

MILENA WIŚNIEWSKA

*Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki  
Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku  
ul. Łąkowa 1–2, 80–743 Gdańsk, +48 58 300 92 33  
wmilenka@o2.pl*

## Brajłowska notacja muzyczna — specyfika, praktyczne wykorzystanie i wskazówki dotyczące nauczania<sup>1</sup>

### Wprowadzenie

Wiedza na temat notacji muzycznej, używanej przez osoby z dysfunkcją wzroku, nie jest zbyt powszechna. Sytuacja ta oczywiście nie dziwi — niewielu widzących muzyków ma bowiem okazję zetknąć się ze wspomnianym zapisem i zyskać choćby pobieżną orientację w rządzących nim zasadach. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie zainteresowanym czytelnikom zagadnień, które dotychczas w polskiej literaturze były omawiane dość pobieżnie. Jest to o tyle istotne, że specyfika brajlowskiej notacji w znacznym stopniu determinuje kwestie charakterystyczne dla muzycznej edukacji osób z dysfunkcją wzroku<sup>2</sup>. Zatem aby pedagog był w stanie efektywnie pracować z niewidomymi nad grą na instrumencie czy poznawaniem teorii muzyki, powinien zdawać sobie sprawę, w jaki sposób jego uczniowie czytają i zapisują nuty.

---

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł powstał na podstawie pracy dyplomowej (magisterskiej) autorki: M. Wiśniewska, *Edukacja muzyczna niewidomych — uwarunkowania i sugestie metodyczne*, maszynopis pracy magisterskiej, promotor: dr hab. A. Kozłowska-Lewna, Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki, Gdańsk 2019.

<sup>2</sup> Zob. ibidem, s. 114.

Poniżej zostaną przedstawione podstawowe założenia brajlowskiej notacji, a następnie jej najważniejsze reguły, odróżniające ją od zapisu tradycyjnego. W dalszej części tekstu zamieszczono kilka wskazówek, dotyczących nauczania sposobu zapisywania nut w brajlu, a także wnioski na temat jego popularności i użyteczności.

Uwarunkowania brajlowskiej notacji muzycznej i specyfika jej wykorzystywania

Notacja muzyczna, którą posługują się niewidomi, tak samo jak przeznaczony dla nich dotykowy alfabet, została stworzona w pierwszej połowie XIX wieku przez Louisa Braille’a (1809–1852). Sam Braille był osobą niewidomą i podobno posiadał umiejętność gry na organach. Niektórzy twierdzą, że najpierw stworzył on zapis muzyczny, a dopiero potem system notacji literowej<sup>3</sup>. System zapisu muzycznego opracowany przez Braille’a podlegał w wielu krajach różnym modyfikacjom, dlatego też pojawiła się konieczność jego ujednolicenia. Dokonano tego w 1954 roku, jednak również później notację poddawano pewnym rewizjom, a jej wersja obowiązująca do dziś ujrzała światło dzienne na początku obecnego stulecia<sup>4</sup>.

Zarówno w brajlowskiej notacji muzycznej, jak i alfabecie literowym, wykorzystywane są komórki złożone z sześciu wypukłych punktów — tak zwane sześciopunkty (zob. przykład 1). W przypadku alfabetu każda litera jest reprezentowana przez kombinację punktów w obrębie danej komórki.

Przykład 1. Model sześciopunktu

1 ● ● 4  
2 ● ● 5  
3 ● ● 6

Podstawowa różnica między muzycznym zapisem tradycyjnym<sup>5</sup> a zapisem brajlowskim polega na tym, że ten drugi nie jest umieszczony na pięciolinii, lecz

<sup>3</sup> S. Johnson, *Notational System and Conceptualizing Music: A Case Study of Print and Braille Notation*, „Music Theory Online” 2009, Vol. 15, No. 3–4 [online], <http://www.mtosmt.org/issues/mto.09.15.3/mto.09.15.3.johnson.html> (dostęp: 28.11.2018).

<sup>4</sup> Zob. *Ujednolicona Międzynarodowa Brajlowska Notacja Muzyczna*, tłum. H. Jakubowska, red. B.E. Kroolick, Warszawa 2002, s. 7.

<sup>5</sup> W tym kontekście niewidomi często używają słowa „czarnodrukowy”, odtąd w odniesieniu do notacji będzie ono pojawiało się wymiennie z określeniem „tradycyjny”.

ma charakter liniowy, horyzontalny. Wysokości dźwięków nie mają nic wspólnego z ich położeniem na płaszczyźnie względem innych nut. Jest to zapis „znak po znaku”, w którym każdej wysokości dźwięku o określonej wartości odpowiada symbol. Liczba możliwych kombinacji punktów w ramach sześciopunktu jest ograniczona — wynosi 63, zatem niektóre kombinacje mogą przyjmować różne znaczenia w zależności od kontekstu; dany zestaw punktów brajlowskich może oznaczać co innego zarówno w samym zapisie muzycznym, jak i w różnych rodzajach notacji — muzycznej, matematycznej czy tradycyjnym alfabcie. Niektóre oznaczenia, również w zapisie muzycznym, składają się z dwóch lub więcej pojedynczych znaków. Osoba niewidoma, opanowując zasady brajlowskiej notacji, nie poznaje zatem nowych symboli, lecz raczej uczy się nowego znaczenia symboli już znanych<sup>6</sup>. Niektórzy pedagodzy zalecają jednak, by przyswajanie poszczególnych znaków wchodzących w skład notacji muzycznej odbywało się bez odnoszenia się do ich znaczeń w brajlowskim zapisie liter<sup>7</sup>.

Należy zdać sobie sprawę z różnic percepcyjnych w odbiorze notacji brajlowskiej i tradycyjnej. Czarnodrukowy zapis muzyczny stanowi „obrazową” reprezentację tego, co słyszalne<sup>8</sup>. Osoba widząca może dzięki jednemu spojrzeniu zorientować się w strukturze muzycznej, rozpoznać kontur melodii. Niewidomy muzyk nie ma takiej możliwości, musi analizować zapis sekwencyjnie, znak po znaku<sup>9</sup>. Konieczność interpretacji symboli, składających się na strukturę nutową sprawia, że czytanie nut brajlowskich przebiega wolniej niż ma to miejsce w przypadku notacji tradycyjnej<sup>10</sup>. Przy zapoznawaniu się z nutami kompozycji niewidomy musi szukać symboli, które są mu w danym momencie najbardziej potrzebne, decydując o pominięciu pozostałych<sup>11</sup>.

Sposób czytania i uczenia się utworów przez użytkowników notacji brajlowskiej również znacząco różni się od tego, jaki znają widzący muzycy. W związku z tym, że osoba niewidoma czyta przy pomocy co najmniej jednej

---

<sup>6</sup> S. Johnson, op. cit.

<sup>7</sup> A. Pino, L. Viladot, *Teaching Learning Resources and Support in the Music Classroom — Key Aspects for the Inclusion of Visually Impaired Students*, „British Journal of Visual Impairment” 2018, Vol. 37, No. 1, s. 17–28.

<sup>8</sup> S. Johnson, op. cit.

<sup>9</sup> A.M. de Zeeuw, *Teaching Music Theory Classes that Include Blind Students*, „College Music Symposium” 1977, Vol. 17, No. 2, s. 91.

<sup>10</sup> S. Johnson, op. cit.

