

BEATA BONNA

ORCID: 0000-0002-3968-9541

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

KREATYWNOŚĆ W ŚWIETLE TEORII UCZENIA SIĘ MUZYKI EDWINA E. GORDONA

Streszczenie: W artykule zaprezentowano najważniejsze założenia teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona dotyczące rozwijania kreatywności poprzez improwizację, która jest najdoskonalszym przejawem myślenia muzycznego. Skupiono się w nim na opisanu pojęć związanych z kreatywnością, twórczością oraz aktywnością twórczą. Szczególną uwagę poświęcono charakterystyce twórczości i improwizacji muzycznej, rodzajów improwizacji oraz metod jej kształtowania, jak również sposobów pomiaru i oceny. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej twórczość i improwizacja nie zajmują należnego im miejsca. Wskazania wynikające z założeń Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki mogą stanowić ważny punkt odniesienia do ich szerszego uwzględnienia w systemie edukacji muzycznej w Polsce.

Słowa kluczowe: kreatywność, twórczość, improwizacja muzyczna, teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona, testy gotowości do improwizacji

WPROWADZENIE – CZYLI O KREATYWNOŚCI NIECO SZERZEJ

Współcześnie kreatywność określana jest jako zdolność do twórczego rozwiązywania problemów, a także podejmowania aktów twórczych, natomiast o twórczości mówi się w szerszym kontekście, obejmującym także dorobek artystyczny (Pikała 2011, s. 71–72). Jednak w wielu opracowaniach terminy te używane są zamiennie. Twórczość jest najczęściej utożsamiana z kreatywnością oraz działalnością innowacyjną (Gajda 2011, s. 16). Zwraca się także uwagę na to, że „twórczość rozumiana jako kreatywność przestaje być cechą wybitnych twórców” (Wróblewska 2011, s. 61). Takie jej ujmowanie przesuwają punkt ciężkości z cechy wytworu na wewnętrzną aktywność podmiotu (Limont 2003, s. 18).

Twórczość wiąże się osobą, procesem lub wspomnianym wytworem (Strzałecki; za: Limont, Cieślukowska 2004, s. 37). W aspekcie edukacyjnym zasadnicze kryteria dotyczą osoby, w kontekście której można mówić o jej zdolnościach, postawie i osobowości twórczej. Mentalne zdolności twórcze łączą się z wrażliwością na problemy, giętkością, płynnością i oryginalnością myślenia oraz z myśleniem metaforycznym. Z kolei postawa twórcza charakteryzuje się gotowością i otwartością na nowe doświadczenia, ciekawością oraz chłonnością informacji, natomiast osobowość twórcza odznacza się między innymi specyficzną motywacją (Limont, Cieślukowska 2004, s. 37; zob. także: Gardner 2002).

Kreatywność rozpatrywana z perspektywy aktywności jednostki może przyjmować charakter twórczy lub odtwórczy. W definiowaniu aktywności twórczej dziecka akcentuje się, że przejawia się ona w chętnie podejmowanej, uprawianej z zadowoleniem, a także opartej na własnych pomysłach działalności, której efektem są nowe i pożyteczne dla niego wytwory, odkrycia i zachowania (Kujawiński 1990, s. 42). W każdym obszarze edukacji ośmielanie uczniów, budowanie wiary we własny potencjał twórczy, a także zachęcanie do wykorzystywania wszelkich możliwości podejmowania działań twórczych należą do głównych zadań wychowania do twórczości. W procesie tym, poza wysoką motywacją, ważne jest zachęcanie do podejmowania ryzyka oraz działań przedsiębiorczych, wytrwałości, poczucia niezależności od ocen innych osób, ale także elastyczności w sytuacjach niepowodzeń i wobec przeciwności. Postawa ta może być kształtowana u wszystkich uczniów poprzez wykorzystanie różnych treści nauczania (Szmidt 2013, s. 26, 29; Bonna 2016, s. 204).

Rozszerzenie w XX wieku pojęcia twórczości na niemal wszystkie obszary aktywności człowieka spowodowało, że twórczość stała się przedmiotem badań wielu teorii i dyscyplin naukowych, szczególnie pedagogiki i psychologii. Zainteresowanie budził zwłaszcza twórczy potencjał dzieci, któremu w odniesieniu do wychowawczej roli sztuki poświęcono wiele miejsca w nurcie Nowego Wychowania. Osiągnięcia tego kierunku, ważne dla teorii i praktyki edukacyjnej, dotyczą aktywności twórczej dziecka w różnych formach: ruchowej, muzycznej, plastycznej, konstrukcyjno-technicznej czy zabawowej (Gajda 2011, s. 16). Nowa tendencja pedagogiczna znalazła wyraz w powstających w tym czasie koncepcjach powszechnego wychowania muzycznego E.J. Dalcroze'a, J. Födego, N.S. Coleman, W. Willemsa, C. Orffa czy E.E. Gordona, jednak każdy z jej twórców nieco inaczej rozumiał pojęcie kreatywności muzycznej (Skowrońska-Lebecka 2006, s. 140; Bonna 2016, s. 204).

