

Wokół teoretycznych podstaw
kształcenia muzycznego

pod redakcją naukową
Andrzeja Michalskiego

Wydawnictwo Athenae Gedanenses

Gdańsk 2014

Tom III

serii

Pedagogika muzyki
Cechy – aksjologia – systematyka

Recenzja

prof. zw. dr Jerzy Kurcz

Redakcja naukowa serii

prof. AM, dr hab. Andrzej Michalski

Redakcja językowa

Monika Żmudzka-Brodnicka

Skład komputerowy i projekt okładki

Monika Żmudzka-Brodnicka

Druk

POZKAL Inowrocław

www.pozkal.pl

Publikacja dofinansowana ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego
na działalność statutową Wydziału Dyrygentury Chóralnej,
Muzyki Kościelnej, Edukacji Muzycznej, Rytmiki i Jazzu
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 III) 978-83-937869-8-5

Wydawnictwo Athenae Gedanenses

www.athenaegedanenses.pl

e-mail: wydawnictwo@athenaegedanenses.pl

Spis treści

Słowo wstępne	7
---------------------	---

Część I

SZKOŁA – PROGRAM – NAUCZYCIEL W EDUKACJI MUZYKI

Anna Janosz

Historia wychowania muzycznego w kontekście pieśni patriotycznych w polskich programach nauczania	11
--	----

Ewa Kumik

Ewolucja planów nauczania w polskich szkołach muzycznych w świetle wybranych rozporządzeń oświatowych po 1999 roku	33
---	----

Paweł A. Trzos

Społeczno-kulturowe wymiary wczesnej edukacji muzycznej	51
---	----

Anna Łuczak

Wspomagająca rola działań muzycznych w kształtowaniu wybranych pojęć matematycznych z zakresu zbiorów i ich klasyfikacji w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej	67
---	----

Dominika Lenska

Jedność muzyki ludowej, śpiewu i solmizacji relatywnej w kontekście współczesnego nauczania muzyki	91
---	----

Ewa Parkita

Formy muzycznych oddziaływań edukacyjnych w społeczeństwie informacyjnym	101
---	-----

Katarzyna Kierzkowska

Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana a gotowość szkolna dziecka	111
--	-----

Część II
ZAGADNIENIA DYDAKTYCZNE I PROGRAMOWE

Ewa A. Zwolińska	
Zastosowanie teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona	
w kształceniu nauczycieli	127
Anna Pyda-Grajpel	
Hellenistyczne, pedagogiczne i muzyczne źródła metody Dalcroze'a	143
Małgorzata Kupsik	
O istocie Rytmiki	157
Elżbieta Frołowicz	
W poszukiwaniu nowych sensów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej	167
Anna Szarapka	
Problemy pianistyki polskiej w świetle wykładu Władysława Walentynowicza ...	181
Anna Waluga	
Wykorzystanie śpiewu w percepcji dzieła muzycznego i jego rola	
w świadomym odbiorze utworów różnych stylów i epok	193
Anna Szalek	
<i>Bycie sobą</i> – w poszukiwaniu kreatora dźwięków w szkole ogólnokształcącej	203
Beata Bonna	
Muzyka i edukacja muzyczna w opiniach ludzi trzeciego wieku	211
Beata Michalak	
Kompozytorzy XX wieku a edukacja muzyczna. Wybrane przykłady	227
Joanna Glenc	
Rola amatorskiego ruchu śpiewaczego w kształtowaniu życia kulturalnego	
społeczności lokalnych na podstawie działalności	
wybranych chórów amatorskich Okręgu Rybnickiego	237
Informacje o autorach	245

Społeczno-kulturowe wymiary wczesnej edukacji muzycznej

Wprowadzenie

W TEKŚCIE tym podejmowanych jest kilka zagadnień, które wynikają z dłuższej refleksji autora nad tożsamością pedagogiki muzyki jako społecznej nauki o edukacji muzycznej¹. Odnoszą się one także do osobistych przekonań wielu edukatorów muzyki i warunków postrzegania przez nich współczesnych problemów edukacji muzycznej dziecka. Refleksję tę uzasadnia kierunek myślenia, który nawiązuje do nowoczesnego kontekstu edukacji receptywnie orientującej na nowość i wielość (heterogeniczność), nierzadko stawiając odpór znanym (bardziej lub mniej) przyzwyczajeniom czy wręcz stereotypom. Wiele z nich lokuje się w konstruktach osobistej wiedzy o edukacji muzycznej, a poprzez codzienne doświadczenie znaczeń dorobku muzycznej kultury, w tym wartości i wzorów osób ją tworzących, naświetlana jest przestrzeń społeczno-kulturowa współczesnej edukacji muzycznej².

Wiele ze znanych kategorii pojęciowych pedagogiki muzyki znajduje swoje współczesne naświetlenia w optyce współczesnych paradygmatów, które Andrzej Michalski ogniskuje wokół systemowych i aksjologicznych kryteriów analizy tożsamości współczesnej nauki o edukacji muzycznej³. Jak uważa Michalski, takie rekonceptualizacje przedmiotu i pola teoretycznego współczesnej pedagogiki muzyki mają szansę na swoje paradygmaty, stając się powszechnymi elementami szerokich działań pedagogiki opisowej w obszarze wszechstronnej praktyki muzycznej⁴. Okazuje się, że to właśnie „nowoczesność radykalnie przekształca charakter życia codziennego

¹ Zob. P. A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012.

² Tekst niniejszy jest kontynuacją i rozwinięciem wcześniejszego opracowania poświęconemu wybranym konstruktom wiedzy osobistej ujętej jako istotny przedmiot badania w ramach pedagogiki muzyki jako dyscypliny nauk o edukacji. Por. P. Trzos, *Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań*, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, red. nauk. A. Michalski, Gdańsk 2012, s. 144–163. Tom I serii „Pedagogika muzyki. Cechy. Aksjologia. Systematyka”.

³ A. Michalski, *Teoretyczne podstawy pedagogiki muzyki*, [w] *Tożsamość...*, s. 70–73.

