

Lidia Kataryńczuk-Mania*
Maciej Kołodziejcki**
Mirosław Kisiel***

KREATYWNOŚĆ JAKO PRZEDMIOT BADAŃ EDUKACYJNO-MUZYCZNYCH

Wprowadzenie

Kreatywność (postawa twórcza, od łac. *creatus* – czyli twórczy) jest to proces umysłowy, dzięki któremu mogą powstawać nowe idee, koncepcje, skojarzenia powiązane z już istniejącymi ideami i koncepcjami. Natomiast myślenie kreatywne, to myślenie prowadzące do uzyskania oryginalnych, możliwych do zastosowania rozwiązań. Kreatywność jest jedną z podstawowych cech i potrzeb człowieka. Za jej sprawą można wyrażać siebie, okazywać różne emocje, opinie, projektować, konstruować świat własnych pragnień (Karwińska, 2017). Osobę kreatywną cechują: otwartość i wewnętrzna elastyczność, ciekawość, spostrzegawczość, zdolność do krytycznej samooceny, oryginalność, odwaga w podejmowaniu decyzji, motywacja do wykorzystania twórczego potencjału, dostrzeganie inspiracji tam, gdzie inni jej nie widzą.

Kreatywność muzyczna rozwija się pod wpływem środowiska kulturowego. Początkowo samorzutnie, z czasem angażuje jednostkę w świadome jej

***Lidia Kataryńczuk-Mania** – doktor habilitowany w zakresie teorii muzyki i pedagogiki, profesor UZ, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: edukacja muzyczna, teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, muzykoterapia, emisja głosu; pedagogika; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4934-7465>; e-mail: l.katarynczuk.mania@gmail.com

****Maciej Kołodziejcki** – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie dydaktyki muzyki, profesor KPSW, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze; zainteresowania naukowe: edukacja muzyczna, teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, pomiar i wartościowanie w muzyce, diagnostyka w pedagogice muzycznej, pedagogika zdolności; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7904-7474>; e-mail: kolomaciej@poczta.onet.pl

*****Mirosław Kisiel** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie teorii muzyki i pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach; zainteresowania naukowe: edukacja muzyczna, rytmika i taniec, muzykoterapia, emisja głosu; ORCID: <https://orcid.org/0000-000302002-0116>; e-mail: miroslaw.kisiel@us.edu.pl

kształtowanie. Proces uczenia się muzyki, który sprzyja kreatywności stymuluje ogólny rozwój człowieka od najmłodszych lat, czyli wpływa na doświadczenia umysłowe, emocjonalne, fizyczne, społeczne. Zdaniem Marii Przychodzińskiej (2005) w pedagogice muzyki skupiamy się na permanentnym rozwoju człowieka, zarówno w sferze poznania, jak i kreatywności oraz wrażliwości ogólnej i estetycznej. To właśnie kreatywność muzyczna, poprzez kształcenie muzyczne oparte na zdolnościach muzycznych (poczucie rytmu, pamięć, poczucie melodii i wyobraźni), może dostarczać dzieciom różnych doświadczeń emocjonalno-estetycznego przeżywania muzyki, jej stylów, gatunków, które przez wieki tworzono w różnych kulturach i środowiskach.

Muzyka i jej formy aktywności środkiem w wyzwaniu potencji twórczej i kreatywności

Towarzysząca ludzkości od zarania dziejów muzyka jest istotnym elementem rozważań filozoficznych. Dźwięk, postrzegany jako istotny składnik środowiska, budzi w człowieku potrzebę jego przekształcania i porządkowania, jednocześnie stanowiąc jedną z podstawowych potrzeb intelektualnych (Ławrowska, Sacher 2008, s. 405). Muzyka będąc inspiracją dla szerokich działań umysłu, charakteru i ciała uznawana była powszechnie za nieocenioną, pod względem wartości dla rozwoju jednostki, składnik edukacji i wychowania. Stąd w pedagogice została umiejscowiona jako obszar nauczania i uczenia się, będący elementem wychowania estetycznego (Pielasińska, Wojnar 1990, s. 5).

Wiek dwudziesty, charakteryzujący się dynamicznym rozwojem środków technicznych i masowego przekazu, w znaczny sposób zbliżył człowieka do świata kultury. Sztuka stała się powszechnie dostępna, a jej odbiór całkowicie zdemokratyzowany. W wyniku tych zmian muzyka zaczęła odgrywać znaczącą rolę w życiu jednostki. Z zastrzeżeniem, że korzyści, jakich mógł doznać człowiek obcując z nią, są zależne od oczekiwań i zapotrzebowania odbiorcy oraz siły tego typu oddziaływań (Chyła-Szypułowa 2008, s. 23). W przypadku ludzi młodych, w tym dzieci, pojawiło się niebezpieczeństwo bezkrytycznego przyjmowania podawanych przez różne źródła treści. Wielu filozofów, pedagogów i psychologów poszukiwało odpowiedzi na nurtujące człowieka związki wychowania z muzyką (Henri Bergson, John Dewey, Herbert Read, Stefan Szuman, Maria Gołaszewska, Nicolaus Harnoncourt). Jedno stało się pewne, że wychowanie nie tylko powinno służyć muzyce, ale w dużej mierze muzyka powinna być wartością w wychowaniu.

