

MUSICAL IMAGINATIONS. INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES  
ON CREATIVITY, PERFORMANCE, AND PERCEPTIONS, RED. DAVID  
HARGREAVES, DOROTHY MIELL, RAYMOND MACDONALD

New York 2012 Oxford University Press, ss. 482. ISBN 978-0-19-956808-6

W książce *Musical imaginations. Interdisciplinary perspectives on creativity, performance, and perceptions* czytelnik może zapoznać się z różnymi spojrzeniami na ludzką zdolność do tworzenia muzyki, w ujęciu różnych dyscyplin humanistycznych, społecznych, a nawet medycznych. Wiele zaprezentowanych w tym tomie studiów podkreśla powszechną i naturalnie uwarunkowaną zdolność każdego człowieka do kreatywności muzycznej, która nie zawsze ma wysokie walory estetyczne, ale stanowi środek komunikacji międzyludzkiej, pozwala wyrażać trudne do zwerbalizowania stany emocjonalne i doświadczać empatii. Redaktorzy tomu, David Hargreaves, Dorothy Miell i Raymond MacDonald zastrzegają, że angielski termin „creativity” jest zbyt pojemny i używany w zbyt wielu rozmaitych kontekstach, by mógł stanowić główny temat publikacji, dlatego w rozdziale wstępnym („Explaining musical imaginations: Creativity, performance, and perceptions”, s. 1–14) prezentują siatkę precyzyjniejszych pojęć, które będą przewijać się w kolejnych rozdziałach.

Pierwsza część książki, nosząca podtytuł „Perspectives from musicology, sociology, and ethnomusicology”, ukazuje problem kreatywności z perspektywy muzykologii,

socjologii i etnomuzykologii. Otwierając ją artykuł Erica F. Clarke’a „Creativity in performance” (s. 17–30) nie daje gotowych odpowiedzi, raczej wskazuje na szeroki, a zarazem trudny do sprecyzowania zakres poruszanego zagadnienia w odniesieniu do wykonania utworu muzycznego oraz improwizacji muzycznej, ściśle związany też z odrębnym problemem „ekspresji” muzycznej, zarówno dźwiękowej, jak i ruchowej. Autor wskazuje na istotny wpływ przemysłu fonograficznego na wzrost oczekiwań wobec artystów-wykonawców w zakresie kreatywności i oryginalności interpretacji. Przywołuje prowadzone przez wielu badaczy próby porównywania stopnia podobieństwa i różnicy interpretacji tych samych utworów przez różnych wykonawców, a także zmian w interpretacji tego samego utworu przez tego samego wykonawcę. Zauważa, że w wyniku tych analiz wyłoniły się nowe pytania, dotyczące np. świadomości własnej kreatywności interpretacyjnej u wykonawcy.

Adam Ockelford przedstawił swoje wieloletnie badania nad kreatywnością tzw. sawantów muzycznych („Imagination feeds memory: Exploring evidence from a musical savant using zygonic theory”, s. 31–61). Przeanalizował serię nagrań z udziałem Dereka Paraviciniego, by wykazać stopień

zgodności kolejnych powtórzeń specjalnie skomponowanego utworu z wyjściowym oryginałem, a co za tym idzie, zbadać stopień kreatywności ujawnianej podczas kolejnych wykonań. Wyniki analiz wpisują się w sformułowaną przez autora „zygonic theory” i wskazują, że w kolejnych nagraniach zachowana była esencja utworu przy zmiennych elementach drugorzędnych, rekonstruowanych przez Paraviciniego za każdym razem nieco inaczej dzięki znajomości stylu muzycznego oraz typowych rozwiązań melodycznych i harmonicznnych. Ta strategia ma wiele wspólnego z procesami obserwowanymi u dzieci i u niektórych kompozytorów, jak np. Mozart. Polega na konstruowaniu zupełnie nowych kompozycji na bazie materiału zapożyczanego z innych utworów. Badania Ockelforda wyjaśniają jeden ze sposobów działania pamięci i wyobraźni muzycznej.

Z kolei Simon Frith w tekście pt. „Creativity as a social fact” (s. 62–72) zmierzył się z problemem rozumienia kreatywności/twórczości muzycznej we współczesnej kulturze. Wciąż darzy ona autorytetem wielkich kompozytorów romantycznych jako twórców nadrzędnych w stosunku do późniejszych wykonawców tej muzyki, ale jednocześnie wywiera presję na współczesnych twórców tzw. muzyki popularnej, sprawiając, że sukces muzyków jest rozumiany jako suma działań producentów i managerów. Na podstawie kilku wywiadów z przedstawicielami różnych gałęzi branży muzycznej autor wskazuje takie paradoksy, jak np. postrzeganie muzyków sesyjnych czy orkiestrowych jedynie jako rzemieślników pozbawionych zdolności twórczych, a producentów czy managerów, którzy nie potrafią grać na żadnym instrumencie, jako tych, którzy w rzeczywistości odgrywają najbardziej kreatywną rolę w procesie tworzenia np. nowej płyty. Pokazuje, że w pewnym sensie romantyczne pojęcie twórczości i podejście prawno-ekonomiczne to dwa oblicza tego samego zjawiska.

W kolejnym rozdziale kreatywność kompozytora jest pokazana przez pryzmat sytuacji społeczno-politycznej. Ian Sutherland i Tia DeNora analizują twórczość Paula Hindemitha w okresie zmierzchu Republiki Weimarskiej i umacniania Trzeciej Rzeszy („Musical creativity as social agency: Composer Paul Hindemith”, s. 73–86). Zaangażowanie w nurt *Gebrauchsmusik* przysporzyło muzykowi wrogów wśród nazistów, m.in. samego Goebbelsa i Hitlera. Zanim jednak kompozytor zdecydował się na emigrację, podjął szereg prób wpisania się w nurt twórczości akceptowanej przez reżim, czego przykładem mogła być rezygnacja z dokończenia opery *Etienne und Luise*, utworu o zbyt ryzykownej fabule, i podjęcie pracy nad bezpieczniejszym tematem w operze *Mathis der Maler*. Są to przykłady kreatywności rozumianej nie w sensie estetycznym, jako tworzenie arcydzieł, ale w znaczeniu społecznym i psychologicznym, jako umiejętność wychodzenia naprzeciw aktualnym oczekiwaniom społeczno-politycznym i szukania swojego miejsca w zastanej wrogiej rzeczywistości.

