

Monika SEMIK

0000-0002-3832-9085

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Percepcja dzieł Fryderyka Chopina w edukacji muzycznej klas początkowych szkoły podstawowej

Abstract: Perception of Fryderyk Chopin's works in music education in the initial grades of primary school

The aim of this study is to draw readers' attention to the importance of musical perception and in particular the perception of Fryderyk Chopin's works, for children's musical education. Characteristic features of the style, songs appropriately selected for the children's age, and methods of active listening to music influences the positive reception of classical music by children, and enriches the educational process, and develop sensitivity to the beauty of Chopin's music. Additionally, immersion in Chopin's music, the rhythm of dances and other idioms of his music brings children closer to Polish culture and makes it easier to learn about the history of music, and musical literature related to it.

Keywords: music perception, music education, stylistic idioms

Słowa kluczowe: percepcja muzyki, edukacja muzyczna, idiomy stylistyczne

Wprowadzenie

Polska muzyka wpisała się na stałe w dorobek europejskiej i światowej kultury muzycznej przez dzieła naszych wybitnych kompozytorów. Wystarczy wymienić nazwiska takie, jak: Fryderyk Chopin, Stanisław Moniuszko, Karol Szymanowski, Henryk Mikołaj Górecki czy Krzysztof Penderecki. To tylko kilku z wielu wspaniałych polskich twórców, których utwory są znane i szanowane na całym świecie. Czy w polskiej szkole dorobek ten jest obecnie znany? To tylko jedno z pytań, które zapoczątkowały moje badania, w których przyjąłam znajomość twórczości Chopina za punkt odniesienia do szerszych rozważań o przygotowaniu do percepcji muzyki uczniów i nauczycieli.

Dla każdego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oczywisty powinien być fakt, że podczas wprowadzania dzieci w świat muzyki należy pamiętać o Fryderyku Chopinie — kompozytorze, którego dzieła są znane na całym świecie, a sam kompozytor — uważany za jednego z najwybitniejszych twórców. Istnieje wiele publikacji na jego temat, m.in. dzieła Mieczysława Tomaszewskiego — uznanego chopinologa, książki z życiorysem kompozytora są ogólnodostępne, a jego utwory grane są regularnie w wielu salach koncertowych. Jednak czy kolejne pokolenia chcą i potrafią przeżywać oraz rozumieć te arcydzieła? Czy obecna szkoła dba o wprowadzenie wychowanków w podstawowe dziedzictwo kultury muzycznej?

Percepcja muzyki

W edukacji muzycznej dzieci należy uwzględnić dwa podstawowe aspekty: wychowanie przez muzykę, czyli wzbogacanie procesów wychowawczych o różne formy i metody prowadzenia zajęć, oraz wychowanie do muzyki, czyli rozwinięcie takich cech emocjonalnych i intelektualnych, które umożliwią uczniom właściwą percepcję muzyki (Burowska, 1980).

Najskuteczniejszą i zarazem najkrótszą drogą umożliwiającą wprowadzenie dzieci w świat muzyki jest wykorzystanie ich własnej aktywności oraz naturalnej ciekawości, co możliwe jest przez prawidłowo prowadzoną percepcję muzyki. Fundamentalne znaczenie ma również umiejętność dostosowania czasu trwania i stopnia trudności prezentowanej muzyki do wieku, umiejętności i potrzeb dziecka. Należy łączyć muzykę z innymi dziedzinami edukacji.

Aby móc odpowiednio i w pełni przeżyć utwór muzyczny, niezbędne jest spostrzeganie i rozumienie jego najważniejszych cech. Słuchanie muzyki uważane jest za bardzo różnorodną formę aktywności muzycznej, nie chodzi tutaj więc tylko o słuchanie różnej muzyki, ale także w różnych jej formach, takich jak koncerty, nagrania, filmy itp.

Według Z. Lissy na słuchanie muzyki składają się następujące czynniki:

- odbieranie wrażeń, czyli elementów pewnej całości;
- przedstawienie muzyczne, czyli ujmowanie całości melodyczno-harmoniczno-rytmicznych;
- poczucie estetyczne (Rogalski, Stucki (red.), 1983).

Słuchanie stawia się na pierwszym miejscu w procesie rozwoju muzycznego dziecka, gdyż jest to podstawa wszelkiej działalności muzycznej człowieka. Jest także pierwszą formą, z jaką dziecko spotyka się w przedszkolu, gdzie powinno się realizować zajęcia także z wychowania estetycznego, a więc i wychowania muzycznego. Każde dziecko trzeba na samym początku nauczyć uważnego słuchania muzyki, ale także powinno się uczyć aktywnego spostrzegania, różnicowania i rozumienia różnych zjawisk słuchowych. Percepcja muzyki powin-

na więc rozpocząć się od zwrócenia uwagi dziecka na wszelkie zjawiska dźwiękowe istniejące w świecie, który je otacza (Rogalski, Stucki (red.), 1983).

