

Non omnis moriar. Na tropach piękna
Lublin, 2017, 79-96

Śpiewajmy w skalach

Barbara Pazur

Zakład Dydaktyki Muzycznej i Muzykoterapii, Instytut Muzyki
Wydział Artystyczny
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

DLACZEGO WARTO ŚPIEWAĆ W RÓŻNYCH SKALACH?

Edwin E. Gordon (1927-2015) wielokrotnie podkreślał¹: „Im lepiej, więcej słyszysz, tym lepiej śpiewasz”. Pod tym twierdzeniem Profesora podpisuję się całym sercem. Osluchanie z melodią jest w początkowej fazie nauki muzyki na każdym etapie kształcenia najważniejsze. Im więcej czasu nauczyciel, czy dyrygent poświęci na swoje osobiste śpiewanie do chórzystów, do dzieci na zajęciach umuzykalniających, do studentów, tym lepiej, szybciej, dokładniej i poprawniej intonacyjnie wykonają oni nauczaną, nawet najbardziej trudną melodię. Profesor Gordon opowiadał o eksperymencie, który przeprowadził wraz ze swoimi współpracownikami wśród małych dzieci. Eksperyment miał na celu sprawdzenie, czy śpiewanie melodii w różnych skalach wpływa na poprawę intonacji. Podzielił dzieci na trzy grupy. Z pierwszą grupą śpiewano tylko melodie w skali durowej, z drugą – melodie w skalach durowej i molowej, a z trzecią w skalach – dur, moll i w skalach modalnych. Zakończeniem eksperymentu było zadanie zaśpiewania przez wszystkie dzieci tej samej melodii w skali durowej. Okazało się, że najlepiej, najczyściej, najdokładniej zaśpiewały tę

¹ Autorka artykułu miała przyjemność osobiście uczestniczyć w wykładach i zajęciach prowadzonych przez prof. Gordona, a potem przez jego współpracowników podczas Międzynarodowych Seminariów Gordonowskich w Krynicy (1995), Zamościu (1998), Bydgoszczy (2001, 2006, 2009), Ciechocinku (2004), Łodzi (2010), Szczecinie (2011).

melodię dzieci z grupy, w której śpiewano melodie w różnorodnych skalach – dur, moll, doryckiej, frygijskiej i innych skalach modalnych. Śpiewanie dla dzieci i z dziećmi melodii tylko w skali durowej nie wpłynęło na poprawne intonacyjnie odczucie i śpiewanie tej skali. Wręcz odwrotnie – ta grupa dzieci śpiewała najgorzej. W uczeniu się i zbieraniu doświadczeń okazuje się, że najbardziej skuteczne jest zrozumienie „co czym nie jest”, czyli odkrywanie różnic. Tak jak małe dzieci nie rozumieją, co to zimno, jeśli nie będą miały porównania z gorącem, nie rozumieją, co to kwaśne, jeśli nie poznają słodkiego, słonego..., nie rozumieją, co to szorstkie i gładkie, jeśli osobiście nie odczują różnicy. Identycznie w muzyce. W kształtowaniu poczucia rytmu i metrum ważne jest jak najwcześniejsze różnicowanie, czyli wprowadzanie rytmów na dwa i na trzy, a także rytmów nieregularnych – 5, 7. Dla kształcenia poczucia tonalnego, czystości intonacji, powinniśmy już od pierwszych chwil życia dziecka śpiewać do niego w różnorodnych skalach, a starsze dzieci uczyć muzyki ze zrozumieniem, kształtując audiację². Uczyć powinniśmy muzyki, a nie „o muzyce”, teoria powinna się pojawić na samym końcu procesu nauczania.

DLACZEGO NIE TEORIA MUZYKI?

