

PAWEŁ TRZOS

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**AUDIACYJNY KONTEKST EWALUACJI W OBSZARACH  
WCZESNOSZKOLNEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ DZIECKA  
JAKO PRZEDMIOT ZAINTERESOWANIA  
PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI**

**AUDIATION CONTEXT OF EVALUATION IN THE FIELDS  
OF MUSICAL EARLY SCHOOL EDUCATION OF CHILD  
AS THE OBJECT OF CONSIDERABLE INTEREST OF FUTURE TEACHERS**

**Wprowadzenie**

Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej przyjęto koncepcję nauczania zintegrowanego. Koncepcja ta, jak zauważyła E. Zwolińska, tworzy nową jakość nawiązując do holistycznego kształcenia w ramach kontynuacji zdobyczy pedagogiki humanistycznej<sup>1</sup>. Ten bardzo ważny etap edukacji szkolnej wiąże się zatem z nauczaniem zintegrowanym, w którym w pełni koreluje się wychowanie i nauczanie dzieci w wieku 7-10 lat. Nauczyciel integruje: edukację językową, matematyczną, społeczno-przyrodniczą, plastyczną, muzyczną oraz ruchową.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują niejednokrotnie sytuacje, w których nauczyciele realizując treści muzyczne w ramach nauczania zintegrowanego, wielokrotnie – choć często nieświadomie – zamiast kształcić zdolności swoich uczniów i rozwijać zdobyte w fazie inkulturacji muzycznej doświadczenia dziecka, bezpowrotnie je zaprzepaszczali. Wiodącym zadaniem wynikającym ze współczesnej teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona<sup>2</sup> (GTML) jest właśnie rozwijanie muzykalności dziecka poprzez audiację i jej

---

<sup>1</sup> E. Zwolińska, *Kompetencje muzyczne w nauczaniu zintegrowanym*, w: *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, red. E. Zwolińska, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2002, s. 21-23.

<sup>2</sup> Autor w dalszych rozważaniach odwoływać się będzie do elementów teorii audiacji Edwina E. Gordona – twórcy koncepcji sekwencyjnego kierowania wczesnym rozwojem muzycznym dziecka.

fazy inkulturacji, asymilacji i imitacji w celu rozwijania zdolności muzycznych i wyzwalanie ekspresji muzycznej<sup>3</sup>.

W niniejszym tekście proponuje się zwrócić uwagę w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształtowania kompetencji muzycznych na założenia teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona. Teoria audiacji, bo tak jest również określana, jako niezwykle ciekawy konstrukt teoretyczno-empiryczno-metodyczny pozwala wszystkim zainteresowanym edukatorom muzyki budować optymalny dla uczniów warsztat edukacji muzycznej i odnajdywania w nim względnie trwałej równowagi. Jest to niezwykle spójna programowo-metodycznie koncepcja kształcenia muzycznego, której dyrektywy pozwalają dostrzec silny związek i podobieństwo z nauczaniem programowym w dydaktyce. *Jest to więc, ta propozycja, ujęciem całościowym i tylko w takim kształcie realizowana może przynieść zamierzone rezultaty*<sup>4</sup>.

Przyjęcie perspektywy gordonowskiej wymusza od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie tylko podjęcia się zadań korelacji treści muzycznych z innymi w nauczaniu zintegrowanym, ale przede wszystkim wpisanie ich w całość edukacyjnych oddziaływań na rozwój myślenia muzycznego dziecka: od jego urodzin, poprzez nieformalną edukację rodzinną, następnie przed-szkolną, wczesnoszkolną i przez dalsze etapy ogólnego kształcenia.

Analiza wybranych obszarów ewaluacji we wczesnoszkolnej edukacji muzycznej wymaga ujęcia w perspektywie *continnum*. Audiacyjne konteksty ewaluacji w klasach I-III dotyczą m.in. problemu muzycznej dojrzałości uczniów, celów kształcenia muzycznego, zakresów treści i oceny osiągnięć muzycznych.

Problem przygotowania muzycznego przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymaga ciągłego rozważania. K. Denek bowiem podkreśla, że *o efektach edukacji w znacznym stopniu decyduje nauczanie wczesnoszkolne*<sup>5</sup> – stąd słuszna troska i determinacja w praktyce dydaktycznej nauczycieli, zwłaszcza w obszarach wczesnoszkolnej edukacji muzycznej. Ponadto okres edukacji wczesnoszkolnej jest dodatkowo ważny ze względu na charakterystykę wrodzonych zdolności muzycznych dzieci. Kształtujący się do tej pory naturalny potencjał zdolności muzycznych dziecka ma charakter rozwijających się, ale do około 9-10 roku życia dziecka, po czym ostatecznie formuluje się, przybierając w tym okresie charakter ustabilizowany. Należy zatem zrobić możliwie najwięcej, aby od najwcześniejszych chwil pobytu ucznia w szkole zapewnić mu zdecydowanie najbardziej profesjonalny, systemowy, oparty na kompleksowej analizie nauczania i uczenia się oraz aktywny rozwój muzyczny

---

<sup>3</sup> E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Kreska, Bydgoszcz 2007, s. 19.

