

Maciej Kołodziejski, Paweł A. Trzos

Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 22,
163-178

2013

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji

The role of surrounding in music learning in the context of audiation development

Wprowadzenie

Przedmiotem niniejszego artykułu jest pozytywna refleksja naukowa nad audiacją muzyczną uzupełniona jakościowym postępowaniem badawczym. Tłem filozoficznym jest teoria uczenia się muzyki autorstwa amerykańskiego psychologa i pedagoga muzyki Edwina E. Gordona. Jego teoria uczenia się muzyki składa się z powiązanych wzajemnie definicji i założeń wywiedzionych aposteriorycznie na podstawie trzydziestoletnich badań empirycznych. Zakładana sekwencyjna realizacja jej założeń umożliwia przejście od koncepcji rozwoju audiacji wstępnej do koncepcji rozwoju audiacji właściwej. Ponadto teoria wyjaśnia i wyprowadza przewidywania dotyczące różnych aktywnych zachowań muzycznych człowieka. Jej przedmiotem zainteresowania jest przede wszystkim audiacja rozumiana jako spostrzeganie, słuchanie, śpiewanie, recytowanie, muzykowanie instrumentalne, rozwijanie pamięci, motoryczne uczenie się i różnicowanie bodźców dźwiękowych, a wszystko to skoncentrowane na wysiłkach uczenia się¹ o charakterze społecznym. Widoczne deweyowskie reminiscencje pragmatyzmu w teorii Gordona przejawiają się w założeniu, że edukacja muzyczna ma być procesem prowadzącym do rozwoju i polegać na zdobywaniu nowych doświadczeń na bazie wcześniejszych². Zrozumienie zaś przez rodziców i nauczycieli specyfiki rozwoju muzycznego w sekwencyjnej strategii rozwijania audiacji wymaga dostrzeżenia relacji teorii Gordona do innych teorii psychopedagogicznych, głównie

¹ E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2013, s. 32–33.

² G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 299.

Jeana Piageta (**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 trzech typach i siedmiu stadiach, o czym mowa później. Audiacja wstępna to gotowość dziecka do rozumienia i doceniania muzyki w swoim otoczeniu kulturowym)³, Lwa S. Wygotskiego (tutaj chodzi o **rolę interakcji społeczno-kulturowych** 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. Podstawowym elementem sprzyjającym tworzeniu się muzycznego środowiska jest zabawa, w której paplanie motywów tonalnych i rytmicznych, a także krótkich melodii (dwu, trzyskładnikowych motywów tonalnych) i swobodne poruszanie się do muzyki stanowi organizację środowiska społecznego dziecka. Śpiewanie do i dla dziecka umożliwia obserwowanie wielu zachowań i stwarza okazję do pierwszych doświadczeń improwizacyjnych dziecka. Zarówno dzieci, jak i dorośli uczestniczą w tych zabawach aktywnie, naśladują swoje zachowania wzajemnie i współtworzą środowisko uczenia się od siebie. Tutaj następuje powoli komunikacja muzyczna, używanie świadome języka muzycznego. Najważniejsze jest przygotowanie do świadomego uczenia się, czyli korzystania ze swojego umysłowego potencjału, który kształtuje się we wczesnym dzieciństwie)⁴, Noama Chomsky'ego (chodzi głównie o przekonanie, że zdolności muzyczne są wrodzone (natywizm zdolności muzycznych). Każdy człowiek może nauczyć się słuchać i wykonywać muzykę z pewnym sukcesem, ponieważ każdy obdarzony jest jakimś określonym poziomem inteligencji. Za poziom zdolności muzycznych odpowiada ostatecznie natura i wychowanie

³ Zob.: E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli*, s. 47–53.

⁴ Zob.: tamże, s. 54–59.

(wpływy środowiska). Dzieci uczące się języka, zgodnie z teorią Chomskyego, ze skończonego zbioru elementów potrafią wytworzyć gramatycznie poprawne wypowiedzi. W muzyce, zdaniem Gordona, brakuje gramatyki, ale za to istnieje syntaksa, która kształtuje budowę wypowiedzi i ich układ. W ten sposób układamy motywy tonalne (w danej skali) w serię uporządkowanych wysokości lub motywy rytmiczne uporządkowane ustawieniem wartości rytmicznych (a danym metrum). Właśnie ta relacja do metrum lub/i skali nadaje syntaksę motywom⁵ i Alberta Bandury (według teorii Bandury ludzie wchodzą w interakcje z innymi ludźmi, więc uwzględnia się kontekst społeczny uczenia się. Ludzie są zdolni do myślenia i autoregulacji, dzięki czemu mogą nie tylko być kształtowani przez środowisko, lecz także oddziaływać na nie. W GTML aktywność muzyczną wyznaczają wzajemnie oddziałujące czynniki wrodzone (wysokość dźwięku, czas trwania, barwa), behawioralne (wzmocnienia pozytywne, modelowanie zachowań muzycznych w rodzinie) i środowiskowe (rodzina, przedszkole, szkoła). Podstawowym sposobem nabywania przez ludzi umiejętności i zachowań muzycznych jest obserwowanie zachowań (wypowiedzi, śpiewania, muzykowania, improwizowania) innych ludzi. Główną rolę odgrywają tutaj cztery procesy składowe: uwaga, przechowywanie, wytwarzanie i motywacja)⁶.

