

KRYSTYNA STASIŃSKA

Bydgoszcz

TWORZENIE MUZYKI W NOWYM PROGRAMIE NAUCZANIA PRZEDMIOTU: MUZYKA

Wstęp

Artykuł niniejszy, pierwszy z cyklu poświęconego propozycjom rozwiązań metodycznych tworzenia muzyki na podstawie treści programu nauczania przedmiotu: muzyka, powstał w wyniku kilkuletniej pracy autorki nad wdrażaniem nowego programu w kl. I–IV w latach 1974–1978. Jest on wynikiem rozległych poszukiwań i sprawdzania wielu działań pedagogicznych w zakresie możliwości spojrzenia w nieco inny sposób na problem wychowania muzycznego polskiego dziecka w latach 70. Dwukrotny pobyt autorki w Instytucie Orffa w Salzburgu, w tym udział w międzynarodowym kursie letnim w lipcu 1977, utrwalił w niej przekonanie o konieczności odejścia od tradycyjnej metody nauczania śpiewu w szkole i wykorzystywania form wychowania przez muzykę.

Aktualnie opracowane propozycje wielu nowatorskich rozwiązań metodycznych kształcenia muzycznego przeciętnych dzieci przekazane przez wybitnych współczesnych pedagogów przyczyniły się do rozwinięcia problemu tworzenia muzyki w sposób metodycznie przemyślany.

Brak doświadczeń o takim charakterze w polskiej pedagogice jest przyczyną braku obszerniejszej literatury metodycznej. Być może ten cykl artykułów choć w części rozwinię ten problem i przybliży wielu metodykom i nauczycielom wychowania muzycznego realizację działu: tworzenie muzyki w nowym programie 10-letniej szkoły średniej.

Pojęcia wstępne

Od kilkudziesięciu lat obserwujemy na całym świecie nowe tendencje pedagogiczne dotyczące wychowania muzycznego dzieci i młodzieży. W różnych ośrodkach metodycznych powstały systemy i metody, zmierzające do uatrakcyjnienia wychowania przez muzykę, przybliżenia jej psychice dziecka z równoczesnym uwzględnieniem rozwoju jego osobowości.

Większość tych systemów opiera się na wszechstronnym oddziaływaniu dydaktyczno-wychowawczym przez muzykę, rozwijając i rozbudowując równocześnie kilka form wychowania muzycznego, łącząc je na zajęciach w jedną całość, potęgując w ten sposób możliwości oddziaływania na każde dziecko.

Zarówno systemy J. J. Dalcroze'a, jak i C. Orffa wychodzą z założenia, że pełny proces nauczania nastąpi dopiero wtedy, gdy podstawą metod pracy z dziećmi będzie aktywność każdego ucznia.¹

Stąd zarówno w jednym, jak i w drugim systemie znajdujemy formę nauki najbliższą psychice dziecka, to jest ruch przy muzyce. O ile jednak metoda Dalcrozé a preferuje ruch poddany dyscyplinie rytmicznej (polegający na odtwarzaniu rytmu określonym ruchem), o tyle system Orffa formę ruchu wykorzystuje głównie do tworzenia muzyki i jej elementów oraz przeżywania jej ruchem w sposób twórczy z uwzględnieniem własnej interpretacji.

Również inne formy wychowania muzycznego, systemu Orffa takie jak: mowa, śpiew i gra na instrumentarium bazują na twórczości. Carol Orff w swej Pracy szkolnej (Schulwerk)² precyzuje bardzo wyraźnie równoczesny rozwój wszystkich rodzajów muzykowania: zarówno mowa, śpiew, jak i elementarna gra na specjalnym instrumentarium dziecięcym mają w nauczaniu istnieć obok siebie równolegle. Formy te dzięki ścisłej integracji oddziałują jednocześnie na osobowość członków całej grupy i ich indywidualność, co stwarza każdemu dziecku pełne możliwości wyboru właściwej drogi do świata muzyki.

Grupa dzieci – wychowanków stanowi zbiór bardzo różnych osobowości i to zarówno pod względem uzdolnień muzycznych, jak i zainteresowań oraz predyspozycji ogólnych. Jedne dzieci mają wrodzone uzdolnienia muzyczne, choć o różnej strukturze i możliwościach rozwoju, inne znowu przy pewnych tylko zadatkach tych uzdolnień posiadają wiele innych właściwości takich jak inwencja, wyobraźnia, wrażliwość emocjonalna, i cechy te, mimo braku zdolności muzycznych, pozwalają tym dzieciom przeżywać muzykę w sposób zaangażowany i głęboki.

Jeszcze inną grupę stanowią te dzieci, które mimo braku pewnych podstawowych cech inteligencji wrodzonej posiadają choć jeden z zadatków muzycznych. Większość dzieci w tej grupie wyraźnie reaguje na słyszany rytm i odtwarza go ruchem, gdyż sprawność ruchowa jest u nich najpewniejszą stroną wypowiedzi na tym podstawowym etapie nauczania.

C. Orff, proponując system wychowania dziecka przez muzykę prostą, łatwą, dostępną, a jednocześnie subtelną i piękną założył, że dziecko, które tę muzykę przeżyło, tworząc ją własnym głosem i ręką, nigdy jej nie zapomni. Podstawowe elementy muzyczne, które uczniowie poznają w różnorodnej działalności muzycznej, zostają przez nich przyswojone i stają się ich własnością. Te same reguły kierujące muzyką odnajdują później dzieci w dojrzałych dziełach światowej literatury muzycznej, które są później w pełni rozumiane i percypowane.

Współcześni pedagodzy, kontynuujący obecnie idee C. Orffa w Instytucie Orffa w Salzburgu, pracują również nad wieloma innymi formami bliższego poznania cech i struktur głównie muzyki współczesnej oraz twórczego odbioru jej przez dzieci.