Tę część książki zamyka rozdział Juniper Hill pt. „Imagining creativity: An ethnomusicological perspective on how belief systems encourage or inhibit creative activities in music” (s. 87–104). Zestawiając ze sobą sześć różnych kultur o różnym podejściu do twórczości i wykonania muzycznego, Hill stara się pogłębić myśl Johna Blackinga, zacytowaną na początku studium, dotyczącą ograniczania ludzkiej twórczości przez społeczność, w której człowiek wzrasta, poprzez jej przekonania, zasady i obowiązujące konwencje. Bazując na własnych badaniach terenowych przeprowadzonych w Finlandii i USA oraz na publikacjach innych etnomuzykologów i własnych doświadczeniach klasycznej edukacji muzycznej, autorka obserwuje, jak bardzo możliwość rozwoju kreatywności jednostki w zakresie wykonania, improwizacji i kompozycji zależy od otoczenia. Przyglądając się różnicom w postrzeganiu talentu muzycznego, pochodzenia no-

wych kompozycji, funkcji muzykowania wśród mieszkańców plemienia Venda z południowej Afryki, plemienia Suya z Brazylii i Aymara z Peru oraz wśród amerykańskich pieśniarzy z nurtu revival i post-revival, fińskich programów nauczania muzyki oraz mieszkańców Europy Zachodniej i USA przywiązanych do tradycji muzyki klasycznej, z romantycznym modelem genialnego kompozytora i wirtuoza, Hill wskazuje, jak bardzo ta ostatnia ogranicza prawo do powszechnej kreatywności, rezerwując je dla wąskiego grona jednostek, które musiały ciężko zapracować na uznanie autorytetów. Pozostali uczestnicy tego modelu kulturowego zostają zablokowani przez „cenzurę”, a nawet autocenzurę wynikającą z przekonania, że muzykę może tworzyć jedynie „wybraniec bogów” obdarzony nadzwyczajnym, wrodzonym talentem. Przeciwny temu wzorcowi jest model edukacji fińskiej, w którym dzieci uczone są komponowania i improwizacji już na początkowym etapie. Również w innych, wskazanych przez autorkę kulturach każdy może uczestniczyć w zbiorowym muzykowaniu, a czynników wykluczających czy ograniczających jest niewiele. Zachodni kult indywidualności, prawa autorskie, wymagania rynku, a przede wszystkim autocenzura zabijają społeczny charakter kreatywności muzycznej oraz możliwości powszechnego i nieskrępowanego rozwoju muzycznego.

Druga część książki, „Perspectives from cognitive, social, and developmental psychology”, zawiera teksty ujmujące zagadnienie kreatywności z perspektywy psychologicznej. Shira Lee Katz i Howard Gardner w rozdziale pt. „Musical materials or metaphorical models? A psychological investigation of what inspires composers” (s. 107–123) podjęli próbę uchwycenia procesów twórczych zachodzących w umyśle kompozytora, szczególnych momentów inspiracji, impulsów, które wpływają na kształtowanie materiału muzycznego. Podstawą badań były wywiady z dwudziestoma czterema kompozytorami

nowej muzyki. Analizując je, autorzy zwracali uwagę na najczęściej powtarzające się tematy i pojęcia i w ten sposób wyróżnili dwa główne prototypy procesów komponowania: *Within-Domain* (procesy inspirowane głównie materiałem muzycznym) oraz *Beyond-Domain* (inspiracje spoza dziedziny muzyki), które następnie zestawili z ogólniejszym schematem procesu tworzenia według znanej „stage theory” (teoria etapów, czyli przygotowania, wykluwania, oświecenia i weryfikacji), który jednak zwykle pomija perspektywę kognitywną, czyli procesy zachodzące w umyśle kompozytora na poszczególnych etapach. Wyniki analizy wykazały, że ok. jedna trzecia badanych reprezentowała typ *Within-Domain*, kolejna trzecia część typ *Beyond-Domain*, a pozostali typ mieszany. Szczegółowa charakterystyka procesów zachodzących u obu typów, poparta cytatami z wywiadów, może mieć zastosowanie w nauczaniu kompozycji, ponieważ wyraźnie wskazuje, że istnieją różne warianty „teorii etapów”, co oznacza, że dla różnych osób odpowiednie będą inne rodzaje ćwiczeń.

Z kolei Emery Schubert prezentuje teorię „spreading activation and dissociation” („Spreading activation and dissociation: A cognitive mechanism for creative processing in music”, s. 124–140), służącą wyjaśnieniu kognitywnego mechanizmu kreatywności muzycznej, począwszy od tworzenia informacji, poprzez ich przechowywanie i łączenie między sobą za pomocą węzłów (*nodes*) reprezentujących szeroko pojęte „informacje”, np. przedmioty, emocje, utwory muzyczne, i odnośników (*links*) łączących ze sobą różne informacje drogą asocjacji. Węzły powstają w wyniku nabywania nowych doświadczeń pod wpływem bodźców z otoczenia. Ich liczba oraz predyspozycje genetyczne decydują o stopniu kreatywności jednostki.

Autorka wprowadza rozróżnienie dwóch typów problemów, które mogą być rozwiązywane w twórczy sposób: problemy dobrze, bądź źle i nieprecyzyjnie zdefinio-

wane. Te pierwsze wskazują jednoznacznie właściwy sposób ich rozwiązania, są nieskomplikowane (np. pozwalają rozpoznać, jaką melodię prezentuje zapis nutowy), natomiast zadania drugiego typu są złożone i mało precyzyjne (np. „połeczenie”: skomponuj symfonię), a ich rozwiązanie wymaga większej aktywacji posiadanych informacji i wielokrotnego ich „przeszukiwania”, w celu rekompozycji. To trudniejsze zadanie dostarcza jednak przyjemności psychicznej związanej z rozładowywaniem powstających w tym czasie napięć intelektualnych, a także z całkowitym zaangażowaniem w wykonywaną czynność (tzw. stan „flow”). Badania wykazują więc, że kreatywność nie jest wynikiem mistycznego natchnienia, ale skomplikowanych procesów zachodzących w umyśle, polegających na przetwarzaniu i rekombinacji posiadanych już informacji oraz wymyślaniu nowych rozwiązań.