Niestety, najczęstszą praktyką w naszych szkołach jest uczenie teorii muzyki, a nie muzyki. Uczniowie widząc zapis nutowy nie słyszą wewnątrz, potrafią ewentualnie w sposób rozumowy „zdekodować” zapis nut, grając na instrumencie, aby usłyszeć zapisaną melodię. W sposób teoretyczny uczą się też harmonii pisząc skomplikowane zadania, a nie radzą sobie z zaimprovizowaniem prostego akompaniamentu do piosenki. O skalach modalnych uczą się też teoretycznie. Jedyna informacja uzyskana od studenta kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – absolwenta szkoły średniej, a nawet muzycznej, to ta, że skala dorycka rozpoczyna się od

² 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 właśnie jest komponowana lub improwizowana (Gordon, 1999, s. 22).

dźwięku „D”. Zaśpiewanie skali doryckiej, ani tym bardziej melodii w tej skali jest już zadaniem niemożliwym. Poświęcenie podczas zajęć kilku minut na osłuchanie studentów z melodiami w skali doryckiej i porównywanie melodii molowych z doryckimi daje natychmiastowy efekt – poprzez usłyszenie, wysłyszenie i zrozumienie różnic – umiejętność audiowania skali doryckiej. Studenci po kilku minutach takich działań są w stanie wychwycić wśród kilku melodii – melodię w skali doryckiej. Przy systematycznej pracy nauczą się też śpiewać i improwizować w tej skali, a także w innych.

DLACZEGO SOLFEŻ RELATYWNY?

Pomocna w nauczaniu różnych skal będzie rezygnacja z solfeżu absolutnego. Posługiwanie się solfeżem relatywnym ułatwi audiowanie różnych tonalności. Solfeż absolutny wprowadza niepotrzebnie dodatkowe operacje myślowe w dwóch istotnych momentach – przy alteracji dźwięku – kiedy tą samą nazwą *do* mamy nazwać różne dźwięki – C, Cis, czy Cēs, a co za tym idzie, tymi samymi nazwami – różne pochodzą interwałowe (zarówno C E G, jak i C Es G nazywamy tak samo – *do mi sol*). Drugi trudny moment to ten, gdy musimy solmizacją absolutną zaśpiewać melodię w innej tonacji niż C-dur. W solmizacji relatywnej, inaczej względnej, nazwa dźwięku zależy od funkcji, jaką ten dźwięk pełni w danej tonalności. Pierwszym stopniem skali durowej jest zawsze *do*, skali molowej *la* (Pazur, 2012, s. 37). 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). Przy alteracji (podwyższeniu lub obniżeniu dźwięku za pomocą krzyżyka lub bemola przy nucie), jaka jest stosowana np. w odmianach gamy molowej albo w muzyce pozatonalnej, zmienia się końcówki nazw solmizacyjnych. Przy podwyższaniu zmienia się końcówkę na „i”: *do – di, re – ri, fa – fi, so – si, la – li*. Dźwięki *mi* oraz *ti* nie wymagają podwyższenia ze względu na naturalne półtony między *mi – fa* i *ti – do*. Dźwięki obniżone otrzymują końcówkę „a”: *re – ra, mi – ma, so – sa, ti – ta*. Wyjątek stanowi dźwięk *la*, który po obniżeniu przyjmuje nazwę *le*. Dźwięki *do* i *fa* nie wymagają obniżania ze względu na naturalne półtony. 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.

CZYM SIĘ RÓŻNIĄ MIĘDZY SOBĄ SKALE, TONALNOŚCI, TONACYJNOŚCI?

Tonalność jest to zależność dźwięków od dźwięku na pierwszym stopniu skali, zwanego dźwiękiem końcowym, dźwiękiem centralnym lub prymą toniki. Posługując się solfeżem relatywnym, takim dźwiękiem w tonalności durowej jest *do*, doryckiej *re*, frygijskiej *mi*, lidyjskiej *fa*, miksolidyjskiej *so*, eolskiej i molowej harmonicznej *la*, lokryckiej *ti*.