System pedagogiczny C. Orffa w dużej mierze wpłynął na koncepcję nowego polskiego programu nauczania przedmiotu: muzyka w przyszłej 10-letniej szkole średniej.³ Na podstawie założeń pedagogicznych tego systemu zostały opracowane nowe ujęcia treści oraz odpowiedni dobór form i metod nauczania. Daje to pełne możliwości rozwoju muzycznego każdemu dziecku. Bogate treści programowe gwarantują zrealizowanie głównych celów wychowania przez muzykę, a wiele różnorodnych metod realizacji pozwala ten cel w pełni osiągnąć. Dlatego odtwarzanie muzyki głosem i na instrumentach, choć znacznie rozbudowane i pogłębione, staje się tylko jedną z wielu form

nauczania. Obok tej formy wprowadza się w treściach programowych drugi równorzędny dział: tworzenie muzyki. Odtwarzanie muzyki nie jest w programie nowością, a dobór metod realizacji tego działu nie powinien sprawić kłopotu, natomiast propozycja tworzenia muzyki jest z pewnością nowa, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym. Ta nowa forma kontaktu dziecka z muzyką uzupełnia niejako formę odtwarzania dźwięków umożliwiającą jednocześnie przetwarzanie wszystkiego, co dziecko poznało przez odtwarzanie muzyki głosem, instrumentem czy ruchem. Dzięki aktywności można i należy doskonalić dyspozycje poznawcze oraz zdolności celowego, twórczego działania i myślenia. Wyniki zadań twórczych są zawsze pozytywne, poprawne i bez błędów, stanowią bowiem wyraz samodzielnego aktywnego myślenia muzycznego każdego ucznia.

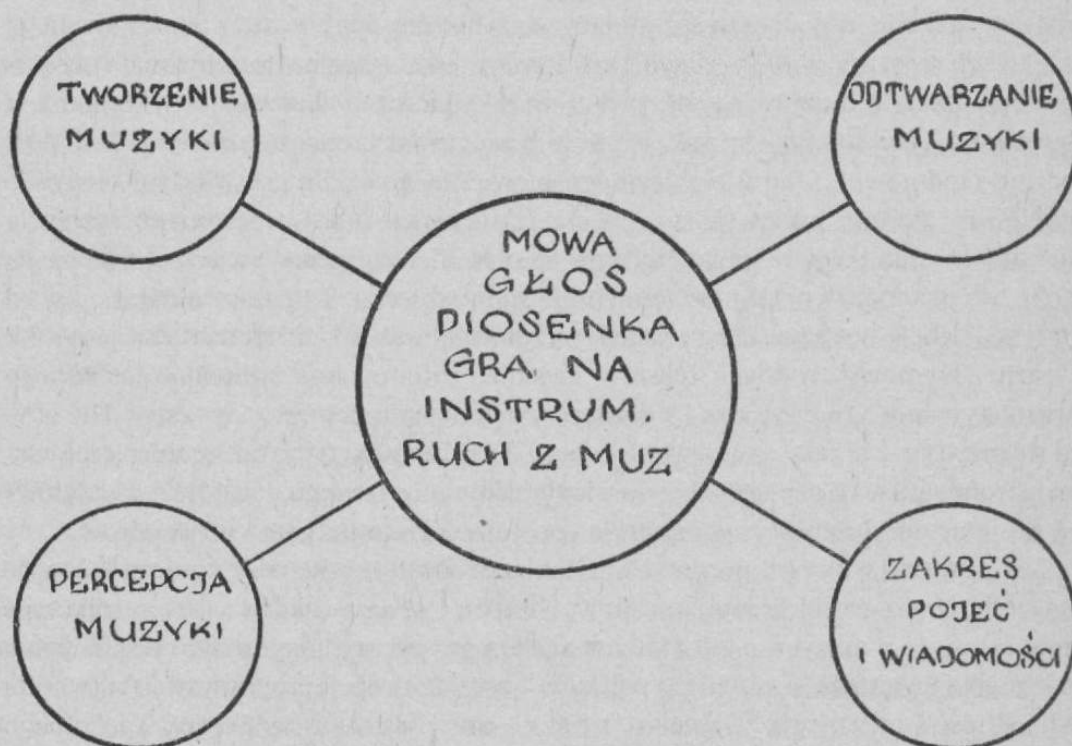
Łatwość, a jednocześnie atrakcyjność zadań twórczych sprzyjają kształtowaniu pozytywnej motywacji do wykonywania wszystkich innych zadań muzycznych proponowanych przez nauczyciela na lekcjach. Większość uczniów szkół podstawowych i średnich szkolnictwa ogólnokształcącego na lekcjach wychowania muzycznego napotyka trudności z wykonaniem utworów. Są one wynikiem braku uzdolnień, predyspozycji czy wreszcie innych cech sprzyjających szybkiemu opanowaniu proponowanego na lekcjach repertuaru muzycznego. Dodatkowym utrudnieniem jest zbyt mała częstotliwość spotkań z muzyką na lekcjach (w dotychczas realizowanych programach obowiązuje 1 godzina tygodniowo, w nowych programach wzrośnie ona w kl. I–III do 2 godzin tygodniowo). Stąd wiele uczniów śpiewa nieczysto, źle ustawionym i brzydko brzmiącym głosem, z niewyraźną dykcją czy wreszcie „bez muzycznego przeżycia piosenki”. Każda bowiem nawet najprostsza piosenka czy pieśń zawiera pewne partie trudne do pokonania przez przeciętnie uzdolnione dziecko. Tymczasem najczęściej od pierwszej lekcji wymaga się perfekcji wykonania wszystkich elementów piosenki: wyraźnej wymowy trudnych tekstów, czystego intonowania melodii i dokładnego zapamiętywania, precyzyjnego i jednakowego odtwarzania przez cały zespół. Nie obywa się przy tym bez zakazów („tak nie wolno”) i nakazów („tylko tak”), zniecierpliwienia i strofowania. W ten sposób proces kształcenia muzycznego uczniów polega głównie na upartym dążeniu do osiągnięcia precyzji wykonania gotowych wzorów.

