

# SŁUCH ABSOLUTNY A SYSTEM EDUKACJI MUZYCZNEJ W POLSCE

*Sylwia Makomaska*

Instytut Muzykologii, Uniwersytet Warszawski

## 1. WPROWADZENIE

Zjawisko słuchu absolutnego od ponad stu lat fascynuje specjalistów z zakresu psychoakustyki, psychologii muzyki, teorii muzyki, a także pedagogiki muzycznej (Stumpf, 1883; Kries, 1892; Meyer, 1899; Abraham, 1901). Wielokrotnie przeprowadzono różnorodne badania, których celem miało być znalezienie odpowiedzi na pytanie, dlaczego niektórzy muzycy potrafią rozpoznawać, a także wytwarzać (wokalnie lub przy pomocy generatora) wysokości poszczególnych dźwięków skali muzycznej bez posługiwania się jakimkolwiek zewnętrznym wzorcem wysokości.

W badaniach nad różnymi aspektami słuchu absolutnego (m.in. genezy, częstości występowania, pozytywnych i negatywnych czynników wiążących się z posiadaniem tego rodzaju słuchu) pewnym utrudnieniem może okazać się fakt, iż pod pojęciem słuch absolutny kryje się skomplikowane zjawisko, które w praktyce przybiera różne formy. W najpełniejszej postaci w pamięci długotrwałej jest utrwalonych 12 wzorców wysokości skali chromatycznej- jest tzw. autentyczny słuch absolutny pełny (ang. genuine absolute pitch, Bachem, 1937). Posiadacze pełnego autentycznego słuchu absolutnego rozpoznają nazwy dźwięków w sposób spontaniczny i z łatwością, ponieważ wszystkie dźwięki są dla nich jakościowo zróżnicowane, podobnie jak kolory w widzeniu barwnym.

Istnieją również przypadki tzw. częściowego słuchu absolutnego (ang. quasi absolute pitch), które charakteryzują się stabilnym utrwaleniem w pamięci jednego lub kilku wzorców wysokościowych. Ten rodzaj słuchu absolutnego jest dość częsty i przypuszczalnie wynika z praktycznych warunków uczenia się czy uprawiania muzyki (Rakowski, 2003). Typowy przykład to skrzypkowie, którzy bardzo często mają utrwalony wzorzec a<sup>1</sup>.

Szczególnym rodzajem słuchu absolutnego jest tzw. pozorny słuch absolutny (ang. pseudo - absolute pitch), w którym wzorzec wysokości nie został trwale umieszczony w pamięci słuchowej, lecz opiera się na innych zjawiskach np. na zapamiętaniu napięcia mięśni krtani dla zaintonowania najniższego dźwięku własnej skali w przypadku profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych śpiewaków.

Autentyczny słuch absolutny może występować w postaci czynnej i biernej (Tieplow, 1952). Słuch absolutny czynny umożliwia rozpoznawanie klas wysokości muzycznej i to na ogół niezależnie od rodzaju źródła i barwy dźwięku. Ponadto, bez użycia dźwięku odniesienia (np. kamertonu) pozwala na wytworzenie dźwięku o zadanej wysokości muzycznej, głosem lub przy pomocy przyrządu.

Słuch absolutny bierny nie daje możliwości produkowania żądanej wysokości, lecz pozwala jedynie na jej rozpoznanie. Bierny słuch absolutny posiada podstawowe cechy autentycznego słuchu absolutnego, ale w porównaniu z czynnym słuchem absolutnym wykazuje wiele ograniczeń. Podstawowym z nich jest niezdolność do zaintonowania żądanej wysokości. Oprócz tego słuch absolutny bierny jest często wrażliwy na barwę dźwięków,

a absolutne rozpoznawanie wysokości chromatycznej ogranicza się przy tym do dźwięków własnego instrumentu.

