



Nadesłano: 25.01.2022
Zaakceptowano: 3.02.2022

Sugerowane cytowanie: Kołodziejski M., Pazur B. (2022). *Improwizacja jako rodzaj kreatywności muzycznej w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65): s. 25–45. DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.02

Maciej Kołodziejski

ORCID: 0000-0001-7904-7474
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Barbara Pazur

ORCID: 0000-0003-2318-0203
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Improwizacja jako rodzaj kreatywności muzycznej w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona

Improvisation as a Kind of Musical Creativity in the Light of Edwin E. Gordon's Music Learning Theory

KEYWORDS ABSTRACT

improvisation,
creativity in music,
audiation, music
learning theory,
music education

The authors take up the issue of improvisation in music education (extensive and intensive) in the light of the assumptions of Edwin E. Gordon's theory of music learning. The main thesis of this study is that improvisation is perceived as a kind of musical creativity in the education of a child. The authors locate improvisation in the praxial philosophy of D. Elliot, and the theoretical basis for improvisation includes music learning theory and audiation. According to the authors, improvisation is a multidimensional construct which contains tonal, rhythmic, melodic, harmonic, technical, expressive, and social elements. Using improvisation, students develop advanced audiation skills, including those related to sensory and perceptual coding, storing and recalling data in memory, and to carrying out motor control and monitoring the quality of this activity. Since the issue of improvisation as a kind of creativity in music is raised incidentally in Polish scientific literature, the authors decided to fill this content gap by describing improvisation from various perspectives: the scientific,

theoretical, practical and even the methodological one, showing that each teacher of music education can stimulate the musical development of students by introducing elements of musical creativity in the form of improvisation into their lessons.

SŁOWA KLUCZE

improwizacja,
kreatywność
w muzyce, teoria
uczenia się muzyki,
audiacja, edukacja
muzyczna

ABSTRAKT

Autorzy podejmują zagadnienie improwizacji w edukacji muzycznej (ekstensywnej i intensywnej) w świetle założeń teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Zasadniczą tezę tegoż opracowania jest ujęcie improwizacji jako rodzaju kreatywności muzycznej w edukacji dziecka. Improwizację autorzy lokują w filozofii praktycznej D. Elliota, a podstawę teoretyczną dla niej stanowi teoria uczenia się muzyki i audiacja. Improwizacja, zdaniem autorów, jest konstruktem wielowymiarowym, zawierającym elementy tonalne, rytmiczne, melodyczne, harmoniczne, techniczne, ekspresyjne i społeczne. Stosując improwizację, uczniowie rozwijają zaawansowane umiejętności audiacyjne, obecne między innymi w kodowaniu sensorycznym i percepcyjnym, przechowywaniu i przywoływaniu z pamięci oraz kontroli motorycznej i monitorowaniu jakości tej aktywności. Ponieważ zagadnienie improwizacji jako rodzaju kreatywności w muzyce podejmowane jest w polskiej literaturze naukowej incydentalnie, autorzy postanowili uzupełnić tę lukę treściową, opisując improwizację z różnych perspektyw: naukowej, teoretycznej, praktycznej i metodycznej, oraz pokazując, że każdy nauczyciel edukacji muzycznej może stymulować rozwój muzyczny uczniów przez wprowadzenie elementów twórczości muzycznej w postaci improwizacji.

Wstęp z uzasadnieniem tematu (jako tezy)

Szkolna i pozaszkolna edukacja muzyczna (muzyka) stanowi istotną część szeroko pojętego wychowania estetycznego i nawiązuje tym samym do długich tradycji wyznaczonych przez Fryderyka Schillera, Johna Ruskina czy Herberta Readę (Wojnar 2000: 147). Obcowanie ze sztuką, przez różnorodne jej formy, rozwija intelektualne, emocjonalne, wyobrażeniowe i twórcze zdolności dzieci, młodzieży i dorosłych (Lipska i Przychodzińska 1999: 5). Wielu nauczycieli inspirowane jest konkretnymi podejściami, filozofiami lub teoriami uczenia się muzyki (C. Orffa, E. Jaques-Dalcroza, Z. Kodály'a czy nawet E.E. Gordona). Każde z wymienionych podejść/metod/koncepcji czy teorii obejmuje w mniejszym lub większym stopniu aktywności ekspresyjno-improwizacyjne w swoich podstawach, a część z nich zapewnia również rozwijanie słownictwa melodycznego i rytmicznego, niezbędnego do podejmowania aktywności

improwizacyjnych w muzyce (Withcomb 2013: 43–50). W ostatnim trzydziestolecu warstwę teoretyczno-filozoficzną edukacji muzycznej zdominowały dwa główne podejścia: jednym z nich jest **wizja estetyczna edukacji muzycznej** (z Benetem Reimerem na czele), a drugie to **edukacja praksalna**¹, którą rozwinęli David J Elliot i Marissa Silverman (Boucher i Moisey 2019; zob. też: Koopman 1998: 1–17; Silverman, Davis i Elliott 2014). Można więc zauważyć, za Małgorzatą Suświłło (2021: 12), że „teoria wychowania estetycznego, stanowiąca filozoficzną refleksję nad edukacją artystyczną, zawiera elementy „wychowania do sztuki” (podejście estetyczne), jak i „wychowania przez sztukę” (podejście pragmatyczne – praksalne)”. W **wizji estetycznej** edukacji muzycznej, centrum procesu edukacyjnego stanowi dzieło sztuki, stąd edukacja muzyczna kładzie nacisk na naukę słuchania muzyki. W **podejściu praksalnym** zaś centralnym elementem jest jednostka i różne role, jakie pełni, tj. **słuchacza muzyki i wykonawcy muzyki** (Boucher i Moisey 2019)². Podejście **praksalne, gdzie improwizacja muzyczna instrumentalna w młodszych klasach szkoły podstawowej staje się specyficznym rodzajem kreatywności**, jest nam zdecydowanie bliższe, zarówno pod względem **teoretycznym, badawczym, jak i praktycznym**, ponieważ nie dość, że prowadzi do rozwijania postawy kreatywnej u dziecka, to znacząco wpływa na jego rozwój, tj. dynamizuje podstawowe zdolności muzyczne tonalne i rytmiczne, wzbogaca słownik muzyczny motywów tonalnych i rytmicznych oraz sprzyja budowaniu i pogłębianiu audiacji muzycznej. Ponadto, poprzez rozwój potencjału muzycznego i twórczego, jednostka może wyrażać siebie za pomocą aktywności improwizacyjnej (Kaya i Bilen 2021). Potencjał do uczenia się muzyki jest jedną z tych szczególnych zdolności, które czynią nas ludźmi. W tym artykule pokażemy, za Edwinem E. Gordonem (1999b: 385), że **improwizacja jest do pewnego stopnia rodzajem (twórczości) kreatywności**, tak jak wszelka **kreatywność (twórczość)** jest do **pewnego stopnia formą improwizacji**, z tym że kreatywność najczęściej kojarzy się w Polsce z **podejściem egalitarnym**³, a improwizacja muzyczna raczej z **podejściem elitarnym** obecnym np. w muzyce jazzowej. Wspólnie dowiedzimy również, na przykładzie

¹ Podejście „praksalne”, inaczej mówiąc praktyczne (działaniowe, aktywne), wywodzi się z systemu filozoficznego zwanego **pragmatyzmem**, powstałego w XX wieku w Stanach Zjednoczonych; za jego twórcę uznaje się Johna Deweya. Zdaniem M. Suświłło, „znana i często przywoływana w dyskusjach nad edukacją w Polsce idea »uczenia się przez działanie« pochodzi właśnie od Deweya (Suświłło 2021: 13). Praksalna, praktyczna edukacja muzyczna stanowi dla jej przedstawicieli odmianę „żywej teorii” (Elliot 2009; Spychiger 1997).

² Zdaniem R. Majznera (2013: 254), „słuchanie i uprawianie muzyki przez dzieci prowokuje je do aktywności intelektualnej i twórczej – która w każdym przypadku przybiera inną postać – a także kształtuje ich artystyczną wyobraźnię”.

