

Ewa Szatan

PRZESTRZEŃ MUZYCZNA DZIECKA W WYMIARZE KLASY SZKOLNEJ

WPROWADZENIE

Szkoła to miejsce, w którym następuje zmiana statusu społecznego dziecka. Jak pisze M. Mendel, zmiana ta „wymaga rytuału przejścia granic społecznych mikrosystemów domu i szkoły”¹. Po przekroczeniu progu szkoły i następnie klasy otwiera się przed dzieckiem przestrzeń – miejsce podmiotów (nauczyciel i inni uczniowie) i przedmiotów (materia klasy). Jakże odmienna to przestrzeń od tej domowej! Nowe miejsce i rzeczy, które w nim się znajdują, mogą wspomagać rozwój dziecka w obszarze poznawczym². Mogą budować jego tożsamość, osobowość i wrażliwość. W nowej przestrzeni doświadcza ono (nie) równości płci.

Dziecko, przekraczając próg klasy, patrzy i słucha – tylko dwa zmysły (wzrok i słuch) dostarczają mu niewiarygodnie dużo informacji. Identyfikuje znaki, bowiem, według Ch.S. Peirce’a, „wszystko, co istnieje, jest potencjalnym środkiem przekazu, jest więc możliwością znaku”³ i nadaje mu znaczenie. Przestrzeń, w którą dziecko wkracza, wypełniona jest dźwiękami (a te mają określoną symbolikę – zarówno te akustyczne, jak i ustrukturuwane, czyli utwory muzyczne). Muzyczna przestrzeń może oddziaływać na jego emocjonalność. Według K. Guczalskiego „Muzyka wydaje się czasem wywoływać

¹ M. Mendel, *Przekraczanie progu szkoły jako „rite de passage”*, [w:] *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006, s. 89.

² D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

³ Ch.S. Peirce, *Wybór pism semiotycznych*, przeł. R. Mirek, A.J. Nowak, Warszawa 1997, s. 82.

rzeczywiste emocje i wzruszenia i wiele estetyk muzyki uznawało wręcz tę jej cechę za istotę oddziaływania i znaczenia”⁴. Autor odwołuje się w tym stwierdzeniu do teorii symbolizmu muzycznego *implicite* S. Langer⁵.

„Przestrzeń muzyczna dziecka w klasie” to termin, który wprowadziłam dla zaznaczenia wieloaspektowości przestrzeni nauczyciela i ucznia. Swoista triada: przestrzeń muzyczna sali klasy, przestrzeń muzyczna nauczyciela i przestrzeń muzyczna ucznia, jak również opisane w nich przedmioty, sytuacje, zachowania mają wymiar symboliczny – z jednej strony znaki (semiotyka) transmitują określoną wiedzę uczniowi i pokazują środowisko jego socjalizacji, z drugiej strony ukazują przestrzeń, w której buduje się wrażliwość muzyczną dziecka i potrzebę obcowania ze sztuką.

ZNAKI MUZYCZNE

Klasa szkolna to przestrzeń, w której uczeń odczytuje i rekonstruuje treści wielu znaków. Mają one swoje pozamuzyczne, jak i muzyczne konotacje. Znaki muzyczne (nazwałam znaki „muzycznymi” dla podkreślenia związku z muzyką i edukacją muzyczną dziecka) i rekonstrukcja ich treści to przedmiot niniejszej wypowiedzi. Wszystko to, co dziecko może nieświadomie, jak i w świadomy sposób zarejestrować, a co związane jest ze światem muzyki, nazwałam przestrzenią muzyczną dziecka. W niej postrzega ono znaki, a następnie je odbiera – w sposób szczególny. M. Nowicka analizowała przestrzeń fizyczną dziecka w klasie szkolnej i zauważyła, że treści znaków (w tym rozumieniu „niemuzycznych”) „stanowią istotny komponent uspołeczniających oddziaływań nauczyciela na uczniów” i mają wybitnie charakter socjalizujący⁶.

Moje obserwacje łączę z tym nurtem interpretacji świata dziecięcego, a ich opis jest próbą „muzycznego” dopełnienia problematyki, rozszerzenia o wątek edukacji muzycznej.

