



Mirosław Kisiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Perspektywa edukacji muzycznej małego dziecka w kontekście współczesnej zmiany oświatowej

Wprowadzenie

Pozycja powszechnej edukacji muzycznej w obecnym systemie oświatowym jest mało przejrzysta. Przez jednych decydentów traktowana ona bywa jako istotna, wręcz kluczowa w wychowaniu, a przez innych bagatelizowana i sprowadzana do roli działań uzupełniających lub jedynie uatrakcyjniających proces nauczania i uczenia się. Irena Wojnar dostrzega ten dualizm nie tylko w stosunku do wychowania muzycznego, lecz także w odniesieniu do całej edukacji estetycznej. Autorka zwraca uwagę, że edukacja estetyczna wydawać się może absurdalna na tle natarczywej obecności konsumpcyjnego i egoistycznego stylu życia, ale zarazem jest kluczowa, jeżeli chcemy bronić wartości humanistycznego człowieka i jego wysublimowanej wrażliwości¹. Dobrze jest zatem, jak pisze Wojciech Jankowski, pamiętać, że szczególnie w czasach przemiany (społecznej, kulturowej i oświatowej) edukacja muzyczna wymaga stałego podkreślania jej roli i funkcji w kształtowaniu osobowości².

W niniejszym artykule chciałbym przybliżyć współczesny obraz edukacji muzycznej małego dziecka widziany z perspektywy zachodzącej w oświacie ewolucji. Problematyka została ujęta w aspekcie zaobser-

¹ I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, s. 171.

² W. Jankowski: *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?* Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2006.

wowanych pozytywnych i negatywnych symptomów dokonujących się przeobrażeń, jak również przewidywanych rokowań w tym zakresie.

Wczesna edukacja

Przemiany dokonujące się w oświacie rozbudzają wiele nadziei, ale również wywołują kontrowersje. Pojawiają się oryginalne koncepcje, kształtuje się nowa ideologia edukacyjna wywodząca się z odmiennej niż dotychczas powszechnie przyjmowana teorii lub nawiązująca do innych wzorców. Zdaniem Tadeusza Lewowickiego, głównym celem dokonujących się reform edukacyjnych i przemian oświatowych jest stworzenie takiego modelu edukacji, który odpowiadałby potrzebom i aspiracjom współczesnego społeczeństwa³. Wprowadzane obecnie zmiany opierają się na założeniu, że podmiotowi edukacji trzeba dać tyle wiedzy, ile może on z pożytkiem przyjąć dla swojego rozwoju. Należy zatem stworzyć taką sytuację edukacyjną, w której wychowanek/uczeń będzie mógł przyswoić sobie zasób informacji i umiejętności umożliwiające uzyskanie optymalnego poziomu sprawności intelektualnej i fizycznej, który będzie temu uczniowi potrzebny do sprawnego funkcjonowania w życiu (na przykład na wyższym poziomie edukacyjnym czy w późniejszej aktywności zawodowej i społecznej). Bogusław Śliwerski wśród pozytywnych aspektów przemian oświatowych wskazał to, że w okresie transformacji przedszkola i szkoły coraz bardziej stają się w sposób mniej lub bardziej wymuszony placówkami autonomicznymi. Wśród nauczycieli zauważa się wzrost zainteresowania podnoszeniem lub rozszerzaniem kwalifikacji. Sposób doskonalenia zawodowego nauczycieli zmienia się również z podającego na aktywizujący. Wiele placówek dostrzega konieczność szacowania potrzeb, oczekiwań i aspiracji podmiotów uczących się i ich rodziców/opiekunów z jednoczesnym uwzględnianiem ich w planowaniu swojej pracy. Zaobserwowano również działanie mechanizmów rynkowych w obszarze oświaty, co skutkuje coraz bardziej widocznym zróżnicowaniem ofert edukacyjnych dużej grupy placówek⁴.

Dla edukacji muzycznej czas obecnych przemian nie jest niestety najszczęśliwszy. Środowiska związane z muzyką wręcz wskazują, że ta gałąź edukacji potraktowana została w ostatniej reformie edukacji bardzo surowo. Dzisiejsza koncepcja przywrócenia uczniom muzyki

³ T. L e w o w i c k i: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 26.

⁴ B. Ś l i w e r s k i: *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.