Vladimir J. Konečni, w swoim tekście pt. „Composers’ creative proces: The role of life-events, emotion and reason” (s. 141–155), przyjrzał się problemowi wpływu ważnych wydarzeń życiowych i emocji z nimi związanych na twórczość wybitnych kompozytorów. Przywołując badania nad procesem twórczym, podkreślił, że w przypadku niektórych artystów świadomość bycia obserwowanym ogranicza swobodę twórczą, co może fałszować wyniki obserwacji, dlatego sam wybrał metodę obserwacji dyskretnej poprzez analizę wypowiedzi i zapisków kompozytorów oraz ich bliskich. Z kolei model kreacji ogranicza do dwóch faz: przygotowawczej (studiowanie, szukanie nowych pomysłów, szkice) i wykonawczej (etap realizacji dzieła). Powołuje się na badania Simontona, które wykazały, że ważne wydarzenia życiowe nie miały istotnego wpływu na twórczość muzyczną kompozytorów, za wyjątkiem tych przykrych, wywołujących stres i negatywne emocje. Powstające pod ich wpływem dzieła cechowała większa inwencja

melodyczna. Brak odzwierciedlenia wydarzeń życiowych i emocji w twórczości interpretuje jako wyraźną wskazówkę, że proces powstawania dzieła opiera się przede wszystkim na intelekcie i warsztacie. Przebiega on zwykle dużo wolniej, niż reakcje emocjonalne, a komponowane utwory są wielokrotnie korygowane, zmieniane i ulepszane. Z analiz tekstów wynika, że kompozytorzy starają się raczej w celowy sposób oddać w muzyce określone emocje, niż nieświadomie uwiecznić własne nastroje. To raczej słuchacze i krytycy widzą w ich muzyce związki z konkretnymi wydarzeniami. Większą kreatywność melodyczną w sytuacjach trudnych autor wyjaśnia z kolei poszukiwaniem w takich momentach szczególnego uznania i wsparcia, czasem też finansowego, co mobilizuje do większego wysiłku intelektualnego. Jedynym związkiem życia z twórczością, jaki potwierdzają kompozytorzy, jest ten, że pozytywne doświadczenia życiowe dodają twórczej energii, a negatywne mogą prowadzić do wycofania i bierności.

David J. Hargreaves, Jonathan James Hargreaves i Adrian C. North przeprowadzili badania nad elementem kreatywności w odbiorze muzyki („Imagination and creativity in music listening”, s. 156–172), już na samym początku różnicując świadome i uważne słuchanie oraz bierne słyszenie dźwięków i muzyki w tle, czasem nieuniknione i niechciane. Autorzy analizowali, w jaki sposób różne osoby reagują na wybraną przez siebie muzykę na poziomie fizjologicznym (pobudzenie systemu nerwowego), emocjonalnym (wpływ na samopoczucie, odczuwanie bólu) i poznawczym (porównywanie słuchanych utworów z przechowywanymi w pamięci ich wzorcami i kodowanie nowych wzorców w przypadku osób z wykształceniem muzycznym, bądź prosta ocena afektywna w przypadku amatorów). Już wcześniej wielu badaczy próbowało zdefiniować indywidualne style słuchania zależne od wieku, sytuacji, nastroju i funkcji.

W tym samym celu przebadano tym razem 346 osób za pomocą testów sprawdzających różne aspekty słuchania muzyki, np. z kim, kiedy i gdzie, dlaczego, jakie gatunki, utwory. Wykazano m.in., że ludzie świadomie dobierają sobie muzykę, by wywołać pożądane w danym kontekście emocje.

Z kolei problem kreatywności podczas słuchania wiązał się z badaniem wyobrażeń towarzyszących muzyce. Badania prowadzone wcześniej przez innych autorów, także z użyciem nowoczesnych metod diagnostycznych (np. PET), wykazały, że czynności takie jak komponowanie, improwizacja, wykonanie i słuchanie muzyki dają podobną odpowiedź na poziomie neurologicznym, co oznacza, że „wyobrażenia muzyczna” ma naturalne podłoże w ludzkiej fizjologii i jest pierwotna w stosunku do kreatywności.

Świadoma ocena muzyki jest ściśle związana z indywidualną historią słuchania i z kulturowym rozumieniem jakiejś tradycji muzycznej. Muzycy i nie-muzycy uruchamiają inne obszary mózgu, kiedy słuchają znajomej muzyki, ale w przypadku kontaktu z muzyką dotychczas nieznaną wykształcony muzyk wypada gorzej niż osłuchany już amator, bo mózg dokonuje porównania nowego utworu z zakodowanymi wcześniej wzorcami. Osoby bez kwalifikacji muzycznych słuchają utworów jak pojedynczych wzorów, nie odnosząc ich do szerszego kontekstu. Cała historia słuchania u konkretnej osoby tworzy w pamięci sieć odniesień, indywidualną i niepowtarzalną „geografię muzyczną”, na której bazuje komunikacja kompozytorów ze słuchaczami, kiedy w swoich utworach odwołują się do innych kompozycji i stylów. Ta „osobista wewnętrzna biblioteka muzyczna” jest również powiązana z siatką skojarzeń społecznych i kulturowych, co z kolei ma związek z celowym użyciem muzyki w reklamie oraz przestrzeniach handlowych i publicznych, by wywołać pożądane zachowania (np. muzyka francuska rozbrzmiewająca przy półce z winami skłania do zakupu francuskie-

go, a nie niemieckiego wina, bo wywołuje w wyobraźni przyjemne obrazy związane z kulturą francuską). Słuchanie jest więc procesem aktywnym i twórczym, uwarunkowanym osobistymi doświadczeniami.

Annabel J. Cohen zmierzyła się z rzadko podejmowanym tematem kreatywności w nauce śpiewu w kulturze Zachodu, zestawiając ją z lingwistyczną teorią generatywną Chomsky'ego („Creativity in singing: Universality and sensitive developmental periods?”, s. 173–189). Jako punkt odniesienia przyjęła naukę śpiewu u ptaków, co w ostatnich dekadach było przedmiotem licznych studiów. Zaznacza jednak, że odpowiednikiem tego zjawiska jest u ludzi raczej nauka mowy.

Badania ptaków wykazały, że w procesie nauki występują cztery fazy, częściowo na siebie zachodzące: 1) osłuchania ze śpiewem dorosłych, 2) własnych prób (odpowiednik dziecięcego gaworzenia), 3) naśladowanie dorosłego śpiewu, 4) dojrzały, ukształtowany śpiew. Nauka mowy i zasad gramatyki muzycznej u ludzi przebiega podobnie. Jednak, w odróżnieniu od ptaków, nauka śpiewu może być rozpoczynana i z powodzeniem rozwijana także w wieku dorosłym.