Kategoria *audiacji* w uczeniu się muzyki

Mówiąc najprościej, audiacja obecna jest w umiejętności rozróżniania dźwięków między sobą na podstawie ich wysokości, długości, układu rytmicznego, dynamiki, tempa, barwy itd. Ten swoisty i specyficzny wewnętrzny wysiłek percepcyjny wymaga zdolności słyszenia dźwięków fizycznie obecnych i tych przywoływanych z przeszłości, które w danym momencie nie są obecne. Rozwijanie umiejętności audiacyjnych odbywa się głównie w podstawowym etapie audiacji, czyli słuchowo-głosowym, gdy następuje przyswojenie nowych motywów do słownika fonetyczno-muzycznego podmiotu uczącego się, analogicznie do uczenia się języka ojczystego, ponieważ instrument audiacyjny jest podstawowym instrumentem każdego człowieka⁷.

⁵ Zob.: tamże, s. 59–68.

⁶ Zob. tamże, s. 67–70.

⁷ Por. A. M. Garner, *Singing and Moving: Teaching Strategies for audiation in Children*, „Music Educators Journal” 95, 2009, No. 4, s. 46–50. Academic Search Complete,

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 empirycznej⁸ i związaną z procesami uczenia się⁹, edukacją muzyczną¹⁰ i rozwojem funkcji umysłowych (a właściwie audiacją) człowieka. Ogólnie ujmując, teoria audiacji jest zbiorem aksjomatów wskazujących kolejność, w jakiej człowiek powinien uczyć się muzyki, aby w pełni ją zrozumieć¹¹. Wy-

EBSCO host (accessed March 22, 2013); J. S. Hiatt, S. Cross, *Teaching and Using Audiation in Classroom Instruction and Applied Lessons with advanced students*, tamże 92, 2006, No. 5, s. 46–49. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013). Zob. też: E. E. Gordon, *About Audiation and Music Aptitudes*, tamże 86, 1999, No. 2, s. 41. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013).

⁸ E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011, s. 76–85.

⁹ Uczenie się w rozumieniu Edwina E. Gordona przypomina proces opisywany przez Bogusławę D. Gołębniak, gdzie rozwój osobowy człowieka polega na przechodzeniu od pomocy i oparcia udzielanego 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. Gołębniak: uczenie się określonych zachowań (muzycznych – dop. M. K.) pod wpływem wzmocnień zewnętrznych (uzyskiwanych 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. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 172, 185.

¹⁰ Realizacja działalności w kolejności uczenia się polega na wprowadzaniu motywów tonalnych i rytmicznych na pierwszych 10 minutach 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.

¹¹ 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 muzyki. Umiejętności, zawartość, motyw*, Bydgoszcz 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 słuchania muzyki, zatrzymywania się i przetwarzania obrazów

jaśnia także, co uczący się podmiot zobowiązany jest wiedzieć w poszczególnych etapach uczenia się muzyki, jaką i w czym osiągnąć gotowość w kolejnych, wyższych etapach 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.

Teoria uczenia się muzyki pokazuje ponadto charakterystyczne sekwencje, w jakich człowiek uczy się muzyki sam lub z pomocą innych (nauczycieli lub uczniów), albo też wskazuje kolejność, w jakiej powinniśmy uczyć się muzyki z pełnym zrozumieniem¹². Zasadnicze podłoże teorii tkwi w jej założeniu, że każdy uczeń ma sposobność do uczenia się muzyki, jednak czego i jak wiele nauczy się, zależeć będzie od unikalnego poziomu jego muzycznego uzdolnienia, rozumianego jako wrodzone¹³.

Traktując człowieka w ujęciu holistycznym, w teorii Gordona prezentuje się tezę, że wszystkie czynności muzyczne wykonywane przez jednostkę (np. śpiewanie, poruszanie się, gra na instrumentach) są wzajemnie ze sobą powiązane i każdą z nich można zrozumieć na tle działań innych jednostek łącznie z wpływami środowiska. Postęp w rozwoju muzycznym, opartym na modelu audiacyjnym uczenia się muzyki, wymaga uwzględniania różnic środowiskowych oraz indywidualnych jednostek, dotyczących sposobu postrzegania tych samych struktur muzycznych¹⁴.

