



BEATA BONNA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ul. Jana Karola Chodkiewicza 30, 85–064 Bydgoszcz
beata@bonna.pl

ORCID:  <https://orcid.org/0000-0002-3968-9541>

Audiacyjny model wczesnej edukacji muzycznej

Teoretyczne podstawy modelu

Audiacyjny model edukacji muzycznej oparty na teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona znajduje zastosowanie w planowaniu procesu nauczania-uczenia się muzyki niezależnie od wieku uczniów, formy zajęć czy studiów bądź kursu dla określonej grupy osób. Model ten obejmuje proces rozwoju muzyczności jednostki od urodzenia do dorosłości, przy czym wymaga się w nim rezygnacji z pamięciowego nauczania na rzecz rozwoju myślenia muzycznego, określanego przez Gordona mianem audiacji¹. „W audiacyjnym modelu kształcenia o efektach nie decyduje ilość zgromadzonej wiedzy o muzyce, lecz umiejętność posługiwania się językiem muzycznym w różnych rodzajach aktywności”². Można zatem skonstatować, że w ramach opisywanego modelu uczniowie w młodszym wieku szkolnym uczą się przede wszystkim muzyki, w momencie, kiedy dysponują znacznym potencjałem w tym zakresie, a nie o muzyce, co stanowi zasadniczą różnicę i często pojawia się w realiach polskiej szkoły.

¹ E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli według teorii Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012, s. 94, 99; zob. także eadem, *Kompetencje nauczyciela muzyki w audiacyjnym modelu edukacji*, w: *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007, s. 144–145; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016, s. 165.

² E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli...*, op. cit., s. 94.

Teoria uczenia się muzyki Gordona określa rozwój myślenia muzycznego jako proces stopniowego dojrzewania umysłowego, ujętego w kolejnych stadiach. Opiera się na pojęciu interakcji między czynnikami biologicznymi a doświadczeniem zdobywanym w procesie uczenia się. Spełnia przy tym podstawowe kryteria poprawności naukowej³, przewidując wystąpienie zmian jakości-

³ Mówiąc o teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona, autorka posługuje się rozumieniem tej kategorii pojęciowej za T. Hejnicką-Bezwińską, według której teoria naukowa jako rezultat poznania jest „weryfikowalnym opisem pewnego fragmentu rzeczywistości” (T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 213). Teoria naukowa opisuje, wyjaśnia i interpretuje różne fragmenty rzeczywistości. Twierdzenia przedstawiające współczesne pojmowanie teorii naukowej dotyczą m.in. (1) kryteriów logicznych związanych z kryteriami rozumowania, w tym dowodzenia i wyjaśniania; (2) cech typowych dla teorii naukowych — weryfikowalności, co oznacza, że twierdzenia, które zawiera teoria poddają się sprawdzaniu oraz abstrakcyjności — twierdzenia są formułowane z wykorzystaniem terminów naukowych, umożliwiających ujmowanie ponadjednostkowych prawd, które dotyczą szerszej klasy zjawisk, cech i procesów niż jeden konkretny przykład; (3) wiedzy zawartej w teorii, będącej systemem uporządkowanych merytorycznie i logicznie twierdzeń; (4) teorii, jako wytworu powstającego w efekcie działalności badawczej, w której obowiązują określone zasady, procedury i reguły legitymizujące wytwarzanie wiedzy w niej zawartej; (5) najważniejszych elementów strukturalnych każdej teorii: przyjmowanych założeń, stosowanych kategorii pojęciowych oraz twierdzeń (T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 213, 216–217). Wszystkie te kryteria spełnia teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona. Warto również dodać, że znaczną część seminariów organizowanych w Polsce Gordon poświęcił metodologii badań związanych z weryfikacją jej założeń, omawiając np. konstrukcję narzędzi pomiaru wykonawstwa muzycznego czy analizę ilościową i jakościową wyników. Zasadność założeń teorii uczenia się muzyki badał m.in. jej autor: zob. E.E. Gordon, *Developmental music aptitudes among inner-city primary grade children*, „Council for Research in Music Education” 1980, No. 63, s. 25–30; idem, *The importance of being able to audiate ‘Same’ and ‘Different’ for learning music*, „Music Education for the Handicapped” 1986, Bulletin 2, s. 3–27; idem, *Preparing young children to improvise at a later time*, „Early Childhood Connections” 1997, Vol. 3, No. 4, s. 6–12; idem, *Vectors in my research*, w: *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. M. Runfola, C. Crump Taggart, Chicago 2005; P.H. Miller, *An experimental analysis of the development of tonal capabilities of first grade children*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1972; R.V. Diblassio, *An experimental study of the tonal and rhythmic capabilities of first grade children (music aptitude)*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1984; J.M. Feierabend, *The effects of specific tonal pattern training on singing and aural discrimination abilities of first grade children*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1984; B.M. Bolton, *An investigation of ‘Same’ and ‘Different’ as manifested in the developmental and stabilized music aptitude of students in first, second and third grades*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1995; A. Reynolds, *Guiding preparatory association: a moving experience*, w: *The Developmental and Practical...*, op. cit. W Polsce badania takie prowadzi E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszy wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997; P. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin 2009; M. Ko-

ciowych, pojawiających się wraz z upływem czasu i zdobywaniem doświadczenia. Posługując się prawomocną metodologią, osiągnane efekty ujmując w kontekście naukowym, w sposób zgodny z obowiązującymi wzorcami gromadzenia i przetwarzania danych. Zakłada niezmiennosć następstwa kolejnych stadiów, a także ich strukturalną spójność. Bazuje na istnieniu hierarchicznej integracji struktur między etapami, która wyraża się tym, że późniejsze stadium obejmuje i rozbudowuje struktury z wcześniejszego etapu⁴. Warto podkreślić, że „[...] centralnym punktem Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki stało się odkrycie, zrozumienie i w konsekwencji wyjaśnienie zasad sekwencyjnego uczenia się muzyki od momentu narodzin, na podstawie których opracowane zostały sposoby jej nauczania”⁵.

W audiacyjnym modelu edukacji uczenie się muzyki przebiega na dwóch poziomach: różnicowania oraz wnioskowania i jak wspomniano, jest procesem sekwencyjnym, który narzuca konieczność przestrzegania kolejności uczenia się umiejętności w połączeniu z sekwencyjnym uczeniem się zawartości tonalnej (kolejność uczenia się motywów tonalnych) oraz rytmicznej (kolejność uczenia się motywów rytmicznych). Jednak w przypadku uczniów pozbawionych stymulującego muzycznie środowiska rodzinnego edukację muzyczną w szkole należy rozpocząć od nieformalnego kierowania w muzyce (w zakresie audiacji wstępnej⁶), zanim podda się ich formalnemu nauczaniu (w zakresie audiacji właściwej⁷)⁸.

łodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2008; B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005; eadem, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit.

⁴ E.A. Zwolińska, M.M. Gawrylkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007, s. 9; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 302; zob. także E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, tłum. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz 1999, s. 47–48.

⁵ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 165.

⁶ Jest to zdolność do subiektywnego słyszenia i nieformalnego przetwarzania w umyśle dźwięków muzyki w okresie muzycznej paplaniny. Audiacja wstępna przygotowuje dziecko do wejścia w audiację właściwą. Składa się z trzech typów oraz siedmiu stadiów; podają za E.E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, tłum. E. Kuchtowa, A. Zielińska, Kraków 1997, s. 121; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 169–170.

⁷ Jest to słyszenie i formalne przetwarzanie w umyśle dźwięków muzyki, pomimo że nie jest ona w danej chwili fizycznie obecna bądź nigdy nawet nie rozbrzmiewała w otoczeniu odbiorcy. Audiacja właściwa obejmuje osiem typów i sześć stadiów; podają za E.E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt...*, op. cit., s. 33–34; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 174.

