

Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych

Tom I

Zdolności i stymulowanie ich rozwoju



Wybrane zagadnienia
edukacji uczniów zdolnych

Selected Issues
of Gifted Education

Tom 1
Zdolności i stymulowanie ich rozwoju

Volume 1
High Abilities and Stimulation of their Development

Selected Issues of Gifted Education

Volume 1 High Abilities and Stimulation of their Development

editors:

Wiesława Limont and Joanna Cieślukowska



IMPULS

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2005

Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych

Tom 1
Zdolności i stymulowanie ich rozwoju

pod redakcją naukową
Wiesławy Limont i Joanny Cieślikowskiej



Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2005

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2005
© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Recenzent:

dr hab. Beata Przyborska

Redakcja wydawnicza:

Beata Bednarz

Agnieszka Gajewska

Małgorzata Miller

Danuta Porębska

Projekt okładki:

Joanna Frydrychowicz

Publikacja dofinansowana ze środków MEiN

ISBN 83-7308-660-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2005

Druk i oprawa:

Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego

ul. Konfederacka 6, 30-306 Kraków, tel. (012) 266 40 00

Rozdział 2

Rozwijanie zdolności twórczych

Aleksander Nalaskowski	155
<i>Szkola – katalizator i inhibitor zdolności twórczych</i>	
Krzysztof J. Szmidt	175
<i>Paula Torrance'a inkubacyjny model kształcenia uczniów zdolnych</i>	
Natalia Mrozkowiak-Nastrożna	195
<i>Autokreacja i samoświadomość w kontekście zdolności twórczych</i>	
Monika Modrzejewska-Świgulska	209
<i>Twórczość przez małe „t” – wstępna analiza koncepcji Anny Craft</i>	
Marta Galewska-Kustra	225
<i>Kształcenie twórczych zdolności uczniów na przykładzie analizy wybranych programów dydaktycznych</i>	
Danuta Krzywoń	243
<i>Diagnoza zdolności twórczych oraz sposoby ich rozwijania u dzieci i młodzieży</i>	

Rozdział 3

Rozwój i kształcenie zdolności muzycznych

Beata Bonna	255
<i>Zdolności muzyczne – ich rozwój i uwarunkowania. Wybrane koncepcje uzdolnienia muzycznego</i>	
Ewa A. Zwolińska	271
<i>Jakość edukacji muzycznej w świetle teorii uczenia się muzyki Erwina E. Gordona</i>	

Beata Bonna

Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ZDOLNOŚCI MUZYCZNE
– ICH ROZWÓJ I UWARUNKOWANIA.
WYBRANE KONCEPCJE
UZDOLNIENIA MUZYCZNEGO

MUSICAL TALENTS
– THEIR DEVELOPMENT AND CONDITIONS.
SELECTED CONCEPTIONS OF MUSICAL ABILITY

The paper presents various conceptions of musical abilities with reference to their essence and structure. In particular, new conceptions of musical giftedness will be described, especially the theory developed by Edwin E. Gordon, an American psychologist and educator of music. Results of a didactic experiment conducted according to the main assumptions of E. E. Gordon in musical activities with 6-year-old children will also be presented. These results will refer to the musical abilities developing at the pre-kindergarten age and their dependence on the environment. An essential issue is the measurement of musical abilities by means of standardized tests and recommendations for their application resulting not only from the need to select children but, most importantly, from the necessity to adapt teaching to individual differences in the level of abilities in different persons.

Zdolności wchodzą w zakres zainteresowań psychologii różnic indywidualnych, psychologii rozwojowej i eksperymentalnej. Coraz częściej stają się również przedmiotem badań pedagogów. Szerokie zainteresowanie zdolnościami powoduje różnorodne rozumienie tego pojęcia. W istniejących definicjach zwraca się uwagę na to, że:

- zdolności należą do względnie stałych właściwości człowieka;
- zdolności decydują o efektywności działania, uczenia się i rozwiązywania problemów;
- zdolności przejawiają się w rezultatach, sposobach oraz procesach działania;

- zdolności zależą od czynników wrodzonych, ale także podlegają wpływowi oddziaływań środowiskowych;
- obok zdolności ogólnej (inteligencji) wyróżnia się zdolności specjalne, związane z różnymi dziedzinami działalności człowieka (Kamińska, 1997, s. 41).

Do zdolności specjalnych należą zdolności muzyczne, definiowane w literaturze przedmiotu w sposób niejednoznaczny. Pojawiające się terminy: „zdolności muzyczne”, „uzdolnienia muzyczne” oraz „muzykalność” często stosuje się zamiennie. Zdolności muzyczne są określane jako względnie stałe, genetycznie uwarunkowane właściwości indywidualne człowieka, od których zależy szybkość uczenia się oraz nabywania sprawności i umiejętności muzycznych, leżących u podstaw słuchania i rozumienia utworów muzycznych, a także ich wykonywania lub tworzenia (Manturzevska i in., 1990, s. 73).

