

Monika Semik

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Andrzej Cebulak

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Muzyka w edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym. Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna

### Wstęp

Problematyka edukacji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym od wielu lat stanowi przedmiot rozważań teoretycznych różnych dyscyplin naukowych, m.in. psychologii, estetyki czy pedagogiki muzycznej. „Jej treść obejmuje zagadnienia dotyczące kształtowania osobowości człowieka, jego postawy estetycznej, przygotowania do odbioru i adekwatnej percepcji dzieł sztuki”<sup>1</sup>. Każdy nauczyciel powinien pamiętać, że muzyka jest jedną z dziedzin, która poszerza zakres zainteresowań, rozwija zdolności, intensyfikuje życie ludzkie. Ponadczasowa jest również teza o wszechstronnym oddziaływaniu muzyki na ogólny rozwój człowieka<sup>2</sup>. Dlatego edukacja muzyczna powinna być obecna w życiu każdego człowieka, a szczególnie dziecka, niezależnie od zmian w systemie edukacji.

Do jednego z najważniejszych dla edukacji dziecka wydarzeń ostatniego roku z pewnością można zaliczyć wprowadzoną przez rząd reformę systemu oświaty, zmieniającą m.in. szkołę podstawową na ośmioletnią, jak kilkadziesiąt lat temu. Nie pozostaje to bez znaczenia dla edukacji muzycznej, również i tutaj nastąpiły zmiany, także edukacja muzyczna musiała przystosować się do nowej rzeczywistości. Doskonałym przykładem i propozycją edukacji muzycznej dzieci w szkole podstawowej jest utworzona w latach 90. Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego (KKWM), zwana również Krakowską Koncepcją Programowo-Metodyczną. Powstawała w czasie, kiedy szkoła podstawowa miała jeszcze osiem klas, ewoluowała wraz z kolejnymi zmianami, aby znów wrócić po latach do szkolnictwa podstawowego. Krakowską Koncepcję adaptować można zarówno do systemu ośmio-, jak i sześcioklasowego, pomimo zmian systemowych. To pomysł kompromisowy, bo pracujący według jej zasad nauczyciel będzie potrafił dostosować swoje kompetencje muzyczno-pedagogiczne do każdej z wyżej wymienionych konfiguracji.

<sup>1</sup> A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 1989, s. 4.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 4.

Ze względu na swój empiryczny charakter Krakowska Koncepcja nazywana jest również Strategią. Od wielu lat doskonale sprawdza się w krakowskim środowisku, w kształceniu zarówno dzieci, jak i przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Głównym zamysłem autorów artykułu było zaciekawienie czytelników nieco zapomnianą już Krakowską Koncepcją, przypomnienie o wielu jej walorach i odwołanie do możliwości rozwoju muzycznego dzieci, jakie niesie za sobą regularna praca według jej zasad.

## Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego

Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego powstała na początku lat 90. ubiegłego stulecia. Jej twórcą jest prof. Zofia Burowska, „wybitny teoretyk i pedagog, kierownik Katedry i Dziekan Wydziału Wychowania Muzycznego Akademii Muzycznej w Krakowie. Do grona współtwórców koncepcji najczęściej zalicza się prof. Jerzego Kurcza, dra Andrzeja Wilka, mgr Barbarę Karpalę i mgr Bożennę Noworol. Niemalży udział w pracach nad ostatecznym kształtem koncepcji mieli nauczyciele wychowania muzycznego – muzyki, między innymi: mgr Andrzej Cebulak, mgr Grażyna Smukalska, Anna Grudzień, mgr Janina Bałuszyńska”<sup>3</sup>.

Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna jest kierunkiem działania w szkole podstawowej w różnych wariantach:

- wariant A (podstawowy) – klasy I–III,
- wariant B (rozszerzony) – klasy IV–VIII jako kontynuacja działań rozpoczętych na pierwszym etapie edukacyjnym,
- wariant C (skrótowy) – klasy IV–VIII – proces kształcenia muzycznego realizowany w całości od podstaw.

