



<http://dx.doi.org/10.16926/em.2020.15.17>

Tomasz DOLSKI

<http://orcid.org/0000-0002-0236-0179>

Uniwersytet Warszawski

e-mail: t.dolski@uw.edu.pl

Edukacja muzyczna w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji w kontekście systemu reprezentacji Jerome'a Brunera. Jej celowość oraz modyfikacja metodyki nauczania do pracy zdalnej

Jak cytować [how to cite]: Tomasz Dolski, *Edukacja muzyczna w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji w kontekście systemu reprezentacji Jerome'a Brunera. Jej celowość oraz modyfikacja metodyki nauczania do pracy zdalnej*, „Edukacja Muzyczna” 2020, nr 15, s. 247–262.

Abstrakt

Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej przedstawione zostają implikacje dla kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji z zakresu edukacji muzycznej wynikające z teorii psychologii rozwojowej dotyczącej systemu reprezentacji Jerome'a Brunera. Autor stara się zwrócić uwagę, iż właściwe ich rozumienie wydaje się kluczowe dla budowania dobrego podłoża dydaktycznego w pracy ze studentami kierunków wczesnej edukacji. W drugiej części artykułu w odniesieniu do przedstawionej teorii ukazana zostaje modyfikacja wybranych metod prowadzenia edukacji muzycznej na wskazanym etapie kształcenia, w odniesieniu do wyzwań związanych z koniecznością pracy zdalnej. Autor szczegółowo omawia wybrane przykłady metodyczne i proponuje ich modyfikacje. Celem zabiegu jest ukazanie możliwości zachowania praktycznego charakteru działań edukacyjnych mimo niesprzyjających warunków, jakie niesie za sobą konieczność izolacji i pracy online.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, Jerome Bruner, edukacja muzyczna, praca zdalna, modyfikacja.

Data zgłoszenia: 4.01.2021

Data wysłania/zwrotu recenzji 1: 4.01.2021/8.01.2021

Data wysłania/zwrotu recenzji 2: 4.01.2021/16.01.2021

Data akceptacji: 19.01.2021

Wstęp

Celem niniejszej publikacji jest analiza implikacji pedagogicznych wynikających z psychologii rozwojowej według teorii reprezentacji Jerome’a Brunera, które okazują się kluczowe dla zajmowania się edukacją muzyczną na szczeblu akademickim, w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji. Analiza swe przyczyny znajduje zarówno w odniesieniu do sytuacji kryzysowej, przed którą na przełomie 2019 i 2020 roku stanął cały świat (konieczność modyfikacji metod i treści nauczania dla pracy zdalnej), jak i z wniosków płynących z obserwacji i rozmów z przyszłymi oraz obecnymi nauczycielami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Proponowane rozwiązania mają charakter uniwersalny w tym znaczeniu, że przedstawione modyfikacje sprzyjają zarówno edukacji zdalnej, jak i tradycyjnej. Pierwsza część artykułu koncentruje się wokół pojęć związanych z celem omawianego kształcenia w odniesieniu do wybranej koncepcji psychologicznej Jerome’a Brunera. W drugiej części przedstawione zostają praktyczne przykłady metodyczne, które uległy modyfikacji, aby mogły służyć pracy zdalnej, ukierunkowanej na zdobywanie – pomimo ograniczeń technicznych – umiejętności praktycznych. Znajduje to również swoją przyczynę w odniesieniu do kierunków badawczych z zakresu edukacji muzycznej, które, jak pisze Susan Young, często oscylują wokół tworzenia teorii naukowych, nie dostarczają zaś wiedzy praktycznej. Autorka wskazuje również, że badania nad rozwojem praktyki pedagogicznej dla nowych i doświadczonych nauczycieli są nieliczne, ale zwracają uwagę na złożoność tego, co można zaniedbać w wymiarze praktyki wczesnej edukacji muzycznej, w procesie nauczania, a także, jak można to teoretyzować¹.

Nauczyciel wczesnej edukacji – „nauczyciel od wszystkiego”

Zadanie stojące przed studentami oraz ich nauczycielami wydaje się być wysoce trudne. Z jednej strony wymagająca perspektywa wykładowcy, która zakłada przekazanie solidnego podłoża teoretycznego oraz często (a w przypadku edukacji muzycznej szczególnie) umiejętności praktycznych – musi zostać skonfrontowana z perspektywą studenta, który studiując wspomnianą specjalizację, ma być niejako „od wszystkiego”. Ma on bowiem nie tylko znać podstawy teorii wychowania, lecz, co więcej – dysponować szeregiem narzędzi praktycznych związanych z kształceniem młodych ludzi z zakresu wielu całkowicie niezależnych obszarów edukacji, w tym: edukacji matematycznej, językowej, muzycznej, plastycznej, teatralnej, przyrodniczej, medialnej czy też fizycznej i zdrowotnej. Pojawia się zasadnicze pytanie: jak on ma tego dokonać?

¹ S. Young, *Early childhood music education research: An overview*, [w:] *Research Studies in Music Education*, Sage Publishing 2016, s. 6. Źródło: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1321103X16640106> [dostęp: 17.01.2021].

Ta właśnie refleksja jest przyczyną podjęcia niniejszego omówienia, które pragnę przedstawić. Wydaje mi się jednak, że kwestię tę warto powiązać z pytaniem o cel kształcenia². Jeżeli odpowiedź, jakiej udzielimy w sposób zasadniczo naturalny *bon mot*, a więc: celem owego kształcenia jest przygotowanie nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej; ewentualnie dodamy cel pośredni: uwrażliwienie studenta na muzykę; to stajemy przed zadaniem, aby dany absolwent w trakcie (dla przykładu) 30-godzinnego kursu zdołał poznać całe szerokie spektrum pojęć, zasad, literatury i umiejętności praktycznych związanych z *de facto* obcym dla niego obszarem. Sytuacja analogicznie przedstawia się w pozostałych dziewięciu obszarach, o których wspomniałem powyżej. Gdzie znajduje się zatem upragniony *aurea mediocritas*, który da poczucie spełnienia zarówno jednej, jak i drugiej stronie wyzwania?

