



ALICJA KOZŁOWSKA-LEWNA

*Katedra Teorii Muzyki
Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki
Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku
ul. Łąkowa 1–2, 80-743 Gdańsk, +48 58 300 92 33
a.kozłowska-lewna@amuz.gda.pl
ORCID:  <https://orcid.org/0000-0002-4541-9943>*

O monokulturze metodycznej w kształceniu słuchu muzycznego

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł dotyczy obserwowanego już od dłuższego czasu na polskim rynku edukacyjnym — ale także badawczym — zjawiska tzw. monokultury metodycznej. Paweł Trzos używa dla jego określenia zwrotu „nieuzasadniony powrót do monoparadygmatycznego modelu edukacji muzycznej”, który polega na eksponowaniu wyłącznie jakiejś teorii jako teorii dominującej¹.

W praktyce edukacyjnej przekłada się to na lansowanie jedynego modelu kształcenia słuchu w celu rozwijania uzdolnień muzycznych. Mam tu na myśli głównie teorię Edwina Eliasa Gordona oraz podejmowaną — przez reprezentantów kierunku *rytmika* — próbę uznania metody Émile’a Jaques-Dalcroze’a za jedynie słuszną drogę postępowania dydaktycznego w szkołach muzycznych I stopnia na etapie wczesnoszkolnym. Wszystkie te jednostkowe podejścia niosą za sobą wiele niebezpieczeństw.

¹ P.A. Trzos, *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 2018, s. 31.

Restytucja koncepcji nauczania kształcenia słuchu według metody Émile'a Jaques-Dalcroze'a

W jednym z ostatnich numerów „Kontekstów Kształcenia Muzycznego” ukazał się artykuł Anetty Pasternak i Agaty Trzepierczyńskiej pt. *O dezintegracji metody Emila Jaques-Dalcroze'a w polskim systemie kształcenia muzycznego. Refleksje na temat roli solfeżu dalcroze'owskiego w szkole muzycznej I stopnia*. Jego autorki formułują następujący sąd:

w wyniku wielu reform obejmujących system szkolnictwa muzycznego w I stopniu dokonano dezintegracji przedmiotu [umuzycznienie z rytmiką — A. K.-L.] na „rytmikę” oraz „kształcenie słuchu”. [...] istnienie dwóch odrębnych przedmiotów często prowadzonych przez dwóch różnych pedagogów (specjalistę z dziedziny rytmiki oraz na przykład teoretyka), jest niekorzystne dla rozwoju muzycznych kompetencji dziecka [...]².

Ich zdaniem należy powrócić do uznania metody Dalcroze'a za jedynie słuszną koncepcję metodyczną dla klas początkowych w szkołach muzycznych. Kolejne fragmenty tekstu budzą jeszcze większe zdumienie: „uczeń obcując z muzyką, która jest tworzywem abstrakcyjnym potrzebuje jej wizualizacji, co jest możliwe za sprawą różnorodnych ćwiczeń, występujących w metodzie Dalcroze'a”³. Dyskusyjny jest zwłaszcza następujący akapit:

Obecna sytuacja, związana ze stosowaniem metody Emila Jaques-Dalcroze'a w szkolnictwie muzycznym wymaga pilnej zmiany sposobu myślenia o wartościach, wynikających z równorzędnego traktowania wszystkich komponentów Dalcroze'owskiego systemu kształcenia. Wydaje się, że jest to możliwe przede wszystkim dzięki świadomości oraz zaangażowaniu samych nauczycieli; oczywiście jednak w ostateczności proces wdrażania metody Dalcroze'a w jej właściwie rozumianym kształcie wymagałby również odpowiednich rozporządzeń na szczeblu ministerialnym [podkreślenie A. K.-L.]⁴.

Jakie rozporządzenia mają na myśli autorki? Ministerstwo ma narzucić nauczycielom jedyny model kształcenia słuchu sugerowany przez Dalcroze'a po-

² A. Pasternak, A. Trzepierczyńska, *O dezintegracji metody Emila Jaques-Dalcroze'a w polskim systemie kształcenia muzycznego. Refleksje na temat roli solfeżu Dalcroze'owskiego w szkole muzycznej I stopnia*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2018, t. 5, nr 1 (8), s. 86–87.

³ Ibidem, s. 88.

⁴ Ibidem, s. 92.

nad 100 lat temu? Mamy zatem w metodyce kształcenia słuchu powrócić wyłącznie do praktyki śpiewania „gam dalcroze’owskich”, dzielenia gam na mniejsze odcinki (dichordy, trichordy i tetrachordy), osiągania sprawności w zakresie rozpoznawania oraz intonowania interwałów? Solfeż Jaques-Dalcroze’a oparty jest na metodzie absolutnej i tzw. studium gam. Zalecane ćwiczenia z tego zakresu polegają na śpiewaniu wszystkich gam w obrębie skali c^1 do c^2 .

Przykład 1. Gama As-dur, wykonywana w skali c^1 – c^2



Dotychczas nikt empirycznie nie potwierdził skuteczności metody Dalcroze’a w nauczaniu kształcenia słuchu w szkolnictwie muzycznym I stopnia. Nie ma zatem powodu, by traktować ją jako jedyne remedium służące poprawie rezultatów kształcenia. Nawet w tymczasowym programie przedmiotu „umuzycznienie z rytmiką”, obowiązującym od 1976 roku, dopuszczano możliwość nauczania kształcenia słuchu przy użyciu różnych metod. W uwagach o realizacji materiału nauczania czytamy: „Materiał nauczania zawarty w programie obejmuje ćwiczenia z rytmiki Emila Jaques-Dalcroze’a z wybranymi elementami systemu Carla Orffa oraz ćwiczenia z kształcenia słuchu”⁵. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. (Dz. U., poz. 1793) w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych definiuje cele kształcenia dla dwóch różnych przedmiotów — kształcenia słuchu i rytmiki — odrębnie.

Decyzja o rozdzieleniu obu przedmiotów jest słuszna, co nie znaczy, że w ramach zajęć z rytmiki nie można wprowadzać elementów solfeżu dalcroze’owskiego. Teza, że oba przedmioty powinny być prowadzone przez nauczycieli rytmiki jest kontrowersyjna. Absolwenci tego kierunku studiów w niewielkim tylko stopniu są przygotowani do prowadzenia zajęć z kształcenia słuchu muzycznego, w trakcie studiów zajmują się głównie transpozycją warstwy emocjonalnej utworu na układy ruchowo-przestrzenne, nie zawsze śledzą specjalistyczną literaturę związaną z kształceniem słuchu muzycznego. Ponadto empiryczne badania nad skutecznością stosowanych metod kształcenia słuchu prowadzi się zwykle

⁵ *Program nauczania Szkoły muzycznej I stopnia (tymczasowy), Umuzycznienie z audycjami*, Ministerstwo Kultury i Sztuki — Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa 1976 [online], <http://www.triangiel.com/pl/program-umuzycznienia-z-rytmika.html> (dostęp: 21.11.2020).

na kierunku *kompozycja i teoria muzyki*, specjalności *teoria muzyki*. Rozdzielenie tych przedmiotów pozwala nauczycielom kształcenia słuchu — głównie teoretykom, bo to oni są profesjonalnie do tej pracy przygotowywani — korzystać z wielu zróżnicowanych metod kształcenia słuchu muzycznego.

Metoda Edwina Eliasa Gordona

Drugim przykładem tzw. monokultury metodycznej jest *Teoria uczenia się muzyki* według Edwina Eliasa Gordona (1927–2015)⁶. Lista wydanych publikacji Gordona jest niezwykle obszerna, liczy 59 druków zwartych⁷. Wszystkie one — z wyjątkiem jednego — ukazały się w tym samym wydawnictwie — GIA Publications, Inc. w Chicago. Sam Gordon znany jest przede wszystkim jako autor dziewięciu testów do badania poziomu zdolności i umiejętności muzycznych⁸, z których najbardziej popularny i dostępny na polskim rynku jest podręcznik *Średnia Miara Słuchu Muzycznego dla dzieci w wieku od 6–9 lat*⁹. Dorobek Gordona w zakresie testów był doceniany, testy standaryzowano na dużych populacjach, a sam autor był redaktorem naczelnym kilku tomów *Eksperymentalnych badań w psychologii muzyki*¹⁰, uczył także w szkołach publicznych.

Użyteczność czterech testów Gordona — *Music Aptitude Profile* (1965), *Primary Measures of Music Audiation* (1979), *Intermediate Measures of Music Audiation* (1982) oraz *Advanced Measures of Music Audiation* (1989) — zakwestionował ostatnio Josef Hanson¹¹. Przeprowadzona przez niego metaanaliza

⁶ Edwin Elias Gordon, amerykański muzyk jazzowy, pedagog, psycholog muzyki, profesor na University of Iowa (1958–1972), University of South Carolina (1995–2000, 2004–2014). W latach 1979–1995 kierował Katedrą Badań Muzyczno-Edukacyjnych im. Carla E. Seashore’a na Uniwersytecie Temple w Filadelfii oraz pracował na Michigan State University (2001–2003).

⁷ Pełną listę publikacji Gordona znajdzie czytelnik pod adresem: <https://imree.tcl.sc.edu/music/gordon/GordonArchiveFindingAid.pdf> (dostęp: 30.10.2020).

