





BIBLIOTEKA



Publ. Szkoły Powzecznej

№ 2113



im. DŁUGOSZA



JAK REALIZOWAĆ
NOWY PROGRAM ŚPIEWU
II

**Publiczna Szkoła Powszechna
im. DŁUGOSZA
W RADOMIU**

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA SZKOŁY
POWSZECHNEJ

pod redakcją
BENEDYKTA KUBSKIEGO

1. *Dr. J. Baliński.* Oblicze nowych programów.
2. *J. Michałowska.* Zagadnienia wychowawcze w nowych programach.
3. *St. Drzewiecki.* Wychowanie obywatelsko-państwowe w nowych programach.
4. *St. Machowski.* Wychowanie gospodarcze w nowych programach.
5. *B. Kubski.* Twórczość nauczyciela a nowe programy.
6. *M. Kotarbiński.* Organizacja pracy w kl. I. na podstawie nowego programu.
7. *St. Dobraniecki.* Organizacja pracy w kl. II. na podstawie nowego programu.
- 8-9. *J. Dańcewiczowa.* Jak realizować nowy program języka polskiego (2 tomiki).
- 10-11. *Dr. Wł. Horszowska.* Jak realizować nowy program historii (2 tomiki).
- 12-13. *E. Dudkówna i J. Strzeleka.* Jak realizować nowy program matematyki (2 tomiki).
14. *J. Czystowski.* Jak realizować nowy program przyrody mar-twej.
- 15-16. *T. Mayzner.* Jak realizować nowy program śpiewu (2 to-miki).
17. *Dr. J. Kuchta.* Psychologja dziecka wiejskiego a praca szkolna.
18. *St. Wiącek i J. Ciepielewski.* Czytanie w szkole powszechnej. (Przykłady z praktyki).

JAK REALIZOWAĆ
NOWE PROGRAMY SZKOLNE **16**

TADEUSZ MAYZNER

JAK REALIZOWAĆ
NOWY
PROGRAM ŚPIEWU

CZĘŚĆ II
UWAGI SZCZEGÓŁOWE



NAKLAD
GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA

Do oddzielenia
tylko w Czytelni



38124

372.378

DO CZYTELNIKA.

Oddając ten drugi tomik książki do rąk Czytelnika, pragniemy wyjaśnić, że rozbieżność między treścią niniejszej książki, a ogłoszonym przez M-stwo W. R. i O. P. „projektem programu śpiewu“ tłumaczy się tem, że książka dostosowana jest do zmian, jakie ostatnio zostały wprowadzone w redakcji programu.

W książce niniejszej żadna z obecnie stosowanych metod nauczania nie jest uprzywilejowana. Nie uprzywilejowywał bowiem nowy program metody, uznając, że najważniejsza jest ta, którą sobie nauczyciel sam wybierze według własnego pomysłu, „po swojemu“ urobi, dostosowując ją do psychiki dziecka, tak odmiennej w rozmaitych środowiskach. Zresztą — praca tylko wówczas może dać rezultaty, kiedy nauczyciel wybiera taką metodę, jaka mu osobliście najbardziej odpowiada. Zasadniczy materiał w pieśniach zawierają śpiewniki, wskazane urzędowo. Z pośród książek, szczególnie pożytecznych dla nauczyciela, choć luźno związanych z programem, wymieniamy: St. Niewiadomskiego — „Wiadomości z muzyki“, książkę stanowiącą usystematyzowany zbiór wiadomości encyklopedycznych, niezbędnych przy objaśnianiu audycji muzycznych, oraz Z. Kwiecińskiego — „Samorodny teatr w szkole“. Artykuły, poruszające aktualne zagadnienia z dziedziny szkolnej pedagogiki muzycznej, znajdzie czytelnik w miesięczniku „Śpiew w Szkole“, wydawanym przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Autor.

1 9 3 4.

Zakł. Graf. „DRUKPRASA“, Nowy-Świat 54. Tel.: 615-56 i 242-40.

Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu
nr inw.: K - 38124



BGZs 38124

NAUKA ŚPIEWU W KLASIE I-ej.

Dziecko na progu szkoły.

Wszelkie rozpatrywania programu, którego podstawą ma być zbliżenie do życia i uniknięcie abstrakcji w działaniu szkoły, muszą się rozpocząć od spostrzeżeń, dotyczących dziecka.

Dziecko, przestępując próg szkoły, wchodzi w nowe, nieznanne życie. Zatraca się początkowo wewnętrznie po to, aby się po pewnym czasie odnaleźć i wypowiedzieć — w nowych warunkach. Urobione swoiście przez środowisko, w jakim żyło, wnosi do szkoły określone cechy, charakteryzujące to swoje środowisko. Przesiąknięte atmosferą domu, wsi lub miasta, wnosi pewne wartości, które należy troskliwie uchwycić i pielęgnować. Wnosi też ułomności i krzywizny, których prostowaniem zająć się ma szkoła w swej pracy wychowawczej. Dziecko milczące pobudzić trzeba do mówienia i mówienia tego nauczyć; uspienie duszy — zastąpić rozbudzeniem.

Trzeba podtrzymać sentyment (bez egzaltacji) do zwierząt, ptaków, roślin, występujący u dziecka miejskiego.

Należy rozbudzić sentyment ten, którego brak dziecku wiejskiemu, niewątpliwie skłonniejszemu do realizmu i dalszego od fantazji, niż dziecko miasta. Jakże wiele zawdzięczać możemy triumfów pedagogicznych fantazji dziecięcej! Jakże to ona dopomaga w tworzeniu „społecz-

ności" dziecięcej, w poważnym ustosunkowaniu się dziecka do tak żartobliwie zazwyczaj traktowanego przez nas — dorosłych, dziecięcego „dobra społecznego”.

Wychowanie państwowe i obywatelskie dziecka, znacznie trudniejsze do realizowania na wsi, niż w mieście, z wdzięczać przecież możemy rozbudzeniu fantazji dziecka i kierowaniu nią.

Symbolistyka, zapożyczona od starszych, (godło Państwa, portrety Prezydenta i Marszałka, obchody i uroczystości szkolne) staje się czynnikiem wychowawczym dzięki działaniu fantazji, umożliwiającej w danym wypadku przeniesienie odczuć ludzi dojrzałych do skali dziecięcego uczucia.

Dziecko wchodzi do szkoły ze swoją nieporadnością fizyczną, ze swym szczebiotem — miast mowy, ze swoją drobną, dziecięcą skalą wszystkiego, co jest przejawem umysłowego i fizycznego działania. Zająć się tu mamy przedewszystkiem nieporadnością dziecka w mowie i śpiewie, inaczej mówiąc — nauką śpiewu w pierwszej klasie szkoły powszechnej.

Z dziecięcego szczebiotu, z pieszczotliwego upominania się o przysmak czy świecidełko, pozostała nowicjuszowi szkolnemu śpiewność od natury pochodząca. W surowcu mowy brzmią „białe tony”, pochodzące od płaskiego mówienia przez układ ust wszcz. Ów nawyk płaskiego mówienia jest zresztą charakterystyczny nie tylko dla mowy dziecka. Są bowiem w Polsce okolice, gdzie szczególnie płasko i „lokrągło” ludzie wymawiają zgłoski.

W śpiewaniu dziecięcym, przy niedość rozwiniętej skali głosu, łatwiej jest głos „przeciagnać”, niż „przenieść”, zwłaszcza, jeżeli odległość między dwoma dźwiękami jest dość znaczna i jeżeli jedną sylabą śpiewane są dwa dźwięki muzyczne (np. „...bądź pochwa-alon...” w pieśni „Kiedy ranne wstają zorze”).

Niesłuszne jest mniemanie, że dziecko, zawodząc, naśladuje sposób śpiewania starszych. Zawodzenie dzieci jest tą samą manierą, co i u dorosłych. U jednych i u drugich — manierą, wynikłą z potrzeby uproszczenia techniki śpiewu. Zwalczenie dwóch tych nawyków — płaskiego śpiewu i zawodzenia, stanowi przedmiot szczególnej troski nauczyciela w oddziale pierwszym. Troska to szczególna, ale nie jedyna.

Pieśni dziecięce.

Dziecko przynosi z domu motywy wszelkiego rodzaju brukowych pieśni. Modna, a szpetna pieśń, rozbrzmiewająca dziś, nie tylko w wielkim mieście, ale przenikająca w najdalsze nawet zakątki wiejskie, stanowi ładunek, którego dziecko wyżyć się powinno co prędzej. Nie należy jej uciszać zakazem, lecz zastąpić ją trzeba piosenką, którąby charakteryzowały następujące cechy: p r o s t o t a, d z i e c i e c o ś ć, s w o j s k o ś ć.

Przyjmowanie przez dziecko pierwszych z brzoza, zasłyszanych przypadkowo pieśni, łączy się nieraz z potrzebą słuchania muzyki, chociażby przez siebie produkowanej. Nic więc dziwnego, że chwytane bywają przez dzieci „pierwsze lepsze” melodie — włóczęgi. Małe dziecko nie śpiewa oczywiście całej pieśni, jeśli melodia jej jest zbyt trudna, a treść niezrozumiała. Wystarczy jednak chociażby fragment złej pieśni, ażeby przyrodzona dziecku „chłonność” muzyczna dała grunt dla zaszczepienia materiału nieestetycznego i dla wypaczenia smaku. Dlatego też dostarczenie dziecku odpowiedniej, kształcącej estetycznie piosenki od samego początku śpiewania szkolnego ma tak wielkie znaczenie wychowawcze.

Trzeba to przyznać, że, jeśli wychowawczo pieśń ulicy ujemnie oddziaływa na dziecko, przedewszystkiem ze

względu na treść słowną, to z pośród pieśni dla najmłodszych, jakie śpiewamy w szkole niewiele jest takich, któreby szczególnie kształciły poczucie estetyczne dziecka, lub któreby odpowiadały trzem wspomnianym warunkom: prostota, dziecięcość, swojskość.

Prostotę zazwyczaj zastępuje prostactwo, dziecięcość wyraża się całkiem sztucznie i „po dorosłemu”, bez wnikięcia w psychikę dziecka. „Swojskość” zaś, bywa żałośnie nieraz urojona w rozpowszechnianych piosenkach o wróbelkach, krasnoludkach i t. p., będących bądź tłumaczeniem typowych niemieckich pieśni dla dzieci, bądź też ich naśladownictwem. Swojskość autentyczna melodji reprezentowana bywa w pieśniach ludowych z dorobionym tekstem „dla dzieci”. Tak np. w pieśni ludowej „Pod Krakowem ciemny las” tekst jej zastąpiono słowami: „stary niedźwiedź twardo śpi”. Zmiany takie możnaby tymczasowo jedynie tolerować, wobec istotnie tragicznego braku dobrych pieśni dziecięcych, w którychby winna brzmieć swojszczyzna. Gorzej jednak bywa, kiedy całkiem nieprzystojny tekst zastąpiony jest niewinnie dziecięcym i kiedy czasem dziecko rozpoznaje swoją piosenkę, złączoną w pamięci z miłą zabawą, czy zdarzeniem z życia szkolnego z pierwszych dni pobytu w szkole, jako rubaszną, a czasami i pornograficzną piosnkę „dużego człowieka”...

Niesmaczne są ze względów artystycznych, pozbawione istotnej wartości pedagogicznej i, wreszcie, niezmiernie dalekie od dziecięcości—pieśni moralizatorskie, jak wszelkie „Czyścioszki”, „Brudaski”, „Leniuszki”, „Grzeczne dzieci” i t. p. Pedagogika moralizatorska w piosenkach wychowawczych dosięga nieraz rzetelnego absurdu, jak to np. ma miejsce w błakającej się dotąd w niektórych szkołach piosence o obowiązkach „grzecznego dziecka, jak wstanie”.

„Grzeczne dziecko, jak wstanie
Nie pyta o śniadanie,
Tylko prędko się myje
Rączki, buzię i szyję.

I uczesze się pięknie,
Do pacierza uklęknie,
Rączki trzyma złożone
I na obie się stronę

Nie ogląda, nie kręci,
Bo ma zawsze w pamięci,
Że Pan Jezus jest wszędzie,
I za to karać będzie...”.

Dla celów wychowawczych użyto tu drogi, zaniechanej już oddawna w pedagogice... Jakże przytem niewłaściwie ukazuje się dziecku Pana Jezusa, który karać ma za oglądanie i kręcenie się przy pacierzu!... Przykładowo przytoczyliśmy tę pospolitą i nieudolną w melodji, a bezsensowną w treści piosenkę (przykł. Nr. 1), gdyż niestety wiele podobnych znajdujemy w „utartym” repertuarze szkolnym dla klasy I-ej. Z pojęciem prostoty łączy się pojęcie łatwości, to też w „materjale nauczania” programu dla kl. I-ej szkoły powszechnej wymieniono „krótkie pieśni jednogłosowe, łatwe i przystępne w rytmie i melodji”. Określenie „krótkie” odnosi się do tekstu, gdyż, jeśli chodzi o melodję, to pełne zdanie muzyczne, tworzące pieśń, nie liczy zazwyczaj mniej, niż osiem taktów. Wprawdzie w niektórych prymitywnych pieśniach ludowych (Podhale, Huculszczyzna, Polesie) napotykamy tylko czterotaktowe pieśni, to jednak pieśni te nie stanowią materjału dla repertuaru w klasie I-ej.

Najodpowiedniejszemi pieśniami ze względu na formę dla repertuaru kl. I-ej są t. zw. pieśni zwrotkowe, t. j. takie, których melodja powtarza się bez zmiany w każdej

zwrotce tekstu. Tekst, mimo że „krótki”, powinien zawierać w sobie całkowity obraz logiczny. Opowiadanie powinno być skończone. Trzy zwrotki — to norma najstosowniejsza, ze względu na pamięć dziecka z klasy I-ej, a co zatem idzie, ze względu na zainteresowanie, które musi osłabnąć przy tekstach dłuższych. Wyjątek stanowią tu pieśni stosowane do zabaw, w których tekst powtarza się z niewielkimi odmianami.

Rytm pieśni dziecięcej.

Pieśni „łatwe w rytmie”, to przede wszystkim te, których rytm jest prosty — „na dwa” i „na trzy”. Z tych — przede wszystkim „na dwa”. Liczba, odliczana przy wachnięciach kołyski, przy miarowym chodzeniu, przy wszelkim ruchu wahadłowym, danym od przyrody. Niezależnie od tej ogólnej rytmiki melodji — miary, liczonej równomiernie („na dwa”), poszczególne dźwięki, tworzące melodię, mają określony czas trwania.

Najdostępniejsze dla dziecka są ósemki. Bezpośrednio po „gaworzeniu”, śpiewające „po swojemu” dziecko, najchętniej stosuje w swej bezładnej melodji, kiwając się z boku na bok „la, la, la, la” — ósemki w grupach po dwie. Następny etap w naturalnym rozwoju rytmiki u dziecka (przy maszerowaniu) — to ćwiartka. Dalszy — szesnastki, w grupach po cztery, przeplatane ósemkami, lub ćwiartkami (przykład Nr. 2), oraz inne, mieszane wartości, jak np. ćwiartki, przeplatane ósemkami, jednakże nie bezpośrednio, lecz w grupach, równych pod względem czasu trwania — w taktach (przykład Nr. 3).

Wartości, wyrażające się półnutą, półnutą z kropką, a tembardziej całą nutą — stanowią odległe pojęciowo zjawiska rytmiczne i mogą być jedynie „wpojone” przy śpiewaniu pieśni; przyczem cała nuta pozostaje na długo

abstrakcją, gdyż w pieśniach dziecięcych niemal, że się nie zdarza.

Zupełną komplikacją rytmiczną są wartości, zwiększane o połowę — punktem, wraz z odpowiednimi uzupełnieniami, oraz synkopa (ściągnięty akcent z mocnej części taktu na słabą, przez umieszczenie nut o mniejszej wartości na początku, a nut o większej wartości na dalszym miejscu taktu — przykład Nr. 4). Dalszą jeszcze trudność rytmiczną stanowią t. zw. „grupy niemiarowe”, jak np. trójki (przykład Nr. 5).

Wracając do ogólnej rytmiki melodji, najprostszy i najłatwiejszy do opanowania przez dziecko jest, jak to już poprzednio zaznaczono, dwumiar.

Pewne trudności sprawia trójmiar, choć w znacznej mierze stopień trudności rytmiki melodji uzależniony jest od typu dziecka. Wiejskie dziecko na Mazurach i Kujawach chwytą o wiele łatwiej rytm trzymiarowy, dzięki rozpowszechnionej tam formie trzymiarowych tańców (mazurek, oberek, kujawiak). Natomiast trudniej przyswajają sobie trzymiarowość w pieśni dziecko góralskie, wobec wyłączności dwumiaru w tańcach góralskich (zbójnicki, krzesany, drobny, hajduk i t. p.). Rodzimość dwumiaru u Podhalań dała ciekawe pole do obserwacji przy wykonywaniu Hymnu Państwowego w Zakopanem przez kapelę góralską. Na przywitanie Pana Prezydenta kapela ta różnęła „Jeszcze Polska...”, najwyraźniej akcentując „na dwa” i przekształcając Hymn na rodzimego „Zbójnickiego” (przykład Nr. 6).

Poprawność rytmicznego wykonania pieśni utrudniona jest przy t. zw. rytmach złożonych. Złożone rytmy, to rytmy „na cztery”, „na sześć”, „na dziewięć” i „na dwa-naście” w przeciwstawieniu do „prostych” — „na dwa” i „na trzy”. Dwóch ostatnich rytmów złożonych nie napotykałyśmy w pieśniach szkolnych. W programie, z pośród

rytmów złożonych, wymieniono jako materiał nauczania „rozpoznawanie i taktowanie” w cztermiarze („na cztery”) dopiero w klasie trzeciej. Sześciomiar zaś napotykamy w klasie IV-ej. Złożoność rytmów polega na tem, że rytmy te pochodzą z połączenia dwóch, lub większej ilości rytmów prostych, a więc cztermiar — to dwa połączone rytmy dwumiarowe, sześciomiar — dwa trzymiarowe, i t. p.

Stąd wynika potrzeba odpowiedniego akcentowania. Rytm złożony, cztero i sześciomiarowy, posiada jak wiadomo dwa akcenty: w rytmie cztermiarowym pierwsze uderzenie jest zdecydowane mocne, drugie — słabe, trzecie mocne (mniej jednak mocne od pierwszego) i czwarte słabe (przykład Nr. 7).

W sześciomiarze akcentować wypadnie pierwsze uderzenie rytmiczne mocno i czwarte słabiej (przykład Nr. 8).

Z powyższego wynika, że „rytmiczne” śpiewanie pieśni, to nie tylko śpiew „równy”, czy też „do taktu”, lecz śpiew, w którym właściwie rozmieszczone są akcenty, swoiste dla takiej, lub innej rytmiki pieśni.

W materiale nauczania zaznaczono, że pieśni, stanowiące repertuar dla klasy I-ej mają być „łatwe w rytmie”, wymieniono również „taktowanie w dwumiarze”. Stąd nie należy jednak wnioskować, aby dziecko w I-ej klasie miało śpiewać wyłącznie pieśni w dwumiarze. Dwumiar stanowi tu materiał tylko dla taktowania, nie zaś dla śpiewu. Program w klasie I-ej zawiera pieśni o bardzo różnorodnej treści: religijne, o rodzinie, szkole, Ojczyźnie, pracy i t. d., a nadto treść jego stanowią zabawy ze śpiewem oraz inscenizacje.

Trudno byłoby znaleźć odpowiednią ilość pieśni w tak ograniczonej skali rytmicznej, jak dwumiar. Najważniejszym wreszcie argumentem przeciw sprowadzaniu materiału pieśniowego do dwumiaru, jest wzgląd pedagogicz-

no-muzyczny: rozwój poczucia rytmiki dziecka byłby na czas nauki w klasie I-jej zahamowany.

Poprzednio omawiane trudności rytmiczne są niebezpieczne, jeśli chodzi o rytm szczegółowy, dotyczący poszczególnych dźwięków, lub ich ugrupowań (skomplikowania, mieszane wartości, synkopy i t. p.), jeżeli jednak mowa o ogólnym rytmie melodji (np. o rytmie trzy, lub cztermiarowym), który się łączy ściśle z rytmem tekstu pieśni, to trudności te są mniejsze, bowiem dziecko, śpiewając pieśń, przyjmuje ją w całości — tekst wraz z melodją. Dzięki takiemu całościowemu przyswajaniu pieśni, trzy, czy nawet cztermiarowy rytm może znaleźć zastosowanie w pieśniarstwie dla klasy I-ej, byleby tylko pieśni te nie zawierały rytmicznych kombinacyj, wykazanych uprzednio, jako trudne, oraz byleby nie zawierały trudności w rysunku melodji (następstwie dźwięków), o czem będzie później mowa.

