



PAWEŁ TRZOS

*Katedra Pedagogiki Muzyki*

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*

*ul. Jana Karola Chodkiewicza 30, 85–064 Bydgoszcz, +48 52 341 92 72*

*p.trzos@ukw.edu.pl*

ORCID:  <https://orcid.org/0000-0002-9015-4665>

## Pedagogika muzyki w kręgu zainteresowania nauczycieli muzyki. Wybrane rekomendacje dla wczesnej edukacji

### Wprowadzenie

Oddziaływania edukacyjne w zakresie muzyki należy zacząć możliwie najwcześniej. Kontakt z muzyką wielorako stymuluje potencjał rozwojowy dziecka (dotyczy m.in. dyspozycji poznawczych, inteligencji muzycznej, emocjonalnej i społecznej, integracji sensorycznej). Muzyka jest wartością autoteliczną i nie powinna być traktowana wyłącznie zadaniowo<sup>1</sup>. Jak zauważył Ralph Schumacher, dzieci nie tylko uczą się śpiewać i grać na instrumencie, ale w toku zajęć umuzykalniających poprawiają swoje umiejętności poznawcze także w innych, niż tylko muzyka, dziedzinach<sup>2</sup>.

Dobłą podstawą w optymalizacji praktyki edukacji muzycznej jest analiza wielu zjawisk (dydaktycznych, wychowawczych, działalności instytucji edu-

---

<sup>1</sup> B. Bonna, *Powszechna edukacja muzyczna wobec konieczności zmian*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 1, red. A. Michalski, Gdańsk 2012, s. 251–260.

<sup>2</sup> Ch. Drosser, *Muzyka, ach daj się uwieść*, tłum. D. Serwotka, Warszawa 2011, s. 303.

kacyjnych czy zmian zachodzących w społeczeństwach otwartych na jakości estetyczno-poznawcze). W edukacji, jak zauważyła Danuta Waloszek, pilną potrzebą jest „spotkanie prawdy i piękna, rozumu i emocji, myślenia i wyobraźni”<sup>3</sup>. Poszukiwanie adekwatności form i zmiany wobec nowej estetyki „sytuacji dydaktycznych” dotyczy także przestrzeni wczesnego umuzykalniania (formalnego i nieformalnego). Przyjęcie właściwej podstawy, o której mowa, wymaga otwarcia na nowe rozwiązania o empirycznym charakterze z dziedziny edukacji muzycznej. W rozwiązaniach tych powinny zostać poddane wyjaśnieniu towarzyszące tym zmianom (a przecież niezależne od intencji uczonych) zjawiska, procesy i inne problemy<sup>4</sup>. Wymaga to jednak dobrej orientacji na pytania, jakie inspirują wzajemnie praktyka i teoria edukacji muzycznej jako przedmiotu pedagogiki muzyki<sup>5</sup>.

Przyjęcie w tym artykule perspektywy gordonowskiej jest konsekwencją przekonania dwojakiego rodzaju. Pierwsze wynika z teoretycznych uzasadnień dotyczących przesunięcia zainteresowań pedagogicznych z procesu nauczania na proces uczenia się<sup>6</sup>. Drugi argument wynika ze studiów nad kapitałem (teoretyczno-empiryczno-dydaktycznym) teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona prowadzonych w Katedrze Pedagogiki Muzyki w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Analiza zmieniających się wzorów „uczenia się” jako centralnej kategorii pedagogicznej inspiruje do stawiania nowych pytań wobec aktualnych wyzwań w obszarze wczesnej edukacji muzycznej<sup>7</sup>. Dotyczą one także nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (ich działań, kompetencji, orientacji na własną profesję). Wiele pytań dotyczy jakości muzycznego edukowania w warunkach nauczania zintegrowanego w szkole. Trudność jednak — często werbalizowana — nie polega na pozornej integracji treści muzycznych z innymi (i dopiero) w nauczaniu zintegrowanym, ale przede wszystkim na wpisaniu tych-

---

<sup>3</sup> D. Waloszek, *Estetyka sytuacji edukacyjnych*, w: *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2008, s. 37.

<sup>4</sup> A.W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 158; K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 18.

<sup>5</sup> E.A. Zwolińska, *Status naukowy pedagogiki muzyki w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, w: *Tożsamość pedagogiki...*, op. cit., s. 78–80.

<sup>6</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 126–143.

<sup>7</sup> P.A. Trzos, *Gordonian implications in Polish music pedagogy: Bydgoszcz school model*, „Review of Artistic Education” 2015, No. 9–10, s. 128–136; T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 128–145.

że zadań w całość edukacyjnych oddziaływań na rozwój myślenia muzycznego dziecka: od jego narodzin poprzez nieformalną edukację muzyczną w środowisku domowym, następnie przedszkolną, wczesnoszkolną i przez dalsze etapy ogólnego kształcenia. Chodzi o realną integrację wiedzy muzycznej dziecka (a nie samej treści). Poczucie zagrożenia infantyлизmem w praktyce wczesnej edukacji muzycznej często wywołuje pytania o stymulowanie myślenia, a nie tylko odtwarzania, referowania, składania sprawozdań<sup>8</sup>.

W analizie wybranych obszarów przedmiotu pedagogiki muzyki we wczesnoszkolnym etapie kształcenia inspiracją dostarcza jego ujęcie w perspektywie „kontinuum rozwojowego”. Zaproponowane przez Edwina E. Gordona audyacyjne konteksty kształcenia w klasach I–III dotyczą m.in. natury wybranych determinantów osiągnięć uczniów we wczesnej nauce muzyki: poziomu zdolności muzycznych oraz preferencji muzycznych uczniów. Otwartość wobec pytań „o nowe” jest dziś dość dużym wyzwaniem (zwłaszcza w eksperckim nurcie praktyki edukacyjnej), ale jest też obiecującą postawą, jaką inspirują oczekiwania współczesnej nauki. Pytania dotyczyć mogą z pewnością (1) modelu wczesnej edukacji, (2) udziału środowisk kultury, (3) rodzaju dyskursu, (4) znaczenia muzycznej antroposfery aksjologicznej<sup>9</sup>, (5) interdyscyplinarności badań komparatystycznych, (6) udział programów badań nad rzeczywistością brzmieniową w edukacji czy pozytywistycznym nurtem wyjaśniania struktur poznawczych.

Parafrazując pytanie o jakość „muzyki w muzyce”<sup>10</sup> i sens przełamywania stereotypów poznawczych, można dojść do przekonania, że komplikacje w sferze dyskursu kulturowo-interpretacyjnego dotyczą poszukiwania bliżej określonej metateorii i metainterpretacji także w dziedzinie muzycznego edukowania. W tekście tym zwrócono jedynie uwagę na proces, w którym dokonuje się refleksja autora nad poszukiwaniem warunków optymalizacji muzycznego kształcenia i wychowania. Ważny obszar problemów analizy odnosi się do praktyki wczesnej edukacji muzycznej, gdzie w diadzie dziecko — dorosły dokonują się procesy umuzykalniania. Stąd w serii wydawniczej *Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*<sup>11</sup> od początku autor dzieli się owocami namysłu wynikającego ze studiów nad naukową aplikacją teorii Edwina E. Gordona.