<sup>4</sup> J. Kurcz, *Recenzja wydawnicza Podstaw programowych nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, w: E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki*, s. 5.

<sup>5</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998, s. 205.

intensyfikujący stymulowanie umiejętności audiacyjnych ucznia. Szczególnie cennym tropem dla podejmujących wysiłki badawcze dzisiejszych i przyszłych nauczycieli jest myśl K. Denka zwracająca uwagę na systemowy paradygmat w pomiarze efektywności szkolnej<sup>6</sup>. Proces kształcenia (w tym kształcenia muzycznego<sup>7</sup>) tworzy system i składa się z różnorodnych i komplementarnych względem siebie części, oddziałujących na siebie predyktorów, powiązanych wzajemnie siecią interakcji. *Podejście systemowe w tym zakresie uwrażliwia wszechstronny ogląd procesu kształcenia. (...) Problematyki efektywności edukacji szkolnej nie można w pełni wyjaśnić poprzez częściowe analizy i to tylko jej niektórych czynników. Tylko systemowe spojrzenie na efektywność kształcenia pozwala poznać i analizować ją w całej złożoności. Wymaga ono sporządzenia wyczerpującej listy jej predyktorów, precyzyjnego ich określania, ustaleń powiązań i współzależności między nimi, uchwycenia horyzontu czasowego, w którym efekty procesu nauczania i uczenia się dają o sobie znać w sposób wyraźny i pełny*<sup>8</sup>. Taka perspektywa wyznaczania pożądanych efektów edukacji oparta na paradygmacie systemowym nakazuje widzenie struktury tych predyktorów w sposób dynamiczny, rozwijający się<sup>9</sup>.

Tekst jest interpretacją wybranych zagadnień GTML i stworzonych na podstawie jej polskiej adaptacji *Podstaw programowych nauczania muzyki* autorstwa E. Zwolińskiej, M. Gawryłkiewicz. W podjętych niżej zadaniach tego opracowania kierowałem się inspiracjami Profesora Kazimierza Denka, jakim to inspiracjom i implikowanym do dalszej refleksji jego opiniom z pełną wolą poddałem swoją wciąż przecież kształtującą się świadomość naukową.

Tekst ten jest również pokłosiem toczonej w środowisku zainteresowanych tym problemem pedagogów refleksji i w nie mniejszym stopniu, jest wyrazem autentycznej troski o stan i kształt kompetencji muzycznych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Troska ta z kolei jest przecież rezultatem wieloletnich już i nie rzadko „przejadłych” a jednak wciąż obecnych problemów powszechnej edukacji muzycznej społeczeństwa polskiego.

### **Audiacja jako argument ewaluacji w obszarach treści wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego**

Rozwijanie audiacji, czyli myślenia muzycznego jako zdolności operowania materiałem słuchowym pochodzącym

---

<sup>6</sup> K. Denek, *Efektywność edukacji szkolnej*, w: *Z myślą o nauczycielu czasu przełomu i transformacji*, red. P. Prusak, „Studia Pedagogiczne”, z. 30, cz. 1, WSP, Bydgoszcz 1997, s. 101.

<sup>7</sup> W. Jankowski, *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*, w: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, AMFCh, Warszawa 2001, s. 20-21.

<sup>8</sup> K. Denek, *Efektywność edukacji szkolnej*, s. 101.

<sup>9</sup> Tamże, s. 101.

z percepcji, wyobraźni i pamięci<sup>10</sup> jest głównym celem i w zasadzie naj- silniej promieniującą przesłanką ewaluacji obszarów kształcenia muzycznego. Jest audiacja do nauki muzyki tym, czym myślenie dla nauki mowy<sup>11</sup>.

Audiacja wymaga od ucznia bardziej złożonej aktywności umysłu niż tylko percepcja. Wymaga ona przede wszystkim nabywania trwałych kompetencji audiacyjnych na poziomach: różnicowania i wnioskowania. Audiujemy bowiem tylko wtedy, gdy możemy przywołać i zrozumieć to, co wcześniej spostrzegliśmy, odczuliśmy i ostatecznie: rozróżniliśmy<sup>12</sup>. To niezbędny warunek, jaki należy spełnić w celu kształcenia dalszych kompetencji audiacyjnych dziecka.

Na poziomie uczenia się różnicowania kształcimy przede wszystkim: samo audiowanie, potem czytanie, pisanie tylko znanych motywów tonalnych i rytmicznych, w raczej znanym porządku i znanych tonalnościach, tonacjach i metrum.

Na poziomie wnioskowania małe dzieci nie tylko dokonują porównywania podobieństw i różnic oraz syntezy znanych i nieznanymi motywów, tonalności i metrum. Nabywają przede wszystkim, przy zachowanej kolejności uczenia się, nowych kompetencji jak: uogólnianie, twórczość, improwizacja i rozumienie teoretyczne.