Autorka przywołuje przykłady dotychczasowych badań nad śpiewem ludzkim, m.in. studium przypadku dwuletniego chłopca, twórcze elementy śpiewu grupowego i solowego u dzieci oraz wpływ otoczenia, płci i wieku na jego rozwój bądź zahamowanie oraz węgierski wielozadaniowy projekt badawczy Márii Sági i Ivána Vitány'ego, przeprowadzony na dwustu osobach w różnym wieku, z różnym wykształceniem, sprawdzający zdolności tworzenia muzyki do tekstów i improwizacji na zadane tematy, który wykazał, że wszyscy, nawet amatorzy, posiadali w jakimś stopniu umiejętność improwizacji muzycznej. Wreszcie autorka prezentuje własny projekt AIRS (Advancing Interdisciplinary Research in Singing), prowadzony od 2008 r. w Kanadzie, mający za cel pomiar umiejętności śpiewu u ludzi

w różnym wieku, z różnych kultur, paralelny do projektów badań nad nauką mowy u dzieci. W przyszłości planowane jest rozszerzenie go na inne kontynenty. Analiza dotychczas zebranych danych potwierdziła wcześniejsze badania, wykazując, że większość ludzi jest w stanie improwizować muzykę i stworzyć nowe piosenki, a tym, co sprzyja rozwojowi takiej twórczości, jest po prostu trening i motywacja.

Trzecią część tomu: „Perspectives from socio-cultural psychology”, otwierają teoretyczne i metodologiczne rozważania Görana Folkestad na temat zastosowania nowoczesnego podejścia ekologicznego w badaniach nad komponowaniem muzyki („Digital tools and discourse in music: The ecology of composition”, s. 193–205). Autor definiuje, jak rozumiany jest w ekologii muzyki „kontekst” odnoszący się do czynników ludzkich oraz do wymiaru historycznego i kulturowego. Wskazuje na jego dynamikę, gdy doświadczenia wcześniejsze stają się częścią kontekstu nowych doświadczeń, co dotyczy również tworzonej muzyki. Autor podkreśla, że proces komponowania nigdy nie przebiega w próżni, ale jest działaniem wymagającym dialogu z teraźniejszością, z tradycją oraz z historią. Tym, co zarządza procesem tworzenia, jest wcześniejsze doświadczenie muzyczne kompozytora rozumiane jako wewnętrzna osobista biblioteka muzyczna, a nie same narzędzia do komponowania, którymi w przypadku badań prowadzonych przez Folkestada były narzędzia cyfrowe.

Kolejny tekst, „Troubling the «creative imaginary»: Some possibilities of ecological thinking for music and learning” (s. 206–219), autorstwa Margaret S. Barrett, również dotyczy rozważań teoretycznych nad pojęciem kreatywności w kontekście nowych koncepcji, m.in. różnych „ekologii” rozumianych znacznie szerzej niż w naukach przyrodniczych. Mowa tutaj o „paradygmacie ekologicznym” w naukach społecznych, politycznych, ekonomicznych. Wśród nich pojawia się również pojęcie ekologii muzy-

ki. To ekologiczne myślenie autorka stosuje w odniesieniu do współczesnych koncepcji kreatywności różnie rozumianej, także w znaczeniu codziennym, potocznym, by w końcu przekazać, jak bardzo ten sposób myślenia przeniknął do współczesnych modeli edukacji, które mają odpowiadać wymaganiom nowej „kreatywnej ekonomii” i „kreatywnemu przemysłowi”. Bycie kreatywnym w każdym wymiarze to podstawowe wymaganie stawiane nauczycielom i uczniom, choć w rzeczywistości, jak wskazuje autorka, ta „kreatywna wyobraźnia w edukacji” zawiera w sobie wiele sprzeczności.

Zupełnie innego zagadnienia dotyczy tekst Karin Johansson poświęcony praktycznym aspektom organowej improwizacji w muzyce zachodniej, ukazany z perspektywy organistów („Organ improvisation: Edition, extemporization, expansion, and instant composition”, s. 220–232). Organowa improwizacja łączy odtwórczość z innowacją, uczenie się z tworzeniem, jest też ściśle związana z szeroko rozumianym i definiowanym w poprzednich rozdziałach „kontekstem”. Ma bogatą tradycję w chrześcijańskiej muzyce liturgicznej, jest silnie związana z muzyką pisaną i ma nieprzerwaną linię w historii muzyki Zachodu, udokumentowaną w źródłach, poczynając od XV wieku. Pozwala organistom na bardziej „ekspansywne” podejście do partytury, niż ma to miejsce np. u pianistów.

Jedną z technik improwizacji liturgicznej jest tworzenie kontrapunktu do *cantus firmus* i dopełnianie go trzecim głosem bądź ograniczenie się do ornamentowania melodii. Z kolei swobodniejsza forma bazuje na zdobytej w procesie nauki gry biegłości technicznej oraz znajomości stylów i technik kompozytorskich. Partytura stanowi jedynie punkt wyjścia, inspirację, rodzaj słownika dla organisty, który imituje określony styl czy kompozytora. W przypadku takiej improwizacji mamy czasem do czynienia z „błyskawiczną kompozycją”, zbliżoną do improwizacji jazzowych. Obie bazują

na zmagazynowanej w pamięci wiedzy muzycznej, która jest przywoływana z podświadomości w miarę potrzeby.

Improwizacja organowa ma miejsce zasadniczo w dwóch całkowicie odmiennych kontekstach – liturgicznym i koncertowym – rządzących się odmiennymi prawami. W pierwszym pełni rolę służebną wobec kontekstu, ma stanowić ilustrację, czy wręcz tło dla akcji liturgicznej, nie zagłuszać jej i nie szokować nadmiernym nowatorstwem. W drugim przypadku wymagany jest pokaz nowatorstwa i indywidualnego stylu. Autorka podsumowuje, że improwizacja organowa wymaga podobnego przygotowania i podobnych procedur jak kompozycja, ale pozwala na większą swobodę muzyczną.

Karen Littleton i Neil Mercer przeanalizowali proces grupowej pracy nad utworem w zespołach amatorskich i półamatorskich, grających muzykę rozrywkową („Communication, collaboration, and creativity: How musicians negotiate a collective «sound»”, s. 233–241). Próby rzadko stają się przedmiotem badań, zwłaszcza w kontekście kreatywności, bo kojarzą się z odtwarzaniem i powtarzaniem, w dodatku zwykle samotnym. Tymczasem analiza transkrypcji rozmów w czasie prób zespołowych, w świetle teorii socjokulturowej i analizy dyskursu jako narzędzi, rzuca światło na proces wymiany myśli, wrażeń, emocji, nierzadko burzliwy, a nawet agresywny, choć nie wyjaśnia w pełni, na czym polega proces zbiorowego tworzenia muzyki.

Raymond MacDonald, Graeme Wilson i Dorothy Miell zaprezentowali z kolei szereg obserwacji dotyczących improwizacji w amatorskich i półzawodowych zespołach muzycznych („Improvisation as a creative process within contemporary music”, s. 242–256). Zwrócili uwagę na to, że już samo zdefiniowanie improwizacji jest trudne, nie istnieje jedna, powszechnie uznana definicja, bo dziś mamy do czynienia z improwizacją w różnych gatunkach muzycznych. Niezależnie od tego, w wypowiedziach muzyków powracają takie elementy, jak antycypacja,

komunikacja emocjonalna, *flow*, *feedback* i odwołania do znanego repertuaru.

