

# **Wspieranie potencjału dydaktycznego nauczycieli muzyki**

**Edukacja – Wiedza – Wykonawstwo – Praktyka**

Redakcja  
Ryszard J. Piotrowski  
Paweł A. Trzos

**Tytuł monografii w języku angielskim:**  
Enhancing the didactic potential of the teachers of music  
Education – Knowledge – Performance – Practice

**Recenzje naukowe:**  
Prof. zw. Włodzimierz Lech Puchnowski dr ph. m.  
Uniwersytet Muzyczny im. F. Chopina w Warszawie  
Prof. zw. dr Sylwester Matczak  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Projekt okładki:**  
Rafał Witwicki

**Skład, łamanie, druk i oprawa:**  
Sowa – Druk na życzenie  
www.sowadruk.pl  
tel. (+48) 22 431 81 40

© Copyright by Instytut Edukacji Artystycznej PWSZ w Koninie  
Konin 2012

Publikacja sfinansowana ze środków Unii Europejskiej  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (program Kapitał Ludzki).  
Projekt: Edukacja artystyczna – nowy kierunek PWSZ w Koninie.

**Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie**

**Wydawca:**  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie  
ul. Przyjaźni 1, 62-510 KONIN



Stron 400, ark. druk. 25, ark. wyd. 25,3

ISBN 978-83-88335-78-5

## Spis treści

Słowo wstępne .....	9
<b>Część I. Społeczno-kulturowe odsłony współczesnej edukacji muzycznej (red. Paweł A. Trzos)</b>	
Jan GRZESIAK: <i>Pedagogika J. Korczaka a edukacja muzyczna w dobie społeczeństwa informacyjnego</i> .....	13
Elżbieta SZUBERTOWSKA: <i>Nauczyciel wobec zainteresowań muzycznych młodzieży – refleksje pedagogiczne</i> .....	29
Marcin OLEJNICZAK: <i>Tożsamość i rozwój nauczycieli na tle szkolnej codzienności</i> .....	49
Beata KAMIŃSKA: <i>Proces zdobywania i kształcenia umiejętności i nawyków w świetle psychologii ogólnej</i> .....	69
Tomasz MISIAK: <i>Dźwięk w kulturze współczesnej. Wybrane problemy z zakresu edukacji artystycznej</i> .....	81
Tomasz RYBARCZYK: <i>Wybrane elementy procesu kształcenia językowego na lekcjach muzyki</i> .....	101
Ewa PARKITA: <i>Nauczyciel muzyki w nowej rzeczywistości medialnej</i> .....	115
Beata BONNA: <i>Poziom zdolności i osiągnięć muzycznych uczniów klas II szkoły podstawowej oraz jego pedagogiczne uwarunkowania</i> .....	133
Maciej KOŁODZIEJSKI: <i>Zajęcia pozalekcyjne w formie chórów w wybranych płockich szkołach podstawowych</i> .....	153
Paweł A. TRZOS: <i>Wokół pytań o model wczesnej edukacji muzycznej w narracjach studentów i nauczycieli</i> .....	171
<b>Część II. Muzykowanie zespołowe w edukacji szkolnej i pozaszkolnej (red. Ryszard J. Piotrowski)</b>	
Iwona KOWALKOWSKA: <i>Dla kogo muzyka...</i> .....	189
Anna SERAFIŃSKA: <i>Wykształcenie a pasja – jak uczyć nie stracić jej; jak uczyć, jak zarażać?</i> .....	199
Joanna MATRASZEK: <i>Wiedza o sztuce muzycznej teoria i praktyka</i> .....	207
Bernard MENDLIK: <i>Problematyka wykonawstwa muzyki chóralnej wybranych epok</i> .....	213

Beata KAMIŃSKA: <i>Kształcenie umiejętności i nawyków muzycznych podczas zajęć pozalekcyjnych (artystycznych)</i> .....	227
Joanna KACZMARSKA-BIEŻYŃSKA: <i>Kształtowanie osobowości artystycznej studenta fortepianu w relacji mistrz–uczeń</i> .....	251
Paweł ZIELAK: <i>Współczesne technologie komputerowe w pracy nauczyciela i instruktora muzyki</i> .....	265
Ryszard J. PIOTROWSKI: <i>Geneza kształtowania się wrażliwości na muzykę i jej wpływ na zespołowe muzykowanie</i> .....	287
 <b>Część III. Dialogi i inspiracje w praktyce zawodowej</b> <b>(red. Ryszard J. Piotrowski, Paweł A. Trzos)</b>	
Paweł A. TRZOS: <i>Tendencje w kreacji praktyki szkolnej i obiektywizacja wiedzy humanistycznej – próby interdyscyplinarnych inicjacji wybranych problemów w kształtowaniu kadr nauczycieli muzyki. Rozmowa z Profesorem Marianem Walczakiem</i> ...	319
Ryszard J. PIOTROWSKI: <i>Międzynarodowy Dziecięcy Festiwal Piosenki i Tańca jako miejsce praktyki zawodowej nauczyciela i instruktora muzyki</i> .....	327
Marcin OLEJNICZAK: <i>Upowszechnianie kultury w ruchu studenckim (z działalności Studenckiego Koła Naukowego WIZJA)</i> .....	341
Marianna STYCZYŃSKA, Monika RAŻNA: <i>Problem feminizacji zawodu nauczyciela muzyki w elementarnej edukacji dziecka (szkic do pracy studenckiego koła naukowego Młodych Pedagogów)</i> .....	345
Szymon PIOTROWSKI: <i>Student – muzyk – aranżer. O codziennej fascynacji twórczością muzyczną</i> .....	351
 Bibliografia .....	 357
Noty o Autorach .....	375
Streszczenie .....	383
Summary .....	387
Indeks rzeczowy .....	391
Indeks nazwisk .....	397

