

Joanna SZCZYRBA-POROSZEWSKA

ORCID: 0000-0003-1740-2113

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Wypowiedzi studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat utworu *Skamieliny* Camille’a Saint-Saënsa

Abstract: Opinions of the pre-school and early school education students about the *Fossils* from *The Carnival of the Animals* by Camille Saint-Saëns

One of the ways to express and consolidate impressions after experiencing a musical piece is a literary expression that delivers information about reception and understanding of a work. This article contains the pre-school and early school education students about the *Fossils* from *The Carnival of the Animals* by Camille Saint-Saëns that are initial and final measurements of a pedagogical quasi-experiment. Activities focused around different levels of perception and stages of learning about the work led to obtaining qualitatively diversified statements of the students in which they included their ideas related to the title of the piece as well as observations regarding the musical features and structure of the work.

Keywords: pre-school and early school education students, music education, opinions of the students, *Fossils* from *The Carnival of the Animals* by Camille Saint-Saëns

Słowa kluczowe: studenci edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, edukacja muzyczna, wypowiedzi studentów, *Skamieliny z Karnawału zwierząt* Camille’a Saint-Saënsa

W kontekście problematyki niniejszego numeru czasopisma warto zaznaczyć, że z literaturą często koresponduje muzyka. Niektóre utwory muzyczne otrzymują tytuły literackie, które następnie zostają przetworzone przez kompozytorów za pomocą złożonych środków muzycznych. Jednym ze sposobów wyrażania i utrwalania wrażeń powstałych podczas kontaktu z utworem muzycznym jest również wypowiedź literacka — stanowi ona między innymi informację na temat sposobu odbioru i rozumienia dzieła.

Znajomość i rozumienie utworów muzycznych powinno być istotnym elementem przygotowania muzycznego przyszłych nauczycieli pracujących

w przedszkolach i klasach I–III. Na podstawie jednak obserwacji tendencji w współczesnym szkolnictwie wyższym możemy stwierdzić, że tylko niektóre uczelnie mogą pozwolić sobie na bardziej rozbudowaną edukację muzyczną w programach kształcenia (por. Kondracka-Szala, 2015, s. 46). Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie jest oferta programu kształcenia na kierunku: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, która umożliwi osobom uzdolnionym i zainteresowanym edukacją muzyczną udział w zajęciach specjalnościowych, w skład których wchodzi między innymi kurs „Propedeutyka literatury muzycznej dla dzieci”.

Głównym celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wypowiedzi studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat utworu *Skamieliny* Camille’a Saint-Saënsa. Utwór ten jest częścią „fantazji zoologicznej” *Karnawał zwierząt*. Interesująca i nieco przekorna jest historia powstania dzieła, którą anegdotycznie opisuje J. Haylock:

Tytuł ¹	Obsada ²	Czas trwania ³ [min]
1. <i>Wstęp i marsz królewski lwa</i>	2 fortepiany, kwintet smyczkowy	1:55
2. <i>Kury i koguty</i>	klarnet, 2 fortepiany, I i II skrzypce, altówki	0:47
3. <i>Kułany</i>	2 fortepiany	0:41
4. <i>Żółwie</i>	I fortepian, kwintet smyczkowy	1:26
5. <i>Słoń</i>	II fortepian, kontrabas	1:25
6. <i>Kangury</i>	2 fortepiany	1:00
7. <i>Akwarium</i>	flet, harmonijka, 2 fortepiany, kwartet smyczkowy, harmonijka	2:05
8. <i>Osobistości z długimi uszami</i>	I i II skrzypce	0:39
9. <i>Kukułka w głębi lasu</i>	klarnet, 2 fortepiany	2:00
10. <i>Ptaszarnia</i>	flet, 2 fortepiany, kwintet smyczkowy	1:25
11. <i>Pianiści</i>	2 fortepiany, kwintet smyczkowy	1:15
12. <i>Skamieliny</i>	klarnet, ksylofon, 2 fortepiany, kwintet smyczkowy	1:23
13. <i>Łabędź</i>	wiolonczela solo, 2 fortepiany	3:12
14. <i>Finał</i>	mały flet, klarnet, harmonijka, ksylofon, 2 fortepiany, kwintet smyczkowy	2:02

Źródło: opracowanie własne.

