

## „ODCZUWAM – DZIAŁAM – ROZUMIEM MUZYKĘ” W EDUKACJI DZIECKA

### STRESZCZENIE

Metodyka edukacji muzycznej dziecka ma swój specyficzny układ celów szczegółowych osiągniętych podczas procesu dydaktycznego. Autorka określa taksonomię celów nauczania/uczenia się jako „odczuwam – działam – rozumiem muzykę”. Artykuł zawiera zarówno odniesienia teoretyczne, jak i praktyczne nauczania/uczenia się przez doświadczanie i przeżywanie muzyki. Wskazuje też na istotne wielorakie funkcje prorozwojowe stosowania omawianego modelu w wychowaniu dziecka.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna dziecka, przeżywanie i rozumienie muzyki, uwarunkowania pedagogiczne edukacji muzycznej

## „I FEEL – I EXPERIENCE – I UNDERSTAND THE MUSIC” IN THE EDUCATION OF A CHILD

### ABSTRACT

The methodology of music education offered to a child has a specific structure of detailed objectives achieved during the teaching process. The author defines the taxonomy of the actual purposes of teaching/learning as a: “I feel – I experience – I understand the music.” The present study comprises both theoretical and practical references regarding teaching/learning through experiencing and feeling the music. It also addresses significant, multiple pro-development functions of having this model applied in a child’s education.

Keywords: music education of a child, experiencing and understanding music, conditions for teaching music education

## Wprowadzenie

Polska koncepcja powszechnej edukacji muzycznej (Przychodzińska, 1987) określiła szeroko zakrojone cele rozwojowe i kulturotwórcze, rodzaje aktywności muzycznej i metody. Przykłady możliwych zastosowań zawierają liczne podręczniki i książki dla nauczyciela. Obecnie nie narzekamy też na brak środków i materiałów dydaktycznych do edukacji muzycznej w przedszkolu i w szkole, są one wzbogacane nagraniami muzycznymi zawierającymi zarówno piosenki jak i wybór utworów do słuchania. Trudności dotyczą częściej kłopotów z wyborem wartościowych materiałów i metod, gdyż to wymaga wysokiego poziomu kompetencji

muzyczno-metodycznych nauczyciela, a takich wysoko wykwalifikowanych nauczycieli muzyki brakuje w polskich szkołach.

Równocześnie, wraz z postępem wiedzy psychologicznej i medycznej wynikającej z badań mózgu, dowiadujemy się o mechanizmach uczenia się, których nie można pominąć w stosowanej dydaktyce. Powstała nowa dziedzina zwana neurodydaktyką, która odnosząc się do wiedzy o budowie i funkcjonowaniu mózgu, daje istotne wskazówki do dydaktyki, także muzycznej. Wśród najnowszych wyników badań naukowych znajdujemy potwierdzenie wartości ogólnorozwojowych aktywności muzycznej, dla usprawniania mowy, komunikowania się, tworzenia więzi społecznych, rozumienia emocji i innych dotąd bardziej intuicyjnie obserwowanych funkcji aktywności muzycznej dziecka.

Wspieranie muzyką rozwoju inteligencji wielorakich u każdego ucznia możliwe jest dzięki bogactwu i wielostronności form i czynności nowoczesnej metodyki. Stosuje się aktywizację słuchowo-ruchową, słuchowo-głosową, wielomysłowe poznanie, dramę i inne metody, które budują potencjał do uczenia się, a zarazem tworzą pole poznawania rzeczywistości kulturowej w wymiarze czasu, przestrzeni i akustyki. Są to nieograniczone możliwości oddziaływania na ucznia, zaspokajania jego potrzeb bezpieczeństwa, porozumienia, uwagi, oraz ekspresji emocji, więzi i kontaktu, ale także poznawania własnych możliwości psychiczno-fizycznych, komunikacyjnych. Ten pobieżny szkic wielorakich zadań i funkcji wspierania rozwoju ogólnego u dziecka przez aktywność muzyczną nie powinien przysłonić dostrzegania autonomicznych celów edukacji muzycznej.

## Tworzenie modeli postępowania dydaktycznego

Doświadczenia pracy z dziećmi w przedszkolu, szkole muzycznej, a także doświadczenia uzyskane podczas wieloletnich zajęć dydaktycznych i praktyk ze studentami specjalności nauczycielskich oraz badania własne w obrębie edukacji muzycznej przekonały mnie o konieczności tworzenia modeli postępowania dydaktycznego. Niewystarczający bowiem wymiar i zakres kształcenia muzyczno-metodycznego studentów podejmujących pracę umuzykalniającą z dziećmi skutkuje bezradnością nauczycieli w pracy zawodowej, licznymi błędami, a nawet zaniechaniem tego obszaru wczesnej edukacji.

