

**Original research paper****Maciej Kołodziejski**

ORCID: 0000-0001-7904-7474

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

mkolodziejski@umk.pl

**Barbara Pazur**

ORCID: 0000-0003-2318-0203

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

bpazur@poczta.umcs.lublin.pl

**Do improwizacji „kuchennymi schodami”<sup>1</sup> w kontekście pedagogiki muzycznej Edwina E. Gordona****To Improvisation by the Back Stairs in the Context of Edwin E. Gordon's Music Pedagogy****Abstract**

This article is of a descriptive, explanatory and methodical character. The authors' interest in musical improvisation is taken from Edwin E. Gordon's theory of music learning. The key to pupils making improvisational efforts is to develop preparatory audiation in the home and in kindergarten, and then to sequentially develop proper audiation at school by systematically experiencing tonal and rhythmic patterns based on different musical scales (tonalities), in the order of music learning. The authors give an example of developing the readiness for improvisation and the ability to improvise on the basis of the authors' song.

**Słowa kluczowe:**

gotowość do improwizacji muzycznej, improwizacja muzyczna, teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, edukacja muzyczna, uczenie się muzyki, audiacja wstępna i właściwa

**Keywords:**

readiness for musical improvisation, musical improvisation, theory of music learning by Edwin E. Gordon, musical education, music learning, preparatory audiation and audiation

<sup>1</sup> Propozycja zatytułowania artykułu stanowi przekształcenie tytułu znanej książki: Wilhelm Weischedel, *Do filozofii kuchennymi schodami*, tłum. Karolina Kuszyk, Katarzyna Chmielewska (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002).

## Zamiast wstępu

Tak jak w innych krajach, powszechna edukacja muzyczna w Polsce jest integralnie powiązana z polityką oświatową Państwa oraz wtopiona jest w szerszy kontekst edukacyjny, uwarunkowany aspektami ekonomicznymi, politycznymi, gospodarczymi i społecznymi. Jak pisał znamienicie w 2014 r. Colleen M. Conway, profesor edukacji muzycznej ze School of Music, Theatre & Dance University of Michigan i jednocześnie redaktor naczelny czasopisma „Arts Education Policy Review”: „dostęp do dobrej jakości nauczania muzyki jest obecnie najważniejszą kwestią w edukacji muzycznej [...]”<sup>2</sup>, co powinno się łączyć z – przemyślaną gruntownie w drodze społecznego dyskursu z władzami oświatowymi, strategią budowania **społeczeństwa kulturowego**, a „zmiana ta wymaga jednak systematycznej ewolucji kultury szkoły – z tzw. transmisyjnej (teoretycznej, podawczej, werbalistycznej) na **deliberatywno-inkluzywną i dialogowo-interakcyjną** z dominacją społecznego uczenia się i doświadczenia szerokiego spektrum zjawisk muzycznych”<sup>3</sup>. W miarę wzrastania świadomości decydentów (rodzice, władze oświatowe, dyrektorzy przedszkoli i szkół) w dziedzinie edukacji muzycznej, publikowania wyników badań wykazujących liczne korzyści płynące z uczenia się muzyki, widać rosnące zainteresowanie nowymi sposobami wykorzystania elementów muzycznych we wczesnej edukacji, tak aby procentowała ona w przyszłości **budowaniem społeczeństwa kulturowego, biorąc pod uwagę adekwatność rozwojową dziecka**. Z punktu widzenia znaczenia procesów inkulturacyjnych, nauczania i uczenia się muzyki oraz zapewnienia warunku jakości edukacji muzycznej, znakomitą propozycją umuzykalnienia dzieci w młodszym wieku szkolnym i szkolnym jest propozycja edukacyjna w zakresie budowania gotowości do improwizacji muzycznej i sekwencyjnego uczenia się muzyki (w tym improwizowania muzyki) zawarta w **teorii uczenia się muzyki amerykańskiego badacza Edwina Eliasa Gordona**. Jak twierdzą autorzy nowej podstawy programowej do muzyki, „edukacja muzyczna dysponuje szerokim wachlarzem form, wśród których dominują podejścia ekspresyjne, percepcyjne i twórcze. W obrębie podejścia ekspresyjnego śpiew, gra na instrumentach i ruch z muzyką dają szczególnie możliwości aktywnego uczestnictwa uczniów w wyrażaniu muzyki, a percepcja umożliwia jej przeżywanie i doświadczenie. Twórczość natomiast stwarza możliwość kompilacji tego, co znane, z tym, co jest nowe i niepowtarzalne”<sup>4</sup>, i jak twierdzi znacząco

<sup>2</sup> „What Is the Most Important Issue in Music Education Today?”, OUPblog, 2 października 2014, <https://blog.oup.com/2014/10/important-issue-music-education-today/>, dostęp 20.08.2020.

<sup>3</sup> Maciej Kołodziejski, „Pomiar i ewaluacja zdolności i osiągnięć muzycznych dziecka w młodszym wieku szkolnym w świetle założeń teorii uczenia się muzyki Edwina Eliasa Gordona”, w *Pedagogiczno-artystyczne konteksty edukacji dziecka*, red. L. Albański, Maciej Kołodziejski, E. Zieja, t. 15, *Zeszyty Wydziału Humanistycznego* (Jelenia Góra: Wydawnictwo KPSW, 2018), 145–46.

<sup>4</sup> Maciej Kołodziejski i in., „Komentarz do podstawy programowej przedmiotu muzyka”, w *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Z komentarzem. Szkoła podstawowa. Muzyka, Dobra Szkoła* (Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018), 15–25, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf>, 16.

Beata Bonna: „kluczowym elementem teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona jest rozwijanie myślenia muzycznego, stanowiącego podstawę kreatywności przejawiającej się w działaniach związanych z twórczością i improwizacją”<sup>5</sup>. Tym samym podkreśla się rozwojowe znaczenie twórczości w edukacji muzycznej przyjmującej tutaj postać **improwizacji muzycznej**. Innymi słowy, Edwin E. Gordon, jeden z czołowych światowych ekspertów w dziedzinie problematyki uzdolnień muzycznych, edukacji muzycznej i audiacji, przedstawia przekonujące argumenty za poszerzeniem współczesnych propozycji podstaw programowych wychowania muzycznego o stosowanie improwizacji muzycznej w klasie szkolnej (zespole wokalnym, zajęciach pozalekcyjnych) i poza szkołą. Przemawia za tym głównie **zintegrowane podejście pedagogiki muzycznej Edwina E. Gordona do procesów nauczania i uczenia się muzyki** (stosowanie wielorakich form edukacji muzycznej, percepcyjnych, ekspresyjnych i twórczych), **wykorzystanie mechanizmów rozwojowych człowieka i muzyki** (determinanty rozwoju muzycznego człowieka, pojęcie rozwijającego się i ustabilizowanego uzdolnienia muzycznego, ścisłego powiązania uzdolnienia muzycznego z osiągnięciami muzycznymi), **analogia uczenia się muzyki do uczenia się języka** (muzyki uczymy się w podobny sposób, co języka, muzyka jest językiem uniwersalnym, transkulturowym a samo myślenie muzyczne wykracza poza proste naśladowanie i prowadzi do (z)rozumienia muzyki) oraz **sekwencyjnego podejścia do procesów edukacji muzycznej** obecnych w założeniach teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, do których treści, wskazówek i empirycznych konstatacji będziemy sięgać w niniejszym opracowaniu.