Percepcja muzyki jest formą wychowania muzycznego nazywaną często po prostu słuchaniem muzyki. Muzyka w ostatnich latach jest coraz bardziej propagowana i upowszechniana, istnieją techniki wizualne i audiowizualne, a codzienna jej obecność muzyki w szkole i w życiu każdego człowieka sprawia, że tworzy się określony typ kultury — kultury wysokiej, w której uczestnictwo wymaga specjalnego przygotowania. „Przygotowanie do korzystania ze współczesnych przejawów kultury jest jednoznaczne z zauważaniem zjawisk kulturalnych i z umiejętnością ich świadomego przyswajania. Wszystkie dzieła powinny pobudzać przeżycia współczesnego człowieka, niezbędne staje się więc wykorzystanie u niego podstaw wielostronnej wrażliwości, postawy otwartej na wartości muzyki, pozwalającej na ich świadome zaakceptowanie lub odrzucenie” (Przychodzińska, 1987a, s. 217–218).

Odbiór kultury, która nas otacza, wymaga również zróżnicowanych i rozległych umiejętności percepcyjnych. Koncert muzyki na żywo sprawia, iż ma miejsce „współtworzenie przeżyć estetycznych” zarówno wykonawców, jak i słuchaczy, w wyniku czego pojawia się dodatkowa wartość — emocjonalna. Nauka słuchania muzyki kiedyś była wprowadzona wyłącznie do szkół średnich i wyższych klas szkoły podstawowej, dziś natomiast stanowi element wychowania muzycznego towarzyszący dziecku od początku edukacji szkolnej, jednak ze zmiennymi, rosnącymi wymaganiami (Przychodzińska, 1987b). Głównym zadaniem nauki percepcji muzyki jest „prowadzenie do umiejętności obcowania z muzyką różnych rodzajów i gatunków o takim poziomie wartości, który może być dostępny dzieciom i młodzieży na drodze do słuchowego poznania” (Przychodzińska, 1987b, s. 220–221). Ma ona również rozwijać muzikalność uczniów, a także podstawowe umiejętności muzyczne (Przychodzińska, 1987b).

Psychologowie muzyki twierdzą, iż percepcję muzyki można rozumieć na dwa sposoby: jako proces poznawczy, ale także proces emocjonalny. Traktowana jest jako odbiór języka muzycznego, czyli środka porozumienia, pomostu łączącego kompozytora z wykonawcą i odbiorcą (Burowska, Głowacka, 2006). W procesie percepcji muzyki możemy więc wyróżnić kilka istotnych płaszczyzn:

- akustyczną, czyli odbiór mikrostruktur muzycznych;
- semantyczną, czyli poszukiwanie znaczenia, które muzyce nadaje słuchacz; może się on kierować się np. nazwą utworu czy tekstem do muzyki;
- wyobrażeniową, czyli związaną z wyższym poziomem odbioru muzyki;
- estetyczno-emocjonalną, która umożliwia właściwy odbiór dzieła muzycznego, gdyż wpływa na nasze — odbiorców — nastroje, emocje i uczucia,
- intelektualną.

Z. Burowska wyróżnia trzy etapy percepcji muzyki:

1. Faza prepercepcji — oczekiwania wynikające z posiadanej wiedzy i doświadczeń.
2. Faza percepcji właściwej — słuchanie i przeżywanie muzyki.
3. Faza postpercepcji — dotycząca retrospekcji związanych z wysłuchaną muzyką (Burowska, Głowacka, 2006).

Proces percepcji muzyki rozpoczyna się, gdy do analizatora słuchowego dociera informacja słuchowa, stamtąd natomiast wędruje do kory mózgowej, gdzie następnie uruchamiane zostają struktury poznawcze i dzięki temu nasze wyobrażenie muzyczne może nabrać odpowiedniego kształtu (tamże).

Przekaz kulturowy przez słuchanie muzyki w edukacji wczesnoszkolnej

Pierwszoplanowa rola w tworzeniu kultury przypisywana jest wychowaniu, także wychowaniu artystycznemu i edukacji szkolnej, która w ostatnim czasie zmarginalizowała inne instytucje wychowawcze — na czele z rodziną. Z. Nowak uważa, że edukacja artystyczna dąży do encyklopedyzmu, ucząc faktów: dat, nazwisk, życiorysów (Nowak 2008, s. 54). Zadaniem sztuki narodowej, a więc przede wszystkim jej twórców, było kształtowanie poczucia tożsamości narodowej, patriotyzmu i dumy, więc uczeń, poznając dzieła, wiedział, iż jest to „dzieło wielkie” czy „wybitne”, którego twórcy należy się wielki szacunek.

