

## Barbara Pazur<sup>\*</sup>

### 8. IMPROWIZACJA MUZYCZNA WEDŁUG EDWINA E. GORDONA

#### 8.1. Wprowadzenie

W propozycji programowo-metodycznej Edwina Eliasa Gordona, amerykańskiego psychologa muzyki, autora **teorii uczenia się muzyki**, nierozłącznie związanej z procesem wspierania rozwoju muzycznego począwszy od urodzenia aż do wieku dorosłego – improwizacja jest jednym z najważniejszych elementów aktywności muzycznej. Umiejętność improwizacji jest tu równoznaczna z wewnętrznym słyszeniem i rozumieniem muzyki, szerzej nazwanym przez E.E. Gordona **audiacją**. Jeśli nauczyciel przeprowadzi swoich wychowanków przez proces nauki audiacji, będzie istniała wielka szansa na wychowanie świadomych odbiorców sztuki muzycznej oraz pasjonatów wykonawstwa muzycznego na różnych poziomach zaawansowania. Improwizacja polega na spontanicznym tworzeniu muzyki podczas wspólnych zajęć, występów, jest związana ściśle z kreatywnością. Największą zaletą improwizacji gordonowskiej jest to, że można jej się nauczyć, tak, jak można nauczyć się samodzielnie wypowiadać swoje myśli, całe zdania w danym języku. Jest to czynność, umiejętność osiągalna nie tylko dla wybranych, obdarzonych talentem do improwizacji, ale dla wszystkich. Nauczyciel edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej, aby podjąć próbę wprowadzenia na swoich zajęciach „zabaw” w improwizację muzyczną nie musi mieć wielkich umiejętności i wiedzy muzycznej. Powinien oczy-

---

\* adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Muzycznej i Muzykoterapii Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, doktor habilitowany sztuki muzycznej w dyscyplinie artystycznej dyrygentura, chórmistrz, specjalizuje się w Teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona, członek Zespołu Konsultacyjnego Polskiego Towarzystwa E.E. Gordona, prowadzi kursy, warsztaty oraz napisała kilka publikacji dotyczących "metody" Gordona, Kurator Regionalny Akademii Chóralnej: Programu "Śpiewająca Polska".

wiecie czysto śpiewać, mieć poczucie rytmu i odznaczać się kreatywnością, a także wykazywać chęć własnego rozwoju. Zanim podejmie się na swoich zajęciach kierowania procesem uczenia się przez wychowanków improwizacji opartej na **teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona**, powinien także poznać i zrozumieć istotę tej **Teorii**.

## 8.2. Rodzaje improwizacji w polskiej koncepcji wychowania muzycznego

W polskiej koncepcji<sup>1</sup> wychowania muzycznego (Przychodzińska, 1989) improwizacja jest jedną z form aktywności muzycznej dziecka obok śpiewu, gry na instrumentach, słuchania muzyki. Jest ściśle związana z potrzebą pobudzania twórczej inwencji dziecka, ale uznana za jedną z trudniejszych form do realizacji oraz chyba najrzadziej stosowaną. Ćwiczenia improwizacyjne mogą być przez dzieci wykonywane spontanicznie, bez specjalnego przygotowania, albo traktowane jako proces twórczy i korygowane przez same dzieci i nauczyciela. Celem improwizacji w tej koncepcji jest głównie ekspresja uczuć i własnych muzycznych wyobrażeń dziecka, a celem twórczości kierowanej – poznawanie i doświadczanie różnych elementów muzyki i struktur muzycznych. Improwizacja jest tutaj ściśle zintegrowana z innymi formami działalności muzycznej oraz często z działaniami plastycznymi (malowanie, rysowanie, itd.) i służy realizacji celu i tematu danej lekcji.

Wybrane rodzaje improwizacji w polskiej koncepcji wychowania muzycznego (Lipska i Przychodzińska, 1991):

- swobodna improwizacja wokalna,
- improwizacja poddana dyscyplinie rytmicznej,
- improwizacja poddana dyscyplinie melodycznej,
- układanie podstawowych form muzycznych (AB, ABA, rondo),
- umuzycznianie opowiadań i wierszy,
- improwizacja ruchowa do utworów muzycznych.

Swobodna improwizacja wokalna to tworzenie własnych śpiewanek na różne tematy. Tematy mogą być zadane przez nauczyciela, albo wymyślone przez dzieci. Śpiewanki mogą być inspirowane opowiadaniem, bajką lub własnymi rysunkami. Najczęściej jest to krótsza lub dłuższa melorecytacja o charakterze recytatywów lub melodii zwrotkowej czy balladowej. Słowa raczej nie są rymowane, melodia nie opiera się na jednym schemacie rytmicznym, nie jest symetryczna. To, czy śpiewanka ma cechy melodii tonalnej, czy jest

---

<sup>1</sup> Mowa o polskiej koncepcji wychowania muzycznego, która rozwinęła się najbujniej w latach 70. i 80. XX wieku w środowiskach akademickich twórczych pedagogów i powstała na podstawach teoretycznych dziedzin takich jak: teoria wychowania estetycznego, psychologia, estetyka, etnomuzykologia, i innych dziedzinach humanistyki. Wpływ na rozwój tej koncepcji miały też tradycje programowo-metodyczne, a zwłaszcza programy wychowania muzycznego Emila Jacques Dalcroze'a, Carla Orffa oraz Zoltana Kodaly'a.

tylko zbliżona do tonalności, albo atonalna, zależy od muzykalności dziecka i od poziomu wykształcenia poczucia tonalnego. Najczęściej brak tonalności wynika ze skoncentrowania się na tekście i na podkreślaniu znaczenia tego tekstu<sup>2</sup>. Nauczyciel może sugerować także uczniowi improwizowanie melodii do podanego gotowego tekstu. Rytm i fraza muzyczna zależą wtedy od frazy, rytmu i nastroju tego tekstu.

Improwizacja poddana dyscyplinie rytmicznej ma na celu wykształcenie poczucia rytmu, ale rytmu muzycznego powiązanego najczęściej z rytmem słowa. Polega na wyklaskiwaniu, wytupywaniu rytmu z wypowiedzianym jednocześnie tekstem – zrytmizowanymi słowami. Dzieci powtarzają podany rytm ze słowami, a następnie ten sam rytm bez słów – klaszcząc, uderzając palcami, czy różnymi przedmiotami o ławki szkolne lub grając na instrumentach perkusyjnych. Najłatwiejszym ćwiczeniem jest echo rytmiczne, następnie do rytmizacji wykorzystuje się przysłowia i wiersze. Teksty te rytmizuje się zmieniając metrum, rytm, czy dodając kilka głosek tworzy się utwory wielogłosowe. Do podanego rytmu można też dodać improwizowaną melodię. Podany rytm może też stanowić podstawę improwizacji melodii na instrumentach melodycznych – dzwonkach, ksylofonie, czy flecie.

Improwizacja poddana dyscyplinie melodycznej ma na celu utrwalenie podanych melodii-wzorów. Są to układy dźwiękowe wprowadzane w odpowiedniej kolejności podczas nauki muzyki, np. *so-mi, so-la-so-mi, so-mi-do, czy so-la-so-mi-re-do*. Te układy dźwiękowe mają stanowić podstawę do improwizacji melodycznej z tekstem. Przykładowo: przy nauce układu dźwiękowego *so-la-so-mi-re-mi*, dzieci mają za zadanie zaśpiewać zadane przysłowie tylko na tych dźwiękach. Układ ten może też być podstawą do improwizacji na instrumentach melodycznych – sztabkowych, lub na flecie. Do działu improwizacji poddanej dyscyplinie melodycznej należy też rozwijanie i uzupełnianie fraz muzycznych. Ćwiczenia te mają na celu wycucie budowy okresowej utworów, odczucie fraz, zdań muzycznych. Wykorzystuje się tutaj zrytmizowane teksty, piosenki dziecięce lub ludowe.

Improwizowanie fraz i zdań muzycznych stanowi podstawę do kształcenia poczucia formy. Dzieci układają samodzielnie najprostsze formy muzyczne – AB, ABA, rondo, łącząc w różne układy zrytmizowane teksty, fragmenty grane na instrumentach, czy dodając interpretację ruchową. Te same tematy mogą być wykonane z różną dynamiką, artykulacją, czy wyrazem. Podczas lekcji dzieci wspólnie z nauczycielem two-

---

<sup>2</sup> I to jest najistotniejsza różnica między „konceptą” E.E. Gordona a innymi systemami wychowania muzycznego. W celu jak najlepszego i najefektywniejszego wykształcenia u małych dzieci poczucia tonalnego i „czystego” śpiewania melodii rezygnuje się początkowo podczas zajęć umuzykalniających z niemowlętami i małymi dziećmi z łączenia muzyki z tekstem.

rzą koncepcję, która jest potem rozwijana, korygowana. Nie ma więc tutaj spontanicznej improwizacji, ale jest raczej wspólna praca twórcza.

Umuzycznianie opowiadań i wierszy to wymyślanie ilustracji muzycznych poprzez dobór odpowiednich efektów dźwiękowych, instrumentów, stanowiących tło muzyczne do tekstu, rytmizacja tekstu wraz z dobieraniem akompaniamentu, dodawanie efektów dźwiękonaśladowczych, jeśli wynika to z treści, dodawania efektów ostinatowych.

