

Bydgoskie Towarzystwo Naukowe
Prace Wydziału Nauk Humanistycznych
Prace Komisji Sztuki

Nr XV

ISSN 0067-947X

ISBN 978-83-60775-41-7

Edukacja – Muzyka – Kultura
Implikacje pedagogiczne i historyczne

Redaktor naukowy
Beata Bonna

Bydgoszcz 2015

Edukacja – Muzyka – Kultura. Implikacje pedagogiczne i historyczne
Education – Music – Culture. Pedagogical and Historical Implications

Redaktor naukowy
dr Beata Bonna

Recenzent tomu
prof. zw. dr hab. Marian Walczak, UAM

Rada Naukowa

dr hab. Elżbieta Szubertowska, prof. UKW w Bydgoszczy – przewodnicząca

dr hab. Mirosława Zalewska-Pawlak, prof. UŁ w Łodzi

dr hab. Jadwiga Uchyla-Zroski, prof. UŚ, Filia w Cieszynie

Doc. PhDr. Dagmar Micháľková, CSc., UMB w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja

prof. zw. dr hab. Bernard Mendlik, UKW w Bydgoszczy

dr hab. Andrzej Michalski, prof. AM w Gdańsku

dr hab. Tomasz Misiak

dr Beata Bonna, dr Paweł Trzos, UKW w Bydgoszczy – sekretarze naukowci

© Copyright by Bydgoskie Towarzystwo Naukowe
Bydgoszcz 2015

ISSN 0067-947X
ISBN 978-83-60775-41-7

Publikacja znajduje się w repozytorium UKW

Rozpowszechnianie:
Bydgoskie Towarzystwo Naukowe
ul. Jezuicka 5, 85-102 Bydgoszcz
tel. 52 322 22 68

btn@um.bydgoszcz.pl

www.btn.bydgoszcz.eu

Druk i oprawa:
Sowa Druk na życzenie

Spis treści

Beata Bonna Wprowadzenie	str. 5
Marlena Winnicka Pedagogiczne i interpretacyjne walory utworów fortepianowych Andrzeja Cwojdzińskiego	str. 7
Beata Bonna Testy Edwina E. Gordona i ich znaczenie w ewaluacji procesu kształcenia muzycznego oraz rozwoju audiacji	str. 21
Paweł Trzos Zastosowanie wybranych elementów teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w badaniach studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	str. 35
Elżbieta Szubertowska Nauczyciel w ocenach kandydatów do tego zawodu	str. 53
Andrzej Michalski Absolwenci uczelni muzycznych w Polsce w latach 1945-1965	str. 75
Marianna Kološtová Hudobná edukácia v príprave učiteľov primárneho vzdelávania so zameraním na vysokoškolské prostredie PF UMB v Banskej Bystrici	str. 99
Dagmar Micháľková Realizácia vlasteneckej výchovy v primárnom vzdelávaní z aspektu hudobného	str. 111
Dagmar Strmeňová Základné prístupy a princípy vlastenectva v multikultúrnej výchove	str. 123
Autorzy	str. 135

Zastosowanie wybranych elementów teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w badaniach studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

The application of the selected elements of E.E. Gordon's Theory of Music Learning in Kazimierz Wielki University students own research in Bydgoszcz

Theory of music learning, according to Gordon, is mostly directed at teachers. The text aims at showing the aspect of the application of research on E. E. Gordon's theory into early music education teacher's professional training. The author recognises the importance of shaping research competences of future teachers as they help students use not only practical (pedagogical), but also methodological and empirical work of E.E. Gordon's theory. The text presents the reports from research on the application of E.E. Gordon's Theory of Music Learning, carried out by students of early school and music education. It is important to emphasise the fact that research has been conducted according to Gordon's procedures. Researching the application of theory of music learning refers to its selected elements within the range of application of research problems, theoretical implications and selected diagnostics solutions in music education (also E.E. Gordon's tools). The main idea of the text revolves around more and more popular aspect of making university and teachers training relations very practical (both formal and informal). Such expectations are taken into consideration in Muzopolis project described in this text. Muzopolis from its beginning has been the field of practical and empirical application of the elements of E.E. Gordon's theory with the use of staff and student team cooperating in the Faculty of Pedagogy and Music environment.

Key words: Theory of Music Learning by E.E. Gordon, applicability, action research, audiation, instrumental timber preferences, music aptitudes, informal music guidance.

Streszczenie

Teoria uczenia się muzyki, zdaniem Edwina E. Gordona, jest skierowana przede wszystkim do nauczycieli. Dlatego celem tekstu jest eksponowanie aspektu badań aplikacyjności teorii E.E. Gordona w specjalizacyjnym przygotowaniu nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej. Uznano, że ważnymi kompetencjami przyszłych nauczycieli powinny być też ich kompetencje badawcze, których kształtowanie pozwoli w przyszłości korzystać nie tylko z praktycznego (metodycznego), ale również metodologicznego i empirycznego dorobku teorii E.E. Gordona. Tekst prezentuje komunikaty z badań prowadzonych przez studentów nad aplikacją teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Komunikaty z badań łączy fakt, iż były one zrealizowane przez studentów specjalności pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według E.E. Gordona. Badania aplikacyjności teorii uczenia się muzyki odnoszą się do zastosowania wybranych jej elementów w zakresie analizy problemów badawczych, przyjętych modeli teoretycznych oraz zastosowania wybranych rozwiązań diagnostyki w edukacji muzycznej (w tym narzędzi autorstwa E.E. Gordona). Kluczowe przesłanie tekstu nawiązuje do coraz głośniejszego postulowanego na polskim rynku pracy upraktycznienia związków kształcenia uniwersyteckiego ze środowiskiem edukatorów (formalnych i nieformalnych). Takie oczekiwania realizuje omawiany w tekście projekt Muzopolis, który od początku stał się terenem praktycznego i empirycznego zastosowania elementów teorii E.E. Gordona z wykorzystaniem kadrowego i studenckiego zespołu osób współpracujących w środowisku Katedry Pedagogiki Muzyki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Słowa kluczowe: teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, aplikacyjność, badania w działaniu, audiacja, preferencje barwy dźwięku instrumentalnego, zdolności muzyczne, nieformalne kierowanie muzyczne.

