



<http://dx.doi.org/10.16926/em.2020.15.03>

Maciej KOŁODZIEJSKI

<http://orcid.org/0000-0001-7904-7474>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: mkolodziejski@umk.pl

Heterogeniczność myślenia o audiacji w świetle eksploracji naukowego statusu teorii uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona

Jak cytować [how to cite]: Maciej Kołodziejski, *Heterogeniczność myślenia o audiacji w świetle eksploracji naukowego statusu teorii uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona*, „Edukacja Muzyczna” 2020, nr 15, s. 191–218.

Abstrakt

Z uwagi na coraz częstsze podejmowanie przez akademików badań naukowych nad procesami nauczania i uczenia się muzyki zakłada się, że procesy te podlegają takim samym rygorom metodologicznym jak i inne, pochodzące z różnych dziedzin i dyscyplin, szczególnie w przypadku badań zorientowanych na strategię ilościowe. Stąd potrzeba wnikliwej analizy teoretycznej, zdomowionej na rynku polskim od ponad dwudziestu lat, teorii uczenia się muzyki, autorstwa Edwina E. Gordona w kontekście jej funkcjonalności w konstruowaniu badań. Autor artykułu nakreśla osobliwie analizy teorii uczenia się pod kątem jej racjonalności naukowej, zaplecza teoretycznego i praktycznego oraz dokonuje wybiórczej deskrypcji jej podstawowych pojęć w aspekcie podejmowania eksploracji badawczych. Okoliczność ta ma sprzyjać projektowaniu, konceptualizacji i operacjonalizacji wysiłków badawczych naukowców w obrębie zwłaszcza wczesnej edukacji muzycznej i szeroko pojętej pedagogiki muzyki.

Słowa kluczowe: pedagogika muzyki, wczesna edukacja muzyczna, teoria uczenia się muzyki, audiacja, badania edukacyjne.

Data zgłoszenia: 3.05.2020

Data wysłania/zwrotu recenzji 1: 30.06.2020/23.09.2020

Data wysłania/zwrotu recenzji 2: 3.07.2020/9.10.2020

Data akceptacji: 29.11.2020

Wprowadzenie do przedmiotowych treści

Jak powiedział szkocki fizyk James C. Maxwell¹:

Nie ma nic bardziej praktycznego jak dobra teoria.

Biorąc pod uwagę fakt, że badania naukowe nad edukacją muzyczną z konieczności muszą uwzględniać podstawy teoretyczne przynajmniej dwóch dyscyplin² – mianowicie nauk o edukacji (nauk pedagogicznych) oraz muzyki (z jej podstawami filozoficznymi, antropologicznymi, psychologicznymi, muzykologicznymi, etnomuzykologicznymi i estetycznymi), to okoliczność ta nie sprzyja bezinwazyjnemu projektowaniu, konceptualizacji i operacjonalizacji wysiłków badawczych³, mamy bowiem do czynienia z czymś w rodzaju „gorsetu” multidyscyplinarności w kontekście eksploracji poznawczych podejmowanych w ramach subdyscypliny wiedzy, jaką jest pedagogika muzyki lub – jak kto woli – czegoś w rodzaju transgresji dyscyplinarnych, interpretowanych jako perspektywa harmonizująca podejścia i koncepcje do badań edukacyjnych.

Prezentowane eksplikacje i reinterpretacje adresują do czytelników nie tyle żywiących nadzieję, że muzyka winna odgrywać znaczącą rolę w rozwoju dzieci i młodzieży (podopiecznych, uczniów), co raczej do tych aktywnie afirmujących i kwestionujących zarazem te obszary edukacji muzycznej, które wymagają naukowych uzasadnień czy teoretycznych odniesień w indywidualnych eksploracjach badawczych, gdzie w *fundamentalium* teoretycznym decydującą rolę odgrywać może teoria uczenia się muzyki autorstwa amerykańskiego pedagoga, psychologa i muzyka Edwina Eliasa Gordona, jednego z czołowych pionierów badań nad edukacją muzyczną na świecie⁴. Pojawiający się w planowaniu badań „szablon teoretyczny” w postaci konkretnej teorii (naukowej, edukacyjnej) pomaga usystematyzować myślenie o badaniach edukacyjnych nad muzyką w bardziej teleologiczny sposób⁵, a czynności wyjaśniania i interpretowania rezultatów badawczych podlegają charakterystycznym dla teorii naukowych rygorom, a nawet wręcz redukcjom⁶. To prawda, że teoria uczenia się muzyki⁷ Edwina E. Gordona znacząco wpłynęła

¹ Cyt. za: S.M. Wilson, P.L. Peterson, *Theories of Learning and Teaching. What Do They Mean for Educators?*, National Education Association, Washington, 2006, s. 14.

² Por. Ch. Leonhard, R.J. Colwell, *Research in Music Education*, „Review of Research in Visual Arts Education” 1976, vol. 3, no. 1, s. 65–84.

³ E.W. Eisner, *Qualitative Research in Music Education: Past, Present, Perils, Promise*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 1996, no. 130, s. 8–16.

⁴ Zob. E.E. Gordon, *Discovering Music from the Inside Out: An Autobiography*, revised edition, GIA Publications Inc., Chicago 2014.

⁵ Ø. Varkøy, *The role of music in music education research: Reflections on musical experience*, „Nordic Research in Music Education” 2009, vol. 11, s. 33–34.

⁶ K. Swanwick, *Music, mind, and education*, Routledge & Falmer, London – New York 1988, s. 7–19.

⁷ Zob.: E.E. Gordon, *Buffalo Music Learning Theory: Resolutions and Beyond*, GIA Publications Inc., Chicago 2006; E. Bluestine, *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory*, GIA Publications Inc., Chicago 2000.

na współczesne myślenie o edukacji muzycznej na świecie⁸ i w Polsce⁹, poprzez chociażby intensyfikację naukowego podejścia do pomiaru uzdolnienia muzycznego, ekspansję wiedzy o uczeniu się muzyki w sposób sekwencyjny czy też taksonomii osiągnięcia celów nauczania muzyki, czyli nabywania określonej wiedzy jednostkowej na podstawie doświadczeń zarówno indywidualnych, jak i społecznych w uczeniu się muzyki (wiedza deklaratywna, czyli *wiem, że...*, obecna w teorii muzyki i wiedza proceduralna *wiem, jak...* związana z umiejętnościami muzycznymi, śpiewaniem, improwizacją). *Gordon's Theory of Music Learning* (w skrócie *GTML*) opisuje naturę uczenia się muzyki, której trzon stanowi myślenie muzyczne określane mianem audiacji i stopień opanowania umiejętności muzycznych w zależności od jakości „wewnętrznego słyszenia muzyki”, czyli audiowania motywów tonalnych i rytmicznych¹⁰. Darrel L. Walters twierdzi wręcz, że jak dotąd nikt z badaczy XX wieku nie miał tyle do powiedzenia w dziedzinie formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej, co Edwin Elias Gor-

⁸ Fakt ten wprawdzie nie jest zdecydowanie sygnalizowany w ramach publikacji o zasięgu światowym, bowiem wzmiankowo i kontekstowo wspomina się jedynie o wybranej diagnostyczno-testowej działalności Edwina E. Gordona w dwóch publikacjach książkowych: R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1989 oraz Ch.R. Hoffer, H.F. Abeles, R.H. Klotman, *Foundations of Music Education*, Cengage Gale, 1994. Za to widoczny, co rzecz jasna budzi wątpliwości i podejrzenia, jest na stronach *The Gordon Institute for Music Learning w Chicago* (zob. <https://giml.org/>), które od wielu lat zajmuje się propagowaniem idei zawartych w teorii uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona oraz działalności jego współpracowników, głównie Christophera D. Azzary, Marilyn Lowe oraz Richarda Grunowa.

⁹ Do tego stwierdzenia skłoniło mnie kilka faktów: pierwszy związany jest z organizowaniem seminariów gordonowskich w Polsce od 1991 roku z udziałem samego prof. Edwina E. Gordona. Drugi to rozwijający się równolegle nurt naukowy oparty na założeniach *GTML* (UKW w Bydgoszczy, UWM w Olsztynie, UMCS w Lublinie, UMFC w Warszawie czy kontekstowo na UW) Trzeci fakt ma bezpośredni związek z nurtem edukacyjnym (Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona w Bydgoszczy i Fundacja Kreatywnej Edukacji w Bydgoszczy) i szkoleniowo-warsztatowym (Fundacja Kreatywnej Edukacji w Bydgoszczy oraz Allegretto we Wrocławiu). Nie wszystkie jednak stowarzyszenia działają wyłącznie na zasadzie *non-profit*, realizują bowiem oprócz statutowej działalności edukacyjnej także działalność komercyjną. Należy dodać, że Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona jest jedyną instytucją propagującą idee twórcy audiacji Edwina E. Gordona, a wśród członków są zarówno entuzjaści teorii uczenia się muzyki, jak i certyfikowani nauczyciele z całej Polski, bowiem działalność edukacyjna i propagatorska PTEEG znana jest nie tylko na terenie naszego kraju, ale także poza jego granicami. Warto też wspomnieć o działalności wydawniczej PTEEG w zakresie poradników metodycznych, płyt CD z nagraniami oraz organizowanych konferencjach metodycznych, szkoleniowych i dydaktyczno-naukowych.

¹⁰ P.G. Woodford, *Evaluating Edwin Gordon's Music Learning Theory from a Critical Thinking Perspective*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, vol. 4, no. 2, s. 83–95; W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, vol. 4, no. 2, s. 96–106; P.A. Trzos, *Gordonian Implications in Polish music pedagogy: Bydgoszcz School Model*, „Review of Artistic Education” 2015, issue 9–10, s. 128–136.

don, ponieważ jego niezliczona liczba projektów badawczych, książek, artykułów, narzędzi pomiarowych oraz wykładów i seminariów przyćmiewa wydajność pozostałych uczonych na tym polu edukacji muzycznej¹¹. Podstawowym celem *GTML* jest dostarczenie podmiotowi uczącemu się¹² optymalnych warunków niezbędnych do rozwijania umiejętności audiacyjnych w bogatym muzycznie środowisku (otoczeniu)¹³ oraz ułatwienie im rozwoju muzycznego¹⁴. Wobec sygnalizowanych w wypowiedziach akademików¹⁵ problemów z definiowaniem, deskrypcją i lokacją teorii uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona w systemie nauki, a w zasadzie teoriach pedagogicznych (edukacyjnych), intencją autora niniejszego opracowania jest podjęcie próby odpowiedzi na pytanie: czy i na ile teoria uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona posiada status teorii naukowej?

***GTML* jako teoria naukowa wobec prób(y) uchwycenia racjonalności w kontekście podejmowania badań edukacyjnych w muzyce**

Teorię definiujemy w nurcie **obiektywistycznym** jako racjonalną obudowę wyjaśniająca ludzkie zachowania, a w nurcie **subiektywistycznym** jako zestaw znaczeń, których używa się, aby zrozumieć zachowanie ludzi i ich wewnętrzny świat¹⁶. Teoria to – najogólniej rzecz biorąc – zbiór ogólnych pomysłów, które coś wyjaśniają, albo stwierdzenie lub zestaw stwierdzeń wyjaśniających jakies

¹¹ D.L. Walters, *Edwin Gordon's Music Aptitude Work*, „The Quarterly” 1991, vol. 2, nr. 1–2, s. 64 (64–72).