<sup>11</sup> D. Goldstein, *Learning and Teaching Braille Music: Resources, Explanations and Pointers for Student and Teacher*, 1994 [online], [http://www.blindmusicstudent.org/Articles/old\\_learning\\_teaching.htm](http://www.blindmusicstudent.org/Articles/old_learning_teaching.htm) (dostęp: 28.11.2018).

ręki, niemożliwe staje się jednoczesne czytanie nut i granie obiema rękami. Z tego powodu niewidomi muzycy grający na instrumentach klawiszowych czytając z nut są w stanie w danym momencie grać tylko jedną partię, czytając jedną i grając drugą ręką. W międzyczasie musi nastąpić opanowanie obu partii, gdyż dopiero po nauczeniu się na pamięć ich całości lub fragmentów możliwe jest połączenie partii obu rąk. Z kolei niewidomi grający na instrumentach dętych lub smyczkowych muszą przeczytać fragment utworu, najlepiej kilkakrotnie, by go zapamiętać i dopiero wtedy mogą spróbować go zagrać<sup>12</sup>. Oczywiście osoby niewidome są w stanie jednocześnie śpiewać i czytać nuty, lecz ze względu na opisaną w dalszej części artykułu specyfikę notacji brajlowskiej, czytanie nut *a vista* jest dla nich trudnym zadaniem<sup>13</sup>.

Największe wyzwanie, jakie stoi przed użytkownikami brajlowskiej notacji, wiąże się z koniecznością czasochłonnego uczenia się repertuaru na pamięć<sup>14</sup>. Nieraz zdarza się, że utwory łatwe do opanowania dla widzących uczniów są trudne do przyswojenia przez niewidomych<sup>15</sup>. Jak zauważają Roger Firman i Sally Zimmermann, proces zapamiętywania może stać się szczególnie utrudniony, gdy niewidomy będzie musiał na przykład nauczyć się swojej partii w kompozycji orkiestrowej — opanowanie takiej partii, stanowiącej składowy element utworu, może okazać się kłopotliwe.

### Zasady brajlowskiej notacji muzycznej

W obrębie jednej sześciopunktowej komórki brajlowskiej cztery górne punkty wskazują wysokość dźwięku, natomiast dwa dolne — jego wartość. Punktem wyjścia dla systemu brajlowskiej notacji są ósemki, zapisywane z użyciem czterech górnych punktów. Tu jednak pojawia się pierwsza trudność, jaką mogą napotkać osoby uczące się notacji — można ją określić jako pewnego rodzaju „przesunięcie”. Ósemce *c* odpowiada bowiem taka kombinacja punktów, która w brajlu odzwierciedla literę *d*, a kolejnym ósemkom — od *d* do *h*, kolejno brajlowskie litery od *e* do *j*.

<sup>12</sup> M. Kasperska, *Szkoła Muzyczna I Stopnia Dla Dzieci Niewidomych w Laskach*, „Przegląd Tyflogiczny” 2008, nr 1–2 (38–39), s. 230.

<sup>13</sup> R. Firman, S. Zimmermann, *Braille Music and UEB in Practice in the UK*, „The Journal of Blindness Innovation and Research” 2016, Vol. 6, No. 3 [online], <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir16/jbir060309.html> (dostęp: 1.12.2018).

<sup>14</sup> D. Goldstein, op. cit.

<sup>15</sup> I. Głowacka, *Wybrane problemy nauczania gry na fortepianie dzieci niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 2007, nr 2, s. 139.

Nuty o większych wartościach zapisuje się dodając do symboli ósemek punkty najniżej położone w sześciopunkcie. Występuje tu jednak problem dwuznaczności symboli wartości rytmicznych, wynikający z ograniczonej liczby kombinacji, możliwych do uzyskania w ramach pojedynczej komórki brajlowskiej. Przez dodanie do ósemek punktu szóstego uzyskuje się ćwierćnuty lub sześćdziesięcioczwórki, punktu trzeciego — półnuty lub trzydziestodwójki, a obu punktów — całe nuty lub szesnastki (zob. przykład 2). Interpretacji wartości rytmicznych dokonuje się zatem w zależności od kontekstu — na przykład, jeśli w takcie w metrum  $\frac{4}{4}$  zapisanych jest kilka nut z trzecim i szóstym punktem, to można wywnioskować, że będą to szesnastki, a nie całe nuty.

Przykład 2. Oznaczenia wartości rytmicznych:

a) gama C-dur zapisana ósemkami

Diagram showing the C major scale (C4 to B4) written with eighth notes on a treble clef staff. Below each note is a Braille symbol consisting of a vertical sequence of dots: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. The sequence of dots for each note is: C (2,3,4,5,6,7,8), D (2,3,4,5,6,7,8), E (2,3,4,5,6,7,8), F (2,3,4,5,6,7,8), G (2,3,4,5,6,7,8), A (2,3,4,5,6,7,8), B (2,3,4,5,6,7,8).

b) gama C-dur zapisana ćwierćnutami

Diagram showing the C major scale (C4 to B4) written with quarter notes on a treble clef staff. Below each note is a Braille symbol consisting of a vertical sequence of dots: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. The sequence of dots for each note is: C (2,3,4,5,6,7,8), D (2,3,4,5,6,7,8), E (2,3,4,5,6,7,8), F (2,3,4,5,6,7,8), G (2,3,4,5,6,7,8), A (2,3,4,5,6,7,8), B (2,3,4,5,6,7,8).

c) gama C-dur zapisana półnutami

Diagram showing the C major scale (C4 to B4) written with half notes on a treble clef staff. Below each note is a Braille symbol consisting of a vertical sequence of dots: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. The sequence of dots for each note is: C (2,3,4,5,6,7,8), D (2,3,4,5,6,7,8), E (2,3,4,5,6,7,8), F (2,3,4,5,6,7,8), G (2,3,4,5,6,7,8), A (2,3,4,5,6,7,8), B (2,3,4,5,6,7,8).

d) gama C-dur zapisana szesnastkami

Diagram showing the C major scale (C4 to B4) written with sixteenth notes on a treble clef staff. Below each note is a Braille symbol consisting of a vertical sequence of dots: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. The sequence of dots for each note is: C (2,3,4,5,6,7,8), D (2,3,4,5,6,7,8), E (2,3,4,5,6,7,8), F (2,3,4,5,6,7,8), G (2,3,4,5,6,7,8), A (2,3,4,5,6,7,8), B (2,3,4,5,6,7,8).

Pojawia się zatem kolejna wątpliwość — od jakich wartości uczniowie niewidomi powinni rozpocząć poznawanie notacji. Uczniowie widzący bowiem z reguły najpierw muszą opanować ćwierćnuty lub całe nuty. Niektórzy nauczyciele i autorzy anglojęzycznych podręczników do nauki brajlowskiego zapisu muzycznego sądzą, że w jego przypadku punktem wyjścia należy uczynić ósemki, gdyż są one podstawą całego systemu nut brajlowskich i dzięki takiej kolejności uczniowie łatwiej pojmą rządzące nim zasady. Zyskają świadomość, że ćwierćnuta to ósemka z dodanym szóstym punktem, a jeśli nie będą w stanie zapamiętać jej symbolu, to wystarczy, że odwołają się do mniejszej wartości. Inni doświadczeni pedagodzy są jednak zdania, że rozpoczynanie nauki od większych wartości również przynosi dobre rezultaty. Zgodnie z ich poglądami należy zachęcać uczniów do pamięciowego opanowywania wielu nieznanych dotąd znaków, co przypomina proces zapamiętywania tabliczki mnożenia. Dzięki temu czytanie i pisanie nut staje się płynne<sup>16</sup>.

Trudnością, z jaką spotykają się użytkownicy brajlowskiej notacji, jest nieobecność grupowania w jego tradycyjnie pojmowanym sensie. W zapisie brajlowskim nie ma bowiem możliwości połączenia nut bądź zapisania bliżej siebie dźwięków o mniejszych wartościach. Podczas gdy w czarnodruku nuty różnią się kształtem, co również ułatwia odczytywanie rytmu, w brajlu różnice te są bardziej subtelne<sup>17</sup>. Grupowanie realizowane jest jednak w inny sposób, co dotyczy się niektórych grup rytmicznych. Na przykład zapisując grupę złożoną z czterech szesnastek, pierwszą nutę wchodzącą w jej skład podaje się zgodnie z jej rzeczywistą wartością, a pozostałe — jako ósemki. Ułatwia to zlokalizowanie początku kolejnej miary<sup>18</sup>.