Przypatrując się uczniom w klasach młodszych włączonych w proces powszechnej edukacji, obserwuję ich reakcje na znaki muzyczne⁷ i poszukuję

⁴ K. Guzalcki, *Znaczenia muzyki. Znaczenia w muzyce*, Kraków 2002, s. 107.

⁵ Ibidem.

⁶ M. Nowicka, *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej jako środowisko socjalizacji dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji – dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 251.

⁷ Część zajęć obserwowałam osobiście, inne obserwowali moi studenci z seminarium magisterskiego w latach 2011–2013.

odpowiedzi na pytania: **Jaka** jest przestrzeń muzyczna dziecka w klasie i jakie znaki muzyczne dziecko w niej odnajduje? **Jakie** treści przekazują znaki muzyczne? **Co** one mogą uczniowi komunikować?

Obserwowane fragmenty zajęć edukacji muzycznej pozwalają na identyfikację znaków i ich znaczenia, które potencjalnie mogą odczytywać uczniowie. Znaczące dla przestrzeni muzycznej dziecka elementy sklasyfikowałam następująco:

1. nauczyciel – uczeń (relacje w przestrzeni muzycznej),
2. materia muzyczna,
3. muzyka jako zjawisko estetyczne.

Nauczyciel – uczeń (relacje w przestrzeni muzycznej)⁸

W klasie dwa podmioty funkcjonują równolegle – nauczyciel i uczeń. Nie wypełniają jednak wspólnie zajmowanej przestrzeni w równym stopniu. Nauczyciel dominuje i decyduje o wszystkim⁹. To on w znacznej mierze kształtuje przestrzeń muzyczną ucznia i za rzadko oddziałuje w sposób twórczy, wspierający i partnerski. Można zaryzykować stwierdzenie, że ogranicza przestrzeń muzyczną dziecka. Na progu szkoły dziecko jest otwarte na nowe wyzwania, tryska energią i przejawia w działaniu twórczą ekspresję. Rozbudzone artystycznie w przedszkolu, w szkole powoli się zmienia – rezygnuje z aktywności muzycznej i traci naturalną ekspresję.

Już na początku „nowej drogi” uczeń zauważa znaki w klasie informujące o dominacji nauczyciela nad uczniem. W klasie dzieciom wolno śpiewać, tańczyć i zachęca się je do słuchania muzyki – jednak tylko w czasie, który pozostaje po zrealizowaniu zadań z przedmiotów „ważnych”, czyli polskiego i matematyki. Ich hierarchię wyznacza nauczyciel. Przedmioty „ważne” realizowane są każdego dnia przez wiele godzin. Wykorzystuje się do nich dużo pomocy dydaktycznych, pisze się zadania w zeszytach ćwiczeń i na tablicy. Muzyka i plastyka do „ważnych” nie należą – to tylko rozrywka, chwila relaksu. Muzyki można posłuchać w domu. Na lekcji uczeń nie może zaprezentować muzyki, której lubi słuchać w domu – nie może znaczyć przestrzeni muzycznej klasy

⁸ W całym tekście stosuję zwrot „uczeń”, który nie ma odnosić się jedynie do dziecka płci męskiej – jest określeniem podmiotu w relacji dorosły – dziecko/nauczyciel – uczeń. Podobnie „nauczyciel” jest zwrotem symbolicznym – zawód nauczyciela jest sfeminizowany i szczególnie w klasach młodszych pracują kobiety nauczycielki.

⁹ M. Nowicka, *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej...*, s. 259.