Jedną z inspiracji była stosowana przeze mnie od lat z uwagi na uporządkowanie materiału ćwiczeniowego Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna Wychowania Muzycznego (Burowska i in. 1993). Połączono tu kształcenie słuchu z metodą relacyjną czytania nut głosem, zasadę stopniowania trudności i spiralny układ treści muzycznych, dostosowanych do kolejnych etapów rozwoju zdolności i umiejętności muzycznych. Do osiągnięcia postawionych celów rozwojowych i edukacyjnych zastosowano metody odtwórcze z twórczymi. Szczegółowo uszeregowany materiał muzyczny pozostaje w dyspozycji nauczyciela, który ostatecznie decyduje o przebiegu zajęć w tym a nie innym spotkaniu, tu i teraz, w tej przestrzeni, z tymi osobami, ich możliwościami i ograniczeniami, z tą muzyką.

Polscy dydaktycy wzorują się na bardzo uszczegółowionej taksonomii Beniamina Blooma, która zawiera 6 kategorii (wiadomości, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza i ocena) oraz 14 podkategorii. Najbardziej znana jest taksonomia Niemierki, który oznacza dwie kategorie: a. wiadomości, b. umiejętności. Jednak w całej swojej praktyce dostrzegam

odmienność a może lepiej – specyfikę edukacji muzycznej na tle innych obszarów ogólnej praktyki edukacyjnej. Już bowiem twórca nowoczesnego wychowania muzyczno-ruchowego E. Jaques-Dalcroze na początku XX wieku akcentował odmienną hierarchię celów w edukacji muzycznej pisząc: uczeń powinien po lekcjach oznajmić bardziej „ja odczuwam” niż „ja wiem” (Jaques-Dalcroze 1992).

Znawczyni realiów przedszkola, niezwykle ceniona nauczycielka muzyki Maria Wieman (1990), w swoich zbiorach piosenek z zabawami, tańcach w układzie dla dzieci, zawsze wskazywała na kolejność czynności wprowadzających daną problematykę czy umiejętność, od najłatwiejszych do trudniejszych. Była to dla nauczycieli praktyczna lekcja metodyki. W ostatnich dekadach część polskich pedagogów muzyki włączyła do swej praktyki podstawy teoretyczne systemu amerykańskiego psychologa i pedagoga Eliasa Edwina Gordona, które publikowane są również w Polsce (Gordon, Woods 2000). Również on wraz z Dawidem G. Woodsem stworzyli precyzyjny program nauczania muzyki w kolejności uczenia się z podziałem na etapy i poszczególne jednostki. Działania w kolejności uczenia się mają na celu nauczenie, jak audiować (zdolności wewnętrznego słyszenia i rozumienia muzyki) oraz dostarczenie podstaw do rozwijania osiągnięć muzycznych. W realiach edukacji muzycznej dziecka w Polsce program ten napotyka na pewne trudności w realizacji, z których najważniejsze to brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli przedszkoli i klas początkowych.

W proponowanej przeze mnie metodyce muzyki problematyka chronologii czynności nauczyciela i ucznia, nazywana taksonomią celów szczegółowych – operacyjnych, dotyczy konstruowania nie tylko lekcji, ale bardziej tego, co dokonuje się w dziecku w zakresie poznawania danej rzeczywistości, w tym wypadku poznania zjawisk muzycznych oraz budowania jego podmiotowości. Podczas konsekwentnego stosowania tego modelu uczeń ma szansę na odczucie swojego sprawstwa, doznania „ja potrafię” i uruchomienia woli „ja chcę”.

Nauczyciel powinien świadomie tworzyć sytuacje dydaktyczne ułatwiające dziecku krok po kroku poznawanie muzyki. Utwór muzyczny staje się tworzywem zabaw nastawionych na wartości brzmieniowe, kolorystyczne, konstrukcyjne, dynamiczne, rytmiczno-metryczne, melodyczne. Organizowanie tych zabaw powinno rozpoczynać się od słuchowego kontaktu dziecka/grupy z całością muzyczną, a następnie kolejno przez aktywne doświadczanie, powtarzanie, wykonywanie, zmienianie/tworzenie, rozpoznawanie, rozróżnianie, nazywanie, do jej rozumienia. W początkowych etapach edukacji muzycznej nie ma mowy o podawaniu wiadomości, dziecko/uczeń wyprowadza je na podstawie odczuwania i działania czyli wielostronnego celowego kontaktowania się z muzyką (Ławrowska 2003, 41; Ławrowska 2005, 14). Tutaj wyodrębnię dwa okresy formalnej edukacji muzycznej dziecka: umuzykalnienie w przedszkolu i obszar edukacji muzycznej w klasach 1–3. Pragnę zaakcentować, że przedstawiona tu chronologia czynności muzycznych dziecka / ucznia wiąże się z tym co nazywamy autonomią edukacji muzycznej rozumianej jako nauczanie-uczenie się muzyki, a co jest ponad przejściowymi dyrektywami programowymi czy systemowymi.