³ Dzięki pedagogom takim jak: A. Góralski, K.J. Szmidt, J. Uszyńska-Jarmoc i in. podejście egalitarne to takie podejście teoretyczno-badawcze, zgodnie z którym każdy człowiek jest twórczy, choć poziom jej twórczości jest różny w społeczeństwie (cyt. za: Szmidt 2007: 70; 2017).

podejścia teoretyczno-empirycznego E. Gordona (Gordon 1999b; Kołodziejcki 2020), wynikającego bezpośrednio z założeń teorii uczenia się muzyki jego autorstwa, że **improvizować wokalnie i instrumentalnie można już w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej**. Przedstawimy również sugestie dla nauczycieli, pomocne w rozwiązaniu wskazanych dylematów i swobodnego podejmowania działań służących rozwijaniu kreatywności muzycznej dzieci. Praktyczne wskazówki zostały opracowane tylko po to, by zachęcić czynnych, krytycznych i refleksyjnych nauczycieli do rozpoczęcia przygody z improwizacją muzyczną w klasie szkolnej (i poza nią), co w konsekwencji pozwoli dzieciom na wyrażanie ich emocji i pomysłów poprzez muzykę i jednocześnie **zintegruje umiejętności analizowania, słuchania i wykonywania muzyki**. Improwizacja pozwoli uczniom na tworzenie unikalnych (w społeczności klasy szkolnej) pomysłów muzycznych. Nauczyciele zaś mogą wspierać rozwój kreatywności muzycznej, **moderując procesy improwizacji, zapewniając bezpieczne i przyjazne środowisko uczenia się, które respektuje pomysły uczniów i umożliwia im rytmiczne lub/i melodyczne improwizowanie w różnym metrum i skalach muzycznych** (Whitcomb 2014: 43–44). Kimberly Inks podkreśla (cyt. za: Whitcomb 2013), że improwizacja nie musi być głównym celem zajęć muzycznych, lecz można ją systematycznie włączać w schemat lekcji, zgodnie z indywidualną filozofią nauczyciela.

Twórczość a kreatywność

Istnieją spory wokół kategorii pojęciowych **twórczości i kreatywności**. W wielu opracowaniach naukowych terminy te używane są zamiennie. Według Jeba S. Puryeara i Kristen N. Lamb (2020: 206–214), definiowanie kreatywności pozostaje piętą achillesową badań nad procesami twórczymi. Dla pewnego porządku terminologicznego uznajemy za Edwardem Nęcą, że kreatywność to „proces prowadzący do powstania nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny i do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie” (cyt. za: Fazłagić 2019: 14). Twórczość natomiast jest cechą każdego człowieka, ponieważ siła jej emancypacji może być nierównomierna, a zatem dana osoba może się nią cechować w różnym stopniu. Kreatywność to także potencjał danej jednostki do stworzenia czegoś nowego (czyli taka twórczość człowieka bez dzieła), a jej efektem może być pewien pomysł, idea czy nowa zabawa itp. Idąc tą drogą, twórczość identyfikowana będzie zatem z jednostką tworzącą konkretny wytwór oraz jej społecznym odbiorem. Kreatywność zatem (Sokół 2015: 22–24):

- **dotyczy cech dyspozycyjnych**, a twórczość to aktualizacyjność;
- obszar pojęciowy terminu kreatywność jest zdecydowanie węższy, gdyż **odnosi się do jednostki i jej dyspozycji**, natomiast pojęcie terminu twórczość stanowi zarówno osobę, jak i proces twórczy;

- **kreatywność stosuje się zazwyczaj do aktywności codziennej**, a pojęcie twórczości dotyczy nauki lub sztuki;
- **kreatywność traktowana jest jako „twórczość niska”**, zaś twórczość stanowi działa wybitne w danej kulturze⁴.

Kreatywne myślenie to, według Wegerifa (cyt. za: Kaya i Bilen 2021: 1180): proces **swobodny, dynamiczny i produktywny**. Taka umiejętność umożliwia dzieciom tworzenie nowych myśli i przedstawianie pomysłów, a nawet stawianie hipotez, używanie ich w wyobraźni i poszukiwanie alternatywnych, innowacyjnych rozwiązań. Według Eriki Landau zaś (cyt. za Kaya i Bilen 2021: 1180) kreatywność jest umiejętnością korelowania nowych połączeń, które nie były wcześniej nawiązywane i w ten sposób prezentowania nowatorskich doświadczeń i niepowtarzalnych dotąd pomysłów. Co ważne, w kontekście rozważań nad improwizacją muzyczną, kreatywność stanowi całkowite **przeciwieństwo naśladownictwa, a więc imitacji** (por. Fazlagić 2019: 14). Kreatywność, zdaniem Jana A. Fazlagicia (2014: 14), to „cecha pozwalająca tworzyć i rozpoznawać nowe pomysły, alternatywy i możliwości, które mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów, komunikowaniu się z innymi ludźmi lub dostarczaniu rozrywki sobie lub innym”. Niezwykle użyteczną na potrzeby podejmowanej problematyki improwizacji muzycznej jest definicja wylansowana przez Jonathana Pluckera, Ronald A. Beghetto i Gaylea Dowa (cyt. za: Puryeari Lamb 2020: 206), gdzie „kreatywność to **interakcja między zdolnościami**”⁵,

⁴ Janina Uszyńska-Jarmoc, w kontekście teorii i praktyki wychowania do twórczości, wyróżnia dwie subdyscypliny pedagogiczne: pedagogikę twórczości i pedagogikę kreatywności. Na gruncie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zachęca do stosowania terminu ‘pedagogika kreatywności’, odnoszącego się do tej części pedagogiki zorientowanej praktycznie, która dotyczy rozwijania postaw kreatywnych dzieci, twórczej aktywności jako podstawowego czynnika rozwoju, wzmacniania i pielęgnowania osobowości twórczej nauczyciela i ucznia (cyt. za: Szmidt 2007: 19).

⁵ Współczesny dyskurs edukacyjny (w Polsce od około 30 lat) odzwierciedla fundamentalne przekonanie, że nauczyciele powinni zwracać uwagę na indywidualne różnice między uczniami. Tak jak bowiem wiele różnych złożonych cech ludzkich, potencjał muzyczny obecny w uzdolnieniu muzycznym przejawia się wielorako, w zależności od zmienności aktywności muzycznych i ekspozycji na jakościowo wysokie muzyczne doświadczenia. Uzdolnienia muzyczne rozwijają się z unikatowych dziedzicznych, środowiskowych i wolicjonalnych aspektów ludzkiego doświadczenia, podobnie jak intelekt, emocje i charakter. Tak więc, aby skutecznie nauczać i uczyć się muzyki, należy uwzględnić te zmienne po to, aby zaspokoić wielorakie potrzeby artystyczne i predylekcje poszczególnych uczniów. I chociaż zainteresowanie ludzkimi zdolnościami pojawiło się już w traktatach Platona i Arystotelesa, a pomiar formalny uzdolnienia muzycznego został urzeczywistniony w społeczeństwie postdarwinowskim dzięki eksploracjom badawczym takich uczonych, jak Galton (1822–1911) czy Binet (1857–1911), to wczesne próby testowania percepcji muzycznej przez Delezenne’a (1776–1866), Galtona i Cattella (1860–1944) doprowadziły do przełomowej pracy Seashore (1866–1949), dzięki której opublikowano pierwszy test zdolności muzycznych. Dopiero w następstwie tegoż faktu wywiązały się publiczne debaty na temat roli, jaką pełnią zdolności muzyczne i ich metod pomiaru, jako zjawiska holistycznego lub atomistycznego oraz rzetelności i trafności testów C. Seashore, jako predyktorów osiągnięć muzycznych, prowadząc do alternatywnych rozwiązań autorских Drake’a (1902–1994), Winga (1916–2006) i w końcu E. Gordona (1927–2015), który zainicjował

procesem⁶ i środowiskiem⁷, przez które jednostka lub grupa wytwarza namacalny produkt, który jest zarówno nowatorski, jak i użyteczny w kontekście społecznym”. Kreatywność muzyczną w szkole najłatwiej realizować jest poprzez urzeczywistnianie jednej z pięciu form edukacji muzycznej, mianowicie: **tworzenie muzyki (komponowanie) i improwizację** (Lipska i Przychodzińska, 1991; 1999). Samo komponowanie, jak wcześniej akcentowano (Kołodziejcki 2016a, 2016b) odnosi się do aktu tworzenia nowej muzyki z zamiarem zrewidowania powstałej, zgodnie z intencjami kompozytora, z kolei improwizacja to spontaniczne tworzenie muzyki bez zamiaru rewizji (Brophy, 2001). David Elliot i Marissa Silverman (2014) uważają, że oprócz nauczania twórczości muzycznej i rozumienia muzyki, uczniowie (czy studenci) powinni opanować sztukę komponowania, aranżowania, wykonywania i rejestrowania (nagrywania) piosenek, zgodnie z **zintegrowaną socjokulturową, partycypacyjną artystyczną i etyczną koncepcją edukacji muzycznej rozumianej jako praksalna**.