## 2. CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA SŁUCHU ABSOLUTNEGO – BADANIA WŁASNE

Atmosferę tajemniczości wokół słuchu absolutnego potęguje również fakt, iż należy ono do niezwykle rzadkich zjawisk. Na podstawie obserwacji i wyrywkowych danych ocenia się, że częstość występowania słuchu absolutnego jest w przybliżeniu podobna w różnych krajach europejskich i w Stanach Zjednoczonych (Révész, 1913; Baharloo i in., 1998), natomiast wydaje się być o wiele większa w krajach azjatyckich oraz wśród muzyków pochodzenia azjatyckiego (Miyazaki, 1988; Gregersen, 1999, 2000; Deutsch i in., 2004). W literaturze spotyka się bardzo różne dane uzależnione przede wszystkim od metody, przyjętego kryterium oraz próby badanych. I tak szacowany procent słuchaczy absolutnych wśród muzyków kultury zachodniej wynosi od 3% (Révész, 1913;1953), poprzez 8.8% (Wellek, 1963) do 15% (Baharloo i in., 1998). Dla porównania wyniki eksperymentów przeprowadzonych przez Miyazaki (1993, 1995) wśród japońskich studentów edukacji muzycznej wskazują, że aż 30% badanych uzyskało wynik świadczący o bardzo dokładnym (autentycznym, pełnym) słuchu absolutnym.

Jak do tej pory właściwie w żadnym kraju (w tym także i w Polsce) nie zebrano rzetelnych i pełnych danych na temat powszechności występowania słuchu absolutnego. Oczywiście refleksja dotycząca skali tego zjawiska wydaje się być kluczowa w kontekście tematu edukacji muzycznej, dlatego warto przyrzeć wynikom badań eksperymentalnych, których celem było ustalenie, jaki procent osób ze środowiska polskiej młodzieży muzycznej jest w stanie w sposób absolutny (bez pomocy kamertonu) oceniać prawidłowo wysokość dźwięków muzycznych. Badania przeprowadzono w latach 2004-2006 wśród ponad 1100 uczniów uczęszczających do szkół muzycznych I i II stopnia, studentów akademii muzycznej oraz studentów muzykologii (Makomaska, 2008).

W eksperymencie zastosowano dwa krótkie testy słuchowe (ang. pitch naming tests), które polegają na tym, że słuchacze próbują rozpoznać wysokość chromatyczną (C, C#, D, D# etc.) kolejno prezentowanych dźwięków i notują odpowiedź w specjalnym arkuszu odpowiedzi. Oba testy składały się z 25 dźwięków fortepianu i różniły się czasem przerwy między kolejnymi dźwiękami, która wynosiła 6 sekund w pierwszym teście i 2 sekundy w teście drugim. Testy identyfikacji wysokości przy dwóch różnych parametrach czasowych pozwoliły na wyodrębnienie grup osób dysponujących różnymi rodzajami słuchu absolutnego. Uczestnicy testów zostali ponadto poddani badaniom ankietowym w celu uzyskania informacji, które mogłyby być pomocne m.in. w wyjaśnieniu kwestii pochodzenia słuchu absolutnego (Makomaska, 2008).

Warto przy tym zdawać sobie sprawę, że podczas eksperymentów, badani mogli posługiwać się różnymi strategiami percepcji wysokości: od bezpośredniego i natychmiastowego rozpoznania każdej chromy (autentyczny słuch absolutny pełny), poprzez wykorzystanie własnych pojedynczych wzorców wysokości i biegłym posługiwaniem się interwałami muzycznymi (autentyczny słuch absolutny częściowy), drogą przybliżonej oceny wysokości i zgadywania (słuch pozornie absolutny), czy wreszcie wyłącznie przez zgadywanie, które i tak może wiązać się z pewnym poziomem sukcesu (a konkretnie umożliwić uzyskanie około 8% poprawnych odpowiedzi).

Ze względu na etap edukacji muzycznej badani zostali podzieleni na pięć grup. Pierwsza grupa obejmuje uczniów z ostatnich dwóch klas (V i VI) podstawowych szkół muzycznych. W następnych dwóch grupach znaleźli się uczniowie szkół muzycznych II stopnia oraz gimnazjów i liceów muzycznych. Grupa 2 to uczniowie z klas I - III (w tym gimnazja muzyczne), a grupa 3 to klasy IV - VI (w tym licea muzyczne). Grupa 4 obejmuje studentów i absolwentów Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie (obecnie Uniwersytetu Muzycznego im. F. Chopina) z różnych wydziałów i lat. W piątej grupie znaleźli się studenci Instytutu Muzykologii Uniwersytetu Warszawskiego. W sumie w badaniach wzięło udział 1121 uczniów i studentów w wieku 11-29 lat

Podstawowe pytanie, które przyświecało temu etapowi badań brzmi: jaki procent osób ma tak naprawdę słuch absolutny? Oczywiście odpowiedź na to pytanie zależy przede wszystkim od przyjętego kryterium. W literaturze można znaleźć bardzo różne założenia, niekiedy takie, które w istocie utrudniały wykrycie autentycznego słuchu absolutnego przez zaliczanie do wyników prawidłowych również omyłek o półton (Oakes, 1955; Baggaley, 1974).

