

Barbara Pazur

## **PO II SEMINARIUM AUTORSKIM PROFESORA**

**EDWINA E. GORDONA**

*Artykuł opublikowany w „Wychowaniu Muzycznym w Szkole” nr 2/1996, ss. 63 - 74*

W Krynicy w dniach 27 kwietnia- 3 maja 1995 roku odbyło się II Seminarium Autorskie Teorii Uczenia się Muzyki według Edwina E. Gordona\* .

Profesor dr Edwin E. Gordon ukończył wyższe studia muzyczne w Eastman School of Music i pedagogiczne na Uniwersytecie w Ohio. Doktorat uzyskał na Uniwersytecie w Iowa, gdzie rozpoczął pracę pedagogiczną i naukową. Pracował także w państwowym Uniwersytecie New York w Buffalo. Został głównym redaktorem „Studies in the Psychology of Music”. Następnie, już jako profesor muzyki, objął Katedrę Badań Muzyczno-Edukacyjnych im. Carla E. Seashore na Uniwersytecie „Temple” w Filadelfii, gdzie przeszedł na emeryturę od stycznia 1995 r. Otrzymał wiele prestiżowych nagród i tytułów. Najbardziej znane cztery książki E. E. Gordona to: *The Psychology of Music Teaching, Learning Sequence.s in Music, The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Music Aptitudes i A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Napisał także kilkanaście monografii i jest współautorem dwóch serii muzyczno-pedagogicznych *Jump Right In: The Music Curriculum i The Instrumentals Series*. Jest autorem siedmiu standaryzowanych testów, o czym będzie mowa. Zanim Gordon zajął się psychologią muzyki i zasłynął jako autor teorii zdolności muzycznych i uczenia się muzyki, a także teorią audiacji, grał na kontrabasie w słynnym zespole Gene Krupa.

Swoje koncepcje i osiągnięcia naukowe Gordon prezentował na seminariach i wykładach gościnnych na całym świecie, wyniki badań publikował w zagranicznych czasopismach naukowych i metodycznych. Przez dziesięć lat profesor Gordon osobiście pracował nad muzycznym rozwojem małych dzieci, ucząc niemowlęta do 18 miesiąca życia oraz dzieci do 3 roku życia.

---

\* Por. W. Jankowski: *II Autorskie Seminarium Gordonowskie w Polsce*, Wychowanie Muzyczne w Szkole, 2/1996, s. 89.

Podstawą teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona jest przeświadczenie poparte wieloletnimi badaniami, że uzdolnienie muzyczne jest cechą wrodzoną. Zdolności są rozłożone zgodnie z rozkładem normalnym ludzi, którzy się rodzą. 1/6 populacji ma zdolności niskie, 1/6 - wysokie, a 2/3 ma zdolności średnie. Dziecko rodzi się z określonym poziomem zdolności i wymaga przyjaznego środowiska, aby je rozwinąć. Środowisko nie może podwyższyć zdolności, może je utrzymać na poziomie, z jakim człowiek się rodzi. Gdy nie ma odpowiedniego wsparcia, zdolności będą się obniżać. Gdy dzieci poddamy intensywnemu kształceniu, możemy podtrzymać poziom zdolności, ale nawet, gdy pracujemy z dziećmi, nie możemy podnieść poziomu ich zdolności powyżej pewnego progu. Profesor uważa, że uzdolnienia muzyczne są wrodzone, ale badania nie wykazują, czy są dziedziczne. Według Gordona, gdy dziecko rodzi się, poziom jego zdolności muzycznych zaczyna spadać, dziecko traci słuch absolutny, dominuje wówczas wzrok. Muzyczne otoczenie jest za słabe, aby utrzymać poziom wyjściowy.

Jeśli chcemy utrzymać uzdolnienia muzyczne na poziomie urodzenia, powinniśmy jak najwcześniej śpiewać dziecku różne piosenki w różnych tonacjach i różnych tempach. Ale jedna i ta sama piosenka powinna być śpiewana zawsze tak samo - w tej samej tonacji i w tym samym tempie. Czas- zaraz po urodzeniu i pierwsze miesiące życia są bardzo ważne dla utrzymania zdolności muzycznych. W wieku lat pięciu często może być już za późno. Trudno wtedy podwyższać poziom uzdolnienia. Rozkład normalny poziomu zdolności zmienia się. Większość dzieci ma uzdolnienia słabe i średnie, mały procent - wysokie. Gordon uważa, że uzdolnienie ma charakter rozwojowy do lat 9 (w zależności od środowiska i w ramach potencjału wyjściowego). W wieku lat dziewięciu środowisko nie ma już wpływu na potencjał zdolności. To, co możemy zrobić później, to rozwinąć je do wyznaczonego progu. Nie możemy wykreować umiejętności większych, niż pozwalają zdolności. To przyczyna naszych trudności w pracy nad umuzykalnianiem dzieci i naszej bezradności. Jest to też dowód, jak ważne jest umuzykalnianie dzieci już w żłobku i w pierwszych latach przedszkola.

Aby się dowiedzieć, jaki jest poziom zdolności muzycznych dziecka, przeprowadzono różne badania testowe. U bardzo małych dzieci obserwowano reakcję na melodię i na rytm. Już w wieku trzech lat można przeprowadzić obiektywny test zdolności muzycznych. Jeśli dzieci nie mają żadnego treningu muzycznego, wynik testu spada. Zbadano także, że zdolności muzyczne nie są powiązane z cechami osobowościowymi, nie muszą też iść w parze z inteligencją. Uzdolnienie muzyka jest unikalne i szczególne, niezależne od rasy i osobowości.

