

Beata Bonna

V Seminarium Gordonowskie w Ciechocinku

Kultura i Edukacja nr 1, 145-148

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

V Seminarium Gordonowskie w Ciechocinku.

Seminaria Gordonowskie mają już w Polsce ponad dziesięcioletnią tradycję. Ich uczestnicy spotkali się po raz pierwszy z prof. Edwinem E. Gordonem, wybitnym amerykańskim pedagogiem i psychologiem muzyki, w Radziejowicach w 1991 roku. Kolejne seminaria odbywały się cyklicznie w Krynicy (1995 r.), Zamościu (1998 r.) oraz w Bydgoszczy (2001 r.). Obecne, V Seminarium Gordonowskie na temat: „Audiacja – sposoby rozwijania i pomiar”, zostało zorganizowane w dniach 16–31 sierpnia 2004 roku w Ciechocinku przez Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona oraz Akademię Bydgoską im. Kazimierza Wielkiego. Uczestnicy seminarium, reprezentujący głównie środowisko nauczycieli akademickich, ale również środowisko nauczycieli szkół muzycznych, ogólnokształcących i przedszkoli, mieli możliwość wzięcia udziału w trzech niezależnych sesjach: „Podstawy teoretyczne dla rozwoju audiacji”, „Rozwijanie improwizacji muzycznej”, „Pomiar i wartościowanie zdolności oraz osiągnięć muzycznych”. Całość seminarium poprowadził prof. Gordon.

Niezwykłej wagi problematyka spotkań, tak istotna w „bezbabarnej i jałowej polskiej rzeczywistości muzyczno-edukacyjnej ostatnich lat”¹ sprawiła, że słuchacze z olbrzymim zaangażowaniem i zainteresowaniem uczestniczyli w zajęciach. Bez wątplenia stało się tak również za sprawą wyjątkowo barwnej i ciekawej osobowości Profesora, który potrafi mówić o stworzonej przez siebie teorii uczenia się muzyki w sposób niekonwencjonalny, niezwykle interesujący, komunikatywny i sugestywny. Obdarzony jest przy tym wielkim poczuciem humoru i umiejętnością nawiązywania bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami, co sprawa-

wia, że seminaria z jego udziałem przebiegają w miłej i twórczej atmosferze.

Termin *audiacja*, dobrze znany osobom, które zetknęły się z koncepcją E. E. Gordona (a jest ich w Polsce coraz więcej), stanowi kluczowe pojęcie gordonowskiej teorii uczenia się muzyki. Audiacja obejmuje procesy wewnętrznej, wyobraźniowej, pojęciowej i emocjonalnej reprezentacji muzyki u człowieka i związana jest z możliwością operowania nimi nawet wówczas, gdy muzyka nie jest zewnętrznie obecna².

Podczas pierwszego etapu seminarium Profesor, w sposób szczególny, koncentrował się na najważniejszych aspektach teorii audiacji, wyjaśniając, w jaki sposób dziecko uczy się muzyki oraz jak powinni postępować rodzice i nauczyciele, aby proces ten był efektywny.

Podstawowym działaniem powinno być rozwijanie słuchowego słownika muzycznego dziecka poprzez prezentację (najlepiej bezpośrednią) krótkich melodii i rytmów. Ważne jest, aby przykłady muzyczne były zróżnicowane pod względem skal, metrum, tempa, dynamiki i stylu, ponieważ dziecko uczy się na podstawie różnic, a nie podobieństw. Zdaniem E. E. Gordona, ucząc przez różnice, uczymy myślenia, natomiast ucząc przez podobieństwa, uczymy na pamięć. W naszej kulturze dziecko nie ma zbyt wielu okazji do porównań, z uwagi na to, że większość utworów, które słyszy, opiera się na skali durowej (rzadziej molowej) oraz metrum dwudzielnym (piosenki dziecięce, utwory rockowe, muzyka popularna i dyskotekowa), dlatego też proces uczenia się muzyki jest znacznie ograniczony. Niezbędne zatem staje się wzbogacanie doświadczeń słuchowych dziecka przez osłuchiwanie go z innymi skalami: dorycką, frygijską, lidyjską, miksolidyjską czy lokrycką. Śpiewanie w tych skalach bardzo rozwija audiację.

