

# Doświadczanie świata muzyki przez dziecko w kontekście wymagań podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej

| Rafał Majzner, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

## Streszczenie:

Celem artykułu jest próba dokonania analizy zaleceń zawartych w aktualnie obowiązującej podstawie programowej, odnoszących się do różnych form doświadczania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Na tej podstawie autor formułuje postulaty związane z formami doświadczania świata muzyki przez dziecko nieujętych w programach kształcenia, a koniecznymi dla pełnego i harmonijnego rozwoju dzieci.

## Słowa kluczowe:

doświadczanie muzyki, dziecko, muzyka, przeżycie estetyczne muzyki

## Wprowadzenie

Rozważając problem doświadczania muzyki przez dzieci w kontekście podstawy programowej, należy zastanowić się przede wszystkim nad tym, co jest celem wychowania muzycznego, i w tym kontekście podać analizie podstawę programową. Wszystkie koncepcje wychowania muzycznego stworzone na potrzeby edukacji dzieci zawierają podobne postulaty. Autorzy podkreślają, że celem wychowania muzycznego jest kształcenie wrażliwości muzycznej i tzw. pozytywnych motywacji do muzyki, które stają się załączkiem zainteresowań muzycznych u dzieci i początkiem ich drogi do rozumienia wartości estetycznych w muzyce. Katarzyna Dadak-Kozicka podkreśla: „Muzyka to sztuka, ale i swoiste twórcze myślenie oraz działanie, a także integralne poznanie i interpretacja zmysłowo-emocjonalno-racjonalna świata i człowieka”<sup>1</sup>. Zdaniem

<sup>1</sup> K. Dadak-Kozicka, *Obudzić w dziecku muzykę. O integrującej mocy symboliki*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 73.

autorki o doświadczaniu muzyki trudno mówić, jeszcze trudniej pisać, zaś pisać w sposób ściśle racjonalny, maksymalnie zobiektywizowany wydaje się wręcz niemożliwe<sup>2</sup>. Ponieważ doświadczanie sztuki i próba zdefiniowania tego zjawiska odbywa się na pograniczu wielu dyscyplin naukowych, trudno wyprowadzić wspólną dla wszystkich dyscyplin definicję doświadczania sztuki. Podjęła się tego Paula Wiązewicz-Wójtowicz, która wyznaczyła istotne rozróżnienie procesu doświadczania sztuki w obrębie sztuk plastycznych „będącego czynnym i ustawicznym uczestnictwem w działaniach artystycznych od doświadczenia sztuki, którego charakter jest zakończony, utrwalony do postaci życiowego doświadczenia”<sup>3</sup>. Podejmując próbę definiowania doświadczania muzyki przez dzieci, musimy wziąć pod uwagę fakt, iż dziecko może doświadczać muzyki przez jej słuchanie, czynne uprawianie, tworzenie, a także improwizowanie. Możemy zatem konstatować, że doświadczanie muzyki przez dzieci obejmuje bierne i czynne uczestnictwo w działaniach artystycznych, prowadzących do jej pogłębiania, zrozumienia oraz przeżywania.

Analizując pojęcie doświadczania muzyki, należy przedstawić teorię wychowania estetycznego i przeprowadzić analizę pojęcia doświadczania muzyki w ujęciu pozytywnym. Zastanawiając się długo nad tym problemem, można dojść do wniosku, iż zagadnienie to w dzisiejszej rzeczywistości może zostać zaprezentowane w jedyny słuszny, krytyczny sposób. Z perspektywy rozważań filozoficznych zauważa się wartości estetyczne muzyki, niestety nie zawsze możemy mówić o pełnym doznaniu estetycznym, szczególnie w momencie, kiedy dziecko jest wprowadzane w świat muzyki przez nauczycieli nieposiadających nawet podstawowej wiedzy muzycznej. Znany filozof i esteta Mieczysław Wallis zauważył, że najczęstszą przyczyną niepełnych przeżyć estetycznych jest niezrozumienie dzieła sztuki. Problem jego rozumienia rozpada się na problemy cząstkowe. Są to:

- zdawanie sobie sprawy z dążeń artystycznych twórców danego dzieła,
- właściwa interpretacja pierwiastków semantycznych danego dzieła (w stosunku do dzieł semantycznych),
- właściwa interpretacja pierwiastków psychologicznych danego dzieła (w stosunku do dzieł przedstawiających życie psychiczne)<sup>4</sup>.

