

USZ MAYZNER

+

A.811

D Y D A K T Y K A
M U Z Y K I

Odbitka z Encyklopedji Wychowania

NAKLADEM „N A S Z E J K S I Ę G A R N I” SPÓŁKI AKCYJNEJ
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO. WARSZAWA, 1936.



10167 ✓

337



LP 111

1. Nauczanie muzyki a wychowanie muzyczne.

Cele nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących różnią się zasadniczo od tych celów, jakie stawia sobie szkoła muzyczna. Podczas kiedy szkoła ogólnokształcąca rozwija ucznia przede wszystkim jako odbiorcę muzyki (słuchacza), a następnie jako niefachowo uprawiającego muzykę miłośnika, specjalna szkoła muzyczna kształci muzyka - fachowca, jako wykonawcę (wirtuoza), pedagoga, lub też kompozytora. Powyższa zasadnicza różnica celów jest przyczyną, dla której środki i metody w obydwu rodzajach szkolenia musiały ulec zróżnicowaniu. Różnica celów skłonić nas również winna do określenia nauki muzyki w szkole ogólnokształcącej raczej jako **w y c h o w a n i a** muzycznego, którego miarą jest umuzykalnienie w mniejszym lub większym zakresie, podczas gdy szkoła muzyczna, przygotowując fachowo uczniów, przede wszystkim **n a u c z a**. Umuzykalnienie w szkole ogólnokształcącej sprawić ma, by emocjonalne oddziaływanie muzyki znalazło łatwiejszy dostęp do wychowanka tej szkoły, by w jego „dojrzałości” dziedzina muzyki nie stanowiła luki niezapełnionej, by wreszcie uczeń, rozwijając się wszechstronnie w szkole ogólnokształcącej, również i w dziedzinie muzyki miał możliwość „odnalezienia siebie”, czy też „wyżycia się”. Główny środek nauczania muzyki

w szkole powszechnej i średniej — to śpiew zbiorowy, który w miarę rozwijania sprawności przekształca się w dwu- i czterogłosowy śpiew chóralny. Nauka gry instrumentalnej, wobec niewystarczającego czasu dla należytego technicznego opanowania instrumentu, sprwadza się tu zazwyczaj do przygotowania prymitywnego zespołu lub też do zorganizowania i prowadzenia takiego zespołu, w którym uczestniczą uczniowie, przygotowani niezależnie od szkoły, w domu lub w szkole muzycznej. W ostatnich czasach zbiorowe słuchanie muzyki koncertowej przez młodzież szkolną organizowane jest systematycznie pod nazwą „audycyj muzycznych” i stanowi dziś niewątpliwie jeden z poważniejszych środków wychowania muzycznego.

Poza zakresem i zadaniem zorganizowanego wychowania muzycznego w szkole wpływy pozaszkolne oddziałują na dziecko od najwcześniejszych lat. Matczyzna kołysanka jest najpierwszym zjawiskiem muzycznym, z jakim się dziecko styka. Wszelka muzyka, jaka brzmi dokoła dziecka, urabia jego odczucie muzyczne i dostarcza materiału, swiście kształcącego smak, bez względu na to, jaka jest wartość tej przypadkowo wychowującej muzyki. Normalnie rozwijające się dziecko dąży do wyładowania energii. Instynkt naśladowczy prowadzi je do powtarzania zasłyszanych melodji i naśladowania rytmów. Stanowi to niejako

pierwszy etap rozwojowy niezorganizowanego umuzykalnienia dziecka. W zabawach z rówieśnikami zdobywa potem pewien zasób pieśni dziecięcych. Już więc na progu szkoły posiada dziecko część zasadniczą wychowania muzycznego: wycucie podziałki muzyki (melodji i rytmu) oraz zasób pieśni — chociażby tylko w ich fragmentach. W szkole, słuchając i odtwarzając, rozwija dalej swe wychowanie muzyczne. Właściwie zorganizowane wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej jest ze względu na swój zakres czemś więcej, niż nauczanie muzyki: polega ono na przyswajaniu kultury muzycznej narodu w łączności z jego kulturą ogólną, na traktowaniu muzyki jako istotnego twórczego składnika życia duchowego. Muzyka ludowa jest koniecznym warunkiem istnienia muzyki artystycznej. Istnieje między nimi jedynie różnica poziomu, lecz nie różnica istoty. Dlatego właśnie wychowanie muzyczne musi się opierać na muzyce ludowej.