Współcześnie to właśnie w edukacji szkolnej pokłada się nadzieje na upowszechnianie kultury wysokiej, na „przełożenie pomostu pomiędzy sztuką a społeczeństwem” (tamże). Wzorcem edukacji estetycznej powinna być raczej religia niż historia czy fizyka. Jej charakter nie powinien być encyklopedyczny, powinna obejmować nauczanie przeżywania piękna i dokonywanie własnej refleksji dotyczącej sztuki (tamże, s. 53–54).

Jednym z głównych warunków sukcesu edukacyjnego jest „autentyczność przeżycia”. Tylko nauczyciel, który ma własne upodobania estetyczne i gust muzyczny, może w ich zakresie wpływać na swoich uczniów. Nie należy również wmawiać wychowankom i wymagać od nich emocji, których sam nauczyciel nie odczuwa, ale w taki sposób przekazywać kulturę, aby rozbudzać w uczniach upodobania estetyczne — upodobania do muzyki i jej piękna, które mogliby rozwijać, a tym samym stawać się coraz bardziej wrażliwymi i samodzielnyymi zarazem. Kluczowa jest tutaj rola nauczyciela, który powinien nie tylko przekazywać wiedzę i kształtować umiejętności techniczne, ale też stwarzać wychowankom możliwość obcowania ze sztuką „na żywo” — nie tylko w podręcznikach, w więc przebywać z nimi w galeriach, filharmoniach i teatrach (Nowak, 2008).

Rozwój muzykalności i kultury muzycznej jest jednym z najważniejszych celów edukacyjnych wychowania muzycznego. Podstawowym jednak warunkiem ich osiągnięcia jest posiadanie podstawowych zdolności muzycznych, na których kształcenie nacisk kładą programy wychowania muzycznego w szkole podstawowej. Kolejnym warunkiem percepcji wartości kulturowych muzyki jest muzykalność, rozumiana jako zdolność do emocjonalnego przeżywania muzyki. Te podstawowe zdolności muzyczne powinny być wzbogacone wykształceniem w zakresie co najmniej elementarnym, w zależności od wieku i możliwości dzieci, kultury muzycznej. Jest to pojęcie szerokie, pod którym możemy rozumieć umiejętność percepcji różnych rodzajów muzyki, np. ludowej, dziecięcej, artystycznej — czyli muzyki z dominującymi „funkcjami ludycznymi”, ale również takiej, która niesie istotne wartości artystyczne, kulturowe i emocjonalno-treściowe. Może to oznaczać również odbieranie muzyki różnorodnej — różnych epok i stylów, muzyki polskiej i innych narodów.

Podsumowując: kultura muzyczna dzieci jest więc wynikiem wykształcenia muzykalności i elementarnego zakresu wiedzy muzycznej, ale musi również pojawić się kultura intelektualna, czyli związana ze sztuką i adekwatnym jej odbiorem (Przychodzińska, 1989). Uczniowie powinni uczyć się rozumienia złożonych zjawisk i poznawania kultury w całości, nie zapominając równocześnie o jej związkach. „Przedstawianie dzieł z różnych dziedzin sztuki nie tylko ujawnia to, co dla nich wspólne, ale też kształci wyobraźnię i twórcze myślenie poprzez ujmowanie różnych symboli oraz próby transponowania języka jednej dziedziny sztuki na inny” (s. 225). Wynikają z tego dla uczniów nie tylko korzyści poznawczo-intelektualne, ale również plusy dla kulturowego i emocjonalnego ich rozwoju, gdyż działanie wielostronne, czyli wieloma bodźcami równocześnie, pozwala na wzmoczoną i wielozmysłową percepcję dzieł (Przychodzińska, 1989).

We współczesnym świecie istniejemy także w cywilizacji medialnej, w której obcowanie z kulturą jest dostępne dla wszystkich. Wystarczy spojrzeć naokoło siebie i zwrócić uwagę, ilu ludzi ma słuchawki na uszach przez wiele godzin, ilu słucha muzyki w autobusie, sklepie, przy komputerze czy przed telewizorem. Jesteśmy więc na co dzień zatopieni w kulturze, uderza ona w nas z każdej strony. Niestety w dzisiejszym świecie nie łączy się to z wartością tej powszechnie dostępnej kultury ani z odbiorem jej wartości przez człowieka. Podstawowym elementem w tym procesie jest społeczeństwo, gdyż każdy człowiek istnieje w środowisku rodzinnym, a tym samym kulturowym, i właśnie to środowisko wzbogaca nas w wartości.

W kontekście podjętych badań sondażowych warto wyjaśnić pojęcie idiomu nazywanego przez M. Tomaszewskiego pod kątem muzyki Chopina „idiomem stylistycznym” (Tomaszewski, 2010, s. 18). Przez określenie „idiom” rozumieć należy „swoistą jednostkę elementarną stylu indywidualnego, jednostkę o cha-

rakterze strukturalno-ekspresywnym, niekiedy dookreślonym semantycznie, natomiast z reguły stanowiącym nośnik transmuzycznego sensu. Ilość idiomów nie jest, co oczywiste, ograniczona. Łącznie tworzą strukturę otwartą, którą można by nazwać syndromem. Syndromem jakości konstytutywnych danego stylu” (Tomaszewski, 2010, s. 18).

