

EWA ZWOLIŃSKA

## ZASTOSOWANIE SOLMIZACJI RELATYWNEJ I RYTMICZNEJ W NAUCZANIU MUZYKI

Główny cel kształcenia muzycznego J.K. Lasocki wyraził następująco: „przysposobienie uczniów do świadomego i pełnego ujmowania utworu i jego elementów, przez rozwijanie wyobraźni, pamięci muzycznej oraz wrażliwości na zjawiska intonacyjne (wysokość dźwięku), rytmometryczne, harmoniczne i tembrowe (barwa dźwięku).”<sup>1</sup> Osiągnięcie tego celu jest uzależnione od nauczyciela kierującego rozwojem muzycznym uczniów.

Podjęcie obowiązku nauczania muzyki oznacza konieczność metodycznego planowania realizacji celu głównego poprzez wytyczanie celów pośrednich i szczegółowych, których skuteczne osiągnięcie powoduje efektywny rozwój muzykalności każdego ucznia, w granicach jego potencjału wrodzonych zdolności. Kierowanie spostrzeżeniami muzycznymi jest zadaniem odpowiedzialnym, zwłaszcza w początkowym okresie nauki, gdzie następuje wdrażanie do wnikliwej obserwacji zjawisk muzycznych, tj. do świadomego, celowego i planowego spostrzegania. Problematyka uczenia się muzyki jest bardzo rozległa, pozwala jednak na wyróżnienie trzech głównych obszarów, które K. Miklaszewski określił następująco: 1) audiacja - obszar związany z wyobrażeniami słuchowymi i myśleniem w kategoriach muzyczno-akustycznych; 2) znajomość zapisu i zasad muzyki - obszar wiedzy o muzyce i umiejętności intelektualno-werbalnych; 3) wykonawstwo muzyczne - obszar budowania pojęć dźwiękowych zespolonych z nabywaniem umiejętności wykonawczych związanych z techniką gry.<sup>2</sup> Nadrzędne miejsce zajmuje obszar audiacji, który jest najsilniej związany z akustyczną naturą przekazów muzycznych. Bez jego udziału - podkreśla K. Miklaszewski - nie może być mowy o skutecznym uczeniu zasad muzyki i gry. Uczenie się w tym obszarze polega na porównywaniu złożonych przebiegów akustycznych i wyciąganiu wniosków co do ich podobieństw i różnic. Dokonywanie takich operacji myślowych prowadzi do

powstawania systemu pojęć muzycznych, stanowiących podstawę każdej aktywności w procesie rozwoju muzykalności. Posługiwanie się audiacją oznacza umiejętność rozróżniania struktur muzycznych, nie koniecznie zaś ich nazywanie, dlatego nie jest potrzebna wiedza teoretyczna. Ta cecha umożliwia rozwijanie zdolności audiacyjnych w każdym wieku, a szczególnie wartościowa okazuje się w przypadku kształcenia muzycznego małego dziecka. Tak więc najważniejszy obszar decydujący o efektywnym uczeniu się muzyki można kształcić i rozwijać zanim dziecko podejmie naukę gry na instrumencie. Na każdym etapie nauczania szczególnie ważne jest sprzężenie zwrotne, które należy rozumieć jako konkretne zachowania ucznia, świadczące o poziomie jego muzykalności. Informacje o rezultatach wynikają z reakcji w dialogu między nauczycielem a uczniami i stanowią podstawę do uzasadnionego planowania kształcenia muzycznego dla nauczyciela, natomiast dla ucznia są płaszczyzną do tworzenia jasnych kategorii samooceny i sposobów doskonalenia swoich umiejętności. Ważnym czynnikiem warunkującym osiągnięcia jest motywacja, bez której nie może być mowy o dialogu muzycznym wymagającym przecież skupienia uwagi dowolnej na sygnałach akustycznych. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest więc wytworzenie pozytywnej motywacji uczniów do działań muzycznych oraz utrzymywanie jej na takim poziomie, który umożliwi rozwój ich muzykalności.


