



Nadesłano: 14.12.2022
Zaakceptowano: 1.02.2022

Sugerowane cytowanie: Zwolińska E.A. (2022). *Kreatywność w procesie uczenia się muzyki poprzez audiację we wczesnej edukacji*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65), s. 11–23. DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.01

Ewa A. Zwolińska

ORCID: 0000-0002-4256-0319

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kreatywność w procesie uczenia się muzyki poprzez audiację we wczesnej edukacji

Creativity in Music Learning Through Audiation in Early Education

KEYWORDS ABSTRACT

musical play,
emotional
regulation, lateral
thinking, sustainable
collaborative
audiating,
developmental
trajectory

This article refers to pedagogy used to support learning music through the audiation of infants, preschool, and early school-age children. The goal is to emphasize the relationships among musical play, creativity, emotional regulation, and executive functioning. For nine years, 300 children were observed while participating in activities for babies and toddlers. The focus was on the educational potential of joint activities that each music teacher should competently implement. The article begins with the explanation of the terms: learning, development and “sustainable collaborative audiating”. Next, the author presents the considerations on creativity in the process of absorption, imitation, and assimilation, as well as on the regulation of emotions and executive functioning in the process of audiation development. Progress in learning music in the early years of life is identified in various educational situations in which the observed behaviours prove the developmental trajectory of young children learning music. Expression of involvement in tonal and rhythm patterns supports theories suggesting the connection of play, creativity, and emotional regulation.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

zabawa muzyczna,
regulacja emocji,
myślenie lateralne,
zrównoważone
wspólne
audiowanie,
trajektoria
rozwojowa

Artykuł dotyczy pedagogiki stosowanej do wspierania uczenia się muzyki poprzez audiację niemowląt, dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Celem jest podkreślenie związków między muzyczną zabawą, kreatywnością, regulacją emocji i funkcjonowaniem wykonawczym. Przez dziewięć lat obserwowano 300 dzieci uczestniczących w zajęciach dla niemowląt i małych dzieci. Koncentrowano się na potencjale edukacyjnym wspólnych działań, które każdy nauczyciel uczący muzyki powinien kompetentnie realizować. Artykuł rozpoczyna się od wyjaśnienia terminów „uczenie się”, „rozwój” oraz „zrównoważone wspólne audiowanie”. Dalej zamieszczono rozważania o kreatywności w procesie absorbowania, imitowania i asymilowania oraz o regulacji emocji i funkcjonowaniu wykonawczym w procesie rozwoju audiacji. Postęp w uczeniu się muzyki we wczesnych latach życia jest identyfikowany w różnych sytuacjach edukacyjnych, gdzie obserwowane zachowania dowodzą o trajektorii rozwojowej małych dzieci uczących się muzyki. Ekspresja zaangażowania w śpiewanki i rytmiczanki wspiera teorie sugerujące powiązanie zabawy, kreatywności i regulacji emocji.

Uczenie się a rozwój

Według Jeana Piageta (1948) „zrozumieć, znaczy wynaleźć”, zatem wiedza staje się naszą własnością dzięki jej rekonstrukcji w trakcie twórczych akcji umysłu. Jeśli nauczyciele aprobują ten pogląd, to zgadzają się, że umysł przyjmując nową ideę, nie wraca do poprzednich rozmiarów, że potencjał do uczenia się dziecka zależy od jego aktualnego etapu rozwoju, i w związku z tym opracowują swój program nauczania oraz pedagogię tak, by dostosować oddziaływanie do zdolności poznawczych dziecka. Lew Siemionowicz Wygotski (1978) uznał natomiast, że związek między uczeniem się a rozwojem jest bardziej skomplikowany. Autor dowodzi, że do myślenia werbalnego prowadzi mowa egocentryczna nakierowana na siebie jako na odbiorcę, podczas gdy jest się jednocześnie słuchaczem i komentatorem zjawisk zewnętrznych i wewnętrznych. Kiedy podmiot mówi do siebie o tym, co zamierza robić lub co robi, to jego egocentryczna mowa staje się ważna dla myślenia (Wygotski 1962). Samodzielna funkcja mowy służy celom orientacji intelektualnej i pokonywaniu trudności (Wygotski 1989).

Zdaniem Wygotskiego dzieci rozwijają pewien szczególny potencjał poznawczy dzięki współpracy z doświadczonym przewodnikiem. Na początku dziecko obserwuje działania osoby doświadczonej, a potem wykonuje zadania pod opieką eksperta. Uzyskując coraz więcej swobody, staje się stopniowo bardziej samodzielne, aż wreszcie działa autonomicznie, choć w towarzystwie specjalisty w danej dziedzinie. Przestrzeń

między tym, z czym dziecko radzi sobie samo, a tym, co osiąga przy pomocy eksperta, Wygotski nazywa obszarem najbliższego rozwoju i podkreśla, że to, „co dziecko potrafi zrobić z pomocą innych, może być pod pewnymi względami lepszym wskaźnikiem umysłowego rozwoju niż to, co potrafi samo” (Wygotski 1978: 85).