Bezdiskusyjny jest oczywiście wynik 100% poprawnych rozpoznań wysokości chromatycznej. Natomiast problem pojawia się przy ustaleniu dolnej granicy. Wśród badaczy można spotkać bardzo różne opinie, co do progu, który wskazywałby na fakt posiadania słuchu absolutnego. Biorąc pod uwagę poruszaną w obecnym tekście problematykę, zdecydowano się na przyjęcie dwóch kryteriów:

1. pierwsze kryterium zostało zastosowane przez Warrena Dixona Warda (1963), jednego z najwybitniejszych badaczy słuchu absolutnego, który uznał, że wynik 65% poprawnych odpowiedzi świadczy o prawie doskonałym słuchu absolutnym (ang. „nearly perfect” absolute pitch, Ward 1963).
2. drugie kryterium - 83% zostało przyjęte na potrzeby obecnych badań (8.3% to poziom przypadkowego rozpoznania)

Spójrzmy więc na zebrane w poszczególnych grupach wyniki, stosując w pierwszej kolejności kryterium 65% poprawnych odpowiedzi w teście 6 - sekundowym. W Grupie 1 obejmującej uczniów podstawowych szkół muzycznych wynik powyżej 65% uzyskała tylko jedna osoba, co stanowi 0.4%. W Grupie 2, w której znaleźli się uczniowie młodszych klas średnich szkół muzycznych, rezultat ten osiągnęło 4.4%. Natomiast w Grupie 3 obejmującej uczniów starszych klas średnich szkół muzycznych wynik powyżej 65% uzyskało 6.25% badanych. Najwięcej osób ze słuchem absolutnym było wśród studentów i absolwentów akademii muzycznej- 15.5%. Jest to procent dość wysoki, biorąc pod uwagę prognozowany na podstawie literatury wynik 3 - 5%. Wśród studentów muzykologii tylko 2 osoby osiągnęły wynik powyżej 65%, co daje 1.7%.

Przy zastrzeniu kryterium do 83% poprawnych rozpoznań wysokości chromatycznej procent osób ze słuchem absolutnym w poszczególnych grupach maleje i wynosi odpowiednio: 0.4% w Grupie 1, 3.4% w Grupie 2, 4.5% w Grupie 3, 10.4% wśród studentów akademii (Grupa 4) i 0.85% wśród studentów muzykologii (Grupa 5).

Jeśli chodzi o bezbłędne odpowiedzi, to zaskakująco wysoki jest wynik 100% rozpoznań wśród studentów akademii. Aż 13 osób na 251 bezbłędnie zidentyfikowało wszystkie wysokości chromatyczne, co stanowi 5.2%.

W sumie na 1121 przebadanych osób 67 uzyskało wynik powyżej 65%. W związku z tym można wysunąć wniosek, że w środowisku młodzieży muzycznej 6% posiada słuch absolutny. Dla porównania 4.2% badanych osiągnęło rezultat powyżej 83%, a 2.5% badanych wykonało zadanie testowe w sposób bezbłędny.

Na tym tle pewnym zaskoczeniem mogą okazać się wyniki uzyskane wśród uczestników III Ogólnopolskiego Konkursu Solfeżowego, który odbył się w dniach 01.04 – 03.04. 2005 roku w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. St. Moniuszki w Bielsku Białej. Wzięło w nim udział 54 uczniów w wieku: 15 – 19 lat z 36 średnich szkół muzycznych z całej Polski.

