

# Maciej Kołodziejcki

---

## Muzyka i język – myślenie i audiacja : kilka uwag o potrzebie budowania kompetencji audiacyjnej małego dziecka

---

Cieszyński Almanach Pedagogiczny 3, 128-149

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Maciej Kołodziejski

## Muzyka i język – myślenie i audiacja Kilka uwag o potrzebie budowania kompetencji audiacyjnej małego dziecka

Jeśli język, według Zygmunta Ziemińskiego, jest to „system obejmujący wyznaczony przez pewne reguły zbiór znaków słownych, znaków, z którymi odpowiednie reguły nakazują wiązać myśli określonego typu, a inne reguły określają dopuszczalny sposób wiązania tych znaków w wyrażenia złożone”<sup>1</sup>, to czy istnieje coś, co niektórzy nazywają **językiem muzycznym**? W myśl przywołanej definicji pojawiają się terminy związane z muzyką, takie jak: teoria muzyki, elementy muzyki, formy muzyczne czy wręcz całe gatunki muzyczne. Ale zacznijmy od początku.

Martin Heidegger twierdził, że człowiek egzystuje wśród wielu możliwości i dzięki możliwościom, ze względu na które sam się projektuje. Uważał też, że żyje pośród innych bytów i z innymi ludźmi, wówczas to wskazywał na „bycie w świecie” i „współbycie z innymi”. Taki społeczny kontekst posiada teoria uczenia się muzyki, dla której rozwój muzyczny jest procesem powstawania i tworzenia się nowych struktur<sup>2</sup>, sekwencyjnego przechodzenia na coraz to wyższe poziomy uczenia się<sup>3</sup>. Zdaniem Johna Slobody, muzyka stanowi język uniwersalny, ponieważ przemawia do ludzi jednakowo, niezależnie od grupy społecznej, do której należą<sup>4</sup>. Jednak zbudowana jest zgodnie z określonymi regułami gramatycznymi i reguły te podlegają pewnemu uporządkowaniu hierarchicznemu. To oznacza tyle, że słuchając muzyki, człowiek odkrywa, że jeden element jest ważniejszy niż inny lub że jeden element jest silniej, a drugi słabiej związany z innym. Terminy „tonalność” (skala), „metrum”, „rytm”, „tempo”, których uży-

<sup>1</sup> Z. ZIEMIŃSKI: *Logika praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 15.

<sup>2</sup> L.W. WYGOTSKI: *Problem wieku rozwojowego*. W: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Red. A. BRZEZIŃSKA & M. MARCHOW. Przeł. B. SMYKOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2002, s. 73.

<sup>3</sup> E.E. GORDON: *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, 2007.

<sup>4</sup> J. SLOBODA: *Emocje i znaczenia w przekazie muzycznym – perspektywy psychologiczne*. W: *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*. [Red. M. MANTURZEWSKA, A. MIŚKIEWICZ. Przeł. A. MIŚKIEWICZ]. Warszawa: AM, 1999, s. 39.

wają muzycy, istnieją w naszych umysłach i posługujemy się nimi, aby nadać muzyce sens<sup>5</sup>. Jednocześnie, jak twierdzi dalej Heidegger, człowiek jest bytem skończonym, który wychodzi w stronę swojego bycia, by je zrozumieć<sup>6</sup>. Zatem jest to byt poszukujący swojego bycia i istnienia, któremu towarzyszą ograniczenia, często mające charakter wrodzony, jak w przypadku uzdolnienia muzycznego<sup>7</sup>. Dźwięki muzyczne słyszymy w przestrzeni właściwej muzyce, w pewnych szczególnych wzajemnych relacjach i związkach, ale jako takie, wyizolowane, nie stanowią muzyki, stają się muzyką tylko dzięki audiacji, która jest tym dla muzyki, czym myślenie dla języka<sup>8</sup>. Pojedyncze dźwięki artykułowane przez aparat głosowy nie są też słowami, ale stają się nimi dzięki gramatyce języka. Aby zatem odebrać dźwięki jako muzykę, nie wystarczy ich słyszeć, trzeba jeszcze potrafić uporządkować je w muzykę, w relacji do innych rzeczywistych i możliwych dźwięków, kontekstu, jaki tworzą: tonalność (skala muzyczna) i metrum oraz inne elementy muzyki (dynamika, tempo, agogika). Czy prawdziwe jest, że słysząc tony, słyszymy ich muzyczne implikacje, tak jak słyszy się gramatyczne implikacje słów jakiegoś języka? Jeśli tak, to oznacza to, że umiejętność ludzka mieści się w aktach (roz)poznania<sup>9</sup>. To (roz)poznanie i następnie (z)rozumienie stanowią podstawowy klucz uczenia się muzyki w ujęciu Edwina E. Gordona.

Nabywanie sprawności audiacyjnych począwszy od wczesnego dzieciństwa w kontekście akwizycji języka<sup>10</sup> ojczystego uczyniono podstawowym przedmiotem niniejszych fragmentarycznych studiów teoretycznych. Jednocześnie należy pamiętać, że człowiek patrzy, doznaje, odczuwa, doświadcza, otwiera się lub zamyka na świat<sup>11</sup> i dodajmy też, że słyszy, słucha, obserwuje i komunikuje się z innymi ludźmi. Z teorii Noama Chomsky'ego i Stevena Pinkera wynika wręcz, że człowiek instynktownie opanowuje język pod jednym warunkiem, że nieustannie obcuje z nim. Mówienie, tak jak – uważam – śpiewanie, jest czynnością naturalną, a czytanie (słów czy zapisu muzycznego) stanowi wynalazek człowieka. Zanim posiędzie się tę umiejętność, trzeba się jej nauczyć, uruchamiając świadomość, i transformować wrażenia wzrokowe na wrażenia językowe.

<sup>5</sup> J. SŁOBODA: *Emocje i znaczenia w przekazie muzycznym...*, s. 41.

<sup>6</sup> *Słownik filozofii*. Red. A. ADUSZKIEWICZ. Warszawa: „Świat Książki”, 2004, s. 220.

<sup>7</sup> Uzdolnienie jest **wrodzone**, ale podlega wpływom środowiska, według Edwina E. Gordona.

<sup>8</sup> E.E. GORDON: *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość, motywy*. [Przeł. A. ZIELIŃSKA-CROOM, E. KLIMAS-KUCHTOWA]. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999.

<sup>9</sup> R. SCRUTON: *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*. Przeł. S. SOWA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 150–151.

<sup>10</sup> Por.: E. BERNSTORF: *Reading Acquisition in Music and Language: The Cry for Preschool Music Endures*. „Kodaly Envoy” 2013, Vol. 40(1), s. 24–28.

<sup>11</sup> W. WEISCHEDEL: *Heidegger, czyli mowa bycia*. W: *Do filozofii kuchennymi schodami*. Przeł. i przypisami opatrzyły K. CHMIELEWSKA, K. KUSZYK. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 283–284.

Podobne operacje umysłowe wykonuje się w muzyce, transformując wrażenia wzrokowe na wrażenia muzyczne. Należy zatem zrozumieć, że sekwencje liter na papierze odpowiadają fonomom języka, a sekwencje nut odpowiadają frazom muzycznym (dźwiękom)<sup>12</sup>. Podstawą komunikacji jest (z)rozumienie, którego narzędziem jest określony język (system znaków<sup>13</sup>), pozwalający na skuteczną wymianę informacji (dekodowanie). Muzyka jest więc swoistym rodzajem języka, szczególnie w komunikacji artystycznej, gdzie wymienia się informacje, używając własnego słownika przyswojonych motywów tonalnych i rytmicznych (pojedynczych słów) za pomocą struktur muzycznych i elementów stanowiących o muzyce (dźwięków, fraz melodyczno-rytmicznych, tempa, dynamiki, tonacji i skali, frazowania, stylu muzycznego i innych **mających syntaksę muzyczną**). Opierając się na wynikach badań, w których łączenie procesów poznawczych związanych z kształceniem muzycznym i językowym powiodło się, należy przypuszczać, że istnieje wiele podobnych obszarów w tym zakresie, w których uczenie się muzyki i języka zawiera podobne operacje mentalne<sup>14</sup>. Nauka języka zależy w głównej mierze od wielorakich interakcji, tak samo jest z uczeniem się muzyki, ponieważ dzięki interakcjom za pośrednictwem komunikacji ludzie mają sposobność porozumiewania się, używając słów łączonych w zdania lub motywów muzycznych łączonych we frazy i zdania mające sens muzyczny (tonalność, tonacyjność, tempo, rytm, melodię itd.). Obie formy mogą być opisane za pomocą uproszczonych kodów, stworzonych w celu pomocy słuchaczowi po to, aby zrozumieć język (ojczysty lub muzyczny). Ich siła tkwi w powtórzeniach, wyrażeniach stereotypowych, rozbudowanych sformułowaniach, preferencji dla uproszczonego słownictwa, zmiany wysokości głosu i intonacyjnych modyfikacji konturów melodii głosu mówionego i śpiewanego. Melodie mowy są znowu wskaźnikami emocji i determinują formy komunikacji<sup>15</sup>. Jednak możliwość komunikacji istnieje, zdaniem J. Slobody, dzięki temu, że różnorodne procesy związane z tworzeniem, wykonaniem i percepcją muzyki odnoszą się do tych samych reprezentacji. Żeby (z)rozumieć utwór, należy go poddać analizie strukturalnej, zgodnie z regułami zawartymi w **teorii reprezentacji**<sup>16</sup>, która jest

<sup>12</sup> M. SIERSZEŃSKA-LERACZYK: *Problemy typu dyslektycznego u uczniów szkół muzycznych*. W: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. MANTURZEWSKA. Warszawa: AM, 2001, s. 199–200.