W publikacji Elena Bodrova i Deborah J. Leong (2007: 31) zwrócono uwagę na twierdzenie Wygotskiego, że w przypadku określonej wiedzy lub treści oraz w pewnym wieku jeden etap nauki może oznaczać dwie fazy rozwoju, a w innych zadaniach proces uczenia się przebiega w bardziej zrównoważonym tempie. Nauczanie powinno jednak zawsze koncentrować się na rozwijających się umiejętnościach dziecka, a nie na aktualnych. Piaget sugeruje, że rozwój należy postrzegać jako proces prowadzący do uczenia się, natomiast zdaniem Wygotskiego uczenie się prowadzi do rozwoju (np. Wood & Attfield 2005: 91). Obaj uczeni wiedzieli, że potencjał do uczenia się jest ograniczony wewnętrznymi możliwościami rozwojowymi dziecka oraz zewnętrznymi oddziaływaniami najbliższego środowiska wychowawczego.

Aby lepiej zrozumieć stanowisko Wygotskiego, należy rozważyć związek między uczeniem a doskonaleniem się oraz różnicę między uczeniem się rozwiązywania trudności a umiejętnością radzenia sobie z różnymi rodzajami problemów w kontekście stadiów rozwoju dziecka. Zmiany rozwojowe pojawiają się u każdego człowieka w czasie, który prowadzi do jego umysłowego progresu struktur wyższego rzędu, więc z jakichkolwiek obserwacji wyuczonych zachowań nie można wyciągać wniosków o całościowym rozwoju (Sawyer 2003). Dziecięce zabawy wspierają ich rozwój, ale zmiany należy analizować w kontekście okolicznościowym, obejmującym otoczenie, sytuację, tło czy warunki. Działania takie muszą być nauką względnie powierzchowną (Wygotski 2004) lub empiryczną (Piaget 1950), by przyczyniały się do umysłowych zmian na bazie twórczo przerobionych wrażeń.

Obserwując zachowania małych dzieci, można zauważyć, w jaki sposób wykorzystują różne umiejętności, wiedzę czy postawy, ale należy je uznać jedynie jako warunki konieczne do rozwoju. Zarówno Piaget, jak i Wygotski mówili o „pojawianiu się” zmian rozwojowych (Sawyer 2003), ale w pierwszym przypadku stosowano w analizie heurystyczne pojęcie dyskretnych „etapów”, natomiast w drugim zawsze akcentowano, że progres jest procesem ciągłym (Moll 1990: 15). Podstawą teoretyczną rozważań w niniejszym artykule jest konstruktywistyczna perspektywa uczenia się muzyki stworzona przez Edwina E. Gordona, która spełnia zarówno predykcyjną, jak i heurystyczną funkcję. Dzięki niej można wskazać czynniki świadczące o tym, że jest to teoria poznawcza, stanowiąca szczegółowe ramy do skutecznego procesu sekwencyjnego uczenia się muzyki.

Przedmiotem zainteresowania były reakcje dzieci ujawniane podczas zajęć umuzykalniających, a celem zebranie danych świadczących o rozwoju ich audiacji w różnych wymiarach, np. tonalnym, rytmicznym, ekspresyjnym, improwizacyjnym,

technicznym, które miały istotne znaczenie, gdyż zawierały wskazówki, czego należało szukać w odniesieniu do problemu wyrażonego w pytaniu: jakie zachowania dzieci świadczą o poszczególnych stadiach rozwojowych w typie inkulturacji, imitacji i asymilacji? Metodą badawczą była obserwacja uczestnicząca, podczas której obserwatorzy (nauczyciele, rodzice, studenci) wchodzili w interakcje z dziećmi biorącymi udział w sesjach zajęciowych.

Zrównoważone wspólne audiowanie

Aby zrozumieć „zrównoważone wspólne audiowanie” (ZWA), należy przede wszystkim uznać, że jest to logiczna oznaka poziomu analizowanych muzycznych działań w badaniach jakościowych. Treści artykułu bazują na obserwacjach zgromadzonych przez osoby prowadzące zajęcia, rodziców dzieci uczestniczących w zabawach oraz studentów opisujących aktywność dzieci biorących udział w zajęciach umuzykalniających dla niemowląt i małych dzieci. Studentki z kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna z modułem Innowacyjna Edukacja Muzyczna, kształcące się w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, uczestniczyły w badaniu podłużnym skupionym na skuteczności edukacji muzycznej poprzez audiację. Termin ZWA oznacza, że wszyscy obserwatorzy odnosili się konkretnie do dzielenia się audiacją oraz do trwałego charakteru interakcji zidentyfikowanych jako prawidłowe pod względem efektów uczenia się muzyki. Nowością i zarazem istotą ZWA jest dowodowa podstawa w działaniach grupowych oraz ich przydatność w koncepcji edukacji muzycznej. Termin ten przyjęto dla opisanego praktyk pedagogicznych opartych na założeniach teorii uczenia się muzyki E. Gordona, które wspierają naukę muzyki małych dzieci.