¹² Wiek tu nie gra roli. Tak samo postępuje się z dzieckiem, jak i dorosłym. Od poziomu słuchowo/głosowego, który jest po stronie rozróżniania, poprzez skojarzenia słowne, do poziomu trzeciego nazywanego syntezą części, na ostatnim etapie nauczania nazywanym skojarzeniami symbolicznymi kończąc. W części nazywanej wnioskowaniem mamy do czynienia z uogólnianiem (słuchowo/głosowym, skojarzeń słownych, skojarzeń graficznych związanych z czytaniem i pisanem muzyki), twórczością i improwizacją (na poziomie słuchowo/mowowym i skojarzeń graficznych) i rozumienia teoretycznego, który jest ostatnim etapem realizacji teorii uczenia się muzyki. Cyt. za: E.A. Zwolińska (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały z II seminarium autorskiego w Krynicy – 27 kwietnia – 3 maja 1995 roku*, Wydawnictwo WSP i AM, Bydgoszcz – Warszawa 1995, s. 32–33. Wiek jest jedynie zmienną w kontekście stymulowania zdolności muzycznych, które rozwijają się do około 9. r. z.

¹³ Zob. więcej w: *Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints*, red. C.R. Abril, B.M. Gault, Oxford University Press, New York 2016.

¹⁴ D.W. Luce, *Music Learning Theory and Audiation: Implications for Music Therapy Clinical Practice*, „Music Therapy Perspectives” 2004, vol. 22, issue 1, s. 26–33.

¹⁵ Głównie podczas konferencji naukowych, na łamach czasopism, w recenzjach tekstów naukowych i prac(ach) awansowych oraz tekstach polemicznych.

¹⁶ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, sixth edition, Routledge, New York 2007, s. 10.

opisywane zjawisko. Innymi słowy teoria jest prawdopodobnym sposobem wyjaśnienia faktów ustalonych na podstawie ilościowych badań empirycznych, które poszukują wyjaśnień i prognoz dla określonych zjawisk. Zamiarem badaczy ilościowych jest ustalenie, potwierdzenie i uprawomocnienie uogólnień, które przyczyniają się do budowania teorii¹⁷. Teorie naukowe są więc racjonalnymi i spójnymi wyjaśnieniami działania świata, ponieważ stanowią punkt wyjścia do badań lub sam ich rezultat. Teorie naukowe są nieweryfikowalne, lecz mogą być jedynie konfirmowalne¹⁸, a więc potwierdzone częściowo wobec domniemanej stosowalności oraz kontynuowanymi badaniami, gdzie stają się wówczas częścią wiedzy w danej dziedzinie (i dyscyplinie) naukowej, ale nie mogą być w żadnym wypadku traktowane jako przepowiednia, a jedynie jako **ekstrapolacja**¹⁹, a więc przewidywanie przebiegu jakiegoś zjawiska w warunkach nieznanach, na podstawie znajomości analogicznego zjawiska w warunkach już poznanych. Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego

[...] z teorii wysnuwamy przewidywania dotyczące konkretnych sytuacji. Jeśli się sprawdzają, uznanie dla teorii rośnie²⁰.

Teoria naukowa jest jedynie zbiorem potwierdzonych wniosków z tysięcy doniesień naukowo-badawczych komunikowanych w dostępnym języku specjalistyczno-branżowym. Teorie naukowe są racjonalnymi i spójnymi wyjaśnieniami działania mechanizmów świata (zjawisk, procesów). Wykazano bowiem, że są one wiarygodne nie tylko na podstawie dostarczonej znaczącej liczby niezależnych dowodów potwierdzających ich wiarygodność, ale również dlatego, że zawiodły rygorystyczne próby ich obalania, czyli, mówiąc językiem metodologii nauk, **falsyfikowania**²¹. Wspomnianą wiarygodność, zdaniem Jacka Piekarskiego i Danuty Urbaniak-Zajęc, winno się zaliczać do szczególnego rodzaju zobowiązań, a formułując pytanie o nią, warto dostrzegać jej społeczny i kulturowy kontekst²². Teoria naukowa będzie zatem konstruktem symbolicznym²³, systematyczną strukturą ideową, która obejmuje zespół praw empirycznych (eksperymentalnych) dotyczących prawidłowości istniejących w przedmiotach i zdarze-

¹⁷ C. Williams, *Research Methods*, „Journal of Business & Economic Research” 2007, vol. 5, nr 3, s. 66.

¹⁸ J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 79.

¹⁹ Cyt. za: <https://sjp.pwn.pl/sjp/ekstrapolacja;2556323.html> [dostęp: 29.11.2019].

²⁰ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 21.

²¹ M.V. Pusic, K. Boutis, W.C. McGaghie, *Role of Scientific Theory in Simulation Education Research*, „Simulation in Healthcare” 2018, vol. 13, issue 3S, s. 7–14.

²² J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, *Dyskusja o wiarygodności akademickich dyscyplin wiedzy – wprowadzenie*, [w:] *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016, s. 10.

²³ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 23.

niach, zarówno obserwowanych, jak i domniemanych. Teoria naukowa jest strukturą sugerowaną przez te prawa i ma na celu wyjaśnienie ich w racjonalny i pragmatyczny sposób²⁴, ponieważ, jak twierdzi Krzysztof Rubacha, stanowi punkt wyjścia do badań, a badania służą sprawdzeniu jej założeń w rzeczywistości empirycznej jedynie w przypadku wyjaśnień nomotetycznych, więc zaaplikowania badań ilościowych²⁵. Gwarantem poprawności teorii naukowych jest filozofia, zwłaszcza w nurtach scjentyistycznych (neopozytywizm, pragmatyzm), gdzie eksponowane są jej metodologiczne funkcje z refleksją (filozoficzną – dop. M.K.) w tle, niebagatelnie użyteczną dla nauk szczegółowych, ponieważ zajmuje się analizą języka nauki i oceną metod naukowych poprzez zastosowanie sprawdzania empirycznego obecnego w weryfikacji lub falsyfikacji twierdzeń²⁶. Zdaniem Jerzego Brzezińskiego, postępowanie badawcze²⁷ musi być siłą rzeczy „zaturzone” w kontekst teoretyczny²⁸ a, co znamienne,

nawet najbardziej pomysłowo przeprowadzony i precyzyjnie kontrolowany i analizowany eksperyment sam w sobie nic nie wnosi, jeżeli nie jest powiązany różnorodnymi więzami, z określonym systemem teoretycznym (mówiąc po Kuhnowsku – paradygmatem²⁹), wobec którego pełni jedynie służebną rolę³⁰.

Tutaj zaznacza się sceptycyzm metodologiczny, służący odrzuceniu niepewnej i niejasnej wiedzy³¹, dlatego ramy teoretyczne (teorie – dop. M.K.) stanowią punkt wyjścia dla konceptualizacji projektów badawczych, sprawując tym samym kontrolę podczas budowania szkieletu badań, a także w zapewnieniu struktury pozwalającej określić filozoficzne, epistemologiczne, metodologiczne i analityczne sensy konstrukcji badań³². Jak słusznie odnotowuje Tadeusz Lewowicki w kontekście wpatrywania się w strukturę i logikę postępowania badawczego,

²⁴ Cyt. za: <https://www.britannica.com/science/scientific-theory> [dostęp: 28.11.2019].

²⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, s. 23.

²⁶ S. Opara, *Przedmiot i sposoby uprawiania filozofii*, [w:] *Podstawy filozofii*, red. S. Opara, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999, s. 19.

²⁷ L. Bresler, *Teacher Knowledge in Music Education Research*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 1993, no. 118, s. 1–20.

²⁸ J.M. Brzeziński, *O osobliwościach metodologicznych badań naukowych i diagnostycznych prowadzonych przez psychologów klinicznych*, „Roczniki Psychologiczne” 2016, XIX, 3, s. 439.

²⁹ Thomas Samuel Kuhn to XX-wieczny amerykański historyk nauki i filozof, twórca koncepcji historii nauki polemicznej wobec wizji kumulatywnego postępu i trwałej racjonalności metod badawczych, a wskazującej na rewolucyjne skoki w rozwoju nauki związane ze zmianami paradygmatu, który jest definiowany jako zbiór zasad, pojęć i procedur uważanych za prawdziwe na danym etapie historycznym. Cyt. za: *Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Świat Książki, Warszawa 2004, s. 295.

³⁰ J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 14.

³¹ A. Kucner, *Spor o poznawalność świata*, [w:] *Podstawy filozofii*, s. 19.

³² Najlepiej, gdy konstruowane badania należą do nurtu ilościowego z podziałem na eksperymentalne i nieeksperymentalne. Do tych pierwszych zaliczam metodę eksperymentu i *quasi*-eksperymentu (w Polsce, w obrębie badań pedagogicznych Stanisław Palka nazywa ją również próbą

najogólniej rzecz traktując, można strukturę tę przedstawić następująco: cele i obszary badań – wybór teorii – metodologia postępowania (metody, narzędzia, sposoby opracowania wyników badań) zgodna z wybraną teorią (teoriami) – interpretacja wyników (z wykorzystaniem teorii uznanej za podstawową czy podstawowe w przypadku paru lub kilku teorii) – próby uogólnień, zrozumienia nowych faktów, zjawisk czy procesów – niekiedy formułowanie nowych koncepcji, hipotez, czasem teorii³³.

To pozwala na wysunięcie konstatacji, że teoria jest strukturą kierującą badaniami ze względu na możliwość spójnego wyjaśniania (niektórych) zjawisk i związków, ponieważ jest, zdaniem Johna W. Creswella, ściśle powiązaniem zespołem konstruktów (lub zmiennych), uformowanych propozycji albo hipotez konkretyzujących relacje między zmiennymi³⁴. Jednocześnie wybór teorii musi być, przez badacza, jasno określony i wyraźnie zaakcentowany już na początku badań³⁵. Uczeni mogą również definiować teorię, za Johnem G. Wackerem jako konstrukt myślowy opisujący relacje między jednostkami obserwowanymi lub szacowanymi w świecie empirycznym³⁶. A dzieje się tak dlatego, że zdaniem Jana Sucha i Małgorzaty Szcześniak

prawa nauki i teorie naukowe stanowią – obok faktów naukowych – najważniejsze wyniki badań naukowych³⁷,

zatem w świetle powyższego stwierdzenia, omawiana teoria naukowa jest zarazem teorią empiryczną, ukonstytuowaną na skutek prób skonstruowania na bazie faktów, informacji czy praktyki – modelu o pewnym stopniu ogólności³⁸. Jak pisze znamienne Adam Grobler

eksperymentalną). Do strategii nieeksperymentalnych zalicza się procedurę badawczą *ex post facto* (badacz porównuje różne grupy (np. dwie i więcej) pod względem zmiennej niezależnej jako zjawiska, które miało miejsce w przeszłości, w celu ustalenia jakiegokolwiek związku) oraz badania korelacyjne (ustalenie, czy badane zmienne są powiązane), a także badania ankietowe (nazywane też opisowymi, w których badacz podsumowanie cechy różnych grup, mierzy postawy i opinie określonych zbiorowości w stosunku do jakiegoś problemu badawczego). W badaniach edukacyjnych nad muzyką i jej sposobami nauczania/uczenia się i doskonalenia umiejętności muzycznych wykorzystuje się różne metody dochodzenia do wiedzy. Najbardziej trafne rozwiązania opierają się jednak na procedurach eksperymentalnych (z randomizacją próby badawczej) i quasi-eksperymentalnych (w naturalnych klasach szkolnych, grupach przedszkolnych). Zob. więcej w: D. Ary, L. Cheser Jacobs, Ch. Sorensen, *Introduction to Research in Education*, Wadsworth, Belmont 2006, 2010, s. 26–29.