Rytmika w ujęciu dawnego i nowego programu.

Na chwilę jeszcze ograniczymy się wyłącznie do rytmiki i porównamy jej ujęcie w programie nowym i dawnym.

Zasadniczo odmienne stanowisko dwóch programów wynika nie tylko stąd, że dawny program był szczegółowy, nowy zaś — jest „ramowy”.

Nowy program ogranicza materiał rytmiki do dwumiaru w świadomym traktowaniu rytmu, a mianowicie — w t a k t o w a n i u.

W dawnym programie „ćwiczony” był dwumiar i trójmiar w klasie pierwszej. Nowy program, usuwając wszelkie ćwiczenia — abstrakcje, uznaje jako środek dla ugruntowania odczuć rytmicznych, owe taktowanie i maszerowanie „w takt piosenki”, przygodnie, od czasu do czasu. Rozumieć to należy w ten sposób, iż taktowanie odbywać się ma wówczas przede wszystkim, kiedy się rytmika przy

śpiewaniu chwije. Maszerowanie w korelacji z ćwiczeniami cielesnymi może tu być traktowane jako „wychowanie rytmiczne”. Taką rolę odegrać powinny „łatwe zabawy rytmiczne” przy śpiewaniu piosenek, jak np. rzucanie piłki między dziećmi, tworzącymi koło, lub inne „rytmizowanie” pieśni przy pomocy ruchu.

Dawny program „ćwiczył” rytm dla rytmu. Ta abstrakcja niema najmniejszego uzasadnienia w psychice dziecka (którą przedewszystkiem uwzględnia nowy program). Chociaż bowiem dziecko w improwizowanej przez siebie zabawie stosuje pierwiastek rytmu i nim się „wyżywa”, to jednak nigdy rytm w koncepcji dziecięcej nie występuje w odosobnieniu, a towarzyszy mu stale dźwięk, lub hałas.

Za przykład służyć tu może tak prymitywna zabawa, jak klaskanie w dłonie (oklaski, które częstokroć nie stanowią wyrazu zachwyty, lecz są poprostu zabawą), lub — przesuwanie patykiem po sztachetach parkanu. Niezmierny brak „dziecięcości” znamionuje wszelkie ćwiczenia rytmiczne, od których rozpoczynał kształcenie muzyczne dawny program. W oderwaniu od dźwięku stosowane t. zw. „ćwiczenia ruchowe” nie mogły dać w rezultacie dodatnich wyników przy śpiewaniu pieśni. Przeciwnie — wprowadzały zmanierowanie w śpiewie, polegające na przesadnym wybijaniu akcentów, niszcząc wszelki wyraz pieśni, zacierając jej odpowiednie cieniowanie, a nadto, wywołując w rezultacie nudę, jak zawsze, kiedy w nauczaniu stosowana jest w nadmiarze jakakolwiek abstrakcja. Owe wyodrębnienie i wysunięcie na pierwszy plan ćwiczeń rytmicznych bez uwzględnienia melodji, w nauczaniu śpiewu było zresztą do niedawna powszechne i charakteryzowało przeżyte metody nauczania.

Podstawą dla tego rodzaju traktowania nauczania szkolnego było znane dla każdego muzyka powiedzenie teo-

retyka niemieckiego, H. Bülowa: „na początku był rytm”, stwierdzającego temi słowy, że muzyka od rytmu się wywodzi.

Jednak dyskusja na temat początków muzyki napewno nie jest jeszcze skończona. Jasnym w każdym razie jest, że początki nauki śpiewu w szkole powszechnej nie mogą się wzorować na początkach rozwoju sztuki muzycznej, lecz muszą być dostosowane do możliwości muzycznych dziecka. Jak to wynika z treści programu dla klasy I-ej, pieśń jest niemal wyłącznym materiałem nauczania.

Czystość śpiewu dziecięcego.

W śpiewaniu pieśni kształceniu podlegać winny trzy elementy śpiewu: wymowa, rytmika i brzmienie muzyczne. Wskazują na to wyniki nauczania, w których jako rezultat pracy w klasie I-ej wymieniono: „przyswojenie przez dzieci conajmniej 15 pieśni, śpiewanych w y r a ż n i e (wymowa tekstu), r y t m i c z n i e i c z y s t o (melodja)”.

Jeżeli chodzi o kształcenie słuchu muzycznego, dobór pieśni w klasie I-ej powinien być dokonywany w związku z możliwościami głosowymi dziecka i z rosnącą, w miarę jego rozwoju muzycznego, wrażliwością na odległości dwóch sąsiednich dźwięków w melodji (interwał).

Program określa granice, w których mieścić się ma melodja pieśni. W pierwszych miesiącach melodje pieśni nie powinny sięgać niżej, niż do „d” jednokreślnego (w kluczu wiolinowym — pod pierwszą linją), ani też wyżej, niż do „h” jednokreślnego (na trzeciej). Skala głosu ma być według programu rozszerzana stopniowo przez stosowanie pieśni, których melodja mieści się między „c” jednokreślnem (na pierwszej dodanej dolnej) i „d” dwukreślnem (na czwartej). Te ostatnie granice — „c” jedno-

kreślne „d” dwukreślne są maksymalną skalą głosu dla klasy I-ej.

Przy określaniu skali od „d” do „h” jednokreślonego, w jakiej mieścić się mają pieśni początkowego repertuaru dla klasy I-ej, nie określono dokładnie czasu, w ciągu którego skala ta ma być stosowana, ograniczając się do ogólnika: „w pierwszych miesiącach”. Znajduje to uzasadnienie w bardzo względnej „możliwości głosowej” dziecka.

Skala głosowa chłopców jest zazwyczaj znacznie mniejsza od skali dziewcząt. Również i brzmienie głosu chłopców jest przeważnie gorsze. Przy ustalaniu repertuaru pamiętać należy o tem, że całkowita skala głosu dziecka nie powinna być stale wyzyskiwana, gdyż niewątpliwie wywołałoby to przemęczenie, a nawet „zdarcie” głosu. Przyczem niebezpieczne dla głosu jest przekraczanie skali zarówno w górę, jak i w dół.

Dziecko przeważnie wchodzi do szkoły bez ustalonego „gamowłściwego” porządku dźwięków. Najnaturalniejszą odległość między dwoma dźwiękami dla małego dziecka w wieku przedszkolnym — to opadająca tercja, charakterystyczny interwał dla dziecięcego wołania: „ma-mo!”.

Anna Lechner, wiedeński pedagog muzyczny, w książce swojej „Radosna droga w Królestwie Tonów” (Ein froher Weg ins Reich der Töne) określa ten najbliższy dziecku interwał, jako „a-fis” (jednokreślne). Wołanie w okrzyku wyraża się dla dziecka najdostępniej w odległości kwarty wznoszącej się, jak np. wołanie — okrzyk: „hop-hop!”. W nutach, uwzględniając skalę głosu dziecka z I-ej klasy, brzmi to „d-g” (jednokreślne), przyczem „g” odgrywa tu rolę ostatniego dźwięku gamy „g”.

Następny bodaj etap w rozwoju wrażliwości dziecka na interwale — to trójdźwięk w melodji (rozłożony), np.

„d-fis-a” (jednokreślne). Liczne doświadczenia wskazują na to wyraźnie, że poczucie ośmiostopniowej gamy, dalekie jest bardzo dla dziecka. Gamowłściwy, diatoniczny porządek dźwięków bywa łatwo przyswajany, ale stopniowo, początkowo w obrębie tercji, potem kwinty. Przykład pieśni, w której występuje kwarta, łatwa do zaśpiewania, gdyż prowadzi do ósmego dźwięku gamy, do toniki, znajdujemy w dodatku nutowym pod Nr. 9-tym. Jako przykład diatoniki w obrębie tercji służyć może pieśń, podana pod Nr. 10-tym. Znana pieśń „Siedzi sobie zając pod miedzą” jest przykładem diatoniki w obrębie kwinty.

Powyższe uwagi służyć mogą za wytłómaczenie, dlaczego w nowym programie śpiewanie gamy odłożono aż do klasy III-ej. Według dawnego programu gama umieszczona była w materiale nauczania już w oddziale I-ym. Z gamą, jej brzmieniem, zapoznawano dziecko, mimo iż żadna bodaj piosenka z repertuaru dla oddziału I-go, nie zawierała w sobie całkowitej gamy. Była więc gama dla dziecka najzupełniejszą abstrakcją. Nadto gamy używano dla najróżnorodniejszych ćwiczeń rytmicznych z myślą o tem, że kiedyś tam natrafi dziecko na taką pieśń, w której znajdzie się określona jakaś kombinacja rytmiczna, przygotowywana zawczasu w ćwiczeniach.

Właściwa intonacja w śpiewie dzieci.

Według nowego programu śpiewanie gamy dopiero w klasie III-ej służyć ma dla utrwalenia „poczucia tonalnego i ułatwienia właściwej intonacji śpiewanej pieśni”. Gamy, są to poniekąd schematy, w których zawierają się melodie pieśni.

Melodje przenosić można z jednego schematu do drugiego, inaczej mówiąc — śpiewać można melodję w rozmaitych tonacjach. Zawsze jednak interwale (odległość między dwoma sąsiednimi dźwiękami w melodji) powin-

ny być te same. Miarą utrwalenia „poczucia tonalnego” jest dokładność w zachowaniu właściwego brzmienia interwali. Nazywamy to „zachowanie właściwego brzmienia interwali” również „właściwą intonacją” śpiewanych pieśni.

Niewłaściwa intonacja, inaczej mówiąc — niewłaściwe brzmienie interwali, następuje zazwyczaj niepostrzeżenie w czasie śpiewania pieśni, przez nieznaczne podwyższenie, lub obniżenie drugiego dźwięku z dwóch dźwięków, stanowiących interwał.

Obniżanie (detonowanie w dół) ma miejsce zwłaszcza wówczas, kiedy śpiewaną pieśń w pewnej tonacji (np. w tonacji „c”), powtarzamy w tonacji wyższej (np. w tonacji „d”). Wówczas to dzieci, przechowując w pamięci brzmienie melodji w tonacji niższej („C”), nieświadomie obniżają melodię. Odwrotnie, oczywiście, przy zmianie tonacji z wyższej na niższą (z „D” na „C”), zdarza się, przy niedość wyrobionym poczuciu tonalnym, podwyższanie (detonowanie w górę).

Zazwyczaj odchylenia od właściwego brzmienia interwali są nieznaczne, a przybywa ich stopniowo, w miarę śpiewania. Nietylko dzieci, ale i nauczyciel, spostrzega to odchylenie niekiedy dopiero przy końcu odśpiewanej pieśni.

Przykład nutowy nie odzwierciedla należycie powyższych niewłaściwości intonacji, gdyż, jak to zaznaczono, odchylenia od właściwych brzmień interwali są zazwyczaj nieznaczne (mniejsze od półtonu, dającego się oznaczyć nutami). Podany więc przykład (Nr. 11 i Nr. 12) jest p r z e s a d n ą ilustracją detonowania w górę. Zazwyczaj momenty detonowania przypadają na dźwięki akcentowane. W przytoczonym przykładzie, w zdaniu: „Kiedy ranne wstają zorze” momentami detonowania są sylaby — „ran” i „wsta”.

Momenty detonowania napotkać możemy na całej przestrzeni melodji (przy każdym interwale). Niewłaściwa intonacja może się zaznaczać jednokierunkowo tylko w górę, lub tylko w dół, zwłaszcza przy śpiewaniu tej samej pieśni w rozmaitych tonacjach (jest to właściwe „detonowanie”). W wypadkach małego wyrobienia poczucia tonalnego możemy też spostrzec chwianie się intonacji w obydwu kierunkach (poprostu fałszywy śpiew).

Śpiewanie gamy, według nowego programu, poczynając od klasy III-ej, ma zatem na celu umacnianie interwali, które w początkowym śpiewie wykonywane są chwycjnie. Zaznaczyć tu należy, że śpiewanie gam ma mieć zasadniczo zastosowanie „w bezpośrednim związku z opracowywaniem pieśni, jako środek pomocniczy do ich poprawnego wykonywania, stosowane okolicznościowo, w miarę potrzeby”.

Z powyższych uwag wynika, że określone pieśni należy śpiewać stale w tych samych tonacjach. Przestrzeganie tej zasady może się stać środkiem wyrobienia poczucia tonalnego bez uciekania się do ćwiczeń w śpiewaniu gamy w tych klasach, w których program nie wymienia gam, jako materiału nauczania (klasa I- i II-ga).

Śpiewanie określonych pieśni stale w tych samych tonacjach dać może nadto w rezultacie wyrobienie t. zw. „słuchu absolutnego”, który udokumentować się może w przyszłości, w starszych klasach, jako umiejętność rozpoznawania usłyszanych dźwięków, lub śpiewania ich według ich nazw, bez pomocy stroika (kamertonu), lub instrumentu.

Dziecko, rozpoczynając stale śpiewanie pieśni, np.: „Kiedy ranne” od dźwięku „c” jednokreślnego, zapamięta niewątpliwie brzmienie „c”, nie zdając sobie sprawy z nazwy tego dźwięku.

Śpiewanie pieśni: „Cicho konie, nie rzyjcie...” (przykład Nr. 10) stale rozpoczynając np. od dźwięku „d” jednokreślnego, utrwali w pamięci dziecka ten znów dźwięk, jako pierwszy dźwięk pieśni „Cicho konie”...

Dla początkowej nauki śpiewu obojętnym jest, czy dziecko nazywa dźwięk wg. jego nazwy muzycznej, czy też nie nazywa go wcale. Mechanicznemu zapamiętaniu (i to całkiem przypadkowemu, bez przymusu) ulega w danym wypadku określone jakieś, a nie nazwane brzmienie, które właściwemu usystematyzowaniu i ścisłemu określeniu ulec ma przy nauce nut, wg. nowego programu — w klasie IV-ej.

Oczywistym jest, że nawet w szczególnie sprzyjających warunkach (przy znacznej ilości dzieci muzycznych w klasie), u rzadkich tylko jednostek uda się wyrobić „słuch absolutny”. Należy jednak w nauce stosować takie środki pedagogiczne, któreby umożliwiły rozwój uzdolnień dziecka z natury muzycznego.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że środkiem takim jest opisany wyżej sposób interpretowania pieśni, w którym nie obciążający dziecka mniej muzycznego, ani też nauczyciela, którego jedynym staraniem winno być w tym wypadku utrzymywanie stałej tonacji, dla określonej pieśni, sprawdzanej bądź przy pomocy instrumentu muzycznego, bądź też przy pomocy stroika.

Pieśni łatwe i trudne.

Łatwe rytmicznie pieśni są, jak to zaznaczono w rozdziale „Rytm pieśni dziecięcych” takie, w których wartości nut najdostępniejsze są dla dziecka, nadto, których rytm jest prosty (dwu, trzymiarowy), wreszcie, w których powtarzają się schematycznie grupy rytmiczne (jak w przykładzie Nr. 10).

O rytmicznej trudności pieśni stanowią oczywiście przeciwne cechy rytmu, a więc — synkopy, o których wspominamy wyżej, a także różnorodne grupy rytmiczne, występujące w stosunkowo krótkiej melodji. Tego rodzaju niespodzianki rytmiczne występują przeważnie w t. zw. pieśniach „deklamacyjnych”, w których melodja ściśle jest dostosowana do tekstu i nie powtarza się wraz z nową zwrotką tekstu.

Przykładem może tu być piosenka, umieszczona w dodatku nutowym pod Nr. 13-tym. Piosenka ta jest trudna dla klasy I-ej, a nawet i II-ej nie tylko ze względu na jej budowę rytmiczną (zmiany ugrupowań rytmicznych), ale i ze względu na zmienność tempa (zmiany „agogiki” — termin ten znajdujemy w podręcznikach muzycznych, a oznacza on szybkość melodji).

W pieśniach o budowie zwrotkowej, zazwyczaj nie natykamy szczególnych trudności rytmicznych. Zwłaszcza pieśni ludowe, pochodzenia tanecznego, z wyjątkiem krakowiaka z synkopami, posiadają łatwą budowę rytmiczną, dzięki powtarzającym się w nich jednakowym grupom rytmicznym (przykład Nr. 14).

Przy ocenie trudności pieśni, obok rytmu winna być brana pod uwagę melodja pieśni. W rozdziale, zatytułowanym: „Czystość śpiewu dziecięcego” omówiliśmy łatwe interwale, t. j. najnaturalniejsze dla dziecka następstwa dźwięków. Wypada tu zaznaczyć, że najtrudniejszym następstwem dźwięków jest następstwo półtonami chromatycznymi, takimi, jakie znajdujemy w przykładzie Nr. 8. W przykładzie tym występuje szereg bezpośrednio sąsiadujących półtonów, a nie półton odosobniony, „gamowłasciwy”, łatwy do zaśpiewania, jaki np. mieści się na III-im i VII-ym stopniu gamy majorowej.

Do trudnych odległości należą rzadziej występujące w pieśniach t. zw. odległości „zwiększone”, jak np. w ostat-

nim takcie przykładu Nr. 15. W przykładzie tym trudność jest dwojaka: dźwięk „cis” nie należy do gamy g-mol, która służy w danym wypadku za podstawę dla melodji i stanowi wobec tego wraz z poprzednim dźwiękiem „d” półton chromatyczny. Niezależnie od tej trudności mamy tu jeszcze inną, a mianowicie „zwiększoną odległość” (cishes”), trudną do zaśpiewania. Charakterystyczne zmiany (falsze), dokonywane stale przez dzieci w tej pieśni, przedstawia przykład Nr. 16. Dzieci o niedość wyrobionej wrażliwości słuchowej „ściągają” brzmienia melodji do naturalnego brzmienia „gamowłaściwego”.

Trudność szczególną nastroją pieśni z modulacjami (przejsciami z jednej tonacji do drugiej). Przykładowo wymieniamy pieśń: „Jesienią” i „Choinkę” Z. Noskowskiego, oraz „Zimę” z IV-ej części „Polskiego Śpiewnika Szkolnego” P. Maszyńskiego, jako pieśni, zawierające modulacje. Objaśnienia teoretycznego „modulacji” nie podajemy, znajdzie je czytelnik w podręcznikach harmonji.

Repertuar pieśni dla klasy I-ej.

Wybór pieśni dla klasy pierwszej sprawia nauczycielowi sporo kłopotu. Niewielki jest bowiem zasób pieśni, któreby się mieściły w ramach możliwości śpiewaczych dziecka na tym poziomie, a któreby równocześnie odpowiadały omówionym na wstępie wymaganiom ze względu na treść słowną i muzyczną.

Usystematyzowanie pieśni w programie według tematów i tekstu dla klasy I-ej, jak zresztą i dla innych klas, nakazywała potrzeba zespolenia treści całego nauczania szkolnego, a w każdym razie — zespolenia tych przedmiotów, które się nadają do ścisłej korelacji.

Wprowadzenie takiego podziału pieśni w materiale nauczania przede wszystkim jednak podyktowane było względami wychowawczymi.

Znajdujemy zatem w programie dla klasy I-ej następujące rodzaje pieśni: religijne, o rodzinie, szkole, Ojczyźnie, o pracy i życiu ludzi, o przyrodzie, pieśni do zabaw, marszu i t. p.

Z kanonu pieśni, wskazanego w programie śpiewu dla całej szkoły powszechnej („Boże, coś Polskę”, „Hymn Państwowy”, „Marsz Pierwszej Brygady”), żadna nie znalazła się w materiale nauczania dla klasy I-ej ze względu na trudność tych pieśni. Jakkolwiek i w książce niniejszej nie określamy bliżej repertuaru, to jednak zśród łatwiejszych pieśni, mających znaczenie wychowania państwowego, wymieniamy pieśń: „Jedzie, jedzie na kasztance”, podaną w dodatku nutowym do I-go tomiku niniejszej książki pod Nr. 26-tym.

Chociaż dzieci w klasie I-ej, w myśl wskazówek programu, nie śpiewają jeszcze trzech zasadniczych pieśni repertuaru szkolnego, powinny już jednak usłyszeć je w czasie obchodów szkolnych, oraz wiedzieć, jak się zachować przy ich wykonaniu.

Z pieśniami „o Ojczyźnie” łączą się tematycznie pieśni, w których treści występuje „dziecko-żołnierz”. Przykłady takich pieśni znajdujemy w dodatku nutowym pod Nr. 17 i 22.

O szczegółowym wyborze w niektórych działach pieśni, wskazanych w programie, decydować muszą jeszcze dwa zasadnicze wskaźniki: środowisko i czas zajęć szkolnych (pora roku).

