

SZKOLNEJ

Nr. 5

JADWIGA WIERZBIŃSKA

NAUKA ŚPIEWU

W SZKOLE POWSZECHNEJ

Cz. II

WSKAZÓWKI METODYCZNE

NA ODDZIAŁ II-gi, III-ci i IV-ty

WYDANIE II UZUPEŁNIONE



NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI” SPÓŁKI AKC.
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHN.
WARSZAWA, ŚWIĘTOKRZYSKA 18

1931

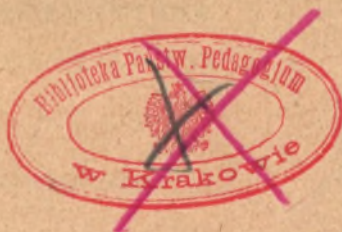


2519

1384

B. P. 3235/lva

NAUKA ŚPIEWU W SZKOLE POWSZECHNEJ



Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

Nr. 5.

JADWIGA WIERZBIŃSKA

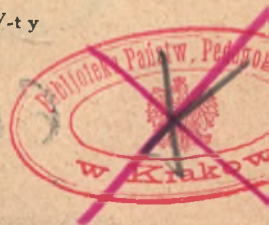
NAUKA ŚPIEWU

W SZKOLE POWSZECHNEJ

Cz. II

WSKAZÓWKI METODYCZNE
NA ODDZIAŁ II-gi, III-ci i IV-ty

WYDANIE II UZUPEŁNIONE



NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI” SPÓŁKI AKC.
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHN.
WARSZAWA, ŚWIĘTOKRZYSKA 18

1931



34

665



UP - Kraków BG



1050154623

WSTĘP.

Podręcznik niniejszy, jako dalszy ciąg „Wskazówek metodycznych na pierwszy rok nauczania”, oparty jest na tych samych podstawach, obszernie omówionych i uzasadnionych w początkowych rozdziałach tej pracy.

Celem jego jest wskazanie nauczycielstwu możliwie krótkiej drogi dla osiągnięcia żądanych rezultatów w nauczaniu śpiewu oraz ułatwienie mu prowadzenia tej nauki według zasad, obowiązujących przy nauczaniu innych przedmiotów. Stosowanie się do nich jest konieczne ze względu na niezbędną w szkolnictwie jednolitość nauczania. Przedstawia to nieraz trudności, szczególnie, z tego powodu, że trzeba dzieci doprowadzić do możliwie samodzielnego zdobywania wiadomości z dziedziny muzyki, przeważnie dla nich obcej i dalekiej, lecz da się uskutecznić, jeżeli zdołamy pobudzić w tym kierunku spostrzegawczość dzieci, rozwijać ich zdolność do wnioskowania i krytycyzm. Wówczas też łatwiej będzie postawić naukę muzyki na należytym poziomie, a tem samem zapewnić dzieciom uszlachetniający wpływ sztuki, która rozwinać ma w ich duszach poczucie piękna i dać na całe życie podstawy kultury muzycznej.

Aby wpływ ten, rozciągający się na wszystkie dziedziny wychowania, wykorzystać w całej pełni, niezbędne jest nie tylko umiejętne prowadzenie śpiewu przez nauczyciela, ale i właściwe odnoszenie się dzieci do tego przedmiotu. Dlatego też przedewszystkiem należy wpoić w nie przekonanie o ważności nauki śpiewu, a zarazem zachęcić je do niej. Dopóki nie zdołamy zainteresować dzieci głębiej zagadnieniami muzycznymi, co może nastąpić w wyższych klasach, musimy szczególnie w pierwszych latach oprzeć się na pieśni, która jest dla dzieci najbardziej pociągającą, i poprzez pieśń, t. j. najbliższe dzieciom zjawisko muzyczne, rozbudzić zamiłowanie do muzyki jako takiej. Ze względu na to, nie tracąc z przed oczu głównego celu, to znaczy ogólnego umuzykalnienia, stawiamy pieśń, jako cel najbliższy w każdej jednostce lekcyjnej.

Chcąc, aby pieśń była nie tylko celem, do którego wszystko dąży, ale i ośrodkiem, z którego wszystko wypływa, bierzemy, o ile to możliwe, pieśni, jako materiał do analizy, dyktanda i solfeżu.

Kierując się tą zasadą, trzymamy się następujących wskazań:

Każda nowość z dziedziny r y t m u powinna być:

1. zauważona w p i e ś n i,
2. określona przy dyktandzie rytmicznym tejże p i e ś n i,

3. utrwalona w ćwiczeniu rytmiczno-ruchowym,
4. ćwiczona głosem na jednym dźwięku i na gamie,
5. wykonana w łatwym dźwiękowo solfeżu,
6. rozpoznawana w dalszych p i e ś n i a c h.

Każda nowość z dziedziny d ź w i ę k u winna być:

1. przygotowana w ćwiczeniu słuchowym,
2. zauważona w p i e ś n i,

3. określona przy dyktandzie dźwiękowym tejże p i e ś n i,

4. utrwalona w ćwiczeniu słuchowo-głosowym,

5. wykonana w rytmicznie łatwym solfeżu,

6. rozpoznawana w dalszych p i e ś n i a c h.

Jeśli tym sposobem pieśń będzie celem i punktem wyjścia dla ćwiczeń i teorji, a jej dźwięki będą często przeplatały mniej interesujące momenty lekcji — unikniemy zniechęcenia i prędzej dojdziemy do zamierzonego celu.

O ĆWICZENIACH.

Ćwiczenia odgrywają ważną rolę w nauczaniu śpiewu, gdyż wpływają na ogólne umuzykalnienie, na rozwinięcie spostrzegawczości w dziedzinie zjawisk muzycznych oraz na wyrobienie pewnej techniki, bez której niemożliwem jest dążenie do doskonałości w każdym przedmiocie artystyczno-
t e c h n i c z n y m. Technika, choćby w najskromniejszym zakresie, umożliwia wydobycie i ujawnienie walorów artystycznych i duchowych utworu muzycznego i jako środek, wiodący do tego celu, winna mu być podporządkowaną. Z chwilą jednak, gdy zaczynamy ją uważać za główny cel nauczania i stawiamy ćwiczenia na pierwszym planie — gubimy myśl przewodnią naszego zadania.

Dla tych względów tak ważnem jest znalezienie złotego środka pomiędzy lekceważeniem a przecenianiem ćwiczeń i wyznaczenie im właściwego miejsca i czasu w lekcji.

Wszystkie podane poniżej typy ćwiczeń winny być prowadzone równorzędnie przez cały czas nauczania, nie potrzebują jednak być stosowane bez wyjątku na każdej lekcji. Pomijamy je częściowo na lekcjach, których celem jest wprowadzenie pewnej nowości praktycznej lub teoretycznej, oraz na

większości lekcji w VII oddz., dla którego przeznaczona jest jedna godzina tygodniowo. Czynimy to ze względu na konieczność utrzymania pieśni na naczelnem miejscu. Obecne stanowisko pieśni w nauczaniu oraz ich stosunek do ćwiczeń są wyczerpująco omówione w nowym wydaniu I części metodyki. Ograniczenie ćwiczeń, które ostatnio w wielu wypadkach zajmowały zbyt wiele czasu w lekcji, nie powinno wpłynąć bynajmniej na obniżenie rezultatów nauczania. Zależą one nie od ilości ćwiczeń, lecz od *j a k o ś c i i c h w y k o n a n i a*, a to wykonanie staje się właśnie niedokładnem i niedbałem wskutek zniechęcenia, spowodowanego ich nadmiarem. Natomiast ćwiczenia, prowadzone z należytym umiarem i pomysowem urozmaicaniem, nie nużą, lecz interesują, szczególnie, jeśli zdołamy dzieci przekonać o ich celowości, a więc o dodatnim wpływie na udoskonalenie śpiewu. Dla uwidocznienia tego wpływu prowadzić je trzeba nietylko w formie, tu podanej, ale w przeróżnych kombinacjach, zależnie od szczegółów pieśni, które mają przygotowywać, a wprowadzać też najczęściej w związku z wykonywanymi pieśniami (np. jeżeli dzieci śpiewają nieczysto półtony w pieśniach z przejściami chromatycznymi — dajemy ćwiczenia na półtony; jeśli niedosyć cieniują — ćwiczenia dynamiczne, jeśli nie śpiewają rytmicznie — ćwiczenia rytmiczne, oparte na pieśni i t. d.).

ĆWICZENIA ODDECHOWO-GŁOSOWE.

Wszystkie podane tu ćwiczenia przyczyniają się do wyrobienia oddechu, wymowy i głosu, jednak niektóre z nich mają *g ł ó w n i e* na celu kształcenie oddechu, inne zaś kształcenie głosu. Przy *k s z t a ł c e n i u o d d e c h u* chodzi przede wszystkim o pogłębienie wdechu przy zwiększeniu pojemności płuc oraz o opanowanie i uregulowanie wy-

dechu, od którego siły i sprawności zależą w znacznej mierze: postawienie, siła, dźwięczność, rozległość głosu a zarazem frazowanie, a nawet czystość intonacji. Wobec wielkiego znaczenia, jakie ma oddech dla śpiewu i dla organizmu, trzeba zachęcać dzieci do traktowania go poważnie i uważać, aby ćwiczenia, mające głównie wyrobienie oddechu na celu, były sumiennie i starannie wykonywane przez całą klasę. Należy je robić przeważnie na początku lekcji, bezpośrednio po przewietrzeniu klasy, w postawie stojącej; przy wdechu nosem klatka piersiowa rozszerza się, a ramiona nieznacznie się unoszą. Wdech powinien być głęboki, ale dość szybki, wydech powolny, coraz bardziej przedłużany i zawsze łączony z dźwiękiem.

K s z t a ł c e n i e w y m o w y, odgrywającej tak wielką rolę nie tylko przy śpiewie, ale i w nauce języka, daje niekiedy lepsze rezultaty przy śpiewaniu poszczególnych zgłoszek, niż przy ich wypowiedzianiu. Należy tylko stale zwracać baczną uwagę, aby dzieci przy wymawianiu wybranych zgłoszek solmizacyjnych w gamach i trójdźwiękach należycie otwierały usta i wymawiały samogłoski i spółgłoski zgodnie z zasadami wymowy, stosowanymi przy nauce języka, a przytem ściszały końcówki każdego wyrazu.

K s z t a ł c e n i e g ł o s u polega na postawieniu, wzmocnieniu i uszlachetnieniu brzmienia, rozszerzeniu skali i wyrobieniu sprawności władania głosem.

Przedewszystkiem starać się trzeba o to, aby głosy dzieci były możliwie ustawione w średnicy. Właściwy rezonans osiągnąć można, gdy oddech jest już opanowany i dość silny, aby skierować głos na twarde podniebienie. Dążąc do tego, wybieramy w ćwiczeniach samogłoski e, i ze spółgłoskami przedniojęzykowymi i wargowymi.

5. liczą, nie dobierając powietrza, do 10, 15 (ćwiczenie to wykonywać co pewien czas dla sprawdzenia długości oddechu, nie starając się jednak przedwcześnie o jego przedłużanie);

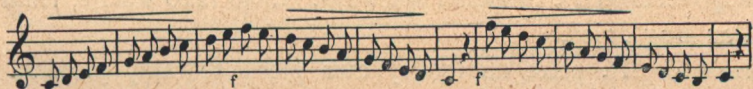
6. wypowiadają zdanie 10 — 15 — 20-zgłoskowe na jednym dźwięku, zwracając specjalną uwagę na wymowę.

7. Gama w obrębie oktawy do góry i nadół.

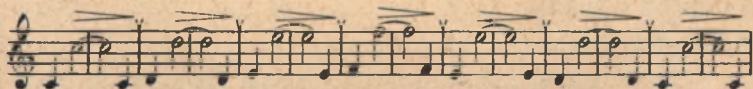
8. Gama w obrębie nony a) legato b) staccato.

9. Gama w obrębie decymy na zgłoskę „no” lub „ne”.
a) forte, b) piano, c) staccato z dwukrotnym powtórzeniem każdego stopnia.

10. Gama w obrębie duodecymy.



11. Trójdźwięk, rozłożony w obrębie: a) kwinty, b) oktawy, c) decymy na zgłoskę „la”, d) staccato na zgłoskę „lo”.



12. Oktawy od do^1 — fa^2 .*)

ĆWICZENIA SŁUCHOWE.

Celem ich jest rozwinięcie organu słuchu, który w muzyce ma największe znaczenie. Wykształcenie i wysubtelnienie słuchu muzycznego umożliwia nie tylko czyste odtwarzanie

*) Oktawę, w której znajduje się *la* kamertonowe, nazywamy jednokreślną, a wyższą — dwukreślną, przeto przy zgłoskach, oznaczających dźwięki, należące do pierwszej, piszemy jedynekę, a do drugiej — dwójkę.

nie pieśni, ale i śpiewanie dźwięków zażądanych i określanie słyszanych, a dzięki temu wykonywanie dwóch najważniejszych ćwiczeń: solfeżu i dyktanda.

Przygotowaniem do pierwszego mogą być ćwiczenia: № 1 — 6 a do drugiego: № 5 — 8.

1. N. pisze na tablicy cyframi, oznaczającymi stopnie gamy, frazes muzyczny, a dzieci go śpiewają.

2. N. pisze na tablicy osiem cyfr kolejnych lub gamę i wskazuje na cyfry lub nuty, a dzieci śpiewają dźwięki, odpowiadające tym znakom: a) z nazwami dźwięków, b) na kolejne zgłoski znanego wiersza lub przysłowia, np. N. wskazuje kolejno na cyfry: 1, 3, 1, 5, 5, 6, 5, 8, 5, 3, 1, a dzieci odpowiednimi dźwiękami śpiewają: „Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje”.

3. N. pisze na tablicy dwa pierwsze takty piosenki, znanej dzieciom tylko ze słuchu, dzieci śpiewają je w myśli i rozpoznają ją.

4. N. pisze na tablicy nutami łatwy motyw dwutaktowy, dzieci śpiewają go w myśli, N. zasłania tablicę, a dzieci śpiewają z nazwami dźwięków.

5. N. czyta z przygotowanej kartki lub daje do przeczytania zdolniejszemu dziecku zdania cyfrowane, dziecko śpiewa ze słowami, a klasa powtarza je raz tak, jak słyszała, a drugi raz z nazwami dźwięków (dyktando dźwiękowe).

6. N. poleca dzieciom, siedzącym w pierwszym szeregu ławek, zapamiętać — *do*, w drugim — *mi*, w trzecim — *sol*; a) wskazuje na szeregi, a dzieci śpiewają odpowiednie dźwięki, b) sam nuci dźwięki trójdźwięku w zmienionym porządku, a dzieci po każdym usłyszonym dźwięku powtarzają go z nazwą.

7. N. śpiewa na zgłoskę „la” lub gra motyw, złożony z 4, 5, 6 dźwięków gamy *do*; dzieci go nuca, a potem śpiewają z nazwami.

8. N. gra lub nuci dwa dźwięki (np. *re* - *fa*), po chwili znowu dwa (np. *re* - *si*), a dzieci określają, za którym razem różnica była większa; jeśli się już orientują, podaje im mniejsze różnice pomiędzy odległościami do zauważenia np. *fa* - *la*, *fa* - *sol*.

9. N. śpiewa nieznaną dzieciom melodię i zatrzymuje się przed końcem; dzieci dodają ostatni dźwięk — tonikę, którą wyczuwać winny instynktownie.

10. N. podaje kamertonem górne „do”, dzieci po chwili skupienia śpiewają na dany znak żądany inny dźwięk gamy.

11. N. gra jednocześnie 2, 3 lub 4 dźwięki, a dzieci określają, ile dźwięków usłyszały.

12. N. gra jednocześnie dwa dźwięki, dzieci śpiewają niższy, a potem wyższy albo obydwie jednocześnie w dwóch grupach i określają, jaka jest pomiędzy nimi odległość.

Dla osiągnięcia czystości intonacji trzeba od początku nauki przyzwyczajać dzieci do tego, aby przed zaśpiewaniem dźwięku przedstawiły go sobie w myśli. Po odpowiedniej wprawie odbywa się to błyskawicznie i bezwiednie, a chroni od wielu pomyłek i ułatwia naukę solfeżu, szczególnie przy trafianiu większych odległości, gdyż to „pomyślenie” dźwięku przed jego zaśpiewaniem powoduje właściwe nastawienie (akomodację) krtani do dźwięku danej wysokości i tym sposobem prowadzi do pewności w jego atakowaniu i do czystości dźwięku *).