Najbardziej charakterystyczną cechą człowieka jest umiejętność rozwiązywania zadań, które wymagają świadomie podejmowanych działań. Zdaniem A. Góreckiego podjęcie działania wymaga istnienia konieczności i możliwości. Tak więc zadanie jest świadomością konieczności i możliwości działania, a zadanie twórcze jest warunkowane przez potrzebę osiągania wartości, podejmowane w sytuacji niedostateczności środków lub sposobów oraz pozwala na wartościowanie realizacji i skutków czynu.<sup>3</sup> Istnieje powszechne przekonanie, że proces tworzenia jest wartościowy, godny pożądania i utrwalania. Do niedawna również powszechne było przekonanie o niedostępności poznawczej procesu twórczego. Ten stan rzeczy uległ jednak zmianie, ponieważ akt kreacji - jak pisze A. Górecki - został uznany za naturalny obiekt badań. Koncepcja nauczania muzyki proponowana przez E. Gordona dotyczy głównie obszaru audiacji, w którym kształtowanie i rozwijanie zdolności następuje w procesie tworzenia, na gruncie motywacji będącej naturalnym warunkiem współdziałania nauczyciela z uczniami dla osiągnięcia wspólnego celu. Stanowić może zatem podstawę do badań eksperymentalnych poświęconych efektywności rozwoju muzykalności w oparciu o audiację. Muzykalność jest w znacznym stopniu uzależniona od zdolności muzycznych, które uważa się za zjawisko złożone z różnych elementów. Carl E. Seashore wyraził przekonanie, że zdolności muzyczne składają się z pewnej liczby ściśle określonych, nie związanych ze sobą talentów, które występują w różnym natężeniu lub

też nie ma ich wcale.<sup>4</sup> Podstawowym warunkiem osiągania efektów w nauce muzyki są zdolności słuchowe. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że uczniowie mają różną strukturę uzdolnienia muzycznego, a to poważnie utrudnia prowadzenie dobrego nauczania. Dostarczanie dzieciom rozrywki jest łatwiejsze niż nauczanie, dlatego lekcje muzyki często przypominają zabawę. Chodzi o taki proces kształcenia muzycznego, w którym nauczyciel ma coś do przekazania i chce to robić, a nie o model, w którym jest do tego zmuszony.

### 1. Solmizacja relatywna w kształceniu słuchu muzycznego

Ważne miejsce w procesie rozwoju muzykalności zajmuje kształcenie słuchu, w ramach którego prowadzi się różnorodne ćwiczenia mające na celu pomóc uczniom w słuchaniu, rozumieniu i wykonywaniu muzyki. W ćwiczeniach tego typu stosuje się różne nazwy dźwięków, nie zdając sobie często sprawy jak wielkie znaczenie ma właściwy ich wybór. Powszechnie znane są sylabowe nazwy dźwięków: do, re, mi, fa, sol, la, si... - jest to tzw. solmizacja (fr. solmisation; od nazw dźwięków „sol”, „mi”). System ten powtarza się w każdej oktawie. Nazwy pierwszych sześciu dźwięków powstały w XI wieku z początkowych sylab kolejnych wierszy hymnu do św. Jana i stanowiły podstawę tzw. systemu heksachordów, wprowadzonego przez Guidona z Arezzo. Gdy system Guidona przestał być aktualny, dodano nazwę dla siódmego dźwięku „si”, a pierwszą sylabę „ut” zamieniono na bardziej dźwięczną „do”.<sup>5</sup> Notacja solfeżu wprowadzona przez Guido z Arezzo w czasie wieków zanikła w kilku krajach i została zastąpiona nazwami alfabetycznymi, tzw. literowymi: c, d, e, f, g, a, h..., które powtarzają się kolejno w każdej oktawie. Nazwy te odpowiadają białym klawiszom fortepianu, tworząc tzw. podstawową skalę dźwięków. Nazwy dźwięków odpowiadające czarnym klawiszom urabiane są od nazw literowych i traktuje się je jako podwyższenia lub obniżenia dźwięków podstawowej skali. Przy podwyższaniu lub obniżaniu o półton i o cały ton stosuje się krzyżyki (#) lub bemole (b). W przypadku podwyższania dźwięku o półton dodaje się do jego nazwy końcówkę - is, a przed nutą stawia się znak pojedynczego krzyżyka. Podwyższając dźwięk o cały ton należy do jego nazwy dodać końcówkę - isis, a przed nutą postawić znak podwójnego krzyżyka (x). Przy obniżaniu o półton lub o cały ton do nazwy literowej konkretnego dźwięku dodaje się końcówkę -s, -es lub -ses, -eses, -sas, a przed nutą stawia się znak pojedynczego bemola lub podwójnego (bb). Wyjątek w tej regule stanowi obniżony dźwięk „h”, w przypadku którego stosujemy nazwę „b” zamiast „hes”. W ten sposób dla każdego dźwięku można uzyskać trzy różne nazwy literowe, z wyjątkiem dźwięku as=gis, posiadającego tylko dwie możliwe nazwy.<sup>6</sup> Inaczej rzecz się ma w przypad-