Krakowska Koncepcja, kojarzona najczęściej z metodą relacyjną czytania nut głosem, proponuje wielostronne doświadczenia muzyczne oparte na różnorodnych formach ekspresji muzycznej. Podstawę działań stanowi ścisła systematyzacja treści nauczania, która podporządkowana jest zastosowanej metodzie solmizacji względnej. Koncepcja jest adaptacją europejskich systemów wychowania muzycznego: Emila Jaques’a-Dalcroze’a, Carla Orffa i Zoltana Kodalya. Analizy najważniejszych systemów dokonano z myślą o:

- „możliwościach zastosowania elementów tych systemów do dydaktyki muzycznej w szkole ogólnokształcącej,
- weryfikacji tych założeń na drodze badań empirycznych,

<sup>3</sup> A. Wilk, M. Waligóra, *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w teorii i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Do kultury muzycznej droga najwłaściwsza, zagadnienia twórczości, wykonawstwa i edukacji muzycznej – wokół postaci i idei Stanisława Wiechowicza*, red. M. Sternal, Akademia Muzyczna, Kraków 2015, s. 87.



- poszukiwaniu metod integrujących formy wychowania muzycznego i korelujących muzykę jako przedmiot nauczania z innymi przedmiotami”<sup>4</sup>.

Fundamentem Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej jest idea różnorodności form aktywności muzycznej: śpiewania, grania na instrumentach, zajęć muzyczno-ruchowych, kierowania procesem twórczości muzycznej, słuchania muzyki<sup>5</sup> oraz realizacji przez nauczyciela czynności wychowania muzycznego: ćwiczeń rozwijających głos, słuch, wprowadzanie notacji muzycznej za pomocą liniatury, przekazywanie podstawowej wiedzy z zakresu historii, literatury, form muzycznych, instrumentoznawstwa oraz zasad muzyki. Usystematyzowany materiał muzyczno-metodyczny, ujęty w układ spiralny, funkcjonuje podobnie jak w innych obszarach edukacyjnych – jedno zagadnienie wynika z drugiego, tworzą spójną całość zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Dużo miejsca w procesie kształcenia muzycznego przeznacza się na integrację tworzenia i słuchania muzyki, korelację muzyki z innymi dziedzinami nauki i sztuki, a także na wybór wartościowej literatury wokalne i instrumentalnej<sup>6</sup>.

Specyfika klas IV–VIII przenosi punkt ciężkości na tworzenie i słuchanie muzyki przy zastosowaniu elementarnych zasad notacji muzycznej. Edukacji muzycznej przyświeca jeden najważniejszy cel: przygotowanie odbiorcy do percepcji muzyki, pomimo zmieniających się warunków oświatowych. W tym kontekście Zofia Burowska zwraca uwagę na dwuznaczniowość percepcji muzyki:

- strona intelektualna – jest to wiedza o utworze, np. znajomość nazwiska kompozytora, epoki, budowy utworu itp.,
- strona emocjonalna – jest to subiektywne wrażenie, potocznie mówiąc – czy utwór podoba się dzieciom, czy też nie.

Z dwustronnego (dwuznaczniowego) rozumienia percepcji muzyki wynikałoby, iż łatwiejsze jest kształcenie u dzieci sfery intelektualnej, wystarczy przekazać im odpowiednią wiedzę o słuchanym utworze. Natomiast sfery emocjonalnej tak naprawdę nie da się kształcić, jest ona niezależna. Dzieci posiadają bardzo różne cechy psychiczne, a więc słuchając tego samego utworu muzycznego, mogą odczuwać różne emocje. Nie bez znaczenia pozostaje także odpowiedni dobór repertuaru muzycznego. Repertuar muzyczny i literacki proponowany przez twórców Krakowskiej Koncepcji zawiera dzieła na wysokim poziomie artystycznym, w słuchaniu muzyki dominuje programowość utworów, jednak możliwości fabularyzacji treści powodują, że dzieci same nadają program słuchanym utworom. Tworzy się w ten sposób pewna programowość dziecięca, a dla rozwoju muzycznego bardzo ważny jest przede

<sup>4</sup> Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk (red.), *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*, Akademia Muzyczna, Kraków 1994, s. 5.