Rozpoczynając ćwiczenia słuchowe, musimy się zastanowić, na jakich podstawach je oprzemy i jaką zachowamy

*) Sprawa ta dokładnie omówiona w I cz. metodyki w rozdziale p. t. „Ogólny plan pracy”.

kolejność przy wprowadzeniu nowych trudności, aby odpowiednio do tego wybierać wprawki i solfeż.

Jeżeli nauka początkowa oparta była na gamie, trzeba odległości i solfeż prowadzić metodą diatoniczną, rozpoczynając od sekund, przechodząc potem do tercyj, kwart i t. d., jeżeli zaś trójdźwięk traktowany był równorzędnie z gamą od I oddz., to można solfeż prowadzić metodą trójdźwiękową.

Najprostsze nawet solfeże trójdźwiękowe są melodyjniejsze od nudnych solfeżów sekundowych, a nawet łatwiejsze od nich, należy tylko na początku unikać zestawienia dwóch trudności i dawać pierwotnie solfeż, oparty tylko na dźwiękach trójdźwięku, a potem wprowadzać kolejno dźwięki: *la*, *fa*, a w III oddz.: *re*, *si*, jak to stosuje w swoim podręczniku prof. Piasek.

Przy wprowadzaniu trójdźwięku wyróżniamy w gamie stopnie, odpowiadające jego dźwiękom, i podkreślamy ich ważność, oznaczając je większemi, a pozostałe cztery, które możemy nazywać według prof. Wysockiego „przyległemi” — małemi cyframi: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Przy ćwiczeniach słuchowych musimy ściśle przestrzegać stopniowania trudności na różnym poziomie umuzykalnienia dzieci. Wskazujemy więc na: a) same wielkie cyfry np. 1, 3, 1, 3, 5, 8, 1; b) na wielkie i sąsiadujące z nimi małe np. 5, 6, 5, 3, 4, 3, 2, 3, 1; c) na małe, przechodząc z dźwięków przyległych na przyległe, a rozpoczynając i kończąc stopniami trójdźwięku dla zachowania poczucia tonacji np. 5, 6, 4, 2, 6, 7, 8.

Przy prowadzeniu *s o l f e ż u* musimy dzieci przyzwyczaić do tego, aby przed zaśpiewaniem przyjrzały mu się dobrze, zastanowiły nad nim i rozwały trudności rytmiczne i dźwiękowe, co N. skontroluje, rzucając klasie kilka pytań,

które stosownie do poziomu wybierze z pomiędzy siedmiu podanych.

1) Na ile się liczy? 2) na który ruch ręki się zaczyna? (gdy jest przedtakt) 3) jakie są wartości rytmiczne? 4) jakie trudności rytmiczne? 5) które nuty nie należą do trójdźwięku? 6) jakie są odległości? 7) jakie trudności dźwiękowe?

Dzieci, po przeklaskaniu taktów trudnych rytmicznie, poddają *do*, śpiewają gamę lub trójdźwięk, potem pierwszy dźwięk solfeżu, taktuja jeden takt i zaczynają śpiewać. Przy pierwszym wykonaniu dopuścić można ewentualnie do pewnych uchybień rytmicznych, spowodowanych zwalnianiem tempa w trudniejszych miejscach, ale natomiast przy błędach intonacji należy zaraz przerwać wykonanie; dzieci muszą określić błąd i poprawić go, powtarzając kilka razy odpowiedni takt.

Równorzędnie z solfeżem należy prowadzić d y k t a n d o głosowe i piśmienne. Przy pierwszym dzieci śpiewają urywek znanej słuchowo pieśni, powtarzają go na zgłoskę „la”, a następnie z nazwami dźwięków, przy drugim zapisują w zeszytach albo na tablicy cyframi lub nutami śpiewaną melodię. Ponieważ pisanie nut sprawia dzieciom trudność i zajmuje wiele czasu, można przygotować na lekcji robót tabliczki, na których układają zapomocą ruchomych nut słyszaną melodię.

Wymiary tabliczek 50 × 25 cm, spód tekturowy, wierzch z brystolu lśniącego, linje, robione tuszem, nuty z kartonu, pokrytego czarnym lśniącym papierem. Pół — i całe nuty powleczone białym lśniącym papierem, na nim robione obwódki czarnym tuszem albo z czarnego papieru. Cwierćnuty wielkości obrysowanego grosza cokolwiek wydłużone (owal).

ĆWICZENIA RYTMICZNE.

Celem ich jest rozwinięcie i utrwalenie poczucia rytmu.

Przy ćwiczeniach rytmicznych musimy zwracać baczną uwagę na bezwzględną jednoczesność wykonania i właściwe akcentowanie, szczególnie w takcie trzymiarowym, gdyż dzieci często niepotrzebnie akcentują jego trzecią część. Ponieważ skutkiem wadliwej interpretacji dotychczasowego programu zbyt się rozpowszechniły ćwiczenia rytmiczno-ruchowe kosztem dźwiękowych, należy przenieść punkt ciężkości na rytmiczno-śpiewne, używając pierwszych tylko w początkach nauki w różnych klasach, przy wprowadzeniu nowej wartości lub grupy rytmicznej, albo też dla skontrolowania, czy ogół klasy orientuje się dobrze w danym rytmie.

Ć w i c z e n i a r y t m i c z n o - r u c h o w e.

1. Liczenie na „raz, dwa”, lub „raz, dwa, trzy”, kłasknięcie na „raz”.

2. Marsz z liczeniem i taktowaniem: a) krokami, równającymi się ćwierciowym, b) półnutom, c) ósemkom, d) według wartości rytmicznych wybranego i zanalizowanego taktu znanej pieśni, e) jedna grupa taktuje i śpiewa piosenkę, druga maszeruje w takt, wykonywając krokami poszczególne wartości pieśni, f) jeden szereg wykonywa półnutę i dwie ćwierciowe, a drugi odwrotnie dwie ćwierciowe i półnutę.

3. Zabawa w echo. N. klaszcze szereg taktów. Bezpośrednio po usłyszeniu pierwszego z nich dzieci go powtarzają, poczem słuchają wykonania następnego taktu, powtarzają następny i t. d. *).

*) Zabawa ta jest podana w podręczniku prof. Wysockiego p. t. „Zarys celowego nauczania muzyki”.

Można ją urozmaicić w ten sposób, że N. nie klaszcze, lecz śpiewa, a dzieci powtarzają takt po takcie, albo też N. klaszcze kolejne takty pieśni, której ma uczyć, a dzieci śpiewają usłyszane wartości na jednym dźwięku. Po osiągnięciu wprawy dzieci mogą powtarzać odcinek dwutaktowy.

Ć w i c z e n i a r y t m i c z n o - ś p i e w n e.

4. Dzieci śpiewają całą nutę, dwie półnuty, cztery ćwierciowe: a) na jednym dźwięku, b) na dźwiękach tetrakordu, c) na dźwiękach gamy.

5. Gama w różnych rytmach: a) w górę ćwierciowe, zpowrotem półnuty lub odwrotnie, b) w górę ćwierciowe, na dół ósemki i odwrotnie, c) ćwierciowa z kropką i ósemką, d) ósemki, przedzielane pauzami ósemkowymi, e) ćwierciowa z kropką, ćwierciowa i ósemka w takcie na 6/8.

6. Dwugłosowe: a) jedna grupa śpiewa na jednym dźwięku ćwierciowe, druga ósemki, b) jedna grupa śpiewa ósemki, druga ćwierciowe z kropką i ósemki, c) jedna grupa ćwierciowe, druga ćwierciowe z kropką i ósemki. Te trzy ćwiczenia mogą być wykonywane na jednym dźwięku albo na dwóch w odległości tercji, kwinty, oktawy.

7. N. pisze cztery takty w rytmie mieszanym, dzieci określają takt, analizują wartości i taktując śpiewają na jednym dźwięku lub na dźwiękach gamy.

Oprócz wykonywania tego rodzaju ćwiczeń trzeba na każdym poziomie robić dyktanda rytmiczne. Jako materiał do dyktanda, służyć ma pieśń, śpiewana przez N. albo przez dzieci, które powtarzają każdy takt oddzielnie; jeżeli się nie orientują, klaszczą go i określają wartości ustnie i piśmiennie w zeszytach lub na tablicy, albo jedna grupa dzieci śpiewa,

a druga słucha taktując, poczem określa. W braku odpowiedniej pieśni dla utrwalenia danego układu rytmicznego N. może go wyklaskać albo zaśpiewać na jednym dźwięku, a dzieci zapisują jeden takt za drugim.

Oprócz tych ćwiczeń zasadniczych należy prowadzić w każdej klasie specjalne ćwiczenia na wyrobienie pamięci muzycznej, której wykształcenie jest nieodzownym warunkiem prędkiego nauczania słuchowego pieśni i dokładnego jej wykonania.

Ćwiczenia pamięciowe mogą być dwóch typów: jedne wyrabiają jedynie pamięć słuchową, drugie i wzrokową. Przy pierwszych dzieci powtarzają to, co słyszą, gdy N. a) klaszcze motyw rytmiczny lub śpiewa go na jednym dźwięku, b) śpiewa lub gra motyw melodyjny.

Przy drugim typie ćwiczeń dzieci wykonywają to, co jest napisane na tablicy, po raz pierwszy w myśli, po raz drugi po zasłonięciu tablicy — z pamięci; mogą to być dwa lub trzy takty w wartościach mieszanych, szereg cyfr, oznaczających dźwięki, lub frazes melodyjny, napisany na pięciolinji trudności, odpowiadającej umuzykalnieniu i wyrobieniu pamięci danej klasy.

OMÓWIENIE MATERJAŁU DRUGIEGO ODDZIAŁU.

Program tego oddziału nie przynosi w praktyce żadnej nowości zasadniczej, oprócz czteromiaru. W tym roku dochodzimy jedynie do nazwania pojęć, które w oddz. I były tylko omawiane, i podajemy teorię tego, co było już praktycznie przerabiane w ćwiczeniach rytmicznych i słuchowo-głosowych, wprowadzając właściwe nazwy i znaki muzyczne, zamiast tymczasowych znaków i środków zastępczych.

Przed wprowadzeniem nut na początku roku należy utrwalić materiał oddz. I, ustalić pojęcie o takcie i wprowadzić cztermiar.

Pewne pojęcie o takcie pozostało dzieciom z I oddz.; zdają sobie one poniekąd sprawę z tego, że piosenka dzieli się na działki, czy części, które nazywamy taktami, a każdy z nich składa się z dwóch lub trzech części, które wymierzamy ruchami rąk, nazywanymi stąd taktowaniem. Teraz można to łatwiej wytłumaczyć, gdy dzieci już umieją czytać. N. pisze na tablicy tekst czterech taktów dwumiarowej piosenki, a po ich prześpiewaniu pyta, ile wykonano taktów. Jeśli dzieci nie zdają sobie z tego sprawy, N. objaśnia, że ile razy opuszczamy rękę, tyle razy zaczynamy odmierzać nowy takt. Dzieci powtarzają piosenkę i stwierdzają, że opuściły rękę cztery razy, a więc zaśpiewały cztery takty. Następnie, przypomniawszy sobie, że na każde „raz” śpiewają głośniej, podkreślają mocniejsze zgłoski i wówczas z łatwością dzielą tekst pionowymi kreskami, rysując kreskę przed każdą zgłoską, na którą wypada opuszczenie ręki i akcent, i tym sposobem otrzymują cztery działki. Dla wprawy w słuchowe dzielenie pieśni na takty, można polecić dzieciom, aby taktując bez przerwy, śpiewały jeden takt pieśni, a milczały przez czas trwania drugiego i t. d., a następnie, aby słuchając, jak N. śpiewa pieśń bez taktowania, rozpoznawały ilość taktów po ilości akcentów. Na dalszych lekcjach można zrobić tę samą próbę z liczeniem taktów trzymiarowych.

Nawiązując do tego, że ruchami rąk mierzyliśmy takty, możemy naprowadzić na spostrzeżenie, że tak mierzyć możemy nie tylko takty, ale i poszczególne dźwięki, a więc stosownie do tego, czy dźwięk brzmi przez czas trwania jednego, dwóch czy trzech ruchów ręki, nazwać go możemy „je-

dno-”, „dwu-” lub „trzymiarowym”, (terminem tym określa się raczej nuty, a nie dźwięki, ale używamy go, gdyż jest nam potrzebny przed wprowadzeniem właściwej definicji nut).

C z t e r o m i a r wprowadzamy przy analizie pieśni, w której znajdują się całe nuty, np. Nr. 6 z „Solfeżu polskiego” Hławiczki, cz. I. Dzieci, nie znając czteromiaru, taktują na dwa i dziwią się niezwykle długim dźwiękom w drugim i czwartym takcie, które ciągną się przez dwa takty i odpowiadają aż czterem ruchom ręki, a więc zapewne będą się nazywały „czteromiarowymi”. N. objaśnia, że piosenkę tę będziemy taktowali nie na dwa, ale na cztery, aby pomieścić w jednym takcie te długie dźwięki, a potem podaje sposób taktowania na cztery, który dzieci ćwiczą, śpiewając gamę ćwierciowymi w rytmie czteromiarowym.

Przed wprowadzeniem nowego znaku, t. j. n u t y, musimy w odpowiedniej pogadance uzasadnić potrzebę zapisywania dźwięków, a przeprowadziwszy analogję pomiędzy głóską a literą, liczbą a cyfrą, dźwiękiem a nutą, podkreślić różnicę, jaka zachodzi pomiędzy samem zjawiskiem a jego obrazem, aby zapobiec mieszaniu pojęć i wyrazów. Odpowiednia pogadanka o funkcjach wzroku i słuchu, orzeczenia dzieci o tem, że dźwięki rozpoznajemy słuchem, a nuty wzrokiem, utrwala pojęcie dźwięku i nuty i różnicę pomiędzy nimi. W tejsze pogadance przypominamy dzieciom główne właściwości dźwięku: długość i wysokość i zaczynamy od oznaczania pierwszej. Wprowadzając nuty, dajemy odrazu na jednej lekcji całą, półnutę i ćwierciową, aby jaśniej unaocznic ich wzajemny stosunek. Nie przysporzy to dzieciom trudności, jeżeli — tak jak być powinno — praktyka wyprzedzała teorię, i jeżeli wszystkie trzy wartości były już wykonywane od czasu wprowadzenia czteromiaru w poniżej podanem ćwiczeniu A. Dla wprowadzenia nut piszemy je teraz w odwrotnym porządku w ćwiczeniu B.

A 1 2 3 4

la le li lo

la li

la

B 1 2 3 4

la

la li

la le li lo

Dzieci taktując śpiewają to ćwiczenie i określają, które „la” jest jedno, które dwu, a które czteromiarowe. N. przy tem najdłuższem „la” pisze kółko owalne i oznajmia, że znak ten, odpowiadający czteromiarowemu dźwiękowi, nazywa się c a ł a n u t a. Następnie dopisuje przy „la”, „li” 2 półnuty, a przy „la, le, li, lo” 4-ćwierciowe, lecz nazwy ich dzieci same podają, zauważywszy, że to dwumiarowe „la” jest 2 razy, a jednomiarowe 4 razy krótsze od czteromiarowego. Dla lepszego uzmysłowienia wzajemnego stosunku wartości do siebie uciekamy się do pomocy geometrii i arytmetyki: rysujemy koła i kwadraty, dzielimy je odpowiednio i umieszczamy w nich półnuty i ćwierciowe, dla sprawdzenia zaś, czy wszystkie dzieci się w tem orientują, dajemy, jako zadanie domowe, szereg zadań arytmetycznych na 4 działania, w których wielkościami są nuty i liczby np.:

$$| \text{ } \bullet + \text{ } \bullet = (\text{ } \bullet); \text{ } \circ - \text{ } \bullet = (\text{ } \bullet); \text{ } \bullet \times 2 = (\text{ } \bullet); \text{ } \circ : 4 = (\text{ } \bullet) |$$

Na następnych lekcjach dzieci wprawiają się w pisanie nut i same układają ćwiczenia czteromiarowe w różnych zestawieniach, dzieląc je kreskami na takty, i wykonywają klaskając, a potem śpiewając na jednym dźwięku. Przy klaskaniu

cała klasa liczy, przy śpiewaniu taktuje. Równorzędnie z ćwiczeniami należy prowadzić dyktando rytmiczne znanych pieśni (np. „Pod Twą obronę”, „Anioł pasterzom”). Po oswoleniu się dzieci z trzema wartościami nut zaczynamy przygotowanie do wprowadzenia pięciolinji, przyczem, jak zwykle, skłaniamy dzieci do zauważenia jej niezbędności. W tym celu na kilku lekcjach polecamy pisać tekst pieśni w ten sposób, aby na nielinjowanej tablicy umieszczać zgłoski wyżej i niżej, stosownie do odpowiadającej im wysokości dźwięków, a potem zastępować zgłoski nutami. Dzieci, naprowadzane przykładami, stwierdzają, że ten sposób pisania nut nie daje im wyraźnego pojęcia o wysokości dźwięku i nie wystarcza dla osoby, która pieśni nie zna, albo ją zapomniała, wobec czego niezbędne jest dokładne oznaczenie wysokości dźwięku przez pisanie nut na ściśle określonych miejscach, a więc na linjach.