⁸ Pełna lista testów Gordona znajduje się pod adresem: <https://imree.tcl.sc.edu/music/gordon/GordonArchiveFindingAid.pdf> (dostęp: 30.10.2020).

⁹ E.E. Gordon, *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat. Podręcznik*, Warszawa 1999; B. Kamińska, H. Kotarska, *Średnia miara słuchu muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona. Standaryzacja polska*, Warszawa 2000.

¹⁰ „Experimental Research in the Psychology of Music” 5, 6, 7, 8, 9, 10, ed. E.E. Gordon, Iowa City 1970, 1971, 1972, 1974, 1975.

¹¹ J. Hanson, *Meta-Analytic Evidence of the Criterion Validity of Gordon’s Music Aptitude Tests in Published Music Education Research*, „Journal of Research in Music Education” 2019, Vol. 67, No. 2, s. 193–213.

47 artykułów (bazujących na badaniach 6086 uczestników) wykazała, że osiągnięte wyniki w testach Gordona nie zawsze korelują z percepcją słuchową, osiągnięciami, kreatywnością, efektywnymi wynikami oraz zaangażowaniem muzycznym uczniów i nie mogą być uznawane za predyktory innych, pożądaných zmiennych muzycznych.

Prowadzone przez Gordona badania edukacyjne, jak pisze w publikacji z 2011 roku¹², mieszczą się w nurcie badań w działaniu (ang. *action research*) i mają charakter jakościowy, są głównie rezultatem obserwacji i wywiadów. Ich źródłem była opracowana przez Roberta Millsa Gagné (1916–2002)¹³ ogólna teoria uczenia się: „[...] początkowo podążałem za ośmioma krokami ogólnej teorii uczenia się Gagné”¹⁴. Taksonomia Gagnégo może być postrzegana jako alternatywa dla taksonomii Blooma¹⁵, która okazała się częściej wykorzystywana w badaniach i planowaniu edukacyjnym. W szerokim sensie teorie uczenia się mają na celu osiągnięcie pewnej formy zrozumienia tego, w jaki sposób uczniowie zdobywają wiedzę, rozumienie i umiejętności oraz to, w jaki sposób struktury i praktyki edukacyjne powinny ewoluować.

Gordonowska koncepcja rozwoju umiejętności muzycznych, stosowana w celu rozwijania słuchu melodycznego i harmonicznego u dzieci (w swoich rozważaniach pomijam słuch rytmiczny, będący drugą częścią metodyki nauczania muzyki według Gordona), przynależy do grupy metod względnych i odwołuje się do zatowiszonych formuł melodycznych lub akordów, w sensie metodycznym zbliża się nieco do koncepcji Zoltána Kodály’a. Podstawą jej kształtowania

¹² E.E. Gordon, *Roots of Music Learning Theory and Audiation*, Chicago 2011 [online], https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=gordon_articles (dostęp: 11.11.2020), s. 16: „Type of research I engaged in is what some referred to then as action research and now, as I have already suggested, might be categorized as qualitative research. Actually, it was observational research based upon interviews and different types of instruction with the same and different groups of students”.

¹³ Robert Mills Gagné — psycholog edukacyjny, znany z publikacji *The Conditions of Learning* (1969), gdzie zaprezentował własną koncepcję procesu dydaktycznego oraz taksonomię celów edukacyjnych. Opublikował 158 prac w 11 językach. Jego zdaniem proces uczenia się odbywa się w ośmiu etapach: uczenie się sygnału, uczenie się reakcji na bodziec, skojarzenia werbalne, rozróżnianie, uczenie się koncepcji, uczenie się zasad, rozwiązywanie problemów.

¹⁴ E.E. Gordon, *Roots...*, s. 16: „[...] initially, I followed Gagné’s eight steps of general learning theory” (jeśli nie zaznaczono inaczej — wszystkie tłum. A. Kozłowska-Lewna).

¹⁵ Taksonomia Blooma określa różne kategorie celów, jakie nauczyciele stawiają uczniom. Po raz pierwszy zaprezentowana została w 1956 roku w publikacji *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain*, ed. B.S. Bloom—New York—London—Toronto.

jest rozpoznawanie „motywów” (a w zasadzie uproszczonych zwrotów melodycznych opartych na podstawowych funkcjach harmonicznym) w różnych skalach. W tym miejscu wypada zauważyć, że używane w Polsce przez tłumacza prac Gordona pojęcie motywu tonalnego jest wyjątkowo niefortunne (sam Gordon¹⁶ używa terminu wzór melodyczny i wzór harmoniczny) i znacznie odbiega od pojęcia obowiązującego w polskiej literaturze analitycznej. U Gordona motyw toniczny to „jedna z funkcji motywów tonalnych. W tonalności durowej może zawierać dowolne ułożenie sylab tonalnych »do mi sol«”¹⁷. Józef M. Chomiński i Krystyna Wilkowska-Chomińska tak definiują to pojęcie:

Za najmniejszą cząstkę formy uważa się motyw (od *motus* = ruch). Z samej nazwy wynika więc, że głównym czynnikiem kształtującym motywy jest regulacja rytmiczna, a wraz z nią czynnik ruchowy, agogiczny. [...] z rytmiką współdziała czynnik meliczny. Poza tym niemałą rolę odgrywa w nim dynamika. Wszystkie te czynniki, będące elementami motywu, decydują o jego właściwościach konstrukcyjnych i wyrazowych. Ważnym szczegółem budowy motywu jest rozkład akcentów. Każdy motyw posiada część akcentowaną i nie akcentowaną, *thesis* i *arsis* (Th, Ar)¹⁸.

Wyróżnione przez Gordona „motywy melodyczne” ograniczają się wyłącznie do zbioru dwóch lub trzech dźwięków pozbawionych w zasadzie wartości rytmicznych. Jego zdaniem kontekst (*Context*), analogiczny do składni w języku, jest reprezentowany przez tonalność i metrum, a treść utworów muzycznych stanowią wzorce tonalne i wzorce rytmiczne. W rejestrze „motywów tonalnych” znajdują się motywy łatwe, o średnim stopniu trudności i trudne¹⁹. Kluczowym pojęciem w teorii Gordona jest audiacja. Anna Jordan-Szymańska, podsumowując sens rozważań Gordona na temat audiacji, pisze:

audiacja jest procesem myślenia muzycznego, który operuje materiałem słuchowym pochodzącym z percepcji, wyobraźni lub pamięci, niezbędnym do wykonywania czynności słucha-

¹⁶ E.E. Gordon, *Roots...*, na stronie 9 — dla określenia motywów tonalnych — używa terminu wzory tonalne (*tonal patterns*).

¹⁷ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, tłum. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz 1999, s. 508.

¹⁸ J.M. Chomiński, K. Wilkowska-Chomińska, *Male formy instrumentalne* (Formy muzyczne, t. I), Kraków 1983, s. 177.

¹⁹ Pełny wykaz łatwych, średnich i trudnych motywów tonalnych zamieszcza w swojej pracy E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012, s. 375–390.

nia, grania i tworzenia muzyki ze zrozumieniem. Rozumienie muzyki polega na umysłowym chwytaniu muzycznych reguł syntaktycznych organizujących materiał dźwiękowy utworu²⁰.

Zdaniem Gordona audiację (czyli, w uproszczeniu, wewnętrzne słyszenie) można rozwijać na drodze utrwalania wybranych zwrotów tonalnych oraz zwrotów harmonicznycch, charakterystycznych dla skal dur-moll, doryckiej, frygijskiej, lidyjskiej, miksolidyjskiej, eolskiej, lokryckiej (zob. przykład 2).

Przykład 2. Wybrane „motywy” tonalne według Gordona

LIDYJSKA
Tonika Dominanta Supertonika Kadencja Charakterystyczny dźwięk

MIKSOLIDYJSKA
Tonika Subtonika Dominanta Subdominanta Kadencja Charakterystyczny dźwięk

EOLSKA
Tonika Subtonika Dominanta Subdominanta Kadencja Charakterystyczny dźwięk

LOKRYCKA
Tonika Subtonika Mediana Kadencja Charakterystyczny dźwięk

DUROWA
Tonika Dominanta Subdominanta Kadencja Złożona Modulacja Chromatyczna Rozszerzona

MOŁOWA HARMONICZNA
Tonika Dominanta Subdominanta Kadencja Złożona Modulacja Chromatyczna Rozszerzona

DORYCKA
Tonika Subtonika Subdominanta Kadencja Charakterystyczny dźwięk

FRYGIJSKA
Tonika Subtonika Subdominanta Kadencja Charakterystyczny dźwięk

Źródło: E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, tłum. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtova, Bydgoszcz 1999, s. 208–209.

²⁰ A. Jordan-Szymańska, *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*, Warszawa 2014, s. 176.

Przykład 3. Wybrane „motywy” harmoniczne według Gordona

MONOTONALNA / MONOTONACYJNA

Durowa

Molowa harmoniczna

Dorycka

Frygijska

Lidyjska

Miksolidyjska

Eolska

Lokrycka

POLITONALNA / MONOTONACYJNA

Durowa

Molowa harmoniczna

POLITONALNA / POLITONACYJNA

Durowa

Źródło: E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, tłum. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz 1999, s. 208–209.

Opanowaniu wyżej przytoczonych motywów należy poświęcić ok. 10 minut w trakcie każdej jednostki lekcyjnej.