<sup>5</sup> Por. A. Wilk, M. Waligóra, A. Cebulak, *Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1(9), s. 199–210.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 88.



wszystkim fakt jej występowania, a nie tylko poziom. „Przeżycie estetyczne to doznanie piękna, wzniosłości, wspaniałości, oczarowania, wzruszenia, nowości, czasem smutku i przykrości. Jest to szczególny rodzaj podmiotowego doznania, doświadczenia w bezpośrednim kontakcie z dziełem literackim, obrazem, rzeźbą, utworem muzycznym. Dzieła muzyczne różnych gatunków, stylów, form, różne sposoby ich interpretacji budzą w człowieku, który je postrzega i skupia na nich uwagę, specyficzny rodzaj uczuć przyjemności, piękna, fascynacji i wzruszenia”<sup>7</sup>.

W zakresie tworzenia muzyki Krakowska Koncepcja daje możliwości komponowania oraz improwizowania piosenek i śpiewanek w układzie pentatoniki. Przeciennie uzdolniony nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej (pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej – po kursie zajęć muzycznych) powinien bez większych trudności poradzić sobie z poprowadzeniem takiej improwizacji – w pierwszej kolejności swobodnej, a następnie kierowanej<sup>8</sup>.

W potocznym rozumieniu w notacji muzycznej trudno określić, które elementy można uznać za łatwiejsze, a które za trudniejsze. Dlatego potrzebna jest pewna systematyzacja, określony sposób działania i wprowadzania materiału muzycznego. Krakowska Koncepcja daje w tym zakresie wiele możliwości, wychodzi bowiem na przeciw naturalnemu, genetycznemu słyszeniu archetypów rytmicznych i melodycznych. KKWM pokazuje perspektywę elastycznego podejścia do edukacji muzycznej, podsuwa logiczny ciąg działań, oczywiście przy zachowaniu najważniejszego celu edukacji muzycznej.

Wykorzystane w podręczniku *So-mi-la*<sup>9</sup> wzory melodyczne są naturalne dla dzieci, zasłyszane ze środowiska rówieśniczego i szkolnego. Oparte są w pierwszej kolejności na tercji kukułczej, a następnie na komórce kwartowej, co jest podstawą słyszenia interwałowego, tak istotnego w metodzie relacyjnej, która jest podwaliną omawianej koncepcji.

## Specyfika metody solmizacji relacyjnej

We współczesnym kształceniu muzycznym, zarówno powszechnym, jak i specjalistycznym, dominuje metoda absolutna, której zwolennikiem był m.in. Jaques-Dalcroze. Jest ona bliska i dobrze znana nauczycielom muzyki, stąd obawa i strach przed metodą konkurencyjną – mniej popularną – nazywaną różnorako: względną, relatywną, relacyjną.

<sup>7</sup> A. Wilk, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004, s. 27.

<sup>8</sup> A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu...*, op.cit., s. 40.

<sup>9</sup> Z. Burowska, A. Wilk, B. Karpała, B. Noworol, *So-mi-la, ćwiczenia muzyczne w klasach I–III*, Warszawa 1996.



Rozpocząć należy od przypomnienia, że metoda solmizacji relacyjnej służy wyłącznie do czytania nut głosem, czyli solfeżu. Do gry na instrumentach używa się natomiast nazw literowych, określających bezwzględne wysokości dźwięków. Metoda ta operuje następującymi nazwami solmizacyjnymi: *do re mi fa so la ti*, dla określania wzajemnych relacji pomiędzy wysokościami. Poszczególne sylaby odpowiadają kolejnym stopniom gamy durowej: *do* jest jednoznaczne z pierwszym stopniem, nazywanym *Toniką*, *re* – to drugi stopień, *mi* – trzeci, *fa* – czwarty, *so* – piąty, *la* – szósty, *ti* – siódmy. Inaczej sytuacja wygląda w solmizacji absolutnej, nazwy różnią się nieco: *do re mi fa sol la si*. Dlaczego więc nazwy solmizacyjne różnią się od siebie w poszczególnych metodach i jakie ma to znaczenie?

Odpowiedź na to pytanie jest bardzo prosta: wszystkie wymienione sylaby są dwuliterowe i zakończone samogłoską, nazwa *sol* została więc pozbawiona ostatniej litery, w ten sposób ujednolicono nazewnictwo. Ta sama wysokość – zmieniona na *so* – ma odmienną nazwę przy podwyższeniu i brzmi *si*. Wysokość *si*, która stanowi siódmy stopień skali, brzmi jednakowo jak alterowany dźwięk *so*. Jak więc dzieci miałyby odnaleźć różnicę między tymi wysokościami? Na pewno byłoby to mylące, dlatego wysokość siódmego stopnia zamieniono na *ti* i w ten sposób problem został rozwiązany.

