

Badania nad doświadczaniem muzyki (i jej znaczeń) w edukacji dziecka są, na gruncie uzasadnień teoretyczno-empirycznych, mocno analizowane. Wyróżniają się wśród nich doniesienia wynikające z teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Eksponuje się w nich właśnie problem wewnętrznego rozumienia muzyki w kontekście procesu rozwoju myślenia muzycznego dziecka jako kryterium jego zoptymalizowanej edukacji muzycznej. Nie chodzi przy tym o sam „dźwięk” (czy instrumentalno-techniczny wariant jego właściwej artykulacji), tylko o poznawczy sens działań muzycznych dziecka wynikających z sekwencyjnego rozwoju jego „umysłu muzycznego” (Słoboda, 2002). Tak też określa to E.E. Gordon, który potwierdza, że sam dźwięk nie jest do końca istotny, gdyż nie jest jeszcze muzyką. Staje się nią dopiero dzięki audiacji, kiedy zostanie on przełożony na określone znaczenie interpretowalne dla odbiorcy (Gordon, 1999, s. 24). To ostatecznie wyłania sens utworzonej przez Gordona kategorii „audiacji” jako „myślenia muzycznego”.

Tą kategorią pojęciową posługuje się Ewa A. Zwolińska w monografii *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym* (Zwolińska, 2014). Uwaga, jaką ogniskuje refleksja E.A. Zwolińskiej nad zjawiskami wyjaśniającymi sedno problemów audiacyjnego rozwoju dziecka, inspiruje pytania o istotę audiacji w interdyscyplinarnym świetle odkryć między innymi językoznawstwa kognitywistycznego, psychologii poznawczej oraz neuronauki. Oprócz wielu aspektów, jakie wiążą się z analizą refleksji Autorki, szczególną uwagę zwraca ten interdyscyplinarny kierunek wyjaśniania sensów badanych zjawisk, które sama Autorka określa w innej pracy mianem „wpatrywania audiacyjnego” (Zwolińska, 2011, s. 158). Pozwala to, w pespektywie prowadzonych wcześniej studiów nad audiacją, skupiać uwagę na istotnie kluczowych problemach wczesnej edukacji muzycznej.

Monografia składa się z pięciu rozdziałów poświęconych kolejno: 1) wglądowi w siebie w procesie edukacji muzycznej, 2) rozumieniu w muzyce, 3) świadomości sensu w muzyce, 4) rzeczywistości brzmieniowej w muzyce oraz 5) doświadczeniom świadomego umysłu muzycznego.

Celem publikacji jest, jak zaznacza Autorka, przedstawienie konkretnej wizji funkcjonowania umysłu w procesie edukacji muzycznej ukierunkowanej na rozwój audiacji.

W rozdziale pierwszym i drugim Autorka podkreśla rolę badań edukacyjnych w zakresie analizy dziecięcego rozumienia znaczeń muzyki i roli, jaką w tym odgrywa myślenie celowe, racjonalne oraz myślenie intuicyjne, które jest często obarczone błędami poznawczymi. Argumentowana jest wyraźnie sugestia, że warto zwrócić uwagę właśnie na ten aspekt badania problemu doświadczania audiacji we wczesnym rozwoju dziecka. Sugeruje przy tym, że badania takie mogą prowadzić do rozpoznania zupełnie nowych jakości w teorii muzycznej edukacji o istotnej mocy dowodzenia tworzonej wiedzy. Analiza działań muzycznych dzieci uwzględnia bowiem rolę tego, co Daniel Kahneman i Amos Tversky określają „heurystyką dostępności” (Kahneman, 2012). Istotnie

także w Gordonowskiej analizie rozumienia muzyki kluczowe znaczenie przypisuje się tzw. słownikom muzycznym (Gordon, 1999, s. 163-166). Staje się to podstawą założeń badawczych, według której analizowana aktywność muzyczna dzieci w wieku wczesnoszkolnym (wokalna, ruchowa, percepcyjna) na etapie różnicowania i wnioskowania opiera się na potencjale doświadczeń zgromadzonych dużo wcześniej w typach audiacji wstępnej (w rodzinie lub przedszkolu). To wszystko utwierdza w przekonaniu, że badane powinny być (i są) oba potencjały decyzyjności muzycznej dziecka, tj. w jej wariancie myślenia racjonalnego (którego dzieci uczą się wolno) i intuicyjno-emocjonalnego (szybkiego, głównie badanie preferencji). Ekspozowany właśnie ten wątek wyjaśnia pozorną trafność łatwego i szybkiego opisu działań dzieci opartych tylko na tej uproszczonej regule wnioskowania muzycznego i wspomnianej wcześniej tzw. heurystyce dostępności. W analizie bowiem audiacji, rozumianej jako racjonalne myślenie muzyczne, jest potrzeba odwołania się do zasobów doświadczeń dziecka drogą wspomnianego przywoływania pamięciowego, ale w kontekście umiejętności i operatywnej wiedzy muzycznej dziecka (jako celowymi osiągnięciami w racjonalnej nauce muzyki) (Zwolińska, 2014, s. 10-11).