Kreatywność zajmuje szczególne miejsce w teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Z tego względu, w niniejszym opracowaniu skoncentrowano się głównie na prezentacji w jej kontekście zagadnień związanych z ujmowaniem twórczości

i improwizacji, rozwijaniem umiejętności improwizacyjnych, a także ze sposobami ich pomiaru. Jest to o tyle ważne, że od wielu dziesięcioleci środowisko pedagogów muzyki podejmuje liczne starania o wprowadzenie zmian w powszechnej edukacji muzycznej, które, jak zauważa M. Kołodziejcki (2016a, s. 127) łączą się z potrzebą rekonstrukcji refleksji i działania pedagogicznego nauczycieli w zakresie zadań, celów, treści, a także metod oraz koncepcji kształcenia i wychowania muzycznego.

TWÓRCZOŚĆ I IMPROWIZACJA W MUZYCE

Kluczowym elementem teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona jest rozwijanie myślenia muzycznego, stanowiącego podstawę kreatywności przejawiającej się w działaniach związanych z twórczością i improwizacją. Autornie koncentruje się w niej na procesie odtwarzania muzyki, co często ma miejsce w przypadku profesjonalnego kształcenia muzycznego, w którym niemal wyłączną uwagę przywiązuje się do reprodukcji zapisanych w nutach pomysłów innych osób (por. Drösser 2011, s. 216; zob. także: Gordon 2002a). W myśleniu o powszechnej edukacji muzycznej posuwa się o krok dalej, zmierzając do wyposażenia dzieci w umiejętność swobodnego posługiwania się językiem muzyki poprzez jej tworzenie i improwizowanie, co prowadzi do ukształtowania kreatywnych jednostek. Jak podkreśla Michael Norman, to właśnie w improwizacji należy doszukiwać się siły Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki (zob. Norman 2005, s. 207). W opinii jej twórcy, brak doświadczeń w zakresie improwizacji na wszystkich poziomach kształcenia jest poważnym zaniedbaniem, przyczyniającym się doubożenia rozwoju muzycznego uczniów (Zwolińska 2012a, s. 149; zob. także: Gordon 2003).

W ujęciu Gordona, cała twórczość stanowi do pewnego stopnia formę improwizacji, a cała improwizacja jest do pewnego stopnia twórczością. Autor wprowadza jednak pewne zróżnicowanie między tymi terminami, przyjmując, że twórczość jest wynikiem wcześniejszego i przemyślanego działania, natomiast improwizacja – skutkiem natychmiastowej reakcji, przy czym obie formy współwystępują w ramach pewnego kontinuum. Improwizacja zaczyna się w chwili zainicjowania procesu twórczego i *vice versa*. Nie wydaje się bowiem, aby improwizowanie było możliwe bez zdolności twórczych. Twórczość staje się wstępem do improwizacji, gdyż ta narzuca wykonawcom więcej ograniczeń (Gordon 1999, s. 180; zob. także: Biasutti 2015; 2017). Pojawiające się w literaturze odniesienia do improwizacji, wskazują na istotne cechy tego procesu. Jak zauważa Tomasz Orłow, improwizacja jako jedna z odmian kompozycji oszczędza czas do minimum i zmusza umysł do intensywnego działania, daje przy tym szczególne poczucie wolności (2012, s. 196–197; zob. także: Beaty 2015). John A. Sloboda podkreśla, że w trakcie improwizowania

nie ma możliwości przepracowywania czy wygładzania materiału, zatem pierwszy pomysł powinien okazać się prawidłowy (2002, s. 166). Christopher D. Azzara akcentuje, że improwizacja jako sztuka jednoczesnego myślenia i wykonywania muzyki stanowi najwyższy przejaw myślenia muzycznego, określanego przez Gordona mianem audiacji. Jest jej spontanicznym wyrazem i jednocześnie jedną z najważniejszych umiejętności zawartych w Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki, prowadzącą do głębszego zrozumienia tej dziedziny sztuki (Azzara 1993, s. 330; 1999, s. 22; 2005, s. 399; Bonna 2016, s. 204; zob. także: Zwolińska 2011).

Ewa A. Zwolińska, odnosząc się do teorii Gordona, zwraca uwagę, że improwizacja stanowi bogate źródło rozwijania kreatywności, elastyczności i współpracy, a siła technik improwizacyjnych będących narzędziami wspierania rozwoju muzycznego jednostki bazuje na zdolności do harmonijnego powiązania intelektu, intuicji oraz umiejętności zarządzania własnym stanem emocjonalnym. Ważna rola improwizacji w toku uczenia się muzyki przejawia się także w możliwości doskonalenia procesu posługiwania się słownictwem muzycznym, w rozwijaniu języka muzycznego i umiejętności jego rozumienia. Improwizacja sprzyja ponadto kształtowaniu zachowań estetycznych, emocjonalnego stosunku do muzyki i komunikatywności, ćwiczeniu koncentracji uwagi oraz spontaniczności. Przyczynia się również do uatrakcyjniania edukacji muzycznej, służy lepszemu rozumieniu problemów muzycznych oraz poszukiwaniu własnych sposobów ich rozwiązania (Zwolińska 2012a, s. 234; 239–240). Można także stwierdzić, że muzyczne korzyści wynikające z improwizowania umożliwiają dzieciom wyrażanie myśli i uczuć w muzyczny sposób, łącząc umiejętności wykonywania, słuchania oraz analizowania zjawisk występujących w muzyce (Whitcomb; za: Kołodziejski 2016a, s. 130).