Improwizacja muzyczna w ujęciu E.E. Gordona – propozycja dla opornych

Problematyka improwizacji, jako jednej z form edukacji muzycznej, podejmowana jest w polskiej literaturze na kilka sposobów: w ujęciu **koncepcyjno-metodycznym** (Przychodzińska, 1989; Lipska i Przychodzińska, 1991; Lipska i Przychodzińska, 1999; Pazur, 2015; Kisiel 2005), **teoretyczno-praktycznym** (Bonna 2011; Pazur 2016, 2020; Kołodziejcki i Pazur 2020; Kołodziejcki 2016a, 2016b) i **naukowo-badawczym**

kolejną generację testów zdolności (*aptitudes*) muzycznych, tworząc po kolei testy *Music Aptitude Profile* (MAP), *Primary Measures of Music Audiation* (PMMA), *Intermediate Measures of Music Audiation* (IMMA) i *Advanced Measures of Music Audiation* (AMMA). Dowody na podłużną trafność predykcyjną testów Gordona pojawiły się w wielu publikacjach, w tym w podręcznikach towarzyszących każdemu testowi, z raportowanymi współczynnikami od 0.67 (IMMA – w wyniku ogólnym) do 0.82 (AMMA – w wyniku ogólnym) (cyt. za: Hanson 2019: 193–213; Gordon, 1998). Aktualnie w Polsce zespół badaczy (dr hab. B. Pazur, prof. UMCS i dr E. Aksamit) pod kierunkiem dra hab. Macieja Kołodziejckiego, prof. UMK, prowadzi badania standaryzacyjne, kulturowe i replikacyjne nad polskimi adaptacjami testu AMMA i mało znanego jeszcze w Polsce (nawet w wersji angielskiej) testu (zabawy muzycznej) *Music Audiation Games* (MAG).

⁶ Edukacja muzyczna ma charakter procesualny, ponieważ przebiega w sposób formalny i nieformalny w ujęciu temporalnym, chronologicznym i rozwojowym. Ponadto, w aspekcie procesów nauczania i uczenia się, edukacja muzyczna dotyka wszystkich sfer uczenia się, w tym sfery psychomotorycznej (rozwój umiejętności), sfery poznawczej (zdobywanie wiedzy, poznanie), a w szczególności sfery afektywnej (chęć ucznia do otrzymywania, internalizowania i dzielenia się tym, czego jest wyuczony), w tym docenianie i wrażliwość na muzykę (zob. więcej Schmidt 1975).

⁷ Wśród ekspertów w dziedzinie edukacji muzycznej panuje powszechne stanowisko, że predyspozycje (zdolności, uzdolnienia) muzyczne są wynikiem kumulacji interakcji między odziedziczonymi dyspozycjami a sprzyjającymi im czynnikami środowiskowymi (Gordon 1999c, 1999b; Grubic 2017).

(Kołodziejski 2010, 2011, 2018a, 2018b, 2019). Brian Miner (2007) twierdzi, że jeśli przyjrzymy się małym dzieciom słuchającym muzyki, przekonamy się szybko, że spontanicznie reagują na nią, często tworząc własne rytmy i melodie, nucą czy też śpiewają bezsensowne zbitki sylab bądź słów, lub uderzając w coś swoimi rękami lub stopami. Jednak, gdy dzieci dorastają i zaczynają podlegać formalnej szkolnej edukacji muzycznej, tracą tę naturalną spontaniczność. E. Gordon (1999c, 1999b; zob. też: Miner 2007) odkrył, na podstawie naukowych obserwacji dzieci, że najważniejszy okres dla uczenia się muzyki przypada na bardzo wczesne lata życia – najbardziej znaczący dla rozwoju jest okres od urodzenia do około 9. roku życia. Aby optymalnie uczyć się muzyki⁸, dziecko musi przebywać w środowisku bogatym w bodźce muzyczne, w ten sposób naturalnie buduje swój słownik muzyczny i rozwija zdolności tonalne i rytmiczne. **Kreatywność muzyczna**, obecna w **improwizacji muzycznej**, jest **procesem poznawczym, poprzez który dziecko nieświadomie i świadomie stosuje znane mu motywy muzyczne w nieznanach sekwencjach** (Miner 2007). Ten proces wymaga dwóch rodzajów myślenia – (1) **produktywnego** (twórczego, krytycznego), podczas którego dziecko generuje szereg nowych pomysłów muzycznych i (2) **selekcyjnego** (analitycznego, weryfikacyjnego), kiedy wybiera spośród pomysłów te, którym nadało sens muzyczny (Webster 2002; Miner 2007). Improwizowanie staje się więc najbardziej swobodnym i elastycznym sposobem tworzenia i wykonywania muzyki (Gordon 2003), które zgodnie z **transgresyjną koncepcją człowieka** (Kozielecki 1987; Nęcka 2005: 174) będzie polegało na świadomym przekraczaniu barier (rytmicznych⁹, tonalnych, melodycznych i harmonicznym), nie można bowiem mówić o kreatywności improwizacyjnej mimowolnej ani o przypadkowych odkryciach. Wedle powyższego, improwizacja wydaje się być **konstruktem wielowymiarowym**, zawierającym elementy tonalne, rytmiczne, melodyczne, harmoniczne, techniczne, ekspresyjne i społeczne. Stosując improwizację, uczniowie rozwijają **zaawansowane umiejętności audiacyjne**, obecne między innymi w **kodowaniu sensorycznym i percepcyjnym, przechowywaniu i przywoływaniu z pamięci oraz kontroli motorycznej i monitorowaniu jakości tej aktywności** (Biasutti 2017). Jest to także ustrukturyzowana czynność, wymagająca kilku konkretnych umiejętności (Biasutti i Frezza 2009: 232–242), z których najważniejszą jest **procedura poznawcza polegająca na przewidywaniu zdarzeń muzycznych**¹⁰. Kolejna, wskazana przez Biasuttiego i Frezzę (2009), jest ekspresja emocjonalna potrzebna do komunikowania słuchaczom stanów afektywnych.

⁸ Tutaj Gordon stosuje analogię uczenia się muzyki do języka ojczystego.

⁹ Zarazem improwizacja rytmiczna, zdaniem Gordona (2000: 119–121), nie jest ograniczona tyłoma restrykcjami, co melodyczna, gdzie należy ustalić progresję akordów lub melodii w połączeniu z motywami czasowymi. Fundamentalne dla improwizacji melodycznej jest łączenie motywów tonalnych i rytmicznych w motywy melodyczne w kontekście audiovania obydwu jednocześnie (rytmicznych i tonalnych).

¹⁰ Co znacząco przypomina antycypowanie sekwencji muzycznych w audiacji gordonowskiej.

Za istotne uznano także sprzężenie zwrotne zewnętrzne (w kontekście społecznym) i wewnętrzne (w kontekście intrapersonalnym i muzycznym). Co ważne, Biasutti i Frezza nawiązują do odkryć Gordona, twierdząc, że procesy improwizacyjne charakteryzują się wykorzystaniem istniejących formuł i wzorów (u Gordona motywów) muzycznych, dzięki którym w czasie rzeczywistym powstają nowe rozwiązania. Czynności improwizującego wykonawcy (ucznia czy profesjonalnego muzyka) prowadzą się do rozwijania jakiejś frazy muzycznej, opartej na progresji akordów (Gordon 1999b), przez stosowanie motywów tonalnych (przynajmniej w dur i moll harmonicznym) i motywów rytmicznych (przynajmniej w metrum zwykłym dwudzielnym i trójdzielnym) na poziomie słuchowo-głosowym i skojarzeń słownych kolejności uczenia się umiejętności, aby tworzyć struktury melodyczno-rytmiczne konstytuujące muzykę w ramach jakiejś syntaksy (Gordon 1999; zob. też: Kaya i Bilen 2021: 1180). Improwizacji muzycznej nie można nikogo nauczyć (Hickey 2009: 285–299; Gordon 1999b). To, co można rozwinąć u uczniów, to jedynie **gotowość do realizacji potencjału kreatywności muzycznej za pomocą zewnętrznej improwizacji** (Gordon 1989: 75–76). Zdaniem Edwina E. Gordona, **jakość i ilość wczesnych interakcji muzycznych wpływających ze środowiska muzycznego**, które wpłyną na ogólne zdolności muzyczne, są prawdopodobnie **najbardziej znaczącymi czynnikami określającymi stopień, w jakim można stać się kreatywnym muzycznie** (Gordon 1989), mając na uwadze procesy audiacji¹¹ wstępnej (Gordon 1999c). Wobec powyższego kwintesencję audiacji stanowić będzie jakość improwizacji muzycznej (Gordon 1994). Potencjał muzyczny przejawia się we fluktuacji wyników uzyskiwanych w testach uzdolnień muzycznych, w zależności od zmienności międzyludzkiej, i rozwija się z **unikatowych, dziedzicznych, środowiskowych i wolicjonalnych aspektów ludzkiego doświadczenia, podobnie jak intelekt, emocje i charakter**. To leży u podstaw zdolności (w tym muzycznych) uczniów do przetwarzania informacji muzycznych, stosowania wiedzy w nowych sytuacjach muzycznych i czerpania wartości z muzycznych doświadczeń (Hanson 2019: 193–194). Bez opanowania podstawowego słownictwa w postaci motywów tonalnych i rytmicznych (mówi się o co

