

Katarzyna Sadowska  
Prof. UAM, dr hab.  
kierownik Laboratorium Pedagogiki Kultury  
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

### *Ruch i dziecko w przestrzeni edukacji muzycznej*

#### *Wprowadzenie*

Szeroko pojęte wychowanie estetyczne, w skład którego wchodzi wychowanie muzyczne, które współcześnie, w odniesieniu do pedagogiki wczesnej edukacji warto określić mianem edukacji muzycznej, ma, jak zaznacza Małgorzata Suświłło, „szczególne znaczenie w wieku młodszym, kiedy manifestowane są naturalne skłonności twórcze w różnych dziedzinach wyrazu artystycznego”<sup>1</sup>. Jednak nawet w przypadku dziecka „oddziaływanie wychowawcze sztuki na człowieka uwarunkowane jest zaistnieniem osobistego przeżycia estetycznego, to znaczy faktem nawiązania przez tego człowieka wewnętrznego kontaktu z danym zjawiskiem estetycznym, kontaktu intensyfikującego działanie emocji, wyobraźni i intelektu równocześnie”<sup>2</sup>. Propedeutyczne przeżycia estetyczne w kontakcie z muzyką będą przejawiały się przede wszystkim poprzez dziecięcą aktywność ruchową, gdyż jednym z elementów dzieła muzycznego jest rytm, który towarzyszył człowiekowi od zarania dziejów i od zawsze wywoływał w człowieku potrzebę ruchu. Rytm wywołuje ruch, a ruch tworzy określony rytm, także w znaczeniu nie muzycznym, np. rytm dnia, rytm pór roku itp.

Małe dziecko wydaje się więc przede wszystkim koncentrować na percepcji i recepcji rytmu muzycznego, co związane jest z dziecięcą naturalną potrzebą aktywności fizycznej. Wewnętrzne przeżycie estetyczne muzyki, w której na pierwszym planie percepcji dziecka znajduje się rytm wraz z nadanym mu tempem i metrum, staje się przeżyciem uzewnętrznionym nawet w przypadku bardzo małych dzieci. Rytm muzyczny instynktownie wywołuje aktywność fizyczną – także u osób dorosłych. Tę naturalną potrzebę „przeżycia” i ekspresji rytmu poprzez

---

<sup>1</sup> M. Suświłło, *Teoretyczne podstawy wczesnej edukacji muzycznej. Zarys problemu*, „Studia Edukacyjne” 2009, nr 9, s. 108

<sup>2</sup> Za I. Wojnar, M. Suświłło, *Teoretyczne podstawy wczesnej edukacji muzycznej. Zarys problemu*, „Studia Edukacyjne” 2009, nr 9, s. 108.

jego - jakby powiedział Emil Jacques – Dalcroze - „uplastycznienie” czyli uzewnętrznienie i ukazanie innym ludziom, warto mieć na uwadze w procesie konstruowania założeń propedeutycznej edukacji muzycznej oraz wszechstronnego wychowania. Muzyka bowiem posiada „moc tworzenia swoistego porządku społecznego: z jednej strony utrwała słabe z natury więzi społeczne, zapewniając im większą stabilność (poprzez określone formy rytualne), z drugiej zaś gra rolę mediatora, wpływając na zachowania jednostek lub grup (zaspakajając wiele funkcji psychologicznych)”<sup>3</sup>. Muzyka, jako wytwór człowieka, natomiast nie - w przeciwieństwie do źródeł sztuk plastycznych - „natury”, wpisuje się w szeroko pojęte wychowanie humanistyczne. Przecież „...wiele funkcji, które pełni w życiu, jest (...) związanych z muzyką (tworzeniem lub też odbiorem muzyki). Biorąc pod uwagę powyższą obserwację, nie powinien budzić zdziwienia fakt, iż w ramach psychologii muzyki również rozwinęło się pojęcie tożsamości – w tym przypadku muzycznej – a więc określenie odnoszące się do Ja, które tworzy i słucha”<sup>4</sup>. W procesie kształtowania się tożsamości dziecka jest to nie tylko tworzenie i słuchanie, lecz także autentyczne przeżywanie „całym sobą”, ponieważ dziecko – jak podkreślała Maria Przychodzińska – Kaciczak, „nosi” w sobie muzykę.

### *Dziecko i jego ciało*

Studiując różne formy aktywności dzieci, bez względu na dziecięce możliwości rozwojowe, można zaobserwować charakterystyczną cechę: wszystkie dzieci wykorzystują ruch. Ma on oczywiście bardzo różnoraki zakres, często określony zostaje indywidualnymi możliwościami danego dziecka, z reguły przyjmuje postać ruchu naprzemiennego czyli angażującego obie strony ciała<sup>5</sup>.

Potrzeba ruchu - lokomocji i manipulacji - jest charakterystyczna dla każdego dziecka od momentu jego przyjścia na świat. Jak zaznacza Janusz Trempała, człowiek rodzi się „zaprogramowany do poszukiwania określonej stymulacji i do reagowania na określone doświadczenie”<sup>6</sup>. Poszukiwanie stymulacji u progu życia wyraża się w przemieszczaniu przez dziecko wzroku w kierunku interesującego zjawiska, ruchu głowy, wyciąganiu rąk itp. Ruch pozwala na doświadczanie przestrzeni fizycznej i społecznej.

---

<sup>3</sup> R. Lawendowski, T. Besta, M. Drzewiczewska, *Rozwój tożsamości muzycznej w perspektywie dialogu z innymi*, *Miscellanea Anthropologica et Sociologica* 2017, nr 18(4), s. 143

<sup>4</sup> Tamże, s. 143 – 144.

<sup>5</sup> Por. M. Buchnat, *Ruch i rytm wspierający rozwój dziecka z różnymi deficytami* [w:] *Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*, red. A. Twardowski, Wydawnictwo PTP, Poznań 2005, s. 109 – 119.

<sup>6</sup> J. Trempała, *Wczesne kompetencje poznawcze w rozwoju dziecka*, „*Warmińsko – Mazurski Kwartalnik Naukowy*” 2012, nr 2, s. 10.

Osobą, która jako pierwsza dostrzegła ową potrzebę stymulacji w otoczeniu przez niemowlę był Jean Piaget, który „należy do najbardziej wpływowych psychologów rozwojowych XX wieku”<sup>7</sup>. Jego zdaniem: „struktury psychiczne kształtują się we własnej aktywności konstrukcyjnej podmiotu, jaką jednostka podejmuje w interakcjach z otoczeniem”<sup>8</sup>. J. Piaget, jako kluczowe etapy rozwoju struktur umysłowych postrzegał przekształcenia w zrozumieniu przez dziecko „niezmienników” w stale zmieniającej się rzeczywistości, zaś zrozumienie to jest wynikiem doświadczanej eksploracji zmysłowej i ruchowej.

