

BARBARA KARPAŁA

Podstawy systemu wychowania muzycznego Carla Orffa

Dzieło pedagogiczne Carla Orffa zajmuje specyficzne miejsce wśród światowych systemów wychowania muzycznego. Orff-Schulwerk uważane jest tu za jedną z najbardziej postępowych i wszechstronnych idei. Orffa fascynuje dziecięce widzenie rzeczywistości, wyobraźnia, fantazja dziecka, radość i piękno dziecięcego świata. Toteż wnika w ten świat całą duszą, nie usiłując nikogo stamtąd wyprowadzać czy narzucać sposobów myślenia ludzi dorosłych. Stara się ten świat jedynie poszerzyć, pomaga dziecku lepiej go poznać, niezauważalnie ukazując mu muzyczny krajobraz i jego tajemnice poprzez takie zabawy, gry i sposoby pracy, które wyzwalają jego aktywność. "Jeśli ktoś więc chce uczyć w duchu Schulwerku, musi - tak jak Orff - dać się pochłonąć przez świat dziecka i pozwolić mu się inspirować"¹.

System Orffa nie posiada dokładnie sprecyzowanego materiału muzycznego. Sam Orff nie daje właściwie wskazówek metodycznych, a te, które pośrednio wynikają z tekstów muzycznych zawartych w jego pracach, dotyczą raczej sposobów realizacji i różnych dróg dotarcia do danego celu. Tak więc - jak to ujął W.Keller - "Orff-Schulwerk nie jest metodą lecz drogowskazem".

Orff mówił nieco o sobie, o podstawach i intencjach

swojego dzieła pedagogicznego. Zarówno jego dzieła sceniczne, jak i pedagogiczne zamierzenia wychowawcze, odzwierciedlają myśli i namiętności naszego XX wieku. O swojej koncepcji umuzykalnienia dzieci i młodzieży pisał: "Wszystkie - moje idee - idee elementarnego wychowania muzycznego - nie są nowe. Było mi tylko dane stare, nieprzemijające idee odkryć na nowo, nadać im nieco blasku i rozpocząć ich urzeczywistnienie. Czuję się więc nie jak twórca czegoś nowego, ale jak ktoś wzbogacony o nowe dobro, podobny biegaczowi w sztafecie, który zapala pochodnię dawnego ognia i przekazuje ją terażniejszości. Przeznaczenie to będzie też wyznaczać moich następców; idea wtedy pozostaje żywa, kiedy się zmienia - zmienia się razem z czasem i poprzez czas"².

Wielu pedagogów naszego stulecia zastanawiało się nad tym, w jaki sposób wprowadzić młodego człowieka w rzeczywistość - trudną do ogarnięcia, przytłaczającą wielką ilością faktów, informacji, sądów, nadziei i uczuć. W wielu sformułowaniach spotyka się żądanie zredukowania tej rzeczywistości do spraw zasadniczych - prostych, istotnych, e l e m e n t a r n y c h. Orff zastanawia się, jak zbudować pomost łączący człowieka z muzyką, w jaki sposób uczynić muzykę zrozumiałą dla dzieci. I tu zwraca się ku muzyce e l e m e n t a r n e j, rozumianej przez niego jako "przedartystyczną, stylistycznie całkowicie jeszcze otwartą formę muzykowania, w której - zgodnie z zasadami dziecięcej zabawy - produkcja, reprodukcja i recepcja współdziałają jeszcze ze sobą nierozdzielnie, zaś mowa, dźwięk, ruch, tańiec i gra - nakładają się na siebie. Muzyka elementarna jest wolna od systemów albo otwarta dla systemów, to znaczy składa się z korzeni wspólnych dla wszystkich stylów muzycznych, tak dawnych, jak i obecnych. Modele zawarte w Orff-Schulwerk noszą wprawdzie na sobie piętno środkowoeuropejskich stylów i form muzycznych, pozwalają jednak na przeniesienie ich do sfer panowania innych stylów, i tak też się dzieje w praktyce"³. Orff-Schulwerk zwraca się do wszystkich

ludzi – do ich doświadczeń, uczuć, poznania; obejmuje wszystkie dzieci, niezależnie od ich uzdolnień muzycznych. Aby spełniła się jego idea, dziecko musi mieć dostęp do muzyki ze wszystkich stron: śpiewając, grając na instrumentach, słuchając, czytając, przeżywając ją ruchem. Muzyka musi być przez dziecko odszukana, powtórzona, wysłuchana, przeżyta wewnątrz. Jeśli poprowadzimy dziecko wyłącznie jedną z możliwych dróg /np. każąc mu tylko śpiewać/, będzie to zużycie świata muzycznego; im więcej wskażemy dzieciom sposobów poznania muzyki, tym bogatsza stanie się ich wrażliwość estetyczna.

Orff-Schulwerk powstała z doświadczeń pedagogicznych Orffa i wspólnej pracy z Dorotą Günther w latach 1924/25. Jego pierwsza koncepcja pedagogiczna pojawiła się jeszcze przed rokiem 1930 i opracowywana była przy współudziale Gunildy Keetman i Hansa Bergese. Nawiązując do rozpowszechnionej po pierwszej wojnie światowej idei kształcenia muzyczno-ruchowego dzieci, która znalazła gorącego zwolennika przede wszystkim w sobie J.E.Dalcroze'a, Orff stworzył własny system wychowania muzycznego, początkowo zwracając się ku starszym dzieciom i młodzieży, później rozszerzając go również dla dzieci młodszych. Orff podjął próbę określenia związku zachodzącego pomiędzy muzyką a ruchem ciała. Eksperymenty natury rytmiczno-tanecznej, badanie reakcji dziecka na element rytmu, uznany za element pierwotny w muzyce, utwierdziły Orffa w przekonaniu, iż drogi umuzykalnienia dziecka należy szukać właśnie w związkach rytmiczno-ruchowych. Ruch traktuje Orff jako spontaniczną potrzebę dziecka, realizowaną w naturalny sposób poprzez bieganie, maszerowanie, podskoki, kołysanie, sprężynowanie itp. Nie ma tu ścisłych reguł, według których ruch powinien być formowany, natomiast widoczne jest troska o rozwój wyobraźni ruchowej, potrzeby i umiejętności ekspresji przy wykorzystaniu własnego ciała, a także dbałość o sprawność fizyczną ciała, o szybką reakcję na muzyczne bodźce. Jednak przekonanie, iż