Sens teorii uczenia się muzyki w kontekście rozwijania audiacji mieści się w sposobie uczenia się muzyki, a nie jej nauczania i instruowania uczniów. Już samo stwierdzenie, że powinniśmy uczyć muzyki, a nie o muzyce nadaje określone znaczenie procesualne, doświadczeniowe i aktywizujące naszym zamiarom, nadając tym procesom wektor na (z)rozumienie. Tutaj ogromną rolę przypisuje się interakcyjności w kontaktach nauczyciel–uczeń i społecznemu charakterowi procesów uczenia się. Ewa A. Zwolińska widzi w teorii uczenia

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. Studium teorii uczenia się muzyki*, s. 120.

¹² E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się muzyki*, s. 47.

¹³ E. E. Gordon, *Rhythm Contrasting the Implications of Audiation and Notation*, Chicago 2000, s. 145.

¹⁴ E. A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli*, s. 35.

się wątki konstruktywistyczne, ponieważ jej autor koncentruje uwagę na procesach zmian w rozwoju muzycznym dziecka bardziej niż na efektach kształcenia¹⁵. Opisywana wybiórczo teoria, razem z jej praktycznym zastosowaniem, odnosi się do kolejności uczenia się¹⁶.

Podstawowym zatem 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”¹⁷. „[...] słyszenie i formalne umysłowe przetwarzanie dźwięków [...]”. Jest to proces odmienny od naśladowania, różnicowania, rozpoznawania czy mechanicznego zapamiętywania [...]”¹⁸.

Zgodnie z założeniami teorii uczenia się muzyki, wyróżniamy a u d i a c j ę w s t ę p n ą i w ł a ś c i w ą¹⁹. Audiacja wstępna jest etapem przejściowym²⁰ i stanowi etap przygotowawczy do rozwoju audiacji właściwej. Zanim zostanie zainicjowane pierwsze stadium, a proces audiowania przebiega bez zarzutów, to wszystkie stadia występują równocześnie²¹. Audiacja wstępna składa się z trzech

¹⁵ Tamże, s. 34.

¹⁶ E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się muzyki*, s. 47–50.

¹⁷ *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 2000, s. 15.

¹⁸ E. E. Gordon, D. G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Bydgoszcz 1999, s. 327.

¹⁹ Szczegółowe opracowanie wszystkich typów i stadiów audiacji znaleźć można w opracowaniu Ewy A. Zwolińskiej, która tytułując zestawienie koncepcji rozwoju audiacji opartej na studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, dokonała zestawienia wszystkich procesów zachodzących w obrębie rozumienia muzyki podpartego myśleniem muzycznym – czyli audiacją. Zob.: E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki*, s. 140.

²⁰ 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. Stąd bardzo ważny postulat dostosowywania oddziaływań muzycznych do indywidualnego etapu rozwoju muzycznego każdego dziecka. Por.: B. Bonna, *Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, w: *Nowe koncepcje w edukacji muzycznej*, red. A. Michalski, Bydgoszcz 2002, s. 14; E. E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997, s. 5–6; E. A. Zwolińska, *Dlaczego propagujemy teorię uczenia się muzyki E. E. Gordona?*, w: *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 1997, s. 24.

²¹ E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, s. 38.

typów: inkulturacji²², imitacji²³ i asymilacji²⁴, z czego zdaniem E. E. Gordona akulturacja jest najważniejsza, ponieważ polega na demonstrowaniu zróżnicowanej muzyki i otaczaniu dziecka muzyką obfitującą w różnorodność skal, metrum, tempa, barw 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 odpowiedniego przygotowania audiacyjnego na poziomie wstępnym, a dzieci w momencie rozpoczęcia nauki w szkole nie osiągają nawet stadium imitacji w wyniku zaniechania procesów akulturacyjnych²⁵. Powinno się dążyć do zrealizowania wszystkich typów i stadiów audiacji wstępnej i jednocześnie nie oczekiwać od dziecka śpiewania piosenek z tekstem lub bez, ponieważ, jak twierdzi Edwin E. Gor-

²² Inkulturacja dzieli się na trzy stadia: absorpcję, reakcje przypadkowe i reakcje celowe. W 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. Cyt. za: B. Bonna, *Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, s. 15.

