

Tożsamość pedagogiki muzyki

pod redakcją naukową
Andrzeja Michalskiego

Wydawnictwo Athenae Gedanenses

Gdańsk 2012

Tom I

serii

Pedagogika muzyki

Cechy – aksjologia – systematyka

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

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

e-mail: wydawnictwo@athenaegedanenses.pl

Spis treści

Słowo wstępne.....9

Część I TRADYCJE EDUKACJI MUZYKI

ks. Jacek Bramorski Muzyka jako <i>paideia</i> . Etyczno-pedagogiczny wymiar muzyki w tradycji antycznej	13
Wojciech Jankowski Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie (1974–1992) jako próba instytucjonalizacji pedagogiki muzyki.....	24
Jerzy Kurcz Pedagogika muzyki. Próba delimitacji terminu.....	32
Mirostaw Grusiewicz Stałe dyskursy pedagogiki muzyki	36

Część II TEORETYCZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI MUZYKI

Zofia Konaszkiewicz U podstaw pedagogiki muzycznej w perspektywie przeszłości i przyszłości	47
Andrzej Michalski Teoretyczne podstawy pedagogiki muzyki	68
Ewa A. Zwolińska Status naukowy pedagogiki muzyki w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona	76
Anna Janosz Zastosowanie metodologii badań pedagogicznych w pedagogice muzyki.....	88
Jadwiga Uchyła-Zroski Cechy pedagogiki muzyki jako nauki. Zarys problematyki.....	100
Violetta Przeremska Powszechna edukacja muzyczna młodzieży w kontekście współczesnej pedagogiki kultury i jej dylematów aksjologicznych	109

Elżbieta Szubertowska	
Specyfika zawodu i kształcenia nauczycieli muzyki na tle teorii i praktyki pedeutologicznej	124
Gabriela Karin Konkol	
Systematyki pedagogiki muzyki na Słowacji	136
Paweł A. Trzos	
Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań	144

Część III AKSJOLOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE IMPLIKACJE PEDAGOGIKI MUZYKI

Barbara Kamińska	
Co wnosi psychologia muzyki do pedagogiki muzyki?.....	167
Grażyna Poraj	
Predyktory i inhibitory rozwoju osobistego i sukcesów zawodowych u muzyków	174
Agnieszka Weiner	
Pedagogiczne implikacje wybranych koncepcji rozwoju muzycznego człowieka	187
Rafał Lawendowski, Michał Gessek, Magdalena Karnikowska	
Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych i aktywności muzycznej.....	199
Eliza Ludkiewicz	
Muzyka w terapii i edukacji osób z autyzmem. Z doświadczeń własnych.....	219

Część IV DYDAKTYKA I USTRÓJ SZKOLNY

Grażyna Darłak	
Pedagogika w kształceniu studentów akademii muzycznych W poszukiwaniu złotego środka... ..	231
Ewa Kumik	
Postrzeżenie środowiska szkolnego przez absolwentów szkół muzycznych.....	242
Beata Bonna	
Powszechna edukacja muzyczna wobec konieczności zmian	251
Maria Elwira Twarowska	
Kształtowanie bazy rekrutacyjnej a jakość pracy i funkcjonowania szkół muzycznej I stopnia.....	263

Magdalena Florek	
Miejsce zawodowej edukacji muzycznej w kształceniu młodych artystów na przykładzie PSM I i II stopnia im. Ludomira Różyckiego w Kielcach	301
Małgorzata Chmurzyńska	
Kompetencje nauczyciela instrumentu. Stan pożądany – stan rzeczywisty	316
Anna Pyda-Grajpiel	
Pedagogika muzyczna czy zintegrowana? Przyczynek do dyskusji nad kształtem wychowania muzycznego dzieci na podstawie rozważań o integracji sztuk w polskim stylu narodowym	334
Małgorzata Miller	
Edukacja muzyczna w szkole powszechnej w klasach I–III. Między teorią a praktyką	344

Część V

WOKÓŁ BADAŃ NAD PROBLEMAMI PEDAGOGIKI MUZYKI

Anna Kalarus	
Specyfika zatrudnienia absolwentów kierunku edukacja artystyczna na przykładzie Akademii Muzycznej w Krakowie	357
Magdalena Gliniecka-Rękawik	
Przyszłość edukacji muzycznej w Polsce	364
Elżbieta Frołowicz	
Z problematyki enkulturacyj muzycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym	369
Maria Juchniewicz	
Kluczowe kompetencje słuchowe uczniów szkoły muzycznej I stopnia – prezentacja narzędzia badawczego	380
Ewa Parkita	
Komputerowe wspomaganie powszechnej edukacji muzycznej Szanse i zagrożenia	390
Alicja Delecka-Bury	
Kształcenie animatorów kultury muzycznej jako organizatorów edukacji pozaformalnej	404
Lidia Kęska	
Wykorzystanie muzyki w procesie nauczania języka angielskiego na etapie wczesnoszkolnym	419
Informacje o autorach	425

Status naukowy pedagogiki muzyki¹ w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona

Wprowadzenie

PEDAGOGIKA muzyki jest teoretyczną i praktyczną dziedziną, zajmującą się kształceniem i wychowaniem muzycznym oraz niespecjalistyczną działalnością prowadzoną na polu kultury. Podobnie jak inne subdyscypliny pedagogiki obejmuje problematykę: teleologiczną i aksjologiczną (celów, wartości), ściśle teoretyczną (prawidłowości, zasad), technologiczną (treści, metod, środków i organizacji), pedeutologiczną (nauczycieli). Na jej dorobek naukowy składają się badania opisowe, diagnozujące, wyjaśniające czy interpretujące, pozwalające wprowadzić wiele zmian do muzycznej edukacji, która nabiera nowych odcieni w wymiarze społecznego funkcjonowania. Na kształtowanie się muzycznej osobowości mają wpływ najpierw nieprofesjonalni wychowawcy (rodzice) oraz inni opiekunowie dziecka, którzy od najmłodszych lat wpajają podstawowe wartości, a potem nauczyciele muzyki, których pedagogiczne oddziaływania zmierzają do osiągnięcia określonych celów dydaktycznych. W każdej dziedzinie nauki – szczególnie tam, gdzie występuje zjawisko nasilania się trudności (a do takich obszarów należy edukacja muzyczna i działalność kulturalna w tym zakresie) – rozwiązanie problemów powierza się osobom wyspecjalizowanym, posiadającym określoną wiedzę oraz profesjonalne umiejętności.

Pedagogika muzyki kształtuje człowieka w trzech wymiarach: rozumienia muzyki, umiejętności korzystania z muzyki w życiu codziennym oraz tworzenia kultury muzycznej, które są realizowane w procesie innowacyjnych praktyk edukacyjnych, uwzględniających aktualne wyniki badań naukowych. Ogromny wkład w rozwój pedagogiki muzyki wnieśli: twórca teorii naukowej² uczenia się muzyki Edwin E. Gordon,

¹ Pozycja społeczna i zawodowa pedagogiki muzyki, jej funkcja, ranga lub znaczenie.

² Teoria naukowa to system logicznie i rzeczowo powiązanych zdań, który jest: 1. uporządkowany; 2. spójny wewnątrznie (koherentny); 3. dowiedziony empirycznie (obiektywny); 4. intersubiektywnie komunikowalny (informatywny); 5. weryfikowalny (twórczy). C. S. Hall, G. Lindzey, J. B. Campbell, *Teorie osobowości*, przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zagrodzki, Warszawa 2010, s. 33.

psychologowie muzyki (Carl Emil Seashore, John Sloboda), autorzy koncepcji³ pedagogicznych (Émile Jaques-Dalcroze, Rudolf von Laban, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinicki Suzuki), a także propagatorzy autorskich metod⁴ kształcenia muzycznego. W Polsce są znane, ale praktykowane w różnym zakresie, podejścia kodaly'owskie, orffowskie, dalcrozowskie i gordonowskie. Osoby zaangażowane w rozwój muzyczny dzieci w wieku żłobkowym, przedszkolnym, uczniów szkół podstawowych, średnich oraz dorosłych podejmują tę samą problematykę, jednak stosują różne oddziaływania dydaktyczne. Analizując podejścia badawcze i pedagogiczne wybitnych edukatorów, można wskazać kontrastujące ze sobą drogi dochodzenia do podobnych celów muzycznych, które czasem są ze sobą sprzeczne. Poglądy tych osób są w zasadzie filozofią, a nie metodą w procesie nauczania – uczenia się muzyki, bo chodzi tu o coś więcej niż podkreślanie odpowiedzialności nauczyciela muzyki za to, co posieje i wypielęgnuje w „ogrodzie” każdego ucznia. O statusie naukowym – teoretycznym i praktycznym pedagogiki muzyki świadczą publikacje, które są źródłem wiedzy o interdyscyplinarnych badaniach w dziedzinie edukacji muzycznej. Tak jak większość podejść w naukach społecznych, korzystają one z dorobku pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii, antropologii kulturowej, semiotyki (analiza znaczeń i powiązań syntaktycznych) czy statystyki. Punktem wyjścia moich rozważań jest przedmiot pedagogiki muzyki, który jest obszarem generowania ważnych problemów badawczych i jednym z podstawowych filarów samodzielności dyscypliny naukowej.

Przedmiot badań pedagogiki muzyki

Naukowe racje pedagogiki są określone w przedmiocie jej badań, czyli w praktyce edukacyjnej. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego: „Pedagogika jest nauką o wychowaniu (kształceniu, edukacji). O przedmiocie pedagogiki mówimy zamiennie i równocześnie: wychowanie, kształcenie, edukacja, bowiem terminy te – rozumiane szeroko – są bliskoznaczne”⁵. Określenie przedmiotu badań polega na wskazaniu obiektów i zjawisk, o których chcemy formułować sądy w procesie badania. Stanisław Kamiński uważa, że w wielu kontekstach przedmiot pozwala rozróżnić nauki praktyczne od teoretycznych

³ Koncepcją w znaczeniu ogólnym jest wynik procesu myślenia, pojmowania lub wyobrażania sobie czegoś, natomiast w ujęciu bardziej specyficznym jest to postawa dotycząca jakiejś kwestii, która oznacza pojęcia, pomysł, projekt. A. S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska et al., Warszawa 2000, s. 309; *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, red. J. Bralczyk, Warszawa 2007, s. 310.

⁴ Metoda jest systemem postępowania, na który składają się czynności myślowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i wykonywane w określonej kolejności. Metoda jest sposobem wykonywania czynu złożonego w oparciu o celowo dobrany i zaplanowany (przemysłany) układ działań składowych, nadających się do wielokrotnego stosowania. Metody różnią w zależności od tego, na jakiej opierają się teorii i koncepcji. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 230–232.