Regjonalizm, jeśli chodzi o klasę I-ą, mieć będzie mniejsze zastosowanie przy wyborze pieśni, gdyż „dziecięcość” repertuaru musi tu być z natury rzeczy cechą zasadniczą. „Dziecięcość” zaś pieśni jest cechą niezależną od regjonalizmu. W repertuarze dziecięcym cechy regjonalne mogą wystąpić jedynie w pieśni tanecznej, lub pieśniach do zabaw, pochodzenia ludowego. I tu jednak takie pieśni, jak

„Czarny baran”, lub „Przepióreczka”, wywodzące się według wszelkiego prawdopodobieństwa z Mazowsza, rozeszły się już dawno po całej ziemi polskiej i z zupełnym powodzeniem mogą być i są śpiewane w szkole we wszystkich regionach (wieś) i w każdym mieście Rzeczypospolitej.

Jasnym jest, że pieśń-zabawa, czy też pieśń-taniec, o specyficznym charakterze regionalnym nie powinna się znaleźć w repertuarze klasy I-ej w innym jakimkolwiek regionie, jak tylko w tym, z którego pochodzi. (Nie należy zatem śpiewać i inscenizować „lawonichy” na Podhalu, ani też „krzesanego” na Białorusi).

Potrzeba dostosowania pieśni do pory roku jest aż nadto zrozumiała, aby ją uzasadniać. Skoro tylko dziecko posiadzie zasób pieśni, zawierający w tekście tematy, związane z porami roku, samo upomni się o śnieg — w zimie; orkę, lub dożynki — w jesieni i t. p. Wreszcie, przy łącznym nauczaniu, pieśń jesienna (np. Nr. 9 dodatku nutowego) stać się może nieraz punktem wyjścia dla ćwiczeń w języku polskim, przyrodzie i rysunkach. To samo dotyczy wszelkich pieśni, w których treść słowna zawiera charakterystykę pory roku.

Pieśni takie, jak „o pracy i życiu ludzi”, „o przyrodzie” powinny być oczywiście dostosowane do pory roku.

Pieśni religijne, zgodnie z programem religji rz.-katechickiej, mają być łatwe i winny „trafiać do serc działwy”. Taką to pieśnią jest pieśń o Dzieciątku, kolenda, lub pastorałka, śpiewana zgodnie z tradycją w okresie Bożego Narodzenia. Wyjątek pośród pieśni religijnych z repertuaru dziecięcego stanowi tu pieśń „Kiedy ranne wstają zorze”, lub którakolwiek modlitwa dziecięca, śpiewana niezależnie od pory roku, a znajdująca często zastosowanie przy rozpoczęciu zajęć szkolnych. Piosenki o ptakach

również należałoby dostosować do pór roku (wiosna i jesień). Niedola ptaszęca przypadnie oczywiście na zimę.

Prócz tego, pieśni o ptakach i zwierzętach znajdują szerokie zastosowanie przy zabawach. Znajdą się tu piosenki „o kokoszcze”, „o lisku” i t. p. „Pieśni do zabaw i marszu”, stanowiące materiał dla korelacji śpiewu z ćwiczeniami cielesnymi są dziś już liczne, znajdujemy je w wielu nowych śpiewnikach, jakie się ukazały w ostatnich czasach.

Celem uniknięcia błędzenia przy wyszukiwaniu odpowiednich pieśni, należy się posługiwać „Spisem ksiązek szkolnych, dozwolonych do użytku w szkołach powszechnych”, każdego roku uzupełnianym, nie zaniedbując przytem studjowania spisów dodatkowych, umieszczanych przez władze szkolne w „Dziennikach Urzędowych”.

Śród nowych śpiewników dla dzieci doskonały marsz dla dzieci kl. I-ej znajduje się w śpiewniku St. Kazury, p. t. „30 pieśni dziecięcych na jeden głos”.

W dodatku nutowym podajemy melodję „Marsza” i pierwszą zwrotkę, dla dokonania analizy tej piosenki (Nr. 17). W śpiewniku, na wstępie pieśni, umieszczona jest przygrywka, naśladująca sygnał trąbki; opatrzył ją autor uwagą, że „może być wykonana na grzebieniu”. Nawiasem mówiąc, w śpiewniku tym znajdujemy kilka piosenek z podobnym wstępem, lub z imitacją głosu zwierząt, występujących w tekstach pieśni.

Wszelkie, tego rodzaju urozmaicenia śpiewu dziecięcego ożywiają lekcję i stwarzają „radosną atmosferę”, o której mowa w „celach nauczania śpiewu”. Należy jednak dbać o to, aby momenty „urozmaicenia” zajęć szkolnych nie przeciągały się zbyt długo i aby śpiew pozostawał — śpiewem.

Analizując rytmikę omawianego marsza, zwróćmy uwagę na pierwszy takt. Ósemka z kropką i szesnastka

jest w danym wypadku zupełnie łatwa do zaśpiewania, dzięki temu, że wyraz „prezentuj” w okrzyku zawiera silnie akcentowaną drugą sylabę, pierwsza zaś jest wymawiana słabo. Łatwość poprawnego odśpiewania pierwszego taktu piosenki zwiększa jeszcze mocny akcent na pierwszym dźwięku, nie tylko dzięki temu, że ze względów rytmicznych jest akcentowany, lecz dzięki temu, że na dźwięk ten przypada w tekście okrzyk „Hej!”. Tak więc kompleks rytmiczny — ósemka z kropką i szesnastka, nie przeraża w danym wypadku możliwości śpiewaczych dzieci z kl. I-ej. Na rytmikę pieśni składają się w dalszym ciągu najłatwiejsze do wykonania wartości, a więc — ósemki i ćwiartki.

Przy nauce tej piosenki należy od samego początku ustrzec dzieci od błędnego śpiewania półnuty, której napewno nie wytrzymają, jeżeli nauczyciel nie przygotuje gruntu zawczasu. Przygotowanie to powinno się odbyć w sposób następujący: Skoro tylko nauczyciel przystąpi do odśpiewania pieśni, tak, jak to wskazano w programie, w rozdziale o „opracowywaniu i wykonywaniu pieśni”, powinien ją odśpiewać po raz pierwszy, taktując wyraźnie „na dwa” i taktowanie to stosować stale przy śpiewaniu omawianego „Marsza”, dopóki półnuta nie będzie dostatecznie pewna (wytrzymana przez dzieci). Półnuta stanowi tu zatem jedyną „trudność” rytmiczną dla dzieci kl. I-ej.

Powyższe ilustruje nam zastosowanie taktowania „w miarę potrzeby” przez nauczyciela. Oczywiście jest, że taktowanie p r z y n a u c e tej pieśni przez dzieci jest konieczne. Z chwilą, kiedy dzieci, umiając już piosenkę, śpiewają ją przy maszerowaniu, taktowanie staje się zbędne.

Poddając analizie rysunek melodji piosenki, spostrzegamy, że, ze względu na skalę (oktawa), nie powinna być

ona śpiewana, jako jedna z pierwszych, gdyż, jak to w programie zaznaczono, pieśni, śpiewane w pierwszych miesiącach w kl. I-ej, mieć się powinny w skali od „d” do „h” (seksta). Następstwa dźwięków są w pieśni tej łatwe do wyśpiewania. Początek pieśni, to postęp diatoniczny dźwięków w obrębie kwinty, nie całkowita gama, a więc szereg dźwięków, łatwych do zaśpiewania. Spadek melodji w takcie trzecim na kwartę (f-c), łatwy jest do uchwycenia, dzięki spadkowi na I-y stopień gamy. Skok w górę na sekstę w tymże trzecim takcie (c-a) nie jest tu trudny, dzięki temu, że dźwięk „a” łączy się bezpośrednio z dźwiękiem „g” w takcie czwartym. W dalszym ciągu pieśni, użyte w niej odległości są łatwe — tercje, lub sekundy. Wreszcie w przedostatnim i ostatnim takcie znajduje się kwarta, spadająca na ósmy stopień gamy (tonikę), która w tych właśnie warunkach jest jednym z łatwiejszych interwali (patrz poprzedni rozdział: „Czystość śpiewu dziecięcego”).

Z umieszczonej tu analizy melodji „Marsza” St. Kazury wynika, że interwale, których śpiewanie przedstawia zazwyczaj trudności (kwarty, seksty), w pewnych ułożeniach melodji stają się łatwymi.

Ostatni interwał, użyty w tej pieśni — oktawa, spadająca na I-y stopień gamy, umacnia czystość intonacji. Piosenka ta jest zatem nie tylko dobrym i łatwym marszem dla kl. I-ej, ale i dobrem ćwiczeniem na wyrobienie czystości intonacji, dzięki użytym w niej fragmentom gamy, oraz oktawie w zakończeniu, bardzo wyraźnie zaznaczającej tonację pieśni.

Wskazanem byłoby, aby na początek w repertuarze kl. I-ej znalazły się przedewszystkiem pieśni, umacniające czystość intonacji, przez wprowadzenie fragmentów gamy (nie całej gamy!). Do takich pieśni, najzupełniej odpowiadających wymaganiom programu dla początków nau-

czania, należy pieśń P. Maszyńskiego „Cicho konie, nie rzyjcie (Nr. 10). Pieśń tę w całości znajdziemy w „Polskim Śpiewniku Szkolnym” P. Maszyńskiego — część IV-a. Wprawdzie w śpiewniku tym umieszczone są dwu i trzygłosowe układy, śpiewać zaś będziemy tę pieśń w kl. I-ej oczywiście jednogłosowo, jednakże nieraz używać nam wypadnie, jako materiału — śpiewników wielogłosowych dla zdobycia piosenek z odpowiednimi melodjami i tekstami dla kl. I-ej.

Zmusi nas do tego brak zbiorów jednogłosowych pieśni, któreby zaspakajały tak różnorodne potrzeby nauczania i wychowania jakie wskazuje nowy program. Na śpiewnik dla kl. I-ej, w pełni dostosowany do wymagań programu wypadnie nam niezawodnie długo jeszcze czekać.

Zadaniem niniejszej książki nie jest dostarczenie nauczycielowi dokładnego, szczegółowego spisu pieśni, jakie miałyby być śpiewane w poszczególnych klasach. Zarówno jak program „ramowo” wskazuje tok pracy i uzależnia jego realizację od warunków, w jakich nauczyciel pracuje (środowisko, uczeń, przygotowanie nauczyciela, zwłaszcza w klasach niższych, nie będącego specjalistą), tak też i w książce niniejszej znajdziemy raczej „sygnały” pracy, oraz komentarze do zasadniczych przesłanek programu. Nie znajdziemy w niej natomiast szczegółowych wskazówek, dotyczących repertuaru pieśni, tembardziej, że jedynie obowiązującymi wskazówkami w tym względzie są urzędowe spisy książek szkolnych, ogłaszane każdego roku przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Przy sposobności wypada zaznaczyć, że w nauczaniu szkolnym obowiązują jedynie te śpiewniki i podręczniki, które uzyskały aprobatę Ministerstwa WR. i OP.,

a wymienione są bądź w wspomnianych spisach, bądź też w uzupełniających je spisach dodatkowych, publikowanych w Dziennikach Urzędowych Ministerstwa, lub Kuratorów O. S.

Powyższa uwaga dotyczy wyboru repertuaru nie tylko dla klasy I-ej, lecz i dla wszystkich klas szkoły powszechnej. Nie dotyczy to jednak regionalnych pieśni ludowych, stanowiących materiał nauczania szkolnego, a które winno dziecko poznawać we wszystkich klasach szkoły powszechnej. Przyczem, w myśl „uwag do całości programu”, odpowiednie pieśni w ł a s n e g o r e g j o n u, szczególnie w szkołach wiejskich, należy opracowywać już od klas najniższych i to we właściwej im szacie gwarowej. Z powyższego wynika, że nauczyciel (zwłaszcza na wsi) w okolicy, posiadającej typowe regionalne pieśni, dobierać będzie materiał nie z pośród pieśni, rozpowszechnionych w druku, lecz śpiewanych przez lud miejscowy. Dotyczy to, jeśli chodzi o klasę I-ą, pieśni do zabaw i pieśni pochodzenia tanecznego, a także miejscowych kołysanek.

Technika śpiewu w kl. I-ej.

a) o d d e c h.

Jedyną wskazówką, dotyczącą używania oddechu przy śpiewie, a znajdującą się w nowym programie dla klasy I-ej, jest „unikanie rażących błędów”, „np. oddychanie w środku wyrazu”. Stanowisko dawnego programu różniło się pod tym względem zasadniczo.

Ćwiczenia oddechowe zajmowały wiele czasu, dzieliły się na wiele rodzajów i dały, wraz z wszelkimi innymi ćwiczeniami, stosowanymi w oddziale I-ym — wiele zaowodu. Dziecko oddychało, ale nie śpiewało.

Chwywanie oddechu przy śpiewie jest czynnością naturalną i nie może być od klasy pierwszej ćwiczone przez dziecko „na miarę” dorosłego człowieka. Chociaż niewątpliwie ćwiczenia oddechowe mogą rozwinąć sprawność oddychania, jednak w nowym programie trzeba się było wyrzec tej zdobyczy dla rzeczy ważniejszej — śpiewu mniej doskonałego w technice, ale zato naturalnego, dającego dziecku radość śpiewania.

Właściwe rozmieszczanie oddechu w pieśni i stopniowe zwiększanie odległości między jednym oddechem, a drugim wystarczy dla stopniowego, naturalnego wyrobienia go. Niewłaściwe rozmieszczenie oddechu łączy się zazwyczaj z nielogicznym przestankowaniem tekstu. Daje to w praktyce niejednokrotnie śmieszne nieporozumienia. Tak np. w pieśni „Kto się w opiekę...” w tej części, gdzie tekst brzmi: „Śmieie rzec może, mam obrońcę Boga...” źle umieszczony oddech między wyrazem „rzec” i „może” dał w rezultacie pytanie dziecka: „kto to jest — śmieierzec?”. Przy uczeniu innej znów pieśni, nauczyciel usłyszał pytanie: „co to jest brzmizdra?” Nieporozumienie wynikło z powodu oddechu w środku wyrazu: „zdradziecko” w tekście „...brzmi zdradziecko”.

Dla należytego rozumienia przez dziecko pieśni nie wystarczy tłumaczenia tekstu przed rozpoczęciem jej śpiewania, gdyż wadliwe przestankowanie wypaczy deklamację pieśni, a co zatem idzie — jej sens. Oddech w śpiewie łączy się ściśle z t. zw. „frazowaniem”, układaniem zdań w myśl zasad należytej deklamacji zarówno tekstu, jak i melodji. Dla przykładu wskazujemy oddechy w Nr. 10-tym dodatku nutowego. Oddechy w przykładzie tym: dostosowane są przede wszystkim do potrzeb deklamacji tekstu. Rozbicie oddechu ostatnich trzech taktów piosenki spowodowane jest długością zdania, zbyt wielką dla odśpiewania na jednym oddechu przez dziecko z klasy I-ej.

Przecinek, umieszczony po takcie czwartym, oznacza krótką przerwę w śpiewie, jednakże nie przeznaczoną dla zaczerpnięcia oddechu, lecz odpowiadającą przecinkowi w tekście pieśni.

b) g ł o s.

Głos dziecka od pierwszej chwili nauki śpiewu wymaga troskliwej opieki nauczyciela. Nadwyrężenie głosu, szczególnie łatwe w śpiewie licznej gromady dzieci, nie da się niczem naprawić. Dwie bywają przyczyny nadwyrężenia głosu: zbyt głośny śpiew i śpiewanie w nieodpowiedniej (zbyt wysokiej, lub zbyt niskiej) skali. Nadmierne głośny śpiew, poza niebezpieczeństwem nadwyrężenia głosu dziecka, daje w rezultacie śpiew nieestetyczny — krzyk, do którego w żadnym razie nie powinniśmy dopuścić. Z powyższych względów troska o higienę głosu i estetykę śpiewu dziecka zaznaczyła się wyraźnie w nowym programie.

U m i a r k o w a n e w y d o b y w a n i e g ł o s u, niedopuszczające „forte” (f) — silnego brzmienia, ma być stosowane w całej klasie I-ej. Zrozumiałe jest, że dziecko „wyzywając się” w śpiewie, nie ograniczy się do śpiewu cichego. Przy zabawie, czy maszerowaniu, nieraz wyrwie się okrzyk, lub też głośny śpiew, wynikający z potrzeby wyładowania energii. Dbać jednak o to musimy, żeby nigdy śpiew nie przechodził w krzyk.

Jako środek, służący do ochrony głosu dziecka, a równocześnie do zachowania estetyki śpiewu, program wskazuje poza umiarem w natężeniu głosu — skalę, której obraz nutowy przedstawiamy w dodatku pod Nr. 18-tym. Przekraczanie przepisanej skali oddziałuje nie tylko niszcząco na głos dziecka, ale sprawia trudności, dające w rezultacie „niedociąganie”, czego następstwem jest

dążenie dziecka do zastosowywania zbyt nisko, czy zbyt wysoko śpiewanej melodji do swojej skali naturalnej. Rezultatem ostatecznym tego rodzaju „naturalizowania” skali melodji jest „falszowanie”, t. j. przypadkowe zmienianie melodji na przestrzeni paru dźwięków, szczególnie niewygodnych do zaśpiewania (najwyższych, lub najniższych). Rezultatem może być również detonowanie, t. j. konsekwentne podwyższanie, lub obniżanie całości melodji wskutek zmęczenia głosu.

Pod Nr. 19-tym dodatku nutowego podajemy powszechnie przyjętą skalę głosu dziecięcego, ustaloną przez fizjologa Nadolecznego, określającą rozległość głosu dziecka od urodzenia do 15-go roku życia. Puste kółka oznaczają przeciętną objętość głosu chłopców, wypełnione zaś kółka — dziewcząt.

Zmiana głosu (mutacja) wywołuje obniżenie skali u chłopców w przybliżeniu o oktawę, u dziewcząt — o tercję zarówno w mowie, jak i śpiewie.

c) w y m o w a.

Przestrzeganie wyraźnego wymawiania tekstu pieśni w kl. I-ej ma znaczenie zasadnicze nie tylko dla śpiewu, jako przedmiotu nauczania, ale dla rozwoju mowy dziecka. To samo stanowisko w stosunku do wymowy zaznacza się w programie śpiewu również i w kl. II-ej. Program zaznacza ogólnie w obydwu tych klasach potrzebę „wyraźnego wymawiania tekstu”. Dopiero w klasie III-ej stosunek do wymowy staje się bardziej „śpiewacki”. Zaleca się tam bowiem „przestrzeganie należytego otwierania ust przy śpiewaniu samogłosek”. Z tego zestawienia zdawałoby się mogło, że to tylko mniejszy nacisk położony jest na wymowę w I-ej i II-ej klasie, niż w III-ej. W istocie rzeczy jednak, wskazówki, dotyczące wymowy w kl.

I-ej i II-ej stanowią o większym wyodrębnieniu tekstu pieśni na tym poziomie nauczania.

Powyższe stanowisko programu znajduje swoje uzasadnienie w tem, że dziecko sześć-, siedmio-, a nawet i ośmioletnie ustosunkowuje się do piosenki przede wszystkim jak do „wierszyka śpiewanego”. W nielicznych tylko wypadkach, u dzieci wyjątkowo muzykalnych, zaznacza się „muzyczny” stosunek do pieśni — zaciekawienie melodją. Wyraźne wyodrębnienie tekstu przy nauce pieśni zaznaczone jest w „uwagach do całości programu”, w rozdziale „O opracowywaniu i wykonywaniu pieśni”.

Chociaż nauka poprawnego mówienia trwa właściwie przez cały czas pobytu dziecka w szkole, to jednak, przestępując próg szkoły, dziecko przestaje mówić „po swojemu”, a uczy się mówić poprawnie.

Dziecko wiejskie często milknie w szkole. Przeciw jego gaworzeniu zjawia się naraz wiele czynników... Nakazy, nowe otoczenie, a na domiar wszystkiego — nowa mowa. Nie ta, znana dziecku z domu, ale nowa, która nieraz przecie wymaga dużego wysiłku myślowego, prawdziwej „nauki”. Często dziecko słyszy nakaz: „nie mów tak..., mów inaczej...”

Nową jakąś nazwę mozolnie przyswoić sobie trzeba w powiązaniu z nowym nieraz przedmiotem. A w dodatku — nowe brzmienie i wymowa — całkiem bywa obca dla małego kurpia, górala, kaszuba, jeśli w jego okolicy nie zmarniała jeszcze doszczętnie gwara regjonu.