Paweł A. TRZOS  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy

## Wokół pytań o model wczesnej edukacji muzycznej w narracjach studentów i nauczycieli

### Wprowadzenie: od biografii do wiedzy osobistej

Wiadomo, że wiedza osobista (*personal knowledge*) z odniesieniami do wielu metodologii wykorzystuje różne typy legitymizacji, będąc konstruktem wielu doświadczeń, intuicji, przekonań, odczuć czy nawet zwykłych sygnałów emocjonalnych<sup>1</sup>. Legitymizacji osobistej wiedzy nauczycieli w refleksji o edukacji muzycznej dostarcza codziennie doświadczany przez praktyków fakt oczywistości wielu potocznych przekonań sugerujący, że właśnie jest tak, jak jest naturalnie, a tak doświadczana „rzeczywistość dnia codziennego” niejako „narzuca się sama”<sup>2</sup>. Oczywistość potocznego postrzegania zjawisk społecznych sprawia, że wiedza potoczna staje się powszechna, jakby naturalnie wspólnie podzielana i nie podlega dodatkowo specjalnemu uzasadnianiu, może tylko obok wspomnianego potwierdzenia jej społecznej powszechności.

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

<sup>1</sup> J. Szczepański, *Rozważania o dniu powszednim*, Odra 1980, nr 3, s. 30.

<sup>2</sup> P.L. Berger, T. Luckmann, *Společne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 37–38.

czasami działających w niepowtarzalnych, niepewnych i uwikłanych w konflikty sytuacjach praktycznych”<sup>3</sup>. Odwoływanie się do różnic pomiędzy osobistymi **narracjami** nauczycieli i studentów może zatem jednocześnie naświetlać momenty kluczowych różnic w zakresie doświadczeń i przekonań o istocie wiedzy, jej podstawach i związkach z rozwojem kompetencji praktycznych<sup>4</sup>. Tak więc podejścia do refleksji o edukacji muzycznej, które w opisie zaproponowanym przez D. Fish orientują się doktrynalnie na przeciwległych biegunach (pozytywistycznym i antypozytywistycznym), można rzeczywiście traktować jako możliwe modele ugruntowywania praktyki zawodowej edukatorów muzyki<sup>5</sup>.

Ważne wydają mi się od początku zadania „wydobycia” na powierzchnię wielu osobistych przekonań nauczycieli, ich interpretacji zdarzeń codziennych i treści epizodycznych, które w formie narracji pozwoliłyby świadczyć o ich wrażliwości i opisach stawiania czoła sprawom, które zazwyczaj są tłumione. Do takich spraw z pewnością należą utrudnienia, ograniczenia wynikające z nawyków, rutyny czy zwykłych stereotypów. To wszystko, co D. Fish artykułuje jako codzienne „ważne kwestie”, powoduje, że czynności rutynowe, dogmaty, przyzwyczajenia, uprzedzenia stają się możliwym przedmiotem krytycznej samooceny nauczycieli, interpretujących je jako codzienne skrępowania, które zwyczajnie „ciążą na działaniu”<sup>6</sup>. Krytyczna analiza zdarzeń epizodycznych determinowanych, mówiąc językiem A. Schütza, własnymi biografiami<sup>7</sup> nie tylko rekonstruuje ważne dla nauczycieli doświadczenia codzienne, ale także, co sugeruje namysł W. Pinar’a pozwala przeciwdziałać rutynizacji i rytualizacji sytuacji, w których przyszło im działać<sup>8</sup>.

Często to właśnie codzienność subiektywnego doświadczania własnej podmiotowości przez refleksyjnych nauczycieli sprawia, że konstrukcje determinowanych własną biografią interpretacji zdarzeń stają się podstawową okolicznością, w której jak to

<sup>3</sup> D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, tłum. D. Klus-Stańska, H. Mizerek, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996, s. 30.

<sup>4</sup> Tamże, s. 21–22.

<sup>5</sup> Tamże, s. 21–26.

<sup>6</sup> Tamże, s. 38.

<sup>7</sup> A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Współczesne teorie socjologiczne, Zakład Wydawniczy NOMOS, t. IV, Kraków 2008, s. 231–236.

<sup>8</sup> W. Pinar, „*Whole, Bright, Deep with Understanding*” *Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method*, [w:] P.H. Taylor (red.), *Recent Developments in Curriculum Studies*, Windsor: NFER/Nelson 1986, s. 33–34.