Polskie badania nad teorią uczenia się muzyki według Gordona

W ostatnich czasach nurt badań pozostających w kręgu teorii Gordona w Polsce niezwykle prężnie się rozwija. W środowisku uniwersyteckim powstało już kilka prac na temat przydatności tej koncepcji, które sugerują jej użycie w szkolnictwie powszechnym²¹. Największy dorobek w zakresie promowania teorii Gordona posiada prof. dr hab. Ewa Zwolińska. Od czasu rozprawy habilitacyjnej (*Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, 1999) opublikowała 17 książek autorskich lub pod własną redakcją, w znakomitej większości poświęconych teorii Gordona²². Mimo że dwie ostatnio wydane prace habilitacyjne z tego zakresu — Beaty Bonny i Pawła Trzosa — imponują erudycją, zapleczem warsztatowym, rzetelnością i najczęściej adekwatnością użytych w nich narzędzi, to warto się zastanowić, czy zawarte w nich wnioski można uznać za wystarczającą przesłankę do uznania teorii Gordona za jedynie słuszny model postępowania dydaktycznego na etapie wczesnoszkolnym. Z lektury tych tekstów, często nawet wbrew intencjom i deklaracjom autorów, a także samego Gordona²³, wynika, że jest to model postępowania dydaktycznego, jaki powinniśmy w powszechnej edukacji propagować.

Badania empiryczne nad skutecznością teorii Gordona, poza polskimi pracami, są dość enigmatyczne. Zasadność teorii Gordona badał — jak pisze Beata Bonna — sam autor koncepcji²⁴. Wyniki tych badań nie wskazują jednak wprost

²¹ Polskie prace doktorskie, wykorzystujące elementy teorii Gordona: B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005; M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2008; P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin 2009. Polskie prace habilitacyjne pozostające w kręgu tematyki gordonowskiej: E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997; B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016; P.A. Trzos, *Umiejętności audycyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 2018; M. Kołodziejski, *Autoreferat, habilitacja na podstawie cyklu artykułów*, 2019 [online], <http://wns.uwm.edu.pl/sites/default/files/uploads/dane1/Habilitacje/Kolodziejski/autoreferat-min.pdf> stron 46 (dostęp: 30.10.2020).

²² Lista publikacji prof. dr hab. Ewy A. Zwolińskiej znajduje się pod adresem: <https://recenzenci.opi.org.pl/sss-web/site/people-details.jsessionid=747TUIDkzxtuie02L143Oezu.undefind?personId=8c9737dd69c804d9> (dostęp: 30.10.2020).

²³ E.E. Gordon, *Edwin Gordon Responds*, „Philosophy of Music Education Review” 1997, Vol. 5, No. 1, s. 57–58 [online], <https://www.jstor.org/stable/40495414> (dostęp: 30.10.2020).

²⁴ Zob. E.E. Gordon, *Developmental Music Aptitudes Among Inner-city Primary Grade Children*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 1980, No. 63, s. 25–30; idem,

na skuteczność działań dydaktycznych realizowanych według teorii Gordona. Do tej grupy prac należy zaliczyć także inne publikacje²⁵ oraz prace, które dotyczą głównie standaryzacji testów²⁶. Mimo że Gordon wypromował ok. 60 doktorantów²⁷, to wiadomo, że kilka prac doktorskich, potwierdzających rzekomą skuteczność metody Gordona, uzasadnia ją jedynie pośrednio²⁸.

Philip H. Miller prowadził badania nad zastosowaniem różnych skal (durowych, molowych, doryckich, frygijskich, lidyjskich, miksolidyjskich i atonalnych) w nauce śpiewu. Obserwowano 580 dzieci z klas pierwszych (38 klas w Iowa City), które wykonywały siedem piosenek. Wykonania były oceniane przez dwóch kompetentnych sędziów. Nie stwierdzono, aby śpiewanie w wielu tonalnościach było przyczyną trudności ze śpiewem²⁹. Nie jest to zatem wniosek, który uzasadnia wprost skuteczność metody Gordona.

The Importance of Being Able to Audiate „Same” and „Different” for Learning Music, „Music Education for the Handicapped” 1986, Bulletin 2, s. 3–27; idem, *Preparing Young Children to Improve at a Later Time*, „Early Childhood Connections” 1997, Vol. 3, No. 4, s. 6–12; idem, *Vectors in My Research*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. M. Runfola, C.C. Taggart, Chicago 2005, s. 3–50, cyt. za B. Bonna, *Audiacyjny model wczesnej edukacji muzycznej*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, red. E. Frołowicz, A. Kozłowska-Lewna, s. 106.

²⁵ E.E. Gordon, *Roots...*; A. Reynolds, *Guiding Preparatory Association: A Moving Experience*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. M. Runfola, C.C. Taggart, Chicago 2005, s. 87–100, druga z publikacji cyt. za B. Bonna, *Audiacyjny model...*, op. cit., s. 106.

²⁶ E.E. Gordon, *The Manifestation of Developmental Music Aptitude in the Audiation of „Same” and „Different” as Sound in Music*, Chicago 1981 [online], <https://giamusicassessment.com/pdfs/Developmental%20Aptitude%20Same%20and%20Different.pdf> (dostęp: 30.10.2020). Badania nad podstawową miarą słuchu muzycznego (*The Primary Measures of Music Audiation*); idem, *The Assessment of Music Aptitudes of Very Young Children*, „Gifted Child Quarterly” 2016, Vol. 24, No. 3, s. 107–111 [online], <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.926.1310&rep=rep1&type=pdf> (dostęp: 30.10.2020). Przeprowadzone badania podłużne 873 dzieci w West Irondequit w stanie Nowy Jork w latach 1978–1979 wykazały, że edukacja muzyczna prowadzona przez okres ośmiu miesięcy, raz lub dwa razy w tygodniu, sprzyja rozwojowi zdolności muzycznych. Poziom zdolności zmieniał się wraz w wiekiem dzieci. Obserwowano 127 dzieci przedszkolnych, 202 z klas pierwszych, 280 z klas drugich i 264 z klas trzecich (s. 108–109).

²⁷ Pełna lista doktorantów Gordona znajduje się pod adresem: <https://imree.tcl.sc.edu/music/gordon/GordonArchiveFindingAid.pdf>.

²⁸ W tym miejscu wypada zauważyć, że B. Bonna powołuje się jedynie na streszczenia tych prac dostępnych na platformie „ProQuest”.

²⁹ P.H. Miller, *An Experimental Analysis of the Development of Tonal Capabilities of First Grade Children*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1972, cyt. za B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 209.

Richard V. Diblassio badał wpływ tonalnego i rytmicznego nauczania na zdolności uczniów z 16 klas przez okres 12 tygodni. W czterech grupach nauczano motywów: 1. — w tonalności durowej i molowej; 2. — durowej, molowej, doryckiej i miksolidyjskiej; 3. — durowej, molowej oraz motywów atonalnych; 4. — pentatonice. W efekcie nie stwierdzono, by którykolwiek rodzaj nauczania w zakresie tonalności lub rytmu był lepszy od innych³⁰. Znowu — dowód nie wprost na zasadność metody Gordona.

John M. Feierabend w trzech grupach eksperymentalnych codziennie nauczał motywów tonicznych i dominantowych na neutralnej sylabie przez okres siedmiu tygodni. Grupa pierwsza powtarzała motywy łatwe do zaśpiewania, zróżnicowane pod względem trudności percepcyjnych, grupa druga — łatwe do rozpoznania słuchowego, ale zróżnicowane wokalnie pod względem stopnia trudności, trzecia — motywy łatwe do zaśpiewania i słuchowego różnicowania. W grupie czwartej nie prowadzono żadnych oddziaływań, stanowiła ona grupę kontrolną. Nie wykazano znaczącego wpływu nauczania motywów na wyniki uczniów³¹.

Niepotwierdzony badawczo jest także pomysł Gordona, że skuteczniejsze jest nauczanie piosenek bez słów. W badaniach Lili M. Levinowitz (1987)³² trzy grupy eksperymentalne przez okres jednego roku śpiewały piosenki głównie ze słowami, bez słów lub tylko ze słowami. Nie znaleziono dowodów, że jeden z trzech sposobów nauczania piosenek jest korzystniejszy od innych, a tylko na podstawie obserwacji Gordon wyprowadza wniosek, że „wykonywanie akompaniamentu lub melodii do piosenek nie jest wskazane”, a „dziecko nie nauczy się śpiewać słuchając nagrań”³³.

Ponadto warto przy tym zauważyć, że dostęp do powyższych prac doktorskich jest utrudniony, w powszechnym obiegu naukowym dostępne są jedynie ich abstrakty, a zdecydowana większość ich autorów nie uprawia obecnie działalności naukowej. Wyjątkiem jest tu jedynie Lili M. Levinowitz, która jest

³⁰ R.V. Diblassio, *An Experimental Study of the Tonal and Rhythmic Capabilities of First Grade Children (Music Aptitude)*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1984, cyt. za B. Bonna, op. cit., s. 209.

³¹ J.M. Feierabend, *The Effects of Specific Tonal Pattern Training on Singing and Aural Discrimination Abilities of First Grade Children*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1984, cyt. za B. Bonna, op. cit., s. 210.