W solmizacji relacyjnej zachowana jest naczelna zasada, iż do każdej z dwunastu wysokości przyporządkowana jest inna nazwa solmizacyjna, na przykład *g = so*, *gis = si*, *ges = su* – w przeciwieństwie do metody absolutnej, gdzie trzy różne dźwięki: *g*, *gis*, *ges* otrzymują tę samą nazwę – *sol*. Przydatność tej zasady w dydaktyce szkolnej jest znacząca, a najbardziej widoczna przy transpozycjach piosenek czy śpiewanek. Mianowicie: w każdej tonacji ta sama melodia ma te same nazwy solmizacyjne, zaś w metodzie absolutnej ta sama melodia wraz ze zmianą tonacji przyjmuje nowe nazwy solmizacyjne<sup>10</sup>.

Znaki przykluczowe określają dyslokację tzw. ruchomego *do*, którego położenie uzależnione jest od tonacji. Analizując metodę solmizacji relacyjnej, nasuwa się pytanie: jak osoba niebędąca muzykiem będzie potrafiła odnaleźć pierwszy stopień gamy w poszczególnych tonacjach, aby bez trudu zaśpiewać przy pomocy nut utwór muzyczny? Otóż istnieją dwa schematy działania, według których w każdej tonacji odnaleźć można *do*. W pierwszym z nich interwały określają położenie wysokości *do*: o sekundę małą w górę od ostatniego krzyżyka (lub o jedno miejsce w górę na pięciolinii) w tonacjach krzyżkowych lub w przypadku tonacji bemolowych o kwartę czystą w dół od ostatniego bemola<sup>11</sup>. Drugi schemat przedstawia się następująco:

- jeżeli przy kluczu wiolinowym nie ma żadnych znaków, *do* znajduje się na pierwszej dodanej linii dolnej,
- jeżeli przy kluczu znajduje się jeden krzyżyk (*fis*), *do* znajduje się na drugiej linii (linie liczymy zawsze od dołu),

<sup>10</sup> Za: A. Wilk, M. Waligóra, *Krakowska Koncepcja Wychowania...*, op.cit., s. 89–90.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 89.



- jeżeli przy kluczu znajdują się dwa krzyżyki (*fis, cis*), *do* znajduje się pod pierwszą linią,
- jeżeli przy kluczu znajdują się trzy krzyżyki (*fis, cis, gis*), *do* znajduje się na drugim polu,
- jeżeli przy kluczu znajdują się cztery krzyżyki (*fis, cis, gis, dis*), *do* znajduje się na pierwszej linii,
- jeżeli przy kluczu znajduje się jeden bemol (*b*), *do* leży na pierwszym polu,
- jeżeli przy kluczu znajdują się dwa bemole (*b, es*), *do* leży na trzeciej linii.

Taka systematyzacja pozwala na odnalezienie pierwszego stopnia w większości tonacji, wymieniono tonacje najczęściej używane w piosenkach i śpiewankach dla dzieci.

Odczytywanie notacji muzycznej jest problematyczne także dla studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, gdyż wymaga czasu i odpowiedniej pracy. Jest umiejętnością prowadzącą w konsekwencji do rozwijania zdolności do wyobrażeń muzycznych w zakresie wysokości dźwięków i rytmu. Dotyczy ona nie tylko dzieci w szkole muzycznej, ale również w edukacji powszechnej.

Kolejną z fundamentalnych cech solmizacji relacyjnej jest stosowanie fonogestyki. W potocznym rozumieniu mówimy, że poprzez fonogesty „rysujemy melodię”, czyli wraz ze zmianą dźwięków zmieniamy gest i pokazujemy odległości interwałowe – co jest podstawą słyszenia relacyjnego. Autorzy Krakowskiej Koncepcji określają je jako „szczególnego rodzaju środek mnemotechniczny określający za pomocą gestów dłoni dźwięki diatoniczne i chromatyczne”<sup>12</sup>.