Gordon wprowadza do praktyki pedagogicznej testy badające uzdolnienia muzyczne; jednak nie po to, aby zdyskwalifikować dzieci do nauki muzyki, ale po to, by jak najwcześniej wiedzieć jak najwięcej o strukturze uzdolnienia muzycznego dziecka tak, aby nauczyciel muzyki mógł zastanowić się, jak wprowadzić indywidualizację na lekcjach, by nauczanie i wymagania dostosować do indywidualnego poziomu muzycznego.

Edwin E. Gordon opracował standaryzowane testy dla różnych grup wiekowych, dla grup nieselekcjonowanych i selekcjonowanych. Nie wszystkie jeszcze znane są i używane w Polsce. Dlatego przedstawię najważniejsze z nich:

1. Test AUDIE - dla dzieci 3-4 letnich. Jest to test do badania indywidualnego. Można go stosować kilka razy, co kilka miesięcy, aby dowiedzieć się, jaki jest poziom uzdolnienia dziecka, czy maleje, czy utrzymuje się na poziomie, czy rośnie, i jak powinniśmy z tym dzieckiem pracować. Nie ma jeszcze polskiej wersji tego testu. Nie ma także testu dla dzieci młodszych niż 3 lata.

2. Test PMMA (Primary Measures of Music Audiation) - Podstawowa miara słuchu muzycznego - dla dzieci w wieku 5-8 lat. Test ten jest już stosowany w Polsce.

3. Test IMMA (Intermediate Measures of Music Audiation) - Średnia miara słuchu muzycznego - trudniejszy niż PMMA, można go stosować dla grup dzieci, które mają wysokie wyniki w teście PMMA (wiek 5-11 lat). Prowadzono już badania nad stosowaniem tego testu w Polsce.

4. MAP (The Gordon Musical Aptitude Profile) - Profil zdolności muzycznych. Jest to bardzo szczegółowy test, dający 11 różnych wyników. Jego celem jest dostarczenie nauczycielowi informacji o słabych i mocnych stronach uczniów, aby mógł uczyć według indywidualnych zdolności. Stosuje się go dla dzieci do 17 lat, tych, które chcą się bliżej zajmować muzyką, czy to w postaci śpiewu w chórze, gry na instrumencie, czy przy wyborze kształcenia muzycznego dla studentów. Test ten jest już stosowany w Polsce.

5. AMMA (Advanced Measures of Music Audiation) - test dla tych, którzy mają już ustabilizowane uzdolnienia muzyczne (od 11 lat do końca życia).

6. ITML (The Iowa Tests of Music Literacy) - Test osiągnięć muzycznych badający, jak dobrze potrafi się czytać i opisywać muzykę.

7. ITPT (Instrument Timbre Preference Test) - Test preferencji barwy instrumentalnej. Jest to najnowszy test prof. E. E. Gordona z 1990 roku, jeszcze zupełnie nieznan w Polsce. Może być użyty w wieku od 6 lat do dorosłości. Wykazuje on, że każdy ma swoją ulubioną barwę instrumentu, niekoniecznie tego, na którym gra. Jeśli instrument jest dobie-

rany nieprzypadkowo, ale według indywidualnych preferencji, nauka gry jest łatwiejsza i skuteczniejsza.

Na Seminarium w Krynicy profesor Gordon niejednokrotnie podkreślał, że nie konstruował tych testów po to, aby kogoś zdyskwalifikować do kształcenia muzycznego, ale aby dopasować nauczanie do indywidualnych możliwości dzieci. Mówił także, że jakość muzyka wykształconego przez nas, jego artyzm, jest wynikiem naszej umiejętności rozwijania jego wrodzonych zdolności.

Gordon jest przeciwnikiem stawiania stopni z muzyki w szkole. Jednak, jeśli takie stopnie są wymagane, stawia ocenę składającą się z dwóch części. Jedna - normatywna - to oparta na badaniach testowych ocena wyrażająca poziom zdolności ucznia w porównaniu z innymi. Druga - idiograficzna - obrazuje osiągnięcia tego ucznia, w stosunku do jego własnych zdolności. Na przykład: uczeń, który ma niski poziom zdolności, wykazujący – w skali 1-6 - np. 2, wykazał maksimum wysiłku i jego osiągnięcia są duże - z osiągnięć dostaje: 6. Ma wtedy dwie oceny: normatywną - 2 i idiograficzną - 6. Uczeń, który jest bardzo zdolny i dostaje 6 za zdolności, może nie mieć żadnych osiągnięć, na które go stać i wówczas dostaje 1 za osiągnięcia. Ma wtedy dwie oceny: normatywną - 6 i idiograficzną - 1. Profesor wystawia dwa stopnie, co według niego jest najsprawiedliwsze, obrazujące rzeczywisty stan umiejętności muzycznych ucznia.

Gordon porównuje naukę muzyki do rozwoju mowy. Aby zacząć mówić, dziecko powinno słyszeć dużo słów, dużo zdań. Tworzy sobie wtedy, na podstawie słów, które słyszy - własny słownik słów, które wypowiada. Jeśli ich nie słyszy, to nie zacznie mówić. Tak samo jest w dalszym rozwoju - z czytaniem i pisanem. Jeśli nie mówi, nie będzie też czytać. Jeśli nie rozumie tego, co mówi, nie będzie także rozumiało tego, co czyta. Np. napisane słowo PIES nie będzie dla dziecka nic znaczyło, jeśli dziecko nie widziało psa, a jeszcze lepiej - dotykało go czy słyszało, jak pies szczeka. Proces przebiega w ten sam sposób dalej - jeśli dziecko nie słyszy, nie mówi i nie czyta - nie będzie ze zrozumieniem pisało.