Konkursy solfeżowe (a szczególnie ten organizowany w Bielsku Białej) cieszą się ogromnym uznaniem wśród pedagogów kształcenia słuchu, jak również wśród samych uczniów. Posiadanie tytułu finalisty konkursu zwalnia m.in. z egzaminów wstępnych z kształcenia słuchu do akademii muzycznych. Uczestnikami konkursu są zazwyczaj osoby, które świetnie radzą sobie w różnego typu, nawet najbardziej wymyślnych i skomplikowanych zadaniach z kształcenia słuchu. Ogólnopolski konkurs poprzedziły eliminacje szkolne, więc do etapu krajowego dostała się „elita” posiadająca świetny słuch muzyczny.

Niezwykle interesujący jest fakt, że co piąty badany rozwiązał test bezbłędnie, zaś prawie 40% uczestników konkursu uzyskało w tym teście wynik powyżej 83%. W związku z tym nie może być wielkim zaskoczeniem informacja, że posiadacze pełnego, autentycznego słuchu absolutnego zajęli w konkursie miejsca od pierwszego do piątego. W rezultacie wśród 13 finalistów konkursu jedynie 5 uczniów nie spełniło kryterium 83% rozpoznania, a aż 6 osób uzyskało wynik 100%.

### 3. SŁUCH ABSOLUTNY A SYSTEM EDUKACJI MUZYCZNEJ – DYSKUSJA

Dane uzyskane w badaniach przesiewowych mogą oczywiście prowadzić do jednoznacznego wniosku, iż niezależnie od etapu edukacji muzycznej zdecydowanie liczniejsze grono zajmują ci, którzy nie są posiadaczami słuchu absolutnego i tym samym posługują się muzycznym słuchem relatywnym. Z drugiej strony porównanie wyników konkursu solfeżowego z badaniami przeprowadzonymi w podstawowych, średnich i wyższych szkołach muzycznych wskazuje na kilka dość istotnych problemów. Przede wszystkim zaskakujący wydaje się być fakt, że system polskiej edukacji muzycznej faworyzuje osoby ze słuchem absolutnym mimo tego, że program kształcenia słuchu w szkołach muzycznych w swoim założeniu jest nastawiony na rozwój słuchu relatywnego. Wyniki konkursu pokazały, że posiadacze słuchu relatywnego pozostali daleko w tyle za swoimi kolegami i koleżankami ze słuchem absolutnym. Zdaje się to świadczyć wyraźnie o dominującej w naszym kraju tendencji kształcenia słuchu muzycznego z promocją „słyszania absolutnego”, co wydaje się dość kuriozalne biorąc pod uwagę fakt, iż uczniowie szkół muzycznych podczas regularnych kursów kształcenia muzycznego nabywają i rozwijają umiejętność posługiwania się słuchem relatywnym.

Prowadzi to do następujących pytań:

czy strategicznym celem systemu kształcenia słuchu (solfeż) w Polsce jest wyrabianie u uczniów i studentów słuchu absolutnego?

czy uczniowie posiadający słuch absolutny powinni realizować ten sam program kształcenia słuchu co uczniowie ze słuchem relatywnym?

Rezultaty badań mogą potwierdzać generalną obserwację, iż osoby ze słuchem absolutnym po prostu wyróżniają się na zajęciach z kształcenia słuchu i w związku z tym mogą odnosić sukcesy w profesjonalnym świecie muzyki. W systemie polskiej edukacji muzycznej strategia właściwa dla słuchu absolutnego wydaje się być szczególnie przydatna na początkowym etapie kształcenia słuchu. W efekcie osoby ze słuchem absolutnym często górują nad swoimi rówieśnikami ze słuchem relatywnym. Przede wszystkim potrafią szybko i bezbłędnie uporać się z dyktandami jednogłosowymi, niezależnie od tego, czy są to dyktanda tonalne, czy atonalne. Niektórzy z nich bez trudności odgadują prezentowane interwały muzyczne (stosując przy tym strategię rozpoznawania wysokości bezwzględnej) oraz są w stanie określić, w jakiej tonacji wykonywany jest dany fragment muzyczny. Na dalszym etapie nauki w przypadku dyktand harmonicznym potrafią również rozpoznać konkretne akordy, a także doskonale radzą sobie z dyktandami dwu- i trzygłosowymi. Oczywiście wszystkie te zadania nie sprawiają problemu osobom ze słuchem absolutnym, które nie tylko biegle posługują się strategią absolutną, ale również równolegle korzystają ze słuchu relatywnego.

