

*Ewa Szatan*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.07>

ORCID 0000-0002-4764-3308

Uniwersytet Gdański

[ewa.szatan@ug.edu.pl](mailto:ewa.szatan@ug.edu.pl)

## **Rzecz o potencjale dziecka w aktywnościach muzycznych – refleksje o „ruchu z muzyką”**

### **Summary**

#### **A story about a child's potential in musical activities – reflections on movement with music**

Musical activities give the child a chance to meet higher needs (Maslow), including aesthetic ones (Wojnar). One of the activities is movement with music, in which children realize their musical and movement interpretations. They create creative situations and creation, but above all, they open the child to various challenges and release the potential inherent in him. In the text I will present my reflections based on selected situations that I observed during my music classes.

**Keywords:** child, musical activities, movement with music, music and movement interpretations, potential

**Słowa kluczowe:** dziecko, aktywności muzyczne, ruch z muzyką, interpretacje muzyczno-ruchowe, potencjał

### **Wprowadzenie**

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie przykładowych sytuacji, w których dziecko w kontakcie ze sztuką muzyczną wykorzystuje tkwiący w nim potencjał, wzmacniając go, dzięki czemu rozwija się w wielu obszarach (nie tylko muzycznie). Sytuacje mogą mieć różny charakter w zależności od miejsca i osób w nich uczestniczących. Zorganizowane aktywności, np. zajęcia muzyczno-ruchowe z realizacją **interpretacji utworów muzycznych ruchem**, stwarzają szansę dziecku na realizację jego potrzeb wyższych, do których zalicza się m.in. kontakt ze sztuką, z muzyką. Jest to potrzeba wysoko sytuowana w hierarchii potrzeb według Masłowa, gdyż zaspokaja potrzeby estetyczne (Maslow 1986). Te z kolei wzbogacają rozwój i wychowanie człowieka (Przychodzińska-Kaciczak 1974; Przychodzińska 1989; Szuman 1993; Wojnar 1995). Interesujące są wątki opisu antropologicznego i psychologicznego człowieka według Masłowa i jego teza o przyjęciu wolności człowieka. Zakłada się w niej, że wolne wybory są warunkiem zdrowego rozwoju, osiągnięcia tożsamości i samorealizacji.

Doświadczenie muzyki jest takim wolnym wyborem, materia muzyczna bowiem dociera do każdego, a jej odbiór jest bardzo indywidualny i nie znosi przymusu. Podążając za tą myślą, można zauważyć, że w procesie interpretacji muzyki ruchem, jeżeli wynika to z wewnętrznej potrzeby dziecka, może ono osiągnąć stan zadowolenia i spełnienia oraz zaspokoić potrzebę wiedzy, rozumienia i samorealizacji (Maslow 1986). Postulat Maslowa: „pozwoić być” można przełożyć na doświadczenie muzyki w zespołowym działaniu i cały proces z tym związany, co jest odpowiedzią na indywidualne potrzeby dziecka (np. rozwój zdolności muzycznych) i rodzące się indywidualne wartości.

Moje refleksje w niniejszym tekście są zogniskowane głównie na jednej z aktywności określanej jako „**ruch z muzyką**” z dwóch przyczyn. Po pierwsze jestem osobą, której idee Emila Jaques-Dalcroze’a i Carla Orffa są bardzo bliskie z powodu wykształcenia, zainteresowań zawodowych i kilkudziesięcioletniego doświadczenia. Obserwowałam zaangażowanie uczestników zajęć muzyczno-ruchowych nie tylko w Polsce, ale i za granicą (jako prowadząca warsztaty). Podczas zajęć miałam okazję wchodzić z osobami w różnym wieku, zarówno z dziećmi, nastolatkami, jak i dorosłymi, w różne interakcje, których źródłem była muzyka. Zarówno w ćwiczeniach ekspresji muzyczno-ruchowej Orffa, elementarnych ćwiczeniach dalcrozowskich, jak i w **interpretacjach muzyki ruchem** uczestnicy wykazywali się otwartością, co uruchamiało ich potencjał i stawało się źródłem satysfakcji. Poczynione przeze mnie obserwacje są przedmiotem rozważań. Po drugie ruch z muzyką wpisany w podstawę programową<sup>1</sup> jest niedoceniany jako aktywność w szkole, która prowadzi do wiedzy i zachowań prospołecznych, a nawet osiągania terapeutycznych efektów. Brak właściwego podejścia nauczyciela do zajęć muzyczno-ruchowych w edukacji najmłodszych daje rodzicom powody do myślenia, że to tylko dobra zabawa, nie nauka, a więc dochodzą do wniosku, że to zmarnowany czas. Takie opinie szkodzą, gdyż rezygnacja z realizacji zadań muzyczno-ruchowych zmniejsza zaspokojenie naturalnej potrzeby ruchu przez dziecko. Sądzę, że ta forma dziecięcej aktywności, realizowana przez kompetentne osoby (nie podejmuję w tym artykule polemiki dotyczącej nauczyciela i jego kompetencji), może być początkiem zmian w edukacji muzycznej na poziomie pracy nauczyciela, gdyż dotyczy nowego pokolenia Alfa, dla którego dotychczasowe niewłaściwie realizowane metody pracy (wykorzystujące tylko książkę i karty pracy bez aktywności muzycznych) są nieatrakcyjne i stanowią zaprzeczenie jej istoty. Na podstawie mojej praktyki pedagogicznej na wszystkich poziomach kształcenia (od przedszkola po uczelnię wyższą) mogę stwierdzić, że trzeba się zmierzyć z problemem, który polega na tym, że zarówno dzieci z pokolenia Alfa, jak i obecni studenci (za chwilę nauczyciele) to członkowie innego społeczeństwa, określanego jako: informacyjne, społeczeństwo wiedzy, ery internetowej, sieciowe czy

<sup>1</sup> Treści nauczania – wymagania szczegółowe, VIII Edukacja muzyczna (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.)).

medialne (Krztoń 2015). Aktywności fizyczne obecnego pokolenia są zaniedbane. Dlatego w niniejszym tekście podejmuję próbę ukazania aktywności „**ruch z muzyką**” jako źródła możliwości dziecka i właściwego wykorzystania jego muzycznego potencjału.