⁴ *Ibidem*, s. 73.

i zmienia najbardziej osobiste doświadczenia człowieka”⁵. Sprawa wydaje się pilna i często zaskakuje nas samych, może właśnie dlatego, że rzeczywiście dzieje się tak, jak zauważył Anthony Giddens, że „nowoczesny świat [po prostu – P. T.] ucieka: nie tylko tempo zmian jest nieporównywalnie szybsze niż w przypadku jakiegokolwiek wcześniejszego systemu, ale niespotykany jest także ich zasięg i radykalny wpływ, jaki wywierają na zastane praktyki i zachowania społeczne”⁶.

Dodatkowo wysoce dynamicznie zmieniają się lansowane priorytety społeczne, wartości, role i działania instytucji edukacyjnych, jak i poziom zaawansowania technologicznego i komunikacyjnego współczesnych szkół (zarówno muzycznych, jak ogólnokształcących). „Zadawany” kontekst nowoczesnego (bądź – jak sam to określa Giddens – „poźnonowoczesnego”, „wysokonowoczesnego”) społeczeństwa⁷, sprawia, że w badaniach nad tożsamością pedagogiki muzyki trzeba odwołać się do czynnika społeczno-kulturowych wymiarów edukacji, gdzie refleksyjność osobowych podmiotów – twórców i odbiorców kultury – odnosi się między innymi do rewizyjnego oraz nierzadko wątpliwego stosunku do obiektywnej wiedzy i zastanej rzeczywistości⁸. Stąd uwagę koncentruje na sobie, w mym osadzie słusznie, konstrukt osobistej wiedzy ujętej jako ważny przedmiot badań pedagogiki muzyki⁹. Owe „zadanie” nowoczesnej tożsamości jednostek, zdaniem Giddensa, powoduje, że nie jest ona wynikiem ciągłości, „[...] ale czymś co musi być rutynowo wytwarzane i podtrzymywane przez refleksyjnie działającą jednostkę”. To wszystko podlega refleksji i subiektywnemu ocenianiu, także wtedy, gdy mowa jest o zwykłych codziennych doświadczeniach i osobistych interpretacjach ważnych zdarzeń. Konstrukty potoczności w społecznej praktyce edukacji muzycznej mogą ewaluować, tak jak codzienność, w jakiej żyjemy może powodować zmienność indywidualnej tożsamości¹⁰, jako że wszelka „stagnacja jest pułapką”¹¹ we współczesnym „płynnym” i heterogenicznym kulturowo świecie¹².

⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulczycka, Warszawa 2001, s. 3.

⁶ *Ibidem*, s. 23.

⁷ Por. M. Bogunia-Borowska, *Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 63.

⁸ *Ibidem*, s. 68.

⁹ Por. P. Trzos, *Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka...*, s. 144–163.

¹⁰ *Ibidem*, s. 67–68.

¹¹ E. Grzeszczyk, *Sukces – amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa 2003, s. 120.

¹² Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006.

Społeczno-kulturowe wymiary edukacji muzycznej – wybrane kategorie

W odniesieniu do analizowanych problemów rekonstruowania wiedzy¹³ podmiotów stanowiących społeczno-kulturowy sens edukacji muzycznej można rozważyć kilka trudności zogniskowanych wokół pytań:

- w jaki sposób podmioty edukacji strukturalizują oraz interpretują własne (wspólne) doświadczenia muzyczne?
- jakimi posługują się interpretacjami ważnych dla siebie pojęć i zdarzeń muzycznych?
- na czym polegać może pochodzenie społeczne wiedzy muzycznej o podstawach edukacji muzycznej?
- w jakie relacje wchodzi podmioty i na ile rezultaty wzajemnych interakcji w środowiskach edukacji muzycznej mogą mieć charakter normatywny?

Zwrócono uwagę na wybrane kategorie, które wyraźnie eksponują się w optyce społeczno-kulturowego wymiaru rzeczywistości edukacyjnej w tym zakresie. Kategorie te ogniskują się wokół:

- osób i ich roli we współpodmiotowej rekonstrukcji społecznego sensu edukacji muzycznej (dziecko wobec naturalnych środowisk wychowawczych),
- specyficznych dla dydaktyki muzyki relacji społecznych w edukacji dziecka (zwłaszcza w odniesieniu do zespołowych form muzykowania – interakcji zogniskowanych czy relacji „twarzą w twarz” w indywidualnych formach nauczania muzyki),
- społecznego charakteru wiedzy o podstawach edukacji muzycznej.

Próbę syntetycznego uchwycenia eksponowanych kategorii badawczych z jednoczesnym naświetleniem teoretycznego pola takiej analizy przedstawiono poniżej w tabeli 1.

¹³ Wciąż powracam do kluczowego założenia, że wiedzę osobistą (determinującą ostatecznie pedagogię nauczycieli muzyki) warto uczynić przedmiotem badań nad tożsamością współczesnej pedagogiki muzyki. Podstawy, jakimi kierowałem się, formułując takie założenie przedstawiłem w pracy *Codzienność we wczesnej edukacji muzycznej*, odwołując się wielokrotnie do interdyscyplinarnych implikacji nauk o edukacji.