Improwizacja ruchowa do muzyki jest stosowana w celu rozwijania wrażliwości na różne elementy muzyczne – dynamikę, tempo, metrum, wysokość dźwięku, czy formę muzyczną. Dzieci mają za zadanie reagować dowolnym, spontanicznym ruchem na te zmieniające się elementy. Np. przy zmianach dynamicznych – większy, rozleglejszy ruch przy *forte*, a mniejszy przy *piano*, przy zmianach agogicznych – bieg przy tempie szybszym w muzyce, a chód przy tempie wolnym. Dzieci swobodną interpretacją ruchową mogą też zilustrować treść, nastrój czy charakter utworu.

### 8.3. Zarys teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona

Improwizacja muzyczna wykonywana, czy nauczana na lekcjach prowadzonych zgodnie z zasadami **teorii uczenia się muzyki** Edwina E. Gordona jest działaniem „czysto” muzycznym. Nie ma powiązania z tekstem, z rytmizacją tekstów, z tworzeniem ilustracji dźwiękowych. Taką improwizację muzyczną możemy porównać do swobodnych wypowiedzi słownych, ale tylko jako proces nauki, czy sposób powstawania spontanicznej muzyki. Zajęcia muzyczne wg E.E. Gordona nie mają na celu zabawiania dzieci, organizowania im czasu, czy integracji z innymi formami, np. plastyką, czytaniem poezji, czy opowiadań, ale mają prowadzić do rozwoju zdolności tylko muzycznych, do rozwoju myślenia muzycznego. Ponieważ rozwój myślenia muzycznego i improwizowania w muzyce jest podobny do rozwoju myślenia i mowy, gdzie jakość wypowiedzi zależy od etapu rozwoju człowieka, nauka muzyki i nauka myślenia muzycznego będzie przebiegała podobnie jak nauka mowy i myślenia pojęciami słownymi. Improwizacja muzyczna jest także pewnym etapem rozwoju muzycznego i jej jakość zależy od tego, na jakim etapie tego rozwoju człowiek się znajduje. Jeśli możemy na lekcjach języka pracować nad doskonaleniem wypowiedzi słownych, tak samo, na lekcjach muzyki możemy kierować procesem uczenia się improwizacji.

Najważniejszymi zagadnieniami, z którymi powinien się chociaż w sposób ogólny zapoznać nauczyciel planujący wykorzystywanie na swoich zajęciach elementów *teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona* są<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Więcej informacji na temat zagadnień związanych z *teorią uczenia się muzyki* E.E. Gordona czytelnicy odnajdą w pracach: Pazur, 1996, 2001, 2010; Zwolińskiej, 1995, 2000.

- problematyka rozwoju zdolności muzycznych i rozkład statystyczny tych zdolności w największej grupie, jaką jest cała populacja ludzka po małą grupę, jaką jest grupa przedszkolna lub uczniowie z tej samej szkolnej klasy,
- wiedza na temat sposobów pomiaru zdolności muzycznych,
- rozumienie pojęcia audiacja,
- wiedza na temat etapów rozwoju muzycznego od urodzenia do osiągnięcia tzw. gotowości szkolnej i sposobów najefektywniejszego muzycznego nieformalnego kierowania niemowląt i małych dzieci,
- znajomość etapów i kroków w uczeniu się muzyki.

Uzdolnienie muzyczne jest cechą wrodzoną. Zdolności są rozłożone statystycznie, tak jak inne uzdolnienia (np. plastyczne, matematyczne), czy inteligencja. Każdy rodzi się z określonym poziomem zdolności i wymaga przyjaznego środowiska, aby te zdolności nie zanikły, a nawet się rozwinęły. Edwin E. Gordon na podstawie wieloletnich badań utworzył testy<sup>4</sup>, za pomocą których można badać uzdolnienia lub osiągnięcia dzieci w różnym wieku, na różnym poziomie uzdolnień rozwijających lub ustabilizowanych. Dzięki temu można podejść indywidualnie do każdego dziecka i kształcić dziecko muzycznie według jego możliwości i potrzeb.

*Audiacja* jest pojęciem stworzonym przez Edwina E. Gordona jako oznaczenie wewnętrznego słyszenia i rozumienia muzyki, myślenia muzycznego. Audiacja jest tym dla muzyki, czym myślenie dla mowy, oznacza także zdolność do słyszenia i rozumienia wewnętrznego sensu muzyki bez fizycznie obecnego brzmienia. Jest wiele typów audiacji – tonalna – gdy rozróżniamy tryby, rytmiczna, harmoniczna. Niektórzy sobie lepiej radzą z jednym, inni z innym typem audiacji. Rozwój muzyczny, czyli rozwój audiacji Edwin Gordon porównuje do rozwoju mowy, a prawidłową naukę muzyki do nauki mówienia. Kolejność zdobywania określonych umiejętności w zakresie audiacji powinna być zatem taka sama, jak kolejność zdobywania umiejętności w zakresie mówienia, rozumienia, czytania, czy pisania słów.

Najpierw uczymy się słuchania – małe dziecko co najmniej rok słucha, ale samo nie mówi. Uczy się wtedy rozumieć kulturę, w której żyje. Jest to bardzo ważny okres w życiu, ponieważ słuch jest wtedy bardzo wrażliwy. Jeśli będzie się dziecku dużo mówiło, wiele czytało, takie dziecko będzie w przyszłości miało bogaty zasób słów, łatwość wypowiedzenia i myślenia. To samo dzieje się z muzyką. Im więcej dziecko będzie słuchało różnorodnej muzyki, różnych piosenek, tym łatwiej będzie się uczyć w przyszłości. Bogatego słownika muzycznego możemy dostarczyć dzieciom śpiewa-

---

<sup>4</sup> W Polsce został opracowany i wydany test Średnia miara słuchu muzycznego, którego opis odnaleźć można w publikacjach: Kamińska i Kotarska, 2000; Gordon, 1999 oraz Kolodziejski, 2012.

jąc im wiele piosenek bez słów w różnorodnych skalach. Różnorodność jest niezbędna, aby ukazać kontrast. Poznanie kontrastu pomiędzy poszczególnymi skalami muzycznymi jest niezbędne, aby zrozumieć te różnice. W nauce rytmu – im więcej słyzy się różnorodnych rytmów, np. na 5, czy na 7, tym łatwiej zrozumieć rytmy na 2 i 3. Uczymy się poprzez odkrywanie różnic. Testy Gordona sprawdzające poziom zdolności muzycznych są właśnie testami badającymi poziom audiacji, czyli zdolność do uchwycenia różnic między motywami tonalnymi, rytmicznymi, harmonicznymi.

Następnym etapem rozwoju jest mówienie, kiedy uczymy się wypowiadać to, co już wcześniej nauczyliśmy się słuchać. Jeśli dziecko wypowiada pewne słowo – wypowiada je w kontekście pewnego zdania, ale zwykle zaczyna od mówienia pojedynczych słów. Porównajmy zatem naukę mówienia słowami do nauki wypowiadania się dźwiękiem. Można zdanie powtórzyć za inną osobą, albo ułożyć własną wypowiedź słowną. Identycznie w muzyce – można melodię zaśpiewać powtarzając, albo stworzyć własną, nową. Można zarówno tekst, jak i melodię powtórzyć nie rozumiejąc, a można też powtórzyć ze zrozumieniem. Właśnie to słyszenie i zaśpiewanie ze zrozumieniem nazywamy **audiacją**. A stworzenie nowej melodii ze zrozumieniem – to improwizacja.

Wg Edwina E. Gordona uczenie muzyki powinniśmy rozpocząć od uczenia krótkich motywów – tak, jak w mowie krótkich słów. Motyw jest wtedy treścią, a kontekst występuje wtedy, jeśli motyw jest w pewnym otoczeniu tonalnym. Jeśli nie słyszemy motywu w otoczeniu tonalnym – nie ma sensu uczyć tego motywu.

Kolejny etap następuje wtedy, kiedy poznajemy poprzez czytanie słowa napisane. Aby nauczyć się czytać, trzeba mówić, trzeba mieć już pewien zasób słów. W nauce muzyki powinno się uczyć czytać motywy, które wcześniej zostały wysłuchane, rozumiane w kontekście melodycznym lub rytmicznym, zaśpiewane lub zagrane. Wtedy dopiero możemy powiedzieć, że czytamy ze zrozumieniem. Pisanie ze zrozumieniem następuje wtedy, kiedy mamy pewien zasób słów, który sami zapisujemy. W muzyce – zasób motywów, które potrafimy sami zapisać. Zapisujemy wtedy muzykę, którą audiuujemy – czyli słyszemy wewnątrz, rozumiemy, potrafimy zaśpiewać, zagrać, przeczytać.

Edwin Gordon na podstawie porównania nauki uczenia się muzyki do nauki uczenia się mowy stworzył całą teorię uczenia się muzyki, gdzie dzieli proces uczenia się na określone etapy i stadia. Zanim dziecko osiągnie tzw. gotowość szkolną do uczenia się muzyki, czyli będzie umiało poruszać się w rytm muzyki, a śpiewając utrzyma linię melodyczną w określonej tonacji zachowując czystość intonacyjną, koordynując ruch, oddech i śpiew, musi zostać przeprowadzone przez proces rozwoju tzw. audiacji wstępnej, który rozpoczyna się już od urodzenia. Najpierw jest to etap inkulturacji (inaczej akulturacji), czyli osłuchiwanie się z własną kulturą muzyczną, z wielką ilością utworów muzycznych śpiewanych, granych na instrumentach. Pojawiają się określone

reakcje na dźwięki, które początkowo są przypadkowe, a później mniej lub bardziej celowe. Następnym etapem jest imitacja, kiedy dziecko uczy się powtarzać motywy muzyczne, tak jak w mowie – określone słowa. I tak, jak słowa łączy w zdania, wypowiedziane z coraz lepszym zrozumieniem, tak samo motywy muzyczne łączy ze sobą w większe fragmenty, które przybierają formę zdań muzycznych. Ostatnim etapem audiacji wstępnej, który prowadzi bezpośrednio do gotowości szkolnej jest asymilacja. Zajęcia muzyczne z niemowlętami i małymi dziećmi prowadzone wg „koncepcji” E.E. Gordona różnią się znacznie od zajęć rytmicznych prowadzonych w placówkach przedszkolnych „tradycyjną” metodą. Zasadnicza różnica polega na śpiewaniu do ma-luszków melodii bez słów w różnorodnych skalach oraz prezentowaniu tzw. „rytmicz-  
czanek” bez słów w różnorodnych metrach, stosowaniu ruchu płynnego, unikaniu klaskania, maszerowania, na prezentowaniu motywów tonalnych i rytmicznych, i wy-zwalaniu indywidualnych muzycznych reakcji dzieci oraz odpowiadaniu na te reakcje<sup>5</sup>.