ku nazw solmizacyjnych, gdzie siedem sylab odnosi się zarówno do podstawowej skali dźwięków (białe klawisze), jak również do podwyższeń i obniżen (czarne klawisze). W ten sposób trzy dźwięki różnej wysokości, np. „g”, „gis”, „ges” otrzymują tą samą nazwę solmizacyjną „sol”. Wniosek nasuwa się więc prosty, że nazwy literowe odpowiadają absolutnym wysokościami dźwięków, natomiast solmizacja jest nazbyt uproszczona, by mogła uwzględniać kryterium wysokości dźwięków, relacji między nimi oraz tonalności.

Oprócz wymienionych wyżej nazw dźwięków istnieje notacja relatywna, tzw. solmizacja względna: do, re, mi, fa, so, la, ti..., którą w Polsce się mało docenia i rozpatruje jedynie pod kątem przydatności w szkolnictwie ogólnokształcącym. Powszechnie metoda ta została wprowadzona do węgierskiego nauczania muzyki, gdzie każde dziecko zaczyna czytanie a vista za pomocą solmizacji względnej, a obraz nut (dźwięków) łączy z nazwami literowymi (absolutnymi) dopiero wtedy, gdy opanuje śpiewanie solmizacją względną. Nazwy solmizacji relatywnej służą do wyrażania równocześnie relacji interwałowych, stopnia skali i tonalności.<sup>7</sup> Te właśnie względy komunikują ją z nazwami literowymi, które obowiązują w wykonawstwie instrumentalnym. Istnieje jednocześnie między nimi różnica, która wyjaśnia, dlaczego solmizacja relatywna powinna być stosowana w ćwiczeniach kształcących słuch. Każdy dźwięk ma dwie nazwy: relatywną i absolutną, np. nuta  w tonacji G-dur przybiera nazwę solfeżową „do”, natomiast w tonacji g-moll nazwę „la”. We wszystkich tonacjach durowych pierwszy stopień (tonika) nazywa się „do”, w tonacjach molowych i „la” dlatego mówi się o systemie ruchomego „do” w tonacjach majorowych i „la” w minorowych. W solmizacji relatywnej uwzględnione są podwyższenia dźwięków i wtedy wymowa: do, re, mi, fa, so, la, ti zmienia się na: di, ri, fi, si, li przez zmianę występujących samogłosek na „i”. Dźwięki „mi” oraz „ti” nie wymagają podwyższenia ze względu na naturalne półtony między 3-4 oraz 7-8 stopniem skali durowej.

Dźwięki obniżone powstają natomiast przez zamianę samogłosek występujących w podstawowej skali na samogłoskę „a” i otrzymuje się wymowę: ra, ma, sa, le, ta. Wyjątek stanowi dźwięk „la”, który przyjmuje w tej sytuacji nazwę „le”, natomiast „do” oraz „fa” są częścią składową półtonów naturalnych. Zasada podwyższania dźwięków za pomocą samogłoski „i” oraz obniżania przez końcówkę „a” dotyczy także skali molowej. Wtedy wymowa: la, ti, do, re, mi, fa, so... zmienia się na: li, di, ri, fi, si lub le, ta, ra, sa. Solmizację relatywną stosuje się w wersji skróconej. Dźwięki o oktawę wyższe zaznacza się kreską u góry nazwy dźwięku, natomiast o oktawę niższe kreską u dołu.

Ponizej zamieszczono przykład skróconego zapisu solmizacji relatywnej.

## ###  
d, r, m, f, s, l, t, d, r m f s l t d' r' m' f' s' l' t'  
b b bbb

A oto przykłady nazw literowych i odpowiadających im nazw solmizacji relatywnej.

