

Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor

# Kreatywność w edukacji muzycznej

Creativity in musical education

Redakcja naukowa  
Maciej Kołodziejcki

Pułtusk–Warszawa 2014

Recenzenci:

dr hab. Mirosław Dymon, prof. URz  
(Uniwersytet Rzeszowski)

dr hab. Jaroslava Gajdošíková Zeleiová, prof. nadzw.  
(Trnavská univerzita v Trnave, Słowacja)

dr Eva Králová  
(Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčine, Słowacja)

Projekt okładki:

Barbara Kuropiejska-Przybyszewska

Korekta językowa i redakcja stylistyczna:

Studio Poligraficzne Edytorka  
[www.edytorka.pl](http://www.edytorka.pl)

Skład i łamanie:  
OFI – Warszawa

© Copyright by Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora  
& Maciej Kołodziejcki, Pułtusk 2014

Wszelkie prawa zastrzeżone. Każda reprodukcja lub adaptacja całości bądź części niniejszej publikacji, niezależnie od zastosowanej techniki reprodukcji (drukarskiej, fotograficznej, komputerowej i in.), wymaga pisemnej zgody Autorów i Wydawcy.

Wydawca:

Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora  
ul. Daszyńskiego 17, 06-100 Pułtusk  
tel. 23 692 98 15  
e-mail: [rektorat@ah.edu.pl](mailto:rektorat@ah.edu.pl)

ISBN 978-83-7549-190-6

Realizacja na zlecenie Wydawcy  
Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR

Objętość: 13 ark. wyd.

## SPIS TREŚCI

<b>Wstęp</b> .....	7
<b>Violetta Przerembska</b> <i>Od historii do antropologii muzyki. W poszukiwaniu nowych obszarów szkolnej edukacji muzycznej młodzieży</i> ..	19
<b>Irena Medňanská</b> <i>Komparácia formálnej edukácie žiakov mladšieho školského veku vo vybraných krajinách vyšehradskej skupiny</i> .....	31
<b>Libor Fridman</b> <i>Elektronické učebnice v hudobnej edukácii ako nová forma vzdelávania</i> .....	47
<b>Ewa Parkita</b> <i>Edukacyjne programy komputerowe w praktyce nauczyciela muzyki</i> .....	59
<b>Jana Hudáková</b> <i>Muzeálna pedagogika v hudobnej výchove</i> .....	69
<b>Marianna Kološtová</b> <i>Music workshop in university education of teachers at the Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica</i> .....	77
<b>Milan Pazúrik</b> <i>Atrybuty udziału w chórze i ich wpływ na profil absolwenta edukacji muzycznej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Macieja Béli w Bańskiej Bystrzycy</i> .....	91
<b>Jana Hudáková</b> <i>The therapeutic aspect of lullabies in music education</i> .....	99
<b>Marianna Kološtová</b> <i>Vokálna intonácia a vokálna tvorivosť v primárnom vzdelávaní</i> .....	109

<b>Maciej Kołodziejski, Małgorzata Przybysz-Zaremba</b>	
<i>Zwykli rodzice – niezwykle dziecko. O uzdolnieniach i zamilowaniach muzycznych dziecka – studium przypadku . . .</i>	119
<b>Tatiana Pirníková</b>	
<i>Impulses of Selected Slovak Composers to Creativity and Meaningfulness in Education . . . . .</i>	131
<b>Maciej Kołodziejski</b>	
<i>Koncepcja ruchu kreatywnego Johna Feierabenda w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej . . . . .</i>	141
<b>Paweł Trzos</b>	
<i>O wspólnym rozwijaniu audiacji w twórczej edukacji muzycznej dziecka . . . . .</i>	163
<b>Urszula Słyk</b>	
<i>Developing student's creative attitude during integrated music classes in early child education . . . . .</i>	181
<b>Ēvalds Daugulis</b>	
<i>Teaching Harmony in Latvia Nowadays: the Existing and the Perspective . . . . .</i>	195
<b>Kamil Wilk</b>	
<i>Selected self-assessed and self-perceived musical competences of future nursery school teachers and teachers of integrated early school education . . . . .</i>	207
<b>Karol Medňanský</b>	
<i>Perspektywy wykorzystania violi da gamba w nauce gry na instrumencie w edukacji na poziomie podstawowym na Słowacji . . . . .</i>	219
<b>Grzegorz Rubin</b>	
<i>Pedagogiczna działalność Fryderyka Chopina . . . . .</i>	229
<b>Marlena Winnicka</b>	
<i>Jan Michał Wieczorek – pedagog i organizator życia muzycznego w Toruniu . . . . .</i>	243
<b>Bibliografia dzieł cytowanych . . . . .</b>	257
<b>Noty o autorach . . . . .</b>	279

Paweł Trzos

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## O wspólnym rozwijaniu audiacji w twórczej edukacji muzycznej dziecka

### Wstęp

Rodzina stanowi kluczowy podmiot edukacji dziecka wypełniającej współczesną przestrzeń publiczną, z jej wyzwaniem edukacyjnymi, kulturotwórczymi, aksjologicznymi i tożsamościowymi. Rozważenia wciąż wymaga problem zanurzenia tego naturalnego środowiska rozwoju dziecka w przestrzeni szans i zagrożeń w procesie twórczej edukacji muzycznej, ujawniających się między innymi na kontinuum między genetycznym wyposażeniem rodzącej się jednostki z jednej strony a ofertą społeczno-kulturową rodziny z drugiej.