Analogicznie przebiega proces nauki muzyki. Uczymy się śpiewać- najpierw słuchając. Później, gdy już umiemy śpiewać, powinniśmy nauczyć się czytać nuty, a na końcu, gdy słyszymy, umiemy zaśpiewać i przeczytać, możemy zacząć uczyć się pisać nuty. W istniejących systemach nauczania muzyki często zmieniano kolejność tych etapów. Bywa też, że próbujemy nauczyć śpiewu od razu z notacji muzycznej.

Prof. E. E. Gordon opracował kolejność etapów uczenia się muzyki. Wprowadził nowy termin - AUDIACJA. Audiacja to nie tylko słyszenie, powtórzenie, czyli zaśpiewanie, ale

także zrozumienie muzyki. Możemy to porównać do procesu rozumienia przytaczanego już słowa PIES. Jesteśmy w stanie nauczyć dziecko pisać np. po francusku słowo „pies”, ale jeśli ono nie zna francuskiego, nie zrozumie tego słowa i będzie ono dla niego tylko zlepkiem liter. Aby zrozumieć to słowo - dziecko musi się osłuchać z językiem, poznać znaczenie poszczególnych wyrazów (także słowa PIES); wyłowi wtedy znany już wyraz spośród innych. Nauczy się wtedy także mówić, czytać i pisać - myśleć w danym języku. Audiacja to nie tylko słyszenie i powtórzenie, audiacja jest to myślenie muzyczne.

Wielkim problemem według Gordona jest to, że uczymy przez naśladownictwo, a nie uczymy rozumienia muzyki, śpiewu uczymy z notacji i chcemy, aby dziecko słuchało muzyki, której nie rozumie. Jest to tak, jakbyśmy je zmuszali do słuchania opowieści w obcym języku.

Proces uczenia się muzyki przebiega podobnie jak proces uczenia się mowy. Ucząc się mówić- słyszymy wiele zdań i słów nie rozumiejąc ich - następnie skupiamy się na pojedynczych słowach - ucząc się je słyszeć, rozumieć, aby wreszcie zacząć wypowiadać całe zdania (według zasady CAŁOŚĆ – CZĘŚĆ - CAŁOŚĆ) zgodnie z syntetyczno-analitycznymi operacjami mózgu. Analogiczne procesy zachodzą w odbiorze muzyki, przy czym słowo zostało tu porównane do motywu muzycznego (całości złożonej z 2, 3, 4 lub 5 dźwięków, która ma już znaczenie muzyczne).

Pierwszą fazą „uczenia muzyki” jest śpiewanie dzieciom wielu piosenek. Dziecko nie musi się uczyć tych piosenek, wystarczy, że ich słucha. Zauważmy, że przez pierwszy rok życia dziecko jeszcze nie mówi, wtedy wyłącznie my mówimy do niego. W tym czasie dziecko słucha dużo więcej mowy niż śpiewu, z mową jest więc osłuchane. Dlatego przy śpiewaniu nie powinniśmy używać słów, przynajmniej przez pierwszy rok. Powinniśmy natomiast nucić wiele różnorodnych melodii w różnorodnych skalach i rytmach, a także zachowywać ciszę, aby po wysłuchaniu przez dziecko melodii dać mu czas na refleksję. Ponieważ w dziecku wszystko to, co słyszy, kumuluje się, musimy mu przekazać całą różnorodność skal, nie tylko gamę majorową, minorową, ale także śpiewać w skalach modalnych (doryckiej, frygijskiej, lidyjskiej, itd.), a także przekazywać jak najwięcej różnych rytmów - dwumiarowych, trójmiarowych, nieregularnych ugrupowań rytmicznych. Jeśli będziemy śpiewać dzieciom piosenki tylko w trybie majorowym, w rzeczywistości nie nauczą się niczego, bo nie będą miały możliwości porównania go z innym trybem. Bez odniesienia do „moll” czy „doryckiej”- „dur” dziecku nic nie będzie mówić, analogicznie rytm dwumiarowy

bez odniesienia do trójmiaru. W mowie porównamy to do odniesień: gorąco - zimno, dobro - zło, prawda kłamstwo.

We wczesnym dzieciństwie powinniśmy dać dziecku jak najwięcej różnorodnych doświadczeń. Profesor twierdzi, że „dobrego doświadczenia we wczesnym dzieciństwie niczym nie można zastąpić”. Jedną z przyczyn trudności w pracy nauczycieli muzyki jest to, że otoczenie muzyczne w domach jest bardzo ubogie. Jeśli rodzice rozwijałyby muzycznie dzieci w domu, uzdolnienia muzyczne mogłyby utrzymać się na poziomie takim, z jakim dziecko przychodzi na świat.