Wprowadzenie

Według Edwina E. Gordona, teoria uczenia się muzyki jest skierowana przede wszystkim do nauczycieli, którzy są zainteresowani intensyfikowaniem rozwoju muzycznego uczniów z wykorzystaniem ich naturalnego potencjału do nauki. Podejście do myślenia o wczesnej edukacji muzycznej (w tym roli osób/członków rodzimego środowiska, możliwości diagnozy, opisu i projektowania zoptymalizowanych działań w tym zakresie) kształtuje się już na etapie studiów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego. Jednym z takich podejść, jakie sugeruje nauczycielom i studentom teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona, jest podejście aplikacyjne. Nie chodzi przy tym, aby taką aplikacyjność uznać jako wiodące

i jedyne podejście praktyków do myślenia o edukacji (por. Fish 1996, s. 21-26), gdyż wiele jest argumentów w teorii Gordona, które uzasadniają także potrzebę twórczego i rekonstrukcjonistycznego podejścia do myślenia o edukacji muzycznej. Rzecz sprowadza się jednak do możliwego ujęcia konkretnych zastosowań elementów użytecznej teorii Gordona (pojęć i modeli, twierdzeń, metodyk, narzędzi pomiaru) w polskiej praktyce edukacyjnej w celu wywoływania w niej zmian o charakterze twórczym, innowacyjnym, często kontestującym tradycyjną organizację działań.

Aplikacyjność jest zatem w opracowaniu tym rozumiana – za Ewą A. Zwolińską i J. Banasiakiem – jako jedno (obok generatywności i weryfikowalności) z funkcjonalnych odniesień przydatnych do określania naukowych wyznaczników poznawczego statusu teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona (Zwolińska 2011, s. 83). Zainteresowanie studentów tą teorią może wynikać z wyraźnie realizowanej przez nią funkcji użyteczności, dzięki której jesteśmy chronieni przed zagubieniem się w skomplikowanych i złożonych procesach opisu zachowania muzycznego. Nie trzeba więc zwracać uwagi na wszystkie aspekty badanego zjawiska, bo w teorii audiacji ustalono już, które zachowania i ich wymiary (np. tonalny, rytmiczny) mają istotne znaczenie w odniesieniu do badanych problemów (Zwolińska 2011, s. 83). Stąd aplikacyjność teorii E.E. Gordona nabiera szczególnego znaczenia w opinii i praktyce badawczej studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela edukacji muzycznej, który winien być nie tyle muzykiem, ale uważnym pedagogiem, obserwatorem codziennych działań i badaczem wskaźników rozwoju muzycznego dziecka (Kołodziejski 2012, s. 357-371; Trzos 2012, s. 89-107; tenże 2014). Użyteczność teorii Gordona jako naukowego (w tym pojęciowego i rzeczywistego bytu teoretycznego) wiąże się – jak zauważyła E.A. Zwolińska – z jej teoretyczną mocą wyjaśniającą i organizującą wiedzę oraz ze stosowalnością praktyczną i egzemplifikacją konkretnych zastosowań (Zwolińska 2011, s. 83). Takie właśnie ujęcie aplikacyjności teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona w polskiej przestrzeni edukacji muzycznej stało się podstawą badań prowadzonych w Katedrze Pedagogiki Muzyki UKW w Bydgoszczy. Aktywność badawcza pracowników katedry dotyczy także zogniskowanego problemowo (problematyka aplikacyjności teorii Gordona) ruchu naukowego studentów kierunku Pedagogika ze specjalnością *Pedagogika wczesnoszkolna i Wychowanie muzyczne według Edwina E. Gordona*. Efektem tych działań jest realizowany w strukturach uniwersyteckich moduł zajęć, będący jedyną w Polsce taką formą akademickiego kształcenia oraz projekt edukacyjno-badawczy *Muzopolis*. Projekt *Muzopolis* stał się rzeczywistym terenem studenckich wdrożeń, analiz oraz diagnoz w ramach prowadzonych w katedrze seminariów dyplomowych.

Nieformalne kierowanie muzyczne w badaniach studentów

W teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona wyraźnie eksponuje się konieczność włączenia podstawowego i naturalnego środowiska w proces stymulacji rozwoju muzycznego dziecka. Takim środowiskiem jest rodzina. Zwraca na to uwagę wielu badaczy. Beata Bonna – na gruncie swoich badań – eksponuje rolę właśnie środowiska rodzinnego we wczesnej edukacji muzycznej. Jej zdaniem, to rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami odpowiedzialnymi za rozwój umiejętności i osiągnięć dziecka w dziedzinie muzyki (Bonna 2006, s. 71).

Rodzina, jako naturalne środowisko edukacji dziecka, pierwsza i najsilniej oddziałuje na jego rozwój, także w zakresie muzyki. Według E.E. Gordona, ten wczesny etap rozwoju muzycznego dziecka, tj. etap audiacji wstępnej, zależy właśnie od jakości muzycznego oddziaływania w środowisku rodzinnym. Oddziaływanie to polega na wprowadzeniu małego dziecka w codzienną kulturę muzyczną najbliższego otoczenia w celu oswojenia go z głównymi jej atrybutami (choćby tonalnością, metrycznością, jakością preferowanego stylu czy frazowania).