Nauczanie muzyki poprzez rozwój audiacji powinno obejmować możliwie najdłuższy okres edukacyjnego oddziaływania. Wczesnoszkolna edukacja muzyczna zawierać się musi jako jeden z wielu elementów całościowego, systemowego spojrzenia w tym zakresie. Umiejscowienie jej w perspektywie *continuum* edukacyjnego jest i niezbędne, i zarazem przydatne właściwej, w moim uznaniu, koncepcji ewaluowania kolejnych obszarów jednej i tej samej ścieżki edukacyjnej. Propozycję takiego ujęcia wg najbardziej ze współczesnych koncepcji nauczania i uczenia się muzyki E.E. Gordona przedstawiono za E. Zwolińską i M. Gawryłkiewicz<sup>13</sup> w tabeli 1.

---

<sup>10</sup> A. Jordan-Szymańska, *Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego. Problemy i pytania*, w: *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. Zwolińska, WSP, Bydgoszcz 1997, s. 189-190.

<sup>11</sup> E.E. Gordon, *Teoria uczenia się muzyki*, w: *Podstawy uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, WSP, Bydgoszcz 2000, s. 15.

<sup>12</sup> E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy (Learning sequences in music. Skill, content and patterns. A music learning theory)*, tłum. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtova, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 127-130.

<sup>13</sup> E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, s. 13-33.

Tabela 1. Etapy oddziaływań edukacyjnych w kształceniu muzycznym poprzez rozwój audiacji<sup>14</sup>

	Wiek	Poziom kształcenia	Charakter kształcenia muzycznego
Etap 1	0-3	edukacja niemowląt, środowisko rodzinne	nieformalna edukacja muzyczna, kierowanie nieustrukturywane
Etap 2	3-5	przedszkole	edukacja przedszkolna, kierowanie ustrukturywane
Etap 3	6-10 (klasy 0-III)	klasa „0” i nauczanie zintegrowane – szkoła podstawowa	nauczanie formalne ustrukturywane
Etap 4	11-13 (klasy IV-VI)	nauczanie przedmiotowe – szkoła podstawowa	
Etap 5	14-16 (klasy I-III)	nauczanie przedmiotowe – gimnazjum	
Etap 6	17-19 (klasy I-III)	nauczanie przedmiotowe – liceum	

### **Cele kształcenia muzycznego: rozwijanie audiacji (myślenia muzycznego), jako zdolności nadrzędnej**

*Naczelnym celem kształcenia jest wspomaganie uczniów w ich rozwoju*<sup>15</sup>. Cele natomiast kształcenia muzycznego w etapie wczesnoszkolnej edukacji muzycznej wynikać mogłyby z potrzeby longitudinalnego wpisania ich w koncepcję Edwina E. Gordona. Według najnowszej propozycji podstaw programowych kształcenia muzycznego dzieci na etapie wczesnoszkolnym cele te przedstawiają się następująco:

- rozwijanie audiacji wstępnej; wykorzystywanie umiejętności i kształtowanie nowych kompetencji muzycznych dziecka na podstawie inkulturacji, imitacji i asymilacji w celu rozwijania zdolności audiacyjnych;
- optymalizacja warunków rozwoju języka muzycznego poprzez rozbudowywanie [stymulowanie – dop. PT] słownika słuchowego i wykonawczego i budowanie słownika audiacyjnego;

<sup>14</sup> Tamże, s. 13-33.

<sup>15</sup> Z. Lisiecka, *Jak oceniać by wspierać ucznia?*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 5, za: K. Denek, *Ocenianie uczniowskich postępów w nauce*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2007, s. 9.

- doskonalenie umiejętności wokalnych i instrumentalnych z wykorzystaniem umiejętności korzystania z zapisu muzycznego;
- stymulowanie motywacji do śpiewu chóralnego, zespołowego muzykowania instrumentalnego;
- stymulowanie motywacji do muzykowania poprzez celowe organizowanie sytuacji edukacyjnych ujawniających kreatywność uczniów<sup>16</sup>.

Ewaluacja celów kształcenia muzycznego w klasach I-III na podstawie teorii uczenia się muzyki jest nie tyle niezbędnym, co autentycznie wartościowym obszarem wielostronnej aktywizacji procesu dydaktyki muzycznej. Słuszność wyrażanych z niej opinii i rekomendacji nauczycieli, praktyków, teoretyków, a także studentów nauczania zintegrowanego jest rzeczywiście istotnie potwierdzana.

Rozwijanie zdolności audiacyjnych (tj. opartych na audiacji), jako nadrzędny cel, i w zasadzie jedyny przekonujący do racjonalności pedagogiki gordonowskiej w tym zakresie, okazuje się ważnym (i pewnie wiodącym) wektorem ewaluowania obszarów współczesnej edukacji muzycznej w tym zakresie<sup>17</sup>. Związane jest to z niezbędnym stymulowaniem indywidualnego języka muzycznego dziecka, z uwzględnieniem rozwoju zasobów: fonologii, syntaktyki i semantyki muzycznej oraz optymalizuje warunki rozumienia dziecku muzyki, jej wartościowania i ogólnego poczucia estetyki<sup>18</sup>. Ewaluacja w obszarach celów kształcenia muzycznego jest w moim osądzie niezbędna, nadal mam bowiem w pamięci myśl K. Denka: *znajomość istoty celów (...), świadomość ich roli w procesie kształcenia, uwarunkowań, rodzajów, a zwałaszcza konstruowania stanowi jeden z elementów wiedzy tych, którzy uczą i wychowują, a zarazem ważny komponent identyfikacji z zawodem nauczycielskim* [zaznaczenie PT]<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> E. Zwolińska, M.M. Gawrylkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki*, s. 19.