Tabela 1. Społeczno-kulturowe wymiary edukacji muzycznej – wybrane kategorie

Kategorie teoretyczne		
Osoby	Relacje społeczne	Wiedza
<ul style="list-style-type: none"> – Kultura a Inkulturacja. – Inkulturacja a Edukacja. 	<ul style="list-style-type: none"> – Interakcje zogniskowane w nauczaniu muzyki. 	<ul style="list-style-type: none"> – Wiedza przed naukowa, nar-racyjna, potoczna o edukacji muzycznej.
Osoby	Relacje społeczne	Wiedza
<ul style="list-style-type: none"> – Inkulturacja muzyczna jako podstawa procesu audiacji (rola osób, środowisk, zdarzeń). – Środowiskowy kontekst kształtowania języka muzycznego. – Podmiotowość jednostek w procesach naturalnego wrastania w kulturę muzyczną oraz procesach uspołecz-niania [1]. – Wzory osobowe w edukacji muzycznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Specyfika relacji „twarzą w twarz” w dydaktyce przedmiotu (zwłaszcza nauki gry na instrumencie). – Fenomenologia wychowania w relacjach „spotkania” pomiędzy podmiotami edukacji muzycznej. – Wspólne muzykowanie a dynamika małych grup. – Instytucjonalne (w tym rodzinne, szkolne) wzorce oczekiwani wobec praktyki edukacji muzycznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Społeczne pochodzenie wie-dzy muzycznej. – Epizodyczne, semantyczne i hybrydowe elementy wiedzy o społecznej praktyce edukacji muzycznej.
Zaplecze teoretyczne	Zaplecze teoretyczne	Zaplecze teoretyczne
<p>Wychodząc od komplementar-nego ujęcia kategorii Edukacji i Kultury oraz procesu eduka-cyjnego inkulturacji jako rezul-tatu „wrastania w kulturę” [2], uwagę koncentruje się na mu-zycznym-rozwojowej konceptu-alizacji tej kategorii pojęciowej E. E. Gordona [3]. Kluczowe znaczenie przypisuje on roli osób i ich praktyk w rozwijaniu struktur języka muzycznego dziecka [4]. To, co jest spo-łeczno-kulturowym kapitałem muzycznego środowiska, w którym dziecko wzrasta, wiąże się z ciągłym „stawaniem się” członków rodziny, komu-nikujących się ze sobą i rekonstruujących sobie znany kod idiomów muzycz-nych [5]. Można myśleć wtedy, stosując – za P. Bourdieu – kategorię „habitusu”, o znacze-niu bycia podmiotem w stawianiu się „muzycznych habitusów”.</p>	<p>Inspirację myślą A. Schütza nad wpływem doświadczenia „wzajemnie zestrojonych relacji społecznych” pomiędzy nauczycielami muzyki, uczniami, kompozytorami i wykonaw-cami ich dzieł prowadzi do eseju <i>Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych</i> [8]. Odniesienia do analizowanych, specyficznych dla dydaktyki muzyki, społecznych relacji „twarzą w twarz”, poza reflek-sją A. Schütza [9], inspiruje tak-że namysł przedstawiciela tzw. socjologii dnia codziennego E. Goffmana. Poza wskaza-niem specyfiki społecznych relacji „twarzą w twarz” namysł E. Goffmana sugeruje, że ja-kosć interakcji zogniskowanych w sytuacji opisywanej cechami „spotkania” reguluje interpre-tację nie tylko zdarzeń tych „czysto fizycznych”, ale też osobistych wysiłków i dążeń ludzi [10].</p>	<p>Jak sądzi K. Ablewicz, to przednaukowe i potoczne „bycie w świecie” jest istotą do-świadczenia życia codziennego jako naturalnego i pierwszego źródła wiedzy [12]. W takiej perspektywie, dzięki zdolno-ściom swojej natury, człowiek może uchwycić swój udział w życiu codziennym jako moż-liwy przedmiot poznania. A. Schütz wskazuje też na „społeczne pochodzenie” wiedzy muzycznej, wydzielając właściwe „schematy odniesie-nia” (w tym charakterystyczne dla komunikowalności myśli muzycznej „schematy ekspre-sji” i „schematy interpretacji”) [13].</p> <p>Utrwalane w pedagogiach potocznych nauczycieli muzyki modele pedagoga rozumiane-go, za D. Fish i H. Broekma-nem, jako „profesjonalnego mistrza” korespondują z podobnymi koncepcjami</p>

<p>Pojęcie podmiotowości budzi jednak wiele poważnych uwag co do konieczności jego precyzowania. Mam na uwadze nie tylko analizę postaci (rodziców, innych muzyków, wykonawców, uczniów, nauczycieli), ale głównie ich znaczenie w relacjach pomiędzy indywidualnymi i społecznymi i elementami wiedzy osobistej jednostek, którą można by, używając słów M. Kohli, określić jako podobieństwo jakiejś wszechstronnej „teorii siebie” [6]. Tak analizowana wiedza osobista konkretnych podmiotów-jednostek, oprócz reprezentacji ważnych dla nich epizodów, ma też dostęp do realiów życia zbiorowości społecznych [7] jak rodzina, muzykujący rówieśnicy, formacje muzyczne, zespoły, kultury muzyczne etc.</p>	<p>Implikuje to wątki refleksji nad biograficznymi (epizodycznymi) schematami działania edukatorów muzyki, dzięki którym człowiek próbuje aktywnie modelować i interpretować swój udział w społecznej praktyce edukacji muzycznej. Podążając za instytucjonalnie ukształtowanymi wzorcami oczekiwań, choćby w podstawowej instytucji społecznej, jaką jest rodzina, dziecko interpretuje codzienne relacje i ich znaczenie w doświadczeniu edukacji muzycznej. Dotyczy to choćby np. asymilowania lansowanej ścieżki kariery muzycznej czy udziału w procesach habilitacji zawodowej w świecie wykwalifikowanych już muzyków [11].</p>	<p>„refleksyjnego praktyka”, gdzie potoczna wiedza o edukacji muzycznej ugruntowana jest właśnie praktyką codzienną środowisk nauczycieli [14].</p>
--	--	---

[1] M. Kohli, *Biografia: relacja, tekst, metoda*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2012, s. 128–129.

[2] Mam na uwadze namysł Zbigniewa Kwiecińskiego, według którego proces inkulturacji, obok innych procesów edukacyjnych, stanowi łącznie szeroko pojętą edukację, na kształt aktywnego modelu określanego przez niego dziesięciościanem edukacyjnym. W centrum edukacyjnych (i wszechstronnych) oddziaływań lokuje się kształtowaną przez te procesy osobowość dziecka. Por. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 2002, s. 15; T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, s. 236–237.

[3] Zob. E. E. Gordon, *Learning Sequences In Music. Skill, Content and Patterns. A music learning theory*, Chicago 1980.