Aby nie przeciążyć...

Pierwszą ważną kwestią, na którą pragnę zwrócić w tym miejscu uwagę jest sformułowanie: *najpierw sens, potem symbol*, które pojawia się w odniesieniu do edukacji matematycznej³. Powyższy manifest ma swoją genezę w psychologii rozwojowej i związany jest ściśle z badaniami Jerome'a Brunera, które dotyczyły możliwości percepcyjnych dzieci – do tego jednak wrócę w dalszej części artykułu. Warto zaznaczyć, że podobne wnioski odnaleźć można w powszechnych systemach wychowania muzycznego, np. Carla Orffa, który, jak cytuje Beata Michalak, tak pisał o swoich założeniach:

To nie jest odtwarzanie [muzyki – dop. B.M.] z nut, ale swobodne tworzenie muzyki w improwizacji, która jest pomyślana i pożądana, dla której te wydane przykłady podają informacje i stymulują ją⁴.

² Na potrzeby artykułu koncentruję się na aspekcie technicznym *sensu stricto* wspomnianego celu kształcenia, a więc obszarze praktycznym. Pragnę jednak przy tej okazji zwrócić uwagę Czytelnika, iż cel kształcenia wydaje się być tutaj kluczową kwestią, której warto się przyjrzeć z szerokiej perspektywy filozoficznej. Mowa przecież o edukacji muzycznej, w której przekazywanie określonych wartości wydaje się być nieuniknione. Często stajemy przed choćby tak prostym pytaniem: jaki utwór przedstawić dzieciom? Czy ma to być muzyka poważna, standard jazzowy, czy też piosenka „dziecięca” w typowej aranżacji charakteryzującej stylistykę *disco-polo*. Ciekawie rzecz przedstawia w swojej książce *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina* Jan Rutkowski, do czego odsyłam w kontekście tych badań.

³ M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Wyd. 2 zm., Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008, s. 10.

⁴ B. Michalak, *Schulwerk Carla Orffa. Idea muzyki elementarnej i jej recepcja*, Wydawnictwo Poznańskie Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2009, s. 75.

Podobnie uważa Zoltán Kodály, pisząc, iż dopiero „[g]dy dziecko umie już zagrać kilka melodii, można je zapoznać z notacją dźwięków”⁵. Ciekawą metaforę prezentuje w swojej pracy również Emil Jacques-Dalcroze:

[n]auczycielowi nie przyjdzie nawet do głowy, by poprosić dziecko o narysowanie jakiegoś przedmiotu, jeśli nie zna ono tego przedmiotu i jeśli jeszcze nie potrafi posługiwać się ołówkiem. Naukę geografii rozpocznij z dzieckiem dopiero wtedy, gdy będzie ono umiało poruszać się i gestykulować w sposób świadomy, dzięki czemu nabędzie elementarnego wyobrażenia przestrzeni⁶.

Decyduję się jednak rozważyć i omówić tę kwestię na przykładzie teorii reprezentacji Jerome’a Brunera, z dwóch zasadniczych przyczyn: po pierwsze, na kierunku studiów wczesnej edukacji jest to autor dobrze znany oraz omawiany na wielu przedmiotach i seminariach (obok J. Piageta i L. Wygotskiego), w związku z czym mam nadzieję, że odniesienie edukacji muzycznej do znanej studentom literatury psychologicznej pomoże w zrozumieniu jej sedna, a także nie skomplikuje zanadto sprawy. Po drugie zaś, przytoczone systemy wychowania muzycznego są bardzo zaawansowane w swej formie pod względem specjalistycznym (muzycznym – przykłady, metody, omówienie, terminologia) i istnieje obawa, iż ich zrozumienie mogłoby być niejasne dla Czytelników, którzy muzykami nie są.

Edukacja matematyczna, tak jak i muzyczna, oprócz całej gamy łączących je analogii ma jedną kluczową cechę wspólną. Oba obszary łączy problematyka związana ze światem symboli. Jak się okazuje – bardzo często uczniowie na etapie wczesnej edukacji nie rozumieją tego, co robią, wykonując zadania matematyczne⁷. Nie inaczej sytuacja się przedstawia, gdy różnego rodzaju obliczenia próbują wykonać studenci jeszcze niewprawieni, lub co gorsza – korzystający z wyuczonych metod opartych na stereotypowym myśleniu. W przypadku edukacji muzycznej opisana powyżej sytuacja jest niemal analogiczna, w rezultacie czego efekt kształcenia jest często odwrotny od oczekiwanego. Wniosek, który wynika z obserwacji studentów oraz dzieci w przedszkolu i szkole można sformułować następująco: muzyka przestaje być interesująca, kiedy zaczynamy się nią zajmować, ponieważ cały jej urok odbiera uwikłanie w otaczające ją symbole.

Trudno, żeby było inaczej, kiedy często nawet nauczyciele uczący w szkołach muzycznych po kilku latach nauki orientują się, że ich uczeń nie potrafi poprawnie wskazać nazwy np. dźwięku *c dwukreślnego*, myli kasownik z bemołem, czy też nieprawidłowo odczytuje zapis w określonych *kluczach*. Co zatem ze studentem, który raz w tygodniu spotyka się z muzyką na półtorej godziny i przygoda niniejsza trwa w przybliżeniu jeden lub dwa semestry?

⁵ Z. Kodály, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, red. M. Jankowska, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2002, s. 153.

⁶ E. Jacques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, tłum. M. Bogdan, B. Wakar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 15–16.

