

EDUKACJA MUZYCZNA DZIECI W PRZEDSZKOLU MARII MONTESSORI

MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN IN MARIA MONTESSORI NURSERY

Streszczenie: Istota pedagogiki Marii Montessori sprowadza się do stwierdzenia, że każde dziecko jest inne, powinno rozwijać się według swoich możliwości, kompetencji i umiejętności – indywidualnych planów rozwojowych tak, aby ich właściwa realizacja umożliwiała mu naukę samodzielną i efektywniejszą. Dziecko wychowane w duchu pedagogiki Marii Montessori będzie w przyszłości osobą samodzielną, odpowiedzialną za siebie i świat, pracowitą. Rozwój każdego dziecka dokonuje się według indywidualnego „planu rozwoju”. Dlatego nie można z góry stworzyć systemu wychowawczego i dydaktycznego bez uwzględnienia indywidualnych cech dziecka. Wychowaniu muzycznemu Maria Montessori poświęciła wiele uwagi. Ważne jest łączenie muzyki z ruchem, który jest ważnym czynnikiem rozwoju dziecka.

Słowa kluczowe:

pedagogika Marii Montessori, muzyka, zdolności, metodyka.

Summary: The being of Pedagogy for Maria Montessori is getting to the statement itself, that since every child is different, should develop according to its possibilities, competence and the ability – of individual developmental plans so that their real accomplishment enables the independent and more effective learning for him. Child raised in its heart of hearts pedagogies of Maria Montessori will be a person independent, responsible for oneself and world, dili-

gent in the future. The development of every child is causing itself according to individual \ of "plan of the development\". Therefore it isn't possible from above to create the education and teaching system without taking individual characteristics of the child into account. Maria Montessori devoted a lot of attention to the music appreciation. A join of the music is important with the move which is an important factor of the child development.

Keywords:

pedagogy of Maria Montessori, music, abilities, methodology.

Wstęp

W przedszkolu Montessori przygotowane otoczenie dziecka, atrakcyjne pomoce edukacyjne stymulują dzieci do aktywności. System ten został opracowany przez włoską lekarzkę i pedagoga na początku dwudziestego wieku. W systemie Montessori edukacja ma charakter zindywidualizowany. Dzieci pracują samodzielnie, mając do dyspozycji materiały dydaktyczne z poszczególnych obszarów rozwojowych, a to: materiały do ćwiczeń życia praktycznego, czyli związane z troską o samego siebie, o środowisko, w którym przebywa dziecko, do ćwiczeń związanych z pracami domowymi.

Ponadto materiał sensoryczny do wszechstronnego kształcenia zmysłów, w tym zmysłu słuchu do muzyki, materiały do edukacji językowej, matematycznej, do wychowania dla wszechświata, do wychowania religijnego, a także materiały związane z ekspresją dziecka. Ten materiał dydaktyczny wspomaga rozwój dziecka, dlatego też nazywany jest materiałem rozwojowym. Jest on logicznie uporządkowany, a co najważniejsze, umożliwia wyjście w uczeniu się dziecka od doświadczenia i poznania zmysłowego, rozwija umysł i kształtuje całą osobowość dziecka.

Dzieci przystępujące do pracy z materiałem rozwojowym dokonują samodzielnego jego wyboru, ucząc się przez to wykonania pracy na własną odpowiedzialność, planowania własnych czynności, odkrywania swoich mocnych i słabych stron. Rozwija się u dzieci samodzielność, poczucie niezależności, a dzięki regule błędów mają możliwość samodzielnego poszukiwania rozwiązań i czerpania radości sukcesu.

W systemie pedagogicznym M. Montessori zadaniem nauczyciela jest wspomaganie samodzielnego wysiłku dziecka, wzbudzanie atmosfery pracy poprzez proponowanie dziecku różnych sposobów działania oraz ukazanie najatrakcyjniejszych sposobów pracy z materiałem rozwojowym (pomoce dy-

daktyczne). Nauczyciel dokonuje tego przez udzielanie lekcji indywidualnych, ogólnorozwojowych, grupowych.

W pracy montessoriańskiej prowadzi się zajęcia muzyczno-rytmiczne. Podstawowe formy wychowania muzycznego to: słuchanie i śpiewanie piosenek, zabawy rytmiczne przy akompaniamencie, wszelkie zabawy ze śpiewem, gra na instrumentach melodycznych i perkusyjnych oraz formy bardzo aktywizujące do działania, pedagogika zabawy. Zastosowanie tych form bardzo pomaga nauczycielce w codziennej pracy rozwijać zdolności muzyczne dzieci. Okazja do praktycznego działania, ćwiczenia i zabawy rytmiczne są środkiem ekspresji dziecka, które wyzwalają w dziecku energię i są wyrazem radości życia.

Maria Montessori proponuje muzykę w wielu sytuacjach: piosenki na każdą porę dnia i roku, na święta i okoliczności, śpiewane życzenia, spontanicznie improwizowane wezwania nauczycielki i dzieci, gry i zabawy połączone z tańcem i śpiewem, gra na prostych instrumentach muzycznych, opowiadania z podkładem muzycznym, zapoznanie z wydarzeniami z życia kompozytorów połączone z odpowiednim fragmentem muzyki klasycznej, słuchanie muzyki. Łączenie muzyki z ruchem jest ważnym czynnikiem rozwoju.

Ćwiczenia obejmują chodzenie w takt muzyki oraz chodzenie po linii, co ma doprowadzić do umiejętności wyrażania muzyki przez ruchy ciała. Dochodzi się do tego poprzez pośrednie etapy: rozpoznawanie i odtwarzanie metrum, taktu, zmian tempa, samodzielne zmienianie długości i kombinacji kroków, odkrywanie indywidualnych form ekspresji ramion, dłoni, całego ciała. Poprzez muzykę dziecko rozwija zdolności i zainteresowania, a także rozwija się poznawczo oraz emocjonalnie.

Muzyka to mowa dźwięków, piękno zawarte w harmonijnym brzmieniu mające olbrzymią moc oddziaływania na człowieka. Wobec muzyki nikt nie może pozostać całkowicie obojętnym, ponieważ jest ona wszędzie: w nas i wokół nas. Świat dźwięków, szmerów, brzmień i współbrzmień jest tłem naszego codziennego życia. Niezwykłych barw brzmieniowych dostarcza przyroda. Przestrzeń stworzoną i zorganizowaną przez człowieka wypełnia kakofonia różnorodnych dźwięków, a sam człowiek przemierza życie z rytmem swego serca i melodią głosu. Nosimy w sobie własne rytmy, głosy, dźwięki natury i otoczenia.

Odbieramy jednak także i przeżywamy przybierające kształt kompozycji współbrzmienia stworzone przez człowieka i dla człowieka. Taka forma muzyki jest sztuką. Jej tworzywem są dźwięki różnej wysokości układające się w melodię z określonym pulsem rytmicznym, pełną współbrzmień i akordów tworzących harmonię. W utworze muzycznym siła dźwięku narasta i opada (dynamika), tempo jest zawrotne lub powolne (agogika), brzmienie dźwięku jasne lub ciemne (barwa), a każda kompozycja ma swój określony kształt (forma). Utwór muzyczny staje się, rozwija, dokonuje i konkretyzuje dopiero po-

przez wykonanie. Percepcja dzieła muzycznego nie jest prostym słuchaniem rozbrzmiewających poszczególnych dźwięków, lecz umiejętnością wiązania, łączenia tego, co aktualnie brzmi, z tym, co może nastąpić. Umiejętność słuchania to proces aktywny, angażujący sferę intelektualną, emocjonalną i zmysłową. O tym, czy umiemy słuchać, czy czujemy muzykę, czy poznaliśmy jej specyficzny język, decydują w znacznym stopniu wrażenia z okresu dzieciństwa. Jest to czas rozwoju wszystkich zdolności, czas otwartości i spontaniczności, poznania swoich możliwości, obcowania ze światem fantazji i zabaw. Bardzo ważnym zachowaniem wychowawczym jest wprowadzanie małego dziecka w świat muzyki i wspieranie go w jego naturalnej dążności do rozwoju muzycznego. Dziecko często samo z siebie tworzy, buduje własne melodie za pomocą głosu, efektów akustycznych, prostych instrumentów, poszukuje nowych rytmów, tworzy własne obrazy ruchowe, tańczy swobodnie w rytm słuchanej muzyki. Jest to najczystsza spontaniczna twórczość muzyczna. W tym też czasie kształtują się upodobania estetyczne dziecka i podstawy jego osobowości.