W celu lepszego naświetlenia problematyki związanej z rozwojem i uwarunkowaniami zdolności muzycznych celowe wydaje się syntetyczne przedstawienie różnych koncepcji uzdolnienia muzycznego w perspektywie historycznej.

Analiza pierwszych teorii uzdolnienia muzycznego, powstających od lat siedemdziesiątych XIX w. do okresu drugiej wojny światowej, stworzonych przez C. Stumpfa, T. Billrotha, J. Kriesa, C. E. Seashore'a i innych, dostarcza interesujących informacji na temat ówczesnego stanu wiedzy w tym zakresie. W teoriach tych zwraca się uwagę na następujące aspekty:

- uzdolnienie muzyczne ma złożoną strukturę i składa się z wielu zdolności specyficznie muzycznych;
- obok zdolności specyficznie muzycznych duże znaczenie ma wrażliwość emocjonalno-estetyczna na muzykę, określana jako muzykalność, stanowiąca element uzdolnienia muzycznego;
- zdolności muzyczne tworzą różne układy, inne u każdej osoby;
- zdolność różnicowania parametrów dźwięku oraz wrażliwość emocjonalno-estetyczna na muzykę jest wrodzona;
- oprócz zdolności muzycznych o powodzeniu w nauce muzyki decydują czynniki osobowościowe, zwłaszcza motywacyjne.

Wspomniani klasycy psychologii uzdolnienia muzycznego w badaniach empirycznych skupiali się na pomiarach zdolności specyficznie muzycz-

nych oraz na wykrywaniu różnic indywidualnych. Badaniami obejmowali głównie osoby dorosłe, nie uwzględniając perspektywy rozwojowej uzdolnienia muzycznego (Kamińska, 1997, s. 45–47).

Lata czterdzieste XX wieku stały się okresem przełomowym dla badań nad rozwojem zdolności muzycznych. Zaczęło powstawać coraz więcej testów służących do ich pomiaru, które wykorzystywano do weryfikacji różnych koncepcji uzdolnienia muzycznego. W kolejnych dziesięcioleciach zaczęto prowadzić badania na dużych, wielotysięcznych populacjach z uwzględnieniem różnych narodowości, różnego wieku i poziomach przygotowania muzycznego badanych osób. W ten sposób pozyskiwano informacje na temat rozwoju poszczególnych zdolności muzycznych, dynamiki tego rozwoju, różnic indywidualnych, różnic uzależnionych od treningu muzycznego, płci badanych oraz poziomu wykształcenia muzycznego ich rodziców. Istotne okazało się także sformułowanie przez psychologów radzieckich teorii zdolności, w której podkreślono rolę aktywności człowieka w rozwoju zdolności i zakwestionowano twierdzenie o ich wrodzoności. Teorie uzdolnienia muzycznego B. Tiepłowa i S. Szumana, powstałe w opisywanym okresie, stały się zwiastunami teorii rozwoju muzycznego (tamże, s. 47–48).

Szczególnie znaczące dla teorii „przełomu” stały się następujące kwestie: przyjęto stanowisko, że zdolności muzyczne (na zróżnicowanym poziomie) występują bardziej powszechnie, niż dotąd sądzono; uznano, że rozwijają się one z genetycznie uwarunkowanych zadatków w toku działalności muzycznej człowieka; podkreślono znaczenie czynników środowiskowych, w tym edukacji muzycznej, w procesie ich rozwoju (tamże, s. 51).

Śród współczesnych koncepcji uzdolnienia i rozwoju muzycznego na szczególną uwagę zasługuje teoria stworzona przez Edwina E. Gordona. Wyrosła ona z wieloletnich badań nad rozwojem muzycznym małych dzieci, z doświadczeń w zakresie konstrukcji testów zdolności muzycznych oraz ich zastosowania do badań szerokiej i zróżnicowanej wiekowo populacji.

Według Gordona, człowiek rodzi się z określonym potencjałem zdolności muzycznych, które stanowią wewnętrzne możliwości do uczenia się muzyki i kształtowania umiejętności. Zdolności muzyczne rozkładają się zgodnie

z rozkładem normalnym. Aktualny poziom zdolności muzycznych jest uwarunkowany potencjałem zdolności oraz muzyczną jakością środowiska rodzinnego dziecka (Zwolińska, Jankowski, 1995, s. 20).

