

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce

Mirosław Kisiel

**Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym
w edukacji elementarnej**

Katowice 2015

Prace naukowe

Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka
w Katowicach

Recenzenci:

dr hab. Eugenia Rostańska, prof. WSB

dr hab. Irena Polewczyk

ISBN: 978-83-8878967-0

Współpraca:

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Projekt okładki:

Izabela Paździorek-Jakubowska

Redakcja techniczna i skład:

Izabela Paździorek-Jakubowska

Druk i oprawa:

Drukat sp. z o. o.

ul. Mikołowska 100A, 40-065 Katowice

Wydanie I

Nakład: 1000 egz.

Wydawca:

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka
w Katowicach

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Język i mowa muzyki podstawą działań ekspresyjnych i percepcyjnych człowieka	9
1.1. Muzyka fenomenem w otaczającym nas świecie	9
1.2. Mowa i język dźwięków	10
1.3. Dorosły i dziecko w dialogu muzycznym	13
2. Przygotowanie muzyczne studentów i nauczycieli specjalności pedagogicznych	17
2.1. Muzyka w pracy nauczyciela edukacji elementarnej	18
2.2. Zainteresowanie i wiedza muzyczna studentów kierunków pedagogicznych	21
2.3. Praktyki pedagogiczne studentów oraz samokształcenie nauczycieli w dążeniu do profesjonalizmu zawodowego w zakresie edukacji muzycznej	24
3. Muzyka platformą integrowania elementów sztuki w pedagogice	31
3.1. Zintegrowane działania dydaktyczno-wychowawcze w edukacji elementarnej	32
3.2. Integracja zjawiskiem w obszarze sztuki	33
3.3. Wyobraźnia, kreatywność i ekspresja istotnymi kategoriami edukacji elementarnej w obszarze integracji sztuki	39
4. Propedeutika wiedzy o muzyce – vademecum pedagoga	42
4.1. Elementy dzieła muzycznego	43
4.2. Muzyka – jej gatunki i rodzaje w pryzmacie zmienności okresów stylistycznych	55
4.3. Taniec i formy taneczne w muzyce	65
4.4. Głos i instrumenty jako środki wykonawcze w muzyce	68
4.5. Notacja muzyczna z elementami zasad muzyki w zarysie	79
5. Pedagogiczne aspekty aktywnego kontaktu dziecka z muzyką w edukacji elementarnej	85
5.1. Muzyka w edukacji elementarnej – optyka dydaktyczno-metodyczna	85
5.2. Ogniska pracy twórczej miejscem muzycznego dialogu dziecka z dorosłym	88
5.3. Wielobarwne przestrzenie muzyki w publikacjach muzyczno-metodycznych	94

6. Głos środkiem wyrazu w ekspresji muzycznej dziecka i nauczyciela.....	99
6.1. Zarys rozwoju umiejętności wokalnych dzieci.....	99
6.2. Stymulowanie aktywności wokalnej dziecka.....	103
6.3. Głos nauczyciela i wychowawcy w przedszkolu i szkole.....	107
7. Muzykowanie na instrumentach muzycznych.....	111
7.1. Wartość nauki gry na instrumentach muzycznych.....	111
7.2. Dziecko w świecie różnobarwnych brzmień i barw dźwięków.....	112
7.3. Instrument muzyczny w pracy pedagoga i nauczyciela.....	113
7.4. Motywowanie do nauki gry na instrumencie muzycznym.....	117
7.5. Szkolne instrumenty muzyczne.....	122
Zakończenie.....	147
Bibliografia.....	150
Załączniki.....	163
Summary.....	181

Wprowadzenie

Nie każdy z nas jest w jednakowym stopniu utalentowany, ale wszyscy powinniśmy mieć jednakowe szanse na rozwijanie swoich talentów.

John F. Kennedy

Środowisko edukacyjne placówek ogólnokształcących etapu propedeutycznego tworzy niepowtarzalny klimat sprzyjający rozwojowi dla każdego wychowanka i ucznia. Celem prowadzonej w nim edukacji jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego potencjałem i możliwościami oraz wspieranie działań odtwórczych i twórczych w różnych dziedzinach aktywności. Edukacja nie jest w stanie samodzielnie modelować doświadczeń młodego człowieka w wymiarze emocjonalnym i społecznym. Uzupełnia ją w tym przedsięwzięciu nauka, kultura i sztuka, które materializują się w obszarze indywidualnych działań oraz bezpośrednich kontaktów rówieśniczych i rodzinnych. Niebagatelną rolę w tym procesie odgrywają również media (Szymański M., 2004). W ujęciu pedagogicznym, związek między sztuką, a wychowaniem wyraża się głównie w propozycji wychowania estetycznego. Stanowią one zespół działań przygotowujących człowieka do postrzegania i oceny zjawisk estetycznych, zwłaszcza piękna, w otaczającym ludzi świecie przyrody i sztuki. Wychowanie muzyczne jest częścią składową wychowania estetycznego. Z jednej strony dotyczy ono tzw. edukacji przedszkolnej i szkolnej, z drugiej całej świadomości i celowej działalności oświatowej w zakresie umuzykalnienia społeczeństwa. Istotą wychowania muzycznego jest wykorzystanie społecznej funkcji edukacji jako wychowania przez muzykę i do muzyki (Rogalski E., 1992).

Nowoczesne spojrzenie na edukację przejawia się w jej progresywnym ujęciu, akcentującym aktywne uczenie się. Podstawą koncepcji stało się położenie nacisku na ekspresję i różnorodność środków komunikowania się, łącznie z wiedzą, która kojarzona jest w dużym stopniu ze sztuką. Tak sprecyzowany model nauki zakłada wkraczanie jednej dziedziny w inne (Klus-Stańska D., 2009). Edukacja elementarna stwarza jedyne w swoim rodzaju warunki dla harmonijnego rozwoju dziecka, jednocześnie zapewniając muzyce ważne miejsce w wychowaniu. Prawidłowo realizowane założenia wychowania muzycznego pozwalają sprawnie wprowadzać dziecko w świat wartości utylitarnych, które spotykamy w życiu codziennym poprzez zespolenie sztuki, przyrody i techniki. Obcowanie dzieci ze sztuką muzyczną wpływa na rozwijanie się i pobudzenie zainteresowań w zakresie własnej aktywności artystycznej jednostki, jak również zrozumienie wytworów innych osób – twórców (Suświłło M., 2001). Przewijający się w niniejszej pracy motyw kształcenia i wychowania ku wartościom artystycznym, stanowi ciągle dążenie nauczyciela i ucznia do obcowania z pięknem, a także percepcją i interpretacją dzieł muzycznych,

wraz z zamiarem kształtowania umiejętności rozumienia sztuki. Istotę w tego typu działaniach stanowi język muzyczny i mowa muzyczna wykorzystywane w dialogu dziecka z nauczycielem.

Oddana do rąk czytelnika praca posiada charakter tematyczny i bazuje na informacjach pochodzących z analizy zgromadzonego materiału faktograficznego, współczesnej literatury przedmiotu, osiągalnych źródeł, a także obserwacji dynamicznie zmieniającego się środowiska edukacyjnego dzieci i młodzieży studiującej, tudzież aktywnych zawodowo nauczycieli edukacji elementarnej. Stanowi również pokłosie dyskusji na temat zaspokojenia potrzeb środowiska oświatowego i akademickiego w propozycje rozwiązań i innowacji ukazujących muzykę oraz jej formy aktywności w procesie nauczania i uczenia się, jako jednej z dróg udoskonalenia ścieżek edukacyjnych, łączących teorię z praktyką. Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu nauczyciela z dzieckiem stanowi naturalną i pożądaną przestrzeń w pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkola i szkoły. Celem niniejszej pracy jest poprawa kompetencji studentów kierunków pedagogicznych, jak i samych nauczycieli, w zakresie wiedzy i umiejętności muzycznych oraz zachęcenie zainteresowanych do sprawniejszego działania i odwagi w podejmowaniu artystycznych wyzwań względem realizacji zadań wynikających z praktyki pedagogicznej.

Przygotowany tom składa się ze wstępu, siedmiu rozdziałów i zakończenia. Dopełnia go bibliografia z pokaźnym zbiorem literatury przedmiotu i źródeł oraz aneks zawierający materiał, który stanowi wzmocnienie zaprezentowanych w poszczególnych rozdziałach pracy treści. Rozdział pierwszy jest próbą ukazania mowy muzycznej z perspektywy działań ekspresyjnych człowieka. Głównym nurtem rozważań stało się przedstawienie muzyki jako fenomenu w otaczającym świecie, zwrócenie uwagi na język dźwięków, a także usytuowanie dorosłego i dziecka w dialogu muzycznym. Rozdział drugi podejmuje niezwykle ważny temat dotyczący przygotowania studentów i nauczycieli specjalności pedagogicznych w zakresie realizowanych przez nich zadań muzycznych. Na początku opisana została rola muzyki w pracy nauczyciela edukacji elementarnej oraz przybliżona charakterystyka zainteresowań i opis poziomu wiedzy muzycznej studentów kierunków pedagogicznych. Jednak głównym obszarem podjętego dyskursu stały się studenckie praktyki pedagogiczne oraz samokształcenie nauczycieli, podejmowane często w dążeniu do osiągnięcia profesjonalizmu zawodowego w zakresie własnej aktywności muzycznej. Rozdział trzeci przenosi czytelnika w obszar integrowania elementów sztuki i usytuowania tego procesu w pedagogice. Celem tej części pracy było pokazanie zintegrowanych działań dydaktyczno-wychowawczych przez pryzmat sztuki oraz możliwości edukacji elementarnej. Zarysowano w nim również potrzeby środowiska edukacyjnego w zakresie rozwijania wyobraźni, kreatywności i ekspresji, jakie zaobserwowano u podmiotów procesu dydaktycznego. Rozdział czwarty stanowi kompendium niezbędnej wiedzy jaką kandydat do pracy pedagogicznej powinien posiadać w zakresie nauki o muzyce. W części tej omówiono: elementy

dzieła muzycznego, gatunki i rodzaje muzyki z perspektywy zmienności okresów stylistycznych. Przybliżono również charakterystykę form tanecznych, rodzajów głosu ludzkiego oraz instrumentów muzycznych z perspektywy ich różnorodności i ważności, jako podstawowych środków wykonawczych. Ponadto uporządkowano i zaprezentowano podstawowe informacje z zakresu zasad muzyki. Rozdział piąty opisuje pedagogiczne aspekty aktywnego kontaktu dziecka z muzyką z punktu widzenia edukacji elementarnej. Ukazane w nim spojrzenie dydaktyczno-metodyczne na pozycję muzyki w procesie nauczania i uczenia się, pozwala zorientować się czytelnikowi w mnogości form pracy z dzieckiem z użyciem aktywnych form umuzykalnienia. W praktyce mogą być one realizowane zarówno na zajęciach obligatoryjnych, jak i fakultatywnych, stając się miejscem muzycznego dialogu dziecka z dorosłym. Finałnym elementem modułu jest prezentacja wybranych publikacji oraz interesujących form samokształceniowych, skutecznych do opracowania strategii czynności przygotowawczych i realizacyjnych nauczyciela w procesie przybliżania dziecku muzyki. Główna uwaga autora pracy skoncentrowana została na rozbudzaniu ciekawości i zainteresowaniach dzieci wielobarwnością przestrzeni wypełnionych muzyką, śpiewem, zabawą i tańcem. Rozdział szósty poświęcony został głosowi, będącemu środkiem wyrazu w ekspresji muzycznej nauczyciela i dziecka. W tej części omówiono rozwój umiejętności wokalnych najmłodszych, a także podano propozycje działań artystyczno-pedagogicznych w zakresie stymulowania tej predyspozycji. Przybliżono również zagadnienia ukazujące głos nauczyciela z perspektywy pracy dydaktyczno-wychowawczej, realizowanej w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej. Rozdział siódmy przedstawia muzykowanie na instrumentach jako ważny aspekt artystycznego i pedagogicznego działania. W nim przybliżono naukę gry na instrumentach muzycznych jako wartość kinestezy warunkującej prawidłowość rozwoju procesów słuchowo-ruchowych. Ukazano również pozycję dziecka, osadzając jego wrażliwość w świecie różnorodnych barw i brzmień dźwięków. Podjęto także głos w zakresie istotności wykorzystania instrumentu akompaniującego w pracy pedagoga jako postulat możliwy do zrealizowania i wart zabiegów popularyzatorskich. W kolejnym z podrozdziałów nakreślono problem ukazujący sposoby motywowania dzieci i dorosłych do nauki gry na wybrany instrumencie muzycznym. Ostatni z podrozdziałów poświęcony został charakterystyce szkolnego instrumentarium muzycznego, które zostało zaprezentowane z punktu widzenia konstrukcji, wykonawstwa oraz zastosowania w edukacji. Wiele uwagi w tej części pracy poświęcono ukazaniu muzykowania jako wartości w stymulowaniu rozwoju dziecka oraz płaszczyzny kontaktu różnych podmiotów edukacyjnych złączonych dążeniem do osiągnięcia wspólnego celu.

Muzyka, poprzez swoje dzieła, niewątpliwie sprawia dużo przyjemności zarówno dzieciom, jak i dorosłym. Intensyfikując emocje, uspokaja lub pobudza do działania, zachęca do ruchu i tańca, ale również pomaga w pokonywaniu wielu trudności, stanowiąc wsparcie dla całego procesu edukacyjnego. Nauczyciele

i pedagodzy, jeżeli chcą rozumieć muzykę i w pełni ją wykorzystywać w przedszkolu i szkole, muszą uwzględnić jej różnorakie wartości, zwłaszcza te odnoszące się do integrowania przestrzeni związanych z poznaniem i doznawaniem życia w jego wymiarze indywidualnym i wspólnotowym, ale przede wszystkim w skali semantycznej znając jej język i mowę. Publikacja ta stanowi zachętę dla obecnych i przyszłych studentów, a także nauczycieli i pedagogów do poszerzania wiadomości i umiejętności muzycznych w perspektywie aktywnych form akcentujących przeżywanie, doświadczanie, działanie i poznawanie jako najodpowiedniejszą strategię działań pedagogiczno-artystycznych w upowszechnianiu i udostępnianiu dzieciom muzyki.

Przygotowany tom adresowany jest do studentów kierunków pedagogicznych, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, doradców metodycznych oraz wykładowców uczelni wyższych, a także refleksyjnych i poszukujących rodziców.

Pragnę podziękować Paniom: prof. nadzw. dr hab. Eugenii Rostańskiej i dr hab. Irenie Polewczyk, za zrecenzowanie niniejszej pracy. Wnikliwe i życzliwe uwagi Recenzentów przyczyniły się do podniesienia wartości teoretycznej, naukowej i praktycznej publikacji.

Mirosław Kisiel

1. Język i mowa muzyki podstawą działań ekspresyjnych i percepcyjnych człowieka

*Muzyka jest niczym innym,
jak kunsztowną mową.*

Johnn J. Quantz

Muzyka stanowi niewyobrażalnie piękną i zachwycającą towarzyszkę życia człowieka. Otaczając go swym cudownym brzmieniem i przejmującym dźwiękiem, potrafi oszołomić, zahipnotyzować, pozbawić samokontroli, porazić magiczną siłą lub sprawić, że czas, który nieubłaganie odmierza godziny istnienia, zatrzyma się w biegu, a człowiek oderwie się od ziemskiej rzeczywistości i przeniesie się w świat fantazji. Ta jedna ze sztuk pięknych – w specyficznych warunkach – jest w stanie swoją mocą uleczyć ciało, a nawet duszę jednostki, wybawić z cierpień, ukoić ból, pocieszyć, sięgnąć w głębię uczuć i wskrzesić odrobinę energii, dzięki której wróci chęć życia. Opisane zjawiska są w stanie zaistnieć, gdyż – jak to potocznie się mówi – muzyka „przemawia bezpośrednio do serca” (Struve H., 1892, s. 209), z równoczesną umiejętnością wnikania w ludzką duszę, trafiania w uczucia, spełniania pragnień, a przede wszystkim wzbudzania emocji, czym wzbogaca pełnię nieokreślonych stanów wewnętrznego świata człowieka. Muzyka sama w sobie i dla kontaktujących się z nią jest wartością (Uchyła-Zroski J., 2009). Człowiek – pragnąc się nią nacieszyć – musi stać się wrażliwym na jej piękno i posiadać wyobraźnię. Powinien marzyć, by wchłonąć ją w siebie, a pragnąc uczestniczyć we wszystkim, czym jest, uwierzyć w jej logikę, harmonię treści i formy oraz metafizykę przekazu.

Bezpośredni kontakt z muzyką, jak również edukacją muzyczną stwarza okazję do zrozumienia języka i mowy muzyki w dialogu, jaki toczy się między twórcą, wykonawcą i odbiorcą, uwzględniając w tym procesie nauczycieli, wychowawców i rodziców.

1.1. Muzyka fenomenem w otaczającym nas świecie

Człowiek od wieków podejmuje próby rozszyfrowania muzyki jako pewnego rodzaju środka przekazu, metody porozumiewania się, specyficznego i niezwykłego języka, który jest czymś więcej niż tylko jednoznaczny podaniem treści w gotowej, dającej się dokładnie odtworzyć formie. To wszystko czyni za sprawą analizy muzycznej dźwiękowości, stykającej się z przeróżnymi jej opisami, a nade wszystko wsłuchując się w jej postać brzmieniową. Podążając za Leszkiem Polonym (1991, s. 23) i Henrykiem Struvem (1892, s. 362; 2010) można powiedzieć, iż muzyka stanowi „dźwiękową mowę uczuć”, jest „językiem uczucia, którego słownikiem są tony”, a także w pewnym sensie „krystalizacją poruszeń duchowych w dźwiękach”. Jest ona, jak pisał Roman Ingarden (1973), specyficznym ukształtowanym materiałem dźwiękowym, zorganizowanym według określonych prawideł, z którym człowiek

utożsamia specjalnego typu wrażenia, przeżycia, myśli i wyobrażenia. Innymi słowy – jest postacią złożoną z „tworów przymuzycznych”, czyli struktur przedstawionych środkami dźwiękowymi niosącymi ze sobą tzw. jakości emocjonalne. Muzyka jest również sztuką wychodzącą poza konkretne dźwięki, wznoszącą się ponad konstrukcję formalną. Jednak jej istota wyraża się w treści muzycznej, niosącej ze sobą sensy głębsze.

Muzyka bez trudu dociera do wnętrza człowieka. Rozbudza jego uczucia i emocje, wprawia w stan, jakiego poza nią nie znał. Muzyka chce, aby słuchacz poddał się jej nurtowi i podążał jej śladem, a podziwiając jej piękno, zgłębiał tajemnicę istnienia. Jest ona bowiem niepojęta, a jej język nieprzetłumaczalny. Stąd mówić o niej trudno, gdyż zajmuje miejsce poza obrębem wszelkich słów. Mimo tego człowiek próbuje odkryć jej oblicze i „opisać” jej kształt językiem pojęciowym, w pełni zdając sobie sprawę z nieścistości, nieprecyzyjności, mglistości, fragmentaryczności, niepełności oraz niedoskonałości terminologii słownej. Potrzeba komentowania tej najmniej poddającej się opisującemu słowu sztuki tkwi głęboko w naturze ludzkiej, a muzyczna spójność i logiczność domaga się tłumaczeń, objaśnień i dociekań (Bula K., 1991).

Im wyższy stopień ludzkiej świadomości – przygotowania teoretycznego, wykształcenia, muzykalności, osłuchania – ogółem: dojrzałości muzycznej – tym głębsze poznanie i właściwsza interpretacja treści, stanowiącej wyrazową i emocjonalną zawartość dzieła. Poznanie owej treści i jej pełne zrozumienie pozwolą wyjaśnić, w jaki sposób dokonywał się proces tworzenia. Niestety, przeżycie muzyki wymaga dużej wrażliwości, a ta z kolei nie pojawia się w życiu nagle i nieoczekiwanie, ale rodzi się stopniowo. Wymaga pielęgnacji i dogodnych warunków kształtowania, a sprzyja jej chociażby odpowiednie muzyczne wychowanie.

1.2. Mowa i język dźwięków

W potocznej mowie, często podczas spontanicznych wypowiedzi, używany jest termin „język muzyczny”. Stosowany bywa w różnym kontekście, np. kiedy chcemy określić muzykę jakiegoś kompozytora, mówimy wówczas: język muzyczny Bacha, Mozarta, Chopina czy Lutosławskiego, albo kiedy chcemy określić muzykę, która powstała w określonym czasie, reprezentującą pewien styl, mówimy, że kompozytor posłużył się językiem muzycznym baroku, klasycyzmu, romantyzmu lub językiem muzyki współczesnej. W takim przypadku rozumiemy, że odbiorca muzyki poprzez osłuchanie się, doświadczenie i zdobytą wiedzę oswoił się z pewną konwencją, wyrazem, wrażeniem lub sposobem przekazu muzyki, czyli mową muzyczną.

W wielu przypadkach warstwa dźwiękowa, która dociera do słuchacza, to jedynie powierzchowna część utworu, interpretowana przez wykonawcę i indywidualnie kojarzona przez odbiorcę. Jest to najczęściej warstwa, która zatrzymuje się na ogół na płaszczyźnie przeżycia emocjonalnego, wywołanego przez „zewnętrzne”

cechy utworu muzycznego. Taki odbiór mowy muzycznej jest niepełny, brak mu świadomości i rozumienia. Mamy w tym przypadku do czynienia z kimś, kto potrafi jedynie zidentyfikować mowę nie rozumiejąc jej języka (Dadak-Kozicka K., 1997; Waluga A., 2002).

Termin „mowa dźwięków” wprowadził w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku Nikolaus Harnoncourt (2011), jako określenie istotnej cechy muzyki czasów nowożytnych. Wskazał on na podstawy muzycznej hermeneutyki, czyli tłumaczenia symbolicznych odniesień i ponadstrukturalnych sensów. Ten niezaprzeczalny trend rozwojowy w ciągu niemal czterech wieków można by dookreślić następującymi stwierdzeniami: muzyka chce mówić, muzyka mówi, muzyka staje się coraz bardziej wymowna. Opisane zjawisko miało miejsce w muzyce europejskiej i datowane było od schyłku XVI do początku XX, czyli od Claudia Monteverdiego, w którego muzyce ta tendencja wprost eksplodowała, do Gustawa Mahlera, gdzie osiągnęła romantyczne apogeum (Miklaszewski K., 2012).

W kulturze późnego renesansu, sprzyjającej bujnemu rozkwitowi sztuk, w muzyce (jak pisze Kacper Miklaszewski: www.kopernik.org.pl), w jej dźwiękowej substancji i kontrapunktycznej strukturze, w jej ówczesnie naczelnym formach (mszach, motetach i madrygałach) wzbudziło się pragnienie nowego współdziałania z językiem mówionym poezji i prozy, z mową kunsztownie wierszami wiązaną, także ze sztuką oracji, dyskursu, dialogu i rozmowy. Dojrzewał w muzyce zamiar odnowienia dawnych związków słowa z dźwiękiem muzycznym, melodią – chęć nawiązania do czasów trubadurów, truverów i minnesingerów. W aurze estetycznych prądów Odrodzenia artystycznemu rozwojowi uległy również języki narodowe, które zyskały nowożytną samoświadomość. We Francji powstała formacja poetycka (Plejada), natomiast w artystycznej przestrzeni miast włoskich rozkwitł sztuka rozmowy dworskiej. To wszystko niewątpliwie oddziaływało na muzykę, rozluźniło jej polifoniczną ścisłość, uelastyczyło kontrapunktyczne struktury, przydało giętkości i powabu melodii. I tak oto we wzrastającej chęci mówienia muzyka zaczęła poetyzować się, czyli w nowy, humanistyczny sposób otworzyła się na język mówiony i pisany. Można powiedzieć, że język oddziałuje na muzykę głównie swoją żywą mową i przez swoje systemy – gramatykę, poetykę, wersyfikację oraz retorykę, czyli sztukę dobrego mówienia. Określone figury i zwroty językowe z czasem znalazły swoje odpowiedniki w czysto dźwiękowych strukturach. W tym czasie powstał również język figur dźwiękowych oznaczających określone uczucia, czyli „afekty”. Teoria afektów opierała się na przypisywaniu określonemu zwrotowi muzycznemu z góry określonego pojęcia – uczucia. Wpływ retoryki słownej na muzykę przejawiał się także w swoistym naśladownictwie, imitacji oraz teatralnym przedstawianiu stadiów mowy rzeczywistej w postaci monologu, dialogu czy wyznania (Cook N., 2000).

Rozpoczęty proces „retoryzacji” muzyki osiągnął apogeum w twórczości Jana Sebastiana Bacha. W epoce tego kompozytora muzykę pojmowano jako język zracjonalizowanych i usystematyzowanych uczuć, wyrażanych przez określone figury

ry dźwiękowe, formuły i motywy oznaczające stany serca, ducha i myśli, jako stadia afektywnego poruszenia: przez ludzi, naturę, cywilizację oraz przez samego twórcę. Ruch dźwięków znalazł się bowiem u podłoża retorycznej mowy afektów (stadia, stopnie, odcienie ruchu: wartki ruch naprzód, miarowe kroczenie, ruch motoryczny i swobodny przepływ, ruch w górę i w dół, wzlot i upadek, ruch powolny zastygający w bezruchu). Stanowiły one bogactwo najrozmaitszych motywów – sekwencji ruchu zawartych w muzyce mistrza, tworząc pierwszy poziom mowy dźwięków, zasadniczy i podstawowy dla muzycznej symboliki religijnej i teologicznej tak wspaniale rozwiniętej w utworach tego kompozytora. Tknięta retoryką muzyka epoki baroku stała się jakby dwujęzyczna – w język dźwiękowy w nierozzerwalny sposób wszczepiony został drugi, transcendentny język znaczeń i symboli. Mając świadomość pochodzenia muzycznej mowy dźwięków, znaczenia poszczególnych zwrotów muzycznych oraz dysponując znajomością muzyki dawnej i zasad ją tworzących, zarówno współczesny muzyk, jak i dobrze wyedukowany słuchacz może stworzyć własny słownik, dzięki któremu będzie potrafił „przetłumaczyć” wybrane dzieło, zrozumieć je, jak również dotrzeć do „prawdy” o utworze (Harmoncourt N., 2011).

Mowa jest właściwą ludziom zdolnością porozumiewania się za pośrednictwem symboli dźwiękowych. Posługiwanie się nią, nie jest dla człowieka czynnością wrodzoną, jest natomiast rezultatem intensywnego uczenia się, szczególnie w okresie dzieciństwa (Okoń W., 2004). Edwin E. Gordon odniósł swoje spostrzeżenia na temat kształtowania się mowy ludzkiej do muzyki i stwierdził, że kiedy posługujemy się mową muzyczną, to rozwijamy cztery słowniki: uczymy się słuchać muzyki, później wypowiadać to, co usłyszeliśmy, następnie posługujemy się słowem pisanym, by w końcu zdobyć zasób słów (zwrotów melodyczno-rytmicznych), które sami zapiszemy (Gordon E. E., 2000). Istotą w procesie rozwijania mowy muzycznej jest audiacja, będąca czymś więcej niż tylko usłyszeniem i powtórzeniem zwrotu melorytmicznego (imitacją) – to przede wszystkim zrozumienie tego co dzieje się w muzyce. Mowa muzyczna najpełniej widoczna jest podczas improwizacji, która (jak pisze Gordon) staje się esencją, sumą i substancją muzyki. Można użyć porównania, iż improwizacja jest tym dla muzyki, czym swobodna wypowiedź dla mowy.

Badając muzykę pod kątem muzycznej mowy – tej barokowej, kulminującej u Jana S. Bacha i tej romantycznej, mającej szczyt u G. Mahlera – warto zwrócić uwagę na mowę w sensie szerszym i głębszym. Warto przeanalizować, co z jednej strony zbliża muzykę do mowy słownej, z drugiej zaś – co jest ponad słowami, co w swoim dźwiękowym mówieniu słów nie potrzebuje. W całym procesie tej swoistej komunikacji nieoceniona jest rola pośredników w osobach genialnych wykonawców (interpreterów i wirtuozów), krytyków muzycznych i prelegentów, a także nauczycieli, pedagogów – animatorów muzyki oraz – w pewnym zakresie – także samych rodziców. Nauczyciele-pedagodzy winni zadbać o to, aby uczniowie oprócz sprawności wykonywania utworów muzycznych, mogli nabyć również umiejętność spontanicznego, ładnego i poprawnego „mówienia” muzycznego.

1.3. Dorosły i dziecko w dialogu muzycznym

Dziecko wzrasta w środowisku rodzinnym, które zapewnia mu harmonijny rozwój we wszystkich sferach. Dom rodzinny, który pielęgnuje tradycje muzyczne staje się dla dziecka jednym ze współtwórców specyficznej atmosfery już od pierwszych dni jego życia. Komunikując się początkowo przez płacz, a później gaworzenie i swoistą pantomimikę, gdy wkoło brzmi muzyka, dziecku najłatwiej wyrażać swój stan emocjonalny. Od pierwszych dni życia dziecko zauważa, że matka melodyjnie mówi do niego (podwyższa i obniża głos lub melorecytuje komentarz do wykonywanych czynności), a także śpiewa rytmicznie poklepując je i głaszcząc. W ten sposób nawiązuje się swoisty dialog muzyczny i z czasem tworzy się więź dźwiękowa między rodzicielką a potomkiem. Ważne jest, aby matka w tym czasie śpiewała i nuciła dziecku różne melodie, a także naśladowała dźwięki wydawane przez dziecko (Waluga A., 2010). Niemowlę jest zdolne do specyficznych odpowiedzi na wokalizacje swojego rodzica pod warunkiem, że powtarzane są one zawsze w tym samym stylu oraz pozostawiają dziecku czas na odpowiedź. Często niemowlę samo przejmuje inicjatywę w dialogu wyrażającym się w gestach, wokalizacji oraz ekspresji twarzy. Gdy związek głosowy staje się najważniejszym rodzajem porozumiewania się niemowlęcia z matką, może to doprowadzić do stworzenia podstawy ukształtowania się preferencji muzycznych oraz rozwoju uzdolnienia muzycznego i wokalnego (Sloboda J., 2003). W tym momencie warto zwrócić uwagę na preferencję głosu matki, którego dźwięk w swojej skali i brzmieniu jest łatwy w percepcji i ewentualnych powtórzeniach poprzez bezwiedne naśladownictwo. Ponadto matka dla dziecka jest gwarancją jego bycia – karmi go, przewija i zapewnia bezpieczeństwo. Stąd jej rola na tym etapie rozwoju jest bezcenna. Z punktu widzenia rozwoju dziecka i zapewnienia równowagi emocjonalnej istnieje potrzeba włączenia do tego typu działań także ojca, jak i pozostałych członków rodziny (Parkita E., 2008).

Wielu badaczy (Katarzyna Dadak-Kozicka, Anna Waluga, Barbara Kamińska, Piotr Dahlig i in.) uważa, że pierwszym środowiskiem muzycznym dziecka jest krąg rodzimej i rodzinnej muzyki. Wychodzą oni z założenia, że dziecko rodzi się w określonej rodzinie oraz społeczności lokalnej, które stają się dla niego pierwszym źródłem wdrażania w kulturę. W podobny sposób przebiega etap opanowania przez dziecko własnego „muzycznego dialektu”, a więc „ojczystego, muzycznego języka”, który Zoltan Kodály nazwał „językiem matczynym”. Według niego proces ten staje się pierwszą predyspozycją w sekwencyjnym ujęciu dochodzenia do rozumienia innych kultur (Jankowska M., Jankowski W., 1990). K. Dadak-Kozicka (1992) wskazuje, że wyrazem rodzimej sztuki od początku była pieśń ludowa, która stała się najbliższa człowiekowi w jego kręgu kulturowym. Z zachowanych opisów wynika, że nietrudno było ludowemu śpiewakowi prowadzić dialog muzyczny. A kiedy zaśpiewał ludową przyśpiewkę, to zawsze ktoś mu odpowiedział w podobny i znajomy sposób (Dahlig P., 1987). Dialog muzyczny był naturalnie wpisany w życie wsi, a śpiewać można było o wszystkim, bowiem to, co się śpiewało, było łatwiej wybaczone niż to, co się mówiło.

Z badań psychologów: Carla Mooga, Lee A. Kirkpatricka, Williama H. Shelton, Kingi Lewandowskiej i in. wynika, że dziecko śpiewa poprawnie, jeśli matka śpiewała mu od chwili narodzin, a członkowie rodziny interesowali się śpiewaniem i rodzinnym muzykowaniem oraz słuchali wspólnie nagrań muzyki bądź uczęszczali na koncerty. W tego typu działaniach za ważne uznano również wchodzenie z dzieckiem w dialog muzyczny, w tym oczekiwanie na muzyczne reakcje dziecka na podawane mu muzyczne wzory. Osoba żywo zainteresowana muzyką, dla której ta dziedzina sztuki jest formą ekspresji i sposobem komunikowania się, może znacząco wpływać na rozwój podstawowej wrażliwości emocjonalno-estetycznej i sensoryczno-emocjonalnej na muzykę u dziecka (Gawryłkiewicz J., Gawryłkiewicz M., 2010). Zanim nauczyciel stanie się znaczącą osobą w kształceniu muzycznym dziecka, silny wpływ na jego rozwój muzyczny jako pierwsza wywiera rodzina.

Edwin Elias Gordon napisał, że „... każde dziecko, żeby zacząć śpiewać, musi usłyszeć wielu ludzi śpiewających. Inaczej nie można nauczyć człowieka śpiewania” (Zwolińska E., Jankowski W., 1995, s. 18). Z wypowiedzi tej wynika, że bardzo ważne jest przyjazne środowisko, dzięki któremu dziecko może rozwijać predyspozycje, z którymi się rodzi. E. Gordon określa zdolności jako potencjał do zdobycia umiejętności – w tym przypadku umiejętności śpiewania. Stąd też, jeśli dziecko nie spotka w swoim otoczeniu oparcia dla własnych predyspozycji, a więc nie spotka śpiewających osób, to będą się one obniżały. Mamy zatem jasno przedstawioną sytuację, w której może następować rozwijanie śpiewu jako jednej z form aktywności muzycznej. Jest to „... kombinacja tego, z czym się człowiek rodzi i tego, jakie jest jego bezpośrednie środowisko” (Gordon E. E., 1997, s. 37). Wpływ otoczenia i środowiska – szczególnie w początkowych miesiącach i latach życia – polega głównie na wsłuchiwanie się w muzykę i pierwszych próbach podejmowania muzycznego dialogu. Jest to etap inkulturacji, rozumianej jako proces stopniowego wrastania dziecka w kulturę – także muzyczną – otaczającego go społeczeństwa. Edwin Gordon uważa, że dziecko powinno stykać się i obcować z różnymi motywami tonalnymi i rytmicznymi, różnymi stylami, wówczas będzie gromadzić wewnętrzny słownik muzyczny, zacznie powtarzać, łączyć, bawić się dźwiękami oraz improwizować. Im bogatsze w muzykę będzie wczesne środowisko dziecka, tym szerszy będzie jego słownik muzyczny.

Na rozwój muzyczny człowieka oddziałuje wiele różnych środowisk. Ich znacznie i wpływ na jednostkę zmienia się w zależności od wieku, warunków, miejsca, sytuacji, a także najbliższych osób. K. Dadak-Kozicka, zajmująca się środowiskiem muzycznym człowieka z perspektywy oddziaływania na niego kultury, perspektywę tę ujmuje w sześciu kręgach przybliżeń:

- osobowym – indywidualne przyswajanie muzyki, kształtowanie umiejętności, wiedzy i postawy;
- rodzinnym – rodzina muzykująca lub nie, aktywnie uczestnicząca w życiu rodzinnym lub bierna;

- grupowym – bezpośrednio oddziaływanie, np. sąsiedzkie muzykowanie, międzypokoleniowe, rówieśnicze muzykowanie, tańczenie lub słuchanie oraz lokalne imprezy;
- regionalnym – poczucie wspólnoty;
- narodowym;
- kulturowym (Dadak-Kozicka K., 2002).

Można przyjąć, że perspektywa obserwacji i własnych doświadczeń, a także krąg osobowy, rodzinny, grupowy i regionalny pełnią podstawową rolę w procesie akulturacji, w pierwszym okresie życia człowieka. Bowiem kultura, w jakiej wznosimy często określa naszą postawę wobec świata, wobec innych kultur, w tym także wobec innej muzyki.

Od trzeciego do piątego roku życia dziecko nabywa naturalnej swobody w posługiwaniu się językiem muzycznym. Jeśli do tego czasu prowadzony był z nim muzyczny dialog, a w jego otoczeniu była obecna żywa muzyka, to z reguły będzie potrafiło ono dobrać melodię na instrumencie melodycznym, a także śpiewać wiele melodii. Wpływ środowiska domowego, dobre wzory, możliwość dostrajania się przez śpiew z innymi prawidłowo wokalizującymi osobami, naśladowanie gry na wybranym instrumencie muzycznym oraz taniec lub rytmiczny ruch do muzyki wydają się najbardziej skutecznymi sposobami kształcenia muzycznego – w myśl maksymy: najlepiej śpiewają dzieci z domów, w których się śpiewa, tańczy i muzykuje. W późniejszym okresie dla rozwoju muzycznego dziecka ważny staje się systematyczny kontakt z muzyką podejmowany w ramach zajęć umuzykalniających i rytmiki w przedszkolu (Kisiel M., 2007).

W trakcie ćwiczeń muzycznych w edukacji na poziomie elementarnym dziecko słyszy muzykę i wielostronnie się z nią kontaktuje. Ważne dla niego staje się samo pobudzenie uwagi słuchowej, skoncentrowanie się na brzmieniu oraz pojawienie się zainteresowania muzyką. Dziecko słyszy ją jako całość, osobliwość dźwiękowo-czasową, pewną koherentną strukturę lub zestaw bodźców akustycznych. We wczesnej edukacji poznawanie muzyki z reguły odbywa się w sytuacji odczucia relacji pomiędzy konkretnymi zjawiskami muzycznymi, tj. ósemki – ćwierćnuty, tempo wolne – umiarkowane – szybkie, dźwięki wysokie – niskie, barwa jasna – ciemna, artykulacja staccato – legato, tryb dur-moll itp. (Kisiel M., 2013a). Swobodne operowanie materiałem muzycznym przez wychowanka, wsparte jego własną aktywnością w obszarze wybranych form muzycznych oraz nasycone odczuwanymi emocjami związanymi z percepcją, prowadzi do rozumienia muzyki. W praktyce rozumienie muzyki dotyczy sfery identyfikowania się z treścią emocjonalną dzieła i dostrzeganiem w niej znanych sobie zróżnicowanych stanów emocjonalnych oraz odnajdywania walorów estetycznych w budowie utworu i operowania innymi poznanymi przez dziecko elementami dzieła (Kisiel M., 2005).

Traktowanie nauki muzyki jako języka ojczystego można odnaleźć w metodzie Shinichi Suzuki, gdzie trening przeplata się z zabawą. Autor w swojej

koncepcji umuzykalnienia poszukiwał sposobu, który pozwoliłby na harmonijne rozwijanie potencjalnych zdolności dziecka. S. Suzuki (2010) wyszedł z założenia, że jeżeli każdy młody człowiek potrafi przyswoić sobie język niezbędny mu w porozumiewaniu się, to dlaczego nie spróbować tym samym fortelem rozpocząć nauczania gry na instrumencie muzycznym (w jego koncepcji głównie na skrzypcach). Jak wskazuje autor metody „Języka Ojczystego”, właściwym kierunkiem kształcenia jest podejście do nauki muzyki jak do zabawy, czyli z radością i chęcią (Kisiel M., 2013b). Systematyczny trening jest również bardzo potrzebny, ponieważ ci, którzy za mało ćwiczą, nie osiągną biegłości w grze na instrumencie muzycznym (konkretne rezultaty wymagają systematycznego wysiłku). W tym celu należy stworzyć dziecku takie warunki, aby czuło się swobodnie i aby gra na instrumencie była dla niego zabawą, wtedy będzie ćwiczyło chętnie i z przyjemnością (zastosowanie przymusu może przynieść efekt odwrotny).

Podsumowując zaprezentowane w niniejszym rozdziale treści, warto zwrócić uwagę na fakt, iż wypracowany w ciągu ostatnich czterech wieków kod i symbolika języka muzyki posiada indywidualne znaczenie, i aby dokonać jego rozszyfrowania współcześnie, trzeba osłuchać się z utworami minionych epok, i nabyć umiejętność trafnego interpretowania muzycznych zjawisk. Dawniej muzyce łączonej ze słowem przypisywano wartość wyższą niż tej wykonywanej na samych tylko instrumentach. Utrwalony przez wieki związek układów dźwiękowych z tekstem, motywy podobne do zawołań, westchnień i okrzyków, tworzyły bogatą symbolikę znaczeniową identyczną dla wszystkich zainteresowanych (twórców, wykonawców i odbiorców). Nadbudowa romantyczna pozwoliła, aby każdy odbiorca mógł interpretować muzykę na swój sposób. Natomiast w twórczości dwudziestowiecznej pojawiły się koncepcje muzyki ujmowane jako abstrakcyjna gra dźwięków. Nie znając symboliki muzycznej dawnych i współczesnych wieków, laik muzyczny czuje się zagubiony. Mechanicznie doszukuje się w muzyce (niezależnie od epoki, w której powstała) przede wszystkim piękna, często trudnego do opisanego słowami. Poszukuje znanych nastrojów, z których rozpoznaniem nie miał zazwyczaj żadnego kłopotu.

Współcześnie każdy z nas może tworzyć muzykę i wypowiadać się jej dźwiękami. Budowniczość instrumentów muzycznych (prosty – przeznaczonych dla dzieci, elektronicznych z zaawansowaną technologią wydobycia różnych barw dźwięków i struktur harmonicznym, akompaniamentów oraz akustycznych o wysokiej jakości artystycznej) zadbał o to, by zbiór dźwięków pozostających do naszej dyspozycji był zgodny ze skalami znanymi w naszej kulturze. Układ tradycyjnej klawiatury zachęca wielu, bez względu na poziom wykształcenia, do podejmowania prób w zakresie tworzenia i odtwarzania dźwięków, gdyż łatwo ułożyć na nich melodie w popularnych skalach europejskich. Podejmując się tego typu działań, warto zastanowić się nad potrzebą przemawiania do innych językiem muzyki grając choćby najprostszy motyw, zastanawiając się przy tym, co chcielibyśmy nim wyrazić. Muzyka bowiem zaczyna się tam, gdzie w sposób czytelny dla innych chcemy wypowiedzieć się za jej pośrednictwem.

2. Przygotowanie muzyczne studentów i nauczycieli specjalności pedagogicznych

*Nauczyciel, któremu powierzamy
przyszłość dzieci, pełni w społeczeństwie
jedną z najszlachetniejszych ról,
a jego zawód wynika z powołania
i wymaga wielu poświęceń. Rola jego
wykształcenia jest jeszcze ważniejsza,
niż to dotąd sobie wyobrażaliśmy.*

Alexander King, Bertrand Schneider

Nauczyciel to specjalność zawodowa, a także tytuł zawodowy specjalisty odpowiednio przygotowanego do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej, w instytucjach oświatowo-wychowawczych takich jak: przedszkola, szkoły, placówki pozaszkolne i in. (Pomykało W., 1993). Dzisiaj wiemy, że od nauczyciela XXI wieku, wymagane jest władanie zasobem nie tylko wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej i społecznej, ale także kulturalnej. Oczekiwania względem niego dotyczą refleksyjności, profesjonalizmu, a także kreatywności. Dla przyszłości potrzebny jest nauczyciel o szerokich horyzontach, a nie specjalista w wąskiej dziedzinie, w dodatku ufający tylko tradycyjnej dydaktyce i wierzący w dyrektywno-autorytarny styl kierowania (Arend R. I., 2002). Nauczyciel współczesny powinien być człowiekiem wszechstronnie wykształconym, twórczym, transgresyjnym, wolnym, autonomicznym, a zarazem komunikatywnym, elastycznym i samodzielnym. Z zaprezentowanych przesłanek kształtuje się potrzeba humanistycznej orientacji zawodu nauczyciela oraz profesji skoncentrowanej na osobie o postawie zgodnej z założeniami personalizmu.

Do roli nauczyciela, tak jak do większości ról zawodowych trzeba się przygotować. Jest to jednak ten rodzaj profesji do wykonania, dla którego nie wystarczy tylko dyplom uczelni wyższej. Jest to zawód, w którym jednym z narzędzi pracy jest własna osoba nauczyciela, a konkretnie jego osobowość i warsztat metodyczno-przedmiotowy. Jego wiedza na temat zasobów, które posiada pomoże mu w przyszłości zwiększyć zaufanie do siebie, swoich możliwości i umiejętności. Dzięki temu będzie mógł swobodnie rozmawiać ze swoimi podopiecznymi oraz mierzyć się z różnymi trudnościami, które napotka na swojej drodze. Dlatego konieczne jest, aby zarówno student – adept pedagogiki, jak również wykształcony nauczyciel, mieli możliwość doświadczać w toku doskonalenia zawodowego, uczenia się od siebie i innych (Kamińska B., 2009).

Kompetencje nauczyciela powinny być wielostronne, ale wśród wielu uwidaczniają się te, związane z kreowaniem zachowania proestetycznego. Wszak, dobrze wykształcony pedagog będzie kształtował wrażliwego odbiorcę dzieł artystycznych, świadomie rozbudzał chęć kontaktu ze sztuką – włączając ją do własnych działań edukacyjnych. Taki nauczyciel, to również kreator pożądanego zacho-

wania i animator uczestnictwa w imprezach artystycznych, obrzędach regionalnych; twórca więzi społecznych realizujący się poprzez spontaniczny udział w działaniach kreatywnych wychowanka (w życiu kulturalnym najbliższego środowiska).

Wiedza o uczniu i nauczycielu w edukacji jako dziedziną poznania, rozwinęła się znacznie w ostatnich kilkudziesięciu latach i upoważnia do traktowania kultury jako szczególnie wartościowej dla wzrostu u uczniów potencjału do uczenia się, wspierania rozwoju wszystkich sfer inteligencji, a przede wszystkim do poczucia kulturowej tożsamości młodego człowieka. Z całą pewnością, okres studiowania dla przyszłych nauczycieli nie jest ostatnim etapem, w którym można mieć wpływ na kształtowanie się postaw estetycznych młodzieży, dlatego wzorzec uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze, w tym muzycznej na poziomie szkoły wyższej, powinien zostać ugruntowany. Bycie animatorem kultury muzycznej w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej, nie ogranicza się tylko do ogólnej znajomości muzyki przez nauczycieli, ale obejmuje szersze zagadnienia z zakresu edukacji zintegrowanej, a także ogólnie pojętej kultury bycia człowiekiem. Na jego kompetencje składają się: posiadane wykształcenie, systematycznie podejmowane samokształcenie kierunkowe i muzyczne oraz znajomość metod pracy w grupie wiekowej, systemów wychowania muzycznego oraz ogólnych założeń edukacji muzycznej (Kisiel M., 2013a).

2.1. Muzyka w pracy nauczyciela edukacji elementarnej

Działając w środowisku przedszkolnym i szkolnym, nauczyciel musi organizować i realizować wiele atrakcyjnych form kontaktu dziecka z muzyką i jej formami aktywności. Jednym z jego zadań jest ukierunkowanie uwagi i zwiększenie zainteresowania, a także wzbudzenie zaciekawienia młodych odbiorców muzyką, poprzez podnoszenie atrakcyjności zajęć obowiązkowych i fakultatywnych oraz organizowanie różnorodnych form kontaktu ze sztuką tj.: konkursy, turnieje, biesiady, festyny, warsztaty, uroczystości, koncerty, wystawy, gazetki i plakaty o tematyce muzycznej oraz mini seanse filmowe czy wycieczki do instytucji kulturalnych. Zdobyte podczas aktywności zawodowej doświadczenia pedagogiczno-artystyczne oraz zgromadzone narzędzia i pomoce, stanowią bazę niezbędną do celowego i skutecznego wprowadzania elementów wychowania estetycznego do procesu dydaktyczno-wychowawczego. Kontakt ze sztuką muzyczną na etapie edukacji elementarnej, powinien stanowić źródło przeżyć, emocji i pozytywnych odczuć dla wychowanków, ponadto powinien rozwijać umiejętności wykonawcze, zaspokajając potrzeby ekspresyjne i z czasem, poprzez zaciekawienie oraz wypracowane zachowanie, przyczynić się do rozwoju zainteresowania. Zadaniem nauczyciela w tym kontekście, będzie wprowadzanie podopiecznych w bogaty świat muzyki, realizowany z dużą odpowiedzialnością. Od niego w dużej mierze zależeć będzie czy wychowanek i uczeń polubią tę formę aktywności, a także zwrócą się z atencją do wybranego rodzaju muzyki: profesjonalnej (poważnej), rozrywkowej, ludowej itp. (Kataryńczuk-Mania L., 2004).

Poza ogólnowychowawczymi funkcjami muzyki, realizacja tej gałęzi edukacji, ma na celu rozwijanie muzykalności i uzdolnień specjalnych młodych odbiorców. Zaciekawienie muzyką i jej formami aktywności (śpiewem, rytmiczną mową, ruchem z muzyką, tańcem, grą na instrumentach muzycznych, słuchaniem muzyki oraz wiadomościami o muzykach i muzyce), przekonanie podopiecznych do jej atrakcyjności, odgrywa tu ważną rolę, bowiem kształcenie muzyczne wymaga cierpliwości, wytrwałości i znacznego zaangażowania. Wykorzystanie różnorodnych i atrakcyjnych metod oraz form pracy przez nauczyciela, nie tylko uatrakcyjni zajęcia, ale zapewnia uczniom aktywny udział w poszczególnych zadaniach muzycznych, a w konsekwencji przynosi wiele satysfakcji obu stronom – zarówno prowadzącemu, jak i dziecku (Kisiel M., 2005).

Istotą aktywności, każdego nauczyciela jest jego działalność twórcza, polegająca na projektowaniu i wprowadzaniu w życie nowych i lepszych rozwiązań. Celem takiej pracy jest osiąganie wyższych, nowych i jakościowo skutecznych efektów kształcenia. W tym kontekście, nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej powinien być innowatorem w sferze przybliżania dziecku muzyki. Musi wyjść poza sztympowość rozwiązań edukacyjnych. Jako twórczy pedagog stale poszukiwać nowych form oraz rozwijać te, które po zastosowaniu odniosą pożądany skutek edukacyjny.

Współczesne wychowanie muzyczne, koncentruje się wokół zagadnienia nakierowanego na kształtowanie się stosunku dziecka do muzyki, za pośrednictwem różnych form aktywności. System percepcyjnych, interpretacyjnych i kreatywnych działań, pozwala rozwijać muzyczne i osobowościowe predyspozycje młodego człowieka. Skuteczność działania pedagogicznego w tym względzie zależy od umiejętnego stosowania zespołu form aktywności muzycznej, które powinny być potraktowane wielowymiarowo. Akceptowanie poszczególnych działań stanowi część składową naturalnego związku, w którym istotną rolę odgrywa umotywowanie emocjonalne sytuacji (Danel-Bobrzyk H., 1999). W tym miejscu, warto nawiązać do wyników badań diagnostycznych o charakterze inicjalnym, ukazujących opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego na temat pełnienia przez nich roli animatorów w obszarze wychowania muzycznego (Wilk K., 2014; Chlasta-Oblak D., 2014.).

Ogólne wnioski, jakie można z zaprezentowanych wyników skonstruować, wskazują, iż ankietowani podkreślają „otwartość” i pedagogiczną elastyczność, które pedagog winien posiadać w pracy z dziećmi. Zauważono również, że w wielu wypowiedziach przewijał się wątek związany z pełnieniem przez nauczyciela roli animatora życia kulturalnego społeczności przedszkolnej i szkolnej, który dba o pozalekcyjne formy kontaktu z muzyką i jej formami aktywności. Ważnym stwierdzeniem, stały się wskazania ukazujące nauczyciela edukacji elementarnej jako osoby, której istotnym zadaniem jest wzbudzenie u podopiecznych zaciekawienia

różnymi formami muzyki. Niejednokrotnie podkreślana była w wypowiedziach respondentów rola wykształcenia i przygotowania pedagoga do prowadzenia działań z zakresu wychowania muzycznego. Ogólnie można stwierdzić wysoką świadomość badanych nauczycieli w zakresie pełnionych ról i funkcji oraz wykonywanych zadań w zakresie edukacji muzycznej. Badani pedagodzy poza osobistą motywacją poznawczą, potrzebami edukacyjnymi placówki, w której byli zatrudnieni, wskazali na rolę podejmowanych przez siebie i inicjowanych przez kierownictwo placówki oświatowej działań doskonalących i dokształcających kompetencje zawodowe w zakresie prowadzonych zajęć muzycznych. Te działania, podejmowane były zazwyczaj w związku z potrzebą dostosowania się do aktualnych wymagań przedszkola i szkoły podstawowej, procedur awansu zawodowego oraz potrzeb pozostających pod ich opieką dzieci.

Pedagodzy powszechnie przyznali, że poziom wiedzy i umiejętności realizowanych w ramach różnego typu kursów, warsztatów i studiów podyplomowych uległ korzystnej zmianie. Zdaniem badanych nauczycieli, plusem tego typu zajęć stało się położenie nacisku na zdobywanie, doskonalenie lub modelowanie praktycznych umiejętności. W wyżej wymienionych działaniach, bardzo często wiedza teoretyczna podporządkowana była praktyce metodycznej. W opinii ankietowanych istotnym zmianom, na przestrzeni ostatnich lat, uległ postulowany model sylwetki zawodowej nauczyciela. Oprócz wiedzy i umiejętności kierunkowych i metodycznych, powinien odznaczać się on kreatywnością, operatywnością i komunikatywnością w dążeniu do celu. Powinien być także otwarty na wszelkie innowacje w zakresie proponowanych metod i form pracy, ale także krytyczny wobec nieuzasadnionych zmian. W wypowiedziach respondentów przewijał się również wątek konieczności zatrudnienia specjalisty z zakresu edukacji muzycznej w klasach I-III szkoły podstawowej i rytmiki w przedszkolu. Takie działania były podejmowane przez niektóre placówki oświatowe i zdaniem respondentów przyniosły wymierne korzyści dla procesu kształcenia muzycznego najmłodszych. Wśród wypowiedzi na uwagę zasługują wskazania, z których wynika, że prowadzenie muzycznych zajęć przez specjalistów, podnosi wartość edukacji muzycznej na tle pozostałych obszarów poznania, przyczynia się do zwiększenia umiejętności podopiecznych w zakresie realizowanych form aktywności muzycznej, ułatwia podopiecznym kontakt z wartościową literaturą muzyczną. Powrót do edukacji elementarnej specjalistów z zakresu muzyki nie zwalnia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego do włączania w cykl działań zintegrowanych muzyki i jej form aktywności w wyborze. Jednak nadal większość zajęć muzycznych w klasach początkowych prowadzonych jest przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy z różnymi sukcesami realizują misję idei wychowania muzycznego.

Problemem skutecznego kształcenia muzycznego w edukacji elementarnej, powiązany jest w wielu wypowiedziach ankietowanych z poziomem przygotowania muzycznego nauczycieli o specjalności pedagogicznej.

Do praktyki zawodowej trafiają absolwenci – nauczyciele prezentujący niejednorodny model przygotowania zawodowego. Problem występujących odmienności w kształceniu osób w obrębie sztuki przedstawia Maurice Martenot, uwypuklając brak równowagi między dążeniami nauczycieli do osiągnięcia szybkich rezultatów artystycznych, a ich dbałością o rezultaty wychowawcze. W jego opinii sztuka nie jest tylko celem, ale też środkiem pobudzającym harmonijny rozwój osobowości wychowanków. W tym kontekście, uczący sztuki (w tym muzyki) oczekuje przede wszystkim rezultatów artystycznych swej pracy, natomiast wychowujący przez sztukę (muzykę) poszukuje przede wszystkim rezultatów głęboko wychowawczych (Kaszycka E., 1980, s. 21).

Nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, powinni przede wszystkim posiadać kompetencje właściwego i umiejętnego motywowania dzieci do obcowania z muzyką i jej nauki, rozbudzania zainteresowania różnymi gatunkami muzycznymi i formami aktywności muzycznej, a szczególnie zachęcać do zabawy przy muzyce i do muzyki na kanwie materiału muzyki elementarnej tzw. przedartystycznej. Może dlatego, większość decydentów i samych zainteresowanych, wyżej ceni umiejętności pedagogiczne, zwłaszcza sprawność tworzenia sytuacji dydaktycznych, stymulujących aktywność i ekspresję muzyczną dzieci, nad umiejętnościami stricte wykonawczymi np. instrumentalnymi lub wokalnymi.

W propozycjach metodycznych dla nauczycieli edukacji elementarnej w równej mierze powinny znaleźć się zarówno propozycje tradycyjnych form aktywności muzycznych, jak również innowacyjne formy wprowadzania dziecka w świat muzyki oparty na metodach aktywizujących.

2.2. Zainteresowania i wiedza muzyczna studentów kierunków pedagogicznych

Problematyka postulowania większego udziału wychowania estetycznego w kształceniu studentów wszystkich kierunków pedagogicznych znana jest od wielu dekad. Irena Wojnar (1970) już w ubiegłym wieku twierdziła, że każdy student przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego powinien posiadać wrażliwość i smak estetyczny. Skoro wyniki osiągnięte w tym zakresie w szkołach średnich i wpływ domu były niewystarczające, realizacja postulatu powinna mieć miejsce właśnie w wyższych uczelniach. Obecnie kontynuacją takich zamierzeń jest rezolucja Europejskiej Wspólnoty Wychowania Muzycznego, która domaga się podjęcia przeciwdziałania wobec wzrostu zagrożeń natury społeczno-moralnej i psychologicznej wśród młodzieży (głównie wpływu środków elektroakustycznych na zdolność koncentracji i percepcję), a także zauważenia potrzeby utrzymania europejskiej tradycji kultury muzycznej.

Wiek studentów, zwłaszcza studiów stacjonarnych jest właściwy dla kontaktu ze sztuką, gdyż – jak twierdzi niemiecki psycholog Eduard Spranger (1985, s. 25)

– „nawet te osoby, które później będą należały do odmiennej kategorii psychologicznej, przeżywają w okresie młodzieńczym stadium estetycznego entuzjazmu”. Okres ten jest także dobrym momentem odkrycia i osobistego uświadomienia sobie wartości kulturowych i duchowych. Sztuka doskonale odpowiada postawie psychicznej młodzieży, zaspokaja potrzeby rytmu jej życia, skłonności do dramatyzowania własnych przeżyć oraz pogoni za niezwykłością i ideałem.

Kandydaci na studia pedagogiczne są w przeważającej liczbie na umiarkowanym i niskim poziomie w zakresie wyznaczonym przez zastosowany test-sprawdzian na poziomie uzdolnień muzycznych. Oznacza to, że potrafią zapamiętać i powtórzyć poprawnie prostą melodię i rytm, ewentualnie dostrzec różnice pomiędzy wzorem melodyczno-rytmicznym, a jego powtórzeniem oraz zauważyć zmiany tempa (Dyląg J., 1993). Opisany poziom uzdolnień i umiejętności muzycznych kandydatów na studia stwarza sytuację niekorzystną dla realizacji przedmiotów muzycznych w uczelniach, w których treści programowe dostosowane muszą być do przygotowania osób rozpoczynających naukę (Wilk A., 2004).

Prowadząc badania diagnostyczne o charakterze rozpoznawczym, przeprowadzono ankietę, dzięki której chciano uzyskać informację dotyczącą kształcenia muzycznego studentów kierunków pedagogicznych oraz uczestnictwa w kulturze muzycznej najbliższego środowiska. Analiza uzyskanych wyników wskazała, iż przedmioty muzyczne w badanych, wybranych uczelniach pedagogicznych znajdują się obecnie prawie wyłącznie w planach studiów związanych z edukacją wczesnoszkolną i wychowaniem przedszkolnym. Niestety na pozostałych specjalnościach pojawiają się one sporadycznie (w propozycjach zajęć fakultatywnych). Podczas muzycznych zajęć obligatoryjnych student – przyszły nauczyciel powinien przygotować się do realizowania zadań z zakresu edukacji muzycznej dzieci w wieku 6-10 lat oraz ćwiczeń realizowanych w trakcie zajęć umuzykalniających w przedszkolu. Jak wskazują opinie samych zainteresowanych, przygotowanie to jest niewystarczające, gdyż w wyniku braku systematycznej edukacji muzycznej w szkołach ogólnokształcących, większość studiujących nie ma podstawowego przygotowania muzycznego. W szkołach wyższych o profilu pedagogicznym poświęca się na kształcenie muzyczne od 40 do 180 godzin w całym cyklu nauczania akademickiego (Kisiel M., 2013).

Wciąż niepokojący jest stan uczestnictwa studentów kierunków pedagogicznych w kulturze muzycznej. Przeprowadzone badania sondażowe ukazały, że studenci nie wykorzystują w czasie studiów kulturalnej oferty instytucji popularyzujących, działających intensywnie na terenie miast akademickich i nie tylko. W koncertach muzyki poważnej bierze udział zaledwie niewielki odsetek młodzieży akademickiej. Nie najlepiej wypada również uczestnictwo w spektaklach teatralnych. Natomiast gros respondentów wskazało jako główne źródło swoich kontaktów – z szeroko pojętą kulturą – telewizję, gdzie na pierwszym miejscu znalazły się seriale

oglądane przez większość badanych. Nie napawa również optymizmem bierne uczestnictwo studentów w zespołach i kołach zainteresowań. Złożone deklaracje obejmują jednostkowe wypowiedzi wskazujące na udział w zespole pieśni i tańca regionalnego, scholach przykościelnych czy prowadzenie własnych zespołów muzyczno-instrumentalnych lub tanecznych. Wyłania się z tego obraz młodzieży, która nie poszukuje kontaktu z muzyką poprzez czynne uczestnictwo w artystycznych zajęciach dodatkowych lub kontaktując się z wartościową muzyką na żywo. Młodzież nie znajduje też kompetentnych wskazówek i przewodnika po świecie kultury i sztuki muzycznej w swojej macierzystej uczelni, tak jak nie miała ich w swoich szkołach podstawowych, gimnazjach czy szkołach ponadgimnazjalnych. Z całą pewnością, z tak zarysowanego zjawiska, trudno będzie przyszłym nauczycielom uprawiać integralną pedagogikę bez podstawowej wiedzy o kulturze muzycznej i jej wartościach wychowawczych. Pod znakiem zapytania będzie również kwestia nadrobienia skumulowanych braków, podczas kształcenia akademickiego.

Czas studiowania przyszłych nauczycieli z całą pewnością jest ostatnim okresem, w którym możemy mieć wpływ na kształtowanie się postaw estetycznych i etycznych młodzieży. Wzorzec uczestnictwa w kulturze muzycznej na poziomie wyższym niż muzyka popularna powinien zostać stworzony i silnie zaakcentowany w uczelni pedagogicznej, z ufnością, iż przyniesie pozytywne skutki w przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Prowadzone badania pozwoliły również na uzyskanie od młodzieży akademickiej studiującej na kierunkach pedagogicznych informacji dotyczącej kształcenia muzycznego na poziomie uniwersyteckim oraz samooceny wybranych kompetencji muzycznych¹.

Na podstawie uzyskanych informacji, ogólna samoocena wybranych kompetencji muzycznych badanych studentów plasuje się na poziomie przeciętnym, z tendencją do niskiego. W konfrontacji z rzeczywistością taka samoocena – z uwagi choćby na bardzo niskie wyniki osiągane na wejściu przez badane studentki w sprawdzianie ogólnej wiedzy muzycznej oraz znajomości zasad muzyki (lokującej się na poziomie gimnazjalnym) – jawi się jako mało precyzyjna. Przyczyny takiego stanu rzeczy (jakkolwiek złożone) wydają się w głównej mierze tkwić w mało efektywnej realizacji treści muzycznych w szkolnictwie powszechnym stopnia podstawowego i gimnazjalnego. Znaczna część grupy badawczej zakończyła swoją edukację muzyczną właśnie na tym poziomie, natomiast przedmioty muzyczne obecne w toku studiów powinny bazować na umiejętnościach właściwych znacznie wyższemu etapowi. Na taką sytuację wskazują liczne rozmowy przeprowadzone zarówno ze studentkami, jak i z wykładowcami przedmiotów muzycznych oraz nauczycielami edukacji muzycznej i innymi przedstawicielami szeroko pojętego środowiska pedagogicznego (dyrektorzy przedszkoli i szkół podstawowych, nauczyciele-doradcy metodyczni i in.). Ankietowani wskazali wśród istotnych wad obecnego systemu

¹ Badania ankietowe prowadzono w latach 2010-2014 wśród studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego wybranych uczelni woj. śląskiego.

kształcenia akademickiego, zbyt niską liczbę godzin przeznaczonych na realizację treści muzycznych. Powoduje to duże ograniczenia w przekazaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych do pracy w obszarze wychowania muzycznego. Nieliczna grupa osób, legitymująca się jakimkolwiek wykształceniem muzycznym (ognisko muzyczne, szkoła muzyczna, prywatne towarzystwa muzyczne) może wykazać się uzasadnioną wyższą samooceną w wybranych obszarach kompetencji muzycznych. Osoby te, postrzegane były przez resztę grupy jako koledzy dysponujący większymi możliwościami do realizacji zadań muzycznych, nie tylko na uczelni, ale również w przyszłej pracy pedagogicznej.

Kompetencje muzyczne nauczycieli – by mogły być skutecznie rozwijane w toku studiów, powinny odnaleźć należną im mocną pozycję na etapie szkolnictwa powszechnego. Należałoby w tym celu zwiększyć liczbę godzin dydaktycznych kształcenia muzycznego przeznaczonych na ich realizację w edukacji akademickiej. Stan obecny, obejmujący wstępną weryfikację kandydatów pod kątem podstawowych predyspozycji w tym zakresie, czyni niejednokrotnie wysiłki pedagogów bezowocnymi już w założeniu, co przyczynia się do pogłębienia rozdzwiewu między samooceną umiejętności muzycznych, ich modelem postulowanym przez dokumenty oświatowe i wskazania literatury przedmiotowo-metodycznej, a stanem faktycznym (Wilk K., 2014).

Studenci kierunków pedagogicznych, w trakcie studiów winni nabyć kompetencje umiejętnego motywowania dzieci do aktywnego kontaktu z muzyką oraz umiejętność działania w obszarze różnych form aktywności muzycznej w toku studiów na drodze czynnego udziału w zajęciach praktycznych, stymulujących proces dydaktyczny, a następnie podczas samodzielnego prowadzenia ćwiczeń w ramach kształcenia zintegrowanego.

Zastosowanie w ramach kształcenia akademickiego koncepcji nowoczesnej edukacji muzycznej, powinno polegać na organizowaniu wielostronnej aktywności studentów. Aktywność ruchowa, głosowa czy instrumentalna, spełnia tak wielorakie i uniwersalne funkcje, że jej udział w kształtowaniu osobowości nauczycielskiej wydaje się niezbędny. Wymienić tu należy rozwój umiejętności komunikacyjnych, zwłaszcza w zakresie porozumiewania się niewerbalnego, w tym także możliwości ruchowo-przestrzenne, głosowe, twórcze oraz w sferze emocjonalnej – rozwój postawy estetycznej, empatii oraz otwartości na świat.

2.3. Praktyki pedagogiczne studentów oraz samokształcenie nauczycieli w dążeniu do profesjonalizmu zawodowego w zakresie edukacji muzycznej

Praktyki zawodowe stanowią jeden z niezbędnych, obok wiedzy przedmiotowej i profesjonalnej o nauczaniu, elementów systemowego kształcenia przyszłych nauczycieli. Mogą one stać się źródłem refleksyjnego doświadczenia praktycznego, stanowiącego podstawy autentycznych kompetencji. To one, w pewnym zakresie, decydują o byciu dobrym nauczycielem, którego praca

nakierowana jest na rozwój uczniów (Pearson A. T., 1994). Praktyki zawodowe, powinny z założenia stanowić pomost pomiędzy wiedzą akademicką a rzeczywistością oświatową. Zadaniem kompetencji zawodowych jest również stworzenie możliwości uszczegółowienia teorii i jej praktyczna weryfikacja, a także podjęcie refleksji nad własnym działaniem. Wypracowane standardy kształcenia zawodowego nauczycieli, coraz częściej m.in. poprzez systematyczne ich udoskonalanie, pozwalają z dobrym skutkiem przygotować studentów do realizacji rzeczywistych zadań, przed jakimi stają na swojej drodze zawodowej. Pewna rozbieżność między: zapotrzebowaniem a przygotowaniem praktycznym studenta, wynika stąd, że dyrektorzy przedszkoli i szkół chcieliby zatrudnić wyłącznie kompetentnych absolwentów, którzy sprawnie będą łączyli elementy teorii i praktyki. Z drugiej strony, brak jest placówek tzw. szkół i przedszkoli zaangażowanych w proces kształcenia studentów oraz nadal zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na wyjścia praktyczne (tzw. wyjścia terenowe) w placówkach oświatowych (Gozdecka R., 2013).