muzyką osobistą. Nie współdecyduje także o repertuarze muzycznym, np. do słuchania. Śpiewanie piosenki, której nauczył się poza szkołą, jest traktowane jako „zaburzenie” porządku lekcji. Jest to niepożądane: „Musimy nadrobić materiał z polskiego i matematyki, z których są egzaminy (testy)”; „Jak wystarczy czasu na koniec lekcji, to pośpiewamy sobie” – słyszy uczeń głos nauczyciela. Zatem muzykę i działania z nią powiązane nauczyciel reglamentuje, a gdy już zostanie wolny czas na lekcję, to wyznacza temat, wskazuje pomoce dydaktyczne i ustala sposób ich użycia (często przydziela te pomoce, nie uwzględniając indywidualnych preferencji dzieci, poziomu zdolności muzycznych czy typu koordynacji niezbędnych do wykonania muzycznych ćwiczeń). Uczeń nie wpływa na swoją przestrzeń muzyczną w klasie. Nie zawsze dopatruję się przyczyny takich reakcji nauczycieli w ich złej woli. Zaniechanie i zaniedbania edukacji muzycznej to problem bardziej złożony, obciążający system oświaty¹⁰. Duża część nauczycieli deklaruje świadome podejście do sztuki – sztuka (muzyka, jak i plastyka) jest potrzebna dziecku do zrównoważonego rozwoju – jednak przyznają, że na regularne zajęcia nie ma czasu, gdyż stale nadrabia się materiał z przedmiotów podstawowych. W miarę możliwości realizują zajęcia, czasami włączają muzykę do plastyki („Posłuchaj muzyki i namaluj, co sobie wyobrażasz”) lub śpiewają z uczniami piosenki (znaczy to, że uczniowie śpiewają z płytą CD bez osobistego zaangażowania się w śpiewanie nauczyciela). W jednej ze szkół uczniowie klas różnych poziomów spotykają się z nauczycielem od muzyki i przygotowują wspólny muzyczno-taneczno-literacki program na szczególne szkolne okazje, jak np. promocja szkoły dla dzieci z przedszkoli, świąteczne kolędowanie i inne. Są to jednak działania okazjonalne – pracuje się nad konkretnym programem, nie nad rozwijaniem zdolności muzycznych ucznia i kształtowaniem jego potrzeby kontaktu ze sztuką. Na co dzień muzyka rzadko wypełnia przestrzeń klasową.

Materia muzyczna

W przestrzeni muzycznej ucznia znajdują się pomoce dydaktyczne – magnetofon, komputer, instrumenty muzyczne, odtwarzacz i płyty CD z nagraniami muzyki, podręcznik i zeszyt ćwiczeń oraz wiele innych, które nie są źródłem

¹⁰ Poruszałam ten problem w tekście opublikowanym przez Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego: E. Szatan, *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Olsztyn 2006.

dźwięku, ale służą do realizacji np. ćwiczeń muzyczno-ruchowych (różnego rodzaju rekwiizyty obecne na co dzień w klasie.) Ich zadaniem jest wzbogacanie zajęć kształcenia zintegrowanego w taki sposób, by potęgowały muzyczne doznania ucznia, ułatwiały kontakt z muzyką i prowadziły do jej przeżywania. Służą do zdobywania wiedzy i kształcenia umiejętności. Czy uczeń ma do nich dostęp? Jak je organizuje i wprowadza do swojej muzycznej przestrzeni? Odpowiedzi należy szukać w procesie słuchania muzyki i ekspresyjnych formach wychowania muzycznego, których podmiotem jest dziecko.

Pomoce dydaktyczne w słuchaniu muzyki

Uczeń poza środowiskiem szkolnym słucha muzyki w różnych warunkach i miejscach. Słucha muzyki, która jemu się podoba (nie oznacza to, że potrafi określić kryteria doboru utworu), którą zna z mediów. Odtwarza muzykę, której słuchają w domu rodzice i/lub starsze (najczęściej) rodzeństwo. Nie zastanawia się nad strukturą utworów, najczęściej nie rozmawia z dorosłymi o muzyce (wyjątek stanowią rodzice muzycy). W szkole nauczyciel dobiera muzykę znajdującą się w „spisie utworów do słuchania”.

Sprzęt muzyczny jest prawie w każdym domu. Dziecko samo na nim odtwarza ulubione utwory. Nawet w drodze do szkoły słucha muzyki z telefonu komórkowego. Świetnie sobie radzi z obsługą różnych mediów. W szkole te umiejętności nie są mu przydatne. Sprzęty w klasie obsługuje nauczyciel, bo uczeń to ten, który „zepsuje, zniszczy sprzęt, bo to małe dziecko, a sprzęt jest drogi”.