Muzyka może stać się tłem dla marzeń, myśli i wyobrażeń, może urozmaicić i wzbogacić nasz wewnętrzny świat. Utwory odpowiadające stanom wewnętrznym, zainteresowaniom, pragnieniom i postawom mają w sobie część nas samych, powiększają przestrzeń odczuwania siebie samego.

Inspiracje muzyczne w pracy czerpano z bogatych i różnorodnych źródeł. Bardzo bliskie nauczycielce są nowoczesne koncepcje wychowania estetycznego, muzycznego i kreatywnego. Często sięgano do folkloru polskiego i innych narodów oraz utworów muzyki poważnej. Wykorzystywano elementy metody aktywnego słuchania muzyki wg Batii Strauss w pracy montessoriańskiej, ale w większości kierowano się własną inwencją twórczą i własnymi pomysłami na zajęciach muzycznych. Batia Strauss w metodzie aktywnego słuchania muzyki, kierując się poziomem rozwoju psychofizycznego, dopasowała żywą dziecięcą aktywność ruchową, taneczną i instrumentalną do wspaniałych dzieł muzyki klasycznej.

Źródłem rozwoju zdolności jest wewnętrzne przekonanie dziecka do zaufania i wiary we własny sukces, co powoduje powstanie samospełniającego się życzenia.

Do napisania tego artykułu zainspirowały autorkę wnikliwe obserwacje, których dokonano podczas pracy z dziećmi, wykorzystując materiał rozwojowy do kształcenia zmysłów Marii Montessori.

W pracy pedagogicznej z dziećmi zwracano uwagę na umiejętności psychofizyczne i koordynacyjne dzieci, które musiały wykazać pewne uzdolnienia w zakresie: słuchu muzycznego, poczucia rytmu, pamięci muzycznej i oczywiście koordynacji ruchowej.

Na rozwijanie zdolności muzycznych ważną rolę mają w tym względzie do spełnienia osoby znaczące dla dziecka, czyli rodzice i nauczyciele. Rola ta pole-

ga na przekonaniu i upewnieniu dziecka o jego dużych możliwościach muzycznych. Stwarza to u niego wiarę i pewność we własny sukces, a to z kolei leży u podstaw rozwoju zdolności muzycznych.

Istotną rolę w kształceniu i rozwijaniu zdolności odgrywa przede wszystkim motywacja dziecka. To właśnie motywacja może odegrać fundamentalne znaczenie powodujące rozwój interesujących nas umiejętności.

W czasie pracy pedagogicznej było bardzo wiele odkrytych talentów czy też zdolności muzycznych. Zaistniały tu pewne interakcje być może stymulujące rozwój zdolności muzycznych na skutek korzystnych oddziaływań psychologicznych i pedagogicznych.

Podstawą do ujawnienia, a następnie rozwinięcia się zdolności muzycznych jest stosowanie wszelkich metod lub form stymulujących rozwój dziecka.

Podstawą sukcesu i to nie tylko w zakresie rozwijania zdolności muzycznych jest umiejętność przetrwania porażki oraz nabycia umiejętności postępowania w razie niepowodzenia. Duża liczba talentów muzycznych ulega zaprzeczeniu właśnie z powodu lęków przed niepowodzeniem.

Rozwój muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym

W literaturze przedmiotu dominują dwie koncepcje dotyczące uzdolnień. Według koncepcji wyposażenia uzdolnienia są synonimem przyrodzonej lub nadprzyrodzonej interwencji przejawiającej się w formie jakościowego wyposażenia jednostki, a więc są dziedziczne. Zgodnie z koncepcją rozwoju jakościowo, odrębną jednostkę definiuje jej życie wypełnione wybitnymi innowacjami i wytworami, co oznacza, że uzdolnienie jest potencjalną predyspozycją rozwojową [Eby, Smutny 1998, s. 10]. Obie teorie mają swoich zwolenników i przeciwników. Brak rozstrzygnięcia sporu przez naukowców powoduje konieczność ukierunkowania pracy nauczyciela na stymulowanie rozwoju, wyzwalenie (koncepcja rozwoju) wrodzonych (koncepcja wyposażenia) zdolności dziecka. Dlatego tak istotne znaczenie ma stymulowanie rozwoju poznawczego dzieci w przedszkolu. Stymulacja to pobudzanie, a nie przyśpieszanie rozwoju dziecka.

Rozwój dziecka przebiega prawidłowo, jeżeli zaspokojona jest jego ciekawość świata i potrzeba eksplorowania otoczenia. Dzieci o rozwiniętych potrzebach poznawczych: są ciekawe i złażnione informacji na różne tematy, które je interesują, lubią analizować złożoność zjawisk oraz eksperymentować i rozwiązywać problemy zwłaszcza skomplikowane, mają na ogół szerszy obszar zainteresowań w porównaniu z przeciętnie uzdolnionymi rówieśnikami.

Według S. Marland dzieci uzdolnione to dzieci, które przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej,

w zakresie zdolności przywódczych czy w szczególnych przedmiotach nauczania i które w celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć niedostarczanych przez standardową szkołę [Eby, Smutny 1998, s. 11]. W praktyce pojęcie „uzdolnienia” często utożsamia się z terminem „zdolności” lub „talent”. Pojęcie „dziecko zdolne” jest szersze i odnosi się raczej do zdolności ogólnych. W pracy pedagogicznej częściej mamy do czynienia z dziećmi uzdolnionymi czy utalentowanymi w pewnej dziedzinie.

Trudności może także nastęrczać diagnozowanie przez nauczyciela zdolności ogólnych. Łatwiej jest zaobserwować przejawy szczególnych zdolności, np. plastycznych czy muzycznych.

Już od najmłodszych lat można zauważyć wśród dzieci duże różnice w indywidualnym rozwoju. Różnice te określa się właśnie mianem zdolności. Mogą one dotyczyć: bogactwa słownictwa, szybkości i poprawności myślenia, rysowania, gry na instrumentach czy sprawności wykonywania ćwiczeń fizycznych.

Poglądy na możliwości wychowania muzycznego dzieci opierają się na dwóch podstawowych założeniach:

1) zdolności muzyczne u dzieci wzrastają wraz z wiekiem, różnicując się stopniowo i przeobrażając zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

2) możliwości rozwoju słuchu muzycznego u dzieci we wczesnym dzieciństwie są na tyle wielkie, że mogą stać się podstawą działalności muzycznej realizowanej w warunkach zbiorowego nauczania na większą skalę niż czyniono to dotychczas.

W przebiegu rozwoju licznych a niezbędnych dla prawidłowej percepcji muzyki zdolności muzycznych wyróżnia się charakterystyczne etapy. Przejście z etapu niższego na wyższy zależy od wielu czynników, w szczególności zaś od ogólnego rozwoju muzycznego dziecka, co ściśle związane jest z zasobem doświadczeń muzycznych, zdobytych w toku codziennego obcowania z osobami posługującymi się – bezpośrednio i pośrednio – głosem wokalnym i instrumentami muzycznymi. Drugim bardzo ważnym czynnikiem są metody kształcenia zdolności uwzględniające wszystkie formy aktywności muzycznej od śpiewu począwszy, poprzez grę na instrumentach, taniec-rytmikę, słuchanie muzyki i jej tworzenie.

W okresie przedszkolnym kształtują się liczne składniki zdolności muzycznych, wyraźnie przejawia się ich różnorodność, a także obserwuje się kompensacyjny rozwój tych stron muzykalności, które uzupełniają braki zaznaczające się u dziecka. Muzyka dostrzegana jest przez dziecko w znacznie mniejszym niż poprzednio z konkretnym obrazem, tematem, lecz nabiera emocjonalnego charakteru. W pewnym stopniu możliwy jest śpiew dzieci bez akompaniamentu, bez ruchu, bez teatralizacji czy wzrokowej pogładowości [Malko 1988, s. 20].