W opisie improwizacji dziecięcej należy uwzględnić dwa podejścia. Pierwsze zorientowane jest na proces, w którym najistotniejszy staje się sam akt podejmowania tej formy aktywności, natomiast drugie koncentruje się na wytworze, gdzie akcentuje się efekt końcowy, w postaci jakiegoś „dzieła muzycznego” (Brophy; za: Kołodziejski 2016b, s. 233). W Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki oba podejścia są ważne, choć to drugie jest szczególnie eksponowane.

Zdaniem Gordona wysoki poziom zdolności muzycznych sprzyja osiągnięciu bardzo dobrych rezultatów na wszystkich poziomach uczenia się muzyki, w szczególności w zakresie improwizacji i twórczości. Uczniowie posiadający niski potencjał uzdolnień również mogą być na miarę swoich możliwości kreatywni, przy czym istotna jest w tym względzie znajomość wyników testów zdolności muzycznych, które umożliwiają dostosowanie nauczania do istniejących między nimi różnic indywidualnych (Gordon 1999, s. 184). Jednak – na co warto zwrócić uwagę – talent do improwizacji łączy się ze szczególną zdolnością odbierania dźwięku, kształtuje się na bazie wrodzonych zadatków, niektórych właściwości

anatomiczno-fizjologicznych mózgu i układu nerwowego. Na jej rozwój wpływa doświadczenie muzyczne wieku dziecięcego, szkolnego oraz kontakt z silnymi osobowościami muzycznymi (Orlow 2012, s.198).

ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI IMPROWIZACYJNYCH

Niezwykle ważną rolę w kreowaniu twórczej postawy ucznia pełni szkoła i nauczyciel. Jak zauważa Zofia Konaszkiewicz, jednym z błędów w edukacji muzycznej jest „zbyt pochopne wymaganie zachowań twórczych przy zbyt małym doświadczeniu dziecka z materią muzyczną” (2001, s. 85). Autorka wskazuje, że lekcje powinny dostarczać wiedzy oraz umiejętności, tak aby mogły stać się tworzywem dla twórczości. Za najważniejsze w edukacji uznaje wszechstronne poznawanie przez dziecko świata muzyki oraz kształtowanie pozytywnego stosunku do niej. Zwraca także uwagę, że wprowadzając metody twórcze należy odpowiednio wyważyć ich kolejność i proporcje, a także zadbać o odpowiednią indywidualizację nauczania. Sprostac takiemu zadaniu może twórczy nauczyciel, czyli taki, który w twórczy (mądry) sposób potrafi realizować zarówno cele dydaktyczne, jak i wychowawcze (Konaszkiewicz 2001, s. 86–89). Umiejętne kierowanie procesem twórczym stawia również przed nauczycielem wymagania dotyczące kompetencji muzycznych oraz dobrej znajomości zagadnień psychologii twórczości, w której akcentuje się, że muzyka jako sztuka stwarza w tym względzie duże możliwości (Zwolińska 2012a, s. 235).

Koncepcja Gordona stanowi dobry fundament do rozwijania kreatywności, ponieważ poprzez łączenie działań w kolejności uczenia się muzyki¹ z aktywnością wykonawczą oraz działaniami w klasie², uczeń stopniowo przygotowuje się do improwizacji. Oddziaływania z niej wynikające, prowadzone „krok po kroku”, tworzą niezbędne warunki do kształtowania postawy twórczej (zob. Gordon 2003). Autor koncepcji podkreśla, że aby pobudzić do improwizacji, należy właściwie kierować dzieckiem, kładąc raczej nacisk na uczenie się niż nauczanie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wspomniany indywidualny i unikalny poziom uzdolnień muzycznych. Uwzględnienie podczas rozwijania improwizacji indywidualnych różnic może spowodować, że uczniowie nauczą się śpiewać i grać ze słuchu średniej trudności melodie, bez przygotowania akompaniować (głosem lub na instrumencie) do prostej i znanej melodii, a także śpiewać i grać melodie

¹ Działania te dotyczą kolejności uczenia się umiejętności, zawartości (tonalnej i rytmicznej) oraz motywów (tonalnych i rytmicznych) (Gordon 1999, s. 485).

² Są to tradycyjne działania podczas lekcji muzyki, skoordynowane z działaniami w kolejności uczenia się (Gordon 1999, s. 485).

do prostego akompaniamentu (Gordon 2003, s. 1–2; 2005, s. 5; Zwolińska 2012a, s. 149; zob. także: Bonna 2017, s. 203–204; 2016, s. 206).

