

Paweł Trzos

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

O dojrzałości muzycznej w kontekście rozwoju audiacji

Trudność w optymalizacji praktyki wczesnej edukacji muzycznej często dotyczy przyjęcia konkretnej, empirycznie uzasadnionej, koncepcji teoretycznej. Można sądzić, że wielokrotnie zgłaszane komunikaty z badań w tym zakresie już dawno nakreśliły kierunek teorii i praktyki jako uzupełniających się jakości muzycznego edukowania. Cel, jaki jednak coraz częściej wyznaczają sobie współcześni edukatorzy i badacze, wiąże się z kategorią „dojrzałości muzycznej” w odniesieniu do rozwoju wewnętrznego rozumienia muzyki i jej znaczeń. Tego problemu dotyczy rozwój audiacji.

Trzeba jednak zaznaczyć, że wyzwania dotyczące skuteczności rozwijania dojrzałego myślenia w muzyce wymagają z jednej strony zdystansowania się wobec praktyk infantyilizacji wczesnego edukowania muzycznego w trybie „piosenkowym” oraz uznania jałowości wielu powtarzanych ogólnikowo haseł. Z drugiej strony konieczne jest właściwe projektowanie wczesnych działań w konkretnej perspektywie czasowej nad realnym rozwijaniem wewnętrznego rozumienia muzyki. Przyjęty w tekście kontekst teoretyczny wyznacza teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona i kluczowa w niej kategoria audiacji. W jej świetle ujęcie tak rozwijanej „dojrzałości muzycznej” we wczesnej edukacji wydaje się szczególnie interesujące.

Słowa kluczowe: pedagogika muzyki, dojrzałość muzyczna, audiacja, wczesna edukacja muzyczna, język muzyczny, rozumienie muzyki

Wprowadzenie

Poza samą aktywnością muzyczną ludzi jakością i sprawnością autentycznego posługiwania się przez nich znaczeniami muzycznymi stymulowana jest dodatkowo za sprawą wpływów kultury masowej i innych użytkowych środków sztuki muzycznej. Choć, co zauważył Fred Inglis (2007, s. 173), nie tak dawno jeszcze „sztuka wysoka” przeciwstawiana była kulturze popularnej, to jednak postmodernistyczne wpływy w świecie edukacji i kultury podsycają odczuwaną – już dość wyraźnie – potrzebę poszerzania, miksowania i aktywizowania obszarów mniej konwencjonalnych mieszanek (pop)kultury muzycznej. Zjawisko to dotyka także obszarów współczesnej edukacji muzycznej. Odbywa się to niekiedy w klimacie wątpliwości wobec wpływów

muzyki rozrywkowej, popularnej i często wyraźnego deprecjonowania jej przez nauczycieli nostalgicznie wspominających czasy „dominującego paradygmatu sankcjonującego głównie klasyczne dzieła np. Bacha, Beethovena, jako przykładów szczytowych wartości muzyki” (Zwolińska, 2011, s. 197). Choć głosy takie są wciąż silne, to często konfrontowane są z opinią o konieczności konkretnego rozwijania wewnętrznego rozumienia muzyki, a nie jedynie ogólnej „muzykalności”.

Podobnie dotyczy to niezrozumiałej obrony (bo bez uzasadnień empirycznych) swoistych „legend naukowych” o rzekomym wyjątkowym wpływie głównie muzyki Mozarta (skądinąd wysoko cenionej) na jakość rozwoju procesów poznawczych (głównie w zakresie rozwoju zdolności przestrzenno-czasowych) u osób słuchających, zarówno dorosłych, jak i dzieci (Czerniawska, 2012, s. 76-81). Takie doszukiwanie się rzekomych związków w odbiorze muzyki tam, gdzie ich po prostu nie ma, i potoczne rekomendowanie takich „iluzorycznych korelacji” (Hamilton, Rose, 1980, s. 832-845; Zwolińska, 2016, s. 43-44) w kontakcie z muzyką nie wnosi niestety nowego spojrzenia. Dzieje się to jednak w zasadzie codziennie, także wtedy, gdy znane ze szkoły tradycyjne znaczenia edukacji i kultury tzw. wysokiej lub popularnej są artykułowane raczej nawykowo. Takie postawy również często narażone są na konfrontację, a nierzadko kontestację.

Ten właśnie kierunek potocznego konstruowania muzycznej wiedzy dziecka powinien być weryfikowany w świetle pytania, na ile może być ona bardziej predestynowaną do tego, aby stać się możliwym wzorem dla siebie i innych, niż wiedza pochodząca z innych źródeł (Schütz, 2008, s. 232). Dużą rolę w tym procesie odgrywają właśnie środowiska konkretnych podmiotów edukacji, które depozytem swoich doświadczeń, myśli i działań mogłyby wyzwalać konkretne oczekiwania i zapotrzebowania na wiedzę, która bardziej precyzyjnie wyjaśniłaby głębszy sens rozwoju muzycznego rozumienia. Odnosząc tok refleksji do kontekstu wczesnej edukacji, można dostrzec, że różnic w społecznym interpretowaniu problemów opisu doświadczania muzyki w tym zakresie jest rzeczywiście wiele. Poziom i rodzaj muzyczno-edukacyjnych doświadczeń podmiotów edukacji jest przecież mocno zróżnicowany. Można wyczuć ton społecznej refleksji o edukacji muzycznej do tego stopnia nacechowanej wieloma oczywistymi i zarazem trwałymi stereotypami czy zbanalizowanymi podejściami, że niejednokrotnie trudno je zwyczajnie dostrzec i wyartykułować, a co dopiero analizować w przejrzystych (i konfrontujących często ze sobą) kategoriach empirii i potoczności. Do takich zagadnień należy opis praktyki percepcji i słuchania muzyki. Gdy brane są pod uwagę podstawowe błędy, jakie towarzyszą wielokrotnie praktyce edukacji muzycznej, szczególnie przeszkadza błąd hedonistycznego szufladkowania muzyki jako percypowanego (przyjemnego lub użytecznego?) ła (Klimas-Kuchtowa, 1995, s. 152-153; Łopaciuk-Goc, 2012, s. 115).