W każdym okresie życia człowieka obecna jest muzyka, ale zajmuje ona różne miejsce i może pełnić odmienne funkcje. Rozwój muzyczny ujawnia się bardzo wcześnie. W okresie życia płodowego dziecko przejawia pierwsze reakcje na bodźce akustyczne i na muzykę. Optymalny czas rozwoju muzycznego przypada pomiędzy pierwszym a trzecim, piątym a siódmym i około dziewiątego roku życia.

Rozwój muzyczny przebiega u każdego dziecka w odmienny sposób, ujawniając ogromne różnice indywidualne. Dokonuje się on w „dialogu” ze środowiskiem życia dziecka. Stąd też najistotniejsze jest, aby rodzice, później zaś nauczyciele, potrafili organizować kontakt dziecka z muzyką, dostarczając mu bodźców stymulujących ów muzyczny rozwój. Z biografii wielu wybitnych ludzi (i nie tylko) wynika, że decydujące doświadczenia w różnych dziedzinach życia, w tym muzycznej „zbierali” oni w okresie dzieciństwa.

Muzyka to odgłosy przyrody: szemrzące strumyki, szum drzew, śpiew ptaków, zawodzenie wiatru, to „koncert” spadających kropli deszczu brzęczący o szyby i parapety; to odgłosy nawoływania pasterzy, dźwięk fujarki; to wreszcie odgłosy ulicy: klaksony, alarmy, uliczni grajkowie, zgrzyty i świsty kół, tętent kopyt, turkot pędzącego pociągu; to wszelkie odgłosy domu – od pobrzękiwania pokrywek i garnków po delikatne dźwięczenie ozdobnych dzwoneczków. Gongów i instrumentów muzycznych, służących domowemu muzykowaniu. Niezaprzeczalnym jest, że owo akustyczne otoczenie dziecka wywiera wpływ na jego stosunek do wartości muzyki, który później bardzo trudno zmienić. Należy również podkreślić, że sam dźwięk bez emocji nie przemawia do dziecka. Dlatego tak ważne jest, aby umieć obserwować dziecko, nawiązać z nim dialog muzyczny i dostarczać doświadczeń adekwatnych do jego potrzeb, możliwości poznawczych i emocjonalnych. Ukazując dziecku otaczający świat, również przez pryzmat otaczających go dźwięków, szmerów i odgłosów, kształtujemy wrażliwego odbiorcę, który z czasem może stać się osobowością kreatywną, nie tylko postrzegającą ów świat, ale twórczo go przekształcającą. Owe pierwsze świadome kontakty z akustycznym otoczeniem stanowią swoiste „drzwi” wprowadzające dziecko w krainę muzyki. „Koncerty na pokrywkach”, wsłuchiwanie się w dźwięk uzyskiwany przez stukanie w różne naczynia, ubogacane kontaktem głosowym – śpiewaniem dziecka i z dzieckiem, zabawami ze śpiewem i tańcem, improwizacją głosową oraz instrumentalną, poszerzają doświadczenia słuchowe dziecka i kształtują świadomego odbiorcę muzyki [Dymara 2000, s. 53–54].

Warto podkreślić, że inaczej będzie przebiegał rozwój muzyczny dziecka, które od pierwszych chwil życia słyszy śpiew matki, inaczej dziecka, które od początku słyszy muzykę artystyczną graną przez domowników, a jeszcze inaczej dziecka ogłuszanego dochodzącą zewsząd muzyką mechaniczną. Im sil-

niejsze podbarwienie emocjonalne odbieranej muzyki, tym większa moc jej oddziaływania na serce i umysł dziecka. Powinniśmy kształtować nasz dom jako świat dźwięków i muzyki. Dobrze jeśli muzykujemy, ale dobrze też jeśli śpiewamy dziecku i świadomie dobieramy domowe sygnały, jak: telefon, urządzenia kuchenne, gong do drzwi oraz inne sprzęty o walorach akustycznych, np. ozdobne dzwoneczki [Por. Kamińska, Białkowski 1995, s. 195].

Rozwój muzyczny nie jest zjawiskiem jednolitym. Drogi rozwoju muzycznego są różne i pozostają w ścisłym związku z doświadczeniami muzycznymi dziecka, formą jego kontaktu z muzyką.

Wiadomo dziś, że zdolności muzyczne nie są tylko kapitałem odziedziczonym po przodkach. Postuluje się wyobrażanie sobie rozwoju uzdolnień jako „(...) procesu, specjalnych dyspozycji psychicznych i fizycznych. Wszystkie konieczne do tego umiejętności rozwijają się poprzez ścieranie się z napotkanymi trudnościami i możliwościami, i stają się cechami odróżniającymi danego człowieka od innych (...)” [Renger 1995, s. 31]. Owe specjalne dyspozycje osobowościowe, które dzięki zabawie, ćwiczeniom mogą rozwinąć się w uzdolnionym muzycznie dziecku to: wrażliwość, inteligencja muzyczna (pozostająca w ścisłym związku z wrażliwością i psychomotoryką) oraz fantazja [Renger 1995, s. 27–32].

Muzyka w życiu i rozwoju estetycznym dziecka stanowi zagadnienie szeroko dyskutowane. Aby osiągnąć pełnię rozwoju muzycznego, należy akcentować konieczność permanentnego obcowania dziecka z muzyką. Tylko tą drogą możliwe jest rozwinięcie wrażliwości estetycznej i zgromadzenie takiej liczby doświadczeń, by możliwe było pełne rozumienie i umiłowanie muzyki, służące wszechstronnemu rozwojowi osobowości [Dymara 2000, s. 66].

Zainteresowanie zjawiskami muzycznymi, jakie każde dziecko przejawia podejmując najrozmaitsze eksperymenty dźwiękowe, wsłuchując się w całą różnorodność jakości dźwiękowych, nasłuchując w skupieniu różnych przejawów akustycznego życia przedmiotów i zjawisk, pozwala przypuszczać, że nie istnieje dziecko niemuzyczne. Wielość i różnorodność form działalności dźwiękowej pozwala każdemu dziecku odnaleźć własne miejsce w świecie dźwięków.

Gloton i Clero pisząc o dziecięcej twórczości muzycznej, zadają pytanie: „czy w aktywności muzycznej sprawą najważniejszą jest słuchanie utworów należących do muzyki uświęconej przez czas i ludzi, muzyki już w pewien sposób martwej, w miarę jak się z niej czyni przedmiot monumentalny, czy może ważniejsze jest tworzenie muzyki dla siebie i przeżywanie tej muzyki razem z innym [Gloton, Clero 1985, s. 6].

Twórcza aktywność, swoboda, radość obcowania dziecka z muzyką oraz eksperymentowanie dźwiękowe odgrywają ogromną rolę w koncepcji wycho-

wania muzycznego Carla Orffa. Urszula Smoczyńska-Nachtman podkreśla, że „proces uczenia się zgodnie z ideą Orffa nie może toczyć się wbrew, musi postępować równolegle z rozwojem dziecka” [Smoczyńska-Nachtman 1992, s. 6]. Dlatego jakość przedmiotów, jakimi dziecko jest otaczane, z jakimi ma do czynienia podczas zabawy, jakimi samo się otacza, ich jakość akustyczna i możliwości dźwiękotwórcze odgrywają niebagatelną rolę w nabywaniu przez dziecko doświadczeń dźwiękowych. Dźwiękotwórcze właściwości przedmiotów, możliwości akustyczne przestrzeni, artykułowane i nieartykułowane zjawiska językowe stanowią materie muzycznych opowieści, która w połączeniu z ruchem, ze skłonnością dziecka do częstego przemieszczania się w przestrzeni fizycznej i fikcyjnej przestrzeni wyobraźni wyraża jego tęsknoty za tym, co odległe, nieodkryte, nieznanne, tajemnicze i baśniowe [Dymara 2000, s. 74].