Badania podejmowane w XX wieku dowiodły, że choć koncepcja J. Piaget jest przełomową, to psycholog ten „...w wielu przypadkach nie doceniał kompetencji małych dzieci. Okazało się, że małe dziecko ma wiedzę o świecie o wiele większą, niż to wynika z bezpośredniej obserwacji ich zachowania w codziennych sytuacjach”<sup>9</sup>. Okazało się nadto, iż „...noworodki potrafią naśladować złożoną mimikę (np. wyciąganie języka), a więc mają zdolność do polisensorycznej koordynacji. Ponadto, niemowlęta (w 1 r.ż.) są już zdolne do budowania reprezentacji przedmiotów i rozumienia elementarnej zasady przyczynowości i to zarówno w świecie fizycznym, jak i społecznym”<sup>10</sup>. Warto nadmienić, że małe „...dziecko rozumie kilkadziesiąt razy więcej słów w stosunku do tych, których używa (wypowiada), to możemy powiedzieć, że wiedza i zrozumienie wyprzedzają jego inteligentne zachowanie, bezpośrednio obserwowane w jego zachowaniu”<sup>11</sup>.

Dla podejmowanego tematu istotnym jest fakt, że rozwój fizyczny „...wszystkich zdrowych dzieci nie jest jednakowy, ale przebiega z pewną prawidłowością. Następuje on zgodnie z prawami rozwojowymi. Są to: prawo <<odgłowe>> (cefalokaudalne) mówiące, że osiągnięcie sprawności poszczególnych części ciała rozpoczyna się od głowy i przesuwa się ku bardziej oddalonym od niej częściom oraz prawo <<odśrodkowe>> (proksymalno- dystalne) mówiące o rozwoju postępującym od głównej osi ciała ku obwodowi”<sup>12</sup>.

Studiując rozwój dziecka w wieku pierwszego roku życia należy dostrzec, że ruch dla nowonarodzonego człowieka jest czynnikiem wręcz „życiodajnym”. Noworodek jest wyposażony „...w odruchy i systemy sygnalizacji społecznej, które umożliwiają mu aktywne

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 11.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże, s. 12.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> R. Trusewicz, A. M. Pogorzała, *Rozwój ruchowy dziecka z uwzględnieniem założeń koncepcji NDT Bobath*, [w:] *Innowacyjność i tradycja w fizjoterapii*, red. A. M. Borowicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji i Terapii, Poznań 2017, s. 128.

poszukiwanie stymulacji oraz bliskości opiekunów”<sup>13</sup>. Człowiek rodzi się z odruchem ssania, nawet noworodek porusza głową odwracając ją, gdy dostrzeże stymulację.

Już od pierwszych dni życia dziecko potrafi chwycić opiekuna i przywierać do niego (co znane nam jest jako reakcja Moro)<sup>14</sup>. Inną fizyczną aktywnością służącą nawiązaniu więzi z dorosłym opiekunem jest uśmiech, który pojawia się mniej więcej od czwartego tygodnia życia dziecka i wywoływany jest przez znajomy, przyjazny głos<sup>15</sup>. Ów uśmiech świadczy o istotnej korelacji pomiędzy motoryką dziecka a jego zmysłem słuchu. Także w procesie rozwoju komunikacji motoryka nie pozostaje bez znaczenia - dziecko, poza dźwiękami posiłkuje się mimiką i gestami.

Ekspresja emocji – zarówno pantomimiczne, jak i mimiczne zachowania „towarzyszące różnym stanom emocjonalnym pomagają dorosłym zrozumieć niemowlę, a niemowlęciu rozumieć otoczenie”<sup>16</sup>. Wraz z kolejnymi miesiącami, lokomocja dziecka pozwala mu na coraz szersze rozeznanie przestrzeni (podczas obracania się, następnie kulania się, wreszcie raczkowania i chodzenia). Dziecko manipuluje, by rozpoznać otaczające je przedmioty, z których stopniowo składa w całość swój własny obraz świata.

W pierwszym roku życia niemowlę osiąga „umiejętność przeciwstawiania się sile grawitacji. Uczy się antygravitacyjnej pracy mięśni najpierw unosząc głowę, wytwarzając czucie wokół linii środkowej ciała (...) Następnie uczy się kontroli tułowia, wykształca umiejętność przenoszenia ciężaru ciała z jednej strony na drugą z odpowiednim wydłużaniem strony obciążonej, co jest podstawą dla rozwoju ruchów rotacyjnych między poszczególnymi odcinkami ciała. W ten sposób powstaje kontrola centralna, czyli odpowiednie rozłożenie napięcia mięśni wokół środka ciężkości. Następnie rozwijają się zdolności wykonywania ruchów niezależnych pomiędzy: głową, szyją i obręczą barkową – łopatką i kością ramienną, jednym i drugim barkiem, obręczą barkową i obręczą miedniczną oraz niezależne ruchy kończynami. Jest to tak zwana dysocjacja ruchowa poszczególnych części ciała. Stwarza ona możliwość wykonywania wielu kombinacji w ruchach, które są doskonalone i coraz precyzyjniej koordynowane w kolejnych latach życia dziecka”<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka*, red. A. I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 45.

<sup>14</sup> Tamże, s. 47.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże, s. 65.

<sup>17</sup> R. Trusewicz, A. M. Pogorzała, *dz. cyt.*, s. 128.

W wieku poniemowlęcym, choć dziecko pozostaje nadal psychicznie związane z opiekunami, wyodrębnia się biologicznie. Wyodrębnienie to umożliwia mu przede wszystkim rozwój motoryczny, następuje ono bowiem wówczas, gdy dziecko zaczyna chodzić. Dostępna dziecku przestrzeń staje się większa<sup>18</sup>. Dziecko coraz sprawniej posługuje się przedmiotami, eksploruje i manipuluje, choć jeszcze w sposób niespecyficzny. Utrzymanie pozycji pionowej oraz chodzenie umożliwiają mu dotarcie do pożądanego przedmiotu. Ową potrzebę eksploracji powiązaną ze sprawnością w zakresie lokomocji Lew Wygotski nazwał sensomotoryczną jednością<sup>19</sup>. Dziecko poznaje przedmioty za pomocą manipulacji oraz w drodze obserwacji osób dorosłych w interakcji z danym przedmiotem.

W drugim roku życia dziecko jest gotowe do dostrajania ruchów do wielkości, kształtu i oddalenia przedmiotów (manipulacja specyficzna)<sup>20</sup>. Przejawem tego stanu rzeczy jest np. fakt, że dziecko nie bierze niektórych przedmiotów do ust, ponieważ ma świadomość, że nie wszystkie służą do jedzenia<sup>21</sup>.

W trzecim roku życia dziecko ma ogromną potrzebę ruchu – jest zainteresowanie lepieniem, rysowaniem, malowaniem, zaś „wszędobylstwo i ciekawość świata” skutkują rozwojem poznawczym<sup>22</sup>. Jak zaznaczają Aleksandra Kramm i Monika Mielcarek: „Małe dzieci poznają najbliższy wokół nich świat za pomocą zmysłów i ruchu .... Zdobywanie wiedzy o sobie i swoim ciele oraz otoczeniu jest głównie efektem samodzielnej eksploracji. Dostępność, bogactwo i różnorodność otoczenia dają możliwość rozwijania umiejętności w zakresie manipulacji i lokomocji, a w efekcie nabywania coraz bardziej złożonych kompetencji poznawczych i społecznych”<sup>23</sup>.

