

# Wiesława Sacher

---

## Percepcyjne formy muzycznych działań dydaktycznych jako stymulacja aktywności własnej studentów

---

Nauczyciel i Szkoła 2 (5), 97-101

---

1998

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Percepcyjne formy muzycznych działań dydaktycznych jako stymulacja aktywności własnej studentów

Kształcenie — „jak świadczy praktyka szkolna — zapewnia tym lepsze wyniki, im bardziej skierowane jest na kształtowanie pełnej osobowości ucznia, a nie tylko na rozwijanie jego umysłu”.<sup>1</sup> Pozornie ujęcie to jest jasne i oczywiste, lecz po głębszym rozważeniu nasuwają się pytania: Co należy rozumieć przez kształcenie skierowane na kształtowanie pełnej osobowości? Jak rozumieć to ukierunkowanie? Czy działania dydaktyczne, zależności społeczne i wpływy środowiskowe powinny kształtować jakiś określony typ osobowości, taki, jakiego oczekuje tzw. „społeczeństwo wychowujące”<sup>2</sup>, czy też działania te mają pomóc w kształtowaniu osobowości takiej, jakiej oczekuje podmiot naszych działań — a więc uczei, student? Jakie to mają być działania, jakie mają być ich cele — nie te, określane jako cele kształcenia w programach nauczania, ale cele służące pełnemu rozwojowi dziecka, ucznia, studenta. „Dla każdego coś innego, czy dla wszystkich to samo?” — takie pytanie stawia autorka interesującej pracy pt. *Barriere szkolnej kariery*<sup>3</sup>, rozpatrując problem nieadekwatnych osiągnięć uczniów do swoich potencjalnych możliwości, ukazując tym samym niedoskonałości systemów edukacyjnych w szkołach i systemów wychowawczych w środowiskach rodzinnych. Zatem indywidualizować działania dydaktyczne, czy stwarzać warunki dla indywidualnego rozwoju własnej osobowości poprzez „aktywność jednostki, świadome samowychowanie, motywację”<sup>4</sup>

Analizując nawet pobieżnie obowiązujący system edukacyjny, jego cele, a przede wszystkim — w praktyce — sposób realizacji tych celów, nasuwa się przypuszczenie, iż w swoich założeniach jest on błędny. Błąd ten — moim zdaniem — tkwi w niewłaściwej proporcji pomiędzy ukierunkowaniem na rozwój emocjonalny i intelektualny.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1984, s. 57.

<sup>2</sup> Pomykało W. (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna*. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 734.

<sup>3</sup> Rimm S.: *Barriere szkolnej kariery*. Tłum. D. Ekiert-Grabowska. WSiP, Warszawa 1994, s. 127.

<sup>4</sup> Hornowski B.: *Psychologia różnic indywidualnych*. WSiP, Warszawa 1985, s. 148.

<sup>5</sup> Sacher W.: *Problemy wczesnoszkolnej edukacji muzycznej. Konferencja naukowa nt.: Edukacja wczesnoszkolna — rzeczywistość i perspektywy*. WSP Rzeszów, 19–11 września 1996.

Jeśli założyć, że emocje u wychowanków rozwija się najskuteczniej w oparciu o kształcenie artystyczne, estetyczne, to wystarczy porównać czas przeznaczony na edukację estetyczną i ogólną (w kl. I–III wyraża się on w stosunku 9:1, w nauczaniu systematycznym 10:1, natomiast w szkołach średnich najczęściej w ogóle nie prowadzi się przedmiotów artystycznych).

Co więc proponuje polski system edukacyjny uczniom, którzy właśnie w przedmiotach artystycznych odnaleźliby drogę rozwoju własnej aktywności, rozwoju z wyboru, umotywowanego zainteresowaniami i predyspozycjami (zdolnościami)? „Właściwie ukierunkowana, dobrze zorganizowana i odpowiednio intensywna aktywność własna podmiotu sprzyja kształtowaniu się sprawności procesów leżących u podłoża zdolności umysłowych (i innych)”<sup>6</sup>. Zatem „właściwe ukierunkowanie aktywności własnej podmiotu”<sup>7</sup> można rozumieć jako proces edukacyjny dla rozwoju — dodam — rozwoju podmiotu działań dydaktycznych i wychowawczych. Z rozważań tych wynika następujące pytanie: Co przyjąć w działaniach dydaktycznych za „właściwe ukierunkowanie aktywności własnej”<sup>8</sup>?