¹ A. Białkowski, (nota redakcyjna), „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3, s. 105.

² W. Jankowski, *Koncepcja czy teoria Gordona?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3, s. 107.

Nie jest jednak łatwe, ale co istotne możliwe, o czym przekonali się uczestnicy seminarium, którzy z rosnącą wprawą śpiewali, a nawet improwizowali w nich własne melodie.

Odrębne zagadnienie wiąże się z osłuchiwaniem dziecka z różnymi rytmami, również tymi nietypowymi (np. 5/8, 7/8), które powinny być wykonywane z muzyczną ekspresją i jednoczesnym ruchem ciała. Zdaniem E. E. Gordona, jedyną drogą prowadzącą do rozwoju poczucia rytmu jest ruch. O tym, o ile łatwiejsza, wręcz prosta, staje się realizacja nawet bardzo skomplikowanego rytmu z jednoczesnym ruchem, przekonali się uczestnicy seminarium podczas serii praktycznych ćwiczeń. Rytmu należy uczyć, rozwijając poczucie ciężaru, przepływu, przestrzeni i czasu³. Małe dzieci odczuwają rytm poprzez ciężar i przepływ, z tego względu należy uczyć je ruchu ciągłego i płynnego, wykonywanego całym ciałem, a nie zmuszać do rytmicznego maszerowania czy kłaskania. Kiedy przywróci się dzieciom zatraconą we wczesnym okresie życia umiejętność ciągłego i płynnego ruchu, można zacząć oswajać je z przestrzenią i czasem, wprowadzając odpowiednie ćwiczenia ruchowe, wykonywane bez muzyki, ale w różnych tempach.

Niezwykle cenne okazały się praktyczne wskazówki dotyczące realizacji ćwiczeń rozwijających koordynację ruchową (10 sekwencyjnych kroków), które wyrabiają poczucie metrum z jednoczesnym wymawianiem motywów rytmicznych⁴. Ich dalekosiężnym celem jest doprowadzenie dzieci do etapu, w którym będą potrafiły wypowiedać zwroty rytmiczne bez wykonywania ruchów, ale jednocześnie będą wewnątrz słyszały

(makro- oraz mikrobity⁵ wybijane podczas ćwiczeń) i czuły tło ruchowe związane z rytmem. Takie nauczanie umożliwi precyzyjną pod względem rytmu i tempa realizację utworów muzycznych, zapobiegając skracaniu bądź wydłużaniu wartości rytmicznych oraz zwalnianiu lub przyspieszaniu tempa⁶. Jak ważny jest to problem wiedzą nie tylko nauczyciele muzyki pracujący w szkolnictwie ogólnokształcącym, ale również osoby pracujące w szkolnictwie muzycznym. Większość dzieci nie ma bowiem dobrego poczucia tempa, bez którego rytm wykonywany jest niepoprawnie.

Kolejny etap w nauczaniu muzyki powinien polegać na rozbudowywaniu śpiewanego słownika dziecka, którego analogią jest słownik mowy. Należy uczyć motywów, które są tym w muzyce, czym słowa w języku, ustalając za każdym razem kontekst tonalny, w jakim będą wykonane. Zdaniem E. E. Gordona, błędem jest uczenie śpiewu pojedynczych dźwięków, ponieważ takie działanie (bardzo zresztą powszechne w naszej edukacji muzycznej) nie rozwija audiacji. W muzyce bowiem myślimy motywami, a nie pojedynczymi dźwiękami.

Na każdych zajęciach nauczyciel powinien przeznaczyć 10 minut na pracę z 3 różnymi motywami: łatwym, średnio trudnym oraz trudnym, których wykonanie uzależnione jest od różnic indywidualnych między uczniami w zakresie ich zdolności muzycznych. Uczniowie z niskim poziomem zdolności realizują motyw łatwy, natomiast najzdolniejsi, wszystkie motywy. Samodzielne wykonywanie poszczególnych motywów jest niezbędne, aby dziecko nauczyło się poprawnie śpiewać. Ważną sprawą podczas realizacji motywów tonal-

³ Pojęcia wprowadzone przez R. Labana i E. J. Dalcroze'a.

⁴ Por. *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 53–57.