### *Przestrzeń ruchowa przedszkolaka*

James Gibson zauważył, że „środowisko rozwoju dziecka zawiera w sobie oferty, poprzez które samo zaprasza i zachęca dziecko do działania i poznawania go. Oferty te to różne przedmioty i zdarzenia w otoczeniu dziecka zawierające ukryte wskazówki, jak z nich korzystać, i będące prowokacją czy zaproszeniem do aktywności. Choć przedmioty te istnieją

---

<sup>18</sup> K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka*, red. A. I. Brzezińska, s. 98.

<sup>19</sup> Za L. Wygotskim, K. Appelt, *dz. cyt.*, s. 100.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> M. Kramm, A. Mielcarek, *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, Seria III, Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania, t. 1, Wczesna Edukacja Dziecka*, red. A. I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 5

obiektywnie (np. piłki, skakanki, krzesła, drzwi, schody w domu, ślizgawka na ulicy, kałuża wody po deszczu, górką piasku, otwarte drzwi szafki w kuchni, włączony komputer), to fakt, czy będą stanowiły ofertę dla dziecka, zależy przede wszystkim od poziomu jego rozwoju (np. czy dziecko jest już w stanie ćwiczyć wchodzenie po schodach albo na tyle sprawne ma ręce, że złapie i odrzuci albo kopnie piłkę rzuconą w jego kierunku). Dziecko musi więc posiadać określone umiejętności, które pozwolą mu na daną ofertę odpowiedzieć<sup>24</sup>.

Ciało dziecka w wieku od 3 do 7 lat także ustawicznie się rozwija, wzrasta i doskonali się. Motoryka duża i mała z każdym rokiem przekraczają kolejne poziomy sprawności, dziecko u progu szkoły potrafi skakać na jednej nodze, rzucać do celu, trzymać narzędzie piśmiennicze i lepić drobne, przepełnione szczegółami formy z plasteliny. Dziecko wkraczające w progi przedszkola w wieku trzech, czterech lat ma potrzebę ruchu przez około cztery godziny dziennie. Potrzebę tę zaspokajają się na ogół w trakcie zabaw swobodnych, zabaw na świeżym powietrzu (w ogrodzie przedszkolnym lub na placu zabaw – „ogródka Jordanowskim”), zabaw ruchowych, podczas gimnastki, ale także - co wydaje się być dla dziecka szczególnie atrakcyjną formą aktywności – podczas zabaw z wykorzystaniem muzyki i ruchu.

Ruch jest dla dziecka synonimem życia. Dziecko, które się nie rusza, jest dzieckiem nietypowym, zmęczonym, chorym lub śpiącym. Powiedzenie „żywe srebro” wiąże się m. in. z typowym dla dziecka szybkim przemieszczaniem się w przestrzeni. Dziecko w wieku poniemowlęcym, które potrafi chodzić oraz dziecko w wieku przedszkolnym jest jak gdyby „wszędzie” i jednocześnie „nigdzie”.

Francosie Dolto – nieżyjąca już współczesna francuska psychiatra, pedagog i twórczyni „Zielonych Domów” otrzymała kiedyś od matki list, w którym ta zwierzała się lekarce w następujący sposób: „Moja córeczka nie ma jeszcze roczku...uwielbiam ją, gdy nie płacze...”<sup>25</sup>. Francuska psychiatra stwierdziła wówczas: Ona nie lubi żywych dzieci!<sup>26</sup> Podobnie jest w kwestii z płaczem lub krzykiem jest także z dziećmi w kwestii ruchu, wielu rodziców nie może doczekać się, aż dziecko zacznie chodzić, jednak gdy dziecko chodzi, a następnie biega i doskonali te sprawności, matki, ojcowie, babcie, dziadkowie nie mogą nadążyć za dzieckiem strofują je, by „grzecznie siedziało”. Dziecko w wieku przedszkolnym

---

<sup>24</sup> Za J. Gibsonem, M. Kramm, A. Mielcarek, *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, Seria III, Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania, t. 1, Wczesna Edukacja Dziecka*, red. A. I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 10.

<sup>25</sup> F. Dolto, *Zrozumieć dziecko. Rozmowy o wychowaniu*, Jacek Santorski i Co – Wydawnictwo, Warszawa 2002, s. 174.

<sup>26</sup> Tamże.

ma w sobie coś w rodzaju napędu, którego nie sposób zatrzymać na dłużej. Kazać dziecku stać lub siedzieć w miejscu, w dodatku beczynnie, to tak jakby nie zezwolić dziecku na oddychanie.

Jednym z zadań rozwojowych wieku przedszkolnego jest „opanowanie sprawności fizycznej i poznawczej niezbędnej do gier i zabaw – kształtowanie skoczności, zręczności, spostrzegawczości, a także koncentracji uwagi i hamowania reakcji”<sup>27</sup>. Kilkulatki w sposób naturalny eksplorują świat, stąd w edukacji przedszkolnej stosuje się liczne eksperymenty, które są najbardziej właściwą dziecku formą doświadczania świata. Kilkulatki pragną wszystkiego dotknąć, każdy złożony przedmiot chcą rozłożyć na części – złożyć części w całość, otworzyć i zamknąć, przewrócić i postawić itd. Odczuwają całym ciałem, angażując zmysły, w tym w dużym stopniu dotyk.

Naturalny i swobodny ruch jako narzędzie wspierania rozwoju dziecka pojawia się m. in. w koncepcji Emmi Pikler, która potrzebę lokomocji i manipulacji dziecka uznała za wiodącą dla jego rozwoju poznawczego<sup>28</sup>. Eksperymentowanie z wodą, które sprawia dziecku ogromną przyjemność i wspiera rozwój koordynacji wzrokowo - ruchowej oraz integracji sensorycznej pojawia się w Zielonym Domu Françoise Dolto, w którym dziecko ma swobodną przestrzeń do podejmowanej aktywności fizycznej. Aktywne tworzenie, konstruowanie, manipulowanie i ekspresja ruchowa w każdej niemal możliwej odsłonie są fundamentem koncepcji „100 języków dziecka” Loris Malaguzzi<sup>29</sup>.

Ruch i aktywność sensoryczna dziecka jest także cechą charakterystyczną dla pedagogiki Marii Montessori, która uznawała, że dziecko rodzi się z trzema darami. Pierwszy z nich dotyczy sposobu poznawania przez dziecko świata od urodzenia do trzeciego roku życia i jest gotowością do całościowego, intuicyjnego odbierania i rejestrowania wrażeń ze świata, które zbierane są i przechowywane w głębi nieświadomości. Dziecko jak gdyby absorbuje wszystko, co się wokół niego dzieje. Nigdy więcej w życiu człowieka nie mamy do czynienia z tak spontanicznym i intensywnym procesem uczenia. Drugi dar wiąże się z gotowością do najbardziej intensywnego rozwoju określonej czynności czy umiejętności poprzez trafne

---

<sup>27</sup> M. Molińska, A. Ratajczyk, *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, Seria III, Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania t.2, Edukacja przedszkolna*, red. A. I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 8.