Podjmując się próby odpowiedzi tylko na niektóre z wyżej postawionych pytań przeprowadziłam badania, którymi objęłam dwie grupy studentów III roku (pedagogika resocjalizacyjna). Ich celem było sprawdzenie przydatności percepcyjnych form muzycznej działalności dydaktycznej dla ukierunkowania aktywności własnej studentów. Wybór form działań dydaktycznych pozostaje w związku z wyborem przez studentów zagadnień do realizacji na zajęciach fakultatywnych. Prawie jednogłośnie obie grupy zdecydowały o tematyce zajęć obejmujących problematykę literatury muzycznej (słuchanie muzyki) oraz problematykę związaną z zagadnieniami terapeutycznych możliwości muzyki w związku z ruchem i tańcem (ruch z muzyką). Badania przeprowadzono metodą obserwacji i indagacji<sup>9</sup>, uzupełniając je analizą wytworów działalności studentów.<sup>10</sup> Chcąc uzyskać naturalną sytuację dla ich przeprowadzenia, podczas zajęć spełniane były następujące warunki:

- o wyborze treści i sposobach realizacji zajęć zdecydowali studenci,
- prowadząc zajęcia, jednocześnie byłam ich aktywnym uczestnikiem, również wtedy, gdy prowadzącym je był student,
- wytworzono atmosferę akceptacji dla wszystkich propozycji i działań studentów.

Analizując wyniki obserwacji (wycinkowej) przeprowadzonej podczas słuchania wybranych przeze mnie, a następnie przez studentów, utworów muzycznych, zwróciłam uwagę na aktywny sposób słuchania muzyki, przejawiający się np. w rozluźnionej, swobodnej postawie, przemykaniu oczu, napięciu lub zamyśleniu rysującym się na twarzy. Najbardziej jednak interesujące były odpowiedzi studentów

<sup>6</sup> Tyszkowa M.: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. PWN, Warszawa 1990, s. 13.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>9</sup> Skorny Z.: *Obserwacje i charakterystyki psychologiczne*. PZWS, Warszawa 1964.

<sup>10</sup> Lobocki M.: *Metody badań pedagogicznych*. PWN, Warszawa 1978, s. 227.

na pytanie: „Co Pan(i) czuł(a) słuchając muzyki?” Część rozmówców próbowała określać swój stan emocjonalny za pomocą skojarzeń, ale większość otwarcie, używając adekwatnych pojęć, nazywała swoje uczucia: „strach, niepokój, tęsknotę, rozmarzenie, radość, groźę, smutek” itd.

Fakt, iż odpowiedzi miały w ogóle miejsce (często w grupie trudno uzyskać odpowiedzi na temat emocji) i były one dość szczegółowe, wynika — moim zdaniem — z potrzeb przeżywania emocji, emocji związanych ze sztuką, tu: muzyką. O potrzebach tych może świadczyć również analiza prac plastycznych wykonanych do dwóch utworów muzycznych<sup>11</sup> oraz sposób ich werbalnego opisanie; bogactwo tych określeń jest imponujące, adekwatne do prac plastycznych i charakteru utworów muzycznych: pierwszą kompozycję studenci określili używając słów o zabarwieniu negatywnym (wywołującym negatywne emocje), drugą zaś słowami o zabarwieniu pozytywnym (pozytywne emocje). Patrz tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie określeń werbalnych dotyczących wysłuchanych utworów

Utwór I		Utwór II	
określenie kompozycji	częstotliwość występowania danego określenia	określenie kompozycji	częstotliwość występowania danego określenia
ciężka	23	spokojna	19
przygnębiająca	19	ciepła	12
smutna	14	lekka	12
groźna	10	płynna	6
straszna	9	delikatna	6
ciemna	8	tajemnicza	5
przerazająca	8	odprężająca	5
zła	6	łagodna	5
zimna	6	bloga	4
burzliwa	6	melodyjna	4
przytłaczająca	5	wesoła	4
mroczna	5	przyjemna	4
głęboka	5	romantyczna	4
mocna	4	melancholijna	4
gwałtowna	4	jasna	3
czarna	3	refleksyjna	3
kanciasta	3	mglista	3

<sup>11</sup> Utwory muzyczne o wyraźnie zróżnicowanym charakterze: Sacher W.: Improwizacje fortepianowe pt. „Co ma sens”  
Temat wiodący z filmu pt. „Twin Peaks”.