Jeśli większość dzieci w grupie osiągnie już gotowość szkolną do uczenia się muzyki, możemy zacząć prowadzić formalne zajęcia muzyczne wg określonych etapów i kroków. Dwa podstawowe rodzaje uczenia się to „różnicowanie” i „wnioskowanie”<sup>6</sup>. Kiedy uczymy się poprzez różnicowanie, to nauczyciel podaje nam informacje i uczy naśladowania, pre-  
zentując wzorzec. W procesie różnicowania informacje pochodzą z zewnątrz i docierają do naszego umysłu. We wnioskowaniu uogólniamy zgromadzone informacje, dokonujemy oceny i wyciągamy wnioski. Dopóki nie mamy o czym myśleć, dopóty nie możemy nau-  
czyć się wnioskowania. Tak więc różnicowanie jest bazą dla myślenia, ponieważ daje nam informacje, które potem przetwarzamy. Na przykład, w procesie różnicowania możemy nauczyć się wielu motywów, które będziemy mogli odróżnić jeden od drugiego. Kiedy użyjemy tych motywów, żeby ułożyć z nich improwizowaną własną melodię, to zaczynamy tworzyć swobodne wypowiedzi. Dziecko uczy się od swoich rodziców wielu słów, a następnie zdobywa umiejętność rozróżniania słów między sobą oraz rozumienia ich znaczenia. Im szybciej dziecko zaczyna rozróżniać słowa, tym sprawniej tworzy własne zdania. Od tego momentu jest ono na etapie wnioskowania, bo improwizuje i tworzy coś, co pochodzi wyłącznie od niego. Na tym właśnie polega proces uczenia się i rozwoju.

Kolejne etapy i kroki w nauczaniu i uczeniu się muzyki to: różnicowanie – poziomy: słuchowo-głosowy, skojarzenia słowne, synteza części, skojarzenia graficzne; wnioskowanie – poziomy: uogólnianie, twórczość/improwizacja, rozumienie teoretyczne.

---

<sup>5</sup> Więcej informacji o propozycjach metodycznych zajęć umuzykalniających realizowanych wg *teorii uczenia się muzyki* E.E. Gordona można odnaleźć w publikacjach: Gordon, 1997; Gawrylkiewicz i Gawrylkiewicz, 2010; Pazur, 2004; Zwolińska, 2004.

<sup>6</sup> Więcej informacji o etapach uczenia się muzyki można odnaleźć w publikacjach: Gordon, 1999; Gordon i Woods, 1999.

#### 8.4. Miejsce improwizacji w procesie uczenia się muzyki

Mimo, że twórczość/improwizacja w etapach uczenia się muzyki umieszczona jest jako drugi krok we wnioskowaniu już po poziomie uogólniania, badania i doświadczenia zarówno prof. Gordona, a także jego uczniów wykazały, że jeśli wprowadzi się improwizację w nauczaniu muzyki przed poznaniem notacji muzycznej, później nauka czytania nut przebiegnie znacznie szybciej. Jeśli dzieci potrafią improwizować, potrafią nadać znaczenie temu, co czytają. Identycznie, jak z czytaniem słów, kiedy łatwiejsze jest nadanie znaczenia słowom, które czytamy, jeśli znamy już znaczenie tych słów. Im więcej się improwizuje już na początku kształcenia muzycznego, tym lepiej będzie się wykonywać muzykę.

Są różne typy improwizacji – rytmiczna, melodyczna, melodyczno-rytmiczna, harmoniczna. Improwizacja rytmiczna zachodzi wtedy, kiedy na bieżąco tworzy się w czasie rzeczywistym nowe układy rytmiczne oparte na stałym pulsie. Mogą to być rytmy oparte na makrobitach, mikrobitach lub bardziej zróżnicowane – rozdrobnienia, wydłużenia, itd. Improwizacja melodyczna to dobieranie różnych motywów melodycznych lub ciągów motywów zgodnie z narzuconym zadaniem. Improwizacja harmoniczna jest wtedy, kiedy improwizuje się melodię w oparciu o akordy lub dobiera się nowe akordy do tej samej melodii. Podczas improwizacji harmonicznej człowiek uwalnia się od melodii i słyszy zmiany harmoniczne. Aby zacząć myśleć harmonicznie trzeba przestać myśleć linearnie, nie analizować budowy akordów, przewrotów, nie obserwować linii basu lub sopranu. Powinno wsluchać się w brzmienie, dźwięczność i nauczyć się rozpoznawać jakość, różnicę brzmienia przy przechodzeniu jednego akordu w inny. Pochód: Tonika – Dominanta – Tonika inaczej brzmi niż Tonika – Subdominanta – Tonika. Poprzez porównywanie i ćwiczenie można nauczyć się rozpoznawać brzmienie różnych akordów bez analizowania ich budowy, chociaż ich budowę poznaje się niejako „przy okazji” praktycznie, i ją rozumie. Wtedy przy słuchaniu melodii, słyszy się wewnętrznie (audiuje) brzmienia i dopasowuje je do właściwego miejsca w melodii. Improwizacja jest wtedy słyszeniem melodii i dokładaniem brzmienia, a także słyszeniem brzmienia i dokładaniem melodii.

Ćwiczenia (śpiewane lub grane na instrumencie) w improwizacji „gordonowskiej” mogą być bardzo różnorodne, ale powinny być poddane dyscyplinie rytmicznej, melodycznej lub harmonicznej. Przykładowe zadania:

- odpowiadanie na rytmiczne motywy podane przez nauczyciela swoimi motywami, ale opartymi na tym samym metrum (pulsie) [Przykład 13],
- odpowiadanie na tonalne motywy podane przez nauczyciela swoimi tonalnymi motywami, ale opartymi na tej samej funkcji harmonicznej, lub innej funkcji harmonicznej [Przykład 15],



- dobieranie i wykorzystanie znanych lub nowych motywów rytmicznych do ułożenia nowych rytmów opartych na określonym metrum,
- dobieranie i wykorzystanie znanych lub nowych motywów tonalnych do ułożenia ciągów motywów opartych na tym samym ciągu harmonicznym, który podał wcześniej nauczyciel. Ciąg harmoniczny ułożony jest z funkcji znanych uczniom przy poznawaniu tonalnych motywów [Przykład 16],
- dobieranie podstawy harmoniczej do poznanej prostej melodii opartej na znanych już funkcjach harmonicznym [Przykład 17],
- śpiewanie lub granie w wielogłosie składników akordów funkcji harmonicznym, na których oparta jest znana lub nieznana melodia [Przykład 19],
- śpiewanie lub granie składników akordów funkcji harmonicznym, na których oparta jest znana lub nieznana melodia w podanym rytmie opartym na makrobitach, mikrobitach lub rytmach bardziej zróżnicowanych (rozdrobienia, wydłużenia, z wykorzystaniem pauz). Funkcje harmoniczne oraz składniki rytmu są już dzieciom znane [Przykład 20],
- śpiewanie lub granie nowych melodii opartych na tym samym ciągu funkcji harmonicznym melodii poznanej wcześniej – równocześnie wykonywanej przez nauczyciela, lub innych uczniów [Przykłady 23, 24, 25],
- śpiewanie lub granie nowych melodii opartych na tym samym ciągu funkcji harmonicznym melodii poznanej wcześniej audiowanej w myśli przez uczniów.

Aby tworzyć, czy improwizować, uczeń powinien być już zdolny do rozpoznania różnic i podobieństw. Oznacza to, że w uczeniu się różnicowania, powinien bardzo dobrze umieć naśladować motywy, dzięki czemu lepiej rozumie podobieństwa. Natomiast w uczeniu się twórczości i improwizacji większy nacisk kładzie się na różnice, uczeń potrzebuje więc bardzo bogatego zasobu motywów, aby mógł dokonywać wyborów. Im szybciej i więcej uczniowie będą mieli do czynienia z różnicami (i zrozumieją podobieństwa), tym więcej mają szans na rozwinięcie umiejętności twórczych i improwizowania. Twórczość i improwizacja mogą być nauczane tylko w sposób pośredni. Jedyną rzeczą, jaką nauczyciel może zrobić, jest towarzyszenie uczniom w przyswajaniu potrzebnych umiejętności i takim rozumieniu, które pozwoli im na uczenie samych siebie sztuki tworzenia i improwizowania. Żeby improwizować, trzeba myśleć z wyprzedzeniem. Taki sam proces zachodzi z mową i myśleniem. Najpierw myśli się o tym, co się mówi, a dopiero potem się mówi. Przy improwizowaniu audiujemy to, co wykonamy za moment.