Następną cechą wyróżniającą Krakowską Koncepcję jest używanie tzw. tataizacji. Wartości rytmiczne odczytuje się za pomocą sylab rytmicznych, określających czas trwania dźwięku (*ta, ti, ta-a, ta-a-a-a* itd.), bowiem dla ucznia w okresie początkowym pojęcia ćwierćnuta, ósemka są mało zrozumiałe ze względu na fakt nieznamości ułamków<sup>13</sup>. Jak więc wybrać metodę? Obstawać za bardziej powszechną i znaną metodą absolutną czy próbować poznać metodę o wiele łatwiejszą, ale mniej popularną – relacyjną? Otóż za wyborem solmizacji względnej przemawia jej przydatność dydaktyczna, która widoczna jest chociażby w:

- ograniczeniu do niezbędnego minimum wiedzy teoretycznej, a więc jedynie do zakresu praktycznej znajomości nut, w pierwszej kolejności poprzez liniaturę, a następnie na pięciolinii,
- prostym i zrozumiałym dla ucznia sposobie odczytywania tradycyjnego zapisu nutowego,
- możliwościach muzykowania również za pomocą nut,
- prawidłowej pod względem dydaktyczno-wychowawczym organizacji procesu nauczania-uczenia się<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 90.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*.



Tak więc wybór odpowiedniej metody pozostaje wyłącznie w gestii nauczyciela klas I–IV, jednak wiele argumentów przemawia za przydatnością i skutecznością metody solmizacji relacyjnej.

### Postępowanie dydaktyczne na zajęciach muzycznych według Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej

Jednym z głównych założeń Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej jest ścisła systematyzacja materiału podporządkowana metodzie solmizacji relacyjnej, a także różnorodność środków ekspresji i percepcji muzycznej (pięć rodzajów aktywności muzycznej, czynności wychowania muzycznego). „Na każdym szczeblu kształcenia muzycznego inaczej rozkładają się akcenty teleologiczne dotyczące rozwijania zdolności i umiejętności praktycznych, poznawania muzyki, ogólnie mówiąc, rozwijania zainteresowań, zamiłowań muzycznych, muzykalności i wrażliwości muzycznej”<sup>15</sup>.

Postępowanie dydaktyczne na zajęciach muzycznych opiera się przede wszystkim na rozwijaniu zdolności – poczucia rytmu, metrum, kształcenia słuchu wysokościowego i harmonicznego. Dobór odpowiedniego repertuaru – śpiewanek, pieśni, piosenek, utworów i ćwiczeń – wynika z realizacji poszczególnych etapów i jednostek metodycznych w klasach I–III oraz IV–VIII. W artykule, ze względu na jego tematykę, zostanie omówiony wariant A składający się z dziewięciu etapów ułożonych naprzemiennie: rytm i melodia.

- Rytm: dźwięki dłuższe i krótsze; ćwierćnuta i sylaba rytmiczna „ta”; ósemka i sylaba rytmiczna „ti”; znak powtórzenia; metrum dwudzielne,
- Melodia: dźwięki wyższe i niższe; wysokości „so-mi” – skrót „s-m”; wysokość „la” – skrót „l”,
- Rytm: półnuta i sylaba rytmiczna „ta-a”; pauza ćwierćnutowa i sylaba rytmiczna „sza”,
- Melodia: wysokość „do” – skrót „d”; wysokość „re” – skrót „r”,
- Rytm: metrum trójdzielne; półnuta z kropką i sylaba rytmiczna „ta-a-a”,
- Melodia: wysokość „do” (górne) – skrót „d””,
- Rytm: synkopa: ósemka, ćwierćnuta, ósemka, „ti, ta, ti”; pauza ósemkowa i sylaba rytmiczna „es”; pauza półnutowa i sylaba rytmiczna „sza-a”,
- Melodia: wysokość „fa” – skrót „f”,
- Rytm: metrum czterodzielne; cała nuta i sylaba rytmiczna „ta-a-a-a”<sup>16</sup>.

Niezwykle ciekawym pomysłem, charakterystycznym jedynie dla omawianej koncepcji, jest wprowadzenie na etapie edukacji wczesnoszkolnej notacji muzycznej za pomocą liniatury. Linie wprowadzane są kolejno razem z wysokościami

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 92.