sam rytm i ruch nie może w pełni rozwinąć wyobraźni muzycznej, spowodowało wprowa zenie najważniejszego obok³rytmu i melodii elementu - słowa, co pociągnęło za sobą cały szereg badań nad językiem. Na drodze integracji muzyki, ruchu i słowa powstaje teatr muzyczny, który staje się niejako ukoronowaniem tej jedności, gdzie poszczególne formy i elementy wychowania muzycznego zostają połączone w jedną artystyczną całość. Tak więc główną cechą charakterystyczną systemu Orffa stała się jedność słowa, ruchu i elementarnej muzyki.

Rodzący się rytm jest podkreślany zazwyczaj poprzez instrumentalne traktowanie własnego ciała i instrumenty perkusyjne. Stąd biorą się /Klanggeste/ /gesty dźwięki/ czyli tzw. efekty perkusyjne, takie jak klepanie, klaskanie, pstrykanie, tupanie itp., stosowane przy realizacji rytmicznej w jego systemie, oraz bogate instrumentarium, nawiązujące do synkretycznej sztuki ludów prymitywnych. Instrumentarium to powstało we współpracy z budowniczym instrumentów muzycznych Karolem Maendlerem, który stał się wykonawcą pomysłów Orffa. Składa się ono z dużej ilości instrumentów perkusyjnych o nieokreślonej wysokości dźwięku, wzbogaconych także o instrumenty egzotyczne /prymitywne instrumenty ludów Afryki i Indii/, oraz z instrumentów o określonej wysokości dźwięków: dzwonek, metalofonów, xylofonów, wibrafonów, dzwonów itp. Uzupełnieniem instrumentarium są flety proste oraz instrumenty skonstruowane specjalnie dla dzieci, takie jak, bourdon, viole, i lutnie. Instrumentarium Orffa - udoskonalone obecnie przez różne formy - stało się podstawą drugiego elementu systemu: umuzykalnienia poprzez grę na instrumentach dostosowanych do możliwości dzieci.

Orff, sięgając do wczesnych okresów rozwoju muzyki, kiedy nie było podziału na twórcę i wykonawcę, czyni z ekspresji muzycznej niejako oś swego systemu i stawia tę formę aktywności w centrum działalności dydaktycznej. Z punktu widzenia rozwoju muzycznego dziecka ekspresja twórcza pre-

zentuje szereg istotnych walorów, jak choćby poszerzanie wyobraźni dźwiękowej, pobudzanie inicjatywy i pomysłowości, kształcenie pamięci muzycznej, kształtowanie odwagi indywidualnej wypowiedzi muzycznej, umiejętność przeżywania muzyki całym ciałem /zachodzi tu koordynacja wyobraźni z wykonaniem/, wreszcie samodzielne poznawanie środków wyrazu muzycznego. E.Souriau twierdził, iż "dziecko... nosi w sobie muzykę spontaniczną, która chce się ujawnić. Jeżeli pomożemy dziecku rozwinąć muzykę, która jest w nim, uczynimy je istotą nie tylko lepszą i szlachetniejszą, lecz również bardziej szczęśliwą". Orff pozostawił dziecku prawie nieograniczone możliwości wypowiedzi muzycznej. W jego systemie występuje improwizacja ruchowa, wokalna, instrumentalna i wokalno-instrumentalna. Tworzenie ma charakter zarówno spontaniczny, jak i kierowany. Pierwsza forma ekspresji przeważa w początkowej fazie nauczania, jest swobodna, nieograniczona żadnymi zasadami. W drugiej - improwizacja zostaje stopniowo przyporządkowana pewnym założeniom, dotyczącym rytmiki, melodyki, harmonii, formy, instrumentacji itp.

Główną tezę systemu Orffa jest założenie, iż proces kształcenia powinien przebiegać analogicznie do historycznego procesu rozwoju muzyki. Dlatego też jego dzieło pedagogiczne "Schulwerk - Musik für Kinder", które jest zbiorem pomysłów i utworów muzycznych, rozpoczyna się od pierwotnych formuł melodycznych, wynikających z nasyconej emocjami mowy. Pierwszym intonowanym interwałem jest tzw. tercja kukuczka /dziecięca/ czyli tercja mała opadająca /sol-mi/. Poprzez materiał trzydźwiękowy /sol-mi-la/ Orff przechodzi do pentatoniki, która daje ogromne możliwości zbiorowego muzykowania bez obawy użycia niewłaściwych współbrzmień czy następstw dźwiękowych. Pentatonika najbardziej odpowiada mentalności dziecka. W niej może się ono wypowiedzieć najpełniej w oparciu o własne środki wyrazu, bez naśladownictwa i sięgania po wzory muzyki innego rodzaju, jeszcze dla dziecka w tym okresie nie w pełni zrozumiałej. Następnym eta-