³² L.M. Levinowitz, *An Experimental Study of the Comparative Effects of Singing Songs With Words and Without Words on Children in Kindergarten and First Grade*, Dissertation Abstract, „ProQuest” 1987, cyt. za B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 211.

³³ B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 212.

profesorem edukacji muzycznej na Rowan University of New Jersey, Glassboro, Cynthia C. Taggart³⁴ oraz Maria Runfola³⁵.

Krytyka teorii Gordona

Teoria Gordona bywa także podważana. Krytycznie wypowiedali się na jej temat: W. Ann Stokes, Paul G. Woodford oraz Bennet Reimer. W. Ann Stokes zwróciła uwagę, że stosowana przez Gordona metodologia nie przystaje do przyjętych w naukach poznawczych procedur³⁶. Paul G. Woodford uważa, że jest to błędna teoria i zamiast teorii uczenia się otrzymujemy „taksonomię muzycznych warunków wstępnych dla krytycznego myślenia”³⁷, które przytłaczają uczniów na początkowym etapie nauczania. Twierdzi, że nauczyciele powinni używać różnych metod, takich jak metoda Kodály’a, Orffa i innych, by pomóc uczniom w opanowaniu podstawowych umiejętności muzycznych. Paul G. Woodford formułuje także zarzut pomijania osobistych preferencji uczniów³⁸, jego zdaniem teoria Gordona przygotowuje uczniów do konwencjonalnego myślenia³⁹. Akcentuje przy tym niektóre zalety teorii Gordona⁴⁰ (w tym jego wysoce rozwinięty system dotyczący natury nauczania i uczenia się muzyki), ale ostrze-

³⁴ Cynthia C. Taggart jest profesorem nadzwyczajnym edukacji muzycznej w Michigan State University School of Music, gdzie zajmuje się badaniami nad wczesnym rozwojem muzycznym. Doktorat (*An Investigation of the Hierarchical Nature of the Stages of Tonal Audiation*) uzyskała na Temple University (Philadelphia) w 1989 r.

³⁵ Maria Runfola jest profesorem nadzwyczajnym w Graduate School of Education State University of New York w Buffalo. Doktorat z edukacji muzycznej uzyskała na uniwersytecie w Buffalo. Jej zainteresowania badawcze dotyczą wczesnej edukacji muzycznej oraz pomiaru zdolności muzycznych.

³⁶ W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, Vol. 4, No. 2, s. 96, cyt. za B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 232.

³⁷ P.G. Woodford, *Evaluation Edwin Gordon's Music Learning Theory from a Critical Thinking Perspective*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, Vol. 4, No. 2, s. 83: „As will be explained, from this vantage point, Gordon's is not so much a learning theory as it is a taxonomy of musical preconditions for critical thinking...” [online], https://www.jstor.org/stable/40495420?seq=1#page_scan_tab_contents (dostęp: 30.10.2020).

³⁸ P.G. Woodford, op. cit., s. 83–88.

³⁹ Ibidem, s. 91–92.

⁴⁰ P.G. Woodford, *Evaluating...*, op. cit., s. 83, pisze między innymi: „Nie można zaprzeczyć, że Edwin E. Gordon wniósł istotny wkład w edukację muzyczną w dziedzinie testowania umiejętności muzycznych i teorii uczenia się muzyki”. („There can be no denying that Edwin E. Gordon has made important contributions to the field of music education in the areas of music aptitude testing and music learning theory”).

ga, że system Gordona jest zbyt nakazowy i nużący dla uczniów i nauczycieli. Jego zdaniem nie należy wywierać nacisku na uczniów, by przyswajali konwencjonalne zwroty i zachowania muzyczne⁴¹. Sam Gordon odpowiedział na tę krytykę i przyznał, że jego sposobowi nauczania winny towarzyszyć inne metody, a uczniowie powinni być wprowadzani w pełen zakres muzycznego myślenia, w tym nietypowych praktyk muzycznych⁴².

Podobna krytyka koncepcji metodycznej Gordona pojawiła się u znanego teoretyka edukacji muzycznej Bennetta Reimera⁴³. Jego zdaniem programy Gordona oparte na teorii uczenia się muzyki są prawdopodobnie zbyt wąskie i ograniczone, aby zapewnić uczniom dostęp do istniejących różnorodnych systemów muzycznych i praktyk, a postępowanie według zaleceń Gordona nie sprzyja rozwojowi muzykalności⁴⁴. Między tymi dwoma pedagogami odbyła się nawet debata na temat komplementarności i różnic w ich poglądach⁴⁵. Reimer ma wątpliwości, czy audiacja jest właściwym krokiem do dostrzegania napięcia w utworze i postrzegania jego ekspresyjnej formy muzycznej. Twierdzi, że psychologia nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na pytanie, czego należy nauczać wszystkich uczniów i co w ramach przedmiotu (muzyki) powinno zostać wybrane do nauczania, ponieważ są to pytania o wartości.

Na gruncie polskim krytycznie o niektórych aspektach teorii Gordona wypowiadała się Anna Jordan-Szymańska⁴⁶, zarzucając koncepcji Gordona zbyt wąskie ujmowanie uzdolnienia muzycznego, które autor sprowadza do słuchowo-poznawczych zdolności muzycznych. Jego „struktura zdolności muzycznych

⁴¹ P.G. Woodford, op. cit., s. 83–95.

⁴² E.E. Gordon, *Edwin Gordon Responds*, s. 57–58.

⁴³ Bennett Reimer (1932–2013) — amerykański pedagog i specjalista w dziedzinie filozofii edukacji muzycznej. Założyciel (1985) i dyrektor The Center for the Study of Education and the Musical Experience (CSEME) Northwestern University. Autor ponad dwudziestu książek, podręczników dla szkół i blisko 150 artykułów. Za najważniejszą jego książkę uznaje się *A Philosophy of Music Education* (1970, drugie wydanie 1989, trzecie wydanie *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, 2003), która została przetłumaczona na wiele języków. Zasiadał w redakcjach wielu czasopism dotyczących edukacji muzycznej, był członkiem sześciuosobowej grupy zadaniowej, która przygotowała National Standards for Music Education. Zwolennik traktowania edukacji muzycznej jako edukacji estetycznej, przeciwnik włączania do nauczania muzyki popularnej. Jego zdaniem należy nauczać tylko „dobrej muzyki” (muzyki wywołującej uczucie).

⁴⁴ B. Reimer, *A Philosophy of Music Education*, Englewood Cliffs 1989, s. 152.

⁴⁵ B. Reimer, E. Gordon, C.A. Elliott, *The Reimer/Gordon Debate on Music Learning: Complementary or Contradictory Views?*, [Music Educators National Conference, cassette recording], Reston 1994.

⁴⁶ A. Jordan-Szymańska, op. cit., s. 179.

ściśle odpowiada strukturze testów muzycznych przez niego skonstruowanych. Gordon pomija sferę emocjonalno-motywacyjną, uwzględnianą i uwypuklaną w innych znanych koncepcjach teoretycznych⁴⁷.

Krytyczne zdanie na temat teorii Gordona (sam Gordon dystansuje się od pojęcia metody⁴⁸ w stosunku do swojej teorii uczenia się) wyraziłam już w dwóch artykułach, zamieszczonych na łamach „Wychowania Muzycznego w Szkole” w 2007 i 2008 roku⁴⁹, gdzie sugeruję, że z muzycznego punktu widzenia metoda ta jest mało atrakcyjna dla dzieci, trudna do opanowania przez pedagogów i uczniów. Powiem więcej, nawet w pełni wykształcony zawodowy muzyk nie jest w stanie sprawnie się nią posługiwać. Nie wierzę, że wszystkie zalecane przez Gordona motywy melodyczne i harmoniczne opanują słuchowo i głosowo absolwenci wczesnoszkolnej edukacji⁵⁰. Nie widzę też sensu, by zarówno nauczyciele, jak i uczniowie musieli opanowywać charakterystyczne motywy i akordy dla wszystkich skal, w tym skali lokryckiej.

Skuteczność nauczania muzyki według sugestii Gordona w badaniach polskich

Badania polskie początkowo też nie potwierdzały w pełni skuteczności działań według teorii Gordona. W pracy Beaty Bonny z 2005 roku czytamy:

analiza wyników badań eksperymentalnych wykazała wyrównany potencjał zdolności muzycznych w obu grupach zarówno w preteście, jak i pościeście. Pomimo lepszych wyników

⁴⁷ Zob. M. Manturzevska, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 305–328; G. McPherson, S. Hallam, *Musical potential*, w: *The Oxford Handbook of Music Psychology*, eds. S. Hallam, I. Cross, M. Thaut, Oxford 2009, s. 255–264, cyt. za A. Jordan-Szymańska, op. cit., s. 179.

⁴⁸ Zob. E.E. Gordon, *In the Words of Edwin E. Gordon. Five Keynote Addresses from the First Five International Conferences on Music Learning Theory*, „Audea. A Journal for Research and Applications of Music Learning Theory” 2017, Vol. 19, No. 1, s. 22 [online], https://giml.org/wp-content/uploads/Audea_Vol19No1_Spring2017.pdf (dostęp: 03.11.2020).

⁴⁹ A. Kozłowska-Lewna, *Metody E.E. Gordona i J. Taciny w świetle badań i doświadczeń pedagoga kształcenia słuchu muzycznego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2007, nr 5, s. 8–18; eadem, *A jednak badania nad kształceniem słuchu się rozwijają... — w odpowiedzi na artykuł doc. dr W. Jankowskiego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 2, s. 64–69.