Rodzina, w definicji pojęcia, ma wyartykułowane konkretne zadania wiążące się z kształtowaniem samowiedzy i samostanowienia tego środowiska edukacyjnego w obliczu społecznego świata procesów prowadzących do kolejnych zmian. Stąd kształtowanie dziecięcych postaw refleksyjnego samostanowienia i „otwarcia na zmianę” staje się konkretnym wyzwaniem współczesnej rodziny wobec potrzeb twórczej edukacji. To samostanowienie wiąże się w jakimś sensie z akceptacją takich zmian już na poziomie wspólnot rodzinnych. Zmiany te, będące:

wypadkową wielu procesów (Hejnicka-Bezwińska 2007, s. 229),

dotyczą wielu obszarów rzeczywistości, w tym: edukacji, kultury, muzyki, języka etc.

Niniejsza refleksja o społecznym (tu w znaczeniu wspólnotowym) wymiarze oddziaływań muzycznych w twórczej edukacji

dziecka wyraźnie osadzona jest w kontekście jednej z najbardziej współczesnych teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Niższe ujęcie kluczowej kategorii GTML<sup>1</sup>, tj. kategorii audiacji w znaczeniu społecznego uczenia się muzyki, stanowi propozycję interdyscyplinarnego odczytania wybranych zagadnień wczesnego rozwijania twórczej osobowości muzycznej dziecka w kontekście związków kultury i edukacji. **Kategorią kluczową prowadzonego namysłu o twórczej edukacji muzycznej staje się więc audiacja, a społeczno-kulturowe znaczenia jej rozwijania wyjaśniane są właśnie w świetle kapitału pojęć teorii E.E. Gordona** typowych dla tego, tj. wczesnego etapu edukacji muzycznej.

Wspólna rola naturalnych podmiotów w edukacji muzycznej jest nie do przecenienia. To istotnie znana teza. Jednak intencją tego opracowania jest wyeksponowanie roli muzykującego „na co dzień” środowiska rodzinnego w praktyce wspólnego muzykowania, ale ukierunkowanego konkretnie na „audiujący” charakter kształtowanych wspólnie relacji muzycznych z dzieckiem. Rozwijanie twórczego myślenia w muzyce, tj. audiacja, dotyczy przede wszystkim głównego środowiska naturalnego rozwoju dziecka, jakim jest współpracująca ze szkołą rodzina (w tym osoby, ich działania, myśli, role społecznej transmisji muzycznych wzorów etc.). Analiza wspólnego doświadczania i rozwijania tej kategorii edukacji muzycznej (tj. audiacji) przez rodziców, rodzeństwo i same dzieci skłania do wielu przemyśleń po stronach refleksyjnych praktyków i teoretyków edukacji. Otóż obok potrzeby ciągłego rozważania warunków interpretacji charakterystycznej dla edukacji muzycznej diady dwupodmiotowości (rodzic–dziecko, matka/ojciec–dziecko, dorosły/nauczyciel–dziecko, dziecko–brat/siostra)<sup>2</sup> myśli koncentrują się wokół możliwości opisu społecznej roli tych podmiotów we wspólnym rozwijaniu konkretnych twórczych dyspozycji

---

<sup>1</sup> Skrót nazwy teorii E.E. Gordona zgodnie z nomenklaturą amerykańską Gordon's Theory of Music Learning.

<sup>2</sup> Także w szkolnictwie specjalistycznym muzycznym, gdzie nauka muzyki odbywa się w bardzo małych grupach. Ten wątek dwupodmiotowego charakteru relacji w formalnym uczeniu się muzyki wydaje się też szczególnie adekwatny.

muzycznych dziecka. To naturalne i codzienne współuczestniczenie w procesie wczesnego rozwijania audiacji w rodzinie od pierwszych chwil życia dziecka daje, zdaniem Edwina E. Gordona, największe szanse na wykorzystanie naturalnego potencjału dziecka w tym zakresie<sup>3</sup> przy jednoczesnym budowaniu jego samowiedzy o muzyce, jej atrybutach (melodii, rytmie, frazowaniu etc.) i osiągnięciu własnej dojrzałości muzycznej. To, w znaczeniu pojęcia „edukacji”, może istotnie wyjaśniać wspólną rolę rodziców i członków rodziny w rozwoju twórczego myślenia muzycznego dziecka i tłumaczyć jej społeczny sens<sup>4</sup>.

W teorii rozwijania audiacji wyraźnie eksponuje się konieczność włączenia osób ze środowiska rodzinnego w proces stymulacji rozwoju muzycznego dziecka (Kołodziejcki & Trzos 2013, s. 172). Zwraca na to uwagę w swoich badaniach także Beata Bonna, eksponując rolę środowiska rodzinnego, ponieważ – jej zdaniem – to rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami<sup>5</sup> odpowiedzialnymi za powodzenie w dziedzinie twórczego uczenia się muzyki (Bonna 2006, s. 71). Zrozumienie jednak przez rodziców i nauczycieli specyfiki rozwoju muzycznego w sekwencyjnej strategii rozwijania audiacji wymaga dostrzeżenia społeczno-kulturowego charakteru relacji teorii E.E. Gordona do innych teorii psychopedagogicznych, głównie Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego, Noa-

---

<sup>3</sup> Teza o rozwijającym się charakterze zdolności muzycznych dziecka i konieczności ich regulowania w rodzinie od pierwszych chwil życia do ok. 9. roku jest jedną z najbardziej wyrazistych tez GTML. Rola rodziny i jej muzycznego kapitału (języka muzycznego, dorobku, praktyki muzykowania zespołowego etc.) jest, w znaczeniu postulatu Gordona, realnym wyzwaniem w procesie nieuchronnego zatracania „urodzeniowego” potencjału naturalnych predyspozycji muzycznych dziecka.