## **Okres kształtowania wyobrażeń muzycznych w przedszkolu. Taksonomia celów szczegółowych**

Sformułowane aktualnie standardy edukacji kulturalnej (Konaszkiewicz, Ławrowska, Nowak et al. 2011) zakładają, że: „edukację muzyczną w przedszkolu realizuje się po-

przez wielostronne organizowanie aktywności muzycznej dziecka i przez to wspieranie jego wszystkich sfer rozwoju emocjonalnego, psychicznego, fizycznego, moralnego, umysłowego z uwzględnieniem rozwoju zainteresowań i motywacji promuzycznych. Rodzaje aktywności muzycznej to stosowane przemiennie ćwiczenia mowy i śpiew, słuchanie aktywne muzyki, ruch przy muzyce, gesto-dźwięki i gra na instrumentach perkusyjnych. Możliwość angażowania całego organizmu dziecka równocześnie z odczuwaniem w sferze estetyczno-emocjonalnej stwarza niepowtarzalne możliwości kształtowania całej osoby i wspierania rozwoju dziecka. Stosowane metody wynikają z założeń pedagogiki zabawy, pedagogiki muzycznej, rytmiki, kinezylogii edukacyjnej, metody dobrego startu i ruchu rozwijającego oraz zasady wychowania i uczenia się przez przeżywanie, radosne doświadczanie muzyki w zakresie dostępnym dla dziecka na danym etapie rozwoju. Zjawiska muzyczne łączą się ze wszystkimi tematami poznawczymi w programie przedszkola, a także same stają się obiektem zainteresowania, reagowania, rozróżniania, rozpoznawania, określania, nazywania. Kategoriami poznawczymi są elementy muzyki takie jak: tempo, rytm, metrum, melodia, cechy dźwięków: wysokość, barwa, artykulacja, a także budowa utworu. Z tego względu istotny jest celowy i trafny dobór materiału muzycznego do zabaw i ćwiczeń dziecięcych. Jest nim mowa, archetypy rytmiczne i melodyczne, muzyka elementarna, folklor dziecięcy, a także łatwe piosenki, oraz krótkie utwory lub fragmenty muzyki artystycznej, zwłaszcza muzyki ilustracyjnej, przede wszystkim muzyka rodzima, polska i innych narodów”.

Zakłada się różne rodzaje ekspresji muzycznej dziecka: muzyczno-ruchową, wokalną i instrumentalną oraz inspirowane muzyką inne formy ekspresji: plastyczną, werbalną, teatralizację, dramę. Ekspresja wynika jednak zawsze ze słyszenia muzyki, najlepiej bezpośrednio wykonywanej przez nauczyciela lub z nagrań. Dziecko w zajęciach muzycznych najpierw musi osłuchać się z muzyką, asymilować rozmaite struktury dźwiękowe. Najpierw słyszy muzykę, potem wielostronnie i aktywnie na nią reaguje, ale najważniejsze jest pobudzenie jego uwagi słuchowej, skoncentrowanie na brzmieniu, zainteresowanie muzyką. Słyszy więc muzykę jako całość, jako fenomen dźwiękowo-czasowy, jako pewną strukturę, choćby zestaw bodźców akustycznych. Ze słyszeniem wiąże się więc odczuwanie emocji, wzruszeń, rodzą się pierwsze reakcje, zainteresowania i oceny.