⁵⁰ Szerzej uzasadniam ten problem w moim artykule *Wczesnoszkolna antyedukacja muzyczna*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, red. E. Frołowicz, A. Kozłowska-Lewna, s. 83–104.

w grupie eksperymentalnej w *Teście Melodii*, *Teście Rytmu* oraz wyniku ogólnym, różnica między grupami okazała się statystycznie nieistotna⁵¹.

Podobnie we wczesnych badaniach Macieja Kołodziejskiego, „wdrożone postępowanie eksperymentalne wykazało, że kształcenie muzyczne wynikające z założeń teorii Gordona wpływa modyfikująco na rozwój uzdolnień i umiejętności muzycznych uczniów, chociaż zmiany dotyczące zdolności okazały się niewielkie”⁵².

Znacznie większe osiągnięcia sygnalizuje Beata Bonna w swojej pracy habilitacyjnej. Autorka za jeden z głównych problemów pracy uznaje znalezienie odpowiedzi na pytanie:

czy i jak podjęte działania oparte na teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona (czynnik eksperymentalny) różnicują poziom: a) zdolności muzycznych, b) kompetencji muzycznych: percepcyjnych, wokalnych, improwizacyjnych oraz gotowość do improwizacji rytmicznej uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej?⁵³

Postawiona przez nią hipoteza zakładała, że: „system działań edukacyjnych oparty na teorii Gordona pozytywnie wpływa na poziom zdolności i kompetencji muzycznych uczniów oraz w różnorodny sposób modyfikuje proces uczenia się muzyki”⁵⁴. Wyniki badań eksperymentalnych, które przez autorkę pracy „porównane zostały z wynikami uzyskanymi w efekcie tradycyjnych sposobów uczenia się i nauczania muzyki (niemających sekwencyjnego charakteru [...])”⁵⁵ nie są

⁵¹ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005, s. 154–156, cyt. za B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 220.

⁵² M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2008, s. 144–164, 216, cyt. za B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 222.

⁵³ B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 275.

⁵⁴ Ibidem, s. 278.

⁵⁵ M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*, Warszawa 1987; eadem, *Z badań nad wychowaniem muzycznym w Polsce*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1991, nr 5, s. 248–255; eadem, *Problemy powszechnej edukacji muzycznej na tle współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1997, nr 5, s. 195–20; eadem, *Problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, w: *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2000; eadem, *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900–2000*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 3, s. 118–126; eadem, *Obszary edukacji muzycznej. Aktywność — wiedza — przeżycie — rozumienie*,

do końca przekonujące. Prof. Maria Przychodzińska nie prowadziła badań nad skutecznością określonych metod nauczania, zalecała natomiast pluralizm metodyczny w sposobie nauczania muzyki. Podobnie dorobek dr. Andrzeja Białkowskiego⁵⁶, aczkolwiek znaczący w sensie merytorycznym, nie zawiera żadnych bezpośrednich sugestii metodycznych.

Badania eksperymentalne przeprowadzono na grupie 72 uczniów z klas I–III, grupę kontrolną tworzyło 67 uczniów. Zajęcia prowadzono przez 9 miesięcy roku szkolnego 2010–2011.

Na przebieg postępowania eksperymentalnego składały się działania w zakresie kolejności uczenia się, dotyczące kolejności uczenia się umiejętności w płaszczyźnie różnicowania i wnioskowania oraz zawartości tonalnej i rytmicznej (Gordon, Woods 1999, s. 58; Bonna 2011, s. 48). Działania te prowadzono, zgodnie z zaleceniami samego Gordona, przez 10 minut każdych zajęć muzycznych. Pozostałą część lekcji, trwającą 25 minut, zajmowały działania w klasie, podczas których uczniowie brali udział w tradycyjnych ćwiczeniach, obejmujących różne formy aktywności muzycznej: słuchanie śpiewu nauczyciela, słuchanie nagrań, śpiewanie, tworzenie/improvizowanie, poruszanie się do muzyki, gra na instrumentach muzycznych (dzwonki, instrumenty o nieokreślonej wysokości dźwięku), czytanie prostych motywów. Lekcje muzyki w każdej z trzech klas eksperymentalnych (I, II i III) realizowano raz w tygodniu⁵⁷.

Można zatem założyć, że tradycyjne ćwiczenia nie odbiegały programem od zajęć w grupach kontrolnych. Przy założeniu, że rok szkolny trwa ok. 40 tygodni, daje to 400 minut zajęć prowadzonych według wskazówek Edwina Gordona, czyli 6 godzin i 40 minut.

„Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 2, s. 16–24; eadem, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (1)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2011, nr 3, s. 4–14; eadem, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (2)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2011, nr 4, s. 4–16; E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991; A. Białkowski, *Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna (1)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 1, s. 8–15; idem, *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a wyzwania współczesności*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 4, 124–131; idem, *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a współczesne spory o edukację*, w: *Bliżej muzyki. Bliżej człowieka*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska, Lublin 2002, s. 143–152, cyt. za B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 441.

⁵⁶ Lista publikacji Andrzeja Białkowskiego znajduje się pod adresem: <https://www.umcs.pl/uk/adres-book-employee,216,pl.html> (dostęp: 04.11. 2020).

⁵⁷ E.E. Gordon, D.G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Bydgoszcz 1999; B. Bonna, *Podstawy Gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*, Bydgoszcz 2011, cyt. za B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 307.

Nasuwa się także pytanie: czy grupy kontrolne pracowały przy użyciu systemu relatywnego czy absolutnego? Gordon uważa, że relatywny system solmizacji jest korzystniejszy z punktu widzenia rozwoju audiacji. W Polsce rygorystycznie traktowany system relatywny — z ruchomym *do* — w zasadzie nie jest w ogóle przez pedagogów używany ani propagowany. Z treści pracy nie wynika, jakimi metodami posługiwali się nauczyciele grup kontrolnych, w podsumowaniu badań pojawia się dość ogólnikowe stwierdzenie:

W drugiej części badań zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w klasach I–III oceniano pod kątem wpływu eksperymentalnych oddziaływań opartych na teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona (oraz wieku uczniów — zmiennej ubocznej), które porównywano z wynikami klas kontrolnych objętych specjalistyczną (tradycyjną) edukacją muzyczną⁵⁸.

Autorka pisze ponadto, że w czasie prowadzonych przez nią zajęć zaznajamiano uczniów z piosenkami utrzymanymi w innych tonalnościach (doryckiej, frygijskiej, lidyjskiej, lokryckiej, miksolidyjskiej) i nietypowym metrum ($\frac{5}{8}, \frac{7}{8}$)⁵⁹.

Uzyskane wyniki upoważniają do stwierdzenia, że oddziaływania edukacyjne oparte na teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona przyczyniły się do większego rozwoju zdolności muzycznych uczniów (wynik ogólny), jak również wyższej dynamiki tego procesu. Okazały się też bardziej skuteczne w modyfikowaniu poziomu zdolności muzycznych uczniów. [...] Wysoko istotny wzrost zdolności muzycznych stwierdzono wyłącznie w klasie pierwszej, co jednoznacznie dowodzi, że wiek odgrywa kluczową rolę w procesie ich rozwoju, przy czym im młodsze dzieci, tym rozwój ten jest intensywniejszy⁶⁰.

Diagnoza kompetencji muzycznych mierzonych przy użyciu podtestu *ITML* Gordona⁶¹ (*Tests of Music Literacy*), który oceniał umiejętność identyfikacji tonalności durowej i molowej wykazała, że „statystycznie wyższe wyniki w zakresie audiovania tonalności oraz rytmu (metrum), jak i całego testu uzyskali uczniowie objęci oddziaływaniem eksperymentalnym”⁶².

⁵⁸ B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 627.

⁵⁹ Ibidem, s. 309.

⁶⁰ Ibidem, s. 638–639.

⁶¹ E.E. Gordon, *Iowa Test of Music Literacy*, Chicago 1979.

⁶² B. Bonna, *Zdolności...*, op. cit., s. 639.

Rezultaty badań upoważniają do stwierdzenia, że systematyczne budowanie słuchowego słownictwa oraz indywidualna realizacja tonalnych i rytmicznych motywów w grupie eksperymentalnej przyczyniła się do wymiernego rozwoju kompetencji wokalnych uczniów. Tym samym wykazano wyższą skuteczność oddziaływań opartych na audiacyjnym modelu uczenia się muzyki w ich kształtowaniu⁶³.

Nie jest to prawda, wykazano bowiem jedynie ich użyteczność, a nie wyższą skuteczność, bowiem w grupie kontrolnej takich oddziaływań nie było.

Wyłącznie w grupie objętej oddziaływaniem eksperymentalnym stwierdzono wzrost współzależności między zdolnościami muzycznymi a umiejętnościami improwizacyjnymi (tonalnymi i rytmicznymi) oraz między gotowością uczniów do improwizacji rytmicznej a rytmicznymi umiejętnościami improwizacyjnymi⁶⁴.