Po roku śpiewania i rytmiczowania dla dzieci przechodzimy do następnej fazy, w której dziecko samo będzie wypowiadało „słowa” - czyli znaczące motywy muzyczne i rytmiczne. W tym momencie prof. Gordon wprowadza specjalne ćwiczenia, które stosuje przez pierwsze 10 minut półgodzinnych spotkań z dziećmi. Te spotkania- lekcje odbywają się raz, dwa lub trzy razy w tygodniu. W trakcie tych zajęć, które są zawsze grupowe (grupa liczy od 12 do 30 dzieci) najpierw wprowadza w tonację, jeśli w czasie tych zajęć będzie ćwiczył motywy melodyczne albo w metrum, gdy będzie ćwiczył motywy rytmiczne (pierwsze 10 minut). Różnorodność skal i metrum stosuje teraz przez dalsze 20 minut lekcji.

Jak wspomniałam, najpierw wprowadza w określoną tonację, nie używając jednak nazw solmizacyjnych. Stosuje specjalne ruchy rąk wskazujące najcharakterystyczniejsze formuły (zwroty zakończeniowe) w tonacji. Gdy widzi, że dzieci czują tonikę-1 stopień, przechodzi do dalszego działania. Śpiewa motyw utrzymany w tonacji, zachowuje pauzę, następnie pokazuje wyraźny oddech i znak, że grupa dzieci ma zaśpiewać ten motyw. Wprowadza pauzę, aby dzieci nie powtarzały mechanicznie motywu, aby nie była to imitacja, ale aby chwilę pomyślały i śpiewając zrekonstruowały to, co zapamiętały. Gordon używa przez cały czas gestów rąk, nic nie mówi. Całe 10 minut dzieci patrzą, słuchają, myślą i śpiewają.

Kolejność wprowadzania motywów melodycznych i rytmicznych została opracowana przez Gordona na podstawie badań częstości ich występowania w literaturze muzycznej.

Po ćwiczeniach w śpiewaniu motywów przez całą grupę profesor przechodzi do śpiewania przez dzieci solo określonych motywów innych dla każdej jednostki lekcyjnej. Stosuje gesty rąk, które wskazują, że zwróci się do jednej osoby, ale wszystkie dzieci są w pogotowiu nie wiedzą, do kogo się zwróci. Tempo ćwiczeń jest szybkie, nie ma zbędnych przestojów i komentarzy słownych, dzieci podczas tych 10 minut dużo się uczą. Dla każdej jednostki lekcyjnej profesor przygotował trzy motywy: łatwy, średnio trudny i trudny. Z tych trzech

motywów każde dziecko według indywidualnych zdolności powinno opanować: słabo zdolne- jeden, średnio zdolne- pierwsze dwa, najbardziej zdolne - wszystkie trzy, np.:

Pierwsza jednostka z przykładami motywów melodycznych:

1 major

motyw łatwy

motyw średnio trudny

motyw trudny

Dzieci mają za zadanie na tej pierwszej lekcji zaśpiewać sylabą neutralną (np. „bam”) tylko pierwszy dźwięk. Dziecko śpiewa solo dopiero wtedy, gdy nauczyciel usłyszy, że śpiewa dobrze razem z nim.

Druga jednostka z przykładami motywów melodycznych:

2. major

motyw łatwy

motyw średnio trudny

motyw trudny

Dzieci mają za zadanie zaśpiewać tylko pierwszy stopień gamy sylabą neutralną.

Trzecia jednostka z przykładami motywów melodycznych:

3. major

motyw łatwy

motyw średnio trudny

motyw trudny

Dzieci mają za zadanie powtórzyć wszystkie dźwięki sylabami neutralnymi.

Nauczyciel przechodzi do następnej jednostki lekcyjnej dopiero wtedy, gdy 80 procent dzieci w grupie opanuje umiejętności na poziomie swoich zdolności. Śpiewa się naprzemiennie motywy w skali majorowej i minorowej.

Gordon na podstawie badań doszedł do wniosku, że nauczyciele i dzieci mają większe problemy z wyczuciem tempa niż z powtarzaniem wysokości dźwięków. Mało osób ma poczucie równego tempa, większość przyspiesza albo zwalnia. Przyczyna leży w tym, że w przedszkolach i szkołach uczy się klaskania, stukania, maszerowania. Takie postępowanie może być porównane do nagłego skrepowania ruchów, związania rąk. Dzieci rytm rozumieją w inny sposób. Lubią ruchy płynne, nierównomierne, nie ściśle rytmiczne czy marszowe. Dzieci mają duże poczucie ciężaru ciała i przestrzeni. Aby nauczyć je rozumienia czasu, powinniśmy wejść w świat dzieci, powinniśmy przywrócić im ruch ciągły, ruch, w którym uczestniczy całe ciało. Niemowlęta ruszają się w sposób ciągły do 6-9 miesiąca życia. Dorosli chcieliby jak najszybciej nauczyć dziecko chodzić, a wtedy zostaje zatrzymane poczucie swobody ruchu ciągłego. Powinniśmy dzieciom pozwolić jak najdłużej być swobodnymi, a nie zmuszać je do marszu.