Proces wczesnego stymulowania muzycznego dziecka w rodzinie, związany z reprodukowalnością rodzimej kultury muzycznej, może być opisywany także w kontekście rozwoju audiacji. Proces ten, określany mianem inkultu r a c j i m u z y c z n e j, jest kluczowym procesem edukacyjnym i zarazem pierwszym typem rozwoju audiacji wstępnej (Zwolińska 2011, s. 144-155). Kierowanie muzyczne w rodzinie zaczyna się zaraz po urodzeniu i w przypadku kierowania o charakterze inkulturacyjnym w edukacji niemowląt i dzieci trwa do około 3 roku ich życia. Jest to okres oddziaływań o charakterze nieformalnym i nieustrukturalizowanym, których kierunek, natężenie i różnorodność zależy właśnie od jakości muzycznych atrybutów życia w rodzinie (Trzos 2012, s. 60-77). Takie inkulturujące kierowanie muzyczne w rodzinie może przybierać *na co dzień* postać zadań polegających m.in. na:

- **pobudzaniu myślenia muzycznego** poprzez prezentacje różnych sposobów wykonywanych przez rodziców przykładów muzycznych,
- **kreowaniu sytuacji, w których doświadczanie zdarzeń muzycznych i muzycznych jakości** (elementów muzyki) staje się naturalnym udziałem obojga podmiotów (rodziców i dziecka),
- **aktywizacji słuchania materiału muzycznego** wysoce zróżnicowanego tonalnie i rytmicznie, wykonywanego przez rodziców głosem, dodatkowo z elementami ruchu,
- **wywoływanie w dziecku muzycznych reakcji** (różnych, w tym mimicznych, ruchowych, głosowych) z troską o pielęgnowanie raczej intencji niż tylko uwagi (Zwolińska, Gawryłkiewicz 2007, s. 15),
- **kształtowanie muzycznych nawyków** nabywanych w toku wielokrotnie utrwalanych reakcji na bodziec muzyczny (Trzos 2014, s. 127-139).

Pełne odczytanie intencji teorii Gordona polega na koncentracji uwagi edukatorów właśnie na muzycznym potencjale środowiska rodzinnego, „w którym wzrasta” i „w które wrasta” umuzykalniane dziecko⁸. Edwin E. Gordon wskazuje argumenty, które uzasadniają ten właśnie (inkulturacyjno-imitacyjno-asymilacyjny) zakres problemowy aplikacji celów, treści, metod i strategii rozwoju muzycznego dziecka.

W badaniach studentów Katedry Pedagogiki Muzyki UKW podjęto **ten wątek badawczy**, koncentrując się na roli rodziców i partnerów edukacji dziecka właśnie na tym rodzinnym i nieformalnym etapie rozwoju audiacji. Przyjęto ogólny zakres analizy przedmiotu badań, polegający na eksponowaniu tonalnego i rytmicznego wymiaru oddziaływań muzycznych, samooceny wiedzy rodziców o podstawach rozwoju muzycznego dziecka i kompetencjach operatywnego jej pożytkowania w codziennej praktyce umuzykalniania swoich dzieci (Trzos 2014, s. 127-141).

Tonalny zakres samooceny kierowania muzycznego odnosi się do problemów rozumienia, weryfikacji i praktycznego operowania przez rodziców codzienną wiedzą o:

- tzw. słuchu muzycznym dziecka (zdolnościach melodycznych),
- możliwości rozwijania poczucia melodii (jej fragmentów bądź całości),
- możliwości rozwijania poczucia tonalności (choćby w kategoriach dur/moll),
- możliwości rozwijania poczucia dźwięku centralnego (toniki),
- jakości i częstotliwości śpiewania z dziećmi i do dzieci,
- imitowaniu i modelowaniu motywów tonalnych (prostych: dwu/trzy dźwiękowych),
- umiejętności wyboru piosenek w różnych tonalnościach i tonacyjnościach,
- rozwijaniu melodycznych preferencji dzieci (kształtowanie umiejętności porównywania i wyboru).

Rytmiczny zakres samooceny kierowania muzycznego odnosi się do problemów rozumienia, weryfikacji i praktycznego operowania przez rodziców codzienną wiedzą o:

- zdolnościach rytmicznych,
- rozwijaniu poczucia tempa (w kategorii wolne/szybkie),
- rozwijaniu poczucia metrum (w kategorii proste/złożone),
- rozwijaniu poczucia stałości i zmienności rytmicznej (przyspieszanie, zwalnianie),
- możliwości rozwijania dźwięku centralnego (makrobitów),
- jakości i częstotliwości rytmizowania tekstu z dziećmi i do dzieci,
- imitowaniu i modelowaniu motywów rytmicznych (prostych) (Trzos 2014, s. 129-137).

⁸ Odwołuję się do charakterystyki naturalnych procesów wzrastania i wrastania, które, jak zauważyła T. Hejnicka-Bezwińska, bezpośrednio i w najmniej przetworzonym, codziennym oddziaływaniu wiążą się z rolą rodziny i jej kultury w rozwoju dziecka (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 222-223).

Działania muzyczne dziecka – tonalne i rytmiczne implikacje

Edwin E. Gordon zwraca uwagę, że w działaniach muzycznych trzeba analizować treść i kontekst muzyki. Jeśli chodzi o treść, to dziecko buduje tzw. słowniki muzyczne, które podobnie jak w nauce mowy, służą nabywaniu słownictwa potrzebnego do organizacji i rozumienia treści wypowiedzi językowych (w przypadku muzyki to będzie wypowiedź muzyczna jako wypowiedź *quasi* językowa). Działania muzyczne dziecka zawsze sprowadzają się do operacjonalizowania nabytej treści muzycznej, kojarzonej z nowymi zdarzeniami i w ten sposób wykonywaniem (wy)uczonych motywów tonalnych i rytmicznych. Kontekst działań muzycznych, analogicznie do składni w języku, jest reprezentowany przez tonalność i metrum (Zwolińska 2011, s. 34). Działania muzyczne dziecka prowadzą do nabywania gotowości rozumienia wzorów tonalnych i rytmicznych (jako konkretnej treści muzycznej) w odniesieniu do kontekstu tonalno-metrycznego (jako konkretnej skali czy metrum). Takie doświadczenia prowadzą do ukształtowania „świadomego umysłu muzycznego” dziecka (Zwolińska 2014, s. 155), ale zaczynają się już w okresie wczesnodziecięcym, w którym oddziaływanie rodziców i nauczycieli ma charakter nieformalnego kierowania. To uzasadnia wciąż zainteresowanie wiedzą i praktycznymi kompetencjami rodziców i nauczycieli do organizacji optymalnych działań muzycznych w tym bardzo ważnym okresie rozwoju dziecka.