W tym miejscu warto wskazać na wizjonersko rysującą się myśl Karola Szymanowskiego, dla którego muzyka i jej oddziaływanie, staje się coraz bardziej demokratyczna, czyli w swej powszechności przeznaczona

jest dla szerszego kręgu odbiorców. Zarysowana idea znalazła ujście w wielu, niekoniecznie artystycznych, strategiach edukacyjnych, na przykład: odgrywając rolę organizatora uczuć społecznych, nadając im kształt i wyraz emocjonalny (Andrzej Tyszka), spełniając zadania wynikające ze swobodnej ekspresji osobowości ludzkiej (Zofia Burowska, Maria Przychodzińska), oddziałując na człowieka pełni funkcję: ludyczną, wspólnotową, emocjonalną, kompensacyjno-terapeutyczną, ekspresyjną oraz poznawczą (Zofia Konaszkiewicz), sprzyjając kształtowaniu osobowości promuzycznej, które zależne jest od wzajemnego oddziaływania jednostki i jej środowiska społeczno-kulturowego (Stanisław Mika, Wiesława Pielasińska), indywidualizując świadomy i podświadomy sposób uczenia się muzyki, a także (Jadwiga Uchyla-Zroski) rodzaj oczekiwanego zachowania, który związany byłby z doświadczeniem jednostki w szkole, a także w środowisku rodzinnym i pozaszkolnym (Sacher 2012, s. 39-56).

Na tle funkcjonujących koncepcji i strategii muzycznego oddziaływania wynikających z ogólnych założeń wychowania estetycznego rysuje się kształt funkcji jakie pełni edukacja muzyczna, które oscylują wokół działań związanych z ekspresją twórczą i odtwórczą oraz percepcją. Do najważniejszych należy funkcja: poznawcza, kształcąca, wychowawcza, estetyczna, terapeutyczna, kompensacyjna, integracyjna i hedonistyczna (Rogalski 1992, s. 23). Istotnym źródłem teorii powszechnej edukacji muzycznej usytuowanym w praktyce są systemy kształcenia muzycznego: Emila Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa, Zoltana Kodaly'a, Jamesa Mursella i Sinichi Suzuki (Kisiel 2013, s. 33). Z czasem zaczęły pojawiać się innowacyjne rozwiązania ukierunkowane na stymulację aktywności twórczej takie jak: „Batimuzykowanie” Batii Strauss, „Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci” Edwina E. Gordona, „Flażolety i tarabany” Doroty Dziamskiej i Wojciecha Wietrzyńskiego, „Boomwhackers” – muzyka na kolorowych instrumentach, „Aktywny uczeń w świecie muzyki” Elżbiety Frołowicz oraz „Ad libitum” będące swoistą egzemplifikacją improwizacji jako elementu edukacji kulturalnej.

Zarysowane poszukiwania podyktowane były faktem stworzenia sprzyjających warunków dla aktywnej ekspresji twórczej dzieci i uczniów w edukacji powszechnej. Należy wspomnieć, że wykonawstwo oraz twórcze poruszanie się w materii dźwięku, harmonii i zapisu wymagają od muzykujących gruntownego przygotowania, jakie uczniowie szkół artystycznych odbierają w okresie wieloletniego kształcenia specjalistycznego (Konaszkiewicz 2002, s. 56).

W konkluzji warto podkreślić, że bezpośredni kontakt z muzyką „na żywo”, z pomocą środków i nośników przekazu, jak również w ramach edukacji muzycznej stwarza okazję do zrozumienia i posługiwania się przez młode po-

kolenie językiem i mową muzyki w dialogu, jaki toczy się między twórcą, wykonawcą i odbiorcą, uwzględniając w tym procesie nauczycieli, wychowawców i rodziców, rozumianych jako animatorów całego procesu.