⁸ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 127; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 303.

Edwin E. Gordon sytuuje teorię uczenia się muzyki w nurcie poznawczym, ponieważ odnosi się ona do określonych procesów, które tworzą oraz modyfikują reprezentacje umysłowe. Koncentruje się w niej na percypowaniu, przetwarzaniu oraz przekształcaniu dźwięków muzyki, jak również na zachowaniach muzycznych opartych na audiacji, będącej podstawowym mechanizmem tworzenia doświadczenia muzycznego, w którym zasadniczy nacisk położono na syntaktyczne znaczenie struktur brzmieniowych. Autor teorii podkreśla, że według terminologii poznawczej audiacja jest głębokim przetwarzaniem w umyśle dźwięków muzyki i służy wewnętrznemu tworzeniu pojęć. Dzięki niej możliwe jest operowanie materiałem muzycznym gromadzonym dzięki percepcji, pamięci oraz wyobraźni. Na wyróżnionych poziomach uczenia się umiejętności (różnicowania i wnioskowania) Gordon określa procesy poznawcze oraz opisuje ich charakter. Wyjaśnia także, kiedy i w jaki sposób należy wprowadzać zmiany w procedurze uczenia się muzyki, aby przyniosła poprawę w funkcjonowaniu poznawczym⁹.

W audiacyjnym modelu edukacji kształcenie muzyczne aktywizuje wielostronny rozwój uczniów nie tylko w obszarze wspomnianych umiejętności poznawczych, ale także umiejętności komunikacyjnych poprzez swobodne posługiwanie się tworzywem muzycznym; umiejętności kreatywnych za pośrednictwem improwizowania oraz tworzenia muzyki; ekspresji muzycznej dzięki posługiwaniu się językiem muzycznym, jak również wiedzy teoretycznej wskutek rozumienia oraz nazywania posiadanych umiejętności, zgodnie z zasadami muzyki¹⁰.

W jednej z tez dotyczących kształcenia muzycznego Gordon odwołuje się do porównania myślenia i uczenia się, w zależności od zdolności do audiowania tonalnych i rytmicznych wzorców wewnętrznych. Twierdzi, że im bardziej wnikliwe jest słuchanie muzyki, zatrzymywanie oraz przetwarzanie dźwięków w umyśle, tym lepsze staje się jej rozumienie i docenianie w stopniu, na jaki pozwalają muzyczne uzdolnienia jednostki. Zrozumienie muzycznej składni, podobnie jak w języku, wymaga posługiwania się bogatym słownictwem, na które składają się tonalne oraz rytmiczne motywy¹¹. Istotne jest również rozumienie istnie-

⁹ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 225, 302; E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, op. cit., s. 9, 11; E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011, s. 100, 114, 118, 262; E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 29.

¹⁰ E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, op. cit., s. 11; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 302–303.

¹¹ W początkowej fazie nauczania-uczenia się muzyki jej rozumienie kształtowane jest na ba-

jących między nimi relacji, aby zdać sobie sprawę z tego, w jaki sposób tonalne i rytmiczne wzory przystają do siebie pod względem syntaksy muzycznej oraz jej znaczenia¹². Gordonowska teoria uczenia się muzyki wyjaśnia, w jaki sposób wyposażać dzieci w gotowe narzędzia (motywy), aby mogły śpiewać, grać, improwizować, tworzyć oraz czytać i zapisywać muzykę ze zrozumieniem¹³.

Ważny problem istniejący w pedagogice stanowi istota związku teorii z praktyką. Audiacyjny model edukacji muzycznej łączy te dwa zakresy, zapewniając korzystne zmiany w rozwoju dzieci¹⁴. Wpisuje się w nurt powszechnej edukacji muzycznej obejmującej wszystkich uczniów, bez względu na ich uzdolnienia muzyczne. Wychodzi się w nim z założenia, że każdy może odnosić pewne sukcesy w muzyce. Ich predyktorem są zdolności muzyczne, które posiadają, choć w różnym stopniu, wszyscy ludzie¹⁵. Gordon jest wyrazicielem opinii, że każde dziecko uczy się muzyki w ten sam sposób, niezależnie od poziomu zdolności muzycznych. Wskazuje również na zasadniczą różnicę między teorią nauczania muzyki a teorią uczenia się muzyki, akcentując, że ważnym celem teorii jest wyjaśnienie, w jaki sposób dziecko uczy się muzyki. Zatem z jednej strony teoria łączy się z procesem uczenia się, w którym kluczowe znaczenie ma edukacja oraz umysłowy rozwój uczniów, natomiast z drugiej — ważne stają się sposoby nauczania prowadzące do zrozumienia przekazywanych treści¹⁶.

Użyteczność i wartość audiacyjnego modelu edukacji wynika z przewidywań, które można wysnuć na jego podstawie, a także z jego funkcji w ukierunkowaniu badań w dziedzinie muzyki. Model ten zakłada kreowanie rzeczywistych warunków do twórczego rozwoju i samorozwoju jednostki, co łączy się

zie motywów muzycznych, będących odpowiednikami słów w mowie. Aby dziecko mogło mówić, musi poznać wiele słów. Podobny proces dotyczy muzyki. Zadaniem Gordona „im bardziej uczeń rozumie muzykę, tym bardziej docenia ją i jej znaczenie w kulturze” (E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 57). Poprzez rozumienie wzorów muzycznych, stopniowo rozwija rozumienie bardziej złożonych całości. Nie oznacza to wszakże, iż nie należy w ramach inkultracji muzycznej otaczać dziecka muzyką artystyczną i jej arcydziełami. Warto mieć jednak świadomość, że zrozumienie tej muzyki w przyszłości nie dokona się prawdopodobnie samoistnie, jeżeli dziecko nie będzie miało wcześniejszych doświadczeń związanych z rozwijaniem myślenia muzycznego, bazującego na odpowiedniej kolejności działań w procesie uczenia się muzyki.

¹² E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii...*, op. cit., s. 120; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 163–164.

¹³ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 164.

¹⁴ Ibidem, s. 302; E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, op. cit., s. 11.

¹⁵ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, s. 164.

¹⁶ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 48–49; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 164.

z potrzebą stworzenia naturalnego środowiska, w którym funkcjonować będą oferty edukacyjne prowokujące do odkrywania znaczeń muzycznych, tworzenia własnych wypowiedzi oraz rozwijania zdolności muzycznych. Tworzone w ten sposób doświadczenie staje się czynnikiem determinującym muzyczną aktywność uczniów¹⁷.

Cele i założenia edukacji muzycznej

W ramach audiacyjnego modelu edukacji muzycznej ważne staje się określenie celów kształcenia jako planowanych oraz oczekiwanych efektów edukacji, które odnoszą się do pożądanых zmian w uzdolnieniach, kompetencjach, zainteresowaniach, wiedzy, jak również w innych istotnych cechach osobowości uczniów, zachodzących w procesie nauczania-uczenia się muzyki. Dotyczą one rozwoju muzycznego jednostki, rozumienia rzeczywistości muzycznej oraz funkcjonowania w niej, kształtowania określonego systemu wartości zawartych w muzyce, a także rozwijania własnej osobowości muzycznej¹⁸.

W audiacyjnym modelu edukacji jej zasadnicze cele formułowane przez Gordona wiążą się z rozwijaniem audiacji będącej warunkiem słuchania, śpiewania, grania oraz tworzenia muzyki ze zrozumieniem, a także jej doceniania i oceny, w sposób zgodny z indywidualnym poczuciem estetyki poprzez nadawanie wewnętrznego znaczenia muzyce¹⁹. Za pośrednictwem audiacji uczniowie uczą się doceniać dobrą muzykę i odróżniać ją od słabej, co ma szczególne znaczenie dla przyszłości kultury muzycznej. Edukacja muzyczna oparta na audiacyjnym modelu zmierza do wykształcenia inteligentnej muzycznie i wymagającej publiczności, która wśród zalewu niskiej wartości produkcji muzycznych będzie w stanie doceniać dzieła o wysokich walorach artystycznych²⁰. Proces ten należy zapoczątkować już w okresie wczesnego dzieciństwa.

Audiacja stanowi podstawę zdolności oraz osiągnięć muzycznych, przy czym im lepsze jest rozumienie muzyki, tym wyższe są uzdolnienia i umiejętności muzyczne. Planowanie jej roz-

¹⁷ E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, op. cit., s. 9; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 302.

¹⁸ E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli...*, op. cit., s. 102.

¹⁹ R.F. Grunow, *Tonal learning sequence*, w: *Readings in Music Learning Theory*, eds. D.L. Walters, C. Crump Taggart, Chicago 1989, s. 37; zob. także E.E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt...*, op. cit., s. 42.

²⁰ M.E. Martin, *Music learning theory and beginning string instrument instruction*, w: *The Developmental and Practical...*, op. cit., s. 227.

woju wiąże się z decydowaniem o podjęciu działań zmierzających do wywołania określonych zachowań muzycznych, które nie pojawiłyby się samoistnie²¹.

Prowadząc, zdaniem Gordona, do rozwoju percepcyjnych umiejętności muzycznych, opartych na procesie różnicowania, rozpoznawania oraz naśladowania motywów muzycznych, stwarza się także gotowość do tworzenia i improwizowania muzyki, a tym samym do autoekspresji muzycznej, przy czym relatywna wartość tworzonej przez dzieci muzyki nie jest w tym przypadku najważniejsza. Istotne jest natomiast poczucie, że jest to ich muzyka, co w konsekwencji wiedzie do odkrycia różnicy między rzemiosłem — imitacją a sztuką — twórczością²². Zatem proces audiacji pobudza rozwój zdolności, kompetencji i zainteresowań muzycznych, a także muzykalności uczniów. Kształtowanie tych dyspozycji w oparciu o rozumienie muzyki poprzez wielozakresową aktywność muzyczną jest istotnym celem edukacji muzycznej na wczesnym etapie kształcenia²³.

Między zdolnościami i umiejętnościami muzycznymi zachodzi zależność informująca o tym, że wysoki poziom umiejętności wiąże się z dużymi uzdolnieniami muzycznymi, natomiast wysoki poziom zdolności niekoniecznie określa duże umiejętności muzyczne (w sytuacji braku odpowiedniego kształcenia). Jak zauważa Gordon, zdolności muzyczne stanowią potencjał do zdobycia umiejętności w procesie kształcenia, same również podlegają rozwojowi, przy czym aktualny poziom zdolności jest wypadkową między wyposażeniem biologicznym jednostki a jakością muzyczną środowiska, w którym wzrasta. Uzdolnienia muzyczne stabilizują się około dziewiątego roku życia, do tego czasu bezustannie rozwijają się lub opadają, w zależności od środowiska, w tym jakości edukacji muzycznej. W audiacyjnym modelu edukacji podkreśla się, że dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, które pozostają w fazie rozwijających się zdolności muzycznych, powinny otrzymać możliwie najlepsze nauczanie, co bezpośrednio przyczyni się do podniesienia ich osiągnięć, zwiększając jednocześnie ogólny poziom uzdolnień oraz trwający przez całe życie potencjał możliwych dokonań w obszarze muzyki²⁴.

²¹ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 303; zob. także E.A. Zwolińska, *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*, Bydgoszcz 2014, s. 119.

²² E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 67–68; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 304; B. Bonna, *Rodzina i przedszkole...*, op. cit., s. 78.

²³ Zob. E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, op. cit., s. 17–21.

²⁴ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 303–304; B. Bonna, *Rodzina i przedszkole...*, op. cit., s. 78; E.E. Gordon, *Wykłady, w: Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 20–21; E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 72.

Aby nadać znaczenie danej muzyce, należy audiować przynajmniej jej tonalność i metrum, które tworzą kontekst muzyczny przygotowujący do rozumienia treści muzycznych. Audiowanie melodii wymaga umiejętności śpiewu, natomiast audiowanie rytmu łączy się z umiejętnością rytmicznego poruszania się. Na rozwoju tych dyspozycji koncentruje się wczesna edukacja muzyczna, przyjmująca nieformalny charakter w okresie przedszkolnym i wcześniejszym oraz formalny w wieku wczesnoszkolnym, jednak pod warunkiem gotowości uczniów do podejmowania w jej ramach określonych działań. Uczeń posiadający rozwinięte poczucie tonalności i metrum może następnie nauczyć się audiować formę, dynamikę, barwę, styl bądź strukturę harmoniczną utworu muzycznego²⁵.

W rzeczywistości jednak rozumienie muzyki, a także kompetencje muzyczne ogromnej większości osób są bardzo niewielkie, stąd być może zjawisko znacznej popularności gatunków muzycznych (np. disco polo), które stawiają małe wymagania przed ich słuchaczami w zakresie percepcji melodii, harmonii czy rytmu. W tym kontekście rozwijanie zdolności audiacyjnych zmierzające do lepszego rozumienia muzyki związanego ze sposobami audiowania jej składni, a także zapewnianie warunków do rozwoju języka muzycznego poprzez poszerzanie słuchowego i wykonawczego słownika, jak również rozbudzenie wrażliwości oraz motywowanie do zajmowania się muzyką za pośrednictwem celowo organizowanych sytuacji edukacyjnych, wyzwalaających kreatywność uczniów — to priorytetowe cele audiacyjnego modelu wczesnej edukacji muzycznej²⁶.

Kolejnym ważnym założeniem zdaniem Gordona, a zarazem celem opisywanego modelu, zwłaszcza w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jest nauczanie według indywidualnych potrzeb i różnic w strukturze uzdolnienia muzycznego, wynikających z potencjału zdolności muzycznych jednostki, co łączy się z odmiennymi możliwościami uczenia się i rozumienia muzyki. Oznacza to, że nie traktuje się dzieci w taki sposób, jakby wszystkie posiadały jednakowy (umiarkowany) potencjał do uczenia się muzyki, ale powierza się im zadania, dostosowując je do ich indywidualnych możliwości²⁷. Bez względu na pojawia-

²⁵ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 59, 64; E.A. Zwolińska, *Sposoby audiacji...*, op. cit., s. 124; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 304.

²⁶ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 306; B. Bonna, *Rodzina i przedszkole...*, op. cit., s. 78; E. Zwolińska, *Dlaczego propagujemy teorię uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, w: *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 1997, s. 24; E.A. Zwolińska, M.M. Gawrylkiewicz, op. cit., s. 13, 19.

²⁷ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 74, 77–78; J. Rutkowski, *Music learning theory and Gordon's curricular model in teacher education*, w: *The Developmental and Practical...*, op. cit., s. 333; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 164.

jące się różnice każdy uczeń ma takie same prawo do osiągnięcia w muzyce tego, do czego jest zdolny. W podejmowanych oddziaływaniach szczególną troską otacza się deficytowy aspekt uzdolnień audiacyjnych (tonalny lub rytmiczny). Celem kształcenia uwzględniającego rozumienie problematyki różnic indywidualnych jest rozwinięcie u dzieci wiary we własne możliwości i poczucie satysfakcji, bowiem takie nauczanie muzyki umożliwia im odnoszenie sukcesów²⁸.

Innym istotnym celem jest także wskazanie kolejności, w jakiej należy nauczać-uczyć się muzyki, tak aby ją zrozumieć. Gordon bardzo precyzyjnie i szczegółowo wyjaśnia, co uczący się musi wiedzieć na poszczególnych etapach uczenia się, w czym i jaką gotowość osiągnąć, aby możliwe było przechodzenie na wyższe i trudniejsze poziomy. Ich osiągnięcie wiąże się z nabywaniem różnych umiejętności, co sprawia, że uczeń stale się rozwija²⁹. Stanowi to o znaczącej wartości audiacyjnego modelu edukacji muzycznej, w którym nauczyciel w przeciwieństwie do tradycyjnych sposobów nauczania wie, jakie działania i w jakiej kolejności prowadzić. Takie podejście chroni uczniów przed utratą zainteresowania uczeniem się muzyki na skutek braku zrozumienia wielu zagadnień muzycznych wprowadzanych w niewłaściwym momencie.

Kolejne istotne cele łączą się z zapoznawaniem dzieci ze światem pojęć oraz muzycznych symboli kształtujących orientację w dziejach i dorobku kultury muzycznej rodzimej i obcej, z tworzeniem warunków do podejmowania różnych form aktywności muzycznej, kształtowaniem ogólnej kultury humanistycznej dzięki pojmowaniu dzieł muzycznych w powiązaniu z innymi dziedzinami sztuki oraz w historycznym kontekście³⁰.

²⁸ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 305; B. Bonna, *Teoretyczne podstawy kształcenia i wychowania muzycznego według koncepcji Edwina E. Gordona na poziomie przedszkolnym i podstawowym: Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, w: *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, red. A. Michalski, Bydgoszcz 2002, s. 17; C. Crump Taggart, *Meeting the musical needs of all students in elementary general music*, w: *The Developmental and Practical...*, op. cit., s. 135; D. Guilbault, *Music learning theory and developmentally appropriate practice*, w: *The Developmental and Practical...*, op. cit., s. 80–81.

²⁹ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 47; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 164–165; zob. także E.E. Gordon, *Teoria uczenia się muzyki*, w: *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 2000.

³⁰ E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli...*, op. cit., s. 98; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 165.

Pomiar zdolności i kompetencji muzycznych uczniów

Niezwykle istotną kwestią wynikającą z założeń audiacyjnego modelu edukacji muzycznej jest pomiar zdolności i kompetencji muzycznych uczniów. Celowi temu służą liczne testy uzdolnień i osiągnięć muzycznych E.E. Gordona, dostosowane do różnych grup wiekowych. Służą one obiektywnej ocenie audiacyjnych zdolności i osiągnięć oraz gotowości do improwizacji muzycznej. Ich głównym przeznaczeniem jest pomoc w nauczaniu. Aby test przyniósł praktyczne korzyści, powinien mierzyć osiągnięcia uczniów w odniesieniu do celów szczegółowych oraz celu głównego, jakim jest rozumienie muzyki. Rozwijające się uzdolnienia muzyczne uczniów na etapie wczesnej edukacji muzycznej, jak również ich osiągnięcia powinny być weryfikowane częściej niż raz w roku, co stanowi formę diagnozowania i odnotowywania postępów w nauce³¹.

Do testów zdolności muzycznych wykorzystywanych we wczesnej edukacji muzycznej należą: AUDIE, stosowany do indywidualnego diagnozowania rozwijających się zdolności muzycznych dzieci w wieku od trzech do czterech lat, prognozujący ich rozwój muzyczny; PMMA — Primary Measures of Music Audiation (Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego), wykorzystywany do diagnozy rozwijających się zdolności muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym oraz w klasach pierwszej i drugiej (5–8 lat); IMMA — Intermediate Measures of Music Audiation (Średnia Miara Słuchu Muzycznego), służący do identyfikacji rozwijających się zdolności muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym (7–9 lat) oraz młodszych, osiągających w teście PMMA wyjątkowo wysokie wyniki, a także starszych (10–11 lat), nawet wtedy, gdy ich uzdolnienia są już ustabilizowane³².

Testy te są obiektywnym, rzetelnym i trafnym narzędziem pomiaru percepcyjnych zdolności muzycznych³³. Umożliwiają wyznaczenie ogólnego poziomu zdolności, wskazanie ich mocnych i słabych aspektów, a co się z tym wiąże

³¹ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 409–411; B. Bonna, *Testy Edwina E. Gordona i ich znaczenie w ewaluacji procesu kształcenia oraz rozwoju audiacji*, w: *Edukacja — Muzyka — Kultura. Implikacje pedagogiczne i historyczne*, red. B. Bonna, Bydgoszcz 2015, s. 30–31.

³² Zob. E.E. Gordon, *Music Aptitude and Related Tests. An Introduction*, Chicago 2001, s. 3–10; idem, *Developmental music aptitude as measured by the Primary Measures of Music Audiation*, „Psychology of Music” 1979, Vol. 7, No.1, s. 43; idem, *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat. Podręcznik*, tłum. H. Grzegółowska-Klarkowska, Warszawa 1999, s. 11.

³³ Kryteria te spełniają testy poddawane standaryzacji.

— dostosowanie nauczania do indywidualnego profilu uzdolnień każdego dziecka. W szkole ogólnokształcącej ocena dyspersji zdolności muzycznych w poszczególnych klasach jest podstawą indywidualizacji nauczania i doskonalenia pracy nauczyciela. Należy podkreślić, że wszelkie formy kształcenia i wychowania muzycznego powinny opierać się na dokładnym rozpoznaniu poziomu zdolności muzycznych, jak również zainteresowań, wiedzy oraz doświadczeń muzycznych osób objętych tym kształceniem. Warto pamiętać, że wyniki uzyskane w percepcyjnych testach zdolności muzycznych nie są gwarantem wybitnych osiągnięć muzycznych. Niosą jednak informacje, że określona osoba posiada możliwości odnoszenia sukcesu w działalności muzycznej³⁴. W szczególności testy przeznaczone do oceny rozwijających się uzdolnień muzycznych mogą służyć okresowej ocenie oraz porównaniu tonalnego i rytmicznego wymiaru zdolności każdego dziecka. Taka idiograficzna analiza polega na zestawieniu wyniku danej osoby w teście „Tonal” z jej wynikiem w teście „Rhythm”. Testy te wykorzystywane są również do identyfikacji dzieci szczególnie uzdolnionych i kierowanych do udziału w dodatkowych zajęciach muzycznych. Służą jednocześnie przeprowadzaniu okresowych porównań uzdolnień muzycznych każdego dziecka z uzdolnieniami innych dzieci w tym samym wieku. Ten typ analizy normatywnej, jak również wzmiankowanej wcześniej — idiograficznej, umożliwia dostosowanie odpowiedniej formy kształcenia do indywidualnych potrzeb muzycznych dziecka³⁵.

Problematyka oceny osiągnięć szkolnych jest przedmiotem badań i dyskusji trwającej wiele dziesięcioleci. Nauczycielom niezbędne są informacje dotyczące rezultatów ich oddziaływań w postaci wiedzy na temat osiągnięć uczniów³⁶. Do ich pozyskiwania wykorzystywane są obiektywne narzędzia pomiaru — testy osiągnięć, służące do określenia stanu przyswojonych i utrwalonych umiejętności oraz wiadomości, a także do weryfikowania efektów uczenia się w znanych i kontrolowanych warunkach w procesie nauczania. Testy osiągnięć szkolnych mogą mierzyć określoną sprawność, stanowiącą jeden

³⁴ H. Kotarska, B. Kamińska, *Metody pomiaru i oceny zdolności oraz osiągnięć muzycznych*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 97–99; B. Bonna, *Testy Edwina E. Gordona...*, op. cit., s. 24; zob. także E.E. Gordon, *Podstawowa miara...*, op. cit., s. 11–12.

³⁵ E.E. Gordon, *Podstawowa miara...*, op. cit., s. 11–12; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 291.

³⁶ H. Kotarska, B. Kamińska, *Testy osiągnięć muzycznych dla młodzieży szkolnej*, Warszawa 1984, s. 6; B. Bonna, *Testy Edwina E. Gordona...*, op. cit., s. 25.

z ważnych elementów nauczania bądź też całokształt wyników nauczania jednego przedmiotu³⁷.

