

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 24



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2014

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (UMCS), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radzewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny – Bożena Matyjas
Członkowie redakcji – Paulina Forma (sekretarz),
Małgorzata Bielecka, Wanda Dróżka, Ewa Parkita,
Anna Stawecka, Małgorzata Wolska-Długosz
(redaktorzy tematyczni),
Agnieszka Szplit, Paul Siayor, Anna Wileczek (redaktorzy językowi),
Darya Filatova (redaktor statystyczny)

RECENZENCI / REVIEWERS

Jean-Jacques Ducret (Szwajcaria), Joanna Głodkowska (APS), Frank Jamet (Francja), Klaus-Ove Kahrman (Niemcy), Roman Leppert (UKW), Joanna Michalak (UŁ), Rosa Maria Oliveira (Portugalia), Soledad Quero Castellano (Hiszpania), Rosa María Baños Rivera (Hiszpania), Elżbieta Rosińska (AMuz. Gdańsk), Bogusław Śliwerski (APS), Maciej Tanaś (APS), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (UWroc.)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Projekt okładki – Marzena Buksińska
Formatowanie komputerowe – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2014

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel.: 48 41 349 72 65
tel./fax: 48 41 349 72 69
<http://www.ujk.edu.pl/wyd>
e-mail: wyd@ujk.edu.pl

Od poznawania do rozumienia muzyki. O społeczno- -edukacyjnych aspektach badań rozwoju audiacyjnego dziecka

From cognition to understanding the music. About social and educational aspects of the research on audiative development of the child

Wprowadzenie

Traktując człowieka w ujęciu holistycznym, teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona eksponuje tezę, że wszystkie czynności muzyczne wykonywane przez jednostkę (np. śpiewanie, poruszanie się, gra na instrumentach) są wzajemnie ze sobą powiązane i każdą z nich można zrozumieć na tle działań innych jednostek łącznie z wpływami środowiska¹. Czynności, które E.E. Gordon wskazuje jako ważne, prowadzą do adaptowania i utrwalania w polskiej rzeczywistości edukacyjnej modelu edukacji muzycznej opartej na rozwoju audiacji. Model ten zakłada precyzyjne wyjaśnianie „postępów w nauce”, jako specyficznych „osiągnięć muzycznych”², co wymaga uwzględnienia różnic środowiskowych oraz indywidualnych jednostek, dotyczących sposobu postrzegania tych samych struktur muzycznych już od etapu poznawania pojedynczych dźwięków³. Stąd społeczno-edukacyjny kontekst analizy empiryczno-teoretycznego

¹ M. Kołodziejki, P.A. Trzos, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2013, t. 22, s. 169.

² O osiągnięciach muzycznych, pisze Gordon, tylko jako odrębnej od zdolności jakości muzycznego edukowania. Rozwija szeroko to stanowisko Gordona także W.A. Stokes przekonując o osiągnięciach i zdolnościach jako odrębnych i przeciwległych momentach tego samego continuum. zdolności muzycznych jako produktu natury i potencjału wrodzonego, jak i wczesnych doświadczeń płynących ze środowiska zewnętrznego Por. W. Ann Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review” 4, no. 2 (Fall 1996), s. 97–99.

³ E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012, s. 35.

kapitału GTML⁴ staje się koniecznym odniesieniem do analizy kluczowych prawideł rozwoju muzycznego dziecka, skoro już samo pojęcie naturalnej predyspozycji dziecka do nauki muzyki (tj. zdolności muzycznych) jest wyjaśniane – jak dostrzegła W.A. Stokes – jako wrodzony produkt natury z jednej strony, ale także codziennych doświadczeń płynących ze środowiska zewnętrznego z drugiej⁵. Okazuje się dodatkowo, że wyjątkowo potrzebne stają się badania empiryczne „w celu wskazania wielu aspektów poruszonych w teorii uczenia się muzyki Gordona”⁶, w tym istotnych aspektów społecznego znaczenia oraz udziału osób i środowisk w procesach rozwijania audiacji na przestrzeni etapów różnicowania i wnioskowania. To założenie, będące wynikiem studiów nad teorią Gordona, stało się kluczową przesłanką do powstania niniejszego opracowania.

Mapa kluczowych pojęć wyjaśniania audiacyjnego sensu uczenia się muzyki

Przyjmując za Edwinem E. Gordonem istotność koncentrowania uwagi na rozwoju muzycznym dziecka konieczne staje się wyjaśnienie, że zmienną analizy tego obszaru rozwoju staje się rozwój **audiacji**, rozumianej jako „myślenie muzyczne”⁷. To audiacja, w ujęciu wskaźników sekwencyjnego modelu edukacji muzycznej, staje się przestrzenią opisu, diagnozowania i wyjaśniania rozwoju dziecka już od pierwszych chwil życia do okresu konstytuowania się jego (już) ustabilizowanego potencjału muzycznego w ok. 9–10 roku życia i później⁸. Model więc, oparty w swej sekwencyjnym charakterze oddziaływań muzycznych, zakłada, że „proces rozwoju muzykalności człowieka od urodzenia do dorosłości, w którym następuje gromadzenie, przetwarzanie i prezentowanie struktur muzycznych”⁹ polega na rozwoju audiacji, której ostatecznym celem jest „rozumienie muzyki”¹⁰. Jest to zatem model edukacji muzycznej oparty o sekwencyjny oraz longitudinalny rozwój audiacji i w takiej właśnie optyce naświetlana

⁴ Gordon's Theory of Music Learning (GTML) to skrócona nazwa teorii E.E. Gordona zgodnie z przyjętą amerykańską nomenklaturą.

⁵ Por. W. Ann Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, op. cit., s. 99.

⁶ E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 106.

⁷ Tamże, s. 88–91, 94.