Milknie dziecko nie tylko przez zaniechanie z konieczności gwary swojej ziemi, ale swojej gwary osobistej — dziecięcej. Nieporadne w mowie staje się wówczas, kiedy przestąpi próg szkoły. Dlatego to w śpiewie szkolnym, który zasadniczo nie dopuszcza złej wymowy, liczyć musimy nie tylko na „rozśpiewanie”, ale w równej bodaj mierze — na „rozgadanie”.

Poprawna wymowa, niezależna od gwary, a stanowiąca o estetycznym brzmieniu słowa śpiewanego, stanowi umiejętność, którą dziecko może osiąść stopniowo i dlatego to program przestrzega ze specjalnym naciskiem poprawności wymowy aż do kl. VI włącznie.

Rozwijanie słuchu i pamięci muzycznej.

Od samego początku nauki śpiewu program wprowadza środki, umożliwiające umuzykalnienie dziecka. Już w pierwszej klasie napotykamy te środki, które stanowią o analizie melodji, zresztą — analizie najzupełniej elementarnej. Polegają one na tem, że podczas wykonywania pieśni rozróżniamy z dziećmi części melodji wznoszącej się, opadającej, oraz utrzymującej się na jednym poziomie dźwiękowym.

Przykładowo przytaczamy Nr. 20 w dodatku nutowym. Dzieci czynią spostrzeżenia co do 1-o — utrzymywania się melodji na jednej wysokości przy śpiewaniu wyrazu „dzwonniku”, 2-o — wznoszenia się melodji przy wyrazie „Fabianie”, 3-o — opadania melodji przy końcowem „bim, bam, bom”. Oczywiście spostrzeżenia te mogą być poczynione po uprzedniem przyswojeniu pojęcia dźwięku niskiego i wysokiego, zamiast stale stosowanych przez dzieci określeń: „gruby” i „cienki”. „Analiza” melodji nie powinna być stosowana zbyt często i nie może być drobiazgową, powinna natomiast dotyczyć szeregu dźwięków tak, jak to podano w przykładzie Nr. 20.

W klasie pierwszej nie należy zatem poddawać analizie całej melodji, lecz tylko jej najbardziej charakterystyczne fragmenty, w przeciwnym bowiem razie, każda piosenka nieodpowiednio analizowana uprzykrzy się dzieciom, zaś sama analiza zamieni się na nudne i męczące ćwiczenie.

Nadmienić tu należy, że rozpoznawanie kierunków

melodji niema nic wspólnego z t. zw. „fonogestyką”, t. j. oznaczaniem przy pomocy ruchów ręki poszczególnych dźwięków. Omawiana analiza nie jest również wstępem do „fonogestyki”.

Jako środek, służący dla rozwijania pamięci muzycznej program zaleca rozpoznawanie pieśni według fragmentów nuconych, lub granych przez nauczyciela.

Środki, o których tu była mowa, nie powinny w żadnym razie być abstrakcyjnymi ćwiczeniami. Celem ich jest dopomożenie w nauczaniu się przez dziecko pieśni. Spełnić one powinny jedynie pośrednio swoją rolę czynnika umuzykalniającego.

INSCENIZACJE I ZABAWY RYTMICZNE W KL. I i II-EJ.

Przez inscenizację rozumiemy ukazanie akcji, zawierającej się w tekście piosenki, z zastosowaniem ruchu, gestu, mimiki, a także czynności, związanych z treścią piosenki. Zabawy rytmiczne polegają na zaznaczaniu rytmu pieśni ruchem, przejawiającym się w maszerowaniu, biegu, rzucaniu piłki i t. p. Inszenizacja i zabawy rytmiczne, stosowane przy nauce śpiewu w klasie pierwszej i drugiej, ożywiają lekcje i dają dziecku sposobność do wypowiedzenia się w geście i mimice.

Właściwie stosowane inscenizacje niewątpliwie rozwijają dziecko ogólnie, gdyż pobudzają w niem spostrzegawczość i rozbudzają wyobraźnię.

Przy wszelkich inscenizacjach powinna być pozostawiona inicjatywa dziecku. Nauczyciel winien jedynie kierować dziecięcymi pomysłami reżyserskimi, naprowadzać na nie i korygować błędy w koncepcjach dzieci.

Ćwierćgodzinne okresy czasu, przewidziane na śpiew w klasie I-ej i półgodzinne — w klasie II-ej, przeznaczone są specjalnie dla śpiewu i służyć powinny przedewszyst-

kiem dla przygotowywania materiału pieśniowego, a ściśle według wskazówek programu — dla „przyswajania nowych pieśni i powtarzania dawniej wyuczonych”.

Inscenizacje, ze względu na ich wykonanie, zająć muszą dość dużo czasu przy omawianiu treści piosenki i ustalaniu wszelkich czynności, związanych z akcją inscenizacyjną. Oczywiście jest przeto, że treść słowna piosenek inscenizowanych stanowić będzie materiał nauki języka polskiego, lub przyrody, część zaś ruchowa inscenizacji wyzyskana być winna przy ćwiczeniach cielesnych. Przy wykonywaniu inscenizacji unikać należy jakiegokolwiek szablonu. Pożądanem jest, aby nawet w prostych inscenizacjach tych samych pieśni nie były stale powtarzane te same pomysły, jak również, żeby autorami inscenizacji nie były stale te same dzieci.

Nie należy utożsamiać w praktyce inscenizacji pieśni z przedstawieniem scenicznem. Inscenizacja posiada tę praktyczną wyższość nad zwykłą grą sceniczną, że nie potrzebuje ograniczać swego działania do ściśle oznaczonego miejsca (sceny), da się ona wykonać w sali szkolnej, na korytarzu, nawet w klasie między ławkami, a w pogodny, ciepły dzień — na boisku szkolnym; w czasie wycieczki — w ogrodzie, lesie, czy na polu. Przy inscenizacji piosenki pamiętać musimy, że pierwiastek muzyczny stale powinien być w niej zaznaczany. Ruchy, czy gesty powinny być zatem szarmonizowane z rytmem piosenki. Jakkolwiek inscenizacje powinny się odbywać zasadniczo bez oprawy dekoracyjnej, to jednak duże ożywienie wprowadza i wiele daje dzieciom radości zastosowanie jakiegoś szczegółu dekoracyjnego, jak np. kijka, wyobrażającego karabin wartownika, koszyka przy zbieraniu grzybów, trąbki, zaimprovizowanej choćby ze zwiniętej ćwiartki papieru i t. p. Dekoracje, kostjomy i charakteryzację (stroje ludowe) zastosujemy podczas przedstawień szkol-

nych. Prosta inscenizacja znajduje się nieraz w ścisłej łączności z zabawą rytmiczną, a nawet stanowić może przejście do zwykłego taktowania. Jako przykład może tu służyć inscenizacja pieśni „Dzwonnik” K. Rzepki (Nr. 20).

Zaznaczyć należy, że nie każda pieśń nadaje się do inscenizacji w całkowitej swej treści. W pieśni „Dzwonnik” refren jedynie daje zupełną możliwość inscenizacji w postaci naśladowania ruchu, charakterystycznego dla ciągnięcia sznura dzwonu. Należy tu zastosować miarowy ruch obu rąk ze zbliżonemi do siebie dłońmi, chwytającymi jakby sznur. Ruch na dół — na pierwsze uderzenie rytmiczne, w górę — na drugie uderzenie, z ponownym imaginacyjnym chwytem za sznur. Ruch obu rąk przekształcić możemy stopniowo (np. przy śpiewaniu drugiej zwrotki pieśni) w zwykłe taktowanie w dwumiarze, tylko prawą ręką.

Podany tu przykład przedstawia wprowadzenie taktowania poprzez ruch rąk, naśladujący czynność, o której mowa w piosence. Taktowanie, wprowadzone w ten sposób związane jest początkowo z inscenizacją, a przez to zatracą cechy abstrakcji i chętniej będzie przyjęte już jako właściwe „taktowanie” przez dziecko w klasie pierwszej. Chodzi tu oczywiście jedynie o wprowadzenie taktowania.

Zrozumiałem jest, że zarówno pierwsza inscenizacja, jak też i te, które stanowić mają fragment jakiejś planowej pracy pedagogicznej (a nie będące jedynie urozmaicheniem lekcji) muszą być inicjowane przez nauczyciela, a nie przez dziecko.

Pamiętać też zawsze musimy o tem, aby cel dydaktyczno-wychowawczy nie przyćmiewał nigdy piosenki i żeby tak chętnie naogół podchwytywane tendencje morali-

zatorskie usunąć zarówno z treści piosenki szkolnej, jak też i z inscenizacji.

Jeżeli w tekście piosenki zestawione jest pojęcie jakiegokolwiek „dobra” i „zła”, które realnie da się stwierdzić u dzieci, to niedopuszczalne jest ze względów pedagogicznych, aby w inscenizacji piosenki podlegały pokazowi i porównywaniu dzieci z cechami ujemnymi i dodatnimi. Przykładem takiego niepedagogicznego postępowania może być inscenizacja „Czyścioszka”, w której dzieci dzieli się na dwie grupy: czyste i brudne, dzieci wywyższone i poniżane...

Z określeń, podanych na wstępie tego rozdziału, wynika, że piosenkę dziecięcą o wyraźnym i dostatecznie żywym rytmie możemy ująć w dwie formy: formę zabawy rytmicznej i inscenizacji.

Przy zabawie rytmicznej uwaga dziecka powinna być przede wszystkim zaabsorbowana rytmem. Zabawy te służyć bowiem mają do rozwijania poczucia rytmu. Jeżeli nauczyciel gra na instrumencie muzycznym, wówczas umiejętność ta okaże się osobiście przydatna przy zabawie rytmicznej, gdyż uwaga dziecka wyłącznie skupiona będzie na rytmie przy maszerowaniu, bieganiu, lub rzucaniu i chwytaniu piłki „do taktu” bez śpiewu.

Jeżeli zabawa rytmiczna stosowana jest w połączeniu ze śpiewem dzieci, to piosenki, wybierane do tego celu powinny być zupełnie łatwe, śpiewanie ich nie powinno zmuszać dziecka do większego wysiłku. Z chwilą, kiedy do interpretacji piosenki wprowadzamy akcję, wyrażającą się najprostszymi choćby gestami, wyobrażającymi czynność, o której mowa w tekście piosenki, wówczas mamy do czynienia z „inscenizacją”.

Ta najprostsza forma inscenizacji, którą ujęto w „uwagach do całości programu” jako formę pośrednią między zabawą rytmiczną a właściwą inscenizacją, stosowana

bywa zazwyczaj w przedszkolach. W I-ej klasie szkoły powszechnej winnaby mieć zastosowanie do dzieci „nieruchawych”, onieśmiałonych nowymi warunkami, wobec których znalazły się w szkole, lub wreszcie do dzieci stonkowo mało rozwiniętych. Dziecko w klasie I-ej i II-ej, śpiewając piosenkę, przeżywa ją w wyobraźni, przeistacza się w „bohaterów” piosenki, wobec czego inscenizacja właściwa, połączona z żywą jakąś akcją, odpowiada przede wszystkim psychice dziecka.

W praktyce bardzo często przeceniamy pieśń jako materiał inscenizacyjny, próbujemy inscenizować wszystko, cokolwiek się śpiewa. Bardzo wiele jest przecież takich pieśni w repertuarze szkolnym, które się do inscenizacji zupełnie nie nadają.

Inszenizacja takiej piosenki, jak np. „Włazł kotek na płotek” musi dać w rezultacie niezmiernie sztuczną i daleką od wyobrażeń dziecięcych kombinację inscenizatorską. Jeżeli bowiem w piosence powiedziano wyraźnie, że „kotek włazł na płotek i mruga...”, to wszelkie inne, wyspekulowane sztucznie przez dorosłego człowieka czynności — pomysły obce będą dziecku, które włączenia na płot i mrugania nie wyobraża sobie inaczej, jak tylko tak konkretnie, jak się jedna i druga czynność odbywa. Jasnym się zatem wydaje, że jeżeliby piosenka „Włazł kotek” miała być śpiewana w klasie I-ej, to nie należałoby jej „inscenizować”, ale raczej „rytmizować” w zabawie. Jako zasadę należałoby tedy przyjąć, aby inscenizowane były tylko takie pieśni, których akcja, zawarta w tekście piosenki, daje się zobrazować prosto, bez sztucznych kombinacji, znajdujących się w sprzeczności z prostą logiką dziecięcych wyobrażeń.

Powyzsza zasada nie znajduje się bynajmniej w kolizji z uwzględnieniem pieśni fantastycznych — bajeczek śpiewanych, które stanowią zasobną i wielce radosną część

repertuaru dziecięcego. Inscenizacja przysparza sposobności do powtarzania piosenek, które dzięki połączeniu z „akcją dramatyczną” nie ośpiewają się tak łatwo, jak przy wyłącznym ich śpiewaniu.

W uwagach do nauki śpiewu w programie dla klasy I-iej zaznaczono, że nauczyciel winien się zapoznać z zasobem pieśni, znanych dzieciom z domu, lub przedszkola i że najodpowiedniejszą z tych pieśni może zastosować na pierwszych lekcjach, jako zapoczątkowanie śpiewu. Tu właśnie, szczególnie przydać się może inscenizacja.

Pieśni, nieraz dobrze już ośpiewane w przedszkolach, zyskają nowy zupełnie wyraz w inscenizacji. Przykład piosenki, śpiewanej powszechnie w przedszkolach, a nadającej się dla celu, o którym wyżej mowa, znajdujemy w dodatku nutowym pod Nr. 21-ym (Pieśń ta zaczerpnięta jest ze „Zbioru piosenek w tonacji Do” St. Kazury). Pieśń ta szczególnie się nadaje dla zapoczątkowania śpiewu w klasie I-iej zarówno ze względu na jej łatwość muzyczną, jak i na możliwość śpiewania z zastosowaniem „solisty”, wychowanka przedszkola, który ma nieco trudniejszą „partję” na początku każdej zwrotki. Chór, odpowiadający soliście w drugiej części każdej zwrotki, śpiewa część łatwiejszą. O tyle się to dobrze składa, że niektóre tylko dzieci w klasie prawdopodobnie będą znały tę piosenkę (i to w większych miastach), gdyż stosunkowo bardzo nieznaczny procent dziatwy szkolnej przechodzi przez przedszkole. Inscenizacja piosenki odbywa się przez zastosowanie rytmicznych ruchów, naśladujących siebie, koszenie i młockę.

Inscenizacja może być czynnikiem dopomagającym w umuzykalnieniu dziecka niemuzykalnego. Niezależnie od znaczenia, jakie posiada rytmiczna inscenizacja przy wyrabianiu u dziecka poczucia rytmu, inscenizacja stwarza warunki pomyślne dla rozśpiewania dzieci. Dzieci

o niedość rozwiniętym słuchu lub głosie wstydzą się swego śpiewu. Wstydzą się zwłaszcza wtedy, kiedy zdają sobie sprawę ze swego braku umiejętności wobec lepszego śpiewu innych. Możliwość poprawiania swego śpiewu ma dziecko tylko wówczas, kiedy bierze bezpośredni udział w śpiewie. Samo słuchanie lepszego śpiewu ma oczywiście pewne znaczenie. Jednak znaczenie to jest niewielkie, gdyż o poprawie śpiewu stanowi przede wszystkim praktyka, próbowanie, dopasowywanie swojego śpiewania do śpiewu innych, lepszych śpiewaków. Dziecko, zawstydzone swoim brakiem umiejętności, milknie zazwyczaj i trzeba szczególnych na to warunków, aby się dało do śpiewania nakłonić.

Warunki te stwarza inscenizacja i zabawa ze śpiewem, przy której, prócz śpiewu znajduje zastosowanie „odgrywanie” piosenki. Dlatego to właśnie inscenizacja i zabawa ze śpiewem wymieniona jest w uwagach do programu śpiewu dla klasy I-iej jako środek „wciągania” dzieci gorzej śpiewających do ogólnego śpiewu klasy.

NAUKA ŚPIEWU W KLASIE II-EJ.

Repertuar pieśni w klasie II-iej.

Repertuar pieśni w klasie II-iej nie różni się zasadniczo pod względem rodzajów pieśni od repertuaru w klasie I-iej. I tu więc mamy pieśni religijne, o rodzinie, szkole, Ojczyźnie, o pracy i życiu ludzi, o przyrodzie, pieśni do zabaw, marszu i t. p. Z pośród pieśni o Ojczyźnie śpiewana ma być w tej klasie przede wszystkim pieśń „Boże, coś Polskę...” Jest to pierwsza pieśń z trzech, wyraźnie wskazanych w programie, a stanowiących zasadnicze pieśni repertuaru szkolnego.

W pieśni „Boże, coś Polskę” śpiewana ma być tylko I-a zwrotka, stanowiąca zawsze aktualną modlitwę naro-

dową. Rzeczą zrozumiałą jest, że dawny tekst tej zwrotki, kończący się słowami: „racz nam wrócić Panie”, utracił aktualność, z chwilą odzyskania Niepodległości i tekst ten brzmi dziś „pobłogosław Panie”, tak, jak to podajemy w dodatku nutowym Nr. 18 do I-go tomiku tej książki.

Poza repertuarem, omawianym w „materjale nauczania” klasy II-ej wymieniono, jako nieobowiązujący jeszcze w tej klasie, Hymn Państwowy — „Jeszcze Polska nie zginęła”... Śpiewanie tej pieśni w klasie II-ej uzależniono od stopnia muzykalności dzieci. Przy sposobności zaznaczamy, że trudności wykonania Hymnu Państwowego przez dzieci klasy II-ej są zazwyczaj wyolbrzymiane.

Trudność, jak to praktyka wykazuje, uzależniona jest od tego, czy muzyczna forma mazurka jest dostępna dla dziecka, czy też niedostępna. Wchodzą tu oczywiście w grę właściwości etniczne regionu. Szczegółowo rozważamy tę sprawę w rozdziale, zatytułowanym: „Korelacja z historją” w I-ym tomiku tej książki. Cenniejsze pieśni z repertuaru klasy I-ej powinny wejść do repertuaru klasy II-ej.

Do cenniejszych i potrzebnych przy obchodach i uroczystościach szkolnych należy pieśń „Jedzie, jedzie na kasztance...”, oraz pieśni o temacie „dziecko-żołnierz”. Do tych dziecięco-żołnierskich pieśni zaliczyć należy „Marsza” St. Kazury, umieszczonego pod Nr. 17-ym w dodatku nutowym do niniejszej książki, oraz piosenkę ludową „Wojak”, w wersji z ziemi kaliskiej, stosunkowo mało rozpowszechnioną, a znaną tylko w trudniejszej wersji śląskiej.

W dodatku nutowym pod Nr. 22-gim podajemy melodyjną wersję kaliską w tem oczywiście przeświadczeniu, że n i e b ę d z i e ona wykonywana w szkołach śląskich, które powinny śpiewać „Wojaka” według swojej regionalnej wersji.

W wersji śląskiej znajdziemy tę pieśń w układzie trzy-

głosowym w „Polskim Śpiewniku Szkolnym” P. Maszyńskiego, cz. IV. Jasnym jest, że gdybyśmy chcieli zużytkować wersję śląską (jednogłosowo), należałoby melodję, śpiewaną przez głos I-y w cytowanym układzie obniżyć, rozpoczynając śpiewanie tej piosenki od „c” jednokreślnego (na pierwszej dodanej dolnej).

Jakkolwiek skala, w której zawierać się mają pieśni, śpiewane w klasie II-ej nie różni się od skali, wskazanej dla klasy I-ej w okresie późniejszym, możliwości repertuarowe są oczywiście znacznie większe w klasie II-ej, wobec większej łatwości w przewyciężaniu przez dzieci komplikacyj rytmicznych, jak np. synkopy w krakowiaku.

I tu jednak właściwości etniczne dziecka szkolnego nieraz decydują o trudności synkop, stanowiących o charakterze rytmicznym Krakowiaka. Łatwiej da się tu zastosować również pieśń, w której jedna sylaba przypada na dwa dźwięki melodji. O ile więc pieśń „Jedzie, jedzie na kasztance...” mogła być dla niektórych dzieci klasy I-ej (w drugim półroczu) jeszcze zbyt trudna, o tyle w klasie II-ej trudności te już nie istnieją.

Technika śpiewu w klasie II-ej.

„Przy opracowywaniu i wykonywaniu pieśni należy dbać o dostatecznie głęboki i spokojny wdech we właściwych miejscach pieśni”... Powyższą, jedyną wskazówkę programu, dotyczącą stosowania oddechu, ilustrujemy następującym przykładem. Przy powtarzaniu w klasie II-ej pieśni „Cicho konie, nie rzyjcie...” (Nr. 10 dodatku nutowego) należy rzadziej zastosować oddechy, niż to robiliśmy w pieśni tej w klasie I-ej.