Do testów osiągnięć muzycznych, które mogą być wykorzystane na etapach wczesnoszkolnym i późniejszych³⁸, zaliczyć należy Iowa Tests of Music Literacy (ITML) (Iowańskie Testy Znajomości Muzyki). Za ich pomocą dokonywana jest ocena podstawowych osiągnięć muzycznych dzieci w zakresie opanowania pojęć dotyczących tonalności i rytmu. ITML składa się z sześciu poziomów, z których każdy zawiera dwa działy — zagadnienia tonalne i rytmiczne. Każdy z tych działów złożony jest z trzech podtestów: percepcji słuchowej, umiejętności czytania oraz zapisywania notacji muzycznej. Na wczesnoszkolnym etapie kształcenia można zastosować podtest percepcji słuchowej z poziomu pierwszego, na którym weryfikowana jest znajomość tonalności durowej oraz molowej, jak również metrum dwu- i trójdzielnego. W zależności od stopnia zaawansowania grupy pozostałe dwa podtesty również mogą znaleźć zastosowanie na tym etapie kształcenia w diagnozie umiejętności czytania oraz zapisywania notacji muzycznej. Cele ITML wiążą się z ewaluacją i porównaniem słabych oraz mocnych stron kompetencji w zakresie audiovania tonalności i rytmu ze zdolnościami muzycznymi uczniów, a także z diagnozą zmieniających się w czasie osiągnięć oraz porównaniem ich z osiągnięciami innych uczniów. Na kolejnych poziomach testu rośnie stopień trudności aż do sprawdzenia znajomości rzadko spotykanych skal (doryckiej, lokryckiej, frygijskiej, lidyjskiej, miksolidyjskiej, pentatoniki) lub metrum (np. $\frac{5}{8}$, $\frac{7}{8}$)³⁹.

Kolejne testy — gotowości do improwizacji harmonicznego i rytmicznego — HIRR — Harmonic Improvisation Readiness Record (Rejestr Gotowości Improwizacji Harmonicznej) oraz RIRR — Rhythm Improvisation Readiness Record (Rejestr Gotowości Improwizacji Rytmicznej) stanowią obiektywną pomoc we wspieraniu uczniów w improwizacji poprzez stwarzanie odpowiednich warunków oraz w nauczaniu. Żaden z nich nie jest ściśle testem zdolności bądź osiągnięć muzycznych, bowiem oba wykazują pewne właściwości zarów-

³⁷ A. Anastasi, *Psychological Testing*, New York–London 1976, s. 398, cyt. za H. Kotarską, B. Kamińską, *Metody pomiaru...*, op. cit., s. 100; B. Bonna, *Testy Edwina E. Gordona...*, op. cit., s. 25.

³⁸ ITML przeznaczone zostały dla uczniów od 4 do 12 klasy w amerykańskim systemie szkolnictwa. Klasa 4 odpowiada 3 klasie szkoły podstawowej w Polsce.

³⁹ R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, tłum. E. Głowacka, K. Miklaszewski, Warszawa 1986, s. 50; E.E. Gordon, *Iowa Tests of Music Literacy. Six Levels of Music Achievement Tests for Grades Four through Twelve. Manual*, Chicago 1991, s. 1, 9–10; B. Bonna, *Testy Edwina E. Gordona...*, op. cit., s. 28; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 292.

no testów zdolności, jak i osiągnięć muzycznych, z kolei inne cechy nie są związane z żadnym z nich. HIRR i RIRR przeznaczone są dla uczniów od trzeciej do dwunastej klasy⁴⁰, a także młodzieży i osób dorosłych. Główne cele testów wiążą się z: obiektywnym określeniem, czy poszczególni uczniowie osiągnęli harmoniczną i rytmiczną gotowość do uczenia się improwizacji; wskazaniem optymalnego typu nauczania dla uczniów posiadających odpowiednią gotowość do harmonicznego i rytmicznego improwizacji, a także dla osób, które jej nie posiadają; zapewnieniem pomocy nauczycielom w dostosowaniu nauczania improwizacji, uwzględniającego indywidualne różnice związane z poziomem rytmicznej i harmonicznego gotowości ucznia⁴¹.

W audiacyjnym modelu edukacji muzycznej istotną rolę w ocenie kompetencji muzycznych uczniów np. wokalnych czy improwizacyjnych spełnia również skalowanie, które łączy się z konstruowaniem skal pomiarowych oraz z ich użytkowaniem. Skale ocen wiążą się z ocenianiem co najmniej jednej cechy według ściśle określonych kryteriów, wyznaczających jednoznaczne i jedyne dopuszczalne w danym przypadku sposoby, w jakich należy oceniać badane osoby pod kątem określonej cechy⁴². Powszechnie uważa się, że osiągnięć w wykonawstwie muzycznym nie można mierzyć obiektywnie z uwagi na to, że sztuki piękne są ezoteryczne (dostępne jedynie dla wtajemniczonych) i nieuchwytne. Gordon sądzi, że takie ich postrzeganie nie jest zasadne, w związku z czym proponuje kilka sposobów pomiaru wykonawstwa muzycznego (skale ciągłe, addytywne i numeryczne), które opierają się na skalach szacunkowych, umożliwiających zachowanie znacznej dozy obiektywizmu⁴³. Zwraca również uwagę, że skala szacunkowa powinna obejmować kilka wymiarów osiągnięć muzycznych, np. tonalny, rytmiczny oraz wyrazowy⁴⁴.

⁴⁰ W amerykańskim systemie szkolnictwa.

⁴¹ E.E. Gordon, *Harmonic Improvisation Readiness Record and Rhythm Improvisation Readiness Record*, Chicago 1998, s. 5–7, 13, 33–34; E.E. Gordon, *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago 1998, s. 7; B. Bonna, *Testy Edwina E. Gordona...*, op. cit., s. 29.

⁴² M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2005, s. 82–83; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 296.

⁴³ E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli...*, op. cit., s. 262–263; E.A. Zwolińska, *Pomiar i wartościowanie w muzyce*, Bydgoszcz 2012, s. 129; E.E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, Chicago 2002, s. 15; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 297; zob. także E.E. Gordon, *Designing Objective Research in Music Education. Fundamental Considerations*, Chicago 1986, s. 14–20; E.E. Gordon, *Music Education Research. Taking a Panoptic Measure of Reality*, Chicago 2005, s. 20–22.

⁴⁴ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 430.

Kompetencje nauczyciela

W audiacyjnym modelu edukacji muzycznej uczenie się muzyki zdeterminowane jest wewnętrznym potencjałem uczniów oraz wpływem środowiska — przebiega w ramach kultury muzycznej, w której wzrastają. Kultura tworzy podstawowy kontekst muzyczny procesu uczenia się i nauczania muzyki. Uczenie się muzyki podejmowane jest przez uczniów, którym towarzyszy nauczyciel kierujący tym procesem⁴⁵. Edukacja muzyczna przyjmuje charakter interakcji między nauczycielami a uczniami, którzy wymieniając się muzycznymi myślami podczas realizacji określonych zadań (np. improwizowania), rozwijają umiejętności audiacyjne, a także odczuwają satysfakcję z podejmowanego wysiłku⁴⁶. Nauczyciel muzyki pracuje z grupami zróżnicowanymi nie tylko pod względem zdolności i kompetencji muzycznych, ale również inteligencji, zainteresowań, nastawienia, poziomu aspiracji i motywacji, zatem jego sposób pedagogicznego postępowania musi opierać się na wspomnianej już indywidualizacji nauczania⁴⁷.