Badacz (nauczyciel/student) jako osoba kreatywna w swojej innowacyjności

Niebagatelna rola w kształtowaniu kreatywności muzycznej przypada nauczycielowi. To jego kompetencje, jego „zdolność kształtowania własnego autonomicznego rozwoju i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym” (Sławiński 2014, s. 54) przyczyniają się do rozwoju przejawów oryginalności, nieszablonowości, podejmowania awangardowych inicjatyw muzycznych przez dzieci i młodzież. Stanisław Popek, nauczyciel i psycholog, rozumie twórczą postawę człowieka jako jego aktywny stosunek do świata i życia, który wyraża się potrzebą przetwarzania zarówno zastanej rzeczywistości jak i własnego „ja” (Popek 2003, s. 23). Według niego twórcza postawa to konglomerat dwóch sfer – poznawczej i charakterologicznej. Ze sfery poznawczej wypływa samodzielność obserwacji, wyobraźnia twórcza, myślenie wielokierunkowe, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, a także umiejętności konstrukcyjne. Z kolei sfera charakterologiczna związana jest z takimi cechami, jak: niezależność, aktywność, ekspresja, tolerancja oraz wysokie poczucie własnej wartości (Popek 2003).

Z badań, przeprowadzonych przez Danutę Łazarską na temat wizerunku współczesnego nauczyciela, wynika, że bardzo pożądaną cechą, jaką powinien się on wyróżniać jest kreatywność, to znaczy: „giętkość myślenia”, a więc „umiejętność podejmowania zmian w poszukiwaniu rozwiązań rozmaitych zadań oraz zdolność tworzenia różnych pomysłów związanych z realizacją tych zadań” (Łazarska 2009, 22-31). Otwarty, oryginalny w myśleniu i postępowaniu, pełen inwencji i inicjatywy nauczyciel będzie kształtował podobnych sobie wychowanków, gdyż nie zadowoli się schematycznym działaniem i zastanym w przedszkolu czy szkole porządkiem.

Nauczyciel jako edukator muzyczny, posiadający profesjonalną wiedzę muzyczną i psychologiczno-pedagogiczną, będzie aranżował sytuacje estetyczno-wychowawcze połączone z przeżyciami uczestników, modyfikując przy tym otoczenie, aktywizując i dążąc jednocześnie do rozwoju osobistego, uwzględniając podmiotowość wszystkich osób biorących udział w tym procesie (por. Kataryńczuk-Mania, 2010). Będzie wraz ze swoimi uczniami poszukiwał wciąż nowych, lepszych rozwiązań. Pozostając samemu twórczym, będzie dzieci i młodzież inspirował do generowania oryginalnych rozstrzygnięć w rozwiązywaniu problemów oraz do tworzenia pozytywnej atmosfery, sprzyjającej rozwojowi motywacji.

Wychowanek/uczeń podmiotem eksploracji w badaniach nad kreatywnością

Wieloraki kontakt młodego człowieka z muzyką daje jednostce możliwość urzeczywistnienia jej wartości oraz użycia w stymulacji wszechstronnego rozwoju, na co uwagę zwraca liczne grono pedagogów-muzyków takich jak: Ewa Szatan, Wiesława A. Sacher, Lidia Kataryńczuk-Mania, Maciej Kołodziejski, Mirosław Grusiewicz, Ewa A. Zwolińska, Jadwiga Uchyła-Zroski, Mirosław Dymon, Mirosław Kisiel, Beata Bonna i inni.

Czynne uprawianie muzyki, jej słuchanie, a także próby tworzenia zawierają znaczący potencjał pedagogiczno-artystycznych oddziaływań. Lansowany w edukacji motyw kształcenia i wychowania ku wartościom artystycznym, stanowi wyraz dążenia nauczyciela i podopiecznego do obcowania z pięknem sztuki poprzez percepcję i interpretację dzieł muzycznych w bezpośredniej, aktywnej formie przekazu (Uchyła-Zroski 2008, s. 24). Istotą tego typu strategii stanowi język i mowa muzyczna wykorzystane w dialogu dziecka z nauczycielem (Kisiel 2015, s. 12). Muzyka potrafi wielorako integrować przestrzeń poznania poprzez swój język symboliczny (brzmieniowy) oraz swoistą poetykę i specyficzny metafizyczny wymiar. Ze względu na rozliczne posiadane wartości muzyka, wymaga intencjonalnych form przekazu. Należą do nich, z jednej strony różne formy żywego muzykowania, z drugiej zaś, projekcje audiowizualne, dźwiękowe symulacje komputerowe oraz audycje i koncerty z bezpośrednim udziałem dziecka jako odbiorcy. Podkreślona w pedagogice małego dziecka wartość ekspresji muzycznej nawiązuje do działań z obszaru integracji sztuki oraz koncepcji kształcenia zintegrowanego. Pozwala ona podopiecznemu nie tylko obcować ze światem wartości, ale również doświadczyć odmiennych zjawisk w procesie aktywnego działania i prymitywnego tworzenia (Krauze-Sikorska 2005, s. 31). Dzięki ekspresji odtwórczej, twórczej i percepcji inicjowanej wielorakimi działaniami młody człowiek angażuje się emocjonalnie, podejmuje samodzielne myślenie zaspokajając potrzebę aktywności oraz daje ujście nadmiernie nagromadzonemu napięciu. Wychowanek wpadający w zachwyt, zdziwienie czy zainteresowanie, usiłujący pochwycić nowości z otaczającego świata jest szczególnie kreatywny.