Gordon wyróżnia uzdolnienia rozwijające się i ustabilizowane. Uzdolnienia rozwijające się są związane z tonalnością i rytmem. Kształtują się do około 9. roku życia, a następnie stabilizują na określonym poziomie. Jeżeli oddziaływania muzyczne środowiska rodzinnego i pierwszych nauczycieli dziecka są właściwe, to poziom jego zdolności staje się równy wewnętrznemu potencjałowi, nigdy go jednak nie przekracza.

Gordon wyróżnia ponad 24 uzdolnienia ustabilizowane. Najważniejsze z nich odnoszą się do melodii, harmonii, tempa, metrum, frazowania, odczuwania zwrotów zakończeniowych i stylu. Stosunkowo rzadko zdarza się, aby poziom tych zdolności był u danej osoby jednakowo wysoki lub niski. Zdecydowanie częściej profil ustabilizowanych uzdolnień obejmuje wartości zarówno wysokie, jak i niskie. Sytuacja ta dotyczy również uzdolnień rozwijających się (tamże, s. 20–21; Gordon, 1997, s. 15–16; 1999, s. 77; 2001, s. 81–83).

Podstawowe pojęcie stworzonej przez Gordona teorii uzdolnienia muzycznego to audiacja, która „jest tym dla muzyki, czym myślenie dla języka” (Zwolińska, 2000, s. 15). Audiacja stanowi podstawę uzdolnienia muzycznego i dzieli się na wstępną oraz właściwą. Oba jej rodzaje składają się z określonych typów i stadiów, które mają układ hierarchiczny, co oznacza, że każde dziecko powinno się uczyć muzyki w ten sam sposób, przechodząc sekwencyjnie z poziomów niższych na wyższe. Takie nauczanie warunkuje optymalny rozwój uzdolnień i prowadzi do coraz lepszego rozumienia muzyki oraz nadawania jej znaczenia. Opisując rozwój uzdolnienia muzycznego, Gordon stosuje porównania związane z językiem. Dziecko uczy się muzyki w taki sam sposób, w jaki uczy się mowy, przechodząc przez okres posługiwania się subiektywną mową, tzw. paplaniną językową, do okresu mowy obiektywnej. W muzyce jest to przejście z etapu subiektywnego języka muzycznego, tzw. paplaniny muzycznej, do etapu posługiwania się i rozumienia obiektywnego języka muzyki, charakterystycznego dla kręgu kulturowego, w którym dziecko wzrasta (por. Bonna i in., 2003, s. 16). W stworzonej przez siebie teorii uzdolnienia muzycznego Gordon pomija sferę emocjonalno-motywacyjną.

Znaczące miejsce wśród współczesnych koncepcji uzdolnienia muzycznego zajmuje koncepcja M. Manturzewskiej, której poszukiwania badawcze zmierzają w kierunku modelu dynamiczno-reakcjonistycznego. W modelu tym poszczególne składniki uzdolnienia muzycznego przyjmują wartość względną w stosunku do pozostałych cech psychicznych danego człowieka, jego obecnej sytuacji życiowej, a także uwarunkowań środowiskowo-biograficznych.

Uzdolnieniem muzycznym nazywa Manturzewska całościowy kształt właściwości psychicznych, zarówno sensorycznych, intelektualnych, jak i emocjonalno-motywacyjnych i kinestetyczno-motorycznych, które wyznaczają stosunek człowieka do muzyki i efektywność podejmowanych przez niego działań muzycznych: słuchania i rozumienia utworów muzycznych, ich wykonywania lub tworzenia. Właściwości te tworzą zróżnicowaną konstelację cech wzajemnie na siebie oddziałujących, podatnych, zwłaszcza w pierwszych latach życia człowieka, na wpływy otoczenia i środowiska społeczno-kulturowego. Układ tych cech ma charakter dynamiczny, ulegający zmianom ilościowym i jakościowym w procesie rozwoju ontogenetycznego jednostki (Manturzewska i in., 1990, s. 70).

Jedną z najszerszych koncepcji uzdolnienia muzycznego opracował J. Wierszyłowski. Wskazał on na wielorakie połączenie zdolności muzycznych z całą złożoną strukturą psychiki i organizmu człowieka. W takim ujęciu do współczynników uzdolnienia muzycznego zalicza się zdolności umysłowe, ruchowe, pamięciowe, właściwości morfologiczne, fizyczne, cechy charakteru, postawy, zainteresowania, różnego rodzaju motywacje i cechy dynamiczne, które określają intensywność, stałość i kierunki pracy danego człowieka. Powyższe współczynniki determinują stosunek człowieka do muzyki oraz miejsce i funkcje muzyki w jego życiu (tamże, s. 70; Wierszyłowski, 1979, s. 152).

