



127689

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna  
we Wrocławiu



WRO0138964

STEFAN WYSOCKI

ZARYS CELOWEGO NAUCZANIA MUZYKI W SZKOLE OGÓLNO-KSZTAŁCĄCEJ



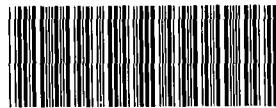
LWÓW — WARSZAWA  
KSIĄŻNICA POLSKA T-WA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH  
MCMXXI

1301

**Centralna Biblioteka Pedagogiczna**  
Kasimierz Dąbrowski Wrocławskie o  
we Wrocławiu

Nr. Inw. 1625

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna  
we Wrocławiu



WRO0138964

ODBITO W ZAKŁADZIE DRUKARSKIM „GRAFJA” WE LWOWIE

**PAMIĘCI OJCA MEGO POŚWIĘCAM**



## PRZEDMOWA

Praca niniejsza jest owocem długoletnich poszukiwań, dociekań i wypróbowań, a służy za wstęp i uzupełnienie do mającego się wkrótce ukazać „Polskiego elementarza muzycznego“.

Chodziło mi o spopularyzowanie muzyki przez udostępnienie i jaknajwiększe rozpowszechnienie ogólnego wykształcenia muzycznego. Należało przeto stworzyć z muzyki przedmiot, któryby mógł się stać nauką obowiązującą w szkole średniej ogólno-kształcącej.

Bardzo niedawno jeszcze rozpoczynano zwykle naukę muzyki od studjów techniczno-odtwórczych nad jednym z instrumentów, najczęściej nad fortepianem. Wiemy, jak nikłe rezultaty dawało się tą drogą osiągnąć i jak często zniechęcało się dzieci w ten sposób do muzyki, miast ich do niej zachęcić.

Oddawna we wszystkich niemal szkołach uprawia się śpiew chóralfny, ale po pierwsze nie wszystkie dzieci biorą w nim udział, a tylko t. zw. „mające słuch“ (właściwie — panujące od natury nad swemi aparatami głosowemi); po drugie: samo odtwarzanie, nawet względnie poprawne technicznie, gotowych utworów muzyki wokalfnej — wcale nie stanowi o ugruntowaniu się prawdziwej muzykalności, jako podstawy rzetelnej kultury muzycznej: można nawet lubić śpiewanie w chórze, a nie umieć zarazem i nie chcieć słuchać muzyki.

Stosowany powszechnie zagranicą, a u nas w szkołach muzycznych — solfeż, jako wstęp do nauczania muzyki, nie daje również dobrych wyników, ponieważ jest zbyt wąsko traktowany, mianowicie jako nauka czytania nut głósem lub w ogóle jako szereg oderwanych ćwiczzeń techniczno-głóswych, wcale nie usposabiających przychylnie dla muzyki. Metoda solfeżu Jaques-Dalcroze'a,

przyjęta od r. 1910 przez wszystkie szkoły muzyczne Szwajcarii, jest jedynym ze znanych mi w tej dziedzinie systemów, który naprawdę zachęca do gruntownego poznania muzyki i sam w sobie jest wysoce ciekawą, urozmaiconą i pociągającą nauką; dla szkół ogólno-kształcących solfeż ten nie nadaje się jednak ze względu na jego zbyt obszerny zakres i naczelne dążenia, zabierające dużo czasu, a mające prawdziwą wartość jedynie dla specjalistów (wytężona praca w kierunku osiągnięcia absolutnego słuchu).

Stworzona natomiast przez tegoż Jaques-Dalcroze'a rytmika plastyczna (inaczej „gimnastyka rytmiczna“) godna jest jak najusilniejszego poparcia dla stosowania właśnie w szkołach średnich; ale to nie rozwiązuje naszego zadania, bo służy ona głównie dla celów ogólno-wychowawczych nie zaś pedagogiczno-muzycznych i w tym ostatnim sensie zupełnie nie jest wystarczającą.

Gdy wreszcie wspomnę o skrawkach wiadomości z zasad lub historii muzyki, udzielanych ad libitum przez niektórych nauczycieli na lekcjach śpiewu chóralnego — to wyczerpię prawdopodobnie w zupełności przedstawienie obecnego stanu i istniejących możliwości nauczania muzyki w szkołach ogólno-kształcących.

Tak jest wszędzie, a u nas w Polsce gorzej niż gdzieindziej, bo przez długie lata nie byliśmy w stanie pracować nad podniesieniem kultury muzycznej tak jak inne narody. Przytem grunt polski nie jest podatny na kulturę muzyczną: jesteśmy często arytmiczni i poczucia harmonii w nas mało.

Streszczając wszystko powyższe, stwierdzamy prawie kompletny brak sposobów do nauczania muzyki w szkole ogólno-kształcącej, a w istniejących poczynaniach i dążeniach — kładzenie nieproporcjonalnie silnego nacisku na wypracowywanie zdolności naśladowczo-odtwórczych ze szkodą dla budzenia i rozwijania właściwej muzykalności jako podstawy kultury muzycznej.

Główną przyczynę takiego stanu rzeczy należy szukać, moim zdaniem, w samej istocie muzyki, jako kategorii piękna i wyrazu. Treść muzyki na podobieństwo materji płynnej czy nawet lotnej trudną jest do ujęcia i opanowania już dla względów czysto formalnych (konieczność poznawania jedynie w biegu, w przelocie), a figury tej treści również łatwemi do zrozumienia nie są, gdyż nie mają wyraźnych modeli w życiu powszechnem. Muzyka jest sztuką najbardziej abstrakcyjną, a jednocześnie najbardziej bezpośrednio przemawiającą do duszy, bez pomocy skojarzeń z pojęciami zaczer-



piętemi ze świata zewnętrznego. Tylko że dla takiego bezpośredniego pojmowania muzyki i obcowania z nią koniecznym jest istnienie odpowiedników muzycznych w duszy człowieka (muzykę można zrozumieć tylko przez muzykę), a odpowiedniki takie rzadko bywają wrodzone — najczęściej trzeba je dopiero budzić, rozwijać i kształcić. Wypiełgnowanie takich zasadniczych odpowiedników muzycznych w duszach dzieci uważam właśnie za zadanie szkoły ogólno-kształcącej.

By zadaniu podołać, mało jest rozwijać jedynie zdolności mechaniczno-naśladowcze i kształcić umiejętności odtwórcze. Ze względu na zaznaczoną wyżej niepowszedniość i wyjątkową swoistość przedmiotu należało wynaleźć jak najwięcej punktów styecznych pomiędzy nim a właściwościami poznawczymi człowieka i właściwościami te odpowiednio pobudzić i wychować. W ten sposób doszedłem do przekonania, że przy nauczaniu muzyki musimy specjalnie rozwijać, na przykład, zdolność słuchania, zdolność abstrahowania, wreszcie zdolność samodzielnego wytwarzania; a umiejętności notowania i odcyfrowywania winny być oparte na trwałych podstawach logiki muzycznej, nie zaś na lotnych piaskach czysto mechanicznych przyzwyczajęń. Praca moja w tym kierunku doprowadziła stopniowo do skryształizowania się całokształtu nauczania w system, który poniżej szkicowo przedstawiam i który pragnąłbym nazywać „polskim“ ze względu na jego pochodzenie, oraz pierwotne, główne przeznaczenie. Obrana przeze mnie droga polega w ogólnych zarysach na tem, że za obiekt początkowy, źródłowy służy nam sama muzyka — rozmaite piosenki odpowiednio w tym celu wybierane, to jest łatwe do zaśpiewania i możliwie jaskrawe dla słuchu. Opierając się na tych piosenkach przechodzimy stopniowo od wyodrębnienia melodji, rytmu i taktu do poznawania wszelkich stosunków zachodzących między tonami. W miarę nabywanego uświadomienia w dziedzinie zasad studjujemy poszczególne nowe piosenki coraz bardziej planowo i rozumowo i dochodzimy wreszcie do celu, kiedy uczeń rozporządza wszelkimi środkami do samodzielnego poznawania muzyki i rozwijania się w tym kierunku. W szczegółach wprowadzam niektóre czasem zasadnicze, istotne inowacje. Spotykają się one we wszystkich poruszonych poniżej działach nauczania, a głównie w metodzie solfeżu (nauka myślenia muzycznego) i w traktowaniu audycyj muzycznych.

Powtarzam, że całość systemu jest rezultatem praktyki i gruntownego przemyślenia; jednak „errare humanum est“, to też ze względu na ważkość całej sprawy zwracam się z gorącą prośbą do wszystkich, komu poszczególne kwestje nasuną pewne wątpliwości lub uwagi — o skierowywanie takowych do mnie (Szkola rytmiki plastycznej i muzyki S. i T. Wysockich w Warszawie, Długa 19). Pozwoli mi to jeszcze głębiej wejrzeć w stosowane przeze mnie czynniki pedagogiczno-muzyczne i naprawić ewentualne błędy z pożytkiem dla nauki i społeczeństwa.

*Warszawa, w maju 1920 r.*

*St. W.*

## OKRES WSTĘPNY NAUCZANIA \*)

**Melodja.** Zapytujemy dzieci, czy umieją jakie piosenki na pamięć. Oczywiście umieją. Jedno z nich zaśpiewa swoje piosenki. Potem drugie, trzecie. „No, a może wszyscy umiecie jaką jedną piosenkę, może „Włazi kotek na płotek“, może „Jeszcze Polska nie zginęła“? („Łączko, łączko“, „Śmierć komara“, „Od Warszawy, do Krakowa“, „Na jagody“ i t. p.). Znajdujemy wreszcie piosenkę, którą wszystkie dzieci lub ogromna ich większość dobrze umie. Śpiewamy tę piosenkę chórem. Jeżeli wykonanie chóralne się nie udaje ze względu na istniejące rozmaite warjanty melodyjne jednej i tej samej piosenki — zwracamy na to uwagę dzieci i szukamy innej wspólnej piosenki, o której już dzieci same orzec mogą czy udaje się ona lepiej, czy nie. Gdy obrona ostatecznie piosenka brzmi w chórze względnie czysto i jednostajnie, proponujemy dzieciom zaśpiewać ją z zamkniętymi ustami. Uciecha to wielka, lecz zadanie niełatwe; to też gdy zauważono główną cechę takiego oddania, mianowicie że już tu słów być nie może, a że najwyżej można o tych słowach myśleć — podajemy łatwiejszy sposób nucenia: śpiewanie półgłosem na zgłoskę „nu“ (nucenie), wiedząc że przy samogłosce „u“ krtań przybiera najniższą i zarazem najnaturalniejszą dla siebie pozycję, zaś spółgłoska „n“ pobudza najłatwiej do działania wszystkie rezonatory aparatu głosowego; wyjaśniamy przytem, iż zamiast słów pozostały tu same dźwięki i że taka piosenka bez słów nazywa się melodją. Teraz któreś z dzieci niech zanuci melodję jakiej znanej przez siebie piosenki, a pozostałe dzieci niech zgadną, co to za piosenka. Zgadnąć nie trudno, ale określić, jaka to zwrotka nuczonej piosenki — niepodobna. To znaczy, że

---

\*) Patrz str. 15—18.

melodja się powtarza bez zmiany, chociaż treść (słowa) jest coraz inna. To powtarzanie się melodji zauważymy na kilku rozmaitych piosenkach i często w obrębie nawet jednej i tej samej zwrotki.

**Rytm.** Gdy już dzieci wiedzą, co to jest melodja i umieją z łatwością ją zanucić, zaproponujmy im wykłaskać teraz jaką dobrze znaną melodję, nie nucąc jej zupełnie. Nie będzie to łatwym, prawie wszystkie dzieci zaczną klaskać miarowo części taktu; jednak znajdzie się zwykle kilkoro, którym się to uda; jedno z tych ostatnich niech następnie osobno to samo wykłaska, a inne posłuchają; powtórna wspólna próba już pójdzie lepiej, a gdy jeszcze pozwolimy dzieciom dopomóc sobie nuceniem — wkrótce dopniemy celu. Kiedy dzieci potrafią wreszcie dokładnie tę melodję wykłaskać bez nucenia, mogą się dowiedzieć, że klaszczą rytm melodji. Więc co to jest rytm? Znowu szereg dźwięków bez słów. Ale jaka jest różnica między temi dźwiękami klaskania, a tamtemi nucenia? Te są wszystkie jednakowe, a tamte były rozmaite: grubsze i cieńsze. Odtąd będziemy nazywali te grubsze i cieńsze dźwięki z melodji — tonami; a rytmem nazwiemy ostatecznie melodję bez tonów, jak melodją nazywaliśmy piosenkę bez słów\*). Znowu należy dać szereg ćwiczeń na odgadywanie melodji (względnie piosenki) z klaskanego lub stukanego rytmu, pokazać, że rytm bardzo często się powtarza, nawet czasem w obrębie jednej i tej samej melodji („Śmierć komara“, „Właził kotek“, „Bartoszu, Bartoszu“, „Boże, coś Polskę“ i t. p.).

**Takt.** Przystępujemy z kolei do wytłumaczenia taktu. Zapytujemy dzieci, czy widziały, jak maszerują żołnierze podczas grania marsza lub śpiewania jednej z piosenek żołnierskich. Ależ tak, widziały często. Ale potem piosenka lub marsz się kończy, a żołnierze idą dalej, jak przedtem; zaczynają nową piosenkę, a krok ich się nie zmienia. Jasnym jest więc, że to maszerowanie nie jest rytmem śpiewanych piosenek, a czemś innym. Zaśpiewajmy „Jeszcze Polska“ i klaskajmy przytem tak miarowo, jak chodzą żołnierze. A teraz, również śpiewając, wykłaskajmy rytm tejże piosenki. Wykłaskajmy jedno i drugie bez śpiewania. W pierwszym wypadku to klaskanie nic nam nie mówi, słyszymy tylko, że jest miarowe, jak kroki lub cykanie zegara; w drugim — poznajemy wnet piosenkę, z której

---

\*) Patrz str. 15.

rytm pochodzi. I oto możemy się przekonać, że każdą bez wyjątku piosenkę można zaśpiewać przy takim miarowym klaskaniu i nawet klaskanie to pomaga jakby w śpiewaniu; a zaś rytm każdej piosenki jest odrębny. To tak samo, jak że na jednakowo kratkowanym papierze możemy robić najrozmaitsze rysunki i łatwiej jest je robić na papierze kratkowanym, niż na jednostajnie białym. Takie miarowe klaskanie podczas śpiewania piosenki nazwijmy wymierzaniem rytmu, a czas między dwoma sąsiednimi uderzeniami — miarą rytmu. Tu należy na większej ilości piosenek przyzwyczaić uczniów do odróżniania wymierzania rytmu od samego rytmu; w tym celu kazać im klaskać podczas śpiewu jedno, a na zawołanie — drugie, i odnośną komendę (najlepiej wyraz „już!“ ) powtarzać coraz częściej.

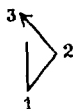
Zaśpiewajmy teraz Mazurek 3-go Maja („Witaj, majowa jutrzenko“). Zanućmy jego melodię. Wyklaskajmy jego rytm. Słyszymy, że jeden i ten sam rytm z bardzo drobnymi zmianami stale się powtarza. Zaśpiewajmy teraz całą piosenkę, a klaskajmy tylko na każdy początek owego powtarzającego się rytmu. Klaskanie to jest tak samo miarowe, jak zwykle wymierzanie rytmu, tylko powolniejsze; zauważamy przytem w sobie chęć mocnego, głośnego klaskania, akcentowania tego początku. A teraz przejdźmy do zwykłego wymierzania rytmu tejże piosenki. Prawda, że klaskamy prędzej, niż przedtem? Spróbujmy wreszcie, śpiewając lub nucąc, połączyć te dwa rodzaje klaskania, ale głośne uderzenia na każdy początek rytmu czynimy rękami opuszczonymi, a resztę uderzeń, bardziej lekkich i cichszych — rękami podniesionymi. Taki czas od jednego głośnego uderzenia do drugiego nazywa się taktem. Zwykle miary mogą być rozmaitej wielkości: więc godzina ma 60 minut, łokieć — 2 stopy, garniec — 4 kwarty i t. p.; to samo w muzyce — większemi od miary rytmu są takty i mogą one być 2-miarowe, 3-miarowe 4-miarowe i t. d. Teraz ktoś jeden nam zaśpiewa, a my porachujemy w myśli z ilu miar składa się takt tej piosenki; „raz“ — będziemy liczyć na każde głośne klaśnięcie, A więc mamy 3 miary w tym takcie, czyli takt 3-miarowy. Śpiewamy z kolei „Jeszcze Polska“ i znowu znajdujemy początek każdego taktu, pomimo, że rytm nie tak dokładnie się tu powtarza, lecz dzięki charakterystycznej akcentuacji i zwykłej miarowości, co z łatwością daje się słyszeć i wyczuć. Jest to również takt 3-miarowy. Tak samo znajdziemy,

że takt krakowiaka „Bartoszu“ jest 2-miarowy, a piosenki ułańskiej „A kto chce rozkoszy użyć“ — 4-miarowy.

Po dokonaniu tych wszystkich spostrzeżeń kończy się właściwy okres wstępny nauki, zabierający koło 10-ciu systematycznych lekcji i odtąd cały materiał wykładowy rozgranicza się już wyraźnie na 3 główne działy, które razem mogą stanowić treść pierwszych lat nauczania do klasy III włącznie. Wszystkie te działy winny być uwzględniane równolegle na każdej możliwie lekcji i mają stale nawzajem się wspomagać i uzupełniać. Działami temi są: rytmika, solfeż\*) i śpiewanie piosenek. Rozpatrzmy każdy z nich bardziej szczegółowo.

## RYTMIKA

**Taktowanie.** Zamiast wymierzania rytmu klaskaniem przechodzimy do taktowania czyli dyrygowania ręką. Możemy zacząć od taktu 3-miarowego jako najpopularniejszego u nas; początek taktu klaskany głośniej u dołu zastępujemy teraz przez silny rzut prawej ręki w dół przypominający uderzenie, na 2 — ramię roztwieramy, i na 3 — unosimy je do góry, gotując się do ponownego uderzenia.

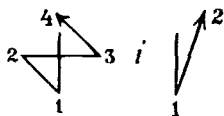


Z początku cała klasa dyryguje podczas śpiewania jednego lub kilku uczniów; potem nauczyć ją trzeba śpiewać i taktować jednocześnie; wreszcie — w każdej chwili umieć przejść z taktowania na klaskanie rytmu i odwrotnie. Można tu stosować mnóstwo ćwiczeń i rozmaitych kombinacji, które wyrabiają przytomność umysłu, spostrzegawczość, karność i t. p. zalety w uczniach. Dobrze jest naprzykład ćwiczenie takie: postanawiamy śpiewać w myśli jakąś piosenkę („Od Warszawy do Krakowa“), nauczyciel nie podaje nawet tonu, bo głośno mamy klaskać tylko rytm, czyli melodię bez tonów. Na dany przez nauczyciela znak wszyscy zaczynają razem z nim dyrygować, śpiewając w myśli piosenkę. Na komendę „już!“ uczniowie mają wykłaskać

---

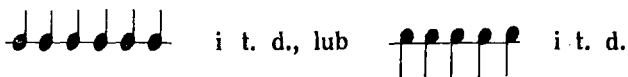
\*) W przeciwstawieniu do rytmiki właściwszą byłaby tu nazwa fonetyka, czyli nauka o tonach.

rytm następnego taktu, a dalej znowu dyrygować. Określając wymiar taktów znanych już piosenek pokazujemy dyrygowanie na 4 i na 2

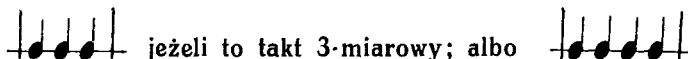


utrwalając bezustanku w pamięci uczniów, że „raz“, czyli początek taktu jest najmocniejszą jego częścią i że wszystkie części taktu są równe co do trwania, ponieważ stanowią wymierzanie rytmu, a nie sam rytm.

**Notowanie rytmów.** Przystępujemy do pisania. O ile wymierzamy rytm (zapomocą klaskania lub taktowania), to każdą miarę wyrażamy przez nutę  $\frac{1}{4}$  lub  $\frac{1}{2}$ , która się nazywa ćwiartką i otrzymujemy cały długi szereg takich ćwiartek



Ale gdy już wiemy z ilu miar składa się takt jakiejś piosenki, a zarazem wiemy, iż wszystkie takty tej piosenki są jednakowej wielkości, jako również miary tylko większe od poprzednich — to całe wymierzanie rytmu możemy zapisać w ten sposób



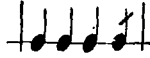
jeżeli 4-miarowy. To znaczy, że wymiar rytmu piosenki dosyć jest wyrazić zapomocą pojedynczego taktu o odpowiedniej ilości ćwiartek. Zaśpiewajmy teraz „Od Warszawy do Krakowa“; jaki jest takt? Możemy go uznać za 4-miarowy. Zapiszmy




Spróbujmy teraz zapisać rytm tej piosenki; niech ktoś jeden dyryguje, a reszta klaszcze rytm piosenki i uważa gdzie i jak różni się ten rytm od taktowania. Na początku niczem się nie różni, jednak dochodzimy do rytmu przy słowach „choć chłodno“ i zauważamy żeśmy drugą miarę w takcie opuścili. Zapisujemy to tak:



W następnym takcie opuściliśmy ostatnią ćwiartkę, czyli



Jednak w prawdziwych nutach nikt ćwiartek nie przekreśla, a zastępuje się je odpowiednimi znakami, które nazywamy pauzami czyli przerwami. Pauza ćwiartkowa wygląda tak  czyli podobna jest do odchyłonej nieco litery r. Więc rytm owych 2 taktów zapiszemy ostatecznie w taki sposób:



i możemy teraz wypisać rytm całej piosenki:



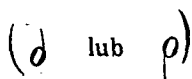
Ostatnie 4 takty powtarzają się: żeby to zaznaczyć a skrócić pisownię, postępujemy tak, jak powyżej wskazano.

**Naśladowanie.** W celu oswojenia słuchu z najrozmaitszemi możliwościami rytmicznymi oraz dla kształcenia pamięci rytmicznej dobrze jest posługiwać się ćwiczeniem, którego najwłaściwszą nazwą będzie: „echo“. Jeden z uczniów na widocznym dla całej klasy miejscu wymierza rytm taktowaniem. Wszyscy nań patrzą w celu zachowania wspólnego tempa, czyli jednakowej szybkości ruchu. W pewnej chwili nauczyciel wybija w jednym z taktów dowolny rytm klaskaniem; cała klasa zaraz w następnym takcie daje echo tego rytmu również klaskaniem; potem czeka na nowy rytm nauczyciela. Gdy echo jakiegoś rytmu okaże się niedokładnem, dobrze jest zadać ten sam rytm kilka razy; po pewnym czasie można już bez przerw zaraz po wykonaniu echa podawać wciąż nowe i nowe rytmy; można również zaproponować któremu z uczniów, by zastąpił nauczyciela w podawaniu rytmów — jest to rzeczą dość trudną, lecz ogromnie pociągającą. Zacząć należy od taktu 2-miarowego, potem takty zwiększać; wreszcie można się umówić, że zadawany

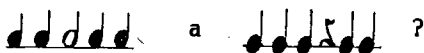


rytm będzie się składał z 2-ch taktów, a nawet z 4-ch i oto, kto wtedy potrafi oddać dokładnie echo? W ćwiczeniach tych nie należy poprzestawać na wartościach rytmicznych, szczegółowo uprzednio zbadanych i poznanych; przeciwnie — chodzi właśnie o to, by przyzwyczaić uczniów do chwytania każdego rytmu w lot, by wyrobić w nich pamięć słuchowo-rytmiczną, a stopniowe równoległe uświadamianie rytmiczne będzie wtedy tem skuteczniej potęgowało ich inteligencję w tym zakresie.

**Rytmy zwyczajne i muzyczne.** Co do uświadamiania, to po ćwiartkach i pauzach ćwiartkowych należy przystąpić do półnuty. Uczniowie klaszczą ćwiartki, na komendę „już!“ mają klaskać dwa razy powolniej, czyli po jednej ćwiartce opuszczając. Pokazujemy zarazem odpowiednie nuty

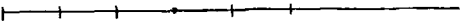


Tu zupełnie słusznie winna się nastęrczyć pewna wątpliwość, którą koniecznie trzeba jaknajdokładniej wyjaśnić. Czy jest różnica pomiędzy oddaniem półnuty, a ćwiartki z następującą po niej pauzą ćwiartkową? Czyli, różnica pomiędzy naprzykład

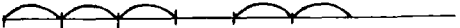


W klaskaniu — żadnej. Więc do czego są potrzebne 2 rozmaite pisownie? Oto o rytmie stanowi nie samo klaskanie dowolne, a odstępy czasu pomiędzy poszczególnymi uderzeniami, które to odstępy można wymierzać za pomocą miary rytmu, będącej również określoną częścią czasu. Przy klaskaniu lub innych urywanych dźwiękach zaznaczamy tylko początki tych odstępów, a ich zakończenia słyszymy tylko wtedy, gdy następuje początek nowego odstępu. Nie zapominajmy jednak, że głównym źródłem pojęć rytmicznych jest dla nas muzyka, a w muzyce każdy odstęp rytmiczny może być wykonany najzupełniej ściśle dzięki tonom, mogącym trwać i krótko i długo, zależnie od woli wykonawcy. Każdy ton daje już pojęcie o całym odstępie czasu, a nie o jego początku tylko. Chcąc więc uwydatnić różnicę muzyczną pomiędzy dwoma przytoczonymi rytmami, winniśmy wykonać je tonami lub innymi

dźwiękami dowolnie długo trwającymi. Poglądowo możemy to przedstawić następującymi rysunkami:

Rytm zwyczajny 1-szy i 2-gi 

Rytm muzyczny 1-szy 

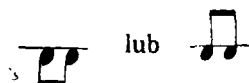
Rytm muzyczny 2-gi 

(Kreski, przecinające linię poziomą, wyobrażają uderzenia czyli początki poszczególnych tonów).

Odtąd w ćwiczeniach należy uwzględnić nie tylko rytmy zwyczajne lecz i muzyczne, oparte na tonach o różnym trwaniu. Czyli że w dyktandzie rytmicznym zadawanym klasaniem, nuty długie mogą być zastąpione dowolnie przez krótsze z odpowiednimi pauzami, natomiast w rytmie zadawanym nuceniem lub graniem na fortepianie należy obserwować ściśle czas trwania każdego tonu i przy zapisywaniu odpowiednio to uwzględnić.

**Dzielenie odstępów czasu.** Przechodzimy z kolei do raz wiązanych czyli ósemek. Gramy cokolwiek w rytmie miarowym ćwiartkami na fortepianie, lub stukamy tak samo ołówkiem po stole, lub wreszcie dyrygujemy przed klasą w jakimś określonym takcie. Jednym słowem — dajemy w jakikolwiek sposób wymierzanie rytmu niby tło, niby papier kratkowany do rysunków lub kanwę do wyszywania. Na komendę „już!“ dzieci mają klasnąć na 2 następne po „już!“ ćwiartki, czyli zrobić dwa uderzenia w zadanym tempie. Można im powiedzieć, że pierwsze uderzenie jest początkiem jednej ćwiartki, a drugie — początkiem następnej, a razem stanowią pewien odcinek czasu, który nazywamy właśnie ćwiartką. To tak samo, jakbyśmy na kratkowanym papierze zaznaczyli kreskami jedną kratkę. Ale teraz spróbujmy podzielić tę kratkę na 2 połówki; jest to zadanie trudniejsze, bo musimy na oko znaleźć środek naszego odcinka i zaznaczyć ten środek również kreską. Zróbmy to samo w klasaniu: podzielmy ćwiartkę na 2 połówki klasnięciem pośrodku między wymaganymi uprzednio uderzeniami. Ale środek ten trzeba będzie już wprost ze słuchu określić. Więc na komendę „już!“ ile uderzeń mamy zrobić? Trzy. Tak, pierwsze i ostatnie to granice naszej ćwiartki, a drugie — to jej środek. Po takim wytłumaczeniu ćwiczenie udaje się zazwyczaj z łatwością.

Zapytajmy jeszcze, cośmy otrzymali wzamian jednej ćwiartki. Dwie jej połówki. Nazwijmy te połówki ósemkami i pokażmy, jak się je pisze. Podkreślimy, że ponieważ zastępują one jedną ćwiartkę, jako naszą miarę rytmiczną to wiążemy je razem zapomocą kreski



stąd też mówią jeszcze o tych nutkach, że są one raz wiązane (wiązane jedną kreską).



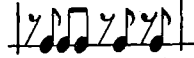
Posiadając trzy rodzaje nut, rozporządzamy jakby trzema warstwami wartości rytmicznych; czyli, że zawsze możemy już spotkać sąsiadujące ze sobą nuty różniące się od siebie czterokrotnie pod względem tempa. Jest to tak spory zasób wiedzy rytmicznej, a przytem następujący już wcale poważne trudności, że w ćwiczeniach rytmicznych można w zupełności poprzestać na nim prawie do końca roku w klasie I-szej i wreszcie uzupełnić go tylko pojęciem o nucie całej i o półnucie z kropką, jako o wartościach wypełniających całkowicie takty 4-ro i 3 miarowy. Poza ćwiczeniami, przytoczonymi uprzednio, można jeszcze wskazać następujące charakterystyczne.

**Pamięć rytmiczna świadoma.** 1) Nauczyciel podaje temat rytmiczny składający się z kilku, na przykład z 4-ch taktów; następnie dyryguje, a uczniowie klaszczą wciąż ów temat; na komendę „już!“ należy wykłaskać jeden takt miarowo (ćwiartkami, ósemkami lub półnutami) i w tej chwili potem klaskać dalszy ciąg tematu, przerwane dla wykonania powyższego taktu; komendę „już!“ należy powtarzać coraz częściej.

2) Klasa obmyśla 4 jednotaktowe rytmy o jednostajnym wymiarze; każdy z tych rytmów należy zapamiętać i kolejno ponumerować; następnie nauczyciel dyryguje, a uczniowie klaszczą miarowo ćwierci, ósemki lub półnutę; na każde wykrzyknięcie przez nauczyciela jakiegoś numeru klasa klaszcze odpowiedni rytm z zapamiętanych uprzednio i w tej chwili przechodzi znowu na klaskanie miarowe, oczekując wywołania nowego numeru.

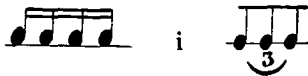
**Uzupełnianie rytmów mieszanych do utworzenia rytmu miarowego.** 3) Nauczyciel gra na fortepianie lub wystukuje ołówkiem po stole jakiś rytm; klasa się przysłuchuje i na komendę „już!“

zaczyna uzupełniać ten rytm klaskaniem, to jest wypełniać uderzeniami wszystkie większe przerwy pomiędzy nutami rytmu. Naprzykład



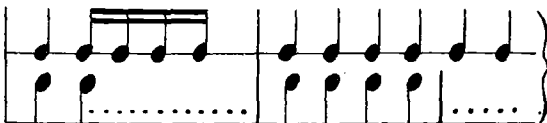
Rytm zadany	
Uzupełnienie ćwiartkami	
Uzupełnienie ósemkami	

Tego ostatniego ćwiczenia uczniowie mogą nie umieć nawet jeszcze zapisać, jednak wykonać praktycznie wkrótce potrafią i będzie to doskonałym przygotowaniem do dalszego uświadamiania rytmicznego.

**Grupy nut miarowych.** 4) Po zapoznaniu się w klasie II z grupami nut drobniejszych jak

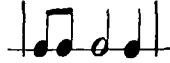


bardzo ważnym jest wyćwiczenie uczniów w dokładnym oddawaniu oraz natychmiastowym poznawaniu tych grup. Naprzykład, nauczyciel dyryguje, uczniowie klaszczą ćwiartki, na komendę „dwa!“ „trzy!“ lub „cztery!“ należy wykłaskać zamiast kolejnej ćwiartki odpowiednią grupę drobnych nut. Odwrotnie: nauczyciel klaszcze lub gra na fortepianie ćwiartki, uczniowie słuchają; gdy nauczyciel zamiast ćwiartki poda jakąkolwiek grupę drobnych nut — uczniowie winni od następnej po grupie ćwiartki zadyrygować takt o tylu ćwierciach ile nut było w grupie, mianowicie:

{	Nauczyciel	
{	Uczniowie	
{	Nauczyciel	 } <i>i. t. d.</i>
{	Uczniowie	

**„Podział pracy“.** 5) Bardzo dobrem jest rozdawanie nut jakiegoś rytmu pomiędzy poszczególnych uczniów lub grupy uczniów.

Na początek możemy wziąć rytm składający się z tylu nut ile jest szeregów ławek w klasie. Więc na przykład, przy 4 szeregach możemy wziąć rytm



Szereg pierwszy ma klaskać 1-szą ósemkę, drugi — drugą, trzeci — półnutę, czwarty — ćwiartkę; nauczyciel taktuje  $\frac{4}{4}$  a na komendę „już!” klasa rozpoczyna klaskanie rytmu według wskazanego planu. Gdy takie ćwiczenia będą się już łatwo udawały, należy przystąpić do rytmów z ilością nut większą lub mniejszą o jedną od ilości szeregów ławek w klasie. W tym wypadku żaden szereg nie będzie posiadał dla siebie nuty stałej, lecz winien klaskać taką, jaka mu z kolei przypadnie. Ćwiczenie to jest znacznie trudniejsze od poprzedniego, lecz niemniej korzystne i zajmujące.

A teraz jedna uwaga ogólna.

**Wskazówki końcowe.** Chociaż rytmika została wyodrębniona w specjalny dział przy nauczaniu muzyki, to jednak abstrahowanie takie nie powinno doprowadzić do wykształcenia czysto rytmicznego, przeoczanego zazwyczaj zastosowania muzyczne i zatracającego niekiedy wszelki związek z muzyką. Przeciwnie, należy każde nowe pojęcie, spostrzeżenie w zakresie rytmiki wypróbować jeszcze na tle muzycznym, a z drugiej strony sprawdzać stopień przyswojenia każdego nowego wiadomości rytmicznych przez większą lub mniejszą umiejętność zastosowania ich w muzyce. Tak więc uczniowie winni bez błędu określać takt każdego granego im utworu muzycznego, znać rytmy charakterystyczne poszczególnych form, notować z łatwością rytmy opracowywanych piosenek, klaskać od razu z nut rytm wskazanej melodii jednogłosowej, a poczynając od klasy II-giej — również rytm każdego głosu utworów dwu- i wielogłosowych. Tak tylko traktowana rytmika może oddać usługi nieocenione i być przez to wielce pożądaną przy ogólnym nauczaniu muzyki.

## SOLFIEŻ

Gdy się już raz powiedziało o tonach grubych i cienkich, możemy zacząć potrochu (lekcja 3—4) systematyzować te pojęcia. Zdajmy tylko sobie samym dobrze sprawę z tego, co właściwie absorbuje w tym względzie słuch najmniej przygotowany. Czy absolutna wysokość i jakość poszczególnych tonów, czy też wysokość

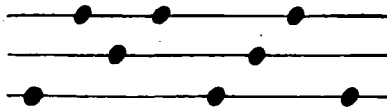
tych tonów jedynie w stosunku do całości danej muzyki? Jeżeli zważymy, że dziecko poznaje słyszana przedtem piosenkę z jednakową absolutnie łatwością, bez względu na to, czy śpiewamy mu ją teraz w tej samej tonacji, czy w innej, dalej, że w niej tony grube i cienkie nie są absolutnie niskimi i wysokimi, lecz tylko w stosunkach wzajemnych grubsze lub cieńsze — to dojdziemy do wyraźnego wniosku, że przy nauczaniu „poglądowym” winniśmy rozpoczynać od wyrabiania słuchu relatywnego i opierając się na jaskrawych stosunkach tonów akordu doskonałego — stopniowo i ostrożnie wchodzić w dziedzinę mniej uchwytnych, bardziej zawodnych melodij gamowych.

**Oktawa.** Technicznie głosowo osiągnąć u dziecka tony grube i cienkie jest bardzo łatwo, mówiąc o pierwszych, że trzeba je prawie mrużyć, a o drugich — że piszczeć. I tu nadarza się doskonała sposobność do poznania oktawy. Skala głosu dziecięcego sięga nie wiele więcej ponad oktawę, to też przy umiejętnym podaniu przez nauczyciela tonu dolnego, grubego (na przestrzeni od b od es mniej więcej) bardzo łatwo utrwalić w dzieciach głosowo i słuchowo ton górny (cienki) jako oktawę od pierwszego i to w ten sposób, by pierwszy już nie był mrużeniem, a drugi jeszcze nie był piszczeniem. Jeden i drugi jednak mają być nie śpiewane pełnym głosem, a nucone tylko (na zgłoskę „nu”) jak przy melodji. By utrwalić w pamięci to poczucie oktawy, dobrze jest uzmysłwić ją zapomocą skojarzenia nucenia z ruchami ręki. Więc przy tonie grubym opuścić prawą rękę zupełnie wzdłuż ciała, przy cienkim — unieść ją do góry aż do pozycji pionowej. Ćwiczenia pochodne: podać inny ton dolny, a dzieci wraz z uniesieniem ręki winny same zanucić czysto oktawę; śpiewać bez określonego porządku primę i oktawę, a dzieci odpowiednią pozycją ręki muszą pokazać że poznają, jaki ton się śpiewa; wreszcie podzielić dzieci na dwie grupy i jedna z nich nuci to co pokazuje prawa ręka nauczyciela, a druga — to, co lewa, zwrócić przytem uwagę dzieci, że te dwa tony przy wspólnem brzmieniu zlewają się i tworzą jakby jeden głośniejszy ton.

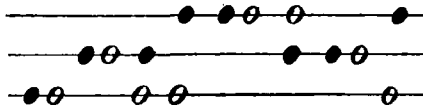
**Kwinta.** Gdy dzieci oktawę opanują, zaproponować im, by tak duży skok, jaki mają z tonu niskiego (bo ręka nisko) na wysoki (bo ręka wysoko) rozłożyły na 2 mniejsze skoki i pokazać pozycję ręki wyciągniętej poziomo przed sobą. Jeżeli w trakcie śpiewania tonów oktawy zająć ręką znienacka wspomnianą pozycję,

to często się zdarza, że niektóre z dzieci same zaśpiewają w tem miejscu czystą kwintę od dolnego tonu; o ile tak się nie stanie, należy im ten ton poddać głosem i wkrótce prima, kwinta i oktawa będą doskonale przez dzieci utrwalone słuchowo i głosowo. Ćwiczenia pochodne — jak wyżej.

**Notowanie tonów.** Zarazem możemy i musimy przystąpić już do pisania, bo im więcej skojarzeń, tem pojęcia są trwalsze, a zresztą dla dzieci pisanie jest zwykle czynnikiem absorbującym i pociągającym. Wzorując się na znanych już pozycjach ręki proponujemy dzieciom narysować odpowiednie poziome linje: dolną, górną i środkową, a śpiewane tony zapisywać kropkami na tych linjach i czytać je po kolei od lewej strony do prawej. Wygląda to tak



Można też podzielić klasę na dwie grupy i dać do przeczytania coś w rodzaju:



gdzie nuty jednego głosu są wyrażone kropkami, a drugiego — kółkami. Tak tedy najprostszymi środkami przy wskazówkach najzupełniej dla dzieci zrozumiałych i dla ich umysłów — logicznych, przytem bez żadnych niedomówień i nastroczających się ślad wątpliwości, osiągnęliśmy prawie niepostrzeżenie kardynalną umiejętność: notowania tonów i odczytywania zanotowanych głosem.

**Tercja.** Możemy wreszcie przystąpić do wytworzenia pojęcia o akordzie doskonałym przez dodanie do znanych już tonów — tercji (większej). Znow dość znaczny skok pomiędzy primą a kwintą rozkładamy na 2 mniejsze, zajmując ręką pozycję ukośną pomiędzy dolnym pionem a poziomem i poddając głosem tercję jako ton pośredni.

**Akord doskonały.** Zgadywanie teraz śpiewanych tonów i trafianie ich głosem na każde zawołanie stanie się na razie nieco trudniejszym, jednak daje się wkrótce doprowadzić do doskonałości

z tego względu, że przecie wszystkie te tony są tonami akordu doskonałego, znanego, często podświadomie, literalnie przez wszystkich, ponieważ spotyka się go na każdym kroku w życiu otaczającym, a zwłaszcza — jako kompleks tonów harmoniczných przy każdym prawie pojedynczym rzekomo tonie. Śpiewanie na 2 głosy ma już odtąd harmonję bogatszą, a możliwość rozpoczęcia w tem stadium stosowania rytmizacji do tonów śpiewanych, z początku naśladowczo, a potem planowo i świadomie — pozwala na odtwarzanie prymitywnych lecz charakterystycznych, jaskrawych i ciekawych dla dzieci melodyj pobudek wojskowych.

**Linje akordowe.** Po ustaleniu przez same dzieci miejsca linii dla nowego tonu otrzymujemy 4 nierównomiernie rozplanowane linje, które możemy nazwać linjami akordowymi, a każdą z nich pojedynczo — primą dolną, tercją, kwintą i primą górną (czyli oktawą). Oto przykład pobudki wypisanej na takich linjach:

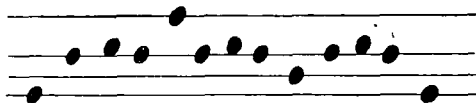


**Utrwalanie poczucia akordu.** Można zadawać rozmaite pobudki jako dyktanda, nie wymagać tylko rytmizowania a jedynie kropek na linjach akordowych zgodnych co do porządku i ilości z melodją zadanej pobudki. Można podzielić klasę na cztery grupy i urządzić rodzaj wabienia ptaków, rozdawszy każdej grupie po jednym tonie akordu z tem, że każda z nich po usłyszeniu swego tonu winna natychmiast wstać, podnieść ręce do odpowiedniego poziomu i zanucić to samo. Jednem słowem akord należy doskonale pod każdym względem utrwalić w słuchu i głosie uczniów i jeszcze konieczne wymaganie: już teraz przyzwyczajając uczniów, że prima jest to najważniejszy ton akordu, że inaczej nazywa się ona podstawą, bo od tego tonu rozpoczęliśmy naukę o całym akordzie i że wreszcie jest to ton, na którym słuch chciałby kończyć melodję akordu, czyli że podstawa jest zarazem zakończeniem akordu. W tym celu śpiewać rozmaite tony akordu stosownie do wskazań ręki, a zawsze na komendę „zakończenie!”



uczniowie mają zanucić primę (dolną lub górną). Albo grać jakiś akord na fortepianie\*) i wymagać by klasa zaśpiewała zakończenie. Gdy się to już utrwali, należy również wymagać po zagranii akordu podawania tercji lub kwinty, ale zawsze z zakończeniem na podstawie. Po tak dokładnem, wszechstronnem i głębokiem poznaniu akordu możemy uważać, że zręby muzykalności w klasie stoją już mocno. By zbliżyć tę wiedzę z życiem należy przy każdej sposobności dawać do rozpoznania poszczególne tony akordu tonicznego, spotykające się w opracowywanych piosenkach; a szczególnie dla każdej piosenki określić od jakiego tonu się zaczyna. Nie zawadzi również zwrócić uwagę, że kończy się piosenka zawsze na podstawie (z początku innych przykładów nie mamy). Więc np. nauczyciel śpiewa „Włazł kotek“, potem pokazuje ręką dolną primę i każe ją zaśpiewać; dzieci napewno bez błędu ją zaśpiewają i wnet wskażą, że piosenka ta zaczyna się od kwinty, potem następuje tercja, potem jakieś inne tony; pierwsze zatrzymanie się — na kwincie, a zakończenie — na dolnej podstawie. „Jeszcze Polska“ zaczyna się od tercji, zakończenie — na podstawie i t. d.

**Tonacja.** Przy takim słuchaniu piosenek i określaniu tonów dzieci same zauważają, że brak im wiadomości do określania wszystkich tonów: chociaż niektóre domyślają się, że na zapisanie tych tonów są miejsca pomiędzy linjami, ale jak dokładnie je śpiewać i jak pokazywać ręką — nie wiedzą. Trzeba im w tem dopomóc. Dodając do tonów akordu właściwe tony przyległe i nie ztracając poczucia akordu jako schematu, szkieletu — dochodzimy do ustalenia pojęcia *tonacji*, kompleksu już 7-miu tonów. Rozpoczynamy od tonu, przyległego do kwinty, pokazujemy go odchyleniem dłoni przy znanej już pozycji całej ręki i podajemy głosem stopień VI gamy majorowej. Przyzwyczajamy uczniów do tego, by ton przyległy był brany bezpośrednio po odpowiednim tonie akordu i by się kończył również na nim. Naprzykład:



\*) Stosowne posługiwanie się instrumentem, najlepiej fortepianem, przy nauczaniu muzyki w szkole średniej — uważam za konieczne, a to w celu uniezależnienia pojęcia dzieci o wysokości tonu od timbre'u czyli barwy tego ostatniego.

Po zapamiętaniu tej melodji należy w podobny sposób pokazać ton przyległy do tercji (IV stopień gamy); potem — ton przyległy do dolnej primy (II-gi stopień gamy) i wreszcie — ton przyległy do górnej primy (VII stopień gamy). Gdyśmy zauważyli, że prima posiada 2 tony przyległe, dolny i górny — możemy obydwą te tony brać przy każdej primie i dolnej i górnej, czyli, że nasza skala będzie już obejmowała zakres decymy, której dolnym tonem jest VII stopień gamy, a górnym — II-gi. Pozycja ręki dla każdego tonu przyległego winna być zawsze taką samą jak dla odpowiedniego tonu akordu, a tylko dłoń odchyła się we właściwym kierunku. Oto szereg tonów w porządku gamowym:

	VII	I	II	III	IV	V	VI	VII	I	II
Np.:	cis	d	e	fis	g	a	h	cis	d	e
albo:	d	es	f	g	as	b	c	d	es	f itp.

Wszystkim zdobywanym przez dzieci wiadomościom należy dawać zawsze jaknajwięcej zastosowań praktycznych.

Oto przykłady:

1. **Odcyfrowywanie melodj.** Zapisujemy na tablicy taką melodję (przekraczającą chociażby nieco dotychczasowe wiadomości dzieci) i wspólnymi siłami ją odcyfrowujemy:



W melodji tej niezawsze tony przyległe znajdują się przy odpowiednich akordowych, niezawsze też się kończą, jak było wskazane; jednak melodja, którą od pierwszego taktu wszyscy poznają, pozwala na te zabiegania wprzód, trzymając uwagę w napięciu i ułatwiając sobie pojęć.



2. **Notowanie melodji.** Zanućmy lub zaśpiewajmy „Bartoszu, Bartoszu“ i zapiszmy z tej melodji wszystko, co tylko potrafimy.



Odrazu na początku zrozumieliśmy takt, więc pozostało tylko w każdym takcie postawić kropki na odpowiednich wysokościach, potem je w miarę umiejętności rytmizować (w przykładzie powyższym przypuszczamy nieznaną synkop) i rzecz prawie całkowicie się dokonała, a w każdym razie takie zanotowanie daje prawie ściśle wyobrażenie o całości i stanowi pożyteczne i zajmujące ćwiczenie.

3. **O budzeniu inicjatywy twórczej.** Trzeci rodzaj ćwiczeń praktycznych nosi na sobie cechy zagadnienia nie rozwiązanego dotąd ostatecznie, jednak niezmiernie w zasadzie ważnego i doniosłego ze względu na następstwa. Mowa tu o budzeniu inicjatywy twórczej przy nauczaniu muzyki\*), Nauka rysunków ten dział posiada, praca ręczna — również, języki — to samo, matematyka i fizyka — też. Jedna muzyka pod tym względem była upośledzona, ale bo z zakresu muzyki uwzględniano dotąd w szkołach średnich jedynie śpiew, jako umiejętność odtwórczą i na tem poprzestawano. Przy terazniejszym postawieniu nauki muzyki w szkołach ogólnokształcących nie możnaby podołać zadaniu w zupełności bez uwzględnienia i tego tak ważnego pod względem muzycznym i ogólnowychowawczym warunku. Trudno tu mówić odrazu o swobodnem improwizowaniu lub komponowaniu melodji, względnie harmonij — jednak idąc systematycznie od rzeczy najłatwiejszych, możemy dojść do rezultatów wcale pokaznych i w zupełności zadawalających.

A więc w zakresie rytmiki, gdy już znamy chociażby tylko nutę i pauzę ćwierciową — możemy nietylko dawać zapisany rytm do wyklaskania, lub klaskany — do poznania, względnie zapisania — ale jeszcze proponować dziecku ułożyć samodzielnie jakiś rytm z powyższych wartości rytmicznych w zadanym z góry takcie;

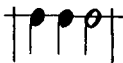
\*) Patrz str. 34—37.

żeby rytm taki mógł być zrozumiany, takt cały winien być kilka razy bez zmiany powtórzony; przyzwyczajają to dzieci do skupiania się i do obserwowania symetrii rytmicznej. Można potem zachęcić do stworzenia dwóch rozmaitych pod względem rytmu, następujących po sobie taktów; wykłaskać to bez zmiany kilka razy będzie już trudniej, ale też będzie świadczyło o osiągnięciu wyższego już stopnia zdolności i t. d. W miarę poznawania coraz to większej ilości rodzajów nut zadanie się komplikuje i zawsze sprawia dzieciom ogromną przyjemność.

W zakresie fonetyki — dzieci nucą to co pokazujemy ręką lub zapisujemy, albo też zapisują same lub pokazują ręką to co słyszą i mają poznać; ale przecie mogłyby również nucić same z własnej inicjatywy poszczególne tony lub ich grupy z szeregu poznanych już i przyswojonych. Naprzykład: gdy dzieci znają już wszystkie tony akordu niech zamyślą po jednym tonie i po kolei go zanucą na tle przebrzmiałego uprzednio akordu; reszta dzieci ma zanucony ton poznać i wskazać go ręką. Albo niech każde z dzieci po kolei zanuci na tonach akordu rytm



inne dzieci tę melodię powtarzają, a w trzecim takcie pokazują ją ręką; potem śpiewa z kolei następne dziecko. Można wreszcie dojść do układania niewielkich pobudek wojskowych i w tym wypadku chodzi głównie o śmiałe improwizowanie głosem na tonach akordu, bez koniecznego uświadamiania każdego poszczególnego tonu i ogólnej rytmizacji. Na następnym stopniu wiedzy, gdy już znane są tony przyległe, można dawać takie zadania: niech każde dziecko po kolei zanuci jeden z tonów akordu z odpowiednim przyległym bez ścisłej rytmizacji; albo: to samo w rytmie



albo: po motywie powyższym zanucić jeszcze nowy ton akordu, wszystko w rytmie



np.:  it.d.



wiednio do celu rozmieszczanemi w taktach; w ten mianowicie sposób, by akcenty metryczne bardziej uwydatniły tony przyległe i pozwoliły z łatwością przejść na nie z tonów, z których bezpośrednio się na nie dotąd nie przechodziło.

**Nomenklatura stopni gamy.** Gdyśmy już otrzymali gamę wznoszącą się i opadającą — musimy dać jakieś nazwy poszczególnym tonom. Kwestja wyboru najstosowniejszej nomenklatury jest kwestją wielkiej wagi. Nazwy poszczególnych tonów wytwarzają nowe wyobrażenia o tych tonach i wyobrażenia te przez skojarzenie z poprzednimi przyczyniają się do pogłębienia i wyjaskrawienia odpowiednich pojęć. Chodzi tylko o to by te nazwy odpowiadały naszemu zadaniu i zgodnie z niem współdziałały. A że dążeniem naszym jest wyrobienie poczucia tonacji nie zaś absolutnej wysokości poszczególnych tonów, nie możemy więc uznać za wskazane używanie na początku nomenklatury c, d, e i t. d., lub do, re, mi i t. d. — gdyż nazwy te odpowiadają tonom o ściśle określonej ilości drgań na sekundę, a stosunków tonacyjnych nie uwzględniają. Rozpowszechniona w Anglii metoda „Tonic-solfa“ używa wprawdzie nomenklatury do, re, mi i t. d. na określenie 1-go, 2-go, 3-go i t. d. stopni każdej gamy, jednak powoduje to zatracenie tych nazw dla pojęć absolutnych, które muzyka oddawna już ustaliła. Chcąc przeto posługiwać się nomenklaturą, któraby utrwaliła poczucie tonacji, winniśmy ją wprzód stworzyć. Najprostszem będzie oparcie jej na numeracji stopni gamy, która dla każdej z nich pozostaje bez zmiany. Musimy jednak dbać o to, by nomenklatura taka była dla każdego tempa łatwą i wygodną. Całych cyfr wymawiać tu oczywiście niepodobna\*). Można je jednak skrócić w sposób następujący:

jeden	dwa	trzy	cztery	pięć	sześć	siedm
je	wa	ty	cze	pan	sze	sie

Na razie nazwy te mogą się wydawać nieco dziwnemi i mniej przyjemnemi dla ucha niż do, re, mi i t. d. — łatwo się jednak do nich przekonamy, gdy zważymy, że brzmienia tych sylab branych pojedynczo i w zestawieniach, nie są wcale obce dla języka pol-

---

\*) Dobrze jest jednak przez pewien czas (kilka lekcji) stosować jedynie całkowitą numerację przy nazywaniu stopni gamy, by skojarzyć charakter tych stopni z odpowiadającymi im cyframi, a jednocześnie w celu praktycznego wykazania technicznej niedogodności takich nazw.

skiego, że są daleko przyjemniejsze dla słuchu i wygodniejsze dla głosu od ogólnie przyjętych cis, dis, es, fis, ais i t, p., a głównie, że nazwy te tak ściśle związane z odpowiednimi stopniami gamy muszą znakomicie wpływać na wyrobienie i ostateczne ugruntowanie poczucia tonacji, tego bodaj że najważniejszego czynnika w rozwoju prawdziwej muzykalności. Gdy już nazwy dla wszystkich stopni gamy posiadamy, należy się do nich doskonale przyzwyczaić, stosując je do wszystkich ćwiczeń, do melodyj znanych już piosenek, przy śpiewaniu na dwa głosy i t. p. Nazwy te ulegną w ten sposób wkrótce automatyzacji i przez skojarzenie ułatwiać będą poznawanie i nucenie wymaganych tonów.

**Trafianie głosem wszystkich stopni gamy.** Nie poprzestając na czysto mechanicznym sposobie zapamiętania poszczególnych stopni gamy zapomocą używania stale jednakowej nomenklatury — należy również posiadać środki bardziej rozumowe w tym względzie, mogące zawsze stanowić niezawodny sprawdzian. Ponieważ trafianie głosem trzech tonów akordu tonicznego nie stanowi już żadnej trudności, mowa tu więc właściwie o czterech tonach przyległych; gdy jednak wiemy o zależności tych ostatnich od tonów akordu — nic łatwiejszego jak wykorzystać tę zależność. Gdy więc mamy do zanucenia VI stopień gamy, musimy pomyśleć o V i zanucić VI; by zanucić IV, myślimy tak samo o III; a dla II i VII myślimy o I. Innemi słowy, by zanucić jakiś ton wskazywany odchyleniem dłoni musimy wyobrazić sobie jak brzmi ton wskazywany odpowiednią pozycją całej ręki, a dopiero potem zanucić ton wymagany.

**Charakterystyki stopni gamy.** Na początku można zaproponować sposób, ułatwiający jeszcze zadanie i doskonale utrwalający poczucie każdego stopnia gamy. By nie zatracać mianowicie poczucia całej tonacji przy nuceniu wymaganych poszczególnych tonów, dobrze jest każdy z tych tonów kończyć we właściwy sposób na tonikę na tej zasadzie, że dążenie bardziej lub mniej jaskrawe do toniki jest wspólną cechą, więzadłem niby, wszystkich tonów każdej tonacji. Stąd każdy stopień gamy otrzymuje jakby pewną odrębną charakterystykę w postaci motywu złożonego z 2 lub 3 tonów, a charakterystyki te tak łatwo dają się zapamiętać, że wkrótce stanowią nieomylny sposób do poznawania i czyśtego trafiania głosem dowolnych stopni gamy.

Oto są te charakterystyki:

Stopień II		(bezpośrednio)
" III		(pośrednio, w celu odróżnienia od stopnia V)
" IV		(pośrednio)
" V		(bezpośrednio)
" VI		(pośrednio)
" VII		(bezpośrednio)

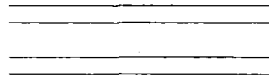
**Poznanie wszelkich odcinków gamy majorowej.** Zwykle bywa, że gama śpiewana lub grana jedynie w odcinku od toniki do toniki znaną jest uczniom dokładnie; inne zaś odcinki gamy majorowej są bardzo rzadko w ćwiczeniach używane. Szkodliwa ta jednostronność ma tylko formalne uzasadnienie, istotnego zaś — żadnego. Przecie ogólnie znane i jednakowo popularne piosenki wcale nie częściej są ułożone na odcinku gamy między dwiema tonikami niż na innych, a przedewszystkiem na odcinku między dwiema dominantami. Więc ćwiczenia słuchowo-głosowe, o ile nie mają pozostawać celem same w sobie, winny w jednakowym stopniu uwzględniać najrozmaitsze odcinki gamy a nie prawie wyłącznie jeden, zazwyczaj do ćwiczeń używany. W tym celu, wzorując się na praktyce poprzedniej, zbudujmy wprzód akord zawarty nie między dwiema primami, a naprzykład między dwiema kwintami; a potem zapełniając go w sposób już wiadomy tonami przyległymi otrzymamy odcinek gamy zawarty między dominantami. Praktycznie postępujemy w ten sposób. Obmyślamy, wspólnie z uczniami, jakie pozycje winna zająć kolejno ręka w razie gdy ton dolny jest nie



primą a kwintą. Przedtem mieliśmy nad kwintą, wskazywaną pozycją poziomą ręki, dużą przestrzeń, bo aż do górnej pozycji ręki wyobrażającej górną primę. Więc teraz, zachowując nad kwintą tę dużą przestrzeń, ustalimy dla primy pozycję ręki poziomą pośrodku. U góry — kwinta górna, a ukośna linja pomiędzy poziomem i górnym pionem — tercja. Znając tony akordu i charakterystyki stopni gamy, z łatwością potrafimy oddać to wszystko głosem: nucimy ton dolny i oktawę od niego u góry; uważamy to za kwintę akordu lub za V stopień gamy i bierzemy bez błędu głosem odpowiednio primę akordu lub tonikę gamy, zaznaczając to poziomą pozycją ręki. Tercja nie sprawi już żadnej trudności, a tony przyległe również przy stosowaniu odpowiednich odchyień dłoni. Linje akordowe będą w tym wypadku wyglądały tak:



i będą odpowiadały t. zw. akordowi kwartsektowemu. Możemy na nich zapisywać takie piosenki, jak „Od Warszawy do Krakowa“, „Czego tęsknisz za chatą“ i t. p. Wreszcie jeżeli ton dolny ma być tercją akordu tonicznego, to w podobny sposób postanowimy, że górna tercja będzie u góry, primę wskażemy ukośną pozycją ręki u góry, a kwintę — ukośną pozycją ręki u dołu (czyli, że znowu mamy wymaganą większą przestrzeń nad kwintą lub pod primą). Po zanuceniu dolnej i górnej tercji łatwo jest wziąć głosem primę akordu, a jeszcze łatwiej, posługując się odpowiednią charakterystyką — tonikę gamy. Reszta tonów żadnych trudności nastęrczyć nie może. Odpowiednie linje akordowe wyglądają tak:



i odpowiadają akordowi znanemu pod nazwą sektowego. Wypisać na nich można: „Z dymem pożarów“, „Chłopek ci ja, chłopek“ i t. p. Nie trudno się przekonać, że mając do wyboru linje akordu podstawowego i 2-ch jego przewrotów\*), posiadamy wszystkie

\*) Nazwy: sektowy i kwartsektowy nie odpowiadają istocie tych akordów z nowoczesnego stanowiska harmonji; to też jeżeli akord oparty na podstawie nazywamy podstawowym — właściwiej będzie jego przewroty nazwać w zależności od dolnego tonu akordami tercjowym i kwintowym.

dane do zapisania każdej melodji bez względu na jej absolutną tonację. Pomijając w tem stadjum ścisłą naukę o tonacjach absolutnych, unikamy niepotrzebnego balastu teoretycznego, praktycznie nie tracimy nic, gdyż linjami akordowemi możemy w zupełności wyrazić wszelką tonację, a zyskujemy bardzo wiele, bo dokładną świadomość i poczucie tonacji w całości i w każdej jej części, jako rzeczywistą podstawę wszelkiej muzyki.

**Tworzenie minoru z odpowiedniego majoru.** Za dowód twierdzenia, że wszelkie odcinki gamy są jednakowo ważne w muzyce, może służyć fakt, że poznanie gamy minorowej bardzo wygodnie i celowo jest rozpocząć od jej odcinka zawartego między dwiema tercjami akordu tonicznego. Chodzi o to, by dla gamy tej nie wytwarzać pojęć nowych, a korzystać ze znanych i przewartościowanych tylko pojęć gamy majorowej.

Postępujemy w ten sposób. Pokazujemy ręką i nucimy (bez nomenklatury) podstawowy akord majorowy wraz z tonami przyległemi, czyli przyzwyczajamy słuch i głos do pewnej tonacji trybu majorowego. Gdy uważamy, że poczucie tej tonacji jest w uczniach utrwalone, pokazujemy ręką stopień V, następnie VI zapomocą znanego odchylenia dłoni, uczniowie zaś to wszystko nuca; w trakcie nucenia stopnia VI zmieniamy pozycję ręki w ten sposób, że z pozycji poziomej z odchyleną do góry dłonią przechodzi ona do górnej pozycji ukośnej z dłonią wyprostowaną; jednak brzmienia tonu podczas tej zamiany pozycji nie zmieniamy. Mówimy zarazem, że wszystkie tony zostały jak przedtem, a tylko zamiast poprzedniej kwinty i tonu przyległego mamy teraz nową primę jednobrzmiącą z tamtym tonem przyległym, i pod nią, jak zwykle, ton przyległy do primy z dołu (odchylenie dłoni w dół).

Przechodząc głosem wszystkie pozostałe pozycje ręki z odpowiednimi tonami przyległemi i kończąc wszystko na nowej tonice, wchodzimy zupełnie niespodzianie dla słuchu w nową, całkiem odmienną dziedzinę tonacji trybu minorowego, odpowiedniej do poprzedniej majorowej. W rzeczywistości zaś wykonaliśmy zwykłą i najprawdziwszą modulację z tonacji majorowej do odpowiedniej minorowej i otrzymaliśmy gamę minorową harmoniczną na odcinku między dwiema tercjami akordu tonicznego. W ten sposób poznawana gama minorowa ogromnie przykuwa uwagę uczniów, absorbuje i pociąga. Gdy już melodyjnie jest ona znaną, należy dać jej

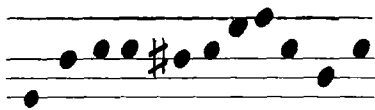
zwykłą nomenklaturę (tonika — je, dominanta — pan i t. d.) i w ten sposób utrwalić ją ostatecznie. Poglądowo całe przejście tak się przedstawia:

I V VI = I<sup>(min)</sup> VII I II III I V I

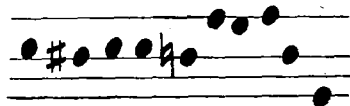
Np.: d a h ais h cis d h fis h

**Cały i półton.** W podobny sposób można również iść z powrotem z minoru do odpowiedniego majoru i oto po kilku takich kolejnych modulacjach zaczyna coraz wyraźniej, jaskrawiej wpadać w ucho różnica pomiędzy całym a półtonem (w powyższym przykładzie a—h i ais—h). Gdy doprowadzimy to do świadomości uczniów i nazwiemy po imieniu, możemy dla ćwiczenia postarać się określić teraz wspólnymi siłami, gdzie na przestrzeni gamy majorowej (potem również minorowej) spotykają się całe tony, a gdzie półtony.

**Znaki chromatyczne.** Mamy zarazem sposobność do wyjaśnienia znaków chromatycznych (krzyżyka i kasownika), a to w sposób następujący: Chcąc zapisać powyższy przykład, użyjemy linii podstawowego akordu majorowego



a gdy mamy wrócić do majoru

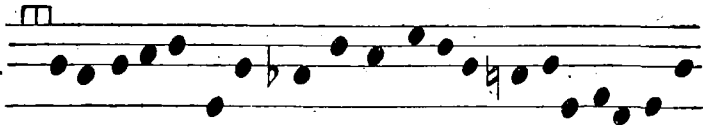


Pojęcie o bemolu narazie odkładamy, a przechodzimy do poznania gamy minorowej w szczegółach i na rozmaitych odcinkach.

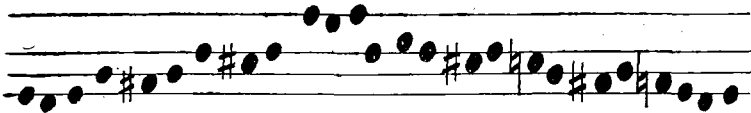
W tym celu ustalamy przedewszystkiem charakterystyki stopni gamy minorowej analogicznie do charakterystyk stopni gamy majorowej; potem budujemy już nietylko akord minorowy tercjowy (oparty na tercji), jak na wstępie, lecz również akord podstawowy i kwintowy (oparty na kwincie); a jednocześnie zaczynamy używać do pisania melodyj minorowych odpowiednich linii akordu minorowego. Tem się tylko one różnią od linii akordu majorowego, że mają nad sobą

z lewej strony znak  $\left( \begin{array}{|c|} \hline \square \\ \hline \end{array} \right)$  w kształcie litery m.

I oto przy przejściu z minoru do odpowiedniego majoru mamy sposobność do użycia znaku bemola.



**Gama chromatyczna.** Teraz posiadamy już wszelkie dane, by rozszerzyć zakres pojęcia tonacji przez dodanie do 7-miu tonów zasadniczych — rozmaitych tonów zdobniczych i otrzymać gamę chromatyczną tak, jakśmy niegdyś przez dodanie tonów przyległych do tonów akordu otrzymali gamę djatoniczną. Rozpocznijmy znowu od akordu. Dotąd jedynie prima miała obydwie tony przyległe — górny i dolny; obecnie dodajmy jeszcze do tercji i kwinty po dolnym tonie przyległym, który również możemy przedstawiać poglądowo przez odchylenie dłoni w dół przy odpowiedniej pozycji ręki. Otrzymamy mniej więcej taki szereg tonów:



który przy stosownej rytmizacji i przy uwzględnianiu skoków na tony przyległe lub zdobnicze może dać najbogatsze melodje. Z kolei bez używania już pomocy ręki możemy poznać z łatwością dolne tony zdobnicze przy wszystkich stopniach gamy i otrzymać w następstwie wznoszącą się gamę chromatyczną; wreszcie przez stosowanie ćwiczeń dla całych i półtonów budujemy również słuchowo i głosowo gamę chromatyczną opadającą.

**Pięciolinja.** Już przy notowaniu przejścia z majoru do minoru i odwrotnie dała się zauważyć niedogodność używanych dotąd linii akordowych; a w każdym razie zanik ich celowości w tym wypadku, ponieważ linje takie po dokonaniu na nich modulacji przestają wyrażać akord toniczny jako schemat odpowiedniej tonacji, a stają się zwykłymi linjami o rozmaitym poziomie, na których jednak stosunkowo wysokość tonów nie jest dostatecznie przejrzystą z powodu nierównomierności rozplanowania tych linii. Doszliśmy więc do chwili, kiedy przez własne doświadczenie zaczynamy się zastanawiać nad zreformowaniem notacji i kiedy pięciolinja wyda się rzeczywiście najbardziej skutecznym rozwiązaniem zadania.

**UWAGA:** Przy nauce o modulacjach (w klasie VI) linje akordowe mogą się jeszcze wielce przydać do najbardziej jaskrawego przedstawienia całej logiki modulacji w każdym poszczególnym wypadku. Ćwiczenia tego rodzaju mogą się okazać niezmiernie korzystnymi. Oto przykład z sonaty Mozarta ułożony na linjach akordowych ze ścisłym uwzględnieniem wszystkich modulacyj. (Znak  $\times$  po znaku  $\square$  wskazuje na powrót do majoru; znaki chromatyczne wzięte w nawias podkreślają zmianę chromatyczną w stosunku do poprzedniej tonacji).



Ale wszak akord toniczny przestał już być dla nas właściwym schematem tonacji, każdy bowiem z 7-miu jej tonów stał się obecnie jednostką zupełnie samodzielną, wyraźną i podstawową z kolei dla rozmaitych tonów przejściowych i zdobniczych, które wszystkie razem składają się na pojęcia tonacji w szerokim znaczeniu i dla których owe 7 tonów zasadniczych tworzą teraz właściwy schemat tonacyjny. To też nie rozmaite odległości akordu będziemy brali odtąd za podstawę do notacji, a użyjemy w tym celu za stałą

jednostkę odległość tercji, wobec czego każde diatoniczne następstwo dwóch tonów będzie wyrażone przez dwie nuty, z których jedna zawsze będzie na linii, a druga między linjami.

**Solmizacja.** Technicznie przyzwyczać się należy na wstępie do rozpoznawania wszystkich stopni gamy ze znaną już nomenklaturą w zależności od dowolnie obranej na pięciolinji toniki; następnie poznać klucze i znaki przykluczowe i wreszcie zacząć stosować ogólnie znaną nomenklaturę tonów o wysokości absolutnej. By ułatwić sobie orjentowanie się na pięciolinji, dobrze jest każdą tonację notować na wstępie zapomocą odpowiedniego akordu tonicznego, naprzykład:



W ten sposób zapamiętujemy na pięciolinji miejsca zasadnicze odpowiadające w zupełności używanym dotąd linjom akordowym.

## SPIEWANIE PIOSENEK

Śpiewanie piosenek było źródłem, dało nam bezpośredni powód do stopniowego rozwinięcia całego naszkicowanego powyżej nauczania muzyki. I chociaż bardzo prędko, bo poczynając od drugiego mniej więcej miesiąca nauki, opracowywanie piosenek można i należy już opierać coraz to bardziej na zdobywanej wiedzy i zarzucić wkrótce zupełnie tak zwane śpiewanie ich ze słuchu — to przecież rolę pobudzania do wciąż nowych i coraz to głębszych odkryć w dziedzinie muzyki winny piosenki utrzymać i nadal. Mając to na widoku, trzeba w wyborze piosenek kierować się przede wszystkim względami na ich rzeczywistą wartość muzyczną i tylko na drugim planie mieć ich popularność i tradycyjność. Piosenki winny być ćwiczone dokładnie, ściśle zgodnie z notacją: w tym celu koniecznym jest skrupulatne opracowywanie rytmu i przyswajanie czystej melodji przez śpiewanie ze znaną już nomenklaturą stopni gamy; dopiero potem przystąpić należy do słów i tu wymagać jasnej dykcji i celowego, świadomego oddechu.

**Czynniki formy muzycznej.** Czego poza tem piosenki mogą nauczyć? Formy. Jest to kwestja nader ważna a mało zazwyczaj uwzględniana. Pierwsza z zakresu formy rzecz, co zwraca na siebie uwagę — to wszelkie powtórzenia. Czemu tyle powtórzeń mamy w muzyce? Bo utwory jej poznawane są tylko w biegu, w przelocie i jeżelibyśmy nie mieli powtórzeń, a tylko coraz to coś nowego, to po przesłuchaniu takiego utworu muzycznego pozostałby w głowie chaos i nicbyśmy nie zrozumieli. Dzięki zaś powtórzeniom wrażenia zachowują się w pamięci, a dzięki symetrii tych powtórzeń tworzy się pewna przemijająca muzyczno-logiczna całość. Drugą, jaskrawą charakterystyczną cechą muzyki, mającą stałą styczność z formą, jest dążenie do zakończenia. Dzieci już wiedzą, że każda piosenka kończy się na tonice. Jeżeli jakkolwiek znajomą piosenkę urwiemy gdzieś w środku, to dzieci czują nieprzepartą chęć dośpiewania jej do końca i czynią to instynktowo jeżeli nie głosem to choć w myśli. Mało tego. Zanućmy lub zagrajmy im nieznaną nawet melodję bez zakończenia, a większość odczuje ów brak i potrafi go samodzielnie uzupełnić przez donucenie, choć nieudolne czasem, melodji do toniki. Są to ćwiczenia bardzo ciekawe dla dzieci i mające ogromny wpływ na skuteczny rozwój ich muzykalności, a głównie, przy planowem stosowaniu — rozbudzające ich inicjatywę twórczą, której znaczenie było już wyżej omówione. Można zrobić takie doświadczenie. Nauczyciel proponuje poznać piosenkę i nuci taką melodję:



Dzieci zaraz po pierwszym takcie poznają, że to „Jeszcze Polska nie zginęła“, ale trzeba je uciszyć i kazać uważnie wysłuchać do końca; potem wspólnemi siłami dojść do zawyrokowania, że była to melodja tej części piosenki, która się rozpoczyna od słów: „co nam obca przemoc wzięła“. Wniosek — że w piosence tej mamy dwa razy zupełnie tę samą melodję, a tylko zakończenie prawdziwe dopiero przy powtórzeniu. Zdarza się to często. (Przytoczyć jeszcze „Włazi kotek na płótek“, „Choć chłodno i głodno“ z piosenki „Od Warszawy do Krakowa“ i t. p.).

**Rozwijanie inicjatywy twórczej.** Gdy taki schemat formy dzieci już znają, możemy im dawać takie zadania: nuczmy jakąś „krótką melodię“ (temat), najlepiej z 2 taktów, a jedno z dzieci powtarza ją, lecz daje od siebie stosowne zakończenie. Naprzykład przy temacie:



powtórzenie z zakończeniem będzie:



albo



albo



i t. p.

Można też wkrótce pokazać ogólnie znaną skróconą piosenkę takich form



gdzie 1 i 2 volta może być nazwaną 1 i 2 zakończeniem. Dla ułatwienia wzajemnego porozumiewania się otrzymaną całość możemy nazwać zdaniem muzycznym i wskazać na analogję ze zdaniami mowy ludzkiej. Jeżeli takie zdanie powtórzymy kilkakrotnie, to otrzymamy kilka jednakowych lecz nie powiązanych ze sobą zdań. Ale przypomnijmy sobie przytoczone wzory z piosenek i spróbujmy za pierwszym razem nie dawać przy takim zdaniu „prawdziwego zakończenia“, a użyć go dopiero przy powtórzeniu. Czyli, mniej więcej:







zaś okres muzyczny:



Lecz przy stosowaniu jednego z czynników urozmaicenia same przez się nasuwają się wyobraźni inne. Naprzykład:



gdzie mamy temat lub motywy odwrócone;



gdzie są dodane (mogą być również ujęte) tony przejściowe. Za wzór do 2 ostatnich przykładów może służyć piosenka: „Polak nie sługa“; do następnego zaś „Przybieżeli do Betleem pasterze“:



gdzie motywy są rozmaicie poprzestawiane.

Oto zarys ćwiczeń nad kształceniem zmysłu twórczego, jakie — czerpiąc wzory z piosenek — możemy i powinniśmy z dziećmi przerabiać, chcąc dać mocne i nieprzemijające podstawy pod dalszy zdrowy rozwój ich muzykalności, Ćwiczenia tego rodzaju winny być stosowane bardzo planowo i poparte zawsze nabytymi przez dzieci uprzednio przy śpiewaniu piosenek i melodij wrażeniami i spostrzeżeniami muzycznymi.

Tematy z początku trzeba zadawać gotowe, lecz z czasem, poczynając od połowy drugiego roku mniej więcej, można również i tworzenie tematów pozostawiać inicjatywie samych uczących się i zachęcać ich do układania większych melodij, bądź to wzorowanych na poznanych w klasie formach, bądź nawet — zupełnie swobodnych.

## AUDYCJE MUZYCZNE

Nauczanie muzyki w szkole średniej ogólno-kształcącej nie powinno się ograniczać do wypracowania jedynie zdolności odtwórczych, jak się<sup>2</sup> to dotąd działo przy stosowaniu wyłącznie nauki śpiewu. Chcąc rozwinąć w uczniach muzykalność prawdziwą, trwałą i wszechstronną, należy ich nauczyć również słuchać muzyki i znajdować coraz głębszą w tem przyjemność. Wiele z ćwiczeń działów poprzednich uwzględnia już poczęści to wymaganie, jednak słuchanie muzyki jest tam jeszcze tylko środkiem pomocniczym, instrukcyjnym, nie zaś celem samym w sobie. Chodzi zaś o przyzwyczajenie do chętnego wysiłku w kierunku kompletnego i niejako bezinteresownego przykuwania uwagi na czas stosunkowo dłuższy do dźwięków reproduktowanego utworu muzycznego. Takie sformułowanie zadania nasuwa odrazu metodykę jego wykonania. Nie można tu oczywiście iść drogą chronologiczną, czyli opierać się na tle historycznym, należy natomiast kierować się w wyborze utworów muzycznych wyłącznie stopniem popularności, łatwości ich przyswajania i przechodzić od rzeczy najprostszych i niejako realnych do coraz bardziej złożonych i idealnych, abstrakcyjnych. Czyjej uwagi nie przykuje dobrze grany marsz lub jakikolwiek taniec znany a charakterystyczny? Komu nie sprawi przyjemności usłyszenie milej pieśni narodowej czy ludowej, odtworzonej w bogatym przybraniu dobrze pasujących szat harmonicznycch i kontrapunktycznych? Takiemi właśnie utworami winniśmy zapoczątkować audycje muzyczne w klasie IV

i audycjom tym poświęcać odtąd na każdej lekcji choć część czasu. Po tańcach polskich można tu dać również tańce charakterystyczne innych narodów, a na jednej z następnych lekcji wypróbować klasę, czy potrafi sama określić, co się jej zagra z przedstawionych uprzednio typów. Dobrze jest dłużej zatrzymać się na mazurach i polonezach i iść od form czysto tanecznych (Ogiński, Moniuszko i t. p.) do coraz bardziej uduchowionych (Chopin). To samo należy potem uczynić z typem walca (J. Strauss, Schubert, Chopin, Brahms), przejść następnie do menueta i wreszcie scherza. Dla słuchaczy przygotowanych już przez formy taneczne, stosowane w powyższy sposób, łatwą teraz będzie do zrozumienia muzyka ilustracyjna, jak większość drobnych utworów Schumanna, wszelkie kolysanki, nocturny, ballady i t. p. Idąc tą drogą dojdziemy wreszcie w klasie VI do szczytu muzyki czystej, jakim jest forma sonaty. Ilość podawanych nowych utworów w zasadzie nie powinna być wielka, rzeczy cenniejsze dobrze jest grać po kilka razy na rozmaitych lekcjach, by uczniowie mogli je lepiej poznać, polubić i przyswoić. Mówić o formie — tylko ogólnikowo, tyle mianowicie, co pobudza do tem chętniejszego i uważniejszego przesłuchania utworu muzycznego i ułatwia jego zrozumienie. Zebrane w ten sposób dość luźne wrażenia muzyczne w klasach IV, V i VI stanowią jednak poważny materiał rzeczowy, który przeistoczyć się może w rzetelną wiedzę muzyczną przy właściwem uporządkowaniu go i usystematyzowaniu. Temu ostatniemu zadaniu winna odpowiadać historia muzyki powszechnej i polskiej wykładana przystępnie w 2 ostatnich klasach szkoły średniej i wieńcząca w ten sposób zakres wiadomości z muzyki, które muszą stanowić odtąd niezbędną składnik właściwie pojętego ogólnego wykształcenia.

Marzec — kwiecień 1920 r. w Warszawie.

*Stefan Wysocki*

## SPIS RZECZY

	Str.
PRZEDMOWA . . . . .	1
OKRES WSTĘPNY NAUCZANIA . . . . .	5
Melodia . . . . .	5
Rytm . . . . .	6
Takt . . . . .	6
RYTMIKA . . . . .	8
Taktowanie . . . . .	8
Notowanie rytmów . . . . .	9
Naśladowanie . . . . .	10
Rytmy zwyczajne i muzyczne . . . . .	11
Dzielenie odstępów czasu . . . . .	12
Pamięć rytmiczna świadoma . . . . .	13
Uzupełnianie rytmów mieszanych do utworzenia rytmu miarowego . . . . .	13
Grupy nut miarowych . . . . .	14
„Podział pracy“ . . . . .	14
Wskazówki końcowe . . . . .	15
SOLFEŻ . . . . .	15
Oktawa . . . . .	16
Kwinta . . . . .	16
Notowanie tonów . . . . .	17
Tercja . . . . .	17
Akord doskonały . . . . .	17
Linje akordowe . . . . .	18
Utrwalanie poczucia akordu . . . . .	18
Tonacja . . . . .	19
Odcyfrowywanie melodji . . . . .	20
Notowanie melodji . . . . .	21
O budzeniu inicjatywy twórczej . . . . .	21
Gama . . . . .	23
Nomenklatura stopni gamy . . . . .	24
Trafianie głosem wszystkich stopni gamy . . . . .	25
Charakterystyki stopni gamy . . . . .	25

	Str
Poznanie wszelkich odcinków gamy majorowej . . . . .	26
Tworzenie minoru z odpowiedniego majoru . . . . .	28
Cały i półton . . . . .	29
Znaki chromatyczne . . . . .	29
Gama chromatyczna . . . . .	30
Pięciolinja . . . . .	31
Solmizacja . . . . .	32
<b>SPIEWANIE PIOSENEK . . . . .</b>	<b>32</b>
Czynniki formy muzycznej . . . . .	33
Rozwijanie inicjatywy twórczej . . . . .	34
<b>AUDYCJE MUZYCZNE . . . . .</b>	<b>37</b>



06/72

08/77

08/72

PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA

RP 1625