[4] Por. także E. A. Zwolińska, *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Bydgoszcz 2013, s. 31.

[5] Zdaniem Wojciecha J. Burszty, koresponduje to z wysiłkiem weryfikacji wiedzy osobistej „[...] o tym, jak spostrzeżenia i pojęcia zrosły się z określeniami i częściami mowy języka rodzimego, którym od urodzenia władamy i w którym myślimy na co dzień”. Cyt. za W. J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 60. Antropologiczny punkt odniesienia staje się możliwym wsparciem rozumienia roli podmiotów rodziny w codziennym przeżywaniu świata muzycznych myśli transponujących zakodowane wzory leksykalne, syntaktyczne, semiotyczne rodzimej kultury muzycznego otoczenia (np. rodziny). Jak pisze E. A. Zwolińska, to właśnie rodzice są aktywnymi nauczycielami języka mowy, wprowadzając korekty fonetyczne, semantyczne, gramatyczne wypowiedzi swoich dzieci. Por. E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011, s. 259.

[6] M. Kohli, *op. cit.*, s. 129.

[7] *Ibidem*.

- [8] Por. A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. IV, Kraków 2008, s. 232–240.
- [9] Mowa o esejach A. Schütza, *Powracający do domu oraz Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych*.
- [10] E. Goffman, *Pierwotne ramy interpretacji*, [w:] *Kryzys i schizma*, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984, s. 363–365. Por. także: A. Malewska-Szałygin, *Zarys tradycji stosowania pojęcia „wiedza potoczna”*, „Etnografia Polska”, XXXIX (1–2) (1995), s. 55–56; E. Goffman, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, przeł. P. Tomanek, seria: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. XIV, Kraków 2010.
- [11] Por. F. Schütz, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2012, s. 155–158.
- [12] K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstany pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 36–38.
- [13] A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej...*, s. 232–239.
- [14] Por. R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej*, Warszawa 2002, s. 105.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury.

Refleksja dalsza traktowana jest jako próba odniesienia się do powyższych kategorii teoretycznych w świetle socjokulturowego myślenia o codzienności edukacji muzycznej dziecka. Ważną rolę przypisuje się w nim zdarzeniom społecznym opisywanym w odniesieniu do: uczestników (dziecko, rodzic, nauczyciel, rówieśnik, środowisko), relacji (partnerstwa, mistrz-uczeń, relacje „twarzą w twarz”, interakcji zogniskowanych, spotkań w ramach małych grup) czy otoczenia społecznego (kontekstu, reform, roli „kibicujących”), w jakim przyszło nam działać.

Rodzina jako naturalne środowisko edukacji muzycznej dziecka

Jedną z ważnych stron rozważania zjawisk edukacji dziecka są „procesy naturalnego wrastania jednostki w najbardziej pierwotną grupę społeczną, jaką jest rodzina”¹⁴. Teresa Hejnicka-Bezwińska zauważyła, że przez rodzinę i jej kulturowe zakorzenienie jednostka ma dostęp do aktualnej oferty kulturowej rodzimego otoczenia, co nadaje sens wspólnotcie rodzinnej w edukacji¹⁵.

Rodzina, jako naturalne środowisko edukacji dziecka, pierwsza i najsilniej inkulturuje także muzycznie. Ten pierwszy etap i proces w rozwoju muzycznego zależy od jakości muzycznego oddziaływania w środowisku rodzinnym. Oddziaływanie to polega na wprowadzeniu dziecka w codzienną kulturę muzyczną najbliższego otoczenia w celu oswojenia go z głównymi jej atrybutami, jak choćby: tonalnością, metrycznością, stylem ekspresji, percepcją języka komunikacji muzycznej.

¹⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 223.

¹⁵ *Ibidem*, s. 223–225.

Ewa A. Zwolińska zauważyła, że w kategoriach krytycznego rozwijania myślenia w muzyce (*audiation*) pojmowanego jako wysoce zindywidualizowanego interpretowania znaczeń muzycznych, zauważalna jest także potrzeba budowania jakiegoś idealnego obrazu siebie¹⁶. Proces ten, związany właśnie z inkulturacją, dotyczy dorobku naturalnego środowiska edukacji, w jakim żyją. Choć oczywiście dzieje się to z różną dynamiką, to jednak oddziaływania te zawsze mają charakter społeczny, determinowany rodzajem relacji zogniskowanych pomiędzy członkami rodziny oraz jakością rekonstruowania społecznie pochodzącej, a zarazem ich wspólnej, wiedzy muzycznej. Dorobek ten wiąże się także z aktywnością członków rodziny, w jakimś sensie często zdeterminowaną wielokulturowością i wieloma dostępnymi „opcjami” muzycznego zaangażowania w różne nurty muzycznej (choć nie zawsze tzw. wysokiej) kultury, jak: rap, reggae, blues, jazz, muzyka popularna¹⁷. Czym jest zatem inkulturacja muzyczna i jakie znaczenie przypada w tym procesie rodzinie dziecka?

Inkultuacja (*inkulturation*) jest procesem edukacyjnym. Jest pierwszym procesem codziennego włączania dziecka w rodzimą kulturę muzyczną. Proces inkultuacji zaczyna się zaraz po urodzeniu, a w przypadku edukacji niemowląt i dzieci trwa do około 3. roku życia. Jest okres oddziaływań o charakterze nieformalnym, nieustrukturalizowanym, których kierunek, natężenie i różnorodność zależy właśnie od rodziny. Inkultuowanie muzyczne w rodzinie na co dzień może przybierać postać zadań polegających między innymi na:

- pobudzaniu myślenia muzycznego poprzez prezentacje różnych sposobów wykonywania przykładów muzycznych,
- słuchaniu materiału muzycznego (piosenek) zróżnicowanego tonalnie i rytmicznie, wykonywanego głosem, dodatkowo z elementami ruchu,
- wywoływanie w dziecku reakcji (różnych, w tym mimicznych, ruchowych, głosowych) z troską o pielęgnowanie raczej intencji niż tylko uwagi¹⁸.

