



**Martyna Justyńska\***

 ORCID: 0000-0002-2763-8608  
martyna.justynska@now.uni.lodz.pl

**Anna Majewska-Owczarek\***

 ORCID: 0000-0003-1039-0244  
anna.majewskaowczarek@now.uni.lodz.pl

# **Jak zanurzyć dziecko w muzyce – czyli media we wspomaganiu akulturacji małego dziecka podczas zajęć opartych na teorii Edwina Eliasa Gordona**

## **Wprowadzenie**

W artykule omówione zostało zagadnienie akulturacji muzycznej małego dziecka, opartej na koncepcji nauczania muzyki Gordona, w trudnym dla większości rodziców, pedagogów oraz dzieci czasie nauki zdalnej. Autorki artykułu zbadaly w jaki sposób przebiega umuzykalnianie dzieci drogą online, rozważając wady i zalety takiego rozwiązania. Analizie poddany został materiał dostępny w internecie – w serwisie Facebook. Autorki szukały odpowiedzi na pytania: Jak prowadzący zajęcia poradzi sobie w czasie pandemii, pragnąc podtrzymać kontakt dziecka z muzyką? Jakie rozwiązania w prowadzeniu zajęć umuzykalniających zostały zastosowane w tym trudnym czasie? Jakie są wady i zalety zdalnego umuzykalniania na podstawie teorii Gordona?

---

\* Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki.

## Rodzina a muzyczny rozwój dziecka

Rodzina jest dla dziecka podstawowym środowiskiem życia, w którym dba się o jego bezpieczeństwo i wszechstronny rozwój. Jednym z ważnych elementów wpływających na rozwój dziecka jest muzyka. W literaturze z zakresu pedagogiki i psychologii muzyki znaleźć można szereg badań, potwierdzających zasadność, znaczenie i wpływ wczesnego umuzykalniania na rozwój dziecka (Bonna, 2005; Głuska, 2012; Gordon, 1999, 2016; Górniok-Naglik, 2000; Manturzevska, Kamińska, 1990; Shuter-Dyson, Gabriel, 1986; Sloboda, 2002; Suświłło, 2001; Radwańska, Wysłowska, 2016; Zwolińska, 2000). „Mózg człowieka, w aspekcie prawidłowości rozwoju zdolności muzycznych, nie zna pojęcia »za wcześnie«, dlatego wszelkie działania inicjowane w tym obszarze już w okresie niemowlęctwa, stwarzają doskonałe warunki do ich rozwoju” (Bonna, 2008: 55). Kluczową rolę odgrywa tutaj zatem środowisko rodzinne. W szczególności podkreśla się rolę zainteresowań muzycznych rodziców, gdyż aktywni muzycznie rodzice mogą stać się wzorem do naśladowania, a także mają szansę kształtować postawy szacunku do muzyki czy ukazywać jej wartość. Niestety, najczęściej w rodzinach nie stwarza się odpowiedniego klimatu do rozwoju zdolności muzycznych dziecka. Badania Bonny (2005a, 2008) dowodzą, że większość dzieci wychowuje się w jałowym muzycznie środowisku, w którym rodzice nie śpiewają i nie grają na instrumentach, a muzykę traktują jedynie jako nic nieznaczące tło dźwiękowe, które staje się czymś niemal niezauważalnym. Autorka podkreśla, że w dalszym ciągu należy edukować rodziców w zakresie wspierania rozwoju muzycznego dzieci.

Mogłoby się wydawać, że obecnie sytuacja zaczyna się zmieniać. W Polsce bowiem obserwuje się dynamiczny rozwój rynku zajęć dodatkowych dla dzieci najmłodszych. Kluby malucha, klubokawiarnie, pracownie artystyczne uruchamiane są coraz częściej, w ich ofercie znaleźć można różnego rodzaju zajęcia artystyczne, w tym zajęcia umuzykalniające. Ich popularności może sprzyjać z jednej strony coraz większa świadomość dorosłych na temat potrzeb i prawidłowości rozwojowych dziecka oraz chęć do

stworzenia jak najlepszych warunków rozwoju już od pierwszych chwil życia. Z drugiej strony wpływ może mieć poprawa warunków organizacyjnych i finansowych, spowodowana np. ograniczeniem liczebności dzieci w rodzinie (Sasin, 2013). Zajęciami cieszącymi się coraz większą popularnością są tzw. „gordonki”, czyli zajęcia umuzykalniające, w których wykorzystuje się koncepcję nauczania muzyki Gordona. Na polskim rynku zajęcia takie kierowane są głównie do dzieci w przedziale wiekowym 0–3 lata. Ich podstawowym celem jest zapewnienie możliwości obcowania z żywą muzyką i włączanie rodziców bądź opiekunów do wspólnego muzykowania. Z tego względu ciekawe wydaje się podjęcie refleksji nad tym, jak w czasie pandemii poradzili sobie prowadzący zajęcia, chcąc podtrzymać kontakt dzieci z muzyką.