³³ T. Lewowicki, *O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki*, „Ruch Pedagogiczny” 2016, nr 1, s. 11.

³⁴ J.W. Creswell, *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Third Edition*, SAGE, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore 2009, s. 51.

³⁵ C. Grant, A. Osanloo, *Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: creating the blueprint for your „house”*, „Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research” 2014, vol. 4, issue 2, s. 12–13.

³⁶ J.G. Wacker, *A definition of theory: research guidelines for different theory-building research methods in operations management*, „Journal of Operations Management” 1998, no. 16, s. 364.

³⁷ J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, s. 72.

³⁸ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003, s. 259.

Twierdzenia teorii naukowej nie mogą być po prostu dedukcyjnymi konsekwencjami jej aksjomatów, rezultatem manipulacji na symbolach. Muszą mieć jakiś związek z doświadczeniem, jakąś interpretację empiryczną³⁹.

Ryszard Stachowski przytacza natomiast Lwa Wygotskiego, który, będąc teoretykiem, eksperymentatorem i jednocześnie metapsychologiem, wychodził z założenia, że

nie można rozpoczynać żadnych badań naukowych, dopóki nie przyjmie się pewnych przedempirycznych założeń – ukrytych zwykle w jakimś paradygmacie [...]⁴⁰.

Celem poznania naukowego jest uzyskanie wiedzy ogólnej, a jednocześnie ściślej i prościej⁴¹, a więc wiąże się precyzyjnie z procesem budowania teorii naukowej⁴². Jednakże celem prowadzenia badań jest również wzbogacenie wiedzy teoretycznej⁴³. Omawiana tutaj teoria empiryczna nie jest w pełni zaksjomatyzowana⁴⁴, nie spełnia bowiem całkowicie warunku idealizacyjnego⁴⁵ oraz jedynie częściowo wpisuje się w system logiczny⁴⁶. Ale to eksponował już dobitnie autor *GTML* Edwin E. Gordon, twierdząc, że wszystkie wyjaśnienia w ramach teorii uczenia się muzyki są jedynie częściowe, niekompletne i wciąż otwarte na zmiany⁴⁷ i addendy, co można interpretować jako asumpt do prowadzenia badań eksploracyjnych (formulatywnych)⁴⁸ i we-

³⁹ A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 142.

⁴⁰ R. Stachowski, *Lew S. Wygotski – prekursor psychologii o dwóch obliczach*, [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 29.

⁴¹ A. Sadowski, A. Szydlik, *Poznanie naukowe i kanony nauki*, „Optimum. Studia Ekonomiczne” 2016, nr 2 (80), s. 59.

⁴² I zarazem może być odwrotnie, kiedy sama praktyka (z gr. *działanie*) jest właśnie taką świadomą i celową działalnością człowieka, której dążeniem jest zastosowanie w życiu jakiejś wiedzy, zwanej teorią. Zob. *Słownik filozofii*, s. 414.

⁴³ *Relationship Between Theory And Research*. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/psychology/what-is-the-relationship-between-theory-and-research-psychology-essay.php?vref=1> [dostęp: 29.11.2019].

⁴⁴ Teoria zaksjomatyzowana, określana inaczej jako formalna, jest teorią dedukcyjną, a więc charakteryzuje się wysoką spójnością logiczną twierdzeń, w których występują aksjomaty (czyli terminy naczelne) służące do zdefiniowania wszystkich pozostałych pojęć danej teorii (np. w matematyce, logice). Cyt. za: <http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/index.php?id=9&od=552> [dostęp: 28.11.2019].

⁴⁵ Idealizacyjny charakter teorii naukowych powoduje, że teoria nauk empirycznych stanowi ciąg praw o coraz to niższym szczeblu uteoetycznienia – czyli tzw. idealizacji, a przechodzenie do kolejnych praw o coraz mniejszej liczbie założeń idealizujących obliguje do uwzględnienia zasad konkretyzacji, które to zasady nie mają charakteru logicznego a stanowią jedynie twierdzenia syntetyczne. Cyt. za: J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, s. 73.

⁴⁶ Ponieważ jako taka nie stanowiłaby opisów (wyjaśnień) konkretnych fragmentów czy aspektów świata danego nam w doświadczeniu. Cyt. za: J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, s. 73.

⁴⁷ Notatki własne z V Seminarium Gordonowskiego w Ciechocinku (16–31 sierpnia 2004 r.).

⁴⁸ „Ich wynikiem może być opis ważnych faktów lub odkrycie ciekawych zależności empirycznych. Zależności takie mogą być z kolei inspiracją do budowy teorii [...]”. Cyt. za: T. Sosnowski, *Doceńmy badania eksploracyjne*, „Roczniki Psychologiczne” 2012, t. 15, nr 3, s. 54.

ryfikacyjnych⁴⁹, które z konieczności winny brać początek od wyboru teorii naukowej i precyzyjnie sformułowanych hipotez⁵⁰. Reasumując zatem, najbardziej harmonizującą definicję teorii proponuje Kathlin L. Read, dla której teoria naukowa to zbiór powiązanych ze sobą założeń i pojęć, który przedstawia systematyczne spojrzenie na dane zjawisko i określa relacje między występującymi zmiennymi w celu wyjaśnienia i przewidywania zjawisk⁵¹, ponieważ

zbiór stwierdzeń obserwacyjnych, opisujących stan rzeczy, nie jest wystarczający dla nauki. Dopiero ich uporządkowanie w strukturze praw i teorii [...] buduje wiedzę o rzeczywistości o charakterze naukowym⁵².

GTML – jako teoria naukowa, empiryczna i edukacyjna w świetle wątków empirycznych i refleksyjnych nad audiacją, czyli myśleniem muzycznym

Teoria uczenia się jest teorią wyjaśniającą, w jaki sposób uczymy się, a więc zdobywamy, przechowujemy i przywołujemy wiedzę⁵³. Teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona nie jest związana z konwencjonalną teorią muzyki dotyczącą fenomenów muzyki jako sztuki oraz nie jest metodą, ponieważ nie pokazuje, czego i kiedy nauczać. *GTML* może natomiast stanowić sedno jakiejś pedagogii, metody lub podejścia do nauczania. W praktyce edukacyjnej (szkolnej lub/i pozaszkolnej) teoria uczenia się muzyki może być podstawą do niezliczonej liczby stosowanych metod lub podejść do nauczania muzyki⁵⁴, zwłaszcza we wczesnej (przedszkolnej i wczesnoszkolnej) edukacji muzycznej, ponieważ zdaniem Agnieszki Weiner, w odniesieniu do większości dyspozycji muzycznych jest okresem krytycznym⁵⁵, i nie można dopuścić do sytuacji, aby okazał się straconym dla muzycznego rozwoju⁵⁶,

⁴⁹ W przypadku tego typu badania, „teoria jest jego sednem, a praktyka pełni funkcję instrumentalną, tzn. jest przestrzenią (kryterium) do weryfikowania teorii”. Cyt. za: K. Rubacha, *Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 16 (1), s. 44.

⁵⁰ B. Reite, *Theory and Methodology of Exploratory Social Science Research*, „International Journal of Science and Research Methodology” 2017, vol. 5, issue 4, s. 131–134.

⁵¹ K.L. Read, *Understanding Theory: The First Step in Learning About Research*, „The American Journal of Occupational Therapy” 1984, vol. 38, nr. 10, s. 677.

⁵² M. Rószkiewicz, J. Perek-Białas, D. Więziak-Białowolska, A. Zięba-Pietrzak, *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 15.

⁵³ <https://colorinmypiano.com/2018/01/15/music-learning-theory-exactly/> [dostęp: 9.12.2019].

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Por. E.E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Wydawnictwo Zamiat Korepetycji, Kraków 1997.

⁵⁶ A. Weiner, *Badanie jako akt twórczy – refleksje na marginesie raportu z ogólnopolskich badań kompetencji muzycznych absolwentów I etapu edukacyjnego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, t. 38, z. 1, s. 24.

z tego względu postuluje się prowadzenie badań naukowych i diagnostycznych, których szkielet stanowią teorie edukacji muzycznej⁵⁷.

Teoria uczenia się muzyki jako teoria **naukowa, empiryczna** i jednocześnie **edukacyjna**, posługując się językiem J. Sucha i M. Szcześniak⁵⁸, będąca efektem realizacji zamierzeń konstruktorskich jej autora, Edwina E. Gordona, jest zespołem ogólnych koncepcji (założeń), które objaśniają przebieg procesów uczenia się muzyki⁵⁹, oraz – jak twierdzi Richard Grunow – konstruktem modelowym nauczania i uczenia się muzyki w sposób sekwencyjny⁶⁰. Ponadto, jak sygnalizuje Christopher Azzara, *GTML* stanowi zarys podstawowych i zarazem logicznych zasad niezbędnych dla zrozumienia procesów uczenia się muzyki, ponieważ ze względu na swoją otwartą naturę paradygmatu⁶¹ dostarcza argumentów i niezliczonych wskazówek niezbędnych w procesach edukacyjnych w zakresie muzyki, a więc nauczania i uczenia się muzyki⁶² oraz, co niezmiernie dystynktywne, jest jedną z teorii naukowych traktujących o ludzkim rozwoju muzycznym w sposób **usystematyzowany**, gdzie badania nad rozwojem człowieka ulokowano w dzieciństwie, ponieważ właśnie wtedy zachodzą najbardziej znaczące zmiany jakościowe⁶³. Zdaniem Joanne Rutkowski *GTML* stała się modelem teoretycz-

⁵⁷ E.E. Gordon, *Music education research. Taking a panoptic measure of reality*, GIA Publication Inc., Chicago 2005; G.F. Welch, *Addressing the multifaceted nature of music education: An activity theory research perspective*, „Research Studies in Music Education” 2007, 28(1), s. 23–37; B.P. Smith, *Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice*, „Psychology of Music” 2005, 33(1), s. 36–57; J. Terry Gates, *Music Participation: Theory, Research, and Policy*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 1991, no. 109, s. 1–35; S. Hinduja, J.R. Ingram, *Social learning theory and music piracy: the differential role of online and offline peer influences*, „Criminal Justice Studies” 2009, 22, 4, s. 405–420; B. Smolej Fritz, C. Peklaj, *Processes of self-regulated learning in music theory in elementary music schools in Slovenia*, „International Journal of Music Education” 2011, 29(1), s. 15–27.

⁵⁸ J. Sucha, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, s. 31.

⁵⁹ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, s. 259.

⁶⁰ R. Grunow, *Music Learning Theory: A Catalyst for Change in Beginning Instrumental Music Instruction*, [w:] *The development and Practical Application of Music Learning Theory*, red. M. Runforla, C. Crump Taggart, GIA Publications Inc., Chicago 2005, s. 179.