Problem ten dotyczy praktyki edukacji muzycznej, a z uwagi na znaczenie (nie do przecenienia) wczesnego jej etapu szczególne zainteresowania sfokusowano wokół wczesnej edukacji muzycznej. W analizie podjętego zagadnienia kluczowym kryterium wydaje się możliwość opisu dojrzałości muzycznej w kontekście rozwoju „wewnętrznego rozumienia” muzyki. Inspiracji w tym dostarcza, choć nie tylko rzecz jasna, namysł Edwina E. Gordona eksponujący właśnie nie-hedonistyczny, a rozwojowy wymiar słuchania muzyki. Sens taki wyznacza z pewnością kategoria audiacji, która małymi (jak na wieloletnią obecność w przestrzeni międzynarodowej) impulsami inspiruje polskich (bardziej lub mniej zdystansowanych) edukatorów muzyki.

Pytania o udział nauczycieli w optymalizacji działań rozwojowych

Zmiany współczesnej rzeczywistości edukacyjnej (w tym te o charakterze paradygmatycznym, ale też i systemowym, oświatowym) z pewnością naświetlają kierunek możliwych (a niekiedy wręcz oczekiwanych) modyfikacji realizowania społecznej praktyki edukacji muzycznej. Koncepcję optymalizacji działań we wczesnej edukacji muzycznej w kontekście strategii zatrudniania kadr, ich kompetencji i regulacji prawno-oświatowej systematycznie zgłaszają środowiska pedagogów muzyki. Jednocześnie formułowane są opisy optymalnych działań postrzegania roli ucznia i nauczyciela w aktualnym rozumieniu procesu jego profesjonalizacji. Taki głos wyartykułowali choćby Małgorzata Suświłło (2007, s. 33-37), Beata Bonna (2012, s. 251-261), Maciej Kołodziejki (2012, s. 366-367), Zofia Konaszek (2012, s. 47-66), Andrzej Michalski (2012, s. 68-75), Elżbieta Szubertowska (2012a, s. 310-319; 2012b, s. 124-135), Ewa A. Zwolińska (2012; 2014b, s. 127-142), Elżbieta Frołowicz (2014, s. 167-180), Mirosław Grusiewicz (2015), Alicja Kozłowska-Lewna (2015, s. 115-140) i inni. Uwzględniając namysł Ryszarda Pachocińskiego (1999, s. 79-85), można przypuszczać, że kierunki optymalizowanej praktyki edukacji muzycznej będą prowadzić do:

- nauki muzyki jako procesu wspólnotowego uspołecznienia¹,
- wyraźnego rozwijania myślenia krytycznego w i poprzez naukę muzyki²,
- ekspozycji autentycznych doświadczeń związanych z nauką muzyki³,
- rozwijania działań zwłaszcza na rzecz wytwarzania wiedzy i umiejętności w często mocno zróżnicowanych (kulturowo, społecznie, problemowo) strategiach współdziałania we wspólnej przestrzeni uczenia się.

Interpretacja teoretycznych i praktycznych wniosków skłania do refleksji nad jakością innowacyjnego kształcenia kadr nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej. Najważniejsze wydają się w tym inspiracje, które czerpią swoje nasycenie ze źródeł wytwarzanej na bieżąco wiedzy empiryczno-teoretycznej o problemach

¹ Nauczanie i uczenie się muzyki poprzez rozwój audiacji ewidentnie wiąże się bowiem z praktyką społecznego działania wielu podmiotów: uczniów, rówieśników, rodziców, nauczycieli i wreszcie rodziców. Dotyczy to choćby doświadczania i porównywania różnic w wykonywanej/tworzonej muzyce; generowania i doświadczania pojęć stałości i zmian w muzyce w toku ćwiczeń umuzykalniających; konfrontowania wielu znaczeń muzycznych w obrębie indywidualnego i wspólnego (w tym rodzimego) języka muzycznego; dialogowania, modelowanie *etc.* Ten interakcyjny charakter wspólnego muzykowania jest przedmiotem dłuższego namysłu (por. Schütz, 2008, s. 234-235; Goffman, 2010, s. 4-20; Zwolińska, 2015).

² Takie odniesienie koresponduje również z orientacją w teorii E.E. Gordona na rozwój audiacji w znaczeniu myślenia twórczego i krytycznego w muzyce. Konceptualizacja projektu dydaktyki szczegółowej uwzględnia wtedy taką operacjonalizację celów, dobór metod oraz zasad nauczania, aby przedmiotem „wspólnie podzielanej uwagi” (mówiąc słowami E. Goffmana) były krytycznie (re)interpretowane podstawowe znaczenia muzyczne będące treścią procesów myślenia muzycznego – audiacji (Zwolińska, 2011, s. 188-206).