⁵ Z. Kwieciński, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 11.

poprzez wskazanie najbardziej znamiennych i fundamentalnych racji⁶. Ogólnie można powiedzieć, że przedmiotem badań pedagogicznych jest człowiek i jego zachowanie, przy czym obydwa te elementy są ze sobą ściśle powiązane. Określając przedmiot badań w pedagogice muzyki, pytamy o to, czym ta dziedzina się zajmuje, jaka jest problematyka, do jakich nawiązuje teorii czy filozoficznych uwarunkowań. Naukowe spojrzenie na przedmiot wymaga wyboru jakichś racji filozoficznych, które uzasadniają, po co badania zostały podjęte, w jakim celu gromadzimy dane i dlaczego je analizujemy.

Ze względu na różnorodność nurtów pedagogicznych, mających własne podstawy filozoficzne oraz ideologiczne, różna będzie specyfika poszczególnych przedmiotów badań, a różnice te nie są błahe. Pedagogika muzyki, tak jak inne nauki, nie ma stałego przedmiotu badań: jego obraz ewoluuje i dopełnia się na kolejnych etapach rozwoju. W tej sprawie warto zwrócić uwagę na kilka ważnych kwestii: 1. w początkowych fazach rozwoju przedmiotem jest teren projektowanych obserwacji lub dociekań różnej muzycznej natury; 2. podstawowe znaczenie mają badania skoncentrowane na poznawczej naturze rozwoju muzycznego⁷; 3. istotne jest zachowanie umiaru (rozsądku) przy formułowaniu przedmiotu badań – nie należy go ani zawężać, ani poszerzać, ponieważ nie gwarantuje to precyzji i jednolitości⁸; 4. zaleca się uwzględnić kryterium historyczne, pragmatyczne i teoretyczno-filozoficzne⁹; 5. stopień ścisłości procedury badawczej należy dostosować do natury badanego przedmiotu – w zależności od typu wiedzy stosujemy różne miary naukowości; 6. opis naukowy powinien obejmować fakty i system pojęciowy umożliwiający całościowe poznanie i wyjaśnienie badań.

Praktyka edukacyjna obejmuje wiele zjawisk ujawniających się m.in. w: procesie dydaktycznym poprzez relacje uczeń – nauczyciel, działalności instytucji edukacyjnych, stosunkach międzyludzkich panujących w instytucjach edukacyjnych, zmianach zachodzących w ludziach pod wpływem oddziaływań pedagogicznych. Albert W. Maszke pisze, że przedmiotem badań edukacyjnych mogą być uczniowie, nauczyciele, rodzice, instytucje oświatowe oraz towarzyszące im zjawiska i procesy, takie jak: osiągnięcia oraz zainteresowania uczniów, ich aspiracje, postawy, niepowodzenia szkolne¹⁰. Krzysztof Rubacha uważa, że praktyka edukacyjna jako przedmiot pedagogiki istnieje niezależnie od intencji i działań uczonych, którzy ją opisują i wyjaśniają¹¹. Kiedy mówimy o pedagogice muzyki jako o nauce o człowieku w procesie wychowania muzycznego, to interesujemy się nim jako podmiotem zachowania się, a kiedy mówimy o pedagogice muzyki jako nauce o wychowaniu muzycznym, to mamy na myśli specyficzne ludzkie formy muzycznej aktywności. Przedmiot badań nadaje sens ogólnym schematom metodolo-

⁶ S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, do druku przygot. A. Bronk, Lublin 1998, s. 197.

⁷ Obiekty i zjawiska muzyczne poznajemy wyłącznie w określonym kontekście, dlatego pedagogika muzyki jest poznaniem specyficznym, zachowującym selektywny stosunek do badanego (poznawanego przedmiotu).

⁸ S. Kamiński, *op. cit.*, s. 190.

⁹ *Ibidem*, s. 189–191.

¹⁰ A. W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 158.

¹¹ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 181.

gicznym, które pozwalają na stawianie pytań badawczych (problemów), formułowanie hipotez, dokonywanie pomiaru zmiennych, sprawdzanie hipotez badawczych.

Dobłą podstawą teoretyczną dla badań z dziedziny edukacji muzycznej są prace Edwina E. Gordona, w których znajdujemy przydatne definicje, charakterystyczne dla stworzonej przez niego teorii. Przedmiotem prezentowanych przez E. E. Gordona badań są procesy audiacyjne i wynikające z nich zachowania osób uczestniczących w kształceniu muzycznym. Omówione na tej podstawie zależności i relacje stanowią o specyfice badań, które obejmują analizę zarówno zachowań uczniów, jak i form muzycznej aktywności. Programy badawcze w pedagogice muzyki mieszczą się w dwóch nurtach – pozytywistycznym i interpretacyjnym.

Programy badawcze w pedagogice muzyki – nurt pozytywistyczny

Podejście pozytywistyczne jest nurtem badań ilościowych z dwoma najważniejszymi programami – poznawczym i behawioralnym, które mają zastosowanie w analizie różnych zachowań w edukacji muzycznej. Program poznawczy nawiązuje do zdobyci psychologii poznawczej, domagającej się wyjaśnienia zjawisk (zachowań) na poziomie reprezentacji umysłowych, sądów, intencji¹², i psychologii społecznej, zajmującej się tymi aspektami zachowania, które dotyczą relacji z innymi osobami, grupami, instytucjami społecznymi i społeczeństwem jako całością¹³. Założenia badawcze muszą być tu testowane empirycznie, a dotyczą m.in.: sposobów rozwijania audiacji, charakteru odczuwania muzyki, uprawiania różnych rodzajów aktywności muzycznej, wywoływania bądź zmieniania określonych zachowań muzycznych dziecka (ucznia) poprzez audiację, rozumienia oraz interpretowania muzyki, budowania samooceny. Ogólna perspektywa teoretyczna w tym programie opiera się na teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona, która wyjaśnia, w jaki sposób czynniki wrodzone i środowiskowe pozwalają rozwijać umiejętności audiacyjne. Zdolności muzyczne są potencjalnością i nie mają żadnego znaczenia dopóty, dopóki nie zostaną zaktywizowane. Wpływy zachowania i środowiska wzajemnie się modyfikują w różnych sytuacjach dydaktycznych, a zaangażowanie uczniów w określone formy aktywności muzycznej sprawia, że mają oni możliwość reagowania na wiele sposobów w procesie interakcji¹⁴.

