

Andrzej WILK, Monika WALIGÓRA, Andrzej CEBULAK\*

## Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci w młodszy wieku szkolnym

**Abstract:** The Means of Expression and Musical Perception of Children in Early School Age

The article describes the means of expression and musical perception as well as the various forms of musical activity of children in music classes. The authors pay attention to the important concepts of music education, but also discuss in detail each of these forms. As an alternative proposition, they offer musical radio broadcasts. The types (forms) of children's music activity presented in the article are the basis of every music lessons. Each teacher organizing the education process should remember the principle of grading difficulties, systematization of material, spiral layout of content. Radio music broadcasts in the Polish Radio 92 were a good example of the Krakow strategy to develop music, musicality, sensitivity and positive motivation in music in children. They were largely anti-stress.

**Key words:** music education, musical radio broadcasting, Cracow Music Education Concept, singing, playing instruments, music and movement classes, music creation, music perception

**Słowa kluczowe:** edukacja muzyczna, radiofonia muzyczna, Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego, śpiew, gra na instrumentach, klasy rytmiczno-muzyczne, kreacja muzyczna, percepcja muzyczna

### Wstęp

W literaturze pedagogicznej, dydaktyczno-muzycznej oraz praktyce edukacyjnej napotkać można rozmaite klasyfikacje i propozycje podziału zajęć muzycznych na środki ekspresji i percepcji muzycznej czy rodzaje (formy) aktywności muzycznej (por. Przychodzińska, 1969; Burowska, 1976).

W teorii i historii wychowania muzycznego powstało wiele rozwiązań programowych, wynikających z aktualnych koncepcji pedagogicznych, psycholo-

---

\* Andrzej WILK — Akademia Muzyczna w Krakowie; Monika WALIGÓRA i Andrzej CEBULAK — Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.

gicznych i estetycznych. Dzisiejsza edukacja muzyczna to integracja doświadczeń w obrębie odtwarzania, tworzenia i percepcji muzyki.

Jednym z interesujących rozwiązań programowo-metodycznych jest Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego (por. Burowska, Kurcz, Wilk (red.), 1994), powstała w wyniku kilkunastoletnich badań eksperymentalnych i diagnostycznych przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Koncepcja ta charakteryzuje się m.in.:

- ścisłą systematyzacją materiału nauczania podporządkowaną regułą metody solmizacji relacyjnej (Wilk, 1996);
- wykorzystaniem materiału muzycznego odpowiednio dobranego pod względem wartości artystycznych i dydaktycznych;
- integracją tworzenia i słuchania muzyki;
- korelacją kształcenia muzycznego z innymi dziedzinami nauki i sztuki;
- ograniczeniem wiadomości teoretycznych itp.

Pomimo upływu czasu i wielu zmian w polskiej szkole koncepcja ta jest nadal stałą wartością teoretyczno-dydaktyczną (Wilk, Waligóra, 2015).

W niniejszym artykule przyjęto zasadę prezentacji rodzajów aktywności proponowanych w Krakowskiej Koncepcji ze szczególnym uwzględnieniem: śpiewu, zbiorowej gry na instrumentach szkolnych, zajęć muzyczno-ruchowych, tworzenia, słuchania oraz percepcji muzyki. Główny akcent położono na charakterystykę i skuteczność recepcji krakowskich audycji radiowych w kontekście stymulowania aktywności i rozwijania kompetencji muzycznych dzieci.

## Śpiew

Za jeden z najstarszych instrumentów muzycznych powszechnie uważa się głos ludzki. Już od starożytności używano głosu do wypowiedzania uczuć, nastrojów i emocji: strachu, radości, wzruszenia. Także u dzieci zaobserwować można aktywność głosową przy wyrażaniu uczuć i nastrojów, a formą posiadającą wiele walorów ekspresyjno-estetycznych jest piosenka (za: Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 16). To właśnie piosenka, łącząc muzykę i słowo, ułatwia dziecku pierwsze kontakty z trudną, abstrakcyjną sztuką dźwięków i staje się równocześnie podstawową formą muzycznej ekspresji. W edukacji wczesnoszkolnej piosenka pojawia się często jako materiał stanowiący podstawę kształcenia głosu dziecka i kształtowania jego pierwszych muzycznych wyobrażeń (tamże). Także bogate otoczenie muzyczne od pierwszych lat życia ma kolosalny wpływ na rozwój uzdolnień muzycznych dzieci (za: Szczyrba-Poroszewska, 2016, s. 106).