## Koncepcja Edwina Eliasa Gordona

Profesor Gordon był amerykańskim pedagogiem i psychologiem muzyki oraz muzykiem jazzowym, ponad to autorem licznych publikacji, książek i testów uzdolnień muzycznych. Od 1979 r. do 1995 r. był związany z Katedrą Badań Muzyczno-Edukacyjnych im. Carla E. Seashore’a na Uniwersytecie Temple w Filadelfii. Opracował on tzw. sekwencyjną teorię uczenia się muzyki, która została poparta licznymi badaniami empirycznymi i spotkała się z dużym zainteresowaniem specjalistów z wielu krajów. Jest to nowatorska, pionierska propozycja rozwiązań praktycznych w edukacji muzycznej, która, jak pisze Kołodziejski (2011), stanowi komplementarne rozwiązanie w edukacji muzycznej w Polsce i na świecie. Teoria Gordona określa kolejne etapy uczenia się muzyki, a także daje wskazówki odnośnie zdobywanej wiedzy na każdym etapie oraz gotowości do przechodzenia na kolejne, wyższe szczeble. W Polsce koncepcję sekwencyjnej teorii uczenia się muzyki autorstwa Gordona promuje Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona z siedzibą w Bydgoszczy oraz Fundacja Kreatywnej Edukacji.

Podstawowym pojęciem w teorii Gordona jest audiacja, określana przez autora, jako „zdolność do słyszenia i rozumienia muzyki bez

fizycznie obecnego brzmienia” (Zwolińska, 2000: 15). Zatem audiacja jest dla muzyki tym, czym myślenie dla mowy (Gordon, Woods, 1999) – to proces, który wywołuje rozumienie, a nie tylko naśladowanie.

Według Klimas-Kuchtowej audiacja jako podstawa uzdolnienia muzycznego jest procesem, który wymaga długotrwałego wysiłku, a także bogatego i stymulującego środowiska muzycznego, szczególnie w okresie prenatalnym i we wczesnym dzieciństwie (Klimas-Kuchtowa, 2002). Proces ten rozpoczyna się od audiacji wstępnej, na którą składają się trzy typy: akulturacja, imitacja i asymilacja. Zagadnienie to przedstawione zostało w tabeli 1.

**Tabela 1.** Typy i stadia audiacji wstępnej

Typ	Stadium
Akulturacja: od narodzin do 2/4 roku życia: u dziecka występuje niewielka świadomość otoczenia	1. Absorpcja: dziecko słucha i słuchowo gromadzi dźwięki z otoczenia
	2. Reakcje przypadkowe: dziecko porusza się i gaworzy w odpowiedzi, ale nieadekwatnie do muzycznych dźwięków środowiska
	3. Reakcje celowe: dziecko stara się odnieść ruch i gaworzenie do muzycznych dźwięków środowiska
Imitacja: wiek 2/4 do 3/5 lat: uczestnictwo świadome, chociaż skoncentrowane przede wszystkim na środowisku	4. Pozbywanie się egocentryzmu: dziecko rozpoznaje, że ruchy i gaworzenie nie pasują do muzycznych dźwięków środowiska
	5. Przełamanie kodu: dziecko naśladuje z pewną dokładnością dźwięki muzyki z otoczenia, zwłaszcza motywy tonalne i rytmiczne
Asymilacja: wiek 3/5 do 4/6 lat: uczestnictwo świadome, skoncentrowane na sobie	6. Samoobserwacja: dziecko dostrzega brak koordynacji pomiędzy śpiewem i oddychaniem oraz śpiewną recytacją a ruchem mięśni i oddychaniem
	7. Koordynacja: dziecko koordynuje śpiewanie i śpiewną recytację z oddychaniem i ruchem mięśni

Źródło: Gordon, 2016: 41.

Bliżej omówione zostaną dwa pierwsze typy audiacji wstępnej: akulturacja oraz imitacja<sup>1</sup>, ponieważ są one istotne dla części badawczej niniejszej pracy.

Typ pierwszy – akulturacja<sup>2</sup>, to poznawanie muzyki przez dzieci poprzez słuchanie i naśladowanie. Jest to pierwszy okres kontaktu z muzyką. W trakcie akulturacji dziecko słucha i samodzielnie przetwarza, doświadczając w ten sposób muzyki. Pierwsze stadium akulturacji powinno nastąpić po narodzinach i trwać do osiemnastego miesiąca życia. Jest to niezwykle ważny okres, gdyż brak właściwej jakościowo akulturacji muzycznej sprawia, że dziecko wejdzie w kolejny okres rozwoju mowy, a akulturacja muzyczna zejdzie na drugi plan. W tej fazie dziecko powinno słuchać różnorodnej muzyki, bogatej pod kątem tonalnym i rytmicznym oraz zawierającej częste zmiany dynamiki i barwy. Może być to muzyka grana na żywo w domu, wykonywana podczas występów w salach koncertowych bądź płynąca z radia czy telewizji. Największe oddziaływanie osiąga się, gdy dziecko może słuchać dorosłego, który śpiewa i rytmizuje głosem. Dzięki temu dziecko może szybciej osiągnąć gotowość do wejścia w kolejne typy audiacji wstępnej.