<sup>28</sup> Por. K. Sadowska, *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju. Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, s. 103 – 138.

<sup>29</sup> Tamże.

wykorzystanie potencjału dziecka w tzw. wrażliwych fazach. Wrodzone zdolności do samorozwoju poprzez aktywność są natomiast trzecim darem dziecka. Maria Montessori, ceniąc tzw. Dyscyplinę, zaznaczała jej aktywny dla dziecka charakter – „jeśli dyscyplina ma być oparta na wolności, sama w sobie musi mieć nieuchronnie charakter aktywny. Nie uznajemy jednostki za zdyscyplinowaną wtedy, gdy pozostaje ona sztucznie cicha, tak niema i nieruchoma jak paralytyk. Nazwiemy jednostkę zdyscyplinowaną, gdy staje się ona panem samego siebie, i w konsekwencji potrafi regulować swoje zachowanie tam, gdzie konieczne jest przestrzeganie określonych reguł życia”<sup>30</sup>. Montessori zaznaczała, iż „warunkiem koniecznym dla rozwoju wewnętrznej dyscypliny nie jest powstrzymywanie się od działania, ale wręcz przeciwnie – działanie celowe i metodyczne, wymagające nie tylko koordynacji i dokładności ruchów, ale też podporządkowania własnych sił i zdolności pewnej rutynie”<sup>31</sup>.

Ruch jako środek wychowania występuje wyraźnie m. in. w koncepcji Henryka Jordana, któremu przyświecała idea „Każdemu, który w przyszłość patrzy i pragnie, byśmy jako naród polski wśród burz wieków ostali się i żyli, musi na tym zależeć, byśmy fizycznie byli tędzy i by nas było coraz więcej”<sup>32</sup>. Dr Henryk Jordan tworzył swoją koncepcję w oparciu o „nowe tendencje w naukach o wychowaniu i zachodzące przemiany w pedagogice drugiej połowy XIX wieku”<sup>33</sup>. Był inicjatorem ćwiczeń i zabaw na świeżym powietrzu, w których dostrzegał „...wartości zdrowotne...”<sup>34</sup>.

W podsumowaniu niniejszych rozważań należy zaznaczyć dobitnie: „Rozwój poznawczy dziecka nie byłby możliwy bez zaspokojenia potrzeby ruchu i eksploracji”<sup>35</sup>. Wydaje się więc, że każdy sposób uczynienia z ruchu środka wspierającego rozwój dziecka będzie tym, który sprawi, że dziecko będzie się rozwijać zgodnie ze swoimi potrzebami, że będzie zmotywowane do działania.

### *Przestrzeń edukacji muzycznej jako odpowiedź na potrzeby motoryczne dziecka*

---

<sup>30</sup> Por. D. Zdybel, *Autonomia poznawcza dziecka w koncepcji Marii Montessori – współczesne (re)interpretacje*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2018, nr 1 (47), s. 92 – 93.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> M. J. Żmirchowska, *Działalność pedagogiczna Henryka Jordana*, „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne” 2012, nr 2, t. 18, s. 9.

<sup>33</sup> Tamże, s. 8.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> M. Chojak, I. Grochowska, K. Jurzysta, M. Mełgieś, A. Karpińska, *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2017, z. 1, t. 36, s. 241



Jedną z form aktywności muzycznej człowieka jest ruch przy muzyce. Ruch i rytm ciała człowieka był przedmiotem rozważań wielu pedagogów. Wśród nich można wyszczególnić m. in. Émile'a Jaques-Dalcroze'a, Rudolfa Labana, Wsiewołoda Meyerholda i Oskara Schlemmera, później także zainspirowanej gimnastyką twórczą Labana Weroniki Sherborne. Ci czterej twórcy badali „...zagadnienia harmonijnej czy też racjonalnej organizacji ruchu, dążąc tym samym do ucieleśnienia, ale też uzmysłowienia rytmu jako zasady konkretyzującej czy też porządkującej działania czasoprzestrzenne”<sup>36</sup>. Każdy z nich, a byli w zasadzie rówieśnikami – stawiał „...bardzo podobne pytania, choć byli tak różni: jedni znani dziś głównie jako autorzy metod pracy z ruchem profesjonalnym i amatorskim (Laban, Jaques-Dalcroze), inni pracujący z działaniami scenicznymi (Meyerhold, Schlemmer). „Każdy z nich na swój własny sposób rozwijał idee ciała jako mechanizmu funkcjonującego według zasad wyznaczanych przez rytmiczne następstwa. Badali relacje sił fizycznych i psychicznych dających się przełożyć na celowe działania zarówno w życiu codziennym (tu szczególnie Jaques- -Dalcroze i Laban z ich metodami kształcenia również amatorów), jak i na scenie”<sup>37</sup>.

Pedagogiem, który dostrzegł wyraźną potrzebę integracji ruchu dziecka z rytmem był także Rudolf Steiner – twórca eurytmii. Jego koncepcja w znaczącej mierze wykorzystuje ruch do wyrażania myśli i słów, w skutek czego wewnętrzne przeżycia człowieka zyskują wizualną formę wyrażoną w postaci gestów. W koncepcji R. Steinera, ze względu na przekonanie jej twórcy o wiodącym znaczeniu wychowania estetycznego we wszechstronnie pojętym wychowaniu, muzyka stanowi trzon programu. „Tworząc eurytmię, Steiner stał na stanowisku, że cywilizacja nowożytna sztucznie oddzieliła gest i mimikę (ruch ciała) od mowy, co doprowadziło do zubożenia komunikacji i percepcji człowieka”<sup>38</sup>. Celem „dobrego poruszania się”, czyli eurytmii „nie jest .... ćwiczenie elegancji ruchu — jak to się dzieje w balecie — lecz pedagogiczne wsparcie i stymulowanie rozwijających się w człowieku sił duchowych, a na poziomie dydaktycznym stanowi ona integralny element nauczania”<sup>39</sup>.

W odniesieniu do szeroko pojętej edukacji muzycznej dziecka zaznaczyć należy, że już w okresie prenatalnym dziecko reaguje na dźwięki ruchem. Ruch połączony z muzyką jawi się nadto jako atrybut dzieciństwa – jednoczesne kołysanie dziecka i śpiewanie temu dziecku przez matkę jest nieodzownym elementem wczesnego wspierania rozwoju. Mirosław Kisiel za

---

<sup>36</sup> K. Słoboda, *Uprzestrzennienia ciała – ucieleśnienia rytmu*, „Dialog” 2014, nr 11, s. 113.

<sup>37</sup> Tamże, s. 113 – 114.

<sup>38</sup> M. Głazewski, *Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr 2, s. 34.