W notacji brajlowskiej nie stosuje się znanych z tradycyjnego zapisu kluczy. Zamiast nich używa się znaków wskazujących partię danej ręki (zob. przykład 3).

Jako że, jak już wspomniano, w zapisie brajlowskim położenie nut na płaszczyźnie nie odzwierciedla wysokości dźwięków, dla ich precyzyjnego wskazania stosuje się znaki określające oktawę. Nie trzeba stawiać ich przed każdym dźwiękiem — znak taki musi być zapisany na początku utworu, a w innych miejscach jego obecność jest uzależniona od odległości między dźwiękami (zob. przykład 4).

---

<sup>16</sup> D. Goldstein, op. cit.

<sup>17</sup> A.M. de Zeeuw, op. cit., s. 94.

<sup>18</sup> D. Goldstein, op. cit.

Przykład 3. Zapis fortepianowy z uwzględnieniem oznaczeń partii prawej i lewej ręki

prawa ręka

lewa ręka

Przykład 4. Zapis dźwięku *c* w różnych oktawach (niezależnie od oktawy dźwiękowi temu odpowiada ten sam symbol, a o oktawie informuje znak go poprzedzający)

Natura brajlowskiej notacji sprawia, że nie jest możliwe zapisanie dwóch dźwięków brzmiących jednocześnie w taki sposób, w jaki dokonuje się tego w notacji tradycyjnej. Z tego powodu w celu wskazania, że dwa dźwięki mają zabrzmieć symultanicznie, stosuje się oznaczenia interwałów. Znaków tych używa się również do zapisywania akordów. Notuje się je nieco inaczej w zależności od tego, w partii której ręki występują. Jeśli akord pojawia się w partii prawej ręki, wówczas zapisuje się najwyższy dźwięk oraz buduje odpowiednie interwały poniżej, na przykład w przypadku akordu C-dur po dźwięku *g* umieszcza się kolejno symbole tercji i kwinty. Natomiast w przypadku akordów w partii lewej ręki sytuacja wygląda odwrotnie, zatem w akordzie C-dur zapisuje się najpierw jego najniższy dźwięk — *c*, a po nim buduje interwały znajdujące się powyżej, a więc tercję i kwintę (zob. przykład 5).

Kolejnym oznaczeniem charakterystycznym dla notacji brajlowskiej są głosowniki. Stosuje się je, gdy w obrębie taktu w danej partii da się wyodrębnić dwa przebiegające symultanicznie głosy, których, z opisanych powyżej powodów, nie da się zapisać w inny sposób (zob. przykład 6).

Przykład 5. Zapis akordów:

a) akord C-dur w partii prawej ręki      b) akord C-dur w partii lewej ręki

The image shows two musical staves. The left staff (treble clef) contains a C major chord (C4, E4, G4). The right staff (bass clef) contains a C major chord (C3, E3, G3). Below each staff is its corresponding Braille notation, consisting of two rows of dots representing the notes and their positions on the staff.

Przykład 6. Zapis z użyciem oznaczenia głosownika

The image shows a musical staff in 2/4 time with a key signature of one flat. The melody consists of four notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), and A4-G4 (beamed eighth notes). Below the staff is a Braille transcription. The first two notes are grouped under the label 'głos wyższy' (higher voice). The third note is marked with an upward arrow and labeled '↑głosownik↑' (voice marker). The final two notes are grouped under the label 'głos niższy' (lower voice).

Cechą zapisu brajlowskiego, nie tylko muzycznego, jest to, iż ta sama treść zapisana z jego użyciem zajmuje więcej miejsca niż z wykorzystaniem czarnodruku. W związku z tym, dla oszczędności miejsca, brajlowska notacja muzyczna posiada więcej różnorodnych oznaczeń powtórzeń niż notacja tradycyjna, odnoszących się zarówno do części taktu, jak i do bardziej obszernych fragmentów.

Nauczając osobę niewidomą gry na instrumencie i pracując z nią nad nowym materiałem, warto uświadomić sobie, z jaką formą zapisu utworu ma do czynienia uczeń. Największe wątpliwości może budzić postać zapisu utworów przeznaczonych na instrumenty klawiszowe. Obecnie stosuje się taką formę, w której prezentowane są naprzemiennie fragmenty partii obu rąk, przy czym fragmenty te są na tyle krótkie, aby odpowiadające sobie takty w obu partiach znajdowały się jak najbliżej siebie, tak aby poruszanie się między nimi było jak najłatwiejsze. W przypadku muzyki wokalne lub wokalne-instrumentalne zapis również różni się od tradycyjnego. Nie ma bowiem możliwości podpisania tekstu pod dźwiękami melodii. Z tego powodu zapisuje się najpierw dźwięki partii wokalne, następnie słowa, a poniżej akompaniament. Uczenie się na pamięć takiej kompozycji wymaga zatem od niewidomego wokalisty manewrowania między zapisem melodii i słów. Nie praktykuje się natomiast drukowania brajlowskich wersji partytur kompozycji przeznaczonych na większe składy instrumentalne. Po pierwsze wydruki takie byłyby bardzo obszerne, a po drugie niepraktyczne, co wynika z opisanego powyżej sposobu percepcji brajlowskiej notacji — przy zapoznawaniu się z partyturą możliwe byłoby czytanie kolejno poszczególnych



partii instrumentalnych, nie jest natomiast realne dokonanie oglądu całości struktury muzycznej, na przykład w celu przeprowadzenia jej analizy.

Według Sherstena Johnsona notacja brajlowska została zaprojektowana w taki sposób, aby uczenie się na pamięć utworów z jej wykorzystaniem było możliwie jak najłatwiejsze, co jest jej największą zaletą<sup>19</sup>. Dowodem na to może być postać, jaką przyjmuje brajlowski zapis czterogłosowych chorałów, których analiza, jak wynika z relacji autora, stanowi jedno z ważniejszych zagadnień w pierwszym roku nauki teorii muzyki w Stanach Zjednoczonych. Choć czasem można spotkać się z zapisem, w którym wszystkie cztery głosy zanotowane są osobno<sup>20</sup>, praktykuje się również zapisywanie głosów skrajnych, a przy każdym ich dźwięku symboli interwałów, dzięki którym możliwe jest zbudowanie głosów środkowych. W partii prawej ręki zanotowane są zatem dźwięki głosu sopranowego i oznaczenia interwałów, które należy zbudować w dół, aby uzyskać dźwięki altu, zaś w partii lewej ręki — dźwięki głosu basowego, od których w górę należy zbudować partię tenoru. Choć przestudiowanie takiego zapisu jest czasochłonne, wypukła on pewne istotne cechy czterogłosowej konstrukcji. Przede wszystkim pomaga w zwróceniu uwagi na głosy skrajne i na relacje zachodzące między nimi. Poza tym odpowiada słuchowemu odbiorowi kompozycji, gdyż to właśnie głosy skrajne łatwiej jest wyodrębnić audytywnie. Taka forma zapisu ma również silny związek ze sposobem wykonywania chorału na instrumencie klawiszowym.