³ Jest to celem między innymi w progresywnym podejściu w teorii uczenia się muzyki, gdzie „audiacja” staje się rzeczywistością kategorią intersubiektywnie doświadczaną. Jak zauważył Richard Paul, poglądy, które są przekazywane w gotowej formie, nie stanowią wiedzy w prawdziwym znaczeniu. Jak zauważyła E.A. Zwolińska, nauka muzyki „przychodzi z wewnątrz”, jako efekt wewnętrznej motywacji dziecka, a nie w wyniku przekazywania obiektywnych treści w gotowej postaci przez kogoś „z zewnątrz” (Paul, 1985, s. 36-85; Zwolińska, 2011, s. 188-189).

rozwijania naturalnego potencjału dziecka, w tym jego szerokich kompetencji muzycznych (Weiner, 2010; Frołowicz, 2012; Zwolińska, 2012, s. 71-94; Bonna, 2013; 2016 i inni). Odniesienie spostrzeżeń badaczy do stanu praktyki wczesnego edukowania muzycznego rodzi, już od dawna, krytyczne uwagi o realnym zainteresowaniu środowisk edukatorów muzyki pytaniami badawczo-rozwojowymi w tym obszarze edukacji dziecka. Nie chodzi rzecz jasna wyłącznie o to, by za propozycją między innymi Rafała Kojsa, intensywnie i zgodnie z indywidualnym potencjałem dziecka, stymulować jego naturalne możliwości audytywne, zanużając je w rzeczywistość codziennego „eksperymentowania dźwiękotwórczego” (Kojs, 2000, s. 77). Poza pytaniem typu „jak” szczególnie ważne jest pytanie „co”, a przede wszystkim „dlaczego”. Prawdopodobnie nie wystarcza już systematyczne powtarzanie przez nauczycieli kolejnych koncepcji dotyczących rozwojowej wartości „brzmienia w odczuciu dziecka” jako stymulowanie pożądanych jego kompetencji w tym zakresie. W obliczu faktu, iż edukacja muzyczna w Polsce poniosła zbyt wiele strat (Zwolińska, 2012, s. 91-92), powielanie, oderwanych od empirii, ogólnikowych i niewiele mówiących wezwań i apeli może rodzić nie tyle twórcze poruszenie, co wątpliwość wobec iluzorycznej ich nowości⁴.

Dojrzałość muzyczna w obszarze pojęcia „audiacji”

Problematyka naukowej analizy osiągania dojrzałości muzycznej związana jest z tym, że trudność metodologiczna, z jaką trzeba się wciąż zmagać, dotyczy aplikacyjności, weryfikowalności i generatywności poznawczego konstruktów wiedzy o rozwoju myślenia muzycznego, tj. audiacji. Współczesna teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona może być ważnym zapleczem teoretycznej problematyki pola analizy dojrzałości, jaka – zdaniem Gordona – wiąże się z rozwojem audiowania muzyki, tj. jej wewnętrznego rozumienia w różnych typach aktywności muzycznej (Gordon, 1999)⁵. Trudność dotyczy jednak sposobu desygnowania choćby kluczowych zmiennych rozwoju tak rozumianej dojrzałości myślenia muzycznego⁶. Chodzi o to, aby treść, jaką transponuje wypełniony nią termin „audiacji”, rzeczywiście stała się „pojęciem” empirycznym dla kolejnych badaczy. Idąc tym tropem, odniesienie się do analizy choćby podstawowych typów aktywności

⁴ Warto podkreślić, iż problematyce inicjacji nowych wyzwań wobec najbardziej aktualnych problemów edukacji muzycznej dedykowane są od kilku lat naukowe sympozja środowiska pedagogów i psychologów muzyki organizowane pod szyldem „Tożsamość pedagogiki muzyki” w Gdańsku. Środowisko koncentrujących się badaczy za każdym razem dostarcza konkretne i zarazem aktualne uzasadnienia, których źródłem są prowadzone w krajowej i ponadkrajowej optyce badania naukowe.

⁵ Audiowanie jako aktywność myślenia muzycznego okazuje się koniecznym warunkiem rozwoju wewnętrznego rozumienia muzyki i jej znaczeń, czego wskaźnikiem są specyficzne umiejętności muzyczne odpowiadające za audiację w poszczególnych typach i etapach aktywności w muzyce. Celem, jaki mógłby określać rozwój tak rozumianej dojrzałości muzycznej, jest audiowanie we wszystkich typach tej specyficznej aktywności poznawczej w muzyce.

⁶ Zmiennymi, o których mowa, wydają się głównie (ale z pewnością nie tylko) te cechy rozumienia muzyki, które dotyczą rozwoju celowego myślenia, pamięci i uwagi muzycznej w konkretnych typach i etapach aktywności muzycznej. Poziom umiejętności dziecka w tych obszarach „muzykowania” może być nie tylko przedmiotem diagnozy danego poziomu sprawności muzycznej dziecka (wbrew częstym uproszczeniom), ale świadczą o wskaźnikach dojrzałości przetwarzania przez dziecko treści muzycznej.

muzycznej (np. słuchania, czytania lub wykonywania od/twórczego muzyki) może bowiem odsonić inne, nieznanne dotąd znaczenie audiowania jako istoty dojrzałości muzycznej (tu w kontekście konkretnej teorii E.E. Gordona). Istotą tą może okazać się również samo utrzymanie pożądanego kierunku wywoływania zmian (jako progresu) w rozwoju audiacyjnym dziecka na podstawie kumulacji jego doświadczeń muzycznych. Sam okres wczesnego oddziaływania edukacyjnego w tym zakresie już dziś okazuje się w tym procesie kluczowy (Gordon, 1980; 2016; zob. też: Cairns, Valsinger, 1984, za: Brzezińska, 2014, s. 77). Wątek ten wymaga jednak dalszych badań.