<sup>13</sup> **Znak** to „dostrzegalny układ rzeczy czy zjawisko spowodowane przez kogoś ze względu na to, iż jakieś wyraźnie ustanowione czy zwyczajowo ukształtowane reguły nakazują wiązać z tym układem rzeczy czy zjawiskiem myśli określonego typu”. Z. ZIEMBIŃSKI: *Logika praktyczna...*, s. 14.

<sup>14</sup> A.J. SPEH, & S.D. AHRAJIAN: *Teaching without a Common Language: Synchronicities Between the Pedagogies of Music and Second Language Acquisition*. „Bulletin of the Transilvania University of Brasov”, Series VIII: Art & Sport 2010, No 3(52), s. 37–42.

<sup>15</sup> M.C. FONSECA-MORA, C.C. TOSCANO-FUENTES, K.K. WERMKE: *Melodies that Help: The Relation Between Language Aptitude and Musical Intelligence*. Online Submission (2011).

<sup>16</sup> Zakładając, że reprezentacja jest obiektem posiadającym właściwości semantyczne, tj. np. treść, odniesienie, prawdziwość, to reprezentację umysłową można w znaczeniu szerokim pojmo-

(a raczej musi być) wspólna dla kompozytorów, wykonawców i słuchaczy<sup>17</sup>. Przykładem tego jest poczucie toniki, które występuje już u dziecka w wieku przedszkolnym, jako wyrazu swoistego odpoczynku, lokalizacji dźwięku, na którym można zakończyć melodię<sup>18</sup>. Ludzie nie zapamiętują melodii w kategoriach dokładnych wysokości dźwięków, ale w kategoriach wzorców i relacji<sup>19</sup> (kontekstów). Według Noama Chomsky'ego, ludzki organizm jest wyposażony w zdolność dążenia do doskonałości w kilku specyficznych poznawczych sprawnościach, wśród których jest język<sup>20</sup>, a moim skromnym zdaniem, także muzyka posiada takie właściwości. Czyż zatem wychowanie muzyczne poprzez rozwijanie audiacji nie jest wychowaniem do **racjonalności, wrażliwości i twórczości**<sup>21</sup> człowieka? Czyż audiacja nie jest istotnym czynnikiem integrującym wielorakie jego zdolności i umiejętności muzyczne?

## Muzyka i język<sup>22</sup> – uwagi na gruncie przedmiotu analiz

Małgorzata Gamrat<sup>23</sup> opisuje związki między muzyką a językiem, skupiając się na kilku podstawowych rozróżnieniach o charakterze **instrumentalnym** (muzyka i język jako środki komunikacji), **historycznym** (wspólne pochodzenie) i **afektywnym** (jedno i drugie pomaga wyrażać emocje):

- muzykę i język łączy naturalna analogia, ponieważ tymi samymi środkami dążą do tego samego celu,
- analogia między językiem a śpiewem była znana już w starożytności, dlatego studiowano razem muzykę i gramatykę, aby lepiej zrozumieć „prawdziwe akcenty języka”,
- istnieje „tajemne i intymne” połączenie między sercem i głosem ludzkim,

---

wać jako obiekt umysłowy mający właściwości semantyczne. Por. E. NĘCKA, J. ORZECOWSKI, B. SZYMURA: *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

<sup>17</sup> J. SLOBODA: *Emocje i znaczenia w przekazie muzycznym...*, s. 41.

<sup>18</sup> R. SHUTER-DYSON & C. GABRIEL: *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Przeł. E. GŁOWACKA, K. MIKLASZEWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986, s. 118.

<sup>19</sup> J. SLOBODA: *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. [Przekł. A. BIAŁKOWSKI, E. KLIMAS-KUCHTOWA, A. URBAN]. Warszawa: AM, 2002, s. 56.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 236.

<sup>21</sup> H. DEPTA: *Wychowanie estetyczne jako „muzische Erziehung”*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3, s. 72–74.

<sup>22</sup> O tym autor pisał już fragmentarycznie w: M. KOŁODZIEJSKI: *Uczenie się języka i muzyki we wczesnym dzieciństwie*. W: *Nauczanie języków obcych w perspektywie interdyscyplinarnej*. Red. I. WITCZAK-PLISIECKA. Płock 2006, s. 251–257.

<sup>23</sup> M. GAMRAT: *Analogie między muzyką i językiem według „Encyclopédie Pittoresque de la Musique (1835)”*. <http://www.lmm.edu.pl/pdf/0007.pdf> [data dostępu: 17.06.2014].

- muzyka i język mają wspólne pochodzenie,
- język wyraża uczucia za pomocą intonacji głosu, a znaczenie słowa wzmocnione jest przez intonację napięcia w głosie mówionym.

Rola muzyki i języka w ludzkiej egzystencji jest, jak widać, znacząca, a fakt, że obydwu towarzyszą skomplikowane sekwencje dźwiękowe, sprzyja naturalnej tendencji do poszukiwania analogii między nimi. Czynnikiem integrującym naukę jako całość jest, zdaniem Ewy A. Zwolińskiej, **język w aspekcie semiotycznym**, pojmowany jako system znaków. Dziecko opanowuje swoiste języki (np. matematyki, plastyki, mowy) umożliwiające mu poznawanie określonych fragmentów rzeczywistości i wyrażanie własnych myśli w kontaktach społecznych (interpersonalnych). Znaczenie w muzyce ma dwa wymiary: wewnętrzny i zewnętrzny. Ten **wewnętrzny** wiąże się z tonalnością i metrum, dzięki którym możemy audiować syntaksę w muzyce<sup>24</sup>. Dzieci absorbują zarówno język, jak i muzykę procesualnie, szczególnie skuteczniej we wczesnym dzieciństwie, potrafią bowiem intensywnie zinternalizować nabywane umiejętności. Zoltan Kodály twierdzi, że „poprzez muzykę manifestuje się duch ludzki, podobnie jak poprzez język mowy. Dzięki niej (muzyce) jej wielcy twórcy powiedzieli ludzkości rzeczy niewyraźalne w żadnym innym języku”<sup>25</sup>. Klára Nemes twierdzi ponadto, że zrozumienie treści, które niesie z sobą sztuka muzyczna, jest możliwe za pomocą wypowiedania się za pośrednictwem jej języka<sup>26</sup>.

W koncepcji i w wynikającej z niej metodzie muzyczno-edukacyjnej „Języka ojczystego” autorstwa Shinichi Suzuki, który porównał naukę gry na instrumencie do umiejętności uczenia się mowy w ojczystym języku, naukę języka i muzyki rozpoczyna się w naturalny sposób, omijając wszelkie inhibitory poznawcze i emocjonalne z najbliższego środowiska (obcy nauczyciel, pomieszczenie, nieznanne miejsce). Dziecko słucha, powtarza i zapamiętuje ruchy i dźwięki ze swojego najbliższego otoczenia. Na przykład dziewczynka słyszy mowę matki i naśladuje poprzez praktykowanie i ćwiczenie dopóty, dopóki nie zostaną dobrze opanowane. Tak samo jest podczas lekcji muzyki, w ujęciu Suzuki, gdzie nauczyciel gra lub śpiewa, a dziecko powtarza materiał, dopóki nie wykona go z sukcesem. Odczytywanie i zapisywanie muzyki jest wprowadzane później, kiedy dziecko osiąga wystarczający poziom umiejętności technicznych w zakresie gry na instrumencie (najczęściej są to małe skrzypce). W koncepcji Suzuki dziecko ma sposobność doświadczania podstawowych zagadnień dźwiękowych, lecz jest zobowiązane do wykazania zrozumienia prostych pojęć, takich jak „wysoko

<sup>24</sup> E. ZWOLIŃSKA: *Kompetencje muzyczne w nauczaniu zintegrowanym*. W: *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*. Red. E. ZWOLIŃSKA. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002, s. 21–25.

<sup>25</sup> Cyt. za: K. NEMES: *Metoda solmizacji relatywnej jako narzędzie rozwijania myślenia muzycznego*. W: *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodálya*. Red. M. JAN-KOWSKA, W. JANKOWSKI. Warszawa: AM, 1998, s. 7.

<sup>26</sup> Ibidem.

i nisko” (dźwięki), „głośno i cicho” (dynamika), „szybko i wolno” (tempo), „dwudzielnie i trójdzielnie” (metrum) oraz „krótkie i długie” (wartości rytmiczne). Warunkiem dokonywania postępów w kształceniu i wychowaniu muzycznym jest radość z muzykowania (nauczyciela, rodzica i przede wszystkim samego dziecka). W kontekście rozważań nad muzyką i językiem należy wybiórczo podkreślić wagę nieformalnych doświadczeń w środowisku rodzinnym, do których należy pielęgnowanie więzi rodziców z dzieckiem, zaangażowanie się rodziców w edukację dziecka (językową i muzyczną) i podkreślanie kontekstów społecznych oraz emocjonalnych. Co ważne, dziecko uczy się muzyki, tak jak języka, nie tylko w klasie szkolnej. Przede wszystkim istotną funkcję spełnia łagodzący wpływ środowiska nauczającego. Nauka muzyki, tak jak języka, odbywa się w naturalnym środowisku dziecka – na placu zabaw, w domu, z rodzicami, rodzeństwem, w przedszkolu. Zdolności językowe i muzyczne, zdaniem Suzuki, nie są wrodzone, a stają się konsekwencją sprzyjającego lub niekorzystnego środowiska, w jakim dziecku jest dane dorastać i uczyć się<sup>27</sup>.