⁷ Tamże.

Jerome Bruner, prowadząc badania z zakresu procesów kształtowania pojęć, percepcji, a także dojrzałości szkolnej, wyszczególnił trzy typy reprezentacji, jakie pojawiają się wraz z rozwojem intelektualnym człowieka⁸: reprezentacja *enaktywna*, *ikoniczna* i *symboliczna*. Jak dowodził w swoich pracach, rozwijają się one w wymienionej powyżej kolejności, a także często łączą ze sobą⁹. Autor definiował omawiane reprezentacje jako

zbiór reguł, w kategoriach których jednostka tworzy sobie pojęcie stałości zdarzeń, z jakimi się zetknęła¹⁰.

Reprezentacje pewnych zdarzeń można uzyskać przez działania, a także w postaci obrazowej lub za pomocą słów czy symboli. Jak opisuje Bruner, na etapie rozwoju jednostka tworzy określony węzeł: „uczymy się aktu wiązania go, a gdy już to umiemy, nasza znajomość owego węzła zawiera się w pewnym nawykowym akcie, jaki opanowaliśmy i potrafimy powtórzyć. Ów nawyk organizujący całość w postaci węzła posiada organizację seryjną, rządzi nim pewien schemat, który łączy jego kolejne segmenty”¹¹.

Reprezentacja *enaktywna* w dużym skrócie polega na czynnościach motorycznych bez użycia słów ani symboli. Jest ona powiązana z modelowaniem, które Bruner omawia w odniesieniu do kompetencji (już) w okresie niemowlęctwa.

Modelowanie stanowi potencjalnie bardzo potężny środek przekazywania zachowań, które osiągnęły wysoki poziom organizacji. [...] Główną zaletą omawianego przez nas typu początkowego uczenia się sprawności jest właśnie to, że umożliwia ono młodym osobnikom podjęcie zachowań zabawowo-obszernych¹².

Reprezentacja *ikoniczna* jest *krokiem naprzód*, pozwala bowiem odzwierciedlenie reprezentacji przedstawić na papierze (ten typ reprezentacji w odniesieniu do prowadzonych badań jest również swoistą odpowiedzią, dlaczego dzieci tak chętnie i dużo rysują od niespełna drugiego roku życia, gdy tylko są w stanie posłużyć się prostymi narzędziami, takimi jak kreda czy kredka)¹³. Obie te formy reprezentacji są dla dzieci, ale i dorosłych, zasadniczo łatwe, osiągalne i dostępne, są bowiem intuicyjne i związane ze światem wyobraźni. Wyszczególniamy jednak również trzecią – tę najtrudniejszą formę reprezentacji: *symboliczną*, która wymaga przeniesienia doświadczeń na świat symboli¹⁴. Kolejno pojawiające się reprezentacje nie zastępują wcześniejszych, lecz stają się ich dopełnieniem. Oznacza to, że jednostka podczas rozwoju uczy się na różny sposób postrzegać świat.

⁸ J. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978, s. 530.

⁹ Tamże, s. 523.

¹⁰ Tamże, s. 530–531.

¹¹ Tamże, s. 531.

¹² Tamże, s. 515.

¹³ Zob. A. Gopnik, P. Kuhl, A. Meltzoff, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas male dzieci*, Media Rodzina, Poznań 2004.

¹⁴ Tamże, s. 531–532.

Uczenie się spontaniczne polega w znacznym stopniu na indukowaniu bardziej ogólnych reguł tworzenia [...] efektywniejszych sposobów reprezentacji podobnych zdarzeń¹⁵.

Powyższy opis dobrze ilustruje jeden z eksperymentów przeprowadzonych przez Jerome'a Brunera dotyczący pojęcia stałości¹⁶. Dziecko otrzymuje dwie identyczne kulki z plasteliny. Po zdeformowaniu następnie jednej z nich, dziecku zadaje się pytanie – czy ilość plasteliny nadal jest taka sama w obydwu figurach? Badanie przeprowadzono na dzieciach sześć- i siedmioletnich. Istotą było sprawdzenie, czy u dzieci, u których nie występuje pojęcie stałości, zmieni się to pod wpływem określonego treningu. Ów trening związany był z dwoma czynnikami: wpływem aktywnej manipulacji oraz wpływem nazw nadawanych kształtom.

Utworzono cztery grupy: a) dzieci, które same zmieniały drugą kulkę plasteliny i jednocześnie musiały scharakteryzować wytworzony kształt (nazywanie i manipulacja jednocześnie); b) dzieci, które nadawały nazwę, ale nie manipulowały materiałem (plastelinę przeformowywała eksperymentatorka); c) dzieci, które manipulowały, ale nie nazywały; d) dzieci, które ani nie manipulowały, ani nie nazywały¹⁷.

Wnioski z przeprowadzonego eksperymentu wykazały, iż tylko u około ¼ dzieci, które nie manipulowały i nie nadawały nazw wytworom, wystąpiła poprawa w teście kontrolnym. Niewiele więcej dzieci wykazało również poprawę po przejściu treningu tylko nazywania lub tylko manipulacji. „Jednak, gdy oba rodzaje treningu zastosowano łącznie, u ponad ¾ dzieci przejawiało się pojęcie stałości w teście kontrolnym”¹⁸. Wynika z tego zatem istotna implikacja, aby starać się o stymulację jednoczesnego rozwoju różnych form reprezentacji podczas pracy z dziećmi tak, aby miały możliwość lepszego przyswajania nowych informacji i doświadczeń.

Analogie

W matematyce może to być woreczek z pięcioma żetonami, który umownie zamienimy na symbol: 5. W muzyce zaś okaże się, że spacer po sali przy określonym akompaniamencie muzycznym nie tylko będzie zabawą *w jeże*, lecz również wykonaniem taktu dwumiarowego z akcentem metrycznym na raz, co da się przedstawić symbolicznie jak na rys. 1.