#### 8.4.1. Nauka improwizacji harmoniczej

Słyszenie i odczucia harmoniczne mogą być u dzieci rozwijane już od najmłodszych lat. Panuje powszechne przekonanie, że ponieważ u dziecka słuch harmoniczny rozwija się

najpóźniej, to nie należy wprowadzać za wcześnie śpiewu wielogłosowego. I taki śpiew zwykle na zajęciach w przedszkolu, czy na lekcjach muzyki w klasach 1-3 nie występuje. Jednak doświadczenia z zajęć „gordonowskich” i nie tylko<sup>7</sup>, w różnych ośrodkach w Polsce oraz za granicą wykazują, że nie należy czekać z kształtowaniem sluchu harmonicznego do 9 roku życia. Oczywiście każde dziecko rozwija się w swoim własnym tempie, wg swoich indywidualnych zdolności muzycznych, dlatego będzie w stanie osiągnąć różne stopnie zaawansowania w dziedzinie improwizacji harmonicznego, identycznie, jak to bywa w każdej innej dziedzinie. Jednak kolejne kroki, czyli poszczególne działania na etapie nauczania formalnego (dotyczy to nauczania po osiągnięciu gotowości szkolnej do nauczania muzyki, która w zależności od rozwoju dziecka może nastąpić już w 5 roku życia, a u niektórych dzieci nawet dopiero w 8, 9, czy później) są identyczne zarówno w ostatnim roku przedszkola, jak i w klasach 1-3, 4-6 szkół powszechnych, czy muzycznych.

Aby pokierować procesem uczenia się improwizacji przez dzieci o różnych poziomach zdolności muzycznych, a przede wszystkim takie, które nie mają wrodzonych predyspozycji do improwizacji, warto realizować wszystkie podane działania<sup>8</sup>:

1. Osluchać dzieci i śpiewać z nimi wiele różnorodnych piosenek w różnorodnych rytmach, skalach<sup>9</sup>.

2. Zawsze naukę piosenki, pracę z motywami tonalnymi i rytmicznymi poprzedzać „kontekstem” (utrwalenie, osadzenie w tonacji dla piosenki i motywów tonalnych w formie „zaśpiewki” lub kilku akordów zagranych na fortepianie, instrumencie klawiszowym lub gitarze oraz podawać tempo dla motywów rytmicznych w postaci krótkiej serii makrobitów i mikrobitów) [Przykład 1].

3. Nauczać piosenki na sylabach neutralnych: prezentować piosenki w całości, i w częściach (frazy, zdania muzyczne, bez rozczłonkowania na motywy).

4. Pracować z motywami rytmicznymi i tonalnymi na różnych poziomach teorii uczenia się muzyki – z improwizacją [Przykład 14].

5. Analizować rytm i melodię piosenki (budowa formalna, odcinki powtarzające się, podobne i różne) [Przykład 5].

---

<sup>7</sup> Przykładem na możliwość wczesnego rozwoju poczucia harmonii są bardzo dobrze śpiewające w 2-3 głosie chóry dziecięce dzieci klas 1-3, prowadzone różnymi metodami, ale zawsze przy wykorzystaniu przez dyrygentów ćwiczeń wielogłosowych już na etapie „rozśpiewania”, jeszcze przed nauką piosenki. Bez takich ćwiczeń nauka piosenek kilkugłosowych zwykle kończy się niepowodzeniem.

<sup>8</sup> Więcej informacji o improwizacji „gordonowskiej” wraz z wieloma przykładami pracy nad konkretnymi motywami, melodiami można znaleźć w publikacji: Pazur, 2012b

<sup>9</sup> W literaturze muzycznej jest wiele śpiewników do wykorzystania. Polecamy m.in. publikację, w której umieszczono najprostsze melodie posegregowane wg skali, metrum, tonacji i wykorzystanych funkcji harmonicznego: Pazur, 2012a

6. Dodawać drugi głos na dźwiękach prym akordów stanowiących podstawę harmoniczną melodii [Przykład 17].

7. Dzielić grupę na kilka głosów i rozdawać do zaśpiewania składowe dźwięki akordowych funkcji harmoniczných [Przykład 19].

8. Różnicować rytm na długich dźwiękach podstawy harmoniczných (na aktualnie znanych składnikach rytmu, np. makrobitach i mikrobitach) [Przykład 20].

9. „Rozmawiać” za pomocą melodii i rytmu z wykorzystaniem materiału piosenki (pytania i odpowiedzi muzyczne, śpiewanie fragmentu piosenki i improwizowanie odpowiedzi na dalszym fragmencie z przestrzeganiem kolejności i miejsca podstawy harmoniczných z wykorzystaniem elementów rytmu i melodii wersji oryginalnej) [Przykłady 25 i 26].

10. Bawić się muzycznie na materiale piosenki – ta sama piosenka w innej tonacyjności i innym metrum (np., jeśli była w dur, to śpiewamy w moll, jeśli w metrum dwudzielnym, to śpiewamy w trójdzelnym) [Przykłady 28 i 29].

11. Pamiętać o ruchu ciała – pomaga to utrzymać się w pulsie piosenki.

12. Przy nauce gry na instrumencie – śpiewać w tonacji najoptymalniejszej dla skali głosu dziecka, a grać w innej, najwygodniejszej dla danego instrumentu [Przykłady 2, 3, 4].

13. Improwizować można rytm, melodię, artykulację i harmonię.

#### 8.4.2. Kroki w nauce improwizacji według E.E. Gordona

##### I. Czynności przygotowawcze:

1. Praca z rytmem za pomocą wprowadzania motywów rytmicznych na sylabach neutralnych.

2. Praca z rytmem za pomocą wprowadzania motywów rytmicznych na sylabach rytmicznych (rytmizacja „gordonowska”<sup>10</sup>).

---

<sup>10</sup> Edwin Gordon wprowadził relatywny solfeż rytmiczny, który różni się diametralnie od tzw. tataizacji, stosowanej m.in. w „metodzie Kodaly’ a”, a także w „polskiej koncepcji wychowania muzycznego”, gdzie nazwa zależy od długości trwania dźwięku. W solfeżu rytmicznym Edwina E. Gordona nazwa „bitu”, czyli sylaba rytmiczna jest zależna od funkcji danego dźwięku (uderzenia) w pulsie. Są trzy składniki (płaszczyzny) rytmu:

– 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 trójdzelnym;

– rytm – przy nauce najczęściej wypowiedzany głosem, nałożony na „siatkę” makrobitów i mikrobitów.

Są różne rodzaje metrum:

– dwudzielne – każdy makrobit jest podzielony na dwa mikrobity;

– trójdzienne – każdy makrobit jest podzielony na trzy mikrobity;

3. Wprowadzanie motywów tonalnych na sylabach neutralnych.
4. Wprowadzanie motywów tonalnych na sylabach solmizacyjnych (solmizacja relatywna<sup>11</sup>).
5. Nauka motywów arpeggiowych, początkowo tonicznym i dominantowym, a następnie dodając za każdym razem jedną nową funkcję harmoniczną.
6. Przejście w trójdźwięki rozłożone (także początkowo toniczne i dominantowe, a następnie toniczne, dominantowe, subdominantowe, itd...).

- złożone (zwane też łączonym) – w jednym takcie występują różne rodzaje równych makrobitów (podzielone na dwa mikrobity oraz podzielone na trzy mikrobity);
- zwykle (makrobity o równym czasie trwania);
- niezwykle (zwane też nietypowym lub nieregularnym) – mikrobity o równym czasie trwania, makrobity o nierównym czasie trwania;
- parzyste (parzysta ilość makrobitów w takcie);
- nieparzyste (nieparzysta ilość makrobitów w takcie).

Ogólne zasady nazewnictwa sylab rytmicznych:

1. Każdy makrobit (główne uderzenie pulsu), we wszystkich rodzajach metrum, niezależnie od czasu trwania nuty, jest nazywany sylabą DU.
2. W zwykłym metrum dwudzielnym (makrobity o równym czasie trwania) każdy mikrobit (w równym podziale makrobitów na 2 mikrobity) jest nazywany sylabą DE.
3. W zwykłym metrum trójdzielnym (makrobity o równym czasie trwania) każdy drugi mikrobit (w równym podziale makrobitów na 3 mikrobity) jest nazywany sylabą DA.
4. W zwykłym metrum trójdzielnym (makrobity o równym czasie trwania) każdy trzeci mikrobit (w równym podziale makrobitów na 3 mikrobity) jest nazywany sylabą DI.
5. 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.
6. W niezwyklej metrum parzystym, nieparzystym, parzystym niepodzielnym i nieparzystym niepodzielnym (mikrobity o równym czasie trwania, makrobity o nierównym czasie trwania) mikrobit makrobitu z podziału na 2 nazywany jest BE, a dwa kolejne mikrobity makrobitu dzielonego na 3 nazywamy BA BI.

Wszystkie rozdrobnienia (podział mikrobitów) nazywamy sylabą TA.

<sup>11</sup> Solmizacja relatywna, inaczej względna, polega na tym, że w nazywaniu dźwięków bierze się pod uwagę funkcję, czyli znaczenie danego dźwięku w określonej tonalności. Tonalność – 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..). 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 kwarta zwiększona (a te odległości są zależne od kierunku – dwa pierwsze przykłady opadające, a ostatni wznoszący).