W dalszej części wypowiedzi M. Tomaszewski wymienia poszczególne idiommy, mówiąc:

[...] chcąc uchwycić i objąć to wszystko, co dla indywidualnego stylu Chopina uważano poprzez lata recepcji za konstytutywne, trzeba było wyodrębnić aż dwanaście owych strukturalno-ekspresywnych idiomów, zestawionych — dość zresztą luźno — w sześć par. Poszczególne idiommy dopełniają się w owych parach lub przeciwstawiają. Każdy z nich zdaje się mieć siłę wywoływania zjawiska, które K. Huber określił jako tzw. przeżycie sferyczne, oznaczające przeniesienie słuchacza w jakąś określoną sferę rzeczywistości poza-dziełowej. [...] Wielkość jakiegoś dzieła sztuki sprawdza się, jeśli potrafi ono unieść nas z naszej czasowej egzystencji, poza jej granice (Tomaszewski, 2010, s. 18).

M. Tomaszewski wyróżnia więc:

1. Idiom rubato/maestoso

— Idiom rubato — idiom nazwany tu w ten sposób przejawia się poprzez muzykę nacechowaną folklorystycznie, przy tym niekoniecznie dookreśloną przez kompozytora tą właśnie wskazówką wykonawczą. Poprzez taką muzykę, w której, jak mówi Kleczyński, „przebija się żywioł ludowy”, która posiada nierzadko „przymiot dziarskości” [risoluto] i humoru [scherzando]. [...]

— Idiom maestoso. Słowo, którym Chopin dookreślał charakter swoich polonezów, ale także — pierwszych części obu koncertów. Idiom, w którym do głosu doszło również to, co narodowe, ale „przenoszące” nie w sferę chaty a dworu, nie w sferę żywiołu ludowego — a szlacheckiego. [...]

2. Idiom semplice/brillante

— Idiom semplice. Można w ten sposób określić muzykę o charakterze łączącym prostotę ze śpiewnością i pewną dozą intymności. Bywa najczęściej diatoniczna i kantabilna, o amplitudzie głosu ludzkiego, daleka od wszelkiej ozdobności. Przenosi w światy arkadyjskie i idylliczne. [...]

— Idiom brillante, czyli z blaskiem, błyskotliwie, błyszcząco. Dookreślenie dawane przez Chopina hojnie w młodości, gdy pociągała go brawurowość, pianistyczna wirtuozeria, orgia ornamentacji, szaleństwo figuracji, gdy pisał muzykę, o której sam mógł powiedzieć: „nic prócz błyskotek, do salonu, dla dam”. [...]

3. Idiom romansowy/balladowy

— Idiom romansowy przejawiał się u Chopina przede wszystkim, choć nie tylko — w nokturnach. Szczególnie tych pisanych w „romansowym” metrum 6/8 i dookreślanych jako *sostenuto*, rozgrywających się pomiędzy *dolce* i *espressivo*, a nawet — *appassionato*. [...] Na ukształtowanie idiomu miało znaczący wpływ *bel canto* V. Belliniego. [...]

— Idiom balladowy oprócz ballad, co oczywiste, doszedł do głosu w niektórych partiach scherz, sonat i wielkich polonezów. Wypowiadany głosem zrazu najczęściej ściszym (*sotto* lub *mezza voce*), wprowadza aurę tajemniczości. Budzi nieodparte wrażenie, że muzyka ta ma nam „coś do powiedzenia”.

4. Idiom oniryczny/ekstatyczny

— Idiom oniryczny przynosi muzykę pozornie statyczną, swoisty harmoniczny „day-dream”, snujący się między jawą a snem. [...]

— Idiom ekstatyczny — obecny w klimaksach i „apoteozach” ballad i sonat, wielkich polonezów i *Barkaroli* — prezentuje muzykę krańcowo dynamiczną i wprost eksplozywną, przeistaczającą do niepoznania wcześniej eksponowane tematy. [...]

5. Idiom chorałowy/demoniczny

— Idiom chorałowy nacechowany jest, co zrozumiałe, szczególną lapidarnością formy i skupieniem faktury a w zakresie ekspresji — powagą i głębią, spokojem i ciszą. Przenosi w sferę szeroko pojętego *religioso*. Znajdujemy go w chorałach obu *Nokturnów g-moll*, w *Preludiach c-moll i E-dur*. [...]

— Idiom demoniczny. Określenie sprowokowane częstotliwością i uporczywością charakteryzowania w ten sposób — w dziejach recepcji — niektórych momentów twórczości Chopina.