Już od najmłodszych lat możemy zaobserwować między dziećmi: duże, wyraźne różnice indywidualne. Różnice te określa się mianem zdolności. Psychologia rozróżnia następujące rodzaje zdolności:

1. Zdolności ogólne określane jako inteligencja. Zdolności ogólne to te, które pozwalają uczyć się w zakresie wiedzy teoretycznej. Dzieci o takich zdolnościach wykazują lepszą pamięć, dużo wcześniej niż rówieśnicy chodzą, mówią, czytają, a także posiadają umiejętność posługiwania się wcześniej opanowanym materiałem.
2. Zdolności kierunkowe zwane też zdolnościami specjalnymi lub uzdolnieniami. Zdolności kierunkowe to te, które wiążą się z określoną sferą aktywności: zdolności plastyczne, muzyczne, taneczne, matematyczne, językowe.
3. Zdolności twórcze, rozumiane jako umiejętność znajdowania wielu różnych i oryginalnych rozwiązań, zadań i problemów. Zdolności twórcze przejawiają się w umiejętności tworzenia rzeczy nowych. Większość czynności małych dzieci ma charakter twórczy, przy czym aktywność owa jest twórczością subiektywną.

Rozwój zdolności wiąże się z prawidłowościami rozwoju psychicznego. Najwcześniej pojawiają się zdolności matematyczne i artystyczne, zwłaszcza muzyczne oraz plastyczne. W okresie przedszkolnym wyraźnie można zauważyć zróżnicowanie w zakresie zdolności motorycznych przejawiające się jako zdolności muzyczno-rytmiczne lub motoryczno-techniczne.

Zdolności muzyczne to zespół wrodzonych i nabytych dyspozycji natury zarówno fizycznej, jak i psychicznej, natomiast muzykalność to zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki. Na zdolności muzyczne składają się różne czynniki: ogólne, takie jak uwaga, wyobraźnia, pamięć, wola, ogólna wrażliwość emocjonalna, inteligencja i specjalne – do nich należy zaliczyć te wszystkie zdolności umysłu, które pozwalają na spostrzeganie, pamiętanie oraz porównywanie istotnych cech dźwięków i utworów muzycznych. Do wspomnianych

podstawowych zdolności muzycznych należą: poczucie wysokości dźwięków, wrażliwość na barwę dźwięków oraz głośność, poczucie rytmu, wyobraźnia muzyczna będąca zdolnością wyobrażenia sobie dźwięków – ich wysokości, współbrzmień, barwy, dynamiki, rytmu, tempa, pamiętania melodii i całych utworów muzycznych. Kontakt z muzyką rozwija aktywną i twórczą wyobraźnię. O zdolnościach muzycznych danego dziecka nie wiemy nic, aż samo nie wykaże, że je posiada. Dopiero gdy zdolności te zaczną się ujawniać możemy je dostrzegać, poznawać, badać, w miarę tego jak pod wpływem muzyki dziecko szybko i dobrze rozwija się. Możemy wtedy stwierdzić, że jest ono uzdolnione muzycznie.

Szczególnie uzdolnieni i utalentowani uczniowie często charakteryzują się wysokim ilorazem inteligencji. Dzieci zdolne charakteryzują się kombinacją niektórych z następujących cech:

- wczesna umiejętność formułowania pełnych zdań i prowadzenia rozmowy z osobą dorosłą;
- szeroki zakres słownictwa i wysoko rozwinięta zdolność czytania;
- niezaspokojona ciekawość i zamiłowanie do zadawania pytań;
- zdolność dłuższego utrzymywania koncentracji, zwłaszcza w przypadku wyjątkowo interesującego tematu;
- skłonność do złożonych procesów myślowych;
- umiejętność abstrakcyjnego myślenia, często z wykorzystaniem wyższych zdolności intelektualnych;
- skłonność do zabawy ze starszymi dziećmi lub dorosłymi, a także problemy w kontaktach z rówieśnikami;
- doskonała pamięć oraz umiejętność wykorzystywania przechowywanych informacji;
- poczucie humoru, które inni uczniowie lub nauczyciele mogą postrzegać jako „dziwaczne”;
- zamiłowanie do zabaw językowych i gier słownych;
- niegrzeczne zachowanie, zwłaszcza w chwilach znudzenia lub sfrustrowania;
- zdolność łączenia abstrakcyjnych pojęć;
- niechęć do porażek, a czasem nieumiejętność zaakceptowania własnego braku racji, bogata wyobraźnia;
- brak cierpliwości do pracy na lekcji, która to praca według nich nie ma konkretnego celu;
- szeroki zakres wiedzy ogólnej;
- preferowanie pracy indywidualnej i niechęć do pracy w grupie – brak cierpliwości wobec rówieśników wolniej kojarzących fakty;
- zdolności przywódcze.

Powinniśmy pamiętać, że nawet bardzo zdolny uczeń jest przede wszystkim dzieckiem, potrzebuje czasu i przestrzeni, aby rozwinąć się jako osoba [Bates, Munday 2005, s. 11–12].

Pamiętajmy także, iż dzieci muszą się doskonalić nie tylko intelektualnie, społecznie, ale i emocjonalnie. Musimy również pozwolić dzieciom zdolnym popełniać błędy, by mogły także na nich się uczyć.

Zabawy rytmiczne i muzyczne oraz aktywne słuchanie muzyki w pracy systemem pedagogicznym Marii Montessori

Z kształceniem ruchu i zmysłów wiąże się wychowanie rytmiczne i muzyczne, któremu Montessori poświęca szczególną uwagę. Jego zasady opracowała wspólnie ze swoją przyjaciółką Anną Maccheroni. Pedagog montessoriański H. Bremer mówi, że podstawy wychowania muzycznego tkwią w kształceniu zmysłów bądź w audytywnym szkoleniu percepcji. Montessori nazywa je po prostu ćwiczeniami w rozróżnianiu dźwięków, a pomyślnie one są dla dziecka trzyletniego. Ich celem jest – jak w przypadku wszelkiego elementarnego kształcenia zmysłów – to, by „móc więcej słyszeć”. Słuch wyostriża się, kiedy potrafi rejestrować dźwięki coraz cichsze. Kształcenie zmysłów prowadzi więc do rozróżniania minimalnych bodźców, a im mniejszy jest przedmiot aktu percepcji, tym większa staje się zdolność sensoryczna.

Do ćwiczeń kształcących słuch dziecka Montessori proponuje dwa zestawy drewnianych, walcowanych pojemników zawierających kamyki lub ziarna rozmaitej wielkości. Przy potrząsaniu brzęczą i grzechoczą z różnym natężeniem: głośno, ciszej, bardzo cicho. Te „Puszki szmerowe należą do przygotowanego otoczenia i dzieci mogą je wedle uznania brać do własnych zajęć. Pierwsze świadome ćwiczenie z tym rekwizytem ma formę lekcji, którą nauczyciel proponuje zainteresowanemu dziecku. Chodzi o to, by słuchając, wyszukać dwie jednakowo brzmiące puszki. W kolejnym ćwiczeniu porządkuje się je w szereg wg rosnącej siły dźwięku. Dochodzą do tego następne ćwiczenia, których celem jest rozróżnianie dźwięków i tonów oraz rozmaitych barw brzmienia, jak również stopniowanie brzmień i tonów w obrębie grupy instrumentów. Do puszek dochodzą zestawy dzwonek i bębenków, które również należą do kategorii materiałów zmysłowych przygotowanego otoczenia, dzieci mogą je bez przeszkód brać do własnych zabaw w każdej chwili, nie czekając na lekcję. Wszystkie ćwiczenia zaczynają się od dźwięków i tonów mocno kontrastowych i postępują ku różnicom mniejszym, aż niemal niezauważalnym. W tym kontekście Montessori wspomina także o instrumentach smyczkowych i dę-

tych. Widać, że pragnęła uwzględnić w doborze instrumentów wszystkie podstawowe rodzaje drgań akustycznych, nie znalazła jednak w swojej epoce żadnej odpowiedniej formy konstrukcyjnej dla tych źródeł dźwięku.

Łatwo zauważyć, że ćwiczenia te nie służą do zajęć indywidualnych, ale przeprowadzać je należy często także w parach i w grupie. Dla uzupełnienia nadmierny jeszcze, że Montessori włącza w system szkolenia zmysłu analizę brzmienia ludzkiej mowy, a także studium ciszy jako kontrast wobec dźwięków, tonów oraz brzmień możliwych tylko dzięki ruchowi – ciszy, która „bierze się ze znieruchomienia”, bądź jest „dobrowolną rezygnacją z ruchu”. Wychoząc od ciszy, dzieci powinny „dojść do spostrzegania wywołanych ruchem hałasów lub tonów”.