Jak zauważa Ch. Azzara, niezależnie od muzycznego otoczenia, nigdy nie jest za późno, aby zacząć uczyć się improwizacji (1999, s. 21). Przeczy to powszechnej – zwłaszcza wśród nauczycieli gry na instrumentach – opinii, że improwizowanie jest szczególnym darem, który staje się udziałem nielicznych. Tak jak trudno jest wyobrazić sobie powstrzymanie dzieci od uczenia się mowy i prowadzenia konwersacji, tak samo niemożliwe byłoby powstrzymanie ich od improwizowania muzyki w odpowiednim środowisku edukacyjnym. Wydaje się zatem, że instynkt do improwizowania muzyki może być równie naturalny, jak instynkt mowy (Grunow 2005, s. 187; zob. także: Bonna 2016, s. 206). Gordon podkreśla, że dzięki improwizacji tendencja do mechanicznego powtarzania muzyki, na której ogniskuje się tradycyjne nauczanie, może zostać zahamowana, co sprawi, że dzieci nie tylko staną się jej lepszymi wykonawcami, ale także będą umiały odkryć w muzyce więcej znaczeń. Autor jest jednocześnie wyrazicielem opinii, że improwizacji należy uczyć możliwie wcześniej, przy czym początkowy okres rozwoju muzycznego dziecka, który obejmuje inkulturację muzyczną i trwa do około trzeciego roku życia, ma fundamentalne znaczenie dla jego osiągnięć w tej dziedzinie. Dzieje się tak, ponieważ na bazie subiektywnego myślenia muzycznego (audiacji wstępnej) kształtują się podstawy twórczości i improwizacji (Bonna 2016, s. 207, 172). Zasadnicze znaczenie dla improwizacji w procesie uczenia się muzyki ma poziom słuchowo-głosowy³, na którym dzieci słuchają, a następnie wykonują głosem tonalne i rytmiczne motywy (będące odpowiednikami słów w mowie), które zdaniem Gordona stanowią najmniejszą część materiału, z jakiego zbudowana jest muzyka. Bez osiągnięć na tym poziomie nie jest możliwe uzyskanie zadowalających efektów w zakresie różnicowania⁴ i wnioskowania⁵ na dalszych etapach kształcenia (Gordon 1999, s. 131–138; Bonna, 2011, s. 51).

³ Jest to podstawowy poziom uczenia się różnicowania, będący jednocześnie podstawą dla kolejnych poziomów uczenia się zarówno różnicowania, jak i wnioskowania. Na tym poziomie w uczeniu się motywów tonalnych oraz rytmicznych techniką powtarzania za nauczycielem wykorzystywane są wyłącznie sylaby neutralne (Gordon 1999, s. 504).

⁴ Na etapie różnicowania uczenie się polega na ciągłym naśladowaniu nauczyciela lub zapamiętywaniu podanego przez niego wzorca (Bonna 2011, s. 50).

⁵ Na etapie wnioskowania nauczyciel ogranicza się do przekazania uczniom sposobu, w jaki mają się uczyć, natomiast zadaniem ucznia jest samodzielne uczenie się, za pomocą wcześniej nabytych umiejętności. Od uczniów oczekuje się, że będą potrafili zidentyfikować nieznanne im wcześniej motywy na podstawie wiedzy zdobytej na poziomie różnicowania. Poznając nowe motywy, uczniowie włączają je do zasobu posiadanych motywów. Działania te zmierzają do wykształcenia nowych umiejętności – uogólniania, twórczości, improwizacji oraz rozumienia teoretycznego (Bonna 2011, s. 57–58).

W Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki niezwykle istotne w rozwijaniu improwizacji jest otaczanie dziecka różnorodną muzyką w zakresie stylu, skal, rytmu, metrum, dynamiki itp. Ważne są także działania związane z aktywnym słuchaniem improwizowanej muzyki, gromadzeniem melodii opanowanych ze słuchu oraz wzmiankowanego słownictwa muzycznego złożonego z motywów tonalnych i rytmicznych, śpiewaniem melodii ze słuchu z poczuciem harmonicznego progresji, a także z podejmowaniem ryzyka istotnego w improwizacji. Podstawowe znaczenie ma również zapewnienie odpowiedniej atmosfery, dającej poczucie bezpieczeństwa w popełnianiu błędów. Warto zwrócić uwagę, że podejście Gordona do improwizacji dotyczy w głównej mierze umiejętności warsztatowych, poprzez które przekazywane są idee oraz skojarzone z nimi zadania umożliwiające jej rozwijanie (Zwolińska 2012a, s. 139, 234). Autor teorii zwraca uwagę, że improwizację należy kształtować zanim dzieci zaczną uczyć się czytania i zapisywania nut. Ponownie, poprzez analogię do mowy, wyjaśnia, że przed opanowaniem umiejętności czytania i pisanie mają one wieloletnie doświadczenia w mówieniu (improwizowaniu mowy). Taka sama kolejność powinna dotyczyć działań w uczeniu się muzyki (Bonna 2005b, s. 147–148).