## II. Czynności bezpośrednio uczące improwizacji:

1. Prezentacja przez nauczyciela i powtarzanie przez uczniów, a następnie improwizowanie rytmiczanki – długość 8 makrobitów, metrum dwudzielne, można używać tylko makrobitów i mikrobitów. Rytmizuje się początkowo na sylabach neutralnych, a następnie na sylabach rytmicznych (dzieci najmłodsze – motywy 2-makrobitowe, przedszkolaki – motywy 4-makrobitowe, a dzieci począwszy od szkoły podstawowej – rytmy 8-makrobitowe).

2. Te same czynności z rytmiczankami w metrum trójdzielnym (można używać tylko makrobitów i mikrobitów, początkowo na sylabach neutralnych, a następnie na sylabach rytmicznych (dzieci najmłodsze – motywy 2-makrobitowe, przedszkolaki – motywy 4-makrobitowe, a dzieci począwszy od szkoły podstawowej – rytmy 8-makrobitowe).

3. To samo w metrum dwudzielnym z dodaniem rytmów rozdrobnionych (w dalszych etapach coraz bardziej skomplikowane rytmy – wydłużenia, pauzy, itd...) [Przykład 13].

4. To samo w metrum trójdzielnym z dodaniem rytmów rozdrobnionych (w dalszych etapach coraz bardziej skomplikowane rytmy – wydłużenia, pauzy, itd...).

5. Prezentacja przez nauczyciela melodii opartej na podstawie harmoniczej (w pierwszym etapie – na Tonice i Dominancie, (w drugim etapie Tonice, Subdominancie i Dominancie, a jeszcze później dodając nowe funkcje harmoniczne).

6. Śpiewanie trójdzwięków rozłożonych tonicznych i dominantowych. Przy podziale dzieci na trzy grupy, każda grupa śpiewa jednocześnie inny dźwięk akordów [Przykład 19]. Grupy się wymieniają, tzn. nigdy nie ma przypisanego jednego głosu do jednej grupy:

	1 grupa	2 grupa	3 grupa
Tonika –	<i>do</i>	<i>mi</i>	<i>so</i>
Dominanta –	<i>ti</i>	<i>fa</i>	<i>so</i>

Gdy dodajemy nowe funkcje harmoniczne, rozdzielamy też dźwięki akordowe dla poszczególnych grup. :

Tonika	<i>do</i>	<i>mi</i>	<i>so</i>
Subdominanta	<i>do</i>	<i>fa</i>	<i>la</i>
Dominanta	<i>ti</i>	<i>fa</i>	<i>so</i>

Możemy też dzielić uczniów na cztery grupy:

Tonika – Dominanta

	1 grupa	2 grupa	3 grupa	4 grupa
Tonika –	<i>do</i>	<i>mi</i>	<i>so</i>	<i>do</i>
Dominanta –	<i>ti,</i>	<i>fa</i>	<i>so</i>	<i>so</i>

## Tonika – Subdominanta – Dominanta

Tonika	<i>do</i>	<i>mi</i>	<i>so</i>	<i>do</i>
Subdominanta	<i>do</i>	<i>fa</i>	<i>la</i>	<i>fa</i>
Dominanta	<i>ti</i>	<i>re</i>	<i>fa</i>	<i>so</i>

Mogą być różne sposoby sugestii, kiedy należy zmienić dźwięk akordowy, zanim dzieci nauczą się samodzielnie wyczuwać momenty tych zmian. Ale kolejność działań proponujemy taką:

6.1. Dzieci śpiewają nauczoną piosenkę, a nauczyciel nuci w tym czasie drugi głos stanowiący dźwięki „basowe”, czyli prymy akordów stanowiących podstawę harmoniczną melodii, pokazując w zależności od akordu różną ilość palców: Tonika – 1 palec, Subdominanta – 4 palce, Dominanta – 5 palców [Przykład 17].

6.2. Następuje zamiana, czyli nauczyciel śpiewa melodię piosenki, pokazując w zależności od funkcji harmonicznego określony liczbę palców, a dzieci śpiewają drugi głos – prymy akordów stanowiących podstawę harmoniczną melodii.

6.3. Nauczyciel dzieli dzieci na dwie grupy. Jedna grupa śpiewa melodię piosenki, druga dźwięki „basowe” prymy akordów stanowiących podstawę harmoniczną melodii. Nauczyciel cały czas pokazuje tymi samymi gestami momenty zmian. Grupy się zamieniają, tak, aby wszystkie dzieci miały możliwość śpiewania albo melodii głównej, albo melodii „basowej”.

6.4. Nauczyciel śpiewa melodię piosenki na tle dźwięków akordów nuconych przez wszystkie dzieci oraz pokazuje ręką różną liczbę palców w zależności od akordu [Przykład 21].

6.5. Nauczyciel nie śpiewa głośno, tylko pokazuje ręką taki sam przebieg akordów, jak w poprzedniej piosence, a dzieci nucą akordy audiując (wyobrażając sobie, czy śpiewając w myśli) w tym czasie melodię tej piosenki.

6.6. Nauczyciel nadal pokazuje ręką różną liczbę palców w zależności od funkcji harmonicznego, a dzieci nucą te akordy. W tym czasie nauczyciel improwizuje inną melodię o tej znanej już podstawie harmonicznego i charakterystycznym, znanym dla dzieci przebiegu akordów. Melodia improwizowana powinna być oparta na dźwiękach akordowych.

6.7. Dzieci samodzielnie improwizują nową melodię na tle brzmiących dźwięków akordów. Przebieg harmonicznego jest cały czas znany z pierwszej piosenki i audiowany przez dzieci.

6.8. Dzieci samodzielnie improwizują nową melodię audiując akordy. Akordów tych już nie słyhać, jest tylko audiacja.

6.9. Nauczyciel pokazuje ręką ten sam przebieg akordów, dzieci śpiewają te akordy, nauczyciel improwizuje melodię, wykorzystując nie tylko dźwięki akordowe, ale także i przejściowe. Pochody dźwiękowe są nie tylko arpeggiowe, ale także diatoniczne.

6.10 Dzieci samodzielnie improwizują melodie oparte na tym samym przebiegu harmonicznym. Melodie mają już przebieg diatoniczny i arpeggiowy. Grupy nucące akordy wymieniają się tak, aby wszystkie dzieci potrafiły nucić akordy na różnych dźwiękach akordowych.

7. Nauczyciel uczy dzieci różnych piosenek opartych na Tonice i Dominancie (potem Tonice, Subdominancie i Dominancie, a następnie nowych funkcjach) mających różne następstwa akordów i improwizuje z dziećmi za każdym razem powtarzając kroki jak w punkcie 6 od 6.1. do 6.10. Piosenki powinny być zarówno w metrum dwudzielnym, jak i trójdzelnym<sup>12</sup>.

Nie powinniśmy za szybko wprowadzać nowych funkcji harmonicznycy. Gdy dzieci potrafią już audiuować akordy toniczne i dominantowe i improwizować głosem melodie oparte na tych akordach, nauczyciel prezentuje melodię opartą na Tonice, Dominancie i nowym akordzie – Subdominancie. Dzieci powinny wyaudiuować, że jest fragment melodii, w którym nie pasuje ani trójdzźwięk toniczny, ani dominantowy. W międzyczasie niezbędne są czynności przygotowawcze, czyli praca wg **teorii uczenia się muzyki** Gordona wg poszczególnych typów i stadiów audiacji z motywami rytmicznym (opartymi nie tylko na makrobitach i mikrobitach, ale także na rytmach rozdrobnionych w metrach dwudzielnycy, trójdzelnycy i nietypowycy) i tonalnymi (tonicznymi, dominantowymi, subdominantowymi i innymi w tonalnościach – dur, moll, dorycka, miksolidyjska...) wg kolejności wprowadzania później w piosenkach i nauce improwizacji. Przy nauce improwizacji, z każdym nowym akordem postępujemy wg kroków punktu 5 i 6.

Nie należy też planować, że przejście przez wszystkie działania od punktu 1 do 6 zajmie nam określoną ilość czasu. W zależności od grupy cały proces może trwać od kilku miesięcy do kilku lat. Może więc się zdarzyć, że w trzeciej klasie szkoły podstawowej w jednej grupie zrealizujemy punkt 6.3, a w innej uda się „dojść” do 6.5.

#### 8.4.3. Nauka pisania kompozycji (nauka twórczości)

Improwizacja to czynność wykonywana na bieżąco, w aktualnie upływającym czasie. Nie ma możliwości i czasu na poprawki, powinno się w danej chwili słyszeć lub wyczuwać przebieg akordów. Nauczyciel może też pracować z dziećmi nad praktykowaniem twórczości, czyli uczeniem się pisania kompozycji. Pamiętajmy, że naukę

---

<sup>12</sup> Propozycje takich piosenek w śpiewniku: Pazur, 2012a

czytania i pisania nut rozpoczynamy dopiero wtedy, gdy dzieci audiują, czyli są osłuchane z różnymi motywami tonalnymi i rytmicznymi, potrafią je zaśpiewać sylabami neutralnymi i solmizacją, przyporządkować do określonego metrum lub skali muzycznej, funkcji rytmu lub funkcji harmonicznego oraz potrafią zaimprovizować inne motywy oparte na określonej funkcji rytmu, czy harmonii. Wcześniejsze próby nauki czytania i pisania nut prowadzą do czytania i pisania bez zrozumienia i wewnętrznego słyszenia muzyki, bez audiacji. Pisać kompozycje uczniowie mogą dopiero wtedy, kiedy umieją posługiwać się zapisem nutowym. Będą to kompozycje o różnym stopniu zaawansowania.