<sup>17</sup> W wielu zainteresowaniach badawczych pedagogów muzyki zwraca się jednocześnie szczególną uwagę na aspekty psychologiczne, pedagogiczne, socjologiczne podejmowanych problemów badawczych. Wynika to m.in. z obierania wspólnych dla nauk społecznych paradygmatów badawczych zorientowanych na spójność nauczania i wychowania, rozwój osobowości podmiotu badań i ewaluację rodzaju nauki humanistycznej jako komplementarnej wiedzy o człowieku. Badania nad kształceniem muzycznym dziecka i kształceniem kadr nauczycieli są w ten sposób inspirowane m.in. przez światowe autorytety w tej dziedzinie, w tym E.E. Gordona, J.A. Słobodę, S. Suzuki, zwracających uwagę na indywidualność przypadku i hermeneutyczną właściwość takich badań edukacyjnych, oryginalność języka muzycznego i naturalność potencjału muzycznego dziecka oraz inne dyspozycje jego umysłu muzycznego.

<sup>18</sup> B. Bonna, *Teoretyczne podstawy kształcenia i wychowania według koncepcji Edwina E. Gordona na poziomie przedszkolnym i podstawowym*, w: *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, red. A. Michalski, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2002, s. 13.

<sup>19</sup> K. Denek, *Ustalanie celów procesu kształcenia*, w: *Niektóre zagadnienia optymalizacji efektów procesu kształcenia*, red. J. Jakóbowski, „Studia Pedagogiczne”, WSP, Bydgoszcz 1995, z. 20, s. 13.

## Ocena osiągnięć muzycznych uczniów

Czym innym jest pomiar osiągnięć, a czym innym ich ocena. Mierząc poziom osiągnięć wokalnych (motywy tonalno-rytmiczne w różnych skalach oraz metrum), instrumentalnych (z dużą na tym etapie ostrożnością), czy ekspresyjno ruchowych, przyszli nauczyciele będą zajmować się testowaniem i diagnozą. Jeśli jednak intencje nauczyciela wiążą się z podejmowaniem decyzji na podstawie wyników takiej diagnozy, mówimy wtedy o ocenie osiągnięć.

Zdolności audiacyjne, jako istotny wyznacznik osiągnięć uczniów, przy zachowaniu optymalnych warunków procesu dydaktycznego, mogą silnie determinować pomyślność edukacji muzycznej ucznia. Zdolności audiacyjnych nie można się jednak w specjalny sposób nauczyć (bo o tym świadczą już osiągnięcia). Jest to ważna kwestia, zwłaszcza dla nauczyciela diagnozującego predyspozycje muzyczne ucznia. Niejednokrotnie nauczyciele chcąc ocenić potencjał zdolności muzycznych dziecka posługują się, w moim przekonaniu, co najmniej nieadekwatnymi lub po prostu błędnymi przesłankami, testując nie zdolności muzyczne a już osiągnięcia. Wtedy słyszy się polecenia powtórzenia lub dokończenia (improvizowanie) melodii, rytmu. To są przecież już osiągnięcia muzyczne, do których kształtowania jest potrzebny nauczyciel. Nierozsądne jest więc wymaganie od dziecka, by sprawnie wykazywało się nimi jeszcze przed podjęciem kształcenia.

Ważne jest również, aby w trafnej diagnozie predyspozycji, w tym zdolności muzycznych i upodobań do form muzykowania, w miarę potrzeb i możliwości szybko wskazać, ile mali uczniowie mogą dzięki nim osiągnąć w procesie uczenia się muzyki. Dopiero wtedy wynikiem takiego uczenia się będą specyficzne umiejętności muzyczne interpretowane jako osiągnięcia muzyczne. Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej muszą jednak być na tyle wystarczające, aby zapewnić swobodę wyboru szerokich możliwości oddziaływań adekwatnych do możliwości i indywidualnych potrzeb ucznia. W tym mocno wyczuwa się potrzebę indywidualizacji kształcenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie treści muzycznych.

Osiągnięcia muzyczne uczniów powinny wynikać ze sprawności i jakości audiowania (słyszenia, rozumienia i antycypowania wewnętrznego muzyki). Ogniskować się więc będą wokół umiejętności wewnętrznego słyszenia oraz rozumienia znanej i nieznannej muzyki, nawet wtedy, kiedy dźwięk nie jest fizyczny, bądź jeszcze nie był obecny. Prowadząc ze studentami edukacji wczesnoszkolnej zajęcia metodyczne zwracam szczególną uwagę na dwa obszary osiągnięć przyszłych uczniów: w zakresie treści czynnościowo (instrumentalnie)-praktycznych, w zakresie kształtowania pojęć, wyobrażeń dźwiękowych oraz rozumienia symboli muzycznych. W tych dwóch zakresach należy poddać ewaluacji szczegółowe treści kształcenia tak, by przyszli nauczyciele mogli konstruować optymalne warunki dla rozwoju muzycznych osiągnięć uczniów wg indywi-