<sup>4</sup> Nawiązuję tu do kluczowej definicji „edukacji” jako ogółu międzygeneracyjnych oddziaływań na osobowość wychowanka, czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomą swojego zakorzenienia w danej (rodzimej) kulturze i zdolną do refleksyjnej afirmacji (Milerski & Śliwerski 2000, s. 54).

<sup>5</sup> Rodzice nie muszą być profesjonalnymi muzykami. Wystarczy, jeśli będą potrafić śpiewać ze względnie poprawną intonacją, poruszać się rytmicznie, a przede wszystkim będą odczuwać odpowiedzialność z tytułu kierowania rozwojem muzycznym ich własnych dzieci.

ma Chomskyego i Alberta Bandury (Kołodziejcki & Trzos 2013, s. 165–167).

Poszerzając niniejszą refleksję o aspekt znaczenia społecznych relacji „wspólnotowości” w codziennym muzykowaniu i wspólnego zaangażowania się podmiotów rodziny w proces audiowania z dzieckiem, zwrócono uwagę na inspiracje, jakich dostarcza myśl Alfreda Schütza (Schütz 1951, s. 76–97). Wprawdzie nigdzie nie pisze on o audiacji jako kategorii pojęciowej „wspólnego tworzenia muzyki”, to jednak trudno nie odczytać znaczeń jego refleksji nad doświadczaniem, interpretowaniem i rozumieniem tworzenia muzyki w kontekście „wewnętrznego rozumienia muzyki”, czym według E.E. Gordona jest właśnie audiacja (Gordon 1999, s. 22–24)<sup>6</sup>. Dwupodmiotowy charakter społecznych relacji w twórczym uczeniu się muzyki przez audiację może dodatkowo dotyczyć charakterystycznych interakcji „twarzą w twarz” i społecznego charakteru tego, co Alfred Schütz określa „wspólnotą przestrzeni” (Schütz 2008, s. 206, 225–239) muzyków (nauczycieli, wykonawców, słuchaczy i samych uczniów)<sup>7</sup>. W artykule tym „wspólnotą przestrzeni”, o której pisze A. Schütz, określa się wspólnotę naturalnego środowiska edukacji dziecka, jakim jest jego rodzina, z jej kapitałem muzycznej działalności osób (rodziców, rodzeństwa i rozwijającego się dziecka).

## Audiacja wstępna – wyjaśnienie pojęcia

**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

---

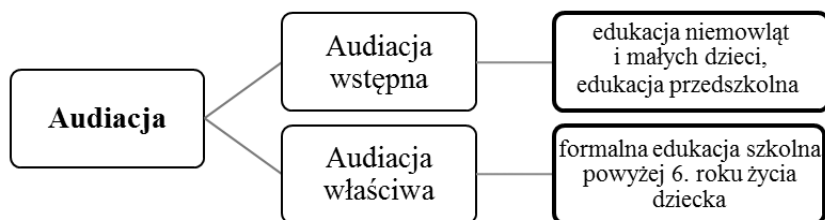
<sup>6</sup> Dokładnie E.E. Gordon zwraca uwagę, że „dzięki audiacji potrafimy śpiewać i odpowiednio poruszać się w naszych umysłach bez zewnętrznego ujawniania tego zachowania. Uczymy się przez uwewnętrznienie tego co zewnętrzne” – i to odróżnia myślenie muzyczne od percepcji muzycznej.

<sup>7</sup> O takiej „wspólnocie przeżyć” pisze także Beata Bonna, eksponując – w kontekście namysłu Ireny Wojnar – problem wpływów sztuki i kultury w doświadczaniu przeżyć społecznych, gdzie zmieniająca się optyka estetyczna rzeczywistości społecznej prowadzi do „powstania nowego, indywidualnego i nieograniczonego sposobu widzenia i odczuwania świata” (Bonna 2003, s. 64).



(Zwolińska 2000, s. 15), prowadzi ona do słyszenia i formalnego umysłowego przetwarzania dźwięków. Jest to proces odmienny od naśladowania, różnicowania, rozpoznawania czy mechanicznego zapamiętywania (Gordon & Woods 1999, s. 327).

Na etapie edukacji rodzinnej rozwijanie audiacji może przybierać charakter nieustrukturalizowany i nieformalny. Jest to jednak kluczowy moment w utrzymaniu potencjału muzycznego, który – w ujęciu GTML – jest wrodzony i najwyższy w chwili urodzin dziecka (Kołodziejski 2008b, s. 3–4). Rodzina i jej muzyczne oddziaływanie ma konkretne zadania w koncepcji twórczej edukacji muzycznej opartej na rozwijaniu audiacji. Z racji wstępnego i nieformalnego etapu muzycznych oddziaływań na rozwój dziecka do 6. roku życia (poprzedzających formalną edukację dziecka w szkole) w modelu sekwencyjnego rozwoju audiacji wydzielono jej integralne ujęcie, określane mianem „**audiacji wstępnej**”. Poprzedza ona rozwój „audiacji właściwej” w rozwoju muzycznym dziecka 6–10-letniego, której okres oddziaływań przypada na czas formalnej i ustrukturalizowanej edukacji szkolnej. Zanim to jednak nastąpi, szczególną uwagę koncentruje się w teorii audiacji na rozwoju twórczego myślenia muzycznego w domu, żłobku i przedszkolu (Kołodziejski 2008b, s. 2–5). Jednak oba te pojęcia stanowią integralne pole wyjaśniania kategorii audiacji, jej typów, stadiów i poziomów (rysunek 1).