Rysujemy więc 5 linii, numerujemy je i umieszczamy na początku klucz „sol”, który „otwiera” pięciolinję, bo określa, na której linii leżeć będzie nuta tejże nazwy, obejmując ją końcem łuku. Zaczynamy od tej właśnie nuty *sol*, którą piszemy na 2-ej linii. Właściwie klucz ten nazywany jest „G”, ale odkładamy podanie tej nazwy do czasu, gdy dzieci zapoznają się z alfabetem muzycznym. Potem dzieci, chcąc zapisać całą gamę, śpiewają *la*, *si*, *do* i proponują dla nich coraz wyższe kolejne miejsca między linjami i na linjach; tak samo postępują przy wyszukiwaniu miejsc dla dźwięków niższych i zatrzymują się przed *do*, dla którego brakuje miejsca, wobec czego proponują jeszcze dodanie linii, którą nauczyciel nazwie „dodaną dolną”, i na niej dopiero rysują nutę: *do*.

Po uszeregowaniu gamy dzieci śpiewają ją, a potem N. wskazuje sąsiednie nuty, a dzieci wykonywają szereg cwi-

czeń na sekundach (np.: *do - re, mi - re, mi - fa, sol - fa* i t. p.), ciesząc się, że śpiewają „z nut”. Na następnej lekcji piszą gamę, uprawiają się w rozpoznawanie niepodpisanych nut, a potem podkreślają te, które należą do trójdźwięku, lub oznaczają je czerwoną kredką (tak jak to robiły w I oddz. przy cyfrach, podpisanych pod schodkami) i śpiewają w różnym porządku, jak je N. wskazuje. Dzieci muszą też zaraz uprawiać się w rysowanie klucza i pisanie żądanych nut, zwracając uwagę na kaligrafię nutową. Nuty na liniach powinny je obejmować prawidłowym owalem jednakowo od góry i od dołu, a nuty pomiędzy liniami winny do nich przylegać, ale ich nie przekraczać. Przy półnutach i ćwierciowych, leżących powyżej 3-ej linii, dodajemy kreski wdół po lewej stronie, a przy niższych wgórę po prawej stronie, uważając, aby były prowadzone prostopadle do pięciolinji i nie wychodziły poza jej obręb.

Po zapoznaniu dzieci z pięciolinją możemy też wprowadzić p ó ł n u t o w ą i c a ł ą p a u z ę.

Pozostaje jeszcze do wprowadzenia p ó ł n u t a k r o p k o w a n a dla oznaczenia znanego już w I oddz. dźwięku trzymiarowego. Dzieci zauważają, że trwa on dłużej od półnuty o ćwierciową, która stanowi jej połowę. Tę połowę oznaczamy kropką, dodaną po prawej stronie, następnie uczymy ją pisać, uważając, aby przy nucie na liniach znajdowała się ona cokolwiek wyżej lub niżej od linii.

Oswojenie się z temi wartościami i ich położeniem na pięciolinji przedstawia dla dzieci spore trudności, więc też przez czas dłuższy nie należy łączyć rytmicznych z dźwiękowemi, lecz śpiewać ćwiczenia o wartościach mieszanych na jednym dźwięku, a solfeż samemi półnutami, a potem ćwierciowemi. Po dłuższej wprawie dajemy solfeż w wartościach różnomiernych, jeszcze później z pauzami. Z tych samych względów prowadzimy w II oddz. dyktando tylko rytmiczne

albo tylko dźwiękowe, a melodyjne, łączące dźwięk z rytmem, możemy odłożyć do III oddziału.

ROZKŁAD MATERJAŁU NA ODDZIAŁ II.

I półrocze.

R y t m.	D Ź w i ę k.	T e o r j a.
Powtórzenie materiału oddz. I: ćwiczenia na półnuty z kropką, półnuty, ćwierciowe i ósemki bez definicji w takcie dwu- i trzymiarowym.	Powtórzenie materiału oddziału I: ćwiczenia słuchowe i głosowe przy stosowaniu wskazywania przez N. cyfr i schodków. Gama w obrębie oktawy, nony. Trójdźwięk w obrębie oktawy. Ćwiczenia i dyktanda dźwiękowe z zastosowaniem właściwej notacji.	Pojęcie o takcie. Czteromiar. Nuty—wartości: cała — pół — ćwierćnuta.
Ćwiczenia na czteromiar.	Solfeż w wartościach równomiernych na dźwiękach trójdźwięku.	Pięciolinja, klucz. Zasady kaligrafii nutowej. Pauzy.

II półrocze.

Ćwiczenia, gamy rytmizowane i dyktanda z zastosowaniem półnuty z kropką.	Solfeż w wartościach równomiernych na dźwiękach trójdźwięku i przyległych: <i>la, fa</i> .	Przedłużanie półnuty zapomocą kropki.
Ćwiczenia rytmiczne № 1, 2a, b, 3, 4, 5a, 7.	Ćwiczenia oddechowo-głosowe № 1, 2, 3a, b, 5, 6, 7, 8a, 11a, b. Ćwiczenia słuchowe № 1, 2a, 5, 6, 7, 9.	

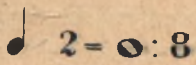
OMÓWIENIE MATERJAŁU III ODDZIAŁU.

Materiał naukowy III oddziału mieści w sobie pierwiastki wszystkich prawie trudności muzycznych, które ma przynieść program dalszych oddziałów szkoły powszechnej. Należyte utrwalenie tego materiału toruje w zakresie rytmu drogę do wprowadzenia wszelkich prawie wartości, w dziedzinie dźwięku do opanowania diatonicznych odległości, w teorii zaś

do orjentowania się w złożonej rytmice i budowaniu gam majorowych.

Wśród układów rytmicznych, przeznaczonych na ten rok — trzy są jedynie formalne: ósemki jako nuty, teoria taktu złożonego i łączenie jednobrzmiących nut łukiem, właściwą zatem nowość stanowią: synkopa i ćwierciowa z kropką, z których jedynie ostatnia przedstawia techniczne trudności w wykonaniu.

W dziedzinie dźwięku mamy tylko jedną, ale ważną nowość: rozróżnianie całych i półtonów dla określenia budowy gamy.

Zaczynamy od formalnego wprowadzenia ó s e m e k, znanych praktycznie już od pierwszej klasy. Dzieci same dochodzą do nazwy tych nutek, oznaczających dźwięki dwa razy krótsze od ćwierciowych („półćwierciowe”), jak je nazywały), rozważywszy, że jeżeli ćwierciowa zawiera dwie takie nutki, to cała nuta zawiera ich osiem; potem ćwiczą się w ich pisaniu i stosują w ćwiczeniach i gamach. W solfeżu wprowadzamy je cokol-wiek później, stosując początkowo zestawianie ich z samymi ćwierciowymi. Ósemki mogą narazie występować tylko parami, z których każda jest powtórzeniem tego samego dźwięku. Przy ich wykonaniu trzeba uważać, aby dzieci lekko akcentowały pierwszą ósemkę z każdej pary dla uniknięcia jej skracania, i dlatego początkowo można je dawać na mocnych częściach taktu. Ćwiczenia wstępne, pomagające do oswojenia z ósemkami, polegają na tem, że dzieci śpiewają solfeż na same ćwierciowe, a za drugim wykonaniem podwajają dźwięki, rozdrabniając ćwierciowe na ósemki: a) na pierwszej części taktu, b) na pierwszej i trzeciej.

Stosunek taktu $2/4$ do $4/4$, jako prostego do złożonego, objaśniamy drogą analizy ($4/4 : 2 = 2/4$) lub syntezy

($2/4 + 2/4 = 4/4$). W pierwszym wypadku dzieci zastanawiają się nad akcentami w taktach dwu- i czteromiarowych i znajdują w pierwszych po jednym, a w drugich po dwa akcenty. Wobec tego łatwo je doprowadzić do wniosku, że takt czteromiarowy, posiadający dwa akcenty, składa się z dwóch dwumiarowych, jest zatem złożony, a dwumiarowy, posiadający, jak i trzymiarowy, jeden akcent, jest prosty i jako taki rozłożyć się nie da. Pierwszy akcent w takcie czteromiarowym jest silniejszy, jako pierwotny, a drugi słabszy, gdyż pozostał jako ślad pierwszej części dołączonego dwumiarowego taktu.

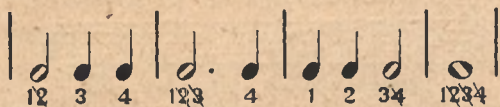
Jeśli chcemy doprowadzić do tego samego wniosku drogą syntezy, dyktujemy dwa takty dwumiarowe, które jedno dziecko zapisuje na tablicy, dodając na początku cyfrę 2 i zaznaczając akcenty. Następnie polecamy połączenie tych dwu taktów; dziecko to spełnia, ścierając dzielącą je kreskę, a następnie zmienia 2 na 4. Nowy ten takt posiada dwa akcenty: jeden główny na pierwszym miejscu i drugi, który pierwotnie był pierwszym, ale teraz stał się drugim, a więc wewnętrznym, a tem samem słabszym, na trzecim.

Na następnych lekcjach dzieci ćwiczą się w rozpoznawaniu taktów prostych i złożonych w ćwiczeniach i pieśniach, które nauczyciel śpiewa lub gra bez taktowania, i same śpiewają gamy w obydwóch rytmach, bacząc na to, aby w takcie na $4/4$ akcent na pierwszej części taktu był silniejszy od akcentu na trzeciej.

Połączenie łukiem nut jednobrzmiących może być zauważone tylko wówczas, jeśli dźwięk przetrzymany przekracza jeden takt. Wybieramy więc odpowiednią piosenkę, np. „Świerszczyka” Noskowskiego, której ostatni wyraz „czas” wypełnia cały takt i ćwierciową następnego. Dzieci piszą na tablicy ostatnie zdanie, począwszy od

wyrazów: „spać już dzieci”, podpisują pod zgłoskami odpowiednie wartości, które, jak się okazuje, są samymi ósemkami, prócz ostatniego dziwnie długiego dźwięku, którego nie umieją zapisać. Niektóre dzieci, sprawdziwszy, że odpowiada on trzem ruchom ręki, chcą go oznaczyć półnutą z kropką, ale inne zauważają, że ta nuta nie pomieści się w takcie dwumiarowym, piszą więc półnutę, a w następnym takcie ćwierciową. Dla oznaczenia, że się dwa razy nie powtarza dźwięku, tylko się go przetrzymuje, nauczyciel wiąże obie nuty łukiem i tym sposobem dołącza ćwierciową do półnuty, powiększając wartość pierwszej o wartość drugiej. Następnie dzieci śpiewają ćwiczenie, w którym, pomiędzy innymi zestawieniami, występują nuty, łączone łukiem. A potem wyszukują je w pieśniach Noskowskiego, np.: „Zła zima”, „Wierzba”, „Nasza czarna jaskółeczka”, „Dzień dobry”.

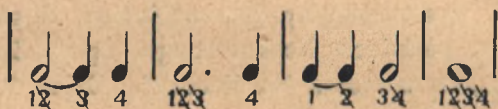
To samo można wprowadzić innym sposobem. N. pisze na tablicy ćwiczenie czteromiarowe, a dzieci podpisują cyfry pod nutami i przekreślają cyfry, na które się przy liczeniu przetrzymuje, a więc pod półnutą przekreślają jedną cyfrę, pod półnutą z kropką — dwie, a pod całą nutą — trzy cyfry i wykonywają ćwiczenie, stwierdzając, że klasnęły tyle razy, ile było nut i ile było nieprzekreślonych cyfr.



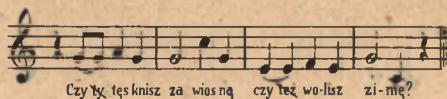
Następnie N. prowadzi od jednej z nut, np. ćwierciowej, do poprzedzającej półnuty krzywą półokrągłą linię, tłumacząc, że tym sposobem dołączył ćwierciową do półnuty, która teraz będzie tak długa, jak obie nuty razem, stanowiące od tej chwili całość. (Podobnie się dzieje, gdy jedna rze-

ka, wpadając do drugiej, przyczynia się do jej powiększenia, a zatracą swą nazwę i samodzielność).

N. łączy jeszcze w innym takcie dwie ćwierciowe taką linją, którą dzieci nazywają „łukiem” i klaszczą ćwiczenie, a potem stwierdzają, iż kłaśnieć było mniej, niż pierwotnie, i to o tyle mniej, ile było łuków; przekreślają więc jeszcze dwie odnośne cyfry, co ułatwia nawet mniej uważnym powtórne dokładne wykonanie ćwiczenia. Następnie śpiewają ćwiczenie na jednym dźwięku na zgłoskę „la”, wytrzymując dołączone nuty.



Nowość tę należy, jak wszystkie inne, wprowadzić w grę, a potem w solfeż. Układamy więc odpowiedni solfeż, w którym znajdują się w dwóch taktach sąsiadujące ze sobą jednobrzmiące nuty. Po prześpiewaniu łączymy te nuty łukami, polecając powtórne wykonanie z przetrzymaniem dołączonych nut i opuszczeniem odpowiednich wyrazów.



Wprowadzając s y n k o p ę półnutową, przedstawiamy ją początkowo jedynie jako wynik połączenia łukiem dwóch ćwierciowych, z których pierwsza leży na słabej, a druga na mocnej części taktu. Wykonanie synkopy półnutowej jest łatwe, ale pojęcie jej trudne, musimy więc ją należycie wytłumaczyć, aby dać podstawę dla trudniejszej

w wykonaniu synkopy ćwierciowej, którą wprowadzamy w V klasie.

Dzieci mogą zauważyć synkopę w piosenkach z podręcznika Ryty Gnus: „16 łatwych piosenek dwugłosowych”, albo w piosenkach № 49 i 51 z II cz. podręcznika Piaska. Śpiewając jedną z nich, mimowoli akcentują półnuty na drugiej słabej części taktu, a N. tłumaczy przyczynę nienormalności akcentowania i podaje nazwę synkopy.

Można też ułożyć cztermiarowy solfeż na same ćwierciowe, który będzie zawierał w każdym takcie dwie jedno-brzmiające nuty, tak umieszczone, aby połączenie ich łukiem wytworzyło w dwóch taktach synkopę.



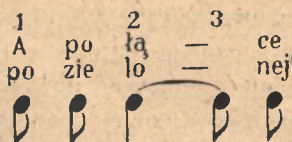
Dzieci, wykonując solfeż, zwracają niekiedy same uwagę na niezwykłość akcentowania w drugim i trzecim takcie, a jeśli tego nie zauważą, wzywamy do tablicy zdolniejsze dziecko, które nie śpiewa, ale słucha powtórnego wykonania solfeżu przez klasę i podkreśla nuty, śpiewane głośniej. Wówczas okazuje się, że o ile przedłużyliśmy zapomocą łuku nuty, znajdujące się na mocnych częściach taktu, akcent pozostał niezmiennym, o ile zaś na drugiej — słabej części, wówczas ta słaba część została niespodziewanie, a mimowolnie wzmocniona. Zastanawiając się nad przyczyną tego zjawiska, dzieci mówią, że słabą część wzmocniło jej przedłużenie, albo że słabej części przekazała swój akcent następująca po niej mocna z chwilą, gdy została do niej dołączona, a więc przestała występować samodzielnie. Po doprowadzeniu do tych słusznych wniosków N. podaje nazwę synkopy dla tej mocnej nuty na słabej części taktu. Na na-

stępnęj lekcji N. pisze ćwiczenie z synkopami, które dzieci przed wykonaniem spostrzegają i podkreślają, a potem poleca przedstawienie tego samego rytmu innym układem nutowym, naprowadzając na myśl usunięcie połączeń łukami. Dzieci to spełniają, zastępując każde dwie nuty, połączone łukiem, jedną, równającą się sumie ich wartości, i zarazem stwierdzają, że synkopa powstaje z każdego przedłużenia słabej części o czas trwania mocnej. Dzięki temu spostrzeżeniu dzieci nie będą utożsamiały synkopy z łukiem, co się nieraz i starszym zdarza, i łatwo doprowadzić je do dwóch wniosków: 1) synkopę można utworzyć i bez zastosowania łuku; 2) łuk niezawsze powoduje synkopę, o czym się przekonały już przy solfeżu, podanym na wstępie tego działu.

