

# Tożsamość pedagogiki muzyki

pod redakcją naukową  
Andrzeja Michalskiego

Wydawnictwo Athenae Gedanenses

Gdańsk 2012

Recenzja

*prof. zw. dr hab. Andrzej Rakowski*

Redakcja naukowa serii

*prof. AM, dr hab. Andrzej Michalski*

Redakcja językowa

*Krzysztof Jaroń*

Korekta składu

*Monika Żmudzka-Brodnicka*

Projekt okładki

*Katarzyna Krawczyńska*

Druk

Totem s.c.

[www.totem.com.pl](http://www.totem.com.pl)

Publikacja dofinansowana ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego  
na działalność statutową Wydziału Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Rytmiki  
Akademii Muzycznej im. St. Moniuszki w Gdańsku

© Copyright by Andrzej Michalski

© Copyright by Wydawnictwo Athenae Gedanenses

ISBN (seria) 978-83-935131-7-8

ISBN (tom I) 978-83-935131-6-1

Wydawnictwo Athenae Gedanenses

[www.athenaegedanenses.pl](http://www.athenaegedanenses.pl)

e-mail: [wydawnictwo@athenaegedanenses.pl](mailto:wydawnictwo@athenaegedanenses.pl)

## Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań

### Wprowadzenie

WYCHODZĄC poza tradycyjną retorykę szkoły jako „obecnego w szkole gatunku mowy”<sup>1</sup>, pedagogika muzyki powinna artykułować wszystkie te przesłanki, które domagają się realnej zmiany oraz konieczności adekwatnego kształtowania szkół i jej nauczycieli jako „demokratycznych sfer publicznych”<sup>2</sup>. Ta adekwatność pedagogiki muzyki i jej naukowego fenomenu, jest silnie ugruntowana społecznie i wymaga wyraźnego zaangażowania wielu podmiotów stanowiących razem i z osobna „społeczny sens edukacji”<sup>3</sup>. Śledząc więc z zaciekawieniem zmiany zachodzące we współczesnej szkole, można sądzić, że żywotność takich przesłanek pedagogiki jako nauki społecznej coraz bardziej zależy od osobistych przekonań zaangażowanych (bardziej lub mniej) teoretyków i praktyków w kształtowanie społecznej przestrzeni edukacji (w tym edukacji muzycznej). Dodatkowo dzieje się też tak, że w krytycznym dyskursie o edukacji, swój głos zabierają także uczniowie (choć rzadko wykracza on poza uprawnienia wynikające z ich szkolnych doświadczeń), co świetnie wyartykułował Henry A. Giroux, widząc w tym (nie zawsze legitymizowanym przez środowiska nauczycieli zjawisku) specyfikę takiego dyskursu, aby „krok [...] do zbiorowego wysiłku budowy lepszego społeczeństwa [...] winien być skierowany ku zainteresowaniom na rozwijanie teoretycznej percepcji nauczycieli oraz innych pracowników oświaty”<sup>4</sup>, czyniąc z powstałej dyskursywnie wiedzy punkt wyjścia tak prowadzonego namysłu. Wyraźny wysiłek badanych nauczycieli muzyki wiąże się na pewno z trudnościami umiejscowienia własnych przekonań i codziennych praktyk w szerszym kontekście, w którym „ich utajone przekonania mogą być zrozumiane.

<sup>1</sup> Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2007, s. 236–237.

<sup>2</sup> Por. L. Witkowski, *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 217.

<sup>3</sup> Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *op. cit.*, s. 237–240.

<sup>4</sup> H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację...*, s. 127.

Takie dialektyczne usytuowanie pomoże – jak zauważył H. A. Giroux – naświetlić społeczną [...] istotę strukturalnego przymusu (i ograniczeń, nieadekwatności – P. T.) w codzienności nauczyciela<sup>5</sup>. Ta trudność staje się niejako zadaniem dla zaangażowanych w poprawę jakości polskiej edukacji muzycznej pedagogów-badaczy.

Wiedzę osobistą nauczyciela wczesnej edukacji dziecka należy zatem czynić przedmiotem badań nad edukacją muzyczną. Skoro wspieranie zdolności krytycznego myślenia jest wektorem edukacji dziecka<sup>6</sup>, to istotnie samo poszukiwanie źródeł nasyceń, przyczyn i determinantów takiej edukacji (i możliwego w niej nowatorstwa) powinno być skierowane ku źródłowym doświadczeniom egzystującym w osobistych przekonaniach nauczycieli. Takie podejście inicjujące refleksję wychodzącą od analizy miejsc utrwalanych doświadczeniem edukacji wybrał autor, inspirując się namysłem konstruktywistycznej teorii edukacji, z wieloma odniesieniami do progresywiistycznej „teorii uczenia się muzyki” Edwina E. Gordona (choć rzecz jasna nie tylko jej)<sup>7</sup>. Ma to oczywiście swoje konsekwencje, których ułożenie wiąże się z formułowaniem ogniw metodologicznej konstrukcji badań zmierzających do odsłonięcia przykrytych rutyną pierwotnych podstaw „prywatnych” pedagogii nauczycieli muzyki. Założenie o prognostycznych celach prowadzonych badań w dziedzinie edukacji muzycznej jest silnie zdeterminowane potrzebami ewaluacji i optymalizacji funkcjonalności (często niestety tylko strukturalnych) rozwiązań współczesnych problemów edukacyjnych. Wiedza osobista nauczycieli jako przedmiot badań nad edukacją muzyczną ogniskuje się wokół koniecznych odwołań do krytycznego opisu istniejącego stanu rzeczy sprawiając, że istotnie kluczowy okazuje się moment „stawania się podmiotu” nauczyciela i jego wpływ na kształt realizowanej pedagogii.

## Codzienna *praxis* jako przedmiot badań edukacyjnych

Wiadomo, że wiedza osobista (*personal knowledge*) z odniesieniami do wielu metodologii, wykorzystuje różne typy legitymizacji, będąc konstruktem wielu (codziennych dodajmy) doświadczeń, intuicji, przekonań, odczuć czy nawet zwykłych sygnałów emocjonalnych<sup>8</sup>. Legitymizacji osobistej wiedzy nauczycieli w refleksji o edukacji muzycznej dostarcza codziennie doświadczany przez praktyków fakt oczywistości wielu potocznych przekonań sugerujący, że właśnie jest tak, jak jest naturalnie, a tak doświadczana „rzeczywistość dnia codziennego” niejako „narzuca się sama”<sup>9</sup>. Oczywistość potocznego postrzegania zjawisk społecznych sprawia, że wiedza potoczna staje się pewna, powszechna, jakby naturalnie wspólnie podzielana i nie podlega dodatkowo spe-

<sup>5</sup> Ibidem, s. 127.

<sup>6</sup> *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 54.

<sup>7</sup> Autor prezentuje dalej wybrany fragment wyników badań własnych, zrealizowanych w ramach badań statutowych w Zakładzie Kreatywnej Edukacji Dziecka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, będących podstawą monografii *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*.

<sup>8</sup> J. Szczepański, *Rozważania o dniu powszednim*, „Odra”, 3 (1980), s. 30.

<sup>9</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa 2010, s. 37–38.

cialnemu uzasadnianiu, może tylko obok wspomnianego potwierdzenia jej społecznej powszechności.

Ważne wydają się od początku zadania „wydobycia” na powierzchnię wielu osobistych przekonań nauczycieli, ich interpretacji zdarzeń codziennych i treści epizodycznych, które w formie narracji mogłyby świadczyć o ich wrażliwości i opisach stawiania czoła sprawom, które zazwyczaj są tłumione. Do takich spraw z pewnością należą utrudnienia, ograniczenia wynikające z nawyków, rutyny czy zwykłych stereotypów. To wszystko, co Della Fish artykułuje jako codzienne „ważne kwestie” powoduje, że czynności rutynowe, dogmaty, przyzwyczajenia, uprzedzenia stają się możliwym przedmiotem krytycznej samooceny nauczycieli, interpretujących je jako codzienne skrępowania, które zwyczajnie „ciążą na działaniu”<sup>10</sup>. Krytyczna analiza zdarzeń epizodycznych determinowanych, mówiąc językiem Alfreda Schütza, własnymi biografiami<sup>11</sup> nie tylko rekonstruuje ważne dla nauczycieli doświadczenia codzienne, ale także, co sugeruje namysł Wiliama Pinara, pozwala przeciwdziałać rutynizacji i rytualizacji sytuacji, w których przyszło im działać<sup>12</sup>.