W każdej tonalności największe znaczenie mają trzy podstawowe funkcje (tzw. triada harmoniczna). W dur i moll harmonicznym są to: *tonika* (akord na I stopniu), *subdominanta* (akord na IV stopniu) i *dominanta* (akord na V stopniu). W tonalności durowej w strukturze toniki występują dźwięki *do mi so*, dominanty septymowej – dźwięki *so ti re fa*, a subdominanty *fa la do*. W tonalności molowej harmonicznej tonika to dźwięki *la do mi*, dominanta septymowa – *mi si ti re*, subdominanta *re fa la*. W innych tonalnościach w zestawie trzech najważniejszych funkcji mogą znaleźć się też *subtonika* (akord na VII stopniu), *supertonika* (akord na II stopniu), lub akord na III stopniu (*medianta*). W tonalności doryckiej największe znaczenie mają funkcje: tonika (dźwięki *re fa la*), subtonika (*do mi so*) i subdominanta (*so ti re*); w tonalności frygijskiej: tonika (*mi so ti*), subtonika (*re fa la*) i supertonika (*fa la do*); w tonalności lidyjskiej: tonika (*fa la do*), dominanta (*do mi so*) i supertonika (*so ti re*); w tonalności miksolidyjskiej: tonika (*so ti re*), subtonika (*fa la do*) i subdominanta (*do mi so*); w tonalności eolskiej: tonika (*la do mi*), subtonika (*so ti re*) i subdominanta (*re fa la*); w tonalności lokryckiej: tonika (*ti re fa*), subtonika (*la do mi*) i medianta III stopnia (*re fa la*).

Zestawienie najważniejszych funkcji (triady harmonicznej) we wszystkich tonalnościach, charakterystycznych układów melodycznych, interwałowych (półtony występują zawsze między *mi-fa* i *ti-do*) i kadencyjnych:

skala	dźwięki	funkcje	dźwięki
Dur	<u>do</u> re mi fa so la ti do		
		I tonika	do mi so
		IV subdominanta	fa la do
		V dominanta	so ti re fa

kadencja śpiewana:

tonika	do mi so
subdominanta	do fa la
tonika	do mi so
dominanta	ti, re so
zakończenie	do do re ti, do

Moll harmoniczny	la ti do re mi fa si la		
		I tonika	la do mi
		IV subdominanta	re fa la
		V dominanta	mi si ti re

kadencja śpiewana:

tonika	la, do mi
subdominanta	la, re fa
tonika	la, do mi
dominanta	si, ti, mi
zakończenie	la la ti si la

charakterystyczne:

- sekunda mała w dół na 7. stopień *la-si*;
- seksta mała w górę od 1. stopnia *la, (ti, do re mi) – fa*

Dorycka	re mi fa so la ti do re		
		I tonika	re fa la
		VII subtonika	do mi so
		IV subdominanta	so ti re

kadencja śpiewana:

tonika	<i>re fa la</i>
subtonika	<i>do mi so</i>
tonika	<i>re fa la</i>
subdominanta	<i>re so ti</i>
zakończenie	<i>re re mi do re</i>

charakterystyczne:

- sekunda wielka w dół na 7. stopień *re-do*;
- seksta wielka w górę od *re (mi fa so la) – ti*

Frygijska *mi* *fa so la ti do re mi*

I	tonika	<i>mi so ti</i>
VII	subtonika	<i>re fa la</i>
II	supertonika	<i>fa la do</i>

kadencja śpiewana:

tonika	<i>mi so ti</i>
subtonika	<i>re fa la</i>
tonika	<i>mi so ti</i>
supertonika	<i>fa la do'</i>
zakończenie	<i>mi mi re fa mi</i>

charakterystyczne:

- sekunda wielka w dół na 7. stopień *mi-re*;
- sekunda mała w górę na 2. stopień *mi-fa*

Lidyjska *fa* *so la ti do re mi fa*

I	tonika	<i>fa la do</i>
V	dominanta	<i>do mi so</i>
II	supertonika	<i>so ti re</i>

kadencja śpiewana:

tonika	<i>fa la do'</i>
dominanta	<i>mi so do'</i>
tonika	<i>fa la do'</i>
supertonika	<i>so ti re'</i>
zakończenie	<i>fa fa so mi fa</i>

charakterystyczne:

- kwarta zwiększona w górę od 1. stopnia *fa (so la) – ti*;
- sekunda mała w dół na 7. stopień *fa-mi*.

