

MACIEJ KOŁODZIEJSKI

WYBRANE REFLEKSJE NAD AUDIACJĄ GORDONOWSKĄ

WSTĘP

Naukowe doniesienia badawcze Edwina E. Gordona od lat budzą duże zainteresowanie zarówno entuzjastów, jak i adwersarzy. Jego ustalenia dotyczące uzdolnienia muzycznego i kluczowej dlań kategorii audiacji, czyli myślenia i rozumienia muzycznego, stanowią główny przedmiot niniejszych rozważań. Audiacja została tu ukazana w konfrontacji z teoriami obecnymi na gruncie psychologii muzyki, reprezentowanej przez badania Johna Slobody oraz rozważań filozoficznych Rogera Scrutona.

Z wieloletnich badań podłużnych Gordona wynika, że uzdolnienie muzyczne, składające się z kilku wymiarów (tonalnego, rytmicznego, harmonicznego itd.), zawsze w którymś jest silniejsze, a w innym słabsze (Gordon, *Sekwencje uczenia się*; Gordon, „All about Audiation”). Ponadto różnice wysokości dźwięku i czasu jego trwania muszą być postrzegane w jakimś kontekście muzycznym (tonalności lub metrum; zob. Cutietta 73-77; por. van Zyl). W obiegu naukowym teoria uczenia się muzyki jest zaliczana do nurtu tradycyjnego myślenia fenomenologicznego i psychometrycznego (Kamińska 187-195; Kołodziejski, „Jest już za późno!” 440), choć sam Gordon, zdaniem Richarda Colwella i Franka Abrahamsa, nazywany był behawiorystą (19).

Dr hab. MACIEJ KOŁODZIEJSKI, prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK), Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Instytut Nauk Pedagogicznych; e-mail: mkolodziejski@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7904-7474>.

Dr. habil. MACIEJ KOŁODZIEJSKI, Associate Professor at NCU – Nicolaus Copernicus University in Toruń (NCU), Faculty of Philosophy and Social Sciences, Institute of Pedagogical Sciences; e-mail: mkolodziejski@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7904-7474>.

W KIERUNKU AUDIACJI

Audiacja (nazywana też słuchem wewnętrznym), która jako termin nieodłączny dzisiaj od teorii nauczania muzyki, funkcjonuje od połowy lat 70. XX wieku (Gordon, *Dissonance of space* 1; Luce; van Zyl), jest zarówno konstruktem teoretycznym, jak i wieloetapowym i wielopoziomowym procesem twórczym, dzięki któremu dźwięk staje się muzyką i nadaje się mu znaczenie (Grinspun i in.). Z tego względu asocjowana jest głównie z racjonalnym (rozumowym) słuchaniem i ujmowaniem muzyki, do czego – jak twierdzi E. E. Gordon – „nie jest konieczna równoczesna, fizyczna obecność dźwięków w otoczeniu” (*Sekwencje uczenia się* 75). Może ona dotyczyć nawet dźwięków wyobrażonych, co ma miejsce głównie podczas komponowania i improwizowania muzyki. Audiacja może zachodzić także podczas słuchania, przywoływania, wykonywania, czytania i zapisywania muzyki. Co więcej, ludzie jednocześnie mogą słuchać muzyki i ją audiować (*Sekwencje uczenia się*).

Posiadanie wysoko rozwiniętych umiejętności słuchowych, osiągniętych poprzez internalizację, z początku narzucanych z zewnątrz, z czasem uznawanych za własne, motywów (wzorów) muzycznych oraz przechowywanie ich w pamięci słownikowej, jest ważnym czynnikiem decydującym o powodzeniu w wielu aktywnościach muzycznych. Gordon uznawał uczenie się muzyki za rezultat przyswajania słownictwa muzycznego (*Sekwencje uczenia się*), czyli pewnego zasobu „pojedynczych wyrazów muzycznych”, które przybierają postać krótkich motywów tonalnych (Swain 281-308) i rytmicznych, opartych na makrobicie (pulsie), nabywanych w drodze podejmowania wysiłku aktywnego słuchania, zapamiętania, a następnie imitowania oraz uczenia się na pamięć w trakcie pierwszych 10 minut ćwiczeń, według przyjętej empirycznie taksonomii prakseologicznej (motyw łatwy, średnio trudny i trudny) zgodnie z działaniami w kolejności uczenia się muzyki i rozwijania audiacji właściwej na sposób sekwencyjny, które „są istotą teorii uczenia się muzyki” (Gordon, *Sekwencje uczenia się* 130), a więc proces ten odbywa się w usystematyzowany sposób (Gordon, *Rhythm* 15). Nabywanie słownictwa muzycznego w postaci motywów tonalnych i rytmicznych prowadzi do wyposażenia ucznia w standardową gotowość do podejmowania improwizacji muzycznej, w której audiacja staje się fundamentem rozumienia muzyki (Gordon, *Rhythm* 121). Okazuje się, że wykonywanie muzyki ze słuchu na instrumencie przyczynia się do rozwijania podstawowej muzykalności, w tym do pogłębienia umiejętności improwizowania czy rozwijania pamięci muzycznej (Woody 82-88; Azzara 21-25), co było podważane przez wielu badaczy, między innymi przez W. Ann Stokes czy Paula G. Woodforda, a w Polsce przez Annę Jordan-Szymańską.

AUDIACJA I NADAWANIE ZNACZEŃ MUZYCE

Jak twierdzi wymownie E. E. Gordon:

dźwięk jako taki nie jest muzyką. Staje się muzyką dopiero dzięki audiacji, kiedy analogicznie jak w języku, przełożony zostanie w umyśle na określone znaczenie. Znaczenie to będzie równocześnie różne w różnych sytuacjach, a także odmienne dla różnych ludzi. Jakość znaczenia, jakie dana osoba może nadać muzyce w określonym czasie jest zdeterminowana przez poziom uzdolnień muzycznych, zakres wykształcenia i rozległość doświadczenia. (*Sekwencje uczenia się* 24)

To, zdaniem Pawła A. Trzosa, „ostatecznie wyłania sens utworzonej przez Gordona kategorii „audiacji” jako «myślenia muzycznego»” („Gordonian Implications” 347).

Emocjonalne reakcje na muzykę stanowią przedmiot badań m.in. psychologii muzyki i nauk kognitywnych, których osiągnięcia można skonfrontować z założeniami Gordona i dzięki temu spojrzeć z nowej perspektywy na kategorię audiacji. John Sloboda podkreśla, że faza kognitywna jest niezbędnym poprzednikiem fazy afektywnej: „Można rozumieć muzykę, którą się słyszy, i nie być przez nią poruszonym. Jeśli jednak ktoś jest poruszony, musiał wcześniej przejść przez fazę kognitywną, która obejmuje powstanie abstrakcyjnej, symbolicznej, «wewnętrznej reprezentacji» muzyki” (*Umysł muzyczny* 3).

Najwyższą formą proceduralnej audiacji, a więc praktycznego rozumienia muzyki jest, według Gordona, tworzenie i improwizowanie muzyki (*Sekwencje uczenia się* 385-407). Natomiast Sloboda podkreśla, że „(...) sposób, w jaki ludzie tworzą własne reprezentacje muzyki, określa to, jak dobrze będą mogli ją zapamiętać i wykonywać. Zarówno komponowanie, jak i improwizacja wymaga wytworzenia takich reprezentacji” (*Umysł muzyczny* 4). Można zatem konstatować, za Slobodą (*The Musical Mind, Umysł muzyczny*), że u podstaw procesów poznawczych, leżących w spektrum zainteresowania psychologii poznawczej, zachodzących w percepcji, wykonywaniu, tworzeniu i improwizowaniu muzyki, leży umiejętność tworzenia abstrakcyjnych mentalnych reprezentacji muzyki, które pozwalają na jej ujęcie w kategoriach strukturalnych.

Znaczenie muzyki będzie rodzajem informacji świadczącej o czymś (np. o tonalności, metrum), która przekazywana jest przez uporządkowanie i połączenie elementów w ciągu dłuższe – tzw. sekwencje muzyczne (Sloboda, *Umysł muzyczny* 13). W ramach działań w kolejności uczenia się w gordonowskiej teorii uczenia się muzyki motywy tonalne i rytmiczne zostały wyłonione w drodze empirycznej, na podstawie analiz materiału muzycznego lub na podstawie literatury muzycznej będącej spuścizną światowego dziedzictwa kulturowego,

nie wyłączając badań nad ich praktyczną optymalizacją (Gordon, *Rhythm* 13-17). To jest, zdaje się, często pomijany milczeniem fakt empiryczny, wnoszący jednak podstawową wartość poznawczą w meritum rozważań jak dotąd jedynie akademickich. Według Johna Slobody motywy muzyczne mają podobną liczbę układów i struktur jak pozycje w szachach. Jego zdaniem ma to związek z mechanicznym myśleniem występującym w muzyce, na zasadzie zjawiska regularnie powtarzających się i naśladowanych wzorców (motywów), które stanowią „kamienie węgielne” niemal całej istniejącej muzyki (*Umysł muzyczny* 5). Reasumując, ludzie uczą się struktur, które następnie wykorzystują do (re)prezentowania muzyki (*Umysł muzyczny* 8), a więc jej tworzenia ze zrozumieniem.

Słuchaniu muzyki często towarzyszą efemeryczne specyficzne czynności behawioralne, jak np. klaskanie czy tupanie (*Umysł muzyczny* 181). Wobec powyższego myślenie muzyczne aktywizuje nie tylko umysł ludzki, ale także całą sferę motoryczną człowieka (Wiktorczyk 124-130), a więc całokształt zachowań, możliwości i potrzeb ruchowych związanych z wyrazem muzycznym i zarazem konstytuujących audiację (Gordon, *Sekwencje uczenia się*). Irena Adamek (42), podkreślając znaczenie współpracy umysłu i ciała, dzięki której tworzą się nowe połączenia neuronalne oraz trwale zwiększa się także ilość energii docierającej do mózgu, pokazuje zasadność metod Gordona. Z kolei Ewa A. Zwolińska łączy, za E. E. Gordonem, zaangażowanie kinestetyczno-ruchowe z aktywnym słuchaniem muzyki, które niejako włącza całe ludzkie ciało, a czynność ta przejawia się w napięciu mięśniowym, wzroście ciśnienia krwi i przyspieszonym tempie (Zwolińska 19; zob. też: Sidnell 7-18), co stanowi częściowo symptomy reakcji emocjonalnych na muzykę opisywanej przez Slobodę (*Umysł muzyczny*).

AUDIACJA W KONTEKSTACH PSYCHOLOGICZNYCH I FILOZOFICZNYCH

Znamienną cechą podejścia teoretycznego Edwina E. Gordona jest analogia uczenia się muzyki i przyswajania języka (*Sekwencje uczenia się; Rhythm; Kołodziejski, „Muzyka i język”* 128-149; Trzos, „Gordonian Implications”) ze względu na konieczność koncentrowania się na elementach słuchowych w muzyce, a nie teoretycznych jej aspektach, ponieważ, jak twierdzi Barbara Pazur, „najważniejsze w nauczaniu muzyki jest to, aby zaczynać od słuchania, a nie wykonawstwa” (259) albo, jak powtarzał E. E. Gordon, „należy nauczać muzyki, a nie o muzyce”¹. Kluczowo dopełnia to Paweł A. Trzos, twierdząc, że

¹ Twierdzenie E. E. Gordona zapamiętane z jego wykładów w Polsce.

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-emocjonalnego (szybkiego, głównie badanie preferencji). („O dojrzałości muzycznej” 60)

Co więcej, zarówno w muzyce, jak i języku elementy dyskretne są łączone w większe jednostki strukturalne zgodnie z konwencjami, które można skodyfikować w zbiór określonych reguł (Sun i in. 643). Z tego względu analogia muzyki do języka jest wyraźna i zarazem trafna także w kontekście audiacji.

Jak przyznaje John Sloboda, „zarówno język, jak i muzyka są w stanie generować nieograniczoną liczbę nowych sekwencji” (*Umysł muzyczny* 22), co znajduje częściowe aposterioryczne odzwierciedlenie w motywach tonalnych i rytmicznych opracowanych i zorganizowanych np. w zeszytach *Jump Right in The Music Curriculum. Tonal and Rhythm Pattern Audiation Recordings* autorstwa E. E. Gordona. Sloboda podkreśla też, że zasadniczymi elementami struktury muzyki są rytm, melodia i harmonia, a „podstawową cechą muzyki jest to, że dźwięki pozostają ze sobą w znaczącym związku, a nie w izolacji. (...) słuchacze muszą zacząć postrzegać i rozpoznawać relacje i identyfikować znaczące ugrupowania” (*Umysł muzyczny* 185), a jest to możliwe dzięki audiacji (Gordon, *Sekwencje uczenia się*).

Ciągi muzyczne, podobnie jak wszystkie inne sygnały dźwiękowe, rozlegają się w czasie, dlatego jest konieczne, aby układ słuchowy integrował sekwencyjnie uporządkowane informacje dźwiękowe w spójną całość (z początku to jedynie percepcja muzyczna, dopiero potem mamy do czynienia z audiacją). To specyficzne przełożenie (transformacja) może być uważane za podstawowy mechanizm muzycznej pamięci roboczej człowieka, która tymczasowo przechowuje wyizolowane jednostki dźwiękowe i łączy je w jedną całość percepcyjną (Jäncke). Podobnie jak mechanizmy audiacji polegające na chwilowym przechowywaniu dźwięku i przywoływaniu go z pamięci podczas werbalizacji muzycznej (Gordon, *Sekwencje uczenia się*) rozumiane jako zdolność nadawania sensu przebiegom muzycznym (Jordan-Szymańska, „Pojęcie myślenia muzycznego” 42).

Działania w kolejności uczenia się zostały zaprojektowane w taki sposób, aby nauczyć uczniów w pierwszej kolejności dźwięku (słuchowo), który dany symbol reprezentuje, zanim wprowadzi się nazwę tegoż symbolu w formie graficznej (Gordon, *Rhythm* 17), ponieważ następuje przeniesienie ze sfery audy-

tywnej do wizualnej (Pacewicz 33). Podkreśla się tutaj znaczenie pierwszych lat życia i osobliwego kontaktu dziecka z najbliższym środowiskiem rodzinnym (absorpcja kultury, języka i w tym muzyki oraz rozwijanie wrażliwości emocjonalnej na muzykę), czyli z tym, co Urie Bronfenbrenner nazywa w swojej teorii ekologicznej mikrosystemem (Bronfenbrenner i Morris 996-998, co znacząco akcentuje także: Shaffer 88), w którym to zachodzi większość bezpośrednich interakcji z uczestnikami procesów zanurzania się w kulturze (Swindell 3-11) (jak rodzice, rówieśnicy i nauczyciele), oraz że na jakość uczenia się muzyki wpływają jednakowo konteksty muzyczne (konwencje stylistyczne i estetyczne, wybór repertuaru) oraz pozamuzyczne (formalne i nieformalne, np. miejsce, w którym dziecko uczy się muzyki, autorytet podmiotu nauczającego, rówieśnicy; Harwood 52-60). Jednostka ucząca się w tych okolicznościach nie jest biernym odbiorcą doświadczeń, ale kimś, kto uczestniczy w konstruowaniu znaczeń (Christensen 22-23; Scott 17-21), stąd upatruje się znaczące wpływy konstruktywistycznej teorii w rozwoju audiacji.

W konstruktywistycznym modelu uczenia się aktywność umysłowa, tutaj myślenie muzyczne zwane audiacją, obejmuje aspekty poznawcze uczenia się muzyki w analogii do języka, ponieważ podczas śpiewania używa się poznawczych komponentów zdolności słuchowych, w czasie których występują wewnętrzne procesy słuchania, rozumienia i natychmiastowej reakcji na dźwięki. Z perspektywy organizmiczno-konstruktywistycznej audiacja to umiejętność konceptualizacji muzyki bez fizycznej obecności dźwięku. Tak jak myślenie w języku, tak też audiacja jest procesem poznawczym. Zgodnie z tym modelem „poznanie jest myślą, a myśl jest konceptualistyczna. Konceptcje są konstrukcjami mentalnymi, podczas gdy spostrzeżenia są wynikiem zewnętrznego doświadczenia” (Gouzouasis 71). Dzieci mają naturalną zdolność do poznawania reguł języka i muzyki poprzez naśladownictwo (imitację) podczas ukierunkowanej percepcji słuchowej (Kraus 599-605). Dość łatwo przyswajalnym dla dziecka, zarówno w kontekście nabywania kompetencji językowych, jak i muzycznych, jest medium słuchowo-głosowe oraz akcentowane już wcześniej uczenie się ciągów dźwięków w większej całości (Sloboda, *Umysł muzyczny* 22). Edwin E. Gordon wyraźnie koncentruje wysiłki enkulturacyjne na okresie między narodzinami a trzecim rokiem życia:

Zastanów się przez chwilę, kiedy i jak nauczyłeś się języka. Najważniejszym czasem w twoim życiu na rozwijanie gotowości językowej był prawdopodobnie ten, którego nie pamiętasz, a więc od urodzenia, jeśli nie od momentu prenatalnego, do około trzeciego roku życia (...). W pierwszym roku życia słuchałeś wszystkich, którzy mówili wokół ciebie. Prawdopodobnie byłeś otoczony także dźwiękami wokalnymi, ale twoje

podstawowe zaangażowanie było ukierunkowane na zdobycie słownictwa dźwięków i wyrazów (...) nawet jeśli nie rozumiałeś wszystkiego, co zostało powiedziane. („All about Audiation” 41)

Świadome słuchanie w muzyce jest oparte na intencji zaangażowania się w uczenie się czegoś (McKay i in. 16). Parafrazując E. E. Gordona, w kontekście uczenia się muzyki należy poddać racjonalnej refleksji kwestie związane z językiem, mową i myśleniem, co dostrzega również John Sloboda, przypisując temu znaczenie funkcjonalne i koncepcyjne (*Umysł muzyczny*). Co ważne, zdaniem E. E. Gordona „język to wynik potrzeby komunikacji. Mowa to sposób, w jaki się komunikujemy. Myśl jest tym, co komunikujemy” („All about Audiation” 42).

Gdy słownictwo muzyczne zostaje wystraszająco zakorzenione w umyśle ucznia, wzrastają jego zdolności percepcyjne, tym samym zwiększa się zasób słownictwa muzycznego potrzebnego do świadomego improwizowania muzyki, a dziecko kontynuuje uczenie się muzyki na wyższych poziomach audiacji (Taetle 286-287). Aby świadome umiejętności słuchowe rozwijały się, należy je konsekwentnie stymulować. Muzykowanie okazuje się najlepszym sposobem na ich doskonalenie. Uczenie się muzyki wymaga intensywnej aktywności mózgu, ponieważ obejmuje ono jednocześnie kilka czynności, które angażują różne obszary mózgu odpowiadające za percepcję, poznanie, umiejętności motoryczne i umiejętności słuchowe, a także zdolność przystosowywania się do pojawiających się nowych bodźców. Praktykowanie muzyki, zawsze połączone z percepcją muzyczną, przyczynia się do rozwijania zdolności tonalnych, rytmicznych i harmoniczných. Ma to miejsce również dzięki wielorakim ćwiczeniom, polegającym między innymi na rozróżnianiu i rozpoznawaniu interwałów muzycznych, metrum, rytmu, tonalności i innych elementów muzyki (Cohen 3; Engel i in.).

W opinii E. E. Gordona dźwięk staje się muzyką tylko poprzez audiację, kiedy, tak jak w języku, określone znaczenie tworzy się w umyśle człowieka (Price 203-215), który nadaje mu kontekst (Gordon, „All about Audiation” 43). Innego zdania jest przedstawiciel filozofii muzyki Roger Scruton („Analytical Philosophy”; *Przewodnik po filozofii*), który twierdzi, że (z)rozumienie muzyki zaczyna się już od postawienia jasnej tezy, że dźwięk jest surowym materiałem muzycznym, opierającym się na organizacji, która nie musi być postrzegana w odniesieniu do kontekstu (np. tonalności, metrum) lub konwencji semantycznych. Słuchając muzyki, zwracamy uwagę na sekwencje i myślimy przestrzennie, horyzontalnie lub wertykalnie. Te koncepcje dźwięku, zdaniem Scrutona, opisują jedynie to, co słyszymy w sekwencjach muzycznych („Analytical Philosophy”; *Przewodnik po filozofii*), nazywanych przez Slobodę ciągami

wówczas, kiedy słyszymy je jako muzykę (*Umysł muzyczny*). Jeśli więc różnymi dźwięki i tony, to Scruton, cytowany przez Richtera (153-154), dzieli je z punktu widzenia doświadczenia na: (1) akustyczne, związane ze słyszeniem dźwięków w przestrzeni społecznej, w tym hałas oraz (2) doznania związane ze słyszeniem znaczeń muzycznych (motywy, frazy, rytm, melodie, utwory). Jak twierdzi R. Scruton

słyszymy muzykę, gdy odbieramy dźwięki w pewnych szczególnych wzajemnych związkach. (...) Gdy słyszymy tony, słyszymy ich muzyczne implikacje, tak mniej więcej jak słyszymy gramatyczne implikacje słów jakiegoś języka. (*Przewodnik po filozofii* 150-151)

Innymi słowy, dzieło muzyczne to obiekt intencjonalny posiadający jakieś walory i cechy charakterystyczne, które mogą tłumaczyć jego znaczenie (Richter 150-151).

(Z)rozumienie muzyki, będące efektem przypisywania znaczenia, bierze się ze stałego doświadczenia muzyki (Scruton, „Analytical Philosophy” 169) i wsłuchiwanie się w nią. Biorąc pod uwagę powyższe ujęcie, Gordona teorię uczenia się muzyki można uznać częściowo za formalistyczną, co przejawia się w rozumieniu znaczenia muzycznego, polegającego na uchwyceniu strukturalnych, harmonicznym i melodycznym zależności między dźwiękami, i jeśli może być tu w ogóle mowa o jakimś znaczeniu, jak twierdzi Tomasz Szubart, to byłoby to raczej „znaczenie syntaktyczne” (143). Zdaniem niektórych zwolenników takiego podejścia do sztuki dźwięków doświadczenie muzyki nie musi sprowadzać się wyłącznie do jej słuchania, ponieważ równie satysfakcjonujące może być „milczące” studiowanie partytury, które nie wymaga kontaktu z brzmącą muzyką, odsłaniając charakter czysto umysłowy czy też rozumowy (Chęćka 296-297), ale również symptomatyczny, pozwalający przewidzieć to, co za chwilę zobaczymy w partyturze, ponieważ „dzięki audiacji potrafimy (...) odpowiednio poruszać się w naszych myślach bez zewnętrznego ujawniania tego zachowania. (...) Równocześnie (...) dzięki doświadczeniu i rozumieniu, zachodzi antycypacja (...) muzyki” (Gordon, *Sekwencje uczenia się* 24-25).

Okoliczności towarzyszące występowaniu audiacji, która

zachodzi wtedy, gdy w umyśle asymilujemy i rozumiemy dźwięk, który dopiero co usłyszeliśmy lub który słyszeliśmy w przeszłości. Audiujemy również, kiedy asymilujemy i rozumiemy muzykę, którą mogliśmy słyszeć, a nawet którą jedynie odcytujemy z notacji, czy też która właśnie jest komponowana lub improwizowana (...). Zarówno podczas percepcji słuchowej, jak i audiacji mamy do czynienia ze zdarzeniami dźwiękowymi, z tym, że w percepcji są one bezpośrednie, w audiacji zaś – przeszłe. (Gordon, *Sekwencje uczenia się* 22)

co – moim zdaniem – jest bliskie filozofii Edmunda Gurneya, w świetle której tzw. quasi-słyszenie (*quasi-hearing*) charakteryzuje demokratyczny model obcowania z muzyką, zrównujący wszystkich jej odbiorców – niezależnie od wieku. Doświadczenie quasi-słyszenia ma, zdaniem Jerrolda Levinsona, trzy istotne komponenty: „pierwszy można nazwać aktualnym słyszeniem muzycznej chwili, drugi – żywym wspomnieniem fragmentu właśnie usłyszanego, trzeci – wyprzedzaniem myślą fragmentu, który ma nastąpić” (cyt. za: Chęćka-Gotkowicz 13), a więc w jakimś sensie audiacja gordonowska może zostać powiązana z procesem gurneyowskiego quasi-słyszenia, obecnego w estetycznej idei konkatenacjonizmu. Audiacja wymaga jednak bardziej złożonej działalności umysłu niż samo tylko uczenie się różnicowania czy też obecne w modelu behawioralnym czynności powtarzania i utrwalania motywów tonalnych i rytmicznych za nauczycielem (Brink 1-13). W czynności audiowania jest zaangażowanych wiele procesów – od różnicowania materiału muzycznego, poprzez percepcję i odczuwanie wrażeń dźwiękowych do emocjonowania się muzyką aż finalnie do jej rozumienia. Audiacja właściwa występuje jednak realnie wówczas, kiedy można przywołać i zrozumieć to, co wcześniej było efektem spostrzegania, odczuwania i rozróżniania (Gordon, *Sekwencje uczenia się* 129).

Muzyka nie jest statyczna, ewoluuje i charakteryzuje się mobilnością temporalną zarówno w sensie dosłownym, jak i w kontekście zmieniającej się kultury. Aby ją docenić, musimy pamiętać, jakie układy dźwiękowe miały już miejsce, i potrafić przewidywać te, które dopiero nadejdą (Clark 1-2). Istotną wartością muzyki (i edukacji muzycznej) jest jej znaczenie emocjonalne (Sloboda, *Umysł muzyczny*) lub – jak to nazywa Krzysztof Gućzalski – (auto)eks-presywność (13-14, 136-153). Reakcje emocjonalne na muzykę mogą mieć przecież związek np. z miejscem edukacji, a co za tym idzie – z procesami warunkowania ewaluatywnego, ponieważ istota ludzka (dziecko, uczeń) jest istotą emocjonalną. Dzieje się tak wówczas, jak pisze znamienne Alicja Ryczkowska,

kiedy określona muzyka w przeszłości występowała wielokrotnie w połączeniu z innym bodźcem, który był emocjonalnie nacechowany pozytywnie lub negatywnie. W wyniku tego procesu, poprzez powstanie odruchu warunkowego, słuchanie określonej muzyki automatycznie wzbudza pozytywne lub negatywne odczucia związane z bodźcem afektywnym, nawet bez jego występowania. (145)

ZAKOŃCZENIE

Mimo faktu znikomej obecności teorii uczenia się muzyki (zarówno w kontekście teoretycznym, na co wskazują nieliczne opracowania naukowe w tym zakresie, pochodzące z przełomu XX i XXI wieku, oraz praktycznym, jedynie w kontekście silnie osadzonego w USA lobby gordonowskiego) na gruncie amerykańskim (Jankowski)² kategoria audiacji w edukacji muzycznej (ekstensywnej i intensywnej) w kontekście operacjonalizacji motywu muzycznego (rytmicznego lub/i tonalnego) to z pewnością jeden z prymarnych warunków niezbędnych w rozwoju muzycznym człowieka, który jest determinowany wieloma czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, związanymi z interpretowaniem, rozumieniem i opisywaniem muzycznych struktur w kontekście formalnego wykształcenia, wiedzy muzycznej, zdolności muzycznych, preferencji i predylekcji muzycznych, emocji czy skojarzeń lub umiejętności wniknięcia w struktury muzyczne. Poruszone tutaj, rzecz jasna wybiórczo, wielowątkowe kategorie i obszary percepcji muzycznej w edukacji muzycznej, w kontekstach psychologicznym, pedagogicznym, filozoficznym, a nawet muzykologicznym, są przedmiotem badań podejmowanych nie tylko w pedagogice i psychologii muzyki i nadal, mam nadzieję, będą w kontekście wyzwania, jakie stoją przed badaczami skoncentrowanymi na szeroko pojmowanej egalitarnej (ekstensywnej, powszechnej) i elitarnej (intensywnej, specjalistycznej) edukacji muzycznej dziecka. Mam też nadzieję, że podjęty tutaj subiektywny dyskurs z przywoływanymi, nierzadko na pograniczu sprzeczności, poglądami różnych autorów będzie stanowić początek ogólnopolskiej debaty nad teorią uczenia się muzyki i audiacją gordonowską, tym bardziej że sam Edwin E. Gordon upatrywał rozwój własnej teorii w umiarkowanym sceptycyzmie, krytycyzmie i refleksji innych badaczy.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek, Irena. *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*. Wydawnictwo Libron, 2016.
- Azzara, Christopher D. „An Aural Approach to Improvisation: Music educators can teach improvisation even if they have not had extensive exposure to it themselves. Here are some basic strategies”. *Music Educators Journal*, vol. 86, no. 3, 1999, ss. 21-25.
- Brink, Emily. „A Look at Edwin E. Gordon’s Theories”. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, nr 75, 1983, ss. 1-13.

² Miałem okazję przekonać się o tym podczas pobytu w Tyler Junior College (TJC), niedaleko Dallas w stanie Texas w USA, gdzie pracownicy naukowo-dydaktyczni TJC w obszarze muzyki nigdy nie słyszeli o Edwinie E. Gordonie i jego teorii.

- Bronfenbrenner, Urie, i Pamela A. Morris. „The ecology of developmental processes”. *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, ed. William Damon i Richard M. Lerner, t. 1, John Wiley & Sons Inc., 2006, ss. 993-1028.
- Chęćka, Anna. „W pułapce czystego rozumu. Jak przywrócić muzyce należne jej miejsce w dyskursie humanistycznym?”. *Polski Rocznik Muzykologiczny*, nr 14, 2016, ss. 296-314.
- Chęćka-Gotkiewicz, Anna. „Czy rozumienie muzyki zależy od świadomego śledzenia struktur formalnych utworu? Jerrold Levinson i Peter Kivy wobec problemu doświadczenia muzycznego”. *Aspekty Muzyki*, nr 2, 2012, ss.11-23.
- Christensen, Jonas. „A critical reflection of bronfenbrenner’s development ecology mode”. *Problems of Education in the 21st Century*, nr 69, 2016, ss. 22–28.
- Clark, Alan N., Thomas Heflin, Jeffrey Kluball, Elizabeth Kramer. *Understanding Music: Past and Present*. Fine Arts Open Textbooks, 2015.
- Cohen, Douglas. *Music: Its Language, History, and Culture*. CUNY Brooklyn College, 2015.
- Colwell, Richard, i Frank Abrahams. „Edwin Gordon’s contribution: An appraisal”. *Visions of Research in Music Education*, nr 16, 2021, ss. 18-36.
- Cutieta, Robert A. „Edwin Gordon’s impact on the field of music aptitude”. *The Quarterly Journal for Music Teaching and Learning*, nr 2(1-2), 2021, ss.73-77.
- Engel, Ana Clara, Claudine Devicari Bueno i Pricila Sleifer. „Music training and auditory processing skills in children: a systematic review”. *Audiology – Communication Research*, nr 24, 2019, DOI: dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2116.
- Gordon, Edwin E. „All about Audiation and Music Aptitudes”. *Music Educators Journal*, vol. 86, no. 2, 1999, ss. 41-44. DOI: doi.org/10.2307/3399.
- Gordon, Edwin E. *Dissonance of space in audiation*. GIA Music Publications Inc., 2015.
- Gordon, Edwin E. *Jump Right in The Music Curriculum. Tonal and Rhythm Pattern Audiation Recordings*. GIA Music Publications, 2005.
- Gordon, Edwin E. *Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation*. GIA Publications Inc., 2000.
- Gordon, Edwin E. *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*. Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, 1999.
- Gordon, Edwin E. *The Aural/Visual Experience of Music Literacy. Reading & Writing Music Notation*, GIA Publications Inc., 2004.
- Gouzouasis, Peter. „Music Audiation: A Comparison of the Music Abilities of Kindergarten Children of Various Ethnic Backgrounds”. *Visions of Research in Music Education*, vol. 16, 2021. UCONN, opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss1/141. Dostęp 7.11.2022.
- Grinspun, Noemi, Luc Nijs, Leonie Kausel, Kelsey Onderdijk, Nicolas Sepúlveda i Antonio Rivera-Hutinel. „Selective Attention and Inhibitory Control of Attention Are Correlated With Music Audiation”. *Frontiers in Psychology*, nr 11, 2020, *Frontiers*, www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01109/full. Dostęp 7.11.2022. DOI: doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01109
- Guczalski, Krzysztof. *Znaczenie muzyki. Znaczenia w muzyce. Próba ogólnej teorii na tle estetyki Susane Langer*. Musica Iagellonica, 2002.
- Harwood, Eve. „Music Learning in Context: A Playground Tale”. *Research Studies in Music Education*, vol. 11, no. 1, 1998, ss. 52-60. DOI: doi.org/10.1177/1321103X98011001.
- Jäncke, Lutz. „Music, memory and emotion”. *Journal of Biology*, vol. 7, no. 6, 2008. DOI: doi.org/10.1186/jbiol82.

- Jankowski, Wojciech. „Koncepcja czy teoria Gordona?”. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, nr 3, 2004, ss. 107-118.
- Jordan-Szymańska, Anna. „Pojęcie myślenia muzycznego w psychologii muzyki”. *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodály*, red. Mirosława Jankowska i Wojciech Jankowski, Wydawnictwo AMFC, 1998, ss. 42-49.
- Jordan-Szymańska, Anna. „Edwina Gordona koncepcja uzdolnienia muzycznego. Problemy i pytania”. *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. Ewa Zwolińska, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, 1997, ss. 181-194.
- Kamińska, Barbara. „Zdolności muzyczne w ujęciu psychologii muzyki: ewolucja poglądów”. *Studia Psychologica*, nr 3, 2002, ss. 187-195.
- Kołodziejcki, Maciej. „Jest już za późno! Nie jest za późno! – czyli uwag kilka o naturze, strukturze i właściwościach zdolności muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym”. *Pedagogika i jej oblicza*, red. Joanna Skibska i Justyna Wojciechowska, Wydawnictwo Naukowe ATH, 2018, ss. 425-450.
- Kołodziejcki, Maciej. „Muzyka i język – myślenie i audiacja: kilka uwag o potrzebie budowania kompetencji audiacyjnej małego dziecka”. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, nr 3, 2014, ss. 128-149.
- Kraus, Nina, i Bharath Chandrasekaran. „Music training for the development of auditory skills”. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 11, no. 8, 2010, ss. 599-605. DOI: 10.1038/nrn2882.
- Luce, David W. „Music Learning Theory and Audiation: Implications for Music Therapy Clinical Practice”. *Music Therapy Perspectives*, vol. 22, no. 1, 2004, ss. 26-33. DOI: doi.org/10.1093/mtp/22.1.26
- McKay, Matthew, Martha Davis i Patrick Fanning. *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Pacewicz, Izabela. „Myślenie muzyczne jako kategoria kształcenia muzyczno-teoretycznego i praktyki artystycznej”. *Myślenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej. Wokół Kodály*, red. Mirosława Jankowska i Wojciech Jankowski, Wydawnictwo AMFC, 1998, ss. 30-42.
- Pazur, Barbara. „IV Seminarium Gordonowskie w Bydgoszczy”. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, nr 5, 2001, ss. 256-262.
- Price, Kongsley. „Does Music Have Meaning?”. *The British Journal of Aesthetics*, nr 28(3), 1988, ss. 203-215.
- Richter, Goetz. „The Question of Music: Reflections on Roger Scruton’s The Aesthetics of Music”. *Literature & Aesthetics*, vol. 10, 2000, ss. 149-164.
- Ryczkowska, Alicja. „Mechanizmy oddziaływania muzyki na procesy fizjologiczne i emocjonalne słuchacza”. *Kwartalnik Młodych Muzykologów UJ*, nr 2(29), 2016, ss. 139-155.
- Scott, Sheila A. „Constructivist View of Music Education: Perspectives for Deep Learning”. *General Music Today*, vol. 19, no. 2, 2006, ss. 17-21. DOI: doi.org/10.1177/10483713060190020
- Scruton, Roger. „Analytical Philosophy and the Meaning of Music”. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 46, 1987, ss. 169-176.
- Scruton, Roger. *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Shaffer, David R. *Social and personality development*. Thomson Learning, 2005.
- Sidnell, Robert G. „Motor learning in music education”. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, vol. 6, no. 1-2, 1986, ss. 7-18. DOI: doi.org/10.1037/h0094198.

- Sloboda, John A. *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. AMFC, 2002.
- Sloboda, John A. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press, 1986.
- Stokes, W. Ann. „Is Edwin Gordon’s Learning Theory a Cognitive One?”. *Philosophy of Music Education Review*, vol. 4, no. 2, 1996, ss. 96-106, www.jstor.org/stable/40495421.
- Sun, Yanan, Lu Xuejing, Ho Hao Tam, Blake W. Johnson, Daniela Sammler, William Thompson i William Forde. „Syntactic processing in music and language: Parallel abnormalities observed in congenital amusia, euroImage”. *Clinical*, nr 19, 2018, ss. 640-651.
- Swain, Joseph P. „The Concept of Musical Syntax”. *The Musical Quarterly*, vol. 79, no. 2, 1995, ss. 281-308.
- Swindell, Warren E., „The Development of Pitch and Rhythm Skills: The Research of Edwin Gordon. Update”. *Applications of Research in Music Education*, vol. 3, no. 1, 1984, ss. 3-11. DOI: doi.org/10.1177/875512338400300102.
- Szubart, Tomasz. „Reprezentacja muzyczna a filozofia umysłu”. *Filozofia Nauki*, t. 27, nr 2, 2019, ss. 141-152. DOI: doi.org/10.14394/filnau.2019.0014.
- Taetle, Laurie, Cutietta Robert. „Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research”. *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*, ed. Richard Colwell, Carol Richardson, Oxford University Press, 2002, ss. 279-298.
- Trzos, Paweł A., „O dojrzałości muzycznej w kontekście rozwoju audiacji”. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, 2018, ss. 56-68.
- Trzos, Paweł A. „Gordonian Implications in Polish music pedagogy: Bydgoszcz School Model”. *Review of Artistic Education*, nr 9-10, 2015, ss. 128-136.
- van Zyl, Silvia. „Audiation, aural training and the visually impaired pianist in South Africa”, *Journal of the Musical Arts in Africa*, vol. 15, no. 1-2, 2018, ss. 119-130. DOI: doi.org/10.2989/18121004.2018.1556897/
- Wiktorczyk, Patrycja. „Wpływ aktywności fizycznej na funkcje poznawcze”. *Neurokognitywistyka w Patologii i Zdrowiu*, 2011-2013, ss. 124-130.
- Woodford, Paul G. „Evaluating Edwin Gordon’s Music Learning Theory from a Critical Thinking Perspective”. *Philosophy of Music Education Review*, vol. 4, no. 2, 1996, ss. 83-95, <http://www.jstor.org/stable/40495420>.
- Woody, Robert H. „Playing by Ear: Foundation or Frill?”. *Music Educators Journal*, vol. 99, no. 2, 2012, ss. 82-88. DOI: [10.1177/0027432112459199](https://doi.org/10.1177/0027432112459199).
- Zwolińska, Ewa A. *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*. Wydawnictwo UKW, 2014.

WYBRANE REFLEKSJE NAD AUDIACJĄ GORDONOWSKĄ

Streszczenie

W artykule zdefiniowano pojęcie audiacji muzycznej i dokonano próby konfrontacji teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona z myślą pedagogiczną, psychologiczną i filozoficzną dotyczącą omawianej problematyki. Głównym celem rozważań autora są refleksje nad kategorią audiacji, rozumianej jako rodzaj myślenia muzycznego, stanowiącej podstawę uzdolnienia i osiągnięć muzycznych, a rozpatrywanej jako kluczowe pojęcie i filar teorii uczenia się muzyki autorstwa amerykańskiego pedagoga i psychologa muzyki E. E. Gordona. Audiację rozpatrywano w kilku

kontekstach: definicyjnym i syntaktycznym, nauczania i uczenia się muzyki, paraleli uczenia się muzyki do języka oraz w kontekście operacjonalizacji motywu muzycznego (rytmicznego lub/i tonalnego) jako podstawowego warunku rozwijania myślenia muzycznego człowieka. Ze względu na potrzebę dogłębnej analizy teoretycznej, obecnej na polskim rynku edukacyjnym od ponad 20 lat, teorii uczenia się muzyki autorstwa E. E. Gordona pod kątem jej formalności i funkcjonalności w rozwoju badań, kategoria audiacji muzycznej stała się przedmiotem niniejszych analiz teoretycznych.

Słowa kluczowe: audiacja; teoria uczenia się muzyki; pedagogika muzyki; psychologia muzyki; syntaksa muzyczna.

SELECTED REFLECTIONS ON E.E. GORDON'S AUDIATION

S u m m a r y

This article defines the concept of musical audiation and attempts to confront Edwin E. Gordon's theory of music learning with pedagogical, psychological and philosophical thought concerning the issues discussed. The main aim of the author's considerations is to reflect upon the category of audiation, understood as a kind of musical thinking, and which is the basis for musical talent and achievements and considered to be a key concept and pillar in the theory of learning music by the American music educator and psychologist E. E. Gordon. Audiation is considered in several contexts: definitional and syntactical, the teaching and learning of music, the parallels between learning music and language, and also in the context of the operationalisation of musical patterns (rhythm and/or tonal) as the basic condition for the development of human musical thinking. E. E. Gordon's theory of music learning has been present in the Polish educational market for over 20 years and, due to the need for an in-depth theoretical analysis of this theory in terms of its formalities and functionality in the development of research, the category of music audiation has now become the subject of such analyses.

Keywords: music and movement education; physical education; folklore; folk and national dances; music and movement exercises.