Wnioski płynące z odkryć Jerome'a Brunera nie mówią o tym, że w edukacji należy zrezygnować z symboli – przeciwnie, konieczna jest ich obecność. Trzeba natomiast pamiętać, że wprowadzenie symbolu będzie miało sens niemal wyłącz-

¹⁵ Tamże, s. 531.

¹⁶ Jest to eksperyment oparty na paradygmacie zastosowanym wcześniej przez B. Inhelder i J. Piageta w Genewie. B. Inhelder, J. Piaget, *The early growth of logic in the child*, Harper, New York 1964.

¹⁷ Tamże, s. 538–539.

¹⁸ Tamże, s. 540.

nie wtedy, gdy uczeń (zarówno student, jak i dziecko w szkole) będzie rozumiał, co ten symbol oznacza.



Rysunek 1

Mirosław Dąbrowski, w nawiązaniu do Hansa Freudenthala, przedstawia dwa sposoby wprowadzania symboli w edukacji matematycznej:

wprowadzamy nowe pojęcie czy symbol matematyczny, odwołując się do innych pojęć i symboli, z którymi uczniowie zapoznali się już wcześniej, po czym szukamy przykładów czy sytuacji życiowych, które pozwolą uczniom zrozumieć sens i przydatność danego pojęcia lub symbolu

– w kontekście edukacji muzycznej postępujemy analogicznie, szukając przykładów z otaczającego świata, jak np.: stukot pociągu podczas jazdy będzie przypominał ósemkę z kropką i szesnastkę, co możemy następnie zapisać wykorzystując symbole. Drugi sposób brzmi:

[...] zaczynamy od zorganizowania takiej sytuacji i uruchomienia takich działań uczniów, z których wynika sens i użyteczność interesującego nas pojęcia czy symbolu, po czym, gdy „grunt będzie już przygotowany”, wprowadzamy odpowiednią nazwę czy znak¹⁹.

Sposób ten, jak widać, jest w metodyce prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej dobrze zakorzeniony, o czym świadczy bogata literatura z ćwiczeniami i zabawami przy muzyce. Znajdujemy w niej opis konkretnych przykładów do pracy z dziećmi, gdzie nie pojawiają się symbole, lecz rozmaite zabawy. Przykładem mogą być chociażby *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce* Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman²⁰ czy też *Świat trzylatka. Zbiór zabaw ruchowych* Marzanny Cieśli i Moniki Słojewskiej²¹.

Istota przedsięwzięcia

Podczas rozmów ze studentami bardzo często spotykam się z brakiem świadomości – co na etapie początku kształcenia wydaje się być niejako naturalne –

¹⁹ M. Dąbrowski, dz. cyt., s. 10.

²⁰ Zob. U. Smoczyńska-Nachtman, *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*. Wydanie 4, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1983.

²¹ Zob. M. Cieśla, M. Słojewska, *Świat trzylatka. Zbiór zabaw ruchowych*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2009.

dlaczego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym powinniśmy unikać nadmiernej symboliki i korzystać z szerokiej gamy różnego rodzaju zabaw ruchowych (i nie tylko). Wynika to z dwóch zasadniczych przyczyn. Po pierwsze, zabawy są dla dzieci bardziej dostępne z uwagi na korzystanie podczas aktywności z reprezentacji (najczęściej) *enaktywnej*. Po drugie zaś, badania związane z wpływem muzyki na inteligencję dowodzą, iż edukacja muzyczna ma wpływ na wzrost inteligencji – pod warunkiem, że jest oparta na działaniach praktycznych²².

Ruchowe zabawy przy muzyce dają nam (pedagogom) narzędzie do rozwijania nie tylko wrażliwości muzycznej naszych podopiecznych, ale również – czego dowodzi Glenn Schellenberg – do rozwijania ich inteligencji. Warto również pamiętać, że dobrze wykorzystywane zabawy ruchowe nie tylko sprzyjają powyższym procesom, ale – co ciekawe – otwierają kolejne *drzwi dydaktyczne* w postaci interdyscyplinarności. Naśladowanie jeżdżących rowerów będzie mogło łączyć w sobie dla przykładu: edukację muzyczną (wycucie pulsu, takt np. dwumiarowy), fizyczną (rozwój pracy poszczególnych grup mięśni), matematyczną (symetria, koła i inne figury geometryczne), językową (nazewnictwo w języku ojczystym i obcym) itd.

Z uwagi na zalety, o których piszę wyżej, ale i wątpliwości studentów w rozwiązywaniu metodyczne podczas (szczególnie) krótkich kursów na uczelniach (wątpliwości te dotyczą potrzeby edukacji przez zabawę), wydaje się warte rozważenia, aby kłaść większy nacisk na to, by przyszli nauczyciele mieli szansę dokładnie zrozumieć, jak rozwijają i uczą się małe dzieci. W przeciwnym razie zabawy będą traktować jako mało istotne, czy wręcz infantylne, co nie będzie sprzyjać kształceniu na tym etapie.

Poznanie sensu, o którym pisze Mirosław Dąbrowski, wydaje się być ważniejsze od znajomości dużej liczby zadań, ćwiczeń czy wreszcie zabaw przy muzyce – ilość zasobów metodycznych wysokiej jakości jest sprzyjająca, kluczowe wydaje się jednak rozumienie, w jaki sposób (i dlaczego) z nich korzystać.