Jeśli c = do: g a h c<sup>1</sup> d<sup>1</sup> e<sup>1</sup> f<sup>1</sup> g<sup>1</sup> a<sup>1</sup> h<sup>1</sup> c<sup>2</sup> d<sup>2</sup> e<sup>2</sup> f<sup>2</sup> g<sup>2</sup>  
s, l, t, d r m f s l t d' r' m' f' s'

f = do: g a b c<sup>1</sup> d<sup>1</sup> e<sup>1</sup> f<sup>1</sup> g<sup>1</sup> a<sup>1</sup> b<sup>1</sup> c<sup>2</sup> d<sup>2</sup> e<sup>2</sup> f<sup>2</sup> g<sup>2</sup>  
r, m, f, s, l, t, d r m f s l t d' r'

a = la: e f g a h c<sup>1</sup> d<sup>1</sup> e<sup>1</sup> f<sup>1</sup> g<sup>1</sup> a<sup>1</sup> h<sup>1</sup> c<sup>2</sup> d<sup>2</sup> e<sup>2</sup>  
m, f, s, l t d r m f s l' t' d' r' m'

e=la: g a h c<sup>1</sup> d<sup>1</sup> e<sup>1</sup> fis<sup>1</sup> g<sup>1</sup> a<sup>1</sup> h<sup>1</sup> c<sup>2</sup> d<sup>2</sup> e<sup>2</sup> fis<sup>2</sup>  
d, r, m, f, s, l t d r m f s l' t'


Solmizacja relatywna w równym stopniu dotyczy wszystkich typów skal. Mówimy wtedy o skali doryckiej z ruchomym „re”, frygijskiej z „mi”, lidyjskiej z „fa”, miksolidyjskiej z „so” oraz lokryckiej opartej na „ti”. Od kilku lat metodę relatywną stosuje się w Akademii Muzycznej w Katowicach na wydziale wokalnym. Prowadzone są zajęcia z kształcenia słuchu równolegle w kilku grupach, w których stosuje się konkurencyjnie metodę absolutną (zwaną inaczej interwałową) oraz solmizację relatywną. Umożliwia to dokonywanie porównań, na podstawie których osoba prowadząca te zajęcia - B. Stencel - potwierdziła walory metody relatywnej i wyraziła je następująco: „1) ominięcie zasad muzyki w początkowym okresie nauczania; 2) stała solmizacja dla wszystkich skal, a więc daleko idące uproszenie; 3) zdecydowanie mniej relacji do opanowania niż w metodzie absolutnej; 4) wyzyskanie naturalnego poczucia tonalnego, jakie posiada każda jednostka uzdolniona muzycznie.”<sup>8</sup> Biorąc pod uwagę funkcje nazw sylabowych (tzw. solmizacji), nazw literowych oraz nazw solmizacji relatywnej jakie pełnią te metody w ćwiczeniach głosowych kształcących słuch, można sformułować następujące wnioski: 1) solmizacja relatywna wyraża stopnie skali i tonalność oraz zachowuje relacje interwałowe, a to prowadzi do metody absolutnej (interwałowej) obowiązującej w wykonawstwie instrumentalnym; 2) metoda absolutna jest naturalną konsekwencją solmizacji relatywnej; 3) stosowanie nazw sylabowych (tzw. solmizacji) nie przygotowuje gruntu dla nazw literowych ze względu na przesadne

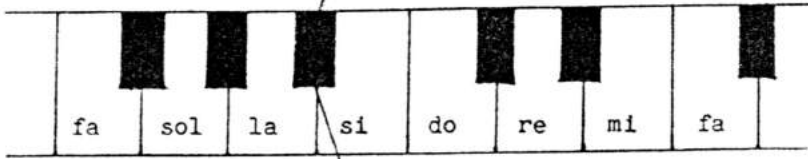


uproszczenie, które nie zachowuje relacji interwałowych, nie wyraża stopni skali, ani tonalności.