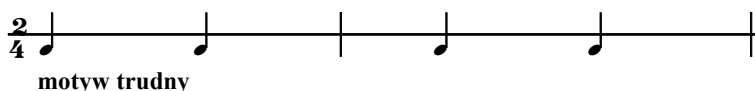
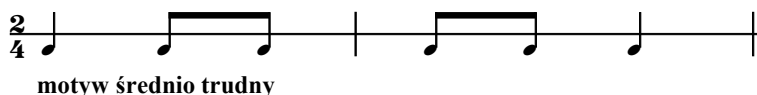
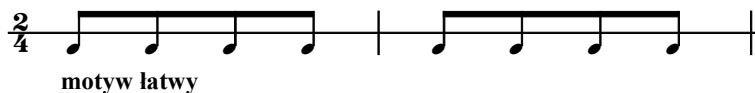
Istnieje wiele ćwiczeń opracowanych przez Gordona, które przywracają poczucie ruchu płynnego. W czasie tych ćwiczeń ruch staje się podobny do początków ćwiczenia układów we wschodnich sztukach walki, np. kung-fu. Gdy dzieci mają już poczucie ruchu płynnego, przechodzimy do ćwiczeń przygotowawczych do realizacji motywów rytmicznych. Naszym celem jest wyrobienie w ciele dziecka poczucia pulsu i poczucia metrum. Poprzez ćwiczenia doprowadzamy do tego, że dziecko siedząc wybija „makrobity” piętami, a „mikrobity” rękami (ręce płasko uderzają o blat stołu). W metrum dwudzielnym na jeden makrobit przypadają dwa mikrobity, a w metrum trójdzielnym trzy mikrobity. U Gordona istnieje tylko podstawowy podział na metrum dwu- i trójdzielne; metrum 4, 4, 8 itd. jest według niego tylko sztucznym tworem. W rzeczywistości w człowieku istnieje zawsze poczucie metrum dwudzielnego lub trójdzielnego (nie mówimy w tej chwili o strukturach złożonych, jak 5 czy 8). Rytm trójdzielny może być zapisany albo na 4 albo na 8, są to tylko różne sposoby zapisywania tej samej muzyki.

Po paru lekcjach ćwiczeń przygotowawczych dziecko jest już zdolne do wymawiania ustami niezależnego rytmu. Chodzi o to, aby dziecko wymawiało rytm z wewnętrznym poczuciem makro- i mikrobitów.

Z wprowadzaniem motywów rytmicznych postępuje się podobnie, jak z motywami melodycznymi.



## 1. rytm dwumiarowy

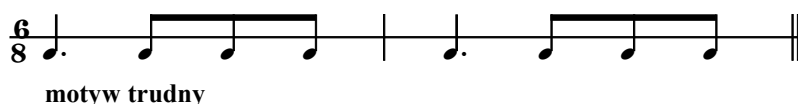
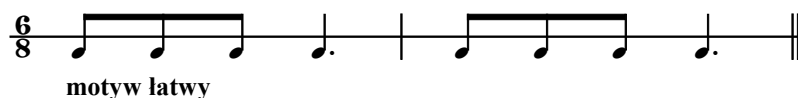


Oto pierwsza jednostka z przykładami motywów rytmicznych (dotyczy pierwszych 10 minut lekcji):

Nauczyciel „wypowiada” motywy rytmiczne sylabami neutralnymi (np.: ba), dzieci powtarzają sylabami neutralnymi. W powtarzaniu motywów rytmicznych nie stosujemy pauzy, aby zachować równomierny puls.

Druga jednostka z przykładami motywów rytmicznych:

## 2. rytm trójmiarowy



Także w tej jednostce nauczyciel „wypowiada” rytm sylabami neutralnymi, dzieci powtarzają. Postępujemy podobnie, jak przy nauce motywów melodycznych. Dziecko powtarza solo dopiero wtedy, gdy nauczyciel zobaczy, że potrafi ono powtórzyć motyw rytmiczny razem z nim. Do następnej jednostki lekcyjnej przechodzimy wówczas, gdy 80% grupy zrealizuje zadanie na poziomie swoich zdolności. Oczywiście, nauczyciel prowadzi cały czas ewidencję osiągnięć każdego ucznia (opracowaną przez Gordona), która jest wygodna do stosowania przez nauczyciela.

Zasadą jest, że motywy melodyczne podajemy bez rytmu - w wartościach równych, a motywy rytmiczne - na jednej wysokości, wysokości mowy, ale z dużą ekspresją.

Wszystkie dotychczasowe działania składają się na pierwszy etap nauczania audiacji Edwina Gordona - nazwany Słuchowo-mowowym (AURAL/ORAL).

Drugim etapem są Skojarzenia słowne (VERBAL ASSOCIATION).

W tym etapie wracamy do tych samych motywów, które dziecko już poznało, ale wykonujemy je nazwami solmizacyjnymi. Ważne jest, by dziecko zetknęło się z nazwami tych samych motywów, i z tym samym metrum 2-miarowym.

Procedura ich wprowadzania jest podobna jak poprzednio. Nauczyciel głosem utrwala tonację, w której będzie śpiewał motywy. W czasie tych 10 minut może być to tylko jedna tonacja, aby nie tracić czasu na utrwalenie w innej.

Gordon wykorzystuje solmizację relatywną. Polega ona na tym, że każdej gamie durowej odpowiadają sylaby:

do re mi fa so la ti do,

a więc w gamie C-dur - do = C, w gamie D-dur - do = D, w Es-dur - do = Es, itd.

Gama minorowa eolska ma postać: la ti do re mi fa so la,

a minorowa harmoniczna - la ti do re mi fa si la,

a więc w gamie a-moll - la = A, w hmoll - la = H, w d-moll - la = D.

Gama dorycka ma postać: re mi fa so la ti do re itd.

Solmizacja relatywna jest niezwykle wygodna w użyciu, ponieważ relacje między interwałami są zawsze takie same, pierwszy stopień w gamie majorowej to zawsze do, w gamie minorowej - zawsze la.