Rozwój zdolności muzycznych

Rozwój zdolności muzycznych jest uwarunkowany rozwojem muzycznym człowieka. Przejawia się w jego zachowaniach, kształtujących się kompetencjach oraz zainteresowaniach muzycznych, dlatego też zagadnienie to będzie rozpatrywane w takim kontekście.

Badania prowadzone nad rozwojem prenatalnym człowieka dowodzą, że dziecko już w łonie matki reaguje na muzykę docierającą do niego ze świata zewnętrznego. W 7. miesiącu ciąży można zaobserwować pierwsze reakcje motoryczne płodu na muzykę oraz pierwsze „preferencje” muzyczne. Niektórzy psychologowie (Clark, Gardner, Ludington-Hoe, Thurman, Langness) twierdzą, że śpiew matki w tym okresie wywiera korzystny wpływ na psychiczny i intelektualny rozwój dziecka, w tym na jego inteligencję muzyczną (Manturzewska, Kamińska, 1990, s. 32).

W okresie niemowlęcym, który trwa do około 18. miesiąca życia, obserwuje się pierwsze symptomy reakcji emocjonalnych, zainteresowań i koncentracji na muzyce, zwłaszcza wtedy, gdy wykonuje ją bliska dziecku osoba. Niemowlę uspokaja się pod wpływem rytmicznego kołysania, nucenia lub śpiewania kołysanek. Pojawiają się również zauważalne przejawy preferencji muzycznych, o których można wnioskować na podstawie obserwacji zachowań dziecka. Na pewne dźwięki lub pewien rodzaj muzyki reaguje ono zainteresowaniem i zaciekawieniem, na inne natomiast – płaczem. Około 6. miesiąca życia niemowlę zaczyna reagować na muzykę ruchem, poruszając całym ciałem. Ruch ten nie jest jednak zsynchronizowany z rytmem muzyki. W tym czasie pojawia się również „gaworzenie muzyczne”, które poprzedza okres przysłuchiwania się muzyce i reakcji motorycznych. Przed ukończeniem pierwszego roku życia niemowlę dokonuje rozróżnień między śpiewem a mową. Nuci również „piosenki”, ale nie są one podobne do tych, które słyszy w swoim otoczeniu. Piosenki te opierają się na małych interwałach, czasem mniejszych od półtonów. Od 9. miesiąca życia obserwuje się pierwsze przejawy funkcjonowania pamięci muzycznej i aktywności poznawczej dziecka, ukierunkowanej na muzykę oraz bodźce akustyczno-muzyczne (tamże, s. 33–34).

Okres poniemowlęcy, trwający od 1,5 roku do 3 lat życia dziecka, to czas, kiedy następuje zmiana jego muzycznych zachowań. Pojawiający się wówczas spontaniczny śpiew charakteryzuje użycie stabilnych wysokościowo dźwięków, które łączą się w sekwencje tworzące prosty wzorzec interwałowy. Dzieci eksperymentują z melodyczną konstrukcją interwałową. Początkowo najczęściej występujące interwały są bliskie sekundom i tercjom, a około 2. roku – kwartom i kwintom. Pomiędzy 2. a 3. rokiem życia w spontanicznie wykonywanych piosenkach zastosowane interwały

często odpowiadają interwałom skali diatonicznej, brak jest w nich jednak poczucia ustalonego centrum tonalnego. Pojawiają się także próby naśladowania części piosenek, które dzieci wcześniej słyszały. Pierwszym naśladowanym elementem piosenki są wyróżniające się, powtarzane części tekstu. Następnie dzieci starają się naśladować charakterystyczne tonalne i rytmiczne wzorce pochodzące z piosenek kultury, w której wznoszą się (Sloboda, 2002, s. 245–248). W wieku poniemowłęczym wzbogacają się również reakcje ruchowe dziecka na muzykę. Nie potrafi ono jeszcze skoordynować swojego ruchu z rytmem muzyki, ale reaguje na zmianę tempa. Około 2. roku życia rozwija się także słuch tembrowy. W okresie tym zarysowują się znaczne różnice indywidualne w zakresie pamięci muzycznej, rozpoznawania i reprodukcji głosem prostych melodii oraz czasu koncentracji uwagi na muzyce, która jest wykonywana w otoczeniu dziecka (Manturzevska, Kamińska, 1990, s. 34–35).

