

Agata Krajewska

UNIwersytet Śląski

Wychowanie muzyczne jako praktyka memetyczna

Abstract

Musical Education As a Memetic Practice

Memes as cultural transmission units or imitation units were first described by the British biologist Richard Dawkins. Being the equivalent of genes, they are able to undergo replication processes, spread “from brain to brain” and evolve. These catchy, attractive and easy to remember structures are also found in music. Based on the assumption that memetics is not a popular science among musicians, both practitioners and teachers, the analysis undertaken in this text is an attempt to reflect memetic practice in the methods of the musical education developed by Zoltan Kodály, Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze and Edwin Gordon. It is also an offer for educators who are looking for new inspiration to work with children, either in music or general education.

Keywords

memetics, musical education, music pedagogy, imitation

Richard Dawkins w swojej słynnej pracy *Samolubny gen* używa słowa „mem” dla określenia jednostki przekazu kulturowego, czy też jednostki naśladownictwa, która, przechowywana w naszej pamięci, ulega procesom replikacji, może rozprzestrzeniać się, „przeskakując z mózgu do mózgu” i ewoluować¹. Memy, będące odpowiednikiem genów – szczególnie te chwytliwe i atrakcyjne, charakteryzujące się łatwością, podatnością na zapamiętywanie strukturą, m.in. tzw. haczykiem² – mogą wywoływać infekcje, szerzyć się wśród nas podobnie jak wirusy i zarażać kolejnych odbiorców, tworząc z nich memetycznych nosicieli. Zdaniem Dawkinsa memami mogą być na przykład melodie, które „propagują się w puli memów, [...] w procesie szeroko rozumianego naśladownictwa”³. Autor podkreśla również, że memy mają takie własności jak długowieczność, płodność i wierność kopiowania, z czego płodność jest priorytetowa. Podaje przykład pieśni *Auld Lang Syne*, która, będąc kopią (czyli memem) w mózgu, trwać będzie jedynie do końca życia swego nosiciela, a pojedyncza drukowana kopia tej pieśni zachowa się zapewne niewiele dłużej. Jeśli jednak będzie to popularna melodia, posiadająca moc błyskawicznego rozprzestrzeniania się do innych umysłów, istnieje szansa na jej długie przetrwanie.

Wszyscy znamy zjawisko „prześladowania” nas przez jakąś piosenkę, często wbrew naszej woli, o czym pisze Oliver Sacks w rozdziale *Brainworms, muzyka natrętna i chwytliwe melodie*⁴ w książce *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*:

Te repetycje – czasami krótkie, bardzo wyraźne trzy-, czteronutowe frazy czy tematy – potrafią trwać w umyśle całymi godzinami lub dniami, zanim wreszcie zblakną. Te niekończące się powtórzenia i fakt, że może to być muzyka mało istotna czy wręcz trywialna, wcale nie w guście osoby, którą to dotknęło,

- 1 R. Hale-Evans, *Memetyka: metabiologia systemów*, tłum. D. Wężowicz-Ziółkowska, E. Wieczorkowska, w: *Infosfera. Memetyczne koncepcje kultury i komunikacji*, red. D. Wężowicz-Ziółkowska, Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, Katowice 2009, s. 33.
- 2 Tamże, s. 43. Pojęcie użyte za Hofstadterem (D.R. Hofstadter, *Metamagical Themas: Questing for the Essence of Mind and Pattern*, Basic Books, New York 1985), prawdopodobnie nazwane tak analogicznie do melodii decydujących o ogromnej chwytliwości hitów muzycznych.
- 3 R. Dawkins, *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Prószyński Media, Warszawa 2012, s. 146.
- 4 O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Warszawa 2009.

a nawet wręcz jej nienawistna, sugeruje, że fraza czy melodia zagnieździła się gdzieś w mózgu, zmuszając go do ciągłego i autonomicznego powtarzania określonej czynności (jak w przypadku tiku czy napadu padaczki)⁵.

Powtarzaną nieustannie melodię możemy więc traktować jako muzyczny mem, mający takie właściwości wewnętrzne, które wpływają na wspomnianą wcześniej długowieczność, płodność i wierność kopiowania. Dzięki tym cechom wiele struktur muzycznych – często usłyszanych przez nas przypadkowo, jednorazowo – potrafi „żyć” w ludzkich mózgach przez stulecia, nawet wtedy, gdy ich przekazy materialne dawno już uległy zniszczeniu. Repliki memów mogą być przekazywane kolejnym jednostkom w zmodyfikowanej postaci bądź podlegają mutacjom i mieszaniu. Zapis muzyczny nie jest w tym wypadku tak istotny, jak nasza pamięć.

Mając zatem na uwadze założenia powyższej teorii, przedstawionej przez Dawkinsa w 1976 roku, oraz fakt, iż memetykę można odnieść do wszelkich dziedzin ludzkiej aktywności, w których replikujemy informację kulturową – a więc również do muzyki – dalsze rozważania zawarte w niniejszym tekście będą próbą odzwierciedlenia praktyki memetycznej na gruncie wychowania muzycznego małych dzieci i niemowląt.

Mem muzyczny

Umuzycznianie najmłodszych czerpie ze zdobyczy czterech badaczy zajmujących się pedagogiką muzyczną – Zoltána Kodály’a, Carla Orffa, Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a i Edwina Gordona. Proponowane przez nich programy metodyczne opierają się przede wszystkim na zapamiętywaniu i utrwalaniu krótkich schematów melodyczno-rytmicznych. Powtarzane w relacji nauczyciel – uczeń, a następnie replikowane dalej drobne struktury tworzą stopniowo całe frazy, a finalnie złożone melodie. W powielaniu tychże struktur, realizowanych – w zależności od doboru metody – za pomocą głosu, ruchu, instrumentu bądź ich kombinacji, dostrzec można pewną analogię do memetycznego procesu przekazywania informacji kulturowych, gdyż każda muzyczna struktura rozpowszechniana jest w formie naśladownictwa. Zadaniem

5 Tamże, s. 61.

nauczyciela jest bowiem przekazanie informacji muzycznej, kodu, który „zainfekuje” uczniów (sytuacja pożądana), a docelowo zainspirowuje ich do dalszego działania – odbiorcy staną się nosicielami tejże informacji, którą na potrzeby teorii memetycznej możemy nazwać memem muzycznym.

Zjawisko powtarzalności pewnych fraz o charakterze muzycznym powszechne jest również u zwierząt. Często przytacza się eksperymentalne badania związane z nabywaniem ptasiego dialektu. William Homan Thorpe podczas obserwacji piskląt zięby dostrzegł, że osobniki zabrane z gniazda w wieku od trzech do czternastu dni i odizolowane akustycznie nie nabywały dialektu charakterystycznego dla regionu, z którego pochodzą, natomiast starsze, oddzielone w wieku od jednego do trzech miesięcy, wykazywały już lokalne cechy śpiewu⁶. Z kolei wspomniany już Dawkins opisuje zjawisko transmisji kulturowej na przykładzie kurobroda siodłatego, którego śpiewy badał P.F. Jenkins na wyspach u wybrzeży Nowej Zelandii:

Na jednej z tych wysp pełny repertuar obejmował dziewięć różnych pieśni. Każdy z samców wyśpiewywał tylko jedną lub najwyżej kilka z nich, można ich więc było poklasyfikować na grupy dialektyczne. Jedną z pieśni, nazwaną CC, śpiewała na przykład grupa złożona z ośmiu samców zajmujących sąsiadujące terytoria. Inne grupy śpiewały odmienne pieśni. Czasem członkowie grupy dialektycznej mieli więcej niż jedną wspólną, charakteryzującą ich pieśń. Porównując śpiew ojców i synów, Jenkins wykazał, że wybór określonych pieśni nie był dziedziczony genetycznie. Każdy z młodych samców mógł na drodze naśladownictwa przyswoić sobie pieśni od sąsiadów z pobliskich terytoriów w sposób analogiczny do tego, w jaki przyswajamy sobie ludzki język. Przez większość spędzonego na wyspie czasu Jenkins stwierdzał istnienie stałej liczby pieśni, rodzaj „puli standardów muzycznych” z której młody samiec wybierał swój własny, mały repertuar. Lecz czasem Jenkinsowi zdarzała się rzadka okazja: bywał świadkiem „wynalezienia” nowej piosenki, w wyniku pomyłki w naśladownictwie. Oto jego słowa: „Nowe formy pieśni powstawały na różne sposoby: poprzez zmianę wysokości nuty, jej powtórzenie, łączenie nut i przez łączenie fragmentów innych, już istniejących piosenek. [...] Pojawienie się nowej formy było zdarzeniem nagłym, a jego rezultat pozostawał niezmienny przez następnych kilka lat. Co więcej, w wielu przypadkach

6 Za: H. Korpikiewicz, *Instykt – naśladownictwo – myślenie. Jak uczą się zwierzęta*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 6 (2017), nr 1, s. 130–131.

powstały wariant był precyzyjnie przekazywany w swojej odmienionej formie młodszemu adeptowi, co prowadziło do powstania wyraźnie wyróżniającej się spójnej grupy podobnych sobie śpiewaków”. Jenkins, pisząc o pojawianiu się nowych piosenek, używa określenia: „mutacje kulturowe”⁷.

„Wynalezienie nowej piosenki w wyniku pomyłki w naśladownictwie”, choć w zupełnie innym kontekście, możemy również porównać do nieprecyzyjnej replikacji memu, przekazywanego kolejnym jednostkom w zmodyfikowanej, zmutowanej postaci – czego Dawkinsowska teoria memetyczna nie wyklucza.

Również w edukacji muzycznej uwzględniane jest stadium rozwoju dziecka (w teorii Borysa Tieplowa określane jako pierwsze stadium rozwoju umiejętności odtwarzania melodii)⁸, kiedy to replikacja fragmentów melodii odbywa się z mniejszą dokładnością, ulegając licznym uproszczeniom i zniekształceniom. Wytworzona w tym procesie kopia różni się od oryginału. Tak zmodyfikowany materiał muzyczny nadal jest jednak memem, który – jeśli okaże się chwytliwy – może zostać przekazany osobie trzeciej, np. rodzicowi po zakończonych w przedszkolu zajęciach muzycznych. Spowoduje to, że następna osoba pozna odmienną wersję informacji kulturowej – melodii (memu muzycznego), co stanowić będzie istotną zmianę pod względem poprawności melodycznej materiału, a co za tym idzie, zmutowany mem.

Richard Dawkins, w proponowanej koncepcji memetycznej dzieziczności kulturowej, rozważa, czy za pojedynczy mem uznać można całą melodię oraz analizuje, „ile memów zawiera symfonia? Czy memem jest każda jej część, każda dająca się wyróżnić fraza, każdy takt, każdy akord, czy może jeszcze coś innego?”⁹. Jeśli przyjmiemy – analizując te pytania – że budulcem memu muzycznego są elementy składowe tworzące melodię, czyli nuty o określonej wysokości wraz z wartościami rytmicznymi o ustalonym czasie trwania (np. szesnastki, ósemki, ćwierćnuty, półnuty), których charakterystyczne, nośne brzmienie jesteśmy w stanie rozpoznać i przekazać dalej, możliwy będzie do

7 R. Dawkins, dz. cyt., s. 144.

8 M. Manturzewska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 36.

9 R. Dawkins, dz. cyt., s. 148.

wskazania najmniejszy odpowiednik memu – motyw muzyczny¹⁰. Kolejne, większe odcinki, takie jak frazy, zdania muzyczne, a finalnie cały utwór, okażą się w takim ujęciu sumarycznym zbiorem memów.

Ponadto, jeśli założymy, że edukacja muzyczna jest przyswajaniem muzycznego języka i szeroko rozumianym procesem akulturacji jednostki, dostrzeżemy, że umysł człowieka funkcjonuje jak komputer gromadzący muzyczne (i nie tylko) struktury, co finalnie skłoniło memetyków do uznania, że człowiek jest swoistą „maszyną memową”¹¹.

Założenia memetyki (zwykle nieświadomie) wdrażane są w metodyce nauczania małych dzieci i niemowląt, jak również obserwowane w przekazie tradycyjnej muzyki ludowej. Jest to widoczne w postaci szeroko pojętego naśladownictwa, z którym spotkał się każdy muzyk i czego przykładem może być powtarzanie struktur melodyczno-rytmicznych w formie umuzykalniającej zabawy, jaką stosuje się w początkowej edukacji najmłodszych. Sama memetyka jest wśród instrumentalistów, wokalistów, jak również teoretyków i pedagogów muzyki nauką nieznaną. Biorąc to pod uwagę, w dalszej części niniejszego tekstu zostaną omówione główne założenia czterech fundamentalnych metod: Zoltána Kodály’a, Carla Orffa, Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a i Edwina Gordona, z uwzględnieniem właśnie aspektów memetycznych. W mojej opinii znajomość, a przede wszystkim świadomość tego, czym jest memetyka i jakie korzyści niesie w przeniesieniu na grunt pedagogiki muzycznej, sprzyjać będzie poszerzaniu horyzontów, pomoże w odkrywaniu nowej, innowacyjnej metodyki nauczania muzyki i w zrozumieniu perspektywy ucznia, który zainfekowany muzycznym wirusem, będzie miał szansę na uzyskanie lepszych rezultatów w późniejszym świecie praktyki – wykonawstwa, kojarzącego się niestety z szybkim odcięciem od muzycznej zabawy i ze żmudnym ćwiczeniem zmierzającym do perfekcji.

10 Zob. A. Frączkiewicz, F. Skołyszewski, *Formy muzyczne*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1988, s. 25. Autorzy stwierdzają, iż krótkie motywy (często występujące) złożone są z dwóch nut. Podają również przykład najkrótszego motywu, składającego się z ćwierćnuty d^1 i pauzy ósemkowej w *Fudze g-moll* Johanna Sebastiana Bacha z drugiego tomu *Das wohltemperierte Klavier*.

11 Zob. S. Blackmore, *Maszyna memowa*, tłum. M. Radomski, Nowe Horyzonty, Poznań 2002.

Metodyka nauczania muzyki. Rys historyczny

Nauka poprzez zabawę to marzenie pasjonatów, którzy buntują się przeciw presji ciągłego wyścigu z czasem, walczą z tempem przygotowywania ucznia do kolejnych egzaminów w szkole muzycznej, nie wiedząc jeszcze, że memetyczna metodyka mogłaby to zmienić poprzez wydłużanie procesu wdrażania ucznia w świat muzyki. Tak rozumiana edukacja muzyczna byłaby zatem procesem „zarażania” muzyką, nowym wymiarem w świecie edukacji muzycznej.

Pierwszym krokiem powinno być uświadomienie nauczycielom, że to, co jest znane i stosowane pod pojęciem naśladownictwa w muzyce, jest także podstawą założeń memetyki, a replikacja muzycznych struktur – memów muzycznych – to odpowiedzialne zadanie. Dzięki niej bowiem nowe pokolenia, chcąc wykonywać – odtwarzać, ale również improwizować i tworzyć – inną, alternatywną jakość muzyki w przyszłości, kompletują cały zbiór schematów i zasad, stając się bogatą „maszyną memową”.