W procesie rozwoju audiacji nie chodzi o akcję wykonywaną przez jedną osobę ani o komunikację traktowaną jedynie jako interakcję. Konieczne jest skupienie się na kontekście, który analogicznie do składni w języku, jest reprezentowany przez tonalność i metrum co jest warunkiem zaistnienia komunikacji muzycznej o interpersonalnej jakości. Tę istotną perspektywę przedstawiono przy użyciu terminów „transakcja” i „związek” (Stewart 2010: 47). Relacyjny punkt widzenia i perspektywa transakcyjna oznaczają sposób rozumienia muzyki i komunikowania własnego muzycznego doświadczenia. W procesie rozwoju muzykalności ludzie najpierw ujawniają reakcje, potem postrzegają komunikację jako akcję, a kiedy zauważą ograniczenia tej perspektywy, to zaczynają ją rozumieć jako interakcję. Dopiero na dalszym etapie rozwoju uznają, że w komunikacji jest coś więcej, niż pozwala nam to dostrzec każdy z tych punktów widzenia. Analizując komunikację muzyczną transakcyjnie lub relacyjnie, można zidentyfikować pewne istotne cechy procesu audiacji, niedostrzegalne w inny sposób.

Na potrzeby tego artykułu wystarczy wyjaśnić, że dane gromadzono na podstawie dziesięcioletniego oddziaływania w przypadku dzieci oraz piętnastoletniego w przypadku studentów. W tych okresach śledzono postępy 300 dzieci oraz 217 studentów, a jakościowe studia przypadków oparto na takich ustaleniach, które pozwalają skonstruować losową próbę sekwencyjnie uporządkowanych efektów uczenia się muzyki, zgodnie z koncepcją rozwoju audiacji. Uwzględniono te procesy oraz zalecenia, które można rozważyć, inicjując oraz utrzymując motywację do uczenia się muzyki, i osiągać edukacyjne rezultaty. Pedagogika muzyki została tu potraktowana szeroko i takie podejście uznano za ważne, ponieważ obejmuje powszechną praktykę zapewniającą eksplorowanie konstruktywistycznych środowisk dydaktycznych.

Proces analityczny rozpoczynał się od wzbudzania (uruchamiania) audiacji, a następnie realizowano etapy weryfikacji z wykorzystaniem jakościowych wyników. Cała praca przebiegała bezwiednie w tym sensie, że osoby prowadzące nie mogły przewidzieć efektów uczenia się osiągniętych przez uczestników zajęć. W identyfikacji „zrównoważonego wspólnego audiowania” (ZWA) pedagogiczne techniki instruktażowe zostały najpierw zakodowane za pomocą podkategorii, w tym „sformułowania muzycznych komunikatów”, „demonstrowania”, „śpiewania” i „wspólnego dialogowania”.

Kreatywność w procesie absorbowania, imitowania i asymilowania

W niniejszym artykule skoncentrowano się na muzycznej zabawie, angażującej dzieci w zadania związane z procesami poznawczymi, afektywnymi i interpersonalnymi, w których można zidentyfikować indywidualne różnice. Umiejętność korzystania z audiacji jest konieczna w edukacji muzycznej, ale przydaje się także w innych dziedzinach kreatywności, ponieważ dzieci wykorzystują fantazję, symbolikę i rozbieżne myślenie do tworzenia kontekstu. Dywergencja wiąże się z wolnym skojarzeniem, szerokim rozkodowywaniem i płynnością myślenia, także audiowania, i okazało się, że jest względnie niezależna od inteligencji (Runco 1991), co czyni różnorodność rozumowania jednym z najpopularniejszych mierników potencjału twórczego.