Nie ujmując walorów poznawczych i kształcących tej metodzie, należy jednakże podkreślić, że we współczesnym ujęciu wychowania przez sztukę (a więc i muzykę) nie samo kształcenie muzyczne jest głównym celem procesu dydaktycznego. Współczesna pedagogika światowa, a również i polska w nowej koncepcji programowej, stawia na naturalność i autentyczność w działaniu ucznia przy udziale cierpliwego i spokojnego nauczyciela, który zgodnie z osobistym przekonaniem pedagogicznym i konsekwentnie metodycznie przechodzi z dziećmi drogę od poznania, poprzez zrozumienie aż do przeżycia muzyki.⁵ Tak pojęty proces dydaktyczny ma wielkie walory wychowawcze związane z tworzeniem muzyki przez dzieci. Według Stefana Szumana⁶, właściwe poznanie i rozumienie wartości sztuki oraz rozwijanie zainteresowania nią nie może przebiegać tylko przez obcowanie z gotowymi wytworami artystów, lecz także w toku działalności własnej: twórczej i odtwórczej. Pozwala to bowiem na poznanie i przeżycie procesu twórczego, dzięki któremu powstaje każde dzieło. Dopiero w tak przemyślanym obustronnym działaniu dyletant zdolny jest zrozumieć, jak powstaje dzieło artystyczne oraz

co stanowi o jego wartości estetycznej. Większość uczniów nigdy nie zostanie ani twórcami – kompozytorami, ani nawet artystami odtwórcami, wszyscy oni jednak mogą pozostać wiernymi słuchaczami i dojrzałymi odbiorcami muzyki, gdy poznają jej walory estetyczne oraz proces tworzenia.

To wychowanie dla muzyki „wielkiej”, przez muzykę „łatwą”, prostą, bliską każdemu dziecku” jest naczelnym zadaniem wychowawczym twórczości dziecięcej na lekcjach.

Ćwiczenia twórcze spełniają również inne zadania ważne w kształceniu oraz wychowaniu ogólnym i muzycznym, m. in. pozwalają na wprowadzanie wiadomości teoretycznych w sposób atrakcyjny, metodycznie najwłaściwszy oraz na wykorzystanie zdobytych już przez uczniów wiadomości i umiejętności muzycznych w sposób samodzielny i przemyślany. Utrwalają zatem wiele zagadnień ucząc jednocześnie zdolności samodzielnego rozwiązywania problemów muzycznych. Tak przemyślany proces tworzenia muzyki nie może być jednak realizowany w oderwaniu od innych działań programu, lecz ściśle z nimi powiązany.

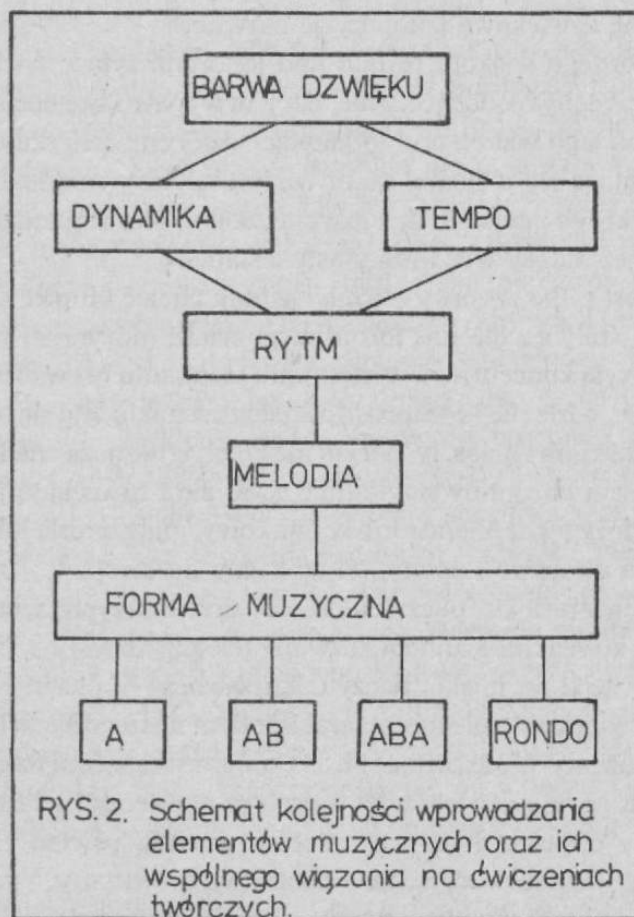


Powyższy schemat obrazuje powiązanie treści programowych wspólnymi formami wychowania muzycznego.

Praca niniejsza zajmie się tylko propozycjami rozwiązań metodycznych, dotyczących kształtowania umiejętności tworzenia muzyki na lekcjach wychowania muzycznego. Proces realizowania ćwiczeń twórczych powinien przebiegać systematycznie od kl. I jednocześnie w kilku kierunkach. Ich celem winno być poznanie i zrozumienie muzyki w najprostszych i najłatwiejszych jej postaciach. Przedstawiając prosty utwór

muzyczny, odwołujemy się do struktury podobnej – budowli, czy konstrukcji z klocków o różnych kształtach i kolorach. Konstrukcja taka powstaje przez połączenie wielu różnych elementów, im jest ich więcej i są ciekawiej wykorzystane w kompozycji, tym jest ona bogatsza i piękniejsza. Pierwszym i najważniejszym etapem ćwiczeń twórczych będzie zatem poznanie każdego z elementów muzycznych oddzielnie oraz samodzielne tworzenie go przez dzieci w różny sposób. Należy przy tym przestrzegać właściwej pod względem metodycznym kolejności realizowania poszczególnych elementów ćwiczeń twórczych, czyli najpierw wprowadzamy barwę dźwięku, jego dynamikę, tempo, a następnie rytm, melodię, oraz formę muzyczną.

Niżej przedstawiona propozycja metodycznego wprowadzania elementów muzycznych w twórczości pozwoli szybciej zapamiętać ich wspólne zależności.



Schemat 1. Kolejność wprowadzania elementów muzycznych oraz ich wspólnego wiązania na ćwiczeniach twórczych.