Ilustracją graficzną tych wniosków są poniższe przykłady:

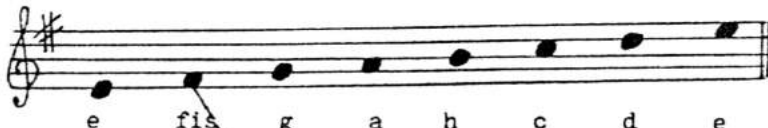
Dźwięki gamy F-dur przedstawione za pomocą: 1) nazw literowych; 2) nazw sylabowych (solmizacji); 3) nazw solmizacji relatywnej


1) 

2) 

3) do re mi fa so la ti do


Dźwięki gamy e-moll naturalnej przedstawione za pomocą: 1) nazw literowych; 2) nazw sylabowych (solmizacyjnych); 3) nazw solmizacji relatywnej


1) 

2) 

3) la ti do re mi fa so la

Dźwięki gamy e-moll harmoniczej przedstawione za pomocą: 1) nazw literowych; 2) nazw sylabowych (solmizacyjnych); 3) nazw solmizacji relatywnej

1) 

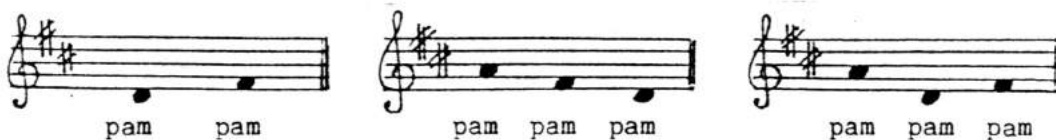
2) 

3) la ti do re mi fa si la

Solmizacja relatywna (względna) jest ważnym śladnikiem koncepcji nauczania muzyki w oparciu o audiację E. Gordona, gdzie dzieci w trakcie nauki muzyki poznają nazwy dźwięków i stają się zdolne do śpiewania ćwiczeń solfeżowych. Odwrócenie tych etapów nauczania oznacza uczenie solfeża po to, by dziecko opanowało dźwięki.

Badania eksperymentalne prowadzone w WSP w Bydgoszczy od 1991 roku, uwzględniają solmizację relatywną zarówno w grupie studentów, jak również w grupie dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 21 w Bydgoszczy, która stanowi bazę metodyczno-naukową. Poniżej zamieszczono przykład zastosowania solmizacji relatywnej w badaniach dotyczących efektywności rozwoju muzykalności w oparciu o audiację. Opisu dokonano na podstawie trójdźwięku durowego tonicznego, realizowanego na pięciu kolejnych poziomach nauczania proponowanych przez E. Gordona.

1. Na poziomie pierwszym - słuchowo/mowowym wprowadza się motywy tonalne bez zróżnicowania rytmicznego na neutralnych sylabach, np. „pam”. Chodzi o to, by dziecko koncentrowało się wyłącznie na intonacji. Nauczanie na tym poziomie przebiega w dwóch trybach: nauczającym (nauczyciel śpiewa poszczególne motywy z każdym dzieckiem oddzielnie) oraz oceniającym (dziecko powtarza motywy po nauczycielu bez jego pomocy).

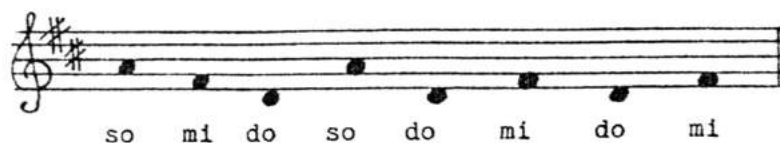


2. Poziom drugi prowadzi się skojarzenia słowne. Realizuje się go na materiale wypracowanym i opartym na etapie pierwszym, a więc znane już motywy tonalne otrzymanej nazwy solmizacji relatywnej. Nauczanie przebiega tu podobnie jak na poziomie pierwszym w trybie nauczającym i oceniającym.



3. Trzeci etap rozwoju muzyczności prowadzi się syntezą częściową i pełną na fazach opartych na wcześniejszych poziomach w dowolnym układzie, a więc nauczanie odbywa się w trybie oceniającym.

Przykład możliwego wykonania:



Nauczanie na poziomach pierwszym, drugim i trzecim opiera się wyłącznie na funkcjach słuchowych. Nie wprowadza się żadnych pomocy graficznych, zapisu nutowego, uczniowie nie korzystają z podręcznika jak również sami nie piszą.