W rozdziale trzecim podejmowane są zagadnienia interioryzacji i internalizacji, czyli trzeciego etapu rozwoju audiacji określanego jako kształtowanie świadomości sensu w muzyce. Analiza działań muzycznych dzieci i sposób postrzegania ich różnorodnej aktywności z przewidywaniem efektów edukacji doprowadziła Autorkę do ekspozowania także trudności związanych z wpływami intuicji, złudzeń i tendencyjności w ocenie tych działań.

Rozdział czwarty zawiera opis wariantów postrzegania rzeczywistości brzmieniowej w muzyce związanych między innymi z konkretnymi mechanizmami podejmowania wyborów w odniesieniu do kompetencji, preferencji i osiągnięć muzycznych dziecka. Próba zwrócenia uwagi na zjawisko odwracania preferencji muzycznych i strategii kontroli zdarzeń krytycznych w nauce muzyki uruchamia skojarzenia problemów, nad którymi często dyskutują środowiska rodziców i nauczycieli muzyki. Mam na uwadze problem funkcjonowania w rzeczywistości edukacyjnej asymetrii pomiędzy zaniechaniem i zaniedbaniem w dziedzinie wczesnej edukacji muzycznej (Zwolińska, 2014, s. 145; Kahneman, 2012, s. 462). Przytoczona przez Autorkę za D. Kahnemanem prawidłowość dotycząca związku zaniedbań w edukacji muzycznej z silnym poczuciem żalu dziecka rodzi pytania o istotę sprawstwa w owych niepowodzeniach oraz o to, czym jest „domyślna opcja” działań rodziny i szkoły oraz ich nietypowość. Podobne pytania rodzą się szczególnie w kontekście bardzo częstego zjawiska przerywania przez dzieci nauki w szkole muzycznej przed jej ukończeniem. Czy problem tzw. śmiertelności szkolnej, który nurtuje współczesną szkołę muzyczną, może być rezultatem opisywanej przez D. Kahnemana asymetrii? Jestem przekonany, że ten wątek wymaga dalszej uwagi dodatkowo w obliczu wdrażania projektu reform szkolnictwa muzycznego w Polsce.

W rozdziale piątym przedmiotem uwagi czyni się zjawiska, które dotyczą doświadczeń muzycznych. Nie bez powodu Autorka odwołuje się do roli osobistych doświadczeń muzycznych, przywołując za D. Kahnemanem ujęcie „użyteczności” jako kategorii organizującej większość wspomnień i doznań muzycznych oraz związanego z nimi mechanizmu samooceny działań muzycznych. Autorka podkreśla, że kontrola intuicyjnego i racjonalnego interpretowania doświadczeń muzycznych jest możliwa dzięki właściwej edukacji muzycznej, której sens

zaczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa. Stąd po raz kolejny artykułowane są argumenty o potrzebie projektowania właściwych oddziaływań na etapie wczesnej edukacji dziecka.

Publikacja E.A. Zwolińskiej naświetla znaczenie audiacyjnego wymiaru wewnętrznego doświadczania i rozumienia muzyki w edukacji dziecka. Doświadczanie znaczeń muzyki jest związane z doświadczaniem jej struktur *quasi-językowych* w podejmowanych działaniach i wyborach muzycznych dzieci (na poziomach muzycznej leksyki, syntaksy oraz semantyki wypowiedzi muzycznych). Choć o roli syntaksy i semantyki w analizie rozumienia muzyki już wcześniej donosili J.S. Sloboda czy E.E. Gordon, to w publikacji E.A. Zwolińskiej można dostrzec wyraźne argumenty za reinterpretacją tego zagadnienia. Autorka zauważa, iż pomimo tego, że każdy człowiek myśli dwutorowo, to zawsze ma jakiś punkt własnego odniesienia racjonalno-emocjonalnego do sytuacji, w których podejmuje muzyczne wybory (Zwolińska, 2014, s. 128). Tym punktem winna stać się właśnie audiacja, jako cel muzycznej edukacji dziecka. Wiąże się to często z kwestionowaniem muzycznej intuicji, ale

(...) rozwijanie konstruktywnego krytycyzmu (w sensie krytycznego myślenia w muzyce) nie jest możliwe właśnie bez rozwoju *języka muzycznego*, który wymaga trudnych i celowych ćwiczeń audiacyjnych (Zwolińska, 2014, s. 172-173). *Wtedy* [dop. – P.T.] identyfikowanie błędów poznawczych w wykonawstwie muzycznym dzieci winno wchodzić w zakres muzycznej diagnostyki i wymaga precyzyjnego słownictwa muzycznego w zakresie rozumienia tonalności i metrum, co pomoże wskazać owe błędy poznawcze oraz sposoby im zapobiegania (Zwolińska, 2014, s. 172).

W moim osądzie to spostrzeżenie daje konkretny asumpt do dalszych badań nad audiacją w zakresie rozwoju teorii i praktyki edukacji muzycznej.

Paweł Trzos

## Bibliografia

- Gordon E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*. Bydgoszcz: Wyd. AB.  
Kahneman D. (2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym* (tłum. P. Szymczak). Poznań: Media Rodzina.  
Sloboda J. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Wyd. AM im. F. Chopina.  
Zwolińska E.A. (2011). *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.  
Zwolińska E.A. (2014). *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.