W pierwszym stadium akulturacji dziecko głównie nasłuchuje, w drugim wydaje z siebie dźwięki nazywane gaworzeniem muzycznym<sup>3</sup>, oraz porusza się zgodnie z tym, co słyszy. Jest to moment,

---

<sup>1</sup> Więcej na temat audiacji wstępnej zob. w: Gordon, 2016.

<sup>2</sup> Termin „akulturacja” oznaczający wprowadzanie w kulturę muzyczną ma nieco odmienne nazewnictwo w różnych krajach. W Anglii nazywany jest „akulturacją”, we Francji „enkulturacją”. W literaturze polskiej najczęściej możemy spotkać się z terminem „akulturacja”, jednak np. zdaniem Zwolińskiej powinniśmy używać terminu „inkulturacja”, gdyż termin „akulturacja” może być rozumiany jako przeciwkultura (Zwolińska, 2004). W niniejszym artykule autorki posługują się pojęciem „akulturacja” zgodnie z tłumaczeniem przyjętym w książce Gordona *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci*, oraz zgodnie z opinią większości pedagogów zajmujących się tą problematyką.

<sup>3</sup> Gaworzenie muzyczne definiowane jest jako „Dźwięki wydawane przez małe dziecko, zanim rozwinię ono poczucie obiektywnej tonalności i metrum. Gaworzenie jest tym dla muzyki, czym głużenie i gaworzenie dla języka. Zazwyczaj ma miejsce w okresie od pierwszego do czwartego stadium audiacji wstępnej” (Gordon, 2016: 174). Termin „gaworzenie muzyczne” pojawia się w najnowszym wydaniu książki Gordona *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci* i jest on

w którym coraz większe znaczenie zyskuje dialog między dzieckiem a dorosłym, ponieważ zaczynają pojawiać się reakcje celowe – dziecko stara się odnieść ruch i gaworzenie do muzycznych dźwięków środowiska, a także zaczyna odnajdywać brzmienie swojego głosu w śpiewie. Zatem umuzykalnianie dzieci nie polega tylko na śpiewaniu dziecku i odtwarzaniu muzyki. Chcąc rozwijać umiejętność muzycznego wypowiedzania się, należy zwracać się do dziecka bezpośrednio, ale jednocześnie trzeba dać mu czas na odpowiedź. Dorosły powinien kierować w stronę dziecka krótkie, lecz ukierunkowane komunikaty oparte na motywach tonalnych i rytmicznych (Zwolińska, 2004).

Bezpośredni kontakt dziecka z instruktorem prowadzącym zajęcia pomaga płynnie przejść do kolejnego typu audiacji wstępnej, którym jest imitacja – czas nauki naśladowania. W tym okresie, trwającym od drugiego/czwartego do trzeciego/piątego roku życia, dziecko angażuje się, kierując świadomość przede wszystkim na otoczenie. W pierwszym stadium dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę, że to, co śpiewa nie jest identyczne z wykonawstwem innych, pojawia się zdolność do zauważania podobieństw i różnic. Przy spokojnym towarzyszeniu prowadzącego zajęcia przechodzi do naśladowania (z pewną dokładnością) dźwięków muzyki z otoczenia, zwłaszcza motywów tonalnych i rytmicznych. Jednak, aby ten etap nastąpił, potrzebna jest niesłychana uważność dorosłego. Osoba prowadząca, słuchając dzieci oraz ich wypowiedzi podczas zajęć, powinna za każdym razem odpowiadać na ich reakcje. Nie oznacza to, że ilekroć dziecko wyda z siebie dźwięk, zajęcia powinny być przerwane, należy jednak pamiętać o tym, że dzieci znacznie częściej i chętniej śpiewają wtedy, kiedy przekonują się, że przynosi to efekty. Jeśli dziecko próbuje samo coś wykonać, należy pomóc mu w tym i zrobić wszystko co możliwe, by je zrozumieć (Zwolińska, 2004).

Warto zwrócić uwagę na to, że mimo wyznaczonych ram czasowych, w których powinny pojawić się kolejne stadia rozwoju muzycznego, to typy i stadia audiacji zachodzą wzajemnie na siebie, a dzieci często przechodzą przez kolejne etapy bez widocznych

---

odpowiednikiem terminu „paplanina muzyczna”, który można spotkać w literaturze przedmiotu na podstawie wcześniejszych wydań książek Gordona.

oznak. Według Gordona wiek chronologiczny jest tylko wskazówką, ponieważ między dziećmi mogą istnieć znaczące różnice, które wynikają z ich uzdolnień muzycznych, doświadczeń czy osobowości (Gordon, 2016). Jednak nie ulega wątpliwości, że najważniejszym okresem dla uczenia się jest czas od narodzin (a nawet już okres prenatalny) do trzeciego roku życia, a w kolejnym etapie przedział między trzecim a piątym rokiem życia. W tym czasie dziecko powinno odbierać jak najwięcej nieformalnych oddziaływań, realizowanych w szczególności w domu rodzinnym.

