

Monika SEMIK

ORCID 0000-0002-3832-9085

*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

Edukacja muzyczna dzieci w wieku przedszkolnym w teorii i praktyce

Jak pobudzać u dzieci zainteresowania i zamiłowania muzyczne?

Abstract: Musical education of preschool children in theory and practice. How to stimulate children's interests and passions for music?

Music education is one of the basic parts of holistic children's development. Especially important start when children starts, education in kindergarten, when their voice and hearing of music are expanding. Among the forms of music education, singing and movement expression dominate. The particular emphasis is put on music education in kindergarten and the first classes of primary school. In other words — the most important thing is the development of the musical skills in children. The critical need of music education is the obtaining of possible gains, which become succeed result in the development of musical skills, musical interests, and musical passions.

Keywords: children's development, music development, forms of music activity, active music perception, music in kindergarten, music interests, music passion

Słowa kluczowe: rozwój dzieci, rozwój muzyczny, formy aktywności muzycznej, aktywne słuchanie muzyki, muzyka w przedszkolu, zainteresowania muzyczne, muzyczne pasje

Wstęp

Edukacja muzyczna na każdym etapie edukacyjnym uważana jest za jeden z podstawowych substytutów wielostronnego i pełnego rozwoju dzieci (M. Przychodzińska, Z. Burowska, A. Wilk, W. A. Sacher, J. Uchyła-Zroski, R. Ławrowska). Szczególnie ważna jest na etapie przedszkola, kiedy rozwija się u dzieci głos i słuch muzyczny, a śpiew i chęć ruchu z muzyką dominuje wśród form aktywności. Takim działaniom wychodzi naprzeciw pedagogika muzyki, rozu-

miana jako praktyka wychowania muzycznego oraz szerzej — jako nauka o kształceniu i wychowaniu muzycznym. Szczególny nacisk kładzie się na powszechne kształcenie muzyczne w przedszkolach i szkołach podstawowych, czyli na umuzykalnianie dzieci. Pierwszorzędną potrzebą edukacji muzycznej powinno być uzyskanie możliwych korzyści przez umuzykalnianie przyczyniające się do wszechstronnego rozwoju dzieci (Sacher, 2012).

Aby rozwijać u dzieci zainteresowanie muzyką, nauczyciel powinien mieć nie tylko wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki czy psychologii, ale również umiejętności muzyczno-metodyczne. Wykorzystanie systemów (E. Jaques-Dalcroze'a, C. Orffa, Z. Kodály'a), koncepcji (polska pluralistyczna koncepcja powszechnego wychowania muzycznego, Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego) czy metod edukacji muzycznej (aktywne słuchanie muzyki, logorytmika) jest podstawą wychowania muzycznego dzieci. Znaczące jest również wzbogacanie procesu edukacyjnego przez zastosowanie różnorodnych form aktywności muzycznej, inaczej mówiąc — naprzemienne stosowanie środków ekspresji i percepcji muzycznej, umiejętne rozwijanie głosu dziecięcego, stosowanie literatury muzycznej dla dzieci, a nawet odpowiedni wygląd pracowni edukacji muzycznej. Wszystkie te komponenty pomagają w rozwijaniu zainteresowań i zamiłowań muzycznych oraz pogłębianiu motywacji do nauki muzyki.

Różnorodność form aktywności muzycznej

Śpiew jest jednym w najważniejszych komponentów rozwoju muzycznego dziecka, a także — wraz z zajęciami muzyczno-ruchowymi — podstawowym rodzajem aktywności muzycznej stosowanym w przedszkolu i na późniejszych etapach edukacyjnych. Nieodłącznie wiąże się on z intonacją głosu — zarówno mowy, jak i śpiewu — kształtowaną przez różnorodne formy aktywności w ramach wychowania muzycznego.

Zdaniem M. Kisiela „kluczową rolę w wychowaniu muzycznym odgrywają formy aktywności muzycznej (śpiew, ćwiczenia mowy, ruch z muzyką, gra na instrumentach muzycznych, słuchanie muzyki, twórczość muzyczna). W edukacji na poziomie propedeutycznym najczęściej stosowane są: ruch z muzyką i taniec oraz śpiew i rytmizacja tekstów” (Kisiel, 2005, s. 10).