Modyfikacja treści do rozwijania umiejętności praktycznych w pracy zdalnej

Powyżej starałem się przedstawić punkt wyjścia dla wprowadzenia studentów w pracę z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym od strony teoretycznej – wykorzystując osiągnięcia psychologii rozwojowej na przykładzie Jerome'a Bru-

²² Zob. G. Schellenberg, *Music and Cognitive Abilities*, „Current Directions in Psychological Science” 2005, 14 (6), s. 317–320. Psycholog ten opisuje badania na 6-letnich dzieciach. Respondentom najpierw mierzono test inteligencji, następnie przypisywano je do losowych grup eksperymentalnych, w których przez kolejne 36 tygodni uczyły się gry na instrumencie lub/i śpiewu. Grupy kontrolne w tym czasie miały lekcje aktorstwa lub nie pobierały żadnej nauki związanej ze sztuką. Po zakończonym eksperymencie pomiar wykazał, iż dzieci kształcące się muzycznie miały wyższy przyrost IQ niż grupy kontrolne, ponadto były bardziej wszechstronnie inteligentne.

nera. W odniesieniu do powyższych wniosków spróbuję teraz przedstawić kilka pomysłów dydaktycznych – w jaki sposób wykorzystując pracę zdalną, możliwe jest przedstawienie studentom metodyki, którą będą mogli (praktycznie) wykorzystywać w przyszłej pracy pedagogicznej.

Wykorzystać kamerę jako atut

Jak przeprowadzić zabawy praktyczne, które wymagają (z założenia) fizycznego zaangażowania uczestników biorących w nim udział? Przeanalizujmy klasyczną zabawę, charakterystyczną dla zajęć z zakresu edukacji teatralnej i muzycznej: *Lustro*. Jeden z możliwych opisów tej znanej aktywności brzmi: „Dzieci ustawiają się parami i zajmują dowolne miejsca w sali. Osoba prowadząca zajęcia określa, które dziecko w każdej parze będzie w zabawie „jedyneką”, które „dwójką”. Dzieci zwrócone są przodem do siebie i stykają się jedynie bardzo lekko dłońmi. Cicha i wolna muzyka będzie sygnałem dla „jedynek”, które zaczną poruszać rękami tak, jakby malowały przed sobą na tablicy dowolne figury. „Dwójki” mają nadążać za ruchami partnerów, same biorąc tylko bierny udział w malowaniu. Po krótkiej pauzie aktywną rolę przejmują dwójki”²³.

Najlepszym sposobem, aby student nabył praktyczną umiejętność, którą będzie w stanie „odtworzyć” w przyszłej pracy jest... zabawa. Jak jednak dokonać tego, siedząc przed komputerem – mowa przecież o chodzeniu w sali i wykonywaniu określonych poleceń, a także dotyku drugiej osoby. Tutaj pojawia się owa modyfikacja pozwalająca na praktyczne doświadczenia, które *nota bene* po upływie czasu będą mogły zostać zastosowane w „tradycyjnej” metodyce²⁴.

Niemal każde cyfrowe narzędzie, które można obecnie wykorzystywać w pracy ze studentami czy też uczniami, takie jak *Google Meet*, *ZOOM*, *Microsoft Teams* etc., daje podstawową możliwość wzajemnego oglądania się wszystkich uczestników spotkania – na platformie. Na gruncie modyfikacji rezygnujemy z chodzenia po sali. Określony metodą, np. losowo – wybieramy dwóch uczestników, którzy biorą udział w zabawie. Jeden staje się „jedyneką”, drugi – „dwójką”. Zadaniem „jedynek” jest – zgodnie z zabawą – „malowanie za pomocą rąk dowolnych figur”, z kolei odbicie lustrzane, czyli „dwójka”, stara się naśladować obserwowane ruchy. W tym miejscu zabawa w rezultacie dopiero się rozpoczyna. Uczestnicy wymieniają się, tworząc kolejne pary, ale... pojawia się możliwość włączenia elementów dodatkowych. Sygnały nie muszą ograniczać się tylko i wyłącznie do cichej i głośnej muzyki. Nauczyciel może grać na instrumencie (lub korzystać z biblioteki gotowych nagrań) i przy tej okazji całkowicie

²³ U. Smoczyńska-Nachtman, *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce...*, s. 13–14.

²⁴ Poprzez tradycyjną metodykę rozumieć oczywiście tę, która powstawała, gdy nie było konieczności pracy zdalnej, a więc nakierowana była na aktywności fizyczne w bezpośrednich kontaktach międzyludzkich.

naturalnie zapoznać uczniów ze wszystkimi elementami dzieła muzycznego²⁵. Jak w najprostszy sposób tego dokonać?

Rytmikę można przedstawić, wykorzystując dwa różne rytmy: np. ósemkowy oraz ćwierćnotowy (gdzie, tak jak w pozostałych elementach dzieła muzycznego, np. „jedyńki” reagują na rytm ósemkowy, „dwójki” na ćwierćnotowy).

Melodykę – tworząc przeciwieństwa melodyczne: dla „jedynek” melodię wznoszącą, np. od c^1 do c^3 , dla „dwójek” – melodię opadającą, np. od c^1 do C .

Harmonikę²⁶ – „jedyńka” prowadzi zabawę, gdy słyszalna melodia brzmi wesoło (można skupić się na jednym akordzie, np. *C-dur*), „dwójka” z kolei reaguje, gdy wesoła melodia zmienia się w smutną, w rezultacie czego akord *C-dur* zostaje zastąpiony przez np. *c-moll*. W tym elemencie dzieła muzycznego przydatny z pewnością okazałby się również jakikolwiek instrument harmoniczny, ale nie jest to przysłowiowe *sine qua non*.

Agogika, odnosząca się do tempa utworu, a także związana z ruchliwością przebiegu²⁷, przedstawia się następująco: „jedyńka” maluje, słysząc muzykę niezbyt szybką, w tempie np. moderato, czyli umiarkowanie. „Dwójka” reaguje na tempo, które określić można np. jako presto, czyli spiesznie²⁸. Studentom można polecić korzystanie z jakiegokolwiek aplikacji dostępnej na urządzenie mobilne, która imituje cyfrowy metronom²⁹. Wystarczy informacja, jaką ilość uderzeń, czyli tzw. *BPM*³⁰, określa dane tempo, w rezultacie czego np. tempo moderato to w przybliżeniu 90 BPM, z kolei presto 168–199 BPM.