To, czego dziecko uczy się podczas pierwszych pięciu lat życia, tworzy podstawę całego jego edukacyjnego rozwoju. [...] Tak więc im dziecko jest młodsze, kiedy rodzice i nauczyciele rozpoczną strukturyzowane i niestrukturyzowane nieformalne kierowanie (edukację muzyczną), aby rozwinąć fundamenty dla nauczania, tym większe korzyści będzie przynosić edukacja w przyszłości (Gordon, 2016: 11).

## Przebieg zajęć

Powstaje coraz więcej miejsc, gdzie prowadzone są zajęcia gordonowskie, które umożliwiają rozwój muzyczny dziecka w najkorzystniejszym dla niego czasie. Zajęcia te oparte są na konkretnych zasadach, wynikających z wiedzy na temat stymulatorów rozwoju muzycznego dziecka, w pewnym stopniu mają uporządkowany przebieg i wykorzystują takie elementy, jak:

- piosenki – czyli krótkie utwory słowno-muzyczne (Matuszak, 2017), np. piosenka na przywitanie i zakończenie, która jest stałym elementem zajęć;
- śpiewanki – czyli krótkie utwory muzyczne oparte na materiale tonalno-rytmicznym (Zwolińska, 2004), śpiewane bez słów;
- rytmiczanki – czyli śpiewna recytacja rytmu (Gordon, 2016), podstawą do tworzenia rytmiczank mogą być znane wierszyki dla dzieci czy popularne wyliczanki;
- zabawy – melodyczne i rytmiczne, mogą to być np. zabawy paluszkowe – czyli rytmiczanki, które w połączeniu z ruchem rąk łatwiej zachęcają dziecko do skupienia uwagi, jak i zabawy

- melodyczne, czyli prezentowanie dziecku znanych melodii, ale przemilczanie niektórych fraz lub ich zmienianie, co również jest dobrą stymulacją i sposobem na skupienie uwagi, zwłaszcza u starszych dzieci (Zwolińska, 2004);
- motywy tonalne – od dwóch do pięciu dźwięków w danej tonalności, które audiowane po kolei tworzą całość (Gordon, 2016);
  - motywy rytmiczne – dwie wartości rytmiczne lub więcej, które audiowane po kolei tworzą całość (Gordon, 2016);
  - motywy melodyczne – połączenie motywu tonalnego z rytmicznym (Gordon, 2016).

Motywy tonalne, rytmiczne i melodyczne wykorzystywane są najczęściej do nawiązywania muzycznego dialogu z dzieckiem. Dają przestrzeń do zadawania pytań i umożliwiają pierwsze muzyczne wypowiedzi. Pozwalają na rozwój muzyczny i przeprowadzają przez kolejne etapy audiacji wstępnej.

Podstawą teorii uczenia się muzyki Gordona jest śpiewanie bez słów. Prowadzący zamiast tekstu używa sylab neutralnych, niezwiązanych z nazewnictwem dźwięków w muzyce, jak np. „pam”, „bam”, „du”, „de”, „di”. Taki sposób wprowadzania motywów tonalnych wynika w głównej mierze z obserwacji życia codziennego. Dziecko na ogół otoczone jest w większym stopniu słowami niż muzyką. Śpiewanie melodii z tekstem powoduje koncentrację na słowach, a nie na samej muzyce, zatem używając słów sprawiamy, że dzieci przestają słuchać muzyki. Zastosowanie sylab neutralnych pozwala skoncentrować się na dźwięku i harmonii. Materiał muzyczny prezentowany podczas zajęć nie obejmuje jedynie tonalności dur-moll, ale zawiera także inne skale modalne, jak np. dorycką, frygijską, czy lidyjską. Podobnie wprowadzany jest materiał rytmiczny, z którym dziecko osłuchuje się poprzez rytmizowanie tekstu, ale także przez użycie sylab neutralnych. Materiał rytmiczny oprócz metrum parzystego obejmuje również metra nieparzyste i nieregularne.

Podczas wszelkich działań w trakcie zajęć, prowadzonych na podstawie metody Gordona, wykonywany jest ruch, który ma podkreślić ekspresję wypowiedzi muzycznych. Ruch prezentowany



dzieciom powinien być ciągły, płynny, a nie „kanciasty” czy sztywny. To właśnie dzięki niemu jesteśmy w stanie określić, kiedy pojawi się następny dźwięk. Ruch wspiera zatem kształtowanie zarówno poczucia tonalnego, jak i rytmicznego.