W studiach nad audiacją wyraźnie podkreśla się rolę takich (zwłaszcza eksperymentalnych) badań w zakresie analizy dojrzałości samodzielnego rozumienia muzyki i roli, jaką w tym odgrywa rozwój myślenia celowego (racjonalnego) oraz myślenia intuicyjnego, często obarczonego błędami poznawczymi (Zwolińska, 2014a; zob. też: Gordon, Grunow, 2000, s. 140-156; Bonna, 2013, s. 66-87; 2016). Choć rozwijanie dojrzałości muzycznej jest długim procesem, to nie oznacza, że jest to rzeczywistość enigmatyczna i niedostępna empirii. Wydaje się konieczne zwrócenie uwagi na zjawiska postrzegania i rozumienia muzyki (w jej formach: słuchania, śpiewania, ruchu i gry) tak, aby opis rezultatów uczenia się muzyki mógł precyzyjnie wyjaśnić sprawność działań muzycznych dziecka na podstawie dostępnych potencjałów decyzyjności muzycznej dziecka, tj. w jej wariancie myślenia racjonalnego (którego dzieci uczą się wolno) i intuicyjno-emojonalnego (szybkiego, głównie badanie preferencji). Eksponowana trudność opisu rozwoju dojrzałości myślenia muzycznego wymaga podkreślenia pozornej trafności łatwego i szybkiego opisu działań dzieci opartych tylko na tej uproszczonej regule wnioskowania muzycznego i heurystyce dostępności. W dojrzałości muzycznej jednak chodzi o znacznie więcej, bo o audiację muzyki w rozumieniu racjonalnego myślenia językiem (znaczeniami) muzyki (także percepcji kultury muzycznej) drogą wspomnianego przywoływania pamięciowego, ale w kontekście umiejętności i operatywnej wiedzy muzycznej dziecka (Zwolińska, 2014a, s. 10-11).

To dość złożone odniesienie, zważywszy na znane częste uproszczenia w potocznym podejściu do edukacji muzycznej, sugerujące tylko emocjonalny, ludyczny (czy wręcz rozrywkowy) i *quasi*-rozwojowy walor kontaktu dziecka z muzyką w szkole (zob. Kołodziejki, 2009, s. 43-47; Grusiewicz, 2015, s. 161-162 i inni).

Ciekawe ujęcie proponuje Jadwiga Uchyła-Zroski. Sens i zarazem cel edukacji muzycznej osadza ona na jakości procesu rozumienia i przetwarzania informacji niejako w trybie pytania: „w jaki sposób przebiega kształtowanie się wartości przez rozumienie muzyki?”. Autorka zwróciła uwagę, na fakt, iż „percypujemy nie jako zbiory, wrażenia, lecz jako określone całości struktur, których składniki są ze sobą powiązane” (Uchyła-Zroski, 2008, s. 24-30). Wyraźne odniesienia w tej refleksji do kontekstu teoretycznego Gordona eksponują badaczom i praktykom edukacji muzycznej rolę kontroli operacji kształtowania, kodowania i rozumienia struktur i pojęć muzycznych. Zauważona przez J. Uchyłę-Zroski konieczność stymulowania przez nauczycieli naturalnych predyspozycji dziecka (w nawiązaniu do brzmienia, barwy, właściwości instrumentów, stylu, formy, warstwy wykonawczej) służy osiągnięciu głównego celu, jakim jest właśnie rozumienie muzyki. Rozumienie muzyki oznacza świadomy odbiór cech muzycznych, budowy [leksykalno-syntak-

tycznej – dop. P.T.] treści, postrzeganie znaczeń wyrazowych i ekspresyjnych. Oznacza to również celowe posługiwanie się wewnątrznie rozumianym językiem muzyki (Manturzevska i in., 1990; Sloboda, 2002; Zwolińska, 2016 i inni).