Wiek przedszkolny, trwający od 3. do 6. roku życia dziecka, stanowi kolejny etap, w którym obserwuje się dalszy rozwój słuchu melodycznego i poczucia rytmu. Dzieci w tym okresie bardzo chętnie śpiewają. Obok rozbudowanych improwizacji wokalnych coraz ważniejsze miejsce zajmują piosenki z repertuaru dziecięcego. W rozwoju śpiewu następuje znaczny postęp. Dzieci odtwarzają słowa, rytm i wysokość dźwięków, w sposób umożliwiający rozpoznanie danej piosenki. Pod koniec opisywanego etapu istnieje szansa na rozwój poprawnego intonacyjnie śpiewu, co wiąże się bezpośrednio ze spostrzeganiem i rozwojem muzycznych wyobrażeń słuchowych. Jest to także okres krytyczny dla rozwoju słuchu absolutnego.

W wieku przedszkolnym rozwija się umiejętność koordynacji reakcji motorycznych ze słyszana muzyką. Największy postęp w tym zakresie dokonuje się między 4. a 6. rokiem życia dziecka. Wzrasta dokładność w odtwarzaniu rytmu powiązanego ze słowami, poprawia się także dokładność rytmiczna w śpiewie (Manturzevska, Kamińska, 1990, s. 36–38; Lewandowska, 1978, s. 36).

Faza między 6. a 9. rokiem życia jest czasem szczególnej podatności dziecka na kształcenie muzyczne. W okresie tym następuje intensywny rozwój poczucia tonalnego, co przejawia się tendencją do kończenia melodii na tonice i odczuwaniem braku zakończenia melodii, gdy kończy się

ona na innym dźwięku. Dzieci wyczuwają ważność toniki i dominanty, zaczynają także rozpoznawać różnice między poszczególnymi stopniami skali oraz odróżniać tonację durową od molowej.

W opisywanym okresie obserwuje się dalszy rozwój poprawnego intonacyjnie śpiewu, czemu sprzyja stabilizujące się poczucie tonalne. Słuch wysokościowy jest już rozwinięty w takim stopniu, że dzieci dostrzegają mniejsze niż półton różnice między dźwiękami. Następuje dalszy rozwój zdolności rytmicznych. Około 7. roku życia pojawia się zdolność do utrzymania stałego tempa i realizacji prostych struktur rytmicznych, a następnie zdolność do percepcji i realizacji różnych struktur rytmicznych wykonywanych równocześnie. Pojawia się również rozumienie równoległości zdażeń muzycznych oraz ich następstwa. Ponadto wzrasta zdolność do poprawnego odtwarzania wzorów rytmicznych, rozwija się umiejętność koordynacji motorycznej z tempem muzyki, następuje zrozumienie problemów metrum.

W tej fazie rozwoju muzycznego słuch harmoniczny nie jest jeszcze w pełni ukształtowany. Dzieci nie dokonują analizy współbrzmień, a w ocenie słyszanych dźwięków posługują się kryterium barwy (Man-turzevska, Kamińska, 1990, s. 40–43). Jednak wyniki badań dowodzą, że systematycznie prowadzone ćwiczenia mogą przyspieszyć ten rozwój (zob. Bonna, 2002, s. 164).

Kolejnym etapem w rozwoju zdolności muzycznych jest wiek wczesnoszkolny, w którym zachodzą istotne zmiany w zakresie rozwoju myślenia muzycznego i kształtowania się pojęć muzycznych. Niektórzy badacze, odwołując się do aspektu Piagetowskiej teorii rozwoju pojęć – zasady stałości, przenoszą ją na grunt rozwoju muzycznego. Prowadzone badania ujawniają, że dzieci coraz sprawniej rozwiązują zadania dotyczące np. stałości metrum, stałości rytmu przy zmianie wysokości dźwięków czy stałości melodii przy zmianie tempa (Lewandowska, 1978, s. 47–54). Inne stanowisko w tej kwestii zajmuje J. A. Sloboda. Przyznaje, że dzieci w tym wieku stają się zdolne do spostrzegania i zapamiętywania niezmiennych cech wzorców różniących się pod innymi względami, ale jest to prawdopodobnie związane ze wzrastającą w tym okresie gotowością do wychodzenia poza powierzchniowe, dostępne percepcji właściwości i poszuki-

wania leżących u ich podstaw struktur i wzorców. Zdolność ta, zdaniem Slobody, nie dotyczy zachowania stałości (Sloboda, 2002, s. 256).

W opisywanej fazie rozwojowej wyraźnie występują elementy poczucia formy w percepcji i układaniu własnych melodii. Jest to także okres świadomego percypowania i odtwarzania wyrazu w muzyce oraz jej uczuciowego charakteru (Manturzevska, Kamińska, 1990, s. 44). Ponadto można zaobserwować zmiany zachodzące w świadomości muzycznej dzieci, które przejawiają się wzrastającą zdolnością do wyraźnego klasyfikowania muzyki jako zgodnej z prawidłami i stylem (Sloboda, 2002, s. 262).