tajemnicza	3	nastrojowa	3
ponura	3	pastelowa	3
katastroficzna	3	rytmiczna	3
bolesna	3	marzycielska	3
złowroga	2	rozczułająca	3
wroga	2	miła	3
drażniąca	2	lotna	2
twarda	2	miękką	2
rozszarpana	2	senna	2
niepokojąca	2	harmonijna	2
odpychająca	2	przyjemna	2
niemiła	2	wciągająca	2
agresywna	2		

Wykonane prace plastyczne do utworu pierwszego wykazywały dość dużą zgodność w doborze barw (ciemne, zimne) oraz kształtów: używając kresek, linii łamanych i plam studenci ułożyli je ostro, „kanciasto”. Utwór drugi przedstawiali za pomocą miękkich, falistych linii, dość regularnych plam, w pastelowych, jasnych barwach. Można zatem ostrożnie wysunąć wniosek, iż percepcja treści emocjonalnych obu kompozycji jest zgodna z ich charakterem, nastrojem.

Bardzo interesujące wydają mi się spostrzeżenia dokonane podczas zajęć ruchowych: początkowo ćwiczeń indybicyjno-incytycyjnych, następnie elementów rytmiki (w oparciu o metodę Dalcroze’a, następnie jako podsumowanie studenci wspólnie ze mną wybrali utwory muzyczne do ruchowej interpretacji, które opracowaliśmy wspólnie. W grupie pierwszej improwizacja T. Albinioniego (Adagio), w grupie drugiej do muzyki (Radetzky Marsz) J. Straussa. Obserwacja procesu opanowywania układów ruchowo-tanecznych wskazuje na zaspokojenie potrzeb psychicznych, emocjonalnych moich studentów. Duża frekwencja na zajęciach (pomimo braku jej kontroli), aktywny udział studentów oraz ich staranność w wykonywaniu zadań zdają się potwierdzać to zjawisko.

J. Olszanikowa<sup>12</sup> uważa, że najwcześniejszymi emocjami są emocje zadowolenia, strachu, gniewu, pojawiające się na gruncie wrodzonych, pierwotnych, niezróżnicowanych reakcji zadowolenia i niezadowolenia. „Dopiero różnicowanie pierwotnych emocji, wzbogacanie ich jakościowej palety odbywa się w związku z rozszerzaniem się kontaktów dziecka ze środowiskiem, rozwojem potrzeb i motywów” (podkr. W. S.).

<sup>12</sup> Olszanikowa J.: *Emocjonalność jako trwała właściwość osobowości*. [w:] Reykowski J., Owczynnikowa O. W., Obuchowski K. (red.): *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.

Na podstawie wyników obserwacji i analizy wytworów studentów można wnioskować o istnieniu „potrzeb i motywów”: potrzeby przeżycia estetycznego, potrzeby wzmożenia aktywności własnej dla jego osiągnięcia. Można też ostrożnie sformułować następujące wnioski:

- Muzyka może (powinna) być jednym z podstawowych stymulatorów rozwijania emocji w systemie edukacyjnym, gdyż sama jest ich niewerbalnym nośnikiem.
- Wymieniane w tej pracy formy aktywności muzycznej w znacznym stopniu przyczyniają się do ukierunkowania aktywności własnej studentów.
- Ukierunkowanie rozwoju emocjonalnego można rozpatrywać jako aktywność własną podmiotu skierowaną na zaspokajanie własnych potrzeb psychicznych (tu: potrzeba przeżycia emocjonalnego, estetycznego w bezpośrednim kontakcie z muzyką).

I tak, jeśli kształcenie ma być skierowane na kształtowanie pełnej osobowości, powinno obejmować jednakowo rozwój sfery emocjonalnej, jak intelektualnej. Czy zatem uczniowie naszych szkół, studenci — mają możliwości pełnego rozwoju? Sądzę, że właśnie emocjonalna strona osobowości ucznia jest najbardziej zaniedbana, nie dostrzegana przez tych, którzy decydują o organizacji procesu nauczania oraz tych, którzy ten proces realizują. Dlatego w systemie kształcenia powinno się znaleźć miejsce dla „aktywnej działalności artystycznej i odpowiednio zorganizowanego (podkr. W. S.) kontaktu ze sztuką, przeżycia estetycznego”<sup>13</sup>, gdyż być może w organizacji całego procesu edukacyjnego pomija się coś bardzo istotnego: zaspokajanie potrzeb i oczekiwań najbardziej zainteresowanych tym procesem — uczniów, studentów.

---

<sup>13</sup> Wojnar I.: *Estetyka i wychowanie*. PWN, Warszawa 1970, s. 270.