



Szkoła Artystyczna

KWARTALNIK CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

ZESZYT I/2018

centrum
edukacji 
artystycznej

ZESPÓŁ PROGRAMOWY

Włodzimierz Gorzelańczyk — przewodniczący
dr Beata Lewińska — redaktor naczelna
prof. Elwira Śliwkiewicz-Cisak
dr Anna Antonina Nogaj
Joanna Sibilska

dr Wojciech Jankowski — konsultacja naukowa i redakcyjna

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Anna Jarecka-Bala — sekretarz redakcji
Maciej Kupidura — konsultacja artystyczna i serwis fotograficzny
Danuta Czudek-Puchalska — projekt i opracowanie graficzne, skład i łamanie, projekt okładki
Sylvia Kozak-Śmiech — korekta

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2018
ul. Kopernika 36/40, 00-924 Warszawa

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

e-mail: szkola.artystyczna@cea.art.pl
<http://www.cea.art.pl>

Spis treści

Zdzisław Bujanowski	
Słowo wstępne	5
Od redakcji	7
Absolwenci szkół artystycznych	11
Paulina Bidzińska — absolwentka Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu	13
Kształcenie w szkole artystycznej	15
Wojciech B. Jankowski	
Kłopoty z tak zwaną metodą relatywną kształcenia słuchu w Polsce	17
Barbara Pazur	
Relatywna solmizacja rytmiczna Edwina E. Gordona	27
Elwira Śliwkiewicz-Cisak	
Etiudy, gamy, wprawki — pomoc czy przeszkoda w kształceniu instrumentalisty	37
Maria Peschken	
Dyspokineza w pracy nauczyciela muzyki — kilka słów o pewnej metodzie	45
Beata Lewińska	
Korekta a ocenianie kształtujące	53
Jerzy Mierziak	
O języku korekty, czyli humor i sarkazm z pracowni plastycznych	71
Janusz Marchewa	
Polonistyka w szkole artystycznej. Teoria i praktyka	79
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	91
Anna Antonina Nogaj	
Rola i tematyka „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej” wydawanych w latach 2013–2017	93
Małgorzata Chmurzyńska	
Psychologiczny model nauczyciela gry instrumentalnej według Lauren Sosniak	99
Barbara Pastuszek-Lipińska	
Trema wykonawcza u uczniów szkół muzycznych	109
Justyna Baluk	
Dyskryminacja oczami uczniów — wyniki ankiety sondażowej	121

Organizacja szkolnictwa artystycznego	129
Maxymilian Bylicki	
Początki Centrum Edukacji Artystycznej	131
Zdzisław Bujanowski	
Centrum Edukacji Artystycznej — charakterystyka i zakres działalności	145
Włodzimierz Gorzelańczyk	
Doskonalenie nauczycieli szkół artystycznych — kilka faktów i nieco refleksji z dziesięcioletniej historii działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych (2008–2017)	157
Dobre praktyki	175
Dorota Szczęsna	
„Gimnastyka języka” — program edukacyjny	177
Maria Kowalczyk	
Edukacja ponad granicami — o różnych formach współpracy zagranicznej szkoły plastycznej	181
Artur Miedziński	
„Solo, zespół, orkiestra — muzykowanie do marzeń” — wybrane działania artystyczne klasy akordeonu w Zespole Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu prowadzone poza granicami kraju	189
Uczniowie szkół artystycznych	
Daria Kucharczyk — uczennica II klasy Liceum Plastycznego w ZPSP im. Wojciecha Gersona w Warszawie	195
Miscelanea	199
Anna Jarecka-Bala	
Zestawienie wydawnictw Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych 2008–2016	201
Noty o autorach	203
Galeria	207