## Improwizacja w teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona

### Dlaczego do improwizacji w edukacji muzycznej można podążać kuchennymi schodami?

Parafrazując definicję dźwięków autorstwa Rogera Scrutona, improwizację możemy określić jako zdarzenia pozostające w związku przyczynowo-skutkowym z innymi zdarzeniami<sup>6</sup>, ponieważ poziom improwizacji w muzyce determinowany jest **zdolnościami muzycznymi** (tonalnymi, rytmicznymi, harmonicznymi i innymi), **audiacją muzyczną** (która ma charakter przeszły, teraźniejszy i przyszły, w sensie antycypacji muzyki) oraz **umiejętnościami muzycznymi** polegającymi na sprawnym stosowaniu motywów tonalnych, rytmicznych oraz progresji harmonicznymi. Zdaniem Edwina E. Gordona improwizacja jest aktem, w którym np. muzyk bluesowy improwizuje melodię opartą na standardowej progresji motywów harmonicznymi w danym momencie<sup>7</sup>, przy czym twórca audiacji, Edwin E. Gordon, jednocześnie

<sup>5</sup> Beata Bonna, „Kreatywność w świetle teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona”, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 38, 1 (2019)149, <https://doi.org/10.17951/lrp.2019.38.1.147-160>.

<sup>6</sup> Zob. Roger Scruton, *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*, tłum. Stanisław Sowa, 2. wyd. (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002), 149.

<sup>7</sup> Edwin Elias Gordon, *Clarity by Comparison and Relationship* (Chicago: GIA Publication, Inc., 2008), 95.

podkreśla, że „wszelka twórczość jest do pewnego stopnia formą improwizacji, tak jak wszelka improwizacja jest do pewnego stopnia formą twórczości [...]”<sup>8</sup>. Marina Santi opisuje procesy improwizacji, doszukując się wyjaśnień tego pojęcia za pomocą uchwycenia dychotomicznych proporcji leżących u podstaw techniki i spontaniczności, wiedzy i twórczego działania, indywidualnego wykonawstwa i twórczej zjawiskowości, aktów zakorzenionej praktyki lub jako zestawu technik generatywnych<sup>9</sup>. Otóż najważniejszą chyba zasadą, która powinna towarzyszyć nauczycielowi, zdaniem Edwina E. Gordona, jest ta, że improwizacji muzycznej **nie można nikogo nauczyć**, ale istnieje inny sposób, polegający na **rozwijaniu niezbędnej gotowości podmiotu do wykorzystania własnego potencjału muzycznego, rozumianego jako koniunkcja natury i kultury**<sup>10</sup>, tak potrzebnego do podejmowania trudu improwizacji w muzyce. Rozwijanie gotowości do improwizowania polega na używaniu motywów tonalnych i rytmicznych, które to traktowane jest jako konieczność i podstawowy wymóg opanowania sztuki improwizacji melodii do motywów harmoniczných<sup>11</sup>. Bez(pośrednią) drogą, którą nazywamy właśnie „kuchennymi schodami”, jest rozwijanie **audiacji wstępnej w ciągu pierwszych pięciu lat życia** za pomocą nieformalnego kierowania obecnego w inkulturacji, imitacji i asymilacji, i opracowanego w taki sposób, aby zachęcić dzieci na etapie paplaniny muzycznej do naturalnych i spontanicznych reakcji na muzykę podczas częstego obcowania z nią w sposób nieprzymuszony<sup>12</sup>, poprzez:

- 1) kierowanie dzieckiem, poprzez ukazywanie kultury, w której wzrasta i stwarzaniu jak najlepszych warunków do jej absorpcji (od urodzenia do ukończenia około trzeciego roku życia) w sposób umożliwiający **nieustrukturyzowane, nieformalne oddziaływanie muzyczne**, ponieważ „możliwości uczenia się nigdy nie są większe niż w chwili narodzin”<sup>13</sup>, następnie
- 2) **oddziaływania ustrukturyzowane nieformalne** (między trzecim a piątym rokiem życia) realizowane przez dom rodzinny lub/i przedszkole, ponieważ to, czego dziecko uczy się podczas pierwszych lat życia, tworzy podstawę dla całej późniejszej edukacji, którą otwiera „zerówka” przedszkolna lub szkolna;
- 3) **nauczanie formalne**, które związane jest ściśle z teorią uczenia się muzyki, i bezpośrednio z kolejnością działań w uczeniu się muzyki oraz stanowi wyjaśnienie sposobów uczenia się muzyki przez dziecko. Formalne nauczanie składa się zatem z kolejności uczenia się sprawności (uczenia się

<sup>8</sup> Edwin Elias Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce : umiejętności, zawartość i motywy : teoria uczenia się muzyki*, tłum. Anna Zielińska, Ewa Klimas-Kuchtowa (Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999), 385; Gordon, *Clarity by Comparison and Relationship*, 95.

<sup>9</sup> Marina Santi, *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*, new edition (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010).

<sup>10</sup> Edwin Elias Gordon, „Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity”, *Sun-coast Music Education Forum on Creativity* (1989), 75-81, 80-81.

<sup>11</sup> Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce : umiejętności, zawartość i motywy : teoria uczenia się muzyki*, 386.

<sup>12</sup> Ibidem, 495.

<sup>13</sup> Edwin Elias Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci* (Kraków: Zamiast Korepetycji, 1997), 5.

różnicowania, uczenia się wnioskowania), kolejności uczenia się struktur w zakresie tonalności i kolejności uczenia się struktur w zakresie rytmu<sup>14</sup>.

Improwizacja w muzyce i edukacji muzycznej ma bogatą historię<sup>15</sup>, nawet częściowo w Polsce<sup>16</sup>, jednak opracowana szczegółowo propozycja Edwina E. Gordona wydaje się mieć nie tyle uzasadnienie **edukacyjne, poznawcze i rozwojowe**, ponieważ jej autor sięgnął do zasad improwizacji obecnych w muzyce jazzowej, ale rozumie również potrzebę uwzględniania różnic indywidualnych w uczeniu się muzyki – zarówno grupowo, jak i indywidualnie, czemu służyć mają dobrze już znane w polskich warunkach testy: *Harmonic Improvisation Readiness Record* i *Rhythm Improvisation Readiness Record*<sup>17</sup>, które w rękach refleksyjnego i krytycznego nauczyciela służą obiektywnemu określeniu, czy poszczególni uczniowie mają niezbędną harmoniczną i rytmiczną gotowość do podjęcia improwizacji, wskazaniu rodzajów ogólnych instrukcji najbardziej korzystnych dla poszczególnych uczniów i niezbędnych do rozwijania umiejętności improwizacji i pomocy nauczycielom w dostosowywaniu instrukcji do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Zdaniem Christophera D. Azzary improwizacja jako sztuka jednoczesnego myślenia i wykonywania muzyki stanowi najwyższy przejaw myślenia muzycznego, określanego przez Gordona mianem audiacji<sup>18</sup>. Przyjrzyjmy się zatem **sekwencyjnej kolejności wprowadzania dziecko w świat improwizacji**, zakładając, że przeszło ono fazę nieformalnego ustrukturuwanego i nieustrukturuwanego kierowania jego rozwojem muzycznym.