Praktyki pedagogiczne organizuje się w zależności specjalności nauczycielskiej w wybranych przedszkolach i szkołach podstawowych. W czasie ich trwania, studentowi zapewnia się zróżnicowane formy aktywności: wizyty w przedszkolach i szkołach, obserwację zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielna realizacja zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych. Nad przebiegiem praktyk, czuwa z ramienia uczelni nauczyciel metodyk, który służy pomocą, nadzoruje przebieg tego etapu kształcenia (Pankowska D., 2011). Praktyki pedagogiczne powinny być zorganizowane w taki sposób, aby student przed podjęciem czynności zawodowych nabył umiejętności w zakresie działań opiekuńczo-wychowawczych, tj. poznał różnorodne uwarunkowania wpływające na odmiennosc pracy w przedszkolu i szkole, został przygotowany do obserwacji uczniów w środowisku grupowym i klasowym, poznał specyfikę interakcji ucznia i nauczyciela, potrafił zbadać dynamikę grupy i klasy, stosować metody poznawania ucznia i jego edukacyjnym środowisku, kierować zespołem wychowanków w sytuacjach zajęć nadobowiązkowych, współpracować z rodziną i środowiskiem lokalnym wychowanka i ucznia. W przypadku studentów pedagogiki, specjalności: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne wskazane jest włączenie wszystkich obszarów edukacyjnych (w tym muzyki) do działań praktycznych, w celu globalnego oglądu umiejętności bazowych z zakresu wprowadzania poszczególnych form aktywności muzycznej przyszłego nauczyciela.

Kluczowe znaczenie dla efektywności praktyk pedagogicznych mają opiekunowie, wytypowani z ramienia uczelni i szkoły. Nauczyciel – opiekun praktyki jest dla studenta ważnym modelem profesjonalnego działania, zatem powinno się mu stawiać określone wymagania dotyczące kwalifikacji i doświadczenia zawodowego. Szczególnie korzystnym rozwiązaniem, jest nawiązanie stałej współpracy z wybranymi przedszkolami i szkołami oraz wywodzących się z ich grona nauczycielskiego opiekunami. Zapewnia to komfort pracy wszystkim zainteresowanym, a w przypadku

edukacji muzycznej, pozwala na zgromadzenie niezbędnych pomocy, materiału fonograficznego oraz instrumentarium muzycznego (Kisiel M., 2010b).

W procesie kształcenia nauczycieli, który opiera się głównie na doświadczeniu pośrednim, warto uwzględnić okazje do uruchomienia refleksji już na etapie studiowania. Student powinien mieć możliwość budowania swojej osobistej wiedzy. Taką sposobność dają zajęcia terenowe, potocznie zwane praktyką studencką (Malinowska J., Jabłońska M., 2010). Czas studiowania powinien zapewnić wielu doświadczeń w poszukiwaniu przez przyszłych nauczycieli uzasadnień dla podejmowanych przez nich działań praktycznych i osadzania ich w teorii. Ze względu na ograniczoną liczbę godzin przeznaczonych na przedmioty muzyczne w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych, istnieje realna potrzeba podejmowania dodatkowych przedsięwzięć, mających na celu wzbogacenie wiedzy i umiejętności przygotowujących się do praktyki zawodowej stażystów. Wśród wielu propozycji, na uwagę zasługują prowadzone w cyklu seminaria muzykologiczne, których celem jest wzbogacanie wiedzy studentów na temat stylów i gatunków muzycznych, charakterystycznych prezentacji artystycznych czy przybliżanie biogramów wybitnych twórców. W założeniu takie seminarium, staje się metodą polegającą na nauczaniu – z czynnym uczestnictwem uczniów-studentów, którzy samodzielnie opracowują część zagadnień, a następnie przedstawiają swoje przemyślenia w postaci prezentacji lub referatu, a także biorą aktywny udział w dyskusji nad wybranym zagadnieniem wykazując się posiadaną wiedzą. Z punktu widzenia wychowania muzycznego zaproponowany cykl seminarium powinien przyjąć model artystyczny. Wśród opracowywanych tytułów mogą znaleźć się te dotyczące postaci wielkich twórców lub rocznic np.: *Henryk Mikołaj Górecki in memoriam*, *Fryderyk Chopin – malarz i poeta fortepianu*, *Oskar Kolberg 200. rocznica urodzin* i in. (Kisiel M., 2009).

Inną formą pracy z młodzieżą akademicką, stanowiącą inspirujący czynnik w kształtowaniu wartości estetycznych jest studenckie muzykowanie. Należy ono do atrakcyjnych i bardzo inspirujących aktywności podejmowanych chętnie przez młodzież, zwłaszcza posiadającą umiejętności muzyczne, w celu uzyskania satysfakcji z kontaktu z utworem artystycznym. Jest ono również miejscem doskonalenia indywidualnych sprawności w grze na instrumencie muzycznym, działalności wokalne, aktywności muzyczno-ruchowej oraz sposobem zaspokojenia potrzeb ekspresyjnych. W takim przypadku koncert staje się nie tylko formą muzyczną w znaczeniu utworu artystycznego, ale również sposobem publicznej prezentacji wytworów sztuki wykonawczej. W pewnym sensie można mówić o koncercie również w przypadku wykonania muzycznego w ramach życia codziennego lub wówczas, gdy szczególnie wyraźnie występuje szeroka dostępność produkcji artystycznych. Koncerty zbiorowe, imprezy artystyczne stwarzają doskonałe warunki do nawiązywania towarzyskich kontaktów i społecznych relacji. W tym kontekście muzyka jest sztuką, która jednoczy i zbliża ludzi, jednocześnie pozytywnie oddziałuje, kształtując pożądane wartości estetyczne. Muzyczne

koncerty integracyjne posiadają w swojej strukturze szerokie możliwości łączenia różnych środków wyrazu, posiłkując się niestandardowymi formami przekazu. Do interesujących przykładów działań muzycznych podejmowanych przez studentów kierunków pedagogicznych należą: *Studenckie kolędowanie*, przygotowanie audycji pt. *W krainie melodii*, przeprowadzenie warsztatów pt. *Z muzyką, zabawą i humorem*, i in. (Kisiel M., 2010b).

Artystyczne projekty badawcze należą do trzeciej z grup metod nauczania, których celem jest inicjowanie samodzielnego uczenia się i zaliczane są do tzw. metod aktywizujących. Postawiony w nich cel dydaktyczny ukierunkowany został na rozbudzenie w uczących się umiejętności dostrzegania luk we własnej wiedzy, stawianiu pytań, poszukiwaniu na nie odpowiedzi oraz prezentacji wyników. Projekt badawczy jest metodą uczenia się przez samodzielne poznawanie otaczającej rzeczywistości, zetknięcie się z konkretnymi problemami, które można rozwiązać. Inicjując pracę nad przygotowaniem poszczególnych projektów badawczych w obszarze muzyki uwzględniono słuszność tezy, iż w kształceniu na propedeutycznym poziomie nauczania i wychowania, nauczyciel winien stworzyć możliwie jednakowe szanse rozwoju wszystkim uczestnikom z uwzględnieniem występujących już na starcie edukacyjnym dużych różnic indywidualnych, wynikających na przykład z odmiennych predyspozycji psychicznych i fizycznych, jak również środowiskowych. Wśród realizowanych projektów badawczych mogą znaleźć się następujące tematy: *Medialne inspiracje aktywności muzycznej dziecka*, *Zainteresowania muzyczne uczniów szkoły ogólnokształcącej*, *Uczę się z Mozartem*, *Integracyjne formy wprowadzania dziecka w świat sztuki* i in.

Istotnym obszarem prowadzonych ze studentami działań jest łączenie muzycznych doświadczeń akademickich z praktyką pedagogiczną z dominantą muzyki. Na uczelni w ramach zajęć terenowych niejednokrotnie odbywały się praktyki doraźne, stanowiące przedłużenie ćwiczeń z zakresu poszczególnych metodyk nauczania. Celem zainicjowanej działalności jest umożliwienie młodzieży studiującej zdobycie pierwszych doświadczeń w prowadzeniu ćwiczeń muzycznych realizowanych z dziećmi, pod nadzorem nauczyciela akademickiego i przygotowanie do praktyk właściwych. Przed każdą prowadzoną jednostką dydaktyczną student jest zobowiązany do przedłożenia konspektu zajęć. Po ich przeprowadzeniu, zazwyczaj realizowane jest wspólne omówienie. Zauważone podczas ćwiczeń terenowych problemy natury dydaktycznej lub wychowawczej stanowią podstawę do dyskusji i podejmowania konkretnych rozwiązań np. w formie symulacji metodycznej na kolejnych ćwiczeniach już na uczelni. Przygotowywane i przeprowadzone przez studentów zajęcia artystyczne z dziećmi swym obszarem aktywności powinny obejmować następujące tematy: *Malowana muzyka – barwy, nastroje, światło i cień, symbol i znak językiem sztuki*, *Magiczna orkiestra – w poszukiwaniu różnych barw i brzmień dźwięków*, *Pląsy i zabawy przy muzyce* i in. Tak realizowana tematyka proponowanych zajęć koncentruje się z reguły wokół realizowanych celów i treści

wynikających z założeń programu nauczania i wzbogaconą jest dodatkowo o nowe i ciekawe rozwiązania metodyczne (Kisiel M., 2011)²:

Na podstawie obserwacji przeprowadzonej podczas realizacji w latach 2010-2013 poszczególnych projektów wskazano następujące wnioski:

1. Zajęcia metodyczne z artystycznych przedmiotów specjalistycznych powinny dawać podopiecznym realne możliwości publicznej weryfikacji swoich możliwości, podczas koncertów, seminariów i audycji.
2. Nauczyciel akademicki oprócz wiedzy i dokonań naukowo-badawczych winien legitymować się doświadczeniem zawodowym w pracy z dzieckiem na poszczególnym poziomie edukacyjnym.
3. Istnieje konieczność prowadzenia systematycznych prac w zakresie organizowania aplikacyjnych działań pedagogicznych studentów kierunków pedagogicznych w placówkach oświatowych z dominantą aktywności muzycznej.

W podsumowaniu można stwierdzić, że praktyka nauczycielska w czasie studiów, to nie tylko obserwacja wzorów dla ich ewentualnej aplikacji, ale również uczenie się przez praktykę, wychodzenie poza standardowe wzorce, nauka przez działanie oraz rozwijanie i pogłębianie własnych kompetencji w dialogu z innymi ludźmi. Muzyka wykorzystywana w procesie edukacji stanowi istotny środek inspiracji w popularyzowaniu wartości estetycznych wśród młodzieży studiującej. Pozwala ona dostrzec studentom, przyszłym pedagogom, siłę ekspresji i emocji w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej.

Wśród podstawowych obowiązków każdego czynnego nauczyciela ważne miejsce zajmuje potrzeba stałego doskonalenia swoich umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Rutyna, będąca często rezultatem zmęczenia zawodowego jakie rodzi się w wyniku osobistego zaangażowania w relacje z drugim człowiekiem, nie sprzyja rozwojowi i skutecznemu nauczaniu, gdyż gasi entuzjazm i chęć twórczej, nowatorskiej aktywności. Poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych, obok samokształcenia i doskonalenia, może okazać się niezwykle pomocne w przeciwdziałaniu temu niepokojącemu procesowi. Wszystkie działania pedagogiczne, odnoszące się do nowych rozwiązań w zakresie treści nauczania, metod ich przekazu, czy też zastosowania nowoczesnych środków dydaktycznych, są cechami charakteryzującymi innowacyjnego nauczyciela. Ośrodki doradztwa metodycznego, a także niektóre uczelnie organizują dla pedagogów warsztaty prowadzone w cyklach doskonalących oraz jako systematyczne spotkania w ramach akademii nauczyciela. Do interesujących propozycji metodycznych z zakresu muzyki

² Obserwacja zajęć prowadzonych w ramach wybranych projektów artystyczno-pedagogicznych, realizowanych w latach 2010-2013 w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

zaliczyć można: *Aktywne słuchanie wg Batii Strauss, Tańce dla grupy KLANZA, Gry i zabawy muzyczne, Z pieśnią na ustach* i inne. Prowadzone przez zaangażowaną grupę specjalistów zajęcia stanowią istotne wsparcie dla początkujących nauczycieli, pragnących wspierać krzewienie muzyki w różnych jej formach na etapie edukacji elementarnej.

Wielu czołowych muzyków (Krzysztof Penderecki, Eugeniusz Knapik, Antoni Witt, Jadwiga Wnuk-Nazarowa, Agnieszka Duczmal i in.) oraz badacze i teoretycy muzyki (Barbara Kamińska, Zofia Konaszek, Wojciech Jankowski, Jerzy Kurcz, Janina Fyk i in.) z troską pochyliła się nad niskim stanem polskiej edukacji muzycznej najmłodszego pokolenia. Sygnatariusze listu otwartego, wystosowanego z ramienia Polskiej Rady Muzycznej, zwracają się do Ministra Edukacji Narodowej z prośbą o podkreślenie konieczności powierzania obowiązkowych zajęć muzycznych w klasach I-III szkoły podstawowej wyłącznie muzykom posiadającym odpowiednie kwalifikacje nauczycielskie. W pisemnym apelu wytykają błędy systemowe, które doprowadziły do dramatycznego obniżenia poziomu kompetencji wręcz muzycznych polskiego społeczeństwa. Przyczyną, według autorów petycji, jest zbyt mała uwaga jaką w polskim kształceniu umuzykalniającym poświęca się dzieciom w wieku od 3 do 9 lat. Główną winą za zaistniałą sytuację obarcza się nauczycieli kształcenia zintegrowanego, którym od wielu lat powierzana jest inicjacja muzyczna dzieci w wieku do lat dziewięciu. Pedagodzy ci zobowiązani są do przekazywania dzieciom wiedzy i umiejętności z szeregu różnych dziedzin, wśród nich z obszaru muzyki. Niestety, prawidłowe wykonanie tego zadania, nawet przy wykazaniu maksimum dobrej woli, jest dla ogromnej większości całkowicie niewykonalne. Podpisani pod apelem do resortu edukacji oraz kultury zwracają uwagę, że nauczyciele kształcenia zintegrowanego w wielu przypadkach są wobec uczniów bezradni, a prowadzone przez nich zajęcia nie przyczyniają się do osiągnięcia przez dzieci umiejętności czystego śpiewania, a nawet przekonania, że muzyka jest czymś interesującym i wartościowym (*Apel w sprawie powszechnej edukacji muzycznej oraz Apel o lepsze kształcenie muzyczne*). Podobną opinię można odnaleźć w artykułach zebranych przez W. Jankowskiego (2006) w pracy pod znaczącym tytułem *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?*.

W obecnych zmianach programowych kształcenia ogólnego znalazła się informacja o wydzieleniu lekcji muzyki w klasach młodszych szkoły podstawowej, ze wskazaniem na prowadzenie tychże lekcji przez specjalistów edukacji muzycznej. Zapis ten jednak nie wykluczył prowadzenia ćwiczeń muzycznych w ciągu całego bloku kształcenia zintegrowanego przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wiele szkół z różnych przyczyn (brak specjalistów z dziedziny muzyki, szczupłość godzin dydaktycznych, ograniczenia etatowe czy względy dydaktyczno-wychowawcze) nie zdecydowało się na wydzielenie zajęć muzycznych jako osobnej lekcji. Uczelnie pedagogiczne (i jest to dobre rozwiązanie) nadal przygotowują studentów specjalności nauczycielskiej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego do realizowania idei przybliżania muzyki najmłodszym wychowankom.

W podsumowaniu niniejszego rozdziału warto ponownie podkreślić konieczność kształcenia muzycznego studentów kierunków pedagogicznych. Wiedza o uczniu, wychowanku i nauczycielu w edukacji elementarnej upoważnia do traktowania edukacji muzycznej jako szczególnie wartościowej dla wzrostu u podopiecznych potencjału do uczenia się, wspierania rozwoju wszystkich rodzajów inteligencji, a przede wszystkim do poczucia kulturowej tożsamości w dorosłości człowieka. Ekspresja artystyczna wyrażona w melodii, dźwięku, ruchu i tańcu, barwie, fakturze może naturalnie odzwierciedlać i rozwiązywać trapiące wielu młodych wykonawców, twórców i odbiorców problemy natury estetycznej. Mowa tu bowiem o takiej organizacji pracy, która umożliwi rozbudzenie wszechstronnej aktywności uczących się i wzbogacenie ich osobowości, zapewniając im radość i spontaniczność w obcowaniu z muzyką i jej formami aktywności. A może to nastąpić tylko wówczas, jeżeli sami nauczyciele będą potrafili działać i poszukiwać nowych rozwiązań metodycznych przybliżania muzyki najmłodszym uczniom.

3. Muzyka platformą integrowania elementów sztuki w pedagogice

Sztuka w naszym pojęciu jest metafizyczna, tworzy nowe syntezę, dociera do jądra wszechrzeczy, wnika we wszystkie tajnie i głębie.

Confiteor Przybyszewski

Podkreślona w pedagogice wartość ekspresji w głównej mierze pochodzi z działań w obszarze integracji sztuki. Pozwala ona obcować dziecku nie tylko ze światem wartości, ale doświadczać go w procesie aktywnego działania i niejednokrotnie tworzenia. Dzięki ekspresji twórczej, inicjowanej wielorakimi działaniami dziecko angażuje się emocjonalnie i podejmuje samodzielne myślenie, zaspokajając potrzebę aktywności, a także daje ujście nadmiernie nagromadzonemu napięciu. Muzyka stanowi dziedzinę szczególnie sprzyjającą możliwości spontanicznej, aktywnej i twórczej wypowiedzi dziecka, głównie poprzez różne formy kontaktu ze sztuką dźwięków. Jej zadaniem jest wydobyć i uzewnętrznić muzyki, którą dziecko nosi w sobie oraz reagowanie na muzykę odbieraną z zewnątrz. Kreatywność, jako zdolność do tworzenia, istnieje potencjalnie w każdym człowieku niezależnie od wieku. Małe dziecko wpadające w zachwyt i zdziwienie usiłuje pochwycić nowości z otaczającego świata, jest z tego powodu szczególnie kreatywne – twórcze.

Poznanie świata na wiele sposobów unaocznia fakt posiadania wielości typów i profili inteligencji (Gardner H., 2002). Odmienność ta czyni ludzi wrażliwymi na problemy i jednocześnie wyzwala chęć tworzenia, ekspresji i realizowania siebie. Równocześnie pozwala na możliwość urzeczywistnienia twórczego spojrzenia nauczycieli na rozwijanie potencjału i zdolności u dzieci od momentu rozpoczęcia edukacji. Każda inteligencja początkowo opiera się na potencjale biologicznym, jednak ostatecznie wyraża się w postaci związku wzajemnych oddziaływań między czynnikami biologicznymi, a środowiskowymi. Dzieci odznaczają się niejednorodnym sposobem poznawania świata, co powoduje, że w różny sposób ten świat odkrywają, i na swój sposób przekształcają. Postrzeganie rzeczywistości przez dzieci zależne jest w znacznej mierze od posiadanego profilu inteligencji wielorakich. Inteligencje przejawiają się raczej symbolicznie, za pośrednictwem języka mówionego lub systemów obrazkowych. Mowa to nie tylko ciąg słów wypowiedzianych w określonej kolejności – to także akcent, intonacja, tempo, rytm i „melodia”. Jak pisze Oliver Sacks (2009, s. 247), zarówno język, jak i muzyka opierają się na mechanizmach fonacyjnych i artykulacyjnych. Istotne są także umiejętności współdziałania i współtworzenia, jako przejaw człowieczeństwa, warunkowane przez specyficzną zdolność komunikacji, dzięki której następuje informowanie innych o rezultatach pracy swojego rozumu (Maksymowicz W., 2010).

Zintegrowany system pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu i klasach młodszych oraz interdyscyplinarne podejście do realizacji programu w naturalny sposób sprzyja rozwijaniu inteligencji wielorakich (Suświłło M., 2004) oraz przyczynia się do wzmocnienia predyspozycji w różnych obszarach aktywności muzycznej, pod warunkiem, że jest ona prawidłowo realizowana.

3.1. Zintegrowane działania dydaktyczno-wychowawcze w edukacji elementarnej

„Integracja” jest terminem często używanym w pedagogice na określenie tego, co zwykliśmy nazywać „połączeniem” czy „zespoleniem” w określonej całości (Tokarski J., 1980, s. 309). Edukacja elementarna, obejmująca zarówno etap wychowania przedszkolnego, jak i okres nauki w klasach początkowych szkoły podstawowej, dysponuje najbardziej podatnym gruntem do rozwijania wielorakich zdolności i umiejętności dzieci poprzez zintegrowane podejście do treści nauczania. W tym szczególnym przypadku edukacyjnym integracja będzie sposobem nauczania mającym na względzie pokazywanie związków między wszystkimi przedmiotami oraz ukazywanie świata nauki i sztuki jako całości – propozycją pracy dydaktyczno-wychowawczej zorientowanej na dziecko, ujmowane jako podmiot i indywidualność. Integracja będzie zatem obejmować treści, metody, cele i formy oraz organizacyjne procesy, które dokonują się w samym dziecku w sytuacjach doświadczania otaczającego świata, działania nauczyciela i ucznia w procesie edukacyjnym, oferty edukacyjne, zespół klasowy, środowisko życia dziecka, dzieci sprawne i niepełnosprawne, szkołę ze środowiskiem społecznym i lokalnym, wszystkie podmioty, czyli uczniów, nauczycieli i rodziców uczestniczących w procesie edukacyjnym (Zalewska E., 2009). Poprzez integrację wymienionych elementów następuje rozwijanie inteligencji wielorakich dziecka, co sprzyja wielostronnemu rozwojowi z udziałem podmiotu, programu, treści, metod, obszarów, procesów i technik oraz środowiska sprzyjającego szeroko pojmowanemu nauczaniu i uczeniu się człowieka przez całe życie (Kołodziejki M., 2009).

Podstawa programowa (Dz. U., 2012) zakłada wielopłaszczyznowe kształcenie ucznia z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych. Priorytetowym założeniem jest to, iż każde dziecko jest uzdolnione, a nauczyciel ma za zadanie odkrywać te uzdolnienia i je rozwijać. W tym celu obowiązkiem placówki oświatowej będzie zapewnienie możliwości i warunków do prezentowania dziecięcych osiągnięć wynikających z uzdolnień szczególnie w działalności twórczej. Takie możliwości stwarza m.in. edukacja muzyczna, sportowa, plastyczna, polonistyczna i techniczna. Mając na uwadze powyższe stwierdzenia, należy wskazać, iż instrumentalnym działaniem szkoły winno być dbanie o prawidłową realizację zadań we wskazanych obszarach aktywności, a także organizowanie zajęć zapewniających interesujące i zgodne z dziecięcymi preferencjami i zainteresowaniami spędzanie czasu wolnego, które zwiększą szanse edukacyjne podopiecznych o różnych potrzebach. Placówka oświatowa skoncentrowana na jednostce, rozumiejąca i empatyczna,

pomocna i użyteczna stanie się miejscem rozwijania zdolności poznawczych każdego wychowanka. Ujawnienie wielu zdolności dzieci w różnych dziedzinach sprzyjać będzie wszechstronnemu rozwojowi społeczności edukacyjnej (zespołowej i indywidualnej). Tego typu ujawnianie się zachodzić będzie w możliwie wczesnym rozpoznaniu zdolności dziecka i doborze korzystnych dlań doświadczeń.

3.2. Integracja zjawiskiem w obszarze sztuki

Sztuka wiąże się z najbardziej podstawowymi potrzebami człowieka, gdyż pozwala na wywołanie przeżyć, doznań i wzruszeń. Odgrywa również niezwykle ważną funkcję edukacyjną w kształtowaniu pełnej i harmonijnej osobowości młodego człowieka. Termin sztuka obejmuje swym zasięgiem część dorobku kulturowego cywilizacji, manifestującą się poprzez utwory, w tym dzieła artystyczne (Tatarkiewicz W., 2005).

Sztuka na przestrzeni wieków nieustannie zmieniała się, powstawały nowe dziedziny i zjawiska, a modyfikacjom ulegały jej podstawowe dyscypliny (Wojnar I., 1990). Współcześnie zauważa się odmienną w zwyczajowym procesie udostępniania sztuki odbiorcy. W wielu przypadkach następuje odwołanie do łączenia i przenikania się różnych dyscyplin sztuki oraz poszukiwania podobieństw między poszczególnymi elementami dzieła artystycznego i jego symboliką. Od początku XIX wieku sztuka uniezależniła się od rzemiosła. Wiąże się od tej pory ściślej z pojęciem twórczości, oryginalności, indywidualizmu i nowatorstwa. Materią sztuki są oczywiście dzieła sztuki, a ich autorzy stają się artystami motywowanymi wewnętrznym przymusem tworzenia, czy też potrzebą wyrażenia uczuć, rozwiązania problemów własnych lub ogólnoludzkich, niedającymi się ograniczyć wyłącznie do funkcji dostarczyciela wrażeń estetycznych. Sztuka współczesna, począwszy od surrealizmu, nie przystaje już do podanej definicji. Piękno w procesie dzisiejszej estetyzacji rzeczywistości wyszło poza sztukę, używa odmiennych środków stylistycznych, niejednokrotnie szokuje i wzbudza kontrowersje (Kozel D., 2009).

Sztuce przypisuje się pełnienie w życiu jednostki i społeczeństwa szeregu funkcji. Wśród nich można wymienić następujące: komunikacyjną (gdzie artysta przez swoje dzieło porozumiewa się z odbiorcą), estetyczną (gdy sztuka wywołuje u odbiorcy swoiste przeżycia), poznawczą (odbiorca poznaje nie tylko dzieło, ale też historię przodków), etyczną – propagandową – wychowawczą (sztuka może wychowywać, uczyć, nakłaniać do refleksji, uwidaczniać pewne wzorce postępowania lub normy), metafizyczną (dzieła sztuki powstają z motywacji metafizycznej – religijnej – i mają za zadanie pobudzanie uczuć, służą życiu duchowemu lub religii), emocjonalną (wywołuje określone emocje), terapeutyczną (może leczyć, zapobiegać powstawaniu określonych deficytów, wywołuje katharsis rozumiane jako oczyszczenie psychiki), ludyczną – zabawową – (pozwala się odprężyć i odstresować poprzez czynne uczestnictwo lub odbiór w charakterze widza), identyfikacyjną i integracyjną (sztuka integruje i wykazuje przynależność do pewnej grupy społecznej, pomaga również

zachować tożsamość kulturową społecznościom lokalnym i narodom) oraz użytkową (rozumianą jako sztuka usługowa, np. rzemiosło artystyczne, przedmioty codziennego użytku, architektura, ale także satyra i muzyka taneczna).

Istotą edukacji kulturalnej jest wychowanie odbiorcy sztuki o wyrobionym smaku artystycznym, który zdolny będzie do głębokich reakcji emocjonalnych, a także umiejącego ocenić dzieła sztuki. Zasadna staje się również w tych działaniach konieczność wykształcenia u dzieci umiejętności, sprawności i nawyków potrzebnych do wypowiedzania się w języku określonej dziedziny sztuki, czyli do zajmowania się nią w sensie twórczym i odtwórczym (Ferenz K., 2008). Z powyższych założeń wynika konieczność angażowania takich strategii edukacyjnych, aby wychowankowie mieli szansę obcowania ze sztuką w formie odbiorczej i realizacyjnej nie zaniebując przygotowania młodego odbiorcy do doświadczenia wolności interpretacyjnej (Krasoń K., 2013).

W obrębie sztuki można wyróżnić dwa nurty integracji. Jeden obejmuje poszukiwania zakładające samodzielność poszczególnych dziedzin sztuki, których oddziaływanie wzmacniane jest bądź to środkami innych dyscyplin i gatunków, bądź konkretnymi dziełami wzajemnie się interpretującymi, zwiększającymi ekspresję, sugerującymi sposób rozumienia i przeżywania. Ten nurt występuje w praktyce edukacyjnej najczęściej (np. słuchanie muzyki przy świetle świec bądź z równoczesną prezentacją przeźroczy z reprodukcjami malarstwa; malowanie z muzyką w tle albo ilustrowanie jej lub przekładanie na formę plastyczną). Drugi nurt obejmuje poszukiwania nowych form posługujących się środkami różnych sztuk, doznaniem różnych zmysłów równocześnie, prowadząc do pierwotnego, całościowego doznania. Nurt ten rzadko występuje w działaniach edukacyjnych, choć jego manifestacje otaczają współczesnego człowieka coraz ciasniej, głównie poprzez film, reklamę, multimedia czy rzeczywistość wirtualną (Olbrycht K., 1999).

W przypadku wychowania muzycznego dostrzegane płaszczyzny integracji odnoszą się do poszczególnych form aktywności tj.: śpiewu i rytmicznej mowy, tańca i ruchu z muzyką, gry na instrumentach muzycznych, percepcji muzyki oraz twórczości muzycznej, a także do łączenia tych form z innymi obszarami edukacji artystycznej. Intencją takich działań jest pobudzenie aktywności umysłu dziecka oraz kształcenie ogólnego rozwoju jego wyobraźni (Płomiński M., 1997).

Odmienne typ połączeń w płaszczyźnie integracji elementów sztuki oferuje synestezja oznaczająca wrażenie zjednoczone. Powstaje ona wówczas, gdy pobudzenie jednego z receptorów wywołuje równoczesne pobudzenie innego. Połączenia mogą dotyczyć wszystkich zmysłów, można więc „słyszeć” kolory, „smakować” dźwięki. Istnieje zjawisko widzenia barw lub kształtów pod wpływem dźwięków muzyki, głosu ludzkiego lub określonego hałasu. Doznania słuchowe synestetyków są związane ze wszystkimi najważniejszymi rodzajami wrażliwości ludzkiej. Dźwięki mogą być odbierane jako barwy, kształty, w określony sposób uformowana przestrzeń, smaki

i zapachy. Najpowszechniejszym przykładem synestezji jest „słyszenie barwne”. Skłonność tą wielu psychologów określa mianem chromostezji (Ackerman D., 1994). W odniesieniu do muzyki wyróżnia się cztery podstawowe jej typy. Pierwszy – występujący wśród wielu ludzi – odnosi się do kolorowego słyszenia określonych kompozycji danego twórcy. Synestezje drugiego typu dotyczą barwy muzycznej. Doznają ich zarówno ludzie profesjonalnie zajmujący się muzyką, jak i laicy, a co ważne – występuje tu duża zgodność skojarzeniowa. Trzeci typ synestezji związany jest z wysokością dźwięków. Wielu ludzi odnosi niskie dźwięki do kolorów ciemnych, a wyższe – do jaśniejszych. Barwny odbiór tonacji jest często występującym wśród muzyków czwartym typem synestezji (Sloboda J., 2003).

Integracja zmysłów, prowadząca do kompleksowych działań pedagogiki muzycznej określana jest terminem „poliestetyka”. W ujęciu Wolfganga Roschera (1990) polega ona na powiązaniu danych zmysłowych i systemów wartości w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym. Istotnymi aspektami wychowania poliestetycznego są w tym przypadku przestrzeń, czas, społeczeństwo, nauka i sztuka. Poliestetyk dba o koordynację i scalanie wspólnego postrzegania za pośrednictwem oka i ucha, powonienia i smaku, zmysłu ruchu i dotyku. Wychowanie poliestetyczne rozpoczyna się z chwilą narodzin dziecka i pierwszych jego kontaktów z najbliższym środowiskiem, następnie obejmuje okres pobytu dziecka w szkole, czas studiowania. Proces ten trwa, z różnym natężeniem, do końca życia. Obejmuje on zamierzone oddziaływanie wielorakich bodźców, które wyzwalaają określone zachowania wobec sztuki, muzyki i poezji oraz innych przejawów działalności kulturalnej człowieka, przynoszące względnie trwałe skutki w postaci określonego zachowania, do nawyków włącznie. Najważniejszy etap w realizacji takiego wychowania przypada na okres pobytu młodego człowieka w szkole. Jest to ważna faza w kształtowaniu odczuć estetycznych, która już na podstawie zgromadzonego potencjału odczuć estetycznych buduje własne sądy, przekonania i wartości.

Symbolika barw, poznanie kontrastu światła i cienia, faktura są kolejnymi inspiracjami doświadczenia w obrębie sztuki. Mowa dźwięków natury, techniki i muzyki będących inspiracją do twórczego działania stanowi bazę i właściwie wprowadza odbiorców w świat form trudniejszych, takich jak teatr, balet czy opera. W ten sposób młody człowiek uczy się odczytywać informacje przekazywane za pomocą różnych metafor werbalnych i pozawerbalnych, zaczyna rozumieć i uświadamiać sobie rolę gestu, mimiki, tańca, stroju, dekoracji i charakteryzacji w filmie, balecie, pantomimie, przedstawieniu teatralnym lub widowisku plenerowym (Kisiel M., 2013a). Możliwości łączenia różnych dziedzin sztuki ukazuje R. Lary Bohannon (2010) twierdząc, że plastyka, ruch i muzyka są połączone wspólnymi elementami konstrukcyjnymi. Nauczyciele mogą poszukiwać i uruchamiać zespolenia między muzyką, ruchem i sztukami wizualnymi z wykorzystaniem elementarnego podejścia integracyjnego. Zajęcia w obszarze tego typu integracji wprowadzają w świat sztuki wizualnej za pomocą aplikacji pojęć linii i konturu, które następnie włączone są do ruchu i muzyki.

Zestawienie 1. Obszary integrowania elementów w wybranych obszarach sztuki

Elementy sztuki	Muzyka	Ruch	Plastyka
Rytm	motywy rytmiczne	organizacja ruchu	różnice i podobieństwa w motywach
Kontur	kontur melodii	kształt ciała, rysunek taneczny	różne kształty osób, zwierząt, roślin i przedmiotów
Kolor	brzmienie głosów i instrumentów	nastroj i emocje ewokowane przez ekspresję ruchu	barwa lub pigment
Harmonia	współbrzmienia dźwięków	mieszanie się i współgranie ruchu	harmonia kolorów
Forma	różne układy i budowa utworów muzycznych	tworzenie układów ruchów do tańca	trójwymiarowość dzieła
Równowaga/balans	słyszenie elementów muzyki	widzenie i odczuwanie elementów tańca	widzenie kształtów i kolorów
Faktura/budowa	faktura i budowa utworu muzycznego	liczba tancerzy, układ sceniczny	jakość powierzchni grafiki

Źródło: opracowanie na podstawie R.L. Bohannon, 2010, s. 27-31.

Naukowcy i praktycy (np. Ewa Zwolińska, Hanna Komorowska, Jan Iluk, Agnieszka Kubeczko-Sondej i in.), uznają, że działania muzyczne mogą wzmacniać rozwój języka. Śpiewanie, rytmiczne mówienie oraz słuchanie tworzą doświadczenia wspierające umiejętności komunikacyjne (Siek-Piskozub T., Wach A., 2006). Występująca w śpiewaniu praktyka rytmizacji, formy muzycznej, dynamiki i nastroju muzycznego są elementami wspólnymi dla umiejętności muzycznych i językowych. Odpowiednie działania muzyczne mogą wzmacniać wiele aspektów rozwoju języka. Posługiwanie się językiem stanowi jeden z fundamentów koncepcji metodycznych Carla Orffa w nauczaniu muzyki. We wstępnych poszukiwaniach połączeń między muzyką a językiem wykorzystywane są pojedyncze słowa, takie jak imiona czy nazwiska dzieci. Tym samym dzieci mogą ćwiczyć elementy mowy z równoległym wykorzystaniem składników dzieła muzycznego: kontrastów, dynamiki, tempa, barwy i innych cech ekspresyjnych. Ponadto miarowy i rytmiczny charakter śpiewów poprawia płynność czytania w danym języku. Edukacja muzyczna zintegrowana z kształceniem językowym wyrabia pozytywne nastawienie do życia i ludzi, dostarcza inspiracji do swobodnej aktywności językowej dzieci, dostarcza tym samym wiele radości, pozwala na lepszą komunikację i podnosi kompetencje językowe (Dawid Ł., 2000). Muzyka i język posiadają wiele cech wspólnych, między innymi podczas procesu uczenia się wykorzystuje się ten sam aparat słuchowo-mowny. Poprzez słuchanie i śpiewanie piosenek, rytmiczną recytację tekstu, wprowadzanie ruchu przy piosence i zabaw z wykorzystaniem rytmu i rymów inicjowane są rozmowy na temat nastroju jaki wywołuje muzyka, konwersacje z użyciem słów i zwrotów wykorzystywanych w piosence. Rytmizacja tekstu w połączeniu z kreacją ruchową oraz nauka piosenki i rymu będzie również inspiracją do wprowadzania nowego słownictwa, dzięki któremu może nastąpić rozwój komunikacji werbalnej i pozawerbalnej (Kisiel M., 2005).

Istotnym elementem uwrażliwiającym jednostkę na istnienie i znaczenie w odbiorze integracji sztuki jest sztuka ludowa reprezentowana tańcem, obrzędami, śpiewem i strojem, rekwizytem i grą na instrumentach muzycznych. Kultura ludowa, wyrażana przez folklor będący jej podstawowym komponentem, jest jednym z podstawowych źródeł komunikacji międzyludzkiej, a wyraża się w zachowaniu, światopoglądzie i własnej aktywności jednostki (Waluga A., 2005). Uwidacznia się w obrzędach, wierzeniach, pieśniach, opowiadaniach będących swoistą formą przekazu, wytwarza więzi między ludźmi oraz odzwierciedla problemy dnia codziennego (Kusak J., 2009). W zależności od potencjalnych możliwości swoich uczniów w zakresie edukacji muzycznej, nauczyciel ma okazję realizacji zadań muzycznych w połączeniu z edukacją regionalną, wykorzystania cech charakterystycznych dla kultury własnego regionu tj.: mowa, gwara, tradycje, zwyczaje, ubiór, strój ludowy, taniec i pieśń (Kisiel M., 2014b).

Drama coraz częściej gości w edukacji i, podobnie jak nauka muzyki, przydatna staje się do rozwijania samowiedzy, rozumienia siebie i innych na poziomie emocji oraz uczuć. Aktywność w jej obszarze polega na wczuwaniu się w rolę, improwizacji angażującej ruch, gest, mowę i uczucia oraz dostarczaniu bezpośredniego doświadczenia, przekraczającego zakres zwykłej informacji, wzbogacającego wyobraźnię i poruszającego emocje tak samo jak umysł. Pracę z dramą rozpoczyna się od zastosowania najprostszych technik, ustalenia reguł gry, słów kluczowych, charakterystycznych znaków, wyboru ciekawego i bliskiego dzieciom tematu. Nauczyciel w tych działaniach pełni funkcję doradcy, czasami inicjuje improwizację, kierując się w pracy zasadą kontrastu i różnorodności, tajemniczości i niespodzianki. W zakres dramy wchodzi różne techniki, tj.: wywiad, rozmowa, scenki i sytuacje improwizowane, przedstawienie, inscenizacja, pomnik, żywe obrazy, pantomimiczne ćwiczenia, list, a także ruch i ekspresja muzyczna (Pankowska K., 2000).

Jedną z technik dramy jest inscenizacja, która opiera się na wcześniej wyuczonym tekście, jednak część zastosowanych tu ćwiczeń jest raczej improwizowana, co pomaga w zorganizowaniu przedstawienia na określony temat. Wybór tematu inscenizacji zależy od zainteresowania dzieci, jak również potrzeb wychowawczych grupy. Ważnym elementem w rozwijaniu ekspresji twórczej i odtwórczej dziecka jest forma zabawy, w czasie której wychowankowie doświadczają różnych emocji w trakcie odgrywania wskazanej lub wybranej roli, rozwiązywania problemów, podejmowania działań tematycznych lub ucząc się gry aktorskiej. Ważną rolę pełnią tutaj zabawy teatralne oraz gry ruchowe z muzyką lub w ciszy, ułatwiające dziecku zapoznanie się z własnym ciałem (np. zabawy i gry zręcznościowe, odprężające i wspomagające koncentrację, usprawniające pracę głosem mówionym i śpiewanym oraz stymulujące słuch. Proponowane przykłady stają się prostymi doświadczeniami dramy, które pobudzają dzieci do działania, zapoznają z różnymi sytuacjami scenicznymi, grą pantomimiczną, wyrażaniem odczuć i nastrojów – integrując słowo, głos, dźwięk i muzykę (Michałowska D., 2008).

Bezpośredni związek muzyki i dramy można odnaleźć w propozycji metodycznej „aktywnego słuchania muzyki”, a ściślej z zabawami tematycznymi, podczas których dzieci naśladują czynności dorosłych i przejmują ich role, obserwują oraz podejmują zabawy na określony temat realizowane na podbudowie muzycznej. Mogą to być zabawy i gry dramatyczne, zabawy odtwórcze lub twórcze, często z autentycznymi lub zastępczymi pomocami. Ta forma kontaktu dziecka z muzyką jest dla nich bardzo inspirująca, ponieważ pozwala młodemu odbiorcy „wejść” w świat ludzi dorosłych i ich dorobku artystycznego (Frołowicz E., 2008).

Zaadaptowana z literatury metoda przekładu intersemiotycznego, polegająca na tłumaczeniu jednych znaków na drugie jest strategią opartą na działaniu, gdzie procesowi przyswajania wiedzy towarzyszy emocjonalne zaangażowanie (Baluch A., 2002). Zjawisko przekładu znaczeniowego różnych znaków komunikacji w pracy twórczej w wielu przypadkach bazuje na materiale artystycznym. W skrócie można wskazać, że w pewnych sytuacjach słowo może być zastępowane ekspresją mimiczną, gestualną, muzyczną lub plastyczną. Istotnym elementem struktury tak modelowanego procesu kształcenia sprawności językowej, powiązanego z analizą i interpretacją tekstu literackiego, stają się działania pozawerbalne. Techniki przekładu intersemiotycznego, tj.: rysowanie, malowanie, inscenizacja, gry wykorzystujące mowę ciała – przygotowują do rozumienia metafory, wspomagają interpretację znaczeń symbolicznych, uwrażliwiają na brzmienie i rytm, wzbogacają percepcję różnych składników dzieła (Krasoń K., 1996). W zasygnalizowanych działaniach nauczyciel-wychowawca musi być uwrażliwiony na objawy sprowadzania metody do pozornie atrakcyjnej ekspresji (Dyduchowa A., 1988). Zajęcia prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego dostarczają dziecku wiele radości, wzruszeń, przeżyć i są formą szlachetnej rywalizacji. Dziecko doskonale bawi się, ale ta zabawa jest dla niego prawdziwą nauką, bo uczy się i zapamiętuje „niechcący”, dlatego że te spotkania ze sztuką sprawiają mu radość i pozostają trwale wspomnienia. Stefan Szuman (1990) przywiązywał wielką wagę do zabaw iluzyjnych, manipulacyjnych, artystycznych, uważając, że rozwijają one myślenie, emocje, wyobraźnię, a także instynkt społeczny (Łapot-Dzierwa K., 2011).

Podsumowując treści związane z procesem zespolenia elementów sztuki, warto podkreślić, iż tego typu integracja powinna być traktowana jako strategia działania nauczyciela, a nie cel sam w sobie. Zadaniem jedności treści programowych z różnych dziedzin jest tworzenie połączeń oddzielnych części wiedzy w celu osiągnięcia syntezy całości. Można wyróżnić cztery strategie tworzenia połączeń pomiędzy różnymi elementami programu nauczania, aby osiągnąć ten stan, tj.: syntezę, wprowadzenie, korelację i harmonizację. Zdaniem wielu pedagogów nauczyciele powinni również integrować różne dziedziny sztuki z innymi przedmiotami szkolnymi, ponieważ zwiększa to doświadczenia edukacyjne uczniów oraz pomaga łatwiej i szybciej przyswajać treści programowe (Kisiel M., Hetmańczyk-Bajer H., 2014c).

Integracja w pedagogice definiowana jest jako łączenie treści z różnych przedmiotów w jedną całość. Tak pojmowana koncepcja metodyczna stanowi w rezultacie odejście od treści podkreślających różnice między poszczególnymi dziedzinami na korzyść poszukiwania, przenoszenia i łączenia istotnych zagadnień edukacyjnych i występujących procesów między nimi (Kołodziejcki M., 2012). W realizacji tego typu zadań w edukacji elementarnej znaczącą rolę odgrywa nauczyciel, którego obowiązkiem powinno być rozumienie i twórcza realizacja różnych metod integrujących.

3.3. Wyobraźnia, kreatywność i ekspresja istotnymi kategoriami edukacji elementarnej w obszarze integracji sztuki

Edukacja zorientowana na rozwijanie kreatywności, wyobraźni, a także doceniająca ekspresję staje się oczekiwanym obszarem zainteresowania zawodowego nauczyciela we współczesnym świecie, który ceni wszechstronny rozwój jednostki. We wszystkich sferach kompetencji nauczyciela niezbędne są umiejętności twórczego myślenia i działania, których przejawem jest innowacyjność i nieszablonowość działań, zdolność do samokształcenia, a także mobilność, elastyczność i zdolności adaptacyjne. Nauczyciel kreatywnie kompetentny doświadcza i przeżywa rzeczywistość, pozwalając to samo czynić swoim wychowankom. Zdolność do kreacji dziecko może nabyć głównie przez doświadczenie związane z działaniem poprzez zaciekawienie i emocjonalne zaangażowanie, które towarzyszą zarówno metodom aktywizującym, jak również regularnie prowadzonym treningom (Bauman-Szulakowska J., 2000). Rozwój wyobraźni i kreatywności dzieci jest często zaniedbywany przez rodziców i pedagogów przez fakt utożsamiania wyobraźni z niepotrzebnym fantazjowaniem. Szkoła przykłada większą wagę do tego, by wyposażać wychowanków w niezbędną wiedzę i umiejętności, bagatelizując zdolności twórcze. Dzieje się tak poprzez redukcję liczby lekcji muzyki, plastyki i techniki, a także ograniczanie zajęć fakultatywnych z tańca, dramy czy teatru. Tymczasem do prawidłowego rozwoju dziecka potrzebna jest stymulacja zarówno „logicznej” lewej półkuli mózgu, jak i „artystycznej” prawej, która odpowiada właśnie za intuicję, wyobrażenia i kreatywność (Szlufik W., Piwowska E., 2005).

Kreatywność to umiejętność człowieka do tworzenia nowych i wartościowych wytworów, czyli cenniejszych pod jakimś względem (np.: estetycznym, praktycznym czy naukowym) od tego, co było do tej pory. Cechą definiującą kreatywność, obok nowości, jest przede wszystkim wartość jednostki. Człowiek kreatywny, to ktoś, kto jest zdolny generować pomysły, które czynią świat lepszym, bardziej prawdziwym lub piękniejszym (Szmidt K. J., 2007). Kreatywność najczęściej przejawia się w jakiejś formie obserwowalnego zachowania, polegającego na produkcji nowych i wartościowych wytworów (np. wierszy, utworów literackich, melodii, rytmizacji tekstów itp.), przy czym niekiedy jej wytworem może być samo zachowanie (Nęcka E., 1998).

Wyobraźnia, jako zjawisko subiektywne – jest zdolnością do przywoływania i tworzenia w myślach wyobrażeń. Jest również pewną umiejętnością przypominania sobie lub tworzenia w umyśle dowolnych bodźców odbieranych przez zmysły, takich jak: obrazy, dźwięki, zapachy, smaki czy wrażenia dotykowe. Stanowi ona jeden z tzw. zmysłów wewnętrznych, receptywno-twórczy, który swym wpływem obejmuje ludzkie poznanie intelektualne, wolę oraz uczucia, odgrywając ważną rolę w osobowym życiu człowieka, obejmującym m.in.: poznanie teoretyczne, postępowanie moralne, twórczość artystyczną i techniczną oraz życie religijne. Wyobraźnia twórcza lub wyobraźnia artystyczna jest specjalnym rodzajem wyobraźni, która w oparciu o wrażenia wyobrażeń pozwala tworzyć inne wyobrażenia, które nie mają odpowiedników w żadnym z wrażeń (Zdankiewicz-Ścigała E., Maruszewski T., 2004). Dzięki temu ten rodzaj wyobraźni stanowi podstawę twórczości i wszelkiej innej aktywności kulturalnej. Wielofunkcyjność wyobraźni wskazuje na jej ważne miejsce w życiu osobowym człowieka, łącznie z rolą integrującą. Swoim wpływem wyobraźnia obejmuje zarówno stany niższe (emocjonalno-zmysłowe), jak również wyższe (intelektualno-wolitywne). Wyobraźnia wymaga systematycznego kształtowania, gdyż może łatwo przemienić się w siłę dezintegrującą. Wówczas sugestia jej obrazów znacznie osłabi potrzebę weryfikacji aktów poznania, a życie emocjonalno-zmysłowe może ulec oderwaniu od kontroli rozumu i woli (Carter R., 1999). Istnieją przesłanki, że można zwiększyć proces uczenia się dzięki wyobraźni, która pozwala jednostce wyobrazić szereg zdarzeń i przemyśleń wynikających z podanych treści oraz pomóc w kształtowaniu się inteligencji.

W literaturze pedagogiczno-psychologicznej można odnaleźć wiele propozycji zabaw i zadań ukierunkowanych na stymulowanie rozwoju wyobraźni u dzieci. Zaproponowane działania niewątpliwie będą miały wpływ na procesy psychiczne i emocjonalne maluchów, u których silnie zaangażowane będą stany uczuciowe. Dzięki podwójnemu kodowaniu (prawa i lewa półkula mózgowa) zwiększeniu ulega efektywność procesów pamięciowych. Ponadto wyobrażenia postrzegane są w formach atrakcyjnych dla wychowanków, przez co nauka staje się dla dziecka miłsza i w efekcie daje lepsze rezultaty.

Ekspresja jest wyrazistym i sugestywnym sposobem prezentacji uczuć, uzewnętrzniania przeżyć i emocji, opartym o znaczną siłę wyrazu. Człowiek ekspresyjny to jednostka sugestywna, a jego ekspresywny wytwór jest na tle innych znacznie wyrazistszy. W pewnych sytuacjach ekspresja stwarza warunki pozwalające dopuścić młodego człowieka do swojej intymności, obcowania we wzajemnym zrozumieniu i szacunku. To także swoiste porozumienie, którego symbolem dla człowieka jest jego ciało. Z punktu widzenia analizy symboli i języka sztuki, ekspresja aktywności psychicznej może obejmować następujące składniki:

- ruchowo-mimiczny, będący podstawową i mimowolną formą wyrazu, przejawianą za pomocą mimiki, pantomimiki, pozycji ciała, a także spontaniczności ruchów;

- ruchowo-muzyczny i taneczny, będący na wyższym poziomie niż poprzedni, a ściślej związany z muzyką i ruchem;
- słowno-werbalny, oparty na modulacji głosu, wyrażający nastrój wypowiedzianej treści z wykorzystaniem płaczu, śmiechu, krzyku, dźwięków ortofonicznych i mowy;
- muzyczny – wyrażany w improwizowanej grze na różnych instrumentach muzycznych;
- muzyczno-słowny – jako spontaniczne nucenie improwizowanej melodii czy melorecytacja;
- plastyczny – zauważalny już u niemowląt, z użyciem różnych technik i przyborów plastycznych;
- zabawy – zawierający elementy wymienionych wyżej, aczkolwiek pozbawiony reguł, a jednocześnie spontaniczny i twórczy.

Ekspresja jest zarówno jedną z potrzeb podstawowych, do zaspokojenia których dąży człowiek oraz aktywnym przejawem jego siły życiowej. Okazywanie emocji, wyrażanie własnych opinii, prezentacja swojego stosunku do rzeczywistości, projektowanie tego, co dzieje się wewnątrz danej jednostki ma działanie manifestujące obecność w przestrzeni społecznej i kulturowej (Nęcka E., 2004). Za sprawą podejmowanych aktywności w obszarze zintegrowanej sztuki młody człowiek może wyrazić siebie, ale również skonstruować świat własnych pragnień, czy dokonać swoistego porównania z zastaną rzeczywistością. W dziecięcych zabawach wprawny obserwator może dostrzec jak przenikają się obszary fantazji, wyobraźni i udawanej rzeczywistości (Krasoń K., Mazepa-Domagala B., 2004).

Udział wychowanków i uczniów w zajęciach interdyscyplinarnych, integrujących różne dziedziny sztuki, może być ważnym czynnikiem motywującym i skutecznym narzędziem do podejmowania wysiłków w procesie nauczania i uczenia się. W edukacji przez sztukę i do sztuki tkwi ogromny potencjał, który może mieć wpływ na edukację i wychowanie społeczności przedszkolnej i wczesnoszkolnej pojmowanej jako nierozłączna całość.

4. Propedeutyka wiedzy o muzyce – vademecum pedagoga

*Muzyka to początek
i koniec wszelkiej mowy.*

Wilhelm Richard Wagner

Muzyka jest jedną z dziedzin sztuk pięknych polegającą na organizacji struktur dźwiękowych w czasie, które w niekwestionowany sposób oddziałują na psychikę człowieka. Celem muzyki jest autoekspresja oraz przekaz subtelnych odczuć kompozytora lub wykonawcy, które wpływają na wrażenia, reakcje i świadomość słuchacza, przetwarzając te doznania w sposób indywidualny. W komunikacji muzyka od mowy różni się większą abstrakcyjnością przekazywanych treści, do których transmisji wykorzystuje głos i różnego rodzaju instrumenty. Muzyka jest wreszcie jednym z przejawów kultury, towarzysząc człowiekowi w pracy, odpoczynku oraz podczas obrzędów łącząc się niejednokrotnie z tańcem i słowem. Jako jedna z gałęzi sztuki muzyka stanowi formę komunikacji pozawerbalnej, a także jest elementem tożsamości zbiorowej. Muzyka, poprzez różne formy aktywności, przyjmuje istotne znaczenie w procesie kształcenia i wychowania. W obszarze wychowania muzycznego, będącego jednym z działów pedagogicznej koncepcji sztuki, dominuje proces organizowania różnorodnych doświadczeń muzycznych, ukierunkowanych na rozwijanie percepcji, wykonawstwa i twórczości muzycznej jednostki w zakresie niezbędnym dla właściwego rozwoju osobowego, wyzwiania ekspresji, a także funkcjonowania w kulturze społeczeństwa (Pytlak A., 1993).

W pedagogice wszelkie działania artystyczne z zakresu muzyki, obejmujące wychowanie muzyczne, realizowane są pod hasłem „powszechna edukacja muzyczna”. Obejmuje ona zarówno nauczanie w ramach przedmiotu, który na przestrzeni lat ewoluował od „śpiewu”, „wychowania muzycznego”, „edukacji muzycznej” do „muzyki” w szkole oraz „zajęć umuzykalniających” i „rytmiki” w przedszkolu, jak również działalność pozalekcyjną w formie różnorodnych kół zainteresowań i form artystycznych tj.: chór, zespół instrumentalny, zespół wokально-instrumentalny, klub miłośników muzyki itp. Powszechna edukacja muzyczna skierowana jest na zapewnienie człowiekowi od początku edukacji możliwości aktywnego, wybiórczego i twórczego uczestnictwa w kulturze muzycznej i tym samym współtworzenia jej w najbliższym środowisku społecznym, a także w sobie. Całość działań zależy niewątpliwie od zdolności jednostki, ale przede wszystkim jej wrażliwości, wiedzy i inteligencji muzycznej, umiejętności oraz sprawności ekspresyjno-wychowawczych, zainteresowań, postaw i preferencji (Jankowski W., 2003).

Formy instytucjonalne wychowania muzycznego zaczynają się już w żłobku, a następnie kontynuowane są w przedszkolu, szkole podstawowej i gimnazjum.

Początkowo rozpoczynają się od spontanicznych zabaw przy muzyce i do muzyki, by później ewoluować do konkretnych ćwiczeń, zadań a skończywszy na regularnych lekcjach muzyki, amatorskim ruchu muzycznym i w specjalnych przypadkach – profesjonalnemu kształceniu. Świadome oddziaływanie nauczyciela i wychowawcy, tworzącego sprzyjające sytuacje dla swobodnej ekspresji muzycznej i kierującego aktywnością muzyczną dziecka, decyduje o uzyskanym poziomie zdolności muzycznej i zakresie muzykalności. W pierwszej fazie kontaktu dziecka z muzyką głównym założeniem staje się rozwijanie aktywności i motywacji do zajmowania się muzyką, poprzez różne formy jej aktywności oraz ugruntowanie w jego świadomości podstawowych pojęć muzycznych. W tym okresie dziecko głównie spotyka się z wychowawcami i nauczycielami, którzy powinni legitymować się dużymi umiejętnościami pedagogicznymi w zakresie zdolności motywacyjnych, jak również swobodnie poruszających się w obszarze różnych form aktywności muzycznej tj. śpiew i rytmiczna mowa, ruch z muzyką, gra na instrumentach muzycznych, twórczość muzyczna i słuchanie muzyki, a nie koniecznie posiadających formalne wykształcenie muzyczne (Ławrowska R., Sacher W. A., 2008). W placówkach oświatowych i opiekuńczych bezpośredni kontakt dziecka z muzyką w większości organizowany jest przez pedagogów i opiekunów, w szczególnych przypadkach są to instruktorzy rytmiki lub nauczyciele muzycznej edukacji artystycznej.

Zadaniem instytucji kształcących nauczycieli pierwszej grupy tzw. animatorów sztuki muzycznej będzie optymalne przygotowanie słuchaczy-studentów do realizacji zadań z zakresu przybliżania muzyki młodemu odbiorcy w warstwie praktycznej. Aby jednak student, a później przyszedł nauczyciel mógł sprawnie poruszać się w materii ekspresji i percepcji muzycznej ważne staje się nabycie przez niego podstawowej wiedzy wyrażonej w sposób teoretyczny w postaci: notacji muzycznej, znajomości elementów dzieła muzycznego, rodzajów i gatunków muzyki, muzycznych środków wykonawczych i form tanecznych, a także równolegle prowadzonych ćwiczeń sprawnościowych w grze na instrumentach muzycznych, śpiewie czy ruchu z muzyką.

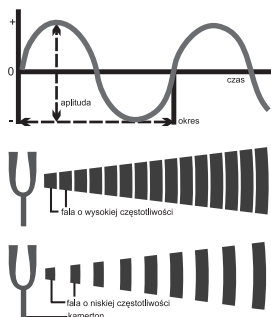
4.1. Elementy dzieła muzycznego

Powstanie muzyki i jej początki owiane są tajemnicą, a wszelkie wyjaśnienia posiadają charakter przypuszczeń bazujących na obserwacji kultury żyjących ludów pierwotnych. Uczni od dawna spierają się o prym rytmu nad melodią, lecz zgodni są, że muzyka od prymitywnej do dzisiejszej postaci musiała przejść długą drogę rozwojową. Powstawała i rozwijała się w nierozzerwalnym związku z życiem gromady ludzkiej, z jej pracą, zabawą, walkami, modlitwą, obrzędami i różnymi zdarzeniami życia społecznego. Z czasem usamodzielniała się stając się sztuką odrębną (Lasocki J. K., 2004).

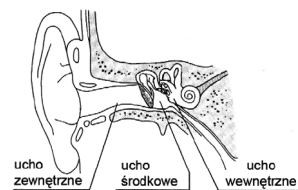
Dzieła – utwory muzyczne, tworzą dźwięki uporządkowane według pewnych zasad, charakterystycznych dla poszczególnych okresów muzycznych.

Dźwięk powstaje w skutek drgań ciała elastycznego (np. struny, płytki metalowej bądź drewnianej, napiętej błony lub słupa powietrza zamkniętego w rurze). Drgające ciało elastyczne pobudza otaczające powietrze tworząc fale akustyczne, które doprowadzają drgania do ucha. Powietrze w tym procesie jest przewodnikiem tych fal. W uchu drgania dźwiękowe zostają przekazane przez błonę bębenkową i system kosteczek słuchowych (młoteczek, kowadełko i strzemiączko) do błędniaka kostnego i błoniastego, a później systemem nerwów do płata skroniowego w mózgu. Przeciwnieństwem do dźwięków, będących regularnym drganiem ciała elastycznego, są szmery, stuki, zgrzyty lub inne odgłosy o nieustalanej wysokości, które wywołują drgania nieregularne. Im więcej drgań regularnych w sekundzie (czyli większa częstotliwość), tym dźwięk staje się wyższy i odwrotnie: im mniejsza częstotliwość drgań, tym dźwięk niższy. W ruchu wysokość słyszanego dźwięku ulega zmianie, powstaje tzw. zjawisko Dopplera. Człowiek jest zdolny uchwycić najniższy dźwięk, który ma częstotliwość 6 Hz na sekundę i najwyższy o częstotliwości ok. 20 kHz, przy czym różnica w reakcji słuchowej u poszczególnych osób jest różna (Gorzecka-Pajdak I, 1978).

Dźwięk posiada szereg cech rozpoznawalnych za pomocą słuchu: wysokość, czas trwania, barwę i głośność. Wysokość dźwięku zależy od częstotliwości drgań, czas trwania tworzy długość drgań i uzależniona jest od grającego. Głośność determinuje ilość energii użytej do wydobywania dźwięku, barwa zaś od ilości, doboru i wielkości drgań współbrzmiających tzw. alikwotów dźwięku. Na ilość i rodzaj alikwotów wpływa przede wszystkim materiał użyty na budowę instrumentu, jego kształt i rozmiar oraz sposób wydobywania dźwięku. Problematyką wydobywania dźwięku na poszczególnych instrumentach muzycznych zajmuje się instrumentoznawstwo, czyli nauka o instrumentach muzycznych. Drgania ciała elastycznego wytwarzają w powietrzu fale, polegające na rytmicznym zagęszczaniu i rozrzedzaniu cząsteczek powietrza. Szybkość rozchodzenia się dźwięku w powietrzu o temperaturze 0° C wynosi około 330 metrów na sekundę. Fale dźwiękowe w spokojnym powietrzu i w wolnej przestrzeni rozchodzą się jednakowo we wszystkich kierunkach tworząc warstwy kuliste. Najprostsze zjawisko dźwiękowe, które możemy usłyszeć w wyjątkowych sytuacjach, zwane jest tonem. W praktyce prawie czystym tonem jest dźwięk widełek stroikowych w końcowym okresie wybrzmiewania, np. kamerton wydający dźwięk a¹, który ma częstotliwość 440 cykli na sekundę. W rzeczywistości najczęściej mamy do czynienia z drganiami złożonymi, które powstają podczas wykonywania przez ciało elastyczne kilku ruchów drgających. Badaniem zjawisk dźwiękowych zajmuje się akustyka, będąca częścią fizyki (Wesołowski F., 2002).



Rys. 1. Fala dźwiękowa



Rys. 2. Schemat ucha człowieka



Rys. 3. Kamerton z pudłem rezonansowym

Źródło: www.inwiedza.net [data dostępu: 12.11.2014].

W tradycyjnym i najbardziej rozpowszechnionym ujęciu struktury muzyczne składają się z rytmiki, melodyki, harmoniki, dynamiki, agogiki, artykulacji, kolorystyki, budowy formalnej i wykonania, stanowiąc swoisty zestaw elementów dzieła muzycznego. W muzyce współczesnej pojawiła się jeszcze dodatkowo akustyka. Porządkują one materiał dźwiękowy, nadając dziełu muzycznemu określony kształt. Decydują one równocześnie o jego różnorodności. Na temat omawianej problematyki wypowiadało się wielu teoretyków i praktyków muzyki m.in.: Michał J. Piotrowski, 1954; Helena Bezeg, 1964; Zofia Lissa, 1987; Izabella Gorzecka-Pajdak, 1978; Danuta Wójcik, 2010, Marek Pluta, 2012. Poniżej dokonana zostanie krótka ich charakterystyka.

Rytmika jest elementem muzycznym, który organizuje materiał dźwiękowy w czasie. Ustala ona m.in. czas trwania dźwięków i wzajemne relacje między nimi. Z rytmiką wiąże się metrum, które wyznacza miary czasu, porządkuje przebiegi rytmiczne za pomocą regularnie powtarzających się akcentów. Wynikiem tego działania następuje podział na takty (Gorzecka-Pajdak I., 1978). W muzyce rytmika wykazuje podział na swobodną (np. chorał gregoriański) i ustaloną (okresową, zmienną, motoryczną, miarową, taneczną i marszową). Rytmika okresowa polega na powtarzaniu stałego schematu rytmicznego co jakiś okres czasowy, np. co dwa lub cztery takty (np. M. Karłowicz: *Na spokojnym, ciemnym morzu*). Rytmika zmienna wynika z stosowania w utworze muzycznym urozmaiconego przebiegu rytmicznego, w którym układ wartości rytmicznych często się zmienia (np. W. A. Mozart: *Uwertura do opery Czarodziejski flet*). Rytmika motoryczna opiera się na jednakowych (najczęściej drobnych) wartościach muzycznych ilustrujących ruch, ożywienie lub dynamizm w muzyce (np. M. Rimski-Korsakow: *Lot trzmiela*). Rytmikę miarową cechuje jednostajność i podkreślanie miar taktu (np. L van Beethoven: *Sonata księżycowa*). Natomiast rytmika taneczna opiera się na schemacie rytmicznym swoistym dla poszczególnych tańców (np. mazura, poloneza lub walca). W tym kontekście rytmika marszowa posiada formuły rytmiczne charakterystyczne dla kroków maszerujących (np. F. Mendelssohn-Bartholdy: *Marsz weselny ze Snunocy letniej*).

Melodyka jest drugim elementem dzieła muzycznego określającym w nim przebieg linii melodycznych. Wyznacza ona następstwo dźwięków o różnej wysokości i schemacie rytmicznym, stanowiąc określoną całość (Habela J., 2003). Wyróżniamy dwa rodzaje melodyki: wokalną i instrumentalną. Wiązą się one z głównymi środkami wykonawczymi, pozostałe zaś wywodzą się z nich i pośrednio się przenikają. Melodykę kantylenową cechuje śpiewność, spokój i legowane łączenie dźwięków i jest ona najbardziej charakterystyczna dla głosu ludzkiego (np. J. S. Bach, Ch. Gounod: *Ave Maria*). Melodyka ornamentalna nasycona jest różnymi ozdobnikami np. przednutkami, obiegnikami, trylami itp. (np. F. Chopin: *Larghetto z Koncertu fortepianowego f-moll*). Melodyka figuracyjna cechuje się drobnymi wartościami rytmicznymi, pochodami gamowymi, częstymi skokami interwałów lub zmianami rejestrów (np. F. Liszt: *II Etiuda a-moll z cyklu transcendentalnych*). Biorąc pod uwagę kierunek pochodzenia dźwięków wyróżniamy melodykę: wznoszącą, opadającą, łukową, falującą i repetycji. Inny podział melodyki uwzględnia: melodykę diatoniczną (poruszająca się po dźwiękach danej skali), chromatyczną (z zastosowaniem przebiegów chromatycznych), sylabiczną (na jedną sylabę przypada jeden dźwięk), melizmatyczną (na sylabę przypadają dwa lub więcej dźwięków) oraz deklamacyjną (będąca muzyczną recytacją).

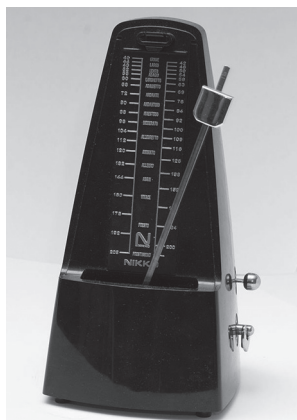
Harmonika jest elementem muzycznym, który porządkuje współbrzmienia dźwięków w utworze. Ze względów historycznych można wyróżnić harmonikę modalną (opartą na skalach kościelnych – np. G. de Machault: *Agnus Dei z mszy Notre Dame*), funkcyjną (opartą na sali dur-moll – np. H. Wieniawski: *Polonez D-dur*) oraz sonorystyczną (gdzie współbrzmienia i akordy traktowane są dowolnie, często jako plamy dźwiękowe – np. K. Penderecki: *Wymiary czasu i ciszy*).

Dynamika w utworze muzycznym ma za zadanie regulować natężenie dźwięku. W akustyce siła dźwięku mierzona jest w decybelach, jednak w muzyce stosuje się podstawowe stopnie dynamiczne, które obejmują następujące zakresy: cicho – piano (p), średnio – mezzoforte (mf) oraz głośno – forte (f). Stopniowe zmiany dynamiczne (ukazane w formie „widełek” lub terminów włoskich) oznaczają wzmocnienie dźwięku (crescendo – cresc.) lub jego osłabienie, ściszenie (decrescendo lub diminuendo – dim.) – np. M. Ravel: *Bolero*.

Agogika, jako określenie muzyczne oznacza szybkość z jaką ma być wykonany utwór muzyczny i jego zmiany. Można tego dokonać za pomocą metronomu (taktomierza), który potrafi „wystukać” konkretną ilość uderzeń na minutę – np. ćwierćnuta = 60. W tym przypadku utwór powinien być wykonany tak, aby na jedną sekundę przypadła jedna ćwierćnuta. Inny sposób polega na użyciu określeń włoskich: largo – wolno, allegro – szybko, moderato – umiarkowanie) – np. G. Rossini: *Uwertura do opery Wilhelm Tell*. Często też w utworach stosuje się oznaczenia nawiązujące do tańców, np. tempo walca, poloneza, polki itp.