Pierwsze ćwiczenia z zakresu improwizacji polegają na muzycznej rozmowie z nauczycielem. Może ona przyjmować formę odpowiedzi na muzyczne frazy (Zwolińska 2012a, s. 240). E.E. Gordon akcentuje, aby naukę improwizacji zacząć od rytmu – podstawowego elementu każdego dzieła muzycznego. Na bazie systematycznie rozbudowywanego słownika motywów rytmicznych, improwizację rytmiczną można doskonalić w sposób niezależny, tzn. bez tonalności i harmonii; w połączeniu z tonalnością, czyli z wykorzystaniem struktur melodycznych; w połączeniu z tonalnością i harmonią, tzn. opierając się zarówno na strukturach melodycznych, jak i harmonicznym. W pierwszym z wymienionych sposobów następuje wyłącznie koncentracja na rytmie. W drugim kształtowane jest poczucie rytmu i tonalności, natomiast w trzecim równocześnie doskonali się poczucie rytmu, tonalności i harmonii. Jednak we wstępnej fazie ćwiczeń należy skupić się przede wszystkim na opanowaniu improwizacji rytmicznej, bez łączenia jej z tonalnością i harmonią. Przygotowaniem do niej są ćwiczenia płynnego i ciągłego ruchu zapobiegające przyspieszaniu lub zwalnianiu tempa podczas wykonywania muzyki. Początkowo improwizacje opierają się na funkcjach makro⁶-i mikrobitów⁷,

⁶ Są to podstawowe bity w rytmie muzycznym. W metrum zwykłym dwudzielnym w oznaczeniu taktowym 2/4 makrobitami są dwie ćwierćnuty, natomiast w metrum zwykłym trójdzelnym w oznaczeniu taktowym 6/8 makrobity reprezentują ćwierćnuty z kropką (Gordon 1999, s. 490).

⁷ Mikrobity wynikają z podziału makrobitu na odcinki równej długości. W metrum zwykłym dwudzielnym 2/4 grupa dwóch ósemek to mikrobity. W metrum zwykłym trójdzelnym 6/8 grupa trzech ósemek reprezentuje mikrobity (Gordon 1999, s. 491).

a następnie na motywach zawierających również rozdrobnienia⁸ i wydłużenia⁹. Ćwiczenia prowadzone są w metrum zwykłym dwudzielnym oraz w trójdzielnym i łączonym (Zwolińska 2012a, s. 123–131, 139; Gordon 2003, s. 23–32; zob. także: Kołodziejski 2018).

Kolejnym krokiem jest kształtowanie improwizacji tonalnej na bazie rozbudowywanego słownictwa motywów tonalnych, która jest spontanicznym wykonywaniem motywów należących do danej skali, jednak bez określonych wartości rytmicznych. Podobnie jak w przypadku improwizacji rytmicznej, można ją rozwijać na trzy sposoby, tzn. niezależnie od rytmu i harmonii; w połączeniu z rytmem, operując melodycznymi strukturami; w połączeniu z rytmem i harmonią, wykorzystując struktury melodyczne oraz harmoniczne. Ćwiczenia należy realizować w tonalności durowej oraz molowej harmonicznej. Gordon zwraca uwagę na fakt, że zanim uczniowie przystąpią do improwizowania połączonych motywów tonalno-rytmicznych (melodycznych), powinni oddzielnie tworzyć oraz improwizować wzory tonalne i rytmiczne (Zwolińska 2012a, s. 139–140; Gordon 2003, s. 34–42).

Na dalszym etapie kształtowana jest improwizacja melodyczna, podczas której uczniowie tworzą własne melodie oparte na sylabach neutralnych, różnych funkcjach harmonicznym w wielu tonacjach, mając świadomość dźwięku prowadzącego, dźwięków składowych w akordach, ozdobników w melodii, jej struktury rytmicznej oraz drugiego głosu do określonej melodii. Ćwiczenia realizuje się w tonalnościach durowej i molowej oraz metrum zwykłym dwudzielnym, trójdzielnym i łączonym (Zwolińska 2012a, s. 149–150; Gordon 2003, s. 43–62).

W Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki najbardziej wymagającym typem jest improwizacja harmoniczna, poprzedzona nauką improwizacji rytmicznej, tonalnej oraz melodycznej. Autor koncepcji odnosi się do harmonii funkcyjnej, w której podstawowym pojęciem jest akord o konstrukcji tercjowej. Działania w tym zakresie polegają na improwizowaniu melodii do określonej progresji akordów harmonicznym, gdzie harmonia nadaje kierunek improwizowanej melodii, bądź na improwizowaniu progresji akordów harmonicznym, których dobór wyznacza melodia. Improwizacja harmoniczna bazuje na motywach harmonicznym (złożonym z akordów), które wcześniej poznali i wykonywali uczniowie. Początkowo odbywa się w oparciu o trójdzwięki triady harmonicznej, a w miarę postępów zostaje wzbogacana o kolejne akordy. Zdaniem Gordona ten złożony rodzaj improwizacji jest najbardziej wartościowy z uwagi na to, że najpełniej

⁸ Motyw z rozdrobnieniem zawiera podział mikrobitu (wartość krótszą niż mikrobit) lub podział makrobitu (wartość krótszą niż makrobit, która nie jest mikrobitem) (Gordon 1999, s. 501).

⁹ Motyw wydłużenia zawiera wydłużenie mikrobitu (wartość dłuższą niż mikrobit, która nie jest makrobitem) lub wydłużenie makrobitu (wartość dłuższą niż makrobit) (Gordon 1999, s. 501).

angażuje myślenie muzyczne (Gordon 1999, s. 386–387; 2003, s. 65; Zwolińska 2012a, s. 166–170; zob. także: Gordon 1997; 1998a).