<sup>8</sup> D. Waloszek, op. cit., s. 40.

<sup>9</sup> J. Uchyła-Zroski, *Rozumienie muzyki procesem wiodącym ku wartościom*, w: *Wartości w muzyce...*, op. cit., s. 24–33.

<sup>10</sup> A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarności*, Kraków 2012, s. 54–57.

<sup>11</sup> Mowa o serii *Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, red. A. Michalski.

na w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Teoria ta, wciąż innowacyjna, stymuluje wiele pytań właśnie w tym obszarze edukacji muzycznej. Poza tym w toku wielu lat zainteresowanie tym konstruktorem naukowym nie jest mniejsze, a podstawą są refleksje w odczycie wyników własnych i innych badań<sup>12</sup>.

### Rozwój muzyczny w kontekście zachodzenia zmiany edukacyjnej

W kategorię edukacji wpisana jest analiza zmiany jako pożądanego rezultatu oddziaływania (też formowania) „zdolności życiowych człowieka”<sup>13</sup>. To istotne zaznaczenie definicji treści pojęcia koresponduje ze zmianami, jakie dokonują się we współczesnej epistemologii pedagogiki (teorii i praktyki czy samej też wiedzy o edukacji)<sup>14</sup>. Dotyczy to również edukacji muzycznej i związanego z nią rozwoju muzycznego.

Rozwój muzyczny jest warunkowany wielorako. Można, za Anną Brzezińską, wyeksponować jego kontekstualność i związane z tym analizy. Współwystępowanie i przenikanie się ze sobą kontekstu wewnętrznego (biologicznego) i zewnętrznego (rzeczywistość fizyczna i społeczna) jest specyfiką analizy, opisu i wyjaśniania głównych (choć nie tylko) uwarunkowań rozwoju człowieka<sup>15</sup>. Uwarunkowania rozwojowe genotypem jednostki, jako treść wypełniająca jej „środowisko wewnętrzne”, pozwalają określić nie tylko jej potencjał, ale też „plan, i możliwości rozwoju w różnych obszarach, wyznacza rodzaj, tempo i dynamikę zmian, jakim podlega jej organizm, wszystkie układy (zwłaszcza nerwowy) i określa znamiona »kolejności rozwojowej« realizowanych potrzeb”<sup>16</sup>.

Drugi, kluczowy, układ odniesienia w analizie i wyjaśnianiu rozwoju jednostki określa kontekst zewnętrzny. Jest nim otoczenie obiektywne, fizyczne oraz środowisko społeczne rozumiane jako środowisko edukacyjne<sup>17</sup>. Przenikanie

<sup>12</sup> E.A. Zwolińska, *Music education through audiation teaches aesthetically*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2013, t. 18, nr 2, s. 143–156.

<sup>13</sup> *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Śliwerski, B. Milerski, Warszawa 2000, s. 54; Z. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 70-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, Kraków 1996, s. 89.

<sup>14</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 35–39.

<sup>15</sup> Por. A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2014.

<sup>16</sup> Kolejność rozwojowa potrzeb, o której pisze K. Obuchowski, określa, jakie potrzeby są dla jednostki ważne i domaga się zaspokojenia ich w kolejnych etapach życia. Por. A. Brzezińska, op. cit., s. 192.

<sup>17</sup> Por. A. Elias, *Psychologia ekologiczna*, Warszawa 1993, s. 34–35.

się tych dwóch środowisk w procesie oddziaływania rozwojowego odbywa się w przestrzeni obiektów, ludzi, ich działań oraz relacji. Opis bezpośrednich i pośrednich związków pomiędzy występowaniem komponentów środowisk a działaniem człowieka można odnaleźć w refleksji Lwa S. Wygotskiego. Uważa on, iż „dziecko wchodzi w stosunki z sytuacją (rozwojową) nie bezpośrednio, ale za pośrednictwem drugiej osoby” i stąd konieczne staje się posługiwanie środkami społecznymi (a uwzględniając kulturowy fenomen wychowania, jakość takiego społecznego układu nosi naturalne właściwości również kulturowe)<sup>18</sup>. Szczegółne znaczenie w oddziaływaniu społeczno-kulturowego środowiska na rozwój jednostki mają zdarzenia i praktyki typowe dla oczekiwań danej (rodzimej jednostce) kultury artykułowanych poprzez formę, sposób czy treść. Dzieje się to już od początku życia człowieka<sup>19</sup>.

Dla działalności edukacyjnej ważne jest, aby uwzględniać specyfikę oddziaływania środowiska społeczno-kulturowego, choćby w kategorii uwarunkowań rozwojowych dziecka czy wyznaczników dokonywanych zmian rozwojowych. W kategorii pierwszej uwagę koncentrują poziomy: społeczny (w tym polityki oświatowej czy jakości dyskursu edukacyjnego), instytucjonalny (system instytucji edukacyjnych, udziału podmiotów w społecznej praktyce edukacyjnej) i grupowy (znaczenie społecznego „stawania się” w naturalnych środowiskach edukacji jak rodzina, grupa rówieśnicza czy szkoła).

W drugiej kategorii poziom rozwoju wyznacza jakość aktywności dziecka na potencjalnym poziomie jego interpersonalności i intrapersonalności oraz formułowany obraz siebie, innych partnerów edukacji i świata, a także profil kształtowanych preferencji i oczekiwań edukacyjnych<sup>20</sup>.

Przedstawiona przez A. Brzezińską kontekstualność rozwojowa (z uwzględnieniem specyfiki naturalnego przenikania się środowisk rozwojowych) w obszarze definicji edukacji jako przedmiotu pedagogiki odnosi się także do pedagogiki muzyki. Rozwój muzyczny jednostki mieści się bowiem (w myśl znaczenia definicyjnego) w przestrzeni międzygeneracyjnych oddziaływań na jednostkę zorientowanych na samodzielność dojrzałego myślenia w muzyce i zdolnej do świadomej i krytycznej refleksji w muzyce<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> *Laboratory of comparative human cognition, culture and cognitive development*, w: *Handbook of Child Psychology*, ed. P.H. Mussen, New York 1993, s. 333; A. Brzezińska, op. cit., s. 198.

<sup>19</sup> A. Brzezińska, op. cit., s. 198.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 207–209.

<sup>21</sup> Por. *Leksykon PWN...*, op. cit., s. 54.