Improwizacja jest to proces tworzenia muzyki głosem lub na instrumencie, kiedy tworzenie zbiega się w czasie z wykonaniem, tworzenie „na gorąco” przebiegu melodyczno-rytmicznego, wzbogaconego o harmonię, zamkniętego w określonej formie muzycznej. Celem improwizacji może być też modyfikowanie frazowania, artykulacji czy dodawanie ozdób do gotowej melodii tematu, a nawet zmiany tempa czy rubata. Improwizację muzyczną porównujemy do swobodnego posługiwania się językiem w mowie. I tak, jak w nauce języka wykorzystujemy poznane słowa, aby konstruować nowe zdania, tak w nauce improwizacji muzycznej posługujemy się motywami, aby z nich ułożyć całe frazy czy zdania muzyczne. Ćwiczenia w nauce improwizacji

<sup>14</sup> Szczegółowo opisane jest to w wielu publikacjach autora GTML Edwina E. Gordona, np. Edwin E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...* a także w książkach naszych rodzimych pedagogów muzyki związanych z teoretyczną egzemplifikacją i empiryczną aplikacją teorii uczenia się muzyki, np. Paweł Adam Trzos, *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej* (Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2018); Beata Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne, uczniów w młodszym wieku szkolnym* (Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2016).

<sup>15</sup> Ernst Thomas Ferand, „Improvisation in Music History and Education”, *Papers of the American Musicological Society* (1940), 115-125.

<sup>16</sup> Ewa Lipska, Maria Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991); Ewa Lipska, Maria Przychodzińska, *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999); Andrzej Białkowski, red., *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce* (Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca 2012).

<sup>17</sup> Edwin Elias Gordon, *Harmonic Improvisation Readiness Record / Rhythm Improvisation Readiness Record – Manual Edition* (Chicago: GIA Publication, Inc., 1998).

<sup>18</sup> Cyt. za: Bonna, „Kreatywność w Świetle Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona”, 150.

prowadzone są na motywach rytmicznych, tonalnych, melodycznych czy harmonicznym, więc, aby słownik dziecka był jak najbogatszy, podstawowym działaniem nauczyciela powinna być pomoc w przyswojeniu przez dziecko jak największej liczby motywów, słuchowo, wykonawczo i audiacyjnie (rozumowo, racjonalnie), tak, jak w języku – jak największej liczby wyrazów (słuchanie, wymawianie i zrozumienie). Są różne rodzaje improwizacji, najkorzystniej jest improwizować najpierw rytmicznie i tonalnie, a potem melodycznie i harmonicznie.

Sekwencyjna kolejność wprowadzania w świat improwizacji przebiega według *teorii uczenia się muzyki* dwutorowo. Możemy stosować **progresję chronologiczną** lub **skokową** w kolejności uczenia się umiejętności. Stosując progresję chronologiczną, poruszamy się krok po kroku po materiale muzycznym – z poziomu słuchowo/głosowego poprzez skojarzenia słowne, syntezę częściową, i tak dalej, według kolejności uczenia się umiejętności:

#### **Uczenie się różnicowania**

Poziomy: Słuchowo/głosowy  
 Skojarzenia słowne  
 Synteza częściowa  
 Skojarzenia graficzne – czytanie-pisanie  
 Synteza całościowa – czytanie-pisanie

#### **Uczenie się wnioskowania:**

Poziomy: UOGÓLNIANIE  
 Podpoziomy: Słuchowo/głosowy  
 Werbalny  
 Graficzny – czytanie-pisanie  
 TWÓRCZOŚĆ/IMPROWIZACJA  
 Podpoziomy: Słuchowo/głosowy (bez lub razem ze skojarzeniami słownymi)  
 Graficzny – czytanie-pisanie  
 ROZUMIENIE TEORETYCZNE  
 Podpoziomy: Słuchowo/głosowy  
 Werbalny  
 Graficzny – czytanie-pisanie

Kolejność uczenia się umiejętności polega na ścisłym trzymaniu się określonej sekwencji w pracy nad nauką audiacji motywów rytmicznych i tonalnych w porównaniu do nauki mowy. Ta sekwencja jest jednakowa dla każdego rodzaju materiału muzycznego, który E.E. Gordon nazywa „zawartością”. Pokazując też określoną kolejność uczenia się zawartości rytmicznej czy tonalnej, przestrzega, żeby **każdą nową zawartość uczyć się od pierwszych poziomów w kolejności uczenia się umiejętności**. Według Gordona<sup>19</sup> powinniśmy unikać jednoczesnego ruchu, czy to

<sup>19</sup> Por. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce: umiejętności, zawartość i motywy: teoria uczenia się muzyki*, 313.

chronologicznego, czy skokowego do przodu w obydwu typach uczenia się – i umiejętności, i zawartości. Najbardziej efektywny rodzaj uczenia jest wtedy, gdy łączymy znany poziom zawartości z nieznanym poziomem umiejętności.

Kolejność wprowadzania zawartości rytmicznej (sugerowana przez E.E. Gordona<sup>20</sup>):

- 1) Metrum zwykle dwudzielne i trójdzielne – *Makrobity i mikrobity*.
- 2) Metrum zwykle dwudzielne i trójdzielne – *Makrobity, mikrobity i rozdrobnienia*.
- 3) Metrum zwykle dwudzielne i trójdzielne – *Makrobity, mikrobity, rozdrobnienia, rozdrobnienia/wydłużenia*.
- 4) Metrum zwykle dwudzielne i trójdzielne – *Makrobity, mikrobity, rozdrobnienia, rozdrobnienia/wydłużenia, wydłużenia*.
- 5) Metrum niezwykle parzyste i nieparzyste – *Makrobity i mikrobity*.
- 6) Metrum zwykle złożone – *Makrobity i mikrobity, rozdrobnienia, rozdrobnienia/wydłużenia, wydłużenia*.
- 7) Metrum zwykle dwudzielne i trójdzielne – *Makrobity, mikrobity, rozdrobnienia, rozdrobnienia/wydłużenia, wydłużenia i pauzy*.
- 8) Metrum zwykle dwudzielne, trójdzielne i złożone – wszystkie funkcje (*Makrobity, mikrobity, rozdrobnienia, rozdrobnienia/wydłużenia, wydłużenia, pauzy, przedtakt, ligatury*).
- 9) Metrum niezwykle parzyste niepodzielne (z niepodzielnym makrobitem) i metrum niezwykle nieparzyste niepodzielne (z niepodzielnym makrobitem) – *Makrobity i mikrobity*.
- 10) Metrum niezwykle parzyste niepodzielne (z niepodzielnym makrobitem) i metrum niezwykle nieparzyste niepodzielne (z niepodzielnym makrobitem) – wszystkie funkcje.
- 11) Muzyka multimetryczna i multitemporalna.
- 12) Muzyka monometryczna i monotemporalna.
- 13) Muzyka polimetryczna i politemporalna.

Kolejność wprowadzania zawartości tonalnej (podana przez E.E. Gordona<sup>21</sup>):

- 1) Tonalność durowa i molowa harmoniczna (funkcje: tonika i dominanta).
- 2) Tonalność durowa i molowa harmoniczna (funkcja: subdominanta).
- 3) Tonalność durowa i molowa harmoniczna (wszystkie funkcje).
- 4) Tonalność miksolidyjska (funkcje: tonika i subtonika).
- 5) Tonalność dorycka (funkcje: tonika, subtonika i subdominanta).
- 6) Tonalność lidyjska (funkcje: tonika i supertonika).
- 7) Tonalność frygijska (funkcje: tonika, supertonika i subtonika).
- 8) Tonalność eolska (funkcje: tonika i subtonika).