4. Czwarty etap rozwoju muzykalności to skojarzenia graficzne, gdzie materiał muzyczny opanowany na wcześniejszych poziomach zostaje przedstawiony w zapisie nutowym. Decydując się na jego wprowadzenie należy mieć pewność, że motywy są prawidłowo audiuwane. Osiągnięcie doświadczenia na poziomach 1, 2 i 3 jest konieczne dla rozwoju muzykalności. Motywy muszą być opanowane w takim stopniu, by mogły być w całości kojarzone z zapisem muzycznym. W ten sposób uniknąć można śpiewania pojedynczymi dźwiękami.

5. Poziom piąty nazywa się syntezą złożoną. Dziecko audiuje tu zapisany tekst muzyczny i kojarzy go z materiałem opanowanym wcześniej. Jest to więc połączenie dwóch rodzajów doświadczeń - audiacji tego, co dziecko widzi, z audiacją tego, co słyszy. W syntezie złożonej rozwija się umiejętność czytania nut ze zrozumieniem. Etap piąty zamyka pierwszą część koncepcji nauczania muzyki E. Gordona, która ma na celu rozwijanie audiacji po stronie rozróżniania. Nauczyciel pełni w nim rolę kierownika proponującego różne zadania muzyczne i rozwiązania, a uczeń jest wykonawcą.

## 2. Solmizacja rytmiczna w kształceniu muzycznym

Drugim podstawowym elementem, który zajmuje w procesie nauczania muzyki szczególne miejsce jest rytm. W początkowym stadium prawie wszystkich typów edukacji muzycznej stosuje się rytmiczne uderzenia przy pomocy różnych efektów akustycznych, klaskanie, chodzenie połączone z elementami ruchu rytmicznego opartego na koncepcji Emile Jacques Dalcroze'a. Zdaniem Erzsébet Szönyi wszystkie ćwiczenia rytmiczne zmierzają do tego, aby elementy rytmiczne stały się częścią systemu nerwowego ucznia. Większość ćwiczeń Dalcroze'a zostało opracowanych z akompaniamentem fortepianu. Na Węgrzech jednak nie wchodzi one do programu nauczania muzyki, dlatego stosuje się je tylko w początkowym okresie w celu wyrobienia u dziecka poczucia różnicy między chodzeniem wolnym a szybkim.<sup>9</sup> W systemie kodalyowskim powszechnie stosuje się sylabizację rytmu-



czną (tzw. tataizację), która jest uproszczoną wersją skomplikowanego systemu nazw rytmicznych pochodzących od Galin-Paris-Cheve'a. Stosowanie sylab do oznaczania rytmu ma na celu pomóc uczniom w przełamywaniu początkowych trudności, kiedy zapoznujemy dzieci z nowym wzorem rytmicznym lub poprawiamy błędy. Zwolennicy systemu kodalyowskiego nie traktują jednak nazw rytmicznych jako uproszczenia, gdyż jak twierdzą, przyswojenie ich zajmuje więcej czasu niż zapamiętanie samego znaku rytmicznego.

Oto przykłady stosowania nazw rytmicznych w systemie kodalyowskim:<sup>10</sup>

1. 1. ta ta | ti ti ti ti | ta pauza |

2. ćwierćnuta z kropką

ta - i ti i ti ta - i

3. synkopa

ti ta ti syn - ko - pa

4. półnuta

ta - a

5. ósemka lub szesnastka

ti ti ri ti ti ri lub ti ri ri ti ri ri

6. triola

ti ti - ti tri - - o - - la

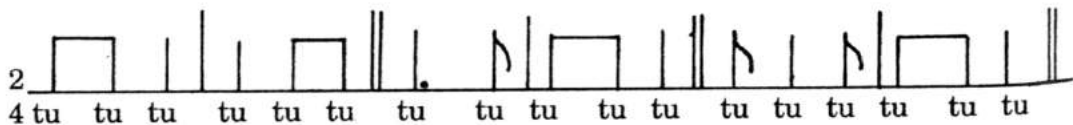
W metodzie Orffa i Kodaly'a charakterystyczne jest skupianie uwagi na kształceniu rytmu. Działania te stanowią jednocześnie podstawową różnicę między tymi

metodami a koncepcją nauczania muzyki E. Gordona, który uważa, że jeśli nie wykształcimy zdolności wyobrażenia sobie w audiacji makrojednostek, to mikro-wykonanie będzie zawsze błędne.