Oddech winien tu być mianowicie zaczerpnięty podczas pauzy ćwierciowej w taktie trzecim, potem po dwóch taktach i znów po dwóch. Ostatni, trzytaktowy okres powinien być odśpiewany na jednym oddechu. Oddech, zastosowany w powyższy sposób, musi pociągnąć za sobą

„dostatecznie głęboki i spokojny wdech”, o którym mowa w programie. Częstsze zastosowanie oddechu w środku pieśni (co dwa takty) spowodowane jest odpowiednią długością zdań muzycznych, a także rysunkiem melodji — wznoszeniem się jej, co zawsze powoduje u niewyrobionych śpiewaków większe napięcie głosu, a co zatem idzie — częstszy wdech. Właściwe „frazowanie” pieśni t. j. przestankowanie w związku z wyodrębnieniem zdań tekstu, należy uzyskać w danym wypadku, przez przerywanie na krótko (bez wpływu na rytmikę) toku melodji w tych miejscach pieśni, w których w klasie I-ej stosowaliśmy oddech, a więc — po pierwszym takcie i w środku taktu przedostatniego. Te krótkie przerwy toku melodji, bez zacerpnięcia oddechu, zaznaczamy przecinkami u góry wiersza nutowego. Opisane wyżej przesuwanie oddechu na dalsze odległości przy śpiewie pieśni spowoduje, jako naturalne następstwo, głębszy wdech przy śpiewie dzieci bez uciekania się do specjalnych ćwiczeń oddechowych. Umieszczanie oddechu na szerszych odcinkach pieśni dotyczy rzecz prosta nie tylko powtarzanych pieśni, ale i pieśni nowego repertuaru klasy II-ej.

Dla pracy nad wyrobieniem oddechu dzieci ważne jest bardzo, aby nauczyciel oznaczył sobie w nutach pieśni miejsca oddechu i przestrzegał, aby dzieci brały oddech stale w tych samych miejscach. Wyraźne wymawianie tekstu przestrzegane tak samo, jak w klasie I-ej, zyskać tu musi oczywiście na dokładności wskutek doboru piosenek, bardziej już złożonych w brzmieniu tekstu. Program śpiewu w klasie II-ej oznacza dwa odcienia dynamiczne (dwa stopnie siły głosu) — średnio silne (mezzoforte, oznaczane w nutach: „mf”) i ciche (piano, oznaczane: „p”).

To stopniowanie siły brzmienia pieśni, śpiewanych w klasie II-ej jest oczywiście stopniowaniem minimalnym,

gdyż stale dążyć powinniśmy do tego, aby pieśń, bez względu nawet na to, w której klasie jest śpiewana, należyte było wycieniowana (nawet w klasie I-ej). Przy cieniowaniu pieśni nie należy oczywiście przesadzać w różnicach siły brzmienia, najbardziej bowiem do każdego (dziecka, czy dorosłego) przemawia prosto, nie sztucznie odśpiewana pieśń.

W każdym jednak razie w wynikach nauczania, w logicznie interpretowanej piosence, winny się zaznaczyć dwa zasadnicze stopnie siły brzmienia: w pół-silnie i cicho. Panowanie nad siłą głosu ma tu, jak i w klasie I-ej na celu unikanie krzyku zarówno ze względów estetycznych, jak i ze względu na higienę głosu.

Jak w klasie I-ej, tak i w drugiej, środkiem, służącym do rozwijania pamięci muzycznej jest nucenie, lub przegrywanie przez nauczyciela fragmentów pieśni, poznanych przez dzieci. Środki rozwoju wrażliwości słuchowej dzieci są już w klasie II-ej bogatsze, niż w klasie I-ej. Określanie, kiedy melodja w pieśni utrzymuje się na jednym poziomie, kiedy się wznosi i kiedy opada odbywało się w klasie I-ej w ten sposób, że dzieci sygnalizowały wyłącznie słowem zmiany melodji: „tak samo”, czy też „jednakowo” — przy powtarzających się dźwiękach, „wyżej”, lub też „niżej” — przy wznoszeniu się, lub opadaniu melodji.

W klasie II-ej, do określania słowem przybywa określenie gestem, lub rysunkiem kierunku rozwijającej się melodji. Możliwe to jest w zupełności, wobec ugruntowania się u dziecka w kl. II-ej pojęć „wyższego” i „niższego” dźwięku. Dla łatwiejszego przyswojenia sobie przez dziecko właściwych określeń należy już w klasie I-ej zaniechać przypominania dzieciom fałszywej nomenklatury: „gruby i cienki”, są to bowiem źle rozumiane sposoby „popularyzatorskie”. Rzecz prosta, że i tutaj oznaczenia te będą

najzupełniej ogólne i dotyczyć mogą fragmentów melodji, jako całości, nie zaś poszczególnych dźwięków, które składają się na melodję.

Powyższe obrazuje rysunek Nr. 23 w dodatku nutowym, przedstawiający całkowitą melodję pieśni „Kiedy ranne”... Przy odrysowywaniu melodji dzieci powinny zaznaczać jedynie ich fragmenty, nie zaś całe melodje.

W zakresie środków rozwoju poczucia rytmu program klasy II-ej przewiduje rozpoznawanie rodzajów dwu i trzymiarowych taktów, oraz taktowanie przy śpiewie pieśni w dwu i trzymiarze. W praktyce rozpoznawanie rytmu melodji odbywa się w ten sposób, że dzieci odróżniają z początku i wyliczają tylko mocniej akcentowane pierwsze uderzenia rytmiczne, odpowiednio zaznaczane w śpiewie, lub grze przez nauczyciela. Po ustaleniu pierwszych uderzeń rytmicznych na jakimś niezbyt krótkim odcinku melodji, dzieci uzupełniają wymawiane uprzednio „raz” drugim, lub drugim i trzecim uderzeniem rytmicznym.

Rozpoznawanie bez opisanego tu „przymierzania” rytmu przy pomocy liczenia, lub taktowania, chybia celu i sprowadza się jedynie do odgadywania rytmu, gdyż należyte wycucie rytmu może nastąpić tylko przy bezpośrednim „udziale” dzieci w miarowym ruchu melodji.

Omówione tu środki rozwoju poczucia rytmicznego i spostrzegawczości słuchowej według uwag do programu klasy II-ej „służą jedynie do ułatwienia opanowania pieśni i dlatego nie powinny być w żadnym wypadku stosowane jako oderwane ćwiczenia”.

NAUKA ŚPIEWU W KLASIE III-EJ.

Repertuar pieśni w kl. III-ej.

Repertuar wskazany w tej klasie przez program, różni się zasadniczo od repertuaru klas poprzednich. Po raz

pierwszy wymieniono tu pieśń ludową, jako osobny dział pieśni. Pieśni „o Ojczyźnie” zastąpione zostały „narodowymi”. „Pieśni do zabaw” pominięte tu są, jako dział, a z pieśni, specjalnie w treści swej i rytmie związanych z ćwiczeniami cielesnymi, pozostały „marszowe”. Bez zmiany, ogólnie wymienione są tu pieśni religijne.

Wyszczególniono z pomiędzy narodowych — Hymn Państwowy „Jeszcze Polska nie zginęła...”, który w klasie II-ej wskazany był w repertuarze warunkowo (w uzależnieniu od muzycznych uzdolnień dzieci). Ten program pieśni dostosowany jest do zainteresowań dzieci w wieku, odpowiadającym klasie III-ej.

Dzieci tej klasy uczestniczą już zazwyczaj czynnie w obchodach i uroczystościach szkolnych. Wiadomości, jakie są im podawane na lekcjach innych przedmiotów, a przede wszystkim języka polskiego, wymagają takiego repertuaru pieśniowego, jaki wskazuje program.

Śród pieśni narodowych winny się znaleźć te, które osobiliwe zainteresowanie wzbudzają wśród dzieci w tej klasie ze względu na rozpoczynający się okres realizmu dziecięcego i wiek „robinzowski”. Należy tu zatem wymienić pieśni o polskim morzu. Rozpoczynające się już tutaj u chłopców pragnienia wędrówek i poznawania dalszych okolic trzeba zaspokoić pieśnią ludową, którą w większym jeszcze nasileniu wymieni program w klasie IV-ej, bo z wyraźnym już uwzględnieniem charakteru regionalnego pieśni.

Jakkolwiek inscenizacja pieśni nie jest w programie dla klasy III-ej wymieniona, jednak nie ulega wątpliwości, że i tu powinno się ją stosować, wobec ogólnej zapowiedzi inscenizacji przy powtarzaniu pieśni. Inscenizacja wystąpić tu może już w właściwej swej postaci, nie zaś w formie zabaw dziecięcych, jak to przeważnie musiało mieć miejsce w klasie I-ej i II-ej. W klasie tej zamiłowania in-

scenizacyjne nieraz osobliwie silnie występują u dziecka, a „właściwa” inscenizacja, z uwzględnieniem cech charakterystycznych odtwarzanych postaci, a także z większym uwzględnieniem akcji, zawartej w tekście pieśni, jest już tu zupełnie dostępna.

Przykład piosenki, nadającej się do inscenizacji z uwzględnieniem cech, o których wspomnieliśmy wyżej, podajemy w Nr. 24-tym dodatku nutowego. Opis samej inscenizacji przytaczamy również w dodatku.

Dotychczas jeszcze Hymn Państwowy nie jest śpiewany zupełnie jednakowo. W wielu szkołach usłyszeć można zarówno melodię, jak i tekst najrozmaiciej interpretowany. Ustalone oficjalnie brzmienie Hymnu podajemy w dodatku nutowym pod Nr. 27 wraz z tekstem trzech obowiązujących według programu zwrotek.

W tomiku I-ym niniejszej książki odsyłaliśmy czytelnika do „Dziennika Urzędowego” M-stwa WR. i OP., w którym umieszczony jest Hymn według brzmienia oficjalnego. Ponieważ jednak zdobycie Dziennika tego niewątpliwie kłopotliwe jest dla czytelnika, przeto Hymn umieszczamy w dodatku.

Technika śpiewu w klasie III-ej.

Materiał nauczania w tej klasie zwiększył się wskutek wprowadzenia gamy majorowej, oraz trójdźwięku majorowego wznoszącego się i opadającego, a zbudowanego na pierwszym stopniu gamy, wreszcie przez śpiewanie poszczególnych tonów trójdźwięku.

Jak to już szczegółowo omawialiśmy w rozdziale o „właściwej intonacji”, śpiewanie gamy posiada zasadnicze znaczenie dla utrwalenia czystej intonacji w śpiewie dzieci. To samo znaczenie posiada również śpiewanie trójdźwięku i poszczególnych jego tonów. Zarówno gama, jak i trójdźwięk stanowią zasadnicze elementy melodji, nieja-

ko fundament, na którym się melodia opiera. Śpiewanie gamy wskazane jest w programie klasy III-ej ogólnikowo, gama nie jest nazwana, określony jest jedynie tryb-majorowy. To samo dotyczy trójdźwięku na I-ym stopniu gamy, trójdźwięku tonicznego, bez określenia nazwy toniki.

Z powyższego wynika, że gama i trójdźwięk w tej klasie śpiewane być mają w tej tonacji, w jakiej śpiewamy pieśń, najlepiej na sylabie „la”. Oczywiście jest, że w klasie III-ej nie mogą być użyte nazwy dźwięków gamy, skoro naukę nut rozpoczynamy dopiero w klasie czwartej. Śpiewanie dwóch omawianych elementów melodji ma być stosowane w bezpośrednim związku z opracowywaniem pieśni, jako środki pomocnicze do ich poprawnego wykonywania, stosowane okolicznościowo, w miarę potrzeby. Tak stosowane śpiewanie gamy i trójdźwięku nasuwa następujące zespolenie śpiewania elementów melodji ze śpiewaniem pieśni: Jeżeli opracowujemy z dziećmi klasy III-ej pieśń, przykładowo podaną w dodatku nutowym pod Nr. 28-ym, wówczas należy dla uzyskania czystości intonacji przy śpiewaniu dwóch pierwszych taktów piosenki prześpiewać gamę „d”-major (z dwoma krzyżykami) w górę, dla uzyskania czystości wykonania odcinka pieśni do sylaby „zi” („re” dwukreślne). Odśpiewanie tej samej gamy w dół, w razie niepewnej intonacji w śpiewie dzieci, ułatwi nam opracowanie dalszego ciągu pieśni, od sylaby „zi” w drugim takcie przykładu aż do końca przykładu. W zakończeniu cytowanej pieśni brzmi tercja — „a-fis”, śpiewana w piosence sylabą „ku”, co naśladować ma kukanie kukułki. Tu znów odśpiewanie trójdźwięku opadającego na pierwszym stopniu gamy — „a-fis-d” ułatwi poprawne intonowanie tercji „a-fis”.

Ważnem jest w danym wypadku, że pieśń w klasie III-ej śpiewana jest z podłożonym tekstem, który w pewnym stopniu odsuwa uwagę dziecka od właściwego brzmie-

nia samej melodji, a równocześnie ważnem jest i to, że przy śpiewaniu gamy, czy też trójdźwięku, śpiewamy ów fundament melodji, bez absorbującego uwagę dziecka tekstu, lecz na zupełnie mechanicznie powtarzaną przez dziecko sylabę „la”, co pozwala dziecku zwrócić całkowitą uwagę na brzmienie trójdźwięku „a-fis-d”, w którego skład wchodzi fragment pieśni „a-fis”. Zdawałoby się mogło na pozór, że śpiewanie trzech tonów trójdźwięku „a-fis-d” zbędne jest, skoro fragment pieśni składa się tylko z dwóch „a-fis”, jednak ten dźwięk „d”, podstawowy ton trójdźwięku, a jednocześnie tonika w gamie „d” — tak zasadniczy ton nadaje całej pieśni, śpiewanej w tonacji „d”, że podkreślenie go w trójdźwięku umacnia bezsprzecznie czystość intonacji.

Nowe wskazówki, jakie znajdujemy w materiale nauczania w klasie III-ej, dotyczą wymowy w śpiewie. Program zaleca przestrzeganie należytego otwierania ust przy śpiewie samogłosek, których śpiewanie, zwłaszcza na dźwiękach dłużej wytrzymywanych ma zasadnicze znaczenie dla wyrobienia dobrej wymowy. Przy sposobności zaznaczamy, że cenne i wyczerpujące uwagi, dotyczące wymowy, znajdzie czytelnik w zeszycie VIII-ym „Higjeny Szkolnej”, podręcznika dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych, prenumerowanego przez większość szkół powszechnych. Cieniowanie pieśni w klasie III-ej winno zyskać na urozmaiceniu przez większe zróżniczkowanie odcieni dynamicznych (siły brzmienia). Do „mezzo-forte” (mf), czyli pół-głośnego, oraz „piano” (p) — cichego śpiewu, dodano w klasie trzeciej forte (f) — śpiew głośny, oraz „konieczne zmiany szybkości”. Zarówno zmiany siły brzmienia, jak i zmiany szybkości wykonywanych pieśni tak w tej klasie, jak i w innych, mogą mieć zastosowanie tylko wówczas, kiedy wynika to z istotnej potrzeby cieniowania pieśni. Oczywiście jest, że zmiany

siły brzmienia i zmiany szybkości nie mogą być dokonywane przy śpiewie pieśni jedynie w tym celu, ażeby uzyskać efekt zmian.

Cieniowanie pieśni musi być uzasadnione logiczną potrzebą zmian w tempie i sile brzmienia. W materiale nauczania w klasie III-ej znajdujemy pewne przygotowanie do nauki nut, która w pełni stosowana jest w klasie IV-ej. Ten wstęp do nauki nut połączony jest z dalszym rozwijaniem poczucia rytmicznego i nie może być w żadnym razie stosowany jako odrębne ćwiczenie, lecz stanowić ma, wraz z innymi, sposób ułatwiający należyte wykonanie pieśni. Polega on na liczeniu dźwięków, przypadających na jedną miarę taktową, lub też miar taktowych, przypadających na jeden dźwięk. Dziecko stwierdzać ma zatem w czasie śpiewu, taktując, wiele dźwięków przypadło na pierwszy ruch ręki, drugi, trzeci, ewentualnie czwarty. Odwrotnie, przy dźwiękach dłuższych — ile ruchów ręki przypada na jeden dźwięk. Przedmiotem spostrzeżeń dziecka powinna tu być półnuta, ćwierciowa i ósemka.

Oczywistą jest rzeczą, że do czasu wprowadzenia znaków nutowych w klasie IV-ej właściwa nomenklatura nie może być stosowana. Chodzi tu właściwie jedynie o to, by dziecko mogło stwierdzić porównawczo istnienie prawidłowych różnic w długości dźwięków. Ewentualnie program zaleca przy tych wymierzaniach czasu trwania dźwięku stosowanie dowolnych, jaknajdostępniejszych nazw, jak np. „dźwięki jedno, dwu, lub trzymiarowe”, ewent. „długi, krótki, króciutki”, jako dostępny dla dziecka odpowiednik półnuty, ćwiartki, ósemki.

Do środków rozwoju poczucia rytmicznego należy w klasie III-ej rozróżnianie w pieśniach (sposobem omówionym już poprzednio w niniejszej książce) dwu, trzy i czteromiaru, jak również taktowanie w dwu, trzy i czteromiarze.

Środki rozwoju wrażliwości słuchowej (analiza słuchowa) identyczne są ze środkami, stosowanymi w klasie II-ej. A więc i tu — określanie przy pomocy słowa, gestu lub rysunku kierunku linii melodyjnej pieśni.

Skala, w jakiej się mieścić mają pieśni, śpiewane w klasie III-ej, jest już dość rozległa, gdyż zawiera się, jak to uwidoczniło w dodatku nutowym Nr. 18, między „c” jednokreślnem i „e” dwukreślnem. Nie znaczy to jednak, by każde dziecko w skali takiej miało śpiewać, jeśli bowiem porównamy tę skalę ze skalą Nadolecznego (Nr. 19), to zauważymy dość znaczną różnicę między nimi w stosunku do dziecka dziewięcioletniego (klasa III-a).

Śpiew w klasie III-ej ma być wyłącznie jednogłosowy. W klasie tej nie wprowadza się nawet kanonów dwugłosowych, tak jak to początkowo projektowano, a które stanowią według poglądu niektórych nauczycieli przygotowanie do dwugłosowego śpiewu.

Nuty w klasie III-ej.

Program dopuszcza posługiwanie się w tej klasie śpiewnikiem. Dopuszcza również „zapis nut” na tablicy. Wprowadza zatem nuty, zaznacza jednak, że zapoznać się ma z nimi dziecko „bez objaśniania” i że służyć one mają jako wzrokowa pomoc przy śpiewaniu pieśni ze słuchu. Chodzi tu więc przede wszystkim o rysunek melodji, jaki nuty tworzą, zajmując wyższe, lub niższe położenie na pięciolinji. Jak z powyższego wynika, zastosowanie nut w tej klasie stanowi przejście od sposobów określających kierunek melodji, wskazanych dla dwóch pierwszych klas, do właściwej pisowni nut, którą wprowadza program w klasie IV-ej.

Nie ulega wątpliwości, że dziecko, zetknąwszy się ze znakami muzycznymi, zażąda ich wytłumaczenia. W klasie III-ej dziecko zachowuje jeszcze ze swej dziecięcej cie-

kawości, czy dociekliwości — pytanie: „co to?”, lub „dlaczego?” Odpowiedź oczywiście nie może brzmieć: „jak urośniesz, to się dowiesz”.

Program, zastrzegając wprowadzenie nut „bez objaśniania”, przestrzec chce nauczyciela przed złem, które charakteryzowało dotychczasową naukę śpiewu. Zbyt wczesne mianowicie wprowadzenie nut, wraz z całym niewyczerpanym zasobem ćwiczeń w czytaniu nut głosem i ich pisaniu, a wraz z tem ćwiczeń niemiłosiernie mechanizujących śpiew (rytmicznych, oddechowych, oddechowo-rytmicznych, rytmiczno-śpiewnych i t. d.), uniemożliwiło wyśpiewanie się dziecka, dla którego muzyka dostępna jest przede wszystkim przez śpiewanie pieśni; a przytem pieśń zbyt jest doskonałym i ważnym środkiem wychowawczym, oraz czynnikiem emocjonalnym, aby działanie jej ograniczać w tym stopniu, jak to było czynione dotychczas.

NAUKA ŚPIEWU W KLASIE IV-EJ.

Repertuar pieśni w kl. IV-ej.