W klasie jest odtwarzacz, z dobrym nagłośnieniem i możliwością dobrej regulacji głośności dźwięku, albo „jamnik” – wielofunkcyjny odtwarzacz o głośnikach słabej mocy, czy komputer, na którym głośniej odtwarzana muzyka jest źle słyszana, co w przypadku muzyki zróżnicowanej strukturalnie, także pod względem natężenia dźwięku, zniekształca przekaz muzyczny (w dynamice piano nie słycać szczegółów, a w forte plany muzyczne są zamazane, gdyż rezonuje obudowa sprzętu). Komputer nie służy do pozyskiwania informacji o muzyce. Jak wskazałam wcześniej, zastępuje odtwarzacz płyt CD. Z przyczyn technicznych – brak projektora multimedialnego – uczniowie nie odbywają „wirtualnej” wycieczki do filharmonii, opery czy na spektakl baletowy. W wielu klasach byłoby to jedyne „spotkanie z muzyką w filharmonii”.

Rozwój techniki spowodował łatwość w dostępie do muzyki odtwarzanej mechanicznie. Dlatego nauczyciel nie musi posiadać umiejętności grania na instrumencie muzycznym, by zabrzmiał akompaniament do piosenki czy do

zabawy ruchowej. Pianino, które w przedszkolu ma jeszcze swoją „magiczną moc” pobudzania dziecięcych zmysłów, nie należy już do sprzętów szkolnych.

Instrumenty muzyczne

W wyposażeniu klasy są różne instrumenty muzyczne. Są to bębny, tamburyno, marakasy, klawesy, triangel, czasami dzwonki chromatyczne lub podstawowy zestaw dziecięcych instrumentów perkusyjnych (tzw. walizka). Ich liczba nie pozwala na to, by grały jednocześnie wszystkie dzieci, tworząc „klasową orkiestrę”. Nie jest to problem, gdyż pracę można organizować w grupach, a nawet grać na instrumentach zrobionych przez uczniów. Można przynosić je z innej klasy, gdy nauczyciel zamówi je na konkretne zajęcia. Jest to możliwe w obrębie szkoły. Wówczas liczba dzwonek chromatycznych (wskazuję je jako wymagające większych umiejętności grającego) będzie odpowiadała liczbie dzieci w klasie. Taka organizacja oznacza jednak precyzyjne planowanie lekcji z muzyką. Nie można instrumentu wykorzystać w dowolnej chwili, a w kształceniu zintegrowanym taka potrzeba może pojawić się w nieprzewidzianym momencie. Problem zatem dotyczy dostępu ucznia w ogóle do sprzętów muzycznych. Te znajdujące się w klasie są pozamykane w szafkach i dziecko nie może ich wyjąć bez zgody nauczyciela. Część jest zdekompletowana, inne mają przypadkowo zestawione elementy. Jeszcze inne są wyjmowane z szafki tylko do pokazania – są nowe i nie można ich zepsuć (nie może używać ich uczeń). Z dobrych instrumentów korzysta nauczyciel, te gorszej jakości – przypadają uczniowi. Brzmienie wielu szkolnych instrumentów nie sprzyja rozwijaniu wrażliwości muzycznej ucznia. Nie do zaakceptowania są zepsute lub niedostrojone instrumenty. Z drugiej strony, uczeń chętnie zagra na każdym instrumencie (także tym o nieciekawym brzmieniu), tylko dlatego że jest to pomoc dydaktyczna, która pozwala na hałasowanie oraz ruch ciała – dziecko unieruchomione przez kilka godzin w ławce skorzysta z każdej okazji, by się z niej uwolnić.

Jak wcześniej wspomniałam, w klasie nie ma pianina. Dzieci w przedszkolu mogą podchodzić do pianina i wydobywać z niego dźwięki, zagrać jakąś melodię. W szkole nie ma nauczycieli, dla których byłaby to ważna pomoc dydaktyczna (jedna wychowawczyni zwróciła uwagę na to, że czasami można byłoby z niego skorzystać). Natomiast w przestrzeni muzycznej ucznia znajduje się flet prosty. Jest to jego osobisty instrument, kupiony przez rodzica, ale czas i sposób wykorzystania na lekcji wyznacza nauczyciel. Prywatnymi przedmiotami ucznia mogłyby być proste instrumenty skonstruowane przez

niego na lekcjach. Tracą one swojego „właściciela”, gdy trafiają na wspólną półkę w klasie. Tym miejscem także zarządza nauczyciel. Tak więc konstatując, że przestrzeń muzyczną dziecka wypełniają instrumenty muzyczne, nie może ono jednak z nich korzystać bez przyzwolenia nauczyciela (zarówno na lekcji, jak i w czasie przerwy lekcyjnej).