⁸ Idem, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 94–106.

⁹ Tamże, s. 94.

¹⁰ Tamże, s. 96.

jest problematyka opisu, diagnozowania i wyjaśniania kluczowych momentów i zmian w rozwoju muzycznym dziecka, zachodzących zwłaszcza w okresie wczesnodziecięcym¹¹. Zmiany, o których mowa dotyczą także aktywizowania zaangażowania podmiotów rodziny i nauczyciela, którzy w naturalnym procesie – jak pisze E.A. Zwolińska – nieformalnego i formalnego kierowania muzycznego stają się organizatorami, kierownikami w procesie nauki muzyki (to w **etapie różnicowania**), a następnie „pełnią rolę pełnomocnika i doradcy, na wzór facylitatora (to w **etapie wnioskowania**)¹². Okazuje się, że ważne pytania typu „Po co uczyć muzyki?”, „Kiedy uczyć muzyki?” i „Jak uczyć muzyki?” stają się trafnie redefiniowane właśnie w kontekście sekwencyjnej teorii rozwoju audiacji¹³, a szczególnie w odniesieniu do analizy adekwatnej: metody, technik, porządku, strategii, celów, treści programowych, w świetle czego rodzice i nauczyciele wspomagają gromadzenie doświadczeń muzycznych dziecka na podstawie własnej inicjatywy i z własnego wyboru¹⁴.

Poszerzanie pola badawczego w tym zakresie edukacji dziecka wiąże się z redefiniowaniem znanych i adaptowaniem nowych pojęć, naświetlania problemów i metodologii, interpretacji tekstów oraz doniesień praktyki i empirii, które dynamizować mogą poznawczą ciekawość pedagogów. Epistemologiczne znaczenie woli poznania, wciąż zaskakujących, prawideł rozwoju muzycznego człowieka, jako społecznego i aktywnego podmiotu edukacji i kultury¹⁵, po-

¹¹ Tamże, s. 97.

¹² Tamże, s. 95.

¹³ Złożoność (w tym społeczno-edukacyjnych) aspektów badania rozwoju muzycznego dziecka i kontekstualności współczesnej praktyki edukacyjnej coraz częściej wymaga od nauczycieli muzyki (choć przecież nie tylko, bo przecież także środowisk rodziców) proponowania nowych kryteriów działania, w tym kryteriów interpretacyjnych, wynikających z potrzeby przyjęcia paradygmatu antypozytywistycznego. Kryteria te odwołują się choćby do indywidualnych zasobów biograficznych, interpretacyjnych (leksykalnych, semantycznych, frazeologicznych) w relacjach „ja”–„ty”, co może sprawić, że jako konieczne okażą się wskazane przez D. Klus-Stańską dalsze pytania typu: *Kim jestem?, Dla kogo jestem ważny?, Gdzie jest moje miejsce?, Kto mnie słucha?, Kogo interesuje to, co wiem i to, co potrafię?*. Por. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010, s. 111–112.

¹⁴ Tamże, s. 95.

¹⁵ Humanistyka jako obszar związków edukacji i kultury, z jej integralnie, strukturalnie i immanentnie wpisanymi antynomiami wartości egzystencji i rozwoju człowieka oraz kultury szeroko opisuje Monika Jaworska-Witkowska. Jej – jak sama to określa – „w poprzek” odczytanie podziałów humanistyki prowadzi także do pytania, czy „jest jakiś paradygmat, który uprzywilejował określony sposób badania tej rzeczywistości

woduje zmienność w (i tak gęstej) sieci dróg i bezdroży ludzkiego poznania¹⁶. Do kluczowych momentów, zogniskowanych wokół społeczno-edukacyjnych aspektów analizy rozwoju audiacji, należą przede wszystkim kategorie pojęciowe GTML wynikające z systematyki etapów rozwoju audiacyjnego dziecka (rysunek 1):

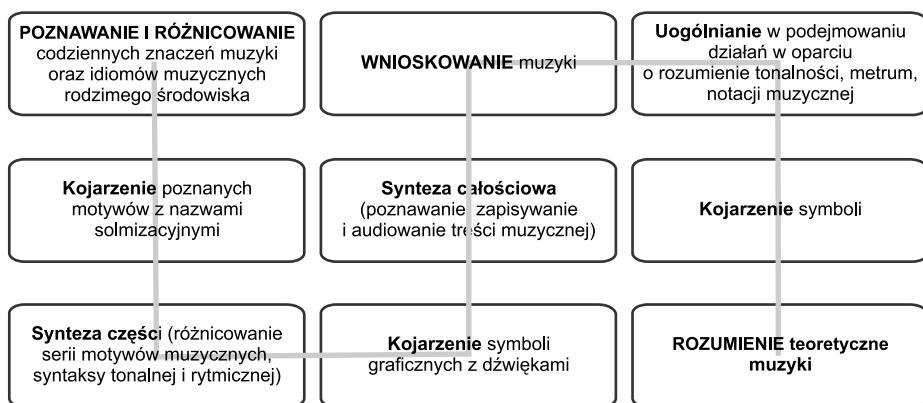
Poznanie i różnicowanie znaczeń muzycznych odnosi się do pojedynczych dźwięków i większych struktur melorytmicznych, jakie dziecko doświadcza w procesie „audiacji wstępnej” tj. inkulturacji, imitacji i asymilacji. Chodzi o nabywanie „słowników muzycznych”¹⁷ składających się z motywów tonalnych i rytmicznych (poznawanych w percepcji lub wykonywanych wokalnie lub ruchem). Poznanie i różnicowanie muzyki w tym okresie prowadzi od postrzegania dźwięków i pełnych motywów muzycznych do postrzegania: dźwięku centralnego tonalnie (toniki), rytmicznie (makrolitów), różnic i podobieństw pomiędzy nimi, audiowanie syntaksy tonalnej i rytmicznej oraz kształtowania umiejętności kojarzenia symbolicznego i graficznego w oparciu o zasoby nabywanych w tym okresie czterech „słowników muzycznych”¹⁸.

kulturowej?”. M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2009, s. 164.