²³ 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 słyszą 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, wykonywanego przez osobę dorosłą. Dziecko zaczyna powoli dostrzegać tę różnicę i jest to tak zwane wpatrywanie audiacyjne, które sygnalizuje przejście do kolejnego stadium imitacji, czyli przełamywania 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: tamże, s. 15–16.

²⁴ 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: tamże, s. 16. Szczegółowo opisuje to Edwin E. Gordon w książce *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*.

²⁵ Inkulturacja wiąże się tutaj z doświadczaniem kultury muzycznej w rodzimym otoczeniu kulturowym.

don, oczekiwanie takie jest identyczne z żądaniem, aby dziecko recytowało poezję, zanim nauczy się wypowiadać pojedyncze słowa, zbitki słowne czy całe zdania²⁶.

Społeczny kontekst rozwijania audiacji

Jedną ze stron rozważania zjawisk edukacji dziecka są „procesy naturalnego wrastania jednostki w najbardziej pierwotną grupę społeczną, jaką jest rodzina”²⁷. Teresa Hejnicka-Bezwińska zauważyła, że przez rodzinę i jej kulturowe zakorzenienie jednostka ma dostęp do oferty kulturowej rodzimego otoczenia, co nadaje sens właśnie tejże wspólnocie rodzinnej w edukacji²⁸.

Także w teorii rozwijania audiacji wyraźnie eksponuje się konieczność włączenia środowiska w proces stymulacji rozwoju muzycznego dziecka. Zwraca na to uwagę w swoich badaniach Beata Bonna, eksponując rolę środowiska rodzinnego, ponieważ – jej zdaniem – to rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami²⁹ odpowiedzialnymi za powodzenie w dziedzinie muzyki³⁰.

Rodzina, jako naturalne środowisko edukacji dziecka, pierwsza i najsilniej inkulturuje także muzycznie. Według E. E. Gordona ten pierwszy etap rozwoju muzycznego zależy właśnie od jakości muzycznego oddziaływania w środowisku rodzinnym. Oddziaływanie to polega na wprowadzeniu małego jeszcze dziecka w codzienną kulturę muzyczną najbliższego otoczenia w celu oswajania go z głównymi jej atrybutami (choćby tonalnością, metrycznością).

Inkulturation (*inkulturation*) jest w kontekście rozwoju audiacji kluczowym procesem edukacyjnym. Jest pierwszym etapem codziennego włączania dziecka w rodzimą kulturę muzyczną. Proces inkulturationi zaczyna się zaraz po urodzeniu, a w przypadku edukacji niemowląt i dzieci trwa do ok. 3 roku życia. Jest okres oddziaływań o charakterze nieformalnym, nieustrukturalizowanym,

²⁶ Por. E. E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, s. 10.

²⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 223.

²⁸ Tamże, s. 223–225.

²⁹ Rodzice nie muszą być profesjonalnymi muzykami. Wystarczy, jeśli będą potrafili śpiewać ze względnie poprawną intonacją, poruszać się rytmicznie, a przede wszystkim będą odczuwać odpowiedzialność z tytułu kierowania rozwojem muzycznym ich własnych dzieci.

³⁰ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2006, s. 71.

których kierunek, natężenie i różnorodność zależą właśnie od rodziny. Inkulturowanie muzyczne w rodzinie może przybierać na co dzień postać zadań polegających m.in. na:

- pobudzaniu myślenia muzycznego poprzez prezentacje różnych sposobów wykonywanych przez rodziców przykładów muzycznych;
- słuchaniu materiału muzycznego wysoce zróżnicowanego tonalnie i rytmicznie, wykonywanego przez rodziców głosem, dodatkowo z elementami ruchu;
- wywoływanie w dziecku reakcji (różnych, w tym mimicznych, ruchowych, głosowych) z troską o pielęgnowanie raczej intencji niż tylko uwagi³¹.

Chodzi tu bardziej o kierowanie nieformalne i (nie)strukturalizowane. Dotyczy to edukacji w domu i przedszkolnej, gdzie rozwijana przez rodziców, ale wspomaganych później przez nauczycieli muzykalność dziecka polega na rozwijaniu umiejętności audiacyjnych.