Wspólne śpiewanie, granie na instrumentach, słuchanie muzyki, taniec, czy też poszukiwanie dźwięków to elementy, które dziecku przynoszą niezastąpione korzyści dla jego wszechstronnego rozwoju. Muzykowanie w szkole i w domu rozwija zdolności słuchowe dziecka, a efekt procesu kształcenia muzycznego może uwidocznić się już na etapie nauczania początkowego. Nauczyciele muzyki zdają sobie sprawę z tego, że to od nich zależy, czy uczeń będzie szukał swojej drogi do rozumienia muzyki i własnych interpretacji,

czy też będzie tylko naśladował i powielał wyuczone schematy. Zainteresowania wzbudzone w dziecku od jego najmłodszych lat określą kierunek jego dalszego rozwoju, a wyzwolone tą drogą indywidualne zdolności mogą „modelować” twórczą i wartościową osobowość (Kołodziejski 2011, s. 287).

Badania z zakresu psychopedagogiki i twórczości dowodzą, iż stymulowanie twórczej aktywności uczniów rozwija ich wrażliwość zmysłową, pomysłowość, płynność, giętkość oraz oryginalność myślenia, otwartość umysłu, umiejętność odkrywania, formułowania i rozwiązywania problemów, a także samodzielność w wyrażaniu sądów, jak również wewnętrzną motywację zadaniową (Szmidt 2013, s. 27). Największą zdolność do ujawniania zachowań twórczych i podatność na stymulowanie tego typu dyspozycji wykazują dzieci w wieku 6-10 lat. Kolejnym przedziałem wiekowym ujawniającym spontaniczną aktywność twórczą jest okres adolescencji (Wysocka 2014, s. 133). Rozwijanie zdolności twórczych u uczniów na zajęciach muzycznych na poziomie edukacji powszechnej w dużej mierze zależy od ekspresyjnych działań nauczyciela. Nauczanie może przynieść pozytywne efekty tylko wówczas, kiedy pedagog-muzyk traktuje je jako proces, w którym dziecko jest aktywne i odbiera świat polisensorycznie. Dydaktyk swoją postawą pobudza jednostkę do twórczego myślenia i aktywnego uczestnictwa w zajęciach, zaś poprzez stawianie mu problemów dywergencyjnych, dostarcza wielu okazji do twórczej ekspresji, zachęca do próbowania czegoś nowego, oryginalnego i nieograniczonego schematami. Nawiązując do przytoczonych założeń teoretycznych należy uświadomić sobie, jak ważny w zakresie wszechstronnych stymulacji muzycznych jest okres obowiązkowej edukacji (Kataryńczuk-Mania 2014, s. 41; 2016, s. 91-102). Warto również zadbać o to, aby działania zmierzające do rozwoju aktywności muzycznej dziecka kierowane były przez specjalistę, nauczyciela-muzyka, który będzie pełnił rolę przewodnika i koordynatora w tym procesie. Podstawa programowa w swoich zaleceniach podkreśla wartość ekspresji twórczej artykułując konkretne zalecenia w zakresie eksperymentowania rytmem, głosem, dźwiękiem i ruchem na etapie wychowania przedszkolnego. W edukacji wczesnoszkolnej jawi się znacznie szerzej wskazując na wartość ekspresji wokalne, w grze na instrumencie muzycznym oraz propedeutycznej notacji. W klasach starszych staje się ona prymarnym celem w kształceniu i wskazuje, że uczeń indywidualnie i zespołowo muzykuje, tworzy i improwizuje proste struktury dźwiękowe i układy ruchowo-taneczne, przedstawia cechy i charakter wykonywanych utworów werbalnie i pozawerbalnie, rozwijając swoje zdolności i umiejętności muzyczne, preferencje oraz umiejętności wartościowania utworów kultury (Dz. U. 2017).

Konkluzją rozważań na temat potrzeb wychowanka/ucznia w zakresie kreatywnej aktywności twórczej będzie wskazanie łączności założeń teoretycznych, wytycznych programowych edukacji z możliwą i konieczną jej realizacją w edukacji powszechnej.