W późniejszych etapach edukacji muzycznej dziecka mamy także do czynienia z kierowaniem nieformalnym. Dotyczy to edukacji w domu i przedszkolnej, gdzie rozwijana przez rodziców, a wspomaganych przez nauczycieli, muzykalność dziecka polega na utrwalaniu umiejętności inkulturacyjnych, a także rozwijaniu imitacji i asymilacji.

Inkultuacja [nazywana czasami także *akulturacją* z jęz. ang. – P.T.], jest dokładnie tym samym procesem, który polega na „zanurzeniu dziecka w kulturę najbliższego środowiska”¹⁹. Posługując się określeniem inkultuacji²⁰, trzeba zwrócić

¹⁶ E. A. Zwolińska, *Audiacja...*, s. 190.

¹⁷ *Ibidem*, s. 190.

¹⁸ Por. E. A. Zwolińska, M. M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Ucznienia się Muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007, s. 15.

¹⁹ *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 2000, s. 212.

²⁰ Według Edwina E. Gordona, inkultuacja jest pierwszym typem audiacji obejmującym okres życia dziecka od narodzin do 3.–4. roku życia.

dotatkowo uwagę na możliwość, jak zauważyła Ewa A. Zwolińska, pejoratywnej interpretacji określenia akulturacji jako zjawiska odpowiadającego *przeciw-akulturacji*²¹. Dziecko nie rodzi się dostosowane do świata zewnętrznego, ale od pierwszych chwil życia to ze świata absorbuje, przyswaja sobie najbliższą kulturę muzyczną, w której się urodziło i jest osadzone²². Rola rodziny jako społecznego środowiska dziecka jest nie do przecenienia właśnie w tym okresie.

Komplementarność znaczeń inkulturacji, jako naturalnego procesu rozwoju osobowości kulturowej dziecka²³, zdaje się dodatkowo naświetlać w pespektywach epistemologicznej potrzeby dyskursu o istocie ludzkiej jako: rezultacie wrastania w kulturę²⁴, uczestniku relacji społecznych i podmiocie autonomicznych wyborów wartości związanych nie tylko przecież ze sztuką. Szeroki kontekst odczytywania społecznej roli rodziny w inkulturowaniu muzycznych dziecka zdają się kształtować kluczowe odniesienia do aktywnego modelu edukacji Zbigniewa Kwiecińskiego *dzieśięciościanu edukacyjnego*²⁵.

Według Edwina E. Gordona, procesy edukacji nieformalnej w rodzinie mają charakter ewidentnie społeczny i polegają na wspólnym kształtowaniu celowych reakcji dziecka na różnorodność bodźców muzycznych, z wykorzystaniem późniejszych jego umiejętności imitacyjnych i asymilacyjnych. Intencjonalność oddziaływań członków rodziny tym okresie powinna prowadzić przez oswojenie dzieci z idiomami muzyki najbliższego otoczenia²⁶. Niepowtarzalność tego procesu polega na pełnionej funkcji w sekwencyjnej koncepcji rozwoju muzycznego według Edwina E. Gordona. Przez osadzenie naśladowającego dziecka w określonym otoczeniu społeczno-kulturowym²⁷, za pośrednictwem muzyki proces inkulturacji immanentnie kształtu-

²¹ E. A. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, Bydgoszcz 2004, s. 35–40.

²² Metaforyczna forma myśli Barry'ego Schwartz – „ludzie rodzą się w określonym otoczeniu kulturowym [...]” jako sieci dróg i bezdroży kulturowych – zwraca uwagę na osobliwość procesu osadzenia i poruszania się dziecka od pierwszych chwil życia w dorobku rodzimej kultury. Por. B. Schwartz, *The battle for human nature. Science, morality and modern*, New York 1986, za: J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, s. 16–17. W wyniku inkulturacji, czy – jak pisze Józef Koziński – kulturyzacji, człowiek od pierwszych chwil życia przyswaja materialne i symboliczne wytwory najbliższego środowiska kulturowego, internalizuje jego dorobek w celu kształtowania własnej, chłonnej i zarazem twórczej kulturowo osobowości. Zob. J. Koziński, *op. cit.*, s. 19–20.

²³ T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, s. 223.

²⁴ Z. Kwieciński, *op. cit.*, s. 15.

²⁵ Proces inkulturacji, obok innych procesów edukacyjnych, stanowi łącznie szeroko pojętą edukację, tworząc dziesięciościan (dekader) edukacyjny, w środku którego odnaleźć można kształtowaną przez te procesy osobowość człowieka. Por. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji...*, s. 15; T. Hejnica-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki...*, s. 236–237.

²⁶ *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Warszawa 1995, s. 117.

²⁷ Jerome Bruner zauważył, że dzieci zdradzają zdumiewająco silne „predyspozycje kulturowe, wrażliwość i wolę obserwowania i zarazem samoistnego naśladowania czynności rodziców i rówieśników”. Z drugiej za to strony, dorośli wykazują konsekwentnie, jak utrzy-

je już od najmłodszych lat kompetencje i tożsamość kulturową rozwijającego się muzycznie podmiotu.