Kolejny okres w rozwoju muzycznym człowieka trwa od 9. do 13. roku życia. Określa się go jako fazę stabilizacji zdolności i zainteresowań muzycznych. W okresie tym następuje dalszy rozwój słuchu harmonicznego. U dzieci nie występuje jeszcze poczucie funkcji harmoniczných poszczególnych akordów, ale pojawia się zrozumienie zależności między toniką i dominantą. Potrafią one dokonywać analizy i syntezy pojedynczych interwałów, przy czym preferują współbrzmienia konsonansowe. Łatwiejsze staje się również analizowanie składu pojedynczych akordów. W opisywanej fazie pojawia się największy przyrost w rozwoju sprawności i umiejętności techniczno-wykonawczych w nauce gry na instrumencie.

W wieku dorastania, trwającym od 13. do 19. roku życia, obserwuje się dalszy rozwój pamięci muzycznej. Wzrasta biegłość w rozwiązywaniu zadań muzycznych, rozwijają się niektóre zdolności i umiejętności percepcyjne niezbędne w świadomym słuchaniu muzyki. Pojawia się większe zrozumienie i zainteresowanie formą utworu, zaczynają się kształtować początki obiektywno-estetycznej postawy wobec słuchanych utworów muzycznych. Młodzież poszukuje w muzyce możliwości przeżyć, wzruszeń oraz odreagowania narastających stresów emocjonalnych charakterystycznych dla tego okresu życia. Wzrasta zainteresowanie muzyką popularną oraz młodzieżową (Manturzevska, Kamińska, 1990, s. 44–48).

Badania nad rozwojem muzycznym człowieka, w tym rozwojem zdolności muzycznych, koncentrują się na pierwszych dwóch dziesięcioleciach życia człowieka. Szczególnie dobrze zbadano okres przedszkolny. Nie prowadzi się natomiast na szerszą skalę badań dotyczących zdolności, umiejętności, zainteresowań i preferencji muzycznych w późniejszych latach życia człowieka (tamże, s. 49).

Genetyczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju zdolności muzycznych

Podobnie jak w przypadku inteligencji ogólnej przyjmuje się pogląd, że w rozwoju i przejawianiu się uzdolnienia muzycznego sfera dziedziczności współdziała ze sferą środowiska (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986, s. 177; Gordon, 1998, s. 7). H. Gardner podkreśla, że każda inteligencja, w tym również muzyczna, opiera się, przynajmniej początkowo, na potencjale biologicznym, określanym przez czynniki genetyczne. Ostatecznie wyraża się ona w postaci będącej skutkiem wzajemnych oddziaływań tych czynników oraz czynników środowiskowych (Gardner, 2002, s. 130). Trudność, jaka pojawia się w tym momencie, dotyczy określenia wielkości wpływu powyższych zmiennych na rozwój uzdolnienia muzycznego. W obiegowej opinii funkcjonuje przekonanie o dziedziczeniu zdolności muzycznych, co przejawia się między innymi w tym, że rodzice często są skłonni do oceniania uzdolnień muzycznych dziecka na podstawie własnych możliwości.

Do momentu pojawienia się testów podejmowane próby zbadania tego, jak dalece dziedziczone jest uzdolnienie muzyczne, były w większości badaniami genealogicznymi lub kwestionariuszowymi. Relacjonowane przez R. Shuter-Dyson i C. Gabriel wyniki badań testami muzycznymi rodziców i ich dzieci oraz rodzeństwa nie dostarczają jednoznacznych dowodów na to, że zdolności muzyczne są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Nie wszystkie współczynniki korelacji uzyskane między różnymi aspektami uzdolnienia muzycznego rodziców a ich dzieci świadczą o istotnej zależności. Sformułowano pogląd, że czynnik dziedziczności może odgrywać rolę w przypadku wielkiego talentu, np. talentu wielkiego kompozytora (zob. Shuter-Dyson, Gabriel, 1986, s. 178–188). Gordon twierdzi, że nie ma dostatecznie mocnych dowodów na dziedziczenie zdolności, ponieważ nie można przewidzieć, które dziecko będzie uzdolnione muzycznie, a które nie. Dowodów takich nie dostarczyły badania „w głąb”, którymi objęto trzy pokolenia, a które nie wykazały istotnych związków między uzdolnieniem dziadków, rodziców i dzieci. Gordon zajmuje stanowisko, że zdolności muzyczne są wrodzone, co oznacza, że każdy człowiek rodzi się z określonym potencjałem zdolności muzycznych, ale jest to czynnik losowy (Zwolińska, Jankowski, 1995, s. 21–22).