W systematycznym kształceniu muzycznym rozróżnić możemy trzy szczeble: elementarny, amatorsko-artystyczny i zawodowo-artystyczny. Dwa pierwsze przypadają na szkołę powszechną i średnią, trzeci — na szkołę muzyczną. Pozaszkolne, a ściślej poszkolne, kształcenie muzyczne przypada w udziale związkom śpiewaczym i towarzystwom muzycznym. Ostatnio działalność radja wprowadza kształcenie i wychowywanie muzyczne w takiej formie, że zbliża je do systematycznego. W audycjach radiowych coraz powszechniej stosowana jest nauka słuchania muzyki pod postacią popularyzacji form muzycznych, rozmów muzyka ze słuchaczem oraz nauki pieśni, dostępnej do wykonania dla przeciętnego słuchacza radja. Indywidualne nauczanie poza szkołą sprowadza się zazwyczaj do zdobywania przez ucznia wiedzy muzycznej, przeważnie jednak do doskonalenia techniki gry instrumentalnej. Nie nosi ono przeto cech wychowania muzycznego. W przy-

gotowaniu nauczyciela muzyki szkolnej niezbędna jest wszechstronność. W szczególności odnosi się to do nauczyciela szkoły powszechnej. Idealny nauczyciel — to artysta i wychowawca, łączący zamiłowanie, talent i wykształcenie.

Szkolne wychowanie muzyczne jest pojęciem nowoczesnym, choć szkoły, w których nauczano muzyki, istniały od wieków. W Grecji okresu klasycznego nauczanie muzyki stało na wysokim poziomie. Kształcenie chórów do uroczystości na cześć Dionizosa, do tragedji, uprawianie gry na kitarze należało do programu wychowania idealnego obywatela. Moralne oddziaływanie muzyki było dla Greków niezaprzeczone. Średniowiecze wcieliło muzykę do t. zw. *quadrivium*, t. j. do wykształcenia wyższego wraz z arytmetyką, geometrią i astronomją. Chrześcijaństwo postawiło nauczaniu muzyki cel praktyczny: kształcenie chórów kościelnych. Stąd też wysoki był poziom nauczania szkolnego. To samo w kierunku nauczania i w jego rezultatach obserwujemy w okresie reformacji. W XVII i XVIII w. zaznacza się upadek w nauczaniu wskutek wprowadzenia fakultatywności przedmiotu w szkołach krajów europejskich. J. J. Rousseau i Pestalozzi, a po nich Pfeiffer i Nageli starali się przywrócić muzyce i śpiewowi należną im rolę w wychowaniu. W ostatnich czasach, dzięki działalności pedagogów, wynajdujących i propagujących nowe metody w nauczaniu muzyki szkolnej, a także dzięki nowym prądom wychowania państwowego i obywatelskiego, śpiew zdaje się odzyskiwać swoje znaczenie w wychowaniu młodzieży. Stwierdzić jednak trzeba, że wszędzie, gdzie śpiew i muzyka instrumentalna nie są przedmiotem obowiązkowym, tam wychowanie muzyczne ogranicza się do prowadzenia małowalczebnych zespołów amatorskich wokalnych lub instrumentalnych.

2. Muzykalność. Muzykalność pojmowana jest naogół niejednolicie. Zazwyczaj pojęcie to łączymy z praktykowa-

niem muzycznym w przeróżnych postaciach: śpiewaniem, grą na instrumencie, śpiewem chóralnym wielogłosowym. To praktykowanie muzyczne bywa miarą muzykalności jednostki lub gromady. Ten rodzaj muzykalności łączy się z kulturą muzyczną, przede wszystkim zaś z zewnętrznymi czynnikami, które oddziałują w formie powszechnego kultuwowania muzyki. Do takich czynników zewnętrznych, oddziałujących niewątpliwie w kierunku pogłębienia kultury muzycznej w społeczeństwie, należy zaliczyć muzykę, uprawianą w świątyniach. Brak organów w cerkwi musiał wpłynąć na wzbogacenie muzyki cerkiewnych dzwonów, a przede wszystkim na rozbudowanie chóru cerkiewnego w kierunku wielogłosowości. Wpływ śpiewu cerkiewnego musiał się zaznaczyć na sposobie śpiewania powszechnego również i poza cerkwią. Wskutek wielowiekowego, niezmiennego stosowania oddziałał na sposób wypowiedzania się melodją, której charakter wymaga tła harmonicznego, właściwego dla chóralu. Pieśni ludowe tych krajów, w których cerkiew zaszczyliła wielogłosowość, różnią się wskutek tego od pieśni innych ludów, które kultury śpiewu wielogłosowego nie posiadają. Stąd też pieśń ludu ziem polskich jest w znacznej przewadze typową pieśnią jednogłosową.