Twórczość w nauce, czyli o poszukiwaniu problemów badawczych i stawianiu hipotez

Wydaje się, że nauka (wiedza, wynalazczość, prawomocność) nie istnieje bez twórczości, ponieważ zdaniem Andrzeja Strzałeckiego (2001, 35-36) „w różnych dziedzinach działalności twórczej człowieka – poznawczej i praktycznej – możemy mówić o wspólnych mechanizmach funkcjonowania osobowościowego i intelektualnego”. W tym sensie nauka będzie rozumiana jako rodzaj działalności podejmowanej przez uczonych czy też sposób działania poznawczego lub jako forma świadomości indywidualnej i społecznej (Such, Szczepaniak 2006, s. 10). W świetle powyższego, można mówić o efektywności lub sprawności systemu osobowościowego i poznawczego podmiotów lub grupy uczonych w zakresie tworzenia nowej wiedzy naukowej. Sprawność systemu poznawczego nie dotyczy jedynie rozumowania, ale także zdolności tworzenia odległych skojarzeń, analogii, giętkości struktur poznawczych umożliwiających transgresję i wreszcie myślenia pojęciowego i wyobrazeniowego (Strzałecki 2001, s. 36). Praca badawcza polega w głównej mierze na stawianiu pytań wynikających z niewiedzy. Mieczysław Łobocki (2009, s. 23) dostrzega w powyższym stwierdzeniu podłoże wszelkich założeń metodologicznych, upatrując w umiejętności stawiania pytań (czy inaczej mówiąc w formułowaniu problemów badawczych) postęp w jakiegokolwiek dziedzinie nauki.

Autor ten jednak zwraca uwagę na treść pytania, które musi w miarę precyzyjnie określać cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawniać braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący badaczy temat. Tym samym problem badawczy jest zwykle uszczegółowieniem celu badań, głównie ze względu na to, że umożliwi dokładniejsze poznanie obszaru, który rzeczywiście ma podlegać zbadaniu. Można zatem ująć, za Łobockim (2009, s. 23), że proces formułowania problemów badawczych jest procesem „odnajdywania się” w procedurze operacjonalizacji i założeń badawczych, ze względu na kierunek i cel badania. Bez bliższego sprecyzowania tych kierunków, niemożliwe byłoby zrozumienie własnych dokonań naukowo-badawczych, włączając w to wnioski końcowe (Łobocki 2009, s. 23). Stawianie pytań i problemów badawczych wiąże się ściśle z myśleniem kreatywnym, ponieważ staje się rodzajem „sztuki” twórczego myślenia, a więc podkreślane są tu właściwości umysłu badacza, które pozwalają na rozwiązywanie pozornie nierozwiązy-

wanych problemów i tworzenie zaskakujących nowości (por. Szmidt 2013). Aldona Pobjewska twierdzi wręcz, że każde rozumowanie przebiega między dwoma biegunami: pytaniem i odpowiedzią, polega zatem na rozwiązywaniu problemów. Z tego powodu nazywa się również myśleniem problemowym lub pytajnym, a jako takie ściśle wiąże się z myśleniem twórczym (Pobjewska 2011, s. 100). Autorka twierdzi ponadto, że niezwykle ważną funkcję pełnią tzw. „pytania autentyczne”, a zatem takie, które pełnią funkcję poznawczą, zadawane wówczas, gdy badacz naprawdę czegoś nie wie i chce się czegoś dowiedzieć. Postawienie pytania nie tyle może, co wręcz powinno wynikać z dostrzeżenia zjawiska, nad którym inni przeszli już do porządku dziennego lub nie postrzegają go jako problemu.

Jak twierdzi Adam Sagan (2004, s. 28), „w badaniach [...] wymaga się od badacza rzetelnej wiedzy (najczęściej o charakterze przedmiotowym) na temat badanych zjawisk”. Proces zazwyczaj rozpoczyna „skupienie uwagi” i uświadomienie sobie, iż postrzegana rzecz nie jest oczywista, często pojawia się również dysonans poznawczy (cyt. za Sajduk 2016). Mimo tego, że wiedza potoczna nie przywiązuje wagi do wartości pytań, wiedza naukowa traktuje je jako impuls do rozpoczęcia czynności rozumowania (włączając w to filozofowanie) obecnych w zadawaniu pytań, które uczeni uznają bezspornie za najistotniejszy i zarazem najtrudniejszy etap swojej pracy intelektualnej (Pobjewska 2011, s. 101-102; Ellis, Levy, 2008, s. 17-33).