Nauczanie piosenek w klasach początkowych szkoły podstawowej powinno odwoływać się do polskiej i zagranicznej literatury muzycznej dla dzieci, m.in.: Z. Noskowskiego, W. Lutosławskiego, B. Rutkowskiego, F. Rybickiego, W. Szpil-

mana, J. Wasowskiego, E. Pałlasza, S. Prokofiewa czy D. Kabalewskiego (Lipska, Przychodzińska, s. 25). O wyborze piosenki dla dzieci powinny decydować następujące kryteria:

— możliwości wykonawcze dzieci — należy zwrócić uwagę na skalę głosu dziecka na danym etapie rozwoju, nie przekraczać ambitusu adekwatnego do wieku, pamiętać trzeba również o tessyturze<sup>1</sup>;

— zainteresowania muzyczne dzieci, które powinny być celem pierwszoplanowym. Jak podkreśla M. Przychodzińska, „na rozwój zainteresowań dzieci nie należy oczekiwać, należy go wywoływać” (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 49). W związku z tym poszukiwać należy piosenek o różnej tematyce, dostosowanych do skali głosu i wieku dzieci, nie zapominając również o muzyce rozrywkowej, którą dzieci znają ze środowiska rówieśniczego.

Nauczanie pieśni i śpiew są procesami złożonymi.

Śpiew opiera się na wielu funkcjach cech osobowych dziecka, które dla niego stanowią jedyną i niepowtarzalną wartość. Głos śpiewany (śpiew i tworzące go elementy) powinien być kształtowany, aktywowany, pielęgnowany od najmłodszych lat życia dziecka (Uchyła-Zroski, 2015, s. 11).

Nauczyciele nie powinni zapominać, że za nieodłączny element śpiewu uważana jest umiejętność brania poprawnego i pełnego oddechu, a w związku z tym — kierowania torem oddechowym i funkcjami wokalnymi, artykulacyjnymi oraz rezonacyjnymi (Uchyła-Zroski, 2015, s. 13). Kolejnym zagadnieniem jest kształcenie słuchu dzieci, a więc zdobywanie umiejętności solfeżowych. Czytanie nut głosem i śpiewanie pieśni powinny spełniać funkcję dydaktyczno-wychowawczą i być dostępne dla wszystkich dzieci bez względu na ich zdolności muzyczne. Szczególnego znaczenia nabiera sposób nauczania i uczenia się melodii, dobór repertuaru oraz możliwości interpretacyjne dzieci (Wilk, 1989, s. 4–5). W szkole ogólnokształcącej ekspresja wokalna uczniów winna być ściślej zintegrowana z opanowaniem umiejętności czytania nut głosem, z efektywniejszym kształceniem słuchu (s. 5), czego doskonałym potwierdzeniem było powstanie Krakowskiej Koncepcji Wychowania Muzycznego, opartej na kształceniu wielostronnej aktywności muzycznej dziecka w klasach I–III.

## Zbiorowa gra na instrumentach szkolnych

Zarówno śpiew, jak i gra na instrumentach odgrywają ogromną rolę w procesie edukacji muzycznej dzieci. Rozwijanie aktywności w zakresie gry może odbywać się przez swobodną ekspresję dzieci, wynikającą z emocjonalnego zaangażowania. Ten rodzaj aktywności stanowi trzon Systemu Wychowania Muzycz-

---

<sup>1</sup> Jest to zakres wysokości dźwięków występujących najczęściej w melodii.

nego C. Orffa, w którym aspekt pedagogiczny uważany był za najistotniejszy, a mniejsze znaczenie miały precyzja i czystość wykonania utworu (Wilk, 1989, s. 41).

Carl Orff dał dzieciom do dyspozycji zestaw prostych i pięknie brzmiących instrumentów muzycznych o nieokreślonej i określonej wysokości dźwięku, który z czasem przyjęło się nazywać *instrumentarium Orffa*. Chciał w ten sposób wyzwolić u dzieci autentyczne przeżycie radości i zaangażowania (s. 40).