### **Zdolności w doświadczaniu muzyki przez dzieci**

Człowiek podejmuje w życiu różne aktywności muzyczne, których efektywność wynika z poziomu jego zdolności muzycznych (Lewandowska 1978; Shuter-Dyson, Gabriel 1986; Swanwick 1995 i in.). Rodzi to pewne konsekwencje, np. selekcji uczniów (m.in. w szkole muzycznej, zespołach muzykujących nastawionych na udział w konkursach i sukces), gdyż wśród dzieci są zarówno bardzo zdolne, przeciętnie uzdolnione muzycznie, jak i te o niskim poziomie wyróżnionych cech (słuch muzyczny, pamięć muzyczna, poczucie rytmu czy smak muzyczny) (zob. Lewandowska 1978). Są także dzieci o wielorakich zdolnościach, nie tylko muzycznych. Ich indywidualne i zróżnicowane osiągnięcia inspirują do prowadzenia badań i tworzenia teorii. Uzasadnień tych różnic poszukuje się w praktyce edukacyjnej – w teoriach: inteligencji wielorakiej (Gardner 2002), inteligencji sprzyjającej powodzeniu (Sterndberg 1986, za: Dyrda 2012), modelach Josepha Renzulliego (za: Limont 1994), Franza Mönksa czy François Gagné (za: Limont 2010), według których poszczególne komponenty zdolności wchodzą ze sobą w różnorodne interakcje i zależności. Niektóre osoby cechują wybitne zdolności. Wśród predyktorów wybitnych zdolności można odnaleźć czynniki związane z motywacją, twórczością, emocjami oraz środowiskiem zewnętrznym. Myślenie całościowe o zdolnościach uczniów pozwala na rozwój umiejętności i osiągnięcie wyższego poziomu zdolności (Shuter-Dyson, Gabriel 1986; Gordon 1999; Sękowski (red.) 2004 i in.). Zdolności muzyczne są wrodzone, ale ich poziom maleje bez stymulacji ze strony środowiska i ok. 9–10 roku życia łatwość i naturalność uczenia się krystalizuje (Wierszyłowski 1979; Shuter-Dyson, Gabriel 1986; Manturzevska, Kotarska 1990; Gordon 1999). To pokazuje, jak ważne dla rozwoju jest bogate muzycznie środowisko, które bardzo wcześnie uruchamia potencjał dziecka, zanim osiągnie ono wiek krytyczny (np. najbliższe osoby stymulowały rozwój i kształtowały Wolfganga Amadeusza Mozarta, Fryderyka Chopina czy dzieci Jana Sebastiana Bacha, które nie tylko w wieku kilku lat już koncertowały przed publicznością, ale także tworzyły swoje pierwsze kompozycje).

W różny sposób i w nieoczekiwanych miejscach/sytuacjach dziecko ujawnia naturalne możliwości np. muzyczne i twórcze<sup>2</sup>. Jako przykład przywołam zdarzenie, którego byłam mimowolnym świadkiem: dziewczynka (ok. 7. roku życia) czekała z matką (klientką banku) w kolejce do załatwienia sprawy. Był to dla niej czas bez określonego zajęcia, mogła się nudzić. Zaczęła więc nucić jakąś piosenkę, a później tworzyć śpiewanki. Widać było, że dziewczynka lubi taką aktywność, a matka zazwyczaj ją akceptuje. Jednak w tej

<sup>2</sup> Tematyka ta jest omawiana m.in. przez: Małgorzatę Suświłło, Urszulę Szuszcik, Janinę Uszyńskiej-Jarmoc, Stanisława L. Popka, Krzysztofa Szmidta i in.

sytuacji spokojnie zwróciła uwagę córce, że jej zachowanie może przeszkadzać pracownicy banku. Dziewczynka przestała śpiewać, ale słyszałam, że coś szeptała z przejęciem, co określiłabym słowami: „zamykając w sobie swobodną twórczość”. Wykazała się empatią i w opisanej sytuacji uszanowała potrzeby innych (spokój potrzebny do skupienia uwagi i prowadzenia rozmowy z klientem). To przykład dobrego środowiska wypełnionego emocjami, zrozumienia dla dziecięcych potrzeb i możliwości. Ale nie każde takie jest: „Z uwagi na szeroką paletę ofert aktywizowania dzieci ich codzienność traktowana jest racjonalnie, z ograniczeniem emocji, na które najczęściej nie ma zbyt wiele czasu. To stawianie na dzieciństwo wysokiej jakości” (Waloszek 2014: 237). Może w nim brakować np. aktywności muzycznych, które prowadzą do homeostazy? Emil Jaques-Dalcroze uważał, że od narodzin, gdy pieczę sprawuje matka, po etap nauczyciela w życiu dziecka powinno się zwracać uwagę na równowagę wychowania i nauczania oraz dbałości o zdrowie, w tym celu można wykorzystywać muzykę (Szatan 2015). Muzyka posługuje się swoistym językiem pozawerbalnym, który wraz z językiem werbalnym mogą wpłynąć na wypracowanie postawy szacunku dla drugiej osoby, zrozumienia, tolerancji itd. Istotne są czas i jakość doświadczeń muzycznych, ponieważ tylko wtedy pojawiają się emocje i przeżywanie muzyki. Zostaną pobudzone zdolności wielorakie dziecka w aktywnościach muzyczno-ruchowych i ujawni się (może często niezauważony?) jego potencjał.