Dotyczy to także jej dyscyplinaryzacji w świetle badań nad rozwojem muzycznym opisywanym w kontekście inicjowanej zmiany edukacyjnej człowieka. Biorąc pod uwagę specyfikę rozwoju kluczowych dyspozycji muzycznych człowieka, należy stwierdzić, że szczególną rolę spełnia etap wczesnej edukacji muzycznej<sup>22</sup>. Wielu badaczy donosi, iż konieczna staje się optymalizacja działań edukacyjnych w kontekście przenikania się i uzupełniania znaczeń wewnętrznych i zewnętrznych środowisk rozwoju muzycznego dziecka (udział znaczących osób i ich działań w społecznej praktyce edukacji muzycznej, ich filozofia edukacji, wiedza, orientacje wychowawcze i doświadczenie jako autonomicznych podmiotów w edukacji dziecka<sup>23</sup>).

Taką interpretację pola badawczego pedagogiki muzyki<sup>24</sup>, które uwzględnia całościowe uwarunkowania procesów edukacji (naturalnego wzrastania i wrastania jednostki, procesów celowościowych i uspołeczniania) uruchamianych poprzez relacje uczeń — nauczyciel i szerokie działania społeczno-instytucjonalne, utrwalają zresztą poglądy pedagogów, jak choćby Janiny Kostkiewicz, Krzysztofa Rubachy, Stanisława Palki czy Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej<sup>25</sup>. Tak na świetlany przedmiot pedagogiki muzyki eksponuje znaczenie wczesnej edukacji

<sup>22</sup> Zob. A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016; E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Gdańsk 2012; E.A. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997.

<sup>23</sup> Pojęcie podmiotowości budzi jednak wiele poważnych uwag co do konieczności jego precyzowania. Mam na uwadze nie tylko analizę postaci (rodziców, innych muzyków, wykonawców, uczniów, nauczycieli), ale głównie ich znaczenie w relacjach pomiędzy indywidualnymi i społecznymi elementami wiedzy osobistej jednostek, którą można by, używając słów Martina Kohli, określić na podobieństwo jakiejś (wszechstronnej) „teorii siebie”. Tak analizowana wiedza osobista konkretnych podmiotów-jednostek, oprócz reprezentacji ważnych dla nich epizodów, ma też dostęp do realiów życia zbiorowości społecznych jak rodzina, ale też muzykujący również, formacje muzyczne, zespoły, kultury muzyczne itp. Zob. M. Kohli, *Biografia: relacja, tekst, metoda*, w: *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2012, s. 128–129.

<sup>24</sup> Por. W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 69–73.

<sup>25</sup> J. Kostkiewicz, *Przedmiot pedagogiki (ogólnej) w sytuacji wielości nurtów i koncepcji pedagogicznych*, w: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 2011, s. 60–61; K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, t. 1, Warszawa 2003, s. 18; S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999; T. Hejnicka-Bezwińska, op. cit., s. 329.

muzycznej zorientowanej na osobliwą interpretację „faktu ludzkiego”<sup>26</sup>, w której dziecko z uwagi na zewnętrzne i wewnętrzne przyczyny zawsze jest w sytuacji oczekiwania na pomoc w procesie wzrostu, wrastania w różne wspólnoty czy wprowadzania w kulturę (także rodzimą) i jej wartości. Takie realistyczno-poznawcze ujęcie inspirowane jest refleksją Teresy Kukołowicz. Eksponowanie bowiem znaczenia „wewnętrznego impulsu” dziecka do osiągnięcia celów edukacji i specyfiki „bytów relacyjnych” wyraźnie służy podkreśleniu, że w rozwoju edukacyjnym chodzi o działania wspierające stymulację wewnętrznego potencjału dziecka w relacjach osoby do osoby, czy dziecka do samego siebie<sup>27</sup>.

Wiele uwagi poświęcono w tym zakresie predyspozycjom genotypicznym dzieci. Szczególną uwagę zwracają predyspozycje ucznia, które najbardziej determinują postępy w edukacji muzycznej. Choć muzyka jest rzeczywiście wyłączną domeną człowieka (jak i cała rzeczywistość kulturowa) i tylko ludzie podejmują specyficzną działalność w tym zakresie: komponują, śpiewają i grają na instrumentach, to z pewnością nasz układ słuchowy ma swoje ograniczenia dotyczące estetycznych preferencji oraz sposobów opanowywania określonych umiejętności muzycznych<sup>28</sup>. Zdaniem Edwina E. Gordona, przedstawiciela progresywistycznej teorii edukacji muzycznej, zdolności muzyczne oraz preferencje muzyczne uczniów są szczególnie silnym determinansem pomysłowej nauki dziecka w obszarze muzyki. Istnieją konkretne doniesienia eksponujące te aspekty jako ważne zmienne rozwoju muzycznego<sup>29</sup>. Intencją autora jest próba wskazania i zasygnalizowania opisu tych głównych wyznaczników osiągnięć uczniów w świetle udziału osób w rozwijaniu potencjału do nauki muzyki. Dotyczy to przede wszystkim regulacji harmonijnych wpływów

<sup>26</sup> T. Kukołowicz, *Pedagogika a teoria wychowania*, w: *Pedagogika ogólna. Tradycja — terażniejszość — nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 72–73.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 72–73.

<sup>28</sup> B. Bonna, *Research on the application of E.E. Gordon's theory of music learning in the music education in Poland*, „Culture and Education” 2013, No. 6 (99), s. 66–87.

<sup>29</sup> R. Reber, N. Schwartz, P. Winkielman, *Processing fluency and aesthetic pleasure: is beauty in the perceiver's processing experience?*, „Personality and Social Psychology Review” 2004, Vol. 8, No. 4, s. 364–382; H.G. Tekman, *Music preferences as signs of who we are: personality and social factors*, w: *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*, eds. J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, P.S. Eerola, Jyväskylä 2009, s. 592–595; R.A. Kendall, E.C. Carterette, *Verbal attributes of simultaneous wind instrument timbres: I. von Bismarck's adjectives*, „Music Perception” 1993, Vol. 10, No. 4, s. 445–468; D. Shepherd, N. Sigg, *Music preference, social identity, and self-esteem*, „Music Perception” 2015, Vol. 32, No. 5, s. 507–514.

procesów edukacji muzycznej<sup>30</sup> i udziału w tym refleksyjnego środowiska edukatorów<sup>31</sup>.

