

Paulina Karp

Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie

ORCID: 0000-0001-7402-9613

Metody aktywizujące w powszechnej edukacji muzycznej

Active teaching methods in common music education

Wprowadzenie

Przez wiele wieków kształcenie rozumiano jako proces skoncentrowany na czynnościach wykonywanych przez nauczyciela, które w konsekwencji miały prowadzić do zmian w sferze osobowości i wiedzy uczniów. Rola uczniów sprowadzała się do opanowywania treści przekazywanych im w szkole podczas lekcji. Na przełomie XIX i XX wieku takiemu rozumieniu dydaktyki sprzeciwili się zwolennicy Nowego Wychowania w Europie i progresywizmu w Stanach Zjednoczonych. Odrzucali oni promowaną przez herbartystów koncepcję „przekazywania uczniom gotowej wiedzy”, a w jej miejsce wysnuwali postulat zdobywania wiedzy na drodze samodzielnej aktywności poznawczej jednostki (Kupisiewicz, 2012). Pomimo tych postępowych postulatów działania nauczycieli jeszcze przez wiele lat ograniczały się do przyswajania przez uczniów określonej porcji wiadomości i ustalonych znaczeń, zgodnie z wytycznymi oficjalnych programów szkolnych.

Konstruktywistyczna perspektywa uczenia się akcentująca aktywność uczącego się w procesie zdobywania wiedzy stanowi swego rodzaju przeciwwagę dla tak powszechnego jeszcze w ubiegłym stuleciu nauczania opartego jedynie na metodach podających. Dorota Klus-Stańska (2009), opisując pojęcie konstruktywizmu w nauczaniu, przedstawia

dwie jego odmiany odnoszące się bezpośrednio do teorii Jeana Piageta oraz Lwa Wygotskiego.

Konstrukttywizm w wersji Piagetowskiej, określanej jako rozwojowo-poznawczy, zakłada, że niemożliwe jest przekazanie wiedzy przez jednego człowieka drugiemu. W ujęciu tym proces uczenia się jest samodzielną i aktywną konstrukcją i rekonstrukcją umysłowych modeli rzeczywistości. Kluczowe w zdobywaniu wiedzy jest rozwiązywanie problemów, które uczniowie otrzymują nie na końcu, a na początku swojej aktywnej pracy. Sytuacja edukacyjna oparta na rozwiązywaniu problemów nie jest już traktowana jako dodatkowe wyzwanie dla najzdolniejszych jednostek. Jest to punkt wyjścia do rozumienia każdego pojęcia przez wszystkich uczniów. Kształcenie w tym rozumieniu stawia nauczyciela w roli przewodnika, koordynatora prac, mentora udzielającego koniecznych wskazówek, często również inicjatora działań, żywo zainteresowanego przebiegiem i wynikami badań prowadzonych przez swoich podopiecznych.

Konstrukttywizm społeczny odwołujący się do założeń Wygotskiego przedstawia dziecko jako mniej samodzielne i samowystarczalne. Wiedza zdobywana przez ucznia samodzielnie, w spontanicznie realizowanych działaniach badawczych bez czynnego udziału dorosłych, rozumiana jest jako potoczna i niewystarczająca do zbudowania merytorycznej i spójnej struktury. Modele rzeczywistości nie są konstruowane wyłącznie przez jednostkę ani też przejmowane w całości od dorosłych. Stanowią wypadkową tych dwóch czynników, a co istotne – są efektem doświadczeń społecznych ucznia, osadzonych w określonym kontekście kulturowym. Przyjmuje się, że uczeń „lepiej się nauczy”, zdobywając wiedzę przy współpracy z rówieśnikami, nawet jeśli będzie ona niedoskonała, niż jeśli doskonałą, gotową „porcję” wiedzy otrzyma od nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jako dorosłego i eksperta jest otoczyć dziecko kompetentną opieką, a więc pełnić rolę pomocowo-interwencyjną (Marek, 2015).