Słyszenie muzyki więc nie pozostawia słuchacza całkowicie obojętnym, spostrzega muzykę. Ekspresyjność dziecięca każe mu reagować na bodźce muzyczne bez konieczności uświadamiania sobie czegokolwiek oprócz brzmienia. Następują tu pierwsze spontaniczne reakcje ruchowe, czasem i głosowe. Dziecko aktywizuje się. Potrafi rytmicznie poruszać się, chodzić, gestykulować adekwatnie do słyszanej muzyki jakby ona kierowała jego ruchami za jego chętnym przyzwoleniem. Ruchy te to czasem tylko drobne gesty, a czasem ruch całego ciała w przestrzeni. Ten aktywny udział w przebiegu muzyki wywołuje radość, ożywia dziecko i wtedy możliwe staje się głębsze postrzeganie muzyki: analizowanie na przykład: charakteru muzyki np. „wesoła lub smutna”, „lekka lub ciężka”, dostrzeganie budowy utworu – podziału na części, klasyfikowanie zjawisk akustycznych, porównywanie podobieństw, kontrastów, określanie elementów muzyki takich jak: tempo – „wolno, szybko”, dynamika „cicho, głośno” itp.

Dziecko potrafi odnieść brzmienie muzyki do innych swoich doświadczeń akustycznych – brzmieniowych, potrafi porównać np. dźwięk muzyki do dzwonek sań, pociągu, rżenia konia itp. a także naśladować dźwięki z otoczenia, często w połączeniu z ruchami naśladowczymi lub gesto-dźwiękami. Wykonuje i tworzy w ten sposób elementarną muzykę, podobnie jak czynili to ludzie pierwotni; improwizuje, zmienia wzór rytmiczny czy melo-

dyczny, modyfikuje, dokańcza, planuje np. akompaniament. Akt twórczy pozwala dziecku na dostrzeżenie własnych możliwości ruchowych, głosowych, twórczych, a więc intelektualnych, innych. Następuje samopoznanie, samorealizacja i samoakceptacja. Muzyka staje się czymś własnym, przedłużeniem zwykłych czynności codziennego życia, stwarza okazję do wyrażania własnych obserwacji i przeżyć. Nietrudno dziecku powtórzyć prosty rytm, fragment melodii głosem z pamięci „ze słuchu”.

W miarę powtarzania doświadczeń z aktywnym słuchaniem i wykonywaniem blisko już dziecku do rozpoznania, zidentyfikowania znanego rytmu czy melodii, barwy dźwięku. Dostrzega też i rozróżnia tempo szybkie od wolnego, dynamikę głośnie od cichej itp., co uwiadcza się w adekwatnym reagowaniu na słyszana muzykę (zgodnie z dyspozycją nauczyciela) w zabawach ruchowych. Z czasem dochodzi do poznania nazwy i nazwania zjawiska muzycznego, takiego np. jak rytm, tempo, melodia. Nieco później dziecko spróbuje przedstawić graficznie to, co słyszało i wykonało (lub przy pomocy układanki); jest to wstęp do nauki pisania nut w szkole.

### **Operowanie pojęciami muzycznymi i zapisem nutowym w klasach 1–3**

Proces dydaktyczno-muzyczny podczas szkolnych lekcji muzyki może przebiegać tak samo jak opisano lub podobnie. Nawiązywanie do doświadczeń i wyobrażeń muzycznych powinno być kontynuowane w szkole, a wyobrażenia powstałe podczas aktywności muzycznej stopniowo składają się na rozumienie i operowanie pojęciami muzycznymi w zakresie elementów muzyki. W kolejnych etapach edukacji pojęcie muzyczne wiąże się z odpowiednim znakiem graficznym. W szkole dziecko 6-, 7-, 10-letnie poznaje nuty i umie je stosować praktycznie, to jest czytać i zapisywać muzykę za pomocą nut.

Ukształtowane pojęcia, zasoby doświadczeń, umiejętności i czynności muzycznych z przedszkola wykorzystywane są już na wyższym poziomie operowania materiałem muzycznym, jako odniesienie do poznania nowych pojęć muzycznych. Słuchanie muzyki może być już pogłębione przez uzmysławianie nazywanie, zapisywanie. Prawdziwe odczuwanie muzyki inspiruje działanie, w tym różne czynności związane z grą, mową, śpiewem, gestem, ruchem w przestrzeni, wykonywane spontanicznie lub kierowane przez nauczyciela. Nauczyciel spełnia tu kluczową rolę, tworząc odpowiednią atmosferę dla percepcji muzyki, ukierunkowując uwagę słuchacza na określone zjawiska muzyczne pytaniami, zadaniami cierpliwym egzekwowaniem indywidualnych wypowiedzi uczniów, szanowaniem jego odczuć.