Artykulacja uściśla sposób pobudzania dźwięków, a muzykując można wykonać trzy podstawowe jej rodzaje: legato – „łącząc”, staccato – „odrywając” i portato – „poszerzając” dźwięki. Pozostałe nazewnictwo dotyczyć będzie już indywidualnego sposobu wydobywania dźwięku na różnych instrumentach (pizzicato – szarpanie struny palcem, con sordino – gra z tłumikiem, glissando – prześlizganie się po dźwiękach, tremolo – drżąc itp.) – np. L. Delibes: *Polka pizzicato* z baletu *Sylvia*).

Kolorystyka swoją nazwą związana jest z barwą dźwięku i uzależniona od wykonania na wybranym instrumencie lub grupie instrumentów. Nerozerwalnie jest ona związana ze środkami wykonawczymi. Im bardziej urozmaicona jest obsada podczas wykonania danego utworu muzycznego, tym większe możliwości wykonawcze mogą zaistnieć w obszarze kolorystyki (np. J. Brahms: *Tańce węgierskie* na orkiestrę).



Rys. 4. Metronom Mälzla, skrót M.M.

Nazwa włoska	Znaczenie
fff (<i>fortissimo possibile</i>)	możliwie najgłośniej
ff (<i>fortissimo</i>)	bardzo głośno
f (<i>forte</i>)	głośno
mf (<i>mezzo forte</i>)	dość głośno
mp (<i>mezzo piano</i>)	dość cicho
p (<i>piano</i>)	cicho
pp (<i>pianissimo</i>)	bardzo cicho
ppp (<i>pianissimo possibile</i>)	możliwie najciszej

Rys. 5. Zestawienie podstawowych oznaczeń dynamicznych



Rys. 6. Trada harmoniczn w tonacji C-dur

Frazowaniem nazywamy wyznaczenie przez kompozytora lub opracowującego utwór pewnych odcinków dzieła muzycznego, tworzących pewne całości wyrazowe. W zapisie muzycznym rozgraniczanie tych części odbywa się za pomocą łuku umieszczonego nad lub pod nutami. Przy realizacji łuku frazowego w praktyce wykonawczej interpretator skracza nieco ostatni dźwięk grupy objętej łukami.

Budowa utworu muzycznego, czyli inaczej jego forma, wyznacza konstrukcję dzieła artystycznego. Składają się na nią takie czynniki, jak: współdziałanie elementów muzycznych, rodzaj użytych środków wykonawczych, faktura, środki techniki kompozytorskiej oraz treść pozamuzyczna. Formy muzyczne podlegają podziałowi ze względu na: środki wykonawcze (wokalne – pieśń, opera itp.; instrumentalne – sonata, symfonia, koncert, itp.), fakturę (polifoniczne – kanon, fuga; homofoniczne – rondo, sonatina), ilość części (jednoczęściowe – etiuda; wieloczęściowe, cykliczne – suita, msza), mniejsze cząstki formalne (dwuczęściowe – tańce barokowe, aria dwuczęściowa; trzyczęściowe – ABA), wyraz emocjonalny (liryka instrumentalna).

Z perspektywy zaprezentowanej różnorodności podziału potencjalny utwór muzyczny należy jednocześnie do kilku rodzajów form muzycznych. Problematyką tego zjawiska z perspektywy teorii muzyki zajmowali się: Józef Chomiński, Krystyna Wilkowska-Chomińska, 1983; Danuta Wójcik, 2011; Marek Podhajski, 2013 i in.

Faktura jako termin rozumiana jest dwojako. Definiowana jest ona jako sposób wykorzystania, a tym samym posługiwania się poszczególnymi rodzajami środków wykonawczych (np. faktura fortepianowa, skrzypcowa, chóralna czy orkiestrowa), a także sposób połączenia elementu melodycznego i harmonicznego (monofoniczna, homofonia i polifonia). Faktura monofoniczna (monofonia) oznacza jednogłosowość, a dokładniej utwór muzyczny pozbawiony elementu harmonicznego (pieśń ludowa, chorał gregoriański) – np. *Bogurodzica*. Faktura homofoniczna (homofonia) polega na konstrukcji, gdzie jeden głos prowadzi linię melodyczną, a pozostałe towarzyszą harmonicznym w postaci akompaniamentu. Akompaniament w tego rodzaju utworach może przybrać postać zwartych akordów lub różnego rodzaju figuracji (np. W. A. Mozart: *Sonata C-dur*). Faktura polifoniczna (polifonia) polega na takiej konstrukcji utworu, w którym wszystkie głosy są równorzędnie traktowane i prowadzą samodzielne linie melodyczne (polifonia kontrastowa – głosy prowadzą różne linie melodyczne, polifonia imitacyjna – głosy z pewnym opóźnieniem powtarzają linie melodyczne) – np. J. S. Bach: *Inwencja dwugłosowa C-dur*.

Budowa każdego dzieła muzycznego rządzi się pewnymi prawidłami dotyczącymi następstwa poszczególnych odcinków muzycznych. Wśród wypracowanych przez kompozytorów zasad, wyróżnia się budowę okresową i zasadę ewolucyjnego kształtowania. Budowa okresowa stanowi zasadę kształtowania dzieła muzycznego i zastała ona wypracowana jeszcze w okresie klasycyzmu.

Okres muzyczny – 8 taktów							
Poprzednik – pytanie muzyczne – 4 takty				Następnik – odpowiedź muzyczna – 4 takty			
Fraza – 2 takty		Fraza – 2 takty		Fraza – 2 takty		Fraza – 2 takty	
Motyw	Motyw	Motyw	Motyw	Motyw	Motyw	Motyw	Motyw

Schemat 1. Diagram przedstawiający budowę okresową w muzyce.

Okres muzyczny w tym przypadku jest strukturą, która powstała w wyniku współdziałania dwóch zdań muzycznych (poprzednika i następnika). W poprzedniku zazwyczaj następuje kulminacja napięcia (dlatego często kończy się na dominancie), w następniku dochodzi do rozwiązania (stąd dążenie w zakończeniu do toniki). Oba zdania potocznie porównywane są do pytania i odpowiedzi muzycznej. W muzyce istnieją różne rodzaje okresów muzycznych: małe (8 taktów), wielkie (16 taktów), symetryczne, tzw. regularne (4+4 lub 8+8), niesymetryczne, tzw. modyfikowane (4+3, 4+7 itp.). Wśród opisów wielu form muzycznych do charakterystyk przybliżających ten problem z zakresu nauki o muzyce wybrano te najbardziej popularne, a należące do grupy instrumentalnej, wokalne i scenicznej.

Spokojnie

I fraza II fraza

Po no- cnej ro - się plyrdźwicznęgło - się, niech się twe e - cho roz - sze - rzy,
 zdanie - poprzednik - pytanie

III fraza IV fraza

gdzie na-sza cha - tka, gdzista-ra ma - tka krzą-ta się ko - lo wie - cze - rzy.
 zdanie - następnik - odpowiedź

Rys. 7. Okres muzyczny
 (Malko D.,
 Przychodzińska M.,
 1984).

Proste formy muzyczne oparte na budowie okresowej posiadają konstrukcję polegającą na szeregowaniu okresów muzycznych na zasadzie podobieństwa i kontrastu. Do nich zaliczmy formy jednoczęściowe, składające się z jednego okresu muzycznego (np. F. Chopin: *Preludium A-dur*, op. 28) oraz formy wieloczęściowe, składające się z kilku okresów (np. F. Chopin: *Walc Es-dur*, op. 18). Forma trzyczęściowa typu repryzowego jest w tym przypadku jedną z najczęściej występujących w muzyce z podziałem na małą (a b a₍₁₎) i wielką (A B A₍₁₎). W obu przypadkach trzecia część ulega dosłownemu lub ze zmianami powtórzeniu, stąd w oznaczeniu pojawia się samo a lub a₍₁₎ (analogicznie: A lub A₍₁₎). W formie tej część środkowa ujawnia kontrast w stosunku do części skrajnych i dotyczyć może warstwy melodyczno-rytmicznej, tonacyjnej lub fakturalnej. Forma trzyczęściowa często stosowana jest przez kompozytorów w tańcach oraz utworach należących do tzw. liryki instrumentalnej – np. F. Chopin: *Mazurek a-moll*, op. 7, nr 2.

Rondo, posiadające rodowód taneczny, należy do najstarszych form muzycznych. W jego strukturze pojawia się stale powtarzający się odcinek muzyczny tzw. refren, który jest przeplatany coraz nowymi myślami pobocznymi – kupletami. Utwór muzyczny w formie ronda można ująć, w zależności od liczby kupletów w przykładowy schemat: A B A C A. W zaprezentowanej postaci A symbolizuje refren, który pojawia się w tonacji głównej, a przy kolejnych powtórzeniach może ulegać drobnym zmianom oraz B i C – jako kuplety, niejednokrotnie w zmieniających się tonacjach, wprowadzające kontrast do refrenu (np. C. Saint-Saëns – *Skamieniałości* ze suity *Karnawał zwierząt*).

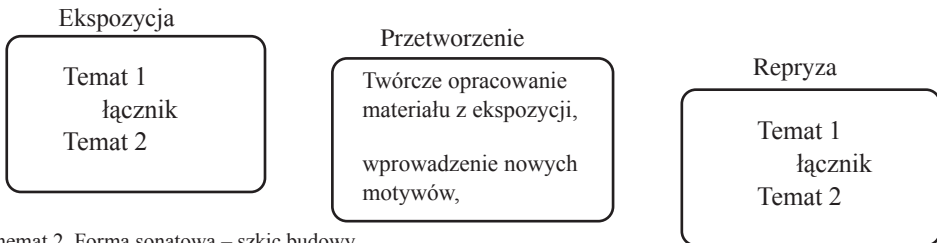
Wiele utworów muzycznych opartych jest w swojej konstrukcji (zwłaszcza rytmiki) na tańcach. Posiadają one zazwyczaj budowę modyfikowaną, będąc stylizacją przykładowo polskich tańców narodowych np. poloneza (F. Chopin: *Polonez As-dur*, op. 53), mazura (S. Moniuszko: *Mazur* z opery *Halka*), krakowiaka (I. J. Paderewski: *Krakowiak fantastyczny*) i in., tańców obcych np. walca (P. Czajkowski: *Walc* ze suity *Jeziro łabędzie*), polki (B. Smetana: *Polka* ze suity *Sprzedana narzeczona*), bolera (M. Ravel: *Bolero*), menueta (J. Haydn: *Menuet* z *Symfonii D-dur*, nr 101 „Zegarowej”) i in. oraz tańców charakterystycznych (np. *Taniec arabski* ze suity *Peer Gynt* E. Griega, *Taniec z szablami* z baletu *Gajanie* A. Chaczaturiana itp.).

Fuga należy do wielogłosowych struktur muzycznych o charakterze instrumentalnym i wokalnym, gdzie liczba głosów waha się od dwóch do sześciu. Zazwyczaj występuje ona jako utwór samodzielny, w połączeniu z preludium, fantazją

lub toccatą, albo wchodzi w skład większych dzieł, będąc jedną z ich części. Podstawą konstrukcji fugi jest technika imitacji (naśladowania), która polega na powtarzaniu danego odcinka melodyczno-rytmicznego w kolejnych głosach. Temat fugi rozpoczynający utwór (ekspozycja) pojawia się w dowolnym głosie i jest imitowany w kolejnych, najczęściej w interwale kwinty lub kwarty. Głos imitujący (odpowiedź) może przybrać postać imitacji prostej (kierunek melodii w odpowiedzi jest zgodny z tematem), imitacji w ruchu przeciwnym tzw. inwersja lub ruchu wstecznym tzw. rak, a także ze względu na zmiany rytmiczne: imitacja w powiększeniu (augmentacja) i pomniejszeniu (dyminucja). W fudze charakterystyczne jest zacieśnianie się tematów tzw. stretto, czyli imitacja kanoniczna, gdzie temat wchodzi w danym głosie, podczas gdy nie skończył się jeszcze w innym. Głosy towarzyszące pokazom tematu nazywane są kontrapunktami. Fuga dzieli się na części zawierające temat w poszczególnych głosach tzw. przeprowadzenia oraz części bez tematu nazywane łącznikiem, który je rozdziela (np. J. S. Bach: *Fuga F-dur* z I tomu *Das Wohltemperierte Klavier*, BWV 856).

Wariacje, które w znaczeniu określają zmianę i różnorodność, stanowią formę muzyczną, w której zaprezentowany temat muzyczny podlega zmianom i przekształceniom w kolejnych odsłonach. Ze względu na fakturę możemy wyróżnić wariacje homofoniczne i polifoniczne. Te pierwsze otrzymały najdoskonalszy kształt w epoce klasycyzmu, a pojawiający się w nich na początku temat otrzymuje prostą i przejrzystą konstrukcję, by później zostać ciekawie przekomponowany. Sposoby opracowania tematu dotyczyć mogą: wprowadzenia figuracji lub ornamentyki, zmian rejestru, metrum, trybu (dur-moll), agogiki i dynamiki, artykulacji, kolorystyki oraz faktury. Poszczególne wariacje posiadają oddzielną numerację i są od siebie oddzielone, chociaż uszeregowanie ich odbywa się na zasadzie kontrastu lub łączenia w pary wykazujące wspólne cechy w opracowaniu tematu. Ostatnia wariacja przeważnie rozbudowana jest o kodę i zawiera elementy wirtuozowskie (W. A. Mozart: *Wariacje na temat piosenki francuskiej*). Wariacje polifoniczne były najbardziej popularne w epoce baroku i obejmowały zarówno wariacje chorałowe, jak również wariacje ostinatowe, znane jako chaconna i passacaglia (D. Buxtehude: *Passacaglia d-moll*).

Forma sonatowa, która wykształciła się w okresie klasycyzmu, występuje zarówno w pojedynczych utworach muzycznych, jak również stanowi część utworu cyklicznego typu: sonata, symfonia lub koncert. Utrzymana jest ona najczęściej w dość szybkim tempie, stąd określana jest niekiedy jako *allegro sonatowe*. Istotą formy jest przedstawienie dwóch kontrastujących tematów, które w dalszej części poddawane są różnym przekształceniom. Forma sonatowa posiada trzy ogniwa: ekspozycję, przetworzenie i reprzyzę, które czasami poprzedzone bywają wolnym wstępem i zwieńczone kodą.



Schemat 2. Forma sonatowa – szkic budowy.

W ekspozycji kompozytor prezentuje dwa tematy, które kontrastują ze sobą pod względem melodyczno-rytmicznym, fakturalnym i tonacyjnym. Temat pierwszy w większości posiada energiczny charakter (tonika), drugi zaś bywa spokojny, kantylenowy (dominanta lub paralela toniki). Tematy przedziela łącznik o charakterze figuracyjnym, który przeprowadza modulację do tonacji tematu drugiego. Ekspozycję kończy odcinek zwany epilogiem, w nim mogą być użyte motywy obu tematów lub łącznika, a także wprowadzony nowy materiał. W przetworzeniu temat ulega różnego rodzaju przeobrażeniom, a sposoby przekształceń są nieograniczone inwencją kompozytora. Powtórzeniem ekspozycji i to w niedosłowny sposób jest repryza. W tej części oba tematy pojawiają się ponownie w tonacji głównej, aczkolwiek czasami zmianie ulega akompaniament (np. F. Schubert: *Symfonia h-moll* „Niedokończona”).

Suita jest najstarszą formą cykliczną, dla której najbujniejszym okresem rozwoju był barok. Składa się ona przede wszystkim z tańców tj.: allemande (pochodzenia niemieckiego, w tempie umiarkowanym, w metrum 4/4 lub 2/4), courante (poch. francuskiego, w tempie szybkim, w metrum 3/4, lub 6/4), sarabanda (poch. hiszpańskiego, w tempie wolnym, w metrum 3/2 lub 3/4, z melodią ornamentową i akordami), gigue (poch. angielskiego, w tempie bardzo szybkim, w metrum 3/8, 6/8, 9/8 lub 12/8, z ruchem figuracyjnym i techniką imitacyjną). Między sarabandą a gigue kompozytorzy często wprowadzali dodatkowo tzw. intermezza, które mogły być tańcami (tj. menuet, polonez, gawot czy bourrée) lub nietanecznymi (tj. aria, rondo lub scherzo). Czasami suita poprzedzona bywa częścią wstępną (preludium lub uwerturą), a zamknięta częścią specjalną – końcową (np. fugą lub chanconną) – np. J.S. Bach: *III suita orkiestrowa D-dur*). W romantyzmie suita, po zapomnieniu w epoce klasycyzmu, na nowo odrodziła się, lecz już na innych założeniach. Pojawiły się w niej wówczas nowe tańce (tj. galop, polka czy walc) oraz ustępy o charakterze lirycznym lub programowym. Z czasem w kolejnych epokach tworzone były suity do wcześniej napisanej muzyki teatralnej, a następnie (w dwudziestym wieku) jako novum zaczęły powstawać suity do muzyki filmowej (np. E. Grieg: *Suita Peer Gynt*).

Sonata jako forma muzyczna swoimi początkami sięga XVII wieku, gdzie wykonywana bywała w różnej obsadzie: sonata da camera (nazywana dworską, często utożsamiana ze suitą), sonata da chiesa (kościelna – właściwa), sonata triowa (na dwa instrumenty i basso continuo) czy sonata solowa (jeden instrument solo i b.c.). Najpopularniejsze sonaty w okresie baroku pisane były na skrzypce, później pojawiły się sonaty klawesynowe. W klasycyzmie sonata otrzymała kształt budowy

trzy lub czteroczęściowej zestawionych na zasadzie kontrastu, oparta na schemacie: szybka (forma sonatowa), wolna (ABA lub wariacji), Menuet lub Scherzo (tempo umiarkowane) oraz Finale (część szybka, często w formie rondo sonatowego) – np. L. van Beethoven: *Sonata na skrzypce i fortepian F-dur*, „Wiosenna”.

Koncert, którego początki można upatrywać w concerto grosso (grupa instrumentów solowych współzawodniczy z orkiestrą) i koncertu solowego (przeznaczonego na instrument solowy i orkiestrę) sięga również do epoki barokowej, stanowiąc wspólny nurt z sonatą. W klasycyzmie koncert jest już formą trzyczęściową, a kompozytor kładzie główny nacisk na popisy solistyczne. Stąd w utworach tego typu pojawiło się wiele fragmentów wirtuozowskich, a przed kodą królowała kadencja grana przez solistę bez udziału orkiestry. Na przestrzeni dziewiętnastego wieku ogólny układ sonaty klasycznej pozostał niezmienny, w tym czasie pojawiały się pewne modyfikacje, które były zależne od panujących w danym czasie nurtom artystycznym, ważne było także akcentowanie indywidualnego stylu kompozytora – np. F. Chopin: *Koncert fortepianowy e-moll*, nr 1, op. 11.

Symfonia jest cykliczną formą orkiestrową, opierającą się na budowie cyklu sonatowego. Rozwinęła się ona z włoskiej *sinfonii operowej* (włoskiej uwertury) odznaczającej się trzyczęściowym układem cyklicznym (Śledziński S., 1968). Od opery odłączyła się dopiero w osiemnastym wieku i stała się samodzielnym utworem instrumentalnym. Ostateczna krystalizacja formy jest już zdobyczą kompozytorów dojrzałego klasycyzmu, który przyjął jej czteroczęściową budowę: cz. I – utrzymana w szybkim tempie, oparta jest na formie sonatowej, II cz. – jest wolna, w niej dużą rolę odgrywa technika wariacyjna, cz. III – jest menuetem, a IV – tworzy finał w tempie szybkim, zwykle w formie rondo (np. J. Haydn: *Symfonia D-dur*, nr 104). W romantyzmie wykształciła się symfonia programowa (np. H. Berlioz: *Symfonia fantastyczna*), której budowa związana była z pozamuzyczną treścią wywodzącą się z poezji, mitów, legend, malarstwa itp. Nowatorstwem dla ówczesnych stała się również symfonia wokalna z udziałem głosów i chóru – np. L. van Beethoven: Finał z *IX Symfonii d-moll*.

Poemat symfoniczny jest utworem o programowym charakterze, przeznaczonym głównie na orkiestrę. Inspiracją dla kompozytora w przygotowaniu szeroko rozbudowanego, wręcz monumentalnego dzieła były zazwyczaj obyczaje ludowe, legendy, technika, sport, dzieło literackie i in., a do partytury niejednokrotnie dołączano motta lub komentarze słowne, ułatwiające słuchaczowi śledzenie „fabuły” – np. R. Strauss: *Poemat symfoniczny* „Dyl Sowizdrzał”.

Uwertura z jednej strony stanowi wstęp do opery lub innego większego dzieła, z drugiej, może być utworem samodzielnym. W klasycyzmie uwertura towarzyszyła operze i utrzymana była w formie sonatowej (np. W.A. Mozart: Uwertura do opery *Wesele Figara*). Z uwagi na wysoką wartość artystyczną utwór tego typu

niejednokrotnie był wykonywany samodzielnie jako koncertowy. Później uwertury koncertowe posiadały już wyraźny charakter programowy, co niejednokrotnie było wyrażane tytułem – np. L. van Beethoven: *Uwertura „Egmont”*.

Pieśń solowa, jako forma muzyczna, rozpoczyna cykl utworów wokalnych przeznaczonych na głosy ludzkie a cappella i z towarzyszeniem instrumentalnym. Z perspektywy historycznej z pieśnią spotykamy się już od najdawniejszych czasów, a rozkwit tego gatunku przypada na średniowiecze i romantyzm. Pieśń solowa, której twórcą był F. Schubert, a kontynuatorami wielu innych kompozytorów, wykazywała już różne odmiany. Możemy mówić o następujących rodzajach pieśni: zwrotkowej (każda zwrotka ma to samo opracowanie muzyczne), zwrotkowo-wariacyjną (w kolejnych zwrotkach wprowadzane są zmiany), zwrotkowa z refrenem (refren ma zawsze ten sam tekst i opracowanie muzyczne i jest odmienny od zwrotki), przekomponowaną (każda zwrotka tekstu ma inne opracowanie muzyczne), formę ABA (trzyczęściową typu repryzowego lub dwuczęściową), ballada (opowiadający, narracyjny ton oraz baśniowość i fantastyka tematyki) – np. S. Moniuszko: *Pieśń Prząśniczka*.

Pieśń chóralna, która ma różną, zależną od tekstu budowę, znana jest już od okresu renesansu. Spotykane są w niej teksty o charakterze religijnym i świeckim. Kompozytorzy w formie tej stosowali i stosują zarówno fakturę homofoniczną, jak i polifoniczną. W wykonaniu pieśń chóralna często występuje jako utwór bez towarzyszenia instrumentalnego, czyli a cappella – np. J. Świder: *Moja piosenka*.

Msza jest cykliczną kompozycją wokalną, a jej nazwa obejmuje zarówno mszę liturgiczną (będąca nabożeństwem chrześcijańskim), jak również mszę cykliczną o charakterze czysto muzycznym. Początki tej formy można odnaleźć w średniowieczu, lecz rozkwit jej przypada na okres renesansu, gdzie komponowano głównie msze w stylu a cappella. Typowa msza cykliczna składa się z sześciu części: Kyrie (Panie zmiłuj się), Gloria (Chwała na wysokościach Bogu), Credo (Wierzę w jednego Boga), Sanctus (Święty), Benedictus (Błogosławiony, który idzie w imię Pańskie) oraz Agnus Dei (Baranku Boży) – np. W. A. Mozart: *Msza Koronacyjna C-dur*, K 317. Specjalnym rodzajem dla tej formy jest requiem – msza żałobna (requiem aeternam), gdzie dla podkreślenia powagi, patosu i trwogi kompozytorzy wprowadzili sekwencje: Dies irae (Dzień gniewu), a opuszczali Głorię i Credo – np. W. A. Mozart: *Requiem d-moll*.

Opera należy do scenicznych dzieł wokально-instrumentalnych, w których współdziałają: literatura, muzyka, plastyka i taniec. Do tej grupy utworów można również zaliczyć nieco młodszą operetkę, dramat muzyczny i musical. Omawiana wielka forma wokально-sceniczna powstała w wyniku współdziałania partii wokalnych i instrumentalnych, które łącząc się ze słowem miały za zadanie przekazać określone treści. Wśród części można wyróżnić: recytatyw (zwykle poprzedza arię, informuje słuchacza o przebiegu akcji), arię (posiadającą rozwiniętą partię wokalną, w której

wyrażane są uczucia i przeżycia bohatera), ensemble (wykonywane są przez kilku śpiewaków na zasadzie dialogu: duetu, tercetu, kwartetu itp.) oraz chór (jego użycie zależne bywa od treści dzieła). Partie instrumentalne mają za zadanie towarzyszenie głosom wokalnemu, stanowią one również podkład do tańca oraz występują jako samodzielne fragmenty (ritorneli). Wielkie dzieła wokalnie-instrumentalne poprzedza zazwyczaj uwertura, a całość treści dzieła ujęta jest w formie libretta (np. G. Bizet: Opera *Carmen*). Ze względu na treść można wyróżnić operę: seria – poważną (jej istotą jest konflikt między bohaterami, ma również tragiczne zakończenie), buffa – komiczną (nawiązującą do codziennego życia, zawierającą również sytuacje parodiowe, a w finale kończącą się szczęśliwie) oraz semiseria – typ mieszany. Dramat muzyczny jako wytwór muzyki późnoromantycznej także dzieli się na akty lecz muzyka rozwija się tutaj ewolucyjnie, bez wyraźnych podziałów. Zazwyczaj postacie dramatu realizują długie monologi i dialogi, a sceny zbiorowe są bardzo rozbudowane. Bohaterom lub sytuacjom bądź przedmiotom często przypisywane są charakterystyczne zwroty melodyczno-rytmiczne tzw. motywy przewodnie – np. R. Wagner: Dramat muzyczny *Tristan i Izolda*.

Oratorium jest jednym z większych utworów wokalnie-instrumentalnych o charakterze epickim. Wywodzi się ono ze średniowiecznych misterii i dramatów liturgicznych, a związane było z okresem świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy. Zdarzenia, które prezentowane bywają w oratorium komentowane są za pośrednictwem głosów solowych i chóru. W tym niezwykłym działaniu jedna z partii solowych należy do tzw. świadka (narratora, testa), który wprowadza postacie i objaśnia przebieg akcji. Dzieło zazwyczaj poprzedza uwertura, po której prezentowane są recytatywy, arie, ansamble i chóry tworząc trzy większe części. Oratoria wykonywane bywają w kościele lub w sali koncertowej, bez dodatkowych kostiumów i dekoracji. Treść oratorium może być religijna (nawiązując do Starego i Nowego Testamentu) lub świecka (o tematyce baśniowej, mitologicznej lub historycznej) – np. G. F. Händel: Oratorium *Mesjasz*.

Pasja opiewa mękę i śmierć Chrystusa, a nazwa formy pochodzi od słowa *passio*, czyli cierpienie. Pasja w swojej budowie podobna jest do oratorium. Tekst dzieła pochodzi zazwyczaj z jednej z czterech ewangelii, co zawęża poruszaną tematykę. Oprócz solistów, chóru i orkiestry w utworze tym występuje partia narratora, prowadzona w formie recytatywu lub tekstu mówionego – np. K. Penderecki: *Pasja wg św. Łukasza*.

Kantata posiada mniejsze rozmiary od opery i oratorium, aczkolwiek tak, jak i one powstała w okresie baroku. Utwór ten dysponuje bardzo zróżnicowaną tematyką oraz zmienną obsadą. W muzyce można spotkać kantaty solowe, kameralne, chóralne lub na głosy solowe i chór. Forma kantaty ściśle wiąże się z tekstem o charakterze lirycznym, poruszającym problematykę religijną i świecką – np. J. S. Bach: *Kantata o kawie*.

Balet – termin ten odnosi się zarówno do scenicznej formy tańca artystycznego, widowiska teatralnego, zespołu tanecznego, jak również sztuki tanecznej w danym kraju. Jako samodzielne dzieło sceniczne balet jest formą tworzoną przez solistów i zespoły. O charakterze tańca w strukturze dzieła decyduje libretto, a także pragnienie wykorzystania różnych tańców charakterystycznych dla poszczególnych okresów historycznych. Muzyka baletowa pochodzi z dostępnych źródeł, bądź jest specjalnie tworzona przez kompozytora dla potrzeb dzieła. W balecie można wyróżnić większe części tj. akty z podziałem na poszczególne numery lub obrazy, które również mogą być podzielone na mniejsze elementy formalne – np. C. Debussy: Balet *Popołudnie fauna*.

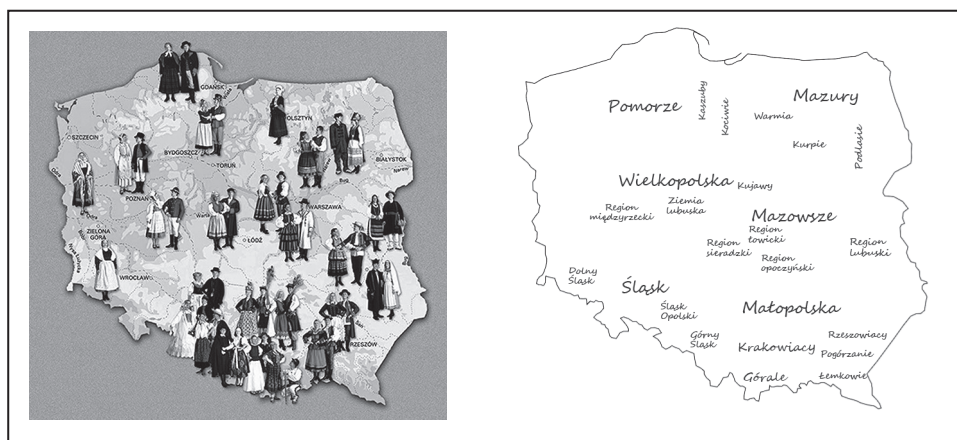
Zaprezentowana różnorodność środków wyrazu oraz form muzycznych, niezaprzeczalnie pokazuje ogrom możliwości wypowiedzi kompozytorów minionych i współczesnych epok. Dla odbiorcy jest szansą wyboru takiego środka przekazu, który pozwoli czerpać z muzyki radość i piękno oraz ponadczasową mądrość.

4.2. Muzyka – jej gatunki i rodzaje w pryzmacie zmienności okresów stylistycznych

Muzyka definiowana jako następstwo dźwięków o różnej wysokości zgodnie z pewnymi zasadami linii i formy posiada kilka podgrup, z których każda ma odrębny styl. W popularnym podziale spotykamy się z określeniami: muzyka poważna i rozrywkowa, ale istnieje również w tej klasyfikacji muzyka ludowa, jazzowa i elektroniczna. W szerokim ujęciu funkcjonujących uszeregowień dzieł muzycznych bytuje wiele podgrup, z których każda ma swój odrębny styl. Dzięki nim można je zestawiać, porównywać, dobierać kontrastowo, różnicować, ale przede wszystkim precyzyjnie interpretować przekazywane w nich wartości estetyczne. Każdy rodzaj muzyki posiada szczególne i rozpoznawalne cechy tj.: harmonia, rytm, kolorystyka i in., dzięki którym wprawny słuchacz i wykonawca, mają szansę bez przeszkód zanurzyć się w nurcie artystycznej myśli jej twórcy – kompozytora. W profesjonalnych charakterystykach wyróżnia się rodzaje muzyki uszeregowane ze względu na formę przekazu, środki wyrazu, treść oraz element harmoniczny. Wśród nich można wyszczególnić: muzykę ludową (przekazywana drogą tradycji ustnej), profesjonalną (przekazywana za pomocą notacji muzycznej), muzykę wokalną, instrumentalną, solową, zespołową (kameralną, chóralną i orkiestrową), religijną, świecką oraz jednogłosową i wielogłosową (homofoniczną i polifoniczną). Odrębność narodowa oraz rozwój historyczny ukazuje w podziale muzykę: polską, francuską, włoską, angielską itd. a także starożytną, średniowieczną, renesansową, barokową, klasyczną, romantyczną, neoromantyczną, impresjonistyczną i współczesną (Wójcik D., 2006).

Muzyka ludowa, wchodząca w obręb szeroko pojętej kultury ludowej, istnieje od najdawniejszych czasów i zaliczana jest do skarbów dziedzictwa duchowego narodu. Jej wartość wzrasta z uwagi na niezaprzeczalną rolę w rozwoju muzyki dworskiej i mieszczańskiej, a później profesjonalnej muzyki różnych epok stylistycznych. Wiele cech muzyki ludowej wynika z jej funkcji w folklorze: związku

z obrzędami, pracą, zabawą, tradycją i zwyczajami. Generalnie dotyczy ona pieśni, tańców i instrumentów muzycznych tworzonych i wytwarzanych samodzielnie przez twórców ludowych. Melodie przekazywane drogą tradycji ustnej podlegały wielu przeróbkom (*co wieś to pieśń*), a ich autorzy zazwyczaj byli anonimowi. Choć bardzo muzycy, nie posiadali formalnego wykształcenia muzycznego, stąd ich utwory tworzone były intuicyjnie, choć zdarzały się w nich asymilacje melodii obcych. Gromadzenie wiadomości i dokumentowanie muzyki ludowej odbywało się na podstawie znalezisk archeologicznych instrumentów muzycznych, zabytków kronikarskich oraz zapisywaniem przetrwałych, a przekazywanych drogą ustną melodii. Pierwsze naukowe dokumentacje polskiego folkloru dokonał Oskar Kolberg, który w dziewiętnastym wieku stworzył, składające się z 36 tomów, dzieło pt. *Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce*. Epoka romantyzmu, jak żadna inna, charakteryzowała się bezpośrednim zainteresowaniem ludowością. Z jednej strony muzyka ludu była obficie cytowana w wielu interpretacjach artystycznych jako wyraz tożsamości narodowej, z drugiej zbieranie pieśni ludowych i ich publikowanie stało się jednym z przejawów manifestowania uczuć patriotycznych obywateli kraju będącego w niewoli.



Rys. 8. Mapa folklorystyczna Polski (Dąbrowska G., 1991; www.cultura.pl).

W polskiej muzyce ludowej dają się odczytać pewne cechy wspólne, na tle ogromnego zróżnicowania. Do nich należą: pieśni zalotne, weselne (np. o chmielu), doroczne (np. wiosenne), ballady (rozpowszechnione w XVI w.) oraz tańce (np. polonez), które weszły do repertuaru ogólnonarodowego. Różnorodność muzyki ludowej związana jest z położeniem regionu (odmienność muzyki z północnych i południowych obszarów Polski), sąsiedztwa z innymi narodami (zachód, południe i wschód), podziały polityczne, rozwarstwienie społeczne, migracje oraz proporcje w zachowaniu dawnych tradycji i przyswajaniu nowych. Najważniejszymi regionami w ujęciu folklorystycznym są: Wielkopolska, Mazowsze, Małopolska,

Śląsk i Pomorze. W tym krajobrazie wyraźnie odrębnymi cechami odznaczają się: Podhale (w Małopolsce), Ziemia Lubuska (w Wielkopolsce) oraz Kurpie (na Mazowszu). Omawiając cechy polskiej muzyki ludowej warto wskazać na dominację muzyki wokalne, która pozostaje w ścisłym związku z pieśnią jednogłosową, wykonywaną solo lub w zespole – z wyłączeniem Tatr i Pienin, gdzie spotykamy prostą wielogłosowość. Melodie instrumentalne, ściśle związane z tańcem, wywodzą się również z pieśni, chociaż gra na instrumentach popularnych w danym regionie wpływała na kształt przyśpiewek.

Polska pieśń ludowa jest prosta i łatwo wpadająca w ucho, oparta na budowie sylabicznej, gdzie na jedną sylabę przypada jeden dźwięk. W tej konstrukcji rzadko pojawiają się melizmaty dwudźwiękowe i ozdobniki. O formie pieśni bezsprzecznie decydowała budowa tekstu. Najbardziej typowe dwu- i czterowersowe zwrotki z często występującymi powtórzeniami tekstu oraz istnienie tekstowego lub beztekstowego refrenu determinowały okresowość melodii w większości przypadków. Rytmika utworów wokalnych kształtowana była przez system wersyfikacyjny. Polegał on głównie na dominacji systemu sylabicznego (wers równozgłoskowy, akcentowany nieregularnie) oraz przewaga wielozgłoskowców (12-, 8-, 14-, 10- i 11-zgłoskowców). Wśród całego spektrum pieśni z perspektywy polskiego folkloru można wyróżnić:

1. Pieśni trójmiarowe – z charakterystycznymi rytmami mazurkowymi i zwykle w szybkim tempie, można je spotkać w Polsce centralnej i zachodniej, a w pieśniach nietanecznych w prawie całym kraju. Pieśni i tańce z rytmami mazurkowymi wykonywane są niekiedy w tempie rubato, polegającym na chwiejności rytmicznej.
2. Pieśni dwumiarowe – występują w przewadze w południowej części Polski. Przykładem będą tu krakowiaki oparte na 12-zgłoskowcu, posiadające trzy sylaby w taktach, żywe tempo i rytm synkopowany. W Polsce wschodniej dwumiar i trójmiar w pieśniach występują w równych proporcjach.
3. Pieśni w metrum mieszanym spotykane są na Śląsku (w pieśni pojawia się metrum dwu i trójmiarowe), we wschodniej i północnej Polsce (w części północno-wschodniej metrum pięciomiarowe), na Podhalu (pieśni a' taktowe) oraz na wschodzie (pieśni obrzędowe).

Generalnie można powiedzieć, że dla polskiej muzyki wokalne charakterystyczny jest brak przedtaktów, a melodyka pieśni uwarunkowana była właściwościami tonalnymi. Wśród nich znaczna większość oparta jest na skalach dur-moll, bez stosowania chromatyki. Niektóre z nich nawiązują do skali pięciodźwiękowej (g a cis e d) np. „A wsiadajże na wóz”. Spotkać też można pieśni oparte na skalach modalnych: doryckiej, frygijskiej, lidyjskiej, miksolidyjskiej („Z tamtej strony jeziora”) i eolskiej. Na Podhalu stosowana była typowa skala góralska (f g a h c d e s f). Wiele melodii tworzonych przez twórców ludowych pozostawało bez wyraźnego trybu, będąc pieśniami nieokreślonymi tonalnie („Zagrajże mi mój

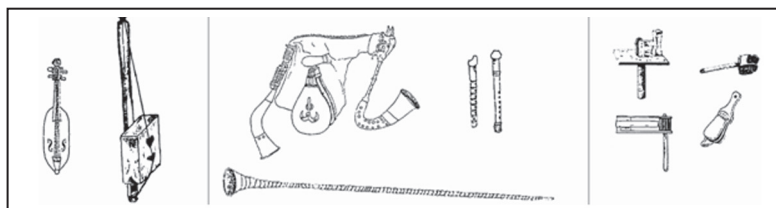
graczyku”). Niemala grupa pieśni polskich funkcjonowała równocześnie w kilku regionach, wykazując się różnymi odmianami. Swoista ich wariantowość wynikała z ustnego przekazu i zawodnej pamięci ludzkiej, a także zdolności twórczej ludu do przystosowania danej melodii dla potrzeb własnego środowiska (np. „Chmiel” – Wielkopolska, Mazowsze, Lubelszczyzna). Tematyka pieśni polskich związana była z życiem ludu i dotyczyła pracy (pasterskie, flisackie), obrzędów (dożynki, wesele) i zabaw (przyśpiewki taneczno-towarzyskie), a także istniały pieśni o tematyce historycznej i fantastycznej (pieśni liryczne, epickie ballady).

Polskie tańce ludowe stanowią z reguły replikę pieśni. Wykonywane bywały grupowo, a w wielu przypadkach zawierały opisy o charakterze zręcznościowym. Zaczynają się w zasadzie przyśpiewką, a ich nazwy nawiązują do regionu bądź miejscowości, w których były tańczone oraz ruchu tanecznego, nazwiska śpiewaka, wykonywanego zawodu przez tancerzy lub tekstu pieśni tanecznej. W całym kraju występuje marsz, a także, jako tańce ogólnonarodowe tańczone są: krakowiak, mazur, kujawiak, oberek i polonez, pozostałe tańce znalazły się na poziomie regionalnym (trojak, szewc, polka, zbójnicki itd.). Wykonanie tańców ludowych jest wielorakie, stąd wyróżniamy: tańce parami za przodownikiem (krakowiak, mazur), wirowe (oberek, polka, walc), widowiskowe (góralski, zbójnicki) oraz zabawy taneczne (szewc, miotlarz). Dokonując przeglądu dorobku tanecznego poszczególnych regionów można wskazać, że:

- Mazowsze zdominowane zostało tańcami trójmiarowymi: ruchliwym *oberkiem* i żywiołowym *mazurem*;
- Kujawy znane są z wolnego *kujawiaka*;
- Wielkopolska posiadała rodzimy taniec „Wiwat”, spotkać tam też można *chodzonego*;
- Małopolskę urozmaicają odmiany *krakowiaka* oraz przeniesiona z Czech *polka*;
- Podhale reprezentuje *zbójnicki* i *góralski*;
- Śląsk znany jest z *trojaka*, ale także pojawia się szkocki *szot* i austriacki *sztajerek*;
- Pomorze, obok tańców lokalnych, znane jest również z *walcerka* (pochodzenia niemieckiego).

Artyści ludowi początkowo sami budowali instrumenty muzyczne, na których później grywali solo lub w kapelach, później zaczęto wykorzystywać już gotowe, wcześniej wykonane przez rzemieślników. Najpowszechniejszy typ kapeli składał się z dwojga skrzypiec (prym i sekund) oraz basów, przy czym instrumenty melodyczne i sekundujące mogły być zdwajane. Pozostałe rodzaje instrumentów wprowadzano w zależności od potrzeb, stąd w wielu zespołach pojawił się bębenek, w innych włączono trąbkę, klarnet, później saksofon, akordeon i cymbały. Grana przez kapelę melodia

początkowo posiadała tę samą melodię, by w kolejnych powtórzeniach ulec zmianie za pomocą ozdobników lub transpozycji, chociaż nadal nierozzerwalnie towarzyszy tańcu i pieśniom. W prezentacjach ludowych spotkać można także przygrywki wykonywane na początku i między zwrotkami oraz efektowne instrumentalne zakończenia. Typowe instrumenty muzyczne użyte przez twórców ludowych można podzielić na trzy grupy: strunowe, dęte i perkusyjne. Wśród instrumentów smyczkowych królowały skrzypce wykorzystywane w prezentacjach solowych i zespołowych. Obok nich niekiedy można było spotkać mazanki wielkopolskie (nie dużych rozmiarów, trzystrunowy instrument, towarzyszący dudom), złóbcoki (czterostrunowe tzw. gęśliki podhalańskie), basy rzeszowskie (posiadające w dolnej części drzwiczki) oraz basy szamotulskie (zaopatrzone w brzękadełka). Interesujący jest również wykaz instrumentów szarpanych, gdzie dźwięk wydobywa się poprzez szarpnięcie struny. Wśród tej grupy królują kurpiowskie diable skrzypce posiadające jedną strunę, której brzmienie wzmacnia kwadratowe pudło rezonansowe. Bogaty krąg instrumentów dętych wypełniają różnego rodzaju gwizdki, bekace, piszczałki, fujarki, robione z przedziwnych materiałów (liści, łodyg traw, gałęzi wierzbowych). Większymi rozmiarami mogą poszczycić się trąby pasterskie o intrygujących nazwach: trombity (Podhale), bazuny (Pomorze) oraz ligawy (Kurpie, Mazowsze, Lubelskie). Złożoną budowę w tym gronie posiadają instrumenty dudowe tj.: koziół (Lubuskie), gajdy (Beskid Śląski) oraz dudy (Wielkopolska, Beskid Żywiecki). Ogólnie w ich konstrukcji można wyróżnić zbiornik powietrza, piszczalkę melodyczną i burdonową oraz mieszek niezbędny do napełniania powietrza. Instrumenty perkusyjne reprezentowane są przez: terkotki, kołatki, klekotki, grzechotki, bęben, burczybas, a także wielobarwne dzwonki pasterskie. Wśród instrumentów nie posiadających pochodzenia ludowego, aczkolwiek używanych w praktyce wykonawczej muzyki ludowej znalazły się: mandolina, gitara, cytra, klarnet, trąbka i akordeon.



Rys. 9. Polskie instrumenty ludowe – w wyborze: złóbcoki, diable skrzypce, dudy wielkopolskie, fujarki, trombita beskidzka, kołatka, terkotka, grzechotka i klekotka (Wójcik D., 2004).

W przypadku muzyki profesjonalnej warto jej wielowymiarowość scharakteryzować przez pryzmat poszczególnych epok historycznych, które nakreślają odrębne okresy stylistyczne w muzyce. Zaprezentowaną problematykę warto rozszerzyć o treści zawarte w publikacjach z zakresu historii muzyki np. Józefa W. Reissa (1987), Danuty Gwizdalanki (2009) i innych.

Muzyka absolutna jest rodzajem muzyki pozbawionej pozamuzycznych treści narracyjnych, poetyckich i odnosi się w zasadzie do utworów instrumentalnych

pozbawianych sugestii treściowych i programu ideowego czy nawet bez określonego typu ekspresji. Termin ten wprowadzony został w dziewiętnastym wieku wskutek odchodzenia od teorii afektów i estetyki naśladownictwa – np. J. Haydn: *Sonata G-dur*, Hob. XVI: 27.

Muzyka stylizowana, powstała w wyniku określonego stylu. Stylizacja dotyczy np. muzyki ludowej, tańców użytkowych, gdzie przedmiotem stylizacji są motywy rytmiczne i melodyczne. Powstały one w wyniku twórczych zabiegów kompozytorskich, dzięki którym podniesione zostały na wyższy poziom treści wyrazowych w oparciu o język harmoniczny lub instrumentacyjny – np. F. Chopin: *Mazurek D-dur*, op. 33, nr 2

Muzyka programowa, która za pośrednictwem odpowiednich czynników (melodii, harmonii, kolorystyki, itp.) sugeruje pewne wyobrażenia na temat określony w tytule np. treści literackich, obrazowych, czy ideologicznych. Do muzyki programowej zalicza się uwertury, niektóre utwory charakterystyczne oraz poemat symfoniczny – np. P. Dukas: *Uczeń czarnoksiężnika*.

Muzyka ilustracyjna, to muzyka naśladowująca zjawiska świata zewnętrznego, można w niej dostrzec dźwięki przyrody, odgłosy cywilizacji, szmer strumyka lub grzmoty burzy. Tworzenie tej muzyki daje kompozytorowi pole do opisu własnej kreatywności. Ilustracyjność w muzyce pojawiła się już w szesnastym wieku na gruncie francuskiej chanson i włoskiego madrygału, a w kolejnych epokach nastąpił jej dalszy rozwój – np. L. van Beethoven: *Symfonia F-dur*, nr 6, op. 68 „Pastoralna”.

Od starożytności po dzień dzisiejszy muzyka przebyła długą drogę, w trakcie której zajmujący się nią przedstawiciele szczególnie uzdolnionej grupy ludzi dokonywali odkryć, podejmowali eksperymenty z materią dźwięku oraz poszukiwali odpowiedniej formy przekazu z zamiarem dotarcia do wrażliwości odbiorcy, będącego jednocześnie surowym krytykiem. Rozpatrując aspekt języka muzyki w procesie komunikacji warto kilka słów poświęcić charakterystyce poszczególnych epok stylistycznych, które w nieco odmienny sposób używały różnych środków ekspresyjnych (Reiss, J.W., 1987; Śmiechowski, B., 1999; Burowska, Z.; Muchenberg B., 2001).

Muzyka ludów prymitywnych była ściśle powiązana z codziennym życiem tj. obrzędami, polowaniem lub religijnym kultem. Przejawiała się ona w tańcu, czy raczej rytualnych podskokach oraz w odgłosach towarzyszących pracy pierwotnych ludzi. Do instrumentarium w tym okresie należały takie przedmioty, jak: pałki i dzidy, które wykorzystywano w rytmicznym uderzaniu o ziemię. W sposób muzyczny traktowane było również własne ciało (np. uderzano dłońmi w uda lub klaskano).

Muzyka starożytna uzyskała już większe zastosowanie. Była nie tylko towarzyszką codziennego życia uboższych warstw, ale jako rozrywka służyła również wyższym warstwom społecznym. Zaobserwować można było stopniowe zacieśnianie się muzyki z poezją, czego przykładem były recytacje poezji przy wtórze instrumentu szarpanego (liry, gitary lub aulosu). Również w przypadku dramatu starogreckiego można stwierdzić, iż muzyka stała się jego nieodłącznym elementem. Inną funkcją muzyki w starożytnym świecie było jej religijne przeznaczenie (na uwagę zasługują tu hymny ku czci Apollona). W zakresie teorii muzyki w Grecji powstawały pierwsze skale muzyczne, których odpowiednikiem stały się w średniowieczu tzw. skale modalne lub kościelne.

Muzyka średniowiecza wyposażona została w charakterystyczne melodie chorału gregoriańskiego. Były to jednogłosowe utwory wokalne kościoła katolickiego, zebrane i uporządkowane z inicjatywy papieża Grzegorza. Przeznaczenie tych śpiewów obejmowało liturgię całego roku kościelnego. Forma tych melodii z czasem została rozbudowana i do śpiewów jednogłosowych dodano fragmenty dwu- lub trzygłosowe. Twórcy muzyki średniowiecznej w dużej mierze pozostali anonimowi, gdyż tworzyli nie dla własnej chwały, lecz na cześć Boga. Oprócz muzyki religijnej istniała również muzyka świecka, głównie liryka rycerska. Jej tworzeniem zajmowali się głównie „wysoko urodzeni”: truverzy i trubadurzy (we Francji) oraz minnesingerzy (w Niemczech). Zajmowali się oni komponowaniem jednogłosowych pieśni wykonywanych z towarzyszeniem instrumentu strunowego (np. lutni), a ich tematyka obejmowała problematykę miłosną oraz treści związane z wyprawami krzyżowymi.

Muzyka renesansu przeżywała w swoim okresie prawdziwy rozkwit wielogłosowości. Utwory jednogłosowe zostały wyparte przez kompozycje, w których głosy wokalne były samodzielne i tworzyły skomplikowany polifoniczny układ dźwiękowy (wiek polifonii wokalne). Zmieniło się również podejście do twórcy już nie anonimowego, lecz będącego mistrzem. Teoretyk muzyki zaś, miał za zadanie opisywać i porządkować muzyczny świat dźwięków. Bardzo silnie rozwijała się wówczas muzyka świecka (Orlando di Lasso, Giovanni Perluigi da Palestrina, Luca Marenzio czy Gesualdo da Venosa i in.). W Polsce Mikołaj Gomółka skomponował zbiór 150 psalmów pt. *Melodie na psalterz polski* (do tekstu Jana Kochanowskiego). Znana była również twórczość Waclawa z Szamotuł, a w nowopowstałej Akademii w Krakowie muzyka jako dyscyplina naukowa uprawiana była na bardzo wysokim poziomie. Do najpopularniejszych form muzyki renesansowej należą: *motet*, *madrygał*, *chanson* i inne. Przełom XVI/XVII wieku był świadkiem powstania rozbudowanych form wokально-instrumentalnych, które zwiastowały nadejście wielkich form charakterystycznych dla epoki baroku.

Muzyka baroku obfitowała w intensywny rozwój muzyki instrumentalnej. Charakterystyczną formą muzyczną wykorzystującą rozwój techniki w grze na

instrumentach był koncert solowy (np. na skrzypce, flet lub organy). Do najwspanialszych koncertów barkowych zaliczyć można koncerty skrzypcowe J.S. Bacha lub cykl koncertów pt. „Cztery pory roku” A. Vivaldiego. Na uwagę zasługują również tzw. *concerto grosso* będące odmianą koncertu solowego (odmienne traktowanie instrumentów koncertujących). W koncercie solowym występował jeden instrument koncertujący, natomiast w *concerto grosso* mamy do czynienia z grupą instrumentalistów (najczęściej trzech lub czterech) współzawodniczących zresztą orkiestry. Nazwa tej formy pochodzi od włoskiego słowa *concertare*, oznaczającego współzawodnictwo. Do innych charakterystycznych form muzyki barokowej należą *suity*, składające się ze stylizowanych tańców różnych narodów i różniące się charakterem i tempem, oraz *sonaty barokowe* (głównie w twórczości A. Coreliego, G. F. Händela i J. S. Bacha). Rozwój muzyki instrumentalnej w tym okresie wywołany był intensywnym rozwojem lutnictwa, czyli masową produkcją instrumentów. Sławne rodziny lutnicze (Stradivardi, Guarneri) chcąc zaspokoić gusta co wybredniejszych muzyków starali się produkować coraz to lepsze instrumenty. Barok to również rozwój muzyki wokalne. Powstają nowe formy służące wyeksponowaniu piękna głosu ludzkiego tj. *kantaty*, *msze*, *oratoria* czy *pasje*. Do prawdziwych skarbów barokowej muzyki wokalne należy *oratorium* (np. *Mesjasz* G. F. Händla) oraz *pasja* (np. *Pasja wg św. Mateusza* J.S. Bacha). Powstaje również *opera* jako wielka forma wokalnie-instrumentalna. Było to sceniczne dzieło muzyczne wokalnie-instrumentalne, w którym muzyka ściśle współdziałała z akcją dramatyczną. Olbrzymią popularnością cieszyły się w tym okresie wysokie głosy męskie tzw. *kastraci* (np. Farinelli). Różnorodną była również treść opery, która mogła przybierać odmiany *opery seria* (poważna, o treści mitologicznej) i *opery buffa* (komiczna). Za datę końca epoki baroku przyjmuje się rok 1750, czyli datę śmierci J. S. Bacha.

Muzyka klasycyzmu rozwinęła się w sytuacji dużych zmian społecznych w wyniku, których powstało mieszczaństwo (nowa, bogata klasa), o dużych potrzebach na rozrywkę (powstawały pierwsze filharmonie zapewniające stały dostęp publiczności do muzyki). W tym okresie rozwinęły się formy muzyczne tj.: *symfonia*, *koncerty na instrumenty solowe* (zwłaszcza na skrzypce i fortepian) oraz *muzyka kameralna* wykonywana również na „wolnym powietrzu”, najczęściej jako forma rozrywki (tj.: *trio*, *kwartety*, *divertimenta* i *serenady*). Muzyka klasycyzmu, to przede wszystkim trzy główne nazwiska: J. Haydn, W. A. Mozart i L. van Beethoven (tzw. *klasycy wiedeńscy*). W epoce klasycyzmu rozwinęła się również *opera* (W. Gluck, W. A. Mozart), która podlegała burzliwym przemianom: ograniczenie *arii koloraturowych*, *rozbudowanie orkiestry*, *powiększenie partii chóralnych* czy *powstanie nowej (jednoczęściowej) uwertury*.

Muzyka romantyzmu (początek 1815 r.) to przejęcie znanych już form muzyki klasycystycznej i rozbudowywanie ich poprzez zastosowanie różnych innowacji muzycznych. Kompozytorzy posługiwali się już bardziej rozbudowaną harmonią i śpiewniejszą melodyką. W romantyzmie zacieśniały się szczególnie

mocno związki z literaturą i dzięki temu powstała pieśń, jako forma. Stwarzało to możliwość osobistej wypowiedzi kompozytora. Dodatkowo pojawiła się liryka instrumentalna zawierająca w sobie liczne miniatury, najczęściej fortepianowe (F. Chopin, F. Mendelssohn-Bartholdy). W twórczości wielu kompozytorów odnaleźć można echa muzyki narodowej. Pojawia się termin *szkoła narodowa*, który określać ma charakterystyczne cechy danego kraju występujące w twórczości danego kompozytora (np. Stanisław Moniuszko opera *Halka* i *Straszny Dwór*). Do najwybitniejszych kompozytorów muzyki romantyzmu należeli: F. Schubert, R. Schumann, F. Chopin, F. Liszt, H. Wieniawski i inni. W drugiej połowie XIX wieku zaobserwować można było dalszy rozwój w zakresie harmoniki i instrumentacji utworów. Orkiestra mogła wówczas liczyć nawet kilkuset wykonawców, co zdarzyło się w przypadku twórczości G. Mahlera czy H. Berlioza. Nadal można było obserwować rozwój opery, jako wielkiej formy wokально-instrumentalnej, której tematyka obracała się w kręgu miłości romantycznej, baśniowych światów oraz w kręgu zwykłego codziennego życia prostych ludzi. W tym względzie na czoło wysunęła się opera francuska i włoska, której przedstawicielami byli G. Bizet, G. Verdi oraz G. Puccini.

Muzyka XX to olbrzymia różnorodność kierunków, stylów i technik kompozytorskich. Na uwagę zasługuje impresjonizm i jego przedstawiciel C. Debussy. Jest to kierunek pokrewny w zamierzeniach do impresjonizmu w malarstwie, bowiem taki sam kładzie nacisk na „wrażenie” uzyskiwane poprzez stosowanie plam dźwiękowych. Ekspresjonizm stał się kierunkiem, który kładzie ogromny nacisk na uzewnętrznienie przeżyć emocjonalnych, dzięki czemu muzyka w swym charakterze była ogromnie dynamiczna i niespokojna. Witalizm zaś, charakteryzuje się ostrością i dysonującym brzmieniem. W tym okresie A. Schönberg świadomie zburzył porządek tonalny, wprowadzając dodekafonię. Ponadto, zaczęły rozwijać się kierunki stawiające na eksperyment (B. Schaeffer) wprowadzając do muzyki przypadek – aleatoryzm. Zasada wykonania takich utworów polega na pewnej dowolności – począwszy od doboru instrumentu, techniki gry, a skończywszy na wyborze miejsca, od którego ma się zacząć kompozycja. Niejako na przekór tym eksperymentom tworzył się nurt neoklasycyzy, który początkowo był powrotem do równowagi środków kompozytorskich i wyrazu dzieła, a z czasem wszedł do arsenału jako jedna z technik stylizacji. Obecnie w polskiej muzyce współczesnej istnieje bardzo wiele zróżnicowanych kierunków tj.: prosta, tradycyjnie brzmiąca muzyka (W. Kilara); ostentacyjne nawiązywanie do postromantyzmu (K. Pendereckiego); drapieżny minimalizm (H. M. Góreckiego); tradycyjna narracja „opowiadana” indywidualnym językiem (K. Meyera); deformacja tradycji (P. Szymańskiego); instalacje, improwizacje i performance (K. Knittla); mozaika tonalnych, atonalnych i inspirowanych rockiem epizodów (P. Mykietyna) oraz life electronic (A. Zubel). Wśród stylów i kierunków zaznaczyć należy rolę muzyki elektronicznej oraz jazzu, rocka, newage czy world music, których udział w twórczości artystycznej od tej pory stał się znaczny.

Patrząc na muzykę ostatnich dziesięcioleci trudno orzec czy powstałe nowe style i kierunki przetrwają próbę czasu oraz, które z nich odcisną swoje piętno na muzyce profesjonalnej, a które przejdą do muzyki rozrywkowej lub popadną w zapomnienie. Wśród wielu odmian muzycznych można odnaleźć poza muzyką profesjonalną lub nazywaną inaczej poważną wiele kategorii, które poniżej zostaną krótko scharakteryzowane (Panek W., 2000).

Muzyka jazzowa – charakteryzuje się synkopowanym rytmem w metrum parzystym, a także dużą dowolnością interpretacyjną i aranżacyjną oraz tendencją do improwizacji. Można wyróżnić trzy atrybuty jazzu: swing (polegający na specyficznej lekkości i sprężystości tonu, okazjonalnym wibrato, urozmaiconej linii melodycznej akcentami rytmicznymi i częstymi zmianami dynamicznymi, które wywołują efekt specyficznej „mowy” instrumentów), funkcję ekstatyczną (wywodzącą się z religijnego charakteru afrykańskich tańców obrzędowych), improwizacji (rozumiana jako wzajemna inspiracja muzyków do czynnego zaangażowania słuchaczy) oraz kod indywidualny (wyrażający się w identyfikacji wykonawcy poprzez kreację melodii, ostrość i natężenie dźwięku). Wśród gatunków jazzowych warto wymienić: white spirituals, negro spirituals, blues, ragtime, boogie-woogie, dixieland, swing, bebop, cool-jazz, free jazz i inne – np. R. Braun: *Missing in Venice*.

Muzyka elektroniczna – tworzona jest głównie lub wyłącznie za pomocą elektrofonów czyli elektromechanicznych i elektronicznych instrumentów muzycznych oraz urządzeń przetwarzających dźwięki pozamuzyczne. Do gatunków muzyki elektronicznej można zaliczyć: ambient, electro, grime, noise, elektroniczną muzykę taneczną, synth pop i inne – np. J. M. Jarr: Album *Oxygene*.

Muzyka rozrywkowa – określenie to odnosi się do gatunków muzycznych, które posiadają szeroki odbiór publiczny i są promowane przez przemysł muzyczny trafiając w gusta różnorodnej publiczności. Jej cechą są: ludyczność, spontaniczność i swoboda interpretacji, a podział obejmuje: pop, country, rock, rap, reggae, latyno, folk, world music i inne – np. B. Marley: *Zion train*.

Nie trzeba być szczególnie wyrafinowanym odbiorcą, czy mieć artystyczną duszę aby zrozumieć muzykę. Warto natomiast posiadać motywację, chęć i otwartość na różne trendy i przejawy dokonujące się w sztuce, aby nie stać się muzycznym ignorantem, lecz jednostką wrażliwą, pragnącą rozwijać swój umysł i ducha. Poczucie estetyczne posiada przeciętny człowiek, bowiem piękno jest w oku i uchu każdego z nas, choć indywidualnie różne osoby odmiennie odbierają poszczególne przejawy kultury. W historii znane jest zjawisko, gdzie muzyka uważana za czarującą i wartościową w jednej kulturze, bywała uznawana jako bezwartościowa w innej. Zresztą każdy człowiek może mieć inny gust muzyczny – w myśl sentencji łacińskiej *de gustibus non disputandum est* (z gustami się nie dyskutuje). Potencjalny odbiorca – dorosły czy dziecko – słuchając muzyki odczuwa ją i przeżywa na swój sposób. Odbiór ten jest działalnością ukierunkowaną nie tylko na poznanie budowy, tonacji,

zmian dynamicznych dzieła muzycznego, ale również ze względu na przeżycia jakie one niosą ze sobą. Jak pisze S. Szuman (1969) przeżywanie utworu to śledzenie, doznawanie oraz kontemplowanie rozwoju i kształtowania się dzieła muzycznego, które dynamizuje słuchacza budząc w nim reakcje i przeżycia. Doznawanie tego typu stanów jest możliwe wtedy, kiedy słuchając odczuwamy pewne poruszenie, czujemy się ożywieni dzięki postępującym na przemian napięciom i odprężeniom współbrzmiających akordów. One występują w każdym utworze kilkakrotnie. Reakcje emocjonalne na utwór muzyczny są wynikiem budzących się w słuchaczu różnych uczuć i wzruszeń (Kisiel M., 2013a). Słuchając muzyki można emocjonalnie snuć własne marzenia, oddając się bez reszty nastrojom i wzruszeniom jakie ona wywołuje. Obiektywność w tym względzie polegać będzie na percypowaniu muzyki, nie tracąc przy tej okazji rzeczowego kontaktu z dziełem. Wówczas świadome śledzenie przebiegu materii dźwiękowej pozwoli na pełne zrozumienie i przeżycie piękna wynikłego z przebiegu formalnego oraz dynamiki elementów wchodzących w skład języka tej, jakże ulotnej materii dźwiękowej.

4.3. Taniec i formy taneczne w muzyce

Taniec stanowi szczególny rodzaj działalności twórczej człowieka. W przeróżnych formach pojawia się on w życiu praktycznie każdej jednostki ludzkiej. Tworzywem tańca jest ruch wykorzystywany do ekspresji stanów wewnętrznych i przekazu treści symbolicznych na płaszczyźnie pozawerbalnej. Ciało ludzkie jest jedynym niezbędnym i zarazem wystarczającym środkiem do zaistnienia twórczości o charakterze tanecznym. Oznacza to, że taniec może towarzyszyć człowiekowi w każdym momencie jego życia. Przyjemne doznania emocjonalne towarzyszące zachowaniu tanecznym stanowią dodatkową siłę motywującą dzieci, młodzieży i dorosłych do ponownego podejmowania tej aktywności w różnych sytuacjach (Kisiel M., 2006). Taniec, jak pisał Maurice Bejart, jest jedną z rzadkich dziedzin działalności ludzkiej, gdzie człowiek jest zaangażowany całkowicie: ciałem, duszą i umysłem. Staje się on dla wielu medytacją, środkiem poznania wewnętrznego i zewnętrznego równocześnie (Tomaszewski W., 1991).

W tańcu, oprócz ruchu, najważniejszą rolę pełnią: rytmika, związane z nią metrum oraz agogika. Poszczególne tańce różnicuje rodzaj taktu (metrum), tempo oraz specyficzne ugrupowania rytmiczne. Powszechnie można wyróżnić dwa rodzaje tańców: użytkowe (służące do tańczenia) oraz stylizowane (przeznaczone do słuchania). W kompozycjach profesjonalnych muzyka taneczna w przeważającej liczbie opiera się na budowie okresowej i często posiada konstrukcję trzyczęściową typu reprzyzowego, gdzie część środkowa przybiera postać tria. W celu lepszej prezentacji zarysowanego problemu przedstawiono poniżej krótkie charakterystyki wybranych tańców najczęściej spotykanych w muzyce (Gorzecka-Pajdak I, 1978; Młodzikowska M., Tukiendorf Cz., 1985; Dąbrowska G., 1991; Tomaszewski W., 1991; Szpunar J., Gęca L., 1999; Wójcik D., 2010; Podhajski M., 2013).

Polonez jest korowodowym tańcem o uroczystym i dostojnym charakterze. Wykonywany powinien być w umiarkowanym tempie, w metrum 3/4 oraz wyraźnie nawiązywać do charakterystycznego przebiegu rytmicznego. Stylizowany polonez wykazuje trzyczęściową budowę i nieraz poprzedzony bywa wstępem, a w zakończeniu można usłyszeć kadencję (np. Z. Noskowski: *Polonez elegijny*).

Krakowiak swoją nazwę przyjął od regionu, z którego się wywodzi. Do jego typowych cech zaliczyć można: szybkie tempo, dwudzielne metrum oraz częste synkopy (np. S. Moniuszko: *Pieśń pt. Wesół i szczęśliwy*).

Kujawiak również w nazwie nawiązuje do regionu swojego powstania. Utrzymany jest w tempie wolnym, metrum trójdzielnym, na ogół trybie molowym z licznymi powtórkami melodii (np. H. Wieniawski: *Kujawiak a-moll*).

Mazur jest pełnym temperamentu tańcem, popularnym na Mazowszu. Jego melodia prowadzona jest w szybkim tempie, w metrum 3/4 a rytmika okraszona została licznymi akcentami nieregularnymi rozmieszczonymi w obrębie taktu (np. E. Młynarski: *Mazur*, op. 7).

Oberk swoją nazwą nawiązuje do charakterystycznych figur obrotowych, które wykonują tancerze w swojej prezentacji. W swoim przebiegu jest tańcem wirowym, lekkim, utrzymanym w bardzo szybkim tempie, w takcie 3/8, okraszony figuracyjną melodyką (np. G. Bacewicz: *Oberk*).

Mazurek jest wyłącznie tańcem stylizowanym, a jego budowa opiera się zwykle na metryrytmice kujawiaka, mazura i oberka, czyli tańcach ludowych typu mazurowego. Ze względu na dużą różnorodność tańców składowych, w mazurku jako tańcu stylizowanym, spotykamy się z różnorodnością wyrażoną w charakterze, tempie i akcentowaniu (np. F. Chopin: *Mazurki*).

Rys. 10. Formuła rytmiczna wybranych tańców polskich: poloneza, krakowiaka oraz tańców typu mazurowego tj.: mazura, oberka i kujawiaka (Smoczyńska U., Jakóbczak-Drażek K., 1999).

Walc jest jednym z ulubionych tańców kompozytorów polskich i obcych. Jako taniec towarzyski wykazuje charakterystyczną formułę akompaniamentu, ma szybkie tempo i trójdzielne metrum, niekiedy poprzedzony bywa wolnym wstępem, a zakończony kodą wykorzystującą materiał z poprzednich części (np. P. Czajkowski: *Walc ze suity Jezioro łabędzie*).

Polka, znana również w Polsce, de facto jest tańcem czeskim. Utrzymana jest w tempie szybkim, metrum dwudzielnym, z charakterystycznym ruchem ósemkowym

okraszonym rytmem punktowanym, a zakończona dwiema ósemkami i ćwierćnutą (np. B. Smetana: *Polka* ze suity *Sprzedana narzeczona*).