Po oswojeniu się z synkopą na drugiej części taktu dzieci tworzą synkopę na czwartej, również słabej części, łącząc ją łukiem z pierwszą następnego taktu i zauważają, że przy tego rodzaju synkopie, mieszczącej się w dwóch taktach, łuku nie można odrzucić.

Ć w i e r c i o w ą z k r o p k ą wprowadzić możemy wtedy, gdy dzieci już dobrze wykonywają wszelkie kombinacje ósemkowe. Z pomiędzy piosenek, w których taki układ rytmiczny występuje, „Maciuś” Noskowskiego jest jedną z najodpowiedniejszych dla zauważenia tej nowości. Dzieci robią dyktando rytmiczne pierwszych dwóch taktów; w tym celu piszą na tablicy cyfry: 1, 2, 3, a pod niemi podpisują tekst każdego taktu, uważając, aby zgłoski były pisane ściśle pod odpowiedniami cyframi. Okazuje się, że pod cyfrą 1 należy napisać: „A po”, pod cyfrą 2: „lą”, a zgłoskę „ce” dalej za cyfrą 3 dlatego, że wypada po trzech.

Następnie pod zgłoskami dodają nuty: na „raz” podpisują dwie ósemki, na „dwa” ćwierciową, a zgłoskę ostatnią oznaczają jako ósemkę, gdyż wypada po „trzech”. Potem zastanawiają się nad tem, że ten takt jest niepełny, ćwierciowa zaś trwa dłużej, niż zwykle. Wobec tego czasem proponują, aby zamiast ćwierciowej postawić półnutę, ale obliczywszy, że wówczas takt zawierałby aż siedem ósemek, powracają do pierwotnego przypuszczenia i piszą ćwierciową, która jest cokolwiek „przetrzymaną”. To ostatnie twierdzenie naprowadza dzieci na myśl, że i na „trzy” musi być ósemka, ale połączona łukiem z poprzednią ćwierciową, dodają ją więc i śpiewają ten takt dla sprawdzenia, czy dobrze napisały.



Stwierdziwszy, że ten sam układ wartości znajduje się w drugim takcie, podpisują pod wyrazami nuty. Następuje jeszcze próba zastąpienia dwóch nut, połączonych łukiem, jednym znakiem, co dzieci zwykle czynią przy podsunięciu im analogji z półnutą z kropką i dochodzą do wniosku, że jeżeli druga z nut, połączonych łukiem, stanowi połowę pierwszej, to można ją zastąpić kropką przy pierwszej nucie. Następnie utrwalamy tę nową wartość zapomocą gam rytmizowanych i ćwiczeń rytmicznych, mieszczących grupę ćwierciowej z kropką i ósemki na różnych częściach taktu, przyczem musimy uważać, aby dzieci nie zmniejszały różnicy pomiędzy ósemką a ćwierciową z kropką, która jest trzy razy dłuższa od ósemki, a nie dwa razy, jak to nieraz w wykonaniu dzieci wypada. Pomimo trudności, jakie napotykamy przy ćwiczeniach z ćwierciową z kropką, nie należy uciekać się do pomocy liczenia: „raz, i, dwa, i”. Sposób ten, stosowany głównie przy grze na forte-

pianie, początkowo ułatwia wykonanie tej wartości, ale utrudnia zastosowanie jej w solfeżu bez liczenia, a zarazem wprowadza zamęt w umysły dzieci, którym trudno jest określić, na które zrzędu „i” wypada dana ósemka, i ostatecznie wytrąca z rytmu. Pomocnem natomiast jest wykonywanie w dwóch grupach ćwiczenia rytmicznego Nr. 6 b, c.

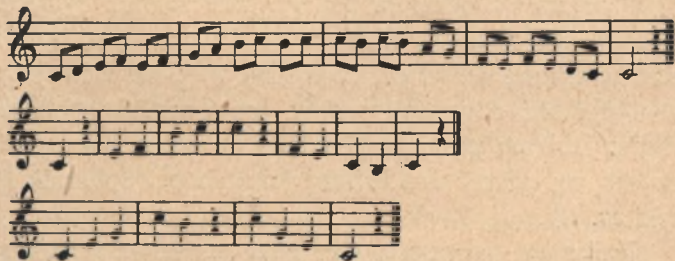
Rozróżnianie całych i półtonów wymaga wielkiego skupienia i jest możliwe tylko w muzycznej klasie przy końcu roku. Nie trzeba jednak podawać przedwcześnie schematu budowy gamy i rezygnować z ustalenia go przez dzieci; uda się to, jeśli będziemy systematycznie przerabiali przygotowawcze ćwiczenia słuchowe № 8.

Jako materiał do analizy dźwiękowej, bierzemy piosenkę w tonacji „do”, zaczynającą się kolejnymi dźwiękami 1-go tetrachordu, np. „Pojedziemy na łów” („Solfeż polski” Hławiczki, cz. I). Dzieci zastanawiają się, tak jak w ćwiczeniu № 8, czy różnica jest większa pomiędzy pierwszą, czy pomiędzy drugą parą dźwięków sąsiednich. Odpowiedź nie powinna być bezzwłoczną, gdyż dadzą ją tylko najbystrzejsze jednostki, a inne bezkrytycznie ją powtórzą, to też cała klasa powinna kilka razy zaśpiewać z zamkniętymi oczyma pierwszy takt głośniej i ciszej, z wyrazami i nucąc, dopóki większość nie będzie pewną, że pomiędzy zgłoskami: „po-je” jest większa różnica, niż pomiędzy: „dzie-my”. Tę większą odległość nazywamy całym tonem, a tę mniejszą nazywają już same dzieci półtonem. Następnie zauważają, że te cztery dźwięki, które tyle razy powtarzały, są właściwie pierwszymi dźwiękami gamy: *do, re, mi, fa*, a że zbadały już pierwszą i trzecią odległość, zastanawiają się jeszcze nad drugą *re - mi* i porównywiają ją z pierwszą; okazuje się, że obie są jednakowe, a więc całotonowe. Dla unaocznienia tej zdobytej wiadomości dzieci piszą na tablicy zgłoski dolnej połowy gamy, roz-

stawiając je odpowiednio do odległości: *do-re-mi-fa*, i stwierdzają, że w tej połowie gamy są dwa całe tony i jeden półton. Na następnej lekcji postępują podobnie z drugim tetrakordem: *sol - la - si-do*, który podpisują pod pierwszym i przekonywają się o tem, że obydwie mają jednakową budowę. Wówczas piszą na tablicy gamę, rozstawiając odpowiednio nuty dla oznaczenia większych i mniejszych odległości, i widzą, że półtony znajdują się pomiędzy III a IV i VII a VIII stopniem gamy. Dla lepszego uzmysłowienia jej budowy ustawiamy ośmioro dzieci w szereg, przedstawiający dźwięki gamy, a klasa proponuje, aby odległości cało – tonowe zaznaczyć większem oddaleniem dzieci od siebie, a półtonowe zbliżeniem, a więc trzecie i czwarte dziecko w szeregu, jako też siódme i ósme dotykają się ramionami. Korzystając z ugrupowania tej żywej gamy, N. wskazuje na poszczególne dzieci w szeregu, a klasa śpiewa dźwięk, który dane dziecko przedstawia.

To unaocznienie różnicy pomiędzy odległościami stopni gamy wpływa korzystnie na czystość jej wykonania.

Dla słuchowego utrwalenia półtonów winny je dzieci wyszukiwać w słuchanych i analizowanych równocześnie piosenkach i śpiewać w specjalnych ćwiczeniach, z których szczególnie trzy, podane poniżej, są bardzo pożyteczne.



ROZKŁAD MATERJAŁU NA ODDZIAŁ III.

I p ó ł r o c z e.

R y t m.	D ź w i ę k.	T e o r j a.
Powtórzenie ćwiczeń rytmicznych oddz. II.	Powtórzenie ćwiczeń głosowych i słuchowych oddziału II.	Wprowadzenie pojęcia i określenia ósemek.
Ćwiczenia i dyktanda z ósemkami, nutami, łączonemi łukiem, i synkopami.	Gamy i trójdźwięki w obrębie decymy. Solfeż i dyktando dźwiękowe na odległości trójdźwięku i sekundy z zastosowaniem ósemek i synkopy.	Stosunek taktu $\frac{3}{4}$ do $\frac{4}{4}$. Łączenie nut łukiem. Synkopa półnutowa.

II p ó ł r o c z e.

Ćwiczenia i dyktanda z ćwierciową z kropką.	Rozróżnianie całych i półtonów w gamie i pieśniach. Solfeż z zastosowaniem ćwierciowej z kropką. Dyktando melodyjne.	Ćwierciowa z kropką. Budowa gamy, dwatetrakordy.
Ćwiczenia rytmiczne № 2b, c, d, 3, 5a, b, c, 7.	Ćwiczenia oddechowo-głosowe № 3, 6, 8, 9, 11b, c, d. Ćwiczenia słuchowe № 1, 2a, b, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10.	

OMÓWIENIE MATERJAŁU IV ODDZIAŁU.

Program IV oddziału podaje jako nowości rytmiczne: przedtakt, takty na $\frac{3}{8}$, $\frac{6}{8}$ i pauzy ósemkowe, a jako nowości dźwiękowe odległości do kwinty włącznie i dwugłos.

Przedtakt odkrywają dzieci przy analizie rytmicznej jednej z licznych pieśni z przedtaktem, której nie widziały w nutach, np. „Straż nad Wisłą” Jareckiego. (Śpiewnik Hławiczki cz. II).

Jeśli pieśń tę zaczynają śpiewać na pierwszy ruch ręki,

wówczas zauważają rozbieżność akcentów z ruchami ręki, wynikającą z tego powodu, że nie pierwsza zgłoska jest mocna, ale druga, więc ta druga powinna wypaść na „raz”. Przy powtórzeniu zaczynają pieśń na „cztery”, i wówczas akcenty zgadzają się z ruchami rąk. N. nazywa tę pierwszą nutę „przedtaktem”, a dzieci, robiąc analizę rytmiczną pieśni, zastanawiają się nad ostatnim taktem, który ma tylko trzy ćwierciowe. N. poleca powórczenie tego taktu i raz jeszcze całej pieśni, a dzieci przekonywają się, że uzupełnieniem tego taktu jest właśnie przedtakt. Następnie wyszukują go w pieśniach, które znają, lub które im śpiewa N.: „W lesie”, „Dobranoc”, „A kto tę choinkę” Noskowskiego, „Bałtyk” Nowowiejskiego.

Przy wprowadzaniu t a k t u n a $\frac{3}{8}$ nie żądamy słuchowego rozpoznawania go przez dzieci, lecz piszemy poprostu na tablicy cztery takty na $\frac{3}{4}$ i cztery na $\frac{3}{8}$, polecając napisanie przy nich ułamka. Dzieci, porównyując je, widzą, że każdy takt zawiera po 3 części, ale w drugim ćwiczeniu części te są o połowę drobniejsze. Wobec tego, że licznik oznacza ilość, a mianownik jakość części, piszą w liczniku 3, jak w pierwszym ćwiczeniu, a w mianowniku nie 4, ale 8 i otrzymują nowy takt $\frac{3}{8}$, w którym jednostką miarową już nie będzie ćwierciowa, jak to było dotychczas, ale ósemka. Potem śpiewają obydwa ćwiczenia, taktując i wykonywając drugie dwa razy prędzej niż pierwsze, a na zakończenie lekcji uczą się piosenki w szybkim tempie na $\frac{3}{8}$ np. „Kujawiaka” z I cz. albo „Jedna dziewczyna” (na jeden głos) z IV cz. „Śpiewnika szkolnego” Maszyńskiego. Na następnych lekcjach utrwalamy nowopoznany układ rytmiczny w ćwiczeniach, a na dalszych w solfeżu.

Gdy dzieci zdają sobie już dobrze sprawę z tego, że w takcie na $\frac{3}{8}$ każda nuta odpowiada tylu ruchom ręki, ile

zawiera w sobie ósemek, możemy wprowadzić t a k t n a $\frac{6}{8}$. Ponieważ takt ten jest złożony jak takt na $\frac{4}{4}$ i ma tę samą jednostkę miarową — co takt na $\frac{3}{8}$, a więc, nawiązując do rzeczy znanych, odświeżamy w umysłach dzieci te dwa znane podziały i dajemy na początku lekcji krótki solfeż lub ćwiczenie rytmiczne na $\frac{3}{8}$ i gamę na $\frac{4}{4}$, przypominając o różnicy pomiędzy akcentem głównym a pobocznym w taktach złożonych. Następnie śpiewamy w szybkim tempie pieśń na $\frac{6}{8}$ (np. „Kalina” z „Ogródka dziecięcego”). Dzieci, sądząc, że jest to pieśń na $\frac{3}{8}$, piszą ułamek, dzielą tekst kreskami i podpisują w czterech taktach odpowiednie nuty, oznaczając akcenty na pierwszej części każdego taktu. Polecając dzieciom, aby taktowały, śpiewamy pieśń raz jeszcze z wyraźnem zaznaczeniem różnicy pomiędzy akcentami na pierwszej i czwartej części taktu na $\frac{6}{8}$. Dzieci ją zauważają i dochodzą do przekonania, że musi to być takt złożony, ścierają więc niepotrzebne kreski i otrzymują zamiast czterech dwa takty, z których każdy zawiera już nie po trzy, ale po sześć ósmych, wobec czego zmieniają licznik ułamka i licząc wyklaskują początek pieśni. Potem uczą się taktowania na sześć i śpiewają gamę w tym nowym rytmie, uważając na zachowanie różnicy pomiędzy akcentami.

Na następnych lekcjach uczą się odróżniać słuchowo nowy takt złożony od prostego w pieśniach i ćwiczeniach, śpiewanych przez N. bez taktowania, a wzrokowo od taktu na $\frac{3}{4}$ w ćwiczeniach, napisanych na tablicy bez ułamka. Ponieważ chodzi o to, aby dzieci nie utożsamiały tych dwóch rodzajów taktów, powinny je też umieć tworzyć, pamiętając o tem, że pomimo, iż suma wartości ich jest ta sama, ale podobieństwo między niemi jest pozorne tylko, gdyż takt na $\frac{3}{4}$ da się podzielić na 3 części i posiada jeden akcent, a takt na $\frac{6}{8}$ dzieli się na dwie części i ma dwa akcenty. Dla zrozumie-

nia stosunku dwóch taktów do siebie dzieci powinny ułożyć formułę następującą $\frac{3}{4} : 2 = \frac{3}{8}$, a $\frac{3}{8} + \frac{3}{8} = \frac{6}{8}$.

P a u z a ó s e m k o w a nie jest łatwa do wykonania, i dlatego jej wprowadzenie musimy odłożyć do II półroczu. Wykonanie jej jest trudne rytmicznie, jeśli znajduje się ona przed ósemką, a technicznie, jeśli znajduje się po ósemce. W ostatnim wypadku pomocne są ćwiczenia na „staccato”, które, przyzwyczajając dzieci do skracania dźwięków o połowę, przeciwdziałają powszechnej skłonności do przedłużania dźwięków kosztem pauz, po nich następujących.

Dla zauważenia pauzy ósemkowej dajemy pieśń Noskowskiego „Poranek”. Dzieci postępują jak zwykle przy dyktandzie rytmicznym i, oznaczywszy w drugim takcie zgłoskę „sło”, wypadającą po trzecim ruchu ręki, jako ósemkę, widzą, że takt ten jest niepełny. Wówczas N. powtarza go, a dzieci, usłyszawszy krótką przerwę przed zgłoską „sło”, domyślają się, że musi to być pauza, odpowiadająca brakującej ósemce. N. objaśnia, że jest to rzeczywiście pauza ósemkowa, i rysuje ją przed ósemką. Następnie dzieci śpiewają pieśń do końca i znajdują w niej jeszcze dwie podobne pauzy, a potem wykonywają gamę rytmizowaną i ćwiczenia rytmiczne z tą nową pauzą na różnych częściach taktu. Na dalszych lekcjach można już stosować pauzy przed ósemką i po niej w ćwiczeniach rytmicznych, a potem w solfeżu.