Sens poznawania i nabywania języka i muzyki zależy, zdaniem Robin M. Trinick, od kontekstu, dlatego podkreśla się czynniki socjokulturowe, lingwistyczne i kognitywne<sup>28</sup>. Douglas Wulf, profesor lingwistyki na Uniwersytecie George’a Masona w Fairfax w Wirginii, zauważa, że wykonywanie muzyki i używanie języka to dwie podstawowe i jednocześnie najstarsze ludzkie umiejętności. Jednocześnie autor ten zauważa, że wysokość dźwięku, czas trwania i rytm stanowią podstawowe elementy zarówno języka, jak i muzyki. W lingwistyce te elementy tworzą prozodię języka, mimo występowania poza sferą gramatyki i słownictwa; są kluczowe dla opanowania sprawności językowych. Muzyka i język mają również podobne struktury – środki i narzędzia, słowa i zdania. Te ostatnie świadczą o funkcjonalności, jako że są wykorzystywane do ekspresji i komunikacji, a poprzez formę, treść i kontekst ewokują afektywność. Zauważa się również, że muzyka jest elementem kultury danego społeczeństwa, ale kultura z kolei stanowi nieodłączną część języka. W ten sposób muzyka i język są z sobą nierozzerwalnie związane od wieków. J. Katarzyna Dadak-Kozicka dostrzega uprawnienie do porównywania języka do muzyki, ale bardziej do języka poezji niż języka naturalnego. Uważa bowiem, że muzyka poddana jest odrębnym prawom dotyczącym przekazu szczególnych treści, tak jak poezja, która ma nieco inne niż w potocznym języku słownik, składnię, formy, środki ekspresji i tematy. Autorka porusza także kwestie uniwersalizmu języka muzycznego, twierdząc, że posiadać on może narodowe lub lokalne dialekty, które nazywa idiomami muzycznymi. Język muzyczny jest formą komunikacji, ale

<sup>27</sup> A. GARNER: *Music for the Very Young: How to Use the Suzuki Method in the Preschool Classroom*. „Teaching Music” 2008, no 16(2), s. 28–31.

<sup>28</sup> M. TRINICK, ROBYN: *Sound and Sight: The Use of Song to Promote Language Learning*. „General Music Today” 2012, no 2(25), s. 5–10. Academic Search Complete, EBSCOhost (accessed June 19, 2014).

nie formalną sytuacją przepływu informacji, lecz procesem budowania jedności po to, by zrozumieć lepiej siebie, innych, świat, współpracować i współodczuwać. Język muzyczny stanowi zatem rodzaj mowy, na równi z potoczną czy poetycką<sup>29</sup>. **Mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie** to cztery sprawności, które ludzie starają się opanować w dowolnym języku, a muzyka może mieć pozytywny wpływ na wszystkie wymienione<sup>30</sup>. Dwa pierwsze występują naturalnie, gdy uczeń śpiewa i słucha, kiedy inni śpiewają. Ma to znaczenie w społecznych aspektach uczenia się<sup>31</sup>. Czytając zapis nutowy, człowiek dokonuje jego funkcjonalnej i tonalnej analizy, ponieważ, zdaniem Klary Nemes, „śpiewanie solmizacją relatywną<sup>32</sup> niesie też muzyczne doświadczenie, które kieruje nas wprost do całości zjawiska muzycznego. To może być korzystne przede wszystkim dla percepcji i zrozumienia muzyki tonalnej i modalnej, ale też dla wielkich obszarów muzyki XX wieku”<sup>33</sup>. Jednocześnie zauważa się, że metoda relatywna (relacyjna), jest praktycznym wyrazem języka muzyki, środkiem i instrumentem do rozwijania kompetencji myślenia muzycznego i rozumienia muzyki, wyrazem wewnętrznego odczuwania i słyszenia muzyki tak, by człowiek mógł doświadc-

<sup>29</sup> J.K. DADAK-KOZICKA: *Mowa muzyczna i język muzyki. O możliwościach i ograniczeniach solmizacji relatywnej*. W: *Myślenie muzyczne...*, s. 55–59.

<sup>30</sup> Istnieją badania nad słuchem absolutnym jako zdolnością do identyfikacji i wytwarzania pojedynczych dźwięków muzycznych o określonej wysokości. Oczywiście jest, że zdolność ta występuje przede wszystkim wśród osób, które rozpoczęły lekcje muzyki we wczesnym dzieciństwie. Ponieważ słuch absolutny wymaga pamięci dla poszczególnych dźwięków, stanowi wyjątkową okazję do zbadania interakcji między zdolnościami językowymi a muzycznymi. Z badań wynika, że identyfikowanie dźwięków za pomocą głosu może być trudniejsze dla posiadaczy słuchu absolutnego. Uczestnicy badań musieli identyfikować tony przedstawione za pomocą czterech różnych barw: fortepianu, czystych tonów, naturalnych (śpiewanych) głosowych i syntetyzowanego głosu. Dokładność identyfikacji zauważono dla niewokalnych tonów (fortepian i czyste wyizolowane tony) niż dla wokalnych (głosu ludzkiego) oraz syntetyzowanych tonów testowych. Ponieważ ludzki głos jest nierozzerwalnie związany z językiem, znaczenie w tym badaniu należy przypisywać przetwarzaniu automatycznemu przez specyficzne mechanizmy głosowe, które zakłócają uwagę identyfikacji wysokości dźwięku u posiadaczy słuchu absolutnego. Lekcje fortepianu wydają się zwiększać zdolności słuchu absolutnego i przedłużać okres ekspozycji wrażliwości na muzykę w celu opanowania słuchu absolutnego. P. VANZELLA, E. SCHELLENBERG: *Absolute Pitch: Effects of Timbre on Note-Naming Ability*. Plos ONE (serial online). November 2010; 5(11):1–7. Available from: Academic Search Complete, Ipswich, MA. Accessed June 19, 2014). Tym samym powraca problem słabych i mocnych stron zdolności słyszenia absolutnego jako specyficznej trudności w codziennym funkcjonowaniu człowieka w świecie muzyki komercyjnej, afirmacji kiczu i zmniejszania kompetencji wokalnych i muzycznych uczniów szkoły powszechnej.

<sup>31</sup> Kluczowym składnikiem umożliwiającym komunikację (językową i muzyczną) są umiejętności i zdolności, ale także wyobrażenia jako podstawa kreatywności w dwóch, wcale nie przeciwległych, lecz podobnych światów. Zob. ponadto: C.M. HERR: *The Generous Listener*. „Constructivist Foundations” 2011, no. 6(2), s. 190–192.

<sup>32</sup> Ta występuje w koncepcji Edwina E. Gordona, który zapożyczył ją od Zoltana Kodály'a, o którym pisze Klára Nemes.

<sup>33</sup> K. NEMES: *Metoda solmizacji relatywnej...*, s. 13.



czać jej piękna<sup>34</sup>. Muzyka może być stosowana jako punkt wyjścia do transkrypcji słów piosenek i pieśni, a umiejętność czytania może być wzmocniona poprzez zabiegi śledzenia tekstu wraz z jednoczesnym odtwarzaniem utworu<sup>35</sup>. Czytanie jednak, to **czynność złożona** – językowa, wzrokowa, słuchowa i poznawcza<sup>36</sup>, a do realnego czytania potrzebna jest aktywność różnych obszarów mózgu<sup>37</sup>. Istnieją badania, które demonstrują wpływ treningu muzycznego na rozwój świadomości fonologicznej wśród 104 francusko-kanadyjskich dzieci w wieku przedszkolnym. Grupa eksperymentalna ( $N = 51$ ) brała udział w zaadaptowanym programie szkoleniowym z udziałem muzyki autorstwa Jayne Standley i Jane Hughes<sup>38</sup>, podczas gdy grupa kontrolna ( $n = 53$ ) wzięła udział w programie muzycznym Ministère de l'Éducation du Québec. Analiza danych wykazała, że obydwie programy muzyczne przyczyniły się w podobny sposób do rozwoju tonalnych i rytmicznych umiejętności percepcyjnych mierzonych testem Primary Measures of Music Audiation Edwina E. Gordona. Jednak eksperymentalny program szkoleniowy okazał się bardziej skuteczny, jeżeli chodzi o rozwój umiejętności fonologicznych, stwierdzono bowiem, że percepcja słu-

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Cyt. za: A.S. BERMAN: *Music as a Second Language...*

<sup>36</sup> <http://dziecisawazne.pl/nauka-wczesnego-czytania/> (19.06.2014).

<sup>37</sup> Być może pomocna tutaj będzie teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Co ważne, inteligencja językowa i intrapersonalna oraz zastosowanie strategii metapoznawczej i poznawczej okazały się najlepszymi predyktorami czytania ze zrozumieniem, co niesie z sobą określone pedagogiczne konsekwencje. Cyt. za: M. AZIZULLAH, M. RAHIMI DOMAKANI, and N. HEIDARI: *Exploring the Relationship Between Reading Strategy Use and Multiple Intelligences Among Successful L2 Readers*. „Educational Psychology” 2014, no. 2, s. 208–230. Academic Search Complete, EBSCOhost (accessed June 20, 2014).

<sup>38</sup> Program ten polega w skrócie na zaangażowaniu w muzykowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami, którego celem było zwiększenie umiejętności czytania i pisanie z użyciem działań muzycznych. Program muzyczny integruje elementy podejścia według koncepcji Orffa zawartej w Schulwerku, ale większa jego część była inspirowana podejściem muzykoterapeutycznym. Podstawowym celem programu było zwiększenie umiejętności uczniów związanych z wykonywaniem i interpretacją utworu muzycznego instrumentalnego granego w różnych gatunkach i stylach muzycznych. Ponadto, uczniowie używali wielu różnych instrumentów, na których mogli wykonywać proste melodie. Drugim celem było pobudzenie muzycznej kreatywności dzieci poprzez aktywność improwizacyjną. Zachęcano również uczniów do wprowadzania graficznych ilustracji muzyki poprzez tworzenie i używanie wymyślonych zapisów własnych. Trzeci cel dotyczył rozwijania muzycznej wrażliwości dzieci poprzez odkrywanie na nowo różnych dźwięków i stopniową pracę nad rafinacją barw. Zadbano także o rozwijanie dużej i małej motoryki dzieci oraz inteligencji kinestetyczno-ruchowej poprzez postrzeganie i doświadczanie różnych parametrów muzycznych za pomocą ruchu fizycznego z muzyką i przy muzyce. Czwartym celem było rozbudzanie muzycznego rozumienia. Uczniowie konstruowali swoją wiedzę muzyczną z wykorzystaniem coraz bardziej precyzyjnej terminologii, a pomocne okazały się w budowaniu ich muzycznego rozumienia własna aktywność i doświadczanie muzyki. Zob. więcej: J. BOLDUC: *Effects of a Music Programme on Kindergartners' Phonological Awareness Skills 1*. „International Journal of Music Education” 2009, Vol. 27, no 1, s. 37–47. Oryginalna wersja tego artykułu dostępna na stronie: DOI: 10.1177/0255761408099063.

chowa, pamięć fonologiczna i umiejętności metakognitywne odgrywają istotną rolę w rozwoju umiejętności muzycznych i językowych<sup>39</sup>.