**Rysunek 1. Audiacja w edukacji muzycznej w kontekście modelu GTML**

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

Według E.E. Gordona, oddziaływanie rodziców (potem też nauczycieli przedszkola) na osobowość audiującego dziecka może przybierać działania dostosowane do porządku następujących po sobie typów i stadiów audiacji wstępnej. W ramach **inkulturacji** znaczenie wspólnego audiowania z dzieckiem uwzględnia kontekst społeczno-kulturowy w procesie nie tylko:

wrastania w rodzimą kulturę środowiska rodzinnego (Zwolińska 2013, s. 31),

ale także, co zauważa Ewa A. Zwolińska, w przyswajaniu:

muzyki różnych kultur i ich integracji (Zwolińska 2011, s. 92–93).

W tym okresie rozwoju audiacji wstępnej taki kontekst działań umuzykalniających w rodzinie oznaczać ponadto może:

- mechanizm transmisji kulturowej,
- przyjmowanie nowych ról społecznych w nowym środowisku lub w związku ze zmianami środowiska kulturowego,
- stopień świadomej akceptacji kultury muzycznej przez audiującą jednostkę,
- kształtowanie i nabywanie umiejętności podejmowania interakcji i komunikowania się z innymi osobami za pomocą języka muzycznego, symboli ekspresji muzycznej, w tym postrzegania, ujmowania brzmień (Zwolińska 2013, s. 31–32).

**Imitacja**, jako kolejny typ rozwijania audiacji wstępnej, polega na korzystaniu z wzorców zaczerpniętych z różnych tonalności i metrum. **Asymilacja** jest stopniowym przystosowywaniem się do kultury muzycznej przez:

przyswajanie struktur brzmieniowych, wykonywanych przez członków najbliższego środowiska, co prowadzi do gromadzenia i przetwarzania dźwiękowych wzorców kulturowych w zakresie jednostek tonalnych, rytmicznych i wzorów ekspresji muzycznego wykonania (Zwolińska 2013, s. 32–33).

## Muzyczna *durée* w procesie audiacji

Mówiąc o rozwijaniu audiacji, E.E. Gordon wyraźnie zwraca uwagę na wewnętrzne poczucie struktur muzyki z jej atrybutami (jak choćby tonalności i rytmu) w melorytmicznym uporządkowaniu. To może świadczyć o wewnętrznym poczuciu „syntaksy muzycznej”, która „jest wynikiem podstawowego i wewnętrznego porównania audiowanego znaczenia” (Zwolińska 2011, s. 189). **Eksponuje to problem wewnętrznego poczucia czasu muzyki, w którym następuje jej audiowanie oraz tworzenie i interpretowanie nowej muzyki w kontekście wyaudiowanych wcześniej treści muzycznych.** Rzeczywiście nie jest do końca istotny sam dźwięk, który – zdaniem Gordona – 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 właśnie znaczenie nadawane dźwiękom zależy także od poziomu zgromadzonych doświadczeń muzycznych słuchającego i jego rozwiniętych uzdolnień. Na etapie audiacji wstępnej rola rodziców (lub innych uczestników wspólnego audiowania) w tym zakresie jest nie do przecenienia. To dzięki ich zaangażowaniu w rozwijanie „muzycznych słowników” (Gordon 1999, s. 18–39) dziecka odbywa się gromadzenie kapitału jego muzycznych doświadczeń. O takim kapitale muzycznych doświadczeń E.E. Gordon pisze jako o specyficznych „słownikach muzycznych”, których rozwijanie (a dokładniej budowanie) zaczyna się właśnie z udziałem najbliższych osób w rodzinie. Dotyczy to już absorpcyjnego stadium rozwijania audiacji, a dziecięce uwewnętrznienie rodzimej muzyki i jej znaczeń przebiega przez cały proces inkulturacji i imitacji. Rozwijane muzykowanie przez rozwijanie audiacji wstępnej w tym okresie zawsze ma charakter komunikacji muzycznej, kiedy rodzic staje się nadawcą, a dziecko odbiorcą komunikatu, którego treść stanowi właśnie muzyka<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> O relacjach nadawca–odbiorca w komunikacji muzycznej (choćby między matką a dzieckiem) należy mówić jednak z zaznaczeniem zwrotnego charakteru takich oddziaływań i odwracania ról. Jest wystarczająco dużo sytuacji, w których to dziecko zaczyna formułować pierwsze swoje wypowiedzi muzyczne (np. wykonania wokalne melodyki i rytmiki słów, pojedyncze dźwięki intonujące), a matka

Jakość wewnętrznego poczucia znaczenia, jakie dziecko może nadać różnym treściom muzycznym, zawsze odbywa się w jakimś intersubiektywnym poczuciu wewnętrznego czasu ich audiovania. Bowiem:

to, co jest audiowane, zależy od tego, co już zostało wyaudiowane (Gordon 1999, s. 24),

i dotyczy także struktur czasu zewnętrznego, czyli tego, w którym rzeczywiście dany utwór jest fizycznie wykonywany. Edwin E. Gordon zauważa, że część widowni:

która nie audiuje, zwykle nie wie, kiedy nieznanymi im, a może nawet znany utwór muzyczny dobiega końca (Gordon 1999, s. 24),

potrzebuje do tego wskazówek z zachowania innych słuchaczy, którzy audiwali.