Program poznawczy realizowany w procesie rozwoju audiacji wyposaża uczniów w określone umiejętności, przekonania i postawy wobec muzyki oraz trwałą wiedzę o muzyce. Efekty uczenia się muzyki można klasyfikować ze względu na: rozległość wiedzy o przedmiocie postawy, która jest związana z rozumieniem różnorodnych części składowych i funkcji w muzyce; prawdziwość różnych aspektów wiedzy muzycznej, jeżeli badacz posiada kryteria pozwalające na oddzielenie faktów empirycznych od pozostałych i uzasadnienie ich. W programie tym ważna jest spójność poznawcza, którą warunkują

¹² A. S. Reber, *op. cit.*, s. 593.

¹³ *Ibidem*, s. 594.

¹⁴ E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012, s. 204–206.

dwa typy związków łączących sądy i przekonania muzyczne. Chodzi tu o relacje logiczne, czyli przypisywanie muzyce cech zgodnych z obowiązującymi zasadami, oraz o relacje psychologiczne, które odnoszą się do związków łączących umiejętność audiovania muzyki z różnymi składnikami postawy. W zależności od poziomu umiejętności audiacyjnych danej osoby program działania jest mniej lub bardziej uświadomiony.

Współczesna nauka o mózgu dostarcza fascynujących informacji o tym, w jaki sposób powstaje umysł. Poznanie neurobiologicznych podstaw stanów umysłu może być przydatne w badaniach naukowych opartych na teorii uczenia się muzyki. Niezwykle interesującym obszarem badań jest związek pomiędzy świadomością muzyczną i umysłem muzycznym. Daniel Goleman opisuje badania, które dowodzą, że nie można zajmować się świadomością bez pytania ludzi o to, co przeżywają. W połowie ubiegłego stulecia świadectwa ludzi o ich przeżyciach traktowano jako stronnicze, jednak dzisiaj Francisco Varela¹⁵ proponuje metodę introspekcji, perspektywę „pierwszej osoby” do badania świadomości, którą nazwał neurofenomenologią. F. Varela przedstawił ją szczegółowo w wydanej w 1999 r. antologii *The View from Within (Widok od wewnątrz)*, a w książce z 2002 r. pod tytułem *On Becoming Aware: The Pragmatics of Experiencing (O stawianiu się świadomym. Pragmatyka przeżywania)*, wykazał naukową użyteczność tego podejścia. Bierze się tu pod uwagę subiektywne racje, które są określane wymiennie jako „fenomenologia”, „przeżycie”, „doznanie” lub „pierwsza osoba”. Za pomocą tej terminologii akcentuje się, że to, od czego nauka w przeszłości stroniła, obecnie staje się ważne¹⁶.

E. E. Gordon wyróżnił w muzyce części (np. motywy tonalne i rytmiczne), ale wykazuje, że połączone w audiacji stają się one czymś więcej niż tylko sumą części. Cechy całości powstają z dynamiki oddziaływań jej części i nie można ich wyjaśnić jako sumy jej elementów. W muzyce dźwięki są pogrupowane w motywy tonalne i rytmiczne, te zaś w serie motywów, które nadają temu, co słyszymy, syntaksę¹⁷. Im większy zasób

¹⁵ F. Varela docieka jak z mózgu wyłania się umysł? Odnosi się krytycznie do paradygmatu ujmowania ludzkiego mózgu na wzór przetwarzającego informacje komputera. Jego naukowy opiekun, Thorsten Wiesel, otrzymał Nagrodę Nobla za badanie nad układem wzrokowym. F. Varela wspólnie z Humbertem Maturaną – promotorem pracy doktorskiej z biologii opracował radykalną teorię „autopoiesis” (to znaczy samoródtwa), która wyjaśnia, w jaki sposób wyłania się żywy organizm i jak utrzymuje tożsamość, mimo iż wszystkie jego składniki ciągle się zmieniają. W wyniku długotrwałej koncentracji myśli powstaje w umyśle obraz, który może mieć trzy rodzaje form: 1. wizualną – przedmioty materialne, namacalne, które postrzegamy wraz z ich widzialnymi właściwościami, takimi jak kształt czy kolor; 2. przedmiotów postrzeganych pięcioma zmysłami, w tym „formy” dźwięków; tu znajdują się także formy, które są wprawdzie widzialne, ale niematerialne np. odbicie w lustrze; 3. przedmiotów poznania umysłowego. F. Varela uznał, że komórka stwarza się sama, a ujął to następująco: „Komórka wydobywa się sama z zupy chemii i fizyki, a jako samoorganizująca się sieć reakcji biochemicznych wytwarza molekuly, które tworzą później granicę zamykającą tę sieć”. W kategorii form świadomości umysłowej wyróżnił pięć rodzajów: 1. formy powstające ze skupienia elementów – przedmioty poznania umysłowego; 2. formy przestrzenne, w sensie pola fizycznego, w którym dochodzi do postrzegania; 3. formy powstające z obietnic, które pojawiają się wtedy, kiedy ktoś stosuje się do reguł klasztornych; 4. formy wyimaginowane; 5. formy powstające w wyniku medytacji, D. Goleman *Emocje destrukcyjne. Jak możemy je przezwyciężyć?*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2007, s. 527; J. Hopkins, *Meditation on Emptiness*, Boston 1996, s. 232–235.