Czardasz jako taniec pochodzenia cygańskiego stał się wizytówką Węgier. Składa się z dwóch części: lassu – wolniej (będącej wstępem o charakterze improwizacyjnym) i friski – szybciej (będącej właściwym tańcem). Czardasza cechują przyspieszenia, liczne zmiany dynamiczne, rytm punktowany oraz synkopy (np. J. Brahms: *Tańce węgierskie*, taniec nr 3, F-dur).

Trepak nazywany również hopakiem, jest tańcem rosyjskim i ukraińskim, utrzymanym w metrum dwudzielnym o szybkim tempie z charakterystycznymi akcentami imitującymi przytupywanie tańczących mężczyzn (np. M. Musorgski: *Hopak*).

Bolero wykazuje proveniencję hiszpańską. Jest tańcem utrzymanym w tempie umiarkowanym, w metrum 3/4. Linia melodyczna bolera wykazuje liczne rozdrobnienia rytmiczne, a także zmienność akcentów i synkopy (np. M. Ravel: *Bolero*).

Gawot posiada budowę dwuczęściową lub ronda, a jego umiarkowane tempo realizowane jest w metrum 4/4 lub alla breve z przedtaktem w pełnym gracji przebiegu (np. F. Gossec: *Gawot*).

Menuet jest dawnym tańcem dworskim znanym we Francji. Cechuje go płynność ruchów i elegancki sposób wykonania. Utrzymany jest w umiarkowanym tempie, w metrum 3/4 oraz zamknięty w trzyczęściowej formie ABA (L. Boccherini: *Menuet z Kwintetu smyczkowego*, op. 13, nr 5).

Marsze razem z tarantelą i scherzem należą do grupy utworów nietanecznych. Wśród nich bywają pogodne (marsz triumfalny, weselny i koronacyjny), wojskowe i żałobne. Występują jako utwory samodzielnie, lecz częściej można je spotkać w składzie większego utworu cyklicznego (np. sonaty, symfonii, serenady). Takt stylizacji marszowej jest parzysty, utrzymany w metrum 4/4, a budowa trzyczęściowa o sekwencji okresowej (np. W. A. Mozart: *Marsz Alla Turca* z *Sonaty A-dur*, KV 331).

Tarantela pochodzi z Włoch, posiada szybkie tempo, metrum 6/8 lub 3/8 oraz przebieg oparty na ruchu ósemkowym. Wśród licznych tańców, należy do utworów figuracyjnych (np. H. Wieniawski: *Scherzo-Tarantela* g-moll, op. 16).

Scherzo występuje jako forma samodzielna lub część sonaty i symfonii. W utworze tym jest mnóstwo akcentów i synkop. Takt trójdzielny, rzadziej dwudzielny, budowa okresowa, trzyczęściowa tworzą jego obraz (np. L. van Beethoven: *Scherzo* z III cz. II *Symfonii D-dur*, op. 36).

W wielu kompozycjach twórcy muzyki profesjonalnej zamieszczali motywy tańców charakterystycznych, będącymi pomysłami autorskimi i niekoniecznie nawiązujących do tańców ludowych. Najczęściej wchodziły one w skład większych

dział takich, jak: opera, balet lub suita, dlatego ich charakter zazwyczaj wynikał z podanej treści (np. *Taniec z szablami*, *Taniec arabski*, *Taniec cukrowej wróżki* i inne) – np. A. Chaczaturian: *Taniec z szablami* z baletu *Gajanie*. Tańce towarzyskie z natury są zmienne, bo zależne od mody, która szybko przemija (Wieczysty M., 1886). Jednak nadal niepominiernie fascynują zarówno młodzież, jak i osoby starsze. Na początku XX wieku królowało tango, potem posypała się cała lawina tańców związanych z muzyką jazzową (pochodzących od Afroamerykanów) takich, jak: foxtrott, charleston, shimmy i inne. Później na ich wzór tworzone były: boogie-woogie, rock and roll, twist, a także tańce pochodzące z Południowej Ameryki: rumba i samba. Tańce nowoczesne są rzadziej stosowane w muzyce artystycznej, stąd mniej uwagi poświęca się im w różnych analizach. Muzyka taneczna należy do atrakcyjnych przejawów muzycznych w twórczości kompozytorskiej i zazwyczaj znajduje zainteresowanie wielu słuchaczy. Ze względu na swoją rytmiczność i oczywiste podobieństwo do tanecznych form użytkowych wywołuje bliskie skojarzenia, jest łatwiej odbierana i w większości zrozumiała.

4.4. Głos i instrumenty jako środki wykonawczew muzyce

Głosy ludzkie, jak również instrumenty muzyczne zaliczane są do muzycznych środków wykonawczych, stanowiąc obsadę powstających na przestrzeni wieków utworów. Powstawaniem, budową, rozwojem oraz problemami techniki wykonawczej zajmuje się instrumentoznawstwo (Sachs C., 1989). Natomiast emisja głosu jest nauką i sztuką zarazem, zajmującą się oddychaniem i fonacją w połączeniu ze zjawiskiem rezonansu (Tarasiewicz B., 2003). Głos ludzki jak każdy naturalny instrument posiada różnorodną barwę, skalę oraz cechy brzmieniowe. Istnieje wiele klasyfikacji opisujących rodzaje głosu, jednak wszelkie podziały mają charakter umowny. Skala głosu jest jednym z kryteriów stosowanych w muzyce do wyodrębnienia rodzajów głosu. Oprócz tego pod uwagę bierze się barwę głosu oraz usytuowanie tzw. dźwięków przejściowych. W określaniu rodzaju głosu jako metodę pomocniczą stosuje się również metodę anatomiczną, która za pomocą badania laryngoskopowego analizuje rozmiar fałdów głosowych (Kisiel M., 2012a). Skala głosu, czyli tzw. tessytura głosowa to szereg dźwięków uporządkowanych od najniższego do najwyższego, które człowiek potrafi swobodnie zaśpiewać odpowiednio do posiadanych możliwości. Skala głosu różni się w zależności od: wieku człowieka (dzieci, młodzież, dorośli), płci (mężczyzna lub kobieta) oraz od rodzaju głosu, jakim dysponuje konkretna osoba (np. sopran, mezzosopran, alt, tenor, baryton, bas). Przeciętnie skala głosu dorosłego człowieka wynosi 1,5 oktawy, u osób ćwiczących śpiew rozszerza się od 2 do 3 oktaw (Śledziński S., 1981). Ogólny podział głosów na: żeńskie, męskie i dziecięce oddaje specyfikę całego problemu. W każdej z tych grup wyróżnia się dodatkowo różne odmiany głosu, na które wpływ mają barwa, siła, charakter oraz przystosowanie do wykonywania określonych rodzajów muzyki.

Sopran jest najwyższym głosem żeńskim, jego skala obejmuje od $h - c^1$ do $(a^2) c^3 - f^3$. W tej grupie wyróżniamy sopran koloraturowy jako głos o dużej lekkości i ruchliwości oraz największej skali (np. *Aria Królowej Nocy* z opery „Czarodziejski flet” W. A. Mozarta). Drugim jest sopran liryczny, głos o jasnym zabarwieniu, silny, posiadający możliwości liryczne (np. aria *Dorabelli* z „*Cosè fan tutte*” W. A. Mozarta). Sopran dramatyczny to głos o dużej sile brzmienia, niezwykle nośny, posiadający ciemną barwę przy typowo sopranowej skali (np. partie wokalne oper R. Wagnera). Ostatni z rodzaju wysokich głosów żeńskich jest mezzosopran. To głos o skali od g do a^2 , o charakterystycznej ciemnej barwie, często określa się go także jako niski sopran (np. aria *Amneris* z „*Aidy*” G. Verdiego).

Alt to niski głos kobiecy o niskiej i zmysłowej barwie. Wśród tej grupy głosów można wyróżnić kilka odmian. Skala kontraltu dramatycznego rozciąga się od g do h^2 . Stylistycznie podobny jest on do mezzosopranu dramatycznego, lecz niższy. Głęboki, penetrujący niski głos kobiecy jest bardzo rzadkim typem głosu (np. partia *Olgi* z „*Eugeniusza Oniegina*” P. Czajkowskiego). Kontralt niski (głęboki) w skali rozciąga się od co najmniej c do c^2 . Brzmi on jak alt ale jest zazwyczaj głosem o większej skali. Kontralt jest głosem bardziej wszechstronnym i rozległym. Posiada w przeciwieństwie do krótkiego altu skalę ponad trzech oktaw. W dolnym rejestrze brzmi nisko i ciemno jak alt, lecz w górnym rejestrze, którego brak altowi, brzmi jak sopran. Kontralt, w przeciwieństwie do altu, musi mieć biegłość techniczną, czyli umiejętność szybkiego śpiewania, zwaną koloraturą.

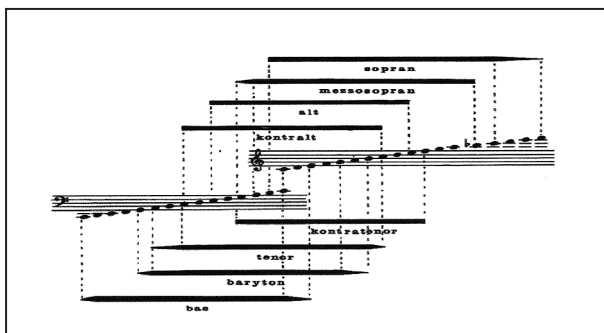
Tenor buffo – komiczny posiada skalę $c - h^1$ (np. aria *Pedrillo* z opery „*Urowadzenie z Seraju*” W. A. Mozarta). Tenor charakterystyczny to głos o skali od h do c^2 (np. aria *Mime* z opery „*Zygfryd*” R. Wagnera). Tenor liryczny jest już głosem lekkim, ruchliwym o skali od c do c^2 (np. aria *Rodolfo* z „*Cyganerii*” G. Pucciniego). Tenor bohaterski jest głosem o ciemniejszym zabarwieniu, dużej nośności i znacznych możliwościach dramatycznych.

Baryton posiada skalę sięgającą od A do f^1 w muzyce chóralnej oraz od G do g^1 w muzyce artystycznej solowej (np. aria *Escamilla* z opery *Carmen* G. Bizeta). Głos ten mieszczący się w środkowym zakresie skali głosu (niższy od tenoru, wyższy od basu) jest najczęstszym głosem występującym u mężczyzn. Głos barytonowy można podzielić na baryton dramatyczny (jest to głos o ciemnej barwie posiadający bardzo bogate i pełne brzmienie oraz niską tessiturę głosu, w zakresie od G do f^1) oraz baryton liryczny (głos ten posiada jasną barwę o lekkim i ciepłym brzmieniu oraz wyższej tessiturze głosu niż baryton dramatyczny, a zakres obejmuje dźwięki od A do g^1).

Bas to najniższy głos o bardzo ciemnej barwie i dużej nośności, o skali od $F (C)$ do e^1 . Bas podobnie jak pozostałe rodzaje głosów posiada charakterystyczne odmiany. Bas-baryton to głos o skali zbliżonej do barytonu, ale o ciemnej, basowej barwie. Bas-baryton powinna cechować siła i głębia basu oraz blask barytonu

(zwłaszcza w górnym rejestrze). Często bas-barytonami są śpiewacy o niezwykle rozległej skali głosu umożliwiającej im śpiewanie zarówno partii barytonowych, jak i basowych. W obrębie tego rodzaju głosu można wyróżnić kilka kategorii: bas-baryton liryczny (np. aria *Escamillo* w operze „Carmen” G. Bizeta) oraz bas-baryton dramatyczny (np. aria *Scarpia*, w „Tosce” G. Pucciniego). Basso cantante (bas śpiewny) to rodzaj basu o przepięknej, szlachetnej barwie dźwięku i szerokiej skali. Basy cantante nierzadko wykonują też partie przeznaczone dla bas-barytonów czy nawet barytonów (np. aria *Mefisto* w „Fauście” Ch. Gounoda). Basso buffo (bas komiczny) to głos predestynowany do wykonywania ról charakterystycznych w operach komicznych, odznacza się dużą ruchliwością. Głos ten chociaż posiada mniej szlachetną barwę dźwięku, rekompensuje to sobie dużą ruchliwością i umiejętnością różnego zabarwiania głosu (np. aria *Sarastro* w „Czarodziejskim flecie” W. A. Mozarta). Basso profondo (bas głęboki) to głos, którego skala sięga w dół do B kontra i niżej, posiada znaczną siłę brzmienia. Przepiękne brzmienie tego głosu można usłyszeć w partiach chórów cerkiewnych.

Głos dziecięcy nieszkolony jest bardzo delikatny i posiada niewielką skalę. W wielu przypadkach młodym ludziom sprawia trudność kojarzenie dźwięku słyszanego z tym, które same wydobywają. Problemy przysparza również kontrola nad aparatem oddechowym oraz uzyskanie naturalnego rezonansu. Ze względu na barwę i skalę głosu dziecięce dzielimy na: wysokie (dziewczęce i chłopięce sopran zwane dyszkantami) oraz niskie (dziewczęce i chłopięce alty). Kształcone w umiejętny sposób mogą uzyskiwać wspaniałe walory brzmieniowe i posługiwać się dużą skalą dźwiękową (Uchyla-Zroski J., 1998).



Rys. 11: Skala głosów śpiewaczych
(Gwizdalanka D., 1997, s. 174).

Głosy ludzkie pięknie brzmią indywidualnie czyli solo, ich wartość wzrasta w prezentacjach zespołowych na przykład jako duet, tercet, kwartet wokalny (np. kwartet *Bella figlia dell amore* z opery *Rigoletto* G. Verdi). Wiele uroku posiadają zespoły wokalne i wokально-instrumentalne. Jednak największą potęgę brzmieniową prezentują wykonania chóralne. W praktyce muzycznej wymienia się chóry żeńskie (sopran, mezzosopran, alt), męskie (tenor, baryton, bas), dziecięce (sopran, mezzosopran, alt) oraz chóry mieszane (sopran, alt, tenor, bas) – np. chór żeński: *Spod igielek* z opery *Straszny dwór* S. Moniuszko; chór męski: *Chór myśliwych*

z opery *Wolny strzelec* C. M. Webera; chór mieszany: *Chór niewolników z Nabucco* G. Verdiego). Oczywiście każdy z tych zespołów wokalnych może posiadać swój własny wewnętrzny podział, podyktowany indywidualnymi potrzebami wykonawczymi (Panek, W., 1980).

Głos biały stanowi specyficzny rodzaj śpiewu, określane również jako *śpiew okrzykiem*. Biały głos, związany jest z bardzo wysokim, ostrym brzmieniem i ostrą wyrazistą ekspresją, pozwalającą ukazać całe spektrum emocji. Opisana technika wokalna jest typowa dla życia wsi, gdzie biały głos wykorzystywany był przy okazji wszelkich obrzędów lub podczas wykonywania codziennych czynności. Obecnie można zaobserwować powrót do białego śpiewu, jako części muzyki folkowej, a także w realizacji spontanicznych form ekspresji (Maliszewski D., 1986).

Falset jest pewnym rodzajem wysokiego głosu męskiego o groteskowym brzmieniu. Realizowany jest on poprzez silne, nienaturalne napięcie strun głosowych, przez co drgają w krótszej niż odpowiednia dla danego dźwięku długości, powodując wydobycie dźwięku o niewielkiej dynamice oraz charakterystycznej nosowej barwie. Falset spotykany jest w muzyce operowej oraz w folklorze muzycznym (np. jodłowanie w Szwajcarii i Tyrolu).

Kastrat w epoce baroku był popularnym rodzajem wysokiego głosu męskiego, zbliżonego do sopranu lub altu, jednak donośniejszy, o znacznie mocniejszym brzmieniu. Tym samym terminem (kastrat) określano mężczyznę z chirurgicznie usuniętymi jądrami, który dysponował takim głosem. Opisana praktyka stosowana była między XVI a XVIII wiekiem. Mężczyźni wykastrowani przed okresem dojrzewania posiadali małą, zbliżoną wielkością do dziecięcą krtani i dzięki temu mogli rozwijać umiejętności wokalne w zakresie sopranu i innych głosów typowych dla kobiet. Jednak głos kastrata nie był głosem typowo kobiecym – odznaczał się o wiele potężniejszym brzmieniem i specyficzną, łączącą się z delikatnością barwą (np. aria *Lscia chi' o pianga* z opery *Rinaldo* G. F. Händel). W okresie największego rozkwitu opery kastraci byli obsadzani w rolach, gdzie były potrzebne tzw. „głosy anielskie”. Wielu kompozytorów pisało role specjalnie dla konkretnych kastratów (Panek W., 2009).

Instrumenty muzyczne rozwijały się w ciągu wieków. Były one przejawem artystycznych, społecznych i wykonawczych potrzeb środowiska i epoki oraz stanu i możliwości technicznych. W skład instrumentów muzycznych wchodzi: instrumenty tradycyjne (skrzypce, fortepian, trąbka, bębny, klarnet itd.), instrumenty elektroakustyczne (keyboard, clavinova itd.) oraz przyrządy i zabawki wydające rozmaite dźwięki (gwizdki, kowadła, tarki, dzwonki itd.). Zasadniczy podział instrumentów muzycznych na trzy podstawowe grupy: strunowe, dęte i perkusyjne, dokonywany został w zależności od źródła dźwięku. Głównie, na podstawie drgającego wibratora, czyli zasadniczej części instrumentu, będącego źródłem dźwięku: struny, słupa powietrza, membrany, blaszki metalowej lub bambusowej (Sikorski K., 1975).

Zestawienie 2. Podział instrumentów muzycznych ze względu na źródło dźwięku

Instrumenty strunowe <i>chordofony</i> (źródłem dźwięku jest drgająca struna)	Instrumenty dęte <i>aerofony</i> (źródłem dźwięku jest drgający słup powietrza w piszczałce)	Instrumenty perkusyjne <i>membramofony</i> i <i>idiofony</i> (źródłem dźwięku jest drgająca membrana, bądź cały, względnie część instrumentu)
<p>Smyczkowe: - skrzypce, - altówka, - wiolonczela, - kontrabas.</p> <p>Szarpane: - harfa, - gitara, - lutnia, - mandolina, - bałajka, - cytra.</p> <p>Uderzane: - klawesyn, - fortepian, - pianino, - cymbały. } klawiszowe</p>	<p>Dęte drewniane: - wargowe (flet poprzeczny, flet piccolo), - pojedynczostroikowe (klarnet, klarnet basowy, saksofony), - podwójnostroikowe (obój, rózek angielski, fagot, kontrafagot).</p> <p>Dęte blaszane: - trąbka, - waltornia (róg), - puzon, - tuba.</p> <p>Dęte klawiszowe: - organy, - akordeon, - akordeon guzikowy.</p>	<p>Membramofony: - kotły – mogą być strojone, - bębny (wielki, podłużny, werbel, bębenek baskijski) – niemelodyczne.</p> <p>Idiofony: a) metalowe - dzwonki, - czelesta, - wibrafon, - dzwony rurowe, } instr. melodyczne</p> <p>- talerze, - trójkąt, - gong, - tam-tam, } instr. niemelodyczne</p> <p>b) drewniane melodyczne (ksylofon, marimba), c) drewniane niemelodyczne (kastaniety, marakasy, pudełko akustyczne, terkotka, klekotka, quiero, clavesy).</p>

Źródło: Opracowano na podstawie: Wójcik D., 2006, s. 26.

Instrumenty smyczkowe obejmują instrumenty należące do tej samej grupy tj.: skrzypce, altówka, wiolonczela i kontrabas. Wykazują one podobną budowę, ale różnią się rozmiarem, decydującym o ich skali dźwięków i brzmieniu. Ogólnie można wskazać, że instrumenty te zbudowane są z: pudła rezonansowego (z wcięciami bocznymi i otworami w wierzchniej płycie tzw. elfami), podstawka (stojącego między otworami rezonansowymi i podtrzymującego struny), szyjki (wychodzącej z górnej części pudła rezonansowego i zakończonej główką z kołkami) oraz duszy (drewnianego słupka znajdującego się wewnątrz pudła, przenoszącego drgania). Instrumenty te posiadają 4 struny (kontrabas może mieć 3 lub 5), które biegną od strunnika nad gryfem do różka i kołków. Struny w skrzypcach, altówce i wiolonczeli strojone są kwintami, natomiast w kontrabasie kwartami. Smyczek, za pomocą którego pobudzany jest dźwięk składa się z drzewca o długości ok. 74 cm oraz końskiego włosia, umocowanego z jednej strony w główce, a z drugiej w żabce. Włosie naciera się kalafonią aby zwiększyć tarcie. Wiolonczela i kontrabas dla podparcia instrumentu o podłoże, dodatkowo wyposażoną w nóżkę (Sachs C., 1989).

Skrzypce – *violino* (Vn.) – posiadają struny strojone kwintowo (g d¹ a¹ e²), mogą wydobyć dźwięki o skali od g do c⁴ (g⁴), a zapis przeznaczony dla nich realizowany jest w kluczu wiolinowym. Gra na tym instrumencie odbywa się w tzw. pozycjach i polega na odpowiednim ułożeniu palców na szyjce. Skrzypce mają długość ok. 60 cm i są bardzo ruchliwym instrumentem, na którym możliwe jest wykonanie

dźwięków: legato, staccato, gam, pasaży pizzicato, flażoletów, tryli, dwudźwięków, łamanych akordów, wibracji i gry z tłumikiem (np. N. Paganini: *Kaprys skrzypcowy* nr 24).

Altówka – *viola* (Vla) – jest dłuższa od skrzypiec i ma ok. 65 cm. Układ strun obejmuje c g d¹ a¹, a skala rozpięta jest między c a e³(a³). Zapis utworów dla tego instrumentu realizowany jest w kluczu altowym (np. K. Stamitz: *Koncert na altówkę D-dur*).

Wiolonczela – *violoncello* (Vc.) – jest instrumentem znacznie dłuższym i liczy ok. 122 cm. Wyposażona jest w cztery struny C G d a, a skalą obejmuje dźwięki od C do a². Zapis utworu przeznaczonego na ten instrument realizowany jest w kluczu basowym, tenorowym i wiolinowym (np. C. Saint-Saëns: *Łabędź* z cyklu *Karnawał zwierząt*).

Kontrabas – *contrabasso* (Cb.) – to największy instrument z grupy, posiadający również najniższe brzmienie (E₁ – c¹). Struny strojone są kwartami E₁ A₁ D G, a zapis nut dla tego instrumentu przewidziany jest w kluczu basowym, tenorowym i wiolinowym (np. C. Saint-Saëns: *Słoń* z cyklu *Karnawał zwierząt*).

Harfa – *arpa* (Ar.) – rozpoczyna charakterystykę instrumentów strunowych szarpanych. Współczesna harfa pedałowa wyglądem zbliżona jest do trójkąta lub skrzydła. Zbudowana jest z podstawy, słupa, pudła rezonansowego i ramy, na której naciągnięte jest 46 strun oraz siedmiu pedałów, które umożliwiają podwójne ich przestrzajanie o jeden lub dwa półtony. Skala harfy sięga od Ces₁ do ges⁴, a utwór dla niej zapisany jest w kluczu wiolinowym i basowym. Technika gry wymusza u muzyka pozycję siedzącą, który przechylając instrument lekko do siebie gra ośmioma palcami szarpiąc je. Na tym instrumencie możliwe jest wykonywanie gam, biegników, akordów granych harmonicznie i arpeggio, tryli, tremolanda, glissanda i flażoletów (np. P. Czajkowski: *Walc kwiatów* ze suity *Dziadek do orzechów*).

Gitara – *chitarra* (Cht.) – jest dość popularnym instrumentem muzycznym, którego pudło rezonansowe ma postać ósemki, a okrągły otwór znajduje się w płycie wierzchniej. Do dłuższej i dość szerokiej szyjki przytwierdzony jest chwytник podzielony metalowymi progami. Gitara zaopatrzona jest w 6 strun strojonych według dźwięków: E A D g h e¹, a skala tego instrumentu rozciąga się od E do a². Dźwięki wydobywane uzyskuje się szarpiąc struny palcami prawej ręki z jednoczesnym skracaniem ich ręką lewą. Typowe w technice gry na tym instrumencie są akordy, arpeggia, tremola, glissanda i flażolety (np. J. Rodrigo: *Concerto de Aranjuez*).

Klawesyn – *cembalo* (Cmb.) – posiada duże (w kształcie trójkąta) pudło rezonansowe, oparte na trzech nogach. Instrument wyposażony jest w dwa manualy, naciśnięcie klawisza powoduje podrzucenie skoczka, a umieszczone na jego końcu piórko szarpie strunę wywołując krótkotrwały dźwięk. Natężenie i barwę brzmieniową na tym instrumencie można uzyskać dzięki pedałom, które mogą zdwajać dźwięki,

a także dowolnie włączać i wyłączać rejestry i tłumiki. Skala klawesynu obejmuje od F_2 do f^4 (np. F. Poulenc: *Koncert klawesynowy*).

Fortepian – *pianoforte* (Pft.) – jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych i wszechstronnych instrumentów muzycznych. Jego pudło rezonansowe z otwieranym skrzydłem ustawione jest na trzech nogach. W nim znajdują się struny i skomplikowany system dźwigni łączących każdy klawisz z młoteczkami zwieńczonymi główkami z filcu, który uderza w struny. System trzech pedałów pozwala: wzmocnić brzmienie instrumentu (pedał forte), wyciszyć (pedał piano) lub podtrzymać dźwięk (pedał sostenuto). Skala instrumentu sięga od A do c^5 . W zapisie utworu przeznaczonego na ten instrument wykorzystuje się dwie pięciolinie złączone klamrą tzw. akoladą i opatrzone kluczem wiolinowym i basowym (np. F. Chopin: *Nokturn op. 9, nr 2*).

Instrumenty dęte drewniane na ogół wykonane są z drewna, jednakże czasem tworzywem do ich budowy bywa szkło kryształowe, kość słoniowa lub metal. W instrumentach tych dźwięk powstaje w wyniku wibracji słupa powietrza zamkniętego w rurze skracanej za pomocą systemu kłapek. Źródło dźwięku znajduje się w stroiku, i tak: w instrumentach pojedynczostroikowych będzie to pojedyncza prostokątna płytką trzcinowa, instrumenty podwójnostroikowe będą miały ich już dwie, natomiast grając na flecie muzyk kieruje strumień powietrza na wargę, czyli krawędź otworu w piszczałce i tą drogą wzbudza dźwięk. Niektóre instrumenty dęte są instrumentami transponującymi i przez to brzmią o pewien interwał wyżej lub niżej w stosunku do zapisu nutowego. Strój B oznacza, że instrument transponuje o sekundę wielką w dół, strój F o kwintę czystą niżej, strój C – brzmienie instrumentu jest zgodne z zapisem.

Flet – *flauto* (Fl.) – jest wszechstronnym instrumentem dętym (strój C), gdyż można na nim wykonać zarówno śpiewne melodie, jak i ruchliwe figuracje. Skala instrumentu rozpościera się od (h) c^1 do c^4 (e^4), a zapis realizowany jest w kluczu wiolinowym (np. G. Caccini: *Ave Maria*). Odmianę tego instrumentu stanowi flet piccolo (Fl.p.), który jest o połowę mniejszy i brzmi o oktawę wyżej, a także posiada duże walory kolorystyczne (np. J. Ph. Sousa: *Pod gwieździstym sztandarem*).

Obój – *oboe* (Ob.) – wyposażony jest w ustnik z podwójnym stroikiem, a rozpoznawalny jest po charakterystycznej lejkowatej czarze głosowej. Instrument ten (strój C) dysponuje skalą dźwiękową od b (h) do a^3 i doceniany bywa nie tylko za swoje walory brzmieniowe, ale także możliwość realizowania różnych ozdobników, biegników, grę legato, staccato i flazolety (np. G. F. Händel: *Koncert g-moll na obój i orkiestrę*).

Rożek angielski – *corno inglese* (Cor.ing.) – posiada specyficzne, bardziej egzotyczne brzmienie, a technika gry na nim podobna jest do oboju. Dysponuje on swoistą gruszkowatą czarą głosową, posiada strój F oraz skalę od h do c^3 (f^3), w pisowni korzysta z klucza wiolinowego (np. A. Dvořák: *Symfonia Z Nowego Świata*).

Klarnet – *clarinetto* (Cl.) – w grupie instrumentów dętych jest najruchliwszym po flecie i dodatkowo wszechstronnym pod względem możliwości wykonawczych. Posiada liczne odmiany (strój B, A, D, Es, C i najniższym B – klarnet basowy). Skala tego najpopularniejszego instrumentu dętego sięga od e do a³ (c⁴), a melodia zapisywana jest w kluczu wiolinowym (np. W.A. Mozart: *Koncert klarnetowy A-dur* KV 622).

Fagot – *fagotto* (Fg.) – instrument muzyczny o nosowym brzmieniu i najdłuższej, choć zwiniętej rurze (długość ok. 140 cm). Technika gry na tym instrumencie umożliwia wykonywanie dźwięków legato i staccato, biegników i pasaży, jednak w znacznie wolniejszym tempie. Skala dźwięków waha się od B₁ do f², strój C, a zapis realizowany jest w kluczu basowym i tenorowym (np. I. Strawiński: *Święto wiosny*).

Saksofon – *saxophone* – zbudowany jest z blachy, posiada stroik drewniany. Instrument ten nie ma swojego poprzednika. Wynaleziony został od razu w niezmiennym kształcie w roku 1840. Najczęściej stosowany jest w odmianach: sopranowym (prosta rura, w stroju B lub C), altowym (odwrócona litera „S”, strój Es lub F), tenorowym (średniej wielkości, strój B lub C) i barytonowym (z zawinięciem w górnej części, w stroju Es). Instrument ten posiada zmysłowe brzmienie o barwach od przenikliwej i jasnej do głębokiej i ciemnej w skali od b do f³ – np. J. Derfel: *Mała Sonata e-moll na saksofon altowy i kwintet smyczkowy*

Instrumenty dęte blaszane zbudowane są z mosiądzu, a cechą charakterystyczną dla większości z nich jest zastosowanie wentyli, które włączają do obwodu instrumentu dodatkowe rurki – wyjątek stanowi puzon, który posiada suwak.

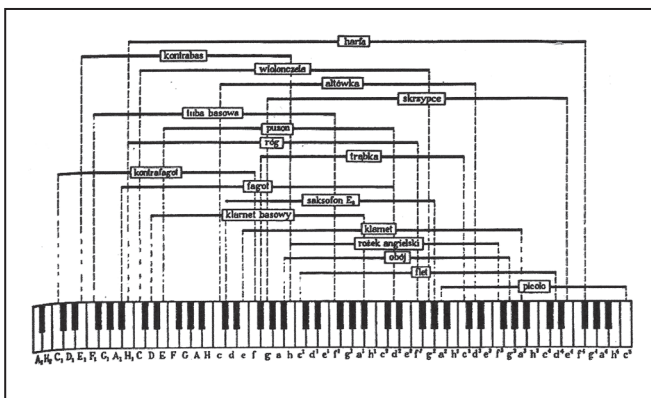
Trąbka – *tromba* (Tr.) – jest ruchliwym instrumentem, na którym możliwe są różne sposoby gry, niekiedy wzbogacone zastosowaniem różnego kształtu tłumików. Zapis utworu dla tego instrumentu przewidziany jest w kluczu wiolinowym, jego strój B (inne odmiany: D, Es, F, C) pozwala mu uzyskać skalę brzmienia od e do b² (np. J. Haydn: *Koncert trąbkowy Es-dur*).

Waltornia – *corno* (Cor.) – instrument szczególnie predysponowany do muzyki myśliwskiej, dzięki miękkiemu brzmieniu. Posiada również rozległą skalę dynamiczną i jest dość ruchliwy. Poprzez zatykanie czary głosowej dłonią, pięścią lub tłumikiem uzyskuje się ciekawe walory brzmieniowe. Strój F powoduje, że zapis może być realizowany w kluczu wiolinowym lub basowym w zależności od przeprowadzonej transpozycji. Skala instrumentu sięga od H₁ do f² w brzmieniu.

Puzon – *trombone* (Trbn.) – składa się z dwóch części, wśród których suwak służy do zmiany wysokości dźwięku. Podstawową techniką gry jest non legato oraz charakterystyczne glissando. Wśród innych parametrów warto wymienić: stój instrumentu – C, uzyskiwaną skalę dźwięku E₁ – d² (f²) oraz zapis w kluczu basowym i tenorowym (np. M. Musorgski: *Katakumby* z cyklu *Obrazki z wystawy*).

Tuba – *tuba* (Tb.) – najniżej brzmiący instrument dęty w stroju B, w zapisie klucza basowego i skali od E₁ do b. Jest instrumentem muzycznym bardzo rzadko wykonującym partie solowe, natomiast lepiej brzmi w zespole w wolniejszych tempach i dłuższych wartościach rytmicznych (np. M. Musorgski: *Bydło* z cyklu *Obrazki z wystawy*).

Organy – *organo* (Org.) – są królem wśród wszystkich instrumentów. Posiadają bardzo skomplikowaną budowę opartą na mechanizmie napędu i rozdziału powietrza, szeregu piszczałek oraz mechanizmu klawiszowo-rejestrowego gry. Najważniejsze głosy obejmują: pryncypał (głos podstawowy), głosy smyczkowe, fletowe i burdonowe włączane i wyłączane za pomocą rejestru. Mechanizm gry składa się z: klawiatury ręcznej (manuału), klawiatury nożnej (manuału pedałowego), przyrządów rejestrowych i łączniki oraz traktury (mechanizmu łączącego klawisz z rejestrem). Do cieniowań dynamicznych służy pudło ekspresyjne. Skala instrumentu obejmuje od C₂ do c⁷ (np. D. Buxtehude: *Ciacona c-moll*).



Rys. 12. Rejestry instrumentów muzycznych (Gwizdalanka D., 1997).

Instrumenty perkusyjne w swej grupie gromadzą membranofony, których źródłem dźwięku są wibracje uzyskane poprzez wprawianie w drganie membrany naciągniętej na obręcz oraz idiofony, gdzie cały instrument jest źródłem dźwięku. Podział instrumentów w grupie obejmuje również możliwości zagrania melodii lub kolejnych dźwięków o różnej wysokości, czyli instrumenty perkusyjne o określonej i nieokreślonej wysokości dźwięku.

Kotły – *timpani* (Tmp.) – są jedynym z przykładów instrumentów membranowych o określonej wysokości brzmienia. Najczęściej używane są one parami i strojone T-D (tonika, dominanta). Wysokość dźwięku zależy od stopnia napięcia naciągniętej membrany skórzanej, które można zmienić za pomocą systemu pedałowego. Dźwięk wydobywa się dwiema drewnianymi pałkami, których główki pokryte są filcem, gumą lub gąbką. Skala instrumentu wynosi: większy kocioł F-c, mniejszy B-f, a partia na kotły zapisywana jest w kluczu basowym (np. E. Grieg: *Koncert fortepianowy a-moll*, op. 16).

Bęben wielki – *gran cassa* (Gr.c.) – przypomina kształtem walec z obu stron naciągnięty membraną. Grający uderza drewnianą pałką z główką obciążoną filcem na prawej membranie, lewa drga na zasadzie rezonansu. Sposoby gry to staccato i tremolo (np. W. A. Mozart: Uwertura do opery *Urowadzenie z seraju*).

Werbel – *tamburo* (Tmb.) – tzw. mały bęben obciążony jest po obu stronach membraną oraz dodatkowo wzmocniony rozciągniętą struną lub sprężynkami, które emitują specyficzny dźwięk (tzw. warczenie). Wykonawca może dwiema drewnianymi pałkami realizować skomplikowane figury rytmiczne (np. M. Ravel: *Bolero*).

Tamburyn – *tamburino* (Tmbno.) – to instrument wydający metaliczny brzęk, dzięki zaopatrzeniu drewnianej obręczy w luźno przylegające do siebie blaszki lub dzwoneczki. Wśród licznych sposobów gry najpopularniejsze są: uderzanie ręką o membranę, uderzanie obręczy o rękę, łokieć i kolano oraz tremolo talerzyków (np. G. Bizet: *Aragonaise z I suity z opery Carmen*).

Dzwonki sztabkowe – *campanelli* (Cmpli.) o skali od b^1 do c^4 rozpoczynają grupę idiofonów metalowych o określonej wysokości brzmienia. Wyposażone są w szereg diatonicznych i chromatycznych płytek różnej wielkości. Sztabki grają pod wpływem uderzeń pałeczkami o główkach drewnianych lub gumowych. W przypadku dzwoneczek klawiszowych zastosowany jest prosty mechanizm młoteczkowy z klawiszami, pozwalający na grę wielogłosową (np. W. A. Mozart: *Glockenspiel z opery Czarodziejski flet*).

Czelesta – *celesta* (Cel.) – zbudowana jest na kształt fisharmonii i stanowi udoskonalony instrument dzwoneczek klawiszowych. Dźwięk w skali od c^1 do c^5 (w zapisie o oktawę niżej od brzmienia) wzmacniany jest przez drewniane rezonatory, a pedał w tym instrumencie służy do tłumienia drgań (np. S. Moniuszko: *Aria z kurantem z opery Straszny dwór*).

Wibrafon – *vibrafono* (Vbr.) – jest instrumentem pokrewnym dzwoneczkom sztabkowym o skali (f) c^1 - f^3 (c^4) i zapisie w kluczu wiolinowym. Dźwięk sztabek metalowych wzmacniany jest przez umieszczenie pod nimi rur rezonansowych zaopatrzonych w wiatraczki wywołujące wibrację dźwięku. Do gry służą dwie lub cztery drewniane pałeczki obciążone filcem, a za pomocą pedału można osiągnąć tłumienie drgań (np. A. Berg: *Suita z opery Lulu*).

Dzwony rurowe – *campane* (Cmp.) – posiadają dwa rzędy rur ułożonych diatonicznie i chromatycznie w skali c - f^1 lub c - c^1 (w zależności od ilości rur). Dźwięk powstaje poprzez uderzenie w górny koniec rury drewnianym młotkiem obciążonym skórą lub filcem, użycie pedału tłumí dźwięk (np. H. Berlioz: Finał z *Symfonii fantastycznej*).

Do idiofonów o nieokreślonym brzmieniu należą: **gong** (Gg.), **tam-tam** (Tmt.), **talerze** (Ptti.) oraz **trójkąt** (Trlo.). Wydobyte na nich dźwięki realizowane są poprzez wzbudzenie drgania całego instrumentu. Uzyskane brzmienie jest nośne, nasycone metalicznością i służy do podkreślania rytmu i kolorystyki orkiestralnej.

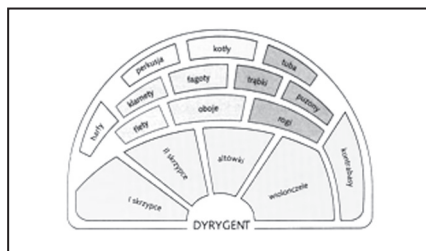
Ksylofon – *silofono* (Xlf.) – należy do grupy idiofonów drewnianych o określonej wysokości dźwięku i rozpoczyna tę grupę instrumentów muzycznych. Nowoczesny ksylofon posiada klawiaturowy układ sztabek wykonanych z twardego drewna, a do gry służą pałeczki o kulistych główkach. Na instrumencie tym można uzyskać dużą biegłość gry w skali od g^1 do c^4 (np. C. Saint-Saëns: *Skamieniałości* z cyklu *Karnawał zwierząt*).

Marimbafon – *marimbafono* (Mar.) – jest instrumentem melodycznym, który stanowi udoskonalenie ksylofonu. Jego budowa polega na połączeniu drewnianych sztabek z metalowymi rurami rezonansowymi. Instrument posiada skalę taką, jak ksylofon (c^1 – c^4).

W grupie idiofonów o nieokreślonej wysokości brzmienia znajdują się: **kastaniety** (Cast.), **pudelecza** (C.d.leg.), **marakasy** (Maracas), **terkotka** (Raganella), **klekotka** (Frusta) i in. Wprowadzają one do utworu muzycznego ciekawe, i nie raz zaskakujące brzmienia, podkreślając rytmiczność przebiegu melodycznego, a także ilustrując różne zjawiska ze świata przyrody i techniki. W niektórych utworach wykorzystywane są również proste instrumenty ludowe oraz wiele egzotycznych.

Instrumenty muzyczne mogą brzmieć solo lub wchodzić w skład zespołów kameralnych np. duo fortepianowe (fortepian i skrzypce), kwartet dęty (flet, obój, klarnet, fagot), kwintet smyczkowy (pierwsze skrzypce, drugie skrzypce, altówka, wiolonczela, kontrabas) i in. W zespołach orkiestrowych mogą grupować się następujące instrumenty: smyczkowe (orkiestra smyczkowa), dęte (instrumenty dęte drewniane i blaszane) oraz wszystkie (orkiestra symfoniczna) – np. F. Schubert: *Kwintet fortepianowy A-dur* „Pstrąg”.

Orkiestra symfoniczna – współcześnie liczy od 60 do 120 muzyków, a jej właściwy skład ustalił się dopiero w okresie klasycyzmu, a blask uzyskała od Mannheimu. Kompozytorzy dziewiętnastowieczni poszerzyli jej wielkość o kolejne instrumenty. Następni twórcy też mieli taką możliwość i często z niej korzystali. Warunkiem dobrego brzmienia tak ogromnego zespołu są: właściwe proporcje między poszczególnymi grupami instrumentów oraz odpowiednie rozmieszczenie tych instrumentów na scenie (np. R. Wagner: Uwertura do opery *Tannhäuser*). Nad całością wykonania czuwa dyrygent dysponujący partyturą z rozpisaniem na oddzielnych pięcioliniach partiami poszczególnych instrumentów. Członkowie orkiestry realizują swoje partie z tzw. głosu orkiestrowego. Sprawność łączenia instrumentów w orkiestrze zależy od dobrej instrumentacji, której mistrzami na przestrzeni lat byli: H. Berlioz, R. Wagner, R. Strauss, C. Debussy, M. Rimski-Korsakow, A. Skrabin i in.

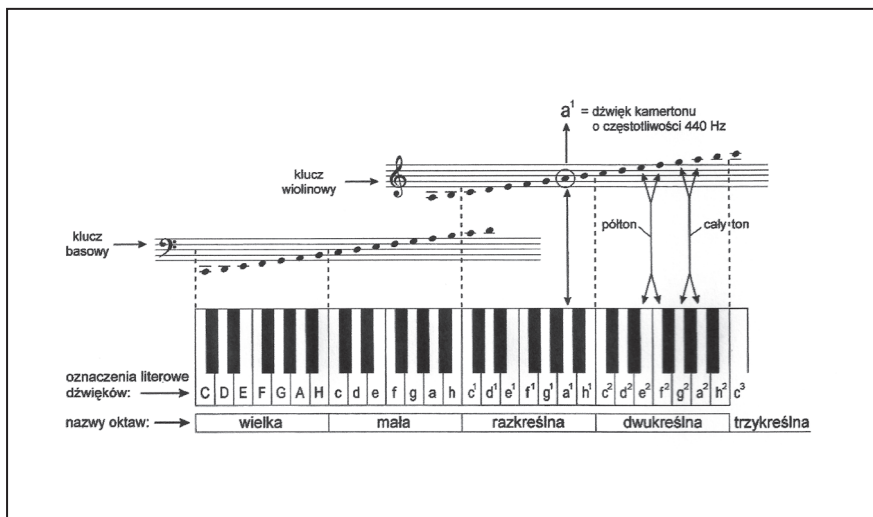


Rys. 13. Schemat budowy orkiestry symfonicznej (Rataj R., Sołtyś W, 2001)

Współcześnie istnieją korzystne warunki dostępu jednostki do sztuki muzycznej emitowanej przez środki masowego oddziaływania, jak również realizowanej bezpośrednio podczas koncertu lub audycji. Dzięki wynalazkom technicznym, muzyka przestała być tak elitarna jak kiedyś, a każdy człowiek, za pośrednictwem mass mediów ma do niej nieograniczony dostęp. Zjawisko to niesie również niekorzystne skutki. Wielość przypadkowych produkcji muzycznych, o wątpliwej jakości artystycznej, wypacza gust słuchaczy a brak umiejętności wartościowania i wrażliwości w tym zakresie powoduje, że młodzi ludzie przyjmują bez oceny ofertę środków masowego przekazu. W tej sytuacji zadaniem nauczyciela-wychowawcy jako przewodnika po świecie sztuki jest jeszcze bardziej znaczące. Udostępniając, zwłaszcza najmłodszym słuchaczom, wybrane prezentacje muzyczne, musimy zwrócić szczególną uwagę na te, które przynależą do prawdziwej i szlachetnej sztuki i wzbudzić czujność w stosunku do tych, co rozbłysły chwilową modą, zręcznym marketingiem czy szokującym eksperymentem. Nauczyciel aby tego dokonać sam powinien starać się uczestniczyć w różnych prezentacjach muzycznych, opracowując na etapie kształcenia akademickiego, choćby rekomendacje wybranych koncertów.

4.5. Notacja muzyczna z elementami zasad muzyki w zarysie

Zasady muzyki stanowią jeden z obszarów teorii muzyki, którego celem jest opracowanie i uporządkowanie informacji z zakresu notacji muzycznej, budowy gam, interwałów, akordów, grupowanie wartości rytmicznych w takcie, utrwalenie terminologii muzycznej itp. Istotnym elementem programu zasad muzyki jest systematyczne prowadzenie ćwiczeń oraz realizacja zadań, które pozwolą na osiągnięcie wymaganego zasobu techniki w sprawnym posługiwaniu się przyswojonymi informacjami. Zaprezentowany w niniejszym podrozdziale szkic poruszanego tematu był podejmowany przez wielu teoretyków muzyki tj.: Marię Sikorską (1963), Michała J. Piotrowskiego (1954), Zofię Lissę (1987), Dorotę Malko (1992), Franciszka Wesołowskiego (2002), Józefa K. Lasockiego (2004), Marka Plutę (2012) i in. W przedstawionych publikacjach można odnaleźć kompendium zasygnalizowanych w tym podrozdziale treści. Dla pełnego zrozumienia podjętego tematu języka i mowy muzycznej ważne jest aby pedagodzy, którzy będą podejmowali próby realizacji zadań wynikających z edukacji muzycznej, potrafili choćby w podstawowym stopniu posługiwać się terminologią i zapisem muzycznym.



Rys. 14. Rozmieszczenie dźwięków, oktaw i kluczy w zapisie i na klawiaturze (Panek W., 1999, s. 232).

Jednym z elementów notacji muzycznej jest materiał dźwiękowy, definiowany jako zbiór dźwięków, którym można posłużyć się w praktyce muzycznej. Drugi, stanowi sposób notacji dźwięków, obejmujący zapis na pięciolinii za pomocą umownych znaków graficznych wyrażających wysokość dźwięku oraz jego wartość czasową – czyli nut. Każdą pięciolinię otwiera klucz muzyczny, który wyznacza położenie tzw. dźwięku kluczowego, a przez to rozmieszczenie pozostałych dźwięków. W kluczu wiolinowym zapisywane są dźwięki znajdujące się w środkowym i wysokim rejestrze. Klucz basowy natomiast przeznaczony jest do notacji dźwięków w niskim rejestrze.

Kolejnym elementem zasad muzyki są skróty notacji muzycznej rozumiane jako umowne znaki i określenia słowne stosowane w celu uniknięcia dosłownych powtórzeń lub uproszczenia i skrócenia notacji. Do nich należą znak repetycji (powtarzaną część utworu ogranicza się podwójną kreską z dwiema kropkami) oraz oznaczenie volty (zakończenie grane za pierwszym razem oznacza się klamrą poziomą z cyfrą 1 – *prima volta*, przy powtórnym wykonaniu wykonuje się od razu drugą, również oznaczoną poziomą klamrą z cyfrą 2 – *seconda volta*). W słownych oznaczeniach powtórzeń spotykamy: *da capo al fine* (powtórzyć od początku do wyrazu koniec) lub *dal segno al fine* (powtórzyć od miejsca oznaczonego *segno* do słowa *fine*). Często można spotkać oznaczenia skrótowe powtarzanych dźwięków tej samej wysokości lub wartości rytmicznej, dotyczy to w szczególności dosłownych powtórzeń figur melodycznych lub akompaniamentowych. Cyfra 8 umieszczona nad lub pod nutą informuje o wykonanie jej o oktawę wyżej lub niżej – jest to tzw. przenośnik oktawowy.



repetycja



volta

Musical notation examples:

- Top staff: *dal segno al fine* (D.S. al Fine)
- Middle staff: *powtarzanie dźwięków* (repetition of notes)
- Bottom staff: *przełomnik oktawa* (octave crossing), showing notes moving between staves with '8' indicating octave shifts.

dal segno al fine

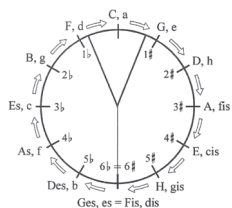
powtarzanie dźwięków

przełomnik oktawa

Muzyka od okresu baroku po współczesność posługuje się materiałem dźwiękowym uzyskanym przez równomierną temperację oktawy. Polega ona na podziale 12 równych półtonów. Skalę muzyczną stanowią te dźwięki, które zostały ułożone według pewnych stałych schematów interwałowych. Podstawą europejskiej muzyki artystycznej są skale systemu tonalnego dur-moll. Skala durowa (majorowa) posiada półtony między III-IV oraz VII-VIII stopniem gamy, natomiast molowa między II-III a V-VI – pozostałe odległości stanowią całe tony. Skala muzyczna rozpoczynająca się od określonego dźwięku jest gamą o tej samej nazwie co pierwszy dźwięk.

Rys. 16. Budowa gamy durowej i molowej (Lasocki J. K., 2004).

Diagram illustrating the construction of major and minor scales. It shows two staves with notes and intervals marked. Labels include 'pierwszy tetrachord' (first tetrachord), 'drugi tetrachord' (second tetrachord), and 'trzeci tetrachord' (third tetrachord).



Gamy molowe występują w kilku odmianach tj.: minor dorycki (podwyższony VI i VII stopień gamy), eolski (obniżony VII) i melodyczny (w kierunku wstępującym – skala dorycka, opadającym – eolska). Skala minorowa harmoniczna, którą spotyka się bardzo często w utworach klasycznych posiada układ, w którym sekunda mała zawarta jest pomiędzy II-III, V-VI oraz VII-VIII stopniem (pomiędzy VI-VII powstaje sekunda zwiększona).

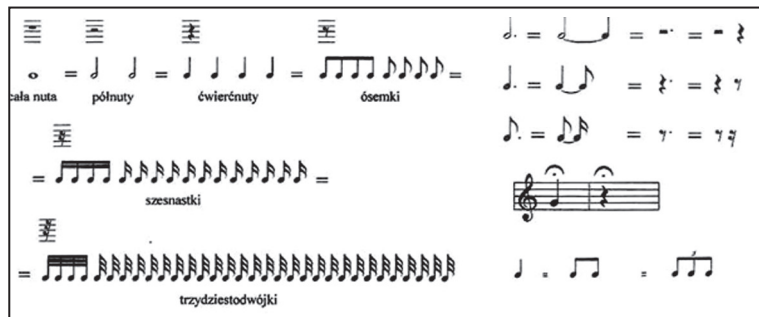
Zbiór wszystkich tonacji można przedstawić za pomocą koła kwintowego. Jest ono graficznym przedstawieniem tonacji, na którego obwodzie zaznaczone są kolejno (co kwintę czystą) następujące po sobie gamy według zwiększającej się liczby znaków przykluczowych. Każda tonacja durowa posiada pokrewną molową, znajdującą się o tercję małą w dół od niej.

Podwyższenie lub obniżenie dźwięku o pół tonu możliwe jest w zapisie dzięki użyciu krzyżyka lub bemola postawionego przy nucie. Jeżeli znaki chromatyczne znajdują się przy kluczu to odnoszą się do kolejnych dźwięków melodii, jeżeli natomiast stoją przy nim bezpośrednio, wówczas obowiązują w obrębie jednego taktu. Półton diatoniczny tworzą dźwięki leżące na sąsiednich stopniach (np. fis – g), natomiast półton chromatyczny powstaje przez obniżenie lub podwyższenie tego samego dźwięku (np. a – as). Enharmonia jest cechą systemu równotemperowanego i polega na zmianie pisowni dźwięków bez zmiany ich brzmienia. Poszczególne dźwięki można zapisać na trzy różne sposoby. Oprócz

Musical notation showing enharmonic equivalents of notes:

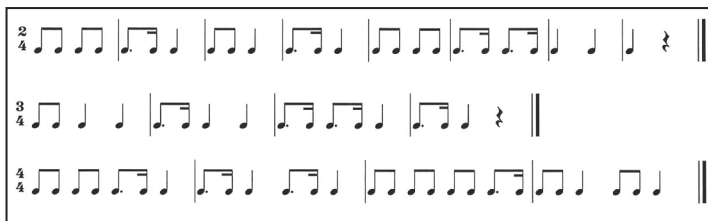
- Top staff: c, cis, d, dis, des, e, es, f, fis
- Bottom staff: g, gis, ges, a, ais, as, h, b

dźwięku *gis*, który równoważny jest tylko dźwiękowi *as* (posiada dwie nazwy). Dźwięki o różnej nazwie i pisowni, ale posiadające tę samą wysokość nazywa się dźwiękami enharmonicznymi (enharmonicznie równoważnymi). Wartości rytmiczne obrazują różnice jakie powstają w wyniku relacji czasowych nut. Mogą one być wynikiem podziału dwójkowego, gdzie większa wartość dzielona jest na dwie mniejsze, ale również istnieje podział trójkowy. Istnieje również nieregularny podział, a grupy nut będące wynikiem takiego podziału nazywane są grupami niemiarowymi. Kropka przy nucie lub pauzie przedłuża jej wartość o połowę. Fermata pozwala na dowolne wydłużenie czasu trwania wartości rytmicznej. W wyniku nieregularnego podziału wartości nut powstają triole, duole, kwintole, septole itp.



Rys. 17. Podział wartości rytmicznych nut i pauz, wartości z kropką, fermata, triola (Panek W., 1999).

Porządkowanie wartości rytmicznych w takcie ściśle powiązane jest z rodzajami taktów. Metrum jest w tym przypadku pewnym schematem, który określa wartość trwania nut, a także układ akcentów w obrębie taktu. Metrum dwudzielne składa się z dwóch miar, z czego pierwsza jest mocna (akcentowana), a druga słaba (nieakcentowana). Metrum trójdzielne posiada pierwszą miarę akcentowaną i dwie kolejne nieakcentowane. Mając na uwadze powyższy podział można uzyskać bardziej skomplikowane schematy metryczne (czteromiarowe, sześciomiarowe itp.).

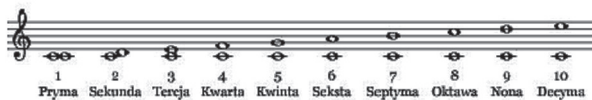


Rys. 18. Porządkowanie wartości rytmicznych w takcie (Lasocki J.K., 2004).

Przedtakt, czyli takt niepełny, otwiera utwór muzyczny od nieakcentowanego przebiegu rytmicznego oraz powoduje skrócenie ostatniego taktu o odpowiadającą mu wartość, tak aby zachowana była suma pełnych taktów w całym utworze. Synkopa, jako termin muzyczny dotyczy przesunięcia akcentu z mocnej części taktu na słabą przez wydłużenie nuty nieakcentowanej o część nuty akcentowanej. Rytm synkopowany często stosowany jest w muzyce jazzowej i bluesie, natomiast w muzyce ludowej jest charakterystyczną strukturą dla krakowiaka.

Polirytmia i polimetria jako zjawiska metryczne występują w utworach o konstrukcji wielogłosowej. Jeżeli każdy z głosów lub niektóre z nich posiadają samodzielną rytmikę, mówi się wówczas o zjawisku polirytmii. W przypadku pojawienia się zróżnicowania metrycznego (np. głos solowy metrum 6/8, a akompaniament 4/8) to zjawiska takie nazywa się polimetria.

Interwałem w muzyce nazywamy odległość między dwoma różnymi dźwiękami. Interwały proste posiadają rozpiętość nie przekraczającą ośmiu stopni między dźwiękami, złożone znacznie wykraczają poza tę odległość.



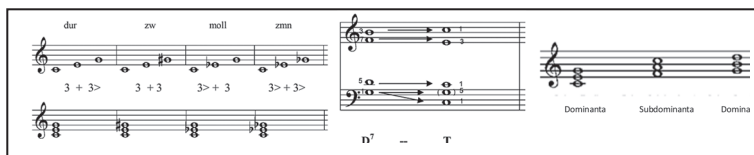
Rys. 19. Podstawowy układ odległości między dźwiękami (Panek W., 1999).

Stosując znaki chromatyczne można uzyskać interwał zmniejszony (kwinta zmniejszona) lub zwiększony (kwarta zwiększona). Interwały melodyczne powstają w wyniku płynnego następstwa dźwięków po sobie, a harmoniczne, gdy współbrzmia jednocześnie. W zależności od współbrzmienia interwały możemy podzielić na konsonanse (zgodnie brzmiące: doskonałe – kwarta czysta, kwinta czysta, oktawa, niedoskonałe – tercje, seksty) oraz dysonanse (septymy, tryton).

Trójdźwięk to współbrzmienie trzech różnych dźwięków o budowie tercjowej, gdzie tercja i kwinta akordu decydują o jego trybie (molowy, durowy, zmniejszony lub zwiększony). Trójdźwięk durowy (majorowy) w postaci zasadniczej składa się z tercji wielkiej i małej, a w całości zawiera się w kwincie czystej. Pierwszy przewrót składa się z tercji małej i kwarty czystej, a drugi, z kwarty czystej i tercji wielkiej. Trójdźwięk molowy w postaci zasadniczej ma postać: tercja mała plus tercja wielka. Natomiast w I przewrocie składa się: z tercji wielkiej i kwarty czystej, a w II: kwarty czystej i tercji małej. Trójdźwięk zmniejszony, który w postaci zasadniczej składa się z dwóch tercji małych, w całości zamyka się w kwarcie zwiększonej (trytonie). Zwiększony trójdźwięk to dwie tercje wielkie, które w sumie dają kwintę zwiększoną. Oba te trójdźwięki są akordem dysonansowym.

Na każdym stopniu gamy można utworzyć odpowiedni trójdźwięk, składający się z dźwięku tej gamy. Do najważniejszych, będących elementami triady harmonicznej, należą trójdźwięk toniczny (na I stopniu gamy), subdominantowy (IV stopień) i dominantowy (V). Tonika jest podstawą danego utworu, zwykle nią rozpoczyna się i kończy utwór muzyczny oraz wskazuje on tonację, a inne dźwięki lub akordy do niej dążą. W gamach molowych tonika i subdominanta są molowe, dominantą natomiast zawsze jest durowa.

Rys. 20. Trójdźwięki, akord septymowy z rozwiązaniem oraz triada harmoniczna (Biel M., 2003).



Akord nazwą swoją odnosi się do współbrzmienia trzech i więcej dźwięków o różnej wysokości. Akordy, tak jak trójdźwięki, budowane są tercjami, a zasada ta wynika z istnienia szeregu harmonicznego. Nazwy akordów biorą się od interwału, w jakim się zawierają np.: akord septymowy, nonowy, undecymowy itp. Akordy mogą występować w kilku przewrotach, a jego pozycję wyznacza składnik, który jest najwyższym dźwiękiem.

Progresja jako termin muzyczny dotyczy przeniesienia danej melodii lub struktury harmonicznego o określoną odległość (interwał) w górę (progresja wznosząca) lub w dół (opadająca) skali muzycznej. Stosowana jest ona przez kompozytorów jako interesujący środek konstrukcyjny. Natomiast transpozycja dokonywana jest zwykle w celu dostosowania danego utworu muzycznego do możliwości wykonawczych konkretnego instrumentu muzycznego lub głosu. Polega ona na przeniesieniu całej lub części partii dźwiękowej o ustalony interwał w górę lub w dół, co odpowiada zmianie tonacji utworu.

Zaprezentowane w tym podrozdziale treści z zakresu zasad muzyki z elementami notacji stanowią jedynie sygnalizację problemu. Nakreślony szkic ustalonych prawideł pokazuje możliwości zobrazowania i utrwalenia muzyki, tak aby mogła być ona odczytana i prawidłowo zinterpretowana przez wykonawcę. Z punktu widzenia podjętego tematu ukazującego język muzyki i muzyczną mowę w dialogu dziecka z dorosłym notacja muzyczna, zarówno ta profesjonalna, jak i niekonwencjonalna – pozbawiona istotnych elementów pisma nutowego (kreski, kropki, kolory, znaczki, rysunki abstrakcyjne) – pozwala dziecku utwalić swój zamysł artystyczny i po pewnym czasie odtworzyć go w podobnej postaci lub z dużą dowolnością interpretacyjną.

Wiedza o muzyce jest integralną częścią historii kultury całego społeczeństwa, aczkolwiek poziom jej znajomości jest bardzo zróżnicowany. Nauczyciel będący przewodnikiem dziecka po krainie muzyki nie poznawszy ogólnych treści z zakresu teorii muzyki staje się ignorantem w tej jakże delikatnej materii ludzkiej ekspresji. Istota muzyki dawnej i współczesnej jako sztuki asemantycznej bywa często obca wrażliwości i wyobraźni pedagoga i tym samym jego wychowanka/ucznia. A przecież to muzyka, pod różnymi postaciami szczerze wypełnia zarówno kulturową przestrzeń człowieka, jak i niezauważona i niekiedy niedostrzegana tkwi w każdej jednostce. Odkrywanie tajemniczego piękna muzyki umożliwia wędrówkę po epokach historycznych, poznanie tajników różnorodnych stylów muzycznych, bogactwa gatunków wypowiadających się nie raz w odmiennych sposobach muzycznego języka dźwięków, specyficznej wielobarwności poetyki muzycznej oraz spotkania z jej wybitnymi twórcami. Wiedza jaką przyszli pedagodzy nabędą w bezpośrednim kontakcie ze sztuką muzyczną sprawi niewątpliwie, że ten zaczarowany świat otworzy się i umożliwi wniknięcie do istoty artystycznego przekazu.

5. Pedagogiczne aspekty aktywnego kontaktu dziecka z muzyką w edukacji elementarnej

Muzyka jest czymś specyficznym dla ludzkości. Tak jak inne sztuki, jest ona podstawą ludzkiego rozwoju i egzystencji w takim samym stopniu co język.

Edwin E. Gordon

Wychowanie muzyczne – ujmowane całościowo – stanowi bardzo ważne ogniwo w procesie kształtowania osobowości młodego człowieka. Systematycznie realizowane w edukacji elementarnej przyczynia się do rozwoju wrażliwości estetycznej i wyobraźni wychowanka, pozwala również na zaspokojenie potrzeby ekspresji, uczy pracy w grupie, systematyczności, pracowitości i cierpliwości, umożliwia wyłonienie dzieci uzdolnionych muzycznie, które warto otoczyć opieką. Rola nauczyciela w tym procesie polega na stworzeniu sprzyjających warunków dla rozpoznania, rozwijania i ukierunkowania dziecięcej wrażliwości, jak również na ukazaniu wychowankowi optymalnej drogi do dalszego kształcenia. Głównym zadaniem nauczyciela w edukacji muzycznej jest odkrywanie sposobu obudzenia drzemiących w każdym dziecku pokładów wrażliwości, emocjonalności muzycznej oraz wykorzystanie ogromnego podłoża wartości drzemiących w muzyce do stymulacji dziecka. Działania te są niezbędne dla pełnego rozwoju młodego człowieka i mogą być pomocne w integrowaniu procesów edukacyjno-wychowawczych w przedszkolu i szkole.

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. Postulowane przez teoretyków muzyki, wprowadzanie dzieci do czynnego uczestnictwa w kulturze, powinno być stale przedmiotem wspólnego namysłu nauczycieli i pedagogów pierwszego kontaktu.

5.1. Muzyka w edukacji elementarnej – optyka dydaktyczno-metodyczna

Formy i treści wychowania muzycznego, z jakimi dziecko spotyka się w przedszkolu i szkole, koncentrują się na niezmiennie stałych obszarach ekspresji: śpiewie i rytmicznej mowie, ruchu przy muzyce, grze na instrumentach, słuchaniu muzyki, własnej ekspresji muzycznej i improwizacji, poznawaniu terminów muzycznych, inscenizacji muzycznej, a także organizowaniu muzycznych imprez

artystycznych, stanowiących całość możliwych kontaktów dziecka ze sztuką dźwięków. Podstawowym założeniem wychowania muzycznego w edukacji elementarnej jest uprawianie wszystkich form aktywności muzycznej w postaci zintegrowanej.

Muzyka, śpiew i taniec to ważne czynniki stymulujące rozwój estetyczny i emocjonalny dziecka. Przeżywanie, doświadczanie i poznawanie stanowią dla wychowanka w wieku przedszkolnym i szkolnym specyficzną strukturę, najbardziej w tym okresie rozwojowym zintegrowaną i jednolitą. Jest ona w całości wyrazem życia młodego człowieka, które samo jest niejako częścią przenikania się tych trzech elementów. Wszystko, co jest dla dziecka nowe i ciekawe, oddziałuje na jego zmysły, kształtując aparat percepcyjny i wyobraźnię. Świat doznań zmysłowych ożywia psychikę małego człowieka, pobudza go emocjonalnie, wiąże uczuciowo z przedmiotami, ludźmi i zjawiskami przyrody, a także skłania do podejmowania własnych prób i indywidualnych działań w otoczeniu oraz do wyrażania siebie (ekspresji artystycznej). Przywołany schemat metodyczny (przeżywanie – doświadczanie – poznawanie) stanowi podstawowe dla każdej metody „triduum”, które polega na ciągłym aktywizowaniu i pomnażaniu szans rozwojowych dziecka oraz przyczynia się do przybliżenia dzieciom muzyki w szerokim i różnorodnym zakresie (Kisiel M., 2008).

W trakcie ćwiczeń muzycznych realizowanych w edukacji na poziomie elementarnym dziecko słyszy muzykę i wielostronnie się z nią kontaktuje. Ważne dla niego staje się samo zaciekawienie dźwiękiem, objawiające się skupieniem uwagi słuchowej, skoncentrowanie się na brzmieniu oraz pojawienie się zainteresowania tą dziedziną sztuki. Dziecko odbiera muzykę jako całość, posiadającą pewną osobliwość dźwiękowo-czasową, koherentną strukturę lub zestaw bodźców akustycznych. We wczesnej edukacji muzycznej poznawanie muzyki z reguły odbywa się w sytuacji odczucia relacji pomiędzy konkretnymi zjawiskami muzycznymi (tj.: ósemki – ćwierćnuty, tempo wolne – umiarkowane – szybkie, dźwięki wysokie – niskie, barwa jasna – ciemna, artykulacja staccato – legato, tryb durowy – molowy itp.). Poznawanie muzyki przez młodego słuchacza można również odnieść do wartościowania utworów muzycznych, które wywołują pożądane odczucia estetyczne.

W przedszkolu realizacja celów wychowania muzycznego odbywa się w trakcie prowadzonych przez pedagogów zajęć umuzykalniających oraz – realizowanej przez specjalistę – rytmiki (Kisiel M., 2007). Biorąc pod uwagę prawidłowości zachodzące w rozwoju muzycznym przedszkolaka, do głównych zadań z zakresu edukacji artystycznej, wiążących się z kształtowaniem podstawowych kompetencji dziecka, należą: kształcenie umiejętności śpiewania i słuchania piosenek, zaciekawienie grą na instrumentach muzycznych, kształcenie umiejętności przedstawiania muzyki ruchem, a także rozwijanie inwencji muzycznej i tanecznej, wrażliwości słuchowej oraz umiejętności właściwego odbioru muzyki. Dziecko kończące wychowanie przedszkolne z założenia wie, jak ma zachować się podczas

uroczystości (np. koncertu, audycji muzycznej), śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru, chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie, tańcu i muzykowaniu, dostrzega zmiany charakteru muzyki (np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku) i wyraża je ruchem, w skupieniu słucha muzyki oraz kreuje stany emocjonalne, ilustruje pojęcia i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej (Dz. U., 2014a, zał. 1). Edukację muzyczną w przedszkolu realizuje się poprzez wielostronne organizowanie aktywności dziecka. Możliwość angażowania całego organizmu wychowanka równocześnie z odczuwaniem w sferze estetyczno-emocjonalnej stwarza niepowtarzalne możliwości kształtowania osobności i wspierania rozwoju dziecka (Białkowski A., Sacher W. A., 2010). Tematyka zajęć umuzykalniających jasno wynika z ogólnych zadań edukacyjnych przedszkola nastawionych na aktywne poznanie przez dziecko otaczającej rzeczywistości, prowadzonych działań wychowawczych oraz przygotowania do nauki w szkole (Podolska B., 2008).