Dla rozwoju muzycznego niezbędne są predyspozycje anatomiczno-fizjologiczne, ale także wpływy środowiska oraz własna aktywność organizmu. Ważne są także oddziaływania wychowawcze i nauczanie. Rozwój muzyczny jest możliwy wówczas, gdy istnieją zadatki zdolności specyficznie muzycznych, takie jak dyspozycje słuchowe, głosowe i ruchowe, umożliwiające docelowo percepcję materiału muzycznego i różne formy aktywności muzycznej oraz wrażliwość na bodźce muzyczne (Burowska, Głowacka, 2000). Zdanie to potwierdzają słowa

E. Souriau: „Uzdolnienia muzyczne dziecka mogą być prawie definitywnie ukształtowane lub zmarnowane. Zdolności muzyczne dziecka we wczesnym dzieciństwie rozwijają się na podłożu zadatków wrodzonych” (Souriau, 1965, s. 38). Ogromny wpływ na rozwój muzyczny dziecka mają czynniki środowiskowe, a więc poziom kultury muzycznej otoczenia, dostęp do muzyki, stymulowanie i wspieranie aktywności muzycznej dziecka w pierwszej kolejności przez rodziców, a następnie nauczycieli.

W literaturze pedagogicznej, dydaktyczno-muzycznej oraz praktyce edukacyjnej napotkać można rozmaite klasyfikacje i propozycje podziału zajęć muzycznych na środki ekspresji i percepcji muzycznej czy rodzaje (formy) aktywności muzycznej. W teorii i historii wychowania muzycznego powstało wiele rozwiązań programowych, wynikających z aktualnych koncepcji pedagogicznych, psychologicznych i estetycznych. Dzisiejsza edukacja muzyczna to integracja doświadczeń w obrębie odtwarzania, tworzenia i percepcji muzyki (Wilk, Waligóra, Cebulak, 2017 s. 199–200).

Wszystkie te umiejętności to nic innego jak rodzaje (formy) aktywności muzycznej, a więc działania dziecka podczas zajęć muzycznych. Nie bez znaczenia pozostają także czynności wychowania muzycznego, a więc: kształcenie słuchu, kształcenie głosu, wprowadzanie notacji muzycznej oraz elementarnej wiedzy z zakresu teorii muzyki. Stosowanie podczas zajęć wszystkich pięciu form aktywności muzycznej połączonych z czynnościami wychowania muzycznego wymaga ścisłej integracji. Podczas zajęć muzycznych mogą one występować w różnych proporcjach, zależnie od tematu, który zostaje wprowadzony lub utrwalony. Przykładowo: jeśli nauczyciel wprowadza problem rytmiczny, to na zajęciach dominować powinien ruch przy muzyce (Lipska, Przychodzińska, 1991).

Śpiew uważany jest za jedną z najważniejszych i najczęściej stosowanych form aktywności muzycznej. Dlatego właśnie nauczanie piosenek powinno odwoływać się do odpowiednio dobranej literatury muzycznej. E. Lipska i M. Przychodzińska wymieniają utwory Z. Noskowskiego, W. Lutosławskiego, B. Rutkowskiego, F. Rybickiego, W. Szpilmana, J. Wasowskiego, E. Pałlasza, S. Prokofiewa czy D. Kabalewskiego (Lipska, Przychodzińska, 1991). Nauczyciele nie powinni zapominać również o prawidłowej emisji głosu, za którą uważa się „umiejętność brania poprawnego i pełnego oddechu, a w związku z tym — kierowaniem torem oddechowym i funkcjami wokalnymi, artykulacyjnymi oraz rezonacyjnymi” (Uchyła-Zroski, 2015, s. 13).

Inną formę aktywności muzycznej stanowi zbiorowa gra na instrumentach szkolnych, która jest zarazem trzonem systemu wychowania muzycznego C. Orffa. System ten obejmuje nie tylko samą grę na instrumentach, ale także pozostałe formy aktywności muzycznej. Z. Burowska zwracała uwagę, że „gra na instrumentach w systemie Orffa umożliwiała aktywne uczestniczenie w procesie uczenia się wszystkich dzieci bez względu na ich uzdolnienia i jednocześnie

nie przyczyniała się do ujawnienia i rozwinięcia posiadanych predyspozycji muzycznych” (Burowska, 1976, s. 37).

Kolejną formą aktywności jest ruch z muzyką lub — inaczej mówiąc — zajęcia muzyczno-ruchowe. Naturalna ruchliwość dzieci wpływa na konieczność uwzględnienia w codziennych zajęciach również zabaw z muzyką.

Ruch przy muzyce ma znaczenie nie tylko dla rozwoju muzykalności, ale także dla ogólnego rozwoju dziecka. Dzięki tej formie aktywności intensyfikują się procesy poznawcze, rozwija się zdolność koncentracji, szybka orientacja, a także pamięć. Ma ona również znaczenie w ogólnym rozwoju psychofizycznym — poprawia postawę czy koordynację ruchową dzieci (Wilk, Waligóra, Cebulak, 2017, s. 203).