¹¹ Audiacja, zdaniem autora tej kategorii poznawczej E. Gordona (1999a), „jest dla muzyki tym, czym myślenie dla języka”. Audiacja to także zdolność słyszenia i rozumienia muzyki nawet wówczas, gdy dźwięk nie jest fizycznie obecny. Teoria audiacji została opisana przez Gordona w teorii uczenia się muzyki (1999b), która jest opartym na badaniach empirycznych wyjaśnieniem tego, w jaki sposób ludzie uczą się muzyki i przetwarzają ją w umyśle. Audiacja muzyczna jest najbardziej podstawowym czynnikiem w rozwoju muzykalności (Kołodziejski 2020). Ponieważ muzyka stanowi w pewnym sensie odpowiedź na potrzebę komunikowania się między ludźmi, jej wykonywanie (w tym improwizowanie) to sposób, w jaki odbywa się ta komunikacja. Naśladowanie, pamięciowe odwzorowanie i rozpoznawanie są częścią procesów audiacyjnych. Audiacja występuje wtedy, gdy odebrany słuchowo dźwięk jest przez nas zrozumiany, ponieważ nadaliśmy mu znaczenie muzyczne, inaczej syntaksę muzyczną (metrum, tonalność) (Gordon 1980, 1985, 1989, 1999a 1999b, 1999c; Trzos 2014, 2018a, 2018b).

najmniej kilkudziesięciu motywach w różnych tonalnościach i metrum), niezależnie od poziomów umiejętności muzycznych, uczniowie nie osiągną niezbędnej gotowości do stosowania korzystania w sposób aktywny ze swojej kreatywności muzycznej. Dlatego, zdaniem Gordona (1989; 1999b) nauczyciele muszą skoncentrować się na nauczaniu gotowości uczniów do kreatywności muzycznej, a nie na samej kreatywności muzycznej. Temu, nazwanemu przez amerykańskiego psychologa muzyki (1989), **pośredniemu podejściu** do rozwijania kreatywności muzycznej przypisuje się **nad-rzędne znaczenie w rozwijaniu gotowości do podejmowania improwizacji muzycznej**. Słuchanie, wykonywanie i improwizowanie muzyki wymaga umiejętności rozróżniania wysokości dźwięków (zdolności tonalne) i czasu trwania dźwięków (zdolności rytmiczne) (Dalby 2005) w szerokich kontekstach audiacji. Problem nauczycieli edukacji muzycznej polega na tym, że nie wszystkie dzieci reagują na muzykę w ten sam sposób, jakbyśmy tego oczekiwali. Niektóre z nich, zdaniem Alison M. Garner (2009), są **słuchaczami intuicyjnymi**¹² i są w stanie wysłuchać elementy konstytuujące muzykę na wysokim poziomie, podczas gdy inne słyszą w sposób, który sprawia, że muzyczny sens utworu jest pozbawiony znaczenia. Gordon zachęca do słuchowej inicjacji muzycznej i tzw. odkrywania muzyki ze słuchu oraz stosowania podejścia skoncentrowanego na wczesnym rozwoju umiejętności słuchowych¹³. Zdaniem Eevy Siljamäki i Panagiotisa Kanellopoulosa (2020: 113–139) improwizację można traktować jako narzędzie uczenia się czy istotny impuls dla kreatywności muzycznej, przy zachowaniu i ożywianiu tradycji.

Podejście E.E. Gordona do improwizacji instrumentalnej – subiektywny wgląd autorski

Edukacja muzyczna dysponuje szerokim wachlarzem form, wśród których dominują **podejścia ekspresyjne, percepcyjne i twórcze**. Improwizacja muzyczna, zgodnie z filozofią Johna Deweya, pozwala dziecku na bycie twórcą i na doświadczanie sztuki z perspektywy twórcy i wykonawcy (cyt. za: Dodd-Nufrio 2011: 235–237; zob. Burton 2017; Barton i Hartwig 2012). W polskiej koncepcji wychowania

¹² Co wynika bezpośrednio z zastosowania teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, który zogniskował swoje badania na **symbolice**. Gardner zbadał procesy myślenia stojące za analitycznymi, a zwłaszcza skupił się na myśleniu intuicyjnym, reprezentowanym przez to, co zaobserwował jako zdolność słyszenia wewnętrznego muzyki u dzieci. Na podstawie jego odkryć wiadomo, że mózg posiada wielorakie inteligencje, z których kilka odnosi się bezpośrednio do muzyki. Postuluje, że czynności behawioralne, wymagające reakcji ciała, takie jak ruch i wokalizacja, **stymulują sferę muzyczną mózgu** (cyt. za: Garner 2009).

¹³ Chociaż wiele z tych uwzględnionych jest również w podejściach takich filozofów edukacji muzycznej, jak C. Orff, Z. Kodály: Suzuki czy E. Jaques-Dalcroze.

muzycznego funkcjonuje wiele rodzajów improwizacji: swobodna improwizacja wokalna (tworzenie śpiewanek na różne tematy), improwizacja poddana dyscyplinie rytmicznej (rytm muzyczny jest tutaj powiązany najczęściej z rytmem słowa), improwizacja poddana dyscyplinie melodycznej (ma na celu utrwalenie podanych melodii wzorów), układanie podstawowych form muzycznych (AB, ABA, rondo), „umuzycznianie” opowiadań i wierszy, improwizacja ruchowa do utworów muzycznych (Lipska i Przychodzińska 1991). Elementy różnie pojmowanej improwizacji muzycznej kryją się w treściach podstawy programowej¹⁴ dla klas 1–3 za osiągnięciami w **zakresie ekspresji muzycznej i improwizacji ruchowej, rytmice i tańcu**. Przejawia się to, zdaniem jej autorów, w wykorzystywaniu poznanych melodii do tworzenia własnych, przedstawianiu ruchem treści muzycznych (np. dynamikę, nastrój, wysokość dźwięku, tempo, artykulację) oraz pozamuzycznych (np. fabułę, odczucia, przekład znaczeniowy słów), interpretowaniu ruchem schematów rytmicznych, tworzeniu improwizacji ruchowych inspirowanych wyliczankami, rymowanymi i rytmizowanymi tekstami, wykonywaniu płaśów, tworzeniu sekwencji i układów ruchowych do ulubionych utworów muzycznych i wykorzystywaniu ich do animacji i zabaw w grupie¹⁵. Tworzenie muzyki i improwizacja zawsze stanowiły istotną część postulowanych w praktyce przedszkolnej, wczesnoszkolnej i szkolnej form szeroko pojętego wychowania muzycznego (Przychodzińska 1989). Improwizacja muzyczna jest przecież istotną częścią założeń podstawowej edukacji muzycznej. I tak, podczas gdy niektórzy nauczyciele edukacji muzycznej z powodzeniem inkorporują improwizację muzyczną do przyjętych schematów lekcji muzyki, inni obawiają się podejmować tego typu wyzwania kreatywne, łatwiej bowiem przyjmować strategię imitacyjno-transmisyjną niż kreatywno-wyzwalającą.

E. Gordon proponuje, aby **systematyczne ćwiczenia audiacyjne**¹⁶, także powiązane z przygotowaniem do podejmowania improwizacji, wdrożyć do wszystkich zajęć muzycznych na każdym szczeblu kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym i muzycznym. Improwizacja, czyli spontaniczne tworzenie muzyki podczas wspólnych

¹⁴ Niewiele wiadomo o realizacji i interpretacji tych zapisów ze względu na brak doniesień badawczych w tym zakresie w Polsce.

¹⁵ <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [dostęp: 09.12.2021].