W klasach młodszych szkoły podstawowej wychowanie muzyczne stanowi przedłużenie edukacji przedszkolnej. Jego zadaniem jest pobudzenie i wspieranie naturalnego rozwoju małego człowieka, u którego pod wpływem przyjemnych przeżyć i radości, powstałych w wyniku kontaktu z muzyką, nasileniu ulega aktywność procesów psychicznych (Chyła-Szypułowa I., 2008). Szczególnie ważną misją wychowania muzycznego jest rozwój i kształcenie podstawowych zdolności muzycznych, wrażliwości na dźwięk, wyobraźni i pamięci muzycznej, zadatków twórczych oraz zainteresowań artystycznych jako naturalnych skłonności estetycznych dzieci. Zadaniem edukacji muzycznej, postrzeganej jako środka oddziaływania jest przede wszystkim rozśpiewanie uczniów poprzez nauczenie ich określonego zasobu pieśni, rozwijanie słuchu muzycznego, głosu i poczucia rytmu, wyposażenie ich w elementarne wiadomości z zakresu muzyki, zaznajomienie z wybranymi dziełami muzycznymi i ich twórcami, wyrobienie umiejętności słuchania i wartościowania muzyki oraz przygotowanie do amatorskiego jej uprawiania (Kisiel M., 2005). W założeniach *Podstawy programowej* znalazły się dwa bloki dotyczące edukacji muzycznej, odnoszące się do odbioru i tworzenia muzyki, ukazujące wiedzę i umiejętności ucznia edukacji wczesnoszkolnej.

W zakresie odbioru muzyki:

- a) uczeń winien znać i stosować rodzaje aktywności muzycznej w zakresie:
- śpiewania prostych melodii i piosenek z repertuaru dziecięcego, wykonania śpiewanek i rymowanek, śpiewania w zespole piosenek ze słuchu (nie mniej niż 10 w roku szkolnym) oraz wykonania z pamięci hymnu narodowego;
 - odtwarzania prostych rytmów głosem;
 - gry na instrumentach perkusyjnych niemelodycznych, jako wykonywanie prostych rytmów i wzorów rytmicznych, a na melodycznych – łatwych melodii i akompaniamentów;

- realizowania sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem prostych rytmów i wzorów rytmicznych, reagowania ruchem na zmieniający się puls rytmiczny oraz zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszerując, biegając i podskakując), a także realizowania nieskomplikowanych schematów rytmicznych (tataizacją i ruchem ciała);
 - wyrażania ruchem nastroju i charakteru muzyki, wykonywania podstawowych kroków i figur krakowiaka, polki oraz innego prostego tańca ludowego;
- b) uczeń powinien również rozróżniać podstawowe elementy muzyki (melodię, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo i dynamikę) oraz znać znaki notacji muzycznej (w tym wyrażać ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz);
- c) uczeń zobowiązany jest świadomie i aktywnie słuchać muzyki (wyrażać swoje doznania werbalne i niewerbalne) oraz określać jej cechy tj.: rozróżniać i wyrażać środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznawać utwory wykonane solo, zespołowo, pisane na chór i orkiestrę, a także orientować się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz instrumentów muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja), jak też rozpoznawać podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazując ruchem lub gestem ich kolejne części).

W zakresie tworzenia muzyki uczeń powinien wiedzieć, że można ją zapisać i odczytać, umieć tworzyć proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów, tworzyć improwizacje ruchowe do muzyki, improwizować głosem i na instrumentach według ustalonych zasad, a także wykonywać proste utwory, interpretując je zgodnie z ich rodzajem i funkcją (Dz. U., 2014a, zał. 2).

Do rozumienia muzyki prowadzi swobodne operowanie przez dziecko materiałem muzycznym, wsparte aktywnością własną i nauczyciela w obszarze wybranych form muzycznych oraz nasycone odczuwanymi emocjami związanymi z percepcją. W praktyce rozumienie sztuki dźwięków dotyczy sfery identyfikowania się z treścią emocjonalną dzieła oraz dostrzegania w niej znanych sobie zróżnicowanych stanów emocjonalnych, a także odnajdywania walorów estetycznych w budowie utworu oraz operowaniu innymi poznanymi przez dziecko elementami dzieła. W pracy przybliżania i upowszechniania muzyki dzieciom ważna rola przypada nauczycielowi, który jako facylitator będzie ułatwiał podopiecznym naukę, służąc wsparciem w zakresie doprecyzowania muzycznego kodu językowego. Dydaktyk, doświadczając wspólnie z wychowankami różnych form aktywności muzycznej, działa razem z nimi: śpiewa, tańczy i gra na instrumentach muzycznych, prowadząc w ten sposób swoisty dialog muzyczny.

5.2. Ogniska pracy twórczej miejscem muzycznego dialogu dziecka z dorosłym

Młody człowiek – samodzielnie bądź kierując się zamiarem rodziców lub nauczycieli – podejmuje aktywność artystyczną na dodatkowych zajęciach w przedszkolu i szkole podstawowej. Intencją takich działań w wielu przypadkach jest zapewnienie wychowankom i uczniom aktywnego wypoczynku, dobrej rozrywki, ale również rozwijanie predyspozycji muzycznych, zainteresowań i uzdolnień oraz poszukiwanie własnego miejsca w środowisku rówieśniczym. Uczestnictwo w zajęciach kółek artystycznych, próbach, koncertach, częstych wyjazdach poza miejsce nauki lub nawet zamieszkania, stwarza wiele okazji sprzyjających procesowi wychowania (Panek A., 2002).

Nauczyciel edukacji elementarnej niejednokrotnie jest zobowiązany do realizowania w ciągu tygodnia dodatkowych godzin dydaktyczno-wychowawczych (Dz. U., 2014b). Organizowane w ich ramach zajęcia powinny wychodzić na przeciw indywidualnym potrzebom najmłodszych poprzez udzielanie im pomocy w przewyżnianiu trudności, rozwijaniu zdolności lub pogłębianiu zainteresowań, a także przez sprawowanie nad nimi opieki – zależnie od potrzeb. Z obserwacji wynika, że nauczyciel-pedagog w wielu przypadkach sam podejmuje dodatkowe wyzwania i – wraz z wychowankiem, wciągnięty w wir nieustających przemian – doskonalili jego i swoje umiejętności. Obie strony procesu edukacyjnego dążą do samorealizacji, osiągnięcia satysfakcji i spełnienia się. Twórczy nauczyciel, koncentrując swoje działania na dziecku, stara się być kreatywnym i selektywnie otwartym na nowości. Swoją postawą i zaangażowaniem, zachęca wychowanków do działania, pobudza ich wyobraźnię, przekazuje wiedzę z preferowanej przez siebie formy aktywności muzycznej. Potrafi on również tworzyć atmosferę akceptacji i szacunku dla indywidualności dziecka, umiejętnie kieruje procesem twórczym rozwijając jego zainteresowania muzyczne. Potrafi także dobrać metody i sposób realizacji zadań z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego z uczniów. Dydaktyk, mający na uwadze właściwy rozwój muzycznej aktywności dziecka, potrafi nie tylko „wejść w świat dziecka”, ale razem z nim wzbogacić i rozwinąć to, co już istnieje. Tworzy załączki przyszłej wiedzy o sztuce oraz o sobie samym, co pozwala uruchomić wewnętrzną motywację dziecka, by nie czuło się zmuszane do wykonywania zadań, ale – wręcz przeciwnie – wykazywało chęć i gotowość do ich realizacji. Tym sposobem nie tylko umożliwia się dziecku aktywne uczestnictwo w życiu muzycznym już na etapie kształcenia propedeutycznego, ale też przygotowuje się je do realizowania późniejszych zdań w klasach starszych i życiu dorosłym (Kisiel M., 2010a).

W placówkach kształcenia i wychowania na poziomie elementarnym funkcjonuje zróżnicowany pejzaż zajęć artystycznych opartych na muzyce, śpiewie, zabawie, ruchu i tańcu. Poniżej przedstawiona zostanie charakterystyka kilku z nich.

Najdostępniejszą formą czynnego uprawiania muzyki jest chór i zespół wokalny, w ramach których można skutecznie realizować określony program

wychowania muzycznego. Jeśli jednak mają one spełniać rolę wychowawczą i kulturową muszą nie tylko uczyć dobrze śpiewać, ale też przygotować do słuchania, poznawania, rozumienia muzyki oraz do pełnienia roli społecznej (członka, lidera zespołu, wykonawcy itp.). Chór lub zespół wokalny w szkole, czy przedszkolu realizuje szereg zadań rozwojowych, poznawczych, wychowawczych i użytkowych. Stanowi on ujście dla zamiłowań muzycznych, zaspokaja potrzebę śpiewania, daje możliwość autentycznego wyżycia się artystycznego, a także kształci i rozwija zdolności muzyczne. Wspólne wykonanie dzieł muzycznych oprócz zadowolenia osobistego i przeżyć estetycznych, przysparza uczestnikom poczucie sprawstwa i wartości (Rogalski E., 1980).

Szerokie pole do popisu w kwestii rozwijania zdolności muzycznych stanowią zespoły instrumentalne. Dla jednostek ponadprzeciętnie uzdolnionych muzycznie jest to pierwsza próba sił, po której podejmują decyzję o dodatkowym kształceniu w placówkach artystycznych (w przedszkolach artystycznych, ogniskach czy szkołach muzycznych). W ten sposób, zespoły instrumentalne mogą pełnić rolę instytucji odkrywającej talenty wśród szerokich mas wychowanków. Zdolności bowiem, ujawniają się wyraźnie dopiero w konkretnej dziecięcej działalności muzycznej. Zespoły muzyczne, a zwłaszcza gra na instrumentach, są doskonałą i bardzo atrakcyjną dla dzieci formą ćwiczeń i muzykowania. Zespołowe muzykowanie umożliwia każdemu dziecku znalezienie odpowiedniego rodzaju aktywności instrumentalnej. Mobilizacja ta leży w granicach podstawowych predyspozycji dowolnego wychowanka, dając mu poczucie wartości i sukcesu, i w ten sposób kształtując pozytywny stosunek do zajęć muzycznych (Komorowska M., 1978).

Kolejną formą aktywności artystycznej o wysokim stopniu atrakcyjności dla najmłodszych dzieci, jest ruch z muzyką oraz taniec. Spostrzeganie i przeżywanie muzyki jest w pewnym sensie procesem przebiegającym na poziomie słuchowym i ruchowym. Ta specyfika przeżycia muzycznego i wrodzone dążenie do ruchu, tak charakterystyczne dla tego etapu rozwoju, powoduje konieczność uwzględnienia ćwiczeń i zabaw ruchowych na zajęciach fakultatywnych. Ruch podporządkowany muzyce korzystnie wpływa nie tylko na rozwój dyspozycji muzycznych, ale również na prawidłowy rozwój fizyczny podopiecznego, tj.: poprawia postawę, koordynację ruchów oraz wprowadza dyscyplinę wewnętrzną wyrażającą się gotowością do wykonywania zadań. Współdziałanie w grupie, jakie występuje podczas zajęć ruchowych, ma też ogromne znaczenie wychowawcze. Konieczność podporządkowania się regułom a równocześnie uzależnienie od jednostki – w osobie lidera – wyrabia poczucie solidarności z grupą i wspólnej odpowiedzialności (Ławrowska R., 2003a).

Zespoły folklorystyczne coraz częściej wpisują się w obszar zainteresowań nauczycieli i pedagogów pracujących z dziećmi. Zabawa, muzyka, śpiew, taniec i praca przejawiające się na spotkaniach regionalnych wiążą się z praktyką wycho-

wania przez sztukę i do sztuki, gdzie sprawdza się myśl Stefana Szumana (1975, s. 2) „co już raz w historii okazało się wartościowe i piękne, pozostaje nadal, choćby mody i gusty publiczności się zmieniały”. Taniec ludowy jest najbliższy człowiekowi przez związek z terenem, na którym powstał jako wytwór twórczości ludowej oraz przez funkcję, jaką pełnił w życiu społeczeństwa. Stanowi on osnowę wszelkich działań artystycznych, wyrażonych w: stroju, śpiewie, dramaturgii scenicznej obrzędów, rekwizytach i dekoracjach oraz słowie. Dla dzieci udział w zespole folklorystycznym jest formą aktywności, przejawiającą się w określonej postaci ruchowej. Jest sposobem przeżywania i przekazywania emocji oraz fizycznego i duchowego „wyżycia się”. Uczestnictwo w dodatkowych zajęciach, to nie tylko rozrywka, ale również sposób na: radość, odprężenie umysłu, relaks, naukę i wychowanie oraz – jednym słowem – aktywna forma spędzania wolnego czasu. Jedną z form promowania zespołów folklorystycznych jest opracowanie projektów regionalnych. Wśród realizowanych celów w osnowie muzyki, śpiewu i tańca znajdują się: radość i przyjemność ujawniające się podczas zabaw przy muzyce; ćwiczenie koncentracji, spostrzegawczości oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej przy muzyce; możliwość wyrażania siebie poprzez zabawy muzyczno-taneczne oraz współtworzenie układów tanecznych; umiejętność współdziałania w grupie i wyrażania swoich potrzeb; poprawienie własnej sprawności i kontroli swojego ciała (kształtowanie prawidłowej postawy i estetyki ruchu); współdziałanie w uroczystościach z okazji różnych świąt oraz imprezach rodzinnych, a także poznawanie regionalnych tańców, pieśni i obrzędów (Dąbrowska G., 1991).

Warsztaty twórcze stanowią swoistą przepustkę do „krajiny kreatywności” dla obu podmiotów – nauczyciela i dziecka. W naturze młodego człowieka leży potrzeba odprężenia się i doznawania przyjemnych wrażeń. W muzyce, piosence i ruchu tkwią nieprzebrane pokłady swobody, radości oraz ekspresji własnej osobowości. Dzieci od najmłodszych lat lubią śpiewać, tańczyć, wykonywać proste ruchy, improwizować ruchem, grać na instrumentach oraz słuchać muzyki – „(...) noszą w sobie muzykę spontaniczną, którą chcą ujawnić. Jeżeli pomożemy im rozwinąć muzykę, która jest w nich, uczynimy je istotami nie tylko lepszymi i szlachetniejszymi, ale także bardziej szczęśliwymi” (Przychodzińska M., 1979, s. 131). W czasie realizacji poszczególnych ćwiczeń twórczych, dziecko spostrzega muzykę, a jego ekspresyjność implikuje reakcje na bodźce muzyczne bez konieczności uświadamiania sobie czegokolwiek, oprócz brzmienia. Pojawiają się pierwsze reakcje ruchowe, a z czasem i głosowe. Dziecko aktywizuje się, czego wynikiem są swobodny ruch oraz gesty adekwatne do muzyki. Ten aktywny udział w przebiegu muzyki wywołuje radość i ożywia je. To zaś z kolei zachęca do głębszego postrzegania dzieła, analizowania budowy utworu, klasyfikowania zjawisk akustycznych, odnajdywania różnic i podobieństw, określania jego elementów. Z czasem młody człowiek nabywa umiejętności odniesienia brzmień muzyki do innych swoich doświadczeń akustycznych, umie naśladować zasłyszane dźwięki i tworzyć nowe (Burowska Z., 1980). Dziecko podejmuje próby improwizowania, zmienia wzór rytmiczny lub melodyczny, modyfikuje albo dokańcza

podaną frazę melodyczną lub temat rytmiczny, planuje własny akompaniament instrumentalny lub dźwiękową ilustrację jakiegoś zdarzenia. Akt twórczy pozwala „małemu kompozytorowi” dostrzec własne możliwości muzyczne i intelektualne. Procesowi temu towarzyszą najczęściej: samopoznanie, samorealizacja i samoakceptacja. Znając determinanty doświadczeń dziecka, twórczy nauczyciel-pedagog winien poszukiwać odpowiednich działań edukacyjnych, w których kształtowane byłyby umiejętności interpretacji różnych utworów, sprawności poruszania się w różnych kodach informacyjnych (najczęściej opartych na głosie, dźwięku, barwie, ruchu, geście, formie itp.) oraz odnajdywania najbardziej wartościowych przekazów (Frołowicz E., 2008).

Zajęcia prowadzone w ramach tzw. klubów miłośników muzyki tworzą interesującą propozycję zajęć pozalekcyjnych. Pretekstem powołania do życia koła może być okazyjnie przyniesiona do szkoły, w celu odtworzenia jej po lekcjach, płyta lub taśma z atrakcyjnym nagraniem. Jednym ze sposobów zabezpieczających stopniowe poszerzanie zainteresowań muzycznych uczniów jest przystąpienie do „klubu miłośników muzyki”. Działalność takiego dobrze prowadzonego klubu może obejmować zarówno słuchanie muzyki odtwarzanej z taśmy lub płyt, jak i jej obiór „na żywo”. Członkowie klubu, a także zaproszeni goście mogą uczestniczyć w wizytach „zewnętrznych” z udziałem przedstawicieli klubów z innych szkół czy spotkaniach „otwartych” dla uczniów danej szkoły, którzy nie są członkami klubu, a także w zorganizowanych pozaszkolnych imprezach otwartych, spotkaniach z wybitnymi artystami, czy publicystami muzycznymi. Do zadań tego typu formacji należy również przygotowanie reportaży dźwiękowych z ważnych imprez muzycznych, redagowanie muzycznej gazetki szkolnej (może ona zawierać informacje z ważniejszych wydarzeń środowiska, kraju i świata), gromadzenie autografów i plakatów oraz udział w konkursach muzycznych. Powoływane do życia koła muzyczne zrzeszające uczniów odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu wrażliwości artystycznej wychowanków. W trakcie zajęć umożliwiają rozwijanie podstawowych umiejętności i zdolności muzycznych w takim zakresie, na jaki pozwalają indywidualne możliwości każdego z uczestników. Prowadzone zajęcia koncentrują się na procesie nabywania przez wychowanków cech umożliwiających uprawianie muzyki choćby w najprostszych jej formach. Z drugiej strony koła muzyczne mogą pomagać w kształtowaniu wrażliwości artystycznej i opanowaniu podstawowej wiedzy muzycznej w takim stopniu, by tworzyło to podstawę do poznania różnych rodzajów i form muzyki. Udział młodych ludzi w działalności kół również poszerza wiedzę o artystach, zespołach oraz daje możliwość uczestniczenia teraz i w przyszłości w szeroko rozumianej kulturze muzycznej. Jest to więc kształtowanie zarówno „do muzyki”, jak i „poprzez muzykę” (Sacher W. A., 1999).

Wśród proponowanych treści zawartych w wielu formach zajęć dodatkowych, można odnaleźć zagadnienia obejmujące szeroki wachlarz tematyczny:

- poznajemy się” – gry i zabawy interpersonalne pomocne w efektywnym komunikowaniu się, kształceniu umiejętności nawiązywaniu kontaktów i budowaniu więzi międzyludzkich;
- głos dziecięcy – kształtowanie poprawnej emisji, fonacji, dykcji i artykulacji głosu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na higienę aparatu mowy;
- słuch muzyczny – kształcenie wrażliwości intonacyjno-emisyjnej;
- postawa twórcza – rozwijanie zainteresowań muzycznych – zamiłowania do tworzenia i odtwarzania muzyki;
- ekspresja artystyczna – podejmowanie działań w obszarze zróżnicowanych form aktywności muzycznej, tj. śpiew, gra na instrumentach, tworzenie muzyki, ruch przy muzyce oraz aktywne słuchanie muzyki;
- poszerzanie wiadomości o muzyce – utrwalanie wiedzy z zakresu zasad muzyki, twórczości kompozytorów rodzimych i obcych, stylów muzycznych, a także poznanie muzyki różnych kultur;
- muzykowanie – indywidualna i zbiorowa gra na wybranym instrumentarium muzycznym;
- odtwarzanie muzyki – interpretacja wybranych utworów muzycznych;
- kultywowanie obrzędowości – obchodzenie świąt kościelnych, narodowych, regionalnych i szkolnych oraz realizowanie związanych z nimi obrzędów, pieśni i innych formy wyrazu artystycznego;
- udział w koncertach – aktywność odbiorcza oraz kulturalne wykorzystanie wolnego czasu;
- podstawy pracy zespołowej – zachowanie dyscypliny, solidarności i koleżeństwa w grupie;
- „Jestem artystą!” – kształtowanie umiejętności słuchania, koncentracji, godnego i kulturalnego zachowania w różnych sytuacjach oraz reprezentowania samego siebie i grupy, odpowiedzialności za wynik i poziom pracy zespołu;
- programy artystyczne – przygotowanie programów artystycznych związanych z późniejszą prezentacją pracy zespołu podczas występów szkolnych i pozaszkolnych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wybranych propozycji zajęć fakultatywnych można stwierdzić, że praca nad umuzykalnianiem dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym może przebiegać w oparciu o możliwie, jak największą ilość różnorodnych doświadczeń artystycznych. Zaangażowanie nauczycieli, wychowawców oraz instruktorów w poszukiwanie ciekawych form

przekazu staje się często w tego typu przedsięwzięciach bodźcem do odnajdywania przez podopiecznych swoich korzeni rodowych i kulturowych, a także inicjacją w kształceniu specjalistycznym w obszarze muzyki.

5.3. Wielobarwne przestrzenie muzyki w publikacjach muzyczno-metodycznych

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.

Przygotowując zajęcia z zakresu muzycznej nauczyciel edukacji elementarnej ma możliwość korzystania z bogatej oferty warsztatów metodycznych o charakterze artystycznym oraz literatury popularyzującej innowacyjne spojrzenie teoretyków i praktyków na proces przybliżania dziecku muzyki poprzez rozbudzanie ciekawości i zainteresowania tą dziedziną sztuki. Na polskim rynku wydawniczym ukazało się wiele ciekawych opracowań związanych z wykorzystaniem w edukacji artystycznej strategii aktywizujących. Poniżej zaprezentowano krótkie ich charakterystyki.

Elżbieta Frołowicz (2008) w publikacji pt. *Aktywny uczeń w świecie muzyki*, przedstawia nowatorskie spojrzenie na proces przybliżania dzieciom muzyki artystycznej poprzez popularyzację metod aktywizujących. Autorka w swoich propozycjach skłania się do upowszechnienia metody aktywnego słuchania muzyki Batii Strauss podając interesujące przykłady przydatne w stymulacji aktywności ucznia podczas słuchania muzyki (np. polisensoryczne opracowania utworów muzyki artystycznej z różnych epok). Pewnym cennym rozwiązaniem, zaprezentowanym w omawianej pracy, są inspiracje nawiązujące do wybranych technik Celestyna Freineta (np. tworzenie swobodnego tekstu, gazetki, listu o tematyce muzycznej) oraz Carla Orffa (zabawa z piosenką, muzykowanie na instrumentach muzycznych, rytmizowanie tekstu).

Urszula Bissinger-Ćwierz i Zdzisław Hofman (1999), w poradniku dla nauczycieli i animatorów kultury, prezentują projekt aktywnego działania w obszarze sztuki zbudowany na muzycznych inspiracjach zaczerpniętych z twórczości Fryderyka Chopina. Autorzy w swoim przedsięwzięciu główną uwagę zwracają na dialog, który uważają za fundament relacji podmiotowych w szkole. Działanie warsztatowe z wykorzystaniem sztuki w jej zintegrowanej formie inicjuje wychowanków do wielości kontaktów, które uczą a jednocześnie prowokują postrzeżenie, rozumie-

nie oraz inicjują odbiór i doświadczanie uczuć własnych i innych (np. portret Chopina, taniec kluczem zmysłu dotyku, zabawy parateatralne, muzyczne kwizy, zabawy i animacje).

Pierwszoplanową rolę w pozostałych publikacjach pełni zabawa, będąca punktem centralnym prowadzonych rozważań na temat wprowadzania dziecka w świat muzyki. Wśród rekomendowanych materiałów znalazły się tematy takie, jak: zabawy rozwijające ekspresję muzyczno-ruchową dziecka (Krzywoń D., Hetmańczyk H., 2008), zabawy z chustą animacyjną (Wasik A., 2002), zabawy ze śpiewem (Lenartowska J., 1990; Bogdanowicz M., 2009; Mikołajczak-Bąk A., Loba-Wilgocka U., 2005; Wapińska B., 2006; Komińska K., Woźniak J., 2004); zabawy przy muzyce (Wacławski A., Bayer K., 2010; Bissinger-Ćwierz U., 1999), zabawy muzyczno-plastyczne (Komińska K., 2004; Bogdanowicz M., Szlagowska M., 1999), zabawy muzyczno-ruchowe (Wacławski A., Bayer K., 2010) oraz zabawy umuzykalniające (Versini A. i J.M., Biguet M. N., 2001). Mają one pomóc nauczycielowi w rozwijaniu umiejętności muzycznych i ogólnorozwojowych dzieci przy jednoczesnym zapewnieniu najmłodszym miłego spędzenia czasu oraz zagwarantowaniu różnych form aktywności. W wielu przypadkach zadowolenie podopiecznych wywołane jest nie tylko nastrojem utworu, ale również wyładowaniem nagromadzonej energii oraz satysfakcją z działania i tworzenia.

Istotne miejsce w publikacjach metodycznych o tematyce artystycznej zajmuje ruch z muzyką i taniec. Dziecko potrzebuje i wręcz domaga się ruchu, który jest dla niego wyrazem uczuć, myśli, treści życia, pomaga mu ćwiczyć poszczególne partie mięśni, odreagować emocje, a także staje się dla niego uniwersalnym językiem wypowiedzi i ekspresji. Taniec – niezależnie od tego, czy był związany z obrzędami, magią czy wierzeniami – zawsze był wyrazem emocji, środkiem komunikacji międzyludzkiej, zaspokajał potrzeby estetyczne, stając się jednocześnie wyższą formą radości. Propozycje wykorzystania ruchu z muzyką w pracy dydaktyczno-wychowawczej dotyczą: tańców integracyjnych (Gęca L., 2002; Wimmer T., 1995; Wójcik I, Wójcik J., 2003), tańców twórczych (Reichel G., Rabenstein R., Thanhoffer M., 1994) oraz tańców ludowych i regionalnych (Powroźniak J., 1984; Szpunar J. Gęca L., 1999; Stadnicki, A., 1994). Przytoczone publikacje zawierają opisy wybranych tańców i prostych form muzyczno-ruchowych nawiązujących do folkloru polskiego oraz melodii zaczerpniętych ze skarbca ludowej kultury muzycznej i popularnej innych krajów. Wśród nich znajdują się utwory o zróżnicowanym poziomie trudności wykonawczej – od prostych i łatwych do opanowania, aż do układów trudniejszych, które mogą być wykorzystane w prezentacjach scenicznych.

Nauczyciele edukacji elementarnej poszukują w literaturze metodyczno-artystycznej śpiewników z zamieszczonym repertuarem piosenkarskim, o zróżnicowanym poziomie wykonawczym oraz interesującą tematyką. Pokażny zbiór utworów wokalnych zawierają przewodniki metodyczne obudowane zarejestro-

wanymi na płytach CD nagraniami. Nierzadko jednak pedagodzy, chcąc odświeżyć swój repertuar tropią przykłady melodii łatwo wpadających w ucho, ciekawych rytmicznie lub takich, którymi można byłoby pochwalić się na akademiach, wieczornicach, czy innych publicznych spotkaniach wewnątrz przedszkola lub szkoły oraz poza nimi (Gorzechowska J., Kaczurbina M., Miklaszewski L., 1977; Bożek-Gowlik K., 2005; Gniadzowski M., Kataryńczuk-Mania L., 1990; Targosz R., 1991 i in.). Prezentowane w przytoczonych publikacjach piosenki najczęściej ułożone są według rocznego kalendarza uroczystości przedszkola lub szkoły (rozpoczęcie roku szkolnego, pasowanie przedszkola, mikołajki, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Mamy, pożegnanie przedszkola-szkoły itp.). Pojawiają się również wydania zawierające propozycje wokalne usystematyzowane według pór roku (tj.: piosenki jesienne, zimowe, wiosenne, letnie). Prezentowane przez autorów utwory przeznaczone są nie tylko do śpiewania, ale często zawierają opracowanie ruchowe (uwzględniające też improwizację do tekstu lub muzyki), elementy pozamuzyczne (tj.: okrzyki, zawołania, szeptanie) oraz akompaniament przeznaczony do wykonania na wielobarwnych instrumentach (dźwiękogestach, zabawkach dźwiękowych, perkusyjnych niemelodycznych i melodycznych).

Muzykowanie na instrumentach muzycznych, organizowane w grupach dziecięcych, warto wzmocnić nowymi pomysłami, które znalazły się w centrum zainteresowania wielu autorów będących praktykami w zakresie edukacji muzycznej (Pfeiffer I, 1976; Wapińska B., 2013; Smoleń J., 1987 i in.). Publikacje tego typu zawierają zarówno materiał wprowadzający do nauki gry, komentarz metodyczny, jak również zapis utworów muzycznych w postaci partytury. W wielu przypadkach książki metodyczne obudowane są stosownymi nagraniami muzycznymi, ułatwiającymi nauczycielowi pracę (np. *Cztery pory roku – pedagogika zabawy*, *Klasyka dla smyka*, *Muzyka dla ucha malucha*, *Muzyczna akademia dziecka* itp.).

Słuchanie muzyki dla dzieci młodszych może wydać się sztuką trudną w realizacji. Jednakże, dla wychowanka, który lubi i umie słuchać, muzyka stanowi źródło ciekawych i bogatych przeżyć estetycznych. W edukacji zachodzi konieczność kształtowania umiejętności słuchania, gdzie z jednej strony ma miejsce stawianie dzieciom określonych zadań muzycznych, z drugiej zaś – zachęcanie młodych odbiorców do kontaktu z muzyką, z jednoczesnym nastawieniem na odczuwanie i przeżycia. Nauka słuchania muzyki staje się drogą do aktywnego poznawania wartościowych utworów muzycznych. Pomoc w tym przedsięwzięciu pedagodzy odnaleźć mogą w dostępnych publikacjach metodycznych np.: *Słuchanie muzyki w klasach 1-3*, *Aktywne słuchanie muzyki*, *Kołysanki, usypianki i przytulanki dla małych dzieci*, *Malowana muzyka* itp. (Przychodzińska M., 1990; Bobrzyk H., i in., 1996; Sacher W. A., 2004 i in.).

Muzyczne gry dydaktyczne i kwizy wprowadzane są do edukacji, w celu ożywienia i urozmaicenia sytuacji dydaktycznej oraz wzbogacenia wiedzy. W wielu przypadkach zaprezentowane zadania okraszone są ciekawostkami o instrumentach, dykteryjkami o kompozytorach, anegdotami, nowinkami, a także zajmującymi prelekcjami z zakresu historii i teorii muzyki (Bissinger-Ćwierz U., 2000). Proponowane gry przy muzyce akcentują wiedzę z dziedziny podstaw muzyki, poszerzoną o aspekt społeczny i twórczy (Storms G., 1998). Wzmocnienie przekazu informacji o muzyce może nastąpić między innymi, dzięki umiejętnemu wykorzystaniu anegdot, ciekawostek, dowcipów i tematycznych wierszy (Próchniewicz W., 1985; Heising R., 1989; Bajkowska L., 1996; Bajkowska L., 1998; Nowosad J., 2004; Klebańska I., 2009 i in.)

Ośrodki doskonalenia zawodowego dla nauczycieli edukacji elementarnej oferują pokaźny pakiet warsztatów i kursów z zakresu edukacji muzycznej. Wychodząc z założenia, że zawód nauczyciela stawia przed osobami wykonującymi go coraz to nowe wyzwania, konieczne staje się ciągle doskonalenie warsztatu pracy i poszukiwanie nowych metod, które pomogą dziecku rozwinąć ciekawość świata i ludzi, a także kształtować osobowość wrażliwą na piękno sztuki muzycznej. Organizatorzy – rozumiejąc rolę, jaką muzyka odgrywa w procesie wychowania, uwrażliwiania i uspołecznienia dziecka na początkowym etapie edukacyjnym – proponują zajęcia mające na celu wsparcie warsztatu zawodowego pedagogów edukacji elementarnej oraz zainspirowanie ich do własnych poszukiwań pedagogicznych i artystycznych. Wśród wielu ofert regionalnych środków metodycznych znalazły się następujące tematy: *Dziecko w świecie muzyki*, *Rytmika dla dzieci w wieku przedszkolnym*, *Zajęcia taneczne dla dzieci*, *Zabawy i piosenki na wyciągnięcie ręki*, *Taneczne spotkania z Klanzq*, *Umuzycznienie dzieci w wieku 6-10 lat*, *Zabawy taneczne i wybrane tańce towarzyskie w edukacji przedszkolnej i szkolnej*, *Muzyka dla przedszkolaka*, *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej* i in.¹

Nauczyciele edukacji elementarnej korzystają ze zróżnicowanych form kształcenia, stwarzających możliwość zdobycia dodatkowej wiedzy i umiejętności istotnie wpływających na doskonalenie pracy z dziećmi. Istotnym wsparciem w tym działaniu stały się prowadzone w ramach projektu „Praktyka czyni mistrza” zajęcia artystyczne². Realizacja przygotowanego zamysłu pozwoliła zarówno nauczycielom, jak i studentom, kierunku pedagogika (specjalność: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne), zapoznać się z wartościowymi metodami i formami wprowadzania dziecka w świat muzyki, a wypadkową podjętych działań była organizacja i praktyczna realizacja doświadczenia pedagogicznego oraz przygotowanie audycji muzycznej pt. „W krainie muzyki”. W czasie trwania modułu

¹ Kwerenda internetowa oferty edukacyjnej regionalnych ośrodków metodycznych dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego województwa śląskiego w roku szkolnym 2013/2014.

² „Praktyka czyni mistrza!” – projekt edukacyjny realizowany przez Śląską Wyższą Szkołę Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach w ramach Konkursu Ministerstwa Edukacji Narodowej (nr 6/3.3.2/POKL/2009 od 1.04.2011 do 30.12.2014).

„Od motywacji do kształtowania umiejętności studenta” zrealizowane zostały trzy warsztaty: *Tańce integracyjne w pracy z grupą*, *Uczę się z Mozartem* oraz *W krainie muzyki – jesienne reminiscencje* – warsztaty popularyzujące innowacyjne metody wspierania proces nauczania i uczenia się dzieci. Natomiast moduł pt. „Metodyka pracy twórczej ze studentem” zaowocował realizacją trzech zadań: *Style uczenia – od metod aktywizujących po trening w edukacji muzycznej*, *Muzyka środkiem wychowania młodego pokolenia* oraz *Edukacyjny wymiar muzyki, śpiewu i tańca*. Udział w warsztatach muzycznych w wielu przypadkach stał się dla studentów źródłem refleksyjnego doświadczenia zawodowego, stanowiąc jednocześnie podstawę budowania kompetencji własnych niezbędnych do realizacji praktyk pedagogicznych w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej.

Wielość metod i form oddziaływania w zakresie przybliżania dzieciom muzyki artystycznej skłania nauczycieli-pedagogów do inicjowania różnych sposobów przekazywania wiedzy i umiejętności w celu wyposażenia młodych odbiorców w instrumenty przydatne do aktywnego uczestnictwa w kulturze muzycznej. Niektóre z nich są zapisane w stosownych dokumentach oświatowych, inne wynikają z potrzeb samych pedagogów i placówek realizujących zadania edukacyjne w stosunku do dzieci, jeszcze inne inicjowane są przez ośrodki doskonalące realizujące projekty usprawniające kształcenie nauczycieli.

Chcąc w pełni zaktywizować młodych słuchaczy i rozbudzić w nich zainteresowanie muzyką, warto od najwcześniejszych lat rozwijać wyobraźnię i inwencję twórczą poprzez stosowanie zadań inspirujących podopiecznych do wyszukiwania, odbierania, zapamiętywania i przekształcania materiału muzycznego. Należy przy tym pamiętać, że przeżycie muzyki przez dzieci jest tym pełniejsze, im bardziej są one zaangażowane w jej wykonanie i prezentację. Istotną w tego typu działaniach jest postawa nauczyciela, który nie tylko inicjuje aktywne formy kontaktu dziecka z muzyką, ale uczestniczy w bezpośrednim jej przekazie (ekspresji odtwórczej, twórczej i percepcji), podejmując dialog muzyczny.

6. Głos środkiem wyrazu w ekspresji muzycznej dziecka i nauczyciela

*Gdzie słyszysz śpiew, tam wejdź,
tam dobre serca mają. Źli ludzie,
wierzej mi, ci nigdy nie śpiewają.*

Johann. W. Goethe

Głos jako narzędzie komunikacji werbalnej i wokalne towarzyszy ludzkości od początku. Przekaz symboli znaczeniowych w procesie porozumiewania się dociera do adresata, poprzez zmysły kanałem werbalnym, niewerbalnym i wokalnym. Głos jako mowa dźwiękowa – posiadający charakterystyczne cechy, jak: natężenie, wysokość i barwa – staje się swoistym instrumentem muzycznym, który uzewnętrznia również dodatkowe elementy prozodyczne w postaci akcentu, melodii i rytmu. Bogactwo i różnorodność parametrów głosu mówionego i śpiewanego pozwala każdej jednostce posługiwać się tym niepowtarzalnym i niedoścignionym środkiem ekspresji w sposób jej tylko właściwy.

Funkcjonowanie jednostki w codziennym życiu zawodowym i rodzinnym odbywa się na drodze dialogu i spotkania z drugim człowiekiem. Śpiew w tym kontekście staje się ważnym elementem ludzkiej aktywności, potrzebą uzewnętrznienia siebie oraz szansą na realizację w warstwie emocjonalnej i ekspresyjnej. Dialog werbalno-wokalny prowadzony między dorosłym a dzieckiem, zwłaszcza gdy zainteresowane osoby są blisko ze sobą związane emocjonalnie, jest przejawem inkulturacji. Jest ona rozumiana jako proces, w którym w naturalny i bezpośredni sposób zachodzi przyjmowanie przez dziecko wyznaczników słownych i muzycznych otaczającego go środowiska kulturowego. Wzorem do naśladowania w tym przypadku jest poprawna mowa, śpiew rodziców i nauczycieli, zwłaszcza pracujących na propedeutycznym etapie nauczania i wychowania.

Na temat głosu i śpiewu powstało wiele opracowań naukowych i metodycznych, spośród których do najbardziej poczytnych należą publikacje takich autorów, jak: Jadwiga Gałęska-Tritt (1985; 2007), Jadwiga Uchyla-Zroski (1998), Bogumiła Tarasiewicz (2003), Andrzej Obrębowski (2008), Jarosław Chaciński, Katarzyna Chacińska (1999), Anna Waluga (2012), Mirosław Kisiel (2012a) i inni.

6.1. Zarys rozwoju umiejętności wokalnych dzieci

Dziecko zanim zacznie mówić musi najpierw usłyszeć w swoim środowisku wiele osób mówiących i śpiewających. Od pierwszych chwil po narodzeniu dorośli mówią i śpiewają przy dziecku i do dziecka. Początkowo przyjmuje ono ten głos wsłuchując się, a następnie zaczyna naśladować pojedyncze dźwięki, by później móc powtórzyć całe sylaby i wreszcie – słowa, zwroty. Z roku na rok, stopniowo i powoli zaczyna używać sygnałów werbalnych do porozumienia się z otoczeniem

oraz w pewnym stopniu informuje o swoich problemach i pragnieniach. Częsty i aktywny kontakt dziecka z dorosłym, w jakże specyficznej interakcji nasyconej więzią emocjonalną i poczuciem bezpieczeństwa, jest warunkiem do właściwego opanowania przez młodego człowieka języka i mowy. Porozumiewanie się osób, na osi nadawca – odbiorca, czy mówiący – słuchacz, możliwe jest wówczas, gdy każde z nich zna ten sam kod, a także potrafi mówić i odczuwać potrzebę takiej czynności. Kształtowanie prawidłowej mowy i wymowy u dzieci od najwcześniejszego okresu ich życia, to w dużej mierze profilaktyka mająca na celu dbanie o właściwą stymulację w początkowym okresie rozwoju i niedopuszczenie do powstawania w tej sferze zaburzeń (Minczakiewicz E. M., 1997).

Edwin Elias Gordon (1999) zauważa pewną analogię wskazując, iż każde dziecko, żeby zaczęło śpiewać, winno usłyszeć wiele głosów śpiewających. Ten pogląd wywodzi się głównie z porównania rozwoju śpiewu, rozumianego jako swoista mowa muzyczna, do rozwoju mowy w ogóle. W drugim przypadku, podczas nauki śpiewania, do głosu dochodzi przyjazne środowisko, dzięki któremu dziecko może utrzymać i stopniowo rozwijać predyspozycje, z którymi się rodzi (Zwolińska E., 1995). Dzieci, które wychowują się w muzycznym dialogu z osobą emocjonalnie z nim związaną (z matką), wykazują duże umiejętności w naśladowaniu fragmentów melodii w integracji. John A. Sloboda (2002) wyróżnia w rozwoju muzycznym dzieci dwa obszary: pierwszy, który przebiega do połowy okresu dzieciństwa (akulturacja), polegający na spontanicznym przyswajaniu określonych sprawności muzycznych oraz drugi – będący rozwojem już specyficznych sprawności muzycznych, zachodzący w trakcie świadomego kształcenia (edukacja). Akulturacja tłumaczona może być w trojaki sposób: pierwszy wskazuje na zbiór pierwotnych możliwości dziecka ujawniających się w momencie narodzin lub nieznacznie później; drugi odnosi się do zespołu doświadczeń dostarczanych przez środowisko w miarę wzrastania; trzeci, podkreśla wpływ gwałtownie zmieniającego się systemu poznawczego, rozwijającego się wraz z uczeniem się innych sprawności niesionych przez kulturę. Akulturacja charakteryzuje się niemierzalnością przebiegu oraz brakiem programu, który zakładałby systematyczne uczenie się. Sprzyjające środowisko muzyczne, w tym przypadku, tworzą przede wszystkim ludzie żyjący w najbliższym otoczeniu dziecka, a także atmosfera panująca w miejscu jego przebywania.

Śpiewanie piosenek przez dzieci uwarunkowane jest ich kontaktem z osobami śpiewającymi. Tylko osoba zainteresowana muzyką, dla której jest ona formą ekspresji i sposobem komunikowania się, może znacząco wpłynąć na rozwój podstawowej wrażliwości emocjonalno-estetycznej i sensoryczno-emocjonalnej na muzykę. Od trzeciego do piątego roku życia dziecko nabywa naturalną swobodę w posługiwaniu się językiem muzycznym, by później doskonalić swoje umiejętności już w takcie systematycznej nauki (Manturzevska M., Kotarska H., 1990). Wpływ środowiska domowego i edukacyjnego (na elementarnym poziomie), właściwe wzory, a także możliwość dostrajania się przez śpiew z dobrze śpiewającymi osobami stają się

skutecznym sposobem kształcenia tej umiejętności. Dlatego obserwując środowiska dydaktyczno-wychowawcze, można stwierdzić, że najlepiej śpiewają dzieci z domów, przedszkoli i szkół, w których się po prostu często i dobrze śpiewa (Waluga A., 2012).

Prawidłowo realizowany dialog muzyczny powinien odbywać się w towarzystwie różnych sekwencji muzycznych i rytmicznych oraz odmienności stylów, które pozwolą dziecku gromadzić i wzbogacać wewnętrzny „słownik muzyczny” (Gordon E. E., 1997). Umożliwia on młodemu człowiekowi powtarzanie zasłyszanych motywów, łączenie ich w większe wypowiedzi lub zabawę i eksperymentowanie z nimi, czemu niejednokrotnie towarzyszy tworzenie nowych jakości. Im bogatsze w muzykę będzie wczesne środowisko dziecka, tym szerszy i zróżnicowany stanie się jego „słownik muzyczny” (Zwolińska E., 1997).

Psychologowie i teoretycy muzyki zauważają charakterystyczne cechy wokaliz dziecięcych już w okresie przedszkolnym. Są to przede wszystkim kontury melodyczne i struktury rytmiczne, które wykazują duże znaczenie emocjonalne, a ich kształt bywa determinowany dziecięcą ekspresją. Wokalizy niemowlęce odznaczają się głównie naśladowaniem dominującej, prozodycznej charakterystyki języka rodzicielki. Matka zazwyczaj instynktownie komunikuje się ze swoim potomkiem za pomocą całej gamy dźwięków i fraz o melodyjnej intonacji kierując do dziecka pytania, komentując jego różne reakcje, a także informując o wydarzeniach. Pierwsze oznaki aktywności wokalne przybierają zwykle postać niewerbalnych wokalizacji i są wynikiem zabawy dziecka głosem. Wczesnodziecięce „śpiewanki” stają się początkiem rozwoju zarówno mowy, jak i śpiewu. Dziecko zanim zacznie mówić komunikuje się z matką i pozostałymi bliskimi osobami poprzez wydawanie dźwięków głosowych, o niżej melodycznych cechach. Ważny w tym okresie rozwoju jest płacz dziecka, który tworzy podłoże aktywności muzycznej i jest swoistą reakcją na dźwięki (zaciekawienie – uspokojenie się oraz niezadowolenie – płacz). Około szóstego miesiąca życia pojawia się „muzyczne gaworzenie” w sytuacji, gdy dziecko słyszy graną muzykę. W dziewiątym miesiącu maluch odtwarza pierwsze proste melodie z użyciem małych interwałów, czasem mniejszych od półtonu (Manturzevska M., Kamińska B., 1990). Typowe, pierwsze „piosenki” pojawiają się zanim dziecko zacznie mówić. Jest to z reguły zachowanie pokrewne aktywności muzycznej i oparte na zdolności niemowląt do naśladowania intonacyjnego konturu mowy (np. mikrotonowe glissanda). Małe dzieci wykazują zainteresowanie mową i śpiewem dorosłych wówczas, gdy towarzyszy im miłość, czułość lub chęć uspokojenia. Między dziewiątym i dwunastym miesiącem życia obserwuje się wzrost potrzeby dziecka na śpiewne gaworzenie do muzyki, któremu towarzyszy tworzenie dźwięków na otwartej samogłosce. Pierwsze spontaniczne śpiewanie pojawia się około osiemnastego miesiąca życia, a w jego produkcji słychać bardziej eksperymentowanie z melodyczną konstrukcją interwałów, niż naśladowanie słyszanych piosenek (jest to w wielu przypadkach śpiew na jednym dźwięku, jego repetycji oraz niewielki ruch wznoszący lub opadający). W następnej fazie rozwoju na pierwszy plan wyłania się aktywność werbalna, która wywiera

największy wpływ na kształtowanie narządów głosowanych. W tym okresie dziecko podczas zabaw dowolnych wykrzykuje dźwięki w rozpiętości interwału tercji, które stają się dla niego pierwszymi nieświadomymi ćwiczeniami głosowymi (Głęska-Tritt J., 2007). Dziecko w wieku od 2 do 5 roku życia łączy śpiew z zabawą ruchową. Bardzo często można zaobserwować, jak mały człowiek nuci sobie własne melodie podczas tej aktywności, chętnie przy tym tańcząc. Dzieci w wieku przedszkolnym ze względu na szybki rozwój wyobraźni muzycznej często improwizują – wymyślają „piosenki” w zależności od sytuacji np. jadąc tramwajem śpiewają o tym, co widzą za oknem itp. W tym okresie można wyróżnić dwa typy spontanicznego śpiewu występującego u najmłodszych: eksperymentowanie z melodią i śpiew typu melodeklamacyjnego (będący przedłużeniem mowy). Dla dzieci słowa w wokalnych doświadczeniach nie mają większego znaczenia w sensie semantycznym, stają się one natomiast elementem formotwórczym, traktowanym jako element struktury. Często słowa w improwizowanych piosenkach nie zawierają większego sensu, a rytm wykazuje dużą swobodę i elastyczność. Śpiew kroju melodeklamacyjnego w takim wykonaniu wykazuje charakter narracyjny, z zachowanym rytmem mowy. Dzieci wyśpiewują w ten sposób swoje przeżycia, przemyślenia i pragnienia. W miarę rozwoju, obok improwizacji wokalnych, coraz częściej punktem zaciekawienia dzieci stają się piosenki o konstrukcji zwrotkowej (Shuter-Dyson R., Gabriel C., 1986), które stopniowo zaczynają wypierać spontaniczne śpiewanki. Przy powtarzaniu znanych melodii mali wykonawcy bardzo upraszczają i zniekształcają lub opuszczają trudniejsze partie wokalne. Nie starają się również w swoich prezentacjach wiernie odtwarzać przebiegu melorytmicznego według podanego wzoru. U dzieci w wieku od 3 do 5 lat charakterystyczne jest śpiewanie na przemian kilku dźwięków o określonej i kilku o nieokreślonej wysokości. Powstały w ten sposób tzw. szereg przerywany sprawia, że w śpiewie takim trudno jest rozpoznać właściwą melodię. Dzieci pięcio- i sześćioletnie odtwarzają już w przybliżeniu dokładnie linię melodyczną poszczególnych fraz, a ich rodzaj reprodukcji można nazwać „śpiewem ogólnego konturu melodii” (Malko D., 1990). Dzieci sześćo- i siedmioletnie z założenia powinny poprawnie odtworzyć wszystkie interwały melodii (tzw. śpiewanie interwałów). Najwyższą jego formę, czyli tzw. śpiew intonacyjny, spotkać można u niewielu – zazwyczaj najbardziej uzdolnionych – jednostek. W okresie wczesnoszkolnym dziecko uczy się ocenić melodię jako zakończoną i niezakończoną oraz dostrzega coraz mniejsze różnice między poszczególnymi interwałami. Jednak przy odtwarzaniu melodii, jeszcze ją upraszcza, nie zauważając ich. Pomiędzy szóstym a dziewiątym rokiem życia następuje dalszy rozwój zdolności rytmicznych, rozwija się także skala głosu oraz precyzja intonacyjna, w tym umiejętność tworzenia odpowiedzi do pytania muzycznego oraz kończenia improwizowanej melodii na tonice (Lipska E., Przychodzińska M., 1991).

Zestawienie 3. Rozwój skali głosu dziecka

Wiek dziecka	Interwał	Skala głosu
pierwszy – drugi rok życia	tercja	$f^1 - a^1$
do piątego roku życia	kwarta – seksta	$d^1 - g^1(b^1)$
szósty – siódmy rok życia	oktawa	$c^1 - c^2$
ósmy rok życia	nona	$c^1 - d^2$
dziewiąty rok życia	decyma	$c^1 - e^2$
dziesiąty rok życia	undecyma	$h(b) - e^2$

Źródło: opracowano na podstawie: Kalman S., 1990 oraz Lipska E., Przychodzińska M., 1991.

Współcześnie w rozwoju głosu dziecka można zaobserwować duże różnice indywidualne, a także tendencje do obniżania się skali. Śpiewanie w niższym rejestrze u najmłodszych spowodowane jest, w niektórych przypadkach – naturalną dyspozycją aparatu głosowego, ale częściej nieumiejętnością naturalnego śpiewu. Innym czynnikiem powodującym obniżenie głosu u dzieci może być naśladowanie zasłyszanego sposobu śpiewania, które reprezentują lansowani przez media piosenkarze, a także wykazujący braki w umiejętnościach emisyjnych rodzice i głosowo zmęczeni nauczyciele.

6.2. Stymulowanie aktywności wokalne dziecka

Nieszkolony głos dziecięcy jest bardzo delikatny i posiada niewielką skalę. W wielu przypadkach małym dzieciom sprawia trudność kojarzenie dźwięku słyszanego, z tym który same wydobywają. Problemem bywa też kontrola nad aparatem oddechowym oraz uzyskanie naturalnego rezonansu. Ze względu na barwę i skalę, głosy dziecięce można podzielić na wysokie (dziewczęce i chłopięce sopran) oraz niskie (dziewczęce i chłopięce alty). Kształcone w umiejętny sposób mogą uzyskiwać interesujące walory brzmieniowe i posługiwać się relatywnie większą rozpiętością dźwiękową (Uchyla-Zroski J., 1998). Praca nad głosem jest procesem długotrwałym i bardzo złożonym, a w przypadku głosu dziecka istotnym jest zachowanie dużej ostrożności – należy pamiętać, że aparat foniczny najmłodszych wykonawców nie jest jeszcze dojrzały i znajduje się w trakcie rozwoju.

Jedną z umiejętności, którą dziecko powinno poznać w początkowym okresie nauki, jest właściwa postawa podczas śpiewu. Warunkiem dobrej emisji głosu jest również prawidłowy oddech, rozluźnienie mięśni oraz zupełna swoboda ciała. Nieprawidłowa postawa utrudnia lub wręcz uniemożliwia śpiewanie. Istotnym warunkiem właściwej emisji jest opanowanie wydechu. Oddychanie przebiega zasadniczo dwufazowo – występuje tu wdech i wydech. Podczas śpiewania wdech

staje się szybszy, zaś wydech wydłuża się. Przy oddychaniu ważną rolę pełni przepona. Jej skurcz przy wdechu powoduje zwiększenie objętości klatki piersiowej, rozkurcz – zmniejszenie. Wyrobienie oddechu staje się kluczem do wykonywania długich i ładnych fraz o nieprzerwanej linii melodycznej (Lipska E., Przychodzińska M., 1991).

W emisji głosu biorą udział także mięśnie krtani, szyi, gardła i języka, stąd podczas ćwiczeń należy dążyć do ich maksymalnego rozluźnienia. Wszelkie napięcia i skrępowania wokół szyi stają się przyczyną przesunięć krtani, a w konsekwencji wadliwej emisji. Głos dziecięcy staje się nośny dzięki działaniu rezonatora piersiowego i głowowego, nie zaś siłowego, twardego atakowania dźwięku. W śpiewie najmłodszych szczególnie ważne jest uaktywnienie rezonansu głowowego. Powstaje on w momencie wejście fali głosowej do jamy ustnej, skąd przechodzi do kości czaszki i zatok. Najsilniej rezonuje przednia część czaszki, czyli: kość czołowa, sitowa, kość szczęki górnej, a także kość klinowa i liczne zatoki. Aby fala głosu tu właśnie znalazła rezonans, musi być „skierowana do przodu”, czyli na tzw. maskę (Gałęska-Tritt, J., 1985). Ścisły związek z rezonansem ma prawidłowa artykulacja, która zachodzi wtedy, gdy samogłoski powstają we właściwym rezonatorze jamy ustnej, uzyskując charakterystyczne dla siebie zabarwienie. Bardzo ważna jest również dykcja. Trudniejsze słowa i sylaby piosenek powinny być ćwiczone do momentu, aż zostaną wypowiedziane dokładnie i swobodnie zabrzmiały. W tym działaniu warto zwrócić także uwagę na dynamikę, z zastrzeżeniem, że nie wolno nadużywać głosu dziecka (Głęska-Tritt J., 2007).

Wymienione warunki poprawnej emisji w zdecydowany sposób wpływają na czystość intonacyjną głosu śpiewanego, która zależy z jednej strony od dobrego słyszenia i wyobraźni muzycznej, z drugiej – od gotowości aparatu głosowego. Praca nad intonacją jest konieczna już od pierwszych zajęć i powinna być konsekwentnie przeprowadzana. Tylko przy wytrwałym i niejednokrotnie żmudnym treningu efekty będą zauważalne. W tym momencie warto wskazać, iż podczas rozwijania zdolności wokalnych dzieci, w wielu przypadkach należy kształcenie zbliżyć do zabawy – tak, aby śpiewanie stało się wielką radością, pamiętając przy tym, że ładniejszy głos powstaje wówczas, gdy mały wokalista wierzy w siebie i ma świadomość, że robi to dobrze. Głos taki – po pewnym czasie – stanie się pełny, silny i dźwięczny.

Śpiew jest jedną z podstawowych form ekspresji dziecka w edukacji elementarnej, a piosenka najprostszym utworem muzycznym, który dziecko jest w stanie przeżyć, zrozumieć, zapamiętać i odtworzyć. Radosny nastrój towarzyszący śpiewaniu wpływa na wzmoczoną aktywność, która przenosi się często również na inne dziedziny działalności dziecka. Zbiorowy śpiew w grupie przedszkolnej, czy w młodszych klasach szkolnych stanowi jedno z pierwszych doświadczeń dziecka we wspólnym działaniu. Dzieci przyzwyczajają się do równoczesnego rozpoczynania śpiewu, razem kończą piosenkę, zmieniają dynamikę i tempo zgodnie z ruchem (kołysaniem, gestykulacją lub taktowaniem) i śpiewem nauczyciela. Ponadto

aktywność wokalna najmłodszych wpływa pozytywnie na fizyczny ustrój: wzmacnia aparat głosowy, rozwija klatkę piersiową, dotlenia organizm, wzmacnia system nerwowy itp. Dzięki różnorodności charakteru i nastroju śpiewanych piosenek wzbogaca się świat uczuć dziecka i kształtuje jego postawę estetyczną. Na prostym materiale śpiewanej piosenki dziecko jest w stanie zaobserwować rytm, metrum, linię melodii, tempo, dynamikę, budowę (części, powtórzenia, kontrasty), charakter i nastrój – wszystko to, co w przyszłości będzie podstawą świadomej percepcji utworu muzycznego. Teksty piosenek przybliżają i poszerzają wiadomości o świecie i otoczeniu, wzbogacają doświadczenie, rozwijają słownictwo dziecka, a także kształtują uczucia. Zespołowy śpiew dyscyplinuje, wzmacnia więź z grupą, uaktywnia też dzieci nieśmiałe, które poprzez wspólne wykonawstwo nawiązują kontakt z rówieśnikami (Uchyła-Zroski J., 1998) Ważny obszar w procesie kształtowania głosu dziecka pełnią ćwiczenia i treningi, które w realizacji edukacyjnej (nauczyciel-dziecko) uwzględniają:

- oddech – ćwiczenia z tego zakresu przyczyniają się do pogłębienia oddechu, rozruszania przepony, wyrobienia umiejętności pełnego i szybkiego wdechu oraz wydłużenia fazy wydechowej, braku mówienia na wdechu oraz dostosowania długości wydechu do czasu trwania wypowiedzi (np. wdech nosem – wydech ustami, naśladowanie dmuchnięcia na płomień świecy, chuchanie na zmarznięte ręce itp.);
- artykulatory – trening w tym aspekcie prowadzi do usprawnienia języka, warg, podniebienia miękkiego, żuchwy, opanowania umiejętności świadomego kierowania ruchem narządów artykulacyjnych, wyrabiania wyczucia danego ruchu i położenia poszczególnych narządów mowy: ćwiczenia języka (wysuwanie i chowanie języka, wysuwanie języka na brodę, unoszenie języka w kierunku nosa, kierowanie języka do kącików ust itp.), ćwiczenia warg (cmokanie, przesuwanie ściągniętych warg na prawo i na lewo, naprzemienny uśmiech i ryjek, mocne zaciskanie warg itp.), ćwiczenia żuchwy (otwieranie z zamykaniem jamy ustnej, wysuwanie i cofanie żuchwy itp.), ćwiczenia podniebienia miękkiego (ziewanie, pokaszliwanie z wysuniętym na zewnątrz językiem, chrapanie na wdechu i na wydechu, ssanie smoczka itp.);
- słuch – praca w tym obszarze pozwala na utożsamianie i różnicowanie dźwięków mowy, uwrażliwienie na pełne rozumienie wypowiedzi słownych, rozpoznanie wymawianych wyrazów, sylab, dźwięków, wdrażanie u dziecka sposobu wymowy, opanowanie różnic w wymowie głosek syczących i szeleszczących (różnicowanie różnych par dźwięków: *s – c*, *z – dz*, *sz – cz*, *s – sz*, *z – ż*, *r – l*, wyróżnianie sylab w wyrazie, nazywanie i naśladowanie głosów zwierząt, powtarzanie rytmu, rozróżnianie dźwięków o różnej wysokości itp.);
- głos – ćwiczenia z tego zakresu ułatwiają prawidłowe wydobywanie głosu poprzez uzyskanie efektu dźwiękowego w jamie ustnej, rozluźnienie mięśni krtani i aparatu

artykulacyjnego, wybrzmiewanie głosu na podniebienie twarde, zęby i wargi (np. wymawianie połączeń: *mmaaaa, mmmooo, mmmuuu*, śpiew samogłosek: *a, o, i, e, u*, echo melodyczne – powtarzanie melodii-wzorów, wykonywanie piosenek na sylabach neutralnych: *li, le, lu*, itp.);

- wymowę – w tego typu działaniach następuje stymulacja językowego rozwoju dzieci poprzez: wyszukiwanie ze zbioru tych wyrazów, które się ze sobą rymują, układanie rymów do podanych obrazków, układanie rymowanych wierszyków, nazywanie i naśladowanie głosów zwierząt, zabawa w środki lokomocji (*brrr, tititi* itp.), wyklaskiwanie słów sylabami, kończenie wyrazów (*tra-wa, kaczk-ka*, itp.), układanie słów z „rozsypanki” sylabowej oraz zagadki słowne i dźwiękowe, a także tworzenie rymowanek i rapowanek.

Śpiew jest dla dzieci najważniejszą i jednocześnie niezbędną formą ich umuzykalnienia, niezależnie od tego, czy to będzie dziecięca improwizacja, czy też piosenka, którą sobie przyswoiły. Podczas inicjowanego kontaktu wychowanka z tą formą artystycznej wypowiedzi warto zadbać o zachowanie następujących reguł: dziecko powinno śpiewać piosenki dostosowane do jego możliwości głosowych; znać treść piosenki i umieć je zaśpiewać bez akompaniamentu; potrafić prawidłowo oddychać i kontrolować długość własnego oddechu; powtórzyć głosem dźwięki wraz ze zmieniającymi się ich elementami (zabawa w echo); umieć rozpoznać części piosenki w schemacie AB i ABA; śpiewać piosenkę z podziałem na role; używać swojego głosu z różnym natężeniem; określić nastrój i charakter piosenki, a także wykazywać wrażliwość na barwę głosu ludzkiego.

Nauczyciel, chcąc zapobiec niepoprawnej intonacji dźwięku podczas śpiewu swoich podopiecznych, może stworzyć sytuacje, w których dzieci będą: słuchały czysto brzmiącego głosu oraz śpiewały często te same utwory (by wyrobić pamięć muzyczną oraz umiejętność rejestrowania dźwięków). Warto również zachęcać dzieci aby wsłuchiwały się w brzmienie instrumentu melodycznego (fletu, pianina, keyboardu), a także prowadzić systematycznie indywidualną pracę w obrębie ćwiczeń słuchowo-głosowych (Uchyla-Zroski J., 1991). Kształcenie i rozwijanie słuchu muzycznego do granic indywidualnych możliwości dzieci obejmuje różnorodne ćwiczenia i zadania, które obejmują obserwację i analizę zjawisk słuchowych (pod względem czasu trwania, wysokości, siły, barwy kompleksowości, jednorodności, różnorodności, kontrastu, podobieństwa itp.). Odtwarzanie polega zazwyczaj na naśladowaniu przez dziecko nauczyciela, który uczy pieśni ze słuchu, a także na wykonywaniu poleceń dotyczących realizacji motywów melodycznych, wizualizowanych fonogestyką i rytmicznymi - tataizacją, a później transmitowanie ich na zapis nutowy. Dzięki systematycznym ćwiczeniom nauczyciel może uzyskać w krótkim czasie czystość intonacyjną całej grupy (Burowska Z., Karpała B., Noworol B., Wilk A., 1996).

Zarówno śpiew, jak i ćwiczenia mowy mają wielki wpływ na ukształtowanie muzycznego rozwoju dzieci. Przyczyniają się one do rozwijania wrażliwości dziecka

na barwę dźwięku, tempo, ton, rytm i melodię wymowy. Edukacja muzyczna poprzez śpiew ma zarówno w przedszkolu, jak i w klasach początkowych, szczególne doniosłe pedagogiczne znaczenie. Muzyka bowiem – jako jeden z kierunków edukacji dziecka – w sposób szczególny rozwija percepcję słuchową, aktywną postawę twórczą, sferę emocjonalną i wrażliwość estetyczną a to z kolei przyczynia się do osiągania coraz lepszych wyników w nauce. Śpiew i recytacja rytmiczna, jako forma wypowiedzi, towarzyszy dziecku w dialogu rówieśniczym, a także międzypokoleniowym, łączy się z ruchem, grą na instrumentach, implikuje również aktywność twórczą i słuchanie muzyki.

6.3. Głos nauczyciela i wychowawcy w przedszkolu i szkole

Aparat głosowy człowieka jest podstawowym „narzędziem pracy” w zawodach opartych na wysiłku głosowym, zwanych popularnie zawodami głosowymi, w których profesjonalnie wykorzystuje się mowę lub śpiew, w sposób regularny i ciągły przez wiele lat. Pokazną grupę osób narażonych na wysiłek głosowy stanowią nauczyciele pełniący swoje obowiązki na różnych stanowiskach. Zawód nauczyciela należy do grupy tzw. profesji zorientowanych na człowieka, w którym wyróżniamy szczególny kontakt z drugą osobą, jako zasadniczy element pracy. Jednocześnie pełni on istotną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym, gdzie przenikają się procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej.

Przedszkole i szkoła stanowią specyficzną przestrzeń, w której dzieci poruszają się w gronie rówieśników, nauczycieli oraz personelu pomocniczego. Są środowiskiem bliskim najmłodszym i – podobnie jak dom rodzinny – wspierają ich dorastanie. Placówki tego typu cechuje ruch, akcja, rytm, uczestnictwo w działaniu oraz odgrywanie ról w kontaktowaniu się różnych osób. W placówkach edukacji elementarnej codziennie spotykają się podmioty procesu dydaktyczno-wychowawczego w różnych interakcjach, a poszczególne elementy uzyskują osobliwe znaczenie i składają się na synkretyczną całość (Janowski, A., 1998). Nauczyciel edukacji elementarnej z reguły dużo mówi, stale przekazuje komunikaty o charakterze wychowawczym – zwłaszcza w kierunku dzieci ujawniających dużą aktywność ruchową i w nadmiarze uzewnętrzniających własne emocje. Sfera wychowawcza wymaga znacznego zaangażowania dydaktyka i bacznej uwagi podczas kontroli zachowania podopiecznych. Jedną z form komunikowania się dla tej grupy zawodowej jest mowa i śpiew, ale szczególna uwaga winna być również kierowana pod adresem umiejętności niewerbalnych, osobistej wyrazowości, opanowania przestrzeni, ruchu, gestu, mimiki i intonacji głosu (Ławrowska R., 2003b).

Nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej powinien umieć motywować dzieci do zajmowania się muzyką, rozbudzać ich zaciekawienie i zainteresowanie tą dziedziną sztuki, ale także być nieskrępowanym podczas inicjowanych zabaw do muzyki i przy muzyce. W tego typu przedsięwzięciach nieoceniony jest głos dydaktyka, zarówno ten werbalny, jak i wokalny. Mowa

definiowana jest zazwyczaj jako zjawisko intelektualne, przekaz komunikatywny lub dźwiękowe porozumiewanie się ludzi. Śpiew jako przedłużenie mowy bywa (oprócz wartości artystycznych) również zjawiskiem intelektualnym oraz sposobem porozumiewania się ludzi. Mowa i śpiew to dwa rodzaje tej samej czynności fizjologicznej. Powstają one na podłożu tych samych mechanizmów, w wyniku działania tego samego aparatu głosowego, cech ilościowych (akustycznych: wysokość, natężenie, barwa głosu, czas trwania dźwięku) oraz jakościowych, które dotyczą innego zachowania się krtani podczas mowy i śpiewu.

O prawidłowej emisji głosu decydują czynniki anatomiczne i fizjologiczne. W emisji głosu bardzo ważny jest proces oddechowy, fonacyjny i artykulacyjny. Zaburzone ich funkcjonowanie wpływa w sposób negatywny na właściwą transmisję głosu. Podczas mówienia ważna staje się również pozycja ciała (Wojtyński Cz. 1970). Wśród innych właściwości głosu istotne są: intonacja (czyli umiejętność posługiwania się skalą wysokości głosu w czasie mówienia) oraz modulacja (rozumiana jako posługiwanie się skalą natężenia i zabarwień uczuciowych głosu w toku wypowiedzi). Śpiew stanowi wrodzoną aktywność muzyczną wymagającą osobnego kształcenia, a głos dla jego istnienia tworzy fizjologiczną podstawę. Właściwa koordynacja fonacji, oddychania i artykulacji ma dla techniki wokalistycznej decydujące znaczenie. Emitowanie, czyli nadawanie dźwięczności w mowie i śpiewie, jest zespołem czynności polegającym na kształtowaniu spostrzeżeń, wyobrażeń oraz procesów myślowych w odpowiednie symbole dźwiękowe. Człowiek za pomocą krtani wydaje dźwięki, ale śpiewa i mówi dzięki pracy mózgu, wykorzystując czynnie swoją świadomość i procesy myślowe (Tarasiewicz B., 2003). Przeciętna skala głosu dorosłego człowieka wynosi 1,5 oktawy. Wśród kobiet pracujących w zawodzie nauczycielskim dominują mezzosoprany i alty o skali głosu od g do e^2 . Z czasem głosy tych osób (ze względu na znaczny wysiłek) stają się męczliwe, skala ulega zawężeniu, a ruchliwość znacznemu ograniczeniu.