określił W. Dilthey (...) samemu jest się istotną dziejową; a ten, który bada dzieje, jest tym samym, który je tworzy<sup>9</sup>. W pewnym sensie sprowadzi to może społecznie zakorzenioną epizodyczną wiedzę nauczyciela muzyki do intersubiektywnego układu odniesienia w procesie kształtowania, dostarczania lub ewaluowania normatywnego porządku działań (w tym wiadomości lub umiejętności) typowych właśnie dla jego codziennie utrwalanej **pedagogii**<sup>10</sup>. Konkretny obszar rzeczywistości kulturowej, w której przyszło działać nauczycielom muzyki wiąże się z m. innymi z interpretowaniem sfery „humanitas”, a więc: języka, obyczajów, tradycji, działań artystycznych pedagoga (*etc*), co zdaniem K. Ablewicz „(...) wyznacza zarówno przedmiot, jak i przestrzeń jego pedagogii”<sup>11</sup>. Z uwagi na zakładane wcześniej cele typowe dla konkretnej pedagogii i ich zorientowanie aksjologiczno-etyczne<sup>12</sup>, uruchamiać to pewnie dodatkowo może wizje rzeczywistości typu *opis-przepis* sugerując jednocześnie, za P.L. Bergerem i T. Luckmannem, operowanie (na poziomie normatywnym) *wiedzą opisową* i *wiedzą-receptą* w wyjaśnianiu i promowaniu odpowiednich strategii realizacji edukacyjnych celów w konkretnym otoczeniu społeczno-kulturowym<sup>13</sup>.

Jednak niektóre potoczne konceptualizacje roli nauczyciela muzyki generują szereg innych ograniczeń, a to choćby z uwagi na lansowany dotąd w tradycyjnym (transmisyjnym) modelu szkoły techniczny czy technologiczno-instrumentalny model pracy nauczyciela muzyki przekazującego obiektywne deklaratywne pojęcia w oderwaniu od kapitału osobistej wiedzy swojej i uczniów<sup>14</sup>. Znane są w takim razie porównania (zgoła mniej humanistyczne z uwagi na swój behawiorystyczny rodowód) nauczyciela muzyki do roli Instruującego, z jednej strony pasywnego pomnika, a co najwyżej trenera (czy

<sup>9</sup> K. Ablewicz, *Doświadczenie hermeneutyczne współczesnego pedagoga kultury*, [w:] K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 70–71.

<sup>10</sup> Tu w rozumieniu Bernsteinowskim pedagogii. Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie, Warszawa 2008, s. 40.

<sup>11</sup> K. Ablewicz, *Doświadczenie hermeneutyczne współczesnego pedagoga kultury*, op. cit., s. 75.

<sup>12</sup> Tamże, s. 75.

<sup>13</sup> P.L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, op. cit., s. 61–64.

<sup>14</sup> Opór wobec zbyt tradycyjnej szkoły, w której trudno doszukiwać się możliwości narracyjnego wytwarzania wiedzy przy jednoczesnej (*a priori* można sądzić) dominacji paradygmatycznego modelu transmisji wiedzy i funkcjonowania szkoły można znaleźć w opracowaniu D. Klus-Stańskiej, *Narracje w szkole*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002, s. 189–220..

nawet tresera) z drugiej<sup>15</sup>. W takim transmisyjnym modelu edukacji muzycznej kluczowe ograniczenia w realizacji współczesnego „humanistycznego zamówienia edukacyjnego”<sup>16</sup> wiążą się z marginalizowaniem właśnie subiektywnego „wnętrza” samych nauczycieli i uczniów. To istotne ograniczenie, ponieważ wewnątrz, o którym pisze Z. Mysłakowski jako naturalnej i wychowawczo aktywnej lokalizacji „współczynnika niewyznaczalnego”<sup>17</sup> daje się immanentnie kształtować całym bagażem swoich doświadczeń, regulując jednocześnie depozyt jego wiedzy osobistej. W odczytywaniu oraz interpretacji takiego depozytu (tu wyraźnie inspiruję się namysłem M. Polanyiego głoszącego kapitałowy kontekst wiedzy osobistej<sup>18</sup>), uwagę ogniskują (auto)narracje nauczycieli muzyki, może właśnie dlatego, że mówiąc słowami U. Flicka same „znaczenia narracyjne, także jako procesy poznawcze, organizują ludzkie doświadczenia umiejscowione w czasie i znaczące epizody”<sup>19</sup>. Stąd analiza narracji już nie tylko nauczycieli muzyki, ale także kandydatów do tego zawodu oraz ich osobiste opisy „świata” doświadczeń, przeżywania konkretnych sytuacji czy epizodów w codziennej rzeczywistości edukacyjnej wydała mi się inspirująca, a przy tym poznawczo ważna.

## Metoda badań

Przedmiotem badania były wybrane *konstrukcje wiedzy osobistej* nauczycieli i studentów wczesnej edukacji muzycznej dziecka. Zdefiniowany teoretyczny cel poznania dotyczył eksplanacji zjawisk głównych osobliwości kształtowania się osobistej wiedzy jako

<sup>15</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, UKW, Bydgoszcz 2008, s. 61–62, 71.

<sup>16</sup> Nawiązuję do słów I. Wojnar, stanowczo dopomina się o człowieka stanowiącego podmiot wychowania, swoistego *homo silente* – z poszanowaniem jego cichej intymności, autonomicznego doświadczenia i osobowej tajemnicy. Intencja I. Wojnar jest jasna i słuszna, choć jak sama mówi, myśl jej mogłaby być szerzej wykorzystywana we współczesnych inicjatywach intelektualnych, a także w edukacyjnych przemyśleniach i propozycjach. Por. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Pedagodzy o sobie i pedagogice*, Warszawa 2003, s. 20–21.

<sup>17</sup> Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, [w:] *Encyklopedia ogólna*, T.1. Warszawa 1935, s. 702.

<sup>18</sup> Por. N. Sheppard, *Michael Polanyi and the philosophy of science. The Viewpoint of a Practising Scientist*, za: D. Ciechanowska, *Reprezentacje graficzne w budowaniu wiedzy osobistej dziecka*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się*, op. cit., s. 180–191.