Dzieje się tak rzeczywiście, co podkreśliła Ewa A. Zwolińska, że w kategoriach rozwijania krytycznego myślenia w muzyce – jako atrybutu audiacji pojmowanego jako wysoce indywidualistyczne interpretowanie rodzimych znaczeń muzycznych, często zauważalna jest potrzeba budowania wzorów muzycznej percepcji w konkretnym środowisku (na poziomie słuchowo-głosowym i skojarzeniowym)³². Dzieci intencjonalnie wprowadzane są w dorobek muzyczny naturalnego środowiska, w jakim żyją. Choć oczywiście dzieje się to z różną dynamiką, to jednak zawsze wiąże się to w jakimś sensie z inkulturacją muzyczną w środowisku, które dziś często zdeterminowane jest wielokulturowością i wieloma dostępnymi „opcjami” muzycznego zaangażowania w różne nurty muzycznej kultury, jak: rap, reggae, blues, jazz, muzyka popularna³³. Poza samą aktywnością muzyczną członków rodziny dzieje się to także za sprawą wpływów kultury masowej i użytkowych środków sztuki muzycznej. Ponadto zauważana jest też potrzeba poszerzania, miksowania i aktywizowania obszarów mniej konwencjonalnych mieszanek popkultury, niekiedy wyraźnie deprecjonowanych przez tradycyjne środowiska nostalgicznie, jak stwierdziła E. A. Zwolińska, wspominające czasy „dominującego paradygmatu sankcjonującego głównie klasyczne dzieła, np. Bacha, Beethovena, jako przykładów

³¹ Por.: E. A. Zwolińska, M. M. Gawryłkiewicz, *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007, s. 15.

³² E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki*, s. 190.

³³ Tamże, s. 190.

szczytowych wartości muzyki”³⁴. Dzieje się to w zasadzie na co dzień, także wtedy, gdy znane w środowisku znaczenia wartości kultury wysokiej i jednostkowe przyzwyczajenia są artykułowane nawykowo, gdyż i wiedza osobista, jak zaważył J. Bruner, „rośnie jak nawyki”³⁵. Dużą rolę w tym procesie rozwijania myślenia muzycznego odgrywają więc osoby z najbliższego otoczenia, które depozytem swoich doświadczeń i umiejętności muzycznych świadczyć mogą o możliwych i pożądanym na tym etapie rozwoju dziecka działaniach.

Metoda badań

Prezentowany fragment wyników badań dotyczy problemów postrzegania przez nauczycieli muzyki roli środowiska społecznego w edukacji muzycznej dziecka w kontekście rozwijania audiacji. Posłużono się metodą jakościowego wywiadu epizodycznego w ujęciu Uwe Flicka³⁶ w celu poznania narracji nauczycieli, które mogłyby świadczyć o ich osobistych interpretacjach zjawisk środowiskowego rozwijania myślenia muzycznego. Badanie w ten sposób narracji nauczycieli dziecka odnosiło się w sposób pośredni do wszystkich osób i zdarzeń (biografii, epizodów, mistrzów, wykonań), istotnych z punktu widzenia tych nauczycieli, co mogło mieć jakiś wpływ na kształtowanie się ich muzycznych doświadczeń i przekonań do problemów, określanych przez nich jako ważne.

Wywiad epizodyczny przeprowadzono z 16 nauczycielami muzyki, którzy wyróżniali się osiągnięciami dydaktycznymi i długoletnim stażem w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym w szkole ogólnokształcącej i poza nią (w domach kultury i ogniskach muzycznych). Płeć badanych nauczycieli nie stanowiła kryterium ich doboru do próbkowania i nie była analizowana jako zmienna. W większości byli to nauczyciele ze stopniem awansu nauczyciela dyplomowanego, choć i ten fakt także nie mógł stanowić kryterium doboru próbki z uwagi na brak ekwiwalencji w porównywaniu procedury awansu zawodowego nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświaty, kultury i społecznego ruchu muzycznego³⁷.

³⁴ Tamże, s. 197.

³⁵ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 83.

³⁶ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2011, s. 100–101.

³⁷ Zob.: P. A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012.

Wyniki badań

Kluczowe pytania prowadzonego wywiadu ogniskowały się głównie (choć nie tylko) na reprezentacjach konkretnych zdarzeń, które z jakiś powodów okazywały się dla badanych nauczycieli muzyki ważne. Do nich należały odniesienia doświadczenia zjawisk muzycznych, które określano mianem „myślenia muzycznego”. Nie posługiwano się w rozmowach pojęciem „audiacji”, z uwagi na trudności interpretacyjne tej kategorii w potocznym myśleniu badanych nauczycieli. Jednak kategoria audiacji dotyczyła wątków opisu postrzeganych przez badaczy zjawisk „myślenia muzycznego”. Takie audiacyjne odniesienia wypowiedzi okazały się kluczowe z uwagi na centralne ułożenie badań w *teorii uczenia się muzyki* E. E. Gordona. Nauczyciele odnosili się do własnej edukacji muzycznej. Proszono nauczycieli o to, aby sięgnęli pamięcią wstecz i opowiedzieli o sytuacji związanej (bez)pośrednio z *teorią uczenia się muzyki* E. E. Gordona. Opowieść nauczyciela (l. 51) nawiązuje zatem do osobistego rozumienia tej kategorii pojęciowej:

[...] hm, może odniosę się do dawnych przykładów czasu, kiedy pracowałem z dziećmi. W przedszkolu prowadziłem zajęcia rytmiki i określić to w ten sposób, że można w grupie zauważyć dzieci, które mają zdolności manualne i wykazują zdolności ruchowe. Wiele razy spotkałem się z taką sytuacją i odwrotnie, że nie każde dziecko, które śpiewa nieczysto – nie oznacza to, że ono nie słyszy dobrze, po prostu nie ma wykształconych tak receptorów, które odpowiadają za śpiew, żeby po prostu wyrazić to co słyszy. Może tylko, że jest to wtedy (powiedzmy szczerze) uznawane jako dziecko no... troszkę mniej zdolne³⁸. Ale uważam, że wszystko zależy – moim zdaniem, od środowiska, w którym dziecko się wychowuje, czyli jeżeli jest to rodzina, która śpiewa... śpiewa dziecku, śpiewa z dzieckiem. Uważam, że jeżeli dziecko słyszy, to jest w stanie zaśpiewać i jest w stanie modulować tym głosem jak trzeba. Wiele pamiętam przykładów, gdy program szkół był tak skonstruowany, że bardzo mało się śpiewało (!) i do tego niewłaściwe piosenki, za to bardzo dużo teorii, która dzieciom nie jest potrzebna do tego, aby ładnie śpiewać³⁹.

Czym jest zatem audiacja, definiowana przez E. E. Gordona jako myślenie muzyczne? Wybrane spojrzenie nauczyciela (l. 40) podkreślały jej związki

³⁸ Zauważył tę kwestię podobnie E. E. Gordon, pisząc, że dzieci nie wykazujące pożądaných osiągnięć muzycznych często błędnie uważa się za mniej zdolne. **To nic nie mówiący stereotyp.**

³⁹ Transkrypcja swobodnej wypowiedzi nauczyciela zarejestrowanej przeze mnie w trakcie wywiadu epizodycznego. Źródło: badania własne.

z inteligencją muzyczną, wskazując znane z potocznych sformułowań znamiona stereotypu:

Myślenie muzyczne to przede wszystkim inteligencja muzyczna. Tworzenie również, na pewno w sercu każdego człowieka ona tam się tworzy. Ja bym powiedziała, że myślenie muzyczne to jest przede wszystkim OGROMNA WRAŻLIWOŚĆ NA DŹWIĘK. Na pewno bardzo wielu uczniów w mojej karierze spotkałam takich, którzy niewątpliwie tę inteligencję muzyczną posiadali, którzy niewątpliwie czuli po prostu każdy dźwięk, umieli go zinterpretować, zamienić w jakąś piosenkę lub chociaż jej część. Natomiast wiem też, że dzieci są BARDZO wrażliwe na muzykę, dopóki trwa ich najmłodszy okres rozwojowy, potem oczywiście wiemy, że się jakoś zamykają a pojawia się element wstydu...⁴⁰.

Zwracają uwagę przede wszystkim wypowiedzi nauczycieli, którzy artykułują swoje interpretacyjne opinie, wskazując realną możliwość odniesienia konkretnych sytuacji do konstruktu teoretycznego E. E. Gordona, szukając możliwości porównania obu tych perspektyw (potocznej i naukowej). Opinie takie wyrażali szczególnie młodsi nauczyciele, może mniejszy jest kapitał doświadczeń zawodowych, jednak zasób doświadczeń osobistych wyniesionych z własnej edukacji szkolnej i akademickiej pozwolił im na konkretniejsze odniesienia do elementów teorii audiacji. Mieli oni bowiem jakąś, jak opowiadali, epizodyczną sposobność usłyszenia o teorii Gordona, co widać wzbudziło w nich ciekawość poznawczą. Jednak z różnych powodów nie podjęli samokształcenia w tym zakresie, co jednak nie pomniejszyło ich zainteresowania problemami rozwoju muzycznego definiowanego z perspektywy GTML. Moje sugestie rozmowy o niej powodowały wyraźne poruszenie nauczycieli mówiących o audiacji (choć w istocie nie używali *stricte* tego pojęcia). Wypowiedź taką odnotowano poniżej:

Przyznam szczerze, że z teorią uczenia się muzyki Edwina Gordona w swojej praktyce nie spotkałam się i nie wdrażałam żadnych jej elementów. Jednak czytałam kilka ciekawych artykułów na ten temat. Sądzę, że myśleć muzycznie oznacza „realizować właściwy poziom” muzyki. Jestem w stanie też zgodzić się, że każdy człowiek rodzi się z potencjałem takim, żeby mógł odbierać muzykę, tworzyć muzykę i żeby umiejętności rozwijać. Zastanawia mnie jednak ciągle pytanie, jak można byłoby to sprawdzić czy i jak dziecko myśli muzycznie, bo gdyby były takie (być może są – ja nie wiem), takie testy, czy inne jakieś działania, których by można odczuć to i gdzieś zapisać... (nauczycielka, l. 37)⁴¹.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Transkrypcja swobodnej wypowiedzi nauczyciela zarejestrowanej przeze mnie w trakcie wywiadu epizodycznego. Źródło: badania własne.