### Predyspozycje naturalne w nauce muzyki oparte na rozwoju audiacji

Zdolności muzyczne w refleksji Edwina Gordona są niewątpliwie silnym wyznacznikiem osiągnięć uczniów w nauce gry instrumentalnej. Nie jest to, zdaniem Gordona, czynnik jedyny i bynajmniej niewystarczający, choć istotnie jest on determinantem szczególnym. Zdolności muzyczne w świetle refleksji

<sup>30</sup> Wychodząc od komplementarnego ujęcia kategorii „edukacji” i „kultury” oraz procesu edukacyjnego inkulturacji jako rezultatu „wrastania w kulturę” inspiracji dostarcza namysł Zbigniewa Kwiecińskiego. Eksponuje on proces inkulturacji, jako kluczowy obok innych procesów, proces edukacyjny stanowiący łącznie szeroko pojętą edukację. Inkulturacja, w aktywnym modelu określanym mianem „dziesięciościanu edukacyjnego” wyznacza konieczność harmonijnego oddziaływania, gdzie w centrum edukacyjnych (i wszechstronnych) oddziaływań środowiska społeczno-kulturowego, lokuje się kształtowaną osobowość dziecka. Por. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 2002, s. 15; T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, s. 236–237. Koncentrując się na muzyczno-rozwojowej konceptualizacji tej kategorii procesu edukacji, uwagę zwracają założenia teorii E.E. Gordona. Kluczowe znaczenie przypisuje się w niej roli osób i ich praktyk w rozwijaniu także ważnych kompetencji komunikacyjnych w muzyce, a zwłaszcza struktur języka muzycznego dziecka. To, co jest społeczno-kulturowym kapitałem muzycznego środowiska, w którym dziecko wzrasta, wiąże się z ciągłym „stawianiem się” członków rodziny, komunikujących się ze sobą i rekonstruujących sobie znany kod idiomów muzycznych. Można myśleć wtedy, stosując — za Pierrem Bourdieu — kategorię „habitusu”, o znaczeniu bycia podmiotem w stawianiu się „muzycznych habitusów”. Por. E.E. Gordon, *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory*, Chicago 1980; E.A. Zwolińska, *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Bydgoszcz 2013, s. 31.

<sup>31</sup> Implikuje to wątki refleksji nad „schematami odniesień” w działaniu edukatorów muzyki, dzięki którym dziecko będzie mogło aktywnie modelować działania muzyczne modeli i interpretować swoje doświadczenia w kontekście społeczno-edukacyjnym. Podążając za instytucjonalnie ukształtowanymi wzorcami oczekiwania, choćby w podstawowej instytucji społecznej, jaką jest rodzina, dziecko interpretuje bowiem codzienne relacje i ich znaczenie w doświadczaniu własnej edukacji muzycznej. Dotyczy to choćby np. asymilowania lansowanego pojęcia sukcesu, a później udziału w procesach habilitacji zawodowej w świecie wykwalifikowanych już muzyków. Utrwalane jednak w pedagogiach potocznych nauczycieli muzyki modele pedagoga rozumianego, za D. Fish i H. Broekmanem, jako „profesjonalnego mistrza” korespondują z podobnymi koncepcjami „refleksyjnego praktyka”, gdzie potoczna wiedza o edukacji muzycznej ugruntowana jest właśnie praktyką codzienną środowisk nauczycieli. Por. R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej*, Warszawa 2002, s. 105; F. Schütz, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, w: *Metoda biograficzna...*, op. cit., s. 155–158.



gordonowskiej są konstruktem wielowymiarowym, nie dziedzicznym, za to jako wrodzony zadatek do nauki muzyki wykazują charakter rozwijający się do około dziewiątego roku życia, po czym stabilizują się na wykształtowanym do tego momentu poziomie. Zdolności muzyczne (lub lepiej — audiacyjne), jako istotny wyznacznik osiągnięć uczniów, przy zachowaniu optymalnych warunków procesu dydaktycznego, mogą silnie determinować pomyślność edukacji muzycznej ucznia. Jednak, jak pisze E.E. Gordon, choć nie da się ich w specjalny sposób nauczyć (bo o tym świadczyć będą już osiągnięcia), to dzięki trafnej diagnozie wskazują one, ile uczniowie mogą z ich pomocą osiągnąć w procesie uczenia się muzyki. Wynikiem takiego uczenia się będą wtedy umiejętności muzyczne interpretowane jako specyficzne osiągnięcia muzyczne.

Istotnie ważne jest, aby naukę muzyki projektować i realizować według rzetelnej diagnozy indywidualnych różnic uczniów w zakresie poziomu zdolności muzycznych (tonalnych i rytmicznych), a nie tylko w odniesieniu do zaobserwowanych na bieżąco osiągnięć uczniów. Większość uczniów, jak dowodzi E.E. Gordon, nie wykazuje wyróżniającego zainteresowania nauką muzyki, ponieważ jest uczona w oderwaniu od swojego potencjału zdolności i profilu tych zdolności. Zadania okazują się dla uczniów zbyt trudne lub zbyt łatwe i nużące<sup>32</sup>. Właściwa diagnoza zdolności muzycznych jest według E.E. Gordona możliwa przede wszystkim poprzez zastosowanie rzetelnych testów psychometrycznych<sup>33</sup>.

Oddzielnej uwagi wymagają odpowiedzi na pytania o naturę preferencji dziecka do nauki muzyki (jak i podejmowania aktywności muzycznej) i możliwości diagnozy w tym zakresie. Mając na względzie troskę o trudność rozpoznania znaczenia takiej indywidualnej predyspozycji muzycznej dziecka, podejmuje się też analizę problematyki preferowania przez dzieci specyficznych cech dźwięku instrumentalnego, a mianowicie jego barwy oraz rejestru. „Preferencje te są odnoszone do dźwięku instrumentu muzycznego, na którym kształceni są uczniowie”<sup>34</sup>. Doniesienia naukowe o rezultatach badań własnych w tym zakresie przypisują problematyce preferowania barwy dźwięku instrumen-

---

<sup>32</sup> E.E. Gordon, *Wykłady*, w: *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 92.

<sup>33</sup> Edwin E. Gordon jest autorem wysoko cenionych i często stosowanych testów zdolności muzycznych. Testy te są przeznaczone dla osób o różnym przedziale wiekowym, stąd właściwy dobór odpowiedniego testu zdolności powinien dostarczyć normatywnej oceny uzyskanego wskaźnika zdolności muzycznych uczniów.

<sup>34</sup> E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, Chicago 1984, s. 16–20.

talnego istotnie szczególne znaczenie, wciąż niedoceniane we wczesnej dydaktyce muzyki w szkolnictwie muzycznym<sup>35</sup>.

Podjmując próbę specjalistycznego wyznaczenia opisu tych kategorii percepcji muzycznej uczniów, można odwołać się do badań z zakresu współczesnej akustyki muzycznej. Zgodnie z przyjętą nomenklaturą obowiązującą w specjalistycznej terminologii akustycznej to właśnie barwa i wysokość należą do podstawowych cech wrażenia słuchowego, dzięki którym uczeń może określić, że „dwa dźwięki o jednakowej głośności i wysokości, odbierane w identycznych warunkach, różnią się od siebie”<sup>36</sup>. Barwa i wysokość (czy jak to określa E.E. Gordon — rejestr) dźwięku w muzyce, zupełnie odwrotnie aniżeli w przypadku innych jednowymiarowych wrażeń (dynamika, subiektywny czas trwania), są ustalane, jak pisze A. Rakowski, jako cechy wielowymiarowe oraz złożone<sup>37</sup>.