### **„Ruch z muzyką” – wyzwianie potencjału muzycznego dziecka**

Doświadczenia muzyczne zdobywane w dzieciństwie są istotne dla holistycznego rozwoju człowieka, dla jego wychowania i pozostawiają trwały ślad na całe życie. Mogą być traktowane jak aktywność ludyczna (Elkonin 1984; Huizinga 1998) lub dydaktyczna zabawa ze śpiewem i tańcem/ruchem<sup>3</sup>. Dzięki nim dziecko obcuje z dźwiękami – gra na instrumentach lub udaje granie, improwizuje prymitywną muzyczną materię lub tworzy ciekawe wzory muzyczne, angażuje swój cały twórczy i odtwórczy potencjał (Skowrońska-Lebecka 1995). Muzykowanie przybierające różne formy oraz percepcja muzyki rozwijają muzyczne zdolności i umiejętności (u każdego człowieka w różnym stopniu), rozwijają intelekt i pamięć (Piaget 1966; Hurlock 1985), a uzupełnione wiedzą, stanowią o szerokich kompetencjach muzycznych. W interpretacjach muzyki ruchem i tańcu zostaje ponadto zaspokojona naturalna potrzeba ruchu. Tak realizowane wychowanie estetyczne umożliwia świadome uczestnictwo w kulturze muzycznej (Wojnar 1995).

Stwarzanie sytuacji dla wyzwiania potencjału muzycznego jest wyzwaniem dla nauczyciela. Potencjał dziecka można rozpatrywać w działaniach prostych, np. śpiewaniu czy tańczeniu, ale potrzeba uwolnienia energii może prowadzić do zespolenia aktywności, takich jak: aktywność ruchowa i aktywność wokalna, zadania głosowe realizowane z akompaniamentem instrumentu czy wykorzystanie prostych instrumentów podczas tańczenia.

<sup>3</sup> Pierwsza w Polsce praca Józefy Lenartowskiej opublikowana w 1959 r.

Aktywne wokalnie dziecko może improwizować melodie lub odtwarzać piosenkę, w której przekształci tekst literacki, ale także melodię i rytm. Podobne rozwiązania może zastosować w ruchu jako „odbicie” rozwiązań wokalnych, np. melodia, jej kierunek, czas trwania, ambitus mogą stanowić wzór dla rozwiązania ruchowego w przestrzeni czy własnej kinesferze. Treść literacka piosenki może stanowić wzór dla opowieści ruchowej z muzyką lub bez niej, może być też muzyczną/ruchową ilustracją. Takie działania generują kolejne pomysły wynikające z naturalnych możliwości dziecka/ucznia. Podczas słuchania muzyki zaczyna reagować system nerwowo-mięśniowy – ciało wykonuje niewielki gest, ruch; dziecko zaczyna „tańczyć”. Od swobodnej improwizacji, przez planowanie sekwencji ruchowych, stopniowo dochodzi do tworzenia „interpretacji muzyczno-ruchowych” w koncepcji Jaques-Dalcroze’a oraz muzycznych przedstawień Orffa.

### Od ruchu swobodnego do „interpretacji muzyczno-ruchowej”

Ruch jest naturalną potrzebą dziecka, która może być zaspokojona w połączeniu z muzyką (Lange 1988; Jaques-Dalcroze 1992; Ałaszewska 2016). W takiej działalności zaangażowane są jednocześnie ciało, intelekt i dusza (Tomaszewski 1991; Stegemann i in. 2015). Dziecko wykonuje swobodne ruchy (np. „w ekspresji muzyczno-ruchowej” C. Orffa) lub kierowane („rytmika” E. Jaques-Dalcroze’a, „ruch kreatywny” Rudolfa Labana). Są one realizowane w określonej przestrzeni, którą dla potrzeb opisu ćwiczeń rytmicznych Marzena Brzozowska-Kuczkiewicz nazywa „przestrzenią geometryczną”, Laban zaś w swojej metodzie – „kinesferą”. Zadania aktywizujące ruchowo sprzyjają odczuwaniu i rozumieniu muzyki oraz siebie w muzyce. Wykonywane przez dziecko według wzoru proponowanego przez nauczyciela ukazują jego możliwości odtwórcze, ćwiczą pamięć i wprowadzają w zasady muzyki i ruchu, a poddawane różnego rodzaju przekształceniom – uruchamiają dziecięcy potencjał twórczy. Muzyka i taniec wyzwalają w dziecku kreatywność, która według Labana odzwierciedla emocje człowieka i pozwala na odreagowanie napięć psychicznych (za: Bogdanowicz i in. 1998). Uwolnienie od napięcia i nadmiaru energii wprowadza homeostazę i takie odczytanie ruchu, tańca ukazuje możliwości socjalizacyjne, gdyż w edukacji socjalizacja zachodzi procesie pracy zarówno indywidualnej, jak i głównie zespołowej. Elementarne ćwiczenia rytmiczne są bazą dla zadań na wyższym poziomie – interpretacji muzyczno-ruchowych, które zostały opisane w dalszej części artykułu.

W działaniach zespołowych po pierwszych improwizacjach ruchowych, w których przeważają emocje i wydaje się, że doświadczamy chaosu w aktywności dzieci (nie radzą sobie z porządkowaniem ruchu – skumulowana energia), z pomocą przychodzi nauczyciel, który jak choreograf przygląda się z boku i nadaje formę ich działaniom. Odwołuje się do ich wyobraźni i weryfikuje trafność rozwiązań, które się pojawiały w momencie improwizacji. Tak więc ruch, improwizacja ruchowa to nie tylko „takie sobie bieganie, skakanie”, lecz jest to etap przejściowy do kreacji ciała w muzyce i przestrzeni, do porządkowania zgodnego ze stanem posiadanej wiedzy dziecka i wiedzy nowej.