W zajęciach gordonowskich uczestniczą dzieci, które mogą swobodnie przemieszczać się w przestrzeni, towarzyszą im opiekunowie. W pracy z dziećmi na ogół nie używa się żadnych instrumentów, nie odtwarza się muzyki z nagrań, nie stosuje się także żadnego skomplikowanego nośnika muzyki, wystarczą chusteczki, woreczki, obręcze, wstążki, piórka itp. Zdarza się, że wprowadzane są proste instrumenty perkusyjne, takie jak marakasy, klawesy czy pudełka akustyczne. Nie korzysta się z pomocy naukowych, a potrzebne są jedynie umiejętność audiowania i sala z wykładnią, po której można się swobodnie poruszać. Jeśli jednak prowadzący włącza do zajęć konkretny rekwizyt lub instrument, musi wiedzieć, jaki jest tego cel i jakich nowych umiejętności będzie mógł nauczyć z ich pomocą. Zajęcia powinny trwać nie dłużej niż pół godziny z grupą od 8 do 12 dzieci. Prowadzący zachęcają do włączania się w działania muzyczne nie tylko najmłodszych uczestników, ale przede wszystkim opiekunów. W przebiegu zajęć istotne jest czynne uczestnictwo dorosłego, który jest wzorem do naśladowania dla dziecka. Z jedną grupą powinno pracować dwóch nauczycieli, jeśli zaś nie ma takiej możliwości, w roli asystenta może wystąpić muzyczny rodzic (Zwolińska, 2004). Sasin tak pisze o zajęciach prowadzonych metodą Gordona w Filharmonii Łódzkiej:

Rodzice przychodzący z maluchami do filharmonii początkowo na ogół oczekują, że zajęcia będą polegały na prezentowaniu muzyki ich dzieciom, a funkcja dorosłych ograniczy się do doglądania pociechy. Wkrótce orientują się z niejakim zdziwieniem, a czasem nawet z obawą, że to oni muszą najpierw na tę muzykę się otworzyć (Sasin, 2013: 137).

Rola dorosłego podczas zajęć jest zatem kluczowa, ponieważ to on wraz z prowadzącym, porusza się, śpiewa, „pampa”, rytmizuje, a przede wszystkim wspólnie muzykuje z dzieckiem.

## Zajęcia umuzykalniające metodą E.E. Gordona online

Jak wspomniano we wstępie artykułu, autorki podjęły refleksję nad tym, jak w czasie pandemii poradzili sobie prowadzący zajęcia umuzykalniające zgodnie z teorią Gordona, chcąc podtrzymać kontakt dzieci z muzyką. Jakich rozwiązań w edukacji muzycznej dzieci dostarczył ten trudny czas, a także jakie można dostrzec wady i zalety zdalnego umuzykalniania według opisanej wyżej teorii.

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, autorki dokonały przeglądu materiałów wspomagających rozwój muzyczny dziecka według teorii Gordona, które zostały opublikowane w internecie. Analizie zostały poddane oficjalne, ogólnodostępne profile w serwisie Facebook, na których od 11 marca do 31 maja pojawiło się minimum 10 propozycji aktywności wspierających. Profile wyszukiwane były bezpośrednio na Facebooku za pomocą wyszukiwarki. Dodatkowo, na niektórych ze znalezionych w ten sposób profili, zauważono odnośniki do innych, z podobną ofertą. Pod uwagę wzięto profile, na których prowadzenie zajęć na podstawie teorii Gordona jest główną formą działania.

Powyższe kryteria zostały spełnione przez 10 profili, na których znaleziono łącznie 177 propozycji ogólnodostępnych aktywności, wspierających rozwój muzyczny dziecka. Wśród nich pojawiły się: śpiewanki, rytmiczanki, zajęcia online, przykładowe piosenki, propozycje wspólnego muzykowania oraz koncerty online. Dodatkowo rodzice mieli możliwość skorzystania z oferty z płatnym dostępem. Wśród odpłatnych propozycji znalazły się zajęcia online, śpiewanki i rytmiczanki, łącznie 53 aktywności. Autorami materiałów były osoby prowadzące samodzielną działalność edukacyjną (np. Pam-Pam, Bobobit), bądź osoby współpracujące ze sobą (np. Papapaj, Mama śpiewa Tata gra).

**Tabela 2.** Wykaz aktywności ogólnodostępnych

<b>Forma aktywności</b>	<b>Ilość</b>
Piosenki	41
Śpiewanki	39
Rytmiczanki	13
Zajęcia online	67
Wspólne muzykowanie	11
Koncerty online	6
<b>Łącznie</b>	<b>177</b>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 3.** Wykaz aktywności z płatnym dostępem

<b>Forma aktywności</b>	<b>Ilość</b>
Śpiewanki	8
Rytmiczanki	6
Zajęcia online	39
<b>Łącznie</b>	<b>53</b>

Źródło: opracowanie własne.