Tworzenie dźwięku i wyszukiwanie różnych jego barw

Świat, który nas otacza i w którym żyjemy, stale i bezustannie wytwarza dużą ilość różnych efektów dźwiękowych, zmieniających swoje natężenie w różnych środowiskach. Każdy rodzaj pracy ludzkiej charakteryzuje się pewnymi znanymi dźwiękami czy efektami akustycznymi. Gdy mówimy o pracy kowala, brzmi nam w uszach metaliczne kucie młota, żniwiarze na polach jeszcze do niedawna kojarzyli się nam

z dźwiękiem ostrzenia kos i miarową ich pracą, teraz zaś z rytmicznym turkotem traktorów i maszyn.

Jednocześnie jeśli w wyobraźni przeniesiemy się na podwórko wiejskie, usłyszymy wiele znanych nam odgłosów zwierząt domowych, rozpoznamy nawet atmosferę beztroski i sielanki lub niepokoju i kłótni. Wyobraźnia nasza „podpowiada” nam scenę kłótni kogutów, czy ujadanie psa.

Przyroda otoczona jest nie tylko pięknymi barwami krajobrazu, lecz również różnorodnością barw dźwiękowych.

Należy tylko wsłuchać się w pozorną ciszę lasu, aby usłyszeć gamę szmerów i dźwięków, które tworzy żyjąca tam przyroda – szum liści drzew, gra wiatru, śpiew ptaków, szelest gałęzi, spadające krople, odgłosy zwierząt. Las ma swoją własną twórczość muzyczną, złożoną z barw różnych efektów akustycznych i dźwiękonaśladowczych. Tworzy z nich przepiękne i subtelne dźwiękowe kompozycje barwne.

Inny obraz pozornego spokoju to łąki nad jeziorem, żyjące wieloma dźwiękami swoich mieszkańców: żaby rechocące, z niepokojem wypatrujące bociana i w popłochu skaczące do wody na jego widok, bocian kłapiący dziobem, ćwierkające koniki polne, kukulka z powtarzającą się melodią, szum wody i odgłosy wodnego ptactwa, bydło pasące się na łące, krowi przewodnik z dzwoneczkiem, pies zaganiający szczekaniem całą gromadę, przejeżdżający wóz drabiniasty z sianem.

Znowu spokój jest tylko pozorny – trzeba jednak chcieć i umieć słuchać, żeby ten „hałas” czy „cisza” stały się dla nas formą wypowiedzi muzycznej samej przyrody. Spokój przyrody sprzyja koncentracji w słuchaniu i szukaniu barw dźwięków. Trudniej o to w dużym mieście, gdzie siła i różnorodność efektów nakładają się na siebie, tworząc często już tylko wielki szum i hałas, w którym nic nie słychać poza wielką siłą brzmienia.

Przed tym hałasem chronimy się do mieszkań, ale i tu czekają już na nas nowe barwy dźwiękowe: duży zegar ścienny lub kominkowy, mały budzik lub zegar z kukulką – wszystkie pracują miarowo i równo, choć każdy na swój sposób inaczej, czajnik gwizdże gwizdkiem przeraźliwie, naczynia brzęczą, drzwi skrzypią, woda kapie miarowo lub pędzi z kranu z wielkim szumem, dzwoni telefon, dzwoni lub puka do drzwi listonosz, brzęczą butelki na mleko, buczy odkurzacz czy pralka.

Ten cały świat dźwięków stale nas otacza, jest tłem naszego życia i to tak bardzo, że prawie go nie zauważamy. Może stać się bliski i znajomy każdemu dziecku, jeśli zacznie ono szukać różnych barw i dźwięków w sposób samodzielny i własny.

Każde uderzenie o siebie dwu przedmiotów wywoła pewien efekt akustyczny. Inaczej jednak będzie brzmiało uderzenie o siebie dwu drewnianych pałeczek, a inaczej uderzenie pałeczką w kartkę papieru trzymaną w drugiej ręce.

Pokazanie kilku ciekawych sposobów wywołania efektu akustycznego stanie się dla dzieci inspiracją do samodzielnych poszukiwań źródeł szmerów, efektów i dźwięków w otoczeniu, w którym się znajdują.

Poszukiwanie dźwięku odbywać się powinno indywidualnie – każde dziecko swobodnie chodząc po sali szuka nowego brzmienia, wykorzystując przy tym do wydobywania dźwięku własne ciało, stojąc i poruszając się, (uderzanie o stół, o krzesło, o podłogę, o własne dłonie – płaskimi dłońmi, poduszkami palców, o uda, pocieranie dłońmi o papier, pukanie w różne sprzęty). Należy przy tym wspólnie słuchać zmian barwy pod

wplywem zmiany miejsca pukania, np. w ścianę, w drzwi, w tablicę, w podłogę, w szybę. Dobrze jest również uzgodnić wcześniej z dziećmi, aby przyniosły na lekcję różne rodzaje piłek, które posiadają w domu. Mając kilka piłek w klasie dzieci mogą próbować wydobywać i słuchać różnych efektów powstałych przez uderzenie piłki, np. efekt spadania – piłeczki ping-ponga (plastik), piłki tenisowej (filc), piłki nożnej (skóra), piłki plażowej (guma), kartki papieru (gładkiej i zmiętej), pałeczki drewnianej, pałeczki metalowej, przedmiotu ciężkiego (np. tornistra lub worka z papciami).

Po samodzielnych poszukiwaniach „własnego” efektu dźwiękowego można pokierować wspólną próbą połączenia w czasie kilku ciekawych i różnorodnych barw. „Dyrygować” tą zabawą może jeden z uczniów, a samo ćwiczenie prowadzone być powinno w obecności nauczyciela w sposób swobodny i naturalny. Prowadzący sam może wybierać kolejnych wykonawców włączając ich do gry, mogą również same dzieci dowolnie włączać się do zabawy w miejscach, które uznają za stosowne i specjalnie ciekawe pod względem doboru efektów akustycznych. Zabawa taka powinna być prowadzona z dowolną dynamiką (w miarę możliwości jednak zróżnicowaną, np. jedni grają głośno, inni bardzo głośno, jeszcze inni bardzo cicho) i w dowolnym tempie także wskazane są różne tempa, jednakże nie zmieniane w czasie gry).