W badaniach samooceny rodziców i nauczycieli dotyczącej ich wiedzy i kompetencji w organizowaniu działań na nieformalnym etapie edukacji muzycznej dziecka (Trzos 2014, s. 127-141) odniesiono się także do analiz wynikających z badań Kamili Niśkiewicz nad możliwością praktycznego kształtowania tych dwu podstawowych zakresów muzycznych działań dziecka, tj. zakresu tonalnego i rytmicznego także w warunkach edukacji wczesnoszkolnej (Niśkiewicz 2013). Znaczenie badania kompetencji nauczycieli (w tym kompetencji muzycznych, pedagogicznych: instrumentalno-technicznych, ale przede wszystkim dialogowych, komunikacyjnych) podkreśla założenie E.E. Gordona, że muzyki i jej znaczeń (treści i kontekstu) dziecko uczy się podobnie jak mowy. Rola powtórzeń i imitacji w nabywaniu struktur tonalno-rytmicznych języka muzycznego sprawia, że znaczenia nabierają nawykowo utrwalane postawy i zachowania muzyczne dorosłych osób. O konieczności prawidłowych powtórzeń gotowych wzorów muzycznych oraz zachowań w kształtowaniu reakcji i nawyków dziecka wyraźnie pisze E.E. Gordon. Dlatego też wpływ na różnicę w wykonaniu przez dzieci struktur tonalnych i rytmicznych ma, obok prawidłowości, także częstotliwość realizacji konkretnych rozwiązań w ramach aktywnego działania muzycznego. Częstotliwość tę, na gruncie badań Kamili Niśkiewicz, przedstawiono w tabeli 1:

Tabela 1. Realizacja przez dzieci elementów melodii i rytmu w opiniach nauczycieli

Opinie nauczycieli	Liczba (N)	Odsetek (%)
Realizacja podstawowych elementów rytmu na poziomie poprawnym	24	45,28
Realizacja podstawowych elementów melodii na poziomie poprawnym	8	15,09
Realizacja obydwu elementów na poprawnym poziomie	18	33,96
Brak danych	3	5,66

Źródło: badania K. Niśkiewicz (Niśkiewicz 2013)

W analizie działań muzycznych dzieci odniesiono się do kryteriów, które są możliwe do stosowania także w praktyce umuzykalniania dzieci na nieformalnym etapie kierowania muzycznego (audiacja wstępna). Uznano zatem za E.E. Gordonem, że podstawowymi dyspozycjami, naturalnymi w tym okresie rozwoju muzycznego dziecka są zdolności postrzegania struktur melodii i rytmu jako całości i szczegółów wykonawczych (Niśkiewicz, 2013). Konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska były zastosowane w badaniach kryteria tonalnej i rytmicznej percepcji muzyki w działaniach dzieci.

Kryteria tonalne oceny działań muzycznych

Kryterium 1. Zainteresowanie śpiewem jako formą aktywności i nauką śpiewu (zaangażowanie w wykonywanie pierwszych dźwięków i pełnych motywów czołowych, motywów cząstkowych, fraz, dźwięków końcowych, realizacji *poprzedników i następników* jako prostego kończenia melodii).

Kryterium 2. Poprawność intonacyjna wykonania tonalnego zadania⁹ (w zakresach wskazanych w kryterium 1).

Kryterium 3. Wykazywanie wokalnego poczucia toniki (wykonywanie dźwięków centralnych: w trakcie, na końcu utworu bądź w całym utworze).

Kryteria rytmiczne oceny działań muzycznych

Kryterium 1. Zainteresowanie zadaniem rytmicznym (wykonywanie fragmentu i pełnych motywów rytmicznych, ciekawość sposobów wokalnego, ruchowego i instrumentalnego realizowania rytmu, ciekawość rozwijania własnych pomysłów i zakończeń rytmicznych).

⁹ Piosenka *Wielkanocna piosenka*, muz. M. Ziąber, sł. W. Stachurski.

Kryterium 2. Poprawność reagowania na stałość metrum (poczucie pulsu i makrobitów).

Kryterium 3. Poprawność ruchowej realizacji tempa (stałość i zmienność).

Przyjęciu takich kryteriów oceny działań muzycznych dzieci przyświecały wnioski E.A. Zwolińskiej o wewnątrzno-zewnętrznej specyfice dziecięcej percepcji muzyki w procesie jej nauczania i uczenia się. Analiza tych dwóch płaszczyzn działań w muzyce, tj. jej znaczeniowej wewnętrznej i fizycznej zewnętrznej, pomaga zrozumieć, w jaki sposób odbywa się dziecięce poznawanie i uczenie się muzyki (Zwolińska 2011, s. 170-171). Stąd ustanawiając kryteria analizy działań muzycznych dzieci (w większości o charakterze wokalnym) uznano za E.A. Zwolińską, że **dzieci naturalnie rozwijają dwie płaszczyzny działań muzycznych: znaczeniową, gdy treść muzyczna postrzegana jest jako całość, która pomaga zrozumieć znaczenie poszczególnych motywów i fizyczną, gdy uczą się fragmentów muzyki, które prowadzą do opanowania całości** (Zwolińska 2011, s. 170).

Analiza działań dzieci polegała na przeprowadzeniu dwuetapowego sprawdzianu muzycznego z wykorzystaniem treści muzycznej (piosenka, utwór do tańca, przykład muzyczny). Aktywność dzieci była obserwowana, a jej rezultaty przełożone na ilościowe wskaźniki w skali 1-6, zgodnie z obowiązującym szkolnym systemem oceniania. W obserwacji i ustaleniu ilościowych ocen uczestniczył nauczyciel prowadzący oraz prowadząca badanie. W tabeli 2 podano wskaźniki uogólnione.