<sup>20</sup> Por. Edwin Elias Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. 1993 Edition. A Music Learning Theory* (Chicago: GIA Publications, 1993), 177-178; Edwin Elias Gordon, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory. 2012 Edition* (Chicago: GIA Publications, 2012), 215.

<sup>21</sup> Por. Gordon, *Learning Sequences in Music*, 1993, 177-178 i Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce: umiejętności, zawartość i motywy: teoria uczenia się muzyki*, 224.

- 9) Tonalność lokrycka (funkcje: tonika, subtonika i medianta).
- 10) Tonalności miksolidyjska, dorycka, lidyjska, frygijska, eolska i lokrycka (wszystkie funkcje).
- 11) Muzyka multitonalna i multitonacyjna.
- 12) Muzyka monotonalna i monotonacyjna.
- 13) Muzyka politonalna i politonacyjna.

Sugerujemy<sup>22</sup>, aby w Polsce zmodyfikować kolejność wprowadzania nowych tonalności ze względu na popularność niektórych skal w naszej kulturze ludowej, szczególnie skali eolskiej i góralskiej (brzmiącej podobnie do skali lidyjskiej):

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

### Progresja skokowa w kolejności uczenia się umiejętności

W progresji skokowej uczniowie „tymczasowo” opuszczają jeden lub więcej poziomów i przeskakują „wyżej”, na przykład z poziomu słuchowo/głosowego uczenia się różnicowania do poziomu twórczości/improvizacji uczenia się wnioskowania. Edwin E. Gordon twierdzi<sup>23</sup>, że **progresja chronologiczna jest znacznie lepszym przygotowaniem i daje lepsze rezultaty niż progresja skokowa**, dlatego lepiej stosować progresję skokową od jak najwyższego poziomu. Ale progresja skokowa wzmacnia to, czego się nauczyliśmy na niższym poziomie, i po powrocie, nauka idzie łatwiej i szybciej.

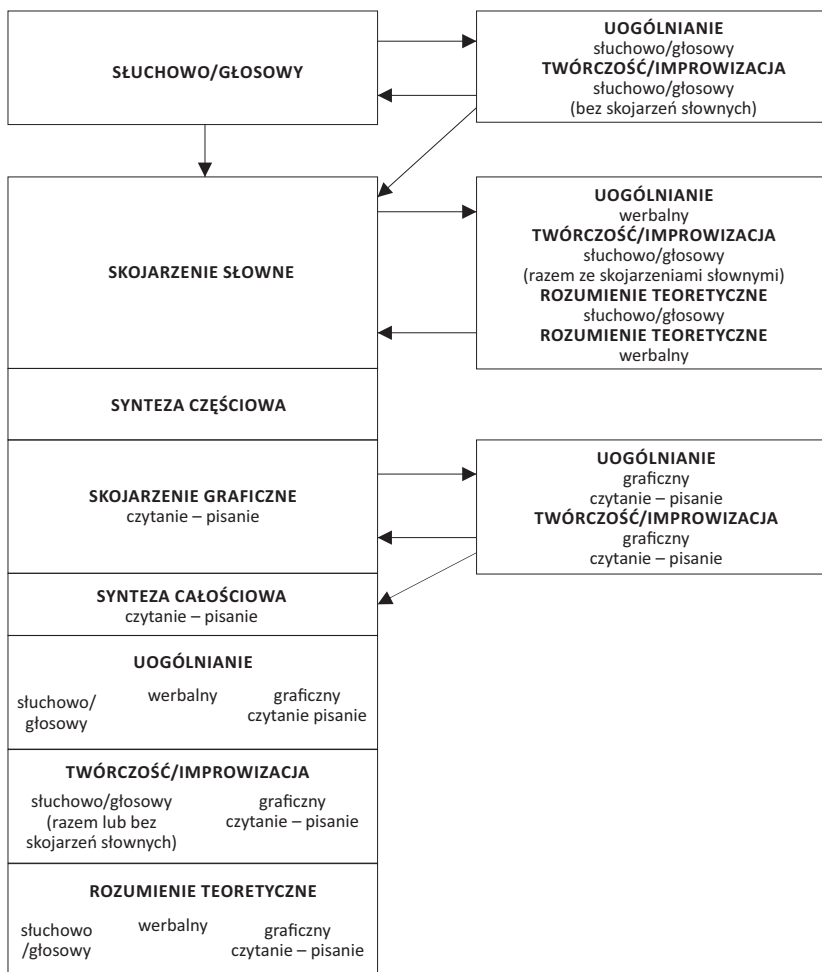
Dzięki progresji skokowej uczniowie mają szansę tworzenia, improwizowania bez wcześniejszej konieczności przejścia przez wszystkie poziomy różnicowania. I tak, jak to widzimy w zestawieniu na poniższym rysunku, ćwiczenia improwizacji, które według teorii E.E. Gordona wykonujemy początkowo na motywach rytmicznych i tonalnych, możemy przeprowadzić już po opuszczeniu poziomu słuchowo/głosowego, zanim przejdziemy do skojarzeń słownych. Przeskakujemy bezpośrednio do

<sup>22</sup> Sugestia takiej modyfikacji pojawiła się po raz pierwszy w publikacji: Barbara Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona. RYTM SKALE HARMONIA* (Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, 2019), 204.

<sup>23</sup> Cyt. za: Barbara Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona. RYTM SKALE HARMONIA*, wyd. drugie, poprawione i uzupełnione (Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, 2020), 33

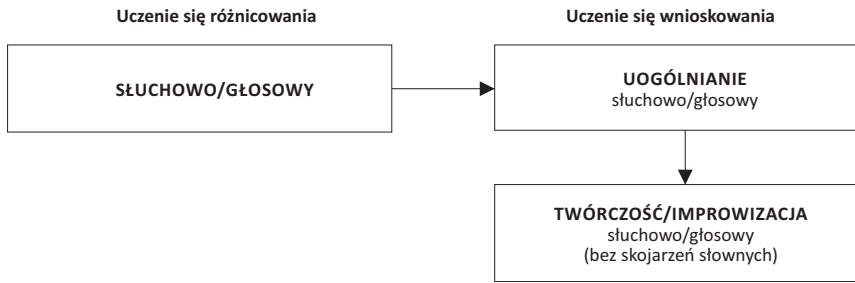


uogólniania (poziom słuchowo/głosowy) i improwizacji (poziom słuchowo/głosowy bez skojarzeń słownych). Dzieci nie muszą więc jeszcze znać nazw sylab tonalnych i rytmicznych, nazw tonalności czy metrów. „Bawią” się po prostu w dialogowanie z nauczycielem na sylabach neutralnych.



Rys. 1. Schemat progresji chronologicznej i skokowej w kolejności uczenia się umiejętności według Edwina E. Gordona

Źródło: Barbara Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. RYTM SKALE HARMONIA* wyd. drugie poprawione i uzupełnione (Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, 2020), 33 – na podstawie: Edwin E. Gordon, *Learning Sequences in Music. 2012 Edition. A Music Learning Theory* (Chicago: GIA Publications, Inc. 2012), 230.