⁶¹ Co podkreślał znacząco sam Edwin E. Gordon podczas seminariów naukowych w Polsce, że jego teoria jest otwartą kartą, do której na drodze badań empirycznych można dopisywać kolejne cechy, atrybuty, sprostowania czy odkrycia.

⁶² Cyt. za: G. Beall, *Learning Sequences and Music Learning*, „The Quarterly Journal of Music Education” 1991, 2(1–2), s. 87 (87–96).

⁶³ Dzieje się tak z prostego powodu. Właśnie we wczesnym dzieciństwie obserwuje się największe możliwości rozwojowe dzieci i to zarówno w kontekście rozwoju mowy (języka), jak i muzyki. I tak np. z badań nad percepcją dźwięków mowy przez ludzki mózg uzyskanych w drodze eksploracji elektrofizjologicznych (MMN) dowiadujemy się, że specyficzne dla języka ślady rozwijają się w ciągu pierwszych kilku miesięcy życia dla języka ojczystego. Zob. R. Näätänen, *Percepcja dźwięków mowy przez ludzki mózg: dane elektrofizjologiczne*, [w:] *Psychologia różnic indywidualnych*, red. M. Marszał-Wiśniewska, T. Klonowicz, M. Fijałkowska-Stanik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 22–36.

nym uzasadniającym *explicite* rozwój muzyczny dziecka, prezentującym założenia edukacji muzycznej opartej na wieloletnich longitudinalnych badaniach rozwojowych⁶⁴, koncepcji uzdolnienia muzycznego rozwijającego się i ustabilizowanego, umiejętności muzycznych ekspresyjnych i percepcyjnych oraz modelu kształcenia nauczycieli muzyki⁶⁵ odpowiadającego wyzwaniom współczesności. Jednocześnie *GTML* pokazuje sposoby nauczania muzyki poprzez audiację, której sedno stanowią podstawowe zdolności muzyczne (tonalne i rytmiczne, harmoniczne), definiowane jako potencjał, który reprezentuje każda osoba nabywająca umiejętności muzycznych⁶⁶. Wydaje się, że audiacja, jako swoista umiejętność muzyczna, dotyczy wszystkich sfer uczenia się, a więc **psychomotorycznej** (rozwój umiejętności motorycznych, kinestetyczno-ruchowych), sfery **poznawczej** (zdobywanie wiedzy muzycznej w sposób sekwencyjny) oraz, w szczególności i znaczący sposób, sfery **afektywnej**⁶⁷ (emocjonalnej, uczuciowej, związanej z wrażliwością) jako gotowości do otrzymywania, internalizowania i dzielenia się tym, czego uczeń się nauczył⁶⁸, której kondycja uwarunkowana jest w jakimś stopniu proksemiką edukacyjną⁶⁹. Zdolności muzyczne są, jak precyzowałem wcześniej, efektem koniunkcji natury i kultury, a *GTML* zapewnia ramy teoretyczne dla zaawansowanych procesów edukacji muzycznej⁷⁰ oraz, co ważne, w kontekście podejmowania badań naukowych nad audiacją muzyczną, zdaniem Pawła A. Trzosa

Problematyka naukowej analizy osiągnięcia dojrzałości muzycznej związana jest z tym, że trudność metodologiczna, z jaką trzeba się wciąż zmagać, dotyczy aplikacyjności, weryfikowalności i generatywności poznawczego konstruktów wiedzy o rozwoju myślenia muzycznego, tj. audiacji. Współczesna teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona może być ważnym zapleczem teoretycznej problematyki pola analizy dojrzałości, jaka [...] wiąże

⁶⁴ M.E. Byrd, *Gordon's sequential music learning and its applicability to general music*, „The Quarterly Journal of Music Education” 1991, 2(1–2), s. 59–62.

⁶⁵ J. Rutkowski, *Music Learning Theory and Gordon's Model in Teacher Education*, [w:] *The development and Practical Application of Music Learning Theory*, red. M. Runforla & C. Crump Taggart, GIA Publications Inc., Chicago 2005, s. 331.

⁶⁶ Por. E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, WSP, Bydgoszcz 1999.

⁶⁷ Ta jest rozumiana interkulturowo. Zob.: T. H. Fritz, P. Schmude, S. Jentschke, A.D. Friederici, S. Koelsch, *From Understanding to Appreciating Music Cross-Culturally*, „PLoS ONE” 2013, 8(9), e72500, oraz J. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, AMFC, Warszawa 2002.

⁶⁸ F. Caruso, T. Di Mascio, M. Pennese, *Gamify the Audiation: the CrazySquare project*, https://www.researchgate.net/publication/333349650_Gamify_the_Audiation_The_CrazySquare_Project [dostęp: 10.12.2019].

⁶⁹ Por. D. Plucińska, *Proksemika a praktyka edukacyjna*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*, red. M. Kołodziejski, Wydawnictwo AH, Pułtusk 2014, s. 137–146.

⁷⁰ Zob. więcej: C.C. Taggart, *Music Learning Theory*, [w:] *Teaching General Music*, red. C.R. Abril, B.M. Gault, Oxford University Press, 2016.

się z rozwojem audiowania muzyki, tj. jej wewnętrznego rozumienia w różnych typach aktywności muzycznej⁷¹.

Mówiąc wprost, to właśnie rozpoczęte przez Edwina E. Gordona badania nad naturą, rozwojem i pomiarem uzdolnienia muzycznego dały początek tworzeniu się teorii uczenia się muzyki⁷² i ustaleniem tożsamości audiacji, gdzie kluczową domeną działań pedagogicznych stało się budowanie źródłowego „słownictwa muzycznego”, dlatego, że

dzieci uczą się myślenia jako naturalnej konsekwencji słyszenia języka i uczestniczenia w nim⁷³.

Rozwijanie kompetencji audiacyjnych dzieci odbywa się poprzez aktywny udział w społecznym uczeniu się, co koresponduje z kognitywno-mediacyjną teorią Lwa Wygotskiego⁷⁴ i społeczno-kognitywną teorią uczenia się Alberta Bandury⁷⁵. Psychologowie alarmują, że ludzkie zachowanie kształtowane jest w wyniku zespolenia czynników środowiskowych (zewnętrznych i wewnętrznych), behawioralnych i indywidualnych (poznawczych) w procesie uczenia się⁷⁶, gdzie osoby znaczące⁷⁷ mogą pełnić rolę facylitatorów⁷⁸ w procesie umuzykalnienia dzieci we wczesnym dzieciństwie⁷⁹, ponieważ

każda wzmoczona aktywność muzyczna jest jednocześnie aktywnością typu społecznego⁸⁰.

Teoria uczenia się muzyki należy więc do tej grupy teorii, które zajmują się społecznymi aspektami uczenia się, doskonale znanymi w świecie nauki jako **społeczny konstruktywizm⁸¹, teoria społeczno-kulturowa lub teoria aktyw-**

⁷¹ P.A. Trzos, *O dojrzałości muzycznej w kontekście rozwoju audiacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2018, nr 1, s. 59.

⁷² L. Taetle, R. Cutietta, *Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research*, [w:] *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*, red. R. Colwell, C.P. Richardson, Oxford University Press, Oxford – New York 2002, s. 279–298.

⁷³ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 461.

⁷⁴ J. Christensen, *A critical reflection of bronfenbrenner's development ecology mode*, „Problems of Education in the 21st Century” 2016, vol. 69, s. 23.

⁷⁵ J.E. Grusec, *Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert R. Sears and Albert Bandura*, [w:] *A century of developmental psychology*, red. R.D. Parke, P.A. Ornstein, J.J. Rieser, C. Zahn-Waxler, American Psychological Association 1994, s. 473–497.

⁷⁶ L.T. Harinie, A. Sudiro, M. Rahayu, A. Fatchan, *Study of the Bandura's Social Cognitive Learning Theory for the Entrepreneurship Learning Process*, „Social Sciences” 2017, vol. 6, no. 1, s. 1–6.

⁷⁷ Pełniące rolę „podmiotów krystalizujących”.

⁷⁸ „Facylitator jest osobą pomagającą uczestnikom uczyć się w zbiorowości doświadczeniowej”. Cyt. za: A. Marszał, *Proces zarządzania z wykorzystaniem innowacji społecznych w firmie – facylitacja*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2018, nr 29, s. 31.

⁷⁹ Zob. E.E. Gordon, *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*.

⁸⁰ J. Sloboda, *Umysł muzyczny...*, s. 1.

⁸¹ Konstruktywizm doskonale wpisuje się w omawiane rozważania nad uczeniem się muzyki, dlatego, że jest swoistym podejściem do nauczania i uczenia się opartym na założeniu, że pozna-

ności⁸², gdzie fenomenem staje się ponadindywidualne i ponadpodmiotowe uczenie się motywów rytmicznych i tonalnych, a także komunikowanie się w muzyce za pomocą narzędzi improwizacyjnych podczas świadomego posługiwania się językiem muzycznym. Zdaniem Noama Chomsky'ego kluczowe staje się samo przygotowanie do świadomego uczenia się, czyli korzystania ze swojego potencjału umysłowego, który kształtuje się zasadniczo we wczesnym dzieciństwie⁸³, a najintensywniej w wieku niemowlęcym⁸⁴. *GTML* jest więc **zarazem teorią uczenia się, jak i teorią nauczania**, ponieważ organizuje proces uczenia się *na sposób społeczny* (uczniowie wchodzą w interakcje interpersonalne, wspólnotowa organizacja zajęć w klasie, uczenie się od siebie) i zarazem indywidualny (dostrzeganie różnic indywidualnych w zakresie zdolności muzycznych, śledzenie indywidualnego rozwoju muzycznego podmiotów uczących się, dedykowanie motywów rytmicznych i tonalnych na podstawie rozpoznanego poziomu uzdolnienia muzycznego)⁸⁵. Ale zdaniem Richarda Colwella i Franka Abrahamsa Edwin E. Gordon był również behawiorystą⁸⁶, ponieważ punktem wyjścia w czynnościach wprowadzania motywów tonalnych i rytmicznych w budowaniu zasobów muzycznych dziecka jest teoria warunkowania polegająca na trenowaniu jednostki w reagowaniu na bodźce muzyczne⁸⁷. Ale ponieważ wiemy niewiele na temat samego przetwarzania tych bodźców w umyśle na audiację, dopuszczam także, za Suzanne M. Wilson i Penelope L. Peterson, że odpowiedzi na ten problem należy szukać bezpośrednio w konstatacjach psychologii poznawczej. Kognytwiści twierdzą, że mózg ludzki, aby uczyć się, aktywnie poszukuje nowych bodźców ze środowiska. Sugeruje się więc, że dzieci od początku starają się rozumieć świat, aktywnie go tworząc (konstruując), głównie podczas interakcji interpersonalnych z otoczeniem lub rozmów (oraz np. wspólnego śpiewania). Nawet jeśli jedynie obserwują nauczyciela, który śpiewa (lub tylko rytmizuje

wanie (uczenie się) jest wynikiem „mentalnych konstrukcji”. Innymi słowy, uczniowie uczą się, dopasowując nowe informacje do tych, które już posiadają. Konstruktywiści uważają, że na procesy uczenia się znacząco wpływa kontekst, a także przekonania i postawy uczniów. Konstruktywizm to teoria uczenia się, która wyjaśnia, w jaki sposób ludzie mogą zdobywać uczyć się i pogłębiać wiedzę, dlatego ma bezpośrednie zastosowanie w edukacji. Teoria ta sugeruje ponadto, że ludzie konstruują wiedzę i znaczenie na podstawie swoich doświadczeń. Cyt. za: S. Olusegun Bada, *Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning*, „Journal of Research & Method in Education” 2015, vol. 5, issue 6, ver. 1, s. 66.