Szczególnie ważnym muzycznym materiałem zmysłowym w obrębie przygotowanego otoczenia są dwa komplety dzwoneczków – brązowych i czarno-białych – obejmujące skalę chromatyczną c^{\flat} do c^{\natural} .

Zestaw czarno-biały opatrzony jest nazwami tonów, relatywnymi i absolutnymi, a brązowy nie. Ten pierwszy służy do ćwiczeń jako zestaw kontrolny i porównawczy. Dzwonki brązowe w komplecie lub nie, dzieci mogą swobodnie brać sobie do własnych zajęć. Możliwe są następujące ćwiczenia:

1. przyporządkowanie dzwoneczków brązowych tak samo brzmiących czarno-białych (najpierw pojedynczych, potem kilku, aż do kompletnej oktawy diatonicznej, potem też chromatycznej);
2. porządkowanie dźwięków brązowych dzwoneczków i układanie gamy w oparciu o zestaw kontrolnych czarnych i białych (najpierw diatonicznie, potem chromatycznie);
3. uporządkowanie dzwoneczków brązowych w gamę bez pomocy zestawu kontrolnego.

Ponieważ każdy dzwonek łatwo wyjmuje się ze stelaża, ćwiczenia powyższe przeprowadzić można w grupie. Dzieci otrzymują dzwonki i odpowiednio do ich tonu tworzą szereg lub dobierają się w pary i grupki. Ustalając krótkie pauzy przy wyszukiwaniu pasującego tonu lub oddalając od siebie grupki dzwoneczków, można też doprowadzić słuch dziecka do jeszcze znakomitszego osiągnięcia, a mianowicie pamięci muzycznej. Poza tym można układać dzwonki w inne szeregi, tworzyć pentatonikę, tonacje kościelne, skale minorowe, skale swobodne, zapobiegając fiksacji na skali dur; do tych celów zestawy dzwoneczków należy rozszerzyć w jedną lub drugą stronę. Można grać na dzwoneczkach drobne melodie i piosenki rozpisane na wiele dzieci, przy tym chodzi o to, by każde zagrało swój ton w odpowiedniej chwili.

Równoległe z ćwiczeniami słuchowymi toczą się lekcje, na których dziecko uczy się nazw tonów. Najpierw wybiera się dwa tony kontrastujące, np. do i sol, które gra nauczyciel, potem dziecko powtarza je dzwoneczkami, a na koniec

śpiewa ich nazwy. Następnie dołącza się dalsze tony. Kiedy dzieci potrafią już czytać litery i sylaby, kładzie się na brązowe dzwonki krążki z nazwami tonów. Z reguły zresztą dzieci uczą się tych nazw już podczas zajęć z dzwonkami czarnymi i białymi.

W podobny sposób wprowadza się poszczególne interwały. Gra się jeden na dzwonkach, np. do – sol, po czym nauczyciel śpiewa nazwy tonów, a dziecko powtarza.

W systemie pracy montessoriańskiej podstawową formą uczenia się jest „lekcja trzystopniowa”. Stosuje się ją przy wprowadzaniu interwału (dla dzieci 4–5-letnich).

Wygląda następująco:

- 1) stopień: nauczyciel gra i śpiewa interwał, dziecko przygląda się i przysłuchuje;
- 2) stopień: nauczyciel zachęca dziecko do grania i śpiewu, dziecko robi to;
- 3) stopień: nauczyciel gra oraz śpiewa interwał i pyta: Jak brzmi ten interwał (jak brzmią te dwa tony)? Dziecko śpiewa.

Wszystkie ćwiczenia z dzwonkami opisała Anna Maria Maccheroni (1876–1964), przyjaciółka Marii Montessori, w książeczce noszącej znamienity dzięki swej aktualności tytuł „Orecchio, Voce, Occhio, Mano” tzn. „Uchem, Głosem, Okiem, Ręką”.

Montessori opracowała również wiele materiałów do odczytywania i zapisywania tonów i melodii: cztery drewniane tabliczki z systemem linii, skrzynkę z drewnianymi główkami i laskami do układania nut, klucze nutowe, różne dodatki itd. Dzieci przyporządkowują nuty tonom dzwonków i na odwrót: potem pracują, układając nuty już bez dzwonków, mając jednak wyobrażenie odpowiadających im tonów. Tabliczki nutowe są tak pomyślane, że dzieci mogą pewnie przechodzić i kontrolować poszczególne kroki, ucząc się przyporządkowania i nazw tonów oraz propozycji nut łącznie z pozycją klucza wiolinowego i basowego.

Dzieci same robią też papier nutowy: przy pomocy rolki liniującej odbijają pięciolinię i występują klucze, nuty, kreski taktowe itd. Książeczka A.M. Maccheroni „Il primo libro del Balbini” zawiera jako uzupełnienie wskazówek nauczyciela, dodatkowe informacje pomocne w podstawowym wychowaniu muzycznym.

Inny instrument muzyczny należący do przygotowanego otoczenia nosi nazwę „traspositore Montessori”, składa się z 25 płytek dźwiękowych obejmujących dwie oktawy (od c` do c``) i umocowanych na małych, oddzielnych rezonatorach, podobnie jak dzisiejsze cymbałki, które jednak zbudowano o wiele później.

Płytki te umieszczone są na podłużnej desce podzielonej na czarno-białe pola, których układ odpowiada strukturze tonów i półtonów na klawiaturze

fortepianu. Dzięki przesuwalności płytek podział taki umożliwia szybkie układanie innych tonacji. W toku własnych, swobodnych zajęć i na lekcjach dziecko krok po kroku poznaje wewnętrzną strukturę poszczególnych tonacji oraz procesy transpozycji o modulacji, a także budowę okręgu kwintowego. W zeszycie „Costruisco la scala”, który również wydany został drukiem, A.M. Maccheroni opisuje liczne ćwiczenia z transpositore, z innymi materiałami muzycznymi, które dają się układać i przedstawiać, i z przygotowanymi rysunkami, dając dziecku obrazowe pojęcie o wzajemnych związkach dźwięków. Montessori zauważa, że dzieci bardzo często powtarzają wszystkie ćwiczenia z materiałami dźwiękowymi, dzięki czemu osiągają znaczną wprawę – ostateczna granica, jaką osiągnąć może dziecko 6 lub 7-letnie, to rozpoznanie i nazwanie izolowanego dźwięku. Ćwiczenie zmysłów tworzy niezbędną podstawę dla wychowania muzycznego. Dziecko przeszło taki trening, jest dobrze przygotowane do rozumienia muzyki, a przez to do szybkich postępów.

Bardzo ważną dziedziną podstawową w montessoriańskim wychowaniu muzycznym są ćwiczenia w „chodzeniu i poruszaniu się w takt muzyki”, zwłaszcza dlatego, że Montessori odkryła decydujące znaczenie ruchów w ogólności dla rozwoju dziecka.

Dla ogólnego udoskonalenia i skoordynowania ruchów stosuje się w ośrodkach montessoriańskich ćwiczenie równowagi nazwane „chodzeniem po linii”. Kiedy dzieci potrafią je już z łatwością wykonać, Montessori i Maccheroni proponują wzbogacenie go o muzykę, tak by poprzez liczne etapy pośrednie przenieść ruchy dzieci na poziom kroku tanecznego i wyrażania muzyki ciałem. Te szczeble pośrednie to rozpoznawanie i odtwarzanie metrum, taktu, zmian tempa, odcinku frazy, zmian rytmu; samodzielne zmienianie długości i kombinacji kroków; odkrywanie indywidualnych form ekspresji ramion, dłoni, ciała.