pea jest użycie hexahordu i wreszcie skali majorowej, z której poprzez "królestwo dominant" /wedle słów samego kompozytora/ i skale modalne prowadzi Orff do minoru harmonicznego. Równocześnie poprzez stosowanie niemal od początku prostych ostinat /słownych, rytmicznych, melodycznych/, wykonywanie tworzonych akompaniamentów bourdonowych i kanonów, budowana jest wielogłosowość, która w tak prostej postaci nie stanowi dla dzieci specjalnego problemu, a staje się doskonałym przygotowaniem do polifunkcyjności w opracowywanych później tonacjach durowych i mollowych. Propozycje muzyczne Schulwerku oparł Orff na niemieckim słownym i muzycznym folklorze dziecięcym, na starej niemieckiej poezji i pieśniach, dawnej muzyce wokalne i instrumentalnej. A więc punktem wyjścia stała się niejako historia narodu - historia zawarta w poezji i muzyce Niemiec. Sam Orff tłumaczył kiedyś w wywiadzie telewizyjnym swoją miłość do przeszłości tym, iż historia nie jest dla niego porządkiem wydarzeń dnia, ale kontynuacją duchowych prądów, przetrwaniem ludzkiego przeznaczenia. Tak jak jego dzieło sceniczne nie zostało stworzone o oderwaniu od przeszłości i nie jest przyporządkowane jednemu tylko współczesnemu stylowi, tak i Schulwerk nie zawsze będzie odpowiadać "potrzebom dnia", ale będzie narzucać młodym ludziom uczestniczenie w procesie powstawania nowej mowy, muzyki i kultury⁴.

Orff nie podaje w swoim systemie metody nauki czytania nut, nie zastanawia się nad - istotnym dla wielu innych pedagogów - problemem kojarzenia zapisu nutowego z dźwiękiem. Większość repertuaru zostaje opanowana ze słuchu, dlatego ważnym elementem pracy z dziećmi jest kształcenie pamięci muzycznej. Zresztą więcej miejsca na zajęciach zajmuje tworzenie muzyki niż odczytywanie. Orff zgadza się jednak ze słowami Kodaly' a, że "co dziecko widzi zapisane - ma zaśpiewać, a co zaśpiewa - winno umieć zapisać nutami". Dlatego też u Orffa, równolegle z odtwarzaniem wokalnym i instrumentalnym, wprowadzona jest notacja muzyczna. Już przy cwi-

zeniach mowy uwzględnia się stopniowo notację rytmiczną. Pismo nutowe służy na początku do zapisywania własnych pomysłów muzycznych, ostinat, akompaniamentów, dopiero w dalszej kolejności do odczytywania melodii czy wreszcie całych utworów muzycznych. Orff dopuszcza przy tym stosowanie zarówno solmizacji absolutnej, jak i względnej, w zależności od wyboru, jakiego dokona nauczyciel. Sytem Orffa, jak uważa M. Przychodzińska, można uznać za konsekwentny z punktu widzenia idei kompozytorskiej, natomiast mniej przemyślany pod względem dydaktycznym - jest raczej "drogowskazem" wiodącym do przeżycia muzyki, wskazującym ów pomost łączący człowieka z muzyką.

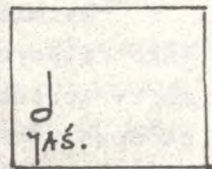
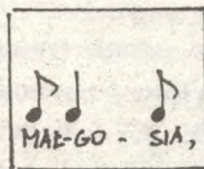
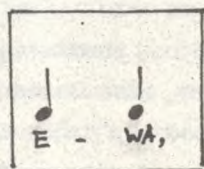
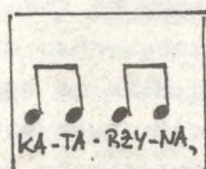
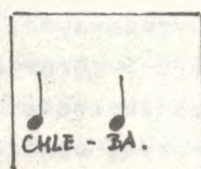
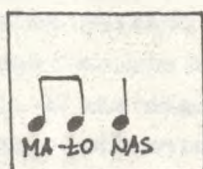
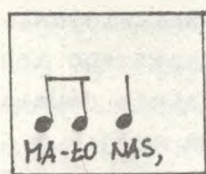
Jakie są poszczególne etapy tej drogi?

Przyjmując rytm za praelement muzyki, Orff zaczyna proces kształcenia od ćwiczeń rytmicznych. Zwracając dużą uwagę na układ przestrzenny i postawę ciała przy wykonywaniu wszelkich ćwiczeń, uznaje kształcenie reakcji za punkt wyjścia. Twierdzi, iż podstawowym warunkiem powszechnego muzykowania jest zdolność reagowania; stąd też ćwiczenia reakcji winny być - szczególnie na początkowych etapach nauki - stosowane w szerokim zakresie. Dotyczą one wspólnego rozpoczęcia i kończenia schematu rytmicznego wykonywanego za pomocą efektów perkusyjnych, dostosowywania się do zmian dynamicznych i agogicznych proponowanych przez nauczyciela, kontynuowania i zachowania tempa rozpoczętego przez nauczyciela. Schematy rytmiczne mogą być wykonywane przez dzieci za pomocą efektów i instrumentów perkusyjnych, przy czym należy uwzględnić analogię pomiędzy rytmem a instrumentem; długo brzmiące instrumenty powinny wykonywać dłuższe wartości rytmiczne, krótko brzmiące - drobne. Nauczyciel musi umożliwić uczniom samodzielne wyszukiwanie różnych sposobów realizacji rytmu. Punktem wyjścia do opracowywania wszelkich problemów rytmicznych jest zabawa w "echo", polegająca na powtórzeniu przez dzieci motywu rytmicznego, zawołania, zwrotu melodycznego zaproponowanego przez nauczyciela, a