⁸² S.M. Wilson, P.L. Peterson, *Theories of Learning and Teaching...*, s. 1–4.

⁸³ M. Kołodziejcki, P.A. Trzos, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2013, nr 22, s. 164.

⁸⁴ A. Ravnani, B. Thompson, P. Filippi, *The Evolution of Musicality: What Can Be Learned from Language Evolution Research?*, „Frontiers in Neuroscience” 2018, vol. 12, article 20, s. 1–7.

⁸⁵ S.M. Wilson, P.L. Peterson, *Theories of Learning and Teaching...*, s. 2.

⁸⁶ R. Colwell, F. Abrahams, *Edwin Gordon's Contribution: An Appraisal*, „The Quarterly Journal for Music Teaching and Learning” 2010, no. 1–2, s. 19.

⁸⁷ S.M. Wilson, P.L. Peterson, *Theories of Learning and Teaching...*, s. 2.

albo nawet jedynie mówi), mogą być aktywnie zaangażowane w proces rozumienia⁸⁸. Nabywanie i przyswajanie umiejętności muzycznych zachodzi, zdaniem Edwina E. Gordona, poprzez interakcję ze środowiskiem muzycznym w sposób sekwencyjny, łącząc wiedzę z informacjami na temat uzdolnień muzycznych i audiacji⁸⁹, ponieważ, jak dodaje John Sloboda, „każdy krok naprzód budowany jest na tym, co już istnieje”⁹⁰. To wpisuje się, w istotne z punktu widzenia zagadnienia ciągłości wiedzy naukowej zdolnej do penetrowania głębszych poziomów rzeczywistości edukacyjnej, stwierdzenie Małgorzaty Suświłło, zdaniem której

podstawę wszelkiego rodzaju działalności edukacyjnej, w tym planowania programów i strategii kształcenia z zakresu edukacji muzycznej, stanowić powinny najnowsze osiągnięcia badań naukowych⁹¹,

a takie możliwości stwarza nazwany przez „szkołę bydgoską” audiacyjny model edukacji muzycznej⁹² mający korzenie w teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, a więc tej, która opisuje wielorakie procesy uczenia się muzyki w sposób sekwencyjny⁹³ i ekspozycji na muzykę, wprowadzającą do codzienności (i odświętności) różnorodne uczucia afektywne. Wówczas, w odpowiedzi na wymagania poznawcze, powstaje doświadczenie estetyczne, intelektualne i emocjonalne⁹⁴.

Audiacyjny model edukacji muzycznej, w świetle opinii Beaty Bonny,

znajduje zastosowanie w planowaniu procesu nauczania-uczenia się muzyki niezależnie od wieku uczniów, formy zajęć czy studiów bądź kursu dla określonej grupy osób. Model ten obejmuje proces rozwoju muzykalności jednostki od urodzenia do dorosłości, przy czym wymaga się w nim rezygnacji z pamięciowego nauczania na rzecz rozwoju myślenia muzycznego, określanego przez Gordona mianem audiacji⁹⁵.

Znamiennie podkreśla ten, charakterystyczny dla perspektywy pedagogiki gordonowskiej niefiguratywny fakt Paweł A. Trzos, który wyraźnie eksponuje w teorii uczenia się muzyki teoretyczne uzasadnienie dotyczące przesunięcia zainteresowań pedagogicznych z procesu nauczania na proces uczenia się oraz pogłębione studia nad kapitałem teoretyczno-empiryczno-dydaktycznym *GTML*⁹⁶. W świetle powyższego *GTML* wpisuje się w zakresy obejmujące obszary pene-

⁸⁸ Tamże, s. 3.

⁸⁹ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 50.

⁹⁰ J. Sloboda, *Umysł muzyczny...*, s. 235.

⁹¹ M. Suświłło, *Podstawy rozwijania muzykalności dziecka – implikacje dla edukacji*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, s. 39.

⁹² B. Bonna, *Audiacyjny model edukacji muzycznej*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, s. 105.

⁹³ E.E. Gordon, *Taking a Look at Music Learning Theory: An Introduction*, „General Music Today” 1995, vol. 8, no. 2, s. 2–8.

⁹⁴ Por.: J. Kantor-Martynuska, *Emotional responses to music: interaction of musical, individual and situational factors*, „Studia Psychologiczne” 2016, 54(1), s. 47–63.

⁹⁵ B. Bonna, *Audiacyjny model...*, s. 106.

⁹⁶ P.A. Trzos, *Pedagogika muzyki w kręgu zainteresowania nauczycieli muzyki. Wybrane rekomendacje dla wczesnej edukacji*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, s. 152.

tracji naukowej pedagogiki muzyki, która wyraźnie akcentuje związek z pluralistycznymi metodami nauczania muzyki i odnosi się do badań edukacyjnych nad procedurami uczenia się muzyki, celami nauczania i nauczonymi treściami⁹⁷. Skoro zdaniem Aliny Motyckiej

teoria naukowa jako zbiór twierdzeń metodologicznie określany z uwagi na wartości poznawcze, najogólniej sytuowana jest w porządku myślenia zorientowanego na rzeczywistości empiryczne, a więc warunkowe, co istotnie ma odróżniać ją od mitu, sytuowanego w porządku myślenia mityczno-metafizycznego⁹⁸,

to teoria uczenia się muzyki jest bez wątplenia teorią empiryczną, ponieważ zgodnie z opisową koncepcją nauki pełni funkcję deskryptywną, przyjmując w istocie jak najprostszą regułę opisu zdarzeń, w którym zakłada się przekładalność twierdzeń teoretycznych na twierdzenia o przedmiotach obserwowalnych oraz relacjach zachodzących między zdarzeniami⁹⁹ i wpisuje się tym samym w system ściśle określonych pojęć (jak np. audiacja, rozwijające i ustabilizowane uzdolnienie muzyczne), definicji (makrobit, mikrobit, inkulturacja, edukacja), aksjomatów (teza o rozwijającym się uzdolnieniu muzycznym i jego stabilizacji) i twierdzeń (natura uzdolnienia muzycznego, obiektywny pomiar i subiektywne wartościowanie), wyjaśniając w sposób opisowy i częściowo normatywny wybrane fragmenty „świata kultury”, w tym wypadku procesów uczenia się muzyki przez człowieka. Teorie naukowe tworzą prawa, które wykraczają poza dostępne dane, a zatem mają charakter prognostyczny odnośnie do tego, co wydarzy się, a dotyczy przypadków, które nie zostały jeszcze zbadane. Wyniki analizy teorii w kontekście badań empirycznych mogą być wykorzystane jako sugestie dla rozwoju lub krytyki badań naukowych lub też mogą sugerować potrzebę (d)opracowania i udoskonalenia teorii naukowej¹⁰⁰. Jeśli więc *GTML* opisuje, w jaki sposób człowiek uczy się, kiedy uczy się muzyki¹⁰¹, to pokazuje, za pomocą deskrypcji, sposób opisu zdarzeń, a w związku z tym niemożliwe jest przypisanie twierdzeniom teoretycznym wartości logicznej: prawdy i fałszu¹⁰², ale możliwe są badania rozwojowe nad teorią uczenia się muzyki poprzez formułowanie problemów badawczych, stawianie pytań¹⁰³ lub hipotez¹⁰⁴. Procedury myślowe ukierunkowane

⁹⁷ L. Kataryńczuk-Mania, M. Kołodziejski, M. Kisiel, *Orientacje w metodologii badań muzyczno-edukacyjnych*, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii UZ, Zielona Góra 2018, s. 55.

⁹⁸ A. Motycka, *Rozważania dotyczące statusu teorii naukowej*, „Roczniki Filozoficzne” 2006, t. 54, nr 2, s. 163.

⁹⁹ J. Such, M. Szczęśniak, *Filozofia nauki*, s. 74–75.

¹⁰⁰ K.L. Read, *Understanding Theory...*, s. 677.

¹⁰¹ E. E. Gordon, *Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity*, „Suncoast Music Education Forum on Creativity” 1989, s. 4.

¹⁰² Por. J. Such, M. Szczęśniak, *Filozofia nauki*, s. 75.

¹⁰³ Jak twierdzi Roger Scruton „jesteśmy istotami myślącymi i z natury swej zadajemy pytania”. Cyt. za: R. Scruton, *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 18.

¹⁰⁴ K.L. Read, *Understanding Theory...*, s. 678.

na wytwarzanie pomysłów oraz ich selekcji, nazywane tworzeniem (stawianiem) hipotez, czyli pomysłów rozwiązania lub domniemanych odkryć lub wynaleźć (skonstruować, wytworzyć) stają się społecznie pożądane w kontekście sondowania prawomocności analizowanej teorii. Rozwiązaniem hipotezy będzie jej ocena pod względem zgodności z rzeczywistością, czyli ocena stopnia prawdziwości¹⁰⁵. Teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona jasno pokazuje, że obiektywną audiację determinują zdolności muzyczne, których esencję stanowi koniunkcja natury i kultury¹⁰⁶, a procesy uczenia się muzyki zależne są od jakości codziennej edukacji i rozwoju umysłowego uczniów¹⁰⁷. Podejście do procesów uczenia się muzyki, reprezentowane przez Edwina E. Gordona i jego środowisko¹⁰⁸, a obecne w *GTML*, stanowi rezultat obszernych badań terenowych przeprowadzonych przez Edwina E. Gordona i jego współpracowników, a sama teoria skupia się na rozwijaniu audiacji, którą autor rozumie jako słyszenie muzyki w umyśle ze zrozumieniem, ale jest też enuncjacją, w świetle której człowiek może być aktywny muzycznie od początku swego życia, komunikując otoczeniu swoje potrzeby oraz domagając się ich zaspokajania we właściwym czasie i w odpowiedni sposób¹⁰⁹, dzięki sekwencyjnym sposobom nauczania i uczenia się muzyki pomocnym w nabywaniu wiedzy muzycznej w usystematyzowany (krokowy) sposób¹¹⁰. Teoria uczenia się muzyki zajmuje ważne miejsce, obok uznanych na świecie systemów edukacji muzycznej C. Orffa, E. Dalcroze'a i Z. Kodalyiego¹¹¹ czy S. Suzuki, przy czym ich budowa, treść i brak zaplecza metodologicznego zaprzecza, że są teoriami.

Chociaż teoria naukowa, jak omawiana tutaj *GTML*, może wyjaśniać złożoność procesów uczenia się muzyki, czasami nawet w tylko w jednym zdaniu, to proces dochodzenia do tej wiedzy zajmuje niejednokrotnie dziesięciolecia i polega na stosowaniu różnych procedur badawczych, aby w końcu częściowo uzyskać potwierdzenie lub obalenie (odrzuć) stosownych idei, zanim staną się teorią¹¹². W zasadzie można zrekapitulować eksplorowanie zakamarków informacji i przyjąć za Adamem Sadowskim i Anną Szydlik, że skoro

nauka to obszar wiedzy będący zbiorem wyników badań opartym na wcześniejszych założeniach innych badaczy [...]¹¹³,

¹⁰⁵ J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, s. 30–31.