Przekonana, że zasady memetyki, choć nierozpoznawane jako takie, są w edukacji muzycznej wszechobecne, podjęłam analizę, biorąc na warsztat metody wypracowane przez pionierów wychowania muzycznego, którzy bez względu na zdolności muzyczne dzieci i pochodzenie tych zdolności (dziedziczne bądź nabyte) próbowali wypracować optymalne metody wdrażania najmłodszych w świat muzyki. Nim jednak omówione zostaną cztery kluczowe koncepcje: Zoltána Kodály’a, Carla Orffa, Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a i Edwina Gordona, należy wspomnieć, iż zainteresowanie badaczy tematem zdolności muzycznych człowieka znacznie wyprzedza założenia ukształtowane na przełomie XIX i XX wieku na gruncie nowej wówczas dyscypliny naukowej, jaką była psychologia muzyki. Już w 1805 roku Christian Friedrich Michaelis w traktacie *Über die Prüfung der musikalischen Fähigkeiten* wyróżnił zdolności związane z wykonywaniem i słuchaniem muzyki, zarówno u dzieci, jak i osób dorosłych. Zwrócił uwagę na muzykalność i smak (niem. *der Geschmack*, ang. *taste*, dziś określane mianem gustu muzycznego), który sprawia, że wykonywane przez ludzi ćwiczenia muzyczne są „dobre, złe bądź przeciętne”¹², oraz na

12 C. Applegate, *Bach in Berlin: Nation and Culture in Mendelssohn’s Revival of the “St. Matthew Passion”*, Cornell University Press, Ithaca (New York) 2005, s. 151–152.

zdolność do rozróżniania elementów i struktur muzycznych, które dziś uważane są za podstawowe kryterium słuchu muzycznego¹³.

Rozwój psychologii muzyki wywodzi się z kilku nurtów badawczych, opartych metodologicznie i teoretycznie na odrębnych założeniach, poczynając od eksperymentalnych badań laboratoryjnych Carla Stumpfa z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku, przez badania muzykologiczno-fenomenologiczne Richarda Müllera-Freienfelsa (1924–1936; 1936) i Ernsta Kurtha (1931), wywodzące się z poglądów Eduarda Hanslicka, skończywszy na nurcie badań rozwojowych Williama Preyera (1901) i Milicent Washburn Shinn (1907), mających korzenie w Darwinowskich studiach nad ontogenezą rozwoju psychicznego człowieka¹⁴.

Zdaniem Barbary Kamińskiej pierwsi „wielcy klasycy” psychologii uzdolnienia muzycznego (Carl Stumpf, Theodor Billroth, Johannes Adolf von Kries, Carl Emil Seashore) zajmowali się różnicami percepcji słuchowej pomiędzy muzykami i „niemuzykami” oraz wyróżniali podstawowe zdolności słuchowe jako kryterium warunkujące osiągnięcia muzyczne. Psychologowie mający opozycyjne wobec nich poglądy (James Mursell, Fritz Brehmer, Ernst Kurth, Sofia Bielajewa-Egzemplarska) twierdzili, że muzykalność nie jest oparta na prostych, elementarnych zdolnościach muzycznych, lecz jest umiejętnością ujmowania muzyki w struktury melodyczne, rytmiczne i harmoniczne, a rozumienie tych struktur to wynik procesu istniejącego w umyśle człowieka, a nie samego dotarcia bodźca bezpośrednio do ucha odbiorcy. Próby usystematyzowania tych poglądów dokonał Géza Révész (1946), wyszczególniając podstawowe zdolności muzyczno-akustyczne (w tym zdolności sensoryczne: słuch wysokościowy i analityczny, oraz zdolności do tworzenia struktur np. rytmicznych, transpozycji, improwizacji, poczucia harmonicznego) i muzykalność, którą określił jako „zdolność do przeżywania autonomicznych oddziaływań muzyki i do obiektywnej oceny estetycznej, a także zdolność do zrozumienia budowy zdania muzycznego, formy utworu i jego stylu”¹⁵.

13 B. Kamińska, *Zdolności muzyczne w ujęciu psychologii muzyki. Ewolucja poglądów*, „Studia Psychologica” 3 (2002), s. 188.

14 M. Manturzevska, *Psychologia muzyki – kierunki i etapy rozwoju*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, dz. cyt., s. 13.

15 B. Kamińska, dz. cyt., s. 188–189.

Toczącego się sporu na temat wrodzonych i nabytych umiejętności muzycznych nie rozwiały testy zdolności muzycznych, jakie stosowano w badaniach grupowych od lat czterdziestych XX wieku w celu pomiaru podstawowych zdolności słuchowych. Testy doprowadziły natomiast do powstania kolejnych teorii, m.in. teorii czynnika ogólnego, której zwolennicy (Herbert Daniel Wing, Rosamund Shuter-Dyson) twierdzili, że u podstaw uzdolnienia muzycznego leży „inteligencja muzyczna” jako jedna ogólna wartość, oraz teorii wieloczynnikowej (Richard R. Bentley, James Mainwaring), która rozkładała uzdolnienie muzyczne na kilka niezależnych od siebie czynników¹⁶.

Zainteresowanie problemami, jakie niesie wychowanie i kształcenie muzyczne, przypada na lata sześćdziesiąte (prace Jeana Piageta, Marilyn Pflederer Zimmerman), czego dowodem są badania prowadzone w tym czasie w Stanach Zjednoczonych, Anglii, Francji, NRD i RFN. W kolejnych dekadach obserwuje się fascynację psychologią poznawczą oraz psycholingwistyką. Nastąpił również rozwój muzykoterapii oraz znacznie wzrosła liczba ośrodków naukowych, a co za tym idzie, publikacji i konferencji o tej tematyce¹⁷.

Na koncepcję powstania pierwszej polskiej teorii uzdolnienia muzycznego sformułowanej przez Stefana Szumana (1957, 1964)¹⁸, wywarła wpływ wcześniejsza teoria, zaproponowana przez Borysa Tiepłowa (1952), mówiąca o trzech podstawowych zdolnościach tworzących rdzeń muzykalności: zdolności do wyobrażeń słuchowych, poczucia tonalności i poczucia rytmu. W efekcie połączenia tych trzech kategorii powstaje słuch muzyczny i muzyczna wrażliwość emocjonalna jednostki¹⁹.

Próbę podsumowania, jak również usystematyzowania pojęcia zdolności muzycznych na gruncie polskim podjęła w swej publikacji *Wychowanie muzyczne* (1989) Maria Przychodzińska. Badaczka stwierdziła w niej, że „na ogół w stosunku do tak zwanych podstawowych zdolności muzycznych, które charakterystyczne są dla dzieci, psychologowie nie wykazują większych różnic w poglądach”²⁰.

16 Tamże, s. 189.

17 M. Manturzewska, dz. cyt., s. 17–18.

18 Więcej o psychologii muzyki Stefana Szumana u Marii Manturzewskiej, zob. *Stefana Szumana psychologia muzyki*, „Ruch Muzyczny” 1983, nr 5, s. 3–5.

19 B. Kamińska, dz. cyt., s. 190.

20 M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne. Idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 149–150.

Polskie osiągnięcia w zakresie psychologii muzyki nierozzerwalnie łączą się z praktyką pedagogiczną, a do zasłużonych przedstawicieli zajmujących się tematyką wychowania muzycznego od końca lat pięćdziesiątych do chwili obecnej należą m.in. Maria Manturzevska, Halina Kotarska, Barbara Kamińska, Anna Waluga oraz liczne grono badaczy i specjalistów stanowiących kadrę akademii muzycznych naszego kraju.

Aktualnie zaobserwować można wyraźnie zarysowany podział na pokolenie działające na gruncie tradycji fenomenologicznych i psychometrycznych (Edwin Gordon, Maria Manturzevska, Heiner Gembris) oraz pokolenie, które przy pomocy coraz nowszych technologii analizuje muzykalność w kontekście psychologii percepcji, psychoakustyki muzycznej, neurobiologii oraz nurtu *musical meaning*, którego przedstawiciele zakładają, że „jądrem muzykalności jest rozumienie znaczenia muzyki”, nadawanie sensu muzyce w znaczeniu semantycznym (John Sloboda)²¹.