Kolejny wskazany przez Johnsona przykład, w którym sposób percepcji zapisu różni się w przypadku notacji brajlowskiej i czarnodrukowej, odnosi się do formy fugi. Muzycy widzący są w stanie, śledząc zapis nutowy, wskazać poszczególne wejścia tematów, co ułatwia uczniom zrozumienie koncepcji imitacji. W brajlu również w tym przypadku mamy do czynienia z zapisywaniem naprzemiennie fragmentów partii obu rąk. Z tego powodu analiza struktury polifonicznej z użyciem nut może sprawiać trudności niewidomemu uczniowi, za to przy uczeniu się utworu na pamięć taka postać okazuje się bardzo wygodna. W podsumowaniu relacjonowanych rozważań Johnson przytacza fragment swojej korespondencji z innym doświadczonym pedagogiem — Davidem Pacunem, który stwierdza, że notację brajlowską można postrzegać jako bardzo „analityczną” — opanowywanie utworów przy jej pomocy ma, jego zdaniem, analityczny charakter.

---

<sup>19</sup> S. Johnson, op. cit.

<sup>20</sup> Z doświadczeń autorki wynika, że w wydrukach nutowych dostępnych w Polsce jest to metoda stosowana częściej niż ta, którą opisuje Johnson.

Mimo wymienionych powyżej specyficznych cech muzycznej notacji brajlowskiej, jest ona funkcjonalna i jednoznaczna, wymaga jednak opanowania większej liczby znaków i zasad niż ma to miejsce w przypadku notacji czarnodrukowej<sup>21</sup>. Tym, co przyczynia się do niechęci wielu niewidomych wobec praktycznego wykorzystywania nut, jest obfitość znaków, składających się na zapis każdego utworu<sup>22</sup>. Może się zdarzyć, że niewidomi muzycy będą postrzegali brajlowską notację jako nielogiczną, ale takie zarzuty można by sformułować wobec obu wspomnianych typów zapisu<sup>23</sup>.

Jeffrey Gillespie podkreśla, że choć pedagog pracujący z uczniem niewidomy nie musi znać brajlowskiej notacji muzycznej, powinien orientować się w różnicach między zapisem brajlowskim a czarnodrukowym, dzięki czemu będzie w stanie posługiwać się na lekcjach terminologią zrozumiałą zarówno dla niewidomych, jak i dla widzących uczniów<sup>24</sup>. Goldstein podkreśla natomiast, że świadomość nauczyciela w zakresie specyfiki brajlowskiego zapisu nutowego i możliwości, jakie stwarza jego wykorzystywanie, jest bardzo istotna, gdyż bez niej pedagog mógłby wymagać zbyt mało lub zbyt wiele od niewidomego ucznia. Wiedza na temat specyfiki brajlowskiej notacji muzycznej może okazać się również potrzebna nauczycielowi w sytuacji, gdy będzie miał podyktować nuty niewidomemu uczniowi — należy mieć wówczas na uwadze kolejność znaków w zapisie brajlowskim, uprzedzać o powtórzeniach fragmentów, a także pamiętać o zasadach używania znaków interwałów i oktaw<sup>25</sup>.

#### Wskazówki dotyczące nauczania brajlowskiego zapisu muzycznego

Jak zauważa David Goldstein, liczba znaków i zasad, które należy opanować, aby płynnie posługiwać się brajlowską notacją muzyczną, może wydawać się przytłaczająca. Warto jednak pamiętać, że z nauką notacji tradycyjnej również wiążą się pewne wyzwania. Jeśli zestawimy je z tymi, które ma przed sobą niewidomy muzyk, okazuje się, że mimo różnego charakteru, wyzwania te mają podobny wymiar<sup>26</sup>.

Z doświadczeń autora wynika ponadto, że niewidomi uczniowie w każdym

<sup>21</sup> *Ujednoliconą Międzynarodowa Brajlowska Notacja Muzyczna*, op. cit.

<sup>22</sup> D. Goldstein, op. cit.

<sup>23</sup> S. Johnson, op. cit.

<sup>24</sup> J. Gillespie, *Serving Musicians with Visual Impairment in the College Classroom: Building Bridges Toward Understanding*, „Journal of Music Theory Pedagogy” 2013, Vol. 27, No. 1, s. 174.

<sup>25</sup> S. Włoskowicz, *Uczeń niewidomy w szkole muzycznej*, „Laski” 2006 nr 3–4, s. 79.

<sup>26</sup> D. Goldstein, op. cit.

wieku, świadomie lub nieświadomie, dość często stawiają opór przed nauką notacji. Dzieci widzące mają szansę zetknąć się z zapisem nutowym we wczesnym wieku, przez co uznają za naturalny związek między muzyką a jej reprezentacją wizualną. Niewidome dziecko najczęściej nie ma takiej możliwości, muzykę traktuje jako świat dźwięków, w którym może poruszać się słuchając i grając na instrumencie. Sprawia to, że zapis nutowy może wydawać mu się niepotrzebną ingerencją w ten świat, mało efektywnym i skomplikowanym środkiem do jego poznawania. Nawet jeśli uczniowie niewidomi mają świadomość użyteczności muzycznej notacji, często czują się zniechęceni, słysząc liczne opinie o jej złożoności. Z tego powodu tak ważne jest, aby jak najwcześniej uświadomić osobie niewidomej, w jak dużym stopniu znajomość zapisu nutowego zwiększa jej możliwości. Goldstein podaje kilka sposobów na zmotywowanie niewidomego dziecka do nauki notacji. Gdy tylko opanuje ono podstawowe wartości rytmiczne, można poprosić je o zapisanie prostej melodii. Jeśli nauczyciel zna brajlowski zapis, może odczytać ją i zagrać, a jeśli nie — poprosić ucznia o poddyktowanie nut zapisanych w brajlu, a następnie odtworzyć dla niego melodię na instrumencie. Dzięki temu dziecko odczuje satysfakcję, że jest w stanie w takiej formie przekazać komuś swoje pomysły muzyczne, które mogą następnie zostać urzeczywistnione w formie dźwiękowej.

Pedagog może również sprawić, aby niewidomy uczeń poczuł się ekspertem w dziedzinie notacji. Warto dać mu szansę na wytłumaczenie różnic między opanowaną wcześniej pisownią brajlowskich liter a zapisem nutowym. Pozwolenie mu na wyjaśnienie tych problemów odpowiednio wcześniej sprawi, że poczuje się on pewniej w tłumaczeniu swoich potrzeb oraz sugerowaniu alternatywnych metod pracy nauczycielom i wykonawcom, z którymi będzie współpracować w przyszłości. Zeeuw proponuje ponadto, by w przypadku, gdy niewidomy uczy się wraz z widzącymi rówieśnikami, dokonał takiej prezentacji przed kolegami z klasy. Będzie miał wówczas okazję sprawdzić swoje umiejętności w zakresie tłumaczenia innym nowych zagadnień, a odpowiadając na pytania uczniów jeszcze dogłębniej zweryfikuje swoją wiedzę na temat brajlowskiej notacji. Pozostali uczniowie również na tym skorzystają — zaspokoją ciekawość dotyczącą sposobu pisania i czytania nut przez osobę niewidomą, a także będą mogli porównać zapis brajlowski z notacją, którą sami się posługują<sup>27</sup>.

Jeśli dziecko nie jest jeszcze biegłe w odczytywaniu nut zapisanych brajlem, pomocne mogą okazać się kubarytmy — plastikowe kostki z brajlowskimi symbolami na ściankach, które umieszcza się w otworach na specjalnej tablicz-

---

<sup>27</sup> A.M. de Zeeuw, op. cit., s. 93.

ce. Można z ich użyciem układać proste melodie, a także wykorzystywać je do szeregu innych aktywności. Dobrym pomysłem jest również tworzenie przez nauczycieli arkuszy roboczych, ułatwiających nabranie biegłości w odczytywaniu muzycznych symboli. Powinny one zawierać zadania różnego typu, polegające przykładowo na wskazywaniu tej nuty w danym wierszu, która różni się od pozostałych. Goldstein sugeruje również, że pomocne może być włączenie do procesu nauki gier, takich jak rozpoznawanie utworów z nut na zasadach teleturnieju „Jaka to melodia?” czy muzyczne scrabble, w których oznaczenia na płytkach z brajlowskiego zestawu reprezentują symbole muzyczne<sup>28</sup>.