¹⁶ Tutaj raz jeszcze proponujemy rozwinięcie definicji audiacji, która „jest procesem myślenia muzycznego, który operuje materiałem słuchowym pochodzącym z percepcji, wyobraźni lub pamięci, niezbędnym do wykonywania czynności słuchania, grania i tworzenia muzyki ze zrozumieniem. Rozumienie muzyki polega na umysłowym chwytniu muzycznych reguł syntaktycznych organizujących materiał dźwiękowy utworu. Aby rozumieć znaczenia wynikające z syntaktyki muzycznej, należy więc ujmować organizację i strukturę muzyczną, uruchamiając proces audiowania. Syntaktyka muzyczna opiera się głównie na organizacji tonalnej i metrycznej, ale można ją także rozpatrywać w kategoriach dynamiki, barwy, formy czy stylu. E.E. Gordon twierdzi, że dzięki audiowaniu syntaktyki muzycznej słuchacz może uchwycić formę utworu, zauważyć powtórzenie, kontrast, zorientować się, iż utwór zbliża się do końca itp.” (cyt. za: Jordan-Szymańska 2014: 176–177).

zajęć, występów, **jest ściśle związana z kreatywnością**. Nauczyciel edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej, aby podjąć próbę wprowadzenia na swoich zajęciach „zabaw” w improwizację muzyczną, nie musi prezentować wybitnej muzycznej wiedzy proceduralnej¹⁷. Powinien jedynie czysto intonować dźwięki, wyraźnie śpiewać zgodnie z zapisem nutowym, mieć poczucie rytmu i odznaczać się kreatywnością, a także wykazywać chęć własnego rozwoju (Pazur 2015: 123–124). Swoje doświadczenia z wprowadzania nauki audiacji i improwizacji wśród uczniów szkoły muzycznej I stopnia uczęszczających na zajęcia z orkiestry smyczkowej współautorka tegoż artykułu Barbara Pazur przedstawiła podczas Międzynarodowej Konferencji i Międzynarodowego Seminarium Gordonowskiego „Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu” na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w 2016 roku (Pazur 2016: 189–208). Oprócz pracy nad przygotowaniem materiału koncertowego, B. Pazur wprowadziła systematyczne ćwiczenia z zakresu gordonowskich *działań w kolejności uczenia się*¹⁸ (ćwiczenia audiacyjne z motywami tonalnymi i rytmicznymi) oraz elementy gordonowskich *działań w klasie i ćwiczeń w wykonawstwie muzycznym*¹⁹ (analiza piosenek, nauka gry ze słuchu, analiza harmoniczna, dobieranie akompaniamentu na dźwiękach basowych, dźwiękach akordowych, równoległe wspólne granie kilku planów – melodii głównej, linii basu i wypełnienia w rytmie makro- i mikrobitów²⁰). Ćwiczenia te odbywały się na początku pierwszej (z dwóch) godziny zajęć

¹⁷ Intencją nauczyciela wczesnej edukacji muzycznej powinno być również zdiagnozowanie potencjału zdolności muzycznych tonalnych i rytmicznych dziecka nie tylko po to, aby umiejętnie kierować jego rozwojem muzycznym i kreatywnością, ale zwłaszcza po to, by ich indywidualna pedagogia i filozofia edukacyjna odzwierciedlała fundamentalne przekonanie i powinności związane z zapewnieniem kształcenia odwołującego się do indywidualnych różnic między uczniami.

¹⁸ Działania w kolejności uczenia się są to techniki, jakie się stosuje, aby nauczać sekwencji uczenia się muzyki. Są trzy rodzaje sekwencji: kolejność uczenia się umiejętności, kolejność uczenia się zawartości tonalnej (motywów tonalnych), kolejność uczenia się zawartości rytmicznej (motywów rytmicznych), (cyt. za Gordon 1999b: 126).

¹⁹ Działania w klasie i ćwiczenia w wykonawstwie muzycznym są to wszystkie czynności nauczyciela i uczniów podczas lekcji muzyki w szkole, muzycznych zajęć pozalekcyjnych, zajęć chóru, zespołu instrumentalnego, nauki gry na instrumencie, czyli zapoznanie z literaturą muzyczną, nauka piosenek, nauka utworów instrumentalnych, ćwiczenia techniki wokalne, instrumentalnej, (por. Gordon 1999b: 337–368).

²⁰ Makrobity to podstawowe bity (puls) w rytmie muzycznym (np. w metrum zwykłym dwudzielnym w oznaczeniu taktowym 2/4 dwie ćwierćnuty to mikrobity, a metrum zwykłym trójdzielnym w oznaczeniu taktowym 6/8 ćwierćnuta z kropką to makrobity. W metrum zwykłym trójdzielnym w oznaczeniu taktowym 3/4 cała nuta z kropką to makrobit. W metrum nietypowym, oznaczeniu taktowym 5/8 lub 7/8 makrobitami **będą kombinacje ćwierćnuta z kropką i ćwierćnuta**). Mikrobity to podzielone makrobity na równe odcinki (np. w metrum zwykłym dwudzielnym, o oznaczeniu taktowym 2/4, grupa dwóch ósemek to mikrobity. W metrum zwykłym trójdzielnym, o oznaczeniu taktowym 6/8, grupa trzech ósemek to mikrobity. W metrum zwykłym trójdzielnym, o oznaczeniu taktowym 3/4, grupa trzech ćwierćnuta to mikrobity. W metrum nietypowym, o oznaczeniu taktowym 5/8 lub 7/8, grupa trzech ósemek i grupa dwóch ósemek to mikrobity) (cyt. za: Gordon 1999b: 490–491).

(30–40 min) przez 12 tygodni. Efekty pracy można było obejrzyć podczas zajęć pokazowych Międzynarodowego Seminarium Gordonowskiego w Lublinie. Dzieci zaprezentowały między innymi: umiejętność ruchu w pulsie, improwizację motywów rytmicznych i tonalnych, umiejętność analizy nowego słuchanego utworu (odcinki muzyczne – takie same, podobne, czy różne), umiejętność znalezienia i zaśpiewania dźwięku centralnego (*Do* w tonalności durowej), umiejętność ustalania przebiegu harmonicznego utworu (śpiewanie *Tonika* i *Dominanta* podczas słuchania gry nowego utworu), wykonywanie na swoich instrumentach dźwięków basowych toniki i dominanty na tle melodii granej przez nauczyciela, umiejętność znalezienia wszystkich dźwięków akordowych toniki i dominanty nowego utworu, improwizowanie *pizzicato* akompaniamentu na dźwiękach akordowych toniki i dominanty podczas gry melodii przez nauczyciela.

W szkolnictwie ogólnokształcącym (również na etapie edukacji przedszkolnej) można opracować i wdrożyć kreatywne działania z improwizacją na dostępnych instrumentach „szkolnych” – przede wszystkim niemelodycznych i melodycznych instrumentach tzw. orffowskich, ale nie tylko – wykorzystać możemy też popularne bum-bum-rurki, ukulele, gitary, czy elektroniczne instrumenty klawiszowe²¹. W odróżnieniu od nauki muzyki tylko na zasadzie odtwarzania, z nut, imitowania, powtarzania za nauczycielem, uzyskamy dzięki takiemu podejściu wiele korzyści, m.in.:

- procesualne wykształcanie u dzieci myślenia muzycznego,
- rozwinięcie poczucia rytmu, poczucia pulsu muzycznego,
- wykształcenie i pogłębienie poczucia harmonii,
- odejście od mechanicznego powtarzania melodii na zasadzie imitacji,
- łatwość i swoboda śpiewu i gry w wielołosie,
- dzięki wykorzystaniu indywidualnych predyspozycji, każde dziecko będzie miało satysfakcję i odczuje radość ze wspólnego muzykowania, z tworzenia czegoś nowego.

Gordonowskie podejście do improwizacji ściśle związane jest z **nauczaniem i uczeniem się krótkich motywów (wzorów) tonalnych i rytmicznych**, które w odróżnieniu od pojedynczych dźwięków **są podstawowymi jednostkami znaczeniowymi w muzyce**. Motywy są analogiczne do słów w języku mowy, ponieważ słowo, a nie głoska, sprawia, że rozumiemy język²². Ćwiczenia z wykorzystaniem **sekwencji uczenia się**

²¹ Przygotowanie do improwizacji instrumentalnej należałoby rozpocząć od zaangażowania rodzica/nauczyciela w muzyczny dialog z dzieckiem poprzez imitację i improwizację, co znacząco poszerzyłoby słownictwo muzyczne uczniów, podobnie jak to się odbywa w konwersacji i mowie wewnętrznej w języku (Barton 2017: 133–134).