Tabela 2. Dziecięca realizacja struktur muzycznych w zakresie poczucia melodii i rytmu. Wyniki sprawdzianu wykonań muzycznych

Wyniki sprawdzianu dziecięcej realizacji struktur muzycznych			
Etap: różnicowanie			
Wielkość statystyczna	Kryterium 1 Skala (1-6)	Kryterium 2 Skala (1-6)	Kryterium 3 Skala (1-6)
Kryteria rytmiczne			
Średnia arytmetyczna:	5,50	5,11	4,61
Me:	6	5	5
D:	6	5	5
Kryteria melodyczne			
Średnia arytmetyczna:	3,44	3,67	4,11
Me:	3	4	4
D:	3	4	5

Źródło: badania K. Niškiewicz (Niškiewicz 2013)

Analizując ilościowe wyniki oceny wykonania wokalnego dzieci można było zauważyć, że **najwyższe** wyniki uzyskano w kryteriach **rytmicznych**. Trudniejsze okazały się zadania odnoszone do tonalnego, melodycznego kontekstu umuzykalniania, z których tylko **poczucie dźwięku centralnego** w opinii prowadzącej badania spełniało wymogi oceny zadowalającej. To bardzo ważne spostrzeżenie Autorki badań, dla którego zdecydowano się przywołać niniejsze wyniki i odnieść je do wyników badań samooceny rodziców i nauczycieli (Trzos 2014, s. 127-141; Leman 2014). **Okazuje się bowiem, że wyraźnie większe trudności sprawiają zadania opierające się na śpiewie i tonalno-harmonicznym kontekście muzykowania niż percepcja struktur rytmicznych** (por. też: Leman 2014). **To ważna implikacja dla doskonalenia studentów oraz osób zajmujących się kierowaniem muzycznym dzieci.** Od rodziców i nauczycieli wczesnej edukacji zależeć będzie realna sprawność dziecięcego muzykowania i pełnego rozumienia przez dzieci muzyki w jej tonalnym i rytmicznym kontekście. Warto na to zwracać uwagę w programach akademickiego kształcenia nauczycieli i różnych alternatywnych formach kursów i szkoleń dla rodziców (Trzos 2014, s. 127-141).

Szkolenia i programy, o których mowa powyżej, są realizowane m.in. w środowisku Katedry Pedagogiki Muzyki UKW w Bydgoszczy. Należy do nich wspomniany projekt edukacyjno-badawczy *Muzopolis*¹⁰, którego założenia nawiązują do praktycznego popularyzowania teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona w środowisku zainteresowanych edukatorów muzyki. Projekt *Muzopolis* obejmuje praktyczne programy alternatywnych form szkoleń dla instruktorów, nauczycieli, studentów i rodziców oraz program intensywnych zajęć umuzykalniających dzieci w wieku żłóbkowym, przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Programy projektu służą przede wszystkim dzieciom i rodzicom, którzy uczestnicząc w zajęciach wspólnie kształtują i realizują optymalne warunki umuzykalniania dzieci poprzez działania w sferze aktywnej percepcji melodii i rytmu. Studenci biorą udział w projekcie w charakterze asystentów i wolontariuszy. Dopełniają oni swoje akademickie przygotowanie poprzez obserwację i projektowanie sytuacji dydaktycznych z wykorzystaniem strategii, metod, celów i zaplecza teoretycznego, wynikających z teorii uczenia się muzyki.

Odrębną formą aktywności studentów w projekcie *Muzopolis* jest ich działalność badawcza, skoncentrowana na próbach empirycznego opisu doświadczania znaczeń muzycznych w rozwoju dziecka. Do takich prób, odwołujących się do aplikacyjności wybranych elementów

¹⁰ Projekt *Muzopolis* obejmuje cykl programów intensywnego umuzykalniania dzieci oparty na koncepcji oddziaływań wynikających z teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona. Projekt ten jest realizowany w Katedrze Pedagogiki Muzyki w Instytucie Pedagogiki UKW w Bydgoszczy we współpracy z Polskim Towarzystwem Edwina E. Gordona oraz bydgoską Fundacją Kreatywnej Edukacji.

teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona w alternatywnych programach wczesnego umuzykalniania, należą badania studentów: Beaty Leman, Joanny Jesiotr, Doroty Piwko i Mariki Piaseckiej (Leman 2014; Piwko 2014; Jesiotr 2014; Piasecka 2014). Przeprowadzone badania nawiązywały do jakościowego opisu „pól semantycznych” jako obszarów opisu podstawowych znaczeń w dziecięcym doświadczaniu muzyki (tj. melodii i rytmu). Chodziło także o to, aby w świetle wyników obserwacji muzycznych działań rodziców i nauczycieli można było odnieść się też do znanych, utrwalanych i modyfikowanych przyzwyczajzeń, traktowanych tu – za P. Bourdieu czy J.C. Kaufmannem – jako schematy myślenia i zależne od nich schematy działań, które stały się bądź niebawem staną się faktem (Kaufmann 2004, s. 164-165). Analiza tego wątku pozwalała zrozumieć motywy działań rodziców i nauczycieli w zakresie umuzykalniania małych dzieci.

Predyspozycje dziecka do nauki muzyki – praktyczne zastosowania pomiaru

Nauczyciele często wykazują szczerze zainteresowanie zagadnieniami pomiaru i oceny zdolności czy osiągnięć muzycznych w różnych warunkach sytuacyjnych. Odnoszą się oni głównie do rzeczywistego potencjału naturalnych predyspozycji dziecka do nauki muzyki. Istotnie ta problematyka (diagnoza zdolności specjalnych i preferencji) jest najbardziej eksponowanym przez praktyków wątkiem w refleksji o determinantach pomyślnego uczenia się dzieci i stąd ich zainteresowanie aktualizacją wiedzy o możliwościach diagnozy w tym zakresie. Przykłady egzemplifikujące potrzebę i możliwość zastosowania przez nauczycieli edukacji muzycznej konkretnych narzędzi pomiaru predyspozycji dziecka z wykorzystaniem zaplecza *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona można odnaleźć w pracach polskich badaczy (Bonna 2013, s. 76-85; tenże i in., 2014, s. 7-19). Możliwość przeprowadzenia dobrych, w zasadzie prostych w instrukcji, testów muzycznych Gordona przez nauczycieli muzyki prawie zawsze uwzględnia warunki współczesnego kształcenia muzycznego zarówno formalnego, jak nieformalnego, a także ogólnokształcącego i specjalistycznego w szkolnictwie muzycznym. Zapisy piśmiennicze przeprowadzonych w ostatnich latach prób badawczych dotyczących zastosowania wybranych testów Gordona w warunkach codziennej pracy nauczycieli muzyki są od początku powszechnie dostępne środowiskom zainteresowanych praktyków, mogących rozwijać swoje badawcze kompetencje zawodowe (Kołodziejski 2012, s. 357-372).