Osoby, które prowadziły zajęcia gordonowskie online, przed kwarantanną organizowały takie spotkania z dziećmi stacjonarnie. Uczestnikami warsztatów online mogli być zarówno dotychczasowi odbiorcy, jak i nowi, którzy chcieli dołączyć do zajęć. Spotkania odbywały się na profilach ogólnych. Dodatkowo, niektórzy utworzyli zamknięte grupy dla rodziców, którzy uczestniczyli w warsztatach.

Proponowane zajęcia online, w formie filmików, miały różny czas trwania, od minizajęć 5- lub 6-minutowych, poprzez zajęcia 8- / 10-minutowe, 15- / 20-minutowe, aż do zajęć 30- / 40-minutowych. Kierowane były głównie do dzieci w wieku 0–3 lata. W przebiegu zajęć ogólnodostępnych znalazły się: piosenka powitalna, naprzemiennie wykonywane śpiewanki, a także rytmiczanki, czasami z użyciem prostych rekwizytów (np. chustki, piłeczki) i instrumentów oraz piosenka na pożegnanie. Ponadto, część filmików opatrzone były dodatkowym komentarzem prowadzącego, uzasadniającym

wykonywane działania. Wśród śpiewanek znalazły się propozycje solo, w wielogłosie, a także z towarzyszeniem instrumentu, rytmiczki proponowano solo lub w dwugłosie.

Zajęcia online miały podobną formę do zajęć odbywających się w trybie stacjonarym. Jednak można zauważyć korzystanie w większym stopniu z pomocy dydaktycznych: pacynek, chusteczek, baniek mydlanych, piórek, wstążek, strojów i rekwizytów w przypadku zajęć tematycznych, a także instrumentów: marakasów, bębenków, ksylofonu, skrzypiec, ukulele, gitary.

Zaletą przeniesienia zajęć gordonowskich do internetu w czasie pandemii było dostarczenie rodzicom wielu dodatkowych materiałów do pracy własnej z dzieckiem, wspierających jego rozwój muzyczny. Wśród nich znalazły się przykłady piosenek do wspólnego muzykowania oraz możliwość uczestnictwa w koncertach online. Nie zabrakło także kilku (9) porad, dotyczących teorii rozwoju zdolności muzycznych dzieci według Gordona. Udostępnione materiały umożliwiły zatem bliższe poznanie przez rodzica założeń samej teorii, pozwoliły na dogłębniejsze zrozumienie działań podejmowanych na zajęciach, a także na wspólne muzykowanie z dzieckiem. Działania te wpisują się we wspomniany już wcześniej postulat Bonny (2008) o konieczności edukowania rodziców w zakresie wspierania rozwoju muzycznego swoich dzieci.

Ponieważ podczas zajęć online kontakt dziecka z prowadzącym jest tylko wirtualny, a teoria Gordona zakłada bezpośredni kontakt dziecka z osobą śpiewającą i rytmizującą, to zasadniczo zmienia się rola rodzica jako uczestnika zajęć. W trybie stacjonarym (choć rodzice są zachęceni do współuczestnictwa i nierzadko angażują się w poruszanie się z dzieckiem, śpiewanie czy rytmizowanie) prowadzenie dziecka w rozwoju muzycznym podczas zajęć spoczywa na barkach prowadzącego. To głównie on śpiewa, rytmizuje, obserwuje reakcje dziecka i odpowiada na nie. W przypadku zajęć online nie ma takiej możliwości, a rola instruktora kończy się na przekazie warstwy muzycznej. Tak ujawnia się podstawowa wada zajęć gordonowskich prowadzonych online. Nie można bowiem, mówić o dialogu prowadzącego z dzieckiem podczas zajęć zdalnych. Prowadzący nie może nawiązać żadnej relacji z uczestnikiem zajęć ani

wejść z nim w interakcję czy dać mu przestrzeni na reakcje. Nie ma możliwości utrzymywania kontaktu wzrokowego, spojrzenie w stronę dziecka jest jedynie wzrokiem zwróconym w kierunku kamery. Niemożliwe jest usłyszenie dźwięków, które dziecko z siebie wydaje, co sprawia, że nie nawiązuje się muzyczny dialog oraz brak jest dostosowania tempa zajęć do temperamentów dzieci i tego, co akurat robią.

To ograniczenie interakcji dotyczy jednak nie tylko relacji prowadzący – dziecko, ale także relacji dziecko–dziecko, gdyż poprzez brak wspólnego uczestnictwa dzieci nie mogą obserwować swoich reakcji ani uczyć się od siebie nawzajem. Drugą wadą jest więc ograniczenie pola wspólnego muzykowania.

Forma zajęć online staje się zatem sposobem na osłuchiwanie dziecka z różnorodną muzyką prezentowaną z nagrania. Użycie nagrań zaś „jest w pewnym stopniu wartościowe, ale ma się nijak do indywidualnej interakcji pomiędzy [...] nauczycielem śpiewającym lub melorecytującym dziecku” (Gordon, 2016: 49).