Kreatywność w muzyce jest rozumiana jako proces audiacyjnego następstwa brzmień zgodnych z obowiązującymi zasadami i umiejętnie przetwarzanych w coś nowego. W teorii uczenia się muzyki ważne jest rozróżnienie między imitacją (naśladowaniem reakcji) a abstrakcyjnym modelowaniem. We wczesnych stadiach rozwoju audiacji wstępnej mówi się o procesach imitacyjnych, czyli nieświadomym naśladowaniu wzorów obserwowanego zachowania, jednak późniejsze rozwojowo modelowanie ma znamiona aktywności twórczej. Z punktu widzenia teorii uczenia się muzyki zarówno bezpośrednie działania naśladowcze, jak i zrozumienie są następstwem

obserwacyjnego uczenia się, choć nie są to zjawiska związane ze sobą przyczynowo. Obserwowanie przez dziecko modelowego zachowania muzycznego ułatwia mu zrozumienie związków syntaktycznych, a to z kolei jest bardzo pomocne w późniejszych rekonstrukcjach naśladowczych.

Nie można pokochać muzyki, jeśli odbiera się ją jako zbiór dźwięków, których się nie rozumie i nie wie, o co w ich układach chodzi. Emocjonalna ocena muzyki jest zwykłym uwarunkowaniem, natomiast docenić ją można tylko wtedy, gdy doświadczamy reakcji estetycznej, dokonywanej poprzez audiację. Wyrażanie emocji poprzez muzyczną zawartość treściową może pomóc w opracowaniu szerokiego repertuaru powiązanych z afektem skojarzeń. Im szerszy repertuar skojarzeń i umiejętność wykorzystania emocji w celu uzyskania dostępu do tych skojarzeń, tym łatwiejsze rozbieżne myślenie, ponieważ zaangażowanie emocji poszerza proces poszukiwania zintegrowanych pojęć (Isen, Daubman i Nowicki 1987). Stwierdzono, że pozytywny wpływ na zwiększenie kreatywności ma miejsce w metaanalizie, rozumianej jako wtórne odkrywanie faktów (Baas, De Dreu i Nijstad 2008). W badaniach poświęconych udawanej zabawie i rozbieżnemu myśleniu stwierdzono, że zarówno procesy poznawcze, jak i afektywne odnoszą się do myślenia niezależnego od inteligencji (Russ i Grossman-McKee 1990). Związek między ekspresją afektu w udawanej grze a rozbieżnym myśleniem stwierdzono u dzieci w wieku przedszkolnym (Kaugars i Russ 2009).

Rozbieżne myślenie w aktywności muzycznej to ważna forma kreatywności. Można wyobrazić sobie różne zadania twórcze pasujące do jednego z trzech rodzajów wolności: 1) zadania otwarte, takie jak rozbieżne myślenie; 2) zadania, które mają jedno poprawne rozwiązanie, takie jak zadania wglądu; oraz 3) zadania związane z wykonaniem twórczym, w których twórczość jest subiektywnie oceniana przez innych, takie jak sztuka lub opowiadanie historii. Beth A. Hennessey i Teresa M. Amabile (1988) twierdzą, że zadania związane z opowiadaniem historii są doskonałym dodatkiem do ocen kreatywności, ponieważ nie polegają one na umiejętnościach związanych z wiekiem. Podziwiamy wyobraźnię dzieci, jednak należy podkreślić, że środowisko, w którym się wychowują, musi rozwinąć w nich umiejętności hamowania, samoregulacji i kontroli emocjonalnej. Być może dzieci o dużej muzycznej wyobraźni i wysokich umiejętnościach audiacyjnych są bardziej biegłe w rozwijaniu dojrzałej kontroli emocjonalnej, ale ten związek wymaga badawczego potwierdzenia.

Poniżej przedstawiono klasyfikację niektórych reakcji z uwzględnieniem podkategorii.

KONTEKST: Dzieci od pierwszych tygodni życia do 2. roku życia brały udział w zabawach z muzyką prezentowaną głosem na żywo w różnych trybach. Działania mieściły się w pierwszym typie audiacji wstępnej, charakteryzującym się niewielką świadomością otoczenia u dziecka.

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O ABSORPCJI:

- **Od 0 do 3. miesiąca życia** (słuchając śpiewanek wykonywanych na żywo, gromadziły dźwięki muzyczne z otoczenia; nawiązywały kontakt wzrokowy z osobą śpiewającą; uśmiechały się; zatrzymywały wzrok na poruszającej się twarzy i śledziły ją; szukały wzrokiem źródła dźwięku, gdy dorosły śpiewał do dziecka i dla niego, energicznie poruszały się).
- **Od 3. do 6. miesiąca życia** (wydawały przypadkowe dźwięki takie jak: piski, krzyki, charczenie; zauważały różnice między gniewnym a przyjaznym głosem, szybkimi a wolnymi wykonaniami; w wydawanych przez niemowlę dźwiękach pojawiały się ciągi sylabowe; odróżniały pieszczotliwy ton głosu od surowego; zauważały różnice między łagodnym i zagniewanym wyrazem twarzy; głośno śmiały się, kiedy były zaczepiane przez dorosłego; gaworzyły, szeregując różne wyraźne sylaby, włączając zmianę siły dźwięku i wysokości tonu; zachowywały się inaczej w stosunku do osób znanych i nieznanymi).
- **Od 6. do 12. miesiąca życia** (wykonywały proste gesty takie jak: machanie rękami, nogami, klaskanie, wskazywanie, sięganie, odrzucanie; pojawiała się muzyczna paplanina, czyli odpowiadanie głosem, choć nieadekwatnie do słyszanej muzyki; radośnie reagowały na zabawę w chowanego; pojawiało się szeptanie, wyraźne podwajanie sylab; rozpoznawały obce osoby; prawidłowo naśladowały znane sylaby w dialogu; wymawiały pierwsze sensowne sylaby, np. „mama”, „baba”; zachęczone gestami lub słowem podawały osobie bliskiej przedmiot).