Często to właśnie codzienność subiektywnego doświadczania własnej podmiotowości przez refleksyjnych nauczycieli sprawia, że konstrukcje determinowanych własną biografiją interpretacji zdarzeń stają się podstawową okolicznością, w której – jak to określił Wilhelm Dilthey – [...] samemu jest się istotną dziejową; a ten, który bada dzieje, jest tym samym, który je tworzy<sup>13</sup>. W pewnym sensie sprowadza to społecznie zakorzenioną wiedzę nauczyciela muzyki do intersubiektywnego układu odniesienia w procesie kształtowania, dostarczania lub ewaluowania normatywnego porządku działań (w tym wiadomości lub umiejętności) typowych właśnie dla jego codziennie utrwalanej pedagogii<sup>14</sup>. Konkretny obszar rzeczywistości kulturowej, w której przyszło działać nauczycielom muzyki wiąże się m.in. z interpretowaniem sfery „humanitas”, a więc: języka, obyczajów, tradycji, działań artystycznych pedagoga itp., co – zdaniem Krystyny Ablewicz – „[...] wyznacza zarówno przedmiot, jak i przestrzeń jego pedagogii”<sup>15</sup>. Z uwagi na zakładane wcześniej cele typowe dla konkretnej pedagogii i ich zorientowanie aksjologiczno-etyczne<sup>16</sup>, może to dodatkowo uruchamiać wizję rzeczywistości typu opis–przepis, sugerując jednocześnie, za Peterem L. Bergerem i Thomasem Luckmannem, operowanie (na poziomie normatywnym) „wiedzą opisową” i „wiedzą–receptą” w wyjaśnianiu i promowaniu odpowiednich strategii realizacji edukacyjnych celów w konkretnym otoczeniu społeczno-kulturowym<sup>17</sup>.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 38.

<sup>11</sup> A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, Kraków 2008, s. 231–236.

<sup>12</sup> W. Pinar, „Whole, Bright, Deep with Understanding” *Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method*, [w:] *Recent Developments in Curriculum Studies*, red. P. H. Taylor, Windsor 1986, s. 33–34.

<sup>13</sup> K. Ablewicz, *Doświadczenie hermeneutyczne współczesnego pedagoga kultury*, [w:] *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Toruń 2008, s. 70–71.

<sup>14</sup> Tu w Bernsteinowskim rozumieniu pedagogii. Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *op. cit.*, s. 40.

<sup>15</sup> K. Ablewicz, *op. cit.*, s. 75.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>17</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *op. cit.*, za. M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987, s. 225–226.

Jednak niektóre potoczne konceptualizacje roli nauczyciela muzyki generują wiele innych ograniczeń. Ma na to wpływ m.in. utrwalany dotąd w transmisyjnym modelu szkoły technologiczno-instrumentalny model pracy nauczyciela muzyki przekazującego obiektywne deklaratywne pojęcia w oderwaniu od kapitału osobistej wiedzy swojej i uczniów<sup>18</sup>. Znane są w takim razie porównania (zgoła mniej humanistyczne z uwagi na swój behawiorystyczny rodowód) nauczyciela muzyki do roli Instruujuącego, z jednej strony „pasywnego pomnika”, a co najwyżej „trenera” (czy nawet „tresera”) z drugiej<sup>19</sup>. W takim transmisyjnym modelu edukacji muzycznej kluczowe ograniczenia w realizacji pożądanego, jak to określiła Irena Wojnar, „humanistycznego zamówienia edukacyjnego”<sup>20</sup>, wiążą się z marginalizowaniem właśnie subiektywnego „wnętrza” samych nauczycieli i uczniów. To istotne ograniczenie, ponieważ wnętrze, o którym pisze Zygmunt Mysłakowski jako naturalnej i wychowawczo aktywnej lokalizacji „współczynnika niewyznaczalnego”<sup>21</sup>, daje się immanentnie kształtować całym bagażem swoich doświadczeń, regulując jednocześnie depozyt jego wiedzy osobistej. W odczytywaniu oraz interpretacji takiego depozytu (tu wyraźnie inspiruję się namysłem Michaela Polanyiego głoszącego kapitałowy kontekst wiedzy osobistej<sup>22</sup>), uwagę ogniskują (auto)narracje nauczycieli muzyki, może właśnie dlatego, że mówiąc słowami Uwe Flicka, same „znaczenia narracyjne, także jako procesy poznawcze, organizują ludzkie doświadczenia umiejscowione w czasie i znaczące epizody”<sup>23</sup>. Stąd analiza wiedzy osobistej nauczycieli muzyki i studentów, także w jej narracyjnym wariacie, wydała mi się inspirująca, a przy tym poznawczo ważna, zwłaszcza w kontekście edukacyjnego przedmiotu badań, jaki organizuje pedagogika muzyki.

## Metoda badań

Przedmiotem badania były wybrane „konstrukcje wiedzy osobistej” nauczycieli i studentów wczesnej edukacji muzycznej dziecka. Zdefiniowany teoretyczny cel poznania dotyczył eksplanacji zjawisk głównych osobliwości kształtowania się osobistej wiedzy jako pozanaukowego zaplecza nauczyciela muzyki – organizatora procesów edukacyjnych.

<sup>18</sup> Opór wobec zbyt tradycyjnej szkoły, w której trudno doszukiwać się możliwości narracyjnego wytworzenia wiedzy przy jednoczesnej (*a priori* można sądzić) dominacji paradygmatycznego modelu transmisji wiedzy i funkcjonowania szkoły można znaleźć w opracowaniu D. Klus-Stańskiej, *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 189–220.

<sup>19</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 61–62, 71.

<sup>20</sup> Nawiązuję do słów I. Wojnar, która stanowczo dopomina się o człowieka będącego podmiotem wychowania, swoistego *homo silente* – z poszanowaniem jego cichej intymności, autonomicznego doświadczenia i osobowej tajemnicy. Intencja I. Wojnar jest jasna i słuszna, choć jak sama mówi, jej myśl mogłaby być szerzej wykorzystywana we współczesnych inicjatywach intelektualnych, a także w edukacyjnych przemyśleniach i propozycjach. Por. *Pedagodzy o sobie i pedagogice*, red. A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 2003, s. 20–21.

<sup>21</sup> Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, [w:] *Encyklopedia ogólna*, t. 1, Warszawa 1935, s. 702.

<sup>22</sup> Por. N. Sheppard, *Michael Polanyi and the philosophy of science*, za: D. Ciechanowska, *Reprezentacje graficzne w budowaniu wiedzy osobistej dziecka*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się...*, s. 180–191.

<sup>23</sup> U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2011, s. 103.

W ramach odrębnych badań prowadzono badania seminarium dyplomowego, w których pod kierunkiem autora realizowane były cele poznawcze, włączając właśnie ten obszar praktyki nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej w zespół szczegółowych pytań o warunki i „skłonności” badanych nauczycieli w formułowaniu autentycznych postaw konfrontowanych ze stereotypami, przyzwyczajeniami czy zwykłą zawodową rutyną<sup>24</sup>.

Ponieważ trudno mówić o jednorodnych badaniach jakościowych, uwzględniono zatem za U. Flickiem właściwą badaniom społecznym wielość perspektyw badawczych, rozważając jednocześnie istotne zróżnicowanie metodologicznego i teoretycznego uzasadnienia badanych zjawisk<sup>25</sup>. W ramach systematycznej triangulacji perspektyw, w której istotą jest utrzymanie różnorodności przy jednoczesnej kontroli całego pola problemowego badań, takie podejście autora doprowadziło do połączenia metod odczytujących subiektywne znaczenia badanych z opisem ich codziennych praktyk oraz koniecznego łączenia metod rekonstruktywnych z metodami interpretatywnymi. Z kolei inspirowała do tego specyfika współczesnych badań społecznej praktyki edukacyjnej, w którym rejestracja opinii i zdarzeń nauczycieli muzyki nie ogranicza się do „ich naturalnej postaci”, swobodnie wykraczając poza bieżące i ulokowane czasoprzestrzennie działania badanych nauczycieli<sup>26</sup>.