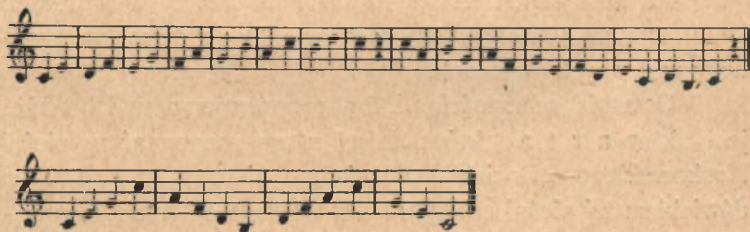
Jeżeli n a u c z a n i e o d l e g ł o ś c i mamy oprzeć na trójdźwięku, jak o tem była mowa w ustępie o ćwiczeniach słuchowych, powinniśmy od początku roku robić ćwiczenia przygotowawcze, ucząc dzieci rozróżniania trzech odległości pomiędzy dźwiękami trójdźwięku. Dzieci nazywają odległość *do - mi* „pierwszym skokiem” trójdźwięku, *mi - sol* drugim, a *sol - do* trzecim. Oswojone z ich brzmieniem, rozpoznają je nawet wówczas, gdy wykonywamy wiel-

kie trójdźwięki w innych tonacjach („wyżej” lub „niżej”). Tym sposobem dzieci przyswajają sobie słuchowo: tercję wielką, małą i kwartę.

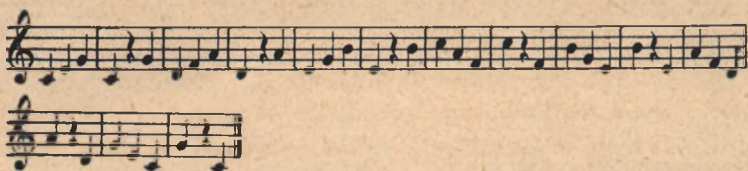
Sam termin „odległości”, oznaczający odstęp pomiędzy dźwiękami, jest dla dzieci trudny do pojęcia, i dlatego trzeba go ustalić od pierwszej lekcji i sprawdzać wielokrotnie, czy go dzieci rozumieją, polecając tworzenie żądanych i obliczanie podanych odległości. Nazywając je, należy wymienić stopień gamy, na którym leży dźwięk podstawowy, albo dwa dźwięki, ograniczające odległość, bez wymieniania dźwięków pośrednich. Mówimy więc: tercja na II stopniu, albo tercja *re - fa*, a nie *remifa*. Po omówieniu terminu „odległości” N. podaje ich nazwy i zaczyna od rozważania sekund, które dzieci znają praktycznie od I oddz., określając je, jako odległości pomiędzy sąsiednimi dźwiękami gamy. Dzieci przypominają sobie, że już w oddz. III porównywały je ze sobą, choć nie znały ich nazwy i przekonały się, że są pomiędzy nimi całotonowe i półtonowe. N. objaśnia, że te pierwsze nazywają się sekundami wielkimi, a drugie — małymi, a dzieci obliczają, że w gamie znajduje się pięć wielkich, a dwie małe sekundy.

T e r c j e znane są dzieciom praktycznie z trójdźwięku. Rozpatrują je na każdym z siedmiu stopni gamy, a, znając położenie półtonów, obliczają, że tylko tercje na I, IV i V stopniu mają po dwa całe tony, a inne po półtora tonu, więc na podobieństwo sekund nazywają te pierwsze wielkimi, a drugie małymi. (W mniej zdolnej klasie można pominąć rozróżnianie tercji wielkich i małych, jednak wprowadzenie tego pojęcia i określenia jest pożądane, gdyż ułatwia w V oddz. rozpoznawanie wielkich i małych trójdźwięków). Następnie rozpoznają je wzrokowo w solfeżu, a słuchowo w pieśniach, przyczem zauważają, że melodia wielkiej tercji, tej,

która brzmi „wesoło”, znaną jest im dobrze jako „pierwszy skok” trójdźwięku: *do - mi*, a druga, ta „smutna”, jako drugi skok *mi - sol*. Przy solfeżu te dwie tercje, wchodzące w skład trójdźwięku, są łatwe do wykonania, a najwięcej trudności przedstawiają tercje na II i IV stopniu, wobec czego należy je umiejętnie ćwiczyć, stosując początkowo w nutach większej wartości. Dla zdobycia biegłości w ich czytaniu potrzebna jest szybka orientacja, której się nabywa dopiero po dłuższej wprawie. Dla przyspieszenia tego momentu, po dokładnem omówieniu tercji, staramy się je zmechanizować w odpowiednich ćwiczeniach:



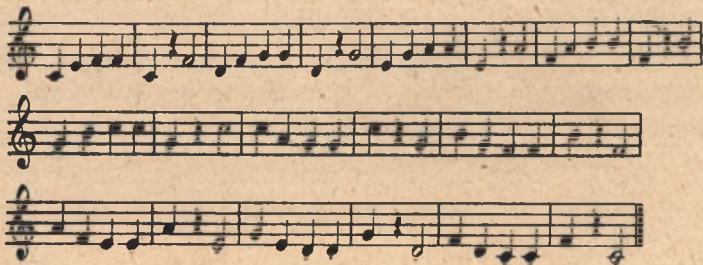
Opierając się na tercji, przechodzimy bezpośrednio do *k w i n t y*, która jest łatwiejsza od kwarty. Dzieci rozpoznają ją w pieśni Noskowskiego: „Zła zima”. Rozpatrując odległości w pierwszym takcie, zauważają, że drugi i trzeci dźwięk tej pieśni są skrajnymi dźwiękami trójdźwięku, to znaczy, że śpiewamy „hu-ha” tak, jakgdybyśmy, zamierzając zaśpiewać trójdźwięk, opuścili dźwięk środkowy. Okazuje się, że jest to kwinta, którą poznały jedynie na I stopniu gamy *do*. Dla oswojenia się z pozostałymi kwintami należy często śpiewać trójdźwięki na wszystkich stopniach i opuszczać dźwięk środkowy:



Ćwiczenia te są bardzo pożyteczne, gdyż nietylko utrwalają kwintę słuchowo i głosowo, ale przyzwyczajają do „przemyślenia” dźwięku środkowego trójdźwięku przed zaśpiewaniem wyższego. Jest to sposób łatwiejszy i praktyczniejszy, niż dochodzenie do kwinty metodą diatoniczną — stopniami gamy, gdyż wówczas trzeba „przemyśleć” — aż trzy pośrednie dźwięki.

Na następnych lekcjach stosujemy kwinty w solfeżach i dyktandach dźwiękowych, żądając, aby je dzieci wyszukiwały w znanych pieśniach.

Ostatnią odległością, którą rozpatrujemy w IV oddz., jest k w a r t a, którą dzieci mogą rozpoznać w pieśni Noskowskiego „Bociek”. Pomiędzy pierwszym a drugim dźwiękiem tej pieśni odległość jest większa od tercji, a mniejszą od kwinty — musi więc być kwartą; porównywając ją z odległościami trójdźwięku, znajdują ją jako „trzeci skok” trójdźwięku. Zanim zaczniemy stosować kwarty w solfeżu i dyktandzie, należy je utrwalić w następującym ćwiczeniu, czytaniem jako solfeż.



Opanowanie odległości nie jest łatwe, i dlatego należy je utrwalać do końca roku, żądając często od dzieci, aby określiły, jaka jest odległość pomiędzy dwoma usłyszananymi dźwiękami. Ponieważ odpowiedzi pojedyncze zabierają wiele czasu, a zbiorowe nie są miarodajne, gdyż są dawane zwykle przez zdolniejsze jednostki, które sugestionują całą klasę, żądamy, aby dzieci, słuchając dla większego skupienia z zamkniętymi oczami, podnosiły 3, 4 lub 5 palców na oznaczenie, czy usłyszały tercję, kwartę czy kwintę.

Doświadczenie uczy, że samo opanowanie odległości nie wystarcza dla zdobycia umiejętności czytania nut głosem. Wielką pomoc w tym względzie stanowi rozwój poczucia tonacji, polegający na odczuciu charakteru poszczególnych stopni gamy w stosunku do toniki. Na niem opierają się metody solfeżu „względne” (angielska „Tonic - Solfa”, niemiecka Battk’ego, polska Wysockiego i inne), które dają lepsze wyniki w czytaniu nut głosem, niż metoda „absolutna”. Posługują się one zgłoskami solmizacyjnymi nie dla oznaczenia absolutnej wysokości dźwięku, lecz dla nazwania stopni gamy *).

System taki ułatwia czytanie nut w tonacjach i pozwala na wprowadzenie ich w praktyce już w trzecim roku nauczania zbiorowego. W metodzie „absolutnej”, stosowanej u nas szeroko, rozwinąć można poczucie tonacji przez cyfrowanie stopni w solfeżu i dyktandzie i specjalne ćwiczenia, podane w III cz. pracy niniejszej.

Chcąc rozpocząć w II półroczu IV oddziału śpiew dwugłosowy, robimy od początku roku przygotowawcze ćwicze-

*) Charakterystyka stopni gamy jest omówiona w podręcznikach Wysockiego, Czerniawskiego i I cz. „Solfeżu polskiego” Hławiczki (wyd. dla nauczyciela). O metodzie Tonic-Solfa pisał obszernie Hławiczka w czasopiśmie „Muzyka w Szkole” w r. 1929 i 1930.

nia rytmiczne Nr. 2 f, 6, które oswajają dzieci z wykonywaniem ćwiczeń w dwóch grupach, a później najprostsze ćwiczenia w formie kanonu:



Następnie dzieci śpiewają kanony z tekstem, wykonywane naprzód przez całą klasę jednogłosowo, a potem w dwóch grupach. Pomimo, że grupy te naprzemian śpiewają I lub II głos, jednak trzeba już wcześniej dokonać podziału na głosy, aby móc je przygotować do śpiewu dwugłosowego.

Chodzi nam o to, aby wzmocnić górny rejestr pierwszego, a dolny rejestr drugiego głosu, więc, nie chcąc nadwyreżać głosów przez rozszerzanie skali jednocześnie w obydwóch kierunkach, powstrzymujemy narazie II głos od śpiewania najwyższych ćwiczeń, dochodzących do *fa*, a polecamy I głosowi, aby jak najlżej śpiewał niższe dźwięki, a wzmacniał stale ku górze. Zwracamy przytem baczną uwagę na to, aby dzieci brały najniższe dźwięki swobodnie, otwierając szeroko krtań, bez forsowania i naprężania mięśni szyi, przy najwyższych zaś więcej rozchylały szczęki.

Podział na głosy nie jest rzeczą łatwą, gdyż główne cechy, wymagane od altów: dobry słuch i odpowiedni głos, nie zawsze idą w parze. Miarodajnym jest nieraz głos mowny dzieci, gdyż najczęściej te, które mówią nisko, mogą albo po szeregu ćwiczeń będą mogły — śpiewać niżej. N. musi przesłuchać oddzielnie dzieci, które wydają mu się odpowiednimi kandydatami do drugiego głosu i przeznaczyć doń

te, które mają: a) głos dźwięczny i pewny w obrębie pierwszego tetrakordu i biorą z łatwością dolne si, b) posiadają dobry słuch: mogą zaśpiewać czysto samodzielnie gamę, pieśń, czy- sto powtórzyć dwa dźwięki, tworzące półton chromatyczny. W II półroczu dajemy już ćwiczenia i ewentualnie pieśni dwu- głosowe, które śpiewa każdy głos oddzielnie, a potem obydwu razem. Ponieważ alty nie mają na początku dość wyrobienia, aby prędko zapamiętać mniej uchwytną i trudniejszą melodię II głosu, powinniśmy starać się o podanie im pierwszych pieśni dwugłosowych w tonacji *do*, aby dzieci mogły je czytać z nut, co niezmiernie ułatwia nauczanie się ich i przyswojenie. Od- powiedni materiał znaleźć można w zbiorze Ryty Gnus p. t.: „16 łatwych piosenek dwugłosowych”.

Zdarzają się często w IV oddz. zespoły o tak wątych i cienkich głosach, szczególnie, jeśli nad nimi nie pracowano od I oddz., że niemożliwym jest przeznaczenie $\frac{1}{3}$, a choćby i $\frac{1}{4}$ klasy do II-go głosu. Lepiej wówczas zrezygnować ze śpiewu dwugłosowego i odłożyć go do V-tego oddziału, niż forsować dolny rejestr sopranów ze szkodą dla głosów, a bez pożytku dla śpiewu.

ROZKŁAD MATERJAŁU NA ODDZIAŁ IV.

I p ó ł r o c z e.

R y t m.	D z w i ę k.	T e o r j a.
Powtórzenie ćwiczeń oddz. III.	Powtórzenie ćwiczeń słuchowych i głosowych oddziału III.	Przedtakt.
Ćwiczenia i dyktanda rytmiczne z przedtaktem.	Solfeż i dyktando z tercjami.	Pojęcie odległości.
Ćwiczenia w dwóch grupach.	Rozszerzenie skali do fa ² .	Sekundy wielkie i małe. Tercje.
Ćwiczenia w takcie na $\frac{1}{8}$ i na $\frac{6}{8}$.	Ćwiczenia w formie kanonu i kanony dwugłosowe.	Takt na $\frac{3}{8}$. Takt na $\frac{6}{8}$.

II p ó ł r o c z e.

Ćwiczenia, gamy i dyktanda z pauzą ósemkową.	Kwinta i kwarta w solfeżu i dyktandzie. Ćwiczenia dwugłosowe.	Pauza ósemkowa. Kwinta. Kwarta.
Ćwiczenia rytmiczne № 2d, e, 5c, d, e, 6.	Ćwiczenia oddechowo-głosowe № 3, 4, 6, 10, 12. Ćwiczenia słuchowe № 3, 4, 5, 11, 12.	

Rozkład materiału, podany w trzech tabelkach, podlegać może pewnym wahaniom, zależnie od przygotowania i uzdolnienia danej klasy, co uwzględnić musi nauczyciel, dzieląc odpowiednio materiał na jednostki metodyczne i poszczególne lekcje.

Rozkład ten stosować można bez zastrzeżeń tylko w oddziałach, prowadzonych racjonalnie od początku nauczania. W przeciwnym razie, obejmując nowy oddział, trzeba najpierw przesłuchać dzieci, utrwalić materiał przerobiony, starając się o możliwe zrównanie poziomu, a następnie opracowywać stopniowo program oddziału, na którego poziomie większość dzieci się znajduje.

Niestety, często dzieje się inaczej wskutek nieporozumienia, które przynosi dzieciom szkodę, a dla nauczycielstwa jest przyczyną wielkiej udręki. Nieporozumienie to polega na przeświadczeniu młodych i niewytrawnych sił nauczycielskich, że nie można w rozkładzie materiału przyznać się do tego, iż nowoobjęta klasa jest w sosunku do programu cofnięta o 2, 3, lub nawet 4 lata. Wskutek tego piszą one w dziennikach coś pośredniego pomiędzy tem, co jest, a tem, co być powinno, a potem, chcąc wypełnić obietnice, opuszczają ważne działy programu albo też, uzupełniając w ciągu kilku miesięcy braki kilkuletniego zaniedbania, wtłaczają w głowy biednych dzieci moc pojęć i wiadomości. Chaos,

który stąd wynika, zagradza drogę do normalnego rozwoju, a nawal ćwiczeń i teorii zniechęca dzieci do śpiewu, czyniąc tem wielką krzywdę im samym i dalszej nauce.

Osoby gorliwe, a niedoświadczone, które podobnie postępują, nie zdają sobie sprawy z tego, że, o ile lekceważenie programu jest karygodne, o tyle trzymanie się jego bezwzględne może w pewnych okolicznościach przynieść szkodę w nauce, której poziom jest tak różny w rozmaitych szkołach. Wie o tem każdy kierownik i inspektor, a dbając o dobro szkoły, uwzględni położenie nauczyciela i nie będzie wymagał spełnienia tego, co przekracza jego i dzieci możliwość,

Rozpoczynając programową naukę śpiewu w wyższych oddziałach, przejść można szybciej program klas niższych, lecz nie można go lekceważyć, gdyż stanowi on podwalinę umuzykalnienia w szkole. W przeciągu jednego roku można przy wielkich staraniach przerobić najwyżej materiał dwóch lub trzech oddziałów niższych.