¹ Nazwy części podano za opisem załączonym do CD.

² Partytura: Saint-Saëns, 1922.

³ Czas trwania podaję zgodnie z nagraniami na CD.

To absolutna ironia losu, że utworem, który dziś w pierwszej kolejności przywołuje nazwisko Camille'a Saint-Saënsa, jest „fantazja zoologiczna” pt. *Karnawał zwierząt*, utwór, który nigdy nie miał być publikowany ani publicznie wykonany (z wyjątkiem jednej jego części pt. *Łabędź*). Może być to zasługą częściowo wielu parodii i przeróbek, na których bazuje *Karnawał: Żółwie* to najslawniejszy kankan Offenbacha zagrany w zwolnionym tempie, fragment z *Cyrulika sewilskiego* Gioachina Rossiniego uwieczniony został w *Skamielinach*, a *Walc sylfid* Hectora Berliozą nabrał rozmiarów i ostatecznie przybrał formę *Słonia* (<https://www.rmflclassic.pl/mistrzowska-kolekcja/plyta,Camille-Saint-Saens,14.html>).

Karnawał zwierząt składa się z 14 utworów, których tytuły, obsadę oraz czas trwania prezentuje tabela na s. 74.

Karnawał zwierząt jest często wykorzystywany w edukacji muzycznej (por.: Dyląg, 2002, s. 147–148; Ławrowska, Nowak, 2014; Renat, 2009, s. 75–89) ze względu na programowe tytuły, zawierające nazwy zwierząt, oraz zróżnicowane środki muzyczne, które nieraz w sugestywny i żartobliwy sposób oddają cechy charakterystyczne danego zwierzęcia. Należy nadmienić, że utwory są relatywnie krótkie (39"–3'12"), co odpowiada możliwościom percepcyjnym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (por. Dyląg, 2002, s. 144) i pozwala na kilkakrotne wysłuchanie utworu podczas zajęć muzycznych z uwzględnieniem różnych istotnych elementów muzyki. Przykładowo: najkrócej trwa utwór *Osobistości z długimi uszami*, najdłużej — niezwykle popularny *Łabędź*. Utwory składające się na *Karnawał zwierząt* zróżnicowane są nie tylko pod względem środków wykonawczych, czasu trwania, ale także pod względem charakteru. Można odnaleźć tu utwory pełne tajemniczości (np. *Akwarium*), pompatyczne (np. *Słoń*) i majestatyczne (*Wstęp i marsz królewski lwa*), ruchliwe (*Kury*), gwałtowne (*Dzikie zwierzęta*), jak również zabawne i żartobliwe (*Skamieliny*). *Karnawał zwierząt* zawiera utwory zróżnicowane pod względem budowy formalnej: jednocześnie (np. *Dzikie zwierzęta*), dwuczęściowe (np. *Żółwie*) oraz trzyczęściowe (*Słoń*) (por. Renat, 2009, s. 76–87). Najbardziej złożoną częścią cyklu są *Skamieliny*, które w następujący sposób scharakteryzowała M. Renat:

Jest to najbardziej rozbudowane ogniwo w całym cyklu. Przyjmuje formę małego ronda o schemacie: $a b a c a^1$. Rolę tematyczną pełni ksylofon. Temat a jest ósmiotaktowy, w postaci okresu odpowiadającego (poprzednik wykonuje ksylofon, następnik przejmuje fortepian). Kuplet b intonuje nową myśl w partii fortepianu, która jest imitacyjnie przeprowadzona przez kwintet. Refren powtarza temat bez zmian. Drugi kuplet c podejmuje klarnet solo, intonując temat przeciwstawny. W ostatnim refrenie a^1 temat występuje ze zmianami. Ilustracyjny charakter tej części dotyczy głównie zastosowania ksylofonu, który swym suchym, kostycznym brzmieniem przywołuje klimat skamieniałych śladów prehistorii świata roślinnego i zwierzęcego (s. 84–85).