¹⁶ Metafora Umberto Eco dyskursu kulturowego jako lasu poprzecinanego siecią rozgałęziających się drózek, wydeptanych szlaków i drzew wskazujących kierunek istotnie, idąc za myślą M. Jaworskiej-Witkowskiej, na razie powinna nam wystarczyć. Choć takie metaforyczne opisy współczesnego pola kultury i edukacji zdają się często powtarzać, to rzeczywiście zwraca uwagę wskazana wizja człowieka jako peregrynującego podmiotu w poznaniu świata edukacji i kultury. Powiemy wtedy, że „(...) ludzie rodzą się w określonym otoczeniu kulturowym (...)” jako sieci dróg i bezdroży kulturowych. Hermeneutyczna interpretacja indywidualnych konotacji „świata sensu i znaczeń” w poznaniu naukowym owego *regnum homini*, zwraca uwagę na osobliwości badań nad procesami wielostronnej edukacji muzycznej (zwłaszcza kształcenia, wychowania i inkulturacji muzycznej) w celu kształtowania autonomicznej i twórczej kulturowo osobowości. Por. J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2002, s. 16–20. Por. także: U. Eco, *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, tłum. J. Jarniewicz, Wyd. Znak, Kraków 2007, s. 11; M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, op. cit., s. 163–164.

¹⁷ O „słownikach muzycznych” wielokrotnie pisze E.E. Gordon jako o elementarnym kapitale gromadzonych i poznawanych doświadczeń muzycznych, koniecznych do umiejętności audiowania muzyki w zakresie różnicowania i wnioskowania. E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 1999, s. 163–166.

¹⁸ Tamże, s. 163.



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury¹⁹

Rys. 1. Edukacyjne jakości audiowania w kontekście systematyki etapów różnicowania i wnioskowania

Wnioskowanie, w myśl etapów audiacyjnego rozwoju dziecka, jest „jednym z najbardziej podstawowych odmian rozumowania w muzyce”, obok sprawdzania, dowodzenia i wyjaśniania²⁰. Okazuje się, że bardzo potrzebna jest praktykom edukacji muzycznej wiedza o prawidłowościach uczenia się muzyki przez generowanie własnych świadomych wypowiedzi muzycznych na podstawie przesłanek (skojarzeń) pochodzących z poznanych wcześniej struktur muzyki. **Uczniowie uczą się muzyki zawsze w kontekście społecznym,** ale w tym okresie nauczyciel staje się jedynie doradcą, a sami uczniowie poprzez racjonalizowanie w muzyce (tj. porządkowanie jej znaczeń według konkretnych racji, np. według zasad czytania i zapisywania muzyki) wnioskuje ucąc się identyfikowania nowej muzyki na bazie tego, co już znają. Prowadzi to – jak dowodzi E.E. Gordon – do poziomów „audiacji właściwej” poprzez uogólnianie, później twórczość i improwizację, a w ostateczności do **rozumienia teoretycznego muzyki**²¹.

¹⁹ E.A. Zwolińska, *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2013, s. 172–175.

²⁰ E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 174.

²¹ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, op. cit., s. 172–191.

Audiacja w społecznym uczeniu się muzyki

W teorii rozwijania audiacji wyraźnie eksponuje się konieczność włączenia osób środowiska rodzinnego w proces stymulacji rozwoju muzycznego dziecka²². To naturalne i codzienne współuczestniczenie w procesie wczesnego rozwijania audiacji w rodzinie od pierwszych chwil życia dziecka daje, zdaniem Edwina E. Gordona, największe szanse na wykorzystanie naturalnego potencjału dziecka w tym zakresie²³ przy jednoczesnym budowaniu jego samowiedzy o muzyce, jej atrybutach (melodii, rytmu, frazowania etc.) i osiągnięciu własnej dojrzałości muzycznej. To, w znaczeniu pojęcia „edukacji”, może istotnie wyjaśniać wspólną rolę rodziców i członków rodziny w rozwoju audiacji dziecka i tłumaczyć jej społeczny sens²⁴. Zwraca na to uwagę w swoich badaniach także Beata Bonna eksponując rolę środowiska rodzinnego, ponieważ – jej zdaniem – to rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami²⁵ odpowiedzialnymi za powodzenie w dziedzinie muzyki²⁶.

W refleksji o specyfice społecznego uczenia się muzyki jako procesu nabywania umiejętności poznawania i rozumienia muzyki wyraźne stają się implikacje myśli Alfreda Schütza. W ramach studium nad teorią audiacji i jej społeczno-edukacyjnym ułożeniem w przestrzeni edukacyjnej działań osób, grup,

²² M. Kołodziejski, P.A. Trzos, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, op. cit., s. 172.

²³ Teza o rozwijającym się charakterze zdolności muzycznych dziecka i konieczności ich regulowania w rodzinie od pierwszych chwil życia do ok. 9 roku jest jedną z najbardziej wyrazistych tez GTML. Rola rodziny i jej muzycznego kapitału (języka muzycznego, dorobku, praktyki muzykowania zespołowego etc.) jest, w znaczeniu postulatu Gordona, realnym wyzwaniem w procesie nieuchronnego zatracania „urodzeniowego” potencjału naturalnych predyspozycji muzycznych dziecka.