¹⁶ D. Goleman, *op. cit.*, s. 450, 451.

¹⁷ Syntaksa – uporządkowane ułożenie dźwięków, które tworzą tonalność i metrum utworu muzycznego. E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, przeł. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz 1999, s. 506.

motywów znajduje się w słowniku słuchowym uczniów, tym lepiej audiują tonalność i metrum w utworach muzycznych.

Program behawioralny jest zakorzeniony w psychologii behawiorystycznej, która nie interesuje się świadomością czy umysłem człowieka, lecz jedynie jego zachowaniem, czyli zespołem reakcji dostępnych obiektywnej obserwacji. Zaletą jest tu ukazanie zależności zachowania od danej sytuacji, ale wadą jest mechanistyczne ujmowanie człowieka, upraszczanie jego postępowania, ignorowanie roli świadomości i psychiki czy brak analizy motywacji postępowania¹⁸. W takim ujęciu zachowania muzyczne uczniów są determinowane przez otoczenie i doświadczenie, a analiza behawioralna obejmuje obserwowanie i opisywanie tego, co dana osoba robi (jak śpiewa, recytuje czy porusza się). Na tej podstawie można określić niedobór zachowań związanych ze: śpiewem (np. intonacją, powtarzaniem dźwięków, motywów tonalnych i rytmicznych, łączeniem ich we frazy i zdania muzyczne), uwagą (np. reakcjami dziecka na komunikaty muzyczne skierowane do niego), imitacją (np. naśladowaniem prezentowanych czynności).

W programach behawioralnych chodzi o wykształcenie u dziecka jak największej liczby zachowań adaptacyjnych, które umożliwią mu muzyczne funkcjonowanie w środowisku. Mają one na celu rozwijanie zachowań deficytowych¹⁹, eliminowanie niepożądanych reakcji, generalizowanie czy utrzymanie efektów uczenia się muzyki. Eliminowanie zachowań niepożądanych odbywa się równocześnie z rozwijaniem zachowań deficytowych, a generalizacja²⁰ i utrwalanie efektów uczenia się muzyki jest realizowana w różnych formach aktywności z uwzględnieniem nowo nabytych umiejętności muzycznych. W procesie realizacji wymienionych celów trzeba stosować odpowiednie techniki, które pozwolą na: prowadzenie zajęć umuzykalniających w naturalny sposób, ćwiczenie konkretnych umiejętności w różnych sytuacjach i z różnymi osobami, rozwijanie umiejętności muzycznych w codziennej aktywności dziecka, rozszerzenie środowiska edukacyjnego (dom, przedszkole, szkoła).

W koncepcji rozwoju audiacji E. E. Gordon podaje czego, dlaczego, kiedy i jak uczyć, by istotne elementy tonalne, rytmiczne i ruchowe były dla dziecka (ucznia) zrozumiałe. Uczenie się muzyki na podstawie takich założeń polega na sekwencyjnym przechodzeniu przez poszczególne stadia, dzięki czemu można nauczyć kogoś złożonych ciągów czynności. Podczas realizacji programu behawioralnego należy szczegółowo dokumentować jego przebieg. Analiza zebranych w zaplanowany sposób danych pozwala na wprowadzenie zmian w programie, by zwiększyć szanse na uzyskanie oczekiwanych rezultatów. Program działania zagwarantuje ukształtowanie zachowań z odpowiednimi dyspozycjami pod warunkiem, że podstawą rozwijania umiejętności muzycznych będą zdolności audiacyjne.

¹⁸ A. S. Reber, *op. cit.*, s. 81, 82.

¹⁹ Zachowania deficytowe w muzyce to reakcje, które uważa się za normalne i pożądane u dziecka w pewnym wieku, a które występują zbyt rzadko lub nie ma ich wcale (np. prawidłowy śpiew, okazywanie emocji, zabawy odkrywczycze, naśladowcze, konstrukcyjne, tematyczne czy zabawy muzyczne z określonymi regułami). E. A. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiuwać*, Bydgoszcz 2004, s. 83–86.

²⁰ Zgeneralizowane zachowanie jest trwałe i pojawia się w różnych środowiskach, w obecności różnych osób oraz rozszerza się na zachowania pokrewne.

Programy badawcze w pedagogice muzyki – nurt interpretacyjny

Podejście interpretacyjne jest nurtem jakościowych badań społecznych, który pojawił się na przełomie XIX i XX w. w odpowiedzi na metodologiczne ograniczenia badań ilościowych, wzorujących się na naukach przyrodniczych. Podstawowym wymogiem jest tu wierność wobec badanego zjawiska, a nie wobec prawideł metodologicznych, bez względu na wagę stojących za nimi argumentów filozoficznych. Charakterystyczne dla nurtu interpretacyjnego są następujące programy: fenomenologiczny, hermeneutyczny, strukturalistyczny, humanistyczny, semiotyczny, interakcyjny.