Także i tu można zaryzykować twierdzenie, że w grupie kontrolnej takich zajęć nie prowadzono. Nie do końca zatem uprawniony jest wniosek płynący z tych badań:

Znacząco wyższa od tradycyjnych skuteczność działań pedagogicznych wynikających z założeń koncepcji E.E. Gordona, związanych ze wspieraniem procesu uczenia się muzyki, prowadzącego do lepszego kształtowania zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w oparciu o sekwencyjny oraz zindywidualizowany charakter nauczania, powinna stanowić podstawę szerokiego wykorzystania tej teorii w praktyce edukacyjnej. Uzasadnia również potrzebę uwzględnienia jej w programach studiów przygotowujących nauczycieli wychowania muzycznego oraz nauczycieli przedszkola i nauczania zintegrowanego do pracy z dziećmi w zakresie edukacji muzycznej⁶⁵.

Nasuwa się natychmiast pytanie, w jakich warunkach ta edukacja powinna się odbywać, kto ją ma prowadzić? Profesjonalnie wykształceni nauczyciele muzyki, którzy są przygotowani do pracy pedagogicznej w trakcie siedemnastoletniego procesu kształcenia muzycznego, mają przyswoić sobie wszystkie motywy tonalne wyróżnione przez Gordona i przy ich pomocy kształtować muzyczność uczniów? Jest to kolejna próba narzucenia nauczycielom tzw. monokultury metodycznej. Na pewno muzycy jej nie podejmą. Wśród zawodowych

⁶³ Ibidem, s. 644.

⁶⁴ Ibidem, s. 648.

⁶⁵ Ibidem, s. 655–656.

muzyków metoda ta nie cieszy się uznaniem. Każdy nauczyciel kształcenia słuchu, po zanalizowaniu proponowanych przez Gordona motywów, wie, że przy ich pomocy nie można osiągnąć zamierzonych rezultatów.

Edukacja muzyczna prowadzona przez muzyków a edukacja muzyczna prowadzona przez pedagogów wczesnoszkolnych

Za najbardziej wartościową część pracy Beaty Bonny uważam natomiast empiryczne udowodnienie hipotezy o uzyskiwaniu wyższych wyników przez dzieci nauczone przez nauczycieli muzyków w konfrontacji z edukacją prowadzoną przez pedagogów wczesnoszkolnych.

Uczniowie z klas, w których edukację muzyczną realizowali nauczyciele muzyki, uzyskali statystycznie wyższe wyniki w obu częściach oraz całym teście IMMA, co może wskazywać na wyższą skuteczność specjalistycznej edukacji muzycznej w kształtowaniu zdolności muzycznych⁶⁶.

— pisze autorka. Podkreśla także, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie są dostatecznie przygotowani do prowadzenia zajęć muzycznych.

Wśród pedagogów wczesnoszkolnych zdecydowaną większość stanowiły osoby z wyższym wykształceniem oraz wysokim formalnym poziomem przygotowania zawodowego, choć nieposiadające wystarczających kompetencji do realizacji edukacji muzycznej w klasach początkowych. Wielu nauczycieli (46,32%) zgłosiło brak umiejętności gry na jakimkolwiek instrumencie muzycznym, a ponad połowa respondentów występowało trudności podczas realizacji zajęć muzycznych wynikających z tego faktu, jak również z nieposiadania odpowiednich pomocy dydaktycznych. [...] Jednocześnie wielu respondentów dostrzegło zasadność oraz potrzebę powierzania edukacji muzycznej specjalistom — nauczycielom muzyki⁶⁷.

W tym świetle przekonująco brzmią zatem, formułowane przez Beatę Bonnę, wnioski:

Pedagodzy wczesnoszkolni nie posiadają odpowiednich kompetencji do realizacji edukacji muzycznej i mają świadomość tego faktu. Zdecydowana większość dostrzega potrzebę powierzenia jej nauczycielom muzyki lub współpracy z nimi. [...] dzieci objęte specjalistyczną

⁶⁶ Ibidem, s. 632–633.

⁶⁷ Ibidem, s. 629–630.

edukacją muzyczną są bardziej przychylnie do nich nastawione niż dzieci z klas edukowanych muzycznie przez pedagogów wczesnoszkolnych⁶⁸.

Znacząco wyższe wyniki zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w klasach objętych specjalistyczną edukacją muzyczną realizowaną przez nauczycieli muzyki upoważniają do rekomendowania jej jako obowiązującego modelu na etapie nauczania początkowego, co przyczyniłoby się także do nadania edukacji muzycznej właściwej rangi⁶⁹.

Zadziwia jednak konkluzja zawarta w powyższej pracy. Mimo empirycznych dowodów, iż nauczyciele tzw. przedmiotowi (profesjonalni muzycy) uzyskali w pracy z dziećmi znacząco wyższe wyniki, autorka nadal opowiada się za integracyjnym nauczaniem muzyki, prowadzonym przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Autorka pracy [...] nie zmierza [...] do wyizolowania muzyki z całokształtu wczesnej edukacji, aczkolwiek jest zdania, że łączenie jej z innymi obszarami edukacji powinno następować dopiero wówczas, kiedy dziecko dobrze pozna specyficzny język tej dziedziny sztuki i nauczy się nim posługiwać⁷⁰.

Efekty tak prowadzonej edukacji muzycznej, prowadzonej przez nauczycieli edukacji zintegrowanej, już znamy: z badań Agnieszki Weiner nad rzeczywistymi kompetencjami muzycznymi dzieci z klas trzecich wynika, że:

Blisko 27% tej populacji to dzieci monotoniczne. [...] badani pozostali na poprzednim (przedszkolnym) etapie rozwojowym w zakresie poziomu śpiewu [...]. Poziom aktualnych kompetencji wokalnych dziewięciolatków należy uznać w tym świetle za alarmujący⁷¹.

Zamiast podsumowania

Metoda Dalcroze'a powstała ponad 100 lat temu. Obecnie trudno uznać ją za jedynie słuszny sposób postępowania dydaktycznego. W ciągu ostatniego wieku pojawiło się szereg nowych, bardziej interesujących metod i modeli kształ-

⁶⁸ Ibidem, s. 650.

⁶⁹ Ibidem, s. 655.

⁷⁰ Ibidem, s. 268.

⁷¹ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010, s. 223.

cenia słuchu muzycznego, z których należy umiejętnie korzystać, że wymienię tylko niektóre z nich: kształcenie głosu według metody Suzuki (*Suzuki Program Voice*)⁷², metoda „całości melodycznych” Jana Taciny⁷³, model kształcenia słuchu opracowany Valeriego Brainina⁷⁴, pedagoga rosyjskiego, działającego także w Niemczech, adresowany do dzieci i studentów model kształcenia słuchu muzycznego, intuicji muzycznej i form muzycznych przygotowany przez Jeanne Bamberger⁷⁵, profesora teorii muzyki i teorii poznania muzyki w Massachusetts Institute of Technology, wzbogacony o program komputerowy *Impromptu*⁷⁶.

Jak zatem uczyć kształcenia słuchu na podstawowym etapie nauczania? Musimy pamiętać, że:

- metody kształcenia ewoluują od XI wieku i są zawsze integralnie związane z praktyką muzyczną oraz ogólnym stanem technicznego rozwoju społeczeństwa;

⁷² W 1986 roku dr Päivi Kukkamäki z Finlandii opracowała specjalny program rozwoju umiejętności śpiewu u dzieci i młodzieży (*Suzuki Program Voice*), który intensywnie rozwija się w państwach skandynawskich. W programie tym głos jest traktowany jak instrument, zwraca się uwagę na frazowanie i dobre wykonanie dźwięku. Zakłada on 5 poziomów kształcenia nauczycieli, z których każdy trwa od jednego do dwóch lat. Akredytacja nauczycieli dokonywana jest w ramach międzynarodowego programu (*Suzuki Voice Teacher Trainer of European Suzuki Association*). Metoda ta wykorzystywana jest głównie w edukacji pozaszkolnej, wymaga bowiem stałej współpracy z matką dziecka. Program propaguje codzienne śpiewanie od okresu prenatalnego (od osiemnastego tygodnia ciąży). Akcentuje więź między matką a dzieckiem, wspiera rozwój mowy i zdolności językowych dziecka. Lekcje prowadzone są grupowo, rodzinie i indywidualnie od trzeciego roku życia. Lekcje śpiewu są nagrywane i codziennie odsłuchiwane. Stosuje się różne formy pracy: ćwiczenia, naukę motywów, udział w koncertach, wystawianie oper lub bajek, śpiewające dni, międzynarodowe zjazdy. Organizacja publikuje własne materiały pomocnicze.

⁷³ A. Kozłowska-Lewna, *Metody E.E. Gordona i J. Taciny w świetle badań i doświadczeń...*, op. cit.

⁷⁴ K. Łukomska, *Model kształcenia słuchu muzycznego w ujęciu Valeriego Brainina*, komputeropis pracy licencjackiej, promotor: dr hab. A. Kozłowska-Lewna, Akademia Muzyczna w Gdańsku, Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki, Gdańsk 2018.

⁷⁵ T. Manchak-Rogalska, *Model kształcenia intuicji muzycznej w ujęciu Jeanne Bamberger*, komputeropis pracy licencjackiej, promotor: dr hab. Alicja Kozłowska-Lewna, Akademia Muzyczna w Gdańsku, Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki, Gdańsk 2016.

