90
Hancock Herbie (właśc. Hancock Herbert
Jeffrey) 106-108,
Harasimowicz Cezary 37
Harris Eddie 55
Hawkins Coleman 107, 146
Hefti Neal 75, 190, 193

Hegel Georg W. Friedrich 91
Heining Roman 33
Herdzin Krzysztof 45, 46
Hobzek Tomáš 154
Hodges Johnny 38, 66, 119
Holiday Billie (właśc. Eleanora Fagan 66, 146
Holland Dave 39
Hołownia Bogdan 51, 52, 54, 57
Honzák Jaromír 154
Hoover John 88
Horn Paul 72, 76, 78

I

Isaacs Naomi 49
Israels Chuck 103

J

Jagodziński Andrzej 45
Jahr Marcin 46
Janicki Marek 45
Janicz Krystyna 47
Jannuska Karl 154
Janus Dariusz 44
Jarczyk Jan 18, 35, 36, 49, 51, 52, 55
Jaremko Zbigniew 39, 41, 43
Jarosik Jerzy 40, 81
Jaroszevska Małgorzata 41
Jaroszewski Andrzej 49
Jarret Keith 71
Jefferson Eddie 77
Jobim Antônio Carlos 81
Jones Elvin 106
Jones Quincy 75
Jones Sam 191
Jonkisz Kazimierz 45
Jordan Waldemar 46, 47

K

Kaczyńska Klaudia 56
Kaczyński Tadeusz 19
Kalemba Zbigniew 33, 40
Kałużny Piotr 49, 56, 57
Kamalidiin Saïs 73
Kamiński Wojciech 41
Karajan Von Herbert 77
Karewicz Marek 56
Karolak Wojciech 42, 46
Kaszycki Lucjan 33-36, 52, 53

Kawończyk Adam 43, 50
 Kenton Stan 76, 103
 Kern Jerome 105
 Kielak Michał 57
 Kingma Eva 82
 Kiniorski Włodzimierz 38
 Kirk Roland Rahsaan 71, 72, 76, 78, 79, 81
 Kisielewski Stefan 19, 145
 Kita Marcin 51, 52
 Klem M. Adena 90
 Komeda Krzysztof (właśc. Krzysztof Trzciniński)
 39, 56, 191
 Komeda Zofia 56
 Konitz Lee 66, 107
 Korecki Aleksander 81
 Kotyńska Marzena 18
 Kowal Roman, 17, 18
 Krenz Jan 27
 Kubelik Ronald 44
 Kujala Steve 72, 80
 Kulenty Michał 72, 78, 81
 Kulpowicz Sławomir 41

L

Lach Tomasz 56
 Lanner Joseph 20
 Lateef Yusef 73, 76, 77, 79
 Laurillard Alan 45
 Laws Hubert 71-73, 76-81
 Lemański Piotr 39, 45, 51
 Levin James 77
 Lic Lesław 34
 Liebman David 103, 108
 Lipowicz Franciszek 34
 Liška Tomáš 154
 Lissa Zofia 14, 18, 20-22
 Lloyd Charles 76
 Lovano Joe 72
 Love Preston 78
 Lozano Danilo 79

Ł

Łobaszewska Grażyna 38, 39

M

Mahdi Ronald 46
 Majewski Henryk 41, 42, 45-47
 Majewski Robert 43, 57

Makowicz Adam 16, 34
 Malik Magic 72, 81, 82
 Mancini Henry 75
 Mann Herbie (właśc. Herbert Jay Solomon)
 71, 72, 77, 80
 Mar Sauqué Vila Joan 62
 Marsalis Branford 119
 Marsalis Wynton 68, 81, 145-147
 Marti Joan 62, 63
 Martin Roberta 168, 169
 Martin Stu 37, 39
 Martinů Bohuslav 155
 McPherson Cynthia 48
 Mehty Zubin 77
 Merritt Jimme 146
 Messiaen Olivier 156
 Metheny Pat 153
 Meyer Krzysztof 17
 Michalski Dariusz 16
 Mielczarek Mariusz 72, 81
 Miklin Karlheinz 46
 Milian Jerzy 33
 Mingus Charles 71
 Mintzer Bob 190, 192
 Miśkiewicz Dorota 55, 57
 Miśkiewicz Henryk 39, 41, 43
 Mitchell Nicole 72, 82
 Mitchell Stephen 153
 Monk Thelonious 149
 Montenegro Hugo 75
 Moody James 71, 72, 75-77
 Morgan Lee 146
 Most Sam 75-77
 Motis Andrea 62
 Motis Carla 62
 Mozart Wolfgang Amadeus 96
 Możdżer Leszek 147
 Muehl Attila 54, 57
 Muniak Janusz 35