Program fenomenologiczny opiera się na fenomenologii społecznej – kierunku współczesnej socjologii humanistycznej, wywodzącego się z: fenomenologicznej teorii poznania i bytu Edmunda Husserla; myśli Maxa Schelera, który rozbudował psychologię, etykę i filozofię religii; symbolicznego interakcjonizmu jako teorii wyjaśniającej całość życia społecznego za pomocą procesów interakcji międzyludzkich. W tym programie znaczenie badawcze ma stosunek jednostki do zdarzeń świata realnego oraz jej reakcje (spostreżenia i przeżycia) na te zdarzenia. Zgodnie z tym podejściem tego, co bezpośrednio dane, nie należy ograniczać do zmysłów, ponieważ za ich pomocą nie można uchwycić np. różnicy między dźwiękiem a barwą, nie można jej ani usłyszeć, ani zobaczyć. W odniesieniu do edukacji muzycznej podstawowym warunkiem jest umiejętność słuchania, która polega na rozpoznawaniu i różnicowaniu dźwięków oraz wnioskowaniu, które z nich są znaczące i ważne, a które nie. Słuchanie jest procesem, który wymaga prawidłowego i systematycznego treningu²¹. Przesłanek do rozumowania dostarcza intuicja, która nie opiera się na świadomości, ale jest bezpośrednią i natychmiastową reakcją pozwalającą umysłowi odbierać i wchłaniać w siebie to, co ukazuje świat zewnętrzny. W muzyce sądem *a priori* (wydawany bez zapoznania się z faktami) jest intuicyjne ujmowanie tonalności, tonacji czy metrum, które pojawi się w procesie rozwijania zdolności audiacyjnych.

Program hermeneutyczny opiera się na filozoficzno-społecznych ideach Hansa-Georga Gadamera oraz Paula Ricoeura, a dotyczy sztuki rozumienia tekstu zarówno wypowiedzianego, jak i pisanego, ponieważ wszystkie ludzkie doświadczenia mają językowe podstawy. Rozumienie ma charakter kolisty – trzeba ujmować znaczenie poszczególnych słów (w muzyce motywów) zawartych w wypowiedzi w jakimś całościowym kontekście, co ujawnia się przede wszystkim poprzez interpretację (improvizację). Rozumienie muzyki wymaga rozwijania zdolności audiacyjnych, bo dzięki nim doświadczamy reakcji estetycznej, która idzie znacznie dalej niż reakcja emocjonalna. Ocenianie muzyki ze zrozumieniem oznacza, że słuchacz nadaje jej znaczenie, a ponieważ brzmienia ciągle się zmieniają, to, audiując, odzwierciedla także wewnętrzne centrum równowagi oparte na poczuciu swobody, ciszy, odprężenia, zaspokojenia czy oczekiwania. E. E. Gordon pisze, że kiedy dojdziemy do stanu, w którym intuicyjnie wychytujemy i utrzymujemy w pamięci to, co usłyszeliśmy w danym utworze muzycznym, a następnie także intuicyjnie przewidujemy, co za chwilę w nim nastąpi, to poczujemy się oszołomieni i zachwyceni naszą zdolnością.

²¹ C. A. Roach, N. J. Wyan, *Słuchanie i proces retoryczny*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2002, s. 219.

Kto rozumie muzykę ten wychwytyje w niej różnice oraz podobieństwa, a to wymaga audiowania przynajmniej tonalności i metrum. Te umiejętności uczniowie osiągają w procesie odpowiednio prowadzonego kształcenia muzycznego, a dzięki nim potrafią audiować także styl, formę, dynamikę, barwę czy przebieg akordów w danym utworze²².

Program strukturalistyczny ma źródło w pracach Claude'a Levi-Straussa, który uważał, że kulturę można wyjaśnić jedynie w odniesieniu do pewnych wrodzonych cech ludzkiego umysłu. Odwołując się do strukturalizmu, można przyjąć następujące założenia dotyczące muzyki:

1. Rzeczywistość brzmieniowa jest „ustrukturowana”, czyli uporządkowana i zorganizowana.
2. Poprzez badanie struktur brzmieniowych można odkryć sens i funkcje elementów muzycznych.
3. Struktury brzmieniowe mają potrójny charakter:
 - a) całość ugrupowań dźwięków,
 - b) części ugrupowań dźwięków,
 - c) przekształcenia struktur dźwiękowych.

E. E. Gordon nawiązuje do strukturalizmu, kiedy wyjaśnia, w jaki sposób rozwijać uzdolnienia muzyczne w nieformalnej i formalnej edukacji tak, by każde dziecko miało szansę powrócić do swojego urodzeniowego poziomu zdolności. W swojej teorii uczenia się muzyki zauważa on, że wszyscy ludzie nabywają tych samych sprawności i uczą się tych samych treści, jednak zmienia się trudność struktur muzycznych (motywów tonalnych, rytmicznych, harmoniczych), które są układem wzajemnych relacji elementów muzycznych stanowiących całość oraz muzyczną podstawą tego, z czym zapoznają się uczniowie w procesie kształcenia²³.

Program humanistyczny wywodzi się z psychologii humanistycznej, której najważniejszymi teoretykami są: Gordon Willard Allport, Abraham Harold Maslow, Carl Ransom Rogers, Erich Fromm i Rollo May. Badania koncentrują się na „wyższych wartościach”, takich jak: wewnętrzne przeżycia, doświadczenia i przejawy twórczości człowieka, motywy działania, samorealizacja, rozwój, wiedza, zrozumienie, estetyka. Filozofia humanistyczna zapoczątkowała w latach 60. XX w. w Stanach Zjednoczonych ruch potencjału ludzkiego, który eksponuje sposoby postępowania, wyzwalające wrodzone zdolności przeciętnego człowieka i umożliwiające osiągnięcie wyższych poziomów funkcjonowania i większego bogactwa doświadczeń²⁴. Cechy wrodzone, dziedziczność i środowisko nakładają pewne ograniczenia, ale każdy człowiek ma wolność dokonywania wyboru w procesie kształtowania własnych wartości i kierowania się nimi, za co ponosi odpowiedzialność. Z punktu widzenia E. E. Gordona motywacja w dążeniu do rozwoju muzycznego zależy od poziomu audiacji, która pozwala realizować indywidualne dyspozycje, wzbudzać pasję i entuzjazm wobec muzyki²⁵.