²² Chociaż muzyka nie jest językiem, to procesy uczenia się tych dwóch kategorii są bardzo podobne. Najważniejszym z czterech słowników (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) jest **słuchanie**, ponieważ stanowi niezbywalną podstawę, na której budowane są pozostałe. Cztery słowniki tworzą łańcuch, a biegnącość na wcześniejszych poziomach daje uczniowi bezstresowe wejście na wyższy poziom (Liperote 2006). Kiedy uczniowie rozwiną wystarczająco słownictwo w zakresie słuchania i mówienia poprzez pamięciowe

pomagają nadać muzyczne znaczenie poszczególnym motywom w zakresie wysokości dźwięków i czasów trwania. Pozwala to skojarzyć motyw (wzór) z określoną tonalnością, tonacją, funkcją harmoniczną, metrum, funkcją rytmu. Im więcej motywów uczniowie mają w swoim słowniku słuchowym i wykonawczym, tym więcej wyciągają znaczenia z muzyki, zarówno podczas jej słuchania, jak i wykonywania, i tym większy zasób „muzycznych słów” mają do tworzenia/improvizowania czegoś nowego (jak łatwość tworzenia nowych zdań w języku przy dużym zasobie słownictwa). Proces uczenia się muzyki przebiega na dwóch podstawowych poziomach: poprzez **różnicowanie i wnioskowanie**. Decydujące w uczeniu się różnicowania jest **powtarzanie za nauczycielem** w formie naśladownictwa lub zapamiętywania. Stanowi ono podstawę do późniejszego uczenia się wnioskowania. Sekwencję uczenia się umiejętności w procesie uczenia się czynności muzycznych stanowi osiem kolejnych etapów na wspomnianych dwóch poziomach. Różnicowanie to etapy: słuchowo-głosowy, skojarzenia słowne, synteza częściowa, skojarzenia graficzne (symboliczne), synteza całościowa; wnioskowanie – etapy: uogólnianie, twórczość i improwizacja, rozumienie teoretyczne. Wszystkie te poziomy i etapy są bardzo istotne podczas zajęć muzycznych wszelkiego typu. Na przykład etap słuchowo-głosowy, który jest najbardziej podstawowym poziomem w sekwencjach uczenia się umiejętności, odgrywa również główną rolę podczas nauki muzyki w szkole czy na zajęciach chóru. Uczenie się nowej melodii najpierw odbywa się na poziomie słuchowo-głosowym, bez odniesienia do solfeżu tonalnego lub rytmicznego (skojarzenia słowne) bądź notacji (skojarzenia graficzne – symboliczne). Uczniowie mają jednak szansę tworzenia i improwizowania za pomocą motywów tonalnych i rytmicznych bez wcześniejszej konieczności przejścia przez wszystkie poziomy wskazane w *sekwencyjnej teorii uczenia się muzyki* (Gordon 1999b). Dzieje się tak dzięki temu, że są dwa sposoby poruszania się po poziomach uczenia się umiejętności: albo chronologicznie, albo skokowo, czyli przeskakując jeden lub więcej poziomów. Stosując progresję chronologiczną, poruszamy się krok po kroku – z poziomu słuchowo-głosowego poprzez skojarzenia słowne i tak dalej. W progresji skokowej uczniowie tymczasowo opuszczają jeden lub więcej poziomów i przeskakują wyżej, np. z poziomu słuchowo-głosowego uczenia się różnicowania do poziomu twórczości i improwizacji, podpoziomu słuchowo-głosowego uczenia się wnioskowania. **Dlatego nie musimy nawet znać solmizacji ani czytać nut, żeby rozpocząć improwizowanie** (por. Pazur 2020: 32.26).

schematyczne przyswojenie odpowiedniej liczby motywów tonalnych i rytmicznych, mogą zrobić pierwszy krok w kierunku improwizacji. Podobne operacje intelektualne zachodzą w języku mówionym, ponieważ rozumienie słów i fraz przygotowuje nas do spontanicznego wypowiedzania się na dany temat lub parafrazowania tego, co zostało już powiedziane (Liperote 2006; zob. też: Gordon 1999b).

Sekwencyjny model nauczania rytmu i motywów tonalnych. Improwizacja rytmiczna i tonalna

Aby uczenie się było skuteczne, zgodnie z teorią uczenia się muzyki Gordona, dobrze jest zachować odpowiednią **kolejność uczenia się według progresji chronologicznej lub skokowej**. Do każdego następnego punktu przechodzimy po opanowaniu przez uczniów punktu poprzedniego:

1. Nauczyciel, poruszając się w pulsie, śpiewnie recytuje motywy na tak zwanych sylabach neutralnych (bez nazywania sylabami rytmicznymi) – dzieci, poruszając się w pulsie, powtarzają, mówiąc śpiewnie zbiorowo lub indywidualnie (etap słuchowo-głosowy uczenia się różnicowania).
2. Nauczyciel, poruszając się w pulsie, śpiewnie recytuje te same motywy rytmiczne sylabami rytmicznymi – dzieci, poruszając się w pulsie, powtarzają, mówiąc śpiewnie (etap skojarzeń słownych uczenia się różnicowania).
3. Uczniowie opanowują nazwy metrum (na przykład dwudzielne, trójdzielne), nazwy funkcji rytmów (makrobity, mikrobity, rozdrobnienia), nazwy funkcji motywów (makro-, mikrobity i tak dalej) (etap skojarzeń słownych uczenia się różnicowania).
4. Uczniowie improwizują własne motywy, poruszając się w pulsie i mówiąc śpiewnie sylabami neutralnymi, a następnie sylabami rytmicznymi (etap słuchowo-głosowy, a potem skojarzeń słownych twórczości i improwizacji uczenia się wnioskowania).
5. Uczniowie rozróżniają motywy w różnym metrum (etap syntezy częściowej uczenia się różnicowania).
6. Uczniowie, poruszając się w pulsie, czytają motywy, które zostały przez nich wcześniej wykonane na sylabach neutralnych, a potem z sylabami rytmicznymi nazwane, porównane z innymi, zrozumiane... (etap skojarzeń graficznych – czytanie, uczenie się różnicowania).

Jeśli uczeń ma jakikolwiek problem z prawidłową realizacją rytmu podczas wykonywania muzyki, należy **powrócić do ćwiczeń ruchowych** umożliwiających odczuwanie pulsu, odczucie mikrobity, pokazanie ciałem tzw. siatki rytmicznej, aż do wykonywania rytmicznego na tym tle konkretnego rytmu. Zgodnie z progresją skokową, **możemy też przejść od razu z pkt. 1 do pkt. 4**, czyli od śpiewnego recytowania motywów na sylabach neutralnych do improwizacji tych motywów na sylabach opartych na solfeżu rytmicznym. Ważne tu jednak jest skupienie się na wspólnym pulsie muzycznym, aby połączyć kształcenie poczucia rytmu z rozwijaniem kreatywności przy improwizowaniu motywów. **Im wcześniej osiągniemy taki stan, tym dzieci w przyszłości będą bardziej kreatywne.**

Sekwencyjny model nauczania motywów tonalnych i improwizacja tonalna wyglądają w skrócie następująco:

1. **Podanie kontekstu** (melodia, kilka akordów) tonalności.
2. **Wyaudiowanie** i zaśpiewanie (zagranie na instrumencie) przez dzieci dźwięku centralnego w tej tonalności, a zarazem wyaudiowanie i nazwanie tonalności.
3. **Odpowiadanie – śpiewanie lub granie (naśladowanie lub nie)** przez dzieci na śpiewane (grane) przez nauczyciela wzory (motywy) tonalne – zbiorowo i indywidualnie na sylabach neutralnych. Pamiętajmy, aby zachować przerwę między śpiewanym (granym) przez nauczyciela motywem a oddechem i gestem wskazującym moment powtórzenia przez dzieci motywu. Zapobiegnie to mechanicznemu powtórzeniu motywu i da szansę na rozwój audiacji. Przed przystąpieniem do ćwiczeń z motywami tonalnymi ustalamy, w jaki sposób mają uczniowie odpowiedzieć. Na każdych zajęciach odpowiedź może być inna. Uzależnione jest to od tego, na jakim etapie w nauce audiacji są uczniowie. Wśród rodzajów reakcji mogą być odpowiedzi: pierwszym dźwiękiem motywu; dźwiękiem końcowym (centralnym); całym motywem (tym samym); głównym dźwiękiem danej funkcji; motywem innym o tej samej funkcji (to już jest improwizacja!); motywem innym o innej (ustalanej) funkcji (to już jest improwizacja!).
4. **Odpowiadanie – śpiewanie lub granie (naśladowanie lub nie)** przez dzieci na śpiewane/ grane przez nauczyciela wzory (motywy) tonalne – zbiorowo i indywidualnie na sylabach solmizacyjnych (różnicowanie – poziom skojarzeń słownych). Mogą być też różnorodne rodzaje odpowiedzi, również wcześniej ustalone; na każdych zajęciach można ćwiczyć inne umiejętności.