Preferowana we współczesnej edukacji teoria konstruktywistyczna w ogólnym rozumieniu zaprzecza przekonaniu, że wiedza istnieje niezależnie od tego, „kto wie”, i podkreśla znaczenie samego procesu jej zdobywania. Coraz częściej jednostkę postrzega się jako budowniczą struktur własnej wiedzy, a nie wyłącznie bierną odbiorcą informacji dobieranych i przekazywanych przez nauczyciela (Dylak, 1994). Uczeń aktywnie uczestniczący w procesie zdobywania wiedzy ma szansę rekonstruować obraz własnego świata, w którym żyje i działa, na bazie osobistych doświadczeń, do których prowadzi ciągła interakcja z otoczeniem. Wymiana poglądów, negocjowanie czy dyskusja stwarzają okazję do zdobywania nowych informacji w wyniku rozstrzygnięcia konfliktów, jakie istnieją

pomiędzy wiedzą, którą jednostka już posiada, a informacjami, które do niej napływają. Konstruktywizm w nauczaniu obowiązuje nauczycieli do odejścia od standaryzowanego programu kształcenia. Podstawę tego procesu powinien bowiem stanowić program przystosowany do poziomu uczniów i wykorzystujący nauczanie problemowe.

Sposoby aktywizowania uczniów podczas lekcji muzyki

Myśląc o aktywizowaniu uczniów podczas lekcji muzyki, większość nauczycieli odwołuje się prawdopodobnie do powszechnie znanych i wykorzystywanych w edukacji muzycznej rodzajów aktywności, takich jak śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce czy słuchanie i tworzenie muzyki. Istotnie, trudno wyobrazić sobie lekcje muzyki, w czasie których uczniowie nie podejmują żadnej z wymienionych aktywności. Stosowanie ćwiczeń o charakterze praktyczno-muzycznym sprawia, że zajęcia są urozmaicone i atrakcyjne dla uczniów. Muzykowanie i naturalne, wielostronne działanie przynoszą wiele radości. Tak rozumiana aktywność muzyczna jest jednym ze sposobów rozwijania zamiłowań i pogłębiania motywacji w kierunku muzyki. Dodatkowo stymuluje rozwój podstawowych zdolności oraz umiejętności muzycznych uczniów. Śmiało można więc stwierdzić, że wymienione wyżej rodzaje aktywności stanowią podstawę prawidłowo przeprowadzonych zajęć muzycznych (Wilk, Waligóra i Cebulak, 2017).

Przygotowanie młodych ludzi do świadomego i aktywnego korzystania z dorobku kultury muzycznej wymaga od nauczyciela spojrzenia wykraczającego poza granice pięciu rodzajów aktywności muzycznej. Współczesna dydaktyka proponuje szereg rozwiązań, których znajomość i wykorzystywanie zwiększają szansę skutecznej realizacji tego najważniejszego przecież celu powszechnej edukacji muzycznej. Świadomy odbiorca powinien dysponować ogólną wiedzą z zakresu historii muzyki, literatury muzycznej, instrumentoznawstwa czy form muzycznych. Dla wielu nauczycieli zadania takie jak przekazywanie wiadomości teoretycznych w atrakcyjny sposób, zaciekawienie uczniów tematem dziejów muzyki i zainspirowanie ich do dalszych, samodzielnych poszukiwań nadal stanowią wyzwanie (Karp, 2018). Renata Gozdecka (2013) zauważa, że „nauczyciel innowacyjny, poszukujący nowych rozwiązań metodycznych, przeciwdziałający odtwórczej pracy, przeciwstawiający się schematyzmowi dydaktycznemu, który sprzyja powielaniu nieskutecznych metod pracy, to niestety niewielki odsetek pracujących współcześnie nauczycieli”.