Istotnym działaniem w zakresie prawidłowego ustawienia aparatu głosowego w nauce i praktyce śpiewu jest impostacja. Głównym jej zadaniem jest: uzyskanie naturalnej transmisji dźwięku, rozszerzenie skali głosowej, zwiększenie siły głosu oraz wykształcenie jego barwy. „Ustawiony” głos jest dźwięczny, nośny, wyraźny, pełen blasku i siły oraz stwarza duże możliwości artystycznej improwizacji i interpretacji. Pożądaną jakością wydobywanego przez człowieka dźwięku jest głos eufoniczny, określany przez specjalistów jako głos prawidłowy, czysty, dźwięczny, pozbawiony szumów, bogaty rezonansowo, który po wysiłku głosowym nie zmienia swojej jakości. Głos normalny wyraża się również w płynnych zmianach wysokości i głośności w czasie wypowiedzania słów (Gawrońska M., 2012). Prawidłowo upozowany głos powinien łączyć się z prawidłową artykulacją poszczególnych dźwięków, czyli dykcją. Dykcja definiowana jest w skrócie jako wyrazistość i jakość wypowiedzi. Racjonalne używanie głosu wiąże się nie tylko z dbałością o głos tworzony w krtani, ale również o dźwięki, które jesteśmy w stanie wyprodukować. Jakość tych dźwięków w dużej mierze zależy od sprawności artykulatorów (Kisiel M., 2012a).

Ekspresja w odniesieniu do głosu ludzkiego oznacza wyrazisty śpiew i mowę. Obejmuje ona: dynamikę, barwę, kolorystykę i tembr głosu, precyzję wymowy, wypracowaną koncepcję wykonawczą oraz tzw. pauzę artystyczną. W śpiewie ekspresja bywa dodatkowo wzmocniona o doskonałość techniki wokalne pełnej artyzmu i autentyczności. Zarówno dobór środków wyrazu, jak również język interpretacyjny, pozostają w związku z zachowaniem stylu wykonawczego i cech indywidualnych wykonawcy. Doskonałość odtwórczą można uzyskać poprzez odpowiednie łączenie głosek i grup spółgłoskowych. Dużą dźwięczność mowy i śpiewu tworzą głoski emitowane „wysoko, blisko i lekko”. Precyzja wykonawcza stwarza u odbiorcy pozytywne wrażenia i zachęca do obcowania z tego rodzaju sztuką.

Ze względu na sposób fonacji można wyróżnić dwa rodzaje transmisji głosu. Emisja „memiczna” to, tzw. emisja becząca („kozia”), płaska, która powstaje wówczas, gdy głos wydobywa się z wysiłkiem, najczęściej osadzony jest w gardle. W tym przypadku wyczuwalny jest brak rezonansu klatki piersiowej, w zamian pojawia się on w głowie. Emisja „mumiczna” czyli tzw. emisja mucząca („krowia”) cechuje głębokie, nośne i bogate brzmienie dźwięków. Jest to prawidłowa i pożądana emisja głosu, gdzie rezonatory są maksymalnie wykorzystane, a fala dźwiękowa skierowana zostaje na przednią część podniebienia miękkiego i wargi. Wszystkie częstotliwości dźwięku są równomiernie wzmacniane, dzięki czemu głos taki, jest pełny (Uchyla-Zroski J., 1998).

Zdrowe ucho (dobry słuch fizjologiczny) warunkuje nie tylko prawidłową zdolność słyszenia, ale również decyduje o wyrazistości mowy oraz wrażliwości podczas śpiewu. Słuch fizyczny cechuje określona tzw. ostrość słyszenia, która różnicuje ludzi na słyszących, niedosłyszących i głuchych. Rozważając problem słyszenia u osób zdrowych można wyróżnić kilka obszarów związanych ze słyszeniem. Jednym z nich jest słuch fonemowy. Jest to wrażliwość umożliwiająca rozróżnianie najmniejszych elementów składowych wypowiedzi, czyli fonemów. Słuch dynamiczny umożliwia percepcję głośności, czyli natężenia dźwięków. Słuch tembrowy pozwala na spostrzeganie barwy dźwięku, ujmowanej zwykle razem z jego wysokością oraz wyodrębnianie i określanie jej jako czynnika samodzielnego. Słuch wysokościowy daje możliwość spostrzegania wysokości dźwięku. Słuch melodyczny umożliwia spostrzeganie i rozpoznawanie oraz zapamiętywanie melodii, natomiast słuch harmoniczny umożliwia spostrzeganie istniejących współbrzmień pomiędzy dźwiękami.

Emisja głosu nauczyciela powinna zawierać w procesie kształcenia dwa komponenty pracę nad sprawnością w wydobywaniu głosu oraz ekspresyjność i skuteczność w komunikowaniu. Praca nauczyciela nad głosem to przede wszystkim: ocena własnego głosu, przyczyn nieładu, ewentualnych problemów, możliwości głosowych; słuchanie siebie, ocena estetyki własnej mowy i wymowy; słuchanie innych osób, wartościowanie i ocena ich występów; decyzja o świadomej pracy

nad głosem, ocena co można poprawić samemu, a co wymaga ingerencji i pomocy specjalisty; aktywna praca nad oddechem oraz przygotowanie aparatu głosowego do prawidłowego funkcjonowania poprzez ćwiczenia rozluźniające mięśnie; podnoszenie sprawności aparatu artykulacyjnego; poszukiwanie indywidualnego wyrazu, barwy głosu i kolorystyki; kontrola tempa mowy, zróżnicowanie modulacji głosu; dbałość o dykcję; mówienie poprzez krtań, a nie krtanią oraz odpowiednią pracę rezonatorów głowy (tzw. głos na maskę); zachowanie uniesionej klatki piersiowej podczas fazy wydechu; oraz dbanie o staranną wymowę, zgodnie z polską normą (Chaciński J., Chacińska K., 1999).

Praca nauczyciela opiera się na mówieniu, a w pewnych sytuacjach, również na śpiewaniu przez kilka godzin dziennie. Aby sprostać temu zadaniu konieczne jest – z jednej strony – posiadanie zdrowego narządu głosowego, a z drugiej – umiejętności operowania nim w sposób, który podoła wysiłkowi głosowemu wpisanemu w ten zawód. Jak wynika z badań i obserwacji rzeczywistości edukacyjnej, młodzi ludzie stający przed wyborem zawodu nauczyciela rzadko kiedy zastanawiają się, czy posiadają głosowe predyspozycje do pełnienia roli oratora. Skoro narząd głosu ma być ich podstawowym narzędziem pracy przez kolejne długie lata, to należałoby (obok predyspozycji osobowościowych i psychicznych) – jako kryterium wyboru i przydatności do zawodu – ocenić stan zdrowia i możliwości narządu głosowego. Świadomość własnych warunków głosowych, powinna być zatem jednym z czynników decydujących o wyborze pedagogicznej drogi zawodowej.

7. Muzykowanie na instrumentach muzycznych

*Język, taniec i muzyka są pomyślane
jako trzy równie ważne formy ekspresji.*

Carl Orff

Instrumenty muzyczne stosowane współcześnie w różnych odmianach i stylach muzyki stanowią platformę wykonawczą do prezentacji abstrakcyjnego języka sztuki pod postacią rytmu, melodii, barwy, dynamiki, artykulacji i harmonii itp. Bogactwo instrumentarium jako funkcjonalnego aparatu dźwiękowego zadziwia współczesnego słuchacza możliwościami artystycznego wyrazu. Staje się również sposobnością do eksperymentów i niekonwencjonalnych prezentacji zarówno możliwości technicznych, jak i wykonawczych, niekiedy o znamionach wirtuozerii. W pedagogice, a w szczególności w edukacji instrument muzyczny od dawna pełnił funkcję środka dydaktycznego, który w ręku nauczyciela stanowił doskonały przyrząd, pozwalający na pełną realizację treści muzycznych zawartych w programach nauczania i wychowania oraz projektach profilaktyczno-terapeutycznych (Prosnak J., 1976).

7.1. Wartość nauki gry na instrumentach muzycznych

W trakcie nauki gry na instrumentach muzycznych ważnym aspektem jest respektowanie zasady kinestetyki warunkującej proces słuchowo-ruchowy w odczuwaniu rytmu, brzmienia i wysokości dźwięku, które bazując na lekkości, zbalansowanej dynamice i swobodzie ruchu tworzą estetyczne wrażenie słuchowe. Swoboda ruchu rąk jest w tym procesie nieodzowna i wpływa na kształtowanie dźwięku. Wypracowanie i świadomość kreowania pięknego brzmienia jest procesem długotrwałym i wymaga wielu ćwiczeń w dążeniu do osiągnięcia celu. W tym procesie cechą nadrzędną jest absorpcja słuchowa, która weryfikuje mankamenty powstawania i wydobywania dźwięków (Halat S., 2013).

W procesie kształtowania osobowości dziecka istotną rolę odgrywa kontakt ze sztuką, w tym z muzyką. Wpływa ona korzystnie na rozwój procesów poznawczych, rozładowuje napięcia emocjonalne, a tym samym pomaga w utrzymaniu równowagi psychicznej dziecka. Carl Orff w swoich pracach podkreślał, że „... dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dziecka niezwykle istotne jest, aby – oprócz czynnego kontaktu z różnymi rodzajami sztuki – opanowało ono, w stopniu chociażby podstawowym, umiejętność gry na jakimś instrumencie” (Przychodzińska M., 1989). Dziś już powszechnie wiadomo, że rozszerzone wychowanie muzyczne o naukę gry na instrumentach wpływa niezwykle pozytywnie na rozwój osobowości dziecka, a muzyka i nauka gry umożliwiają: osiąganie ponadprzeciętnych wyników w nauce (pomimo przeciążenia czasowego), wyrobienie umiejętności skupienia

i koncentracji, ponadto muzyczny porządek sprzyja rozwojowi logicznego myślenia, wyrabia inteligencję i ogólną orientację. Podczas nauki muzyki dzieci najpierw instynktownie, a następnie świadomie realizują operacje matematyczne (dodają i odejmują), a znajomość nut i rytmu ułatwia naturalne rozumienie ułamków, kojarzenie znaku z dźwiękiem przyspiesza opanowanie umiejętności czytania, rozwój słuchu staje się podstawą szybszego opanowania języków obcych. Nauka muzyki rozwija również pamięć słuchową, wzrokową, logiczną i zdolności manualne. Systematyczne ćwiczenie podporządkowuje aparat ruchowy własnej woli, występy publiczne rodzą wiarę we własne siły oraz pomagają uzyskać odporność i stabilność emocjonalną. Muzykowanie w grupie rozwija łatwość porozumiewania się z otoczeniem i zdolność do pracy w zespole (Suświłło M., 2001).

Muzyka jest jedną z wielu sztuk, z którą dziecko ma kontakt w szkole (Dz. U., 2012). Jej głównym twórczym są dźwięki, z którymi młody człowiek wchodzi w dialog z rówieśnikami i nauczycielem podczas realizacji różnych form aktywności. Odrębność muzyki względem pozostałych obszarów poznania, związana jest z jej oddziaływaniem na narząd słuchowy i wyobraźnię, a to z kolei wymaga szczególnej koncentracji podczas słuchania utworu i jego wykonywania.

7.2. Dziecko w świecie różnorodnych brzmień i barw dźwięków

Jednym z rodzajów ekspresji wykonawczej realizowanej w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym jest gra na instrumentach, która służy rozwojowi wrażliwości na współbrzmienia oraz kształtowaniu słuchu barwowego. Jest również tą formą aktywności muzycznej, dzięki której kształtuje się wrażliwość dziecka, rozwija się poczucie rytmu oraz umiejętność rozróżniania wysokości dźwięków (Hanslik J., 1988). Ponadto zetknięcie się z instrumentem posiada wymiar użyteczny – wywołuje u dzieci radość i wzmożoną aktywność. Zafascynowanie dźwiękiem obserwujemy już u dzieci w okresie niemowlęctwa. Świadczy o tym fakt, że wśród pierwszych zabawek największym zainteresowaniem cieszą się przeróżne grzechotki, dzwoneczki, płaczące lalki, wszelkie zabawki, z których wydobywa się dźwięk. Ponadto dzieci bardzo chętnie wybijają rytm łyżkami uderzając nimi o różne przedmioty, a także bawią się dźwiękiem naciskając guzik dzwonka elektrycznego itp. Wzmacniając obserwowane środowisku rodzinnym pierwsze zwiastuny zadatków muzycznych, przedszkole i szkoła powinny przedłużyć ten okres zabawy i manipulowania dźwiękiem.

Na zajęciach edukacyjnych wychowankowie powinni w pierwszej kolejności wykorzystywać naturalne instrumenty perkusyjne (dźwiękogesty) tj.: klaskanie, tupanie, pstrykanie palcami, klaskanie językiem, uderzanie o uda, szuranie nogą – czyli tworzyć muzykę własnym ciałem. Później mogą znajdować dźwięki wokół siebie. Instrumentem może być tablica, krzesło, kaloryfer, szyba w oknie, drzwi, podłoga, piórnik, dwa ołówki itp. Innym, ciekawym instrumentem będzie: papier, gazety, celofan, folia aluminiowa, woreczki, torebki papierowe, kalka techniczna – one rozbudzą wrażliwość dziecka. Następnym etapem jest pierwsze zetknięcie

z instrumentem fabrycznym, z poszczególnymi jego brzmieniami. Wstępem będzie samodzielne odkrywanie sposobu wydobywania dźwięku. Dziecko samo w toku zabawy dochodzi do tego, jak trzymać instrument, jak uderzać, jak wydobyć dźwięk, aby był on najpełniejszy i najładniejszy. Gdy już tego dokona, próbuje skonstruować własny instrument muzyczny – grającą zabawkę, tym samym uzyskuje możliwość poszukiwania nowych brzmień (Kisiel M., 2014a). Nauka gry na instrumentach sprawia, że dzieci przywiązują dużą wagę do muzykowania, a dzięki tej działalności kształcona jest wrażliwość na różnorodność brzmień, kształtowana postawa kreatywna (rozbudzana jest twórczość dziecka) oraz rozwijana jest jego ekspresja. Muzykowanie na instrumentach przyczynia się do doskonalenia umiejętności gry na danym instrumencie, a także rozwija zainteresowania dla muzyki tworzonej przez kompozytorów. Uczestnicząc w pracy zespołu instrumentalnego – każde dziecko ma swoje miejsce, a o jego roli w zespole decydują uzdolnienia i stopień zaawansowania w opanowaniu gry (Kisiel M., 2005).

Drugim rodzajem ekspresji jest odtwarzanie podczas gry na instrumentach muzycznych utworów. Początki wykonawstwa w grze na instrumentach zależą od zestawu instrumentów. Dlatego też należy zapoznać dziecko z wybranym instrumentem, pozwolić mu dowolnie eksperymentować z poszczególnymi instrumentami, a potem nauczyć wydobywania i powtarzania dźwięku, łatwych układów dźwiękowych oraz zastosowania tych prostych umiejętności jako elementów większej całości muzycznej. Gra na instrumencie może być wstępem, zakończeniem lub akompaniamentem, zarówno piosenki, zabawy ruchowej, jak i ekspresji słownej. W tym przypadku, użyte instrumenty perkusyjne traktujemy najpierw jako instrumenty rytmiczne. Tak więc rytmiczny akompaniament wykonuje nie tylko bębenek, tamburyn, trójkąt, talerze, kołatki i pudełka akustyczne, ale także dzwonki, ksylofon czy metalofon. Instrumenty tzw. szkolne i gra na nich służą celom bardziej ogólnym, czyli są niezbędne dla rozwoju słuchu, pomnażania wiadomości o tworzywie muzycznym i wykonywania interesujących zadań muzycznych. Instrumenty wprowadzamy w procesie nauczania stopniowo. Najpierw instrumenty perkusyjne rytmiczne, następnie perkusyjne melodyczne i flet prosty sopranowy.

Gra na instrumentach jest dla dzieci bardzo atrakcyjną formą ćwiczeń i muzykowania. Łączy się to z dążeniem dzieci do poznawania nowych przedmiotów i opanowania umiejętności posługiwania się nimi, z możliwością nieujawniania trudności wokalnych. Zespołowe muzykowanie umożliwia znalezienie dla każdego, nawet najmniej zdolnego dziecka rodzaju aktywności muzycznej, która leży w granicach jego najmniejszej nawet możliwości, dając mu poczucie pełnej wartości i sukcesu, kształtując w ten sposób pozytywny stosunek do zajęć muzycznych.

7.3. Instrument muzyczny w pracy pedagoga i nauczyciela

Instrument muzyczny, jako jeden z wielu środków dydaktycznych, w ręku nauczyciela służy do realizacji zagadnień z zakresu edukacji muzycznej. Inspirowanie

aktywności muzycznej dziecka, pobudzanie jego ekspresji, dążenie do osiągnięcia przez nie pełni przeżycia estetycznego, w dużym stopniu uwarunkowane jest wytworzeniem przez pedagoga odpowiedniego klimatu sprzyjającego muzycznemu doświadczaniu piękna dźwięków. Umuzykalnienie w edukacji elementarnej stanowi jedną z dziedzin procesu wychowania i wielostronnego uczenia się. Jest źródłem radości oraz wielu artystycznych doznań i wzruszeń. Po ukończeniu przygotowania do zawodu nauczyciel winien utrzymywać i poszerzać swoją wiedzę zdobytą na uczelni, pracować nad podnoszeniem własnych umiejętności praktycznych tj.: ćwiczyć głos, śpiewać piosenki, improwizować różne melodie na instrumentach muzycznych, dobierać akompaniament do piosenek, zabaw i tańców. Zobowiązany jest również znać nuty i zasady muzyki, aby nie przekazywać błędnych informacji oraz aby sprawnie poruszać się w materii dźwiękowej. Słowem, nauczyciel musi sam być aktywny muzycznie, jeżeli chce do tej aktywności motywować dzieci. Poniżej przedstawiono charakterystykę wybranych instrumentów muzycznych wykorzystywanych przez pedagogów i nauczycieli w edukacji, wychowaniu i rekreacji, jako swoistą pomoc w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Instrumentem muzycznym dość często wykorzystywanym przez nauczyciela na lekcji, w trakcie zajęć zintegrowanych lub pozalekcyjnych jest pianino, instrument strunowo-klawiszowy, mniejsza odmiana fortepianu ze strunami naciągniętymi w płaszczyźnie pionowej (Habela J., 1980). Dzięki właściwościom technicznym instrumentu nauczyciel posiada możliwość uzyskiwania różnego rodzaju dźwięków, prowadzenia melodii na tle akompaniamentu. Pianino w edukacji jako środek dydaktyczny, najczęściej używane jest zarówno w części wstępnej, jak i właściwej podczas opracowywania materiału muzycznego. Przy pomocy tego instrumentu nauczyciel może swobodnie prowadzić zarówno ćwiczenia emisyjne, jak również rytmiczne. Jako instrument akompaniujący pianino pomocne jest również w trakcie nauki melodii piosenki oraz w fazie jej opracowywania. Nauczyciel na lekcji powinien osobiście wykonywać na nim niektóre utwory z repertuaru muzyki klasycznej i popularnej. Wreszcie, uczniowie w trakcie zajęć twórczych mają sposobność użycia go jako jednego z instrumentów w swoich zadaniach. Pianino traktowane jest z jednej strony jako instrument tradycyjny (granie melodii, poszczególnych dźwięków), z drugiej jako instrument preparowany, czyli przystosowany do nietradycyjnego sposobu wydobywania dźwięków. Oto przykłady niekonwencjonalnego wykorzystania pianina: struny pianina są przełożone papierem, innym razem gra odbywa się przy pomocy pałeczek, którymi bezpośrednio uderza się o struny w górnej i dolnej części instrumentu.

Gitara jest instrumentem strunowym szarpanym używanym do akompaniamentu lub jako instrument solowy (Poniatowska I., 1991). W trakcie lekcji muzyki, gitarę nauczyciel najczęściej wykorzystuje jako instrument akompaniujący wykonywanym utworom wokalnemu i instrumentalnemu. Inny rodzaj akompaniamentu, tzw. akordowy, dostosowany do charakteru pieśni, powoduje urozmaicenie

w proponowanym repertuarze muzycznym. Staje się on również czynnikiem mobilizującym uczniów do dbania o czystość intonacyjną samodzielnie prowadzonej linii melodycznej. Gitara z powodzeniem bierze udział w zadaniach twórczych jako jeden z instrumentów dostarczających ciekawych zjawisk brzmieniowych. Niektórzy uczniowie na lekcji muzyki mogą zaprezentować swoje umiejętności gry na tym instrumencie muzycznym. Prezentują oni wówczas na forum klasy nowe, poznane na zajęciach np. „kółka muzycznego” utwory, jak również akompaniują w duecie z nauczycielem do melodii znanych lub uczonych na lekcji muzyki piosenek. Gitara jako instrument posiadający możliwość zmiany stroju, może być wykorzystywana na lekcjach o tematyce związanej z powstawaniem dźwięku oraz sposobami jego wydobywania.

Keyboard (klawiatura) jest to nazwa instrumentu elektronicznego posiadającego bogactwo barw, rytmów, efektów specjalnych muzycznych i pozamuzycznych, jak również automatyczną perkusję. Przy małym wysiłku i posiadanych manualnych umiejętnościach pozwala uzyskać niewprawnym instrumentalistom interesujące rezultaty muzyczne (Dinter S., 1993). Skala keyboardu średniej wielkości obejmuje cztery oktawy, począwszy od C do c³. Na obudowie instrumentu umieszczony został wykaz barw imitowanych instrumentów oraz rodzajów akompaniamentów rytmicznych i rytmiczno-harmonicznych, które można uzyskać. Utwory muzyczne przeznaczone do wykonania na elektroklawiaturze są zapisywane na dwóch bądź na jednej pięciolinii. W pierwszym przypadku, na górnej pięciolinii zanotowana jest partia prawej ręki, na dolnej zaś akompaniament wykonywany ręką lewą. Utwory, w których można zastosować stały schemat rytmiczny, mogą być wykonywane z zastosowaniem automatycznego akompaniamentu. Zapis takich utworów ogranicza się do jednej pięciolinii – prymki melodii, nad którą podane są symbole literowe akordów. Na początku tego typu utworów umieszczone są: nazwa akompaniamentu rytmiczno-harmonicznego oraz metronomiczne oznaczenie tempa. Z uwagi na fakt, iż wśród dzieci stale rośnie zainteresowanie elektronicznymi instrumentami muzycznymi, nauczyciel powinien wprowadzić na lekcję muzyki, oprócz pianina, gitary i fletu, właśnie keyboard. Barwne i pełne brzmienie przypominające orkiestrę lub dowolny zespół wykonawczy oraz uproszczona technika gry, predysponuje niewątpliwie ten instrument do wykorzystania go na zajęciach naszego przedmiotu. W klasach szkoły podstawowej keyboard służy do pracy indywidualnej ucznia, podczas realizacji tematów rytmicznych. We wspomnianym działaniu można wykorzystać opcję umożliwiającą imitowanie brzmień różnych instrumentów perkusyjnych. Uczniowie, obcując z keyboardem na lekcji muzyki, uzyskują bezpośredni kontakt z mnogością brzmień bez wymaganej umiejętności gry na różnych instrumentach.

Instrumenty takie jak: organy, flet, skrzypce czy syntezator w swojej barwie zawierają mało elementów perkusyjnych, posiadają z kolei płynność następstwa dźwięku zbliżoną do emisji głosu ludzkiego. Wykorzystując tę zaletę w realizacji ćwiczeń głosowych, nauczyciel uzyskuje środek pomocniczy, uzupełniający

prezentację własną w tym względzie. Zauważono dużą przydatność wspomnianych wcześniej środków dydaktycznych, w sytuacji zaistnienia różnicy między barwą a skalą głosu nauczyciela i uczniów. Przykładem jest sytuacja, gdy nauczyciel-mężczyzna dysponuje głosem o ciemnej barwie, oktawę niższym od głosu swoich uczniów. Wówczas następuje sprzeczność, uczniowie klas młodszych, chcąc naśladować poprawność emitowanego przez nauczyciela głosu, próbują bezkrytycznie szukać takiego brzmienia i wysokości bezwzględnej, by ich głosy były podobne do usłyszanego wzoru. Niestety z uwagi na budowę i fizjologię swojego aparatu głosowego, próby takie kończą się niepowodzeniem. Podobny problem pojawia się w klasie starszej, gdy chłopcy zaczynają nabierać w barwie głosu cech męskich, natomiast nauczyciel-kobieta nadal operuje swoją barwą, brzmieniem i o oktawę wyższą skalą. Oczywiście przy intensywnej pracy ten problem stopniowo zanika. Uczniowie intuicyjnie radzą sobie z trudnościami transpozycji, ale tylko ci najzdolniejsi, pozostali dalej ujawniają pierwotne trudności. Najskuteczniejszym sposobem byłoby odwołanie się do powtórzenia wzoru melodii przez ucznia, posiadającego dużą sprawność wokalną i dysponującego zbliżoną barwą głosu. Będzie on wtedy wzorcem dla osoby uczącej się – swojego kolegi. Ale można również skorzystać z usług keyboardu, prezentując ćwiczenie na wybranym wzorcu brzmieniowym z możliwościami transponowania.

Podczas prowadzonych zajęć muzycznych keyboard może być wykorzystany jako instrumentem muzycznym wykorzystywanym jako instrument akompaniujący pieśniom, jak również podczas gry na instrumentach perkusyjnych melodycznych i niemelodycznych oraz flecie. Dzięki posiadanym dużym możliwościom brzmieniowym, automatycznej perkusji i programowanym ciekawym akompaniamentem może on podnieść wartość wykonania utworu. Może on z powodzeniem zastąpić pianino lub grę na gitarze, wzbogacając wykonanie utworu o ciekawe brzmienia i elementy aranżacyjne. W twórczości muzycznej keyboard traktowany powinien być na równi, z innymi instrumentami muzycznymi wspomagającymi działania ilustracyjne, improwizację rytmiczną i melodyczną uczniów. Pianino, gitara i keyboard są instrumentami najczęściej wykorzystywanymi na lekcji muzyki. Z racji swoich cech predysponowane są do roli środków dydaktycznych, jakim posługuje się nauczyciel w trakcie prowadzonych zajęć muzycznych.

Od czasu, gdy powstały pierwsze szkoły przygotowujące przyszłych nauczycieli, nauka gry na muzycznym instrumencie akompaniującym stała się jednym z obowiązkowych przedmiotów (Prosnak J., 1976). Postrzegany był on jako środek dydaktyczny niezbędny do prowadzenia zajęć umuzykalniających, rozwijania spostrzegawczości i percepcji słuchowej dziecka, kształtowania umiejętności wokalnych, rozbudzania zamiłowań do muzykowania, ale także do uatrakcyjniania zajęć szkolnych i wzbogacania imprez organizowanych na terenie placówki.

7.4. Motywowanie do nauki gry na instrumencie muzycznym

Marzeniem wielu dzieci i ich nauczycieli jest opanowanie w stopniu dobrym umiejętności gry na wybranym instrumencie muzycznym. Nauczyciel-pedagog, chcąc zaimponować swoim podopiecznym, a także zachęcić ich do aktywności artystycznej, często podejmuje naukę gry na pianinie, gitarze lub keyboardzie. Obserwując środowisko edukacyjnej, można zauważyć dzieci, które widząc kogoś grającego, naśladują jego ruchy. Imitują wówczas grę na skrzypcach, bębenu, klarnecie czy puzonie – wydaje się im, że muzykują naprawdę. Gdy pozwoli się im zagrać kilka dźwięków na dzwoneczkach chromatycznych lub pianinie, oświadczają z dumą, że potrafią grać. Obietnica gry choćby na prostym instrumencie (bębenku, trójkącie lub grzechotce) motywuje wielu wychowanków do skupienia uwagi i koncentracji na zadaniu. Uzyskane pozytywne efekty zawsze dają im duże zadowolenie i są źródłem przeżyć estetycznych, wynikających z uczestnictwa w wykonaniu muzyki. Te przeżycia wpływają między innymi na rozbudzenie zainteresowań i zamiłowań muzycznych dzieci (Lipska E., Przychodzińska M., 1991).

W procesie nabywania sprawności wykonawczej na wybranym instrumencie muzycznym, wiele uwagi poświęca się ćwiczeniu, które w większości polega na wielokrotnym powtarzaniu danej czynności do chwili nabycia wprawy i uzyskaniu sprawności w działaniach motorycznych i umysłowych (Okoń W., 2004). W dłuższym przebiegu nauki systematyczny kontakt z instrumentem muzycznym, przeradza się w swoisty trening będący planowym ćwiczeniem, prowadzącym do zwiększenia stopnia sprawności w danej dziedzinie wykonawczej i do uzyskania coraz lepszych wyników w tym względzie. Ćwiczenie to niezbędny i pierwszoplanowy element pracy, zarówno początkującego ucznia, jak i dojrzałego ukształtowanego instrumentalisty. Całego procesu ćwiczenia trzeba uczyć się od podstaw, a dziecko samo z tym problemem sobie nie poradzi. Generalnie, obserwując zmagania podopiecznych, można stwierdzić, że uczący się gry nie lubią ćwiczyć. Nauczyciel powinien go do tego jakoś przyzwyczaić i zachęcić właściwie motywując, przypominając, dając wskazówki do prawidłowej realizacji tego procesu. Uczący się gry na instrumencie ćwiczą zarówno na lekcji, jak również prywatnie w domu. Na pierwszym etapie znajdują się pod bacznym nadzorem nauczyciela, w domu najczęściej pozostawieni są samym sobie lub pozostają pod czujną opieką rodziców, a w niektórych przypadkach korepetytorów. W gronie ćwiczących można spotkać uczniów, którzy ćwiczą dużo i chętnie, natomiast praca ich nie przynosi zamierzonych rezultatów. Dzieje się tak dlatego, że większość osób rozpoczynających naukę nie posiada opanowanej umiejętności prawidłowego wzoru ćwiczenia (Sandor G., 1994).

W procesie uczenia się ćwiczenie stanowi fazę, w której następuje przyswajanie sobie określonych gestów drogą ich powtarzania. Inne fazy uczenia się dotyczą takich zagadnień, jak odczytywanie utworu, odnajdywanie jego wielostronnego sensu oraz jego zapamiętywanie. Ćwiczymy na fortepianie wtedy, gdy siedząc przy instrumencie

wykonujemy ruchy i gesty wynikające z tekstu nutowego. Powtarzamy te gesty, aż do osiągnięcia płynności wykonania w pożądanym tempie, z odpowiednią dynamiką i w zgodzie z charakterem muzyki. Jeszcze inne wynikają z interpretacji wyćwiczonego i przyswojonego utworu muzycznego (Shuter-Dyson R., Gabriel C., 1986). Ilość czasu potrzebnego do zapamiętania jakiegoś tekstu może podlegać wahaniom w zależności od koncentracji uwagi na jego zawartości. Jeżeli uczeń-student będzie czytał dany tekst nutowy bez należącego skupienia uwagi na jego treści i tym, co on wyraża, nie zdoła go zapamiętać, mimo wielokrotnego powtarzania. Jeżeli natomiast ten sam tekst zacznie czytać, koncentrując się w pełni na znaczeniu jego treści, będzie po pewnym czasie w stanie opanować go pamięciowo już znacznie szybciej.

Zaprezentowana prawidłowość odnosi się do sposobu ćwiczenia zarówno na pianinie, keyboardzie, gitarze, czy dzwonekch chromatycznych i flecie prostym. Gesty wykonywane ze świadomością i starannie są bardzo szybko przyswajane i zapamiętywane. Wystarczy zaledwie kilka powtórzeń do zapamiętania jakiegoś pasażu, przejścia niewygodnych i trudnych do wydobycia technicznie dźwięków lub szybkich skoków interwałowych. Szybkość przyswajania danego gestu zależy od dokładności, częstotliwości i intensywności jego kolejnych powtórzeń. Jeżeli będziemy ćwiczyć jakiś gest, ruch czy chwyt związany z wydobyciem dźwięków lub akordów, jednocześnie skupiając na tym całą swoją uwagę i powtarzając w ten sam sposób, proces przyswajania całego materiału ulegnie radykalnemu skróceniu, a jego rezultaty okażą się trwałe. W analogiczny sposób, jeżeli ćwicząc jakiś gest, ruch, przeskok interwałowy wykonamy go za każdym razem inaczej, to proces utrwalania się jednego właściwego śladu w pamięci naszego mózgu będzie postępować wolno i niepewnie (Bruhn S., 1998).

Należy przyznać, że wykonywanie tzw. ćwiczeń mechanicznych może przynosić pewne rezultaty (zwłaszcza na początkowym etapie uczenia się), jednak odbywać się to będzie za cenę ogromnego wysiłku i niesłychanie pracochłonnych i wymagających mnóstwa czasu powtórzeń. Stosujący taką metodę pracy nigdy nie odczują, że są dostatecznie pewni, w tym czego usiłowali się tak mozolnie nauczyć, ponieważ nigdy tego tak naprawdę „nie umieli”, i co w konsekwencji bardzo łatwo mogą zapomnieć. Pożądaną w tym względzie metodą ćwiczenia byłoby wybranie właściwego rodzaju ruchu i wiedza, jak go wykonać oraz koncentracja całej uwagi na powtarzaniu go dokładnie w ten sam sposób określoną ilość razy.

Analizując dokładnie zaproponowaną strategię ćwiczenia opracowywanego utworu muzycznego na wybrany instrument melodyczny, warto zwrócić uwagę na poszczególne fazy pracy. Jeżeli ćwicząc za pierwszym razem powtórzmy jakiś fragment kilkanaście razy, to na początku drugiego seansu ćwiczeń możemy odnieść wrażenie, że mamy do czynienia z fragmentem zupełnie nam nie znanym. Jednak już po kilku kolejnych powtórzeniach, ten fragment będzie nam wychodził tak dobrze jak po kilkunastu próbach pierwszej sesji ćwiczeń. Za trzecim razem wystarczą już

tylko dwa lub trzy powtórzenia. Przy czwartej próbie okaże się, że ten fragment już umiemy. Stąd pojawia się wniosek, iż pewna liczba powtórzeń potrzebna jest w fazie wstępnej uczenia się, natomiast dodatkowe powtórzenia powinny służyć ulepszeniu danego fragmentu również pod względem wyrazowo-interpretacyjnym. Dobry początek prawidłowo realizowanego ćwiczenia, w fazie wstępnej, jest warunkiem stałego i trwałego postępu. Dlatego tak ważne jest, aby podczas pracy nad utworem muzycznym wykonywać właściwe ruchy z pełną świadomością i uwagą. W zaproponowanych działaniach, ćwiczenie w tempie wolnym jest bardzo pożyteczne, gdyż pozwala nam na wykonanie poszczególnych ruchów i gestów rąk ze wszystkimi szczegółami, z dokładnością i bez dodatkowego (niejednokrotnie zbędnego) wysiłku. Nasz umysł potrzebuje określonego czasu na to, żeby wprowadzić w działanie cały mechanizm wykonawczy i jednocześnie móc skutecznie kontrolować wszystkie jego ruchy (Wierszyłowski J., 1981).

Podczas pracy nad utworem muzycznym zdarza się często, że kiedy mamy do czynienia z jakimś nowym i trudnym fragmentem, to wymaga on pewnego czasu na przyswojenie, przy czym musimy niekiedy dłużej zajmować się jakąś grupą nut albo tylko jedną z nich. Z kolei wykonanie innych tzw. łatwiejszych fragmentów może nie powodować większych trudności, i co za tym idzie – wymagać będzie o wiele mniej czasu przeznaczonego na trening. Jeżeli jesteśmy w stanie zapanować nad łatwiejszym, nie wymagającym dodatkowego czasu pasażem, skokiem lub akordem, możemy go wykonywać szybciej od pozostałych. W tego typu sytuacjach powinno się przeznaczać dla każdego fragmentu, ewentualnie dla każdej nuty taką ilość czasu, jaka jest niezbędnie konieczna. Nie ma potrzeby ćwiczyć wszystkiego w jednym wolnym tempie tylko dlatego, że tak właśnie rozpoczynaliśmy grę na początku. Ćwiczenie świadome powinno przewidywać odpowiedni czas dla problemów złożonych i tylko niezbędne minimum czasu dla nieskomplikowanych. Wymaga to od nas nieustannej gotowości do weryfikowania każdej sytuacji i samokontroli, a także rozwijania dyscypliny wewnętrznej (Kisiel M., 2012b). Każde działanie, praca, trening czy ćwiczenie wymaga zaangażowania i zużywa znaczną część energii organizmu. Pracujący z pełnią świadomości umysł też szybko się męczy i nie jest możliwe utrzymanie stanu całkowitej jego koncentracji przez dłuższy czas. Dla większości osób granicą jest tutaj czas 20 minut. Po krótkim odpoczynku umysł jest zregenerowany i gotowy do ponownego wysiłku, a przy odpowiednim treningu może osiągnąć w tym względzie znaczną wytrzymałość. To samo dotyczy zmęczenia poszczególnych partii mięśni motoryki małej i dużej. Dobrze więc po ok. 20 minutach zrobić sobie krótką przerwę.

Czynności świadome wypracowane podczas ćwiczeń, po pewnym czasie przechodzą do obszaru podświadomości, a następnie większość z nich osiąga sferę nieświadomości. Sekwencja ta może również przebiegać w kierunku odwrotnym, w szczególności między strefami świadomości i podświadomości. Wiele z tego, czego się nauczyliśmy i zmagazynowaliśmy w strefie podświadomości, może być

stamtąd wydobyte w stanie nienaruszonym i wejść ponownie do obszaru naszej świadomości. Często bywamy zaskoczeni tym, że utwór, którego od dawna nie wykonywaliśmy zaczyna nam wychodzić o wiele lepiej, zarówno pod względem muzycznym, jak i technicznym. Dlatego dobrze nauczony utwór muzyczny nawet po krótkiej przerwie szybko odżywa w naszej pamięci i jest gotowy do wykonania we wszystkich szczegółach (Kurkowski Z., 1991). Pomimo, iż stan pełnej świadomości pozwala analizować problemy oraz odnajdować ich rozwiązanie, a także nabywać i stosować umiejętności, to w jego obrębie nie ma miejsca na procesy twórcze. Rola świadomości jest czysto intelektualna, wykluczająca wszelką spontaniczność oraz udział instynktu. Ale jednocześnie poprzedza ona te procesy zasilając obszary podświadomości i automatyzm naszego umysłu. Raz nauczona i przyswojona umiejętność zostaje wchłonięta przez warstwy podświadomości i nieświadomości. Rola jaką odgrywa świadomość jest nieoceniona i nie do zastąpienia, ponieważ wzbogaca ona i rozwija nasze możliwości w ciągu całego życia. Z drugiej jednak strony procesy kreatywne są wytworem podświadomości i nieświadomości, stanowiąc bazę wszelkiej aktywności spontanicznej, spełnianej mimowolnie. Aktywność świadoma umysłu ogranicza się do etapu przyswojenia sobie umiejętności gry na wybranym instrumencie muzycznym (np. fortepianie, gitarze, keyboardzie, dzwoneczkach czy flecie prostym). Z pełną świadomością wybieramy najwłaściwsze ruchy, gesty i chwyt, kontrolując sposoby ich przyswajania i zastosowania jako podstawowych formuł technicznych. Z chwilą ich opanowania, kontrola ze strony świadomości nie jest już potrzebna, umiejętność gry na instrumencie staje się wówczas naszą „drugą naturą” i zależeć będzie od pokładów podświadomości i nieświadomości umysłu. Gdy umiejętność ta stanie się dobrze ugruntowanym nawykiem, dalsza kontrola ze strony umysłu będzie zbędna. Jeżeli znamy jakiś fragment lub cały utwór potrafimy zagrać z zupełną swobodą, nie powinniśmy zaprzętać sobie głowy takimi szczegółami jak uniesienie palca, nadgarstka czy łokcia (Książkowska J., Wołczyńska A., 2005).

Wśród metod alternatywnych w nauce gry na muzycznym instrumencie melodycznym często stosowane są: metoda bezdźwiękowa i z dala od instrumentu. Pierwsza z nich jest prosta i polega na symulowaniu samego dotyku sztabki, klawisza czy struny instrumentu bez inicjacji dźwięku. Uczący może inicjować pozorowane brzmienie dźwięków określając je nazwami literowymi lub śpiewać ich wysokości na sylabach neutralnych. Po kilku próbach należy włączyć rzeczywisty dźwięk, grając palcami lub pałeczką na instrumencie muzycznym. Druga znacznie trudniejsza, ale w dalszej perspektywie przynosząca wymierne i trwałe efekty, polega na ćwiczeniu z dala od instrumentu muzycznego. Uczeń w tym przypadku musi z pomocą nauczyciela nauczyć się tej sztuki zaczynając od bardzo prostych i krótkich fragmentów (Druszkiewicz K., 2008). Obserwując zapis danego fragmentu utworu staramy się kojarzyć go w myśli z jego technicznym wykonaniem, wyobrażając sobie odpowiedni ruch i gesty, bez konieczności wykonywania ich w rzeczywistości na

wybranym instrumencie. Przy pewnej dozie wytrwałości będziemy mogli przekonać się, iż ćwiczenie opanowanego tą drogą fragmentu utworu jest osiągalne. A co więcej, ćwicząc w myśli bez instrumentu, nie wydobywamy nigdy fałszywych dźwięków, nie pomijamy innych, nie gramy w sposób mechaniczny, a także nie tracimy czasu i energii na próżno. Taką technikę uczenia się w myśli można rozwijać do najwyższego stopnia edukacji.

Pracując opisanymi wyżej alternatywnymi metodami nauki gry na instrumencie muzycznym nie należy oczywiście zaniedbywać fortepianu lub innego instrumentu akompaniującego na rzecz sposobu uczenia się wyłącznie mentalnego, ale łączyć ze sobą obydwie metody – tradycyjną i opartą na pracy wyobraźni. Będziemy wtedy w stanie przyswoić sobie więcej repertuaru muzycznego, w znacznie krótszym czasie i w sposób znacznie bardziej trwały. Pozytywnym skutkiem nauki gry na instrumencie muzycznym jest nauka dyscypliny. Najcenniejszą umiejętnością, jaką może zdobyć uczeń, jest dobre wykorzystywanie czasu. W trakcie nauki słuchacz dowiaduje się, że aby osiągnąć dobre wyniki, trzeba poświęcać codziennie co najmniej godzinę na ćwiczenie oraz tak zaplanować zajęcia własne, by to ćwiczenie było możliwe. Bardzo szybko student zauważa, że lepiej dla niego jest ćwiczyć krótko i intensywnie, niż długo i byle jak.

W pracy z adeptem gry na instrumencie muzycznym bardzo dobre rezultaty daje proponowanie uczniowi konkretnych ćwiczeń i konkretnego czasu, jaki ma na niego przeznaczyć, a następnie sprawdzenie, czy zrealizował zaplanowane zadanie. Jeśli uczeń robi postępy, warto podkreślić, że jest to skutkiem jego sumiennej pracy. Jeśli w rozmowie stwierdza, że przez kilka dni nie ćwiczył, nie należy go ganić, lecz wskazać, że w jego grze nastąpiło pogorszenie. Po pewnym czasie, młody muzyk uczy się kontrolować samego siebie i przed samym sobą rozlicza się z wykorzystania czasu na ćwiczenie. Dla uczącego się gry na instrumencie muzycznym satysfakcją, płynącą z edukacji muzycznej, jest dobre zagranie wartościowego utworu. Jednak największą przyjemność dostarcza muzykowanie zespołowe. Gra na cztery ręce, z akompaniamentem, występ w orkiestrze szkolnej lub zespole instrumentalnym to największe przyjemności dla nauczyciela i jego ucznia. W opisanej formie aktywności nad elementem rywalizacji dominuje element współpracy. Muzyka grana zespołowo jest bogatsza i ciekawsza, i dla ucznia jest zupełnie nową jakością estetyczną. Dodatkowo, wiele godzin spędzonych na próbach pozwala zobaczyć pracę, jaką wkładają wychowankowie w osiągnięcie tego sukcesu – a nie tylko końcowy etap, który widzi i słyszy publiczność (Kisiel M., 2012b).

Duży wpływ na to, żeby podejmująca naukę osoba chętnie ćwiczyła i uczęszczała na zajęcia ma wybór odpowiedniego programu. Nauczyciel ma tutaj bardzo trudne i odpowiedzialne zadanie. Musi wybrać takie utwory, żeby były odpowiednie pod względem technicznym, jak i muzycznym dla każdego ucznia. Często zdarza się, że ambicja nauczyciela przerasta możliwości podopiecznego.

Gdy np. dziecko nie jest jeszcze dostatecznie dobrze przygotowane pod względem technicznym lub muzycznym do jakiegoś utworu, wtedy szybko się zniechęca (Popielińska M., 1997). Widzi ono wówczas w utworze same problemy, których nie jest w stanie pokonać. Więc nie dziwny się, że w takim przypadku uczeń niechętnie siada do ćwiczenia. Utwory trzeba dobierać tak, by stopniowo rozwijały ucznia pod każdym względem. Ważną rzeczą jest również to, aby utwory grane przez ucznia były przez niego lubiane. Dużą rolę odgrywa tutaj pierwsza prezentacja utworu, którego wykonanie przez prowadzącego zajęcia powinno być wzorowe, zagrane w odpowiednim tempie i charakterze utworu. Wtedy młody człowiek wie, do czego ma dążyć.

W edukacji muzycznej, zwłaszcza w obszarze związanym z grą na instrumencie muzycznym rywalizacja jest jednym z ważniejszych problemów, z jakim musi zmierzyć się uczeń, jego rodzice i nauczyciele. Młodzi muzycy dość często są egzaminowani, oceniani, sprawdzani, a to w konsekwencji rodzi w nich chęć do bycia najlepszym i pobudza rywalizację z innymi. Powstała sytuacja rodzi oczywiście stres, często tak ogromny, że zarówno uczeń, jak i jego otoczenie są wyczerpani ciągłą walką. U najzdolniejszych osób napięcie wiąże się z pokonywaniem kolejnych wyzwań. U mniej zdolnych – z dorównaniem „elitom” – tym najlepszym (Jankowski W., 1990). U nauczycieli tworzy się presja związana z wyszkoleniem ucznia i konfrontacją swoich osiągnięć pedagogicznych. U rodziców – czasem z popychaniem dziecka do sukcesów, a czasem z chronieniem go przed walką. Często jeden stres rodzi drugi i pewne środowiska w szkole stają się gmatwaniną układów opartych na rywalizacji. Uczący się gry na instrumencie muzycznym bez odpowiedniego wsparcia mogą sobie nie radzić z taką sytuacją. Najczęściej spotykaną reakcją na takie napięcia jest wycofywanie się ucznia lub rezygnacja z dalszego uczenia się. Mimo że nawet tak krótka edukacja jest cenna, dziecko nie zdąża dojść do tego, co może być najwartościowsze: granie poważniejszych kompozycji, zespołowe muzykowanie w różnych formach. Warto więc dołożyć starań, aby zminimalizować negatywne wpływy kształcenia muzycznego, a zwiększyć pozytywne. Ważne w tym przypadku staje się dobór instrumentu muzycznego, a w przypadku trudności z grą, wybór innej formy aktywności muzycznej np. śpiewu, rytmiki, tańca, zgłębiania literatury muzycznej o charakterze biograficznym czy formy nowoczesne takie, jak rapowanie lub muzyka eksperymentalna.

7.5. Szkolne instrumenty muzyczne

Instrumenty perkusyjne, jak już wcześniej wspomniano, należą do najstarszych, a ich prototypy były znane już w kulturach pierwotnych. Źródłem dźwięku w tego typu urządzeniach jest drganie całości lub części instrumentu, wywoływane uderzeniem lub potrząśnięciem. Technika gry jest więc stosunkowo prosta i nie wymaga specjalnego przygotowania. Z tego też względu można wykorzystywać je na propedeutycznym etapie nauczania. Instrumenty perkusyjne dzielą się na:

instrumenty o nieokreślonej wysokości dźwięku (zwane inaczej rytmicznymi) oraz instrumenty o określonej wysokości dźwięku (zwane inaczej melodycznymi). Do grupy instrumentów perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku (tzw. niemelodycznych lub rytmicznych) należą: bębenek jednostronny, bębenek baskijski, tamburyn, talerze (czynele, żele), trójkąt (triangiel), kołatka (kastaniety), grzechotki (marakasy), drewnianka (kołatki), tarka (pralka, sapo cubana), blok akustyczny, pudełko akustyczne, janczary, bongosy i inne. Grupę instrumentów perkusyjnych o określonej wysokości dźwięku (tzw. melodycznych) stanowią instrumenty sztabkowe, takie jak: dzwonki diatoniczne i chromatyczne oraz metalofony i ksylofony (Hanslik J., 1988).

Wykorzystywanie podczas zajęć z zakresu edukacji elementarnej instrumentów perkusyjnych rytmicznych, znacząco przyczynia się do kształcenia poczucia rytmu oraz rozwijania wrażliwości na barwę dźwięków. Wpływa ona na powstawanie wyobrażeń słuchowych, zwiększa zdolność koncentracji i podzielność uwagi oraz doskonali sprawność manualną. Podczas gry na instrumentach uczniowie bardziej świadomie niż przy śpiewie muszą radzić sobie z tempem, dynamiką, muszą również podporządkować się rytmowi. Gra na instrumentach rozwija także słuch barwowy i wrażliwość na współbrzmienia. Warunkiem powszechnego stosowania instrumentów muzycznych jest dostępność, prosta technika gry, czyste brzmienie. Warunki te spełnia tzw. instrumentarium orffowskie, składające się głównie z instrumentów perkusyjnych, które są dostosowane do fizycznych i manualnych możliwości uczniów i proponowane do użytku szkolnego. Na instrumentach tych można akompaniować do piosenek i utworów instrumentalnych, zaznaczając pierwszą część taktu, miary taktowe, podkreślając charakterystyczne miejsca bądź naśladując dźwięki wynikające z treści piosenki.

Omawiając poszczególne etapy pracy z instrumentami perkusyjnymi warto zaznaczyć, iż nauczyciel powinien rozpocząć proces zapoznawania podopiecznych z poszczególnymi instrumentami od ich pokazu. Uczniowie zazwyczaj znają większość tych instrumentów. Można zatem pokazać ich kilka na jednych zajęciach. Podczas pokazu należy dokładnie omówić budowę instrumentu oraz zaprezentować możliwości wydobywania z niego dźwięku. Warto postarać się, by każdy słuchacz spróbował gry. Aby to się udało, należy dobrze zaplanować ćwiczenie. Najlepiej to zrobić w formie swobodnej improwizacji rytmicznej, podczas której, uczniowie kolejno zagrają ułożony przez siebie rytm. Na początku wprowadzamy instrumenty, z których dźwięk wydobywa się przez potrząsanie, czyli kołatkę i grzechotkę. Następnie instrumenty uderzane palcami: tamburyn i bębenek. Wreszcie składające się z dwóch części: bębenek uderzany pałeczką, blok akustyczny, drewnianka, tarkę, trójkąt i talerze (Stasińska K., 1986).

Każdy instrument perkusyjny rytmiczny ma swoje charakterystyczne brzmienie i określone możliwości techniczne. Nauczyciel powinien wziąć to pod uwagę, dokonując wyboru instrumentów do akompaniamentu. Do zaznaczenia

charakterystycznych miejsc w piosence lub akcentów warto wykorzystać bębenek, talerze lub tarkę. Lekkości utworu oraz wykonania szybkich przebiegów rytmicznych, a także realizację efektów dźwięko-naśladowczych dobrze podkreśli trójkąt. Do zilustrowania żywego i równomiernego rytmu nadają się: kołatka, blok akustyczny i drewnianka. Istotne w całym działaniu jest to, aby wybór instrumentów do akompaniamentu był przemyślany i uzależniony od charakteru utworu, a także jego treści. Dlatego też, aby instrumentacja nie była hałaśliwa, należy unikać sytuacji, w których kilka instrumentów wykonywałoby dany fragment równocześnie.

Kreśląc etapy postępowania nauczyciela podczas nauki akompaniowania na instrumentach perkusyjnych warto zwrócić uwagę na kilka elementów:

1. Wprowadzić jeden instrument do gry. Partię rytmiczną przeznaczoną do odegrania na tym instrumencie należy przećwiczyć najpierw ze wszystkimi uczniami np. klaszcząc dany rytm na tle śpiewanej piosenki, lub recytując rytm za pomocą taktacji.
2. Jeśli uczniowie-wychowankowie opanowali wskazaną partię rytmiczną, warto powierzyć jej wykonanie jednemu lub kilku wykonawcom. W kolejnych zwrotkach piosenki można przekazać ją coraz to innym podopiecznym.
3. Dzieciom najłatwiej akompaniować, podkreślając charakterystyczny rytm piosenki. Dlatego ten sposób instrumentacji realizujemy na początku nauki, później wprowadzane są ciekawsze rytmy, które dopełnią lub urozmaicą melodykę wykonywanego utworu wokalnego.

Organizując zajęcia z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych warto pamiętać, iż przy dużej liczbie uczniów stosowanie instrumentów na lekcjach nie jest łatwe. Zajęcia z instrumentami nauczyciel musi dokładnie zaplanować. Na instrumentach perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku może grać tylko mała grupa. Instrumentów tych nie należy stosować w dużej liczbie ze względu na ich donośny dźwięk, który mógłby zagłuszyć głosy dzieci, lub brzmienie instrumentów melodycznych. W ciągu jednych zajęć należy kilkakrotnie zmieniać grupy dzieci akompaniujących (Kisiel M. 2005).

Technika gry na metalofonie i ksylofonie jest identyczna jak na dzwonkach. Różnica tkwi jedynie w szerokości sztabek oraz w tym, że w ksylofonie sztabki są drewniane. Instrumenty sztabkowe umożliwiają zabawę z dźwiękami o różnej wysokości. Jeśli chodzi o dzwonki, zdecydowanie najbardziej godne polecenia do wykorzystania w szkole są te z wyjmowanymi sztabkami. Można bowiem wtedy ułatwić dzieciom grę, zostawiając tylko te sztabki, które w danym czasie są potrzebne. Dogodność ta jest istotna zarówno podczas odtwarzania, jak również tworzenia muzyki.

Muzykowanie na instrumentach perkusyjnych jest jedną z najbliższych form aktywnego obcowania z dźwiękiem. Osoby podejmujące naukę gry interesują się już samym wydobywaniem dźwięku, lubią głośno mówić, pokrzykiwać, tupać, uderzać jednym przedmiotem o drugi, wypełniając swoje otoczenie specyficznym hałasem. Porządkując ten zgiełk nauczyciel zmienia go w prostą, lecz już skoordynowaną i autentyczną muzykę. Piosenki, opracowane z prostym akompaniamentem instrumentów perkusyjnych, z czasem przybierają ciekawszy, bardziej atrakcyjny dla odbiorcy kształt brzmieniowy. Stają się muzyką, która jednocześnie uczy i bawi, rozwija i cieszy. Na zajęciach muzycznych wypełnionych różnymi formami aktywności, powinien znaleźć się więc czas na ćwiczenia z użyciem instrumentów perkusyjnych.

Istotne znaczenie w kontakcie jednostki z muzyką ma atmosfera radości i swobody, gdyż są one naturalną potrzebą psychiczną człowieka, toteż powinny towarzyszyć przeżyciu estetycznemu. Radość i zadowolenie są potęgowane, gdy osoba grająca czynnie uczestniczy w powstawaniu muzyki oraz wtedy, gdy muzyka jest motywem jego działania.

Bardzo ważnym etapem wdrażania uczniów do twórczości muzycznej z wykorzystaniem instrumentów jest ich budowanie – poszukiwanie dźwięku i barw. W tym przypadku nawiązujemy do okresu tworzenia się sztuki ludowej, gdzie „artysta” grał na instrumencie przez siebie zbudowanym (Sachs C., 2005). Etap produkcji, podczas którego uczeń instrument konstruuje, buduje lub stroi, przynosi korzyści dla wychowania muzycznego. Dziecko o wiele lepiej poznaje złożoność różnych skal dźwiękowych budując instrument, zwłaszcza melodyczny, niż analizując poprzez źródła nawet najbardziej pomysłowy model czy wykres. Fakt tworzenia źródła dźwięku również zostaje należycie wykorzystany do umuzykalnienia – uczy szukania niekonwencjonalnych brzmień. Grający młody kompozytor przy stosunkowo małym „wysiłku” technicznym ma poczucie „bycia” w muzyce, „w brzmieniu”. Kształci wrażliwość na różnorodność brzmień, co z kolei wpływa na krystalizowanie się postawy kreatywnej i powoduje, że uczeń sam próbuje budować instrumenty już według własnego pomysłu.

Do budowy grających przedmiotów – zabawek mogą posłużyć m.in.: kapsle, pudełka plastikowe, skorupki orzechów, kawałki rur, wysuszone patyczki, butelki i in. (Smoczyńska-Nachtman U., 1992, s. 10). Celem proponowanych ćwiczeń będzie zachęcenie uczestniczących w nich osób do poszukiwania różnych sposobów wydobywania dźwięków, kształtowanie umiejętności konstruowania prostych instrumentów muzycznych, nauka strojenia ich oraz poszukiwanie niekonwencjonalnych brzmień, uczenie korzystania z prostych, nieużytecznych przedmiotów i sprzętów użytecznych. Uczniowie klas młodszych wykonują pracę pod bacznym okiem nauczyciela bądź rodziców, którzy powinni włączyć się do ćwiczeń, tworząc z własnym dzieckiem zgrany zespół (Stasińska K., 1995, s. 43).

Budowanie prostych instrumentów muzycznych, jako obszar poszukiwania brzmień i barw dźwięku obejmuje (Kisiel M., 2005):

1. Pokaz jakości fakturalnych, dźwiękowych, wykonawczych instrumentów muzycznych:
 - a) prezentacja różnorodnych instrumentów muzycznych, omówienie ich kształtu, wielkości, materiału, z jakiego zostały zbudowane, barwność możliwości brzmieniowych i wykonawczych;
 - b) doświadczenie, poprzez eksperymentowanie, możliwości brzmieniowych i artykulacyjnych poszczególnych instrumentów muzycznych – swobodna improwizacja;
 - c) wykorzystanie instrumentów muzycznych w ćwiczeniach rytmicznych, muzyczno-ruchowych, podczas tworzenia akompaniamentu do piosenek, realizacji prostych partytur.
2. Poszukiwanie wrażeń akustycznych, różnych barw i brzmień dźwięku:
 - a) wyszukiwanie przeróżnych, ciekawych przedmiotów (kubki, patyczki, blaszki, śrubki, papier itp.) oraz określenie ich przydatności w realizacji zadań muzycznych;
 - b) wsłuchiwanie się w odgłosy przyrody (dźwięki natury), oraz szum i gwar życia codziennego (dźwięki techniki), próba opisanie zauważonych zjawisk akustycznych i ich zapisanie w postaci quasi partytury;
 - c) przeniesienie doznanych wrażeń na brzmienie głosu (dźwięki ortofoniczne, ruch i grę na perkusyjnych instrumentach muzycznych).
3. Projektowanie instrumentu muzycznego:
 - a) tworzenie rysunku wymyślnego instrumentu muzycznego z uwzględnieniem charakterystycznych dźwiękotwórczych elementów, kształtu i ozdób;
 - b) wykonanie kompozycji plastycznej, przy użyciu różnych symboli i plam barwnych, ukazującej możliwości brzmieniowe wyobrażonego instrumentu muzycznego;
 - c) opracowanie planu wyobrażonego instrumentu muzycznego: dobór materiałów, sposobu ich łączenia, wybór narzędzi do pracy, określenie pożądanego dźwięku, zaprojektowanie elementów zdobniczych.
4. Budowanie instrumentu muzycznego:
 - a) przygotowanie warsztatu pracy, narzędzi i zgromadzonych elementów konstrukcji;
 - b) zachowanie bezpieczeństwa podczas posługiwania się narzędziami w trakcie obróbki i łączenia poszczególnych elementów instrumentu muzycznego;
 - c) instalowanie detali z jednoczesną kontrolą brzmienia jakie można uzyskać z już wykonanych fragmentów budowli;
 - d) strojenie instrumentu, uszlachetnianie brzmienia poprzez dopracowanie i precyzyjność łączenia poszczególnych detali grającej zabawki.

5. Ozdabianie instrumentu muzycznego:
 - a) przygotowanie materiału zdobniczego: farby, bibuła, folia do oklejania, kredki świecowe, kolorowe sznurki, koraliki itp.;
 - b) dekorowanie wykonanego instrumentu z uwzględnieniem zachowanie uzyskanych określonych jakości brzmieniowych;
 - c) tworzenie dokumentacji już gotowego instrumentu muzycznego własnej konstrukcji.
6. Wykorzystanie instrumentu muzycznego w praktyce:
 - a) użycie instrumentu do ćwiczeń rytmicznych podczas improwizacji swobodnej i kierowanej;
 - b) zastosowanie instrumentu w trakcie tworzenia akompaniamentu do piosenek i ćwiczeń muzyczno-ruchowych;
 - c) wprowadzenie instrumentu, jako elementu dekoracji i rekwizytu do mini spektakli teatralnych.

Wszystkie doświadczenia zdobyte przez dzieci w trakcie samodzielnego poszukiwania nowych źródeł dźwięku, eksperymentów akustycznych z różnego rodzaju materiałami i przedmiotami, a także podczas budowania prostych instrumentów, jak również same instrumenty, powinny znaleźć wykorzystanie w ćwiczeniach muzycznych, plastycznych i technicznych (Kisiel M., 1993). Stanowią one bowiem cenną pomoc, gdyż przydatne są głównie w realizacji celów kształcenia zgodnie z zasadą pogłębowości, która opiera się na założeniu, iż „nie ma nic w umyśle, czego by przedtem nie było w zmysłach” (Okoń W., 2004, s. 125). Dla dziecka i nauczyciela dźwiękotwórcze właściwości przedmiotów, możliwości akustyczne przestrzeni, artykułowane i nieartykułowane zjawiska językowe mogą stanowić materię muzycznych opowieści.

Dzwonki chromatyczne należą do grupy popularnych instrumentów melodycznych wykorzystywanych bardzo często w edukacji muzycznej dzieci. Z uwagi na stosunkowo prostą budowę i nieskomplikowaną technikę gry są często stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz na lekcjach muzyki w klasach IV-VI w szkole podstawowej. Nauka gry na tym instrumencie przynosi dzieciom wiele korzyści nie tylko natury muzycznej, ale również związanych z usprawnianiem motoryki małej, niezależnością i koordynacją ruchu, precyzją, cierpliwością i wytrwałością w pracy. Kłopot sprawia fakt, iż instrument ten transponuje o dwie oktawy w górę w stosunku do zapisu. Uczniom sprawia trudność powtarzanie za instrumentem dźwięku głosem. Jest on również nieporęczny w codziennym przynoszeniu na lekcję, stąd zaleca się aby znajdował się na wyposażeniu klaso-pracowni a uczniowie nosili tylko pałeczki.

Dzwonki chromatyczne są instrumentem muzycznym należącym do rodziny idiofonów, dla których wibratorem czyli źródłem dźwięku jest ciało mające niezmienną, naturalną sprężystość. Budowa instrumentu oparta jest na konstrukcji

drewnianej, na której ułożone są płytki różnej wielkości. Można wyróżnić dwie wersje tych instrumentów: dzwonki diatoniczne C-dur o 15 metalowych sztabkach w skali od c^1 do c^3 oraz chromatyczne o 25 sztabkach (c^1 - c^3) i 27 sztabkach (g - a^2). Wymienione instrumenty transponują o dwie oktawy w górę w stosunku do przyjętego zapisu. Partię dzwonek notuje się na pięciolinii w kluczu wiolinowym. Dzwonki chromatyczne posiadają sztabki koloru białego (diatoniczne) i czarnego (chromatyczne). Ich rozmieszczenie przypomina układ klawiszowy fortepianu, całość zaś wyglądem zbliżona jest do zminiaturyzowanego wibrafonu. Skala instrumentu wynosi nieco powyżej dwóch oktaw.

Dźwięk na dzwonekach chromatycznych wydobywany jest przez uderzanie metalowych płytek zwykle pałeczką o twardej główce. W grze za pomocą pałeczek drewnianych lub plastikowych dzwonki brzmią srebrzyście, jasno i ostro, dlatego wybijają się one nawet na tle większego zespołu instrumentów lub głosu. W tym przypadku instrument ten brzmieniem przypomina klarowność i dynamikę trójkąta o krótkim ataku dźwięku i długim wybrzmiewaniu. Zastosowanie pałeczek gumowych daje brzmienie miękkie, a wykonując nimi płynne ruchy można osiągnąć artykulację zbliżoną do legato (Hanslik J., 1988). Podczas gry dzwonki mogą być tłumione dłonią lub materiałem filcowym położonym i pokrywającym jednocześnie dwa rzędy płytek. Stosowane są również techniki rozszerzone, jak na przykład gra smyczkiem dla uzyskania przeciągłych, wysoko brzmiących częstotliwości lub efekt vibrato osiągany przez wertykalne ruchy dłonią bezpośrednio nad uderzoną płytką. W celu zabezpieczenia instrumentu podczas przenoszenia i przechowywania stosuje się futerał.

W orkiestrze symfonicznej wykorzystywane są często dzwonki orkiestrowe o trwalszej konstrukcji i precyzyjnym wykonaniu (Chodkowski A., 1995). Udoskonalona forma dzwonek ma klawiaturę, podobnie jak czelesta, od której różni się mniejszymi rozmiarami i barwą dźwięku. W muzyce kompozytorów XVIII wieku sporadycznie wykorzystywano dźwięk dzwonek, w obecnych prezentacjach zazwyczaj granych na dzwonekach orkiestrowych. Georg Fryderyk Händel użył tego instrumentu w oratorium *Saul* (z 1739 r.). Ich dźwięk występuje również w operze Czarodziejski flet Wolfganga Amadeusza Mozarta grany na scenie przez *Papagena*, we współczesnych spektaklach wykonywany przez małą pozytywkę. Dzwonki orkiestrowe pojawiły się w muzyce orkiestrowej w XIX wieku zwłaszcza w ilustracyjnej muzyce kompozytorów rosyjskich: Piotra Czajkowskiego, Mikołaja Rimskiego-Korsakowa i Michaiła Glinki często w roli instrumentu solowego, grającego wyrazisty temat na tle orkiestry. W drugiej połowie XIX w zainteresowali się brzmieniem dzwonek francuscy impresjoniści Claude Debussy, Maurycy Ravel i Francis Poulenc nadając im bardziej rolę wypełnienia szerokiego tła muzycznego. W XX wieku dzwonki pojawiają się w wielu utworach symfonicznych kompozytorów, takich jak: Sergiusz Prokofiew, Dymitr Szostakowicz, Olivier Messiaen, Carl Orff, Paul Hindemith, Artur Honegger, Benjamin Britten, Krzysztof Penderecki, Kazimierz Serocki,

Witold Lutosławski i wielu innych. Jednym z najbardziej popularnych utworów wykorzystujących dzwonki orkiestrowe jest kompozycja *Drumming* Steve'a Reicha (z 1974 r.). Jedną z odmian omawianego instrumentu stanowi *marszowa lira dzwonkowa*, czyli dzwonki ułożone na korpusie w kształcie liry. Instrument ten trzymany zazwyczaj w pozycji pionowej i wykorzystywany jest przez maszerującego muzyka w orkiestrze dętej.

Częstym błędem popełnianym również przez nauczycieli jest nazywanie dzwonek cymbałkami. Błąd ten jest mocno zakorzeniony w naszym języku, co skutkuje nawet stosowaniem go w słownikach, czy wczesnej literaturze fachowej. Słowo „cymbałki” – wedle zasad języka polskiego – oznacza małe cymbały. Cymbały natomiast są instrumentem strunowym z grupy chordofonów, uderzanym również pałeczkami z końcówką w kształcie „kódeczek”. Współcześnie można zobaczyć go w muzeum etnograficznym lub usłyszeć podczas występów muzyki ludowej, jako instrument charakterystyczny dla regionu rzeszowskiego. Dzwonki chromatyczne cieszą się dużym powodzeniem wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Dla nauczycieli jest to prosty instrument melodyczny, a nauczanie gry na nim nie wymaga aż tak gruntownego przygotowania muzycznego.

Przed rozpoczęciem nauki gry należy nabyć dzwonki, najlepiej rozmieszczone na drewnianej ramie. Jest ona wytrzymalsza, bardziej stabilna niż plastikowa. Produkowane są również dzwonki na podstawie plastikowej, które są tańsze lecz nie tak mocne i trwałe w użyciu. Przy kupnie dzwonek chromatycznych, do kompletu dołączone są zawsze dwie pałeczki, zazwyczaj zakończone gumowymi albo plastikowymi kulkami. Można dokupić większą ilość pałeczek i to z kulkami z twardego plastiku. Twarde, co prawda, szybciej pękają (więc trzeba mieć ich trochę w zapasie), ale grając nimi uzyskamy dźwięk bardziej ostry, klarowny i soczysty. Do szkoły warto kupić tyle dzwonek ile dzieci liczy zespół klasowy. Najlepiej, aby uczniowie posiadali własny instrument lub mogli go zabierać do domu, w celu utrwalania zdobytych umiejętności. Pozwala to również wyrównać poziom gry poszczególnych dzieci. Jeżeli nauka gry na instrumencie odbywa się tylko w szkole, ćwiczenia rytmiczne, nauka utworów i piosenek trwa dłużej. Dlatego też poziom opanowania umiejętności gry na instrumencie przez dzieci jest bardziej zróżnicowany. Na dzwonekach można grać jedną, ale najlepiej dwiema pałeczkami. Pozycja siedząca w ławce jest najlepszą do początkowej nauki gry na tym instrumencie. Dzieci mogą również trzymać instrument na kolanach lub będąc w siadzie skrzyżnym. Należy wówczas zwracać uwagę na wyprostowaną postawę i na to, aby elementy garderoby nie dotykały instrumentu. Można również grać na stojąco. Jednak jest to najmniej wygodna pozycja do gry. Dużą uwagę trzeba zwrócić na prawidłowe trzymanie pałeczki. Powinna ona luźno leżeć między kciukiem a palcem wskazującym bądź środkowym. Należy uwrażliwiać dzieci na zbyt mocne ściskanie pałeczki – trzeba pozwolić jej luźno i swobodnie poruszać się między palcami.