<sup>19</sup> U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, PWN, Warszawa 2011, s. 103.



pozanaukowego zaplecza nauczyciela muzyki – organizatora procesów edukacyjnych. W ramach wstępnych badań pilotażowych prowadzone były inne badania w ramach seminarium dyplomowego w Instytucie Pedagogiki PWSZ w Koninie, w których pod kierunkiem autora realizowane były poznawcze cele włączając właśnie ten obszar praktyki nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej w zespół szczegółowych pytań o warunki i „skłonności” badanych nauczycieli do autentycznej postawy otwartej na inność i możliwe nowatorstwo<sup>20</sup>.

Fragment prezentowanych wyników **badania własnych** pochodzi z procedury pozyskiwania danych metodą *badania fokusowych, sondażu diagnostycznego i wywiadu epizodycznego*. Kwestionariusz wywiadu skierowany jest do nauczycieli realizujących treści elementarnej edukacji muzycznej w szkolnictwie ogólnokształcącym, szkolnictwie muzycznym oraz instytucjach kulturalno-oświatowych. Jest on również skierowany do kandydatów przygotowujących się do takiego zawodu. Badaniami objęto 50 nauczycieli z terenu szkół podstawowych Miasta Konina, z którymi w większości (choć nie bez wyjątków) Instytut Pedagogiki nawiązał współpracę w zakresie praktycznego kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej<sup>21</sup>. Kwestionariusz wywiadu skierowane także do studentów kierunku Pedagogika i Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej o specjalnościach: wczesnoszkolnej, przedszkolnej i muzycznej szkolnej. Studentami byli słuchacze studiów stacjonarnych Uniwersytetu K. Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. Badania własne realizowano w okresie roku szkolnego 2010/2011 oraz 2011/2012, przy czym część badań właściwych (do których odnoszą się prezentowane wyniki) zaplanowano i przeprowadzono w okresie czterech miesięcy: IX, X, XI, XII. 2011 roku.

---

<sup>20</sup> Mowa o badaniach metodą sondażu diagnostycznego z techniką ankiety i wywiadu przeprowadzonych przez K. Majewską pod kierunkiem P.A. Trzosa w ramach seminarium dyplomowego, których rezultaty stały się podstawą pracy licencjackiej nt. *Dyrektywy praktycznego działania nauczycieli elementarnej edukacji muzycznej dziecka*, złożonej w Instytucie Pedagogiki PWSZ w Koninie w 2011r.

<sup>21</sup> Mowa o realizacji projektu *Profesjonalne praktyki-Profesjonalni nauczyciele*, którego trzon merytoryczno-naukowy od początku i niezmiennie organizuje prof. Jan Grzesiak. Aktualny dorobek pierwszego roku realizacji projektu stanowi zapis doświadczeń nauczycieli wczesnej edukacji dziecka oraz studentów kierunku pedagogika. Zob. m. innymi: J. Grzesiak, P.A. Trzos (red.), *Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, PWSZ, Konin 2012.

Ponieważ nie istnieją jednorodne badania jakościowe, tak też wskazana przez U. Flicka wielość perspektyw badawczych wskazuje na istotne zróżnicowanie podejść metodologicznych i teoretycznych uzasadnień badanych zjawisk. Tak więc ukonstytuowało się moje przekonanie o **systematycznej triangulacji perspektyw**, w której istotą jest utrzymanie różnorodności przy jednoczesnej kontroli całego pola problemowego badań. Różnorodność systematycznej triangulacji perspektyw sprowadziło się w badaniach własnych do połączenia metod odczytujących subiektywne znaczenia z opisem praktyk edukacyjnych oraz metod rekonstruktywnych z metodami interpretacyjnymi. Z kolei zainicjowało to podejście do społecznej praktyki edukacyjnej, w którym rejestracja opinii i zdarzeń nauczycieli muzyki nie ogranicza się do „*ich naturalnej postaci*” swobodnie wykraczając poza bieżące i ulokowane czasoprzestrzennie działania badanych nauczycieli<sup>22</sup>.

## Wyniki badań

Przedstawiono poniżej fragment wyników badań, które odnoszą się do analizowanych aspektów. Model edukacji muzycznej zorientowany pomiędzy **obiektywistycznym a subiektywistycznym biegunem** odnajduje się jednocześnie w perspektywach **przechodzenia od myślenia paradygmatycznego, transmisyjnego edukacji muzycznej do jej narracyjnego, konstruktywistycznego wariantu**. Poniżej przedstawiono wybrany opis obu tych perspektyw, który w konkretnych artykulacjach osobistych nauczycieli muzyki zdaje się dokładnie lokować we wcześniejszym namyśle D. Klus-Stańskiej<sup>23</sup> oraz A. Nowak-Łojewskiej<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Por. U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, op. cit., .s. 92–93.

<sup>23</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, op. cit., s. 59–73.

<sup>24</sup> Por. A. Nowak-Łojewska, *Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji dzieci*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, op. cit., s. 109–115. .