Społeczny charakter muzycznych oddziaływań w edukacji dziecka

Poza samą aktywnością muzyczną członków rodziny, jakość i sprawność posługiwania się przez dziecko znaczeniami muzycznymi stymulowana jest dodatkowo za sprawą wpływów kultury masowej i innych użytkowych środków sztuki muzycznej. Choć, co zauważył Fred Inglis, nie tak dawno jeszcze sztuka wysoka przeciwstawiana była kulturze popularnej²⁸, to jednak postmodernistyczne wpływy w świecie edukacji i kultury podsycają odczuwaną – już dość wyraźnie – potrzebę poszerzania, miksovania i aktywizowania obszarów mniej konwencjonalnych mieszanek popkultury²⁹. Zjawisko to dotyka także obszarów współczesnej edukacji dziecka. Odbywa się to niekiedy w klimacie wątpliwości wobec wpływów muzyki rozrywkowej, popularnej i często wyraźnego deprecjonowania jej przez nauczycieli nostalgicznie, jak stwierdziła Ewa A. Zwolińska, wspominających czasy „dominującego paradygmatu sankcjonującego głównie klasyczne dzieła np. Bacha, Beethovena jako przykładów szczytowych wartości muzyki”³⁰. Dzieje się to w zasadzie na co dzień, także wtedy, gdy znane nauczycielom ze szkoły znaczenia i wartości kultury wysokiej są artykułowane nawykowo. Takie jednak postawy są często narażone na konfrontację, a nierzadko kontestację ludzi młodych, którzy są gotowi całkiem „zastąpić autorytet »znaczących dorosłych«³¹ czy też bohaterów wywodzących się z kultury wysokiej – własnymi modelami zachowania lub kultem bohaterów z kultury popularnej”³². To może doprowadzić do stanu, że ten sposób konstruowanej muzycznej wiedzy dziecka czyni ją (bądź tak ją naświetla) w jakiś sposób bardziej predestynowaną do tego, aby stać się możliwym wzorem dla siebie i innych niż wiedza pochodząca z innych źródeł³³. Dużą rolę w tym procesie odgrywają właśnie środowiska społeczne konkretnych osób, które depozytem swoich doświadczeń, myśli i działań świadczą o pożądanym przez młodych ludzi wartościach i źródłach tworzonej społecznie wiedzy muzycznej.

mują Ann C. Kruger i Michael Tomasello, typową dla gatunku ludzkiego swoistą „gotowość pedagogiczną”, by wykorzystywać naturalną, autentyczną i spontaniczną, zdaniem J. Brunera, skłonność dziecka do naśladowania. Por. A. C. Kruger, M. Tomasello, *Cultural Learning and Learning Culture*, [w:] *Handbook of Education and Human Development*, Oxford–Blackwell 1996. Za: J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2012, s. 74–75.

²⁸ Por. F. Inglis, *Kultura*, przeł. M. Stolarska, Warszawa 2007, s. 173.

²⁹ E. A. Zwolińska, *Audiacja...*, s. 197

³⁰ *Ibidem*, s. 197.

³¹ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 1978, s. 56–58.

³² B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 155.

³³ A. Schütz, *O wielości światów...*, s. 232.

Różnic w społecznym interpretowaniu problemów wczesnej edukacji muzycznej, jak się okazuje, jest wiele, co pozwala tłumaczyć, że poziom i rodzaj doświadczeń społecznych podmiotów edukacji w tym zakresie jest także mocno zróżnicowany. Można wyczuć tę na co dzień doświadczaną (szeroką) specyfikę społecznej praktyki edukacji muzycznej³⁴, do tego stopnia nacechowaną wieloma oczywistymi i zarazem trwałymi praktykami, że niejednokrotnie trudno je dostrzec i wyartykułować³⁵, a co dopiero analizować w przejrzystych (i konfrontujących często ze sobą) kategoriach empirii i potoczności.

Silnie zwraca tu uwagę problem różnic doświadczania świata kultury i edukacji opisywanego w sensie społecznym (nie zawsze uwzględnianych w teoretyzowaniu o edukacji muzycznej) oraz zdroworozsądkowego o niej myślenia w środowiskach edukatorów muzyki³⁶. Używając słów Brunera, można mówić bowiem o pewnej „podstawowej dolegliwości”, która sprawia, że odmienność stosowanych potocznych pojęć, semantycznych odniesień, praktyk i środków prywatnych pedagogii nauczycieli muzyki jest na tyle powszechna i trwale wpisana w materię życia codziennego instytucji, że „zwykliśmy jej po prostu nie zauważać, co więcej, nawet nie udaje nam się jej odkryć, prawie jak w angielskim przysłowiu o rybie, która wodę odkrywa jako ostatnia”³⁷. Warto o tym pamiętać, choćby z tego powodu, że istotnie wiele jest podmiotów, które aktywnie uczestniczą w społecznej praktyce edukacji muzycznej dziecka. Poza powszechną szkołą ogólnokształcącą w proces edukacyjny zaangażowane są także: specjalistyczne szkoły muzyczne I i II stopnia, oświatowe placówki edukacji pozaszkolnej (jak choćby młodzieżowe domy kultury), podmioty promocji kultury (domy kultury, fundacje), nieformalny ruch muzyczny, stowarzyszenia muzyczne, orkiestry oraz indywidualna praktyka prywatnego nauczania. Główne osobliwości takich podmiotów instytucjonalno-środowiskowych różnicują ich działalność ogniskując się między innymi wokół takich aspektów:

- różnorodności stosowania sposobów pomiaru i oceny osiągnięć muzycznych (w tym osiągnięć w nauce gry na dętych instrumentach muzycznych)³⁸,
- organizacji nauki muzyki z uwzględnieniem indywidualnych różnic efektywności kształcenia,
- odmienności roli, jaką pełni nauczyciel i instruktor muzyki (od inspiratora do mistrza),

³⁴ Znaczenie analizy (edukacyjnej, teoretycznej, empirycznej) praktyki edukacji muzycznej wyraźnie podkreśla Andrzej Michalski, który jednocześnie naświetla tę refleksję w optyce kluczowych, jego zdaniem, systemowych i aksjologicznych paradygmatów współczesnej pedagogiki muzyki. Por. A. Michalski, *op. cit.*, s. 70–73.

³⁵ Ten aspekt funkcjonowania przyzwyczajień w potocznych pedagogiach nauczycieli rozwija J. Bruner, *op. cit.*, s. 72.

³⁶ Por. P. A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej...*

³⁷ J. Bruner, *op. cit.*, s. 72.

³⁸ Por. badania wcześniejsze Pawła A. Trzosa. Por. idem, *Preferencje barwy dźwięku instrumentalnego i poziom zdolności muzycznych w nauce gry na instrumencie dętym. Badania nad adaptacją Teorią uczenia się muzyki E. E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin 2009, s. 144–183.