Punktem wyjścia do zaplanowania przez nauczyciela interesujących, a przede wszystkim efektywnych zajęć lekcyjnych jest odpowiedni dobór metod nauczania, które stanowią nieocenioną pomoc w planowaniu przez nauczycieli drogi kształcenia swoich podopiecznych. Wincenty Okoń na wstępie rozważań nad pojęciem metody nauczania zauważa potrzebę zmodyfikowania tego terminu na rzecz „metody kształcenia”, co pozwoli na przedstawienie ucznia w roli partnera w procesie kształcenia, opartym wszakże nie tylko na nauczaniu, lecz także uczeniu się. Autor pojęcie metody kształcenia rozumie jako „wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów” (Okoń, 2003, s. 246). W swojej definicji zwraca uwagę na świadomość działań nauczyciela jako warunek skutecznego nauczania. Owa świadomość wyraża się m.in. poprzez uwzględnianie w doborze metod nauczania takich kryteriów jak: wiek uczniów, specyfika przedmiotu, cele i zadania dydaktyczne zaplanowane do zrealizowania podczas lekcji, a także dostępność środków dydaktycznych. Niemniej ważne w doborze metod są kwalifikacje i preferencje samego nauczyciela. Trudno mówić o wzorcowych konspektach lekcji, których dokładne zastosowanie przez dowolnego nauczyciela gwarantowałyby sukces. Przywoływane często pojęcie indywidualizmu w procesie kształcenia odnosi się nie tylko do potrzeb i możliwości uczniów, ale także do preferencji nauczycieli. Tylko nauczyciel jest w stanie realnie ocenić własne możliwości i biegłość w wykorzystywaniu określonych metod. Do długiej listy obszarów, które należy poznać, aby właściwie zaplanować proces kształcenia, można więc śmiało dodać znajomość własnych możliwości (Okoń, 2003).

Poglądy dydaktyków na temat klasyfikacji metod nauczania są zróżnicowane. Kazimierz Sośnicki w oparciu o dwie podstawowe metody uczenia się: metodę sztuczną i naturalną, proponuje podział na metody podające i poszukujące. Bogdan Nawroczyński w rozważaniach na temat metod nauczania uwzględnia dodatkowe kryterium, rozszerzając powyższą klasyfikację o metody laboratoryjne. Autor jednej z najprostszych, a jednocześnie często przywoływanych klasyfikacji metod nauczania, rosyjski biolog N.M. Wierzilin, wyodrębnia trzy grupy metod: oglądowe (oparte na obserwacji), werbalne (oparte na słowie) oraz praktyczne (oparte na działalności praktycznej uczniów) (Kupisiewicz, 2012). Cytowany już Wincenty Okoń (2003) dostrzega niedoskonałości tej propozycji, jak choćby wyraźne oddzielenie słowa od oglądu, a więc oderwanie poznania umysłowego od zmysłowego w poznawaniu rzeczywistości przez uczniów, a także nieuwzględnienie w podziale wielu istotnych aspektów metod nauczania

(stosunku aktywności indywidualnej do społecznej, nauczania do uczenia się, kształcenia do wychowania). Po dokonaniu dogłębnej analizy pojęcia autor wyodrębnił cztery grupy metod kształcenia: metody asymilacji wiedzy, metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, metody waloryzacyjne oraz metody praktyczne.

W toku poszukiwań nowych dróg do możliwie najbardziej efektywnego wykorzystania potencjału uczniów, w oparciu o powyższe klasyfikacje, a także zdobycze psychologii i pedagogiki (przy uwzględnieniu założeń m.in. teorii konstruktywizmu), wykrystalizowała się nowa kategoria metod nauczania – metody aktywizujące.

Wywodzą się one z klasycznej klasyfikacji, jednak wyróżnia je znaczące zwiększenie zaangażowania i aktywnego udziału uczniów w zajęciach lekcyjnych. Jednocześnie nadają nauczycielowi funkcję drugopolanową pełnioną na zasadzie pomocy, koordynacji i kontroli postępów (Gozdecka, 2013). Jako ich główne zalety wymienia się przede wszystkim wysoką skuteczność, dużą różnorodność i atrakcyjność. Pracując metodami aktywizującymi, wspieramy również rozwój emocjonalny naszych uczniów. Co więcej, wykorzystywanie metod z tej grupy stymuluje aktywność nie tylko uczniów, ale również samych nauczycieli. Powszechnie uważa się, że stosowanie tego rodzaju innowacyjnych działań dydaktycznych jest niezbędne w pracy profesjonalnego i twórczego pedagoga.

Wybrane metody aktywizujące oraz przykłady ich zastosowania podczas lekcji muzyki

Biorąc pod uwagę specyfikę przedmiotu muzyka, metody aktywizujące rozpatrywać można w trzech kategoriach: wizualizujące, werbalne, ekspresyjne (Brudnik, Moszyńska i Owczarska, 2011). Każda z grup zawiera metody przystosowane do realizacji różnorodnych celów, przydatne zarówno podczas wprowadzania nowych treści, jak i systematyzowania wiedzy.