PLANY LEKCYJ.

W pracy niniejszej opisane są sposoby wprowadzania nowości z dziedziny rytmu i dźwięku, więc zamknięcie każdego z nich w ramy lekcji nie sprawi nauczycielowi trudności, dlatego podane są poniżej tylko plany lekcji normalnych dla trzech oddziałów.

Niektóre z nich, mające na celu powtórzenie materiału, ułożone są według wzorów dawniejszych z uwzględnieniem wszystkich typów ćwiczeń, inne, skierowane ku nauczeniu pieśni, zawierają jedynie ćwiczenia, mające na celu przygotowanie danej pieśni.

W przeprowadzeniu wszystkich planów należy jak najszerszej stosować zasadę samodzielności dzieci.

Lekcja w I półroczu w II oddziale.

Ćwiczenia oddechowo-głosowe Nr. 2, 7, 8 a.

Ćwiczenia słuchowe: Nr. 6. Następnie N. pisze na tablicy krótkie zdania cyfrowane, a dzieci śpiewają każde na zgłoski solmizacyjne, a potem z wyrazami.

Mania śpi, Ala czyta, Zosia pisze. Kto tam stuka?

1 3 5 1 1 3 1 1 3 5 5 5 3 5 5

Ćwiczenia rytmiczne: dyktando na półnuty i ćwierciowe dwóch taktów kolędy: „Anioł pasterzom mówił”.

Piosenka: Powtórzenie piosenki: „Wiatr” ze śpiewnika Ryty Gnus: „30 piosenek dla dzieci”.

Lekcja w II półroczu w II oddziale.

(Nauczenie piosenki „Przejażdżka” z I cz. Śpiewnika Hławiczki)

Nauczyciel opowiada historyjkę o dwojgu dzieciach, które wyjechały na przejażdżkę i zachwycają się wszystkim, co widzą na wsi; potem śpiewa z cieniowaniem całą piosenkę, omawia tekst i uczy dwóch pierwszych jego zwrotek.

Dzieci, wzięwszy głęboki wdech, mówią na dźwięku *mi* wyraźnie słowa pierwszych czterech taktów.

N. śpiewa dwa razy piosenkę, pytając za pierwszym razem, na ile się ją taktuje, a za drugim — którego taktu wartości najczęściej się powtarzają. Dzieci określają takt i stwierdzają, że prawie wszystkie takty są podobne do pierwszego, który zawiera dwie „półćwierciowe” i dwie ćwierciowe, i według tego wzoru śpiewają gamę.

Następnie N. śpiewa jeszcze raz całą piosenkę, polecając dzieciom bezdźwięczne wymawianie tekstu równocześnie ze słuchaniem jego śpiewu i określenie, na której zgłosce wypada najwyższy dźwięk. Dzieci odpowiadają, że na zgłosce „dzi”, a za następnym razem w ten sam sposób znajdują najniższy dźwięk na ostatnim wyrazie „brat”.

Następnie śpiewają całą piosenkę cicho, potem głośniej. Powtórzenie piosenki: „Powitanie wiosenki” Noskowskiego.

Lekcja przy końcu roku w II oddziale.

Ćwiczenia oddechowo-głosowe
Nr. 3 a, b, c.

Ćwiczenia rytmiczne: Nr. 2 a, b, c,
i gama w rytmie cztermiarowym w znanych wartościach.

Ćwiczenia pamięciowe: N. pisze na tablicy dwa takty, dzieci przyglądają się im, a po zakryciu ćwiczenia — klaszczą ich rytm.



Solfeż: Czytanie piosenki Nr. 9 z „Solfeżu polskiego” Hławiczki, cz. I.

Powtórzenie piosenek znanych pod dyрекcją zdolniejszych dzieci.

Trzy lekcje w I półroczu w III oddziale.
(Wprowadzenie ósemek na podstawie piosenki Noskowskiego: „Na pastwisku”).

A. Przygotowanie. Dzieci biorą głęboki oddech i recytują na dźwięku „mi” tekst czterech pierwszych taktów piosenki.

Gama, trójdźwięk i oktawy w obrębie decymy.

Gama do góry ćwierciowemi, nadół dwa razy prędzej („półćwierciowemi”).

Omówienie tekstu piosenki i nauczanie jej pierwszej części.

Wobec trudności w wymawianiu wyrazów: „Siny dym” śpiewanie wprawek na zgłoskę: „ny”, „dy”.

B. W p r o w a d z e n i e. Powtórzenie I cz. piosenki. Analiza rytmiczna pierwszego taktu.

Dzieci nie umieją oznaczyć dwóch „półćwierciowych”, wobec czego N. naprowadza je na właściwą nazwę, przyczem stwierdzają, że, jeżeli cała nuta zawiera cztery ćwierciowe, to półćwierciowych zawiera dwa razy więcej, t. j. osiem, wobec czego nuty te nazywać się będą ósemkami. N. pokazuje, jak się je pisze, dzieci zapisują wartości pierwszego taktu i według tego wzoru śpiewają gamę, a potem robią dyktando trzech dalszych taktów.

Nauczanie II cz. piosenki.

C. U t r w a l e n i e. Ćwiczenia rytmiczno-śpiewne z ósemkami, z użyciem właściwej definicji.

1. Gama ósemkami z podwojeniem każdego dźwięku.

2. Gama ćwierciowemi z podwojeniem dwóch zapowiedzianych dźwięków, t. j. zamianą ćwierciowej na ósemki.

3. Gama ćwierciowemi z podwajaniem dźwięku, następującego po kłaśnięciu nauczyciela.

4. N. nuci gamę ćwierciowemi, podwajając niektóre dźwięki, dzieci podają nazwy dźwięków podwojonych.

5. Czytanie ćwiczenia na str. 7 „Solfeżu polskiego”:
a) tak jak jest napisane, b) z podwajaniem dźwięków na pierwszej części każdego taktu, przy zamianie ćwierciowej na ósemki.

Utrwalenie teorii ósemek przez pytania i zadania arytmetyczne, w których wielkościami są ósemki.

Powtórzenie i wycieniowanie nowej piosenki.

Powtórzenie innych piosenek i wyszukiwanie w nich ósemek.

L e k c j a w I I p ó ł r o c z u w I I I o d d z i a ł e.
(Słuchowe nauczanie piosenki ludowej „Oracz i skowronek”).

Nauczyciel śpiewa całą piosenkę z cieniowaniem, następnie pisze na tablicy tekst i omawia go z dziećmi, które go potem wyraźnie czytają.

N. prowadzi „zabawę w echo” (patrz ćwicz. rytm. № 3), klaszcząc kolejno cztery pierwsze takty piosenki. Dzieci takując wykonywają na jednym dźwięku słyszane wartości.

N. śpiewa I cz. piosenki, dzieci określają, na ile się liczy, i słuchają dalszego ciągu takując. Następnie robią dyktando rytmiczne z pierwszego taktu i śpiewają gamę rytmizowaną według tego wzoru, który powtarzają pięć razy w obrębie oktawy. N. pilnuje należytego przetrzymywania ćwierciowej z kropką, aby przygotować dokładne jej wykonanie w pieśni.

Następnie N. wykonywa dwa razy piosenkę, polecając dzieciom za pierwszym razem zauważenie, ile jest ćwierciowych z kropką, a za drugim razem, na której zgłosce jest najwyższy dźwięk, i zaczyna uczyć piosenki słuchowo. (Patrz rozdział: „Wybór i nauczanie piosenek”).

Po nauczaniu się całej piosenki jedna grupa śpiewa pierwsze cztery takty, a druga chodzi krokami, odpowiadając imi ich wartościom rytmicznym.

Powtórzenie piosenki: „Przyszła wiosenka” ze śpiewnika Niewiadomskiego „W chacie wiejskiej”.

Lekcja przy końcu roku w III oddziale.

Ćwiczenia oddechowo-głosowe
Nr. 3 c, d, 8, 11 c, d. Śpiewanie na jednym dźwięku pierwszego zdania piosenki: „Na łące”.

Ćwiczenia rytmiczne: Nr. 5 c i gama w wartościach rytmicznych:



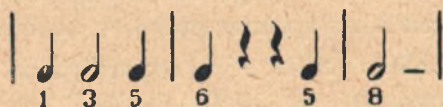
Solfège: Czytanie z nut piosenki: „Na łące” z 1-szej cz. podręcznika Piaska.

Piosenka: Powtórzenie „Na fujarce” z podręcznika Kazury „Małe solfeggio” cz. II.

Lekcja w I półroczu w IV oddziale.
(Powtórzenie materiału i utrwalenie tercji na podstawie nauczonej kolendy).

Dzieci śpiewają: a) dwa ćwiczenia na tercję, podane w materiale IV oddziału, b) gamę do góry i nadół w obrębie decymy, opuszczając na „hej” jeden dźwięk (biorąc tercję zamiast sekundy), c) gamę rytmizowaną na $\frac{8}{8}$ według wzoru, ułożonego przez jedno z dzieci.

Następnie dzieci śpiewają z pamięci po zasłonięciu tablicy ćwiczenie:



N. pisze na tablicy w tonacji *do* 4 takty kolędy: „Bóg się rodzi”, którą dzieci znają, ale której nie widziały w nutach. Dzieci przyglądają się, śpiewają w myśli i na dany znak określają, jaka to pieśń.

Następnie N. pisze na jednej kartce pierwsze 2 takty kolendy Nr. 40 z „Solfeżu polskiego” a na drugiej — 2 następne i wręcza je dwojgu zdolniejszym dzieciom, które śpiewają je kilka razy w myśli z nazwami solmizacyjnymi, a potem głośno ze słowami. Cała klasa powtarza tę pierwszą część kolendy i zauważa, że tylko w pierwszych dwóch taktach są tercje, a w pozostałych sekundy. Następnie N. pisze na tablicy melodję następnych 4-ch taktów. Dzieci przyglądają się pierwszym dwu taktom, a po zastąpieniu tablicy śpiewają je z nazwami dźwięków, następnie tak samo uczą się dwóch pozostałych i powtarzają wszystkie cztery. N. podaje tekst tych taktów i uczy słuchowo końca kolendy. Robiąc analizę dźwiękową II cz. kolendy, znajdują w niej pośród samych sekund jedyną tercję w VI takcie.

Powtórzenie „Złej zimy” albo „Śnieżycy” Noskowskiego.

L e k c j a w k o ń c u I p ó ł r o c z a w I V o d d z.
(Dyktando melodyjne pieśni: „Kto się w opiekę”).

Dzieci powtarzają pieśń w tonacji *do*. Wiedząc o tem, że pieśń kończy się zwykle na pierwszym dźwięku gamy, t. j. na *do*, dzieci śpiewają bezpośrednio po ostatnim — pierwszy i obliczają, że dźwiękiem początkowym jest *sol*, wobec czego, rozpoczynając od *sol*, śpiewają dwa pierwsze takty z nazwami dźwięków, a jedno z dzieci podpisuje pod zgłoskami tekstu, napisanego na tablicy, cyfry, odpowiadające stopniom gamy: 5, 5, 5, 6, 5, 6, 5, 4, 6, 5, 4, 3. Potem śpiewają raz jeszcze te dwa takty dla sprawdzenia, czy cyfry są dobrze

napisane, i następne dwa, które znowu inne dziecko cyframi zapisuje. Następnie jedno z dzieci taktując słucha wykonania pieśni przez klasę, dzieli tekst kreskami pionowymi na takty i podpisuje pod cyframi nuty. Gdy wysokość i wartość dźwięków jest oznaczona, jedno z dzieci pisze całą melodię na pięciolinji.

Powtórzenie znanych pieśni pod dyрекcją poszczególnych dzieci.

L e k c j a n a p o c z ą t k u I I p ó ł t r o c z a w I V o d d z i a ł e.

(Przygotowanie do śpiewu dwugłosowego).

Ć w i c z e n i a r y t m i c z n e d w u g ł o s o w e
Nr. 6 b, c.

Ćwiczenie w formie kanonu w obrębie seksty; następnie nauczyciel pisze na tablicy dwa szeregi cyfr dla I i II głosu.

A	5,1		1,5		3,5		1,1	
B	5,3		5,3		8,3		3,1	

Dzieci wykonywają to ćwiczenie odrazu na dwa głosy z nazwami dźwięków, najpierw półnutami, potem ćwierciowymi.

Kanon dwugłosowy: „Kogut zapiał” z I cz. Śpiewnika Maszyńskiego.

Przesłuchanie poszczególnych dzieci — jedno śpiewają po kilka taktów solfeżu, inne po jednej zwrotce piosenki.

Powtórzenie piosenki: „Kaczor” z I cz. „Święta pieśni”.

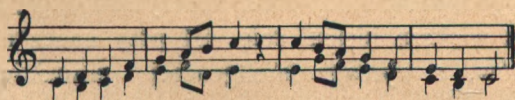
Lekcja w końcu roku w IV oddziale.
(Przeczytanie dwugłosowej pieśni „Do Boga” z „Podręcznika do nauki
śpiewu szkolnego” Joteyki).

Gama rytmizowana do fa^2 według wartości rytmicznych pierwszego taktu piosenki.

Dla przygotowania największej odległości w pieśni — seksty $sol^1 mi^2$ w V takcie pieśni dzieci śpiewają:

1. Trójdźwięk w obrębie decymy ($do mi^2$).
2. Ćwiczenie: $sol^1, sol^1, do^2, sol^1, mi^1, mi^2, sol^1, mi^2, sol^1, do^1$.

Dla przygotowania do śpiewu dwugłosowego powtórzenie dwugłosowej gamy, zaczerpniętej z podręcznika Hławiczki: „Główne zagadnienia metodyczne”.



Czytanie pieśni. Dzieci zastanawiają się nad wartościami rytmicznymi i odległościami napisanej na tablicy pieśni, potem jedno z nich pisze u dołu tablicy cyfry, odpowiadające kolejnym dźwiękom melodji I i II głosu pierwszej części. Każda grupa śpiewa ją bez rytmu na zgłoski solmizacyjne. Następnie dzieci śpiewają tak samo z nut z taktowaniem i uwzględnianiem wartości, najpierw każdy głos oddzielnie, potem obydwa razem. Ponieważ podkładanie wyrazów jest dla dzieci trudne, więc z wyrazami muszą śpiewać znowu oddzielnie, a potem obydwa głosy razem. W ten sam sposób odbywa się czytanie II cz. pieśni, ale dla uniknięcia zmęczenia dzieci można poprzestać na przeczytaniu jej zgłoskami solmizacyjnymi, a śpiewanie ze słowami i wycieniowanie całej pieśni odłożyć do następnej lekcji. Powtórzenie pieśni „Lato” ze

śpiewnika Niewiadomskiego „W chacie wiejskiej” albo dwugłosowej piosenki ludowej z II cz. „Solfeżu polskiego” Nr. 104.

PRZYGOTOWANIE SIĘ NAUCZYCIELA DO LEKCJI ŚPIEWU.

Plany lekcyj, podane w poprzednim rozdziale, odpowiadają w zupełności poziomowi umuzykalnienia dzieci w klasach, prowadzonych zgodnie z programem, i były wielokrotnie przeprowadzane w szkole powszechnej z dobrym wynikiem. Aby wynik taki osiągnąć, klasa musi być przygotowana do lekcji przez szereg lekcji poprzednich, a nauczyciel przez staranne jej opracowanie.

Przygotowanie lekcji przez nauczyciela odgrywa w nauce śpiewu większą niemal rolę, niż przy nauczaniu innych przedmiotów, a wymaga inteligentnej i prawdziwie twórczej pracy. Nie wystarcza mechaniczne stosowanie programu, ani nawet podręcznika metodycznego. Lekcja będzie martwą i jałową, jeśli nauczyciel nie przemyśli jej dostatecznie, nie dostosuje do warunków i umysłowości dzieci i nie zabarwi jej własną indywidualnością.

Przygotowanie musi być rzeczowe, metodyczne i techniczne, t. j. ma obejmować materiał, sposób jego wprowadzenia i wykonanie pewnych punktów przez nauczyciela.

Układanie w logiczną całość pieśni i ćwiczeń w ten sposób, aby pieśń stanowiła punkt centralny, a ćwiczenia z niej wypływały, obmyślanie sposobów doprowadzenia dzieci do samodzielnego odkrywania i określania nowych szczegółów, albo do utrwalania dawnych, oto główne zadania nauczyciela przy tworzeniu planu. Wymagają one nie tylko umiejętności i rutyny, ale gruntownego przemyślenia przebiegu

lekcji i przewidzenia jej trudności w celu właściwego jej rozplanowania.