Dla potrzeb ćwiczeń ruchowych Maccheroni sporządziła wybór scen – po części z wielkiej literatury – który jednak pozostał w manuskrypcie. Montessori zachęcała pianistę do uwagi i wrażliwości; trzeba grać z całą siłą wyrazu, jakiej wymaga melodia. Trzeba grać z precyzją i uczuciem, tzn. dawać dobrą interpretację muzyczną, z której potem bierze się „takt muzyczny” (który jak wszyscy wiemy, nie jest mechanicznym taktem metronomu). Dzieci przeżywają rytm muzyki granej z uczuciem i wyczuciem oraz podporządkowują mu często nie tylko krok, ale i ramiona, a także całe ciało. Niekiedy nawet bardzo małe dzieci potrafią uzewnętrznić ekspresję rytmiczną.

Poza wszystkim sukces związany jest z tym, że w otoczeniu dziecka uprawia się muzykę, że zatem istnieje środowisko, w którym rozwijać się mogą zmysł muzyczny i zrozumienie dla muzyki.

Wypełnienie przygotowanego otoczenia treściami muzycznymi było szczególnie troską A.M. Maccheroni. W około 40 zeszytach, z których dotąd tylko

3 zostały podane do druku i w licznych ustnych prezentacjach zawarła ona to, co jeszcze powinno zawierać „otoczenie muzyczne”:

- piosenki na wszystkie pory dnia i roku, na święta, piosenki do zabaw i piosenki narracyjne, życzenia i powinszowania w formie piosenki;
- spontanicznie improwizowane śpiewane wezwania nauczycielki i dzieci, np. „Trzeba podlać kwiatki!” , „Robicie za dużo hałasu!”, „Pora na jedzenie!”;
- inne instrumenty i sprzęty muzyczne towarzyszące piosenkom, np. gong (również jako umówiony sygnał dla grupy), dzwonki i bębenki, triangle, cymbałki, kuranty, ksylofon, pozytywka, „grający zegar” i inne;
- gry i zabawy połączone z ruchem i śpiewem, tańce, śpiewane, odgrywane scenki przez dzieci;
- opowiadania z podkładem muzycznym, baśnie ilustrowane muzyką itd., wygłaszane przez nauczycielkę lub przygotowane przez dzieci;
- „prawdziwe” historie z życia kompozytorów połączone z odpowiednim i zrozumiałym fragmentem muzyki lub wybraną melodią. Maccheroni opowiadała, że małe dzieci często prosiły; „zagraj jeszcze Mozarta!” (albo Bacha, albo kogoś innego).

Oprócz wspomnianych ćwiczeń robi się w ośrodkach montessoriańskich jeszcze wiele innych zajęć związanych z muzyką i umuzykalnieniem, np. słuchanie muzyki czy gra na instrumentach w grupach.

Kształcenie słuchu pokazuje nam specyficzne relacje człowieka z otoczeniem znajdującym się w ruchu, bo jedynie ono może wytwarzać dźwięki. Tam, gdzie panuje bezruch, panuje też absolutna cisza. Słuch zmysłem, który może czerpać spostrzeżenia tylko z ruchu, który występuje wokół człowieka. Punktem wyjścia w kształceniu słuchu jest „cisza”. Zaczynamy zatem od „zniechęcenia”, aby dojść do spostrzegania dźwięków lub tonów wywołanych przez ruch.

Cisza to również poszukiwanie „Kolektywnego wysiłku”, bo żeby zapanowała, wszystkie znajdujące się w danym pomieszczeniu przedmioty (lub osoby) muszą być absolutnie nieruchome.

Nie ulega wątpliwości, że pragnienie ciszy musi wywołać żywe zainteresowanie, co rzeczywiście występuje u dzieci, którym to „dążenie do samego siebie” daje zaspokojenie (analiza czynników niezależnych).

Zmysł słuchu pozwala nam też jasno zrozumieć, czemu ma służyć podstawowe, początkowe kształcenie zmysłów, a temu mianowicie, by „móc więcej słyszeć”.

Słuch chłonie więcej (osiąga większą ostrość), kiedy słyszy się dźwięki „cichsze” niż uprzednio. Kształcenie zmysłów prowadzi zatem do spostrzegania minimalnych bodźców, a czym mniejszy jest spostrzegany bodziec, tym większa jest sprawność sensoryczna. Postępy w kształceniu zmysłów dokonują się zatem w znacznej mierze dzięki percepcji minimalnych bodźców zewnętrznych.

Itard wykazał po mistrzowsku, że np. osobę pół głuchą można wykształcić do słyszenia dźwięków słabszych niż te, które była w stanie słyszeć wcześniej, kiedy była zdana na siebie, a więc niewycwiczona. Można doprowadzić ją stopniowo do tego, by rejestrowała dźwięki o średnim natężeniu, które normalny człowiek słyszy bez ćwiczeń kształcących.

Przy pomocy serii bodźców przechodzących od kontrastu do stopniowania minimów Itard doprowadził wielu półgłuchych do słyszenia głosu mówiącego człowieka i w rezultacie do samodzielnego mówienia. Uleczył w ten sposób znaczną liczbę głuchych.

Kolejna zasada w kształtowaniu zmysłów polega na „rozdzielaniu” bodźców. Przygotowanie pedagogiczne polega tu na „klasyfikacji” rozmaitych grup spostrzeżeń zmysłowych, a następnie stopniowaniu w obrębie każdej poszczególnej grupy, która w praktyce się do tego nadaje.

Możemy więc najpierw odróżnić dźwięki od tonów, zaczynając przy tym od różnic kontrastowych, potem przejść do różnic niezauważalnych, następnie do rozmaitej barwy tonów rozmaitego pochodzenia, np. ludzkiego głosu i instrumentów, a na koniec dojść do skali muzycznej (gamy).

Dla podsumowania i określenia podstawowych różnic podzielimy spostrzeżenia słuchowe na cztery klasy:

- cisza
- mowa
- dźwięki
- muzyka

Lekcja ciszy to niezależne, odrębne ćwiczenia mające wielki praktyczny wpływ na dyscyplinę.

Analizę dźwięków mowy ludzkiej jest ćwiczenie związane z wyuczeniem alfabetu.

W odniesieniu do dźwięków nasz system w dzisiejszej postaci dysponuje materiałem bardzo prostym i prymitywnym, na który składają się parami identyczne puszki drewniane bądź kartonowe, sporządzone w ten sposób, że wydają – jeśli ustawi się je po kolei – 6 stopniowanych dźwięków. Podobnie jak w przypadku innych materiałów do kształcenia zmysłów, puszki dźwiękowe miesza się, a następnie zestawia parami te, które przy potrząśnięciu wydają ten sam dźwięk. Jeśli zatem dziecko spróbuje określić różnice między puszkami jednej serii, to otrzyma ustopniowany szereg.

Do kształcenia zmysłu muzycznego używamy serii dzwonków, które kazała zrobić z wielką dokładnością Anna Maccheroni. Każdy ma własną stopkę, dzięki czemu wszystkie stoją oddzielnie. Z wyglądu są identyczne, dopiero gdy uderza się je młoteczką, słyhać szereg dźwięków.

Dzwonki tworzą dwie serie. Pojedyncze dzwonki można mieszać, tak samo jak inne materiały do kształcenia zmysłów.

Pierwsze ćwiczenie polega na tym, by – z góry wykluczwszy półtony – uderzać dzwonki młoteczką, rozpoznawać dwa, które wydają ten sam dźwięk i postawić je koło siebie. Następne to uszeregowanie pojedynczych tonów gamy. W tym przypadku nauczycielka ustawia jedną serię dzwonek w wymaganej kolejności, zaś druga jest przemieszczana. W ćwiczeniu znowu chodzi o zestawienie elementu parami: dziecko uderza jeden z dzwonek serii kontrolnej, aby metodą prób i błędów znaleźć w drugiej serii jego odpowiednik. Tu jednak dobieraniem par kieruje określony porządek.

Kiedy ucho jest wystarczająco wykształcone, by rozpoznać i zachować w pamięci kolejność pełnych tonów gamy, dzieci mogą bez czyjejkolwiek pomocy zaprowadzić ład wśród nieuporządkowanych lub celowo przemieszanych dzwonek, uszeregować serię tonów, kierując się tylko własnym słuchem muzycznym, a także dołączyć półtony.