### Poglądy Noama Chomsky'ego i Heinricha Schenker'a<sup>40</sup> na język i muzykę w ujęciu Johna Slobody

Zdaniem Johna Slobody, dokonania Noama Chomsky'ego<sup>41</sup> i Heinricha Schenker'a<sup>42</sup> charakteryzuje niespotykane podobieństwo, a przede wszystkim obydwaj potwierdzają tezę, że ludzkie zachowanie oparte jest na zdolności do tworzenia abstrakcyjnych<sup>43</sup> i źródłowych reprezentacji<sup>44</sup>. Istotny dla tych rozwa-

<sup>39</sup> Ibidem, s. 37–47.

<sup>40</sup> *Is Language a Language Language? An Introduction to the Analytic Systems of Noam Chomsky for Language, and Heinrich Schenker for Classical Music*. <http://www.fermentmagazine.org/essays/CS1.pdf> [data dostępu: 19.06.2014].

<sup>41</sup> Noam Chomsky jest teoretykiem, działaczem politycznym w USA i profesorem językoznawstwa w Massachusetts Institute of Technology (MIT). Oprócz swojej pracy osadzonej źródłowo w lingwistyce jest uznanym przez międzynarodowe gremia krytycznie zorientowanym i zaangażowanym intelektualistą żyjącym współcześnie. Postrzegany jest również jako śmiały krytyk amerykańskiej polityki zagranicznej i jej ambicji geopolitycznych oraz hegemonii neoliberalnej globalnego kapitalizmu, które identyfikuje w kategoriach walki klas prowadzonej z góry na potrzeby i w interesie większości. Zasłynął głównie z wykładów o szeroko pojętej lingwistyce, filozofii, historii intelektualnej, współczesnych problemach, sprawach międzynarodowych i polityce zagranicznej USA. Jego prace obejmują głównie aspekty teorii składni, refleksje nad językiem oraz problemy z zakresu języka i wiedzy o nim. Za: <http://www.chomsky.info/bios.htm> [data dostępu: 18.06.2014].

<sup>42</sup> Heinrich Schenker (1868–1935) był ekspertem w dziedzinie muzyki tonalnej, wnikliwym i oryginalnym myślicielem dwudziestowiecznym. Jego sposób percepcji muzyki, opracowany w czasie czterdziestu pięciu lat kariery, został udokumentowany w sformalizowanej teorii i wyrażony w wyrafinowanych metodach analizy muzycznej (rozprawy, monografie, artykuły). Był także, a może przede wszystkim, muzykiem-pianistą z doświadczeniem zawodowym, posiadającym wyjątkowo dobry słuch muzyczny. Zajmował się teorią muzyki i analizą dzieła muzycznego. H. Schenker pracował nieustannie nad wpływem muzyki na ludzki umysł. Co więcej, jego teoria i metoda zostały przyjęte przez tych, którzy badali muzykę średniowiecza i renesansu, muzykę impresjonistyczną i atonalną, jazz, muzykę popularną oraz muzykę z tradycji niezachodniej. Cyt. za: [http://www.schenkerdocumentsonline.org/colloquy/heinrich\\_schenker.html](http://www.schenkerdocumentsonline.org/colloquy/heinrich_schenker.html) [data dostępu: 18.06.2014].

<sup>43</sup> Abstrakcyjny to tyle, co „oderwany od rzeczywistości, nie oparty na doświadczeniu, nie dający się urzeczywistnić oraz uzyskany przez abstrahowanie”. *Słownik wyrazów obcych*. Red. E. SOBOL. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 5. Abstrahowanie „obejmuje wyróżnianie w wybranych obiektach tylko pewnych ich aspektów czy cech, a pomijanie innych. Dzięki temu możliwe jest definiowanie i redefiniowanie obiektów, klasyfikowanie ich według mniej lub bardziej typowych kryteriów, wreszcie dostrzeganie podobieństw między obiektami, w których wyabstrahowano podobne cechy [...]”. E. NĘCKA & J. ORZECOWSKI, A. SŁABOSZ, B. SZYMURA: *Trening twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 49.

<sup>44</sup> J. SŁOBODA: *Umysł muzyczny...*, s. 13.

zań jest jednak fakt, że autorzy ci kształtowali swoje poglądy na podstawie badań języka i muzyki, a nie zachowań lingwistycznych i muzycznych. John Sloboda proponuje rozważania wokół podziału na **fonologię** (sposób opisywania podstawowych jednostek dźwiękowych języka), **składnię** (reguły rządzące sposobem łączenia jednostek dźwiękowych) i **semantykę** (sposób przypisywania znaczenia ciągom dźwiękowym)<sup>45</sup>. Język i muzyka obejmują te elementy, dlatego powstały następujące (tutaj wybiórczo potraktowane) przypuszczenia i twierdzenia dotyczące analogii języka i muzyki:

- cechą muzyki i języka jest znaczenie przekazywane przez uporządkowanie i połączenie elementów w dłuższe ciągi,
- istnieją wyraźne paralelizmy między poglądami Chomsky'ego na język i Schenker'a na muzykę,
- Schenker utrzymuje, że wszystkie „dobre” kompozycje muzyczne mają ten sam typ struktury i że struktura ta mówi nam coś o istocie muzycznej intuicji,
- treść muzyki nie jest taka sama jak treść języka mowy,
- muzyka nie jest kolejnym naturalnym językiem, ponieważ nie używamy jej do budowania twierdzeń ani do zadawania pytań, chociaż sama analogia języka do muzyki może mieć charakter metaforyczny i poetycki (np. muzyka jest językiem emocji),
- muzyka i język mają właściwości, które wymagają gramatyk o pewnym stopniu złożoności, ponieważ ludzie muszą dysponować psychologicznymi zdolnościami reprezentowania takich gramatyk; tym samym mówiący jest w stanie tworzyć gramatyczne zdania dlatego, że jest w stanie reprezentować każde zdanie jako jednolitą strukturę<sup>46</sup>.

John Sloboda uznaje, że wszelkie próby podejmowania aktywności muzycznej powodowane są faktem, że muzyka potrafi wzbudzać głębokie i znaczące emocje. Jednocześnie aktywność muzyczna ma charakter społeczny i transkulturowy. W zrozumieniu analogii między muzyką i językiem pomocna będzie analogia między muzyką i dowcipem (kawałem, humorem). Słuchając bowiem dowcipu, słuchacz musi go zrozumieć, określić istotę absurdu w nim zawartego. Odebranie dowcipu zatem wymaga obszernego zestawienia procesów poznawczych, korzystania ze znajomości języka i świata, kontekstów istniejących w rzeczywistości, która nas otacza. To gwarantuje, częściowo, przeżycie emocjonalne i w końcu śmiech<sup>47</sup>. Zdaniem Izabeli Pacewicz, myślenie nie jest głównym elementem tworzenia, intepretowania i percypowania muzyki, funkcjonuje jednak integralnie w tych procesach, wzbogacając je i uzupełniając, lecz myślenie muzyczne jest „myśleniem emocjami”<sup>48</sup>. Muzyka i język mają wspólne **cechy for-**

<sup>45</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>46</sup> J. SLOBODA: *Umysł muzyczny...*, s. 13–21.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 1–3.

<sup>48</sup> I. PACEWICZ: *Myślenie muzyczne jako kategoria kształcenia muzyczno-teoretycznego i praktyki artystycznej*. W: *Myślenie muzyczne...*, s. 41.

**malne i behawioralne** charakterystyczne dla gatunku ludzkiego, **uniwersalne i specyficzne** dla wszystkich ludzi, co oznacza, że ludzie dysponują ogólną zdolnością do nabywania kompetencji lingwistycznych i muzycznych. Najważniejsze jednak są następujące stwierdzenia:

- **język i muzyka są w stanie generować nieograniczoną liczbę nowych sekwencji**, a ludzie potrafią tworzyć zdania, których wcześniej nie słyszeli, a dodatkowo kompozytorzy potrafią pisać utwory muzyczne, których nikt wcześniej nie stworzył,
- **dzieci posiadają naturalną zdolność uczenia się reguł języka i muzyki poprzez naśladowictwo**; spontaniczna mowa i śpiew ujawniają się mniej więcej w tym samym wieku, czyli około 1. roku życia; rozwój językowy przechodzi fazy pośrednie, aż do modelowej gramatyki dorosłych w wieku około 5. lat, niestety rzadko dzieje się tak w przypadku muzyki,
- **zarówno dla języka, jak i dla muzyki naturalne jest medium słuchowo-głosowe**; i śpiew, i język korzystają z dźwięków produkowanych przez ruchy aparatu głosowego, a najbardziej uniwersalną ze wszystkich formą jest piosenka, w której słowa i muzyka są ściśle z sobą połączone,
- umysłowy substrat muzyki przypomina to, co tkwi u podstaw niektórych rodzajów opowiadań,
- uczenie się języka muzycznego może być częściowo traktowane jako nabywanie umiejętności reprezentowania tych cech dźwiękami<sup>49</sup>.