Z dość specyficznymi problemami borykają się osoby, których słuch absolutny jest w szczególny sposób uzależniony od barwy dźwięku. Łatwo można wyobrazić sobie praktyczną sytuację na lekcji kształcenia słuchu, kiedy to uczeń ze słuchem absolutnym, silnie przyzwyczajony do barwy własnego instrumentu np. fortepianu ma za zadanie zapisać partię wiolonczeli z fragmentu symfonii Beethovena lub też w postaci funkcji harmonicznym zanotować fragment *Koncertu brandenburskiego* Bacha. Oczywiście zadanie takie może stać się dla niego niewykonalne ze względu na zbyt przywiązanie do barwy danego instrumentu, jak również ze względu na nieumiejętność myślenia relatywnego. Problemy tego typu nie zaistniałyby zapewne w ogóle, gdyby fragmenty utworów orkiestrowych przetranskrybować i wykonać na fortepianie. Bardzo często osoby ze słuchem absolutnym, które obecnie są absolwentami Akademii Muzycznej wymieniały tego typu trudności z czasów szkolnych. Jeden z profesorów wspomina nawet, że zdał swój egzamin dyplomowy tylko dzięki temu, że popsuł się odtwarzacz i wszystkie wymagane na zaliczenie dyktanda zostały zagrane na fortepianie.

Słuch absolutny niewątpliwie zachęca do stosowania łatwej ścieżki rozpoznawania wysokości muzycznej, ale nie ulega wątpliwości, że w krańcowej sytuacji może stać się ułomnością, a poleganie na absolutnym rozpoznawaniu bezwzględnych wysokości muzycznych często prowadzi do problemów w posługiwaniu się niezbędnym dla funkcjonowania w profesjonalnym świecie muzyki słuchem relatywnym. Dzieci, które precyzyjnie operują słuchem absolutnym we wczesnym dzieciństwie nie mają motywacji do uczenia się interwałów muzycznych, dlatego często zdarza się, że słuch absolutny raz nabyty może przeszkodzić w pełnym rozwoju słuchu relatywnego.

W efekcie u osób dysponujących słuchem absolutnym posługiwanie się przy każdej okazji tym rodzajem słuchu prowadzi do znacznego pogorszenia sprawności operowania interwałami. W latach 90. XX wieku w serii eksperymentów Miyazaki (1993, 1995) badał umiejętność rozpoznawania i zapamiętywania interwałów muzycznych przez osoby ze słuchem absolutnym i ze słuchem relatywnym o podobnym wykształceniu muzycznym. Uczestnicy eksperymentu słuchali par następujących po sobie dźwięków tworzących różnego rozmiaru interwały muzyczne. Zadanie polegało na określeniu wysokości dźwięku w stosunku do dźwięku pierwszego, używając nazw wysokości względnej, czyli solmizacji

relatywnej w tzw. „systemie ruchomego do”. Według tego systemu należało przyjąć wysokość dźwięku będącego toniką zawsze jako do, bez względu na to, jaka była jego absolutna wysokość.

Wyniki wykazały, że zarówno osoby ze słuchem absolutnym, jak i ci, którzy go nie posiadali, tak samo dobrze określali interwały, gdy w części zadań pierwszy dźwięk, czyli do, pokrywał się co do wysokości z dźwiękiem C (zgodnie z bezwzględny systemem solmizacji). W przypadku osób dysponujących słuchem absolutnym pojawiały się problemy, gdy interwały rozpoczynały się dźwiękiem Fis i rozstrojonym dźwiękiem Es, który należało przyjąć jako do. Wówczas musieli oni albo zastosować strategię względnej oceny wysokości dźwięku, którą mieli słabo wyćwiczoną lub starali się wykorzystać mało przydatną umiejętność rozpoznawania bezwzględnych wysokości dźwięku. W rezultacie osoby ze słuchem absolutnym starały się usłyszane dźwięki transponować w taki sposób, aby dać odpowiedź w nazwach solmizacyjnych wynikających z zasady ruchomego do, co przekładało się na pogorszenie wyników oraz wydłużenie czasu potrzebnego na wykonanie zadania

Do problemu operowania interwałami przez osoby ze słuchem absolutnym, a zwłaszcza do umiejętności transponowania powrócili kilka lat później Miyazaki i Rakowski (2002). Celem eksperymentu było zbadanie, czy osoby ze słuchem absolutnym mają w rozpoznawaniu transponowanych melodii podobne trudności do tych, jakie pojawiły się w rozpoznawaniu transponowanych interwałów.