W aspekcie środowiskowych oddziaływań na rozwój uzdolnienia muzycznego Gordon opowiada się za konieczną i jak najwcześniejszą interwencją środowiska rodzinnego w rozwój muzyczny dziecka. Rodzice powinni przejawiać aktywność w zakresie przeprowadzenia dziecka przez wszystkie typy i stadia audiacji wstępnej. Początkowo ich oddziaływania przybierają charakter nieformalny i nieustrukturuwany, polegający na otaczaniu dziecka muzyką charakterystyczną dla jego kręgu kulturowego. W dalszej kolejności oddziaływania rodziców mają nadal charakter nieformalny, ale już ustrukturuwany, co wiąże się z ich planowaniem oraz prezentacją dziecku określonych motywów tonalnych i rytmicznych, z jednoczesnym wykorzystaniem naturalnych ruchów ciała. Świadome uczestnictwo rodziców w rozwoju muzycznym dziecka jest niezbędne do pełnej realizacji potencjału zdolności muzycznych, z jakim dziecko przychodzi na świat.

Z badań prowadzonych przez B. Kamińską nad środowiskowymi uwarunkowaniami kompetencji wokalnych wynika, że dla rozwoju śpiewu szczególne znaczenie mają następujące cechy środowiska rodzinnego: muzyka stanowi istotną wartość w życiu rodziny, a osoby bliskie dziecku lubią śpiewanie, same chętnie śpiewają i sprawiają, że śpiew staje się elementem więzi w rodzinie; czysto śpiewający członkowie rodziny dostarczają przykładów poprawnego śpiewania; rodzice, przeważnie matka, bardzo wcześnie podejmują działania stymulujące rozwój wokalny dziecka poprzez stwarzanie ta muzycznego, w którym słyszy ono śpiew, jak również przez śpiewanie dziecku; matka chętnie śpiewa specjalnie dla dziecka, traktując śpiew jako formę więzi z nim; dziecko jest zachęcane do śpiewania i chwalone za śpiew oraz ma możliwość prezentacji swoich wykonań przed osobami spoza rodziny (Kamińska, 1997, s. 172–173).

K. Lewandowska w swoich badaniach dowodzi, że dzieci monotoniczne wywodzą się ze środowisk o niskiej kulturze muzycznej, w których występuje mniejsze zainteresowanie muzyką oraz brakuje aktywnych form kontaktu z nią. Rodziny o niskiej kulturze muzycznej nie przekazują dziecku żadnych wzorców pozytywnych postaw wobec muzyki (Lewandowska, 1978, s. 154).

Manturzewska, analizując przebieg życia polskich muzyków, dochodzi do wniosku, że istotnym czynnikiem w pierwszym okresie rozwoju mu-

zycznego dziecka (między 4. tygodniem a 9. miesiącem życia) jest obecność w jego otoczeniu przynajmniej jednej muzykalnej osoby, która jest z nim związana emocjonalnie. Dane o zachowaniach muzycznych i reakcjach na muzykę w tym wieku pojawiają się tylko w życiorysach muzyków pochodzących ze środowisk muzykalnych i aktywnie zainteresowanych muzyką. W późniejsze etapy rozwojowe tych osób są również zaangażowani rodzice, a następnie nauczyciele, przy czym istotna jest tu ranga osobowości, poziom kompetencji muzycznych oraz kultury osobistej nauczyciela (Manturzevska, 1990, s. 320, 323).

W badaniach relacjonowanych przez Shuter-Dyson i Gabriel dotyczących wpływu środowiska rodzinnego na rozwój zdolności muzycznych dzieci podkreśla się istotną rolę wczesnego dialogu muzycznego matki i dziecka w tym procesie. Wśród innych czynników środowiskowych ważnych dla rozwoju uzdolnienia muzycznego dzieci wymienia się: obecność instrumentu muzycznego w domu, zdolność rodziców do śpiewania, uczenia się nowych piosenek oraz rytmicznego poruszania się, rodzinne śpiewanie i granie na instrumentach, częste słuchanie nagrań płytowych w domu, wspólne uczestnictwo w wydarzeniach muzycznych, wykształcenie muzyczne rodziców oraz status społeczno-ekonomiczny domu (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986, s. 195–210).