Poza powszechną muzykalnością praktyczną należy rozróżnić inny jej rodzaj, który za podstawę ma pierwiastki twórcze i przejawia się w bogactwie odmian pieśni i tańców, tworzonych przez gromadę. Na muzykalność, przejawiającą się w bogactwie tworzywa muzycznego, w mniejszym stopniu oddziaływały dawniej zewnętrzne czynniki kultury, natomiast muzykalność ta ściśle była związana z uzdolnieniami przyrodzonymi, czy też predyspozycjami etnicznymi. Powyższe uwagi dotyczą niemal wyłącznie społeczeństwa wiejskiego, gdyż muzyczna twórczość gromady miejskiej nie istnieje. Wszelkie pieśni pochodzenia miejskiego opierają

się na twórczości muzycznej indywidualnej, jedynie tylko teksty pieśni, śpiewanych przez „ulicę”, noszą niekiedy cechy swoiste dla ludowej pieśni, t. j. pieśni tworzonej przez gromadę. Przy rozważaniu muzykalności ludu wiejskiego należy zatem brać pod uwagę zarówno twórcze, jak też i odwórcze elementy. O przeciętnej muzykalności sfer mieszczańskich lub inteligenckich świadczy oczywiście pierwszy rodzaj muzykalności w naszym ujęciu. A więc miarodajne tu będzie wykazywanie amatorskie indywidualne lub w zespołach, a dalej zainteresowanie muzyką, frekwencja na koncertach i t. p. Co się tyczy jednostki, to i tu wchodzi w grę rozmaite przejawy muzykalności, a mianowicie: słuch, poczucie rytmu, pamięć muzyczna, wreszcie miłośnictwo muzyki.

a) Słuch muzyczny. Rozróżniamy dwa rodzaje słuchu muzycznego: „absolutny” i „względny”. Jednostka, obdarzona słuchem „absolutnym”, rozróżnia i nazywa bez wahania usłyszane dźwięki niezależnie od ich wzajemnego stosunku. Człowiek, posiadający słuch „względny”, nie potrafi rozróżnić i nazwać usłyszanych dźwięków, lecz określa jedynie ich wzajemny stosunek. Tak więc człowiek o słuchu „absolutnym”, usłyszawszy dźwięki „c” i „e”, powie: słyszę „c” i „e”, przyczem wrażenie tercji nie musi się tu przejawiać, o ile człowiek ten nie wezwie muzycznego poczucia relatywnego. Człowiek zaś o słuchu „względny” (relatywnym), usłyszawszy „c” i „e”, powie: „słyszę tercję wielką”. O ile ów relatywista pamięta któryś z dźwięków orientacyjnych (np. „a” kamertonowe), wówczas, chcąc określić wysokość usłyszanych dźwięków, porówna je z orientacyjnym i zestawiając je według skali dźwięków lub według interwali, nazwie je konkretnie. Z powyższego widzimy, że o przynależności do absolutnego lub względnego słuchu decyduje wewnętrzny przebieg czynności słyszenia muzycznego. Słuch absolutny, napotykaný stosunkowo rzadko, daje się zdanem niektórych pedagogów wyrobić

przez stosowanie odpowiednich ćwiczeń (solfeżu metodą absolutną, t. j. przy stosowaniu niezmienniej wysokości dźwięków, konkretnie określonych). Nie wynika stąd jednak, aby słuch absolutny decydował o wyższej muzykalności jednostki, słuchem tym obdarzonej, choć zazwyczaj uzdolnienie to ułatwia zdobycie innych elementów muzykalności, wśród których jedynie poczucie rytmu stoi na uboczu i niejednokrotnie nie idzie w parze z wrażliwością słuchową lub pamięcią muzyczną. Słuch muzyczny w ogólniejszym rozumieniu zaznacza się stopniem wrażliwości na dokładność brzmienia, czystość dźwięku, a także na jego barwę. W konkretnych przykładach przejawia się wrażliwość ta w dokładnym powtórzeniu dźwięku głosem lub na instrumencie muzycznym nietemperowanym (przedewszystkiem na skrzypcach), lub też w rozróżnieniu brzmienia poszczególnych instrumentów we wspólnym brzmieniu zespołu muzycznego.