Nauczyciel muzyki powinien w sposób szczególny wykazać się znajomością natury audiacji, a także świadomością potrzeby rozwijania potencjalnych zdolności muzycznych dzieci. Ważne jest także jego przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, teoretyczna wiedza dotycząca procesu twórczego, umiejętność motywowania oraz stymulowania aktywności twórczej dzieci, zaangażowanie w zajęcia czy prowadzenie systematycznej praktyki pozwalającej doskonalić ćwiczenia rozwijające audiację. Do innych istotnych kompetencji należą: posługiwanie się sekwencyjnym programem nauczania, normatywnym i idiograficznym sposobem oceny uczniów oraz skalami szacunkowymi. Nauczyciel powinien mieć także świadomość wykonywanego zawodu, standardów i kwalifikacji, norm etycznego postępowania, jak również dbać o najwyższą jakość swoich działań⁴⁸.

W audiacyjnym modelu edukacji muzycznej Ewa A. Zwolińska za istotne uznaje trzy grupy kompetencji nauczyciela, do których należą: kompetencje

⁴⁵ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 304; zob. także D. Guilbault, op. cit., s. 81–85.

⁴⁶ E.A. Zwolińska, *Sposoby audiacji...*, op. cit., s. 134; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 306; zob. także P.A. Trzos, *Między aplikacją a (re)konstrukcją. W poszukiwaniu kategorii myślenia o wczesnej edukacji muzycznej*, w: *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie systemy edukacji muzycznej. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 4, red. A. Michalski, Gdańsk 2017, s. 180.

⁴⁷ E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli...*, op. cit., s. 101–102.

⁴⁸ Ibidem, s. 117–118.

oparte na praktycznych efektach kształcenia (dotyczące m.in. ekspresji artystycznej, repertuaru, słuchowe, twórcze, odtwórcze, improwizacyjne), kompetencje oparte na wiedzy i zrozumieniu kontekstu sztuki muzycznej (związane m.in. ze znajomością określonego repertuaru, elementów dzieła muzycznego, stylów muzycznych, teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona, technologii stosowanych w muzyce) oraz kompetencje ogólne w kształceniu muzycznym (niezależność, krytycyzm, kompetencje związane z uwarunkowaniami psychologicznymi i komunikacją społeczną)⁴⁹.

Zofia Konaszkiewicz, wypowiadając się na temat kompetencji nauczycieli, kieruje swoją uwagę na obecną w konstatacjach wielu pedagogów istotną kwestię związaną z tym, że nauczyciel, w tym również nauczyciel muzyki, powinien być wzorem i autorytetem dla uczniów, przy czym „autorytet pedagoga zakotwiczony jest przede wszystkim w służbie wartościom [...]. Bez tego rodzaju autorytetu pedagoga nie można mówić o rozwoju ucznia”⁵⁰. Do ważnych cech osobowości pedagoga autorka zalicza: wewnętrzną autonomię, empatię, autentyzm, posiadanie ideałów i odwagę w ich głoszeniu, a także odpowiedzialność za siebie i uczniów. Pedagog, który jest mistrzem i autorytetem, będzie umiał wzbudzić w uczniach odpowiednią motywację, zaś czynnikami decydującymi o powodzeniu pracy nauczyciela muzyki są: pasja muzyczna, rzeczywiste zainteresowanie muzyką oraz osobowość. Współczesny pedagog powinien odpowiedzieć sobie na następujące pytania: „W jakim kierunku podąża? W jakim kontekście kulturowym pracuje? Kogo uczy i wychowuje? Kim jest sam jako pedagog i człowiek? W jaki sposób naucza?”⁵¹. W audiacyjnym modelu edukacji muzycznej opisywane cechy nauczyciela należy uznać za ważne.

E.E. Gordon w swoich rozważaniach zwraca uwagę na fakt, że nauczanie jest sztuką, w dochodzeniu do której nauczyciel powinien cały czas być „studiującym nauczycielem”, a także „nauczającym studentem”, bowiem bez względu na wiek uczniowie uczą się najwięcej od osób, które same bezustannie pogłębiają swoją wiedzę i doskonałą umiejętności⁵².

⁴⁹ E.A. Zwolińska, *Pomiar i wartościowanie...*, op. cit., s. 212–216.

⁵⁰ Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzyki*, Warszawa 2001, s. 25; zob. także B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 121.

⁵¹ Z. Konaszkiewicz, *U podstaw pedagogiki muzycznej w perspektywie przeszłości i przyszłości*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki, Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 1, red. A. Michalski, Gdańsk 2012, s. 49; Z. Konaszkiewicz, op. cit., s. 26, 192.

⁵² E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, op. cit., s. 49, 51.

Efektywność audiacyjnego modelu wczesnej edukacji muzycznej

O efektywności audiacyjnego modelu wczesnej edukacji muzycznej świadczą badania eksperymentalne realizowane w Polsce na przestrzeni ostatnich dwóch dekad. E.A. Zwolińska w toku trzyletniego eksperymentu pedagogicznego, prowadzonego w latach 1992–1995 w klasach I–III szkoły podstawowej, udowodniła wyższą skuteczność nauczania-uczenia się muzyki poprzez audiację od tradycyjnych sposobów kształcenia w rozwoju zdolności muzycznych uczniów, a także osiągnięć w zakresie czytania melodii pod względem poprawności intonacyjnej oraz rytmicznej. Autorka wykazała także lepszą efektywność zastosowanych oddziaływań eksperymentalnych w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych (wzrokowych, słuchowych, sprawności motorycznej) uczniów, zwłaszcza w kontekście wyrównania różnych deficytów rozwojowych. Zdaniem badaczki uzyskane rezultaty dowiodły, że kształtowanie zdolności muzycznych uczniów jest równocześnie treningiem funkcji percepcyjno-motorycznych, co może przyczynić się do ograniczenia szeroko rozumianych trudności w nauce szkolnej⁵³.

Kolejne badania eksperymentalne wśród uczniów klas pierwszych i czwartych szkoły podstawowej przeprowadził w latach 2004–2005 Maciej Kołodziejski. Łączyły się one z weryfikacją skuteczności sekwencyjnego nauczania muzyki opartego na założeniach teorii E.E. Gordona w rozwoju zdolności oraz percepcyjnych umiejętności muzycznych, a także kompetencji wokalnych uczniów. W efekcie analiz autor wykazał wyższą efektywność zastosowanych oddziaływań w klasie pierwszej w rozwoju zdolności muzycznych uczniów. Udowodnił także korzystniejsze wyniki, zarówno w klasie pierwszej, jak i czwartej w ukształtowaniu kompetencji wokalnych oraz percepcyjnych. Najlepiej opanowane umiejętności wśród młodszych uczniów wiązały się z rozpoznawaniem akordów, określaniem tonalności, a także wskazywaniem centrum tonalnego melodii. W konkluzji autor stwierdził, że wdrożone oddziaływania eksperymentalne wykazały modyfikujący wpływ na rozwój uzdolnień i umiejętności muzycznych uczniów⁵⁴.

⁵³ E.A. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej...*, op. cit., s. 142–172; zob. także B. Bonna, *Research on the application of E.E. Gordon's theory of music learning in the music education in Poland*, „Kultura i Edukacja” 2013, No. 6, s. 76–78; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 217–219.