Analizę kryteriów zastosowania teorii E.E. Gordona w zakresie diagnozy i wyjaśniania predyspozycji dziecka do nauki gry na instrumencie podjęto w odrębnych badaniach Izabeli Wojciechowskiej, Anny Szatkowskiej oraz Małgorzaty Pamuły. Badania skoncentrowane na gordonowskiej problematyce pomiaru i teoretyczno-praktycznego wyjaśniania

preferencji barwy instrumentalnej w edukacji dziecka zostały przeprowadzone w dwóch zakresach: szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Wyniki badań rozkładu preferencji i ich roli w edukacji muzycznej pozwalają odnieść się do wskazanego przez E.A. Zwolińską kryterium oceny zastosowania teorii E.E. Gordona jako kryterium przydatności praktycznej, według którego poznawany jest rzeczywisty byt i stopień aplikacyjności teorii (Zwolińska, 2011, s. 84). Wyniki badania preferencji barwy instrumentalnej wybranej próbki uczniów klas trzecich w szkolnictwie ogólnokształcącym przedstawia tabela 3 (Szatkowska 2013).

Tabela 3. Wyniki ogólne badania preferencji barwy instrumentów muzycznych wśród uczniów klasy III ogólnokształcącej szkoły podstawowej. Badania testem ITPT E.E. Gordona

Nr kolejny ucznia	Grupy instrumentów muzycznych – instrumenty dęte						
	Grupa I	Grupa II	Grupa III	Grupa IV	Grupa V	Grupa VI	Grupa VII
1	W	W	U	N	N	U	B
2	B	W	W	U	B	U	B
3	N	W	W	B	B	U	N
4	N	W	U	W	B	N	B
5	W	W	U	N	B	N	B
6	N	B	B	U	U	W	W
7	U	U	B	U	U	U	B
8	W	N	W	N	N	N	B
9	W	U	W	U	B	N	B
10	U	W	W	B	U	U	B
11	B	W	N	U	B	U	W
12	B	B	U	B	W	U	U
13	U	W	U	B	B	U	N
14	U	U	W	U	N	N	B
15	B	W	W	B	N	N	W
16	W	N	U	N	W	N	B
17	W	U	W	B	B	B	U
18	U	U	U	U	N	U	B

Oznaczenia: B – brak preferencji, N – niski poziom preferowania barwy, U – poziom umiarkowany preferowania barwy, W – wysoki poziom preferowania barwy (proponowany instrument do nauki gry)

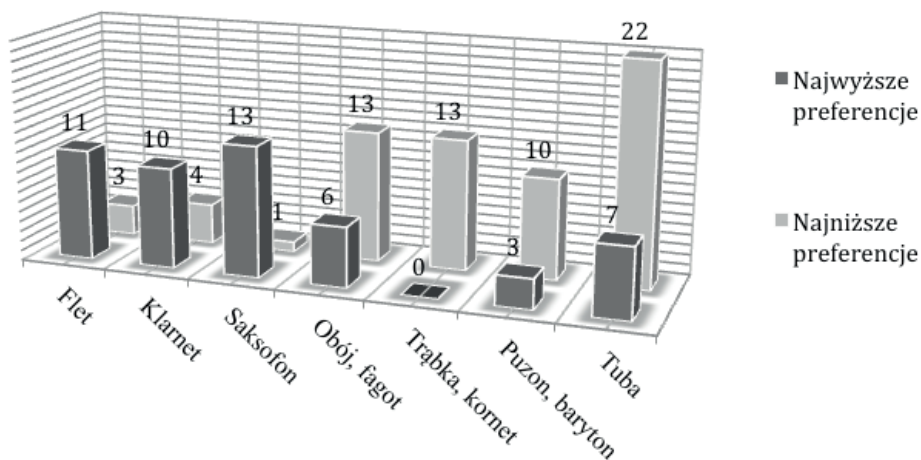
Źródło: badania A. Szatkowskiej (Szatkowska 2013)

W świetle wyników testowego badania preferencji na próbie polskich uczniów klasy III ogólnokształcącej szkoły podstawowej można było dostrzec, że w rozkładzie preferowanych przez uczniów barw są barwy wysoko i umiarkowanie preferowane. Można również zauważyć, że dzieci w wieku 10 lat mogą preferować barwę więcej niż jednego instrumentu, a w nielicznych przypadkach dotyczy to nawet trzech instrumentów. Takie uogólnienia wcześniej wyprowadził także E.E. Gordon, zauważając, że w przybliżeniu czterech na pięciu badanych Testem *ITPT* ma jedną lub więcej preferowanych barw, a także jedną lub więcej barw, których ewidentnie nie lubi (Gordon 1984, s. 16-23). Ten aspekt, tj. braku preferencji, udało się także poddać analizie w badaniach A. Szatkowskiej, dostrzegając, że każdy z badanych uczniów potrafi wyraźnie wskazać te instrumenty muzyczne, których barwy nie preferuje. To bardzo ważny kierunek refleksji z uwagi na fakt, iż instrumenty te mogą wywoływać u uczniów niechęć do nauki.

W badaniach Pawła Trzosa podobne uogólnienia, wyprowadzone w toku dwuletnich badań quasi eksperymentalnych, potwierdzają istnienie wskazanej przez E.E. Gordona sytuacji także na polskim gruncie specjalistycznego muzycznego kształcenia i amatorskiego ruchu muzycznego (Trzos 2009, s. 74-76). Odrębność badanych próbek w badaniach P. Trzosa i A. Szatkowskiej spowodowała, że ponownie zainteresowano się problemem diagnozy preferencji barwy instrumentalnej w nieformalnym ruchu muzycznym i amatorskim nauczaniu prywatnym.