później także przez ucznia. Zabawa ta może być stosowana na każdym etapie, przy użyciu wzorów o różnym stopniu trudności. Dzieci początkowo nie uświadamiają sobie dokładnie wartości nut w przebiegu rytmicznym /rytmu punktowanego, trioli itp./ czy stosunków interwałowych pomiędzy dźwiękami. "Echo" daje duże możliwości kształcenia słuchu, szybkiej reakcji, pamięci i poczucia formy. Zabawa ta może być stosowana w połączeniu z ruchem /marszem, biegiem itp./, różnorodnymi efektami perkusyjnymi. W formie "echa" mogą być także opracowywane fragmenty dłuższych schematów rytmicznych, których dzieci nie potrafią jeszcze ogarnąć w całości, a następnie wykonywane coraz dłuższymi odcinkami. Przy tej okazji wykorzystuje się rozmaite możliwości dynamiczne i dźwiękowe. Z "echa" można także wyprowadzić początkowo proste, a później coraz trudniejszy tzw. łańcuch realizacji, co w konsekwencji prowadzi do wykonywania kanonów. Inną drogą przygotowania do realizacji kanonów jest wykonywanie wywodzącego się z "echa" ostinata oraz stosowanie tzw. nawarstwiania się ostinat tj. wykonywania dwu lub więcej ostinatowych schematów rytmicznych, na których tle nauczyciel może improwizować melodię, prowadząc w ten sposób do kształtowania form. Takie równoczesne wykonywanie kilku ostinat przez różne grupy dzieci jest niejako wprowadzeniem do realizacji prostych kanonów. Możliwości kształtowania kanonów stwarzają dwutaktowe rytmy, które przez wykonywanie ich za pomocą efektów perkusyjnych /a więc dźwięków-gestów/ lub w połączeniu z ruchem pozwalają również optycznie wniknąć w zjawisko kanonu. Z dwutaktowego ostinata traktowanego jako kanon można później kształtować większe formy muzyczne.

Z dziecięcych wyliczanek, pieśni i nazw, początkowo w metrum $\frac{2}{4}$ wyprowadzane są niewielkie całości rytmiczne, kształtowane przy użyciu ćwierćnut, ósemek, a potem także innych wartości. Określane są one jako "rytmische Bausteine" - "rytmiczne cegiełki", czyli zrytmizowane słowa-wzory,

które w początkach nauki tworzą podstawę do odczytywania, zapamiętywania i realizacji wartości rytmicznych. Towarzyszą one melodiom nauczyciela, mowie własnej i śpiewowi, będą też później opracowywane w różnorodnych formach – gry i improwizacji. Znajdują także zastosowanie w początkach nauki gry na instrumentach sztabkowych poprzez uwzględnianie ich w prostych figurach akompaniamentów ostinatowych. Innym źródłem powstania "cegielek rytmicznych" mogą być przysłowia, wierszyki, imiona własne dzieci, nazwy kwiatów, drzew itp.



Słowa-wzory stosuje się przede wszystkim w początkowej fazie nauki, do momentu kiedy zostanie opanowane kojarzenie słowa i rytmu. Wówczas można zapoznać dzieci z obrazem graficznym wykonywanego rytmu. Następnie dzieci uczą się odczy-

tywać wartości nut oraz próbują samodzielnie notować schematy rytmiczne. Orff proponuje także skrótowy zapis wartości rytmicznych bez dokładnego malowania główek nut, tak by w trakcie szybkiego notowania nie przerywać przebiegu rytmicznego. Podniecią do nauki czytania i pisania nut staje się radość dziecka z interpretacji znaków nutowych, z prawidłowego wykonania rytmu, z możliwości powtórzenia go lub zanotowania własnego pomysłu. Z poszczególnych "cegiełek" powstają całe ciągi rytmiczne, większe całości opracowywane w różnorodny sposób /echo, stosowanie zmian tempa, dynamiki, wariantów, połączenie z ćwiczeniami pamięciowymi/, ciągle towarzyszy im zapisywanie coraz dłuższych motywów rytmicznych, wyliczanek itp. W dalszej kolejności stosowanie słów-wzorów stopniowo ogranicza się, aż do całkowitego ich zaniknięcia. Podobnie jak to miało miejsce w takcie dwumiarowym, pomocą przy poznaniu i utrwalaniu metrum trój - i czterodzielnego są imiona, nazwy, wyliczanki. Poprzez wielokrotne powtarzanie słów - wzorów w połączeniu z przyporządkowanymi im rytmami, dzieci szybko przyswajają je sobie i w krótkim czasie potrafią prawidłowo je przyczytać, wykonać i zanotować.

"Rytmiczne cegiełki" /słowa-wzory/ stosowane są również jako różnorodne akompaniamenty ostateczne, wykonywane w rozmaity sposób /efekty perkusyjne, instrumenty/. Może to być akompaniament do poznanych melodii, improwizacji nauczyciela lub własnej mowy czy śpiewu. Akompaniament stosowany jest w różnorakiej formie - może przebiegać paralelnie, akcentując lub uzupełniając tekst mówiony, może też być rytmem ostatecznym lub przybierać charakter onomatopcyjny. Teksty zestawia się często w większe całości, co czynić można także z akompaniamentem. Równocześnie dzieci powinny wykonywać także takie wyliczanki i piosenki, których tekst i rytm pobudza do specjalnych form zabaw i ruchu. Przy wszelkich okazjach należy dzieci przyzwyczajać do przejmowania roli nauczyciela, do odpowiedzialności za prowadzenie grupy. Dziecko

uczy się przy tym taktować i dyrygować. Tworzenie i kontynuowanie schematów rytmicznych daje dziecku sposobność obcowania z instrumentem i ułatwia swobodną grę w coraz to nowych układach rytmicznych. Ćwiczenia takie rozwijają również poczucie formy i fantazję.