## Interpretacja ruchowa utworów muzycznych

Termin „interpretacja ruchowa utworów muzycznych”, wprowadzony do metody rytmiki Jaques-Dalcroze’a<sup>4</sup>, pojawił się w Polsce już w pierwszych powojennych materiałach metodycznych dla nauczycieli, a w latach 80. XX w. – wraz z przemianami w szkolnictwie artystycznym i pracami nad wzniesieniem polskiej rytmiki na wyższy poziom – problematyka interpretacji muzyki ruchem (*plastique animée*) (Jaques-Dalcroze 1992: 83) zaczęła się pojawiać w wypowiedziach autorytetów tej dyscypliny. Na spotkaniach naukowo-artystycznych dalcrozistki, inicjator i założycielki kierunku rytmika w ówczesnych wyższych szkołach muzycznych (obecnie akademiach muzycznych) Monika Skazińska, Elżbieta Kilińska-Ewertowska i Barbara Ostrowska podkreślały jej ważne miejsce w umuzykalnieniu i kształceniu muzycznym nie tylko dzieci, ale też muzyków – nauczycieli rytmiki i kształcenia słuchu metodą Jaques-Dalcroze’a oraz nauczycieli wczesnej edukacji podejmujących pracę z dziećmi w przedszkolu i szkole podstawowej. Interpretacje muzyczno-ruchowe miały być dopełnieniem elementarnych ćwiczeń rytmicznych, służyły poznawaniu literatury muzycznej i kształtowaniu gustu muzycznego.

Niestety następujące ciągłe zmiany programowe i systemowe w szkolnictwie zniweczyły podejmowane wysiłki w odniesieniu do szkół ogólnokształcących. Obecnie często słyszy się słowa krytyki wczesnej edukacji muzycznej i negatywnie ocenia pracę nauczycieli, nie podejmując próby ich wsparcia. Dlatego warto wracać do zespołowych wartościowych aktywności, takich jak interpretacja ruchowa utworów muzycznych. W pracy nad nimi dzieci potrafią zaskoczyć pytaniami o muzykę i o niej rozmawiać (Szatan 2016b). Są muzycznie twórcze podczas poszukiwania rozwiązań ruchowych. Odczuwają i rozumieją muzykę, co prowadzi je do tworzenia własnych nazw na podstawie zebranych cech muzycznych zjawisk, zbliżając do właściwej terminologii (wybrane elementy: melodia, rytm, dynamika, artykulacja, agogika, forma), gdyż tak jak posługujemy się językiem werbalnym w komunikacji z drugim człowiekiem, w podobny sposób można się porozumiewać **językiem dźwięków** (Skazińska 1989; Ostrowska 2002; Szatan 2016a i in.). Dziecko ten język może fizycznie dostrzegać dzięki analizatorowi słuchu, analizować i rozumieć treści muzyczne i właśnie w interpretacji ruchowej dochodzi do zbliżenia się do dzieła muzycznego przez uzyskanie jedności **kształtu dźwiękowego i kształtu wizualnego** (Skazińska 1989: 215–216). Należy to odnieść do każdego utworu muzycznego jako „sposób objaśnienia utworu muzycznego środkami ruchowymi” (Skazińska 1989: 215–216). W ten sposób dochodzi do uwolnienia emocji wykonawców, a ekspresja ciała, mimika twarzy są odpowiedzią na wyraz samej muzyki (Skazińska 1989) i/lub jej pozamuzycznych treści w muzyce **ilustracyjnej** (Ostrowska 2002). W przypadku dzieci mniej zdolnych muzycznie o i mniejszym potencjale odwoływanie się do treści pozamuzycznych może upraszczać i przyspieszać proces tworzenia interpretacji, gdyż pomaga w pobudzeniu dziecięcej wyobraźni.

<sup>4</sup> Pierwsza w Polsce książka dotycząca zagadnień metodycznych z rytmiki Dalcroze’a pojawiła się już w 1951 r. napisana przez Marię Wąsiakową, a tematykę tę podjęły Maria Dąbrowska i Jadwiga Grafczyńska oraz Józefa Lenartowska.



## Rola interpretacji ruchowych utworów muzycznych w odkrywaniu możliwości dziecka

Praca z utworem muzycznym i przygotowywanie występów artystycznych przyczyniają się do nawiązywania kontaktów w grupie, wzmacniają je, zbliżają nie tylko członków grupy, ale także osobę prowadzącą zajęcia. Sprzyjają temu zarówno aktywność muzyczna, jak również komunikacja werbalna i pozawerbalna (Szatan 2005, 2011; Cylulko 2016).

Przez dwa lata w Centrum Inicjatyw Edukacyjnych (CIE) w Kartuzach<sup>5</sup> prowadziłam zajęcia umuzykalniające metodą Dalcroze’a, podczas których realizowałam interpretacje ruchowe do muzyki różnych kompozytorów (m.in. Camille’a Saint-Saënsa, Sergiusza Rachmaninowa). Były to bardzo satysfakcjonujące spotkania. Dzieci wielokrotnie zaskakiwały mnie swoją otwartością na nowe doświadczenia (w szkole nie miały tego typu zajęć czy nawet wybiórczo zadań w ramach edukacji muzycznej), eksplorowaniem miejsca i pomocy dydaktycznych, pomysłowością i poprawnością muzyczną rozwiązań ruchowych. Jako przykład chciałabym wskazać cztery wybrane sytuacje.