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O REAKCJACH PRZYPADKOWYCH:

- **Od 12. do 18. miesiąca życia** (używały pojedynczych dźwięków, które nie miały określonej tonalności ani tonacji; demonstrowały pojawienie się osobistego dźwięku centralnego; zaczynały audiować relacje dominanta-tonika; śpiewały jeden dźwięk, najczęściej dominantowy; używały od 5 do 10 motywów [muzycznych słów]; naśladowały dźwięki).

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O REAKCJACH CELOWYCH:

- **Od 18. miesiąca do 2. roku życia** (zaczynały używać krótkich motywów; porządkowały dźwięki według quasi-muzycznej syntaksy; zaczynały prowadzić tonalną konwersację dzięki rozpoznawaniu kwinty czystej, charakterystycznej dla wszystkich tonalności poza lokrycką; wykonania dziecka miały charakter indywidualny, nie były podobne do śpiewu czy recytacji innych osób; budowały zdania złożone z 2–3 motywów; bawiły się dźwiękami imitując różne odgłosy, np. naśladowały szczekanie *hau-hau*; prowadziły zabawy naśladowcze, bawiły się wśród dzieci, jednak bardziej obok nich niż z nimi, nie współdziałały z innymi dziećmi; potrafiły zaśpiewać krótką melodię; nazywały osoby i przedmioty; zaczynały wchodzić w interakcje z innymi dziećmi podczas zabawy).

KONTEKST: Dzieci od 2. do 5. roku życia brały udział w zabawach z muzyką prezentowaną głosem na żywo, w których uczyły się naśladowania. Jest to drugi typ audiacji wstępnej, charakteryzujący się świadomością skierowaną na otoczenie.

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O POZBYWANIU SIĘ EGOCENTRYZMU:

- **Od 2. do 3. roku życia** (znacząco poprawiały się muzyczne wypowiedzi; reagowały głosem i ruchem na zmiany tonalności i metrum; reagowały na polecenia i pytania; coraz mniej polegały na pojedynczym dźwięku; zaczynały śpiewać w tonacyjności zawierającej dźwięki diatoniczne; poruszały się podczas wykonywania motywów rytmicznych, co sugeruje różnicowanie tempa; potrafiły zaśpiewać krótką melodię, nazywały osoby i przedmioty; zaczynały wchodzić w interakcje z innymi dziećmi podczas zabawy).

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O PRZEŁAMYWANIU KODU:

- **Od 3. do 5. roku życia** (tworzyły własne wypowiedzi i scenki muzyczne; używały różnych motywów rytmicznych z zachowaniem makrobitów w tym samym tempie; budowały wypowiedzi muzyczne z ośmiu i więcej motywów; śpiewały całe melodie; wiedziały co potrafią, a czego się dopiero uczą; śpiewały w pierwszej audiacyjnej rozpiętości dźwięków d^1 – a^1).

KONTEKST: Dzieci od 5. do 7. roku życia brały udział w zabawach z muzyką prezentowaną głosem na żywo, w których uczyły się asymilacji. Jest to trzeci typ audiacji wstępnej charakteryzujący się świadomością skierowaną na siebie.

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O SAMOBSERWACJI:

- Zaczynały zauważać, że to, co śpiewają, różni się od wykonań innych osób;
- Pojawiała się reakcja – tzw. wpatrywanie audiacyjne – która jest pierwszym krokiem do wyjścia w etap muzycznej paplaniny;
- Śpiewały wszystkie dźwięki wyraźnie i chociaż pojawiały się błędy, to słychać było stałość tonalną, tonacyjną i metroritmiczną.