Kontynuacja - wywodząca się z zabawy w "echo" - będzie polegać na prowadzeniu dalej schematu rytmicznego, rozpoczętego przez nauczyciela. Celem ćwiczeń kontynuacji powinna być jedność formalna i treściowa obu części - wykonanej przez nauczyciela i ucznia. Jedność formalna może być osiągnięta poprzez tworzenie odcinków o jednakowej ilości taktów; jedność treściowa - poprzez zastosowanie w części drugiej elementów formotwórczych występujących w części pierwszej albo przez występowanie członów kontrastujących. Większość dzieci reaguje nieświadomie, tworząc formalnie prawidłowo dalszy ciąg schematu, nauczyciel jednak powinien zwracać uwagę na dobre lub niewłaściwe rozwiązanie proponowane przez dzieci. Stopniowo rolę nauczyciela - podobnie jak to się działo np. w zabawie "echo" - będzie przejmować uczeń, tworząc początkowe schematy rytmiczne.

Podstawą w prowadzeniu ćwiczeń melodycznych są instrumenty sztabkowe, które stanowią trzon melodycznego instrumentarium, szczególnie w początkowej fazie nauki. Aby otrzymać zadowalające brzmienie instrumentarium, Orff proponuje stosować od 2 - 3 xylofonów altowych i sopranowych, 2 dzwonki altowe i sopranowe, po jednym metalofonie altowym i sopranowym i xylofon basowy. Pod względem dźwiękowym jądro instrumentarium stanowi xylofon, blask i dźwięczność nadają dzwonki, wibrujący i dłużej brzmiający dźwięk - metalofon. Pierwsze ćwiczenia po zapoznaniu się z budową instrumentów dotyczą ich barwy brzmienia. Ćwiczenia te odbywają się w ciszy i skupieniu, często z zamkniętymi oczyma. Po ćwiczeniach przygotowawczych, w trakcie których dzieci uczą się zachowania prawidłowej postawy przy grze na instrumencie oraz poznają technikę wydobywania dźwięku, następuje samo-

dzielne wypróbowanie brzmienia instrumentów poprzez improwizowanie krótkich następstw dźwiękowych. Kolejnym krokiem jest szukanie określonych dźwięków /Orff rozpoczyna od dźwięku "c"/. W pierwszych ćwiczeniach przykłada się dużą wagę do nauki równoczesnego rozpoczynania i kończenia gry, na zachowanie właściwego tempa /dzieci bardzo uważnie muszą się nawzajem słuchać/, na częste stosowanie ćwiczeń rozluźniających, także połączonych z ruchem /np. dookoła instrumentu/. "Rytmiczne cegiełki" /słowa-wzory/ leżą również u podstaw ćwiczeń melodycznych. Stosowanie ich musi być poprzedzone odpowiednimi ćwiczeniami przygotowawczymi /np. gra akompaniamentów ostinatowych/. Różnorodne rytmy ostinat, wykonywane wcześniej na instrumentach perkusyjnych niemelodycznych lub za pomocą efektów perkusyjnych, zostają teraz przeniesione na instrument sztabkowy i grane są początkowo w oktawie lub kwincie, kolejno zaś mogą być uwzględniane inne wysokości dźwięków. Na tle tak skonstruowanego akompaniamentu nauczyciel może improwizować krótkie melodie.

Kolejnym etapem jest dobieranie akompaniamentów do piosenek - śpiewanek, opartych na 2-3 dźwiękach. W odróżnieniu do improwizowanych melodii pojawiają się tutaj pewne reguły podbudowywania dźwiękowego określonych melodii. Powinno się zatem unikać paralelności rytmicznej pomiędzy melodią i akompaniamentem. Z tego też względu najdogodniejsze są w pierwszym okresie nauki **neutralne** akompaniamenty /dźwięki główne: ton podstawowy, kwinta lub oktawa, równomierny rytm/, które później będzie można zróżnicować poprzez dodanie innych dźwięków i rytmów. Wszystkie tego rodzaju ćwiczenia wymagają właściwego przyporządkowania głosów instrumentalnych, tak aby zachowane były prawidłowe proporcje pomiędzy główną melodią a akompaniamentem. Analogicznie w ćwiczeniach rytmicznych prowadzone jest nawarstwianie ostinat melodycznych. Mogą one stworzyć samodzielną budowlę dźwiękową, różnorodnie konstruowaną. Urozmaicenie stanowi

FLET ROSTY
SOPRANOLN

DEWOLN

KSYLOFON

METALOFON

Handwritten musical score for the first system. It consists of four staves. The top staff, labeled 'FLET ROSTY SOPRANOLN', contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff, 'DEWOLN', features a series of chords with rests. The third staff, 'KSYLOFON', has a rhythmic pattern of eighth notes. The bottom staff, 'METALOFON', shows a simple harmonic accompaniment with chords and rests.

Handwritten musical score for the second system, continuing the four-staff arrangement. The notation follows the same instrumental parts as the first system, with melodic lines, chords, and rhythmic patterns.

Handwritten musical score for the third system, continuing the four-staff arrangement. The notation follows the same instrumental parts as the previous systems, showing the progression of the piece.

natomiast dołączenie improwizacji wokalne. Następny krok - to gra prostych 2-3 dźwiękowych melodii piosenek, później zaś - opartych na skali pentatonicznej. Równocześnie dzieci poznają zapis nutowy dźwięków występujących w pieśniach. Krótkie, jednotaktowe motywy, które dzieci grają i śpiewają, są następnie notowane po ustaleniu wartości rytmicznych i wysokości dźwięków. Wybór właściwych ćwiczeń pomocniczych, jak również decyzję wprowadzenie notacji na dwóch liniach lub od razu na pięciolinii, pozostawia się nauczycielowi.