<sup>39</sup> Tamże, s. 35.

wybitnymi pedagogami i psychologami muzyki podkreśla: „Od pierwszych dni życia dziecko zauważa, że matka melodyjnie mówi do niego (podwyższa i obniża głos lub melorecytuje komentarz do wykonywanych czynności), a także śpiewa rytmicznie poklepując je i głaszcząc. W ten sposób nawiązuje się swoisty dialog muzyczny i z czasem tworzy się więź dźwiękowa między rodzicielką a potomkiem. Ważne jest, aby matka w tym czasie śpiewała i nuciła dziecku różne melodie, a także naśladowała dźwięki wydawane przez dziecko (...). Niemowlę jest zdolne do specyficznych odpowiedzi na wokalizacje swojego rodzica pod warunkiem, że powtarzane są one zawsze w tym samym stylu oraz pozostawiają dziecku czas na odpowiedź. Często niemowlę samo przejmuje inicjatywę w dialogu wyrażającym się w gestach, wokalizacji oraz ekspresji twarzy. Gdy związek głosowy staje się najważniejszym rodzajem porozumiewania się niemowlęcia z matką, może to doprowadzić do stworzenia podstawy ukształtowania się preferencji muzycznych oraz rozwoju uzdolnienia muzycznego i wokalnego”<sup>40</sup>.

Intuicja sprawia, że dziecko - jeszcze w okresie niemowlęcym – na rytm muzyczny reaguje całym ciałem. W okresie ponimowlęcym dziecko przybiega do pomieszczenia, w którym słyszy muzykę, jest szczególnie zainteresowane taką, która umożliwi dziecku maszerowanie, podskakiwanie, rytmiczne machanie rękami, kołysanie się „z nóżki na nóżkę”, cwałowanie. W wieku przedszkolnym o preferencjach muzycznych w dużej mierze decyduje możliwość ekspresji ruchowej muzyki, jednak w tym wieku – ze względu na szybki rozwój mowy - dla przedszkolaka atrakcyjne są nie tylko asemantyczne gesty i ruchy, lecz także inscenizowanie „całym ciałem” słów piosenek.

Odpowiedzią na potrzebę ruchu przy jednoczesnym zastosowaniu elementów muzyki jest koncepcja Carla Orffa, która przenika do współczesnych placówek opieki nad dzieckiem do lat trzech oraz przedszkoli, na ogół zintegrowana z rytmiką Emila Jacquesa Dalcroze’a. Carl Orff w swojej koncepcji nawiązywał do dalcrozowskiej idei wychowania i umuzykalniania poprzez rytm i ruch. Muzyka jest oparta na prostych strukturach rytmicznym i melodycznych, często wykonywana jest na instrumentach przez samych uczestników „zajęć” czy też - jak w przypadku małego dziecka, które rozwija się w drodze eksploracji i doświadczeń, a nie formalnie skonstruowanych „zajęć” - aktywności. W przypadku małych dzieci wykonywana

---

<sup>40</sup> M. Kisiel, *Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce. Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice 2015, s. 13.

jest na instrumentach perkusyjnych specjalnie dostosowanych do możliwości i potrzeb motorycznych dziecka.

Carl Orff wprowadził pojęcie muzyki elementarnej, która obejmuje głównie elementy ruchu i tańca, lecz także zabawy improwizowane, ćwiczenie pamięci muzycznej, rozluźnianie, odprężanie, ćwiczenia oddechowe, szkolenie słuchu wewnętrznego, uwrażliwienie zmysłów, odczuwanie ciała itp.<sup>41</sup>. Ruch z muzyką zaproponowany przez tego pedagoga nie ma ustalonych kanonów, gestów czy figur. Jest tworzony spontanicznie w trakcie zabawy, ma swobodny charakter. W początkowej fazie realizacji jest skromny, jednak z biegiem czasu nabiera rozmachu. Zdarza się także, że w pierwszych chwilach wydawać się może bezładny, jednak po ich upływie zostaje uzgodniony i wzbogacony.

Dziecko obcuje z muzyką za pomocą całego ciała, a instrument muzyczny, który sprzyja doskonaleniu motoryki małej oraz pozwala dziecku na uświadamianie sobie własnej siły fizycznej i odczucie satysfakcji z własnych mocy sprawczych, nie staje się odrębnym obiektem funkcjonującym poza organizmem dziecka, lecz „przedłużeniem” ciała.

Natomiast „...dziełem Dalcroze’a były wymyślone przez niego kroki wykonywane w takt muzyki. Z tych kroków rozwinął się cały system zwany gimnastyką rytmiczną”<sup>42</sup> – czyli rytmiką. Rytmika koncentruje się głównie wokół realizacji ruchowej metrum muzycznego, rytmu, dynamiki, agogiki i frazowania. W koncepcji E. Jacquesa – Dalcroze’a istotną rolę stanowią zabawy inhibicyjno-incytacyjne, „które podtrzymują dziecko w ciągłej gotowości do działania...”<sup>43</sup>. W metodzie Carla Orffa zarówno zabawa, ruch, słuchanie, tworzenie na instrumentach dają dzieciom możliwość „łagodnego przejścia” przez „muzykę elementarną, w której sam akt tworzenia jest najważniejszy”<sup>44</sup>.

#### *Rytm i ruch w edukacji muzycznej dziecka*

Katarzyna Krason podkreśla: „Metoda rytmiki Emila Jacques’a Dalcroze, szwajcarskiego muzyka i pedagoga, wyrosła na gruncie nowego wychowania, naturalne wydaje się więc położenie specjalnego nacisku na aktywność, samodzielność oraz swobodę wyładowania twórczej energii ucznia. Istotne jest tu połączenie działania — utożsamianego z

---

<sup>41</sup> Por. E. Herzyk, *Metoda Orffa w nauczaniu dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym*, „Rewalidacja” 2004, nr 1, s. 102-108.

<sup>42</sup> A. Gandziel, *Dydaktyczne aspekty przedszkolnej edukacji muzycznej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2015, nr 2, t. 7 (43), s. 119.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Tamże.

ruchem — z przeżyciem muzycznym. Ruch musi wypływać z pobudek wewnętrznych, nie może być przyjmowany z zewnątrz. Muzyka odgrywa rolę wiodącą, nadaje kształt i kierunek ruchom. Jednocześnie współdziała z wolą i uczuciami, gdyż słuchanie, odbiór dźwięku kojarzony jest z pewnym ruchem, a to z kolei wywołuje uczucie przyjemności”<sup>45</sup>. Szczególnymi walorami rytmiki są jej integralność i spójność, „zauważalne w kilku aspektach — co wynika z wiedzy, doświadczenia, a także osobistych kontaktów Jaques-Dalcroze’a z przedstawicielami nurtu Nowego Wychowania, psychologami, lekarzami i artystami, reprezentującymi różne dziedziny sztuki, (Jean Piaget, Edouard Clapared, Owidiusz Decroly, Adolphe Appia, Bernard Shaw, Rudolf Steiner, Isadora Duncan, Rudolf Laban, Siergiej Diagilew, Waclaw Niżyński, Sergiusz Wołkoński)”<sup>46</sup>.