Warto zatem dostrzec heurystyczne pożytki w uprawianiu badań, a zatem z poszukiwania odpowiedzi na pytania ponieważ wyrastają one, jak poviadał Arystoteles, „ze zdziwienia, z poczucia niejasności, z rozpoznawania niewiedzy” (cyt. za: Opara 1999, s. 17), a więc wyrastają z tradycji filozoficznych, które we współczesnej kulturze metodologicznej stają się „macierzą trudnych pytań i różnorodnych racjonalnych hipotez” (Opara 1999, s. 17). Badania naukowe wymagają ciężkiej pracy. I tak jak nie istnieją doskonałe ich formy, tak nie istnieją doskonałe, skonkretyzowane w planie badawczym relacje zgodności pomiędzy tytułem, celem, problemem badawczym i pytaniami badawczymi (por. Newman, Covrig 2013). Pytania badawcze w dziedzinie badań muzyczno-edukacyjnych powinny koncentrować się bardziej na budowaniu wiedzy, mechanizmach uczenia się i nauczania muzyki, a mniej na pozornie ważnych kwestiach związanych np. z odbiorem muzyki czy edukacji muzycznej wśród wybranej grupy (uczniów, nauczycieli, rodziców). Jednak te rodzaje badań naukowych stanowią zazwyczaj bardziej złożone, trudne i czasochłonne zabiegi konceptualizacji i organizacyjnej, dlatego często pomijane są milczeniem.

Obszary badań muzyczno-edukacyjnych nad poziomem, możliwościami i miejscem kreatywności podmiotów badań

Tak jak twórczość została zbadana ilościowo, jakościowo, historycznie i filozoficznie (Running 2008), tak kreatywność muzyczna jest obszarem niezwykle trudnym do badania, lecz możliwym. Dzieje się tak z wielu przyczyn. Do nich zaliczamy między innymi rozległość tematyki, na którą składa się problematyka twórczego procesu, osobowość twórcy, środowiskowe uwarunkowania twórczości oraz twórcze wytwory (cyt. za: Sołowiej 1997, s. 82). Ponadto problem polega na samym wywoływaniu procesów twórczych w obrębie edukacji muzycznej u uczniów, występujących w powszechnej edukacji niezwykle rzadko a wręcz incydentalnie, ze względu na trudności w ich implementacji w warunkach szkolnych.

Kontrowersje wokół kreatywności muzycznej nie dotyczą jedynie jej definiowania, ale także wątpliwości związanych z możliwością jej nauczania i uczenia się. Edwin E. Gordon (2005) twierdzi, że stopień, w jakim dziecko jest kreatywne muzycznie, zależy bezpośrednio od zasobów słownictwa muzycznego w postaci motywów tonalnych i rytmicznych. Jednak kreatywność w muzyce, w kontekście działań edukacyjnych, dotyczy głównie takich form edukacji muzycznej, jak improwizacja i tworzenie muzyki (Przychodzińska 1989), które w założeniach polskiej powszechnej koncepcji edukacji muzycznej zajmują wiele miejsca, niestety jedynie w wymiarze normatywnym. Samo uprawianie twórczości muzycznej (zarówno tworzenie, jak i improwizowanie) podlega pomiarowi za pomocą różnych metod ilościowych, skoncentrowanych na procesie, produkcji i wykonaniu (Running 2008). Wśród nich należy wyróżnić:

- metodę zaangażowania uczniów w krótkie (20-25 minutowe) sesje improwizacyjne, oceniane przez sędziów kompetentnych,
- wykorzystanie testów do określenia gotowości do podejmowania improwizacji muzycznej: głównie rytmicznej RIRR (*Rhythm Improvisation Readiness Record*) i harmonicznego HIRR (*Harmonic Improvisation Readiness Record*) autorstwa Edwina E. Gordona (2005). Testów tych pioniersko używał M. Kołodziejski (2010, 2011) i B. Bonna (2016),
- zastosowanie testu MMDP (*Measures of Musical Divergent Production*) autorstwa W. D. Gordera, gdzie pomiarowi podlegają umiejętności twórcze w zakresie płynności, elastyczności, oryginalności, i jakości wykonywania muzyki instrumentalnej (Gorder 1980),
- użycie testu (MCTM – *Measure of Creative Thinking in Music*) Petera R. Webstera, mierzącego elastyczność, oryginalność i syntaksę

muzyczną (Webster 1994),

- indywidualne projektowanie skal szacunkowych w wymiarach: tonalnym, rytmicznym, ekspresji, improwizacji, techniki w wykonawstwie wokalnym i instrumentalnym zgodnie z podejściem pomiaru i ewaluacji w kontekście pedagogiki muzycznej Edwina E. Gordona (2002).

Należy podkreślić, że kreatywność (twórczość, improwizacja) jest istotnym czynnikiem uzupełniającym komplementarność edukacji muzycznej (zarówno powszechnej, jak i profesjonalnej), zatem istnieje potrzeba rozwijania aparatu diagnostycznego w tym kierunku, tym bardziej, że ostatnie narzędzia zostały skonstruowane w latach 80. XX wieku (por. Running 2008; Kataryńczuk-Mania, Kołodziejcki, Kisiel 2018).