Improwizację studiuje się dziś w kontekście teorii socjologicznych, psychologicznych i nauk ścisłych, gdyż wiąże się nie tylko z zagadnieniami muzycznymi, lecz także z problematyką funkcjonowania grupy, kreatywnej współpracy i terapii, w której jest postrzegana jako forma „głębokiego słuchania”. Autorzy zwracają też uwagę na to, że badania koncentrują się zwykle na geniuszach muzycznych i na kulturze Zachodu, tymczasem zdecydowanie większa część tworzona na świecie muzyki, to muzyka niezapisana, improwizowana, tworzona przez amatorów i półprofesjonalistów. Badania nad improwizacją mogą więc przełamać podejście elitarne w studiach nad muzyką.

Tekst autorstwa Colwyn Trevarthen, „Communicative musicality: The human impulse to create and share music” (s. 259–284), otwiera czwartą część tomu, poświęconą badaniom neurologicznym („Perspectives from neuroscience”). Autorka bada protokonwersacje rodziców i niemowląt mające wiele cech śpiewu i dramatyzacji (mówi się nawet o specjalnym, melodyjnym i emocjonalnym tzw. języku macierzyńskim). Muzyka wywołuje reakcje i odpowiedź głosową, a często też motoryczną już u małych dzieci, a w rozwoju człowieka, zarówno osobniczym, jak i gatunkowym, ekspresja muzyczna zajmuje miejsce przed mową. Już w życiu płodowym ludzkie ucho adaptuje się do odbierania dźwięków i emocji, jakie są w nich przekazywane. Kultura Zachodu przyzwyczaja do myślenia, że tworzenie muzyki wymaga wieloletnich studiów i ćwiczeń, tymczasem już małe dzieci potrafią spontanicznie stworzyć muzykę, własne „piosenki”, w których opowiadają o swoich przeżyciach. Obserwacje te są istotne z punktu widzenia edukacji muzycznej, gdyż jej tradycyjny model często prowadzi do stłumienia tej naturalnej kreatywności muzycznej z powodu zbyt wczesnego koncentrowania na partyturze. Modelem dla nauczania muzyki na wczesnych etapach może być właśnie obserwacja

naturalnych zachowań dzieci i ich „muzycznej komunikacji” z zaangażowanymi emocjonalnie rodzicami. Obserwacje te mogą, według autorki, służyć też muzykoterapeutom, którzy starają się odbudować w dorosłych pacjentach zdolność do dojrzałej komunikacji.

Tekst Mari Tervaniemi relacjonuje badania nad mózgiem, a konkretnie nad identyfikacją obszarów odpowiedzialnych za poszczególne umiejętności i zdolności muzyczne („Musicianship – how and where in the brain?”, s. 285–295). Mają one odzwierciedlenie nie tylko w funkcjach, ale i w samej strukturze mózgu.

Neurologiczne badania empiryczne wykazały, że reakcje różnych obszarów mózgu na impulsy muzyczne, słuchowe bądź dotykowe, zwłaszcza na znajome dźwięki, są znacznie silniejsze i rozleglejsze u muzyków, niż u nie-muzyków. W grupie muzyków z kolei różnice widoczne były w zależności od wieku rozpoczęcia edukacji muzycznej, ale nie od wrodzonych zdolności. Stwierdzono też liczne różnice w aktywacji obszarów mózgu pomiędzy poszczególnymi instrumentalistami oraz np. dyrygentami.

Trening muzyczny składa się z wielu różnorodnych umiejętności, które muszą zostać zintegrowane i właśnie ta integracja coraz częściej interesuje badaczy, bo zaobserwowano, że u muzyków „motoryczne” obszary mózgu aktywują się nawet podczas słuchania muzyki fortepianowej, w odróżnieniu od nie-muzyków. Z kolei u muzyków studiujących w ciszy partyturę, na widok błędu w nutach aktywował się również obszar słuchowy. Eksperyment z amatorami uczonymi przez kilka dni wykonywania prostego utworu wykazał, że to właśnie słuchanie połączone z działaniem wpływa na aktywację obszarów motorycznych i słuchowych, a nie samo słuchanie jakiegoś utworu.

Bardzo trudno dokładnie badać te procesy z uwagi na ograniczenia stawiane przez aparaturę badawczą taką jak MEG, MRI, czy fMRI (potrzeba eliminacji elementów metalowych i konieczność przebywania

w niewygodnej dla gry, nieruchomej pozycji), ale próby z wykorzystaniem specjalnych instrumentów wykazały np., że improwizacja muzyki aktywuje znacznie więcej obszarów, niż gra z pamięci, ale dezaktywuje obszary odpowiedzialne za procesy emocjonalne, co potwierdza, że jest to przede wszystkim proces intelektualny. Z kolei komponowanie muzyki uaktywnia więcej nawet bardzo odległych obszarów mózgu, niż wymyślanie opowiadania czy rysowanie. Choć wciąż mało wiemy o tym, jak działa mózg i jakie procesy sterują improwizacją i kompozycją, to opisane odkrycia wytyczyły nowe drogi badawcze.

Badania medyczne pacjentów z afazją poudarową zostały wykorzystane przez Bradleya W. Vinesa, by zaprezentować metodę terapii mowy bazującą na elementach śpiewu – *Melodic Intonation Therapy* („Recreating speech through singing for stroke patients with non-fluent aphasia”, s. 296–312). Język i muzyka to dwa skomplikowane systemy komunikacji ludzkiej, oba osadzone są w rozległych obszarach mózgu. Zaczęto badać podobieństwa i różnice między mową i śpiewem, m.in. w celu zastosowania tej wiedzy do diagnostyki i leczenia uszkodzeń mózgu. Okazało się, że tylko część obszarów pokrywa się, natomiast zasadniczo obie zdolności są zlokalizowane w różnych miejscach mózgu. Mowa aktywuje bardziej lewą półkulę, a śpiew prawą oraz przy okazji też ośrodek przyjemności, co można wykorzystać w terapii jako czynnik motywujący do ćwiczeń.