Na problem rozumienia wymiaru czasu, w którym dokonuje się muzyka, zwrócił uwagę także A. Schütz, zaznaczając, że to rzeczywiście muzyczna *durée*, czyli:

wewnętrzny czas jest właściwą formą istnienia muzyki (Schütz 2008, s. 234).

To natomiast, co A. Schütz określa zewnętrznym czasem muzyki, także z perspektywy teorii audiacji, okazuje się niewystarczające, często nieistotne z punktu widzenia muzykującego odbiorcy i twórczego nadawcy<sup>9</sup>. Czas wewnętrzny nie jest porównywalny

---

odczytuje te wypowiedzi w kontekście znaczeń wcześniej już interpretowanych. Za każdym razem odbywa się to w warunkach ogniskowania wspólnej muzycznej uwagi, o której E.A. Zwolińska pisze jako o „wpatrywaniu się audiacyjnym” (Zwolińska 2011, s. 158).

<sup>9</sup> O niewspółmierności zewnętrznego i wewnętrznego czasu muzyki pisze Schütz jako o oczywistym rozróżnieniu. Czas wykonań mierzony metronomem lub każdym innym narzędziem nie jest tym czasem, jaki przeżywa odbiorca. Tak samo, jak nie jest dla jego przeżywania muzyki istotne to, ile czasu, tak samo liczonego, poświęcił na słuchanie wolnej lub szybkiej części utworu. Podczas słuchania

z czasem mierzalnym w żaden sposób. **Muzyczna *durée* jest przeżywana intersubiektywnie właśnie dzięki audiacji, która – jak zauważa Gordon – jest głębokim przetwarzaniem, ciągłym re-interpretowaniem znaczeń i służy wewnętrznemu tworzeniu pojęć**, przeciwnie do uzewnętrznionej percepcji (Gordon 1999, s. 29). O jakości wewnętrznego rozumienia i tworzenia muzyki świadczyć będą umiejętności jej audiowania, a tego podstawy kształtują się już w dzieciństwie (por. rysunek 1).

Dużą rolę w zakresie rozwijania twórczego myślenia muzycznego odgrywają zatem osoby z najbliższego otoczenia, które depozytem swoich doświadczeń i umiejętności muzycznych świadczyć mogą o możliwych i pożądanym na tym etapie rozwoju dziecka działaniach. Stąd też, w przekonaniu Gordona, należy pomagać dzieciom w nauce jak tylko się da, by pomóc im odszyfrować muzykę z otaczającej ich kultury muzycznej, tak samo jak potrzebują one pomocy w nauce, aby móc rozszyfrować własny język (Gordon 2003, s. 17). Pierwszym takim typem audiowania (o charakterze procesualnym) przez codzienne włączanie dziecka w rodzimą kulturę muzyczną jest inkulturacja (*inkulturation*). Twórcze inkulturowanie może przybierać na co dzień postać zadań muzycznych, w których udział osób z najbliższego otoczenia jest konieczny, a polegających między innymi na:

- pobudzaniu twórczego (oryginalnego, rozbieżnego, konstrukcyjnego) myślenia muzycznego przez prezentację różnych sposobów wykonywania przykładów muzycznych,
- słuchaniu materiału muzycznego mocno zróżnicowanego tonalnie i rytmicznie, wykonywanego przez dorosłego głosem, dodatkowo z elementami ruchu,
- wywoływaniu przez dorosłego reakcji dziecka (różnych, w tym mimicznych, ruchowych, głosowych) z troską o pielęgnowanie raczej intencji niż tylko uwagi (Zwolińska & Gawryłkiewicz 2007, s. 14–15).

---

muzyki, pisze Schütz, znajduje się on „w wymiarze czasu, który nie jest porównywalny z czasem podzielonym na homogeniczne części” (Schütz 2008, s. 234).

## Myślenie muzyczne we „wzajemnie zestrojonej relacji” dziecka z matką

Audiacja jest myśleniem muzycznym. Rola współpracy i wspólnego audiowania dziecka i rodziców może przybierać wiele form codziennego muzykowania. Przez śpiewanie dziecku motywów muzycznych, osadzonych w konkretnym uporządkowaniu tonalnym i rytmicznym, można rozwijać „wpatrywanie audiacyjne”, czyli ogniskowanie wspólnej uwagi na istotnych muzycznie momentach wspólnego śpiewania, jak: realizacji makrobitów i mikrobitów, tonalności, tonacyjności, syntaksy etc. (Zwolińska 2011, s. 158). Wspólne audiowanie w tym stadium rozwoju muzycznego dziecka może polegać na:

- ćwiczeniach obserwacji wzajemnych zachowań muzycznych,
- ćwiczeniach ruchowych ze śpiewem w celu ustalenia porządku rytmicznego,
- ustalaniu różnic i podobieństw wzajemnych (rodziców i dziecka) wykonań i gestów muzycznych,
- prezentowaniu i imitacji wzorów tonalno-rytmicznych,
- prezentowaniu dźwięku tonicznego przez rodzica i powtarzaniu przez dziecko,
- zabawach w śpiewanie i określanie jakości muzycznych, np. trybu, kolorów, ciągłości wspólnego ruchu, metrum i przestrzemi w muzyce (Zwolińska 2004, s. 78).