różni się od rozwiązań funkcjonujących w poprzednich dekadach; chodzi głównie o to, że przeznaczono na muzykę mniejszą liczbę godzin dydaktycznych oraz nie dotrzymano obietnicy rozbudowania systemu dodatkowych zajęć artystycznych dostosowanych do rzeczywistych potrzeb i zainteresowań muzycznych wychowanków i uczniów. Wszystko to sprawia, że ze strony środowisk zarówno oświatowych (metodyków, nauczycieli edukacji muzycznej, instruktorów rytmiki, zespołów eksperckich), stowarzyszeń (nauczycieli i animatorów muzyki), ośrodków akademickich (pedagogów muzyki, badaczy, muzyków-artystów), jak i artystycznych (Polskiej Rady Muzycznej, Związku Kompozytorów Polskich, Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków) płynie krytyka i nawoływanie do rzetelnej poprawy funkcjonowania aktualnego systemu kształcenia. Gremia te, wykorzystując procedury demokratyczne (listy otwarte, debaty, wskazania pozytywnych wzorców z krajów ościennych, publikacje wyników badań, popularyzatorskie działania uświadamiające itp.), pragną pozyskać przychyłność szerokiej opinii publicznej oraz resortu kultury i oświaty dla kompleksowych zmian w dziedzinie edukacji muzycznej. Niestety, do tej pory z miernym skutkiem. Działania na rzecz zmian w zakresie edukacji muzycznej były wspierane licznymi publikacjami ukazującymi się na łamach czasopisma „Wychowanie Muzyczne”, przygotowano również pakiet krajowych standardów edukacji muzycznej⁵ i wydano (wsparte wynikami badań) pisemne opinie na temat poziomu edukacji muzycznej i muzykowania⁶ uczniów młodszych w szkolnictwie ogólnokształcącym oraz preferencji podstawowych form muzycznej aktywności Polaków (publikacje przygotowała Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”)⁷.

Liczne wyniki badań o charakterze diagnostyczno-rozpoznawczym prowadzone przez takich pedagogów muzyki, jak: Jadwiga Uchyla-Zroski, Mirosław Grusiewicz, Agnieszka Weiner, wskazują, że nauczyciele edukacji muzycznej bacznie przyglądają się zaistniałym przemianom w oświacie i wysuwają ważne dla edukacji dziecka/ucznia postulaty.

⁵ *Standardy edukacji muzycznej*. Red. A. Białkowski, W.A. Sacher. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, 2010.

⁶ A. Waluga, A. Weiner: *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego państwowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, Stowarzyszenie im. Zoltána Kadályá w Polsce, 2016.

⁷ A. Białkowski et al.: *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*. Warszawa: Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”, 2014.

Analiza zgromadzonych informacji pozwala wskazać, iż postulaty te dotyczą głównie:

- przywrócenia lekcji muzyki w klasie VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych;
- wprowadzenia jako obowiązkowego przedmiotu muzyki w klasach I-III szkoły podstawowej, nauczanego przez specjalistę edukacji artystycznej;
- wzmocnienia zajęć z rytmiki w przedszkolu, które realizowane powinny być przez instruktora rytmiki lub specjalistę edukacji muzycznej;
- uaktywnienia współpracy szkół ogólnokształcących ze szkołami i z ogniskami muzycznymi, domami kultury i innymi instytucjami upowszechniającymi sztukę;
- zwrócenia większej uwagi na wychowanka/ucznia o klarownych predyspozycjach muzycznych, uzdolnionego lub pozytywnie zmotywowanego do podejmowania aktywności muzycznej oraz przygotowanie dla niego specjalnej oferty edukacyjnej;
- przekazania uczniom większej ilości ofert edukacyjnych w zakresie wyboru przedmiotów fakultatywnych umożliwiających własną działalność muzyczną wychowanków;
- intensyfikowania udziału wychowanków i uczniów w kontaktach z muzyką „na żywo”;
- wprowadzenia zagadnień muzycznych do oficjalnego pomiaru zewnętrznego;
- polepszenia wyposażenia placówek oświatowych w instrumenty muzyczne i inne pomoce dydaktyczne służące kształceniu muzycznemu;
- zwiększenia oferty edukacyjnej dla nauczycieli muzyki w formach doskonalących i podnoszących bądź rozszerzających kwalifikacje;
- odbudowania funkcji nauczyciela doradcy metodycznego dla przedmiotu rytmika/muzyka w przedszkolu i szkole.

Istotne są również opinie na temat kompetencji muzycznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, a więc pedagogów, którzy z nadania powinni realizować zajęcia umuzykalniające i muzyczne na poziomie propedeutycznym. Badania w tym zakresie prowadzili: Maciej Kołodziejski, Lidia Kataryńczuk-Mania, Miroslaw Kisiel, Beata Bonna. Uwidoczniły one mocne i słabe strony proponowanego kierunku edukacji muzycznej, pozwoliły na skonstruowanie wniosków o charakterze życzeniowym oraz określenie trudności, z jakimi boryka się ta grupa specjalistów. Większość badanych pedagogów deklarowała, iż dysponuje swobodą w wykorzystaniu muzyki jedynie podczas zabaw; muzyka służy wówczas jako tło w działaniu lub jest formą stymulacji aktywności poznawczej i emocjonalnej dziecka. Obszarem zaniedbanym w kształceniu nauczycieli okazuje