Przestrzeń wypełniona ruchem z muzyką, tańcem i rekwizytami

Małe dzieci chętnie uczestniczą w muzycznych zabawach ruchowych i tańcach, które są z reguły mniej formalnymi częściami zajęć lekcyjnych i wywołują pozytywne emocje. W szkole to nauczyciel zaprasza dzieci do tańca w kręgu. Uczeń nie inicjuje zabaw i szybko zaczyna rozumieć, że „chwile relaksu” wyznacza w klasie wyłącznie nauczyciel. Dziecięce pąsy i tańce ze śpiewem, ekspresja muzyczno-ruchowa potrzebują przestrzeni i realizowane są w części „dywanowej” klasy. Jest to bardzo niewielki skrawek, „zbyt ciasny” dla typowych zespołowych improwizacji czy pąsów. Uczestnicy zajęć ciągle uważają, by nie zrobić bardziej zamaszystego ruchu (możliwość spowodowania urazu innemu dziecku lub sobie samemu), ograniczają gesty, a tym samym nigdy nie osiągają technicznej i wyrazowej poprawności. Także osłabione są doznania satysfakcji i radości z wykonywanego zadania. To zawęża muzyczną przestrzeń dziecka. Swobodę interpretacji muzyczno-ruchowych determinuje wygodna odzież, która pozwala na przykład przysiąść na podłodze lub dywanie, ale także położyć się czy podskakiwać, oraz wygodne obuwie i gumowane skarpety. Wymagania dotyczące ubioru są egzekwowane od dzieci, nauczyciel nie nakłada na siebie takiego obowiązku.

Tworzenie muzyki ruchem wzbogacane jest rekwizytami (podobnie jak podczas słuchania utworów muzycznych są to wstążki, chustki, piłki czy instrumenty perkusyjne). Zadania stają się ciekawsze, ale w małej przestrzeni mogą być trudniejsze do wykonania. Zmienia się wówczas przestrzeń muzyczna z miejsca zabawy i relaksu w „pole walki z rekwizytami”, co rozprasza dzieci, a w nauczycielu wzbudza poczucie „braku panowania nad klasą, braku dyscypliny uczniów” i świadomość, że „uczniowie są rozbrykani”. Patrząc z pozycji obserwatora, można odnieść wrażenie, że wreszcie w zadaniach ruchowych otworzyła się przestrzeń dla dzieci, którą mogą swobodnie muzycznie poprzez ruch kreować. To bardzo zwodnicze myślenie! O ile w domu dywan jest miejscem wspólnych zabaw dzieci i rodziców, miejscem nawiązywania bliskich relacji i intymnego kontaktu, zniesienia różnic i hierarchii pomiędzy nimi, o tyle na zajęciach muzycznych nigdy nauczyciel nie

przykucnął, nie przykląkł na podłodze, nie zademonstrował ćwiczenia, za to wyraźnie podkreślał swoją dominację nad uczniem – na dywanie ćwiczą i przysiadają dzieci, nauczyciel nie uczestniczy w ćwiczeniach i zajmuje wyżej położone miejsce – siada na krześle.

Muzyka

Muzyka w klasach młodszych towarzyszy uczniowi w wymiarze wyznaczonym przez nauczyciela. Kształcenie zintegrowane stwarza sytuacje, w których piosenka (muzyka do śpiewania) lub utwór muzyczny (muzyka do słuchania) w naturalny sposób dopełniają treści realizowanego tematu lekcji. Czy są one znakami, które identyfikuje uczeń? Czy i jakie nadaje im znaczenie?

Muzyka do śpiewania

Artystyczne i dydaktyczne wartości śpiewu wielokrotnie są przywoływane w literaturze¹¹. Śpiewanie piosenki przez dzieci i nauczyciela jest intensywnym przeżyciem estetycznym i prowadzi do aktu zespolenia. Dzieje się to za sprawą najstarszego instrumentu muzycznego o szczególnych walorach artystycznych – głosu. Jest to muzyka „żywa”. Niestety, w szkole w ostatnich latach dostrzegam niepokojącą tendencję – nauczyciel mało śpiewa lub w ogóle. Włącza płyty CD z nagraniem i dzieci próbują naśladować wykonawców. Dziecko śpiewa solo (czasami obowiązkowo, wywołane przez nauczyciela). Uczennica, rzadko uczeń (w tym miejscu należy podkreślić znaczenie płci), ma okazję, by otrzymać za piękne śpiewanie „słoneczko”, „nutkę” czy inne symbole oznaczające bardzo dobrą ocenę. Nauczyciel zachęca do śpiewania dziewczynki, dyskryminując chłopców¹². W zadaniach muzycznych deprecjonowani są chłopcy, ich muzyczne zdolności, umiejętności i wiedza. Śpiewanie i taniec uznaje się za formy aktywności przynależne dziewczynkom. Przedmiot szkolny, jakim jest edukacja muzyczna, wyraźnie podkreśla różnice płci już na etapie klas młodszych (pomijam szczególnie okres przechodzenia mutacji przez chłopców klas starszych, w którym ze względów etycznych zwalnia się ze śpiewania). Stereotypem jest myślenie, że dziewczynki lepiej śpiewają, tańczą,

¹¹ Np. M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979.

¹² W świecie ludzi dorosłych mężczyźni zajmują się zarówno zawodowo, jak i amatorsko muzyką artystyczną, jazzową, rockową i in., a na etapie szkoły podstawowej chłopcy nie są tak zachęceni do muzykowania jak dziewczynki.

dlatego częściej są angażowane do zadań muzycznych. Chłopców nie zachęca się w równym stopniu, co powoduje ich wykluczenie z ćwiczeń muzycznych już na początku nauki w szkole, a skutkiem jest ich brak zainteresowania nie samą muzyką, lecz właśnie zajęciami muzycznymi. W szkole to dziewczynki są „klasowymi muzycznymi gwiazdami”¹³.

Muzyka do słuchania

Słuchanie muzyki może odbywać się w dwóch płaszczyznach. W klasie uczeń słyszy dźwięki akustyczne i dźwięki zorganizowane w struktury – utwory muzyczne. Dla małego dziecka zarówno jedno, jak i drugie są poznawczo wartościowe. W praktyce dźwięki akustyczne, które mogą być przykładem świata realnego, w toku lekcji są pomijane lub traktowane jako niepożądane, zakłócające lekcję¹⁴. Utwory muzyczne – wybiera nauczyciel z płyt lub kaset dołączonych do pakietów szkolnych (szkolna płytoteka). Nie byłem świadkiem lekcji, na której uczeń proponował utwory do słuchania. To muzyczne preferencje nauczyciela decydują, jakie utwory znajdują się na liście.

Małe dziecko słucha muzyki i jest na nią otwarte. Nawet trudne dzieła potrafią je zainteresować w określonych warunkach¹⁵ – czasami bardziej, innym razem mniej sprzyjających percepcji. Raz panuje względna cisza, innym razem dzieci rozmawiają o utworze w trakcie jego prezentacji, sporadycznie przeszkadzają sobie. Percepcja dziecka 7–10-letniego jest ograniczona i przeciętnie jest

¹³ O niedocenianiu muzycznego potencjału chłopców przez nauczyciela może świadczyć taki przykład: Na lekcji, podczas której słuchano muzyki W.A. Mozarta (opis w dalszej części tekstu), zauważyłam, że w jednym z ćwiczeń pt. „Tworzymy rytmy” Tomek zamiast własnego wzoru wyklaskał rytm tematu muzycznego z pierwszej części serenady – zapamiętał go, ale nauczycielka nie skojarzyła tego faktu. Chłopiec był zaskoczony, gdy po lekcji podeszłam do niego i go za to pochwaliłam – jego pamięć muzyczną i sam pomysł na zapożyczenie rytmu od kompozytora. Od tego momentu uczeń zawsze po zajęciach ze mną rozmawiał o muzyce, a na koniec roku szkolnego pochwalił się, że zdaje egzamin do szkoły muzycznej.