¹⁰⁶ Wychodzę z założenia, że rezultat pomiaru uzdolnienia muzycznego, jako efektu koniunkcji natury i kultury, daje obraz wpływów tych dwóch czynników na poziom uzdolnienia.

¹⁰⁷ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 46.

¹⁰⁸ <https://giml.org/> [dostęp: 30.11.2019].

¹⁰⁹ Por. A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 14.

¹¹⁰ Zob. E.E. Gordon, D.G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1999.

¹¹¹ B. Bonna, *Research on the applications of E.E. Gordon's Theory of music learning in the music education in Poland*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 6 (99), s. 69.

¹¹² J.G. Wacker, *A definition of theory...*, s. 361.

¹¹³ A. Sadowski, A. Szydlik, *Poznanie naukowe i kanony nauki*, s. 56.

a funkcją nauki jest głównie poznawcza¹¹⁴, to teoria uczenia się muzyki, którą Edwin E. Gordon tworzył od lat 60. XX wieku do połowy drugiej dekady XXI wieku¹¹⁵

wskazuje [...] kolejność, w jakiej powinniśmy uczyć się muzyki, aby ją zrozumieć. Wyjaśnia, co uczący się musi wiedzieć na poszczególnych etapach uczenia się, jaką gotowość osiągnąć i w czym, aby móc bezproblemowo przechodzić do wyższych, trudniejszych etapów [...]. Teoria uczenia się muzyki, razem z jej praktycznym zastosowaniem, odnosi się do działań w kolejności uczenia się¹¹⁶,

jest więc zarazem teorią empiryczną, jak i edukacyjną. Antagoniści teorii uczenia się muzyki twierdzą, że nie jest ona wystarczająco uzasadniona naukowo, a więc eksperymentalnie. No cóż, jeśli Lisa M. Hess do jej atrybutów zalicza właśnie funkcjonalność oraz gruntowne osadzenie w pedagogice muzyki poparte ponad czterema dekadami naukowych obserwacji dziecięcych sposobów uczenia się muzyki, precyzyjnie zracjonalizowaną teorię audiacji i sekwencyjne sposoby uczenia się muzyki oraz, co najważniejsze, systematyczne i wnikliwe badania muzyczno-edukacyjne prowadzące do holistycznego, teoretycznego i praktycznego zrozumienia procesów poznawczych człowieka leżących u podstaw uczenia się muzyki¹¹⁷, to trudno odmówić jej naukowego charakteru wobec tak stawianych argumentów natury metodologiczno-empirycznej. Zdaniem Aliny Motyckiej

Wyprowadzona w sposób ścisły z materiału doświadczenia, zebranego na drodze obserwacji i eksperymentu, teoria naukowa jest prawdziwa (lub prawdopodobna), a gwarancji tej prawdziwości dostarcza metoda, dzięki której do prawdy się dociera. Wiedza, jakiej dostarcza teoria, jest – zgodnie z tą koncepcją – wiedzą niezawodną i obiektywnie dowiedzioną przez bierne rejestrowanie faktów i przez dbałość o intersubiektywną komunikowalność oraz kontrolowalność obserwacyjną wyrażen językowych¹¹⁸.

Ponieważ Edwin E. Gordon otrzymał wykształcenie zarówno muzyczne, jak i pedagogiczne, więc kształcenie uzyskaniem doktoratu oraz stanowiska profesora na uniwersytecie, proces edukacji zbiegł się w czasie z faworyzowanym w badaniach psychologicznych nurtem behawioralnym (bodziec-reakcja)¹¹⁹, zatem autor *GTML* był właściwie kompleksowo zanurzony w metodologicznej tradycji eksperymentalnej i obserwacyjnej¹²⁰, wnioskowaniu statystycznym i meto-

¹¹⁴ W. Strawiński, *Funkcja i cele nauki – zarys problematyki metodologicznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2011, nr 3 (189), s. 321.

¹¹⁵ Edwin E. Gordon zmarł 4 grudnia 2015 r.

¹¹⁶ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 47.

¹¹⁷ L.M. Hess, *Learning in a Musical Key: Insight for Theology in Performative Mode*, Princeton Theological Monograph Series, Wipf & Stock Pub, 2011, s. 102.

¹¹⁸ A. Motycka, *Rozważania dotyczące statusu teorii naukowej*, s. 164–165.

¹¹⁹ Behawioryzm odnosi się do podejścia psychologicznego, które kładzie nacisk na naukowe i obiektywne metody badań. Podejście to dotyczy jedynie obserwowalnych zachowań na zasadzie bodźca-reakcji i stwierdza, że wszystkie zachowania są determinowane poprzez interakcję z otoczeniem.

¹²⁰ Podczas gdy eksperyment to „procedura doświadczalna mająca na celu rozstrzygnięcie jakiegoś problemu teoretycznego, w której toku bądź wywołuje się samo badane zjawisko, bądź wpływa

dologii opartej na testowaniu, co utrwaliło w nim przekonanie, i co zarazem odbiło się późniejszym echem w jego pracach, o wykorzystaniu empiryczno-pozytywistycznego modelu badawczego¹²¹, a co dowodzi tezie Karla R. Poppera, że

podstawowym problemem teorii wiedzy jest badanie i objaśnianie tego procesu, poprzez który [...] nasze teorie rozwijają się i doskonalą¹²².

Alina Motycka uważa ponadto, że

nim w drugiej połowie minionego stulecia narastać zaczęły „filozoficzne bóle głowy” filozofów nauki, przez trzy wieki panujący indukcjonizm utwierdzał w przekonaniu, że nauka najlepiej realizuje cel, jaki wyznaczał jej F. Bacon – mając na uwadze poprawę ziemskiego bytowania człowieka – przez docieranie (odkrywanie) do prawdy o otaczającym nas świecie. Indukcjonizm dostarczał właśnie szczegółowego przepisu, jak należy zadanie to realizować. Schematycznie tok takiego postępowania wynika z zestawu kolejnych kroków badawczych uczonego, który zbiera fakty, klasyfikuje je i opisuje, na ich podstawie wnioskując indukcyjnie dochodzi do hipotezy, ta zaś, poddana sprawdzeniu empirycznemu (potwierdzona), uzyskuje status teorii¹²³.

Właśnie za pomocą indukcjonizmu, a więc metody naukowej i zarazem filozoficznej, gdzie na podstawie odrębnie obserwowanych wypadków dochodzi się do ogólnej prawidłowości¹²⁴, Edwin E. Gordon systematycznie i skrupulatnie poszerzał wiedzę na temat rozwoju muzycznego człowieka, rozbudowując treść teorii uczenia się muzyki, która bezpośrednio związana jest z procesami uczenia się, i gdzie wiodące znaczenie przypisuje się edukacji i rozwojowi umysłowemu uczniów¹²⁵ oraz idei uczenia się przez całe życie, przy czym podkreślał, że istnieją okresy, w których człowiek uczy się znacznie lepiej, odwołując się tym samym do korzeni systemu wychowania przedszkolnego Marii Montessori, gdzie akcentowano spontaniczną aktywność dziecka i kształcenie jego zmysłów¹²⁶. W kontekście edukacyjnym upatruje się zatem w teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona wpływ co najmniej kilku innych naukowych teorii edukacyjnych, głównie Jerome Brunera (teoria konstruktywistyczna, rozwojowa), Jana Piageta (konstruktywistyczna, poznawcza, rozwojowa), Lwa Wygotskiego (konstruktywistyczna, rozwojowa) i Alberta Bandury (behawioralna)¹²⁷. Podsta-

– poprzez modyfikację – na jego przebieg. [...] Procedurę eksperymentalną podejmuje się w celu obserwacji zjawisk w warunkach kontrolowanych przez badacza”, to obserwacja „tym [...] różni się od eksperymentu, że dotyczy zjawisk zachodzących (w zasadzie lub całkowicie) niezależnie od badacza”. Cyt. za J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, s. 87 i 88.

¹²¹ E.E. Gordon, *Roots of music learning theory and audiation*, GIA Publications, Chicago 2011, s. 3–4.

¹²² K.R. Popper, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 50.

¹²³ A. Motycka, *Rozważania dotyczące statusu teorii naukowej*, s. 164.

¹²⁴ *Słownik filozofii*, s. 250.

¹²⁵ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 48–49.

¹²⁶ *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E.A. Zwolińska, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2000, s. 24.

¹²⁷ Zob. więcej w: M. Kołodziejski, P.A. Trzos, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki...*, s. 163–178.

wową kategorią teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona jest „jakość”, która, tworzona poprzez trening muzyczny z użyciem motywów tonalnych i rytmicznych, jest rezultatem pracy między innymi poznających zmysłów człowieka, ale przede wszystkim słuchu. Anna Bielawa przywołuje pojęcie „jakości”, odwołując się do czasów starożytnych, z greckiego „jakość” to *poiotes*. Po raz pierwszy użył tego pojęcia Platon, uznając, że „jakość konkretnych rzeczy to stopień osiągniętych przez nie doskonałości”¹²⁸. Tą najwyższą jakością będzie dla *GTML* **rozumienie muzyki**, dlatego że „teoria uczenia się muzyki oferuje nam kierowanie i wskazówki w rozwoju odpowiedniej metody, ponieważ jest zapoczątkowana kolejnymi celami w nabywaniu umiejętności audiacyjnych i prowadzi do ostatecznego celu, jakim jest docenianie muzyki poprzez jej rozumienie. Teoria ta jest budowaniem logicznego porządku poszczególnych celów, które uczeń musi osiągnąć (stadia audiacji), aby móc dojść do celu, jakim jest rozumienie (związane z typami audiacji)”¹²⁹.

O procesach uczenia się muzyki w trzech odsłonach

Ważnym argumentem w teorii uczenia się muzyki jest wychodzenie od słuchu (i czynności słuchania), a nie od wzroku, ponieważ chodzi przede wszystkim o to, by uczyć się muzyki, a nie o muzyce¹³⁰. Według mnie chodzi tutaj o argumentację natury co najmniej trychotomicznej. Po pierwsze, uczenie się muzyki polega na doświadczaniu muzyki w sposób percepcyjny i ekspresyjny¹³¹, od naśladowania do jej rozumienia. Ponieważ jak zauważa Dorota Klus-Stańska

źródłem rozwoju jest tu „napięcie” wynikające z doświadczania różnic w perspektywach rozumienia świata¹³².

Wiedza dziecka, tworzona jest w jego umyśle, dzięki możliwościom poznawczym i wpływom środowiska, a różnice w jej rozumieniu przez uczonych (głównie J. Piageta, L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera) dotyczą raczej miejsc osobistych doświadczeń w jej budowaniu¹³³. Niestety wciąż wielu nauczycieli akcentuje sposoby nauczania muzyki polegające na potęgowaniu wrażeń wzrokowych¹³⁴, za-

¹²⁸ Cyt. za: A. Bielawa, *Postrzeganie i rozumienie jakości – przegląd definicji jakości*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” 2011, nr 21, 2011, s. 143.

¹²⁹ E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 52.

¹³⁰ Tamże, s. 49.

¹³¹ Słuchanie i słyszenie są naturalne w muzyce, niezależne od preferowanej modalności dziecka.

¹³² D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002, s. 58.

¹³³ Tamże, s. 59.