⁵ Makrobity – podstawowe bity w rytmie muzycznym, np. w metrum zwykłym dwudzielnym 2/4 dwie ćwierćnuty to makrobity; mikrobity wynikają z podziału makrobitu na równej długości odcinki, np. w metrum zwykłym trójdzelnym 6/8 grupa trzech ósemek to mikrobity.

⁶ *Teoria uczenia...*, op.cit., s. 58.

nych oraz rytmicznych są odpowiednie gesty nauczyciela, ułatwiające pracę z całą klasą i poszczególnymi uczniami. Rejestr osiągnięć uczniów prowadzi się na specjalnych kartach, na których zapisywanie są wykonania poszczególnych motywów.

Do diagnozowania poziomu rozwijających się zdolności muzycznych dzieci służą skonstruowane przez E. E. Gordona testy: PMMA (Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego) oraz IMMA (Średnia Miara Słuchu Muzycznego). Przeprowadza się je z kilku powodów, ale najważniejsze z nich związane są z dostosowaniem nauczania do indywidualnego etapu rozwoju muzycznego każdego dziecka oraz z wyszukaniem osób z wysokim potencjałem zdolności, aby w przyszłości mogły stać się częścią inteligentnej i wrażliwej publiczności.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że E. E. Gordon jest twórcą całej serii testów diagnozujących poziom rozwijających się i ustabilizowanych zdolności muzycznych. Jednym z nich, testem AMMA (Zaawansowana Miara Słuchu Muzycznego) przeznaczonym do pomiaru poziomu ustabilizowanych zdolności muzycznych (tonalnych i rytmicznych), przebadani zostali uczestnicy pierwszego etapu seminarium. Większość uczestników tego etapu stanowiły osoby związane z edukacją muzyczną, które po raz pierwszy poddały się badaniu standaryzowanym testem zdolności, co niewątpliwie wiązało się z emocjonującymi przeżyciami.

Uczestnicy seminarium mieli także możliwość zapoznania się z najważniejszymi założeniami Gordonowskiej pedagogiki instrumentalnej, realizowanej z wielkim powodzeniem w Stanach Zjednoczonych. Zagadnienie to jednak nie zostało tak wnikliwie omówione, jak podczas poprzednich seminariów.

Gordonowska pedagogika stawia sobie za cel indywidualne uczenie poszczególnych osób gry na instrumencie, chociaż organizacyjnie odbywa się to w grupach. Podczas zajęć największy nacisk kładzie się na śpiew, ruch i improwizację. Przez

wiele miesięcy nauka gry na instrumentach (np. fletach, skrzypcach, instrumentach perkusyjnych) odbywa się bez nut. Przez cały czas pracuje się z dziećmi nad rozwojem zdolności audiacyjnych dotyczących pojęcia trybu majorowego i minorowego, metrum dwu- i trójdzielnego, stylu muzyki poważnej różnych epok, stylu jazzowego oraz muzyki popularnej. Plan i kolejność działań związanych z nauką gry na instrumentach dokładnie odpowiada sekwencji teoretycznej, zawartej w teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona⁷.

Drugi, najbardziej interesujący i twórczy etap seminarium poświęcony został w całości improwizacji. Według prof. Gordona, większość muzyków i nauczycieli muzyki nie posiada umiejętności improwizacyjnych, ponieważ nie potrafi audiówać (myśleć muzycznie). W Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki etap poświęcony nauce improwizacji posiada kluczowe znaczenie. Umiejętności improwizacyjne, na bazie motywów tonalnych i rytmicznych, rozwijane są już u małych dzieci (do 3. roku życia), które bardzo chętnie uczestniczą w zabawach polegających na prowadzeniu muzycznej „rozmowy” z nauczycielem. Niezmiernie istotne jest to, aby dziecko rozwinęło swoje umiejętności improwizacyjne zanim zacznie czytać, a następnie zapisywać nuty. Nauka czytania i zapisywania nut ma sens tylko wówczas, jeżeli służy do przypominania sobie tego, co znajduje się w audiacji. Początkowo improwizowanie odbywa się na neutralnych sylabach tonalnych i rytmicznych, a następnie na sylabach solmizacyjnych. Dzieci starsze uczą się improwizowania melodii lub akompaniamentu, najpierw w oparciu o trójdźwięki triady harmonicznego,

⁷ R. F. Grunow, *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych* [w:] *Podstawy teorii uczenia się muzyki według E. E. Gordona*, E. Zwolińska (red.), Bydgoszcz 2000, s. 102–103; por. także: *IV Seminarium Gordonowskie w Bydgoszczy*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 2001, nr 3–4/2002, nr 1, s. 143–145.

a w miarę postępów, w improwizacji wykorzystywane są kolejne akordy.