Wśród walorów edukacji muzycznej w koncepcji E. Jacquesa – Dalcroze’a wyróżnić można „jedność umysłu i ciała, tzn. że każdy ruch powinien powstawać w sposób świadomy — nawet jeżeli muzyka, która jest bodźcem do ruchu, wywołuje emocjonalną reakcję”<sup>47</sup>. Istotnym walorem jest także kwestia zdolności „świadomego reagowania na muzykę ... u każdego i w każdej sytuacji, nawet w przypadku wielu dzieci niepełnosprawnych motorycznie i intelektualnie”<sup>48</sup>. W rytmice mamy ponadto do czynienia ze spójnością akomodacji i asymilacji, przy pomocy których dziecko staje się „zdolne do adaptacji poprzez nabywanie nowej wiedzy prowadzącej do rozumienia muzyki i łączenia jej z tym, co już wie i czego doświadczyło na kolejnych etapach nauki”<sup>49</sup>. Szczególnie wartościowym aspektem metody jest „integralność we wspomaganiu rozwoju dziecka we wszystkich sferach: motorycznej (np.: zaspokajanie potrzeby ruchu i aktywności, usprawnianie ruchowe, koordynacja ruchowa), poznawczej (np.: rozwijanie koncentracji uwagi, stymulowanie zmysłu słuchu i wzroku, rozwijanie orientacji i pamięci przestrzenno-ruchowej oraz pozostałych umiejętności związanych z kształtowaniem świadomości muzycznej), emocjonalno-społecznej (np.: współpraca w grupie, wzmacnianie poczucia własnej wartości, kształtowanie samokontroli, przygotowanie do radzenia sobie w trudnych sytuacjach)”<sup>50</sup>.

---

<sup>45</sup> K. Krasoń, *Metoda E. J. Dalcroze’a jako czynnik skutecznego przygotowania nauczycieli klas przedszkolnych do zadań dydaktyczno-wychowawczych*, [w:] *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, red. H. Moroz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993, s. 98.

<sup>46</sup> E. Bogdanowicz, G. Durlow, *Rytmika w terapii dziecka* [w:] *Muzyka w środowisku społecznym*, red. J. Uchyła-Zroski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 431.

<sup>47</sup> Tamże, s. 431.

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> Tamże, s. 432.

<sup>50</sup> Tamże.

Muzyka podczas tzw. zajęć rytmiki grana jest na instrumencie klawiszowym przez nauczyciela rytmiki, co stanowi szczególną zaletę kreowania żywej przestrzeni edukacji muzycznej. Pozostając ustawicznie w kontakcie z dziećmi nauczyciel na bieżąco dostosowuje improwizowany przebieg dźwięków do potrzeb i możliwości percepcyjnych i ekspresyjnych dzieci, czego nie jest w stanie sprawić nawet najbardziej poprawnie dobrane nagranie muzyczne wykonane przez najznakomitszą orkiestrę świata.

Nauczyciel rytmiki jest gruntownie (merytorycznie, metodycznie) przygotowany do pracy z dzieckiem, jednak tym, które ukończyło okres wczesnodziecięcy. W przypadku dzieci do trzeciego roku życia nie można mówić o typowej rytmice, lecz raczej o muzycznej aktywności lub muzycznej zabawie dziecka. Od rytmiki przedszkolnej zabawę muzyczną w żłobku odróżniać powinny:

- czas trwania zajęć (bowiem w żłobku w ogóle trudno jest mówić o tzw. zajęciach, powinno się mówić raczej o tworzeniu ofert, w tym tworzeniu oferty aktywności dzieci z zastosowaniem elementów rytmiki);

- sposób komunikacji nauczyciela z dziećmi (bowiem w przypadku żłobka komunikatem jest już sama muzyka zintegrowana z ruchem czy gestem bez werbalnego przekazu „instrukcji” dla wykonania zadania czy ćwiczenia);

- inny dobór repertuaru muzycznego oraz inny sposób improwizacji muzycznej;

- zwrócenie uwagi na całkiem inne możliwości pracy zespołowej w przedszkolu, niż w żłobku, w którym praca zespołowa dzieci nie jest w zasadzie możliwa ze względu na prawidłowości ich rozwoju;

- zwrócenie uwagi na odrębne dla dzieci w określonym wieku możliwości motoryczne, lokomocyjne i komunikacyjne.

Elementy rytmiki w żłobku mają „cieszyć” dziecko z możliwości recepcji ruchowej muzyki, zaś w przedszkolu, począwszy od dzieci w wieku pięciu lat, rytmika może służyć wszechstronnemu umuzykalnianiu, a także wychowaniu, w tym do życia w społeczności z zachowaniem własnej odrębności i autonomii przy jednoczesnym kształtowaniu się poczucia odpowiedzialności za siebie oraz innych. Dziecko podczas rytmiki staje się bardziej świadome własnego ciała, przestrzeni wokół siebie, swoich możliwości. „Wyrażanie muzyki za pomocą

ruchu jest niezwykle naturalną reakcją, którą przejawia każdy człowiek, choćby poruszając stopą w pulsie słuchanej muzyki”<sup>51</sup>.

### *Ciało dziecka a rytmika*

Bez wątpienia można powiedzieć, że dziecko „cechuje wrodzone, spontaniczne dążenie do aktywności muzycznej, która jest dla niego źródłem piękna, radości, sposobem kontaktu z otoczeniem, z innymi dziećmi, z nauczycielem, przedmiotami i samym sobą”<sup>52</sup>. Edukacja, zdaniem E. Jaquesa - Dalcroze’a, „polega na przywracaniu i ponownym łączeniu ze sobą różnych pierwiastków życia. Ciało jest środkiem przekazu naszego wewnętrznego istnienia. Gdy tylko zacznie się ono poruszać, ujrzymy jak na nowo łączą się i ożywają energia i trwanie, jak bez wdzięczna dotąd przestrzeń staje się ich dopełnieniem, czas zaś porządkuje to zespołowe działanie”<sup>53</sup>.

Rytmika (przez autora ujmowana jako rytmika i plastyka), obok improwizacji i solfeżu, jest jednym z trzech elementów metody. E. Jacques – Dalcroze skonstruował założenia swojej koncepcji w oparciu o doświadczenia zawodowe w konserwatorium w Genewie, następnie we własnym instytucie w Hellerau pod Dreznem wpisując się w nurt myślenia charakterystyczny dla Nowego Wychowania<sup>54</sup>. Dalcroze był jednym z pierwszych pedagogów, który dostrzegł potencjał wychowania estetycznego w procesie kształtowania osobowości człowieka, a swój program nazywał „odnowieniem człowieka za sprawą jego własnej aktywności”<sup>55</sup>. O tym, że rytmika w założeniu miała wszechstronnie stymulować człowieka świadczą słowa: „...muzyka jest potężną siłą psychiczną, wynikłą z naszego działania duchowego i wyrazowego, która dzięki swojej możliwości pobudzania i regulowania może porządkować nasze czynności życiowe”<sup>56</sup>. E. Jacques - Dalcroze chciał, by obcowanie ciałem z muzyką sprzyjało kształtowaniu: reakcji, pobudzania i hamowania, porządkowania, oceniania różnic dynamiki i czasu trwania, orientacji w przestrzeni, giętkości, frazowania, zdolności poruszania się w różnorodny sposób oraz utrzymywania równowagi”<sup>57</sup>.