System Wychowania Muzycznego C. Orffa obejmuje nie tylko grę na instrumentach, ale także pozostałe rodzaje aktywności muzycznej: śpiew, ruch, tworzenie muzyki oraz percepcję, zintegrowane w całość. Z. Burowska podkreślała, że „gra na instrumentach w systemie Orffa umożliwiała aktywne uczestniczenie w procesie uczenia się wszystkich dzieci bez względu na ich uzdolnienia i jednocześnie przyczyniała się do ujawnienia i rozwinięcia posiadanych predyspozycji muzycznych” (1976, s. 37). Podstawowe wciąż pozostaje pytanie, jakie instrumenty uważane za „szkolne” powinni stosować nauczyciele w edukacji muzycznej dzieci?

Określenie „instrumenty szkolne” obejmuje przede wszystkim instrumenty perkusyjne (z wyłączeniem fletu prostego, który jest instrumentem dętym) o nieokreślonej i określonej wysokości. W edukacji muzycznej dzieci wykorzystać możemy następujące instrumenty:

- melodyczne: dzwonki diatoniczne i chromatyczne, ksylofon, metalofon;
- niemelodyczne: bębenek, tamburyn, trójkąt, pudełko akustyczne, kołatka, talerz, janczary, marakasy, klawesy.

Granie na instrumentach perkusyjnych przyczynia się do kształcenia poczucia rytmu oraz rozwijania słuchu kolorystycznego. Na instrumentach Orffa uczniowie mogą np. akompaniować do piosenek, grać utwory instrumentalne, zaznaczać miarę taktu, tworzyć dowolne rytmy. Muzykowanie na instrumentach odgrywa dużą rolę w rozwoju muzycznym uczniów także ze względu na ich naturalne zainteresowanie dźwiękiem. Podczas gry uwydatniają się zdolności muzyczne dzieci oraz muzykalność, rozwija się też wrażliwość na współbrzmienia. Z jednej strony, dzieci zaczynają dostrzegać różnice w brzmieniu poszczególnych instrumentów, z drugiej zaś — obserwują charakterystyczne dla danego instrumentu cechy wydobywanych dźwięków (por. Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 73).

Najprostszą formą muzykowania na instrumentach jest akompaniowanie do śpiewu. Może się to odbywać przez tworzenie „uparciuszka muzycznego”<sup>2</sup> oraz łatwych instrumentacji. Zdaniem M. Przychodzińskiej:

---

<sup>2</sup> Inaczej ostinato — stale powtarzający się rytm, niebędący rytmem piosenki.

[...] zaznajamianie dzieci z każdym z instrumentów powinno rozpoczynać się od pokazu — omówienia budowy oraz prezentacji różnych możliwości wydobywania z niego dźwięków. Następnie staramy się, aby każde dziecko mogło spróbować gry na nowym instrumencie. W związku z tym na pierwszej lekcji, na której wprowadza się nowy instrument, należy zaplanować ćwiczenie, na przykład w formie improwizacji rytmu, podczas której wszystkie dzieci kolejno mogłyby zagrać na tym instrumencie ułożony przez siebie rytm (s. 83).

Prezentacja instrumentów perkusyjnych powinna odbywać się w określonej kolejności. Przyjąć należy klasyfikację według stopnia trudności i złożoności gry:

1. Instrumenty, z których dźwięk wydobywa się przez potrząsanie lub uderzanie o dłoń: grzechotka, kołatka, janczary.

2. Instrumenty, z których dźwięk wydobywa się przez uderzanie palcami: tamburyn, bębenek.

3. Instrumenty składające się z dwóch części: bębenek uderzany pałeczką, pudełko akustyczne, klawesy, talerz z pałeczką lub talerze, trójkąt.

Poszczególne instrumenty perkusyjne warto wprowadzać stopniowo, rozpoczynając od jednego instrumentu, którego partię rytmiczną, np. do piosenki, grają wszystkie dzieci. Następnie partię tę powierzamy kilku uczniom. Jednym z łatwiejszych akompaniamentów jest odtwarzanie na instrumentach charakterystycznego rytmu utworu lub piosenki.