**Tabela 1. Możliwe orientacje nauczycieli preferujące konkretny model edukacji muzycznej<sup>25</sup>**

Reprezentowane najczęściej orientacje nauczyciela muzyki	Kontekst edukacji muzycznej
Ważne są autonomiczne, reguły, prawidła, zasady (najlepiej sprawdzonych już w praktyce) – są obiektywnym schematem odniesienia bieżących sytuacji edukacyjnych	obiektywistyczny
Z założenia przyjmuje się, że reguły zawodzą. Zamiast reguł i zasad preferowane są natomiast wskazówki, inspiracje.	subiektywistyczny, interpretatywny
Dobrym kryterium organizacji pracy nauczyciela jest jego własne doświadczenie, intuicja i spontaniczność zawodowa	subiektywistyczny, interpretatywny
Głównym kryterium organizacji kształcenia muzycznego dziecka są harmonogramy, rozkłady zajęć oraz kierowanie się ścisłym planowaniem działań i konsekwencją w realizacji sporządzonego planu gwarantuje sukces dydaktyczny.	obiektywistyczny
W pomiarze efektów kształcenia muzycznego dopuszcza się powiększanie różnic i dysproporcji (także w strukturze zdolności muzycznych) pomiędzy uczniami. Za to uwagę koncentruje się na indywidualnych interpretacje, naturalny rozwój, spontaniczną realizację zainteresowań ucznia i „codzienną” twórczość dziecka	subiektywistyczny, interpretatywny
W pomiarze efektów pracy akcentuje się jednolite zadania i podobne procedury dla wszystkich uczniów. Ważny jest konspekt zajęć.	obiektywistyczny
W projektowaniu sytuacji dydaktycznych przewiduje się i analizuje się zadania, w sposób pozwalający rozstrzygnąć, czego potrzebuje lub potrzebować będzie uczeń.	obiektywistyczny
W dostosowaniu i przygotowaniu zadań należy wyobrazić siebie w roli uczącego się. To konieczne w projektowaniu sytuacji edukacyjnych	subiektywistyczny, interpretatywny
Kim jest dla nauczyciela uczeń? Jest twórcą i odbiorcą, kruszcem do uformowania. Ma potencjał, który trzeba uformować (zadanie dla nauczyciela).	obiektywistyczny
Kim jest dla nauczyciela uczeń? Jest twórcą, wartościującym krytykiem muzycznych (często nowych) znaczeń, rozumiejącym subiektywnie, niepowtarzalną tkanką ludzką tu-teraz. Potrafi krytycznie odnosić się do znanych zdefiniowań i lansowanych interpretacji muzycznego doświadczenia.	subiektywistyczny, interpretatywny
Preferuje się w edukacji argumentację i myślenie analityczne, traktując własną wiedzę o edukacji jako pewną, obiektywną i statyczną, dającą stabilny punkt odniesienia.	obiektywistyczny
Preferuje się w edukacji <b>środki krytycznego namysłu, traktując własną wiedzę o edukacji jako tymczasową, dynamiczną, ewaluacyjną, a więc dającą</b> względny jedynie punkt oparcia. Preferuje się metody problemowe, dyskusję i kooperację.	subiektywistyczny, interpretatywny

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury

<sup>25</sup> Zestawienie inspirowane namysłem A. Nowak-Łojewskiej. Por. A. Nowak-Łojewska, *Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji dzieci*, op. cit., s. 109–115.

Tabela 2. Orientacje paradygmatyczne badanych nauczycieli muzyki<sup>26</sup>

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

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

<sup>26</sup> Inspiracji w kategoryzacji wypowiedzi nauczycieli dostarczył mi namysł A. Nowak-Łojewskiej. Por. A. Nowak-Łojewska, op. cit., s. 18–116.

Istotne pytanie, jakie mogą towarzyszyć orientacjom nauczycieli muzyki z pewnością wiążą się z ich wizją, jaka ukształtowała się w toku wielu lat doświadczeń zawodowych. Rola interpretacji ważnych okoliczności zawodowych jest kluczowa. Ukonstytuowane osobiste orientacje nauczycieli muzyki w zasadzie głównie dotyczą pytań:

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

**Pytania o rodzaj obieranych orientacji w praktyce nauczycieli muzyki.** Pytania o preferowany wśród nauczycieli model obiektywistyczny lub subiektywistyczny dążą do rozpoznania ich orientacji realizowanego podejścia w edukacji muzycznej. Znane i aktualne okazują się wciąż pytania, czy zarzuty o zbyt często tradycyjnej „podającej” szkole, zorientowanej na behawiorystyczny model korekcyjno-interwencyjnych oddziaływań na „przyswajającego” ucznia potwierdzą się także w obszarach polskiej edukacji muzycznej (także w szkolnictwie specjalistycznym). Jakże są zatem warunki, w których rozwijające się muzycznie dziecko mogłyby realnie uczestniczyć w dostosowanym do swoich potrzeb i możliwości szkolnym dyskursie?<sup>27</sup>

Zauważona i skrótowo zasygnalizowana w tabeli 2. wyraźna kontestacja Badanych nauczycieli muzyki też orientujących na model obiektywistyczny, paradygmatyczny, pozwala sądzić, że koreluje to w jakimś zakresie z tendencją ich odchodzenia od transmisyjnego modelu edukacji muzycznej. Jeśli tak rzeczywiście jest, to należy spodziewać się osobistego oporu (bądź przynajmniej fragmentarycznego kwestionowania zasadności) wobec behawiorystycznie zorientowanej „konspektowej” i tradycyjnie podręcznikowej struktury wielu zadań lub ćwiczeń do muzyki, w których uczeń „*dziobie, uzupełniając luki w zeszycie ćwiczeń lub trafiając w słowo, które chce usłyszeć nauczyciel w czasie pogadanki*”<sup>28</sup>. Wtedy pytania orientujące na wybrany model edukacji muzycznej dziecka dotyczyłyby także preferowanego **charakteru rozwiązań typu instruktywistycznego lub konstruktywistycznego w realizacji celowościowych procesów edukacyjnych muzyki**. Badania wstępne, polegające

<sup>27</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, op. cit., s. 59–73.