SPOSOBY POMIARU I OCENY IMPROWIZACJI

Edwin E. Gordon znany również jako autor licznych testów zdolności muzycznych przeznaczonych dla dzieci i dorosłych, jest także twórcą narzędzi służących badaniu gotowości do improwizacji harmonicznego – *Harmonic Improvisation Readiness Record (HIRR)* oraz rytmicznego – *Rhythm Improvisation Readiness Record (RIRR)*, które wspierają proces uczenia się improwizacji. Oba testy znamionują pewne właściwości zarówno testów zdolności, jak i osiągnięć muzycznych, natomiast inne ich cechy nie są związane z żadnym z nich. Testy te służą przede wszystkim określeniu, czy uczniowie osiągnęli harmoniczną i rytmiczną gotowość do uczenia się improwizacji. Wskazują, jaki typ nauczania improwizacji jest najbardziej korzystny dla osób posiadających i nieposiadających tej gotowości, a także zapewniają nauczycielom pomoc w nauczaniu improwizacji, uwzględniając indywidualne różnice związane z poziomem gotowości każdego ucznia. *HIRR* składa się z 43 motywów harmoniczych, które wykonywane są w różnych tonalnościach i w tym samym prostym rytmie, natomiast *RIRR* zawiera 40 par motywów rytmicznych realizowanych na identycznej, prostej linii melodycznej. W każdym z testów zadaniem ucznia jest wskazanie, czy dwa motywy w każdej parze brzmią tak samo, czy nie, przy czym gotowość do improwizacji harmonicznego oraz rytmicznego osiągają osoby uzyskujące w testach wynik od 22 punktów wzwyż. Oba testy przeznaczone są do badania uczniów od trzeciej do dwunastej klasy¹⁰, a także młodzieży i osób dorosłych (Gordon 1998a, s. 5–7, 13, 33–34; 1998b, s. 7; Grunow 2005, s. 196; Bonna 2016, s. 29–30; zob. także: Bonna 2015).

Obiektywne ocenianie powinno opierać się na pomiarze, który pozwala nauczycielom zachować odpowiednią jakość nauczania, a uczniom udzielać istotnych wskazówek do samodzielnego doskonalenia własnych osiągnięć. Najszerze zastosowanie do pomiaru wykonawstwa muzycznego, również w zakresie improwizacji, mają skale szacunkowe¹¹ opracowane przez nauczycieli, które pozwalają

¹⁰ W amerykańskim systemie szkolnictwa.

¹¹ Przykładowa skala szacunkowa:

Kryteria – improwizacja melodyczna

0 – powtórzenie melodii bez dokonania zmiany (imitacja),

1 – brak spójności tonalnej – melodia własna wykonana w subiektywnej tonacji,

2 – początek improwizacji w tonacji właściwej, melodia nie kończy się na tonice,

3 – tonacja właściwa, melodia oscyluje w obrębie dwóch różnych dźwięków, zakończona na tonice,

4 – tonacja właściwa, melodia oscyluje w obrębie trzech różnych dźwięków, zakończona na tonice,

na zachowanie znacznej dozy obiektywizmu, a także na przekształcenie danych jakościowych w ilościowe. Gordon proponuje kilka sposobów pomiaru wykonawstwa muzycznego – skale ciągłe, addytywne, numeryczne, które opierają się na skalach szacunkowych, składających się z kilku wymiarów osiągnięć muzycznych (np. tonalnego, rytmicznego, ekspresyjnego). Każdy z tych wymiarów powinien zawierać kilka kryteriów ściśle ze sobą związanych w obrębie danego wymiaru (Gordon 1999, s. 430; Zwolińska 2012b, s. 262–264, 128–129; Bonna 2016, s. 297; zob. także: Kołodziejcki 2018). Zdaniem Gordona, im więcej wymiarów tworzy skalę szacunkową, tym bardziej rzetelny staje się ich sumaryczny wynik (Brzeziński 1984, s. 204; Gordon 1999, s. 430; Zwolińska 2012a, s. 262–263; Bonna 2016, s. 297; zob. także: Gordon 2002b).

Za najbardziej rzetelną uznawana jest skala szacunkowa ciągła, w której osiągnięcie kryterium wyższego wymaga osiągnięcia kryterium niższego. Oznacza to, że pomiaru dokonuje się dobierając kryteria w taki sposób, aby wzajemnie od siebie zależały ze względu na wzrastającą trudność zadania. Posługiwanie się tym sposobem ewaluacji w praktyce edukacyjnej przyczynia się do jej znacznej rzetelności, wskazuje oceniającemu, czego ma słuchać podczas szacowania, dostarcza istotnych informacji o osiągnięciach uczniów, co pozwala dostosować nauczanie do ich indywidualnych potrzeb. Bez wykorzystania odpowiedniej skali szacunkowej nauczyciel nie będzie mógł wyłonić osób, które wymagają nauczania zaradczego, ani tych, z którymi trzeba szczególnie intensywnie pracować (Gordon 1999, s. 430; 2003, s. 16; Zwolińska 2012b, s. 129–130).