Podsumowanie

Muzyczna kreatywność jest jednym z najatrakcyjniejszych elementów w procesie wychowania i edukacji. W pracy codziennej zależy ona od różnych wymiarów: twórczego nastawienia prowadzącego zajęcia, stosowania atrakcyjnych metod, form, treści, czyli atrakcyjności zajęć, uwarunkowań socjologicznych, czyli miejsc, w których uczniowie przebywają, (zwłaszcza jeśli istnieją tradycje regionalne), gotowości i świadomego podejmowania zadań kreatywnych. Pożądane, aby nie powiedzieć niezbędne, jest systematyczne prowadzenie badań naukowych w zakresie kreatywności muzycznej, aby nauczyciel mógł dysponować szerokim oglądem kreatywnych działań artystycznych.

Literatura

- BONNA B. (2016), Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- CHYŁA-SZYPUŁOWA I. (2008), Kompendium edukacji muzycznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce.
- ELLIS T. J., LEVY Y. (2008), Framework of Problem-Based Research: A Guide for Novice Researchers on the Development of a Research-Worthy Problem. *Informing Science*, 11.
- GORDER W. D. (1980), Divergent Production Abilities as Constructs of Musical Creativity, „*Journal of Research in Music Education*” 28(1).
- GORDON E. E. (2002), Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance, GIA Publications, Inc., Chicago.

- GORDON E. E. (2005), *Studies in Harmonic and Rhythmic Improvisation Readiness – GIA Monograph Series*, GIA Publications, Inc. Chicago.
- KARWIŃSKA A. (2017), *Edukacja do kreatywności*, [w:] *Konteksty kultury, konteksty edukacji, profesjonalne kształcenie i upowszechnianie muzyki*, red. M. Gardoń-Preinl, G. Mania, *Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów*, Kraków-Skarbona.
- KATARYŃCZUK-MANIA L. (2010), *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- KATARYŃCZUK-MANIA L. (2014), *Znaczące wymiary kreatywności muzycznej dzieci*, [w:] *Dźwięk w pedagogice i terapii*, red. L. Matuszak, Wydawnictwo PWSZ, Włocławek, s. 41-53.
- KATARYŃCZUK-MANIA L. (2016), *Discovering the World of Music. New Trends in Elementary Musical Education*, [w:] *Music, Fine Arts and Theatre in the Art Education of Children and Young Adults*, red. E. Grygar, I. Polak, Wrocław The Karol Lipiński, Academy of Music in Wrocław, s. 91-102.
- KATARYŃCZUK-MANIA, L., KOŁODZIEJSKI M., KISIEL M. (2018), *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- KISIEL M. (2013), *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo KPWiPM, UŚ, Katowice.
- KISIEL M. (2015), *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo ŚWSZ im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice.
- KOŁODZIEJSKI M. (2010), *Musical aptitudes vs. readiness of pupils and students for harmonic and rhythm improvisation based on Polish research*, „Problems in Music Pedagogy“, Vol. 7, s. 47-65.
- KOŁODZIEJSKI M. (2011), *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki*, [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza: perspektywy, dylematy, inspiracje*, red. M. Kołodziejski, M. Szymańska, Wydawnictwo PWSZ, Płock, s. 287-308.
- KOŁODZIEJSKI M. (2011), *The Relationship Between Stabilised Musical Aptitudes and Readiness for Harmonic and Rhythm Improvisation in Students with a Major in Music*, „Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais: zinatnisko rakstu krajums III“, Daugavpils University, Akademiskais Apgads „Saule”, Daugavpils 2011, s. 205-220.
- KONASZKIEWICZ Z. (2002), *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwo AMiFCh, Warszawa.