<sup>16</sup> Za: A. Wilk, M. Waligóra, *Krakowska Koncepcja Wychowania...*, *op.cit.*, s. 101.

względny, dopiero na etapie VI dziecko poznaje wszystkie pięć linii, nazywa je pięciolinia i poznaje klucz wiolinowy. Następuje to po wprowadzeniu wysokości do' (górze), wysokość „fa” jest już wprowadzana na pięciolinii, w heksachordzie durowym: *d r m f s l*.

„Poszczególne wysokości w obrębie pentatoniki jońskiej *d r m s l d'* i heksachordu durowego są zapisywane z wykorzystaniem kolejnych linii. I tak:

- dźwięki tej samej wysokości – jedna linia,
- *so-mi* – dwie linie,
- *so-mi-la* – trzy linie,
- *so-mi-la-do-re* – cztery linie,
- *so-mi-la-do-re-do'* – pięć linii (pięciolinia), linia dodana, klucz wiolinowy,
- *do-re-mi-fa-so-la* – znaki przykluczowe<sup>17</sup>.

## Podsumowanie

Przedstawiona systematyzacja materiału i główne zasady koncepcji przemawiają za przywróceniem jej do szkół. „Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego jest propozycją kształcenia wielostronnego, posiadającą swój punkt odniesienia do teorii i dydaktyki muzycznej, estetyki i psychologii muzyki. Nawiązuje do bogatych tradycji nauczania śpiewu i muzyki w Polsce”<sup>18</sup>. Należy również pamiętać, że to nie tylko wytyczne. W szeroko pojętym umuzykalnieniu dzieci znajdujemy bowiem różne formy aktywności muzycznej zaczerpnięte z najważniejszych systemów wychowania muzycznego. System Emila Jaques'a-Dalcroze'a stał się inspiracją dla rozwijania aktywności ruchowej na zajęciach muzycznych, wiele ćwiczeń i zabaw ruchowych pochodzi właśnie z rytmiki dalcroze'owskiej. Carl Orff za fundamentalną formę uważał tworzenie muzyki, czyli kierowanie procesem twórczej aktywności dziecka. Stąd system Carla Orffa stał się podstawą większości zabaw, wyliczanek, rymowanek, śpiewanek proponowanych przez twórców Krakowskiej Koncepcji. Natomiast propozycja kształcenia dzieci Zoltana Kodalya to nic innego, jak wykorzystanie i upowszechnienie metody względnej, która stała się jedną z ważniejszych założeń Koncepcji Krakowskiej. Różni je jednak repertuar – Kodaly opierał edukację na węgierskich pieśniach ludowych, narodowych, dziecięcych, zbudowanych na zaślizanych wzorach melodycznych. W naszych realiach nie byłoby to możliwe do wykonania ze względu na odmiennność znanych nam archetypów i dominacji trybu durowego w większości piosenek dla dzieci. Wykorzystanie elementów każdego z systemów wzbogaca Krakowską Koncepcję Programowo-Metodyczną, czyni ją jeszcze bardziej wiarygodną i ciekawą. Reasumując, jest ona wspaniałą propozycją, opartą na wieloletnich badaniach zespołu krakowskich muzyków-pedagogów, o istnieniu

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 91.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 98.



której (poza Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie i Akademią Muzyczną) w ostatnich latach nieco zapomniano. Powróćmy do niej, uczmy dzieci w szkole podstawowej według usystematyzowanego działania, spiralnego układu treści, zasady stopniowania trudności, a efekty na pewno będą zauważalne zarówno przez nauczycieli, jak i dzieci.

## Bibliografia

- Burowska Z., Kurcz J., Wilk A. (red.), *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*, Akademia Muzyczna, Kraków 1994.
- Burowska Z., Wilk A., Karpala B., Noworol B., *So-mi-la, ćwiczenia muzyczne w klasach I-III*, WSiP, Warszawa 1996.
- Wilk A., *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 1989.
- Wilk A., *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2004.
- Wilk A., Waligóra M., *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w teorii i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Do kultury muzycznej droga najwłaściwsza, zagadnienia twórczości, wykonawstwa i edukacji muzycznej – wokół postaci i idei Stanisława Wiechowicza*, red. M. Sternal, Akademia Muzyczna, Kraków 2015.
- Wilk A., Waligóra M., Cebulak A., *Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci w młodszy wieku szkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1(9).