**Sytuacja 1.** Pewnego dnia po rozpoczęciu spotkania dzieci zapytały, czy mogą pokazać mi, jak „tańczyły w domu”, i zaczęły prezentować zadania. Opowiedziały, jak po wspólnych zajęciach w CIE wybrały sobie muzykę i zaczęły improwizować. To nie było narzucone przeze mnie „zadanie domowe”. Z własnej inicjatywy stworzyły niepowtarzalną koncepcję ćwiczenia – od swobodnej improwizacji do ustalenia stałych elementów, które zapamiętały i odtwarzały (tak jak w interpretacjach rytmicznych). Dzieci zrobiły to z wewnętrznej potrzeby działania – miała to być dla mnie, osoby prowadzącej zajęcia, „muzyczna niespodzianka”. Taki potencjał skrywały 6–7-letnie dziewczynki.

**Sytuacja 2.** Innym razem dwie najstarsze uczestniczki (10 i 11 lat) w grupie opracowały własną wersję wybranego przeze mnie na koncert utworu i wyćwiczyły ruch. Na zajęciach improwizowały z rekwizytem, nie była tworzona jeszcze struktura formalna. Praca z rekwizytem (dużym kawałkiem delikatnego materiału, który miał służyć pracy w duecie) tak je zaciekała, że postanowiły ćwiczyć w domu jednej z nich. Na następne spotkanie przyszły z gotową propozycją, która była na tyle interesująca i poprawna merytorycznie (forma, melodia, dynamika), że po drobnej korekcie i dopracowaniu została zaprezentowana na koncercie jako interpretacja ruchowo-przestrzenna.

**Sytuacja 3.** Jest to odmienny przykład możliwości dziecka. Nie odnosi się do sfery samej muzyki, ile skupia na technicznym podejściu do pracy w zespole nad interpretacją muzyki ruchem. Pięcioletni chłopiec (jedyne w grupie) „udoskonalił” rekwizyt. Przed rozpoczęciem ćwiczenia każde dziecko miało sobie wybrać do ćwiczenia osadzoną na patyku wstążkę (były one w kilku kolorach). On jako jedyny zapytał, czy może wziąć więcej, gdyż wszystkie kolory mu się podobają. Nie zraziło go to, że trudno będzie trzymać

<sup>5</sup> Opisałam te zajęcia w kilku artykułach m.in.: *Idea wykorzystania pracy zespołowej w doświadczeniu muzyki. Zajęcia muzyczno-ruchowe jako pole dla twórczości i kreatywności dzieci* (Szatan 2016c); *Interpretacja muzyki ruchem jako dziecięce doświadczanie sukcesu* (Szatan 2017).

kilka patyczków jednocześnie. Początkowo ćwiczył, a potem w czasie gdy swoje zadanie realizowały dziewczynki, stworzył „nowy” rekwizyt: z kilku wybranych do ćwiczenia kolorowych wstążek zrobił jedną, osadzając wszystkie wstążki na jednym patyku „dla wygody”, ponieważ nie mieściły się w jego dłoni.

**Sytuacja 4.** Poszukiwaliśmy rozwiązania w interpretacji ruchowej dla zakończenia *Marsza* z opery *Carmen* Georges’a Bizeta. Ten sam chłopiec podczas improwizacji ruchowej bardzo spontanicznie zareagował na ostatnie akordy utworu, wyrzucając trzymaną chustę w górę, co było zgodne z energią muzyki. Był to najlepszy z pomysłów, o czym zdecydowały pozostałe dzieci. Chłopiec był na tyle swobodny na zajęciach, że jego rozwiązanie zostało zauważone, mimo że był najmłodszym dzieckiem w grupie. Z kolei pozostałe dzieci ukazały swoją gotowość do odstąpienia od własnych pomysłów, a w innym działaniu dużą empatię i postawę opiekuńczą wobec chłopca.

Czyniąc przedmiotem mojej wypowiedzi potencjał dziecka, jego rozwój i eksplorację, chcę zwrócić uwagę, że uaktywnia się on w określonych warunkach. Oprócz muzyki stymulującej działanie, ważne są miejsce, czas, współwiczący i postawa dorosłego. Istotne są również komunikaty wysyłane przez nauczyciela do dziecka/dzieci, ponieważ mogą wywołać reakcję: działanie lub ciszę. **Cisza** jako wyraz namysłu przed odpowiedzią na pytanie muzyczne lub reakcją ruchową na postawiony problem. Drugą odsłoną ciszy jest niemoc dziecka, brak wiary w sprawstwo czy wreszcie zdziwienie, że ktoś (w tym wypadku nauczyciel) chce porozmawiać, poznać poglądy dziecka w danej sprawie (zazwyczaj w szkole „lepiej się nie odzywać, bo Pani i tak zawsze poprawi, a nawet skrytykuje i dzieci będą się ze mnie śmiały”). Komunikaty werbalne: zachęta „spróbuj”, pytania „co myślisz o danej sprawie?”, „jak można zrobić to inaczej, np. zagrać, zatańczyć, zaśpiewać?”, otwierają dziecko, dają możliwość zaistnienia. To nie tylko przekazywanie, jak wykonać zadanie, ale włączenie dziecka w proces powstawania muzyki. Z kolei ciągle negatywne ocenianie jego działań zakłóci cały przekaz, który pojawia się w niewerbalnym języku muzyki (każdy może nadawać muzyce własne znaczenia, odczuwać ją w inny sposób). Pozytywne nastawienie do aktywności dziecka, czasami mniej sprawnej, nieudolnej, buduje jego zaufanie do dorosłych i do samego siebie. Dlatego dla mnie każde spotkanie z dziećmi było świadectwem uwalniania ogromnego, nie tylko muzycznego, potencjału każdego z nich, to było coś więcej...