## Uczenie się muzyki i uczenie się języka w koncepcji Edwina E. Gordona

Między muzyką a językiem zachodzą różne analogie, ale większość z nich dotyczy czterech wspólnych operacji działaniowych: **słuchania, mówienia, czytania i pisanie**<sup>50</sup>. Na tych czterech Edwin E. Gordon<sup>51</sup> zogniskował swoje roz-

<sup>49</sup> J. SLOBODA: *Umysł muzyczny...*, s. 20–27.

<sup>50</sup> R. LEGG: *Using Music to Accelerate Language Learning: An Experimental Study*. „Research In Education” 2009, 82(1), s. 1–12.

<sup>51</sup> Zasadnicze kwestie dotyczące GTML (Gordon’s Theory of Music Learning) były już opisywane w następujących opracowaniach: M. KOŁODZIEJSKI: *Innowacyjność teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w polskiej praktyce edukacyjnej*. V: *Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe VIII*. Edit. I. Ašenbrenerová, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. Labem, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Czech Republic 2013, s. 48–59; M. KOŁODZIEJSKI, P. TRZOS: *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*. W: „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 22. Kielce 2013, s. 165–181; B. BONNA, P.A. TRZOS, M. KOŁODZIEJSKI: *Musical-educational Research of the Adaptation of E.E. Gordon’s Theory of Music Learning in Poland*. „Review of Artistic Education” 2014, George Enescu University of Arts, Iasi, Romania, no. 7–8, s. 7–19; M. KOŁODZIEJSKI: *Polish Research on*

ważania nad analogią muzyki do języka w kontekście teorii uczenia się muzyki. Ja bardziej szczegółowo skupię się na jednym elemencie, jakim jest **słuchanie**. Jest ono uważane za najważniejsze z czterech umiejętności<sup>52</sup>, ponieważ stanowi naturalną podstawę przyswajania języka i muzyki, szczególnie w okresie postnatalnym, do ukończenia 1. roku życia dziecka<sup>53</sup> w skutek procesów socjalizacyjnych, inkulturacyjnych i enkulturacyjnych. Bez rozwijania słownika słuchowego pozostałe trzy sprawności nie miałyby szansy na zaistnienie. To dzięki słuchaniu dziecko przełamuje kod **tonalności i metrum**. Najważniejszym okresem w rozwoju dziecka jest więc okres postnatalny<sup>54</sup> (kiedy dziecko jest noworodkiem i niemowlęciem), wówczas bowiem muzyka i głos śpiewany z jednej strony oraz język i głos mówiony z drugiej stanowią najważniejsze „oprogramowanie”, używając sformułowań z zakresu języka technologii informacyjnej. Tylko poprzez odpowiednie kierowanie dzieci mogą nauczyć się rozróżniać głos mówiony od śpiewanego. Pomocnym w rozwoju muzycznym dziecka jest używanie ciała podczas emitowania różnych dźwięków, inaczej mówiąc: rytm w połączeniu z ruchem ciała. Najważniejsze jednak, aby w okresie plastyczności i chłonności umysłu w odniesieniu do zdolności muzycznych dziecko miało okazję do tego, by jak najczęściej słyszeć muzykę, by rozpoczynało śpiewanie, śpiewne recytowanie i poruszanie się w rytm muzyki w fazie przedwerbalnej. Problem rozwoju muzycznego polega na tym, że mimo podobnych operacji intelektualnych w fazie rozwoju mowy i śpiewu dziecka w wieku około 18. miesiąca życia rodzice poświęcają więcej uwagi umiejętności mówienia swoich dzieci niż śpiewania i reagowania ruchem na dźwięk<sup>55</sup>. W efekcie dzieci czują się bardziej pewnie językowo, a przecież muzyki w początkowej fazie człowiek uczy się tak jak języka, słuchając, a następnie odtwarzając i emitując poznane dźwięki. Edukacja formalna potęguje ogniskowanie zainteresowania na edukacji językowej, inteligencji lingwistycznej dzieci, a powstające zaniedbania i zaniechania w obrębie edukacji muzycznej bezpowrotnie zamykają drogę rozwoju muzycznego człowieka.

---

Edwin E. Gordon's *Theory of Music Learning – Selected Areas and Directions*. "University Review" 2014, no 1 [w druku].

<sup>52</sup> N. ASHCRAFT, A. TRAN: *Teaching Listening: Voices from the Field*. Teachers of English to Speakers of Other Languages. Inc. (TESOL 2010).

<sup>53</sup> Por.: E.E. GORDON: *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*. [Tłum. E. KUCHTOWA, A. ZIELIŃSKA]. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, 1997.

<sup>54</sup> Istnieją też teorie, że prenatalny okres na ogromne znaczenie dla przyszłej muzykalności dziecka. Zob.: M. KOŁODZIEJSKI: *The role of family and school in developing child's musical aptitudes – Let us Appreciate the power of music*. V: *Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais: zinatnisko rakstu krajums II*. Daugavpils University, Akademiskais Apgads „Saule” 2010, s. 193–207.

<sup>55</sup> E.E. GORDON: *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 319–321.

## Podstawowe założenia teorii uczenia się muzyki w kontekście budowania kompetencji audiacyjnej

Przedmiotem zainteresowania przedstawicieli teorii uczenia się muzyki jest **audiacja muzyczna**, czyli spostrzeganie, słuchanie, śpiewanie, recytowanie, muzykowanie instrumentalne, zapamiętywanie, motoryczne uczenie się i różnicowanie bodźców dźwiękowych skoncentrowane na wysiłkach uczenia się<sup>56</sup>. Jak twierdzi Ewa A. Zwolińska, formalne wyznaczniki statusu teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona kwalifikują ją jako teorię o wysokiej przydatności praktycznej, generatywności empirycznej, spójności wewnętrznej oraz spójności empirycznej<sup>57</sup>. Teoria uczenia się muzyki związana jest z procesami uczenia się<sup>58</sup>, edukacją muzyczną<sup>59</sup> i rozwojem funkcji umysłowych<sup>60</sup> człowieka ogólnie ujmując, jest zbiorem aksjomatów wskazujących kolejność, w jakiej człowiek powinien uczyć się muzyki, aby w pełni ją (**z**)rozumieć<sup>61</sup>. Wyjaśnia także, co uczący się

<sup>56</sup> E.A. ZWOLIŃSKA: *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2013, s. 32–33.

<sup>57</sup> E.A. ZWOLIŃSKA: *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011, s. 76–85.

<sup>58</sup> Uczenie się w rozumieniu Edwina E. Gordona przypomina proces opisywany przez Bogusławę D. Gołębnik, gdzie rozwój osobowy człowieka polega na przechodzeniu od pomocy i oparcia udzielanych przez środowisko do bycia bardziej od niego niezależnym, odpowiedzialnym za siebie podmiotem. Nauczyciel stosuje tutaj różne strategie, wynikające z bezpośredniego rozumienia teorii uczenia się muzyki, wśród nich, wyróżniam za B.D. Gołębnik: uczenie się określonych zachowań (muzycznych – dop. M.K.) pod wpływem wzmocnień zewnętrznych (użytkiwanych informacji zwrotnych) i skłonności do modelowania; uczenie się polegające na aktywnym przetwarzaniu informacji; radzenie sobie z informacjami (muzycznymi – dop. M.K.) – ich przyswajanie, przetwarzanie i produkowanie; uczenie się społeczne (we współpracy) oraz uczenie się całościowe (całość–część–całość – wynika to z teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona). Por.: B.D. GOŁĘBNIK: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 172 i 185.

<sup>59</sup> Realizacją działalności w kolejności uczenia się polegającej na wprowadzaniu motywów tonalnych i rytmicznych na pierwszych 10 minut zajęć wychowania muzycznego w klasie szkolnej, następnie przechodzenie do realizacji wieloaktywnościowej edukacji muzycznej z udziałem śpiewu, gry na instrumentach, ruchu z muzyką i przy muzyce, twórczości i improwizacji muzycznej oraz słuchania muzyki.

<sup>60</sup> Rozumianych jako **audiacja muzyczna**, czyli muzyczne myślenie, uwarunkowane rozumieniem muzyki i zachodzących w niej procesów.

<sup>61</sup> Bez względu na urodzeniowy poziom zdolności muzycznych, wszyscy uczniowie przechodzą przez ten sam proces, jeśli uczą się muzyki według zasad obecnych w teorii uczenia się muzyki. Wszyscy bowiem uczą się każdego typu audiacji i przechodzą przez wszystkie jej stadia w trakcie przechodzenia po kolei z jednego poziomu uczenia się na drugi. Zob.: E.E. GORDON: *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość, motywy. Teoria uczenia się muzyki*. [Tłum. A. ZIELIŃSKA-CROOM, E. KLIMAS-KUCHTOWA]. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999, s. 47–48. Zrozumieć coś, oznacza oprzeć swoje wrażenie na posiadanym słowniku muzycznym tonalnym i rytmicznym. Rozumienie w tym sensie odnosi się do wnikliwego słucha-

podmiot zobowiązany jest wiedzieć w poszczególnych etapach uczenia się muzyki oraz jaką gotowość osiągnąć i w czym podczas kolejnych, wyższych etapów poznawania muzyki i nabywania doświadczeń muzycznych.