Rys. 2. Schemat progresji skokowej uczenia się umiejętności według Edwina E. Gordona – cz. 1

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. RYTM SKALE HARMONIA (2020), 33.

### Przykład wprowadzania dziecko w świat **improwizacji rytmicznej**:

- 1) Nauczyciel, poruszając się w pulsie, wykonuje kilka rytmiczank na sylabach neutralnych w metrum, które ma być ćwiczone, oraz na funkcjach rytmu, które mają być opanowane (np. metrum dwudzielne – makro- i mikrobyty; metrum dwudzielne makro-, mikrobyty i rozdrobnienia; lub metrum trójdzienne, makro-, mikrobyty i wydłużenia). Uczniowie słuchają i audiują metrum „wczuwając się w puls”. Początkowo na tle rytmiczanki, a później bez, uczniowie ćwiczą wybijanie makrobitów pięciami lub poprzez przechylenie całego ciała na boki. Następnie ruchami całych rąk realizują mikrobyty.
- 2) Nauczyciel, poruszając się w pulsie, na sylabie neutralnej realizuje wzory (motywy) rytmiczne o długości czterech makrobitów. Uczniowie, także poruszając się i realizując ruchem makrobyty i mikrobyty, powtarzają wzory rytmiczne nauczyciela, też na sylabie neutralnej. Motywy, które uczniowie powtórzyli prawidłowo, stają się już motywami znanymi<sup>24</sup>.
- 3) Nauczyciel wykonuje po dwie serie (zestawy) znanych i nieznanymi (takich, których uczniowie nie wykonywali wcześniej) motywów rytmicznych. Uczniowie po wysłuchaniu mówią, czy te serie są takie same, czy różne. Po jednokrotnym wysłuchaniu mogą też powtórzyć te serie – albo w całości, albo w części<sup>25</sup>.
- 4) Nauczyciel wykonuje znane i nieznanymi motywy rytmiczne, nadal za pomocą sylab neutralnych, uczeń prowadzi konwersację z nauczycielem, odpowiadając innymi motywami niż te, które usłyszał (też za pomocą sylab neutralnych)<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Jest to poziom słuchowo/głosowy uczenia się różnicowania.

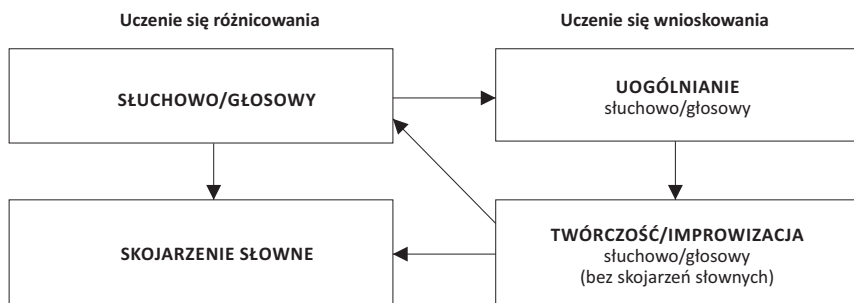
<sup>25</sup> Jest to podpoziom słuchowo/głosowy uogólniania uczenia się wnioskowania.

<sup>26</sup> Jest to podpoziom słuchowo/głosowy bez skojarzeń słownych improwizacji uczenia się wnioskowania.

Przykład wprowadzania dziecko w świat **improwizacji tonalnej**:

- 1) Osluchanie dzieci z wieloma śpiewankami w określonej tonalności (w różnych rodzajach metrum) opartymi na funkcjach harmonicznym zawierających motywy tonalne, które są do opanowania.
- 2) Wyaudiowanie i zaśpiewanie przez dzieci dźwięku centralnego w tej tonalności.
- 3) Naśladowanie przez dzieci śpiewanych przez nauczyciela wzorów (motywów) tonalnych – zbiorowo i indywidualnie na sylabach neutralnych. Pamiętajmy, aby zachować przerwę pomiędzy śpiewanym przez nauczyciela motywem a oddechem i gestem wskazującym moment powtórzenia przez dzieci motywu. Zapobiegnie to mechanicznemu powtórzeniu motywu i da szansę na rozwój audiacji<sup>27</sup>.
- 4) Śpiewanie przez dzieci wzorów (motywów) innych niż te, które są wykonane przez nauczyciela – zbiorowo lub indywidualnie – z zastosowaniem sylab neutralnych. Zakładamy, że w tym momencie dzieci mają już duży zasób motywów tych samych funkcji, z których będą mogły dowolnie wybierać<sup>28</sup>.

Po takich ćwiczeniach możemy przejść do poziomu skojarzeń słownych różnicowania lub wracamy do poziomu słuchowo/głosowego i po utrwaleniu wcześniej poznanych i nauczeniu się nowych motywów – przechodzimy według progresji chronologicznej do poziomu skojarzeń słownych różnicowania.



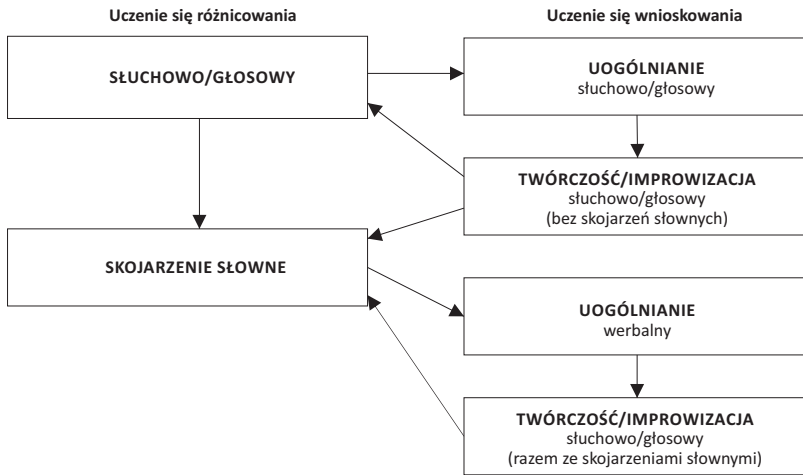
Rys. 3. Schemat progresji skokowej uczenia się umiejętności według Edwina E. Gordona – cz. 2

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. RYTM SKALE HARMONIA (2020), 33.

Następnie – tym razem zgodnie z progresją skokową - możemy „przeskoczyć” od razu do uogólniania (poziom werbalny) i improwizacji (poziom słuchowo/głosowy razem ze skojarzeniami słownymi).

<sup>27</sup> Jest to poziom słuchowo/głosowy uczenia się różnicowania.

<sup>28</sup> Jest to podpoziom słuchowo/głosowy bez skojarzeń słownych improwizacji uczenia się wnioskowania.



Rys. 4. Schemat progresji skokowej uczenia się umiejętności według Edwina E. Gordona – cz. 3  
 Źródło: opracowanie własne na podstawie: Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. *RYTM SKALE HARMONIA* (2020), 33.