Język i myślenie muzyczne

Język jest przede wszystkim narzędziem myślenia (Zwolińska, 2012, s. 61). Rozwój dojrzałości muzycznej związany jest zatem z rozwojem dojrzałości myślenia muzycznego, a ten z kolei wynika z rozwoju audiacji. Refleksja o edukacji muzycznej w tym zakresie wiąże się z wieloma inspiracjami, jakich źródła lokują się także poza tradycyjną dydaktyką muzyki⁷. Według E. Gordona sednem nabywania dojrzałości myślenia muzycznego jest kształtowanie świadomego przetwarzania treści muzycznej, nie tylko w stadiach różnicowania, ale przede wszystkim wnioskowania w muzyce. Wiąże się to z podjętym i konsekwentnie realizowanym namysłem nad obszarami funkcjonowania teorii i praktyki w codziennym doświadczaniu intersubiektywności języka muzycznego i przeżywaniu przez dziecko świata subiektywnych znaczeń muzyki. Nie chodzi przy tym wyłącznie o to, aby, co komunikuje Wojciech J. Burszta, sprawdzić „jak spostrzeżenia i pojęcia zrosły się z określeniami i częściami mowy języka rodzimego, którym od urodzenia władamy i w którym myślimy na co dzień” (1998, s. 60). Ten antropologiczny punkt odniesienia staje się rzeczywistością bardzo istotnym, ale nie jedynym wsparciem rozumienia istoty rodzimej nauki muzyki (Suzuki, 2003 i inni). Ważne jest w nim codzienne przeżywanie świata muzycznych myśli transponujących zakodowane wzory leksykalne, syntaktyczne, semiotyczne głównie rodzimej kultury muzycznego otoczenia. Rodzice bowiem są aktywnymi i pierwszymi nauczycielami języka mowy, wprowadzając korekty fonetyczne, semantyczne, gramatyczne w wypowiedziach swoich dzieci (Zwolińska, 2011, s. 259). Różnorodność muzycznej kultury najbliższego otoczenia dziecka (rodzina – szkoła) daje nie tylko kontekst naturalnego „imitowania” czy „modelowania” muzycznych wzorów, ale decyduje o ważnych relacjach pomiędzy „wrodzonymi formami” rodzimej kultury muzycznej a audiacją pogłębianych przez dziecko struktur języka muzycznego (Gordon, 1997, s. 37-38; 2016, s. 13-15; Zwolińska, 2011, s. 258). Struktury te, jak wnioskuję za E.A. Zwolińską, są względnie podobne do tych, jakie analizowane są w lingwistyce czy językoznawstwie, jak choćby leksykalne, morfologiczne, syntaktyczne (Zwolińska, 2012, s. 60-63; zob. też: Burszta, 1998, s. 62; Whorf, 2002). Taki charakter modelowania zachowań językowych od innych podmiotów jest konsekwencją niezwykle głębokiego zinternalizowania, przechowywania i odtwarzania językowych wzorców, co zresztą starali się wykazać w swoich pracach Albert Bandura czy Benjamin Lee Whorf. Wprawdzie badacze ci nie odnoszą się do kontekstu muzyki, to łatwo dostrzec inspiracje w refleksji nad językową analogią audiacji (jako procesu myślenia muzycznego) (Trzos, 2012, s. 64-67; Zwolińska, 2012, s. 67-69).

⁷ Pomijając lektury socjologii i filozofii muzyki, wyraźną uwagę zwracają doniesienia z pogranicza psychologii muzyki, psycholingwistyki, neuropsychologii, neuroanatomii, językoznawstwa, kognitywistyki, fenomenologii czy teorii informacji (por. Zwolińska, 2012, s. 342-343).

Pozwala to również odnieść się do okoliczności rozwoju myślenia muzycznego, w których naturalną podstawą są zjawiska wpływu środowiska na język muzyczny (i odwrotnie) z ujęciem jakościowo-ilościowego przeobrażania zawartości komponentów muzycznej leksyki, syntaktyki i zasobów interpretacji wewnętrznego znaczenia muzyki (por. Gordon, 1980; 1999; Miklaszewski, 1990, s. 199; Sloboda, 2002, s. 13-78; Zwolińska, 2012, s. 61-83; 2013, s. 111-113; Bonna, 2016, s. 230).

Rozwój świadomości⁸ zasobu leksykalnego dziecka ma kluczowe ułożenie w problematyce rozwoju dziecięcych umiejętności różnicowania zjawisk fonemicznych w muzyce (Sloboda, 2002, s. 27-29). Słownictwo jako przedmiot rozwoju tzw. alfabetyzacji, a potem literalizacji w muzyce doświadczane jest w wymiarze głównie leksykalnym, ale nie tylko. Jest ono bowiem dynamicznym zasobem pojęć, sensów i znaczeń odnoszących się także do percypowanej „fonologii wysokości”, harmonii, tonalności czy doświadczeń percepcji brzmienia i czasu (Sloboda, 2002, s. 29-38; zob. też: Kamińska, 1997, s. 35-37; Konaszewicz i in., 2008, s. 120-121; Zwolińska, 2010, s. 164-165). Taka specyfika opisu rozwoju tego komponentu języka związana jest z możliwym wpływem konkretnych doświadczeń i sytuacji na zachowanie jednostki (Marody, 1987, s. 35). Istnienie i oddziaływanie zjawiska, które Daniel Kahneman i Amos Tversky (Kahneman, 2012, za: Zwolińska, 2014a) określają „heurystyką dostępności”, eksponuje również E.E. Gordon, wskazując mimo wszystko głównie jego edukacyjne walory. Podkreśla on znaczenie rozwoju tzw. słowników muzycznych, co zresztą jest jednym z celów, konsekwencji i wskaźników poziomu rozwoju samodzielności. Wielokrotnie eksplikuje tę kwestię. Są to słowniki: słuchowy, wykonawczy, czytania, pisanie i improwizacji⁹. Rozwijanie każdego z nich jest wpisane w istotę audiacyjnego modelu edukacji muzycznej (Gordon, 1999, s. 163; Zwolińska, 2012, s. 94-118).