Dynamika – to nic innego, jak element występujący w opisie zabawy. W podstawowej wersji można założyć, że głośne dźwięki (instrumentu, śpiewu lub odgłosy mechaniczne) będą odpowiadać „jedyńkom”, ciche zaś „dwójkom”.

Aby zapoznać uczestników zabawy z **artykulacją**, można wykorzystać jakikolwiek instrument, np.: w popularnym bębenku „jedyńki” mogą reagować, słysząc dźwięki uderzane ręką, „dwójki” zaś, gdy usłyszą dźwięki grane pałeczką³¹.

²⁵ Wyróżniamy 7 głównych elementów dzieła muzycznego. Zob. F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2008. Jeżeli nauczyciel nie gra na żadnym instrumencie, może skorzystać z gotowych nagrań, które będą odpowiadać opisywanym lub alternatywnym pomysłom brzmieniowym.

²⁶ Jest to „[z]espół cech harmonicznycy charakterystycznych dla epoki, okresu, szkoły, kompozytora, a nawet pojedynczego dzieła muz.”. J.M. Chomiński, *Harmonia*, [w:] *Mała encyklopedia muzyki*, red. S. Śledziński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 376. Cechy te z kolei tworzą harmonię, czyli „jeden z głównych elementów struktury wielogł. dzieła muz. Jego istotą jest jednoczesne współdziałanie dźwięków w postaci współbrzmień i akordów”. Tamże, s. 390.

²⁷ W *Małej encyklopedii muzyki* znajdujemy opis, iż „[p]rzebiegiem ruchliwym agogicznie jest także przebieg utrzymany w tempie wolnym (np. w adagio), lecz wykazujący przewagę najmniejszych wartości rytmicznych”. Tamże, s. 20.

²⁸ Zob. tamże.

²⁹ Klasyczną, prostą w obsłudze aplikacją jest np. *ProMetronome*.

³⁰ Z ang. *beats per minute* – oznacza ilość uderzeń na minutę. Na przykład tempo wynoszące 60 BPM będzie oznaczało 1 uderzenie na sekundę.

³¹ Zabawa stanie się jeszcze ciekawsza, gdy nauczyciel wykorzysta bardziej zaawansowane instrumenty, np. skrzypce (lub w wersji uproszczonej – ich nagrania), gdzie przy tej okazji można

Wreszcie ostatni element dzieła muzycznego – **kolorystyka**, czyli

brzmieniowe zależności struktur muz., uzależnione głównie od liczby i środków wykonawczych (generatorów dźwięków) i sposobu ich współdziałania, niezależne od czynnika melodycznego i związków harmoniczych³²,

którą możemy ukazać w najprostszej postaci, śpiewając lub melorecytując jakiegokolwiek dźwięki – dla „jedynek”, z kolei robić to samo, zasłaniając usta np. dłonią (niejako je tłumiąc) dla „dwójek”.

Przedstawione powyżej przykłady nie wyczerpują zagadnienia. Moim celem jest jedynie zasygnalizowanie możliwości i ukazanie najprostszych, przykładowych rozwiązań, które jako gotowe lub zmienione można wykorzystać w pracy dydaktycznej. Dla podsumowania warto w tym miejscu wspomnieć, że wykorzystanie powyższych elementów w omawianej zabawie nie tylko daje możliwość ich realizacji podczas zajęć zdalnych, ale również w nauczaniu tradycyjnym. Należy pamiętać, że wszystkie opisane elementy dzieła muzycznego najpierw warto przedstawić w realizacji, następnie zaś omówić, stosując się do wskazówki, o której pisałem wcześniej – „najpierw sens, potem symbol”.

„Święty Graal” czyli jak zdalnie zaangażować do zabawy wszystkich uczestników, uatrakcyjnić aktywność i osiągnąć określony cel merytoryczny

Metodyka prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej wyszczególnia wiele różnych celów, kilka z nich zasygnalizowałem wcześniej. Jednym z najważniejszych, któremu sprzyja (metodyka) oprócz rozwoju ruchowego jest (zawarty w wielu aktywnościach) rozwój koncentracji uwagi³³. Jedną z zabaw, którą charakteryzuje powyższy cel jest **Labirynt**:

[...] osoba prowadząca zajęcia rysuje kredą na podłodze dowolną figurę ciągłą. Linia powinna być długa, a droga dość urozmaicona [...]. Początek i koniec drogi należy zaznaczyć punktem czy kreską, lub położyć tam jakiś przedmiot – instrument perkusyjny, piłkę, woreczek z grochem. Zadaniem dzieci jest przejście po narysowanej linii od punktu wyjścia do mety. Odchodzi z zabawy ten, kto pomyli drogę lub stanie stopą na podłodze obok linii. Odmianą tego ćwiczenia będzie przejście po linii w określonym czasie. Grupa obserwująca zawodnika może w tym czasie liczyć, śpiewać piosenkę, mówić dowolny tekst itp. On sam po dojściu do mety, zamelduje o wykonaniu zadania przy pomocy znajdującego się u celu rekwizytu – zagra na instrumencie, odbije piłkę lub rzuci woreczek w górę

pokazać zasadniczą różnicę brzmienia instrumentu wynikającą z techniki gry: *arco* (smyczkiem) lub *pizzicato* (*palcami*).

³² S. Śledziński, dz. cyt., s. 501.

³³ Zob. E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, WSiP, Warszawa 1991.

i złapie go. Figurę geometryczną rysuje początkowo osoba dorosła, z czasem mogą to robić dzieci³⁴.