## **Zajęcia muzyczno-ruchowe**

Pierwszym pedagogiem, który zwrócił uwagę na doniosłe znaczenie rytmu w muzyce, był Émile Jaques-Dalcroze. Jego zdaniem właśnie rytm jest elementem muzyki najmocniej oddziałującym na zmysły oraz najściślej związanym z życiem codziennym człowieka. Tak więc wychodzi z założenia, że „rytm pełni w muzyce zasadniczą rolę, stanowiąc jego element formotwórczy i wyrazowy, stworzył system wychowania muzycznego, którego podstawę stanowi rytmika i plastyka, dziedziny wychowania oparte na rytmie i ruchu” (Ławrowska, 2005, s. 7–8). Wrodzona ruchliwość dziecka powoduje konieczność uwzględnienia ćwiczeń i zabaw ruchowych w codziennych zajęciach z muzyką. Ruch przy muzyce ma znaczenie nie tylko dla rozwoju muzykalności, ale także dla ogólnego rozwoju dziecka. Dzięki tej formie aktywności intensyfikują się procesy poznawcze, rozwija się zdolność koncentracji, szybka orientacja, a także pamięć. Ma ona również znaczenie w ogólnym rozwoju psychofizycznym — poprawia postawę czy koordynację ruchową dzieci.

Z pedagogicznego punktu widzenia zabawa jest jedną z najbardziej podstawowych rozwojowych form życiowych (por. Głazewski, 2014, s. 22). Jest także sposobem poznawania świata przez dzieci, dlatego odgrywa znaczącą rolę w ich rozwoju fizycznym, umysłowym, emocjonalnym i społecznym. Przez badaczy

uważana jest za formę wszechstronną, zastępującą dzieciom czynności wykonywane przez ludzi dorosłych (uczenie się, pracę, działalność społeczną; por. Muchacka, 2014, s. 7). E. Lipska i M. Przychodzińska proponują następującą klasyfikację ćwiczeń i zabaw rytmicznych:

- rozwijające wrażliwość na dynamikę,
- rozwijające wrażliwość na tempo,
- rozwijające umiejętność rozpoznawania metrum,
- wprowadzające wartości rytmiczne i realizujące tematy rytmiczne,
- rozwijające wrażliwość na wysokość dźwięków,
- ogólnorozwojowe (1991, s. 119–139).

Oprócz wymienionych propozycji na zajęciach muzycznych wykorzystać można także zabawy ze śpiewem, ćwiczenia inhibicyjno-incytycyjne, tańce narodowe i ludowe w łatwych układach choreograficznych oraz ilustracje i interpretacje ruchowe piosenek i utworów muzyki klasycznej<sup>3</sup>. Warto ponownie podkreślić ogromne znaczenie ruchu dla rozwoju dziecka. Nauczyciele powinni pamiętać, iż procesy myślenia i uczenia się zachodzą nie tylko w mózgu. Wręcz przeciwnie, to właśnie ciało odgrywa integralną rolę w całej aktywności intelektualnej, od najwcześniejszych lat. „To zmysły naszego ciała karmią mózg informacjami z otoczenia, które są potrzebne do zrozumienia świata i z których korzysta się, aby tworzyć nowe możliwości” (Hannaford, 1998, s. 11). Podobnie jest w edukacji muzycznej — to ruch wyraża wiedzę i zwiększa możliwości poznawcze, dlatego powinno się pomagać dzieciom rolę ciała w uczeniu się, co potwierdzają badania naukowe w tym zakresie (s. 12).

## Tworzenie muzyki

Metodę powszechnego umuzykalnienia, opartą m.in. na tworzeniu muzyki, opracował w XIX w. Carl Orff. Pomimo upływu czasu do dziś korzysta się z niej w edukacji muzycznej dzieci. „Jak najwięcej twórczej aktywności, swobody i radości w obcowaniu dziecka z muzyką, jak najbliżej psychiki dziecka, jego muzycznych potrzeb” — to trafne określenie tego Systemu Wychowania Muzycznego (Wilk, 1989, s. 39). Tworzenie muzyki to kierowanie procesem twórczej aktywności dziecka. Można w nim wyróżnić:

- improwizację swobodną,
- improwizację kierowaną, poddaną dyscyplinie rytmicznej, melodycznej, formalnej.

Na możliwości i kolejność postępowania w kierowaniu procesem tworzenia muzyki przez dzieci wskazał C. Orff w swoim pięciotomowym dziele *Das Schul-*

---

<sup>3</sup> Takie propozycje odnaleźć można w książce R. Ławrowskiej (2005).

*werk, Music für Kinder*, które ukazało się w latach 1950–1954. Każdy tom zawiera odpowiednio usystematyzowany, bogaty materiał muzyczny. Jest to zbiór wspaniałych pomysłów i utworów muzycznych, opartych na niemieckich pieśniach i rytmach dziecięcych, a także dawnej muzyce wokalne i instrumentalnej (tamże).