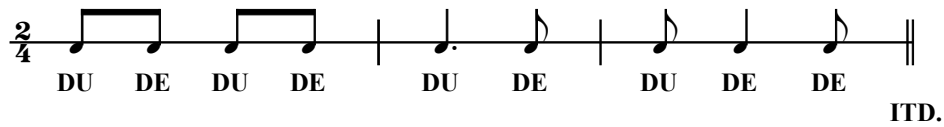
Gordonowska solmizacja rytmiczna jest także solmizacją relatywną. Aby wykonać rytm prawidłowo, musimy w audiacji usłyszeć makrobity i mikrobity. W solfeżu rytmicznym wszystkie makrobity nazwane są sylabą „du”:

Two musical staves illustrating rhythmic patterns for the syllable "DU".

The first staff is in 2/4 time and shows six quarter notes, each labeled "DU", followed by "ITD.".

The second staff is in 6/8 time and shows six dotted quarter notes, each labeled "DU", followed by "ITD.".

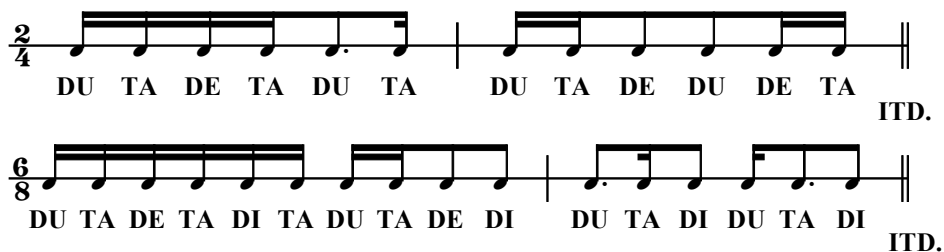
W podziale na dwa, przy wprowadzeniu mikrobitów, drugą sylabę nazywamy „de”:



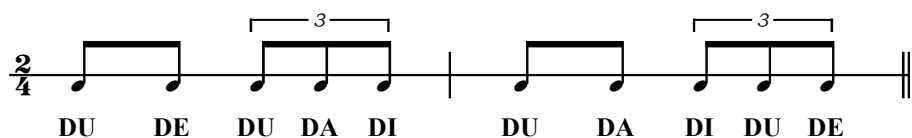
W rytmie trójdzielnym- makrobitom „du” towarzyszą dwa pozostałe makrobity nazywane dwoma różnymi sylabami - „da”, „di”



Gdy wprowadzamy rytm o mniejszych wartościach, wprowadzamy dodatkową sylabę „ta”:



Gdy wprowadzamy rytmy łączone, np. w metrum 2/4 - triole:



Przy złożonych ugrupowaniach rytmicznych, gdzie makrouderzenia mają różną długość, a pulsacja mikrobitów jest równa, wprowadzamy sylaby „be” zamiast „da” i „ba bi”

zamiast „de di”. Pomaga to w zrozumieniu nieregularnego rytmu i wyraźnie ukazuje strukturę metrum 8, g, różną przy różnym rozmieszczeniu makrobitów, np.:

The image shows four rhythmic patterns on a staff, each with solfège syllables written below. The first two patterns are in 5/8 time, and the last two are in 7/8 time. Each pattern consists of a sequence of notes with stems and flags, indicating eighth notes. The syllables are: 1. DU BE DU BA BI | DU TA BE TA DU TA BA TA BI TA; 2. DU BA BI DU BE | DU TA BA TA BI TA DU TA BE TA; 3. DU BE DU BE DU BA BI; 4. DU BA BI DU BE DU BE.

Rytmizacja wprowadzona przez Gordona różni go najbardziej od metody Kodaly’ a. Tak jak solmizacja melodyczna relatywna wskazuje miejsce danego dźwięku w strukturze tonalnej danej skali, tak samo w rytmizacji gordonowskiej - każdy dźwięk ma swoje odpowiednie miejsce w hierarchii danej struktury rytmicznej.

Procedura wprowadzania motywów w drugim etapie jest taka sama jak poprzednio. Nauczyciel utrwała głosem tonację, lecz tym razem nazwami solmizacyjnymi bez rytmu, np. w tonacji D-dur

A musical staff in D major (one sharp) showing a sequence of notes: D, E, F#, G, A, B, C. Below the notes are the solfège syllables: s l s f m r t d.

w tonacji molowej harmonicznej - m f m r d t s i l

w doryckiej – l t l s f m d r

we frygijskiej - d' r' d' t l s m f itp.

Tak jak poprzednio nie mówi się ani słowa (aby nie rozbić audiacji) i po utrwaleniu tonacji przechodzi się do ćwiczeń. Jeśli uczniowie opanowali już motywy melodyczne lub rytmiczne bez nazw, są w stanie te motywy porównać ze sobą. Gdy wprowadzamy nazwy solmizacyjne, otwiera się przed dziećmi świat muzyki i możemy język dźwiękowy rozbudowywać.

Kolejność wprowadzania tonacji jest doświadczalnie ustalona; zaczynamy od skali dźwiękowej  $d^1 - a^1$ , później dochodzimy aż do  $c^1 - d^2$ .