Osiągane kolejno umiejętności wspomagają rozwój muzyczny jednostki, a każdy kolejny poziom ustanawia gotowość do przejścia na wyższy, bardziej skomplikowany i jakościowo lepszy. Wszyscy uczestnicy zajęć uczą się każdego typu audiacji i przechodzą wszystkie jej stadia<sup>62</sup>, bez względu na wrodzony poziom predyspozycji muzycznych. Teoria uczenia się muzyki pokazuje ponadto charakterystyczne sekwencje, w jakich człowiek uczy się muzyki sam lub z pomocą innych (nauczycieli lub uczniów), ponadto wskazuje kolejność, w jakiej powinniśmy uczyć się muzyki z pełnym zrozumieniem<sup>63</sup>. Zasadnicze podłoże teorii uczenia się muzyki, w odróżnieniu np. od koncepcji Suzuki, tkwi w jej założeniu, że każde dziecko ma sposobność do uczenia się muzyki, jednak czego i jak wiele się nauczy, zależeć będzie od unikatowego poziomu jego muzycznego uzdolnienia, rozumianego jako wrodzone<sup>64</sup>. Zrozumienie przez nauczyciela sposobów przebiegu rozwoju muzycznego w sekwencyjnej strategii uczenia się i nauczania aktywności muzycznych wymaga zanotowania relacji GTML do teorii edukacyjnych i filozoficznych, głównie Jeana Piageta<sup>65</sup>, Lwa Siemionowicza Wygotskiego<sup>66</sup>, Noama Chomsky'ego i Alberta Bandury.

---

nia muzyki, zatrzymywania się i przetwarzania obrazów muzycznych, czyli wzorów muzycznych, porównywania znanych i nieznanymi wzorów i ich relacji. Na zrozumienie muzyki wpływają zdolności muzyczne danej jednostki. To one pozwalają na zakres zrozumienia i docenienia muzyki. Por.: E.A. ZWOLIŃSKA: *Audiacja...*, s. 120.

<sup>62</sup> Pisałem o tym w: M. KOŁODZIEJSKI: *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2008 i 2011.

<sup>63</sup> E.E. GORDON: *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 47.

<sup>64</sup> E.E. GORDON: *Rhythm. Contrasting the Implications of Audiation and Notation*. Chicago: GIA Publications, 2000, s. 145.

<sup>65</sup> Chodzi o relacje między dzieckiem i jego środowiskiem w celu ukazania ich wpływu na rozwój poznawczy, społeczno-emocjonalny oraz rozwój języka z jego funkcją komunikacyjną. W procesie dojrzewania dziecka następują zmiany w jego strukturach poznawczych, co pozwala na dodawanie nowych elementów do zasobów już przez dziecko zgromadzonych, które to pomagają mu rozumieć sens jego środowiska, szczególnie w okresie poprzedzającym rozwój mowy, nazywanym sensomotorycznym (zmysłowo-ruchowym), czyli do ukończenia 18. miesiąca życia. Ponadto Piaget, tak jak Gordon, wyróżnił pojęcia stadiów rozwojowych, których progresja odbywa się w określonym porządku i ma tendencję do pojawiania się w tym samym wieku chronologicznym u większości dzieci. W końcu z reakcji przypadkowych, nierefleksyjnych, dzieci sięgają do reakcji wewnętrznych i interioryzują reprezentacje. Gordon opisuje audiację wstępną w 3 typach i 7 stadiach, o czym potem piszę więcej. Audiacja wstępna to gotowość dziecka do rozumienia i doceniania muzyki w swoim otoczeniu kulturowym. Zob.: E.A. ZWOLIŃSKA: *Kształcenie nauczycieli...*, s. 47–53.

<sup>66</sup> Tutaj chodzi o rolę interakcji społecznych, kulturowych i indywidualnych w rozwoju poznawczym dziecka. Rozwój jest procesem internalizacji, a uczenie się jest przyswajaniem wiedzy z najbliższego otoczenia społecznego. Akcentuje się też wzajemne relacje języka i myśli, co jest widoczne szczególnie podczas zabaw dziecięcych.

## Audiacja muzyczna i jej cechy konstytutywne Subiektywne wyodrębnienie

Podstawowym pojęciem w studium teorii uczenia się muzyki jest „**audiacja**”, którą Edwin E. Gordon definiuje jako „zdolność do słyszenia i rozumienia muzyki bez fizycznie obecnego brzmienia”<sup>67</sup> oraz jako „słyszenie i formalne umysłowe przetwarzanie dźwięków”<sup>68</sup>. Jest to proces odmienny od naśladowania, różnicowania, rozpoznawania czy mechanicznego zapamiętywania<sup>69</sup> ponieważ prowadzi do (z)rozumienia i (do)cenienia muzyki. Wśród **cech konstytutywnych pojęcia audiacji** należy wyróżnić szczególnie to, że:

- stanowi ona myślenie muzyczne rozumiane jako podstawa koncepcji natury uzdolnienia muzycznego, zdolność do nadawania sensu przebiegom muzycznym realizowana za pośrednictwem operacji umysłowych na dźwiękach realnych i wyobrażonych<sup>70</sup>,
- jest o wiele bardziej skomplikowaną, niż prosta imitacja, **czynnością umysłową** prowadzącą do samouświadomienia podmiotowi uczącemu się, że fragment muzyczny jest osadzony w konkretnej skali czy metrum w odniesieniu do znaczenia muzycznego tego fragmentu,
- uczy docelowo **rozumienia procesów muzycznych**, a imitacja i naśladowanie, pamiętanie i rozpoznawanie są jedynie początkowym etapem prowadzącym do rozwijania świadomości muzycznej (myślenia i działania muzycznego)<sup>71</sup>,
- nie odnosi się do mechanicznego zapamiętywania utworów muzycznych, ale do **rozumienia muzycznego**, budowanego na poznanych strukturach muzycznych (motywach tonalnych i rytmicznych),

<sup>67</sup> *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Red. E.A. ZWOLIŃSKA. Bydgoszcz Wydawnictwo Uczelniane WSP, 2000, s. 15.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> E.E. GORDON, D.G. WOODS: *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*. Tłum. A. ZIELIŃSKA. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999, s. 327.

<sup>70</sup> A. JORDAN-SZYMAŃSKA: *Pojęcie myślenia muzycznego w psychologii muzyki*. W: *Myślenie muzyczne...*, s. 45.

<sup>71</sup> Na przykład większość z nas rozpoznaje melodię *Jingle Bells*, ale nie potrafi zaśpiewać toniki, na której oparta jest melodia, nie potrafi zidentyfikować i poruszać się zgodnie z rozkładem podstawowych akcentów, nie usłyszy tonalności i metrum, nie wyodrębni progresji akordów, które stanowią podstawę melodii. Zapamiętywanie jest mechaniczne i brak mu syntaktycznego znaczenia muzyki, audiacja to uzupełnia i kreuje nową rzeczywistość znaczeniową i kontekstualną w muzyce. Poza tym, jak twierdzi Ewa A. Zwolińska, muzyczne rozumienie lub inaczej – rozumienie muzycznego sensu – zależy od poziomu zdolności audiacyjnych do porównania składni lub wyjaśnienia, w jaki sposób wzorce tonalne i rytmiczne są zorganizowane składniowo i logicznie w kontekstach tonalnościowych i metrycznych. Zob.: E.A. ZWOLIŃSKA: *Audiacja...*, s. 120; E.E. GORDON: *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, 1997.



- dotyczy **posługiwania się obszarem znaczeniowym**, sensownym i sensualnym muzyki, zarówno wtedy, kiedy uczniowie mają śpiewać, jak również w przypadku gry na instrumencie muzycznym,
- jej podstawą jest właściwa kolejność osiągnięcia celów nauczania na płaszczyźnie **rozdzielania, a następnie wnioskowania**<sup>72</sup>,
- rozwija się wraz z wiekiem, a także wraz ze stopniem zdobywania doświadczeń muzycznych i wykształcenia<sup>73</sup>,
- mamy w niej, tak jak w percepcji słuchowej, do czynienia ze zdarzeniami dźwiękowymi oraz z tym, że w percepcji są one bezpośrednie, a **w audiacji przeszłe, zawierające asymilację i zrozumienie istoty warstwy dźwiękowej**,
- **porównywana jest do myślenia podczas udziału w rozmowie**, ponieważ w słuchaniu muzyki ze zrozumieniem i w słuchaniu ze zrozumieniem mowy zawierają się podobne operacje,
- **kształtuje się poprzez sekwencyjne uczenie się ze zrozumieniem**, a nie uczenie się na pamięć; dotyczy to zarówno muzyki, jak i matematyki czy historii (przyczynowość, kontekst); można więc nauczyć się jakiegoś materiału pamięciowo, ale nie rozumieć jego treści, wówczas mamy do czynienia z pamięciowym odtwarzaniem, a nie z audiacją,
- **wymaga osadzenia sensu znaczenia**, bez tego uczenie się piosenki czy zdania w języku obcym następuje bez ujmowania znaczenia i nadawania sensu,
- **nie podlega procesom nauczania**, a następuje w sposób naturalny, ponieważ dzięki dostarczeniu dziecku odpowiedniej wiedzy i doświadczenia można nauczyć je posługiwania się potencjalną audiacją, która wynika z jego uzdolnień, aby w konsekwencji miało jak najwyższe osiągnięcia muzyczne, zgodne z wewnętrzną możliwością,
- **stanowi istotę uzdolnienia muzycznego**, dzięki niej dokonuje się wglądu w naturę uzdolnienia muzycznego, co w efekcie pozwala zrozumieć sekwencyjną strukturę teorii uczenia się muzyki,
- **może występować u każdego człowieka**, niezależnie od wieku, i można rozbudzić w sobie umiejętność audiacji zdarzeń muzycznych, lecz im człowiek starszy, tym więcej czasu potrzebuje na nauczenie się czegoś i indywidualne przyswojenie treści,
- **pobudza wielodziałalność jednostki ludzkiej**, ponieważ człowiek koncentrując się na danym rodzaju muzyki, stara się ją ująć rozumowo, co zbliża audiację do symultanicznego tłumaczenia,
- pokazuje, że **dźwięk jako taki nie jest muzyką**, staje się nią dzięki audiacji, kiedy analogicznie jak w języku, przekładany jest w umyśle na konkretne, określone znaczenie; jakość tego znaczenia zdeterminowana jest poziomem

<sup>72</sup> Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. *Materiały II seminarium autorskiego w Krynicy – 27 kwietnia – 3 maja 1995 roku*. Red. E. ZWOLIŃSKA, W. JANKOWSKI. Bydgoszcz–Warszawa: Wydawnictwo Uczelniane WSP; AM, 1995, s. 30–33.