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O KOORDYNACJI:

- Eksplorowały dźwięki w różnych skalach i poruszały się do muzyki w różnych tempach;
- Wzbogacały słownik słuchowy i wykonawczy;
- Zaczynały śpiewać w konkretnej tonalności, zwykle durowej, eolskiej, frygijskiej albo we wszystkich trzech;
- Tessitura zwiększała się i osiągała granice od a – a^1 ;

- Śpiewały poprawnie intonacyjnie, oddychały równomiernie bez większych przerw z tessiturą powyżej c¹;
- Śpiewnie recytowały w metrum dwudzielnym i trójdzielnym, zachowując stałe tempo;
- Osiągały gotowość do formalnego uczenia się muzyki.

Regulacja emocji i funkcjonowanie wykonawcze w procesie uczenia się muzyki

Analizując złożony związek między uczeniem się a rozwojem, zdajemy sobie sprawę z szerszego znaczenia pojawiających się zmian w muzykalności dla całego programu nauczania. Podczas gdy umiejętność czytania i pisania jest postrzegana jako postępowe osiągnięcie rozwojowe w różnych obszarach, np. takich jak matematyka (Hughes 1986), to w edukacji muzycznej kształcenia ogólnego jest to kompetencja zaniedbana. Wychowankowie są zmotywowani do nauki w dążeniu do rozwoju osobistego i muzycznego, jeśli osiągają pozytywne rezultaty. Nauczyciele powinni zatem przede wszystkim wpajać im skłonność do rozwijania swoich muzycznych indywidualności, by niezależnie od poziomu umiejętności nie ulegali porównaniom sugerowanym czy narzucanym przez innych. Zwiększona wrażliwość na intensywność wartości muzyki wynika ze zdolności audiacyjnych i jest siłą napędową celowego myślenia oraz działania. Oznacza to, że dokładne przemyślenie muzycznej aktywności wymaga, by ją docenić, opierając się na logicznym rozumowaniu (Gordon 1999: 56).

Nauczanie umiejętności muzycznych według teorii uczenia się muzyki E. Gordona przynosi korzyści zarówno jeśli chodzi o indywidualne możliwości audiacyjne ucznia, jak i zdolność do muzycznego dialogowania między sobą. Ponieważ muzyka ciągle się zmienia, to możliwości jej audiowania dotyczą różnych aspektów, np. takich jak: rozwijanie poczucia swobody, ciszy, odprężenia, zaspokojenia i oczekiwania. Gordon zwraca uwagę na różnicę między uczeniem się, które jest procesem zamierzonego działania a nauczaniem, które jest planową pracą, umożliwiającą zdobycie doświadczenia. Każdy uczestnik procesu nauczania/uczenia się musi dokonywać własnego porównania muzycznych znaczeń, samodzielnie je interpretować i budować własne wypowiedzi mając na uwadze, że muzyczne myśli i zachowania trzeba dostosowywać do określonych warunków formalnych (Zwolińska 2011: 191). Dzieci będą samodzielnie audiować, jeśli przyswoją podstawy, które umożliwią przesyłanie informacji o jakości i celowości tego, co słyszą i wykonują.

Ważną umiejętnością zarządzania doświadczeniami jest regulacja emocji, ponieważ dowody empiryczne pokazują, że zdolność dziecka do regulowania własnego stanu emocjonalnego jest niezbędna w tworzeniu pozytywnych relacji rówieśniczych

(Eisenberg i in. 1993; Fabes i in. 1999). Regulacja emocji rozwija się przez całe dzieciństwo. Obejmuje ona wewnętrzną samoregulację oraz czynniki środowiskowe, takie jak reguły wyświetlania kultury zdefiniowane jako konwencje społeczne, które określają, gdzie, kiedy i jak wyrażane są zachowania związane z emocjami. Zabawy muzyczne dają dzieciom możliwość zdobywania doświadczeń związanych z emocjami i budowania umiejętności ich regulacji, pozwalając na symboliczne tworzenie, a następnie modyfikowanie bardzo pobudzających odczuć, a także negocjowanie zasady lub uzgodnienie kierunku zabawy z inną osobą.

Warto odnieść się do badań Karmy Gayler i Iana Evans (2001), którzy wysunęli hipotezę, że udawane zabawy jako interakcje społeczne mają na celu zwiększenie zdolności dzieci do regulowania emocji. W ich badaniu dzieci w wieku przedszkolnym zaangażowane w udawane zabawy z rodzicami zostały ocenione pod kątem regulacji emocji. Wyniki wykazały, że dzieci, które systematycznie bawiły się z rodzicami, częściej miały wyższe oceny regulacji emocji. Natomiast badanie Erica Lindseya i Malindy Colwell (2003) wykazało, że dzieci, które angażują się w wysoki poziom zabawy, zostały ocenione przez ich matki jako lepiej rozumiejące. W tym samym badaniu dziewczęta, które chętnie inicjowały udawane zabawy, zostały również ocenione jako mające lepszą regulację emocji i wyższe kompetencje emocjonalne w relacji z rówieśnikami niż chłopcy.