Tworzenie muzyki to forma aktywności związana z metodą powszechnego umuzykalniania C. Orffa. „Tworzenie muzyki to kierowanie procesem twórczej aktywności dziecka. Można w nim wyróżnić: improwizację swobodną oraz kierowaną — poddaną dyscyplinie rytmicznej, melodycznej, formalnej” (Wilk, Waligóra, Cebulak, 2017, s. 204).

Aktywność twórcza może odbywać się przy wykorzystaniu instrumentów, głosu, a także ruchu. „Jednym z pionierów takiego myślenia był E. Jaques-Dalcroze, który stworzył program rozwijania twórczych możliwości dziecka, będący antytezą uczenia muzyki jedynie przez odtwarzanie” (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 205).

Słuchanie muzyki i percepcja ma bardzo duże znaczenie dla rozwoju muzycznego dzieci i nie tylko. Najważniejszym celem wychowania muzycznego jest przygotowanie odbiorców do aktywnego przeżywania muzyki.

Dzieci naturalnie interesują się światem dźwięków, dlatego nauczyciele powinni ułatwić im stawianie pierwszych kroków. W edukacji muzycznej jedną z głównych zasad jest nauczanie przez aktywność własną, a więc doświadczanie (Wilk, Waligóra, Cebulak, 2017, s. 205).

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

Niezależnie od zastosowanej metody kształcenia słuchu, odnaleźć można badania dotyczące wpływu muzyki na inne dziedziny życia dziecka. Przykładowo, badania nad efektywnością metody Z. Kodály zapoczątkowała K. Koksa. Wykazała, że kształcenie słuchu muzycznego ma dodatni wpływ na wyniki osiągnięte w innych dziedzinach edukacji, takich jak gramatyka, ortografia, matematyka i wychowanie fizyczne (Kamińska, 1990). Ponadto badania wykazały, iż dzieci uczęszczające do szkół, w których naucza się metodą Kodály dzięki codziennej stymulacji przez różne formy aktywności muzycznej miały mniejsze trudności w nauce czytania, wysoko rozwinięte sprawności manualne, lepszą

wymowę, pamięć, a także osiągały wysokie wyniki w zakresie myślenia arytmetycznego i logicznego. Zauważalny był również wyższy poziom rozwoju cech społecznych, np. w zakresie współpracy w grupach i zespołach (Dymara, 2000).

Wykorzystanie systemów, koncepcji i metod jako podstawa rozwoju muzycznego dziecka

Znaczną popularność w edukacji muzycznej XX i XXI w. (Wilk, Waligóra, 2015; Wilk, 1989; Burowska, 2010) zyskały trzy najważniejsze systemy wychowania muzycznego: E. Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa i Z. Kodály'a. Ich założenia do dziś wykorzystywane są w programach nauczania muzyki. Stosowanie zabaw i ćwiczeń ruchowych pochodzących z Systemu wychowania muzycznego E. Jaques-Dalcroze'a, a także tańców i interpretacji ruchowych, znacząco zwiększa atrakcyjność lekcji, a także umożliwia zrealizowanie wielu zagadnień dydaktycznych mających duże znaczenie dla dalszego kształcenia muzycznego. System Z. Kodály'a przyczynia się do zrozumienia i uświadamiania sobie wysokości dźwięków oraz słuchania tzw. interwałowego, uczy dostrajania własnego głosu do głosów innych, sprzyja zrozumieniu formy muzycznej, uczy samodzielności i elastyczności w rozwiązywaniu zadań muzycznych. System C. Orffa generuje chęć tworzenia muzyki wokalne, instrumentalnej oraz jej ruchowej interpretacji (Burowska, Głowacka, 2000).

Główne założenia i wybrane elementy systemów Dalcroze'a i Orffa stanowią wzorzec ćwiczeń muzyczno-ruchowych we współczesnym wychowaniu muzycznym, gdyż metody tych twórców pedagogiki muzycznej pomimo różnic się nie wykluczają, a wręcz uzupełniają i korelują ze sobą.

Wartości kształcące zajęć muzyczno-ruchowych tkwią przede wszystkim w możliwości poznania zagadnień rytmicznych poprzez ruchowe ich wykonanie, w wykształceniu umiejętności słuchania muzyki poprzez syntetyczny lub analityczny jej odbiór. Zajęcia te umożliwiają poznanie wartościowej muzyki (nie tylko fortepianowej, ale także orkiestrowej i wokalne), piosenek i tańców polskich (Ławrowska, 2005, s. 9).