Badania sondażowe Izabeli Wojciechowskiej na próbie 94 członków pięciu orkiestr dętych w nieformalnym ruchu muzycznym wybranych gmin województwa kujawsko-pomorskiego pozwoliły dostrzec podobieństwo sytuacji, w której większość badanych uczniów potrafi określić zdecydowanie wysokie i zdecydowanie niskie preferencje w tym zakresie. Członkowie badanych pięciu orkiestr tworzyli projekt *MUZA*, który stał się terenem badań I. Wojciechowskiej. Podjęto w nich zauważone przez P. Trzosa podobieństwo w tym zakresie pomiędzy ilościowym rozkładem preferencji dziewcząt i chłopców (Trzos 2009, s. 74-78). Sprawdzone też jakościowy rozkład profilu preferencji właśnie ze względu na płeć badanych. Potwierdziła się też wskazana przez E.E. Gordona sytuacja (Gordon 1984, s. 16-23), w której badane osoby potrafiły wskazać więcej niż jeden instrument preferowany i więcej niż jeden instrument, którego barwa wywołuje niechęć (stąd suma wskaźników z rys. 1, 2 przekracza liczbę badanych dziewcząt i chłopców). Jak wynika z badań I. Wojciechowskiej, najbardziej preferowaną barwą instrumentu wśród dziewcząt jest barwa saksofonu, klarnetu, a potem fletu poprzecznego. Te instrumenty okazały się najbardziej preferowanymi pod względem brzmienia przez badane dziewczęta uczestniczące w projekcie *MUZA*. Do najmniej preferowanych instrumentów w tej grupie badanych należy tuba (Wojciechowska 2014, s. 50-53). Wyniki ilustruje rysunek 1.

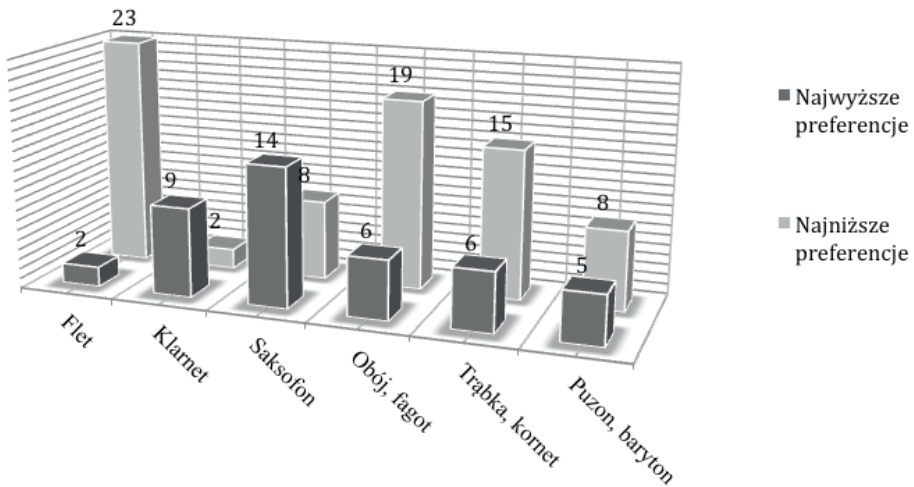
Rysunek 1. Wskaźniki preferowanej barwy instrumentalnej w grupie dziewcząt projektu MUZA na podstawie wyników Testu ITPT Edwina E. Gordona (N=42)



Źródło: badania I. Wojciechowskiej (Wojciechowska 2014)

W grupie badanych chłopców najbardziej preferowaną barwą instrumentu również okazała się barwa saksofonu, a najmniej barwa fletu oraz oboju lub fagotu – rys. 2 (Wojciechowska 2014, s. 52-53). Poznanie indywidualnych predyspozycji uczniów w tym zakresie jest ważne, bowiem powinno sugerować możliwości dzieci i kierunek optymalizowania warunków ich kształcenia muzycznego. Eksponowana przez E.E. Gordona problematyka badania preferencji dziecka w zakresie percepcji barwy i rejestru brzmienia instrumentów muzycznych okazuje się ważna także w rzeczywistości polskiego kształcenia muzycznego: ogólnokształcącego, specjalistycznego muzycznego oraz w nieformalnym i amatorskim ruchu muzycznym. Badania studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego wskazują możliwości zastosowania narzędzi pomiaru preferencji muzycznych oraz adekwatność takich analiz ze względu na zapotrzebowanie i rosnące zainteresowanie praktyków edukacji, tą wciąż bardzo mało znaną dziedziną zastosowania gordonowskiej teorii w Polsce.

Rysunek 2. Wskaźniki preferowanej barwy instrumentalnej w grupie chłopców projektu MUZA na podstawie wyników Testu *ITPT* Edwina E. Gordona (N=52)



Źródło: badania I. Wojciechowskiej (Wojciechowska 2014)

Badanie preferencji dziecka z zastosowaniem Testu *ITPT* Edwina E. Gordona pozwala sprawdzać rozwój predyspozycji dziecka do nauki muzyki i jednocześnie określać kierunek i czas, w którym może rozpocząć naukę gry na konkretnym instrumencie (Trzos 2009; Szatkowska 2013; Wojciechowska 2014). Aby wzbudzać wewnętrzną motywację dziecka do nauki muzyki w zakresie nauki gry instrumentalnej, warto analizować jego indywidualne usposobienie w tym zakresie. Okazuje się, że oprócz zdolności muzycznych takim drugim, ważnym wskaźnikiem predyspozycji dziecka są właśnie jego preferencje w zakresie barwy instrumentu muzycznego. Wyniki studenckich badań Testem *ITPT* potwierdzają uogólnienia E.E. Gordona, które sugerują, że taka analiza jest możliwa jeszcze przed podjęciem fizycznego kontaktu z instrumentem w szkole, a większość rozpoczynających kształcenie muzyczne uczniów już potrafi wyraźnie wypowiedzieć się w tym zakresie (Gordon 1984, s. 13-26; Trzos 2009, s. 77-78; Bonna 2013, s. 81-84).