Pomimo iż, podobnie jak **Lustro**, zabawa **Labirynt** zaprojektowana jest jako aktywność fizyczna grupy uczestników w sali – analogicznie można dostosować ją do warunków pracy zdalnej. W tym miejscu chcę jednak zwrócić uwagę na dwa elementy dydaktyczne ćwiczenia.

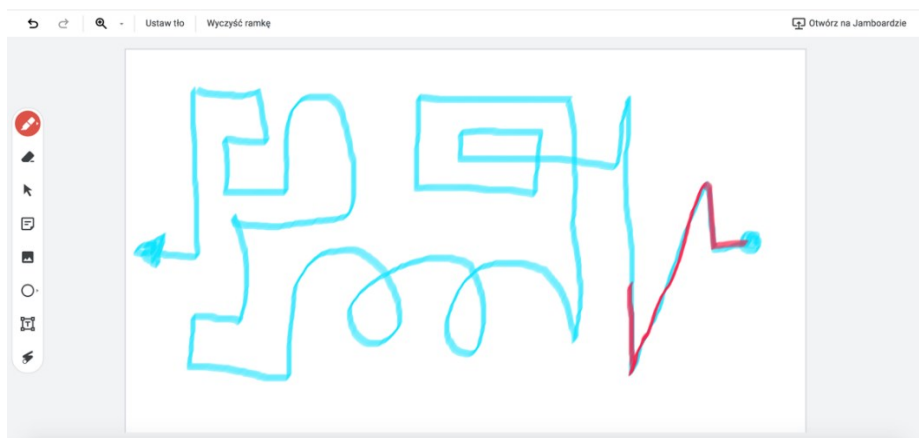
Pierwszym z nich jest główne zadanie (stworzenie i przejście labiryntu), które na etapie adaptacji do warunków cyfrowych przemienia się w labirynt cyfrowy. Do tego celu grupa studentów obecna w czasie rzeczywistym, np. na platformie „Google Meet”, może wykorzystać narzędzie „Google Jamboard”³⁵.

W zabawie jeden uczestnik przygotowuje labirynt, inny musi go pokonać. Co z pozostałymi? W tym miejscu pojawia się szansa, aby wprowadzić kolejne muzyczne symbole: metrum, takt i miarę; a także przy tej okazji pokazać podstawowe zależności, a więc swoiste różnice związane (kolejny raz) z matematyką: metrum parzyste i nieparzyste. Załóżmy, że celem jest przybliżenie słuchaczom tego drugiego. Z dostępnej literatury wybieramy np. utwór *Take Five* Davida Brubecka, który oparty jest na metrum nieparzystym: $\frac{5}{4}$. Na początku – zgodnie ze wskazówkami Jerome’a Brunera – nie posługujemy się symbolami. Zadanie polega na liczeniu do pięciu (co warto rozbić na: 1–2–3, 1–2 lub odwrotnie). Ćwiczenie wprowadzające do zabawy polega na liczeniu kolejnych „piątek” – każda z nich jest jednym odcinkiem (taktem). Po chwili wspólnego liczenia przy nagraniu, przedstawiamy treść zaktualizowanej zabawy: osoba rozpoczynająca rysuje labirynt (na tablicy „Jamboard”). Następnie drugi wybrany uczestnik, wykorzystując cyfrowy pisak o innym kolorze, ma za zadanie przejść przez labirynt (kreśląc po przygotowanym labiryncie) – zachowując możliwie największą precyzję. Zadaniem pozostałych uczestników jest liczenie – ile „piątek” (taktów) zajmie uczniowi przejście przez labirynt. Osoba prowadząca zajęcia rozpoczyna i kończy przejście przez labirynt – gdy uczestnik dotrze do końca (np. używając słów: „start” i „stop”). Wygrywa ten, komu najdokładniej uda się obliczyć ilość taktów – czyli, ile odcinków (po pięć) zajęło uczestnikowi przejście przez labirynt. Zwycięzca staje się kolejnym zawodnikiem, który przechodzi przez kształt (labirynt) narysowany na nowo przez poprzednika. Zabawa powtarza się kilkakrotnie. W przypadku ponownego występowania tych samych zwycięzców, warto dobierać kolejne osoby (najbliższe właściwego wyniku), aby każdy miał szansę spróbować, oraz aby wystarczająca ilość prób pozwoliła na oswojenie z zagadnieniem³⁶.

³⁴ U. Smoczyńska-Nachtman, dz. cyt., s. 14–15.

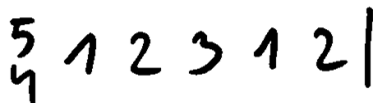
³⁵ Jest to cyfrowa tablica, która pozwala na rysowanie kształtów w czasie rzeczywistym przez kilku użytkowników jednocześnie. Gdy jeden uczestnik rysuje, pozostali na żywo obserwują efekty na ekranie.

³⁶ Wydaje się cenną wskazówką słynne powiedzenie: *practise make perfect* – *praktyka czyni mistrza*.



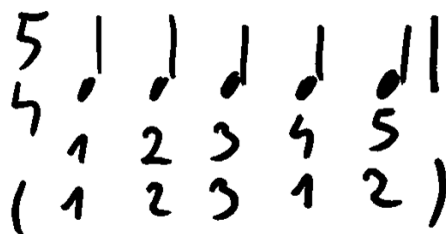
Rysunek 2. Zrzut z ekranu wykonany podczas aktywności³⁷

Dopiero po zakończeniu zabawy przedstawiamy pojęcia: „metrum”, „takt” i „miary” (ćwierćnuty), a także ich wygląd symboliczny (najpierw w najbardziej podstawowej postaci, zawierający metrum, ilość miar oraz kreskę taktową) – rys. 3.