System Wychowania Muzycznego C. Orffa obejmuje wszystkie formy aktywności muzycznej: śpiew, grę, ruch, tworzenie, percepcję. Centralne miejsce przypada tu dziecięcej twórczości muzycznej. Jest ona swobodną, spontaniczną improwizacją, a na dalszym etapie — improwizacją kierowaną, podlegającą pewnym przyjętym zasadom kompozycji (s. 40).

Twórcza aktywność muzyczna może odbywać się z wykorzystaniem instrumentów, głosu oraz ruchu. Jednym z pionierów takiego myślenia był É. Jacques-Dalcroze, który stworzył program rozwijania twórczych możliwości dziecka, będący antytezą uczenia muzyki jedynie przez odtwarzanie (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 172).

Dzięki wspólnym działaniom dzieci uczą się wzajemnie od siebie, naśladowają swoje zachowania, ale także budują wzajemne zaufanie oraz się integrują (za: Górecka-Mostowicz, 2014, s. 77). Celem spontanicznej twórczości dzieci jest głównie ekspresja uczuć i wyobrażeń muzycznych. Improwizacja kierowana prowadzi natomiast do poznawania przez doświadczanie różnych elementów muzyki i struktur muzycznych.

Operując w działaniu twórczym rytmem, dynamiką, tempem, melodią (wykonywaną głosem lub na instrumentach), barwą uzyskiwaną przez śpiew solo i zespołowy, grę na instrumentach solo i w zespole, najprostszymi formami wielogłosowości — dziecko uczy się koncentrować uwagę na toku muzycznym, uczy się wrażliwości na te najprostsze struktury melodyczne i ich sens wyrazowy, kształtuje się też w nim zainteresowanie środkami muzycznego wyrazu (s. 173).

Wszystkie te doświadczenia muzyczne ułatwiają dziecku rozumienie utworów muzycznych w procesie słuchania-tworzenia muzyki.

## **Słuchanie muzyki i percepcja**

Ostatnim z podstawowych rodzajów aktywności muzycznej na zajęciach muzycznych jest słuchanie. Za nadrzędny cel wychowania muzycznego uważa się także przygotowanie odbiorców do aktywnego przeżywania muzyki. Dzieci naturalnie interesują się światem dźwięków, dlatego nauczyciele powinni ułatwić im stawianie pierwszych kroków. W edukacji muzycznej jedną z głównych zasad jest nauczanie przez aktywność własną, a więc doświadczanie.

Aktywne słuchanie muzyki stoi w opozycji do powszechnej dziś obecności muzyki w tle akustycznym, czyli biernego, pozbawionego emocji i refleksji *ładowania uszu dźwiękami*, bez szansy na odczucie piękna, na przeżycie estetyczne (Ławrowska, Nowak, 2014, s. 4).

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie powinni zapominać o podkreślonym przez J. Korczaka „kreatywnym” postrzeganiu i przeżywaniu przez dzieci świata, interpretowanego jako sfera nieustannej zabawy i fantazmatu. Słuchanie muzyki na wczesnych etapach rozwoju powinno być połączone z aktywnością ruchową, wokalną, instrumentalną, a także z różnymi rodzajami ekspresji — słowną, plastyczną, teatralną. Istotny jest również dobór słuchanych utworów do możliwości percepcyjnych dzieci, „stąd na zajęciach muzycznych stosuje się utwory krótkie, wyraziste, ilustrujące za pomocą środków muzycznych zjawiska znane i bliskie dziecku” (s. 5).

Praca nad zdobywaniem nowych doświadczeń wiąże się ze słuchaniem muzyki różnej, a więc zaznajamianiem się z różnorodnością wykonania, brzmienia, wyrazu emocjonalnego, różnymi gatunkami i stylami muzycznymi. Już u dzieci w młodszym wieku szkolnym kształtują się przekonania o istnieniu różnych rodzajów muzyki, np.: ludowej, artystycznej, patriotycznej. Repertuar przeznaczony do słuchania przez dzieci powinien więc zawierać utwory, które mogą wywołać bardzo zróżnicowane odczucia estetyczne. Należy uwzględnić kryterium rodzaju muzyki, ale także funkcji, jakie może ona pełnić.

Wśród utworów muzyki artystycznej powinny znaleźć się utwory reprezentujące muzykę od baroku poczynając, poprzez klasyczną, romantyczną, impresjonistyczną do współczesnej, łącząc z nowymi eksperymentami brzmieniowymi (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 221).