Od najmłodszych lat „jak pamiętam” dużo słuchałam muzyki, już jako małe dziecko słuchałam kołysanek piosenek śpiewanych przez mamę moją. Później słuchałam różnych utworów wykonywanych przez różne zespoły a potem bardzo, bardzo dużo słuchałam muzyki poważnej, ponieważ bardzo lubię muzykę poważną. Jeśli chodzi tutaj o Gordona (długa przerwa) to tak mi się kojarzy..., że u niego jednym z najważniejszych takich pojęć była to mmm... zdaje się... audiacja... czyli przyswajanie i rozumienie muzyki. No, a tutaj no można powiedzieć, że odpowiednikiem audiacji w mowie jest właśnie myślenie [...] (nauczycielka, l. 39)⁴².

Sformułowane pytanie, które miało sprowokować nauczyciela do wspomnień, brzmiało: „Co dla P/P oznacza pojęcie »myśleć muzycznie«? Proszę sięgnąć pamięcią wstecz i opowiedzieć o sytuacji związanej z rozwijaniem myślenia muzycznego”. Ciekawą wypowiedź odnotowano poniżej (nauczyciel, l. 44):

[...] wspominałam już wcześniej o teorii Gordona i właśnie myślę, że ciągle możemy myśleć muzycznie. Myślenie muzyczne jest takie rozbieżne, bo to co przekazują nam rodzice, śpiewając nam kołysanki, nucąc nam zwykle jakieś tam: „aaa”, już w tym momencie kształtują nam właśnie wyobraźnię muzyczną. [...] ja mam taki przykład na dwuletnim dziecku, które kręci się u nas w domu i (ona) w momencie kiedy jest rozdrażniona i nie wie, co ze sobą zrobić, podchodzi do telewizora i sama każe włączyć sobie „lalala” (śmiech). Czyli już w tym momencie ona wie, że to jest jej potrzebne, że jakoś to myślenie muzyczne kształtuje jej wyobraźnię. Ona przy tym się buja, wykonuje specyficzne ruchy, czyli i też jako dwuletnie dziecko już potrafi rozróżnić... jak jest muzyka ostrzejsza ona skacze, jak jest muzyka spokojna ona rusza się delikatnie i spokojnie. Czyli tak naprawdę teoria Gordona sprawdza się w życiu i... w szkole. Tylko chciałabym, tak naprawdę MARZĘ wręcz o tym, żeby wielu nauczycieli i rodziców przekonało się o tym, jak ważne jest kształtowanie wyobraźni muzycznej tak malusieńkiego dziecka. To powinno być wprowadzane w świadomość rodziców i nauczycieli⁴³.

Wnioski i podsumowanie

Refleksja o środowiskowym wymiarze oddziaływań muzycznych w rozwijaniu audiacji dotyczy przede wszystkim środowisk naturalnego rozwoju dziecka (w tym osób, ich działań, myśli, ról społecznych, wzorów, jakie mogą pełnić). Analiza postrzegania kategorii myślenia muzycznego przez ważne podmioty edukacji dziecka skłania do wielu przemyśleń. Otóż obok potrzeby ciągłego

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

rozważania warunków interpretacji charakterystycznej dla edukacji muzycznej diady dwupodmiotowości⁴⁴, myśli koncentrują się wokół możliwości opisu społecznej roli wielu podmiotów edukacji stanowiących jej społeczny sens. W dzisiejszym świecie, wciąż bardziej organizowanym, instytucjonalizowanym, pogłębiony jest – jak twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska – proces nadawania większego znaczenia właśnie podmiotom społecznym⁴⁵. Praktyka edukacji wiąże się w ten sposób z ważnymi pytaniami o jej rolę w społecznym uczeniu się, tak aby ludzie chcieli i umieli budować wspólnoty społeczne zgodnie z podmiotowymi standardami funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym⁴⁶.