²⁴ Nawiązuję tu do kluczowej definicji „edukacji” jako ogółu międzygeneracyjnych oddziaływań na osobowość wychowanka, czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomą swojego zakorzenienia w danej [rodzimej – dop. P.T.] kulturze i zdolną do refleksyjnej afirmacji. Zob. *Leksykon PWN. Pedagogika*, pod red. B. Milerskiego, B. Śliwerskiego Warszawa 2000, s. 54.

²⁵ Rodzice nie muszą być profesjonalnymi muzykami. Wystarczy jeśli będą potrafić śpiewać ze względnie poprawną intonacją, poruszać się rytmicznie, a przede wszystkim będą odczuwać odpowiedzialność z tytułu kierowania rozwojem muzycznym ich własnych dzieci.

²⁶ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2006, s. 71.

instytucji i potocznego rozumienia wspólnej roli środowisk jako podmiotów stanowiących społeczny sens edukacji²⁷. Zauważalne – w teorii rozwoju audiacyjnego dziecka – są aspekty, które wyraźnie naświetlają problem ogniskowania społecznych relacji typu „ja” - „ty” warunkujących poziom wnioskowania w muzyce w zakresie dialogowania, komunikacji i charakterystycznych (zwłaszcza dla praktyki szkół muzycznych) interakcji „twarzą w twarz” oraz społecznego charakteru tego, co Alfred Schütz określa „wspólnotą przestrzeni”²⁸ muzyków (nauczycieli, wykonawców, słuchaczy i samych uczniów).

Przegląd badań

Badania muzyczno-edukacyjne nad adaptacją teorii E.E. Gordona w Polsce opierają się na naukowym paradygmacie, który uwzględnia dorobek badawczy E.E. Gordona oraz wypracowane stanowiska innych badaczy reprezentujących dany obszar nauki o edukacji²⁹. Dorobek polskich środowisk poszerzających pole badawcze dla warunków polskiej aplikacji i adaptacji problematyki rozwoju audiacji wydaje się być istotnie znaczący. Podejmowane badania w tym zakresie nie tylko wykazują szerokie pole podejmowanych problemów (jak na rozwijającą się dziedzinę badań pedagogiki muzyki, jaką stanowi obszar rozwoju GTML w polskiej przestrzeni edukacji muzycznej), ale też uwzględniają złożoną specyfikę i metodologiczną trudność paradygmatycznego orientowania się na badanie zjawisk w tym zakresie edukacji dziecka.

Wyraźne stanowisko E.E. Gordona i R.F. Grunowa w sprawie metodologicznego orientowania edukacyjnych badań naukowych nad audiacyjnym modelem rozwoju (z uwzględnieniem roli osób i środowisk oraz ich praktyk) sugeruje wysoką rangę projektów łączenia planów eksperymentalnych, opisu etnograficznego czy innych modeli ilościowo-jakościowych³⁰. Empiryczny cha-

²⁷ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 237–238.

²⁸ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska. Seria: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. IV, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008, s. 206, 225–239.

²⁹ E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, op. cit., s. 264.

³⁰ E.E. Gordon, R.F. Grunow, *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, w: *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, pod red. E.A. Zwolińskiej, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 2000, s. 245.

rakter analizy twórczego i kognitywnego – jak dostrzeża E.A. Zwolińska – statusu teorii Gordona powodował, że badania nad audiacyjnym rozwojem dziecka winny uwzględniać szerokie wyjaśnianie pojęcia „audiacji” jako złożonego procesu myślenia muzycznego prowadzącego do gromadzenia i przetwarzania treści muzycznej wymienianych komunikatów. Horyzontalna i wertykalna perspektywa badań w tym zakresie zakłada analizę ilościowych i jakościowych zmian zachodzących w myśleniu muzycznym³¹. To ważne kryterium badań w tym zakresie okazuje się standardem analizy audiacyjnego rozwoju dziecka w świetle modelu edukacji muzycznej wymagającej nie tylko ilościowej, pozytywistycznej, ale też jakościowej strategii działań (nierzadko wyjaśnianych w ujęciu interdyscyplinarnym)³². Takie komplementarne, ilościowo-jakościowe badania nad problemem społeczno-edukacyjnego wyjaśniania podstaw edukacji muzycznej z wyraźnym odniesieniem do znaczeń „audiacji” jako „kategorii doświadczanej”³³ w środowisku studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli muzyki przeprowadzono w latach 2009–2011³⁴.

Posłużono się jakościową metodą badań narracyjnych w ujęciu Uwe Flicka³⁵, które miały na celu poznanie narracji nauczycieli muzyki (dorośli muzyków), które mogłyby świadczyć o ich osobistych interpretacjach zjawisk środowiskowego rozwijania audiacji³⁶. Badane narracje odnosiły się w sposób

³¹ E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 76–90.

³² P.A. Trzos, *Author's own Gordon-based research as a possible context for innovation in the Polish music education. A quasi-interdisciplinary essay*, [in:] *Innovativeness at the beginning of XXI century. Studies – researches – Exemplifications*. (ed.) M.M. Kowalczyk, S. Cudak, ECKO House Publishing 2011, s. 154–162.

³³ Więcej o audiacji jako „kategorii doświadczanej” w potocznym myśleniu nauczycieli o wczesnej edukacji muzycznej i utrwalanej „na co dzień” ich praktyce zawodowej w pracy: P.A. Trzos, *Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki. T. I Seria: Pedagogika muzyki. Cechy. Aksjologia. Systematyka*, pod red. A. Michalski, Wyd. Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012, s. 144–163.

³⁴ P.A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.

³⁵ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 100–101.