się ich umiejętność gry na akompaniującym instrumencie melodycznym, stąd większość z pedagogów ukierunkowała swoje działania na własną aktywność wokalną lub posiłkowała się nagraniami muzycznymi. Podkreślano, że muzyka i związane z nią formy aktywności są niezbędne podczas przygotowywania licznych uroczystości i imprez w placówce oświatowej i poza nią – w tym zakresie pedagodzy otrzymywali wsparcie ze strony nauczyciela specjalisty w zakresie muzyki/rytmiki. Zwiększenie i tak już licznych obowiązków zwłaszcza nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i znaczny zakres pozostałych dziedzin poznania zmniejszają szanse tych nauczycieli w zakresie kształcenia i wychowania muzycznego. Dysponowanie dodatkowymi kwalifikacjami, przygotowaniem muzycznym w opinii respondentów umożliwia nauczycielom uzyskanie wyższych wyników w zakresie edukacji muzycznej podopiecznych. Pedagodzy, generalnie, wykazują znikome umiejętności w zakresie odczytywania nowego materiału muzycznego, stąd preferują wśród form doskonalenia zawodowego zajęcia warsztatowe, na których zapoznają się z proponowaną metodą oraz otrzymują precyzyjne wskazówki do realizacji zadań muzycznych, a także stosowne nagrania do bezpośredniego użycia. Znaczna część nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest zdania, że zajęcia muzyczne w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej powinien realizować specjalista edukacji muzycznej lub instruktor rytmiki.

Rok szkolny 2017/2018 to kolejny etap reformy oświaty i przeobrażeń z tym związanych. W wyniku zainicjowanych przemian nastąpiła zmiana wieku progowego uczniów rozpoczynających obowiązki szkolny, wdrożono nową *Podstawę programową*⁸ oraz przygotowano odpowiadające jej programy i podręczniki. To również czas i okazja do nakreślenia priorytetów w zakresie opieki, wychowania i edukacji małego dziecka oraz podkreślenia potrzeby dostępności placówek oświatowych dla rodziców, a także konieczności zdobywania przez nauczycieli dodatkowych kwalifikacji oraz uzupełniania lub rozszerzenia już zdobytych.

Podstawa programowa w zakresie dotyczącym wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej została przygotowana na bazie Ryszarda Więckowskiego programu całościowego kształcenia. Kształ-

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.

cenie zintegrowane w edukacji wczesnoszkolnej, według tej wizji, powinno być oparte na opracowanych naukowo podstawach i stosownych paradygmatach⁹. Wśród zalecanych procedur nauczania znalazły się takie strategie, jak: percepcyjno-odtwórcza (lansująca podejście zadaniowe, uczenie się „po śladzie”), percepcyjno-wyjaśniająca (oparta na relacji nauczyciel – uczeń, w której uczeń jest kreatorem sytuacji edukacyjnej), percepcyjno-innowacyjna (skoncentrowana na inicjowaniu sytuacji zaskakujących i zaciekawiających dziecko, motywujących je do dalszego działania). Według przyjętej koncepcji, proces nauczania i uczenia się powinien być oparty na różnych formach aktywności ucznia (integracja czynnościowa) i oddziaływać na wszystkie sfery jego osobowości (integracja psychiczna). Zakłada się również integrowanie różnych strategii oraz metod uczenia się (integracja metodyczna), a wynikiem wielokierunkowej aktywności dziecka ma być jego wiedza o charakterze całościowym (integracja treściowa)¹⁰. Wyznaczone w najnowszym dokumencie MEN zamierzenia mają przyczynić się do tego, aby dziecko w procesie edukacyjnym zaprezentowało swoją naturę poprzez wytwarzanie obiektów wyrażających atrybuty człowieka – dobro i piękno. Aktywność podopiecznego powinna urzeczywistniać się poprzez poznawanie tego, co prawdziwe, czynienie tego, co dobre, i kształtowanie tego, co piękne. W ten sposób, zdaniem autorów komentarza do *Podstawy programowej*, dziecko nastawione w swojej aktywności na wytwarzanie dzieł użytecznych otrzyma możliwość wyrażenia swojej oryginalności, indywidualności jako twórca kultury i historii dla samego siebie¹¹.

W dokumencie bazowym, jakim jest najnowsza *Podstawa programowa dla edukacji muzycznej w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej*, wyznaczono zadania nieodbiegające w większości od tych, które były zalecane we wcześniej obowiązujących dokumentach. Edukację muzyczną (która z uwagi na swoją specyfikę doskonalili percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą) w kształceniu zintegrowanym zaleca się do realizacji jako stały element w codziennym porządku zajęć. Podkreślono również zasadność

⁹ R. Więckowski: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.

¹⁰ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem*. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [16.05.2018], s. 53.

¹¹ D. Dziamska et al.: *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. <http://www.reformaedukacji.men.gov.pl> [22.07.2017].

samego muzykowania, które ma znaczenie w procesie organizacji zespołu; muzykowaniu przypisano rolę wspierania motywacji do działań na rzecz środowiska grupy/klasy oraz pozytywnego wpływu na nastrój podopiecznych. Przedstawiony zapis w *Podstawie programowej* w sposób bezpośredni z nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego czyni głównego edukatora i animatora muzyki w środowisku oświatowym na propedeutycznym poziomie kształcenia. W *Podstawie programowej* (oprócz wskazań dotyczących zajęć umuzykalniających) znalazł się enigmatyczny zapis dotyczący przedszkola wskazujący, że zajęcia rytmiki ze względu na ich znaczenie dla budowania dojrzałości szkolnej powinny być prowadzone w każdej grupie wiekowej. W wykazie ramowych planów nauczania zasygnalizowano możliwość zatrudnienia nauczyciela – specjalisty muzyka do realizacji jednej godziny tygodniowo w ramach edukacji muzycznej w klasach I–III¹².