Relatywna solmizacja rytmiczna Edwina E. Gordona

Rozwój notacji rytmicznej

Dawna notacja chorałowa najprawdopodobniej odzwierciedlała ruchy rąk, za pomocą których kierowano wykonaniem chorału. Stąd znaki te otrzymały nazwę cheironomicznych¹. W drugiej połowie XII wieku we Francji i Włoszech powstała notacja zwana *nota quadrata* lub *nota romana*. Była to notacja neumatyczna, która nie określała ściśle rytmu. Została ona zastąpiona w końcu XII i w XIII wieku notacją modalną (szkoła Notre Dame), która rozwinęła się ze znaków *nota quadrata*, ujętych w system znaków rytmicznych². Notacja modalna opiera się na dwu wartościach rytmicznych — długiej, zwanej *longa*, i krótkiej, zwanej *brevis* — nie precyzuje jednak dokładnie czasu ich trwania. Źródłem notacji modalnej były starogreckie stopy metryczne, zwane *modi*. Ponieważ podstawą muzyki XIII wieku było metrum trójdzielne, stopy metryczne były dostosowane do tego metrum³. Kształty zostały zaczerpnięte z notacji chorałowej *nota quadrata*. Od połowy XIII wieku wprowadzono notację menzurálną, która ustaliła już dokładnie wzajemny stosunek czasu trwania poszczególnych nut na zasadzie dwojakiemu podziału rytmicznego — trójdzielnego i dwudzielnego. Jako oznaczenia metrum stosowano zarówno system cyfrowy, jak i specjalne znaki, które wprowadzone były do notacji nie tylko jako oznaczenie metrum (2 lub 3), ale też jako sygnał do jego zmiany czy też zmiany tempa. Kreski taktowe używane były nie dla celów rytmicznych, ale na zaznaczenie ważnych miejsc w notacji. Notacja menzurálna dominowała do końca XIV wieku. Od XV wieku zaczęto stosować znaki nutowe zaznaczane jedynie konturem oraz znaki zaczerniane. Zmieniono kształt na owalny, jak w notacji współczesnej. Jednakże rytm nadal był trudny do zinterpretowania. Taka notacja rytmiczna, jaką zna-

¹ *Mała encyklopedia muzyki*, praca zbiorowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981, s. 672.

² A. Chodkowski (red.), *Encyklopedia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 616.

³ *Mała encyklopedia muzyki*, dz. cyt., s. 631.

my, zaczęła wyłaniać się dopiero w XVII i XVIII wieku. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) przyjmując za podstawę metrum dwudzielne i trójdzielne, podzielił takty według liczby uderzeń, oddzielając je przecinkami⁴. Zaczęto stosować wartości nut, oznaczenia taktowe i kreski taktowe. Jedynymi znakami, które przetrwały do naszych czasów, były znaki menzuralne dotyczące metrum 4/4 oraz *alla breve* 2/2.

Tradycyjne sposoby nauczania rytmu

W tradycyjnym podejściu uważa się, że pamięciowe opanowanie nazw wartości nut jest podstawą umiejętności ich czytania i pisania. W praktyce nauczania w szkołach muzycznych do tej pory często stosowana jest technika liczenia za pomocą cyfr i samogłosek: *1i, 2i, 3i, 4i*, niejednokrotnie połączona z wystukiwaniem rytmu stopą. Realizacja rytmu wraz z liczeniem przysparza uczniom dużo problemów. Nazywanie poszczególnych wartości rytmicznych sprowadza się do rozumienia teoretycznego, a nie odczuwania muzyki, odczuwania pulsu i rytmu.

W początkowym stadium nauki muzyki większości systemów edukacji stosuje się klaskanie, rytmiczne uderzenie, maszerowanie, chodzenie połączone z elementami rytmicznego ruchu. U Emila Jaques'a Dalcroze'a (1865–1950) ruchowe ćwiczenia rytmiczne są wykonywane z akompaniamentem fortepianu. Polegają na realizacji rytmu ruchami rąk i nóg oraz gestami całego ciała. W koncepcji Carla Orffa (1895–1982) rytm realizowany jest początkowo poprzez rytmiczowanie mowy, następnie przez wyklaskiwanie i granie.

Sylaby rytmiczne w różnych koncepcjach nauczania

W celu zrozumienia notacji rytmicznej pojawiła się potrzeba skonstruowania metody ułatwiającej początkową naukę muzyki oraz nazywania nut podczas odtwarzania. W XIX wieku podjęto próby stworzenia sylab rytmicznych.

Jednym z pierwszych był system Galin-Paris-Chevé. Matematyk Pierre Galin (1786–1821) przyjął za jednostkę metryczną pojedynczą cyfrę, którą można było przedłużać za pomocą kropek umieszczonych z prawej strony. Wartości mniejsze określał poziomymi kreskami nad cyframi i kropkami. Jako znak pauzy służyła cyfra 0. Pojawiła się także kreska taktowa. Aimé Paris (1798–1866) wprowadził sylaby rytmiczne dla określenia czasu trwania dźwięku. Dla każdej wartości czy pauzy obowiązywały odmienne sylaby i połączenia z samogłoskami⁵.

W szkołach francuskich popularna była też metoda Guillaume'a L. Bocquillon-Wilhelma (1781–1842), który do określenia czasu trwania wartości i jednostek

⁴ A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996, s. 11.

⁵ A. Wilk, dz. cyt., s. 13.

rytmicznych posługiwał się niektórymi częściami mowy, najczęściej liczebnikami i przymiotnikami⁶.

W XIX wieku John Curwen zaadaptował system Galin-Paris-Chevé dla potrzeb języka angielskiego (metoda Tonic-Solfa) — także pod względem stosowania sylab rytmicznych.

W Niemczech Richard Münnich (1877–1970) w swojej metodzie (systemie dźwiękowym) J a l e posługiwał się sylabami rytmicznymi dla określenia czasu trwania dźwięków. Trzy podstawowe sylaby rytmiczne *kai*, *pau*, *teu* odpowiadały kolejno mocnej, słabej i nieakcentowanej części taktu. Ósemki i szesnastki otrzymywał przez dodanie samogłosek: *a*, *u*, *o* — charakterystycznych w swej wymowie dla języka niemieckiego⁷.

Adam Stier w swojej koncepcji metodycznej zastosował nazwy sylab rytmicznych, które zależały od rodzaju metrum i usytuowania części akcentowanych i nieakcentowanych. Każda sylaba jednoznacznie określała daną wartość — ćwierćnuty, półnuty i całej nuty.

Mniejsze wartości — ósemki i szesnastki — otrzymywały różne nazwy ze względu na miejsce zaszeregowania⁸.

Uproszczoną wersję systemu Galin-Paris-Chevé zastosował Zoltan Kodály (1882–1967). Uproszczenie polegało na wyeliminowaniu akcentu metrycznego oraz na zastosowaniu nazwy, która jest zależna od czasu trwania nuty. Nazwy sylab są tu takie same w metrum dwudzielnym i trójdzielnym, które w systemie Kodály’a pojawia się rzadziej. Nie ma też specjalnych ćwiczeń dla metrów nietypowych czy na 5, 7...

Gordonowskie sylaby rytmiczne oparte na funkcjach w pulsie

Edwin E. Gordon⁹ po wieloletnich badaniach i próbach¹⁰ wprowadził solfeż rytmiczny, który możemy nazwać solfeżem relatywnym, gdzie nazwa „bitu”, czyli

⁵ A. Wilk, dz. cyt., s. 13.

⁶ Tamże, s. 14.

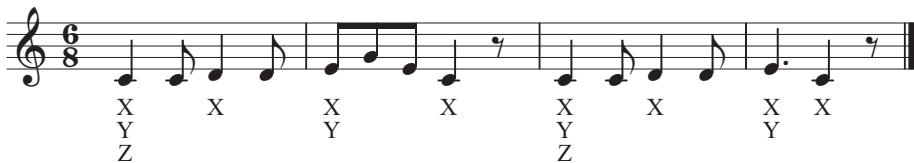
⁷ Tamże, s. 22.

⁸ Tamże, s. 24.

⁹ Edwin Elias Gordon (ur. 14 września 1927 roku w Stamford, Connecticut, USA, zm. 4 grudnia 2015 roku w Mason City, Iowa, USA), amerykański muzyk jazzowy, psycholog muzyki, pedagog, badacz, autor wielu publikacji, testów uzdolnień muzycznych, książek, podręczników. Jest twórcą nowatorskiej, pionierskiej propozycji rozwiązań praktycznych dla edukacji muzycznej, twórcą koncepcji zwanej *Teorią uczenia się muzyki*, zgodnie z którą zachowując sekwencyjną kolejność uczenia się i nauczania można doprowadzić do wewnętrznego słyszenia i rozumienia muzyki, do audiacji.

¹⁰ R.F. Grunow, *The Evolution of Rhythm Syllables in Edwin Gordon's Music Learning Theory*, [w:] *Visions of Research in Music Education*, Wydawnictwo New Jersey Music Educators Association, September 2010, vol. 16, No. 2, s. 98–100.

sylaba rytmiczna, jest zależna od funkcji danego dźwięku (uderzenia) w pulsie. Nazwa nie zależy od wartości rytmicznej. Nie ma też potrzeby liczenia w celu utrzymania rytmu. Relacje między sylabami wynikają z samego metrum oraz z domyślnych, wyczuwalnych indywidualnie makrobitów i mikrobitów, czyli dużych uderzeń pulsu i mniejszego podziału każdego uderzenia. Makrobity (puls) i mikrobity (podział pulsu na mniejsze jednostki) są odczuwane bardzo subiektywnie, co pokazuje poniższy przykład:



Są trzy składniki (połaskczyzny) rytmu¹¹:

- **makrobity** — odnoszą się do tempa, pulsu;
- **mikrobity** — odnoszą się do metrum. Każdy makrobit jest podzielony na kilka równych mikrobitów, jeśli są to dwa mikrobity, mówimy o metrum dwudzielnym, jeśli trzy mikrobity — o metrum trójdzielnym;
- **rytm** — przy nauce najczęściej wypowiedzany głosem, nałożony na „siatkę” makrobitów i mikrobitów.

Są różne rodzaje metrum:

- I podział
 - **dwudzielne** — każdy makrobit jest podzielony na dwa mikrobity;
 - **trójdzielne** — każdy makrobit jest podzielony na trzy mikrobity;
 - **złożone** (zwane też łączonym) — w jednym takcie występują różne rodzaje równych makrobitów (podzielone na dwa mikrobity i podzielone na trzy mikrobity).
- II podział
 - **zwykłe** (makrobity o równym czasie trwania);
 - **niezwykłe** (zwane też nietypowym lub nieregularnym) — mikrobity o równym czasie trwania, makrobity o nierównym czasie trwania.
- III podział
 - **parzyste** (parzysta liczba makrobitów w takcie);
 - **nieparzyste** (nieparzysta liczba makrobitów w takcie).

Nazwy sylab są zaproponowane przez Edwina E. Gordona, ale można też zastosować zupełnie inne nazwy, trzymając się tylko podanych zasad.

¹¹ B. Pazar, *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2012, s. 28.

Ogólne zasady nazewnictwa sylab rytmicznych (relatywnie, czyli według funkcji bitu w pulsie):

- Każdy makrobit (główne uderzenie pulsu) we wszystkich rodzajach metrum, niezależnie od czasu trwania nuty, jest nazywany sylabą DU:

Three musical staves illustrating the syllable 'DU' in different time signatures:

- Staff 1 (4/4): Du Du Du Du Du Du Du Du Du
- Staff 2 (6/8): Du Du Du
- Staff 3 (5/8): Du Du Du

- W zwykłym metrum dwudzielnym (makrobity o równym czasie trwania) każdy mikrobit (w równym podziale makrobitów na 2 mikrobity) jest nazywany sylabą DE:

Musical staff illustrating the syllable 'DE' in 2/4 time: Du De Du De Du De De Du De Du De De

- W zwykłym metrum trójdzielonym (makrobity o równym czasie trwania) każdy drugi mikrobit (w równym podziale makrobitów na 3 mikrobity) jest nazywany sylabą DA.

- W zwykłym metrum trójdzielonym (makrobity o równym czasie trwania) każdy trzeci mikrobit (w równym podziale makrobitów na 3 mikrobity) jest nazywany sylabą DI:

Two musical staves illustrating the syllables 'DA' and 'DI':

- Staff 1 (6/8): Du Da Di Du Da Di Du Di Du Di Du Da Du Da Du
- Staff 2 (3/4): Du Da Di Du Di Du Da Du

- W zwykłym metrum złożonym (makrobity o równym czasie trwania) mikrobit makrobitu z podziału na 2 nazywany jest DE, a dwa kolejne mikrobity makrobitu dzielonego na 3 nazywamy DA DI:

Musical staff illustrating the syllables 'DE' and 'DA DI' in 2/4 time: Du De Du Da Di Du Da Di Du De

- W niezwyklej metrum parzystym, nieparzystym, parzystym niepodzielnym i nieparzystym niepodzielnym (mikrobity o równym czasie trwania, makrobity o nierównym czasie trwania) mikrobity makrobitu z podziału na 2 nazywany jest BE, a dwa kolejne mikrobity makrobitu dzielonego na 3 nazywamy BA BI:



- Wszystkie rozdrobnienia (podział mikrobity) nazywamy sylabą TA:



Dwa motywy rytmiczne, które brzmią tak samo, mogą być zapisane w różny sposób. Nazywamy to enrytmia. Enrytmia jest tym dla notacji rytmicznej, czym enharmonia dla notacji tonalnej. Na przykład: dwie ósemki i ćwierćnuta brzmią identycznie jak dwie ćwierćnuty i półnuta, czy dwie półnuty i cała nuta. Wartość nuty w żaden sposób nie wskazuje na to, czy jest ona makrobitem, czy mikrobitem. Wszystko zależy od naszego „wycucia”, od naszej audiacji. W pierwszym przypadku jako makrobit możemy „wyczuwać” ćwierćnutę, w drugim — półnutę, a w trzecim — całą nutę. Jeśli w oznaczeniu metrum dolna cyfra oznacza, co jest makrobitem, a górna — liczbę mikrobity w takcie, oznaczenie metrum w pierwszym przypadku może być 2/4, w drugim 2/2, w trzecim 2/1. Makrobity możemy audiaować w ten sposób, że domyślne metrum dwóch taktów w 3/4 słyszymy w taki sam sposób, jak domyślne metrum jednego taktu na 6/8.

O enrytmii mówimy też w przypadku, gdy stosujemy dwa różne oznaczenia taktowe dla tak samo brzmiącego metrum. Ten sam rytm możemy równie dobrze zapisać w metrum 4/4 (jako jeden takt) i 2/4 (jako dwa takty). Rytm brzmiał będzie identycznie, a różni się tylko zapisem, czyli postawieniem w odpowiednim miejscu kreski taktowej.

Kształcenie poczucia rytmu

Według Edwina E. Gordona nie powinniśmy uczyć pojedynczych nut, tylko motywów. Porównując to do nauki języka — jedna litera nie ma żadnego znaczenia, znaczenie ma dopiero słowo, czyli motyw w muzyce. Uczymy muzyki jak

języka, a przede wszystkim nie zaczynamy od teorii, tylko od praktyki, działania, rozumienia.

Naukę motywów rytmicznych powinniśmy zacząć dopiero wtedy, kiedy dzieci potrafią poruszać się w pulsie i uda się im utrzymać stałe tempo. Można wtedy przejść do ćwiczeń przygotowawczych, do wypracowania koordynacji makrobitowej i mikrobitowej. Przed wprowadzeniem pierwszego motywu rytmicznego dzieci powinny umieć wybijać na siedząco makrobity piętami i mikrobity rękami opartymi o ławkę. Można też ćwiczyć na stojąco, wybijając piętami lub kołysząc się w pulsie, a rękami wybijać makrobity o uda. Dzięki takiemu przygotowaniu uczniowie mogą wykonywać następnie trzy płaszczyzny rytmiczne jednocześnie, a więc wystukiwać piętami makrobity (główny puls), przedramieniem podawać mikrobity, a głosem wypowiadać rytm. Kiedy opanujemy taką synchronizację, w pewnym momencie można zaprzestać ruszania nogami i rękami, i zachowując ten puls w wyobraźni ruchowej, realizować prawidłowo rytm właściwy.

Celem takich ćwiczeń jest to, żeby dzieci jak najszybciej zaczęły wypowiadać zwroty rytmiczne, nie wykonując ruchów, ale słysząc i czując całe tło ruchowe, które się wiąże z rytmem. Jeżeli nauczyciel demonstruje motyw rytmiczny, to powinien ruszać się cały czas, ale w tak dyskretny i subtelny sposób, żeby dzieci wiedziały, iż płaszczyzny makro- i mikropulsu mają swoją reprezentację w audiacji. W przypadku, gdy dziecko źle powtarza motyw rytmiczny — nierówno lub za szybko — należy je poprosić, aby pokazało swoim ciałem: najpierw, gdzie są makrobity, następnie mikrobity, a kiedy się te trzy płaszczyzny razem już ustabilizują, to rytm będzie wykonywany prawidłowo. Nauczyciel musi dbać o to, żeby dziecko pamiętało o swoich makro- i mikrouderzeniach.

Aby uczenie się było skuteczne, dobrze jest zachować sekwencyjny model nauczania według *teorii uczenia się muzyki* Gordona¹², aby znaki, symbole, które czytamy i piszemy, reprezentowały muzykę, którą już wykonaliśmy i zrozumieliśmy. Wtedy to, co widzimy w zapisie, ma dla nas znaczenie. Słyszymy to wewnątrz, rozumiemy, czyli audiujemy. Najprościej mówiąc, zachowajmy odpowiednią kolejność, a do następnego punktu przechodźmy po opanowaniu przez uczniów punktu poprzedniego:

1. Nauczyciel śpiewnie recytuje motywy rytmiczne na tak zwanych sylabach neutralnych (bez nazywania sylabami rytmicznymi) — dzieci powtarzają (śpiewając, następnie grając na instrumencie).
2. Nauczyciel śpiewnie recytuje te same motywy rytmiczne sylabami rytmicznymi — dzieci powtarzają (śpiewając, następnie grając na instrumencie).
3. Uczniowie opanowują nazwy metrum (na przykład dwudzielne, trójdzienne), nazwy funkcji rytmów (makrobity, mikrobity, rozdrobnienia...) i nazwy funkcji motywów (makro-, mikrobitowe i tak dalej).

¹² E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999, s. 132.

4. Uczniowie rozróżniają motywy w różnym metrum.
5. Uczniowie improwizują swoje własne motywy (śpiewając, następnie grając na instrumencie).
6. Uczniowie czytają motywy, które zostały przez nich wcześniej wykonane na sylabach neutralnych, a potem z sylabami rytmicznymi, nazwane, porównane z innymi, zrozumiane...
7. Uczniowie piszą motywy, które zostały wcześniej wykonane na sylabach neutralnych, z sylabami rytmicznymi, nazwane, porównane z innymi, zrozumiane, przeczytane...

Jeśli uczeń ma jakikolwiek problem z prawidłową realizacją rytmu podczas wykonywania muzyki — czy to wokalnie, czy na instrumencie — wracamy do ćwiczeń ruchowych na odczucie pulsu, odczucie mikrobitów, pokazanie ciałem „siatki rytmicznej”, do mówienia na tym tle rytmu. Takie ćwiczenia powinny pomóc w przezwyciężeniu trudności.

Podsumowanie

Wielu nauczycieli uczy rytmu, wychodząc od wartości nut, i nie mówi dzieciom w ogóle o „siatce pulsu” (czyli makrobitach i mikrobitach), która znajduje się pod rytmem. W związku z tym wartości rytmiczne są mylone, zmieniane jest tempo, ujawnia się tendencja do przyśpieszania i skracania długich wartości nut. Stosowanie sylab rytmicznych jest tylko środkiem do celu, to znaczy do rozumienia, odczuwania rytmu, który widzimy w zapisie, oraz do realizacji zgodnej z pulsem i ustalonym tempem. Przy systematycznej nauce i osiągnięciu przez uczniów coraz to wyższych poziomów umiejętności, będą oni mieli mniejszą potrzebę stosowania sylab. Ale solfeż ten pozostanie w podświadomej audiacji i zostanie przywołany, jeśli zaistnieje taka potrzeba. Można wtedy nauczyć się rytmów, motywów — nowych, trudnych, nieznanymi.

Stosując relatywny solfeż rytmiczny Edwina E. Gordona, realizować możemy bardzo skomplikowane rytmy — nie tylko na makrobitach, mikrobitach i rozdrobnieniach, ale także wykorzystując pauzy i wydłużenia. Również rytmizacja i gra na instrumentach w metrach nietypowych, nieregularnych okaże się wcale nie taka trudna i sprawi wiele satysfakcji.



Edwin E. Gordon — zdjęcie z archiwum Wojciecha Jankowskiego _____

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Chodkowski Andrzej (red.), *Encyklopedia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- [2] Gordon Edwin E., David G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki — Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.
- [3] Gordon Edwin E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motyw. Teoria uczenia się muzyki*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.
- [4] Grunow Richard F., *The Evolution of Rhythm Syllables in Edwin Gordon's Music Learning Theory*, [w:] *Visions of Research in Music Education*, Wydawnictwo New Jersey Music Educators Association, September 2010, V. 16, No. 2, s. 97–105.
- [5] *Mała encyklopedia muzyki*, praca zbiorowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- [6] Pazur Barbara, *IV Seminarium Gordonowskie w Bydgoszczy*, „Wychowanie muzyczne w szkole”, nr 5/2001.
- [7] Pazur Barbara, *Międzynarodowe Seminarium Gordonowskie „Rewolucja w Edukacji Muzycznej”*, „Wychowanie muzyczne w szkole”, nr 4/2010.
- [8] Pazur Barbara, *Po II Seminarium Autorskim Profesora Edwina E. Gordona*, „Wychowanie muzyczne w szkole”, nr 2/1996.
- [9] Pazur Barbara, *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2012.
- [10] Wilk Andrzej, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- [11] Zwolińska Ewa (red.), *Podstawy uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona — Materiały z III Sympozjum Gordonowskiego Zamość, 2–12 sierpnia 1998 r.*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
- [12] Zwolińska Ewa, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011
- [13] Zwolińska Ewa, Jankowski Wojciech (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona — Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy 27 kwietnia–3 maja 1995 roku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- [14] Zwolińska Ewa A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.