⁵⁴ M. Kołodziejski, op. cit., s. 144–164; zob. także: B. Bonna, *Research on the application...*, op. cit., s. 79–81; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 221–222; B. Bonna,

Inne badania eksperymentalne⁵⁵, tym razem w grupie dzieci sześciolletnich w przedszkolu, przeprowadziła w latach 1997–1998 Beata Bonna. Autorka wykazała, że podjęte oddziaływania przyczyniły się do wymiernego rozwoju umiejętności muzycznych dzieci. Wyraźna przewaga odnotowana została zwłaszcza w początkowo najsłabiej opanowanych umiejętnościach, takich jak: rozpoznawanie metrum piosenek, długich i krótkich dźwięków w motywach rytmicznych czy określanie liczby dźwięków we współbrzmieniach. Grupa eksperymentalna lepiej poradziła sobie także z zadaniami polegającymi na rozróżnianiu wysokości dźwięków w rejestrach wysokim, średnim i niskim oraz określaniu budowy piosenek. Wyniki dotyczące wykonawczych i improwizacyjnych kompetencji muzycznych okazały się także w tej grupie wymiennie wyższe. Ich największe zróżnicowanie (w stosunku do grupy kontrolnej) dotyczyło recytacji zrytmizowanego tekstu z zastosowaniem zmian tempa, dynamiki i barwy, improwizacji melodycznej oraz akompaniamentu rytmicznego do piosenki. Największa poprawa wyników w grupie objętej eksperymentem wiązała się z realizacją rytmu piosenki oraz poprawnością intonacyjną śpiewu. We wnioskach stwierdzono, że wdrożone działania uruchomiły i wzmocniły proces audiacji, co przyczyniło się do znaczącego wzrostu umiejętności muzycznych dzieci⁵⁶.

Kolejne badania eksperymentalne tej samej autorki przeprowadzone zostały w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej w latach 2010–2011. W ich efekcie ustalono, że zindywidualizowane oddziaływania wynikające z audiacyjnego modelu edukacji muzycznej, dostosowane do sekwencyjnego charakteru procesu uczenia się muzyki, okazały się skuteczniejsze od tradycyjnych we wspieraniu rozwoju zdolności muzycznych uczniów. Wykazały także modyfikujący wpływ na uczenie się muzyki, przyczyniający się do lepszego rozwoju słabszego — rytmicznego wymiaru zdolności, a także znacząco zwiększający dynamikę rozwoju zdolności muzycznych dzieci. Ponadto eksperymentalna edukacja muzyczna bardziej niż tradycyjna podtrzymała bądź zredukowała związek

P.A. Trzos, M. Kołodziejski, *Musical-educational research of the adaptation of E.E. Gordon's theory of music learning in Poland*, „Review of Artistic Education” 2014, No. 7/8, s. 15–17.

⁵⁵ Wyniki badań eksperymentalnych upoważniają do wnioskowania dotyczącego podjętych oddziaływań. Zarówno w grupach eksperymentalnych, jak i kontrolnych jedynym czynnikiem różniącym grupy był typ nauczania — tradycyjny lub oparty na audiacyjnym modelu edukacji muzycznej. W obu grupach nauczyciele pracujący z dziećmi posiadali porównywalne — wysokie kompetencje muzyczne i kwalifikacje zawodowe.

⁵⁶ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole...*, op. cit., s. 151–158; eadem, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 219–221; zob. także eadem, *Research on the application...*, s. 73–76; B. Bonna, P.A. Trzos, M. Kołodziejski, *Musical-educational research...*, op. cit., s. 13–15.

zdolności z percepcyjnymi umiejętnościami muzycznymi. Podjęte w jej ramach działania, wzmacniając zdolność do uczenia się muzyki, zmniejszyły w pewnym stopniu znaczenie zdolności jako predyktora tych umiejętności. Oddziaływania wynikające z audiacyjnego modelu edukacji muzycznej (inaczej niż w przypadku percepcyjnych kompetencji muzycznych) wzmocniły związek zdolności muzycznych z kompetencjami wokalnymi oraz improwizacyjnymi, sprzyjając tym samym realizacji indywidualnego potencjału jednostki do uczenia się muzyki. Okazały się także skuteczniejsze od tradycyjnej edukacji w kształtowaniu percepcyjnych, wokalnych i improwizacyjnych kompetencji muzycznych uczniów, a także w budowaniu ich gotowości do improwizacji rytmicznej. Przyczyniły się w sposób szczególny do znaczącego rozwoju bardzo słabych wymiarów kompetencji, takich jak śpiew (aspekt tonalny), improwizacja tonalna czy określanie liczby jednocześnie brzmiących dźwięków⁵⁷.

Zakończenie

Niezwykle spójna i czytelna podstawa teoretyczna audiacyjnego modelu wczesnej edukacji muzycznej, jak również znacząco wyższa od tradycyjnych skuteczność działań pedagogicznych z niego wynikających, związanych ze wspieraniem procesu uczenia się muzyki, prowadzi do lepszego ukształtowania zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w oparciu o sekwencyjny oraz zindywidualizowany charakter nauczania. Sytuacja ta uzasadnia podstawę szerokiego wdrożenia modelu do praktyki edukacyjnej, zwłaszcza na etapie wczesnej edukacji, z uwagi na duże możliwości rozwoju muzycznego w okresie dzieciństwa. Wskazuje również na potrzebę jego uwzględnienia w programach studiów przygotowujących nauczycieli wychowania muzycznego oraz nauczycieli przedszkola i nauczania zintegrowanego do pracy z dziećmi w zakresie edukacji muzycznej.

Podstawę audiacyjnego modelu edukacji stanowi myślenie muzyczne, które prowadzi do intensyfikacji rozwoju muzycznego i nabywania kompetencji muzycznych w oparciu o rozumienie muzyki i indywidualny potencjał jednostki. Teoria E.E. Gordona wpisuje się we współczesne rozumienie uczenia się ujmowanego z perspektywy poznawczej, może zatem stanowić nowoczesną podstawę kształcenia muzycznego⁵⁸.

⁵⁷ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne...*, op. cit., s. 651–652; zob. także eadem, *Innowacyjność edukacji muzycznej w projekcjach Edwina E. Gordona. Raport z przeprowadzonych badań uczniów klas początkowych*, w: *Edukacja — Rodzina — Społeczeństwo*, red. A. Kozubska, R. Maciołek, P. Ziółkowski, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki, t. 29, 2017, nr 2, s. 199–206.

⁵⁸ Ibidem, s. 655–656.

STRESZCZENIE

W pierwszej części artykułu zaprezentowane zostały teoretyczne podstawy audiacyjnego modelu wczesnej edukacji muzycznej, oparte na koncepcji uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Kolejna część ogniskuje się na głównych założeniach i celach realizowanej w ramach modelu wczesnej edukacji muzycznej. Należą do nich cele związane z rozwijaniem audiacji, która warunkuje słuchanie, śpiewanie, grę na instrumentach oraz tworzenie muzyki ze zrozumieniem, a także jej docenianie i ocenianie, w sposób zgodny z subiektywnym poczuciem estetyki. Inne istotne cele łączą się m.in. z nauczaniem uwzględniającym indywidualne potrzeby i różnice w strukturze uzdolnienia muzycznego dzieci oraz z sekwencyjnym sposobem nauczania-uczenia się muzyki. W pozostałych częściach artykułu skupiono się na kompetencjach nauczycieli oraz pomiarze zdolności i osiągnięć muzycznych uczniów testami Gordona, jak również na efektywności oddziaływań podejmowanych w ramach modelu wczesnej edukacji muzycznej, weryfikowanych w badaniach eksperymentalnych, które zrealizowane zostały m.in. wśród dzieci sześciolletnich w przedszkolu oraz pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej.

SŁOWA KLUCZOWE: audiacja, teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona, cele i założenia wczesnej edukacji muzycznej, pomiar zdolności i kompetencji muzycznych uczniów, efektywność wczesnej edukacji muzycznej

ABSTRACT**Audiative model of early musical education**

The first part of the article presents the theoretical bases of the audiative model of early musical education, based on E.E. Gordon's Theory of Music Learning. The following part focuses on the assumptions and goals of early musical education executed pursuant to the model. These include goals related to developing audiation which conditions listening, singing, playing instruments, and creating music with understanding it, but also appreciating and assessing music in a manner accordant with a subjective aesthetic sense. Other important goals are connected with i.a. learning while taking into consideration the individual needs and differences in the structure of the musical aptitude of children, as well as a sequential manner of teaching-learning music. The following parts of the article focus on the competences of teachers and measuring musical aptitude and achievements of students using Gordon's tests, but also on the efficiency of impingements undertaken in terms of the early musical education model, verified with experimental research conducted i.a. among six-year-olds in kindergarten and in the first three years of primary school.