Znaczący jest wpływ zajęć muzyczno-ruchowych na rozwój mowy, myślenia, zapamiętywania, porównywania czy analizowania. Zajęcia te przyczyniają się do ogólnego rozwoju psychofizycznego, zapobiegają wadom postawy, kształtują świadomy ruch, oddech, ćwiczą koncentrację i orientację w przestrzeni oraz szybką reakcję na polecenia (tamże). Mogą one również wpływać na rozwój prawidłowej intonacji w mowie i śpiewie przez wspieranie różnych sfer rozwoju muzycznego dziecka, takich jak rozwój słuchu melodycznego i rytmicznego, dykcji, artykulacji czy prawidłowej emisji głosu.

Obecnie istnieje wiele propozycji spójnych koncepcji czy metod kształcenia muzycznego dzieci. Zgodnie z nimi uczenie się muzyki jest procesem, w którym reprezentacje umysłowe rozwijają się, zmieniają oraz stopniowo różnicują. Za najważniejsze ze współcześnie stosowanych koncepcji i metod edukacji muzycznej uznano: polską pluralistyczną koncepcję wychowania muzycznego, Krakowską Koncepcję Wychowania Muzycznego, metodę umuzykalniania niemowląt i małych dzieci E. E. Gordona, metody aktywnego słuchania muzyki oraz metodę logorytmiki. Wszystkie wymienione koncepcje i metody oparte są na wielostronnym działaniu muzycznym bogatym w różnorodne formy aktywności muzycznej dziecka; możliwe są do wykorzystania w przedszkolu i szkole, pomimo że np. Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego skierowana jest do uczniów szkoły podstawowej.

Podstawą rozwijania zdolności i umiejętności muzycznych jest odpowiednie przygotowanie nauczyciela-wychowawcy przedszkola. Pomóc w tym mogą istniejące od wielu lat, sprawdzone w wieloletnich badaniach koncepcje i metody. Warto podkreślić, że można, a nawet należy, je ze sobą łączyć w zajęciach muzycznych, aby uzyskać jak najlepsze rezultaty w zakresie umuzykalniania dzieci.

Aktywne słuchanie muzyki z dziećmi

Aktywne słuchanie muzyki już wiele lat temu przedstawiali i propagowali autorzy najważniejszych systemów oraz koncepcji edukacji muzycznej. We współczesnej pedagogice muzyki aktywnym słuchaniem zajmowały się m.in.: B. Strauss, Z. Burowska i E. Głowacka, W. A. Sacher, R. Ławrowska, K. Lewandowska. Jest to jedna z najważniejszych form aktywności muzycznej, która niestety nastrocza nie lada trudności współczesnym nauczycielom-wychowawcom przedszkoli i klas początkowych szkoły podstawowej.

W badaniach nad percepcją muzyki interesowano się różnymi aspektami jej wpływu na procesy pamięciowe. „Najlepiej potwierdzony, jak dotąd, jest efekt kontekstu związany z muzyką. Polega on na tym, że najlepsze efekty odtwarzania notuje się, gdy ta sama muzyka pojawia się w trakcie zapamiętywania i odtwarzania” (Czerniawska (red.), 2012, s. 70). Zdaniem W. A. Sacher „słuchanie muzyki nie jest procesem biernym. Wykształcenie jednak aktywnej postawy jest zadaniem nauczyciela-przewodnika, który kieruje aktywnością poznawczą podczas słuchania, wyznaczając pewne ścieżki dla wędrówek umysłu po przebiegającym w czasie utworze” (Sacher, 1999, s. 19).

Na podstawie dotychczasowej wiedzy możemy orzekać o możliwościach percepcyjnych muzyki u małych dzieci jedynie na podstawie obserwacji, stwierdzając określone zachowania wskazujące na związek ze słuchaną muzyką (Sacher, 1999). W poszukiwaniu związków między percepcją muzyki a aktywnością dzie-

ci wymieniono następujące zabiegi edukacyjne wprowadzające dziecko w świat muzyki artystycznej:

- upraszczanie fragmentów utworów muzycznych, np. przez „rozrywkowe” aranżacje — co traktuje się jako zabieg ułatwiający słuchanie muzyki;
- przedstawianie dzieciom fragmentów muzycznych w możliwej dla danego utworu formie aktywności. Aktywność własna dzieci — gra, śpiew, ruch z muzyką, teatralizacja bądź też rysunek mogą być bodźcem wzmacniającym zapoznanie z utworem i jego zapamiętanie (Sacher, 1999).