Podobnie jak przy innych zestawach materiałów po dokładnym poznaniu spostrzeżenia zmysłowe były określone językowo (gładki – szorstki, czerwony – niebieski itd.), tak i tu, kiedy dziecko pewnie rozróżnia tony, wprowadza zapis nutowy.

Najwyższym pułapem, jaki może osiągnąć dziecko 6 czy 7-letnie, jest rozpoznawanie i nazywanie pojedynczych, izolowanych tonów.

Do tonów pełnych dochodzą następnie półtony, na które, aby niepotrzebnie nie rozpraszać energii dziecka, wskazuje stopka dzwonka: zamiast białej jest czarna (jak klawisze fortepianu). Ćwiczenie zmysłów polega na poprawnym umieszczaniu półtonów między odpowiednimi tonami.

Sensorycznego kształcenia zmysłu muzycznego nie wolno mylić z ogólną techniką, której granicę stanowi wykształcenie muzyczne.

Ćwiczenia w rozróżnianiu tonów można przeprowadzić nie wchodząc ani na krok w świat muzyki, tak samo jak w dziedzinie nauki postępują studenci fizyki, analizując drgania materii w tej szczególnej formie, która wytwarza dźwięki muzyczne.

Ćwiczenie zmysłów stanowi konieczną podstawę kształcenia muzycznego. Dziecko, które przeszło takie ćwiczenia, zyskuje najlepsze przygotowanie do rozumienia muzyki i szybkich postępów.

Nie trzeba dodawać, że właśnie muzyka kontynuuje i wzmacnia kształcenie zmysłów, tak samo jak studia malarskie rozwijają zmysł wizualny, wycucie koloru itd., ale mocne podstawy w postaci utrwalonego w dziecku „sklasyfikowanego spostrzegania” są niezmiennym miernikiem dla wszystkich porównań i mają nieocenioną wartość dla późniejszych postępów.

W pedagogice Montessori wszystkie ćwiczenia muzyczne mają na celu stworzenie otoczenia, z którego dziecko czerpie siłami swego absorbującego ducha niezbędne impulsy prowokujące i stabilizujące złożone w człowieku zdolności.

Dziecko charakteryzuje naturalna wrażliwość na muzykę, która może rozwijać się pod wpływem zabiegów edukacyjno-wychowawczych lub w warunkach niesprzyjających wychowaniu muzycznemu – przygasać.

Dzieci, które od najwcześniejszych lat mają okazję do słuchania muzyki różnorodnej, stają się wrażliwe nie tylko pod względem muzycznym. Wiele wskazuje więc na to, że duży wpływ na takie, a nie inne reakcje emocjonalne ma nauczyciel kierujący działalnością muzyczną. Współdziałanie czynników muzyczno-organizacyjnych decyduje o coraz większym zainteresowaniu dzieci muzyką, a tym samym nabywanie wrażliwości estetycznej i swobody wyrażania emocji.

Poprzez muzykę dziecko kształci swoje zdolności i zainteresowania, a także uczy się prostych operacji myślowych, jak: porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie, co w rezultacie daje trwałe efekty poznawcze i rozwojowe. Oprócz oddziaływań na sferę poznawczą muzyka uczy oznaczać i komunikować swoje własne sprawy i doświadczenia, a w efekcie dziecko zdobywa świadomość własnej psychiki i kontroli nad sobą [Schmoltzer 1991, s. 44].

W pracy montessoriańskiej opierano prace z dziećmi na ideach wybitnych pedagogów propagujących swoje koncepcje wychowania estetycznego i muzycznego. Szczególnie godna uwagi jest metoda aktywnego słuchania muzyki wg Batii Strauss. Kierując się poziomem rozwoju psychofizycznego, dopasowała żywą dziecięcą aktywność ruchową, taneczną i instrumentalną do wspaniałych dzieł muzyki klasycznej z Mozartem, Haydnem i Beethovenem na czele. Te metody stały się dla nauczycieli montessoriańskich bezpośrednią inspiracją do animacji utworów J. Straussa, J. Schrammela i innych.

Batii Strauss rozpoczęła studia muzyczne w Izraelu. Propagowała muzykę poważną wśród dzieci i młodzieży, tak by była dla nich atrakcyjna. Nazwała tę metodę: aktywne słuchanie muzyki.

Metoda daje szansę wykształcenia słuchacza czujnego i widzącego w jednej osobie, ponieważ pokazuje dzieciom drogę do świata muzyki w sposób nieznaną do końca (bo do końca nie jest określone żadne dzieło sztuki). Musimy sami przeżyć dzieło sztuki, aby dobrze przekazać je dzieciom. Dziecko chętnie bawi się muzyką i przy muzyce, a bawiąc się muzykuje całym sobą. Działanie także pobudza aktywność wewnętrzną dziecka, co pozwala mu odczuć sacrum dzieła oraz uczestniczyć w misterium jego współtworzenia.

Najważniejsze zalety metody:

- adaptacja różnych utworów;

- identyfikacja z artystami prezentującymi w nagraniu;
- możliwość wystąpienia w roli wykonawcy i dyrygenta dzieła;
- komunikacja pozasłowna w celu zwrócenia uwagi na różne elementy dzieła muzycznego;
- swoboda w zamianie ról;
- kształcenie wyobraźni dźwiękowej;
- atrakcyjność utworu do wielorakiego słuchania;
- zintegrowanie: słuchanie, granie, tańczenie i śpiewanie z elementami pantomimy, dramy i różnych form plastycznych;
- stosunkowo krótki czas osiągania celu;
- zachęta do rozwijania twórczej aktywności ucznia i nauczyciela;
- możliwość stosowania tej metody przez nauczycieli z mniejszym doświadczeniem muzycznym.

Wskazówki realizacyjne:

- I. tańce i gesty taneczne prezentować należy w kręgu, w pozycji siedzącej lub stojącej (łatwo obserwować dzieci i korygować błędy);
- II. sposób wydobywania i grania na instrumentach pokazywać bez instrumentów (w wyobraźni), z wyraźnym i synchronicznym sygnałem dyrygenta;
- III. podczas wykonań publicznych (popisów) nauczyciel powinien zawsze realizować zadania z dziećmi;
- IV. ruchy prowadzące mają być wyraźne, a zwłaszcza mimika;
- V. fabularyzacja utworów [Tarczyński 2000, s. 5].

W pracy montessoriańskiej w każdym momencie działalności proponuje się dzieciom rytmikę.

Rytmika jest metodą wychowania muzycznego, estetycznego oraz ogólnego. Poprzez aktywne formy obcowania z muzyką jak ruch, śpiew, improwizacja wprowadza w świat muzyki, wyzwala dziecięce emocje i wyobraźnię. W zakresie wychowania estetycznego i ogólnego rytmika uwrażliwia na piękno w muzyce, ruchu i otaczającym świecie, rozbudza wrażliwość muzyczno-estetyczną dzieci, rozwija zamiłowania do śpiewu, muzyki i tańca, rozwija dyspozycje psychofizyczne dzieci. Aby założenia dydaktyczno-wychowawcze rytmiki zostały spełnione, nauczyciel musi prowadzić zajęcia z pełną świadomością wszechstronnych zdań tej metody. Zajęcia powinny odbywać się w podobnej atmosferze przy zachowaniu dyscypliny koniecznej do prowadzenia zajęć ruchowych, ale pozwalającej na swobodę ruchową dzieci oraz indywidualizację ich wypowiedzi ruchowych, wokalnych i innych. Nadmierna dyscyplina i wyćwiczenie gotowych schematów ruchowych nie rozwija dzieci i nie ma nic wspólnego z rytmiką.

W zajęciach z dziećmi należy wiele czasu poświęcić na rozśpiewanie dzieci i nauczenie słyszenia muzyki, dbać o prawidłową emisję głosu w śpiewie. W żąd-

nym wypadku nie pozwalamy dzieciom na krzyk, ponieważ niszczy delikatny aparat głosowy dziecka.

Od chwili zetknięcia się dzieci z instrumentami perkusyjnymi, należy uczyć je prawidłowego wydobywania dźwięku i uwrażliwiania na jego barwę.