Pytanie o sens rozwijania rozumienia muzyki dotyczy także świadomości logicznego i formalnego¹⁰ porządkowania zawartości w muzyce. Wprowadzone przez E.E. Gordona pojęcie syntaktyki stało się ważną kategorią analizy, która odnosi się do odpowiedniego uporządkowania w umyśle dziecka treści muzycznej: tonalnej dla wysokości dźwięków, a rytmicznej dla uporządkowania rytmicznego przebiegu. Ekspozycja tego problemu w dydaktyce muzyki ma również swoje konsekwencje. Dotyczą one nie tylko kojarzenia (choć i to jest pomijane w praktyce), ale rozwijania posługiwania się (w tym przetwarzania) konkretną reprezentacją tonalną (durową, molową i inną zgodnie z klasyfikacją modusów¹¹) czy rytmiczną, tj. metrum (Gordon,

⁸ Pisząc o „świadomości” muzycznej, inspirowałam się namysłem E.A. Zwolińskiej w odniesieniu do interioryzacji i internalizacji działań muzycznych i ich efektów w analizie doświadczeń świadomego umysłu muzycznego (Zwolińska, 2014a, s. 60-168).

⁹ Choć w niektórych opracowaniach E.E. Gordon pisze o czterech słownikach, tj. słuchania, odtwarzania, czytania i pisanie, to ostatecznie ma on na uwadze także rozwijanie piątego słownika odnoszącego się do improwizacji.

¹⁰ Tj. formalnej budowy okresowej muzyki (por. Sundberg, Lindblom, 1976, za: Sloboda, 2002, s. 46-47).

¹¹ Mowa o modusach w ujęciu diatonicznym konkretyzujących pozostałe rodzaje tonalności: doryckiej, frygijskiej, lidyjskiej, miskolidyjskiej, eolskiej i lokryckiej. Edwin E. Gordon do eksponowania zróżnicowanych tonalności w nauce syntaktyki tonalnej przywiązuje kluczowe znaczenie.

Woods, 1990; Sloboda, 2002, s. 50-69)¹². Konieczność zwrócenia uwagi na ten syntaktyczny komponent rozumienia treści muzyki została również wielokrotnie akcentowana (Sloboda, 2002, s. 38-46; Temperley, Tan, 2013, s. 237-257).

Można też zastanawiać się, na ile w tym (syntaktycznym) wymiarze rozwijania języka muzycznego zachodzą zjawiska, w wyniku których funkcjonowanie wrodzonej predyspozycji rozumienia muzycznych wzorców językowych i pojęć (a zakładamy ich istnienie¹³) zależy nie tylko od celowego modelowania ich w konkretnym środowiskowym systemie językowym (jako danej kulturze muzycznej¹⁴), ale także (lub raczej – jak zauważyła M. Marody) od eksponowania dziecka na występowanie „sposobów analizowania i wyrażania doświadczenia, które ustaliły się w języku jako utrwalone szablony mówienia” (Marody, 1987, s. 35-36; Whorf, 2002, s. 213). Taki trop refleksji naświetla właśnie Gordonowska koncepcja tzw. słowników muzycznych, w których eksponuje się znaczenie gromadzenia i usamodzielniania kapitału doświadczeń, kryjących często latentne *quasi*-gramatyczne reguły doświadczanej muzyki. Rolę szczególną odgrywają w nich również „nawyki interpretacyjne”, których jednym z elementów kluczowych jest samo myślenie (por. też: Marody, 1987, s. 36-37; Whorf, 2002, s. 296-297). W takim ujęciu rozwój rozumienia semantycznego komponentu języka muzyki może dopełniać się na interpretacyjnej płaszczyźnie pogłębianych struktur logicznego audiowania znaczenia:

- dźwięku (fonemu),
- motywu (wyrazu),
- frazy muzycznej (zdania),
- struktur brzmieniowych (barwowych) muzyki,
- świadomości sensu wyrazowego muzyki,
- kulturowych walorów muzyki.

Jednak pomimo faktu, iż muzyka i język różnią się od siebie¹⁵, to – zdaniem E.E. Gordona – proces audiowania jest zbliżony do procesu myślenia w myśl twierdzenia: „tam gdzie jest język, tam jest myślenie,

¹² Analiza repertuaru muzycznego (wokalnego, percepcji muzyki czy instrumentalnego) w ramach programów wczesnej edukacji muzycznej pozostawia w tym względzie wiele do życzenia. Pogląd ten nie jest zresztą odosobniony (por. Grusiewicz, 2015, s. 161-162).

¹³ Korzystając z namysłu E.E. Gordona, przyjmuje się, iż rozwój audiowania dotyczy rozwoju myślenia językiem muzyki (Gordon, 1980). Audiowanie jest tym procesem, który jednocześnie zbliżony jest do myślenia w nauce języka mowy. Wiele inspiracji, o których pisze E.E. Gordon, dostarcza namysł Noama Chomsky’ego i jego fascynująca koncepcja Uniwersalnej Gramatyki, według której na podstawie wrodzonych zdolności językowych stymulowane są reprezentacje umysłowe przypisane wyrażeniom wspólnym wszystkim językom, określając w ten sposób ich ogólną semantykę. Język, co za Chomskym podkreśla Gordon, jest narzędziem myślenia i artykułowania myśli w muzyce (Beckwith, Rispoli, 1999, s. 79-98; Kurcz, 2006, s. 272-273; Zamiara, 2006, s. 185-196; Zwolińska, 2012, s. 60-62).

¹⁴ Takie założenie wykorzystywania tzw. metody języka ojczystego reprezentuje S. Suzuki (2003).

¹⁵ Warto zwrócić uwagę na zdefiniowane rozróżnienie pojęć języka i mowy, co w analizach współczesnych badaczy rozwoju dziecka jest silnie artykułowane (por. Filipiak, 2002, s. 68-69).

tam gdzie muzyka – jest audiacją” (Gordon, 1997, s. 22-23; Zwolińska, 2012, s. 65). Proces nabywania świadomości muzycznej jest jednak bardzo złożony, długi i z pewnością wymaga wysiłku.