We wspólnym rozwijaniu audiacji wstępnej dziecka kształtują się między nim a muzykującym rodzicem specyficzne relacje społeczne. **Wspólne ogniskowanie uwagi na audiowanych istotnych muzycznie momentach w relacji „twarzą w twarz” często ma charakter bezpośredniego doświadczenia relacji „ja”–„ty” w najmniej przetworzonym wydaniu.** Ten szczególny typ relacji społecznych, jakie nawiązują się we wspólnym muzykowaniu rodzica z dzieckiem, ma także charakter specyficznej „styczności”, na której opiera się owe „wpatrywanie się audiacyjne” (mające zresztą charakter muzycznej komunikacji) obu tych podmiotów. Te relacje określane są przez A. Schütza jako „wzajemnie zestrojone”, w któ-

rej „ja” i „ty” doświadczane są w żywej terażniejszości przez obydwu uczestników jako „my” (Schütz 2008, s. 227). Kształtowanie się komunikacji muzycznej w pewnym sensie wiąże się z regulacją tych stosunków, które polegają na wzajemnej obserwacji, podzieleniu wspólnej uwagi muzycznej i posługiwaniu się zasobem języka (tu języka muzycznego) jako nośnika znaczeń muzycznych. Sytuacje wspólnego audiowania rodzica z dzieckiem takie warunki spełniają.

Jak zauważył Michael Tomasello, w wyniku procesu naśladowania dziecko od najmłodszych lat przyswaja sobie symbol językowy, rozumiany intersubiektywnie przez różne strony wspólnej interakcji. Oczywiście wymaga to zaangażowania się dziecka w uczenie się przez naśladowanie, ale w taki sposób, aby dziecko posługiwało się symbolami językowymi wobec dorosłego, jak posługuje się nimi dorośli wobec niego. Taki, „wzajemnie zestrojony”, mówiąc słowami Schütza, proces uczenia się języka muzyki i komunikacji muzycznej gwarantuje zrozumienie przez dziecko większości sytuacji językowych, w których strony komunikacji posługują się tym samym symbolem<sup>10</sup>. Wiele podpartych badaniami wniosków M. Tomasello, J. Todd, M. Carpenter, K. Nagell sprowadza uwagę jednocześnie do roli stron takich interakcji, w których ludzie najbliższego otoczenia niemowląt i małych dzieci (rodzice, rodzeństwo) codziennie podzielały z dziećmi uwagę, czas i przestrzeń stosowania wspólnych odniesień językowych (Tomasello 1999, s. 143, 148–149).

Odnosząc ustalenia M. Tomasello i A. Schütza do kontekstu wspólnego rozwijania audiacji w relacjach komunikacji „ja” i „ty” w rodzinie, warto zwrócić jeszcze uwagę na rolę samego kodu muzycznego. Jest nim język, który – jak należy rozumieć za Schützem

<sup>10</sup> Badania M. Carpenter, K. Nagell i M. Tomasello wskazały, że można odczytać związki między używaniem języka matek a zasobem słów ich dzieci, zwłaszcza w ramach codziennych tzw. scen uwagi (choćby wtedy, gdy mowa jest o obiektach, które były wcześniej przedmiotem uwagi dziecka). Związki takich wniosków z założeniami E.E. Gordona są mocno wyczuwalne. Okazuje się bowiem, że czas i istotne zaangażowanie „wspólnej uwagi” dzieci i tendencja matek do podążania za uwagą muzyczną dziecka determinują rozumienie większej liczby wyrażen językowych (Carpenter & Nagell & Tomasello 1998; Tomasello 1999, s. 148–149).

– w świecie społecznym, w którym rodzi się dziecko (środowisko rodzinne):

stanowi (w najszerszym tego słowa znaczeniu) przypuszczalnie najważniejszy nośnik komunikacji; jego struktura pojęciowa, jak również siła typizacji czyni go niezwykłym narzędziem przekazywania znaczeń (Schütz 2008, s. 226).

Dostrzeżenie także takiej inspiracji w teorii audiowania jest znaczące, gdyż w refleksji E.E. Gordona ten aspekt rozwoju muzycznego (języka muzycznego i jego kodów intersubiektywnie rozwijanych) znajduje swoje silne wyartykułowanie.

## Muzyka i jej znaczenia w twórczej edukacji dziecka

Twórcze muzykowanie i dziecięce uczenie się muzyki wiąże się z jej doświadczaniem. Nauka muzyki to jej wewnętrzne doświadczanie i rozumienie, a jego wskaźniki są wskaźnikami osiągnięć uczenia się. Doświadczanie przez dziecko znaczeń muzycznych odbywa się zawsze w jakimś kontekście: obiektywnym, zewnętrznym (czynności ucznia i nauczyciela, realizacja zadań, odtwarzanie, wykonywanie, imitowanie etc.) i subiektywnym, wewnętrznym (przeżywanie czasu wewnętrznego muzyki, co Schütz określa wewnętrznym *durée* (Schütz 2008, s. 234–235). Doświadczanie i porównywanie różnic w muzyce, generowanie i doświadczanie zmian w twórczym myśleniu muzycznym, konfrontowanie wielu znaczeń muzycznych w obrębie rodzimego (wspólnego) języka muzycznego, asymilowanie, modelowanie etc. są kierunkami rozwijania twórczych dyspozycji dziecka.