Niestety, ta praca wstępna bywa często lekceważona i pomijana przez jednostki zdolniejsze, które, ufając zbyt swojemu głosowi czy talentowi, odnoszą się lekkomyślnie do trudności zadania, prowadzą lekcje chaotycznie, popełniając moc błędów metodycznych, i z tego powodu osiągają daleko gorsze rezultaty, niż osoby średnio zdolne, oddające się z zapałem sprawie nauczania i nie szczędzące dlań wysiłków pracy przygotowawczej.

Jak więc mamy zabierać się do tej pracy?

Przedewszystkiem należy przejrzeć plan lekcji poprzedniej, przypomnieć sobie jej przebieg i rozważyć, czy lekcja następna ma być lekcją utrwalającą, czy też może wprowadzić pewną nowość, każdy bowiem typ lekcji wymaga innego układu.

Jeżeli lekcja ma być *u t r w a l a j ą c a*, trzeba zwrócić uwagę na braki lekcji poprzedniej i obmyślić sposoby dla ich wyrównania, nie powtarzać jednak tej samej lekcji, lecz starać się o urozmaicenie w formie ćwiczeń i materjale pieśni.

Następnie trzeba wyszukać pieśń znaną, która może służyć jako materjał do dyktanda, albo nieznaną, która nadaje się do przeczytania z nut. Dla niższych klas można ułożyć w tychże celach zdania cyfrowane (patrz pierwszy plan lekcji w II oddziale).

Po ułożeniu planu trzeba go jeszcze przejrzeć krytycznie i zastanowić się, czy ćwiczenia są należycie ustosunkowane, i czy nie zajmują zbyt wiele miejsca. Nie należy skupiać na jednej lekcji gam rytmizowanych, ćwiczeń i dyktand rytmicznych albo żądać określania odległości, gdy ma być prowadzone dyktando dźwiękowe, trzeba też pominąć solfeż z podręcznika, jeśli nowa pieśń ma być czytana z nut.

Zamierzając wprowadzić na lekcji pewną nowość rytmiczną lub dźwiękową, musimy się zastanowić, czy klasa jest dostatecznie przygotowana do jej zrozumienia i wykonania, gdyż niema nic tak demoralizującego dla dzieci, a zarazem niebezpiecznego dla autorytetu nauczyciela, jak przedwczesne wprowadzenie nowości.

Jeżeli damy ćwiczenie praktyczne zbyt trudne, to wykonanie go będzie absolutnie złe, a tak się wbije mocno w pamięć dzieci, że nawet po kilku tygodniach nie da się poprawić. Jeżeli zaś chcemy, aby dzieci samodzielnie doszły do nowego pojęcia, a nie będą mogły oprzeć się na dostatecznej ilości przesłanek, to zmęczą się nieproduktywnym wysiłkiem, zniechęcą do dalszej pracy, albo zaczną zgadywać, i lekcja minie się z celem, przynosząc zamiast korzyści szkodę. Taka lekcja sprawi przykrość nauczycielowi i dzieciom.

Aby tego uniknąć, trzeba mieć zawsze na uwadze zasadę stopniowania trudności, na której jest oparty program, i nie wprowadzać ćwiczeń trudniejszych, dopóki łatwiejsze nie są dostatecznie opanowane; a więc nie żądać np. od dzieci, aby dobrze wykonały pauzę ósemkową, jeśli wykonanie pauzy ćwierciowej nie jest dokładne, albo żeby określiły różnicę pomiędzy całym i półtonem, jeśli jej nie wyczuwają pomiędzy kwintą i tercją.

Przygotowaniem do wprowadzenia nowego szczegółu musi być udoskonalenie poprzedzającego i ugruntowanie jego zrozumienia. Przed wprowadzeniem ćwierciowej z kropką niezbędne jest doskonałe wyćwiczenie ósemek i zbadanie, czy wszyscy rozumieją znaczenie kropki przy półnucie; przed wprowadzeniem synkopy — oswojenie z nutami, łączonemi łukiem, i przypomnienie o „normalnych” akcentach w takcie na $\frac{4}{4}$; przed rozpoznaniem taktu na $\frac{6}{8}$ — ćwiczenia w takcie

na $\frac{3}{8}$ i ugruntowanie na znanych taktach $\frac{2}{4}$ i $\frac{4}{4}$ pojęcia o różnicy pomiędzy taktami prostymi i złożonymi.

Po rozważeniu tych wszystkich względów nauczyciel przystępuje do samego planu lekcji, wprowadzającej nowość, pomijając w niej ćwiczenia z innych działów dla oszczędzenia czasu i wysiłku dzieci celem skupienia ich uwagi na głównym punkcie.

Wstępem do wprowadzenia nowości może być pogadanka lub ćwiczenie, streszczające wiadomości, na których mamy się oprzeć; potem następuje pieśń lub przykład, mieszczące nowość, którą dzieci winny zauważyć przy pomocy dyktanda rytmicznego lub dźwiękowego. Gdy szczegół nowy spostrzeżono, następuje zestawienie nieznanego ze znaniem, wytworzenie sądu i próba sformułowania definicji, a na koniec ćwiczenie, utrwalające nową zdobycz i wyszukiwanie jej w pieśniach.

Mając taki przebieg lekcji na uwadze, nauczyciel musi obmyślić pogadankę wstępną, wybrać pieśń, obejmującą główny temat lekcji, przygotować szereg pytań, naprowadzających na wytworzenie właściwego sądu, a zbijających mylne przypuszczenia dzieci, wybrać ćwiczenie utrwalające i pieśń, w której mają odnaleźć to, co poznały.

Tak przygotowana lekcja musi osiągnąć swój cel i stać się ważnym krokiem na drodze postępu, jeżeli jeszcze nauczyciel zechce odpowiednio wybrać warunki, w których ma się ona odbyć. Jest to wykonalne wobec tego, że liczba lekcyj, wprowadzających nowość zasadniczą, nie przekracza zwykle w roku liczby dziesięciu. Nie trzeba więc dla niej przeznaczać ostatniej godziny, ani zaczynać jej, gdy dzieci są zmęczone po zadaniu klasowem, wycieczce lub jakim innem ważnem zdarzeniem szkolnem,

W każdym z dwóch typów lekcji pieśni winny zajmować ważne miejsce. Przy ich powtarzaniu uwzględnia się głównie utrwalenie ostatniej pieśni, jeżeli zaś jest ona już dobrze wykończona, wówczas można wprowadzić pieśń nową. W tym wypadku ćwiczenia winny być przygotowaniem do nauczania pieśni, lecz lekcja nie powinna być niemi przeciążona, albowiem nie można przewidzieć, ile czasu zajmie nauczanie tej pieśni, i czy jaki błąd niespodziewany, który zaraz trzeba wykorzenić, nie przedłuży pracy.

Po wybraniu odpowiedniej pieśni trzeba się jeszcze zastanowić, którym z trzech sposobów będzie uczona (patrz rozdział następny).

Po całkowitem ułożeniu planu lekcji musi go sobie nauczyciel w domu dokładnie przerobić, a więc:

1. Prześpiewać lub przeklaskać pieśni albo ćwiczenia, które mają być przedmiotem dyktanda, aby nie wprowadzić dzieci w błąd niedokładnością wykonania,

2. Prześpiewać z taktowaniem solfeż, bo choć nauczyciel nie powinien pomagać głosem przy jego wykonaniu, jednak sam musi być absolutnie jego pewnym, aby się dobrze orjentować w błędach, umieć je określić i doprowadzić do poprawy. (Osoby, niedość przygotowane, zmuszone okolicznościami do nauczania śpiewu w wyższej klasie, muszą się z konieczności nauczyć wybranego solfeżu na pamięć).

3. Opracować należycie pieśń, która ma być uczona na lekcji zapomocą głosu lub gry na instrumencie. Wykonanie pieśni przez nauczyciela powinno być dokładne pod względem rytmicznym i dźwiękowym, poprawne technicznie, inteligentne i odczute pod względem interpretacji.

Pierwszym warunkiem jest bezwzględna czystość i rytmiczność wykonania, które właśnie tak często bywają zaniedbane. Nieumiejętność, a często lekceważenie, z jakim

nauczycielstwo odnosi się do wyuczenia się pieśni, sprawia, że repertuar szkoły powszechnej roi się od błędów. Nie są od nich wolne nawet hymny narodowe i najbardziej znane i wartościowe utwory.

Najpospolitszymi błędami rytmicznymi są: skracanie pauzy ćwierciowej, opuszczanie ósemkowej, akcentowanie ostatniej części taktu trójmiarowego i ostatniego dźwięku każdego frazesu, przedłużanie taktu, skracanie ćwierciowej z kropką, a szczególnie ósemki z kropką, która w wykonaniu niezłych nawet chórów zrównaną bywa z następującą po niej szesnastką, co powoduje zatracenie rytmu zrywanego mazurów, mazurków i polonezów.

Najczęściej spotykane błędy dźwiękowe, o ile nie są przeinaczeniem poszczególnych dźwięków, a nawet całych zdań, polegają na obniżaniu najwyższych i ostatnich dźwięków frazesu i nieczystem wykonaniu półtonów, szczególnie jeśli następują one po sobie grupami po dwa, trzy.

Główne błędy głosowe—to zbyt forsowanie i pochodząca stąd krzykliwość wyższych dźwięków i zawodzenie głosem przy przejściu od dźwięków wyższych do niższych, które się potęguje tem więcej, im większa jest między nimi odległość. Często też bardzo daje się zauważyć wadliwa i niewyraźna wymowa, która uniemożliwia dobrą deklamację.

Zważywszy możliwość tych błędów, nauczyciel, ucząc się pieśni, powinien im przeciwdziałać i skontrolować się albo ewentualnie dać się wysłuchać komuś muzykalnemu, by nie popełnić którego z nich, a następnie tak opanować pieśni pamięciowo, aby zyskać absolutną pewność siebie, nie tylko przy pierwotnem całkowitem wykonaniu, ale i przy powtarzaniu oddzielnych frazesów w czasie poprawiania błędów. Chwiejność wykonania niesłuchanie utrudnia nauczanie, a zauważona przez dzieci podważa autorytet nauczyciela.

Po pamięciowem opanowaniu pieśni następuje kolej na możliwie artystyczne jej wykończenie.

Przedewszystkiem trzeba rozważyć tekst i melodję pieśni, aby należycie odtworzyć jej charakter, zważywszy, że pieśni religijne śpiewa się podniosłe, bardzo legato i szeroko, ale nie za wolno, ideowe z mocą i zapałem, smutne rzewnie i z uczuciem, ale nie rozwlekłe i bez zawodzenia, wesołe lekko i figlarnie, taneczne skocznie i z zachowaniem charakterystycznego rytmu, marsze energicznie i bardzo rytmicznie.

Po rozważeniu ogólnego charakteru pieśni, należy pomyśleć o właściwem frazowaniu i cieniowaniu. Frazowanie polega na dzieleniu pieśni na frazy, czyli zdania muzyczne, przez właściwe umieszczanie oddechów i na uwydatnianiu myśli muzycznej, w nich zawartej, zapomocą deklamacji i cieniowania.

Najogólniejsze zasady cieniowania każą wzmacniać przy wznoszeniu się, a sciszać przy opadaniu melodji, przy powtarzaniu zaś frazy śpiewać za drugim razem ciszej, jednakże tekst często wymaga, abyśmy od tych praw odstąpili. Bliższe wskazówki znajdujemy w znakach dynamicznych, umieszczonych w nutach, i musimy się do nich stosować, o ile wszystkie zwrotki tekstu są utrzymane w jednym charakterze.

Gdy jednak tekst przedstawia żywą akcję lub różnorodne nastroje, możemy śpiewać kolejno zwrotki głośno i cicho, prędko i wolno, legato i staccato, podkreślając głosem ważniejsze wyrazy, stosując zmiany w barwie głosu, niespodziewane, ale zawsze logicznie uzasadnione sciszenie i wzmacnianie, przerwy i przedłużania dźwięków. Jeżeli po każdej zwrotce jest refren, śpiewany na zgłoskę „la”, można go za każdym razem wykonać inaczej, stosownie do charak-

teru zwrotki, po której następuje, dla spotęgowania barwności i wywołania efektu.

Gdy nauczyciel, uwzględnivszy te wszystkie wskazówki, prześpiewa pieśń wielokrotnie, opanowując oddech, wymowę i głos, i tak przygotowany wykona ją w klasie, wywoła zadowolenie, a często i zachwyt dzieci. Tym sposobem osiągnie dwa ważne cele — poda wzór, godny naśladowania, i stworzy zachętę do pracy, gdyż dzieci najchętniej i najprędzej uczą się pieśni, która się im podoba.

Na tem nie kończy się jeszcze wysiłek nauczyciela, który pragnie doprowadzić do artystycznego wykonania pieśni przez chór. Nie wystarcza bowiem podanie wzoru, wyuczenie melodji, logiczne rozważenie tekstu, ani nawet szczegółowe omówienie planowanej interpretacji; w czasie śpiewu wszystko to ulatuje dzieciom z pamięci, pozostają bierne i obojętne, jeśli dyrygowanie jest jedynie mechaniczną czynnością, polegającą na automatycznem wykonywaniu rytmicznych ruchów.

Niezbędnym warunkiem zrealizowania pracy, włożonej w przygotowanie pieśni, jest dyrygowanie plastyczne, a ponieważ nie jest ono rzeczą łatwą, szczególnie przy pieśniach trudniejszych i więcej skomplikowanych, trzeba opracować nie tylko technikę odpowiednich ruchów, ale utorować drogę sugestji, która przy prowadzeniu pieśni odgrywa wielką rolę.

W tym celu należy nastroić odpowiednio siebie do udzielenia sugestji, a zespół do jej przyjęcia i opracować należyście sposób jej przekazywania — dyrygowanie.

1. Nauczyciel winien do tego stopnia wczuć się w tekst i melodję uczonej pieśni, tyle razy przemyśleć ją

z najsubtelniejszymi odcieniami ekspresji, aby jasny obraz tego najdoskonalszego wykonania tak mocno utrwalił się w jego pamięci i wyrzył ognistymi zgłoskami w wyobraźni, żeby mógł odpowiednio promieniować, udzielając się zespołowi i narzucając mu niejako ideał wykonania, do którego ma dążyć.

2. Nauczyciel winien obmyśleć szczegółowe omówienie z klasą tekstu pieśni, aby dobrze wytłumaczyć znaczenie trudniejszych wyrazów i zwrotów, czy też ewentualnie wyjaśnić związek treści wiersza z przerabianymi tematami z przyrody, historii lub literatury. Gdy dzieci dobrze zrozumieją znaczenie tego, co mają śpiewać, wtedy można dopiero od nich żądać, aby objęły myśl przewodnią wiersza, a zarazem pobudzić ich wyobraźnię, aby sobie jasno przedstawiły sytuację, a czasem nawet narysowały w myśli plan sytuacyjny opisywanego zdarzenia, gdyż to im ułatwi odczucie danego momentu i poddanie się jego nastrojowi, a dzięki temu należyte jego odtworzenie.

3. Nauczyciel winien tak opracować dyrygowanie pieśni, aby było wiernem i jasnym odbiciem własnego o niej wyobrażenia i przelało je w duszę zespołu, wskazując mu wyraźnie, jak ma dążyć do celu. Praca ta polega na starannem obmyśleniu i opanowaniu ruchów, a nawet skontrolowaniu ich przed lustrem dla sprawdzenia, czy odpowiadają one każdemu momentowi pieśni, i czy w dążeniu do ich wyrazistości nie wpadamy w nerwowość i śmieszłą przesadę, zatracając poczucie estetyki.

Ponieważ pierwszym zadaniem dyrygenta jest utrzymanie karności i skupienia, zmuszenie do wysiłku i poddanie wszelkich szczegółów cieniowania i ekspresji, ruchy powin-

ny być energiczne i stanowcze (choć niezbyt wielkie), wyraźne i stale jednakowe dla wyrażenia tych samych żądań.