Fragment prezentowanych wyników badań własnych pochodzi z procedury pozyskiwania danych metodą sondażu diagnostycznego i wywiadu epizodycznego. Kwestionariusz wywiadu zogniskowanego skierowany jest do nauczycieli realizujących treści wczesnej edukacji muzycznej w szkolnictwie ogólnokształcącym, szkolnictwie muzycznym oraz instytucjach kulturalno-oświatowych. Jest on również skierowany do kandydatów przygotowujących się do takiego zawodu. Badaniami objęto 46 nauczycieli z terenu szkół podstawowych miasta Konina, z którymi w większości (choć nie bez wyjątków) Instytut Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie nawiązał współpracę w zakresie praktycznego kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej<sup>27</sup>. Dobór tej grupy był zatem celowo zorganizowany wokół kryterium ich aktywnego udziału (po uprzedniej kwalifikacji) w projekcie realizowanym przez Instytut Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. Kwestionariusz wywiadu został także skierowany do studentów kierunków Pedagogika i Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej o specjalnościach: wczesnoszkolnej, przedszkolnej i muzycznej szkolnej. Studentami byli słuchacze drugiego roku studiów stacjonarnych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

<sup>24</sup> Mowa o badaniach metodą sondażu diagnostycznego z techniką ankiety i wywiadu przeprowadzonych przez K. Majewską pod kierunkiem P. A. Trzosa w ramach seminarium dyplomowego, których rezultaty stały się podstawą pracy licencjackiej pt. *Dyrektywy praktycznego działania nauczycieli elementarnej edukacji muzycznej dziecka*, złożonej w Instytucie Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie w 2011 r.

<sup>25</sup> Por. U. Flick, *op. cit.*, s. 92–93.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 92–94.

<sup>27</sup> Mowa o realizacji projektu „Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele”, którego trzon merytoryczno-naukowy od początku i niezmiennie organizuje prof. Jan Grzesiak. Aktualny dorobek pierwszego roku realizacji projektu stanowi zapis doświadczeń nauczycieli wczesnej edukacji dziecka oraz studentów kierunku pedagogika. Zob. m.in.: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P. Trzos, Konin 2012.

Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. Badaną próbę stanowiło ostatecznie 246 studentów. Badania własne realizowano w okresie roku szkolnego 2010/2011 oraz 2011/2012, przy czym część badań właściwych (do których odnoszą się prezentowane wyniki) zaplanowano i przeprowadzono w okresie czterech miesięcy: od września do grudnia 2011 r.

## Wyniki badań

Realizując zamierzone zadania „uchwycenia obiektywnej rzeczywistości edukacyjnej”<sup>28</sup> od samego początku przekonało mnie zatem takie podejście, w którym owe zadania były „właściwe pedagogice badającej procesy edukacji w ich najszerszym i całościowym znaczeniu oraz w całości kształcie uwarunkowań podmiotowych, społeczno-kulturowych [...]”<sup>29</sup>. Realizacja posiedzeń badawczych<sup>30</sup> sprawiła, że zadania te były dla autora i współpracującej (w badaniach pilotażowych) grupy studentów pedagogiki źródłem bezpośredniego doświadczania osobliwości obranych przeze mnie metod wytwarzania wiedzy o edukacji.

Poniżej przedstawiono mocno ograniczony fragment wyników badań własnych autora, które wprost odnoszą się do podjętych inspiracji, lokując jednocześnie ważne w moim osądzie dla pedagogiki muzyki empiryczne wnioski (celowo tylko hasłowo formułowane) na kreślonej „mapie” możliwych kategorii dyskursu o edukacji muzycznej. Szkic takiej „mapy” (nazwany „szkicem” z uwagi na właściwą współczesnej pedagogice zmianę i przejściowość formułowanych kategorii) przedstawiłem poniżej, eksponując tym samym w skrócie wynik konceptualizacji przedmiotu badań własnych, którym stały się struktury wiedzy osobistej nauczycieli muzyki (por. tabela 1).

## Pytania o model edukacji muzycznej

Opisy praktyki współczesnego nauczyciela muzyki niejednokrotnie nawiązują do sposobów postrzegania związków teorii z praktyką w edukacji dziecka. Takie usytuowanie, inspirując się poglądami D. Schöna czy A. Toma, przedstawiła choćby D. Fish, artykułując główne, a możliwe przecież, spojrzenia na edukację dziecka. Różne momenty wspólnej refleksji o edukacji muzycznej różnicują stanowiska konceptualizujące praktykę i definiowany „profesjonalny artyzm” (*professional artistry*), jako „umiejętne działanie” (*skillful performance*) „różnego rodzaju kompetentnych

<sup>28</sup> R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002, s. 126.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 131.

<sup>30</sup> W przypadku prowadzonych wielu wywiadów epizodycznych i grup fokusowych wymagało to bardzo dużego nakładu czasu autora, pomijając trudność „osobistego” dotarcia do źródeł pozyskiwania zgody badanych nauczycieli na rejestrację wywiadów. Zob. przyp. 7.



Tabela 1. Przestrzeń deskrypcji osobistej wiedzy nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka w badaniach własnych

Definiowane trudności badawcze	Treści badanych zmiennych	Zakresy badanych zmiennych
1	2	3
Pytania o reprezentację wiedzy biograficznej	Aspekty reprezentacji nauczycieli muzyki o istotnym znaczeniu w jakości postrzegania przez nich obszaru własnych działań, pozycji i relacji społecznych praktyki edukacyjnej oraz pełnienia własnej w niej roli.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jakość i rodzaj prowadzonych interpretacji,</li> <li>– Rodzaj stosowanych schematów odniesień do sfery świata <i>Lebenswelt</i>;</li> <li>– Osobiste odniesienia do przeżywanego czasu (przeżycie, spotkanie, narracja);</li> <li>– Warunki rozwijania tożsamości narracyjnej nauczycieli muzyki.</li> </ul>
Pytania o schematy interpretacji codziennych doświadczeń	Wywody, epizody, argumentacje, klisze lub stereotypy, których na co dzień doświadczają nauczyciele muzyki.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Przestrzeń społecznej praktyki edukacyjnej;</li> <li>– Schematy odniesień interpretacji (epizodyczne, semantyczne);</li> <li>– Subiektywne definicje nauczycieli w zakresie interpretacji podstaw edukacji muzycznej.</li> </ul>
Pytania o orientację paradygmatyczne w refleksji o edukacji muzycznej	Aspekty reprezentacji nauczycieli muzyki świadczące o preferowanym modelu szkolnej edukacji muzycznej.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Podejście aplikacyjne;</li> <li>– Podejście intuicyjne;</li> <li>– Podejście twórcze;</li> <li>– Podejście (re)konstruktywne;</li> <li>– Podejście zdroworoządkowe.</li> </ul>
Pytania o pluralizm koncepcyjny	Aspekty reprezentacji nauczycieli muzyki świadczące o ich nastawieniu do aplikacji teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona we wczesnej edukacji muzycznej dziecka.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rozwijanie audiacji jako kategorii doświadczanej;</li> <li>– Semantyczne zdefiniowania podstaw rozwoju muzycznego dziecka;</li> <li>– Zakres <i>działań odroczonych</i>;</li> <li>– Teoria E. E. Gordona w recepcji środowisk.</li> </ul>
Pytania o epizodyczne i semantyczne odniesienia	Które z elementów wiedzy epizodycznej nauczycieli muzyki korespondują w tym zakresie z elementami wiedzy semantycznej w zakresie reprezentowanych narracji o kreatywnej edukacji dziecka?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Osobiste argumenty rozumienia podstaw edukacji muzycznej;</li> <li>– Osobiste (przed)założenia organizacji procesów celowościowych edukacji;</li> <li>– Epizodyczne determinanty pedagogii (uwarunkowania prakseologiczne, teleologiczne, światopoglądowe, autoewaluacyjne).</li> </ul>

cd. tabeli 1.