²² E. E. Gordon, *op. cit.*, s. 55–59.

²³ Ibidem, s. 75.

²⁴ R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki et al., Warszawa 2008, s. 442, 517, 518.

²⁵ E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011, s. 186, 187.

Program semiotyczny opiera się na ogólnej teorii znaku, która zajmuje się typologią różnych jego postaci i odmian, ich istotą i rolą, jaką pełnią w procesie porozumiewania się ludzi, a obejmuje: semantykę (znaczenie wyrazów), syntaksę (uszeregowanie, uporządkowanie elementów słowa), pragmatykę (komunikowanie, wyrażanie, rozumienie)²⁶. Badania wiążą się ze wszystkim, co można traktować – jak to określił Umberto Eco za Marthą S. Feldman – jako symbol używany do wyrażania czegoś, czego nie mówi się wprost²⁷. Za pomocą analizy semiotycznej można identyfikować znaczenia symboli, określać powiązania między nimi i ocenić, które są charakterystyczne dla badanego układu. Program semiotyczny można zastosować w edukacji muzycznej do analizy materiału wykonanego wokalnie lub instrumentalnie, poszukując odpowiedzi na pytanie: Jakie znaczenia struktur dźwiękowych kryją się za symbolami używanymi w danej kulturze muzycznej? W procesie rozwoju audiacji obowiązuje zasada kojarzenia znaków (brzmienia dźwięków) z symbolami (sylabami, zapisaną nutą). E. E. Gordon podkreśla, że znaki w muzyce są zawsze audiowane, nigdy nie powinno się ich czytać, bo wtedy tracą swoją wartość jako znaki i zostają w umysłach przetransponowane na symbole²⁸.

Program interakcyjny jest związany z interakcjonizmem symbolicznym, wywodzącym się z nurtu amerykańskiego pragmatyzmu filozoficznego. Terminu „symboliczny interakcjonizm” po raz pierwszy użył Herbert Blumer dla zilustrowania podstawowego obszaru zainteresowania całej orientacji, która koncentruje się na analizie procesów wzajemnego oddziaływania, pojmowanego jako wymiana symbolicznych znaczeń zachodzących między świadomymi partnerami ciągle definiującymi różne sytuacje. Badanie interakcji symbolicznej w muzyce wymaga umiejętności posługiwania się językiem muzycznym, ponieważ poszczególne osoby oddziałują na siebie w procesie komunikacji, modyfikując nawzajem swoje działania. Interakcje zachodzą przede wszystkim w procesie improwizacji muzycznej i mają charakter symboliczny, gdyż polegają na wymianie „muzycznych myśli” między uczestnikami dialogu, występującymi na zmianę w roli nadawców i odbiorców. Koncepcja audiacji E. E. Gordona, nawiązująca do pragmatyzmu, umieszcza interakcje w procesie komunikowania się w aktach wyrażania muzyki głosem i za pomocą instrumentu oraz w różnych formach aktywności. Symboliczno-interakcyjna koncepcja znaczenia obejmuje aspekty poznawcze i komunikacyjne, tzn. sposoby postrzegania różnorodności w muzyce i komunikowania się za jej pomocą.

Podsumowanie

Pedagogika muzyki jako nauka teoretyczna i praktyczna o wychowaniu muzycznym koncentruje uwagę na zagadnieniach wywierania wpływu intencjonalnego oraz stwarzania korzystnych warunków w zakresie kształcenia i samokształtowania człowieka, a zatem nie ogranicza się do opisu, diagnozy, prób wyjaśnienia lub zrozumienia

²⁶ *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, Warszawa 1977, s. 675.

²⁷ M. S. Feldman, *Strategies for Interpreting Qualitative Data*, Thousand Oaks, CA 1995, s. 21–22; U. Eco, *A theory of semiotics*, Bloomington 1976.

²⁸ E. E. Gordon, *op. cit.*, s. 142–148.

edukacji, lecz koncentruje uwagę na dokonywaniu zmian w rozwoju muzycznym jednostki. Jest ściśle powiązana z praktyką edukacyjną, dlatego konieczne jest nawiązanie między nimi wzajemnych relacji – przełożenia języka teorii akademickiej na język codziennej uczniowskiej rzeczywistości, co wymaga współpracy dydaktyki muzyki z nauką subdyscypliną – pedagogiką muzyki – w ramach badań naukowych w dziedzinie edukacji muzycznej oraz szkoły z różnymi nieformalnymi instytucjami i ośrodkami rozwijającymi kulturę muzyczną. Rozwój pedagogiki muzyki zależy od integrowania wiedzy i poszukiwań badawczych, podejmowania inicjatyw zmierzających do współdziałania poznawczego i badawczego osób zajmujących się rozwojem muzycznym człowieka.