Oto zestawienie kolejnych, bardzo ważnych działań, które pomogą w opanowaniu umiejętności improwizacji<sup>29</sup>:

- 1) Poprzedzanie nauki piosenki i pracy z motywami tonalnymi i rytmicznymi tzw. „kontekstem” (utrwalenie, osadzenie w tonacji dla piosenki i motywów tonalnych w formie „zaśpiewki” na charakterystycznych dźwiękach danej skali lub paru akordów zagranych na fortepianie, instrumencie klawiszowym lub gitarze oraz podanie tempa dla motywów rytmicznych w postaci krótkiej serii makrobitów i mikrobitów).
- 2) Nauczanie piosenki bez tekstu, na sylabach neutralnych. Prezentowanie najpierw w całości, a potem w częściach (frazy, zdania muzyczne).
- 3) Praca z motywami rytmicznymi i tonalnymi na poszczególnych poziomach kolejności uczenia się umiejętności *teorii uczenia się muzyki* – z improwizacją.
- 4) Wspólna analiza rytmu i melodii piosenki (budowa formalna, odcinki powtarzające się, podobne i różne).
- 5) Muzyczny dialog z uczniami za pomocą melodii i rytmu z wykorzystaniem materiału piosenki, polegający na zadawaniu pytań i odpowiedzi muzycznych, śpiewaniu fragmentów piosenki i improwizowaniu odpowiedzi na dalszym fragmencie z przestrzeganiem kolejności i miejsca funkcji harmonicznym z wykorzystaniem elementów rytmicznych i melodycznych wersji oryginalnej.

<sup>29</sup> Por.: Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*. *RYTM SKALE HARMONIA* (2020), 353-355; Barbara Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych. Teoria i praktyka* (Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, 2012), 46-48; Christopher D. Azzara, Richard F. Grunow, *Developing Musicianship through Improvisation 1* (Chicago: GIA Publication, Inc., 2006).

- 6) Śpiewanie tej samej piosenki w innej tonalności lub innym metrum (na przykład: jeśli jest w dur, zmieniamy na moll harmoniczny, jeśli jest w metrum dwudzielnym, to śpiewamy w trójdzielnym).
- 7) Dodawanie drugiego głosu na dźwiękach prymy akordów stanowiących podstawę harmoniczną melodii (tonicznych, dominantowych, itd.). Działanie to pozwoli na rozumienie przez ucznia przebiegu harmonicznego przez przewidywanie zmian harmoniczných w danej piosence.
- 8) Śpiewanie głównych dźwięków podstawy harmonicznój ze zróżnicowanym rytmem (na aktualnie znanych składnikach rytmu, np. na makrobitach i mikrobitach).
- 9) Podział grupy na kilka głosów i rozdanie do zaśpiewania składowych dźwięków akordowych (na przykład dla toniki i dominanty pierwszy głos śpiewa dźwięki *do ti do*, drugi głos *mi fa mi*, trzeci głos *so so so*). Głosy powinny brzmieć na tle melodii śpiewanej przez nauczyciela lub grupę uczniów. Uczniowie śpiewają na zmianę różne głosy, nie są przypisani tylko do jednego.
- 10) Improwizowanie rytmu na sylabach neutralnych na dźwiękach składowych akordów harmonii piosenki. Uczniowie samodzielnie wybierają głosy do improwizowania rytmu.
- 11) Śpiewanie dźwięków akordowych w pulsie piosenki w rytmie makrobitów, mikrobitów, potem połączenia makrobitów i mikrobitów, a następnie w innych funkcjach rytmu wykorzystywanych w piosence (rozdrobnienia, wydłużenia, pauzy...).
- 12) Improwizowanie na składowych dźwiękach akordów w przebiegu harmonicznym melodii z wykorzystaniem dowolnego rytmu.
- 13) Improwizowanie nowej melodii na przebiegu harmonicznym danej piosenki poprzez wykorzystanie dźwięków pośrednich i dowolnych funkcji rytmu.
- 14) Uwolnienie się od wszystkich wytycznych i improwizowanie swojej własnej melodii na dowolnym przebiegu funkcji harmoniczných.

### Przykłady nutowe

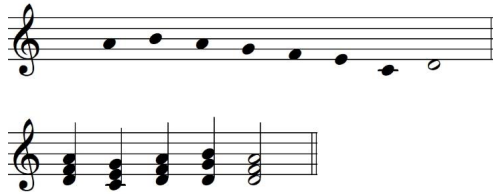
Ad. 1. Śpiewanka w skali doryckiej w metrum trójdzielnym nieparzystym i parzystym.

mel. Maciej Kołodziejski

Rys. 5. Śpiewanka pt. *Zapytanka*

Źródło: opracowanie własne.

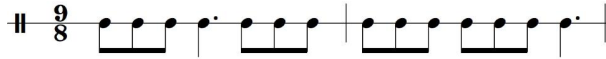
Kontekst tonalny do śpiewanki i motywów tonalnych:



Rys. 6. Kontekst tonalny

Źródło: opracowanie własne.

Kontekst rytmiczny do motywów rytmicznych:

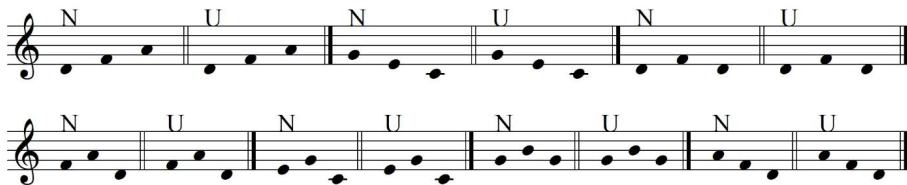


Rys. 7. Kontekst rytmiczny

Źródło: opracowanie własne.

Ad. 3. Przykłady motywów tonalnych do śpiewanki:

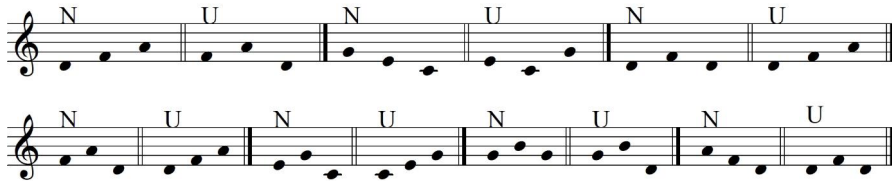
Poziom słuchowo/głosowy uczenia się różnicowania – powtarzanie motywów tonalnych śpiewanych przez nauczyciela sylabami neutralnymi (N – nauczyciel, U – uczeń):



Rys. 8. Przykłady motywów cz. 1

Źródło: opracowanie własne.

Poziom słuchowo/głosowy improwizacji bez skojarzeń słownych uczenia się wnioskowania – odpowiadanie innym motywem tonalnym, niż ten zaśpiewany przez nauczyciela sylabami neutralnymi:



Rys. 9. Przykłady motywów cz. 2

Źródło: opracowanie własne.

Poziom skojarzeń słownych uczenia się różnicowania – powtarzanie motywów tonalnych śpiewanych przez nauczyciela sylabami solfeżowymi:

re fa la re fa la so mi do so mo do re fa re re fa re  
fa la re fa la re mi so do mi so co so ti so so ti so la fa re la fa re

Rys. 10. Przykłady motywów cz. 3

Źródło: opracowanie własne.

Poziom skojarzeń słownych uczenia się różnicowania – śpiewanie przez dzieci podstawowego dźwięku funkcji (prym akordów) w odpowiedzi na zaśpiewane przez nauczyciela motywy tonalne sylabami solfeżowymi:

re la fa re so do mi do re la re re  
fa re la re mi so do do so ti re so la re fa re

Rys. 11. Przykłady motywów cz. 4

Źródło: opracowanie własne.