⁷⁶ Program jest dostępny pod adresem MIT *OpenCourseWare. Developing Musical Structures* [online], <http://ocw.mit.edu/courses/music-and-theater-arts/21m-113-developing-musical-structures-fall-2002/> (dostęp: 2.05.2018), źródło do cytowania: J. Bamberger, *21M.113 Developing Musical Structures*, Fall 2002, Massachusetts Institute of Technology, MIT *OpenCourseWare* [online], <https://ocw.mit.edu>, License: Creative Commons BY-NC-SA.

- współczesne badania antropologiczne, językoznawcze, neurologiczne i psychologiczne wskazują na wspólne korzenie języka i muzyki oraz uzasadniają przyjęcie koncepcji nauczania muzyki przy użyciu metody absolutnej⁷⁷, przy zastosowaniu całościowych struktur muzycznych;
- „w kognitywnym podejściu [...] dzieło muzyczne traktowane jest [...] jako koherentna całość, w którym podobne i różne części, wyodrębniane na coraz wyższych piętrach hierarchicznej konstrukcji, są ze sobą w rozmaity sposób powiązane”⁷⁸ — jak słusznie stwierdza Alicja Jarzębska.

Wszyscy współcześni czołowi pedagodzy kształcenia słuchu (Jan Tacina, Valeri Brainin, Jeanne Bamberger) używają w procesie kształcenia słuchu całych struktur muzycznych — głównie piosenek dziecięcych lub tematów muzycznych. Obserwowany w najnowszej podstawie programowej w szkolnictwie muzycznym nacisk na opanowanie interwałów, pojedynczych akordów oraz skal wydaje się mocno przestarzały. Powszechna dla muzycznej teorii praktyka teorii nauczania interwałów melodycznych jest sprzeczna z naturalną skłonnością dzieci — zauważa nawet Gordon⁷⁹. Podobnie próba opanowania setek zwrotów muzycznych, wyróżnionych przez Gordona, skazana jest na niepowodzenie.

Wydaje się, że w podejściu do kształcenia słuchu muzycznego na najwcześniejszym etapie nauczania warto rozważyć następujące sugestie:

1. dydaktyka kształcenia słuchu muzycznego może stanowić punkt wyjścia dla szeregu poczynąń w dziedzinie teorii i metodyki wychowania muzycznego;
2. monokultura metodyczna ogranicza na ogół rozwój zdolności słuchowych;
3. współczesne modele kształcenia słuchu bazują na całościowych, nie zatomi-zowanych strukturach muzycznych;
4. punktem wyjścia w edukacji słuchowej dziecka winna być atrakcyjna muzycznie i literacko piosenka;
5. piosenka stwarza możliwości poznania kodu muzycznego języka, porusza sferę emocjonalną dziecka i kształtuje jego wyobraźnię;
6. sens muzyczny utworu nie ujawnia się na drodze rozpoznawania wzorów solmizacyjnych lub interwałów muzycznych czy skal, lecz w oparciu o analizę całej muzycznej struktury;

⁷⁷ A. Kozłowska-Lewna, *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Gdańsk 2006, s. 285; E. Stachurska, *Kształcenie ogólnomuzyczne: nauczyciele i nauczanie*, w: *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, red. W. Jankowski, Warszawa 2012, s. 73.

⁷⁸ A. Jarzębska, *Strawiński. Myśli i muzyka*, Kraków 2002, s. 262.

⁷⁹ E.E. Gordon, *Roots...*, op. cit., s. 28.

7. dobrze napisana piosenka jest zorganizowaną muzycznie całością o określonej składni, której to właśnie składni muzycznej nie są w stanie nauczyć się dzieci na podstawie izolowanych fragmentów melodii;
8. logikę myśli muzycznej można uchwycić na bazie „całoksztatu” dzieła muzycznego;
9. nauczanie oddzielnych elementów (interwałów, skal, zwrotów melodycznych) nie sprzyja ujawnianiu sensu muzycznego;
10. współcześni pedagodzy kształcenia słuchu posługują się metodą absolutną, nie względną⁸⁰;
11. ślady oddziaływania teorii Gordona w amerykańskim systemie edukacji muzycznej są dość powierzchowne⁸¹;
12. przydatność nazw solmizacyjnych we współczesnej pedagogice kształcenia słuchu jest podważana⁸².

Tak na marginesie: może warto zapytać dzieci, co sądzą o danym sposobie nauczania muzyki? Czy dzięki nauczaniu skal, interwałów lub tzw. „motywów tonalnych” lub „harmonicznych” Gordona uczniowie są w stanie dostrzec złożoność i piękno muzycznej struktury? Badanie w działaniu — jak píše Maria Czerepaniak-Walczak⁸³, przybliżając istotę tego paradygmatu badawcze-

⁸⁰ Tezę tę bliżej uzasadniam w artykule *Metoda absolutna w nauczaniu przedmiotu kształcenie słuchu*, w: *Kształcenie Słuchu. Prezentacje — Konfrontacje*, red. D. Dobrowolska-Marucha, Warszawa 2008, s. 23–36.

⁸¹ W. Jankowski, *Amerykański system edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1997, nr 2, s. 68.

⁸² W Polsce otwarcie przydatność nazw solmizacyjnych kwestionuje — od wielu już lat — Jerzy Dyląg: „Pewien niesmak budzi proponowane w Projekcie [podstawy programowej kształcenia ogólnego (marzec 2005) — Muzyka] wprowadzanie nazw solmizacyjnych w klasach 0–3 (pkt 6.1). Nie daje to dzieciom szans czytania nut głosem. Metoda czytania nazwami solmizacyjnymi była w założeniu etapem przejściowym do odczytywania podstawowego alfabetu muzycznego, jakimi są nazwy literowe. [...] taka orientacja edukacyjna generuje kolejne pokolenia głuchych o bardzo niskiej kulturze muzycznej. Dalsze preferowanie solmizacji jest działaniem, które prowadzi do uczynienia z tej metody celu »samego dla siebie«. Przyjmuję, że celem edukacji muzycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest tworzenie takich warunków, które budzą potrzebę obcowania z dziełami muzycznymi. Mam tu na myśli krótkie formy muzyki instrumentalnej oraz piosenki”. (J. Dyląg, *Jak przeciwdziałać stereotypom w edukacji muzycznej*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Olsztyn 2006, s. 235).

⁸³ M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 19, s. 183: „W badaniu w działaniu głos mają i »ichtiolodzy i ryby«, to znaczy i badacze i uczestnicy badanych sytuacji i zjawisk” [online], <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/viewFile/PBE.2014.028/5195> (dostęp: 01.11.2020).

go — to nowy trend, który prężnie się rozwija w badaniach edukacyjnych i pozwala na aktywny udział badaczy i uczestników w ocenie badanych sytuacji i zjawisk.

STRESZCZENIE

Artykuł jest próbą krytycznego spojrzenia na niepokojące tendencje, które pojawiły się w metodyce nauczania muzyki w szkolnictwie powszechnym oraz w metodyce kształcenia słuchu w szkolnictwie muzycznym. Wiążą się one z lansowaniem tzw. monoparadygmatycznego modelu edukacji słuchowej: próbą powrotu do powstałej ponad 100 lat temu metodyki kształcenia słuchu muzycznego w ujęciu Émile'a Jaques-Dalcroze'a w szkołach muzycznych oraz próbą uznania metody Edwina Eliaza Gordona za obowiązujący model nauczania muzyki w szkołach powszechnych. Autorka krytykuje obie te tendencje. Jej zdaniem, propagowany przez absolwentów *rytmiki* powrót do metody Dalcroze'a jako teorii dominującej w szkolnictwie muzycznym w klasach początkowych jest — w świetle najnowszych badań nad słuchem muzycznym — niewskazany i wynika wyłącznie z partykularnych interesów nauczycieli rytmiki. Kształcenie słuchu winno pozostać odrębnym przedmiotem prowadzonym przez teoretyków i nauczanych przy wykorzystaniu różnych, współczesnych metod. Krytycznej ocenie poddana została także skuteczność i sensowność nauczania muzyki przy zastosowaniu metody Gordona w szkołach powszechnych. W artykule zaprezentowano rezultaty polskich badań nad zastosowaniem metody Gordona, światowe i polskie głosy krytyczne na temat teorii Gordona oraz podjęto polemikę z niektórymi rezultatami badań Beaty Bonny, zaprezentowanymi w jej pracy habilitacyjnej. W zakończeniu artykułu autorka formułuje kilka sugestii, które wynikają z najnowszych badań nad rozwojem słuchu muzycznego i które warto uwzględnić w metodyce kształcenia słuchu muzycznego na najwcześniejszym etapie nauczania.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie słuchu muzycznego, monokultura metodyczna, solfeż Émile'a Jaques-Dalcroze'a, teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona

ABSTRACT

On Methodical Monoculture in the Musical Hearing Training

The article represents an attempt to take a critical look at the disturbing trends that have emerged in the methodology of teaching music in general education as well as and in the methodology of hearing training in specialized music education. They are related to the promotion of the so-called mono paradigm model of auditory education: an attempt to return to the methodology of musical hearing education developed over 100 years ago by Émile Jaques-Dalcroze in music schools, and an attempt to recognize the Edwin Elias Gordon method as a valid model of music teaching in public schools. The author criticizes both of these tendencies. In her opinion, the return to the Dalcroze method as the dominant theory in music education in primary classes, promoted by rhythmic graduates, is — in view of the latest research on musical hearing — inadvisable and results only from the particular interests of rhythm teachers. Ear training should remain a separate subject conducted by theoreticians and taught using various modern methods. The effectiveness and sense of teaching music using the Gordon method in primary schools are also critically assessed. The article presents the results of Polish research on the application of the Gordon method, global and Polish critical voices about Gordon's theory, and a polemic with some of the results of Beata Bonny's research presented in her postdoctoral thesis. At the end of the article, the author formulates several suggestions that result from the latest research on the development of musical hearing and which should be included in the methodology of musical ear training at the earliest stage of education.