Podsumowanie: co z dojrzałością muzyczną?

Rozwój dojrzałości muzycznej, poza faktem, iż dotyczy konkretnych typów działań dziecka (słuchanie, czytanie, pisanie muzyki itd.), wspiera osiąganie pożądanej jego kompetencyjności muzycznej (artykulacyjnej, wykonawczej, syntaktycznej, semantycznej, notacyjnej, improwizacyjnej, słowotwórczej czy tekstotwórczej) (por. Zwolińska, 2012, s. 76-77). Stąd kompetencje wynikające z rozwoju audiacji stymulują umiejętności samodzielnego i dojrzałego posługiwania się przez dziecko znaczeniami muzyki w obu wariantach: intersubiektywnym (doświadczając muzyki jako kodu, którym można posługiwać się i który każdy niejako „nosi w sobie”) oraz obiektywnym (w znaczeniach teoretycznego rozumienia symboli i znaków muzyki). Choć w dojrzałości rozumienia muzyki chodzi o coś więcej niż jej percepcję, to trzeba przyznać, iż wyniki wielu badań sugerują wyposażenie procesu uczenia się muzyki właśnie (lub przede wszystkim) w systematyczną praktykę percepcji konkretnych struktur dźwiękowych: wysokościowych, harmonicznnych, rytmicznych czy brzmieniowych (por. Sloboda, 2002, s. 29-38; Zwolińska, 2010, s. 164-166). Ewa A. Zwolińska podkreśla dyspozycje dziecka, jakie rozwinięte w toku pierwszego etapu edukacji ukierunkowane powinny być na systematyczne i właściwe rozwijanie dojrzałości myślenia konkretnymi atrybutami muzyki.

Próbując operacjonalizować ten zakres działań partnerów w edukacji dziecka (przede wszystkim ich nauczycieli), można rzeczywiście zastanawiać się nad jakością przygotowania kadr w tym zakresie. Model edukacji muzycznej, jaki jest przedmiotem studiów na specjalności pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według E.E. Gordona na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego, wykorzystuje takie założenia teoretyczno-praktyczne, aby przygotowani nauczyciele wczesnej edukacji mogli (przynajmniej w podstawowym zakresie) realnie i specjalistycznie rozwijać dojrzałość muzyczną dziecka. Oczywiście skuteczność działań wymaga systemowości, konsekwencji i zaangażowania także innych podmiotów edukacji muzycznej. Wiele w tym zakresie już zrobiono (Zwolińska, 2012, s. 109-118; 2014, s. 145; Trzos, 2015, s. 128-136), ale wobec potrzeb (w tym zaniedbań i zaniechań – por. Kahneman, 2012, s. 462, za: Zwolińska, 2014a, s. 145) w tym obszarze edukacji muzycznej poczynione rozwiązania okazują się wciąż niewystarczające, a niekiedy jedynie incydentalne. Póki co, trwając w wyraźnym impasie (Kozłowska-Lewna, 2015), można zastanawiać się, na ile „lewitująca” nie własnymi siłami kategoria dojrzałości muzycznej dziecka wciąż traci związek z praktyką wczesnej edukacji muzycznej¹⁶. Może bowiem okazać się, iż pomimo dostarczanych argumentów nauki, możliwym do spełnienia standardem wciąż pozostanie umiejętność wnioskowania jedynie

¹⁶ Głosy krytyczne, jakie od wielu lat artykułują środowiska specjalistów edukacji muzycznej pod adresem konstrukcji szkolnictwa muzycznego i ogólnokształcącego w zakresie muzyki, utwierdzają w przekonaniu o marazmie, utrwalanych błędach kształcenia kadr i przypadkowości ewentualnie wprowadzanych zmian.

na poziomie percepcji „jakiejś muzyki” lub „jakiegoś tematu obojowego” (por. Klimas-Kuchtowa, 1995, s. 152), a pytanie o „muzykę w muzyce” jeszcze długo może paradoksalnie dziwić.

Bibliografia

- Beckwith R., Rispoli M. (1999). *Aspekty teorii umysłu. Rozmowa z Noamem Chomskym*, tłum. P. Matyja. W: Z. Chlewiński (red.), *Modele umysłu. Zbiór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blumer H. (1931). *Science without Concepts*. *American Journal of Sociology*, 36.
- Bonna B. (2012). *Powszechna edukacja muzyczna wobec konieczności zmian*. W: A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, t. 1. Seria *Pedagogika Muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Bonna B. (2013). *Research on the Application of E.E. Gordon's Theory of Music Learning in the Music Education in Poland*, 6(99).
- Bonna B. (2016). *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzezińska A. (2014). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Burszta W.J. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Cairns R.B., Valsinger J. (1984). *Child psychology*. *Annual Review of Psychology*, 35.
- Czerniawska E. (2012). *Czy słuchanie muzyki może wspomóc procesy poznawcze?* W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin.
- Filipiak E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Frołowicz E. (2012). *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*. Gdańsk: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki.
- Frołowicz E. (2014). *W poszukiwaniu nowych sensów wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*. W: A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, t. 3. Seria *Pedagogika Muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Goffman E. (2010). *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Gordon E.E. (1980). *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns. A music learning theory*. Chicago.
- Gordon E.E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Zamiat Korepetycji.
- Gordon E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motyw*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Gordon E.E. (2016). *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