Autor prezentuje wyniki badań neuroobrazowych i testów przeprowadzonych na pacjentach po udarze, mających uszkodzenia funkcji mowy i poddawanych terapii MIT, bądź podobnym programom rehabilitacyjnym, które zdecydowanie ułatwiały proces odzyskiwania utraconych umiejętności. Pomocne były zwłaszcza ćwiczenia z towarzyszeniem nagrań, co sugeruje, że także śpiewanie w chórze może być pomocne w terapii, bo angażuje obszary mózgu odpowiedzialne za percepcję i imitację. Na skuteczność MIT



może wpływać spowolnienie tempa mowy podczas śpiewu redukujące zaangażowanie lewej półkuli, a aktywujące prawą, oraz wystukiwanie sylab lewą dłonią (z pomocą terapeuty), co aktywuje sensomotoryczną sieć w prawej półkuli. Badacze odkryli, że MIT można uznać za formę stymulacji mózgu równorzędną do stosowania specjalistycznych narzędzi rehabilitacyjnych.

Badania nad funkcjami neuronów lustrzanych przedstawili Istvan Molnar-Szakacs, Vanya Green Assuied i Katie Overy w tekście pt. „Shared affective motion experience (SAME) and creative, interactive music therapy” (s. 313–331). Autorzy sugerują, że badania tych właśnie neuronów mogą wyjaśnić mechanizm sterujący ludzkimi zachowaniami muzycznymi i różnicę między muzykami i nie-muzykami, gdyż neurony te odpowiedzialne są za reakcje empatyczne u ludzi i zwierząt.

Kiedy obserwujemy czyjeś zachowanie, wyraz twarzy, gesty, system neuronów lustrzanych pobudza w naszym mózgu te same ośrodki, które są pobudzone u obserwowanych ludzi, dlatego np. widząc kogoś smutnego, sami zaczynamy odczuwać smutek, czyli współodczuwać z nim. Sieć neuronów lustrzanych monitoruje to, co dzieje się z innymi ludźmi wokół nas i aktywuje w naszym mózgu analogiczne ośrodki odpowiedzialne za ruchy, emocje, intencje. Dzieje się to bez udziału naszej woli, nieświadomie, natychmiastowo i automatycznie. Okazuje się, że w podobny sposób odbieramy też bodźce muzyczne i zawarte w nich emocje innych ludzi. Na podstawie tych ustaleń autorzy opracowali model „shared affective motion experience” (SAME), by wyjaśnić, jak postrzegany jest bodziec dźwiękowy i jak reaguje na niego nasz mózg, a także czy ten mechanizm ma zastosowanie w muzykoterapii kreatywnej i interaktywnej (poprzez odzwierciedlenie, synchronizację, improwizację i współdzielenie doświadczenia muzycznego), która służy budowaniu relacji między terapeutą i pacjentem, wzajemnemu słuchaniu i refleksji, aby rozwinąć zdolności do komunikacji.

Pojęcie empatii pojawiło się ponad sto lat temu na gruncie estetyki, natomiast nowe badania wskazują, że jest to mechanizm sensoryczny, kognitywny i fizjologiczny, wykształcony na drodze ewolucji (ponieważ występuje też u innych gatunków, np. u małp, ale w mniej wyrafinowanej formie). Silne emocjonalne oddziaływanie muzyki intrygowało filozofów i teoretyków przez wieki, natomiast współczesne metody neuroobrazowe zaczynają wyjaśniać ten mechanizm na poziomie neuronów. Okazuje się, że muzyka nie jest odbierana jako bezcielesny dźwięk, ale jako fizyczne gesty, emocje i nastroje innej osoby. Model SAME pokazuje, że odpowiedź emocjonalna zawiera też odczucie gestów motorycznych, zwłaszcza jeśli słuchacz posiada osobiste doświadczenie gry na tym samym instrumencie. Te mechanizmy są prawdopodobnie wrodzone, bo już małe dzieci silnie reagują na muzykę. Jedną z przesłanek, jakie płyną z tych odkryć, jest według autorów to, że słuchanie muzyki może pomóc pokonać poczucie osamotnienia, a doświadczenie wspólnego tworzenia muzyki prowadzi do doświadczenia empatii.

John Gruzelier przedstawił badania nad skutecznością stosowania metody neurofeedbacku w edukacji muzycznej („Enhancing imaginative expression in the performing arts with EEG-neurofeedback”, s. 332–350), przedstawiając pokrótce, na czym ona polega i jak się rozwija. Celem treningu jest nauka świadomej kontroli stanu umysłu i sterowanie uważnością, by osiągać lepsze wyniki np. w nauce, sporcie, biznesie, a w przypadku zaburzeń takich jak ADHD, autyzm, epilepsja czy bezsenność – lepsze funkcjonowanie w życiu codziennym. Autor pisze, że neurofeedback poprawia zdolność do koncentracji, zapamiętywania, uczenia się, kreatywności, poprawia nastroj i redukuje niepokój, ale naukowe badania tej metody dopiero zaczynają się rozwijać.

W tekście zaprezentowano przebieg i wyniki badań przeprowadzonych na różnych grupach uczniów i studentów kierun-

ków artystycznych, zwłaszcza muzycznych, poddanych takiemu treningowi. W większości przypadków odnotowano znaczącą poprawę zwłaszcza sprawności technicznej (mniej popełnianych błędów dzięki lepszej koncentracji i redukcji tremy) oraz kreatywności badanej na podstawie ćwiczeń z improwizacji. Wyniki różniły się w zależności od rodzaju stosowanego neurofeedbacku. Pomimo dość szczegółowo przedstawionych badań i ich wyników, trudno oprzeć się wrażeniu, być może całkowicie subiektywnemu, że tekst ma charakter marketingowy, gdyż wielokrotnie wymieniono w nim szereg zastosowań treningu i cały wachlarz pozytywnych rezultatów, zastrzegając, że pełna naukowa analiza metody nie została jeszcze przeprowadzona.

Terry Clark, Aaron Williamon i Aleksandar Aksentijevic badali rolę wyobraźni i wizualizacji muzycznych w edukacji muzycznej („Musical imagery and imagination: The function, measurement, and application of imagery skills for performance”, s. 351–365). Już Jaques Dalcroze postulował rozwijanie wewnętrznego słuchu, a po nim wielu innych muzyków podkreślało wagę tej zdolności. Przeprowadzone na uczniach i studentach badania wykazały dużą skuteczność ćwiczeń wyobraźni muzycznej, powtarzania w pamięci repertuaru oraz wizualizacji sytuacji koncertowych, zwłaszcza gdy są zbalansowane odpowiednią ilością praktyki. Praktyka taka jest formą autoterapii redukującej treść przed wystąpieniami, zwiększającej koncentrację, a przez to też poprawność wykonania. Ten rodzaj ćwiczeń wymaga dokładnej analizy wykonywanej muzyki, a także rozwoju samej umiejętności wewnętrznego słyszenia.