Wyniki badań jednoznacznie potwierdziły, że rodzaj słuchu znacząco wpływał na możliwość rozwiązania zadań z transpozycją. Osoby z grupy dysponującej słuchem absolutnym osiągnęły o wiele gorsze wyniki w porównaniu z posiadaczami słuchu relatywnego, dla których wpływ wprowadzenia transpozycji okazał się prawie nieistotny. Obserwacja ta może wydawać się dość zaskakująca, gdyż powszechnie przyjęło się uważać słuch absolutny za wszechstronnie użyteczną zdolność muzyczną. Uzyskane wyniki wskazują na sytuację odwrotną. Okazuje się bowiem, że posiadanie takiego rodzaju słuchu może przysparzać trudności w rozróżnianiu stosunków wysokościowych, co niekiedy staje się poważną niedogodnością.

Problem negatywnych aspektów słuchu absolutnego jest oczywiście bardzo złożony. Jak wynika z rozmów z nauczycielami kształcenia słuchu przeprowadzonych przy okazji badań w środowisku polskiej młodzieży muzycznej w przypadku osób ze słuchem absolutnym często pojawiają się inne praktyczne problemy. Jednym z nich jest nieumiejętność radzenia sobie z dyktandami harmonicznymi i myśleniem harmonicznym w ogóle. Polega to na tym, że niektóre osoby ze słuchem absolutnym, słysząc jakiś trójdźwięk będą skupiać się na identyfikacji izolowanych dźwięków i nie będą w stanie jednocześnie ocenić, jaką funkcję pełni dany akord w przebiegu harmonicznym. A więc przykładowo taka osoba usłyszy, rozpozna i nazwie bezbłędnie dźwięki a - c - f, ale nie skojarzy (lub też skojarzy ze znacznym opóźnieniem), że jest to trójdźwięk F-dur w pierwszym przewrocie, czy też dominanta w tonacji B-dur w pierwszym przewrocie.

Innym przykładem wskazującym na to, że słuch absolutny nie oznacza „super zdolności muzycznych” w ogóle jest przypadek uczennicy średniej szkoły muzycznej, która mimo tego, że posiadała słuch absolutny nie potrafiła poradzić sobie z dyktandami muzycznymi, nawet jednogłosowymi. Problem polegał na tym, że osoba ta skupiała się wyłącznie na zapisie melodii w sensie wysokościowym, a całkowicie pomijała aspekt rytmiki i metrum. Warto dodać, że w teście na rozpoznawanie 25 wysokości (test 6-sekundowy) uzyskała ona

bardzo dobry wynik 92% poprawnych odpowiedzi. Oczywiście nie jest to przypadek odosobniony.

#### 4. ŚWIADOMOŚĆ POSIADANIA SŁUCHU ABSOLUTNEGO

W kontekście omawianych przykładów równie ciekawą sprawą jest to, czy dana osoba, uczeń lub student ma w ogóle świadomość tego, iż posiada słuch absolutny i co za tym idzie – czy rozumie, jakie możliwości i zarazem problemy zazwyczaj wiążą się z tym zjawiskiem. Nie wkraczając na grunt dość skomplikowanej problematyki rodzajów słuchu absolutnego, warto przyjrzeć się odpowiedziom udzielonym na pytanie: Czy masz słuch absolutny?, które zostało zamieszczone w ankiecie towarzyszącej testowym badaniom przesiewowym przeprowadzonym wśród polskiej młodzieży muzycznej (Makomaska, 2008). Z grupy 91 posiadaczy słuchu absolutnego (wszystkie grupy badanych łącznie z uczestnikami konkursu w Bielsku Białej), którzy w teście słuchowym 6- sekundowym uzyskali wynik powyżej 65% rozpoznań wysokości chromatycznej, a także udzieliły odpowiedzi na to pytanie niewiele ponad połowa (51 osób – 56%) odpowiedziała twierdząco. Ponad jedna trzecia (36%) zakreśliła „nie wiem”, a 8%- zaprzeczyło.