---

<sup>51</sup> K. Forecka – Waško, A. Załustowicz, *Wykorzystanie technik relaksacyjnych, wizualizacyjnych oraz muzykoterapii aktywnej w pracy z dzieckiem z przejawami zachowań agresywnych – praktyczne zastosowanie w pracy nauczyciela*, „Szkola Specjalna” 2013, nr 1, s. 44.

<sup>52</sup> A. Trzcionka – Wiczorek, *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym — refleksje z prowadzonych badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 2/1 (10/1), s. 221.

<sup>53</sup> E. Jaques – Dalcroze, *Pisma wybrane*, WSiP, Warszawa 1992, s. 14.

<sup>54</sup> M. Przychodzińska – Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Nasz Księgarnia, Warszawa 1969, s. 15.

<sup>55</sup> Tamże, s. 17.

<sup>56</sup> Tamże, s. 17 – 18.

<sup>57</sup> E. Jaques-Dalcroze, *dz. cyt.*, s. 124.

Wśród efektów wychowawczych osiągniętych podczas rytmiki wyróżnić można: wrażliwość na aspekt społecznych zachowań, umiejętność kontaktowania się z innymi osobami, zważania na innych, zdolność „wczuwania się”- przeżywania emocjonalnego w drodze percepcji i recepcji muzycznej, poczucie odpowiedzialności i samodzielności, przystosowanie się do grupy, niezależne i odpowiedzialne postępowanie wewnątrz grupy społecznej, poczucie własnej wartości, pewności siebie i zaufania do swoich możliwości, samokontrolę i samoocenę, dążenie do samostanowienia i decydowania o sobie.

Ciało dziecka (jego aparat mięśniowy) podczas zajęć rytmicznych jest całkowicie zaangażowane w wyrażanie określonych przebiegów muzycznych, w tym – w dużej mierze rytmicznych, bowiem rytm jest wiodącym elementem muzycznym w rytmice. Ruch i rytm wydają się być w życiu człowieka czynnikami komplementarnymi. Rytm np. jest czynnikiem porządkującym dzień aktywności człowieka, szczególnie istotnym dla dziecka. Rytm jest dziecku bliski, przejawia się w elementarnych czynnościach każdego dnia aktywności dziecka, co wyrażone zostaje np. w planie organizacji dnia w żłobku czy w przedszkolu. Dalcroze wyraźnie dostrzegł, iż „...ciało dziecka z natury posiada najistotniejszy element rytmu, jakim jest miara” – przejawia się ona w biciu serca, czynności oddychania, równomiernym sposobie chodzenia<sup>58</sup>. Autor omawianej koncepcji edukacji muzycznej wierzył, że rytm jest elementem podstawowym we wszystkich dziedzinach sztuki, stąd metoda Dalcroze’a przygotowuje dziecko nie tylko do odbioru dorobku muzycznego, lecz do percepcji i recepcji wszelkich artystycznych wytworów człowieka.

Rytmika opiera się na założeniach bliskich naturze człowieka, może być pomocna w procesie uświadamiania dziecku zjawisk otaczającego je świata przyrody i dorobku kultury, jest oparta na zjawiskach dźwiękowych - sygnałach muzycznych i rytmicznym ruchu. W swojej koncepcji autor zwraca uwagę na kwestie, o których w codziennym życiu nie pamiętamy, a których wdrożone do zabaw muzycznych dziecka, pozwoli mu na uświadomienie własnej cielesności – dotyczy to np. uniesienia i postawienia stopy w trakcie chodzenia, wdechu i wydechu w procesie oddychania, unoszenia rąk ku górze itp.

Dziecko w procesie doświadczeń muzycznych ma możliwość kształcenia skoncentrowanej postawy w oczekiwaniu na sygnały dźwiękowe, kształcenia szybkości reakcji oraz uniezależnienia od siebie ruchów kończyn (rąk i nóg). Metoda ma duże znaczenie w procesie doskonalenia intensywności i podzielności uwagi, reakcji na bodźce i dokładności

---

<sup>58</sup> Tamże, s. 16 – 17.

spostrzegania, sprawnej pamięci, procesów syntezy i analizy, wyobraźni oraz kształtowania dyspozycji twórczych. Muzyka wyrażona ciałem spełnia nadto funkcje profilaktyczne i korekcyjne (np. w procesie przeciwdziałania występowania wad postawy), a dzięki włączeniu do zabaw rytmicznych słowa, które stanowi obok ruchu trzon metody Orffa, współcześnie przenikającej do instytucjonalnej rytmiki, zajęcia rytmiczne stanowią alternatywną metodę profilaktyki i terapii logopedycznej. Zestrojenie rytmicznych ruchów ciała ze słowem przynosi znaczące korzyści tym przedszkolakom, które mają problemy z utrzymaniem płynności wypowiedzi werbalnych.

Stosowanie rytmiki we współczesnej edukacji dziecka ma tę zaletę, że dziecko uczy się „panowania nad energią ciała”<sup>59</sup>. Formy aktywności do muzyki wykonywane są przez „każdy mięsień z osobna, jak i przez wszystkie mięśnie jednocześnie”<sup>60</sup>; uwzględniają gradację siły, prowadzą do wyrażania ruchem zmian i kontrastów.

W rytmice mamy także do czynienia ze stopniowym wprowadzaniem w edukację interwałów czasowych – te wyrażone ruchem pozwalają dziecku na zatrzymanie gestu w czasie, czyli na osiągnięcie sprawności szczególnie trudnej dla małych dzieci, a niemalże nieosiągalnej dla dziecka z zaburzeniami koncentracji. Podobnie - akcentowana przez autora metody niezależność rąk i nóg oraz potrzebny na realizację określonych sekwencji ruchowych czas uniemożliwi dziecku wykonanie „zbędnych” struktur ruchowych.

Na rytmikę w pedagogice wczesnej edukacji składa się szereg form aktywności, od prostych do muzycznie złożonych. Wśród nich dostrzegamy:

1. Rozluźnienie mięśni i oddychanie;
2. Realizację ruchową podziału rytmicznego i akcentowania rytmicznego;
3. Realizację ruchową metrum muzycznego;
4. Odczuwanie rytmów przez zmysł mięśniowy;
5. Rozwój spontanicznej woli i zdolności inhibicyjnych;
6. Kształcenie umiejętności wewnętrznego słuchania rytmów;
7. Utrzymywanie równowagi ciała oraz zapewnienie ciągłości ruchów;
8. Ćwiczenia kształcące różne „automatyzmy” oraz zestawiające je na przemian ze spontanicznymi aktami woli;
9. Realizację muzycznych wartości czasowych oraz podział długich wartości na krótkie;

---

<sup>59</sup> E. Jaques - Dalcroze, *dz. cyt.*, s. 23.

<sup>60</sup> Tamże.



10. Natychmiastową realizację rytmu muzycznego za pomocą ruchu;
11. Realizację podzielności ruchowej;
12. Improwizację ruchową.