#### 8.4.4. Poziomy umiejętności improwizacji harmonicznego

Christopher D. Azzara i Richard F. Grunow – uczniowie Edwina E. Gordona – wprowadzili (Azzara i Grunow, 2010) w nauce improwizacji siedem poziomów umiejętności. W zależności od etapu rozwoju swoich zdolności muzycznych dziecko może przejść przez wszystkie poziomy, albo zatrzymać się na którymś z nich. W pracy zespołowej każdy poziom jest potrzebny i do uzyskania dobrego efektu wykonawczego dobrze, aby zrealizowana była każda partia głosowa, czy instrumentalna. Dzięki temu wszystkie dzieci, niezależnie od swoich zdolności uzyskują satysfakcję ze wspólnego muzykowania i będą z radością improwizować, nawet, jeśli będzie to tylko realizowanie improwizowanej rytmicznie na makrobitach i mikrobitach linii basu. Najbardziej zdolne dzieci będą potrafiły stworzyć nową, ciekawą, bogatą ornamentalnie i rytmicznie melodię, czyli osiągną poziom VII.

Zanim zaczniemy improwizować, powinniśmy dokładnie nauczyć piosenki, na materiale której będziemy improwizować. Równolegle uczymy śpiewać podstawę harmoniczną całej melodii na dźwiękach basowych (prymy akordów) [Przykład 17].

Oto kolejne poziomy umiejętności w nauce improwizacji:

##### Poziom I

Rozumienie przebiegu harmonicznego poprzez przewidywanie zmian w danej piosence. Na tym poziomie śpiewa się (lub/i gra na instrumencie) dźwięki basowe (prymy akordów) na improwizowanym rytmie [Przykład 18].

##### Poziom II

Śpiewanie (granie) dźwięków składowych akordów funkcji harmonicznego ze zmianą „najbliższą drogą” [Przykład 19].

##### Poziom III

Śpiewanie dźwięków składowych akordów na tle melodii piosenki, rozumienie całego przebiegu harmonicznego melodii. Na tym poziomie śpiewa się (lub/i gra na instrumencie) swobodnie wszystkie głosy do wyboru na tle melodii [Przykład 21].



#### Poziom IV

Improwizowanie na neutralnych sylabach rytmu na głosach harmonicznym z poziomu II. Dowolne wybieranie głosu do improwizowania rytmu [Przykład 20].

#### Poziom V

Dodanie rytmu do dźwięków akordowych. Na tym poziomie śpiewa się (i/lub gra) dźwięki akordowe funkcji harmonicznym wcześniej nauczonym kolejnymi etapami (etap słuchowo-głosowy, skojarzeń słownych, itd.). Dźwięki realizowane są początkowo w równym „bitach” rytmu, takich, które są wykorzystane w danej piosence. Zaczyna się od makrobitów, potem przechodzi do mikrobitów. W dalszej nauce improwizacji, jeśli są wykorzystane w piosence inne funkcje rytmu (rozdrobienia, wydłużenia, itd.), też je można potem realizować na tym poziomie [Przykład 22].

#### Poziom VI

Improwizowanie na dźwiękach akordów na przebiegu harmonicznym melodii. Na tym poziomie improwizuje się tylko na składowych dźwiękach akordów, ale z wykorzystaniem dowolnego rytmu (makrobity, mikrobity, rozdrobienia, wydłużenia, itd., jeśli te funkcje rytmu wykorzystane są w danej piosence, i jeśli dzieci swobodnie się tym rytmem posługują) [Przykłady 23 i 24].

#### Poziom VII

Uwolnienie się od wszystkich wytycznych (dodanie „przestrzeni” w celu prowadzenia muzycznej konwersacji), improwizowanie na melodii piosenki „nowej melodii”, ubogacanie materiału piosenki. Dobrze jest się oczywiście początkowo nadal trzymać przebiegu harmonicznego właściwej melodii [Przykład 25].

### 8.5. Przykłady praktyczne

Poniżej podane są przykłady opisanych w poprzednich podrozdziałach ćwiczeń na materiale wybranej prostej piosenki „Pan listopad gra”, która znajduje się w repertuarze piosenek dla klas I-III w edukacji wczesnoszkolnej. Piosenka jest w metrum dwudzielnym w tonacji D-dur, na trzech funkcjach harmonicznym – Tonice, Subdominancie i Dominancie septymowej<sup>13</sup>. Oczywiście w pracy z dziećmi nie stosujemy zapisu, nie posługujemy się zapisem, wszystko gramy „ze słuchu”.

---

<sup>13</sup> Naukę improwizacji melodycznej, rytmicznej i harmonicznym rozpoczynamy od najprostszych piosenek opartych na dwóch funkcjach - Tonika i Dominanta. Przykłady ćwiczeń i repertuar takich piosenek w publikacjach: Pazur 2012a i Pazur 2012b.

Przykład 1. Podanie „kontekstu”. czyli „osadzenie”, „utwierdzenie” w tonacji D-dur.  
Na instrumencie klawiszowym, albo głosem:

Przykład 2. Piosenka „Pan listopad gra” do śpiewania w tonacji D-dur

### Pan listopad gra

*muz. K. Kwiatkowska  
śl. Z. Holska-Albekier*

Pan li-sto-pad gra na ba-sie dy-lu dy-lu bum!

Na jesien-nym gra-niu zna się, tra-wką do-tnął strun.

We-so - ło gra mu-zy-ka, pa - da deszcz,  
świerszcz za ko - mi-nem cy-ka, tańcz, gdy chcesz!

1. Pan listopad gra na basie:  
dylu, dylu, bum!  
Na jesiennym graniu zna się,  
trawką dotknął strun.

Wesoło gra muzyka, pada deszcz,  
świerszcz za kominem cyka, tańcz, gdy chcesz!

2. Pan listopad gra na bębnie: bara, bara, bam!  
Z deszczem puka równo, pięknie, koncert daje nam

Wesoło gra muzyka...

3. Pan listopad gra na flecie: fiju, fiju, fiu!  
Z liści złotych ma berecik, a kubraczek z nut.

Wesoło gra muzyka...

Przykład 3. Piosenka „Pan listopad gra” do grania na instrumencie (flet podłużny sopranowy) w tonacji F-dur

Musical score for soprano flute in F major, 2/4 time. The score consists of four staves. The first two staves are the melody, and the last two are the accompaniment. The key signature has one flat (Bb). The melody starts on F4 and ends on F4. The accompaniment starts on Bb3 and ends on F3. Chord symbols are placed above the notes: F, C, F, F, C, F, F, F, C, F.

Przykład 4. Piosenka „Pan listopad gra” do grania na instrumencie (dzwonki) w tonacji C-dur

Musical score for bells in C major, 2/4 time. The score consists of four staves. The first two staves are the melody, and the last two are the accompaniment. The key signature has no flats. The melody starts on C4 and ends on C4. The accompaniment starts on F3 and ends on C3. Chord symbols are placed above the notes: C, G, C, C, G, C, C, C, G, C.

Przykład 5. Analiza formalna piosenki „Pan listopad gra” pomocna przy nauce

Okres muzyczny 1

Okres muzyczny 2

zdanie A - poprzednik

fraza a fraza b

zdanie A1 - następnik

fraza a fraza b1

zdanie B - poprzednik

fraza c fraza d

zdanie B1 - następnik

fraza c fraza d1

Przykład 6. Wskazanie pulsu piosenki „Pan listopad gra” (makrobity – półnuty, mikrobity – ćwierćnuty)

makrobity

mikrobity

rozdrobnienia

Du Du

Du De Du De

Du Ta De Ta Du Ta De Ta

Przykład 7. Wskazanie innego odczucia pulsu piosenki „Pan listopad gra” (makrobity – ćwierćnuty, mikrobity – ósemki)<sup>14</sup>

Przykład 8. Przykład enrytmii<sup>15</sup> przy innym zapisie wartości rytmicznych piosenki „Pan listopad gra”

**Pan listopad gra**

<sup>14</sup> 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 – ilość makrobitów w taktach, oznaczenie metrum w pierwszym przypadku może być 2/4, w drugim 2/2, w trzecim 2/1. Makrobity możemy audiować w ten sposób, że domyślne metrum dwóch taktów w 3/4 słyszymy w taki sam sposób, jak domyślne metrum jednego taktu na 6/8.

<sup>15</sup> Enrytmia jest tym dla notacji rytmicznej, czym enharmonia dla notacji tonalnej. Polega na tym, że dwa motywy rytmiczne, które brzmią tak samo, mogą być w różny sposób zapisane. Na przykład, dwie ósemki i ćwierćnuta brzmią identycznie, jak dwie ćwierćnuty i półnuta, czy dwie półnuty i cała nuta. O enrytmii mówimy też w przypadku, gdy stosujemy dwa różne oznaczenia taktowe dla tak samo brzmiącego metrum. Np. 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.

Przykład 9. Wskazanie pulsu przy drugim zapisie piosenki „Pan listopad gra” (makrobity – ćwierćnuty, mikrobity – ósemki, rozdrobnienia – szesnastki)

Musical notation for Example 9. The top staff shows the original melody in 2/4 time. Below it are three staves illustrating different levels of rhythmic analysis:

- makrobity**: Shows the melody with quarter notes (ćwierćnuty) and rests. The lyrics are "Du Du".
- mikrobity**: Shows the melody with eighth notes (ósemki) and rests. The lyrics are "Du De Du De".
- rozdrobnienia**: Shows the melody with sixteenth notes (szesnastki) and rests. The lyrics are "Du Ta De Ta Du Ta De Ta".