W kolejnej części ankiety znalazły się szczegółowe pytania dotyczące posiadanego słuchu absolutnego. Pierwsze z nich (Czy udaje Ci się rozpoznać wysokość słyszanego dźwięku bez pomocy kamertonu?) odnosiło się do słuchu absolutnego biernego. Z 84 osób, które udzieliły odpowiedzi na to pytanie i uzyskały wynik powyżej 65% rozpoznań wysokości chromatycznej w teście fortepianowym 6-sekundowym, tylko jedna zaprzeczyła. Reszta odpowiedziała twierdząco.

Następne pytanie: Czy potrafisz zaśpiewać dźwięk o żądanej wysokości muzycznej bez pomocy kamertonu? miało ustalić, czy osoba dysponuje czynnym słuchem absolutnym. Z 85 osób, które udzieliły odpowiedzi na pytanie (i które w teście 6-sekundowym fortepianowym uzyskały wynik powyżej 65% rozpoznań wysokości chromatycznej), tylko 16 (19%) przyznało, że nie potrafi zaśpiewać dźwięku o zadanej wysokości muzycznej bez pomocy kamertonu. Pozostałych 81% badanych zakreśliło odpowiedź „tak”.

W porównaniu z odpowiedziami udzielonymi na pierwsze pytanie dotyczące świadomości posiadania słuchu absolutnego może się to wydać dość dziwne. Z jednej strony osoby uznają, że nie są pewne posiadania słuchu absolutnego, z drugiej zaś w znacznej większości przypadków odpowiadają, że potrafią rozpoznać i wytworzyć wysokość dźwięku bez pomocy kamertonu. Tę sprzeczność można z jednej strony rozpatrywać w kategoriach niewiedzy (co np. w przypadku studentów wyższych uczelni wydaje się mało realne), z drugiej zaś może to być przejaw niechęci do przyznawania się do słuchu absolutnego.

#### ZAKOŃCZENIE

W kontekście przedstawionych przykładów pojawia się zasadnicze pytanie, które od dawna nurtuje nauczycieli kształcenia słuchu: jakimi metodami powinny być kształcone osoby ze słuchem absolutnym (które są na różnych etapach edukacji muzycznej) tak, aby mogły rozwijać również słuch relatywny. Faktem jest, że ich udział w zajęciach wspólnie z osobami nie posiadającymi tego rodzaju słuchu jest mało efektywny, ponieważ nie wzbudza motywacji do rozwijania tych cech słuchu, które w dalszej muzycznej działalności będą im

bardziej potrzebne. Polegając na swej zdolności do rozpoznawania bezwzględnej wysokości dźwięku, starają się oni rozwiązywać większość zadań przy użyciu naturalnej dla nich strategii słuchu absolutnego, nie doskonaląc przy tym umiejętności posługiwania się słuchem relatywnym.

Niektórzy pedagodzy na własny użytek stworzyli metody, mające rozwinąć postrzeganie relatywne. Jeden z nauczycieli zdradził, iż zazwyczaj wie, kto w danej grupie ma słuch absolutny, więc zdarza się, że dane dyktando, które jest w tonacji G-dur wykonuje raz w tonacji oryginalnej, za drugim razem w tonacji As-dur, a za trzecim w tonacji Fis-dur. Dla ucznia ze słuchem relatywnym transpozycje nie będą miały znaczenia, gdyż stosunki wysokościowe pozostaną takie same. Natomiast dla osoby ze słuchem absolutnym kolejne transpozycje dyktanda oznaczają ogromną ilość informacji do przetworzenia i prowadzą zapewne do niemożności uporania się z wymaganym zadaniem.