KEYWORDS: musical ear training, methodical monoculture, Émile Jaques-Dalcroze's solfege, Edwin E. Gordon's theory of music learning

BIBLIOGRAFIA

- Białkowski Andrzej, *Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna (1)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 1, s. 8–15.
- Białkowski Andrzej, *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a wyzwania współczesności*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 4, s. 124–131.
- Białkowski Andrzej, *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a współczesne spory o edukację*, w: *Bliżej muzyki. Bliżej człowieka*, red. Andrzej Białkowski, Barbara Smoleńska-Zielińska, Lublin 2002, s. 143–152.
- Bloom Benjamin S., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain*, ed. Benjamin S. Bloom, New York–London–Toronto 1956.
- Bonna Beata, *Audiacyjny model wczesnej edukacji muzycznej*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, red. Elżbieta Frołowicz, Alicja Kozłowska-Lewna, s. 105–123.
- Bonna Beata, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016.
- Bonna Beata, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.
- Bonna Beata, *Podstawy Gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*, Bydgoszcz 2011.
- Chomiński Józef M., Wilkowska-Chomińska Krystyna, *Małe formy instrumentalne (Formy muzyczne, t. I)*, Kraków 1983.
- Czerepaniak-Walczak Maria, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przeгляд Badań Edukacyjnych” 2014, nr 19, s. 181–194 [online], <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/viewFile/PBE.2014.028/5195> (dostęp: 01.11.2020).
- Dyląg Jerzy, *Jak przeciwdziałać stereotypom w edukacji muzycznej*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. Małgorzata Suświłło, Olsztyn 2006, s. 234–240.
- Gordon Edwin E., *Iowa Test of Music Literacy*, Chicago 1979.
- Gordon Edwin E., *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat. Podręcznik*, Warszawa 1999.
- Gordon Edwin E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, tłum. Anna Zielińska-Croom, Ewa Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz 1999.
- Gordon Edwin E., *Roots of Music Learning Theory and Audiation*, Chicago 2011 [online], https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=gordon_articles, (dostęp: 11.11.2020).
- Gordon Edwin E., *Edwin Gordon Responds*, „Philosophy of Music Education Review” 1997, Vol. 5, No. 1, s. 57–58 [online], <https://www.jstor.org/stable/40495414> (dostęp: 30.10. 2020).
- Gordon Edwin E., *Developmental Music Aptitudes Among Inner-city Primary Grade Children*, „Bulletin of the Council for Research in Music Education” 1980, No. 63, s. 25–30.
- Gordon Edwin E., *The Importance of Being Able to Audiate „Same” and „Different” for Learning Music*, „Music Education for the Handicapped” 1986, Bulletin 2, s. 3–27.

Gordon Edwin E., *Preparing Young Children to Improvise at a Later Time*, „Early Childhood Connections” 1997, Vol. 3, No. 4, s. 6–12.

Gordon Edwin E., *Vectors in My Research*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. Maria Runfola, Cynthia Crump Taggart, Chicago 2005, s. 3–50.

Gordon Gordon E., *The Assessment of Music Aptitudes of Very Young Children*, „Gifted Child Quarterly” 2016, Vol. 24, No. 3, s. 107–111 [online], <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.926.1310&rep=rep1&type=pdf> (dostęp: 30.10.2020).

Gordon Edwin E., *The Manifestation of Developmental Music Aptitude in the Audiation of „Same” and „Different” as Sound in Music*, Chicago 1981 [online], <https://giamusicassessment.com/pdfs/Developmental%20Aptitude%20Same%20and%20Different.pdf> (dostęp: 30.10.2020).

Gordon Edwin E., *The Assessment of Music Aptitudes of Very Young Children*, „Gifted Child Quarterly” 2016, Vol. 24, No. 3, s. 107–111 [online], <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.926.1310&rep=rep1&type=pdf> (dostęp: 30.10.2020).

Gordon Edwin E., *In the Words of Edwin E. Gordon. Five Keynote Addresses from the First Five International Conferences on Music Learning Theory*, „Audea. A Journal for Research and Applications of Music Learning Theory” 2017, Vol. 19, No. 1 [online], https://giml.org/wp-content/uploads/Audea_Vol19No1_Spring2017.pdf (dostęp: 03.11.2020).

Gordon Edwin E., *Edwin Gordon Responds*, „Philosophy of Music Education Review” 1997, Vol. 5, No. 1, s. 57–58 [online], <https://www.jstor.org/stable/40495414> (dostęp: 30.10.2020).

Gordon Edwin E., Woods David G., *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Bydgoszcz 1999.

Hanson Josef, *Meta-Analytic Evidence of the Criterion Validity of Gordon’s Music Aptitude Tests in Published Music Education Research*, „Journal of Research in Music Education” 2019, Vol. 67, No. 2, s. 193–213.

Jankowski Wojciech, *Amerykański system edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1997, nr 2, s. 67–78.

Jarzębska Alicja, *Strawiński. Myśli i muzyka*, Kraków 2002.

Jordan-Szymańska Anna, *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*, Warszawa 2014.

Kamińska Barbara, Kotarska Halina, *Średnia miara słuchu muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona. Standaryzacja polska*, Warszawa 2000.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Metody E.E. Gordona i J. Taciny w świetle badań i doświadczeń pedagoga kształcenia słuchu muzycznego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2007, nr 5, s. 8–18.

Kozłowska-Lewna Alicja, *A jednak badania nad kształceniem słuchu się rozwijają... — w odpowiedzi na artykuł doc. dr W. Jankowskiego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 2, s. 64–69.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Gdańsk 2006.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Metoda absolutna w nauczaniu przedmiotu kształcenie słuchu*, w: *Kształcenie Słuchu. Prezentacje — Konfrontacje*, red. Danuta Dobrowolska-Marucha, Warszawa 2008, s. 23–36.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Wczesnoszkolna antyedukacja muzyczna*, „Aspekty Muzyki” 2018, t. 8, red. Elżbieta Frołowicz, Alicja Kozłowska-Lewna, s. 83–104.

Lipska Ewa, Przychodzińska Maria, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991.

Manturzevska Maria, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. Maria Manturzevska, Halina Kotarska, Warszawa 1990, s. 305–328.

McPherson Gary, Hallam Susan, *Musical Potential*, w: *The Oxford Handbook of Music Psychology*, eds. Susan Hallam, Ian Cross, Michael Thaut, Oxford 2009, s. 255–264.

Przychodzińska Maria, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*, Warszawa 1987.

Przychodzińska Maria, *Z badań nad wychowaniem muzycznym w Polsce*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1991, nr 5, s. 248–255.

Przychodzińska Maria, *Problemy powszechnej edukacji muzycznej na tle współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1997, nr 5, s. 195–201.

Przychodzińska Maria, *Problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, w: *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. Andrzej Białkowski, Lublin 2000, s. 13–19.

Przychodzińska Maria, *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900–2000*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 3, s. 118–126.

Przychodzińska Maria, *Obszary edukacji muzycznej. Aktywność — wiedza — przeżycie — rozumienie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 2, s. 16–24.

Przychodzińska Maria, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (1)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2011, nr 3, s. 4–14.

Przychodzińska Maria, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (2)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2011, nr 4, s. 4–16.

Pasternak Aneta, Trzepierczyńska Agata, *O dezintegracji metody Emila Jaques-Dalcroze’a w polskim systemie kształcenia muzycznego. Refleksje na temat roli solfeżu Dalcroze’owskiego w szkole muzycznej I stopnia*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2018, t. 5, nr 1 (8), s. 85–94.

Reimer Bennet, *A Philosophy of Music Education*, Englewood Cliffs 1989.

Reimer Bennet, Gordon Edwin, Elliott Charles Arthur, *The Reimer/Gordon Debate on Music Learning: Complementary or Contradictory Views?*, [Music Educators National Conference, cassette recording], Reston 1994. Reynolds Alison, *Guiding Preparatory Association: A Moving Experience*, w: *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. Maria Runfola, Cynthia Crump Taggart, Chicago 2005, s. 87–100.

Stachurska Ewa, *Kształcenie ogólnomuzyczne; nauczyciele i nauczanie*, w: *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, red. Wojciech Jankowski, Warszawa 2012, s. 55–76.

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.

Trzos Paweł A., *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin 2009.

Trzos Paweł A., *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 2018.

Weiner Agnieszka, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

Woodford Paul G., *Evaluation Edwin Gordon's Music Learning Theory from a Critical Thinking Perspective*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, Vol. 4, No. 2, s. 83–95 [online], https://www.jstor.org/stable/40495420?seq=1#page_scan_tab_contents (dostęp: 30.10.2020).

Zwolińska Ewa A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012.

Zwolińska Ewa, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997.