1	2	3
Pytania o wzory osobowe w edukacji muzycznej (nauczyciel – wzór jako możliwa kategoria deskrypcji codzienności obrazu nauczyciela)	Autobiograficzne uwarunkowania obrazu idealnego ucznia i obrazu idealnego nauczyciela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wzór jako wybrana kategoria postrzegania obrazu nauczyciela;</li> <li>– Obraz idealnego ucznia w koncepcjach <i>strukturalno-funkcjonalnych</i> oraz <i>interpretatywno-humanistycznych</i>;</li> <li>– Możliwości deskrypcji „przestrzeni <i>wynikowej</i>” osobistych preferencji nauczycieli muzyki w kontekście preferowanego modelu szkolnej edukacji muzycznej.</li> </ul>
Pytania o oczekiwania i osobiste legitymizacje nauczycieli	Oczekiwania nauczycieli muzyki wobec konieczności autoewaluacji, samodoskonalenia i reinterpretacji bieżących doświadczeń zawodowych.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Postrzegana rola nauczyciela;</li> <li>– Oczekiwania nauczycieli wobec siebie, ucznia, zawodu.</li> </ul>
Pytania o zadaniowość akademickiego kształcenia kadr	Osobiste przekonania studentów odnoszące się do praktyki edukacji muzycznej dziecka	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Model społeczno-moralnych kompetencji nauczyciela muzyki;</li> <li>– Rola kompetencji dialogowych;</li> <li>– Aplikacja teorii edukacji (w tym teorii kształcenia) w praktyce zawodowej;</li> <li>– Adaptacja naukowego języka o edukacji w codziennym przednaukowym myśleniu o edukacji muzycznej studentów i nauczycieli.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury i wyników badań własnych.

praktyków czasami działających w niepowtarzalnych, niepewnych i uwikłanych w konflikty sytuacjach praktycznych<sup>31</sup>. Odwoływanie się do różnic pomiędzy osobistymi narracjami nauczycieli i studentów może zatem jednocześnie naświetlać momenty kluczowych różnic w zakresie doświadczeń i przekonań o istocie wiedzy, jej podstawach i związkach z rozwojem kompetencji praktycznych<sup>32</sup>. Tak więc podejścia do refleksji o edukacji muzycznej, które w opisie zaproponowanym przez D. Fish orientują się doktrynalnie na przeciwległych biegunach (w dużym uproszczeniu – pozytywistycznym i antypozytywistycznym), można rzeczywiście traktować jako możliwe modele ugruntowywania praktyki zawodowej edukatorów muzyki<sup>33</sup>.

Model edukacji muzycznej zorientowany pomiędzy obiektywistycznym a subiektywistycznym biegunem odnajduje się jednocześnie w perspektywach przechodzenia od myślenia paradygmatycznego i transmisyjnego w edukacji muzycznej do jej narracyjnego, konstruktywistycznego wariantu. Poniżej

<sup>31</sup> D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, przeł. D. Klus-Stańska, H. Mizerek, Warszawa 1996, s. 30.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 21–22.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 21–26.

przedstawiono wybrany opis obu tych perspektyw, który w konkretnych artykulacjach osobistych nauczycieli muzyki zdaje się dokładnie lokować we wcześniejszym namyśle Doroty Klus-Stańskiej<sup>34</sup> oraz Agnieszki Nowak-Łojewskiej<sup>35</sup>. Choć ten wątek autor opisał w odrębnym autorskim opracowaniu, to z uwagi na jego spójność z niniejszym namysłem postanowiłem go w skrócie przywołać<sup>36</sup>.

Tabela 2. Możliwe orientacje nauczycieli preferujące konkretny model edukacji muzycznej<sup>37</sup>

Reprezentowane najczęściej orientacje nauczyciela muzyki	Paradygmat
1	2
Ważne są autonomiczne, reguły, prawidła, zasady (najlepiej sprawdzonych już w praktyce) – są obiektywnym schematem odniesienia bieżących sytuacji edukacyjnych.	Obiektywistyczny
Z założenia przyjmuje się, że reguły zawodzą. Zamiast reguł i zasad preferowane są natomiast wskazówki, inspiracje.	Subiektywistyczny, interpretatywny
Dobrym kryterium organizacji pracy nauczyciela jest jego własne doświadczenie, intuicja i spontaniczność zawodowa.	Subiektywistyczny, interpretatywny
Głównym kryterium organizacji kształcenia muzycznego dziecka są harmonogramy, rozkłady zajęć oraz kierowanie się ścisłym planowaniem działań i konsekwencją w realizacji sporządzonego planu gwarantuje sukces dydaktyczny.	Obiektywistyczny
W pomiarze efektów kształcenia muzycznego dopuszcza się powiększanie różnic i dysproporcji (także w strukturze zdolności muzycznych) pomiędzy uczniami. Za to uwagę koncentruje się na indywidualnych interpretacjach naturalnego rozwoju, spontanicznej realizacji zainteresowań ucznia i „codziennej” twórczości dziecka.	Subiektywistyczny, interpretatywny
W pomiarze efektów pracy akcentuje się jednolite zadania i podobne procedury dla wszystkich uczniów. Ważny jest konspekt zajęć.	Obiektywistyczny
W projektowaniu sytuacji dydaktycznych przewiduje się i analizuje zadania w sposób, który pozwala rozstrzygnąć, czego potrzebuje lub będzie potrzebować.	Obiektywistyczny

<sup>34</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą...*, s. 59–73.

<sup>35</sup> Por. A. Nowak-Łojewska, *Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji dzieci*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się...*, s. 109–115.

<sup>36</sup> Zob. P. A. Trzos, *Wokół pytań o model wczesnej edukacji muzycznej w narracjach studentów i nauczycieli*, [w:] *Wspieranie potencjału dydaktycznego nauczycieli muzyki. Edukacja – Wiedza – Wykonawstwo – Praktyka*, red. R. J. Piotrowski, P. A. Trzos, Konin 2012, s. 171–188.

<sup>37</sup> Zestawienie inspirowane namysłem A. Nowak-Łojewskiej. Por. A. Nowak-Łojewska, *op. cit.*, s. 109–115.

cd. tabeli 2.

1	2
W dostosowaniu i przygotowaniu zadań muzycznych należy wyobrazić siebie w roli uczącego się. To konieczne w projektowaniu sytuacji edukacyjnych.	Subiektywistyczny, interpretatywny
Kim jest dla nauczyciela uczeń? Jest twórcą i odbiorcą, kruszcem do uformowania. Ma potencjał, który trzeba uformować (zadanie dla nauczyciela).	Obiektywistyczny
Kim jest dla nauczyciela uczeń? Jest twórcą, wartościującym krytykiem muzycznych (często nowych) znaczeń, rozumiejącym subiektywnie, niepowtarzalną tkanką ludzką tu-teraz. Potrafi krytycznie odnosić się do znanych zdefiniowań i lansowanych interpretacji muzycznego doświadczenia.	Subiektywistyczny, interpretatywny
Preferuje się w edukacji muzycznej argumentację i myślenie analityczne, traktując własną wiedzę o edukacji jako pewną, obiektywną i statyczną, dającą stabilny punkt odniesienia.	Obiektywistyczny
Preferuje się w edukacji muzycznej środki krytycznego namysłu, traktując własną wiedzę o edukacji jako tymczasową, dynamiczną, ewaluacyjną, a więc dającą względny jedynie punkt oparcia. Preferuje się metody problemowe, dyskusję i kooperację.	Subiektywistyczny, interpretatywny

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury.

Znane i wciąż aktualne okazują się pytania, czy zarzuty o często zbyt tradycyjnej „podającej” szkole, zorientowanej na behawiorystyczny model korekcyjno-interwencyjnych oddziaływań na „przyswajającego” ucznia. Potwierdzają się one także w polskiej edukacji muzycznej (również w szkolnictwie specjalistycznym)<sup>38</sup>. Jakie są zatem warunki, w których rozwijające się muzycznie dziecko mogłoby realnie uczestniczyć w dostosowanym do swoich potrzeb i możliwości szkolnym dyskursie o edukacji?<sup>39</sup>

Zauważona i skrótowo zasygnalizowana w tabeli 3 wyrażna u badanych nauczycieli muzyki kontestacja tez orientujących na model obiektywistyczny, pozwala sądzić, że jest to dowód ich odchodzenia w jakimś zakresie od modelu transmisji w edukacji muzycznej. Jeśli jest tak rzeczywiście, to należy się spodziewać osobistego oporu (bądź przynajmniej fragmentarycznego kwestionowania zasadności) wobec behawiorystycznie zorientowanej „konspektowej” i tradycyjnie podręcznikowej struktury wielu

<sup>38</sup> Badania Marii Manturzewskiej, która eksponuje problem oczekiwań młodzieży wobec szkoły i dorosłych, a zniechęcenie uczniów tłumaczy m.in. brakiem zainteresowania nauczycieli sprawami i preferencjami muzycznymi uczniów. M. Manturzevska, *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Warszawa 2001. Podobne sygnały można zauważyć w pracy Z. Konaszkiewicz, badającej opinie o rodzaju doświadczeń szkolnych studentów akademii muzycznej. Por. Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2001. Zob. także: M. Kołodziejski, *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Płock 2009; E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012.