Ze względu na zróżnicowane środki muzyczne i formę do niniejszego quasi-eksperymentu pedagogicznego został wybrany utwór *Skamieliny*. Badania odbyły się w maju 2019 r. i wzięło w nich udział 16 studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej uczestniczących w kursie „Propedeutyka

literatury muzycznej dla dzieci”. Eksperyment składał się z następujących etapów:

1. Rozmowa prowadzącego ze studentami na temat skojarzeń ze słowem „skamieliny”.

2. Pierwsze wysłuchanie utworu *Skamieliny* C. Saint-Saënsa (bez analizy).

3. Pierwsza pisemna wypowiedź studentów — uzasadnienie tytułu w kontekście słuchanego utworu muzycznego („Dlaczego kompozytor nadał tej kompozycji tytuł *Skamieliny*?”).

4. Wielokrotna prezentacja utworu połączona z jego aktywną analizą, ze szczególnym uwzględnieniem środków wykonawczych istotnych w wyodrębnieniu budowy formalnej.

5. Praca w grupach — oddawanie przez studentów budowy ronda za pomocą układu choreograficznego. Studentów podzielono na trzy grupy: grupa 1 opracowała powtarzający się temat *a*, w którym istotną funkcję pełnił ksylofon; grupa 2 opracowała kuplet, w którym wyróżniono słuchem melodię starofrancuską (znaną w Polsce pod tytułem *Trzy kurki*); grupa 3 opracowała kuplet, w którym istotną rolę odgrywał klarnet solo. Następnie trzy grupy połączyły swoje projekty choreograficzne, tak aby łącznie odzwierciedlały one strukturę ronda.

6. Druga pisemna wypowiedź studentów — uzasadnienie tytułu w kontekście słuchanego utworu muzycznego („Dlaczego kompozytor nadał tej kompozycji tytuł *Skamieliny*?”).

W kontekście niniejszych badań poddano analizie jakościowej dwie pisemne wypowiedzi studentów, będące dwukrotną odpowiedzią na pytanie „Dlaczego kompozytor nadał tej kompozycji tytuł *Skamieliny*?” Wypowiedzi poddano analizie jakościowej i wyodrębniono kategorie, które pozwoliły ocenić, w jaki sposób aktywna percepcja utworu muzycznego opierająca się na analizie i aktywności badanych studentów (czynnik eksperymentalny) wpłynęła na zmianę ich wypowiedzi. Dodatkowo w ramach niniejszych badań przedstawiono niektóre opinie na temat zajęć z zakresu propedeutyki literatury muzycznej dla dzieci; zostały one uzyskane od 22 studentów i zbadane za pomocą kwestionariusza ankiety ewaluacyjnej zajęć dydaktycznych na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

Studenci w swoich początkowych wypowiedziach łączyli niektóre środki instrumentalne i elementy muzyki z różnorodnością budowy skamielin (rozumianych m.in. jako pozostałości po roślinach i zwierzętach), a także z ich ruchem (m.in. ożywianiem), czego egzemplifikacją są poniższe wypowiedzi:

Skamieliny: za pomocą różnorodnej obsady instrumentalnej można wyrazić różnorodność skamielin, jakie zachowały się do naszych czasów; niskie rejestry kojarzą się z ciężkimi kamieniami, które są wydobywane z ziemi, delikatne fragmenty grane legato przez sekcję smyczkową mogą obrazować zawijasy na kamieniach, gdzie odbite są kształty muszli.

Śluchając utworu *Skamieliny*, wyobrażam sobie spadające z urwiska bądź z jakiegoś pochyłego terenu kamyki/odłamki skalne. Krótkie, wysokie dźwięki ksylofonu symbolizują spadające małe kamyczki, zaś niskie dźwięki fortepianu — ciężkie, ogromne głazy. Skrzypce uwydatniają różnice w prędkości, z jaką te skamieliny wspólnie spadają, toczą się.

Należy zaznaczyć, że na tym etapie studenci w swoich wypowiedziach używali przede wszystkim ogólnych określeń dotyczących elementów muzyki, środków instrumentalnych. Żadna z badanych osób nie zwróciła uwagi na strukturę muzyczną ani na nawiązanie do melodii starofrancuskiej (znanej w Polsce jako *Trzy kurki*). Wydaje się, że obrazowe, kinetyczne skojarzenia stanowiły czynnik nadrzędny w poszukiwaniu uzasadnienia dla nadanego przez kompozytora tytułu utworu.