Wielu pedagogów pracujących z niewidomymi zadaje sobie pytanie, czy uczniom, którzy opanowują nowy repertuar z nut brajlowskich, powinno się najpierw grać całe utwory na instrumencie. Niektórzy sądzą, że niewidomi będą wówczas próbowali odtwarzać je wyłącznie ze słuchu. Goldstein wierzy jednak, że tak się nie stanie, jeśli uczeń usłyszy utwór tylko raz, a wstępne słuchowe zapoznanie z materiałem, który będzie miał za zadanie opanować, zmobilizuje go do dalszej, ciężkiej pracy nad samodzielnym jego odczytaniem.

Kolejne często pojawiające się pytanie dotyczy korzystania z instrumentu podczas lekcji brajlowskiej notacji. Autor zauważa, że jeśli instrument znajduje się w zasięgu ręki ucznia, może mieć on problem ze skoncentrowaniem się na czymkolwiek innym. Z jego doświadczeń wynika jednak, że jeśli całkowicie zrezygnuje się z używania instrumentu, uczeń będzie co prawda znał znaki składające się na brajlowski zapis muzyczny, ale problemem stanie się dla niego wykorzystywanie tej wiedzy w praktyce. Instrument powinien zatem odgrywać ważną rolę podczas nauki notacji muzycznej. Przy realizacji ćwiczeń ze znajomości zapisu nutowego najpierw powinno się zachęcić ucznia do odczytania ich na głos, a potem do zagrania ich na instrumencie lub, jeśli okaże się to wygodniejsze, do zaśpiewania. Z uwagi na opisany powyżej przebieg procesu czytania utworów zapisanych w brajlu, należy zachęcać uczniów do ćwiczenia czytania nut obiema rękami.

Spośród oznaczeń wchodzących w skład notacji brajlowskiej, kłopotliwe do opanowania mogą okazać się oznaczenia oktaw. Uczniowie, mimo znajomości poszczególnych symboli, czasem nie są w stanie skojarzyć danej oktawy z miejscem jej występowania na klawiaturze. Goldstein proponuje, by w takim przypadku realizować ćwiczenie, polegające na graniu uczniowi dźwięków z przedziału całej klawiatury fortepianu i poproszeniu go o nazwanie oktawy, z której pochodzi dźwięk oraz podanie jej brajlowskiego oznaczenia. Inne warte wykorzystania

---

<sup>28</sup> D. Goldstein, op. cit.

ćwiczenie obejmuje zapisanie przez ucznia melodii z użyciem znaków oktav, a następnie odegranie jej przez nauczyciela, z respektowaniem oznaczeń, które zapisał uczeń. Jeśli okaże się, że popełnił błąd, zauważy to natychmiast i dzięki temu łatwiej będzie mu zrozumieć istotę zasad dotyczących stosowania znaków oktav. Nie ma natomiast sensu realizowanie z niewidomym uczniem ćwiczeń, które często wykonuje się z dziećmi widzącymi, polegających na wskazywaniu oktawy, w jakiej znajduje się dany dźwięk w zapisie muzycznym. Uczniowie widzący dokonują tego na podstawie umiejscowienia nuty na pięciolinii, w zapisie, z którego korzysta niewidomy, ta informacja jest podana wprost<sup>29</sup>.

Z uwagi na to, iż, jak wspomniano wcześniej, w notacji brajlowskiej do zapisywania akordów wykorzystywane są nieobecne w notacji tradycyjnej oznaczenia interwałów, jest konieczne, aby uczeń niewidomy nabrał biegłości w budowaniu interwałów wcześniej niż jego widzący rówieśnicy<sup>30</sup>. Ważną rolę powinny zatem odgrywać ćwiczenia z zakresu rozpoznawania interwałów. Warto również, by niewidomy muzyk utrwalił w pamięci dotykowej, jak w zapisie brajlowskim „wyglądają” najczęściej występujące akordy, dzięki czemu będzie mógł odczytywać je szybko, bez potrzeby dokładnego analizowania. Zeeuw twierdzi, że niewidomi często zyskują przewagę w zadaniach z zakresu rozpoznawania oraz budowania interwałów i akordów, gdyż, ze względu na specyfikę notacji, którą się posługują, są lepiej zaznajomieni z tymi zagadnieniami<sup>31</sup>.

O ile rozróżnianie, jaka z dwóch możliwych wartości rytmicznych może występować w danym miejscu nie stanowi raczej dla uczniów problemu, o tyle do obecnych w brajlowskiej notacji technik grupowania rytmicznego muszą się przyzwyczaić<sup>32</sup>. W związku z tym niewidomi często mogą mieć trudności z zadaniami rytmicznymi realizowanymi na lekcjach kształcenia słuchu<sup>33</sup>. Wielu ćwiczeń potrzeba również do zrozumienia, na jakiej zasadzie funkcjonują głosowniki<sup>34</sup>.

Goldstein podzielił się również spostrzeżeniem, że nauczyciele, ćwicząc z niewidomymi posługiwanie się brajlowską notacją, często wykorzystują podręczniki do czytania nut głosem. Zdaniem autora nie jest to jednak właściwe, gdyż w wielu zadaniach ze wspomnianego zakresu występują liczne dodatkowe

---

<sup>29</sup> S. Johnson, op. cit.

<sup>30</sup> D. Goldstein, op. cit.

<sup>31</sup> A.M. de Zeeuw, op. cit., s. 93.

<sup>32</sup> D. Goldstein, op. cit.

<sup>33</sup> A.M. de Zeeuw, op. cit., s. 94.

<sup>34</sup> D. Goldstein, op. cit.

oznaczenia, na przykład interwałów, co czyni zapis brajlowski dość skomplikowanym. Ważne jest, aby stwarzać uczniowi, który dopiero rozpoczyna naukę brajlowskiej notacji muzycznej, jak największą możliwość jej praktycznego wykorzystywania, tak aby stosowanie nabytej wiedzy do pracy nad utworami przysparzało mu możliwie jak najmniej problemów. To, z jaką łatwością czerpanie z przyswojonych wiadomości w obszarze notacji będzie przychodziło osobie niewidomej, jest zależne od kilku czynników — rzecz jasna od stopnia opanowania zasad rządzących zapisem, ale również od poziomu motywacji ucznia, aby poświęcać czas na analizowanie i uczenie się każdego taktu, od rodzaju wykonywanej muzyki oraz od tego, na jaki instrument przeznaczone są zapamiętywane utwory. Zgodnie z oceną autora, wykorzystywanie brajlowskiej notacji muzycznej będzie najłatwiejsze dla osób grających na instrumentach monofonicznych, ponieważ jednogłosowy zapis jest mało skomplikowany i raczej nie stwarza problemów w odczytaniu. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku muzyki wokalne. Najtrudniejsze jest odczytanie utworów przeznaczonych na instrumenty klawiszowe, z uwagi na opisaną powyżej złożoność zapisu.

#### Stosunek niewidomych muzyków do brajlowskiej notacji i jej popularność

Należy postawić kluczowe pytanie: czy wszyscy niewidomi muzycy posługują się brajlowską notacją, a jeśli nie, na ile w takim razie jest ona popularna? Jak zauważają Firman i Zimmermann, wielu niewidomych uczniów wykazuje się zdolnościami w dziedzinie nauki ze słuchu i z tego powodu unika zaznajomienia się z notacją i terminologią odnoszącą się do zapisu nutowego<sup>35</sup>. Może to prowadzić do sytuacji, w której wykonawcy o zaawansowanych umiejętnościach w dziedzinie gry na instrumencie uczą się repertuaru korzystając wyłącznie z profesjonalnych nagrań lub pomocy nauczyciela. Przewaga metody pracy opartej na brajlowskiej notacji wynika z tego, iż zapewnia ona niewidomemu muzykowi dostęp do całego zbioru informacji zawartych w zapisie nutowym. Nie wszystkie elementy możliwe są przecież do słuchowego wyodrębnienia — dotyczy to na przykład określeń tempa czy oznaczeń palcowania.