Dzieci już od najmłodszych lat w naturalny sposób potrafią eksponować swoje odczucia związane ze słuchaną muzyką — najczęściej za pomocą ruchu. Jest to dla nich najbardziej naturalny sposób reakcji na słuchanie. Ze względu na indywidualne możliwości percepcyjne dzieci wyznaczone tempem rozwoju psychicznego, dziecko bez aktywnego poznawania muzyki elementarnej nie potrafi przejść do obcowania z nią na wyższym poziomie.

Proces ten bowiem kształci zdolności muzyczne, kształci uwagę i pamięć, dostarcza niezbędnej wiedzy o strukturach dźwiękowych (rytmach, melodiach). Na tej podstawie dopiero mogą zarysować się możliwości spostrzeżenia utworu jako całości, z jego sensem muzycznym i emocjonalnym. Należy więc podkreślić szczególnie mocno, że kontakt z muzyką może być aktywny tylko wówczas, gdy prowadzi do niego dwojaki sposób poznawania: intelektualny i emocjonalny. Już samo poznawanie zawiera w swoim rozumieniu czas i proces. Stąd warunkiem niezbędnym jest także zdobywanie doświadczeń w słuchaniu (Sacher, 1999, s. 86).

Pedagogiem muzyki, który od dawna interesuje się tematyką aktywnego jej słuchania, jest R. Ławrowska (2010; Ławrowska, Nowak 2014, 2019). Uważa ona, że obserwacja zajęć muzycznych z dziećmi w przedszkolach i klasach I–III pokazuje, że „opierają się one głównie na śpiewaniu piosenek, a niekiedy nawet bardziej na omawianiu i zapamiętywaniu ich tekstu słownego i ilustrowaniu go ruchem niż intonowaniu samej melodii” (Ławrowska, Nowak, 2014, s. 11). Zdaniem autorki celem aktywnego słuchania muzyki jest zainteresowanie oraz rzeczywisty kontakt odbiorcy z muzyką, która powinna zostać wysłuchana jako utwór, całość — dzieło muzyczne. Dzieci szczególnie lubią słuchać muzyki w całościowej formie, co stwarza im możliwość doznawania zupełnie innych odczuć niż ćwiczenie wzorów czy schematów rytmicznych i melodycznych. Kolejnym aspektem to słuchanie w skupieniu i koncentracji, które nie jest rozpraszanym niepotrzebnym działaniem. Dlatego właśnie „pierwszy kontakt z danym utworem muzycznym powinien przebiegać w spokoju, by dziecko odczuło jego wartość estetyczną, emocjonalną, ewentualnie mogło percypować np. budowę formalną i inne cechy kompozycji” (Ławrowska, Nowak, 2014, s. 11). Ekspresja, którą wywołuje dany utwór — swobodna lub kierowana przez nauczyciela — następuje później, ponieważ proponowane przez autorkę zabawy muzyczne nie pozwalają dzieciom na bierność, co wynika przede wszystkim z chronologii czynności dydaktycznych.

Starannie przemyślana kolejność czynności nauczyciela i ucznia, która dobrana jest do określonej muzyki, stanowi trzon metody, a także decyduje o jej efektywności. „Zanim zabrzmie muzyka, uwaga słuchowa dziecka jest pobudzona jakimś pytaniem, zagadką, zadaniem do zaobserwowania podczas słuchania” (Ławrowska, Nowak 2014, s. 12). R. Ławrowska poleca np. zastosowanie mówionego wstępu, wywołującego zaciekawienie słuchaną muzyką lub też użycie fabuły opowiadania lub baśni czy odpowiednio dobranych wierszy (tamże). Kolejną fazą jest słuchanie w skupieniu zawsze i wyłącznie w ciszy. Zaraz po niej zastępuje faza ekspresji — słownej, ruchowej czy wokalne, a kolejne sytuacje stwarzane przez nauczyciela zbliżają dziecko do materiału muzycznego, a więc jego: odczuwania, wykonywania fragmentów, rozróżniania, rozpoznawania, przetwarzania, rozumienia, nazywania oraz różnych sposobów uproszczonego zapisywania muzyki (tamże).

Jest to sedno metody aktywnego słuchania muzyki, a więc jej przeżywania i rozumienia przez dzieci. W koncepcji R. Ławrowskiej niezwykle ważne jest wielostronne ujmowanie oraz interpretowanie tej samej materii muzycznej, a także zastosowanie autorskich wierszy, opowiadań i rekwizytów oraz odwołania do treści pozamuzycznych.

Oczywista jest funkcja umuzykalniająca i edukacyjna tej metody, aczkolwiek niesie ona także korzyści ogólnorozwojowe, związane z koncentracją uwagi słuchowej, pobudzaniem wyobraźni, fantazji, ekspresji, odczuwania, rozpoznawania oraz określania własnych uczuć.