W końcowych wypowiedziach zaobserwowano większe zróżnicowanie. Wyodrębniono trzy grupy wypowiedzi: 1) rondo muzyczne jako nawiązanie do tradycji; 2) muzyczne uzasadnienie tytułu; 3) synteza własnych skojarzeń obrazowych i kinetycznych ze środkami muzycznymi.

Wypowiedzi studentów zostały przedstawione poniżej:

Rondo muzyczne jako nawiązanie do tradycji

Po zapoznaniu się z budową utworu i dostrzeżeniu występującego w nim ronda utwór nabiera dla mnie nowego znaczenia. Temat nawiązuje według mnie do tradycji, która mimo zmieniających się czasów, które oddawane są w utworze za pomocą kupletów, pozostaje bez większych zmian, jest stałością.

Skamieliny metaforą tradycji. Tak jak w różnych sferach życia [...], tak i w muzyce autor utworu *Skamieliny* nawiązuje do osiągnięć minionych pokoleń. Stosując formę ronda, wywołuje efekt powtarzalności. Na co dzień, pomimo powstawania nowych rzeczy, pojęć oraz ciągłego rozwoju, opieramy się na czymś, co już powstało, powracamy do tradycji, opierając się na niej. W utworze tytułowe skamieliny mogą być czymś z przeszłości, czymś, co powraca jako tradycja.

Powtarzająca się stała część *a* jest symbolem skamielin, które po dziś dzień są obecne w naszym życiu. Czas upływa, jednak skamieliny, relikty są wciąż dla nas dostępne, są elementami ponadczasowymi, które wywołują u człowieka zachwyt. Kuplety są niejako współczesnymi wydarzeniami, które następują po sobie, zaś pomiędzy nie wplatany jest nieodzowny element historyczny.

Uzasadnienie muzyczne

Odwołanie do korzeni muzycznych poprzez budowę ronda i użycie melodii starofrancuskiej *Kurki trzy*.

Po ponownym wysłuchaniu zwróciłam uwagę na powtarzający się fragment utworu, a także na jego formę — jest to rondo.

Synteza skojarzeń własnych z charakterystyką środków muzycznych

C. Saint-Saëns w utworze pt. *Skamieliny*, pochodzącym z *Karnawału zwierząt*, zastosował rondo (*a b a c a*). Autor w części *a* ukazał za pomocą ksylofonu, a następnie fortepianu, kruszenie się skał. Natomiast w części *b* przez wprowadzenie utworu *Wyszły w pole kurki trzy* autor przedstawia zwierzęta, które zostawiają odciski na tych skałach [...].

W końcowych wypowiedziach studentów obrazowe, kinetyczne skojarzenia nie stanowiły już czynnika nadrzędnego w poszukiwaniu uzasadnienia dla nadanego przez kompozytora tytułu. W wypowiedziach częściej stosowano specjalistyczne słownictwo związane z budową formalną (forma ronda, temat, refren, kuplet, części), a także ze środkami wykonawczymi (ksylofon, fortepian). Dominujące początkowo konkretne skojarzenia zostały uogólnione i odniesione do zasad rządzących muzyką, czego szczególnie interesującym przykładem jest postrzeganie formy ronda w kontekście kultury i historii.

Zarówno poszczególne etapy niniejszego eksperymentu, jak i wyniki badań wpisują się w niektóre teorie z zakresu psychologii, pedagogiki i teorii muzyki. Przykładowo w pierwszych trzech etapach zwrócono szczególną uwagę na płaszczyznę semantyczną utworu, która według Z. Burowskiej i E. Głowackiej dotyczy „znaczenia, jakie muzyce nadaje słuchacz, kierując się nazwą utworu, tekstem do muzyki, programem pozamuzycznym” (2006, s. 56). W etapach 4–6 odniesiono się do intelektualno-wyobraźniowej płaszczyzny odbioru muzyki, rozumianego jako „proces myślenia muzycznego doprowadzający do rozpoznawania struktury dzieła muzycznego, stylu, epoki, kompozytora (procesowi odbioru towarzyszyć mogą różne indywidualne wyobrażenia odtwórcze lub wytwórcze)” (tamże). W pierwszym etapie funkcja prowadzącego zajęcia była „dyskretna”, w czwartym natomiast znacząco wzrosła.