Rysunek 3

Kolejnym etapem jest przedstawienie symboli podstawowych miar wraz z ich podpisem – rys. 4.



Rysunek 4

Rysunki celowo są minimalistyczne, aby pozwoliły na wywołanie prostych skojarzeń, które uczestnicy będą potrafili odnieść do doświadczeń *enaktywnych*

³⁷ Kształt namalowany kolorem jasnoniebieskim to labirynt przygotowany przez jednego uczestnika, z kolei widoczny odcinek w kolorze czerwonym jest „drogą”, jaką przebywa drugi uczestnik zabawy.

(najpewniej tak właśnie wyglądało liczenie podczas zajęć: tupanie nogą i liczenie lub pięciokrotne machanie palcem czy całą ręką).

Podsumowanie

W pierwszej części artykułu starałem się unaocznić problem związany z rozumieniem istoty zagadnienia – dlaczego z dziećmi na etapie wczesnej edukacji należy pracować, wykorzystując różnego rodzaju zabawy i ćwiczenia praktyczne. Kluczem – w moim rozumieniu – jest prowadzenie do swoistej asocjacji, która niejako zawierać ma w sobie omawiane przejście z reprezentacji *enaktywnych* i *ikonicznych* na *symboliczne*. Wydaje mi się ważne w tej kwestii rozumienie jej podstaw wynikających z psychologii rozwojowej, co przedstawiłem, odwołując się do wybranej koncepcji Jerome’a Brunera. Starałem się ukazać zalety i zachęcić osoby zajmujące się kształceniem nauczycieli wczesnej edukacji, do łączenia zajęć praktycznych związanych z edukacją muzyczną z podstawowym podłożem teoretycznym wynikającym ze wskazanej teorii.

W drugiej części artykułu zaproponowałem, jak może wyglądać modyfikacja metodyki nauczania muzyki w odniesieniu do możliwości świata cyfrowego i wyzwań stojących dzisiaj przed pedagogiką (praca zdalna). Z uwagi, iż wiele nowych rozwiązań metodycznych, z jakimi mierzy się aktualnie edukacja jest niejako *en route*, starałem się podzielić aktualnymi rozwiązaniami, do jakich doszedłem w ostatnim czasie, by niejako wesprzeć ten trudny proces³⁸. Istnieje ponadto szansa, że kreatywna praca ze studentami, przedstawiająca im możliwości modyfikacji wybranych metod kształcenia, wyposaży ich w dodatkowe narzędzia ułatwiające im przyszłą pracę dydaktyczną w omawianym obszarze.

Bibliografia

Opracowania

- Bruner Jerome, *Poza dostarczone informacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Chomiński Józef M., *Harmonia*, [w:] *Mała encyklopedia muzyki*, red. S. Śledziński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 376–389.
- Cieśla Marzanna, Słojewska Monika, *Świat trzylatka. Zbiór zabaw ruchowych*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2009.

³⁸ Warto zauważyć, że w odpowiedzi na aktualne wyzwania edukacji zdalnej powstają różne programy i oferty, wspierające ten proces, oparte na działaniach praktycznych, m.in. śpiewie lub grze na instrumentach. Zob. np. źródło: <https://www.macphail.org/community-programs/online-sing-play-learn/> [stan z 17.01.2021]; źródło: <https://www.musictogether.com/parents/class-types/music-together-online> [stan z 17.01.2021].

- Dąbrowski Mirosław, *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów. Wyd. 2 zm.*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008.
- Gopnik Alison, Kuhl Patricia, Meltzoff Andrew, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Media Rodzina, Poznań 2004.
- Inhelder Bärbel, Piaget Jean, *The early growth of logic in the child*, Harper, New York 1964.
- Jacques-Dalcroze Emil, *Pisma wybrane*, tłum. M. Bogdan, B. Wakar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Kodály Zoltán, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, red. M. Jankowska, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2002.
- Lipska Ewa, Przychodzińska Maria, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, WSiP, Warszawa 1991.
- Michalak Beata, Schulwerk Carla Orffa. *Idea muzyki elementarnej i jej recepcja*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2009.
- Rutkowski Jan, *Zmierzch kształcenia? Wybrane Implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, [<http://dx.doi.org/10.31338/uw.9788323510468>].
- Schellenberg Glenn, *Music and Cognitive Abilities*, Current Directions in Psychological Science, 14(6), Washington 2005, [<http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00389.x>].
- Smoczyńska-Nachtman Urszula, *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce. Wydanie 4*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1983.
- Wesołowski Franciszek, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2008.

Strony internetowe

- Young Susan, *Early childhood music education research: An overview*, [w:] *Research Studies in Music Education*, Sage Publishing 2016, [<http://dx.doi.org/10.1177/1321103X16640106>]. Źródło: <https://www.macphail.org/community-programs/online-sing-play-learn/> [dostęp: 17.01.2020].
- Źródło: <https://www.musictogether.com/parents/class-types/music-together-online> [dostęp: 17.01.2021].

Music Education in Training Early Childhood Education Teachers in the Context of Jerome Bruner's System of Representations. Its Purpose and Teaching Methodology Modification for Remote Work

Abstract

The article consists of two parts. The first presents the implications for training early childhood music education teachers which arise from the theory of developmental psychology concerning Jerome Bruner's system of representations. The author strives to point out that their proper understanding appears to be essential to building a good teaching foundation for working with early childhood education students. With reference to the theory in question, the second part of the article discusses a modification of selected methods of conducting music education at the indicated stage of education in relation to the challenges connected with the necessity to work remotely. The author discusses examples of methodology in detail and suggests modifications. The aim of such treatment of the matter is to demonstrate that it is possible to retain the practical nature of educational efforts in spite of the unfavourable conditions that stem from the need to be isolated and work online.

Keywords: early childhood education, Jerome Bruner, music education, remote work, modification.