Goldstein zauważa, że nauczyciele i uczniowie w dużo mniejszym stopniu niż kiedyś zdają sobie sprawę z możliwości, jakie stwarza korzystanie z brajlowskiego zapisu nutowego<sup>36</sup>. Gillespie, który odwołuje się co prawda do kontekstu edukacji niewidomych w Stanach Zjednoczonych, ale jego refleksje mogą mieć

<sup>35</sup> R. Firman, S. Zimmermann, op. cit.

<sup>36</sup> D. Goldstein, op. cit.

szerszy wymiar, zauważa, że największe szanse na poznanie brajlowskiej notacji mają uczniowie szkół dla niewidomych. W takich szkołach uczy się jednak coraz więcej niewidomych z dodatkowymi, tak zwanymi sprzężonymi niepełnosprawnościami. Zwiększa się zaś ilość uczniów z niepełnosprawnością wzroku w szkołach ogólnodostępnych, gdzie jest dość mało prawdopodobne, że trafią oni na fachową pomoc w dziedzinie brajlowskiego zapisu muzycznego. Autor przytacza również wypowiedź Richarda Taescha, który uważa, że chociaż obecnie rozwój technologii umożliwi zwiększenie produkcji materiałów nutowych w brajlu, a poziom popularności brajlowskiej notacji drastycznie spada, wciąż brakuje specjalistów i kursów dla osób, którym jej znajomość jest potrzebna<sup>37</sup>. Spostrzeżenie to wydaje się zaskakujące, gdyż w Stanach Zjednoczonych — kraju, z którego pochodzi autor, niewidomym podejmującym edukację muzyczną zapewnia się szczególne wsparcie, między innymi w zakresie nauczania notacji. Jak widać, zdaniem Taescha, nawet ten zakres pomocy nie jest wystarczający.

Firman i Zimmermann, dokonując analizy sytuacji w Wielkiej Brytanii zauważają, że profesjonalni niewidomi muzycy bardzo rzadko używają nut brajlowskich jako jedyne go materiału źródłowego lub dodatkowego narzędzia wspierającego naukę z nagrań<sup>38</sup>. Niektórzy korzystają z brajla podczas komponowania, ale większość niewidomych twórców woli stosować do tego celu dostępne oprogramowanie komputerowe<sup>39</sup>. Autorzy przypuszczają, że w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat zmniejszyła się liczba niewidomych pianistów i organistów, posługujących się brajlowską notacją, za to tę metodę pracy wybiera więcej osób grających na instrumentach dętych. Wśród użytkowników brajlowskiego zapisu muzycznego, będących profesjonalistami w dziedzinie muzyki, najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele udzielający prywatnych lekcji, zaś wśród amatorów — członkowie chórów.

Od lat osiemdziesiątych w wielkiej Brytanii Royal National Institute for Blind People (RNIB) organizuje nieobowiązkowe egzaminy dla niewidomych, chcących sprawdzić swój stopień znajomości brajlowskiej notacji. W latach

---

<sup>37</sup> J. Gillespie, op. cit., s. 168–169.

<sup>38</sup> R. Firman, S. Zimmermann, op. cit.

<sup>39</sup> Muzycy z dysfunkcją wzroku mogą korzystać z niektórych programów do edycji nut, znanych muzykom widzącym, przy czym stopień dostępności tych narzędzi dla niewidomych użytkowników jest różny. Warto również wspomnieć, że istnieją rozwiązania umożliwiające niewidomym odczytywanie i zapisywanie nut na komputerze, z użyciem zapisu brajlowskiego. Służą do tego między innymi programy *Braille Music Reader* i *Braille Music Editor*, powstałe w ramach projektu *Music4VIP (Music for Visually Impaired People)* [online], <http://www.music4vip.eu/> (dostęp: 23.12.2018).



1996–2016 zdecydowało się podejść do nich 122 osób, z czego 46 wypełniło testy na dwóch poziomach z pięciu dostępnych. Od uczniów realizujących wymagania pierwszego poziomu oczekuje się znajomości prostych symboli muzycznych i odczytywania ich z użyciem nazw solmizacyjnych lub literowych. Kandydaci przystępujący do testu na drugim poziomie muszą umieć odczytywać melodie obejmujące nie więcej niż oktawę cztery wzory rytmiczne oraz wiedzieć, jak zapisuje się pauzy, metrum, kreski taktowe, jak oznacza się tonację i tempo. Na trzecim poziomie powinni znajdować się uczniowie, którzy mają mniej niż trzy lata doświadczenia z notacją brajlowską. Wymaga się od nich odczytywania melodii o ambitusie wykraczającym poza oktawę, zaznajomienia z bardziej złożonymi strukturami rytmicznymi, na przykład z rytмами punktowanymi, oraz zapisywania znaków przykluczowych, oznaczeń powtórzeń, łuków i dynamiki. Czwarty poziom, przeznaczony dla uczniów z trzema lub więcej latami doświadczenia muzycznego, obejmuje kolejne zagadnienia związane z zapisem rytmu, dynamiki, artykulacji i tempa. Piąty poziom odnosi się do zaawansowanych kwestii wykonawczych i sposobu zapisu utworów przeznaczonych na różne instrumenty<sup>40</sup>.

Tylko pięciu chętnych podjęło się przystąpienia do egzaminu na pięciu poziomach<sup>41</sup>. W omawianym przedziale czasowym zrealizowano 210 testów, z czego łącznie 39 na dwóch najwyższych poziomach oraz na dodatkowym, specjalnym poziomie, którego osiągnięcie stanowi potwierdzenie, że użytkownik notacji brajlowskiej jest w stanie samodzielnie, bez pomocy osoby widzącej, nauczyć się utworu przeznaczonego na wybrany instrument. Tylko jednemu kandydatowi spośród trzech chętnych udało się uzyskać z tego ostatniego testu wynik pozytywny.

Autorzy dokonali porównania liczby kandydatów przystępujących do egzaminu oraz realizujących jego poszczególne poziomy w latach 1995 i 2015. Na tej podstawie wnioskuje, że wbrew powszechnym przekonaniom nie obserwuje się spadku liczby użytkowników brajlowskiej notacji, lecz pozostaje ona na podobnym poziomie. David Pacun przypuszcza jednak, iż coraz większa popularność nowoczesnych technologii komputerowych sprawiła, że obecnie tylko 20% niewidomych uczniów może znać notację brajlowską, przy czym znajomość nie zawsze oznacza biegłość w jej używaniu<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> R. Coates, *Accommodating Band Students with Visual Impairments*, „Music Educators Journal” 2012, Vol. 99, No. 1, s. 61.

<sup>41</sup> R. Firman, S. Zimmermann, op. cit.