W podsumowaniu zaprezentowanej krótkiej analizy treści dotyczących współczesnych przemian oświatowych warto odwołać się do znanych poglądów Jerome’a Brunera, który stwierdził, że zasadnicze znaczenie w konstruowaniu teorii i projektowaniu praktyki edukacyjnej przez nauczycieli ma koncepcja umysłu dziecka i jego relacja z kulturą, preferowane przez dziecko sposoby uczenia się i uwarunkowania jego rozwoju¹³. Miejmy na uwadze to przesłanie. Niech naszym życzeniem stanie się, aby dziecko (wychowanek/uczeń) w przedszkolu i szkole traktowane było podmiotowo, jako osoba budująca obraz siebie, gromadząca doświadczenia i z koniecznymi modyfikacjami odtwarzająca je, dokonująca wyborów, odpowiedzialna za własne decyzje, obdarzająca zaufaniem, budująca własną tożsamość w opartych na szacunku i poczuciu własnej wartości relacjach z innymi. Wzmiankowane aspekty holistycznej edukacji w pełnym zakresie mogą i powinny być wspierane celowo projektowaną i profesjonalnie realizowaną aktywnością muzyczną.

Edukacja muzyczna dziecka – tradycja i wizja zmian

Współczesna edukacja muzyczna widziana przez pryzmat dokonań polskich pedagogów w pewnym zakresie nawiązuje do wyodrębnionych w przeszłości trzech nurtów myślenia, które były i są aktyw-

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Dz.U. 2017, poz. 703.

¹³ E. Filipiak: *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011, s. 75.

ne w obrębie realizowanych działań praktycznych, jak również debat muzyczno-edukacyjnych¹⁴.

Nurt „progresywny” akcentuje „potrzebę intensywnego odwoływania się w procesie wychowania muzycznego do twórczych możliwości dzieci, do ich indywidualnego, kreacyjnego potencjału, dostrzegając nieograniczone możliwości organizowania aktywności edukacyjnej dzięki kontaktom z muzyką. Poprzez zabawę i eksperymentowanie z dźwiękiem dzieci uzyskują bowiem możliwość »doświadczenia« muzyki i jej odkrywania, jak i poznawania świata oraz wyrażania i wzbogacania siebie”¹⁵. Tradycje tego sposobu myślenia wyznaczają nazwiska takich pedagogów muzyki, jak: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Batia Strauss, Edwin E. Gordon, Zofia Burowska, Maria Przychodzińska.

Zwolennicy nurtu „tradycyjnego” „podkreślają przede wszystkim znaczenie, jakie dla ogólnego rozwoju człowieka ma wiedza i umiejętności muzyczne. [...] postulują edukację opartą na czynnym uprawianiu muzyki poprzez śpiew, [...] naukę gry na instrumentach”¹⁶ muzycznych w wariacie solowym i zespołowym (na poziomie amatorskim lub półamatorskim) oraz przyswajaniu wiedzy muzycznej. Do czołowych przedstawicieli tego nurtu zaliczyć można Zoltana Kodalya, Shinichi Suzuki, Edwina E. Gordona oraz popularyzujące muzykowanie szkoły Yamaha czy Casio.

Trzeci nurt myślenia o edukacji muzycznej, tzw. pośredni, to, jak podkreślają jego zwolennicy, „chęć wykorzystania głównych atutów podejść »progresywnych« i »tradycyjnych« przy jednoczesnym przezwycięzeniu ich istotnych jednostronności. W praktyce postulują edukację nakierowaną głównie na kształcenie rozmaitych form rozumienia muzyki oraz umiejętności jej estetycznego przeżywania. Dość konsekwentnie podkreślają także konieczność odwoływania się w procesie nauczania do różnorodnych form aktywności muzycznej”¹⁷. Argumentują tym samym potrzebę „szerokiego docierania do różnorodnych obszarów wrażliwości, zainteresowań, a także zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży”¹⁸. Nurt ten znalazł uznanie w pracach Jamesa Mursella, Keitha Swanwicka i Patricii S. Campbell. Natomiast na gruncie rodzimym można odnotować pewne zaangażowanie w ideę tego nurtu pedagogów związanych z kształtowaniem się tzw. polskiej

¹⁴ A. Białkowski: *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*. „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska. Sectio L, Artes” 2003, vol. 1, s. 251.

¹⁵ Ibidem, s. 254.