Makro bity to duże jednostki odczuwane indywidualnie jako największe w stosunku do słuchanej muzyki, bez związku z wartością rytmiczną, natomiast mikro bity są jednostkami mieszczącymi się w odczuwanym makro bicie. Makro bity dzielą się na makro bity, które są sobie równe. Jeśli makrojednostka dzieli się na dwie mikrojednostki, to otrzymujemy metrum dwumiarowe, jeśli natomiast na trzy, to trójmiarowe. E. Gordon dzieli strukturę rytmiczną na trzy części: 1) makro bity; 2) mikro bity; 3) rytm właściwy występujący w utworze muzycznym i w takiej kolejności zaleca uczenie. Rytm może być zapisany bardzo różnie, zależnie od audiowanego pulsu. Ważnym składnikiem koncepcji nauczania muzyki w oparciu o audiację jest solmizacja rytmiczna, która ma na celu rozwijanie zdolności uczniów do precyzyjnego wykonywania rytmu muzycznego. Makro bitem jest zawsze sylaba "du", natomiast nazwy solmizacyjne mikro bitów zmieniają się w zależności od metrum. I tak w dwumiarze stosuje się sylaby "du de", a w trójmiarze "du da di". Jeśli dzielimy mikro bity na mniejsze jednostki, to stosujemy sylabę "ta", a w dalszych podziałach np. "ti". Zastosowanie solmizacji rytmicznej umożliwia precyzyjne wymówienie każdego rytmu. Ponieważ dziecko uczy się przez różnicowanie wprowadza się jednocześnie dwumiar i trójmiar. E. Gordon twierdzi, że audiując rytm muzyczny nie rozróżniamy w nim taktów prostych i złożonych. Określenia te mają wyłącznie teoretyczne znaczenie możliwe do zanalizowania jako zjawisko wzrokowe na podstawie zapisu. W wykonawstwie podział ten nie ma sensu, bo odczuwamy muzykę jako dwudzielną lub trójdzielną, dlatego należy uczyć rozróżniania makro bitów od mikro bitów, a nie tłumaczyć ich teoretycznie. Poniżej zamieszczono przykłady zastosowania solmizacji rytmicznej w badaniach eksperymentalnych, dotyczących efektywności rozwoju muzykalności w oparciu o audiację. Opisu dokonano na podstawie motywów rytmicznych w metrum dwudzielnym i trójdzielnym, realizowanych na pięciu poziomach nauczania proponowanych przez E. Gordona.

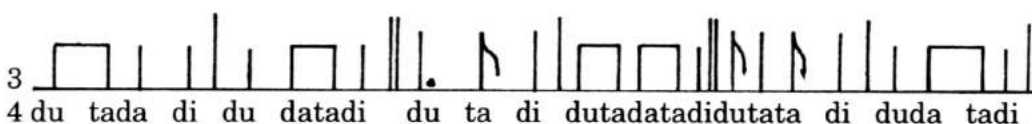
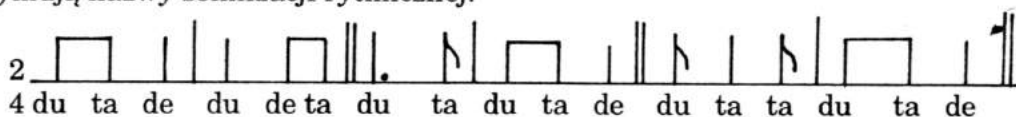
1. Na poziomie pierwszym - słuchowo/mowowym wprowadza się motywy rytmiczne bez zróżnicowania tonalnego na neutralnych sylabach, np. "tu".

Chodzi o zwrócenie uwagi dziecku wyłącznie na rytm.





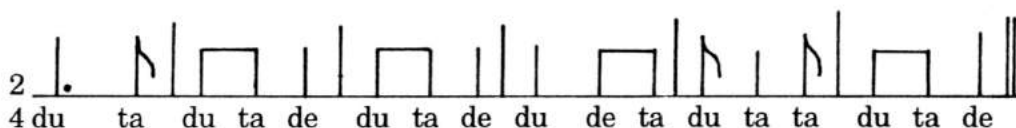
2. Na poziomie drugim - skojarzeń słownych, opanowane wcześniej motywy otrzymują nazwy solmizacji rytmicznej.