Pieśni, jakie w programie przewidziano dla tej klasy mają być wykonywane jednogłosowo i dwugłosowo w łatwych układach. Skalę głosu dziecka w tej klasie program określa od „h” małego do „f” dwukreślnego (patrz Nr. 18 „dodatku”).

Zaznaczyć tu należy, że powyższą skalą objęta jest *całkowicie* skala głosu dzieci, a więc do „h” w dole skali sięgać mają dzieci, śpiewające głosem drugim (w układach dwugłosowych), do „f” zaś w górze skali — dzieci, śpiewające głosem pierwszym.

Do pieśni narodowych włączono „Marsza Pierwszej Brygady”, który stanowi trzecią pieśń z kanonu pieśni, podanego w programie. Do pieśni tej odnosi się również, jak i do „Hymnu Państwowego” uwaga, dotycząca ewen-

tualnie wcześniejszego (w klasie III-ej) wykonywania, o ile muzykalność dzieci na to pozwoli.

Z „Marsza Pierwszej Brygady” śpiewać należy trzy pierwsze zwrotki, tak, jak to podano w tomiku I-ym niniejszej książki.

Technika śpiewu w klasie IV-ej.

Wszelkie wskazówki, dotyczące przestrzegania odpowiedniego rozmieszczenia oddechów i tych wszystkich środków, które stanowią o należytej wymowie w śpiewie (układanie ust przy śpiewaniu samogłosek i wyrazistość w wymowie spółgłosek) stosuje się tu z większą dokładnością niż w programie klasy III-ej. Tak więc, oprócz głębokich wdechów przy wykonywaniu pieśni, stosowane być mają i półoddechy, dla których nauczyciel powinien ustalić odpowiednie miejsca w pieśni zawczasu, zanim przystąpi do nauki pieśni.

I tu, jak i w klasie III-ej wspomniano o „urozmaiceniu cieniowaniu”, wskazując bardziej już różniczkowane stopniowanie siły brzmienia, a więc: „f” — forte (głośno), „mf” — mezzo forte (nawpół głośno), p — piano (cicho), pp — pianissimo (bardzo cicho), oraz „crescendo” (wymawia się „krescendo”, a oznacza — „wzmocnianie”) w nutach używa się skrótu „cresc”, wreszcie — „decrescendo”, co znaczy ściszej, (w skrócie — „decrec”).

Zmiany szybkości, o których mowa w programie klasy IV, oznaczane są w śpiewnikach, jak następuje: przyspieszając — *accelerando* (skrót — *accel.*). Zwalniając — *rallentando* („rall.”), lub też, opóźniając, *ritardando* („ritard.”). Często również napotykamy w śpiewnikach oznaczenie „a tempo”, co znaczy powrót do początkowej szybkości.

Nadmienić należy, że w nowszych śpiewnikach (np. „30 pieśni” St. Kazury, „Szesnaście piosenek” K. Meyer-

holda i w innych), stosowane są polskie nazwy tempa, zamiast włoskich, tak więc: zamiast „Moderato” — „Umiarowanie”, zamiast „Vivace” — „żywo” i t. p. Oznaczenia te dotyczą jednak szybkości wykonania całego utworu, a odpowiedni napis umieszczany jest na początku pieśni. Oznaczenia siły brzmienia (dynamiki), używane w skrótach, stosuje się jednak w tej formie, jak to wyżej wskazano. Również skrócone oznaczenia zmiany tempa stosowane są przeważnie tak, jak podano wyżej.

Urozmaicenie cieniowanie, na które składają się zmiany siły brzmienia i zmiany szybkości, należy oczywiście stosować tylko w tym wypadku, kiedy logika wykonania pieśni tego wymaga i kiedy zyskać może na tem pieśń w swoim wyrazie.

Niema to być zatem „urozmaicane cieniowanie” — jako „sztuka dla sztuki”. Nie należy również stosować „ćwiczenia się” w urozmaicaniu cieniowania na pieśni, gdyż wygimnastykowana w ten sposób piosenka straciłaby całkowicie swoją wartość, jako wypowiedź śpiewającego dziecka.

Przy śpiewaniu pieśni należy pamiętać o tem stale, że śpiew ma być *doskonałą deklamacją*. Wprawdzie dostatecznej „doskonałości” śpiewu z odpowiednim wyrazem spodziewać się możemy dopiero w śpiewie chóru szkolnego, jednak zmierzać trzeba do należytego cieniowania od samego początku, t. j. od klasy I-ej, zaś klasa IV-a stanowi ten etap pracy, w którym interpretacja pieśni może już być dość subtelna i wywrzeć może wrażenie nie tylko czytelnością i czarem głosu dziecięcego (dobrze śpiewającej klasy), lecz także „wyrazem” w śpiewie.

Nowy materiał śpiewaczy w tej klasie stanowią kany dwugłosowe (łatwe, w ilości dwóch, trzech), jako przygotowanie do pieśni dwugłosowych oraz łatwe pieśni dwugłosowe.

Naogół ustaliło się mniemanie, że łatwe są te układy, w których drugi głos towarzyszy pierwszemu przeważnie w odległości tercji. Zaznaczyć jednak należy, że śpiewanie stale takich tylko układów mało umuzykalnia dzieci i stwarza pewną manierę w dobieraniu wtóru. Niewątpliwie wtór w terejach jest to najprostszy wtór, często spotykany np. w samorzutnym śpiewie dwugłosowym górali podhalańskich, jednak bardziej umuzykalnia i o wiele większą radość daje dzieciom inny rodzaj wtóru, ten mianowicie, w którym drugi głos śpiewa określoną, niemal samodzielną melodję (taki rodzaj harmonizowania melodji nosi w teorii muzyki nazwę „kontrapunktu”).

Trudność nauczenia dzieci pieśni dwugłosowej, kontrapunktycznie harmonizowanej jest raczej pozorną, niż faktyczną. Do kontrapunktu zbliża dzieci kanon, który w myśl programu stosujemy jako przygotowanie do śpiewu dwugłosowego. Zaznaczyć tu należy, że kontrapunktyczne harmonizowanie, a także harmonizowanie melodji z przewagą tercji, stanowią pewien styl i że niektóre melodje wymagają harmonizacji takiej, inne zaś — innej.

Przykładowo wymieniamy Modlitwę z op. „Halka” Moniuszki („Polski śp. szk.” P. Maszyńskiego, Cz. I), jako melodję, wymagającą harmonizacji z zastosowaniem tercji w drugim głosie. Przykładem usamodzielnienia w melodji głosu drugiego jest harmonizacja pieśni P. Maszyńskiego „Cicho konie, nie rzyjcie”... („Polski śp. szk.” Cz. IV).

Jako nowość w kształceniu poczucia rytmicznego wprowadzono w klasie IV-ej rozpoznawanie słuchowe przedtaktu. W niektórych podręcznikach zasad muzyki znajdzie czytelnik określenie „przedtakt”, zastosowane do grupy nut, poprzedzającej pierwszy pełny takt utworu muzycznego, zaś określenie „odbitka”, w zastosowaniu do jednej tylko nuty, poprzedzającej pierwszy pełny takt utworu. Przykład przedtaktu znajdzie czytelnik w dodatku nu-

towym pod Nr. 25-ym, zaś przykład odbitki — pod Nr. 26-ym.

Materiałem dla kształcenia poczucia rytmicznego mają być w tej klasie charakterystyczne rytmy, występujące w polskich pieśniach ludowych, pochodzenia tanecznego. Przykładowo przytoczono w tem miejscu programu mazura i krakowiaka.

Pod nazwą „mazura” znany jest powszechnie taniec nie ludowy, lecz taniec dworu szlacheckiego. Mazur jest to zatem, według powszechnego pojęcia, taniec rozbudowany w swej formie, stylizowany i przekształcony najpewniej z „mazurka” wiejskiego, którego bliską odmianą jest „oberek”, o charakterystycznym akcencie na ostatniem (trzeciym) uderzeniu rytmicznym. Przez „mazura” rozumiemy zazwyczaj takie utwory, jak Mazur z op. „Halka” Moniuszki, mazury dawne, szlacheckie, na których wzorował się kompozytor popularnych utworów — Namysłowski. Przykład „mazurka” znajdzie czytelnik w dodatku pod Nr. 29-ym, przykład zaś „oberka” — pod Nr. 30-ym. Tempo mazurka jest bardziej umiarkowane od tempa mazura, najszybsze zaś w trzech omawianych tańcach jest tempo oberka.

Dla umocnienia czystości intonacji śpiewanych pieśni, program klasy IV-ej zaleca śpiewanie w formie melodji — trójdźwięków majorowych na I-ym stopniu gamy (tonice), IV-ym (subdominancie) i V-tym (dominancie) z zakończeniem na VIII-ym stopniu gamy (tonice).

Odbywać się to ma, jak zresztą każdy środek, służący dla rozwinięcia wymowy, głosu, słuchu, czy też poczucia rytmu w bezpośrednim związku ze śpiewaną pieśnią.

Jeżeli śpiewamy pieśń w rytmie $\frac{3}{4}$, to melodja, umacniająca intonację, śpiewana być winna również w rytmie $\frac{3}{4}$.

Powyższe ilustrujemy w sposób następujący: Przed

odśpiewaniem kolendy: „Bóg się rodzi” w tonacji C-major, należy odśpiewać przykład, podany w „dodatku”, pod Nr. 31ym, oczywiście również w tonacji C-major.

W klasie tej przewidziano również śpiewanie gamy majorowej w skali rozszerzonej, w granicach głosu dzieci. Ten środek umacniania czystości intonacji należałoby stosować, jak to wskazano w przykładzie Nr. 33-i, zastosowanym do pieśni „Gaiczek”, śpiewanej w tonacji G-major, tak, jak to podajemy w Nr. 32-gim. W przykładzie Nr. 33-i podaliśmy gamę, dostosowaną do rytmiki i tonacji pieśni „Gaik” z mocnym zaznaczeniem toniki „G”. Nie wyczerpaliśmy całkowitej skali głosu, przepisanej dla dzieci kl. IV-ej, pominieliśmy mianowicie w tej „rozszerzonej” gamie dźwięk „f”, a to z tego względu, że dźwięk ten jest obcy dla gamy „G”, która posiada „fis”, nie „f”. Jednak „fis” wykracza poza skalę głosu; trzeba się było zatem ograniczyć do dźwięku „e”, jako najwyższego.

W myśl poprzednich uwag skala dla kl. IV-ej „h” małe do „f” dwukreślonego jest skalą całkowitą — dzieci, śpiewających w pierwszym i drugim głosie łącznie. Stąd też gama, w tej postaci, jak ją podaliśmy, nie powinna być śpiewana przez wszystkie dzieci razem, gdyż byłaby zbyt wysoka w skali dla głosu II-ego, a zbyt niska — dla głosu I-go. Gamę tę powinny dzieci śpiewać w dwóch grupach. Dwa pierwsze takty powinien śpiewać głos II-gi, dwa środkowe — głos I-y i dwa ostatnie — wszystkie dzieci razem.

Dostosowanie rytmiki gamy do rytmiki pieśni, tak, jak to zrobiliśmy w przykładzie Nr. 33-i, nie jest zupełnie, gdyż śpiewanie gamy z z u p e ł n e m dostosowaniem rytmicznym utrudniłoby potem nauczenie pieśni, różniącej się w swym rysunku melodji od rysunku melodji gamy i przy nauce pieśni, uprzednio prześpiewana gama zaśwaby „ciągnęła” dzieci, śpiewające piosenkę do „gamo-

wiaściwego” porządku dźwięków. Taki zły przykład gamy, ściśle dostosowanej w rytmie do melodji pieśni, podajemy w Nr. 34-ym. Program wprowadza również śpiewanie trójdźwięku minorowego na stopniu pierwszym. I tu należy stosować stopień VIII-y dla podkreślenia toniki, gdyż, jak to w programie zaznaczono z naciskiem, cel tych wszystkich środków, o których mówimy — to umocnienie czystości intonacji, czyli związanie każdego dźwięku melodji z jej toniką.

Wprowadzenie w kl. IV-ej trójdźwięku minorowego, opartego na I-ym stopniu gamy, nie jest czemś abstrakcyjnym (Nr. 35-y), gdyż dziecko styka się z minorem już o wiele wcześniej w piosenkach. Nawiasem mówiąc, określenie trybu minorowego, jako podstawy dla melodji „smutnych” jest ogólnikiem, niezawsze odpowiadającym istocie rzeczy. Tak np. melodja pieśni ludowej „Czarna kura” nie może uchodzić za smutną, a jednak jest minorowa.

Nuty w klasie IV-ej.

W programie klasy IV-ej przewidziano „wprowadzenie pisma nutowego na pięciolinji w zakresie gamy C-major z uwzględnieniem sposobu wyrażania wartości rytmicznych (ćwierćnuta, ósemka, półnuta i odpowiednie pauzy)”.

Powyższa wskazówka dotyczy s y s t e m a t y c z n e j nauki nut. Nie należy jej identyfikować z inną wskazówką, dotyczącą również stosowania nut przy śpiewie n i e „b e z o b j a ś n i a n i a”, jak w klasie III-ej, lecz z o b j a ś n i e n i e m, dość jeszcze ograniczonym, lecz dającym możliwość ogólnego o r j e n t o w a n i a s i ę dziecka w nutowym obrazie melodji i r y t m u.

W „uwagach” do nauki w tej klasie, druga ta wska-

zówka brzmi, jak następuje: „Jako pomoc wzrokową przy śpiewaniu ze słuchu, mającą na celu skojarzenie znaków nutowych z ich brzmieniem muzycznym, wprowadza się pismo nutowe z zastosowaniem pięciolinji i klucza skrzypcowego”. Ta ostatnia wskazówka dotyczy zasady stosowania śpiewnika, lub zapisu na tablicy takich zdań muzycznych, których dziecko w klasie IV-ej ogarnąć jeszcze w szczegółach nie zdoła, tembardziej, że „zapisanie nauczyciela na tablicy winno być tak pod względem rytmu jak i melodji zupełne”.

Dla „w p r o w a d z e n i a p i s m a n u t o w e g o” używane są najrozmaitsze metody. Program metod tych nie określa, ani też żadnego sposobu nie wskazuje. Nauczycielowi pozostawiona tu jest zupełna swoboda wyboru.

Chcielibyśmy zwrócić uwagę na to, że pomysły, sposoby, czy „chwyty” metodyczne są w tej dziedzinie niewyczerpane.

Realne ujęcie sprawy nauki nut znaleźć można w sposobie, stosowanym przez St. Kazurę, który do pięciolinji dochodzi stopniowo, stosując początkowo oznaczenia dźwięków p o d, n a i n a d jedną linją, a używa dla zanotowania takich melodyj, które zawierają drobniejsze, dostępne dla dziecka wartości rytmiczne (np. ćwiartki). Stopniowo dodawana ilość linii normalnego systemu nutowego daje możliwość dziecku zrozumienia „idei” pisowni na pięciolinji.

Możnaby też wprowadzać pisownię stopniowo, przyjmując za podstawę pustą (bez linjatury) tablicę, lub kartkę papieru, oraz dwa zasadnicze pojęcia, przyswojone już dobrze przez dziecko w poprzednich klasach, a mianowicie pojęcie „dźwięku niskiego” i „dźwięku wysokiego”. Zapisanie prostej melodji odbyć się powinno w podobny sposób, jak przy zapisywaniu melodji w klasie II-ej i III-ej (rysunek melodji), z tą jednak różnicą, że zobrazowaniu

ulec ma nie całość melodji linją ciągłą, ale każdy dźwięk z osobna kreskami.

Koniecznym jest dla zastosowania tego rodzaju sposobu wybór takiej melodji, w którejby wystąpiły w nieznacznej odległości dźwięki jednobrzmiące. Przykładem niech tu będzie pieśń „Kiedy ranne”. Pierwszą fazę omawianego „zapisu” podajemy w przykładzie Nr. 36-y. Dla bardziej obrazowego przedstawienia dźwięku pisanego użyć możemy krótszych i dłuższych kresek, w których uwzględniamy nie tylko wysokość, lecz i trwanie dźwięku.

Przy tego rodzaju zapisywaniu melodji, trudność nieraz stanowi odszukanie na pustej (bez linjatury) przestrzeni — takiego samego poziomu, jaki był już uprzednio oznaczony. Np. szósta kreska w naszym przykładzie winna się znaleźć na tym samym poziomie, co kreska czwarta. Przy wahaniach (udawanych) ze strony nauczyciela, zazwyczaj dziecko samo dopomina się linjowania tablicy.

Przykład Nr. 37-y przedstawia nam drugą fazę zapisywania melodji, kiedy, na wniosek uczniów, przeprowadziliśmy linję poziomą, celem ułatwienia w zapisaniu szóstego dźwięku melodji. Zniknęły nam, zatarły się kreski trzecia, czwarta, szósta i siódma. Wtedy to dziecko samo proponuje narysowanie na miejsce zatartych kresek — kółek, wyobrażających dźwięki (Nr. 38). Prosta konsekwencją będzie oczywiście następna faza zapisywania, zamiana wszystkich kresek — na kółka (Nr. 39-y). Rzeczą dalszego „fantazjowania” będzie ofiarowanie własnego mieszkania pierwszemu dźwiękowi pieśni (pierwsza dodana dolna) (Nr. 40-y) i wreszcie po wprowadzeniu w grę jeszcze jednej linji, nastąpić powinno oznajmienie: „nuty pisze się na pięciu linjach”.

Bez względu na to, czy dzieci wiedzą już o tem z klasy trzeciej, czy nie, — to „odkrywanie Ameryki” posiada

duże znaczenie dla należytego przyswojenia sobie przez dziecko „idei” pięciolinji. W powyższy sposób możnaby „wprowadzić” pisownię muzyczną.

Przejdźmy teraz do sposobu, przy którego pomocy możnaby wdrożyć dziecko do posługiwania się „kompletnym zapisaniem” zdania muzycznego. Znaleźćby tu można analogję między „wyrazową” metodą nauki czytania i pisania. Oto przykład konkretny: Każdy takt części piosenki, zapisanej na tablicy, numerujemy kolejno, tak, jak to uczyniono w przykładzie Nr. 41. Nauczyciel, po parokrotnem przegraniu lub nuceniu całego, czterotaktowego zdania, gra, lub nuci poszczególne takty, z początku po kolei, później — mieszając kolejność, a dzieci rozpoznają, który to mianowicie takt grany był przed chwilą.

Z praktyki wiem, że jest to dla dzieci miła zabawa i że dla „opatrzenia” się dziecka z nutami, sposób ten bardzo jest pomocny. Szczegółowe wskazywanie nut w czasie śpiewania pieśni, tak, jak to zalecono w „Uwagach do całości programu”, należałoby stosować po przeprowadzeniu szeregu opisanych wyżej „globalnych” czytań.

NAUKA ŚPIEWU W KLASIE V-EJ.

Repertuar pieśni w kl. V-ej.

Skala, wskazana w tej klasie (od „a” małego do „f” dwukreślnego) podobnie, jak w klasie IV-ej i następnych, dotyczy najniższego dźwięku w głosie drugim (przy śpiewie na dwa głosy), oraz najwyższego dźwięku w głosie pierwszym. Zastosowane tu być mają układy dwugłosowe i jednogłosowe. Jedynie kanony mogą być śpiewane w klasie V-ej na trzy głosy. Wszelkie pieśni winny być w tej klasie śpiewane przy pomocy nut.

Przy wyborze pieśni religijnych należy uwzględnić bieg roku kościelnego, co znaczy, że kolendy i pastorałki

powinny być śpiewane w szkole wtedy, kiedy kolendy śpiewa lud w kościele, pieśń „Wesoły nam dziś dzień nastał”... powinno się śpiewać nie na jesieni, lecz w okresie Wielkiejnocy i t. p.

W pieśniach ludowych widzimy już większe zróżnicowanie, niż to miało miejsce w klasach poprzednich, wymieniono tu bowiem obyczajowe, o charakterze tanecznym i żołnierskie. Tego rodzaju klasyfikacja o odmiennych gatunkach, podyktowana była większą łatwością określenia materiału pieśniowego.

Wskazano tu również pieśni kompozytorów polskich ze szczególnem uwzględnieniem Moniuszki i Noskowskiego.

Jedynym trzygłosowym materiałem śpiewaczym w tej klasie jest kanon trzygłosowy, który, jako forma, nie powinien być stosowany w nadmiarze. Program zaleca śpiewanie w tej klasie dwóch, trzech kanonów dwu lub trzygłosowych. Na znajomości podstaw pisowni muzycznej i śpiewanych już w klasie poprzedniej — gamy majorowej i trójdźwięków, należy oprzeć próby śpiewania z nut pieśni łatwiejszych pod względem rytmu i melodji w tonacji „C-major”.