¹⁶ Ibidem, s. 255.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

koncepcji powszechnego wychowania muzycznego. Można to uzupełnić wizją zmian, jakie w zakresie edukacji muzycznej nakreśliła w formie kilku postulatów Estelle R. Jorgensen¹⁹. W pierwszym wskazała na konieczność wyjścia poza tradycyjne myślenie o edukacji muzycznej oraz przyjęcie szerokiego sposobu jej rozumienia i traktowania jako procesu całościowego. W drugim odwołała się do rozpatrywania nauczania i uczenia się muzyki oraz wychowania muzycznego w kontekście zmian w sferze społecznej i kulturowej. W tym przypadku autorka podniosła wagę wpływu wynalazków technologicznych na zmiany w dziedzinie muzyki – jej wykonania i odbioru, mecenatu organizującego wydarzenia muzyczne, migracji ludności przynoszącej zarówno różnorodną muzykę, jak i nowe doświadczenia w zakresie celów i metod nauczania, rozrastanie się sieci wzajemnych powiązań pomiędzy muzyką i edukacją, terapią, profilaktyką jako procesu naturalnego, a także oddziaływanie mediów, które w wielu obszarach przyjmują strategię o antyszkolnym charakterze. W trzecim postulacie Jorgensen odniosła się do kształtowania się nowych koncepcji w zakresie edukacji muzycznej prowadzących do nowych rozwiązań adekwatnych do określonej sytuacji, w myśl tworzenia nowej jakości edukacyjnej²⁰.

Przytoczone wskazania w pewnym zakresie można odnieść do zauważonych zmian na gruncie rodzimej dydaktyki. Realizację postulatów Jorgensen można dostrzec chociażby w doborze treści i zadań w zakresie muzyki, a także obudowie multimedialnego poradnika *Inspiracje muzyczne* przygotowanego do dostępnego online podręcznika dla klas I-III²¹. Pewne zwiastuny ewolucyjnych zmian w kształceniu muzycznym uwidocznione zostały w makro- i mikroprzestrzeni edukacyjnej, pojawiły się w funkcjonujących rozwiązaniach metodycznych oraz innowacyjnych projektach podejmowanych przez nieliczne grupy animatorów muzyki realizujących wizję „radosnego muzykowania” na poziomie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Wartość muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka

Wieloraki kontakt małego dziecka z muzyką daje jednostce i grupie potencjalną możliwość urzeczywistnienia wartości muzyki oraz użycia

¹⁹ Zob. ibidem, s. 259–260.

²⁰ Ibidem. Zob. też: E. R. Jorgensen: *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

²¹ M. Józwiak, A. Putkiewicz, K. Rozmus: *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła”. Klasa 2*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.

jej w stymulacji wszechstronnego rozwoju. Czynne uprawianie muzyki, jej słuchanie, a także próby tworzenia muzyki mają znaczący potencjał pedagogiczno-artystycznych oddziaływań. Lansowany w edukacji najmłodszych motyw kształcenia i wychowania ku wartościom artystycznym stanowi wyraz dążenia nauczyciela i wychowanka/ucznia do obcowania z pięknem sztuki poprzez percepcję i interpretację dzieł muzycznych w bezpośredniej, aktywnej formie przekazu. „Istotę w tego typu działaniach stanowi język muzyczny i mowa muzyczna wykorzystywane w dialogu dziecka z nauczycielem”²². „Muzyka potrafi wielorako integrować przestrzenie poznania dziecka poprzez swój język symboliczny – brzmieniowy oraz swoistą poetykę i specyficzny metafizyczny wymiar. Ze względu na wielorakie wartości, ta jedna z najbardziej ulotnych sztuk, wymaga stosownych form przekazu. Należą do nich – z jednej strony różne rodzaje żywego muzykowania, z drugiej zaś – projekcje audiowizualne, dźwiękowe symulacje komputerowe oraz prezentacje w postaci audycji i koncertów”²³ z bezpośrednim udziałem dziecka jako odbiorcy. „Podkreślona w pedagogice wartość ekspresji pochodzi z działań w obszarze integracji sztuki oraz koncepcji kształcenia zintegrowanego. Pozwala ona obcować dziecku nie tylko ze światem wartości, ale również doświadczyć odmiennych zjawisk w procesie aktywnego działania i niejednokrotnie tworzenia. Dzięki ekspresji twórczej, odtwórczej i percepcji inicjowanej wielorakimi działaniami dziecko angażuje się emocjonalnie, podejmuje samodzielne myślenie, zaspokajając potrzebę aktywności, oraz daje ujście nadmiernie nagromadzonemu napięciu. Małe dziecko wpadające w zachwyt, zdziwienie, usiłujące pochwycić nowości z otaczającego świata jest szczególnie kreatywne – twórcze”²⁴.

Nowe spojrzenie na edukację muzyczną małego dziecka, znamienne dla współczesnej przestrzeni oświatowej, uzyskano dzięki poglądom postępowych pedagogów, publikowanym wynikom badań oraz innowacyjnym rozwiązaniom metodycznym. Ewa Szatan wprowadziła nowy termin „przestrzeń muzyczna dziecka w klasie” w celu zaznaczenia wieloaspektowości terytorium edukacyjnego nauczyciela i ucznia i na oznaczenie triady obejmującej terytorium dźwiękowe sali klasy oraz przestrzeń muzyczną nauczyciela i ucznia, jak również opisane w niej przedmioty, sytuacje, zachowania. W opinii autorki z jednej strony transmitują one określoną wiedzę uczniowi i pokazują środo-

²² M. Kisiel: *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2015, s. 6.