dualnych różnic w potencjale rozwijających się jeszcze zdolności muzycznych. Za E. Zwolińską i M. Gawryłkiewicz<sup>20</sup> warto przyjrzeć się dokładnie proponowanym szczegółowym treściom muzycznym, których wpisanie w kształcenie zintegrowane na etapie III (tabela 1) okazuje się wartościowym uzupełnieniem, czy nawet uporządkowaniem ewaluacyjnych działań nauczyciela w tym zakresie. Proponowane w oparciu o pedagogikę gordonowską treści szczegółowe pozwalają obserwować konkretne osiągnięcia muzyczne uczniów, które w świetle różnych wskaźników okazać się mogą możliwe do operacjonalizacji. Ważna jest więc w kształceniu muzycznym studentów edukacji wczesnoszkolnej potrzeba umiejętności operacjonalizowania nie tylko celów, ale też wyraźnego uspołnienienia obszarów badanych osiągnięć uczniów i możliwych do obserwacji ich wskaźników. Każde przełożenie z teoretycznego języka abstrakcji na język możliwych do obserwacji analiz jest, jak sądzę, niezbędnym zadaniem wynikającym z audiacyjnych kontekstów ewaluacji w obszarach kształcenia muzycznego. Szczegółowe treści poddane audiacyjnym kontekstom ewaluacji za E. Zwolińską i M. Gawryłkiewicz przedstawiono w tabeli 2.

Istotnie ważne jest ponadto, by naukę śpiewu i gry na instrumentach muzycznych projektować i realizować według indywidualnych różnic uczniów w zakresie poziomu zdolności muzycznych (tonalnych i rytmicznych), a nie tylko w odniesieniu do zaobserwowanych na bieżąco osiągnięć uczniów.

Teoria E.E. Gordona jest skierowana przede wszystkim do nauczycieli. Wskazuje ważne zadanie przed tymi, którzy od najmłodszych lat mogą i chcą prawidłowo rozwijać muzycznie dziecko. Ewaluacja celów i treści, a już przede wszystkim form wczesnoszkolnej edukacji muzycznej uczniów, będzie tym czynnikiem, który najbardziej powinien stymulować motywację przyszłych nauczycieli w zakresie poszukiwania edukacyjnej adekwatności swoich działań. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej realizując treści muzyczne nie mogą pozwolić sobie na jakiegokolwiek zaniedbania wynikające z ich niewiedzy, czy innych braków w zdobytym wykształceniu muzycznym. Edukacja muzyczna poniosła zbyt wiele strat i dziś wiadomo, że stan umuzykalnienia społeczeństwa polskiego wynika m.in. z pobieżnie i niejednokrotnie „przy okazji” realizowanej edukacji muzycznej dzieci już na etapie wczesnoszkolnym.

Diagnoza, pomiar i ocena tej osiągnięć muzycznych dzieci musi obejmować, zdaniem E. Zwolińskiej, trzy ważne zasady, o której przyszli nauczyciele kształcenia zintegrowanego nie mogą w żaden sposób zapomnieć:

- aktywność, zgodnie z którą uczniowie wykorzystają swoje wrodzone zdolności muzyczne (audiacyjne),
- motywacja wewnętrzna, aktywność własna i zadowolenie z postępów,

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 13-36.

- następstwo faz, tj. kolejność zachowania sekwencji w kształceniu muzycznym, na poziomie różnicowania i wnioskowania<sup>21</sup>.

Tabela 2. Treści kształcenia w oparciu o sekwencyjną teorię uczenia się muzyki E.E. Gordona<sup>22</sup>

Rozwijanie audiacji czyli myślenia muzycznego			
ETAP III: nauczanie formalne kształcenie zintegrowane			
Pierwszy cel kształcenia: rozwijanie muzykalności poprzez kontynuację faz inkulturacji muzycznej, imitacji i asymilacji			
Zakres treści czynnościowo (instrumentalnie)-praktycznych		Zakres kształtowania, pojęć, wyobrażeń, rozumienia teoretycznego i symboli muzycznych	
różnicowanie	rozdzielanie struktur melodycznych	warstwa melodyczno- rytmiczna	audiacyjne przetwarzanie i wykonywanie motywów tonalnych i rytmicznych
	kojarzenie i łączenie poznanych struktur (fonemów muz., syntaksy, semantyki muz.)	warstwa audiowania notacji muzycznej	czytanie muzyki: śpiewanie z nut motywów dźwiękowych w parciu o solmizację relacyjną <sup>23</sup>
	czytanie muzyki ze świadomością kontekstu harmonicznego		zapisywanie audiowanej muzyki
odtworzenie	śpiewanie piosenek i prostych form wielogłosowych	warstwa brzmieniowa	wrażliwość i posługiwanie się wyobrażeniami brzmienia instrumentów muzycznych (orkiestry symfonicznej)
	realizacja form muzyczno ruchowych	analiza form muzycznych i budowy wybranych utworów muzycznych	znajomość budowy dwu- i trzy częściowej piosenek, ronda, wariacji
	gra na instrumentach szkolnych prostych motywów, melodii i rytmów		

<sup>21</sup> E. Zwolińska, *Zarys problematyki podejmowanej w badaniach własnych*, w: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, red. E. Stucki, E. Filipiak, „Studia Pedagogiczne”, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997, s. 229.