6. Idiom melancolico/eroico

— Idiom melancolico. Jeśli wierzyć Lisztowi, a trudno nie wierzyć, sam kompozytor kategorię ekspresji, tak często u niego występującą, wyraził słowem „żał”, i objaśnił Lisztowi jako „boleść niepokieszona — po niepowetowanej stracie”. Dawała o sobie znać najczęściej w miniaturach lirycznych, preludiach i etiudach. [...]

— Idiom eroico. Idiom heroiczny dochodził do głosu również w etiudach i preludiach, ponadto w polonezach i środkowych partiach niektórych nokturnów [...]. Proweniencję Chopinowskiego heroizmu upatrywano zazwyczaj u Beethovena, choćby w jego *Apassionacie*. Echo — i to nawet dosyć wierne — odezwało się u Skriabina [...] (Tomaszewski, 2010, s. 18–33).

Zainteresowanie tematyką stosowania dzieł Chopina w edukacji wczesnoszkolnej było przyczyną przygotowania, a następnie przeprowadzenia badań sondażowych w tym zakresie.

Podstawy metodologiczne badań

Podstawą przeprowadzenia badań stało się nurtujące mnie pytanie, na którego podstawie sformułowano główny problem badawczy: Czy i w jakim stopniu nauczyciele odpowiedzialni za edukację muzyczną w szkole podstawowej przygotowują dzieci do percepcji muzyki, a w szczególności muzyki Fryderyka Chopina?

Z tak sformułowanego pytania ogólnego wyodrębniono pytania szczegółowe dotyczące kwalifikacji nauczycieli, metodyki pracy nauczyciela oraz środków dydaktycznych do słuchania muzyki.

W procesie badawczym posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. Wykorzystałam w niej technikę wywiadu, a zastosowanym narzędziem był kwestionariusz wywiadu z nauczycielem.

Percepcja dzieł Fryderyka Chopina w przeprowadzonych badaniach — wyniki i analizy

W tej części publikacji omówione oraz zinterpretowane zostaną wyniki przeprowadzonych badań sondażowych. W badaniu wzięło udział 50 nauczycieli klas I–III szkół podstawowych. Uzyskane odpowiedzi stały się przyczyną rozważań na temat stosowania odpowiednio dobranych percepcyjnie dla dzieci utworów Fryderyka Chopina.

Na początku należy zaznaczyć, że tylko 14% spośród badanych nauczycieli stanowiły osoby z wykształceniem pedagogicznym i muzycznym równocześnie; tylko 4% to osoby z wykształceniem wyłącznie muzycznym, a pozostałe 82% to osoby o specjalności pedagogicznej, bez muzycznego przygotowania do zawodu. Można więc wnioskować, że wykształcenie muzyczne mogło mieć wpływ na jakość przekazywanej wiedzy z zakresu muzyki, ale także sposób przygotowania uczniów do prawidłowej percepcji muzyki.

Muzyka Fryderyka Chopina nieodłącznie związana jest z polskimi tańcami narodowymi, dlatego zapytano nauczycieli o stosowanie tańców narodowych podczas zajęć muzycznych z dziećmi. 86% badanych nauczycieli twierdziło, iż zna i wykorzystuje tańce w nauczaniu, kilka osób podczas wywiadu wymieniło nazwy polskich tańców narodowych. Pozostałe 14% to osoby z niską lub zerową znajomością polskich tańców narodowych

W odpowiedzi na pytanie dotyczące słuchanych podczas zajęć utworów muzycznych respondentki podawały przykładowe utwory: *Lot trzmiela* M. Rimskiego-Korsakowa, uwertura do opery *Wilhelm Tell* G. Rossiniego, *Cztery pory roku* A. Vivaldiego, muzyka do baletów *Dziadek do orzechów* i *Jeziro łabędzie* P. Czajkowskiego, *Carmen* G. Bizeta, *Preludium „Deszczowe”* Des-Dur i *Walc „Minutowy”* Des-Dur F. Chopina, *Eine kleine Nachtmusik* W. A. Mozarta.

38% respondentek za główny sposób przygotowania do odpowiedniej percepcji muzyki Chopina przez dzieci uznało opowiadanie o utworze, kompozytorze, ciekawych faktach z jego życia; tylko 12% wykorzystywało ruch do muzyki oraz prace plastyczne z muzyką w tle; 8% badanych za sposób przygotowania do percepcji muzyki Chopina uważało uwrażliwienie na dźwięki i rozpoznawanie instrumentów w utworach, 6% deklarowało, że uczy dzieci percepcji muzyki Chopina przez grę na instrumentach (flet prosty, instrumenty perkusyjne), 4% wykorzystywało opowiadania twórcze, tyle samo uwrażliwiała dzieci na dźwięki muzyki, również 4% deklarowało przygotowanie do odbioru muzyki przez naukę piosenek, a także mobilizowanie dzieci do samodzielnego poszukiwania informacji o utworze. Kolejne osoby twierdziły, iż do odpowiedniej percepcji muzyki przygotowują przez wybranie interesującego utworu do słuchania (2%), podkreślenie roli muzyków, ich talentu, kunsztu, pasji (2%), przez opowiadanie o instrumentach, by poznać ich brzmienie (2%), a także zwróce-

nie uwagi na to, jak ważna dla Polaków była i jest muzyka Chopina (2%) oraz poprzez aktywne słuchanie (2%).