Miksolidyjska so *la ti do re mi fa so*

I	tonika	<i>so ti re</i>
VII	subtonika	<i>fa la do</i>
IV	subdominanta	<i>do mi so</i>

kadencja śpiewana:

tonika	<i>so ti re'</i>
subtonika	<i>fa la do'</i>
tonika	<i>so ti re'</i>
subdominanta	<i>so do' mi'</i>
zakończenie <i>so so la fa so</i>	

charakterystyczne:

- sekunda wielka w dół na 7. stopień *so-fa*

Eolska

la *ti do re mi fa so la*

I	tonika	<i>la do mi</i>
VII	subtonika	<i>so ti re</i>
IV	subdominanta	<i>re fa la</i>

kadencja śpiewana:

tonika	<i>la do' mi'</i>
subtonika	<i>so ti re'</i>
tonika	<i>la do' mi'</i>
subdominanta	<i>la re' fa'</i>
zakończenie <i>la la ti so la</i>	

charakterystyczne:

- sekunda wielka w dół na 7. stopień *la-so*;
- seksta mała w górę od 1. stopnia *la (ti do' re' mi') – fa'*

Lokrycka *la ti do re mi fa*

I	tonika	<i>ti re fa</i>
VII	subtonika	<i>la do mi</i>
III	medianta III st.	<i>re fa la</i>

kadencja śpiewana:

tonika	<i>ti, re fa</i>
subtonika	<i>la, do mi</i>
tonika	<i>ti, re fa</i>
medianta III st.	<i>re fa la</i>
zakończenie	<i>ti, ti, do la, ti,</i>

charakterystyczne:

- skala 6-stopniowa (nie ma *so*);
- na tonice trójdźwięk zmniejszony *ti, re fa*;
- sekunda mała w górę na 2. stopień *ti,-do*;
- sekunda wielka w dół na 7. stopień *ti-la*

Jeśli posługujemy się zapisem nutowym, tonalność występuje w określonej tonacyjności. Tonacyjność odnosi się do literowej nazwy toniki. Jeśli prymą toniki jest dźwięk C, mówimy o tonacyjności C; jeśli prymą toniki jest dźwięk D, mówimy o tonacyjności D; itd. Może być C-dur, c-moll harmoniczna, czy c-eolska, c-dorycka, c-frygijska, e-dorycka, e-frygijska, itd. Tonacyjność audiujemy, gdy w notacji widzimy oznaczenie przykluczowe. W C-doryckiej przy kluczu są dwa bemole, c-frygijskiej 4 bemole, C-lidyjskiej 1 krzyżyk, C-miksolidyjskiej 1 bemol, d-frygijskiej 2 bemole, D-miksolidyjskiej – 1 krzyżyk. Tonalność i tonacyjność określamy porównując dźwięki przykluczowe z dźwiękiem końcowym. Jeśli przy kluczu nie mamy żadnych oznaczeń, a dźwiękiem końcowym jest C – C-dur, dźwięk końcowy D – d-dorycka, końcowy E – e-frygijska, końcowy F – F-lidyjska, końcowy G – G-miksolidyjska, końcowy A – a-moll lub a-eolska, końcowy H – h-lokrycka. Jeśli przy kluczu mamy jeden krzyżyk, dźwiękiem końcowym jest G – G-dur, A – a-dorycka, H – h-frygijska, C – C-lidyjska, itd. Inaczej – jeśli mamy tylko znaki przykluczowe i oznaczenie tonalności, dwa krzyżyki przy kluczu i słowo „dur” mówi nam, że jesteśmy w D-dur, jeden bemol przy kluczu i słowo „moll” oznacza, że jesteśmy

w d-moll harmonicznym, dwa krzyżyki i słowo „dorycka” oznacza e-dorycką, a jeden krzyżyk i słowo „miksolidyjska” – D-miksolidyjską.

nazwa tonacyjność - tonalność	dźwięk centralny	kontekst tonalny	wszystkie dźwięki	podstawa harmoniczna
C-dur				C F G do s l s f m r t, d dr m f s l t d' IV V
C-lidyjska				C G D fa d' r' d' t l s m f f s l t d' r' m' f' V II
C-miksolidyjska				C Bb F so r' m' r' d' t l f s s l t d' r' m' f' s' VII IV
c-dorycka				Cm Bb F re l t l s f m d r r m f s l t d' r' VII IV
c-eolska				Cm Bb Fm la m f m r d t, s, l, l, t, d r m f s l VII IV
c-frygijska				Cm Bb m Db mi t d' t l s f r m m f s l t d' r' m' VII II
c-lokrycka				Cm ^{b5} Bb m Eb m ti f m r d l, t, t, d r m f m r d t, l, t, VII III