Stąd ugruntowane w świetle uzyskanych wyników badań opinie E.E. Gordona podejmują problem upodobań uczniów jako szczególnie silnych, po zdolnościach muzycznych, indywidualnych determinantów kształcenia. Jeśli instrument jest dobierany dokładnie w zgodnym odniesieniu do preferencji uczniów w tym zakresie, to nauka gry okazuje się łatwiejsza i skuteczniejsza. Zupełnie nietrafioną, a nawet irracjonalną w przekonaniu E.E. Gordona, może okazać się diagnoza predyspozycji ucznia w kontekście wyboru instrumentu muzycznego według płci lub różnych czynników fizycznych (motoryki palców, wzrostu, wieku, budowy aparatu zadęciowego itd.).

Na podstawie wybranych wyników badań własnych zauważono, że istnieje uzasadniona potrzeba pytania uczniów o zainteresowania muzyczne oraz preferencje uczniów w kontekście doboru instrumentu do nauki. Problem ten jest istotnie ważny. Zdecydowana bowiem większość poddanych badaniom polskich dzieci rozpoczynających muzyczne kształcenie już reprezentowała wyraźnie ukształtowane preferencje brzmienia wybranych instrumentów muzycznych. Jeśliby takie wskaźniki uznać jako wskaźniki szczególnie silnych wyznaczników pomysłnej nauki gry na instrumencie, to ten aspekt analizy potencjalności dziecka do nauki muzyki jest wciąż aktualny. Opinie dzieci nie mogą być nieistotne, skoro w każdej z grup badawczych dominowała grupa uczniów, którzy zanim

<sup>35</sup> P. Trzos, *Problematyka indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej w świetle pedagogiki muzycznej Edwina E. Gordona*, w: *Studia Pedagogiczno-Artystyczne*, red. M. Walczak, Poznań–Kalisz 2004.

<sup>36</sup> T. Rogala, *Próba wyznaczenia podstawowych kategorii opisowych barwy dźwięków formantowych*, w: *Studia nad wysokością i barwą dźwięku w muzyce*, red. A. Rakowski, Warszawa 1999, s. 171; zob. także A. Rakowski, *Przedmowa*, w: *Studia nad...*, op. cit., s. 7.

<sup>37</sup> A. Rakowski, op. cit., s. 7.

podjęli kontakt fizyczny z instrumentem w szkole, takie preferencje mieli już ukształtowane, co doniesiono wcześniej<sup>38</sup>.

### Pytania o udział nauczycieli w optymalizacji działań rozwojowych

Zmiany współczesnej rzeczywistości edukacyjnej (w tym te o charakterze paradygmatycznym, ale też i systemowym, oświatowym) z pewnością naświetlają kierunek możliwych (a niekiedy wręcz oczekiwanych) modyfikacji realizowania społecznej praktyki edukacji muzycznej. Koncepcję optymalizacji działań we wczesnej edukacji muzycznej w kontekście strategii zatrudniania kadr, ich kompetencji i regulacji prawno-oświatowej systematycznie zgłaszają środowiska pedagogów muzyki. Jednocześnie formułowane są opisy optymalnych działań postrzegania roli ucznia i nauczyciela w aktualnym rozumieniu procesu jego profesjonalizacji. Taki głos wyartykułowali choćby Zofia Konaszkiewicz<sup>39</sup>, Ewa Zwolińska<sup>40</sup>, Małgorzata Suświłło<sup>41</sup>, Alicja Kozłowska-Lewna<sup>42</sup>, Elżbieta Frołowicz<sup>43</sup>, Beata Bonna<sup>44</sup>, Elżbieta Szubertowska<sup>45</sup>, Andrzej Michalski<sup>46</sup>, Mirosław

<sup>38</sup> P.A. 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.

<sup>39</sup> Z. Konaszkiewicz, *U podstaw pedagogiki muzycznej w perspektywie przeszłości i przyszłości*, w: *Tożsamość pedagogiki...*, op. cit., s. 47–66.

<sup>40</sup> E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012; eadem, *Zastosowanie teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w kształceniu nauczycieli*, w: *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 3, red. A. Michalski, Gdańsk 2014, s. 127–142.

<sup>41</sup> M. Suświłło, *Wczesna edukacja muzyczna — w poszukiwaniu nowej koncepcji*, w: *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*, red. E. Szatan, Gdańsk 2007, s. 33–37.

<sup>42</sup> A. Kozłowska-Lewna, *Dlaczego nauczanie zintegrowane nie powinno dotyczyć muzyki?*, w: *Ontologia pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 4, red. A. Michalski, Gdańsk 2015, s. 115–140.

<sup>43</sup> Zob. E. Frołowicz, *W poszukiwaniu nowych sensów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, w: *Wokół teoretycznych...*, op. cit., s. 167–180.

<sup>44</sup> B. Bonna, *Powszechna edukacja...*, op. cit., s. 251–261.

<sup>45</sup> E. Szubertowska, *Specyfika zawodu i kształcenia nauczycieli muzyki na tle teorii i praktyki pedologicznej*, w: *Tożsamość pedagogiki...*, op. cit., s. 124–135; E. Szubertowska, *Kandydat na nauczyciela wobec muzyki artystycznej (z badań i doświadczeń)*, w: *Wartości w muzyce...*, op. cit., s. 310–319.

<sup>46</sup> A. Michalski, *Teoretyczne podstawy pedagogiki muzyki*, w: *Tożsamość pedagogiki...*, op. cit., s. 68–75.

Grusiewicz<sup>47</sup>, Maciej Kołodziejski<sup>48</sup> i inni. Uwzględniając namysł Ryszarda Pachocińskiego, można przypuszczać, że kierunki optymalizowanej praktyki edukacji muzycznej będą prowadzić do:

- nauki muzyki jako procesu wspólnotowego uspołecznienia<sup>49</sup>,
- wyraźnego rozwijania myślenia krytycznego w i poprzez naukę muzyki<sup>50</sup>,
- ekspozycji autentycznych doświadczeń związanych z nauką muzyki<sup>51</sup>,
- rozwijania działań zwłaszcza na rzecz wytwarzania wiedzy i umiejętności w często mocno zróżnicowanych (kulturowo, społecznie, problemowo) strategiach współdziałania we wspólnej przestrzeni uczenia się<sup>52</sup>.

Interpretacja teoretycznych i praktycznych wniosków skłania do refleksji edukacyjnej nad rolą kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej.

<sup>47</sup> M. Grusiewicz, *Wkład czasopisma „Wychowanie Muzyczne” w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w Polsce*, Lublin 2015.

<sup>48</sup> M. Kołodziejski, *Music teacher as a researcher of educational process*, „Muzikas Zinetne Sodian: Pastavigais un Mainigais” 2012, Vol. IV, s. 366–367.