Następne było pytanie, czy nauczyciele w czasie wolnym sami słuchają muzyki poważnej. Czy znają i lubią muzykę Chopina? Jest to kwestia bardzo ważna — nauczyciel, który nie lubi muzyki poważnej, nie będzie nigdy potrafił przekazać swojej pasji muzycznej wychowankom. W odpowiedzi 60% badanych deklaroowało, iż słucha muzyki poważnej w czasie wolnym, a 40% nauczycieli tego rodzaju muzyki nie słucha, głównie z powodu braku czasu.

Jedną z najistotniejszych kwestii poruszanych w tym wywiadzie i zarazem sednem całych badań jest fakt znajomości sylwetki i twórczości Chopina. Wszyscy badani nauczyciele deklarują, iż znają osobę Chopina (50 osób). Jedyne kilka osób potrafiło natomiast wymienić idiomy związane z jego twórczością.

Tym, co badanym najbardziej kojarzyło się z polskością w muzyce, był folklor i wykorzystanie tańców narodowych, a co za tym idzie — charakterystyczne rytmy, melodie, skale. Jako kolejny wymieniony został patriotyzm i obecność w tych utworach „ducha narodowego”, a więc również tradycji, tęsknoty za ojczyzną, żalu i miłości. W dwóch wywiadach pojawiła się odpowiedź wskazująca na specyficzny charakter i nastrój utworów, a 29% nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie ze względu na niezajomość pojęcia „idiom”.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na istotną zależność, jaka zachodzi pomiędzy wykształceniem a znajomością idiomów. Aż 23% osób z wykształceniem wyłącznie pedagogicznym pomijały w ogóle tę kwestię, milcząc, prosząc o następne pytania albo wymieniając cechę, która nie jest idiomem.

Zapytałam nauczycielki, czy wykorzystują postać i twórczość Chopina w innych niż tylko muzyczne treściach edukacji. W odpowiedzi otrzymałam wyniki: największa część nauczycielek łączy Chopina z edukacją polonistyczną, a także kulturową oraz historyczną. Najmniejsza część natomiast to osoby łączące jego twórczość wyłącznie z edukacją polonistyczną i historyczną.

Dlatego ciekawa byłam, w jaki sposób badani nauczyciele starają się zainteresować swoich uczniów muzyką Chopina. Najczęściej pojawiającą się odpowiedzią było odwołanie się do treści historycznych i ciekawostek z dzieciństwa kompozytora oraz zapoznanie z jego twórczością (40%), słuchanie jego utworów podczas zajęć szkolnych (24%), kolejnym — wykorzystanie innych niż podręcznik źródeł — książek o kompozytorze, płyt CD z nagraniami utworów, plakatów z koncertów (10%). 6% respondentek deklaroowało przekazywanie wiedzy o Chopinie zgodnie z programem edukacyjnym, np. przez naukę kroków poloneza czy mazura. Niestety tylko 4% badanych potrafi zorganizować dzieciom quizy i konkursy wiedzy o kompozytorze, tyle samo bierze razem z dziećmi udział w audycjach umuzykalniających. Jedyne 2% słucha słuchowisk muzycznych oraz ogląda filmy o kompozytorze.

Kontynuując interesującą mnie tematykę, zapytałam nauczycielki, jak dzieci reagują na tę muzykę. Czy cieszą się i chętnie słuchają? A może nie chcą słuchać muzyki poważnej, nie interesuje ich?

78% badanych deklарowało, iż dzieci bardzo chętnie słuchają muzyki Chopina; 6% twierdziło, iż zależy to od dzieci, gdyż w każdej grupie mamy do czynienia z takimi, które chcą słuchać, oraz z takimi, które słuchać tej muzyki nie potrafią. 16% badanych nauczycieli twierdziło, iż dzieci nie chcą na lekcjach słuchać muzyki poważnej, a więc także utworów Chopina. W tej kwestii duże znaczenie ma wykształcenie nauczyciela, a więc jedno ze szczegółowych pytań wyznaczonych jako istotne dla wyników badań. Reakcja uczniów adekwatna jest do sposobu prowadzenia zajęć — jeśli będą one ciekawe, bogate w różnorodne metody i formy, to uczniowie będą reagować żywo na muzykę, gdyż dziecko z natury interesuje się muzyką. Jeśli natomiast nauczyciel nie ma potrzebnej wiedzy i umiejętności muzyczno-metodycznych, nie będzie umiał przekazać wiedzy w taki sposób, by fascynowała ona uczniów i pobudzała ich do działania.