<sup>73</sup> A. JORDAN-SZYMAŃSKA: *Pojęcie myślenia muzycznego w psychologii muzyki...*, s. 45.

- uzdolnienia muzycznego, zakresem wykształcenia i rozległością doświadczeń muzycznych,
- dowodzi, że dzięki doświadczeniu muzyki i rozwijaniu umiejętności jej rozumienia,  **pogłębiamy zdolność antycypowania tego**, co za chwilę zostanie wykonane muzycznie,
  - ogniskuje wiedzę, którą  **dzięki audiacji człowiek potrafi śpiewać** i odpowiednio poruszać się w myślach bez wewnętrznego ujawniania tej czynności,
  - pokazuje, że dzięki niej  **potrafimy nadać syntaksę materiałowi muzycznemu**, co wprowadza porządek między dźwiękami<sup>74</sup>,
  - **nadaje znaczenie** (np. emocjonalne)  **danemu utworowi muzycznemu**, co odbywa się wówczas, gdy audiowany jest jeden z jego elementów: tonalność lub metrum; audiowanie muzyki zachodzi tylko wówczas, gdy rozumiemy muzykę podczas jej słuchania lub wykonywania, lub podczas antycypowania muzyki przed jej fizycznym zaistnieniem ujawniającym się w trakcie tworzenia<sup>75</sup>; audiacja zatem dokonuje się w czytaniu zapisu nutowego, rozumieniu linii tonalnej i rytmu, nauczaniu umiejętności czytania i pisania muzyki oraz gotowości do komponowania, tworzenia muzyki<sup>76</sup>,
  - **jest zawsze aktywna**, a nie reaktywna, ponieważ wykonując jakąś melodię, zdajemy sobie sprawę z jej rozwinięcia, bez pośrednictwa pamięci, ponieważ antycypujemy to, co nastąpi,
  - pokazuje, że  **materiał audiowany odgrywa znaczącą rolę w późniejszym uczeniu się i twórczości muzycznej**, ponieważ nigdy nie ulega zapomnieniu, lecz staje się składnikiem bardziej złożonych procesów audiacyjnych i polega na głębokim przetwarzaniu, służąc wewnętrznemu tworzeniu pojęć,
  - audiacja melodii wymaga umiejętności śpiewania, a audiacja rytmu – umiejętności rytmicznego poruszania się<sup>77</sup>,
  - dowodzi, że nazwanie i uświadomienie sobie tonalności, metrum czy progresji harmonicznego nie jest teorią muzyki, ale  **audiacją – rozwijaną w procesie sekwencyjnych oddziaływań muzycznych zgodnych z teorią uczenia się muzyki**<sup>78</sup>,
  - jej rozwijanie przyczynia się do rozwoju języka muzycznego, doskonalą procesy percepcji dźwięków, optymalizuje funkcje słuchowe i chroni przed głuchotą muzyczną<sup>79</sup>,

<sup>74</sup> E.E. GORDON: *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 21–25.

<sup>75</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>76</sup> Ibidem, s. 62–67.

<sup>77</sup> M. GAWRYŁKIEWICZ: *Myszę, więc jestem! Audiuję, więc muzykuję!* W: *Edukacja artystyczna jako twórca. Perspektywy – dylematy – inspiracje*. Red. M. KOŁODZIEJSKI & M. SZYMAŃSKA. Płock: Wydawnictwo PWSZ, 2011, s. 309–310.

<sup>78</sup> E.E. GORDON: *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 30–33.

<sup>79</sup> B. BONNA: *Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*. W: *Nowe koncepcje w edukacji muzycznej*. Red. A. MICHAŁSKI. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002, s. 13.

- jest głównym celem edukacyjnym w koncepcji Edwina E. Gordona, gdyż rozwój i wykorzystanie jej w procesie wychowania muzycznego stwarza, zdaniem Ewy A. Zwolińskiej, mocną i trwałą podstawę wszelkiej muzycznej aktywności człowieka<sup>80</sup>,
- w jej budowaniu wykorzystuje się, tak jak w nauce umiejętności myślenia, **podejście dialogiczne**<sup>81</sup>, ponieważ podczas budowania słownika motywów tonalnych i rytmicznych potrzebnych do improwizacji muzycznej zachęca się do dialogu między nauczycielem a uczniem oraz uczniem i innymi uczniami.

Jak pisze Ewa Klimas-Kuchtowa, rozumienie jest procesem poznawczym<sup>82</sup>, i – tak jak audiacja – podstawą uzdolnienia muzycznego, procesem wymagającym długotrwałego wysiłku, bogatego i stymulującego środowiska muzycznego, w którym dane jest jednostce rozwijać się; szczególnie korzystne jest to w okresie prenatalnym i we wczesnym dzieciństwie<sup>83</sup>. Zgodnie z założeniami teorii uczenia się muzyki wyróżniamy **audiację wstępną** i **audiację właściwą**. Audiacja wstępna jest etapem przejściowym<sup>84</sup> i stanowi okres przygotowawczy do rozwoju audiacji właściwej. Zanim zostanie zainicjowane pierwsze stadium, a proces audiacji przebiega bez zarzutów, to wszystkie stadia występują jednocześnie<sup>85</sup>. Audiacja wstępna składa się z trzech typów: akulturacji<sup>86</sup>, imitacji<sup>87</sup>

---

<sup>80</sup> E.A. ZWOLIŃSKA: *Autorski solfeż rytmiczny Edwina E. Gordona a rozwój muzycznego myślenia dziecka*. W: *Myślenie muzyczne...*, s. 134.

<sup>81</sup> Por.: R.J. STERNBERG & L. SPEAR-SWERLING: *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Przeł. O., W. KUBIŃSCY. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 38–39.

<sup>82</sup> E. KLIMAS-KUCHTOWA: *Poznanie i przeżywanie muzyki – spojrzenie psychologa*. W: *Bliżej muzyki. Bliżej człowieka*. Red. A. BIAŁKOWSKI, B. SMOLEŃSKA-ZIELIŃSKA. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, s. 264.

<sup>83</sup> Ibidem, s. 265.

<sup>84</sup> Można powiedzieć, że jest zdecydowanie tymczasowym, ale ponieważ Edwin E. Gordon wyróżnia wiek muzyczny i wiek chronologiczny człowieka, nie oznacza to że te dwa konstrukty idą w parze. Zdolność dziecka do wejścia w dany typ czy stadium audiacji wstępnej wskazuje na jego wiek muzyczny, a nie chronologiczny. Dlatego bardzo ważny postulat dostosowywania oddziaływań muzycznych do indywidualnego etapu rozwoju muzycznego każdego dziecka. Por.: B. BONNA: *Sekwencje w procesie...*, s. 14; E.E. GORDON: *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci...*, s. 5–6; E.A. ZWOLIŃSKA: *Dlaczego propagujemy teorię uczenia się muzyki E.E. Gordona?* W: *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Red. E.A. ZWOLIŃSKA. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997, s. 24.

<sup>85</sup> E.E. GORDON: *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 38.

<sup>86</sup> Akulturacja dzieli się na 3 stadia: absorpcję, reakcje przypadkowe i reakcje celowe. W stadium absorpcji dziecko jedynie słucha i gromadzi dźwięki z otoczenia. W stadium reakcji przypadkowych usiłuje się poruszać oraz odpowiadać na muzykę paplaniną muzyczną. W stadium reakcji celowych stara się odnieść ruch i paplaninę do dźwięków, które słyszy. Za: B. BONNA: *Sekwencje w procesie...*, s. 15.

<sup>87</sup> Działania dziecka związane są z osiągnięciem celu muzycznego. Na poziomie pozbywania się egocentryzmu dziecko odkrywa, że jego ruchy i paplanina nie pasują do muzyki, którą słyszy z otoczenia. Tutaj nauczyciel powinien prezentować wiele motywów z dużą cierpliwością, a nawet powtarzać motywy prezentowane przez dziecko, aby zrozumiało, że jego motyw jest różny od tego,

i asymilacji<sup>88</sup>, z czego, zdaniem E.E. Gordona, akulturacja jest najważniejsza, ponieważ polega na:

- demonstrowaniu dziecku różnicowania muzycznego,
- otaczaniu dziecka muzyką obfitującą w różnorodność skal, metrum, tempa, barwy i dynamiki,
- śpiewaniu dla dziecka w tych samych tonacjach oraz prezentowaniu motywów tonalnych i rytmicznych.

Rozpoczęcie formalnej nauki w szkole, czyli wejście w etap szkolnej edukacji muzycznej, zazwyczaj wiąże się z brakiem uprzedniego odpowiedniego przygotowania audiacyjnego na poziomie wstępnym, a dzieci w momencie rozpoczęcia nauki w szkole nie osiągają nawet stadium imitacji w wyniku zaniechania procesów akulturacyjnych<sup>89</sup>. Powinno się zatem dążyć do zrealizowania wszystkich typów i stadiów audiacji wstępnej i jednocześnie nie oczekiwać od dziecka śpiewania piosenek z tekstem lub bez, ponieważ, jak twierdzi Gordon, oczekiwanie takie jest identyczne z żądaniem, aby dziecko recytowało poezję zanim nauczy się wypowiadać pojedyncze słowa, zbitki słowne czy całe zdania<sup>90</sup>.

Omówienie wszystkich typów i stadiów audiacji zaproponowała Ewa A. Zwolińska, nazywając je „Zestawieniem koncepcji rozwoju audiacji”<sup>91</sup> opartym na studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona (schemat 1).