³⁶ Mowa o metodzie wywiadu epizodycznego przeprowadzonego wśród edukatorów muzyki, którzy analizując własne doświadczenia wczesnej edukacji muzycznej i konstruowane na ich podstawie definicje optymalnego rozwoju muzycznego dziecka, odnosili się do znaczeń i roli kształtowanych „od lat” potocznych pedagogii we własnej

pośredni do wszystkich osób i zdarzeń (biografii, epizodów, mistrzów, wykonan), istotnych z punktu widzenia badanych nauczycieli muzyki, co mogło mieć jakiś wpływ na kształtowanie się ich muzycznych doświadczeń, przekonań i ostatecznie kształtu ich osobistej wiedzy o podstawach rozwoju muzycznego dziecka (z uwzględnieniem kategorii „audiacji”)³⁷.

Kluczowe pytania prowadzonego wywiadu ogniskowały się głównie (choć nie tylko) na reprezentacjach konkretnych zdarzeń epizodycznych, które z jakiś powodów okazywały się dla badanych nauczycieli muzyki ważne. Do nich należały odniesienia codziennego doświadczania kategorii audiacji, którą w badaniach określano mianem „myślenia muzycznego”³⁸. Takie audiacyjne odniesienia wypowiedzi okazały się kluczowe z uwagi na centralne ułożenie badań narracyjnych w zapleczu pojęciowym *teorii uczenia się muzyki* E.E. Gordona. Nauczyciele odnosili się do przeżyć własnej edukacji muzycznej, w których centralne miejsce zajęły epizodyczne i semantyczne fragmenty wiedzy osobistej badanych o podstawach rozwoju muzycznego i ich „prywatnych” koncepcjach zdolnego muzycznie ucznia. Proszono nauczycieli o to, aby sięgali pamięcią wstecz i opowiedzieli o sytuacji związanej (bez)pośrednio *teorią uczenia się muzyki* E.E. Gordona³⁹.

W odczytaniu znaczenia wybranych prób badawczych nad społeczno-edukacyjnymi aspektami rozwoju audiacyjnego dziecka potrzebne staje się naświetlenie takiej refleksji w optyce sekwencyjności oddziaływań: od różnicującego charakteru poznawania i przyswajania znaczeń muzyki w „audiacji wstępnej” do ich całkowitego zinternalizowania w zasobach „języka muzycznego”, co jest warunkiem swobodnego wnioskowania, dialogowania, ekspresji twórczej połączonej z rozumieniem teoretycznym muzyki („audiacja właściwa”). W odnie-

praktyce wychowania muzycznego (swoich już) uczniów. Por. P.A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, op. cit., s. 179–182.

³⁷ Tamże, s. . Zob. także M. Kołodziejcki, P.A. Trzos, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, op. cit., s. 174–175.

³⁸ W narracjach badani nauczyciele muzyki nie posługiwali się kategorią pojęciową „audiacji” z uwagi na oczywistą trudność interpretacji znaczeniowej tej kategorii w potocznym myśleniu o edukacji muzycznej. Fakt ten jednak nie zmienia pola znaczeniowego wyjaśniania „audiacji” w jednostkowych opisach zdarzeń i osobistego rozumienia postrzeganych przez badanych zjawisk „słyszenia i formalnego umysłowego [wewnętrznego – dop. P.T.] przetwarzania dźwięków muzyki” jako formy „myślenia muzycznego”. Zob. Słowniczek terminów, w: *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, pod red. E.A. Zwolińskiej, op. cit. s. 273.

³⁹ Zob. P.A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, op. cit., s. 176–200.

sieniu do specyfiki muzycznego rozwoju w typach „audiacji właściwej” dostrzeżga się potrzebę analizy umiejętności rozwijania wewnętrznego słyszenia i rozumienia muzyki w zakresach wskazanych przez E.E. Gordona jako: słuchanie, czytanie i zapisywanie muzyki, odtwarzanie jej i pisanie z pamięci oraz tworzenie i improwizowanie (w trakcie czytania i pisanie) muzyki⁴⁰. Analiza osiągnięć edukacyjnych dziecka w tym zakresie uwzględnia rozwój osiągnięć dziecka na wskazanych powyżej poziomach różnicowania i (docelowo) wnioskowania. Ostatecznie kierunek oddziaływań osób (w tym ich środowisk) w audiacyjnym modelu edukacji muzycznej inicjuje aktywność poznawczą dziecka od poznawania nieograniczonej ilości dźwięków w rodzimym środowisku (etap różnicowania w rozwoju „audiacji wstępnej”) do rozumienia formalnego muzyki w połączeniu z umiejętnością jej tworzenia i improwizowania (jako ostateczny cel rozwoju „audiacji właściwej” w szkole) – por. rys. 1.

Na uwagę zasługują inne próby empirycznego poszerzania kapitału GTML w zakresie kluczowych momentów i rodzajów rozwijania audiacji tj. jej wstępnego, następnie właściwego etapu oraz rozwoju umiejętności audiacyjnych w zakresie wewnętrznego rozumienia barwy i rejestru dźwięku w muzyce. Analizę rozwoju dziecka w odniesieniu do specyfiki oddziaływania w zakresie rozwoju „audiacji wstępnej” podjęła Beata Bonna, która zastosowała roczne badania według planu eksperymentalnego, dwugrupowego z pomiarem początkowym i końcowym. Badaniami objęto 53 dzieci 6-letnich z dwóch przedszkoli miasta Bydgoszczy. Celem eksploracji eksperymentalnych stało się zbadanie skuteczności oddziaływania muzycznego z uwzględnieniem sekwencyjnej teorii rozwoju audiacji według E.E. Gordona. Rozwój umiejętności muzycznych dzieci wynikających z ich osiągnięć audiowania poznanych, gromadzonych i przetwarzanych struktur melodii i rytmu na poziomach różnicowania, był przedmiotem analiz strategii działań w tym okresie edukacji muzycznej dziecka, w którym rola rodziny i środowisk przedszkolnych jest kluczowa. Autorka badań skoncentrowała się na wykazaniu skuteczności podjętych oddziaływań w kontekście rozwoju audiacyjnego dziecka, tj. jego zdolności muzycznych oraz percepcyjnych, wykonawczych i improwizacyjnych umiejętności muzycznych stymulowanych w naturalnych warunkach środowiska przedszkolnego⁴¹. Wykorzystano narzędzia pomiaru zdolności muzycznych w odniesieniu do

⁴⁰ Por. E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, op. cit., s. 95–97.