Nauczyciel prowadzący zajęcia różnicuje rejestry, dynamikę i dba o prowadzenie ładnej linii melodycznej i kulturę dźwięku, stosuje różne formy zabawy dzieci m.in. opowieść ruchową, improwizowanie ruchu. Zabawom tym musi towarzyszyć muzyka improwizowana, która porządkuje tempo i rytm, ruch oraz wprowadza nastrój i podkreśla charakter wykonywanej czynności.

Dzieci mają dużo własnych pomysłów w tworzeniu i realizowaniu zabaw. Pomysły te należy włączyć do ogólnej zabawy i akceptować, gdyż zachęca to dzieci do aktywnego udziału w zajęciach i pobudza ich inicjatywę. Do zabaw dla dzieci włącza się tańce regionalne. Tańczenie wymaga sprawności fizycznej, orientacji ruchowo-przestrzennej, pamięci muzyczno-ruchowej i szybkiej orientacji. Dlatego włączenie elementów tanecznych do zabaw sprawia dzieciom przyjemność.

Dobrze prowadzone zajęcia rytmiki wpływają na przyspieszenie muzycznego rozwoju dzieci i pozwalają na realizację obszerniejszego repertuaru umuzykalniającego.

W organizowaniu zajęć rytmicznych wykorzystuje się zabawy integracyjne prowadzone metodami pedagogiki zabawy.

Pedagogika zabawy wybiera z repertuaru tradycyjnych zabaw tylko te, które nie stwarzają napięcia powodowanego nadmierną rywalizacją i nie ośmieszają uczestników. Zabawy, które proponuje się dzieciom, sprzyjają aktywności wszystkich uczestników. Nauczyciel posługuje się różnymi środkami, takimi jak: słowo, gest, ruch, taniec, malowanie, dotyk, dźwięk. Proponowane sytuacje uczą wypowiedzania swoich uczuć i poszanowania innych, pomagają dostrzec wartość różnorodności członków grupy ze względu na różne doświadczenia, zdolności, umiejętności, wrażliwość, wyobraźnię i wiedzę. Zabawy na zajęciach rytmicznych niosą radość i zadowolenie ze wspólnego odkrywania i przeżywania pewnych treści, stymulują radosne i twórcze poznanie siebie nawzajem, ułatwiają kierującemu świadome bycie z grupą, wzbogacają kontakty. Aktywizujące zabawy mają tę szczególną zaletę, że zawsze pozostają zachętą, wzmocnieniem motywacji, pobudzaniem zainteresowania, a nie stają się nakazem. Do zabawy bowiem nie można nikogo zmusić.

Stosowanie metod pedagogiki zabawy w pracy z dziećmi aktywizuje grupę poprzez autentyczne osobiste przeżywanie, działanie, współzycie i umiejętność bycia razem.

Rola wychowawcy w wymiarze pedagogiki montessoriańskiej nabiera dużego znaczenia, bowiem nauczyciel jest przewodnikiem i pomocnikiem dziecka, a zarazem inicjatorem i organizatorem jego otoczenia.

Paul Oswald, jeden z najlepszych znawców pedagogiki Montessori, określa wychowawcę montessoriańskiego jako:

- dbającego o ład i porządek wśród przedmiotów;
- uczącego dzieci korzystania z przygotowanego otoczenia;
- aktywnego w momencie wprowadzania dziecka w związek z otoczeniem i pasywnego, kiedy reakcja ta już się nawiązała;
- obserwującego dzieci i inspirującego je do pracy;
- słuchającego i odpowiadającego na pytania dzieci;
- okazującego dziecku, które przygląda się pracy innych;
- proponującego prace dziecku, które popełnia błędy lub odrzuca całkowicie pomoc;
- dającego odczuć swą obecność dziecku, które go potrzebuje;
- okazującego zrozumienie dla wysiłku i rezultatów pracy dziecka.

Dziecko ma naturalną potrzebę wyrażania siebie oraz tego, co myśli i czuje. Nie potrzeba jakiejś niezwykłej strategii, aby go do tego zachęcić. Wystarczy stworzyć dziecku możliwość uzewnętrzniania tego, co pragnie wyrazić, kiedy odczuwa taką potrzebę, oraz sytuacje motywacyjne do tego rodzaju aktywności dziecka. Najważniejszym warunkiem koniecznym do zaistnienia spontanicznej ekspresji twórczej dziecka jest odpowiedni styl pedagogiczny.

Wraz z Marią Montessori i E.P. Torrance uważam, że dzieci nie trzeba uczyć twórczości – wystarczy im nie przeszkadzać [Limont 1994, s. 10]. Torrance opracował dla nauczycieli system reguł, jak mają pracować z dziećmi, aby nie hamować ich naturalnych zdolności:

1. Odnoś się z szacunkiem do niezwykłych pytań dziecka. Akceptuj, wyraż podziw i sympatię. Negatywna reakcja na pytania dzieci redukuje ciekawość poznawczą i zniechęca do poszukiwania odpowiedzi.
2. Ceń twórcze myślenie. Aprobuj dziecięce pomysły. Pozwól fantazjować.
3. Okazuj dzieciom, że ich pomysły są wartościowe. Poświęć uwagę, porozmawiaj, omów. Lekceważenie, ignorowanie dziecięcych pomysłów zniechęca do podejmowania prób.
4. Unikaj uogólnionych ocen wytworów. Znacznie lepsze rezultaty przynosi używanie sformułowań: To mi się podobało, bo ..., To można ulepszyć w ten sposób, żeby ... Innymi słowy, podawaj dokładne wskazanie, dlaczego pomysł ci się podoba lub nie, w jaki sposób można go ulepszyć i do jakich skutków może to doprowadzić. Takie reakcje rozwijają myślenie przyczynowo-skutkowe i pokazują konsekwencje dziecięcego pomysłu.
5. Kultuwuj w grupie atmosferę twórczą. Dzieci powinny wcześniej poznać, że twórcze pomysły spotykają się z uznaniem i są wykorzystywane przez kolegów.
6. Pozwól dziecku na błędzenie eksperymentalne.

Te reguły wynikają ze stwierdzenia: „Twórczy nauczyciel to twórcze dziecko”. Nawet najlepsze programy nauczania i najlepsze wyposażenie nie uczynią przedszkola miejscem rozwoju dziecięcych talentów, jeżeli nauczyciel nie zapewni klimatu miłości, akceptacji i bezpieczeństwa.

Trzeba pamiętać, że każde małe dziecko rozwija się jako indywidualność we właściwym dla siebie tempie. Nauczyciel powinien uczyć się pokory wobec małego dziecka, które – jak słusznie zauważył J. Korczak – „Nie jest kimś, kto kiedyś będzie człowiekiem, ale jest człowiekiem, który jeszcze jest dzieckiem”. Jeżeli dziecku narzuci się tempo wymyślone przez dorosłych i zapomni, że dziecko uczy się przez doświadczenie, można zmarnować jakiś wybitny talent.

Dyskretnie obserwując dzieci na zajęciach, można wyłonić wszystkie prawdziwe talenty, a tych, którzy jeszcze nie ujawnili swoich możliwości, nadal należy uwrażliwiać muzycznie proponując materiał montessoriański do kształcenia zmysłu słuchu, jak również zajęcia rytmiczne, aby rozwinęły muzyczne skrzydła w przedszkolu.

Literatura

- Bates J., Munday S., 2005, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa.
- Dymara B., 2000, *Dziecko w świecie muzyki*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Eby W., Smutny J.F., 1998, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Gloton R., Clero C., 1985, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Por. Kamińska B., 1995, *Badania nad rozwojem muzycznym człowieka i ich znaczenie dla powszechnej edukacji muzycznej* [w:] Białkowski A. (red.), *Wychowanie muzyczne, stan badań a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Limont W., 1994, *Syntetyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, UMK, Toruń.
- Malko D., 1988, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa.
- Renger H., 1995, *Nasze dzieci i muzyka: poradnik dla rodziców i wychowawców* WSiP, Warszawa.
- Schmultzer H.J., 1991, *Wychowanie przedszkolne w pedagogice Montessori*, Breisgau.
- Smoczyńska-Nachtman U., 1992, *Muzyka dla dzieci*, WSiP, Warszawa.
- Tarczyński J., 2000, *Aktywne słuchanie muzyki wg Batii Strauss*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5/6.