Prawie połowa nauczycieli deklарowała, iż szkoła, w której pracują, organizuje dla dzieci wyjścia do teatru, filharmonii, opery, by mogły zetknąć się z „kulturą wysoką” (44%); 12 badanych osób twierdziło, iż dodatkowo jeszcze słucha się muzyki na żywo, profesjonalni muzycy przyjeżdżają do szkoły i tutaj dają koncert; 16% respondentek używa w edukacji tylko i wyłącznie nagrań oraz płyt CD z muzyką poważną. Pięć osób twierdziło, iż ich uczniowie mają kontakt z muzyką głównie przez koncerty muzyków w szkole, a 6% łączy wyjścia do instytucji kulturalnych ze słuchaniem nagrań podczas lekcji w szkole.

Wnioski i postulaty

By móc wzbogacać swoje zajęcia w słuchanie i tworzenie muzyki, potrzeba znajomości podstaw historii muzyki lub rodzaju wypowiedzi w postaci płyt CD, nagrań z utworami muzyki poważnej, w tym muzyki Chopina, dla nauczycieli, którzy tej wiedzy nie mają w stopniu wystarczającym, nie posiadają własnych nagrań, które mogliby wykorzystać, lub nie wiedzą jakie utwory mogą być potrzebne. Najkorzystniejszy dla dziecka byłyby własny pokaz nauczyciela (gra na instrumencie), ale niestety, niewielu nauczycieli potrafi grać na instrumencie w stopniu tak zaawansowanym, żeby zaprezentować uczniowi dzieło np. Chopina w takiej formie, w jakiej powinno być ono słuchane. W takich sytuacjach nauczyciele wspierają się nagraniami z koncertów oraz studyjnymi, które znajdują właśnie na płytach CD.

Można tutaj dostrzec kolejny problem badawczy, jakim są postawy nauczycieli wobec muzyki. Trudno tu o jednoznaczną odpowiedź. Nauczyciele twier-

dzą, iż znają tańce narodowe, ale nie wszyscy stosują je w nauczaniu, duża część badanych nie posiada własnych nagrań z utworami muzyki poważnej i nie wykorzystuje ich podczas lekcji. To wiele mówi o ich stosunku do muzyki. Własne nagrania czy własna prezentacja utworu stanowczo bardziej zacieka ucznia, co widoczne było również podczas obserwacji zajęć muzycznych.

Zajęcia z muzyki powinny być realizowane w odpowiednio do tego przygotowanych pracowniach, wyposażonych w sprzęt odtwarzający muzykę, pianino, instrumentarium Orffa, tablice z treściami muzycznymi. Szczególnie ważna jest przestrzeń i miejsce do tańca i ruchu. To właśnie ruch przy muzyce należy w dużym stopniu wykorzystać podczas zajęć — ruch jest bowiem naturalny, spontaniczny, a w połączeniu z tłem muzycznym rozwija wyobraźnię, aktywność własną i zacieśnia relacje w grupie koleżeńskiej, należy więc także pamiętać o swobodnej ekspresji ruchowej uczniów.

Co ważne, nauczycielki chętnie udzielały wywiadów i rzetelnie odpowiadały na zadane im pytania. Deklarowały, że dysponują wystarczającą wiedzą do nauczania przedmiotów muzycznych w szkole, większość z nich jednak miała jedynie wykształcenie pedagogiczne. Pedagodzy-muzycy udzielali szerszych odpowiedzi, gdyż ich stan wiedzy w wielu dziedzinach muzyki jest większy. Główny i nadrzędny wniosek z badań jest następujący: nauczyciele stosują metody aktywnego słuchania muzyki, a także wiedzą, jak odpowiednio przygotować uczniów do percepcji muzyki Chopina. Wymieniają bowiem poprawne metody aktywnego słuchania muzyki, również ich pomysły na przygotowanie do percepcji muzyki są ciekawe.

Respondentki wiedzą, na czym polegają metody aktywnego słuchania muzyki i chętnie wymieniają kilka z nich. W kwestii percepcji muzyki można by poszukać ciekawszych form, niż tylko opowiadanie o utworze czy kompozytorze. Pedagog bez przygotowania muzycznego nie jest w stanie przekazać bezpośrednio utworu czy piosenki przez pokaz własny. Muzyka na żywo ma zupełnie inne działanie, gdyż angażuje nie tylko słuch, ale również wyobraźnię, wzrok, pobudza wrażliwość. Nauczyciele posiłkują się płytami CD dołączonymi najczęściej do pakietów edukacyjnych, jednak słuchanie nagrań nie wywiera tak dużego wrażenia jak prezentacja utworu czy akompaniament do piosenki wykonywany samego nauczyciela.