b) Poczucie rytmu znacznie może być rozwinięte u jednostki niezdolnej do najmniejszej reakcji słuchowej, i odwrotnie: jednostka, obdarzona wybitną wrażliwością słuchową, może nie posiadać poczucia rytmu. Poczucie rytmu przejawia się w wyczuwaniu długości brzmienia i w odpowiednim akcentowaniu tych jednostek rytmicznych, które akcentowania wymagają. Z wyczuwaniem długości brzmienia łączy się wrażliwość na ściśle określony moment rozpoczęcia brzmienia. Przy interpretacji utworu muzycznego właściwe pochwycenie akcentów, należyte wytrzymanie brzmienia z rozpoczęciem dźwięku we właściwym czasie stanowi o rytmicznym wykonaniu zdania muzycznego. Mimowolne zacieranie tych trzech elementów wskazuje na brak poczucia rytmu. Rytm może być zaznaczony niezależnie od brzmienia muzycznego, jak np. stukaniem lub ruchem (taktowanie). Subtelniejsze poczucie rytmu niezbędne jest dla należytego „frazowania” muzycznego. Właściwe ustawienie akcentów

w zdaniu muzycznym, wraz z odpowiednim rozmieszczeniem oddechów (przerw niewyrażających się pauzą muzyczną), z umiejętnym zastosowaniem zciszeń i wzmocnień, łączy się ściśle z poczuciem rytmu.

c) Pamięć muzyczna, polegająca na zapamiętywaniu krótszych lub dłuższych zdań muzycznych w melodji lub harmonji, bywa nieraz niesłusznie identyfikowana ze słuchem muzycznym. Pamięć muzyczna wraz z t. zw. słuchem wewnętrznym dają możliwość myślenia muzycznego, właściwego jednostkom o wyższym stopniu umuzykalnienia. Pamięć muzyczna u człowieka, uprawiającego muzykę, charakteryzuje się typem wzrokowej lub słuchowej pamięci. Dla zapamiętania utworu muzycznego przez wzrokowca niezbędny jest obraz nut. Przykładem, dowodzącym siły skojarzeń wrażeń wzrokowych ze słuchowymi, może być fakt, że nuty o odmiennym układzie graficznym od tych, jakie posłużyły wzrokowcowi przy wyczeniu się napamięt utworu muzycznego, powodują zdezorientowanie grającego w wykonaniu opanowanego już pamięciowo utworu. W grze instrumentalnej zapamiętanie biegników technicznych związane jest z przyzwyczajeniem do określonych pozycji palcowych oraz ich ruchów, które grający, ćwicząc się w wykonywaniu utworu, powtórzył wielokrotnie.

d) Miłośnictwo muzyki, przejawiające się w potrzebie jej słuchania i czynnego w niej udziału w najrozmaitszych formach indywidualnych i zbiorowych, jest zagadnieniem, które przedewszystkiem interesuje wychowawcę. Zagadnienie miłośnictwa ze względu na wychowawczych staje się osobliwie ważne, jeżeli weźmiemy pod uwagę: oddziaływanie muzyki na słuchacza, bezpośrednie uczestnictwo w muzykowaniu i wreszcie przeżywanie zbiorowe muzyki, jakie daje śpiew chóralny i gra w zespole instrumentalnym. Żadna ze sztuk pięknych nie posiada cechy bezpośredniego oddziaływania na psychikę ludzką w tym