²³ Ibidem, s. 85.

²⁴ Ibidem, s. 94.

wisko jego socjalizacji, z drugiej ukazują przestrzeń, w której buduje się wrażliwość muzyczna dziecka i jego potrzeba obcowania ze sztuką²⁵. Andrzej W. Mitas na podstawie prowadzonych badań i wiedzy z pogranicza neuropsychologii wskazał na kompatybilność sposobów rozwoju skojarzeniowo pracującej części ludzkiego mózgu i stymulującego działania muzyki. Autor konstatował, że „kształcenie muzyczne jest warunkiem zrównoważonego rozwoju kultury osobistej człowieka. [...] inspiruje do obcowania z muzyką, co skutkuje aktywizacją niektórych, nieangażowanych do logicznego rozumowania, obszarów ludzkiego mózgu”²⁶. Beata Bonna w grupie dzieci sześcioletnich przeprowadziła badania z zamiarem wykazania wpływu zajęć umuzykalniających w przedszkolu na rozwój umiejętności muzycznych dzieci oraz kształtowanie się ich obrazu ojczyzny. Analiza wyników ukazała tendencję wzrostową umiejętności dzieci w zakresie określenia tempa, dynamiki i nastroju słuchanych utworów, barwy instrumentów oraz głosów ludzkich²⁷. Zrealizowane zajęcia eksperymentalne przyczyniły się do znacznego wzrostu wiedzy podopiecznych dotyczącej symboliki narodowej i hymnu, rodzimego miasta, świata roślin i zwierząt itp. Wiesława Sacher w swoich eksploracjach ukazujących związek zachodzący pomiędzy słuchaniem muzyki a kształtowaniem emocjonalności dzieci dowiodła, że systematyczne słuchanie muzyki artystycznej skupia uwagę dzieci, a dyspozycja ta jest transferowana na inne bodźce dźwiękowe (w tym mowy), rozbudza wyobraźnię, wzbogaca zasób słownictwa, pozwala kształtować emocjonalność, w pewnym stopniu ją moduluje²⁸. Prowadzony przez Annę Kalarus eksperyment w klasach II szkoły podstawowej pokazał pozytywne oddziaływanie tła muzycznego (kompozycje barokowe, klasyczne i romantyczne) na zapamiętywanie prezentowanego materiału (wyrazów, liter, sylab, cyfr itp.) oraz rozwój twórczych zdolności umysłowych (twórczość werbalna i niewerbalna) dziecka²⁹. W swoim autorskim projekcie badawczym Lidia Kataryńczuk-Mania wykazała pozytywną moc oddziaływania

²⁵ E. Szatań: *Przestrzeń muzyczna dziecka w wymiarze klasy szkolnej*. „Konteksty Pedagogiczne” 2015, nr 1 (4), s. 64.

²⁶ A.W. Mitas: *Dźwiękowy system antropotechniczny w aspekcie edukacji*. http://kontekstypedagogiczne.pl/wp-content/uploads/konteksty_pedagogiczne_5.pdf [19.04.2018], s. 42.

²⁷ B. Bonna: *Zdolności audiacyjne a umiejętności muzyczne*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3, s. 112.

²⁸ W.A. Sacher: *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004, s. 140.

²⁹ A. Kalarus: *Muzyka jako tło akustyczne podczas zajęć w nauczaniu wczesnoszkolnym*. W: *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*. Red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2008, s. 95.

dotatkowych zajęć muzycznych na poziom kompetencji wokalnych dzieci. Ustaliła, że wychowankowie z rozszerzonym programem zajęć muzycznych osiągnęli wyższy poziom poprawności intonacyjnej śpiewu, prawidłowego oddechu oraz dykcji niż dzieci z grupy kontrolnej³⁰. Podobne badania w środowisku szkolnym przeprowadziła Anna Waluga, która opisała stosunek dzieci do śpiewu i udowodniła, że aktywność ta (dzięki celowym zabiegom dydaktyczno-artystycznym) stała się ich codzienną potrzebą oraz przyniosła istotne dla rozwoju dzieci implikacje praktyczne³¹. Maciej Kołodziejski wyznaczył wspólny mianownik dla wielostronnej edukacji dziecka z udziałem muzyki i poprzez muzykę, czyli edukacji uwzględniającej istnienie inteligencji wielorakich oraz zróżnicowanych sposobów integrowania treści zgodnie z holistycznymi zasadami postrzegania przez dziecko rzeczywistości³². Uzyskane przeze mnie wyniki badań wskazały, że użycie podczas zajęć zintegrowanych tradycyjnych form aktywności muzycznej oraz dopełniających proces dydaktyczno-wychowawczy metod i form aktywizujących skutkuje zmianą w nastawieniu uczniów klas początkowych do muzyki. Podczas prowadzonej eksploracji zauważono zacieranie się granic pomiędzy preferencjami muzycznymi dzieci w szkole i poza szkołą, zmniejszyła się liczba osób wykazujących brak zdania w ocenie swoich upodobań oraz znacznie wzrosła liczba uczniów, którzy dostrzegali podobieństwa w odczuciach, jakie towarzyszą spotkaniu z utworem artystycznym będącym produktem własnym i z wytworem artystycznych działań profesjonalisty³³.

Zaprezentowane eksperymentalne i innowacyjne oddziaływania w zakresie edukacji muzycznej małego dziecka podejmowane były najczęściej w celach badawczych i w wielu przypadkach nie znalazły szerszego zastosowania. Większą moc oddziaływania w praktyce oświatowej mają nowatorskie rozwiązania metodyczne funkcjonujące w przestrzeni medialnej i szkoleniowej. Lansowane w trakcie warsztatów doskonalących, opisywane w poczytnych czasopismach

³⁰ L. Katarzyńczuk-Mania: *Aktywność wokalna dzieci przedszkolnych. Pilotażowy rekonesans diagnostyczny*. W: *Wybrane problemy badań naukowych w zakresie edukacji artystycznej*. Red. W.A. Sacher. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2010, s. 117.

³¹ A. Waluga: *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*. Katowice: Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, 2012, s. 143.

³² M. Kołodziejski: *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna, 2012, s. 172.

³³ M. Kisiel: *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów UŚ, 2013, s. 54.

pedagogicznych, publikowane w formie atrakcyjnych przewodników dla nauczycieli oraz reklamowane dzięki internetowym rejestracjom wideo rozwiązania te zyskały nośność, a tym samym szansę dotarcia do dużej liczby zainteresowanych. Niejednokrotnie stanowią dziś trwałe element muzycznej rzeczywistości edukacyjnej małego dziecka, warte są więc naukowych opracowań i podjęcia stosownych badań o charakterze diagnostyczno-rozpoznawczym i weryfikacyjnym.

W przeprowadzonej kwerendzie internetowej³⁴ udało mi się uchwycić preferencje twórczych nauczycieli, specjalistów muzyki oraz instytucji, a na tej podstawie opracować wskazania dotyczące kierunku poszukiwań w zakresie korzystania z wartości muzyki w procesie stymulowania rozwoju dziecka.

Pierwszą grupę wskazań wyznaczają projekty o specyfice muzycznej innowacji metodycznej, takie jak: „Muzyczna pedagogika zabawy” Urszuli Bissinger-Ćwierz, „Batimuzykowanie” Batii Strauss, „Flażolety i tarabany” Doroty Dziamskiej i Wojciecha Wietrzyńskiego, „Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci” Edwina E. Gordona czy „Boomwhackers” – kolorowa muzyka. Kolejna grupa wskazań dotyczy projektów, w których muzyka stanowi tło w procesie wspierania prawidłowego rozwoju dziecka; do tej grupy należą następujące projekty: „Piosenki do rysowania” Marty Bogdanowicz, „Śpiewające głoski” – projekt inspirowany angielskim programem Jolly Phonics, „TupuTan” Marioli Stryi, „Logorytmika” Elżbiety Kilińskiej i Andrzeja Stadnickiego oraz „Muzyczne masażyki” Marii Tomaszewskiej i Bolesława Kołodziejskiego. Trzecią grupę projektów stanowią przedsięwzięcia popularyzujące ideę muzykowania przygotowane i realizowane przez stowarzyszenia i instytucje upowszechnienia kultury; chodzi tu o takie projekty, jak: „Radość muzykowania, czyli dobra edukacja muzyczna dla dzieci” (stowarzyszenia, samorządy, impresaria itp.), „Śpiewające klasy” (Stowarzyszenie Kodalyowskie), „Muzyczna Akademia Malucha” (akademie muzyczne, na przykład w Katowicach, Bydgoszczy) oraz „Filharmonia Malucha” (projekty prowadzone przez filharmonie, Szkołę Yamaha i inne).

Rozstrzygnięcie dylematów dotyczących kierunku rozwoju edukacji muzycznej małego dziecka w kontekście współczesnej zmiany oświatowej wymaga namysłu i uświadomienia odmienności wskazanych propozycji. Wynikają one z tradycyjnego i nowatorskiego pojmowania

³⁴ Kwerenda internetowa objęła strony internetowe zarówno wybranych placówek oświatowych (przedszkola, szkoły podstawowe), jak i ośrodków metodycznych, instytucji oferujących różne formy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i organizacji, a także stowarzyszeń propagujących muzykę dla małych dzieci.

powszechnej edukacji muzycznej oraz pojawiających się intencjonalnych lub intuicyjnych rozwiązań metodycznych, stanowią „ukłon” w stronę zróżnicowanych kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Zakończenie