Instrumenty sztabkowe, do których należą dzwonki chromatyczne, umożliwiają zabawę z dźwiękami o różnej wysokości. Godne polecenia do wykorzystania w szkole są dzwonki z wyjmowanymi sztabkami. Na instrumentach sztabkowych gra się dwiema pałeczkami o twardych główkach, uderzając nimi w środek płytki.

Naukę gry na dzwonek rozpoczynamy od ćwiczeń rozluźniająco-rozgrzewających aparat ruchowy tzw. motorykę małą. W tym celu warto zaprezentować kilka ćwiczeń:

1. Unosimy ręce z pałeczkami, trzymając je równolegle przed sobą. Wymachujemy nimi w górę i dół. Po wykonaniu około dziesięciu ruchów, opuszczamy ręce wraz z pałeczkami wzdłuż ciała i rozluźniamy je.
2. Unosimy ręce z pałeczkami, trzymając je równolegle do siebie, kręcimy „wiatraczki” w górę i dół – raz w prawą, raz w lewą stronę. Po wykonaniu około dziesięciu obrotów, opuszczamy ręce wraz z pałeczkami wzdłuż ciała i rozluźniamy je.
3. Unosimy ręce z pałeczkami i ustawiamy je równolegle przed sobą. Krzyżując pałeczki raz górną, raz dolną wykonujemy rytmiczne ruchy zwracając uwagę na pracę przegubów rąk. Po wykonaniu około dziesięciu ruchów, opuszczamy ręce wraz z pałeczkami wzdłuż ciała i rozluźniamy je.

Zaznajomienie dzieci z instrumentem powinno rozpoczynać się od pokazu dzwonek, omówienia jego budowy oraz prezentacji różnych możliwości wydobycia dźwięku. Następnie staramy się, aby każde dziecko mogło spróbować samodzielnej gry. Przechodząc do ćwiczeń prawidłowego uderzania w poszczególne płytki dzwonek, należy wybrać jedną sztabkę i rytmicznie w nią uderzać na przemian prawą i lewą ręką. Jeśli dzieci opanują ten ruch, ćwiczenie warto utrudnić wprowadzając krótki motyw rytmiczny – ciągle jednak do wykonania na jednej sztabce. Później stopniowo do akompaniamentów wprowadza się kolejne dźwięki, pamiętając jednak, by ich kolejność się powtarzała. Nauczyciel powinien również zwrócić uwagę, by dzieci nie usztywniały dłoni w przegubie podczas gry. Niezwykle istotne jest także, by od samego początku egzekwować granie obiema pałeczkami, poprzez uderzanie w sztabki na zmianę prawą i lewą ręką.

Na dzwonek powinni uczyć się grać wszyscy uczniowie. Tak więc zaplanowany do nauczania fragment powinna opanować najpierw cała klasa, a potem, jeśli w utworze są również inne partie instrumentalne, można do wykonania całości podzielić uczniów na grupy. Gra na instrumentach sztabkowych powinna być najpierw zademonstrowana przez nauczyciela, później dopiero powtarzana przez uczniów. W początkowym okresie nauki warto korzystać z metody nauki gry z pamięci. W tym celu warto zgromadzić krótkie, łatwe do zapamiętania fragmenty piosenek lub recytacji rytmicznych. Najlepiej gdyby to były utwory znane dzieciom.

Można wówczas tworzyć krótkie rytmiczne akompaniamenty w formie ostinato do wyliczanek rytmicznych lub krótkich rymowanek i „rapowanek”. Proste melodie powinny opierać się na postępie sekundowym (dzieci grają, uderzając w sąsiadujące ze sobą sztabki) lub tercjowym (uczniowie uderzają w co drugą płytkę). Zwiększając stopień trudności musimy pamiętać o doborze takich melodii i akompaniamentów, w których powtarzające się motywy pozwolą uczniom na szybkie zapamiętanie całości (Lipska E., Przychodzińska M., 1991). Dzieci o szczególnej wrażliwości muzycznej, będące na odpowiednim poziomie rozwoju intelektualnego z czasem zaczną próbować samodzielnej gry ze słuchu. Najprostsze i najefektowniejsze jest glissando – przesuwanie po wszystkich sztabkach jedną lub dwiema palcami trzyznanymi w dwóch rękach. Drugim możliwym do naśladowania przez dziecko rodzajem zabawy jest chaotyczne uderzanie w sztabki. Trzecim – uderzanie kolejnych sztabek w górę i w dół. Czwarty sposób zaciekawienia dziecka instrumentem to granie melodii znanej dziecku piosenki palcem trzymanym razem przez dziecko i nauczyciela. Ten etap nauki warto poświęcić na wprowadzenie muzycznych zabaw ilustracyjnych do opowiadań lub wierszy. Dzwonki posłużą wówczas do wydobywania dźwięku ilustrującego różne zjawiska tj.: szmer strumyka (glissando na sztabkach dwiema palcami), odgłos kukułki (dźwięki g-e grany na przemian), deszczyk kapuśniaczek (szybkie, delikatne uderzenie sztabek dźwięków wysokich), pojedyncze krople deszczu (wolne, naprzemienne uderzanie palcami sztabek środkowych), ulewa (szybkie, mocne naprzemienne uderzanie palcami po wszystkich sztabkach), błyskawica (gwałtowne, mocne glissando przez wszystkie sztabki), odgłos dźwięcioła (rytmiczne uderzanie palcami w drzewiec obudowy dzwonek) itp. Te i inne odgłosy można wykorzystać podczas zabawy dźwiękonaśladowczej inspirowanej opowiadaniem. Przedstawiony poniżej tekst może być wykorzystany do tego typu zadań.

Opowiadanie pt. „Na łące...”

Pewnego słonecznego dnia uczniowie wybrali się na spacer na łąkę (*tupanie nogami*). Na niebie świeciło piękne słońce, a jego promienie rozgrzewały buzie wędrowców (*trójkąt*). Dotarłszy na łąkę dzieci usłyszały kaskadę różnych dźwięków. Nad ich głowami kłębił się rój owadów (*bzzzz*), w oddali słychać było szmer strumyka (*glissando na dzwonekach*). W trawie słychać było rechot żab (*kum, kum – rade, rade*). Z zagajnika płynął głos kukułki (*dzwonki g-e*), której towarzyszył dźwięcioł (*uderzanie palcem o drzewiec dzwonek*). Nagle pojawił się wiatr (*szuuuuuuu, szuuuuuu*), napędzając chmury przysłonił słońce. Z nich po chwili zaczął padać drobny deszczyk (*dzwonki – gra na krótkich sztabkach*). Z minuty na minutę deszczu przybyło coraz więcej tak, że rozpętała się ogromna ulewa (*dzwonki – szybka gra na wszystkich sztabkach*). Wszystkie dzieci skryły się w pobliskim domu. Burza była tak intensywna, że zewsząd słychać było grzmoty a wzrok oślepiały świetliste błyskawice (*dzwonki – gwałtowne glissando w górę i w dół dwiema palcami*). Silny wiatr przepędził kłębowisko chmur (*szuuu, szuuuu*). Grzmoty i błyskawice zamilkły, tylko drobny deszczyk nieśmiało dzwonił o dach i rynny domu (*dzwonki – gra na krótkich*

sztabkach). Dzieci nieśmiało wyszły przed dom i skierowały się na pobliską łąkę. W oddali słychać było głośny szmer strumyka (*głośne glissando na dzwonek*), nad brzegami którego cieszyły się uradowane nadmiarem wody żaby (*rade, rade, kum, kum*). Odezwała się kukułka (dzwonki: g-e), której towarzyszył dzięcioł (*dzwonki: rytmiczne uderzenie o drzewiec*). Po chwili zza chmur wyjrzało słońce, które zaczęło osuszać z rosy całą okolicę (*dźwięk trójkąta*). Zrobiło się ciepło, wokół słychać było brzęczenie owadów (*bzzzzzz, bzzzzz*). Dzieci z radością skierowały się z powrotem do szkoły (*tupot nóg*). Była to prawdziwa letnia wycieczka, która uświadomiła dzieciom jak piękna muzyka może towarzyszyć odgłosom przyrody.

Wprowadzając dzwonki chromatyczne jako instrument muzyczny do procesu nauczania należy pamiętać o bardzo ważnej zasadzie stopniowania trudności. Przed dziećmi stawiamy takie zadania, które mogą być bez trudu wykonane. Jeśli utwór jest skomplikowany, wprowadzamy dodatkowe ćwiczenia, które ułatwią jego wykonanie. Podobnie należy postępować w klasie integracyjnej, gdzie część dzieci nie będzie w stanie zagrać nawet najprostszej melodii. Integrując dzieci ze sobą, można słabszym muzykom dać do zagrania tylko wstęp składający się z kilku dźwięków, a później zagra reszta klasy. Nauczyciel może muzykować razem z dzieckiem potrzebującym wsparcia, trzymając wspólnie z nim pałeczkę.

Przy dużej ilości dzieci stosowanie instrumentu na lekcjach nie jest łatwe. Tego typu zajęcia z instrumentami powinny być dokładnie zaplanowane pod względem organizacyjnym. Z założenia na instrumencie melodycznym będą grały w większości wszystkie dzieci. W przypadku dużej aktywności wychowanków warto rozważyć „naukę cichą”, polegającą na dotykaniu pacami wskazującymi prawej i lewej ręki odpowiednich sztabek, przy równoczesnym nuceniu melodii. Podczas nauki gry na dzwonek należy zwracać uwagę, aby dzieci ściśle stosowały się do zaleceń nauczyciela. Ograniczy to niepotrzebny hałas, spowoduje wzmożenie koncentracji i pozwoli nauczycielowi spokojnie i rzeczowo objaśniać poszczególne części lekcji (Komorowska M., 1978, s. 12).

Dzwonki chromatyczne umożliwiają zagranie dźwięków podwyższonych lub obniżonych o pół tonu poprzez umieszczenie dźwięków (płytek czarnych) w górnej części instrumentu. Tony obniżone i podwyższone znajdują się w drugim rzędzie płytek (tzw. chromatycznym). Umożliwi to uczniom wykonanie utworów muzycznych zapisanych w innych tonacjach niż C-dur i a-moll. Na wyższym poziomie gry można wykonywać trudniejsze partie instrumentalne unisono lub w sposób wielogłosowy – np. grając akordami lub arpeggiami. Układ sztabek instrumentu, przypominający kształtem klawiaturę fortepianu, w niektórych sytuacjach będzie pomocny w objaśnianiu wybranych treści z zakresu zasad muzyki (interwał, trójdźwięk, budowa gam itp.). Jednak w początkowej fazie nauki gry warto zwrócić uwagę na utwory wykonywane unisono, bez znaków chromatycznych (w pierwszym szeregu sztabek). Mogą to być melodie oparte na tonacji C-dur lub dawnych skalach – np. eolskiej,

doryckiej, lidyjskiej (diatonicznej) lub pentatonice. Muzykowanie wielogłosowe warte jest rozważenia w pracy z dziećmi, zwłaszcza w przypadku wykonania kanonu bądź podczas gry kilku grup wykonawczych.

Ważniejsze uwagi dotyczące korzystania z dzwonek chromatycznych jako instrumentu melodycznego mogą być ujęte w następujące zasady:

- pamiętaj, aby uderzenie pałeczką w płytkę było lekkie i krótkie wtedy nie będzie ono tłumić dźwięku,
- zawsze trzymaj pałeczki blisko nad płytkami tak, aby łatwiej było ci w nie trafić,
- postaraj się, by kolejne dźwięki melodii grać na przemian raz jedną, raz drugą ręką – unikając ich krzyżowania,
- kontroluj ruchy rąk, powinny one uruchamiać przeguby dłoni.

W przypadku gry zespołowej na dzwonekach warto trzymać się następujących zasad:

- pojedyncze grupy (głosy), w początkowym etapie nauki wykonują na zmianę poszczególne partie melodyczne – unisono,
- w kolejnym etapie grupy instrumentalne grają jednocześnie swoje partie melodyczne – słuchając się wzajemnie – kontrolując wykonanie,
- wszyscy grają (tutti) partię wielogłosową dopracowując detale wykonawcze.

Towarzysząc śpiewowi dzwoneki mogą tworzyć, wraz z instrumentami perkusyjnymi, swoisty akompaniament. W tym przypadku warto zadbać o to, aby zachowane proporcje brzmieniowe były z korzyścią dla grupy wokalne (3:1). Dzwoneki chromatyczne mogą występować również jako charakterystyczny instrument solowy w różnych typach zespołów o odmiennym brzmieniu. Jako instrument brzącający dźwięcznie, mogą eksponować swoją barwę na tle zespołu fletów prostych. Zabrzmią również dobrze w towarzystwie fortepianu i gitary (Krystyniak T., 1979). Ze względu na stosunkowo krótkie brzmienie poszczególnych dźwięków, korzystniej będzie wykonywać na dzwonekach melodie w dość żywym tempie. W przypadku utworów spokojnych, o dłuższych wartościach trzeba zadbać o zgranie dzwonek z innym instrumentem melodycznym lub niemelodycznym w celu uzupełnienia zanikającego dźwięku. Podczas nauki gry na dzwonekach chromatycznych należy zwracać baczną uwagę na krótkie przytrzymywanie pałeczek na sztabkach (szybko unosząc je do góry). W przeciwnym razie dźwięk będzie stłumiony. Istotne jest również przyzwyczajanie uczniów do gry obiema rękami czyli dwiema pałeczkami. Podczas gry należy zadbać o wyprostowaną postawę podczas siedzenia przy instrumencie, jak również właściwe trzymanie pałeczek. Warto również pamiętać również o przygotowaniu pulpitu pod nuty.

Flet podłużny (prosty) jako instrument muzyczny należy do grupy aerofonów jako rodzaj piszczałki wargowej (Chodkowski A., 1995). Wśród całej rodziny fletów można wyróżnić: piszczałki, fletnię Pana, fłażolet, flety podłużne oraz poprzeczne tzw. flauto traverso. Flety podłużne (proste) mają dźwięki podstawowe c lub f. Spośród

siedmiu wielkości tego instrumentu (sopranino, sopranowej, altowej, tenorowej, basowej, kontratenorowej i subbasowej) najczęściej w użyciu są cztery. W ruchu amatorskim stosuje się powszechnie consord (chór) fletów w czterech wielkościach: sopran – C, alt – F, tenor – C i bas – F (Hanslik J., 1988). Flety podłużne produkowane są z drewna przez co posiadają zdecydowanie lepszą jakość i bardziej miękkie brzmienie. Ich budulcem jest zazwyczaj drewno klonu lub gruszy, przez co dźwięk z nich wydobywany jest stosunkowo delikatny, miękki, o prostym tembrze. Flety z drewna klonowego poleca się do gry w zespołach, natomiast flety z drewna gruszy są idealne dla melomanów i samouków. Bardziej twarde drewno: śliwy, bukszpanu, czy jeszcze twardsze: palisandra, tulipanowca czy hebanu doskonale nadaje się do produkcji fletów koncertowych o bogatej barwie dźwiękowej. W budowie fletów podłużnych (prostych) stosuje się dwa systemy aplikatury: niemiecki (tzw. renesansowy) oraz angielski (barokowy). Ten ostatni posiada możliwość wydobywania dwóch najniższych dźwięków alterowanych cis oraz dis. Brzmienie instrumentów zależy od wysokości dźwięków. Niskie zazwyczaj są głuche, mało nośne, środkowe – łagodne i miękkie, wysokie zaś ostre i przenikliwe.

Flet podłużny (prosty) posiada pięć standardowych wielkości:

- flet sopranino *in F* - zakres dźwięków f^1 do g^3 ;
- flet sopranowy *in C* - zakres dźwięków c^1 do d^3 ;
- flet altowy *in F* - zakres dźwięków f do g^2 ;
- flet tenorowy *in C* - zakres dźwięków c do a^1 ;
- flet basowy *in F* - zakres dźwięków F do c^1 .

Skala dźwięków podana została w zapisie, w brzmieniu instrumenty te plasują się o oktawę wyżej (sopranino – dźwięk podstawowy to f^2 , sopranowy – c^2 , altowy – f^1 , tenorowy – c^1 oraz basowy – f).

Flet podłużny posiada bogatą tradycję wykonawczą w dziejach muzyki artystycznej i w pracy edukacyjnej. Jest on jednym z najstarszych drewnianych instrumentów dętych, którego pierwowzoru można doszukać się już u ludów epoki starożytnej. Sięgając tak daleko w historię warto wspomnieć, iż początkowo była to prymitywna rura wykonana z trzciny bambusowej lub pustej kości zwierzęcej, z której wydobywano jedynie proste gwizdy. Gdy odkryto zależność, że długość rury wpływa na wysokość dźwięku, skonstruowano piszczałkę składającą się z szeregu rurek o różnej długości powiązanych ze sobą. Dźwięk uzyskiwano poprzez zadęcie polegające na przesuwaniu warg z otworu na otwór. Kolejnym ważnym odkryciem w historii tego instrumentu było wywiercenie w pojedynczej rurze otworów bocznych. Ich przykrywanie i odkrywanie palcami skutkowało wydobywaniem dźwięków o różnej wysokości. W epoce średniowiecza taka piszczałka posiadała już ustnik i nosiła nazwę fletu dziobkowego lub blokowego (Klukowski J. T., 1976). W okresie od XV do XVIII wieku flet przeżywa swój największy rozkwit. W epoce renesansu budowany był już w kilku odmianach (wielkościach), a jego skala odpowiadała głosom śpiewaczym. Wprowadzony w baroku stożkowy kształt piszczałki zwięzający się ku dołowi oraz

szereg zmian technicznych sprawił, iż instrument ten zyskał większą przydatność muzyczną. W tym okresie stał się popularnym i uznanym instrumentem podczas wykonywania dawnej muzyki europejskiej. Potwierdzają to dowody odnajdywane w licznych publikacjach i dokumentach z tamtych czasów. Ze źródeł pewnego inwentarza z 1547 roku można dowiedzieć się, że król Henryk VIII z dynastii Tudorów posiadał kolekcje ośmiu fletów podłużnych wielkich i małych, które wykorzystywał w zespołowym muzykowaniu. W Polsce na dworze Zygmunta Augusta grywał słynny fistulator (piszczakarz) Tomasz Jorga (Sachs C., 2005).

W muzyce artystycznej dawnych mistrzów widnieje bogata literatura muzyczna przeznaczona na zespoły fletów podłużnych. W utworach kompozytorów, takich jak Jan Sebastian Bach, Jerzy Filip Teleman, Antonio Vivaldi czy Georg Fryderyk Händel flet podłużny pojawia się jako instrument solowy. Później instrument ten był wykorzystywany coraz rzadziej. Jednym z ostatnich jego wystąpień w praktyce koncertowej była partia w operze Christophe Willibalda Glucka pt. „Orfeusz i Eurydyka” (z 1762 roku). W drugiej połowie XVIII flet podłużny ustępuje miejsca fletowi poprzecznemu, który posiadał większe możliwości techniczne i artystyczne. Współcześnie flet podłużny wykorzystywany jest z powodzeniem do stylowego odtwarzania muzyki dawnej przez liczne zespoły kultywujące muzykę średniowiecza, renesansu i baroku. Może być on również z powodzeniem stosowany do wykonywania muzyki ludowej, jako pewna forma stylizacji. Muzycy rockowi i jazzowi nierzadko sięgają po ten instrument, nadając mu nowe walory brzmieniowe dzięki elektronicznej transformacji dźwięku (Socha J., 1993, s. 2).

Flet podłużny, zwłaszcza jego wersja sopranowa, jest niezastąpionym instrumentem w powszechnym wychowaniu muzycznym. Każdy uczeń i nauczyciel może nauczyć się grać na nim, a indywidualne i zespołowe muzykowanie na fletach przynosi wiele satysfakcji oraz przyczynia się do lepszego zrozumienia muzyki. Składa się on z dwóch lub trzech części, może również posiadać dwa otwory pojedyncze lub podwójne. Funkcjonują dwa rodzaje fletu sopranowego podłużnego, które różni system chwytów: niemiecki (renesansowy) lub angielski (barokowy). Flety wykonywane są z różnych materiałów, najczęściej z drewna i plastiku, jednak nie tworzywo decyduje o jego jakości, lecz technologia wykonania¹. Przed przystąpieniem do nauki gry na flecie prostym sopranowym warto zapoznać się z wytycznymi dotyczącymi pielęgnacji instrumentu:

- chroń instrument przed upadkiem,
- przechowuj instrument w futerale, zabezpiecz go przed mrozem i wilgocią,
- przed rozpoczęciem gry rozgrzej instrument w dłoniach,
- po skończonej grze osusz instrument wyciorem lub wydmuchaj skroplone wilgotne powietrze,

¹ Wysokiej klasy flety podłużne produkowane są przez firmy niemieckie, angielskie, japońskie i polskie tj.: Venus, Dolmetsch, Aulos, Jorga.

- zachowaj tabelę chwytów, zawsze możesz do niej zaglądać w razie kłopotów z palcowaniem,
- ze względów higienicznych używaj tylko własnego instrumentu muzycznego.

Istotne znaczenie podczas nauki gry ma postawa wykonawcy. Najodpowiedniejsza jest oczywiście postawa stojąca, podczas której głowa trzymana jest prosto, ręce są lekko uniesione, plecy wyprostowane a nogi w małym rozkroku. Możliwa jest także postawa siedząca. Wówczas nuty powinny być położone na pulpicy w zasięgu wzroku, ciało nie powinno być zbyt pochylone do przodu, głowa wysunięta, łokcie lekko rozstawione, tak aby nie uciskały klatki piersiowej, plecy wyprostowane, a stopy oparte mocno o podłogę. Odpowiednia postawa podczas gry umożliwi właściwy oddech i ekonomiczne dysponowanie powietrzem. Rozpoczynając naukę gry na flecie podłużnym warto wprowadzić ćwiczenia usprawniające oddech i motorykę małą palców rąk, między innymi takie, jak:

1. Podnieś dłonie do ust wewnętrzną stroną i dmuchaj szerokim, ciepłym strumieniem swojego oddechu – jakbyś suszyła paznokcie. Zapamiętaj ten typ wydechu, będzie on przydatny podczas wydobywania niskich dźwięków.
2. Podnieś dłonie do ust zewnętrzną stroną i mocno dmuchaj, wyobrażając sobie, że chłodziś talerz z gorącą zupą. Zapamiętaj ten typ wydechu, będzie on przydatny podczas wydobywania wysokich dźwięków.
3. Wykonaj głęboki wdech nosem i ustami, wypowiadając następnie zbitkę słowną „tsz...” wciągaj wolno brzuch, jednocześnie wypuszczaj wolno i równomiernie powietrze.
4. Nabierz powietrze nosem i ustami, wyobrażając sobie, że w twojej jamie brzusznej znajduje się balon, który napełnia się. Później ściągnij usta w „dzióbek” jak do wymawiania głoski „u” i powoli wypuszczaj powietrze kontrolując wydech.
5. Wymawiaj kilkakrotnie sylabę „tu, tu, ...” na jednym wydechu – obserwuj położenie i sposób poruszania się języka.
6. Unieś ręce do góry, złóż dłonie palcami do siebie i precyzyjnie uderzaj koniuszkami palców o siebie.
7. Podnieś ręce na wysokość ramion i swobodnie poruszaj palcami. To samo wykonaj z opuszczonymi rękoma wzdłuż ciała – poczuj rozluźnienie i odprężenie w dłoniach.

Gra na flecie podłużnym wymaga treningu w zakresie sposobu trzymania instrumentu. Warto pamiętać, że flet należy trzymać prawą ręką w dolnej części korpusu. Kciuk lewej ręki powinien zakryć otwór oktawowy z tyłu instrumentu. Natomiast pozostałymi palcami lewej ręki (wskazującym, środkowym i serdecznym) trzeba zakryć otwory w górnej części korpusu. Kciuk prawej ręki powinien się znaleźć

od spodu fletu, podtrzymując go, pozostałe palce zasłaniają dalsze dziurki. Kolejna, proponowana grupa ćwiczeń dotyczy ułożenia palców na przebierce czyli korpusie fletu podłużnego, będzie to trening prowadzony na tzw. głuchym instrumencie:

1. Oprzyj flet ustnikiem o brodę i ćwicz układanie palców, aż do momentu utrwalenia ruchów.
2. Podczas ćwiczenia staraj się nie patrzeć na otwory, lecz spróbuj wyczuwać je pod palcami.
3. Nie naciskaj zbyt mocno palcami na otwory – nie jest to konieczne. Zbyt duży ucisk może spowodować usztywnienie palców, dłoni i całej ręki, przez co nie będziesz mógł swobodnie poruszać palcami i osłabisz odczucie położenia otworów.
4. Układaj palce zawsze płaską częścią opuszków, a nie czubkami. Jest to konieczne zwłaszcza w dolnej części korpusu w przypadku dwóch ostatnich dźwięków.
5. Ćwicz poszczególne motywy melodyczne na samej przebierce poruszając odpowiednio palcami, jednocześnie spróbuj nucić jego melodię głosem.

Następna grupa ćwiczeń dotyczy ułożenia ustnika na dolnej wardze, wydobywania dźwięku podstawowego i zadęcia. Początkowy okres nauki gry na flecie prostym sopranowym jest stosunkowo długi i wymaga wielu prób podczas wykonywania poszczególnych ćwiczeń. Niezbędny jest także systematyczny trening. Poniżej przedstawione zostaną kolejne zadania do wykonania na tym etapie pracy:

1. Uformuj wargi jak podczas wymawiania głoski „e” i przyłóż ustnik fletu do dolnej wargi jamy ustnej.
2. Oprzyj ustnik fletu na dolnej wardze, górną przyłóż do brzegu ustnika. Wargi powinny być ułożone wokół szczeliny ustnika i minimalnie napięte. Podczas wykonywania tego ćwiczenia ustnik nie powinien dotykać zębów.
3. Nabierz powietrza tyle, ile potrzebne jest do zwykłej rozmowy i powoli wypuszczaj. Jeżeli dmuchniesz mocniej powstanie dźwięk o oktawę wyższy – jest to tzw. przedęcie. Podczas tego ćwiczenia kciuk prawej ręki powinien podtrzymywać flet, natomiast pozostałe palce winny być uniesione tuż nad korpusem fletu lub przylegać do instrumentu obok otworów.
4. Zakryj dwa otwory na korpusie fletu kciukiem i palcem wskazującym lewej ręki – pierwszy kciukiem z tyłu fletu, drugi palcem wskazującym w górnej części korpusu z przodu instrumentu. Atakuj dźwięk wykonując wydech z jednoczesnym ruchem języka, jak podczas wymawiania sylaby „tu” – powinien zabrzmieć dźwięk „h¹”.
5. Aby wykonać oddech podczas gry, należy oderwać górną wargę od ustnika i szybko zaczerpnąć powietrze ustami i nosem. Powtórzyć spokojnie kilka razy

dźwięk, jednocześnie wsłuchując się w niego, czy za każdym razem brzmi jednakowo (bez zbędnych szmerów, drgań i przedęcia).

Tworząc dźwięk na flecie prostym sopranowym, wykorzystujemy efekt zadęcia dzięki któremu uzyskamy stosowną wysokość, brzmienie, czas trwania, rodzaj artykulacji oraz siłę jego natężenia. Dźwięk powstaje przez wprowadzenie powietrza do szczeliny ustnika. Aby uzyskać pożądaną efekt, trzeba wypuścić powietrze z głębi płuc cienkim i równomiernym strumieniem. W trakcie zadęcia policzki powinny być nieruchome. Ważną rolę w tym procesie pełni język, który podobnie jak zawór w instrumentach klapkowych otwiera i zamyka dostęp powietrza do ustnika. Przed wydobyciem dźwięku język powinien ułożyć się jak podczas wymawiania głoski „t” (dotykając wewnętrznej strony górnych zębów). W momencie cofnięcia języka powietrze automatycznie zostaje skierowane do ustnika fletu – wtedy powstaje dźwięk. Aby go przerwać, należy zamknąć dostęp powietrza, czyli unieść język do pozycji, w której dotyka wewnętrzną stroną górnych zębów (Socha J., 1993).

Pierwsze próby włączenia fletu jako instrumentu do prezentacji muzycznych będzie formą zabawy naśladowczej, w której instrument ten będzie wydawał dźwięki imitujące śpiew ptaków np. odgłos sowy, gwizd lokomotywy itp. Początkowo ćwiczenia w grze na instrumencie mogą przybierać formę zabawy w „echo”. Polega ona na wysłuchaniu granego przez nauczyciela rytmu i powtórzeniu go na jednym dźwięku np. „g”. W dalszej części ćwiczenia uczniowie mogą samodzielnie wykonywać tematy rytmiczne odczytane z zapisu nutowego. Inną formą jest zbiorowe tworzenie i zapisywanie na tablicy tematów rytmicznych i późniejsze ich wykonywanie czyli gra. Zaprezentowane ćwiczenie przyjmuje wówczas konstrukcję zabawy twórczej. W dalszej kolejności wykonanie jednego dźwięku może posłużyć jako forma burdonu w akompaniamencie do recytacji rytmicznej, śpiewanej piosenki lub wykonywanego utworu na instrumentach perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku. Warto rozszerzać możliwości instrumentu o wydobywanie coraz to większej liczby tonów.

Flety proste mogą prowadzić samodzielną melodię, zdwajać melodię prowadzoną głosem lub przez inny instrument. Barwa fletu dobrze łączy się z barwą głosu ludzkiego, ale brzmią one również korzystnie jako chór (consord) instrumentów, najlepiej jednak w pojedynczej obsadzie. W przypadku stosowania fletów jednego rodzaju np. sopranowych liczba instrumentów może być większa, pod warunkiem, że będą tej samej marki. W grze zespołowej istoty nabiera czynność zestrojenia fletów. Realizuje się ją, uwzględniając występowanie w grupie instrumentu najniższego. Można się o tym przekonać sprawdzając wysokość dźwięku „a” i „f”. Poprzez manipulowanie główką instrumentu (delikatne wyciąganie jej z korpusu) otrzymamy efekt zestrojenia instrumentów pod względem intonacyjnym (Hanslik J., 1988).

Uczniowie z roku na rok zaczynają grać coraz trudniejsze utwory. Najsprawniejsi mogą już samodzielnie uczyć się w domu, opracowywać nowe

melodie, do których nuty znajdują się w książkach i śpiewnikach. W pewnym momencie warto zastanowić się nad przygotowaniem koncertu w szkole i poza szkołą, jak również udziałem w przeglądzie lub festiwalu muzycznym. W tym miejscu warto wspomnieć, że nauka gry na flecie prostym sopranowym jest korzystna w edukacji nie tylko ze względu na poręczność tego instrumentu, ale również dzięki zaletom związanym z jakością brzmienia łatwo zestrajającego się ze śpiewem oraz stałym treningiem oddechu niezbędnego podczas aktywności wokalne i werbalnej.

Duże znaczenie dla przebiegu nauki gry na flecie prostym sopranowym ma dyscyplina na zajęciach. Jeżeli nauczyciel nie ustali z uczniami zasad zachowania, ci drudzy będą chwytać za instrument w każdym sprzyjającym momencie. Dlatego warto zapoznać wychowanków z wypracowanym zasadami:

1. Położyć instrument na ławce, w takim miejscu, żeby się nie sturlał. Uczniowie próbują sprawdzić, czy rzeczywiście się turla. Później szukają bezpiecznego miejsca.
2. Wybrać miejsce gdzie flet będzie stale leżał, gdy nie będzie używany. Uczniowie często odkrywają, że najlepiej nadaje się do tego otwarty piórnik. Niestety nie wszystkie flety posiadają futerały.
3. Flet można wziąć tylko wtedy, gdy o to poprosi nauczyciel. Należy go oprzeć ustnikiem o brodę albo o klatkę piersiową, bo najpierw będą realizowane ćwiczenia bez zadęcia „na niby”.

Z doświadczenia wiadomo, jak łatwo wprowadzić złe nawyki na zajęciach muzycznych, które trudno wyeliminować. Wielu nauczycieli twierdzi, że nie daje się wytrzymać „pisków” wydobywanych przez źle dostrojone flety, a praca z tym instrumentem jest bardzo trudna i męcząca (wystarczy się odwrócić, a już uczeń gra). Na pewno potrzeba czasu, żeby zniwelować niekontrolowane dźwięki instrumentów na zajęciach. Wyrobienie nawyku opierania fletu o brodę (u dzieci mniej zdyscyplinowanych o klatkę piersiową), gwarantuje ciszę i dyscyplinuje członków klasowej orkiestry.

W edukacji muzycznej coraz częściej można spotkać niekonwencjonalne instrumenty muzyczne, które swoją atrakcyjnością sprawiają, że przy minimum wysiłku można osiągnąć maksimum satysfakcji z muzykowania (Tarczyński J., 2008).

Nowym i bardzo efektywnym instrumentem perkusyjnym melodycznym okazały się **„Bum Bum Rurki”** – kolorowe tuby muzyczne idealne do wczesnej nauki gry na instrumencie. Muzykowanie z ich pomocą stanowi również świetny wstęp do uczenia się gry na innych instrumentach melodycznych. Praca z „Bum Bum Rurkami” wywołuje u uczniów pozytywną motywację do aktywnego uczestniczenia w zajęciach. Muzyka realizowana w sposób ciekawy i wyzwalający radość jest najlepszym sposobem na wzbudzenie nią zainteresowania u dzieci. Zajęcia z wykorzystywaniem

„Bum Bum Rurek” dostarczają wiele zabawy, dzięki której można więcej osiągnąć, a efekty będą znacznie lepsze i zostaną uzyskane bezstresowo (Roleska J., 2014). Gra na rurkach to nic innego jak stukanie nimi o dowolne przedmioty. Uderzać można o krzesło, szafkę, podłogę, swoją nogę lub dłoń. W zależności od rodzaju powierzchni o którą stukamy, będzie się zmieniała barwa dźwięku, natomiast jego wysokość pozostanie bez zmian. Każda z rurek ma określone miejsce, w którym najlepiej brzmi. Znajduje się ono kilkanaście centymetrów od końca tuby. Dźwięk można wydobyć także pukając w rurkę patykiem czy pałeczką – dowolnym przedmiotem, który trzyma się w dłoni. Kolejnym sposobem wydobywania dźwięku jest zderzenie ze sobą dwóch „Bum Bum Rurek”. Dzieci mogą się bawić w poszukiwanie różnorodnych brzmień. Stanowi to urozmaicenie zajęć z muzycznymi tubami i pozwala dzieciom odnaleźć najbardziej odpowiadającą im barwę. Takie poszukiwania rozwijają kreatywność i wyobraźnię uczniów. Kontrolować można także głośność dźwięku uderzając z większą lub mniejszą siłą. Interesującym zabiegiem jest połączenie gry na „Bum Bum Rurkach” z grą na innych instrumentach. Pomimo tego, że rurki zachowują tę samą wysokość dźwięku i nie da się ich rozstroić, czasem może pogorszyć się ich brzmienie. Jest to spowodowane delikatnymi zniekształceniami okrągłego przekroju poprzecznego tub. Do takiej sytuacji może dojść poprzez stosowanie konkretnej techniki gry lub nieprawidłowe przechowywanie rurek, które stają się przez to owalne lub spłaszczone. Na szczęście jest to rzecz odwracalna. Można przywrócić tubom odpowiedni kształt przeciągając dłonią (lekko naciskając) przez całą długość rurki (www.bumbumrurki.pl). Istotnym czynnikiem ułatwiającym muzykowanie jest połączenie odpowiedniego koloru z konkretnym dźwiękiem. I tak oto dźwięk C jest związany z kolorem czerwonym, dźwięk D z pomarańczowym, itd. Dzięki temu dzieci nie muszą znać zapisu nutowego, by wspólnie zagrać wybraną piosenkę zapisaną przy użyciu kolorów systemu „Chroma-Notes”, które są zgodne z kolorami „Bum Bum Rurek” (Tomaszewska Z., Miler M., 2013). Kolorowe rurki to przede wszystkim praktycznie nieograniczone możliwości zabawy oraz edukacji muzycznej. Muzykowanie z pomocą kolorowych rurek jest doskonałym wstępem do nauki gry na innych instrumentach. Mogą być one również wykorzystywane w procesie rozwoju intelektualnego, rozwoju umiejętności czuciowych oraz rozwoju kreatywności w szczególności u małych dzieci. Poprzez zabawę uczą koncentracji, cierpliwości i współpracy. Rurki dają ogromne możliwości wprowadzania dzieci w świat rytmu, melodii, harmonii i tańca.

Flażolet czyli flecik polski jest jednym z najprostszych instrumentów dętych, niewielką piszczałką z ustnikiem dzióbkowym i sześcioma wierzchnimi otworami palcowymi. Pierwotnie był drewniany, obecnie najczęściej składa się z plastikowego ustnika i metalowego korpusu, choć można również spotkać instrumenty w całości metalowe, plastikowe lub drewniane (Wietrzyński, W., 2002). Flażolet jest instrumentem, na którym, przy pomocy prostego palcowania, wydobywa się gamę durową. Pozostałe dźwięki można uzyskać przez tzw. chwytów kombinowane (widełkowe) lub częściowe tylko zakrywanie otworów palcowych, co jednak jest mało praktyczne.

W związku z tym produkuje się fłażolety o różnej wielkości odpowiadające poszczególnym tonacjom, z których D-dur uznawana jest za podstawową. Pełna skala fłażoletu wynosi około dwóch oktaw. W niższym rejestrze instrument brzmi matowo i cicho, w wyższym barwa jest jasna i dźwięczna, a nawet przenikliwa. Dźwięk fłażoletu, choć ubogi w składowe harmoniczne, jest jednak bardzo charakterystyczny. Najczęściej kojarzony jest z muzyką ludową Anglii, Szkocji i Irlandii oraz innych krajów celtyckich. Ze względu na dosyć prostą technikę gry i niewygórowaną z reguły cenę, instrument ten cieszy się sporą popularnością wśród muzyków folkowych i amatorów (Słyk U., 2008). Flecik polski jest najprostszym instrumentem dętym. Gra na nim polega na szczelnym przykrywaniu otworów palcami. Fłażolet jest instrumentem o tzw. przedęciu oktawowym. Oznacza to prostą właściwość – dmuchamy lekko i spod przykrytych otworów wydobywa się dźwięk, a jeśli dmuchamy przy takim samym pokryciu otworów mocniej, to mamy ten sam dźwięk o oktawę wyższy. Naukę należy rozpocząć od dźwięków wydobywanych przy pomocy chwytów zawierających niewielką ilość zakrywanych otworów (Lewandowska I., 2005).

Jednym ze sposobów zainteresowania dzieci instrumentami muzycznymi jest umożliwienie (przy wsparciu dorosłych) konstruowania własnych grających zabawek. Zaprezentowane poniżej przykłady tworzenia instrumentów – zabawek akustycznych przy użyciu prostych przedmiotów codziennego użytku – ukazują różne możliwości wytwarzania dźwięku poprzez dmuchanie, uderzanie, szarpanie czy pocieranie. Powstały w ten sposób instrument staje się urządzeniem tworzącym zjawisko dźwięku, które towarzyszyć będzie dziecku w wielu formach aktywności muzycznej: podczas śpiewu, wspólnego muzykowania, ruchu z muzyką, tworzeniu muzyki, a także podczas innych kreacji artystycznych.

Zestawienie 4. Tworzymy własne instrumenty muzyczne

Grzechotki	W blaszanych, plastikowych lub kartonowych pudełkach robimy otwór i sypimy do środka różnego rodzaju sypki materiał np.: kamyeczki, ziarenka ryżu, grochu, fasoli, soczewicy, kaszany itp. Zaklejamy otwór szeroką taśmą klejącą, po czym ozdabiamy powstały instrument muzyczny.
Kołatka	Do zrobienia tego instrumentu potrzebne będą dwie drewniane łyżeczki. Obcinamy trzonki, wiercimy w uchwytach otwory i łączymy obie łyżeczki cienkim paskiem skórzanym lub mocnym sznurkiem.
Bębenek	Do wykonania tego instrumentu potrzebne będą szerokie rolki, kartonowe okrągłe pudełka lub okrągłe pojemniki bez denka. Przycięty kartonowy okrągły pojemnik przykrywamy mocno naciągniętym materiałem, papierem woskowym lub ściereczką gąbkową. Pałeczki do grania robimy z oklejonych patyczków i dodatkowo owiniętych materiałem. Trzeba pamiętać aby membrana była mocno napięta, w tym celu można przytrzymać ją kilkoma gumkami aptekarskimi.
Dźwięcząca doniczka	Przez otwór w dnie doniczki przewlekamy gruby, mocny sznurek. Na jego końcu należy przymocować drewniane koraliki. Przy otworze doniczki, od strony zewnętrznej, zawiązujemy na sznurku supeł, delikatnie ozdabiając go.
Pukający bębenek	Pudełko po topionym serze umieszczamy na patyczku, do którego przymocujemy sznurek z dwoma koralikami. Obie części pudełka zlepimy mocno taśmą klejącą. Całość dekorujemy i ozdabiamy. Jeśli patyczek wprawimy w ruch obrotowy, to koraliki będą rytmicznie uderzać w pudełko.
Grające patyczki	Do grubej gałązki przymocujemy na sznureczkach okorowane suche patyczki różnej grubości. W gałązce robimy nacięcia i zawiązujemy sznureczki, tak aby zwisające patyczki były równomiernie rozmieszczone w niedużych odległościach. Drewniane patyczki poruszone będą wydawały przyjemne odgłosy.

Grające patyczki	Do grubej gałązki przymocowujemy na sznureczkach okorowane suche patyczki różnej grubości. W gałązce robimy nacięcia i zawiązujemy sznureczki, tak aby zwisające patyczki były równomiernie rozmieszczone w niedużych odległościach. Drewniane patyczki poruszane będą wydawały przyjemne odgłosy.
Kuchenna perkusja	Metalowe pokrywy, różnej wielkości garnki, metalowe wiadro, miednica, chochla, łyżki, tarka będą doskonałymi instrumentami kuchennego perkusisty.
Muzykalne klucze	Różnej wielkości klucze od zamków, stare, nowe, duże i małe, przymocowujemy sznurkiem do patyka lub metalowego wieszaka. Powstanie w ten sposób wiszący instrument muzyczny, który będzie wydawał różne metaliczne dźwięki w zależności od sposobu pobudzenia kluczy (uderzenie metalową pałeczką, potrząsanie itp.).
Śpiewający grzebień	Duży lub mały grzebień owijamy bibułą, cienkim papierem albo celofanem, przykładamy do ust i gramy na nim jak na harmonijce.
Tekturowa gitara	Potrzebne będzie mocne tekturowe pudełko. Na jego brzegach robimy dziurki lub nacięcia i mocno naciągamy gumkę aptekarską. Szarpiąc gumkę będziemy mogli usłyszeć dźwięki podobne do brzmienia gitary.
Deseczka pełna dźwięków	Do kawałka deski przyklejamy różne przedmioty i materiały: papier ścierny, kapsle od butelek, pokrywy od słoików itp. Pocierając lub uderzając o nie, uzyskamy specjalne efekty dźwiękowe.
Szklane cymbalki	Różnej wielkości słoiczki napełniamy wodą sięgającą różnego poziomu. Uderzając w nie metalową łyżeczką, uzyskujemy ciekawą gamę dźwięków o różnej wysokości. Powstały instrument można wystroić i uszeregować, tworząc prosta skalę dźwięków.
Metalofon puszkowy	Kilka pustych puszek po przetworach po oczyszczeniu, a także zabezpieczeniu ostrych krawędzi odwracamy do góry dnem i spinamy mocną gumką. Stawiamy na stole i eksperymentujemy z ich dźwiękiem, uderzając pałeczkami z ołówków.
Marchewkowy flet	Przygotowujemy dużą marchewkę - nie obraną, lecz umytą. Odcinamy obydwa końce za pomocą ostrego noża. Używając wiertła, przewiercamy marchewkę na wylot (jeżeli wiertło jest za krótkie to nawiercamy otwory z obydwu końców). Usuwamy wórkę, dmuchając w tak stworzony kanał. W zewnętrznej stronie złobimy małe otwory w połowie, 1/4 i 1/3 długości od końca marchewki. Chcąc wydobyć dźwięk, dmuchamy w jeden koniec marchewkowego instrumentu, trzymając palce na dziurkach, zakrywając je.

Źródło: pomysł zaczerpnięto z publikacji: Smoczyńska-Nachtman U., 1992; Stasińska K., 1995; Cytra P., 2011.

Wykorzystanie instrumentów muzycznych w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej wymaga zastosowania pewnych zasad metodycznych. Jest to uwarunkowane z jednej strony dostosowaniem materiału muzycznego do możliwości percepcyjnych i wykonawczych wychowanka, z drugiej, pragnieniem uzyskania oczekiwanych efektów w zakresie umuzykalnienia najmłodszych.

W przedszkolu gra na instrumentach perkusyjnych powinna być wprowadzana stopniowo. Pierwszy etap stanowią spontaniczne zabawy z tymi instrumentami. Trzeba umożliwić dzieciom oswojenie się z nimi, pozwolić im cieszyć się z ich użytkowania i odkrywać różne możliwości brzmieniowe. W drugim etapie, gdy dzieci potrafią już panować nad ruchem ręki i siłą uderzenia, można przejść do demonstracji sposobu gry na poszczególnych instrumentach. Instrumenty perkusyjne wykorzystywane w przedszkolu to: bębenek, tamburyn, grzechotka, kołatka, trójkąt, talerze i dzwonki (Podolska B., 2008). Zabawy i ćwiczenia rytmiczne przy akompaniamencie instrumentalnym uwzględniają różne reakcje ruchowe na elementy muzyki. Dzieci bardzo lubią tą formę działania. Zabawy rytmiczne przy akompaniamencie dowolnego instrumentu muzycznego można realizować w następujących wariantach, jako:

- a) ćwiczenie reakcji na przerwę w muzyce (głosem, bezruchem, rozluźnieniem mięśni, innym rodzajem czynności) – zabawy tego typu polegają na spostrzeganiu słuchem, że jest lub nie ma muzyki (jeżeli dziecko potrafi to zauważyć, wówczas stwierdza to różnymi umownymi reakcjami ruchowymi w toku zabawy);
- b) ćwiczenie reakcji na zmiany tempa (szybko-wolno, szybciej-wolniej) – w realizacji ruchowej aktywności dzieci różnice szybkości zaznaczane są przede wszystkim marszem lub biegiem;
- c) ćwiczenie szybkiej reakcji słuchowo-ruchowej (pobudzająco-hamującej) poprzez zabawy, których zadaniem jest zaskakiwać ćwiczących różnymi nagłymi poleceniami, mają na celu nagle pobudzenie dzieci do określonej czynności lub raptowne zatrzymanie czynności wykonywanej;
- d) reakcję na zmiany dynamiki (cicho-głośno, ciszej-głośniej) – w zabawach rytmicznych odpowiednikiem siły dźwięku będzie u dzieci natężenie siły ruchu kończyn;
- e) ćwiczenia na wyrabianie poczucia metrycznego – najlepiej zrealizować przy piosence marszowej, ponieważ ma taki układ akcentów metrycznych, że chce się przy niej maszerować, gdyż akcent w marszu przypada zawsze na tę samą nogę;
- f) zabawy i ćwiczenia uwzględniające realizację różnych tematów rytmicznych – nie znając jeszcze wartości poszczególnych nut dzieci słuchem przyswajają sobie pewne ugrupowania rytmiczne i dopasowują swoją aktywność ruchową do rytmu muzyki;
- g) ćwiczenia i zabawy uwzględniające różnicę barwy i wysokości dźwięku – podczas zabawy dzieci reagują w umowny sposób na spostrzeżone sygnały;
- h) ćwiczenia i zabawy kształcące orientację przestrzenną – nauczyciel powinien dawać dzieciom możliwość różnych ustawień, stwarzać okazję poruszania się w różnych kierunkach i reagowania na różne brzmienie dźwięków (Malco D., 1990).

Gra na instrumentach muzycznych w przedszkolu nie stanowi podstawowej formy aktywności muzycznej. Większe znaczenie w edukacji muzycznej ma taniec i ruch z muzyką oraz śpiew i rytmiczna mowa (Kisiel M., 2007). Jednakże instrument muzyczny jest dla dzieci przedmiotem, który pobudza ciekawość nie tylko swoim kształtem i fakturą, ale również brzmieniem, jego donośnością i barwą. Powstały na początku beład dźwiękowy odbierany przez słuchaczy jako hałas, z czasem zmienia się w prostą, lecz już skoordynowaną muzykę.

W klasach początkowych szkoły podstawowej działalność muzyczna uczniów oparta jest w głównej mierze na śpiewie i grze na instrumentach muzycznych, pozostałe aktywności muzyczne stanowią atrakcyjne uzupełnienie. Dziecko w wieku 6-9 lat jest już psychicznie i fizycznie (aparatusłuchowy, warunki manualne

– w tym sprawność i precyzja ruchów) przygotowane do systematycznej nauki gry na instrumencie melodycznym, stąd ważne jest, aby pozwolić uczniom grać na dzwonekach chromatycznych lub flecie prostym sopranowym. W starszych klasach następuje doskonalenie gry na instrumentach perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku (Lipska E., Przychodzińska M., 1991).

Najprostszą formą gry na instrumentach o nieokreślonej wysokości dźwięku jest akompaniowanie do śpiewu. Na początku warto zastosować różne efekty perkusyjne tzw. dźwiękogesty. Następnie wprowadzamy instrumenty perkusyjne, takie jak: bębenek jednostronny, tamburyn, talerze, trójkąty, kołatka (kastaniety), grzechotki (marakasy), drewnienka (klavesy), tarka (quiero), pudełko i blok akustyczny. Gra na wymienionych instrumentach przyczynia się do kształcenia poczucia rytmu i rozwijania wrażliwości na barwę dźwięku. Zaznajamianie uczniów z każdym z instrumentów powinno rozpoczynać się od omówienia jego budowy i sposobu wydobywania dźwięku. Starajmy się zawsze, aby każde dziecko miało możliwość zagrać na nowym instrumencie. Interującym zajęciem dla wychowanków jest improwizacja swobodna lub gra podporządkowana rygorom muzycznym (tj. podany rytm lub budowa). Na instrumentach perkusyjnych można też akompaniować do wierszy, zabaw, inscenizacji i gier dramatycznych (Storms G., 1991).

Dużym powodzeniem wśród dzieci 6 – 9-letnich cieszą się dzwonki chromatyczne, które można użyć do rozpoznawania kierunku linii melodycznej, odróżniania wysokości różnych dźwięków oraz grania fragmentów lub całej melodii piosenek. Ćwiczenia warto rozpocząć od nauki prawidłowego uderzania w sztabki (Komorowska M., 1978). Nauczyciel powinien zwrócić uwagę, by dzieci nie usztywniały dłoni w przegubie podczas gry. Niezwykle istotne jest także, aby od samego początku egzekwować granie obiema palcami poprzez uderzanie w sztabki na zmianę prawą i lewą ręką. Grę na instrumentach sztabkowych najpierw demonstruje nauczyciel, a dopiero później podejmuje uczeń. Początkowo warto korzystać z metody nauki gry z pamięci. W tym celu można wykonywać krótkie, łatwe do zapamiętania fragmenty znanych piosenek dziecięcych. Zwiększając stopień trudności musimy pamiętać o doborze takich melodii i akompaniamentów, w których powtarzające się motywy pozwolą na szybkie zapamiętanie całości. Później należy stopniowo wdrażać naukę gry w oparciu o zapis nutowy.

Instrumentem trudniejszym do opanowania przez uczniów, ale dający dużo satysfakcji wykonawczych jest flet prosty, zwany także podłużnym. Należy on do grupy instrumentów dętych drewnianych z grupy aerofonów wargowych. Zazwyczaj ma postać cienkiej, pustej w środku rurki (Pawlisz Z., 2005). Grający dmie w ustnik, powietrze w komorze rezonacyjnej zostaje rozdzielone na dwa strumienie, z którego jeden opuszcza instrument przez szczelinę, a drugi poddany wibracji przepływa przez prostą rurę. Otwory nawiercone w rurze otwierane lub zamykane palcami grającego kształtują wysokość dźwięku. Główne działania edukacyjne w nauce gry na tym

instrumencie obejmują: opanowanie techniki „zadęcia”, oddychania i nabierania powietrza w czasie gry na flecie, poznanie tabeli palcowania dla fletów prostych sopranowych, gra ze słuchu prostych melodii śpiewanych piosenek oraz poprawne wykonanie partii instrumentalnej według zapisu nutowego.

Swoiste brzmienie poszczególnych instrumentów sugeruje różne ich użycie w czasie grania piosenki czy utworu muzycznego. Instrumenty o silnym i długim brzmieniu, np. talerze, nadają się do akcentowania mocnego zakończenia lub niektórych dłuższych wartości rytmicznych. Instrumenty wydające delikatne dźwięki, jak np. trójkąty, mogą być wykorzystywane do realizowania fragmentów melodii o wartościach drobniejszych i wykonywanych w szybszym tempie. Akompaniament instrumentalny wzbogaca i urozmaica melodię. Proste formy tworzenia akompaniamentu do melodii powstają poprzez:

- dodanie do melodii najbardziej dostępnych naturalnych efektów, takich jak klaskanie w dłonie, klepięcia dłońmi w uda, pstrykanie w palce oraz innych o charakterze szmerowym,
- wprowadzanie efektów dźwiękowych wydobywanych przezdostępne przedmioty (tj. stół, ławka, pudło, tablica) lub instrumentów perkusyjnych,
- prowadzenie melodii na tle nuty stałej, czyli burdonu, położonej w najniższym głosie,
- prowadzenie melodii na tle ostinato, czyli na tle powtarzanej struktury melodycznej złożonej z dwóch i więcej dźwięków,
- wykonanie melodii z nutą stałą nazywaną również nutą pedałową (Ciechan Z., 1990).

Gra na prostych instrumentach muzycznych, jakimi są niemelodyczne instrumenty perkusyjne, wpływa na powstawanie wyobrażeń słuchowych, zwiększa zdolność koncentracji i podzielność uwagi oraz doskonali sprawność manualną. Podczas gry uczniowie bardziej świadomie niż przy śpiewie muszą radzić sobie z tempem, dynamiką, a także podporządkowywać się rytmowi. Gra na instrumentach rozwija także słuch barwowy i wrażliwość na współbrzmienia. Organizacja zajęć z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych wymaga specyficznych założeń. Przy dużej liczbie uczniów stosowanie instrumentów na lekcjach nie jest łatwe. Zajęcia tego typu muszą być dokładnie zaplanowane przez nauczyciela. Na instrumentach melodycznych (flecie prostym lub dzwonkach chromatycznych) mogą grać jednocześnie wszystkie dzieci, na instrumentach perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku już tylko mała grupa. Instrumentów tych nie należy stosować w dużej liczbie ze względu na ich donośny dźwięk, który mógłby zagłuszyć głosy dzieci (śpiew lub recytację) lub brzmienie instrumentów melodycznych. W ciągu jednych zajęć warto kilkakrotnie zmieniać dzieci w grupie akompaniującej.

Podsumowując materiał zgromadzony w niniejszym rozdziale warto wskazać, że muzykowanie jako wartość w edukacji sprawia, że dziecko i nauczyciel współdziałają ze sobą. Instrumenty wytwarzają fale dźwiękowe, zróżnicowane pod względem wysokości dźwięku, brzmienia i rytmu, które poruszają, wzruszają i pobudzają. Przeżycie tego procesu uświadamia muzykującym, że ich gra przemawia do innych, a wysiłek towarzyszący nauce i wykonaniu pozwalają nie tylko wykonać dany utwór muzyczny, ale również go przeżyć. Przynosząc tym samym zaspokojenie poczucie własnej wartości, wspierając zachowania społeczne, kształtując kulturę muzyczną, a także przyczyniając się do harmonijnego rozwoju w wielu sferach psychofizycznych.

Zakończenie

*Istnieje coś bardziej niespotykanego,
coś o wiele lepszego niż zdolności.
To jest zdolność rozpoznawania
zdolności.*

Elbert Humbert

Realizując zamysł wykształcenia słuchacza wrażliwego na piękno, jakie niesie ze sobą muzyka, trzeba jak najwcześniej „oswoić” młodego odbiorcę z tą jakże ulotną dziedziną sztuki. W tym procesie istotną rolę odgrywa środowisko edukacyjne, które tworzy sprzyjający klimat do rozwijania różnych form aktywności muzycznej. Nauczyciel, który nie dostrzega wartości zawartych w sztuce muzycznej, nie jest w stanie rozwijać tej predyspozycji u swoich podopiecznych. Zaniedbując własną edukację muzyczną i nie rozumiejąc różnic w możliwościach percepcyjnych dziecka i osoby dorosłej, będzie popełniał błędy w kierowaniu rozwojem muzycznym wychowanków.

Jednym z elementów edukacji muzycznej małego dziecka jest poziom kompetencji muzycznych nauczyciela. Osiągany zakres umiejętności zarówno na etapie kształcenia ogólnego, jak również specjalistycznego na poszczególnych etapach kształcenia, stanowi wyznacznik przygotowania pedagoga do realizacji celów pedagogiczno-artystycznych. W pakiecie uprawnień niezbędnych do realizacji zadań muzycznych znajdują się przede wszystkim predyspozycje muzyczne i osobowościowe oraz kultura muzyczna, rozumiana jako zdolność do świadomego przeżywania i rozumienia artystycznych wartości dzieł sztuki. Cennym obszarem muzycznych kompetencji nauczycieli edukacji elementarnej jest wiedza o muzyce, która obejmuje: zasady muzyki, elementy i fakturę muzyczną oraz znajomość literatury muzycznej. Metodyczny aspekt działalności przejawia się w celowym stosowaniu treści, metod i form pracy, adekwatnych do możliwości odbiorczych i wykonawczych dzieci oraz przekazywanych, przy umiejętnym wykorzystaniu twórczego i innowacyjnego przekształcania materiału muzycznego, a także zasadnym użyciu środków i materiałów dydaktycznych. Zaletą muzycznych kompetencji pedagogów jest również profesjonalne posługiwanie się aparatem głosowym, jako podstawowym narzędziem komunikacji werbalnej i wokalne w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Niezbędna w pracy nauczyciela jest także umiejętność gry na szkolnych instrumentach muzycznych oraz wybranym instrumencie akompaniującym.

Praktyka nauczycielska w czasie studiów, to dla studenta nie tylko czas przeznaczony na obserwację wzorów dla ich ewentualnej aplikacji w pracy zawodowej, ale również uczenie się przez doświadczanie. Młody człowiek podczas celowo zorganizowanych zajęć terenowych ma okazję wyjścia poza standardowe wzorce utrwalone w literaturze i przekazywane podczas wykładów. Ucząc się przez

działanie student rozwija i pogłębia własne kompetencje w dialogu z innymi ludźmi. Ważnym w tego typu działaniach jest etap samokształcenia, będący wsparciem dla lepszego rozumienia przebiegu pożądanych inspiracji do tworzenia wizji zmiany zarówno w swoim postępowaniu, jak i w działaniu podopiecznych. Muzyka wykorzystywana w procesie edukacji na studiach stanowi istotne narzędzie inspiracji w procesie popularyzowania wartości estetycznych wśród młodzieży studiującej. Pozwala przyszłym nauczycielom dostrzec siłę ekspresji, emocji i wrażeń płynących z muzyki i jej form aktywności w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz nawiązać dialog z dziećmi w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej.

Na podstawie wyników badań zaprezentowanych w niniejszej pracy oraz analizy dokumentów, wspartych własnym doświadczeniem naukowo-dydaktycznym autora, można wysnuć kilkukpunktowe konkluzje:

1. Przygotowanie dzieci do świadomego odbioru muzyki wymaga pozytywnej motywacji i wykorzystania metod aktywizujących w zakresie przybliżania tej dziedziny sztuki. Ważnym instrumentem w kształceniu muzycznym jest podjęcie stałego treningu opierającego się na ukierunkowanym spostrzeganiu zjawisk muzycznych, zwracanie uwagi na istotne cechy utworu muzycznego oraz zawarte w nim treści muzyczne i pozamuzyczne.
2. Przeżycie muzyki przez dzieci jest tym pełniejsze, im bardziej są one zaangażowane w jej wykonanie i prezentację. Niebagatelną rolę w tym procesie pełni twórcza ekspresja stawiająca dziecko na pozycji odkrywcy wartościowych zjawisk muzycznych doświadczanych w bezpośrednim dialogu muzyczny, realizowanym na płaszczyźnie nauczyciel-uczeń i uczeń-uczeń.
3. Osobiste doznawanie przez studentów pedagogiki wartości, jakie niesie ze sobą muzyka, podczas zajęć ćwiczeniowych i warsztatowych w obszarze różnych rodzajów aktywności muzycznej i czynności operacyjnych na wybranym materiale dźwiękowym prowadzi do poznania etapów rozwojowych i kulturotwórczych wynikających z edukacji muzycznej najmłodszych.
4. Istnieje konieczność prowadzenia systematycznych prac w zakresie organizowania aplikacyjnych działań studentów w placówkach oświatowych, które pozwolą przyszłym nauczycielom zweryfikować swoje umiejętności i zachowania w realiach dydaktyczno-wychowawczych oraz podjąć refleksję nad własnym przygotowaniem do pełnienia roli edukatora w zakresie muzyki.
5. Zajęcia akademickie z artystycznych przedmiotów specjalistycznych powinny stwarzać studentom realne możliwości do podjęcia publicznej weryfikacji swoich osiągnięć, podczas organizowanych koncertów, audycji i prezentacji w obszarze integracji sztuki.
6. Nauczyciel akademicki oprócz wiedzy oraz dokonań naukowo-artystycznych winien legitymować się doświadczeniem w pracy z dzieckiem, a także ujawniać

postawę sprawnego organizatora różnorodnych przedsięwzięć inspirujących studentów do podejmowania aktywności na rzecz popularyzowania sztuki (w tym muzyki) w środowisku akademickim i oświatowym.

Przedstawiona w niniejszej pracy problematyka, ukazująca ścieżki edukacyjne z punktu widzenia teorii i praktyki w zakresie języka muzyki i muzycznej mowy w dialogu dziecka z dorosłym, sygnalizuje trudne aspekty pracy studenta oraz nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w tym zakresie. Daje również pewne rozwiązania i podbudowę teoretyczno-metodyczną do ciągłej pracy w zakresie usprawniania kompetencji muzycznych, a także zastosowania pewnych rozwiązań w praktyce edukacyjnej.

Ścieżki edukacyjne mają za zadanie przenikać i nasycać poszczególne przedmioty, kształtować wspólny język nauczycieli i uczniów oraz odwoływać się do nowych wyznań edukacyjnych. Ich zadaniem jest również integracja treści w sposób międzyprzedmiotowy, co wydaje się szczególnie istotne z punktu widzenia edukacji elementarnej. Badania diagnostyczne i obserwacja środowiska oświatowego, pozwalają zauważyć potrzebę uzupełnienia zarówno wiedzy, jak i umiejętności nauczycielskich w tym zakresie i nie chodzi tu tylko o czynnych zawodowo nauczycieli, ale również, a nawet przede wszystkim, o przyszłych nauczycieli, a obecnie – studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. Zarówno studenci, jak i nauczyciele przyjmujący studentów, zwracają uwagę na potrzebę stałego doskonalenia własnego warsztatu pracy w różnych obszarach aktywności muzycznej. Owa interdyscyplinarność ukazuje muzykę jako obszar integrujący wszelkie działania edukacyjne dzieci i dorosłych – stanowiąc niewątpliwie o trafnej i innowacyjnej eksplikacji najnowszych teorii i ich wykorzystaniu w praktyce edukacyjnej.

Sztuka muzyczna jest jedną z najbardziej fascynujących młodych odbiorców i przemawiających do ich wyobraźni dziedzin działalności. Nie mając wyrobionych kryteriów oceny, dzieci młodsze przyjmują bezkrytycznie każdą przedstawioną propozycję muzyczną, i z większym lub mniejszym entuzjazmem ją akceptują. Gruntowne przygotowanie muzyczne nauczycieli edukacji elementarnej sprawi, że wychowankowie i uczniowie nie tylko będą lubili muzykę, która przyniesie im radość, ale również będą starali się ją zrozumieć, swobodnie podejmując dialog z nauczycielem na różnych płaszczyznach aktywności muzycznej.

Bibliografia

- Ackerman D., 1994. *Historia naturalna zmysłów*. Przeł. K. Chmiel, Warszawa: Wyd. „Książka i Wiedza”.
- Arend R. I., 2002. *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP.
- Bajkowska L., 1996. *Bajka o Piosence i nutkach*. Warszawa-Poznań: PWN.
- Bajkowska L., 1998. *Porwanie królowy Nutki*. Warszawa: Wyd. Prószyński i S-ka.
- Baluch A., 2002. *Aktywny odbiór utworów dla dzieci*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 1.
- Barber D., 2001. *Kiedy gruba dama śpiewa, czyli historia opery wyłożona wreszcie jak należy*. Przeł. B. Świdorska, Warszawa: Wyd. „Adamantan”.
- Bauman-Szulakowska J., 2000. *Kreatywność dziecka w świecie muzyki – przygotowaniem do aktywnego życia*. W: *Dziecko w świecie muzyki*. Red. B. Dymara, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Bezeg H., 1964. *Nauka o muzyce*. Warszawa: PZWS.
- Białkowski A., Sacher W. A., red., 2010. *Standardy edukacji muzycznej*. Warszawa: Wyd. Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Biel M., 2003. *Zasady muzyki. Skrypt dla uczniów szkół muzycznych I i II stopnia*. Nowy Sącz: www.psm.nowysacz.pl.
- Bissinger-Ćwierć U., 1999. *Muzyka i ruch dla każdego*. Lublin: Wyd. „Klanza”.
- Bissinger-Ćwierć U., Hofman Z., 1999. *Aktywne działanie przez sztukę. Chopinowskie inspiracje muzyczne*. Lublin: Wyd. Klanza.
- Bobrzyk H., i in., 1996. *Jak słuchać muzyki w klasach 1-3*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Bogdanowicz M., 2009. *W co się bawić z dziećmi?* Wyd. „Harmonia”.
- Bogdanowicz M., Szlagowska M., 1999. *Piosenki do rysowania*. Gdańsk: Wyd. „Fokus”.
- Bohannon R. L., McDowell C., 2010. *Art, Music, and Movement Connections for Elementary Education Teacher Candidates*. “General Music Today 24”, no. 1.
- Bożek-Gowlik, K., 2004. *Sześciolatek śpiewa: utwory na głos z fortepianem*. Wrocław: Wyd. „Fraza”.
- Bruhn S., 1998. *Przewodnik interpretacji pianistycznej*. Tłum. L. Kozubek, L. Protasiewicz, Katowice: Wyd. UNIA.
- Bula K., 1991. *Jak mówić o muzyce*. Warszawa: WSiP.
- Burowska Z., 1980. *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Burowska Z., 1991. *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*. Warszawa: WSiP.
- Burkowska Z., Karpaa B., Wilk A., 1996. *So mi la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I-III. Książka pomocnicza dla nauczycieli*. Warszawa: WSPiP.
- Carter R., 1999. *Tajemniczy świat umysłu*. Poznań: Oficyna Wyd. „Atena”.
- Chaciński J., Chacińska K., 1999. *Podstawy emisji głosu w procesie kształcenia nauczycieli muzyki*. Słupsk: Wyd. WSP.
- Chlasta-Obląk D., 2014. *Ocena dotychczasowych działań oświatowych w zakresie*

- wykorzystania muzyki i działań artystycznych w procesie edukacji i wychowaniu dziecka. W: *Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej*. Red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk, Katowice: KPWiPM.
- Chodkowski A., red., 1995. *Encyklopedia muzyki*. Warszawa: PWN.
- Chomiński J., Wilkowska-Chomińska K., 1983. *Małe formy instrumentalne*. Warszawa: PWM.
- Chylińska T., Haraschin S., Schaeffer B. 1991. *Przewodnik koncertowy*. Warszawa: PWM.
- Chyła-Szypułowa I., 2008. *Kompendium edukacji muzycznej*. Kielce: Wyd. UH-P.
- Ciechan Z., 1990. *Nauczyciel i twórczość muzyczna uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Cook N., 2000. *Muzyka, bardzo krótkie wprowadzenie*. Tłum. M. Łuczak. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Cytra P., 2011. *Instrument – zrób to sam*. Lublin: Wyd. Centrum Cyfrowe.
- Dadak-Kozicka J. K., 1995. *Folklor muzyczny w polskiej adaptacji koncepcji Kodaly'a, o zagadnieniu rodzimości sztuki*. W: *Oskar Kolberg prekursor antropologii muzyki*. Red. L. Bielawski, J. K. Dadak-Kozicka, A. Lesień-Płachecka, Warszawa: Instytut Sztuki PAN.
- Dadak-Kozicka K., 1992. *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodaly'a*. Warszawa: WSiP.
- Dadak-Kozicka K., 1997. *Mowa muzyczna a język muzyczny. O możliwościach i ograniczeniach solmizacji relatywnej*. W: *Myslenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej*. Red. M. Jankowska, W. Jankowski, Warszawa: AMiFCh.
- Dadak-Kozicka K., Jankowski W., red., 2002. *Integrujące wartości muzyki*. Warszawa-Cieszyn: Wyd. AMFC, Filia UŚ.
- Dahlig P., 1987. *Muzyka ludowa we współczesnym społeczeństwie*. Warszawa: WSiP.
- Danel-Bobrzyk H., 1999. *Muzyka we wszechstronnym wychowaniu dziecka*. W: *Muzyka w edukacji i wychowaniu*. Red. H. Danel-Bobrzyk, J. Uchyła-Zroski, Katowice: Wyd. UŚ.
- Dawid Ł., 2000. *O lingwistycznych i komunikacyjnych aspektach kontaktów dziecka z muzyką*. W: *Dziecko w świecie muzyki*. Red. B. Dymara, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Dąbrowska G., 1991. *Tańczujże dobrze*. Warszawa: WSiP.
- Dinter S., 1993. *Elektroniczne modyfikatory dźwięku*. Warszawa: WSiP.
- Druskiewicz K., 2008. *Podręcznik początkowego nauczania gry na fortepianie: metoda beznutowa*. Kraków: PWM.
- Dyduchowa A., 1988. *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Dyląg J., 1993. *Kształcenie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I-III*. W: *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego*.