W tym kontekście także standardy procesów uspołeczniania w obszarze wczesnej edukacji muzycznej zwracają uwagę na rolę dwóch podstawowych podmiotów edukacji muzycznej dziecka, tj. ucznia i nauczyciela (rodzica, instruktora muzyki). Inspirujące okazuje się tu naturalne poznawanie i interpretowanie sekwencyjnych działań w tym nieformalnym środowisku edukacyjnym, jakim jest rodzina. Podkreśla się więc rolę inkulturacji i działań rodziców jako pierwszych nauczycieli „audiowania”.

Poszerzając ten aspekt refleksji poznawczej o formalny typ rozwijania audiacji w szkole, dwupodmiotowy charakter relacji w uczeniu się muzyki poprzez audiację może dodatkowo dotyczyć charakterystycznych (zwłaszcza dla szkół muzycznych) interakcji „twarzą w twarz” i społecznego charakteru tego, co Alfred Schütz określa „wspólnotą przestrzeni”⁴⁷ muzyków (nauczycieli, wykonawców, słuchaczy i samych uczniów). Zwracają na ten problem także refleksje Zofii Konaszkiewicz⁴⁸, jednak ten aspekt rozważania społecznego charakteru rozwoju muzycznego dziecka wymaga odrębnego opracowania.

BIBLIOGRAFIA:

Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2006.

⁴⁴ Zwłaszcza w szkolnictwie specjalistycznym muzycznym, gdzie nauka gry na instrumencie odbywa się w bardzo małych grupach. Ten wątek dwupodmiotowego charakteru relacji w formalnym uczeniu się muzyki wydaje się szczególnie adekwatny.

⁴⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 228.

⁴⁶ Tamże, 228–230.

⁴⁷ A. Schütz, *O wielości światów. Studia z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 206, 225–239.

⁴⁸ Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2001, s. 33.

- Bonna B., *Sekwencje w procesie uczenia się muzyki*, w: *Nowe koncepcje w edukacji muzycznej*, red. A. Michalski, Bydgoszcz 2002.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2010.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2011.
- Garner A. M., *Singing and Moving: Teaching Strategies for audiation in Children*, „Music Educators Journal” 195, 2009, No. 4, s. 46–50. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013);
- Gołębiak B. D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
- Gordon E. E., *All About Audiation and Music Aptitudes*, „Music Educators Journal” 86, 1999, No. 2, s. 41. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013).
- Gordon E. E., *Rhythm Contrasting the Implications of Audiation and Notation*, Chicago 2000.
- Gordon E. E., *Sekwencje uczenia się muzyki. Umiejętności, zawartość, motywy*, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E. E., *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.
- Gordon E. E., *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.
- Gordon E. E., Woods D. G., *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Bydgoszcz 1999.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Hiatt J. S., Cross S., *Teaching and Using Audiation in Classroom Instruction and Applied Lessons with advanced students*, „Music Educators Journal” 92, 2006, No. 5, s. 46–49. Academic Search Complete, EBSCO host (accessed March 22, 2013).
- Konaszkiewicz Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2001.
- Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 2000, s. 15.
- Schütz A., *O wielości światów. Studia z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008.
- Trzos P. A., *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012.
- Zwolińska E. A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2011.
- Zwolińska E. A., *Dlaczego propagujemy teorię uczenia się muzyki E. E. Gordona?*, w: *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 1997, s. 24.
- Zwolińska E. A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2013.
- Zwolińska E. A., Gawrylkiewicz M. M., *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2007.

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi rozwinięcie idei audiacji zawartej w teorii uczenia się muzyki autorstwa Edwina E. Gordona. Prezentowany fragment wyników badań dotyczy problemów postrzegania przez nauczycieli muzyki roli środowiska społecznego w edukacji muzycznej dziecka w kontekście rozwijania audiacji. Posłużono się metodą jakościowego wywiadu epizodycznego w ujęciu Uwe Flicka w celu poznania narracji nauczycieli, które mogłyby świadczyć o ich osobistych interpretacjach zjawisk środowiskowego rozwijania myślenia muzycznego – rozumianego w języku teorii uczenia się muzyki jako audiacja.

SŁOWA KLUCZOWE: audiacja, teoria uczenia się muzyki, środowisko społeczne, rodzina, edukacja muzyczna.

SUMMARY

The article is the extension of the concept of audiation included in Edwin E. Gordon's theory of music learning. The presented excerpt of research results relates to the problems of music teachers' perception on the role of social surrounding in a child's music education in the context of audiation development. There has been used a quality method of episodic interview in Uwe Flick's concept to get acquainted with the teachers' narrative which could certify their personal interpretations of surrounding phenomenon of the development of music reflection being understood in the theory of music learning as audiation.

KEY WORDS: audiation, music learning theory, social surrounding, family, music education.