¹³⁴ Mam tu na myśli wychodzenie od znaków (wartości rytmicznych i nazw literowych lub solmizacyjnych wysokości dźwięku), stosowaniu transmisji wiedzy, czyli aplikowanie metod ekspozycyjnych polegających na wyświetlaniu informacji o muzyce (instrumentach muzycznych, kompozytorach, tańcach narodowych) czy werbalizowanie zajęć muzycznych (opowiadanie o muzyce, pogadanki słowne).

miast wyróżnianiu słuchowych. Po drugie, nauczanie o muzyce wiąże się z transmisyjno-podawczym stylem pracy nauczyciela, co skutkuje podejściem nastawionym na hołdowanie encyklopedyzmowi z niemalże całkowitym wykluczeniem dialogiczno-interakcyjnego podejścia i modelu praksjalnego, które oferuje zintegrowaną partycypacyjną socjokulturową i artystyczną koncepcję edukacji muzycznej, natury i wartości muzyki, rozumienia muzycznego, emocji w muzyce oraz – co ważne w kontekście współczesnych wymagań edukacyjnych – kreatywności¹³⁵. Jak zauważa Marcin Muszyński,

to nie edukacja „roztopiła” się w codzienności, ale profesjonalni badacze zwrócili uwagę na zjawisko uczenia się w znaczenie szerszym kontekście, aniżeli czynili to do tej pory¹³⁶.

Po trzecie, audiacja nadal stanowi dla uczonych termin niejednoznaczny i częściowo „owiany tajemnicą”, ponieważ, jak znamienne twierdzi Anna Jordan-Szymańska

muzyka, jej wykonywanie, słuchanie i tworzenie pilnie strzegą swych tajemnic, dzięki czemu nie musimy się obawiać, że psychologia muzyki już wkrótce odsłoni i pozbawi nas dreszczu obcowania z nieuchwytnym¹³⁷.

Ponad czterdzieści lat swoich autorskich badań Edwin E. Gordon poświęcił konstruktowi, któremu nadał miano audiacji, utożsamianej ze zdolnością świadomego słyszenia i rozumienia muzyki zarówno tej fizycznie obecnej lub takiej, która jest elementem jedynie rozbudowanej wyobraźni człowieka. Tym samym audiacja stała się najważniejszym czynnikiem w rozwoju muzykalności człowieka oraz przedmiotem badań naukowych na polu szeroko ujmowanej edukacji muzycznej.

Zachęcam zatem do wieloaspektowego studiowania teorii uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona oraz podejmowania badań o charakterze sprawdzającym (weryfikacyjnym, confirmacyjnym lub dysconfirmacyjnym) jej podstawowe założenia w odniesieniu do różnych grup wiekowych z uwzględnieniem zrównoważonego podejścia z krytyką i afirmacją, jako podstawowymi kategoriami wyjściowymi dla każdego badacza zjawisk edukacyjnych w muzyce. Powyższe analizy wyraźnie dowodzą, że omawiana tutaj wybiórczo teoria uczenia się muzyki jest teorią naukową, empiryczną i zarazem edukacyjną. Tak trojako pojmowana pozwala na (1) budowanie nowej jakości edukacji muzycznej szkolnej i pozaszkolnej ze zmianą kontekstu kulturowego (z transmisyjnego na interakcyjny) z aktywnym i funkcjonalnym charakterem poznawania¹³⁸ (z interiore-

¹³⁵ Por. D.J. Elliott, M. Silverman, *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, 2nd Edition, Oxford University Press, New York 2015.

¹³⁶ M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, nr 21, s. 80.

¹³⁷ A. Jordan-Szymańska, *Pojęcie myślenia muzycznego w psychologii muzyki*, [w:] *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodály’a*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 1998, s. 48.

¹³⁸ To mieści się we współczesnej refleksji nad dydaktyką interakcyjną i nowoczesnymi przemianami w dydaktyce, które opisuje m.in. D. Klus-Stańska w: *W stronę dydaktyki interakcyjnej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, UWM, Olsztyn 2002, s. 56–64.

zacja i eksterioryzacją w tle) oraz nabywaniem kompetencji twórczych i improwizacyjnych przez uczniów poprzez dostarczanie im gotowości do podejmowania improwizacji i podejmowaniem wysiłków improwizacyjnych na zasadzie wspólnotowej i zadaniowej współpracy z innymi w celu tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów, (2) uwzględnianie konieczności obiektywnego pomiaru i subiektywnej interpretacji uzdolnienia muzycznego, rozumianego jako jednego¹³⁹ z predyktorów osiągnięć muzycznych dzieci i młodzieży, (3) akcentowanie ekstrapolacyjnej rangi teorii uczenia się muzyki, teorii rozwoju muzycznego i audiacji oraz rozwijającego się i ustabilizowanego uzdolnienia muzycznego, jako elementu całkowicie niemożliwego do pominięcia w planowaniu optymalnych rozwiązań edukacyjnych dla uczniów o różnym rozkładzie potencjału muzycznego, (4) zwrócenie uwagi na możliwości tkwiące w inkulturacji muzycznej wywodzącej się ze środowiska rodzinnego (potem przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej), jako odpowiedzialnego za dynamikę rozwojową zdolności muzycznych w krytycznych momentach rozwojowych, a więc ostatecznie za powodzenie w uczeniu się muzyki, (5) pogłębienie studiów nad audiacją z wyraźnym akcentowaniem analogii uczenia się muzyki do uczenia się języka – w myśl aplikacji najprostszego schematu rozwijania słowników słuchania, mówienia/śpiewania i następnie czytania i pisanie (muzyki), (6) propagowanie kultury ewaluacyjnej w edukacji muzycznej z *GTML* w tle, oraz, co może najważniejsze w kontekście powyższych rozważań (7) dostarczenie impulsów do podejmowania eksploracji badawczych z użyciem *GTML* jako osi konstrukcyjnej badań o charakterze teoretyczno-empirycznym, łączenia teorii naukowych z praktyką edukacyjną jako paradygmatycznego zanurzenia teorii w praktyce, na zasadzie myślenia teorią w praktyce¹⁴⁰.

Bibliografia

Monografie

- Ary Donald, Jacobs Lucy Cheser, Sorensen Chris, *Introduction to Research in Education*, Wadsworth, Belmont 2006, 2010.
- Bluestine, Eric M., *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory*, GIA Publications Inc., Chicago 2000.
- Brzezińska Anna, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

¹³⁹ A. Weiner podkreśla znacząco, iż procesy audiacyjne pozostają wyznaczone w znacznej mierze poziomem zdolności muzycznych, których wysoki poziom jest niezbędny do uzyskiwania sukcesów muzycznych. Cyt. za: A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 349.

¹⁴⁰ Zob. więcej: D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018.

- Brzeziński Jerzy, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Cohen Louis, Manion Lawrence, Morrison Keith, *Research Methods in Education*, sixth edition, Routledge, New York 2007.
- Cohen Douglas and Brooklyn College Library and Academic IT, *Music: Its Language, History, and Culture* (2015). CUNY Academic Works.
- Creswell John W., *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Third Edition*, SAGE, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore 2009.
- Elliott David J., Silverman Marissa, *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, 2nd Edition, Oxford University Press, New York 2015.
- Gordon Edwin Elias, *Buffalo Music Learning Theory: Resolutions and Beyond*, GIA Publications Inc., Chicago 2006.
- Gordon Edwin Elias, *Discovering Music from the Inside Out: An Autobiography*, revised edition, GIA Publications Inc., Chicago 2014.
- Gordon Edwin Elias, *Music education research. Taking a panoptic measure of reality*, GIA Publication Inc., Chicago 2005.
- Gordon Edwin Elias, *Roots of music learning theory and audiation*, GIA Publications, Chicago 2011.
- Gordon Edwin Elias, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, WSP, Bydgoszcz 1999.
- Gordon Edwin Elias, *The Aural/Visual Experience of Music Literacy. Reading & Writing Music Notation*, GIA Publications Inc., Chicago 2004.
- Gordon Edwin Elias, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Wydawnictwo Zamiast Korepetycji, Kraków 1997.
- Gordon Edwin Elias, Woods David G., *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1999.
- Grobler Adam, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Gutek Gerald L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003.
- Hess Lisa M., *Learning in a Musical Key: Insight for Theology in Performative Mode*, Princeton Theological Monograph Series, Wipf & Stock Pub, 2011.
- Hoffer Charles R., Abeles Harold F., Klotman Robert H., *Foundations of Music Education*, Cengage Gale, 1994.
- Kataryńczuk-Mania Lidia, Kołodziejcki Maciej, Kisiel Mirosław, *Orientacje w metodologii badań muzyczno-edukacyjnych*, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii UZ, Zielona Góra 2018.
- Klus-Stańska Dorota, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.
- Klus-Stańska Dorota, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018.

- Konarzewski Krzysztof, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E.A. Zwolińska, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2000.
- Popper Karl, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Rószkiewicz Małgorzata, Perek-Białas Jolanta, Więziak-Białowolska Dorota, Zięba-Pietrzak Agnieszka, *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Rubacha Krzysztof, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Scruton Roger, *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Shuter-Dyson Rosamund, Gabriel Clive, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP Warszawa 1989.
- Sloboda John, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, AMFC, Warszawa 2002.
- Słownik filozofii*, red. A. Andruszkiewicz, Świat Książki, Warszawa 2004.
- Such Jan, Szcześniak Małgorzata, *Filozofia nauki*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006.
- Swanwick Keith, *Music, mind, and education*, Routledge & Falmer, London – New York 1988.
- Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints*, red. C.R. Abril, B.M. Gault, Oxford University Press, New York 2016.
- Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały z II seminarium autorskiego w Krynicy – 27 kwietnia – 3 maja 1995 roku*, red. E.A. Zwolińska, Wydawnictwo WSP i AM, Bydgoszcz – Warszawa 1995.
- Weiner, Agnieszka, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Wilson Suzanne M., Peterson Penelope L., *Theories of Learning and Teaching. What Do They Mean for Educators?*, National Education Association, Washington 2006.

Artykuły w czasopismach

- Bada Steve Olusegun, *Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning*, „Journal of Research & Method in Education” (IOSR-JRME) 2015, vol. 5, issue 6, Ver. I, s. 66–70.
- Beall Gretchen, *Learning Sequences and Music Learning*, „The Quarterly” 1991, 2(1–2), s. 86–96.