- odmienności instytucjonalnych (środowiskowych) wzorów oczekiwań,
- wielostronnej aktywności nauczyciela muzyki, w tym działalności badawczej³⁹,
- odmienność postrzegania dziecka jako partnera edukacji (nie rzadko jest to związane z modelem pedagogii potocznych, jakie stosują już nauczyciele pracując w takich, a nie innych środowiskach),
 - specyfika kształtowania „interakcji zogniskowanych”⁴⁰ w małych grupach (jak choćby: w klasie szkolnej, grupie tanecznej, kwintecie akordeonowym, czy jeszcze mniejszych jak duet instrumentalny, relacja uczeń-mistrz, taniec w parze, gdzie pomiędzy dwiema osobami dominuje charakterystyka interakcja „twarzą w twarz”⁴¹. Ze względu na instytucjonalną odmienność warunków funkcjonowania muzycznych małych grup interakcjom zogniskowanym w nauce muzyki towarzyszy wyjątkowa, używając określenia Ervinga Goffmana, „logika wspólnotowości” (*we rationale*)⁴², a więc poczucie wspólnego wykonywania przez kilkoro ludzi jednej rzeczy w tym samym czasie⁴³. To wyraźnie polaryzuje strumień uwagi wokół interakcji zogniskowanych i tym samym relacji nauczyciel-uczeń (zwłaszcza w codzienności szkoły muzycznej).
 - definiowane strategie działań szkoły w środowisku lokalnym,
 - priorytetowe cele, jakie stawiają sobie nauczyciele, realizując program nauczania muzyki,
 - strategie rekrutacji uczniów do nauki (to głównie dotyczy środowisk poza szkolnictwem ogólnokształcącym, w których statutowo wyznaczone kryterium powszechności nauki jest decydujące).

Epizodyczne i semantyczne elementy wiedzy o edukacji muzycznej dziecka

Ogólna wiedza osobista porządkuje doświadczenia nauczycieli muzyki powstałe na podstawie doświadczeń i utrwalonych ich interpretacji „w bezpośrednim odniesieniu do konkretnych sytuacji”⁴⁴. Takie epizodyczne formy gromadzenia faktów wiedzy i tworzenia subiektywnych znaczeń mają szczególne znaczenie jako „pierw-

³⁹ Pisze o tym także Maciej Kołodziejski, zwracając uwagę na rolę nauczyciela muzyki jako diagnosty, badacza i interpretatora codzienności procesu rozwoju muzycznego w pracach: M. Kołodziejski, *Music Teacher as a Researcher of Educational Process*, [w:] *Muzikas Zinetne Sodien: Pastavigais un Mainigais. Zinatnisko rakstu krajums IV*, red. E. Daugulis, Latvia 2012. Także: M. Kołodziejski, *Extracurricular music and dance classes as a determining factor in the development of music aptitudes in younger students as shown in a longitudinal study*, [w:] *Muzikas Zinetne Sodien...*

⁴⁰ E. Goffman, *Spotkania...*, s. 4.

⁴¹ *Ibidem*, s. 4–9. Por. także A. Schütz, *O wielości światów...*, s. 224–238.

⁴² *Ibidem*, s. 12.

⁴³ Mówiąc słowami M. Webera, „działania ludzi w swoim przebiegu muszą być wzajemnie na siebie zorientowane”. A. Schütz, *O wielości światów...*, s. 226.

⁴⁴ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2011, s. 103.

szoplanowa forma nadawania sensu ludzkiemu doświadczeniu”⁴⁵. Przy czym rola narracyjnych znaczeń badanych nauczycieli muzyki procesualnie wiąże się właśnie z organizacją ich doświadczeń świata edukacji umiejscowionych, jak zauważył w innym opracowaniu D. Polkinghorne, w czasie i w konkretnych epizodach⁴⁶. Badania własne ujawniły sytuacje, gdzie większość uzyskanych wypowiedzi badanych nauczycieli ogniskowała się na przeszłych doświadczeniach⁴⁷. Można było wyłonić z tak wyprowadzonych autonarracji opisy rozumienia podstawowych pojęć edukacji muzycznej dziecka, także w odniesieniu do kontekstu biograficznego zetknięcia się z elementami teorii rozwoju myślenia Edwina E. Gordona. Ciekawa wypowiedź nauczyciela odwołuje się do doświadczania społecznego pochodzenia wiedzy muzycznej w edukacji, czego znaczenie podkreśla Alfred Schütz, a co winno być uwzględniane w podejściu indywidualizującym w relacjach nauczyciel – uczeń⁴⁸.

„[...] Myślę, że to jest ważne zarówno w technice czy sztuce wokalne czy sztuce instrumentalnej, aby mimo tego, że mamy jakieś wzorce, które są jakby no na piedestale, to zawsze staramy się przemycić to, co jest tak naprawdę częścią nas (naszych emocji, pamięci, doświadczeń z przeszłości) i żeby oddać też klimat, nastrój tego, co gramy, czy epokę, kompozytora czy klimat danej sytuacji” (Nauczyciel, I, 56)⁴⁹.

Taka opinia dobrze koresponduje z wymową eseju Schütza *Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych*, w którym podkreśla on rolę społecznego charakteru tworzonej wiedzy muzycznej (zwłaszcza w muzykowaniu zespołowym)⁵⁰. Wiedza osobista nauczyciela i ucznia często uwzględnia nie tylko charakter utworu, ale wszystko to, co wiąże się z jego stylem, okresem kompozycji, całym bagażem treści, jakie chciał przekazać kompozytor oraz rodzajem doświadczeń społecznych, z jakimi się wiązało wcześniejsze „egzystowanie” utworu. Uprzednia wiedza nauczyciela (także wyniesiona z własnych lat szkolnych) i muzykującego ucznia odnosi się często do typu (styl, epoka, typowość danego kompozytora) konkretnego utworu muzycznego (czy nawet repertuaru), stając się jednocześnie osobistym „schematem odniesienia” dla interpretacji jego wyjątkowości⁵¹.

⁴⁵ D. Polkinghorne, *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany 1988, s. 1. Za: U. Flick, *op. cit.*, s. 103.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Zob. P. A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej...*, s. 176–202.