A oto propozycja przeprowadzenia zabawy twórczej z poszukiwaniem nowego efektu akustycznego przy udziale całej grupy dzieci. Będzie to tworzenie zbiorowe kierowane przez jednego z uczniów. Dzieci stają swobodnie w różnych miejscach sali, każde w wybranym przez siebie miejscu (wskazane jest, aby przed zajęciem usunąć z sali część stołów i w ten sposób zwiększyć możliwość swobodnego poruszania się dość licznej grupy dzieci). Każde z dzieci wywołane przez „dyrygenta” głosem lub gestem dłoni czy skinieniem głowy przedstawia kolejno wymyślony przez siebie efekt dźwiękowy, uderzając w swoje ciało lub w sprzęty stojące obok. W czasie gry każdego dziecka, inne słuchają nowej barwy dźwięku i obserwują sposób wydobywania tego dźwięku. Należy tak pokierować zabawą, aby każde z uczestników „grało” nieco inaczej – dziecko prowadzące zabawę samo powinno kontrolować poszczególne dzieci, aby nie dopuścić do powtórzeń. Szczególnie wykonywanie takiego ćwiczenia po raz pierwszy nastrocza dzieciom sporo trudności z wymyślaniem własnego wykonania. Często dopiero dyskretne włączenie się nauczyciela do zabawy podsunie dzieciom właściwą tutaj metodę zupełnie samodzielnej wypowiedzi. Tylko w tak prowadzonym ćwiczeniu dajemy pełne możliwości twórczej aktywności każdemu dziecku, a zachęcenie do wymyślenia nowych sposobów uderzeń inspirowane same dzieci do tworzenia czegoś innego, własnego i samodzielnego.

Możemy powtórzyć to samo ćwiczenie jeszcze raz, zmieniając tylko kolejność grania poszczególnych dzieci. Doskonałym sprawdzianem zdobytych wyobrażeń barwy dźwięku może być nagranie tego ćwiczenia na taśmę magnetofonową. Odtworzenie nagrania będzie miało na celu sprawdzenie, czy dzieci rozróżniają poszczególne barwy już tylko ze słyszenia bądź może odróżnią własne wykonanie od innych.

Oto kilka sposobów tworzenia różnych barw akustycznych, które różnie skomponowane w całość, dadzą ciekawe efekty brzmieniowe i akustyczne:

- 1) pukanie w drzwi,
- 2) pocieranie tablicy papierem,

- 3) klaskanie,
- 4) uderzanie w uda,
- 5) szuranie nogami,
- 6) rzucanie piłeczki ping-pongowej o podłogę,
- 7) pocieranie o siebie dwoma kartkami,
- 8) drapanie o wewnętrzną stronę stołu,
- 9) bębnienie palcami w szybę,
- 10) przesuwanie ołówkiem po poręczy krzesła.

Już w tej pierwszej swobodnej zabawie można przekazać uczniom wiele nowych szmerów i efektów akustycznych – znanych, lecz nie zauważanych przez dzieci przedtem. Uświadomienie sobie ich istnienia i rodzaju barwy pozwoli dalej kierować rozwojem twórczego i aktywnego myślenia. Posłużą do tych ćwiczeń wszelkiego rodzaju zabawki – instrumenty, przyniesione przez dzieci: puszki, terkotki, bąk, gwizdek, pudełko, grzechotki, koguciki gliniane i metalowe, instrumenty plastikowe dmuchane, proste „instrumenty” wykonane wg własnych pomysłów dzieci: duże gwoździe zawieszane razem na sznurku, kapsle od butelek umieszczone na podłużnym pręcie, plastikowe kubki od coctaili, łupiny orzechów włoskich umocowane na pręcie drewnianym, puszki metalowe z przymocowanymi luźnymi blaszkami, tzn. „leśny diabeł” – pudełko z membraną i sznurkiem, itp. Te najprostsze instrumenty można wykorzystać najpierw do ćwiczeń w tworzeniu dźwięków i szmerów, które są materiałem każdej muzyki. Jako „dźwięk” rozumiemy tu wszystko, co można uchwycić słuchem. W zakres tego pojęcia wchodzi trzy jego określenia: szmer, dźwięk i ton.

Jeżeli w ćwiczeniu będziemy świadomie i planowo zmieniać poszczególne parametry składowe dźwięku, takie, jak: natężenie, czas trwania, wysokość i barwę, to ćwiczenie takie będzie już tworzeniem muzyki.

Po ćwiczeniu w tworzeniu „hałasu” i „ciszy” w różnych natężeniach możemy zainspirować również wspólną kompozycję dziecięcą, kierowaną jednak w pewien z góry określony sposób.

Tworzenie takie może mieć następujący przebieg: Liczymy ilość „instrumentów” – np. 20.

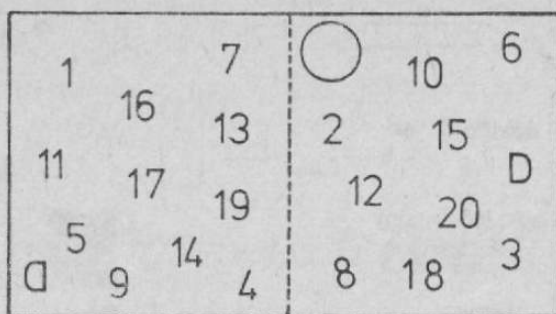
Cyfry od 1–20 zapisujemy na tablicy „w rozsypce”. Każdy z grających wybiera sobie dowolny numer, nie mówiąc głośno, który wybrał. Zdarzyć się w ten sposób może, że niektóre cyfry wybierze kilka osób, inne zaś nikt. „Dyrygent” prowadzący tworzenie kompozycji ustala również dodatkowe sposoby wykonania:

- grają wszyscy jednocześnie
- gra lewa strona numerów
- gra prawa strona numerów itp.