Funkcjonowanie wykonawcze odnosi się do dużych umiejętności konfiguracyjnych, w tym planowania, wytrwałości, elastyczności umysłowej, pamięci roboczej, zmiany zestawu, wykrywania i korekacji błędów oraz kontroli hamowania. Funkcjonowanie wykonawcze definiuje się jako świadomą kontrolę myśli i działania, potrzebną do ukierunkowania na przyszłość i celowe zachowanie (Welsh, Pennington i Grossier 1991). Podobnie jak regulacja emocji, funkcje wykonawcze rozwijają się z wiekiem. Po opuszczeniu przedszkola dzieci powinny mieć zdolność samoregulacji, aby poczekać na swoją kolej, oprzeć się pokusie i wytrwać w czymś trudnym (Berk, Mann i Ogan 2006).

Lew Siemionowicz Wygotski (1930–1935 / 1978) wysunął teorię, że udawane zabawy służą jako kontekst rozwoju poznawczego, gdy dzieci tworzą własną strefę bliższego rozwoju. W ramach zabawy dzieci tworzą, a następnie przestrzegają własnych zasad, rozwijając w ten sposób zdolność do samoregulacji i impulsywności (Vygotsky 1978). Udawana gra staje się czasem ćwiczeń umiejętności, które można by uogólnić na prawdziwe życie, takich jak przestrzeganie zasad społecznych ustalonych w kontekście opowieści, i innych dzieci, z którymi się bawi (Kraft i Berk 1998). Na przykład dziecko może powiedzieć misiowi, że musi poczekać pięć minut, zanim otrzyma ciasteczko, a następnie zrobić to samo, podczas gdy w nierealnym życiu takie samo 5-minutowe oczekiwanie nałożone przez rodzica wydaje się nie do zniesienia.

Podsumowanie i wnioski

Obserwacje w trakcie zajęć umuzykalniających z niemowlętami i małymi dziećmi wykazały, że zabawy muzyczne wiążą się z aspektami kreatywności i regulacji emocji. Dzieci wykazujące większą wyobraźnię i wpływające na zabawę pokazują, że lepiej myślą rozbieżnie i mają większą zdolność do samoregulacji. W realizowanych działaniach widoczny był związek procesów audiacyjnych w zabawach z dwoma aspektami kreatywności, rozbieżnym myśleniem i zdolnością do opowiadania muzycznej historii. Można oczekiwać, że zabawy muzyczne pozytywnie skorelują się z dywergencyjnym myśleniem, opowiadaniem historii, regulacją emocji i funkcjonowaniem wykonawczym. Można postawić hipotezę, że wielowymiarowe aspekty kreatywności (rozbieżne myślenie i opowiadanie historii) będą się odnosić do siebie i do regulacji emocji.

W niniejszym artykule zrównoważone wspólne audiowanie (ZSA) przedstawiono jako formę „pedagogiki muzyki” w tym sensie, że dorośli mogą i powinni kreować oraz wspierać naukę małych dzieci, jeśli uwzględnią ważny argument, iż każdy epizod uczenia się zachęca ich do działania oraz ma edukacyjne uzasadnienie. Ten tekst dotyczy identyfikacji postępów pedagogicznych w procesie rozwoju audiacji, w którym znaczna część jego rozumienia nie jest racjonalizowana w polskich programach nauczania. Analiza treści sugeruje, że bazą jest nowy model nauczania/uczenia się muzyki we wczesnych latach życia, chociaż większość zadań stanowi rodzaj uczenia się „reprodukcyjnego” lub „empirycznego” niezbędnego w konceptualizacji postępów dopiero w późniejszym etapie nauki.

Opierając się na założeniach teorii uczenia się muzyki E. Gordona, przedstawiony model sugeruje, że dorośli, z którymi dzieci dorastają, stopniowo wprowadzają je w świat kultury, który jest niezbędny, aby możliwa była pełna integracja z innymi członkami społeczności. Do realizacji tego celu potrzebne są kompetencje do muzycznego komunikowania się. Obecnie rodzice mają dostęp do specjalistycznej literatury oraz zajęć umuzykalniających dla niemowląt i małych dzieci, prowadzonych przez nauczycieli muzyki. Badania wyraźnie pokazują duże znaczenie środowiska rodzinnego na wczesnym etapie życia i ujawniają jego wpływ, który wykracza poza edukację rodzicielską oraz status społeczno-ekonomiczny. Stwierdzono, że wczesny etap życia jest silnym predyktorem lepszych osiągnięć poznawczych w późniejszym wieku, nawet po ukończeniu szkoły podstawowej.