W trzecim etapie nauczania muzyki, zwanym PARTIAL SYNTHESIS Częściowa synteza - wprowadzamy nazwy na pojęcia, które w praktyce są już świetnie opanowane - czyli

- „metrum 2-miarowe” (dzieci wcześniej realizowały rytmy solmizacją i poznały pulsację 2-miarową, i wiedzą, że jeśli występują sylaby „du de”, oznacza to metrum 2-miarowe)
- „metrum 3-miarowe” (sylaby „du de di” odpowiadają metrum 3-miarowemu)
- „skala durowa” (jeśli tonika nazywa się „do”)
- „skala minorowa” (jeśli tonika nazywa się „la”).

Częściowa synteza jest już bardzo dobrze przygotowana audiacyjnie w etapie „Skojarzeń słownych”. Nazwy dla skal wprowadzamy, gdy widzimy, że dzieci swobodnie operują solmizacją. Gdy śpiewają dużo w skali doryckiej, wiedzą, że tonika to dźwięk „re” - wystarczy im powiedzieć, że jest to skala dorycka.

Najważniejsze jest to, żeby nie wprowadzać nazw ogólnych, zanim nie wprowadzimy nazw szczegółowych pojęć, które dziecko doskonale poznało wcześniej .

Czwarty etap to SYMBOLIC ASSOCIATION - Reading, Writing, czyli Skojarzenia symboliczne, znakowe - czytanie i pisanie muzyki.

Aby nauczyć się czytać muzykę, musimy przejść przez trzy etapy poprzednie. Dziecko powinno „przynieść muzykę do zapisu”, a nie „wynieść z zapisu”. W audiacji mamy dźwięk, motyw - gotowy „w głowie”, wiemy, jak on się nazywa, i na końcu poznajemy, jak on wygląda, podobnie, jak z przytoczonym wcześniej przykładem myślenia i rozumienia zapisu słowa PIES. Jeśli dziecko nie nauczy się słyszeć wewnątrz, zapis nic dla niego nie znaczy. Notacja jest obrazem audiacji. Notacja nie może nas już niczego nowego nauczyć, ona pomaga nam tylko zapamiętać albo przypomnieć to, co wcześniej słyszeliśmy. Im więcej motywów będą dzieci potrafiły zaśpiewać, więcej przeczytają. Jeśli mają dużo doświadczeń słuchowych, wyobrażą sobie melodię z zapisu.

Przy nauce języka nikt nie uczy gramatyki, zanim nie nauczy mówić. Niestety, w muzyce często bywa odwrotnie.

Piąty etap - COMPOSITE SYNTHESIS - Reading-Writing - Synteza całości- czytanie i pisanie motywów muzycznych.

W tym etapie dzieci uczą się czytania i pisania całych serii motywów melodycznych lub rytmicznych, które audiacyjnie poznały w poprzednich etapach nauki.

Wszystkie poprzednie 5 etapów Słuchowo-mowowy, Skojarzenia słowne, Częściowa synteza, Skojarzenia znakowe i Synteza całości umieszczone były jakby na pierwszym szczeblu - DISCRIMINATION, czyli Rozoznanie lub rozróżnienie.

Drugi - wyższy szczebel to INFERENCE – Wnioskowanie.

Na tym wyższym szczeblu pierwszym poziomem jest GENERALIZATION (Aural/Oral-Verbal-Symbolic-ReadingWriting), czyli Uogólnianie-generalizacja.

Wcześniej dziecko zapamiętywało to, co przekazywał mu nauczyciel. Ma już bogaty słownik. Na tym etapie uczeń sam dochodzi do pewnych pojęć, poznaje rzeczy nowe. Tak jak wcześniej uczymy dziecko czytać to, co już zna, tak teraz uczymy czytać to, czego jeszcze nie zna. Dziecko wykorzystuje w tej chwili cały zasób doświadczeń nabytych wcześniej. Im więcej będą miały dzieci doświadczeń w czytaniu tego, co już znają, tym lepiej będą czytały *a vista*. W porównaniu do myślenia niemuzycznego i języka - im większy mamy zasób słów, tym łatwiej zrozumiemy to, czego jeszcze nie znamy.

Drugim poziomem jest CREATIVITY/IMPROVISATION (Aural/oralSymbolic-Reading-Writing), czyli Twórczość i improwizacja.

Na tym etapie dziecko może wykazać inicjatywę i improwizuje samo „odpowiedzi” na „zadane” przez nauczyciela motywy. Na przykład- nauczyciel śpiewa motyw oparty na trójdźwięku tonicznym, dziecko odpowiada innym motywem opartym też na trójdźwięku tonicznym, albo nauczyciel - trójdźwięk toniczny, uczeń- dominantowy. Może to być również improwizacja oparta na strukturach rytmicznych. Gordon twierdzi, że tak naprawdę, dopóki dziecko nie nauczy się improwizować, nie powinno czytać rzeczy nowych.

Bardzo ciekawa jest zabawa z improwizacją w czasie pozostałych 20 minut, gdy dzieci mają już opanowanych wiele motywów. Gordon dzieli klasę na trzy grupy. Mówi, że gdy pokazuje jeden palec, pierwsza grupa śpiewa „do”, druga - „mi”, trzecia - „so”. Gdy pokazuje pięć palców, pierwsza grupa śpiewa „ti”, druga - „fa”, trzecia - „so”. Na tle brzmiących mormorando akordów (pokazując palcami, w którym momencie akord się zmienia), improwizuje melodyjkę opartą na tonice i dominancie. Następnie zaprasza dziecko, które robi to samo - śpiewa improwizowaną melodyjkę pokazując jednocześnie akordy. Później wprowadza się akord subdominanty i improwizuje melodie oparte na trzech akordach itd. Jest to świetna zabawa dla dzieci, nie można jej jednak wprowadzać wcześniej, zanim będą swobodnie operować motywem opartym na tonice, subdominancie i dominancie (dzieci muszą mieć „w głowie” te akordy). Inną z odmian tej zabawy jest pokazywanie przez dziecko funkcji

nieznanej piosenki, którą śpiewa nauczyciel. Co jakiś czas można wprowadzać nowe akordy i nowe tonacje, zabawa jest wtedy ciekawsza.