KEYWORDS: audiation, E.E. Gordon's Theory of Music Learning, goals and assumptions of early musical education, measuring the musical aptitude and competences of students, efficiency of early musical education

BIBLIOGRAFIA

Anastasi Anne, *Psychological Testing*, New York–London 1976.

Bolton Beth M., *An investigation of 'Same' and 'Different' as manifested in the developmental and stabilized music aptitude of students in first, second and third grades*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1995.

Bonna Beata, *Innowacyjność edukacji muzycznej w projekcjach Edwina E. Gordona. Raport z przeprowadzonych badań uczniów klas początkowych*, w: *Edukacja — Rodzina — Społeczeństwo*, red. Alicja Kozubska, Ryszard Maciołek, Przemysław Ziółkowski, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki, t. 29, 2017, nr 2, s. 193–208.

Bonna Beata, *Research on the application of E.E. Gordon's theory of music learning in the music education in Poland*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 6, s. 66–87.

Bonna Beata, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.

Bonna Beata, *Teoretyczne podstawy kształcenia i wychowania muzycznego według koncepcji Edwina E. Gordona na poziomie przedszkolnym i podstawowym: Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, w: *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, red. Andrzej Michalski, Bydgoszcz 2002, s. 11–22.

Bonna Beata, *Testy Edwina E. Gordona i ich znaczenie w ewaluacji procesu kształcenia oraz rozwoju audiacji*, w: *Edukacja — Muzyka — Kultura. Implikacje pedagogiczne i historyczne*, red. Beata Bonna, Bydgoszcz 2015, s. 21–34.

Bonna Beata, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016.

Bonna Beata, Trzos Paweł A., Kołodziej Maciej, *Musical-educational research of the adaptation of E.E. Gordon's theory of music learning in Poland*, „Review of Artistic Education” 2014, No. 7/8, s. 7–19.

Crump Taggart Cynthia, *Meeting the musical needs of all students in elementary general music*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. Maria Runfola, Cynthia Crump Taggart, Chicago 2005, s. 127–142.

Diblassio R.V., *An experimental study of the tonal and rhythmic capabilities of first grade children (music aptitude)*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1984.

Feierabend John M., *The effects of specific tonal pattern training on singing and aural discrimination abilities of first grade children*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1984.

Gordon Edwin E., *Designing Objective Research in Music Education. Fundamental Considerations*, Chicago 1986.

Gordon Edwin E., *Developmental music aptitudes among inner-city primary grade children*, „Council for Research in Music Education” 1980, No. 63, s. 25–30.

Gordon Edwin E., *Developmental music aptitude as measured by the primary measures of music audition*, „Psychology of Music” 1979, Vol. 7, No. 1, s. 42–49.

Gordon Edwin E., *Harmonic Improvisation Readiness Record and Rhythm Improvisation Readiness Record*, Chicago 1998.

Gordon Edwin E., *The importance of being able to audiate 'Same' and 'Different' for learning music*, „Music Education for the Handicapped” 1986, Bulletin 2, s. 3–27.

Gordon Edwin E., *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago 1998.

Gordon Edwin E., *Iowa Tests of Music Literacy. Six Levels of Music Achievement Tests for Grades Four through Twelve. Manual*, Chicago 1991.

Gordon Edwin E., *Music Aptitude and Related Tests. An Introduction*, Chicago 2001.

Gordon Edwin E., *Music Education Research. Taking a Panoptic Measure of Reality*, Chicago 2005.

Gordon Edwin E., *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat. Podręcznik*, tłum. Helena Grzegółowska-Klarkowska, Warszawa 1999.

Gordon Edwin E., *Preparing young children to improvise at a later time*, „Early Childhood Connections” 1997, Vol. 3, No. 4, s. 6–12.

Gordon Edwin E., *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, Chicago 2002.

Gordon Edwin E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, tłum. Anna Zielińska-Croom, Ewa Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz 1999.

Gordon Edwin E., *Teoria uczenia się muzyki*, w: *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. Ewa Zwolińska, Bydgoszcz 2000, s. 15–98.

Gordon Edwin E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, tłum. Ewa Kuchtowa, Anna Zielińska, Kraków 1997.

Gordon Edwin, *Vectors in my research*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. Maria Runfola, Cynthia Crump Taggart, Chicago 2005, s. 3–50.

Gordon Edwin E., *Wykłady*, w: *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. Ewa Zwolińska, Wojciech Jankowski, tłum. Kacper Miklaszewski, Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 17–140.

Grunow Richard F., *Tonal learning sequence*, w: *Readings in Music Learning Theory*, eds. Darrel L. Walters, Cynthia Crump Taggart, Chicago 1989, s. 37–44.

Guilbault Denise, *Music learning theory and developmentally appropriate practice*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. Maria Runfola, Cynthia Crump Taggart, Chicago 2005, s. 69–86.

Hejnicka-Bezwińska Teresa, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.

Kołodziejcki Maciej, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2008.

Konaszkiewicz Zofia, *Szkice z pedagogiki muzyki*, Warszawa 2001.

Konaszkiewicz Zofia, *U podstaw pedagogiki muzycznej w perspektywie przeszłości i przyszłości*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki, Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 1, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2012, s. 47–67.

Kotarska Halina, Kamińska Barbara, *Metody pomiaru i oceny zdolności oraz osiągnięć muzycznych*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. Maria Manturzevska, Halina Kotarska, Warszawa 1990, s. 83–114.

Kotarska Halina, Kamińska Barbara, *Testy osiągnięć muzycznych dla młodzieży szkolnej*, Warszawa 1984.

Lobocki Mieczysław, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2005.

Martin Michael E., *Music learning theory and beginning string instrument instruction*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. Maria Runfola, Cynthia Crump Taggart, Chicago 2005, s. 225–250.

Maszkę Albert W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008.

Miller P.H., *An experimental analysis of the development of tonal capabilities of first grade children*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1972.

Reynolds Alison, *Guiding preparatory association: a moving experience*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. Maria Runfola, Cynthia Crump Taggart, Chicago 2005, s. 87–100.

Rutkowski Joanne, *Music learning theory and Gordon's curricular model in teacher education*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. Maria Runfola, Cynthia Crump Taggart, Chicago 2005, s. 327–335.

Shuter-Dyson Rosamund, Gabriel Clive, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, tłum. Ewa Głowacka, Kacper Miklaszewski, Warszawa 1986.

Trzós Paweł A., *Miedzy aplikacją a (re)konstrukcją. W poszukiwaniu kategorii myślenia o wczesnej edukacji muzycznej*, w: *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie systemy edukacji muzycznej, Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 4, red. A. Michalski, Gdańsk 2017, s. 173–186.

Trzós Paweł A., *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin 2009.

Węziak-Białowolska Dorota, *Operacjonalizacja i skalowanie w ilościowych badaniach społecznych*, „Zeszyty Naukowe, Instytut Statystyki i Demografii SGH” nr 16, Warszawa 2011.

Zwolińska Ewa A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011.

Zwolińska Ewa, *Dlaczego propagujemy teorię uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, w: *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. Ewa A. Zwolińska, Bydgoszcz 1997, s. 21–30.

Zwolińska Ewa A., *Kompetencje nauczyciela muzyki w audiacyjnym modelu edukacji*, w: *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. Barbara Kamińska, Warszawa 2007, s. 143–156.

Zwolińska Ewa A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012.

Zwolińska Ewa A., *Pomiar i wartościowanie w muzyce*, Bydgoszcz 2012.

Zwolińska Ewa A., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997.

Zwolińska Ewa A., *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*, Bydgoszcz 2014.

Zwolińska Ewa A., Gawrylkiewicz Mirosława M., *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007.