Autorzy rozdziału przeprowadzili badania według specjalnego kwestionariusza mierzącego wyobraźnię muzyczną, m.in. żywość i jasność wyobrażanego obrazu, zdolność do kontrolowania go, adekwatności tego, co miało być wizualizowane. Okazało się, że muzycy są w stanie tworzyć wewnętrzne obrazy zarówno rytmu, melodii,

harmonii i melodyki. Ćwiczenia w wyobraźni wymagają przestrzegania określonych zasad, m.in. regularnego powtarzania krótkich sesji zamiast długich seansów co jakiś czas, dbałości o higienę umysłu, odprężenie i odpoczynek. Pozytywne rezultaty powinny jednak zachęcać do włączenia takiego rodzaju ćwiczeń do programu edukacji muzycznej.

Ostatnia część tomu zawiera studia poświęcone badaniom nad wykorzystaniem kreatywności muzycznej w edukacji i terapii („Perspectives from education, psychiatry, and therapy”, s. 367–447). Otwiera ją tekst Lori A. Custodero pt. „The call to create: Flow experience in music learning and teaching” (s. 369–384), dotyczący doświadczenia „flow”, czyli całkowitego zaangażowania i pochłonięcia przez wykonywaną czynność, związanego z uczuciem ekscytacji i radości. Ten stan najczęściej można zaobserwować u dzieci, także podczas zabaw muzycznych przed rozpoczęciem oficjalnej edukacji muzycznej, kiedy traktują muzykowanie jako zabawę. Zdrowe i spokojne dzieci niemal cały czas odczuwają radość z poznawania świata, ale później szkoła stopniowo zabija w nich tę naturalną postawę. Doświadczają jej coraz rzadziej, już tylko w sytuacjach nieformalnych, np. uprawiając sport lub robiąc coś przyjemnego. Autor, pracując jako nauczyciel, obserwuje, że dziecięce doświadczenie „flow” może stać się też udziałem zaangażowanego w pracę nauczyciela, który może dowiedzieć się wiele o swoich uczniach, o ich sposobach uczenia się, obserwując, jak same dla przyjemności powtarzają w gronie rówieśników to, czego nauczyły się na lekcji, np. piosenki czy scenki teatralne. Wnioski płynące z takich obserwacji można przekuć na metody edukacyjne lepiej dopasowane do potrzeb uczniów niż oficjalne programy.

Graham F. Welch opisał proces uczenia się improwizacji na przykładzie tajwańskiej pianistki, która po studiach nie mogła znaleźć pracy jako akompaniorka do tańca, czy muzykoterapeutka, ponieważ

nie posiadała wspomnianej umiejętności („Musical creativity, biography, genre, and learning”, s. 385–398). Autor pokazuje problem zakotwiczenia kreatywności muzycznej w biografii danej osoby, w historii jej muzycznych doświadczeń. Podkreśla tutaj negatywną rolę tradycyjnej edukacji, która tłumi wrodzoną kreatywność i nie sprzyja rozwijaniu wewnętrznej wyobraźni. Za znamieny uznaje fakt, że młodzi ludzie rzadko wybierają muzykę jako przedmiot fakultatywny w szkole, choć wiele czasu poświęcają na słuchanie muzyki, kolekcjonują nagrania i nie chcą się z nimi rozstawać. Uzasadniają to tym, że program nauczania nie jest dla nich atrakcyjny, bo koncentruje się na muzyce klasycznej, a pomija ich ulubione gatunki. Jednak próby otwarcia się na muzyczne potrzeby młodzieży natrafiają na opór nauczycieli uformowanych przez klasyczną edukację muzyczną. Niewielu potrafi improwizować i nieliczni mają doświadczenie gry w zespołach jazzowych, rockowych i tym podobnych, a w konsekwencji nie potrafią przekazać tego swoim uczniom.

Rozbieżności pomiędzy muzykami klasycznymi i nie-klasycznymi są duże i wpływają na profil osobowościowy, choćby dlatego, że „klasycy” dużo wcześniej zaczynają się uczyć, często pod wpływem rodziców lub nauczycieli. Więcej czasu spędzają na samotnych ćwiczeniach, opanowując kanon muzycznej literatury. Z kolei muzycy nie-klasycy często nie mają gdzie się uczyć, dlatego zaczynają edukację muzyczną dużo później, zwykle pod wpływem rówieśników, przez co są silniej zmotywowani. Uczą się, słuchając nagrań i muzykując w zespole, grając dla przyjemności i zdobywając ogólną wiedzę muzyczną. Tacy muzycy cenili grę ze słuchu, zapamiętywanie i improwizację, natomiast wymaganą w klasyce grę *a vista* uważali za bezużyteczną. W testach wykazywali znacznie większy poziom radości i przyjemności czerpanej z wykonywania muzyki, niż klasycy, a jednym z istotnych czynników mogła być właśnie gra zespo-

łowa, w której znacznie zredukowany jest poziom stresu podczas występu, co pozytywnie wpływa na kreatywność i poczucie satysfakcji. To wszystko, zdaniem autora, wpływa na muzyczne wybory dokonywane przez młodych ludzi.

Denise Grocke i David J. Castle zmierzili się z problemem skuteczności muzykoterapii kreatywnej w przypadku pacjentów chorych na schizofrenię („Music, music therapy and schizophrenia”, s. 399–413). Mimo że chorobie tej mogą towarzyszyć omamy słuchowe, to bardzo rzadko są to omamy muzyczne. Choć powszechnie w kulturze łączy się ze sobą szaleństwo i geniusz, to jednak w historii nie są znane przypadki utalentowanych muzyków schizofreników, prawdopodobnie dlatego, że choroba ta powoduje wycofanie społeczne i dezorganizację kognitywną. To stawia pod znakiem zapytania sensowność stosowania muzykoterapii w leczeniu i rehabilitacji pacjentów schizofrenicznych, dlatego autorzy przeprowadzili badanie chorych uczestniczących w grupowym programie muzykoterapeutycznym, mającym na celu poprawę jakości życia i redukcję lęku społecznego poprzez wzmocnienie niezbędnych umiejętności komunikacyjnych.

Pacjentów podzielono na małe zespoły i polecono im skomponowanie piosenek, które miały zostać potem nagrane. Nie ograniczono się do typowych metod muzykoterapeutycznych, czyli śpiewu i improwizacji, ale dodano element kreatywności. Po zakończeniu programu chorzy mówili o pozytywnych doświadczeniach spotkań i pracy w grupie, o przyjemności wspólnego tworzenia i satysfakcji z nagrań. Zaskakująca była ich motywacja i regularność uczestnictwa w spotkaniach nietypowa u pacjentów ze schizofrenią. Analiza piosenek wykazała, że dominowały treści pozytywne i jasne barwy głosu, tylko jedna kompozycja opowiadała o trudzie życia z chorobą i była depresyjna. Utwory miały prostą budowę refrenowo-zwrotkową, wąski zakres i przewidywalną harmonię. Badanie pokazało, wbrew powszechnym opiniom, że

muzyka ma silny i pozytywny wpływ na życie chorych na schizofrenię, i że są oni w stanie tworzyć muzykę (w tym przypadku bardzo prostą, ale badani byli amatorami muzycznymi), dlatego potrzebne są dalsze badania i rozwój metod terapeutycznych w tym kierunku.