<sup>39</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą...*, s. 59–73.

zadań lub ćwiczeń do muzyki<sup>40</sup>. Wtedy pytania orientujące na wybrany model edukacji muzycznej dziecka dotyczyłyby także preferowanego charakteru rozwiązań typu instruktywistycznego lub konstruktywistycznego w realizacji celowościowych procesów edukacyjnych muzyki. Badania wstępne, polegające na analizie podręczników elementarnej kształcenia muzycznego, zwracają wyraźnie uwagę na sugerowany w wielu ćwiczeniach, podręcznikach do muzyki instruktywistyczny model realizacji treści szczegółowych. Potwierdzają to w różnych spostrzeżeniach także inni badacze, odnosząc swoje uwagi do innych dydaktyk szczegółowych<sup>41</sup>. Można i należy ten aspekt uwzględnić w konceptualizacji przedmiotu badań nad edukacją muzyczną, skoro takich przykładów rzekomo „wspomagających” edukację dziecka jest dużo. Jest to istotny problem, z jakim muszą poradzić sobie nie tylko współczesne środowiska (nauczyciele, studenci, rodzice, dzieci), ale przede wszystkim forum pedagogów muzyki jako jedyne naukowo kompetentne gremium formułowania dla użytkowników wiedzy adekwatnych paradygmatów.

Trudności zdefiniowane jako możliwy obszar deskrypcji wiedzy osobistej (por. tabela 1), mogą towarzyszyć badanym orientacjom nauczycieli muzyki, z pewnością wiążąc się z ich wizją świata o modelu edukacji. Ukonstytuowane w tym zakresie osobiste sądy i postulaty nauczycieli muzyki dotyczą w zasadzie głównie pytań (wyznaczających w zasadzie kolejne tropy badawcze):

- jaki nauczyciel?
- jaki uczeń?
- jaki program?
- jaka szkoła?
- jakie interakcje?

<sup>40</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych*, „Forum Oświatowe”, 2 (33) (2005), s. 82.

<sup>41</sup> Mam na uwadze nie raz artykułowany głos M. Lelonka (odnośnie problemów w budowaniu struktury wiedzy w zakresie edukacji przyrodniczej i „modzie uczenia instrukcjami”) czy D. Klus-Stańskiej (piszącej o problemie behawiorystycznie zorientowanego kształcenia i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej i praktyce „wypełniania luk” w podręczniku). Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą...*, s. 62. Zresztą dokładnie w tym znaczeniu autor artykułował swój głos podczas konferencji zorganizowanej w Koninie w 2010 r. przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Państwową Wyższą Szkołę Zawodową „Ewaluacja i innowacje w edukacji”, przywołując przykłady negatywnych konsekwencji instruktywistycznego podejścia i lokując swoje (i nie tylko swoje, jak się okazało) krytyczne uwagi w dziedzinie elementarnej edukacji muzycznej. Znów inspiracji dostarcza refleksja E. E. Gordona, który (choć nie używa dosłownego określenia) neguje sensowność instruktywizmu w nauce muzyki (wyliczanie nut, wykropkowanie, wypełnianie luk, instruowanie teoretyczne, mechaniczna muzyka z nagranyimi poleceniami zamiast aktywnego muzykowania), promując konstruktywistyczny charakter nauki i wewnętrznego rozwijania myślenia muzycznego.

Tabela 3. Orientacje paradygmatyczne badanych nauczycieli muzyki<sup>42</sup>

Poglądy orientujące na wybrany model wczesnej edukacji muzycznej	Paradygmat	Zgodziło się		Nie zgodziło się		Nie miało zdania	
		Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Edukacja muzyczna dziecka jest rytuałem, dorośli wiedzą lepiej, a dziecko uczy się od nich. Wiedza o edukacji jest pewna i obiektywna.	O	1	11	8	89	-	0
Istotą edukacji muzycznej jest opracowanie algorytmów działania i stosowanie wzoru, naśladowanie, odtwarzanie, co najpewniej prowadzi do uzyskania wyników.	O	4	40	4	40	2	20
Kształcenie muzyczne powinno być oparte na sprawdzalnych schematach powtarzania, zapamiętywania i uczenia się.	O	3	30	6	60	1	10
W kształceniu muzycznym dziecka ważne jest stosowanie pomocy dydaktycznych, takich jak: konspekt, zeszyt ćwiczeń, karty pracy, gotowe zestawy zadań do wykonania. Przewiduje się działania ucznia typu: wypełnianie luk w tekście (ćwiczeniach), uzupełnianie wzorów (rytmicznych, melodycznych, tekstu), kolorowanie według poleceń, wklejanie itd.	O	6	67	3	33	-	0
W edukacji muzycznej dziecka trzeba się koncentrować na jego emocjach, a wiedza tak zdobyta może być mniej pewna i mniej obiektywna, a wiedza ucznia ma charakter subiektywny.	S	3	30	3	30	4	40
W edukacji muzycznej dziecka należy zwrócić uwagę głównie na proces, a nie na sam wynik uczenia się.	S	10	91	-	0	1	9
Nauczyciel muzyki jest instruktorem „podającym wiedzę”, egzekwuje od dziecka wiedzę i osiągnięcie wyznaczonych przez niego celów.	O	3	33	6	67	-	0
Nauczyciel muzyki jest inspiratorem działań dziecka, bardziej sugeruje niż wyznacza, jest dyskretnym opiekunem, pomaga „z boku”. Relacja nauczyciel – uczeń z pajdocentryzmem w tle.	S	10	100	-	0	-	0
W edukacji muzycznej dziecka powinna dominować motywacja wewnętrzna.	S	10	91	-	0	1	9
W edukacji muzycznej dziecka powinna dominować motywacja zewnętrzna.	O	3	30	3	30	4	40

Źródło: badania własne. Nauczyciele wskazywali więcej niż jedną odpowiedź. Rozkład procentowy liczono dla każdego rodzaju wypowiedzi.

<sup>42</sup> Inspiracji w kategoryzacji wypowiedzi nauczycieli dostarczyła mi refleksja A. Nowak-Łojewskiej. Por. eadem, *op. cit.*, s. 18–116.

## Pytania o skłonność do nowatorstwa (wokół *audiacji* jako „kategorii doświadczanej”)

Wyniki badań własnych pozwoliły odsonić ważne uwarunkowania zespołu praktyk nauczycieli, umożliwiając udzielenie odpowiedzi na kluczowe pytania:

- czym kierują się nauczyciele edukacji muzycznej w codziennej praktyce edukacyjnej;
- w jaki sposób postrzegają oni swoją profesję;
- w jaki sposób odczytują znaczenia zdarzeń świadczących o własnej refleksyjności;
- jaki rodzaj „mądrości” towarzyszy im w codziennej refleksji o obszarach i wrażliwości na inicjowanie zmian.

Sugestii problemowej wstępnie udzieliły badania pilotażowe w ramach odrębnego projektu badań odnosząc się m.in. do preferowanych przez nauczycieli podejść w refleksji o wczesnej edukacji muzycznej dziecka. Zestawienie rodzajów wypowiedzi przedstawiono poniżej w tabeli 4.

Tabela 4. Stosowane podejście nauczycieli w codziennej nauczycieli edukacji muzycznej jako kontekst dla nowatorstwa i innowacji

Rodzaj subiektywistycznego podejścia do wczesnej edukacji muzycznej dziecka za D. Fish*	N	%
Podejście twórcze	14	47
Podejście aplikacyjne	0	0
Podejście zdroworoządkowe	15	50
Podejście problemowe	1	3
Razem	30	100

\*D. Fish, *op. cit.*, s. 11.