Nauczanie na poziomach pierwszym i drugim przebiega w trybie nauczającym (nauczyciel wykonuje motyw z każdym dzieckiem oddzielnie) oraz oceniającym (dziecko powtarza motywy po nauczycielu bez jego pomocy).

3. Poziom trzeci - synteza częściowa - realizowany jest w trybie oceniającym ze względu na indywidualny charakter wypowiedzi. Dziecko łączy opanowane na poprzednich poziomach motywy w dowolny układ.

Przykłady możliwych wykonań:



Nauczanie na poziomach 1,2 i 3 opiera się wyłącznie o funkcje słuchowe.

4. Na etapie czwartym - skojarzeń graficznych - opanowane motywy rytmiczne są przedstawione w zapisie. Następuje wówczas skojarzenie obrazu słuchowego z graficznym.

5. Na poziomie piątym, nazywanym syntezą złożoną dziecko powinno audjowić zapisany rytm muzyczny i kojarzyć go z materiałem opanowanym wcześniej.

### 3. Konkluzje

W prowadzonych w Instytucie NP i WP WSP w Bydgoszczy badaniach eksperymentalnych uwzględniono solmizację relatywną i rytmiczną zakładając, że metody te wpłyną na podwyższenie efektywności rozwoju muzykalności w oparciu o audiację. Doświadczenie zdobywane w trakcie badań potwierdza pozytywną rolę obu rodzajów solmizacji w nauczaniu muzyki. Można przypuszczać, że systematyczne stosowanie tych metod w kształceniu muzycznym uczniów, przyczyni się do rozwoju ich muzykalności. Główną zaletą solmizacji relatywnej i rytmicznej jest możliwość kierowania rozwojem muzycznym ucznia bez wiedzy teoretycznej, która muzykę opisuje ale nią nie jest, dlatego powinna występować w bardzo ograniczonym zakresie. W badaniach eksperymentalnych uwzględniono poziome nauczanie muzyki E. Gordona, solmizację relatywną i rytmiczną oraz operacjonalizację celów.

Celem ogólnym prowadzonych badań jest kształtowanie i rozwijanie zdolności audiacyjnych, które decydują o skutecznym nauczaniu muzyki zarówno w płaszczyźnie wykonawczej, jak i teoretycznych zasad. Cele pośrednie wyrażają takie działania nauczyciela, które zmierzają do wykształcenia umiejętności twórczego rozwiązywania zadań. Cele szczegółowe natomiast określają konkretne zachowania ucznia, świadczące o poziomie jego muzykalności. Biorąc pod uwagę pozytywne strony tych czynników można przypuszczać, że przy konsekwentnej realizacji programu nauczania muzyki nastąpi istotny wzrost efektywności kształcenia.

### PRZYPISY

- <sup>1</sup> J.K. Lasocki: Solfeż I, PWM Kraków 1971 s. 3.
- <sup>2</sup> K. Miklaszewski: Uczenie się muzyki, W: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki, WSiP Warszawa 1990 s. 215.
- <sup>3</sup> A. Górecki: Twórcze rozwiązywanie zadań, PWN Warszawa 1980 s. 25.
- <sup>4</sup> Rosamund Shuter Dyson, Clive Gabriel: Psychologia uzdolnienia muzycznego, WSiP Warszawa 1986 s. 17.
- <sup>5</sup> J. Habela: Słowniczek muzyczny, PWM Kraków 1977 s. 179-180.
- <sup>6</sup> Tamże, s. 123-124.

- <sup>7</sup> Zoltan Kodály i jego pedagogika muzyczna; praca zbiorowa pod redakcją Mirosławy Jankowskiej i Wojciecha Jankowskiego, WSiP Warszawa 1990 s. 143.
- <sup>8</sup> B. Stencel: Z doświadczeń kształcenia słuchu studentów wydziału wokalnno-aktorskiego z wykorzystaniem metody relatywnej wg założeń kodalyowskich, W: Koncepcja Kodály'a w wychowaniu i kształceniu muzycznym i muzyczno-pedagogicznym w Polsce, materiały z Sympozjum w Łańcucie 26-28 sierpnia 1990, Warszawa 1992 s. 25.
- <sup>9</sup> Erzsébet Szönyi: Zarys metody Kodály'a, Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna w Katowicach, 1979 s. 11.
- <sup>10</sup> Tamże, s. 12.