W opisywanym modelu wznoszenie się na kolejne poziomy wiedzy muzycznej dokonuje się poprzez spiralny układ treści (Burowska i in. 1987). Wymaga to posiadania koncepcji programowej i metodycznej. Odczucie problemu dokonuje się przez dostrzeżenie nowej materii w jednym z elementów słuchanej muzyki. Tę sytuację problemową aranżuje nauczyciel, świadomie dobierając utwór lub improwizując muzykę uwypuklającą owo „novum.” W klasach 1–3 nauczanie problemowe powinno łączyć się z nazwaniem, określeniem, wykonaniem i koniecznie z zastosowaniem zapisu nutowego. Oznacza to zarówno pisanie nut jak i ich czytanie, przy czym przez czytanie rozumie się: 1) czytanie rytmu sylabami rytmicznymi, zrytmizowaną mową, grą na instrumentach, wykonaniem ruchowym, śpiewaniem; 2) czy-

tanie zapisu melodii oznacza wykonanie śpiewem, grą na instrumentach. Poznanie zjawisk muzycznych przez dziecko powinno odbywać się zawsze w sytuacji odczucia relacji pomiędzy dwoma zjawiskami muzycznymi. Tak więc: nie można poznać względnego czasu trwania samych wartości rytmicznych ósemek, bez zestawienia ich z ćwierćnutami – czyli możliwe jest to tylko w sytuacji zestawienia wartości krótszych z dłuższymi i odczucia ich relacji względem siebie. Podobnie – poznanie i odczucie w muzyce tempa szybkiego możliwe jest poprzez zestawienie z tempem wolnym, później będzie możliwe określenie temp umiarkowanych. Zaś element melodii, zestawionej z dźwięków o różnej wysokości, dziecko poznaje najpierw prosto: poprzez odczucie relacji pomiędzy dwoma dźwiękami (np. so-mi), powtórzenie ich śpiewem, utworzenie relacji od podanego dźwięku, później zagranie, wskazanie odległości gestem, wiele później zapis graficzny i zapis nutowy. Podobnie odczuwa się relacje pomiędzy innymi elementami muzyki, zestawiając: rozróżniając dźwięki głośne od cichych – dynamika, artykulację *legato* i *staccato* itd. Percepcja muzyki przez uczniów odnosi się z jednej strony do elementów muzyki doświadczanych w prostej muzyce dziecięcej (wyliczanki, śpiewanki), z drugiej zaś dotyczy wartościowych muzycznie utworów, mogących wywołać przeżycie piękna i emocji tak rozmaitych jak zróżnicowany jest język wyrażania uczuć muzyką. Owo odczuwanie – aktywne operowanie pojęciami prowadzi do lepszego rozumienia muzyki w kolejnych aktach percepcji.

Przedstawione zasady postępowania we wczesnej edukacji mogą być stosowane w dalszych etapach edukacji muzycznej. W klasach 4–6 programowe poznawanie życiorysów kompozytorów, stylów i epok może tym lepiej się dokonywać, im bardziej emocjonalnie, osobiście, aktywnie przeżywało się daną muzykę, i tak: wykonanie tańców np. mazurka, czy kujawiaka, pozwoli na zrozumienie inspiracji folklorem w kompozycjach F. Chopina, H. Wieniawskiego, przyczyni się do lepszej percepcji i recepcji utworów.

Proces poznawczy musi iść w parze z uwzględnieniem podmiotowości ucznia i wyśmieniem naprzeciw jego muzykalności. Zadaniem nauczyciela jest wytworzenie w nim pewnej właściwości duchowej, stanu wewnętrznej świadomości i emocji o charakterze osobistym, niezunifikowanym. Może wtedy zrodzić się skłonność dziecka do obcowania z muzyką dla własnej przyjemności, którą jest przeżycie estetyczne muzyki.

## BIBLIOGRAFIA

- Burowska Z., Kurcz J., Wilk A. 1993, *Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna Wychowania Muzycznego*, Akademia Muzyczna, Kraków.
- Burowska Z. i in. 1987, *So-mi-la, Ćwiczenia muzyczne w klasach 1–3*, WSiP, Warszawa.
- Gordon E.E., Woods D.G. 2000, *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się, Podręcznik dla nauczycieli*, WSP, Bydgoszcz.
- Jaques-Dalcroze E. 1992, *Pisma wybrane*, WSiP, Warszawa.
- Konaszkiwicz Z., Ławrowska R., Nowak B., Sacher W.A., Smoleńska-Zielińska B. 2011, *Standardy edukacji muzycznej*, w: A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej*, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa, s. 100–143.
- Ławrowska R. 2003, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Ławrowska R. 2005, *Rytm muzyka, taniec w edukacji*, Wydawnictwo ZamKor, Kraków.
- Przychodzińska M. 1987, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, WSiP, Warszawa.