Nie można przytem trzymać się szablonu i ograniczać się jedynie prawem, że większemi ruchami wskazuje się wzmacnianie, a mniejszemi sciszanie głosu, gdyż intuicja i rutyna poddają nam moc sposobów ogólnych i indywidualnych, omówionych lub tylko odczuwanych, na wyrażenie wielkiej różnorodności uczuć i nastrojów i całej skali dynamicznych odcieni. Ruchy te, poparte odpowiednią postawą i wyrazem twarzy, stają się nie tylko widowym objawem władzy, bodźcem i pomocą w przewyciężeniu trudności, wyraźnym wskaźnikiem interpretacji, ale i nieocenionem narzędziem sugestji, zapomocą której możemy przelać własną duszę w duszę zespołu, ożywić go swym zapałem, poruszyć swem uczuciem, natchnąć własnym kultem dla idei czy piękna.

Znaczenie dyrygowania i jego rola wzrastają, gdy nauczyciel z powodu niedość wyrobionego i dzwicznego głosu nie może dać swoim śpiewem odpowiedniego wzoru, gdyż wówczas naśladownictwo nie odgrywa już roli, a siłą rzeczy cały ciężar wykończenia pieśni spada na sugestję. Praca w tym wypadku idzie trudniej i cokolwiek wolniej, ale przy zachowaniu podanych wskazówek może dać doskonałe rezultaty.

Wskazówki, dotyczące przygotowania się nauczyciela do lekcji śpiewu, podyktowane są gorącym pragnieniem ulżenia mu w pracy i uczynienia jej wydatniejszą dla dobra dzieci i szkoły. Wypływają one z obserwacji i doświadczenia praktycznego, więc niema wśród nich żadnej, któraby

świadomie lub podświadomie nie była stosowaną przez jednostki z pośród nauczycielstwa.

Praktyka wykazuje, że przygotowując się stale według określonego planu, zyskuje się wprawę i po pewnym przeciągu czasu doprowadza się do tego, że dokładne opracowanie lekcji trwa stosunkowo niedługo.

Biorąc to pod uwagę, należałoby stosować wyżej podane wskazówki w możliwie szerokim zakresie, gdyż od tego zależy nie tylko postęp dzieci w nauce śpiewu, ale i postęp nauczyciela na drodze udoskonalenia metodycznego i praktycznego.

WYBÓR I NAUCZANIE PIEŚNI.

Kwestja wyboru pieśni w szkole powszechnej stanowi sprawę pierwszorzędnej wagi, a często jest trudną do rozwiązania. Trudność polega na tem, że, wybierając pieśni dla danej klasy, liczyć się musimy z wieloma względami, tyczącami się tekstu i melodji, które niezawsze idą ze sobą w parze. Tekst musi być dostosowany do umysłów i upodobań dzieci, do obchodów religijnych, patriotycznych i okolicznościowych, czy do pór roku i posiadać w większości pieśni wartość ideową, dydaktyczną lub artystyczną, a muzyka, odpowiadająca stopniowi umuzykalnienia i sprawności głosowej danej klasy, winna być oparta głównie na twórczości rodzimej, ludowej lub artystycznej i bezwzględnie podobać się dzieciom. Jest to niezmiernie ważne, jeśli chcemy, aby nauka śpiewu była dla dzieci miłą, a podnoszącą ducha rozrywką i rozwijała dobry smak artystyczny i szlachetne upodobanie do pieśni wartościowej, a tem samem przeciwdzia-

łała rozpowszechnianiu się piosenki brukowej. Piosenka ta, o motywach najczęściej obcych, kabaretowych, zawsze banalna i wulgarna, często trywjalna i deprawująca, jest plagą ulicy, i każdy wychowawca obowiązany jest z nią walczyć.

Poza sprawą samego wyboru pieśni ważnem jest jeszcze rozważenie sposobów jej planowego i systematycznego nauczania. Celem nauki solfeżu jest osiągnięcie takiej biegłości w czytaniu nut głosem, aby dzieci mogły wykonać samodzielnie nietrudne piosenki z nut, chociaż do IV oddz. włącznie zakres ich jest niewielki ze względu na konieczność niewolniczego trzymania się tonacji *do*, unikania trudniejszych form rytmicznych, większych odległości i znaków przypadkowych. Pomimo tego już w oddz. II-im i III-im muszą dzieci czytać piosenki z nut, aby widziały owoc swej pracy nad solfeżem i były tem zachęczone do dalszych wysiłków.*)

Dla IV-tego oddz. łatwiej stosunkowo i poza temi podręcznikami znaleźć odpowiednie piosenki w tonacji *do* lub innej, którą można przetransponować do tonacji *do*. Jeśli zaś okaże się to niemożliwem ze względu na skalę głosów dziecięcych, uciekamy się do pomocy cyfr i podajemy pieśń, jako melodię cyfrowaną, a trudniejszych pieśni uczymy słuchowo.

Mamy więc trzy sposoby nauczania pieśni.**)

1. Jeśli dzieci mają czytać p i e ś Ń z n u t, piszemy melodię na pięciolinji i traktujemy ją, jako solfeż, zach-

*) Odpowiedni materiał znajdzie nauczyciel w podręcznikach: „Polski solfeż” Hławiczki, „Nowy podręcznik do nauki muzyki” cz. I Joteyki i „Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową” cz. I i II F. Piaska.

**) UWAGA: Przy uczeniu się pieśni dzieci mogą siedzieć, a przy śpiewaniu pieśni nauczzonej muszą stać.

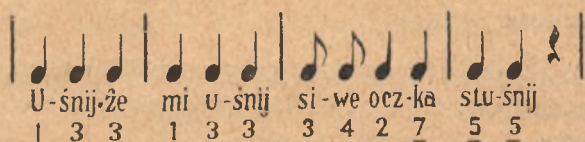
wując wszystkie warunki, wymagane przy prowadzeniu tego ćwiczenia (patrz: „Ćwiczenia słuchowe”). Po kilkakrotnem prześpiewaniu melodji z nut N. podpisuje pod niemi słowa, czyta je sam i zapomocą pytań sprawdza, czy dzieci rozumieją znaczenie trudniejszych wyrazów lub zwrotów, a potem poleca, aby cała klasa wyrecytowała je chóralnie na jednym dźwięku („re, mi”, lub „fa”); przy takim czytaniu unika się chaosu i łatwiej skontrolować błędy wymowy i zauważyć tak często spotykane przekręcanie wyrazów przez jednostki. Po obznajmieniu się ze słowami dzieci śpiewają pieśń kilka razy, a wykończenie jej odkładamy do lekcji następnej, na której też, o ile pieśń była pierwotnie transponowana do tonacji *do*, powracamy przy śpiewaniu bez nut do tonacji właściwej — odpowiedniejszej dla głosów. Musimy wówczas powiedzieć dzieciom, że zaczynamy od innego dźwięku i, poddawszy im *do* lub *la* kamertonem (bez którego żaden uczący nie powinien lekcji prowadzić), polecić odszukanie dźwięku początkowego. Gdy dźwięk początkowy jest ustalony i czysto powtórzony przez całą klasę, dzieci taktują jeden takt i zaczynają śpiewać piosenkę.

2. Podawanie pieśni w formie m e l o d j i c y f r o w a n e j jest możliwe tylko wówczas, jeśli poprzednio często posługiwaliśmy się cyfrowaniem stopni przy ćwiczeniach słuchowych. Piszemy na tablicy bez linii nuty, dzielimy je na takty, a pod każdą nutą umieszczamy cyfrę, wyrażającą stopień gamy.

Dotychczas można było dla uproszczenia oznaczać górne *do* cyfrą 8, teraz jednak, gdy skala ćwiczeń się powiększa, gdy przechodzi się do innych tonacji, i gdy melodia często przekracza górną lub dolną tonikę. należy używać właściwego sposobu i oznaczać dźwięki wyższe, počawszy od

górną tonikę, cyframi z kreskami u góry, a niższe, poniżej toniki, — cyframi z kreskami u dołu (a więc górna tonika $\bar{1}$ a nie 8).

Podajemy tu jako przykład piosenkę ludową: „Uśnij-że”, przedstawioną cyframi.



Dzieci klaszczą rytm pieśni, a potem rozważają odległości. Poddajemy tonikę, najodpowiedniejszą dla głosów dzieci, które, poczynając od niej, śpiewają trójdźwięk lub ćwiczenie, oparte na triadzie na zgłoskę *na* 1, 3, 5, 3, 4, 6, $\bar{1}$, 6, 5, 7, $\bar{2}$, 7, $\bar{1}$, albo 1, 3, 5, 3, 1, 5 1 i na tę zgłoskę czytają melodię a potem ją nucą. Jeśli im $\bar{1}$ to sprawia trudność, mogą za pierwszym razem nie zachowywać rytmu, uważając tylko na wysokość dźwięków, a potem przekłaskać raz jeszcze i dopiero zaśpiewać melodię, łącząc rytm z dźwiękiem. Następnie podpisujemy tekst, postępujemy z nim jak wyżej i polecamy wykonanie pieśni ze słowami. (W metodach, posługujących się transpozycją toniki, nazywanej zawsze *do*, melodię cyfrowaną śpiewają odrazu na zgłoski solmizacyjne).

3. Słuchowe nauczanie pieśni, które doniedawna niemal wszechwładnie panowało w szkolnictwie, stosujemy obecnie stale w I oddziale, często w II-gim i III-im, a rzadziej w IV. Potrzebne jest przytem poprawne i możliwie wykończone wykonanie pieśni przez N., aby mogło być dla dzieci wzorem do naśladowania, a zarazem umiejętnie postępowanie, aby nie dopuścić do błędów, których

wykorzenianie zajmuje nieraz więcej czasu, niż nauczanie piosenki. Dla ich ustrzeżenia się należy powstrzymać dzieci od zbyt pośpiesznego powtarzania pieśni przed opanowaniem jej słuchowem i uczyć pieśni oddzielnymi frazesami, które łatwiej zapamiętać, stosując się do następującego planu:

1. N. wykonywa całą pieśń z zastosowaniem dynamiki i ekspresji.

2. Dzieci recytują na jednym dźwięku tekst, który jest napisany na tablicy, albo był nauczony na lekcji języka polskiego.

3. N. śpiewa pierwszą część pieśni, a dzieci, rozpoznawszy podział, taktują, licząc głośno.

4. N. powtarza dwukrotnie pierwszą część, dzieci zwracają uwagę na: a) wartości rytmiczne, b) najwyższy lub najniższy dźwięk albo, w wyższej klasie, na największą odległość.

5. N. śpiewa pierwsze zdanie pierwszej części, dzieci powtarzają je razem z nim cicho i głośniej, poczem N. przestaje śpiewać, aby lepiej słyszeć i sprawdzić, czy nie ma błędów, dalej uczy w ten sam sposób drugiego zdania, dzieci powtarzają obydwa, przechodzi do trzeciego, potem do czwartego, powtarzają trzecie z czwartym, a na końcu całość. Stosowanie się do tego planu zajmuje sporo czasu, ale daje dobre i pewne wyniki.

Gdy jednym z tych trzech sposobów doprowadzi się do rytmicznie i dźwiękowo poprawnego wykonania pieśni, należy się zająć jej wykończeniem. Polega ono na wydobyciu jak największej ekspresji zapomocą zmian w natężeniu, barwie głosu i szybkości wykonania. Jest ono możliwe wówczas, gdy dzieci mają wyrobiony oddech i zapomocą niego

panują nad głosami, i gdy nauczyciel, umiejąc utrzymać klasę w karności i skupieniu i podniecić ją do intensywnej pracy, zdolny jest tak pokierować chórem, aby zachować właściwy nastrój i frazowanie i nadać wykonaniu odpowiedni wyraz. Przy takim wykończeniu nie tylko piękno pieśni o wartości artystycznej występuje w całej pełni, ale nawet pieśń błaha i nikła staje się wdzięczną i efektowną, szczególnie jeśli jej tekst nadaje się do wyrazistej deklamacji.

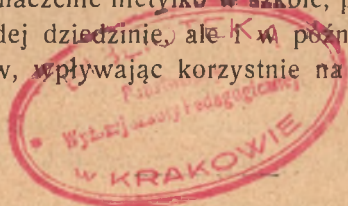
Wymaga to bezwarunkowo wiele pracy i energii ze strony nauczyciela, a wysiłku umysłowego i fizycznego ze strony dzieci, ale przynosi wielkie korzyści nie tylko ze względu na samą naukę śpiewu, ale i na wielkie zadowolenie, jakie sprawia dzieciom, które są szczęśliwe i dumne z tego, że przezwyciężyły trudności i zaśpiewały „tak ładnie”. Radość ich płynie nie tylko z tego powodu, że tak wykończona pieśń zadawalnia ich poczucie piękna, ale i stąd, że w wysiłku nad jej opracowaniem mogły zastosować i zrealizować własne dążenie do doskonałości.

To dążenie do doskonałości, które się tak słabo przejawia w poczynaniach młodzieży dzisiejszej, tkwi jednak bezsprzecznie w każdej duszy ludzkiej, trzeba je więc budzić, uświadamiać, rozwijać i ujmować w karby silnej woli, korzystając z każdej sposobności, aby je stosować i ćwiczyć. Taką sposobność przedstawia w szczególności nauka śpiewu, bo przy niej łatwiej stosunkowo rozbudzić pragnienie udoskonalenia, a zarazem najprędzej i najwyraźniej widać owoc własnej pracy.

Zaprawienie dzieci do starań, aby każda czynność wykonana była, jeśli nie doskonale, to możliwie jak najlepiej, i do znajdowania w tem dążeniu zadowolenia, przeciwdział-

ła tak rozpowszechnionemu oszczędzaniu wysiłków i zadowalnianiu się miernymi wynikami.

Ma to znaczenie nie tylko w szkole, podnosząc rezultaty pracy w każdej dziedzinie, ale i w późniejszej działalności wychowanków, wpływając korzystnie na jej wydajność.



SPIS RZECZY

	Str.
Wstęp	5
O ćwiczeniach	7
Ćwiczenia oddechowo - głosowe	8
Ćwiczenia słuchowe	11
Ćwiczenia rytmiczne	16
Omówienie materiału II oddziału	18
Rozkład materiału na oddział II	24
Omówienie materiału III oddziału	24
Rozkład materiału na oddział III	34
Omówienie materiału IV oddziału	34
Rozkład materiału na IV oddział	43
Plany lekcyj	45
Przygotowanie się nauczyciela do lekcji śpiewu	54
Wybór i nauczanie piosenek	64

659

654

CYKL WYDAWNICTW „Z PRAKTYKI SZKOLNEJ”

1. **Wierzbńska J.** Nauka śpiewu w szkole powszechnej, cz. I. Wskazówki metod
rok nauczania. Wydanie II, pr
nione
 2. **Rauch - Sobolewska J. Dr.** Po
 2. **Antoniewicz J. Dr.** Ćwiczenia
giczne w ogrodzie
 4. **Librachowa M. i Selmowiczowa**
z dziećmi. Pierwszy rok nauczani
 5. **Wierzbńska J.** Nauka śpiewu w
nej, cz. II. Wskazówki metody
i IV-a. Wydanie II.
 6. **Tańska M.** Zabawy rytmiczne b
60 zabaw z ilustracjami
 7. **Gnońska H.** Nauczanie wierszy
powszechnej
 8. **Wierzbńska J.** Nauka śpiewu. Cz. III. Wskazówki
metodyczne dla oddz. V, VI i VII szk. powsz. i I,
II, III kl. gimn. niższego 2.50
 9. **Klebanowski S.** Zasady kierowania szkołą 2.50
 10. **Decroli Dr. i Monchamp.** Gry wychowawcze, jako
środek wdrożenia dziecka do czynności umysł-
wych i ruchowych
 11. **Bobieńska H.** Ćwiczenia w rysunku przestrzennym
na terenie szkoły powszechnej
 12. **Studencki S. M.** Jak badać dzieci?
-
- Bornsteinowa J.** Jak urządzić bibliotekę szkolną i do-
mową? 1.20
- Czyżycki W. i Huber J.** Jak wykonać samemu pomoce
naukowe 3.60
- Katalog rozumowany** książek przyrodniczych dla
uczniowskich bibliotek szkolnych 1.—
- Pietrzykowski P. T.** Nauczanie robót z metalu 6.—
- Rzętkowska - Paschalisowa W.** Nauka języka ojczy-
stego w szk. powsz. Klasa III i IV-ta —.80
- Szczęśny W.** Szkolnictwo zawodowe Rzeczypospolitej
Polskiej 3.—
- Wojnarowicz T.** Nauczanie robót z drzewa. Kurs
niższy 6.—
- Nauczanie robót z drzewa. Kurs średni 7.—

UP - Kraków BG



1050154623