Instruktorzy, przygotowując zajęcia online, teoretycznie planowali czas na odpowiedź dziecka. Z nagrań umieszczanych na profilach wynika, że dzieci reagowały na ich działania, natomiast nawet jeśli odpowiedź dziecka pojawiła się w domu przy rodzicu, prowadzący nie miał już szansy na zaobserwowanie tego komunikatu. Dialog muzyczny możliwy jest zatem tylko w relacji rodzic–dziecko.

W przypadku zajęć gordonowskich odbywających się online wyłaniają się więc nowe role uczestników zajęć. Dziecko pozostaje odbiorcą, prowadzący jest osobą podającą, udostępniającą materiał i wspierającą w sposób bierny, rodzic zaś przyjmuje rolę prowadzącego. Ważna jest zatem postawa rodzica i jego zaangażowanie w zajęcia. O ile w przypadku zajęć stacjonarnych bierne uczestnictwo rodzica nie jest przeszkodą w doświadczaniu przez dziecko muzycznego dialogu, o tyle w przypadku zajęć online brak zaangażowania rodzica uniemożliwia dzieciom próby nauki tego dialogu. Pierwszym krokiem w przyjmowaniu nowej roli przez rodzica jest zatem decyzja o zaangażowaniu się w proces rozwoju muzycznego dziecka według teorii Gordona.

Jeśli rodzic decyduje się na przyjęcie nowej roli, ważne jest wykonywanie przez niego czynności, które w nagraniach proponuje

prowadzący. Pomocne przy tym staje się doświadczenie obecności na zajęciach stacjonarnych i zgromadzona tam wiedza praktyczna. Nie oznacza to jednak, że wcześniejszy brak uczestnictwa w tego typu zajęciach jest przeszkodą w umuzykalnianiu dzieci na podstawie omawianej koncepcji. Wiele bowiem zależy od zdolności muzycznych rodzica, a także wiedzy na temat samej koncepcji. Zdaniem autorek wykształcenie muzyczne rodzica nie jest warunkiem koniecznym, by mógł on w taki sposób muzykować z dzieckiem. Zdolności muzyczne rozwijają się wraz ze sprzyjającym środowiskiem muzycznym i niekoniecznie musi być nim szkoła muzyczna. Rozwój mogą wspierać: dom rodzinny, przedszkole, szkoła publiczna, grupa przyjaciół spotykająca się i wspólnie muzykująca, a także doświadczenia gromadzone podczas stacjonarnych zajęć gordonowskich. Na ile więc pojawi się dialog muzyczny między rodzicem a dzieckiem lub będzie prowadzony świadomie, prawdopodobnie będzie zależało, m.in.: od stopnia zaangażowania rodzica, jego umiejętności muzycznych, wiedzy na temat samej koncepcji czy tego, jak długo uczestniczył w zajęciach z dzieckiem. Jeśli rodzic zdecyduje się na przyjęcie nowej roli, nastąpi bardziej świadome włączenie go w proces rozwijania zdolności muzycznych własnego dziecka, a także rozwój zdolności muzycznych jego samego.

Na przeniesieniu się zajęć gordonowskich do internetu zyskała sama teoria Gordona, jak i środowisko ją propagujące. Nie tylko rodzice dzieci już uczęszczających na zajęcia gordonowskie, ale także szersze grono osób mogło dowiedzieć się więcej na temat samej koncepcji. Dzięki umieszczaniu przez instruktorów filmików przedstawiających wspólne muzykowanie, a także udostępnianiu propozycji piosenek do wspólnego śpiewu przybliżona została idea wspólnego muzykowania. W samym środowisku osób prowadzących zajęcia gordonowskie można było zaś zaobserwować okazywanie sobie wzajemnego wsparcia poprzez wspomnianie w opisach poszczególnych postów o innych osobach, podejmujących podobne działania, wzajemne udostępnianie, niektórych swoich działań, a także wspólne nagrywanie wielogłosowych śpiewanek.

## Zakończenie

Ograniczenia wprowadzone na czas pandemii sprawiły, że prowadzący zajęcia gordonowskie zostali postawieni przed wyborem, dotyczącym przeniesienia swojej działalności do internetu. Niektórzy postanowili prowadzić zajęcia online, inni podjęli decyzję o wstrzymaniu zajęć na czas kwarantanny, na oficjalnym profilu na Facebooku tłumaczyli tę decyzję, m.in. brakiem dialogu z dziećmi podczas zajęć zdalnych. Nie oznaczało to jednak rezygnacji ze wspierania rodziców w procesie umuzykalniania dzieci. Pewien analizowany profil był jednym z najprężniej działających w czasie kwarantanny, choć prowadzący go podjęli decyzję o rezygnacji z zajęć online. Instruktorzy umieszczali materiały wspierające rozwój muzyczny średnio trzy razy w tygodniu: śpiewanki wielogłosowe, piosenki, rytmiczanki, przykłady wspólnego muzykowania. A zatem zarówno prowadzący zajęcia zdalne, jak i ci, którzy z nich zrezygnowali, podjęli wiele starań, by wspomóc rodziców w rozwoju zdolności muzycznych ich dzieci poprzez umieszczanie dodatkowych propozycji do wspólnego słuchania i muzykowania. Sytuacja ta stworzyła szansę na większe i bardziej świadome zaangażowanie rodzica w rozwój muzyczny dziecka, ograniczając przy tym możliwość oddziaływania instruktora na ten rozwój.