<sup>42</sup> D. Pacun, *Reflections on and Some Recommendations for Visually Impaired Students*,



Jeden z wątków ujętych w ramach mojego badania nad muzyczną edukacją osób niewidomych w Polsce odnosi się do wykorzystywania notacji brajlowskiej przez wykształcone muzycznie osoby z dysfunkcją wzroku. Z wywiadów przeprowadzonych z dwudziestoma czterema uczestnikami badania wynika, że wszyscy oni mieli do czynienia z brajlowskim zapisem nutowym. Dotyczy to zarówno jedenastu rozmówców, którzy rozpoczęli edukację muzyczną w szkołach muzycznych dla niewidomych<sup>43</sup>, jak i trzynastu, którzy wykształcenie muzyczne zdobywali wyłącznie w szkołach ogólnodostępnych. Poziom biegłości w używaniu brajlowskiej notacji okazał się jednak dość zróżnicowany. Stosunek pedagogów pracujących z badanymi oraz preferencje samych uczestników sprawiły, iż na etapie nauki w szkole II stopnia aż 15 osób przyswajało nowy materiał wyłącznie z wykorzystaniem nagrań, 7 zależnie od okoliczności uczyło się ze słuchu bądź z nut, a tylko 2 opanowywały utwory wyłącznie w oparciu o notację<sup>44</sup>.

Kolejna kwestia o istotnym znaczeniu dla nauczycieli muzyki, pod których kierunkiem uczą się osoby niewidome, dotyczy dostępnych w naszym kraju sposobów pozyskiwania materiałów nutowych w brajlu. Jednym z nich jest wypożyczanie nut utworów z Działu Zbiorów dla Niewidomych Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego<sup>45</sup>, istnieje również możliwość korzystania z zasobów niektórych bibliotek zagranicznych. Jeśli potrzebny materiał nutowy nie został dotychczas wydrukowany w brajlu, należy zwrócić się do wydawnictwa *Toccata*, działającego przy Towarzystwie Muzycznym im. Edwina Kowalika<sup>46</sup>, które za opłatą, uzależnioną od obszerności nadesłanych kompozycji, może przygotować ich brajlowskie wersje.

Jak zasygnalizowano powyżej, stosunek niewidomych muzyków do brajlowskiej notacji bywa dość zróżnicowany. Na zakończenie niniejszego artykułu zostaną zrelacjonowane opinie, jakie w odniesieniu do tych kwestii wygłosili specjaliści w dziedzinie muzycznej edukacji niewidomych. Jeffrey Gillespie

---

„Music Theory Online” 2009, Vol. 15, No. 3–4 [online], <http://www.mtosmt.org/issues/mto.09.15.3/mto.09.15.3.pacun.html> (dostęp: 7.03.2019).

<sup>43</sup> W Polsce przy dwóch ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niewidomych funkcjonują szkoły muzyczne I stopnia. Nie istnieją natomiast szkoły II stopnia przeznaczone dla uczniów z dysfunkcją wzroku, zatem wszyscy niewidomi, którzy chcą zdobywać dalsze muzyczne wykształcenie, uczęszczają do szkół ogólnodostępnych — uczą się wraz z widzącymi rówieśnikami.

<sup>44</sup> M. Wiśniewska, op. cit., s. 100.

<sup>45</sup> *Dział Zbiorów dla Niewidomych Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego* [online], <http://dzdn.pl/katalog/brajl/> (dostęp: 22.12.2018).

<sup>46</sup> *Towarzystwo Muzyczne im. Edwina Kowalika* [online], <http://idn.org.pl/towmuz/index.html> (dostęp: 22.12.2018).

przytacza fragment swojej korespondencji z Hi Gook Kimem, który twierdzi, że nie we wszystkich muzycznych zawodach znajomość notacji muzycznej przez niewidomych jest niezbędna. Osoby uprawiające muzykę jazzową i popularną — gatunki, w których istotną rolę odgrywa improwizacja, mogą uczyć się swoich partii ze słuchu. Dotyczy to przede wszystkim muzyków grających na instrumentach wchodzących w skład sekcji rytmicznych w małych zespołach jazzowych. Notacja brajlowska pomaga jednak osobom grającym bardziej złożone partie, na przykład na instrumentach dętych, w większych składach instrumentalnych<sup>47</sup>.

Richard Taesch zauważa jednak, że żaden nauczyciel muzyki, pracujący z uczniami widzącymi, nie kwestionowałby potrzeby nabycia umiejętności czytania zapisu muzycznego jako podstawowego, zapewniającego niezależność, środka komunikacji muzycznej<sup>48</sup>. Sytuację, w której niewidomi nie znają zapisu muzycznego, Taesch wprost nazywa analfabetyzmem i uważa, że prawdopodobnie w największym stopniu winni jej występowania są nauczyciele. Autor niejednokrotnie zetknął się ze stanowiskiem, że poznawanie utworów z użyciem notacji brajlowskiej jest żmudne i niepraktyczne. Sądzi jednak, że uczenie się nowego repertuaru z nagrań ogranicza możliwość stworzenia własnej interpretacji. Twierdzi wręcz, że nauka tą drogą prowadzi do plagiatu. Nawet nauczyciel, który nie posiada wiedzy na temat brajlowskiego zapisu muzycznego powinien rozumieć, jak ważne jest zapewnienie niewidomemu uczniowi wyboru w kwestii umiejętności posługiwania się notacją. Fakt, iż widzący są w stanie czytać nuty szybciej niż niewidomi, jest niepodważalny. Pedagodzy nie powinni jednak kierować się opiniami o uciążliwości korzystania z brajlowskiej notacji. Jeśli niewidomy będzie chciał uczyć się komponowania, posługiwanie się notacją muzyczną będzie warunkiem koniecznym. Żaden nauczyciel nie zgodziłby się na to, aby jego uczeń poznawał tajniki orkiestracji czy aranżacji bez możliwości samodzielnego przestudiowania poszczególnych partii instrumentalnych. Jeśli niewidomy muzyk będzie zawsze zależny od osób widzących, może go to wykluczyć z licznych muzycznych działań. Nawet w przypadku muzyki jazzowej, w której notacja ma nieco mniejsze znaczenie, kierowanie się tylko słuchem może być zawodne. Taesch konkluduje, iż nauczyciele pracujący z niewidomymi powinni zrobić wszystko, aby zapewnić swoim uczniom niezależność, jaką daje posługiwanie się notacją muzyczną.

---

<sup>47</sup> J. Gillespie, op. cit., s. 173.

<sup>48</sup> R. Taesch, *The Literacy Movement — What Does Braille Music Have to Do with It?*, „Journal the California Music Teacher” 1994 [online], <https://www.menvi.org/articles/Brl-lit.txt> (dostęp: 2.12.2018).

Na podstawie własnych doświadczeń i obserwacji przychyliam się do powyższych wniosków. Sądzę, że nawet jeśli niewidomy uczeń nie chce opanować nowego repertuaru wyłącznie z wykorzystaniem notacji, ponieważ byłoby to dla niego zbyt czasochłonne, powinien przyswajać tą drogą chociaż część materiału. Dzięki temu w przyszłości będzie mógł sam dokonać wyboru bardziej odpowiadającej mu metody pracy i posłużyć się zapisem nutowym, gdy będzie tego potrzebował.

Studiowanie literatury przedmiotu ujawniło pewną ciekawostkę — w języku angielskim w kontekście czytania nut funkcjonują takie określenia jak *sight-singing* czy *sightreading*, co oznacza odpowiednio śpiewanie i czytanie z użyciem wzroku. Jest to dowód na silne zakorzenienie przeświadczenia, iż zapis muzyczny można czytać tylko w ten sposób<sup>49</sup>, co, jak udowadniają informacje przedstawione w niniejszym artykule, nie jest prawdą. Jak wynika z powyższej charakterystyki brajlowskiego zapisu nutowego, z uwagi na rządzące nim zasady i specyfikę jego percepcji, posiada on mniejsze możliwości w zakresie praktycznego wykorzystywania niż notacja tradycyjna. Czynnikiem ten nie powinien być jednak przyczyną jego deprecjonowania — należy bowiem podkreślić, że dzięki niemu muzycy z dysfunkcją wzroku mogą zapisywać i odczytywać wszystkie informacje o strukturze muzycznej, do których mają dostęp widzący posługujący się nutami. Tym samym brajlowska notacja muzyczna stanowi dla jej użytkowników narzędzie szczególnie pomocne w samodzielnym funkcjonowaniu w świecie muzyki.