Mnogość analiz, publikacji i badań w zakresie umuzykalniania dzieci jest niepodważalnym dowodem na to, że temat zdolności muzycznych wciąż inspiruje i nadal skrywa wiele tajemnic. Wpływ techniki oraz gruntowna zmiana roli muzyki w życiu człowieka (dziś patrzymy na zjawiska muzyczne przez pryzmat naszych potrzeb, a zdolności, jakie posiadamy, stają się drugoplanową kwestią) sprawiają, że badacze skupiają się na analizie możliwości percepcyjnych i w tej perspektywie postrzegają muzykalność oraz wrodzony (bądź nie) talent muzyczny.

Wychowanie muzyczne. Cztery szkoły

Nieustanny rozwój badań nad zdolnościami muzycznymi nie zmienia jednak faktu, że w codziennej praktyce wciąż nauczamy sposobami przez lata stosowanymi w edukacji muzycznej, bazującymi na zdobyczach czterech wielkich metodologów: Zoltána Kodály, Carla Orffa, Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a i Edwina Gordona. Choć każda z tych metod różni się środkami aktywizacji muzycznej dziecka, ogólne założenia edukacyjne stosowane podczas zajęć muzycznych we wszystkich grupach wiekowych aż do młodszego wieku szkolnego polegają (lub polegać powinny) na tych samych podstawach – wielostronnym organizowaniu aktywności muzycznej dziecka.

21 B. Kamińska, dz. cyt., s. 193.

Dążenie do wzbudzenia wspomnianej aktywności wynika przede wszystkim z poglądu, iż „dziecko nosi w sobie muzykę spontaniczną”²², która funkcjonuje w pierwszych etapach rozwoju człowieka niezależnie od wpływu otoczenia. Łączy się ona ze spontanicznością emocjonalną, ruchową, gestykulacyjną, często na tym etapie odzwierciedlona jest też w nieudolnym jeszcze śpiewie i tańcu²³. Zadaniem pedagoga powinno być jak najdłuższe utrzymanie tej ekspresji, gdyż służy ona wyrażaniu emocjonalnych postaw dziecka w sposób twórczy²⁴, jak również wspiera wszystkie sfery rozwoju emocjonalnego, psychicznego, fizycznego, moralnego i umysłowego młodego człowieka, poprzez szereg ćwiczeń opierających się na śpiewie, mowie, aktywnym słuchaniu muzyki, ruchu i gestykulacji oraz grze na instrumentach perkusyjnych²⁵.

Można powiedzieć, że aktywność muzyczna dzieci rozwijana jest przede wszystkim w zakresie wykorzystywania naturalnych umiejętności dziecka do pierwszych eksperymentów i wokalizacji własnym głosem – jest to śpiew spontaniczny, pojawiający się między dwunastym a osiemnastym miesiącem życia²⁶ – oraz zdolności do powtarzania zwrotów melodycznych i rytmicznych używanych w kręgu kulturowym, w którym przebywa dziecko, występującej od około dziewiętnastego miesiąca życia. Zdolność do poprawnego pod względem melodycznym powtarzania piosenek głosem zaobserwować można już od piętnastego miesiąca życia, jednak na tym etapie uznawane jest to za wyjątek²⁷.

W pierwszym stadium rozwój umiejętności odtwarzania melodii przez dziecko ogranicza się do rozpoznawania i realizowania tzw. krzywej melodii, czyli kierunku ruchu melodii wraz z kolejnością wznoszenia i opadania. Stadium to osiągną wszystkie dzieci²⁸. Etap ten jest we-

22 E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 5–12.

23 Zajmująco i kompetentnie kwestie istnienia instynktu tonalnego przedstawia praca kognitywisty Piotra Podlipniaka *Instynkt tonalny*. Zob. P. Podlipniak, *Instynkt tonalny. Koncepcja ewolucyjnego pochodzenia tonalności muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

24 M. Przychodzińska, dz. cyt., s. 147–148.

25 R. Ławrowska, B. Nowak, W.A. Sacher, B. Smoleńska-Zielińska, *Standardy edukacji muzycznej*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010, s. 18.

26 M. Manturzevska, B. Kamińska, dz. cyt., s. 34. Na podstawie badań Lyle’a Davidsona, Patricii McKernon, Howarda Gardnera (1979).

27 Tamże.

28 Tamże, s. 36.

dług mnie pierwszą próbą – nieprecyzyjnego jeszcze – naśladownictwa. Stadium drugie charakteryzuje się rozpoznawaniem i odtwarzaniem stosunków interwałowych pomiędzy dźwiękami. Łatwe i wczesne osiągnięcie tego poziomu świadczy o dobrym słuchu melodycznym (Borys Tieplów, 1952)²⁹, a etap ten można uznać za próbę wiernego naśladownictwa usłyszanej melodii.

Kolejny etap, rozpoczynający się od drugiego roku życia, w którym kształtuje się rozwój umiejętności śpiewania piosenek, sprowadza się już bezpośrednio do imitacji fragmentów melodii śpiewanych w środowisku dziecka, następnie do śpiewania w całości zasłyszanych piosenek (trzeci – czwarty rok życia) z większą dokładnością melodyczno-rytmiczną, a finalnie do względnie poprawnego odtwarzania rytmu i wzorowego intonowania (piąty – szósty rok życia)³⁰.

Wczesne dzieciństwo to etap, w którym na rozwój człowieka silnie oddziałuje technika naśladowania – dziecko uczy się od najbliższej osoby ruchu, reakcji psychicznych oraz mowy. Kształtująca się umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym jest pokrewna z percepcją struktur dźwiękowych. Dziecko wykorzystuje w tym celu pamięć dźwiękową, rozwinięty słuch fonematyczny³¹ i zdolności artykulacyjne. Sądzi się, że w podobny sposób może następować rozwój muzyczny – poprzez naśladowanie zachowań muzycznych opiekuna, co w kulturze ludowej przejawiało się między innymi poprzez śpiewanie kołysanek przez matkę dziecka i pełniło rolę akulturacyjną³².

Metody Kodály, Orffa, Dalcroze’a i Gordona są oparte przede wszystkim na realizacji krótkich schematów melodycznych, rytmicznych bądź melodyczno-rytmicznych, przekazywanych dzieciom, w zależności od metody, w różnych formach: śpiewu (przeważającego u Kodály), gry na instrumentach (proponowanej głównie przez Orffa), aktywnych ćwiczeń ruchowych (z których słynie Dalcroze) i wokalnych oraz utrwalanych w pamięci (audiacja u Gordona), które często przybierają charakter improwizacyjny, zarówno swobodny, jak i kontrolowany, co jest związane z naturalną zdatnością dziecka do wyrażania w spontaniczny sposób własnych emocji. Kluczową

29 Tamże.

30 Tamże, s. 36–38.

31 Poprzez słuch fonematyczny rozumiem umiejętność rozróżniania najmniejszych elementów składowych wyrazów.

32 M. Przychodzińska, dz. cyt., s. 148.

cechą każdej metody jest jednak naśladownictwo – punkt wyjścia dla memetycznych rozważań. Pod wpływem ćwiczeń rozwija się stopniowo zdolność powtarzania i zapamiętywania struktur muzycznych. Zauważono, że łatwiejszy do zapamiętania jest rytm piosenki, a nieco więcej trudności sprawia wokalne odtwarzanie melodii. Stąd też początkowa faza rozwoju przybiera formę zbiorowej recytacji rytmicznej, a dopiero w późniejszych etapach stopniowo klaruje się intonacja³³.

Stosowanie programów wychowania muzycznego w edukacji przygotowuje dzieci do prawidłowego odbioru, jak również wykonawstwa muzyki w przyszłości, a ostateczny rezultat tych przygotowań zależy od stopnia muzykalności jednostki. Pomijam sporne kwestie, na ile muzykalność, czy też talent muzyczny jest cechą wrodzoną, a na ile nabywaną praktycznie w formie ćwiczeń (temat ten przybliżyłam nieco w poprzednim podrozdziale). Warto jednak mieć w pamięci zdanie Edwina E. Gordona: „Nie można kogoś nauczyć jakiejś umiejętności, jeżeli on nie jest przygotowany do jej ukształtowania”³⁴.