Zdaniem pedagoga: „Na muzykę składa się: brzmienie i ruch. Dźwięk jest pewną formą ruchu o charakterze drugorzędym. Rytm zaś jest formą ruchu o charakterze podstawowym. Dlatego też edukacja muzyczna powinna rozpocząć się od zdobywania doświadczeń ruchowych. Poprzez zastosowanie rytmiki należałoby uruchamiać każdą część ciała z osobna, potem wszystkie równocześnie, aż na końcu całe ciało”<sup>61</sup>. Ruch - będąc reakcją na bodziec dźwiękowy pozostaje w ścisłym związku z muzyką i jej elementami (przede wszystkim rytmiką, lecz także z melodią, agogiką, dynamiką, artykulacją, harmonią czy barwą). „Do istotnych aspektów rytmiki należą także: czas i przestrzeń oraz wynikające z ruchu zależności pomiędzy nimi”<sup>62</sup>.

### *Podsumowanie*

Ruch dla dziecka jest synonimem życia. Odpowiedzią na potrzebę zaznaczenia osobistej obecności dziecka w świecie jest współczesna recepcja edukacji muzycznej według założeń E. Jaques’a – Dalcroze’a, która od 100 lat znajduje zastosowanie w procesie oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych, profilaktycznych i terapeutycznych. Pedagog zaznaczał, że poznanie świata i zrozumienie go opiera się głównie na ruchach ciała i pracy zmysłów, uważał także, „że podstawą harmonijnego rozwoju człowieka jest jedność umysłu i ciała. Według niego na poziomie motorycznym dziecka nic nie dzieje się bez kontroli umysłu”<sup>63</sup>.

Ciało dziecka podczas edukacji muzycznej opartej na rytmie doznaje integracji sensorycznej, dzięki temu w „celowym działaniu, czyli w reakcjach adaptacyjnych, służących do wykonania określonej czynności” dziecko w przyszłości będzie funkcjonowało harmonijnie<sup>64</sup>.

Metoda ta, poddana oczywiście krytycznej analizie ze względu na odległy czas jej utworzenia, jest szczególnie cenna, gdyż zawsze prowadzi od praktyki do emocjonalnego przeżycia i ekspresji ruchowej, nie tylko pozwala na doświadczanie świata, lecz daje możliwość doświadczenia własnego „ja”. Zgodnie z koncepcją Dalcroze’a, praktyka poprzedza teorię: „działanie według metodycznego porządku słucham — odczuwam — wykonuję — pojmuję

---

<sup>61</sup> E. Jaques - Dalcroze, *dz. cyt.*, s. 23.

<sup>62</sup> E. Bogdanowicz, G. Durlow, *dz. cyt.*, s. 429 – 430.

<sup>63</sup> Tamże, s. 429.

<sup>64</sup> E. Jaques - Dalcroze, *dz. cyt.*, s. 23.

pozwała na doświadczanie i poznawanie przez dziecko swojego ciała i jego możliwości, emocji, uczuć oraz potrzeb, co jest pierwszym krokiem do poznawania świata”<sup>65</sup>.

Ruch w przestrzeni edukacji muzycznej to połączenie bliskiej preferencjom dziecka muzyki z naturalną potrzebą aktywności motorycznej. Przecież „muzyka jest doświadczeniem uniwersalnym, możliwym i dostępnym dla każdego; bo przecież ruch wpisuje się w naturę i potrzeby dziecka, bo działa nań aktywizująco i wzmacniająco”<sup>66</sup>.

### *Bibliografia*

Appelt K. , *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w: ] *Portrety psychologiczne człowieka*, red. A. I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005

Bogdanowicz E. , Durlow G. , *Rytmika w terapii dziecka* [w: ] *Muzyka w środowisku społecznym*, red. J. Uchyła-Zroski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012

Buchnat M. , *Ruch i rytm wspierający rozwój dziecka z różnymi deficytami* [w: ] *Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*, red. A. Twardowski, Wydawnictwo PTP, Poznań 2005

Chojak M., Grochowska I., Jurzysta K. , Melgieś M., Karpińska A. , *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2017, z. 1, t. 36

Czub M. , *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w: ] *Portrety psychologiczne człowieka*, red. A. I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005

Dolto F., *Zrozumieć dziecko. Rozmowy o wychowaniu*, Jacek Santorski i Co – Wydawnictwo, Warszawa 2002

Forecka – Waśko K. , Załustowicz A., *Wykorzystanie technik relaksacyjnych, wizualizacyjnych oraz muzykoterapii aktywnej w pracy z dzieckiem z przejawami zachowań agresywnych – praktyczne zastosowanie w pracy nauczyciela*, „Szkoła Specjalna” 2013

---

<sup>65</sup> E. Bogdanowicz, G. Durlow, *dz. cyt.*, s. 429.

<sup>66</sup> Tamże, s. 433.

Gandziel A. , *Dydaktyczne aspekty przedszkolnej edukacji muzycznej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2015, nr 2, t. 7 (43)

Głazewski M. , *Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr 2

Herzyk E. , *Metoda Orffa w nauczaniu dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym*, „Rewalidacja”2004, nr 1

Jaques – Dalcroze E. , *Pisma wybrane*, WSiP, Warszawa 1992

Kisiel M. , *Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce. Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice 2015

Kramm M., Mielcarek A. , *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, Seria III, Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania, t. 1, Wczesna Edukacja Dziecka*, red. A. I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

Krasoń K. , *Metoda E. J. Dalcroze’a jako czynnik skutecznego przygotowania nauczycieli klas przedszkolnych do zadań dydaktyczno-wychowawczych*, [w: ] *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, red. H. Moroz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993

Lawendowski R. , Besta T. , Drzewiczewska M. , *Rozwój tożsamości muzycznej w perspektywie dialogu z innymi*, *Miscellanea Anthropologica et Sociologica* 2017, nr 18(4)

Molińska M. , Ratajczyk A. , *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, Seria III, Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania t.2, Edukacja przedszkolna*, red. A. I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

Przychodzińska – Kaciczak M. , *Muzyka i wychowanie*, Nasz Księgarnia, Warszawa 1969

Sadowska K. , *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju. Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020

Słoboda K. , *Uprzeźrzenia ciała – ucieleśnienia rytmu*, „Dialog” 2014, nr 11

Suświłło M. , *Teoretyczne podstawy wczesnej edukacji muzycznej. Zarys problemu*, „Studia Edukacyjne” 2009, nr 9

Trempała J. , *Wczesne kompetencje poznawcze w rozwoju dziecka*, „Warmińsko – Mazurski Kwartalnik Naukowy” 2012, nr 2

Trusewicz R. , Pogorzała A. M. , *Rozwój ruchowy dziecka z uwzględnieniem założeń koncepcji NDT Bobath*, [w: ] *Innowacyjność i tradycja w fizjoterapii*, red. A. M. Borowicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji i Terapii, Poznań 2017

Trzcionka – Wieczorek A. , *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym — refleksje z prowadzonych badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 2/1 (10/1)

Zdybel D. , *Autonomia poznawcza dziecka w koncepcji Marii Montessori – współczesne (re)interpretacje*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2018, nr 1 (47)

Żmirchowska M. J. , *Działalność pedagogiczna Henryka Jordana*, „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne” 2012, nr 2, t. 18