Ponieważ w rozwoju muzycznym mogą istnieć znaczące różnice, wynikające z uzdolnień dzieci, doświadczeń czy ich osobowości, zdaniem autorek zajęcia gordonowskie online mogą być jedynie tymczasową formą podtrzymania regularnego kontaktu dziecka z muzyką i wspierania go na początkowym etapie akulturacji, na którym najważniejsze jest zanurzanie w różnorodności muzycznej. Poza tym, czasem potrzebny jest bezpośredni kontakt dziecka z osobą prowadzącą, by mogła ona jako specjalista zauważyć, kiedy dziecko zaczyna płynnie przechodzić z akulturacji do imitacji, a także towarzyszyć mu na etapie imitacji i asymilacji, gdzie dialog muzyczny jest już konieczny. W przypadku zajęć online jest to niemożliwe.

Analizując działania podejmowane przez prowadzących w kontekście regularnego wsparcia procesu umuzykalniania dzieci, zauważyć można różnorodność propozycji kierowanych do rodziców:

zajęcia o różnym czasie trwania, śpiewanki, rytmiczanki, krótkie motywy tonalne, rytmiczne piosenki, przykłady wspólnego muzykowania, koncerty online, przybliżanie teorii Gordona. Działania te, zdaniem autorek, przyczyniły się do tego, że zajęcia gordonowskie prowadzone online zyskały szerszy kontekst. Przestały się one bowiem ograniczać do 30-minutowych zajęć raz w tygodniu lub rzadziej, w trakcie których dzieci z rodzicami mogli poznawać różne śpiewanki i rytmiczanki, ale przede wszystkim, dzięki dostarczaniu rodzicom przez prowadzących dodatkowych materiałów i zachęty do wspólnego muzykowania, zyskały szansę, by wypełnić większą przestrzeń aktywności rodzinnej.

## Bibliografia

- Bonna B. (2005), *Muzyka w procesie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży*, [w:] M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. I, Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 341–351.
- Bonna B. (2005a), *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bonna B. (2008), *Wybrane czynniki środowiska rodzinnego i ich znaczenie w rozwoju zdolności muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] E. Szubertowska (red.), *Badania nad edukacją i kulturą muzyczną*, Bydgoszcz: Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, s. 55–64.
- Głuska A.A. (2012), *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego*, [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 27–40.
- Gordon E.E. (1999), *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gordon E.E. (2016), *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Gordon E.E., Woods D.G. (1999), *Zanurz się w program nauczania muzyki – Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Górniok-Naglik A. (2000), *Muzyka a rozwój małego dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 51–69.



- Klimas-Kuchtowa E. (2002), *Poznanie i przeżywanie muzyki – spojrzenie psychologa*, [w:] A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Blżej muzyki. Blżej człowieka*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kołodziejwski M. (2011), *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Manturzevska M., Kamińska B. (1990), *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 25–49.
- Matuszak L. (2017), *Spacerkiem po muzyce. Ćwiczenia dla studentów i nauczycieli*, Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Radwańska M., Wysłowska O. (2016), *Muzyka w żłobku – refleksje nad praktyką*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (33), s. 204–219.
- Sasin M. (2013), *Słuchanie – odtwarzanie – tworzenie zintegrowane, czyli o rozwijaniu zdolności muzycznych dzieci najmłodszych*, [w:] K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 131–146.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Słoboda J.A. (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie.
- Suświłło M. (2001), *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Zwolińska E. (2000), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Zwolińska E. (2004), *Naucz swoje dziecko audiować*, Bydgoszcz: Kreska.

## **How to immerse a child into music – media in supporting acculturation of a small child during music classes based on E.E. Gordon theory**

**Summary:** The text discusses the issue of musical acculturation of a young child in the Edwin Elias Gordon’s concept of teaching music in the time of distance learning, which is difficult for most parents and teachers. The authors of the article reflected on online music education of children, looking at this issue in the context of the advantages and disadvantages of such a solution.

The official public Facebook profiles dealing with music education based on E.E. Gordon’s theory were analyzed. The teachers did not give up the parents’ support in the process of teaching music to their children, offering them ditties and rhythm songs, suggestions for joint music making and concerts.

The form of online classes did not allow to create musical dialogue between the teacher and the class participant, but it became a way for the child to listen to a variety of music presented from the recording, as well as it allowed the parent to involve more consciously in the process of developing their child's musical abilities. According to the authors, the Gordon classes conducted online have therefore gained a wider context as an opportunity to fill in a larger space in the family activities.

**Keywords:** online music education, Gordon, music lessons, musical dialogue, Music Learning Theory.