Tak jak rozwijanie słownictwa w domu ma wpływ na rozwój języka mówionego i umiejętność czytania (Snow, Tabos i Dickinson 2001), tak też gromadzenie słownictwa słuchowego i wykonawczego ma ogromne znaczenie dla rozwoju języka muzycznego i umiejętności czytania nut. Niestety wiele dzieci wychowuje się w niekorzystnych pod tym względem warunkach, dlatego konieczne są wysiłki pedagogiczne w żłobkach, przedszkolach i klasach młodszych, by jakość edukacji w tym okresie życia

była pomocna w nauce i rozwoju dzieci w długoterminowej perspektywie. Im większa świadomość zaangażowania w proces nauczania/ uczenia się muzyki, tym cenniejsza będzie praktyka edukacyjna we wczesnym dzieciństwie. Najmłodszym dzieciom trzeba stworzyć zwykłe okazje, aby w rozwoju muzycznym opanowały słuchowo podstawowy zasób „słów”. Należy jednak zadbać o to, by dziecięcy „słownik” w zakresie śpiewania i recytacji rozwijał się z jednej strony w wyniku interakcji tych dwóch umiejętności ze słuchowym zasobem tonalnym i rytmicznym, a z drugiej – aby „słuchowy słownik” rytmiczny i tonalny rozbudowywał się przez interakcję z umiejętnościami śpiewania i recytowania (Gordon 1997:10).

Bibliografia

- Baas, M., De Dreu, C.K.W., & Nijstad, B.A. (2008). *A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus?* „Psychology Bulletin”, nr 134, s. 779–806.
- Berk, L.E., Mann, T.D., & Ogan, A.T. (2006). *Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation*, [w:] D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (red.), *Play-Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, New York, NY: Oxford University Press.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). *The relations of emotionality and regulation to preschooler's social skills and sociometric status*, „Child Development”, nr 64, s. 1418–1438.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). *Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions*, „Child Development”, nr 70, s. 432–442.
- Gayler, K.T., & Evans, I.M. (2001). *Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children*, „Early Child Development and Care”, nr 166, s. 93–108.
- Gordon, E.E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, (tłum.) A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Gordon, E.E. (1999). *Sekwencja uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, (tłum.) A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Hennessey, B.A., & Amabile, T.M. (1988). *Storytelling: A method for assessing children's creativity*, „Journal of Creative Behavior”, nr 22, s. 235–246.
- Hughes, M. (1986). *Children & Number: Difficulties in learning mathematics*, Oxford: Blackwell.
- Isen, A.M., Daubman, K.A., & Nowicki, G.P. (1987). *Positive affect facilitates creative problem solving*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 52, s. 1122–1131.
- Kaugars, A.S., & Russ, S.W. (2009). *Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the affect in play scale – preschool version*. „Early Education and Development”, nr 20, s. 733–755.

- Kraft, K.C., & Berk, L.E. (1998). *Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation*. „Early Childhood Research Quarterly”, nr 13, s. 637–658.
- Lindsey, E.W., & Colwell, M.J. (2003). *Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play*, „Child Study Journal”, nr 33, s. 39–52.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky & Education: Instructional Instructions & Applications of Sociocultural Psychology*, Cambridge: University Press.
- Piaget, J. (1948), *To understand is to invent: The future of education*, New York: Viking.
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Runco, M.A. (1991). *Divergent thinking*, Norwood, NJ: Ablex.
- Russ, S.W., & Grossman-McKee, A. (1990). *Affective expression in children's fantasy play, primary process thinking on the Rorschach and divergent thinking*, „Journal of Personality Assessment”, nr 54, s. 756–771.
- Sawyer, R. (2003). *Emergence in Creativity & Development*, [w:] R. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran & D. Feldman (red.), *Creativity & Development*, Oxford: Oxford University Press, s. 12–60.
- Snow, C., Tabors, P. & Dickinson, D. (2001). *Language Development in the Preschool Years*. [w:] D. Dickinson & P. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, Baltimor: Brookes Publishing, s. 1–26.
- Stewart, J. (2010). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotcki, L. . (1962), *Thought and language*, Cambridge: MIT Press.
- Wygotcki, L.S. (1989), *Myslenie i mowa*, tłum. E.J. Fleszerowie, Warszawa: PWN.
- Vygotsky, L.S. (1930–1935/ 1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*, M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (red.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2004). *Imagination & creativity in childhood*, „Journal of Russian & East European Psychology”, nr 42 (1), s. 4–84.
- Welsh, M.C., Pennington, B.F., & Grossier, D.B. (1991). *A normative developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children*, „Developmental Neuropsychology”, nr 7, s. 131.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play Learning and the Early Childhood Curriculum* II wyd., London: Paul Chapman Publishing.
- Zwolińska, E.A. (2011), *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ewa A. Zwolińska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
e-mail: ewazwol@ukw.edu.pl