Należy również pamiętać o kryterium stylu historycznego i wprowadzać utwory polskich kompozytorów oraz muzykę rodzimą, co wpływa też na rozwój kultury muzycznej dzieci.

### **Muzyczne audycje radiowe jako alternatywna propozycja rozwijania aktywności muzycznej dzieci**

Oprócz pięciu fundamentalnych rodzajów aktywności muzycznej twórcy Krakowskiej Koncepcji zaproponowali także niekonwencjonalną możliwość rozwoju twórczej aktywności dzieci — audycje radiowe, które były egzemplifikacją koncepcji (za: Cebulak, [2014]). Emitowane one były w IV Programie Polskiego Radia w latach 1985–1988. Audycje mogły funkcjonować jako samodzielna jednostka na zajęciach muzycznych, aczkolwiek mogły być też uzupełnieniem procesu edukacyjnego.

Krakowskie audycje radiowe<sup>4</sup> opracowane zostały w trzech cyklach:

— pierwszy, zatytułowany „Zatańczymy raz i dwa, zaśpiewamy so–mi–ła”, składający się z 39 audycji, adresowany był do klas pierwszych;

---

<sup>4</sup> Autorzy audycji: Zofia Burowska, Jerzy Kurcz, Andrzej Wilk.



— drugi, pod nazwą „Jak to ładnie brzmi, la-sol-do-re-mi” (27 audycji), skierowany był do klas drugich;

— trzeci, pod tytułem „Zaśpiewajmy — posłuchajmy” (26 audycji), przeznaczony był dla klas trzecich<sup>5</sup>.

Krakowskie audycje skierowane były zarówno do uczniów klas I–III, jak i do nauczycieli o różnym poziomie przygotowania muzycznego. Każda audycja składała się z pięciu ogniw:

- a) powitania za pomocą sygnału muzycznego,
- b) ćwiczeń przygotowawczych,
- c) realizacji materiału bezpośrednio związanego z tytułem audycji,
- d) rekapitulacji,
- e) sygnału kończącego audycję.

W każdej audycji dominowało śpiewanie i słuchanie, a następnie — ruch przy muzyce, gra na instrumentach, tworzenie muzyki. W czasie realizacji i wprowadzania nowego materiału przestrzegano zasady pogłębłości, przystępności, stopniowania trudności oraz systematyzacji. Ze względu na spiralny układ treści nauczania każda następna audycja była kontynuacją poprzedniej.

Podstawę wyboru i systematyzacji treści nauczania stanowił repertuar zawarty w podręczniku *Sol mi la* (Burowska i in., 1981). Tworzyły go: wyliczniki i śpiewanki dziecięce, pieśni ludowe, wybrane piosenki polskich kompozytorów, zabawy i inscenizacje muzyczne, fragmenty literatury dziecięcej, baśnie, legendy, opowiadania, utwory ilustracyjno-programowe do słuchania. W rezultacie wykorzystano: 17 pieśni i arii, 17 pieśni ludowych, melodii popularnych, kolęd i pastorałek, 37 piosenek dziecięcych, 31 tańców i marszów, 57 przykładów muzyki instrumentalnej i wokalne.

W pierwszym cyklu „Zatańczymy raz i dwa, zaśpiewamy so-mi-la” dzieci poznały wysokości sol-mi-la-do ujęte w archetypy melodyczne, fonogestykę, wartości rytmiczne: ćwierćnutę, ósemkę, półnutę, pauzę ćwierćnutową, sylaby rytmiczne, takie jak: ćwierćnuta (ta), ósemka (ti), półnuta (ta-a), pauza ćwierćnutowa (sza) oraz metrum dwudzielne. W śpiewankach występowały wartości i wysokości nut, które dzieci rozpoznawały i intonowały. Podstawowe pojęcia muzyczne dostosowane były do możliwości wykonawczych i percepcyjnych małych słuchaczy. Piosenki i utwory do słuchania wybrano — ze względu na programowy charakter — z aktualnej wówczas płytoteki szkolnej dla klas I–III. Korzystano również z nagrań Polskiego Radia. Każda audycja miała tytuł i puentę merytoryczną. Przykładowo:

- *Muzyczne wagoniki* — akcent w metrum dwudzielnym,
- *Grzeczna nuta* — wprowadzenie półnuty,
- *Bajki z nutek* — problem ilustracji muzycznej.