To, co jest często pomijane w oddziaływaniach rodziców i nauczycieli na tym etapie rozwoju muzycznego, dotyczy poszukiwania konstruktywistycznego modelu wytwarzania wiedzy o muzyce (a nie tylko jej przekazywania). Stąd uczenie się muzyki przez jej doświadczanie jest znacznie czymś więcej niż tylko transmitowaniem wiedzy o niej. Nauka muzyki „przychodzi z wewnątrz”, jako efekt wewnętrznej motywacji dziecka, a nie w wyniku przekazy-



wania obiektywnych treści w gotowej postaci (przygotowanej jak pigułka do aplikacji) przez kogoś „z zewnątrz” (Zwolińska 2011, s. 188). Nie chodzi też o uczenie muzyki przez doświadczenie (choć istotnie to jest bardzo ważne), lecz „codzienne stawanie się” podmiotem „wzajemnie zestrojonych relacji” czy interakcji określanych za Ervingiem Goffmanem mianem „zogniskowanych”, w których między dorosłym a dzieckiem zachodzą specyficzne relacje uczenia się, a treść muzyczna jest ich głównym atrybutem wspólnie podzielanej uwagi (Goffman 2010, s. 5–14)<sup>11</sup>. Dzieje się to często na co dzień, zdroworoządkowo, rutynowo, a więc wiedza dziecka, tak wytwarzana, zyskuje charakter wiedzy codziennej, przeżywanej i wciąż od nowa doświadczanej.

Poza sytuacjami, w których rośnie znaczenie zbiorowego podmiotu (jakim jest „wspólnota muzykującej rodziny”, a w formach estradowych jest choćby „wspólnota widzów”), należy uwzględnić w dziecięcym uczeniu się muzyki specyficzny rodzaj zogniskowanych relacji, o których A. Schütz, choć także E. Goffman, pisze jako o relacjach *tête-à-tête* (Schütz 2008, s. 227, 234). Te drugie wyraźnie oddziałują w sytuacjach doświadczania relacji dwupodmiotowości w muzykowaniu z dzieckiem, odnosząc je do wielu form muzycznej aktywności, jak choćby wspólnego śpiewu, wykonania solisty i akompaniatora, działań modelu i modelującego etc. Warto zwracać także na to uwagę, optymalizując relacje twórczego kontekstu oddziaływania w edukacji dziecka. Wiedza o znaczeniu doświadczania muzyki może słusznie uwrażliwiać na subiektywne i społeczny zarazem charakter uczenia się muzyki, powodując w tym obszarze działań pedagogiczne „uczulenia”<sup>12</sup>. Czyni to

---

<sup>11</sup> O specyfice zogniskowanych i niezogniskowanych interakcji pisze szeroko E. Goffman. Wykorzystując inspirację goffmanowską koncepcją interakcjonizmu społecznego w refleksji nad rolą, relacjami dwupodmiotowości i wspólnotowością w codziennym społecznym uczeniu się muzyki, dostrzegam wyraźne znaczenie refleksji Goffmana w odniesieniu jej do specyfiki interakcyjnego uczenia się muzyki (choć nie tylko) dziecka.

<sup>12</sup> Korzystam z inspiracji refleksją R. Lepperta, który pisząc o „uczuleniach”, daje wyraz potrzebie zwracania uwagi na ważne kwestie, aspekty i problemy, tak ważne dla pedagoga, jak i pedagogiki (Leppert 2002).

zatem z audiacji, w propozycji takiego spojrzenia, kategorię doświadczenia muzyki jako kolejnego wskaźnika wewnętrznego rozumienia muzyki, a więc tego, co prowadzić winno do twórczego myślenia w muzyce.

W edukacji dziecka udział kompetentnych rodziców i wspierających nauczycieli oraz ich wspólne zaangażowanie w badanie jakości twórczego doświadczenia muzyki przez dziecko jest konieczne. Badanie to może przybierać postać naturalnej, ale zogniskowanej obserwacji twórczych działań muzycznych dziecka. Rozwój kompetencji badawczych osób kierujących oddziaływaniem muzycznym podkreśla Maciej Kołodziejski, proponując konkretny profil rozwijanych kompetencji nauczyciela muzyki. Wyraźnie podkreśla w profilu tym wiodący, jak sam zaznacza, badawczy wariant kompetencji twórczego nauczyciela muzyki (Kołodziejski 2012b, s. 366–367). Kompetencje dorosłych w tym zakresie, obok wielu innych (w tym teleologicznych, proceduralnych, diagnostycznych, konstruktywistycznych, komunikacyjnych i wreszcie twórczych), powinny uwzględniać umiejętność badawczego (w tym obserwacyjnego) **opisu codziennych zjawisk związanych z działaniami twórczymi we wspólnym muzykowaniu z dzieckiem** (Kołodziejski 2012b, s. 363–364, 366–367). Tak więc **dziecięce uczenie się muzyki w znaczeniu twórczego doświadczenia tonalności może wiązać się z:**

- poczuciem i realizacją toniki oraz dźwięków przejściowych,
- poczuciem i realizacją fragmentów skali, tonalności, tonacyjności w piosenkach,
- przetwarzaniem szeregu dźwięków danej skali na podstawie znanych piosenek (lub ich fragmentów),
- skojarzeniami i generowaniem oryginalnych pomysłów na melodykę,
- poczuciem wewnętrznego trwania czasu muzyki (*durée*): przeżywania, realizacji i przetwarzania długości frazy, czasu oczekiwania na odpowiedź (w nauczaniu motywów tonalnych),
- improwizacją melodyczną.

Dziecięce uczenie się muzyki w znaczeniu twórczego doświadczenia **rytmu** może wiązać się z:

- poczuciem i realizacją makrobitów, mikrobitów, przebiegów rytmicznych, tempa, metrum,
- poczuciem wewnętrznego trwania czasu muzyki (*durée*): pauzy, ciszy, fermaty, oczekiwania na odpowiedź dziecka, rodzica (w nauczaniu motywów rytmicznych),
- przetwarzaniem tempa i metrum,
- doświadczaniem znaczenia zmiany tempa i metrum,
- tworzeniem i improwizowaniem wzorów rytmicznych (np. w formach ruchowych i tanecznych).

Dziecięce uczenie się muzyki w znaczeniu twórczego doświadczania **wiedzy muzycznej** może wiązać się z:

- doświadczaniem codziennego konfrontowania teorii z praktyką muzykowania,
- kojarzeniem wykonań, zdarzeń, koncertów muzycznych ze znaczeniami osobistej wiedzy o treści tych zdarzeń związanych z muzyką,
- generowaniem sytuacji związanych z eksponowanym poczuciem sprawstwa w muzyce,
- tworzeniem zrębów wiedzy o muzyce popartej przeżyciami, epizodami, pasjami, porażkami, sukcesami i potoczną refleksją o tym, co jest dla dziecka muzycznie istotne.

Dziecięce uczenie się muzyki w znaczeniu twórczego doświadczania **relacji społecznych** może wiązać się z:

- doświadczaniem i kształtowaniem relacji typu „twarzą w twarz” w muzykowaniu zespołowym,
- doświadczaniem, przeżywaniem i aranżowaniem scen zogniskowanej uwagi (rodzic–dziecko, na zajęciach dydaktycznych, na scenie: aktor i widownia, na koncercie i prezentacjach muzycznych etc.),
- generowaniem wielu różnych rozwiązań muzycznych w improwizacji wokalne lub ruchowej.

## Zakończenie

Przekonujące staje się coraz częściej poznawanie subiektywnego wariantu oceny sytuacji i zdarzeń, jakie zachodzą w procesach

twórczego uczenia się muzyki. Organizowana wiedza nauczycieli i rodziców w tym zakresie jak zawsze nie jest stała i wymaga ciągłego rekonstruowania. **Dlatego tak ważne okazuje się kształtowanie kompetencji nauczycieli i rodziców w wyjaśnianiu zdarzeń twórczego uczenia się muzyki w oparciu o codzienne i wspólne doświadczanie muzyki z dzieckiem.** Ważne jest również stałe dostarczanie samym nawet rodzicom argumentów, które modyfikowałyby potoczne teorie o realnym wpływie rodziny na jakość rozwoju twórczych dyspozycji dzieci w uczeniu się muzyki. Wysiłki rodziców związane z kształtowaniem swoich kompetencji w ocenie potencjału dziecka już na poziomie wstępnego rozwijania audiacji jako twórczego myślenia muzycznego tłumaczyć powinien sens analizy codziennego doświadczania w ogóle muzyki w twórczej edukacji dziecka (Kołodziejcki 2010a, s. 311–319; Kołodziejcki 2012c, s. 382; Trzos 2012, s. 50–53).

Uwzględnia to potrzeba stałego orientowania się na obserwację i interpretację twórczego wymiaru codzienności w edukacji dziecka opisywanej językiem hermeneutyki czy konstruktywistycznej wiedzy rozumiejącej. **Konieczne (i zarazem możliwe) wydaje się w tym interdyscyplinarne ujęcie problemów analizy rozwoju audiacji jako kategorii doświadczanej.** Tak przyjęta optyka w refleksji nad „wspólnym” rozwijaniem audiacji w znaczeniu twórczego myślenia w muzyce naświetlana jest dodatkowo inspiracjami namysłu A. Schütza, skłaniającymi do wielowymiarowego przeżywania i interpretowania naturalnych relacji społecznych, jakie się zawiązują, a następnie towarzyszą rodzicom i dziecku w związku z ich wspólnym przeżywaniem muzyki.

## Common audiation development in a child creative education

**Abstract:** This article is about some study results on the selected assumptions of Edwin E. Gordon’s Theory of Music Learning in relation to early music education. An emphasis is placed on the need for the analysis of child audiation development with its social importance, with reference to specific situations from education natural environment such as home and family. Fam-

ily members experience and social relations which are shaped in parents playing music with their children show family genuine music potential. In the end – according to E.E. Gordon – the fore-mentioned factors have very much in common with the quality of music inculturation as “initial” type of audiation development. The specific character of numerous attributes of family joint audiation makes it crucial to express such terms as: initial audiation, social relations, audiation gaze as a form of joint music attention, internal sound sense and its time and shaping inter-subjective music communication code which is music language. The article is an attempt to answer the question of the possibility of placing and explaining audiation meaning as a key category in Gordon’s Theory of Music Learning – in a wide context of social, human, culture and linguistics sciences.

**Key words:** initial audiation, inculturation, music language, social relations, family, social environment, music education.