W grupie metod wizualizujących na uwagę zasługują:

- „synonimy–antonimy” – polega na dopisywaniu przez uczniów pojęć bliskoznacznych lub przeciwnych w stosunku do podanego terminu, np.: dynamika, agogika, artykulacja;
- „jedno odpada” – odwołuje się zarówno do wiedzy uczniów, jak i ich intuicji. Zadaniem jest określenie klucza, według którego dobrane zostały zapisane pojęcia (nazwiska kompozytorów, wykonawców, nazwy epok, instrumentów itp.), a następnie wskazanie (wykreślenie) elementu niepasującego do

pozostałych, np. skrzypce, gitara, wiolonczela, altówka lub Haydn, Beethoven, Bach, Mozart;

- „krzyżówka skojarzeń” – pomaga w określeniu wyjściowego poziomu zorientowania uczniów w danym temacie. Polega na dopisaniu do każdej litery podanego pojęcia skojarzenia zawierającego właśnie tę literę. Dla porównania to samo ćwiczenie zastosować można ponownie po zrealizowaniu materiału z danego tematu, co pozwoli na określenie zmian w ogólnym rozumieniu zagadnienia przez uczniów;
- „piramida priorytetów” – polega na wspólnym opracowaniu listy priorytetów dotyczących danego zagadnienia, a następnie ułożeniu ich w formie piramid według zasady „im wyżej usytuowane hasło, tym większe jego znaczenie w rozpatrywanym temacie”. Wykorzystanie tej metody zachęca uczniów do dyskusji i negocjacji, które są niezbędne do osiągnięcia porozumienia. Przykłady zastosowania piramidy priorytetów: „Co decyduje o wartości artystycznej piosenek?”, „Co bardziej wpływa na odbiór spektaklu scenicznego, np. baletu?” (Muzyka? Scenografia? Ruch sceniczny?);
- „oś czasu” – umożliwia graficzne przedstawienie wydarzeń z uwzględnieniem chronologii ich występowania poprzez odpowiednie zaznaczenie punktów na osi, np.: powstanie konkretnych dzieł, wydarzenia z życia twórców, pojawianie się nowych form i gatunków muzycznych, rozwój instrumentu (od prototypu do wersji współczesnej). Oś czasu można także wykorzystać do zobrazowania kalendarium opracowanych przez klasę nadchodzących wydarzeń artystycznych, które uczniowie uznali za godne uwagi;
- „mapa mentalna/mapa myśli” – niezwykle skuteczny sposób porządkowania informacji dotyczących danego zagadnienia pozwalający na całościowe ujęcie tematu. Metoda ta polega na zapisywaniu i rysowaniu gałęzi (zagadnień) wychodzących z centralnie usytuowanego hasła i jednocześnie bezpośrednio z nim związanych, a następnie tworzeniu kolejnych linii – podgałęzi – aż do wyczerpania tematu. Zaleca się, aby zarówno gałęzie, jak i podgałęzie przyjmowały formę pojedynczych słów, haseł lub rysunków zamiast rozległych tekstów. Mapy mentalne mogą być z powodzeniem tworzone np. podczas omawiania tematów takich jak: epoki, gatunki muzyczne, tradycje muzyczne, kultura ludowa danego regionu, skomplikowana struktura orkiestry symfonicznej z uwzględnieniem nie tylko jej składu, ale także możliwości reperturowych, lokalowych itp.;
- „rybi szkielet” to metoda pozwalająca określić przyczyny danego problemu (stanu rzeczy). Do przeprowadzenia ćwiczeń z jej wykorzystaniem potrzebna