Rys. 1. Przykłady nutowe różnych tonalności w tonacyjności C (opracowanie własne). Zastosowano skróty zapisu solmizacji: d = do, r = re, m = mi, f = fa, s = so, l = la, t = ti

nazwa tonacyjnośc - tonalnośc	dźwięk centralny	kontekst tonalny	wszystkie dźwięki	podstawa harmoniczna
d-dorycka				Dm C G
	re	t s f m d r	r m f s t d' r'	VII IV
D-miksolidyjska				D C G
	so	r' m' r' d' t f s	s t d' r' m' f' s'	VII IV
D-dur				D G A
	do	s s f m r t, d	d r m f s t d'	IV V
D-lidyjska				D A E
	fa	d' r' d' t s m f	f s t d' r' m' f'	V II
d-eolska				Dm C Gm
	la	m f m r d t, s, l,	l, t, d r m f s	VII IV
d-frygijska				Dm Cm Eb
	mi	t d' t s f r m	m f s t d' r' m'	VII II
d-lokrycka				Dm ^{b5} Cm Fm
	ti	f m r d t, t,	d r m f m r d t, l, t,	VII III

Rys. 2. Przykłady nutowe różnych tonalności w tonacyjności D (opracowanie własne)

nazwa tonacyjność - tonalność	dźwięk centralny	kontekst tonalny	wszystkie dźwięki	podstawa harmoniczna
e-frygijska				Em Dm F
			mi t d' t s f r m m f s t d' r' m' VII II	
e-eolska				Em D Am
			la m f m r d t, s, l, l, t, d r m f s VII IV	
e-dorycka				Em D A
			re l t s f m d r r m f s t d' r' VII IV	
E-miksolidyjska				E D A
			so r' m' r' d' t f s s l t d' r' m' f' s' VII IV	
E-dur				E A H
			do s s f m r t, d d r m f s t d' IV VI	
E-lidyjska				E H F#
			fa d' r' d' t s m f f s t d' r' m' f' V III	
e-lokrycka				Em [♯] Dm Gm
			ti f m r d l, t, t, d r m f m r d t, l, t, VII III	

Rys. 3. Przykłady nutowe różnych tonalności w tonacyjności E (opracowanie własne)

PO CO IMPROWIZACJA W SKALACH?

Naukę muzyki porównujemy do nauki języka, myślenie muzyczne do myślenia słowami, improwizowanie muzyczne do tworzenia własnych wypowiedzi słownych. Kolejność nabywania określonych nowych umiejętności audiowania muzyki jest identyczna jak kolejność uczenia się języka, oczywiście ze zrozumieniem. Najpierw osłuchujemy się z językiem, słyszymy całe zdania długie wypowiedzi, wychytujemy nowe słowa, wypowiadamy je i poznajemy ich znaczenie, zaczynamy je rozumieć. Nowe słowa powtarzamy, ale też budujemy z nich swoje własne zdania. Taka umiejętność świadczy o zrozumieniu języka. Dopiero potem, tego, co powiedzieliśmy i zrozumieliśmy, uczymy się czytać i pisać. Mówienie, tworzenie własnych zdań, wypowiedzi, oraz pisanie i czytanie ze zrozumieniem świadczą o opanowaniu języka. Można mówić w obcym języku nauczywszy się tekstu na pamięć, oraz czytać w obcym języku, kiedy się pozna zasady wymowy. Nie jest to jednak nauczanie się języka. Identycznie z nauką muzyki. Można śpiewać i grać mechanicznie, bez zrozumienia. Taka sytuacja występuje najczęściej wtedy, kiedy zbyt wcześnie wprowadzamy zapis nutowy, a także, gdy uczymy „o muzyce”, a nie muzyki. Jeśli chcemy zachować kolejność uczenia się umiejętności taką, jak w nauce języka, najpierw będziemy osłuchiwać z różnorodną muzyką – w różnych metrach, skalach, będziemy prezentować różne motywy (tak jak słowa w języku) i uczyć te motywy śpiewać, rozróżniać, rozumieć – w kontekście metrum, czy harmonii; a następnie budować z motywów własne wypowiedzi muzyczne, czyli improwizować. W wypadku słuchania czy śpiewania w skalach – posiadanie informacji, że skala dorycka zaczyna się od „D”, a frygijska od „E” nie świadczy o znajomości i o rozumieniu skal. Dopiero wychwycenie, wyaudiowanie dźwięku centralnego, znalezienie podstawy harmonickej, zaśpiewanie tej podstawy, zaśpiewanie melodii, zaśpiewanie innej, swojej melodii w tej samej skali, będzie świadczyć o audiowaniu, o zrozumieniu.