Założenia edukacji Kodályowskiej

Podstawą metody opracowanej przez Zoltána Kodálya (1882–1967) jest przede wszystkim zaznajomienie dziecka z wartościami rodzimego folkloru. Zdaniem węgierskiego kompozytora przyswajanie folkloru jest najowocniejsze, gdy dokonuje się w warunkach zbliżonych do jego naturalnego bytowania³⁵, a czynne uprawianie muzyki ludowej jest najlepszym sposobem wprowadzania dzieci w świat muzyki.

Tak ściśle powiązania z muzyką tradycyjną u Kodálya związane są z jego pracą muzyczno-badawczą. Był muzykologiem, folklorystą i etnografem, dokumentującym rodzimy folklor węgierski, w którym dostrzegał szczególne wartości: oryginalność melodyczną i melodyczno-rytmiczną, czytelność treści, mnogość wyrazu i klarowną formę. Postulował wprowadzenie swojej metody w węgierskim szkolnictwie ogólnokształcącym i muzycznym, stając się tym samym

33 Tamże, s. 154.

34 Cyt. za: E. Zwolińska, W. Jankowski, *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy – 27 kwietnia – 3 maja 1995 roku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 17.

35 K. Dadak-Kozicka, *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodálya*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 8.

twórcą teoretycznych i metodycznych założeń w systemie wychowania muzycznego tego kraju³⁶.

Według koncepcji Kodály muzykowanie powinno wyprzedzać wiedzę muzyczną³⁷, zaczynając się „na dziewięć miesięcy przed narodzeniem matki dziecka”³⁸. Warto w tym momencie wspomnieć, że umuzykalnianie człowieka w okresie prenatalnym budzi coraz większe zainteresowanie badaczy. Zmysł słuchu u nienarodzonego dziecka rozwija się między szesnastym a dwudziestym tygodniem życia płodowego, by w dwudziestym tygodniu osiągnąć funkcjonalność mechanizmu taką samą, jak u dorosłego człowieka. Od tego czasu zaczyna kształtować się umiejętność rozróżniania bodźców akustycznych – płód reaguje na muzykę, jak również rozpoznaje głosy matki i ojca, odróżniając je od głosów innych, nieznanych mu osób. Obserwuje się także sensoryczno-motoryczne reakcje płodu na muzykę, a zdaniem naukowców śpiew matki korzystnie działa na rozwój psychiczny i intelektualny oraz na inteligencję muzyczną dziecka (Jean Illsley Clark, 1978; Howard Gardner, 1982; Susan Ludington-Hoe, 1985; Leon Thurman i Anna Peter Langness, 1986)³⁹.

Daniel Amen – neurolog kliniczny i lekarz psychiatra – w swej publikacji *Zadbaj o mózg* przywołuje anegdotę na temat własnych preferencji muzycznych:

Z pochodzenia jestem Libańczykiem, ale urodziłem się w Stanach Zjednoczonych. Ponieważ w dzieciństwie nie znajdowałem się pod wpływem arabskiej muzyki, uważam, że jest zgrzytliwa i nieprzyjemna. Moi przyjaciele i koledzy urodzeni na Bliskim Wschodzie uwielbiają ją. Muzyka za pośrednictwem mózgu komunikuje się z naszym środowiskiem wewnętrznym, kształtując nasze sympatie i antypatie. [...] Muzyka wywiera na nas potężny wpływ⁴⁰.

Kodály dostrzegał w muzyce ważną cechę – dyskursywność, przez co należy rozumieć możliwość porozumiewania się ludzi za pomocą języka muzycznego⁴¹. To właśnie ta zaleta stała się nadrzędna w kształ-

36 M. Przychodzińska, dz. cyt., s. 132.

37 Tamże, s. 10.

38 E. Zwolińska, W. Jankowski, dz. cyt., s. 27.

39 M. Manturzevska, B. Kamińska, dz. cyt., s. 32.

40 D.G. Amen, *Zadbaj o mózg*, tłum. A. Tuz, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2010, s. 222–223.

41 M. Przychodzińska, dz. cyt., s. 132.

towaniu Kodályowskiego systemu nauczania, w którym człowiek poprzez język muzyczny mógł wyrazić, zdaniem węgierskiego pedagoga, swoje potrzeby emocjonalne i ekspresję⁴² za sprawą utrwalania struktur znaczeniowo-wyrazowo-brzmieniowych. Z tego też względu najważniejszą rolę w pracy nad utrwalaniem tych struktur pełnią głos i śpiew, jako pierwsze, naturalne instrumenty muzyczne⁴³. Najbardziej wartościowa do nauki – w przekonaniu autora metody – staje się ludowa pieśń węgierska, ze względu na jej walory artystyczne w zakresie melodyki, metrorytmiki, budowy, wyrazu, naturalnej prostoty i ładu.

Kodály prezentuje stanowisko pokrewne Gordonowi, dążąc w programie nauczania muzycznego do osiągnięcia przez ucznia pełnej świadomości strukturalnej utworu. Jest to jednak uzyskiwane innymi środkami, gdyż w przeciwieństwie do systemu Gordona metoda węgierskiego kompozytora nie zakłada procesu odtwarzania motywów i ich rozumienia w pamięci (audiacji). Poznanie języka muzycznego u Kodálya dokonuje się poprzez tradycyjną naukę piosenek za pomocą naśladownictwa oraz praktyczne przyswojenie wzorców tonalno-muzycznych na podstawie ćwiczeń o różnym stopniu trudności. Początkowo są to krótkie utwory skomponowane na wzór węgierskich melodii ludowych oraz wyliczanki. Kolejne, odpowiednio pogrupowane, tworzą pięć dalszych, coraz trudniejszych poziomów. Celem każdego etapu jest kształtowanie świadomości formy i struktur melodycznych, będącej kluczem do pełnego kontaktu z muzyką⁴⁴.

Podstawą omawianego systemu jest śpiew, który jako naturalny instrument pozwala najgłębiej i najbardziej bezpośrednio przeżyć reprodukowaną muzykę, a proces nauczania przebiega według następującego mechanizmu: słyszenie – reprodukcja – doświadczenie słuchowe utrwalające wyobrażenia muzyczne⁴⁵. Reprodukacja, czyli odtworzenie Kodályowskich ćwiczeń przez ucznia, jest procesem naśladowania struktury muzycznej lub rytmicznej, tak więc to oczywisty przykład przykładem memu, który staje się bazą do produkcji kolejnych memów o większym stopniu zaawansowania.

42 W. Jankowski, *Czemu Kodály?*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2005, s. 10.

43 J.K. Dadak-Kozicka, *Dzieło Zoltána Kodálya. O mocy muzyki i odpowiedzialności artysty*, w: Z. Kodály, *O edukacji muzycznej*, red. M. Jankowska, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002, s. 15.

44 M. Przychodzińska, dz. cyt., s. 133.

45 Tamże, s. 135.

Ćwiczenia proponowane przez węgierskiego etnografa są odcinkami dłuższymi niż omówione dalej Gordonowskie krótkie motywy. Kodály wprowadza całą czterotaktową wyliczankę, podczas gdy Gordon uczy pojedynczych dwunutowych zwrotów. Choć w pierwszym etapie wyliczanki są proste, jednolite rytmicznie, to, traktowane jako całość, nie tworzą pojedynczego prostego memu, lecz strukturę większych rozmiarów, na przykład frazę. Proponowane ćwiczenia są jednak nierozzerwalnie połączone z tekstem, co niewątpliwie ułatwia płynne powtórzenie całego fragmentu.