Źródło: badania K. Majewskiej<sup>43</sup>.

Kiedy poszerzono próbę badanych nauczycieli o liczbę osób i teren szkół (włączono także nauczycieli wczesnego szkolnictwa muzycznego), okazało się, że profil osobistych przekonań nauczycieli nie zmienił się. Wciąż najczęściej zdarzeń zawodowych i istotnych dla nauczycieli przeżyć biograficznych eksponuje wyraźnie podejście twórcze i zdroworoządkowe, dystansując zarazem możliwe preferencje czynnych nauczycieli wobec zadań opartych wyłącznie na aplikacji. Badania własne w tym zakresie pozwoliły na wyeksponowanie właśnie tego stanu rzeczy, traktując go jako osobisty kontekst wypowiedzi badanych nauczycieli dla wyzwania nowatorstwa współczesnej edukacji muzycznej dziecka. Wyniki zamieszczono w tabeli 5.

<sup>43</sup> K. Majewska, *Dyrektwywy praktycznego działania nauczycieli elementarnej edukacji muzycznej dziecka* (praca licencjacka), napisana pod kierunkiem P. A. Trzosa w Instytucie Pedagogiki PWSZ w Koninie w 2011 r.

Tabela 5. Osobiste podejście w codziennej refleksji o wczesnej edukacji muzycznej dziecka w opinii nauczycieli i studentów jako kontekst dla nowatorstwa i innowacji

Badana grupa respondentów	Osobiste podejście w codziennej refleksji o wczesnej edukacji muzycznej dziecka				
	Intuicyjne	Twórcze	Zdroworozsądkowe	Rekonstrukcyjne	Aplikacyjne
Nauczyciele wczesnej edukacji muzycznej	9	64	18	0	9
Studenci specjalności nauczycielskich	50	149	28	3	3
Suma wskazań	59	213	46	3	12

Źródło: badania własne. Badane osoby wskazywały więcej niż jedną odpowiedź.

Analizowane w tym kryterium poglądy nauczycieli muzyki były odnoszone także do interpretacji warunków krytycznych nurtów edukacji. Wiązało się to zatem z odniesieniami do współcześnie adaptowanej kategorii pojęciowej audiacji w kontekście edukacji twórczej. Rozwijanie audiacji jako kryterium twórczego myślenia muzycznego dziecka staje się, w moim osądzie, możliwym i koniecznym kontekstem ewaluacji wiedzy nauczyciela w realizowanych na co dzień procesach edukacji. Ten właśnie aspekt zakorzenienia audiacji jako kategorii „doświadczanej” (a nie tylko nauczanej i uczonej) wymagającej rozwijania krytycznego myślenia wyraźnie podkreśla E. A. Zwolińska, zwracając uwagę na teleologiczne uwarunkowania formułowanych zadań edukacji zorientowanej na autentyczny rozwój dziecka<sup>44</sup>. Sądzę, że pomijanie tego właśnie (audiacyjnego) kontekstu rozwoju muzycznego dziecka w deskrypcji przestrzeni wyników pracy nauczyciela spowoduje niebezpieczne uproszczenie prowadzące do fałszywego kwestionowania egzystencjalnego charakteru procesów edukacji dziecka.

Zmienna tak sformułowana koresponduje z potrzebą poszukiwania preferowanego obrazu „audiującego”<sup>45</sup> ucznia (por. tabela 1), jaki przez lata doświadczeń nauczycieli ukształtował się (a przynajmniej mógł się ukształtować) w ich osobistych teoriach, co rzeczywiście jest silnie związane z możliwościami recepcji nowatorskiej teorii E. E. Gordona. Dodatkowo prowokują do refleksji te reprezentacje nauczycieli, które mogłyby świadczyć o ich osobistym przekonaniu do naukowo-metodycznych racji kapitału GTML.

Odszukiwanie treści podstaw edukacji muzycznej w rozumieniu pojęć i znaczeń opisywanych językiem własnych doświadczeń wiąże się z jednoczesnym wydobywaniem z nich znamion „wiedzy semantycznej”<sup>46</sup>, która odnosiłaby się właśnie do kluczowej kategorii pojęciowej teorii E. E. Gordona, tj. „audiacji”. „Audiacja”, czyli ‘myślenie

<sup>44</sup> E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011, s. 206–2011.

<sup>45</sup> E. E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago 2003, s. 115–117. Por. także: E. A. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, Bydgoszcz 2004.

<sup>46</sup> U. Flick, *op. cit.*, s. 100–105.



muzyczne', jako całkiem nowa (jak na realną adaptację w polskim szkolnictwie muzycznym)<sup>47</sup> kategoria pojęciowa nie bez powodu wywołuje wątpliwości u badanych nauczycieli, a w zasadzie nie tyle ona, ile ich osobiste przekonania sprowadzające tę kategorię podstawowego procesu psychicznego w nauce muzyki jedynie do kategorii muzycznego doświadczenia (czym zresztą jest oczywiście, jednak z uwagi na swoją procesualność znacznie poza to doświadczenie muzyczne wykracza). Staje się audiacja (choć różnie określana) semantyczną treścią wielu odniesień i doniesień, w których wyraźnie odczuwa problem, który dotąd niepodjęmowany, prowokuje do pilnej adaptacji (a przynajmniej aplikowania wybranych elementów) progresywnistycznej teorii E. E. Gordona na grunt polskiej szkoły (także ogólnokształcącej<sup>48</sup>).

Postawienie sygnalizowanych trudności badawczych (por. tabela 1) traktowałem od początku jako zdefiniowanie obszaru problemów odwoływania się do zjawisk rozwoju tożsamości narracyjnej nauczycieli. Nie ma w takim razie, zdaje się, innego wyjścia, aby ten fragment świata edukacji muzycznej można było dobrze poznać, interpretować i wyjaśnić bez odwołania się do egzystencjalnej, a nie tylko esencjalnej natury człowieka. To implikuje do teoretycznego uwzględnienia w badaniach nad edukacją muzyczną dziecka dodatkowego kontekstu izomorfizmu rozwojowego, gdzie istotą jest procesualny charakter harmonijnych oddziaływań nauczyciela i możliwości interpretacji przez nich optymalnych warunków kształtowania pożądanej skądinąd równowagi (*equilibrium*) edukacyjnej.

## Osobiste doświadczanie wzorca

Często odwoływanie się do „wiedzy epizodycznej” powoduje, że powracanie (bardziej nakłanianie) do wspomnień pozwoli snuć jednocześnie reprezentacje świadczące o semantycznych treściach pojęć, podstaw mogących być uogólnianymi i adaptowanymi w późniejszej praktyce edukacyjnej. Do takich „prowokacji epizodycznych” należą choćby pytania, które konsekwentnie powracają do wspomnień wydarzeń lub sytuacji ważnych z perspektywy badanych nauczycieli. Zapytano: Co lub kto wpłynął na Pani/Pana koncepcję podstaw edukacji muzycznej? Czy można podać jakiś przykład, który to zilustruje?

<sup>47</sup> Wyniki badań potwierdzają moją tezę, że pomimo wieloletniej obecności problematyki GTML w polskiej przestrzeni naukowej, pożytkowanie jej konstruktów (choćby wybiórczo na poziomie pojęć, twierdzeń, teorii i badań) w środowiskach praktyków jest zupełnie nieznanne, a przypomina bardziej powiedzenie o dzwonie, który nie wiadomo skąd i po co dzwoni.

<sup>48</sup> Doświadczenia wskazały, że taka adaptacja w polskim szkolnictwie jest możliwa. Pomijając pewne (oczywiste ograniczenia wynikające z „rozdarcia resortowego” edukacji muzycznej dziecka), E. A. Zwolińska, B. Bonna, M. Kołodziejski wykazali takie konkretne momenty praktyki nauczycieli, rodziców i edukatorów muzyki, w których można częściowo bądź w całości projektować nowatorskie rozwiązania teoretyczno-metodyczne. Z takich doświadczeń skorzystały już wybrane grupy dzieci, rodziców, nauczycieli, uczestnicząc w wielu projektach metodycznych, badawczych, społecznych. Mam na uwadze choćby działalność Towarzystwa E. E. Gordona, czy Fundację Kreatywnej Edukacji Dziecka, a także udział w zespołach warsztatowych prowadzonych w kierunku wdrożenia pożądanych zastosowań.