Kształcenie głosu dzieci w wieku przedszkolnym

W literaturze muzyczno-pedagogicznej istnieje wiele poglądów na temat, jak i kiedy kształcić głos dziecka. W XVI i XVII w. uważano, że uczyć śpiewu trzeba właśnie dzieci, ale nie należy zaniedbywać innych dyscyplin muzycznych. Natomiast naukę śpiewania po ukończeniu okresu mutacji uznawano za bezcelową (Uchyła-Zroski, 2015). Powszechnie uważa się, że śpiew jako jedna z form aktywności muzycznej i znacząca umiejętność jest niezbędnym elementem rozwoju muzycznego.

Stanowi podstawę kształcenia słuchu wewnętrznego, wyobraźni muzycznej, umożliwia zrozumienie języka muzycznego i uczestnictwo w kulturze muzycznej. Podkreśla się również ogólnorozwojowe i wychowawcze walory śpiewu oraz jego funkcję rekreacyjną (Burowska, Głowacka 2000, s. 51).

We współczesnym dyskursie muzycy i pedagodzy zajmują różne stanowiska — jedni przychylają się do tych założeń, inni natomiast zdecydowanie opowiadają.

J. Uchyła-Zroski, powołując się na L. Łukaszewskiego, wyjaśnia, że dzieci należy uczyć śpiewu już od najmłodszych lat, używając przy tym odpowiednio dobranych ćwiczeń wokalnych mających za zadanie m.in. rozszerzanie skali i nadawanie dźwięczności (Uchyła-Zroski, 2015). Wymienione zostały cztery fazy rozwoju głosu i odpowiadającym im kolejno ambitusowi kwinty, oktawy i duodecymy (tamże).

Kształcenie głosu dziecka na etapie edukacji przedszkolnej prowadzi do swobodnego przechodzenia pomiędzy wymienianymi rejestrami. Rozszerzanie skali głosowej odbywa się zazwyczaj w górę, co związane jest z budową aparatu głosowego dziecka.

Za najważniejszy etap kształcenia głosu uważa się wzbudzenie w dzieciach chęci śpiewania, które odbywa się przez zabawę (Uchyła-Zroski, 2015). Następuje po nim praca nad prawidłową intonacją i rozwojem skali głosu przez ćwiczenia emisyjne oraz oddechowe.

Ambitus głosu dziecięcego zależy nie tylko od wielkości krtani i więzadeł głosowych, ale także od szybkości ich drgań. Należy podkreślić, że dzieci mają cienkie i krótkie więzadła głosowe, co jest wyznacznikiem ich ograniczonej skali głosu. Rozwój aparatu fonacyjnego, a przede wszystkim krtani, trwa do 13. roku życia, a w związku z tym zmieniają się możliwości wokalne dzieci, takie jak skala głosu. Nie bez znaczenia pozostają cechy indywidualne dzieci, takie jak wiek, faza rozwojowa czy płeć. U małych dzieci „klatka piersiowa jest wąska, amplituda oddechowa wynosi od 3 do 5 centymetrów. Krtani dziecka jest mniejsza i mniej rozwinięta niż u dorosłego człowieka, chrząstki miękkie, więzadła głosowe krótkie, ruchliwość krtani niewielka, a ustawienie dość wysokie. Długość więzadeł głosowych wynosi od 8 do 10 milimetrów” (Mitrinowicz-Modrzejewska, 1963, s. 47).

Na jakość śpiewu ma wpływ zarówno budowa aparatu głosowego, jak i sama umiejętność wydobywania głosu, odpowiedniego jego uformowania, wzmocnienia i nadania mu barwy. E. E. Gordon twierdzi, że każdy zdrowy fizycznie człowiek może nauczyć się wydobywania głosu wokalnego, musi jednak być z nim osłuchany bardzo wcześnie, tak jak wcześnie dziecko słyszy mowę. Pod koniec pierwszego roku życia, kiedy krtani dziecka się obniża, dziecko zaczyna mówić, a nie śpiewać.

Z tego powodu uczy się operowania głosem mowy, a nie poznaje głosu śpiewu. Przyczyną trudności wydobywania głosu wokalnego, jest brak osłuchania ze śpiewem. [...] Inne trudności wiążące się z operowaniem oddechem i postawieniem głosu wynikają z braku przykładów poprawnego śpiewu i braku doświadczeń dziecka w śpiewaniu” (Kamińska, 1997, s. 86).

Badania nad skalą głosu dzieci dowodzą, że istnieją znaczące różnice indywidualne, ale pojawia się również tendencja do obniżania się skali głosu dziecięcego. Zdaniem E. Lipskiej i M. Przychodzińskiej może to być spowodowa-

ne słuchaniem piosenek śpiewanych w niskim rejestrze oraz naśladowaniem śpiewu piosenkarek.