Dwa ostatnie rozdziały poświęcone są zastosowaniu improwizacji muzycznej w praktyce muzykoterapeutycznej. Jaakko Erkkilä, Esa Ala-Ruona, Marko Punkanen i Jörg Fachner („Creativity in improvisational, psychodynamic music therapy”, s. 414–428) prezentują metodę improwizacyjnej muzykoterapii psychodynamicznej (IPTM), bazującą na psychoanalizie i stosowaną powszechnie w praktyce psychiatrycznej. Udział w takiej terapii nie wymaga od pacjenta wcześniejszego przygotowania muzycznego, ponieważ zakłada się, że każdy ma naturalną zdolność do kreatywności muzycznej, a taka terapeutyczna improwizacja może być formą ekspresji wolnych skojarzeń, na które odpowiada terapeuta w procesie nawiązywania komunikacji z pacjentem.

Ponieważ niektóre zaburzenia psychiatryczne powodują ograniczenia emocjonalne, społeczne, poznawcze, są przyczyną wycofania i zamknięcia się w sobie, a także ograniczenia kreatywności i pracy umysłowej, zwłaszcza myślenia symbolicznego, to muzykoterapia jest narzędziem pomocnym do nawiązania komunikacji niewerbalnej i stopniowego przechodzenia od form niesymbolicznych do symbolicznych. Muzyczna improwizacja może być też niewerbalnym sposobem doświadczania emocji, podobnie jak to się dzieje w komunikacji matki z niemowlęciem. Autorzy dokładnie wyjaśniają kolejne etapy terapii IPMT, podając przykłady pacjentów z depresją, którym muzykoterapia ułatwiła powrót do normalnego funkcjonowania w codzienności. Pozytywne zmiany zachowania potwierdzone zostały specjalistycznymi badaniami mózgu (EEG), które wykazały pozytywne zmiany też na poziomie fizjologicznym.

Drugie studium, Antoniego Wigrama, prezentuje metodę nauki improwizacji, którą można użyć także do celów terapeutycznych („Developing creative improvisation skills in music therapy: The tools for imaginative music-making”, s. 429–447). Pierwszym etapem jest gra z pamięci wyuczonej wcześniej kompozycji. Następnie ćwiczy się grę ze słuchu, na poziomie bardzo prostym np. u pacjentów amatorów, lub zaawansowanym, uwzględniającym zapamiętywanie wzorów rytmicznych i układów harmoniczných. Później proponuje się improwizację w ramach znanych gatunków i stylów, które stanowią osnowę dla własnej twórczej zabawy z muzyką, co wymaga wcześniejszego zdobycia odpowiedniej wiedzy i praktyki. Ostatnim etapem jest przejście do swobodnej improwizacji, która również może być bardzo prosta (np. w przypadku pacjentów) lub złożona, w zależności od stopnia biegłości muzycznej. W terapii zakłada się, że pacjent nie musi mieć żadnych umiejętności i może grać zupełnie spontanicznie. Takie działanie może być źródłem pozytywnych doświadczeń, zwłaszcza jeśli używa się prostych instrumentów perkusyjnych. Pacjentów uczy się, podobnie jak uczniów i studentów, podstawowych technik improwizacji, czyli przede wszystkim ustalania pulsu i metrum, a w dalszej kolejności także sekwencji harmoniczných, tempa, melodii, itd., by wyeliminować typowe dla pierwszych prób ciągłe przeskakiwanie z jednego pomysłu na drugi. Dla potwierdzenia skuteczności metody, autorzy zaprezentowali przykłady kilku pacjentów w różnym wieku i z różnymi zaburzeniami, u których taki trening muzyczny pomógł nawiązać i podtrzymać kontakt i uwagę (przypadki autyzmu i demencji).

Nicholas Cook w posłowniu do książki („Beyond creativity?”, s. 451–459), podsumował najważniejsze idee, zaprezentowane przez autorów tomu, wskazując na wzajemne powiązania pomiędzy przeprowadzo-

nymi badaniami i wnioskami, jakie z nich płyną. Podkreślił, że choć w tradycyjnym ujęciu kreatywność muzyczna kojarzona jest z wybrańcami, geniuszami, mającymi szczególny i wyjątkowy dar owiany tajemnicą, to współczesne, wielokierunkowe badania pokazują nam zupełnie inny obraz tej rzeczywistości. Okazuje się, że kreatywność, także ta muzyczna, to podstawowy atrybut ludzkości, wykorzystywany nie tylko w szczególnych sytuacjach, ale w codzienności, w ramach społecznych interakcji. W takim ujęciu kreatywności nie chodzi już o wynik działania w postaci zupełnie nowej kompozycji, ale o sam proces twórczy, niekoniecznie niosący ze sobą wartość estetyczną (np. spontaniczny śpiew małych dzieci).

Pojęcie kreatywności/twórczości jest tak szerokie, że należałoby raczej mówić o „kreatywnościach”, dlatego Cook podkreśla słuszność decyzji redaktorów tomu, którzy użyli w tytule słowa „imagination”, obejmując nim znacznie szerszy zakres tematyki

i jednocześnie dystansując się do tradycyjnie rozumianego pojęcia „creativity”.

Omówiona monografia poświęcona ludzkiej kreatywności muzycznej z pewnością nie wyczerpuje tematu, stanowi raczej kopalnię pomysłów dla kolejnych badaczy, gdyż nowe technologie otwierają wciąż nowe możliwości badań, zwłaszcza nadal nie do końca poznanego mózgu. Warto zaznaczyć, że każdy rozdział tej bogatej monografii zawiera obszerny wykaz literatury dotyczącej poszczególnych zagadnień, w większości anglojęzycznej. Może to uświadomić stopień zaawansowania badań z zakresu socjologii i psychologii muzyki oraz muzykoterapii, które w Polsce wciąż stanowią wąski margines muzykologii. A szkoda, bo są to zagadnienia nie tylko ciekawe, ale również mające zastosowanie w naszej codzienności, w praktyce edukacyjnej i terapeutycznej.

*Dominika Grabiec*

Instytut Sztuki, Polska Akademia Nauk