Edukacja muzyczna małego dziecka jest dzisiaj, jak wynika z analiz poczynionych na potrzeby tego artykułu, obszarem licznych poszukiwań, dociekań, a nawet naukowych i dydaktycznych sporów oraz kontrowersji dotyczących kształtowania się nowej koncepcji powszechnej edukacji muzycznej. Wielość metod i form oddziaływania służących przybliżaniu małemu dziecku muzyki artystycznej skłania nauczycieli do podejmowania zróżnicowanych inicjatyw w zakresie przekazywania umiejętności i wiedzy w celu wyposażenia młodych odbiorców w narzędzia przydatne do aktywnego uczestnictwa w kulturze muzycznej. W pewnym zakresie można dzisiaj mówić o stopniowym wyłanianiu się odmiennego postrzegania procesu kształcenia i wychowania muzycznego, którego kierunek będzie w przyszłości wyznaczany przez eksploracje poszukujące oryginalnych rozwiązań o charakterze praktycznym. W znacznej mierze realizacja nowych projektów będzie możliwa wówczas, gdy do prac nad przygotowaniem dokumentów oświatowych oraz działań aplikacyjnych w edukacji włączeni zostaną twórczy i refleksyjni pedagodzy/nauczyciele muzyki. Jednocześnie nie wolno zapominać o tym, że przeżycie muzyki przez dziecko jest tym pełniejsze, im bardziej jest ono zaangażowane w jej wykonanie i prezentację. Istotna w tego typu działaniach jest postawa nauczyciela, który staje się nie tylko inicjatorem aktywnych form kontaktu dziecka z muzyką, lecz także bezpośrednim uczestnikiem w jej przekazie i podejmuje z dzieckiem swoisty dialog muzyczny.

Bibliografia

- Białkowski A.: *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*. „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska. Sectio L, Artes” 2003, vol. 1.
- Białkowski A. et al.: *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*. Warszawa: Fundacja na rzecz rozwijania muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”, 2014.
- Bonna B.: *Zdolności audiacyjne a umiejętności muzyczne*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3.

- Dziamska D. et al.: *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. <http://www.reformaedukacji.men.gov> [22.07.2017].
- Filipiak E.: *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Jankowski W.: *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?* Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2006.
- Jorgensen E.R.: *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.
- Jóźwiak M., Putkiewicz A., Rozmus K.: *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła”. Klasa 2*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.
- Kalarus A.: *Muzyka jako tło akustyczne podczas zajęć w nauczaniu wczesnoszkolnym*. W: *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*. Red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2008.
- Kataryńczuk-Mania L.: *Aktywność wokalna dzieci przedszkolnych. Pilotażowy rekonesans diagnostyczny*. W: *Wybrane problemy badań naukowych w zakresie edukacji artystycznej*. Red. W.A. Sacher. Białsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2010.
- Kisiel M.: *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętki, 2015.
- Kisiel M.: *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów UŚ, 2013.
- Kołodziejski M.: *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna, 2012.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Mitas A.W.: *Dźwiękowy system antropotechniczny w aspekcie edukacji*. http://kontekstypedagogiczne.pl/wp-content/uploads/konteksty_pedagogiczne_5.pdf [19.04.2018].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Dz.U. 2017, poz. 703.
- Sacher W.A.: *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- Standardy edukacji muzycznej*. Red. A. Białkowski, W.A. Sacher. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, 2010.
- Szatan E.: *Przestrzeń muzyczna dziecka w wymiarze klasy szkolnej*. „Konteksty Pedagogiczne” 2015, nr 1 (4).
- Śliwerski B.: *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Waluga A.: *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*. Katowice: Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, 2012.
- Waluga A., Weiner A.: *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego państwowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, Stowarzyszenie im. Zoltána Kadály w Polsce, 2016.
- Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Wojnar I.: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.

Mirosław Kisiel

A Study of Early Childhood Music Education in the Context of the Unfolding Transformations in Pedagogy

Summary: An article examines early childhood music education viewed through the lens of the transformation the pedagogical field is currently undergoing. Our approach addresses both positive and negative aspects of the observed changes, as well as their potential future outcomes. The investigation principally explores children in preschool and primary grade stages, and the role of the childhood education professional both in providing music instruction and in utilising music as a tool for facilitating other aspects of education. The chief objective of early childhood music education, however, remains aimed at fostering the child's joy in music making.

Key words: music education, child, education transformation, music making

Mirosław Kisiel

Die Perspektiven der Musikausbildung eines kleinen Kindes im Kontext des gegenwärtigen Bildungssystemwandels

Zusammenfassung: Der Artikel veranschaulicht die Musikausbildung eines kleinen Kindes angesichts des Bildungssystemwandels. Die Problematik wird hier unter dem Aspekt der festgestellten positiven und negativen Symptome des Wandels, sowie weiteren Prognosen in dem Bereich erörtert. Zum beachtlichen Thema der Überlegungen wurden das Kind im Vorschulalter und im fröhschulischen Alter sowie der im Erziehungsprozess für und durch Musik agierende Lehrer. Das Hauptziel der Musikbildung des kleinen Kindes wurde auf dessen Freude am Musizieren gerichtet.

Schlüsselwörter: Musikausbildung, Kind, Bildungssystemwandel, Musizieren