Poziom słuchowo/głosowy uczenia się różnicowania – powtarzanie motywów rytmicznych śpiewanych przez nauczyciela sylabami neutralnymi:

N U N U  
N U N U

Rys. 12. Przykłady motywów cz. 5

Źródło: opracowanie własne.

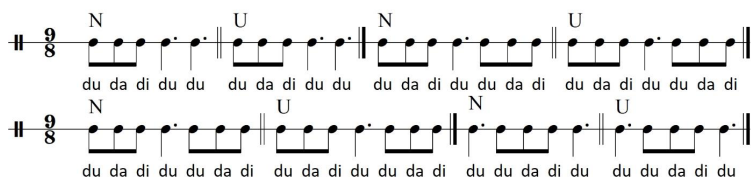
Poziom słuchowo/głosowy improwizacji bez skojarzeń słownych uczenia się wnioskowania – odpowiadanie innym motywem rytmicznym, niż ten zaśpiewany przez nauczyciela sylabami neutralnymi:



Rys. 13. Przykłady motywów cz. 6

Źródło: opracowanie własne.

Poziom skojarzeń słownych uczenia się różnicowania – powtarzanie motywów rytmicznych śpiewanych przez nauczyciela sylabami solfeżowymi (tzw. relatywny solfeż rytmiczny<sup>30</sup>):



Rys. 14. Przykłady motywów cz. 7

Źródło: opracowanie własne.

Ad. 4.



Rys. 15. Budowa formalna śpiewanki

Źródło: opracowanie własne.

Ad. 5.



Rys. 16. Improwizacja fragmentów śpiewanki

Źródło: opracowanie własne.

<sup>30</sup> Edwin E. Gordon używa solfeżu rytmicznego, który możemy nazwać solfeżem relatywnym, gdzie nazwa „bitu”, czyli sylaba rytmiczna, jest zależna od funkcji danego dźwięku (uderzenia) w pulsie, a nie od wartości rytmicznej. Por: Barbara Pazur, *Relatywna solmizacja rytmiczna Edwina E. Gordona*, „Szkola Artystyczna. Kwartalnik Centrum Edukacji Artystycznej”, 1(2018), z. 1, s. 27–35, [online:] dostęp 29.12.2020, <https://cea-art.pl/kwartalnik/ART-1.pdf>.



Ad. 6. Zmiana na tonalność durową:



Rys. 17. Zmiana tonalności

Źródło: opracowanie własne.

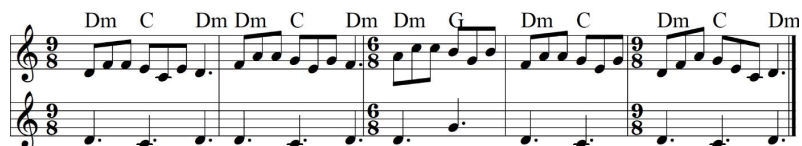
Zmiana na metrum parzyste:



Rys. 18. Zmiana metrum

Źródło: opracowanie własne.

Ad. 7.



Rys. 19. Dodanie głosu „basowego”

Źródło: opracowanie własne.

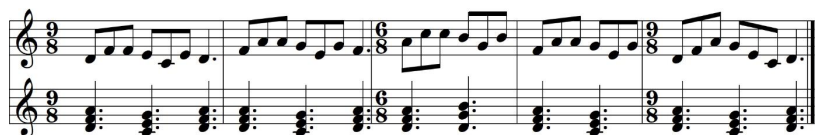
Ad. 8.



Rys. 20. Rytmizacja głosu „basowego”

Źródło: opracowanie własne.

Ad. 9.



Rys. 21. Dodanie brzmiących dźwięków akordowych w trzech głosach

Źródło: opracowanie własne.

Ad. 10.



Rys. 22. Improwizacja rytmu na brząjących dźwiękach akordowych w trzech głosach

Źródło: opracowanie własne.

Ad. 11.



Rys. 23. Dźwięki akordowe w rytmie makrobitów - improwizacja

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 24. Dźwięki akordowe w rytmie mikrobitów - improwizacja

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 25. Dźwięki akordowe w rytmie makrobitów i mikrobitów - improwizacja

Źródło: opracowanie własne.

Ad. 12.



Rys. 26. Dźwięki akordowe w dowolnym rytmie - improwizacja

Źródło: opracowanie własne.

Ad. 13.



Rys. 27. Nowa melodia z dźwiękami pośrednimi na schemacie harmonicznym śpiewanki - improwizacja.

Źródło: opracowanie własne

Ad. 14.



Rys. 28. Nowa melodia na dowolnych funkcjach harmoniczych - improwizacja

Źródło: opracowanie własne.

## Refleksja końcowa

Zachęcanie uczniów do zaspokajania ich muzycznej ciekawości jest jednym ze sposobów na uniknięcie lęków związanych z aktem podejmowania twórczości i improwizacji muzycznej – tym bardziej, że klimat „pogotowia lękowego”, charakterystyczny dla szkoły powszechnej, która zobligowana jest do **kontrolowania i oceniania postępów w uczeniu się, nie sprzyja podejmowaniu prób improwizacyjnych przez uczniów**. Z pewnością jednak **planowe, systematyczne i sekwencyjne**<sup>31</sup> wprowadzanie dziecka w arkania improwizacji muzycznej będzie przynosiło korzyści rozwojowe w muzyce. **Po pierwsze**, zdaniem Davida C. Edmunda i Elliota C. Kellera<sup>32</sup>, dopuszczamy dzieci do wykonywania nowej i oryginalnej w danej społeczności szkolnej (jak na tradycyjne warunki) muzyki. **Po drugie**, unikamy legitymizowania własnych działań pedagogicznych przytłaczaniem uczniów zbyt dużą liczbą wiadomości muzycznych tzw. wiedzy muzycznej opartej jedynie na faktach, datach i biografiach kompozytorów, co **charakterystyczne jest dla podejścia transmisyjnego w edukacji i związane bezpośrednio z paradygmatycznym myśleniem normatywnym i instrukcyjnym**<sup>33</sup>. **Po trzecie**, uwolnienie umysłu improwizatora od potencjalnego przeciążenia poznawczego pomaga mu skupić się na samym zadaniu muzycznym i uniknąć lęku przed wykonywaniem (improwizowaniem) muzyki w tzw. „prawidłowy” sposób, zgody z oczekiwaniami nauczyciela, a więc **(po czwarte)** pomaga to uczniowi wyzwolić się z „piętna bycia permanentnie ocenianym”. Doświadczenia improwizacji mogą

<sup>31</sup> Sekwencyjne, a więc stosowanie działań w kolejności uczenia się w nabywaniu wiedzy muzycznej w usystematyzowany sposób, najczęściej na początku każdej jednostki lekcyjnej lub próby zespołu wokalnego lub chóru, przez pierwsze 10 minut stosując motywy tonalne lub rytmiczne. Aby uczniowie optymalnie korzystali z realizacji działań w kolejności uczenia się muszą spełniać określone warunki: (1) śpiewać, używając swojego głosu śpiewanego a nie mówionego, (2) muszą być w stanie jednocześnie poruszać się w swobodny, niewmuszony i ciągły sposób do makrobitów (nogi i stopy) oraz mikrobitów (ręce i ramiona). Cyt. za: Edwin Elias Gordon, David G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki: działania w kolejności uczenia się: podręcznik dla nauczycieli*, tłum. Anna Zielińska-Croom (Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 2000), 15-16.