Wallis dzieli przyczyny niepełnych przeżyć estetycznych na trzy grupy. Pierwszą z nich wyznacza niezrozumienie dzieła muzycznego. Zadajmy sobie pytanie: Czy możemy pokazać dziecku świat muzyki,

2 Tamże, s. 303–304.

3 P. Wiązewicz-Wójtowicz, *Edukacja plastyczna przez doświadczanie*, [w:] *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Warszawa 2015, s. 220.

4 E. Niedźwiedzka [rec.], M Wallis, *Przeżycie i wartość*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 1970, nr 6/1, s. 229.

pozwoić mu na jego doświadczenie, nie rozumiejąc środków, którymi ta muzyka się posługuje, zamysłu kompozytora, nie rozumiejąc przekazu i interpretacji? Nauczyciel niebędący wykształconym muzykiem nie może wniknąć w głąb dzieła muzycznego, potraktuje je więc powierzchownie, a kierując siebie i dzieci w nieodpowiednie miejsce, sprawi, że przeżycie estetyczne będzie niekompletne i częściowo niezrozumiałe dla dziecka.

Drugą grupę niewłaściwych przeżyć estetycznych Wallis nazywa przeżyciami przesycionymi lub nadmiernie rozrośniętymi. Wymienia on także czynniki do nich prowadzące:

- pomyślne lub niepomyślne „tło”, czyli otoczenie, w którym odbieramy dzieło sztuki,
- korzystna lub niekorzystna „koniunktura psychiczna” lub inaczej – zespół dyspozycji, które czynią odbiorcę szczególnie wrażliwym na pewne strony jakiegoś dzieła,
- nadmierna życzliwość lub nieżyczliwość dla twórcy dzieła,
- dodatnie lub ujemne oddziaływanie współodbiorców<sup>5</sup>.

Doświadczenie muzyki przez dzieci może być narażone na niepowodzenie również przez drugą grupę niewłaściwych przeżyć estetycznych. Możemy oczywiście wyłączyć z powyższych czynników nadmierną życzliwość lub nieżyczliwość dla twórcy dzieła, jednak już otoczenie, w którym dziecko będzie przebywało, jego nastawienie psychiczne oraz stosunek jego współtowarzyszy mogą w znacznym stopniu zakłócić odbiór dzieła muzycznego.

Ostatnią grupę niewłaściwych przeżyć estetycznych, którą wskazuje Wallis, stanowią przeżycia niewyznaczone przez własności (treść, formę, składniki, budowę) danego dzieła i powstające na zasadzie luźnych skojarzeń wywołanych przez to dzieło<sup>6</sup>. Wiedza muzyczna i umiejętności nauczyciela mogą zapobiegać takiemu odczytywaniu dzieła muzycznego przez dzieci. Z jednej strony o przeżyciu estetycznym dzieła muzycznego decydują kompetencje muzyczne nauczyciela oraz przygotowanie dziecka, z drugiej zaś – odwołując się do koncepcji tzw. niewinnego słuchacza Anny Chęćki-Gotkowicz, można powiedzieć, że dla doświadczenia muzyki przez odbiorcę najistotniejsze jest nastawienie wobec muzyki. Zdaniem autorki niewinnym słuchaczem może być:

[...] każdy, kto wobec muzyki przyjmuje postawę otwarcia i gotowości. Paradoksalnie tych warunków wstępnych nie potrafi czasem spełnić niejeden profesjonalista. Rzemieślnik, uzbrojony jedynie w terminologię muzykologiczną, mający bystre, sprawnie analizujące partyturę oko, a może nawet absolutnie słyszające ucho, doświadczy mniej od rozmiłowanego w dźwiękach melomana. Muzyk,

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

nawet ten prawdziwie utalentowany i wrażliwy, może niekiedy zazdrościć niewinnemu słuchaczowi percepcji pozbawionej założeń wstępnych, wyzwolonej od przymusu fachowego nazywania tego, co słyszane. Wielu niewinnych słuchaczy cieszy się jeszcze innym przywilejem: niezależnie od tego, ile razy wracają do ulubionych utworów, ich doświadczenie nie traci pierwotnej świeżości<sup>7</sup>.

W tym kontekście dziecko nieposiadające wiedzy muzycznej staje się aktywnym i twórczym odbiorcą dzieła muzycznego. Słuchanie muzyki, zabawa przy muzyce, improwizowanie i tworzenie muzyki, a zwłaszcza śpiewanie piosenek, to najbliższe dziecku formy muzyczne, dostępne i zrozumiałe, przemawiające do jego wyobraźni oraz uczuć.

Celem artykułu jest próba dokonania analizy zaleceń zawartych w aktualnie obowiązującej podstawie programowej, które odnoszą się do różnych form doświadczenia świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Na tej podstawie sformułowano postulaty odnoszące się do form doświadczenia świata muzyki przez dziecko nieujętych w programach kształcenia, a koniecznych dla pełnego i harmonijnego rozwoju dzieci.

## Dziecko a doświadczenie świata muzyki

Bliski kontakt z muzyką, praca i wysiłek związane z jej poznawaniem oraz wykonywaniem i/lub tworzeniem przynoszą wielostronne korzyści. Widać to szczególnie w odniesieniu do kształcenia i wspierania dyspozycji umysłowych oraz sfery emocjonalnej<sup>8</sup>. Sztuka jest potrzebna ludziom, gdyż przez nią i w niej tworzą oni swój świat wzruszeń oraz przeżyć wzbogacających życie. Sztuka jest wartością, nośnikiem wartości, kształci i wychowuje<sup>9</sup>. Ewa Zwolińska podkreśla, że:

Muzyka jest jednym z naturalnych elementów wykorzystywanych w procesie wychowania, który w dużym stopniu pomaga rozwinąć sferę uczuć i dziecięcy intelekt jako całość. Muzyka ułatwia pobudzanie twórczych i motorycznych umiejętności dzieci, jak również siłę ich ekspresji<sup>10</sup>.

Kontakt z muzyką daje możliwość wykorzystania jej w rozwoju młodego pokolenia, rozwoju, którego aktualnie realizowany kierunek jest niebezpiecznie jednostronny. Wartości te mogą być realizowane w różnych tradycyjnych i nowszych formach, stanowiących źródła doświadczeń muzycznych dziecka:

7 A. Chęćka-Gotkiewicz, *Ucho i umysł. Szkice o doświadczeniu muzyki*, Gdańsk 2012, s. 8–9.

8 Zob. W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004.

9 Zob. M. Nęcka, *Sztuka jako inspiracja wielorakiego rozwoju dziecka*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 2005, t. 58, s. 155–166.

10 E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997, s. 267.

- czynne uprawianie muzyki, poprzez taniec i inne postacie ruchu z muzyką, daje radość własnej aktywności, możliwość współprzeżywania piękna,
- słuchanie muzyki i przyswajanie wiedzy o niej dostarcza estetycznych i poznawczych doświadczeń,
- próby tworzenia muzyki na miarę możliwości amatorów intensywnie angażują wyobraźnię i twórcze siły<sup>11</sup>.

O efektywnym i rzetelnym nauczaniu muzyki oraz o jej znaczącej roli we wspieraniu rozwoju psychofizycznego dzieci można mówić wówczas, gdy uczniowie mają świadomie do czynienia ze wszystkimi wymienionymi formami aktywności muzycznej. Dziecko przez własną twórczą aktywność lepiej poznaje otaczający świat, jego właściwości, elementy, relacje między nimi, buduje swoje miejsce w świecie. Twórcza aktywność dziecka jest więc jednocześnie przejawem jego rozwoju i czynnikiem stymulującym dalszy rozwój<sup>12</sup>. Coraz więcej dziedzin życia wykorzystuje muzykę do osiągnięcia ogólnorozwojowych celów, np. do zwiększania potencjału uczenia się. Specjalnie dobrana muzyka pozwala uczyć się szybciej niż wydaje się to możliwe i zmienia osobowość z taką łatwością, że nie mogliśmy nawet o tym marzyć. Metoda ta angażuje cały mózg, świadomość i podświadomość, wyobraźnię, zmysły, emocje i ciało<sup>13</sup>. Muzyka, która poprzez swoją różnorodność i uniwersalność stanowi doskonałe wsparcie rozwoju psychofizycznego dzieci, powinna być wykorzystywana w edukacji wczesnoszkolnej w jak najszerszym zakresie. Mając tę świadomość, należy stwarzać uczniom jak najwięcej szans na obcowanie z nią.

Początek podjęcia nauki w szkole przypada na okres rozwoju intencjonalnego i racjonalnego dziecka. W okresie edukacji wczesnoszkolnej zmienia się też stosunek dziecka do muzyki – zaczyna się ono na niej koncentrować. Jest już na tyle dojrzałe, że chce się uczyć grać na instrumencie. Aby nie zaprzepaścić tego, czego dziecko nauczyło się w przedszkolu, niezbędne jest dalsze rozwijanie jego zdolności muzycznych i kontynuowanie tej nauki w klasach I–III szkoły podstawowej.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej<sup>14</sup> przewiduje określone formy doświadczania świata muzyki. Pierwszą z nich jest jej słuchanie. W założeniu ma się ono odbywać poprzez działania, zgodnie z którymi dziecko:

11 Zob. M. Przychodzińska, *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 26.

12 H. Danel-Bobrzyk, *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 223.

13 I. Marciniak, *Terapia muzyką w nadzwyczajnym nauczaniu – uczeniu się*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Katarzyńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004, s. 133.

14 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r. Nr 248, poz. 1480.

- świadomie i aktywnie słucha muzyki (wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie) oraz określa jej cechy,
- rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki,
- rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę,
- orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja),
- rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części).

Dominujące określenia wykorzystane do sformułowania efektów kształcenia w zakresie edukacji muzycznej – rozpoznaje, rozróżnia, odtwarza, realizuje, wykonuje – wskazują na akcentowanie przez autorów podstawy programowej odtwórczego podejścia do możliwości doświadczania muzyki przez dziecko. Przekazywane treści i zalecany sposób ich realizacji nie sprzyjają pełnemu przeżyciu estetycznemu muzyki. Maria Przychodzińska zauważyła, że głównym celem słuchania muzyki w klasach I–III jest przysparzanie dzieciom doświadczeń muzycznych. W percepcji utworów muzycznych (w kształtowaniu pamięci muzycznej, w powstawaniu wyobrażeń muzycznych i elastycznej wyobraźni muzycznej)

[...] istotną rolę spełnia doświadczenie muzyczne i systematyczne obcowanie z muzyką – słuchanie i uprawianie jej nawet na elementarnym poziomie. Praca nad przysparzaniem dzieciom doświadczeń muzycznych powinna uwzględniać więc *doświadczenie wszersch* i *doświadczenie w głąb*<sup>15</sup>.

Pierwszy rodzaj doświadczenia kształtuje się poprzez słuchanie różnorodnej muzyki. Różnorodność ta dotyczy wykonania, brzmienia, wyrazu emocjonalnego, gatunków i stylów muzycznych. Ukazuje ono młodym słuchaczom różne obszary i funkcje muzyki, np. ludowej, artystycznej, budzącej uczucia patriotyczne bądź służącej zabawie, chroni je przed powstawaniem schematów percepcyjnych oraz czyni postawę percepcyjną elastyczną, skłonną do akceptowania muzyki o różnych jakościach estetycznych. Kształcenie u dzieci doświadczenia wszersch dokonuje się zatem poprzez oferowanie im różnej muzyki, która wywoływać może bardzo różne odczucia estetyczne. Z obserwacji prowadzonych przez studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w ramach praktyk pedagogicznych wynika, że słuchanie muzyki odnosi się głównie do nagrań piosenek przewidzianych do opanowania przez uczniów. Jakość nagrań może budzić wątpliwości, zwłaszcza w zakresie intonacji, poprawności emisyjnej wykonawców oraz instrumentów wykorzystanych do

<sup>15</sup> M. Przychodzińska, *Słuchanie muzyki w klasach I–III*, Warszawa 1988, s. 11.

nagrania. Nauczyciele najczęściej sami nie wykonują piosenek, posługując się wyłącznie opisanymi nagraniami. Bardzo rzadko też wykorzystują oni profesjonalne nagrania (często nie mają do nich dostępu) muzyki rozrywkowej bądź klasycznej. Dzieci nie są przygotowywane do słuchania muzyki, wrażenia po wysłuchaniu utworu muzycznego nie są zatem przedmiotem pogłębionej refleksji. Mankamentem staje się również przestrzeń, w której dziecko doświadcza muzyki. Najczęściej słuca jej ono w klasie lub na terenie szkoły w czasie audycji umuzykalniających. Rzadko doświadczanie słuchania muzyki odbywa się w filharmonii, operze bądź teatrze muzycznym, czyli w miejscach, które zapewniają przestrzeń do przeżywania dzieła muzycznego. Słuchanie z dziećmi muzyki w takim otoczeniu powoduje, że jest ona przez nie postrzegana w sposób naturalny, bez uprzedzeń i stereotypów, w myśl których często bywa uznawana za niezrozumiałą, skomplikowaną i nudną.

Druga uwzględniona w podstawie programowej forma aktywności muzycznej dziecka to śpiew. Przyjmuje on formy, zgodnie z którymi dziecko:

- śpiewa proste melodie, piosenki z repertuaru dziecięcego,
- wykonuje śpiewanki i rymowanki,
- śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym),
- śpiewa z pamięci hymn narodowy.

Śpiewanie z dzieckiem jest podtrzymywaniem jego naturalnej, wynikającej z prawidłowości rozwojowych skłonności do śpiewu. Pierwszy kontakt i nauka piosenek, przyśpiewek, melodii to uczenie się od matki i najbliższych. Dźwięk naturalny, nasycony emocjonalnie może wywołać w dziecku pożądane zmiany i korzystnie wpływać na jego późniejsze działania muzyczne<sup>16</sup>. Z badań dotyczących rozwoju muzycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym wynika, że w tym okresie następuje intensywny rozwój poczucia tonalnego, co ułatwia kształcenie poprawnego intonacyjnie śpiewu. Zaznacza się wzrost zdolności do właściwego odtwarzania wzorów rytmicznych i koordynacji motorycznej z tempem muzyki. Słuch harmoniczny nie jest jeszcze w pełni ukształtowany, dzieci nie preferują zatem współbrzmień konsonansowych, a w percepcji utworów ich uwaga koncentruje się na melodii. Obserwuje się również wyraźne elementy poczucia formy oraz zdolność do percypowania i odtwarzania wyrazu w muzyce i jej charakteru uczuciowego<sup>17</sup>. Dostarczanie dziecku

16 A. Górniok-Naglik, *Muzyka a rozwój małego dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 57.

17 B. Bonna, *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007, s. 172.

niepoprawnych pod względem melodycznym, rytmicznym i intonacyjnym przykładów śpiewu oraz wprowadzanie piosenki w oparciu o takie przykłady powoduje, że nie ma ono możliwości poprawnego przyswojenia materiału muzycznego, a tym bardziej pełnego przeżycia estetycznego. Dzieci nie mają również wpływu na dobór piosenek, które muszą wykonywać, co wskazuje na brak zainteresowania nauczycieli ich potrzebami. Transmisja wiedzy zamiast doświadczenia muzyki, „odśpiewywanie” piosenki lub „wykrzyczenie” jej tekstu (nieprawidłowe posługiwanie się głosem, który zniekształca śpiew, linię melodyczną, nie uwzględnia interpretacyjnych znaków muzycznych zanotowanych przez kompozytora, nadużywanie siły głosu) zastępujące interpretację piosenki, rezygnacja z aktywności muzycznej (ruchowej, grania na instrumentach), mechaniczne odtwarzanie muzyki (tylko z płyt CD, brak „muzyki żywej”) – to główne grzechy lekcji, na której uczeń się nudzi, nie przeżywa muzyki, a ten najmniej zdolny muzycznie obawia się indywidualnego „odpytywania pod tablicą ze śpiewania piosenki na ocenę”<sup>18</sup>. Tymczasem, jak twierdzi Edwin Gordon, śpiew to dla dziecka najważniejsza umiejętność i każdy może się go nauczyć. Zakłada również, że śpiew poprzedzają takie nabyte wcześniej umiejętności, jak: percepcja, odczuwanie i reagowanie na to, co się słyszy, wyciąganie wniosków, improwizacja, ekspresja, szeregowanie, intonacja i artykulacja<sup>19</sup>.

Zgodnie z podstawą programową w ramach gry na instrumentach dziecko:

- odtwarza proste rytmy głosem,
- odtwarza i gra na instrumentach perkusyjnych proste rytmy i wzory rytmiczne,
- odtwarza i gra na instrumentach melodycznych proste melodie i akompaniamenty.

Podstawa programowa zakłada wyłącznie odtwórcze podejście do aktywności muzycznej dziecka wyrażające się w grze na instrumentach. Brakuje w tych założeniach spontanicznej aktywności dziecka i możliwości wykorzystania instrumentów w improwizacji muzycznej. Wprowadzając najmłodszych w świat instrumentów, powinno się inicjować zabawy ukazujące im możliwości gry na przedmiotach, które je otaczają i odkrywanie gestów połączonych z dźwiękiem (klaskanie, tupanie, pstrykanie), proponować tworzenie akompaniamentów do wykonywanych piosenek lub zabaw muzycznych. Warto zachęcać uczniów do

18 E. Szatan, *W poszukiwaniu radosnych (?) spotkań dzieci z muzyką w kształceniu zintegrowanym (o krytyczno-refleksyjnym modelu pracy nauczyciela)*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami*, t. 1: *Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, B. Olszewska, Łódź 2014, s. 296.

19 A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna, nowa podstawa programowa*, Warszawa 2012, s. 205–206.



konstruowania instrumentów z przedmiotów codziennego użytku. Takie działania rozwiną u nich kreatywność i będą inspiracją do własnych dźwiękowych poszukiwań.

Kolejną formą aktywności muzycznej dzieci, określoną w podstawie programowej, jest tworzenie muzyki, które może być realizowane, gdy dziecko:

- wie, że muzykę można zapisać i odczytać,
- tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki,
- improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad,
- wykonuje proste utwory oraz interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.

Twórczość muzyczna dziecka stanowi ważny element edukacji muzycznej. Podkreślone zostało to również w podstawie programowej, która wskazuje na realizowanie z dzieckiem ekspresji twórczej dotyczącej jego życia uczuciowego oraz wyobraźni. Forma ta daje dziecku duże możliwości doświadczania muzyki poprzez swobodną i ukierunkowaną improwizację; powinna być realizowana w szkole poprzez tworzenie przez dzieci prostych rytmów, improwizacje głosowe, ruchowe i instrumentalne, tworzenie akompaniamentów rytmicznych przy użyciu gestodźwięków oraz instrumentów perkusyjnych. Niestety, jak podkreśla Ewa Szatan:

Nauczyciel, poddany presji integracji treści, dość często rezygnuje z muzyki na rzecz innych przedmiotów, gdyż muzyka to «tylko taki ładny dodatek do lekcji» – można radośnie pośpiewać lub – słuchając muzyki – zrelaksować się. Czy rodzi się w nim (nauczycielu) refleksja, jakim jest nauczycielem – przewodnikiem po muzyce i jaki preferuje model pracy w edukacji muzycznej włączonej w system kształcenia zintegrowanego?<sup>20</sup>

Praktyka pedagogiczna pokazuje, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej boją się prowadzenia zajęć muzycznych, a ich samoocena w tym względzie nie jest najlepsza. Jeśli już wprowadzają treści muzyczne, to często pozwalają dzieciom na swobodną improwizację, improwizacja ukierunkowana natomiast nie jest prawie w ogóle wykorzystywana. Taka sytuacja wynika również z braku umiejętności improwizacji samych nauczycieli, choć w przypadku improwizacji wokalne, rytmiczne bądź na instrumentach o nieokreślonej wysokości dźwięku wystarczyłyby chęć i odwaga do podjęcia dialogu muzycznego z dzieckiem. Dlatego w tym miejscu można postulować do nas, nauczycieli edukacji muzycznej na poziomie akademickim, o przemyślane (zwłaszcza w czasach, kiedy edukacja muzyczna jest odsuwana na boczny tor, z czym wiąże się coraz mniejszy wymiar godzin z tego

<sup>20</sup> E. Szatan, dz. cyt., s. 298.

zakresu na uczelniach wyższych) wprowadzanie treści teoretycznych na rzecz praktycznych możliwości stosowania form umuzykalnienia, a także wspieranie i dodawanie odwagi studentom edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w eksperymentowaniu z muzyką, co może zostać przez nich przeniesione na grunt szkolny i pozwolić na lepsze doświadczanie muzyki przez dzieci.

Zabawy przy muzyce również znalazły odzwierciedlenie w podstawie programowej. Są one stosowane, gdy dziecko:

- realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne,
- reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje),
- realizuje proste schematy rytmiczne (tataizacją, ruchem całego ciała),
- wyraża ruchem nastrój i charakter muzyki,
- tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego prostego tańca ludowego.

Zabawa przy muzyce to kolejna z form edukacji muzycznej, która daje wiele możliwości doświadczania świata muzyki przez dziecko. Sposoby realizacji tej formy mogą przybierać różne postacie – dzieci mogą nie tylko rozwijać swoje doświadczanie instrumentów perkusyjnych, lecz także improwizować na pianinie, dzwonkach, fletach, inscenizować śpiewane przez siebie piosenki w sposób dowolny lub nakreślony przez nauczyciela. Ważnym aspektem stają się również zabawy z rytmem realizowane, na przykład, przez marsz w różnych kierunkach lub z wykorzystaniem figur korowodowych, powtarzanie rytmów lub ich improwizowanie, realizowanie rytmów na instrumentach perkusyjnych. Bardzo ważnym elementem są również fabularyzowane zabawy muzyczno-ruchowe, układy ruchowe, tańce i zabawy oparte na muzyce ludowej. Zabawa przy muzyce spełnia ważną rolę, jaką jest integracja w grupie, posiada także walory terapeutyczne. Daje dziecku możliwość powrotu do natury, kiedy to muzyka, tworzenie jej i słuchanie, było częścią codziennego życia. Istotnym elementem zabaw przy muzyce jest akompaniament, który powinien być wykonywany przez nauczyciela na instrumencie akompaniującym typu pianino lub gitara. Zabawy przy muzyce, które odbywają się przy akompaniamencie nagrań, nie pozwalają na pełne przeżycie estetyczne dzieci, nie można więc mówić o doświadczaniu przez dzieci muzyki.

Podstawa programowa zakłada również przekaz elementów wiedzy o muzyce oraz umiejętność ich zastosowania przez dzieci w praktyce. Dziecko wówczas:

- rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodię, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamikę),
- zna znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz).

Wiedzę muzyczną najlepiej wprowadzać dzieciom w trakcie eksperymentowania z muzyką. W zależności od jej rodzaju można wykorzystać zarówno tworzenie muzyki przez dzieci, jak i jej słuchanie bądź zabawy przy niej. Każdy, nawet skomplikowany, element muzyki można dzieciom wytłumaczyć praktycznie podczas słuchania czy wykonywania utworu muzycznego. Warto wizualizować z nimi muzykę poprzez fonogesty, rekwiizyty oraz grające przedmioty; tataizować różnorodne rodzaje rytmów w różnych konfiguracjach, co pozwoli na nawiązanie z dziećmi dialogu muzycznego. Można więc powiedzieć, że wiedza muzyczna może być podawana dziecku podczas jego doświadczenia muzyki w sposób przyjazny, niezakłócający odbioru emocjonalnego, a przy tym najbardziej dla niego ciekawy.

Ponadto w podstawie programowej możemy odnaleźć uwagi do realizacji programu, w których zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych, np. jako tła tematu przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia, dla pobudzenia wyobraźni, koordynacji działań zespołowych.

## Zakończenie

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że:

Niezależnie od tego, czy człowiek celowo poszukuje muzyki, czy jest na nią skazany poprzez jej wszechobecność we współczesnym świecie, czy jest uzdolniony muzycznie lub uważa siebie za pozbawionego jakiegokolwiek muzycznego talentu, czy też od tego, w jaki sposób jej doświadczanie jest zorganizowane w mózgu, muzyka posiada niezwykle dużą siłę oddziaływania na człowieka. Nie pozostaje ona dla niego bez znaczenia, a życie bez niej wydaje się być utrudnione w bardzo dużym stopniu<sup>21</sup>.