Inni pedagodzy podkreślają również konieczność pracy z partyturą, wymagającej myślenia harmonicznego oraz powodującej naturalne obcowanie ucznia z różnymi barwami instrumentów. Takie podejście nie jest jednak zbyt powszechne. Do tej pory tak naprawdę nie pojawiła się jednorodna metoda przeznaczona tylko i wyłącznie dla osób ze słuchem absolutnym. Przeprowadzone badania oraz rozmowy z pedagogami kształcenia słuchu potwierdziły potrzebę wypracowania w szkolnictwie muzycznym nowej, odrębnej metodyki umożliwiającej kształcenie słuchu muzycznego osób dysponujących słuchem absolutnym lub też takiego zmodyfikowania metodyki istniejącej, aby posiadacze słuchu absolutnego nie byli biernymi uczestnikami zajęć z kształcenia słuchu, ale przez bogactwo i różnorodność zadań rozwijali w sobie umiejętność patrzenia na świat dźwięków również przez pryzmat słuchu relatywnego.

Praca naukowa dofinansowana ze środków na naukę w latach 2006-2008  
jako projekt badawczy nr N105 028 31/3210

## BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, O. (1901). *Das absolute Tonbewusstsein*. Internationale Musikgesellschaft: Sammelbande 3, 1-86.

BACHEM, A. (1937). *Various types of absolute pitch*. Journal of the Acoustical Society of America 9, 146-151.

BAGGALEY, J. (1974). *Measurements of absolute pitch: a confused field*. Psychology of Music 2, 11-17.

BAHARLOO, S., JOHNSTON, P.A., SERVICE S.K., GITSCHIER, J., FREIMER, N.B. (1998). *Absolute pitch: an approach for identification of genetic and non-genetic components*. American Journal of Human Genetics 62, 224-231.

DEUTSCH, D.; HENTHORN, T.; DOLSON, M. (2004). *Absolute pitch, speech, and tone language: Some experiments and a proposed framework*. Music Perception 21, 339-356.

GREGERSEN, P.K., KOWALSKY, E., KOHN, N., MARVIN, E.W. (1999). *Absolute pitch: prevalence: ethnic variation, and estimation of the genetic component*. American Journal of Human Genetics 65, 911-913.



- GREGERSEN, P. K.; KOWALSKY, E.; KOHN N.; MARVIN, E. W. (2000). *Early childhood music education and predisposition to absolute pitch; teasing apart genes and the environment*. American Journal of Medical Genetics 98, 280-282.
- KRIES, J. (1892). *Über das absolute Gehör*. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane 3, 257-279.
- MAKOMASKA, S. (2008). *Występowanie różnych rodzajów słuchu absolutnego w środowisku młodzieży polskich szkół muzycznych*, niepublikowana praca doktorska, Instytut Muzykologii UW
- MEYER, M. (1899). *Is the memory of absolute pitch capable of development by training*. Psychological Review 6, 514-516.
- MIYAZAKI, K. (1988). *Musical pitch identification by absolute pitch possessors*. Perception and Psychophysics 44, 501-512.
- MIYAZAKI, K. (1993). *Absolute pitch as an inability: identification of musical intervals in a tonal context*. Music Perception 11, 55-72.
- MIYAZAKI, K. (1995). *Perception of relative pitch with different references: some absolute-pitch listeners can't tell musical interval names*. Perception and Psychophysics 57, 962-970.
- MIYAZAKI, K. RAKOWSKI, A. (2002). *Recognition of notated melodies by possessors and nonpossessors of absolute pitch*. Perception and Psychophysics 64, 1337-1345.
- OAKES, W. F. (1955). *An experimental study of pitch naming and pitch discrimination reactions*. Journal of Genetic Psychology 86, 237-259.
- RAKOWSKI, A. (2003). *Słuch absolutny (referat zaproszony)*. Prace 50 Otwartego Seminarium z Akustyki OSA 2003, Szczyrk-Gliwice. Wyd. Politechnika Śląska, Gliwice, 335-344.
- RÉVÉSZ, G. (1913). *Zur Grundlagen der Tonpsychologie*. Lipsk.
- RÉVÉSZ G. (1953). *Introduction to the psychology of music*. Longmans Green, London.
- STUMPF, C. (1883) *Tonpsychologie*. t. 1, Lipsk.
- TIEPŁOW, B. (1952). *Psychologia zdolności muzycznych*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- WARD, W. D. (1963). *Absolute Pitch*. Part I. Sound 2, 14-21.
- WELLEK, A. (1963). *Musikpsychologie und Musikästhetik: Grundriss der systematischen Musikwissenschaft*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft