Katarzyna Sadowska



EDUKACJA MUZYCZNA DZIECKA

Tradycje i dylematy współczesnej praktyki

Wydawnictwo Naukowe UAM

Adam Mickiewicz University Press © 2026

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 399

Katarzyna Sadowska

Edukacja muzyczna dziecka

Tradycje i dylematy współczesnej praktyki

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2026

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Recenzenci: dr hab. Małgorzata Suświłło, prof. UWM
prof. dr hab. Urszula Szuścik

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Katarzyna Sadowska 2026

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, 2026



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons –
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne –
Bez utworow zależnych 4.0 Międzynarodowe

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Na okładce: Tosia Sadowska

Redaktor: Adam Pielachowski

Redaktor techniczny / DTP: Marcin Tyma

ISBN 978-83-232-4577-3 (Print)
ISBN 978-83-232-4578-0 (e-book)
DOI: 10.14746/amup.9788323245780

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 12,50. Ark. druk. 11,875

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Spis treści

Wprowadzenie 7

1. Dziecko i muzyka – zarys problemu 13

1.1. Wprowadzenie 13
1.2. Uzdolnienie muzyczne – przegląd definicji 14
1.3. Edukacja muzyczna dziecka – wybrane konteksty 21
1.4. Osiągnięcia muzyczne dziecka w świetle literatury przedmiotu i podstaw prawnych 28

2. Edukacja muzyczna – zarys wiodących koncepcji i metod w XX i XXI wieku 41

2.1. Wprowadzenie 41
2.2. Koncepcja Carla Orffa 42
2.3. Muzyka i twórczość dziecka w programie wychowawczym Celestyna Freineta 45
2.4. Koncepcja Émile'a Jaques'a-Dalcroze'a 48
2.5. Koncepcja Zoltana Kodálya 54
2.6. Metoda Edwina Eliasa Gordona 58
2.7. Koncepcja aktywnego słuchania muzyki Batii Strauss 63

3. Formy aktywności muzycznej ukształtowane w XX wieku 69

3.1. Wprowadzenie 69
3.2. Śpiew we wczesnej edukacji dziecka 70
3.3. Ruch z muzyką 74
3.4. Gra na instrumentach dziecięcych 80
3.5. Tworzenie muzyki 88
3.6. Słuchanie muzyki 93

Adam Mickiewicz University Press © 2026

4. Przygotowanie nauczycieli do edukacji muzycznej dziecka – refleksje w dobie marginalizacji edukacji muzycznej 97

4.1. Wprowadzenie. 97
4.2. Sylwetka nauczyciela muzyki dziecka – konteksty społeczne i historyczne. 98
4.3. Miejsce muzyki w standardach kształcenia nauczycieli dziecka (2003–2019) 115
4.4. Nauczyciele rytmiki i zajęć muzycznych w żłobkach, przedszkolach i edukacji wczesnoszkolnej – rozważania o współczesnej praktyce. . . . 128

5. Praktyka wczesnej edukacji muzycznej XXI wieku a współczesne dziecko . 145

5.1. Wprowadzenie. 145
5.2. Współczesne dziecko i jego świat 146
5.3. Dylematy współczesnego dzieciństwa 152
5.4. Marginalizacja, instrumentalizacja i infantylizacja edukacji muzycznej dziecka – analiza doświadczeń własnych. 156

Zakończenie 171

Bibliografia 175

Summary. Children's music education – traditions and dilemmas in contemporary practice 189

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Wprowadzenie

„Kontakt z muzyką wymaga od człowieka zatrzymania się choć na chwilę, wsłuchania się w nią, zachwycenia się i zadziwienia, poruszenia i zamyślenia nad jej pięknem, odnalezienia w niej wartości ponadczasowych i głęboko ludzkich. Dlatego tak ważna jest obecność muzyki w życiu współczesnego człowieka, dlatego tak ważne jest kształcenie i wychowanie przez muzykę" (Bogdanowicz i Durlow, 2014, s. 121). Edukacja muzyczna jest istotnym współcześnie problemem, gdyż umożliwia wspieranie rozwoju człowieka w zakresie otwartej postawy, człowieka „wrażliwego, umiejącego w swoim życiu i postępowaniu kierować się wartościami uniwersalnymi dobra, prawdy, piękna (czyli wartościami moralnymi, poznawczymi i estetycznymi), odnajdującego je w swoim działaniu i dorobku innych ludzi oraz mającego swój udział w tworzeniu kultury muzycznej danego społeczeństwa" (Raszke, 2011, s. 67).

Pomimo wartości, jakie niesie z sobą muzyka w edukacji, pozycja powszechnej edukacji muzycznej w polskim systemie opieki i oświaty jest dość złożona – przez wielu „traktowana ona bywa jako istotna, wręcz kluczowa w wychowaniu, a przez innych bagatelizowana i sprowadzana do roli działań uzupełniających lub jedynie uatrakcyjniających proces nauczania i uczenia się" (Kisiel, 2018b, s. 219). Dualizm ten dostrzec można „w odniesieniu do całej edukacji estetycznej". Tymczasem Irena Wojnar przekonuje, że choć edukacja estetyczna „wydawać się może absurdalna na tle natarczywej obecności konsumpcyjnego i egoistycznego stylu życia" (s. 219), to jest jednak „kluczowa, jeżeli chcemy bronić wartości humanistycznego człowieka i jego wysublimowanej wrażliwości" (s. 219).

Celem opracowania jest ukazanie wieloletnich tradycji oraz najbardziej istotnych, zdaniem autorki, dylematów współczesnej edukacji muzycznej dziecka. Autorka, absolwentka Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu na kierunku edukacja muzyczna, nauczyciel edukacji

Adam Mickiewicz University Press © 2026

muzycznej oraz pedagog od ponad dwudziestu lat współpracujący z instytucjami opieki nad dzieckiem od lat trzech, z przedszkolami na terenie Wielkopolski, instytucjami kultury (poznańską Pro Sinfoniką oraz innymi biurami koncertowymi oferującymi audycje muzyczne dla dzieci w wieku od 2 do 7 lat, jak również z ośrodkami kultury na terenie Wielkopolski), ze szkołami (w tym w sposób szczególny ze Szkołą Podstawową nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu „Łejery"), a także nauczyciel akademicki na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zajmujący się zawodowo m.in. metodyką edukacji muzycznej oraz edukacją dziecka, posłużyła się metodą analizy takich źródeł jak: monografie naukowe, podstawy prawne i artykuły z czasopism. Autorka sięgnęła także do źródeł wywołanych oraz do doświadczeń osobistych związanych z praktyką pedagogiczną. Niniejsza publikacja jest efektem troski o przywrócenie muzyce istotnego miejsca w procesie wczesnej edukacji, a także zwrócenia uwagi na rolę edukacji muzycznej w pedagogice wczesnej edukacji. Poczynione wnioski są także wynikiem doświadczeń zawodowych autorki, która od dwudziestu lat obserwuje degradację wychowania estetycznego w systemie oświaty, a także zmieniające się potrzeby dzieci.

Wychowanie estetyczne, a ujęte w ramach tegoż wychowanie muzyczne, ma istotne „znaczenie w wieku młodszym, kiedy manifestowane są naturalne skłonności twórcze w różnych dziedzinach wyrazu artystycznego" (Suświłło, 2009, s. 108). Edukacja muzyczna we współczesnym żłobku, przedszkolu oraz w edukacji wczesnoszkolnej przeżywa od wielu lat znaczący kryzys, szczególnie od czasu reformy oświaty w 1999 roku odsuwana jest na margines (Wojciechowska, 2009, s. 5). Obecnie obserwowany kryzys wynika z wielu czynników, takich jak:

1. Brak rzetelnego przygotowania nauczycieli i opiekunów na studiach nauczycielskich do realizacji aktywności muzycznych z dzieckiem.
2. Brak możliwości stałego zatrudnienia w placówce absolwentów rytmiki i edukacji muzycznej kształconych na uczelniach artystycznych lub kierunkach artystycznych innych uczelni wyższych.
3. Marginalizacja edukacji muzycznej w polskim systemie opieki i edukacji dziecka.
4. Komercjalizacja kultury muzycznej.
5. Inne, które powiązane są z tzw. instrumentalizacją edukacji dziecka postrzeganą jako promocją alternatywnych ofert rynku (nie zawsze zgodnych z zadaniami rozwojowymi, a kierowanych wobec rodziców i wynikających z obowiązujących trendów marketingowych).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Dziecko, dla którego formy aktywności muzycznej są naturalne, a także istotne w procesie jego integralnego rozwoju, w wyniku wyżej zasygnalizowanych zjawisk pozostaje często pozbawione szansy na obcowanie z wartościowymi wytworami kultury i nie ma możliwości przeżywania radości z własnej aktywności muzycznej, co skutkować może w przyszłym rozwoju brakiem potrzeby uczestnictwa w kulturze. Tymczasem, jak podaje za Władysławem Kopalińskim Bronisława Dymara (2012), kultura to: „całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, narodu, epoki; historii – poziomu rozwoju społeczeństw, grup, jednostek w danej epoce" (s. 376). Kultura muzyczna mieści się w sformułowaniu ogólnym: „duchowy dorobek ludzkości" i przejawia się przede wszystkim „we wrażliwości: wrażliwości na piękno (i brzydotę), a więc wrażliwości estetycznej, na dobro, a więc wrażliwości moralnej, na los drugiego człowieka, a więc wrażliwości społecznej" (Dymara, 2012, s. 377).

Muzyka w wychowaniu, zdaniem Włodzimierza Goriszowskiego (1994), jest jedną z dziedzin zarówno wychowania, jak i wielostronnego procesu uczenia się, a „wraz z plastyką, literaturą dla dzieci i żywym słowem stanowi całokształt oddziaływań, których celem jest wykorzystanie wartości estetycznych i artystycznych do ukierunkowania aktywności, wyzwolenia życia uczuciowego i rozwoju samoekspresji dziecka" (s. 9). Włodzimierz Goriszowski (1994) zaznacza ponadto, iż muzyka utrwala w świadomości dziecka tzw. pojęcia pierwotne, które są fundamentem wszelkiego poznania i myślenia, dodatkowo wyzwala pierwotne reakcje, na których zbudowane jest działanie, „uczy prostych operacji myślowych (porównywanie, analiza i synteza, abstrahowanie)" (s. 9), pozwala na uczenie metod pracy (działania) ze względu na to, iż problemy muzyczne prowadzą „dziecko od zachowań spontanicznych do działań opartych na regułach" (s. 9). Muzyka ma wpływ na wychowanie społeczno-moralne i zdrowotne, a także „oddziałuje na […] życie temperamentalne, czyli związane z emocjami i zdolnościami (s. 9).

Dodatkowo należy zaznaczyć, iż zmieniło się również oblicze współczesnego dzieciństwa, co determinuje także pewne zmiany w obszarze edukacji, bowiem świat w ostatnich dwóch dekadach uległ wielu przeobrażeniom. Jadwiga Izdebska (2015) zaznacza, że współczesny człowiek funkcjonuje w „kilku czasach naraz" (s. 10), a funkcjonowanie takie wynika z przemian dokonujących się w środowiskach lokalnych, ale także globalnych. Zdaniem Izdebskiej (2015) rzeczywistość XXI wieku nasycona jest zmiennością, tempem, przyśpieszeniem różnorodnych procesów, „występujących zjawisk, zachowań, konfliktów społecznych i podziałów" (s. 10). Jak pisze autorka: „Przeżywanie przez

Adam Mickiewicz University Press © 2026

człowieka nieustannej presji czasu, poczucie ciągłego jego deficytu, powoduje, że w odczuciu wielu ludzi staje się on dzisiaj najcenniejszym towarem" (2015, s. 10). Badaczka ta zwraca także uwagę, iż zjawiska te dotykają także dzieci (2015, s. 10). Doświadczają one współcześnie nadmiaru „obowiązków szkolnych i dodatkowych, pozaszkolnych zajęć" (Izdebska, 2015, s. 11). Według Izdebskiej (2015):

> Od najmłodszych lat dzieci uczą się rozpoznawać różne przestrzenie, poruszać się w nich, odkrywać ich cechy, właściwości oraz różne wymiary. Dzisiaj dzieci wzrastają na skrzyżowaniu bardzo różnych przestrzeni. Jest to przestrzeń fizyczna, społeczna, temporalna, psychologiczna, symboliczna, moralna, transcendencji i informacyjna. Przestrzeń wypełniona mediami (technologia informacyjna) zmienia charakter innych przestrzeni np. wydłuża przestrzeń fizyczną. Za sprawą multimediów (Internet, telefon komórkowy) dziecko może „dotknąć" różnych miejsc na świecie. Zmienia ono również przestrzeń społeczną w kontekście zawężania, coraz wyraźniej, komunikacji bezpośredniej na rzecz zapośredniczonej (s. 13).

Wspomniana autorka zauważa, że przestrzeń życia dziecka pod koniec XX wieku była dość stabilna (Izdebska, 2015, s. 13), współcześnie jednak charakteryzuje ją „olbrzymia zmienność, złożoność, zróżnicowanie elementów jej struktury, otwartość na nowe wpływy, nasycenie wielością bodźców, wpływów oddziaływań, płynność, nieprzejrzystość treści wypełniających przestrzeń, a jednocześnie wyraźna ambiwalencja" (s. 13). Przestrzeń z jednej strony stwarza współczesnym dzieciom „bogate i różnorodne możliwości rozwoju, edukacji, wychowania i uczestnictwa w kulturze" (s. 13), ale także niesie ze sobą szereg zagrożeń i wypełniona jest „destrukcją, patologią, czasem dysfunkcjonalnością rodziny, szkoły, środowiska lokalnego, a nawet globalnego" (s. 13).

W niniejszym opracowaniu, w rozdziale pierwszym, opisano wybrane problemy dotyczące dziecka i muzyki, w tym przede wszystkim skoncentrowano się na pojęciu uzdolnień i zdolności muzycznych oraz na potrzebach i możliwościach rozwojowych dziecka w kontekście edukacji muzycznej. W rozdziale drugim dokonano charakterystyki wiodących koncepcji i metod edukacji muzycznej, które w dużej mierze wywodzą się z założeń nowego wychowania i do XXI wieku stanowią podstawę metodyki edukacji muzycznej dziecka. W rozdziale trzecim opisano formy aktywności muzycznej człowieka, a refleksję osadzono w różnorodnych kontekstach edukacji dziecka w wieku od 0 do 10 lat. W rozdziale czwartym podjęto rozważania nad kształceniem nauczycieli w obszarze edukacji muzycznej oraz metodyki edukacji muzycznej, a także doko-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nano pewnych analiz związanych z dylematami pojawiającymi się wokół zajęć rytmiki i sylwetki nauczyciela rytmiki w przedszkolu i żłobku. Ostatni rozdział koncentruje się na praktyce wczesnej edukacji muzycznej XXI wieku i funkcjonowaniu współczesnych dzieci, a także na marginalizacji, instrumentalizacji i infantylizacji edukacji muzycznej.

Prezentowane opracowanie nie wyczerpuje problemu zasygnalizowanego w tytule, stanowi jednak pewną całość i powstało z myślą o zainspirowaniu potencjalnych czytelników do pogłębionej refleksji. Autorka wyraża przekonanie, iż refleksja taka jest bardzo potrzebna w szczególności przyszłym nauczycielom dziecka, nauczycielom już pracującym, rodzicom oraz osobom decydującym o kształcie polityki oświatowej państwa.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Adam Mickiewicz University Press © 2026

1. Dziecko i muzyka – zarys problemu

1.1. Wprowadzenie

Snując refleksję nad muzyką we wczesnej edukacji, warto podjąć próbę namysłu nad samym pojęciem muzyki, które definiowane jest w bardzo różnorodny sposób. Próbę analizy stanowisk w tym obszarze podejmuje m.in. Marta Kędzia (2020) zaznaczając, iż muzyka definiowana być może jako „ciąg dźwięków śpiewanych lub granych na instrumentach, tworzących pewną kompozycyjną całość" (s. 19), ale także jako sztuka „układania i wykonywania takich kompozycji" (s. 19). Kędzia (2020) analizując pojęcie, pisze także, iż odmienna jest definicja zawarta w *Encyklopedii PWN*, według której muzyka to „sztuka, której tworzywem są percypowane przez ludzi dźwięki, wytwarzane przez nich głosem i/lub za pomocą instrumentów muzycznych" (s. 19). Istotne w omawianym obszarze są także rozważania podjęte przez Carla Dahlhausa i Hansa Eggebrechta (1992), którzy podejmują refleksję nad obszarem definicyjnym oraz historycznym pojęcia. Wskazani estetycy muzyki uznają, iż nie można w zasadzie jednoznacznie stwierdzić, czym jest muzyka, a „jeśli ktoś byłby przekonany, że znalazł jedyną właściwą definicję, to historyk, przez uświadomienie mu jego miejsca, wykazałby iluzoryczność tej pretensji" (s. 30).

Choć powszechnie wiadomo, iż omawiane pojęcie wywodzi się z greckiego słowa *mousike* (stąd łac. Musa – Muza), które w starożytności oznaczało sztukę Muz (Wojciechowska, 2009, s. 13), to w owym czasie sztuka Muz traktowana była jako synteza poezji, muzyki i tańca (s. 13). Na przestrzeni wieków związki muzyki z pozostałymi wskazanymi obszarami działalności człowieka ulegały przeobrażeniom, a fenomen muzyki autonomicznej wykształcił się na polu muzyki instrumentalnej (absolutnej), przede wszystkim w XIX wieku (Michels, 2002, s. 11).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Niewątpliwie muzyka łączy w sobie dwa elementy – materiał akustyczny oraz ideę duchową (Wojciechowska, 2009, s. 13). Aby materiał akustyczny mógł stać się narzędziem dla idei, wymaga jednak przedmuzycznego przygotowania, które dokonuje się poprzez wybór i uporządkowanie: z wielości naturalnych brzmień wybiera się dźwięki (Michels, 2002, s. 11). Jak zaznacza Urlich Michels (2002): „Struktura dźwięku […] wykonuje już uporządkowanie predestynujące dźwięk do roli nośnika duchowych treści […]. Ponieważ sens muzyki realizuje się w dźwięku, najbardziej stosowną jej interpretacją jest dźwiękowa realizacja. Kompleksowe przeżycie zmysłowego postrzegania i duchowego rozumienia muzyki w swej złożoności pobudza w słuchaczu emocje, wyobraźnię i potęguje siłę doznań" (s. 11).

Marta Kędzia (2022) zauważa, że brak dosłowności w rozumieniu pojęcia muzyka wynika z wielości dziedzin nauki, które w swoim obszarze zainteresowań mają zagadnienia związane z muzyką, na przykład w zakresie jej zasad, wykonawstwa, funkcji terapeutycznej czy sfery doświadczenia estetycznego (s. 75). Muzyka, co warto zaznaczyć, nie ma pierwowzoru w naturze (przyrodzie), w przeciwieństwie do malarstwa, rzeźby czy architektury (Wojciechowska, 2009, s. 14). Jej treścią są dźwięki, które twórca układa w formę i wprowadza w ruch, działając na wyobraźnię i emocje człowieka. To właśnie ten fakt sprawia, iż muzyka jest sztuką mocno osadzoną w kulturze postrzeganej jako wytwór człowieka, bowiem to on na przestrzeni dziejów tworzył i udoskonalał instrumenty muzyczne, a także rozwijał aktywność wokalną. Muzyka stanowi zatem wyjątkową wartość w historii ludzkości i jest sztuką wybitnie humanistyczną. To właśnie, że muzyka jest wytworem ludzkim decyduje o konieczności wprowadzania dziecka w świat muzyki już od najmłodszych lat, bowiem jest ona „na wskroś zjawiskiem społecznym. Pełni w nim wiele różnorodnych funkcji, stając się niezbywalnym elementem ludzkiej egzystencji" (Jabłońska, 2018, s. 113).

1.2. Uzdolnienie muzyczne – przegląd definicji

Każde dziecko rodzi się z wrodzonymi zadatkami uzdolnień muzycznych. Uzdolnienia te mogą być prawie definitywnie ukształtowane lub zmarnowane jeszcze w okresie dzieciństwa.

Dokonując przeglądu literatury poświęconej problemom zdolności muzycznych, odnajdujemy wiele takich terminów jak m.in.: słuch muzyczny, zdolności percepcyjne, sensoryczne, słuch wewnętrzny, audiacja, wyobrażenia muzyczne, myślenie muzyczne czy wreszcie tak szerokie pojęcia jak muzykalność,

Adam Mickiewicz University Press © 2026

zdolności czy uzdolnienie muzyczne (Kamińska, 2002, s. 187). Wszystkie wyżej wskazane, jak zaznacza Barbara Kamińska (2002), „mają ustalone znaczenie, ale zakres wielu pokrywa się. Ponadto ich treść bywa różnie rozumiana, w zależności od przyjętych założeń teoretycznych. Istnieje przy tym tendencja do zamiennego używania ich" (s. 187). Zainteresowanie zdolnościami muzycznymi człowieka nasiliło się na gruncie naukowym jeszcze w XIX wieku (s. 188), kiedy to w badaniach laboratoryjnych dokonywano analizy porównawczej muzyków oraz osób niebędących zawodowymi muzykami. Do przedstawicieli tego nurtu badawczego należeli m.in. Carl Stumpf, Theodor Billroth, Johannes Adolf von Kries, Carl Emil Seashore (Krajewska, 2019, s. 84). Jednocześnie, koncepcję uzdolnień rozwijali psychologowie mający opozycyjne wobec wspomnianych poglądy (w tym przede wszystkim: James Mursell, Fritz Brehmer, Ernst Kurth, Sofia Bielajewa-Egzemplarska). Badacze ci twierdzili, że „muzykalność nie jest oparta na prostych, elementarnych zdolnościach muzycznych, lecz jest umiejętnością ujmowania muzyki w struktury melodyczne, rytmiczne i harmoniczne, a rozumienie tych struktur to wynik procesu istniejącego w umyśle człowieka, a nie samego dotarcia bodźca bezpośrednio do ucha odbiorcy" (Krajewska, 2019, s. 84).

Jak podaje Agata Krajewska (2019), próby usystematyzowania istniejących na gruncie wspomnianych badań poglądów podjął się Géza Révész (1946), który wskazał podstawowe zdolności muzyczno-akustyczne (w tym zdolności sensoryczne: słuch wysokościowy i analityczny oraz zdolności do tworzenia struktur np. rytmicznych, transpozycji, improwizacji, poczucia harmonicznego) i muzykalność (s. 84). Za muzykalność przyjął „zdolność do przeżywania autonomicznych oddziaływań muzyki i do obiektywnej oceny estetycznej, a także zdolność do zrozumienia budowy zdania muzycznego, formy utworu i jego stylu" (Krajewska, 2019, s. 84).

Od początku lat 40. XX wieku powstawały rozmaite testy zdolności muzycznych mierzących podstawowe zdolności słuchowe. Testy te stosowano w badaniach, a tym samym powstały „nowe możliwości weryfikacji istniejących koncepcji uzdolnienia muzycznego" (Kamińska, 2002, s. 189). Choć uzyskane analizy nie wyjaśniły do końca istoty samych zdolności, to „doprowadziły do powstania kilku różnych teorii: czynnika ogólnego, teorii wieloczynnikowej, teorii czynników grupowych i teorii czynników integrujących" (s. 189). Teorią czynnika ogólnego zajmowali się wówczas Herbert Daniel Wing i Rosamund Shuter-Dyson, którzy przekonywali, iż fundamentem uzdolnienia muzycznego jest tzw. „inteligencja muzyczna" postrzegana przez wspomnianych badaczy „jako jedna ogólna wartość" (Krajewska, 2019, s. 85). Pojęcie inteligencji muzycznej omówione zostało szerzej w opracowaniu Małgorzaty Suświłło (2015),

Adam Mickiewicz University Press © 2026

która zaznacza, że „początków rozwoju inteligencji muzycznej człowieka można, a nawet należy się doszukiwać w okresie prenatalnym, kiedy to mniej więcej dwudziestotygodniowy płód uzyskuje pełną zdolność słyszenia" (s. 13). Zauważa ona ponadto (2015), że współcześni psychologie wyrażają opinię, iż „istnieje odrębna forma inteligencji, jaką jest inteligencja muzyczna" (s. 15), a dokonując prób jej zdefiniowania „prezentują różne podejścia, zwracając tym samym uwagę na jej najbardziej istotne w ich rozumieniu komponenty składowe" (s. 15).

Wśród najbardziej istotnych w omawianej dziedzinie są podejścia poznawcze. Przedstawicielem tego nurtu jest m.in. angielski psycholog muzyki John A. Sloboda. Zdaniem Slobody takie aktywności jak komponowanie, wykonywanie czy słuchanie muzyki są umiejętnościami poznawczymi (Suświłło, 2015, s. 15). Badacz, przypisując „aktywności muzycznej społeczny charakter", akcentował transkulturową naturę czynnika emocjonalnego (s. 15). Jak podaje Suświłło (2015):

> Jego zdaniem musi istnieć jakaś głęboka ludzka wrażliwość na zorganizowane struktury dźwiękowe, która pozwala przekraczać granice kulturowe. Jednak, jak sam zauważa, umysł człowieka nadaje znaczenie słyszanym dźwiękom, które stają się symbolami czegoś więcej niż zwykły dźwięk; „czegoś, co pozwala nam się śmiać lub płakać, lubić lub nie lubić, być wzruszonym lub pozostawać obojętnym" (s. 15).

Do propagatorów teorii wieloczynnikowej uzdolnienia muzycznego należeli z kolei: Richard R. Bentley i James Mainwaring dokonujący podziału uzdolnienia muzycznego na kilka niezależnych od siebie czynników (Krajewska, 2019, s. 85; Majzner, 2023, s. 242).

Dalsze zainteresowanie uzdolnianiem muzycznym „przypada na lata sześćdziesiąte", bowiem wówczas powstały prace Jeana Piageta i Marilyn Pflederer Zimmerman (Krajewska, 2019, s. 85). Agata Krajewska (2019) podkreśla, iż na

> koncepcję powstania pierwszej polskiej teorii uzdolnienia muzycznego sformułowanej przez Stefana Szumana (1957), wywarła wpływ wcześniejsza teoria, zaproponowana przez Borysa Tiepłowa (1952), mówiąca o trzech podstawowych zdolnościach tworzących rdzeń muzykalności: zdolności do wyobrażeń słuchowych, poczucia tonalności i poczucia rytmu. W efekcie połączenia tych trzech kategorii powstaje słuch muzyczny i muzyczna wrażliwość emocjonalna jednostki" (s. 85).

Według Tiepłowa zdolności nie są dziedziczne i wrodzone. „Wrodzone natomiast są zadatki anatomo-fizjologiczne, które stanowią podstawę rozwoju zdolności. Mówiąc o anatomo-fizjologicznych zadatkach zdolności" (Kamińska, 2002, s. 190). Zdolności w omawianym ujęciu są wynikiem rozwoju

Adam Mickiewicz University Press © 2026

i aktywności człowieka oraz rozwijają się w określonym kontekście społeczno-historycznym (s. 190).

Barbara Kamińska podaje, iż najważniejszym pojęciem w koncepcji Tiepłowa jest muzykalność postrzegana przez badacza w kategoriach zdolności do emocjonalnego reagowania na muzykę. Muzykalność zakłada dostatecznie subtelną, zróżnicowaną percepcję przekazu dźwiękowego. Wyznaczają ją trzy podstawowe zdolności, takie jak:

1) poczucie tonalne, czyli zdolność do emocjonalnego odróżniania funkcji tonalnej poszczególnych dźwięków melodii;
2) zdolność do wyobrażeń słuchowych, tzn. do dowolnego posługiwania się wyobrażeniami słuchowymi odzwierciedlającymi ruch wysokościowy dźwięków. Ujawnia się m.in. w odtwarzaniu melodii ze słuchu;
3) poczucie rytmu muzycznego, to znaczy zdolność do czynnego (ruchowego) przeżywania muzyki, do odczuwania emocjonalnego wyrazu rytmu muzycznego i do dokładnego jego odtwarzania (Kamińska, 2002, s. 190).

Uzdolnienie muzyczne jest zatem według Tiepłowa terminem najszerszym, a na muzykalność składają się poszczególne zdolności, w tym: poczucie tonalne, zdolność do wyobrażeń słuchowych i poczucie rytmu muzycznego (Lewandowska, 1978, s. 13–14). Poczucie tonalne i zdolność do wyobrażeń składają się na słuch muzyczny, poczucie tonalne i poczucie rytmu muzycznego są podstawą wrażliwości emocjonalnej warunkującą przeżywanie muzyki. „Uzdolnienie muzyczne nie jest prostą sumą wymienionych zdolności. U każdej jednostki występuje swoiste połączenie tych zdolności, które tworzy nową jakość" (Kamińska, 2002, s. 190).

Polskie osiągnięcia w zakresie psychologii muzyki wiążą się z praktyką pedagogiczną, a do przedstawicieli zajmujących się tematyką wychowania muzycznego „od końca lat pięćdziesiątych do chwili obecnej należą m.in. Maria Manturzewska, Halina Kotarska, Barbara Kamińska, Anna Waluga oraz liczne grono badaczy i specjalistów stanowiących kadrę akademii muzycznych naszego kraju" (Krajewska, 2019, s. 86). Agata Krajewska dokonując przeglądu literatury przedmiotu, wyróżnia dwie dominujące koncepcje: „wyraźnie zarysowany podział na pokolenie działające na gruncie tradycji fenomenologicznych i psychometrycznych (Edwin Elias Gordon, Maria Manturzewska, Heiner Gembris) oraz pokolenie, które za pomocą coraz nowszych technologii analizuje muzykalność w kontekście psychologii percepcji, psychoakustyki muzycznej, neurobiologii oraz nurtu *musical meaning* (Krajewska, 2019, s. 86).

Tradycje myślenia fenomenologicznego i psychometrycznego wiąże się także ze współczesnymi kierunkami psychologii, a szczególnie z koncepcjami

Adam Mickiewicz University Press © 2026

interakcjonistycznymi oraz ujmowaniem rozwoju muzycznego w skali całego życia człowieka (Kamińska, 2002, s. 191).

Wśród wielu podejść i teorii uzdolnień muzycznych jedną z bardziej popularnych w Polsce była teoria funkcjonalistyczna Marii Manturzewskiej (Manturzewska i in., 1990). Skłania się ona w kierunku modelu dynamiczno-interakcjonistycznego, w którym „sensoryczne, intelektualne, emocjonalno-motywacyjne oraz kinestetyczno-motoryczne składniki uzdolnienia wzajemnie na siebie oddziałują" (Majzner, 2023, s. 243). Maria Manturzewska składnikom tym nadaje „dynamiczny, ulegający trudnym do przewidzenia zmianom w procesie rozwoju jednostki" (s. 243) charakter. Autorka zwraca także uwagę na inne cechy psychiczne danej osoby, za istotną determinantę uznaje ponadto aktualną sytuację życiową oraz uwarunkowania środowiskowo-biograficzne człowieka (s. 243). Zdaniem Manturzewskiej poszczególne zdolności muzyczne „urzeczywistniają się na sensorycznych, percepcyjnych, pojęciowych, wykonawczych i osobowościowych poziomach organizacji poznawczej" (s. 243). Zatem zdolności muzyczne, w opinii polskiej psycholożki muzyki, „są względnie trwałymi właściwościami warunkującymi skuteczność i jakość muzycznego działania oraz różnic indywidualnych w tej dziedzinie, tak jak jawią się nam one w potocznej obserwacji" (Manturzewska i in., 1990, s. 57). Dodatkowo Manturzewska wyjaśnia, że „składniki uzdolnienia muzycznego to specjalistyczne słuchowe zdolności muzyczne, takie jak: słuch wysokościowy zarówno tonalny, jak i melodyczny, harmoniczny, rytmiczny, pamięć muzyczna, jak również zdolności wykonawcze (Majzner, 2023, s. 243). Koncepcja Manturzewskiej, podobnie jak rozważania Edwina Eliasa Gordona oraz Heinera Gembrisa, osadzona jest na gruncie myślenia fenomenologicznego i psychometrycznego (s. 243).

Według Gordona z kolei (1990, 1995) uzdolnienie muzyczne (*musical aptitude*) to potencjał, czyli wewnętrzne możliwości uczenia się muzyki. Centralnym pojęciem teorii Gordona jest audiacja – myślenie muzyczne. „Jest to zatem obszar pojęć brzmieniowych i myślenia w kategoriach brzmień oraz rozumienia znaczeń zawartych w strukturach muzycznych" (Kamińska, 2002, s. 191). Barbara Kamińska (2002) podkreśla wagę gordonowskiego rozróżnienia uzdolnienia rozwijającego się i ustabilizowanego:

> Uzdolnienie rozwijające się jest wynikiem współdziałania wewnętrznego potencjału i wczesnych wpływów muzycznych środowiska. Uzdolnienie to stabilizuje się około 9. roku życia i odtąd jest równoznaczne wewnętrznemu potencjałowi, na który oddziaływania środowiska nie mają już wpływu. Dzieci w tym wieku i starsze są w stanie nauczyć się tylko tego, co mogą opanować w oparciu o ustabilizowany potencjał zdolności. Jeżeli środowisko jest niesprzyjające i zdolności muzyczne ukształtują się na niskim poziomie, to dzieci mają duże trudności w uczeniu się wysoko złożonych umiejętności muzycznych (s. 191).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Maria Manturzewska, pomimo pewnych wspólnych z Gordonem założeń, przedstawia odrębne stanowisko w dziedzinie badań i założeń teoretycznych dotyczących uzdolnienia muzycznego. Studia czynione przez badaczkę koncentrują się na modelu dynamiczno-interakcjonistycznym, w którym komponenty uzdolnienia muzycznego (sensoryczne, intelektualne, emocjonalno-motywacyjne, kinestetyczno-motoryczne) „stanowią bardzo zróżnicowane konstelacje cech wzajemnie na siebie oddziałujących" (Kamińska, 2002, s. 191). Konstelacje te, jak zauważa Kamińska (2002), ulegają, w opinii Manturzewskiej, dynamicznym przeobrażeniom, a tym samym trudnym do przewidzenia zmianom (wynikającym z procesu rozwoju jednostki) (s. 191).

Wspomniany już Gembris, jak przekonuje Kamińska (2002), zwraca natomiast uwagę na historyczną oraz kulturową zmienność treści pojęć uzdolnienia i muzykalności oraz rekomenduje stworzenie opisowej fenomenologii zdolności muzycznych (s. 191). Heiner Gembis wyraża przekonanie, że osoba uznawana za wybitnie muzykalną w czasach średniowiecza niekoniecznie uzyskałaby wysokie wyniki w badaniach zdolności muzycznych we współczesności (Kamińska, 2002, s. 191). Miałaby być może problemy z „poczuciem tonalnym, słyszeniem progresji, ze zrozumieniem ekspresji w muzyce klasycznej czy w jazzie" (s. 191). Koncepcja Gembirsa osadza pojęcie muzykalności w określonym języku muzycznym i założeniach estetycznych charakterystycznych dla danej epoki lub kultury (s. 191).

W ramach badań osadzonych w nurcie „nowej fali", a więc psychoakustyki i neurobiologii, dostrzec można trzy kierunki rozwijające się prężnie od lat 80. XX wieku (Kamińska, 2002, s. 192). Pierwszy z nich – nurt psychologii percepcji i psychoakustyki muzycznej – skupia się „na badaniach mechanizmów uwagi, pamięci, percepcji elementów i struktur muzycznych, poznawczym funkcjonowaniu w procesach komponowania i wykonywania muzyki, słuchu absolutnego itp. Badania te prowadzone są przede wszystkim w konwencjach psychologii poznawczej. Dynamiczny rozwój tego kierunku związany jest głównie z powszechnym dostępem do komputerów" (Kamińska, 2002, s. 192). Wiodącą badaczką w omawianym nurcie jest Diana Deutsch z Uniwersytetu California w San Diego, jednak nurt ten „dominuje również w pracach Japońskiego Towarzystwa Psychologii Muzyki" (s. 192).

Z kolei nurt badań neurobiologicznych pojawił się wraz z zapoczątkowanymi w latach 70. XX wieku, a stale rozwijającymi się technikami badania ludzkiego mózgu. Prężny rozwój wspominanego nurtu rozpoczyna się w latach 90. ze względu na dostępność technik umożliwiających obserwację różnic w budowie mózgu „muzyków" i „niemuzyków" (Kamińska, 2002, s. 192). Technologie umożliwiły „śledzenie złożonych procesów psychicznych zwią-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

zanych z uczeniem się, percepcją oraz komponowaniem utworów muzycznych" (s. 192).

Marianne Hassler (1989) wraz z zespołem badawczym (Hassler i Gupta, 1993; Hassler i Gupta, 1998; Hassler i in., 1992), odkryli, że mózg muzyka zachowuje się inaczej, niż w przypadku rozwiązywania tych samych zadań u osoby niebędącej muzykiem. W ramach opisywanego nurtu obserwuje się także próby integracji badań neurofizjologicznych z badaniami endokrynologicznymi i immunologicznymi. „W tej chwili do najnowszych koncepcji należą te, które zakładają, że na procesy zarówno percepcji, jak i wykonań muzycznych musimy patrzeć z perspektywy interakcji trzech wyżej wymienionych systemów, z uwzględnieniem rozwoju ontogenetycznego jednostki" (Kamińska, 2002, s. 192).

Barbara Kamińska (2002) podaje, iż w wyniku analiz:

> u muzyków zauważono nietypową organizację pracy mózgu w zakresie przetwarzania materiału werbalnego (mowy) i niewerbalnego (muzyki). Charakteryzuje ich bardzo wrażliwy system przetwarzania materiału dźwiękowego. Muzyka (bez względu na jej nastrój) działa na nich jak stresor, powodując wzmożone bicie serca i wydzielanie hormonów stresu. Cechą charakterystyczną dla muzyków jest androgyniczność zarówno fizjologiczna, jak i psychologiczna, także wyższy niż u niemuzyków poziom melatoniny, hormonu grasicy. Wczesne podjęcie nauki gry na instrumencie (przed 7 rokiem życia) powoduje powiększenie niektórych struktur mózgu: spoidła wielkiego, lewego płata skroniowego – szczególnie u osób ze słuchem absolutnym, a także powiększenie ośrodka reprezentacji dźwięków instrumentu, na którym gra dana osoba, także reprezentacji kciuka i innych palców dłoni (s. 192).

Trzecim nurtem jest kierunek zainspirowany przez psycholingwistykę i antropologię kulturową, określany mianem *musical meaning* (Kamińska, 2002, s. 193). Przedstawicielem tego nurtu jest m.in. John Sloboda (2002), który zakłada, że jądrem muzykalności jest rozumienie znaczenia muzyki. W omawianej koncepcji muzykę uznaje się za język uniwersalny, którego rozumienie i używanie jest w zasięgu każdego człowieka (Kamińska, 2002). Barbara Kamińska (2002) zaznacza, że dowodów na to, że każdy człowiek ma wrodzony potencjał do rozumienia języka muzyki, tak jak i języka mowy, dostarczają najnowsze badania niemowląt (s. 193):

> Już dwumiesięczne niemowlęta są zdolne do dopasowania swoich reakcji głosowych do wysokości, intensywności i konturów intonowanych przez matki; 3-miesięczne są zdolne do imitowania wysokości dźwięków intonowanych im przez matki; 4-miesięczne dopasowywały także strukturę rytmiczną; 6-miesięczne są już zdolne do wyabstrahowania konturu sekwencji kilku dźwięków. Dostrzegają też niewielkie zmiany rytmu oraz

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> potrafią wyczuć zakończenie frazy na podstawie następstw wysokości i czasu trwania dźwięków. Dzieci 7–10-miesięczne rozróżniają zmiany półtonowe w melodiach typowych dla muzyki własnego kręgu kulturowego, a nie dostrzegają takich zmian w muzyce innych kultur oraz w melodii, która nie ma muzycznego sensu (s. 193, por. także: Shuter-Dyson, Gabriel, 1986).

Rosamund Shuter-Dyson i Clive Gabriel (1986) przekonują, iż większość z wymienionych zdolności prawdopodobnie bezpowrotnie zanika, jeśli we wczesnym dzieciństwie dzieci nie mają wystarczającego kontaktu z muzyką.

> Zwolennicy tego kierunku przyznają, że wrodzone różnice biologiczne między ludźmi mają wpływ na poziom zdolności, ale sądzą, że wpływ ten jest znacznie mniejszy, niż się powszechnie uważa. U podstaw mechanizmu rozwoju zdolności muzycznych może leżeć przekonanie o czyichś zdolnościach, co zachęca do zaufania we własny sukces i uruchamia mechanizm samospełniającego się życzenia. Z kolei przekonanie o braku zdolności powoduje, że człowiek nie podejmuje działań muzycznych, które są mu dostępne. Wczesna ekspozycja na muzykę od okresu prenatalnego, uwaga, jaką dziecko poświęca muzyce, promowanie pozytywnego obrazu siebie jako osoby uzdolnionej muzycznie, motywacja oraz ciężka praca – to najważniejsze czynniki powodzenia w nauce muzyki i działalności muzycznej (Kamińska, 2002, s. 193).

Niezależnie od przyjętej koncepcji uzdolnienia muzycznego zaznacza się wyraźna troska wszystkich badaczy o wczesne doświadczenia muzyczne. Doświadczenia takie zapewnia edukacja muzyczna, która – w środowisku rodzinnym, naturalnym dla dziecka – może rozpoczynać się już od pierwszych momentów jego życia (Majzner, 2023, s. 245).

1.3. Edukacja muzyczna dziecka – wybrane konteksty

Urszula Smoczyńska-Nachtman (1980a) zauważa, iż „muzyka ze swoim wpływem wychowawczym wkracza niejednokrotnie tam, gdzie zawiodły inne metody oddziaływania" (s. 348), a „wśród wielu czynników wpływających na ogólny rozwój dziecka muzyka odgrywa bardzo ważną rolę" (Smoczyńska-Nachtman, 1992a, s. 5). Badaczka wyraża przekonanie, iż przeżycia emocjonalne związane z percepcją oraz wykonywaniem muzycznych zadań mają znaczący wpływ na rozwój dyspozycji psychicznych dzieci (Smoczyńska-Nachtman, 1992b, s. 5), stąd m.in. wynika istotne znaczenie edukacji muzycznej w okresie intensywnego rozwoju człowieka.

Pojęcie edukacji muzycznej wywodzi się z teorii wychowania estetycznego (Kołodziejski, 2012, s. 12). Polska koncepcja wychowania estetycznego

Adam Mickiewicz University Press © 2026

koncentruje się przede wszystkim na aspektach poznawczych i kształcących, a podstawowymi kategoriami pojęciowymi w niej są doświadczanie i rozumienie (procesów, zjawisk, faktów) poprzez rozbudzanie wrażliwości człowieka na sztukę (Wojnar, 2000). W. Goriszowski (1994) w swoich rozważaniach odnosi się do pojęcia wychowania muzycznego (funkcjonowało ono przez wiele lat jako wiodące wśród osób zajmujących się muzyką w edukacji dzieci i młodzieży) i podaje za Wincentym Okoniem (1988, s. 349), iż wychowanie to jest działem wychowania estetycznego i polega na „realizacji różnorodnych form działalności muzycznej wychowanków, a przede wszystkim na słuchaniu dzieł muzycznych, ich wykonaniu i własnej twórczości muzycznej w zakresie właściwym dla pełnego rozwoju osobowości i uczestnictwa w kulturze muzycznej polskiej i obcej" (s. 23–24).

Współcześnie muzyka traktowana jest jako środek wspierający edukację w szerszym niż wyłącznie estetycznym zakresie, a pedagodzy oraz entuzjaści wychowania muzycznego podkreślają istotne znaczenie edukacji muzycznej w procesie edukacji dzieci i młodzieży (Majzner, 2014; Suświłło, 2018). Przekonują oni, że usprawnianie specyficznych zdolności muzycznych ma wpływ na rozwój ogólnych dyspozycji umysłowych dziecka, m.in. spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci, woli, wrażliwości emocjonalnej i inteligencji (Majzner, 2014, s. 144). Muzyka modeluje wrażliwość, emocjonalność oraz osobowość dziecka, uczy samodzielnego myślenia, jak również wyzwala jego ekspresję twórczą (s. 144). Muzyczna edukacja szkolna jako jeden z kierunków edukacji dzieci, m.in. zdaniem Ryszarda Więckowskiego (1993, s. 197–198), w sposób szczególny wspiera rozwój percepcji słuchowej, kreatywności, sferę emocjonalną i wrażliwość estetyczną, co z kolei ma szansę przyczynić się do osiągania satysfakcjonujących wyników w procesie szeroko pojętej edukacji szkolnej. Pomimo uznania przez badaczy doniosłego znaczenia powszechnej edukacji muzycznej, od wielu już dekad zauważa się jej kryzys w polskiej szkole. Kryzys ten, jak zaznacza Rafał Ciesielski (2023), „dotyczy […] wielu jej wymiarów: ideowego (założeń i koncepcji), systemowego (usytuowania i statusu przedmiotu «muzyka» w szkole), kadrowego (struktury i jakości kształcenia nauczycieli), estetycznego (przyjmowanej implicite w edukacji definicji muzyki), dydaktycznego (niektórych rozwiązań metodycznych, stanu podręczników), jak i aksjologicznego (ulegania tendencjom relatywistycznym)" (s. 135).

Autor podkreśla, iż obok czynników wewnętrznych, oddziałują tu także zjawiska i procesy występujące na gruncie współczesnej kultury muzycznej: presja kultury masowej, wpływ mediów, niewielka aktywność niekomercyjnych instytucji muzycznych i słabość ruchu amatorskiego, ograniczony charak-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

ter pozaszkolnej oferty edukacyjno-muzycznej itd. (2023, s. 135). O kryzysie piszą także m.in. Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz i Marcin Michalak:

> Przyglądając się debacie muzyczno-edukacyjnej ostatnich kilku lat, a zwłaszcza tym jej wątkom, które koncentrują się na diagnozie stanu praktyki nauczania muzyki w polskich szkołach, nietrudno zauważyć, iż mimo zaangażowania w jej przebieg wielu osób i instytucji, a także istnienia w jej obszarze różnych sposobów myślenia, jest to debata zdominowana w znacznym stopniu pojedynczym „tonem". Za jej nurt główny uznać trzeba praktykę odmieniania przez różne przypadki pojęcia „narodowe niepowodzenie", a czasami nawet „narodowa klęska" (Białkowski, Grusiewicz, Michalak, 2010c, s. 12).

Na istotną rolę sztuki w edukacji dziecka zwraca uwagę wybitny poznański pedagog praktyk, założyciel Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu, twórca poznańskich „Łejerów" Jerzy Hamerski, który przekonuje, że:

> wychowanie oparte na obcowaniu ze sztuką, wszelkimi działaniami artystycznymi, plastycznymi, muzycznymi czy teatralnymi, z pięknem poezji to najprostszy sposób na głębokie poznawanie siebie, drugiego człowieka i otaczającego nas świata. Sztuka budowała cywilizację, dzięki niej jesteśmy kim jesteśmy. Wśród niej szczególne miejsce ma muzyka. Zapewne najstarsza sztuka człowieka inspiruje nas, uwrażliwia na piękno, rozwija i kieruje nasz umysł ku wyższym rzeczom. Trudno wyobrazić sobie edukację młodego człowieka bez sztuki, a zwłaszcza bez muzyki. Dzieci powinny mieć kontakt z muzyką codziennie (2017).

Badania nad rozwojem muzycznym dziecka, prowadzone także w Polsce, przekonują o wczesnym zainteresowaniu dziecka światem dźwięków (Uchyła-Zroski, 2015, s. 39). Ma ono charakter emocjonalny, wyrażający się przede wszystkim radością, złością, lecz także niepokojem „pod wpływem słuchanych dźwięków muzycznych lub bodźców dźwiękowych" (s. 39). Muzyka, jak zaznacza Jadwiga Uchyła-Zroski, „jest tą sztuką, z którą dziecko styka się najwcześniej. Na przykład rytmiczne kołysanie dziecka przez matkę daje mu okazję zetknięcia się z rytmem, a nucenie pieśni przed jego zaśnięciem przynosi doznania muzyczne, wywierając wpływ fizjologiczny, gdyż dziecko dzięki nim zasypia" (2015, s. 39).

Pedagodzy i psycholodzy wyrażają jednoznaczną opinię, iż rozwój dziecka w pierwszych latach jego życia jest niezwykle dynamiczny, a sposób, w jaki będzie się on kształtował, zależy w dużej mierze od wrodzonych predyspozycji dziecka, ale także od środowiska, w jakim dziecko się znajduje (Szwoch, 2013, s. 163).

Na koncepcję tę uwagę zwraca także w sposób szczególny Gordon. Można zatem przyjąć, iż dla rozwoju muzycznego niezbędne są wprawdzie predyspo-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

zycje anatomiczno-fizjologiczne, ale wpływy środowiska oraz własna aktywność organizmu będą decydowały o poziome rozwoju zasobów (Semik, 2023, s. 104). Taką opinię wyraża m.in. Beata Bonna (2015):

> Nabywanie umiejętności muzycznych odbywa się poprzez interakcję ze środowiskiem. Proces ten polega na specyficznych w ramach danej kultury działaniach, powiązanych z dźwiękami muzycznymi. Umiejętności te rozwijają się jednak na gruncie wrodzonych uzdolnień. W okresie od urodzenia do około połowy okresu dzieciństwa dziecko wychowywane w kulturze euroamerykańskiej spontanicznie przyswaja określone umiejętności muzyczne w procesie inkulturacji. Ich późniejszy rozwój zachodzi w toku edukacji podczas świadomego kształcenia. Faza edukacji, budowana na gruncie inkulturacji, często przebiega równocześnie z nią (s. 272).

Kultura muzyczna, „jako wartość osobowa człowieka, od wielu wieków jest przedmiotem edukacji, dlatego jakiekolwiek próby umniejszania roli muzyki w wychowaniu, również współczesnym, są tematem szerokich dyskusji pedagogów i organizatorów tej dziedziny działalności" (Szubertowska, 2020, s. 6). Jak przekonuje Lidia Kataryńczuk-Mania (2009), muzyka towarzyszy dzieciom nieustannie i wpisana jest niejako w rozwój dziecka (s. 6).

W pracy z dziećmi w okresie do lat trzech, w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym muzyka jest powszechnie uznanym i cenionym środkiem wychowawczym oraz kształcącym. Odgrywa rolę polegającą na uwrażliwieniu na niesione przez nią wartości i jej piękno, umożliwia naturalne i bliskie dziecku formy aktywności, takie jak ruch (zarówno w kontekście lokomocji, jak i manipulacji), wspiera rozwój procesów poznawczych oraz może stanowić środek rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych, „żadna bowiem inna dziedzina sztuki tak silnie nie oddziałuje na człowieka w wymiarze psychofizycznym jak muzyka" (Nogaj, 2017, s. 10). Oddziaływanie muzyki wynika z faktu, iż „bodźce dźwiękowe aktywizują nie tylko korę słuchową, lecz także inne struktury mózgowia odpowiedzialne np. za pamięć, myślenie, wyobrażenia oraz doznania kinestetyczne" (s. 10–11). W związku z badaniami realizowanymi przez Richarda Parncutta (2008) oraz Macieja Kierzkowskiego (2010), Anna Antonina Nogaj stwierdza (2017), że „muzyka w sposób naturalny stymuluje rozwój człowieka od okresu prenatalnego i może być czynnikiem aktywnie wspomagającym rozwój na kolejnych etapach życia" (s. 11).

Rozważając konteksty muzycznej edukacji dziecka należy podkreślić, iż piosenki, a więc podstawowe dla dziecka miniatury muzyczne, tworzone przez poetów i kompozytorów z myślą o dziecku i odpowiadające jego możliwościom ekspresyjnym, łączą w sobie muzykę i słowo, dzięki czemu dziecko nie tylko poszerza umiejętności w obszarze komunikacji, ale także zdobywa

Adam Mickiewicz University Press © 2026

możliwość radosnego przeżywania i nazywania otaczającego je świata. Wynika to z tego, że:

> jedną z najczęściej weryfikowanych zależności między muzyką a funkcjami poznawczymi jest korelacja muzyki z mową, z szeroko rozumianymi kompetencjami werbalnymi. Muzyka i mowa mają wiele wspólnych systemów przetwarzania. Efektem tego jest fakt, iż doświadczenia muzyczne wpływają na lepsze postrzeganie języka mówionego i szybszy rozwój świadomości fonologicznej. Pozytywną konsekwencją jest także usprawnienie nauki czytania oraz poszerzenie zdolności pamięciowych w zakresie przetwarzania materiału werbalnego (Nogaj, 2017, s. 11).

Wśród logopedów istnieje przekonanie o wartości śpiewu w procesie wspierania rozwoju mowy (Wysocka, 2021, s. 144), a idea wykorzystania śpiewu w stymulacji rozwoju mowy wyrasta ze świadomości istnienia związków zachodzących między muzyką a językiem (s. 146). Marta Wysocka (2021) przekonuje, że człowiek dysponuje wrodzonymi dyspozycjami do uczenia się muzyki i języka, a ten proces „odbywa się na drodze enkulturacji, kiedy to mamy możliwość przyswajania od otoczenia elementów muzyki i języka oraz reguł ich łączenia i wykorzystania" (s. 146). Mózgowe przetwarzanie muzyki i mowy odbywa się z udziałem powiązanych ze sobą mechanizmów, na co zwrócił uwagę w swojej koncepcji umuzykalniania niemowląt i małych dzieci Gordon (Kuligowska, 2017). Śpiewanie przez dziecko piosenek ma ponadto „pozytywny wpływ na układ nerwowy, rozwój klatki piersiowej, a także wzmacnia więzadła głosowe i poprawia pracę narządów wewnętrznych (płuc, serca)" (Wolińska, 2017, s. 264).

Muzyka jest narzędziem kształtowania tożsamości człowieka – wywołuje szereg emocji estetycznych. Emocje te wpływają na relacje z otoczeniem oraz kształtują tożsamość, zaś „postrzegane, przyjęte i uwewnętrznione wartości estetyczne prowadzą do pełni człowieczeństwa, zasilając także dyspozycje intelektualne, moralne, witalne" (Tupieka-Buszmak, 2016, s. 390).

Muzyka ma także szereg funkcji profilaktycznych i terapeutycznych. Aaron Copland (1988) zaznacza, że wiele osób odnajduje w muzyce pocieszenie będące przeciwwagą dla codziennych trudności, a tym samym traktuje obcowanie z muzyką w kategoriach „odskoczni" od kwestii doczesnych. Ten sposób wykorzystania muzyki implikuje stan, w którym słuchacz czerpie przyjemność nie z muzyki, lecz z emocji przez nią wywołanych.

Aktywność muzyczna, jak już wspomniano, odgrywa także ważną rolę w aspekcie poznawczym, wspiera rozwój operacji myślowych, takich jak: porównywanie, analiza, synteza czy abstrahowanie (Wolińska, 2017, s. 264). Muzyka jest efemeryczna, wspiera rozwój wrażliwości zmysłowej, pobudza proces

Adam Mickiewicz University Press © 2026

spostrzegania, koncentracji uwagi, wpływa na wzbogacenie słownictwa, rozwija inwencję twórczą oraz rozładowuje emocje (s. 264).

Romualda Ławrowska tłumaczy, iż:

> Aktywność muzyczna najmłodszych przybiera różne formy i niewątpliwie jest wręcz nieodzowna we wspieraniu potencjału dziecka do uczenia się. Formy takie bowiem, jak ruch z muzyką, taniec, umuzycznienie mowy i śpiew, gesto-dźwięki i gra na instrumentach, aktywne słuchanie muzyki i elementy twórczości przyczyniają się nie tylko do umuzykalnienia dziecka, lecz także do jego rozwoju fizycznego: koordynacji ruchów, lateralizacji, rozwoju dużej i małej motoryki, rozwoju aparatu oddechowego i głosowego; a także do rozwoju psychicznego i społecznego: adaptacji i integracji z grupą, samoświadomości; rozwoju emocjonalnego, etycznego i estetycznego (2014, s. 75).

Badaczka zauważa (2014), iż materiał muzyczny realizowany we wczesnej edukacji powinien nawiązywać do rodzimej tradycji – „folkloru dziecięcego i tradycji muzycznych regionu i kraju pochodzenia" (s. 75–76), natomiast aktywne słuchanie muzyki opierać powinno się na repertuarze muzyki artystycznej różnych gatunków (2014, s. 76). Jak Ławrowska zaznacza:

> Kształcenie elementarne w muzyce oznacza bowiem uwrażliwienie na elementy muzyki przez ich rozróżnianie, rozpoznawanie i reagowanie na nie w słuchanych utworach. Zintegrowane i wielostronne działania z muzyką uwrażliwiają dziecko na jej naturę i piękno, jej walory brzmieniowe, barwę dźwięków, miarę czasu muzycznego, rytm, tempo, na melodykę i artykulację, budowę utworów. Bez tego dziecko nie oswoi kodu/języka muzycznego dla siebie w sensie emocjonalno-intelektualnym. Brak tych podstawowych kompetencji i umiejętności uczniów nie pozwoli im w przyszłości na dalsze świadome kontaktowanie się z literaturą muzyczną, na percepcję i recepcję dzieł wybitnych, które, niestety, będą przez nich odbierane w sposób powierzchowny lub odrzucą je całkowicie (2014, s. 76).

Zofia Burowska, której głównym obszarem naukowym i dydaktycznym było kształcenie muzyczne na etapie wczesnoszkolnym tak w szkolnictwie muzycznym, jak i powszechnym (Kurcz, 2014, s. 12) także przekonywała, że „u małych dzieci naturalnym czynnikiem pobudzającym własną aktywność związaną z uczeniem się są dobiegające z otoczenia dźwięki. Budzą naturalne zaciekawienie i chęć kontaktu z nimi" (Waligóra, 2016, s. 94). Jednocześnie edukacja muzyczna realizowana współcześnie zarówno w przedszkolu, jak i w najniższych klasach szkoły podstawowej występuje z reguły „jako dodatek do treści głównych i tak też jest traktowana przez większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy wszelkie zaległości w zakresie głównych treści nauczania (według nich ważniejszych) nadrabiają kosztem zajęć muzycznych" (Popowski

Adam Mickiewicz University Press © 2026

i in., 2014, s. 4). Muzyka w obecnie realizowanej praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej „staje się jedynie tłem innych zajęć, np. plastycznych; służy wyciszeniu uczniów, jest narzędziem i metodą do realizacji nie muzycznych celów, nie pełni natomiast funkcji autonomicznych" (2014, s. 4).

W edukacji dziecka na etapie przedszkola, zgodnie z powstałą w Polsce w latach 70. i 80. XX wieku Krakowską Koncepcją Wychowania Muzycznego autorstwa Zofii Burowskiej, Jerzego Kurcza i Andrzeja Wilka (Waligóra, 2016), dominują elementy idei Émile'a Jaques'a-Dalcroze'a i Carla Orffa, obecnie sporadycznie pojawiają się inspiracje zaczerpnięte od Zoltána Kodálya, do którego wówczas autorzy koncepcji wyraźnie sięgali. Konstruując jej ramy autorzy przeprowadzili analizę porównawczą wspomnianych systemów, dokonując ścisłej systematyzacji materiału muzycznego (Waligóra, 2016, s. 98). Jak zaznacza Monika Waligóra:

> Znaczące miejsce zajmuje w niej spiralny układ treści oraz zasada stopniowania trudności, a wiedza z zakresu teorii muzyki ograniczona została do minimum. Materiał nauczania Krakowskiej Koncepcji Programowo-Metodycznej podzielony został na etapy postępowania dydaktycznego, oparte na elementach muzyki: rytmie, melodii oraz metrum. To celowe rozłożenie treści kształcenia ma stopniowo prowadzić do poznania i przeżycia muzycznego, ponieważ za główny cel koncepcji uważa się przygotowanie odbiorcy do estetycznego przeżywania muzyki (2016, s. 98).

Owe dość mocno współcześnie okrojone elementy systemów Dalcroze'a i Orffa, a także, choć w mniejszym zakresie, Kodálya, „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" (Semik, 2023, s. 107). W edukacji dziecka do trzeciego roku życia pojawia się dodatkowo koncepcja kształcenia muzycznego według Gordona, którego założenia odnoszą się do pojęcia audiacji postrzeganej jako „zdolności do słyszenia i rozumienia muzyki bez fizycznie obecnego brzmienia" (Kuligowska, 2017, s. 100).

Warto także zaznaczyć, iż jak przekonuje Waligóra (2015), „w metodyce muzyki na stałe branych jest pod uwagę wiele ogólnopedagogicznych zaleceń z uwzględnieniem psychologii uczenia się, teorii poznania, które mówią o istocie poznania przez zmysły, a także o integracji pedagogiki muzycznej z innymi dziedzinami nauki" (s. 124), a fundamentem „stymulacji polisensorycznej dziecka jest stworzenie mu jak najlepszych warunków do harmonijnego i prawidłowego rozwoju" (s. 124), a więc oferowanie dziecku różnorodnych doświadczeń oraz sytuacji sprzyjających jego aktywności i rozwojowi. Podobne przekonanie wyraża Kinga Lewandowska (1978), która przekonuje, że w przypadku umuzykalnienia

Adam Mickiewicz University Press © 2026

dzieci zarówno treści, jak i metody wychowania muzycznego powinny być w naturalny sposób zintegrowane z obszarami edukacji (s. 29).

Jednocześnie od przynajmniej trzech dekad zwraca się uwagę na fakt, iż w edukacji dziecka „wychowanie muzyczne pozostaje wciąż w tle, często jest pomijane, traktowane jako mało istotne. Edukacja muzyczna staje się jedynie uzupełnieniem procesu edukacji zintegrowanej, mimo iż powinna być traktowana jako regularne postępowanie dydaktyczne w przedszkolu i szkole, współtworzące edukację przedszkolną i wczesnoszkolną" (Waligóra, 2016, s. 93).

1.4. Osiągnięcia muzyczne dziecka w świetle literatury przedmiotu i podstaw prawnych

W opublikowanych w 2010 roku *Standardach edukacji muzycznej* pod redakcją Andrzeja Białkowskiego i Wiesławy A. Sacher (2010) wskazano standardy osiągnięć dzieci przedszkolnych i uczniów klas I–III w zakresie edukacji muzycznej. Standardy te opracowane zostały w ramach inicjatywy Polskiej Rady Muzycznej (Białkowski, 2010) jako apel o przywrócenie muzyce należnego jej miejsca w powszechnej edukacji, także edukacji dziecka. Andrzej Białkowski wyjaśnia, iż w ramach powołanego przez Radę Zespołu Ekspertów ds. Muzyki w Szkolnictwie „utworzono wówczas grupę specjalistów, wywodzących się z różnych ośrodków akademickich, która korzystając ze środków projektu «Tworzenie i wdrażanie standardów edukacji kulturalnej w Polsce», finansowanego z programów Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, przygotowała roboczą wersję tekstu standardów" (Białkowski, 2010, s. 8–9). Dokument ten po wielu pracach ostatecznie powstał przy wsparciu fundacji „Muzyka jest dla wszystkich" (s. 9).

We wprowadzeniu czytamy:

> Kształcenie dzieci i młodzieży dla przyswajania i tworzenia kultury jest teraz niezbędne zarówno dla nich samych, dla ich wszechstronnego rozwoju, jak i dla umożliwienia im przekraczania zwykłej socjalizacji. Przytłoczone mnogością ofert spędzania wolnego czasu coraz częściej ulegają „producentom, menadżerom, kupcom i politykom", pozostając na uboczu rzeczywistych zdarzeń kulturowych, artystycznych i społecznych. Często też alienując się z własnego środowiska rodzinnego i rówieśniczego, pogrążają się w intelektualnym i emocjonalnym lenistwie bycia widzem, konsumentem, bez możliwości wchodzenia w próby rozumienia sensów symbolicznych będących przekazem treści kultury. A rozumienie to nikomu nie jest dane. Tylko drogą edukacji, a więc drogą doświadczania wytworów kultury i ich tworzenia oraz na bazie nabytej wiedzy i umiejętności dziecko, a potem osoba dorosła, może wyjść poza ów konsumpcjonizm i może nabyć prawo swobodnego wyboru spośród wielu wartościowych ofert współczesnej i dawnej kultury (Sacher, 2010, s. 12).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Wiesława Sacher (2010) wyraża przekonanie, że środowisko rodzinne dostarcza dzieciom „zbyt rzadko" (s. 13) odpowiedniego wychowania kulturalnego, i zaznacza istotną rolę nauczyciela w tym wychowaniu. Podkreśla ponadto wartości terapeutyczne kultury oraz wagę uczestnictwa dzieci w kulturze. Zdaniem autorki tworzenie przestrzeni do uczestnictwa przez dzieci w edukacji artystycznej jest jedną z form sprawowania nad nimi opieki (s. 14).

Autorkami standardów edukacji muzycznej w przedszkolu są: Romualda Ławrowska, Barbara Nowak, Wiesława A. Sacher oraz Barbara Smolińska-Zielińska (2010b). We wprowadzeniu piszą:

> Kształcenie muzyczne w przedszkolu jest integralną częścią pierwszego etapu edukacyjnego, zajmuje w nim znaczące miejsce z uwagi na szczególne predyspozycje dzieci w wieku od 3. do 7. roku życia do zajmowania się muzyką i zabaw muzyczno-ruchowych. Każde dziecko dysponuje wrodzonymi zadatkami zdolności muzycznych, a zatem ma prawo do ich rozwijania w początkowych etapach oddziaływań edukacyjnych, które są okresem szczególnej podatności na kształtowanie wszystkich elementów słuchu muzycznego i muzykalności (s. 18).

Ekspertki przekonują, że sprawności słuchowa i muzyczno-ruchowa dziecka wspierają proces jego komunikacji, uspołecznienia, akulturacji, a także tworzą warunki dla rozwoju sfery poznawczej (Ławrowska i in., 2010b, s. 18). Edukacja muzyczna w wieku przedszkolnym ma być, zdaniem wspomnianych autorek, realizowana przez wielostronne organizowanie aktywności muzycznej dziecka, co w konsekwencji skutkuje wpieraniem rozwoju sfer emocjonalnej, psychicznej, fizycznej, moralnej, umysłowej z uwzględnieniem zainteresowań muzycznych i pozamuzycznych (s. 18). Ekspertki wyrażają opinię, że „możliwość zaangażowania całego organizmu dziecka równocześnie z odczuwaniem w sferze estetyczno-emocjonalnej stwarza niepowtarzalne możliwości kształtowania całej osoby i wspierania rozwoju dziecka" (s. 18). Autorki zaznaczają także, że tworząc standardy, opierały się nie tylko na założeniach edukatorów edukacji muzycznej, ale także na wytycznych Pedagogiki Zabawy, Pedagogiki Muzycznej, Kinezjologii Edukacyjnej, metody Dobrego Startu i Ruchu Rozwijającego (s. 18–19). Standardy osiągnięć dzieci kończących edukację przedszkolną uwzględniają ekspresję i umiejętność tworzenia wypowiedzi muzycznych, ekspresję wokalną, instrumentalną, słuchanie, rozumienie i przeżywanie muzyki, wiedzę i umiejętności w obszarze posługiwania się językiem muzyki, edukację muzyczno-medialną i rozwijanie nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze (s. 19–22).

Omawiając zasoby kadry pedagogicznej odpowiedzialnej za edukację muzyczną dziecka, autorki wskazują, że taki nauczyciel powinien być specjalistą pedagogiki przedszkolnej, któremu dyrekcja stwarza warunki do doskonalenia się w za-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

kresie nowoczesnych metod wychowania muzycznego (Ławrowska i in., 2010b, s. 23). Jednocześnie jednak podkreślony został aspekt pracy z dziećmi z „trudnościami rozwojowymi i edukacyjnymi" (s. 23) oraz dziećmi „o specjalnych zainteresowaniach lub wyższych niż przeciętnych uzdolnieniach muzycznych" (s. 23), dla których, według autorek, dyrekcja powinna zatrudniać „specjalistów pedagogów muzyki – absolwentów edukacji muzycznej, rytmiki lub baletu – przynajmniej na poziomie szkół średnich, studiów licencjackich lub magisterskich, podyplomowych z przygotowaniem pedagogicznym" (s. 23). Wskazania te należy uznać za niezwykle trafne, jednak dotąd niezrealizowane w praktyce oświatowej.

Dodatkowo badaczki te opisując sposób realizacji standardów, określają przestrzeń fizyczną przedszkola oraz zaznaczają organizację przebiegu edukacji muzycznej w przedszkolu. Co wydaje się szczególnie ważne, autorki standardu apelują, by „występy i prezentacje osiągnięć muzycznych dzieci" (Ławrowska i in., 2010b, s. 24) nie zdominowały pracy przedszkola. W tym przypadku także należy zauważyć, iż postulat ten nie został potraktowany z należytą powagą, o czym mowa będzie w niniejszym opracowaniu w ostatnim rozdziale.

Określając standardy dla edukacji wczesnoszkolnej, wspomniane ekspertki rekomendują integrację obszarów wiedzy i sztuki w procesie wspierania rozwoju dziecka (Ławrowska i in., 2010a, s. 25), uznają jednak za konieczność wyłączenie z systemu kształcenia zintegrowanego edukacji artystycznej. Powodem, dla którego autorki skłaniają się do wyodrębnienia muzyki z edukacji zintegrowanej jest „zbyt słabe" przygotowanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (s. 25). Podkreślając wagę edukacji muzycznej na pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej, autorki informują:

> Podstawowym założeniem standardów edukacji muzycznej jest objęcie wszystkich dzieci edukacją muzyczną, ponieważ kształcenie muzyczne wspiera znacząco ich rozwój ogólny; wszystkie z nich posiadają uzdolnienia muzyczne, choć ich poziom jest zróżnicowany; poznawanie muzyki artystycznej jest jedynym sposobem na wykształcenie dobrego smaku muzycznego oraz skutecznego oporu wobec masowej kultury muzycznej, która poprzez swoje treści zarówno muzyczne, jak i pozamuzyczne ogranicza rozwój, uczy lenistwa intelektualnego i estetycznego; kształcenie muzyczne jest drogą do kształtowania pożądanych postaw moralnych, gdyż doświadczanie piękna w muzyce transferuje się na ogólne poczucie piękna, które może wykluczać brzydotę zarówno w sztuce, jak i w życiu (s. 25).

W standardach dokonana zostaje charakterystyka osiągnięć ucznia kończącego trzecią klasę szkoły podstawowej. Wśród obszarów wyszczególnionych przez autorki wyróżnić można ponownie ekspresję i umiejętność tworzenia wypowiedzi muzycznych, ekspresję wokalną, instrumentalną, słuchanie,

Adam Mickiewicz University Press © 2026

rozumienie i przeżywanie muzyki, wiedzę i umiejętności w obszarze posługiwania się językiem muzyki, edukację muzyczno-medialną i rozwijanie nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze (s. 26–28). Autorki rekomendują także „pakiety uzupełniając zajęcia muzyczne", w tym moduły zajęć: „muzyka i komputer", „nasza wspólna muzyka" koncentrująca się wokół muzyki danego regionu, „muzyka świata", „muzyka i inne" (ma być to moduł zawierający treści intersemiotyczne, których źródłem jest muzyka różnych gatunków i stylów), zespoły wokalne i instrumentalne (s. 29).

Ekspertki przekonują, iż aby edukacja muzyczna w klasach I–III była efektywna, w klasie pierwszej należałoby realizować 1–2 godziny muzyki w tygodniu, w klasie drugiej i trzeciej natomiast rekomendują jedną godzinę, zaznaczają jednak, że muzykę tę prowadzić powinien „nauczyciel specjalista z przygotowaniem muzycznym przynajmniej na poziomie szkoły średniej i ogólnym przygotowaniem pedagogicznym na poziomie licencjatu (s. 29–30).

Należy stanowczo podkreślić wagę stworzonego w 2010 roku dokumentu i zaznaczyć, że powstał on w wyniku doświadczeń reformy edukacji przeprowadzonej w 1999 roku, która w sposób dotkliwy usunęła wychowanie muzyczne z nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej. Doświadczenia autorek wiązały się nie tylko z dziesięcioletnią obserwacją marginalizacji kultury muzycznej w szkole, ale także z doświadczeniem kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, bowiem wszystkie z autorek związane były z uczelniami wyższymi i kształceniem takim się zajmowały. Standard powstał więc także na podstawie ich obserwacji związanych ze stopniowym „okrajaniem" metodyki edukacji muzycznej na uczelniach wyższych na kierunkach nauczycielskich. Od czasu opublikowania standardu sytuacja dotycząca miejsca muzyki w edukacji dziecka uległa jeszcze większym ograniczeniom, a kształcenie nauczycieli w omawianym zakresie uległo jeszcze bardziej drastycznej marginalizacji, o czym mowa będzie w jednym z rozdziałów.

Warto także odnotować, iż w obowiązującym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku[1], w załączniku nr 1[2] określone

[1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

[2] Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Podstawa programowa dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach oraz innych form wychowania przedszkolnego (Dz.U. 2017 poz. 356).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

zostały: cel wychowania przedszkolnego, zadania profilaktyczno-wychowawcze przedszkola, oddziału przedszkolnego zorganizowanego w szkole podstawowej i innej formie wychowania przedszkolnego oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiąganych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego[3].

W dokumencie zaznacza się, że:

> Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji[4].

Wśród zadań wychowania przedszkolnego ujmuje się m.in.: „Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki"[5].

Wśród osiągnięć dziecka kończącego wychowanie przedszkolne w obszarze rozwoju fizycznego wskazuje się, iż taki wychowanek „uczestniczy w zabawach ruchowych, w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych, z przyborami lub bez nich; wykonuje różne formy ruchu: bieżne, skoczne, z czworakowaniem, rzutne"[6]. W zakresie rozwoju poznawczego z kolei „wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą komunikatów pozawerbalnych: tańca, intencjonalnego ruchu, gestów, impresji plastycznych, technicznych, teatralnych, mimicznych, konstrukcji, modeli z tworzyw i materiału naturalnego"[7], a także

> eksperymentuje rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną; słucha, odtwarza i tworzy muzykę, śpiewa piosenki, porusza się przy muzyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały, muzykuje z użyciem instrumentów oraz innych źródeł dźwięku; śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym muzykowaniu; wyraża emocje i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej; aktywnie słucha muzyki; wykonuje lub rozpoznaje melodie, piosenki i pieśni, np. ważne dla wszystkich dzieci

[3] Tamże, s. 2.
[4] Tamże.
[5] Tamże, s. 3.
[6] Tamże, s. 4.
[7] Tamże, s. 6.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> w przedszkolu, np. hymn przedszkola, charakterystyczne dla uroczystości narodowych (hymn narodowy), potrzebne do organizacji uroczystości np. Dnia Babci i Dziadka, święta przedszkolaka (piosenki okazjonalne) i inne; w skupieniu słucha muzyki[8].

Analizując ministerialne wytyczne, można dostrzec, że muzyka opisana literalnie wraz z jej pojęciami, takimi jak taniec i śpiew, pojawia się wyłącznie w aspekcie rozwoju fizycznego i poznawczego, nie można jednak dostrzec jej w charakterystykach osiągnięć w rozwoju emocjonalnym i społecznym. Wydaje się zatem, że edukacja muzyczna, według autorów dokumentu, nie wspiera rozwoju emocjonalnego i społecznego, co jest niezgodne z literaturą przedmiotu. Muzyka, a w zasadzie szerzej pojęta sztuka pojawia się w załączniku dodatkowo w kontekście warunków realizacji założeń rozporządzenia:

> Aranżacja przestrzeni wpływa na aktywność wychowanków, dlatego proponuje się takie jej zagospodarowanie, które pozwoli dzieciom na podejmowanie różnorodnych form działania. Wskazane jest zorganizowanie stałych i czasowych kącików zainteresowań. Jako stałe proponuje się kąciki: czytelniczy, konstrukcyjny, artystyczny, przyrodniczy. Jako czasowe proponuje się kąciki związane z realizowaną tematyką, świętami okolicznościowymi, specyfiką pracy przedszkola[9].

Jest wprawdzie zalecenie dotyczące wspierania rozwoju zainteresowań i uzdolnień dzieci: „Nauczyciele diagnozują, obserwują dzieci i twórczo organizują przestrzeń ich rozwoju, włączając do zabaw i doświadczeń przedszkolnych potencjał tkwiący w dzieciach oraz ich zaciekawienie elementami otoczenia”[10], nie ma jednak określonych sposób wspierania zainteresowań muzycznych.

W wyniku analizy treści rozporządzenia można więc dostrzec, że muzyka potraktowana jest marginalnie. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej. Jak zaznacza Szubertowska (2020):

> Nauczanie muzyki w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej od wielu lat podlega krytyce. Dotyczy ona nie tylko niekompetentnego nauczyciela, nieprzygotowanego do tej roli od strony muzycznej, ale również ma związek z założeniami dydaktycznymi i treściami nauczania, które w niewielkim zakresie w tej sytuacji stymulują najbardziej intensywny w tym okresie rozwój muzyczny dziecka (s. 30).

[8] Tamże.
[9] Tamże, s. 10.
[10] Tamże, s. 9.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

W załączniku nr 2 do opisywanego rozporządzenia zawarta została podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w której ujęto edukację wczesnoszkolną[11]. Wśród wielu założonych przez MEN celów kształcenia ogólnego dopiero na ostatnim miejscu wymienia się „aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju"[12].

W załączniku do rozporządzenia znajduje się zapis:

> Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka, a proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I–III szkoły podstawowej umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. Szkoła respektuje podmiotowość ucznia w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorastania[13].

Do zadań edukacji wczesnoszkolnej w zakresie sztuki należy wyłącznie tworzenie warunków „wspierających poznawanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka"[14], ponadto warunków „umożliwiających zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka"[15] oraz organizowanie przestrzeni „stymulującej systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej i poczucia tożsamości, umożliwiającej integrację uczniów, ich działalność artystyczną, społeczną i inną wynikającą z programu nauczania oraz programu wychowawczo-profilaktycznego"[16].

W zakresie osiągnieć ucznia kończącego etap edukacji wczesnoszkolnej w nawiązaniu do sztuki zaznaczono, iż w ramach rozwoju fizycznego ma „umiejętność wykorzystania własnej aktywności ruchowej w różnych sferach działalności człowieka: zdrowotnej, sportowej, obronnej, rekreacyjnej i ar-

[11] Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017 poz. 356).

[12] Tamże, s. 12.

[13] Tamże, s. 16.

[14] Tamże, s. 17.

[15] Tamże, s. 18.

[16] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

tystycznej”[17]. W zakresie rozwoju emocjonalnego uczeń pod koniec klasy III osiągnąć ma „umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu”[18] oraz „umiejętność rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu”[19]. W zakresie rozwoju poznawczego natomiast uczeń kończący etap edukacji wczesnoszkolnej osiągnąć ma „umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii”[20]. Są to jedyne osiągnięcia ucznia, w których pojawia się obszar szeroko rozumianej sztuki.

Szczegółowe efekty kształcenia ucznia w zakresie edukacji muzycznej na etapie nauczania w klasach I–III obejmują osiągnięcia w zakresie słuchania muzyki, ekspresji muzycznej (śpiewu, improwizacji ruchowej, rytmiki i tańca oraz gry na instrumencie), a także znajomości form zapisu dźwięku.

Uczeń w zakresie słuchania muzyki:

1) słucha, poszukuje źródeł dźwięku i je identyfikuje;
2) słucha muzyki w połączeniu z aktywnością ruchową, gestami dźwiękotwórczymi: klaskanie, pstrykanie, tupanie, uderzanie o uda itp. oraz z towarzyszeniem prostych opracowań instrumentalnych;
3) reaguje na sygnały muzyczne w różnych sytuacjach zadaniowych;
4) odróżnia dźwięki muzyki, np. wysokie – niskie, długie – krótkie, ciche – głośne, głosy ludzkie: sopran, bas; odróżnia i nazywa wybrane instrumenty muzyczne;
5) rozróżnia muzykę wykonywaną przez solistę, chór, orkiestrę;
6) rozróżnia na podstawie słuchanego utworu muzykę: smutną, wesołą, skoczną, marszową itp.;
7) słucha w skupieniu krótkich utworów muzycznych[21].

Wydaje się zatem, że kompetencje, które osiąga dziecko u progu edukacji przedmiotowej w obszarze słuchania muzyki nie zakładają analizy form muzycznych, co ujmowane jest jako istotne w literaturze przedmiotu (Przychodzińska, 1988; Lipska, Przychodzińska, 1991).

[17] Tamże, s. 32.
[18] Tamże.
[19] Tamże.
[20] Tamże, s. 33.
[21] Tamże, s. 45–46.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Nie do końca jednak wiadomo, jaki jest cel rozpoznawania typów ludzkiego głosu, szczególnie że zastosowana nomenklatura odwołuje się do głosu śpiewaczego, który na tym etapie rozwoju dziecka wydaje się mu nienaturalny.

Osiągnięcia w zakresie ekspresji muzycznej dotyczące śpiewu obejmują:

1) śpiewanie różnych zestawów głosek, sylab, wykorzystywanie poznanych melodii i tworzenie własnych, ale także naśladowanie odgłosów zwierząt[22], co trudno uznać za śpiew, a raczej za dźwiękonaśladownictwo;
2) nucenie poznanych melodii, śpiewanie piosenek podczas zabawy, nauki, uroczystości szkolnych, świąt, w tym świąt narodowych[23].

W tym miejscu za dziwną propozycję należy uznać „nucenie", bowiem taki termin nie występuje w edukacji muzycznej, więc nie bardzo wiadomo, jaka była intencja autora, który to pojęcie wprowadził do rozporządzenia.

Uczeń ponadto ma śpiewać „śpiewanki, piosenki i pieśni charakterystyczne dla tradycji i zwyczajów polskich, kilka utworów patriotycznych i historycznych"[24]. Warto w tym miejscu zastanowić się nad pojęciem śpiewanki, bowiem taki termin również nie występuje w literaturze przedmiotu. Jeśli chodziło autorowi o krótki utwór o charakterze ludowym, bardziej trafnym byłoby sformułowanie przyśpiewka, taki termin stosuje się bowiem w odniesieniu do piosenek ludowych zdecydowanie częściej. Jednocześnie zalecenie, aby uczeń śpiewał „kilka" utworów jest mocno nieprecyzyjne. Nie określono kryteriów doboru tychże utworów, co również można uznać za nietrafione rozwiązanie.

W zakresie ekspresji wokalnej uczeń ma także śpiewać, zachowując dbałość o prawidłową postawę, artykulację i oddech, przy zachowaniu naturalnej skali głosu[25], co wskazuje na konieczność posiadania przez nauczyciela znaczących umiejętności wokalnych, których, jak pokazuje praktyka, ten na ogół nie ma. Dodatkowo – zachowanie „prawidłowej" postawy rekomendowanej w źródłach do emisji głosu uniemożliwiać może realizowanie zabaw ruchowych z piosenką.

W ramach kolejnych osiągnięć wokalnych dziecko ma rozpoznawać i śpiewać polski hymn, przy czym rozpoznawanie hymnu trudno uznać za umiejętność muzyczną.

Podążając za wytycznymi dotyczącymi wczesnego nauczania języków obcych nowożytnych, autor rozporządzenia zaznaczył w odrębnym punkcie, iż dziecko, które kończy klasę trzecią, „śpiewa kilka wybranych krótkich piosenek

[22] Tamże, s. 46.
[23] Tamże.
[24] Tamże.
[25] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

w języku obcym"[26]. Wyszczególnienie w odrębnym punkcie takiego osiągnięcia wydaje się niewłaściwe dla założeń edukacji muzycznej, a raczej dla założeń edukacji z zakresu języka obcego. Dodatkowo warto zauważyć, iż w poprzednich punktach pisano już o piosenkach, a także śpiewankach i nie określono, że mają być one śpiewane w języku ojczystym.

W zakresie improwizacji ruchowej, rytmiki i tańca, które to pojęcia zostały przez autora rozporządzenia potraktowane jako odrębne (w rozporządzeniu nie ujęto ich pod wspólną nazwą ruch z muzyką, czy ruch przy muzyce, co świadczyć może o nieznajomości przez autora form aktywności muzycznej dziecka) założono, że uczeń kończący klasę trzecią „przedstawia ruchem treść muzyczną (np. dynamikę, nastrój, wysokość dźwięku, tempo, artykulację) oraz treść pozamuzyczną (np. fabułę, odczucia, przekład znaczeniowy słów)"[27], wyodrębniono jednak w punkcie drugim interpretację ruchem schematów rytmicznych[28], nie powiązując ich tym samym z tempem, które są ze sobą ściśle w muzyce połączone.

Zaznaczono także, iż dziecko „tworzy improwizacje ruchowe inspirowane wyliczankami, rymowankami i rytmizowanymi tekstami"[29], co uznać można za zgodne z założeniami metodyki edukacji muzycznej, chociaż w większym stopniu dotyczyć to powinno edukacji muzycznej na etapie średniego dzieciństwa. Uczeń ponadto „wykonuje pląsy"[30], a więc także nie do końca wiadomo, w jaki sposób autor dokumentu definiuje pląsy, bowiem według *Wielkiego słownika języka polskiego*[31] mianem pląsu określa się skoczny taniec wykonywany w dość chaotyczny sposób. W związku z tym uznać można, że dziecko po prostu tańczy swobodnie, jednocześnie improwizując według swojego uznania, i takie dookreślenie byłoby bardziej zgodne z aparaturą pojęciową występującą w metodykach wychowania muzycznego. Kolejne dwa punkty opisywanego dokumentu zdają się zresztą spełniać kryterium „pląsów", założono bowiem, że uczeń kończący klasę trzecią „porusza się i tańczy według utworzonych przez siebie układów ruchowych, z rekwizytem, bez rekwizytu do muzyki i przy muzyce"[32], oraz że „tworzy sekwencje i układy po-

[26] Tamże

[27] Tamże.

[28] Tamże.

[29] Tamże.

[30] Tamże.

[31] *Wielki słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/haslo/podglad/61356/plas/5166484/taniec.

[32] Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017 poz. 356), s. 46.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

ruszania się do ulubionych przez siebie utworów muzycznych, wykorzystuje je do animacji i zabawy w grupie”[33].

W kolejnym punkcie załącznika do rozporządzenia założono ruch z muzyką poddany dyscyplinie, bowiem uczeń, który kończy etap edukacji wczesnoszkolnej, „tańczy według układów ruchowych charakterystycznych dla wybranych tańców (w tym integracyjnych, ludowych polskich oraz innych krajów Europy i świata)”[34].

W zakresie gry na instrumentach muzycznych dziecko pod koniec klasy trzeciej „gra zadane przez nauczyciela i własne schematy rytmiczne”[35], „wykonuje tematy rytmiczne wybranych, znanych utworów muzycznych (ludowych, popularnych, dziecięcych, klasycznych, wokalnych, instrumentalnych, polskich i zagranicznych) z użyciem instrumentów perkusyjnych”[36] , „realizuje schematy i tematy rytmiczne, eksperymentuje przy użyciu np. patyczków, pudełek, papieru, trawy, piszczałek, gwizdków, kogucików na wodę”[37]. O ile pierwsze osiągnięcia można uznać za ważne, o tyle zastanawia fakt eksperymentowania z trawą, piszczałkami, gwizdkami i kogucikami na wodę, przede wszystkim ze względu na to, że eksperymentowanie jest raczej domeną edukacji przedszkolnej, a dodatkowo także i z tego powodu, że używanie gwizdków trudno zaliczyć do aktywności muzycznej. Można w jakiś sposób uznać za ciekawe eksperymentowanie z „kogucikami” na wodę, bowiem wówczas doświadczyć można zmian w zakresie barwy dźwięku oraz wprowadzić dzieci w podstawowe zagadnienia akustyki ze względu na możliwość zastosowania w eksperymencie dźwiękowym wody, jednak warto zauważyć także, iż gwizdki wodne nie zawsze mają formę „kogucika”.

W ramach gry na instrumentach dziecko także nie tyle gra, co „wykonuje instrumenty m.in. z materiałów naturalnych i innych”[38] oraz po ich wykonaniu prawdopodobnie „wykorzystuje tak powstałe instrumenty do akompaniamentu, realizacji dźwięku podczas zabaw i zadań edukacyjnych, organizacji koncertów i przedstawień teatralnych”[39].

W ramach gry na instrumentach dziecko natomiast: „wykonuje akompaniament do śpiewu, stosuje gesty dźwiękotwórcze (np. tupanie, klaskanie,

[33] Tamże.
[34] Tamże.
[35] Tamże.
[36] Tamże.
[37] Tamże.
[38] Tamże.
[39] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

pstrykanie, uderzanie o uda)”[40], co można uznać za propedeutykę gry na instrumentach, jednak ponownie należy zaznaczyć, że rozwiązania tego typu są bardziej charakterystyczne dla edukacji przedszkolnej. Wątpliwość budzi także sformułowanie „uderzanie o uda”, bowiem gesto-dźwięki powstają także podczas uderzania dłońmi o inne części ciała.

W ramach gry na instrumentach uczeń kończący klasę trzecią „eksperymentuje i poszukuje dźwięków, fragmentów znanych melodii przy użyciu np. dzwonków, ksylofonu, fletu podłużnego, flażoletu – flecika polskiego”[41], a więc kilku instrumentów melodycznych. Jest to o tyle trudne do osiągnięcia, że nauczyciele z reguły nie umieją grać na wspomnianych w rozporządzeniu instrumentach. Wydaje się też zasadnym postawić między wskazanymi instrumentami słowo „lub”, bowiem zwiększyłoby to szanse na realizację założonego efektu.

W kolejnym punkcie sytuacja taka ma miejsce, bowiem dziecko „gra melodie piosenek i utworów instrumentalnych, do wyboru: na dzwonkach, ksylofonie, flecie podłużnym, flażolecie – fleciku polskim lub innych”[42]. Z dokumentu wynika więc, że fragmenty znanych melodii dziecko gra na wszystkich z wymienionych w załączniku instrumentach, ale całe utwory może grać na wybranym instrumencie. Założenie takie wydaje się całkowicie niezasadne.

W rozporządzeniu nie ma adnotacji o wiedzy ogólnomuzycznej dziecka, a pozostałe zaznaczone osiągnięcia dotyczą wyłącznie form zapisu dźwięku. Zakłada się więc, że uczeń, który kończy etap edukacji wczesnoszkolnej, „wyjaśnia różne formy zapisu dźwięków, muzyki, np. nagranie przy pomocy komputera, dyktafonu, telefonu, czy zapis przy pomocy notacji muzycznej”[43], przy czym trudno jest porównać wyjaśnienie zapisu nutowego do zapisu w formie nagrania, więc także do końca nie wiadomo, co autor chciał wyrazić poprzez zacytowany wyżej zapis.

W kolejnym punkcie zakłada się natomiast, że dziecko „zapisuje w zabawie z instrumentami perkusyjnymi dźwięki np. poprzez układ piktogramów, klocków rytmicznych, kolorów, liczb czy obrazków; szyfruje, koduje, wykorzystuje utworzony zapis w zabawie”[44], co z notacją muzyczną ma niewiele wspólnego i także przywodzi raczej na myśl rozwiązania stosowane w edukacji przedszkolnej. W treści opisywanego założenia widać ponadto u autora chęć integra-

[40] Tamże.
[41] Tamże.
[42] Tamże, s. 47.
[43] Tamże.
[44] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

cji muzyki z obszarem edukacji informatycznej, jednak wydaje się, że nie jest to rozwiązanie do końca trafne.

Uczeń także „korzysta z wybranego zapisu melodii w czasie gry na instrumencie: dzwonkach, ksylofonie, flecie podłużnym, flażolecie – fleciku polskim”[45]. Wydaje się więc, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nie musi, w świetle rozporządzenia, znać notacji charakterystycznej dla muzyki, a wybrać sobie lub stworzyć wręcz dowolną formę zapisu, np. w postaci wspomnianych piktogramów, a zadaniem dziecka jest rozszyfrowanie tego, co zaproponuje mu nauczyciel w związku z kompetencjami, jakie ma.

W dokumencie założono, że: „Edukacja muzyczna, która z uwagi na swą specyfikę, doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, w kształceniu zintegrowanym jest codziennym elementem zajęć. Muzykowanie wspiera motywację do działań grupowych oraz wpływa na nastrój uczniów, co ma wielkie znaczenie w procesie organizacji grupy”[46]. Autor zatem wyraźnie zaznacza, że elementy edukacji muzycznej powinny występować każdego dnia aktywności dziecka na etapie klas I–III i wskazuje na wagę edukacji muzycznej w procesie integralnego rozwoju dziecka. Jednocześnie jednak w punktach dotyczących organizacji przestrzeni fizycznej nie uwzględniono konieczności posiadania w sali instrumentów muzycznych, choć wzięto pod uwagę urządzenia techniczne oraz m.in. dywan. Zapis dotyczący aranżacji przestrzeni edukacji muzycznej sprowadza się do słów: „Nauczyciel ma dostęp do różnorodnych narzędzi i pomocy umożliwiających przeprowadzanie zajęć ruchowych, muzycznych, plastycznych lub technicznych, np. piłki, skakanki, woreczki, słupki, grzechotki”[47]. Zauważyć należy w tym miejscu pewną troskę o przestrzeń do zajęć muzycznych i ruchowych, jednak trudno zrozumieć kryteria doboru wskazanych w zapisie pomocy dydaktycznych.

Rozporządzenie pozostawia wiele do życzenia w zakresie formułowania celów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej, a także duży niedosyt pod kątem osiągnięć ucznia klasy trzeciej. Dodatkowo widać wyraźnie, iż muzyka potraktowana została w dokumencie marginalnie i nieprecyzyjnie.

[45] Tamże.
[46] Tamże, s. 55.
[47] Tamże, s. 58.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

2. Edukacja muzyczna – zarys wiodących koncepcji i metod w XX i XXI wieku

2.1. Wprowadzenie

Edukacja muzyczna na każdym etapie edukacyjnym uważana jest za jeden z podstawowych substytutów wielostronnego i pełnego rozwoju dzieci (Semik, 2023, s. 103). Jest szczególnie ważna od początku życia dziecka – najpierw odbywać powinna się w sposób naturalny w rodzinie, a następnie realizować ją należy w środowisku instytucjonalnym. Monika Semik zaznacza, że edukacja muzyczna jest szczególnie ważna na etapie przedszkola, „kiedy rozwija się u dzieci głos i słuch muzyczny, a śpiew i chęć ruchu z muzyką dominuje wśród form aktywności" (2023, s. 103). Autorka stwierdza:

> […] takim działaniom wychodzi naprzeciw pedagogika muzyki, rozumiana 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 (2023, s. 103–104).

W powszechnej, wczesnej muzycznej edukacji dziecka sięgano w Polsce najczęściej do pięciu koncepcji, z których cztery powstały u progu XX wieku w związku z nurtem nowego wychowania. Autorami tych koncepcji byli: węgierski kompozytor, etnograf i pedagog Zoltán Kodály, niemiecki kompozytor, pedagog i dyrygent Carl Orff, szwajcarski kompozytor i pedagog Émile Jaques-Dalcroze oraz Celestyn Freinet. W przypadku umuzykalniania niemowląt i małych dzieci sięga się obecnie do koncepcji amerykańskiego muzyka, pedagoga i psychologa muzyki Edwina Eliasa Gordona, który w latach 70. XX wieku

Adam Mickiewicz University Press © 2026

stworzył podstawy umuzykalniania poprzez audiację postrzeganą przez twórcę jako „muzyczne myślenie". W ostatnich dekadach w Polsce upowszechniła się także, choć w sposób nie do końca zgodny z założeniami autorki, metoda aktywnego słuchania muzyki Batii Strauss. Ta pochodząca z Izraela pianistka, pedagog i nauczycielka fortepianu swoją metodę rozwijała na podstawie koncepcji Orffa od lat 60. XX wieku. Połączenie ruchu z muzyką występuje w zasadzie we wszystkich wspomnianych koncepcjach, jednak najwyraźniej zarysowuje się w dziele Orffa (a tym samym w idei Batii Strauss) i Jaques'a-Dalcroze'a.

Każda ze wspomnianych wyżej koncepcji jest odmienna w obszarze aktywizacji muzycznej dziecka, jednak „ogólne założenia edukacyjne stosowane podczas zajęć muzycznych we wszystkich grupach wiekowych aż do młodszego wieku szkolnego polegają (lub polegać powinny) na tych samych podstawach – wielostronnym organizowaniu aktywności muzycznej dziecka" (Krajewska, 2019, s. 86).

2.2. Koncepcja Carla Orffa

Jak zauważa Mirosław Kisiel:

> Każdy człowiek, już nawet ten najmłodszy, w spontaniczny sposób wyraża swoje emocje, np. ruchem, gestem, tańcem, śpiewem, muzyczną zabawą. Wyrażanie przeżyć emocjonalnych warunkuje prawidłowy rozwój, przyczynia się do utrwalania cenionych u dzieci postaw aktywnych. W takiej mierze i na takich podstawach budował swój program muzyczno-wychowawczy Carl Orff. Ten należący do wybitych twórców muzyki XX wieku kompozytor niemiecki od młodości zainteresowany był muzyką, sztuką, jej historią oraz szeroko rozumianą kulturą, ale również filozofią i pedagogiką. Zafascynowany był ideą powszechności sztuki i tradycjami postępowej pedagogiki, nawiązującej do starogreckiej idei wychowania, postulującej doskonałość duchową i cielesną (2001, s. 207).

Carl Orff (1895–1982) przyjął założenie, że etapy rozwoju dziecka, a także dorosłego człowieka są podobne do rozwoju kultury ludzkości, a ontogeneza jest skróconym przebiegiem filogenezy (Krajewska, 2019, s. 95).

Orff, mając na uwadze edukację muzyczną dzieci w wieku szkolnym, stworzył pięciotomowe dzieło pt. *Praca szkolna* (*Schulwerk*), na które złożyło się kilkaset utworów muzycznych. W poszczególnych tomach zamieścił zadania improwizacyjne: „rytmiczno-melodyczne, słowno-rytmiczne, rytmy ostinatowe, ronda, kanony, różnorodne pod względem faktury i brzmienia, [które] są kontynuacją procesu umuzykalniania, bazują na nabytym już wcześniej zbiorze

Adam Mickiewicz University Press © 2026

memów – struktur" (Krajewska, 2019, s. 96). W kompozycjach Orff wyraźnie nawiązywał do narodowych tradycji, a zawarte są one zarówno w warstwie muzycznej, jak i semantycznej (s. 96). Dzieło pedagogiczne Orffa do dzisiaj zajmuje ważne miejsce wśród światowych systemów wychowania muzycznego, a „Orff – Schulwerk uważane jest tu za jedną z najbardziej postępowych i wszechstronnych idei" (s. 95).

Orffa zdaje się fascynować „dziecięce widzenie rzeczywistości, wyobraźnia, fantazja dziecka, radość i piękno dziecięcego świata" (Karpała, 1986, s. 277). Twórca koncepcji „wnika w ten świat całą duszę, nie usiłując nikogo stamtąd wyprowadzać czy narzucać sposobów myślenia ludzi dorosłych. Stara się ten świat jedynie poszerzyć, pomaga dziecku lepiej go poznać, niezauważalnie ukazując mu muzyczny krajobraz i jego tajemnice poprzez takie zabawy, gry i sposoby pracy, które wyzwalają jego aktywność" (Karpała, 1986, s. 277).

Orff – Schulwerk powstał z doświadczeń pedagogicznych Orffa i jego współpracy z Dorothee Günther w latach 1924–1925 (Karpała, 1986, s. 279). Swoją koncepcję Orff zaczął rozwijać jeszcze przed rokiem 1930, przy współudziale Gunild Keetman i Hansa Bergese (s. 279). „Nawiązując do rozpowszechnionej po I wojnie światowej idei kształcenia muzyczno-ruchowego dzieci, która znalazła gorącego zwolennika przede wszystkim w osobie Jaques'a-Dalcroze'a, Orff stworzył własny system wychowania muzycznego, początkowo zwracając się ku starszym dzieciom i młodzieży, później rozszerzając go również dla dzieci młodszych" (Karpała, 1986, s. 279). W swej koncepcji Orff przyjął założenie, iż etapy rozwoju dziecka, a także dorosłego, podobne są do rozwoju kultury ludzkości, a ontogeneza jest „skróconym przebiegiem filogenezy" (Krajewska, 2019, s. 95).

Maria Przychodzińska (1986) przekonuje, że niemiecki kompozytor i pedagog swoją koncepcję sformułował na podstawie osobistych poglądów estetycznych na muzykę oraz na bazie własnego warsztatu kompozytorskiego (s. 12). Twórca ten zainteresowany był przede wszystkim sztuką antyczną, prymitywną, obrzędową, ludową i egzotyczną (s. 12), badał ponadto historyczne pieśni niemieckie – mieszczańskie, rzemieślnicze i religijne (s. 12). W dziełach studiowanych przez Orffa interesowała go kwestia skal muzycznych (pentatonika, skale modalne), motywy melodyczne i rytmiczne, rola słowa oraz tzw. szczerość ekspresji (s. 12).

Jak pisze Krajewska (2019): „Orff podjął próbę określenia związku zachodzącego pomiędzy muzyką a ruchem ciała. Eksperymenty natury rytmiczno-tanecznej, badanie reakcji dziecka na element rytmu, uznany za element pierwotny w muzyce, utwierdziły Orffa w przekonaniu, iż drogi umuzykalnie-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nia dziecka należy szukać właśnie w związkach rytmiczno-ruchowych" (s. 95). Ruch, w opinii Orffa, jest spontaniczną potrzebą dziecka, którą realizuje ono w naturalny sposób „poprzez bieganie, maszerowanie, podskoki, kołysanie, sprężynowanie itp." (s. 95). Zdaniem twórcy koncepcji w ruchu nie powinno być ścisłych reguł, według których ruch ma być realizowany, jednak widoczna jest troska „o rozwój wyobraźni ruchowej, potrzeby i umiejętności ekspresji przy wykorzystaniu własnego ciała, a także dbałość o sprawność fizyczną ciała, o szybką reakcję na muzyczne bodźce" (s. 95). Tak więc ruch w koncepcji niemieckiego pedagoga nie ma ustalonych kanonów, rodzi się spontanicznie w trakcie zabawy (Przychodzińska, 1986, s. 13).

Carl Orff wyrażał jednak przekonanie, iż połączenie rytmu i ruchu nie może w pełni rozwinąć wyobraźni muzycznej, stąd do swojej koncepcji wprowadził także słowo i założył, iż poprzez integrację muzyki, ruchu i słowa człowieka ma do czynienia z teatrem muzycznym, ten zaś staje się „ukoronowaniem tej jedności" (Karpała, 1986, s. 280), bowiem „poszczególne formy i elementy wychowania muzycznego zostają połączone w jedną artystyczną całość" (s. 280). Autor za punkt wyjścia do edukacji muzycznej uznał, jak już wspomniano, spontaniczne i nasycone radością zachowania dzieci, a zwracając się w stronę naturalnej swobody i ekspresji najmłodszych zaproponował realizacje, w których używane są instrumenty perkusyjne rytmiczno-artykulacyjne nawiązujące do instrumentów kultur pierwotnych, które pozostają do pełnej dyspozycji dzieci (Przychodzińska, 1986, s. 13).

W realizacjach muzycznych tworzonych według zamysłu Orffa pojawia się rytm uzyskiwany zazwyczaj poprzez instrumentalne traktowanie własnego ciała i instrumenty perkusyjne. Pojawiają się zatem *Klanggeste* (gesty dźwięki), takie jak: klepanie, klaskanie, pstrykanie, tupanie itp. (Karpała, 1986, s. 280). Materiał semantyczny wykorzystywany w pracy z dziećmi zaczerpnięty został przez kompozytora z folkloru, zaklęć magicznych, „powiedzonek", wyliczanek i porzekadeł (Kisiel, 2001, s. 207).

Carl Orff dowodził, iż „wraz z grą na instrumencie u dziecka kształtuje się poczucie «bycia w muzyce, w brzmieniu», wdrażane już od pierwszych spotkań muzycznych" (Krajewska, 2019, s. 95). Śpiew, który towarzyszy realizacjom muzycznym, a także ruch, przebierają „kreatywną i spontaniczną formę, odzwierciedlającą różne sytuacje, zjawiska i nastroje" (s. 95). Metoda omawianego kompozytora i pedagoga jest jak gdyby „zabawą dającą radość, kształcącą inwencję twórczą dziecka" (Kisiel, 2001, s. 207–208). W koncepcji tej tworzenie, odtwarzanie i słuchanie muzyki stanowią integralną całość, a założeniem Orffa jest nie tylko wspieranie rozwoju muzycznego, ale także holistycznego rozwoju dziecka.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Do nauki pieśni, istotnego elementu w systemie, zaleca się wykorzystanie pieśni dziecięcych i ludowych wykonywanych przy akompaniamencie – najczęściej perkusyjnym. Z pieśni nadających się do inscenizacji tworzone są małe dramaty, w których obok śpiewu dużą rolę odgrywają ruch, gest oraz inscenizacja. Istotne w nauce śpiewu jest to, iż autor nie skupia całej uwagi na problemie emisji. Kładzie natomiast nacisk na ekspresję wynikającą z zaangażowania emocjonalnego dziecka i możliwości twórczych. Zajęcia muzyczno-ruchowe, kształtujące z kolei przede wszystkim poczucie rytmu, przyczyniające się do wyzwolenia twórczej aktywności dziecka, w systemie Orffa występują zawsze w powiązaniu z innymi formami wychowania muzycznego. Cechą zajęć muzyczno-ruchowych w jego systemie jest nieprzywiązywanie wagi do ścisłych reguł czy dbałości o piękno gestu, ale do swobodnej, spontanicznej realizacji ruchu i opracowywania nowych układów rytmicznych. Tworzenie muzyki, jako kolejna forma wychowania muzycznego w metodzie Orffa, zajmuje jej centralne miejsce. „Występuje w postaci improwizacji wokalnej, instrumentalnej, w połączeniu obu improwizacji oraz improwizacji ruchowej. Forma ta niesie walory wychowawcze, pozwala wniknąć w wartości estetyczne i możliwości muzyki" (Kisiel, 2001, s. 208).

Zofia Burowska (1976) stała na stanowisku, że „Carl Orff odkrył, że w słowie, muzyce i ruchu tkwią olbrzymie możliwości sprzyjające naturalnej ruchliwości dzieci, indywidualności i kształtowaniu się ich pełnej osobowości" (s. 26–28), a elementy koncepcji Orffa zapisały się na stałe we wczesnej, muzycznej edukacji dziecka. System edukacji muzycznej Orffa jest także „interesujący również ze względu na interdyscyplinarność" (Krajewska, 2019, s. 96). Jest to koncepcja otwarta, wciąż rozwijana i integrująca wiele różnorodnych rozwiązań wychowania muzycznego, „co dodatkowo uatrakcyjnia zajęcia i nie pozwala na monotonię" (s. 96). Jak zaznacza Krajewska (2019): „Wspomniane dzieło nazywane jest muzyką elementarną ze względu na bogatą, otwartą formę muzykowania, w której «produkcja, reprodukcja i recepcja współdziałają ze sobą nierozerwalnie, zaś mowa, dźwięk, ruch i gra nakładają się na siebie»" (s. 96).

2.3. Muzyka i twórczość dziecka w programie wychowawczym Celestyna Freineta

Pedagogika Celestyna Freineta (1896–1966), jak dowodzi Halina Smolińska-Rębas (1996) rodziła się i „rozwijała w ciągu wielu lat jako wyraz protestu i krytyki założeń szkół francuskich" (s. 15). Koncepcja Freineta – francuskiego pedagoga, twórcy „francuskiej szkoły nowoczesnej" (*école moderne*

Adam Mickiewicz University Press © 2026

française) wyrosła „nie tyle z wydedukowanych pojęć o naturze człowieka, lecz z doświadczeń, które zdobywał w obcowaniu z przyrodą, prostymi ludźmi, zwierzętami" (s. 15). Pedagog ten przekonywał, iż istnieją „naturalne prawa zachowań i oddziaływań o charakterze uniwersalnym, o czym przekazuje jego dzieło" (s. 15). Jak zaznacza Halina Smolińska-Rębas (1996): „C. Freinet nie utożsamiał procesu wychowywania ludzi z procesem wychowywania zwierząt. Chciał jedynie powiedzieć, że tych praw nie wolno ignorować" (s. 15), stąd też pedagog ten był zwolennikiem naturalnych metod nauczania, „naturalnych metod organizowania życia klasy i szkoły, pragnął, by w działalności dydaktyczno-wychowawczej uwzględniono naturalne prawa rozwoju, naturalne reakcje i naturalne tendencje w zachowaniu wszelkich istot żywych" (s. 15).

Halina Semenowicz (1980) pisze, iż Freinet: „Z pedagogiki naturalistycznej odrzucił skrajny biologizm, zachowując jednakże zasadę indywidualizacji w procesie wychowania i nauczania dla wykrywania i rozwijania uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań uczniów przy jednoczesnym niwelowaniu i korygowaniu niepożądanych postaw, szczególnie typu aspołecznego przez włączenie jednostki w kolektyw rówieśników" (s. 16). Semenowicz (1980) uważa także, że „Freinet nie był wyłącznie pedagogiem, ale pisarzem, groźnym polemistą oraz poetą" (s. 27), a jego dorobek świadczy niewątpliwie o tym, że był jednostką wybitną i twórczą.

Celestyn Freinet był jednym z najwybitniejszych pedagogów nowatorów XX wieku. Urodził się w ubogiej rodzinie chłopskiej w 1896 roku, a z otaczającego go środowiska wyniósł umiejętność współistnienia z przyrodą (Semenowicz, 1980, s. 11–12). Człowiek ten odczuwał głęboką potrzebę wychowania przez pracę (Jarry i Jarry, 2000, s. 26), a w swoim dziele podkreślał w szczególności twórczy aspekt pracy. Kształcił się jako nauczyciel, a choć edukację przerwał w wyniku wybuchu I wojny światowej, to po wojnie jako inwalida wrócił do pracy w szkole (Symanowicz, 1980, s. 13). Freinet z powodu niedostatecznego przygotowania do zawodu w swojej pracy pedagogicznej zaczął wprowadzać innowacje organizacyjne i metodyczne (s. 13). W systemowych placówkach oświatowych we Francji innowacje w owym czasie nie były jednak mile widziane, szukano więc pretekstu, by Freinet opuścił szkołę. Ostatecznie pedagoga zwolniono ze względu na stan jego zdrowia, który rzekomo utrudniał mu harmonijne funkcjonowanie w roli nauczyciela (s. 14). Freinet, ciesząc się uznaniem i szacunkiem społecznym, wybudował małą szkołę w Vence, w której konsekwentnie rozwijał swoją koncepcję (s. 15). Placówka ta stała się wkrótce ośrodkiem nieustannie inspirującego, unikalnego ruchu pedagogicznego i jest nim do czasów współczesnych.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Swoistym mottem pedagogiki Freineta jest „szukanie po omacku", które zakłada, że każdy akt działania przynoszący sukces pozostawia trwały ślad w jednostce i skłania ją do ponawiania takich działań, natomiast poszukiwania kończące się niepowodzeniem wywołują w jednostce zahamowania, tworzą bariery i zniechęcają do podejmowania dalszych inicjatyw (Semenowicz, 1980, s. 97). Przekonywał także, iż „dziecku należy umożliwić bezpośrednie poznawanie, a więc stworzenie warunków do obserwowania, doświadczania, eksperymentowania, bo tylko takie działania warunkują rozwój nauki" (Jarry i Jarry, 2000, s. 28). Choć pedagog ten nie stworzył koncepcji wychowania muzycznego, to „jednak kompetentni w tej dziedzinie nauczyciele jego szkół proponują program oparty głównie na swobodnej twórczości muzycznej dzieci, inspirowanej nie tyle zadaniami muzycznymi, ile potrzebą wypowiedzi zintensyfikowaną przez pobudzenie uczuć, wyobraźni, niezwykłych sytuacji" (Przychodzińska, 1986, s. 15–16). W tym obszarze zaznacza się wyraźnie podobieństwo między koncepcją edukacyjną Freineta oraz Orffa.

Jak podaje Marta Kuźnik (2016):

> Koncepcja pedagogiczna Celestyna Freineta jest przykładem założeń dydaktyczno-wychowawczych szkoły twórczej, w której tradycyjne nauczanie podręcznikowe zastąpiono oryginalnymi formami, metodami i środkami działań pedagogicznych. Z całego bogactwa technik i form działalności tej szkoły można wybrać wiele takich, które wzbogaciłyby życie i sprawność współczesnej szkoły, przyczyniając się do pełniejszego rozwoju każdego dziecka. Akcentem dominującym w pedagogice Freineta są dwa elementy: przekonanie o konieczności organizowania dzieciom w szerokim zakresie kontaktów ze środowiskiem w celu rozwinięcia ich zainteresowań i twórczej aktywności oraz przeświadczenie o dużej wartości swobodnej ekspresji włączonej do procesu nauczania i wychowania (s. 173).

W pedagogice Freineta zwraca się uwagę na twórczą ekspresję dziecka, „która w sprzyjających warunkach może być czynnikiem pobudzającym, intensyfikującym procesy poznawcze i kontakty społeczne, a jednocześnie stanowi bezpośrednie źródło poznania wychowanków" (Zyzik, 2003, s. 28). W odniesieniu do edukacji muzycznej warto dostrzec, że – jak zauważa Romualda Ławrowska (2015) – nie tylko studia nad koncepcją Orffa, Kodálya czy Jaques'a-Dalcroze'a, ale także nad dziełem pedagogicznym Freineta miały znaczący wpływ na kształtowanie się polskiej tradycji powszechnego wychowania muzycznego (s. 43). Dalej Ławrowska (2015) zaznacza:

> W Polsce w okresie po II wojnie światowej edukacja dziecka stanęła w centrum zainteresowania pedagogów pragnących odrodzenia kulturowego i intelektualnego narodu po stratach wojennych. Ważne miejsce nadano pedagogice kultury i wychowaniu

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> estetycznemu, w tym wychowaniu muzycznemu (Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, Stefan Szuman, Zofia Lissa, Andrzej Pytlak, Maria Przychodzińska, Zofia Burowska i inni). Skorzystano ze znajomości europejskich systemów wychowania muzycznego i polskich tradycji. Czas ten zaznaczył się dynamicznym rozwojem teorii i praktyki wychowania muzycznego w Polsce. Na podstawie głębokiej analizy zachodnich systemów wychowawczych i pedagogiki muzycznej, głównie Émile'a Jaques'a-Dalcroze'a, Carla Orffa, Zoltána Kodálya, Celestyna Freineta i innych, skonstruowano Polską Pluralistyczną Koncepcję Powszechnego Wychowania Muzycznego, łączącą w całość zgodne ze sobą elementy tych systemów. Podstawą koncepcji jest pluralizm treści i metod oraz form aktywności muzycznej uczniów: śpiewu i ćwiczeń mowy, ruchu z muzyką, gry na instrumentach szkolnych, słuchania i tworzenia muzyki (s. 43).

Elżbieta Frołowicz (2018) w procesie wspierania postaw twórczych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym podczas edukacji muzycznej odwołuje się m.in. do techniki swobodnego tekstu Freineta. Autorka wyjaśnia:

> Stymulatorem dla takiej aktywności ucznia może być muzyka o pewnym „literackim" potencjale, stwarzająca możliwość wywołania określonych emocji, odsyłających do znaczeń pozamuzycznych. Pisemne wypowiedzi dzieci z klas trzecich powszechnej szkoły podstawowej stanowią próbę interpretacji utworu *W grocie króla gór* z I suity *Peer Gynt* Edwarda Griega, która to interpretacja odzwierciedla ich wrażenia związane z odbiorem tego dzieła muzycznego. Dzieci opisały, jakie uczucia towarzyszyły im podczas słuchania i o czym (według nich) opowiada prezentowana muzyka; dodatkowo poprosiłam też o nadanie własnego tytułu temu utworowi (2018, s. 135).

Maria Przychodzińska (1986) zaznacza z kolei, że na gruncie doświadczeń szkoły freinetowskiej dzieci improwizują teksty i melodie piosenek, tworzą utwory muzyczne o charakterze „muzyki konkretnej" (s. 16), a wszystkie działania mają charakter wielowątkowy i zintegrowany (s. 16). W koncepcji Freineta twórczość postrzegana jest jako proces naturalnego rozwoju dziecka, a w trakcie edukacji mniej istotne są dziecięce wytwory niż sam akt tworzenia.

2.4. Koncepcja Émile'a Jaques'a-Dalcroze'a

Kolejną z wiodących koncepcji wczesnej edukacji muzycznej jest koncepcja Jaques'a-Dalcroze'a (1865–1950), który swoją metodę wychowania i kształcenia muzycznego oparł przede wszystkim na tzw. gimnastyce rytmicznej (Jaworska i in., 2011, s. 14). Istotą tej koncepcji jest koordynacja muzyki i ruchów ciała (s. 14). Aktualnie metoda ruchowa Jaques'a-Dalcroze'a znajduje zastosowanie przede wszystkim „podczas lekcji rytmiki w polskim szkolnictwie muzycznym

Adam Mickiewicz University Press © 2026

pierwszego i niekiedy także drugiego stopnia (wydziały rytmiki)" (Krajewska, 2019, s. 95). Niektóre jej elementy stanowią także fundament przedszkolnych zabaw ruchowo-muzycznych, jednak na potrzeby niniejszych rozważań należy podkreślić, iż założenia te korelują z innymi elementami koncepcji wychowania muzycznego i są traktowane w kategoriach inspiracji. Wątki dotyczące tego zagadnienia poruszone zostaną w kolejnych rozdziałach.

Obok improwizacji i solfeżu, rytmika (obejmująca, zdaniem Jaques'a-Dalcroze'a, zarówno rytmikę, jak i rękodzieło artystyczne) jest jednym z trzech elementów opisywanej metody. Jaques-Dalcroze założenia swojej koncepcji stworzył dzięki doświadczeniu zawodowemu zdobytemu w konserwatorium w Genewie, a następnie we własnym instytucie w Hellerau koło Drezna, był też jednym z pierwszych pedagogów, którzy dostrzegli potencjał edukacji estetycznej w procesie kształtowania osobowości człowieka. Autor nazwał swój program „odnową człowieka poprzez własną aktywność" (Przychodzińska-Kaciczak, 1969, s. 15). Rytmika, w założeniach twórcy, miała człowieka dogłębnie stymulować. Jak przekonywał: „muzyka jest potężną siłą umysłu, która wynika z naszej aktywności duchowej i werbalnej i która może porządkować nasze działania życiowe dzięki swoim właściwościom stymulującym i regulującym" (s. 17).

Szeroko pojęte cele edukacyjne wynikające z zastosowania rytmiki w edukacji dziecka obejmują m.in.: rozwijanie zachowań społecznych (ponieważ rytmika odbywa się w grupach), kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktu z innymi ludźmi, troski o nich, kształtowanie umiejętności „empatyzowania" – przeżyć emocjonalnych poprzez percepcję i odbiór muzyki, kształtowanie poczucia odpowiedzialności i samodzielności (każde dziecko samodzielnie kontroluje własną ekspresję ruchową muzyki), adaptację do grupy, samodzielne i odpowiedzialne działanie w grupie społecznej, kształtowanie poczucia własnej wartości, pewności siebie i zaufania do własnych możliwości, kształtowanie umiejętności samokontroli i samooceny, dążenie do samostanowienia i decydowania o sobie (Sojka, 2006, s. 566–567).

Ewa Szatan (2023) przekonuje, iż termin „interpretacja ruchowa utworów muzycznych", „wprowadzony do metody rytmiki Jaques'a-Dalcroze'a, pojawił się w Polsce już w pierwszych powojennych materiałach metodycznych dla nauczycieli, a w latach 80. XX wieku – wraz z przemianami w szkolnictwie artystycznym i pracami nad wzniesieniem polskiej rytmiki na wyższy poziom – problematyka interpretacji muzyki ruchem (*plastique animée*) […] zaczęła się pojawiać w wypowiedziach autorytetów tej dyscypliny" (2023, s. 94). Badaczka przypomina, iż podczas spotkań naukowo-artystycznych Monika Skazińska, Elżbieta Kilińska-Ewertowska i Barbara Ostrowska – inicjatorki i założycielki kierunku rytmika w ówczesnych wyższych szkołach muzycznych – „podkre-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

ślały jej ważne miejsce w umuzykalnieniu i kształceniu muzycznym nie tylko dzieci, ale też muzyków – nauczycieli rytmiki i kształcenia słuchu metodą Jaques'a-Dalcroze'a oraz nauczycieli wczesnej edukacji podejmujących pracę z dziećmi w przedszkolu i szkole podstawowej (Szatan, 2023, s. 94). Interpretacje muzyczno-ruchowe realizowane podczas zajęć „miały być dopełnieniem elementarnych ćwiczeń rytmicznych, służyły poznawaniu literatury muzycznej i kształtowaniu gustu muzycznego" (s. 94).

Rytmika w zamyśle Jaques'a-Dalcroze'a miała wychowywać „przez muzykę" i „do muzyki" (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991, s. 29). Jak już podkreślono, metoda ta powołana została do życia na gruncie nowego wychowania, „naturalne wydaje się więc położenie specjalnego nacisku na aktywność, samodzielność oraz swobodę wyładowania twórczej energii ucznia" (Krasoń, 1993, s. 96), choć twórczość w tej koncepcji nie jest tak spontaniczna, jak ma to miejsce w koncepcji Orffa i Freineta. Istotne w założeniach Jaques'a-Dalcroze'a jest „połączenie działania – utożsamianego z ruchem – z przeżyciem muzycznym" (s. 96), a „ruch musi wypływać z pobudek wewnętrznych, nie może być przyjmowany z zewnątrz" (s. 96). Muzyka, jak zaznacza Katarzyna Krasoń (1993), „odgrywa rolę wiodącą, nadaje kształt i kierunek ruchom. Jednocześnie współdziała z wolą i uczuciami, gdyż słuchanie, odbiór dźwięku kojarzony jest z pewnym ruchem, a to z kolei wywołuje uczucie przyjemności" (s. 96).

W odniesieniu do zdolności muzycznych człowieka Jaques-Dalcroze przekonywał, że „jest znacznie więcej muzykalnych dzieci niż wydaje się to rodzicom. […]. Zdolność do muzyki jest bardzo często w dziecku głęboko ukryta i z takiego czy innego powodu nie znajduje ona sposobu, w jaki mogłaby się objawić. […] Rolą edukacji jest więc wyjście naprzeciw muzykalności dziecka" (1992, s 25). Owo wychodzenie naprzeciw muzykalności dziecka, jak zaznacza Szatan (2015) to przekonanie twórcy rytmiki, że uzdolnienia „należy rozwijać poprzez aktywność muzyczną i ten proces ma się zacząć jak najwcześniej w życiu dziecka, czyli jest to pole dla świadomie realizowanej edukacji dziecka przez rodziców i nauczycieli" (s. 92). Poprzez rytmikę, „równolegle z dbałością o rozwój muzykalności (a więc zmysłów, a poprzez odpowiednie bodźcowanie – umysłu), pobudza się rozwój ruchowy i paralelnie, ukierunkowana aktywność ruchowa stymuluje procesy poznawcze" (s. 92). Rytmika będąca fundamentem koncepcji „jest wynikiem obserwacji szwajcarskiego muzyka, który jako profesor harmonii i solfeżu dostrzegł nieświadomą aktywność ruchową swoich studentów podczas realizacji ćwiczeń muzycznych: stukanie stopą w podłogę, kiwanie głową, podkreślanie akcentów i innych niuansów poprzez ruchy ramion" (Krajewska, 2019, s. 93).

W wyniku poczynionych obserwacji i namysłu Jaques-Dalcroze zwrócił uwagę na trzy czynniki muzyczne: dźwięk, rytm i dynamikę, „z których dwa

Adam Mickiewicz University Press © 2026

ostatnie zależą całkowicie od ruchu" (Krajewska, 2019, s. 93). Gdy rozpoczął pracę z dziećmi, dostrzegł, że wykonanie ruchem rytmu nie polega wyłącznie na „«uchwyceniu go intelektualnie» i posiadaniu «aparatu mięśniowego zdolnego do dobrej interpretacji», lecz wymaga «szybkiego porozumienia między mózgiem, który coś zamierza i analizuje, a ciałem, które rozkaz wykonuje»" (s. 93). Pedagog uznał także, iż kluczowy dla zapamiętania struktur melodyczno-rytmicznych jest schemat działań realizowanych w następującej kolejności: słuchanie, odczuwanie, ruchowe wykonanie, nazwanie, utrwalenie i finalne zapamiętanie (s. 93). Gimnastyka rytmiczna, zwana również gimnastyką specjalną oraz rytmiką, jest fundamentem metody nauczania dzieci. Struktura muzyczna zostaje utrwalana i replikowana poprzez ruchowe realizacje tematów rytmicznych, a także poprzez ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne (ćwiczenia kształtujące umiejętność szybkiego hamowania i pobudzania ruchu), poprzez ćwiczenia ruchowe odzwierciedlające przebiegi dynamiczne, agogiczne, artykulacyjne, ukazujące poprzez ruch kształt linii melodycznej, frazowanie i inne elementy formalne melodii oraz ćwiczenia improwizacyjne i uniezależniające ruchy nóg i rąk (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991, s. 33).

Co wydaje się istotne z punktu widzenia przygotowania nauczyciela do prowadzenia zajęć rytmicznych, zabawom i ćwiczeniom towarzyszy improwizacja fortepianowa wymagająca nie tylko biegłej umiejętności gry na fortepianie, ale także twórczego operowania możliwościami brzmieniowymi instrumentu oraz umiejętnością dostosowania akompaniamentu do możliwości i potrzeb dzieci oraz podejmowanych przez nie aktywności muzycznych. Stąd rytmika w czystej postaci nie jest realizowana w powszechnej edukacji dziecka, z której wykluczono obecnie nauczycieli z przygotowaniem muzycznym lub pojawiają się oni na zasadzie nauczycieli „dochodzących" w żłobku, czy przedszkolu w zależności od środków organu prowadzącego placówki.

W swoim pierwotnym znaczeniu rytmika jako jeden z członów koncepcji miała na celu przede wszystkim kształtowanie kompetencji muzycznych dzieci. Poprzez ćwiczenia doświadczają one i interpretują dźwięki ulotne i asemantyczne (a więc trudne do percepcji) poprzez ruch. Dzięki doświadczeniu sygnały muzyczne stają się dla dziecka zrozumiałe, co w konsekwencji prowadzi do świadomego postrzegania i odbioru muzyki. Dla rozwoju dziecka kontekst kształtowania jego muzykalności jest oczywiście istotny, ale kluczowy jest raczej kontekst jego wszechstronnej i różnorodnej aktywności poprzez realizacje ruchowe charakterystyczne dla tej metody.

Jaques-Dalcroze dowodził, że muzyka składa się przede wszystkim z dźwięku i ruchu. Dźwięk jest formą ruchu o drugorzędnym znaczeniu, natomiast formą ruchu o podstawowym znaczeniu jest rytm. Dlatego, jak przekonywał,

Adam Mickiewicz University Press © 2026

naukę muzyki należy rozpocząć od zdobywania doświadczeń motorycznych. Podczas rytmiki należy aktywować każdą część ciała osobno, następnie wszystkie naraz, a na końcu ciało jako całość (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 23). Autor metody słusznie zauważa, że „ciało dziecka jest naturalnie wyposażone w najważniejszy element rytmu, czyli takt" (s. 16) – odzwierciedla się on w biciu serca, oddechu, a nawet w chodzeniu (s. 16–17). Uważał on również, że rytm jest podstawowym elementem wszystkich dziedzin sztuki, dlatego rytmika przygotowuje dziecko nie tylko do odbioru dzieł muzycznych, ale także do percepcji i recepcji wszelkich dzieł artystycznych tworzonych na przestrzeni dziejów przez człowieka.

Poprzez realizacje ruchowe do muzyki dziecko ma możliwość kształtowania uważnej postawy w oczekiwaniu na sygnały i doskonalenia czasu własnej reakcji. Koncepcja ta ma ogromne znaczenie w procesie wspierania rozwoju intensywności i podzielności uwagi, reakcji na bodźce i precyzji percepcji, pamięci, procesów syntezy i analizy, wyobraźni oraz kształtowania predyspozycji twórczych. Ponieważ ćwiczenia muzyczne angażują całe ciało, rytmika pełni funkcję profilaktyczną, korekcyjną i kompensacyjną w procesie zapobiegania wadom postawy. Na rytmikę składa się szereg ćwiczeń (realizacji), od prostych, po muzycznie złożone. Wśród nich znajdują się:

1) ćwiczenia oddechowe i rozluźniające mięśnie;
2) ćwiczenia podziału rytmicznego i akcentowania;
3) ćwiczenia zapamiętywania metrum;
4) szybkie wizualne i słuchowe rozpoznawanie metrum;
5) wyczuwanie rytmów zmysłem mięśniowym;
6) rozwój spontanicznej woli i umiejętności hamowania;
7) ćwiczenia koncentracji poprzez rozwijanie umiejętności wewnętrznego słuchania rytmów;
8) ćwiczenia utrzymywania równowagi ciała i zapewnienia ciągłości ruchu;
9) ćwiczenia budujące różne „automatyzmy" i łączące je naprzemiennie ze spontanicznymi aktami woli;
10) uzupełnianie muzycznych wartości czasowych i podział wartości długich na wartości krótkie;
11) natychmiastowe uzupełnianie rytmu muzycznego poprzez ruch;
12) ćwiczenia rozwijające podzielność ruchową;
13) ćwiczenia przerywania i zatrzymywania ruchu oraz podwajania, potrajania i spowalniania ruchów;
14) ćwiczenia polirytmiczne;
15) akcentowanie wyrazowe;
16) ćwiczenia z zapisywania rytmu;

Adam Mickiewicz University Press © 2026

17) ćwiczenia z improwizacji;
18) dyrygowanie rytmami i wykonywanie ich przez kilka grup.

Formułując swoje postulaty Jaques-Dalcroze dostrzegł tendencję, którą wyraził w następujący sposób: ciało „odzwyczaja się od rytmu, gdyż w procesie edukacji zaczynają dominować zadania czysto intelektualne" (1992, s. 66).

Realizowana zgodnie z powyższymi postulatami rytmika staje się środkiem wszechstronnego rozwoju dziecka, jest sposobem „wychowania całego człowieka, jego różnorodnych zdolności umysłowych, emocjonalnych i praktycznych" (Przychodzińska-Kaciczak, 1969, s. 21) i wpisuje się w postulat postrzegania muzyki „nie w oderwaniu od wielowarstwowej podstawy ludzkiej kultury, ale w zgodzie z nią: filozofią, pedagogiką, psychologią i innymi dziedzinami sztuki, które dążą do integracji w swoich dziełach" (s. 21).

Opisywana metoda opiera się na założeniach bliskich naturze człowieka, może być pomocna w procesie uświadamiania dziecku zjawisk zachodzących w otaczającym go świecie – zarówno w świecie przyrody, jak i wytworów człowieka. Ponieważ jednak zabawy muzyczne realizowane w opisanej koncepcji podlegają określonej dyscyplinie, metoda ta ma charakter twórczy w mniejszym stopniu, a sekwencje muzyczne przekładać mają się na sekwencje ruchowe według ustalonych przez Jaques'a-Dalcroze'a schematów. Ich wielokrotne powtarzanie, a także dążenie do ukształtowania określonych nawyków ruchowych zapamiętywanych w konsekwencji przez ciało człowieka (a w dłuższej perspektywie wykonywanych na mechanicznej zasadzie) przypomina w pewnym stopniu założenia koncepcji Gordona, w której pamięć, podobnie jak i w tym przypadku, odgrywa znaczącą rolę.

W podsumowaniu zaznaczyć warto, iż według Jaques'a-Dalcroze'a edukacja „polega na przywracaniu i ponownym dopasowywaniu różnych elementów życia. Ciało jest środkiem przekazu naszego wewnętrznego istnienia. Gdy tylko zacznie się poruszać, zobaczymy, jak energia i byt łączą się i zaczynają na nowo żyć, jak dotychczas bezgłośna przestrzeń je uzupełnia, a czas porządkuje tę pracę zespołową" (1992, s. 14).

Jak przypomina Krajewska (2019):

> Jaques-Dalcroze jako zwolennik ruchu „Nowego Wychowania", dążącego do indywidualizmu i swobody wychowawczej dzieci, oraz popularyzator hellenistycznej filozofii i kultury uważał, że pierwotnym instrumentem człowieka jest ciało, a działanie muzyki dotyczy całego układu mięśniowego i systemu nerwowego. Z tego względu w jego koncepcji programowej przeważa ruch, a szereg proponowanych ćwiczeń nawiązuje do greckich idei: działania zespołowego oraz dbałości o harmonijny i zrównoważony rozwój całego organizmu poprzez gest i pracę ciałem (s. 93).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

2.5. Koncepcja Zoltana Kodálya

Koncepcja Kodálya zakłada przede wszystkim aktywność wokalną, a elementy ruchu wiążą się z fonogestyką, czyli pomocniczym ruchem dłoni w procesie stosowania metody solmizacji względnej (Wilk, 1986; Zwolińska, 1996). Jak wyjaśnia Andrzej Wilk (1986):

> W poszukiwaniu skutecznych metod kształcenia słuchu, ściślej metod czytania nut głosem, które by nie tylko umożliwiały lub ułatwiały osiągnięcie tego celu, lecz poszerzały zainteresowanie muzyką, należy wskazać na metodę względną zwaną także metodą relatywną lub metodą solmizacji względnej. Metoda ta, której prekursorem jest Jan Rousseau, była poddawana rozmaitym modyfikacjom, ulegała wielu zmianom i uzupełnieniom. W historii wychowania muzycznego znana jest jako metoda cyfrowa, metoda Tonic Sol-fa, Tonika Do, metoda Dale, metoda – system Kodálya, metoda J. Wysockiego i in. W swym ostatecznym kształcie z powodzeniem funkcjonuje ona w wielu krajach Europy i Ameryki (s. 266).

Metoda ta w Polsce stosowana była okazjonalnie, bowiem zdominowała ją metoda absolutna (zachowująca odniesienia do tzw. koła kwintowego)[1]. Jak podaje Wilk (1986), jednym z pedagogów okresu powojennego, który upowszechniał metodę cyfrową był Józef Życzkowski (s. 266), mimo to metoda ta do dzisiaj cieszy się mniejszym uznaniem w Polsce niż metoda absolutna.

Zoltán Kodály (1882–1967) był węgierskim muzykologiem, folklorystą i etnografem urodzonym w muzykalnej rodzinie (Jankowska, 2002). W 1905 roku Kodály poznał kompozytora Bélę Bartóka i wraz z nim zebrał, przeanalizował i sklasyfikował ponad 5100 piosenek węgierskich (Bargley, 2009, s. 104). Kodály wraz z Bartókiem w zasadzie zapoczątkowali naukowe badania nad węgierską muzyką ludową, odkryli m.in. najbardziej archaiczne pozostałości ich muzycznego języka ojczystego pochodzące sprzed tysięcy lat, kiedy pra-Węgrzy żyli jeszcze na stokach Uralu z ludami ugrofińskimi i turecko-bułgarskimi (Eősze, 1982, s. 5), stąd w omawianej koncepcji materiałem muzycznym są pieśni ludowe i piosenki.

[1] Metoda absolutna solmizacji, znana też jako metoda „ze stałym Do", polega na tym, że nazwy dźwięków (Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si) przypisane są konkretnym wysokościom dźwięku muzycznego (np. Do zawsze C, Re zawsze D, Mi zawsze E) niezależnie od tonacji utworu. Metoda względna, zwana także relatywną, polega na tym, iż „Do" zmienia swoje miejsce w zależności od tonacji i oznacza, niezależnie od tonacji koła kwintowego, pierwszy stopień gamy. Jest to system stosowany w syntezatorach i nazewnictwie literowym (C-dur, D-dur, E-dur etc.), ułatwiający śpiew i identyfikację interwałów zachodzących między dźwiękami w gamie, nie odnosi się jednak do realnej wysokości dźwięku.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Ogólne założenia systemu Kodálya wyjaśniają rolę muzyki w rozwoju dziecka oraz w życiu dojrzałego człowieka (Przychodzińska, 1986, s. 16). Kodály był przekonany o tym, że muzyka doskonali sferę uczuć i intelektu, wierzył także w „dyskursywność" języka muzycznego, upatrując w nim możliwości nawiązania się komunikacji międzyludzkiej (s. 16). Zdaniem węgierskiego muzykologa wartości tkwiące w muzyce może dostrzec wyłącznie osoba systematycznie do tego przygotowywana na drodze edukacji od wczesnego dzieciństwa (s. 16). Zbiór zebranych przez Kodálya pieśni ludowych pozwolił mu na naukowe rozpoznanie natury tradycyjnych melodii ludowych i przeniesienie ich potencjału do własnej twórczości muzycznej oraz działalności pedagogicznej. Fundamentem metody opracowanej przez Kodálya jest przede wszystkim „zaznajomienie dziecka z wartościami rodzimego folkloru" (Krajewska, 2019, s. 89). Jak podaje Krajewska (2019): „Zdaniem węgierskiego kompozytora przyswajanie folkloru jest najowocniejsze, gdy dokonuje się w warunkach zbliżonych do jego naturalnego bytowania, a czynne uprawianie muzyki ludowej jest najlepszym sposobem wprowadzania dzieci w świat muzyki" (s. 89). W rodzimym folklorze Kodály dostrzegał „oryginalność melodyczną i melodyczno-rytmiczną, czytelność treści, mnogość wyrazu i klarowną formę. Postulował wprowadzenie swojej metody w węgierskim szkolnictwie ogólnokształcącym i muzycznym, stając się tym samym twórcą teoretycznych i metodycznych założeń w systemie wychowania muzycznego tego kraju" (s. 90).

Tak jak w przypadku koncepcji Orffa oraz Jaques'a-Dalcroze'a, według Kodálya aktywne muzykowanie powinno wyprzedzać wiedzę muzyczną. Edukacja muzyczna, jak przekonywał muzykolog, powinna się rozpoczynać „na dziewięć miesięcy przed narodzeniem dziecka" (Krajewska, 2019, s. 90). Kodály nie napisał dzieła przypominającego *Pracę szkolną*, jednak pozostawił szereg studiów, wypowiedzi, jak również kompozycji do podręczników, będących realizacją głównych założeń edukacyjnych, na których opiera się jego koncepcja (Janiszewska, 2016, s. 89). Jak podkreśla Monika Janiszewska (2016), istotnym jest fakt, iż Kodály wykształcił „zaangażowanych w to dzieło uczniów, z którymi swoje koncepcje wypracował i którzy owe podręczniki przygotowywali" (2016, s. 89). Dzięki jego spadkobiercom koncepcja upowszechniła się na Węgrzech i w świecie. Ze względu na brak spisanej wersji autorskiej w jednolitej formie, istnieją różne narodowe adaptacje metody Kodálya, które, w zależności od kraju adaptacji, mają znaczące różnice (s. 89).

Kodály muzykę uznawał za komponent potrzebny do holistycznego i harmonijnego rozwoju. Dostrzegał w niej wartości kulturowe, uznając, iż jest „ona częścią naturalnego języka ludów i narodów" (Janiszewska, 2016, s. 90). W opinii muzykologa dzięki temu językowi „człowiek może realizować swoje potrze-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

by emocjonalne, ekspresyjne i wspólnotowe znacznie pełniej i szerzej niż przy pomocy mowy słownej, która jest ograniczona słownictwem danej nacji oraz funkcjami poznawczymi" (s. 90). Muzyka, jak twierdził Kodály, stanowiąc język międzyludzkiego porozumienia, jest kluczem do poznania wartości (s. 90). Przyjęcie przez edukatora założenia, że muzyka stanowi język międzyludzkiego porozumienia, spowodowało jego przekonanie o tym, iż muzyki, podobnie jak języka, człowiek powinien uczyć się od najmłodszych lat. Przekonanie to koreluje z koncepcją stworzoną przez Gordona. Według Kodálya:

> Nauka muzyki powinna więc odpowiadać nauce języka w sposób czynny, praktyczny, sytuacyjnie dzięki utrwaleniu struktur znaczeniowo-wyrazowo-brzmieniowych oraz wzbogacenie środków i funkcji muzyki w tym procesie. Później zaś, w wieku szkolnym, poprzez traktowanie śpiewu i muzyki jako przedmiotu równorzędnego i równoległego nauce języka ojczystego oraz poprzez poszerzanie kręgu społecznego, w którym ta właśnie nauka się odbywa (Janiszewska, 2016, s. 90).

W związku z powyższym w omawianej koncepcji na pierwszy plan wysuwa się wspomniany już śpiew, bowiem muzykolog uznawał głos za naturalny i pierwszy instrument muzyczny każdego człowieka. Kodály akcentował ponadto wagę śpiewu zespołowego, szczególnie w późniejszych fazach rozwoju muzycznego. Twierdził, że śpiew chóralny nie tylko poszerza krąg społeczny, w którym odbywa się edukacja, ale także daje możliwość obcowania z dziełami i wytworami kultury.

W przekonaniu Kodálya najbardziej naturalnym i pożądanym jest rozpoczęcie edukacji muzycznej od śpiewania i słuchania piosenek ludowych charakterystycznych dla danego kręgu kulturowego. Założenie to wynika z wcześniejszych, gdyż – zdaniem twórcy koncepcji – najpierw należy poznać własny język, a dopiero potem obce. Na ten właśnie aspekt należałoby zwrócić szczególną uwagę we współczesnej edukacji, bowiem w dzisiejszej Polsce język ojczysty jest niejednokrotnie wypierany przez tzw. sztuczną wielojęzyczność[2]. Przyswojenie folkloru, czyli nabycie rzeczywistych kompetencji muzycznych, stanowi klucz do rozumienia muzyki w ogóle. Dopiero po poznaniu dialektu

[2] Za „sztuczną wielojęzyczność" autorka uważa wczesne próby zanurzania dziecka w językach obcych, które nie wynikają z wielokulturowości rodziny. Biorąc pod uwagę fakt, iż dziecko w okresie do trzeciego roku życia ma osiągnąć umiejętność komunikacji w środowisku rodzinnym, a następnie instytucjonalnym, próby uczenia dzieci do lat trzech, a także na poziomie przedszkola (do lat pięciu), w sytuacji, gdy dziecko nie ma kontaktu z językiem obcym w domu, wydają się być nie do końca zasadne i mogą powodować trudności artykulacyjne oraz dysharmonie w obszarze komunikacji w języku ojczystym. Autorka wysuwa tę tezę na podstawie własnych obserwacji, a także wykorzystując analizy Joanny Rokity-Jaśkow (2017).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

narodowego można stopniowo przechodzić do głębszego poznania języków obcych i muzyki innych narodów" (Janiszewska, 2016, s. 90). Z. Kodály uznawał, że: „poetyka piosenek ludowych pobudza wyobraźnię, gdyż odwołuje się do prostych symboli i metafor, które w gruncie rzeczy mają charakter uniwersalny. Szeroki zakres muzycznych aktywności oraz form folkloru, wliczając wyliczanki, dziecięce zabawy muzyczne, ballady, tańce, pieśni obrzędowe, czy też kołysanki, łączy się z bogactwem funkcji, co decyduje o kształcących zaletach muzyki ludowej" (s. 90).

Kodály przekonywał ponadto, że do muzyki artystycznej należy przechodzić dopiero po rozpoznaniu rodzimego folkloru, rozszerzając w ten sposób zakres doświadczeń muzycznych dzieci. Zasadą pedagoga było, by „na początku poznać muzykę, a dopiero w dalszej kolejności dokonywać jej analizy, przy jednoczesnym dalszym jej poznawaniu" (Janiszewska, 2016, s. 90). Kodály przypisywał także szczególną rolę słuchaniu muzyki, przekonywał on bowiem, iż percepcja „odgrywa istotną rolę w kształtowaniu poprawności intonacyjnej" (Suświłło, 2018, s. 52): „W jego metodzie kształcenia słuchu muzycznego (wysokościowego i analitycznego) słuchanie śpiewu, zwłaszcza muzyki ludowej opartej na pentatonice, zawsze poprzedza śpiewanie i odgrywa kluczową rolę" (s. 52–53). Małgorzata Suświłło dodaje, że „podobną rolę słuchaniu, początkowo śpiewu opartego na naturalnych skalach, przypisuje Gordon w rozwijaniu audiacji niemowląt i małych dzieci" (s. 53).

Ewa Klimas-Kuchtowa (1999) zauważa, iż Kodály w szczególny sposób zwracał uwagę na wychowawcze znaczenie muzyki. Jaques-Dalcroze uważał, że muzyka pozwala na rozwinięcie pełnego człowieczeństwa, rozbudza u uczniów różnorodne zdolności i uczucia. Orff traktował ją jako środek kształtowania osobowości (Klimas-Kuchtowa, 1999), jednak idee węgierskiego muzykologa znalazły jednoznaczne potwierdzenie w węgierskim systemie szkolnictwa muzycznego (1999). Jak przypomina badaczka:

> Dzieci kształcone według tego programu miały mniej trudności z nauką czytania (dzięki codziennej nauce czytania nut), były sprawniejsze manualnie (pomagała im w tym gra na instrumentach), popełniały mniej błędów w wymowie (wpływały na to zajęcia kształtujące słuch), miały lepszą pamięć (dzięki regularnym dyktandom melodycznym i rytmicznym), a co najważniejsze – osiągały dobre wyniki w zakresie myślenia arytmetycznego i w logicznym rozwiązywaniu problemów (analiza muzyczna skłania do prostych działań arytmetycznych). Dodatkowo jeszcze zauważono u tych dzieci lepszy rozwój pewnych funkcji społecznych (odpowiedzialność wobec grupy, praca zespołowa) (1999).

Choć w Polsce nie dokonano istotnej recepcji koncepcji Kodálya, to, jak wskazują Małgorzata Tęczyńska-Kęska i Monika Kowalska (2024), w po-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

wszechnej rodzimej edukacji muzycznej w drugiej połowie XX wieku zaczerpnięto od Węgra troskę o edukację muzyczną opartą na folklorze i tradycyjnej muzyce narodowej. Tendencja ta w XXI wieku, jak się zdaje, została w dużej mierze zachwiana przez niewłaściwie realizowaną wczesną naukę języków obcych oraz błędnie postrzegane założenia edukacji międzykulturowej. Warto także zaznaczyć, że:

> Starania o właściwe miejsce muzyki ludowej w polskiej edukacji czynił muzyk, muzykolog i pedagog Karol Hławiczka […], akcentujący w swoich opracowaniach wartość muzyki ludowej dla wychowania patriotycznego oraz kształcenia muzycznego. Orędowniczką działań na rzecz polskiej muzyki ludowej była także Jadwiga Sobieska (2006), której świadectwem troski o prawdę w polskim folklorze było pozostawienie dla potomnych wielu opracowań teoretycznych oraz udokumentowanie i transkrypcja autentycznych nagrań realizowanych przez artystów ludowych. Nie można pominąć także zbioru pieśni ludowych *Śpiewajże mi jako umiesz* według Katarzyny Dadak-Kozickiej (1992), usystematyzowanego wedle koncepcji Zoltàna Kodálya. Do kodályowskiej koncepcji edukacji muzycznej nawiązują także materiały z cyklu *Rozśpiewana szkoła* autorstwa Anny Walugi i Marii Czarneckiej przeznaczone do edukacji muzycznej na pierwszym etapie edukacyjnym […] (Tęczyńska-Kęska i Kowalska, 2024, s. 262).

Koncepcja węgierskiego muzykologa w 2016 roku wpisana została przez UNESCO do rejestru dobrych praktyk w dziedzinie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego ludzkości, a za jej szczególną wartość uznano osadzenie propedeutycznej edukacji muzycznej w dorobku kulturowym charakterystycznym dla danego kraju lub kręgu kulturowego.

2.6. Metoda Edwina Eliasa Gordona

W procesie umuzykalniania niemowląt i małych dzieci popularna współcześnie jest metoda Gordona znana jako teoria uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona (1927–2015). Metoda ta zyskuje coraz większą popularność w Polsce, jest jednak najczęściej realizowana przez pracowników prywatnych firm edukacyjnych, ewentualnie także przez nauczycieli zatrudnionych w prywatnych lub społecznych żłobkach i przedszkolach. Ośrodki, w których regularnie odbywają się zajęcia gordonowskie dla dzieci, a także zajęcia dla osób dorosłych, które podejmują szkolenia w obszarze metody, mieszczą się w Bydgoszczy, Warszawie, Lublinie, Poznaniu i Krakowie (Kuligowska, 2017, s. 99). Charakterystyczną cechą warsztatów realizowanych według metody Gordona jest oparte na śpiewie i ruchu zachęcanie dzieci do muzykowania „poprzez in-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

terakcje z prowadzącym i innymi uczestnikami" (s. 99). Jedną z wiodących polskich badaczek koncepcji Gordona jest Ewa Zwolińska (2011, 2012).

Należy dostrzec, iż „lista wydanych publikacji Gordona jest niezwykle obszerna, liczy 59 druków zwartych. Wszystkie one – z wyjątkiem jednego – ukazały się w tym samym wydawnictwie GIA Publications, Inc. w Chicago" (Kozłowska-Lewna, 2020, s. 16). Gordon jest także autorem dziewięciu testów do badania poziomu zdolności i umiejętności muzycznych (s. 16). W Polsce upowszechniono przede wszystkim podręcznik *Średnia Miara Słuchu Muzycznego dla dzieci w wieku 6–9 lat* (s. 16). Dorobek naukowy autora teorii umuzykalniania niemowląt i małych dzieci „był wielokrotnie doceniany, testy standaryzowano na dużych populacjach, a sam autor był redaktorem naczelnym kilku tomów *Eksperymentalnych badań w psychologii muzyki*, uczył także w szkołach publicznych" (s. 16).

Gordon był zwolennikiem tezy, że wszystkie aktywności muzyczne wykonywane przez człowieka (np. śpiewanie, poruszanie się, gra na instrumentach) są ze sobą powiązane i „każdą z nich można zrozumieć na tle działań innych jednostek łącznie z wpływami środowiska" (Kołodziejski i Trzos, 2013, s. 167). Tak więc tzw. „postęp w rozwoju muzycznym, opartym na modelu audiacyjnym uczenia się muzyki, wymaga uwzględniania różnic środowiskowych oraz indywidualnych jednostek, dotyczących sposobu postrzegania tych samych struktur muzycznych" (s. 167).

Główne założenia gordonowskiej teorii odnoszą się do pojęcia audiacji, a więc zdolności do słyszenia i rozumienia muzyki „bez fizycznie obecnego brzmienia" (Kuligowska, 2017, s. 100). „Dla muzyki audiacja jest tym, czym myślenie dla mowy" (s. 100), a więc jest procesem wywołującym rozumienie, a nie naśladowanie. Audiacja, w opinii Gordona, wymaga „bardziej złożonej aktywności umysłu niż tylko percepcja" (s. 100), przede wszystkim „nabywania trwałych kompetencji audiacyjnych na poziomach różnicowania i wnioskowania" (s. 100). Audiowanie ma miejsce wówczas, gdy można przywołać i zrozumieć to, co wcześniej zostało spostrzeżone i przeżyte i rozróżnione (s. 100). Kwestię tę wyjaśniają Maciej Kołodziejski i Paweł A. Trzos (2013):

> Audiacja obecna jest w umiejętności rozróżniania dźwięków między sobą na podstawie ich wysokości, długości, układu rytmicznego, dynamiki, tempa, barwy itd. Ten swoisty i specyficzny wewnętrzny wysiłek percepcyjny wymaga zdolności słyszenia dźwięków fizycznie obecnych i tych przywoływanych z przeszłości, które w danym momencie nie są obecne. Rozwijanie umiejętności audiacyjnych odbywa się głównie w podstawowym etapie audiacji, czyli słuchowo-głosowym, gdy następuje przyswojenie nowych motywów do słownika fonetyczno-muzycznego podmiotu uczącego się, analogicznie do uczenia się języka ojczystego, ponieważ instrument audiacyjny jest podstawowym instrumentem każdego człowieka (s. 165).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Gordon wyrażał przekonanie, iż nauczanie sekwencyjne w przypadku kolejności uczenia się muzyki przebiega zgodnie z regułą: „słyszę – pamiętam, widzę – zapominam, robię – rozumiem, audiuję – ogarniam całość" (Górniok-Naglik, 2022, s. 230). Sekwencje uczenia się muzyki eksponują:

1) kolejność uczenia się umiejętności;
2) kolejność uczenia się zawartości tonalnej, która eksponuje kolejność, w jakiej uczymy motywów tonalnych;
3) kolejność uczenia się zawartości rytmicznej, obejmującej kolejność, w jakiej uczymy się motywów rytmicznych (s. 230).

Podobną opinię wyraża Ewa Zwolińska (2014), która przekonuje:

> Edwin E. Gordon w swojej teorii wyjaśnił, w jaki sposób należy uczyć się muzyki, by pożądane zachowania muzyczne pojawiały się często i miały trwały charakter. Zwrócił uwagę na ważne zależności między nauczaniem a uczeniem się. Wyróżnił trzy sekwencje uczenia się muzyki: 1) kolejność uczenia się umiejętności; 2) kolejność uczenia się zawartości tonalnej; 3) kolejność uczenia się zawartości rytmicznej, które muszą być ze sobą odpowiednio łączone (s. 135).

Nauczanie motywów zarówno tonalnych, jak i rytmicznych funkcjonuje na podstawie trzech etapów: „całość – część – całość i dotyczy całościowego wprowadzenia dzieci w muzykę, następnie zgłębiane są tylko części tej całości i w konsekwencji, na etapie trzecim, następuje asymilacja poznanych części i utworzenie z nich całości, gdzie muzyka nabiera znaczenia, a uczniowie audiują jej muzyczną treść" (Górniok-Naglik, 2022, s. 230). W opisywanej koncepcji wyróżnia się dwa typy audiacji – wstępną i właściwą (Kołodziejski i Trzos, 2013, s. 168). Pierwszą z nich uznaje się za etap przejściowy, przygotowawczy do rozwoju audiacji właściwej (s. 168).

Audiacja wstępna składa się z trzech typów: inkulturacji, imitacji i asymilacji. W opinii Gordona kluczowym etapem jest inkulturacja, „ponieważ polega na demonstrowaniu zróżnicowanej muzyki i otaczaniu dziecka muzyką obfitującą w różnorodność skal, metrum, tempa, barw i dynamiki, śpiewaniu dla dziecka w tych samych tonacjach oraz prezentowaniu motywów tonalnych i rytmicznych" (Kołodziejski i Trzos, 2013, s. 169).

Omawiana koncepcja rozwoju kompetencji muzycznych przynależy do grupy metod względnych i odwołuje się do zatomizownych formuł melodycznych lub akordów, a w sensie metodycznym zbliża się w pewien sposób do koncepcji Kodálya. Przewodnią ideą koncepcji jest rozpoznawanie „motywów", „w zasadzie uproszczonych zwrotów melodycznych opartych na podstawo-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

wych funkcjach harmonicznych w różnych skalach" (Kozłowska-Lewna, 2020, s. 16). Motyw toniczny definiowany jest przez Gordona jako „jedna z funkcji motywów tonalnych" (s. 16). Stosowane w procesie audiacji „motywy melodyczne" ograniczają się „do zbioru dwóch lub trzech dźwięków pozbawionych w zasadzie wartości rytmicznych" (s. 17). W opinii Gordona „kontekst (*context*), analogiczny do składni w języku, jest reprezentowany przez tonalność i metrum, a treść utworów muzycznych stanowią wzorce tonalne i wzorce rytmiczne" (s. 17). Warto też nadmienić, iż „motywy tonalne są oddzielone od rytmicznych i służą do budowania słuchowego oraz wykonawczego słownictwa języka muzycznego" (Zwolińska, 2014, s. 128).

Zdaniem Gordona audiacja jest podstawą dla rozwoju zdolności muzycznych oraz środkiem, przez który dziecko zdobywa osiągnięcia muzyczne. Gordon, dokonując opracowania teorii uzdolnień muzycznych, przekonywał, iż „u dziecka, które nie skończyło jeszcze dziewięciu lat, zdolności są wynikiem wrodzonego potencjału i wczesnych oddziaływań środowiskowych" (Kuligowska, 2017, s. 102). Wyróżnił przy tym zdolności rozwijające się i ustabilizowane (Gordon, 1981, 1999). Za krytyczny dla rozwoju zdolności twórca teorii umuzykalniania niemowląt i małych dzieci przyjął okres do trzeciego roku życia, jednocześnie wyrażał opinię, że zdolności muzyczne są wrodzone, a więc każdy człowieka rodzi się z określonym potencjałem w tym obszarze (Zwolińska i Jankowski, 1995, s. 22).

Gordon znaczącą rolę w procesie umuzykalniania niemowląt i dzieci nadawał rodzinie postrzeganej w kategoriach naturalnego środowiska edukacji. Przypisywał jej szczególną rolę w procesie inkulturacji: „Według E. E. Gordona ten pierwszy etap rozwoju muzycznego zależy właśnie od jakości muzycznego oddziaływania w środowisku rodzinnym. Oddziaływanie to polega na wprowadzeniu małego jeszcze dziecka w codzienną kulturę muzyczną najbliższego otoczenia w celu oswojenia go z głównymi jej atrybutami (choćby tonalnością, metrycznością)" (Kołodziejski i Trzos, 2013, s. 170).

Inkulturacja stanowi fundament rozwoju audiacji, jest bowiem „pierwszym etapem codziennego włączania dziecka w rodzimą kulturę muzyczną" (Kołodziejski i Trzos, 2013, s. 170). Jest to typ oddziaływań o charakterze nieformalnym, eksploracyjnym lub zabawowym, nieustrukturalizowanym i wynika z naturalnej edukacji dziecka do trzeciego roku życia w środowisku rodzinnym. Akulturacja dokonuje się „przez wsłuchiwanie się w dźwięki – dzieci po prostu słuchają muzyki (Górniok-Naglik, 2022, s. 235), a własne tzw. „muzyczne gaworzenie oraz ruchy ciała dzieci opierają na dźwiękach słyszanych w otoczeniu" (s. 235). Jak opisuje kolejne stadia akulturacji Alina M. Górniok-Naglik (2022), w pierwszym stadium „dzieci reagują na dźwięki nasłuchiwaniem – budują

Adam Mickiewicz University Press © 2026

swój słownik słuchowy, w drugim wydają dźwięki, które określamy jako gaworzenie muzyczne, czemu towarzyszą ruchy ciała niekoniecznie adekwatne do tego, co słyszą. Dopiero w trzecim stadium akulturacji możemy stwierdzić, że dziecięce gaworzenie i ruchy ciała są reakcją na środowisko – dzieci za pomocą dziecięcego gaworzenia usiłują śpiewać, melorecytować, poruszać się" (s. 235).

Kolejnym stadium audiacji wstępnej jest imitacja, podczas której „dzieci są już związane z osiąganiem jakiegoś celu, czyli naśladowaniem tego, co słyszą. Mówi się, że dzieci wyrastają z muzycznego egocentryzmu i są już zdolne porównać swój śpiew z muzycznym wykonawstwem dorosłych czy innych dzieci. Mamy tutaj do czynienia z komunikowaniem się z innymi osobami – obiektywną audiacją wstępną" (Górniok-Naglik, 2022, s. 235). Istotne w tym okresie jest uświadamianie dziecku, iż to, co śpiewa, brzmi inaczej niż w interpretacji innej osoby (s. 235). Należy zaznaczyć, iż bez opisywanego etapu dziecko nie mogłoby przejść do kolejnego stadium imitacji, „w którym zaczyna, już z pewną dokładnością, naśladować motywy tonalne i rytmiczne – jego odpowiedzi stają się coraz bardziej precyzyjne pod względem zarówno tonalnym, jak i rytmicznym" (s. 235). W założeniach Gordona na tym etapie dziecko wprowadza się „w szeroką gamę materiału tonalnego i rytmicznego, co prowadzi do «przełamania kodu», czyli rozpoznawania motywów tonalnych i rytmicznych" (s. 235).

Audiację wstępną kończy asymilacja, która wynika z poprzednich etapów i otwiera przed dzieckiem możliwość koordynowania śpiewu motywów tonalnych oraz śpiewną recytację motywów rytmicznych powiązaną z oddychaniem i ruchami ciała: „Na tym poziomie audiacji dzieci mogą wykonywać muzykę zespołowo lub solo oraz potrafią nadawać muzyczne znaczenie temu, co audiują i wykonują" (Górniok-Naglik, 2022, s. 236).

Jak zaznaczają Maciej Kołodziejski i Paweł A. Trzos (2013), w rozwoju muzycznym w koncepcji Gordona powinno się „dążyć do zrealizowania wszystkich typów i stadiów audiacji wstępnej i jednocześnie nie oczekiwać od dziecka śpiewania piosenek z tekstem lub bez" (s. 169), ponieważ, „oczekiwanie takie jest identyczne z żądaniem, aby dziecko recytowało poezję, zanim nauczy się wypowiadać pojedyncze słowa, zbitki słowne czy całe zdania" (s. 170).

Istotnym komponentem koncepcji jest, podobnie jak w przypadku założeń postulowanych przez Orffa i Jaques'a-Dalcroze'a, ruch, który uznawany jest za sposób „w jaki ciało pokazuje, że rozumiemy kontekst metryczny" (Kuligowska, 2017, 102). Czyniąc namysł nad ruchem z muzyką w procesie umuzykalniania, Gordon sięgnął przede wszystkim do dorobku Rudolfa Labana (1966), a za szczególnie ważne i istotne uznał odczuwanie przestrzeni, czasu, ciężaru i przepływu (tzw. flow) (Kuligowska, 2017, s. 102). Osoby towarzyszące dziecku w procesie gordonowskiej edukacji muzycznej „powinni kłaść szczególny

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nacisk na modelowanie ruchów poszczególnych części ciała w całej ich złożoności i różnorodności" (Górniok-Naglik, 2022, s. 239). Dzieciom, jak przekonywał Gordon, „łatwiej jest wykonywać określone ruchy ciała niż zaśpiewać określony motyw tonalny czy rytmiczny" (s. 239). Zdaniem autora koncepcji im częściej dzieci angażowane są i zachęcane przez dorosłych „do wykonywania płynnych, giętkich ruchów, tym szybciej nauczą się one śpiewnie recytować motywy rytmiczne" (s. 239). Rekomendowanymi w opisywanej koncepcji są ruchy przypominające pływanie, pełzanie czy kołysanie się w pozycji stojącej, a „najważniejszym rezultatem takiego ciągłego ruchu jest to, że dzieci w naturalny sposób zaczynają dostosowywać oddychanie do ruchu. Skutkuje to tym, że utrzymują tempo, nie przyspieszają i nie zwalniają" (s. 239). Istotną rolę w tym procesie odgrywa interakcyjność w kontaktach dziecko – rodzic, dziecko – nauczyciel czy dziecko – opiekun (Górniok-Naglik, 2022, s. 230), zatem umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci wymaga od osób dorosłych pochodzących ze środowiska rodzinnego znaczącego zaangażowania w interakcje społeczne z dzieckiem, a także „żywego" muzykowania.

Ewa Zwolińska (2022) zauważa ponadto, iż:

> w procesie rozwoju audiacji nie chodzi o akcję wykonywaną przez jedną osobę ani o komunikację traktowaną jedynie jako interakcja. Konieczne jest skupienie się na kontekście, który analogicznie do składni w języku, jest reprezentowany przez tonalność i metrum, co jest warunkiem zaistnienia komunikacji muzycznej o interpersonalnej jakości. Tę istotną perspektywę przedstawiono przy użyciu terminów „transakcja" i „związek" (s. 14).

Badaczka wyjaśnia, że przyjęcie takiego punktu widzenia oznacza „sposób rozumienia muzyki i komunikowania własnego muzycznego doświadczenia" (Zwolińska, 2022, s. 14). Zaznacza także, że:

> W procesie rozwoju muzykalności ludzie najpierw ujawniają reakcje, potem postrzegają komunikację jako akcję, a kiedy zauważą ograniczenia tej perspektywy, to zaczynają ją rozumieć jako interakcję. Dopiero na dalszym etapie rozwoju uznają, że w komunikacji jest coś więcej, niż pozwala nam to dostrzec każdy z tych punktów widzenia (s. 14).

2.7. Koncepcja aktywnego słuchania muzyki Batii Strauss

Obecnie do propedeutycznej edukacji dziecka trafiają niejednokrotnie opracowane przez Batię Strauss zabawy muzyczne, które opierają się na aktywnym słuchaniu muzyki. Metoda aktywnego słuchania muzyki Strauss sformułowa-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

na została przez autorkę na podstawie idei Orffa, „na kanwie jego przesłania o jedności muzyki, tańca, mowy, ruchu, elementarnej muzyki, z dołączeniem fabularyzacji (bajki, opowiadania dopasowanego do nastroju) oraz pantomimy" (Burczyk, 2019, s. 90).

Batia Strauss (1927–2003) jest postacią, której pedagogika muzyczna zawdzięcza współcześnie bardzo wiele. Wkład Strauss w rozwój propedeutycznej edukacji muzycznej, zarówno w Europie, jak i na całym świecie, jest znaczący (Gozdecka, 2014). Po ukończeniu Wydziału Muzyki w Izraelu oraz Ecole Normale de Musique w Paryżu w latach 60., rozpoczęła nauczanie w Levinsky College for Teachers w Tel Awiwie, gdzie pracowała do końca życia (Gozdecka, 2014). Od 1979 roku kierowała Wydziałem Edukacji Muzycznej w Rubin Music Academy w Jerozolimie, a przez 20 lat prowadziła warsztaty dla szerokiej grupy uczestników z całego świata (Gozdecka, 2014). Nauczyciele polscy mieli okazję zapoznać się z jej metodą w latach 90., kiedy Strauss odwiedziła Wydział Edukacji Muzycznej i Rytmiki w Gdańsku w 1993 roku oraz Akademię Muzyczną w Warszawie w 1996 roku (Gozdecka, 2014). Strauss sięga do koncepcji Orffa i nadaje edukacji muzycznej charakter twórczej zabawy opartej na ruchu i słowie.

Według Ireny Burczyk (2019) zabawowy charakter obcowania przez dziecko z muzyką proponowany w koncepcji Strauss

> sprzyja przybliżaniu muzyki i zapoznawaniu się z nią w sposób nieuświadomiony, poprzez proste ruchy, melorecytację, pantomimę, gesto-dźwięki, kontrasty, podobieństwa, powtórzenia dotyczące elementów muzyki oraz strukturę utworu; sprzyja także uwrażliwianiu na zróżnicowanie muzyki poprzez wykonywanie jej ze zmiennym ruchem, instrumentacją, formą plastyczną i próbą uproszczonego zapisu według ustalonych symboli zastosowanych w partyturze graficznej (s. 90).

Strauss proponuje pewne umowne znaki, zróżnicowane np. pod względem wielkości (Burczyk, 2019, s. 90), aby graficznie przedstawiać zmiany w zakresie elementów dzieła muzycznego. W zabawach muzycznych występują np. znaki ciągłe i przerywane, które oddają artykulację, znaki zgrupowane w określony sposób w taktach, aby oddać graficzny zapis rytmu muzycznego, są także piktogramy, które symbolizują gesto-dźwięki lub propozycje związane z instrumentacją przebiegu muzycznego.

Rekomendowany przez Strauss repertuar obejmuje różne epoki – od baroku do muzyki XX wieku. Zawiera także muzykę ludową i popularną (Burczyk, 2019, s. 90). Strauss zabawy opiera na utworach krótkich, klarownych pod względem formy, a więc takie, w których przebiegu „można uchwycić wszelkie istotne niuanse elementów muzyki, czyli dynamikę, barwę, harmonię, melodykę, budowę

Adam Mickiewicz University Press © 2026

utworu" (s. 90). W metodzie, poza zaproponowanymi przez pedagożkę modelowymi przykładami, istnieje możliwość, a nawet potrzeba „dodawania nowych opracowań tych samych utworów bądź nowych przykładów muzycznych" (s. 91). Zamysłem autorki metody była przede wszystkim inspiracja do samodzielnych poszukiwań nauczycieli w zakresie rozwiązań dotyczących „ruchu, gestu, pantomimy, instrumentacji, rozwiązań plastycznych czy dramy" (s. 91). Innowacyjność tej metody polega na dodawaniu i zwiększaniu oddziaływania poprzez rozszerzenie repertuaru i form jego realizacji, a zabawa z muzyką umożliwia dzieciom współdziałanie i kreatywność, o ile metoda ta zostanie właściwie odczytana przez nauczyciela. Na istotę współdziałania dzieci i dzieci z nauczycielem zwraca dobitnie uwagę Irena Burczyk (2019) pisząc, iż ważna jest nie tylko realizacja muzyczna, ale „sama dyskusja i dochodzenie do ustaleń co do wyboru odpowiedniego ruchu, instrumentu czy interpretacji pantomimicznej, plastycznej, graficznej, fabularyzacji, melorecytacji, dramy" (s. 92), bowiem wskazane aktywności pobudzają aktywność słuchacza (s. 92). Nie tylko więc „odczucie muzyki", ale „uczestnictwo we wspólnym tworzeniu instrumentacji poszczególnych jej fragmentów budowy jest wystarczającym przeżyciem dla dziecka, aby zapaść w pamięć, a jednocześnie pozwolić zrozumieć muzykę" (s. 92).

Celem aktywnego słuchania muzyki według założeń Strauss „jest autentyczne przeżywanie, a w konsekwencji rozumienie jej przez odbiorcę" (Burczyk, 2019, s. 92), podobnie jak ma to miejsce w koncepcji Orffa. Irena Burczyk (2019) zauważa, że aby metoda ta przyniosła rezultaty, należy mieć na uwadze zachowanie „właściwych proporcji, aby wszystkie działania służące aktywizowaniu nie przyćmiły samego, właściwego słuchania muzyki" (s. 92).

Strauss przyjęła, iż zajęcia muzyczne realizowane z dziećmi powinny mieć charakter zabawy, a doświadczenie muzyczne zdobywa się podczas jej kolejnych etapów, które zawsze powinny zostać zachowane w następującej kolejności (Pękala, 2017, s. 138):

- wysłuchanie utworu, rozmowa na jego temat;
- fabularyzowanie muzyki za pomocą ruchu;
- tworzenie orkiestry z dyrygentem na czele;
- gra na instrumentach według partytury graficznej;
- mówienie o muzyce (tylko wtedy, gdy dziecko doświadczyło danej muzyki).

Anna Pękala (2017) przekonuje jednak, iż autorka metody, „mówiąc o zaproponowanym przez siebie sposobie słuchania, uzasadnia konieczność aktywizowania słuchania, proponując gotowe recepty i scenariusze" (s. 138), co nie zawsze pozostawia nauczycielom możliwość twórczego wykorzystania muzyki w procesie edukacji dziecka.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Za najbardziej istotne cechy pomysłu Strauss uważa się (Pękala, 2017, s. 139–140):

- opracowania ruchowe prezentowanych utworów muzycznych według propozycji nauczyciela oraz uczestników zajęć (nawiązanie do budowy formalnej utworów, zmiany trybu, elementów tanecznych);
- realizacja instrumentacji (instrumentarium ma charakter „otwarty", wykorzystywane są również instrumenty wykonane samodzielnie przez dzieci);
- możliwość fabularyzacji, wprowadzania zamiany ról i identyfikacji (uczestnik zajęć może występować zarówno w roli dyrygenta, jak i muzyka);
- słuchanie staje się atrakcyjne pomimo wielokrotnego powtarzania danego utworu (możliwość zdobycia nowych doświadczeń, odkrycia walorów i tajemnic tkwiących w muzyce, dla osiągnięcia zamierzonego celu potrzeba stosunkowo niewiele czasu);
- wykorzystanie różnych rodzajów muzyki;
- twórczy charakter metody;
- możliwość stosowania rekwizytów.

W metodzie tej akcentowane są m.in. takie zasady jak (Frołowicz, 2008, s. 25):

- zastosowanie wielu środków wyrazu (ruch, dźwięk, pantomima, odgrywanie ról) oddziałujących na różne zmysły;
- akcentowanie własnych doświadczeń jednostki, jej przeżyć, wyrażania emocji;
- uwzględnienie dwóch poziomów komunikowania się w grupie (tematycznego i emocjonalnego);
- dobrowolność uczestnictwa;
- budowanie właściwego klimatu emocjonalnego;
- unikanie rywalizacji, konkurencji, podziału na zwycięzców i przegranych.

Zbiór pomysłów na propedeutyczną edukację muzyczną autorstwa Strauss jest sposobem na zabawę muzyczną, która pozwala na kształtowanie postawy zaciekawienia przez dziecko muzyką oraz – co w przypadku dzieci wydaje się bardzo istotne – prowadzi do przeżywania muzyki, nadając jej materialny lub semantyczny charakter. Jak zaznacza Grażyna Darłak (2015), Strauss „w swoich opracowaniach utworów sięgała do wymienionych powyżej sposobów kształtowania uwagi – poprzez ćwiczenia integrujące różne formy aktywności muzycznej prowadziła do zrozumienia poznawanych przez dziecko kompozycji" (s. 23). Proponowane przez pedagożkę aktywne uczestnictwo młodego człowieka w procesie słuchania muzyki poprzez zabawę ma „głęboko ukryty sens pedagogiczny" (s. 23), prowadzi bowiem do momentu, w którym dziecko potrafi i pragnie słuchać muzyki w świadomy sposób.

Ponieważ aktywne słuchanie muzyki stosowane jest w Polsce najczęściej w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a nauczy-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

ciele prowadzący edukację muzyczną w przedszkolu i szkole nie legitymują się na ogół przygotowaniem muzycznym umożliwiającym samodzielną analizę dzieł muzycznych, metoda Strauss, która miała być w zamierzeniu autorki inspiracją i otwartą na nowe rozwiązania propozycją, została mocno zniekształcona:

> Metoda ta niestety została zdewaluowana przez praktyki stosowane przez polskich pedagogów. Już próba polskiej adaptacji zaproponowana przez Tarczyńskiego […] czy Gozdecką i Bernatek […] pokazują niezrozumienie idei Strauss. Autorzy polskich opracowań stosują na przykład zbyt rozbudowany akompaniament instrumentów perkusyjnych, którego opracowanie wymaga bardzo dużej ilości czasu na przygotowanie. W konsekwencji trudno mówić o spontanicznym akcie przeżywania muzyki, a środek ciężkości zostaje przeniesiony ze słuchania na grę na instrumentach, dzieło muzyczne zaś staje się „akompaniamentem" czy nawet tłem (Darłak, 2015, s. 23).

Grażyna Darłak wskazuje ponadto na błędy zastosowania metody wynikające z odwrócenia kolejności działań metodycznych: „przykładowo najpierw następuje ustalenie budowy utworu, a dopiero potem aktywne przeżycie utworu" (2015, s. 23). Badaczka i edukatorka, która miała osobiście możliwość uczestniczenia w warsztatach prowadzonych przez Strauss dostrzega, że:

> Jeszcze większą szkodę dla metody Strauss przyniosły działania Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów „Klanza". Wiele propozycji metodycznych rozpowszechnianych za pośrednictwem tego stowarzyszenia wykorzystuje ideę stosowania zabawy w uprzystępnianiu muzyki. Jednak – w odróżnieniu do propozycji Strauss – zabawa staje się tu nie środkiem, narzędziem prowadzącym do zrozumienia muzyki, ale celem samym w sobie (Darłak, 2015, s. 23).

Do stanowiska wyrażonego przez Grażynę Darłak nie sposób się nie przychylić. Obserwując sposoby realizacji słuchania muzyki w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przez nauczycieli z wybranych poznańskich placówek oświatowych w ostatnich dwóch dekadach[3] można dostrzec przede wszystkim:

- swoistą „sztywność" w zakresie trzymania się graficznego zapisu zaproponowanego na kursie przygotowującym do słuchania muzyki;
- niekompetencję nauczycieli w zakresie samodzielnej analizy dzieła muzycznego, a tym samym brak możliwości zaproponowania prze nich alternatywnych utworów muzycznych i rozwiązań w obszarze aktywizacji dziecka;

[3] Wnioski poczynione przez autorkę opracowania w oparciu o wieloletnią współpracę z poznańskimi wybranymi szkołami oraz przedszkolami.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

– przywiązanie do nagrań zakupionych lub otrzymanych podczas kursu, które nie są działem muzycznym w oryginalnym brzmieniu i formie, są wyłącznie adaptacją, często nagraną w sposób nieodpowiadający zamysłowi kompozytora (np. Polka nazwana jako „Trish – Trash" jest zbyt wolna i ograniczona do powtarzania się zaledwie dwóch zwrotów melodyczno – rytmicznych, utwory wykonane są przez jedną osobę, która nagranie realizowała wyłącznie przy pomocy keyboardu);
– nagrywanie realizowanych podczas zajęć z instruktorem układów za pośrednictwem kamery w telefonie, by móc nauczyć się dokładnie kolejności wykonywanych podczas kursu czynności przez nauczycieli uczęszczających na kursy (najczęściej kilkugodzinne) dotyczące aktywnego słuchania muzyki.

Nauczyciele traktują często aktywne słuchanie muzyki w sposób naśladowczy, nie dążą do zrozumienia idei czy poszerzenia zakresu aktywności i repertuaru muzycznego. Tym samym dzieci nie osiągają efektów w postaci rozumienia języka muzycznego, a odtwarzane do muzyki schematy ruchowe mają dla nich najczęściej charakter wyłącznie ludyczny (przy czym muzyka jest tylko „dodatkiem" do radosnego „szaleństwa").

Adam Mickiewicz University Press © 2026

3. Formy aktywności muzycznej ukształtowane w XX wieku

3.1. Wprowadzenie

Aktywność w kontekście psychologicznym oznacza działanie istoty żywej regulującej swój stosunek do otaczającego świata (Frąckiewicz, 2015, s. 108). Jak zaznacza Marta Frąckiewicz (2015): „W normalnych warunkach wyzwala ją określona potrzeba zakłócająca względną równowagę życiową danej jednostki i rozwija się łatwiej i tym bardziej jest skuteczna, im większy jest stopień jej samodzielności" (s. 108). Aktywność definiowana jest jednak najczęściej w kategoriach przystosowywania się do panujących w środowisku sytuacji i zmian w nim występujących (s. 108), „zawiera jednak w sobie również możliwość modyfikowania i przekształcania tego środowiska" (s. 108).

Aktywnością określić można także „cechę temperamentu, która przejawia się w ilości i zakresie podejmowanych działań o określonej wartości stymulacyjnej" (Frąckiewicz, 2015, s. 108), której podstawę stanowi chęć działania, „podyktowana czynnikami wewnętrznymi, którymi są ludzkie potrzeby, oraz zewnętrznymi w postaci zadań stawianych nam przez innych" (s. 108).

W nawiązaniu do form aktywności muzycznej dziecka warto zwrócić uwagę na fakt, iż „aktywność dziecka ma tę szczególną cechę, że będąc wyznacznikiem jego rozwoju psychicznego, podlega sama kształtowaniu i doskonaleniu wraz z wiekiem" (Przetacznikowa, 1973, s. 181). Dziecko, nawet nie zachęcane przez osoby dorosłe, podejmuje często aktywność z własnej, wrodzonej potrzeby. Jak zaznacza Monika Waligóra, w edukacji muzycznej istotne jest: „stosowanie metod aktywnego słuchania muzyki, przygotowanie do percepcji muzyki, wielostronne poznanie rzeczywistości – czasoprzestrzeni, własnego ciała i ruchu poprzez zajęcia muzyczno-ruchowe, a także gra na instrumentach szkolnych i dostępnych przedmiotach" (Waligóra, 2015, s. 124).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Zgodnie z przyjętymi w Polsce koncepcjami wychowanie muzyczne opiera się na pięciu formach aktywności dziecka, wśród których wyszczególnić należy śpiew (łączony z mową), ruch z muzyką, grę na instrumentach, tworzenie i słuchanie muzyki. Formy te mają charakter kreatywny, percepcyjny i interpretacyjny (Wojciechowska, 2009, s. 18).

3.2. Śpiew we wczesnej edukacji dziecka

Według Kodálya „śpiewanie jest instynktownym naturalnym językiem dzieci, a im młodsze dziecko, tym bardziej go potrzebuje, tak jak ruchu" (Jendrysik, 2024, s. 125). Zatem aktywność wokalna jest człowiekowi szczególnie bliska i niejako wrodzona (Kołodziejski, 2014). Dorota Malko (1986) łączy ją z ćwiczeniami mowy (s. 29), bowiem we wczesnej edukacji dziecka wiodącą w tym obszarze miniaturą muzyczną jest piosenka.

Zabawy z wykorzystaniem śpiewu rozwijają się u dziecka już w okresie niemowlęcym (Wysocka, 2021, s. 146). Niemowlęta odbierają wiele elementów dzieła muzycznego, w tym rytm, wysokość dźwięku, współbrzmienia harmoniczne, barwę, frazowanie i inne (s. 146). Niemowlęta ponadto wykazują znaczące zainteresowanie różnorodnością akustyczną bodźców (s. 146). Należy także dostrzec, że mowa kierowana przez osoby dorosłe do niemowląt ma pewne cechy muzyczne, jest śpiewna, samogłoski są często wydłużane, dorosły nieświadomie dokonuje niejednokrotnie melorecytacji. Mowa dorosłego do dziecka określana jest mianem mowy matczynej – specyficznej (Kuszak, 2013, s. 27). Jej charakterystyczną cechą jest synchronizowanie sposobu intonacji, artykulacji, tempa, rytmu i natężenia dźwięku z zachowaniem dziecka w danym momencie obserwowanym przez opiekuna. Mowę matczyną wyróżniają:

- mówienie w wolniejszym tempie;
- zmieniające się tempo w trakcie mowy;
- wzmacnianie i ściszanie głosu;
- rytmizowanie tekstu;
- zmienna intonacja;
- duży ambitus w zakresie wysokości dźwięków mowy;
- rozciągane samogłoski;
- wyraźne artykułowanie poszczególnych głosek;
- innego typu pauzy oraz akcenty niż w tzw. mowie codziennej;
- krótkie wypowiedzi;
- uproszczenia syntaktyczne i semantyczne;
- uproszczenia grup spółgłoskowych oraz elizje;

Adam Mickiewicz University Press © 2026

– zdrobnienia i „spieszczenia";
– powtórzenia głosek i wyrazów.

Mowa kierowana do niemowląt (ang. *infant directed speech*) przyjmuje często charakter melorecytacji i określana być może jako śpiewna. Małgorzata Suświłło (2018) przekonuje, iż pierwsze elementy melodyczne pojawiają się w głosie dziecka około trzeciego miesiąca życia (s. 45). „Do końca pierwszego roku życia zakres głosu poszerza się do kwinty–seksty" (s. 45), choć gaworzenie niektórych dzieci mieści się nawet w obrębie oktawy.

Miniaturą muzyczną, którą wykonuje się głosem ludzkim jest piosenka. Jeśli jest ona tworzona z myślą o możliwościach wykonawczych dziecka, zawiera z reguły „proste treści słowno-muzyczne, które dziecko potrafi zrozumieć i przeżyć" (Jendrysik, 2024, s. 125). Piosenka jako miniatura łącząca muzykę ze słowem ułatwia dziecku pierwsze kontakty z trudną dla niego, bowiem abstrakcyjną, sztuką dźwięków i jest dla dziecka podstawową formą muzycznej ekspresji (Przychodzińska-Kaciczak, 1969, s. 16).

Jak podają Ewa Lipska i Maria Przychodzińska (1991):

> Estetyczno-dydaktyczne walory piosenki sprawiły, że właśnie śpiew stanowi od wieków podstawową formę kształcenia muzycznego. To on był przedmiotem nauczania w szkołach średniowiecznych, jego walory kształcące podkreślane były przez Jana Amosa Komeńskiego w „Wielkiej Dydaktyce", a jego wpływ na ogólny rozwój dziecka szeroko omówiony był w dziełach Jana Jakuba Rousseau. To dla ułatwienia śpiewu i nauczania repertuaru wokalnego stworzono w końcu XVIII i w XIX wieku tzw. metody względne kształcenia słuchu (cyfrową i Tonic – Solfa) oraz dla tej samej idei Henryk Pestalozzi propagował powszechne wychowanie muzyczne i stworzył wraz z Nadgelim i Pfeifferem „Podręcznik do nauki śpiewu", szeroko upowszechniony w Europie i Stanach Zjednoczonych (s. 17).

Jak zaznacza Wysocka (2021), wiele prowadzonych przez badaczy eksperymentów dowiodło, że melodia ułatwia naukę tekstów, a tekst ułatwia naukę melodii (s. 147). Wniosek taki, jak pisze wspomniana autorka, wysnuto, badając nie tylko dzieci, lecz także osoby dorosłe (s. 147). Wysocka w odniesieniu do dzieci w pierwszym roku życia zauważa:

> W badaniach przeprowadzonych przez Erika Thiessena i Jenny Saffran (2009) wzięły udział niemowlęta w wieku od 6,5 do 8,0 miesięcy. Badacze przeprowadzili dwa eksperymenty. W pierwszym dzieciom prezentowano pięcioelementowe ciągi cyfr – mówione i śpiewane – każdy ciąg z właściwą tylko sobie melodią. Eksperyment wykazał, że niemowlęta szybciej zapamiętały ciągi śpiewane – stąd wniosek, że obecna w śpiewie melodia ułatwia ich zapamiętanie. W celu ustalenia wpływu tekstu na pamięć melodii wykonano eksperyment drugi. Niemowlętom prezentowano pięcioelementowe

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> melodie śpiewane z wykorzystaniem jednej sylaby oraz, podobnie jak w eksperymencie poprzednim, śpiewane ciągi cyfr. Analizując wyniki tego eksperymentu, autorzy stwierdzają, że obecność w śpiewie konkretnych wyrazów przyspiesza naukę melodii i podkreślają, że większa złożoność bodźców i ich nadmiarowość ułatwiają niemowlętom uczenie się (2021, s. 147).

Piosenki dla dzieci mają najczęściej charakter narracyjny, „co ułatwia umieszczenie występujących w ich tekstach zwrotów i pojedynczych wyrazów w kontekście sytuacyjnym" (s. 151). Dzięki narracyjności dziecko ma szansę na rozumienie tekstu utworu oraz przeżycie określonych emocji. Piosenka dostarcza wspólnych tematów wykorzystywanych w komunikacji zarówno w grupie rówieśniczej, jak i w środowisku rodzinnym.

Śpiewanie dziecku jeszcze w okresie niemowlęcym, oprócz stymulacji rozwoju jego sprawności poznawczych i percepcyjnych, pełni również funkcje komunikacyjne i wspiera rozwój społeczny. Analiza prowadzonych między dzieckiem a opiekunem dialogów przypominających w brzmieniu muzykę prowadzi do przekonania badaczy, że „dziecko jest wrażliwe na cechy dźwięków i żywo na nie reaguje, dostosowując do ich charakterystyki swoją uwagę i aktywność" (Wysocka, 2021, s. 148). Dodatkowo wspólne śpiewanie dziecka z opiekunami łączy się często ze wzajemnym naśladowaniem, a więc niemowlę uczy się „reguł wymiany ról w interakcji oraz współpracy" (s. 148). Należy także podkreślić, iż podczas śpiewu i muzycznych dialogów często wskazywane są różne obiekty, pojawia się wiele gestów, które dziecko może odczytać i zapełnić swoją ekspresją. Dziecko „zdobywa zatem umiejętność uczenia się opartego na współpracy (s. 148). Śpiew w grupie przedszkolnej, jak zaznacza ponadto Dorota Malko (1986), stanowi dla dzieci pierwsze i szczególnie istotne doświadczenie wspólnego działania (s. 30).

Śpiew wymaga jednak nie tylko zdolności do realizacji określonego rytmu muzycznego, ale także odtworzenia melodii, a więc umiejętności w obszarze poczucia tonalności oraz w postrzeganiu i realizacji różnic wysokości dźwięku. Jadwiga Uchyła-Zroski (2015) wyraża opinię, iż dotychczas prowadzone badania „nie w pełni wyjaśniają, w jaki sposób następuje rozwijanie się poczucia tonalnego oraz możliwości głosowych dziecka" (s. 49). Niektórzy badacze przekonują, że pełny rozwój tonalny i melodyczny dziecka następuje dopiero w okresie szkolnym, „czyli od 7. roku życia pod wpływem zamierzonych poczynań dydaktycznych nauczycieli" (s. 49). Badaczka przytacza opinię Zofii Lissy, że „poczucie tonalne dziecka 7-letniego ogranicza się do ujęcia funkcji toniki jako tonu centralnego. Wraz z trwającym coraz dłużej zapoznawaniem się dziecka z elementami tonacji (dzięki wiadomościom teoretycznym) wytwarza się stopniowo znaczenie dominanty, później subdominanty" (s. 49). Lissa

Adam Mickiewicz University Press © 2026

twierdzi także, że „przez długi czas melodie pieśni dziecięcych nie wykraczają poza heksachord. Do 10. roku życia większość dzieci nie zauważa różnicy między gamą durową a molową, później to dostrzegają, ale tylko w gamie wstępującej w górę, co jest pierwszym etapem uświadomienia nuty prowadzącej" (s. 49). Należy dostrzec, że w przypadku dzieci zarówno słuch muzyczny, jak i umiejętności w zakresie emisji głosu znajdują się dopiero „w stadium kształcenia" (Lipska i Przychodzińska, 1991, s. 23). Jak podają Lipska i Przychodzińska (1991), „nieczysta intonacja jest zjawiskiem powszechnym u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jeśli ich zdolności muzyczne nie są lub nie były systematycznie kształcone" (s. 23). Autorki wyrażają przekonanie, że podstawowe zdolności muzyczne, choć wrodzone (także słuch wysokościowy), nie zostaną wydobyte, rozwinięte i utrwalone bez częstego kontaktu dziecka z muzykowaniem.

W procesie propedeutycznej edukacji muzycznej nauczyciel zapoznaje dzieci z repertuarem muzycznym odpowiadającym tematycznie znanym dziecku zjawiskom z otaczającego je świata. Piosenki śpiewane są zbiorowo, a do piosenek włącza się także elementy ruchu (stosuje się np. gesto-dźwięki, inscenizacje, elementy kroków o charakterze uproszczonych tańców). Wraz z dziecięcym śpiewem realizuje się także akompaniamenty instrumentalne na instrumentach perkusyjnych wzorowanych na koncepcji Orffa. Przeważnie stosowane są instrumenty o nieokreślonej wysokości dźwięku. Podczas doboru repertuaru pieśniarskiego nauczyciel powinien kierować się nie tylko zgodnością tematyczną z realizowanym tematem, ale także możliwościami wykonawczymi i percepcyjnymi dziecka (Szczybra-Poroszewska i Semik, 2020, s. 56).

Skala głosu dzieci, które od początku mają możliwość aktywnego śpiewu mieści się w następującym ambitusie (Życzkowski, 1957, s. 4):

- dzieci do 5 lat: skala d1–g1/a1;
- dzieci od 6 do 7 lat: skala d1–d2;
- dzieci od 7 do 8 lat: skala c1–d2;
- dzieci od 8 do 9 lat: skala c1–e2;
- dzieci od 9 do 10 lat: skala h–e2.

Dzieci należy zachęcać nie tylko do śpiewania piosenek, ale także warto tworzyć przestrzeń do spontanicznego śpiewu dziecka, który przybiera najczęściej formę melorecytacji i przypomina rytmizowane „wyliczanki". Pozytywne doświadczenia przedszkolaków w omawianym obszarze determinować będą nie tylko ich rozwój, ale także potrzebę aktywności muzycznej na kolejnych etapach dorastania.

Śpiew na etapie edukacji wczesnoszkolnej nadal stanowi istotną formę aktywności dziecka i wspiera jego integralny rozwój. Dziecko w wieku od 7 do

Adam Mickiewicz University Press © 2026

10 lat znajduje się w okresie „największego przyrostu kompetencji wokalnych" (Suświłło, 2015, s. 46). Choć edukacja wczesnoszkolna w obecnym kształcie nie zakłada wyodrębnionej edukacji muzycznej prowadzonej przez nauczyciela z wykształceniem muzycznym, warto pamiętać, że:

> Okres do dwunastego roku życia to czas, w którym następuje kształtowanie się aparatu głosowego. Nauczyciel pracujący z dzieckiem poprzez śpiew powinien być wyposażony w wiedzę dotyczącą etapów rozwoju głosu w zależności od przedziału wiekowego. Bez tej świadomości praca podczas zajęć na bazie piosenek, które np. wykraczają poza możliwości wychowanka może doprowadzić do forsowania głosu i w konsekwencji uszkodzić aparat głosowy dziecka (Kamińska-Rykowska, 2023, s. 86).

Każda piosenka śpiewana przez ucznia klas I–III musi być zatem starannie dobrana pod kątem możliwości wykonawczych dziecka.

W podsumowaniu należy podkreślić, że aktywność wokalna jest człowiekowi szczególnie bliska, co zdawał się zaakcentować w swojej koncepcji zarówno Orff, jak i Kodály. Śpiew, jak podaje Suświłło (2018), uznawany jest za pierwszą i podstawową formę muzykowania dziecięcego (s. 55). Wspomniana badaczka, powołując się na Valerie Trollinger, informuje, iż „śpiewanie uaktywnia cały mózg" (s. 55). Piosenka postrzegana jako krótki, prosty utwór muzyczny z tekstem słownym do śpiewu, składający się zazwyczaj ze stałych melodycznie, ale różnych tekstowo zwrotek oraz powtarzającego się refrenu (Wolański, 2000, s. 176) wpisana jest w naturalny rozwój dziecka. Jest ona istotnym narzędziem wszechstronnego rozwoju ze względu na to, iż ma charakter synkretyczny – łączy muzykę ze słowem. Warto także dodać, iż piosenka „stanowi przekaz trójkodowy – jednocześnie wykorzystuje bowiem słowo, muzykę i interpretację" (Bełkot, 2018, s. 104), co w naturalny sposób wspiera rozwój kreatywności.

3.3. Ruch z muzyką

Szczególnie w odniesieniu do dziecka „oddziaływanie wychowawcze sztuki na człowieka uwarunkowane jest zaistnieniem osobistego przeżycia estetycznego, to znaczy faktem nawiązania przez tego człowieka wewnętrznego kontaktu z danym zjawiskiem estetycznym, kontaktu intensyfikującego działanie emocji, wyobraźni i intelektu równocześnie" (Suświłło, 2009, s. 108). Aby dziecko mogło przeżyć muzykę musi być ona powiązana także z ruchem. Anna Ewa Wójcik (2021) przekonuje, iż wszystkie zjawiska fizyczne i społeczne zachodzą w przestrzeni, „która stanowi ramy określające odległość między obiektami" (s. 192). Autorka zauważa, iż ruchu, tak jak i mowy, człowiek uczy się w sposób

Adam Mickiewicz University Press © 2026

naturalny. Edukacja ta odbywa się poprzez obserwację i naśladowanie (s. 192). Ruch od pierwszych chwil życia człowieka uznawany jest za jego synonim.

Ruch jako środek wychowania występuje wyraźnie m.in. w koncepcji dra Henryka Jordana, któremu przyświecała następująca idea: „Każdemu, który w przyszłość patrzy i pragnie, byśmy jako naród polski wśród burz wieków ostali się i żyli, musi na tym zależeć, byśmy fizycznie byli tędzy i by nas było coraz więcej" (Żmichrowska, 2012, s. 8). Jordan tworzył swoją koncepcję w oparciu o „nowe tendencje w naukach o wychowaniu i zachodzące przemiany w pedagogice drugiej połowy XIX wieku" (s. 8). Był inicjatorem ćwiczeń i zabaw na świeżym powietrzu, w których dostrzegał „wartości zdrowotne" (s. 8).

Ewa Bogdanowicz i Grażyna Durlow (2014) podkreślają, że:

> Gdyby z działań ruchowych dziecka wykluczyć muzykę, to będą one pobudzać przede wszystkim jego zmysł kinestetyczny i zmysł dotyku, ale gdy nadać aktywności ruchowej jakość muzyczną, to dziecko może mieć możliwość bardziej wszechstronnego rozwoju. Warto podkreślić, że niemal dla wszystkich dzieci charakterystyczne są reakcje motoryczne na muzykę, np.: dzieci kołyszą się przy muzyce lub mowie w trójmiarze, klaszczą miarowo lub też maszerują, słysząc muzykę lub mowę w metrum parzystym. Dzięki odpowiednio ukierunkowanym zadaniom muzyczno-ruchowym już czteroletnie dziecko np.: koncentruje się na słuchaniu muzyki (szczególnie, gdy połączona jest z aktywną zabawą ruchową), ma umiejętność postrzegania formy i wyrazu w muzyce oraz potrafi wykonać skoordynowane czynności w wyznaczonym metrum i rytmie. Natomiast sześcioletnie dziecko m.in.: rozróżnia czas trwania dźwięku, reaguje na zmiany w zakresie metrum, ma zdolność utrzymywania tempa, potrafi zareagować na współbrzmienia jedno-, dwu- lub wielogłosowe. Reakcje ruchowe, jakie zauważamy u małego dziecka, przyjmują często postać improwizacji ruchowych, a także swobodnego, a czasem bardziej uporządkowanego tańca (s. 118).

Propedeutyczne przeżycia estetyczne w kontakcie z muzyką będą przejawiały się, poza śpiewem, przede wszystkim poprzez dziecięcą aktywność ruchową, gdyż jednym z elementów dzieła muzycznego jest rytm, który towarzyszył człowiekowi od zarania dziejów i od zawsze wywoływał w człowieku potrzebę ruchu. Rytm wywołuje ruch, a ruch tworzy określony rytm także w znaczeniu pozamuzycznym (istnieje np. określony rytm dnia, rytm następujących po sobie pór roku itp.). Szeroko pojęty rytm, szczególnie we wczesnej edukacji, stanowi dla dziecka ważny punkt odniesienia. Warto także zaznaczyć, że:

> Dziecko poznaje świat (także świat sztuki) w nieustannym pragnieniu, by działać – eksploruje go i doświadcza przede wszystkim dlatego, że jest w ruchu, bo jest on dla niego naturalną potrzebą – np. sięga po coś, czego chce lub przenosi się z miejsca na miejsce. Największą ilość doznań ruchowych powinno się dziecku zagwarantować w czasie od

Adam Mickiewicz University Press © 2026

narodzin do siódmego roku życia, bo każdy ruch – choćby najmniejszy – prowokuje komórki nerwowe do tworzenia większej ilości połączeń między neuronami oraz do ich utrwalania. To właśnie wtedy „mózg najszybciej i bez wysiłku wchłania informacje" (Bogdanowicz i Durlow, 2014, s. 118).

Dziecko wydaje się więc w naturalny sposób koncentrować na percepcji i recepcji rytmu muzycznego, co związane jest z wrodzoną potrzebą aktywności fizycznej. Zjawisko to dostrzegli m.in. Orff, Jaques-Dalcroze oraz Gordon, którzy do swoich koncepcji edukacji muzycznej wprowadzili liczne rozwiązania w obszarze ruchu i rytmu. Tę naturalną potrzebę „przeżycia" i ekspresji rytmu należy mieć na uwadze w procesie konstruowania założeń propedeutycznej edukacji muzycznej także i współcześnie. W procesie kształtowania się tożsamości dziecka ważne jest nie tylko śpiewanie, lecz przeżywanie muzyki „całym sobą", ponieważ dziecko „ma potrzebę muzycznej zabawy" (Przychodzińska-Kaciczak, 1969, s. 106).

Analizując różne formy aktywności dzieci, bez względu na dziecięce możliwości rozwojowe, można zaobserwować charakterystyczną cechę: wszystkie dzieci wykazują potrzebę naturalnego, spontanicznego ruchu, jak zaznacza bowiem Janusz Trempała (2012), człowiek rodzi się „zaprogramowany do poszukiwania określonej stymulacji i do reagowania na określone doświadczenie" (s. 10). Poszukiwanie stymulacji u progu życia wyraża się w przemieszczaniu przez dziecko wzroku w kierunku interesującego zjawiska, ruchu głowy, wyciąganiu rąk itp. Ruch pozwala na doświadczanie przestrzeni fizycznej i społecznej, pozwala dziecku na poszerzanie doświadczeń.

Badaczem, który jako pierwszy dostrzegł ową potrzebę stymulacji w otoczeniu przez niemowlę był Jean Piaget, który „należy do najbardziej wpływowych psychologów rozwojowych XX wieku" (Trempała, 2012, s. 10). Jego zdaniem „struktury psychiczne kształtują się we własnej aktywności konstrukcyjnej podmiotu, jaką jednostka podejmuje w interakcjach z otoczeniem" (s. 10). Piaget jako kluczowe etapy rozwoju struktur umysłowych postrzegał przekształcenia w zrozumieniu przez dziecko „niezmienników" w stale zmieniającej się rzeczywistości, zaś zrozumienie to jest wynikiem doświadczanej eksploracji zmysłowej i ruchowej.

Studiując rozwój dziecka w pierwszym roku życia, należy dostrzec, że ruch dla nowo narodzonego człowieka jest czynnikiem „życiodajnym". Noworodek jest wyposażony „w odruchy i systemy sygnalizacji społecznej, które umożliwiają mu aktywne poszukiwanie stymulacji oraz bliskości opiekunów" (Czub, 2005, s. 45). Człowiek rodzi się z odruchem ssania, a nawet noworodek porusza głową, odwracając ją, gdy dostrzega stymulację. Już od pierwszych dni

Adam Mickiewicz University Press © 2026

życia dziecko potrafi chwytać opiekuna i przywierać do niego (s. 45). Inną fizyczną aktywnością służącą nawiązaniu więzi z dorosłym opiekunem jest uśmiech, który pojawia się mniej więcej od czwartego tygodnia życia dziecka i wywoływany jest przez znajomy, przyjazny głos (s. 45). Ów uśmiech świadczy o występowaniu korelacji pomiędzy motoryką dziecka a jego zmysłem słuchu. Także w procesie rozwoju komunikacji motoryka nie pozostaje bez znaczenia – dziecko, poza dźwiękami, posiłkuje się mimiką i gestami. Wraz z kolejnymi miesiącami, lokomocja dziecka pozwala mu na coraz szersze rozeznanie przestrzeni (podczas obracania się, następnie kulania się, wreszcie raczkowania i chodzenia). Dziecko manipuluje, by rozpoznać otaczające je przedmioty, z których stopniowo składa w całość swój własny obraz świata.

Mirosław Kisiel (2015) podkreśla:

> Od pierwszych dni życia dziecko zauważa, że matka melodyjnie mówi do niego (podwyższa i obniża głos lub melorecytuje komentarz do wykonywanych czynności), a także śpiewa rytmicznie poklepując je i głaszcząc. W ten sposób nawiązuje się swoisty dialog muzyczny i z czasem tworzy się więź dźwiękowa między rodzicielką a potomkiem. Ważne jest, aby matka w tym czasie śpiewała i nuciła dziecku różne melodie, a także naśladowała dźwięki wydawane przez dziecko […]. Niemowlę jest zdolne do specyficznych odpowiedzi na wokalizacje swojego rodzica pod warunkiem, że powtarzane są one zawsze w tym samym stylu oraz pozostawiają dziecku czas na odpowiedź. Często niemowlę samo przejmuje inicjatywę w dialogu wyrażającym się w gestach, wokalizacji oraz ekspresji twarzy. Gdy związek głosowy staje się najważniejszym rodzajem porozumiewania się niemowlęcia z matką, może to doprowadzić do stworzenia podstawy ukształtowania się preferencji muzycznych oraz rozwoju uzdolnienia muzycznego i wokalnego (s. 13).

W wieku poniemowlęcym, choć pozostaje nadal psychicznie związane z opiekunami, dziecko wyodrębnia się biologicznie. Wyodrębnienie to umożliwia mu przede wszystkim rozwój motoryczny, następuje ono bowiem wówczas, gdy dziecko zaczyna chodzić, a dostępna dziecku przestrzeń staje się większa (Appelt, 2005, s. 98). Dziecko coraz sprawniej posługuje się przedmiotami, eksploruje i manipuluje, choć jeszcze w sposób niespecyficzny. Utrzymanie pozycji pionowej oraz chodzenie umożliwiają mu dotarcie do pożądanego przedmiotu. Ową potrzebę eksploracji powiązaną ze sprawnością w zakresie lokomocji Lew Wygotski nazwał sensomotoryczną jednością (Appelt, 2005, s. 100). Dziecko poznaje przedmioty za pomocą manipulacji oraz w drodze obserwacji osób dorosłych w interakcji z danym przedmiotem.

W drugim roku życia dziecko jest gotowe do dostrajania ruchów do wielkości, kształtu i oddalenia przedmiotów. Przejawem tego stanu rzeczy jest np. fakt, że dziecko nie bierze niektórych przedmiotów do ust, ponieważ ma

Adam Mickiewicz University Press © 2026

świadomość, że nie wszystkie służą do jedzenia (Appelt, 2005, s. 100). W trzecim roku życia dziecko jest zainteresowanie lepieniem, rysowaniem, malowaniem, zaś „wszędobylstwo i ciekawość świata" skutkują rozwojem poznawczym (s. 100). Jak piszą Aleksandra Kramm i Monika Mielcarek: „Małe dzieci poznają najbliższy wokół nich świat za pomocą zmysłów i ruchu. Zdobywanie wiedzy o sobie i swoim ciele oraz otoczeniu jest głównie efektem samodzielnej eksploracji. Dostępność, bogactwo i różnorodność otoczenia dają możliwość rozwijania umiejętności w zakresie manipulacji i lokomocji, a w efekcie nabywania coraz bardziej złożonych kompetencji poznawczych i społecznych" (Kramm i Mielcarek, 2014, s. 5).

Ciało dziecka w wieku od 3 do 7 lat także ustawicznie się rozwija, wzrasta i doskonali. Motoryki duża i mała z każdym rokiem przekraczają kolejne poziomy sprawności, dziecko u progu szkoły potrafi skakać na jednej nodze, rzucać do celu, trzymać narzędzie piśmiennicze i lepić drobne, przepełnione szczegółami formy z plasteliny. Dziecko wkraczające w progi przedszkola w wieku trzech, czterech lat ma potrzebę ruchu przez około cztery godziny dziennie. Zaspokaja się ją na ogół w trakcie zabaw swobodnych, zabaw na świeżym powietrzu (w ogrodzie przedszkolnym lub na placu zabaw – „ogródku jordanowskim"), zabaw ruchowych, podczas gimnastyki, ale także – co wydaje się być dla dziecka szczególnie atrakcyjną formą aktywności – podczas zabaw z wykorzystaniem muzyki i ruchu.

Jednym z kluczowych zadań rozwojowych wieku przedszkolnego jest „opanowanie sprawności fizycznej i poznawczej niezbędnej do gier i zabaw – kształtowanie skoczności, zręczności, spostrzegawczości, a także koncentracji uwagi i hamowania reakcji" (Molińska i Ratajczyk, 2014, s. 8). Wiele propozycji zawartych w koncepcji Jaques'a-Dalcroze'a sprzyja rozwojowi fizycznemu, koordynacji, a także kształtuje reakcję dziecka na różnorodne sygnały.

Ruch i aktywność sensoryczna dziecka są także cechą charakterystyczną dla pedagogiki Marii Montessori, która uważała, że dziecko rodzi się z trzema darami (Zdybel, 2018). Pierwszy z nich dotyczy sposobu poznawania przez dziecko świata od urodzenia do trzeciego roku życia i jest gotowością do całościowego, intuicyjnego odbierania i rejestrowania wrażeń ze świata, które zbierane są i przechowywane w głębi nieświadomości. Dziecko jak gdyby absorbuje wszystko, co się wokół niego dzieje. Kolejny dar wiąże się z gotowością do najbardziej intensywnego rozwoju określonej czynności czy umiejętności poprzez trafne wykorzystanie potencjału dziecka w tzw. wrażliwych fazach. Wrodzone zdolności do samorozwoju poprzez aktywność są natomiast trzecim darem dziecka. Montessori, ceniąc tzw. dyscyplinę, zaznaczała jej aktywny dla dziecka charakter: „jeśli dyscyplina ma być oparta na wolności, sama w sobie musi mieć

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nieuchronnie charakter aktywny. Nie uznajemy jednostki za zdyscyplinowaną wtedy, gdy pozostaje ona sztucznie cicha, tak niema i nieruchoma jak paralityk. Nazwiemy jednostkę zdyscyplinowaną, gdy staje się ona panem samego siebie, i w konsekwencji potrafi regulować swoje zachowanie tam, gdzie konieczne jest przestrzeganie określonych reguł życia" (Zdybel, 2018, s. 92–93). Montessori zaznaczała, iż „warunkiem koniecznym dla rozwoju wewnętrznej dyscypliny nie jest powstrzymywanie się od działania, ale wręcz przeciwnie – działanie celowe i metodyczne, wymagające nie tylko koordynacji i dokładności ruchów, ale też podporządkowania własnych sił i zdolności pewnej rutynie" (Zdybel, 2018, s. 93). Do kształtowania umiejętności działania celowego i metodycznego prowadzi niewątpliwie szereg propozycji rytmicznych Jaques'a-Dalcroze'a, zaś naturalną potrzebę ekspresji ruchowej dziecka zaspokajać będą zabawy oparte na koncepcji Orffa.

Ruch i rytm ciała człowieka był przedmiotem rozważań wielu pedagogów. Wśród nich można wyszczególnić m.in. wielokrotnie wspomnianego już Émila Jaques'a-Dalcroze'a, ale także Rudolfa Labana, Wsiewołoda Meyerholda i Oskara Schlemmera oraz zainspirowaną gimnastyką twórczą Labana – Weronikę Sherborne. Edukatorzy ci badali „zagadnienia harmonijnej czy też racjonalnej organizacji ruchu, dążąc tym samym do ucieleśnienia, ale też uzmysłowienia rytmu jako zasady konkretyzującej czy też porządkującej działania czasoprzestrzenne" (Słoboda, 2014, s. 113). Każdy z nich stawiał „bardzo podobne pytania, choć byli tak różni: jedni znani dziś głównie jako autorzy metod pracy z ruchem profesjonalnym i amatorskim (Laban, Jaques-Dalcroze), inni pracujący z działaniami scenicznymi (Meyerhold, Schlemmer)" (s. 113).

Pedagogiem, który dostrzegł wyraźną potrzebę integracji ruchu dziecka z rytmem był także Rudolf Steiner – twórca eurytmii. Jego koncepcja w znaczącej mierze wykorzystuje ruch do wyrażania myśli i słów, wskutek czego wewnętrzne przeżycia człowieka zyskują wizualną formę wyrażoną w postaci gestów. W koncepcji Steinera, ze względu na przekonanie jej twórcy o wiodącym znaczeniu wychowania estetycznego we wszechstronnie pojętym wychowaniu, muzyka stanowi trzon programu: „Tworząc eurytmię, Steiner stał na stanowisku, że cywilizacja nowożytna sztucznie oddzieliła gest i mimikę (ruch ciała) od mowy, co doprowadziło do zubożenia komunikacji i percepcji człowieka" (Głażewski, 2013, s. 24). Celem „dobrego poruszania się", czyli eurytmii, „nie jest […] ćwiczenie elegancji ruchu – jak to się dzieje w balecie – lecz pedagogiczne wsparcie i stymulowanie rozwijających się w człowieku sił duchowych, a na poziomie dydaktycznym stanowi ona integralny element nauczania" (s. 35).

W podsumowaniu niniejszych rozważań w odniesieniu do szeroko pojętej edukacji muzycznej dziecka zaznaczyć należy, że już w okresie prenatalnym

Adam Mickiewicz University Press © 2026

reaguje ono na dźwięki ruchem. Ruch połączony z muzyką jawi się ponadto jako atrybut dzieciństwa – jednoczesne kołysanie dziecka i śpiewanie mu przez matkę jest nieodzownym elementem wczesnego wspierania rozwoju, na co uwagę zwracał także w koncepcji umuzykalnia niemowląt i małych dzieci Gordon. Wrodzone cechy człowieka sprawiają, że będąc jeszcze w wieku niemowlęcym, na rytm muzyczny reaguje ruchem całego ciała. W okresie poniemowlęcym dziecko przybiega do pomieszczenia, w którym słyszy muzykę, jest szczególnie zainteresowane taką, która umożliwi mu maszerowanie, podskakiwanie, rytmiczne machanie rękami, kołysanie się „z nóżki na nóżkę", cwałowanie. W wieku przedszkolnym o preferencjach muzycznych w dużej mierze decyduje możliwość ekspresji ruchowej, którą umożliwia percepcja muzyki.

Ruch we współczesnej edukacji muzycznej dziecka korzysta najczęściej ze zdobyczy Jaques'a-Dalcroze'a – twórcy rytmiki, z koncepcji Orffa, który podkreślał wartość spontanicznego, twórczego ruchu, nawiązując w swoich ideach do muzyki elementarnej. O ile w przypadku pierwszego edukatora ruch z muzyką podlega wielu regułom, o tyle w przypadku Orffa – ma on wspierać przede wszystkim twórczą, nieskrępowaną ekspresję.

3.4. Gra na instrumentach dziecięcych

„Zainteresowanie dzieci, z jednej strony rytmem, z drugiej zaś samą manipulacją przedmiotami – sprawia, że wyrażają one już w bardzo młodym wieku żywą chęć posiadania instrumentów muzycznych oraz gry na nich" (Semik i Tęczyńska-Kęska, 2021, s. 54). Dlatego właśnie rodzice jako pierwsi nauczyciele powinni podczas zabaw z dziećmi wskazywać im również możliwość wykonania prostych instrumentów perkusyjnych, a także szukać wspólnie różnorodnych sposobów gry na instrumentach.

Jak podają Ewa Lipska i Maria Przychodzińska (1991), „marzeniem każdego dziecka jest opanowanie gry na jakimś instrumencie" (s. 73), a w związku z tym, do form aktywności muzycznej, szczególnie w przedszkolu, należy właśnie gra na instrumentach muzycznych. Dzięki niej rozwija się przede wszystkim szeroko pojęta muzykalność, poczucie rytmu oraz wyobraźnia i inwencja twórcza (Kisiel, 2001, s. 206). Jak podkreśla Kisiel (2001), gra na instrumentach jest „doskonałym środkiem służącym rozwijaniu sprawności manualnych dziecka. Ponadto zetknięcie się z instrumentem wywołuje u dzieci radość, wzmożoną aktywność, niejednokrotnie — entuzjazm" (s. 206). Wspólne muzykowanie przekłada się także na efektywny rozwój społeczny i wspiera rozwój procesów poznawczych – kształci uwagę, pamięć, pomaga w koncentracji, wspiera roz-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

wój spostrzegania zjawisk dźwiękowych i ujmowania tych zjawisk w muzyczne całości (Lipska i Przychodzińska, 1991, s. 74).

Maria Przychodzińska i Ewa Lipska (1991) zaznaczają, że osiągnięte podczas muzykowania przy użyciu instrumentów perkusyjnych wzorowanych na koncepcji Orffa (a więc także na instrumentarium kultur pierwotnych) efekty zawsze przynoszą dzieciom „duże zadowolenie i są źródłem przeżyć estetycznych, wynikających z uczestnictwa w wykonywaniu muzyki" (s. 73). Autorki przekonują, że gra na instrumentach przyczynia się do „szybszego rozwoju wrażliwości na współbrzmienia (dwa, trzy głosy) i do rozwoju słuchu barwowego" (s. 73), co jest istotne w procesie przygotowania dziecka do świadomego odbioru dzieł muzycznych.

Dziecko w wieku do trzech lat tworzy najczęściej rytmiczne, nieskoordynowane improwizacje. Dziecko w wieku przedszkolnym, pod warunkiem częstego grania na instrumentach w obecności świadomej osoby dorosłej, może osiągnąć różnorodne efekty rytmiczne, które częściowo odpowiadać będą określonej dyscyplinie rytmicznej. Dzięki kształtującemu się poczuciu rytmu dziecka w wieku przedszkolnym, nauczyciel ma możliwość tworzenia akompaniamentów rytmicznych do piosenek lub do muzyki pozbawionej znaczeń semantycznych (instrumentalnej). Dziecko za pomocą instrumentów muzycznych może tworzyć ilustracje muzyczne do opowiadań, w których wiodącym czynnikiem będzie zarówno rytm, jak i natężenie dźwięku. Dzięki różnym rodzajom artykulacji (sposobom wydobycia dźwięku z instrumentu) dziecko poznaje także zasoby własnego ciała, uczy się sprawowania kontroli nad gestami, rozwija swoją kreatywność i wyobraźnię oraz podejmuje inicjatywę.

Poprzez muzykowanie w grupie rówieśniczej dziecko rozwija także kompetencje społeczne, „poprawność wykonania utworu uzależniona jest bowiem od zdyscyplinowania i współdziałania uczniów oraz ich poczucia odpowiedzialności" (Lipska i Przychodzińska, 1991, s. 74). Osiągnięty w grupie sukces umożliwia odczuwanie satysfakcji z własnej aktywności, łączy ponadto „uczniów we wspólnych przeżyciach, przyczyniając się do powstawania więzi społecznych" (s. 74).

Charakterystyczne dla dzieci w wieku do trzeciego roku życia i w wieku przedszkolnym jest wykorzystanie własnego ciała do uzyskania pewnych efektów dźwiękowych. Dziecko nie tylko śpiewa, ale także chętnie klaszcze i tupie. Tego typu eksperymenty muzyczne są jak gdyby wstępem do wykorzystania instrumentów. Gra na instrumentach jest wiodącą formą aktywności muzycznej w koncepcji Orffa. Współcześnie dostępne na rynku instrumenty muzyczne, które wykorzystywane są w pracy z dziećmi, opierają się na instrumentarium stworzonym przez Orffa na potrzeby realizacji tzw. muzyki

Adam Mickiewicz University Press © 2026

elementarnej i nawiązują do instrumentów kultur pierwotnych (grzechotek, bębenków, gongów itp.).

Jak zaznacza Kisiel (2001):

> Opracowany przez Orffa zestaw instrumentów winien być udostępniony dzieciom już od pierwszego spotkania z muzyką. W skład instrumentarium wchodzą: instrumenty perkusyjne o nieokreślonej wysokości dźwięku (bębenki, talerze, trójkąty, kastaniety, tamburyn, drewienka); instrumenty perkusyjne o określonej wysokości dźwięku (naczynia szklane napełnione wodą, różnej wielkości dzwonki, ksylofony); instrumenty dęte (flety proste, fujarki). Gra na instrumentach, połączona najczęściej z innymi formami wychowania muzycznego: śpiewem, zabawami ruchowo-muzycznymi, tworzeniem muzyki, pozwala na twórczą samodzielność dzieci, poszukiwanie, odkrywanie nowych, bogatych środków wyrazu (s. 208).

W tym miejscu wyjaśnić także należy, iż instrumenty perkusyjne o nieokreślonej wysokości dźwięku generują dwa rodzaje zjawisk brzmieniowych – szum oraz wieloton harmoniczny. Szum charakteryzuje się niemożnością określenia precyzyjnej wysokości dźwięku muzycznego, generują go np. kastaniety, tamburyn, drewienka, marakasy (grzechotki). Niektóre z instrumentów stosowane w przedszkolu, np. trójkąty, generują wieloton harmoniczny, czyli dźwięk o określonej wysokości (dźwięk złożony), który powstaje z sumy drgań sinusoidalnych o częstotliwościach będących całkowitymi wielokrotnościami częstotliwości dźwięku podstawowego.

Wśród popularnych instrumentów dziecięcych wyróżnić można, jak już wspomniano, przede wszystkim instrumenty o nieokreślonej wysokości dźwięku (rytmiczne). Technika gry na tych instrumentach jest stosunkowo łatwa i nie wymaga specjalnego przygotowania. Do instrumentów, które sprzyjać będą odczuwaniu przez dziecko satysfakcji należą m.in. bębenek jednostronny – instrument z naciągniętą na drewnianą lub plastikową obręcz membraną. Dziecko, które wydobywa dźwięk z bębenka, ma na ogół natychmiastowe poczucie sprawstwa. Bębenek trzymany być powinien w lewej ręce za obręcz, prawa ręka jest tą, która uderza w membranę.

Popularnym instrumentem dziecięcym jest także tamburyn (zwany bębenkiem baskijskim). Na obręczy z membraną usytuowane są dodatkowo metalowe talerzyki (brzękadła). Coraz częściej spotyka się także tamburyn bez membrany. Instrument chwyta się w lewą rękę, prawą uderza się o obręcz.

Kolejnym instrumentem, który znajduje się w zasobach materialnych przedszkoli są talerze (czynele, żele), które mają z reguły średnicę do 30 cm. Dźwięki wydobywa się poprzez uderzanie lub pocieranie o siebie obu talerzy. Można także używać jednego talerza, trzymanego w lewej ręce, zaś uderzać w niego pałeczką z miękką główką trzymaną w ręce prawej.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Wśród dziecięcych instrumentów powodzeniem cieszą się także kastaniety (kołatki). Instrument składa się z dwóch połączonych ze sobą elementów przypominających kształtem płaską muszlę. Instrument występuje obecnie w wersji z uchwytem w kształcie kijka lub gumowym uchwytem na palec. Dźwięk uzyskuje się poprzez potrząsanie instrumentem lub uderzanie instrumentem trzymanym w prawej ręce o otwartą, lewą dłoń.

Najbardziej bogatym (nasyconym alikwotami) pod względem barwy dźwięku jest trójkąt (triangiel). Ponieważ instrument zrobiony jest z metalowego pręta ze stali chromowanej lub żelaza wyciętego w kształcie trójkąta (posiadającego jednak wyłącznie dwa kąty zamknięte), jego dźwięk, ze względu na możliwość swobodnego, regularnego drgania instrumentu, wybrzmiewa stosunkowo długo pod warunkiem, że nie zostanie stłumiony ręką. Trójkąt charakteryzuje się określoną wysokością dźwięku, jednak pomimo to wliczany jest najczęściej w skład instrumentów rytmicznych o nieokreślonej wysokości dźwięku. Jest tak dlatego, że na trójkącie zagrać można wyłącznie jedną wysokość dźwięku, w zależności od wielkości instrumentu. Instrument, aby mógł wybrzmieć, zawieszony jest na uchwycie lub sznurku, należy go więc trzymać swobodnie w lewej ręce. W prawej ręce musi się znaleźć metalowa pałeczka (bez główki).

Dzieci już na etapie edukacji w żłobku mają możliwość obcowania z grzechotką, zwaną marakasem. Instrument ten wydaje dźwięk w wyniku potrząsania. Wewnątrz drewnianego, plastikowego lub metalowego pojemniczka lub niegdyś także – wysuszonego orzecha kokosowego – znajdują się drobne elementy (piasek, ziarna, śrut, kamyki itp.). Grzechotki mają specjalny uchwyt, by można je było za niego trzymać w dłoni. Do grzechotek nawiązuje także instrument określany jako shaker. Różni on się tym od grzechotki, iż nie ma uchwytu i cały instrument trzymany jest swobodnie w dłoni dziecka, jednak w taki sposób, by nie został nadmiernie „ściśnięty", bowiem wówczas dojdzie do stłumienia dźwięku. Współczesne grzechotki mają różne kształty i kolory (występują np. w formie plastikowych jajek lub zwierzątek).

Odrębnym instrumentem są drewienka (klawesy) zrobione z dwóch jednakowej długości i grubości pałeczek wykonanych z twardego drewna. Gra na tym instrumencie wymaga precyzji w zakresie trzymania jednego z klawesów w lewej dłoni – dłoń musi być ułożona na podobieństwo łódki, by instrument mógł w naturalny sposób uzyskać rezonans (wzmocnienie dźwięku), gdy zostanie uderzony przez jego drugą część – trzymaną w prawej dłoni. Jeśli instrument zostanie chwycony w taki sam sposób w obu dłoniach, dźwięk będzie wytłumiony przez lewą dłoń. Stłumiony dźwięk nie jest najczęściej postrzegany przez dziecko jako ciekawy, stąd instrument ten bywa często niedoceniany.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Zauważyć ponadto należy, iż klawesy we współczesnej praktyce edukacyjnej są często używane w sposób niewłaściwy, ponieważ nauczyciele nie do końca zdają sobie sprawę z techniki gry na tym instrumencie, dodatkowo – ponieważ instrument składa się z pałeczek – wielu nauczycieli sądzi, że są to po prostu pałeczki przeznaczone do gry na bębenku[1] lub innym instrumencie, w który należy uderzyć, by wydobyć z niego dźwięk.

Do popularnych instrumentów perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku (choć dźwięk można w przybliżeniu określić) należy tarka (guiro). Tarka przypomina wyglądem karbowaną, drewnianą rurę. Instrument trzyma się w lewej ręce, w prawej zaś pałeczkę, którą pociera się o tarkę. Dzieci, którym nauczyciel nie zademonstruje sposobu gry, uderzają najczęściej pałeczką w tarkę, pomijając jej ciekawe walory brzmieniowe.

Wśród instrumentów perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku wyróżnić można ponadto blok akustyczny (pudełko akustyczne) – instrument zrobiony z drewna na dwa sposoby. Pierwsze spotykane w placówkach bloki przypominają kształtem prostokątny klocek, w którym znajdują się odpowiednie wyżłobienia. Drugi rodzaj bloków akustycznych ma kształt walca, który z obu swych stron ma nacięcia. Dźwięk uzyskuje się poprzez uderzanie w instrument drewnianą pałeczką. Ponieważ instrument ma zróżnicowane wyżłobienia (w przypadku klocka) lub nierówne ubytki z obu stron (w przypadku walca), w zależności od strony uderzenia w instrument można uzyskać dwa dźwięki – wyższy i niższy.

Jednym z instrumentów, który przeniknął współcześnie na stałe do wczesnej edukacji dziecka, są janczary – dzwoneczki metalowe przytwierdzone do uchwytu na zasadzie kolby kukurydzy. Ponieważ dzwoneczki wraz z uchwytem, do którego je przytwierdzono, są stosunkowo ciężkie, obecnie produkuje się janczary osadzone na małej obręczy (wówczas małe dziecko obręcz taką może bez przeszkód chwycić w dłoń). Popularne są także janczary przyszyte do paseczków, które można zapiąć na nadgarstkach na zasadzie „grającej bransoletki". Rozwiązanie takie jest ciekawe z punktu widzenia zainteresowania dziecka samym przedmiotem, utrudnia jednak precyzyjne wykonanie rytmu.

Opisane wyżej instrumenty należą do najbardziej popularnych, gdyż nie wymagają opanowania szczególnych umiejętności technicznych. Na tego typu instrumentach (pochodzących z grup instrumentów zwanych membranofonami oraz idiofonami) można grać akompaniament rytmiczny oraz tworzyć ciekawe ilustracje dźwiękowe ze względu na zróżnicowaną barwę dźwięków tych instrumentów. Aby osiągnąć ciekawe efekty akustyczne, należy zwrócić przede

[1] Wniosek poczyniony w oparciu o ponad dwudziestoletnią praktykę zawodową autorki.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

wszystkim uwagę na sposób trzymania instrumentów oraz na natężenie ruchu dłoni podczas wydobywania dźwięku.

Z punktu widzenia założeń metodyki edukacji muzycznej rekomendowanej przez Lipską i Przychodzińską (1991), w pierwszej kolejności zapoznaje się dzieci z instrumentami do potrząsania (s. 83). Następnie wprowadzone powinny być instrumenty, w które uderza się palcami lub dłonią (bębenkiem i tamburynem). Ostatnimi instrumentami, które należy wykorzystać w procesie propedeutycznej edukacji muzycznej są instrumenty wymagające wydobycia dźwięku poprzez uderzenie pałeczką (s. 83).

Wszystkie wspomniane wyżej instrumenty stosuje się m.in. do grania akompaniamentów. Początkowo tworzy się je na zasadzie gry tzw. pulsu muzycznego (wykonywane są wówczas najczęściej ćwierćnuty korelujące z krokiem marszowym). W ciągu zabaw muzycznych stopniowo należy rozszerzać akompaniamenty o inne wartości rytmiczne. Warto mieć przy tym na uwadze, że rozszerzenie takie o ósemki będzie powodować u dzieci duże poczucie satysfakcji, bowiem następują po sobie w szybszym tempie niż ćwierćnuty, wymaga to jednak ze strony nauczyciela stałej kontroli tempa muzycznego. Tendencją spotykaną u dzieci jest przyspieszenie tempa w sytuacji wykonywania drobniejszych wartości rytmicznych. Rozszerzenie akompaniamentu o półnuty z kolei, które mogą przysparzać dzieciom pewnych kłopotów ze względu na konieczność hamowania ruchów, wiąże się z potrzebą wielokrotnych ćwiczeń lub stałej kontroli nauczyciela wyrażonej gestem lub słowem.

W ostatnim czasie popularnym instrumentem perkusyjnym stały się także kolorowe bum bum rurki, które charakteryzują się różną długością oraz kolorystyką. Dzięki zróżnicowanej długości każda rurka grać może inny dźwięk określonej skali (najczęściej gamy dur). Instrument ten wymaga zaangażowania zespołu dzieci, tak by każde z nich odpowiadało za określony dźwięk w melodii, która ma zostać zagrana. Opisywany tu zestaw rurek muzycznych o różnych wysokościach brzmienia wydaje dźwięk poprzez uderzenie rurką o dowolną powierzchnię. Najbardziej rozpowszechnione są rurki diatoniczne. Podobny efekt (zróżnicowania wysokości dźwięków) można uzyskać także poprzez grę na dzwonkach, z których każdy ma nieco inną objętość i jest wyprodukowany w taki sposób, by cały zestaw umożliwiał zagranie gamy dur. Dzwonki takie produkuje się z uchwytem do trzymania lub guzikiem do naciskania.

Instrumentem perkusyjnym o określonej wysokości dźwięku, na którym rozpoczyna się naukę gry najczęściej na etapie edukacji wczesnoszkolnej, są dzwonki (diatoniczne lub chromatyczne), które wykonuje się ze sztabek. Dzwonki mogą mieć wyjmowane sztabki, by ułatwić grę w dowolnej tonacji. Najczęściej jednak w szkołach zaobserwować można dzwonki chromatyczne,

Adam Mickiewicz University Press © 2026

na których gra się dwoma pałeczkami. Instrument ten umożliwia zbiorową naukę gry, dzięki której wprowadzić można zapis nutowy w ramach dźwięków, które wydawane są podczas gry. Zapoznawanie ze sztabkami dzwonków musi odbywać się w stopniowy sposób – edukację zaczyna się od opanowania naprzemiennego ruchu rąk trzymających pałeczki i uderzających w jedną sztabkę na zmianę. Dopiero po opanowaniu przez dzieci ruchu związanego z uderzaniem w sztabkę wprowadza się stopniowo kolejne z nich.

Obecnie stosunkowo rzadko spotyka się w placówkach dla dzieci inne instrumenty sztabkowe (najczęściej występują dzwonki chromatyczne), jednak istnieje szereg metalofonów i ksylofonów, które także przeznaczone są do gry w ramach edukacji muzycznej na etapie klas I–III szkoły podstawowej. Instrumenty te mają wymienne sztabki, tak by nauczyciel wraz z dziećmi mógł dopasować akompaniamenty do zróżnicowanych tonacji, w których utrzymane są piosenki. Gra na instrumentach z wymiennymi sztabkami umożliwia zastosowanie metody względnej, a tym samym dzieci nie muszą poznawać trudnej do zrozumienia teorii muzyki (szczególnie w obszarze wiedzy na temat koła kwintowego).

Instrumentami, które jeszcze do niedawna cieszyły się dużą popularnością w edukacji wczesnoszkolnej były flet prosty i flażolet. Są to instrumenty pochodzące z grupy aerofonów (źródłem dźwięku w tych instrumentach jest słup powietrza). Trudnością w procesie opanowania gry na flecie i flażolecie jest konieczność skoordynowania oddechu (zadęcia) z ruchem palców, bowiem zmianę wysokości dźwięku uzyskuje się na wspomnianych instrumentach m.in. poprzez skracanie i wydłużanie słupa wdmuchiwanego w instrument powietrza. Zatykanie dziurek palcami stanowi dla dzieci dość dużą trudność i wymaga żmudnych ćwiczeń. Aby uzyskać dźwięki w oktawie dwukreślnej, należy ponadto zmienić sposób zadęcia, co wymaga elastyczności w sposobie ułożenia ust. Warto podkreślić, iż są to instrumenty melodyczne, można na każdym z nich zagrać wyłącznie jeden dźwięk na raz (w przeciwieństwie np. do dzwonków diatonicznych czy chromatycznych, w przypadku których można uderzyć jednocześnie dwiema pałeczkami w sztabki, a więc uzyskać dwugłos). O ile instrumenty te mogą okazać się pomocne w procesie nauki zapisu nutowego, o tyle praktyka pokazuje, iż dzieci i współcześni nauczyciele posługują się na ogół zapisem tabulatorowym (podobnie jak w przypadku gitary – zwraca się uwagę na ustawienie palców na korpusie instrumentu i odzwierciedlenie graficzne tego ustawienia wyrażone za pomocą kółek, z których każde symbolizuje dziurkę w instrumencie). Dodatkowo należy zaznaczyć, iż w przypadku instrumentów perkusyjnych opisanych w niniejszym opracowaniu można uzyskać zróżnicowane natężenie dźwięku,

Adam Mickiewicz University Press © 2026

zaś w przypadku fletu czy flażoletu zmiany dynamiczne granego przebiegu dźwięków nie są w żaden sposób osiągalne.

Wśród instrumentów nauczycielskich na przestrzeni dziejów kształcenia nauczycieli w Polsce wymienić można przede wszystkim akordeon, mandolinę, gitarę i pianino, choć zdarzało się także często, iż w liceach pedagogicznych uczono nauczycieli gry na skrzypcach. Obecnie popularnym instrumentem staje się ukulele ze względu na stosunkowo łatwą technikę gry – można zaryzykować twierdzenie, iż instrument ten zastąpił mandolinę i gitarę, doskonale uzupełniając dziecięcy śpiew jako instrument akompaniujący.

W odniesieniu do komercjalizacji usług edukacyjnych, o których szerzej mowa będzie w jednym z rozdziałów, zaznaczyć należy, iż w pierwszej dekadzie XXI wieku jako instrument nauczycielski promowano wzmiankowany już flażolet. Jest to instrument, który wymaga zadęcia, a na którym wydobyć można dźwięki w obrębie oktawy (ewentualnie dwóch oktaw po stosownym zadęciu), dodatkowo jest instrumentem transponującym, melodycznym, uniemożliwiającym zróżnicowany akompaniament (można grać jeden dźwięk w tym samym czasie). Wskazane tu jego cechy sprawiają, iż promowanie tego instrumentu jako nauczycielskiego nie jest trafnym rozwiązaniem, bowiem rolą nauczyciela jest także towarzyszenie, a więc akompaniament do piosenek. Flażolet wymaga zadęcia, więc uniemożliwia jednoczesne śpiewanie. Dodatkowo należy podkreślić, iż grając na flażolecie nauczyciel pozbawia się możliwości komunikacji z dziećmi (zarówno werbalnej, bo flażolet jest instrumentem dętym, jak i niewerbalnej, gdyż wymaga zaangażowania obu rąk).

Pomimo że instrumenty perkusyjne wydają się najbardziej dostępnym rozwiązaniem dla nauczycieli niemających dodatkowego przygotowania muzycznego, podczas ich stosowania na zajęciach z dziećmi pojawia się wiele błędów.

Dorota Malko (1986) zwraca uwagę, że „atrakcyjność gry na instrumentach bywa często przyczyną błędów organizacyjnych. Chcąc zaspokoić chęć gry jak największej liczby dzieci, nauczycielka rozdaje wszystkie posiadane instrumenty, na których dzieci grają równocześnie. W rezultacie hałas przekreśla wszelkie zakładane korzyści" (s. 57). Badaczka rekomenduje grę w mniejszych zespołach lub realizowaną indywidualnie i zwraca uwagę, iż równoczesną grę dzieci można stosować w wybranych momentach, np. dla podkreślenia finału utworu lub zaakcentowania pewnych jego elementów (s. 57).

Wielu nauczycieli nie ma stosownych umiejętności w zakresie gry na dzwonkach chromatycznych, na których gra wymaga biegłości, a więc i stałego ćwiczenia. Instrumenty takie jak np. talerze, marakas, klawesy, trójkąt i inne także wymagają od nauczyciela pewnej wiedzy na temat ich prawidłowego za-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

stosowania. Istotne staje się zatem przeszkolenie nauczycieli w zakresie sposobów wydobycia dźwięków z poszczególnych instrumentów oraz dbałość o ich prawidłowe użytkowanie.

W zakończeniu niniejszych rozważań warto także zaznaczyć, iż gra na instrumentach muzycznych zazwyczaj poprzedzona bywa w przypadku dzieci różnymi doświadczeniami akustycznymi, które mają charakter eksploracji. Zachowania eksploracyjne dają dziecku informację na temat jego sprawczości w procesie oddziaływania i przekształcania świata, stąd właśnie wynika radość dziecka, które ma możliwość gry na instrumencie. Dodatkowo warto także podkreślić, iż gra na instrumentach, „połączona najczęściej z innymi formami wychowania muzycznego: śpiewem, zabawami ruchowo-muzycznymi, tworzeniem muzyki, pozwala na twórczą samodzielność dzieci, poszukiwanie, odkrywanie nowych, bogatych środków wyrazu" (Kisiel, 2001, s. 208). Warunkiem powodzenia dziecka są jednak przede wszystkim wiedza i umiejętności nauczyciela.

3.5. Tworzenie muzyki

Spontaniczna twórczość dziecka pozostaje jego naturalną potrzebą, „a jej cechami swoistymi są: gra wyobraźni, fantazjowanie, ciekawość poznawcza, zabawy tematyczne i konstrukcyjne oraz działania w zakresie sztuki (w tym muzyki i plastyki). Tego rodzaju twórczość może wyrażać się na wiele sposobów, będących rezultatem potrzeby działania" (Frołowicz, 2018, s. 132).

Ekspresja twórcza wynika z naturalnych potrzeb dziecka, a zaspokojenie tej potrzeby „jest jednym z podstawowych warunków pełnego rozwoju" (Malko, 1986, s. 139). Dorota Malko (1986) przekonuje, iż muzyka jest dziedziną w sposób szczególny sprzyjający możliwości spontanicznej, aktywnej i twórczej wypowiedzi dziecka, przede wszystkim ze względu na różnorodność środków (s. 139). W edukacji muzycznej dziecka chodzi o „wydobycie, uzewnętrznienie muzyki", którą dziecko „nosi w sobie", a także o umożliwienie dziecku reagowania na muzykę odbieraną z zewnątrz (s. 139). Jak zaznacza Malko: „Rola nauczyciela polega głównie na stwarzaniu klimatu i sytuacji sprzyjających uruchamianiu i kształtowaniu postawy twórczej" (s. 139). Malko (1986) przekonuje także, że „zadanie to nie będzie trudne, jeśli nauczyciele nauczą się spostrzegać twórczą działalność dziecka, potrafią ją docenić i organizować, jeśli będą starali się tak formułować zadania i polecenia, aby zachęcały one do własnych samodzielnych wypowiedzi, jeśli stworzą w grupie atmosferę wzajemnej życzliwości i aprobaty dla każdego pomysłu (nawet niezbyt udanego),

Adam Mickiewicz University Press © 2026

jeśli sami będą unikać w pracy powtarzania się i szablonu, szukając zawsze nowych, ciekawych rozwiązań" (s. 139–140).

Aby więc tworzyć dziecku przestrzeń do twórczego przeżywania muzyki, należy rozpocząć od obserwacji możliwości i potrzeb dziecka oraz za nimi podążać w sposób kreatywny (co postulowali szczególnie m.in. Freinet, Orff i Strauss). Aktywność twórcza dziecka pełni wiele niezwykle istotnych funkcji w kształtowaniu się osobowości dziecka (Frołowicz, 2018, s. 132). Elżbieta Frołowicz (2018), za Krzysztofem J. Szmidtem, zwraca przede wszystkim uwagę na:

– funkcję rozwojową (twórczość pomaga rozwinąć się różnym sferom osobowości dzieci);
– funkcję ekspresyjną (twórczość umożliwia wyrażanie własnych myśli i przeżyć w języku sztuki lub w zabawie);
– funkcję socjalizacyjną (twórczość przygotowuje do pełnienia różnych ról społecznych, podejmowania wysiłku i odpowiedzialności za innych);
– funkcję terapeutyczną (aktywność twórcza ułatwia odreagowanie napięć i lęków, pomaga rozwiązywać konflikty);
– funkcję edukacyjną (twórczość uczniów sprzyja opanowaniu nowych umiejętności i wiedzy, wzbogaca proces kształcenia o nowe treści i strategie postępowania, zachęca do eksploracji i sięgania do różnych źródeł (s. 132–133).

Frołowicz (2018) podkreśla ponadto, „że improwizacja i twórczość muzyczna to najnowsze formy aktywności na zajęciach muzycznych w polskiej szkole, stanowiące swego rodzaju antytezę tradycji, albowiem do lat trzydziestych XX wieku w dydaktyce muzycznej dominowała odtwórcza forma aktywności dziecka" (s. 133).

Marzenna Magda-Adamowicz (2012) zaznacza, że:

> Rozwijanie twórczości muzycznej dziecka aktywizuje jego wyobraźnię, rozbudzającą myślenie i indywidualne odczuwanie muzyki. U dziecka wszystkie rodzaje ekspresji mogą wystąpić natychmiastowo, pojawiają się w mowie, śpiewie, malowaniu, ruchu, tańcu, mimice, grze na instrumentach, małych formach dramatycznych. Rozwijanie twórczości dziecka może być realizowane w następujących formach: improwizowanie głosem, improwizacje melodyczno-rytmiczne, improwizacje ruchowe do muzyki, aktywność plastyczna związana z przeżyciem muzyki (s. 372).

Twórczość muzyczna dzieci w opinii Magdy-Adamowicz (2012) spełnia szereg funkcji, w tym przede wszystkim funkcje:

– rozwojową – rozwija każdą sferę osobowości;
– ekspresyjną – umożliwia wyrażanie indywidualnych myśli, przeżyć w dowolnej formie muzycznej i zabawie;

Adam Mickiewicz University Press © 2026

– socjalizacyjną – pozwala ona dzieciom odgrywać określone role, podejmować wysiłki w jakimś celu;
– terapeutyczną – dzięki niej dzieci mogą odreagowywać napięcie, lęki, ucząc się tym samym rozwiązywać problemy;
– edukacyjną – wzbogaca ona proces uczenia się i nauczania, zachęca do eksploracji, sprzyja opanowywaniu nowych umiejętności i wiadomości muzycznych (s. 373–374).

Magda-Adamowicz (2012) zachęca, by twórczość muzyczną rozpocząć poprzez zabawy już z niemowlętami i dziećmi do trzeciego roku życia (s. 369). Autorka zaznacza, iż zajęcia organizowane dla tak małych dzieci powinny być „przyjazne" (s. 369) zarówno dzieciom, jak i ich rodzicom. Autorka wyraża także opinię, że zajęcia takie powinny zapewniać „radosne i twórcze przeżywanie wspólnego czasu" (s. 369). Wspomniana badaczka podkreśla więc znaczenie interakcji społecznej w procesie wspierania rozwoju muzycznego dziecka, nawiązując tym samym do koncepcji Gordona. Aktywność twórcza dzieci w wieku do lat trzech opierać się może zatem na koncepcji Gordona, ale także Orffa, Freineta czy Strauss. Koncepcja Jaques'a-Dalcroze'a wydaje się bardziej odpowiednia dla starszych dzieci ze względu na większą strukturyzację proponowanych przez pedagoga treści (metoda ta, zdaniem autorki opracowania, odpowiada w większym stopniu możliwościom dzieci w wieku wczesnoszkolnym).

Magda-Adamowicz (2012) przekonuje, iż celem zajęć twórczych dla dzieci powinno być „zorganizowanie takiego miejsca, w którym będą one chciały tworzyć, a więc miejsca, w którym sfera życia oparta będzie na ekspresji, kreatywności i bodźcach twórczych" (s. 369–370). W czasie inspirowanej muzyką aktywności twórczej dziecko może nie tylko rozwijać „swoje zdolności muzyczne, ale także inteligencję emocjonalną, kreatywność, wyobraźnię, wrażliwość, poczucie własnej wartości i pewności siebie oraz poczucie bezpieczeństwa" (s. 370). Zajęcia takie wspomagać mogą ponadto rozwój psychoruchowy dzieci (s. 370). Wspomniana autorka zaznacza, iż w procesie tworzenia muzyki przez dziecko istotne są interakcje nawiązywane z innymi osobami – dorosłymi opiekunami, ale także rówieśnikami (s. 370). To jakość tych interakcji będzie sprzyjała podejmowaniu przez dziecko dalszych prób aktywnego muzykowania.

Podczas zajęć z elementami tworzenia muzyki w szkole, ale także na etapie przedszkola, nauczyciel powinien stosować dwie metody pracy jako metody wiodące. Pierwszą z nich jest pobudzanie twórczości podejmowanej przez dzieci samorzutnie, drugą – inspirowanie dzieci do podejmowania zadań muzycznych (Magda-Adamowicz, 2012, s. 372). Na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej należy koncentrować się na tworzeniu: rytmu, melodii, improwizowaniu ruchu do muzyki (s. 369). Magda-Adamowicz (2012) przeko-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nuje, iż „w twórczości jest miejsce zarówno na spontaniczną improwizację, jak i na przemyślane zadania" (s. 372), więc w procesie tworzenia muzyki przez dzieci „należy wyróżnić improwizację swobodną, spontaniczną inspirowaną przez nauczyciela" (s. 372):

> W pierwszej początkowej fazie nauczania ekspresja powinna być zupełnie swobodna, nieograniczona żadnymi zakazami. W następnej fazie podporządkować należy ekspresję dziecka pewnym zasadom, ale nie można jeszcze zupełnie zrezygnować z improwizacji swobodnej. W toku edukacji muzycznej obok twórczości dziecko powoli ma poznawać zasady kształtowania się dźwięku, dotyczące doboru i wykonywania określonego materiału dźwiękowego, doboru współbrzmień, a także kształtowania melodii, rytmu itd. (s. 372–373).

Autorka konkluduje:

> Twórczość muzyczna poza walorami wychowawczymi posiada ogromną wartość z punktu widzenia kształcenia muzycznego, albowiem jest to jedyna forma, która daje możliwość dziecku poznania muzyki od strony tzw. warsztatu kompozytorskiego. Wynikające z niej różnego rodzaju improwizacje dziecięce mają na celu uaktywnienie wszystkich dzieci, bez względu na posiadane zdolności muzyczne. Dają przede wszystkim radość twórczą, aktywizującą siły i zdolności indywidualne, dostarczają przeżyć i wzruszeń emocjonalnych estetycznych. Jest to także forma spontanicznego wyrażania siebie muzyką, zapewniająca rozwój indywidualnej osobowości dziecka (Magda – Adamowicz, 2012, s. 373).

Jak przekonuje Frołowicz (2018), aktywność twórcza w kontaktach z muzyką polegająca na improwizacji swobodnej lub improwizacji z narzuceniem pewnej dyscypliny (melodycznej, rytmicznej, wynikającej z tempa, artykulacji czy natężenia dźwięku), w przypadku dzieci rozpoczynających naukę w szkole „stymulowana bodźcami słuchowymi i kinetyczno-ruchowymi, podejmowana jest naturalnie i wynika z potrzeby ekspresji" (s. 133). Badaczka zauważa, że „w tego rodzaju aktywności dziecka szkolnego obserwujemy jednak stopniową utratę nieskrępowania i spontaniczności (charakterystyczną dla okresu przedszkolnego), co wynika z przyswajania przez ucznia określonego kodu muzycznego, charakterystycznego dla danego kręgu kulturowego, w którym funkcjonuje, i coraz silniejszej potrzeby podporządkowania się jego konwencjom" (Frołowicz, 2018, s. 133).

Opisując twórczą aktywność muzyczną dziecka należy także podkreślić, iż jednym z pionierów „programu rozwijania twórczych możliwości dzieci, będącego antytezą uczenia muzyki jedynie przez naśladowanie – odwzorowywanie" (Lipska i Przychodzińska, 1991, s. 172) był Jaques-Dalcroze. Jako entuzjasta

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nowego wychowania zaznaczał poszanowanie praw dziecka i sprzyjanie jego potrzebom rozwojowym, wśród których na pierwszy plan wysuwała się także potrzeba ekspresji myśli i odczuć, potrzeba tworzenia oraz poznawania świata poprzez aktywną jego eksplorację (s. 172). Również Orff zwracał szczególną uwagę na aspekty związane z aktywnością, a twórczość muzyczną dzieci uczynił „osią stworzonego przez siebie programu wychowania muzycznego" (s. 172). Celem twórczości spontanicznej dziecka (określanej także mianem improwizacji) jest przede wszystkim ekspresja uczuć i muzycznych wyobrażeń dziecka (s. 173). Inny jest jednak cel twórczości poddanej pewnej dyscyplinie, a więc pewnym wskazówkom – celem jest kształtowanie kompetencji rozpoznawania i doświadczania różnorodnych elementów muzyki i struktur muzycznych (s. 173). Doświadczenie podporządkowania wypowiedzi twórczej elementom dzieła muzycznego prowadzi do rozumienia języka muzyki i koreluje w sposób oczywisty ze słuchaniem muzyki (s. 173).

Jak zaznaczają Lipska i Przychodzińska (1991), tworzenie z dziećmi muzyki wymaga od nauczyciela szczególnych kompetencji, w tym przede wszystkim własnej wrażliwości i pomysłowości muzycznej (s. 173). Autorki rekomendują, aby nie koncentrować się na samym tylko wytworze dzieci, ale wykazywać troskę o proces twórczy (s. 174). Autorki, pośród form tworzenia muzyki, wymieniają m.in. swobodną improwizację wokalną, uznając ją za najwcześniejszą wypowiedź muzyczną dziecka. Szczególnie w wieku przedszkolnym zaobserwować można bowiem dziecięce zabawy twórcze opierające się na improwizowanych słowach z improwizowaną melodią i rytmem. Takie „śpiewanki" charakteryzują się swobodą w konstrukcji, różnorodnością motywów muzycznych, mają charakter narracyjny.

Wśród form aktywności twórczej zakładającej poddanie wypowiedzi pewnej dyscyplinie. Lipska i Przychodzińska (1991) rekomendują przede wszystkim improwizacje poddane dyscyplinie rytmicznej (s. 183). Tego typu zabawy mają na celu uwrażliwienie dziecka na rytm jako element dzieła muzycznego, który rozgrywa się w czasie. Dzięki włączeniu do zabaw słowa dziecko odnajduje także związki zachodzące między językiem muzyki a językiem, którym się posługuje w celu komunikacji. Aby „bawić się" rytmem muzycznym, można sięgnąć po proste dziecięce wyliczanki, przysłowia, wiersze. Do zabaw twórczych tego typu przydatne okazać się mogą instrumenty perkusyjne, szczególnie te, które charakteryzują się nieokreśloną wysokością dźwięku.

Kolejny rodzaj zabaw wiąże się z improwizacją poddaną dyscyplinie melodycznej (Lipska i Przychodzińska, 1991, s. 196). Zabawy z fragmentami melodycznymi można integrować ze słowem, zaś podane struktury melodyczne, które mają stanowić oś improwizacji, powinny oscylować w niewielkim ambi-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

tusie dźwięków, tak by były stosunkowo łatwe do zapamiętania przez dziecko. Lipska i Przychodzińska (1991) proponują także zabawy, w których kolejni uczestnicy będą kontynuować wypowiedź muzyczną rozpoczętą przez pierwszego uczestnika (s. 198). Odrębny rodzaj proponowanych przez autorki zabaw wiąże się z kształtowaniem formy muzycznej (s. 200). Do zabaw tego typu potrzebna jest jednak wiedza nauczyciela dotycząca podstawowych form muzycznych, takich jak rondo czy forma AB. Kanwą twórczych zabaw dzieci stać się mogą wierszyki i krótkie teksty o różnorodnym charakterze.

Ciekawym rozwiązaniem jest „umuzycznienie" opowiadań, a więc nadawanie słowom ilustracji dźwiękowej (Lipska i Przychodzińska, 1991, s. 204). Zabawy dźwiękonaśladowcze lub nadawanie dźwiękom znaczeń semantycznych nawiązują do tradycji ilustracyjnej muzyki baroku oraz do muzyki programowej XIX wieku. Dla dzieci rozwiązania tego typu są szczególnie interesujące, gdyż dziecko potrzebuje swoistego „usemantycznienia" muzyki, (nadawania jej znaczeń). W trakcie umuzycznienia opowiadań można także stosować zabawy z głosem, zarówno dźwiękonaśladowcze, jak i takie, w których pojawią się słowa.

Twórczość dziecięca w kontakcie z muzyką przybierać może także formę wypowiedzi ruchowej związanej z elementami słuchanego dzieła muzycznego. Tego typu koncepcję przyjęła m.in. Strauss. W nawiązaniu do krytyki adaptacji metody Strauss w polskiej propedeutycznej edukacji muzycznej należy przede wszystkim przypomnieć, iż układy ruchowe proponowane dzieciom nie mogą mieć wyłącznie charakteru naśladowczego – mają stać się inspiracją dla rozwijającej się dziecięcej wyobraźni.

Warto także zaznaczyć, że dziecko może ilustrować treści, które wiąże z elementami dzieła muzycznego w trakcie jego percepcji, może także, w nawiązaniu do wysłuchanego dzieła, dokonywać interpretacji słownych.

W procesie tworzenia muzyki należy zwrócić uwagę na propozycje tworzącej się wypowiedzi muzycznej, która ma miejsce w koncepcji Orffa. Warto dostarczać dzieciom materiału muzycznego na zasadzie pewnych sekwencji, tak jak ma to miejsce w przypadku koncepcji Gordona, a także zwrócić się w stronę „uplastycznienia" muzyki mającego miejsce w koncepcji Jaques'a-Dalcroze'a.

3.6. Słuchanie muzyki

Jak zaznacza Przychodzińska (1988), myśl o znaczeniu kontaktu dziecka z muzyką artystyczną nie zawsze była oczywista, a słuchanie muzyki przez dzieci w procesie ich edukacji uznano za wartościową formę ich aktywności dopiero

Adam Mickiewicz University Press © 2026

w latach 20. XX wieku (s. 9). Forma ta narodziła się dzięki rozwojowi technologii, w tym początkowo radiofonii, przemysłu płytowego (s. 9). W związku z możliwościami utrwalenia i upowszechnienia muzyki przez środki masowego przekazu, zaczęto rozwijać ofertę dla dzieci i pojawiły się pierwsze audycje muzyczne (s. 9).

Jak zaznaczają Lipska i Przychodzińska (1991), jednym z głównych celów słuchania muzyki jest przysparzanie dzieciom doświadczeń słuchowych (s. 217). Ewa Parkita (2013) pisze, że słuchanie muzyki jest jedną z trudniejszych form aktywności muzycznej dla dziecka w wieku przedszkolnym oraz że w trakcie percepcji muzyki „należy pamiętać, że reakcje emocjonalne, które towarzyszą słuchaniu muzyki, wpływają również na przebieg czynności intelektualnych, jakie współwystępują z nimi" (s. 145). Jak zaznacza wspominana autorka: „Słuchanie muzyki to jedna z form aktywności muzycznej dziecka przedszkolnego" (s. 151). Autorka wśród sposobów słuchania utworów muzycznych, podobnie jak Lipska i Przychodzińska (1991, s. 224–225) wymienia słuchanie analityczne oraz programowo-interpretujące (Parkita, 2013, s. 151).

Pierwszy rodzaj słuchania występuje w sytuacji, gdy uwaga dzieci ukierunkowana zostaje na percepcję formy, wyrazu, stylu czy brzmienia (s. 152). Do dzieci skierowane zostają konkretne prośby lub pytania np. „co się dzieje w muzyce?". Jak zaznaczają Przychodzińska i Lipska (1991), „poprzez szczegółowo określone zadania dziecko uczy się zauważać w utworze więcej, niż mogłoby to uczynić bez pomocy nauczyciela" (s. 224). Słuchanie programowo-interpretujące „ma miejsce wówczas, gdy za pomocą fabuły pozamuzycznej interpretowana jest treść muzyczna" (Parkita, 2013, s. 152). Jak za Lipską i Przychodzińską podaje Parkita (2013), słuchanie programowo-interpretujące:

> odnosi się głównie do utworów, które posiadają tytuły programowe, np. Pociąg, lub sugerują treści uczuciowe: Smutna opowieść, Kołysanka. Ten rodzaj słuchania przynosi dzieciom łatwość w poznawaniu utworów, które stają się bardziej interesujące, ich analiza zaś pojmowana jest przez nie jako zabawa. istotą słuchania programowo-interpretującego jest również związek fabuły i wynikających z niej zadań związanych z formą muzyczną (s. 152).

W przypadku słuchania programowo-interpretującego można analizować formę utworu poprzez opowiadanie, nadawanie adekwatnych do treści pozamuzycznych tytułów, a także opowiadanie treści i przekazywanie charakteru wysłuchanego utworu z wykorzystaniem zaprojektowanej i odegranej przez dzieci scenki dramatycznej (Parkita, 2013, s. 152). Zabawy mogą polegać także na wyborze (np. spośród dwóch utworów literackich) pasującego, zdaniem dzieci, do treści pozamuzycznych utworu wiersza lub fragmentu prozy (s. 152).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Lipska i Przychodzińska (1991) proponują także analizowanie związków tekstów pieśni z muzyką – akompaniamentem (s. 225), oraz wyrażanie słuchanej muzyki w formie plastycznej (s. 226). Wspomniane autorki podkreślają: „Mało rozwinięta muzykalność i pamięć muzyczna dziecka nie pozwalają mu na zapamiętywanie utworu muzycznego i jego charakterystycznych cech, choćby miało miejsce kilkakrotnie jego wysłuchanie. Nie jest też możliwe, by przy jednorazowym kontakcie z utworem dziecko mogło go poznać w wielu różnych aspektach" (s. 236). W związku z powyższym należy założyć, żeby przy pierwszej prezentacji utworu zwrócić uwagę dzieci na tzw. wyraz muzyczny, brzmienie, formę lub nawet na wszystkie te czynniki, jednak dopiero na etapie edukacji wczesnoszkolnej, a dodatkowo w sposób powierzchowny. Autorki rekomendują wielokrotne powracanie do tego samego dzieła muzycznego, aby nie tylko lepiej je poznać, ale by zachować to dzieło „w pamięci" (s. 236) i wyobrażenie o tym utworze. Jak stwierdzają badaczki: „Każdy powrót do utworu powinien ujawniać jego nowe, dotychczas niezauważone cechy" (s. 236).

Beata Podolska (2008) rekomenduje z kolei, by etapem wprowadzającym w słuchanie muzyki było „słuchanie ciszy" wspierające rozwój koncentracji na doświadczeniach dźwiękowych (s. 68). Autorka zauważa, że percepcja słuchowa dzieci w wieku przedszkolnym odnosi się do słuchania ludzkiej mowy, odgłosów natury i środowiska (s. 68), słuchania śpiewu i gry na instrumentach podczas ćwiczeń i zabaw (s. 68) oraz słuchania muzyki określanej mianem „żywej" i „mechanicznej", czyli odtworzonej przy pomocy określonego narzędzia (s. 68).

Słuchanie muzyki określanej mianem „żywej" i „mechanicznej" dotyczy m.in. piosenek, które powinny być śpiewane przez nauczyciela, ale także do zabaw muzyczno-ruchowych i rytmicznych z akompaniamentem pianina lub odtwarzanych z nagrań. Ewa Parkita (2013) zaznacza, iż „odbiór muzyki z nagrania jest znacznie trudniejszy, stąd wskazania, aby wykorzystywać utwory o prostej budowie, krótkie o wyraźnych kontrastach. Są one w pełni dostosowane do percepcji dzieci oraz stanowią materiał, na bazie którego można wprowadzić rozmaite formy aktywności" (s. 154).

Aby rozwijać w dzieciach umiejętność percepcji utworu muzycznego, Parkita (2013) proponuje szereg zabaw wprowadzających, np.: „– Jaki to głos? – dzieci odwracają się tyłem do osoby prowadzącej zabawę, zamykają oczy i rozpoznają odgłosy (uderzenie ręką w stół, tupnięcie nogą, przesunięcie krzesła, klaśnięcie w ręce, szelest kartki papieru, brzęk kluczy itd.); po prezentacji wspólnie odpowiadają, co słyszały we właściwej kolejności. Dzieci mogą również same wymyślać zagadki słuchowe" (s. 157). Inną zabawą jest „Co słyszysz?", a więc „zabawa polegająca na tym, że dzieci zamykają oczy i wsłuchują

Adam Mickiewicz University Press © 2026

się w odgłosy dochodzące zza okna (odgłosy kroków, jadący samochód, szum wiatru, śpiew ptaków itp.). Na sygnał nauczyciela otwierają oczy i wymieniają w kolejności odgłosy, jakie słyszały" (s. 157).

Kolejną propozycją jest „Zapamiętywanie dźwięków" (Parkita, 2013, s. 157). Podczas zabawy osoba prowadząca prezentuje różnorodne efekty akustyczne (deszcz, burza, głosy ptaków, szum morza, pociąg, samolot). „Po zakończeniu prezentacji dzieci odgadują w kolejności odgłosy, które usłyszały" (s. 157). Jeszcze inną zabawą jest „odwzorowanie gesto-dźwięków" polegające na tym, iż „prowadzący przedstawia zestawy gesto-dźwięków (pstryknięcie, klaśnięcie w dłonie, uderzenie o uda, tupnięcie nogą itp.) z wykorzystaniem różnych wartości rytmicznych, które grupa musi odwzorować w odpowiednim tempie" (s. 157). Zabawa ta „może być wykonywana z towarzyszeniem muzyki" (s. 157). Parikta (2013) proponuje także zabawę o nazwie „Impuls" (s. 157). W zabawie tej każdy uczestnik „stojący w kole, trzyma instrument perkusyjny i gra w odpowiednim czasie jeden impuls, zgodny z akcentem metrum dwumiarowego. impuls może być kierowany w prawą lub w lewą stronę" (s. 157). Ostatnią opisaną przez wspomnianą autorkę zabawą o charakterze propedeutyki percepcji muzyki jest „Iskierka", w której uczestnicy „ustawiają się w kręgu. Jedna osoba poprzez klaśnięcie w dłonie przekazuje iskierkę sympatii koledze lub koleżance, w stronę której skieruje spojrzenie. Tempo iskierki dopasowujemy do pulsu rytmicznego słuchanego utworu, klaszcząc w miejsce naturalnego akcentu rytmicznego" (s. 157).

Autorka zauważa także, iż na szczególną uwagę w omawianym obszarze zasługuje metoda Strauss, „silnie związana z ideą Carla Orffa oraz pedagogiką zabawy, a mająca na celu przybliżanie dzieciom muzyki klasycznej" (s. 158). W swoich założeniach, podobnie jak Orff, Strauss zwraca uwagę na: „spontaniczność, aktywne uczestnictwo we wspólnym działaniu, twórcze obcowanie z muzyką (poprzez ruch, taniec, śpiew, mowę, pantomimę, grę na instrumentach), jedność mowy, muzyki, tańca, naukę muzyki poprzez zabawę" (s. 158). Według założeń Strauss „metoda aktywnego słuchania muzyki ma dawać radość i być formą dialogu nauczyciela z dziećmi" (s. 158). Założenia te odpowiadają naturalnym potrzebom dziecka.

Słuchanie muzyki, choć wydaje się stosunkowo trudną formą aktywności, połączone z innymi rodzajami aktywności charakterystycznej dla rozwoju dzieci może dawać im wiele satysfakcji oraz wspierać rozwój kreatywności. Dodatkowo muzyka, o ile nie jest programowa lub nie zawiera tekstu słownego, a tym samym nie ma znaczeń semantycznych, umożliwia dzieciom nadawanie jej osobistych znaczeń, co pozwala nauczycielom rozpoznawać zasoby oraz konteksty życia dziecka w środowisku rodzinnym.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

4. Przygotowanie nauczycieli do edukacji muzycznej dziecka – refleksje w dobie marginalizacji edukacji muzycznej

4.1. Wprowadzenie

Mirosław Kisiel (2018a) za Romualdą Ławrowską i Wiesławą A. Sacher stwierdza, „że wczesna edukacja muzyczna jest jednym z niezbędnych obszarów strategii kształcenia zintegrowanego o znaczeniu ogólnorozwojowym" (s. 194). Celowe oddziaływanie nauczyciela wychowawcy tworzącego sytuacje do swobodnej ekspresji muzycznej i świadomie kierującego aktywnością muzyczną dziecka w wieku do dziesiątego roku życia decyduje o uzyskanym przez niego poziomie zdolności muzycznych (s. 194). Ponieważ realizowane przez dzieci formy aktywności muzycznej „mają na celu rozbudzenie trwałych zainteresowań artystycznych tą dziedziną sztuki w przyszłości" (s. 194), formy te realizować musi także nauczyciel i dysponować w tym obszarze odpowiednimi narzędziami.

W ostatnich dekadach o marginalizacji edukacji muzycznej w polskim systemie oświaty piszą m.in. Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz i Marcin Michalak (2010a). Autorzy wskazują m.in. niedoskonałość edukacji muzycznej w klasach I–III oraz akcentują – jako konsekwencję owej niedoskonałości – „brak fundamentu do dalszego rozwoju muzycznego dziecka" (Darłak, 2015, s. 24). Na kwestię tę uwagę zwraca także Ławrowska (2014), która podkreśla, że propedeutyczna edukacja muzyczna wymaga od nauczyciela bardzo rzetelnego przygotowania „wysokiego poziomu kompetencji i umiejętności muzyczno-pedagogicznych" (s. 76) oraz twórczej i empatycznej osobowości (s. 76).

Nauczyciel edukacji muzycznej dziecka, jak za Jerzym Dylągiem (1992) zaznacza Katarzyna Wojciechowska (2009), powinien legitymować się umiejęt-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nościami muzycznymi, wśród których wyszczególnić można przede wszystkim: czytanie nut głosem i śpiew, grę na instrumentach muzycznych, sprawność muzyczno-ruchową, improwizowanie wokalne, instrumentalne i ruchowe, percepcję muzyki (s. 32). Nauczyciel ten powinien także mieć określone kompetencje metodyczne, czyli znać teoretyczne podstawy wychowania muzycznego, programów umuzykalnienia, wykazywać się umiejętnością planowania pracy, stosowania form, metod i czynności wychowania muzycznego, oceniania wyników pracy i postępów muzycznych uczniów, stosowania środków dydaktycznych (s. 32). Kompetencje muzyczne nauczyciela, ze względu na specyfikę edukacji małego dziecka oraz obowiązującą w tej edukacji konieczność integracji różnych dziedzin nauki ze sztuką, można podzielić także na: wiedzę z zakresu integrowania muzyki z innymi dziedzinami aktywności dziecka, z zakresu teorii muzyki, praktyczne umiejętności muzyczne i metodyczne (Wojciechowska, 2007a; 2007b; 2009). Dodatkowo warto za Anną Pękalą (2014) zaznaczyć, iż nauczyciel na poziomie edukacji elementarnej zapoznający uczniów z muzyką, powinien być osobą o „wysokich kompetencjach zawodowych, umiejętności gromadzenia i przetwarzania nowych informacji, posiadającą umiejętności twórczego i efektywnego działania" (s. 98), która powinna ponadto „wyróżniać się zdolnościami twórczymi, wysoką wrażliwością estetyczną, musi znać podstawy kompozycji, mieć wiadomości z zakresu psychologii i estetyki, także odznaczać się umiejętnością inspirowania oraz wyzwalania w uczniach ich ukrytych nieraz zdolności i możliwości" (s. 98). Wobec powyższych stwierdzeń niezależnie od modelu kompetencji muzycznych proponowanych w literaturze przedmiotu, przez kompetencje te rozumieć należy „poziom wykształcenia merytorycznego i metodycznego na tle uzdolnień, cech osobowościowych i charakterologicznych" (s. 98). Propozycje zawarte w literaturze przekonują zatem jednoznacznie o konieczności rzetelnego kształcenia kandydatów na nauczycieli w omawianym zakresie oraz ich weryfikację pod kątem predyspozycji do realizacji aktywności muzycznej.

4.2. Sylwetka nauczyciela muzyki dziecka – konteksty społeczne i historyczne

Jak zaznacza Ławrowska (2003):

> W początkowych fazach edukacji muzycznej szczególnie ważne są umiejętności pedagogiczne nauczyciela muzyki, zwłaszcza zdolności motywacyjne. Proces dydaktyczny w uczelni musi więc być nastawiony nie tyle na poznanie przez studentów teorii, co na

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> kształtowanie ich aktywno-emocjonalnego stosunku do muzyki i umiejętności twórczego operowania wypracowanym repertuarem ćwiczeń – zabaw muzycznych z funkcjonalnym wykorzystaniem środków i materiałów dydaktycznych. Umiejętność organizowania procesu dydaktycznego, operowania środkami kształcenia dobranymi funkcjonalnie do zadań, form i czynności wychowania muzycznego jest nadrzędną umiejętnością metodyczną nauczyciela – obok jego umiejętności i wiedzy muzycznej (s. 6).

Popowski i in. (2014) przekonują, iż w praktyce szkolnej

> do nauczania przedmiotowego od klasy 4 należy mieć odpowiednie kwalifikacje kierunkowe. Dotyczy to też muzyki. Inaczej wygląda sytuacja w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie treści merytoryczne nauczania uważa się za należące do oczywistych kompetencji dorosłego człowieka, a kwalifikacje nauczycielskie dotyczą głównie obszaru pedagogicznego i metodycznego. Niestety, niezauważanym problemem jest fakt, iż kwalifikacje wymagane do nauczania muzyki wykraczają poza typowy potencjał dorosłego człowieka i jego przygotowanie intelektualne – wyrażają się one głównie w formie praktycznych umiejętności, których człowiek bez specjalnego wykształcenia w sposób naturalny (okazjonalny) czy na drodze samoedukacji nie posiądzie. Tym samym nauczyciel muzyki jest wyjątkiem w zakresie kompetencji nauczycielskich niezbędnych do pracy w klasach I–III i to właśnie dlatego – w celu zapewnienia wartości merytorycznej tej edukacji – powinien on pracować z dziećmi od klasy 1 (s. 4–5).

Stefan Szuman (1975) przekonuje, że rozwój wrażliwości na muzykę, zdobywanie umiejętności muzycznych oraz stopień osiągnięć w zakresie różnych kierunków działalności muzycznej zależą od kilku czynników. Wyszczególnia wśród nich (s. 416–436):

- wrodzone zadatki organiczne i zawiązki tworzące podstawę i punkt wyjścia dla rozwoju;
- zasób i jakość doświadczeń, które ktoś nabywa w zakresie percepcji i recepcji utworów muzycznych;
- czynnik wychowawczy, np. jakość wykształcenia w obszarze muzyki;
- aktywność danej osoby obejmująca proces rozbudzania, czynnego i coraz bardziej samodzielnego zainteresowania muzyką, wyrażającego się w dociekliwości słuchania, w intensywności przeżywania muzyki oraz w świadomym dążeniu do jej odtwarzania nastawionego na wyrażenie pełnej jej wartości.

W odniesieniu do sformułowań badacza warto podkreślić, iż cechy przez niego wymienione powinien mieć także nauczyciel wczesnej edukacji muzycznej.

Przytoczone wypowiedzi pozwalają na wysnucie wniosku, że nauczyciel edukacji muzycznej, także na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, powinien legitymować się odpowiednim przygotowaniem merytorycznym i metodycznym, a także przynajmniej kilkuletnim doświadczeniem

Adam Mickiewicz University Press © 2026

osobistego muzykowania, aby mógł efektywnie wprowadzać dziecko w świat muzyki. Należy także zwrócić uwagę na fakt, że nie każdy człowiek jest zdolny do uprawiania sztuki muzycznej, wymaga ona bowiem rozwiniętych zadatków, stosownego i najczęściej wieloletniego treningu oraz określonej wiedzy, którą zdobywa się przynajmniej przez kilka lat poprzez systematyczną i specjalistyczną edukację.

Romualda Ławrowska zwraca uwagę na badania związane tematycznie z osobą nauczyciela muzyki w szkołach ogólnokształcących. Jak zaznacza autorka, w pracach doktorskich i w pracach o charakterze popularnonaukowym, a realizowanych pod koniec XX wieku oraz w XXI wieku, dostrzec można szereg wniosków na temat problemów w zakresie przygotowania nauczycieli dziecka do realizowania edukacji muzycznej (Ławrowska, 2003). Wyraża ona opinię (2003), iż za reprezentatywne uznano wyniki badań prowadzonych przez Jerzego Dyląga, Helenę Danel-Bobrzyk i Stanisława Kyrcza. Ustalenia Dyląga, który na potrzeby swojej dysertacji doktorskiej badał umiejętności dydaktyczne studentów do nauczania muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie i w Rzeszowie przedstawiają niezadowalające wyniki (s. 32). Uzyskało je aż 53% badanych, w tym 33% osiągnęło poziom średni, a 20% poziom niski (s. 32). Jedną z badanych przez Dyląga umiejętności było m.in. stosowanie środków dydaktycznych podczas zajęć z edukacji muzycznej. Wynik pozytywny uzyskało 58% badanych (s. 32). Ponieważ za czynnik warunkujący efektywność kształcenia muzycznego przyjąć należy m.in. zdolności muzyczne osób przyjętych na studia, Dyląg w swojej pracy porusza problem rekrutacji na studia nauczania początkowego, stawiając pytanie o to, czy selekcja do zawodu nauczyciela dziecka jest negatywna, czy pozytywna (s. 32). Biorąc pod uwagę, że w ostatnich latach na studia w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przyjmowani są studenci, którzy podczas egzaminów maturalnych osiągają wynik pozytywny (jednak nie musi to być wynik średni lub wysoki), a podczas rekrutacji na studia nie odbywają się egzaminy wstępne określające chociażby wstępne predyspozycje do wykonywania zawodu, można wysnuć wniosek, że studia na kierunkach nauczycielskich podejmowane są przez osoby, które zawsze zawód ten będą mogły efektywnie wykonywać. Tymczasem jak słusznie przekonuje Agnieszka Kosek (2016): „Nie każdy jest w stanie pracować z małymi dziećmi. Wymaga to dużej cierpliwości i wrażliwości. Każdy nauczyciel, któremu rodzice powierzają swoje dzieci, powinien charakteryzować się określonymi cechami" (s. 121).

Dodatkowo, za Katarzyną Nowosad (2023) należy podkreślić, iż analizując złożoną „misję współczesnego nauczyciela, pełniącego rolę dydaktyczną i wychowawczą, oczywiste zdaje się być przeświadczenie, że w tym zawodzie nie

Adam Mickiewicz University Press © 2026

ma miejsca dla przypadkowych osób, lecz tylko dla kandydatów wykazujących powołanie" (s. 154).

Biorąc pod uwagę szerokie spektrum umiejętności potrzebnych do pracy z drugim człowiekiem, a także specyfikę edukacji dziecka, zaryzykować można twierdzenie, że nauczycielem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej może być wyłącznie osoba o wysokich i szerokich kompetencjach. Potrzeba posiadania szerokiego wachlarza kompetencji wynika z faktu, iż zadania edukacji na etapie przedszkola i szkoły można podzielić na przynajmniej dwie kategorie. Pierwszą z nich są zadania wychowawcze, które służą „kształtowaniu korzystnego środowiska dla ucznia, wprowadzaniu go w świat wartości i norm społecznych wyznawanych nie tylko przez środowisko szkolne, lecz także rodzinne, regionalne i lokalne" (Majewicz, 2023, s. 387). Wśród tych zadań wyszczególnić należy także wspieranie rozwoju aktywności dziecka, wartości i norm społecznych. W ramach kategorii drugiej wyszczególnić należy zadania dydaktyczne „opierające się na wspomaganiu wielokierunkowej aktywności uczniów, która stwarza możliwość zdobywania wiedzy w sposób czynny, oparty na przeżywaniu" (s. 387). Kategoria ta powiązana jest z „zespołem czynników motywujących oraz sprawnościowych" (s. 387). Warto więc zwrócić uwagę na konieczność przywrócenia egzaminów sprawdzających predyspozycje do wykonywania zawodu nauczyciela oraz na rzetelną weryfikację kandydatów na studia nauczycielskie.

W odniesieniu do kompetencji muzycznych także Lidia Wollman (2008) zaznacza, iż współczesny nauczyciel dziecka nie jest przygotowany do realizowania zadań wynikających z wczesnej edukacji muzycznej, bowiem jak stwierdza autorka:

> Niestety, praktyka pokazuje, że w większości przedszkoli i szkół dzieci nie rozwijają na miarę swoich możliwości własnych uzdolnień muzycznych. Wielu nauczycielkom brakuje odpowiedniego przygotowania muzycznego, zwłaszcza umiejętności praktycznych i wiedzy muzycznej. Potwierdzają ten stan badania prowadzone wśród nauczycieli przedszkoli przez Monikę Just. Wykazała ona, że „większość ocenia swoje przygotowanie jako niepełne, dostrzegając konieczność dalszego dokształcania" (s. 196).

Wollman (2008) pisze ponadto, że aż 31% badanych przez nią osób nie czuje się odpowiednio przygotowanych, by wprowadzać dziecko w świat dźwięków, tym samym muzyka, jako środek edukacyjny, wykorzystywana jest jedynie przez 39% osób poddanych badaniom (s. 196). Wollman przytacza także wyniki badań realizowane przez Marka Blińskiego opublikowane w 2006 roku, który wskazuje następujące kwestie:

> […] 40–60% badanych nauczycieli nie zna notacji muzycznej, nie potrafi dokonać analizy piosenki dziecięcej pod względem muzycznym (tonacja, charakter, metrum, arty-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

kulacja itp.), wielu też nie potrafi prawidłowo rozpoznać utworów słynnych kompozytorów. Ich wiedza z zakresu historii muzyki i kultury muzycznej jest fragmentaryczna i znikoma. W zakresie umiejętności takich jak gra na flecie, fortepianie lub instrumentach klawiszowych, tańca i rytmiki, ogromna większość studentów (podyplomowych) nie potrafi swobodnie posługiwać się instrumentami w trakcie zajęć muzycznych (60–70%). Natomiast same nauczycielki w trakcie nauki piosenki korzystają z pomocy kaset z nagranymi piosenkami lub z podkładami muzycznymi. Bardzo duża grupa (45%) ma ogromne problemy z praktyczną realizacją rozmaitych rytmów potrzebnych do akompaniowania na instrumentach perkusyjnych. Nawet najprostsze ostinata rytmiczne są dla około 30% trudne do prawidłowego zagrania. W zakresie tańca i rytmiki większość (60%) nie potrafi przejść prostych rytmów w metrum 2/4 i 3/4 z jednoczesnym taktowaniem (s. 196).

Rozważając ów problem należy zwrócić uwagę na wybrane aspekty historyczne kształcenia nauczycieli w Polsce i odnotować fakt istnienia w drugiej połowie XX wieku pedagogiów, liceów pedagogicznych i innych form kształcenia pedagogicznego młodzieży (Ławrowska, 2015)[2].

Już w styczniu 1919 roku zorganizowano np. w Krakowie „kształcenie nauczycieli pod nazwą Kursy Pedagogiczne, które obejmowały kurs maturyczny i kurs wstępny. W 1920 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) ogłosiło statut państwowych kursów nauczycielskich" (Szubertowska, 2020, s. 66). Co wydaje się istotne dla podejmowanych w niniejszym rozdziale rozważań, z zaleceń programowych wspomnianych kursów wynika, iż „dbano na nich o duże upraktycznienie zwłaszcza przedmiotu śpiew, dostosowując ten program do potrzeb szkoły powszechnej" (s. 67). Elżbieta Szubertowska (2020) przypomina, że

[2] Jak podaje Ławrowska (2015), po wyzwoleniu Polski w 1945 roku na terenie kraju działało aż siedem pedagogiów i 31 liceów pedagogicznych, a w instrukcji do zarządzenia Ministra Oświaty z 16 lipca 1945 roku dopuszczano trzy formy kształcenia przyszłych nauczycieli szkół podstawowych: dwuletnie pedagogia, dwuletnie licea pedagogiczne oraz roczne państwowe kursy nauczycielskie dla młodzieży, która ukończyła 18 rok życia. W latach 1946–1947 istniało aż 107 liceów pedagogicznych, zaś do 1948 roku utrwaliła się struktura 4-letniego liceum pedagogicznego poprzez powiązanie klas wstępnych z 2-letnimi liceami pedagogicznymi – powstało liceum pedagogiczne złożone z dwóch klas przygotowawczych i dwóch klas licealnych. W latach 1947–1957 licea pedagogiczne były jedynymi szkołami średnimi przygotowującymi młodzież do zawodu nauczyciela szkoły podstawowej, a edukacja w tych szkołach wymagała od kandydatów na nauczycieli nie tylko dyspozycji do wykonywania zawodu, ale także ogromnego zaangażowania w proces edukacji. W latach 1957–1965 odnotować można rozwój 5-letnich liceów pedagogicznych obok rozwijającego się równolegle studium nauczycielskiego (dla młodzieży powyżej 18. roku życia) jako zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Lata 60. przyniosły aktywne kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w studium nauczycielskim. Dopiero od lat 70. ustalił się system kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim (Ławrowska, 2015, s. 43).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> za główny cel przedmiotu śpiew w liceach pedagogicznych uznano wzbudzenie zamiłowania do muzyki, a w szczególności do śpiewu, co w rezultacie miało wzbogacić nie tylko życie wewnętrzne kandydatów na nauczycieli, ale miało także emanować na ich przyszłych wychowanków. Realizowano ten cel poprzez umożliwienie przyswojenia przez licealistów w ramach zajęć dużego zasobu jedno- i dwugłosowych pieśni o zróżnicowanej tematyce: religijnych, artystycznych, patriotycznych, ludowych, jak również poprzez śpiewanie kanonów i łatwych utworów chóralnych. Zwracano też uwagę na rozwijanie umiejętności czytania nut głosem, która była oparta na materiale pieśniowym. Obok pieśni artystycznych Zygmunta Noskowskiego, Piotra Maszyńskiego czy Stanisława Niewiadomskiego zalecano uwzględniać również repertuar odpowiedni do wieku i upodobań młodzieży (s. 75).

Podkreślano ponadto (Szubertowska, 2020)

> konieczność zwracania uwagi na wyraz artystyczny wykonywanych pieśni: właściwe tempo, dynamikę, poprawną emisję. Wskazane też było organizowanie, zwłaszcza na lekcjach chóru lub przy innych nadarzających się okazjach, audycji muzycznych z objaśnieniami, które powinny budzić zainteresowanie wykonywaną muzyką i ułatwiać jej rozumienie. W tych wszystkich sytuacjach uważano za słuszne na pierwszym miejscu stawiać muzykę polską, najlepiej wykonywaną na żywo przez zawodowych muzyków, a w przypadku ich braku, tylko wyjątkowo korzystać z radia czy gramofonu (s. 75).

Pod koniec lat 30. XX wieku sformułowano program czteroletnich seminariów dla wychowawczyń przedszkoli (Szubertowska, 2020, s. 76). W programie kształcenia obowiązywał zarówno śpiew, jak i chór, „na który przeznaczone były po trzy godziny w tygodniu" (s. 76). Program obejmował stosowne zalecenia w zakresie doboru repertuaru „ze szczególnym uwzględnieniem piosenek dziecięcych, audycji, wraz z grupowym nauczaniem gry na instrumencie" (s. 76). W uwagach zwracano uwagę na konieczność troski o prowadzenie lekcji śpiewu w pogodnym nastroju, „którego wyrazem jest pieśń żywa, lubiana i pożądana przez młodzież" (s. 76). Podkreślano ponadto, iż „szkoła winna mieć swoisty, własny repertuar pieśniarski, który w jej zbiorowym życiu będzie odgrywał ważną rolę wychowawczą" (s. 76).

Elżbieta Szubertowska (2020) przekonuje, że:

> Przede wszystkim należy uświadomić sobie fakt, że na treści programów szkolnych w zakładach kształcenia nauczycieli miały decydujący wpływ przedmioty obowiązujące w powszechnej szkole ogólnokształcącej. Musiały one przygotowywać nauczycieli do nauczania wszystkich przedmiotów obowiązujących w szkołach ogólnokształcących, a śpiew i muzyka były w szkołach pedagogicznych (różnych ich odmianach i formach) elementem kształcenia ogólnego i zawodowego. W tym momencie naszej historii, po odzyskaniu długo oczekiwanej niepodległości, głównym celem zakładów kształcenia nauczycieli było przede wszystkim aktualne zasilenie kadry nauczycielskiej.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> W późniejszej praktyce przygotowywania kadry nauczycielskiej w różnych szkołach pojawiły się tendencje do specjalizacji w pewnych grupach przedmiotów, co nie zwalniało przygotowujących się do zawodu z umiejętności nauczania wszystkich przedmiotów. Taką, trochę bardziej uprzywilejowaną pozycję, miały właśnie przedmioty artystyczne, w tym muzyka i śpiew (s. 63–64).

Zaznaczyć trzeba, iż w owym czasie edukacja w seminariach nauczycielskich trwała 5 lat, „z czego pierwsze 3 lata były przeznaczone na kształcenie ogólne, pozostałe 2 – na kształcenie zawodowe" (Szubertowska, 2020, s. 64). Szubertowska (2020) informuje, iż analiza siatki godzin obowiązującej w seminariach nauczycielskich w okresie międzywojnia pokazuje, że realizowane „w tych szkołach przedmioty nauki dzieliły się na trzy grupy: na przedmioty umysłowe, artystyczno-techniczne i pedagogiczne. Szczególne miejsce w procesie kształcenia nauczycieli zajmowała grupa przedmiotów artystyczno-technicznych, do których zaliczano: rysunki, muzykę i śpiew, ćwiczenia cielesne i roboty ręczne" (s. 64). Dalej autorka podaje (2020), że chociaż:

> w siatce godzin muzyka i śpiew traktowane były łącznie (jako całość), na każdy z tych przedmiotów przeznaczona była konkretna liczba godzin: śpiew na kursie pierwszym i piątym realizowano w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, a na drugim, trzecim i czwartym – po jednej. Muzyka, w postaci dwóch godzin tygodniowo przeznaczonych na zespołową naukę gry na skrzypcach, rozpoczynała się na drugim kursie i trwała do końca nauki (s. 64).

W liceach pedagogicznych naukę mogły pobierać wyłącznie te osoby, które wykazywały predyspozycje do wykonywania zawodu nauczycielskiego, w tym m.in. uczniowie z tzw. dobrym słuchem, ale także uczniowie osiągający zadawalające postępy w nauce, zdrowi i biorący udział w pracach społecznych (Wiśniewska, 1998, s. 22). Jak podaje Szubertowska (2020):

> W 1932 roku Ministerstwo WRiOP w ramach tzw. reformy jędrzejewiczowskiej podjęło ostatecznie pracę nad reformą szkolnictwa, w wyniku której powstały trzyletnie licea pedagogiczne oparte na programie czteroletniego gimnazjum oraz dwuletnie pedagogia, oparte na liceach ogólnokształcących. Nie przewidywano dalszego utrzymywania seminariów nauczycielskich ani rocznych kursów pedagogicznych dla maturzystów. Absolwenci liceów pedagogicznych mieli możliwość podejmowania dalszej nauki w wyższych uczelniach, natomiast absolwenci pedagogiów nie otrzymywali uprawnień absolwentów wyższych szkół zawodowych, mimo że były to szkoły pomaturalne. Egzamin wstępny do liceum pedagogicznego obejmował materiał tematyczny państwowego gimnazjum ogólnokształcącego oraz badanie słuchu. W myśl tego regulaminu i postawionych kandydatom wymagań, tylko osoby zupełnie pozbawione słuchu muzycznego nie mogły być do tej szkoły przyjęte (s. 73).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Wśród egzaminów zawodowych jeszcze w latach 80. słuchacze zdawali m.in. muzykę z metodyką (Bitkowska, 2010). Odnotować także należy, że oferowano takie przedmioty jak śpiew (w latach 50. było to 9 godzin tygodniowo), oferowano także w formie przedmiotu grę na instrumencie. Integralną częścią systemu dydaktyczno-wychowawczego w liceach pedagogicznych były zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne (Jarowiecki i in., 1983, s. 41). Wśród form zajęć pozalekcyjnych w liceach pedagogicznych wyróżniały się m.in. kółka zainteresowań czy zespoły artystyczne: „W dziejach liceów pedagogicznych piękną kartę zapisały różnego rodzaju zespoły artystyczne, jak chóry szkolne, zespoły muzyczne, dramatyczne i taneczne. Formy tej działalności odegrały poważną rolę w upowszechnianiu kultury wśród przyszłych nauczycieli oraz wyposażeniu ich w umiejętności śpiewacze i gry na instrumencie" (s. 41).

Tak okres swojej nauki w liceum pedagogicznym wspomina poznański pedagog Jerzy Hamerski, założyciel Łejerów i Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu, słynącej z edukacji przez teatr i obecności w jego koncepcji piosenek jako środka edukacyjnego (Hamerski, 2020):

> Wszedłem w świat niezwykły, pełen muzyki, śpiewu, młodzieńczego i dziecięcego gwaru. To właśnie tutaj zacząłem twórczo rozwijać swoje predyspozycje artystyczne, intelektualne i przywódcze. Obowiązkiem każdego żaka była m.in. gra na wybranym instrumencie – najczęściej wybierano mandolinę lub skrzypce. Ja doskonaliłem wcześniejszą umiejętność gry na akordeonie. Pod czujnym okiem pani profesor Marii Kędzierzawskiej, charyzmatycznej nauczycielki muzyki i śpiewu, toczyło się życie artystyczne tej niezwykłej szkoły. W liceum działały liczne zespoły klasowe i ogólnoszkolne: chóry, orkiestry, duety, tercety, kwartety i kwintety wokalne i muzyczne. Działał też teatr szkolny[3].

Jerzy Hamerski do dzisiaj wspomina niezwykłą edukację muzyczną, jaką odebrał w liceum pedagogicznym w Nowe Soli i uważa ją za gruntowną oraz inspirującą[4].

Informacje pozyskiwane od absolwentów kierunków nauczycielskich, zarówno w szkołach średnich, policealnych oraz szkołach wyższych do 1989 roku pozwalają na wnioskowanie o szczególnej dbałości o przygotowanie artystyczno-metodyczne kandydatów na nauczycieli dziecka, i tak np. studiując kształcenie

[3] *Przepis na łejerskie harcerstwo, teatr i szkołę, czyli moja KSIĄŻKA KUCHARSKA*, część 4, https://lejery.pl/2020/09/28/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-4/

[4] Informacje pozyskane w trakcie wywiadów realizowanych z Jerzym Hamerskim, twórcą poznańskich „Łejerów" w roku szkolnym 2023/2024 na terenie SP nr 83 im. Emilii Waśniowskiej „Łejery" w Poznaniu.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nauczycieli w Łomży w latach 1914–2014 odnajdujemy informację o tym, że w Państwowym Seminarium Żeńskim im. Narcyzy Żmichowskiej w latach 1918–1939 szczególną sympatią wśród dziewcząt cieszył się nauczyciel śpiewu i muzyki Józef Witczak (Wincenciak, 2012, s. 40). Witold Wincenciak (2012) podaje:

> Ciekawie organizował naukę gry na skrzypcach i śpiewu w oparciu o podręcznik „Szkoła na skrzypce" i „Solfeż" Kazury. Nauczyciel sam zebrał materiał i opracował „Śpiewnik kościelny dla szkół średnich i seminariów nauczycielskich", wydany w 1923 roku. To dzięki niemu – wspomina inna seminarzystka – w ramach wycieczek do Warszawy byłyśmy w operze na „Fauście", a w Teatrze Polskim na „Don Juanie" i „Góralach" (s. 40).

Autor opracowania na temat kształcenia nauczycieli w Łomży przekonuje, iż zdaniem seminarzystek nauczyciel ten większą wagę przywiązywał do uczniów zdolnych (Wincenciak, 2012, s. 40). Ten sam autor opisując Państwowe Liceum Pedagogiczne w Łomży w latach 1945–1970, zwraca uwagę na zatrudnionego w szkole nauczyciela śpiewu i muzyki Józefa Jasińskiego (s. 78). W opracowaniu czytamy: „doskonały nauczyciel śpiewu i muzyki (chór pod jego batutą znany nie tylko w mieście, lecz w całym powiecie), występy chóru są wartościowe pod «względem wykonania artystycznego i treści ideowej»" (s. 78–79).

Witold Wincenciak (2012) dokonując charakterystyki Studium Nauczycielskiego w Łomży w latach 1974–1994 zaznacza, iż kandydaci do zawodu nauczyciela musieli przystępować do egzaminu z plastyki i muzyki (s. 137). Kandydat oceniany był także podczas rozmowy kwalifikacyjnej mającej na celu ocenę jego przydatności do wykonywania zawodu (s. 137). Poza muzyką z metodyką, która była obligatoryjnym przedmiotem zawartym w planie kształcenia, młodzież mogła uczestniczyć w wielu kołach zainteresowań, w tym w kole muzycznym (s. 154). Dodatkowo badacz pisze:

> Na podkreślenie zasługuje […] działalność służąca rozwijaniu zainteresowań wokalno-muzycznych i kultury muzycznej. Przez wiele lat podejmowano próby zorganizowania wielogłosowego chóru, co okazało się zadaniem wcale nie prostym. Większe sukcesy zaczął odnosić 3-głosowy chór dopiero w latach 1984–86, prowadzony przez miejscową nauczycielkę mgr L. Zepert. Największy sukces odniósł ten chór na zjeździe absolwentów Liceum Pedagogicznego i innych szkół średnich w Łomży w 1986 roku. Jego poziom artystyczny był już na tyle wysoki, że blisko 60-osobowy chór (a capella) wystąpił kilkakrotnie przed publicznością miejską z okazji różnych uroczystości (s. 154).

Witold Wincenciak podaje także, iż w 1988 roku nauczyciele wychowania muzycznego z opisywanej placówki wybrali na dyrygenta chóru wielogłoso-

Adam Mickiewicz University Press © 2026

wego mgr. W. Lisieckiego, repertuar zmieniono, a także „przystąpiono do intensywnej pracy" (s. 154). Ponieważ w opisywanym Studium Nauczycielskim nie było wielu mężczyzn, dyrygent chóru połączył jego siły z Pedagogicznym Studium Technicznym (s. 154). Wówczas inicjatywa powiodła się całkowicie, a zespół „po kilkumiesięcznej pracy zaczął odnosić coraz większe sukcesy. Pełny 4-głosowy chór uświetniał nie tylko uroczystości szkolne, lecz występował również przed publicznością różnych środowisk Łomży i brał udział w eliminacjach międzyszkolnych" (s. 154). W Studium Nauczycielskim w omawianym okresie prowadzone były także „małe formy muzyczne przez Jerzego Sęka" (s. 154). Były to małe grupy wokalne składające się z samych dziewcząt (kwartety, kwintety itp.). „Pracowały one na repertuarze lekkim, rozrywkowym, stąd ich prezentacje cieszyły się dużym «wzięciem», zdobywając coraz większą popularność" (s. 154).

Co ważne dla podejmowanych rozważań w opisywanym Studium Nauczycielskim podejmowano także próby utworzenia „żeńskiej orkiestry na instrumentach dętych" (s. 155). W publikacji Wincenciaka czytamy także o odbywających się w latach 80. egzaminach wstępnych z muzyki obowiązujących na studia wyższe, na kierunki nauczycielskie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie:

> Kandydatów zdających na kierunki nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne obowiązywały następujące egzaminy:
> – sprawdzian poprawnej wymowy;
> – sprawdzian uzdolnień muzycznych (w tym: badanie słuchu muzycznego, poczucia rytmu, możliwości głosowych);
> – sprawdzian percepcji wizualnej, umiejętności użycia środków artystycznych oraz posługiwanie się prostymi narzędziami i materiałami (s. 168).

Należy także zaznaczyć propozycję skonstruowania wartościowego podręcznika dla słuchaczy studiów nauczycielskich autorstwa Zofii Burowskiej pt. *Wprowadzenie w kulturę muzyczną* (Burowska, 1991), który ukazał się na początku lat 90. nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych w Warszawie. „Nie jest to publikacja specjalistyczna, naukowa" (Kałamarz, 2014, s. 17), ale podręcznik dla przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej. „Na początku Autorka zapoznaje czytelnika z podstawowymi pojęciami muzycznymi, zjawiskami, które współtworzą muzykę. Tłumaczy zjawiska akustyczne, a także podstawowe pojęcia i zjawiska nauczane w szkołach muzycznych w ramach zasad muzyki, solfeżu, form muzycznych. Porusza także problemy funkcji muzyki, aparatu wykonawczego, źródeł inspirujących twórcę oraz technik kompozytorskich" (s. 17).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

W kolejnych rozdziałach została opisana historia muzyki ujęta od średniowiecza do XX wieku i twórczość wiodących kompozytorów XX wieku (Burowska, 1991). Omawiana publikacja zawiera także elementy dodatkowe: otwierający opracowanie „niezbędnik" charakteryzujący elementy muzyki, a także indeksy kompozytorów i utworów uwzględnionych w tekście oraz słownik terminów muzycznych w nim użytych. „Są w niej także dużych rozmiarów reprodukcje zdjęć i przykładów nutowych" (Kałamarz, 2014, s. 18). Jak podsumowuje omawianą publikację Wojciech Kałamarz (2014): „Przyjęta metodyka pracy i wynikający z niej taki, a nie inny dobór treści wytworzyły efektowne wrażenie, iż niemożliwe stało się możliwe: na zaledwie 240 stronach zmieścił się ogrom wiedzy o muzyce" (s. 18).

Choć sytuacja w owym czasie zdawała się być znacznie lepsza niż współcześnie, już wówczas postulowano szczególną dbałość o przygotowanie artystyczne nauczycieli dziecka, a „Maria Cackowska już w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zwracała uwagę na problem przygotowania nauczycieli nauczania początkowego do realizacji procesu kształcenia i wychowania. Istotne miejsce w swoich rozważaniach autorka poświeciła przedmiotom artystycznym, wskazując muzykę jako obszar potrzebny i wart docenienia w organizacji zajęć oraz upraszający się o dobrze wykształconego nauczyciela" (Kisiel, 2018a, s. 197).

Mirosław Kisiel (2018a) podaje, że w latach 90. Andrea Jaworska zaprezentowała „wyniki badań relacjonując osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie muzyki" (s. 198). Celem realizowanych badań było udzielenie odpowiedzi na pytania: „W jakim stopniu zostały opracowane przez nauczycieli i opanowane przez dzieci treści i umiejętności sugerowane przez program nauczania muzyki? W jakim zakresie występują rozbieżności między wymaganiami programowymi a poziomem wiedzy i umiejętności uczniów? W jakiej mierze obecna sytuacja kadrowa szkół sprzyja realizacji programu przedmiotu muzyka?" (s. 198). Osiągnięcia muzyczne uczniów zbadano za pomocą testów zbiorowych i zadań indywidualnych i stwierdzono, iż „zadania stawiane przez program nauczania muzyki w klasach I–III w diagnozowanych warunkach pracy szkoły mogły być realizowane w znikomym zakresie" (s. 198). Jak podaje M. Kisiel (2018a):

> Podczas prowadzonej eksploracji odnotowano, że w przeważającej liczbie badanych klas zrealizowano niespełna połowę zadań zawartych w programie nauczania. Ich efektywną realizację uniemożliwiał głównie niewystarczający poziom przygotowania nauczycieli i niedostatki bazy dydaktycznej, niezbędnej do prawidłowego nauczania muzyki, a także słaba motywacja oraz brak zainteresowania dzieci działalnością muzyczną (s. 198).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

W kolejnych latach dokonywały się liczne zmiany w obszarze programów nauczania, tworzono także nowe

> koncepcje, gdzie do głosu dochodziły strategie kształcenia wielostronnego. Główne intencje koncepcji ukierunkowane zostały na kształcenie poprzez harmonijny rozwój zdolności poznawczych, emocjonalnych i praktycznych. Muzyka stała się jednym z obszarów sprzyjających rozwojowi aktywności i uzdolnień oraz czynnikiem wspomaganym w procesie edukacji. W kształceniu wielostronnym wyróżniono trzy rodzaje aktywności: intelektualną (realizowaną poprzez przyswajanie i odkrywanie wiedzy), emocjonalną (przeżywanie wartości i ich wytwarzanie) oraz praktyczną (wykonywanie zadań praktyczno-twórczych) (Kisiel, 2018a, s. 198–199).

Od 1999 roku zaakcentowano strategię edukacyjną „postulującą integrację wiedzy poprzez łączenie treści kształcenia, metod nauczania i form pracy, nawiązującą do tzw. nauki całościowej" (Kisiel, 2018a, s. 199).

Na dokonaną w latach 90. drastyczną zmianę w obszarze kształcenia muzycznego nauczycieli dziecka uwagę zwraca Ławrowska (2014), która dobitnie zaznacza, że:

> Znakomita forma kształcenia nauczycieli przedszkola i klas początkowych w cyklu 6-letnim (4 lata do matury + 2 po maturze) w studium nauczycielskim przestała istnieć w latach 90. XX wieku, skrócona następnie do 3-letnich kolegiów nauczycielskich i wyższych uczelni. Obecnie kwalifikacje do nauczania w przedszkolu i klasach początkowych uzyskują już absolwenci studiów licencjackich, magisterskich lub podyplomowych. Studia te są zawsze dwuspecjalnościowe (co w sposób oczywisty ma wpływ na zmniejszenie liczby godzin na przedmioty muzyczne). Stopniowo z tymi zmianami w planach studiów malała liczba godzin na realizację przedmiotów muzycznych i, co oczywiste, obniżała się jakość przygotowania nauczycieli do realizacji ciągle ambitnych celów edukacji (wychowania) muzycznej. W ciągu 20 lat liczba godzin na przygotowanie muzyczne nauczycieli do prowadzenia edukacji zintegrowanej z muzyką w przedszkolu i w klasach I–III (dwuspecjalność pedagogiczna) zmalała z kilkuset do 100, a w skrajnych przypadkach nawet do 20 godzin w całym planie dwuspecjalnościowych studiów podyplomowych! (s. 74).

Tymczasem, jak informuje Ławrowska (2014), „badający w latach 90. minionego wieku skuteczność edukacji muzycznej studentów specjalności pedagogicznych Andrzej Wilk określił minimalną liczbę godzin na przedmioty muzyczno-metodyczne: to 10–14% ogółu godzin w planach studiów dziennych. A zatem przy jednej specjalności oznacza to już 250–375 godzin" (s. 74). Problematyką efektywności kształcenia muzycznego studentów na kierunkach pedagogicznych, specjalność nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne, w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach oraz kompetencjami

Adam Mickiewicz University Press © 2026

muzyczno-pedagogicznymi studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w latach 1992–1999 zainteresowali się wspomniany już Andrzej Wilk, ale także Agnieszka Weiner, Małgorzata Suświłło i Anna Pękala (Kisiel, 2018a, s. 201).

Anna Pękala w opracowaniu „z przeprowadzonych badań stwierdziła, że nauczycielki nauczania początkowego znały i dostrzegały rolę edukacji muzycznej w pracy z uczniami klas młodszych. Widziały też braki, jakie występują w ich kompetencjach w tym obszarze. Starały się jednak w miarę możliwości rekompensować je poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego. Ujawniły również świadomość, że m.in. od ich kompetencji muzycznych zależy poziom kultury muzycznej wychowanków" (Kisiel, 2018a, s. 201). Kisiel (2018a) konkluduje, iż:

> Zaprezentowane relacje z badań na przestrzeni wielu lat i dekad ukazały zaniedbania, jakie występują względem wczesnej edukacji muzycznej. Odnotowane niedoskonałości w przygotowaniu nauczycieli nauczania początkowego dotyczą zwłaszcza kreowania aktywności własnej w obszarze gry na instrumencie akompaniującym, poprawnego śpiewu (czystego intonacyjnie) oraz stwarzania sytuacji dydaktycznych bogatych w różne formy ekspresji muzycznej (s. 202).

Zaznaczyć należy, iż od 2014 roku na kierunkach nauczycielskich nie prowadzi się obowiązkowych sprawdzianów uzdolnień artystycznych kandydatów, od kilku lat na uczelniach przyjmuje się na studia pedagogiczne osoby, które osiągnęły pozytywny (niekoniecznie nawet dostateczny) wynik egzaminu maturalnego. Wielu spośród studentów uczęszczających na zajęcia metodyki edukacji muzycznej nie ma predyspozycji muzycznych, przejawia także niechęć wobec proponowanego na zajęciach (realizowanego obecnie w wymiarze zaledwie 45–60 godzin w toku studiów) śpiewu i szeroko postrzeganego tańca[5]. W związku z dostępnością studiów wyższych dla osób z niepełnosprawnościami zdarzyło się także, że na kierunku przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela dziecka były osoby niewidome, głuchonieme, a także wielu kandydatów z uszkodzonym narządem ruchu[6]. Osoby te, z przyczyn posiadania niepełnosprawności, nie mogą realizować form aktywności muzycznej, bowiem formy te obejmują śpiew, tworzenie muzyki, słuchanie muzyki, ruch z muzyką oraz grę na instrumentach wymagających przede wszystkim

[5] Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich 20 lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

[6] Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich 20 lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

słuchu (oraz słuchu muzycznego) oraz predyspozycji w obszarze motoryki małej i dużej. Podstawą uprawiania form aktywności muzycznej jest „proces słyszenia, rozumiany jako odbieranie bodźców dźwiękowych przez zmysł słuchu" (Darłak, 2015, s. 15). Osoby z uszkodzonym zmysłem słuchu nie będą w stanie wprowadzić dziecka w świat muzyki, osoby niewidome oraz osoby z uszkodzonym narządem ruchu będą wprawdzie zdolne do percepcji muzyki, jednak nie będą w stanie zainspirować podopiecznych do efektownego ruchu z muzyką.

Innym problemem często dostrzeganym w obecnym kształceniu nauczycieli są wady wymowy u studentów, które przed 2014 rokiem dyskwalifikowały kandydatów na nauczycieli w trakcie egzaminów wstępnych. Obecnie na studiach nauczycielskich odnotować można przypadki osób z dyslalią. Tymczasem nauczyciel dziecka powinien być dla niego wzorem prawidłowej artykulacji (Wołosiuk, 2014, s. 14). Pełnienie funkcji nauczyciela zobowiązuje „do samoobserwacji i refleksji nad własnym językiem. Kultura, staranna mowa wychowawców przedszkolnych i szkolnych ułatwia pojmowanie treści, zachęca dziecko do uważnego słuchania" (Wójtowiczowa, 1997, s. 13). Nauczyciel, będąc autorytetem dla dziecka, powinien konstruować poprawne wypowiedzi pod względem artykulacyjnym, w wyraźny sposób. Jak zaznacza Beata Wołosiuk (2014): „Jest to bardzo ważne, ponieważ dziecko będące w okresie kształtowania się mowy przejmuje cechy fonetyczne otoczenia" (s. 14).

Nauczyciel charakteryzujący się dyslalią nie tylko nie może w sposób właściwy wspierać rozwoju komunikacyjnego dzieci, ale także nie będzie miał możliwości zastosowania śpiewu w propedeutycznej edukacji muzycznej.

Jak twierdzą Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz oraz Marcin Michalak (2010a):

> Przywołując rozmaite argumenty i analizy dowodzi się, że z edukacją muzyczną (zwłaszcza powszechną) dzieje się w Polsce źle, rośnie w sposób zastraszający dystans pomiędzy elitą twórczą a odbiorcami muzyki, zwłaszcza młodymi, młodzież nie interesuje się tzw. muzyką artystyczną, nie jest też wyposażona w kompetencje muzyczne niezbędne do dokonywania racjonalnych wyborów muzycznych, co w świecie „nadmiaru muzyki" i dominacji mediów jest okolicznością szczególnie dotkliwą (s. 12–13).

Autorzy analizują opracowania Rafała Ciesielskiego (2009), Wojciecha Jankowskiego (2007), Marii Przychodzińskiej (2005), czy Andrzeja Rakowskiego (2007) i konkludują, że przyczynami takiego stanu rzeczy są: nieracjonalnie ukształtowana i uboga oferta powszechnej edukacji muzycznej w polskim systemie oświaty. Biorąc pod uwagę marginalizację edukacji muzycznej we współczesnej szkole powszechnej można wnioskować, iż kandydaci na nauczycieli zakończyli realizację przedmiotu muzyka w wieku lat 15 lub 16 i od tego czasu

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nie mieli kontaktu z edukacją w tym obszarze. Rafał Ciesielski (2009) dokonując analizy liczby godzin przeznaczonych na edukację muzyczną w szkolnictwie powszechnym, stwierdza:

> Maturzysta nie bardzo pamięta lekcje muzyki, gdyż od ostatniej z nich minęło 4–5 lat (przynajmniej 1/3 całego okresu edukacji). Jego wiedza, znajomość literatury muzycznej i ogólna orientacja muzyczna, już w okresie uczęszczania na lekcje muzyki wycinkowa i powierzchowna, jest dodatkowo pomniejszona przez dystans czasowy. Po drugie, jego doświadczenie i preferencje muzyczne jako słuchacza są niemal w całości ukształtowane przez muzyczną popkulturę (s. 26).

Jak słusznie zauważa wspomniany autor:

> Za zobiektywizowany wgląd w sytuację posłużyć mogą wyniki badań przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przez Instytut Muzyki UMCS w Lublinie wiosną 2007 r. Badania te, prowadzone w ramach projektu *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan – uwarunkowania – pożądane obszary, zmiany*, obejmowały m.in. określenie kompetencji muzycznych gimnazjalistów, a więc uczniów kończących lekcje muzyki w ramach polskiego systemu powszechnej edukacji. Dające się wysnuć z owych badań wnioski wskazują nie tylko na brak utożsamienia się absolwenta z muzyką jako sztuką i przynależnymi jej wartościami (co nie może dziwić), ale także na brak znajomości tak pojmowanej muzyki i właściwego jej systemu aksjologicznego (co w kontekście niedowładu polskiej powszechnej edukacji muzycznej także nie dziwi, ale prowadzi do zasadniczego pytania o jej sens) (Ciesielski, 2009, s. 27).

Rafał Ciesielski (2009) przekonuje dobitnie, iż sylwetka kandydata na studia, podczas których zetknie się on z edukacją muzyczną, ukształtowana zostaje „głównie przez doświadczenia muzycznej popkultury" (s. 27), a jej wzorce „są przezeń całkowicie przyswojone i utrwalone: wyznaczają one estetyczny i aksjologiczny horyzont, stanowią punkt odniesienia dla postrzegania wszelkich zjawisk muzycznych" (s. 27). Kandydat na studia, w tym także studia nauczycielskie,

> znajduje się zatem w sytuacji potrójnie dyskomfortowej: posiadana przezeń wiedza w zakresie muzyki nie stanowi podstawy do podjęcia studiów muzycznych; jego ogólna dojrzałość emocjonalna i intelektualna (wiedza z innych dziedzin, przedmiotów) stoi w sprzeczności z poziomem wiedzy muzycznej i pojmowaniem muzyki (zwykle mniej lub bardziej infantylnym); nie zdaje on sobie zwykle sprawy z faktu, iż jego pojmowanie muzyki jest niezwykle zawężone (może nawet fałszywe) (Ciesielski, 2009, s. 27).

Stąd też muzyka „nawet w obliczu spodziewanego jej istotnego poszerzenia podczas studiów – pozostaje […] dla kandydata nadal tożsama z kręgiem

Adam Mickiewicz University Press © 2026

jego dotychczasowych (zwykle popkulturowych) muzycznych zainteresowań i z wąskim zakresem, jakiego doświadczył on w toku powszechnej edukacji" (Ciesielski, 2009, s. 28). Badacz słusznie podkreśla, że podjęcie studiów staje się zetknięciem

> świata muzyki i jego aksjologicznego wymiaru wyniesionych z dotychczasowych doświadczeń studenta z dziedziną muzyki rozumianej jako sztuka. Zetknięcie owo ma niekiedy charakter „zderzenia": muzyka okazuje się dla studenta czymś zupełnie innym, niż dotąd sądził. Nie wynika to ze zwyczajnego w takiej sytuacji poszerzenia horyzontu, a z diametralnie różnego definiowania muzyki i zarazem jej odmiennego zorientowania aksjologicznego. Ów konflikt (o wymiarze przede wszystkim aksjologicznym) jest w skali indywidualnej odbiciem tego, co w skali makro dzieje się we współczesnej kulturze muzycznej (s. 29).

Ponieważ proces edukacji muzycznej wymaga, jak już wspomniano, nie tylko określonych predyspozycji, ale jest procesem długim i wymagającym dużego nakładu pracy, w przypadku kandydatów na nauczycieli edukacji muzycznej dziecka odnotować należy „niemożność zdobycia realnych kompetencji we wciąż obcej sobie dziedzinie (student pozostaje tu niezmiennie neofitą) i idąc[ą] za tym niemożność utożsamienia się z jej wartościami" (Ciesielski, 2009, s. 30).

Czas przewidziany na realizację metodyki edukacji muzycznej nie daje możliwości na gruntowne zapoznanie studentów z notacją muzyczną, a już tym bardziej na uzyskanie przez nich i utrwalenie umiejętności czytania nut. Nie ma także możliwości rzetelnego kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie gry na instrumencie akompaniującym, np. gitarze, akordeonie, pianinie lub chociażby stosunkowo prostym w obsłudze ukulele. Wielu spośród słuchaczy kierunków nauczycielskich, z którymi autorka niniejszego opracowania miała okazję pracować, nie było w stanie zaśpiewać piosenki bez towarzyszącej im linii melodycznej. W zaistniałej sytuacji niemożliwym jest zwracanie uwagi na intonację (poprawność wykonania melodii utworu), bowiem wielu studentów od czasów szkoły podstawowej w ogóle nie śpiewało. Można bez wahania stwierdzić, że nawet u osób, które miały stosunkowo duży potencjał uzdolnień, w wyniku marginalizacji sztuki w edukacji powszechnej, nastąpił regres. Dodatkowo należy zaznaczyć, iż w przypadku wielu słuchaczy kierunków nauczycielskich autorka opracowania nie stwierdziła rzetelnej wiedzy na temat szeroko pojętej kultury – literatury, muzyki, sztuk plastycznych. Niska jest także motywacja przyszłych nauczycieli do podjęcia wysiłku wdrożenia się w teorię muzyki, historię muzyki. Jedynym instrumentem, do którego obecnie można zachęcić nauczycieli jest ukulele – instrument niewymagający szczególnych

Adam Mickiewicz University Press © 2026

umiejętności, akompaniujący, jednak stosunkowo cichy. W pracy z grupą dzieci liczącą 25 osób nie będzie on instrumentem umożliwiającym im towarzyszenie ze względu na wolumen, który osiągają dzieci, a który zagłuszy dźwięk ukulele.

Opisywana sytuacja jest oczywiście nie tylko wynikiem ustalonego przez MNISW programu kształcenia na studiach nauczycielskich, czy marginalizacji edukacji muzycznej w kształceniu powszechnym. Dodatkowo jest rezultatem negatywnej selekcji do zawodu nauczyciela (o czym pisał już w 1993 roku Jerzy Dyląg) – na studia nauczycielskie trafiają osoby, które studia te wybierają często na zasadzie gorszego wyboru względem kierunków oferujących przygotowanie psychologiczne, logopedyczne i inne, o czym często donoszą sami studenci. Tymczasem „nauczyciele prowadzący zajęcia wynikające z podstawy programowej wychowania przedszkolnego muszą posiadać kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolu. Dotyczy to również takich zajęć jak rytmika i gimnastyka. Nie jest wymagana dodatkowa specjalność z zakresu prowadzenia zajęć rytmicznych" (Wysocka, 2023).

Do tej pory brakuje rzetelnych podręczników do edukacji muzycznej dla przyszłych nauczycieli dziecka, a jedynymi, które można uznać za profesjonalne, są nadal wyłącznie dawne opracowania Magdaleny Stokowskiej z lat 1980–1990 opublikowane przez WSiP na zlecenie redakcji „Wychowania Estetycznego". Podręczników tych jednak nie wznawia się obecnie, gdyż, jak zaznacza Ławrowska (2014),

> każda reforma szkolnictwa Ministerstwa Oświaty i Wychowania narzuca nową „rewolucję kulturalną", odwracając się od dotychczasowych osiągnięć nauki, których wyrazem są takie publikacje, i nie wznawia sprawdzonych podręczników, co zawsze odbywa się ze szkodą dla naszej dziedziny i podmiotu naszych starań, czyli dla dziecka i jego rozwoju przez aktywność muzyczną (s. 74).

Zaznaczyć należy także, iż w ciągu ostatnich 30 lat liczba godzin na przygotowanie muzyczne nauczycieli do prowadzenia edukacji zintegrowanej z muzyką w przedszkolu i w klasach I–III zmalała z kilkuset do najwyżej 100 godzin w cyklu kształcenia studiów wyższych. Romualda Ławrowska (2014), przytaczając rozważania Mieczysława Tomaszewskiego, wybitnego polskiego muzykologa, wskazuje na cztery istotne momenty istnienia i utrwalania dzieła muzycznego: „w zapisie/tekście nutowym, dźwiękowym (wykonanie), słuchowym, symbolicznym – w naszej świadomości" (s. 76). Jak pisze badaczka, nietrudno zatem dostrzec, „że warunkiem percepcji i recepcji dzieł muzycznych jest dostateczna ilość czasu i przestrzeni do kontaktowania się

Adam Mickiewicz University Press © 2026

osoby jako podmiotu wartościującego z muzyką. Gdy zastanowić się nad tym w kontekście edukacyjnym, tym lepiej zrozumie się, jak bardzo potrzebny jest czas na systematyczną szkolną edukację, aby dać szansę prawdzie, dobru i pięknu dźwięków muzyki" (s. 76).

4.3. Miejsce muzyki w standardach kształcenia nauczycieli dziecka (2003–2019)

W wyniku przemian systemu edukacji zaznaczających się u progu XXI wieku kształcenie nauczycieli prowadzone przez uczelnie wyższe uregulowane zostało prawnie w postaci Krajowych Ram Kwalifikacji i Standardów kształcenia nauczycieli. Dokumenty te są fundamentem dla tworzenia planów i programów edukacji akademickiej. Krajowe Ramy Kwalifikacji

> stanowią opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym państwie i poświadczają osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Standardy kształcenia nauczycieli są zbiorem reguł i wymagań w zakresie przygotowania zawodowego, które dotyczą sposobu organizacji kształcenia, osób je prowadzących, ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się, a także sposobu weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się. Standardy są więc w założeniu nadrzędne względem programów kształcenia (Szempruch, 2022, s. 30–31).

Standardy kształcenia nauczycieli w Polsce po raz pierwszy zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli[7]. Standardy te dotyczyły studiów wyższych zawodowych, studiów magisterskich i studiów podyplomowych. Jak zaznacza J. Szempruch (2022): „od tego czasu weszły w życie trzy nowe dokumenty zastępujące poprzednie rozporządzenia, uchwalane kolejno w latach 2004, 2012 oraz 2019" (s. 31), ponadto „w związku z organizacją systemu kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych również dla tych szkół w latach 2006–2016 zostały określone standardy kształcenia. Wszystkie one były przedmiotem wielu analiz i refleksji nauczycieli akademickich" (s. 31).

We wspomnianym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, „na podstawie art. 4a ust. 2 pkt 4 ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie

[7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2003 nr 170 poz. 1655).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

wyższym (Dz.U. nr 65 poz. 385, z późn. zm.)" określono standardy kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych na studiach wyższych zawodowych, studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych (znajdujące się w załączniku do rozporządzenia) oraz zarządzono, że standardy te dotyczą także studiów i studiów podyplomowych rozpoczynających się od roku akademickiego 2003/2004. Rozporządzenie podpisane zostało przez minister Krystynę Łybacką. W załączniku określającym owe standardy czytamy:

> Szkoły wyższe prowadzą kształcenie nauczycieli w ramach specjalizacji nauczycielskiej na studiach wyższych zawodowych, studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych. W programie studiów i studiów podyplomowych o specjalizacji nauczycielskiej uwzględnia się wymogi określone w niniejszych standardach, tak aby absolwent studiów i studiów podyplomowych równocześnie z merytorycznym przygotowaniem w zakresie określonego kierunku (specjalności) studiów uzyskał kwalifikacje zawodowe[8].

Przygotowanie do zawodu nauczyciela obejmowało wówczas:

1) kształcenie kierunkowe – przygotowujące merytorycznie do prowadzenia określonego rodzaju zajęć edukacyjnych, realizowane w ramach kierunku (specjalności) studiów, a także na studiach podyplomowych, w taki sposób, aby absolwent uzyskał wiedzę i umiejętności odpowiednie do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć, przy czym:
   a) przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć, których nazwa odpowiada nazwie kierunku studiów, zapewnia ukończenie danego kierunku studiów lub kierunku zbliżonego do przedmiotu lub zajęć i odpowiedniej specjalności albo kierunku zbliżonego i odpowiednich studiów podyplomowych, tak aby łącznie spełnione były standardy nauczania dla właściwego, zgodnego z nazwą przedmiotu lub zajęć, kierunku studiów;
   b) przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć niemających odpowiednika w nazwie kierunku studiów zapewnia ukończenie kierunku zbliżonego do przedmiotu lub zajęć i odpowiedniej specjalności lub kierunku zbliżonego i odpowiednich studiów podyplomowych, tak aby łącznie uzyskane przygotowanie umożliwiało właściwą realizację zajęć edukacyjnych;
2) kształcenie nauczycielskie – przygotowujące do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzone w powiązaniu z kształceniem kierunkowym (specjalnością) oraz praktyką pedagogiczną;
3) praktyki pedagogiczne – służące rozwijaniu umiejętności zawodowych, poznaniu organizacji szkół i placówek, realizowane w powiązaniu z kształceniem nauczycielskim[9].

[8] Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. (Dz.U. 2003 nr 170 poz. 1655), s. 1.

[9] Tamże, s. 1.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Założono, iż absolwent studiów i studiów podyplomowych o specjalizacji nauczycielskiej powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, a więc mieć przygotowanie w zakresie:

1) wybranego kierunku (specjalności) studiów, tak aby w sposób kompetentny przekazywać nabytą wiedzę oraz samodzielnie ją pogłębiać i aktualizować, a także integrować posiadaną wiedzę kierunkową z innymi dziedzinami wiedzy;
2) psychologii i pedagogiki, tak aby pełnić funkcje wychowawcze i opiekuńcze, wspierać wszechstronny rozwój ucznia, indywidualizować proces nauczania, zaspokajając szczególne potrzeby edukacyjne uczniów, organizować życie społeczne na poziomie klasy, szkoły i środowiska lokalnego, współpracować z innymi nauczycielami, rodzicami i społecznością lokalną;
3) dydaktyki przedmiotowej, tak aby skutecznie prowadzić zajęcia edukacyjne, rozbudzać zainteresowania poznawcze oraz wspierać rozwój intelektualny ucznia poprzez umiejętny dobór metod aktywizujących, technik nauczania i środków dydaktycznych, a także badać i oceniać osiągnięcia uczniów oraz własną praktykę;
4) wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu[10].

Przyjęto także, że absolwent studiów i studiów podyplomowych o specjalizacji nauczycielskiej powinien:

1) posiadać umiejętność wypowiadania się w sposób poprawny i zrozumiały, z zachowaniem zasad kultury języka;
2) efektywnie i zgodnie z zasadami higieny posługiwać się narządem głosu;
3) znać co najmniej jeden język obcy w stopniu zaawansowanym;
4) wyrażać gotowość do rozwoju osobistego i zawodowego oraz ustawicznego kształcenia się[11].

Przygotowanie do zawodu nauczyciela według założeń ministerialnych prowadzić miało do nabycia kompetencji w następujących zakresach:

1) dydaktycznym;
2) wychowawczym i społecznym związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb ucznia oraz zdolnością do współpracy w różnorodnych relacjach międzyludzkich;
3) kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
4) prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;

[10] Tamże.
[11] Tamże, s. 1.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

5) komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych, a ponadto znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym;
6) informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz ich stosowania w nauczaniu[12].

Zaznaczono ponadto, iż w trakcie kształcenia kandydat na nauczyciela musi uzyskać przygotowanie w ramach przedmiotów kształcenia ogólnego, przedmiotów podstawowych, kierunkowych oraz kształcenia nauczycielskiego[13]. Muzykę można było wówczas usytuować w module przedmiotów uzupełniających, które obejmować miały zajęcia z zakresu emisji głosu, zasad bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy, odpowiedzialności prawnej opiekuna, ale także „inne przedmioty uzupełniające przygotowanie zawodowe nauczyciela, takie jak: etyka, kultura języka, historia i kultura regionu, przedmioty z zakresu sztuki i wiedzy o sztuce"[14].

W rozporządzeniu odnotowano także, że zestaw tych przedmiotów „ustala szkoła wyższa, w zależności od jej możliwości i zainteresowań studentów"[15], co dawało dużą swobodę w zakresie tworzenia planów studiów i umożliwiało szerokie ujęcie przedmiotów z obszaru edukacji artystycznej z metodyką. W tym okresie na studia wyższe nauczycielskie obowiązywały jeszcze egzaminy wstępne polegające najczęściej na sprawdzaniu uzdolnień artystycznych połączonych z weryfikacją w zakresie poprawnej artykulacji i fonacji, pracy pisemnej oraz rozmowie kwalifikacyjnej.

Brak tzw. sztywnych wytycznych oraz zapis o zainteresowaniach studentów umożliwiał nie tylko wprowadzenie metodyki edukacji muzycznej, ale także przedmiotów uzupełniających tę metodykę w szerszym zakresie. Wówczas to, np. na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, metodyka edukacji muzycznej odbywała się niemalże przez dwa lata studiów, a towarzyszyły jej przedmioty dotyczące rozwijania ekspresji artystycznej dziecka. Ze względu na dwuletni cykl kształcenia w wymiarze dwóch godzin w tygodniu studenci zapoznawani byli z notacją muzyczną, elementami gry na pianinie, szerokim spektrum instrumentarium dziecięcego, a także z teorią i historią muzyki. Ponieważ zajęcia odbywały się w niewielkich grupach, studenci aktywnie muzykowali na instrumentach, śpiewali wiele piosenek dziecięcych oraz słuchali wartościowych utworów z kanonu literatury muzycznej. Autonomia uczelni

[12] Tamże, s. 1–2.
[13] Tamże, s. 2.
[14] Tamże.
[15] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

w zakresie doboru przedmiotów z obszaru edukacji estetycznej wraz z metodyką, a także potrzeba przygotowania nauczycieli edukacji zintegrowanej, którzy na etapie edukacji wczesnoszkolnej integrować będą muzykę z innymi obszarami edukacji dziecka, spowodowały szczególną troskę o przygotowanie osób gotowych do podejmowania muzycznej aktywności.

Taka sytuacja trwała jednak zaledwie dekadę, bowiem w 2012 roku weszło w życie nowe rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia nauczycieli[16] podpisane przez minister Barbarę Kudrycką. W załączniku do tego rozporządzenia[17] zawarto ogólne efekty kształcenia, szczegółowe efekty kształcenia, charakterystykę procesu i organizacji kształcenia, podano także minimalną liczbę godzin zajęć, organizowanych praktyk oraz minimalną liczbę punktów ECTS przypisanych poszczególnym modułom zajęć. Opisane zostały w sposób stosunkowo szczegółowy poszczególne przedmioty w ramach określonych modułów, wskazano zakres realizowanych treści tych przedmiotów, a także dokonano charakterystyki organizacji praktyk nauczycielskich.

W stosunku do pierwszego rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia nauczycieli zapisy w tym dokumencie zostały mocno uszczegółowione, co poskutkowało koniecznością dostosowania się do standardów przez uczelnie wyższe. Tym samym nastąpiło dość duże ograniczenie autonomii szkół wyższych w kwestii tworzenia planów nauczania.

Ogólne efekty kształcenia zakładały, iż po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

1) posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
4) wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;

[16] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).

[17] Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (Dz.U. 2012 poz. 131).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

5) umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;
7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela[18].

Wydaje się więc, że kształcenie kandydatów na nauczycieli w obszarze edukacji muzycznej zostało przypisane do dydaktyk i metodyk szczegółowych, można jednak także dostrzec, iż w zawód nauczyciela wpisano potrzebę ustawicznego podnoszenia kwalifikacji. Pozwala to zatem założyć, że zapis dotyczył także podnoszenia kompetencji niezbędnych do realizacji edukacji muzycznej. Owo „doskonalenie warsztatu pedagogicznego" można więc uznać za pewnego rodzaju „furtkę" dla konieczności nabywania przez nauczycieli umiejętności, których nie zdołali oni uzyskać w trakcie studiów.

Wśród szczegółowych efektów kształcenia zaznaczała się wiedza absolwenta na temat:

a) rozwoju człowieka w cyklu życia, zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych;
b) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, w tym w działalności pedagogicznej (dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej), oraz ich prawidłowości i zakłóceń;
c) wychowania i kształcenia, w tym ich filozoficznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych, biologicznych i medycznych podstaw;
d) współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz różnorodnych uwarunkowań tych procesów;
e) głównych środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących;
f) projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych i uwzględniającą specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z zaburzeniami w rozwoju;
g) struktury i funkcji systemu edukacji, celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych;
h) podmiotów działalności pedagogicznej (dzieci, uczniów, rodziców i nauczycieli) i partnerów szkolnej edukacji (np. instruktorów harcerskich) oraz specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży w kontekście prawidłowości i nieprawidłowości rozwojowych;

[18] Tamże, s. 1.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

i) specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych;
j) metodyki wykonywania zadań – norm, procedur i dobrych praktyk stosowanych w wybranym obszarze działalności pedagogicznej (wychowanie przedszkolne, nauczanie w szkołach ogólnodostępnych, w szkołach i oddziałach specjalnych oraz integracyjnych);
k) bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, do pracy, w których uzyskuje przygotowanie;
l) projektowania ścieżki własnego rozwoju i awansu zawodowego;
m) etyki zawodu nauczyciela[19].

Umiejętności absolwenta studiów nauczycielskich dotyczyły obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, wykorzystania wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki oraz psychologii do analizowania i interpretowania określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a także motywów i wzorów zachowań uczestników tych sytuacji, posługiwania się wiedzą teoretyczną z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki szczegółowej w celu diagnozowania, analizowania i prognozowania sytuacji pedagogicznych oraz dobierania strategii realizowania działań praktycznych na poszczególnych etapach edukacyjnych[20].

Absolwent ponadto miał mieć umiejętności w zakresie samodzielnego zdobywania wiedzy i rozwijania swoich profesjonalnych umiejętności związanych z działalnością pedagogiczną „(dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą), korzystając z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii”[21], posiadać miał ponadto umiejętności „diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków”[22].

Zapisano, że absolwent „posiada rozwinięte kompetencje komunikacyjne: potrafi porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej”[23], „potrafi ocenić przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych związanych z odpowiednimi etapami edukacyjnymi”[24], „potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne mate-

[19] Tamże, s. 2–3.
[20] Tamże, s. 3.
[21] Tamże.
[22] Tamże.
[23] Tamże.
[24] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

riały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej"[25].

Według opisywanego załącznika absolwent ma umiejętności w zakresie kierowania procesami „kształcenia i wychowania, posiada umiejętność pracy z grupą (zespołem wychowawczym, klasowym)"[26], zapisano tam, że potrafi także „animować prace nad rozwojem uczestników procesów pedagogicznych, wspierać ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy oraz inspirować do działań na rzecz uczenia się przez całe życie"[27], „potrafi pracować z uczniami, indywidualizować zadania i dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) oraz zmian zachodzących w świecie i w nauce"[28], „potrafi posługiwać się zasadami i normami etycznymi w wykonywanej działalności"[29] oraz „potrafi pracować w zespole, pełniąc różne role; umie podejmować i wyznaczać zadania"[30]. Absolwent miał także nabyć umiejętności „organizacyjne pozwalające na realizację działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych), posiadać umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów"[31], nabyć umiejętność analizowania własnych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) i kompetencję wskazywania obszarów wymagających modyfikacji[32]. W wyniku studiów absolwent miał nabyć umiejętność eksperymentowania i wdrażania działań innowacyjnych[33], oraz „zaprojektowania planu własnego rozwoju zawodowego"[34].

W dokumencie ustalono, iż w zakresie kompetencji społecznych absolwent:

a) ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności; rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych);
b) jest przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym; jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodo-

[25] Tamże.
[26] Tamże.
[27] Tamże.
[28] Tamże.
[29] Tamże.
[30] Tamże.
[31] Tamże.
[32] Tamże.
[33] Tamże.
[34] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

wych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela[35],

Absolwent ma także

świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka, ma świadomość istnienia etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania uczniów[36].

Zawrócono także uwagę na odpowiedzialne przygotowanie się absolwenta do pracy, projektowanie i wykonywanie działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych), zaznaczono gotowość absolwenta „do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły"[37].

W świetle narastającej potrzeby wprowadzania dzieci w świat języków obcych już na wczesnym etapie edukacji[38], ustalono, że w zakresie języka obcego w przypadku, gdy język obcy jest specjalnością kształcenia, absolwent „ma umiejętności językowe w zakresie języka obcego, do nauczania którego uzyskuje przygotowanie, zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu C1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego oraz w zakresie języka obcego niebędącego specjalnością kształcenia zgodne z wymaganiami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego"[39].

W przypadku, gdy język obcy nie jest specjalnością kształcenia, absolwent „ma umiejętności językowe zgodne z wymaganiami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego"[40].

Zwrócono uwagę na kompetencje absolwenta w zakresie technologii informacyjnej, w szczególności na „podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie

[35] Tamże.

[36] Tamże, s. 4.

[37] Tamże.

[38] Por. Zalecenie Rady Komisji Europejskiej w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, Bruksela, dnia 22.5.2018, https://tinyurl.com/2wtmspjv

[39] Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (Dz.U. 2012 poz. 131), s. 4.

[40] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwanie się grafiką prezentacyjną, korzystanie z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwanie i przetwarzanie informacji"[41] oraz na „umiejętność zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej"[42].

Ustalono, iż absolwent studiów nauczycielskich w zakresie emisji głosu mieć musi:

a) podstawową wiedzę o funkcjonowaniu i patologii narządu mowy;
b) wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy;
c) w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy – […] niezbędną wiedzę z zakresu zasad bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy i odpowiedzialności prawnej opiekuna[43].

Jak wynika z powyższego cytatu w efektach ogólnych i efektach szczegółowych nie poświęcono uwagi wiedzy i umiejętnościom z zakresu metodyk szczegółowych, w tym pominięto także edukację muzyczną.

W dokumencie wskazano pięć modułów kształcenia:

Moduł 1: Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć);
Moduł 2: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym;
Moduł 3: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym;
Moduł 4: Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć);
Moduł 5: Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej[44].

Podano także komponenty każdego z modułów wraz z liczbą godzin przeznaczonych na ich realizację oraz liczbą punktów ECTS. Metodyka zajęć muzycznych pojawia się wyłącznie w punkcie: „Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych"[45]. W tym miejscu zapisano: „Odbiór i tworzenie muzyki przez dziecko. Piosenka dziecięca, śpiew i taniec"[46].

Zatem w dokumencie nie poświęcono edukacji muzycznej więcej niż jednego zapisu, co w oczywisty sposób, przy innych bardzo szczegółowych wytycz-

[41] Tamże.
[42] Tamże.
[43] Tamże.
[44] Tamże, s. 5.
[45] Tamże, s. 12.
[46] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nych, uszczupliło ofertę studiów w opisywanym obszarze. Wówczas to sprowadzono muzykę do 30 godzin w toku studiów na poziomie studiów zarówno I, jak i II stopnia. O ile doprecyzowano szczegółowo kompetencje w zakresie języków obcych, a także wyraźnie zapisano umiejętność korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, o tyle lata tradycji dotyczące dorobku liceów pedagogicznych oraz innych form kształcenia nauczycieli w Polsce w zakresie edukacji artystycznej zupełnie pominięto.

Ostatnie zmiany dokonane zostały przez ministra Przemysława Czarnka, który w 2019 roku podpisał nowe rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia nauczycieli[47]. W załączniku 2 do tego rozporządzenia – *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3 szkoły podstawowej)*[48] – określono bardzo precyzyjnie sposób organizacji kształcenia, a w ramach tego wymagania ogólne, zajęcia i grupy zajęć, minimalną liczbę godzin zajęć zorganizowanych i punktów ECTS, określono sposób realizacji praktyk zawodowych, opisano infrastrukturę niezbędną do prowadzenia procesu kształcenia na uczelniach wyższych, sylwetkę osób prowadzących zajęcia na studiach nauczycielskich, ogólne i szczegółowe efekty uczenia się studentów.

Muzyka znalazła się w tym dokumencie dwukrotnie – w ramach przedmiotu muzyka w module B – „Przygotowanie merytoryczne nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej jako przygotowanie do integracji treści nauczania”[49] oraz przedmiotu metodyka edukacji muzycznej ujętej w ramach modułu E – „Metodyka poszczególnych typów edukacji z uwzględnieniem sposobów integrowania wiedzy i umiejętności dzieci lub uczniów”[50]. Określono, że w ramach przedmiotu muzyka, w zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:

> terminologię z zakresu muzyki i jej zastosowanie w edukacji muzycznej, źródła kultury muzycznej, ich kulturowe i społeczne uwarunkowania oraz znaczenie dla rozwoju dziecka lub ucznia, cechy charakterystyczne twórczości dziecięcej, jej osobowe i środowiskowe uwarunkowania; odmiany, faktury utworów muzycznych ze względu na sposób wykonywania muzyki (solo, muzyka kameralna, symfoniczna, chóralna, wokalno-instrumentalna), podstawowe zagadnienia z zakresu form muzycznych, podstawowe

[47] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450).

[48] Załącznik nr 2 „Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3 szkoły podstawowej) (Dz.U. 2019 poz. 1450).

[49] Tamże, s. 39.

[50] Tamże, s. 48.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

terminy notacji muzycznej; podstawowy repertuar muzyczny w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej; wybrane współczesne koncepcje i modele edukacji muzycznej w Polsce i na świecie[51].

W zakresie umiejętności absolwent potrafi: „zaprojektować przekaz muzyczny dostosowany do okoliczności; wykonywać proste melodie na wybranym instrumencie lub głosem"[52], natomiast w ramach kompetencji społecznych absolwent jest gotów do:

przekonującego działania na rzecz upowszechniania sztuk pięknych, inspirowania dzieci lub uczniów do samodzielnej lub wspólnej aktywności muzycznej, krzewienia idei wspólnego wykonawstwa muzycznego jako działania kulturotwórczego i chroniącego dziedzictwo narodowe[53].

Metodyka edukacji muzycznej opisana w module E ma przynieść następujące efekty uczenia się studenta:

W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie: zasady projektowania zabaw rytmiczno-umuzykalniających dla dzieci w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej, znaczenie wykonywania utworów muzycznych przez dzieci w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej, zasady projektowania zajęć umuzykalniających zorientowanych na czerpanie przyjemności z działań podejmowanych przez dzieci lub uczniów, a nie na efekt, sposoby rozwijania twórczej aktywności dziecka lub ucznia, metody i techniki diagnozowania dziecka lub ucznia w zakresie jego zdolności muzycznych i monitorowania jego rozwoju muzycznego[54].

W zakresie umiejętności absolwent powinien „zachęcić dziecko lub ucznia do udziału w zabawach rytmiczno-umuzykalniających, doprowadzić do wykonania utworu muzycznego przez dziecko lub ucznia, zachęcić dziecko lub ucznia do zainteresowania się dziełem muzycznym; diagnozować poziom zdolności muzycznych dziecka lub ucznia"[55]. W zakresie kompetencji społecznych absolwent „ma być gotów do działania na rzecz upowszechnienia sztuk pięknych, aktywizowania dzieci lub uczniów do wspólnego uprawiania muzyki"[56].

[51] Tamże, s. 43.
[52] Tamże, s. 43–44.
[53] Tamże, s. 44.
[54] Tamże, s. 53.
[55] Tamże.
[56] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

W obszernym załączniku (mieszczącym się na s. 27–63) wskazuje się także sposób weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się[57], jednak więcej informacji na temat edukacji muzycznej, niż wcześniej wspomniane, nie odnajdujemy. Warto dodać, że w ramach wskazanych zajęć z obszaru muzyki minister przewidział 30 godzin w pięcioletnim cyklu kształcenia na realizację przedmiotu muzyka oraz 45 godzin na przedmiot metodyka edukacji muzycznej (także w pięcioletnim toku kształcenia). Tabela zamieszczona przez ministerstwo przewiduje ogólnie 2800 godzin na kształcenie nauczycieli, więc jak widać dysproporcja między godzinami przeznaczonymi na realizację innych przedmiotów względem muzyki jest znacząca.

Warto dodać, iż efekty uczenia się, które zostały podyktowane przez ministerstwo sformułowane są stosunkowo trafnie, jednakże w przypadku zaledwie 75 godzin zajęć z obszaru edukacji muzycznej absolwent nie będzie miał możliwości nauczenia się notacji muzycznej, nie rozpozna także zagadnień gry na instrumencie nauczycielskim, a już z całą pewnością nie nabędzie takich kompetencji, aby rozpoznać zasoby muzyczne dzieci. W trakcie trwającej 30 godzin muzyki można zaledwie zasygnalizować pewne zasady muzyki, wybrane elementy teorii oraz historii muzyki, a w trakcie metodyki edukacji muzycznej, trwającej zaledwie 45 godzin w cyklu kształcenia, można zaprezentować wybrane zabawy muzyczne oraz zwrócić uwagę na repertuar muzyczny. Z całą pewnością w trakcie tak małej liczby godzin nie można efektywnie wspierać rozwoju muzycznego studentów, co przekładać się będzie oczywiście na efekt ich pracy w przedszkolach i szkołach.

W opisywanej sytuacji pozostaje tylko możliwość omówienia pewnych zjawisk muzycznych oraz założeń metodycznych, nie ma czasu na przekazanie systematycznej wiedzy i systematyczne kształcenie kluczowych dla nauczyciela muzyki umiejętności. Nie ma także możliwości utrwalenia wiedzy i umiejętności, bowiem utrwalenie wiedzy, a w szczególności umiejętności muzycznych wymaga dużego nakładu pracy oraz wielogodzinnego treningu. Pozostaje mieć nadzieję, że w tak skonstruowanej rzeczywistości przyszli nauczyciele zainteresują się muzyką i będą mieli w przyszłości potrzebę samodoskonalenia w omawianym zakresie.

[57] Tamże, s. 63.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

4.4. Nauczyciele rytmiki i zajęć muzycznych w żłobkach, przedszkolach i edukacji wczesnoszkolnej – rozważania o współczesnej praktyce

Pojęcie „rytmika" funkcjonuje w Polsce od końca II wojny światowej, choć Ewa Bogdanowicz (2015) odnotowuje pojawienie się koncepcji Jaques'a-Dalcroze'a w Polsce nawet już 1908 roku (s. 13). Autorka przypomina, że w 1969 roku na aktualność założeń teoretycznych i wskazań praktycznych sformułowanych przez twórcę rytmiki – Jaques'a-Dalcroze'a – zwróciła uwagę Maria Przychodzińska (s. 13).

Wśród celów rytmiki Marzena Brzozowska-Kuczkiewicz (1991) wymienia m.in. zaspokajanie indywidualnych potrzeb psychicznych i zainteresowań, rozwijanie wrażliwości, tworzenie porządku i równowagi między wszystkimi rodzajami zdolności oraz harmonizowanie wszystkich przejawów aktywności, a pewne założenia rytmiki omówiono już w niniejszym opracowaniu podczas próby syntetycznego scharakteryzowania koncepcji edukacji muzycznej Jaques'a-Dalcroze'a.

Rytmika, jak twierdzi E. Bogdanowicz (2015):

> wspiera i stymuluje, angażując w równym stopniu sferę emocjonalno-motywacyjną, intelektualną i fizyczną człowieka. […] ćwiczenia stosowane w metodzie mogą pomóc w stworzeniu szybkiego i uporządkowanego przepływu informacji między mózgiem a ciałem, co prowadzi m.in. do utrwalenia w mózgu obrazu ćwiczonych ruchów. Sam twórca metody wśród najważniejszych zadań wymienia ćwiczenia: „reakcji, pobudzania i hamowania, porządkowania, oceniania różnic dynamiki i czasu trwania, orientacji w przestrzeni, giętkości, frazowania, zdolności poruszania się w różnorodny sposób oraz utrzymywania równowagi" (s. 9).

W niniejszych rozważaniach zaznaczyć jednak należy, że wokół samego pojęcia „rytmika" narosło wiele niejasności ze względu na to, że w polskiej nomenklaturze zajęcia umuzykalniające z dziećmi w wieku przedszkolnym, niezależnie od tego, na jakich oparte są metodach, przyjęło się określać mianem „rytmiki". Tymczasem zauważyć trzeba wyraźnie, iż typowa rytmika postrzegana jako jeden z członów koncepcji Jaques'a-Dalcroze'a jest przede wszystkim metodą kształcenia w szkołach artystycznych przygotowujących do zawodu artysty (zwłaszcza w szkołach muzycznych oraz baletowych).

Nauczycieli rytmiki postrzeganej jako członu koncepcji edukacji estetycznej Jaques'a-Dalcroze'a kształci się najczęściej w drodze studiów na wyższych uczelniach muzycznych lub uniwersytetach, na których powołano do życia

Adam Mickiewicz University Press © 2026

wydziały ukierunkowane na wykonawstwo artystyczne (np. poza akademiami i uniwersytetami muzycznymi rytmika jako ścieżka kształcenia prowadzona jest na Uniwersytecie Rzeszowskim na Wydziale Muzyki, czy na Uniwersytecie Śląskim na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji UŚ, a także innych). Rytmika jest ponadto ścieżką kształcenia w szkołach muzycznych II stopnia, a jako przedmiot obligatoryjny i umuzykalniający dzieci występuje w szkolnictwie artystycznym.

Uczeń szkoły średniej kształcący się na kierunku rytmika, wśród przedmiotów zawodowych realizuje: kształcenie słuchu, literaturę muzyczną, zasady muzyki, naukę o muzyce, historię muzyki, formy muzyczne i harmonię, podobnie jak uczniowie pozostałych kierunków (np. instrumentalnych). Jednocześnie program rytmiki w szkole muzycznej II stopnia obejmuje odrębnie: fortepian i improwizację fortepianową, rytmikę i technikę ruchu[58].

O ile w ramach fortepianu uczeń przygotowywany jest na podobnym poziomie, na którym przygotowywani są instrumentaliści, których obejmuje tzw. fortepian dodatkowy (np. uczniowie kształcący się na głównym instrumencie dętym lub smyczkowym), o tyle improwizacja fortepianowa jako przedmiot kształcenia na kierunku rytmika jest objęty zasadami improwizacji charakterystycznej dla koncepcji Jaques'a-Dalcroze'a i koncertuje się na kształceniu kompetencji potrzebnych do swobodnej improwizacji podczas realizowania zajęć rytmiki z dziećmi[59]. Zaznaczyć też należy, iż sam twórca koncepcji był doskonałym pianistą i miał duże umiejętności w zakresie improwizacji na fortepianie, podczas gdy większość nauczycieli przedszkolnych w ogóle nie potrafi grać na jakimkolwiek instrumencie akompaniującym. Ten problem w swoich analizach dostrzega wyraźnie także Anna Przybylska-Zielińska (2016), która zwraca uwagę na szereg nieprawidłowości w procesie realizacji rytmiki w szkolnictwie powszechnym.

Wśród celów kształcenia na przedmiocie improwizacja fortepianowa wymienia się: „przyswojenie wiedzy z zakresu improwizacji fortepianowej, wykształcenie umiejętności improwizacji na fortepianie, prezentację publiczną, funkcjonowanie w środowisku artystycznym"[60].

[58] Por. Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. F. Chopina w Opolu. Rytmika (cykl 6-letni), https://www.gov.pl/web/psmopole/rytmika-cykl-6-letni

[59] Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754).

[60] M. Powrósło (2023a), Wymagania edukacyjne oraz kryteria oceniania dla PSM w Opolu. Przedmiot. Improwizacja fortepianowa. Drugi etap edukacyjny, cykl sześcioletni, Opole 2023. Opracowane na podstawie rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Aby doprecyzować ścieżkę kształcenia nauczycieli rytmiki jeszcze na poziomie szkoły średniej, warto przytoczyć fragmenty programu kształcenia w zakresie improwizacji fortepianowej w szerszym zakresie. Wśród treści nauczania zaznacza się wiedza z zakresu improwizacji fortepianowej poszerzona o zasady bezpieczeństwa i higieny pracy, a zawierająca także wiedzę ogólnomuzyczną umożliwiającą realizowanie zadań z zakresu improwizacji fortepianowej, wiedzę na temat literatury muzycznej różnych epok ze szczególnym uwzględnieniem literatury fortepianowej; umiejętność gry na instrumencie w obszarze doskonalenia techniki gry fortepianowej, posługiwanie się różnorodnymi technikami artykulacyjnymi, dynamiką, agogiką oraz umiejętnością operowania barwą dźwięku (Powrósło, 2023a).

W ramach treści nauczania zaznacza się ponadto wykorzystanie w grze różnorodnych typów faktury fortepianowej; dbałość o jakość dźwięku improwizacji, umiejętność w zakresie transpozycji i gra a vista, tak by uczeń potrafił transponować akordy, wybrane kadencje i progresje, a grając a vista (czyli otrzymując nuty bez wcześniejszego przygotowania opisanego nimi utworu), umiał antycypować dalszy przebieg utworu (Powrósło, 2023a). Uczeń ma także rozpoznawać wybrane przykłady utworów literatury fortepianowej, w tym miniatury reprezentujące zróżnicowane style muzyczne i różne typy faktury fortepianowej, a także przekształcać utwory powstałe na gruncie muzyki klasycznej i neoklasycznej, dążąc do ich redukcji lub wzbogacenia w sferze rytmiczno-melodycznej i fakturalnej, z zachowaniem przebiegu harmonicznego i formalnego oryginału (Powrósło, 2023a).

Podczas zajęć uczeń ma także kreować własne improwizacje konstruowane na zasadach podobieństwa, przeciwieństwa i przejścia na gruncie harmoniki funkcyjnej dur-moll oraz na gruncie harmoniki nowoczesnej, tworzyć własne kompozycje w określonym stylu i o różnym charakterze; improwizować w tonacjach majorowych i minorowych do trzech znaków przykluczowych, realizować przebiegi harmoniczne z wykorzystaniem różnych kadencji oraz dominant wtrąconych do akordów głównych i pobocznych, stosować w improwizacji wybrane zwroty harmoniczne muzyki rozrywkowej i jazzowej, improwizować miniatury oparte na technice modelowania interwałowego w przebiegu periodycznym i aperiodycznym (Powrósło, 2023a).

W ramach improwizacji uczeń ma także stosować zasady budowy okresowej, tworząc formy AB i ABA oraz formę wariacji, komponować wybrane tańce narodowe i popularne (Powrósło, 2023a). W obszarze zastosowania improwi-

28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754), materiały niepublikowane, do użytku PSM w Opolu.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

zacji fortepianowej do zajęć rytmiki uczeń ma tworzyć improwizowane akompaniamenty do piosenek dziecięcych i popularnych, komponować lub aranżować piosenki do tekstów własnych lub obcych, improwizować muzykę do chodzenia, biegu i podskoków w dowolnym stylu, improwizować muzykę do tematów rytmicznych w różnym metrum oraz w różnych tempach, improwizować muzykę do wybranych zadań muzyczno-ruchowych (Powrósło, 2023a).

Samodzielna praca ucznia podczas nauki gry improwizacji fortepianowej polega na przestrzeganiu bezpieczeństwa i higieny pracy, realizowaniu procesu ćwiczeń poszczególnych elementów warsztatu według wskazówek nauczyciela; kontrolowaniu gry podczas realizacji określonych ćwiczeń, umiejętności oceny jakości wykonywanych zadań, stosowaniu w działaniach praktycznych wiedzy z zakresu muzycznych przedmiotów teoretycznych (Powrósło, 2023a).

Jeden z obszarów wyszczególnionych w programie kształcenia w szkole muzycznej II stopnia w Opolu przez Małgorzatę Powrósło dotyczy współpracy ucznia w zakresie realizacji zadań artystycznych w grze z innymi uczniami lub nauczycielem. Pojawiają się także uszczegółowione efekty uczenia się w obszarze prezentacji publicznej (praktyki estradowej) obejmującej takie komponenty jak: koncentrację podczas występu, opanowanie tremy, ocenę warunków akustycznych sali i dostosowanie się do nich podczas wykonania improwizacji fortepianowej, stosowanie zasad poprawnego zachowania podczas prezentacji publicznej, wykonywanie przygotowanych wcześniej improwizacji i kompozycji z pamięci, antycypacja dalszego przebiegu improwizowanej gry (Powrósło, 2023a). Dodatkowo zwraca się uwagę na wykorzystanie Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych (TIK) w procesie prezentacji przez ucznia efektów jego działań w omawianym obszarze.

W zakresie rozwoju artystycznego i zawodowego uczeń dokonuje ponadto analizy własnych kompetencji, identyfikuje obszary wiedzy i umiejętności wymagające doskonalenia, wyznacza sobie cele rozwojowe i sposoby ich realizacji, aktualizuje wiedzę i rozwija umiejętności, wykorzystuje różne źródła informacji w celu doskonalenia umiejętności zawodowych, dokumentuje i archiwizuje własne dokonania twórcze i aktywnie uczestniczy w życiu artystycznym. Zakłada się także, że uczeń będzie przestrzegał zasad etycznych oraz utrzymywał „właściwe relacje w środowisku", przewidywał skutki podejmowanych działań i ponosił odpowiedzialność za podejmowane decyzje (Powrósło, 2023a).

Podczas zajęć rytmiki uczeń ma przyswoić wiedzę z zakresu metody rytmiki, realizować zadania z zakresu metody rytmiki, prezentować efekty swojej edukacji publicznie oraz funkcjonować w środowisku artystycznym (Powrósło, 2023b). Treści nauczania obejmują wiedzę z zakresu metodyki rytmiki, a dotyczącą zasad bezpieczeństwa i higieny pracy; głównych celów i założeń metody

Adam Mickiewicz University Press © 2026

rytmiki Jaques'a-Dalcroze'a wraz z wiedzą na temat twórcy metody, wiedzy na ćwiczeń z zakresu metody rytmiki (Powrósło, 2023b). W ramach realizowanych zadań z zakresu metody rytmiki pojawiają się różnorodne grupy zagadnień, a wśród nich: zagadnienia metrorytmiczne, solfeż, ekspresja muzyczna oraz estetyka ruchu, kompozycji ruchowej, metodyki prowadzenia rytmiki (Powrósło, 2023b).

Zagadnienia metrorytmiczne dotyczą wyrażenia w ruchu wartości rytmicznych i grup wartości rytmicznych nut i pauz, zasad grupowania wartości rytmicznych w taktach oraz stosowanie wiedzy w ruchu, realizowania z taktowaniem tematów rytmicznych w taktach o ćwierćnutowej i ósemkowej jednostce pulsu, wykonywanie łańcuchów realizacji tematów rytmicznych, wyrażania w ruchu akcentów metrycznych i wyrazowych, wykonywania tematów polirytmicznych i polimetrycznych, realizowania uzupełnień ćwierćnutowych, ósemkowych i szesnastkowych tematów rytmicznych, realizacji ostinato, stosowania w ruchu przedtaktu, realizowania w ruchu synkop, określania i stosowania w ruchu zasad realizacji wartości i tematów rytmicznych w podwójnej prędkości i dwukrotnym zwolnieniu (Powrósło, 2023b).

Uczeń podczas zajęć rytmiki uczy się także rozróżniania podziału regularnego i nieregularnego wartości rytmicznych i stosowania równoczesnej realizacji obu podziałów, realizacji w ruchu swobodnym i z taktowaniem przekształceń metrycznych taktów o stałej jednostce metrycznej trójdzielnej na takty o jednostce metrycznej dwudzielnej i odwrotnie, wykazywania się szybką reakcją psychomotoryczną podczas zagadnień metrorytmicznych i muzyczno-ruchowych, wykazywania się precyzją rytmiczną oraz zdolnością koncentracji uwagi i jej podzielności (Powrósło, 2023b).

W zakresie solfeżu uczeń realizuje ruchem kierunek i strukturę interwałową linii melodycznej, rozpoznaje i wyraża w ruchu interwały i trójdźwięki, a także reaguje ruchem na przebieg harmoniczny (Powrósło, 2023b).

Ekspresja muzyczna kształcona podczas zajęć rytmiki obejmuje improwizacje ruchowe, głosowe i na instrumentach perkusyjnych, określanie elementów dzieła muzycznego i wyrażania ich w ruchu (Powrósło, 2023b).

W zakresie estetyki ruchu zwraca się uwagę na prowadzenie ruchu w sposób świadomy i kontrolowany, stosowanie umiejętności technicznych i wyrazowych w realizacji ruchowej zagadnień metrorytmicznych, kompozycji ruchowej oraz improwizacji i interpretacji ruchowo-przestrzennej indywidualnie oraz w zespole (Powrósło, 2023b).

W obszarze kompozycji ruchowej uczeń podczas zajęć rytmiki opracowuje w zadaniach ruchowych wybrane formy muzyczne, w tym AB, ABA, kanon, rondo, wariacje, stosuje zasady komponowania ruchu w przestrzeni, tworzy

Adam Mickiewicz University Press © 2026

i realizuje interpretacje ruchowe utworów muzycznych, zgodnie z ich formą i charakterem, dobiera środki wyrazu zgodnie z charakterem prezentowanego utworu (Powrósło, 2023b).

Metodyka prowadzenia rytmiki obejmuje przygotowanie przez ucznia przykładowych ćwiczeń z zakresu metody rytmiki z wykorzystaniem improwizacji fortepianowej (Powrósło, 2023b). W przypadku rytmiki również istotnym aspektem jest prezentacja publiczna interpretacji ruchowych utworów muzycznych, zarówno indywidualnie, jak i w zespole, a także wykazywanie się przez ucznia kreatywnością, muzykalnością i wrażliwością artystyczną w ruchu (Powrósło, 2023b).

Ostatnim już przedmiotem, w obszarze którego kształceni są przyszli nauczyciele rytmiki poza standardowymi przedmiotami zawodowymi charakterystycznymi dla szkoły muzycznej na etapie ponadpodstawowym, jest technika ruchu. Wśród celów kształcenia wymienia się: przyswojenie wiedzy z zakresu techniki ruchu, swobodę i ekspresję ruchu, prezentację publiczną oraz funkcjonowanie w środowisku artystycznym (Powrósło, 2023c).

Przyswojenie wiedzy z zakresu techniki ruchu obejmuje: zasady bezpieczeństwa i higieny pracy; ogólną anatomię człowieka, podstawowe ćwiczenia ogólnorozwojowe, ćwiczenia kształtujące sprawność i świadomość ciała (Powrósło, 2023c). Uczeń ponadto poznaje charakterystyczne cechy i odrębności stylu wybranych tańców ludowych (Powrósło, 2023c).

W zakresie swobody i ekspresji ruchu uczeń zobowiązany jest do utrzymywania prawidłowej postawy ciała zgodnie z zasadami anatomii, uwzględniania w ruchu koordynacji i niezależności poszczególnych części ciała, wykonywania ćwiczeń rozgrzewających, wzmacniających, odprężających i rozciągających (Powrósło, 2023c). Dodatkowo, w zakresie świadomości ruchu, zwraca się uwagę na świadomość ciała i kierunków ruchu w przestrzeni, kontrolowanie poczucia napięcia i odprężenia poszczególnych mięśni, prowadzenie ruchu na różnych płaszczyznach oraz poruszania się zgodnie z określonym rysunkiem przestrzennym, wykonywanie elementów i układów tanecznych ze szczególnym uwzględnieniem polskich tańców regionalnych i narodowych, prezentowanie wybranych ćwiczeń i kompozycji ruchowych z zachowaniem dbałości o estetykę ruchu, wykonywanie elementów wybranych technik tanecznych (Powrósło, 2023c).

Kompozycja i improwizacja ruchowa zakłada z kolei wyrażanie w ruchu artykulacji, dynamiki, agogiki i charakteru muzyki, dobór środków wyrazu ruchowego zgodnie z charakterem muzyki, kompozycję zintegrowanego ruchu ciała i rekwizytu, wykazywanie się w ruchu kreatywnością, muzykalnością i wrażliwością artystyczną. Zajęcia z techniki ruchu przewidują również

Adam Mickiewicz University Press © 2026

samodoskonalenie uczniów, pracę indywidualną i zespołową oraz prezentacje publiczne efektów pracy (Powrósło, 2023c).

Analizując zaledwie zakres treści kształcenia na wskazanych wyżej przedmiotach na kierunku rytmika w szkołach muzycznych II stopnia, można dojść do przekonania, iż przygotowanie do realizowania rytmiki według założeń Jaques'a-Dalcroze'a wymaga wieloletniej praktyki oraz wielogodzinnego nakładu wytężonej pracy, dodatkowo – szerokich umiejętności muzycznych oraz dyspozycji motorycznych.

Podobnie rzecz ma się w przypadku studiów wyższych z rytmiki. W programie zamieszczonym na stronie Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu[61] wyraźnie zarysowuje się kształcenie o charakterze ogólnomuzycznym i kierunkowym. W programie studiów na studiach licencjackich przyszły nauczyciel rytmiki uczęszcza na takie przedmioty jak: analiza form muzycznych, chór/orkiestra/zespół rytmiki, dydaktyka ogólna, dydaktyka rytmiki, emisja głosu, fortepian, harmonia, harmonia praktyczna, historia muzyki powszechnej, improwizacja fortepianowa, integracja rytmiki i solfeżu w metodzie Jaques'a-Dalcroze'a, kompozycja ruchowa utworów muzycznych, kontrapunkt, kształcenie słuchu, literatura muzyczna, metodyka nauczania przedmiotu kształcenie słuchu i zasady muzyki, metodyka nauczania przedmiotu rytmika w szkolnictwie podstawowym, metodyka prowadzenia zespołów rytmiki, mimika i gest sceniczny, proseminarium metody Jaques'a-Dalcroze'a, rytmika, solfeż dalcroze'owski, taniec ludowy, technika ruchu, wychowanie fizyczne – taniec ludowy, zespół rytmiki[62]. Dodatkowo w cyklu kształcenia student realizuje przedmioty z obszaru pedagogiki, psychologii ogólnej, praktyki pedagogiczne, języka obcego, seminarium pracy dyplomowej i fakultety.

W programie kształcenia na kierunku rytmika na studiach I stopnia w Akademii Sztuki w Szczecinie zakłada się, że:

> Celem kształcenia na studiach I stopnia jest przygotowanie absolwentów do wykonywania przede wszystkim zawodu nauczyciela przedmiotu Podstawy rytmiki i przedmiotu Kształcenie słuchu w szkolnictwie muzycznym (pełne kwalifikacje uzyskuje po ukończeniu studiów II st.), ogólnokształcącym i baletowym oraz w przedszkolach, a także animatora kultury muzycznej, instruktora muzycznego i pokrewnych zawodów[63].

[61] Kierunek: kompozycja i teoria muzyki. Specjalność: rytmika, studia I stopnia. Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu, https://amuz.edu.pl/wydzial-i/kierunek-kompozycja-i-teoria-muzyki-specjalnosc-rytmika-studia-i-stopnia/

[62] Tamże.

[63] Program studiów na kierunku Rytmika zatwierdzony uchwałą nr 181/2024 Senatu Akademii Sztuki w Szczecinie z dnia 21 czerwca 2024 r. (materiał niepublikowany, do użytku wewnętrznego).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

W dokumencie zaznacza się, że:

> Absolwent studiów I stopnia kierunku Rytmika otrzymuje szeroki wachlarz umiejętności uprawniających do pracy artystycznej oraz dydaktycznej, a elastyczny program studiów zapewnia wszechstronne i profesjonalne przygotowanie w zakresie prowadzenia zajęć rytmiki, komponowania ruchu, improwizacji ruchowej i fortepianowej, kształcenia słuchu w szkolnictwie muzycznym I stopnia, a także tworzenia akompaniamentu do zajęć ruchowych. Nabywając kompetencje merytoryczne i metodyczne niezbędne do pracy w różnych środowiskach społecznych, edukacyjnych i wychowawczych w zakresie sztuki muzycznej absolwent jest przygotowany do:
> – prowadzenia zajęć muzyczno-ruchowych w różnych grupach wiekowych;
> – prowadzenia zajęć rytmiki w przedszkolach;
> – prowadzenia zajęć muzyczno-ruchowych w szkolnictwie muzycznym, powszechnym i amatorskim ruchu muzycznym;
> – działalności muzycznej w instytucjach kultury i mediach;
> – działalności animacyjnej w zakresie kultury muzycznej w społeczeństwie[64].

W programie kształcenia widnieją zapisy dotyczące następujących przedmiotów:

> 1) Przedmioty kierunkowe: rytmika, improwizacja fortepianowa, zespół rytmiki, solfeż dalcroze'owski, kompozycja ruchowa utworów muzycznych;
> 2) Przedmioty podstawowe: chór lub zespół wokalny, kształcenie słuchu, harmonia, analiza dzieła muzycznego;
> 3) Przedmioty pedagogiczne: emisja głosu, pedagogika, psychologia, podstawy dydaktyki, metodyka podstaw rytmiki i kształcenia słuchu w szkole muzycznej, praktyka pedagogiczna[65].

Kolejny moduł obejmuje przedmioty ogólnoakademickie, takie jak: język obcy, wychowanie fizyczne, ochrona własności intelektualnej[66].

Studia wzbogacone są także ofertą zajęć fakultatywnych, takich jak: zasady muzyki, instrumenty szkolne, chór kameralny, historia jazzu i muzyki rozrywkowej, harmonia jazzowa, jazzowy zespół wokalny, vocal summit z improwizacją i elementami circle song, technologia nagrań dźwiękowych, fonografia i produkcja muzyczna, zarys historii sztuki, wiedza o teatrze, schola gregoriańska, prawo kościelne z liturgiką, akompaniament liturgiczny, podstawy techniki wokalnej, podstawy techniki dyrygowania, rynek pracy twórców[67].

[64] Tamże.
[65] Tamże.
[66] Tamże.
[67] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Warto dodać, że studia z rytmiki oferowane są także jako studia II stopnia. Na Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu[68] obejmują one takie przedmioty jak: analiza i interpretacja muzyki XX i XXI wieku, choreografia muzyki, chór/orkiestra/zespoły rytmiki, historia kultury, improwizacja fortepianowa, improwizacja fortepianowa z elementami jazzu i muzyki rozrywkowej, interpretacja ruchowa dzieła muzycznego, język obcy B2+, kompensacja i korektywa, marketing i animacja kultury, metodyka nauczania techniki ruchu w szkolnictwie ponadpodstawowym, metodyka nauczania improwizacji fortepianowej, metodyka prowadzenia rytmiki w szkolnictwie ponadpodstawowym, prawo autorskie i prawa pokrewne, propedeutyka anatomii, propedeutyka rytmikoterapii, psychologiczne podstawy działań terapeutycznych, rytmika, rytmika z elementami terapii muzyczno-ruchowej, taniec historyczny, taniec współczesny, technika ruchu, wychowanie fizyczne – taniec współczesny, fakultety[69]. Studia obejmują także praktyki pedagogiczne oraz seminarium dyplomowe.

Proces kształcenia na kierunku rytmika na uczelniach wyższych jawi się więc także jako mocno ukierunkowany na szereg umiejętności praktycznych z obszaru metody Jaques'a-Dalcroze'a, a także na umiejętności i wiedzę ogólnomuzyczną i pedagogiczną. Warto przy tym zaznaczyć, iż na kierunkach powiązanych nie z samą rytmiką, a szeroko pojętą edukacją muzyczną na uczelniach artystycznych, nie przygotowuje się z kolei do metodyki pracy z dzieckiem do lat dziesięciu. Nauczyciel muzyki po zakończeniu studiów w obszarze edukacji muzycznej przygotowany jest do edukacji na etapie klas IV–VIII oraz w szkole ponadpodstawowej.

Choć w programach studiów (nie samej rytmiki, a szerzej postrzeganej edukacji muzycznej), np. na Akademii Muzycznej w Poznaniu, pojawiają się zajęcia ukierunkowane na improwizację fortepianową, instrumenty szkolne, czy także zajęcia muzyczno-ruchowe, absolwenci wydziałów pedagogicznych trafiają najczęściej do edukacji w klasach IV–VIII szkoły powszechnej. Wynika to z faktu niewyodrębniania w edukacji wczesnoszkolnej przedmiotu muzyka lub edukacja muzyczna, a także z faktu, iż w przedszkolu każdy nauczyciel uprawniony do edukacji przedszkolnej może – w świetle prawa – realizować zajęcia muzyczne. Biorąc pod uwagę ukazane wyżej założenia programów kształcenia na kierunku rytmika zarówno w szkole muzycznej II stopnia, jak i podczas studiów wyższych, paradoksem wydaje się, że – jak czytamy m.in. na

[68] Kierunek: kompozycja i teoria muzyki. Specjalność: rytmika, studia II stopnia. Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu, https://amuz.edu.pl/wydzial-i/kierunek-kompozycja-i-teoria-muzyki-specjalnosc-rytmika-studia-ii-stopnia/

[69] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Portalu Oświatowym: „Wszyscy nauczyciele prowadzący zajęcia wynikające z podstawy programowej wychowania przedszkolnego muszą posiadać kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolu. Dotyczy to również takich zajęć jak rytmika i gimnastyka”[70]. Wyjaśnia się, że: „Zajęcia rytmiki są prowadzone w ramach realizacji programu wychowania przedszkolnego, który musi być zgodny z realizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego”[71].

> Zgodnie z pkt 8 warunków realizacji pobyt w przedszkolu jest czasem wypełnionym zabawą, która pod okiem specjalistów tworzy pole doświadczeń rozwojowych budujących dojrzałość szkolną. Nauczyciele zwracają uwagę na konieczność tworzenia stosownych nawyków ruchowych u dzieci, które będą niezbędne, aby rozpocząć naukę w szkole, a także na rolę poznawania wielozmysłowego. Szczególne znaczenie dla budowy dojrzałości szkolnej mają zajęcia rytmiki, które powinny być prowadzone w każdej grupie wiekowej oraz gimnastyki, ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń zapobiegających wadom postawy[72].

Jednocześnie trudno sobie wyobrazić nauczyciela edukacji przedszkolnej bez dodatkowego przygotowania muzycznego, który potrafi improwizować na pianinie, czy czytać nuty głosem, by wybrać repertuar odpowiadający możliwościom wykonawczym dziecka. W związku z powyższym w przedszkolach najczęściej korzysta się z nagrań fonograficznych, portali internetowych z piosenkami lub pomocy dydaktycznych, a pomija się całkowicie obcowanie dzieci z żywym instrumentem. W świetle zasygnalizowanych wyżej wytycznych rytmikę sprowadza się do zabaw muzycznych niemających wiele wspólnego z tradycyjną rytmiką postrzeganą jako rytmiką Jaques'a-Dalcroze'a, a opierającą się raczej na intuicji i wyuczonych fragmentach zabaw Batii Strauss lub innych propozycjach[73].

W postrzeganiu rytmiki jako zajęć muzycznych realizowanych w przedszkolu zarysowuje się więc wyraźny dylemat dotyczący zakresu treści edukacyjnych, metod pracy z dzieckiem, a także profilu kompetencji nauczyciela. Trudno sobie wyobrazić, by rytmikę realizować z dziećmi wyłącznie na podstawie założeń Jaques'a-Dalcroze'a, bowiem kształcenie w zakresie metody, jak

[70] M. Wysocka (2023). *Kwalifikacje do prowadzenia zajęć z rytmiki w przedszkolu*. https://www.portaloswiatowy.pl/zatrudnianie-nauczycieli/kwalifikacje-do-prowadzenia-zajec-z-rytmiki-w-przedszkolu-22068.html

[71] Tamże.

[72] Tamże.

[73] Wniosek autorki poparty dwudziestoletnim doświadczeniem współpracy z placówkami edukacji dziecka.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

ukazano wyżej, wymaga wielu ćwiczeń, zaangażowania oraz wysiłku. Należy też wyraźnie zaznaczyć, że od początku wprowadzenia do przedszkoli tzw. rytmiki, korzystano nie tylko z założeń samego Jaques'a-Dalcroze'a, ale traktowano jego metodę jako element zajęć umuzykalniających, łącząc idee twórcy rytmiki z elementami koncepcji Orffa oraz rodzimymi rozwiązaniami.

Jak pisze Przychodzińska (1986): „W Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego wielu muzyków włączyło się w nurt powszechnego wychowania muzycznego, adaptując metody wcześniej rozwinięte na zachodzie Europy" (s. 9). Badaczka wymienia rodzimych edukatorów implikujących założenia Jaques'a-Dalcroze'a, angielskiej metody zwanej Tonic – Solfa oraz metody cyfrowej: Tadeusza Joteykę, Piotra Maszyńskiego i Florę Szczepanowską oraz Karola Hławiczkę (Przychodzińska, 1986, s. 9). Odrębne koncepcje tworzyli z kolei Stanisław Kazuro oraz Stefan Wysocki określani przez Przychodzińską twórcami „polskiej szkoły umuzykalnienia" (s. 9). Przychodzińska już w latach 80. przekonywała, że żadna z koncepcji edukacji muzycznej XX wieku nie jest realizowana w sposób „czysty", lecz obserwuje się wzajemne przenikanie się „systemów" (s. 9). Badaczka przypomina, że na gruncie polskiej tradycji wychowania muzycznego można odnaleźć rodzime tradycje, jak i wpływ koncepcji Orffa, Jaques'a-Dalcroze'a czy Kodálya (a także Freineta), jednak wypływ ten jest widoczny w zakresie wybranych elementów (s. 9).

Realizowanie edukacji muzycznej w przedszkolu w sposób postrzegany w kategorii zabaw muzycznych, a nie rytmiki rozumianej jako członu koncepcji Jaques'a-Dalcroze'a, zaznacza się także w publikacjach Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman (1980b; 1982; 1992a; 1992b), która przez szereg lat rozpoznawana była jako propagatorska koncepcji Orffa, co nie przeszkadzało pedagożce w realizowaniu tzw. rytmiki w latach 1983–2000 w emitowanym przez stację TVP *Domowym przedszkolu* (Janczewska-Sołomko, 2008, s. 442–443). Rytmika w tym programie opierała się na zabawach muzycznych z zastosowaniem rytmu i instrumentów muzycznych, a także ruchu przy muzyce i wyraźnie nawiązywała do rodzimych tradycji wychowania muzycznego. W publikacji *Kalendarz muzyczny w przedszkolu* (1992a) Smoczyńska-Nachtman przekonuje, że wiele z proponowanych przez nią zabaw i ćwiczeń umuzykalniających dla dziecka w wieku przedszkolnym opiera się na ruchu z muzyką, dokonuje jednak trafnej implementacji elementów koncepcji Orffa, Jaques'a-Dalcroze'a z, jak już zaznaczono, rodzimą tradycją wychowania muzycznego oraz inwencją własną autorki.

Z powyższych rozważań jasno wynika, że w przedszkolu zajęcia umuzykalniające, zwane powszechnie rytmiką, niekoniecznie są dokładnym odwzorowaniem założeń Jaques'a-Dalcroze'a. Z dotychczas poczynionych analiz wynika

Adam Mickiewicz University Press © 2026

także, iż w polskim systemie kształcenia nauczycieli w XX wieku przyjmowano założenie, że za kształtowanie muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym nie musi odpowiadać nauczyciel z przygotowaniem muzycznym, lecz nauczyciel przygotowany do edukacji przedszkolnej. Stąd też kształcenie artystyczne, które zaznaczało się do lat 80. na kierunkach nauczycielskich realizowane było bardzo systematycznie i starannie. Biorąc jednak pod uwagę współcześnie drastycznie ograniczoną liczbę godzin na realizację przedmiotów artystycznych w świetle analizowanych w niniejszym opracowaniu standardów kształcenia nauczycieli, trudno mówić o rzetelnym przygotowaniu muzycznym nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Studiując zabawy muzyczne proponowane chociażby przez Smoczyńską-Nachtman, nie sposób wyobrazić sobie, że realizuje je współczesny absolwent studiów w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej niemający dodatkowego przygotowania muzycznego.

Warto także dodać, iż wszechogarniająca komercjalizacja kultury i chęć zarobkowania różnorodnych podmiotów prowadzą do radykalnego zubożenia edukacji muzycznej dziecka – narzędzia dydaktyczne może opublikować i upowszechniać każda osoba dysponująca środkami finansowymi. Dzieci śpiewają piosenki często niekoniecznie dopasowane do ich rozwoju fizycznego (możliwości głosowych), piosenki nagrywane są w sposób nieprzywodzący na myśl wysokiej sztuki – podkłady muzyczne wykonywane są na „plastikowych" keyboardach, instrumentacja jest uboga, a środki wyrazu artystycznego w zasadzie na poziomie zupełnie amatorskim. Piosenki zaczerpnięte z przypadkowych kanałów na YouTube, na którym każda osoba może zamieścić dowolną produkcję, sprawiają, że współczesne dziecko obcuje z piosenkami nie wartościowymi, a wręcz „kiczowatymi".

Dzieci doświadczają muzyki odtwarzanej wyłącznie w sztuczny sposób (z nagrania), odczuwają wprawdzie radość z możliwości „współśpiewania" z podkładem muzycznym, zazwyczaj jednak piosenka śpiewana jest przez nie na zasadzie równoległej – „podkład sobie, dzieci sobie". Nauczyciel nie śpiewa w ogóle, a jedynie prezentuje nagranie. Dziecko nie zastanawia się nad frazą muzyczną, uczy się wyłącznie tekstu, co czyni na ogół w drodze wielokrotnego, pozbawionego namysłu słuchania. Jeśli piosenka ma zostać przygotowana na występ, nauczyciel koncentruje się wprawdzie w większej mierze na nauce tekstu, nie rozumie jednak zupełnie, że piosenka ma także warstwę muzyczną.

W żłobku sytuacja jest podobna – mając na uwadze, że opiekun dziecka do lat trzech nie musi tak naprawdę legitymować się przygotowaniem pedagogicznym, a wyłącznie wykształceniem średnim i świadectwem zakończonego kursu

Adam Mickiewicz University Press © 2026

opieki nad dzieckiem[74], trudno mówić w omawianym przypadku o możliwości zatrudnienia wykfalifikowanego nauczyciela muzyki lub rytmiki. W rozporządzeniu Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 13 grudnia 2024 r. w sprawie standardów opieki sprawowanej nad dziećmi w wieku do lat 3[75] w żadnym z zapisów nie ma edukacji muzycznej. Nie ma jej także we wszystkich innych dokumentach sporządzonych w trosce o opiekę nad dziećmi do lat trzech.

Zaznaczyć należy ponadto, że nie w każdym żłobku i nie w każdym przedszkolu jest pianino, a często podczas zajęć rytmiki wykorzystywany jest keyboard, by nauczyciel mógł z nim wejść do każdej sali, w której będzie miał zajęcia. Pianino jest instrumentem stosunkowo stacjonarnym uniemożliwiającym przeniesienie, podczas gdy keyboard można przenosić z miejsca na miejsce. Pianino ponadto wymaga stosownej troski o utrzymanie instrumentu w dobrym stanie, natomiast strojenie instrumentu przekracza często możliwości finansowe przedszkoli. W placówkach dla dzieci nie ma także często oddzielnych sal do zajęć muzycznych, co zubaża przestrzeń fizyczną, która mogłaby wspierać edukację muzyczną poprzez odpowiednie jej zagospodarowanie. W efekcie nauczyciel samodzielnie dźwiga instrument, nie zawsze jednak ma możliwość optymalnego ustawienia go w sali, w której realizuje zajęcia. Aby zajęcia muzyczne przynosiły efekty, nauczyciel powinien mieć z dziećmi kontakt wzrokowy. Szereg doświadczeń autorki wskazuje na to, że keyboard stawiany bywa w miejscu, gdzie jest dostęp do gniazdka elektrycznego i jest to jedyne kryterium ustawienia instrumentu. Nie ma więc możliwości gry na dobrze nastrojonym i profesjonalnym pianinie oraz nie ma najczęściej możliwości zawieszenie nad pianinem lustra, w którym grający nauczyciel mógłby obserwować dzieci podczas zajęć.

Zdarza się także bardzo często, że w trakcie zajęć tzw. rytmiki, o ile taka jest w przedszkolu realizowana, nauczyciele edukacji przedszkolnej po prostu wychodzą z sali pozostawiając 25–27 dzieci pod opieką nauczyciela edukacji muzycznej[76]. W przypadku tak dużej liczby dzieci i niemalże ustawicznej ko-

[74] Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. 2011 nr 45 poz. 235), s. 23.

[75] Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 13 grudnia 2024 r. w sprawie standardów opieki sprawowanej nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. 2024 poz. 1882). Na podstawie art. 6c ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. 2024 poz. 338, 743 i 858).

[76] Wniosek wynikający z doświadczenia osobistego autorki, która przez szereg lat prowadziła w przedszkolach poznańskich tzw. rytmikę dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nieczności gry na instrumencie, w sali często panuje chaos, a dzieci nie do końca zainteresowane są propozycjami nauczyciela[77].

Rytmiczki lub nauczyciele muzyki, którzy zatrudniani są w niektórych placówkach ze względu na fakt umiejętności gry na pianinie, funkcjonują w placówkach na zasadzie nauczycieli „dochodzących" – zatrudniani są na umowę o dzieło, umowę zlecenie, oczywiście pod warunkiem, iż dyrektor otrzyma dodatkowe środki finansowe z organu prowadzącego placówkę. Samorząd terytorialny może takie środki wygospodarować, jednak nie musi, szczególnie w świetle informacji MEN o tym, że każdy nauczyciel edukacji przedszkolnej powinien mieć kompetencje do prowadzenia rytmiki.

W niniejszym opracowaniu warto ponadto zaznaczyć, iż autorka pełniła funkcję nauczyciela rytmiki w roku szkolnym 2024/2025 w dwóch przedszkolach, otrzymując w każdym z nich kwotę miesięczną oscylującą między 700 a 800 zł za realizację rytmiki w pięciu grupach w wymiarze jednego spotkania z dziećmi w tygodniu. Przy założeniu, że nauczyciel rytmiki miałby utrzymać się z opisywanej sumy pieniędzy należałoby wziąć pod uwagę, iż musiałby on prowadzić rytmikę w przynajmniej kilku przedszkolach, każdego dnia w wymiarze minimum 10 zajęć. Problem polega także i na tym, iż np. w Poznaniu pieniądze samorządowe wypłacane są do grudnia, a następnie należy poczekać, czy w styczniu radni podejmą stosowną uchwałę. W styczniu, a także w okresie wakacji letnich, nauczyciel rytmiki pozostaje więc bezrobotny. W wyniku osobistych doświadczeń autorki można także stwierdzić, że realizując zajęcia w przynajmniej 10 placówkach w wymiarze 10 różnych grup dziennie w tygodniu, nauczyciel nie jest w stanie rozpoznać możliwości i potrzeb dzieci, które ma edukować, nie ma więc możliwości indywidualizacji edukacji dziecka.

Sytuacja rytmiki jako komponentu wychowania przedszkolnego była jednak nieco inna przed wprowadzeniem w polskim systemie oświaty tzw. ustawy przedszkolnej (2013)[78]. Celem realizowanych zmian w systemie oświaty było systematyczne zwiększanie dostępności wychowania przedszkolnego i zapewnienie wszystkim dzieciom od trzeciego roku życia (do 2017 roku) miejsca realizacji wychowania przedszkolnego w przedszkolach i innych formach wychowania przedszkolnego, w których ustawowo ograniczono wysokość opłat pobieranych od rodziców za korzystanie przez ich dzieci z wychowania przedszkolnego. Zamysł nowelizacji był bardzo dobry, jednak po wprowadzeniu wytycznych rozpętała się burza medialna. Wiele firm „edukacyjnych" ofe-

[77] Wnioski poczynione na podstawie obserwacji zajęć rytmicznych w poznańskich przedszkolach w latach 2002–2025.

[78] Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2013 poz. 827).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

rujących przedszkolakom zajęcia dodatkowe w czasie trwania pobytu dziecka w przedszkolu zostało pozbawionych dochodów, gdyż w ustawie zapisano, że między godz. 8.00 a 13.00 edukacja w placówce jest nieodpłatna, zaś za pozostałe godziny pobytu dziecka w przedszkolu rodzic miał wówczas płacić kwotę w wysokości jednej złotówki (obecnie kwota ta jest także niska i nie wykracza poza 2 zł). Przedszkole od tego czasu mogło wprawdzie rozszerzać swoją ofertę o zajęcia zwane „dodatkowymi zajęciami rozwijającymi zainteresowania i uzdolnienia dzieci", opłaty dla rodziców za przedszkole nie mogą być jednak z tego tytułu wyższe. Rozwiązanie takie miało służyć ochronie rodziców przed koniecznością podwójnego opłacania zajęć (opłaty zgodnej z uchwałą rady gminy i opłaty dodatkowej dla firmy prowadzącej zajęcia).

W wyniku współpracy z poznańską Pro Sinfoniką, a także w wyniku realizacji zajęć muzycznych w przedszkolach, autorka niniejszego opracowania niejednokrotnie dostrzegała, że rozwiązanie sprzed nowelizacji opisywanej ustawy było bardzo niekorzystne dla wielu dzieci, których rodzice nie opłacali zajęć dodatkowych. W przedszkolach nie było bowiem obowiązku opłacania takich zajęć, a rodzice mogli dokonać wyboru, czy i na jakie zajęcia dzieci posyłają. Sytuacja była absolutnie nie do przyjęcia ze względu na fakt, iż część dzieci wychodziła z sali na zajęcia dodatkowe, a część pozostawała, mając poczucie, że traci coś atrakcyjnego. W owym czasie dochodziło do autentycznej segregacji dzieci. Hasłem wywoławczym nauczyciela było zawołanie: „Kto z was chodzi na rytmikę?", „Kto idzie na koncert?", ale także: „Kto jest zapisany na angielski?", „Kto chodzi na balet?".

Po ustaleniu tego, kto chodzi na rytmikę lub koncert, a także inne zajęcia dodatkowe, nauczyciel wyprowadzał dzieci z sali, w której pozostawały niezapisane na dodatkowe formy aktywności dzieci pochodzące z uboższych rodzin lub rodzin, które nie chciały za zajęcia płacić. Sytuacja ta była drastyczna także i z tego powodu, że od momentu transformacji ustrojowej prywatne firmy wdzierały się do przedszkoli w celu zarobkowania, proponując szereg zajęć dodatkowych, w tym języki obce, karate, aikido, balet, tańce, zbiorową logopedię dla chętnych rodziców, bajkoterapię, różne formy terapii z udziałem zwierząt, a rynek zajęć dodatkowych coraz bardziej się rozwijał. W latach 2010–2025 w przedszkolach proponowano dzieciom także robotykę, programowanie, płatne warsztaty przy użyciu klocków lego oraz szereg innych atrakcji, które z edukacją nie mają tak naprawdę wiele wspólnego. W sytuacji wprowadzenia nowelizacji ustawy wszystkie te przedsiębiorstwa musiały przeprofilować działalność na organizację zajęć w godzinach popołudniowych. Przedszkola, które chciały podtrzymać swoje tradycje, gdyż bogata oferta zajęć dodatkowych przyciągała rodziców i zapewniała nauczycielom etaty, obeszły przepis

Adam Mickiewicz University Press © 2026

w taki sposób, że zajęcia dodatkowe proponowały dzieciom po godz. 14, czyli w momencie, gdy dziecko kończyło zaplanowany każdego dnia w przedszkolu obiad. Wówczas instruktor zajęć formalnie odbierał dziecko z przedszkola i prowadził na zajęcia odbywające się pod jego opieką do odrębnej sali. Rodzic musiał napisać stosowne upoważnienie na odbiór dziecka przez instruktora zajęć, a następnie zobowiązany był do bezpośredniego odebrania dziecka z przedszkola z rąk tego instruktora. W przypadku spóźnienia dziecko było nadal z instruktorem, gdyż formalnie z przedszkola zostało już wypisane. Sytuacja taka trwa nadal i jest to jedyne rozwiązanie dla firm, które chcą nadal działać na terenie placówek oświatowych.

W czasie poprzedzającym nowelizację (do 2014 roku) nauczyciele muzyki lub rytmiki prowadzili na ogół działalność gospodarczą, a za dodatkowe zajęcia płacili rodzice lub powołana do życia w danej placówce Rada Rodziców. Jednocześnie powodowało to sytuację, w której nauczyciel wychowania przedszkolnego czuł się zwolniony z realizacji edukacji muzycznej (w sytuacji, gdy wszystkie dzieci uczęszczały na rytmikę). Rodzic z kolei miał do wyboru szereg zajęć, z których rytmika nie przestawiała się jako najbardziej atrakcyjna. Wiele dzieci nie było w ogóle objętych edukacją muzyczną, bowiem w tym okresie rodzice najchętniej inwestowali w zajęcia z obszaru języków obcych nowożytnych, podążali za innowacjami, a edukację muzyczną traktowali marginalnie.

Reasumując, przedszkole może rozszerzać swoją ofertę programową, jednak nie może pobierać od rodziców płatności większej niż ustalona w uchwale organu stanowiącego jednostki samorządu terytorialnego. W związku z tym nie przewiduje się wprowadzenia dofinansowania dla rodziców na tzw. zajęcia dodatkowe, w tym często także „rytmikę". To powoduje, że w wielu placówkach „rytmiki" po prostu nie ma, a edukacja muzyczna realizowana jest w nieprofesjonalny sposób i zazwyczaj wyłącznie na okoliczność dziecięcych występów przed dorosłą widownią.

Wprowadzona zmiana spowodowała, iż wielu absolwentów studiów w zakresie rytmiki podejmowało studia podyplomowe z obszaru edukacji przedszkolnej. Wiązało się to z potrzebą stałego zatrudnienia w przedszkolu, w którym należało, w świetle standardów kształcenia nauczycieli, mieć uprawnienia nauczycielskie. Sytuację tę przerwano w związku z pojawieniem się nowego standardu kształcenia wydanego przez ministra Czarnka, który uniemożliwił podjęcie dodatkowych studiów podyplomowych w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ustalając jedynym słusznym pięcioletni system kształcenia nauczycieli na studiach magisterskich.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Do dzisiaj nauczyciele rytmiki i muzyki w żłobkach i przedszkolach nie mogą liczyć na zatrudnienie w drodze umowy o pracę, brak możliwości stałego zatrudnienia uniemożliwia im także awans zawodowy.

Warto odnotować, iż pojawiają się w Polsce inicjatywy dokształcające nauczycieli w obszarze muzyki (w tym także rytmiki). Np. Akademia Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej[79] wprowadziła kierunek studiów o nazwie „Rytmika, logorytmika i taniec w wychowaniu muzyczno-ruchowym dzieci" (taka oferta dostępna jest w filii w Żywcu). Jednocześnie jednak, aby podjąć takie studia, należy legitymować się przygotowaniem pedagogicznym lub przygotowanie pedagogiczne uzyskać w drodze równoległych studiów. Oznacza to, iż rytmika nadal nie jest postrzegana w kategoriach przygotowania nauczycielskiego, a także pedagogicznego. Jak czytamy na stronie WSB:

> Celem studiów jest uzyskanie praktycznej wiedzy i umiejętności z zakresu rytmiki, logorytmiki, zajęć umuzykalniających oraz tańca dla dzieci. Kierunek ten pozwala pozyskać bogaty zbiór materiałów dotyczących muzyki, choreografii i ćwiczeń, jak również uruchomić w sobie ukryte pokłady kreatywności, potrzebne do tworzenia zajęć muzyczno-ruchowych. Studia przygotowują uczestników do prowadzenia ciekawych zajęć przedszkolnych, szkolnych i pozaszkolnych, rozwijających wyobraźnię i koordynację ruchowo-przestrzenną poprzez taniec, grę na instrumentach, śpiew, ćwiczenia rytmiczno-ruchowe gwarantujące rozwój w kierunku radosnego ruchu przy muzyce.
> Studia przygotowują do prowadzenia zajęć z zakresu rytmiki, logorytmiki i tańca oraz samodzielnego prowadzenia zajęć z wykorzystaniem różnych metod w przedszkolach i szkołach podstawowych, a także na zajęciach pozaszkolnych.
> Studia skierowane są do wszystkich osób, które zajmują się pracą z dziećmi w żłobkach, klubach malucha, do instruktorów tańca oraz instruktorów kulturalno-oświatowych, do nauczycieli rytmiki, a także do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, posiadających kwalifikacje do pracy w charakterze nauczyciela na tych etapach edukacyjnych oraz do pozostałych osób zainteresowanych wskazaną tematyką[80].

Choć oferta studiów wydaje się być bardzo ciekawa, studia te jednak nie mają charakteru studiów kwalifikacyjnych, a jedynie doskonalących, i choć nauczyciele w świetle obowiązujących wytycznych prawnych mają się doskonalić przez cały okres ich zatrudnienia, z reguły podejmują studia podyplomowe o charakterze kwalifikacyjnym (np. z zakresu terapii pedagogicznej), a muzyka pozostaje na marginesie ich zainteresowań.

[79] Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, https://wsb.edu.pl/kierunki/studia-podyplomowe/studia-oswiatowe/rytmika-logorytmika-i-taniec-w-wychowaniu-muzyczno-ruchowym-dzieci.html

[80] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

5. Praktyka wczesnej edukacji muzycznej XXI wieku a współczesne dziecko

5.1. Wprowadzenie

Współczesnych dylematów edukacji muzycznej, także we wczesnej edukacji, jest bardzo wiele. Należą do nich przede wszystkim marginalizacja muzyki w edukacji dziecka, brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do realizowania założeń „wychowania muzycznego", społecznie zaznaczający się pęd do wyposażania dziecka w inne niż muzyczne, a bardziej – jak się wydaje – optymalne kompetencje do późniejszej atrakcyjności na rynku pracy, a także zaznaczająca się w wyraźny sposób komercjalizacja usług edukacyjnych (poza systemem opieki i wychowania). Dodatkowo należy zwrócić uwagę na przemiany w zakresie funkcjonowania współczesnych dzieci względem dzieci z drugiej połowy XX wieku, które miały ograniczony dostęp do technologii, do przedmiotów materialnych (np. zabawek), które miały inne oczekiwania i inne możliwości rozwojowe.

Jak pisała Agnieszka Weiner w 2013 roku:

> Ostatnie lata to okres stopniowej degradacji znaczenia muzyki w procesie kształcenia ogólnego. Mniejsza liczba godzin muzyki, likwidacja muzyki jako samodzielnego przedmiotu na etapie wczesnoszkolnym i ponadgimnazjalnym, przy jednoczesnym braku zmian koncepcyjnych przyczyniają się do stopniowego zaniku znaczenia wychowania przez muzykę w szkole (s. 75–76).

Jeszcze u progu lat 80. XX wieku sytuacja edukacji muzycznej w Polsce była dość zbliżona do sytuacji na świecie, jednak po 40 kolejnych latach zaznaczają się w tym obszarze znaczące rozbieżności:

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> Świat zrobił krok naprzód, podczas gdy edukacja muzyczna w Polsce zatrzymała się na etapie poprzednim. Wydaje się to tym bardziej niepokojące, że za poziom kompetencji muzycznych społeczeństwa wini się na ogół szkolnictwo ogólnokształcące. Tak jak na całym świecie, w Polsce cyfrowe technologie umożliwiają dostęp do muzyki najlepszej jakości w każdym wybranym miejscu. Powoduje to masową konsumpcję muzyki. Podobnie jak na całym świecie, tak i w naszym kraju anglo-amerykańska kultura pop, utożsamiana najczęściej z kulturą młodzieżową, wypełnia mass media. Preferencje muzyczne młodych ludzi są na całym świecie zbliżone, można nawet uznać, że spacyfikowane przez superwydajny show-biznes muzyczny (Weiner, 2013, s. 75–76).

5.2. Współczesne dziecko i jego świat

Dzieciństwo w naukach społecznych, jak zaznacza Joanna Szymanowska (2008) stało się kategorią społeczno-kulturową (s. 116). Jedna z przyjętych perspektyw dzieciństwa przedstawia dzieci jako uczestników grupy społecznej, która funkcjonuje w charakterystycznych przestrzeniach społecznych, w tym w przestrzeni rodzinnej, edukacyjnej, publicznej i kultury dziecięcej, obejmującej obszary właściwe i specyficzne dla dzieci (s. 116). Druga perspektywa osadza dzieciństwo w kategorii indywidulanego dziecięcego świata znaczeń, wartości, doświadczeń związanych z rodziną, grupą rówieśniczą, zjawiskami i procesami, które dziecko stara się poznać, zdefiniować i zrozumieć (s. 116). Współcześnie obserwujemy stopniowe zanikanie obszarów i przestrzeni przeznaczonych tylko i wyłącznie dla dzieci:

> Media, nowe technologie, komunikacja społeczna, rozwój społeczeństwa informacyjnego sprawiły, że dzieci odnajdują się w różnorodnych przestrzeniach funkcjonowania dorosłych, mają nieograniczony dostęp do informacji i możliwość wypowiadania się na różnorodne tematy (Nosek-Kozłowska, 2023, s. 40).

Nasila się także komercjalizacja kultury dziecięcej,

> która prowadzi do kurczenia się przestrzeni dzieciństwa, a wręcz całkowitej jej utraty. Media niezaprzeczalnie zawładnęły współczesnym dzieciństwem, wypełniając je obrazem i dźwiękiem, docierającym z telewizji, komputera, laptopa, konsoli do gier i innych urządzeń. Zaczynają także zastępować dzieciom kontakt z drugim człowiekiem oraz odrealniają świat, w którym żyją. Rozwój świata i kultury multimedialnej dostarcza dzieciom wielu różnorodnych doświadczeń, nie zawsze pozytywnych (Nosek-Kozłowska, 2023, s. 40).

Postępujący rozwój technologii oraz szeroki zasięg ich oddziaływania przyczynia się „do kreacji nowego wymiaru dzieciństwa, w którym dziecko staje

Adam Mickiewicz University Press © 2026

się jednym z wielu adresatów kampanii marketingowych", jak za Pawłem Kossowskim (2005) dostrzega Nosek-Kozłowska (2023, s. 40–41). „Współcześnie to media stają się jednym z pierwszych i podstawowych źródeł poznawania świata i ludzi" (s. 41).

Dla generacji dzisiejszych rodziców i nauczycieli, jak zaznacza Hanna Fiołka (2018), wiodącym medium audiowizualnym, z jakim spotykali się w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, była telewizja (s. 99). W okresie tym telewizja, przynajmniej w swoich założeniach, „miała pełnić funkcję edukacyjno-wychowawczą" (s. 99). Autorka stwierdza, że współcześnie, w dobie powszechnej komercjalizacji, „w telewizji dominuje reklama i programy, które często mają bardzo dużą oglądalność, ale wątpliwą wartość" (s. 99–100). Dla każdego dziecka, nawet dziecka do trzeciego roku życia, powszechnym stał się także dostęp do urządzeń elektronicznych i Internetu, co z jednej strony można uznać za zjawisko pozytywne, bowiem znacząco rozszerzyły się możliwości pozyskiwania informacji i komunikacji społecznej, z drugiej jednak strony: „Zbyt długie przebywanie dziecka w świecie wirtualnym powoduje, że traci ono kontakt ze światem rzeczywistym, tworzy sobie własny świat wartości, zachwiane zostają relacje rodzinne i rówieśnicze, wyobraźni i marzeń" (s. 100).

Rozwój technologii niesie ze sobą liczne korzyści, co można było zweryfikować na przykładzie pandemii Covid-19, która wymusiła na społeczeństwie izolację, a tym samym przyspieszyła postęp technologii, by izolację tę złagodzić. Jak podkreśla się na stronie Komisji Europejskiej:

> W związku z kryzysem wywołanym przez koronawirusa opracowana przez Komisję Europejską strategia cyfrowa UE zyskała nowe znaczenie. Przewidziane w niej narzędzia cyfrowe zostały bowiem wykorzystane do monitorowania i hamowania rozprzestrzeniania się wirusa, wspierania badań naukowych, tworzenia metod diagnostyki i leczenia oraz szczepionek, a w bardziej ogólnym znaczeniu – do zapewnienia Europejczykom niezakłóconego dostępu do Internetu i bezpieczeństwa w sieci[1].

W okresie obowiązywania ograniczeń, „kiedy interakcje społeczne i gospodarcze przeniosły się w dużej mierze do sfery cyfrowej, Internet i jakość połączeń miały dla Europejczyków i europejskich przedsiębiorstw pierwszorzędne znaczenie. Dzięki sieciom szerokopasmowym i infrastrukturze cyfrowej mogliśmy kontynuować naukę, pracować i utrzymywać kontakty towarzyskie"[2].

[1] *Rozwiązania cyfrowe podczas pandemii* (b.d.). Pobrane 14 lipca 2026 z: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/coronavirus-response/digital-solutions-during-pandemic_pl

[2] Tamże.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Kontakty międzyludzkie w okresie pandemii możliwe były wyłącznie dzięki sieci, wówczas także nastąpiło pewnego rodzaju przyzwolenie społeczne na wzmożone korzystanie przez dzieci i młodzież z TIK, bowiem z platform umożliwiających komunikację między nauczycielami i uczniami korzystały szkoły, a zajęcia szkolne dla wszystkich uczniów, pomimo pandemii, nadal były obowiązkowe. Pandemia okazała się okresem przyspieszonego kursu w obszarze technologii dla licznego grona osób dorosłych, które dotąd, nawet jeśli wzbraniały się przed „technologizacją" własnego życia, pozostały w zasadzie bez wyboru.

Krzysztof Żołyniak (2021) zwraca uwagę na to, że:

> Internet jest imponującym zbiorem pojęć i treści. To środek komunikowania się, rozwijania własnych zainteresowań, poszerzania wiedzy, wymiany wiadomości, dostarczania rozrywki i zaspokajania różnych potrzeb. Dzięki Internetowi dzieci i młodzież wchodzą w kolorowy świat, który czasem stanowi rozgrywkę, innym razem wykorzystywany jest do edukacji i nauki, kiedy indziej jeszcze stanowi cyfrową płaszczyznę spotkania się z drugim człowiekiem. To za pośrednictwem sieci możemy rozwijać swoje pasje, hobby, zainteresowania, poznawać nowych ludzi, wspierać innych, którzy potrzebują naszej pomocy, jak również snuć opowieści o swoim życiu (s. 282–283).

Autor pisze także, iż przebywanie w wirtualnym świecie jest specyficznym doświadczeniem charakteryzującym się m.in. zubożeniem doświadczeń sensorycznych, swoistą „elastycznością (płynnością) tożsamości oraz anonimowością, zrównaniem statusów, przekraczaniem ograniczeń przestrzennych, rozciąganiem i skracaniem czasu, możliwością nawiązywania wielu kontaktów" (s. 284). Nie tylko młodzież, ale także dzieci funkcjonują w sieci niemalże w ciągu całego dnia, a stała obecność w Internecie stała się dla wielu osób normą społeczną (s. 284).

Istnieją badania naukowe wskazujące pozytywne aspekty funkcjonowania dzieci w sieci. Małgorzata Chojak i Agnieszka Lewicka-Zelenti (2025) zaznaczają np.:

> W publikacjach naukowych można znaleźć wiele przykładów dotyczących pozytywnego wpływu mediów na rozwój dzieci. Wykazano, że:
> – w wieku 24 miesięcy dziecko może uczyć się słów podczas rozmów wideo na żywo z osobą dorosłą lub ze starannie zaprojektowanych, interaktywnych interfejsów ekranowych;
> – dobrze zaprojektowane programy telewizyjne, takie jak Ulica Sezamkowa, mogą poprawić funkcje poznawcze, umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności społeczne dzieci w wieku od 3 do 5 lat;
> – aplikacje typu Sesame Workoshop mają wysoką skuteczność w rozwijaniu umiejętności czytania i pisania u przedszkolaków;

Adam Mickiewicz University Press © 2026

– efektywna w rozwijaniu kompetencji matematycznych okazała się aplikacja Bedtime Math, oparta na aktywnym współdziałaniu rodzica i dziecka;
– trening wykorzystujący grę Tetris poprawił u dzieci czas rotacji wyobrażeniowej i wizualizacji przestrzennej (s. 738).

Autorki przekonują jednak, że są to w zasadzie nieliczne przykłady badań dotyczące korzystania z TIK przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, bowiem dzieci te są najmniej liczną grupą w badaniach nad wpływem mediów na rozwój człowieka. Autorki zaznaczają także, że w badaniach tych potwierdzono skuteczność zaledwie „kilku aplikacji czy gier spośród wielu, które są zaliczane przez producentów do tzw. edukacyjnych" (Chojak i Lewicka-Zelenti, 2025, s. 738).

Jedne z badań, na które powołują się Chojak i Lewicka-Zelenti (2025) udowadniają także, że im dziecko ma dłuższy kontakt z mediami, tym gorsze osiąga ono wyniki w obszarze „inteligencji skrystalizowanej (zależnej od doświadczenia i bodźców w środowisku rozwoju) oraz płynnej" (s. 739). Zdaniem autorek, zaburzenia te obserwuje się nawet u niemowląt i mają one konsekwencje w całym procesie edukacyjnym dziecka (s. 839). Badaczki donoszą ponadto, iż „w literaturze przedmiotu w ostatnich latach coraz częściej pojawiają się też wnioski na temat związku mediów z konkretnymi zaburzeniami rozwojowymi u dzieci" (s. 839), a media uznawane są za przyczynę takich zaburzeń jak: zespół nadpobudliwości psychoruchowej z nadruchliwością i/lub zaburzeniami koncentracji, zaburzenia o charakterze depresyjnym, a nawet zaburzenia ze spektrum autyzmu (s. 839).

Częste i długie kontakty dzieci z mediami skutkują także negatywnymi konsekwencjami w aspektach rozwoju motorycznego, niejednokrotnie wiążą się bowiem z otyłością, zaburzeniami wzroku, wadami postawy czy zaburzeniami rozwoju motoryki małej i lokomocji, a także zaburzeniami snu (Chojak i Lewicka-Zelenti, 2025, s. 839). W obszarze poznawczym w wyniku długotrwałego kontaktu z mediami występują m.in.: deficyt uwagi, słaby rozwój mowy czynnej i biernej, schematyczność działań czy trudności w czytaniu (s. 839). Wpływ mediów na rozwój społeczny i emocjonalny wiąże się z kolei z trudnościami w wyrażaniu i odczytywaniu emocji, skutkuje ponadto m.in. zaburzonymi relacjami rodzinnymi (s. 839). Małgorzata Chojak (2016) zwraca ponadto uwagę na liczne badania przytaczane przez Michela Desmurgeta (2012; 2022), które „wskazują m.in. na ogromne problemy w sferze poznawczej, jakie mają dzieci, które spędzają przed telewizorem czy komputerem kilka godzin dziennie" (Chojak, 2016, s. 124), autorka zwraca także uwagę na wyniki badań naukowców niemieckich, które wskazują, „że im dłużej dzieci oglądały telewizor, tym

Adam Mickiewicz University Press © 2026

uboższe graficznie były ich rysunki postaci ludzkiej" (s. 125). Chojak podkreśla także, iż standaryzowany test kompetencji językowej SAT, przeprowadzany w latach 1950–2010 wśród amerykańskich dzieci ujawnił, iż „wraz ze wzrostem powszechności telewizji wyniki uzyskane przez dzieci były coraz gorsze, a tym samym ich zdolności językowe stawały się niższe. Powszechnie zaś wiadomo, że rozwój mowy koreluje pozytywnie z poziomem inteligencji dzieci" (s. 125).

Katarzyna Nosek-Kozłowska (2023) wyraża opinię, że współczesny świat, poprzez funkcjonowanie ludzi w domenie mediów, „w dużej mierze zdominowany został przez obraz, a większość odbieranych przez współczesnego człowieka informacji jest efektem procesu wizualizacji (s. 39). Autorka wyraźnie dostrzega powszechnie obserwowane zjawisko wczesnego kontaktu dziecka z mediami, twierdzi ponadto, iż „bardzo szybko świat technologii i mass mediów staje się dla dzieci znacznie atrakcyjniejszy od świata rzeczywistego" (s. 39).

Wczesne obcowanie z szeroko pojętymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi ma także wpływ na rozwój mózgu dziecięcego, bowiem:

> […] mózg kształtowany jest przez każde nasze działanie, ale także przez jego brak. Zatem duży wpływ na jego budowę i funkcjonowanie ma otoczenie, które stymuluje bądź utrudnia podejmowanie konkretnych działań. Słuszne wydają się zatem hipotezy przyjęte w 2001 r. przez Prensky'ego (i w aspekcie neurobiologii rozbudowane w 2008 r. m.in. przez Small i Vorgan), że mózg dziecka dorastającego wśród nowych technologii jest strukturalnie i funkcjonalnie różny od mózgu dziecka, które wychowywało się bez nich lub z ograniczonym dostępem do telewizji, komputera czy komórki (Chojak, 2018, s. 122).

Hipoteza ta, jak przekonuje Chojak (2018), została po części udowodniona przez badaczy japońskich już w 2013 roku, którzy – korzystając z rezonansu magnetycznego – przebadali około 280 dzieci w wieku od 6 do 18 lat, posługując się badaniami poprzecznymi i podłużnymi (po trzech latach) (s. 122). Badane dzieci spędzały przed telewizorem czas mieszczący się w przedziale od 0 do 4 godzin dziennie przez pięć dni w tygodniu (s. 122), a uzyskane wyniki badań wykazały „pozytywną (rozumiana jako przestymulowanie) korelację czasu oglądania telewizji ze zmianami" (s. 122):

- w istocie szarej obu płatów przedczołowych, które biorą udział w szeroko ujętych funkcjach poznawczych (wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, pamięć operacyjna, podzielność uwagi) i regulacji zachowania (hamowanie emocji, przewidywanie konsekwencji, szybkie oraz elastyczne dostosowywanie się człowieka do sytuacji i zachodzących zmian);
- w istocie szarej i białej obu płatów potylicznych (tj. obszarów odpowiedzialnych przede wszystkim za widzenie) – analizy podłużne wyników

Adam Mickiewicz University Press © 2026

badań wykonanych po trzech latach wykazały istotne różnice u dzieci (o różnym czasie kontaktu z mediami);
– w istocie szarej płatów przedczołowych;
– podwzgórzu (zawiera ważne ośrodki kierujące m.in. reakcjami emocjonalnymi, w tym zachowaniami agresywnymi, rytmem dobowym, popędami; często nazywane jest ośrodkiem przyjemności; poprzez aktywność neurohormonalną bierze udział w regulacji stresu i poczucia przywiązania);
– obszarach motorycznych (tych uczestniczących przede wszystkim w koordynowaniu ruchów motoryki małej, tj. przedramienia, dłoni) (Chojak, 2018, s. 123).

Jednocześnie zauważyć można szereg korzyści wypływających z używania przez dziecko TIK, jednak można je zaobserwować wówczas, gdy towarzyszy mu „rozsądna" osoba dorosła. I tak np. wyniki na temat efektywności e-edukacji wskazują na to, że efektywność ta uwarunkowana jest „realną obecnością osoby dorosłej, która wchodzi w interakcje z dzieckiem, czy brakiem multimedialnych dodatków w tekstach zawartych w e-bookach" (Chojak i Lewicka-Zelenti, 2025, s. 738).

Michał Klichowski i in. (2017) także wyrażają opinię o tym, iż TIK wykorzystywane w „przemyślany" sposób przez odpowiedzialnego dorosłego mogą stać się „w perspektywie rozwoju dziecka wartościowym narzędziem uczenia się" (s. 118), ponieważ „dzieci, szczególnie te w wieku przedszkolnym, aktywizując się przy użyciu TIK, bawią się często dużo lepiej niż korzystając z tradycyjnych zabawek, dlatego też proces ich poznawczej aktywności (przy użyciu TIK) jest dużo efektywniejszy – przynosi szybsze i trwalsze rezultaty" (s. 118). TIK ponadto „dostarczają dziecku informacji w ilości dotychczas niewyobrażalnej, co stanowi istotny kontekst stymulacji poznawczego rozwoju dziecka" (s. 118), a także umożliwiają konstruowanie wiedzy „opartej na treściach niedostępnych w sytuacjach pozamedialnych, a zatem stwarzają zupełnie nowy kontekst stymulacji poznawczej" (s. 118).

TIK umożliwiły także doświadczenia, które w sytuacji kreowanej bez użycia nowych technologii nie byłyby dostępne lub niemożliwe do doświadczenia przez dziecko (autorzy podają przykład obserwacji biegunów magnetycznych Ziemi) (Klichowski i in., 2017, s. 118). Jednocześnie wspomniani autorzy stawiają pytanie, „czy doświadczenie zapośredniczone poprzez TIK jest strukturalnie tożsame z doświadczeniem realnym – czy też są to drogi poznawcze konstruujące analogiczne reprezentacje umysłowe?" (s. 118) i stwierdzają, iż niezależnie od odpowiedzi, „jednoznacznie można stwierdzić, iż TIK dają dzieciom możliwość rozszerzania doświadczeń" (s. 118).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

W związku z tym rozszerzeniem doświadczeń współczesnego dziecka trudno jest mówić o wprowadzeniu go w świat wiedzy oraz nowych doświadczeń na etapie edukacji instytucjonalnej, a szereg propozycji z zakresu tzw. aktywności artystycznej inicjują bohaterowie programów telewizyjnych, produkcji internetowych oraz komercyjnych wyrobów. Edukacja muzyczna na etapie przedszkola oraz szkoły podstawowej jest więc w percepcji dziecka stosunkowo uboga w porównaniu z ofertą mediów, a fakt ten tym bardziej determinuje konieczności rzetelnego przygotowania nauczyciela do wprowadzania dziecka w świat wartościowej kultury muzycznej.

5.3. Dylematy współczesnego dzieciństwa

Przestrzeń życia współczesnego dziecka poszerzona została o „nowe media, mass media, multimedia" (Sitarska, 2012, s. 106). Stają się one, jak już zaznaczono, „jednymi z dominujących elementów współczesnego środowiska życia dzieci" (s. 106). Obserwowana obecnie, a

> rozszerzająca się przestrzeń życia dziecka – przestrzeń informatyczna – wzbudza wiele refleksji pedagogicznych, wiele pytań związanych z dzieckiem, jego rozwojem intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, m.in.: Czy indywidualizacja ery informatycznej nie utrudni dziecku nawiązywania kontaktów międzyludzkich, kontaktów z rówieśnikami, bezpośredniej komunikacji, porozumiewania się, dialogu, odnajdywania więzi wspólnotowych? Jakie będzie/jest dzieciństwo dzieci ery XXI wieku? Jakie będzie dziecko? Kim się stanie? (Sitarska, 2012, s. 110).

Na te pytania trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź, gdyż współczesny świat jest także światem szybkich przemian.

W przestrzeni życia dziecka mamy współcześnie do czynienia z komercjalizacją, konsumeryzmem, nietrwałością rodziny, globalizacją, a także wielokulturowością oraz innymi zjawiskami społecznymi wynikającymi z szybko zachodzących w świecie przemian. Dziecko stało się konsumentem, a oferta rynku zabawkarskiego jest tak bogata, że nie sposób nadążyć za nowymi trendami. W sklepach i w mediach pojawiają się reklamy, które przyciągają uwagę dzieci, wywołując w nich pragnienie posiadania atrakcyjnych przedmiotów, które często hamują inwencję twórczą dzieci, a jednocześnie szybko „wychodzą z mody". Współczesna oferta zabawkarska dla dzieci koncentruje się także na zabawkach elektronicznych, które będąc interaktywne, mogą w znacznej mierze ograniczać swobodną organizację zabawy przez dziecko, często narzucają wręcz sposób tej zabawy. Podobnie, jak w przypadku nowoczesnych

Adam Mickiewicz University Press © 2026

technologii, zabawki te świecą, wydają dźwięki, prowadzą z dzieckiem dialog. Takie zabawki mają (pozorną) pewną „zaletę", mogą bowiem zastąpić dziecku towarzystwo osoby dorosłej, a powszechnym staje się problem szeroko pojętego braku czasu zapracowanych rodziców na codzienne kontakty z dzieckiem. Dziecko bawi się więc często w osamotnieniu, naciskając kolejne przyciski i eksplorując możliwości zabawki, a ta wchodzi w interakcję, jednak nie pobudza do myślenia, nie pozwala na kształtowanie się dziecięcej kreatywności, nie współuczestniczy w budowaniu autentycznych, żywych relacji. Taka zabawka wydaje się interesująca, jednak zabawa staje się „zamknięta", ponieważ zabawka nie pozwala na wykorzystanie jej w inny sposób, niż zostało to zaplanowane przez jej producenta.

Niemalże wszystkie dzieci mają nieograniczony dostęp do informacji, jednak wiedza, którą zdobywają poprzez korzystanie z TIK, nie zawsze koreluje z dziecięcymi potrzebami rozwojowymi. Współczesne dzieci pozostawione są często także „same sobie", bowiem życie osób dorosłych determinuje praca, pośpiech, kariera. Jednocześnie niewłaściwie rozumiana tendencja do całożyciowego uczenia się wywiera presję ustawicznego doskonalenia się w szybkim tempie. Edukacja staje się więc towarem, a rodzic – w dobrej wierze – inwestuje w edukację dziecka, dostarczając mu szerokiej oferty zajęć poza placówkami oświatowymi.

Choć rynek pracy determinuje potrzebę kształcenia się przez całe życie, edukacja ustawiczna postrzegana bywa przez pryzmat dydaktyzmu, a nawet najmłodsze dzieci uczęszczają na szereg niepowiązanych wzajemnie ze sobą, a niejednokrotnie także niedostosowanych do zadań rozwojowych wynikających z ich wieku, zajęć poza przedszkolem i szkołą. W wyniku „pędu do sukcesu"

> zmienia się styl życia, w tym również model pracy. Zmniejsza się ilość czasu spędzanego w pracy na rzecz przenikania się czasu pracy z czasem wolnym, a raczej indywidualnym rozwojem w czasie wolnym. Dostęp do Internetu staje się powszechny, a jego zasoby coraz bogatsze. Dzieci są otwarte na nowe, ciekawe doznania, chętnie biorą udział w aktywnościach edukacyjnych organizowanych poza szkołą. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się zajęcia, które są z perspektywy dzieci ciekawe i angażujące, na których mogą w nieskrępowany sposób we własnym tempie poszukiwać odpowiedzi na pojawiające się w ich głowach pytania (Chmiel, 2018, s. 476).

Dodatkowo warto zauważyć, że „rynek zajęć edukacyjnych realizowanych w różnych formach dopasowanych dla grup wiekowych, zainteresowań, a także czasu potencjalnych młodych uczestników jest szeroki, a oferta programowa przyciąga coraz większe rzesze rodziców pragnących zapewnić dzieciom dobrą przyszłość i efektywne wykorzystanie czasu wolnego. Panorama zajęć

Adam Mickiewicz University Press © 2026

dodatkowych realizowanych poza systemem szkolnym stała się zaskakująco bogata" (Chmiel, 2018, s. 476–477), a firmę oferującą „edukację" dla najmłodszych może założyć każdy, kto ma taką potrzebę, niezależnie od kompetencji i kwalifikacji, które ma.

Magdalena Sasin w 2013 roku stwierdziła, że:

> W ostatnich latach w Polsce dynamicznie rozwija się niestandardowa oferta edukacyjna dla najmłodszych – kluby malucha, kluby twórczej zabawy i pracownie artystycznych warsztatów dla dzieci powstają w lawinowym tempie. Ich popularności sprzyja z jednej strony coraz większa świadomość dorosłych w zakresie prawidłowości rozwojowych dziecka i poczucie odpowiedzialności za stworzenie mu jak najlepszych warunków rozwoju już od pierwszych chwil życia, z drugiej zaś strony – tendencja do ograniczania liczebności rodzin, która takie działania z finansowego i organizacyjnego punktu widzenia znacząco ułatwia. Ta kwestia wpisuje się w podejmowane coraz częściej rozważania na temat „wyścigu szczurów od kołyski". Jak każde zjawisko, także i to ma różne oblicza. Tutaj można jedynie dodać na marginesie, że poszczególne zajęcia stymulujące rozwój dziecka mają niewątpliwie wpływ korzystny – ewentualne ujemne skutki „przestymulowania" dziecka, które zamiast nieskrępowanej zabawy w pocie czoła zdobywa kolejne umiejętności, związane są przede wszystkim z intensywnością proponowanych mu aktywności i wybujałymi ambicjami rodziców czy opiekunów. Same zajęcia jako takie, jeśli są prowadzone w dostosowanej do wieku dziecka formie zabawy, nie przynoszą skutków negatywnych, gdyż właśnie poprzez zabawę dziecko uczy się i poznaje świat (s. 132).

Współcześnie, po ponad dekadzie od zasygnalizowanych wyżej sformułowań, obserwujemy wręcz przymus uczęszczania dzieci na zajęcia dodatkowe, a rodzice często nie dowierzają, że żłobki i przedszkola realizują edukację dziecka dostosowaną do jego możliwości i potrzeb rozwojowych. Sytuacja ta wynika także z niskiego prestiżu zawodu opiekuna dziecka do lat trzech oraz nauczyciela przedszkola (Waloszek, 2015).

Zajęcia dodatkowe, choć nazywają się edukacyjnymi, nie zawsze jednak kryterium to spełniają. Ponieważ dziecko i jego rodzic są klientami, oferta ma być po prostu atrakcyjna. Aktywności, które wymagają większego zaangażowania oraz nakładu pracy, niejednokrotnie są odrzucane, gdyż zwyczajnie nie są atrakcyjne. Potrzebą współczesnego świata staje się szybki dostęp do wiedzy, która ma przyjść w sposób łatwy i przynosić znaczące efekty, najlepiej widoczne „gołym okiem". Ludzie zapominają, że nabywanie wiedzy i umiejętności jest długotrwałym procesem, w który należy zainwestować niekoniecznie pieniądze, a przede wszystkim wysiłek.

Jadwiga Izdebska (2015) zwraca także uwagę na przestrzeń społeczną funkcjonowania współczesnego dziecka:

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> Pierwszą i najbliższą przestrzenią życia dziecka jest przestrzeń rodzinna, domu rodzinnego, w której rozpoczyna się proces wychowania naturalnego. W rodzinie normalnie funkcjonującej wychowanie rodzinne jest zawsze ukierunkowane na dobro dziecka, ma zawsze charakter podmiotowy, którego podstawą jest uznanie dziecka jako osoby obdarzonej wolnością i godnością, zdolnej do rozwoju własnej osobowości dzięki innym osobom i wspólnie z nimi. Współczesna rodzina mimo przeżywanych trudności jest ciągle wspólnotą trwałą, nie do zastąpienia, zwłaszcza w zaspokojeniu potrzeb emocjonalnych swych członków. Była i zawsze pozostaje szczególnym miejscem obcowania najbliższych osób. To obcowanie odbywa się na płaszczyźnie bezpośrednich, spontanicznych, naturalnych, bardzo swoistych kontaktów między rodzicami a dziećmi, między rodzeństwem lub innymi domownikami (s. 14).

Tymczasem, jak już zauważono, dziecko funkcjonuje głównie w przestrzeni mediów i dostęp do nich zyskuje jeszcze przed ukończeniem trzeciego roku życia. To właśnie media stanowią współcześnie dominującą przestrzeń życia, a

> analizując przestrzeń informacyjną w perspektywie edukacji, rozwoju, wychowania należy dostrzegać zjawisko konwergencji mediów, przejawiające się w digitalizacji całej gamy różnych sposobów komunikacji, a więc nie tylko za pomocą pisma, ale także wizualnych form związanych z ruchomym obrazem, muzyką, dźwiękiem, mową. Współwystępowanie różnych technik medialnych w Internecie pozwala na łączenie różnych aktywności dziecka: słuchania, nagrywania, przesyłania, odtwarzania, tworzenia, przetwarzania, produkowania itp. Jest to przykład pewnej formy ponowoczesnej dystrakcji oraz konwergencji (Izdebska, 2015, s. 16–17).

Dziecko, mając tak bogatą i atrakcyjną ofertę zwyczajnie „oddala się" od naturalnych od wielu lat aspektów związanych z wychowaniem w rodzinie. Rodzina współcześnie staje się przestrzenią, w której media przejmują część charakterystycznych dla niej funkcji, a dziecko już na etapie wczesnego dzieciństwa ma bardzo szerokie doświadczenia zapożyczone z innego niż naturalne środowiska.

Współczesne dzieci spędzają czas na innych formach aktywności niż dzieci sprzed dwudziestu lub trzydziestu lat. Dzieci ostatniej dekady nie potrafią się „twórczo nudzić", nie rozpoznają także własnych możliwości, bowiem nie weryfikują ich w realnym świecie. Osiągnięciem dzisiejszego dziecka staje się często wygrana w grę zainstalowaną na tablecie lub w telefonie, a ponieważ dziecko szybko orientuje się w zasadach gier, równie szybko uzyskuje rezultaty. Dzieci coraz rzadziej pragną szybko biegać, wysoko skakać, trafnie rzucać piłką, bowiem wszystkie te czynności wymagają długotrwałych ćwiczeń i wysiłku. Relacje z opiekunami zastępowane są relacjami z bohaterami gier i produkcji technologicznych. Dla dziecka przestrzeń mediów staje się niejednokrotnie wiodącą przestrzenią życia i to ona kreuje potrzeby, system wartości, orientację w świecie. Dziecko niechętnie uczestniczy w biwakach, niekoniecznie cieszy

Adam Mickiewicz University Press © 2026

się ze wspólnej z ojcem wyprawy „na ryby", gdyż są one powszechnie dostępne w sklepach, a biwak wiąże się z niedogodnościami i koniecznością wykonania określonej pracy – postawieniem namiotu, dźwiganiem plecaka, narażeniem na dyskomfort fizyczny itp. Wiele kontuzji, które stają się doświadczeniem dzieci, wynika z innego niż wcześniej rozwoju motorycznego. Dzieci, nawet te harmonijnie się rozwijające, doświadczają często świata w specjalnie do tego przygotowanych salach, a nie wychodzą na place zabaw. Integracja sensoryczna współczesnych przedszkolaków jest coraz większym problemem, gdyż:

> Współczesny świat jest przeładowany bodźcami, nierzadko wręcz przytłacza nas sensorycznie. Towarzyszy nam ciągły pośpiech, mamy nadmiar zadań i obowiązków. Za mało śpimy, za mało się ruszamy. Zewsząd atakują nas nachalne reklamy, obrazy i dźwięki. Stale, nawet w nocy, mamy przy sobie przeróżne urządzenia multimedialne. W takich warunkach nasze dzieci są przestymulowywane, a ich układ nerwowy nie radzi sobie z tym przeciążeniem (Wentrych, 2021, s. 28).

Podsumowując powyższe rozważania, warto ponownie postawić tezę, iż następuje swoista likwidacja dzieciństwa i jego dotychczasowych wymiarów, „co spowodowane jest tym, że nie ma we współczesnym świecie przestrzeni charakterystycznych tylko dla dzieci" (Solich, 2016, s. 40). Kornelia Solich (2016) zauważa, że komunikacja społeczna, technologie informacyjno-komunikacyjne przyczyniły się do tego, że dziecko może znaleźć się wszędzie, może zdobywać dowolne informacje (s. 40). Zmienia się zatem charakter, zakres, wymiar dziecięcych relacji, przekształca się radykalnie świat dziecka, obraz otaczającej je rzeczywistości (s. 40). Współczesne dzieciństwo wypełnione jest wprawdzie szansami rozwojowymi, ale także zagrożeniami, jest to także dzieciństwo nasycone wieloma ofertami, z których dziecku trudno jest wybrać te najbardziej wartościowe. Jest to także dzieciństwo mocno osadzone w prawach rynku, które dyktują określone mody. Dziecko, wobec tych zjawisk, pozostaje często bezbronne i osamotnione.

5.4. Marginalizacja, instrumentalizacja i infantylizacja edukacji muzycznej dziecka – analiza doświadczeń własnych

Jak stwierdza Agnieszka Weiner (2013):

> Zasadnicze pytania światowej edukacji muzycznej: Czemu służy muzyka? Jaka jest jej rola w systemie powszechnej edukacji? – budzą w odniesieniu do sytuacji w Polsce ambiwalentne odczucia. Jeśli przeanalizujemy dokumenty oświatowe, szczególnie

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> nowsze (ostatnią podstawę programową, propozycję standardów edukacji kulturalnej), wówczas okaże się, że dostrzega się ważną rolę muzyki w rozwoju młodego człowieka. Wskazuje się na obszary, kluczowe treści i aktywności oraz konkretne kompetencje jako finalny wynik pedagogicznych zabiegów. Jednak w żaden sposób zapisy te nie przekładają się na programy, propozycje podręcznikowe czy działania nauczycielskie (s. 77).

Realizacja edukacji muzycznej odbywa się poprzez fragmentaryczne i wyrywkowe stosowanie „propozycji koncepcji opracowanej na potrzeby szkolnictwa w latach siedemdziesiątych. Panuje model transmisji wiedzy, a proces edukacji muzycznej, mimo osadzenia go w szerszym niż poprzednio kulturowym kontekście, jest skoncentrowany na realizacji programu z pominięciem aspektu rozwojowego. W takiej sytuacji rozmywa się samo działanie muzyczne" (Weiner, 2013, s. 77).

Promowane są odtwórcze umiejętności wykonawcze, często pomija się aspekty związane z kreatywnością, refleksyjnością i rozwiązywaniem „rzeczywistych problemów muzycznych" (Weiner, 2013, s. 77), a niekorzystne w polskim systemie oświaty zjawisko marginalizacji edukacji muzycznej w szeroko pojętym systemie oświaty, a także na poziomie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem do lat trzech, powoduje radykalne odarcie dziecka z tego, co wartościowe. Brakuje nauczycieli przygotowanych do edukacji muzycznej na etapie dziecka do lat trzech, dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a oferta programów nauczania i podręczników niemalże wyklucza edukację estetyczną. W przypadku podręczników do edukacji wczesnoszkolnej można stwierdzić, że zawierają znikome propozycje z obszaru edukacji muzycznej, a jeśli pojawiają się elementy wiedzy, są one na tyle wyizolowane z szerszego kontekstu, iż zarówno nauczycielom, jak i dzieciom trudno jest je włączyć w edukację w taki sposób, by faktycznie dziecko mogło nie tyle co podjąć edukację, ale nawet zrozumieć zaprezentowane na kartach pracy treści. Dziecko np. „koloruje nutki" i nie potrafi w żaden sposób zrozumieć, jaki jest tego cel poza stworzeniem „ładnej" pracy plastycznej. Dziecko w ten sposób nie oswaja się z notacją muzyczną, a jedynie dowiaduje się, iż jest coś, czego nie zrozumie. W wyniku tego typu „edukacji" komunikatem kierowanym wobec dziecka jest przekaz o treści: „nie wiesz, nie umiesz, nie rozumiesz".

Dodatkowo dostrzec należy, że:

> po długich latach monopolu przełomem na polskim rynku wydawnictw edukacyjnych był czas zmian ustrojowych w kraju zapoczątkowany w 1989 roku, kiedy to pojawiło się wiele małych oficyn. Od kilku jednak lat rynek ten się kurczy, małe wydawnictwa zaprzestają działalności, bowiem zostają wchłonięte przez dużych wydawców, ale nie

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> zmniejsza się przez to dostępna oferta wydawnicza. Coraz częściej wydawnictwa mają w ofercie handlowej po kilka pakietów do danego przedmiotu nauczania (Białkowski, Grusiewicz, Michalak, 2010b, s. 45).

W obecnej sytuacji rynku wydawniczego w zasadzie każda osoba dysponująca środkami finansowymi jest w stanie wydać pakiet do edukacji muzycznej. Nawet jeśli przyjmiemy, iż pakiet taki podlegać będzie recenzji, często zdarza się, że do pakietu dołączono szereg nagrań, które wybrane zostają nie zawsze w staranny sposób. Podręczniki, zeszyty ćwiczeń oraz różnorodne propozycje wydawnicze o charakterze przewodników metodycznych mają bardzo zróżnicowaną wartość merytoryczną, a nauczyciele wczesnej edukacji, którzy, jak już zaznaczano, mają stosunkowo ograniczone kompetencje w obszarze edukacji muzycznej, nie zawsze są w stanie dokonać racjonalnego wyboru. Należy podkreślić, iż pierwszy nieodpłatny elementarz rządowy przygotowywany m.in. przez Marię Lorek w 2014 roku w ogóle pomijał edukację muzyczną. Dopiero kolejna edycja tego opracowania, dzięki współpracy autorki z Jerzym Hamerskim, założycielem poznańskich „Łejerów", została uzupełniona o edukację muzyczną.

Jak zaznaczał wówczas Jerzy Hamerski (2017):

> Wychowanie oparte na obcowaniu ze sztuką, wszelkimi działaniami artystycznymi, plastycznymi, muzycznymi czy teatralnymi, z pięknem poezji to najprostszy sposób na głębokie poznawanie siebie, drugiego człowieka i otaczającego nas świata. Sztuka budowała cywilizację, dzięki niej jesteśmy, kim jesteśmy. Wśród niej szczególne miejsce ma muzyka. Zapewne najstarsza sztuka człowieka inspiruje nas, uwrażliwia na piękno, rozwija i kieruje nasz umysł ku wyższym rzeczom. Trudno wyobrazić sobie edukację młodego człowieka bez sztuki, a zwłaszcza bez muzyki. Dzieci powinny mieć kontakt z muzyką codziennie. Słuchanie muzyki można połączyć z działaniami plastycznymi, relaksacją, zabawami, czy ćwiczeniami koordynacji. Muzyka może również stanowić tło recytacji, czy małych form teatralnych[3].

Zauważyć można także, jak już wspomniano, szereg niedociągnięć systemowych w zakresie realizacji edukacyjnej funkcji żłobka i przedszkola. Dzieci, które każdego dnia spędzają w tych placówkach szereg godzin, obcują najczęściej z muzyką odtwarzaną z kanału YouTube (a co ważne, w sieci jest wiele materiałów zupełnie niedostosowanych do potrzeb i możliwości wykonawczych dzieci, a także, o czym była już mowa, stosunkowo prymitywnych). Nauczyciele korzystają z płyt i nagrań (często prezentowanych dzieciom za pośred-

[3] *Jerzy Hamerski: Komu piosenkę, komu piosenkę, a komu teatr?* (2017), https://elementarz.org/jerzy-hamerski-komu-piosenke-komu-piosenke-a-komu-teatr/

Adam Mickiewicz University Press © 2026

nictwem osobistego telefonu połączonego przez bluetooth z kiepskiej jakości małym głośnikiem). Piosenki towarzyszące edukacji dziecka często czerpie się z modnego w danym momencie repertuaru, niejednokrotnie bywają one infantylne, zawierają błędy językowe, rytmiczne. Przykładem takiej piosenki jest utwór śpiewany gremialnie przez poznańskie przedszkolaki pt. *Poznań to moje miasto*. Tekst piosenki przedstawia się w następujący sposób:

1. Piękne domy, osiedla i ulice, rzeka Warta jak wstążka się wije,
   o zabytkach ciekawe tajemnice chcę poznawać, bo tutaj żyję.
   Ref. Poznań to moje miasto, Poznań to jest mój świat,
   Poznań poznawać warto, bo jest tego wart.
2. W centrum zamek zachęca do zwiedzania, a katedra z zieleni się wyłania,
   o dwunastej dwa małe koziołki na ratuszu bodą się.
   Ref. Poznań to moje miasto…
3. W palmiarni ciekawe są rośliny, a w ZOO zwierzęta widzimy,
   odpoczywać możemy w parkach i kąpać się nad Rusałką.
   Ref. Poznań to moje miasto…
4. Na koncertach w operze bywamy, ciekawe wystawy zwiedzamy,
   każdy chce być bezpieczny i zdrowy, do zabawy zawsze gotowy.
   Ref. Poznań to moje miasto…
5. Radosne dzieci w poznańskich przedszkolach, tu się bawi Jaś, Basia i Ola,
   na wycieczki chętnie wyjeżdżają i miasto swe podziwiają[4].

W zapisanym wyżej utworze nie można dostrzec żadnej harmonii między akcentami muzycznymi i językowymi. Utwór jest mocno nasycony tekstem, dzieci nie są w stanie zapamiętać takiej liczby słów, jednak istnieje w Poznaniu duża potrzeba nauczenia tej piosenki jak największej grupy dzieci, bowiem opowiada o Poznaniu i napisana została, by podkreślić realizowane w przedszkolach zrzeszonych w OMEP Poznań przygotowanie dzieci do umiłowania „małej ojczyzny"[5].

Dzieciom na poziomie edukacji wczesnej w żłobku oraz w przedszkolu nikt, poza ewentualnym nauczycielem rytmiki, jeśli taki jest w placówce zatrudniony, nie zwraca uwagi na intonację, a większość wykonań dziecięcych polega na głośnym rytmizowaniu tekstu i na zasadzie „im głośniej, tym le-

[4] Słowa piosenki wraz z jej nagraniem otrzymałam od dyrekcji jednego z przedszkoli, w którym pracowałam w roku szkolnym 2024/2025, z poleceniem służbowym nauczenia tego utworu wszystkich dzieci objętych edukacją w przedszkolu.

[5] W roku szkolnym 2024/2025 autorka niniejszego opracowania pracując w jednym z poznańskich przedszkoli, dostała polecenie służbowe nauczenia dzieci opisywanego utworu, by mogły zaśpiewać go wraz z dziećmi z około 80 poznańskich placówek na wydarzeniu plenerowym z udziałem władz miasta.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

piej”[6]. Dzieci uczone są najczęściej tekstu piosenek, który muszą opanować na tzw. blachę, by wystąpić na imprezach okolicznościowych, podczas których do placówki przybędą goście. Wybór piosenek podyktowany jest najczęściej dostosowaniem semantycznej warstwy utworu do imprezy okolicznościowej. Obowiązkowym utworem na Dzień Babci i Dziadka jest np. piosenka o treści:

> Babciu, droga babciu, powiedz mi, czy potrafisz zrobić to, co my?
> My tupiemy – tup, tup, tup, teraz babciu Ty to zrób!
> Babciu, droga babciu, powiedz mi, czy potrafisz zrobić to, co my?
> My skaczemy – raz, dwa, trzy, teraz babciu podskocz Ty!
> Dziadku, drogi dziadku, powiedz mi, czy potrafisz zrobić to, co my?
> My klaszczemy – raz, dwa, trzy, teraz dziadku zrób to Ty!
> Dziadku, drogi dziadku, powiedz mi, czy potrafisz zrobić to, co my?
> My całuski damy Ci, teraz dziadku daj nam Ty![7]

Piosenka ta także, podobnie jak poprzednia zaprezentowana w niniejszym podrozdziale, nie tylko nie jest utworem o wysokich walorach muzycznych, ale zawiera infantylny i zupełnie niedostosowany do akcentów muzycznych tekst. Dzieci, które wykonują ten utwór, koncentrują się wyłącznie na możliwości tupania, klaskania i „przesyłania” całusków, pomijając całkowicie doznania wynikające z obcowania z muzyką.

Ponieważ współczesne dziecko ma nieograniczony dostęp do mediów, piosenki te są przez same dzieci uważane często za nieciekawe i pozbawione walorów, dzieci mają duże opory, by nauczyć się tekstu, bowiem nie jest on dla nich interesujący. Należy podkreślić, iż dzieci XXI wieku każdego niemalże dnia mają możliwość oglądania lub słuchania wielu atrakcyjnych utworów wyprodukowanych z myślą o dziecięcych gustach i potrzebach, a przede wszystkim utworów, które mają przyciągać dziecięcą uwagę. Tego typu produkcje zauważyć można np. w filmach wytwórni Walta Disneya. Filmy te obfitują w muzykę, a ta, towarzysząc obrazom, które w szczególny sposób podobają się dzieciom, spełnia kryteria, których nie spełnia szereg piosenek oferowanych dzieciom w przedszkolu. Muzyka z wielu produkcji kinematografii oraz oferty telewizyjnej dla dzieci ma w znakomitej większości wysoki poziom artystyczny i ma ponadto tekst, który nie tylko jest znakomicie zaprezentowany (zaśpiewany), ale jest też bliski zainteresowaniom współczesnego dziecka (Wirawan i in., 2018).

[6] Wnioski poczynione w drodze doświadczeń zawodowych autorki podczas wieloletniej pracy z dziećmi w poznańskich placówkach.

[7] Słowa tej piosenki autorka otrzymała od nauczycielki edukacji przedszkolnej, która w roku szkolnym 2024/2025 przygotowywała dzieci do uroczystości z okazji Dnia Babci i Dziadka z prośbą, by nauczyła dzieci utworu i opracowała do piosenki akompaniament.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Piosenki przedszkolne, jeśli nie są wybierane w sposób przemyślany, jawią się dziecku jako bezwartościowe.

Obserwując edukację muzyczną w przedszkolach i żłobkach, można także dostrzec mocno nieudolne próby „aktywnego" słuchania muzyki, które najczęściej odbywają się do tła utworów instrumentalnych zaprezentowanych z nagrań pozyskanych z sieci. Nagrania te są bardzo różnej jakości, bowiem w szerokiej ofercie kanałów na YouTubie oraz w ofercie rynku fonograficznego żaden towar nie podlega recenzji, a wiele firm proponuje nauczycielom pakiety edukacyjne z gotowymi propozycjami fonograficznymi.

W związku z powyższym niektóre propozycje nagrań do zabaw muzycznych, np. Klanzy, które wykorzystuje się w żłobkach i przedszkolach, obfitują w zbyt wolne krakowiaki, okrojone z charakteru rytmicznego polki, a utwory muzyki klasycznej traktowane są na zasadzie wyboru wyłącznie kilku fraz i ich ustawicznym powtarzaniu, dodatkowo niekoniecznie na instrumentach zawartych w oryginalnej partyturze dzieła (np. Polska Trish Trash w nagraniach do tzw. metody Batii Strauss propagowana przez Klanzę). Ponieważ nauczyciele odczuwają trudności w realizowaniu edukacji muzycznej, a muzyczne popisy dzieci wpisane są w kalendarium imprez okolicznościowych w placówkach żłobkowych i przedszkolnych, nauczyciele zapisują się na „szybkie" kursy. Głównym kryterium atrakcyjności kursu jest przede wszystkim otrzymanie pakietu gotowych rozwiązań i przeprowadzenie podczas kursu stosownej i prostej instrukcji korzystania z tych zasobów[8].

Instrumenty perkusyjne wzorowane na instrumentarium Orffa rozdaje się dzieciom na ogół wyłącznie w związku z występami, bo w innych przypadkach, zdaniem wielu nauczycieli, nadmiernie hałasują, a hałas jest dla pedagogów czynnikiem stresogennym. Biorąc pod uwagę, iż w grupie przedszkolnej może obecnie funkcjonować nawet 27 dzieci, stosunkowo łatwo wyobrazić sobie efekty akustyczne wywołane przez te dzieci, gdy gra na instrumentach nie będzie w sposób profesjonalny skoordynowana. Autorka niniejszego opracowania miała możliwość wielokrotnego dostrzeżenia, iż próby do występów przy użyciu instrumentarium perkusyjnego polegały na tym, że kładziono przed dziećmi instrumenty na podłodze, a im samym kazano stać, by nie chwytały instrumentów w ręce, dopóki „pani" na to „nie pozwoli". Zasadą jest jednak, że im rzadziej dzieci mogą dotknąć instrumentów, tym częściej będą eksplorować ich możliwości, gdy uda im się wziąć instrument do rąk.

Zaznaczyć ponadto należy, że intensywne treningi w obszarze śpiewu i ruchu z muzyką w żłobkach i przedszkolach odbywają się przede wszystkim na okolicz-

[8] Wnioski poparte są wieloletnim doświadczeniem autorki, także w procesie współpracy z Polskim Stowarzyszeniem Pedagogów i Animatorów KLANZA – Oddział w Poznaniu.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

ność przygotowania wspomnianych już występów, które z natury swojej są dla dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym traumatycznym wydarzeniem, bowiem zmuszane są one do separacji z rodzicami, a jednocześnie mają owych rodziców w zasięgu wzroku. Ćwiczone przez miesiące pastorałki, utrwalane tygodniami piosenki na pasowanie dzieci w wieku 2,5 i 3 lat, piosenki na Dzień Mamy i Taty (chociaż jak wiadomo, nie każde dziecko ma mamę i tatę, babcię i dziadka, lecz w wielu placówkach z uporem przygotowuje się imprezy tematyczne z okazji wskazanych świąt, zamiast np. zaproponować dzieciom jeden w roku dzień rodziny, gdyż każde z dzieci przecież rodzinę, choćby i zastępczą, ma) sprawiają, że dziecko nie ma sił na wielokrotne powtarzanie, nie rozumie celu powtórek, staje się wyłącznie narzędziem pozbawionym tożsamości i wszystko co czyni, czyni ku uciesze osób dorosłych, zamiast dla własnego rozwoju.

W tzw. zwyczajnym tygodniu dzieci śpiewają najczęściej piosenki zdobywane przez nauczycieli, jak już wspomniano, w sieci, nauczyciele bowiem z łatwością mogą je pobrać i udostępnić dzieciom. Kryterium doboru repertuaru jest, zamiast walorów artystycznych, dostępność. Ponieważ wiele współczesnych placówek dla najmłodszych dysponuje tablicami multimedialnymi, dzieci często oglądają piosenki i naśladują ruchem to, co widzą na ekranie, a tym samym koncentrują się nie na muzyce, a na towarzyszącym jej obrazie. Nie ma miejsca na dziecięcą ekspresję twórczą, brakuje przestrzeni na muzykę tworzoną przez uznanych kompozytorów, a dzieci odśpiewują piosenki wykonywane na kanale YouTube przez osoby dorosłe, „podrygując" do rytmu na zasadzie naśladownictwa. Nieadekwatny dobór repertuaru skutkuje także utratą wiary przez dzieci w ich możliwości wykonawcze – dzieci nie rozumieją, dlaczego np. piosenki Majki Jeżowskiej lub innej, profesjonalnej i uzdolnionej artystki, w ich ustach brzmią nieładnie. Brzmią jednak nieładnie z tego powodu, że są to piosenki przeznaczone do wykonania przez osoby dorosłe, profesjonalnie do tego wykonawstwa przygotowane.

Jak zaznacza Ławrowska, nie ma także miejsca

> na zakorzenienie w rodzimej kulturze muzycznej, co wyraźnie przejawia się w młodym pokoleniu. Powszechne jest nierozpoznawanie idiomów własnej kultury ludowej – rozpoznają je tylko członkowie zespołów tanecznych – ani dorobku muzyki artystycznej, który mają szansę poznać tylko uczniowie szkół muzycznych. Kultura pop dominuje i przytłacza (Ławrowska, 2014, s. 76).

Nie bez przyczyny w 2007 roku Andrzej Rakowski alarmował:

> Polska jest krajem, w którym istnieje obecnie największy na świecie odstęp pomiędzy poziomem kompetencji i osiągnięciami muzycznej elity, zawodowych muzyków, twórców, wykonawców i słuchaczy koncertowych a przeciętnym poziomem kompetencji i zainteresowań muzycznych ogromnej większości społeczeństwa (2007, s. 124).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Ponieważ rodzice w Polsce od wielu lat zapisują dzieci na tzw. zajęcia dodatkowe, prężnie rozwijają się firmy edukacyjne, które oferują języki obce nawet dzieciom rocznym, trzylatki uczęszczają na karate, aikido, a dwuletnie dziewczynki wożone są przez rodziców na tzw. zajęcia baletowe, taniec itp.

Oczywistym jest, że każde z proponowanych zajęć dodatkowych dla dzieci do przynajmniej piątego roku życia nie może nazywać się wskazanymi wyżej nazwami, a ewentualnie może nosić nazwę propedeutyki. Rodzice jednak przekonani są, że inwestują w rozwój dziecka i nie zważają na zadania rozwojowe wynikające z psychologii rozwojowej. Tym sposobem dziecko otrzymuje dodatkowe bodźce, a wachlarz niepowiązanych ze sobą wzajemnie form aktywności popołudniowych wypełnia mu kalendarz tak bardzo, że nie ma czasu na naturalną zabawę lub zwyczajną rozmowę z rodzicami. Wszystko, co czyni na zajęciach dodatkowych, robi pod okiem instruktora, trenera, którego zadaniem jest osiągnięcie szybkiego efektu ku uciesze osób dorosłych, które płacą za zajęcia. Rodzice niejednokrotnie mają przekonanie, iż „firmy" nauczą ich dzieci, jak tańczyć balet (niezależnie od tego, iż w wieku do lat dziesięciu rozwój fizyczny dziecka w wyniku nienaturalnych rozwojowo figur baletowych może ulec pewnym dysharmoniom, a edukacja do zawodu tancerza klasycznego w szkołach baletowych rozpoczyna się nie bez przyczyny u progu edukacji przedmiotowej), że dziecko będzie grało na trąbce (która jest instrumentem zupełnie nieodpowiednim dla dziecka ze względu na brak gotowości jego aparatu oddechowego do zadęcia), że dziecko będzie multijęzyczne, ponieważ uczęszcza w godzinach popołudniowych na kilka rodzajów zajęć z języków obcych. Jednocześnie nawet jeśli dziecko zdobywa pewne umiejętności, nie utrwala ich w środowisku naturalnym, czy w rodzinie, bo na to czasu zdecydowanie brakuje.

Rodzice niejednokrotnie pragną także, by dziecko uczęszczało na tzw. gordonki, jednak nie rozumieją sensu tych zajęć. Rodzic przyjmuje, że to, co nowe, modne jest wartościowe i podąża za niewłaściwie pojętymi innowacjami edukacyjnymi. Posyłając dziecko na „gordonki", rodzice niejednokrotnie czują się zwolnieni z obowiązku przeniesienia doświadczeń dziecka z zajęć do środowiska domowego, nie śpiewają z dzieckiem piosenek, więc nie utrwalają sekwencji języka muzycznego na zasadzie, jaką założył Gordon. Tymczasem według jego koncepcji „dziecko otaczane muzyką winno być od urodzenia" (Kuligowska, 2017, s. 101) i szczególnie w pierwszym etapie nieformalnie kierowane przez rodziców i najbliższe otoczenie, bowiem to wówczas „doświadcza audiacji wstępnej w domu" (s. 101). Dopiero „formalne kierowanie rozwojem muzycznym odbywa się podczas zajęć umuzykalniających" (s. 101). Kolejność zatem zostaje odwrócona, a rodzice, zapisując dzieci na zajęcia z „gordonek",

Adam Mickiewicz University Press © 2026

pomijają często etap audiacji wstępnej, mając poczucie, iż zajęcia odbywać się będą w profesjonalnym środowisku kształcenia i że to w zupełności wystarczy. I faktycznie, nawet jeśli zajęcia prowadzone są przez wykwalifikowanych instruktorów, bez naturalnej, rodzinnej audiacji wstępnej, etap edukacji formalnej nie odniesie należytego skutku.

Należy także wspomnieć, iż w sieci jest szereg ofert, które zawierają hasło „prowadź gordonki" i zachęcają przypadkowe osoby do zapisania się na roczny kurs on-line, podczas którego można zostać „certyfikowanym" instruktorem zajęć opartych na metodzie Gordona[9]. Nie pojawia się na tych stronach informacja o konieczności wcześniejszego przygotowania pedagogicznego oraz wykształcenia muzycznego, a „trenerami" „gordonek" zostają przypadkowe osoby, które nigdy wcześniej nie obcowały z muzyką.

Współcześnie pojawiają się, jak już wspomniano, pomysły wczesnej nauki gry na instrumentach, w tym także dętych, co niezgodne jest z fizjologią dziecka, dzieciom w wieku przedszkolnym oferowane są „profesjonalne" lekcje śpiewu w sytuacji, gdy – zdaniem rodziców – dziecko rokuje na zawodowego śpiewaka lub piosenkarza. W zależności od instruktora lub trenera (bowiem takim mianem określane są osoby prowadzące dodatkowe zajęcia „rozwijające" dla dzieci), do którego trafi dziecko, może ono już na etapie wczesnego dzieciństwa nie tylko doznać kontuzji, uszczerbku aparatu głosu, może także popaść w swoisty manieryzm, który potem trudno będzie opanować w przypadku profesjonalnego kształcenia w szkole artystycznej, jeśli do takiej szkoły się dostanie.

Rodzice mają często poczucie, iż dziecko należy wszechstronnie edukować już od momentu powołania go do życia. Nie rozumieją jednak, iż edukacja naturalna, charakterystyczna dla okresu wczesnego i częściowo także średniego dzieciństwa, odbywać się powinna w najbliższym dziecku środowisku – w domu, a takie miejsca jak żłobek czy przedszkole, w którym dziecko nierzadko spędza czas od godziny 7 do 17 jest i tak mocnym obciążeniem dla młodego układu nerwowego.

Wśród instrumentów, na których dzieci wykonują wyuczone fragmenty melodii wyróżnić można w ostatnim czasie modne bum bum rurki, które, jak już wspomniano, nie mają szczególnie wysublimowanych walorów muzycznych, są jednak kolorowe, widowiskowe i atrakcyjne ze względu na tempo uzyskiwanych efektów brzmieniowych. Dziecko bardzo szybko uczy się, że „fajne" jest to, co przychodzi „łatwo". A to, co nie przychodzi „ławo", jest absolutnie zbędne. I tak, aby dzieci zagrały melodię na zestawie bum bum rurek, należy je

[9] Por. np. https://kompozytornia.pl/kurs-nauczyciele-audiacja-2-2/

Adam Mickiewicz University Press © 2026

po prostu odpowiednio ustawić, wyuczyć w ciągu kilku minut ról lub ewentualnie pokazywać im na bieżąco w trakcie wykonania, kiedy które dziecko powinno w swoją rurkę uderzyć. Nie ma w przypadku tego zestawu instrumentów miejsca na swobodną improwizację, jednak osoba nieznająca tajników rozwoju muzycznego dziecka, a oglądająca spektakularny występ, jest pod wielkim wrażeniem pojawiającej się melodii.

Wśród przedszkolnych i szkolnych pomysłów pojawiają się także próby uczenia dzieci gry na flażoletach, które nie tylko zatykają dzieciom i nauczycielowi usta (a więc jak już wspomniano narzędzie komunikacji werbalnej), ale także angażują ręce (jak już wcześniej zaznaczano, narzędzie komunikacji niewerbalnej). Ze względu na konieczność koordynacji oddechu z ruchem palców dłoni gra na flażoletach rzadko kiedy przynosi dzieciom satysfakcję, bowiem palce dziecka są nie tylko często zbyt małe, a tym samym niedojrzałe rozwojowo, by precyzyjnie przykryć odpowiedni otwór, ale także zbyt wiotkie, by osiągnąć zamierzony efekt i by otwór w korpusie instrumentu przykryć z należytą mocą.

Nadmienić ponadto należy, że w pewnym okresie gra na flażoletach postrzegana była jako gra na instrumentach nauczycielskich, a nauczyciele, którzy zgłębili tajniki tej gry (czytając nie nuty, a zapis tabulatury), mieli poczucie wysokich kompetencji muzycznych. Należy dobitnie podkreślić, iż flażolet jest instrumentem melodycznym, a tym samym nie może stanowić akompaniamentu, zatem do flażoletów sprzedawano często pakiety muzyczne zawarte na płytach, na których nagrywano instrumentalne, harmoniczne towarzyszenie (nierzadko wykonane za pomocą keyboardu i o bardzo wątpliwej jakości artystycznej). Gdy 25 dzieci zmagało się z grą linii melodycznej np. kolędy *Cicha noc*, w tle nauczyciel prezentował podkład muzyczny. Najczęściej jednak między dźwiękiem z nagrania i dźwiękiem wydobywanym przez flażolety nie było synchronizacji. Tymczasem Wojciech Wietrzyński, autor pomysłu, promuje nadal swój produkt pod nazwą „łatwe muzykowanie”[10].

Zauważyć w tym miejscu należy, iż gra na flażolecie z muzykowaniem postrzeganym w kategoriach „estetycznych” nie ma wiele wspólnego, a sam termin „muzykowanie” odnosi się najczęściej do uprawiania muzyki w gronie amatorów. „Muzykować”, według słownika języka polskiego, oznacza „grać na instrumencie lub śpiewać, zwłaszcza amatorsko, dla przyjemności i w małym gronie osób”[11]. Nie ma wprawdzie podanej definicji małego grona osób, moż-

[10] Wojciech Wietrzyński, Flażolet – łatwe muzykowanie https://www.youtube.com/channel/UC40wDSN5S3lkx7gGlotf6Fg

[11] Słownik języka polskiego PWN, https://sjp.pwn.pl/slowniki/muzykowanie.html

Adam Mickiewicz University Press © 2026

na jednak sobie wyobrazić, że małe grono osób nie jest gronem 25–27 dzieci, bowiem od lat uważa się takie grono za zbyt duże do swobodnej pracy nauczyciela czy indywidualizacji potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów, a także, jak zauważono we wcześniejszych rozważaniach, metodycy edukacji muzycznej przekonują, iż gra na instrumentach powinna odbywać się w mniejszych grupach.

Obecnie modnym instrumentem jest ukulele, na którym próbują grać nawet uczniowie klasy pierwszej szkoły podstawowej. Ten instrument wydaje się najlepszym rozwiązaniem, ma bowiem charakter instrumentu akompaniującego i gra się na nim na podobnych zasadach, jak na gitarze. Ukulele sopranowe, dzięki temu, że ma cztery struny i niewielką chwytnię, jest instrumentem, na którym dziecko może faktycznie nauczyć się gry, jednakże aby mieć z owej gry satysfakcję, musi towarzyszyć jej wokal – ukulele powinno być wykorzystane przy okazji śpiewania. To jednak nie zawsze jest możliwe, gdyż wiele dzieci nie potrafi śpiewać zgodnie z linią melodyczną, ponieważ nie każdy nauczyciel, jak już wspomniano, jest w stanie zaśpiewać piosenkę dziecięcą zgodnie z intonacją, a ta umiejętność nauczyciela warunkuje poprawność śpiewu dziecka.

Innym obserwowanym od jakiegoś czasu problemem w obszarze edukacji muzycznej jest zapraszanie do żłobków i przedszkoli tzw. biur koncertowych oferujących koncerty dla dzieci w placówce, do której uczęszczają.

Gdy autorka niniejszego opracowania rozpoczynała pracę zawodową jako konferansjer koncertów Pro Sinfoniki dla dzieci w wieku przedszkolnym u progu XXI wieku, często obserwowała niezwykłe zainteresowanie dzieci instrumentami muzycznymi, które przywożone były do przedszkola. Pro Sinfonika miała starannie opracowany program, założeniem audycji muzycznych było także prowadzenie ich dla małych grup. Dzięki temu pojawiała się możliwość dopasowania narracji do potrzeb rozwojowych dzieci – inaczej prowadzono koncert dla dzieci w grupie „maluchów", a inaczej dla dzieci starszych. W przypadku dzieci w wieku 2,5–3,5 roku koncert zakładał także zaproszenie ich do form aktywności związanych z ruchem, a ponieważ koncerty realizowane były w ramach grup, można było do tego ruchu zaprosić wszystkich uczestników zajęć. W owym czasie autorka dostrzegała także, iż dzieci były w stanie skoncentrować uwagę na utworach muzycznych granych przez artystów, chętnie uczyły się nowych piosenek, każda propozycja ruchu z muzyką, nawet jeśli wymagała pewnego wysiłku, była podejmowana z dużym entuzjazmem, a jej realizacja budziła radość. Dziś sytuacja jest jednak nieco inna, a koncerty dla dzieci odbywają się na bardziej komercyjnych zasadach, zaś ich walory edukacyjne wydają się wtórne wobec rozrywkowych.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Wyjaśnić w tym miejscu należy, iż biura koncertowe działają z reguły na zasadzie zatrudniania muzyków na dany cykl koncertów w zależności od tematu. Muzycy ci nierzadko są studentami i nie mają przygotowania pedagogicznego, a koncerty traktują w kategoriach szybkiego dodatkowego zarobku. W obwoźnych biurach koncertowych dany koncert prezentowany jest np. przez cały tydzień, codziennie w kilku przedszkolach. Koncert trwa z reguły 30 minut. Dla żłobków i przedszkoli jest to jednak dość drogi „produkt" (pieniądze musi otrzymać konferansjer, każdy muzyk, a bywa, że na koncertach jest dwóch, trzech lub nawet czterech muzyków). Zapłatę otrzymuje również kierowca, który wozi wykonawców od przedszkola do przedszkola, a także organizator koncertów, czyli najczęściej właściciel biura koncertowego. W związku z kosztami audycje muzyczne w przedszkolach i żłobkach odbywają się współcześnie nie dwa razy w miesiącu – jak miało to miejsce w przypadku Pro Sinfoniki poznańskiej jeszcze na początku 2000 roku, a raz w miesiącu. Dodatkowo, dla obniżenia kosztów, w takim wydarzeniu uczestniczą z reguły wszystkie dzieci przebywające tego dnia w placówce – w żłobku lub przedszkolu. Ten fakt uniemożliwia dopasowanie narracji koncertu do potrzeb wszystkich dzieci, bowiem między dziećmi w wieku 2,5 roku a sześciolatkami występują znaczące różnice rozwojowe, także w obszarze komunikacji. Koncerty tego typu realizowane jednocześnie dla niemalże setki dzieci są rozwiązaniem zupełnie nietrafionym. Dzieci siedzą na ławeczkach, krzesełkach lub na podłodze, zasłaniając sobie nawzajem to, co odbywa się przed nimi na dywanie bawialnym, bowiem najczęściej muzycy i konferansjer występują na takim dywanie. Ponieważ dzieci siedzące od trzeciego rzędu do ostatniego niewiele już widzą z tego, co dzieje się na „dywanowej scenie", zaczynają się nudzić i generują „hałas", co jest zjawiskiem zupełnie naturalnym. Hałas ten jednak skutecznie uniemożliwia innym dzieciom aktywne słuchanie muzyki, często także zaburza założony przez organizatora biura przebieg koncertu.

Ta sama oferta koncertowa trafia do żłobków i do przedszkoli, a koncert trwa zawsze około 30 minut, pomimo że dzieci do trzeciego roku życia nie są w stanie sprostać wyzwaniu siedzenia bez ruchu przez tak długi czas. Klienci zamawiający koncert nie chcą jego skrócenia, nawet jeśli dzieci wykazują zmęczenie i brak koncentracji, bowiem koncert ma być zrealizowany w całości – został „suto" opłacony z budżetu placówki lub Rady Rodziców. Należy przy tym wspomnieć, iż biuro koncertowe założyć może w zasadzie każdy podmiot, niekoniecznie rozpoznający potrzeby rozwojowe dzieci i niemający wiele wspólnego z szeroko pojętą edukacją. W związku tym obecnie zakładane są biura, które pod szyldem „edukacji przez sztukę" tak naprawdę są firmami skoncentrowanymi na zarobkowaniu.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Poruszając omawiany problem, warto także zauważyć, iż gdy po wprowadzeniu ustawy przedszkolnej (w 2014 roku) zakazującej rodzicom dodatkowej odpłatności za pobyt dziecka w przedszkolu w godzinach od 8 do 13, biura koncertowe wysyłały oferty, o czym już wspominano, także do żłobków. Ponieważ żłobki podlegają Ministerstwu Pracy, Rodziny i Polityki Społecznej, a nie Ministerstwu Edukacji Narodowej, opłaty za pobyt dziecka w żłobku rozliczane są w całkowicie odmienny sposób niż za pobyt dziecka w przedszkolu. Tym sposobem w żłobkach masowo pojawiły się koncerty odbywające się na takich samych zasadach, jak wcześniej w przedszkolu. Otwarcie się żłobków na usługi edukacyjne pochodzące z zewnątrz wyniknęło z kolei z Ustawy o opiece nad dzieckiem do lat trzech, w której podkreślono edukacyjną funkcję żłobków[12]. Dzieci próbowano sadzać na krzesełkach, a muzycy prezentowali swoje instrumenty oraz utwory muzyczne, konferansjer stojący przed dziećmi (stojący, ponieważ na koncercie należy stać, a nie kucać, by wdrażać dzieci w prawidła odbioru kultury muzycznej) omawiał tajniki sztuki, posługując się pojęciami takimi jak np. podstrunnica, korpus, regestry, recytatyw, klucz wiolinowy, fermata i innymi. W razie gdyby dzieciom nie przyrastały kompetencje muzyczne w oczekiwanym tempie, proszono je, by powtórzyły trudne nazwy (niezależnie od tego, na jakim poziomie plasował się rozwój ich mowy). Dzieciom nie wolno było także dotknąć instrumentów, gdyż „są one bardzo drogie". Muzycy, którzy grali np. na instrumentach dętych blaszanych nie rozumieli, dlaczego dzieci płakały, gdy mocniej zadęli. Dużo dzieci, spośród dwu- i trzylatków, trzeba było wyprowadzać z koncertów, gdyż bały się głośnych instrumentów, a ich narząd słuchu oraz układ nerwowy nie były jeszcze przystosowane do proponowanych im wrażeń dźwiękowych.

Paradoksem Pro Sinfoniki było organizowanie dla dzieci w wieku przedszkolnym dużych, trwających około godzinę koncertów w Auli UAM na ul. Wieniawskiego w Poznaniu. Koncerty te odbywały się na zakończenie sezonu i prezentowane były przy pełnej publiczności. O ile dzieci z pierwszego rzędu mogły zobaczyć ewentualne tańce lub instrumenty pojawiające się na scenie, to pozostałe dzieci – ze względu na fakt, iż sala ta nie jest salą amfiteatralną – nie widziały zupełnie nic, a szum generowany przez wypełnioną po brzegi widownię poirytowanych przedszkolaków uniemożliwiał wszystkim odbiorcom percepcję dźwięków muzyki. Na tych koncertach, które autorka miała przyjemność kilkukrotnie prowadzić (w latach 2002–2013), na widowni bywało ponad 300 dzieci. W tak dużej grupie odbiór wydarzeń scenicznych był

[12] Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. 2011 nr 45 poz. 235).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

dla przedszkolaków absolutnie niemożliwy – nie tylko ze względu na długi czas trwania koncertu, ale przede wszystkim z powodu niedostosowania warunków w sali do potrzeb dzieci. Biorąc pod uwagę, że współczesne dziecko, tak jak i dorosły, funkcjonuje w kulturze „okocentrycznej" (Bis, 2003, s. 473), koncerty w miejscach, w których dziecko nie ma możliwości utrzymania kontaktu wzrokowego z wydarzeniami odbywającymi się na scenie, nie mają większego sensu.

Należy także zauważyć, że w dobrym tonie jest wyposażanie przedszkoli i żłobków w instrumentarium perkusyjne wzorowane na koncepcji Orffa, przywykło się bowiem sądzić, iż w przedszkolu i żłobku takie instrumenty powinny być. Ponieważ obecnie wiele firm produkuje bardzo kolorowe instrumenty, rodzic, który ogląda przestrzeń sali wyposażonej w tak atrakcyjny sposób, ma poczucie, że miejsce, do którego uczęszcza jego dziecko, jest mu przyjazne. Jak jednak wspomniałam, instrumenty często po prostu są, niekoniecznie służą dzieciom, a studiując przestrzeń sal żłobków i przedszkoli, zauważałam niejednokrotnie, iż wszelkie pomoce dydaktyczne (w tym właśnie owe instrumenty) znajdują się na półkach umieszczonych poza zasięgiem dzieci.

Fakt niewykorzystywania instrumentarium perkusyjnego jest niezwykle nietrafionym rozwiązaniem. To właśnie dziecięce instrumentarium perkusyjne, na etapie wczesnodziecięcej i przedszkolnej edukacji, umożliwia kreatywność. Instrumenty te wspierają rozwój manipulacji, pozwalają dzieciom na swobodną ekspresję, a także, poprzez swoją różnorodność, stanowią dla dzieci przedmiot szczególnego zainteresowania. Dzieci prostym rytmizacjom dzieci zdobywają umiejętność panowania nad swoim ciałem – gestem, uczą się hamowania i pobudzenia.

Kolejnym aspektem, który należy dodatkowo wskazać, jest uporczywe stosowanie piosenek w nauczaniu języków obcych w żłobkach oraz przedszkolach. Mając na uwadze, że dziecko uczy się poprzez zabawę, utarło się, że piosenki bawią dzieci (co uwidacznia się poprzez „radosne" podrygiwanie), należy je zatem zastosować w procesie edukacji językowej. Od drugiego roku życia dzieciom włącza się piosenki nagrane w języku obcym z towarzyszeniem instrumentalnym w różnych składach, zaciemniając tym samym sam język, którym dzieci, według założeń nauczyciela języka obcego nowożytnego, mają się posługiwać. Jednocześnie zapomina się, że kształtowanie się słuchu fonematycznego jest procesem, który rozwojowo kończy się mniej więcej dopiero w szóstym roku życia. Na fonemy języka obcego w piosence nakłada się rytm, melodia, harmonia, barwa, czyli szereg elementów zaciemniających obraz fonemu. Jednocześnie zwrócić należy uwagę, że wiele piosenek ma charakter radosny, szybki lub marszowy, co powoduje naturalny ruch dzieci generujący dodatkowe dźwięki. Dziecko więc nie koncentruje się na języku, ale tak naprawdę

Adam Mickiewicz University Press © 2026

wyłącznie na dostosowaniu ruchu do rytmu piosenek i towarzyszącej sytuacji zabawie.

Warto ponadto wspomnieć o paradoksie tzw. muzyki relaksacyjnej w gronie 25–27 dzieci o zróżnicowanym poziomie rozwoju. Zapomina się jednak o tym, iż muzyka, np. w trakcie posiłków lub przy wyciszeniu dzieci, może zarówno pobudzać, jak i wyciszać układ nerwowy w zależności od stopnia jego rozwoju u danego dziecka. Muzyka relaksacyjna dla jednego dziecka u drugiego może stanowić dystraktor, wszak jest dodatkowym bodźcem w świecie, w którym mamy obecnie nadmierną ilość bodźców. W przypadku potrzeby wycieszenia dzieci w wieku żłobkowym i na etapie przedszkola (przynajmniej do piątego roku życia) optymalnym byłoby raczej śpiewanie im wolnych piosenek przez nauczyciela (na podobieństwo kołysanek), włączanie płyty lub nagrania z kanału YouTube z muzyką relaksacyjną (bo anonimowy ekspert napisał o tym kanale, że zawiera muzykę relaksacyjną) nie zawsze odniesie pozytywny skutek. Opisana sytuacja przypomina także gromadne stosowanie bajek terapeutycznych wybranych z zakupionych książek o tytule *Bajki relaksacyjne*. Każdy wytwór traktowany jako relaksacyjny powinien zostać opisany konkretną metodologią.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Zakończenie

Ponieważ nie w każdej rodzinie są tradycje korzystania z kultury, współcześnie pojawia się silna potrzeba, by przedszkole i szkoła stały się przestrzenią, w której dziecko może

> poznać wszelkie rodzaje twórczości artystycznej, ale nie tylko poznać, także doświadczyć ich, zachwycić się nimi, odkryć coś dla siebie. Dlatego dużym błędem było wycofanie zajęć pozalekcyjnych ze szkół, w trakcie których można było prowadzić różnego typu spotkania z kulturą jak np. koło plastyczne, muzyczne, teatralne itp. Uczniowie mieli okazję rozwijać swoje talenty, rozszerzać wiedzę o przedmiocie ich zainteresowań. Dziś niewiele z tych zajęć pozostało, choć wciąż są jeszcze nauczyciele, którzy mimo braku zapłaty za ich dodatkowy czas organizują dla swych uczniów różnorodne zajęcia pozalekcyjne (Wollman, 2008, s. 194).

Pomimo faktu zapisania w programach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej elementów edukacji muzycznej, nauczyciele edukację tę traktują w sposób marginalny.

> W edukacji zintegrowanej, gdy przedmiot muzyka został zlikwidowany, zajęcia muzyczne mogą „przeplatać" inne treści, jednak słabo przygotowani do ich realizacji nauczyciele lekceważą znaczenie szerokiego kontaktu dziecka z muzyką, który może pomóc odkryć dziecku swoje uzdolnienia, ale nie tylko. Uwrażliwianie dziecka na muzykę sprzyja jego ogólnemu rozwojowi, kształtując poza uzdolnieniami muzycznymi sferę poznawczą, społeczną, a przede wszystkim emocjonalną (Wollman, 2008, s. 194).

Współczesne dzieci obcują z muzyką najczęściej generowaną z nagrań, bowiem nauczyciele przygotowywani do pracy z dzieckiem nie mają umiejętności w zakresie śpiewu, gry na instrumencie akompaniującym, nie znają notacji muzycznej, często sami otwarcie opowiadają o tym, że realizowanie treści z obszaru sztuki jest dla nich zbyt trudne. Jak stwierdzają Popowski i in. (2014):

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> Nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej zwykle brakuje samodzielności muzycznej, mają duże problemy z wykonywaniem muzyki – z graniem i ze śpiewaniem. Wykształcenie w pełni kompetentnego muzycznie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej na poziomie podobnym do tego, jaki reprezentuje wykwalifikowany nauczyciel muzyki, wymaga przeznaczenia na edukację takiej samej ilości godzin, jaką ma za sobą nauczyciel muzyki. Żeby zdobyć odpowiednie kwalifikacje, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej musieliby ukończyć dwa kierunki studiów, w tym jeden – bardzo kosztowny – zapewniający kompetencje do nauczania muzyki (s. 6).

Jak się także okazuje, nie wszystkie placówki edukacyjne oferują dzieciom rytmikę prowadzoną przez osoby przygotowane do edukacji muzycznej dziecka. Nauczyciele kończący studia nauczycielskie na przestrzeni ostatnich dwóch dekad nie są weryfikowani pod kątem predyspozycji muzycznych, a mając na uwadze fakt, iż w szkołach ponadpodstawowych nie obcują z muzyką, założyć można, że w ich rozwoju muzycznym następuje regres i z muzyką jako taką na studiach spotykają się po przerwie przynajmniej czteroletniej (a czasem i dłuższej).

Warto zwrócić uwagę na konieczność przywrócenia sprawdzianów kompetencji muzycznych kandydatom na studia nauczycielskie, postulować większą liczbę godzin na edukację muzyczną nauczycieli, a także zadbać o to, by muzykę traktować jak sztukę, która ma wspierać rozwój, nie być natomiast wypełniaczem dnia aktywności dziecka w placówce czy też narzędziem prezentacji scenicznej przedszkolaków lub też, jak się często dzieje, nośnikiem języka obcego poprzez rzekomą zabawę muzyczną. Należy przede wszystkim zdać sobie sprawę, dlaczego edukacja muzyczna jest istotna i dlaczego wspiera ona rozwój człowieka.

Rozważyć warto ponadto zatrudnianie w takich instytucjach jak żłobki i przedszkola (a także w edukacji wczesnoszkolnej) nauczycieli rytmiki lub edukacji muzycznej przynajmniej w wymiarze pół etatu i umożliwić tym osobom awans zawodowy na podstawie Karty Nauczyciela, tak jak uczyniono to w przypadku pedagogów, psychologów, logopedów i pedagogów specjalnych w przedszkolach. Można niestety dostrzec, że obecny kształt edukacji muzycznej dzieci wymaga wielu zmian, które postulowane są przez środowiska akademickie związane z edukacją muzyczną od przynajmniej dwóch dekad.

Tymczasem coraz rzadziej śpiewa się dzieciom w domach, coraz rzadziej także celebruje się sztukę w innych miejscach, w których dzieci spędzają większą część dnia swojej aktywności. Marginalizacja edukacji muzycznej na wszystkich etapach kształcenia prowadzić będzie do nasilenia zjawiska społecznej „niemuzykalności". Jak zauważa Rafał Ciesielski (2015):

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> W istocie trudno uznać nas – jako społeczeństwo – za szczególnie muzykalnych, w muzyce zorientowanych i rozmiłowanych. Przekonanie o naszej „niemuzykalności" potwierdzają kolejne badania (które to już?) ukazujące niezmiennie naszą słabą „skłonność" do muzyki ambitniejszej, nasz już nie tyle brak orientacji, ale często muzyczną ignorancję. Ramy muzyki wyznaczają nam na ogół Sopot i Opole, telewizyjne „programy muzyczne" w rodzaju Szansa na sukces, Must be the music czy Jaka to melodia?, w życiu koncertowym lubimy spektakularne „wydarzenia" muzyczne: występy gwiazd czy rozmaite muzyczne imprezy okolicznościowe, swoje „ambitniejsze" potrzeby estetyczne jeszcze niedawno realizowaliśmy, słuchając Rubika, głód wiedzy i informacji o muzyce zaspokajamy, oglądając muzyczne okienko Teleexpressu, a na co dzień raczymy się muzyką pop z komercyjnego radia… Obrazek to dość przeciętny, smutny, banalny, mało barwny. O naszym stosunku do muzyki rzec można: bez muzyki żyć nie potrafimy, ale… co to za muzyka? (s. 9).

W odniesieniu do współczesnej edukacji dziecka można niestety zauważyć, że śpiew traktowany jest marginalnie. Piosenki w żłobku i przedszkolu pojawiają się wprawdzie w ciągu dnia aktywności dziecka, są one jednak niestety przede wszystkim prezentowane z nagrań o zróżnicowanej jakości. W żłobku co prawda można zaobserwować opiekunki, które intonują dzieciom proste piosenki (np. *Kółko graniaste*, *Stary niedźwiedź mocno śpi*, *Ta Dorotka*, *Pszczółka śpi w ogrodzie*, *Jadą, jadą misie*), do których dzieci poruszają się rytmicznie lub które służą do zabaw z najmłodszymi. Z reguły jednak piosenki, które z jakiegoś powodu mają być zaprezentowane na dziecięcych występach, są odsłuchiwane z nagrań i wielokrotnie powtarzane w celu uzyskania efektu powtarzania słów tych piosenek przez dziecko. Zaznaczyć dobitnie należy, że chodzi przede wszystkim o powtarzanie słów (z dodanymi gestami), bowiem dzieci z reguły nie intonują melodii oraz mają obecnie szereg problemów z realizacją poprawności rytmicznej. W żłobku wynikać może to oczywiście z rozwoju dzieci, ale problemem staje się fakt, że na intonację czy poprawność rytmiczną nie zwraca się w ogóle uwagi. Podobna sytuacja ma miejsce w wielu przedszkolach, w których nauczycielki nie są w stanie zweryfikować różnic w obszarze elementów dzieła muzycznego i nie umieją także zadbać o poprawność wykonawczą wykonywanych przez dzieci utworów. W szkole do braku możliwości wynikających z niskich kompetencji muzycznych nauczycieli dziecka dochodzi także dodatkowy aspekt – o ile nikt nie kwestionuje aktywności wokalnej dzieci do szóstego roku życia, o tyle na etapie mocno dyrektywnej obecnie edukacji wczesnoszkolnej, w której dominuje dydaktyzm, a także nie pojawia się nauczyciel tzw. rytmiki czy wyodrębnionych zajęć z muzyki, nie ma w zasadzie nikogo, kto mógłby edukację muzyczną przeprowadzić w miarę poprawnie, a edukacja ta koncentruje się głównie na treningu umiejętności pisania, czytania i liczenia. Tymczasem:

Adam Mickiewicz University Press © 2026

> Nowe spojrzenie na edukację muzyczną małego dziecka, znamienne dla współczesnej przestrzeni oświatowej, uzyskano dzięki poglądom postępowych pedagogów, publikowanym wynikom badań oraz innowacyjnym rozwiązaniom metodycznym. Ewa Szatan wprowadziła nowy termin „przestrzeń muzyczna dziecka w klasie" w celu zaznaczenia wieloaspektowości terytorium edukacyjnego nauczyciela i ucznia i na oznaczenie triady obejmującej terytorium dźwiękowe sali klasy oraz przestrzeń muzyczną nauczyciela i ucznia, jak również opisane w niej przedmioty, sytuacje, zachowania. W opinii autorki z jednej strony transmitują one określoną wiedzę uczniowi i pokazują środowisko jego socjalizacji, z drugiej ukazują przestrzeń, w której buduje się wrażliwość muzyczna dziecka i jego potrzeba obcowania ze sztuką (Kisiel, 2018b, s. 228–229).

Mirosław Kisiel (2018b) zwraca także uwagę na badania z pogranicza neuropsychologii prowadzone przez Andrzeja W. Mitasa, na podstawie których stwierdza się „kompatybilność sposobów rozwoju skojarzeniowo pracującej części ludzkiego mózgu i stymulującego działania muzyki" (s. 229). Z badań tych jasno wynika, że „kształcenie muzyczne jest warunkiem zrównoważonego rozwoju kultury osobistej człowieka. […] inspiruje do obcowania z muzyką, co skutkuje aktywizacją niektórych, nieangażowanych do logicznego rozumowania, obszarów ludzkiego mózgu" (s. 229).

W podsumowaniu warto także przytoczyć wyrażoną przez Zofię Konaszkiewicz (2018) opinię, w której autorka podkreśla:

> Muzyka od dawna była włączana w szeroko rozumianą edukację – najpierw domową, a potem szkolną, poczynając od dzieci najmłodszych i elementarnych stopni nauczania. Była to edukacja przeznaczona dla wszystkich, a nie tylko dla wybranych. Nikt nie dyskutował z takim stanowiskiem. Była to trwająca niezmiennie praktyka edukacyjna. Problem powszechnego umuzykalniania doceniali wielcy muzycy, zarówno w całej Europie, jak i w Polsce. Wspaniałym przykładem jest rozprawka wybitnego polskiego kompozytora Karola Szymanowskiego „Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie" z roku 1930, która do dziś nic nie straciła ze swojej aktualności. Kompozytor podkreśla, że w życiu społecznym muzyka wciąż stanowi bardzo wielką i stale działającą siłę i dotyczy to całego społeczeństwa (s. 24).

Wnioski z powyżej zaprezentowanych rozważań zdają się jednak mało istotne podczas wprowadzanych kolejno reform oświaty, a także kolejnych standardów kształcenia nauczycieli w Polsce, a apele środowisk pedagogicznych oraz artystycznych o przywrócenie muzyce właściwego miejsca w edukacji nadal są bezskuteczne.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Bibliografia

Źródła

Źródła internetowe

Bitkowska, H. (2010). *Historia Studium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego 1976–1994*. https://zst.com.pl/download/historia_sn.pdf

Ciesielski, R. (b.d.). *Muzyczna „mitologia". Czy jesteśmy społeczeństwem głuchych?* Pobrane 2 stycznia 2026 z: https://www.wychmuz.pl/artykul_ar_58.html

Copland, A. (1998). How we listen to music. W: C. Shrodes (red.), *The Conscious Reader*, Allyn & Bacon. https://springmuse.hunter.cuny.edu/wp-content/uploads/2019/01/Copland-How-We-Listen-To-Music.pdf

Gozdecka, R. (2014). The Implementation of Batia Strauss's Method of Active Listening to Music with Didactic and Therapeutic Aims during Music Classes in Polish Public Schools. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/eb86bb0e-6f8e-4433-abbd-f33d4008dbea/content

Hamerski, J. (2017). Komu piosenkę, komu piosenkę, a komu teatr? Tekst z 4 kwietnia, https://elementarz.org/jerzy-hamerski-komu-piosenke-komu-piosenke-a-komu-teatr/

Hamerski, J. (2020). Bodajbyś cudze dzieci uczył… TEATR DZIECIĘCY, czyli droga dochodzenia do formuły. Przepis na łejerskie harcerstwo, teatr i szkołę, czyli moja KSIĄŻKA KUCHARSKA / część 4, 2020, https://lejery.pl/2020/09/28/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-4/

https://www.portaloswiatowy.pl/zatrudnianie-nauczycieli/kwalifikacje-do-prowadzenia-zajec-z-rytmiki-w-przedszkolu-22068.html

https://amuz.edu.pl/wydzial-i/kierunek-kompozycja-i-teoria-muzyki-specjalnosc-rytmika-studia-ii-stopnia/

https://amuz.edu.pl/wydzial-i/kierunek-kompozycja-i-teoria-muzyki-specjalnosc-rytmika-studia-i-stopnia/

https://ich.unesco.org/en/BSP/safeguarding-of-the-folk-music-heritage-by-the-kodaly-concept-01177

https://kompozytornia.pl/kurs-nauczyciele-audiacja-2-2/

https://sjp.pwn.pl/slowniki/muzykowanie.html

https://wsb.edu.pl/kierunki/studia-podyplomowe/studia-oswiatowe/rytmika-logorytmika-i-taniec-w-wychowaniu-muzyczno-ruchowym-dzieci.html

Adam Mickiewicz University Press © 2026

https://wsjp.pl/haslo/podglad/61356/plas/5166484/taniec
https://www.gov.pl/web/psmopole/rytmika-cykl-6-letni
https://www.unesco.pl/kultura/dziedzictwo-kulturowe/dziedzictwo-niematerialne/listy-dziedzictwa-niematerialnego/europa-i-ameryka-polnocna/wegry/
https://www.youtube.com/channel/UC40wDSN5S3lkx7gGlotf6Fg
Klimas-Kuchtowa, E. (1999). O konieczności wczesnego umuzykalniania, Edukacja. Internet. Dialog. http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1999,97/luty,146/o_koniecznosci_wczesnego_umuzykalnania,817.html
Kołodziejski, M. (2014). Piosenka jako materiał dydaktyczny służący rozwijaniu audiacji muzycznej u małego dziecka. W: L. Fridman (red.), *Hudobná edukácia v priestore nových komunikačných technologii. Podnázov: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, elektronická webová konferencia. Banská Bystrica: 1.9.–20.10.2014*. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. https://tinyurl.com/4hdw73pz
Powrósło, M. (2023a). Wymagania edukacyjne oraz kryteria oceniania dla PSM w Opolu. Przedmiot Improwizacja fortepianowa, drugi etap edukacyjny, cykl sześcioletni, Opole 2023. Opracowane w oparciu o Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754). https://www.gov.pl/web/psmopole/rytmika-cykl-6-letni
Powrósło, M. (2023b). Wymagania edukacyjne oraz kryteria oceniania dla PSM w Opolu. Przedmiot Rytmika, drugi etap edukacyjny. Cykl sześcioletni, Opole 2023. Opracowane w oparciu o Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754). https://www.gov.pl/web/psmopole/rytmika-cykl-6-letni
Powrósło, M. (2023c). Wymagania edukacyjne oraz kryteria oceniania dla PSM w Opolu. Przedmiot Technika ruchu, drugi etap edukacyjny. Opracowane w oparciu o Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754). https://www.gov.pl/web/psmopole/rytmika-cykl-6-letni
Program studiów na kierunku Rytmika zatwierdzony uchwałą nr 181/2024 Senatu Akademii Sztuki w Szczecinie z dnia 21 czerwca 2024 r. (materiał niepublikowany, do użytku wewnętrznego).
Rozwiązania cyfrowe podczas pandemii (2023). https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/coronavirus-response/digital-solutions-during-pandemic_pl
Trempała, J. (2012). *Wczesne kompetencje poznawcze w rozwoju dziecka*. Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, 2. https://www.ukw.edu.pl/pracownicy/plik/janusz_trempala/1266/
Wysocka, M. (2023). Kwalifikacje do prowadzenia zajęć z rytmiki w przedszkolu. *Portal Oświatowy*. https://www.portaloswiatowy.pl/zatrudnianie-nauczycieli/kwalifikacje-do-prowadzenia-zajec-z-rytmiki-w-przedszkolu-22068.html
Zalecenie Rady Komisji Europejskiej w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, Bruksela, dnia 22.5.2018, https://tinyurl.com/2wtmspjv

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Źródła wywołane

Informacje pozyskane podczas wywiadów z Jerzym Hamerskim, założycielem poznańskich „Łejerów", w roku szkolnym 2024/2025 na terenie SP nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu.

Prace naukowe niepublikowane

Dyląg, J. (1993). *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I–III*. Katowice (niepublikowana praca doktorska obroniona).

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2003 nr 170 poz. 1655).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 131).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 1450).

Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 13 grudnia 2024 r. w sprawie standardów opieki sprawowanej nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. 2024 poz. 1882).

Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2013 poz. 827).

Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. 2011 nr 45 poz. 235).

Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. (poz. 1655).

Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (poz. 131).

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (poz. 356). Podstawa programowa dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach oraz innych form wychowania przedszkolnego (poz. 356).

Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (poz. 356) Podstawa programowa dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach oraz innych form wychowania przedszkolnego (poz. 356).

Załącznik nr 2 Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3 szkoły podstawowej) (Dz.U. poz. 1450).

Opracowania

Appelt, K. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka. W: A. I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka* (s. 95–130). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bargley, K. B. (2009). The Kodaly Method: Standardizing Huyngarian Music Education. W: C. Nagypál (red.), *Fulbright Student Conference Papers* (s. 103–117). Hungarian-American Commission for Educational Exchange.

Białkowski, A. (2010). Przedmowa. W: A. Białkowski, W. A. Sacher, *Standardy edukacji muzycznej* (s. 9–10). Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Białkowski, A., Grusiewicz, M., Michalak, M. (2010a). *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Białkowski, A., Grusiewicz, M., Michalak, M. (2010b). Pakiety do nauczania muzyki w szkołach podstawowych i gimnazjach. W: A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* (s. 37–68). Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Białkowski, A., Grusiewicz, M., Michalak, M. (2010c). Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce. W: A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* (s. 11–36). Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Białkowski, A., Sacher, W. A. (red.). (2010). *Standardy edukacji muzycznej*. Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Bis, D. (2003). Edukacja medialna jako wymiar wychowania integralnego. W: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie* (s. 469–476). Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Bogdanowicz, E. (2015). *Rytmika Emila Jaques'a-Dalcroze'a w edukacji i terapii dzieci z symptomami nadpobudliwości psychoruchowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Brzozowska-Kuczkiewicz, M. (1991). *Emil Jacques-Dalcroze i jego rytmika*. WSiP.

Burczyk, I. (2019). Innowacyjność metody aktywnego słuchania muzyki. W: U. Szuścik, R. Raszka (red.), *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*, t. 2. *Refleksje pedagogiczne w teorii i praktyce* (s. 85–93). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Burowska, A. (1976). *Współczesne systemy wychowania muzycznego*. WSiP.

Burowska, Z. (1991). *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*. WSiP.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Chojak, M. (2016). Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej w szkole. W: A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra* (s. 123–134). Wyższa Szkoła Humanitase.

Czub, M. (2005). Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka* (s. 41–66). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Dadak-Kozicka, K. (1992). *Śpiewajże mi jako umiesz*. WSiP.

Dahlhaus, C., Eggebrecht, H. H. (1992). *Co to jest muzyka?* Państwowy Instytut Wydawniczy.

Desmurget, M. (2012). *O zgubnych skutkach oglądania telewizji*. Czarna Owca.

Desmurget, M. (2022). *Screen Damage: The Dangers of Digital Media for Children*. Polity Press.

Eősze, L. (1982). *Zoltán Kodály: His Life in Pictures and Documents*. Corvina Kiado.

Frołowicz, E. (2008). *Aktywny uczeń w świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli*. Akademia Muzyczna w Gdańsku.

Gordon, E. E. (1981). *The Manifestation of Developmental Music Aptitude in the Audiation of „Same" and „Different" as Sound in Music*. G.I.A. Publications, Inc.

Gordon, E. E. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. G.I.A. Publications, Inc.

Gordon, E. E. (1995). Wykłady Profesora Gordona. W: E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy* (s. 17–140). Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy i Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.

Gordon, E. E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*. Wydawnictwo WSP.

Goriszowski, W. (1994). *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Górniok-Naglik, A. (2022). Edwina E. Gordona sekwencyjna teoria uczenia się muzyki a edukacja małego dziecka. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. J. Szuścik, A. Szafrańska (red.), *Edukacja małego dziecka*, t. 17. *Sytuacja społeczna dzieci w rodzinie* (s. 229–245). Oficyna Wydawnicza Impuls

Hassler, M. (2000). Approaching Musicianship From a Neurobiological Point of View. W: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), *Człowiek – muzyka – psychologia* (s. 243–257). Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.

Janczewska-Sołomoko, K. (2008). Smoczyńska-Nachtman Urszula. W: *Leksykon polskich muzyków pedagogów urodzonych po 31 grudnia 1870 roku* (s. 442–443). Impuls.

Jankowski, W. (2007). *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole*. Referat na IV Lubelskim Forum „Sztuka – Edukacja".

Jaques-Dalcroze, E. (1992). *Pisma wybrane*. WSiP.

Jarowiecki, J., Nowacki, B., Ruta, A. (1983). *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1975*. Wydawnictwo Naukowe WSP.

Jarry, I., Jarry, M. (2000). Kim jest dla nas Celestyn Freinet? W: E. Filipiak, H. Smilińska-Rębas (red.), *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka* (s. 24–36). Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.

Kamińska-Rykowska, A. (2023). *Emisja głosu w mowie, wystąpieniach publicznych oraz jako element kreatywnej edukacji muzycznej*. Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Kataryńczuk-Mania, L. (2009). *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*. Uniwersytet Zielonogórski.

Kędzia, M. (2020). *Orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kisiel, M. (2015). *Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce. Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach.

Klichowski, M., Pyżalski, J., Kuszak, K., Klichowska, A. (2017). Jak technologie informacyjno-komunikacyjne mogą wspierać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym? Studium teoretyczne. W: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych: pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 115–157). Eter.

Kodály, Z. (2002). *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*. M. Jankowska (red.). Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.

Kołodziejski, M. (2012). *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie.

Kossowski, P. (2005). Dziecko, kultura komercyjna i działania marketingowe. W: J. Binczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 181–189). Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kramm, M., Mielcarek, A. (2014). *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Seria III, *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 1, *Wczesna edukacja dziecka*. A. I. Brzezińska (red.). Instytut Badań Edukacyjnych.

Krasoń, K. (1993). Metoda E. J. Dalcroze'a jako czynnik skutecznego przygotowania nauczycieli klas przedszkolnych do zadań dydaktyczno-wychowawczych. W: H. Moroz (red.), *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych* (s. 96–102). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kuligowska, E. (2017). Usprawnianie muzyczne małych dzieci – metoda Edwina E. Gordona. W: L. Katyńczuk-Mania (red.), *Z zagadnień terapii artystycznej, logopedycznej i pedagogicznej* (s. 99–112). Skarbona: Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów.

Kuszak, K. (2013). Łamanie szyfru językowego – protodialog i holofraza jako osiągnięcia rozwojowe w okresie wczesnego dzieciństwa. Od fazy prewerbalnej do początków mowy. W: H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka*, t. II (s. 17–16). Wydawnictwo Naukowe UAM.

Laban, R. (1966). *Choreutics*. Macdonald and Evans.

Lewandowska, K. (1978). *Rozwój zdolności muzycznych*. WSiP.

Lipska, E., Przychodzińska, M. (1991). *Muzyka w nauczaniu początkowym*. WSiP.

Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Ławrowska, R., Nowak, B., Sacher, W. A., Smolińska-Zielińska, B. (2010a). Standardy edukacji muzycznej. I etap nauczania. Kształcenie zintegrowane. Klasy I–III. W: A. Białkowski, W. A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej* (s. 25–30). Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Ławrowska, R., Nowak, B., Sacher, W. A., Smolińska-Zielińska, B. (2010b). Standardy edukacji muzycznej. Przedszkole. W: A. Białkowski, W. A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej* (s. 18–14). Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Malko, D. (1986). Rozwój muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: D. Malko (red.), *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu* (s. 20–78). WSiP.

Manturzewska, M. i in. (1990). Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny. W: M. Manturzewska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 51–81). WSiP.

Michels, U. (2002). *Atlas muzyki*, t. I. Wydawnictwo Prószyński i sp.

Molińska, M., Ratajczyk, A. (2014). *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Seria III, *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 2, *Edukacja przedszkolna*. A. I. Brzezińska (red.). Instytut Badań Edukacyjnych.

Okoń, W. (1988). *Słownik pedagogiczny*. PWN.

Parncutt, R. (2008). Prenatal Development. W: G. R. McPherson (red.), *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 1–31). Oxford University Press.

Podolska, B. (2008). *Muzyka w przedszkolu: metodyka*. Impuls.

Przetacznikowa, M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Przybylska-Zielińska, A. (2016). Rytmika w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – założenia a rzeczywistość. W: M. Kamińska, Z. P. Kruszewski, ks. A. Gretkowski, B. Skałdania (red.), *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza – rozwój – zmiana* (s. 193–207). Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica.

Przychodzińska, M. (1986). Współczesne systemy wychowania muzycznego. W: D. Malko (red.), *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu* (s. 7–19). WSiP

Przychodzińska, M. (1988). *Słuchanie muzyki w klasach 1–3*. WSiP.

Przychodzińska-Kaciczak, M. (1969). *Muzyka i wychowanie*. Nasza Księgarnia.

Rakowski, A. (2007). Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia. W: A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* (s. 119–130). Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Raszke, B. (2011). Aksjologiczne podstawy edukacji artystycznej (na przykładzie edukacji muzycznej). W: B. Żurakowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania* (s. 57–72). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Révész, G. (1946). *Ursprung und Vorgeschichte der Sprache*. Francke, Bern.

Rokita-Jaśkow, J. (2017). Wczesny start językowy w perspektywie diachronicznej. W: J. Rokita-Jaśkow, W. Król-Gierat (red.), *Wczesny start językowy, wybrane zagadnienia* (s. 15–26). Naukowe UP.

Sacher, W. A. (2010). Wprowadzenie. W: A. Białkowski, W. A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej* (s. 11–15). Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Sasin, M. (2013). Słuchanie – odtwarzanie – tworzenie zintegrowane, czyli o rozwijaniu zdolności muzycznych dzieci najmłodszych. W: K. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* (s. 131–146). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Semenowicz, H. (1980). *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*. WSiP.

Shuter-Dyson, R., Gabriel, C. (1986). *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. WSiP.

Sloboda, J. (2002). *Umysł muzyczny: poznawcza psychologia muzyki*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.

Smoczyńska-Nachtman, U. (1980a). Umuzykalnienie. W: M. Dunin-Wąsowicz (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*. WSiP.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Smoczyńska-Nachtman, U. (1980b). *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*. Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
Smoczyńska-Nachtman, U. (1982). *Rozśpiewane przedszkole*. WSiP.
Smoczyńska-Nachtman, U. (1992a). *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*. WSiP.
Smoczyńska-Nachtman, U. (1992b). *Muzyka dla dzieci. Umuzykalnienie według koncepcji Carla Orffa*. WSiP.
Sobieska, J. (2006). *Polski folklor muzyczny*, wyd. 3 rozszerzone, P. Dahling (red.). Centrum Edukacji Artystycznej.
Sojka, A. (2006). Rytmika. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 566–567). Żak.
Solich, K. (2016). Dziecko w obliczu wyzwań współczesnego świata. W: A. Pękala, A. Lesz-Krysiak (red.), *Tradycja, teraźniejszość, przyszłość edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (s. 39–49). Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
Suświłło, M. (2015). Inteligencja muzyczna – główne podejścia i modele badawcze. W: E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej* (s. 13–24). Libron.
Szubertowska, E. (2020). *Wybrane problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec tradycji i przemian cywilizacyjnych*. Wydawnictwo Uczelniane WSG.
Szuman, S. (1975). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
Szymanowska, J. (2008). Obraz świata przekazywany w reklamie – zagrożeniem współczesnego dzieciństwa. W: J. Izdebska (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń* (s. 116–126). Trans Humana.
Tiepłow, B. (1952). *Psychologia zdolności muzycznych*. Nasza Księgarnia.
Uchyła-Zroski, J. (2015). *Śpiew jako wartość osobowa dziecka*, t. 1. *Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Waligóra, M. (2015). Poznanie wielozmysłowe w muzycznej edukacji dzieci w przedszkolu. W: B. Kurowska, K. Łopot-Dzierwa (red.), *Kultura – sztuka – edukacja*, t. 1 (s. 124–133). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
Waloszek, D. (2015). *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność*. Wydawnictwo Naukowe UP.
Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. WSiP.
Wincenciak, W. (2012). *Kształcenie nauczycieli w Łomży. Zarys dziejów (1914–2014)*. Wyższa Szkoła Zawodowa Ochrony Zdrowia TWP w Łomży, Łomżyńskie Towarzystwo Naukowe im. Wagów w Łomży, Wydawnictwo ASPRA – JR.
Wojciechowska, K. (2007a). *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej a kompetencje nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy w Żarach.
Wojciechowska, K. (2009). *Muzyka w propedeutycznej edukacji dziecka. Przewodnik dla nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy w Żarach.
Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
Wolański, A. (2000). *Słownik terminów muzyki rozrywkowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Wójcik, A. E. (2021). Postrzeganie wymiarów ruchu w edukacji muzycznej. W: M. Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, I. Kopaczyńska (red.), *Poszukiwanie sojuszników i źródeł inspiracji w pedagogice dziecka* (s. 185–198). Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wójtowiczowa, J. (1997). *O wychowaniu językowym*. Wytwórnia Pomocy Dydaktycznych.

Zwolińska, E. A. (2011). *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Zwolińska, E. A. (2012). *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się Edwina E. Gordona*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Zwolińska, E. A. (2014). Zastosowanie teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w kształceniu nauczycieli. W: A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, t. III serii *Pedagogika muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka* (s. 127–142). Wydawnictwo „Athenae Gedanenses".

Zwolińska, E. A., Gawryłkiewicz, M. M. (2007). *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Kreska.

Zwolińska, E. A., Jankowski, W. (1995). *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.

Życzkowski, J. (1957). *Wskazówki metodyczne do nauczania śpiewu w klasach I–IV. Metodyka ogólna do nauczania śpiewu*. Wydawnictwo „Śląsk".

Artykuły z czasopism

Bełkot, A. (2018). Odzwierciedlenie tekstu piosenki literackiej w jej warstwie wokalno-instrumentalnej na przykładzie wybranych utworów grupy Pod Budą. *Kwartalnik Młodych Muzykologów UJ*, 38, 103–121.

Bogdanowicz, E., Durlow, G. (2014). Zrozumieć muzykę: ruch w edukacji dziecka. *Studia Artystyczne*, 1, 117–123.

Bonna, B. (2015). Kompetencje muzyczne w młodszym wieku szkolnym a płeć badanych uczniów. *Studia Edukacyjne*, 36, 271–287.

Chmiel, M. (2018), Czynniki determinujące wybór przez rodziców zajęć pozaszkolnych dzieci. *Edukacja – Technika – Informatyka*, *4*(26), 474–480.

Chojak, M. (2018). Mózg „dzieci sieci" w świetle neurobiologii i neuropedagogiki. *Edukacja – Technika – Informatyka*, *1*(23), 121–128.

Chojak, M., Lewicka-Zelenti, A. (2025). Czas kontaktu z mediami jako potencjalne źródło zachowań podobnych do cech zaburzeń ze spektrum autyzmu u dzieci w wieku 6–10 lat. *Psychiatria Polska*, *59*(5), 737–754.

Ciesielski, R. (2009). Uczeń – kandydat na studia – student absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości: szkic do profilu aksjologicznego. *Wartości w Muzyce*, 2, 24–33.

Ciesielski, R. (2015). Muzyczna „mitologia", Czy jesteśmy społeczeństwem głuchych? *Wychowanie Muzyczne*, 2, 8–10.

Ciesielski, R. (2023). „Piosenka jest dobra na wszystko" czy „Nie wierzę piosence"? Powszechna edukacja muzyczna jako „edukacja piosenkowa". *Roczniki Humanistyczne*, *71*(12), 135–149.

Darłak, G. (2015). Proszę pani, czy my musimy tego słuchać? O słuchaniu muzyki w szkole. *Konteksty Kształcenia Muzycznego*, *1*(2), 11–32.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Dymara, B. (2012). Rozwój kultury muzycznej dziecka. *Wartości w Muzyce*, 4, 376–389.
Fiołka, H. (2018). Znaczenie mediów we wczesnej edukacji. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 6, *2*(12), 99–108.
Frąckiewicz, M. (2015). Językowa aktywność twórcza dzieci. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 3, 107–116.
Frołowicz, E. (2018). Twórczość w muzycznej edukacji wczesnoszkolnej. *Aspekty Muzyki*, 8, 129–150.
Głażewski, M. (2013). Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2, 21–46.
Hassler, M. i in. (1992). Testosterone, Estradiol, ACTH and Musical, Spatial and Verbal Performance. *International Journal of Neuroscience*, 65, 45–60.
Hassler, M., Gupta, D. (1993). Functional Brain Organisation, Handedness, and Immune Vulnerability in Musicians and Non-Musicians. *Neuropsychologia*, 31, 655–660.
Hassler, M., Gupta, D. (1998). Melatonin is Elevated in Highly Gifted Musicians. *Neuroendocrinology Letters*, 19, 87–91.
Hassler, M., Nieschlag, E. (1989). Masculinity, Femininity, and Musical Composition. Psychological and Psychoendocrinological Aspects of Musical and Spatial Faculties. *Archives of Psychology*, 141, 71–84.
Izdebska, J. (2015). Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka. *Zagadnienia Społeczne*, *2*(4), 9–21.
Jabłońska, B. (2018). O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 34, 113–128.
Janiszewska, M. (2016). Koncepcja wychowania muzycznego Zoltána Kodálya. *Pedagogika Katolicka*, 19, 88–95.
Jaworska, M. i in. (2011). Wpływ ćwiczeń według Emila Jaques-Dalcroze'a na kształtowanie koordynacji ruchowej u dzieci w wieku przedszkolnym. *Annales Academiae Medicale Silesiensis*, *65*(1–2), 13–19.
Jendrysik, K. (2024). Metody kształcenia kompetencji wokalnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zarys badań własnych, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, 37, 2, J, 123–134.
Kałamarz, W. (2014). Zofii Burowskiej Wprowadzenie w kulturę muzyczną. *Wychowanie Muzyczne*, 5, 17–18.
Kamińska, B. (2002). Zdolności muzyczne w ujęciu psychologii muzyki: ewolucja poglądów. *Studia Psychologica*, 3, 187–195.
Karpała, B. (1986). Podstawy systemu wychowania muzycznego Carla Orffa. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, 105, *Prace Pedagogiczne*, 7, 277–296.
Kędzia, M. (2022). Music as a Difficult but Necessary Element in the Process of Remote Education in Times of a Pandemic. *Prima Educatione*, 73–85.
Kierzkowski, M. (2010). Analiza wybranych czynników warunkujących rozwój muzyczny dziecka. *Sztuka, Kultura, Edukacja*, 1, 16–29.
Kisiel, M. (2001). Zabawy muzyczne z wykorzystaniem elementów systemu Carla Orffa i ich znaczenie w edukacji muzycznej dzieci w wieku przedszkolnym. *Nauczyciel i Szkoła*, *1–2*(10–11), 205–215.
Kisiel, M. (2018a). Kompetencje muzyczne nauczyciela nauczania początkowego wyzwaniem współczesnej edukacji. *Pedagogika*, *27*(2), 193–205.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Kisiel, M. (2018b). Perspektywa edukacji muzycznej małego dziecka w kontekście współczesnej zmiany oświatowej. *Chowanna*, *1*(50), 219–235.

Kołodziejski, M., Trzos, P. A. (2013). Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 22, 163–178.

Konaszkiewicz, Z. (2018). Wybrane problemy współczesnego dzieciństwa w kontekście edukacji muzycznej. *Aspekty Muzyki*, 8, 15–37.

Kosek, A. (2016). Kompetencje nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – przegląd polskich podejść i koncepcji teoretycznych. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 4, 121–132.

Kozłowska-Lewna, A. (2020). O monokulturze metodycznej w kształceniu słuchu muzycznego. *Aspekty Muzyki*, 10, 13–42.

Krajewska, A. (2019). Wychowanie muzyczne jako praktyka memetyczna. *Kwartalnik Młodych Muzykologów UJ*, *43*(4), 77–102.

Kurcz, J. (2014). Zofia Burowska i Jej pedagogiczne credo. *Wychowanie Muzyczne*, 5, 12–14.

Kuźnik, M. (2016). Wykorzystanie koncepcji Celestyna Freineta we współczesnej praktyce pedagogicznej. *Konteksty Pedagogiczne*, *1*(6), 173–184.

Lawendowski, R., Besta, T., Drzewiczewska, M. (2017). Rozwój tożsamości muzycznej w perspektywie dialogu z innymi. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, *18*(4), 139–160.

Ławrowska, R. (2014). Wprowadzenie dziecka w kulturę muzyczną: aktualne uwarunkowania systemowe i propozycje metodyczne. *Studia Artystyczne*, 2, 74–83.

Ławrowska, R. (2015). Wychowanie muzyczne dziecka w pracach krakowskich pedagogów 2. połowy XX wieku. *Ars inter Culturas*, 4, 43–59.

Magda-Adamowicz, M. (2012). Dziecko twórcze muzycznie. *Wartości w Muzyce*, 4, 361–375.

Majewicz, B. (2023). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w opinii rodziców i nauczycieli. *Język. Religia. Tożsamość*, *2*(28), 385–398.

Majzner, R. (2014). Praktyka edukacji muzycznej w klasach początkowych w opiniach studentów pedagogiki – kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 143–154.

Majzner, R. (2023). Rodzina jako przestrzeń rozpoznawania i rozwijania uzdolnień muzycznych dzieci. *Wychowanie w Rodzinie*, *30*(3), 237–253.

Nogaj, A. A. (2017). Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego. *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej*, 4, 9–29.

Nosek-Kozłowska, K. (2023). Oddziaływanie mediów elektronicznych na rozwój i wychowanie małego dziecka – narracje pedagogów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *620*(5), 39–48.

Nowosad, K. (2023). Motywy wyboru zawodu a zadowolenie z pracy nauczycieli. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *12*(2), 153–167.

Parkita, E. (2013). Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 22, 145–161.

Pękala, A. (2014). Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej. Raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 31, 97–109.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Pękala, A. (2017). Wykorzystanie metody aktywnego słuchania w rozwijaniu aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym. *Edukacja – Technika – Informatyka*, *4*(22), 13–140.

Popowski, R., Grusiewicz, M., Sołtysik, A. (2014). Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego. *Wychowanie Muzyczne*, 5, 4–10.

Przychodzińska, M. (2005). Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje. *Edukacja Muzyczna*, 1, 7–38.

Rakowski, A. (2007). Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia. *Edukacja*, *1*(97), s. 91–101.

Semenowicz, H. (1990). Celestyn Freinet i jego dzieło pisarskie. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 17, *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, 5, 25–32.

Semik, M. (2023). Edukacja muzyczna dzieci w wieku przedszkolnym w teorii i praktyce. Jak pobudzać u dzieci zainteresowania i zamiłowania muzyczne? *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 11, *2*(22), 103–115.

Semik, M., Tęczyńska-Kęska, M. (2021). Dziecięcy świat dźwięków – edukacja muzyczna dziecka w wieku przedszkolnym. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, *18*(2), 51–59.

Sitarska, B. (2012). Dziecko współcześnie. *Kultura i Wychowanie*, 4, 90–113.

Słoboda, K. (2014). Uprzestrzennienia ciała – ucieleśnienia rytmu. *Dialog*, 11, 112–119.

Smolińska-Rębas, H. (1996). Koncepcja Celestyna Freineta źródłem inspiracji w edukacji wczesnoszkolnej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, *31*(12), 11–27.

Suświłło, M. (2009). Teoretyczne podstawy wczesnej edukacji muzycznej. Zarys problemu. *Studia Edukacyjne*, 9, 106–124.

Suświłło, M. (2018). Podstawy rozwijania muzykalności dziecka – implikacje dla edukacji. *Aspekty Muzyki*, 8, 39–65.

Szatan, E. (2015). Myśl Jana Jakuba Rousseau o wychowaniu i muzyce – ich reminiscencje w rytmice Emila Jaques-Dalcroze'a. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 30, 87–103.

Szatan, E. (2023). Rzecz o potencjale dziecka w aktywnościach muzycznych – refleksje o „ruchu z muzyką", *Issues in Early Education*, 57, 89–101.

Szczyrba-Poroszewska, J., Semik, M. (2020). Odpowiedzialność nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie edukacji muzycznej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 8, *2*(16), 51–62.

Szempruch, J. (2022). Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu. *Studia BAS*, *2*(70), 27–47.

Szwoch, A. (2013). Muzyka determinantą intelektualnego rozwoju dziecka. *Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja*, 3, 163–167.

Tęczyńska-Kęska, M., Kowalska, M. (2024). Świat wartości w piosenkach ludowych dla dzieci w wieku przedszkolnym na przykładzie wybranych utworów. *Humanitas. Pedagogika i Psychologia*, *1*(29), 261–272.

Thiessen, E. D., Saffran, J. R. (2009). How the Melody Facilitates the Message and Vice Versa in Infant Learning and Memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1169*(1), 225–233, https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04547.x

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Tupieka-Buszmak, A. (2016). Człowiek, świat wartości a współczesny obraz edukacji muzycznej. Konfrontacje – Wyzwania – Kierunki zmiany. *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, 11, 389–408.

Waligóra, M. (2016). Edukacja muzyczna dziecka w perspektywie poznawczej. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 4, *2*(8), 93–101.

Weiner, A. (2013). Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela, Chowanna, *41*(2), 61–80.

Wentrych, A. (2021). Psychologiczne i emocjonalne skutki zaburzeń integracji sensorycznej u dzieci, Bliżej Przedszkola, 1, 28–31.

Wilk, A. (1986). Postępowanie dydaktyczne na lekcjach muzyki z zastosowaniem „metody solmizacji względnej". *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, 105, *Prace Pedagogiczne*, 7, 265–275.

Wirawan, F. A., Hapsari, P. (2018). Walt Disney's Movie Soundtracks as Media in Developing Character Education for Children. *Resistal Jurnal Seni Pertunjukan*, *19*(1), 18–27.

Wiśniewska, E. (1998). Dzieje liceum pedagogicznego w Płocku (1945–1969). *Notatki Płockie*, 1, *1*(76), 20–28.

Wojciechowska, K. (2007b). Próba określenia kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole. *Wychowanie Muzyczne*, 3, 34–43.

Wolińska, E. (2017). Rola zajęć umuzykalniających w rozwoju dziecka. *Konteksty Pedagogiczne*, *1*(8), 261–269.

Wollman, L. (2008). Muzyka wczesnego dzieciństwa a przygotowanie zawodowe nauczyciela. *Wartości w Muzyce*, 1, 192–200.

Wołosiuk, B. (2014). Rola nauczyciela w rozwoju mowy dziecka. *Rozprawy Społeczne*, *8*(3), 14–19.

Wysocka, M. (2021). Zastosowanie piosenki we wspomaganiu rozwoju sprawności językowych, komunikacyjnych i poznawczych dziecka. *Logopedia*, *50*(1), 143–156.

Zdybel, D. (2018). Autonomia poznawcza dziecka w koncepcji Marii Montessori – współczesne (re)interpretacje. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *1*(47), 92–93.

Zwolińska, E. A. (1996). Zastosowanie solmizacji relatywnej i rytmicznej w nauczaniu muzyki. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 31, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 12, 189–201.

Zwolińska, E. A. (2022). Kreatywność w procesie uczenia się muzyki poprzez audiację we wczesnej edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 17, *2*(65), 11–23.

Zyzik, E. (2003). Wykorzystywanie techniki swobodnych tekstów Celestyna Freineta w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. *Nauczanie Początkowe*, 2, 28–34.

Żmichrowska, M. J. (2012). Działalność pedagogiczna Henryka Jordana. *Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne*, 2, 18, 7–15.

Żołyniak, K. (2021). Bezpieczeństwo dzieci w sieci. Charakterystyka i skala zagrożeń związanych z korzystaniem przez dzieci z internetu na przykładzie szkół powiatu krośnieńskiego. *Kultura Bezpieczeństwa*, 40, 280–296.

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Summary

Children's music education – traditions and dilemmas in contemporary practice

Music education in modern-day nurseries, pre-schools and early education has been in a state of crisis for many years. It has been sidelined, particularly since the 1999 education reform. The current crisis stems from a number of factors, such as:

Inadequate preparation during their training for teachers and carers to carry out musical activities with children.

1. A lack of permanent employment opportunities for graduates of eurythmics and music education trained at art colleges or on arts-related courses at other higher education institutions.
2. The marginalisation of music education within the Polish childcare and education system.
3. The commercialisation of musical culture.
4. Other issues related to the 'instrumentalisation' of children's education, seen as the promotion of alternative market offerings (which do not always align with developmental objectives, but are aimed at parents and driven by current marketing trends).

Although musical activities come naturally to children and are also essential to their holistic development, as a result of the phenomena outlined above, they are often deprived of the opportunity to engage with valuable cultural works and are unable to experience the joy of their own musical activity. This may have consequences for a child's future development through a lack of desire to participate in cultural life. Furthermore, it should be noted that the changing nature of modern childhood has also impacted the field of education, as the world has undergone many transformations over the last two decades.

The aim of this study is to highlight the long-standing traditions and what the author considers the most significant dilemmas facing contemporary music education for children. As a graduate of music education from the Ignacy Jan Paderewski Academy of Music in Poznań, a music teacher and educator, the author has been working for over twenty years with childcare institutions for children aged three and above. These include nurseries in the Wielkopolska region, and cultural institutions (Poznań Pro Sinfonika and other concert agencies offering musical programmes for children aged 2 to 7, as well

Adam Mickiewicz University Press © 2026

as cultural centres in the Wielkopolska region). Furthermore, she has cooperated with schools (in particular, the Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań, known as 'Łejery'). Moreover, she is a lecturer in the Faculty of Educational Studies at Adam Mickiewicz University in Poznań, and her professional interests include music education methodology and early childhood education. The author analysed sources such as academic monographs, legal frameworks and journal articles, in addition to secondary sources and her own personal experiences of teaching practice. The dilemmas described stem from a desire to restore music to its rightful place in the early education process, as well as to highlight the importance of music education within the field of early years pedagogy. The conclusions drawn are also the result of the author's professional experience; for twenty years, she has observed the decline of aesthetic education within the education system, whilst also noting the changing needs of children.

Translated by Rob Pagett

Adam Mickiewicz University Press © 2026

Katarzyna Sadowska – dr hab. prof. UAM (dziedzina nauki społeczne, dyscyplina pedagogika), mgr sztuki w zakresie edukacji muzycznej – jest m.in. autorką opracowań poświęconych dziecku w szeroko pojętej edukacji, w tym w edukacji muzycznej. Autorka od ponad dwudziestu lat prowadzi zajęcia z osobami studiującymi na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (z przyszłymi nauczycielami) oraz stale współpracuje z wybranymi żłobkami, przedszkolami i szkołami podstawowymi.



Celem opracowania jest ukazanie wieloletnich tradycji oraz najbardziej istotnych, zdaniem autorki, dylematów współczesnej edukacji muzycznej dziecka. Niniejsza publikacja jest efektem troski o przywrócenie muzyce istotnego miejsca w procesie wczesnej edukacji, a przedstawione analizy są wynikiem doświadczeń zawodowych badaczki, która uznaje muzykę za wartościowe narzędzie integralnego rozwoju dziecka. W książce poruszono aspekty dotyczące polskich tradycji kształcenia nauczycieli małego dziecka w obszarze edukacji muzycznej, scharakteryzowano wiodące koncepcje powszechnej edukacji muzycznej, zawarto także refleksje dotyczące realizacji rytmiki w żłobku i w przedszkolu oraz nakreślono zmieniające się potrzeby współczesnych dzieci w zakresie edukacji muzycznej.

9 788323 245773

ISBN 978-83-232-4577-3 (Print)
ISBN 978-83-232-4578-0 (e-book)