## Wyzwania współczesności a muzyczne doświadczenia dziecka

Chciałabym się odnieść do dwóch kwestii dotyczących możliwości włączania aktywności muzycznych w inne sytuacje związane z wyzwaniami XXI w. Pierwsza to zapotrzebowanie na pracę z dziećmi w zakresie terapii muzyką, a druga wiąże się z wpływem rozwoju technologii informacyjnych na obecne pokolenia dzieci. Pomijam szeroko rozumianą muzykoterapię, gdyż nie jest tematem tego artykułu, ale warto zwrócić uwagę, że aktywności muzyczne (indywidualne i zespołowe) mogą być uzupełnieniem różnych terapii dziecka – odpowiednio włączane w sprzyjającej atmosferze zajęć mogą ujawnić ukryty potencjał dziecka i jego



gotowość do uczestniczenia w zajęciach terapeutycznych. Szczególnie praca w grupie sprawia, że dzieci wzajemnie się wspierają (co może być niewidoczne w pracy/terapii indywidualnej), co podnosi ich samoocenę oraz umiejętność dokonania oceny sytuacji (Kappert 2005). Muzyka pozwala na werbalizowanie stanów emocjonalnych, dzięki czemu można poznać, z jakim potencjałem dziecka mamy do czynienia. Tak więc aktywności muzyczno-ruchowe tu opisywane oraz elementarne ćwiczenia rytmiczne nie wykluczają także mniej zdolnych muzycznie uczniów, z problemami emocjonalnymi, dzieci z zaburzeniami (np. zachowania, mowy, a nawet z pewnymi ograniczeniami ruchowymi). Zakres aktywności zależy od ich możliwości oraz metod pracy nauczyciela (edukacja włączająca, terapie bazujące na osiągnięciach edukacji muzycznej – zob. np. Kilinska-Ewertowska 1987; Tomaszewski 1991; Cylulko 2016). Warto o tym pamiętać, gdyż zdaje się, że stosowanie „działań zmierzających w kierunku rehumanizacji współczesnego życia przez wielostronne wykorzystanie wielorakich walorów substancji muzycznej w celu ochrony i przywracania ludzkiego zdrowia oraz w celu korzystnego wpływania na współkształtowanie zarówno środowiska, w którym człowiek żyje i działa, jak i panujące w nim stosunki międzyludzkie” (Natanson 1988: 123) ma jeszcze głębszy wydźwięk. Wypowiedź Natansona była sformułowana w kontekście zadań muzykoterapii ubiegłego wieku, ale wydaje się ona już ponadczasowa. Związane jest to z tym, że wkraczamy w drugie ćwierćwiecze XXI w. i środowisko, o którym on pisał, obecnie wypełnione jest w jeszcze większym stopniu nowymi technologiami, a korzystanie z nich zarówno przez dorosłych, jak i dzieci jest codzienną i normalną aktywnością. Stwarza to sytuacje i stany trudne dla człowieka w każdym wieku – izolacja, brak bezpośrednich kontaktów z drugą osobą, samotność, „posiadanie” wielu wirtualnych przyjaciół i brak bliskiej osoby (kolegi, przyjaciela) w najbliższym otoczeniu, które mogą być inhibitorem możliwości dziecka. Ta sytuacja może generować problemy psychiczne, emocjonalne, które są wyzwaniem dla m.in. muzykoterapeutów. Jednak jest to rzeczywistość, w którą wpisani są współczesny uczeń i nauczyciel edukacji muzycznej/animator muzyczny. Nowe technologie są dla nich wyzwaniem, a ich eksploracja z pożytkiem dla wszystkich może wyzwalać aktywność w nowy sposób (np. doświadczenia ruchu i przestrzeni z wizualizacją w tle) dzięki włączeniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT – *information and communication technologies*). Jak zauważają badaczki Baron-Polańczyk i Nowak-Łojewska, w przypadku dzieci i nastolatków „Znaczna ich część lepiej się orientuje w nowym medialnym świecie. Mówiąc o tej grupie, często wskazuje się na uczniów – owszem, wielu z nich ma zwiększony potencjał do korzystania z ICT, lecz – jak mówi Mitch Resnick (WWW), twórca Scratcha – nie każdy kontakt człowieka z nowymi technologiami jest dla niego wartościowy poznawczo” (Baron-Polańczyk, Nowak-Łojewska 2022: 95). Zatem nauczyciel edukacji muzycznej, a także rodzice muszą odpowiedzieć na potrzebę dziecka/ucznia, by nauczyć się, jak piszą autorki: „krytycznego korzystania z zasobów Internetu, w czym rola mądrego dorosłego staje się nieoceniona. Może on uczestniczyć w stwarzaniu uczniom okazji do «operowania informacją» – działania związanego ze świadomym, efektywnym, mądrym i etycznym wykorzystaniem cyfrowych danych, ale też angażować ich w proces poszukiwania, porządkowania, przechowywania, tworzenia i udostępniania informacji” (Baron-Polańczyk,

Nowak-Łojewska 2022: 96). Edukacja muzyczna ze swoją różnorodnością form ekspresyjnych może się stać przeciwwagą dla ICT lub właśnie możliwością odkrywania muzyki dzięki ICT. Aktywności muzyczno-ruchowe czy samo słuchanie odpowiednio dobranej muzyki, początkowo traktowane dość swobodnie, uwalniają emocje, dają siłę do dalszej pracy i integrują grupę. To jest ten moment, gdy aktywność muzyczno-ruchowa i mądrość ucznia krzyżują się z kompetencjami nauczyciela – dziecko odczuwa muzykę i rozumie ją, rozumie własne działanie (możliwości intelektualne) i zaczyna je werbalizować, gdyż ma obok siebie inne osoby, które chcą je wysłuchać, a także realizuje potrzeby wyższe.