Nauczyciele w wywiadach wiele mówili o ogromnej roli muzyki, ale duża część z nich nie słucha muzyki poważnej w czasie wolnym. Jednym z głównych zadań nauczyciela jest wprowadzenie dziecka w świat kultury, a więc również kultury i edukacji muzycznej. Opierając się na przeprowadzonych wywiadach, wyraźnie można stwierdzić, że nauczyciele starają się, aby droga ucznia ku pięknemu światu muzyki była ciekawa, jednak nie zawsze pozwalają im na to umiejętności i wiedza. Również nie wszyscy nauczyciele są osobiście zainteresowani muzyką poważną. Tylko osoba lubiąca muzykę poważną, nie mówiąc

o jej pasjonatach, potrafi przekazać uczniom wiadomości i refleksje w sposób ciekawy i godny zainteresowania. I odwrotnie — osoba nie lubiąca tego rodzaju muzyki nie może „zarazić” uczniów pasją do muzyki i także nie nauczy ich wrażliwości na jej piękno.

Zakończenie

Dzieci wykazują naturalną ciekawość i wrażliwość właśnie na muzykę. Pod wpływem różnych zabiegów nauczyciela ciekawość może przerodzić się w pasję lub przygasnąć. Różnorodnie zajęcia z muzyki uczą, bawią, dodają energii, rozpraszają niepokój, łagodzą stresy i — co za tym idzie — ułatwiają odprężenie. Warto zaznaczyć tutaj dwie główne ich funkcje: umuzykalniającą i ogólnorozwojową. Dzięki zastosowaniu muzyki w nauczaniu wielu uczniów ma szansę na zintegrowanie się z grupą, uczenie się rozpoznawania własnych emocji, wyciszenie się podczas momentów relaksacyjnych przy muzyce oraz zabawę, gdyż właśnie zabawa przy muzyce jest jedną z podstawowych działalności dziecka, wykonywaną dla własnej przyjemności, będącą celem samym w sobie.

Postuluję więc, aby nauczyciele nie zapominali o twórczości Chopina, nie minimalizowali czasu przeznaczanego na edukację muzyczną dzieci, a w szczególności na percepcję muzyki. Tak pięknie pisze o Chopinie M. Tomaszewski:

Pojawieniu się Chopina na scenie dziejów muzyki towarzyszyło zadziwienie nad oryginalnością jego utworów. Maurycy Mochnacki jako pierwszy użył słowa „oryginalność”, recenzując warszawskie prawykonanie *Koncertu f-moll* (1830). Niedługo po nim Robert Schumann wypowiedział swoje słynne zdanie po usłyszeniu *Wariacji na temat z „Don Juana”*: „Panowie, kapełuszki z głów, oto geniusz!” (Tomaszewski, 2011).

Dlatego szczególnie w edukacji dzieci nie powinniśmy zapominać o roli, jaką nie tylko w muzyce, ale i w życiu całego narodu odegrał Fryderyk Chopin, o treściach, jakie niesie ze sobą jego twórczość, i co sprawia, że każdy, kto jej słucha, wie, że jest właśnie muzyką polską.

Bibliografia

- Broniecka, M. (2010). *Recepcja muzyki romantycznej w literaturze XIX wieku*, Poznań–Opole: Scriptorium.
- Burowska, Z. (1980). *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Burowska, Z., Głowacka, E. (2006). *Psychodydaktyka muzyczna*. Kraków: AM.
- Gide, A. (2007). *Notatki o Chopinie*. Kraków: OA Astraia.
- Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków: AP.

- Ławrowska, R. (2011). *Uwarunkowania systemowe i podmiotowe percepcji i recepcji dzieł F. Chopina*. W: Z. Budrewicz (red.), *Fryderyk Chopin w polskiej szkole i kulturze*. Kraków: Antykwia, 307–323.
- Michalski, A. (red.) (2002). *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*. Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Nowak Z. (2008). Drabina Jakubowa, czyli edukacja jako pośrednik między sztuką i społeczeństwem. W: B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Kultura: Aktywność artystyczna dziecka*. Kraków: Wyd. ZamKor Kształcenie Zintegrowane, s. 52–56.
- Przychodzińska, M. (1987a). *Muzyka i wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Przychodzińska, M. (1987b). *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: Tradycje — współczesność*. Warszawa: WSiP.
- Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa: WSiP.
- Rogański, E., Stucki, E. (red.) (1983). *Materiały pomocnicze do zajęć umuzykalniających i muzyki z metodyką*. Bydgoszcz: WSP.
- Tomaszewski, M. (1996). *Muzyka Chopina na nowo odczytana: Studia i interpretacje*, Kraków: AM.
- Tomaszewski, M. (2010). *Muzyka Chopina na nowo odczytana: Studia, interpretacje, rekonesanse*. Seria 2. Kraków: AM.
- Tomaszewski, M. (2011). *Wokół fenomenu i paradoksu muzyki Chopina*. W: Z. Budrewicz (red.), *Chopin w polskiej szkole i kulturze*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, 13–21.