Adaptacja metody Kodály na polski użytek wymagała wykorzystania naszych tradycyjnych pieśni ludowych, czego przykładem może być zbiór materiałów Katarzyny Dadak-Kozickiej – *Śpiewajże mi jako umiesz*, w którym zawarte są śląskie i małopolskie piosenki taneczne w skali durowej i góralskiej, krakowiaki oraz pieśni w rytmie chodzonego, poloneza, mazura, oberka, kujawiaka w skalach durowych i modalnych. Ostatni, piąty etap nauki wzbogacony został o ballady i pieśni obrzędowe w skali eolskiej i pentatonicznej z Mazowsza, Kurpiów i Podlasia⁴⁶. Zaproponowane przez autorkę pieśni eksponują funkcje poznawczo-muzyczne, historyczne i kulturowe utworów. Są przeznaczone do wykonywania głosem i stanowią pewnego rodzaju podsumowanie nabytej na poprzednich poziomach wiedzy, na którą składają się tysiące memów muzycznych.

Utrwalanie memu w ruchu – system Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a

Spośród wymienionych przeze mnie metod nauczania system Dalcrozeowski wyróżnia silne pokrewieństwo warstwy melodycznej z ruchem. To właśnie gimnastyka rytmiczna, zwana również gimnastyką specjalną oraz rytmiką, jest fundamentem metody nauczania dzieci według szwajcarskiego muzyka, pianisty i improwizatora – Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a (1865–1950). Jego zdaniem: „Wychowanie powinno – tak w dziedzinie muzycznej, jak i w dziedzinie życia emocjonalnego – zająć się rytmami bytu ludzkiego, harmonizować funkcje cielesne z funkcjami myślowymi”⁴⁷.

46 Zob. K. Dadak-Kozicka, *Śpiewajże mi jako umiesz...*, dz. cyt.

47 M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 11.

Jaques-Dalcroze jako zwolennik ruchu „Nowego Wychowania” dążącego do indywidualizmu i swobody wychowawczej dzieci oraz popularyzator hellenistycznej filozofii i kultury uważał, że pierwotnym instrumentem człowieka jest ciało, a działanie muzyki dotyczy całego układu mięśniowego i systemu nerwowego. Z tego względu w jego koncepcji programowej przeważa ruch, a szereg proponowanych ćwiczeń nawiązuje do greckich idei: działania zespołowego oraz dbałości o harmonijny i zrównoważony rozwój całego organizmu poprzez gest i pracę ciałem⁴⁸. Rytmika, stanowiąca fundament Dalcroze’owskiej metody, jest wynikiem obserwacji szwajcarskiego muzyka, który jako profesor harmonii i solfeżu dostrzegł nieświadomą aktywność ruchową swoich studentów podczas realizacji ćwiczeń muzycznych: stukanie stopą w podłogę, kiwanie głową, podkreślanie akcentów i innych niuansów poprzez ruchy ramion. Na podstawie tych doświadczeń Jaques-Dalcroze wymienia trzy czynniki muzyczne: dźwięk, rytm i dynamikę, z których dwa ostatnie zależą całkowicie od ruchu⁴⁹. Praktykując swoją metodę wśród dzieci, zauważa również, że precyzyjność w wykonywaniu rytmu nie polega wyłącznie na „uchwyceniu go intelektualnie” i posiadaniu „aparatu mięśniowego zdolnego do dobrej interpretacji”, lecz wymaga „szybkiego porozumienia między mózgiem, który coś zamierza i analizuje, a ciałem, które rozkaz wykonuje”⁵⁰.

Kluczem do zapamiętania struktur melodyczno-rytmicznych w proponowanej przez Jaques’a-Dalcroze’a metodzie jest realizacja następującego schematu: słuchanie, odczuwanie, ruchowe wykonanie, nazwanie, utrwalenie i finalne zapamiętanie⁵¹. Memetyczna struktura jest więc utrwalana i replikowana poprzez ruchowe realizacje tematów rytmicznych, ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne (szybkie hamowanie i pobudzanie ruchu), ćwiczenia odzwierciedlające przebiegi dynamiczne, agogiczne, artykulacyjne, ukazujące kształt linii melodycznej, frazowanie i inne elementy formalne melodii oraz ćwiczenia improwizacyjne i uniezależniające ruchy⁵².

Większości ćwiczeń proponowanych w ramach Dalcroze’owskiej rytmiki towarzyszy improwizacja fortepianowa nauczyciela prowadzą-

48 Tamże, s. 22.

49 Tamże, s. 28.

50 Tamże, s. 29.

51 Tamże, s. 32.

52 Tamże, s. 33.

cego zajęcia, co daje możliwości dostosowywania tempa i różnicowania stopnia trudności zadań w zależności od poziomu zaawansowania ćwiczących. Nie należy jednak zapominać, że ćwiczenia ruchowe są w pierwszej kolejności prezentowane przez instruktora i przeznaczone do powtórzenia poprzez tradycyjne naśladownictwo. Prosty schemat rytmiczny, melodyczny bądź melodyczno-rytmicznym przypisuje się określone gesty i figury, które w przebiegu ćwiczenia są wielokrotnie utrwalane przy improwizowanym akompaniamencie fortepianu, co w memetycznym ujęciu nazwałabym realizacją memu w ruchu i niemal automatyczną replikacją u kolejnych jednostek, gdyż założeniem omawianej metody jest przede wszystkim praca w grupie. Mniejsze, powtarzalne w ćwiczeniach struktury można uznać za małe memy – motywy muzyczne, które w większym stopniu zaawansowania tworzą całe grupy memowe, wykorzystywane do realizacji złożonych, wieloelementowych układów ruchowych, będących zarazem rytmiczno-tanecznym odzwierciedleniem utworów.

Szereg ćwiczeń muzycznych wzorowanych na tej metodzie proponuje Marzena Brzozowska-Kuczkiewicz, wykładowczyni pedagogiki i metodyki w Brukselskim Instytucie Rytmiki. Zostały one zawarte w jej publikacji *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, będącej przekładem francuskiego podręcznika autorstwa samego Dalcroze'a. Oprócz charakterystyki tradycyjnych schematów ruchowych autorka opisuje ćwiczenia związane z naśladownictwem gestów, będące prostym, memetycznym zadaniem:

Nauczycielka lub wybrany uczeń wykonuje gesty, które grupa naśladuje natychmiast, z opóźnieniem, wiernie, w odwróceniu, prawdziwie:

- natychmiast lub z opóźnieniem – prowadzący zwrócony twarzą do grupy porusza się ruchem *legato* lub *staccato*, grupa powtarza gest natychmiast lub z opóźnieniem jednego taktu;
- wiernie (ćwiczenie wykonywane parami lub w bardzo małych grupach) – prowadzący zwrócony tyłem do grupy wykonuje gesty, kroki, naśladujący wiernie i dokładnie odwzorowują je;
- w odwróceniu (odbicie w lustrze) – ruchy naśladujących są odwrócone, lewa strona prowadzącego staje się prawą naśladujących;
- prawdziwie – naśladujący odwzorowują ruchy prowadzącego; prawa strona prowadzącego pozostaje prawą naśladujących. Ta forma na-

śladowania jest najtrudniejsza, bo wymaga dużej koncentracji uwagi i rozwiniętej wyobraźni przestrzennej oraz dobrej świadomości ciała⁵³.

Aktualnie metoda ruchowa Émile'a Jaques'a-Dalcroze'a znajduje zastosowanie podczas lekcji rytmiki w polskim szkolnictwie muzycznym pierwszego i niekiedy także drugiego stopnia (wydziały rytmiki). Niektóre jej elementy wykorzystuje się również podczas przedszkolnych zabaw ruchowo-muzycznych.