Konsekwentnie przy opracowywaniu kolejnych akompaniamentów i melodii stosuje się na każdym etapie ćwiczenia kształtujące technikę gry i koordynację ruchów rąk. Przebieg ruchu ćwiczy się w powietrzu, na podłodze, na kolanach; często ruch przedstawiony jest w zwolnionym tempie i w powiększeniu. W ten sposób nauczyciel może łatwo skontrolować "prawidłową grę" wszystkich dzieci. Przy tego rodzaju ćwiczeniach zawsze śpiewana jest melodia. Następuje też tutaj nieświadome kształcenie słuchu, które wspiera stopniowe wprowadzania poszczególnych stopni skal. Orff preferuje naukę pieśni ze słuchu. Uczący pieśni nauczyciel prezentuje najpierw całą pieśń, następnie poszczególne jej fragmenty, które dzieci śpiewają powtarzają tak długo, dopóki nie opanują melodii na tyle, aby móc ją wykonać samodzielnie. Charakterystyczne dźwięki ciągu melodycznego: najniższe, najwyższe, są dokładnie określane, a ogólny przebieg linii melodycznej - wskazywany dużym ruchem ręki. W śpiewie pomocą może być stosowanie fonogestyki lub śpiewanie nazwami solmizacji absolutnej czy względnej. Orff uważa, iż w ten sposób, po odpowiednim przygotowaniu, większość dzieci będzie mogła bezbłędnie grać proste melodie już po pierwszej próbie. Starszym dzieciom można prezentować nagrania płytowe łatwych utworów, których powinny się nauczyć. Możliwe jest wtedy dokładne wysłyszenie rodzaju taktu, budowy utworu, instrumentacji, melodii i głosów akompaniujących, a główne głosy można wówczas zagrać ze słuchu.

Tworzenie i uzupełnianie melodii rozpoczyna się, analogicznie do rytmu, od układania ostinatowego akompaniamentu. Możliwości w początkowym etapie ograniczają się do stosowania głównych tonów. Dzieci wypróbują więc najpierw akompaniamenty oktawowe i kwintowe, później zaś - oparte na większej ilości dźwięków w miarę ich poznawania. Aby dodać dzieciom nieco odwagi do wyrażania własnych pomysłów i samodzielnego grania melodii, Orff proponuje improwizację grupową, stosowaną jako etap przejściowy do improwizacji indywidualnej. Przy tego rodzaju ćwiczeniach dzieci nie czują się tak bardzo obserwowane i łatwiej przychodzi im uzewnętrznienie muzycznej myśli. Podstawę rytmiczną dla wszystkich może stanowić akompaniament wykonywany w najniższym rejestrze. Kolejnym etapem jest improwizacja indywidualna. Tu również, jak przy ćwiczeniach rytmicznych, punktem wyjścia może być kontynuowanie rozpoczętej melodii, które początkowo realizowane jest w krótkich schematach, a następnie rozwijane w większe całości. Początkowo mogą się one opierać na fragmentach skal i jednakowych wartościach rytmicznych. W pierwszych improwizacjach dziecięcych powstają następstwa dźwiękowe, w których nie wstępują większe skoki interwałowe. W większości wypadków dziecko uświadamia sobie dźwięk dopiero w momencie jego usłyszenia. Aby słuch wewnętrzny wyprzedzał grę, konieczne jest według Orffa/ tworzenie melodii z użyciem większych interwałów. Celowe będzie więc początkowe ograniczenie skali w ćwiczeniach kontynuacyjnych, a później stopniowe jej rozszerzanie. Następnie, zamiast kontynuowania melodii, dzieci mogą improwizować jej początkową część. Tworzone melodie muszą być na tyle proste, aby można je było z łatwością zapamiętać, a jeśli zajdzie potrzeba - powtórzyć. Przy ćwiczeniach improwizacyjnych może być wykonywany neutralny ostinatowy rytm, podtrzymujący płynność gry improwizujących; a także pobudzający ich fantazję. Po tego rodzaju ćwiczeniach w tworzeniu, układanie zamkniętych całości melodycznych nie powinno

sprawić trudności; prowadzić ono będzie do kształtowania większych form /np.ronda/. Równoległe z improwizacją instrumentalną prowadzona jest improwizacja wokalna, a utworzone melodie przenoszone są na instrument. Pojawia się tu jednak dodatkowa trudność w uwzględnianiu głosem określonych, wybranych stopni skal. Nowe melodyczne i rytmiczne możliwości powstaną wówczas, gdy dzieci będą śpiewać krótkie, improwizowane teksty lub gdy będą układać melodię do wybranego wierszyka.

"Elementarna muzyka nie istnieje nigdy sama dla siebie; jest ona zawsze połączona z ruchem, tańcem i mową" /Carl Orff/. Jedność ta zaginęła niestety w krajach wysokocywilizowanych, zachowując się do dziś tylko w niektórych kulturach pierwotnych. Przejawia się ona także u dzieci. Głównym zadaniem Schulwerku jest zachowanie jedności muzyki z ruchem, tańcem i mową. Aby spełnić to zadanie, potrzebne jest nie tylko rozwijanie zdolności językowych i muzycznych, ale także kształcenie ruchowe⁵.

Ćwiczenia ruchowe można prowadzić na każdym etapie nauczania. Zasadniczo każda lekcja powinna uwzględniać ćwiczenia ruchowe. Tego rodzaju ćwiczenia można prowadzić również w ograniczonych warunkach przestrzennych, ponieważ ruch może być wykonywany także w miejscu /np.lekkie kołysanie ciała, ruch ramion, stosowanie efektów perkusyjnych itp./. Nie można jednak ograniczać się tylko do tego rodzaju ruchu. Konieczne jest zapewnienie dzieciom odpowiedniej przestrzeni dla ruchu. Podobnie jak przy ćwiczeniach rytmicznych, rozpocząć należy od kształcenia reakcji. Będą to więc ćwiczenia reagowania na akustyczne lub optyczne bodźce, które początkowo nie wymagają specjalnych umiejętności technicznych. To kształcenie zmysłów w połączeniu z reakcją ciała, winno przyjmować - szczególnie w początkowym stadium nauczania - szeroki zakres. Przy reagowaniu na bodźce akustyczne, każde dziecko będzie musiało zmienić rodzaj ruchu, jego kierunek lub formę przestrzenną. W tego rodzaju ćwiczeniach dziecko uczy się

spozstrzegać rozpoczęcie lub brak muzyki, rozpoznawać różne wysokości dźwięków tego samego rodzaju instrumentów, różnice w brzmieniu różnych instrumentów, a także rozróżniać rozmaite rytmy akompaniamentu.