jest plansza przedstawiająca szkielet ryby. W miejscu „głowy” umieszcza się główny problem, który grupa rozwiązuje wspólnymi siłami. Uczniowie podają najważniejsze czynniki, które mogły doprowadzić do powstania problemu, i wpisują je w miejscu tzw. dużych ości. Następnie w mniejszych grupach analizują te czynniki i starają się odnaleźć ich przyczyny (czynniki szczegółowe), umieszczając je na schemacie w formie „małych ości”. Po uzupełnieniu całego schematu uczniowie wspólnie omawiają swoją pracę i wyciągają wnioski. Metodę rybiego szkieletu można z powodzeniem wykorzystać podczas analizowania złożonych problemów, jak np.: początek lub koniec danej epoki rozpatrywany w korelacji z innymi przedmiotami – nie tylko z perspektywy przełomu w muzyce, lecz także w literaturze, sztuce czy filozofii. Inne przykłady haseł problemowych: „Dlaczego nieustannie zwiększa się liczba zwolenników muzyki disco polo? „Jakie są przyczyny niskiego zainteresowania publiczności wydarzeniami o wysokich walorach artystycznych?”;

- „portfolio” – polega na gromadzeniu przez uczniów i porządkowaniu w formie teczki wszelkiego rodzaju (zdjęć, nagrań, fragmentów artykułów, wywiadów itp.) materiałów na dany temat. Przykładowe zagadnienia: „Życie muzyczne mojego regionu”, „Tradycje kolędnicze w mojej miejscowości”, „Aktywność muzyczna wybranego artysty (zespołu)”. Podczas realizowania zadań z wykorzystaniem tej metody uczniowie kształcą systematyczność, doskonałą umiejętność porządkowania informacji, a także planowania, organizowania i oceniania własnych działań.

Kolejną grupę stanowią metody werbalne, dla których reprezentatywne mogą być następujące przykłady:

- „burza mózgów” (*brainstorming*, „giełda pomysłów”, „jarmark pomysłów”, „sesja odroczonej oceny”) – odmiana dyskusji, która polega na wspólnym gromadzeniu jak największej liczby różnorodnych pomysłów na rozwiązanie określonego problemu. Atmosfera swobody ma umożliwić uczniom zgłaszanie nawet najbardziej śmiałych, nierealnych czy nietypowych propozycji bez obaw o poprawność językową czy trafność spostrzeżeń. Pomysły nie są bowiem oceniane ani komentowane. Burza mózgów może okazać się pomocna podczas rozpatrywania takich problemów jak: „Czy dyrygent w chórze jest potrzebny?”, „Jak wydobyć dźwięk z nieznanego instrumentu (np. tradycyjnego, etnicznego)?”, „W jaki sposób wydobyć można dźwięk z fortepianu?” (jako wprowadzenie do tematu fortepianu preparowanego).
- „Sherlock Holmes” – metoda, w której uczniowie mają za zadanie opracować rysopis bohatera według określonych punktów, np.: imię, nazwisko,

miejsce urodzenia, data urodzenia, rodzina, zainteresowania, cechy wyglądu itp. Drugi wariant metody polega na rozpoznaniu osoby na podstawie jej cech wypisywanych przez nauczyciela. Skala możliwości wykorzystania tej metody ograniczona jest jedynie wyobraźnią autora opisu. Bohaterem można bowiem uczynić wiele różnych, zaskakujących postaci, np. kompozytora, znanego wykonawcę, dzieło muzyczne lub nawet instrument. Obrazuje to poniższy przykład:

Poszukiwany po raz ostatni widziany był podczas koncertu w budynku filharmonii. Świadkowie zeznali, że podczas spotkania z nim dał się słyszeć wysoki, piskliwy dźwięk. Analiza drzewa genealogicznego poszukiwanego wykazała, że jego przodkowie wykonani byli z innego materiału. Jego bracia: poprzeczny wielki oraz altowy, przyznają, że miejsce pobytu poszukiwanego może być trudne do określenia, gdyż aktualnie jest on najmniejszy w rodzinie – może się zmieścić praktycznie do kieszeni (rozwiązanie: flet piccolo).