Przykłady melodii w różnych tonalnościach w tonacyjności D³:

tonalność dorycka
tonacyjność D
metrum 3-dzielne
tempo 90

Taniec wróżek

Barbara Pazur

tonalność dorycka
tonacyjność D
metrum 2-dzielne
tempo 60

Dla Maluszków

Barbara Pazur

³ Więcej melodii w różnych skalach można znaleźć w publikacjach: (Gawryłkiewicz, Gawryłkiewicz, 2010; 2011; Gordon, Apostoli, 2015; Gordon i in., 1993; Zwolińska, 2004).

tonalność lidyjska
tonacyjność D
metrum 5 (3+2)
tempo 100

Kózka

Barbara Pazur

D E D A D E D
 I II I V I II I
 D E D D E D
 I II I I II I
 D E D A D E D
 I II I V I II I

tonalność miksolidyjska
tonacyjność D
metrum 2-dzielne
tempo 100

Wygibasy

Barbara Pazur

D C D D C D
 I VII I I VII I
 D D C D
 I I VII I

tonalność frygijska
tonacyjność D
metrum 3-dzielne
tempo 60

Śpiący miś

Barbara Pazur

Dm Eb Dm Cm Dm Eb Dm
I II I VII I II I

Cm Dm Eb Dm Dm Eb Dm
VII I II I I II I

tonalność eolska
tonacyjność D
metrum 7 (3+2+2)
tempo 120

Kolejka linowa

Barbara Pazur

Dm Gm Dm Dm C Dm Dm Gm Dm Dm
I IV I I VII I I IV I I

Dm Gm Dm C Dm Dm C Dm C Dm
I IV I VII I I VII I VII I

Dm Gm Dm Dm Gm Dm Dm C Dm C Dm
I IV I I IV I I VII I VII I

tonalność lokrycka
 tonacyjność D
 metrum 2-dzielne
 tempo 100

Sen

Barbara Pazur

Chord progression for the first staff: Dm^{b5} (I), Cm (VII), Dm^{b5} (I).

Chord progression for the second staff: Fm (III), Dm^{b5} (I), Cm (VII), Dm^{b5} (I), Fm (III), Dm^{b5} (I), Cm (VII), Dm^{b5} (I).

Kolejność wprowadzania nowych skal i funkcji (poziomy kolejności uczenia się zawartości tonalnej) (Gordon, 1999, s. 224, 302):

1. Tonalność durowa i molowa harmoniczna (dźwięk centralny)
2. Tonalność durowa i molowa harmoniczna (funkcje: tonika i dominanta)
3. Tonalność durowa i molowa harmoniczna (funkcja: subdominanta)
4. Tonalność durowa i molowa harmoniczna (wszystkie funkcje)
5. Tonalność miksolidyjska (funkcje: tonika i subtonika)
6. Tonalność dorycka (funkcje: tonika, subtonika i subdominanta)
7. Tonalność lidyjska (funkcje: tonika i supertonika)
8. Tonalność frygijska (funkcje: tonika, supertonika i subtonika)
9. Tonalność eolska (funkcje: tonika i subtonika)
10. Tonalność lokrycka (funkcje: tonika, subtonika i medianta)
11. Tonalności miksolidyjska, dorycka, lidyjska, frygijska, eolska i lokrycka (wszystkie funkcje).