⁴⁸ Jest to – w moim uznaniu – dodatkowo ważne z uwagi na fakt, że eksponuje się potrzebę ewaluacji interakcyjnych i społecznych osiągnięć muzycznych ucznia, interpretowanych w znacznie szerszym kontekście aniżeli tylko w zakresie szczegółowej dydaktyki konkretnego instrumentu (przedmiotu).

⁴⁹ Transkrypcja swobodnej wypowiedzi nauczyciela zarejestrowanej przeze mnie w trakcie wywiadu epizodycznego. Por. P. A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej...*, s. 185–186.

⁵⁰ A. Schütz, *O wielości światów...*, s. 231.

⁵¹ *Ibidem*, s. 231.

Podsumowanie

Refleksja o społecznych oddziaływaniach środowisk wychowawczych dziecka (w tym osób, ich działań, myśli, ról społecznych, reprezentowanych wartości estetycznych i wzorów jakie mogą pełnić) w edukacji muzycznej skłania do wielu przemyśleń. Otóż obok potrzeby ciągłego rozważania warunków interpretacji charakterystycznej dla edukacji muzycznej diady dwupodmiotowości⁵², myśli koncentrują się wokół możliwości opisu społecznej roli wielu podmiotów edukacji stanowiących jej społeczny sens.

W dzisiejszym świecie, wciąż bardziej organizowanym, instytucjonalizowanym, pogłębianym jest – jak twierdzi Teresa Hejnicka-Bezwińska – proces nadawania większego znaczenia właśnie podmiotom społecznym⁵³. Praktyka edukacji wiąże się w ten sposób z ważnymi pytaniami o jej rolę w społecznym uczeniu się, tak aby ludzie chcieli i umieli budować wspólnoty społeczne zgodnie z podmiotowymi standardami funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym⁵⁴. W tym kontekście także standardy procesów uspołeczniania zwracają uwagę na rolę dwóch podstawowych podmiotów edukacji muzycznej dziecka, tj. ucznia i nauczyciela (rodzica, instruktora muzyki). Inspirujące okazuje się tu naturalne poznawanie i interpretowanie szerokiego zakresu działań w tym (formalnym lub nieformalnym) środowisku edukatorów muzyki. W miarę przyjęcia przy tym pajdocentrycznej orientacji takich działań optymalizują się (i tak przecież obecne zwłaszcza w szkołach muzycznych) ważne „relacje zogniskowane” i społeczny charakter tego, co Alfred Schütz określa „wspólnotą przestrzeni”⁵⁵ muzyków (nauczycieli, wykonawców, uczniów, słuchaczy). Zwracają na ten problem także refleksje Zofii Konaszkiewicz⁵⁶, jednak ten aspekt⁵⁷ rozważania społeczno-kulturowego wymiaru edukacji muzycznej dziecka stanie się podstawą odrębnego opracowania.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.
- Bogunia-Borowska M., *Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.

⁵² Zwłaszcza w szkolnictwie specjalistycznym muzycznym, gdzie nauka gry na instrumencie odbywa się w bardzo małych grupach, wątek ten wydaje się szczególnie ważny.

⁵³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, s. 228.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 228–230.

⁵⁵ A. Schütz, *O wielości światów...*, s. 206, 225–239.

⁵⁶ Z. Konaszkiewicz, *Szkiełce z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2001, s. 33.

⁵⁷ Mowa o społecznej „wspólnocie przestrzeni” wykonawców muzyki w odniesieniu do kontekstu edukacyjnego.

- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2010.
- Burszta W. J., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2011.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
- Goffman E., *Pierwotne ramy interpretacji*, [w:] *Kryzys i schizma*, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1984.
- Goffman E., *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, przeł. P. Tomanek, Kraków 2010.
- Gordon E. E., *Learning Sequences In Music. Skill, Content and Patterns. A music learning theory*, Chicago 1980.
- Grzeszczyk E., *Sukces – amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989.
- Inglis F., *Kultura*, przeł. M. Stolarska, Warszawa 2007.
- Kohli M., *Biografia: relacja, tekst, metoda*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2012.
- Kołodziejski M., *Extracurricular music and dance classes as a determining factor in the development of music aptitudes in younger students as shown in a longitudinal study*, [w:] *Muzikas Zinetne Sodien: Pastavigais un Mainigais. Zinatnisko rakstu krajums IV*, red. E. Daugulis, Latvia 2012.
- Kołodziejski M., *Music Teacher as a Researcher of Educational Process, Muzikas Zinetne Sodien: Pastavigais un Mainigais. Zinatnisko rakstu krajums IV*, red. E. Daugulis, Latvia 2012.
- Konaszkiwicz Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2001.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.
- Kruger A. C., Tomasello M., *Cultural Learning and Learning Culture*, [w:] *Handbook of Education and Human Development*, Oxford 1996.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 2002.
- Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej*, Bydgoszcz 2002.
- Malewska-Szałygin A., *Zarys tradycji stosowania pojęcia „wiedza potoczna”*, „Etnografia Polska”, XXXIX (1–2) (1995).
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 1978.
- Michalski A., *Teoretyczne podstawy pedagogiki muzyki*, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, red. nauk. A. Michalski, Gdańsk 2012.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 2000.
- Polkinghorne D., *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany 1988.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. IV, Kraków 2008.
- Schütz F., *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2012.
- Schwartz B., *The battle for human nature. Science, morality and modern*, New York 1986.

- Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Warszawa 1995.
- Trzos P. A., *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012.
- Trzos P. A., *Preferencje barwy dźwięku instrumentalnego i poziom zdolności muzycznych*, Poznań–Kalisz–Konin 2009.
- Trzos P. A., *Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań*, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, red. nauk. A. Michalski, Gdańsk 2012.
- Zwolińska E. A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011.
- Zwolińska E. A., *Naucz swoje dziecko audiuować*, Bydgoszcz 2004.
- Zwolińska E. A., *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Bydgoszcz 2013.
- Zwolińska E. A., Gawryłkiewicz M. M., *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007.