Bardzo szybko Gordon wprowadza też dwugłos. Wygląda to w ten sposób, że nauczyciel śpiewa melodię, a dziecko samo dobiera drugi głos.

Metoda Gordona znakomicie rozwija słyszenie wewnętrzne, a przy tym uczy tego, co najtrudniejsze - improwizacji - intensyfikuje procesy myślenia w języku muzyki. Audiacja jest tym dla muzyki, czym myślenie dla języka słów.

Dopiero teraz możemy przejść do ostatniego poziomu THEORETICAL UNDERSTANDING (Aural/oral-Verbal-Symbolic-Reading-Writing), czyli do Rozumienia teoretycznego. Dopiero teraz zaczyna się teoria muzyki.

Podajemy dzieciom informacje o nazwach literowych dźwięków, o pięciolinii- liniach i polach między nimi. Uczymy nazw - ćwierćnuta, ósemka itd. W poprzednich etapach nauczania kładło się nacisk na odpowiedzi na pytania „co” i „jak”. Na tym etapie - „rozumienia teoretycznego” - odpowiadamy na pytanie „dlaczego”.

Profesor Gordon opracował cały cykl ćwiczeń na opanowanie tych wszystkich etapów nauczania. Pierwsze 10 minut każdej lekcji jest ściśle zaplanowane. Na potrzeby nauczyciela wydano podręczniki pt.: *Jump Right In: The Music Curriculum*. E.E. Gordon opracował także podręczniki do nauki gry na różnych instrumentach według swojej metody pt.: *Jump Right In! The Instrumental Series*.

Potrzebom dzieci służą inne podręczniki: z piosenkami, z gramami, ilustracjami. Książki nauczyciela i ucznia są ze sobą ściśle powiązane.

W czasie pozostałych 20 minut lekcji bardzo dużo się śpiewa, aby wykształcić u dzieci poczucie różnych tonacji, poczucie dwumiaru, trójmiaru, jest również ruch przy muzyce, słucha się muzyki. Motywy nauczone wcześniej przenoszone są do piosenek, integrowane w całość, w której dzieci widzą już konkretny sens. Melodie piosenek wykorzystanych w czasie pozostałych 20 minut lekcji są dużo bardziej zróżnicowane niż uczone motywy. Inaczej niż u Kodaly'a - gdzie zaczyna się naukę od pentatoniki i pierwsze piosenki, śpiewanki są oparte na skali pentatonicznej. Natomiast nigdy nie ma polecenia przeczytania całej piosenki, gdy dziecko nie opanowało umiejętności czytania większości motywów występujących w tej piosence. Zadaniem nauczyciela jest zapewnienie warunków, aby dziecko mogło już się uczyć samo (etap GENERALIZATION). Nie ma także wskaźników, jaki materiał ma być w której klasie i dla jakiego wieku. Najważniejszą zasadą jest to, aby nie zaczynać nowego etapu, dopóki nie zakończy się poprzedniego.

Nauka śpiewu odbywa się bez pomocy instrumentu, który jest wykorzystany na końcu - jako akompaniament do wykonania artystycznego.

Przy słuchaniu muzyki Gordon nie używa skojarzeń programowych. Uważa, że są to skojarzenia pozamuzyczne. Zwraca uwagę na wartości samej muzyki. Natomiast treść słowną wprowadza dla wyobrażenia ruchu przy muzyce (np. „wyobraź sobie, że jesteś rosnącym drzewem”). Dzieci słuchają różnych gatunków: muzyki klasycznej, jazzu, muzyki rozrywkowej. Okazuje się, że młodzież, która nauczyła się „audiacji”, odrzuca muzykę pop jako nudną i nieciekawą.

Gordon uważa, że nauka słuchania muzyki jest bliska nauce śpiewania. Początkowo słuchanym utworom towarzyszą różne zadania, na przykład:

- wycucie toniki
- zmiany odniesień funkcyjnych
- pokazanie ruchem „makrobitów”:
- zauważanie mikrouderzeń w metrum dwu- i trójmiarowym
- zauważanie powtarzających się części
- śpiewanie motywu, który pojawił się w utworze więcej niż jeden raz itd.

W podsumowaniu Seminarium mocno podkreśliliśmy walor bezpośredniego kontaktu z tak wybitnym twórcą metody, testów, współautorem podręczników i całego systemu nauczania muzyki, jakim jest prof. E.E. Gordon. Powinniśmy teraz tę możliwość wykorzystać jako inspirację do własnej pracy, tym bardziej że możemy tworzyć programy autorskie.

Członkowie Seminarium proponowali także, aby rozpocząć seminarium metodologiczne i aby wspólnie ustawić prace eksperymentalne. Przede wszystkim jednak niezbędne wydaje się przetłumaczenie na język polski i standaryzacja pozostałych testów Gordona, a szczególnie testu AUDIE, a także przetłumaczenie podręczników dla nauczyciela i opracowanie polskich podręczników dla ucznia, jako podstawy dla rozpoczęcia pracy tą metodą.