Improwizacja melodyczna

Łącząc motywy (wzory) rytmiczne z motywami (wzorami) tonalnymi, uzyskujemy **motywy (wzory) melodyczne. Wzory melodyczne powinno się wykonywać na sylabach neutralnych**, zostawiając sylaby rytmiczne dla motywów rytmicznych (bez melodii), a sylaby solmizacyjne dla motywów tonalnych (bez rytmu). Ćwiczenia w improwizacji melodycznej przygotowują uczniów do tworzenia własnych melodii. Zadania są stopniowane według trudności. Początkowo nauczyciel powinien zawsze wykonać jedną lub więcej melodii w danej tonalności i danym metrum tak, aby uczniowie, zanim będą wykonywać wzory melodyczne, mogli wyaudiować kontekst tonalny i rytmiczny. Następnie podaje się wzory melodyczne do naśladowania i improwizowania oparte na znanych funkcjach rytmu i funkcjach tonalnych (harmonicznych). Przebiega to w formie rozmowy muzycznej nauczyciela i ucznia albo

uczniów pomiędzy sobą. Można tworzyć małe formy muzyczne, początkowo jako pytanie i odpowiedź (poprzednik i następnik), a potem większe formy – AB, AA1B, ABA, ABACA. Można też wykorzystać gotowe melodie, znane piosenki, gdzie początkowy fragment jest powtarzany dosłownie, a druga część w formie improwizowanej nowej melodii.

Improwizacja harmoniczna

Naukę melodii, pracę z motywami tonalnymi i rytmicznymi zawsze powinien poprzedzać kontekst (utrwalenie, osadzenie w tonacji dla melodii i motywów tonalnych w formie śpiewanki na charakterystycznych dźwiękach danej skali bądź paru akordów zagranych na fortepianie lub innym instrumencie oraz podanie tempa dla motywów rytmicznych w postaci krótkiej serii makrobitów i mikrobitów). Następnie niezbędna jest praca z motywami rytmicznymi i tonalnymi na poszczególnych poziomach kolejności uczenia się umiejętności zgodnie z teorią Gordona – z improwizacją. Potem następuje prezentacja melodii. Jeśli nauczymy piosenkę, początkowo całość można zaprezentować z tekstem, ale potem najkorzystniej (dla rozwoju audycji) jest opracować (nauczanie i uczenie się) melodię na sylabach neutralnych. Prezentujemy piosenkę w całości, a następnie w częściach (frazy, zdania muzyczne, bez rozczłonkowania na motywy). W końcu następuje wspólna analiza ogólnej zawartości rytmicznej i melodycznej piosenki: wychwycenie dźwięku centralnego, określenie tonalności (dur..., moll..., dorycka...), uchwycenie (najlepiej za pomocą ruchu) pulsu muzycznego – wskazanie makrobitów i mikrobitów, określenie metrum (dwudzielne, trójdzielne, nietypowe...), określenie budowy formalnej (odcinki powtarzające się, podobne i różne).

Następne działania **kształtujące gotowość** do improwizacji harmonicznej:

1. Dodanie drugiego głosu na dźwiękach prymy akordów stanowiących podstawę harmoniczną melodii (tonicznych, dominantowych itd.). Działanie to pozwoli na rozumienie przez ucznia przebiegu harmonicznego dzięki przewidywaniu zmian harmonicznym w danej piosence.
2. Śpiewanie (granie) głównych dźwięków podstawy harmonicznej ze zróżnicowanym rytmem (na aktualnie znanych składnikach rytmu, np. na makrobitach i mikrobitach).
3. Podział na kilka głosów i rozdanie do zaśpiewania (zagrania) składowych dźwięków akordowych.
4. Improwizowanie rytmu (śpiewanie na neutralnych sylabach lub gra na instrumentach) na dźwiękach składowych akordów harmonii piosenki. Uczniowie samodzielnie wybierają głosy do improwizowania rytmu.

5. Śpiewanie (granie) dźwięków akordowych jako nowej melodii (wzory melodyczne) w pulsie piosenki.
6. Improwizowanie na dźwiękach akordów w przebiegu harmonicznym melodii. Improwizuje się teraz tylko na składowych dźwiękach funkcji harmonicznycch z wykorzystaniem dowolnego rytmu.
7. Improwizowanie nowej melodii na przebiegu harmonicznym danej piosenki (granej melodii) poprzez wykorzystanie dźwięków pośrednich i dowolnych funkcji rytmu.
8. Odejście od wszystkich wytycznych i improwizowanie własnej melodii na dowolnym przebiegu funkcji harmonicznycch.
9. Rozmawianie (poprzez śpiew lub grę na instrumencie) za pomocą melodii i rytmu z wykorzystaniem materiału piosenki. Rozmowa polega na zadawaniu pytań i udzielaniu odpowiedzi muzycznych, śpiewaniu fragmentów piosenki oraz improwizowaniu odpowiedzi na dalszym fragmencie z przestrzeganiem kolejności i miejsca funkcji harmonicznycch z wykorzystaniem elementów rytmicznych i melodycznych wersji oryginalnej.
10. Zmiana tonalności i metrum. Śpiewanie (granie) tej samej piosenki w innej tonalności lub w innym metrum (na przykład: jeśli utwór jest w dur, to zmieniamy na tonalność moll harmoniczną, jeśli jest w metrum dwudzielnym, to śpiewamy w metrum trójdzielnym).

Zakończenie

Dzięki logicznej koncepcji improwizacji muzycznej Edwina E. Gordona, oferujemy uwierzytelniony **naukowo** (oparty na badaniach obserwacyjnych i eksperymentalnych), **teoretycznie** (zgodnie z założeniami teorii uczenia się muzyki), oraz **praktycznie i metodycznie argument za rozszerzeniem podejścia do nauczania i uczenia się muzyki o rozwijanie kreatywności muzycznej na sposób aktywny i uzupełnienia podstawy programowej nauczania muzyki ściśle o zagadnienie improwizacji**. Zaczynając od rytmu, każdy nauczyciel wczesnej (i szkolnej) edukacji muzycznej może stymulować rozwój muzyczny uczniów, kontynuując to zagadnienie na bardziej zaawansowanych poziomach uczenia się, z użyciem motywów rytmicznych, tonalnych i melodycznych, improwizacji melodycznej i zaawansowanej improwizacji harmonicznycch. Podejmowane tutaj zagadnienie może stanowić punkt wyjścia do kolejnych, pogłębionych refleksji i krytycznych uwag, oraz badań empirycznych nad audiacją i improwizacją jako rodzajem kreatywności muzycznej.

Bibliografia

- Barton G., Hartwig K. (2012). *Where is Music?: A philosophical approach inspired by Steve Dillon*. „Australian Journal of Music Education”, nr 2.
- Biasutti M. (2017). *Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education*. „Frontiers in Psychology”, t. 8, 911. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00911.
- Biasutti M., Frezza L. (2009). *Dimensions of Music Improvisation*, „Creativity Research Journal”, t. 21, nr 2–3, s. 232–242. DOI: 10.1080/10400410902861240.
- Bonna B. (2011). *Podstawy gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*, Bydgoszcz: UKW.
- Bonna B. (2019). *Kreatywność w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 38, nr 1, s. 147–160. DOI: 10.17951/lrp.2019.38.1.147–160.
- Elliot D. (2009). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195385076.001.0001.
- Boucher H., Moisey T. (2019). *An Experiential Learning of a Philosophy of Music Education Inspired by the Work of Canadian Composer R. Murray Schafer*. „Creative Education”, nr 10, s. 2111–2131. DOI:10.4236/ce.2019.1010153.
- Brophy T.S. (2001). *Developing Improvisation in General Music Classes*. „Music Educators Journal”, t. 88, nr 1, s. 34. DOI: 10.2307/3399775.
- Burton L. (2017). *Making music mine: the development of rhythmic literacy*. „Music Education Research”, t. 19, nr 2, s. 133–142. DOI:10.1080/14613808.2015.1095720.
- Dalby B. (2005). *Toward an Effective Pedagogy for Teaching Rhythm: Gordon and Beyond*. „Music Educators Journal”, t. 92, nr 1, s. 54–60. DOI: 10.2307/3400228.
- odd-Nufrio A.T., (2011). *Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations*. „Early Childhood Education Journal” nr 39, s. 235–237. DOI: 10.1007/s10643-011-0451-3.
- Elliott D.J., Silverman M. (2014). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, Oxford: 2nd Edition University Press.
- Garner A.M. (2009). *Singing and Moving: Teaching Strategies for Audiation in Children*. „Music Educators Journal”, t. 95, nr 4, s. 46–50. DOI:10.1177/0027432109335550.
- Gordon E. (1985). *Research studies in audiation*. „Bulletin of the Council for Research in Music Education”, nr 84, s. 34–50.
- Gordon E. (1989). *Audiation, imitation and notation: musical thought and thought about music*. „American Music Teacher”, nr 38, s. 15.
- Gordon E.E. (1980). *Developmental music aptitudes among inner-city primary children*. „Bulletin of the Council for Research in Music Education”, nr 63, s. 25–30.
- Gordon E.E. (1994). *Audiation, the door to musical creativity*. „Pastoral Music”, nr 18, 39–41.
- Gordon E.E. (1998). *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago: GIA Music Publication.