<sup>5</sup> Audycje prowadzili: Andrzej Cebulak, Grażyna Smukalska-Naszkiewicz. W audycjach uczestniczyli uczniowie krakowskich szkół.

Drugi cykl audycji, pt. „Jak to ładnie brzmi: *la-sol-do-re-mi*”, był kontynuacją poprzedniego, wprowadzono także nowe treści muzyczne. Dzieci poznały wysokości *re* i *do*’ (górne), ułożone odpowiednio we wzory melodyczne, półnutę z kropką (*ta-a-a*), pauzę ósemkową (*es*), synkopę oraz metrum trójdzielne. Wprowadzono pojęcia pięciolinii i linii dodanej dolnej, klucza wiolinowego. Punkt ciężkości proponowanych działań dydaktycznych przeniesiony został na percepcję muzyki.

Trzeci cykl, pt. „Zaśpiewajmy — posłuchajmy”, to dalsze rozwijanie wrażliwości i umiejętności muzycznych dzieci. Materiał muzyczny poszerzono o wysokość *fa*, pentatonikę jońską zastąpiono heksachordem durowym *do-re-mi-fa-sol-la*. Kształcenie poczucia rytmu i metrum obejmowało także szesnastkę (*to*), całą nutę (*ta-a-a-a*), metrum czterodzielne. Śpiewanie piosenek popularnych i ludowych zintegrowano ze słuchaniem najwartościowszych utworów z muzyki ilustracyjno-programowej.

Specyfika audycji polegająca na braku bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami stanowiła trudny problem metodologiczny. Wymusiła przygotowanie sześciu sprawdzianów muzycznych w postaci zagadek w celu potwierdzenia skuteczności audycji, a ściślej — ich efektów dydaktycznych. Sprawdziany stały się zarówno techniką pomiaru dydaktycznego, jak i narzędziem badawczym (por. Wilk, Waligóra, 2015, s. 92–94).

Na podstawie analizy statystycznej i jakościowej prawie 1800 odpowiedzi pisemnych od uczniów klas I–III oraz około 70 listów od nauczycieli zawierających uwagi dotyczące programu i realizacji audycji stwierdzono, iż recepcja audycji pod względem efektów dydaktycznych wyrażała się wysokimi wskaźnikami pomiaru zmiennych zależnych. Sprawdzano na przykład umiejętności:

- słuchowego rozpoznawania formy utworu (F. Chopin, *Walc Des-dur*) — 98,7% poprawnych odpowiedzi;
- rozpoznawania brzmienia instrumentów: gitary, fletu, rogu, puzonu — 100%;
- rozpoznania piosenki na podstawie samego rytmu — 93,8%;
- czytania i pisania nut — 87–94,7%.

W zadaniach dotyczących kojarzenia muzyki z treściami pozamuzycznymi, czyli dobierania muzyki do opowiadania własnego, nadawania tytułów nieznanemu utworowi, na podstawie analizy 188 propozycji stwierdzono wysoką sprawność respondentów w tej kategorii.

Z korespondencji otrzymanej od nauczycieli i uczniów wynikało, iż w odbiorze audycji uczestniczyli uczniowie z różnych środowisk. Obejmowały one 174 miasteczka i wsie oraz 32 duże miasta. Listy zawierały pozytywne opinie o audycjach, w których podkreślano: dobór i atrakcyjność śpiewanek i zabaw muzyczno-ruchowych; przystępny i zrozumiały proces kształcenia; ciekawy sposób sprawdzania umiejętności muzycznych uczniów. Proszono

także o nadsyłanie materiałów. Większość respondentów korzystała z audycji systematycznie.

Na zakończenie niech za doskonały przykład opinii i oceny posłuży fragment listu otrzymanego od nauczycielki ze szkoły podstawowej w Wędrogowie:

Audycje radiowe umuzykalniające są dla mnie wielką pomocą w prowadzeniu lekcji muzyki. Jestem nauczycielką klasy III. Uczymy się w małej szkole wiejskiej. Bardzo często słuchamy audycji, nawet plan lekcji jest do nich dostosowany. Wasze piosenki są ciągle nowe, wiadomości teoretyczne są wprowadzane bardzo przystępnie i ładnie w każdej audycji. Dziękuję bardzo Państwu za tak wspaniale przygotowane lekcje-audycje, jak również dzieciom, co w tych audycjach uczestniczą.

Łączę pozdrowienia — A. Dobrosz

Reasumując: klarowna konstrukcja metodyczno-dydaktyczna audycji, szerokie spektrum repertuaru i treści nauczania oraz wymierne efekty w postaci rozwoju muzykalności, umiejętności i wrażliwości muzycznej mogą być inspiracją dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz muzycznej do dalszego permanentnego doskonalenia własnych kompetencji zawodowych. Krakowskie audycje radiowe z pewnością są zarówno bardzo dobrym przykładem łączenia teorii i bogatych polskich tradycji nauczania muzyki z praktyką pedagogiczną, jak i doskonałą możliwością wielostronnego aktywizowania dzieci w obszarze edukacji muzycznej.

## Zakończenie

Prezentowane w artykule rodzaje (formy) aktywności muzycznej dziecka stanowią podstawę prawidłowo przeprowadzonych zajęć muzycznych. Każdy nauczyciel, organizując proces dydaktyczno-estetyczny nauczania-uczenia się, powinien także pamiętać m.in. o zasadzie stopniowania trudności, systematyzacji materiału oraz spiralnym układzie treści. Wyemitowane w Polskim Radiu 92 audycje muzyczne były i są dobrą egzemplifikacją krakowskiej strategii rozwijania u dzieci zainteresowań muzycznych, muzykalności, wrażliwości oraz pozytywnych motywacji do podjęcia aktywności muzycznej. W dużym stopniu pełniły one funkcję antystresową i kompensacyjną (por. Kalarus, 2015 s. 137–148).

## Bibliografia

- Burowska, Z. (1976). *Współczesne systemy i koncepcje edukacji muzycznej*. Warszawa: WSiP
- Burowska, Z. i in. (1981). *Sol mi la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I–III. Książka pomocnicza dla nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Burowska, Z., Kurcz, J., Wilk, A. (red.) (1994). *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*. Kraków: AM.

- Cebulak, A. [2014]. *Muzyczne audycje radiowe dla klas I–III*. [Referat wygłoszony 15 XI 2014 podczas konferencji „Profesor Zofia Burowska in memoriam”, zorganizowanej przez Katedrę Badań Muzyczno-Edukacyjnych Akademii Muzycznej w Krakowie].
- Głazewski, M. (2014). *Infans ludens*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (3), s. 19–44.
- Górecka-Mostowicz, B. (2014). *Dziecko jako kreator fikcji w zabawie dowolnej*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (3), s. 71–81.
- Hannaford, C. (1998). *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł*. [Podstawy kinezylogii edukacyjnej]. Przeł. M. Szpala. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Kinezylogów — Medyk.
- Kalarus, A. (2015). *Ukryty program antystresowy w edukacji muzycznej*. W: M. Sternal (red.), *Do kultury muzycznej droga najwłaściwsza. Zagadnienia twórczości, wykonawstwa i edukacji muzycznej — wokół postaci i idei Stanisława Wiechowicza*. Kraków: AM.
- Lipska, E., Przychodzińska, M. (1991). *Muzyka w nauczaniu początkowym*. Warszawa: WSiP.
- Ławrowska, R. (1988). *Muzyka i ruch*. Warszawa: WSiP.
- Ławrowska, R. (2005). *Rytm, muzyka, taniec w edukacji. Podręcznik dla studentów i nauczycieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: ZamKor.
- Ławrowska, R., Nowak Z. (2014). *Muzyczne animacje — aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*. Warszawa: Dux.
- Muchacka, B. (2014). *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (3), s. 7–18.
- Przychodzińska, M. (1969). *Muzyka i wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Slany, K. (2014). *Subwersywne zabawy Kajtusia Czarodzieja*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (3), s. 103–113.
- Szczyrba-Poroszewska, J. (2016). *Kognitywny potencjał muzyki*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2 (8), s. 103–112.
- Uchyła-Zroski, J. (2015). *Śpiew jako wartość osobowa dziecka. T. 1: Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Wilk, A. (1989). *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Wilk, A. (2004). *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Wilk, A., Waligóra, M. (2015). *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w teorii i praktyce pedagogicznej*. W: M. Sternal (red.), *Do kultury muzycznej droga najwłaściwsza. Zagadnienia twórczości, wykonawstwa i edukacji muzycznej — wokół postaci i idei Stanisława Wiechowicza*. Kraków: AM.