W kontekście analizy podstawy programowej, przeprowadzonej pod kątem proponowanych przez jej autorów możliwości doświadczania świata muzyki przez dziecko w młodszym wieku szkolnym, nasuwają się następujące wnioski:

- transmisja wiedzy muzycznej w żadnym stopniu nie może zastępować rzeczywistego przeżycia muzycznego,

<sup>21</sup> E. Cieniek, *Co nam w mózgu gra? Neuropsychologiczny aspekt doświadczania muzyki*, [w:] *Młoda Psychologia*, t. 1, red. E. Drop, M. Maćkiewicz, [Stare Kościeliska] 2012, s. 351.

- mimo zalecanych różnych form kontaktów dziecka ze światem muzyki rzeczywisty sposób ich realizacji zależy przede wszystkim od kompetencji muzycznych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, te zaś – jak wynika z badań – są raczej niskie, nawet w ich samoocenie<sup>22</sup>,
- dziecko posiada nieograniczone możliwości doświadczania świata muzyki, przy czym możliwe jest to poprzez prowadzenie zajęć muzycznych nie tylko w szkole, lecz także w pozaszkolnej przestrzeni edukacyjnej, np. w trakcie wyjść do opery bądź teatru muzycznego.

Zmierzając do realizacji idei pełnego doświadczania świata muzyki przez dziecko na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, warto odwołać się do jej trzech podstawowych cech, czyli: winna ona nawiązywać do edukacji rozumianej jako wspieranie rozwoju oraz pobudzanie sił kreatywnych uczniów, odwoływać się w sposób konstruktywny do edukacyjnego potencjału różnych obszarów kultury muzycznej, w tym potencjału tzw. muzyki artystycznej oraz uwzględniać w większym stopniu nowe myślenie w dziedzinie metod nauczania.

## Bibliografia

- Bonna B., *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007.
- Chęćka-Gotkowicz A., *Ucho i umysł. Szkice o doświadczaniu muzyki*, Gdańsk 2012.
- Cieniek E., *Co nam w mózgu gra? Neuropsychologiczny aspekt doświadczania muzyki*, [w:] *Młoda Psychologia*, t. 1, red. E. Drop, M. Maćkiewicz, [Stare Kościeliska] 2012.
- Dadak-Kozicka K., *Obudzić w dziecku muzykę. O integrującej mocy symboliki*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012.
- Danel-Bohrzyk H., *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.
- Górniok-Naglik A., *Muzyka a rozwój małego dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna, nowa podstawa programowa*, Warszawa 2012.
- Majzner R., *Ocena nauczycieli wczesniej edukacji w zakresie kompetencji muzycznych. Doniesienie z badań*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 1, red. W. Żłobicki, Kraków 2014.

<sup>22</sup> Zob. R. Majzner, *Ocena nauczycieli wczesniej edukacji w zakresie kompetencji muzycznych. Doniesienie z badań*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 1, red. W. Żłobicki, Kraków 2014.

- Marciniak I., *Terapia muzyką w nadzwyczajnym nauczaniu – uczeniu się*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004.
- Nęcka M., *Sztuka jako inspiracja wielorakiego rozwoju dziecka*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 2005, t. 58, s. 155–166.
- Niedźwiedzka E. [rec.], M. Wallis, *Przeżycie i wartość*, „Studia Philosophiae Christianae” 1970, nr 6/1, s. 228–235.
- Przychodzińska M., *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012.
- Przychodzińska M., *Słuchanie muzyki w klasach I–III*, Warszawa 1988.
- Sacher W.A., *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004.
- Szatan E., *W poszukiwaniu radosnych (?) spotkań dzieci z muzyką w kształceniu zintegrowanym (o krytyczno-refleksyjnym modelu pracy nauczyciela)*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami*, t. 1: *Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, B. Olszewska, Łódź 2014.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r. Nr 248, poz. 1480.
- Wiążewicz-Wójtowicz P., *Edukacja plastyczna przez doświadczanie*, [w:] *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Warszawa 2015.
- Zwołńska E., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997.

---

Experiencing the world of music by a child in the context of the requirements of the core curriculum of early childhood education

**Abstract:**

This article attempts to analyze the recommendations contained in the current core curriculum relating to the various forms of experiencing the world by children at early school age. On this basis, the author of the study formulates proposals concerning the forms of experiencing the world of music by a child that are not included in the school's curricula, but are necessary for the full and harmonious development of children.

**Keywords:**

aesthetic experience of music, child, experiencing music, music