Należy wspomnieć, że uczestnicy seminarium przełamując wewnętrzny opór, związany z brakiem wprawy w improwizowaniu melodii czy rytmu, z rosnącym zadowoleniem i przyjemnością przez kilka dni uczyli się niełatwej sztuki improwizacji oraz tego, w jaki sposób rozwijać tę umiejętność u swoich uczniów. Twórczemu wysiłkowi sprzyjała doskonała atmosfera oraz widoczna radość Profesora z osiągnięć seminarzystów w tym zakresie.

Ostatni etap seminarium związany był z metodologią badań w pedagogice muzycznej. W sposób szczegółowy omówione zostały zagadnienia dotyczące formułowania celów i problemów badawczych, projektowania badań, doboru metod, narzędzi pomiaru oraz analizy ilościowej i jakościowej wyników badań. Szczególnie wnikliwie przedstawiony został sposób konstruowania testu (miary kryterialnej) służącej do pomiaru osiągnięć muzycznych. Z uwagi na to, iż standaryzowanych narzędzi pomiaru jest stosunkowo niewiele, każdy nauczyciel czy badacz powinien konstruować własne narzędzia, spełniające określone wymogi związane z ich rzetelnością i trafnością. Innym przykładem miary kryterialnej są skale szacunkowe, tworzone dla indywidualnych potrzeb badaczy⁸. Z wieloma przykładami takich skal uczestnicy seminarium zapoznali się podczas wykładów.

Podsumowując przebieg seminarium podkreślić należy, że był to czas intensywnej, twórczej i satysfakcjonującej pracy, zarówno dla prof. Gordona, jak i jego słuchaczy. Warto dodać, że niezapomnianych wrażeń dostarczył wszystkim występ Profesora, który zaprezentował swoje niezwykle umiejętności improwizacyjne, grając na kontraba-

sie standardy jazzowe. Rzeczą znaną jest, że prof. Gordon szczególnie chętnie sięga po instrument, kiedy przyjeżdża do Polski, co świadczy o tym, że dobrze się tu czuje, otoczony przysłowiością, polską gościnnością. Właśnie za tę gościnność i dobrą organizację seminarium, słowa uznania należy skierować do Prezesa Polskiego Towarzystwa Edwina E. Gordona, prof. dr hab. Ewy Zwolińskiej oraz Wiceprezesa Mirosławy Gawrylkiewicz.

Beata Bonna

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. „Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej”.

W dniach od 28 do 30 listopada 2004 r. odbyła się w Gnieźnie konferencja nt. „Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej” zorganizowana przez Zakład Historii Wychowania UAM, Collegium Europaeum Gnesnense, Zakład Historii Edukacji UMK oraz Łużycką Wyższą Szkołę Humanistyczną. Była to pierwsza ogólnopolska konferencja poświęcona tej problematyce. Wzięli w niej udział przedstawiciele 17 ośrodków akademickich, w tym 11 Uniwersytetów.

Obrady plenarne rozpoczęło wystąpienie prof. dr hab. Władysławy Szulakiewicz „Biografistyka i jej miejsce w historii edukacji”. Prelegentka zwróciła uwagę na rodzaje biografii, rolę i miejsce biografistyki w historii edukacji, jak też na problemy – dylematy odczytywania źródeł w badaniach biografistycznych.

Z kolei prof. dr hab. Danuta Koźmian w referacie „Rodzina i jej wpływ na poglądy i działalność Heleny Witkowskiej (1870–1938) oraz Janusza Jędrzejewicza (1885–1951)” przybliżyła dwie postaci, które działały w okresie międzywojennym. Na przykładzie ich biografii podkreśliła rolę nie

⁸ Por. E. E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, Chicago 2002, s. 25–32.