Ważne w procesie kształcenia są także ćwiczenia gimnastyczne, choć pozornie wydaje się, iż nie mają one nic wspólnego z Schulwerkem. Chodzi jednak o to, aby uświadomić dziecku uczucie rozluźnienia mięśni ciała, przygotować płynny przebieg ruchu w ćwiczeniach rytmicznych instrumentalnych lub w ćwiczeniach w dyrygowaniu, przygotować elastyczny bieg i podskoki. Przeprowadzane są ćwiczenia kształcące prawidłową postawę przy muzykowaniu na instrumentach - ćwiczenia kręgosłupa. Warunkiem otrzymania płynnego ruchu są ćwiczenia w utrzymaniu ruchliwości ramion we wszystkich stawach /łącznie z ćwiczeniami dłoni i wszystkich palców/, ćwiczenia wyrabiające koordynację ruchów rąk i nóg. Ważne są też ćwiczenia rozluźniające i "sprężynujące", jako przygotowanie do elastycznego biegu i podskoków, Orff wyróżnia takie podstawowe rodzaje ruchu, jak marsz, bieg, podskoki, sprężynowanie, skoki, galop, kołysanie. Wszystkie rodzaje ruchu mogą być wielostronnie różnicowane; np. można maszerować szybko lub wolno, małymi lub dużymi krokami, z ugiętymi kolanami, w głębokim przykucnięciu, z wyprostowanymi lub wysoko unoszonymi kolanami, mocno akcentując każdy krok, skradając się cicho, stąpając na piętach lub jeszcze inaczej. Marsz może być wykonywany w różnych rodzajach taktu, najłatwiejszym dwu - i trójdzielnym, potem także w innych. Kolejno można wypróbować różne układy przestrzenne, a więc maszerowanie po linii prostej, krętej /z ustawieniem różnorodnych przeszkód/, wreszcie w różnych kierunkach /w przód, w tył, w bok/. Następnie ukazują się możliwości nie tylko połączenia wymienionych wyżej sposobów maszerowania, ale także powiązania ich z klaskaniem, małą perkusją, efektami perkusyjnymi lub fletami prostymi.

Niektóre sposoby ruchu same narzucają zmiany tempa czy

dynamiki /np. marsz w przód i w tył/ i trzeba to w zabawach uwzględnić. W zasadzie wszystkie opisane wyżej odnoszące się do marszu sposoby realizacji mogą być stosowane przy innych rodzajach ruchu - biegu, podskokach, galopie, skokach. Po opanowaniu poszczególnych rodzajów ruchu, można je łączyć, np. bieg ze sprężynowaniem, bieg z podskokami, ze skokami itp. Często dzieci same znajdują ciekawe i urozmaicone połączenia. Przy tego rodzaju ćwiczeniach można stosować również w dalszej kolejności zmienne metrum. Od momentu opanowania przez dzieci poszczególnych rodzajów ruchu, należy dążyć do kształtowania początkowo prostych, potem coraz bardziej skomplikowanych form. Punktem wyjścia do zabaw ruchowych mogą być pieśni dziecięce albo wierszyki, utwory instrumentalne lub pieśni taneczne. Może to być także rodzaj ruchu, z którego wyprowadzona zostanie forma, wzbogacona następnie o utworzony akompaniament rytmiczny bądź melodyczny. Najprostsze do realizacji ruchowej są teksty i piosenki podpowiadające interpretację aktorską. Układy ruchowe powinny być rozwijane wg. pomysłów dzieci, nauczyciel natomiast może ingerować tylko w celu nadania całości kształtu formalnego. Stopniowo opracowywane są piosenki i utwory, których tekst nie narzuca tak wyraźnej interpretacji aktorskiej. Reakcje ruchowe dziecka na muzykę będą prawidłowe wówczas, gdy będzie ono ujmować zarówno całość utworu, jak i poszczególne jego części. Temu więc służyć mają pierwsze próby szukania najprostszycch form ruchu i układów przestrzennych do utworów muzycznych.

Zarówno przy kształceniu poczucia rytmu, słuchu melodycznego, jak i w kształceniu ruchowym dużą rolę odgrywa improwizacja. Już od najwcześniejszych lat obserwujemy u dzieci skłonność do różnego rodzaju form ruchu, która zostaje w późniejszym wieku przytłumiona. Orff zwraca szczególną uwagę na wrodzoną zdolność tworzenia ruchu, w czym uewnętrznia się fantazja dziecka, i pragnie, aby nie została zgaszona dziecięca intuicja, naturalność; chce on, aby po-

czątkowo nieukształtowany ruch przybierał stopniowo formę świadomego tworzenia. Najpierw powinny improwizować wszystkie dzieci razem lub w grupach. Dzieci poruszają się w takt melodii granych przez nauczyciela swobodnie, według własnych, indywidualnych odczuć /Orff uważa, iż szczególnie przy pierwszych tego rodzaju próbach właściwsza jest muzyka improwizowana przez nauczyciela, wynikająca z impulsów ruchowych/. Ruchy dzieci są najpierw przypadkowe, niedoskonałe, niezgrabne, nie posiadające rozpoznawalnej formy. Ale najważniejszy jest tutaj /jak i przy innych rodzajach improwizacji/ sam proces powstawania. Melodia wykonywana przez nauczyciela powinna mieć jasną, przejrzystą i zrozumiałą formę, a poprzez rytm dawać określone impulsy ruchowe. W pierwszych zadaniach improwizacyjnych każde dziecko porusza się samodzielnie, bez współdziałania z innymi. Nowe problemy pojawiają się przed dziećmi, gdy będą one wchodzić wzajemnie w kontakt, reagować jedno na drugie. Dzieci powinny sobie przy tym uświadomić możliwości wspólnego ruchu /bieg do siebie, wzajemne okrążanie się, spotkanie z nowym partnerem/. Celem następnego etapu pracy będzie rozwijanie poczucia formalnego, poczucia długości i proporcji przebiegów ruchowych.