Carl Orff – utrwalanie memu poprzez instrumenty

Niemiecki kompozytor i pedagog Carl Orff (1895–1982) w swej metodzie przyjmuje założenie, że etapy rozwoju dziecka, a następnie dorosłego człowieka są podobne do rozwoju kultury ludzkości, czyli że ontogeneza jest skróconym przebiegiem filogenezy⁵⁴. Z tego względu fundamentem Orffowskiej koncepcji wychowania jest synkretyczna zabawa muzyczna, odzwierciedlająca naturalne dziecięce zachowania i pasje, które wyrażane są poprzez ruch, gest, taniec, śpiew, grę na instrumentach oraz słowo.

Autor metody nawiązywał do spontanicznych, radosnych zachowań dzieci, wykorzystywał naturalną swobodę i ekspresję najmłodszych, czego konsekwencją były proponowane przez niego ćwiczenia, w których często używał on licznych instrumentów rytmiczno-artykulacyjnych, nawiązując poniekąd do rozwoju kultury muzycznej ludzkości. Orff uważał, że wraz z grą na instrumencie u dziecka kształtuje się poczucie „bycia w muzyce, w brzmieniu”⁵⁵, wdrażane już od pierwszych spotkań muzycznych, dlatego jako jedyny proponował tak intensywne używanie instrumentów w celu umuzykalniania. Zwracał również uwagę na śpiew towarzyszący zabawom oraz ruch, który przybiera kreatywną, spontaniczną formę, odzwierciedlającą różne sytuacje, zjawiska i nastroje. Początkowo bezładny ruch, tworzony nieszablonowo i intuicyjnie w przypływie chwili, zamienia się z czasem w kontrolowane zasady i choć w dużej mierze u Orffa dostrzegamy elementy improwizacji swobodnej, nie należy zapominać o formie zdyscyplinowanej, dążącej

53 Tamże, s. 92–93.

54 M. Przychodzińska, dz. cyt., s. 122.

55 Tamże, s. 124.

do porządkowania i konkretyzacji muzyki. Ćwiczenia polegające na dokładnym powtarzaniu schematu rytmicznego przy zastosowaniu instrumentów, naśladowanie rytmu przez kolejnych uczestników zabawy w formie „echa” to przykłady utrwalania struktur muzycznych, przekazywanych pomiędzy nauczycielem a uczniem bądź w całej grupie uczestniczącej w zadaniu. Instrument jest nie tylko źródłem radości i atrakcji dla dziecka, ale również wzmacnia muzyczny mem o dodatkowe brzmienie i doznania.

Z myślą o dzieciach w wieku szkolnym kompozytor stworzył pięciotomowy *Schulwerk*, składający się z kilkuset utworów muzycznych. Zamieszczone tam zadania improwizacyjne: rytmiczno-melodyczne, słowno-rytmiczne, rytmy ostinatowe, ronda, kanony, różnorodne pod względem faktury i brzmienia, są kontynuacją procesu umuzykalniania, bazują na nabytym już wcześniej zbiorze memów – struktur. W swoich kompozycjach Orff nawiązuje do rodzimych, narodowych tradycji zarówno pod względem melodycznym, jak i słownym.

System Orffowski jest interesujący również ze względu na interdyscyplinarność. Wchłonął wiele różnorodnych rozwiązań wychowania muzycznego, co dodatkowo uatrakcyjnia zajęcia i nie pozwala na monotonię. Wspomniane dzieło nazywane jest muzyką elementarną⁵⁶, ze względu na bogatą, otwartą formę muzykowania, w której „produkcja, reprodukcja i recepcja współdziałają ze sobą nierozzerwalnie, zaś mowa, dźwięk, ruch i gra nakładają się na siebie”⁵⁷.

Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona

Amerykański muzyk, pedagog i psycholog muzyki Edwin E. Gordon (1927–2015) uważał, że ze zdolnościami muzycznymi przychodzimy na świat, natomiast późniejsze osiągnięcia muzyczne, czyli możliwości działania muzycznego, są czymś, czego się uczymy. Zaznaczał, że zaledwie jedna szóstka nowo narodzonych dzieci będzie miała wysokie uzdolnienia muzyczne, porównywalny odsetek będzie miał niskie uzdolnienia. Zdaniem Gordona wrodzone zdolności rozłożone są w populacji zgodnie z rozkładem normalnym – kluczowe jest, aby środowisko pomagało utrzymywać je jak najdłużej i powstrzymywało pro-

⁵⁶ Tamże, s. 127–128.

⁵⁷ Tamże, s. 128.

ces ich zanikania. Pedagog podkreślał również, że istnieje pewien próg poziomu zdolności, którego nie da się przekroczyć, a najwłaściwszy okres na podtrzymywanie kompetencji muzycznych przypada na czas niemowlęcy, gdyż u starszego dziecka znacznie trudniej utrzymać potencjał na wysokim poziomie. Z tego też względu uważa lata żłobkowo-przedszkolne za najważniejsze dla wychowania muzycznego⁵⁸.

W pierwszym etapie nauczania muzyki Gordon postulował „wprowadzanie [dzieci – A.K.] w kulturę, mające na celu ich oswojenie z tonalnością i metrycznością muzyki europejskiej”⁵⁹. Nie chodziło mu przy tym o prostą naukę piosenek, lecz o akulturację, wiążącą się ze słuchaniem i gromadzeniem dźwięków muzyki z otoczenia. Drugi etap nauczania według Gordona powinien polegać na imitowaniu muzyki, a trzeci na asymilacji, czyli przyswajaniu⁶⁰. Osiągane jest ono nie poprzez realizację całej piosenki, ale utrwalanie pojedynczych, krótkich motywów (nazwanych przeze mnie memami muzycznymi).

Gordon podaje również przykład ćwiczenia utrwalającego wycucie toniki u dziecka:

Dla przykładu, próbą „sprzedania” dzieciom toniki może być ćwiczenie, które polega na wypuszczaniu z ręki uniesionego ponad głową woreczka np. z piaskiem, w takim czasie, by spadał dokładnie na ostatni dźwięk. Nauczyciel przez cały czas trwania ćwiczenia śpiewa odpowiedni motyw tonalno-rytmiczny, który wyznacza moment upuszczenia woreczka⁶¹.

Innym zadaniem może być „wskoczenie w obręcz leżącą na podłodze w momencie wykonywania ostatniej miary danej struktury muzycznej”⁶².

Proponuje również „śpiewanki” w różnych tempach, które pełnią rolę odpoczynku od intensywnego wysiłku, np. poruszanie palcami u rąk najwolniej, jak dziecko potrafi, na przemian z szybkim tempem w trakcie śpiewu opiekuna. Gordon stosuje przerwę po wykonaniu „śpiewanki”, aby dziecko miało szansę wewnętrznego usłysze-

58 E. Zwolińska, W. Jankowski, dz. cyt., s. 19–29.

59 E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, tłum. A. Zielińska, E. Klimas-Kuchtowa, ZamKor, Kraków 1997, s. 36–40.

60 Tamże, s. 41.

61 E. Zwolińska, W. Jankowski, dz. cyt., s. 118.

62 Tamże, s. 118.

nia melodii, odtworzenia jej w myślach, co daje początek audiacji⁶³. W Gordonowskiej teorii nauczania dzieci pojęcie to (dające również nazwę całej jego teorii) oznacza wewnętrzne powtarzanie połączone z myśleniem muzycznym, będącym z kolei podstawą zrozumienia tego, co słyszymy. Ujęcie to wzbogaca zatem naśladownictwo o analizę i wyobrażenie tego, co śpiewamy. Samo powtarzanie oraz imitacja motywów bez ich zrozumienia była przez Gordona krytykowana:

Audiacja to nie tylko usłyszenie i powtórzenie, ale także zrozumienie, co się w tej muzyce dzieje. Proszę za mną powtórzyć: „abu dabu”. Czy możecie państwo powiedzieć, co to znaczy? To oczywiście nic nie znaczy, ale wszyscy powtórzyliśmy to bardzo wiernie. Nie zaistniała tu audiacja, bo nie było odniesienia do znaczenia tej wypowiedzi. Wielkim problemem nauczania we wszystkich krajach jest to, że nauczyciele koncentrują się na nauczaniu poprzez intonację i naśladownictwo, a nie uczą rozumienia, czyli tego, o czym to jest, co muzyka, którą słyszymy, znaczy⁶⁴.