- „karuzela” – uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy i siadają w dwóch okręgach – jeden w drugim – twarzami do siebie. W pierwszej rundzie osoby z wewnętrznego kręgu przedstawiają w określonym czasie partnerowi z kręgu zewnętrznego własną opinię na dany temat. W tym czasie partner powinien sporządzać notatkę. Na sygnał nauczyciela uczniowie z kręgu zewnętrznego przesuwają się o kilka miejsc i tym razem uczniowie z kręgu zewnętrznego przedstawiają partnerowi swoje stanowisko. Po kilku rundach uczniowie wspólnie formułują wnioski i zapisują je. Metoda ta uczy aktywnego słuchania, wyrażania własnych myśli i poglądów, a także podejmowania zespołowych decyzji. Przykładem tematu do rozważania z wykorzystaniem karuzeli może być wskazanie najwybitniejszego (zdaniem grupy) kompozytora / dzieła muzycznego wszech czasów i uzasadnienie wyboru. Inne hasła problemowe, to np.: „Kto (twoim zdaniem) i dlaczego był najwybitniejszym kompozytorem w dziejach muzyki?”, „Które z dzieł i dlaczego można uznać za najważniejsze w dziejach muzyki?”, „W jakiej formie chciałbyś uczestniczyć w życiu kulturalnym?”, „Co podoba Ci się w muzyce rozrywkowej?”, „Czy warto słuchać muzyki poważnej i dlaczego?”, „Czy instytucje takie jak filharmonia czy opera są potrzebne we współczesnym świecie?”;
- „debata «za i przeciw»” – jest odmianą dyskusji polegającą na wymianie zdań pomiędzy uczniami. Formułowane przez uczniów opinie (ich własne lub odwołujące się do poglądów innych) mają przemawiać za słusnością lub bezzasadnością danego rozwiązania. Metoda ta powinna przebiegać według określonego planu uwzględniającego takie elementy jak: dokładne określenie

tematu debaty, podział uczniów na dwie grupy broniące swojego stanowiska (inną możliwością jest wspólne gromadzenie przez klasę argumentów „za” i „przeciw”), określenie czasu na dyskusję, właściwa wymiana zdań oraz podsumowanie wyników pracy. Przykładowe tematy do zaproponowania podczas debaty „za i przeciw” to: „Ekspresja dyrygenta może wpływać negatywnie na odbiór dzieła muzycznego”, „Należy słuchać wyłącznie muzyki poważnej”, „Słuchanie muzyki poważnej jest lepsze niż muzyki rozrywkowej”, „Szkoła muzyczna odbiera szansę na realizację pasji pozamuzycznych”, „Każde dziecko uzdolnione muzycznie powinno uczyć się w szkole muzycznej”, „Lekcje muzyki w szkole ogólnokształcącej nie mają sensu (w końcu to tylko 1 godzina tygodniowo)”, „Muzyka pełni ważną rolę w życiu człowieka”, „Uczenie się gry na instrumencie nie ma sensu, jeżeli nie będzie można na tym zarabiać”, „Dźwięki (i muzyka) mogą działać na nas szkodliwie”.

W grupie metod ekspresyjnych na uwagę zasługuje charakterystyczna dla edukacji muzycznej drama, która odwołuje się do naturalnej aktywności ucznia (dziecka lub dorosłego), a przede wszystkim umożliwia uczestnikom uczenie się w sposób autentyczny. Gry i zabawy o charakterze dramatycznym stanowią stały element na drodze rozwoju człowieka – już od najmłodszych lat dzieci chętnie wcielają się w role osób z otaczającego je środowiska rodzinnego, szkolnego, ale także bohaterów bajek lub filmów. Ta naturalna aktywność z biegiem lat zanika, a drzemący w niej potencjał nie jest wykorzystywany. Odwoływanie się do dramy podczas zajęć szkolnych jest niczym innym jak świadomą i zaplanowaną kontynuacją owych spontanicznych zabaw dziecka. Metoda ta stanowi dla uczniów naturalną zachętę do samodzielnego zgłębiania wiedzy z zakresu danej dziedziny, stymuluje ich wyobraźnię, rozwija twórczą postawę, a także uczy samodzielnego myślenia i działania. Wykorzystywanie dramy podczas lekcji muzyki stwarza uczniom okazję do wyrażania uczuć, przeżyć, własnych opinii na temat prezentowanych dzieł czy treści muzycznych za pomocą pozamuzycznych środków wyrazu. Wśród technik dramowych wyróżnić można:

- „wywiad” – może być prowadzony w parach – jeden z uczniów występuje w roli dziennikarza prowadzącego wywiad, np. z kompozytorem, znanym muzykiem, bohaterem dzieła muzycznego, lub z grupą osób – wywiad prowadzony jest np. z członkami słynnej orkiestry lub chóru. Technika wywiadu uczy zadawania pytań i angażuje emocjonalnie, co znacząco zwiększa motywację do samodzielnego zdobywania wiedzy z określonego obszaru;
- „pantomima” – opiera się na ekspresji twarzy, gestu i mowy ciała. Jej główną zasadą jest przedstawienie zdarzenia lub sytuacji bez użycia głosu. Inspirację

mogą stanowić libretto opery (ćwiczenie realizowane np. jako nawiązanie do koncertu, w którym uczestniczyli uczniowie), życiorys kompozytora czy historia zawarta w utworze programowym;

- „improwizacja” – przedstawienie z tekstem powstającym na żywo. Źródłem inspiracji do inscenizacji realizowanej w czasie lekcji muzyki mogą być sceniczne dzieło słowno-muzyczne, treść utworu programowego lub po prostu odpowiednio dobrany utwór instrumentalny, na którego tle odbywa się przedstawienie;
- „inscenizacja” – przedstawienie pewnego zdarzenia, w którym uczniowie stają się aktorami i zgodnie ze scenariuszem odgrywają przydzielone im role. Lekcje muzyki, podczas których wspólnie z uczniami analizuje się dzieje muzyki, losy kompozytorów czy historie podejmowane w dziełach muzycznych, dają niemal nieograniczone możliwości wyboru tematu przedstawienia. Realizacja inscenizacji nie musi się ograniczać do pracy podczas lekcji. Efekty działań uczniów i nauczyciela mogą być prezentowane w formie spektaklu, np. na deskach szkolnej sceny – w świetle reflektorów, w otoczeniu odpowiedniej scenografii i z udziałem publiczności;
- „rzeźba” – sytuacja, w której uczeń przybiera określoną pozę lub ustawia inną osobę tak, by ukazać zamierzony przez siebie kształt. Tematy ćwiczeń z wykorzystaniem rzeźby mogą być różnorodne i zaskakujące, począwszy od pozy odzwierciedlającej kształt instrumentu poprzez przedstawienie cech wyglądu kompozytora, postaci lub sytuacji zaczerpniętych z treści dzieł muzyczno-scenicznych aż po wyrażenie w pozie emocji, które towarzyszą uczniom podczas słuchania utworu.

Analiza aktywnej roli ucznia w procesie kształcenia, a także sposobów wykorzystania metod aktywizujących w edukacji muzycznej prowadzi do refleksji nad rozumieniem pojęcia powszechnej edukacji muzycznej, a dokładniej zakresem tematycznym, który w rzeczywistości obejmuje przedmiot muzyka. Spojrzenie na zakres treści i formy pracy w tym obszarze ulegało na przestrzeni wieków ciągłym zmianom. I tak od XVIII-wiecznego rozumienia edukacji muzycznej wyłącznie jako kształcenia słuchu i solfeżu poprzez rozszerzanie zestawu aktywności muzycznych dzięki teoriom kolejnych pedagogów (m.in. Jeana-Jacques’a Rousseau, Carla Orffa, Émile’a Jaques’a Dalcroze’a) dotarliśmy do momentu, w którym dysponujemy szeregiem systemów i narzędzi umożliwiających wszechstronne kształcenie muzyczne młodych pokoleń (Wilk, 1996). Istnieje jednak obawa, że tak mocno akcentowana w ostatnim czasie konieczność stosowania aktywności

muzycznych przy jednoczesnym ograniczeniu liczby godzin muzyki do jednej tygodniowo wykluczy z przebiegu lekcji inne działania o charakterze mniej praktycznym, które bezpośrednio służyć mają poszerzaniu wiedzy muzycznej, kształtowaniu systemu wartości, a także uczyć formułowania i wyrażania opinii w zakresie tak złożonej dziedziny, jaką jest sztuka. Stosując w tym celu metody aktywizujące, nie prowadzimy ucznia za rękę, ale stwarzamy warunki, aby potrafił się uczyć myśleć, komunikować, współpracować, poszukiwać i odkrywać, a przez to brał odpowiedzialność za efekty uczenia się. Muzykowanie jest niezbędnym ogniwem programu nauczania przedmiotu muzyka. Należy jednak pamiętać, aby wprowadzając uczniów w świat muzyki, nie ograniczać się wyłącznie do dbałości o rozwój słuchu muzycznego, poczucia rytmu, sprawności głosowej czy innych zdolności i umiejętności muzycznych.