Aby uczestniczyć efektywnie w zajęciach, uczniowie czy studenci powinni nie tylko słuchać, ale i śpiewać. Podstawą audiowania tonalności durowej i molowej jest zdolność rozpoznania i zaśpiewania dźwięku końcowego (centralnego). Dopiero potem następuje gotowość do nauki audiowania dźwięku końcowego w innych tonalnościach.

Im więcej tonalności uczeń będzie potrafił audiować, tym lepiej będzie rozumiał każdą z nich z osobna oraz muzykę współczesną.

Edwin Gordon (1999, s. 313-314) podkreślał niezmiennie: *Jednak nauczając zgodnie z teorią uczenia się muzyki, należy brać pod uwagę jedną, najważniejszą rzecz: bez względu na to, jakie materiały stosujemy, czy jakie techniki nauczania preferujemy, to jednak naszym podstawowym celem powinno być nauczanie muzyki, a nie „o” muzyce. Jest niezwykle trudno przekonać nauczycieli, że audiacja, będąca podstawą teorii uczenia się muzyki, jest jednocześnie podstawą nauczania muzyki. Mimo to celem (...) jest przekonanie i pokazanie jednocześnie, że można nauczyć wszystkich cieszyć się rozumieniem muzyki, którą słyszymy, słyszeliśmy czy usłyszymy. W teorii uczenia się muzyki, **uczenie się muzyki jest ważniejsze od uczenia się o muzyce, a myślenie muzyczne jest ważniejsze od myślenia o muzyce.***

BIBLIOGRAFIA

- Gawryłkiewicz, J., Gawryłkiewicz, M. (2011). *Wstęp do nauki improwizacji*. Kraków: Wyd. Impuls.
- Gawryłkiewicz, J., Gawryłkiewicz, M. (red.). (2010). *Podręcznik do kierowania edukacją muzyczną małego dziecka według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gordon, E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywuj*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP
- Gordon, E.E., Bolton, B.M., Hicks, W.K., Taggart, C.C., (1993). *The Early Childhood Music Curriculum. Experimental Songs and Chants Without Words, Book One*. Chicago: GIA Publications. Inc.
- Gordon, E.E., Apostoli, A. (2015). *Songs and Chants without Words according to the principles of Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Pazur, B. (2012). *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych*. Lublin: Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia.
- Zwolińska, E.A. (2004). *Naucz swoje dziecko audiować*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kreska.

Streszczenie. Zgodnie z teorią uczenia się muzyki Edwina E. Gordona ważne jest, aby uczyć muzyki, a nie „o muzyce”, aby działania praktyczne wyprzedzały teorię muzyki. Im więcej uczniowie, studenci wychwytyją różnic między motywami muzycznymi, między różnymi rytmami, metrami, czy tonalnościami, tym lepiej rozumieją muzykę. Jeśli śpiewają w różnorodnych skalach, potrafią czyściej intonacyjnie wykonać piosenki w tonacjach durowych czy molowych. W artykule zaprezentowano różne tonalności z zestawieniem najważniejszych funkcji harmonicznym, charakterystycznych układów melodycznych, interwałowych i kadencyjnych. Ważna jest odpowiednia kolejność wprowadzania nowych skal i funkcji. Przedstawiono też przykłady melodii w skalach, które można śpiewać już dla niemowląt i małych dzieci, a które mogą stanowić pomysł do improwizacji.

Słowa kluczowe: audiacja, teoria uczenia się muzyki, myślenie muzyczne, skale muzyczne, tonalność, tonacyjność

Notka o Autorze

Barbara Pazur – *dr hab. sztuk muzycznych w dyscyplinie artystycznej dyrygentura, Kierownik Zakładu Dydaktyki Muzycznej i Muzykoterapii w Instytucie Muzyki Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Dyrygent chóralny i organizator życia muzycznego, członek Zespołu Konsultacyjnego Polskiego Towarzystwa Edwina E. Gordona, w latach 2006-2015 kurator regionalny Akademii Chóralnej: Programu „Śpiewająca Polska”, pomysłodawca i Dyrektor Artystyczny Lubelskiego Festiwalu Chórów Parafialnych. Autorka wielu artykułów i publikacji związanych z teorią uczenia się muzyki E.E. Gordona.*