<sup>49</sup> Uczenie i uczenie się muzyki poprzez rozwój audiacji ewidentnie wiąże się bowiem z praktyką społecznego działania wielu podmiotów: uczniów, rówieśników, rodzeństwa, nauczycieli i wreszcie rodziców. Dotyczy to choćby doświadczenia i porównywania różnic w wykonywanej/tworzonej muzyce; generowania i doświadczenia pojęć stałości i zmian w muzyce w toku ćwiczeń umuzykalniających; konfrontowania wielu znaczeń muzycznych w obrębie indywidualnego i wspólnego (w tym rodzimego) języka muzycznego; dialogowania, modelowanie itp. Ten interakcyjny charakter wspólnego muzykowania jest przedmiotem dłuższego namysłu. Por. E. Goffman, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, tłum. P. Tomanek, Kraków 2010, s. 4–20; A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Kraków 2008, s. 234–235; E.A. Zwolińska, *Spoleczne znaczenie muzyki*, Bydgoszcz 2015.

<sup>50</sup> Takie odniesienie koresponduje również z orientacją w teorii E.E. Gordona na rozwój audiacji w znaczeniu myślenia twórczego i krytycznego w muzyce. Konceptualizacja projektu dydaktyki szczegółowej uwzględnia wtedy taką operacjonalizację celów, dobór metod oraz zasad nauczania, aby przedmiotem „wspólnie podzielanej uwagi” (mówiąc słowami E. Goffmana) były krytycznie (re)interpretowane podstawowe znaczenia muzyczne będące treścią procesów myślenia muzycznego — audiacji. Por. E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011, s. 188–206.

<sup>51</sup> Jest to celem między innymi w progresywistycznym podejściu w teorii uczenia się muzyki, gdzie „audiacja” staje się rzeczywiście kategorią intersubiektywnie doświadczaną. Jak zauważył Richard Paul, poglądy, które są przekazywane w gotowej formie, nie stanowią wiedzy w prawdziwym znaczeniu. Jak zauważyła E.A. Zwolińska, nauka muzyki „przychodzi z wewnątrz”, jako efekt wewnętrznej motywacji dziecka, a nie w wyniku przekazywania obiektywnych treści w gotowej postaci przez kogoś „z zewnątrz”. Por. E.A. Zwolińska, *Audiacja...*, op. cit., s. 188–189; także R.W. Paul, *Bloom’s taxonomy and critical thinking instruction*, „Educational Leadership” 1985, Vol. 42, No. 8, s. 36–85.

<sup>52</sup> R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 78–85.

Najważniejsze inspiracje w refleksji tej czerpią swoje nasycenie ze źródeł wytwarzanej na bieżąco wiedzy empiryczno-teoretycznej. Rodzi to ważne pytania badawczo-rozwojowe<sup>53</sup>. Inspirujące właściwości kapitału gordonowskiej pedagogiki stanowią, w świetle formułowanych ostatecznie uogólnień, wartościowe ich semantyczne dopełnienie<sup>54</sup>. Refleksja własna nad determinantami rozwoju muzycznego uczniów, z uwagi też na wieloaspektowość i metodologiczną trudność empirycznego weryfikowania, często przesycona jest indywidualizmem przypadku oraz hermeneutyczną właściwością badania. Chodzi też o to, aby, idąc za propozycją m.in. Rafała Kojsa, intensywnie i zgodnie z indywidualnym potencjałem dziecka stymulować jego naturalne możliwości audytywne, zanurzając go w rzeczywistość codziennego „eksperymentowania dźwiękotwórczego”<sup>55</sup>. W każdym razie systematyczne stawianie pytań przez nauczycieli dotyczących rozwojowej wartości „brzmienia w odczuciu dziecka” sprzyja stymulowaniu pożądanym jego kompetencji w tym zakresie.

Ciekawe ujęcie edukacji muzycznej jako procesu rozumienia i przetwarzania informacji przedstawiła Jadwiga Uchyła-Zroski. Stawiając pytanie „w jaki sposób przebiega kształtowanie się wartości przez rozumienie muzyki?”, zwróciła uwagę na fakt, iż „percypujemy nie jako zbiory, wrażenia, lecz jako określone całości struktur, których składniki są ze sobą powiązane”<sup>56</sup>. Wyraźne sugestie mogą służyć kolejnym badaczom i praktykom edukacji muzycznej w zakresie kontroli operacji kształtowania, kodowania i rozumienia małych struktur i pojęć muzycznych. Zauważona przez J. Uchyłę-Zroski konieczność stymulowania przez nauczycieli naturalnych predyspozycji dziecka (w nawiązaniu do brzmienia, barwy, właściwości instrumentów, stylu, formy, warstwy wykonawczej) służy osiągnięciu głównego celu, jakim jest rozumienie muzyki<sup>57</sup>. Rozumienie oznacza świadomy odbiór cech muzycznych, budowy leksykalno-syntaktycznej treści, postrzeżenie znaczeń wyrazowych i ekspresyjnych<sup>58</sup>.

---

<sup>53</sup> B. Bonna, *Zdolności i kompetencje...*, op. cit., s. 81–83.

<sup>54</sup> Por. E.A. Zwolińska, *Status naukowy...*, op. cit., s. 76–87.

<sup>55</sup> R. Kojs, *Dziecięca muzyka eksperymentalna*; w: *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 77.

<sup>56</sup> J. Uchyła-Zroski, *Rozumienie muzyki*, op. cit., s. 24–35.

<sup>57</sup> Ibidem, s. 27–29.

<sup>58</sup> M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.

Ciekawe badania nad poszukiwaniem skuteczności emocjonalnego i racjonalnego przetwarzania percypowanej treści muzycznej przeprowadzili David Temperley i Daphne Tan<sup>59</sup>. Testowano jakość przetwarzania melodii i rozumienia znaczeń diatonicznych w zmienianych skalowo konstrukcjach tonalnych (skala lidyjska, jońska, miksolidyjska, dorycka, eolska, frygijska). To inspirująca trudność opierająca się na innowacyjnym stymulowaniu pytaniami muzycznymi o jakość podejmowanych w muzyce decyzji.

Podobne zadania, polegające na rozwijaniu skuteczności słuchania i podejmowania decyzji w ramach struktur tonalnych, są praktykowane w toku badań z udziałem studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w ramach innowacyjnego modułu pedagogiki gordonowskiej w Katedrze Pedagogiki Muzyki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Studenci, przygotowując się do pracy z dziećmi, poszukują innowacyjnych rozwiązań, które realnie wspierają dziecięce myślenie pytaniami w muzyce. Stawiane przez dziecko pytania wiążą się ze stymulowaniem sytuacji niejednoznacznych w odbiorze tradycyjnej tonalności. Na bazie indywidualnego potencjału zdolności i preferencji rodzi się umiejętność poszukiwania właściwych odpowiedzi, które wyrażą się w konkretnych decyzjach muzycznych. W propozycji koncepcyjnej E.E. Gordona chodzi o stymulowanie różnorodności słuchania muzyki, jako pierwszego i najbardziej naturalnego typu audiacji. Wnioski z badań D. Temperleya i D. Tan argumenty te dodatkowo uzupełniają<sup>60</sup>. Każdy z wariantów modyfikowanej konstrukcji nawiązuje do konkretnej skali modalnej, w jakiej powinny, zdaniem E.E. Gordona, śpiewać i muzykować dzieci. Problemem, jaki wciąż jest aktualny, jest jednak odpowiednie korzystanie z takich (i podobnych) koncepcyjnych propozycji „otwierania na nowe”.