W omówionych badaniach uwzględniono różne etapy poznania dzieła muzycznego, którego podstawę stanowiło założenie, że między literaturą a muzyką można dopatrzeć się pewnych podobieństw. „Język muzyczny podobnie jak język werbalny jest heurystyczny w tym sensie, że jego formy narzucają nam pewne sposoby obserwowania i interpretacji” (Meyer, 1974, s. 61). Poszukiwanie uzasadnienia dla tytułu utworu muzycznego można potraktować zatem jako przyjęcie hipotezy roboczej, którą tak charakteryzuje Mieczysław Tomaszewski:

Następny krok interpretatora określić można by jako testowanie utworu postępujące śladem pierwotnych intuicji, traktowanych jako rodzaj hipotezy roboczej. Owa pierwotna intuicja nie pozwoli, by w utworze o założeniu autotelicznym szukać semantycznych programów, i na odwrót, w utworze w sposób wyrazisty odwołującym się do jakiegoś momentu rzeczywistości poza-dziełowej — nie pozwoli, by owych odniesień nie zauważyć.

Działania uwzględniające różne płaszczyzny recepcji, a także etapy poznawania utworu pozwoliły uzyskać subiektywne i zróżnicowane pod względem jakościowym wypowiedzi studentów. Tym, co łączyło te wypowiedzi, były „skojarzenia pozamuzyczne i przymuzyczne”, które w kontekście poglądów Stefana Szumana pozwalają lepiej przeżywać, poznawać i rozumieć utwór muzyczny (1962, s. 213; por. Burowska, 1980, s. 22–23). Jak wskazują psychologowie, opisywanie muzyki pozwala także lepiej ją zapamiętać:

Delis, Flear i Kerr (1978) dostarczyli dowodów na istotnie procesów tego rodzaju w eksperymencie, w którym wykazali, że ludzie lepiej zapamiętują fragmenty muzyczne, gdy posiadają one etykietę w postaci konkretnych, obrazowych tytułów, niż wtedy, gdy tytuły te są abstrakcyjnym pojęciem. Wykazali też, że konkretne tytuły pozwalają na konstruowanie historii, z którą mogą być kojarzone różne segmenty muzyki. (Słoboda, 2002, s. 231–232).

Na podstawie przeprowadzonych badań można wysnuć kilka ogólnych wniosków przydatnych w praktyce edukacyjnej:

1. W wypowiedziach na temat słuchanej muzyki studenci uwzględniają nie tylko własne wyobrażenia związane z programowym tytułem, ale także środki muzyczne, elementy strukturalne, które poznali w czasie zajęć, a to sugeruje, iż aktywność poznawcza podejmowana podczas zajęć przynosi zadowalające rezultaty. Wypowiedzi na temat słuchanych utworów stanowią nie tylko informację o sposobie odbioru muzyki przez studentów, ale mają także liczne walory pedagogiczne: ułatwiają rozumienie (analizowanie, interpretowanie) i zapamiętywanie słuchanych utworów muzycznych. Z wypowiedzi studentów wynika też, że poznane na gruncie muzycznym zasady mogą stać się również pretekstem do zrozumienia złożoności kultury, a także współczesnej rzeczywistości. Warto zatem w działaniach muzycznych doceniać wiedzę osobistą studentów — sprawia ona, że studenci chętnie angażują się w zajęcia muzyczne, a odkryte na ich gruncie zasady potrafią uogólnić i odnieść do zjawisk kulturowych. Można przewidywać, że podejmowanie tego typu działań może przyczynić się do rozwijania zainteresowań muzycznych studentów jako przyszłych nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

2. Warto zwrócić uwagę, że zajęcia z propedeutyki literatury muzyki dla dzieci są pozytywnie oceniane przez studentów. Doceniają oni to, że:

— mają możliwość wyrażania własnego zdania („podczas zajęć było wiele okazji do wyrażania swojego zdania, dostawałyśmy informacje o nieznanym dla nas wcześniej zagadnieniach muzycznych i utworach”);

— samodzielnie dochodzą do wiedzy („teoria przedstawiona w praktyczny sposób, przez to zajęcia były ciekawe, a wiedza przystępniejsza”; „przed zajęciami moja wiedza była na średnim poziomie, natomiast dzięki zajęciom znacznie wzrosła”);

— biorą udział w aktywnych i kreatywnych formach nauczania muzyki („kreatywne zajęcia, na każdym coś innego zaskakiwało; praktyczne ćwiczenia,

które wykorzystamy w pracy z dziećmi”; „dzięki twórczym zadaniom mogłam rozwijać swoją kreatywność”; „inspirowanie, zaciekawienie, dobra atmosfera”).