- Bielawa Anna, *Postrzeganie i rozumienie jakości – przegląd definicji jakości*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” 2011, nr 21, s. 143–152.
- Bonna Beata, *Audiacyjny model edukacji muzycznej*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, s. 105–128.
- Bonna Beata, *Research on the applications of E.E. Gordon’s Theory of music learning in the music education in Poland*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 6 (99), s. 66–87.
- Bresler Liora, *Teacher Knowledge in Music Education Research*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 1993, no. 118, s. 1–20.
- Brzeziński Jerzy M., *O osobliwościach metodologicznych badań naukowych i diagnostycznych prowadzonych przez psychologów klinicznych*, „Roczniki Psychologiczne” 2016, XIX, 3, s. 437–452.
- Byrd Maurice Elton, *Gordon’s sequential music learning and its applicability to general music*, „The Quarterly” 1991, 2(1–2), ss. 59–62.
- Christensen Jonas, *A critical reflection of bronfenbrenner’s development ecology mode*, „Problems of Education in the 21st Century” 2016, vol. 69, s. 22–28.
- Colwell Richard, Abrahams Frank, *Edwin Gordon’s Contribution: An Appraisal*, „The Quarterly Journal for Music Teaching and Learning” 2010, no. 1–2, s. 18–36.
- Eisner Elliot W., *Qualitative Research in Music Education: Past, Present, Perils, Promise*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 1996, no. 130, s. 8–16.
- Fritz Thomas H., Schmude Paul, Jentschke Sebastian, Friederici Angela D., Koelsch Stefan, *From Understanding to Appreciating Music Cross-Culturally*, „PLoS ONE” 2013, 8(9), e72500. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0072500>.
- Gordon Edwin E., *Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity*, „Suncoast Music Education Forum on Creativity” 1989, s. 75–81.
- Gordon Edwin E., *Taking a Look at Music Learning Theory: An Introduction*, „General Music Today” 1995, vol. 8, nr. 2, s. 2–8.
- Grant Cynthia, Osanloo Azdeh, *Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: creating the blueprint for your „house”*, „Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research” 2014, vol. 4, issue 2, s. 12–26. DOI: 10.5929/2014.4.2.
- Harinie Luluk Tri, Sudiro Achmad, Rahayu Mintarti, Fatchan Achmad, *Study of the Bandura’s Social Cognitive Learning Theory for the Entrepreneurship Learning Process*, „Social Sciences” 2017, vol. 6, no. 1, s. 1–6; <http://dx.doi.org/10.11648/j.ss.20170601.11>.
- Hinduja Sameer, Ingram Jason R., *Social learning theory and music piracy: the differential role of online and offline peer influences*, „Criminal Justice Studies” 2009, 22, 4, s. 405–420.

- Kantor-Martynuska Joanna, *Emotional responses to music: interaction of musical, individual and situational factors*, „Studia Psychologiczne” 2016, 54(1), s. 47–63.
- Kołodziejcki Maciej, Trzos Paweł A., *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2013, nr 22, s. 163–178.
- Leonhard Charles, Colwell Richard J., *Research in music education*, „Review of Research in Visual Arts Education” 1976, vol. 3, no. 1, s. 65–84.
- Lewowicki Tadeusz, *O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki?*, „Ruch Pedagogiczny” 2016, nr 1, s. 5–15.
- Luce David W., *Music Learning Theory and Audiation: Implications for Music Therapy Clinical Practice*, „Music Therapy Perspectives” 2004, vol. 22, issue 1, s. 26–33.
- Marszał Artur, *Proces zarządzania z wykorzystaniem innowacji społecznych w firmie – facylitacja*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2018, nr 29, s. 30–47.
- Motycka Alina, *Rozważania dotyczące statusu teorii naukowej*, „Roczniki Filozoficzne” 2006, t. 54, nr 2, s. 163–174.
- Muszyński Marcin, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, nr 21, s. 77–88.
- Pusic Martin V., Boutis Kathy, McGaghie Willam C., *Role of Scientific Theory in Simulation Education Research*, „Simulation in Healthcare” 2018, vol. 13, issue 3S, s. 7–14.
- Ravignani Andrea, Thompson Bill, Filippi Piera, *The Evolution of Musicality: What Can Be Learned from Language Evolution Research?*, „Frontiers in Neuroscience” 2018, vol. 12, article 20, s. 1–7.
- Read Kathlyn L., *Understanding Theory: The First Step in Learning About Research*, „The American Journal of Occupational Therapy” 1984, vol. 38, nr 10, s. 677–682.
- Reite Bernd, *Theory and Methodology of Exploratory Social Science Research*, „International Journal of Science and Research Methodology” 2017, vol. 5, issue 4, s. 130–150.
- Rubacha Krzysztof, *Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 16 (1), s. 43–51.
- Sadowski Adam, Szydlik Anna, *Poznanie naukowe i kanony nauki*, „Optimum. Studia Ekonomiczne” 2016, nr 2 (80), s. 55–68.
- Smith Bret P., *Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice*, „Psychology of Music” 2005, 33(1), s. 36–57.
- Smolej Fritz Barbara, Peklaj Cirila, *Processes of self-regulated learning in music theory in elementary music schools in Slovenia*, „International Journal of Music Education” 2011, 29(1), s. 15–27.

- Sosnowski Tytus, *Doceńmy badania eksploracyjne*, „Roczniki Psychologiczne” 2012, t. 15, nr 3, s. 51–55.
- Stokes W. Ann, *Is Edwin Gordon’s Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, vol. 4, no. 2, s. 96–106.
- Strawiński Witold, *Funkcja i cele nauki – zarys problematyki metodologicznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2011, nr 3 (189), s. 321–335.
- Suświłło Małgorzata, *Podstawy rozwijania muzykalności dziecka – implikacje dla edukacji*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, s. 39–65.
- Gates, Terry John, *Music Participation: Theory, Research, and Policy*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 1991, no. 109, s. 1–35.
- Trzos Paweł A., *Gordonian Implications in Polish music pedagogy: Bydgoszcz School Model*, „Review of Artistic Education” 2015, issue 9–10, s. 128–136.
- Trzos Paweł A., *O dojrzałości muzycznej w kontekście rozwoju audiacji*, „Przeгляд Pedagogiczny” 2018, nr 1, s. 56–68.
- Trzos Paweł A., *Pedagogika muzyki w kręgu zainteresowania nauczycieli muzyki. Wybrane rekomendacje dla wczesnej edukacji*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, s. 151–171.
- Varkøy Øivind, *The role of music in music education research: Reflections on musical The role of music in music education research: Reflections on musical experience*, „Nordic Research in Music Education” 2009, vol. 11, s. 33–48.
- Wacker John G., *A definition of theory: research guidelines for different theory-building research methods in operations management*, „Journal of Operations Management” 1998, no. 16, s. 361–385.
- Walters Darrel L., *Edwin Gordon’s Music Aptitude Work*, „The Quarterly” 1991, vol. 2, nr. 1–2, s. 64–72.
- Weiner Agnieszka, *Badanie jako akt twórczy – refleksje na marginesie raportu z ogólnopolskich badań kompetencji muzycznych absolwentów I etapu edukacyjnego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, t. 38, z. 1, s. 23–40.
- Welch Graham Frederick, *Addressing the multifaceted nature of music education: An activity theory research perspective*, „Research Studies in Music Education” 2007, 28(1), s. 23–37.
- Williams Carrie, *Research Methods*, „Journal of Business & Economic Research” 2007, vol. 5, nr. 3, s. 65–72.
- Woodford Paul G., *Evaluating Edwin Gordon’s Music Learning Theory from a Critical Thinking Perspective*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, vol. 4, no. 2, s. 83–95.

Rozdziały w monografiach

- Grunow Richard F., *Music Learning Theory: A Catalyst for Change in Beginning Instrumental Music Instruction*, [w:] *The development and Practical Appli-*

- cation of Music Learning Theory*, red. M. Runforla, C. Crump Taggart, GIA Publications Inc., Chicago 2005, s. 179–200.
- Grusec Joan E., *Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert R. Sears and Albert Bandura*, [w:] *A century of developmental psychology*, red. R.D. Parke, P.A. Ornstein, J.J. Rieser, C. Zahn-Waxler, American Psychological Association 1994, s. 473–497.
- Jordan-Szymańska Anna, *Pojęcie myślenia muzycznego w psychologii muzyki*, [w:] *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodály*, red. M. Jankowska, W. Jankowski (red.), Wydawnictwo AMFC, Warszawa 1998, s. 42–49.
- Klus-Stańska Dorota, *W stronę dydaktyki interakcyjnej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, UWM, Olsztyn 2002, s. 56–64.
- Kucner Andrzej, *Spor o poznawalność świata*, [w:] *Podstawy filozofii*, red. S. Opara, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999, s. 9–19.
- Näätänen Risto, *Percepcja dźwięków mowy przez ludzki mózg: dane elektrofizjologiczne*, [w:] *Psychologia różnic indywidualnych*, red. M. Marszał-Wiśniewska, T. Klonowicz, M. Fijałkowska-Stanik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 22–36.
- Opara Stefan, *Przedmiot i sposoby uprawiania filozofii*, [w:] *Podstawy filozofii*, red. S. Opara, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999, s. 9–19.
- Piekarski Jacek, Urbaniak-Zajac Danuta, *Dyskusja o wiarygodności akademickich dyscyplin wiedzy – wprowadzenie*, [w:] *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016, s. 7–18.
- Plucińska Dorota, *Proksemika a praktyka edukacyjna*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*, red. M. Kołodziejki, Wydawnictwo AH, Pułtusk 2014, s. 137–146.
- Rutkowski Joanne, *Music Learning Theory and Gordon's Model in Teacher Education*, [w:] *The development and Practical Application of Music Learning Theory*, red. M. Runforla, C. Crump Taggart, GIA Publications Inc., Chicago 2005, s. 327–344.
- Sloboda John, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 2002, s. IX–XI.
- Stachowski Ryszard, *Lew S. Wygotski, – prekursor psychologii o dwóch obliczach*, [w:] *Lew S. Wygotski, Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 19–40.
- Taetle Laurie, Cutietta Robert, *Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research*, [w:] *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*, red. R. Colwell, C.P. Richardson, Oxford University Press, Oxford – New York 2002, s. 279–298.

Taggart Cynthia C., *Music Learning Theory*, [w:] *Teaching General Music*, red. C.R. Abril, B.M. Gault, Oxford University Press 2016.

Źródła internetowe

<https://giml.org/> [dostęp: 29.11.2019].

<https://sjp.pwn.pl/sjp/ekstrapolacja;2556323.html> [dostęp: 29.11.2019].

<https://www.britannica.com/science/scientific-theory> [dostęp: 28.11.2019].

Essays, UK. (November 2018). Relationship between Theory And Research. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/psychology/what-is-the-relationship-between-theory-and-research-psychology-essay.php?vref=1> [dostęp: 29.11.2019].

<http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/index.php?id=9&od=552> [dostęp: 28.11.2019].

Federica Caruso, Tania Di Mascio, Marco Pennese, *Gamify the Audiation: the CrazySquare project*, https://www.researchgate.net/publication/333349650_Gamify_the_Audiation_The_CrazySquare_Project [dostęp: 10.12.2019].

<https://giml.org/> [dostęp: 30.11.2019].

Heterogeneity of Thinking about Audiation in Terms of Scientific Exploration of the Status of Music Learning Theory by Edwin Elias Gordon

Abstract

Taking into consideration the recent attempts made by scientific researchers to study the learning process as well as the process of learning music, it is assumed that both are subject to the same methodological rigour as the ones which originate from different backgrounds and subjects, especially in the case of studies based upon quantitative strategy. There is a need for a thorough theoretical analysis, which has been present in Polish educational market for over 20 years, of music learning theory by E.E. Gordon in terms of its functionality in research development. The author of the article outlines a thorough analysis of learning theory in terms of its scientific rationality, theoretical and practical background. The author also conducts a selective description of its fundamental concepts in terms of undertaking research exploration. In these circumstances, the focus is placed upon projecting, conceptualisation and operationalisation of the attempts made by researchers in the subject of early school music education and widely understood music pedagogy.

Keywords: pedagogy of music, early school music education, theory of music learning, audiation, educational research.