- Red. Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk, Kraków: Wyd. AM.
- Dymara B., red., 2000. *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Ferenz K., 2008. *Istota edukacji kulturalnej. Szczególny sens edukacji artystycznej*. W: *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*. Warszawa: Wyd. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej.
- Frołowicz E., 2008. *Aktywny uczeń w świecie muzyki*. Gdańsk: Wyd. Harmonia.
- Gałęska-Tritt J., 1985. *Kształcenie głosu dziecka w śpiewie zespołowym*. Warszawa: Wyd. COMUK.
- Gałęska-Tritt J., 2007. *Dzieci lubią śpiewać a my z nimi. Mały poradnik dla wychowawców i rodziców*. Poznań: Wyd. MILA.
- Gardner H., 2002. *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Jankowski, Warszawa: Wyd. Media Rodzina.
- Garyłkiewicz J., Gawryłkiewicz M., red., 2010. *Podręcznik do kierowania edukacją muzyczną małego dziecka według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Gawrońska M., 2012. *Podstawy wymowy i impostacji głosu*. Wrocław: Wyd. AWF.
- Gęca L., 2002. *Tańce integracyjne w pracy z grupą*. Lublin: Wyd. „Klanza”.
- Gniazdowski M., Kataryńczuk-Mania L., 1990. *„Marcowy kwiatek” i inne piosenki dla dzieci*. Zielona Góra: Wyd. WSP.
- Gordon E. E., 1997. *Umuzycalnienie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: Wyd. „Zamkor”.
- Gordon E. E., 1999. *Sekwencje uczenia się w muzyce: umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*. Tłum. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Gordon E. E., 2000. *Teoria uczenia się muzyki*. W: *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Red. E. Zawolińska, Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Gorzechowska J., Kaczurbina M., Miklaszewski L., 1977. *Od jesieni do lata – piosenka ludowa w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Gorzecka-Pajdak I., 1978. *Nauka o muzyce*. Warszawa: Wyd. COPSA.
- Gozdecka R., 2013. *Praktyki ogólnopedagogiczne efektem profesjonalizmu zawodowego*. W: *Personalizm w edukacji muzycznej. Propozycje dla zmieniającej się szkoły*. Red. R. Gozdecka, A. Weiner, Lublin: Wyd. UMCS.
- Gwizdalanka D., 1997. *Muzyka. Podręcznik dla szkół średnich*. Warszawa: WSiP.
- Gwizdalanka D., 2009. *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych*. Kraków: PWM.
- Habela J., 2003. *Słowniczek muzyczny*. Kraków: PWM.
- Halat S., 2013. *Gra na instrumentach perkusyjnych jako jedna z form nauczania muzyki*. W: *Profesjonalizm w edukacji muzycznej. Propozycje dla zmieniającej się szkoły*. Red. R. Gozdecka, A. Weiner, Lublin: Wyd. UMCS.
- Hanslik J., 1988. *Instrumentarium szkolne. Materiały pomocnicze do przedmiotu instrumenty szkolne*. Katowice: Wyd. UŚ.

- Harnoncourt N., 2011. *Muzyka mową dźwięków. Dialog muzyczny*. Tłum. M. Czajka, Warszawa: Wyd. Me-Komp.
- Heising R., 1989. *Plotki z pięciolinii*. Kraków: PWM.
- Ingarden R., 1973. *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*. Kraków: PWM.
- Jankowska M., Jankowski, W., red., 1990. *Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna*. Warszawa: WSiP.
- Jankowski W., 1999. *Pedagogika śpiewu a śpiew w pedagogice*. W: *Wybrane problemy wokalistyki*. Red. E. Sasiadek, Wrocław: Wyd. AM.
- Jankowski W., 2003. *Wiek XX – Drzwi muzyki otworzone*. W: *Edukacja muzyczna*. Red. A. Białkowski, Lublin: Wyd. UMCS.
- Jankowski W., 2006. *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?* Warszawa: Wyd. AMFC.
- Jankowski W., red., 1980. *Podstawy kształcenia muzycznego. Materiały pomocnicze dla Szkół i Ognisk Artystycznych*. Warszawa: COPSA.
- Jankowski W., red., 1990. *Zagadnienia metodyki instrumentalnej*. Warszawa: Wyd. AMFC.
- Janowski A., 1998. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kalman S., 1990. *Tworzenie głosu*. W: *Higiena głosu śpiewaczego*. Red. J. Krassowski, Gdańsk: Wyd. AM.
- Kamińska B., 2009. *Nauczyciel muzyki we współczesnej szkole*. W: *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*. Red. K. Piątkowska-Pinczewska, Poznań-Kalisz: Wyd. UAM.
- Kański J., 1985. *Przewodnik operowy*. Warszawa: PWM.
- Kataryńczuk-Mania L., 2004. *Świadomość nauczycieli muzyki pełnionych przez nich ról w społeczeństwie*. W: *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych*. Red. V. Przeremska, Łódź: Wyd. UŁ.
- Kisiel M., 1993. *Elementy systemu Carla Orffa w edukacji muzycznej*. „Życie Szkoły”, nr 4.
- Kisiel M., 2005. *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Kisiel M., 2006. *Muzyka i taniec w edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*. W: *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*. Red. J. Wuttke, M. Kisiel, Mysłowice, Wyd. GWSP.
- Kisiel M., 2007. *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza: Wyd. WSB.
- Kisiel M., 2008. *Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznawania i działania w obszarze muzyki*. W: *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*. Red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza: Wyd. WSB.
- Kisiel M., 2009. *Inspiracje pedagogiczno-artystyczne płaszczyzną kształtowania wartości estetycznych studentów w toku edukacji szkoły wyższej*.

- W: *Wartości w muzyce*. T. 2: *Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*. Red. J. Uchyla-Zroski, Katowice: Wyd. UŚ.
- Kisiel M., 2010(a). *Rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży poprzez uczestnictwo w różnych formach zajęć pozalekcyjnych*. W: *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*. Red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza: Wyd. WSB.
- Kisiel M., 2010(b). *Stymulowana i ukierunkowana aktywność artystyczna, metodyczna i badawcza studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej w obszarze muzyki*. W: *Rzeczywistość edukacyjna i kulturowa w sytuacji zmiany społecznej. Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów*. Red. S. Juszczak M., Kisiel, Katowice: KPWiPM.
- Kisiel M., 2011. *Muzyczne inspiracje popularyzowania wartości estetycznych wśród studentów pedagogiki*. W: *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu*. T. 2: *Działania i doświadczenia*. Red. E. Rostańska, M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza, Wyd. WSB.
- Kisiel M., 2012(a). *Emisja i higiena głosu w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*. Dąbrowa Górnicza: Wyd. WSB.
- Kisiel M., 2012(b). *Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji: specyfika kształcenia i edukacji*. „Chowanna” t. 2, nr 39.
- Kisiel M., 2013(a). *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Wyd. KPWiPM.
- Kisiel M., 2013(b). *Stymulowanie aktywności muzycznej dziecka na zajęciach pozaszkolnych prowadzonych według koncepcji Szkoły Muzycznej Yamaha*. In: *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie*. Eds. J. Duchovičová, Z. Babulicová, H. Zelená, Nitra: Vyd. PF UKF.
- Kisiel M., 2014(a). *Instrumenty muzyczne w edukacji dziecka w przedszkolu i szkole*. W: *Studia scientifica facultatis pepaedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, Ružomberok: Wyd. Verbum.
- Kisiel M., 2014(b). *Tradycje i zwyczaje płaszczyzną integracji sztuki w edukacji i wychowaniu dziecka. W 200. rocznicę urodzin Oskara Kolberga*. W: *Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej*. Red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer, Katowice: Wyd. KPWiPM.
- Kisiel M., Hetmańczyk-Bajer, H., red., 2014(c). *Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej*. Katowice: KPWiPM.
- Klebańska I., 2009. *Jak dżdżownica Akolada o muzyce opowiada*. Łódź: Wyd. „Literatura”.
- Klukowski J. T., 1976. *Uczymy się grać na flecie prostym*. Warszawa: WSiP.
- Klukowski J. T., 1975. *Flety proste*. Warszawa: COMUK.
- Klukowski J. T., 1981. *Zespoły fletów prostych*. Warszawa: WSiP.

- Klus-Stańska D., 1999. *W nauczaniu początkowym inaczej*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Klus-Stańska D., Kruk J., 2009. *Tworzenie warunków dla rozwoju zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. Klus-Stańska D., Szczepska Pustkowska M., Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Kolasiński J., 1972. *Zespoły instrumentalne*. Warszawa: PZWS.
- Kołodziejski M., 2009. *Inteligencje wielorakie w praktyce edukacyjnej – kierunki poszukiwań i możliwości wykorzystania*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*. Red. J. Grzesiak, Konin-Kalisz: Wyd. PWSZ; UAM WPA.
- Kołodziejski M., 2012. *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa: Wyd. Naukowe WSL.
- Komińska K., 2004. *Malowana muzyka*. Poznań: Wyd. „Grafikom”.
- Komińska K., Woźniak J., 2004. *Śpiewające brzdące*. Poznań: Wyd. „Grafikom”.
- Komorowska M., 1978. *Orkiestra dziecięca cz. I, II*. Warszawa: WSiP.
- Kot A., Czyżewska-Jędraszewska A., Puszczewicz B., 1996. *Wszystko jest muzyką*. Cz. I i II, Warszawa: Wyd. TP S.A.
- Kozel D., 2009. *Archetypy jako integrativní prvek hudební výchovy*. In: *Kultúra – umenie – vzdelávanie*. Banská Bystrica: Wyd. UMB.
- Krasoń K., 1996. *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice: Wyd. UŚ.
- Krasoń K., 2013. *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*. Kraków: Wyd. UNIVERSITAS.
- Krasoń K., Mazepa-Domagala, B., red., 2004. *Ekspresja twórcza dziecka: konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Katowice: Wyd. GWSP, Librus.
- Krystyniak T., 1979. *Szkolne zespoły muzyczne. Zasady instrumentacji*, Warszawa: WSiP.
- Krzywoń D., Hetmańczyk H., 2008. *W krainie kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*. Sosnowiec: Wyd. WSH.
- Książkowska J., Wołczycka A., 2005. *Rozmowy o uczeniu, Muzyce i nie tylko...* Pełplin: Wyd. „Bernardinum”.
- Kurkowski Z., 1991. *Podstawy akompaniamentu fortepianowego. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa, WSiP.
- Kusák J., 2009. *Folklore-music pedagogy-music education*. W: *Rzeczywistość perswazyjność falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*. Red. M. Kisiel, T. Huk, Katowice: UŚ.
- Kusák J., 2007. *Hudební projekt – kreativizační alternativa hudební edukace studentů sbormistrovství na katedře hudební výchovy PdF OU*. „Acta Humanica”.

- Kydryński L., 1984. *Przewodnik operetkowy*. Warszawa: PWM.
- Lasocki J. K., 2004. *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce. Popularny podręcznik dla uczniów i samouków*. Kraków: PWM.
- Legieć-Matosiuk A., Chaciński J., 1994. *Emisja głosu – skrypt dla studentów*. Słupsk: Wyd. WSP.
- Lenartowska J., 1966. *Dziecięca orkiestra perkusyjna*. Kraków: PWM.
- Lenartowska J., 1990. *Przedszkolaki bawią się i śpiewają*. Warszawa: WSiP.
- Lewandowska K., 2001. *Muzykoterapia dziecięca: zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięcej*. Gdańsk: Wyd. „Optima”.
- Lipska E., Przychodzińska M., 1991. *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa: WSiP.
- Lissa Z., 1987. *Zarys nauki o muzyce*. Kraków: PWM.
- Łapot-Dzierwa K., 2011. *Przekład intersemiotyczny w edukacji plastycznej jako metoda stymulowania twórczej aktywności dzieci. Od teorii do praktyki*. W: *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*. Red. M. Kołodziejcki, M. Szymańska, Płock: Wyd. Naukowe PWSZ.
- Ławrowska R., 2003(a). *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*. Kraków: Wyd. ZamKor.
- Ławrowska R., 2003(b). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Ławrowska R., Sacher W. A., 2008. *Wychowanie muzyczne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch, t. 7, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Maksymowicz, W., 2010. *Mózg – biologiczna podstawa człowieczeństwa*. W: *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*. Red. H. Romanowska-Łakomy, Warszawa: Wyd. ENETEIA.
- Malinowska J., Jabłońska M., 2010. *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli*. Wrocław: Oficyna Wyd. ATUT.
- Maliszewski D., 1986. *Biały głos*. Białystok: Wyd. KAW.
- Malko D., 1990. *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.
- Malko D., 1992. *Zasady muzyki i kształcenie słuchu dla słuchaczy uczelni pedagogicznych*. Warszawa: WSiP.
- Malko D., Przychodzińska M., 1984. *Muzyka 7*. Warszawa: WSiP.
- Manturzevska M., Kotarska H., red., 1990. *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: WSiP.
- Michałowska D., 2008. *Drama w edukacji*. Poznań: Wyd. UAM.
- Miklaszewski K., 2012. *Zapomniany język*. „Muzyka w Mieście”, nr 3.
- Mikołajczak-Bąk A., Loba-Wilgocka U., 2005. *Zabawy jesienne przy muzyce*. Poznań: Wyd. „Akord”.
- Minczakiewicz E. M., 1997. *Mowa – rozwój – zaburzenia*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP.

- Młodzikowska M., 1999. *Regionalne tańce Polski*. Warszawa: Wyd. AWF.
- Młodzikowska M., Tukiendorf Cz., 1985. *Formy muzyczno-ruchowe w szkolnym wychowaniu fizycznym*. Katowice: Wyd. AWF.
- Muchenberg B., 2001. *Pogadanki o muzyce*. Kraków: PWM.
- Nęcka E., 1998. *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Nęcka E., 2001. *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Ніколаї Г., 2007. *Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність*. Суми: СумДПУ.
- Nowosad J., 2004. *Anegdota, ciekawostka i dowcip w muzyce*. Lublin: Wyd. Muzyczne Polihymnia.
- Obrębowski A., 2008. *Narząd głosu i jego znaczenie w komunikacji społecznej*. Poznań: Wyd. Naukowe UM.
- Okoń W., 2004. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Panek A., 2002. *Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole. Oczekiwania a rzeczywistość*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Panek W., 1980. *Upowszechnienie kultury muzycznej*. Warszawa: Instytut Wyd. CRZZ.
- Panek W., 2000. *Encyklopedia muzyki rozrywkowej*. Warszawa: Wyd. Świat Książki.
- Panek W., 2009. *Z historii polskiej wokalistyki operowej*. Wołomin: Wyd. Polskie.
- Pankowska D., 2011. *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela. Raport z analizy programów praktyk pedagogicznych*. Zamość: Wyd. PWSZ.
- Pankowska K., 2000. *Pedagogika dramy: Teoria i praktyka*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Parkita E., 2008. *Rola środowiska rodzinnego w stymulowaniu aktywności muzycznej dziecka*. W: *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*. Red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza: Wyd. WSB.
- Pawlisz Z., 1995. *Fiku-miku na fleciku. Podręcznik do nauki gry na flecie prostym*. Kraków: Wyd. Beseder.
- Pearson A.T., 1994. *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Pfeiffer I., 1976. *Czarodziejska pałeczka*. Kraków: PWM.
- Piotrowski M. J., 1954. *Zasady muzyki*. Przerobił i uzupełnił J. Makietta, Kraków: PWM.
- Pluta M., 2012. *Zasady muzyki i notacja muzyczna*. Kraków: Wyd. AGH.
- Płomiński M., 1984. *Zaśpiewajmy i zagrajmy*. Warszawa: PZWS.
- Płomiński M., 1997. *Uwagi o integracji w wychowaniu muzycznym*. W: *Z teorii i praktyki wychowania muzycznego*. Red. H. Danel-Bohrzyk, Katowice: Wyd. UŚ.
- Podhajski M., 2013. *Formy muzyczne*. Warszawa: PWN.

- Podolska B., 2008. *Muzyka w przedszkolu. Metodyka*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Polony L., 1991. *Polski kształt sporu o istotę muzyki*. Kraków: Wyd. AM.
- Pomykało W., red., 1993. *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wyd. Fundacja Innowacja.
- Poniatowska I., 1991. *Szkolny słownik: muzyka*. Warszawa: WSiP.
- Popielińska M., 1997. *Realizacja gry na fortepianie jako formy przygotowania do pracy w szkole ogólnokształcącej*. W: *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Powroźniak J., 1984. *Nasze tańce. Tańce śląskie*. Kraków: PWM.
- Prosnak J., 1976. *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*. Warszawa: WSiP.
- Próchniewicz W., 1985. *Wesołe instrumenty*. Lublin: Wyd. Lubelskie.
- Przychodzińska M., 1989. *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: WSiP.
- Przychodzińska M., 1990. *Sluchanie muzyki w klasach 1-3. Przewodnik do płytoteki*. Warszawa: WSiP.
- Pytlak A., 1996. *Muzyka a wychowanie*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało, Warszawa: Wyd. Fundacja Innowacja.
- Rataj R., Sołtysik, W., 2001. *Muzyka i my*. Warszawa: WSiP.
- Reichel G., Rabenstein R., Thanhoffer M., 1994. *Grupa i ruch. Metody relaksacyjne – taniec twórczy – sport zespołowy – gry i zabawy integrujące*. Warszawa: Wyd. CAK.
- Reiss J.W., 1987. *Mała historia muzyki*. Kraków: PWM
- Rogalski E., 1980. *Spoleczno-wychowawcza rola chóru szkolnego*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Rogalski E., 1992. *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Rolewska J., 2014. „Bum Bum Rurki” – kolorowa nowość w edukacji muzycznej. W: *Praktyka czyni mistrza, czyli jak unowocześnić praktyki studenckie*. Red. M. Mnich, M. Kisiel, Katowice: Wyd. ŚWSZ, UŚ.
- Roscher W., 1990. *Perspektywy zintegrowanej pedagogiki muzycznej w aspekcie teorii kształcenia*. „ISME”, nr 3/4.
- Rostańska E., 2010. *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Sacher W. A., 1999. *Sluchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Sacher W. A., 2004. *Sluchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Sacher W. A., 2012. *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Sachs C., 1989. *Historia instrumentów muzycznych*. Tłum. S. Ołędzki, Kraków: Wyd. PWN.

- Sacks O., 2009. *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*. Warszawa: Wyd. ZYSK i S-KA.
- Sandor G., 1994. *O grze na fortepianie*. Tłum. J. Kadubiński, Warszawa, PWN.
- Sherman R., Seldon P., 2000. *Muzyka klasyczna dla żółtodziobów, czyli wszystko, co powinniście wiedzieć o ...*. Przeł. P. Kwiatkowski, Poznań: Dom Wyd. REBIS.
- Shuter-Dyson R., Gabriel, C., 1986. *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Tłum. E. Głowacka, K. Miklaszewski, Warszawa: WSiP.
- Siek-Piskozub T., Wach A., 2006. *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Sikorska M., 1963. *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*. Warszawa: Wyd. Izomorf.
- Sikorski K., 1975. *Instrumentoznawstwo*. Kraków: PWM.
- Sloboda J. A., 2002. *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Tłum. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban, Warszawa: Wyd. AMFC.
- Sloboda J., 2003. *Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Wyd. AMFC.
- Słyk U., 2008. *Zespołowe muzykowanie w nauczaniu zintegrowanym*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 5.
- Smoczyńska-Nachtman U., 1992. *Muzyka dla dzieci. Umuzyczenie według koncepcji Carla Orffa*. Warszawa: WSiP.
- Smoleń J., 1987. *Orkiestra dziecięca*. Szczecin: Wyd. ODN.
- Socha J., 1993. *Flet podłużny. Podręcznik – samouczek*. Warszawa: WSiP.
- Springer E., 1985. *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu*. Tłum. U. Schrade, Warszawa: Wyd. Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Stadnicki A., 1994. *Tańce dla dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Stasińska K., 1986. *Instrumentarium Orffa w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Stasińska K., 1995. *120 lekcji muzyki w klasach 1-3*. Warszawa: WSiP.
- Storms G., 1991. *Gry przy muzyce*. Tłum. M. Zagaiński, Poznań: Oficyna Wyd. AKADEMOS.
- Struve H., 1892. *Sztuka i piękno. Studia estetyczne*. Warszawa: Wyd. E. Wende i S-ka.
- Struve H., 2010. *Wybór pism estetycznych*. Oprac. J. Sztachelska, Kraków: Universitas.
- Suświłło M., 2001. *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wyd. UW-M.
- Suświłło M., 2004. *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*. Olsztyn: Wyd. UWM.
- Suzuki S., 2010: *Karmieni piersią. Podstawy kształcenia talentu*. Warszawa: Wyd. CRUMS.
- Szarecka G., 2004. *Muzykologia dla dzieci i młodzieży. Kurs słuchania muzyki*. Warszawa: Wyd. Paderevianum.
- Szlufik W., Piwowska E., 2005. *Kreatywność w edukacji elementarnej*. Częstochowa: Wyd. AJD.

- Szmidt K. J., 2007. *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Szpunar J. Gęca L., 1999. *Tańczymy razem. Formy inscenizacyjne i sceniczne wybranych tańców narodowych i regionalnych*. Lublin: Wyd. „Klanza”.
- Szuman S., 1969. *Sztuka i wychowanie estetyczne*. Warszawa: PZWS.
- Szuman S., 1975. *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: WSiP.
- Szuman S., 1990. *Sztuka dziecka: psychologia rysunkowa dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Szymański M., 2004. *Reforma systemu edukacji – próba wyrównania szans młodego pokolenia*. W: *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Red. M. J. Szymański, Kraków Wyd. Naukowe AP.
- Śledziński S., red., 1981. *Mała encyklopedia muzyki*. Warszawa: PWN.
- Śmiechowski B., 1999. *O muzyce najpiękniejszej ze sztuk. Historia muzyki*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”
- Tarasiewicz B., 2003. *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Kraków Wyd. „Universitas”.
- Tarczyński J., 2008. *Nietypowe instrumentarium w edukacji muzycznej*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 5.
- Targosz R., 1991. *Zbiór piosenek dla dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Bielsko-Biała: Wyd. WOM.
- Tatarkiewicz W., 2005. *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarski J., red., 1980. *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWM.
- Tomaszewska Z., Miler M., 2013. *Piosenki i zabawy edukacyjne na „Bum bum rurki”*. Wyd. Muzyczne ABsonic.
- Tomaszewski W., 1991. *Człowiek tańczący*. Warszawa: WSiP.
- Tomczak M., 1990. *Melodie na flety proste*. Warszawa: WSiP.
- Turska I., 1989. *Przewodnik baletowy*. Warszawa: PWM.
- Uchyła-Zroski J., 1991. *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego. Skrypt dla studentów nauczania początkowego i wychowania muzycznego*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Uchyła-Zroski J., 1998. *Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej*. Piotrków Trybunalski: Wyd. WSP.
- Uchyła-Zroski J., red, 2009: *Wartości w muzyce. T. 2: Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Versini A. i J. M., Biguet M. N., 2001. *Zajęcia muzyczne w przedszkolu*. Tłum. A. Wróblewski, Warszawa: Wyd. „Cyklady”.
- Wacławski A., Bayer K., 2010. *Ćwiczenia umuzykalniające*. Poznań: Wyd. „Akord”.
- Wacławski A., Bayer K., 2010. *Tańce świąteczne*. Poznań: Wyd. „Akord”.
- Waluga A., 2002: *Mowa muzyczna drogą do opanowania muzycznego języka*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Tom 2: Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Red. M. Michalewska, M. Kisiel, Kraków: Oficyna Wyd. Impuls.

- Waluga A., 2005. *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej*. Katowice: Wyd. AM.
- Waluga A., 2010. „*Hudební dialog“ u základů rozvoje zpěvu*. W: *Aktuální trendy hudební psychologie, hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy V*. Red. I. Kozelská a kol., Ostrava:Vyd. OSU.
- Waluga A., 2012. *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej – koncepcje, badania, programy*. Katowice, Wyd. AM.
- Wapińska B., 2006. *Zimowe warsztaty muzyczne*. Knurów: Wyd. „Synkopa”.
- Wapińska B., 2013. *Mała orkiestra*. Knurów: Wyd. „Synkopa”.
- Wasik A., red., 2002. *Zabawy z chustą*. Lublin: Wyd. „Klanza”.
- Wesołowski F., 2002. *Zasady muzyki*. Kraków: PWM.
- Wieczysty M., 1986. *Tańczyć może każdy*. Warszawa: PWM.
- Wierszyłowski J., 1981. *Psychologia muzyki*. Warszawa: PWN
- Wietrzyński W., 1997. *Flażolet – najprostszy sposób na miłe muzykowanie*. Poznań: Wyd. MAG.
- 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. AP.
- Wilk K., 2014. *Wybrane kompetencje muzyczne w samoocenie i percepcji przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnej edukacji zintegrowanej*. W: *Twórczość codzienna w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka w wychowaniu*. Red. M. Kołodziejcki, Pułtusk: Wyd. AH.
- Wimmer T., 1995. *Tańce i zabawy dla grupy*. Lublin: Wyd. „Klanza”.
- Wojnar I., 1970. *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Wojnar I., red., 1990. *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia: polska koncepcja i doświadczenia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Wojtyński Cz., 1970. *Emisja głosu*. Warszawa: PZWS.
- Wójcik D., 2010. *Nauka o muzyce: wiadomości wstępne, instrumenty, formy i polska muzyka ludowa*. Kraków: Wyd. Musica Jagiellonica.
- Wójcik D., 2011. *ABC form muzycznych – analizy*. Kraków: Wyd. Musica Jagellonica.
- Wójcik I, Wójcik J., 2003. *Jak Dawid tańczyć chce, tańce integracyjne oparte na fabule biblijnej*. Lublin: Wyd. „Klanza”.
- Zalewska E., 2009. *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Zdankiewicz-Ściagała E., Maruszewski T., 2004. *Wyobrażenia jako pierwsza forma doświadczenia generowanego przez jednostkę*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau, t. 2, Gdańsk: GWP.

- Zganiacz-Mazur L., 2004. *Słowniczek muzyczny*. Warszawa: Wyd. Muzyczne „Contra”.
- Zwolińska E., 1997. *Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich w formie wierszy i w formie piosenek*. Bydgoszcz: Wyd. WSB.
- Zwolińska E., Jankowski W., red., 1995. *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz-Warszawa: Wyd. Naukowe WSP, AMFC.

Źródła:

- Dz. U., 2012, poz. 977. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*.
- Dz. U., 2014 (a). *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*. Zał. nr 1: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*. Zał. nr 2 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych: I etap edukacyjny: klasy I-III edukacja wczesnoszkolna*.
- Dz. U., 2014(b). *Karta Nauczyciela*. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r., nowelizacja 12 lutego 2014, poz. 191 i 1198.

Netografia:

- Apel w sprawie powszechnej edukacji muzycznej – Profesjonalna i powszechna edukacja muzyczna wobec nowych wyzwań, <http://www.konwencjamuzyki.pl> [data dostępu: 9.09.2014].
- Apel o lepsze kształcenie muzyczne, <http://www.edukacjaWPolsce.pl> [data dostępu: 19.06.2014].
- Lewandowska I., 2005. *Podstawy gry na fletzie*. www.sp9.Im.pl [data dostępu: 14.07.2014].
- Miklaszewski K., *Muzyka w bogactwie zjawisk dźwiękowych*. www.kopernik.org.pl [data dostępu: 17.09.2014].
- www.inwiedza.net [data dostępu: 12.11.2014].
- www.cultura.pl [data dostępu: 3.12.2014].

Załączniki

1. Instrument akompaniujący dla nauczyciela (keyboard, pianino i gitara).
2. Szkolne instrumenty melodyczne (dzwonki chromatyczne i flet podłużny).
3. Szkolne instrumenty perkusyjne niemelodyczne.
4. Muzyczne zagadki i rebusy.
5. Piosenki, kanony i recytacje.
6. Plansze dydaktyczne dla studenta i nauczyciela (podstawy pisma nutowego, schemat fonogestyki i tataizacji).
7. Materiał nutowy do ćwiczeń głosowych i rytmicznych.
8. Wybrane utwory przeznaczone na flet podłużny sopranowy i dzwonki chromatyczne.
9. Aplikacyjny wymiar umuzykalnienia dzieci w edukacji elementarnej.
10. Rekomendacja i sprawozdanie wybranego utworu muzycznego oraz koncertu.

1. Instrument akompaniujący dla nauczyciela (keyboard, pianino, gitara)

Keyboard¹



Keyboard – YAMAHA PASR-290



Keyboard Casio CTK-7000

Pianino

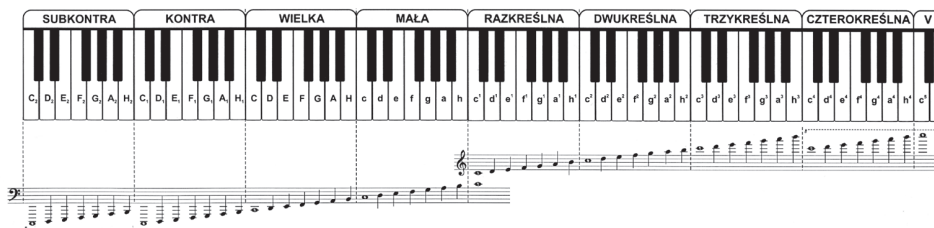


Pianono akustyczne – Yamaha



Pianino cyfrowe DPR-220

Klawiatura

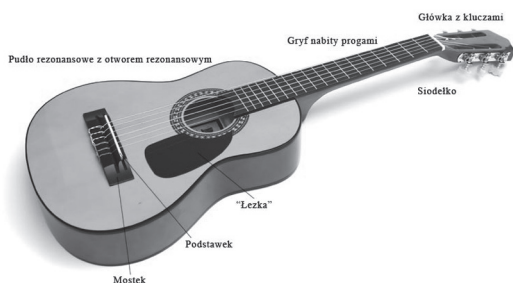


¹ Dzikowski S., 1999. *Etiudy na keyboard*. Kielce; Dyląg J., Czyżowski A., Porzuczek A., Szaflarski P., 2002. *Podstawy gry na keyboardzie*. Kraków.

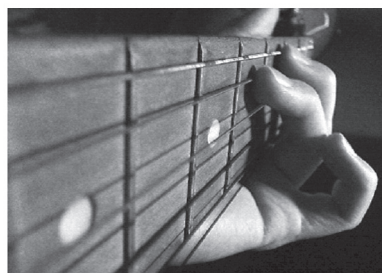
Nazwy oktav:

- nr 1 – **subkontra** – dźwięki oznaczane są wielkimi literami z podwójnym podkreśleniem albo z dwójką arabską w dolnym indeksie. Fortepian z najniższej oktawy zawiera tylko trzy dźwięki.
- nr 2 – **kontra** – dźwięki oznaczane są wielkimi literami z pojedynczym podkreśleniem albo z jedyneką arabską w dolnym indeksie.
- nr 3 – **wielka** – dźwięki oznaczane są wielkimi literami.
- nr 4 – **mała** – dźwięki oznaczane są małymi literami (niekiedy dodaje się zero w górnym indeksie).
- nr 5 – **razkreślna** – dźwięki oznaczane są małymi literami z jedyneką arabską w górnym indeksie.
- nr 6 – **dwukreślna** – dźwięki oznaczane są małymi literami z dwójką arabską w górnym indeksie.
- nr 7 – **trzykreślna** – dźwięki oznaczane są małymi literami z trójką arabską w górnym indeksie.
- nr 8 – **czterokreślna** – dźwięki oznaczane są małymi literami z czwórką arabską w górnym indeksie.
- nr 9 – **pięciokreślna** – dźwięki oznaczane są małymi literami z piątką arabską w górnym indeksie. Jest to najwyższa oktawa, z której fortepian zawiera tylko jeden dźwięk, wyższe mogą wydobyć organy.

Gitara²



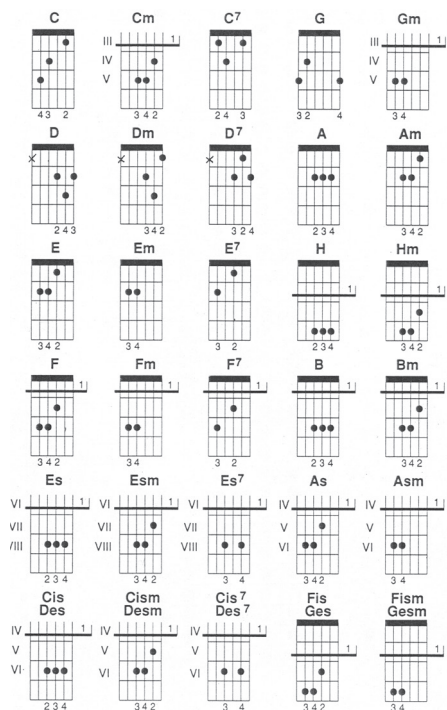
Gitara klasyczna – opis budowy



Ułożenie palców na strunach gryfu

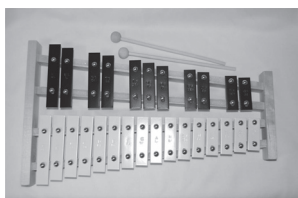
² Powroźniak J., 2010. *Szkoła gry na gitarze hawajskiej*. Kraków.

Chwyty gitarowe

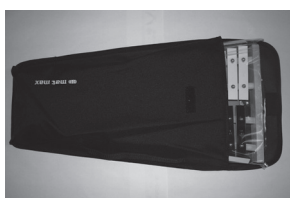


2. Szkolne instrumenty melodyczne (dzwonki chromatyczne i flet podłużny)

Dzwonki chromatyczne



Dzwonki chromatyczne



Dzwonki chromatyczne z futerałem



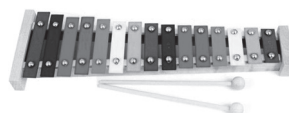
Dzwonki orkiestrowe



Cymbały rzeszowskie



Lira dzwoniowa



Dzwonki diatoniczne

3. Szkolne instrumenty perkusyjne niemelodyczne⁴



Bębenek jednostronny – instrument o średnicy ok. 24 cm, posiada drewnianą obręcz oraz z jednej strony naciągniętą membranę. Instrument trzyma się w jednej ręce za obręcz tak, aby palce dłoni nie dotykały membrany. Gra się prawą ręką, uderzając palcami lub pałeczką z filcową główką – w membranę.



Bębenek baskijski – zbudowany jest podobnie jak bębenek jednostronny. Na drewnianą obręcz naciągnięta jest membrana, na samej obręczy umieszczonych jest kilka par małych talerzyków. Na tamburynie można grać tak, jak na bębenku – uderzając w membranę lub potrząsając instrumentem.



Tamburyn – może posiadać średnicę ok. 30 cm. Na obręczy umieszczonych jest kilka par brzękadeł (małych talerzyków). Na tamburynie można grać uderzać ręką w obręcz albo potrząsać instrumentem.



Talerze (czynele, żele) – wykorzystuje się talerze o różnych wielkościach. Dźwięk uzyskuje się poprzez uderzanie o siebie talerzami jednakowej wielkości lub przez uderzanie o krawędź talerza pałeczką z filcową główką.



Trójkąt (triangiel) – jest instrumentem wykonanym z pręta stali chromowanej lub żelaza wygiętego w kształt trójkąta. Boki w jednym z kątów są niepołączone. Dźwięk wydobywa się, uderzając w ramiona trójkąta metalowym prętem osadzonym w drewnianej rączce. Podczas gry nie można dotykać instrumentu palcami.



Kołatka (kastaniety) – instrument zbudowany jest z dwóch drewnianych elementów przymocowanych do rączki zakończonej płaską płytką. Gra się na nim, potrząsając lub uderzając o otwartą dłoń drugiej ręki.



Grzechotki (marakasy) – wyrabiane są z drewna, metalu lub sztucznego tworzywa. Wypełnia się je śrutem, kamyczkami albo piaskiem. Dźwięk uzyskuje się przez potrząsanie instrumentem.



Drewienka (clavesy) – składają się z dwóch jednakowej długości i grubości drewnianych pałeczek. Jedną pałeczkę trzyma się w lekko zwiniętej lewej dłoni, a druga uderza się o nią. Dźwięk otrzymuje się również przez swobodne uderzanie jedną pałeczką w drugą.



Tarka (sapo cubana) – to drewniana karbowana rura. Instrument trzyma się w lewej dłoni, drugą pociera się płaską pałeczką w karbowaną.



Blok akustyczny – ma kształt pustego walca naciętego z obu stron. Gra się na nim, uderzając drewnianą pałeczką.



Pudełko akustyczne – to prostokątny klocek, w którym znajdują się podłużne wyżłobienia. Gra się na nim, uderzając drewnianą pałeczką.

⁴ Instrumenty wchodzące w skład tzw. Instrumentarium C. Orffa – Stasińska K., 1986. *Instrumentarium Orffa w szkole*. Warszawa: WSiP.

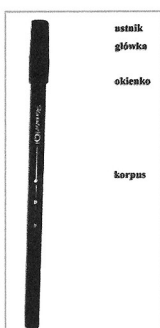


Janczary – to rodzaj instrumentu muzycznego w postaci niewielkich dzwoneczków z grupy idiofonów. Klasyczny sposób ich użycia polega na potrząsaniu wskutek czego powstaje charakterystyczny dźwięk.

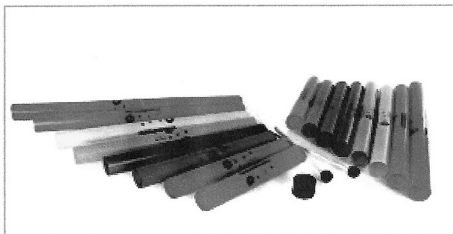


Bongosy – instrument kubański składający się z dwóch na stałe połączonych ze sobą bębenków o jednakowej wysokości korpusu i różnych średnicach. Bongosy pobudza się przez uderzenia palcami w różne miejsca membrany.

Instrumenty - zabawki dźwiękowe



Flażolet tzw. flecik polski

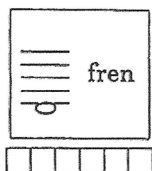


Bum-bum rurki



Instrumenty-zabawki muzyczne własnej konstrukcji

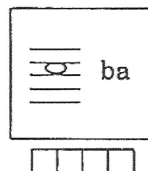
4. Muzyczne zagadki i rebusy⁵



Cztery ma struny
i duszę z drzewa.
Pociągniesz smyczkiem,
cudownie śpiewa. (**skrzypce**)



Bije w niego dobosz,
mocno pałkami.
Bębni, bębni głośno
między nutami. (**bęben**)

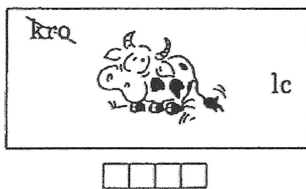
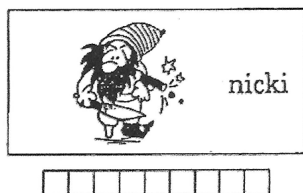


Czasem jest smutna,
czasem wesoła.
Melodią dzieci
do śpiewu woła. (**melodia**)

Chór nie zaśpiewa
bez tego pana.
Orkiestra nie jest
bez niego zgrana. (**dyrygent**)

Co to jest za głos?
Jak się nazywa?
Swą nazwę w słowie
„Bobas” ukrywa. (**bas**)

Co to za pani, w złocie,
w czerwieni, sady pomaluje,
lasy przemieni, a gdy odejdzie
gdzieś w obce kraje,
śnieżna zawieja po niej
zostaje. (**jesień**)



⁵ Storms G., 1999. *100 nowych gier muzycznych*. Lublin.

5. Piosenki, kanony i recytacje⁶

Wrześniowe korale

muzyka: Józef Świder
słowa: Danuta Graj

1. I - dzie z to - boł - ka - mi pol - ną dro - gą wrze - sień.
2. I - dzie wrze - sień da - lej po ście - ży - nie krę - tej.
3. Mi - ja wrze - sień po - la, skąd sprzą - tnie - to zbo - że.

nieco wolniej

1. Py - ta ja - rzę - bi - na: - Co mi wrzeń - siu niesiesz? Ko -
2. Py - ta go - ka - li - na: - Masz dla mnie pre - zenty? Ko -
3. Py - ta dzi - ka ró - ża: - Masz coś dla mnie może? Ko -

1. ra - li czer - wo - nych nio - sę peł - ny wo - rek.
2. ra - li czer - wo - nych nio - sę peł - ny wo - rek,
3. ra - li czer - wo - nych nio - sę peł - ny wo - rek.

1. Cie - bie ja - rzę - bi - no, w ko - ra - le, u - bio - rę.
2. więc cie - bie, ka - li - no, w ko - ra - le u - bio - rę.
3. Cie - bie dzi - ka ró - żo, w ko - ra - le u - bio - rę.

Jesień

Moderato (Umiarkowanie)

Melodia angielska

I - dzie je - sień, i - dzie je - sień, ci - cho w le - sie, ci - cho w le - sie.
Spadł liść, spadł liść, sto - ją drze - wa, ptak nie śpie - wa.

Siała baba mak

Wesoło

I grupa: ba - ba, ba - ba, ba - bu, ba - ba mak, mak,
II grupa: Sio - ta sio - ta sio - la sio - la mak, mak,
I grupa: tak tak A to by - ło, a to by - ło tak!
II grupa: tak tak

Pożegnanie

mel. z Teksasu, sł. U. Smoczyńska

Umiarkowanie

Na - dcho - dzi już po - że - gna - nia czas,
nie smu - ćmy się, za - śpie - wa - jmy wraz.

Bum bum **RURKI**®
Była sobie żabka mała



By - ia so - bie za - bka ma - la re re kum kum, re re kum kum,
Któ - ra ma - my nie słu - cha - la re re kum kum bęc.
Na spa - ce - ry wy - cho - dzi - la re re kum kum, re re kum kum,
In - nym za - bkom się dzi - wi - la re re kum kum bęc.

Melodia piosenki pt. „Była sobie żabka mała” w opracowaniu na głos oraz wykonanie (grę) przy pomocy kolorowych instrumentów-zabawek „Bum-bum rurki”.

⁶ Piosenki, kanony i recytacje zaczerpnięto z przewodników metodycznych autorstwa: U. Smoczyńskiej-Nachtman, R. Ławrowskiej, K. Jakobczak-Drażek, www.gra.bumbumrurki.pl i innych

6. Plansze dydakcyjne dla studenta i nauczyciela⁷

PODSTAWY PISMA NUTOWEGO

PIĘCIOLINIA

5 linii
linie dodane górne
linie dodane dolne
4 pola

PODSTAWOWE KLUCZE STOSOWANE W MUZYCE

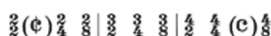
wiolinowy - G basowy - F

GAMA C-DUR

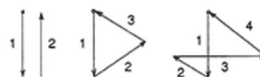
DO RE MI FA SOL LA SI DO - nazwy solmizacyjne
C D E F G A H C - nazwy literowe

WARTOŚCI RYTMICZNE NUT I PAUZ		
Nuty	Paazy	czas trwania
		4
		2
		1
		1/2
		1/4
		1/8

PODZIAŁY TAKTÓW



TAKTOWANIE



KOLEJNOŚĆ GAM

Krzyżykowych **Bemolowych**

G-dur D-dur A-dur E-dur H-dur Fis-dur Cis-dur F-dur B-dur Es-dur As-dur Des-dur Ges-dur Ces-dur
e-moll b-moll fis-moll cis-moll gis-moll dis-moll ais-moll d-moll g-moll c-moll f-moll b-moll es-moll as-moll

FONOGESTYKA

do
ti
la
so
fa
mi
re
do

do
ti
la
so
fa
mi
re
do

do - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti

do - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti

do - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti
la - ti

TATAIZACJA

⁷ Wesołowski F., 2011. *Zasady muzyki*. Kraków; Burowska Z., Karpala B., Noworol B., Wilk A., 1996. *So mi la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I-III*. Warszawa.

7. Materiał nutowy do ćwiczeń głosowych i rytmicznych⁸

Zadanie 1. Odczytaj podana rytmizację tekstu z taktowaniem.



Le-cia - la kaw-ka nad po - lan-ką. Prze-pra - szam, a czy ze mie - tan-ką.

Trąb - ka, pomp - ka, dwa pu - zo - ny, kto nie za - gra, jest tra - fio - ny.

Zadanie 2. Odczytaj rytm w parze jako dwugłos.



Zadanie 3. Odczytaj melodię nazwami solmizacyjnymi.

Tempo krakowiaka Polska melodia ludowa



Stanisław Kazuro



Zadanie 4. Dokończ melodię z uwzględnieniem ciężenia tonicznego.



⁸ Materiał przytoczono z wybranej literatury metodycznej: Kaczurbina M., Ludwikiewiczowa A., Miklaszewski L., 2001. *Wesołe nutki i piosenki*. Kraków; Wacławczyk A., 2006. *Cwiczenia rytmiczne dla dzieci*. Krzyżanowice; Socha J., 1997. *Nasze muzykowanie*. Warszawa.

8. Wybrane utwory przeznaczone na flet podłużny sopranowy i dzwonki chromatyczne⁹

Melodia amerykańska mel. popularna

Zywo

ƒ

× – wartości tak zapisane należy wykonać stukając palczką o palczkę.

Detailed description: This musical score is for a popular American melody. It consists of three staves of music in 3/4 time, marked 'Zywo' (Allegro) and starting with a forte (ƒ) dynamic. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat. The melody is characterized by eighth and sixteenth notes. A note with a cross symbol (×) is indicated as a percussive effect to be made by tapping the finger on the instrument.

Prosta melodia

Carl Bellman

Wesoło, z życiem

Detailed description: This musical score is for a simple melody by Carl Bellman. It consists of three staves of music in 2/4 time, marked 'Wesoło, z życiem' (Allegro). The melody is simple and consists of quarter and eighth notes.

Poranek

Edward Grieg

Umiarkowanie

Detailed description: This musical score is for 'Poranek' (Morning) by Edward Grieg. It consists of two staves of music in 3/4 time, marked 'Umiarkowanie' (Moderato). The melody is simple and consists of quarter and eighth notes.

Melodia

C. Hansen

Powoli

Detailed description: This musical score is for a melody by C. Hansen. It consists of three staves of music in 3/4 time, marked 'Powoli' (Adagio). The melody is simple and consists of quarter and eighth notes.

⁹ Utwory muzyczne popularne w wykonaniu studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, pochodzące z różnych źródeł.


9. Aplikacyjny wymiar umuzykalnienia dzieci w edukacji elementarnej¹⁰

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów,
Instytutu Pedagogiki, Wydziału Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

zaprasza na

Audycję muzyczną

pt. „W krainie muzyki – jesienne muzykowanie”



Przedstawienie zostało przygotowane przez studentki studiów stacjonarnych I i II stopnia, specjalność: **edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne** w składzie:

A. Bartosiewicz, P. Bator, M. Bodzarek, K. Bodnar, M. Błoniak, K. Bigos, E. Broda, J. Czombor, M. Dolata, R. Foltak, A. Kozłowska, K. Nowak, P. Osyła, P. Paterek, A. Padrzyńska, M. Ryszczak, P. Saboś, S. Sołtyska, A. Stankiewicz, A. Szturmik, K. Sosnowska, A. Stojarz, M. Strzemiński, M. Szoltysek, M. Szoła, N. Rak, B. Walański, J. Rysiewicz, J. Rolewska, B. Cornik, K. Gorzałka, B. Machura, A. Krupnick.

pod kierunkiem: **dr. hab. Mirosława Kisielea**


Audycja muzyczna zostanie zaprezentowana w wybranych placówkach oświatowych tj.:

- Miejskie Przedszkole nr 67, al. W. Roździeńskiego w Katowicach – 26.11.2014, godz. 10:00;
- Szkoła Podstawowa nr 37, ul. Lompy w Katowicach – 27.11.2014, godz. 8:50;
- Miejskie Przedszkole nr 5, ul. gen. Zajęzka w Katowicach – 27.11.2014, godz. 11:00.

Świąteczna gąszczany!!!

Jesienna wycieczka

Sl. i muz. Joanna Barnat



2. Nagle kasztan z drzewa skoczył,
w złote liści się potoczył
za nim leci drugi, trzeci,
wprost pod nogi naszych dzieci.

3. Wola Tomek: Mam jednego!
Już znalazłem następnego!
Do kieszeni schowam sobie
i ludzka w domu zrobię.


4. Z lewej strony obok Hanki
spadły dwa małe kasztanki,
Pac, pac, pac, pac...
Jesieni nadszedł czas.

Ref. Pac, pac, pac, pac...
Tak jesienną wita nas,
Pac, pac, pac, pac...
Jesieni nadszedł czas.

Opowieść muzyczna pt. „Jesienny spacer”

Deszcz (dzwonki i paleczki) zastukał do okien. Otworzyłem okno i dostrzegłem leniwe słońce przebijające się przez chmury (trójkąt). Dookoła widać było już jesień (szyszki...). Zatekniełem za wiosennym ciepłem, radosnym śpiewem ptaków (flet – trył), kwiecistą łąką i szumem strumyka (dzwonki, kłij deszczowy). Zarzuciłem złoty szalik na szyję, stanowił on kontrast z brązowymi liśćmi i pustymi gałęziami drzew. Pasował także do mojego ciemnoniebieskiego swetra. Tak ubrany wyszedłem na spacer (pudełko akustyczne, tupanie). Dookoła mnie wirowały suszone liście (grzechotki, szeleszczące podraczane liście) tańczące na chodnikach. Mężczyzna zgarmał je (szu, szu, szu...) w jedno miejsce i teraz wyglądają jakby one także marzyły od chłodnego wiatru. W powietrzu czulem zapach wypalonej trawy (westchnienie: och, ach...). Zbliżała się zima, można było to poznać po zwiniętych pękach kwiatów, po grubszych kurkach przechodniów i drzewki chłodnemu wiatru (szyszki...), który ocierał się o moje policzki. W tym momencie zza chmur wyszło słońce (trójkąt), które bardzo szybko je przepędziło ogrzewając mi twarz. Gdy przeszedłem kilka kroków wszedłem do lasu i ujrzałem ścieżkę usypaną z kolorowych liści, które szeleszczą (celofan, papier pakunkowy) tworzyły jesienną melodię. Nagle usłyszałem stukanie dziecka (dREWNIKA), a w krzakach zobaczyłem wędrującego jeżyka (przespinywanie grochu na bebenka). W tym samym momencie pod moje nogi przylatwały się dwa dojrzale kasztany (rozsypanie kasztanów na metalowej taicy), które z hukami spadły z drzewa. Odbijało się w nich słońce (trójkąt). Były gładkie i całe brązowe. Schowałem je w dłoni i poczułem ciepło bijące z serca kasztanów (gest serca, odgłos: pak, pak, pak). To w nich żyła jesień. Jesień była także na liściach, które zebrałem i schowałem do książki (odgłos zamykanej książki). Widziałem ją także na niebie i wyzulałem w powietrzu. Kolorowa jesień przepłynęła cały świat! (szeleszczące liście wyrzucanych do góry).

Legenda:
Kolor czerwony (tekst w nawiasie) oznacza odgłosy i dźwięki towarzyszące opowiadaniu.
Kolor czarny sygnalizuje zmianę tembru głosu, pojawienie się pauzy lub gestu podkreślającego ważność zdarzenia.



PROGRAM

Audykcji muzycznej


pt. „W krainie muzyki – jesienne muzykowanie”

Wprowadzenie – J. S. Bach: Preludium – fortepian, wiersz pt. „Jesienna muzyka”

1. Piosenka pt. „Zabrał dziadek na wycieczkę”
2. Jesienne impresje taneczne – taniec nowoczesny
3. Kolorowe bum, bum rurki – Piosenka francuska
4. Uczymy się śpiewać: „Przedszkole drugi dom”, „Nasza piosenka”
5. Czekolada – taniec pełen słodkości
6. Piosenka pt. Jesień w ogrodzie
7. Kolorowe bum, bum rurki – improwizacja dźwiękowa
8. Zgaduj-zgadula
9. Opowieść dźwiękowa pt. „Jesienny spacer”

Zakończenie – R. Schumann: Seny dziecięce „Od obcych ludzi i krajów” – fortepian, wiersz pt. „Czym jest muzyka?”

Katedra
Pedagogiki
Wczesnoszkolnej
i Pedagogiki
Mediów



Katowice
26-27.11.2014

¹⁰ Studentki pedagogiki, specjalność: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne przygotowały pod kierunkiem M. Kisielea audycję muzyczną pt. „W krainie muzyki – jesienne muzykowanie”, która została zaprezentowana w wybranych placówkach (szkołach, przedszkolach biorących udział w projekcie „Praktyka czyni mistrza!”.

Fotoreportaż z audycji muzycznej „W krainie muzyki – jesienne muzykowanie”¹¹



Fot. 1. Opowieść dźwiękowa pt. „Jesienny spacer”.



Fot. 2. Dziecięce muzykowanie na „Bum bum rurkach”



Fot. 3. Taniec pełen słodkości pt. „Czekolada”.



Fot. 4. Inscenizacja do piosenki pt. „Jesienny spacer”.



Fot. 5. Muzyczna „zgaduj-zgadula”.



Fot. 6. Aktywność uczniów klas I-III.



Fot. 7. „Piosenka francuska” – kolorowe „Bum, bum rurki”.



Fot. 8. Podziękowanie dla wykonawców.

¹¹ Audycja prezentowana była w wybranych placówkach oświatowych na terenie miasta Katowice: w Miejskim Przedszkolu nr 67, w Szkole Podstawowej nr 37 oraz w Miejskim Przedszkolu nr 5.

R e k o m e n d a c j a

wybranego utworu muzycznego artystycznego¹

27 kwietnia 1810 roku Ludwig van Beethoven skomponował jeden z najbardziej rozpoznawalnych w swojej twórczości utwor pt. „Dla Elizy”². Stosując nowatorskie, jak na owe czasy, środki stylistyczne i konstrukcję kompozytor przekroczył umowną granicę między dwiema epokami: klasycyzmem i romantyzmem.

W świecie pianistów krąży opowieść, iż pierwowzorem kompozycji „Dla Elizy” była naprędce skreślona przez L. van Beethovena w formie motywu melodycznego dedykacja dla jednej z miłośniczek jego talentu. Powstały później utwór został nazwany imieniem zauroczonej muzyką mistrza niewiasty – Elizy. Historycy natomiast w różny sposób interpretują powstanie tytułu tego dzieła. Niektórzy z nich uważają, że tajemniczą muzą Beethovena była nie Eliza, tylko Teresa, córka lekarza, który czuwał nad zdrowiem kompozytora.

Ludwig van Beethoven w omawianym utworze zastosował formę miniatury fortepianowej o budowie pięcioczęściowego ronda. Pierwsza część – śpiewna i liryczna – wprowadza słuchacza w stan rozmarzenia i nostalgii. Część druga – dynamiczna – posiada wiele elementów wirtuozowskich. W części trzeciej kompozytor w wersji skróconej powraca do lirycznej i śpiewnej tematyki głównej, aby w następnej (czwartej) części ukazać słuchaczowi dramaturgię wyrażoną w mocnych akordach prowadzonych na tle uporczywie powracających dźwięków w lewej ręce. W ostatniej, piątej części, znowu powraca temat główny.

Miniaturę fortepianową „Dla Elizy” można określić mianem przeboju ponad czasowego, do którego chętnie sięgają zarówno wykonawcy-pianiści, jak również melomani i przypadkowi słuchacze. Bez przesady można stwierdzić, że jest to utwór, który dobrze wykonany potrafi poruszyć serca odbiorców. Wielu młodych muzyków-uczniów należy do grona osób zafascynowanych tym dziełem. Podoba im się w nim nie tylko temat główny, ale również konstrukcja i możliwości wydobywania kontrastującej barwy poszczególnych dźwięków, motywów, fraz na fortepianie oraz sam romantyczny zamysł kompozytora. Bardzo często i chętnie wykonują go dla swoich najbliższych. W muzyce popularnej rozpowszechnił tę balladę duet fortepianowy „Marek i Wacek” (Marek Tomaszewski i Waław Kisielewski).

Miniatura fortepianowa „Dla Elizy” jest bardzo refleksyjnym, pełnym emocji utworem, do którego melomani często wracają, powtórnie słuchając go, nucąc motyw przewodni bądź próbując amatorskiego wykonania na dostępnych instrumentach

¹ Studenci, uczestnicy projektu „Praktyka czyni mistrza!”, w ramach zajęć popularyzujących muzykę, przygotowawali indywidualne prezentacje wybranych dzieł artystycznych znanych kompozytorów, wg podanego wzoru rekomendacji.

² L. van Beethoven, *Bagatelle a-minor*, WoO 59 „DlaElizy”.

muzycznych. Miniatura ta warta jest polecenia i propagowania jako wartościowy, a zarazem łatwy w odbiorze przykład muzycznego geniuszu mistrza Beethovena.

Rekomendacja

koncertu „Wielcy mistrzowie”, który odbył się w Filharmonii Śląskiej w Katowicach³

W sali im. Karola Stryji Filharmonii Śląskiej odbył się koncert pt. „Wielcy Mistrzowie”, którego program obejmował: „Uwerturę do opery *Don Giovanni*” KV527 (1787) i „Koncert fortepianowy C-dur” KV 467 (1785) – Wolfganga Amadeusa Mozarta oraz „IV Symfonię f-moll” op. 36 (1878) – Piotra Czajkowskiego. Program ten został wykonany przez Orkiestrę Symfoniczną Filharmonii Śląskiej pod batutą światowej sławy dyrygenta Jerzego Maksymiuka oraz wybitnego pedagoga, pianisty Andrzeja Jasińskiego.

W pierwszej części zabrzmiały entuzjastyczne dźwięki *Uwertury* skomponowanej przez Wolfganga Amadeusa Mozarta do opery „Don Giovanni”, która po raz pierwszy wystawiona została w Pradze (1787 r.). Kompozycja ta powstała, jak piszą biografowie, prawdopodobnie w ciągu jednej nocy. W. A. Mozart skomponował muzykę, w której za koronkową jakby zasłoną pogody przejawiają się refleksje i myśli mistrza. Uwertura ta stanowi emocjonalny podkład do akcji opery, w której autor połączył w sposób mistrzowski elementy lekkiej, pogodnej komedii z właściwym nurtem akcji pełnej dramatycznego napięcia, grozy i tragizmu. Jest to uwertura typu francuskiego, składająca się z trzech części: powolna – szybka – powolna. Pierwsze ogniwo orkiestra rozpoczęła ciężkimi, złowieszczymi akordami, których grozę podkreślały urywane rytmy. Główna tonacja tej części utworu (d-moll) podtrzymuje ten groźny nastrój niepokoju. Śmiały zryw prowadzi wreszcie w jasnym D-dur do zasadniczej środkowej części. Można uznać ją za kwintesencję tragikomicznego dualizmu opery. Nacechowanej dużym humorem, gdzie wesołość przeplata się z powagą, męskie tematy z lirycznymi epizodami, a zmysłowość z demonizmem. W końcu słabnie rozmach i rozpęd. Pojawia się krótki, powolny epilog kończący *Uwerturę* niepokojącym zboczeniem do matowo tu brzmiącej tonacji C-dur⁴. Orkiestra pod batutą Jerzego Maksymiuka w mistrzowski sposób przeprowadziła słuchaczy po kolejnych etapach utworu, ukazując niepowtarzalny klimat i mistrzostwo kompozytora, co zastało nagrodzone dużymi brawami.

³ Interesującym dopełnieniem prowadzonych zajęć w obszarze przybliżania muzyki młodemu pokoleniu, stał się bezpośredni udział (w latach 2012-2014) zainteresowanych nauczycieli i studentów w koncertach organizowanych przez instytucje upowszechniające kulturę, tj. Filharmonię Śląską, Agencję Artystyczną „Silesia” oraz Akademię Muzyczną w Katowicach. Opracowane przez uczestników projektu „Praktyka czyni mistrza!” rekomendacje przygotowywane były wg podanego wzoru.

⁴ Chylińska T., Haraschin S., Schaeffer B., 1991. *Przewodnik koncertowy*. Kraków.

Kolejnym wysłuchanym utworem był „Koncert fortepianowy C-dur” (KV 467) Wolfganga Amadeusa Mozarta wykonany przez Andrzeja Jasińskiego i Orkiestrę Symfoniczną Filharmonii Śląskiej w Katowicach. Koncert ten powstał w 1785 roku w Wiedniu i należy do największych osiągnięć Mozarta ze względu na oryginalną i samodzielną technikę pianistyczną. O charakterze pierwszej części – *Allegro maestoso* decyduje jej główny temat, wskazujący na wyraźny związek z ujęciem ulubionych od czasów rewolucji francuskiej tzw. koncertów wojskowych. Kompozytor wprowadza uroczysty temat zbudowany na rozłożonym trójdźwięku *Toniki*, a następnie septymowej *Dominanty*. Zarówno partia orkiestry, jak i partia fortepianu imponuje pełnią brzmienia, zapewniającą doniosły blask. Szczególnym pięknem odznacza się również środkowe *Andante*, gdzie w nadzwyczaj prostej partii fortepianu, rozwijającej się na malowniczym tle orkiestry, dźwięczy nuta szczerego uczucia. To jakby „pełna zadumy pieśń o dawno przezwyciężonym bólu”. Finałowe *Allegro vivace assai* to rondo typowe dla Mozarta o lekkim, tanecznym charakterze. Muzyka skrzy się tu subtelnym mozartowskim humorem, a najwdzięczniejsze partie powierzone są dętym instrumentom drewnianym. W czasie koncertu piękno utworu wydobył zarówno pianista, jak i dyrygent prowadzący orkiestrę. Całość kreacji została przyjęta dużymi owacjami, które skutkowały trzykrotnym bisowaniem. Podczas bisowania pianista Andrzej Jasiński wykonał solo trzy utwory: *Sonatę C-dur* część I, W. A. Mozarta oraz dwa *Mazurki* Fryderyka Chopina. Artysta zaprezentował w trakcie gry swój kunszt pianistyczny, przykuwając uwagę odbiorców.

W drugiej części koncertu Orkiestra Symfoniczna Filharmonii Śląskiej pod kierunkiem Jerzego Maksymiuka zachwyciła publiczność wykonaniem *IV Symfonii f-moll* op. 36 Piotra Czajkowskiego. Symfonia ta powstała w trudnym okresie życia kompozytora, a została ukończona w 1878 roku. Czajkowski zadedykował ją swemu „najlepszeemu przyjacielowi” (hrabinie von Meck). Kompozytor darzył ten utwór dużym sentymentem, uważając go za swoje arcydzieło. Symfonia wyróżnia się głębią uczuć i bogactwem pomysłów kompozytorskich. Utwór rozpoczyna złowrogi, fanfarny temat *Andante sostenuto* wprowadzony przez fagoty i rogi, który Czajkowski określił jako „motyw fatum”, czyli przeznaczenie, nieubłaganą siłę, która sprzeciwia się spełnieniu marzeń o szczęściu. Pierwsza część *Moderato con anima* rozpoczyna się liryczno-melancholijnym tematem o charakterze walca, prowadzonym przez instrumenty smyczkowe. Odprężenie przynosi drugi temat, na który składają się wdzięczne, lekkie arabeski klarnetu i liryczna melodia przekazywana sobie przez instrumenty smyczkowe. W drugiej części *Andantino in modo di canzona* kompozytor wspomina minione szczęście. Główny temat wprowadza obój solo na tle pizzicato instrumentów smyczkowych. Temat środkowego epizodu intonują w unisonie klarnet i fagot. Kolejna trzecia część *Scherzo* to kapryśna arabeska, bardzo oryginalna w pomysłach i ujęciu, w której kompozytor ukazuje swój subtelny zmysł kolorystyki orkiestralnej. Instrumenty smyczkowe rozpoczynają właściwy temat tej części, po czym pierwsze trio wykonują wyłącznie instrumenty dęte drewniane.

Z przekształcenia głównego tematu powstaje drugie trio, w którym dołączają się blaszane instrumenty dęte i kotły. Finał – *Allegro con fuoco* otwiera porywający i pełen witalności temat oparty na melodii ludowej (*Wo pole bieriozka stojala*), którą kompozytor rozwija i powtarza wariacyjnie na różne sposoby. Pełna życia i radości muzyka symbolizuje przewyciężenie złego losu: „*Radość istnieje prosta i silna! Ciesz się szczęściem innych, a będziesz mógł żyć dalej...*”. Zaprezentowany w tej części koncertu utwór został gorąco przyjęty przez publiczność, która nagrodziła wykonawców owacjami na stojąco. Orkiestra na bis wykonała dwa utwory *Kołysankę i Kołędę*, skomponowane przez Jerzego Maksymiuka w formie Pasakalii. Należy dodać, iż było to prawykonanie tych utworów.

Koncert pt. „Wielcy mistrzowie” w wykonaniu Orkiestry Symfonicznej Filharmonii Śląskiej pod batutą Jerzego Maksymiuka i solisty Andrzeja Jasińskiego, prowadzony w radosnym i świątecznym klimacie, był wspaniałą uczcą duchową dla każdego słuchacza. Wspomnienia muzycznego spotkania na długo pozostaną w pamięci wszystkich melomanów.

Language of music and musical speech in a dialog between an adult and a child in elementary education

Summary

Through its works, music provides both children and adults with plenty of joy and satisfaction. It intensifies emotions, calms down, stimulates for action, encourages for movement and dance, but it also helps in fighting numerous difficulties, constituting support for the whole didactic-educational process. The motif of educating in the light of artistic values, mentioned in this work, demonstrates constant struggle of the teacher and a pupil to commune with art, develop perception and interpretation of musical works and abilities of understanding music. In such actions, the musical language and speech are significant as they occupy an important place in the dialog between a child and a teacher on the level of elementary education.

The work handed to the readers is thematic character, based on information derived from analysis of the collected factual material, contemporary literature of the subject, achievable sources, as well as observations of the dynamically changing educational environment of children and studying youth, as well as professionally active teachers of elementary and pre-school education. It also constitutes an aftermath of discussion about fulfillment of the needs presented by educational and academic environment. What is more, it outlines propositions of solutions and innovation within the scope of musical education, and application of music and its form of activity in the process of teaching and learning, as one of the paths of improving educational routes, combining theory with practice.

Language of music and musical speech in the dialog between a teacher and a child constitutes natural and desired space in the didactic-educational work of kindergarten and school. Hence, this work aims at improving competences of students of pedagogic majors, as well as of the teachers themselves, within the scope of musical knowledge and skills, and at encouraging the interested to more effective actions and courage in accepting artistic challenges, towards realization of tasks that arise from a broadly understood pedagogic practice.

The volume prepared by Mirosław Kisiel embraces an introduction, seven chapters and a conclusion. It is complemented by a list of cited works, including a sizeable collection of subject literature and sources, as well as an annex encompassing material, which at the same time strengthens the contents presented in separate chapters of the work. The publication may pose an inspiration for present and future students, as well as teachers and educators, to broaden musical knowledge and skills in the perspective of active forms stressing experience, action and cognition as the most adequate strategy of pedagogical-artistic actions, necessary in spreading music among children, and providing them with an easy access to it.