Ciekawą wypowiedź, która lokuje treści semantyczne definiujące zdolności muzyczne w ujęciu E. E. Gordona (przywołano kwestię rozwijania zdolności) w interpretacjach własnych doświadczeń wyartykułowała nauczycielka (lat 37): „Pamiętam, kiedy chodziłam do szkoły muzycznej, często czekałam na zajęcia fortepianu. W tym czasie na sali koncertowej były próby szkolnej orkiestry. Lubiłam po cichu wkraść się na widownię (piszę po cichu, bo pamiętam, jak denerwował się nauczyciel na gapiów, chyba przeszkadzaliśmy mu w próbie – śmiech)). Ale ten nauczyciel tak fajnie prowadził próbę, że mogłam dokładnie słuchać wszystkich instrumentów, jakoś tak grali, że sprawiało mi przyjemność wsłuchiwanie się w różne partie instrumentów. Słyszałam, co koledzy grali, kiedy przestawali grać... Bardzo to lubiłam... Teraz myślę, że to kwestia zdolności muzycznych, które rozwijają się właśnie w takich zwykłych sytuacjach, kiedy musimy szybko słuchać i porównywać melodię, rytmy, brzmienia różnych instrumentów. Jeśli to sprawia radość, to dodatkowo rozwija nasze naturalne zdolności”<sup>49</sup>.

Pytania, jakie jednak mogą lub powinny interesować nauczycieli edukacji muzycznej nasuwają wiele innych wątpliwości co do jednoznaczności opisów tego, w jaki sposób dzieci i dorastająca młodzież personifikuje swoje ideały, wartości czy dążenia w kreacji własnego obrazu świata. Ten problem niejednokrotnie był artykułowany, ogniskując ogólną debatę o wzorach współczesnych pokoleń dzieci. Wyraźnie moją uwagę zwracają badania opinii studentów prowadzone przez Z. Konaszkiewicz<sup>50</sup>, w której podobnie ważne wydają się poszukiwania odpowiedzi na pytania o wychowanie muzyczne poprzez szeroko pojętą kulturę muzyczną, w której kształtowane mogą być znaczenia „wzorcowe”, źródłowe, „idealne”, o epizodycznym oddziaływanie (także poza obszarem działania szkoły i nauczyciela). Problem kreacji wzorców osobowych we współczesnej szkole może być konsekwencją dynamiki przemiany ewolucji stosunku jednostki do wzorca/ideału. Ważne w tej refleksji jest zatem uwzględnienie dodatkowego kontekstu ewolucji społecznej myśli wpływającej m.in. na zjawiskowość i dynamikę zmian w wychowawczej *praxis* środowisk edukacji muzycznej dziecka. Jak odnajdują się w tym nauczyciele? Okazuje się, że jedną z kategorii recepcji ich działań jest normatywny charakter kreślonego wizerunku. Odnosząc niniejszą refleksję do problemu obecności, zmian i naśladowania wzorów osobowych w edukacji dziecka, na myśl przychodzi mi cytowana przez Z. Konaszkiewicz ciekawa wypowiedź J. Guittona: „Nauczyciele nie przypuszczają nawet, z jak drobiazgową i przenikliwą uwagą dziecięca świadomość zapisuje ich najdrobniejsze gesty, czynione pośrednio wyznania, chwile milczenia: [...] byстрыm oczom i małym uszom nic się nie wymknie. Wydaje się mi, że dusza każdego z moich profesorów odbiła się we mnie jak na kliszy fotograficznej. I teraz po pięćdziesięciu latach, ten obraz pozostał równie ostry jak wtedy, gdy na nich patrzyłem: ich dusza, sztuki nauczania, wewnętrzna moralność, przekonania religijnych albo ich braku [...]. To czego nie mówili, jeszcze bardziej [lub równie mocno – P. T.] stanowiło posiew ich nauki”<sup>51</sup>.

<sup>49</sup> Wypowiedź badanej osoby w ramach wywiadu epizodycznego. Źródło: badania własne. Zob. P. A. Trzos, *Wokół pytań o model wczesnej edukacji muzycznej...*, s. 171–188.

<sup>50</sup> Z. Konaszkiewicz, *op. cit.*, s. 46–97, 176–201.

<sup>51</sup> Zob. J. Gitton, *Dzienniki*, Warszawa 1984, s. 328. Zob. Z. Konaszkiewicz, *op. cit.*

Wzór jako model społeczno-moralny dziecka jest na ogół łączony z kategorią autorytetu wspomagającego poszukiwanie odpowiedzi na naturalne pytania: o siebie (obraz własnej osoby jako podstawy samoświadomości), o możliwości i wolę zmiany oraz o relacje jego z innymi, w tym z kulturą i tradycją<sup>52</sup>. Dziecku potrzebny jest wzór osobowy, nawet jeśli nie jest nim reprezentant tzw. ludzi znacznych: rodzic, nauczyciel lub uznany autorytet. Nie zmienia to w moim odczuciu faktu, iż pomimo „zachodzących zmian kulturowych, niesprzyjających kreowaniu autorytetów, w wieku młodzieńczym autorytet staje się niezbędny, determinując zależność pomiędzy nim a kształtowaniem mocnej i spójnej osobowości młodego człowieka”<sup>53</sup>. Dzieje się tak rzeczywiście, choć to, co wyartykułowała Margaret Mead, mówiąc o kulturze „uczenia się od młodszych”<sup>54</sup>, stało się niejako głównym kontekstem deskrypcji i eksplanacji wielu współczesnych zjawisk wychowawczych, których konsekwencje długo pozostają odczuwane przez często onieśmiałe tą odmiennością środowiska wychowawcze. Rosnąca świadomość edukacyjna środowisk (rodziców, nauczycieli, mediów i innych agend oświatowej władzy...) sprawia, że samotne i frontalne zmaganie się nauczyciela muzyki z potrzebą kreowania współczesnych wzorów nie jest możliwe, tak jak niemożliwa jest jakakolwiek izolacja jednostkowości poglądów w debatującym społeczeństwie<sup>55</sup>. Zwłaszcza kiedy dotyczą one trudnych indywidualnych wyborów młodego pokolenia spośród wielu wartości, ideałów i norm, mówiąc słowami Zbyszko Melosika, współczesnej „kultury typu instant” „kartograficznie opisanej” w częstych kategoriach kryzysu ideałów z jednej strony, a triumfem codzienności z drugiej<sup>56</sup>. Potrzebna jest za to wspólna strategia odnajdywania się w pluralistycznym społeczeństwie wiedzy, gdzie nauczyciel muzyki jako jeden z podmiotów nie dominuje, a inspiruje, stojąc niejako „obok” dziecka, ubogaca swoim obrazem ogólny (heterogeniczny dodajmy) kolaż poglądów o wzorach społeczno-kulturowych we współczesnym świecie. To ważna w mym przekonaniu implikacja dla pedagogiki muzyki jako nauki społecznej.

## Podsumowanie

Odwoływanie się do potocznej wiedzy nauczycieli muzyki jest w rzeczywistości odwoływaniem się do konstruktów ich codziennego myślenia potocznego, które – jak

<sup>52</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 150–151.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 151.

<sup>54</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 1978, s. 25–65.

<sup>55</sup> Zachęcam do przeczytania treści rozmowy, jaką przeprowadziłem z prof. Marianem Walczakiem w murach Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, poświęconej potrzebie interdyscyplinarności i publicznym uwarunkowaniom pracy nauczycieli muzyki jako realnie przygotowanych pedagogów. Por. P. A. Trzos, *Tendencje w kreacji praktyki szkolnej i obiektywizacja wiedzy humanistycznej – próby interdyscyplinarnych inicjacji wybranych problemów w kształtowaniu kadr nauczycieli muzyki. Rozmowa z Profesorem M. Walczakiem*, [w:] *Wspieranie potencjału dydaktycznego nauczycieli muzyki...*, s. 319–326.