<sup>28</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych*, „Forum Oświatowe” 2005, nr 2(33), s. 82.

na analizie podręczników elementarnego kształcenia muzycznego, zwracają ewidentnie uwagę na sugerowany w wielu ćwiczeniach, podręcznikach do muzyki instruktorywny model realizacji treści szczegółowych. Potwierdzają to w różnych spostrzeżeniach także inni badacze odnosząc swoje uwagi do innych dydaktyk szczegółowych<sup>29</sup>. Można i należy ten aspekt uwzględnić w pytaniach o preferowany model edukacji muzycznej, ponieważ istotnie takich przykładów rzekomo „wspomagających” edukację dziecka jest dużo.

### Epizodyczne i semantyczne „okrucy” wiedzy o edukacji muzycznej w narracjach nauczycieli i studentów

W poszukiwaniu jakościowego aspektu wskaźników wiedzy osobistej edukatorów muzyki o preferowanym przez nich modelu wczesnej edukacji muzycznej dziecka przyjęto, że najbardziej właściwą będzie interpretacja subiektywnych opinii badanych osób w kontekście ich osobistego przekonania do najbardziej ze współczesnych *The Gordon Theory of Music Learning*. Zmienna tak sformułowana koresponduje z potrzebą poszukiwania preferowanego obrazu „audiującego”<sup>30</sup> ucznia, jaki przez lata doświadczeń nauczycieli ukształtował się (a przynajmniej powinien się ukształtować) w ich osobistych teoriach, co jest rzeczywiście silnie związane z możliwościami recepcji nowatorskiej teorii E.E. Gordona. Dodatkowo jednak prowokują do refleksji epizodyczne reprezentacje

---

<sup>29</sup> Mam na uwadze nie raz artykułowany głos M. Lelonka (odnośnie problemów w budowaniu struktury wiedzy w zakresie edukacji przyrodniczej i „modzie uczenia instrukcjami”) czy D. Klus-Stańskiej (piszącej o problemie behawiorystycznie zorientowanego kształcenia i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej i praktyce „wypełniania luk” w podręczniku). Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, op. cit., s. 62. Zresztą dokładnie w tym znaczeniu Autor artykułował swój głos na konferencji UAM PWSZ „Ewaluacja i innowacje w edukacji” 2010 w Koninie przywołując przykłady negatywnych konsekwencji instruktorywnego podejścia lokując swoje (i nie tylko swoje jak się okazało) krytyczne uwagi w dziedzinie elementarnej edukacji muzycznej. Znów inspiracji dostarcza refleksja Edwina E. Gordona, który (choć nie używa dosłownego określenia) neguje sensowność instruktoryzmu w nauce muzyki (wyliczanie nut, wykropkowywanie, wypełnianie luk, instruowanie teoretyczne, mechaniczna muzyka z nagranyimi poleceniami zamiast aktywnego muzykowania) **promując konstruktywistyczny charakter nauki i wewnętrzny rozwój myślenia muzycznego.**

<sup>30</sup> E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publications, Inc., Chicago 2003, s. 115–117. Por. także: E.A. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, Wydawnictwo KRESKA, Bydgoszcz 2004.

nauczycieli, które świadczyć mogłyby o ich osobistym przekonaniu do naukowo-metodycznych racji kapitału GTML. Stąd moje przekonanie do posłużenia się jakościową metodą wywiadu epizodycznego z jednoczesnym naświetleniem tej wyraźnie wyjątkowej perspektywy badawczej stało się od początku kluczowe.

Odszukiwanie treści podstaw edukacji muzycznej, osobistego rozumienia pojęć w interpretacjach własnych doświadczeń wiąże się z jednoczesnym wydobywaniem z nich znamion *wiedzy semantycznej*<sup>31</sup>, która odnosiłaby się właśnie do kluczowej kategorii pojęciowej teorii Gordona, tj. *audiacji*. *Audiacja* czyli *myślenie muzyczne*, jako całkiem nowa (jak na polskie szkolnictwo muzyczne) kategoria pojęciowa nie bez powodu rodzi wątpliwości badanych nauczycieli, a w zasadzie nie ona jak ich osobiste przekonania sprządzające tę kategorię podstawowego procesu psychicznego w nauce muzyki jedynie do kategorii muzycznego doświadczenia (czym zresztą jest oczywiście, jednak z uwagi na swoją procesualność znacznie poza to doświadczenie muzyczne wykracza). Staje się audiacja (choć różnie określana) semantyczną treścią wielu odniesień i doniesień, w których wyraźnie odczuwa się problem, który dotąd nie podejmowany prowokuje do pilnej adaptacji (a przynajmniej aplikowania wybranych elementów) progresywistycznej teorii Gordona na grunt polskiej szkoły (także ogólnokształcącej<sup>32</sup>).