Analizowano także doświadczenia nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej w kontekście ich przygotowania i zainteresowania możliwością stosowania narzędzi pomiaru zdolności muzycznych E.E. Gordona. Badania studentów w tym zakresie nawiązywały do wniosków z wcześniejszych badań (Bonna 2013, s. 76-81) i wynikały z **pytań badawczych o doświadczenia nauczycieli w zadaniach pomiaru i oceny zdolności**

muzycznych uczniów. Okazało się, że sprawdzanie możliwości aplikacji gordonowskiej techniki testowania wymaga odniesienia się do przynajmniej dwóch kwestii. Pierwszą z nich jest skoncentrowanie się na refleksji nauczycieli dotyczącej kształtowania ich wiedzy osobistej i jej znaczeniu w podejściu do gordonowskiej koncepcji zdolności muzycznych. Druga kwestia analizy tego wątku badań dotyczyć winna opisywanych przez badanych nauczycieli związków pomiędzy wskaźnikami badania zdolności muzycznych uczniów testem E.E. Gordona a subiektywną oceną nauczycieli (o kształtowaniu i diagnozie potencjału swoich uczniów w tym zakresie). Badania M. Pamuły wskazały na różnorodność osobistych opinii nauczycieli, które odnosiły się raczej do ogólnej znajomości problematyki zagadnień uczenia się muzyki, możliwego pluralizmu podejść w tym zakresie i elementów ich deklarowanej wiedzy osobistej. Większość badanych nauczycieli dość pobieżnie i ogólnikowo potrafiła opisać swoje doświadczenia w zakresie diagnozowania zdolności muzycznych uczniów (Pamuła, 2013, s. 40-68). Badania M. Pamuły pozwoliły także dostrzec potrzebę autoewaluacji wiedzy nauczyciela i jego stosunku do nowatorstwa strategii, programów i technik oceny także we wczesnej edukacji muzycznej.

Podsumowanie

Analiza aplikacyjności teorii uczenia się muzyki, jako konkretnego wyznacznika jej poznawczego statusu, pozwala odnieść się do możliwości naukowego wyjaśniania konkretnych zastosowań w rzeczywistości polskiej praktyki edukacji muzycznej. Nie chodzi przy tym o zwrócenie uwagi tylko na praktyczne odniesienie tak pojmowanej użyteczności teorii Gordona, ale o sprawdzenie, na ile znane już polskim praktykom rozwiązania rzeczywiście pozwalają sądzić im o realnej możliwości łączenia teorii z praktyką w tym zakresie. Ruch naukowy studentów, którzy w ramach specjalistycznego kształcenia akademickiego analizują teorię E.E. Gordona, sprawia, że takie analizy wzbogacone są także o „wątek” badawczy.

Ponadto uwzględniając często zgłaszane postulaty pracodawców o tworzenie platformy współpracy studentów ze środowiskiem praktyków edukacji w zakresie generowania i wspierania innowacyjnych wdrożeń można sądzić, że podejmowane działania studentów UKW na rzecz zastosowania gordonowskich strategii rozwoju muzycznego takie oczekiwania realnie spełniają (Zwolińska, 2013, s. 143-147, 158-168). Wtedy praktyczno-badawcze działania studentów w ramach edukacyjno-badawczego projektu *Muzopolis* jako laboratorium rozwoju audiacji, stają się rzeczywistą odpowiedzią na potrzeby pełnienia kluczowej dziś misji „uniwersytetu w praktyce”.

Literatura

- Bonna B., 2006, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Bonna B., 2013, *Research on the Application of E.E. Gordon's Theory of Music Learning in the Music Education in Poland*, „Kultura i Edukacja” No. 6.
- Bonna B., Trzos P.A., Kołodziejcki M., *Musical-Educational Research of the Adaptation of E.E. Gordon's Theory of Music Learning in Poland*, 2014, “Review of Artistic Education”, Nr 7-8.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2008, *Pedagogika ogólna*. Seria: Pedagogika wobec współczesności, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kaufmann J.C., 2004, *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kołodziejcki M., 2012, *Music Teacher as a Researcher of Educational Process*, “Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums”, t. 4, Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds “Saulē”.
- Kołodziejcki M., Trzos P.A., 2013, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 22.
- Fish D., 1996, *Kształcenie poprzez praktykę*, CODN, Warszawa.
- Gordon E.E., 1984, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc., Chicago.
- Gordon E.E., 1999, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Leman B., 2014, *Możliwości intensywnego umuzykalniania dzieci na przykładzie projektu edukacyjnego „Muzopolis”*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Niškiewicz K., 2013, *Realizacja elementów muzyki w zakresie melodii i rytmu przez dzieci w klasie trzeciej szkoły podstawowej*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Pamuła M., 2013, *Diagnoza indywidualnych predyspozycji dzieci do nauki muzyki w klasie drugiej w świetle teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Piasecka M., 2014, *Postrzeżenie procesów audiacji wstępnej w opiniach studentów o rodzicach (na przykładzie projektu edukacyjno-badawczego Muzopolis)*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.

- Piwko D., 2014, *Edukacyjne zaangażowanie rodziców w aktywne formy umuzykalniania dzieci na przykładzie projektu „Muzopolis”*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Szatkowska A., 2013, *Rozwijanie preferencji muzycznych dzieci klasy trzeciej w ogólnokształcącej szkole podstawowej*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Trzos P.A., 2012, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Trzos P.A., 2014, *Dziecięce uczenie się muzyki w badawczym oglądzie studenta pedagogiki – o efektywności praktyki pedagogicznej*, Wydawnictwo PWSZ, Konin (w druku).
- Trzos P.A., 2014, *Kierowanie muzyczne we wczesnej edukacji dziecka*, [w:] *Edukacja ku przyszłości. Wyzwania i zaniechania w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu wczesnoszkolnym*, A. Klim-Klimaszewska, E. Jagiełło (red.), Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce.
- Zwolińska E.A., 2011, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Zwolińska E.A., Gawryłkiewicz M., 2007, *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, KRESKA, Bydgoszcz.
- Zwolińska E.A., 2013, *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Wydawnictwo Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Zwolińska E.A., 2014, *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.