Uwagi końcowe

Na zakończenie rozważań można sformułować wniosek, że aktywność uczniów podczas lekcji muzyki nie musi wyrażać się wyłącznie w czynnościach o charakterze praktyczno-muzycznym. Uczeń jest aktywny, kiedy bierze udział w podejmowaniu decyzji, angażuje się emocjonalnie, rozumie cel swoich działań, dostrzega ich znaczenie, w realizacji zadań może korzystać z dotychczasowej wiedzy i doświadczenia, ma poczucie własnej wartości i odczuwa satysfakcję z podejmowanych aktywności. Metody aktywizujące odzwierciedlające idee konstruktywizmu stymulują uczniów do tego rodzaju aktywności podczas lekcji. Podążając za tym wnioskiem, należy zauważyć, że konstruktywistyczne spojrzenie na proces uczenia się muzyki eksponuje rolę nauczyciela nie tylko jako eksperta z zakresu nauczanej dziedziny, lecz przede wszystkim jako architekta środowiska uczenia się wyposażonego w niezbędną wiedzę i umiejętności dydaktyczne.

Streszczenie: W artykule podjęto problem aktywizowania uczniów podczas lekcji muzyki na tle założeń konstruktywistycznej teorii uczenia się. Zwrócono uwagę na preferowane przez nauczycieli formy aktywności muzycznej i przedstawiono je jako niezbędne, a jednocześnie niewystarczające w realizacji złożonego programu powszechnej edukacji muzycznej. Podkreślono rolę metod nauczania jako kluczowych w osiągnięciu wyznaczonych przez nauczycieli celów kształcenia, a następnie ukazano sposoby realizacji treści teoretycznych w oparciu o metody aktywizujące. Charakterystyka wybranych metod poszerzona została o liczne przykłady ich wykorzystania w kontekście specyfiki przedmiotu muzyka. Rozważania dotyczą także rozumienia pojęcia powszechnej edukacji muzycznej, jego ewolucji oraz rozwoju zakresu treści programowych.

Słowa kluczowe: innowacyjność w nauczaniu, konstruktywizm w nauczaniu, metody aktywizujące, nauczyciel, powszechna edukacja muzyczna

Abstract: The article deals with the issue of activating students in music classes with the use of the constructivist theory of learning. Music activities preferred by teachers were highlighted and presented as vital, however they were also portrayed as deficient in traditional musical education program. Key role of teaching methods, determined by teachers for achieving educational targets, was underlined, followingly techniques of theory execution based on activating teaching methods were pointed out. Characteristics of selected methods were upgraded with multiple examples of use against a backdrop of specific character of Music. Understanding the concept of universal musical education, its evolution and development of program extent were also deliberated.

Keywords: innovation in teaching, constructivism in teaching, activating teaching methods, general music education

Bibliografia

- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. (red.) (2011). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Burowska, Z. (1976). *Współczesne systemy wychowania muzycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chorab, G. (2017). Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym. *Szkoła – Zawód – Praca*, 13, 45–54.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 63–82). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie.
- Gozdecka, R. (2013). Innowacyjne działania metodyczne w nauczaniu muzyki. W: R. Gozdecka, A. Weiner (red.), *Profesjonalizm w edukacji muzycznej. Propozycje dla zmieniającej się szkoły*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Karp, P. (2018). Edukacja muzyczna jako istotny element procesu edukacyjnego dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Labor et Educatio*, 6, 61–72.
- Krzyżewska, J. (2000). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji. Część II*. Suwałki: Omega.
- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marek, E. (2015). Konstruktywizm determinantem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem (na podstawie analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej). W: I. Adamek, U. Szuścik (red.), *Kreatywność w edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2000). *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.
- Wilk, A., Waligóra, M., Cebulak, A. (2017). Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(9), 199–210.
- Wilk, A. (1996). *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.