⁴¹ Zob. B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, op. cit.

kontekstu badań wstępnego rozwoju audiacji: test *Primary Measures of Music Audiation* (PMMA) E.E. Gordona⁴² oraz autorski sprawdzian percepcji muzyki *Sprawdzian percepcyjnych umiejętności muzycznych* (SPUM)⁴³. Wykonawcze oraz improwizacyjne kompetencje dzieci oceniano na podstawie opracowanego *Zestawu zadań* (ZZ)⁴⁴ przeznaczonego do indywidualnego badania osiągnięć dzieci w audiowaniu poznanych wcześniej i gromadzonych struktur muzycznych z wykorzystaniem przyjętych miar kryterialnych⁴⁵.

W odniesieniu do społecznej roli oddziaływań nauczyciela na rozwój wyobraźni muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym (z uwzględnieniem kontekstu rozwoju „audiacji właściwej” dzieci w okresie 7–9 roku życia) eksperymentalne badania przeprowadziła w latach 1992–1995 Ewa A. Zwolińska, dowodząc, że „myślenie i mówienie oraz audiacja i muzykalność (...) stanowią dwa odrębne procesy, które jednak pozostają ze sobą w ścisłym wzajemnym sprzężeniu” sugerując, że zarówno „język muzyczny” (**warunek dialogowania**) jak i jego świadomość istnieją tylko jako korelaty praktyki społecznej oraz wyposażeniem biologicznym⁴⁶. Ekspozowanie w rozwoju myślenia muzycznego rzeczywistości społecznej, która zachowuje charakter socjalizacyjny i inkulturacyjny (choćby w obszarze transmisji kodu językowego, jakim w rozumieniu teorii audiacji staje się „język muzyczny”), określa sens procesów komunikacji językowej, jaką – idąc za myślą Lwa S. Wygotskiego – formuje wspólnota kultury⁴⁷.

Podobnie w badaniach Macieja Kołodziejskiego⁴⁸ przeprowadzonych w latach 2004–2005 w płockich szkołach podstawowych nad adaptacją teorii

⁴² E.E. Gordon, *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago 1998, s. 72–75, 120–127.

⁴³ Zob. B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci*, op. cit., s. 214–220.

⁴⁴ Tamże, s. 221–223.

⁴⁵ Tamże, s. 221–223. Zob. także: E.E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, Chicago 2002, s. 22–45.

⁴⁶ Por. E.A. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1997, s. 255.

⁴⁷ L.S. Wygotski, *Psychologia sztuki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980, s. 18; za: E.A. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, op. cit., s. 255–256.

⁴⁸ M. Kołodziejski, *Development of the musical audiation at the beginning of the first educational stage* In Person, [in:] *Color. Nature. Music: scientific articles of V International Conference*, University Akademiskais Apgads “Saule”, Daugavpils 2007, s. 292–301; także:

uczenia się muzyki z aplikacją motywów tonalnych i rytmicznych w klasach pierwszych i czwartych dowodzą, że sekwencyjne wprowadzanie motywów tonalnych i rytmicznych według strategii rozwoju „audiacji właściwej” według E.E. Gordona modyfikuje poziom audiacyjnych zdolności uczniów i osiągnięć muzycznych w nauce muzyki. W badaniach wyłoniono kilka czynników **determinujących proces rozwijania „audiacji właściwej” w zakresie wewnętrznego rozumienia i audiowania struktur tonalno-rytmicznych**. Wśród kluczowych determinantów wskazano wczesne nieformalne i formalne kierowanie muzyczne w społecznym środowisku wychowania muzycznego, w tym kulturę muzyczną rodziny, rozwijanie kompetencji wokalnych w środowisku rodzinnym i odpowiednio doradczą oraz kompensującą rolę przedszkola i szkoły jako środowisk wychowania muzycznego i zarazem społecznych podmiotów edukacji dziecka⁴⁹.

W zakresie analizy **poznawania, porównywania i wewnętrznego rozumienia innych znaczeń muzyki, do jakich należy barwa i rejestr dźwięku instrumentalnego** E.E. Gordon zwraca także uwagę na rozwój audiacji „instrumentu wewnętrznym słyszanego”⁵⁰. Na uwagę zasługują pierwsze w Polsce badania eksperymentalne nad społeczno-edukacyjnym znaczeniem problematyki prefero-

Idem, *Application of Edwin E. Gordon's Concept in Common Music Education*, [in:] *The Spaces of Creation*, “Scholar Research Journal”, Vol. Nr. 9, Lithuania 2008, ss. 38–46; M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2011.

⁴⁹ Idem, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, op. cit., s. 122–205.