- KRAUZE-SIKORSKA H. (2005), Kreatywność artystyczna jako wartość edukacyjna, [w:] Edukacja kreatywna, red. E. A. Zwolińska, Wydawnictwo AB im. K. Wielkiego, Bydgoszcz, s. 31-36.
- ŁAWROWSKA R., SACHER W. A. (2008), Wychowanie muzyczne, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red., T. Pilch, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2008.
- ŁAZARSKA D. (2009), Jakiego nauczyciela polonisty potrzebuje współczesna szkoła, „Polonistyka”, 4, s. 22-31.
- ŁOBOCKI M. (2009), Metody i techniki badań pedagogicznych, Impuls, Kraków.
- NEWMAN I., COVRIG, D. M. (2013), Building Consistency between Title, Problem Statement, Purpose, & Research Questions to Improve the Quality of Research Plans and Reports, „New Horizons in Adult Education & Human Resource Development”, 25(1), s. 70-79.
- OPARA S. (1999), Przedmiot i sposoby uprawiania filozofii, [w:] Podstawy filozofii, red. S. Opara, UWM, Olsztyn.
- PIELASIŃSKA W., WOJNAR I. (1990), Wstęp, [w:] Wychowanie estetyczne młodego pokolenia: polska koncepcja i doświadczenia, red. I. Wojnar, W. Pielasińska, WSiP, Warszawa.
- POBOJEWSKA A. (2011), Co to znaczy filozofować?, „Analiza i Egzystencja” 15, s. 99-117.
- POPEK S. (2003), Człowiek jako jednostka twórcza, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- PRZYCHODZIŃSKA M. (1989), Wychowanie muzyczne – idee, treści i kierunki rozwoju, WSiP, Warszawa.
- PRZYCHODZIŃSKA M. (2005), Edukacja muzyczna dziś, idee – pytania – niepokoje, „Edukacja Muzyczna”, 1.
- ROGALSKI E. (1992), Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej, Wydawnictwo WSP im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- ROZPORZĄDZENIE z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, (Dz. U. 2017, poz. 356), MEN, Warszawa.
- RUNNING D. J. (2008), Creativity Research in Music Education A Review (1980-2005), „Applications of Research in Music Education”, 27(1), s. 41-48.
- SACHER W. A. (2012), Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego, Oficyna Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.

- SAGAN A. (2004), *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków.
- SAJDUK B. (2016), Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej, „*Pedagogika Szkoły Wyższej*” 2(20), s. 115-117.
- SŁOWNIK podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji (2014), red. S. Sławiński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SOŁOWIEJ J. (1997), *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- STRZAŁECKI A. (2001), Osobowościowe, poznawcze i aksjologiczne wyznaczniki twórczości w nauce, „*Nauka i Szkolnictwo Wyższe*” 1/17, s. 23-41.
- SUCH J., SZCZEŚNIAK M. (2006), *Filozofia nauki*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- SZMIDT K. J. (2013), *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- SZMIDT K. J. (2013), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo HELION, Gliwice.
- UCHYŁA-ZROSKI J. (2008), Rozumienie muzyki procesem wiodącym ku wartościom, [w:] *Wartości w muzyce: studium monograficzne t. 1*, red. J. Uchyła-Zroski, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 24-34.
- WEBSTER P. R. (1994), *Measure of Creative Thinking in Music: (MCTM): Administrative Guidelines*, Peter Webster Publishing.
- WYSOCKA E. (2014), Postawy twórcze versus odtwórcze dzieci w młodszy wieku szkolnym i „ewolucja” tych postaw jako egzemplifikacja idei transgresji w edukacji szkolnej, [w:] *W stronę rozwoju ludzkiej potencjalności z perspektywy interdyscyplinarnej*, red. B. Dyrda, E. Syrek, „*Chowanna*” 2014, t. 2, nr 43, s. 127-152.

**Lidia Kataryńczuk-Mania
Maciej Kołodziejcki
Mirosław Kisiel**

CREATIVITY AS A SUBJECT OF RESEARCH IN MUSIC EDUCATION

Keywords: creative and reproductive expression, musical creativity, music education.

The article contains theoretical and research considerations on musical creativity. It focuses on artistic activities in the areas of creative and reproductive creativity and perception, referring to selected systemic solutions in music education. It is emphasized that both teachers and pupils, active participants in the artistic and educational process, play an important and creative role in the course of music education. The authors show different research approaches and emphasize the urgent need to conduct research showing the true picture of the implementation of creative music education.

**Lidia Kataryńczuk-Mania
Maciej Kołodziejcki
Mirosław Kisiel**

KREATYWNOŚĆ JAKO PRZEDMIOT BADAŃ EDUKACYJNO-MUZYCZNYCH

Słowa kluczowe: ekspresja twórcza i odtwórcza, kreatywność muzyczna, kształcenie muzyczne.

Artykuł zawiera rozważania teoretyczno-badawcze na temat kreatywności muzycznej. Wskazano na działania artystyczne w zakresie ekspresji twórczej, odtwórczej i percepcji na podstawie wybranych rozwiązań systemowych kształcenia muzycznego. Podkreślono znaczącą i kreatywną rolę zarówno nauczyciela, jak i ucznia, będących uczestnikami procesu edukacyjno-artystycznego. Autorzy ukazują różne podejścia badawcze i podkreślają pilną potrzebę prowadzenia badań, aby ukazać rzeczywisty obraz realizacji kreatywnej edukacji muzycznej.