<sup>56</sup> Zob. Z. Melosik, *Młodość i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młodość, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 11–125.

zauważyła Mirosława Marody – niejako „owinięte wokół konkretności” ma swoje kluczowe odniesienia w właśnie w zdeterminowanych biograficznie doświadczeniach dnia codziennego, dodajmy – w ich najbardziej bezpośrednim i nie przetworzonym wydaniu<sup>57</sup>. Przekonania nauczycieli, które na podstawie istotnych dla siebie interpretacji zdarzeń ewokują klimat wybrzmiewania (używając za J. Brunerem określenia) „bezglębnych wzorców”<sup>58</sup>, okazują się wyznacznikiem nie tylko opinii, ale też oczekiwań i uznawania tego, co realne, co pewnie mogą bądź mogliby artykułować wobec siebie i zawodu nauczyciela już na etapie zadaniowego przygotowania akademickiego. Stąd szczególnie ważne wydały mi się opinie kandydatów do zawodu nauczyciela muzyki (także elementarnej), co także wcześniej zasygnalizowałem (choć znacznie ograniczając omawiany zakres w innym opracowaniu własnym<sup>59</sup>).

Dlaczego takie badania? Dobrej odpowiedzi udzieliła Z. Konaszkiewicz, kierując się konkretnymi argumentami z badań własnych opinii studentów<sup>60</sup>. Nie chcąc streszczać ciekawych uogólnień autorki, postanowiłem dopisać także te, które inspirują wyniki moich badań. Otóż rozpoznawany kapitałowy kontekst osobistej wiedzy staje się subiektywnym przedłożeniem interpretacji wielu zdarzeń, w których przyszło działać nauczycielom, a do których nie zawsze czują się przygotowani. To staje się nierzadko punktem odniesień (czy używając określenia E. Goffmana „siatką interpretacyjną”<sup>61</sup>) codziennej praktyki nauczycieli – artykułujących źródłowe argumentacje do (nie)podejmowanych działań bądź odsłaniające ich skłonności do koniecznego nowatorstwa w edukacji muzycznej. To ważna wiedza, bo wiele jest ograniczeń, w których „technicznopodobne” i obiektywne przygotowanie nauczyciela konfrontowane jest z niepowtarzalną codziennością jego relacji w środowisku szkolnym, nierzadko i szybko stając się, jak zauważyła J. Rutkowiak, źródłem „szoku zawodowego”<sup>62</sup>.

Dotyczy to głównie przekonań tych samych nauczycieli i kandydatów do konkretnych zadań nowatorstwa, innowacji w codziennej praktyce zawodowej, w której dialogowy charakter ewidentnie kształtuje codzienną potrzebę rozwijania wiedzy, umiejętności i kompetencji. Dialogowość w pracy z dzieckiem jest naturalną cechą, zdaje się trwać, jak „trwale zmienną” jest relacja nauczyciel–uczeń, oryginalność ich działań, co sugeruje raczej dystansować się wobec żądań ostatecznego „zestawu” kwalifikacji nauczyciela.

Oryginalność pracy nauczyciela muzyki sprawia, że specyfika społecznych interakcji wyraźnie uwydatnia swój dialogowy charakter, w którym trudno mówić zatem

<sup>57</sup> M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987, s. 177–178.

<sup>58</sup> J. S. Bruner, J. J. Goodnow, G. A. Austin, *A Study of Thinking*, New York 1956, za: J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 82–83.

<sup>59</sup> Zob. P. A. Trzós, *Potoczność w refleksji o elementarnej edukacji muzycznej jako wskaźnik wiedzy studenta* [w:] *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, Konin 2010, s. 37–42.

<sup>60</sup> Zob. Z. Konaszkiewicz, *op. cit.*

<sup>61</sup> E. Goffman, *Pierwotne ramy interpretacji*, [w:] *Kryzys i schizma*, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984, s. 364–365.

<sup>62</sup> Zob. J. Rutkowiak, *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 343.

o pewnym i skończonym kapitale idealnych rozwiązań czy dających przełożyć się na codzienność relacji społecznych uniwersalnych kalek, szablonów etc. Pewnie takich można się bardziej spodziewać, mówiąc niekiedy o celach akademickiego (często sprawiającego wrażenie „technicznopodobnego”) przygotowania kadr nauczyciela muzyki. Szybciej natomiast trwałej legitymizacji ulegną prywatne teorie nauczyciela, które w drodze ich zdroworozsądkowego myślenia interpretować będą bieżące doświadczenia i przeżyte sytuacje, stając się także kapitałem, tyle że kapitałem (używając określenia Ch. Perelmana) „milczących uzgodnień” egzemplifikujących zdroworozsądkową zasadę, według której „wszelkie przedmioty i sytuacje pozostawiają swe adekwatne ślady w umyśle [...]”<sup>63</sup>. W zwartych konstruktach autobiograficznej wiedzy studentów i nauczycieli muzyki tkwią zatem ważne momenty, których (samo)odczytanie i interpretacja leży w interesie wielu stron, a już na pewno tych edukatorów muzyki, którzy chcą, chcieliby czy powinni chcieć na bieżąco interpretować swój codzienny świat zanim zostaną o nim oficjalnie powiadomieni, bo wtedy rzeczywiście jak pisał W. Lippmann „[...] te z góry przyjęte sądy [...] silnie rządzą całym procesem percepcji”<sup>64</sup>.

## Bibliografia

- Ablewicz K., *Doświadczenie hermeneutyczne współczesnego pedagoga kultury*, [w:] *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Toruń 2008.
- Berger P. L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa 2010.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Bruner J. S., Goodnow J. J., Austin G. A., *A Study of Thinking*, New York 1956.
- Ciechanowska D., *Reprezentacje graficzne w budowaniu wiedzy osobistej dziecka*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008.
- Fish D., *Kształcenie poprzez praktykę*, przeł. D. Klus-Stańska, H. Mizerek, Warszawa 1996.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2011.
- Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- Gitton J., *Dzienniki*, Warszawa 1984.
- Goffman E., *Pierwotne ramy interpretacji*, [w:] *Kryzys i schizma*, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984.
- Gordon E. E., *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2007.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008.

<sup>63</sup> Ch. Perelman, L. Olbrecht-Tyteca, *The New Rhetoric. A treatise on Argumentation*, London 1969.  
Za: T. Hołówka, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986, s. 150.

<sup>64</sup> W. Lippmann, *Public Opinion*, New York 1946. Za: M. Marody, *op. cit.*, s. 182.

- Klus-Stańska D., *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002.
- Klus-Stańska D., *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych*, „Forum Oświatowe”, 2(33) (2005).
- Konaszekiewicz Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2001.
- Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
- Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.
- Lippmann W., *Public Opinion*, New York 1946.
- Marody M., *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 1978.
- Melosik Z., *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Mysłakowski Z., *Pedagogika ogólna*, [w:] *Encyklopedia ogólna*, t. 1. Warszawa 1935.
- Nowak-Łojewska A., *Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji dzieci*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008.
- Pedagodzy o sobie i pedagogice*, red. A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 2003.
- Perelman Ch., Olbrecht-Tyteca L., *The New Rhetoric. A treatise on Argumentation*, London 1969.
- Pinar W., „Whole, Bright, Deep with Understanding” *Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method*, [w:] *Recent Developments in Curriculum Studies*, red. P. H. Taylor, Windsor 1986.
- Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P. A. Trzos, Konin 2012.
- Rutkowiak J., *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008.
- Szczeptański J., *Rozważania o dniu powszednim*, „Odra”, 3 (1980).
- Trzos P. A., *Potoczność w refleksji o elementarnej edukacji muzycznej jako wskaźnik wiedzy studenta* [w:] *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, Konin 2010.
- Trzos P. A., *Wokół pytań o model wczesnej edukacji muzycznej w narracjach studentów i nauczycieli*, [w:] *Wspieranie potencjału dydaktycznego nauczycieli muzyki. Edukacja – Wiedza – Wykonawstwo – Praktyka*, red. R. J. Piotrowski, P. A. Trzos, Konin 2012.
- Witkowski L., *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwiecieński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- Zwolińska E. A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011.
- Zwolińska E. A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012.
- Zwolińska E. A., *Naucz swoje dziecko audiować*, Bydgoszcz 2004.