Niezwykle istotny jest akompaniement do ruchu. Celem jego realizacji jest wspomaganie ruchu i pobudzanie go poprzez rytm albo melodię, albo przez oba te elementy jednocześnie. Akompaniament powinien być adekwatny do ruchu, niezależnie od tego, w jaki sposób jest wykonywany /efekty perkusyjne, recytacja, śpiew, instrument/. Najprostsze do wykonania są akompaniamenty nieinstrumentalne /efekty perkusyjne/, bowiem przy ich wykonaniu nie jest wymagana żadna szczególna technika. Natomiast akompaniament instrumentalny wymaga już pewnego poznania i opanowania instrumentu. Aby móc odpowiednio kształtować dźwięk, agogikę, dynamikę, konieczne jest wczucie się w przebieg ruchowy, któremu ma się towarzyszyć. Przebiegi rytmiczne czy melodyczne powinny być

prosto rozczłonkowane, aby uzyskać przejrzystą formę ruchu. Do realizacji akompaniamentu rytmicznego najkorzystniejsze są bongosy, bębny, bloki chińskie itp.; melodycznego - blockflety sopranowe i altowe. Posiadają one tę przewagę nad instrumentami sztabkowymi, iż pozostawiają możliwość ciągłego obserwowania ruchu w trakcie gry, a nawet zmiany miejsca. Stosując akompaniament, nauczyciel powinien uwzględnić wiek dzieci: ruchowi małych dzieci towarzyszyć powinna melodia oparta na pentatonice lub skali durowej, w prostym rytmie, ujętym w krótkie, powtarzające się schematy; dzieciom starszym mogą towarzyszyć melodie w skalach durowych i mollowych z zastosowaniem zmiennego rytmu. Akompaniament do ruchu nie zawsze musi wykonywać nauczyciel. Już w najprostszych ćwiczeniach mogą go zastąpić dzieci; mogą klaskać do kroków nauczyciela, który porusza się szybciej lub wolniej, akcentując kroki itp. W wykonaniu akompaniamentu dzieci próbują podjąć natychmiast tempo i dynamikę. W dalszej kolejności próbują akompaniować sobie nawzajem, przy czym istotne jest ciągle obserwowanie ruchu, aby akompaniament był z nim zgodny. Mogą stosować przy tym proste instrumenty perkusyjne, a także rozszerzać akompaniament o łatwe, ostinatowe formy. Kolejnym krokiem jest granie przez dzieci znanych, wyuczonych melodii, które inna grupa realizuje ruchem. Początkowo mogą to być małe utwórki oparte na fragmentach skal. Wszystkie tego rodzaju próby przyczyniają się do rozwoju intuicji i twórczych zdolności dzieci przy okazji przeżycia jedności ruchu z muzyką.

Od momentu wydania Schulwerku mija prawie 50 lat. Nowe wydania, ukazujące się co jakiś czas, nie były przez Orffa nigdy poprawiane ani zmieniane. Jego idee pozostały bowiem takie same, pomimo częstej krytyki i niekiedy błędnego zrozumienia. "Jego pedagogiczne zamierzenia przekształca nasz wiek"/W.Regner/. Orff uznawał konieczność wprowadzania nowych środków, nowych możliwości, innej interpretacji i instrumentacji do jego propozycji zawartych w Schulwerku.

Od tego czasu poszerzył on Schulwerk o nowe pomysły, zawarte na płytach, w uzupełnieniach, wydawnictwach książkowych i nutowych; znalazł też szerokie rzesze "wyznawców", zwolenników i propagatorów swojej idei na całym świecie.

PRZYPISY

1. I.Hurnik - P.Eben, Ceska Orffowa škola, Editio Supraphon, Praha - Bratislava 1969.
2. Orff und sein Werk, Bd 3, Tutzing 1976, s.249.
3. Z referatu W.Kellera na Międzynarodowej konferencji wychowania muzycznego w Radio i TV, Warszawa 1972.
4. Por. H.Regner, Orffs pädagogische impulse, Neue Zeitschrift für Musik 5.V.1982.
5. Por. G.Keetman, Elementaria, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, s.107.

BIBLIOGRAFIA

- Burowska Z., "Współczesne systemy wychowania muzycznego", WSiP, Warszawa 1976.
- Dastyk J. System Orffa, jego instrumentarium i nowe prądy, Zeszyty naukowe PWSM w Katowicach nr 7 /1968 r./
- Kettman G. Elementaria, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1976.
- Keller W. Einführung in "Musik für Kinder", Mainz 1963.
- Lebecka E. Wychowanie muzyczno-ruchowe w świetle doświadczeń Instytutu Orffa w Salzburgu, COPSA z.162 /1975/.
- Orff-Institut, Jahrbuch III, B.Schott's Söhne, Mainz 1969.
- Orff-Schulwerk, Musik für Kinder z.I - V, B.Schott's Söhne, Mainz 1950.
- Regner H. Orffs pädagogische Impulse, Neue Zeitschrift für Musik, 5.V.1982 r.