Zasygnalizowane programy pokazują dużą różnorodność możliwych podejść i kierunków postępowania badawczego w edukacji muzycznej. Podstawowe nurty (tendencje) obejmują:

1. Badania eksperymentalne, które są najbardziej efektywną metodą określenia skutków wprowadzonej zmiany i sprawdzania hipotez badawczych. Jerzy Brzeziński podaje następujące etapy procedury eksperymentalnej: 1. manipulowanie przynajmniej jedną zmienną; 2. kontrolowanie zmiennych ubocznych; 3. minimalizowanie wpływu zmiennych niezależnych, zakłócających pomiar zmiennej zależnej; 4. pomiar zmiennej zależnej²⁹. Za pomocą badań eksperymentalnych można np. stwierdzić, czy osoba nauczyciela wpływa na wyniki lub czy dana metoda oddziaływania dydaktycznego jest skuteczna dla uczniów bardzo zdolnych, średnio zdolnych czy nisko uzdolnionych.
2. Badania charakterystyk, cech, sądów i opinii osób z różnych środowisk, które polegają na identyfikowaniu obserwowalnych lub/i czysto werbalnych wypowiedzi na temat muzyki. W tym przypadku wykorzystuje się metody i techniki wypracowane w pedagogice i psychologii, a właściwą procedurą są badania sondażowe, oparte na sformalizowanych kwestionariuszach ankietowych i wywiadu.
3. Badania postaw i preferencji muzycznych, które ze względu na latentny (ukryty) w strukturze poznawczej charakter wymagają zastosowania odpowiedniej procedury. Najczęściej stosuje się metody skalowania, ponieważ umożliwiają one przypisanie jakości badanej zmiennej do określonego stopnia (miejsca) na skali, która musi być: wyczerpująca (zawierać możliwe określenia badanego zjawiska, cechy czy układu), rzetelna (musi dawać możliwość uzyskania takich samych wyników w różnych badaniach), trafna (powinna istnieć adekwatność pomiędzy skalą a mierzonym zjawiskiem, postawą, opinią)³⁰. Inną metodą jest ilościowa analiza pomiaru ukrytych postaw i preferencji, która pozwala na zebranie, zestawienie i interpretację dużej liczby danych sprawdzających niektóre właściwości pomiaru oraz uniknięcie zbytnej łatwości w procesie ewaluacji osiągnięć muzycznych³¹.
4. Badania motywacyjne, związane z interpretacyjnym nurtem metodologicznym, zgodnie z którym dąży się do zrozumienia i opisanie subiektywnych doświadczeń jednostek w odniesieniu do semiotycznych (znakowych) kontekstów ich funkcjonowania. Chodzi tu o dotarcie do sfery wyobrażeń, symboli i ukrytych motywów,

²⁹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2010, s. 286.

³⁰ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 98.

³¹ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 188.

umożliwiających odpowiedź na pytanie, dlaczego zachowania muzyczne są właśnie takie. Proces interpretowania znaczeń obejmuje działania i odpowiedzi badanych osób w odniesieniu do ogólnych wzorów działania i komunikowania się muzycznego. Podejście to wymaga zastosowania takich technik badawczych jak: wywiad swobodny (pytania nie są skategoryzowane, a badacz posługuje się dyspozycjami – luźno sformułowanymi problemami); techniki etnologiczne (opisywanie interakcji muzycznych osób badanych); techniki projekcyjne (wprowadzenie między badanego a badającego celowo dobranego czynnika, np. rysunków, niedokończonych zdań, bajek, historyjek, który ma wywołać u osób badanych określone reakcje i postawy emocjonalne); wywiad grupowy, który ma uzasadnienie wówczas, gdy przedmiotem badania są opinie i fakty jednorodnej grupy, bo możemy wtedy uzyskać obszerną i wielostronną interpretację poszczególnych zagadnień.

5. Badania identyfikacji wielowymiarowych struktur poznawczych, które koncentrują się na zrozumieniu organizacji systemu poznawczego poprzez charakteryzowanie jego procesów oraz rekonstruowanie modelu przetwarzania reprezentacji o różnej formie. To podejście metodologiczne nawiązuje do koncepcji poznania rozproszonego, opisanego przez Jamesa Hollana, Edwina Hutchinsa i Davida Kirsha³². Istotne jest zbadanie związku między jednostkami i udzielenie odpowiedzi na pytania: Czy dany proces jest działaniem poznawczym, generującym wiedzę muzyczną? Jak procesy audiacyjne mogą być zaprogramowane indywidualnym członkiem grupy? Jaką rolę pełni język muzyczny? W badaniach tego typu chodzi o ukazanie dynamiki poznawczej większej grupy podmiotów, a stosowane metody i techniki – z pogranicza psychologii i statystyki – umożliwiają szczegółową analizę np. nagranych wykonań muzycznych.

Bibliografia

- Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, red. J. Bralczyk, Warszawa 2007.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2010.
- Eco U., *A theory of semiotics*, Bloomington 1976.
- Feldman M.S., *Strategies for Interpreting Qualitative Data*, Thousand Oaks, CA 1995.
- Gerrig R. J., Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki et al., Warszawa 2008.
- Goleman D., *Emocje destrukcyjne. Jak możemy je przezwyciężyć?*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2007.
- Gordon E. E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, przeł. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa Bydgoszcz 1999.
- Hall C. S., Lindzey G., Campbell J. B., *Teorie osobowości*, przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zagrodzki, Warszawa 2010.

³² J. Hollan, E. Hutchins, D. Kirsh, *Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research*, „ACM Transactions on Computer-Human Interaction”, 7 (2) (2000), s. 174–196.

- Hollan J., Hutchins E., Kirsh D., *Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research*, „ACM Transactions on Computer-Human Interaction”, 7 (2) (2000).
- Hopkins J., *Meditation on Emptiness*, Boston 1996.
- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, do druku przygot. A. Bronk, Lublin 1998.
- Kwieciński Z., *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Maszke A. W., *Tok przygotowania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
- Reber A. S., *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska et al., Warszawa 2000.
- Roach C. A., Wyan N. J., *Sluchanie i proces retoryczny*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2002.
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, Warszawa 1977.
- 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.