<sup>32</sup> David C. Edmund, Elliott C. Keller, „Guiding Principles for Improvisation in the General Music Classroom”, *General Music Today* 33, 2 (2020): 68–73, <https://doi.org/10.1177/1048371319885361>, dostęp 29.12.2020.

<sup>33</sup> Co podkreśla Dorota Klus-Stańska w książce *Paradygmaty dydaktyki: myśleć teorią o praktyce* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018).

rozpocząć się już we wczesnej edukacji muzycznej od **sluchania, powtarzania, poruszania się, klaskania czy innych czynności behawioralnych**, jak to nazywa John Sloboda<sup>34</sup>. W muzyce istnieją celowe struktury lub wręcz gotowe sekwencje muzyczne, na których improwizator opiera swój muzyczny komunikat artystyczny. Struktury te obejmują ogólny plan (szkielet), na który składają się między innymi długość frazy, progresja harmoniczna i organizacja melodyczna, często też opierają się na zasadzie powtarzających się segmentów, postępu harmonicznego lub melodycznego<sup>35</sup>, w ten sposób uczniowie poznają elementy muzyki w praktyce, doświadczają materii dźwiękowej w kontekście syntaksy muzycznej i stopniowo uwalniają się od nieświadomości znaczenia muzyki. Reasumując, twierdzimy, że doświadczając improwizacji muzycznej, uczniowie w sposób świadomy mają okazję wchodzić w interakcje społeczne i muzyczne<sup>36</sup>, poszerzają swoje słownictwo muzyczne (motywy tonalne i rytmiczne), doświadczają różnorodności skal (tonalności) muzycznych, wzbogacają swój język ekspresji muzycznej czy też zwyczajnie czują się bardziej szczęśliwi, spełniając się muzycznie. Poprzez rozwijanie audiacji właściwej uczniowie uczą się rozumieć muzykę, a jej (z)rozumienie jest ostatecznym celem nauczania muzyki.

### Bibliografia:

- Azzara, Christopher D. Grunow, Richard F. *Developing Musicianship through Improvisation 1*. Chicago: GIA Publication, Inc., 2006.
- Białkowski, Andrzej, red. *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, 2012.
- Bonna, Beata. „Kreatywność w Świecie Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona”. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 38, 1 (2019). <https://doi.org/10.17951/lrp.2019.38.1.147-160>.
- Bonna, Beata. *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2016.
- Burnard, Pamela. „Investigating Children’s Meaning-Making and the Emergence of Musical Interaction in Group Improvisation”. *British Journal of Music Education* 19, 2 (lipiec 2002): 157–72. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>.
- Edmund, David C. Keller, Elliott C. „Guiding Principles for Improvisation in the General Music Classroom”. *General Music Today* 33, 2 (2020): 68–73. <https://doi.org/10.1177/1048371319885361>.
- Ferland, Ernst Thomas. „Improvisation in Music History and Education”. *Papers of the American Musicological Society*, 1940: 115–25.
- Gordon, Edwin Elias. „Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, and Creativity”. *Suncoast Music Education Forum on Creativity* (1989): 75–81.

<sup>34</sup> John A. Sloboda, *Umysł muzyczny: poznawcza psychologia muzyki*, tłum. Andrzej Białkowski, Ewa Klimas-Kuchtowa, Adam Urban (Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Katedra Psychologii Muzyki, 2002), 13.

<sup>35</sup> Ibidem, 166-169.

<sup>36</sup> Pamela Burnard, „Investigating Children’s Meaning-Making and the Emergence of Musical Interaction in Group Improvisation”, *British Journal of Music Education* 19, 2 (2002): 157–72, <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>, dostęp 29.12.2020.

- Gordon, Edwin Elias. *Clarity by Comparison and Relationship*. Chicago: GIA Publication, Inc., 2008.
- Gordon, Edwin Elias. *Harmonic Improvisation Readiness Record / Rhythm Improvisation Readiness Record – Manual Edition*. Chicago: GIA Publication, Inc., 1998.
- Gordon, Edwin Elias. *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory. 2012 Edition*. Chicago: GIA Publications, 2012.
- Gordon, Edwin Elias. *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. 1993 Edition. A Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, 1993.
- Gordon, Edwin Elias. *Sekwencje uczenia się w muzyce : umiejętności, zawartość i motywy: teoria uczenia się muzyki*. Tłum. Anna Zielińska, Ewa Klimas-Kuchtowa. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999.
- Gordon, Edwin Elias. *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: Zamiast Korepetycji, 1997.
- Gordon, Edwin Elias. David G. Woods. *Zanurz się w program nauczania muzyki: działania w kolejności uczenia się: podręcznik dla nauczycieli*. Tłum. Anna Zielińska-Croom. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 2000.
- Klus-Stańska, Dorota. *Paradygmaty dydaktyki: myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018.
- Kołodziejcki, Maciej. „Pomiar i ewaluacja zdolności i osiągnięć muzycznych dziecka w młodszym wieku szkolnym w świetle założeń teorii uczenia się muzyki Edwina Eliaza Gordona”. W *Pedagogiczno-artystyczne konteksty edukacji dziecka*, red. L. Albański, Maciej Kołodziejcki, Elżbieta Zieja Zeszuty Wydziału Humanistycznego, 15: 145–46. Jelenia Góra: Wydawnictwo KPSW, 2018.
- Kołodziejcki, Maciej. Gromek, Monika. Kilbach, Grażyna. Kisiel, Mirosław. „Komentarz do podstawy programowej przedmiotu muzyka”. W *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Z komentarzem. Szkoła podstawowa. Muzyka*. Dobra Szkoła. 15-25. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf>.
- Lipska, Ewa. Przychodzińska, Maria. *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
- Lipska, Ewa. Przychodzińska, Maria. *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.
- Pazur, Barbara. *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona. RYTM SKALE HARMONIA*. Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, 2019.
- Pazur, Barbara. *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona. RYTM SKALE HARMONIA*. Wyd. 2. Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, 2020.
- Pazur, Barbara. *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA, 2012.
- Pazur, Barbara. „Relatywna solmizacja rytmiczna Edwina E. Gordona”. *Szkoła Artystyczna. Kwartalnik Centrum Edukacji Artystycznej*, 1(2018): 27–35. <https://cea-art.pl/kwartalnik/ART-1.pdf>
- Santi, Marina. *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*. New edition. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010.
- Scruton, Roger. *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*. Tłum. Stanisław Sowa. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.

- Sloboda, John A. *Umysł muzyczny: poznawcza psychologia muzyki*. Tłum. Andrzej Białkowski, Ewa Klimas-Kuchtowa, Adam Urban. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina. Katedra Psychologii Muzyki, 2002.
- Trzos, Paweł Adam. *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2018.
- Weischedel, Wilhelm. *Do filozofii kuchennymi schodami*. Tłum. Karolina Kuszyk, Katarzyna Chmielewska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- UPblog. „What Is the Most Important Issue in Music Education Today?”, 2 października 2014. <https://blog.oup.com/2014/10/important-issue-music-education-today/>.