Szczególnie interesujące w zadaniach uaktywniających skuteczność przetwarzania w percepcji informacji muzycznych jest realne wspieranie ich rozumienia. Przykład testowania jednocześnie wielu skal modalnych jest dość oryginalny, zważywszy na polski repertuar szkolno-dziecięcy. Jednak zadania te są bardzo wartościowe, gdyż zmuszają do odstąpienia od „chodzenia po śladzie”. Śladem tym jest znany dzieciom tonalny kod muzyczno-kulturowy (rodzimy), którego przełamanie może okazać się jednym z kluczowych warunków realnej innowacyjności w zadaniach edukacji muzycznej. Dziecięce komponowanie i eksperymentowanie z dźwiękiem wymaga odejścia od modelu transmisyjne-

---

<sup>59</sup> D. Temperley, D. Tan, *Emotional connotations of diatonic modes*, „Music Perception” 2013, Vol. 30, No. 3, s. 237–257.

<sup>60</sup> *Ibidem*, s. 242–250.

go w muzycznej edukacji. Zbyt wiele już narosło stereotypów, a przecież każdy stereotyp jest „rezultatem świadomej redukcji oraz uruchomienia mechanizmów powielania śladu”<sup>61</sup>.

### Zakończenie

Podobne zadania, nawiązujące do strategii myślenia pytaniami w muzyce, służą stymulowaniu rozwoju muzycznego i podstawowych kompetencji opartych na słuchaniu, czytaniu, pisaniu, wykonywaniu i tworzeniu muzyki. Należy rozwijać bowiem refleksyjność i krytyczne myślenie w muzyce. W działaniach praktyczno-rozwojowych w pracy studentów z dziećmi chodzi też o łączenie interdyscyplinarnej (w tym teoretyczno-badawczej) wiedzy akademickiej (w tym kapitału pedagogiki muzyki) z wiedzą aplikacyjną w procesie wczesnej edukacji muzycznej. Akademickie przygotowanie kadr przyszłych nauczycieli w tym zakresie uwzględniać winno bowiem kluczowe komponenty: dydaktyczny, badawczy i popularyzatorski (w tym ekspercki). Świadczy o tym choćby zapotrzebowanie na umiejętności wykorzystywania kluczowych kompetencji pedagoga muzyki, tj. dydaktyka, badacza (choćby innowatora) i popularyzatora inkubowanych rozwiązań w edukacji<sup>62</sup>. Takim założeniom służy model oddziaływań edukacyjnych polegający na tym, że aktywność muzyczno-edukacyjna studentów musi posiadać znamiona działań innowacyjnych i być konkretną odpowiedzią na potrzeby pełnienia oczekiwanej dziś misji „uniwersytetu w praktyce”<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> A. Hejmej, op. cit., s. 50.

<sup>62</sup> M. Kołodziejwski, *Music teacher...*, op. cit., s. 357–371.

<sup>63</sup> Por. E. Parkita, P.A. Trzos, *Enhancing the development of audiation in early music education using multimedia (a Polish example)*, „Formazione & Insegnamento” 2016, XIV–3–201, s. 39–47.

## STRESZCZENIE

Teoretycy edukacji muzycznej zgodnie twierdzą, że powodzenie w nauce muzyki w znacznym stopniu zależy od jakości oddziaływania edukacyjnego na wczesnych etapach kształcenia. Wczesna edukacja muzyczna jest więc tym etapem, w którym diagnoza naturalnego potencjału rozwojowego oraz kształtowanie kompetencji i umiejętności muzycznych są szczególnie ważne (pod względem profesjonalizacji działań oraz ich ewaluacji). Tekst podejmuje ważne dla pedagogów problemy dotyczące dyscyplinaryzacji wiedzy o wczesnej edukacji muzycznej oraz jakości wspierania społecznej praktyki edukacyjnej w tym zakresie. Nawiązuje się przy tym do współczesnej teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona i jej głównej kategorii pojęciowej — audiacji. W takim konstrukcie teoretycznym przyjęte zdefiniowania pozwalają kreślić rekomendacje do ogólnej refleksji nad optymalizacją teorii i praktyki wczesnej edukacji muzycznej. Refleksja ta wpisuje się w namysł współczesnej pedagogiki i dąży do próby ewaluacji podstawowych jakości pedagogiki muzyki (choćby w aspekcie tworzenia wiedzy empiryczno-prakseologicznej).

**SŁOWA KLUCZOWE:** wczesna edukacja, edukacja muzyczna, rozwój muzyczny, audiacja, zdolności muzyczne, preferencje, umiejętności muzyczne, badania edukacyjne



**ABSTRACT**

Music pedagogy within the interest of music teachers. Selected recommendations for early education

Music education theoreticians agreeably state that success in learning music depends on the quality of educational influence at an early stage. Early music education is the phase in which diagnosis of developmental potential, shaping musical competences and capabilities are crucial (especially when it comes to professional activities and their evaluation). This paper is focused on issues important for teachers, connected with formulating knowledge on early music education and quality of supporting social educational practice in that field. It refers to the contemporary Gordon's Theory of Music Learning and its major category — audiation. Having a theoretical ground, one can give recommendations for general reflection on theory optimization and early musical education practice. Such a reflection is common for modern pedagogy and it tries to evaluate the basic qualities of music pedagogy (for instance, within the scope of creating empirical and praxeological knowledge).

**KEYWORDS:** early education, music education, music development, audiation, musical capabilities, preferences, musical skills, educational research

## BIBLIOGRAFIA

- Bonna Beata, *Powszechna edukacja muzyczna wobec konieczności zmian*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 1, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2012, s. 251–262.
- Bonna Beata, *Research on the application of E.E. Gordon's theory of music learning in the music education in Poland*, „Culture and Education” 2013, No. 6 (99), s. 66–87.
- Bonna Beata, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016.
- Brzezińska Anna, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2014.
- Drosser Christoph, *Muzyka, ach daj się uwieść*, tłum. Danuta Serwotka, Warszawa 2011.
- Eliasz Andrzej, *Psychologia ekologiczna*, Warszawa 1993.
- Frołowicz Elżbieta, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Gdańsk 2012.
- Frołowicz Elżbieta, *W poszukiwaniu nowych sensów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, w: *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 3, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2014, s. 167–180.
- Goffman Erving, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, tłum. Paweł Tomanek, Kraków 2010.
- Gordon Edwin E., *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory*, Chicago 1980.
- Gordon Edwin E., *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, Chicago 1980.
- Gordon Edwin E., *Wykłady*, w: *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. Ewa Zwolińska, Wojciech Jankowski, Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 17–137.
- Grusiewicz Mirosław, *Wkład czasopisma „Wychowanie muzyczne” w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w Polsce*, Lublin 2015.
- Hejmej Andrzej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarności*, Kraków 2012.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989.
- Jankowski Wojciech, *Edukacja muzyczna w perspektywie porównawczej*, w: *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. Andrzej Białkowski, Lublin 2006.
- Jordan-Szymańska Anna, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego. Problemy i pytania*, w: *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. Ewa Zwolińska, Bydgoszcz 1997, s. 181–194.
- Kendall Roger A., Carterette Edward C., *Verbal attributes of simultaneous wind instrument timbres: I. von Bismarck's adjectives*, „Music Perception” 1993, Vol. 10, No. 4, s. 445–468.
- Kohli Martin, *Biografia: relacja, tekst, metoda*, w: *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. Kaja Kaźmierska, Kraków 2012, s. 125–137.