⁵⁰ Edwin E. Gordon zwraca uwagę, że rozwój audiacji brzmienia instrumentalnego zaczyna się od chwili absorpcji i codziennego poznawania muzyki, poprzez naturalne zanurzenie dziecka w świat dźwięków (o właściwej im barwie/brzmieniu i rejestrze) w rodzimej kulturze muzycznej członków rodziny. Wtedy w oparciu o „audiację wstępną” kształtują się wyobrażenia słuchowe dziecka, w tym ich dyspozycje brzmieniowe i wtedy też, jak pisze E. Zwolińska, odbywa się „strojenie muzyczne mózgu”, jako głównego „instrumentu wewnętrznego, na którym każdy musi umieć grać, zanim weźmie do ręki jakikolwiek inny”. Podobne wnioski na gruncie badań amerykańskich wyprawia E.E. Gordon, stawiając tezę o priorytecie kształtowania u dzieci umiejętności audiacyjnych także w tym zakresie zwłaszcza w kontekście codziennych wpływów muzykującej rodziny czy „wspólnot muzyków”, jako konkretnego wskaźnika w procesie wypracowywania nadrzędnej umiejętności wewnętrznego rozumienia muzyki instrumentalnej jako ważnej dyspozycji dziecka i jego, jak rzekłby J. Sloboda, „umysłu muzycznego”. Por. E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, Wyd. KRESKA, Bydgoszcz 2004, s. 16; *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona pod red.*

wania brzmień instrumentów muzycznych przez dzieci, młodzieży w dydaktyce instrumentu muzycznego⁵¹. Choć opisy ogólnej problematyki związków pomiędzy upodobaniami percepcyjnymi barwy instrumentalnej a osiągnięciami były już znane z doniesień innych badaczy, jak choćby J.A. Slobody⁵² czy H. Gardnera⁵³, to dopiero E.E. Gordon – na gruncie audiacyjnego wyjaśniania rozwoju muzycznego – pierwszy dowiódł istnienie korelacji w tym zakresie⁵⁴. W Polsce takie badania prowadzono na próbie 166 dzieci w wieku 9–17 lat i wskazano, że preferencje uczniów w tym zakresie miały związek z ich zaangażowaniem i motywacją w pracy nad pokonywaniem trudności⁵⁵. W badaniach wykorzystano narzędzie testowe *Instrumental Timbre Preferences Test* (ITPT) E.E. Gordona i autorski *Arkusz Samooceny Preferencji*. Od początku w badaniach przyjęto, za kluczowy, społeczny kontekst uczenia się muzyki z uwzględnieniem znaczenia grupowego, środowiskowego (w tym lokalnego) i rodzinnego udziału „profesjonalistów” i „amatorów” muzykowania instrumentalnego⁵⁶. W badaniach własnych nad edukacyjnymi implikacjami audiacji „instrumentu wewnętrznego” objęto środowiska polskich szkół muzycznych pierwszego stopnia, ognisk kultury muzycznej i ruchu amatorskiego. Istotną, w znaczeniu analizy wyraźnie społecznego uczenia się muzyki poprzez rozwój audiacji, stała się przesłanka do dalszych badań edukacyjnych w tym zakresie, których potrzebę artykułowano w dedykowanych temu komunikatach badawczych⁵⁷.

E. Zwolińskiej, op. cit., s. 102–103; J. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 2002.

⁵¹ P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, Wydawnictwo UAM PWSZ, Poznań–Kalisz–Konin 2009.

⁵² J.A. Sloboda, *Poznanie, emocje i wykonanie – trzy wykłady z psychologii muzyki*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 1999, s. 36–39.

⁵³ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, (oryg. *Multiple intelligences. The theory in practice*), Poznań 2002, s. 38–40.

⁵⁴ E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale. Chicago. IL 50538, Chicago 1984.

⁵⁵ P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku instrumentalnego i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym*, op. cit., s. 123–163.

⁵⁶ Tamże, s. 122–166.

⁵⁷ Zob. P.A. Trzos, *The level of musical aptitudes and instrumental timbre preferences as determinants of music achievements (according to the Author's own educational research)*, [in:] *Mūzikas zinātne šodien: pāstāvīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*, (ed.) I. Grauzdiņa, Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds “Saule”, Daugavpils 2011,

Podsumowanie

W dzisiejszym świecie, wciąż bardziej organizowanym, instytucjonalizowanym, pogłębiony jest – jak twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska – proces nadawania większego znaczenia właśnie podmiotom społecznym⁵⁸. Praktyka edukacji wiąże się w ten sposób z ważnymi pytaniami o jej rolę w społecznym uczeniu się, tak aby ludzie chcieli i umieli budować wspólnoty społeczne zgodnie z podmiotowymi standardami funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym⁵⁹. Ulokowanie niniejszej refleksji o edukacyjnym aspekcie analizy rozwoju audiacji w kontekście społecznym uzasadniają doniesienia badawcze o kluczowym znaczeniu naturalnych środowisk edukacji, o których T. Hejnicka-Bezwińska pisze jako o podmiotach społecznych, w procesie codziennego, adaptacyjnego (o charakterze inkulturacyjnym) stymulowania wszechstronnej aktywności muzycznej dziecka⁶⁰. Rola rodziców, nauczycieli i wspólnot muzykujących osób⁶¹ (orkiestry, zespoły amatorskie, rówieśnicy etc.) oraz ich działań w transmisji kultury i rodzimego języka muzycznego oraz wzajemne doświadczanie wzorów muzycznej aktywności z dzieckiem sprawia, że w badaniach nad edukacyjnym aspektem wyjaśniania audiacji konieczne staje się przyjęcie kontekstu społecznego. Charakter społecznych relacji, jakie towarzyszą codziennemu doświadczaniu muzyki dziecka w rodzinie, przedszkolu czy szkole (choćby relacje partnerstwa, dwupodmiotowości czy relacje o charakterze interakcji „twarzą w twarz”) specyficznie determinuje przestrzeń wzajemnego oddziaływania i sprawnego osiągnięcia tego, co Ewa Parkita nazywa gotowością do rozumienia muzyki⁶². Okazuje się, że uwzględnienie społeczno-edukacyjnego charakteru aspektów rozwoju audiacyjnego dziecka staje się możliwe na poziomie teorii i praktyki, a przede wszystkim projektowania badań pedagogicznych, czego do-

s. 221–231; także: P.A. Trzos, R.J. Piotrowski, *Conducting amateur instrumental bands in the Polish music education*, [in:] *Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*, (ed.) E. Daugulis, I. Grauzdiņa, t. 4, Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds “Saule”, Daugavpils 2012, s. 340–356.