### Podsumowanie

We współczesnej pedagogice jest prowadzony dyskurs nad dziecięcą mądrością w myśleniu i działaniu (Płóciennik 2016). Badacze wskazują, że w szkole na ogół nie rozwija się kompetencji z nią związanych, nie uczy się sztuki zadawania pytań (Ledzińska, Czerniawska 2011), jak też odkrywania wartości poprzez świadome uznanie tych wartości – proces ten jest etapem ich poznawania i rozumienia (Olbrycht 2012). Kształci się „nietwórczych producentów i bezkrytycznych konsumentów na potrzeby wolnego rynku” (Olbrycht 2012: 95), a „w praktyce kształcenia realizuje tzw. nauczanie niepoznawcze” (Rutkowiak 2010: 239). Nie rozwija się wrażliwości na sztukę, zaniedbane są twórczość i kreatywność w praktyce edukacyjnej (Szmidt 2017). Wskazuje się instytucje oświatowe, ale należy pamiętać, że środowisko rodzinne, w którym nie ma czasu na rozmowy, także jest odpowiedzialne za to, że nie przygotowuje dziecka do rozwijania tych kompetencji po przekroczeniu progu przedszkola/szkoły. Natomiast rodzice organizują dzieciom wiele dodatkowych zajęć, aby zapewnić swoim pociechom lepszy start w przyszłość – chcą, by zdobyły wiedzę i umiejętności (także muzyczne). Zauważają bowiem potencjał, który chcą rozwijać. Nie zawsze wybór rodzaju zajęć jest słuszny i pokrywa się z naturalną potrzebą dziecka, gdyż w przeciwieństwie do specjalistów (nauczycieli i psychologów), odwołują się do własnej intuicji i doświadczeń (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013), w których brak wystandaryzowanych naukowych metod rozpoznania zdolności. Ich ocena zdolności, talentów jest subiektywna, dokonywana za pomocą obserwacji i weryfikowana w mediach z posiadaną wiedzą o świecie i poglądami innych osób (Warchala 2003). Natomiast to rodzice podają w swoich opiniach uzdolnienia muzyczne jako dominujące u własnych dzieci (zob. badania Łukasiewicz-Wieleby 2018: 184–185) i szukają możliwości ich rozwijania poza obowiązkową szkolną edukacją. Dzieci mogą zaspokajać swoje potrzeby w szkolnictwie muzycznym lub innych formach muzycznych/artystycznych zajęć pozaszkolnych. Mogą wybierać spośród np. zajęć muzyczno-ruchowych i form aktywności, które opisałam w tekście. Tu odnajdą swoje miejsce wśród rówieśników o podobnych potrzebach i zdolnościach, przestrzeń otwartą na dziecięce myślenie i zadawanie pytań, na rozwijanie potencjału. Zajęcia muzyczne z ofertą rozwijającą dziecko holistycznie mogą stanowić alternatywę dla kultu wiedzy, o którym pisze Danuta Waloszek: „We współczesnej edukacji za wiele czasu i przestrzeni poświęca się gromadzeniu przez uczniów

wiadomości, z nadzieją/mitem na to, że po pewnym czasie przekształcą się one w wiedzę, za mało – na namysł, dociekanie, zmaganie się myślenia z problemem, uczenia strategii dostrzegania, formułowania i wykonywania zadań, główkowania” (2014: 237). W proponowanych przeze mnie aktywnościach wiedza jest wynikiem praktyki, która tę wiedzę buduje i utrwala. Z dziećmi/uczniami się muzykuje, a także rozmawia o tym, co myślą o muzyce; stawia się pytania, które prowokują do namysłu nad muzyką i aktywnością muzyczną, zachęcają do samodzielnego zadawania pytań, co przekłada się na wolność i samodzielność w innych obszarach funkcjonowania dziecka. Dzieci eksplorują muzykę, dociekają, „dlaczego coś tak lub inaczej działa”, wyjaśniają zjawiska muzyczne, budują, ugruntowują muzyczną wiedzę.

Refleksja jednej ze studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna o aktywnościach muzyczno-ruchowych wypowiedziana w odniesieniu do swojej przyszłej pracy zawodowej w szkole jest poruszająca i daje nadzieję, że pokolenie wchodzące na rynek pracy w edukacji wczesnoszkolnej podchodzi z rozwagą i odwagą do rozwoju powierzonych im dzieci: „To obszar, który domaga się poszerzenia oferty dla dzieci w szkole (obok wpisanej w program edukacji muzycznej), ale nie jako kolejna wymuszona na ocenę aktywność, gdyż muzyka i ruch jako sposób ekspresji może stać się formą realizacji pasji twórczej”. Nie są to słowa wybitnego myśliciela z naukowym dorobkiem, ale właśnie dlatego są tak cenne, bo mają realną szansę przełożenia na praktykę edukacyjną i na potrzebę zmiany. Potwierdzenie moich przemyśleń zawartych w niniejszym tekście odnajduję w innej, także niezwykle dojrzałej wypowiedzi przedstawicielki młodego pokolenia – studentki III roku tegoż kierunku: „Według mnie, wiem to też na swoim przykładzie, artysta jest w naszym wnętrzu. Wystarczy go tylko uwolnić”. Bo potencjał, któremu poświęciłam uwagę w niniejszym tekście, tkwi w każdym z nas, zarówno w dziecku, rodzicu, jak i w nauczycielu.