Kojs Rafał, *Dziecięca muzyka eksperymentalna*, w: *Dziecko w świecie muzyki*, red. Bronisława Dymara, Kraków 2000.

Kołodziejcki Maciej, *Music teacher as a researcher of educational process*, „Muzikas Zinetne Soidien: Pastavigais un Mainigais” 2012, Vol. IV, s. 357–372.

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.

Kostkiewicz Janina, *Przedmiot pedagogiki (ogólnej) w sytuacji wielości nurtów i koncepcji pedagogicznych*, w: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 2011, s. 58–72.

Kotarska Halina, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, w: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. Maria Manturzevska, Warszawa 2001, s. 109–122.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Dlaczego nauczanie zintegrowane nie powinno dotyczyć muzyki?*, w: *Ontologia pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 4, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2015, s. 115–140.

Kukołowicz Teresa, *Pedagogika a teoria wychowania*, w: *Pedagogika ogólna. Tradycja — terażniejszość — nowe wyzwania*, red. Teresa Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995.

Kwieciński Zbigniew, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 70-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, Kraków 1996.

Kwieciński Zbigniew, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 2002.

*Leksykon PWN. Pedagogika*, red. Bogusław Śliwerski, Bogusław Milerski, Warszawa 2000.

Leppert Roman, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej*, Warszawa 2002.

Manturzevska Maria, Kotarska Halina, Miklaszewski Lech, Miklaszewski Kacper, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. Maria Manturzevska, Halina Kotarska, Warszawa 1990.

Maszke Albert W., *Tok przygotowania badań*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. Stanisław Palka, Gdańsk 2010, s. 153–176.

Michalski Andrzej, *Teoretyczne podstawy pedagogiki muzyki*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 1, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2012, s. 68–75.

Pachociński Ryszard, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.

Palka Stanisław, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.

Parkita Ewa, Trzos Paweł A., *Enhancing the development of audiation in early music education using multimedia (a Polish example)*, „Formazione & Insegnamento” 2016, XIV–3–201, s. 39–47.

Paul Richard W., *Bloom's taxonomy and critical thinking instruction*, „Educational Leadership” 1985, Vol. 42, No. 8, s. 36–85.

Przychodzińska Maria, *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.

Rakowski Andrzej, *Przedmowa*, w: *Studia nad wysokością i barwą dźwięku w muzyce*, red. Andrzej Rakowski, Warszawa 1999, s. 5–10.

Reber Rolf, Schwartz Norbert, Winkielman Piotr, *Processing fluency and aesthetic pleasure: is beauty in the perceiver's processing experience?*, „Personality and Social Psychology Review” 2004, Vol. 8, No. 4, s. 364–382.

Rogała Tomira, *Próba wyznaczenia podstawowych kategorii opisowych barwy dźwięków formantowych*, w: *Studia nad wysokością i barwą dźwięku w muzyce*, red. Andrzej Rakowski, Warszawa 1999, s. 170–204.

Rubacha Krzysztof, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, Warszawa 2003, s. 21–33.

Sacher Wiesława A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012.

Schütz Alfred, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. Barbara Jabłońska, Kraków 2008.

Schütz Fritz, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, w: *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. Kaja Kaźmierska, Kraków 2012, s. 141–278.

Shepherd Daniel, Sigg Nicola, *Music preference, social identity, and self-esteem*, „Music Perception” 2015, Vol. 32, No. 5, s. 507–514.

Suświłło Małgorzata, *Wczesna edukacja muzyczna — w poszukiwaniu nowej koncepcji*, w: *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*, red. Ewa Szatan, Gdańsk 2007, s. 17–35.

Szubertowska Elżbieta, *Kandydat na nauczyciela wobec muzyki artystycznej (z badań i doświadczeń)*, w: *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku szkolnym*, red. Jadwiga Uchyla-Zroski, t. 4, Katowice 2012, s. 310–319.

Szubertowska Elżbieta, *Specyfika zawodu i kształcenia nauczycieli muzyki na tle teorii i praktyki pedantologicznej*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 1, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2012, s. 124–135.

Tekman Hasan G., *Music preferences as signs of who we are: personality and social factors*, w: *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*, eds. Jukka Louhivuori, Tuomas Eerola, Suvi Saarikallio, Tommi Himberg, Paivi Sisko Eerola, Jyväskylä 2009, s. 590–595.

Temperley David, Tan Daphne, *Emotional connotations of diatonic modes*, „Music Perception” 2013, Vol. 30, No. 3, s. 237–257.

Trzos Paweł A., *Gordonian implications in Polish music pedagogy: Bydgoszcz school model*, „Review of Artistic Education” 2015, No. 9–10, s. 128–136.

Trzos 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.

Trzos Paweł, *Problematyka indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej w świetle pedagogiki muzycznej Edwina E. Gordona*, w: *Studia Pedagogiczno-Artystyczne*, red. Marian Walczak, Poznań–Kalisz 2004, s. 351–359.

Uchyla-Zroski Jadwiga, *Rozumienie muzyki procesem wiodącym ku wartościom*, w: *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1, red. Jadwiga Uchyla-Zroski, Katowice 2008, s. 24–34.

Waloszek Danuta, *Estetyka sytuacji edukacyjnych*, w: *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1, red. Jadwiga Uchyla-Zroski, Katowice 2008, s. 35–46.

Weiner Agnieszka, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

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

Zwolińska Ewa A., *Kompetencje muzyczne w nauczaniu zintegrowanym*, w: *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, red. Ewa A. Zwolińska, Bydgoszcz 2002.

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

Zwolińska Ewa A., *Music education through audiation teaches aesthetically*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2013, t. 18, nr 2, s. 143–156.

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

Zwolińska Ewa A., *Spoleczne znaczenie muzyki*, Bydgoszcz 2015.

Zwolińska Ewa A., *Status naukowy pedagogiki muzyki w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 1, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2012, s. 76–88.

Zwolińska Ewa A., *Zastosowanie teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w kształceniu nauczycieli*, w: *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego. Pedagogika muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, t. 3, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2014, s. 127–142.