Do oceny wykonawstwa muzycznego wykorzystywane są także dość często skale numeryczne, w których każdemu punktowi przypisuje się charakterystykę określającą jakość śpiewu, gry na instrumencie czy improwizacji. Skale takie łączą w sobie właściwości skal opisowych, które w sposób możliwie dokładny określają poszczególne kryteria ocen (por. Łobocki 2005, s. 88).

5 – śpiew utrzymany w tonacji właściwej, melodia zróżnicowana pod względem wysokości dźwięków (dziecko wykorzystuje więcej niż trzy wysokości dźwięków), zakończona na tonice.

Kryteria – improwizacja rytmiczna

- 0 – powtórzenie rytmu bez dokonania zmiany (imitacja),
- 1 – brak możliwości ustalenia pulsu metrycznego, niestabilne tempo,
- 2 – lekkie zachwiania pulsu metrycznego i tempa,
- 3 – stabilne metrum i tempo, improwizacja oparta na precyzyjnie wykonywanych motywach makro/mikrobitowych,
- 4 – stabilne metrum i tempo, improwizacja oparta na precyzyjnie wykonywanych motywach makro/mikrobitowych oraz z rozdrobnieniem/wydłużeniem,
- 5 – stabilne metrum i tempo, improwizacja oparta na precyzyjnie wykonywanych motywach makro/mikrobitowych, z rozdrobnieniem/wydłużeniem oraz z pauzą (Bonna 2016, s. 300–301).

PODSUMOWANIE

Realizacja twórczości i improwizacji napotyka na wiele ograniczeń w powszechnym systemie edukacji muzycznej, wynikających z niewielkiej liczby godzin przeznaczonych na muzykę w szkole, niskich kompetencji muzycznych nauczycieli, braku ukierunkowanych doświadczeń wyniesionych ze szkoły i uczelni związanych z tymi formami aktywności muzycznej oraz z niskiej świadomości dotyczącej ich znaczenia w rozwoju myślenia muzycznego (Kołodziejwski 2016, s. 238). W systemie profesjonalnego kształcenia muzycznego istniejąca sytuacja również nie napawa optymizmem. Twórczości i improwizacji nie uznaje się za aktywności, które podejmować powinni wszyscy uczniowie czy studenci. Formy te zarezerwowane są dla nielicznych, rozwijających i doskonalących swoje kompetencje twórcze.

W kontekście eksplorowanego tematu, teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona zdaje się wskazywać na możliwości szerokiego zastosowania twórczości i improwizacji w edukacji muzycznej. Zwłaszcza improwizacja niesie ze sobą perspektywę zaangażowania każdego ucznia, który bez względu na potencjał zdolności muzycznych powinien pod kierunkiem nauczyciela podejmować próby spontanicznego tworzenia muzyki. Niewątpliwą zaletą opisywanej teorii są wyprowadzone z niej metody działania, które należy podjąć, aby uczniowie nauczyli się improwizować. Obok nich Gordon proponuje także określone sposoby i narzędzia pomiaru improwizacji umożliwiające nauczycielom obiektywną ocenę dokonań uczniów, co ma szczególne znaczenie dla ewaluacji oddziaływań wspomagających proces kształtowania umiejętności twórczych.

Istniejąca potrzeba zmian w obecnie funkcjonującym systemie powszechnego jak i profesjonalnego kształcenia muzycznego powinna skłaniać do podjęcia starań zmierzających przede wszystkim do rekonstrukcji myślenia o kształcie edukacji muzycznej w Polsce, w której nie tylko zabiegać się będzie o wyposażenie uczniów i studentów w wiedzę i umiejętności odtwórcze, ale także, a może przede wszystkim, o rozwój jednostek kreatywnych, zdolnych do twórczego wypowiedzania się w języku muzyki.

LITERATURA

- Azzara Ch.D., 1993, *Audiation-Based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement*. „Journal of Research in Music Education”, vol. 41, no. 4, 328–342, DOI: 10.2307/3345508.
- Azzara Ch.D., 1999, *An Aural Approach to Improvisation*. „Music Educators Journal”, vol. 86, no. 3, 21–25, DOI: 10.2307/3399555.