W prowadzonych przez siebie badaniach dotyczących między innymi wpływu środowiska rodzinnego na rozwój muzyczny dzieci 6-letnich w przedszkolu, starałam się ustalić zależność między czynnikami środowiskowymi a poziomem zdolności muzycznych dzieci, mierzonych testem PMMA Gordona. Spośród 226 zdiagnozowanych rodzin wybrałam 10% tych, które uzyskały największą liczbę punktów w ocenie ich muzycznych oddziaływań. W wyniku dokonanych obliczeń wykryłam istotną zależność między wykształceniem muzycznym matek (0,42 na poziomie istotności 0,01) oraz ich umiejętnością gry na instrumencie (0,44 na poziomie istotności 0,01) a wynikami dzieci w teście zdolności muzycznych. Pozostałe, niskie współczynniki korelacji, zawarte w przedziale od 0,27 do 0,38 (na poziomie istotności 0,01), świadczą o wyraźnej, lecz małej zależności między wynikami dzieci w teście zdolności muzycznych a czynnikami środowiskowymi, takimi jak: wykształcenie muzyczne ojców, ich umiejętność gry na instrumencie, obecność instrumentów muzycznych w domu, grające na instrumencie rodzeństwo, wspólne muzykowanie.

W grupie 10% rodzin, które uzyskały najmniejszą liczbę punktów w ocenie ich muzycznych oddziaływań, otrzymałam niską korelację, wskazującą na wyraźną, ale małą zależność między opiniami rodziców na temat rozwoju muzycznego dzieci, obecnością instrumentów muzycznych w domu oraz wspólnym tańcem a wynikami dzieci w teście zdolności muzycznych. Uzyskane wartości współczynników korelacji zawierały się w przedziale od 0,21 do 0,31 (na poziomie istotności 0,01) (Bonna, 2005).

Podsumowanie

Szeroki zakres problematyki zdolności muzycznych pozwolił jedynie na zasygnalizowanie jej kilku najważniejszych aspektów. Liczne teorie i badania dotyczące uzdolnienia muzycznego nie dostarczają jednoznacznych rozstrzygnięć w zakresie określenia struktury uzdolnienia czy czynników wspomagających jego rozwój.

Wśród psychologów i pedagogów panuje przekonanie, że zdolności muzyczne rozkładają się w społeczeństwie zgodnie z rozkładem normalnym, co oznacza, że niemal wszyscy mogą przejawiać aktywność muzyczną związaną ze śpiewem, tańcem, grą na instrumentach czy słuchaniem muzyki. W obrębie poszczególnych grup zauważa się jednak duże różnice indywidualne w poziomie i strukturze zdolności muzycznych.

Badania nad rozwojem muzycznym człowieka dowodzą, że zdolności muzyczne ujawniają się bardzo wcześnie, od pierwszych miesięcy życia dziecka, oraz że każdy z okresów życia człowieka stwarza szczególną szansę na kształtowanie się różnych aspektów zdolności.

Współcześni badacze w większości przyjmują tezę o wrodzonej naturze zdolności muzycznych. Pojawiają się jednak różnice zdań na temat tego, jak dalece dziedziczone jest uzdolnienie muzyczne.

W licznych badaniach dotyczących wpływu środowiska rodzinnego na poziom zdolności muzycznych dziecka podkreśla się konieczność stworzenia bogatego tła muzycznego w celu optymalnego rozwoju zdolności. Szczególnie znaczący w tym względzie jest okres wczesnego dzieciństwa, w którym dziecko powinno mieć kontakt z bliską osobą nawiązującą z nim muzyczny dialog.

Literatura

- Bonna B. (2002), *Stymulacja zdolności audiacyjnych a efekty rozwoju umiejętności muzycznych dzieci sześcioletnich w przedszkolu – relacja z badań* [w:] E. Zwolińska (red.), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, Bydgoszcz, Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Bonna B. (2005), *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz, UKW.
- Bonna B., Michalski A., Szubertowska E. (2003), *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Toruń, „Adam Marszałek”.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań, „Media Rodzina”.
- Gordon E. E. (1997), *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków, „Zamiast Korepetycji”.
- Gordon E. E. (1998), *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago, GIA Publications.
- Gordon E. E. (1999), *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motyw*, Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane WSP.
- Gordon E. E. (2001), *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*, Chicago, GIA Publications.
- Kamińska B. (1997), *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom rozwój i uwarunkowania*, Warszawa, AMFC.
- Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa, WSiP.
- Manturzevska M. (1990), *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych* [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa, WSiP.
- Manturzevska M., Kamińska B. (1990), *Rozwój muzyczny człowieka* [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa, WSiP.
- Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K. (1990), *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny* [w:] M. Manturzevska,

- H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa, WSiP.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa, WSiP.
- Sloboda J. A. (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa, AM.
- Wierszyłowski J. (1979), *Psychologia muzyki*, Warszawa, PWN.
- Zwolińska E. (red.) (2000), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane WSP.
- Zwolińska E., Jankowski W. (red.) (1995), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz – Warszawa, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy.