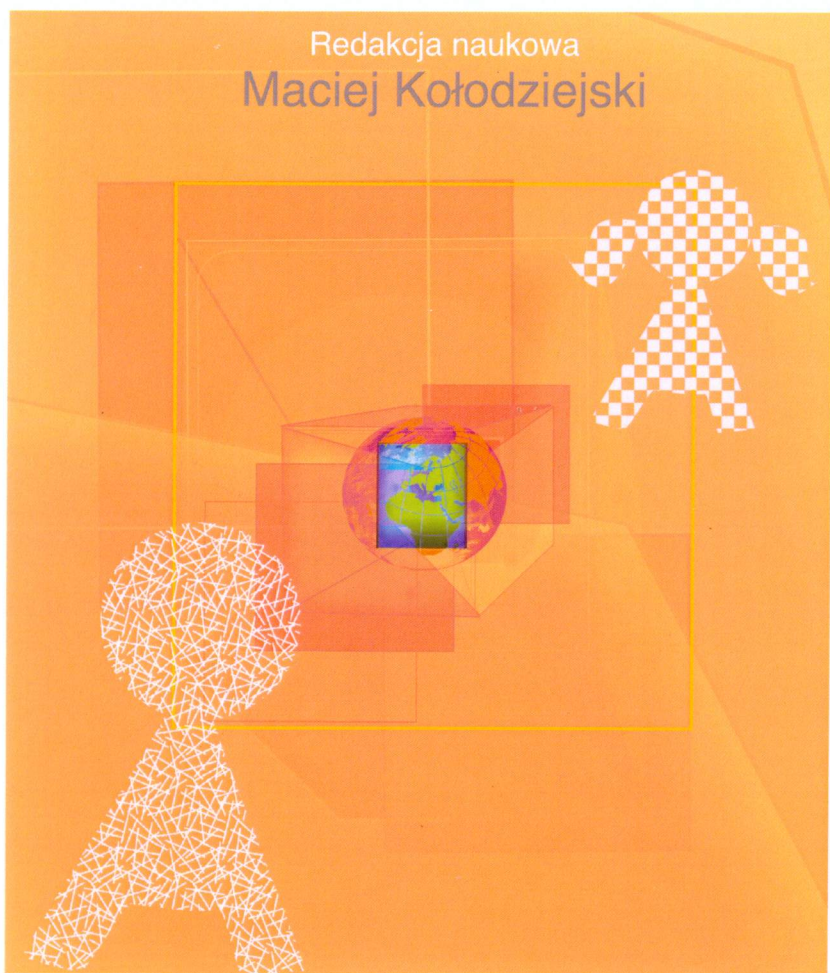


TRANSGRESJE W EDUKACJI

Twórcza edukacja
i edukacja do twórczości

Tom II

Redakcja naukowa
Maciej Kołodziejcki



Barbara Pazur

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Grupowa nauka gry na instrumentach według koncepcji Edwina Eliasa Gordona

Wprowadzenie

Profesor Edwin Elias Gordon (1927–2015) to twórca oryginalnej TEORII UCZENIA SIĘ MUZYKI przez audiację, amerykański muzyk jazzowy, pedagog (University of South Carolina w stanie Kolumbia, University of Iowa, USA), psycholog muzyki. Był wybitnym specjalistą z zakresu wychowania muzycznego, znanym jako autor testów zdolności muzycznych przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym i dla młodzieży. Prof. Gordon wykładał w wielu krajach na świecie, m.in. w Niemczech, Korei Południowej, Polsce, Węgrzech, Portugalii, Słowacji, Wielkiej Brytanii i Kanadzie. Publikował w krajowych i międzynarodowych magazynach psychologicznych oraz muzycznych.

Teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w Polsce wdrażana jest już od 1991 roku, kiedy to odbyło się I Autorskie Seminarium Gordonowskie zorganizowane przez Instytut Pedagogiki Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Następne seminaria odbywały się w różnych miejscach Polski co kilka lat, organizowane już przez Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona oraz Fundację Kreatywnej Edukacji. Oprócz Profesora zapraszani byli jego uczniowie i wybitni specjaliści pracujący według jego metody: prof. Richard Grunow (University of Rochester, USA), prof. Christopher Azzara, Andrea Apostoli (Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimendo Musicale – AIGAM, Włochy), dr Helena Rodrigues (Companhia de Musica Theatral, Portugalia), Marilyn Lowe (USA), Dina Alexander (USA).

Ostatnie dwa międzynarodowe seminaria były poświęcone nauce gry na instrumentach. W 2014 roku Marilyn Lowe, autorka metodyki uczenia się gry na fortepianie według koncepcji prof. Gordona, ale wykorzystująca również dorobek Carla Orffa, Zoltána Kodály'a, Shinichi Suzuki, Nadii Boulanger czy Émile Jaques-Dalcroze'a, osoba z 40-letnim stażem nauczycielskim i wieloma nagrodami za wyjątkowe umiejętności pedagogiczne skierowała swoje warsztaty dotyczące wdrożenia koncepcji uczenia się muzyki prof. Gordona w nauce gry na instrumentach zarówno do nauczycieli pracujących z najmłodszymi, jak i osobami w każdym wieku, prowadzących edukację grupową oraz indywidualną. Lowe [2007] stworzyła wraz z prof. Gordonem serię publikacji *Music Moves for Piano* do nauki gry na fortepianie.

W 2015 roku prowadzącą międzynarodowe seminarium gordonowskie poświęcone zbiorowej nauce gry na instrumentach była Dina Alexander. Jest ona przede wszystkim praktykiem, uczy dzieci w szkołach ogólnokształcących. Specjalizuje się w prowadzeniu zespołów instrumentalnych, bigbandowych, kładąc nacisk na rozwijanie umiejętności improwizacji. Gra biele na trąbce oraz kilku innych instrumentach dętych. Pierwszego dnia seminarium odbyła się kilkugodzinna prelekcja z pokazem warsztatów grupowej gry na instrumentach z udziałem zaproszonej młodzieży szkolnej z orkiestry dętej Szymanowski Young Power przy Zespole Państwowych Szkół Muzycznych (ZPSM) nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie. W kolejnych dniach warsztaty poprowadzili w kameralnych grupach Dina Alexander oraz członek Polskiego Towarzystwa Edwina E. Gordona, wykładowca Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy Miłosz Gawryłkiewicz. Podsumowaniem warsztatów był koncert, otwarty dla lokalnej społeczności, w wykonaniu uczestników oraz zaproszonych gości.

W proponowanych podczas seminariów gordonowskich sposobach nauki gry na instrumentach, zarówno przez Richarda Grunowa, Marilyn Lowe, jak i Dinę Alexander, wykorzystywano sekwencyjny proces uczenia się, który prowadzi ucznia do słyszenia muzyki ze zrozumieniem¹. Proces uczenia jest adekwatny do nauki języka, a model wygląda następująco: słuchanie, mówienie (wykonanie), myślenie (improwizacja), czytanie i pisanie. Uczestnicy seminarium zdobywali wiedzę na temat kierowania procesem nabywania umiejętności instrumentalnych poprzez: słuchanie muzyki ze zrozumieniem; myślenie o muzyce w kontekście metrum i to-

¹ Więcej informacji na temat zagadnień związanych z sekwencyjnym sposobem uczenia opartym na teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona można odnaleźć w publikacjach: [Gordon 1999; Gordon, Woods 1999; Pazur 1996, 2001, 2010; *Podstawy...* 2000; *Teoria...* 1995].

nalności; śpiewanie i granie ze słuchu; granie z techniczną łatwością oraz wolnością od napięć mięśniowych; improwizację, transpozycję i harmonizację; kompozycję, aranżację, czytanie i zapisywanie muzyki oraz akompaniamentu.

Gordonowska teoria uczenia się muzyki oparta na wieloletnich obserwacjach rozwoju muzycznego dzieci od urodzenia aż do wieku dorosłego wyjaśnia wiele kwestii dotyczących procesu uczenia się muzyki: wskazuje odpowiedni moment, kiedy można zacząć uczyć; co dziecko musi już wiedzieć i umieć, żeby rozpocząć naukę czytania nut; kiedy i jak nauczyć się improwizacji, przez jakie poziomy uczniowie muszą przejść, żeby nauczyć się muzyki; jaka jest kolejność zdobywania określonych sprawności. Kluczowymi elementami tej teorii są nastawienie na rozwój audiacji, nawiązanie nauki muzyki do nauki języka oraz zachowanie odpowiedniej kolejności działań uczenia się.

Audiacja

Audiacja oznacza wewnętrzne słyszenie i rozumienie muzyki, coś w rodzaju myślenia muzycznego. Jest tym dla muzyki, czym myślenie dla mowy; jest to także zdolność do słyszenia i rozumienia wewnętrznego sensu muzyki bez fizycznie obecnego brzmienia. Są różne typy audiacji – tonalna, rytmiczna, harmoniczna. Rozwój muzyczny, czyli rozwój audiacji Edwin E. Gordon porównał do rozwoju mowy, a prawidłową naukę muzyki do nauki mówienia. Kolejność zdobywania określonych umiejętności w zakresie audiacji powinna być zatem taka sama, jak w zakresie mówienia, rozumienia, czytania czy pisania słów. Audiacja 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 odczytujemy z notacji czy też która jest właśnie komponowana lub improwizowana. O percepcji słuchowej mówimy wtedy, gdy faktycznie słyszymy dźwięk w chwili, gdy jest on wytwarzany. Audiacja rzeczywistego dźwięku ma natomiast miejsce dopiero po jego usłyszeniu.

Zarówno podczas percepcji słuchowej, jak i audiacji mamy do czynienia ze zdarzeniami dźwiękowymi, z tym że w percepcji są one bezpośrednio, w audiacji zaś – przeszłe (por. [Pazur (2012)]). W zestawieniu z wyobraźnią muzyczną, do której także często porównuje się audiację, ta ostatnia jest procesem o wiele głębszym. Wyobraźnia muzyczna nie zawiera w sobie asymilacji i zrozumienia istoty warstwy dźwiękowej, z czym mamy do czynienia w audiacji. Audiować można podczas słuchania, odtwarzania,

wykonywania, interpretowania, tworzenia czy komponowania, improwizowania, czytania i zapisywania muzyki. Słuchanie ze zrozumieniem muzyki i słuchanie ze zrozumieniem mowy zawierają podobne operacje.

Dzięki dostarczeniu dziecku odpowiedniej wiedzy i doświadczenia, możemy nauczyć je, jak audiować, aby uzyskać jak największe osiągnięcia. Istotą nauki audiacji jest odróżnienie uczenia się na pamięć od uczenia się ze zrozumieniem. Dotyczy to różnych dziedzin nauki – zarówno historii, matematyki, jak i muzyki. Tak jak można nauczyć się mówić jakieś zdanie w obcym języku, zupełnie go nie rozumiejąc, tak samo można uczyć się śpiewać piosenki lub grać utwory muzyczne bez ujmowania ich muzycznego znaczenia. Podczas śpiewania lub grania z audiacją, gdy zapomni się z jakiegoś powodu właściwej nuty, można bez problemu zaimprovizować nutę zastępczą. Naśladowanie można porównać do skopiowania rysunku, podczas gdy audiacja jest wyobrażeniem sobie tego rysunku, a potem samodzielnym narysowaniem go. Naśladowujemy, gdy wyobrażamy sobie to, co słyszeliśmy kilka sekund temu lub nieco dawniej. Szybko ulega to zapomnieniu. Często dzieje się tak na przykład z nazwiskami i datami, których dzieci uczą się w szkole. Audiacja jest całkowicie odmienną formą uczenia się, gdyż to, co zostało wyaudiowane, bywa przechowywane w pamięci i można o tym „pomyśleć” niezależnie od tego, czy działo się to kilka sekund, minut, godzin, dni, tygodni czy nawet lat wcześniej.

Audiacja jest zachowaniem aktywnym. Gdy naśladowujemy, wiemy, jak grać dalej znaną muzykę, ponieważ przypominamy sobie to, co właśnie wykonujemy. Jest to proces wynikający z przeszłości. Gdy natomiast audiujemy, wiemy, co będzie dalej, bez pośrednictwa pamięci.

Większość uczniów i prawdopodobnie także większość muzyków mechanicznie zapamiętuje utwory muzyczne bez syntaktycznego znaczenia muzyki. Mechaniczne uczenie się muzyki na instrumencie jest przede wszystkim związane z palcowaniem i innymi technicznymi umiejętnościami, a nie z audiowaniem jej jako takiej. Wiele osób potrafi odegrać melodię na instrumencie, lecz nie są w stanie zaśpiewać tego, co grają, nie umieją zagrać wariacji na temat pierwotnej melodii, nie potrafią przetransponować tej melodii do innej tonacji, skali czy zastosować odmiennego palcowania albo też zademonstrować za pomocą ruchów ciała jej fraz. Nie potrafią dokonać tych wszystkich rzeczy, ponieważ nie audiują tego, co grają. To tak jak recytowanie wyuczonych na pamięć słów bez przypisania im znaczenia. Jeśli potrafimy audiować muzykę, możemy nauczyć się tworzyć, improwizować i akompaniować sobie lub innym muzykom, stosując właściwą progresję harmoniczną, a także, jeśli zaistnieje taka potrzeba, czytać i zapisywać ze zrozumieniem notację.

Nauka muzyki a nauka języka

Poprzez nawiązanie nauki muzyki do nauki języka zachowujemy właściwą kolejność działań prowadzącą do wykonywania muzyki ze zrozumieniem: słuchanie, mówienie (wykonanie), myślenie (improwizacja), czytanie i pisanie.

Pierwszym słownikiem, który rozwija się naturalnie, jest słownik słuchowy. Małe dziecko przez pierwszy rok życia słucha, ale samo nie mówi. W pierwszych latach życia uczy się rozumieć kulturę, w której żyje. Jest to bardzo ważny okres w życiu. Słuch jest wtedy bardzo wrażliwy. W nauce języka mówimy do dziecka jak najbogatszym słownictwem, czytamy dziecku bajki, opowiadania. Liczymy, że rozwinie się dzięki temu jego myślenie, że w przyszłości będzie się lepiej i ładniej wypowiadało. To samo jest z muzyką. Im więcej dziecko słucha różnorodnej muzyki, różnych piosenek, tym łatwiej będzie się uczyć w przyszłości. Bogatego słownika muzycznego dostarczamy dzieciom, śpiewając im wiele piosenek bez słów w różnorodnych skalach. Im więcej będą słyszały śpiewów doryckich – tym lepiej rozumieją major. Poznanie kontrastu między majorem i minorem jest niezbędne, aby zrozumieć major i minor. W nauce rytmu – im więcej słyszy się dziwnych rytmów na 5, tym łatwiej zrozumieć rytmy na 2 i 3. Uczymy się poprzez odkrywanie różnic.

Drugi słownik to słownik związany z wypowiedzianiem. Poprzez mówienie słów uczymy się wypowiadać to, co już wcześniej nauczyliśmy się słuchać. Jeśli dziecko wypowiada słowo – wypowiada je w kontekście pewnego zdania, ale zwykle zaczyna się mówienie od wypowiedziania pojedynczych słów. W muzyce odpowiednikami słów są motywy. Tak jak w mówieniu słowami nie uczymy dzieci wypowiadać całych zdań, a jedynie pojedyncze słowa, tak w muzyce nie powinniśmy zaczynać uczenia muzyki od nauki całych piosenek czy melodii, ale od nauki pojedynczych motywów. Motyw jest wtedy treścią, a kontekst występuje wtedy, jeśli motyw jest w pewnym otoczeniu tonalnym. Jeśli nie słyszymy motywu w otoczeniu tonalnym – nie ma sensu uczyć tego motywu.

Kontekst tonalny lub rytmiczny jest niezmiernie ważny w zrozumieniu znaczenia danego motywu, tak jak w nauce języka ważne jest zrozumienie znaczenia słowa, które wypowiadamy. Rozwijamy dzięki temu trzeci słownik – słownik związany z myśleniem. I te pierwsze trzy słowniki (słuchanie, mówienie/wykonanie i myślenie/improwizacja) niezbędne do nauki u dzieci mówienia ze zrozumieniem, tworzenia własnych zdań, dłuższych wypowiedzi identycznie funkcjonują w nauce muzyki, jeśli ma ona prowadzić do wykonywania muzyki ze zrozumieniem i do umiejętności improwizowania. Improwizacja jest tu odpowiednikiem myślenia i tworzenia własnych

zdań i wypowiedzi z wykorzystaniem znanych już słów (motywów muzycznych).

Nauka muzyki – czy to śpiewu, czy gry na instrumencie – prowadzona według tej kolejności bardzo długo może przebiegać bez zapisu muzycznego. Czytanie nut, tak jak czytanie słów wprowadzamy, gdy dzieci są już osłuchane, potrafią powtórzyć słowa (motywy), rozumieją te słowa (motywy) w kontekście zdania (tonalności czy metrum), potrafią mówić własne zdania (improwizować). Poprzez czytanie poznajemy wtedy zapis słów (motywów), które zostały wcześniej wysłuchane, poznane, powiedziane, zaśpiewane lub zagrane i rozumiane. Dopiero wtedy możemy powiedzieć, że czytamy ze zrozumieniem. I tak jak w nauce języka mamy pewien zasób słów, który sami zapisujemy, w muzyce – zasób motywów, które potrafimy sami zapisać. Zapisujemy wtedy muzykę, którą audiujemy, czyli słyszymy wewnątrznie, rozumiemy, potrafimy zaśpiewać, zagrać, przeczytać.

Prawidłową naukę muzyki możemy porównać do nauki mowy. Niestety, większość zaczyna od czytania nut i nie umie zaśpiewać tego, co czyta. Edwin Gordon na podstawie porównania nauki uczenia się muzyki do nauki uczenia się mowy stworzył całą TEORIĘ UCZENIA SIĘ MUZYKI, gdzie proces uczenia się dzieli na określone etapy i stadia. Pracując według tej teorii, początkowy fragment każdej lekcji muzyki, lekcji gry na instrumencie, próby chóralnej czy próby zespołu instrumentalnego poświęca się na ćwiczenia z motywami melodycznymi lub rytmicznymi, podczas których pracuje się z dziećmi w grupie, ale indywidualnie – według zdolności muzycznych każdego dziecka i według etapu audiacji, na jakim się dane dziecko znajduje.

Nauka gry na instrumentach

Zbiorowa nauka gry na instrumentach według koncepcji Edwina E. Gordona przebiega zgodnie z tą samą zasadą. Właściwą kolejnością jest przejście od słuchania do gry na instrumencie. Najpierw uczy się gry na tzw. instrumencie audiacyjnym, a potem sprawności motorycznej.

W procesie nauczania gry na instrumencie bardzo ważne są podstawy:

- 1) ruch jako podstawa rytmu;
- 2) śpiew, rytmizacja;
- 3) wykształcenie sprawności motorycznej (wydobywanie dźwięku, artykulacja, praca z ustnikiem lub smyczkiem, a na końcu z instrumentem);
- 4) śpiewanie, wyobrażone palcowanie, granie motywów melodycznych.

Większość nauczycieli uczy rytmu, wychodząc od nazewnictwa i wartości nut, ucząc teoretycznie podziału całej nuty na półnuty, półnuty na ćwierćnuty itd. Nauka rytmu podczas gry na instrumencie polega na głośnym odliczaniu „raz i dwa, i trzy, i cztery, i” lub na wystukiwaniu pulsu nogą, co przy braku poczucia pulsu nie prowadzi wcale do rytmicznego grania. Wartości rytmiczne są mylone, zmieniane jest tempo, ujawnia się tendencja do przyspieszania i skracania długich wartości nut. Właściwą drogą do realizacji rytmu jest oparcie się na „siatce pulsu” (czyli makrobitach i mikrobitach), która znajduje się pod rytmem. Pierwszym etapem do ćwiczeń z rytmem są zabawy ruchowe wzorowane na ćwiczeniach Rudolfa Labana i Émile Jaques-Dalcroze’a, stosowane podczas nieformalnych zajęć muzycznych z małymi dziećmi jeszcze w wieku niemowlęcym i przedszkolnym, które odnoszą ruch do ciężaru, przestrzeni, przepływu, a na końcu do czasu. Celem tych ćwiczeń jest uzyskanie tzw. gotowości szkolnej do uczenia się muzyki, co w dziedzinie rytmu oznacza umiejętność utrzymania ruchem stałego tempa. Kiedy dzieci potrafią utrzymać stałe tempo podczas poruszania się w rytm muzyki, której słuchają, można rozpocząć ćwiczenia przygotowawcze do wypracowania koordynacji makrobitowej i mikrobitowej, aby na tle wyczuwanych w ciele i wybijanych makro- i mikrobitów mogły powtarzać i tworzyć motywy rytmiczne.

Przed wprowadzeniem pierwszego motywu rytmicznego dzieci powinny umieć wybijać makrobity piętami i mikroby rękami. Dzięki takiemu przygotowaniu mogą wykonywać trzy płaszczyzny rytmiczne jednocześnie, a więc wystukiwać piętami makrobity (główny puls), przedramieniem podawać mikroby, a głosem wypowiadać rytm. Nauczyciel podając rytm głosem, powinien się poruszać w ten sposób, aby dzieci wyczuwały makrobity i mikroby. Przez pewien czas należy wykonywać trzy płaszczyzny łącznie, a więc rytm – głosem, makrobity – piętami, mikroby rękami, ale chodzi o to, żeby w pewnym momencie zaprzestać ruszania nogami i rękami i zachowując ten puls w audiacji, realizować prawidłowo rytm właściwy.

Kolejność ćwiczeń, które można wykonywać na przemian na siedząco i stojąco:

1. Wszyscy siedzą na brzegach swoich krzeseł i całymimi rękami w kierunku od ciała realizują makrobity podawane głosem przez nauczyciela na sylabie neutralnej, np. „pa”.
2. Pozycja siedząca – na brzegu krzesła, a makrobity są realizowane całymimi rękami, ale na przemian, w tempie podawanym przez nauczyciela.

3. Ta sama pozycja jak poprzednio, ale makrobity wykonywane są piętami, natomiast ręce są spokojnie opuszczone.
4. W pozycji siedzącej – na brzegu krzesła – wszyscy wykonują makrobity piętami na przemian, zgodnie z tym, co podaje głosem nauczyciel.
5. Realizowanie makrobitów na stojąco poprzez wychylenie ciała na boki, co daje większe poczucie ciężaru. Nauczyciel w dalszym ciągu wypowiada makrobity na sylabie neutralnej.
6. W pozycji na stojąco w dalszym ciągu realizuje się makrobity ruchami bocznymi całego ciała i całymi rękami w kierunku od ciała w tempie podawanym przez nauczyciela.
7. Powrót do pozycji siedzącej – na brzegu krzesła – piętami i całymi rękoma wykonujemy równocześnie w dalszym ciągu same makrobity, zgodnie z tym, co wypowiada nauczyciel.
8. Realizacja makrobitów na stojąco poprzez skręty tułowiem uzyskiwane w wyniku podnoszenia na przemian pięt i stawianiem stóp na ziemi. Ważne, żeby każdy odnalazł własne poczucie ciężaru.
9. Makrobity wykonywane są tak jak w poprzednim ćwiczeniu, ale po raz pierwszy zostają do nich dołączone mikrobity realizowane uderzeniami całych rąk o boki ciała. W pulsie na dwa otrzymujemy dwa mikrobity na każdy makrobit, w pulsie na trzy wypadają natomiast trzy uderzenia rękami na jeden makrobit.
10. Wszyscy siedzą na brzegach swoich krzeseł i piętami wystukują makrobity podawane głosem przez nauczyciela, a rękami opartymi łokciami o ławkę całym przedramieniem wykonują mikrobity w pulsie na dwa i trzy.
11. Między poszczególnymi etapami nie ma zatrzymania, dzieci wykonują te ćwiczenia w ruchu ciągłym razem z nauczycielem, który cały czas podaje głosem puls makrobitów. Taka procedura pozwala skoordynować ruchy dziecka w taki sposób, że potrafi ono jednocześnie wyczuć główne uderzenia (makrobity) i te drobne (mikrobity). Przejście przez wszystkie stopnie trwa nie dłużej niż jedną lub półtorej minuty.

Celem takich ćwiczeń jest to, aby 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. Gdy dziecko źle powtarza motyw rytmicz-

ny – nierówno lub za szybko, wówczas 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.

Kiedy uczniowie potrafią już powtarzać motywy rytmiczne, mówiąc je na tle wyobrażonych makro- i mikrobitów, można przejść do powtarzania tych motywów na instrumencie, co prowadzi niejako „przy okazji” do wykształcenia sprawności motorycznej. Uczy się dzięki temu prawidłowo wydobywać dźwięk, różnicować artykulację, pracować ustnikiem lub smyczkiem, a na końcu z instrumentem. Przykładowo, ucząc się grać na flecie prostym (podłużnym), dzieci naśladując nauczyciela prawidłowo trzymać instrument, początkowo opierają ustnik na brodzie i powtarzają „zadane” motywy rytmiczne, następnie wdmuchują powietrze, mówiąc sylaby „tu, tu, tu, tu” lub „du, du, du, du”, od razu różnicując artykulację na staccato i legato na jednym dźwięku. Każdy instrument wymaga innej techniki grania, ale podstawy tej techniki można od początku ćwiczyć w pulsie, powtarzając motywy rytmiczne – na instrumentach smyczkowych odpowiednio układając ręce na smyczku i poruszając smyczkiem, powtarzając motywy, stosując zróżnicowaną artykulację, a na instrumentach dętych ucząc się pracy z ustnikiem.

Po opanowaniu różnych sposobów artykulacji na jednym dźwięku przechodzimy do nauki palcowania różnych dźwięków. Technikę palcowania też najlepiej ćwiczyć na motywach rytmicznych opartych na pulsie. Rozpoczynamy od wprowadzania za każdym razem jednego nowego dźwięku, zaczynając od najłatwiejszych do opanowania². Bardzo dobrym sposobem jest „zadawanie” motywów rytmicznych (a właściwie już krótkich prostych melodii opartych na uczonych nowych dźwiękach) przez nauczyciela odwróconego tyłem do uczniów, tak aby nie widzieli oni palcowania. Uczniowie powtarzają wtedy odpowiednie dźwięki, które usłyszeli, a nie „zobaczyli”. Wykształca się dzięki temu słuchanie i audiację.

Równocześnie z pracą z motywami rytmicznymi opartymi na ruchu, powtarzanymi mówiąc, a potem grając na instrumencie i ćwicząc przy okazji na tym instrumencie technikę wydobywania dźwięku, zgodnie z TEORIĄ UCZENIA SIĘ MUZYKI Edwina E. Gordona, ćwiczymy śpiewanie, wyobrażone palcowanie i granie motywów melodycznych. Motywy melodyczne wprowadzamy zawsze w kontekście określonej tonalności i na bazie funkcji

² Niestety, nadal obserwuje się praktykę nauczania dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej na fletach podłużnych sopranowych od razu całej gamy C-dur i trudnych melodii opartych na tej gamie. To samo dzieje się z nauką gry na dzwonkach.

harmonicznych, jakie w danym momencie uczniowie opanowują i które możemy następnie wykorzystać do nauki improwizacji oraz nauki konkretnego utworu muzycznego.

W nauce motywów tonalnych posługujemy się solmizacją względną (relatywną). Solmizacja relatywna polega na tym, że w nazywaniu dźwięków bierze się pod uwagę funkcję, czyli znaczenie danego dźwięku w określonej tonalności³. Układ dźwięków C E G będzie miał inne znaczenie, inną funkcję, inne nazwy solmizacyjne w tonacji C-dur (*do-mi-so* tonika), inne w G-dur (*fa-la-do* subdominanta), a inne w F-dur (*so-ti-re* dominanta). Pierwszym stopniem skali durowej jest zawsze *do*, skali molowej *la*, doryckiej *re* itd. Przy alteracji (podwyższeniu lub obniżeniu dźwięku za pomocą krzyżyka lub bemola), jaka jest stosowana np. w odmianach gamy molowej albo w muzyce pozatonalnej, zmienia się końcówki nazw solmizacyjnych (*do – di, fa – fi, so – si*). Dzięki temu brzmienie interwałów przy stosowaniu nazw solmizacji względnej jest zawsze jednakowe: *so-mi* niezależnie od tonacji brzmi zawsze jak tercja mała, *so-do* to zawsze kwinta czysta, a *do-fi* to kwarta zwiększona (a te odległości są zależne od kierunku – dwa pierwsze przykłady opadające, a ostatni wznoszący).

Motywy melodyczne (zawsze po podaniu kontekstu tonalnego w postaci kilku dźwięków w danej tonacji lub kilku najważniejszych akordów) najpierw śpiewamy sylabami neutralnymi, potem sylabami solmizacyjnymi, następnie pokazujemy, jak się je gra na instrumencie. Często zmieniamy tonacje, aby dzieci przyzwyczyły się do solmizacji względnej.

Zaczynamy od najłatwiejszych tonacji (np. na flecie podłużnym sopranowym G = *do*, F = *do*, B = *do*, G = *la*, D = *la* itd.). Stopniowo też rozszerzamy bazę funkcji harmonicznych w każdej tonacji. Rozpoczynamy od dwóch funkcji – Tonika, Dominanta w dur, moll, potem dodajemy Subdominantę i następne trójdźwięki na kolejnych stopniach w zależności od utworów muzycznych, jakie opracowujemy. Na każdym etapie uczy my też dzieci improwizacji, tzn. nie wymagamy tylko powtarzania motywów za nauczycielem, ale grania innych motywów lub ciągów motywów w odpowiedzi na motyw lub ciąg motywów nauczyciela. Wcześniej też wprowadzamy grupowo naukę improwizacji całych nowych melodii⁴.

Zanim przystąpimy do nauki gry na instrumencie konkretnej melodii, powinna być ona najpierw osłuchana przez dzieci. Dobrze też zanalizo-

³ Tonalność (tryb) – zależność dźwięków od dźwięku tonicznego (1 stopnia skali, inaczej dźwięku centralnego, inaczej prymy toniki), w dur od *do*, doryckiej od *re*, molowej od *la*, frygijskiej od *la* itd.

⁴ Więcej o nauce improwizacji w publikacjach: [Azzara, Grunow, Gordon 1998; Azzara, Grunow 2010; Pazur 2012, 2014].

wać jej budowę formalną, wyodrębnić odcinki takie same, podobne, różne. Następnie melodia powinna być zaśpiewana przez dzieci. Dopiero wtedy przystępujemy do jej nauki na instrumentach. Uczymy fragmentami, ze słuchu. Stosujemy różną artykulację, staramy się także, aby dzieci od razu grały wyodrębnione fragmenty we właściwym rytmie i tempie. Po nauczaniu całej melodii przystępujemy do uczenia melodii basowej opartej na prymach akordów podstawy harmonicznego. Dzielimy dzieci na grupy, które wykonują na zmianę dwugłos – melodia właściwa + melodia basowa. Uczymy też motywów tonalnych opartych na funkcjach harmonicznego melodii i na tych motywach wprowadzamy improwizację polegającą na graniu dźwięków składowych funkcji harmonicznego w rytmie makrobitów, potem mikrobitów, a następnie w rytmie dowolnym opartym na makrobitach i mikrobitach. Dzielimy dzieci na grupy i każda z nich dostaje do wykonania inną partię – melodię, melodię basową, melodię opartą na dźwiękach akordowych w wybranym rytmie. Role te się zmieniają, tak aby każde dziecko miało szansę wykazać się w różnych partiach.

Gdy dzieci swobodnie improwizują melodię opartą na dźwiękach akordowych, można zaproponować wykorzystanie także dźwięków pośrednich. Prowadzi to do improwizacji całych nowych melodii opartych na przebiegu harmonicznym tej pierwszej uczonej melodii. Po kilku tygodniach czy miesiącach takiej nauki można zaprezentować już koncert zespołu dzieci grających ze słuchu na instrumentach wielogłosowe utwory z elementami improwizacji.

Na seminariach gordonowskich uczestnicy oglądali wielokrotnie filmy z takich koncertów prezentowane przez Richarda Grunowa, Marilyn Lowe oraz Dinę Alexander. Ta ostatnia podczas pokazowych warsztatów ze szkolną orkiestrą dętą Szymanowski Young Power przy ZPSM nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie w ciągu jednogodzinnej próby nauczyła młodzież w ten sposób ze słuchu nowego utworu, w którym nie zabrakło żadnej partii instrumentalnej (melodia, bas, wypełnienia harmonicznego), a wielu uczniów zdecydowało się też na improwizację.

Naukę czytania nut możemy rozpocząć nawet wiele tygodni po tym, jak już dzieci potrafią grać i improwizować, śpiewając i grając motywy tonalne i rytmiczne, potrafią grać melodie ze słuchu, improwizować nowe melodie. Po opanowaniu umiejętności czytania motywów tonalnych i rytmicznych oraz całych melodii wprowadzamy ćwiczenia z zakresu pisania własnych kompozycji i aranżacji. Bazujemy zawsze na materiale rytmicznym, tonalnym i harmonicznym, który jest w danym momencie przez ucznia opanowany, np. skala durowa, molowa, tonacja G-dur, e-moll, motywy harmoniczne toniczne i dominantowe, materiał rytmiczny dwu- i trójdzielny

oparty na makrobitach, mikrobitach i rytmach rozdrobnionych. Na tym materiale uczniowie mogą już grać różne melodie, improwizować nowe, pisać kompozycje i aranżacje. Ucząc grupowo gry na instrumentach według koncepcji Edwina E. Gordona, można doprowadzić do tego, że uczniowie wykonują, czytają i zapisują muzykę ze zrozumieniem, odczuwając przy tym wielką radość i satysfakcję.

Podsumowanie

Praca nad każdym utworem muzycznym opiera się na podstawowych zasadach:

- 1) umiejętność śpiewania i grania ze słuchu – kluczowa w audiacji;
- 2) śpiewanie, granie, improwizowanie motywów tonalnych, rytmicznych, harmoniczných, struktur tonalnych, basowych – zawsze opartych na uczonej melodii;
- 3) wykorzystanie solfeżu rytmicznego i solmizacji względnej (relatywnej = ruchome *do*);
- 4) uczenie się palcowania w połączeniu z sylabami; dzięki temu można każdą melodię zagrać w każdej skali;
- 5) wczesne uczenie improwizacji;
- 6) wczesne uczenie komponowania (jak tylko uczniowie poznają zapis muzyczny).

Kolejne kroki w nauczaniu gry na instrumentach w połączeniu z nauką audiacji i improwizacji to:

- 1) śpiewanie melodii;
- 2) mówienie i granie motywów rytmicznych przy różnych sposobach artykulacji na instrumencie (początki nauki techniki);
- 3) śpiewanie i granie motywów tonalnych (powtarzanie, improwizowanie motywów);
- 4) granie melodii;
- 5) granie melodii basowej;
- 6) granie dźwięków akordów funkcji harmoniczných, na których oparta jest melodia;
- 7) granie stałych dźwięków akordów funkcji harmoniczných na improwizowanym rytmie;
- 8) granie różnych dźwięków akordów funkcji harmoniczných w rytmie makrobitów, potem mikrobitów, następnie w rytmie dowolnym;
- 9) improwizowanie fragmentów na funkcjach harmoniczných melodii.

Na podstawie TEORII UCZENIA SIĘ MUZYKI Edwina Eliasa Gordona została wydana seria podręczników oraz przewodników metodycznych dla nauczyciela do zbiorowej nauki gry na instrumentach *Jump Right In: The Instrumental Series* (np. [Grunow, Gordon, Azzara 1996]). Podręczniki przeznaczone są do nauki gry na różnych instrumentach. Każdy zawiera płytę CD do słuchania i indywidualnego ćwiczenia motywów, melodii i improwizacji w domu przez ucznia. Materiał podręczników to m.in. schematy palcowania na danym instrumencie, melodie do grania w różnych tonacjach, rytmach, skalach, motywy tonalne i rytmiczne.

Po międzynarodowym seminarium gordonowskim, które odbyło się w Warszawie 30 kwietnia–2 maja 2015 roku, prowadzonym przez Dinę Alexander oraz Miłosza Gawryłkiewicza zapowiedziano, że w ramach projektu powstaną polskie podręczniki do nauki grupowej gry na instrumentach: smyczkowych, dętych i klawiszowych oraz zeszyt łączący poszczególne sekcje. Zeszyty mają być dostępne w formie elektronicznej na stronie internetowej Fundacji Kreatywnej Edukacji⁵, dzięki czemu dotrą do polskich nauczycieli, rodziców i młodzieży.

Bibliografia

- Azzara Ch.D., Grunow R.F. [2010], *Developing Musicianship Through Improvisation*, GIA Publications, Chicago.
- Azzara Ch.D., Grunow R.F., Gordon E.E. [1998], *Creativity in Improvisation*, GIA Publications, Chicago.
- Gordon E.E. [1997], *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, tłum. E. Kuchtowa, A. Zielińska, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, Kraków.
- Gordon E.E. [1999], *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, tłum. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Gordon E.E., Woods D.G. [1999], *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, tłum. A. Zielińska, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Grunow R.F., Gordon E.E., Azzara Ch.D. [1996], *Jump Right In: The Instrumental Series. Lesson Plans*, GIA Publications, Chicago.
- Lowe, M. [2007], *Music Moves for Piano by Marilyn Lowe in Cooperation with Edwin E. Gordon*, GIA Publications, Chicago; <http://www.musicmovesforpiano.com/index.asp>.

⁵ Z informacji na temat seminarium ze strony internetowej: <http://fundacjakreatywnejedukacji.org/seminaria.html>.

- Pazur B. [1996], *Po II Seminarium Autorskim Profesora Edwina E. Gordona*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2, s. 63–72.
- Pazur B. [2001], *IV Seminarium Gordonowskie w Bydgoszczy*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5, s. 256–262.
- Pazur B. [2005], *Audiacja w szkole i podczas zbiorowej nauki gry na instrumentach. Teoria E.E. Gordona*, „Twoja Muza”, nr 3.
- Pazur B. [2010], *Międzynarodowe Seminarium Gordonowskie „Rewolucja w Edukacji Muzycznej”*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4, s. 76–83.
- Pazur B. [2012], *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.
- Pazur B. [2014], *Improwizacja muzyczna w szkole wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, [w:] *Dźwięk w pedagogice i terapii*, red. L. Matuszak, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Włocławek.
- Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały z III Sympozjum Gordonowskiego Zamość, 2–12 sierpnia 1998 r.* [2000], red. E. Zwolińska, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy 27 kwietnia 3 maja 1995 roku* [1995], red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Bydgoszcz–Warszawa.

Streszczenie

Teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona wyjaśnia, że nauka muzyki przebiega takim samym procesem jak nauka języka, czyli właściwą kolejnością działań jest: słuchanie, wypowiedzanie (wykonanie), myślenie (improwizacja), czytanie i pisanie. W zbiorowej nauce gry na instrumentach bardzo ważne jest stopniowe przejście od słuchania do gry. W procesie nauczania gry istotne są: śpiew, rytmizacja, ruch jako podstawa rytmu; potem wykształcenie sprawności motorycznej (wydobywanie dźwięku, artykulacja, praca z ustnikiem lub smyczkiem a na końcu z instrumentem); następnie śpiewanie, wyobrażone palcowanie, granie motywów melodycznych. Artykuł przybliży zagadnienia, w jaki sposób uczymy gry na tzw. instrumencie audiacyjnym, zanim przejdziemy do nauki sprawności motorycznej, improwizacji, transpozycji i harmonizacji, kompozycji, aranżacji, czytania i zapisywania muzyki.

Słowa kluczowe: Edwin E. Gordon, teoria uczenia się muzyki, audiacja, grupowa nauka gry na instrumentach, improwizacja

Summary

COLLABORATIVE LEARNING TO PLAY INSTRUMENTS ACCORDING TO THE CONCEPT DEVELOPED BY EDWIN ELIAS GORDON

The Music Learning Theory by Edwin E. Gordon explains that music learning is the same process as language learning, i.e. the correct sequence of action includes listening, utterance (performance), thinking (improvisation), reading, and writing. An important element in collaborative learning to play instruments is the gradual transition from listening to playing. Basics, i.e. singing, rhythmisation, movement as a basis of rhythm, acquisition of motor skills (producing sounds, articulation, work with the mouthpiece or bow, followed by work with the instrument), singing, imaginary fingering, and playing melodic themes, are essential in the process of teaching to play. The article presents issues of the methods for teaching to play the so-called audiation instrument before proceeding to teaching the motor skills, improvisation, transposition and harmonisation, composition, arrangement, and reading and writing music.

Key words: Edwin E. Gordon, music learning theory, audiation, collaborative learning to play instruments, improvisation