## Literatura

- Ałaszewska D. (2016), *Teoria ruchu edukacyjnego Rudolfa Labana*. W: E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony (red.), *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Baron-Polańczyk E., Nowak-Łojewska A. (2022), *Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 55(2).
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M. (1998), *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganii rozwoju dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Cylulko P. (2016), *Komunikacja muzyczna we wczesnym wspomaganii dziecka i jego rodziny*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 16(4).
- Elkonin D.B. (1984), *Psychologia zabawy*. Warszawa, WSiP.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Gordon E.E. (1999), *Sekwencje uczenia się w muzyce*. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.
- Huizinga J. (1998), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa, PIW.
- Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka*. T. 1. Warszawa, PWN.
- Jaques-Dalcroze E. (1992), *Pisma wybrane*. Warszawa, WSiP.

- Kappert D. (2005), *Tańcząc z dziećmi. Improwizacja taneczna – symbolika ciała – socjoterapia*. Tłum. H. Łukaszevska, N. Szymańska. Warszawa, Wydawnictwo Kined.
- Kilinska-Ewertowska E. (1987), *Logorytmika*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Krztoń W. (2015), *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*. „Modern Management Review”, 20(3).
- Lange R. (1988), *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze. Perspektywa antropologiczna*. Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, PWN.
- Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych*. Warszawa, WSiP.
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk, GWP.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2013), *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Manturzevska M., Kotarska H. (1990), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa, WSiP.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa, PAX.
- Natanson T. (1988), *Muzyczna profilaktyka w procesie nauczania-wychowania. Wybrane refleksje teoretyczne*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu”, 45.
- Ostrowska B. (2002), *Interpretacja ruchowa dzieła muzycznego w metodzie Emila Jaques-Dalcroze’a*. W: B. Ostrowska (red.), *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji. Materiały z V i VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej*. Łódź, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Łodzi.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, PWN.
- Płóciennik E. (2016), *Rozwijanie mądrości a podstawa programowa wychowania przedszkolnego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 33(2).
- Przychodzińska M. (1989), *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa, WSiP.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1974), *Dziecko i muzyka*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Rutkowiak J. (2010), *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sękowski A. (red.) (2004), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa, WSiP.
- Skazińska M. (1989), *Interpretacja ruchowa utworów muzycznych jako artystyczny aspekt rytmiki*. „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej w Łodzi”, 18.
- Skowrońska-Lebecka E. (1995), *Dźwięk i gest*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Stegemann T., Hitzeler M., Blotvogel M. (2015), *Arteterapie dla dzieci i młodzieży: muzykoterapia, choreoterapia, terapia sztuk*. Gdańsk, Harmonia.
- Swanwick K. (1995), *Music, mind and education*. London–New York, Routledge.
- Szatan E. (2005), *Ruch jako komunikacja awerbalna a problem stymulowania aktywności dziecka*. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Edukacja a rozwój człowieka*. „Kwartalnik Psychologiczny”, 10(1).
- Szatan E. (2011), *Muzyczny dialog (od środowiska rodzinnego do szkoły)*. W: I. Kijowska, M. Przybysz-Zaremba (red.), *Rodzina: wybrane wymiary środowiska wychowawczego*. Elbląg, Wydawnictwo PWSZ w Elblągu.

- Szatan E. (2015), *Myśli Jana Jakuba Rousseau o wychowaniu i muzyce – ich reminiscencje w rytmice Emila Jaques-Dalcroze'a*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 30(3).
- Szatan E. (2016a), *Interpretacja ruchowa utworów muzycznych w pozaszkolnym środowisku dziecka*. W: B. Kurowska, K. Łopot-Dzierwa (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*. T. 2. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szatan E. (2016b), *Jak dzieci wypowiadają się o muzyce? Interpretacja werbalnych i ruchowych znaczeń nadawanych przez dzieci muzycznym i pozamuzycznym treściom utworu pt. Sanctus (Libera)*. W: M. Karczmazyk, A. Lewandowska-Walter, A. Wasilewska (red.), *Co dzieci myślą o życiu, religii i sztuce*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Szatan E. (2016c), *Idea wykorzystania pracy zespołowej w doświadczaniu muzyki. Zajęcia muzyczno-ruchowe jako pole dla twórczości i kreatywności dzieci*. W: E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony (red.), *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szatan E. (2017), *Interpretacja muzyki ruchem jako dziecięce doświadczanie sukcesu*. W: A. Delecka-Bury (red), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szmidt K.J. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szuman S. (1993), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa, PZWS.
- Tomaszewski W. (1991), *Człowiek tańczący*. Warszawa, WSiP.
- Waloszek D. (2014), *Zapomniane(?) inspiracje dla wychowania*. „Labor et Educatio”, 2.
- Warchala J. (2003), *Kategoria potoczności w języku*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wierszyłowski J. (1979), *Psychologia muzyki*. Warszawa, PWN.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

### Źródła internetowe

- Dyrda B. (2012), *Najnowsze koncepcje zdolności i ich weryfikacja w badaniach naukowych*. [https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/POKL\\_IP2/Najnowsze\\_koncepcje\\_zdoonosci\\_i\\_ich\\_weryfikacja\\_w\\_badaniach\\_sesja1-prezentacja\\_Beata-Dyrda.pdf](https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/POKL_IP2/Najnowsze_koncepcje_zdoonosci_i_ich_weryfikacja_w_badaniach_sesja1-prezentacja_Beata-Dyrda.pdf), 6.09.2023.
- Olbrycht K. (2012), *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*. „Paedagogia Christiana”, 1. [https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/8551/1/Olbrycht\\_Wychowanie\\_do\\_wartosci\\_w\\_centrum.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/8551/1/Olbrycht_Wychowanie_do_wartosci_w_centrum.pdf), 25.09.2023.

### Akt prawny

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).