Pozytywne opinie studentów na temat zajęć, podczas których aktywnie i kreatywnie zapoznają się z kanonem utworów przeznaczonych dla dzieci, mogą stanowić zachętę dla innych ośrodków akademickich, aby wprowadzić podobne do programów nauczania. Z informacji zwrotnych uzyskanych od studentów wynika, że aktywne i kreatywne słuchanie dzieł wybitnych kompozytorów sprzyja poszerzaniu wiedzy i umiejętności merytorycznych oraz metodycznych, a także inspirowanie do własnych poszukiwań i krytycznego myślenia.

3. *Karnawał zwierząt* (a więc także *Skamieliny*) to cykl muzyczny, który jest pozytywnie postrzegany przez studentów, przez co może stanowić atrakcyjny pod względem edukacyjnym materiał do kreatywnej pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Wydaje się, że aby dziecko miało możliwość odkrycia świata literatury, także muzycznej, istotne jest przygotowanie nauczyciela, który powinien być uwrażliwiony na różnorodność sztuki. Należy zaznaczyć, że Polska ma niezwykle bogate tradycje w zakresie dydaktyki odbioru muzycznego, sięgające lat dwudziestych XX w. Należy tu wymienić takie postacie, jak: Stefan Wysocki, Tadeusz Joteyko, Józef Reiss, Witold Rudziński, Stanisław i Tadeusz Szeligowscy oraz Czesław Koziatowski, Bogdan Chodyna, Karol Bula, Janina Stadnicka, Zofia Burowska, Maria Przychodzińska (por. Renat, 2005, s. 55–72).

Bibliografia

- Burowska, Z., Głowacka, E. (2006). *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Kraków: AM.
- Burowska, Z. (1980). *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Dyląg, J. (2002). *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej*. W: I. Adamek (red.), *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*. „Nowoczesna Szkoła”, 7. Kraków: Wyd. Naukowe AP, s. 136–153.
- Haylock, J. *O utworze*. Przeł. A. Okupska. W: C. Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt, Symfonia nr 3 organowa, Danse macabre*. „Kolekcja Mistrzowska RMF Classic”. Universal Music Polska. [*Karnawał zwierząt*, wyk. Pittsburgh Symphony Orchestra, dyr. A. Previn, A. M. Williams vc, Pittsburgh Symphony Hall, 1980].
- Kondracka-Szala, M. (2015). *Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej — analiza oferty edukacyjnej wybranych polskich uczelni wyższych*. W: E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją*. Kraków: Libron, s. 39–57.
- Ławrowska, R., Nowak, Z. (2014). *Muzyczne animacje. Aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci. Camille Saint-Saëns — Karnawał zwierząt*. Warszawa: DUX.
- Meyer, L. B. (1974). *Emocja i znaczenie w muzyce*. Przeł. A. Buchner, K. Berger. „Biblioteka Res Facta”, 2. Kraków: PWM.
- Renat, M. (2005). *Percepcja muzyczna w polskiej myśli pedagogicznej II połowy XX wieku — próba syntezy*. W: L. Markiewicz (red.), *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Katedrę Edukacji Muzycznej w dniach 12–14 marca 2003 roku w Katowicach*. Katowice: AM, s. 55–72.

- Renat, M. (2009). *Muzyka orkiestrowa dla dzieci*. „Prace Naukowe Akademii Jana Długosza w Częstochowie. Edukacja Muzyczna”, III.
- Saint-Saëns, C. (1922). *Le carnaval des animaux*. Paris: Durand.
- Sloboda, J. A. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. [Przeł. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban]. Warszawa: AM.
- Szuman, S. (1962). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: PZWS.
- Tomaszewski, M. (2012). *Odczytywanie dzieła muzycznego. Od kategorii elementarnych do fundamentalnych i transcendentnych*. „Teoria Muzyki”, 2012, s. 7–50.