Ćwiczenia rytmiczne.

Po raz pierwszy spotykamy się w programie tej klasy z nazwą „ćwiczenie”. W „Uwagach do całości programu” znajdujemy wzmiankę, że ćwiczenia, które wskazane są w programie klasy V-ej i VI-ej, służyć mają dla nabycia przez dzieci większej sprawności w dziedzinie rytmu i melodji, niż to daje śpiewanie pieśni. Ćwiczenia te wykonywane powinny być jednak stale w związku z opracowywaniem pieśni, a występować mają w formie krótkich wprawk, których wykonanie zająć powinno nieznaczną część lekcji śpiewu.

Ćwiczenia rytmiczne polegać mają: 1-o na rozpoznaniu słuchowym rodzajów taktu, z dodaniem do poprzednio poznanych taktów, taktu sześciomiarowego, 2-o na śpiewaniu z nut na jednym dźwięku lub gamie prostych motywów rytmicznych, występujących w tych pieśniach, jakie są śpiewane w klasie V-ej.

Jeśli chodzi o ćwiczenia rytmiczne pierwszego rodzaju, to zaznaczyć należy, że tem bardziej będą one korzystne, im więcej aktywny będzie w nich udział dziecka. „Rozpoznawanie”, polegające na „odgadywaniu” rodzajów taktu nie może tu oczywiście wystarczyć.

Wprowadzenie dziecka w odpowiedni rytm powinno początkowo polegać na bardzo jaskrawem akcentowaniu pierwszych uderzeń rytmicznych taktu w zdaniu muzycznym, nuconem, lub granem przez nauczyciela. Dzieci powinny w czasie takiego demonstrowania rytmu zaznaczać ruchem ręki, lub wyliczaniem tylko *p i e r w s z e* uderzenie rytmiczne. Druga faza rozpoznawania rytmu przez dziecko polegać powinna na rozróżnianiu dalszych, słabych uderzeń rytmicznych, wypełniających takt aż do następnego pierwszego uderzenia mocnego. Trzecia wreszcie faza ćwiczenia „rozpoznawczego” — to akcentowanie „półmocnych” uderzeń (np. trzeciego uderzenia w takcie czterociowym).

Drugi rodzaj ćwiczeń rytmicznych polegać ma na śpiewaniu z nut na jednym dźwięku wybranych grup rytmicznych. Przy opracowywaniu krakowiaka większą trudność przedstawia przyswojenie sobie przez dzieci takiej grupy rytmicznej, jaką jest synkopa. Opanowanie tych trudności polegać winno na przerobieniu wstępnych, prostszych ćwiczeń, przyczem wskazanem jest, aby synkopa opracowana była w danym wypadku w obrębie ćwiczenia całkowitego taktu na dwie czwarte. Kiedy w skład taktu synkopowanego w krakowiaku wchodzi trzy nuty, ćwi-

czenie może być przeprowadzone z zastosowaniem kolejnem wartości rytmicznych, podanych w przykładzie Nr. 42-gi. Śpiewanie w pewnym, określonym rytmie gamy, pomocne jest z tego względu, że umożliwia nam ono uniknięcie wielokrotnego powtarzania drobnego odcinka pieśni, co w rezultacie mogłoby zniechęcić dzieci do tak „ćwiczonej” pieśni. Jeżeli więc śpiewać mamy z dziećmi pieśń „Kukulkę“, której początek umieszczamy w przykładzie Nr. 43, i jeżeli poprawne wykonanie pierwszego taktu nastęrczy nam trudności, wówczas należy zastosować ćwiczenie gamy, podanej w przykładzie Nr. 44.

Ćwiczenia melodyjne.

Z pośród ćwiczeń melodyjnych dla klasy V-ej program wymienia „śpiewanie na podstawie nut gamy, trójdźwięków na stopniu I, IV i V, oraz ich fragmentów w tonacji C major”. Śpiewanie gamy niekoniecznie polegać ma na ciągłem powtarzaniu „gamowłaściwego” porządku dźwięków. Gama, występująca w ćwiczeniach, może zawierać kolejny postęp dźwięków na przestrzeni tercji, kwinty, czy innej odległości, poczem bieg jej może zmieniać kierunku, wreszcie — dźwięki mogą się powtarzać, byleby między poszczególnymi dźwiękami nie pojawiały się przeskoki na tercje i większe odległości. Pożyteczne są ćwiczenia, przy pomocy których przyzwyczajamy dziecko do „miejsca” na pięciolinji. Przy ćwiczeniach tych wskazujemy linje i pola pięciolinji, lub też używamy ruchomego modelu nuty, przymocowanej do patyka.

Śpiewanie trójdźwięku (rozłożonego) powinno polegać przede wszystkim na śpiewaniu całego trójdźwięku (Nr. 45). Pożyteczne jest łączenie trójdźwięków w melodję z zakończeniem na tonice (Nr. 46), oraz stosowanie wszelkich wygięć melodji na trójdźwięku (Nr. 47). Śpiewanie

trójdźwięków I, IV i V-go stopnia (stanowiących syntezę gamy) utrwała w wyobraźni muzycznej dziecka brzmienie poszczególnych dźwięków gamy. Bardzo pomocnym dla tego celu jest sposób, stosowany przez niektórych nauczycieli, polegający na przemilczaniu pewnych dźwięków, wypisanych w ćwiczeniu na tablicy. W klasie V-ej zaznajamiamy dzieci z budową gamy C major, przez wskazanie w niej rozmieszczenia całych i półtonów. Unikać należy przytem posługiwania się nazwami, obcymi dla dziecka, jak np. „tetrachord”.

Omówione tu ćwiczenia z zastosowaniem nut, służyć mogą za podstawę do odczytywania nut głosem, co oczywiście uzależnione jest od stopnia wyrobienia dzieci w tej dziedzinie.

NAUKA ŚPIEWU W KLASIE VI-EJ.

Program przewiduje w tej klasie śpiew dwu i jednogłosowy przy pomocy nut. O ile w klasie okaże się dostateczna ilość dzieci muzycznych, a także, jeżeli w szkołach dla chłopców mutacja nie stanie na przeszkodzie, nauczyciel może tu zastosować śpiew trzygłosowy.

Śpiew trzy, a nawet czterogłosowy wprowadzony jest do tej klasy w postaci kanonów, jednak i tu — w niezbyt wielkiej liczbie (dwa, trzy). Subtelniejsze może być wykonanie pieśni w klasie VI-ej, o ile tylko nie staną tu na przeszkodzie trudności głosowe, spowodowane mutacją.

Program kładzie tu zatem większy nacisk na poprawność w wymawianiu samogłosek i spółgłosek, oraz na głębsze wydobywanie oddechu, wreszcie na śpiewanie dłuższych fragmentów pieśni na jednym oddechu, co posiada duże znaczenie przy cieniowaniu (frazowaniu, t. j. ujmowaniu całości pieśni w zdania muzyczne).

Przy śpiewaniu z nut pieśni i ćwiczeń (gamy, trójdźwięki na I, IV i V-ym stopniu) znaleźć mają zastosowa-

nie trzy tonacje: C major, G major i F major. Przy używaniu trzech tych tonacji dziecko zapozna się z budową trzech odpowiednich gam, oraz pozna nowe znaki (krzyżyki i bemole). Nie należy jednak, teoretyzując, wyprowadzać budowy dwóch nowych gam (G i F) z pierwowzoru, jakim jest gama C. Uczeń powinien się jedynie zaznajomić z rozmieszczeniem całych i półtonów w nowych gamach, podobnie, jak to miało miejsce z gamą C major w klasie V-ej.

Ćwiczenia rytmiczne i melodyjne identyczne są w technice z temi ćwiczeniami, jakie przerabiać mamy w klasie V-ej.

Materiał rytmiczny, jaki tu przybywa w rytmie — to takt $\frac{3}{8}$ i $\frac{6}{8}$. W materiale dla ćwiczeń melodyjnych przybywa oprócz dwóch nowych tonacji majorowych, śpiewanie: gamy minorowej (a-minor) melodyjnej (przykład Nr. 48), wznoszącej się i opadającej, trójdźwięku minorowego na stopniu pierwszym, oraz śpiewanie niezbyt długich postępów chromatycznych, nie całej gamy chromatycznej — (przykład Nr. 49). Powtarzamy tu, że zarówno w klasie VI-ej, jak i w każdej innej klasie, ćwiczenia nie mają być stosowane samoistnie, lecz w związku z pieśnią, służąc dla ułatwienia w jej opanowaniu.

Przy systematycznej nauce nut ćwiczenia z natury rzeczy zmieniają ten swój charakter i ulec muszą wyodrębnieniu. Pamiętać jednak o tem musimy, że w ujęciu nowego programu nuty zasadniczo służyć mają jako pomoc przy śpiewie i że celem programu jest rozśpiewanie dziecka, nie zaś dojście do doskonałości w czytaniu nut.

Jako czynnik umuzykalniający program klasy VI-ej wymienia „improvizowanie” przez zdolniejsze dzieci wtóru w zastosowaniu do odpowiednich pieśni jednogłosowych. Improvizacja ta polega zazwyczaj na śpiewaniu wtóru stale w tereji z melodią zasadniczą. To też środka

tego nie należy nadużywać, gdyż wtór tego rodzaju nie do każdej melodji się nadaje, a stosowany stale w tej formie wytworzyć może mało muzykalną manierę śpiewania.

W klasie VI-iej zespół dzieci tworzy niejednokrotnie samodzielną grupę chóralną o większym przygotowaniu i wyrobieniu, wobec czego należy przyzwyczajać dzieci do bacznej uwagi na ruchy kierownika zespołu, tak, aby zespół stanowił karną jednostkę, zdolną do wykazania większej subtelności w śpiewie niż w latach poprzednich.

NAUKA ŚPIEWU W KLASIE VII-EJ.

Śpiew zespołowy, również jak w klasie VI-iej, ma być jedno i dwugłosowy, zaś w sprzyjających warunkach stosowany być może śpiew trzygłosowy. Repertuar pieśni, wymieniony ogólnikowo w programie tej klasy, wskazuje na to, że śpiew dwugłosowy rzadziej będzie stosowany, natomiast przeważać będzie pieśń jednogłosowa, wobec znacznego uwzględnienia w klasie VII-iej pieśni inscenizowanej, inscenizacji obyczajów ludowych, a także w związku z częstszym stosowaniem tańców ludowych, którym zazwyczaj towarzyszą przyśpiewy. Tam, gdzie trzygłosowy śpiew będzie możliwy ze względów technicznych, przeważać on będzie nad dwugłosowym, wobec dostatecznego już w zupełności przygotowania uczniów do śpiewu chóralnego.

Śpiew zespołowy w tej klasie powinno już cechować ześpiewanie i sprawność w samorzutnem wykonywaniu pieśni, nasuwającej się w stosownych warunkach przy bytowaniu dziatwy w gromadzie (wycieczki, pochody).

Z pośród obyczajowych pieśni wymieniono w programie wiosenne (np. „Gaik”), sobótkowe, dożynkowe i weselne. Do pieśni tego typu przybędą w praktyce, w miarę pogłębiania się pracy w dziedzinie kultury ludowej regjo-

nów Rzeczypospolitej, niewątpliwie inne jeszcze, jak „Kogótki”, związane z kolendowaniem wiosennem i t. p. Program przewiduje, że za pośrednictwem pieśni, dzieci uzyskają łatwiej plastyczny i wszechstronny obraz Polski, dzięki różnorodnym właściwościom muzycznym i gwarowym, jakie się w regionalnej pieśni ludowej zaznaczają, a co szczegółowo omawiamy w I-ym tomiku niniejszej książki.

Pośród rodzajów pieśni wymienione są również pieśni „towarzyskie”. Ten rodzaj pieśniarstwa mało był rozwinięty w Polsce. Przeważna ilość typowych polskich pieśni „towarzyskich” — to szlacheckie pieśni, o hulaszczym, lub pijackim charakterze.

Wiele również t. zw. „towarzyskich” pieśni, śpiewanych u nas, jest pochodzenia niemieckiego i czeskiego. Dobór więc pieśni tego typu powinien być bardzo staranny i ostrożny, aby się do repertuaru szkolnego nie zaplątała całkiem niestosowna pieśń o „uprzywoiconym” tekście. Typowymi dawnymi pieśniami „towarzyskimi” są dwie następujące:

1) „Cztery żywioły są potrzebne nam, bo przez żywiołów żyć nie można nam! Ten to talizman jest potrzebny nam, bo przez żywiołów żyć nie można nam!...” Poczem następuje wyliczenie: kart, wódki i t. d.

2) „żaden polak nie żartował, kiedy pił! Król Sobieski panie brachu, ani znał wody zapachu! Trzeba pić!... i t. d.”

W klasie tej w myśl wskazówek programu, śpiewane być mają pieśni o znaczeniu obywatelsko - państwowem. Szczególny zatem nacisk położyć należy na pieśni, w których treści wyrażony jest hołd Twórcy dzisiejszego Państwa — Józefowi Piłsudskiemu i Prezydentowi Rzeczypospolitej. Jakkolwiek pieśni te śpiewane być winny w całej szkole powszechnej, jednak szczególne ich uwzględnienie w klasie siódmej wskazane jest wobec kończącego

się już w ostatniej klasie wpływu wychowawczego szkoły na wychowanka.

CHÓR SZKOLNY.

Na chór szkolny nowy program śpiewu przeznaczają 1 godz. tygodniowo, osiągniętą w drodze zmniejszenia pierwotnie projektowanej liczby dwóch godzin śpiewu tygodniowo do jednej godziny w klasie II-ej. W chórze uczestniczyć mają zgłaszające się dobrowolnie dzieci z klas V, VI i VII-ej. W razie, jeżeli chór, w ten sposób utworzony, nie jest zbyt liczny ze względu na pomieszczenie, w zespole tym uczestniczyć mogą również i dzieci z klasy IV-ej.

Ze względów organizacyjnych ćwiczenie chóru odbywać się powinno w czasie ostatniej godziny zajęć szkolnych (VI-a godz.).

Jakkolwiek w chórze uczestniczyć powinno zasadniczo każde zgłaszające się dziecko i nauczyciel, w myśl wskazówek programu nie powinien żadnemu dziecku odmówić przyjęcia do chóru, to jednak niewątpliwie chór stanowić będą dzieci uzdolnione, gdyż te po największej części manifestują ochotę należenia do chóru. Nie ulega wątpliwości, że dążeniem każdego kierownika chóru szkolnego będzie śpiew trzygłosowy, nie są jednak wykluczone możliwości śpiewu dwugłosowego w chórze szkolnym, a istnieje wśród pieśni ludowych szereg takich pieśni, które nie nadają się do harmonizacji chóralnej. Te więc będą śpiewane jednogłosowo. Przy korzystnych warunkach można będzie oprócz trzygłosowych pieśni uwzględniać także czteregłosowe.

Na repertuar chóru szkolnego powinny się w myśl programu składać następujące pieśni: a) religijne, b) narodowe i o znaczeniu obywatelsko państwowym, przeznaczone do śpiewu na uroczystościach szkol-

nych, c) ludowe i żołnierskie, d) oryginalne polskich kompozytorów.

Wyniki nauczania stanowić mają 5 do 8 pieśni odpowiednio wykończonych i pamięciowo opanowanych przez chór. Wyniki te osiągnięte być winny wg. programu w ciągu jednorocznej pracy zespołu chóralnego.

W programie umieszczono następujące uwagi, dotyczące prowadzenia chóru: Podziału na głosy nie należy dokonywać ani według wieku, ani według płci, ale według muzykalności i skali głosu dzieci, przydzielając największą ilość dzieci do głosu pierwszego, stosunkowo mniej do drugiego i trzeciego. Do głosu drugiego należy przydzielać dzieci zdolniejsze, o odpowiedniej skali głosu. W śpiewie chóralnym, dającym możliwość uzyskania wyższego poziomu ześpiewania, należy przyzwyczaić dzieci do bacznego zwracania uwagi na ruchy dyrygenta, tak, aby chór stanowił karną jednostkę, zdolną do oddania subtelnych odcieni przy cieniowaniu wykonywanego utworu.

Podczas opracowywania poszczególnych głosów winny się dzieci posługiwać nutami, przy ześpiewaniu natomiast — winny śpiewać już zasadniczo z pamięci, ażeby móc całą uwagę skupić na wskazówkach kierownika chóru. Ześpiewanie powinno się odbywać w pozycji stojącej, przy należytem ustawieniu dzieci według przynależności do poszczególnych głosów. Od czasu do czasu można powierzać kierownictwo jednemu ze zdolniejszych dzieci.

Dodać tu należy, że znaczenie kultywowania regionalnej pieśni ludowej w śpiewie chóru szkolnego szczególnie doniosłe ma znaczenie. Śpiew chóru szkolnego, mimo, iż rozbrzmiewać będzie niemal wyłącznie w szkole, gdyż przeznaczeniem i celem jego nie jest popis, mimo to jednak działanie muzyczne i kulturalne, a nawet wychowawcze sięgać będzie poza mury szkoły.

W tych okolicach Polski, gdzie zwłaszcza ludność wiejska nie jest rozśpiewana, chór szkolny zdziała swoje niewątpliwie. Oddziaływać zaczęły nie tylko swą mało dotąd praktykowaną wielogłosowością, która jedynie na Kresach Rzeczypospolitej jest znana (głównie dzięki chórom cerkiewnym), ale oddziaływać również niewątpliwie w kierunku podtrzymania kultury rodzimej, wyrażającej się w melodjach swoistych i w gwarze.

Gwarę szkoła utrzymać ma w pieśni dzięki następującym postanowieniom programu: „Typowe pieśni ludowe różnych regjonów Polski winno dziecko poznawać we wszystkich klasach szkoły powszechnej z większym uwzględnieniem w klasie IV-ej, a szczególnym nasileniem w klasie VII-ej”.

Odpowiednie pieśni własnego regjonu, szczególnie w szkołach wiejskich, należy opracowywać już od klas najniższych i to we właściwej im szacie gwarowej.

Pieśni ludowe natomiast i innych regjonów winny dzieci poznawać do klasy VI-ej włącznie w języku ogólnopolskim, zabarwionym jednak gwarą regjonu, z którego pieśń pochodzi. W VII-ej klasie uwzględniony być winien w miarę możliwości tekst gwarowy regionalnej pieśni ludowej.

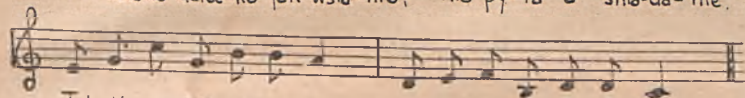
O ile pieśń występuje w różnych regionach Polski w odmiennych wersjach melodyjnych, należy jej uczyć przede wszystkim w wersji najbliższego regjonu.

PRZYKŁADY MUZYCZNE.

N 1.



Grzecz-ne dziec-Ko jak wsta-nie, nie py-ta o śnia-da-nie.



Tyl-Ko przed-Ko się my-je, rącz-Ki bu-zię i szy-ję

N 2.



...bę-dzie z-te-go Trąb-Ka...

N 3.



Ros-ło na-sze zbo-że na sze-ro-Kiem po-lu,



ros-ło ges-te, buj-ne, czys-te, bez Ka-Ko-lu.

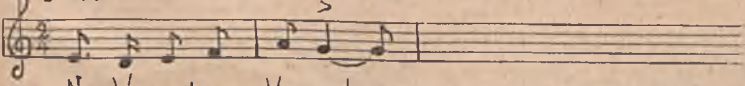


Po-tem sta-ło w ko-pach, już wsto-do-le zbo-że,



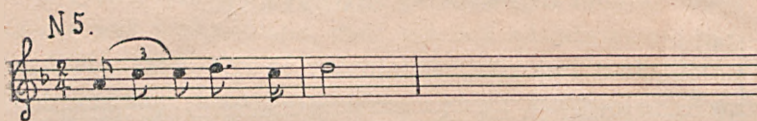
a te-raz to po-le ta-to płu-giem o-tze.

N 4.



Na Wa-wel, na Wa-wel....

N 5.

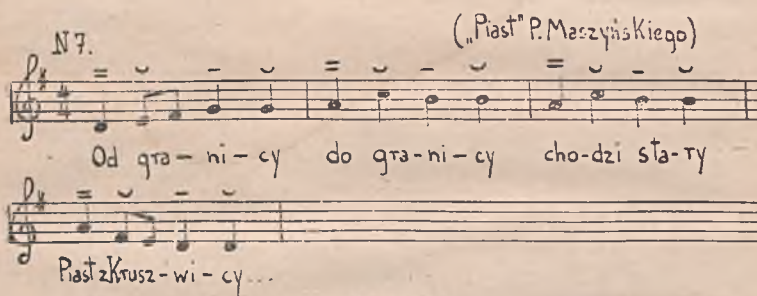


N 6.