Przykład 10. Wskazanie pulsu przy drugim zapisie piosenki „Pan listopad gra” (makrobity – ósemki, mikrobity – szesnastki)

Musical notation for Example 10. The top staff shows the original melody in 2/4 time. Below it are two staves illustrating different levels of rhythmic analysis:

- makrobity**: Shows the melody with eighth notes (ósemki) and rests. The lyrics are "Du Du Du Du".
- mikrobity**: Shows the melody with sixteenth notes (szesnastki) and rests. The lyrics are "Du De Du De Du De Du De".

Przykład 11. Motywy rytmiczne oparte na materiale rytmicznym piosenki „Pan listopad gra”

Musical notation for Example 11. Four staves show rhythmic motifs in 2/4 time, each with a double bar line at the end:

- Motif 1: "Du Ta De Ta Du Ta De Ta"
- Motif 2: "Du Ta De Ta Du" (with a quarter rest at the end)
- Motif 3: "Du Ta Ta Du Ta De Ta"
- Motif 4: "Du De Du" (with a quarter rest at the end)

Przykład 12. Inne motywy oparte na tym samym pulsie, i na tych samych składnikach rytmu (makrobity, mikrobity i rozdrobnienia)

Example 12 shows four staves of music in 2/4 time. Each staff contains two measures of music, separated by a double bar line. The lyrics are: 'Du Ta De Du Ta De Du De Du Ta De' for the first staff, 'Du De Ta Du De Ta Du De Du De Ta' for the second, 'Du Ta De Ta Du De Du Ta De Ta Du Ta De' for the third, and 'Du Du Du Du Ta De' for the fourth. The rhythmic patterns vary across the staves, illustrating different ways to use the same pulse and components.

Przykład 13. Przykłady na improwizację rytmu: nauczyciel – uczeń:  
– dwumakrobitywe

Example 13 (two-macrobeat) shows four staves of music in 2/4 time. The first two staves are labeled 'Nauczyciel' and the last two are labeled 'Uczeń - improwizacja'. Each staff contains two measures of music, separated by a double bar line. The 'Nauczyciel' section shows a consistent rhythmic pattern, while the 'Uczeń - improwizacja' section shows variations on that pattern.

– czteromakrobitywe

Example 13 (four-macrobeat) shows four staves of music in 2/4 time. The first two staves are labeled 'Nauczyciel' and the last two are labeled 'Uczeń - improwizacja'. Each staff contains two measures of music, separated by a double bar line. The 'Nauczyciel' section shows a consistent rhythmic pattern, while the 'Uczeń - improwizacja' section shows variations on that pattern.

Przykład 14. Niektóre motywy tonalne do wykorzystania przy nauce motywów na różnych poziomach uczenia się muzyki. Wszystkie zaprezentowane tu motywy są bez podpisanych nazw solmizacyjnych. W zależności od poziomu stosujemy nazwy neutralne lub solmizacyjne (solmizacja relatywna).

Tonacja D-dur, motywy Toniczne, Subdominantowe, Dominantowe

Four melodic motifs in D major, each consisting of four notes: D, G, A, D. The motifs are arranged in four staves. The first two staves show the tonic function (D), and the last two staves show the dominant function (D). The notes are: D (quarter), G (quarter), A (quarter), D (quarter).

Przykład 15. Przykłady na improwizację motywów tonalnych.

Uczeń na motywy nauczyciela odpowiada motywami opartymi na tej samej funkcji

Teacher and student motifs in D major. The teacher plays tonic (D) and dominant (G) motifs. The student improvises with tonic (D) and dominant (G) motifs. The notes are: D (quarter), D (quarter), G (quarter), G (quarter).

Uczeń na motywy nauczyciela odpowiada motywami opartymi na innej funkcji:

Teacher and student motifs in D major. The teacher plays tonic (D) and dominant (G) motifs. The student improvises with subdominant (A) and tonic (D) motifs. The notes are: D (quarter), G (quarter), A (quarter), D (quarter).



Przykład 16. Przykłady na improwizację ciągu harmonicznego motywów tonalnych:

Example 16 consists of four musical staves in G major (one sharp) and 2/4 time. The first two staves show a teacher's model and a student's improvisation. The teacher's model has a melody of quarter notes: D4, E4, F#4, G4, A4, G4, F#4, E4, D4. The student's improvisation follows the same melody but with a different bass line: D4, C#4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3. The next two staves show a second example. The teacher's model has a melody of quarter notes: D4, E4, F#4, G4, A4, G4, F#4, E4, D4. The student's improvisation follows the same melody but with a different bass line: D4, C#4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3. Chord symbols D, A, A, and D are placed above the first four notes of each melody.

Przykład 17. Dodanie do melodii piosenki „Pan listopad gra” melodii tzw. basowej jako podstawy harmoniczej.

Example 17 consists of four systems of musical notation in G major (one sharp) and 2/4 time. Each system shows a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The melody is: D4, E4, F#4, G4, A4, G4, F#4, E4, D4. The bass line is: D4, C#4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3. Chord symbols D, A, D, G, D, A, D, and D are placed above the first eight notes of the melody.

Przykład 18. Poziom I improwizacji na materiale piosenki „Pan listopad gra”. Improwizowanie rytmu na melodii „basowej”.

The image displays four systems of musical notation, each consisting of a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is D major (two sharps) and the time signature is 2/4. The melody in the treble staff is: D4 (quarter), E4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), D4 (quarter). The bass line in the bass staff is: D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter), D3 (quarter). Chords are indicated above the treble staff: D (first system), A (second system), D (third system), G (fourth system), D (fifth system), A (sixth system), D (seventh system). The piece concludes with a double bar line.

Przykład 19. Wielogłos (3 lub 4 głosy) z brząjących dźwięków utworzonych ze składników akordów podstawowych funkcji melodii „Pan listopad gra”:

3 grupa

2 grupa

1 grupa

D G A D

Tonika Subdominanta Dominanta Tonika

4 grupa

3 grupa

2 grupa

1 grupa

D G A D

Tonika Subdominanta Dominanta Tonika

Przykład 20. Przykład na improwizację rytmu na brząjących akordach – makrobity, mikrobity, rozdrobnienia.

makrobity

makrobity i mikrobity

makrobity, mikrobity i rozdrobnienia

G D A D

Przykład 21. Poziom III improwizacji na materiale piosenki „Pan listopad gra”. Śpiewanie dźwięków składowych akordów na tle melodii piosenki, rozumienie całego przebiegu harmonicznego melodii. Śpiewanie lub/i granie na instrumencie swobodnie wszystkich głosów do wyboru na tle melodii.

The musical score is presented in three systems, each with four staves. The key signature is D major (two sharps) and the time signature is 2/4. The first system features a melody in the top staff with chord symbols D, A, D, D. The second system features a melody in the top staff with chord symbols A, D, G, D, A, D. The third system features a melody in the top staff with chord symbols D, G, D, D, A, D. The accompaniment consists of three staves per system, providing harmonic support for the melody.

Przykład 22. Poziom V improwizacji na materiale piosenki „Pan listopad gra”. Dodanie rytmu do dźwięków akordowych.

melodia

makrobity

makrobity i mikrobyty

makrobity, mikrobyty i rozdrobnienia

Chord symbols: G, D, A, D, D

Przykład 23. Poziom VI improwizacji na materiale piosenki „Pan listopad gra”. Improwizowanie na dźwiękach akordów na przebiegu harmonicznym melodii.

melodia

improwizacja

improwizacja

Chord symbols: D, A, D, D, A, D, G, D, A, D

Przykład 24. Poziom VI improwizacji na materiale piosenki „Pan listopad gra”.

The musical score consists of three systems, each with two staves. The top staff of each system is labeled 'melodia' and the bottom staff is labeled 'improwizacja'. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The melody is written in treble clef, and the improvisation is written in bass clef. Chord symbols (D, A, G) are placed above the melody staff.

**System 1:**  
Melody: D4 quarter, E4 quarter, F#4 quarter, G4 quarter, A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter, G4 quarter, F#4 quarter, E4 quarter, D4 quarter.  
Improvisation: D4 quarter, E4 quarter, F#4 quarter, G4 quarter, A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter, G4 quarter, F#4 quarter, E4 quarter, D4 quarter.

**System 2:**  
Melody: D4 quarter, E4 quarter, F#4 quarter, G4 quarter, A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter, G4 quarter, F#4 quarter, E4 quarter, D4 quarter.  
Improvisation: D4 quarter, E4 quarter, F#4 quarter, G4 quarter, A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter, G4 quarter, F#4 quarter, E4 quarter, D4 quarter.

**System 3:**  
Melody: D4 quarter, E4 quarter, F#4 quarter, G4 quarter, A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter, G4 quarter, F#4 quarter, E4 quarter, D4 quarter.  
Improvisation: D4 quarter, E4 quarter, F#4 quarter, G4 quarter, A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter, G4 quarter, F#4 quarter, E4 quarter, D4 quarter.

Przykład 25. Poziom VII improwizacji na materiale piosenki „Pan listopad gra”. Improwizowanie na melodii piosenki „nowej melodii”, ubogacanie materiału piosenki.

Example 25 consists of four systems of musical notation. Each system contains two staves: the top staff is labeled 'melodia' and the bottom staff is labeled 'improwizacja'. The key signature is D major (two sharps) and the time signature is 2/4. The first system shows the original melody with chords D, A, and D above it. The improvisation in the second system uses a more rhythmic and melodic variation. The third system introduces a G chord at the beginning. The fourth system continues the improvisation with various chord changes including G, D, A, and D.

Przykład 26. „Rozmowa pierwsza” za pomocą melodii i rytmu z wykorzystaniem materiału piosenki.