Gdy dziecko używa skali poniżej przeciętnej, należy obserwować dokładnie jego głos. Śpiewanie w niższym rejestrze może być niekiedy spowodowane naturalną dyspozycją aparatu głosowego, częściej jednak przyczyną tego jest nieumiejętność naturalnego śpiewu, obniżanie głosu wynikające z naśladowania zasłyszanego sposobu śpiewania. W niskim rejestrze śpiewają też najczęściej nauczycielki z powodu braku umiejętności emisyjnych i zmęczenia głosu (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 17–18).

Zdaniem autorek w pracy z małymi dziećmi kształcić należy jedynie niektóre umiejętności warunkujące prawidłową emisję i wykonanie piosenek. Bardzo ważna jest tutaj prawidłowa postawa przed rozpoczęciem śpiewu oraz podczas śpiewania, a także opanowanie prawidłowego wydechu, który podczas śpiewania się wydłuża.

W śpiewie dziecka szczególnie ważne staje się uaktywnienie rezonansu głowowego, przechodzącego od jamy ustnej do kości czaszki i zatok. Podczas ćwiczeń emisyjnych w przedszkolu nauczyciel powinien starać się pomóc dziecku znaleźć tzw. górną pozycję głosu (Lipska, Przychodzińska, 1991).

Rezonanse jamy ustnej są zmienne, ponieważ kształtowane są przez bardzo ruchliwy aparat górnych dróg oddechowych i mowy. Samogłoski, ze względu na miejsce, w którym powstają, dzielą się na samogłoski szeregu przedniego i tylnego. Ma to ścisły związek z rezonansem (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 21).

Artykulacja samogłosek przedniego szeregu zachodzi w przedniej części jamy ustnej, w małej objętości rezonatora, a więc charakterystyczne jest dla niej powstawanie wysokich alikwotów, które decydują o dźwięczności głosu. Zjawisko to należy wykorzystać podczas kształcenia dźwięczności głosu dziecka (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 21).

Skala głosu dziecka jest ważnym czynnikiem rozwoju kompetencji wokalnych. Według B. Kamińskiej najważniejsze ustalenia można ująć w sposób następujący:

— Skala głosu dziecka rozwija się wraz z wiekiem i centrum tej skali znajduje się na granicy głosu mowy i śpiewu, to znaczy *c-cis-d* oktawy razkreślonej.

— Istnieją duże różnice indywidualne w rozpiętości skali głosu i mają one w dużym stopniu związek z poziomem kompetencji wokalnych.

— Rozwój kompetencji wokalnych może być hamowany, gdy wymaga się od dziecka śpiewania w skali niewygodnej dla jego głosu. Rozpoznanie skali wygodnej dla śpiewu każdego dziecka jest podstawowym obowiązkiem nauczyciela, który chce świadomie pracować nad rozwojem kompetencji wokalnych swoich podopiecznych (Kamińska, 1997, s. 92).

Tak więc pierwsze ćwiczenia muzyczne opierają się na rytmizowaniu prostych słów i zdań, poszukiwaniu źródeł dźwięków, odgłosów naśladowczych oraz wykonywaniu ruchów naśladowczych czynności dnia codziennego. Celowy dobór ćwiczeń pozwala na odkrycie przez dzieci własnych możliwości wypowiedzenia się, odkrycie w sobie naturalnego rytmu oraz tworzenie muzyki w najprostszych jej formach, ale również na poznawanie muzyki i wnikanie w jej tajniki. (Ławrowska, 1988, s. 8).

Pracownia edukacji muzycznej

Modelową pracownię edukacji muzycznej charakteryzuje dostosowanie do wielu celów, zadań, treści i funkcji przedmiotów muzycznych z uwzględnieniem podmiotowości ucznia w kształceniu muzycznym. R. Ławrowska wyznacza optymalne warunki, jakie powinny istnieć w pracowni muzycznej. Są to:

- warunki lokalowo-przestrzenne (wielkość i usytuowanie sali, izolacja akustyczna i wytlumienie eliminujące pogłos, wentylacja, oświetlenie podłoga);
- wyposażenie podstawowe — szafy i regały mieszczące instrumenty muzyczne oraz środki techniczne i materiały dydaktyczne;
- wyposażenie specyficzne dla nauczania muzyki — instrumenty, techniczne środki wzrokowe, słuchowe i wzrokowo-słuchowe oraz materiały i opracowania metodyczno-muzyczne, akcesoria, rekwizyty itp. (Ławrowska, 1988, s. 127).