N

Nagórski Grzegorz 50
 Nahorny Włodzimierz 34
 Namysłowski Jacek 54, 56, 57
 Namysłowski Zbigniew 38, 72, 81
 Napiórkowski Marek 50, 56, 57
 Nash Ted 81
 Nay Joe 40

Nebrekljević Aleksander 44
 Nelson Oliver 71
 Newman David 76, 77
 Newman Paul 71
 Newton James 76, 79
 Niedziela (Niedziela-Meira) Jacek 43
 Niedziela Wojciech 43, 50, 54, 55
 Noam G. Gil 90
 Novák Martin 154

O

Ochalski Tomasz 41, 42
 Offenbach Jacques 20
 Olejniczak Andrzej 41, 51, 52
 Oźcaġatay Sarpay 73, 82

P

Pacek Agnieszka 56, 57
 Paco De Lucia (właśc. Francisco Sánchez Gómez) 81
 Panek Waław 24
 Pardo Jorge 80, 81
 Parker Charlie 66, 103, 107, 109, 115, 116, 119
 Parkinson Michael 49
 Pascoal Hermeto 79
 Patterson Roy 52
 Pawlik Marian 41
 Pawlik Włodzimierz 46
 Payés Rita 62
 Pelc Jacek 43
 Penderecki Krzysztof 17
 Pernal Bartosz 190, 192
 Perramon Marçal 62
 Peterson Oscar 146
 Philips Barre 39
 Piant Robert 90
 Piasecki Krzysztof (pseud. „Puma”) 40, 54
 Pieregorólka Wiesław 40
 Pitagoras 91
 Platon 91
 Pocię Bohdan 14, 17
 Podkanowicz Marek 35
 Popek Krzysztof 72, 79, 80
 Porter Cole 105
 Prońko Krystyna 52, 56, 57
 Prońko Piotr 40

Prukała Mariusz 47
 Przybyłowicz Krzysztof 49

R

Rajchel Ewelina 56
 Rakowski Andrzej 24
 Ravel Maurice 81
 Reimer Thomas 49
 Reiss Józef Władysław 14-16
 Repucci John 44
 Richardson Jerome 75
 Riddle Nelson 75
 Rilke Rainer Maria 153
 Roger Glenn 75
 Rogers Richard 105
 Roidinger Adelhard 40
 Rollins Sonny (właśc. Rollins Theodore Walter) 107-109
 Romberg Sigmund 131
 Rosengren Bernt 37, 39
 Rowiński Aleksander J. 17
 Rugolo Peter 75
 Rybczyński Andrzej 42
 Rynkowski Ryszard 36

S

Sadowski Krzysztof 43, 73
 Salentin Hans Peter 49, 50
 Sarnecki Rafał 51, 54, 57
 Schaeffer Bogusław 14
 Schaeffer Bogusław 33
 Schmeling Paul 44
 Schmidt Andrzej 44, 45, 193
 Scofield John 153
 Scott Kendrick 150
 Sebesky Don 75
 Seifert Zbigniew 35
 Sendecki Władysław (pseud. „Adzik”) 40, 41
 Serafińska Anna 48, 54
 Shank Bud 72, 75, 76, 81
 Shaw Woody 107-109
 Shihab Sahib 75
 Shorter Wayne 106-108, 120, 146
 Sikala Maciej 43, 44, 48, 49, 57
 Silvestro Di Roger 88
 Skowron Maria 23
 Slavíček Jiří 154
 Slavík Jiří 154, 157