Zabawą kieruje dyrygent, który sam ustala tempo, „wywołując” instrument przez wskazanie palczką cyfry lub znaku. Jest to jedyńa improwizowana kompozycja, której przypadkowości zestawień barwnych nigdy nie powtórzy się dwukrotnie tak samo, a zatem istnieje ogromna ilość „kombinacji” brzmieniowych.

Nowo wybrany „dyrygent” z tego samego zapisu może stworzyć zupełnie inną wersję. Wskazane jest, aby wszystkie te ćwiczenia nagrywać na taśmę magnetofonową.

Wszystkie te ciekawe brzmieniowo i zbliżone swoim charakterem i strukturą dźwię-






RYS. 3. Przykład zastosowania w grze grupy dwudziestu instrumentów - rysunek przedstawia partyturę której wykonaniem kieruje dyrygent.

kową do muzyki współczesnej kompozycje dziecięce są w dużej mierze oryginalnym pomysłem samych dzieci - wykonawców i twórców i przygotowują dzieci do właściwego odbioru i zrozumienia trudnej muzyki XX w.

Kompozycje dziecięce są właściwie niemożliwe do zapisania tradycyjnym sposobem. Istnieje jednak sposób, dzięki któremu i ta spontaniczna twórczość dziecięca na instrumentach - zabawkach może znaleźć swój zapis jak gdyby w formie partytury. Nie będzie to partytura typowa, lecz swoisty system przetłumaczenia uzyskanego dźwięku i jego różnych barw na kształty i kolory plastyczne. Próby zapisu zbiorowych kompozycji dziecięcych przedstawił kompozytor i pedagog ze Szwajcarii Alex Eckert na letnim kursie w Instytucie Orffa w Salzburgu w 1977 r. Dobrał on kształty i wielkości figur jako ilustrację dla poszczególnych cech dźwięku - natężenia, czasu trwania, wysokości i barwy związanej ze sposobem uderzenia.

Dodane do tego kolory symbolizowały grę na ustalonych wcześniej instrumentach bądź grupach instrumentów. Kolor czarny oznaczał zawsze grę tutti.

Określenie symbolami natężenia dźwięku:


-  - f
-  - mf
-  - p

zmiany w natężeniu:


 - crescendo.


 - diminuendo


Różne sposoby artykulacji dźwięku:


 - dźwięk ciągły, jednostajny


 - glissando.

 - falowanie dźwięku.

 - punkty dźwiękowe „f”.

 - punkty dźwiękowe „p”.

 - punkty dźwiękowe „f-p”.

 - dźwięk uderzony trwający.

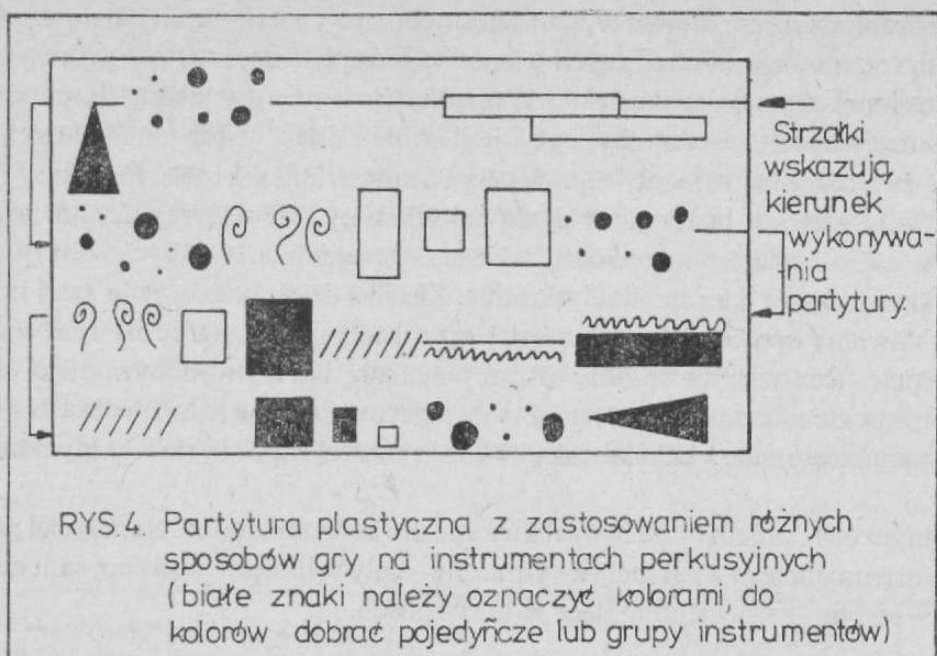
Wszystkie wyżej podane sposoby ilustracji plastycznej zostały połączone na partyturze kartonowej, gdzie znaki, kształty i kolory sugerowały tylko tworzenie muzyki. Partytura taka „czytana” była przez wykonawców pod kierunkiem dyrygenta, który wskazując poszczególne figury nadawał i zmieniał tempo wykonania kierując całym przebiegiem utworu.

Oto fragment partytury plastycznej, który może być propozycją do wykonania przez dzieci, kolory należy domalować przed wykonaniem, gdyż kolorowa partytura jest znacznie bardziej czytelna i przejrzysta (na zamieszczonym przykładzie umieszczone są również propozycje kolorów).

Taką samą partyturę plastyczną można realizować różnymi sposobami przy udziale kilku grup dzieci, z których każda zmienia sposób wykonania – grupa instrumentów zabawek, grupa instrumentów Orffa, grupa wykonująca głosem w różny sposób (z różną modulacją i efektami).

Poszczególne grupy mogą mieć swoich dyrygentów i wykonywać partyturę kolejno coraz to innym sposobem, mogą też mieć jednego dyrygenta i grać jednocześnie razem – każda grupa na swój sposób. Można również kilka różnych partytur plastycznych wykonywać jednocześnie – każdą w inny sposób.