Gordon pozostawił wiele praktycznych wskazówek dla prowadzących zajęcia muzyczne. Przykładowo:

Nauczyciele muzyki powinni również pamiętać o dostosowaniu wysokości swojego głosu do możliwości dziecka. W ten sposób uczymy dziecko dopasowywania swojego głosu do wysokości głosu nauczyciela. Prowadzenie takich ćwiczeń zapobiega szybkiemu uciekaniu do mowy⁶⁵.

Autor omawianej teorii odnosi się także do kształcenia poczucia rytmu i tempa. Podkreśla, że nasza kultura kładzie większy nacisk na wysokość dźwięku niż na rytm, który również jest związany z audiacją. Sposobem nauczania dzieci rytmu jest przyzwolenie na całkowicie swobodne ruchy ciągle całego ciała, kształtujące poczucie tożsamości. W kolejnych etapach Gordon proponuje ćwiczenia ruchowe polegające na rytmicznym powtarzaniu motywów w ustalonych pozycjach ciała. Z dużym dystansem podchodzi natomiast do stosowania instrumentów, które bez słyszenia wewnętrznego i wyobraźni okazuje się dla wielu uczniów problematyczne między innymi w zakresie techniki

63 Tamże, s. 118–119.

64 Tamże, s. 30.

65 Tamże, s. 46.

i oddechu⁶⁶. Fundamentem Gordonowskiej teorii jest naśladownictwo zmierzające do świadomego odbioru muzyki przez jednostkę. Gordon z przekonaniem dba o wczesną audiację, uczy pracy z wyobraźnią i z odtwarzaniem materiału muzycznego we własnych myślach.

Utrwalany w wyobraźni motyw muzyczny (mem) jest podstawą dalszego kształcenia (nauki większych struktur, takich jak piosenki czy utwory). Stosowana u Gordona audiacja jest więc techniką, której celem pozostaje wierna, szablونowa replikacja. Pracując z dziećmi przy użyciu tej metody, dążymy do tego, aby wyaudiowany (wyobrażany w myślach) mem muzyczny był równie precyzyjny, jak zasłyszane źródło.

Podsumowanie

Choć badania w zakresie psychoakustyki i muzykoterapii jako dziedziny, która w pewnym stopniu korzysta ze zdobyczy neurologii i kognitywistyki, są już powszechnie znane, muzyczno-memetyczny kontekst, pomimo nowatorstwa i oryginalności, wciąż czeka na odkrycie przez muzyków i pedagogów. Rozważania muzyczno-memetyczne zawarte w niniejszym tekście, napisane z perspektywy muzyka praktyka, mają więc szansę zastanowić i skłonić do dalszych refleksji.

Podsumowując powyższe koncepcje, warto podkreślić, iż fundamentem każdej z nich jest zabawa, bez żmudnego powtarzania schematów. Celem pedagoga, będącego w ujęciu memetycznym gospodarzem-nosicielem, jest zarażenie muzycznym wirusem, dzięki któremu przyswajalność wiedzy przez jednostkę okazuje się skuteczniejsza, wieloetapowa i niezniechęcająca – muzyczne struktury to przecież nie tylko nauka nut czy rytmu, ale także cały szereg gestów, zachowań, emocji, których również uczymy poprzez naśladowanie. Oznacza to, że materiał wprowadzany w formie muzycznego memu będzie cały czas stymulować ucznia do działania, fascynować i inspirować na każdym etapie ćwiczenia, pozwalając uniknąć monotonii i pośpiechu dominującego w realiach narzuconych przez szkolnictwo.

Poziom wychowania muzycznego w szkołach i przedszkolach jest bardzo zróżnicowany, a nasze struktury szkolnictwa znacznie odbiegają od systemów funkcjonujących w krajach takich jak Węgry, Holandia czy Japonia, w których od dziesięcioleci w szkołach podstawowych pro-

66 Tamże, s. 129–130.

wadzona jest obowiązkowa nauka gry na instrumencie oraz śpiewu⁶⁷. Często wymagamy, ustalamy kryteria, zapominając o tym, że wszyscy najpierw naśladowaliśmy, a dopiero w kolejnych etapach zaczęliśmy improwizować. Swobodę w takim wykonawstwie muzyki zapewniła nam znajomość ogromnej liczby struktur melodyczno-rytmicznych, które powtarzane, kopiowane i wpajane od pokoleń zapewniły ciągłość muzycznych tradycji, ukształtowały naszą wrażliwość i pozwoliły na dalszą spontaniczność, zabawę dźwiękiem i awangardowe rozwiązania. Memetyka otwiera furtkę na nowe spojrzenie, świadome, odpowiedzialne podejście do tematu wychowania muzycznego, naśladownictwa i przekazywania wiedzy najmłodszym pokoleniom, które muszą przebyć trudną i niejednokrotnie zawiłą drogę, nim staną się artystami – wykonawcami oraz twórcami.

Wybór metod nauczania zależy od nas, dlatego w niniejszym tekście przedstawione zostały cztery podstawowe, fundamentalne koncepcje, których główne założenia w dużym stopniu różnią się od siebie. Dalsze analizy memetyczno-muzyczne mogą być inspiracją do twórczych poszukiwań i wnieść nowy wymiar w rzeczywistość edukacji muzycznej, która w pogoni za wyzwaniem dzisiejszego świata częściej ukierunkowana jest na błahą atrakcyjność, a mało kiedy na muzyczną infekcję.

67 D.G. Amen, dz. cyt., s. 227–228.

Bibliografia

- Amen D.G., *Zadbaj o mózg*, tłum. A. Tuz, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2010.
- Applegate C., *Bach in Berlin: Nation and Culture in Mendelssohn's Revival of the "St. Matthew Passion"*, Cornell University Press, Ithaca (New York) 2005.
- Blackmore S., *Maszyna memowa*, tłum. M. Radomski, Nowe Horyzonty, Poznań 2002.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M., *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Dadak-Kozicka K., *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodály*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Dawkins R., *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Prószyński Media, Warszawa 2012.
- Frączkiewicz A., Skołyszewski F., *Formy muzyczne*, t. 1, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1988.
- Gordon E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, tłum. A. Zielińska, E. Klimas-Kuchtowa, ZamKor, Kraków 1997.
- Hale-Evans R., *Memetyka. Metabiologia systemów*, w: *Infosfera. Memetyczne koncepcje kultury i komunikacji*, red. D. Wężowicz-Ziółkowska, Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, Katowice 2009.
- Jankowski W., *Czemu Kodály?*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2005.
- Kamińska B., *Zdolności muzyczne w ujęciu psychologii muzyki. Ewolucja poglądów*, „Studia Psychologica” 3 (2002).
- Kodály Z., *O edukacji muzycznej*, red. M. Jankowska, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002.
- Korpikiewicz H., *Instynkt – naśladownictwo – myślenie. Jak uczą się zwierzęta*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 6 (2017), nr 1.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Ławrowska R., Nowak B., Sacher W.A., Smoleńska-Zielińska B., *Standardy edukacji muzycznej*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010.

- Manturzevska M., *Stefana Szumana psychologia muzyki*, „Ruch Muzyczny” 1983, nr 5.
- Manturzevska M., *Psychologia muzyki – kierunki i etapy rozwoju*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Manturzevska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Podlipniak P., *Instynkt tonalny. Koncepcja ewolucyjnego pochodzenia tonalności muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne. Idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Sacks O., *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Warszawa 2009.
- Zwolińska E., Jankowski W., *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy – 27 kwietnia – 3 maja 1995 roku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz–Warszawa 1995.