Example 26 consists of four systems of musical notation. Each system contains two staves: the top staff is labeled 'melodia' and the bottom staff is labeled 'improwizacja'. The key signature is D major (two sharps) and the time signature is 2/4. The first system shows the original melody with chords D, A, and D above it. The improvisation in the second system uses a more rhythmic and melodic variation, with a chord A7 above it. The third system introduces a G chord at the beginning. The fourth system continues the improvisation with various chord changes including G, D, D, A7, and D.

Przykład 27. „Rozmowa druga” za pomocą melodii i rytmu z wykorzystaniem materiału piosenki.

Example 27 consists of four staves of music in D major, 2/4 time. Each staff is divided into two sections: 'melodia' and 'improwizacja' (improvisation). The chords used are D, A7, D, G, and A.

Staff 1: Melodia (D), Improwizacja (A7, D)

Staff 2: Melodia (D), Improwizacja (A, D)

Staff 3: Melodia (G, D), Improwizacja (A, D)

Staff 4: Melodia (G, D), Improwizacja (D, A, D)

Przykład 28. Zabawa muzyczna (improwizacja) na materiale piosenki – ta sama piosenka w innej tonacyjności (zamiana dur na moll).

Example 28 shows the same melody as Example 27, but in D minor (one flat). The notation consists of four staves in 2/4 time, with a key signature of one flat.



Przykład 29. Zabawa muzyczna (improwizacja) na materiale piosenki – ta sama piosenka w innym metrum (zamiana 2 na 3).



### 8.6. Podsumowanie

Dla rozwoju zdolności dziecka najważniejszy i najbardziej efektywny jest czas od urodzenia do 9 roku życia. I w tym czasie powinniśmy dziecku taki najoptymalniejszy rozwój zagwarantować. Poprzez właściwie prowadzone, ciekawe zajęcia mamy szansę na ukształtowanie wspaniałego młodego człowieka, ciekawego świata, świadomego odbiorcę kultury. Doświadczenia z wprowadzania „metody Gordona” wykazują, że niezbędne jest zaniechanie tradycyjnej kolejności nauczania muzyki, która preferuje teorię, naukę pisania, czytania nut bez zrozumienia. Aby nauczyć dziecko świadomie odbierać, i z radością wykonywać muzykę, właściwą kolejnością jest rozpoczęcie od słuchania, śpiewania, ruchu przy muzyce, improwizowania, oraz jak najdłuższe pozostanie na tym etapie.

Bardzo niepokoi pogłębiający się w ostatnich kilkunastu – dwudziestu kilku latach spadek procentowy zdolności muzycznych społeczeństwa. Dotyczy to zarówno dzieci, jak i studentów kierunków nauczycielskich. Wynika to z tego, że zanika tradycja śpiewania do dzieci i z dziećmi w domach rodzinnych, panują powszechnie media – telewizja, radio, internet. Przedszkole i szkoła nie mają szans nadrobić zaległości niedostatku muzycznego środowiska rodzinnego, ponieważ w przedszkolu i w klasach 1-3 nie zatrudnia się specjalistów muzyków, błędnie przyjmując, że nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest wszechstronnie przygotowany do pracy, także do nauczania muzyki. Niestety kształcenie muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zostało ograniczone do minimalnej liczby kilkunastu godzin z metodyki. Zlikwidowano zajęcia umuzykalniające dla studentów, nie mówiąc już o zajęciach rytmicznych, czy nauce gry na instrumencie. Kandydaci na I rok studiów są przyjmowani bez sprawdzania predyspozycji muzycznych, więc

często studentami zostają osoby nie potrafiące czysto zaśpiewać melodii, ani rytmicznie się poruszać. I taki nauczyciel będzie tylko nauczał pisania nut, a muzykę prezentował z nagrań, nie wydając przy tym własnego głosu, pozbawiając tym dzieci najważniejszego wzorca.

Nauczyciel rozpoczynający pracę „metodą Gordona” nie musi mieć dużej wiedzy z zakresu harmonii, ani wielkich umiejętności gry na instrumencie. Wystarczy umiejętność czystego, ładnego śpiewu, odrobina chęci do własnego rozwoju dla dobra swoich uczniów i kreatywności. Podczas prowadzenia działań muzycznych taki nauczyciel często się uczy i rozwija razem z dziećmi. Dla chcących bliżej się zapoznać z istotą tej metody są w Polsce organizowane (głównie przez Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona oraz Fundację Kreatywnej Edukacji) kursy, seminaria oraz warsztaty „gordonowskie”, powiększa się także z każdym rokiem literatura przedmiotu. Warto się jednakże zastanowić, czy dla zahamowania postępującego procesu wzrostu głuchoty muzycznej naszego społeczeństwa nie powinniśmy wprowadzić radykalnych zmian w programie kształcenia nauczycieli – edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej oraz nauczycieli muzyki.

Jak podkreśla Ewa Anna Zwolińska (Zwolińska, 2012, s. 97, 118), „prawidłowy rozwój zdolności audiacyjnych będzie możliwy pod warunkiem wprowadzenia znaczących zmian w procesie edukacji muzycznej przede wszystkim w okresie wczesnodziecięcym. Każda próba kosmetycznego poprawiania systemu oświaty będzie powodować gwałtowny wzrost kosztów, ponoszonych na edukację przy ciągle malejących efektach kształcenia. Nauczyciele muzyki muszą uczyć audiacji, ponieważ dzięki niej jest możliwe rozwijanie umiejętności prowadzenia dialogu za pomocą języka muzycznego, aktywnego rozpoznawania, zgłębiania i rozwiązywania różnych problemów muzycznych. (...) Przyszłość polskiej edukacji muzycznej spoczywa w rękach osób obecnie realizujących programy kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych. (...) Programy kształcenia nauczycieli muzyki muszą być tak skonstruowane, by absolwenci studiów posiadali wiedzę na temat projektowania procesu nauczania-uczenia się muzyki, uwzględniając normy krajowe i odpowiednie cele nauczania, które będą w stanie zrealizować”. Pierwsze próby kształcenia nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej przygotowanych do kierowania rozwojem muzycznym dzieci i prowadzenia zajęć bazujących na „Podstawie programowej Nauczania Muzyki według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona” (E.A. Zwolińska i M.M. Gawrylkiewicz, 2007) są już od kilku lat z powodzeniem realizowane przez Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy na specjalnościach Pedagogika Wczesnoszkolna i Wychowanie Muzyczne według Edwina

E. Gordona. Miejmy nadzieję, że inne uczelnie pedagogiczne podążą w tym samym kierunku i zapoczątkuje to poprawę edukacji muzycznej następnych pokoleń.

### 8.7. Literatura

- Azzara, Ch. D. i Grunow, R.F. (2010). *Developing Musicianship through Improvisation*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Gawrylkiewicz, J. i Gawrylkiewicz M. (2011). *Wstęp do nauki improwizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gawrylkiewicz, J. i Gawrylkiewicz, M. (2010). *Podręcznik do kierowania edukacją muzyczną małego dziecka według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Kraków: Impuls.
- Gordon, E.E. (1997). *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Gordon, E.E. (1999). *Podstawowa miara słuchu muzycznego Średnia miara słuchu muzycznego – Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5-9 lat – Podręcznik*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina i Centrum Edukacji Artystycznej.
- Gordon, E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce – Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Gordon, E.E. i Woods, D.G. (1999). *Zanurz się w program nauczania muzyki – Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kamińska, B. i Kotarska, H. (2000). *Średnia miara słuchu muzycznego – Podręcznik do testu Edwina Gordona – Standaryzacja polska*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina Centrum i Edukacji Artystycznej.
- Kołodziejcki, M. (2012). Testy Edwina E. Gordona w identyfikacji ucznia (nie tylko) zdolnego. W: W. Limont i J. Cieślakowska (red.), *Zdolni w szkole czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Lipska, E. i Przychodzińska, M. (1991). *Muzyka w nauczaniu początkowym*. Metodyka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pazur, B. (1996). Po II Seminarium Autorskim Profesora Edwina E. Gordona. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 2, 63-72.
- Pazur, B. (2001). IV Seminarium Gordonowskie w Bydgoszczy. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 5, 256-262.
- Pazur, B. (2004). Audiacja wstępna na etapie przedszkola. Projekt zajęć muzycznych prowadzonych wg metody E.E. Gordona. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 3, 155-167.
- Pazur, B. (2010). Międzynarodowe Seminarium Gordonowskie „Rewolucja w Edukacji Muzycznej”. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 4, 76-83.
- Pazur, B. (2012a). *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych. Śpiennik*. Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA.
- Pazur, B. (2012b). *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA.
- Pazur, B. (2014). Improwizacja muzyczna w szkole wg Teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona. W: L. Matuszak (red.), *Dźwięk w pedagogice i terapii*. (s. 11-22) Włocławek: Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku.
- Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wychowanie Muzyczne w Szkole* (3/2004).

- Zwolińska, E.A. i Gawrylkiewicz, M.M. (2007). *Podstawa programowa nauczania muzyki wg teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo „Kreska”.
- Zwolińska, E. (red.). (2000). *Podstawy uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona – Materiały z III Sympozjum Gordonowskiego Zamość, 2-12 sierpnia 1998 r.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Zwolińska, E. i Jankowski, W. (red.). (1995). *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona – Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy 27 kwietnia – 3 maja 1995 roku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Zwolińska, E.A. (2004). *Naucz swoje dziecko audyować*. Bydgoszcz: Wydawnictwo KRESKA.
- Zwolińska, E.A. (2012). *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.