W pracowni muzycznej oprócz zajęć typowo muzycznych podczas dnia szkolnego czy przedszkolnego można prowadzić różnorodne zajęcia dodatkowe czy uzupełniające dla chętnych dzieci, takie jak np. teatr muzyczny, zespół instrumentalny, zespół wokalny czy wokально-taneczny (Pychyńska-Kindykiewicz, 1993).

Pracownia edukacji muzycznej w przedszkolu powinna przede wszystkim dysponować miejscem do ruchu z muzyką, najlepiej z dużym dywanem ułatwiającym dzieciom tańczenie i zabawy muzyczno-ruchowe. Powinny znaleźć się w niej również szafki z instrumentami muzycznymi dla dzieci, a więc instrumentarium Orffa, ale także pianino lub keyboard, na którym nauczyciel akompaniuje dzieciom do ruchu i zabaw muzycznych. Kolejną kwestią są środki audytywne, a więc: odtwarzacz muzyki i odpowiednio dobrane dla dzieci nagrania muzyki klasycznej. Są to najczęściej miniatury muzyczne i muzyka programowa.

Zakończenie

Opisane w artykule kwestie dotyczą podstawowego pytania, które stawia sobie wielu nauczycieli: jak urozmaicić proces edukacji muzycznej dzieci, aby zainteresować je muzyką i zmotywować do samodzielnego jej tworzenia? Z pomocą przychodzą systemy, koncepcje i metody, w których szczegółowo pokazuje się komponenty, a nawet konkretne ćwiczenia. Korelacja tych metod oraz wykorzystanie różnorodnych środków ekspresji i percepcji muzycznej, a także wiedza pedagogiczna i umiejętności muzyczno-metodyczne nauczyciela tworzą całość, w której rozwój muzyczny dzieci jest harmonijny i wielostronny.

Bibliografia

- Burowska, Z. (1976). *Współczesne systemy i koncepcje edukacji muzycznej*. Warszawa: WSiP.
- Burowska, Z., Głowacka, E. (2000). *Psychodydaktyka muzyczna*. Kraków: Wyd. AM.
- Burowska, Z., Kurcz, J., Wilk, A. (1994). *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*. Kraków: Wyd. AM.
- Czerniawska, E. (red.) (2012). *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin.
- Dymara, B. (2000). *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Impuls.
- Kamińska, B. (1990). *Zastosowanie koncepcji Kodalya w świetle wyników badań*. W: M. Jankowska, W. Jankowski (red.), *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kamińska, B. (1997). *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży — ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: AM.
- Kisiel, M. (2005). *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Lipska, E., Przychodzińska, M. (1991). *Muzyka w nauczaniu początkowym*. Warszawa: WSiP.
- Ławrowska, R. (1988). *Muzyka i ruch*. Warszawa: WSiP.
- Ławrowska, R. (2005). *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*. Kraków: ZamKor.
- Ławrowska, R. (2014). *Zofii Burowskiej pedagogika rytmu i ruchu z muzyką*. „Wychowanie Muzyczne”, nr 5.
- Ławrowska, R., Nowak, Z. (2014). *Muzyczne animacje — aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*. Warszawa: DUX.
- Ławrowska, R., Nowak, Z. (2019). *Krakowiaczek, krakowiak — zaśpiewaj, zatańcz i pokochaj nowe wiersze, tańce i piosenki o Krakowie*. Kraków: Impuls.
- Mitrinowicz-Modrzejewska, A. (1963). *Fizjologia i patologia głosu, słuchu i mowy*. Warszawa: PZWL.
- Pychyńska-Kindykiewicz, W. (1993). *Wzorcowa pracownia wychowania muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym. Realizacja modelu w Akademii Muzycznej w Łodzi*. Łódź: AM.
- Sacher, W. A. (1999). *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dziecka*. Kraków: Impuls.
- Sacher, W. A. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Impuls.
- Souriau, E. (1965). *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*. Przeł. I. Wojnar. W: I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa: PZWS.

- Uchyła-Zroski, J. (2015). *Śpiew jako wartość osobowa dziecka*. T. 1: *Stalność i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Wilk, A., Waligóra, M. (2015). *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w teorii i praktyce pedagogicznej*. W: *Do kultury muzycznej droga najwłaściwsza. Zagadnienia twórczości, wykonawstwa i edukacji muzycznej — wokół postaci i idei Stanisława Wiechowicza*. Kraków: AM.
- Wilk, A., Waligóra, M., Cebulak, A. (2017). *Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 1 (9), s. 199–205.
- Wojtyński, C. J. (1970). *Emisja głosu*. Warszawa: PZWS.