<sup>22</sup> Por. E.A. Zwolińska, M.M. Gawrylkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, s. 19.

<sup>23</sup> Zob. także: M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wyd. UWM, Olsztyn 2001, s. 205.

tworzenie	wykonywanie wariacji (wokalnej, instrumentalnej) z uwzględnieniem progresji w różnych skalach i metrum		
	realizacja technik: frazowania, dynamiki, agogiki ze świadomością kontekstu harmonicznego		
	elementy improwizowania wokalnego lub instrumentalnego ze świadomością kontekstu harmonicznego		

Za E.E. Gordonem w ocenianiu efektów kształtowanych kompetencji muzycznych proponuje się dwa rodzaje stopni – idiograficzne i normatywne<sup>24</sup>. Ocena idiograficzna dostarczy wiedzy o aktualnych osiągnięciach dziecka w kształtowanych przez siebie kompetencjach muzycznych, ale dodatkowo jest ona weryfikowana w kontekście jego indywidualnych zdolności i wcześniejszych osiągnięć.

W przypadku oceny normatywnej kompetencji muzycznych dziecka, dokonujemy porównywania uzyskanych wskaźników z wynikami innych dzieci w określonej grupie. Stosowanie dwu rodzajów stopni: idiograficznych i normatywnych pozwala na uzyskanie pełniejszej wiedzy o przedmiocie oceny, zachowując autonomiczność rozwoju muzycznego podmiotu, a ocenie zwiększa wartość obiektywną.

Zadania, jakie stać będą lub już teraz stoją przed oceniającymi osiągnięcia muzyczne uczniów studentami edukacji wczesnoszkolnej, są bardzo trudne. Jak bowiem trafnie zmierzyć i oceniać osiągnięcia uczniów w obszarach niewymiernej, niemianowanej przecież do końca aktywności muzycznej (czy w ogóle aktywności estetycznej w ramach sztuk muzycznych czy plastycznych). W tej trudnej powinności studenci i przyszli nauczyciele są zachęceni do wspomaganiania się obiektywną pomocą, tj. warsztatem metodyczno-empirycznym E.E. Gordona. Mowa o stosowanych przez wielu zwolenników jego teorii testach zdolności muzycznych (będących niekiedy także testami osiągnięć muzycznych) oraz skalach szacunkowych<sup>25</sup> oceny osiągnięć muzycznych dzieci<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> E.E. Gordon, R.F. Grunow, *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, w: *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, s. 270, 271.

<sup>25</sup> Por. E.E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, GIA Publications, Inc. Chicago 2002, s. 15 – 19.

<sup>26</sup> Autor niniejszego tekstu uczestniczył w prowadzonym osobiście przez E.E. Gordona seminarium naukowym – specjalnie poświęconym stosowaniu i konstruowaniu specjalistycznych skal szacunkowych w celu diagnozowania i oceny osiągnięć muzycznych uczniów.

W każdej dyskusji prowadzonej nad problematyką ewaluacji pomiaru i oceniania osiągnięć dzieci w zakresie ich kształcenia muzycznego przywołuje sobie nadzwyczaj mądrą radę K. Denka. Mówimy wtedy bowiem o osiągnięciach dziecka – podmiotu szkolnej edukacji, czy jak pisze I. Wojnar – owej *niepowtarzalnej tkanki ludzkiej*<sup>27</sup> i wtedy każda *policyjna procedura*<sup>28</sup> nie zdaje, bo i nie może w pełni zdać, egzaminu. *Humanistyczna edukacja przyszłości eksponuje osobę wychowanka, jego indywidualne kompetencje, moralne, społeczne*<sup>29</sup>. W tym również powinna wyrazić się podmiotowa indywidualność oceniania, którego głównym celem, obok określenia postępów ucznia wobec standardów, jest także *diagnozowanie ich rozwoju, rozpoznawanie indywidualnych uzdolnień, zainteresowań, predyspozycji i trudności*<sup>30</sup>. Nie jest zwykłym komunałem pogląd K. Denka, że w diagnozie, kontroli i ocenie osiągnięć uczniów [w tym osiągnięć muzycznych – dop. PT], poza techniką znajdują się elementy sztuki, w której ważną rolę odgrywa osobowość nauczyciela, jego talent, intuicja i doświadczenie<sup>31</sup>.

### GTML w Polsce – rekomendacje

Uczestnicząc w zajęciach praktycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej, kiedy muszą podejmować się zadań kształcenia zintegrowanego w aktualnych warunkach szkoły podstawowej, nie bez wątpliwości i słusznych obaw, próbuję określać jakość edukacji muzycznej na tym etapie. Niestety, trudno mi niejednokrotnie oprzeć się wrażeniu, że znaczna grupa aktywnych już nauczycieli kształcenia zintegrowanego stosuje różnego rodzaju zabiegi (aby inaczej nie nazwać „sztuczki”) skierowane w intencjach na usprawiedliwioną i obiektywną, ich zdaniem, pobieżną realizację treści muzycznych. Kształcenie zintegrowane nie może być przecież usprawiedliwieniem pomijania powinności nauczyciela w zakresie realizacji treści muzycznych czy artystycznych. Przecież w tym wieku kształtują się kompetencje muzyczne dzieci, a cała efektywność edukacji szkolnej zależy właśnie, jak napisał K. Denek, od jej jakości na poziomie wczesnoszkolnym<sup>32</sup>. Przygotowanie muzyczne nauczycieli oraz ich sprawność posługiwania się głosem, instrumentem czy podstawową wiedzą muzyczną stanowią razem i z osobna najpoważniejszy determinant „ukrytego oporu” przyszłych nauczycieli do realizacji treści muzycznych. To jednak nie może być usprawiedliwienie dla tych, którzy za jakość tej edukacji odpowiadają.

---

<sup>27</sup> *Pedagodzy o sobie i pedagogice*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2003, s. 26.

<sup>28</sup> K. Denek, *Ocenianie uczniowskich postępów w nauce*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, s. 12.

<sup>29</sup> I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s. 44.

<sup>30</sup> K. Denek, *Ocenianie uczniowskich postępów w nauce*, s. 10.

<sup>31</sup> Tamże, s. 14.

<sup>32</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, s. 205

Wielką inspiracją dla nauczycieli podejmujących badania edukacyjne w tym zakresie jest naukowa i metodyczna działalność Polskiego Towarzystwa Edwina E. Gordona. Od roku powstania PT EEG, tj. 1996 r., działalność towarzystwa niezmiennie ogniskuje się wokół najważniejszych problemów, głównie wczesnej edukacji muzycznej, i jest skierowana przede wszystkim do nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich. Podejmowane przez PT EEG problemy są ważne i, niestety, nadal aktualne. Stąd edukacyjna działalność PT EEG ponad to, że promując jedną z wielu przecież teorii wpisuje się w typową dla współczesnej pedagogiki heterogeniczną właściwość dyskursu o edukacji (w tym edukacji muzycznej), to konsekwentnie dąży do rekonstrukcji, adekwatnej dla współczesnej szkoły ogólnokształcącej, jakości muzycznego edukowania. Jakość taka, już w założeniu samego E.E. Gordona, wymaga od wszystkich przekonanych zwolenników jego teorii ciągłego i krytycznego rozeznawania tego co własne, słuszne i edukacyjnie adekwatne.

Jest to wyzwanie trudne, a to przede wszystkim z punktu widzenia wyjściowej i możliwej do przyjęcia interpretacji pojęcia jakości. Samo bowiem pojęcie jakości (tu: jakości edukacji muzycznej), *jako zbiór przymiotów charakteryzujących proces nauczania i uczenia się*<sup>33</sup> jest kategorią na tyle ogólną (i rozpostartą na antypodach, gdzieś pomiędzy absolutną, idealistyczną a realnie istniejącą i mierzalną właściwością), że zasadnie i ostrożnie zarazem jest przyjąć w tym zakresie upośredniony pogląd K. Denka o jakości jako kategorii abstrakcyjnej<sup>34</sup>. Poszukiwana w ten sposób jakość wczesnej edukacji muzycznej, choć sama bezpośrednio niemierzalna, to jednak daje się opisywać i ilościowo wyznaczać jako *wynikowe natężenie oddziałujących na nią najistotniejszych czynników* [predyktorów – dop. PT]<sup>35</sup>. Stąd też wielki nacisk na teoretyczno-empiryczne aspekty analizy istoty predyktorów osiągnięć muzycznych w gordonowskiej pedagogice muzycznej. Oto jedna z najważniejszych propozycji teorii audiacji skierowana do przyszłych nauczycieli, w tym nauczycieli kształcenia zintegrowanego.

Badania takie, skądinąd w jeszcze nieprzekonanej do końca polskiej pedagogice muzycznej, stały się przedmiotem pierwszych istotnych doniesień polskich badaczy<sup>36</sup>. Badania edukacyjne członków PT EEG, wspierane mery-

---

<sup>33</sup> K. Denek, *Efektywność edukacji szkolnej*, s. 99.

<sup>34</sup> Tamże, s. 99.

<sup>35</sup> Tamże, s. 99.

<sup>36</sup> Badania nad naturą zdolności muzycznych jako predyktorów osiągnięć muzycznych uczniów podjęli: B. Kamińska, E. Zwolińska, M. Suświłło, M. Bogdan, H. Kotarska, K. Mikłaszewski, A. Białkowski, B. Bonna. Wielokrotnie w dyskusji powraca problem dającego swoje konsekwencje rozdzielenia edukacji muzycznej małych dzieci w szkolnictwie ogólnokształcącym (w tym nauczaniu wczesnoszkolnym) i formalnej edukacji muzycznej w wyspecjalizowanych szkołach muzycznych (podstawowych, średnich). W moim przekonaniu należy z autentyczną troską myśleć nie tyle o edukacji w szkołach muzycznych (gdzie tylko wąską grupę szczególnie uzdolnionych muzycznie dzieci obejmuje się kształceniem muzycznym), a podjąć wymierny trud ustalania optymalnych warunków ewaluacji w obszarach właśnie

torycznie przez polskich profesorów, trafnie wpisują się w potrzeby polskiej szkoły i na nowo podejmują problematykę natury predyktorów osiągnięć muzycznych z analizą ich współzależności włącznie.