Tak więc odwołano się do pytań o podstawy edukacji muzycznej dziecka. Skróć wybranej wypowiedzi nauczycielki (l. 40) o podstawach edukacji muzycznej dziecka wyraźnie podkreśla intuicyjność osobistych „pojęć”:

*„Myślenie muzyczne to przede wszystkim inteligencja muzyczna. Tworzenie również, na pewno w sercu każdego człowieka ona tam się tworzy. Ja bym powiedziała, że myślenie muzyczne to jest przede wszystkim ogromna wrażliwość na dźwięk. Na pewno bardzo wielu uczniów w mojej karierze spotkałam takich, którzy niewątpliwie tą inteligencję muzyczną posiadali, którzy niewątpliwie czuli po prostu każdy dźwięk, umieli go zinterpretować,*

<sup>31</sup> U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, op. cit., s. 100–105.

<sup>32</sup> Doświadczenia wskazały, że taka adaptacja w polskim szkolnictwie jest możliwa. Pomijając pewne (oczywiste ograniczenia wynikające z „rozdarcia resortowego” edukacji muzycznej dziecka) E.A. Zwolińska, B. Bonna, M. Kołodziejki wykazali takie konkretne momenty praktyki nauczycieli, rodziców i edukatorów muzyki, w których to momentach można częściowo bądź w całości projektować nowatorskie rozwiązania teoretyczno-metodyczne. Z takich doświadczeń skorzystali już wybrane grupy dzieci, rodziców, nauczycieli uczestnicząc w wielu projektach metodycznych, badawczych, społecznych. Mam na uwadze choćby działalność Towarzystwa E.E. Gordona, Fundacji Kreatywnej Edukacji Dziecka czy udział w zespołach warsztatowych prowadzonych w kierunku wdrożenia pożądanych zastosowań.

*zamienić w jakąś piosenkę lub chociaż jej cześć. Natomiast wiem też, że **dzieci są bardzo wrażliwe na muzykę dopóki trwa ich najmłodszy okres rozwojowy, potem oczywiście wiemy, że się jakoś zamykają a pojawia się element wstydu...***<sup>33</sup>.

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

Ciekawą wypowiedź, która lokuje treści semantyczne definiujące zdolności muzyczne w ujęciu E.E. Gordona (przywołano kwestię rozwijania zdolności) w interpretacjach własnych doświadczeń wyartykułowała nauczycielka (l. 37):

*„**Pamiętam**, kiedy chodziłam do szkoły muzycznej często czekałam na zajęcia fortepianu. W tym czasie na sali koncertowej były próby szkolnej orkiestry. Lubiłam po cichu wkradać się na widownię (piszę po cichu, bo pamiętam, jak denerwował się nauczyciel na gapiów, chyba przeszkadzaliśmy mu w próbie – ((śmiejch))). Ale ten nauczyciel tak fajnie prowadził próbę, że mogłam dokładnie słuchać wszystkich instrumentów, jakoś tak grali, że sprawiało mi przyjemność wsłuchiwanie się w różne partie instrumentów. Słyszałam, co koledzy grali, kiedy przestawali grać... Bardzo to lubiłam... **Teraz myślę, że to kwestia zdolności muzycznych**, które rozwijają się właśnie w takich zwykłych sytuacjach, kiedy musimy szybko słuchać i porównywać melodię, rytmy, brzmienia różnych instrumentów. Jeśli to sprawia radość, to dodatkowo rozwija nasze naturalne zdolności”*<sup>34</sup>.

Odwoływanie się do potocznej wiedzy nauczycieli muzyki jest tak naprawdę odwoływaniem się do konstruktów ich codziennego myślenia potocznego, które jak zauważyła M. Marody niejako „owinięte wokół konkretności” ma swoje kluczowe odniesienia w właśnie w zdeterminowanych biograficznie doświadczeniach dnia codziennego, dodajmy w ich najbardziej bezpośrednim i nie przetworzonym wydaniu<sup>35</sup>. Przekonania nauczycieli, które na podstawie ważnych biograficznie zdarzeń i ich interpretacji ewokują klimat

<sup>33</sup> Fragment wypowiedzi nauczyciela w ramach przeprowadzonego z nim wywiadu epizodycznego.

<sup>34</sup> Fragment wypowiedzi nauczyciela w ramach przeprowadzonego z nim wywiadu epizodycznego.

<sup>35</sup> M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1987, s. 177–178.



wybrzmiewania owych „*bezgłośnych wzorców*”<sup>36</sup>, okazują się wyznacznikiem nie tylko opinii, ale też oczekiwań i uznawania tego, co realne, co pewnie mogą bądź mogliby artykułować wobec siebie i zawodu nauczyciela już na etapie przygotowania zawodowego. Stąd szczególnie ważne wydały mi się opinie kandydatów do zawodu nauczyciela muzyki (także elementarnej), co także wcześniej zasygnalizowałem (choć znacznie ograniczając omawiany zakres) innym opracowaniu własnym<sup>37</sup>.

Zaproponowałem zatem studentom swobodną wypowiedź skoncentrowaną wokół odpowiedzi na pytanie o podstawy edukacji muzycznej i czym w ogóle ona jest? W opinii studentów jej podstawy były bardzo różnie określone, jednak większość koncentrowało się wokół zagadnień rozwijania predyspozycji muzycznych dziecka, realizacji procesów celowościowych czy realizowanych funkcji terapeutycznych. Wszystkie swobodne wypowiedzi studentów pogrupowano i wyłoniono z nich wypowiedzi wiodące o tym, czym jest/są podstawy edukacji muzycznej dziecka:

- jest realizacją form głównych jak: śpiew, gra, taniec,
- jest przede wszystkim wychowaniem muzycznym,
- relaksacją,
- rozwijaniem zdolności muzycznych,
- rozwijaniem kreatywności w kontakcie ze sztuką,
- kształceniem podstawowych pojęć muzycznych, nut, instrumentów szkolnych (inaczej wiedzą o muzyce),
- egzekwowaniem wiedzy w sposób nie koniecznie świadomy dla ucznia ale przyjemny
- rozwijaniem osiągnięć muzycznych,
- jest ważnym obszarem w rozwoju dziecka; wpływa na rozwój wyobraźni muzycznej, rytmicznej i pamięci muzycznej,
- jest nauką o muzyce,
- to spotkanie z muzyką; pewnego rodzaju rozrywką,
- formą zabawy, połączoną z nauką,
- jej podstawą jest zdobywanie nowych doświadczeń muzycznych,
- wdrażanie dziecka w kulturę i tradycje muzyczne [inkulturacja – dop. mój PT],
- poznawaniem nowych dźwięków i form zabawy z muzyką,

<sup>36</sup> J.S. Bruner, J.J. Goodnow, G.A. Austin, *A Study of Thinking*, New York 1956, za: J. Bruner, *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 82–83.

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

- rozwijaniem preferencji muzycznych dziecka,
- odkrywaniem pokładów kreatywności dziecka,
- rozwijaniem umiejętności i twórczości dziecka,
- intensywna gra na instrumentach muzycznych, ćwiczenia umiejętności gry na nich i śpiewania, pisanie nut na pięciolinii,
- obrazowanie muzyki [wizualizacja, tak jak audiacja? – dop. mój PT<sup>38</sup>],
- pogłębianiem wiedzy związanej z muzyką: wiedza teoretyczna i praktyczna
- radosną interpretacją doświadczeń muzycznych dziecka,
- rozwijaniem muzykalności dziecka,
- jest przedmiotem [treścią – dop. mój PT] programu nauczania w przedszkolu i w klasach 1–3,
- kształtowaniem podstawowych pojęć dotyczących muzyki,
- jest jednym z wcześniejszych procesów rozwijania naturalnego potencjału dziecka (już od niemowląt i małych dzieci),
- podstawą są predyspozycje muzyczne, praca i sprzyjające środowisko (np. rodzice lub rodzeństwo muzykujący, dobry nauczyciel),
- rozwijanie talentu dziecka,
- poznawanie utworów muzycznych i biografii wielkich muzyków,
- budowaniem doświadczeń muzycznych,
- jest podstawą rozwoju kreatywności, asertywności i umiejętności pozawerbalnego porozumiewania się dziecka,
- rozwija kreatywność, emocjonalność, zdolności estetyczne dziecka od urodzenia,
- przyjemność.

## Podsumowanie

Wiele jest sytuacji, w których nauczyciel muzyki znajduje się pierwszy raz. Oryginalność pracy nauczyciela sprawia, że specyfika społecznych interakcji wyraźnie uwydatnia swój dialogowy charakter, w którym trudno mówić o pewnym i skończonym kapitale idealnych rozwiązań czy dających przełożyć się na codzienność relacji społecznych uniwersal-

---

<sup>38</sup> Jest to o tyle ciekawe, że **kategoria audiacji**, jak uważa D. Walters, odnosi się do próby porównania znaczenia wizualizacji w sferze percepcji wzrokowej (oraz zaadaptowanie jej) do aktywności „wyobrazeniowej” w sferze percepcji słuchowej. Zob. W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „*Philosophy of Music Education Review*” 1996, 4, no. 2 (Fall 1996), s. 97.

nych kalek, szablonów. Pewnie takich można by spodziewać się mówiąc niekiedy o celach akademickiego (często sprawiającego wrażenie „technicznopodobnego”) przygotowania kadr nauczyciela muzyki. Jednak wiele jest ograniczeń, w których „technicznopodobne” i obiektywne przygotowanie nauczyciela konfrontowane jest z niepowtarzalną codziennością jego relacji w środowisku szkolnym, nie rzadko szybko stając się źródłem „szoku zawodowego”<sup>39</sup>. Szybciej natomiast trwałej legitymizacji ulegną prywatne teorie nauczyciela, które w drodze zdroworozsądkowego myślenia interpretować będą bieżące doświadczenia i przeżyte sytuacje stając się także kapitałem, tyle, że kapitałem (używając określenia Ch. Perelmana) „milczących uzgodnień” egzemplifikujących zdroworozsądkową zasadę, wg której „wszelkie przedmioty i sytuacje pozostawiają swe adekwatne ślady w umyśle (...)”<sup>40</sup>. W zwartych konstrukcjach autobiograficznej wiedzy studentów i nauczycieli muzyki tkwią zatem ważne momenty, których (samo)odczytanie i interpretacja leży w interesie wielu stron, a już na pewno tych edukatorów muzyki, którzy chcą, chcieliby czy powinni chcieć na bieżąco interpretować swój codzienny świat zanim zostaną o nim oficjalnie powiadomieni, bo wtedy rzeczywiście jak pisał W. Lippmann „(...) *te z góry przyjęte sądy (...) silnie rządzą całym procesem percepcji*”<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> Zob. J. Rutkowiak, *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, PWN, Warszawa 1992, s. 343.

<sup>40</sup> Ch. Perelman, L. Olbrecht-Tyteca, *The New Rhetoric. A treatise on Argumentation*, London 1969. Za: T. Hołówska, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, PIW, Warszawa 1986, s. 150.

<sup>41</sup> W. Lippmann, *Public Opinion*, New York 1946. Za: M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, op. cit., s. 182.