- Smoliński Kacper 57
 Socarras Alberto 74
 Sojka Stanisław 43
 Spann Les 71, 75
 Spassov Theodosii 81
 Stach Marek 41
 Stankiewicz Kuba 45, 53, 56, 57
 Stańko Tomasz 34-37, 39, 41, 42
 Stawiński Marek 55, 57
 Stefański Janusz 18, 35, 36, 41, 52, 53
 Steig Jeremy 79
 Stenson Bobo 39
 Stockhausen Karlheinz 81
 Strauss Johann 20
 Stravinsky Igor 109
 Strobel Marek 41
 Stuhlman W. Megan 90
 Styne Jule 105
 Suchanek Bronisław 35, 36, 39, 45, 51, 52
 Suchich Aleksander 45
 Suzuki Shinichi 64-66
 Szachowski Tomasz 23
 Szczurek Witold 41
 Szprot Janusz 43, 44
 Szrom Janusz 51, 53, 55-57
 Sztewer Simeon 44, 45
 Szukalski Tomasz (pseud. „Szakal”) 39, 43, 45, 47
 Szymaniuk Jerzy 190, 191
- Ś**
- Śmietana Jarosław 33, 40, 41, 48
 Święcicki Mateusz 16, 23, 45
- T**
- Tabackin Lew 80
 Tartanus Paweł 41
 Teepe Joris 136
 Telemann G. Ph. 23
 Thomas Garry 81
 Thomas Reginald (pseud. „Reggie”) 49
 Timmons Bobby 146
 Tindley Charles 167, 168
 Tománek Dušan 157
 Tomaszczyk Michał 54-56
 Tomaszewski Paweł 49, 53
 Torres Jose 57
 Torres Nestor 79
- Trefon Andrzej 40
 Tristano Lennie 148, 149
 Trotman Gerald 49
 Trzaskowski Andrzej 16
 Tyner Alfred McCoy 106, 108
 Tyrmand Leopold 19, 145
- U**
- Urbaniak Michał 192
 Urbańska Liliana 73
 Uryga Ewa 49
- V**
- Valentin Dave 72, 78, 79, 82
 Vaughan Sarah 66, 146
 Ventas Adolf 62
 Volpert Stefan 51
- W**
- Waller Fats 105
 Ward C. Geoffery 145, 146
 Wasielewski Wiesław 34, 47, 51, 56
 Wasylewski Andrzej 37, 47
 Webster Benjamin Francis (pseud. „Ben”) 66
 Wegehaupt Zbigniew 41
 Weinert Martin 48, 49, 52
 Weinert Susan 48, 49, 52
 Weinstein Mark 77
 Welk Lawrence 75
 Wendt Adam 43
 Wendt Adam 48, 49, 55
 Wennerstorm Leif 39
 Wess Frank 72, 75, 76
 Wesselin Nikolov 23
 Westbrook Peter 71
 Więckowski Jerzy 42
 Williams Clarence 74
 Williams Tony 106
 Williams-Jones Pearl 168, 169
 Winter Hubert 49
 Wise Raymond 166
 Wittner Gary 49
 Wojtasik Piotr 48, 49, 80
 Wright Leo 75
 Wright Orville 46
 Wrombel Zbigniew 49, 53, 57
 Wróblewski Jan Ptaszyn 41, 43, 55, 57
 Wyleżoł Piotr 50

X

Xenakis Iannis 81

Y

Young Lester 66, 148, 191

Young Victor 105

Z

Zabiegliński Janusz 41

Zakus Igor 56

Zanella Jean-Pierre 52

Zaucha Andrzej 41

Zawadzki Krzysztof 41

Zeliszewski Tomasz 37

Zelnik Yoni 154

Zenón Miguel 150

Zgraja Krzysztof 44, 72, 73, 79

Ziegler Matthias 82

Zimmerman Maciej 16

Zubek Andrzej 49-51, 53, 54, 190

Ż

Żądło Leszek 40, 48-51

Żerańska-Kominek Sławomira 25

Żukowski Janusz 81

Żyta Łukasz 154