## Podsumowanie

M. Suświłło podkreśla, że to co się dzieje w szkole, w znacznej mierze zależy od nauczyciela i jego kompetencji muzycznych i pedagogicznych. Ich niezbędne kształtowanie odbywa się już w toku studiów nauczycielskich. *Jak się okazuje, przygotowanie nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej w tym zakresie pozostawia wiele do życzenia*<sup>37</sup>. Wyniki badań M. Suświłło wskazały, że jest to bardzo zaniedbany obszar edukacji nauczycielskiej<sup>38</sup>. Sytuację na pewno mogą poprawić konstruktywne propozycje w zakresie specjalistycznych treści zawodowych muzycznego kształcenia nauczycieli. Zawierają je opracowane przez E.A. Zwolińską i M.M. Gawryłkiewicz *Podstawy programowe nauczania muzyki według Edwina E. Gordona*<sup>39</sup>.

Celem niniejszego tekstu nie jest wskazanie niepodważalnych zalet jedyne go gordonowskiego punktu widzenia. Wielość opinii, często dyskutujących ze sobą i komplementarnych względem siebie teorii jest właściwością współczesnej pedagogiki, także pedagogiki muzycznej. Jednak w perspektywie zorientowanego w GTML, choć krytycznego przy tym oglądu badanej rzeczywistości empirycznej<sup>40</sup>, nie sposób przecenić wszystkich tych walorów, dla których po prostu warto podjąć próbę ponownego rozważenia „dydaktycznej opłacalności” ewaluacji w tym kontekście.

Próbuje tę podjąć może każdy, a na pewno ci, od których współpracy powodzenie koniecznych zmian w reformowanym systemie edukacji zależy<sup>41</sup>. O to z pewnością upomni się kiedyś wolna i spontaniczna natura dziecka.

---

ogólnokształcących szkół podstawowych. Jak wskazuje doświadczenie, to tam uczy się większość dzieci, z której wywodzą się potencjalni kandydaci do zawodu nauczycielskiego, w tym edukacji wczesnoszkolnej. Trudno wtedy przyjąć, że realizowana pobieżnie, rzecz można, przy okazji, przez nieprzygotowanych należycie nauczycieli kształcenia zintegrowanego edukacja muzyczna będzie dla potencjalnych przyszłych kandydatów jakimkolwiek wzorem czy trafnym odwołaniem do artystycznych powinności względem ucznia.

<sup>37</sup> M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, s. 205.

<sup>38</sup> Tamże, s. 205.

<sup>39</sup> Por. E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz, *Podstawy programowe nauczania muzyki według Edwina E. Gordona*.

<sup>40</sup> O badaniach własnych nad problematyką głównych predyktorów w muzycznym kształceniu instrumentalnym w świetle metodologiczno-teoretycznych założeń teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona pisałem więcej w innych pracach. Zob. P. Trzos, *Problematyka indywidualnych preferencji barwy instrumentalnej w świetle pedagogiki muzycznej E.E. Gordona*, w: „Studia Pedagogiczno-Artystyczne” t. 4, red. M. Walczak, WPA UAM, Poznań-Kalisz 2004, s. 355-357.

<sup>41</sup> J. Grzesiak, *Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, PWSZ, Konin 2006, s. 31.

**Słowa kluczowe:** ewaluacja, audiacja, wczesnoszkolna edukacja muzyczna, nauczyciel

### **Streszczenie**

W dobie „edukacji otwartej na zmiany” szczególną uwagę zwracają kwestie ewaluacji w obszarach wczesnoszkolnej edukacji muzycznej dziecka. Wiele problemów, z którymi przyszło się zmagać, jest ważnych i wciąż aktualnych. Jednym z nich jest problem doskonalenia istniejącej i kształcenia nowej kadry nauczycielskiej na specjalności: edukacja wczesnoszkolna.

Tekst jest próbą określenia obszarów ewaluacji z uwzględnieniem kontekstu jednej z najbardziej współczesnych *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E.Gordona. Kluczową kategorią ogniskującą względem siebie całość edukacyjnych działań nauczyciela jest audiacja. Rozwój audiacji, jako myślenia muzycznego dziecka powinno być w centrum zainteresowania przyszłych nauczycieli, co stanowić będzie realną wartość obszarów ewaluacji w tym zakresie. To jest intencja skierowana dla wszystkich tych, którym los powszechnej edukacji muzycznej dziecka jest naprawdę bliski.

**Key words:** evaluation, audiation, teacher, musical early school education

### **Summary**

At the time of "education opened to changes", issues of evaluation of child in the areas of musical early school education seem to be matters of special importance. Teachers have to wrestle with a number of important problems that are still relevant today. One of them is the issue of improvement existing as well as future teaching staff of early school education.

The paper aims at providing a detailed description of evaluation fields taking into consideration one of the most crucial theories: *Theory of Music Learning* created by E.E. Gordon. According to that, audiation is the most prominent category that focuses the whole educational activities taken by teachers. Audiation development, as a form of musical thinking of a child, has to be the centre of attention of all future teachers that should constitute a genuine value of evaluation aspects in this range. This intention is directed to all the parties for whom the situation of universal musical education of child is actually very close.