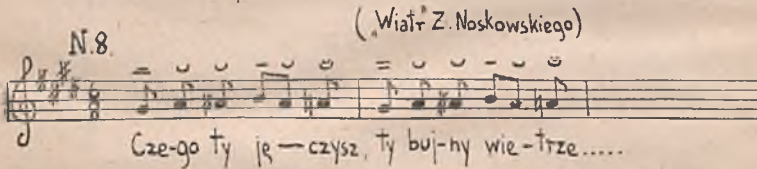
i.t.d

N 7. („Piast” P. Maszyńskiego)



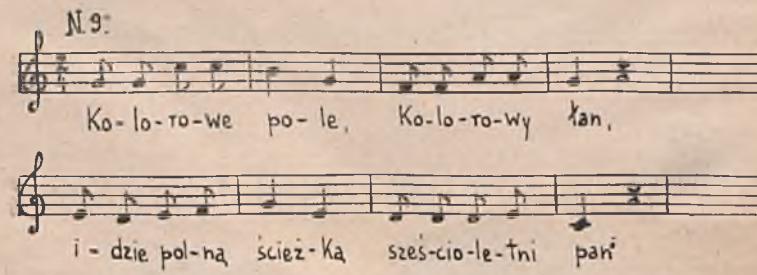
Od gra-ni-cy do gra-ni-cy cho-dzi sta-ty
Piast z krusz-wi-cy...

N 8. (Wiatr Z. Noskowskiego)



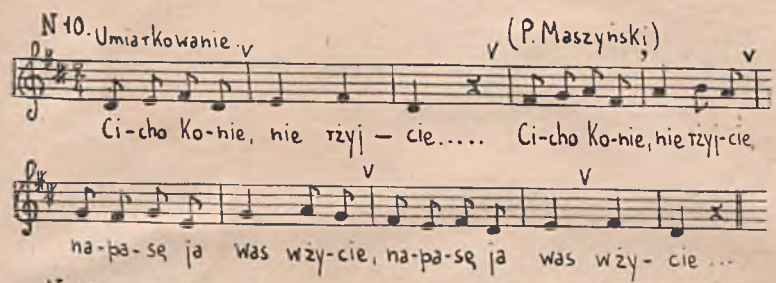
Cze-go ty je-czysz, ty buj-ny wie-trze.....

N 9:



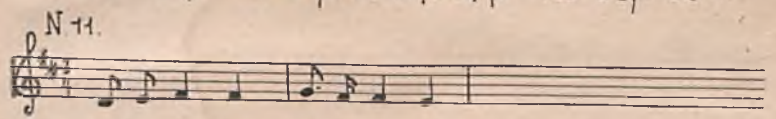
Ko-lo-ro-we po-le, Ko-lo-ro-woy kan,
i-dzie pol-na ściez-ka sześć-cio-le-tni par!

N 10. Umiarkowanie v (P. Maszyński)



Ci-cho Ko-nie, nie rzyj - cie..... Ci-cho Ko-nie, nie rzyj-cie
na-pa-se ja was wzy-cie, na-pa-se ja was wzy-cie...

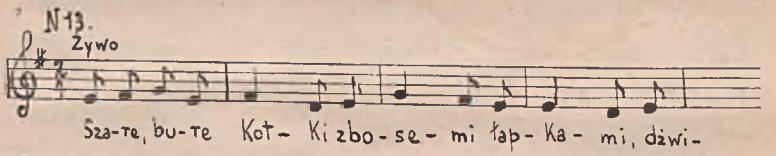
N 11.



N 12.

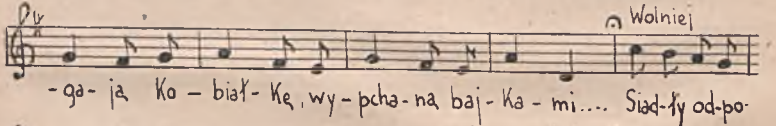


N 13. Zwo



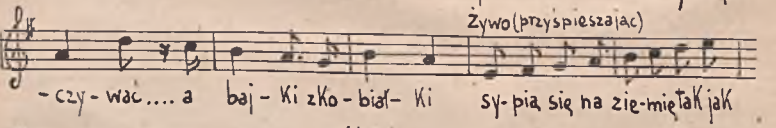
Sza-re, bu-re Kot-ki z bo-se-mi łap-ka-mi, dźwi-

Wolniej



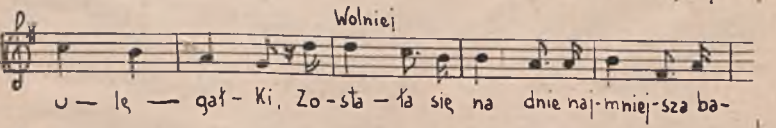
-ga-ja Ko-biał-ke, wy-pcha-na baj-ka-mi.... Siad-ły od-po-

Zwo (przyspieszając)



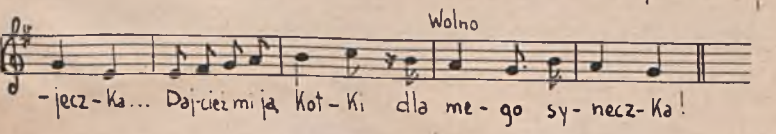
-czy-wać.... a baj-ki z ko-biał-ki sy-pia się na zie-miętak jak

Wolniej



u-le-gat-ki, zo-sta-ła się na dnie naj-mniej-sza ba-

Wolno



-jecz-ka... Dajciez mi ja Kot-ki dla me-go sy-necz-ka!

N. 14. Żywo

U-cie-ka mi prze-pio-recz-ka wpro-so, a ja za nią nie-bo-ż-czek
bo-so, trze-ba by się pa-ni mat-ki spy-tać czy poz-wo-li
prze-pio-recz-kę schwy-tać.

N. 15.

Są, są, są wsta-wie-ty-bez-ki; są, są, są, ma-lu-sie-niecz-kie.
ot tam, w tej sa-dza-wi-cy...

N. 16.

... Ot, tam, w tej sa-dza-wi-cy...

N. 17. *Tempo marsza* Marsz Słowa Or-Ota, muz: St. Kazury

Hej, pre-zen-tuj broń! J da-lej na kon! Do-li-na-mi.
pa-gór-ka-mi, po-pe-dzi-my szwa-drona-mi Marsz! marsz! marsz! marsz!

N. 18. I KI. II KI. III KI. IV KI. V KI.

po-ząt-kowo póź-niej

N. 19.

Wiek 0-1 1-2 3-4 4-5 6 7 8 9 10
11 12 13 14 15

N. 20. Dzwony W. Rzepko

1. Mój dzwon-ni-ku Fa-bja-nie. bim, bam, dzwon-ze, dzwon na po-boż-nych
2. Na chrześc-zy na we-se-le " " " " w dzień powrzed-ni
3. Czy Pan, je-dzie w po-wo-zie " " " " czy też chło-pek
4. Wszyst-kich lu-dzi jed-no-czy " " " " dzwiek-tych dzwo-now

1. zwo-ła-nie, bim, bam, bim bam bom!....
2. wie-dzie-je, " " " " "
3. na wo-zie, " " " " "
4. u-to-czy, " " " " "

N. 21. Umiarkowanie Rolnik. (jedengłos)

"Kto chce wie-dzieć, jak chłop na wsi zbo-że wpo-lu sie-je?"
" " " " " " " " Ko-si?"
(Chór) " " " " " " " " mło-ci?"
" O-to tak! o-to tak! zbo-że wpo-lu sie-je."
" " " " " " " " Ko-si."
" " " " " " " " mło-ci."

N.22. **Wojak.**
Tempo marsza

1. Jesz-czem ja nie u-rósł, ju-zem wo-jak Mam o-strą
2. Niech tyl-ko za-brzę-czę o-stro-ga-mi, to wro-gi

1. sza-bel-kę, mam o-strą sza-bel-kę, mo-dry ka-bał!
2. u-cie-kać, to wro-gi u-cie-kać bę-da sa-mi!

N.23.

Obertek **"Szewczyk"**
N.24. (Przygrywka, śpiewana przez muzykantów)
Zywo *słowa: L. Wiszniewskiego*
Dziś, la, la, la, la, -----
Dziś, dziś, dziś, dziś, -----

Wolniej
Chór
1. Gra-ły skrzyp-ki gra-ły ba-sy Mi-chał wian-cu-za-ł obca-sy
2. Soł-tys cho-dzi, ach, jak pro-s-to, dziś roz-ma-wiał ze sta-ro-ścią

Michał:
1. „Masz szew-czy-Ku cza-su wie-le, przy-bij no-we na nie-dzie-le!”
Sołtys:
2. „Masz szew-czy-Ku cza-su wie-le, zrób mi bu-ty na nie-dzie-le!”

Obór:
1. Gra-ły ba-sy, gra-ły skrzyp-ki, Kach-na lu-bi ta-niec chyb-ki
Sołtys:
2. A dla có-ry, a dla Fel-ki... Felka:
„Zmie-k-kiej skó-ty pan-to-fel-ki!”

Kachna:
1. „Masz szew-czy-Ku cza-su wie-le, zrób trzew-icz-ki na nie-dzie-le!”
Szewczyk:
2. „Szew-czyk zro-bił ja-ko chce-l, ja-Ku-rał nie-po-nie-dzie-li!”

Osoby działające: Chór — chłopcy i dziewczęta ze wsi. Kapela — dwaj skrzypkowie, klarncista i basetlista. Soliści — Michał, Kachna, Sołtys, Felka — córka Sołtysa i Szewczyk.

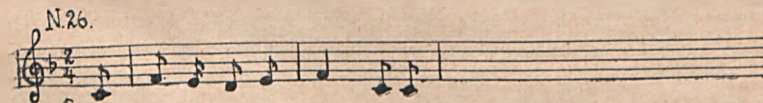
I-a zwrotka pieśni: Przygrywkę śpiewa kapela, naśladując ruchy skrzypków, klarncisty i basetlisty. W czasie przygrywki tańczą wszyscy, lub poruszają się w takt oberka parami, z wyjątkiem sołtysa, który z dostojnością i powoli (jeden krok na jeden takt oberka) przechadza się na uboczu. Chór wytańcowuje, zachowując linię półkola, na którego jednym krańcu wyskakuje szewczyk, na drugim zaś krańcu reszta solistów. Po przetańcowaniu przygrywki, chórzysci śpiewają połowę pierwszej zwrotki, początkowo naśladując ruchy grajków, a przy słowach: „Michał w tańcu...” wskazują rytmicznym, szerokim ruchem Michała, przy słowie „zdarł” — uderzają równocześnie piętą prawej nogi o podłogę. Michał ruchem tanecznym wysuwa się w stronę szewczyka podczas śpiewania chóru, przy wyrazie „zdarł” również siarczyście uderza piętą w podłogę, poczem śpiewa swoje solo: „Masz szewczyku czasu wiele, przybij nowe na niedzielę!”, przyczem ruchem rytmicznym wskazuje swoje zdarte obcasy, poczem bezpośrednio znów ruchem tanecznym wraca na miejsce.

II-a zwrotka. Chór śpiewa: „Grały basy, grały skrzypki”, znów naśladując ruchy grajków, a przy słowach „Kachna lubi tańiec chybki”, wskazuje Kachnę, która „chybko”, a tanecznie staje przed Szewczykiem i śpiewa, wciąż poruszając się rytmicznie w takt oberka: „Masz szewczyku czasu wiele, zrób (wskazuje na trzewiki) trzewiczki na niedzielę”, poczem wytańcowując po drodze, wraca na miejsce. Kapela śpiewa przygrywkę, a chór i soliści tańczą, jak przy I-ej zwrotce.

III-a zwrotka. Po przygrywce chórzyci, wskazując Soltysa, śpiewają: „Soltys chodzi, ach, jak prosto“, zwalniając nieco tempo, a przy słowach „ach, jak prosto“, zakładają ręce na krzyż (po napoleońsku), poczem śpiewając „dziś rozmawiał ze starostą“, podają sobie tę wiadomość na ucho, jakby puszczając plotkę i przechylając się z początku w prawą, potem w lewą stronę. Soltys kroczy statecznie w stronę szewczyka w czasie śpiewu chóru, a stanawszy przed szewczykiem śpiewa donośnym, możliwie niskim głosem: „Masz szewczyku czasu wiele, zrób mi buty na niedzielę“, poczem, zwracając się w stronę Felki, wskazuje ją powolnym ruchem i śpiewa:

IV-a zwrotka — „A dla córy...“ Felka, podbiegając niezgrabnie kończy piskliwym i płaskim głosem: „...a dla Felki z miękkiej skóry pantofelki!“. Soltys i Felka wracają na miejsce, a Szewczyk śpiewa: „Szewczyk zrobił jako chcieli (wskazując osoby zamawiające buty), akurratnie... po niedzieli!“ po słowie „akurratnie“ — rozkłada bezradnie i ręce i przerywa na chwilę śpiewanie. Chór, przy słowach szewczyka wygraża mu zdaleka, jak również i soliści — mężczyźni. Kachna i Felka płaczą. Na zakończenie — znowu przygrywka.

Jak wynika z treści piosenki — Michał powinien być zadzierny, Kachna „chybka“, zwinna, Soltys — pierwszy człowiek we wsi — stateczny i bardzo pewny siebie, Felka — poruszająca się niezdarnie, krzykliwa i kapryśna, Szewczyk — urwis, wyskakuje żywo w takt oberka i gestykuluje, naśladując wyciąganie dratwy przy szyciu butów.



Hymn Państwowy

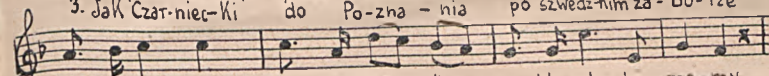
„Jeszcze Polska nie zginęła“

N.27.

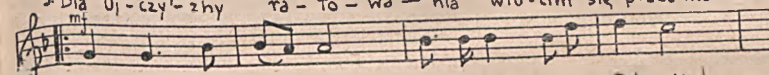
Allegro (♩=92)



1. Je-szcze Pol-ska nie zgi-ne-ła kie-dy my ży-je-my
2. Przejdziem Wi-szę, przejdziem War-tę, be-dziem Po-la-Ka-mi
3. Jak Czár-niec-Ki do Po-zna-nia po szwedz-kim za-bo-rze



1. co nam ob-ca prze-moc wzię-ła, sza-błą od-bie-rze-my
2. Daj nam przy-kład Bo-na-par-te jak zury-cię-zac ma-my
3. Dla Oj-czy-zny ra-to-wa-nia wro-cim się przez mo-rze

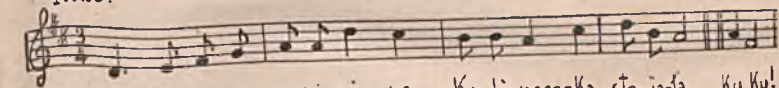


1.2.3. Marsz, marsz, Da-bro-wski z zie-mi wło-skiej do Pol-ski!

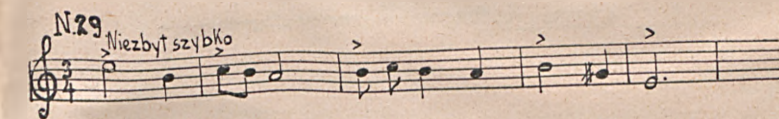


1.2.3. Za Two-im prze-wo-dem, złą-czym się z na-ro-dem.

N.28.



Za do-li-na, za ni-zi-ną Ka-li-necz-ka sto-ja-ła... Ku, Ku!



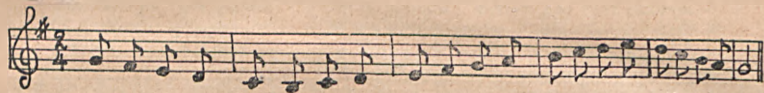
(Tonika) ; (Subdominanta); (Dominanta); VIII stopień.

N.32.

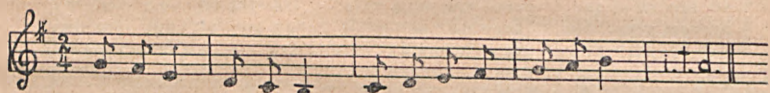


Ga-i-czek zie-lo-ny piek-nie przy-si-ro-jo-ny....

N.33.



N.34.



N.35.



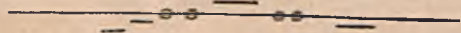
N.36.



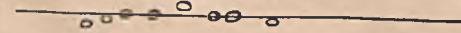
N.37.



N.38.



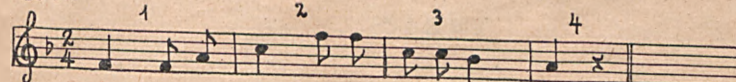
N.39.



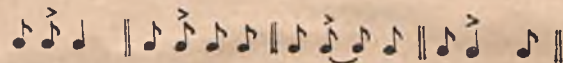
N.40.



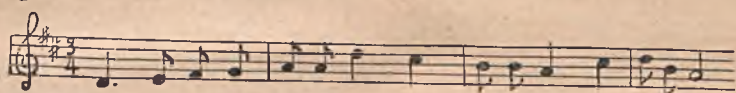
N.41.



N.42.

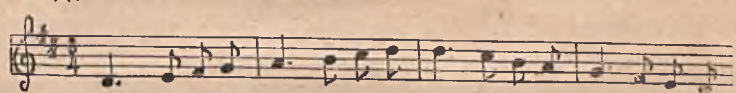


N.43.

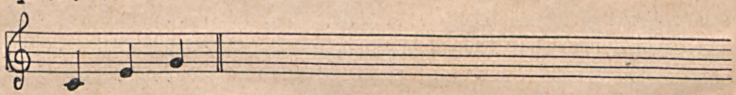


Za do-li-na, za ni-zi-na Ka-li-necz-Ka sto-ja-la...

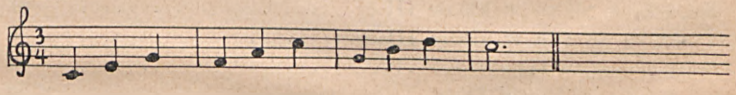
N.44.



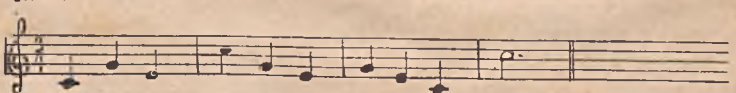
N.45.



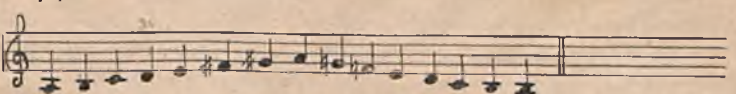
N.46.



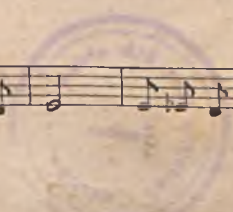
N.47.



N.48.



N.49.



T R E Ś Ć:

Str.

Nauka śpiewu w klasie I-ej	5
Dziecko na progu szkoły	5
Pieśni dziecięce	7
Rytm w pieśni dziecięcej	10
Rytmika w ujęciu dawnego i nowego programu	13
Czystość śpiewu dziecięcego	15
Właściwa intonacja w śpiewie dzieci	17
Pieśni łatwe i trudne	20
Repertuar pieśni dla kl. I-ej	22
Technika śpiewu w klasie I-ej	29
a) oddech	29
b) głos	31
c) wymowa	32
Rozwijanie słuchu i pamięci muzycznej	34
Inscenizacje i zabawy rytmiczne w kl. I i II-ej	35
Nauka śpiewu w klasie II-ej	41
Repertuar pieśni w klasie II-ej	41
Technika śpiewu w klasie II-ej	43
Nauka śpiewu w klasie III-ej	46
Repertuar pieśni w klasie III-ej	46
Technika śpiewu w klasie III-ej	48
Nuty w klasie III-ej	52
Nauka śpiewu w klasie IV-ej	53
Repertuar pieśni w klasie IV-ej	53
Technika śpiewu w klasie IV-ej	54
Nuty w klasie IV-ej	59
Nauka śpiewu w klasie V-ej	62
Repertuar pieśni w klasie V-ej	62
Ćwiczenia rytmiczne	63
Ćwiczenia melodyjne	65
Nauka śpiewu w klasie VI-ej	66
Nauka śpiewu w klasie VII-ej	68
Chór szkolny	70
Przykłady muzyczne	73



Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu
nr inw.: K - 38124



BGZs 38124

24.

38124

Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu
nr inw.: K - 38124



BGZs 38124