Realizując szereg ćwiczeń proponowanych wyżej, nie należy zapominać o stopniowaniu trudności, jakie zawsze pojawią się w realizowanych przez nauczyciela zadaniach. Trudności te mogą być różnego rodzaju. Jedną z najczęstszych, szczególnie w początkowym etapie ćwiczeń, to niechęć uczniów do samodzielnych występów, lęk przed kolegami, obawa przed ośmieszeniem się, ogólny brak aktywności. Etap ten



jednak mija bardzo szybko, jeżeli ćwiczenia prowadzone są systematycznie i przy czynnym udziale wszystkich dzieci już od kl. I.

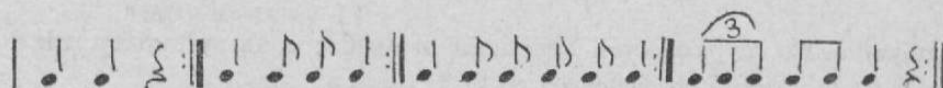
Mówiąc o trudnościach, nie ma się jednak na uwadze uzdolnień muzycznych lub ich braku. Zadania twórcze proponowane w ćwiczeniach nie narzucają żadnych wzorców muzycznych, są swobodną formą zabawy w muzykę. Problem różnego stopnia rozwoju predyspozycji muzycznych będzie miał pewien wpływ dopiero na późniejsze zajęcia w zakresie tworzenia muzyki złożonej z takich elementów, jak rytm i melodia. Jednakże właściwie prowadzone ćwiczenia twórcze rozwijają również takie podstawowe zdolności muzyczne, jak poczucie rytmu i kształcenie słuchu muzycznego oraz proponują poznanie wielu trudnych problemów muzycznych metodami najbliższymi dziecku i jego psychice. Kolejne ćwiczenia proponowane w programie rozwoju twórczej aktywności muzycznej uczniów będą miały na celu wykorzystanie zdobytych wyobrażeń słuchowych do pracy twórczej z instrumentami perkusyjnymi. Nauka gry na wszystkich instrumentach dziecięcych powinna odbywać się zawsze przez ćwiczenia twórcze. Narzucanie dzieciom gotowego wzorca muzycznego jako materiału do dokładnego powtórzenia na instrumencie spiętrzy tylko trudności wykonawcze.

Dziecko zaabsorbowane nowym instrumentem, jaki otrzymuje do ręki, natychmiast dekoncentruje się muzycznie, gdyż ciekawość pokonuje możliwość skupienia uwagi. Zjawisko to obserwuje się nie tylko u dzieci małych, 6–7 letnich, lecz nawet u 14–15-latków, którzy mają pierwszy raz w życiu kontakt z instrumentem. Znamienny jest wtedy fakt, że uczeń po prostu chce tylko grać na swój sposób, swoją muzykę, trudniej mu natomiast odtwarzać jakiś określony schemat. W takim momencie jedynie zabawa w poznanie instrumentów jest najlepszym rozwiązaniem metodycznym.

Należy wyjaśnić, że od kl. I program zakłada zaznajomienie uczniów z wieloma różnorodnymi instrumentami i proces uczenia gry na nich jest uciążliwy dla nauczyciela.

Kontynuując proces rozwoju wyobrażeń słuchowych dotyczących barwy dźwięku, wprowadzamy do ćwiczeń twórczych wszystkie rodzaje instrumentów perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku. Wszystkie instrumenty jakimi dysponujemy w klasie, rozdzielamy dzieciom. Najlepiej, jeśli każde z dzieci będzie miało dla siebie co najmniej dwa różne instrumenty (np. klavesy i triangel, kołatka i żele, marakasy i blok chiński, itp.). Ćwiczenie będzie przebiegało najciekawiej, jeśli wszyscy uczniowie będą siedzieli w kole – najlepiej na podłodze, widząc się wzajemnie. Nauczyciel jest również uczestnikiem zabawy, kieruje nią dyskretnie. Każde z dzieci przedstawia swój instrument w dowolny sposób. Przy powtórnej grze dzieci próbują grać na tym samym instrumencie, lecz w inny sposób, tak aby zmienić barwę wydobywanego efektu dźwiękowego. Dzieci zamieniają się miejscami przesuając się o jedno miejsce w prawo i tak zabawę powtarzamy kilkakrotnie, aż każde z dzieci zapozna się z każdym instrumentem.

Kolejnym ćwiczeniem może być zabawa w echo instrumentalne. Nauczyciel proponuje na instrumencie pewien motyw rytmiczny – cały zespół powtarza ten sam motyw dokładnie swoim instrumentem, lecz w inny sposób.



dalej kolejno każdy uczeń proponuje własny motyw, który powtarza cały zespół, można również narzucić powtarzany rytm ostinaty (w wykonaniu nauczyciela) jako tło rytmiczne i na jego tle każde z dzieci gra dowolne rytmy i w dowolnym czasie – nauczyciel skinieniem głowy wskazuje kolejnego wykonawcę, który przez pewien czas gra znów tylko w duecie z rytmem ostinato itd. Zakończyć zabawę można dołączając kolejno wszystkie dzieci do wspólnego wykonania bądź odwrotnie – wyłączając je kolejno z wykonania aż do pojedynczego głosu ostinato (wskazane jest we wszystkich tych ćwiczeniach stosowanie zmian dynamicznych). Na zakończenie proponowanych ćwiczeń twórczych kształcących i rozwijających wyobrażenie barwy dźwięku należy zasugerować dzieciom podstawowe sposoby wydobywania i tworzenia dźwięku na każdym instrumencie.