- Azzara Ch.D., 2005, *Understanding Music through Improvisation*. W: M. Runfola, C. Crump Taggart (red.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*. Chicago, GIA Publications, Inc., 399–423.
- Beaty R.E., 2015, *The Neuroscience of Musical Improvisation*. „Neuroscience & Biobehavioral”, vol.51,108–117, DOI: 10.1016/j.neubiorev.2015.01.004.
- Biasutti M., 2015, *Pedagogical Applications of Cognitive Research on Musical Improvisation*. „Frontiers in Psychology”, no. 6, DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00614.
- Biasutti M., 2017, *Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education*. „Frontiers in Psychology”, vol. 8, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00911.
- Bonna B., 2005b, *V Seminarium Gordonowskie w Ciechocinku*. „Kultura i Edukacja”, nr 1, 145–148.
- Bonna B., 2011, *Podstawy Gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bonna B., 2015, *Testy Edwina E. Gordona i ich znaczenie w ewaluacji procesu kształcenia muzycznego oraz rozwoju audiacji*. W: B. Bonna (red.), *Edukacja – Muzyka – Kultura. Implikacje pedagogiczne i historyczne*. Bydgoszcz, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, 21–34.
- Bonna B., 2016, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bonna B., 2017, *Innowacyjność edukacji muzycznej w projekcjach Edwina E. Gordona. Raport z przeprowadzonych badań uczniów klas początkowych*. W: A. Kozubska, R. Maciołek, P. Ziółkowski (red.), *Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*. Bydgoszcz, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki, t. 29, nr 2, 193–208.
- Brzeziński J., 1984, *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa, PWN.
- Drösser Ch., 2011, *Muzyka, daj się uwieść*. Warszawa, PWN.
- Gajda J., 2011, *Aktualne problemy dotyczące podejmowania twórczości i sztuki w kształceniu estetycznym*. W: K. Ziółowicz, J. Szejnbis-Zdyb (red.), *Współczesna edukacja estetyczna. Teoria i praktyka*. Kielce, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, 15–23.
- Gardner H., 2002, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Gordon E.E., 1997, *Preparing Young Children to Improvise at a Later Time*, „Early Childhood Connections”, vol. 3, no. 4, 6–12.
- Gordon E.E., 1998a, *Harmonic Improvisation Readiness Record and Rhythm Improvisation Readiness Record*. Chicago, GIA Publications, Inc.
- Gordon E.E., 1998b, *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago, GIA Publications, Inc.
- Gordon E.E., 1999, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.

- Gordon E.E., 2002a, *Audiation: The Foundation for Harmonic Improvisation*. W: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), *Człowiek – muzyka – psychologia*. Warszawa, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 451–471.
- Gordon E.E., 2002b, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*. Chicago, GIA Publications, Inc.
- Gordon E.E., 2003, *Improvisation in the Music Classroom. Sequential Learning*. Chicago, GIA Publications, Inc.
- Gordon E.E., 2005, *Harmonic Improvisation for Adult Musicians*. Chicago, GIA Publications, Inc.
- Grunow R.F., 2005, *Music Learning Theory: A Catalyst for Change in Beginning Instrumental Music Instruction*. W: M. Runfola, C. Crump Taggart (red.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*. Chicago, GIA Publications, Inc., 179–200.
- Konaszek Z., 2001, *Szkice z pedagogiki muzyki*. Warszawa, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie.
- Kołodziejski M., 2016a, *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 Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach, 127–136.
- Kołodziejski M., 2016b, *Tworzenie a improwizowanie muzyki w pedagogice muzycznej Edwina E. Gordona*. W: I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (red.), *Kreatywność: między mitami, stereotypami a rzeczywistością*. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 229–241.
- Kołodziejski M., 2018, *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”, no. 15–16, 13–28.
- Kujawiński J., 1990, *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego*. W: J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych: zarys metodyki*. Warszawa, WSiP, 11–39.
- Limont W., 2003, *Twórczość w aspekcie cyklu życia*. W: E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, (zebrały i oprac.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*. Kraków, Oficyna wydawnicza „Impuls”, 17–28.
- Limont W., Cieślukowska J., 2004, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?* W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 31–62.
- Łobocki M., 2005, *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Norman M., 2005, *Developing Thinking Musicians in Instrumental Music*. W: M. Runfola, C. Crump Taggart (red.), *The Developmental and Practical Application of Music Learning Theory*, Chicago, GIA Publications, Inc., 201–214.
- Orlow T., 2012, *Improwizacja – sztuka spontaniczna*. W: J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, t. 4, 195–204.
- Pikała A., 2011, *Kreatywność jako wartość i cel edukacji*. W: M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 71–84.
- Skowrońska-Lebecka E., 2006, *Współczesne badania i eksperymenty w dziedzinie kształcenia kreatywności muzycznej dzieci i młodzieży*. W: A. Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 139–152.
- Słoboda J.A., 2002, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Szmidt K.J., 2013, *Pedagogika twórczości*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o.
- Wróblewska M., 2011, *Rozwój przez nabywanie kompetencji (w aspekcie uwarunkowań aktywności twórczej)*. „Chowanna” 1, 59–69.
- Zwolińska E., 2011, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zwolińska E.A., 2012a, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Zwolińska E.A., 2012b, *Pomiar i wartościowanie w muzyce*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

CREATIVITY IN THE LIGHT OF EDWIN E. GORDON'S THEORY OF LEARNING MUSIC

Abstract: The article presents the most important assumptions of E.E. Gordon's theory of learning music concerning the development of creativity through improvisation, which is the most perfect manifestation of musical thinking. It focuses on describing concepts related to creativity, creation and creative activity. Particular attention was paid to the characteristics of musical creation and improvisation, the types of improvisation and methods for its development, as well as the methods for measurement and evaluation. In the Polish education al reality, creativity and improvisation do not occupy their rightful place. Indications arising from Gordon's theory of learning music can be an important reference point supporting their broader inclusion in the system of music education in Poland.

Keywords: creativity, creation, musical improvisation, E.E. Gordon's theory of learning music, tests of readiness for improvisation