Podstawowym i najważniejszym elementem Gordona teorii uczenia się muzyki są jednak ćwiczenia rozwijające myślenie muzyczne, czyli audiację muzyczną. Należy jeszcze dodać, co wynika ze schematu 1, że w procesie rozwijania audiacji nauczyciel aranżujący sytuacje zadaniowe staje się partnerem współdziałającym, pomagającym i doprowadzającym dziecko do optymalnej realizacji zadania muzycznego za pomocą dialogu muzycznego<sup>92</sup>. Ta swoista wymiana

---

wykonywanego przez osobę dorosłą. Dziecko zaczyna powoli dostrzegać tę różnicę i jest to tzw. wpatrywanie audiacyjne, które sygnalizuje przejście do kolejnego stadium imitacji, czyli przełamania kodu muzycznego. Na tym etapie dziecko z pewną dokładnością naśladuje motywy tonalne i rytmiczne. W stadium imitacji wszystkie dzieci uczone są tych samych motywów tonalnych, bez względu na ich poziom zdolności muzycznych. Dziecko o uzdolnieniach wysokich nauczy się więcej motywów niż dziecko o niskich zdolnościach. Cyt. za: B. BONNA: *Sekwencje w procesie...*, s. 15–16.

<sup>88</sup> W stadium asymilacji dziecko wchodzi niejako samodzielnie, odkrywając stopniowo, że brakuje mu koordynacji własnego śpiewu czy recytacji motywów z oddechem i ruchami ciała. Dzięki właściwemu kierowaniu muzycznemu nabywa umiejętność precyzyjnego wykonywania różnorodnych motywów z koordynacją ruchowo-oddechową. W ostatnim stadium audiacji wstępnej dziecko zaczyna koordynować śpiewanie i recytowanie z oddechem i ruchem. Cyt. za: B. BONNA: *Sekwencje w procesie...*, s. 16. Szczegółowo opisuje to Edwin E. GORDON w książce *Umuzycznienie niemowląt...*

<sup>89</sup> Akulturacja wiąże się tutaj z nabywaniem kultury muzycznej z otoczenia kulturowego.

<sup>90</sup> Por.: E.E. GORDON: *Umuzycznienie niemowląt...*, s. 10.

<sup>91</sup> E.A. ZWOLIŃSKA: *Audiacja...*, s. 140.

<sup>92</sup> Por.: B. BONNA: *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2006, s. 75.

Schemat 1

## Zestawienie koncepcji rozwoju audiacji

	TYP V Odtwarzanie i zapisywanie znanej muzyki z pamięci	
TYP IV Odtwarzanie i wykonywanie znanej muzyki z pamięci	<b>Poziom 8</b> <i>Rozumienie teoretyczne</i>	TYP VI Tworzenie i improwizowanie <i>nieznanej muzyki podczas jej wykonywania lub w ciszy</i>
	<b>Poziom 7</b> <i>Twórczość i improwizacja</i>	
TYP III Zapisywanie pod dyktando znanej lub nieznanej muzyki	<b>Poziom 6</b> <i>Uogólnianie</i>	TYP VII Tworzenie i improwizowanie <i>nieznanej muzyki podczas czytania</i>
	<b>ETAP WNIOSKOWANIA</b>	
	<b>Poziom 5</b> <i>Synteza całościowa</i>	
TYP II Czytanie znanej lub nieznanej muzyki	<b>Poziom 4</b> <i>Skojarzenia graficzne</i>	TYP VIII Tworzenie i improwizowanie <i>nieznanej muzyki podczas pisania</i>
	<b>Poziom 3</b> <i>Synteza części</i>	
TYP I Słuchanie znanej lub nieznanej muzyki	<b>Poziom 2</b> <i>Skojarzenia słowne</i>	TYP VIII Tworzenie i improwizowanie <i>nieznanej muzyki podczas pisania</i>
	<b>Poziom 1</b> <i>Słuchowo-głosowy</i>	
	<b>ETAP RÓŻNICOWANIA</b>	
<b>FORMALNE NAUCZANIE</b>		
	TYP III <b>Asymilacja</b>	
	Stadium 7 <i>Koordinacja</i>	
	Stadium 6 <i>Samoobserwacja</i>	
	TYP II <b>Imitacja</b>	
	Stadium 5 <i>Przełamywanie kodu</i>	
	Stadium 4 <i>Pozbywanie się egocentryzmu</i>	
<b>KIEROWANIE NIEFORMALNE USTRUKTUROWANE</b>		
	TYP I <b>Akulturacja</b>	
	Stadium 3 <i>Reakcje celowe</i>	
	Stadium 2 <i>Reakcje przypadkowe</i>	
	Stadium 1 <i>Absorpcja</i>	
<b>KIEROWANIE NIEFORMALNE NIEUSTRUKTUROWANE</b>		

motywów tonalnych i rytmicznych stanowi o interakcyjnym procesie rozwijania audiacji już na początku osiągnięcia celów nauczania, która zawiera się na płaszczyźnie **rozdzielania**<sup>93</sup>, a następnie **wnioskowania**<sup>94</sup>.

### Pytajne zakończenie jako wyraz myślenia?

Podstawowymi pytaniami na zakończenie niniejszych fragmentarycznych studiów nad muzyką, językiem i audiacją niech będą następujące, traktowane jednocześnie jako problemy badawcze:

- Dlaczego warto podejmować studia teoretyczne, badania empiryczne i porównawcze nad istotą audiacji muzycznej w kontekście całościowych procesów uczenia się i nauczania muzyki?
- W czym właściwie tkwi sens edukacji muzycznej małego dziecka i dlaczego warto podejmować wysiłek konstruowania optymalnych strategii i koncepcji edukacyjno-muzycznych dotyczących kształcenia i wychowania muzycznego narodu?
- Jaka nauka płynie z analogii uczenia się muzyki i uczenia się języka dla nauczyciela, rodzica, pedagoga czy naukowca podejmującego zabiegi socjalizacyjne, edukacyjne czy badawcze?
- Jaka siła mieści się w edukacji wielostronnej z udziałem muzyki i języka?
- Jakie znaczenie przypisuje się podejściu wielostronnemu z udziałem teorii inteligencji wielorakich?

<sup>93</sup> Tutaj naczelną zasadą jest najpierw poznawanie dźwięku, potem nazwy, następnie nazwy całego zbioru. Na etapie rozdziałania pierwszym poziomem jest **słuchowo-głosowy**, na którym uczniowie przy użyciu neutralnej sylaby słuchają, audiują i śpiewają znane motywy tonalne i rytmiczne. Na poziomie **skorzenia słownych** wykonuje się czynności jak wyżej, z tym że z wykorzystaniem sylab solmizacyjnych oraz rytmicznych. **Synteza części** łączy serie motywów, które stanowią określony kontekst tonalny lub rytmiczny. Poziom czwarty obejmuje **skorzenia graficzne** (czytanie i pisanie), gdzie uczniowie audiują, czytają lub zapisują poznane wcześniej motywy tonalne i rytmiczne. Notacja służy tylko motywom wyaudiuowanym. Ostatnim poziomem rozdziałania jest **synteza całościowa**, czyli audiuwanie, czytanie i zapisywanie znanych serii motywów tonalnych i rytmicznych. Zob.: *Teoria uczenia się muzyki...*, s. 33–34.

<sup>94</sup> Wnioskowanie związane jest z tym, że uczniowie sami, bez pomocy nauczyciela, dochodzą do formułowania pewnych pojęć. Na tym poziomie nie ma już techniki powtarzania za nauczycielem. Uczenie się wnioskowania zawiera następujące poziomy i podpoziomy uczenia się: uogólnianie – podpoziom słuchowo-głosowy, uogólnianie – podpoziom werbalny, uogólnianie – podpoziom graficzny, twórczość-improwizacja – podpoziom słuchowo-głosowy, twórczość-improwizacja – podpoziom graficzny, rozumienie teoretyczne – podpoziom słuchowo-głosowy, rozumienie teoretyczne – podpoziom werbalny, rozumienie teoretyczne – podpoziom graficzny. Cyt. za: E.E. GORDON: *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, s. 511–512.

- Dlaczego warto podjąć trud ewolucyjnego podejścia do zmiany świadomości edukatorów polskich nad kreatywnym myśleniem i działaniem zmierzającym do poprawy jakości edukacji muzycznej?
- Jakie czynniki determinują obranie strategii zmiany jakościowej w edukacji muzycznej, prowadzącej do podniesienia kompetencji audiacji muzycznej dzieci i młodzieży?

Maciej Kołodziejski

#### Music and language – cognition and audiation

A few remarks on the need to build the audiation competence of a little child

#### Summary

The article has a character of fragmentary theoretical studies on the analogy of music and language. Most of the reflexions regards four, common for language and music, action operations, mainly listening, speaking and writing. With the context to music and language the author assumes the need to build the audiation competence of a little child as the basis of conscious musical cognition in the contact with formal education.

**Key words:** music, language, audiation, musical cognition, understanding music, theory of music learning, Edwin E. Gordon, audiation competence

Maciej Kołodziejski

#### Musik und Sprache – Denken und Audiation

Ein paar Bemerkungen über den Bedarf an Entwicklung der auditiven Fähigkeiten eines Kleinkindes

#### Zusammenfassung

In seiner Form ist der Artikel eine fragmentarische theoretische Studie über die Analogie zwischen Musik und Sprache. Die meisten Überlegungen betreffen die für Musik und Sprache gemeinsamen Aktivitäten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. In Bezug auf Musik und Sprache stellt der Verfasser fest, dass es nötig sei, auditive Fähigkeiten eines Kleinkindes zu entwickeln, denn diese sind die Grundlagen für bewusstes Musikdenken zusammen mit informeller und formeller Bildung.

**Schlüsselwörter:** Musik, Sprache, Audiation, Denken, Musikverstehen, Theorie der Musikerlernung, Edwin E. Gordon, auditive Fähigkeit