- Gordon E.E. (1999a). *All about audiation and music aptitudes*. „Music Educators Journal”, t. 86, nr 2, s. 41. DOI: 10.2307/3399589.
- Gordon E.E. (1999b). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz: WSP.
- Gordon E.E. (1999c). *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków: ZamKor.
- Gordon E.E. (2000). *Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation*, Chicago: GIA Music Publication.
- Gordon E.E. (2003). *Improvisation in the Music Classroom. Sequential Learning*, Chicago: GIA Music Publication.
- Grujic G. (2017). *The Musical Education Programs and Their Influence of the Musical Predispositions Development at Preschool Age Children*. „Journal Plus Education / Education Plus”, Vol. 18, No. 2, s. 156-170. DOI: 10.24250/jpe/2/2017/GG.
- Hanson J. (2019). *Meta-Analytic Evidence of the Criterion Validity of Gordon's Music Aptitude Tests in Published Music Education Research*. „Journal of Research in Music Education”, t. 67, nr 2, s. 193–213. DOI: 10.1177/0022429418819165/.
- Hickey M. (2009). *Can improvisation be 'taught?': A call for free improvisation in our schools*. „International Journal of Music Education”, t. 27, nr 4, s. 285–299. DOI: 10.1177/0255761409345442.
- Jordan-Szymańska A. (2014). *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina.
- Kaya A., Bilen S. (2021). *The Reflections of Pre-service Music Teachers' Creative Thinking Skills on their Instrumental Improvisation Ability*. „International Online Journal of Educational Sciences”, t. 13, nr 4, s. 1179–1197. DOI: 10.15345/iojes.2021.04.015.
- Kisiel M. (2005). *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kołodziejcki M. (2010). *Musical aptitudes vs. readiness of pupils and students for harmonic and rhythm improvisation based on Polish research*, „Problems in Music Pedagogy” t. 7, s. 47–65. ISSN 1691-2721. (EBSCOhost).
- Kołodziejcki M. (2011). *The Relationship Between Stabilised Musical Aptitudes and Readiness for Harmonic and Rhythm Improvisation in Students with a Major in Music*, „Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais: zinatnisko rakstu krajums III”, Daugavpils: Daugavpils University, Akademiskais Apgads „Saule”, s. 205–220.
- Kołodziejcki M. (2016a). *Tworzenie i improwizowanie muzyki w pedagogice muzycznej Edwina E. Gordona*, [w:] *Kreatywność – fakty i mity*, Kielce: Wydawnictwo UJK, s. 229–241.
- Kołodziejcki M. (2016b) *Tworzenie i improwizowanie muzyki w warunkach szkolnych – uwagi na gruncie powszechnej edukacji*, [w:] G. Cęcelek, M. Potoczna, M. Przybysz-Zaremba (red.), *Rodzina – Szkoła – Środowisko społeczne – obszary kształtowania kreatywności i twórczości dziecka (ucznia)*, Skierniewice: Wydawnictwo PWSZ, s. 127–137.
- Kołodziejcki M. (2018a). *Rhythmical Creativity in Duple and Triple Meter of Students of Early-School Education in the Light of Their Stabilised Musical Aptitudes and Rhythm Readiness to Improvise*, „Review of Artistic Education”, t. 15, nr 1, s. 13–28. (ERIH plus). DOI: 10.2478/rae-2018-0002.

- Kołodziejski M. (2018b). *Zdolności muzyczne ustabilizowane a imitacja i improwizacja rytmiczna w metrum dwudzielnym u studentów wczesnej edukacji w badaniach własnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 13, nr 48, s. 139–164. DOI: 10.14632/eetp.2018.13.48.139.
- Kołodziejski M. (2019). *Zdolności muzyczne ustabilizowane a gotowość do improwizacji harmonicznej i rytmicznej u osób dorosłych w badaniach transwersalnych*, „Edukacja Muzyczna”, nr 14, s. 155–176. DOI: 10.16926/em.2019.14.07.
- Kołodziejski M. (2020). *Heterogeniczność myślenia o audiacji w świetle eksploracji naukowego statusu teorii uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona*, „Edukacja Muzyczna”, nr 15, s. 191–218. DOI: 10.16926/em.2020.15.03.
- Kołodziejski M., Pazur B. (2020). *Do improwizacji „kuchennymi schodami” w kontekście pedagogiki muzycznej Edwina E. Gordona*. „ARS INTER CULTURAS”, nr 9, s. 195–216. DOI: 10.34858/AIC.9.2020.344.
- Koopman C. (1998) *Music Education: Aesthetic or „Praxial”?* „The Journal of Aesthetic Education”, t. 32, nr 3, s. 1–17. DOI: 10.2307/3333302.
- Kozielecki J. (1987). „Koncepcja transgresyjna człowieka”, Warszawa: PWN.
- Liperote K.A. (2006). *Audiation for Beginning Instrumentalists: Listen, Speak, Read, Write*. „Music Educators Journal”, t. 93, nr 1, s. 46. DOI: 10.1177/002743210609300123
- Lipska E., Przychodzińska M. (1991), *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lipska E., Przychodzińska M. (1999). *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe*, Warszawa: WSiP.
- Majzner R. (2013). *Wychowanie muzyczne jako istotny element kształtowania wrażliwości dziecka*, [w:] (red.) *Nauczyciel – kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie – teoria – praktyka nauczycielska*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH.
- Miner B. (2007). *Fostering Musical Creativity in the Elementary Classroom*. Inquiry (University of New Hampshire), s. 42–47.
- Nęcka E. (2005). *Psychologia twórczości*. GWP: Gdańsk.
- Pazur B. (2015). *Improwizacja muzyczna według Edwina E. Gordona*, [w:] M. Kołodziejski, B. Pazur (red.) *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, Lublin: Wydawnictwo POLIHYMNIA.
- Pazur B. (2016). *Nauka audiacji na zajęciach dziecięcej orkiestry smyczkowej* [w:] B. Pazur (red.) *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia – Refleksje – Doświadczenia*, Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA.
- Pazur B. (2020). *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Rytm, skala, harmonia*, t. 1, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Przychodzińska M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa: WSiP.
- Puryear J.S., Lamb K.N. (2020). *Defining Creativity: How Far Have We Come Since Plucker, Beghetto, and Dow?*, „Creativity Research Journal”, t. 32, nr 3, s. 206–214. DOI: 10.1080/10400419.2020.1821552.

- Schmidt L. (1975). *The Process of Music Education*. „Music Educators Journal”, t. 61, nr 6, s. 50–79. DOI: 10.2307/3394725. Siljamäki E., Kanellopoulos, P.A. (2020). *Mapping Visions of Improvisation Pedagogy in Music Education Research*. „Research Studies in Music Education”, t. 42, nr 1, s. 113–139. DOI: 10.1177/1321103X19843003.
- Silverman M., Davis A., Elliott D.J. (2014). *Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries*. „International Journal of Music Education”, t. 32, nr 1, s. 53–69. DOI: 10.1177/0255761413488709. Sokół A. (2015). *Zarządzanie twórczością w organizacji. Koncepcja, metody i narzędzia*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu, s. 22–24.
- Spychiger M.B. (1997). *Aesthetic and Praxial Philosophies of Music Education Compared: A Semiotic Consideration*. „Philosophy of Music Education Review”, Spring, 1997, t. 5, nr 1, s. 33–41.
- Suświłło M. (2021). *Filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej – rozwiązanie kompromisowe*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 16, nr 1(59), s. 11–22. DOI: 10.35765/eetp.2021.1659.01.
- Szmidt K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź. DOI: 10.18778/8088-703-9.
- Trzos P.A. (2014). *Od poznawania do rozumienia muzyki: o społeczno-edukacyjnych aspektach badań rozwoju audiacyjnego dziecka*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 24, s. 441–457.
- Trzos P.A. (2018a). *O dojrzałości muzycznej w kontekście rozwoju audiacji*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 56–68.
- Trzos P.A. (2018b). *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz: UKW.
- Webster P. (2002). *Creative thinking in music: An advanced model*. [w:] T. Sullivan, L. Willingham (red.), *Creativity and music education*, Toronto: Britannia Printers.
- Whitcomb R. (2013). *Teaching Improvisation in Elementary General Music*. „Music Educators Journal”, t. 99, nr 3, s. 43–51. DOI: 10.1177/0027432112467648.
- Wojnar I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Maciej Kołodziejski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-mail: mkolodziejski@umk.pl

Barbara Pazur
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
e-mail: barbara.pazur@mail.umcs.pl