⁵⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 228.

⁵⁹ Tamże, 228–230.

⁶⁰ Por. E. Parkita, *Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2013, t. 22, s. 151–155.

⁶¹ Więcej o roli oddziaływania wspólnoty osób (też w znaczeniu „wspólnoty przeżyć”) w społecznym uczeniu się sztuki i przez sztukę pisze także B. Bonna. Zob: B. Bonna, *Rola sztuki w życiu człowieka*, „Kultura i Edukacja” 2003, nr 3–4, s. 63–65.

⁶² Tamże, s. 153.

maga się sam Gordon wielokrotnie wskazując na ich wieloaspektowe znaczenie w budowaniu teoretyczno-empirycznego kapitału swojej teorii.

BIBLIOGRAFIA:

- Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2006.
- Bonna B., *Rola sztuki w życiu człowieka*, „Kultura i Edukacja” 2003, nr 3–4.
- Eco U., *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, tłum. J. Jarniewicz, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, (oryg. *Multiple intelligences. The theory in practice*), Poznań 2002.
- Gordon E.E., *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago 1998.
- Gordon E.E., *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale. Chicago. IL 50538. Chicago 1984.
- Gordon E.E., *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, Chicago 2002.
- Gordon E.E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E.E., Grunow R.F., *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, w: *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, pod red. Zwolińska E.A. Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 2000.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010.
- Kołodziejski M., *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2011.
- Kołodziejski M., *Development of the musical audiation at the beginning of the first educational stage*, [in:] *Person. Color. Nature. Music : scientific articles of V International Conference*, University Akademiskais Apgads “Saule”, Daugavpils 2007.
- Kołodziejski M., *Application of Edwin E. Gordon's Concept in Common Music Education*, [in:] *The Spaces of Creation*, “Scholar Research Journal”, Vol. Nr. 9, Lithuania 2008.
- Kołodziejski M., Trzosa P.A., *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2013, t. 22.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2002.

- Leksykon PWN. *Pedagogika*, pod red. Milerski B., Śliwerski B. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- Parkita E., *Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2013, t. 22.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska. Seria: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. IV, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008.
- Sloboda J.A., *Poznanie, emocje i wykonanie – trzy wykłady z psychologii muzyki*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 1999.
- Sloboda J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 2002.
- Stokes W.A., *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, 4 no. 2.
- Trzos P.A., *Author's own Gordon-based research as a possible context for innovation in the Polish music education. A quasi-interdisciplinary essay*, [in:] *Innovativeness at the beginning of XXI century. Studies – researches – Egzemplifications*, (ed.) Kowalczyk M.M., Cudak S., ECKO House Publishing 2011.
- Trzos P.A., *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.
- Trzos P.A., *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, Wydawnictwo UAM PWSZ, Poznań–Kalisz–Konin 2009.
- Trzos P.A., *The level of musical aptitudes and instrumental timbre preferences as determinants of music achievements (according to the Author's own educational research)*, [in:] *Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*, (ed.) I. Grauzdiņa, Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds “Saule”, Daugavpils 2011.
- Trzos P.A., *Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki*. T. I Seria: *Pedagogika muzyki. Cechy. Aksjologia. Systematyka*, pod red. A. Michalskiego, Wyd. Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012.
- Trzos P.A., Piotrowski R.J., *Conducting amateur instrumental bands in the Polish music education*, [in:] *Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*, t. 4, (ed.) E. Daugulis, I. Grauzdiņa, Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds “Saule”, Daugavpils 2012.
- Wygotski L.S., *Psychologia sztuki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980.
- Zwolińska E.A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, Wydawnictwo UWK, Bydgoszcz 2011.
- Zwolińska E.A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2012.
- Zwolińska E.A., *Naucz swoje dziecko audiować*, Wydawnictwo KRESKA, Bydgoszcz 2004.
- Zwolińska E.A., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1997.

Zwolińska E.A., *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2013.

STRESZCZENIE

Artykuł jest wynikiem badań własnych nad wybranymi założeniami teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w odniesieniu do wczesnej edukacji muzycznej. Wybrane założenia teorii Gordona w prezentowanym artykule odnoszą się do środowiskowych (społecznych) aspektów uczenia się muzyki oraz dotyczą rozwijania konkretnych umiejętności muzycznych uczniów i treści muzycznej działań nauczyciela, rodziców lub innych muzyków. Dlatego zwrócono uwagę na środowiskowy charakter uczenia się muzyki w edukacji dziecka. W artykule dokonano także przeglądu wybranych badań edukacyjnych nad rozwojem audiacji i preferencji barwy instrumentalnej w ujęciu badaczy polskiej pedagogiki muzyki.

SŁOWA KLUCZOWE: audiacja, środowisko społeczne, rodzina, badania edukacyjne, różnicowanie, uogólnianie, rozumienie muzyki.

SUMMARY

The article is an elaboration of the author's own partial research results on selected assumptions of Gordon's Theory of Music Learning in early education. Those selected assumptions of Gordon's theory in the following article concern environmental (and social) aspects of music learning and they are related to the development of students specific music skills and music contents of teachers, parents or other musicians activity. That is why an impact has been placed on environmental character of music learning in child's education. In the article have also been reviewed selected educational researches on development of audiation and instrumental timbre preferences depiction of Polish pedagogy of music researchers.

KEY WORDS: audiation, social environment, family, educational researches, differentiation, generalization, music understanding.

PAWEŁ TRZOS – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: ptrzos@ukw.edu.pl

Data przysłania do redakcji: 04.04.2014

Data recenzji: 17.10.2014

Data akceptacji do publikacji: 18.10.2014