- Gordon E.E., Grunow R.F. (2000). Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego. W: E.A. Zwolińska (red.), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Gordon E.E., Woods D.G. (1990). *Jump Right In The Music Curriculum. Reference Handbook for using Learning Sequence Activities*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Grusiewicz M. (2015). *Wkład czasopisma „Wychowanie muzyczne” w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w Polsce*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Hamilton D.L., Rose T.L. (1980). Illusory Correlation and the Maintenance of Stereotypic Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5).
- Inglis F. (2007). *Kultura*, przeł. M. Stolarska. Warszawa: Wyd. Sic!
- Kahneman D. (2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, tłum. P. Szymczak. Poznań: Media i Rodzina.
- Kamińska B. (1997). Co wnosi E.E. Gordon do teorii rozwoju muzycznego? W: E. Zwolińska (red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Klimas-Kuchtowa E. (1995). Audiacja w systemie przetwarzania informacji. W: E.A. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Kojs R. (2000). Dziecięca muzyka eksperymentalna. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kołodziejki M. (2009). *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*. Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Kołodziejki M. (2012). Music Teacher as a Researcher of Educational Process. *Muzikas Zinetne Sodien: Pastavigais un Mainigais. Zinatnisko rakstu krajums*, 4.
- Konaszekiewicz Z. (2012). U podstaw pedagogiki muzycznej w perspektywie przeszłości i przyszłości. W: A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, t. 1. Seria *Pedagogika Muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Konaszekiewicz Z., Ławrowska R., Nowak B., Sacher W. i Smoleńska-Zielińska B. (2008). Standardy edukacji muzycznej. W: *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*. Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej.
- Kozłowska-Lewna A. (2015). Dlaczego nauczanie zintegrowane nie powinno dotyczyć muzyki? W: A. Michalski (red.), *Ontologia pedagogiki muzyki*, t. 1. Seria *Pedagogika Muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Kurcz I. (2006). Uniwersalna gramatyka jako model umysłu. W: W. Dziarnowska i A. Klawiter (red.), *Mózg i jego umysły. Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, t. 2. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Łopaciuk-Goc K. (2012). W muzycznej sferze marketingu. W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin.

- Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K. (1990). Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Marody M. (1987). *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Michalski A. (2012). Teoretyczne podstawy pedagogiki muzyki. W: A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, t. 1. Seria *Pedagogika Muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Miklaszewski K. (1990). Uczenie się muzyki. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pachociński R. (1999). *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Paul R. (1985). Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction. *Educational Leadership*, 42, 8.
- Schütz A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska. Seria *Współczesne Teorie Socjologiczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Słoboda J.A. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Suświłło M. (2007). Wczesna edukacja muzyczna – w poszukiwaniu nowej koncepcji. W: E. Szatan (red.), *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Suzuki S. (2003). *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*. Warszawa: Centrum Rozwoju Uzdolnień.
- Szubertowska E. (2012a). Kandydat na nauczyciela wobec muzyki artystycznej (z badań i doświadczeń). W: J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku szkolnym*, t. 4. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szubertowska E. (2012b). Specyfika zawodu i kształcenia nauczycieli muzyki na tle teorii i praktyki pedologicznej. W: A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, t. 1. Seria *Pedagogika Muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Temperley D., Tan D. (2013). Emotional Connotations of Diatonic Modes. *Music Perception*, 30.
- Trzos P.A. (2012). *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Trzos P.A. (2015). Gordonian Implications in Polish Music Pedagogy: Bydgoszcz School Model. *Review of Artistic Education*, 9-10.
- Uchyła-Zroski J. (2008). Rozumienie muzyki procesem wiodącym ku wartościom. W: J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Weiner A. (2010). *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Whorf B.L. (2002). *Język, myśl i rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo KR.

- Zamiara K. (2006). Mentalizm Noama Chomsky'ego koncepcji języka – z kulturoznawczego punktu widzenia. W: W. Dziarnowska, A. Klawiter (red.), *Mózg i jego umysł. Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, t. 2. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Zwolińska E.A. (2010). *Efektywność dydaktyczna zajęć korekcyjno-wyrównawczych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2011). *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2012). *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2013). *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2014a). *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2014b). Zastosowanie teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w kształceniu nauczycieli. W: A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, t. 3. Seria *Pedagogika Muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Zwolińska E.A. (2015). *Spoleczne znaczenie muzyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A. (2016). *Sens umuzykalniania. O celowości edukacji muzycznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Summary

On music awareness in the context of audiation development

The difficulty in optimising practice of early school music education is often connected with adopting precise, empirically justified, theoretical concept. One may think that numerous research carried on the case gave grounds for proper direction and practice, complementing each other qualities of music education. However, modern instructors and researchers more often aim at the so-called 'music awareness' explained as internal understanding music.

It must be noticed that the efficiency of developing mature thinking of a child when it comes to music demands both keeping a distance to making music education infantile using only 'songs' and recognising idle keywords repeated many times. Thus, it is necessary to project proper activities on internal music understanding in a given time perspective. Theoretical context adopted in the following text is a result of E.E. Gordon's theory of music learning and audiation as its key category. 'Music awareness' in early school music education seems to be extremely interesting taking the fore mentioned theory in to consideration.

Keywords: music pedagogy, music awareness, audiation, early school music education, music metalanguage, understanding music