¹⁴ Na przykład, sygnał dźwiękowy samochodów służb ratowniczych, które dziecko identyfikuje, przebywając w klasie, odgłosy świata przyrody – np. śpiew ptaków, szczekanie psa, krople deszczu na szybie okna itp. – mogą rozwijać wrażliwość słuchową dziecka (zarówno na barwę, natężenie, czas trwania, jak i liczbę głosów). Jednak zauważyłam, że naturalne sytuacje powstające każdego dnia nie są w ogóle przez nauczyciela postrzegane jako oryginalny materiał muzyczny do lekcji.

¹⁵ Ciekawy przykład reagowania dzieci pięcioletnich na muzykę J.S. Bacha opisałam w artykule *Ruch jako komunikacja awerbalna a problem stymulowania aktywności dziecka*, [w:] *Edukacja a rozwój człowieka*, red. G. Krasowicz-Kupis, „Psychologia Rozwojowa” 2005 [dr. 2006], t. 10, nr 1.

ono w stanie w ciągłym skupieniu słuchać maksymalnie kilkuminutowego utworu. Stanowi to wyzwanie dla nauczyciela. Do słuchania muzyki powinien on przygotować się tak samo dobrze jak do omawiania utworu literackiego. Niestety, nauczyciel często nie zna utworu muzycznego wybranego na lekcję na tyle dobrze, by prowadzić z dziećmi swobodną rozmowę, formułować problem muzyczny, podejmować dialog z uczniem o interpretacji dzieła. Stereotypowe jest wprowadzenie utworu na zajęciach w następujący sposób: „Jaką mamy porę roku?” – zadaje pytanie nauczyciel. „Jesień” – odpowiadają uczniowie. „Dobrze – potwierdza nauczyciel – dlatego posłuchamy muzyki Vivaldiego *Cztery pory roku. Jesień*. Pominięty zostaje fakt, że *Jesień* to trzyczęściowy utwór. Słuchanie muzyki (pierwszej części) kończy polecenie nauczyciela: „Namalujcie jesień, taką jak w muzyce Vivaldiego”. Nauczyciel nie rozmawia z dziećmi o emocjach, jakie wywołuje muzyka, nie pyta ich o interpretację, o ich dziecięce rozumienie muzyki włoskiego kompozytora. Nie zachęca uczniów do interpretowania znaków muzycznych i znaków w muzyce, a także do wyrażania własnej opinii o utworze.

Przykładem wskazującym na niezrozumienie złożoności procesu słuchania muzyki z dziećmi w młodszym wieku szkolnym jest lekcja, na której nauczyciel odtwarzał w klasie drugiej Serenadę na orkiestrę smyczkową G-dur nr 13 KV 525 W.A. Mozarta, znaną pod tytułem *Eine kleine Nachtmusik*. Utwór miał posłużyć do analizy formalnej. Nauczyciel zaproponował uczniom aktywne słuchanie muzyki, połączone z ćwiczeniami z rekwizytami (gazety, kolorowe kartoniki o trzech kształtach – trójkąt, kwadrat, prostokąt – proste instrumenty perkusyjne – przypadkowo dobrane, kolorowe chustki). Czteroczęściowy utwór, który dzieci słyszały pierwszy raz w życiu, nauczycielka zaprezentowała tylko raz. Cały czas kierowała zadaniem, np. podnosiła kolorowy kartonik, a uczeń miał wykonać określony rodzaj ruchu (klaskać ciszej lub głośniejsz zależnie od dynamiki utworu, machać chustką, siedzieć w bezruchu). Uczniowie nie skupiali uwagi na utworze – oczekiwali tylko na sygnał nauczycielki, kiedy mają użyć rekwizytu lub wykonać ruch. Dzieci zapamiętały liczbę części, gdyż mogły przyporządkować im liczbę użytych w zadaniu rekwizytów, ale czy uchwyciły sens i piękno muzyki? Cztery części serenady trwają prawie dwadzieścia minut! Nie analizowano cech każdej części i znaczenia użycia rekwizytu. Nie było czasu na zatrzymanie się na fragmentach, by móc je powtórzyć, by zapamiętać. Symbolika muzyki nie została wyjaśniona. Nauczyciel zachęca do słuchania i wypowiedzania się o utworze, ale analiza utworu pozostaje na poziomie semiotyki literackiej – „o czym

muzyka opowiada?” – nie dokonuje się na poziomie poznawczym dziecka analizy znaczenia muzyki i znaczeń w muzyce.