---

<sup>49</sup> S. Johnson, op. cit.

## STRESZCZENIE:

Niniejszy artykuł dotyczy brajlowskiego zapisu nutowego, wykorzystywanego przez muzyków z dysfunkcją wzroku, oraz praktycznych aspektów kształcenia muzycznego osób niewidomych. W systemie stworzonym przez Louisa Braille'a, zapis zarówno liter, jak i nut, opiera się na kombinacjach wypukłych punktów. W brajlowskiej notacji nie występują pięciolinie, co pociąga za sobą szereg różnic względem zapisu, którym posługują się widzący muzycy. Podstawowa różnica polega na tym, że każda nuta o określonej wysokości i wartości posiada swój symbol. Ponadto istnieją oznaczenia właściwe jedynie dla systemu nut w brajlu (między innymi znaki oktav czy interwałów). Fakt, iż niewidomi odczytują nuty z użyciem dotyku, decyduje o ograniczeniach w wykorzystywaniu zapisu w praktyce — nie jest możliwe na przykład jednoczesne czytanie nut i granie obiema rękami na fortepianie. Nauczyciel pracujący z uczniami z dysfunkcją wzroku powinien szukać rozwiązań, ułatwiających im osvajanie się ze specyficznymi elementami brajlowskiego zapisu nutowego oraz stosować różnorodne sposoby, by zmotywować ich do jego nauki. Okazuje się bowiem, że wśród niewidomych często obserwuje się świadomą lub nieświadomą niechęć do poznawania notacji. Wielu muzyków z dysfunkcją wzroku, szczególnie tych, którzy posiadają ponadprzeciętne zdolności w dziedzinie słyszenia muzycznego, preferuje opanowywanie nowego repertuaru z użyciem wyłącznie metod słuchowych i unika korzystania z nut. Specjaliści w dziedzinie edukacji muzycznej niewidomych uznają jednak znajomość zapisu nutowego przez muzyków z dysfunkcją wzroku za konieczną, wskazując, że opieranie się wyłącznie na nagraniach przy nauce nowego materiału nie umożliwi dotarcia do wszystkich szczegółów zawartych w tekście nutowym oraz, że brak opanowania umiejętności czytania i pisania nut równy jest analfabetyzmowi. Z tego powodu pedagodzy pracujący z niewidomymi powinni zadbać, by ich uczniowie nabyli umiejętność posługiwania się notacją i tym samym zyskali szansę na niezależność w obszarze działań muzycznych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Braille Louis, brajlowska notacja muzyczna, nauczanie, edukacja muzyczna osób niewidomych, niewidomi muzycy

**ABSTRACT:****Braille Music Notation: Conventions, Practice and Ideas for Classroom Teachers**

This paper concerns Braille music notation used by musicians with a vision impairment and the practical aspects of music education for visually impaired students. In the system developed by Louis Braille, both the literary Braille code and Braille music are based on combinations of the same six-dot Braille cell. Given that Braille music is a linear format, there are a number of discrepancies between the latter and the notation used by sighted musicians. The main difference is that each note of a specific pitch and duration is assigned a separate symbol. Additionally, there are conventions, such as octave marks or interval notation, which are Braille-specific, as is the fact that visually impaired musicians read scores with their hands. This in itself entails certain limitations. For example, it is impossible to play the piano with both hands directly from a written score. A teacher working with visually impaired students should apply a range of motivational strategies and seek solutions which would facilitate getting accustomed to the particulars of the Braille music notation, for it has been observed that students with visual disabilities are often unwilling to learn it. Many musicians with visual impairments, in particular those with musical aptitude of a high order, learn new pieces by ear and avoid using scores. However, according to experts in music education of the visually impaired, familiarity with Braille music is crucial. Learning new material solely from recordings, as they claim, does not allow one to access the minutiae of the score, with the inability to read and write music bordering on illiteracy. For those reasons teachers working with the visually impaired should make sure that their students learn how to use the notation in question, thereby gaining independence in their musical endeavours.

**KEY WORDS:** Braille Louis, Braille music notation, teaching, music education of the visually impaired, musicians impaired

## BIBLIOGRAFIA

Coates Rick, *Accommodating Band Students with Visual Impairments*, „Music Educators Journal” 2012, Vol. 99, No. 1, s. 60–66.

*Dział Zbiorów dla Niewidomych Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego* [online], <http://dzdn.pl/katalog/brajl/> (dostęp: 22.12.2018).

Firman Roger, Zimmermann Sally, *Braille Music and UEB in Practice in the UK*, „The Journal of Blindness Innovation and Research” 2016, Vol. 6, No. 3 [online], <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir16/jbir060309.html> (dostęp: 1.12.2018).

Gillespie Jeffrey, *Serving Musicians with Visual Impairment in the College Classroom: Building Bridges Toward Understanding*, „Journal of Music Theory Pedagogy” 2013, Vol. 27, No. 1, s. 165–210.

Głowacka Iwona, *Wybrane problemy nauczania gry na fortepianie dzieci niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 2007, nr 2, s. 135–146.

Goldstein David, *Learning and Teaching Braille Music: Resources, Explanations and Pointers for Student and Teacher*, 1994 [online], [http://www.blindmusicstudent.org/Articles/old\\_learning\\_teaching.htm](http://www.blindmusicstudent.org/Articles/old_learning_teaching.htm) (dostęp: 28.11.2018).

Johnson Shersten, *Notational System and Conceptualizing Music: A Case Study of Print and Braille Notation*, „Music Theory Online” 2009, Vol. 15, No. 3–4 [online], <http://www.mtosmt.org/issues/mto.09.15.3/mto.09.15.3.johnson.html> (dostęp: 28.11.2018).

Kasperska Magdalena, *Szkoła Muzyczna I Stopnia dla Dzieci Niewidomych w Laskach*, „Przegląd Tyflogiczny” 2008, nr 1–2 (38–39), s. 222–238.

*Music4VIP* [online], <http://www.music4vip.eu/> (dostęp: 23.12.2018).

Pacun David, *Reflections on and Some Recommendations for Visually Impaired Students*, „Music Theory Online” 2009, Vol. 15, No. 3–4 [online], <http://www.mtosmt.org/issues/mto.09.15.3/mto.09.15.3.pacun.html> (dostęp: 7.03.2019).

Pino Angela, Viladot Laia, *Teaching Learning Resources and Support in the Music Classroom — Key Aspects for the Inclusion of Visually Impaired Students*, „British Journal of Visual Impairment” 2019, Vol. 37, No. 1, s. 17–28.

Taesch Richard, *The Literacy Movement — What Does Braille Music Have to Do with It?*, „Journal the California Music Teacher” 1994 [online], <https://www.menvi.org/articles/Brl-lit.txt> (dostęp: 2.12.2018).

*Towarzystwo Muzyczne im. Edwina Kowalika* [online], <http://idn.org.pl/towmuz/index.html> (dostęp: 22.12.2018).

*Ujednolicona Międzynarodowa Brajlowska Notacja Muzyczna*, tłum. Helena Jakubowska, red. Betty E. Kroolick, Warszawa 2002.

Wiśniewska Milena, *Edukacja muzyczna niewidomych — uwarunkowania i sugestie metodyczne*, maszynopis pracy magisterskiej, promotor: dr hab. A. Kozłowska-Lewna, Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, 2019.

Włoskowitz Sławomira, *Uczeń niewidomy w szkole muzycznej*, „Laski” 2006, nr 3–4, s. 75–81.

De Zeeuw Anne Marie, *Teaching Music Theory Classes that Include Blind Students*, „College Music Symposium” 1977, Vol. 17, No. 2, s. 89–101.