Różne sposoby uderzeń w instrument powodują zmiany w długości czasu trwania dźwięku. Należy rozróżnić 4 sposoby uderzeń i rodzajów dźwięku:

- 1 ● – uderzenie w jeden punkt instrumentu, dźwięk w momencie powstania zostaje zamknięty, jest to dźwięk głuchawy, krótki, niebrzmiący, najlepiej wykonywać go na instrumentach drewnianych, zaś na instrumentach metalowych brzmienie jego należy wytlumić natychmiast po uderzeniu.
2. ● – dźwięk brzmiący: uderzenie w jeden punkt instrumentu w sposób swobodny, dźwięk wywołany uderzeniem brzmi tak długo, aż sam zaniknie, do tego typu dźwięku najodpowiedniejsze są instrumenty z metalu, jednakże próby wydobywania tego dźwięku należy prowadzić na wszystkich dostępnych instrumentach.

3. ———— – dźwięk „liniowy” ciągły: trudny do wydobywania na instrumentach perkusyjnych, należy utrzymać jednakowe natężenie dźwięku przez cały czas jego trwania, można go uzyskać np. przez bardzo spokojne pocieranie miotłą metalową powierzchni bębna, kotła lub talerza. Dobrze brzmi na flecie prostym i na instrumentach strunowych (gra smyczkiem).
4. ~~~~~ – dźwięk trwający w ruchu: tremolo, ciekawy w brzmieniu, jednocześnie dość trudny do wykonania, należy zwracać uwagę na to, aby dźwięk drgał z jednostajną dynamiką i w równym tempie.

Podane propozycje różnej artykulacji dźwięku znajdują zastosowanie w wielu ćwiczeniach w połączeniu z innymi elementami muzyki, jak tempo, dynamika i rytm. A oto propozycje partyturki z zastosowaniem różnych sposobów artykulacji dźwięku – grupy A B C D mogą oznaczać pojedyncze instrumenty bądź całe grupy instrumentów.

Partyturka z wykorzystaniem różnych sposobów artykulacji dźwięku.

Ćwiczenie prowadzi nauczyciel bądź uczeń przesuwając wolno paleczkę od cyfry 1 do 14. W ćwiczeniu wprowadzone zostały również zmiany dynamiczne.

Tworzenie i rozpoznawanie barwy dźwięku prowadzone na ćwiczeniach twórczych pozwoli opanować szereg umiejętności związanych z grą na instrumentach. Uczniowie „bawiąc się” w szukanie dźwięku lub jego tworzenie, zapoznają się ze wszystkimi instrumentami perkusyjnymi w sposób najprostsz, bezpośredni, najbardziej aktywny, mając jednocześnie możliwości samodzielnej wypowiedzi muzycznej na danym instrumencie.

Problemy techniki gry nie istnieją jako takie, nie są przedmiotem nauki, dziecko w zabawie twórczej samo odkrywa sposoby i możliwości gry na poszczególnych instrumentach. Ćwiczenia te również przyczyniają się do wykształcenia wyobrażeń barwy dźwięku, jego natężenia i czasu trwania. Zakładając metodyczne wprowadzanie kolejnych elementów muzycznych na podstawie poznanej już barwy dźwięku, należy założyć rozpoznawanie i tworzenie kilku kolejnych elementów muzyki. Są nimi: dynamika, tempo oraz rytm.

Przykłady rozwiązań metodycznych na kolejność wprowadzania tych elementów oraz sposoby ich łączenia w ćwiczeniach twórczych będą przedmiotem kolejnych rozważań.

BIBLIOGRAFIA

1. Zofia Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1976
 2. John Dewey, *Sztuka jako doświadczenie* – przetłumaczył Andrzej Potocki, wstępem opatrzyła Irena Wojnar, Wrocław, 1975
 3. Robert Gloton, Claude Clero, *Twórcza aktywność dziecka* – tłumaczenie i przedmowa Irena Wojnar, WSiP, Warszawa, 1976
 4. E. Lipska, M. Przychodzińska *Metodyka wychowania muzycznego w kl. I-IV szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1973
 5. M. Przychodzińska, *Muzyka i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1969
 6. Andrzej Pytlak, *Podstawy wychowania muzycznego*, WSiP, Warszawa, 1977
 7. Herbert Read, *Wychowanie przez sztukę*, redakcja Irena Wojnar, Warszawa, 1965
 8. Stefan Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. III, Warszawa 1975
 9. Irena Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, redakcja Irena Wojnar, Warszawa 1965
- Biuletyn Informacyjny Polskiej Sekcji ISME 1977
Wychowanie muzyczne w szkole – czasopismo dla nauczycieli 1876 nr 2, 1977 nr 1, 2, 3, 4.

COMPOSITION OF MUSIC IN THE NEW TEACHING PROGRAM OF THE SUBJECT "MUSIC"

Summary

This article includes justification of value of music composition as one of the main music education forms of school children.

It has been prepared as a result of 4 years study on introduction of the new program of the subject "music" in the X years secondary school.

It includes also proposals of the latest didactic achievement concerning composition of music elements of the base of the author's experience during the summer course in the Orff Institute in Salzburg (1977).

This article is the first one in the series of methodical proposals of such various music elements like: tones colouring, dynamics, tempo, rhythm, melody, form, discusses in details examples of composition exercises with children in 5-8 years age groups, concerning composition of tones colouring.

MUSIKBILDUNG IM NEUEN SCHULPROGRAMM IM FACH „MUSIK“

Zusammenfassung

Der Artikel enthält die Begründung der Wertung in der Musikbildung als einer von Hauptformen der Musikerziehung der Kinder und Jugend. Er entstand als Resultat der vierjährigen Forschungen bei Realisierung des neuen Programms im Fach „Musik“ in zehnklassiger allgemeinbildender Oberschule. Er enthält auch Vorschläge der neuesten didaktischen Erreichungen im Bereich von Bildung der Musikelement auf Grund der Erfahrungen der Autorin vom Sommerkurs am Orff-Institut in Salzburg 1977.

Dieser Artikel ist der erste im Zyklus von methodischen Vorschlägen verschiedener Musikelement wie Klangfarbe, Dynamik, Tempo, Rhythmus, Melodie, Musikform.

Die Autorin bespricht Beispiele der Bildungsübungen mit Kinder im Alter 5-8 Jahre, im Bereich der Bildung von Klangfarbe.