KONKLUZJA

Przestrzeń muzyczna dziecka jest częścią przestrzeni muzycznej klasy. Jest to przestrzeń, w której: 1) funkcjonują podmioty (dziecko i nauczyciel); 2) znajdują się różne przedmioty codziennego użytku, sprzęty i pomoce dydaktyczne; 3) jest obecna muzyka. Elementy te tworzą triadę wzajemnie na siebie oddziałującą. Uczeń wkracza w nią – wypełnioną znakami muzycznymi, które tylko identyfikuje lub więcej: nadaje im znaczenia. W przestrzeni muzycznej dziecka znaki niewiele mówią o samym dziecku, o jego zdolnościach i jego zainteresowaniach muzycznych, o emocjach towarzyszących obcowaniu z muzyką. Ukazują za to dominującą rolę nauczyciela, który nie kreuje muzycznej przestrzeni dziecka i tym samym ogranicza ją, zawłaszczając ją dla siebie lub na rzecz przestrzeni „niemuzycznej”. Znaki ukazują różnice płci, dyskryminują chłopców. Od najmłodszych lat dziecko uczy się rozpoznawać różne przestrzenie („niemuzyczne” i „muzyczne”), poruszać się w nich, odkrywać ich cechy, właściwości, różne wymiary. W szkole wzrasta w przekonaniu, że w przestrzeni mentalnej jego osobista muzyczna przestrzeń jest czymś bezwartościowym i niepotrzebnym.

Przedstawiona analiza ma wiele wątków. Pomimo że niektóre z powodu ograniczeń wydawniczych zostały zawężone, a inne pominięte, to przybliżyła ona znaczenia i możliwe odczytania przestrzeni muzycznej dziecka, zbyt często marginalizowanej w klasie szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Fiske J., *Wprowadzenie do teorii komunikowania*, Wrocław 1999.
- Guczalski K., *Znaczenia muzyki. Znaczenia w muzyce*, Kraków 2002.
- Kilińska-Apanowicz E., Szatan E., *Od improwizacji do twórczości muzyczno-ruchowej*, [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... (dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej)*, red. E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2008.
- Mendel M., *Przekraczanie progu szkoły jako „rite de passage”*, [w:] *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006.
- Nowicka M., *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej jako środowisko socjalizacji dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji – dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011.

- Peirce Ch.S., *Wybór pism semiotycznych*, przeł. R. Mirek, A.J. Nowak, Warszawa 1997.
- Szatan E., *Aktywność muzyczno-ruchowa dziecka – praca z rekwiizytem w profilaktyce i terapii dysleksji*, „Dysleksja” 2010, nr 3 (8).
- Szatan E., *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Olsztyn 2006.
- Szatan E., *O zagrożeniu infantylizacją w edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji – dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011.
-

PRZESTRZEŃ MUZYCZNA DZIECKA W PRZESTRZENI KLASY SZKOLNEJ

Streszczenie: Dziecko, przekraczając próg szkoły, dostrzega znaki. Muzyka także jest znakiem i częścią muzycznej przestrzeni. Tekst jest próbą ukazania, jak dziecko od najmłodszych lat uczy się rozpoznawać różne przestrzenie, a w nich znaki, i jak je interpretuje.

Słowa kluczowe: dziecko, uczeń, przestrzeń muzyczna, edukacja muzyczna, klasa

THE MUSICAL SPACE OF THE CHILD IN THE CLASSROOM

Summary: Child crossing the threshold of the school sees the signs. Music also is a sign and a part of musical space. The text is an attempt to show how the child from an early age learns to recognize different spaces, and these signs, and how to interpret them.

Keywords: child, pupil, the musical space, music education, classroom