stopniu jak muzyka. Elementy harmonji, akordy, nawet bez powiązania ich ze sobą w jakąś całość konstrukcyjną, dają już psychologicznie określone nastroje, oczywiście całkiem prymitywne, dające się jednak określić jako nastrój smutku lub wesołości (akord minorowy i majorowy). Poczucie „miękkości” i „twardości” współbrzmień, poczucie, którem się uzasadnia również nazwa trybu „moll” i „dur”, nie jest swoiste dla przeciętnego słuchacza, natomiast poprzednio użyte określenie: „smutny” i „wesoly” bywa używane najpowszechniej, co można łatwo stwierdzić wówczas, kiedy np. dzieciom w klasie zadajemy pytanie, „jaki” jest zagrany przez nas akord minorowy i majorowy. Te prymitywne wrażenia, wywoływane przez zademonstrowanie akordów, niepowiązanych w zdanie muzyczne, stają się oczywiście bardziej złożone przy zastosowaniu wyższej struktury muzycznej, jaką jest melodia z jakimś tłem harmonicznym. Oddziaływanie muzyki na jednostkę i na gromadę znane jest powszechnie. To też muzyka niejednokrotnie bywa uтиlitarызowana. Praktyczne uprawianie muzyki dostępnejsze jest i mniejszej wymaga sprawności, niż uprawianie sztuk plastycznych. W materiale muzycznym prosta piosenka zawierać może wszelkie wartości dzieła sztuki, które przemówi netylko w doskonałej, artystycznej interpretacji, ale (w mniejszym wprawdzie stopniu) również i w dyktanckim wykonaniu zespołu miłośników śpiewu. To samo, choć w mniejszej mierze, dotyczy utworu instrumentalnego i jego wykonania. Wychowawcze jest w danym wypadku zarówno oddziaływanie utworu muzycznego, jak też i jego odtwarzanie (bezpośrednie obcowanie z utworem).

3. Pieśń. Nie ulega wątpliwości, że z wielu środków, jakimi szkoła rozporządza, pieśń posiada dla wychowania podstawowe znaczenie. Poezja tekstu w zespoleniu z bezpośrednio na duszę oddziałującą melodią o określonym rytmie i rytmie — muszą zdziałać swoje,

stwarzając „nastawienia” psychiczne. Przygotowują grunt, na którym nakaz wychowawczy, skonkretyzowany w słowie, łatwiej się przyjmuje. Śpiewanie pieśni jest nadto najprostszą i najnaturalniejszą formą „wyżywiania się”. Od bezładnego nucenia małego dziecka aż do podnoszącej na duchu pieśni żołnierza w boju, pieśni rewolucyjnej czy też modlitwy śpiewanej — pieśń jest zawsze najbardziej bezpośrednią i najelementarniejszą wypowiedzią. Dla wypowiedzi zbiorowej pieśń jest niezaprzeczenie jedyną formą. Dobrze znany każdemu nauczycielowi jest fakt, że dzieci w klasie domagają się nieraz jednogłośnie odśpiewania jakiejś określonej pieśni z pośród wielu, przyswojonych w repertuarze szkolnym. Pieśń nasunięta bywa przez chwilę, przez okoliczność, a odśpiewana spontanicznie, uzupełnia przeżycie zdarzenia. Wspólne odśpiewanie pieśni zbliża jednostki, różniące się psychicznie, wytwarza atmosferę, sprzyjającą porozumieniu się ludzi w gromadzie.

4. Chór jest tym zespołem, w którym idea współdziałania wyraża się najdoskonalej. Gromada dąży do tego, by śpiewać „jak jeden”. Poczucie siły rośnie w każdym uczestniku chóru, kiedy słyszy, że głos jego zlewa się w całość z głosami towarzyszy. Następuje tu od pierwszej chwili działania chóru zespolenie i podporządkowanie indywidualności jednostki woli kierownika zespołu. Podporządkowanie jednostki, choć jest zupełne, nigdy nie upokarża, gdyż kierownik chóru stale sugeruje wzór, do którego podnoszony jest cały zespół. Im zupełniejsze jest zespolenie, tem chór jest lepszy. W wyszkolonym chórze wyładowanie energii dla gromadnego zrealizowania dzieła sztuki jest źródłem radości. Niewątpliwe jest znaczenie wychowawczo-społeczne chóru w pracy szkolnej, gdyż, podporządkowując indywidualność jednostki, daje jej równocześnie możliwość poczucia siły przez zbiorowość, a także poczucia solidarności. W czasie niektórych występów wielkich grup ludzkich

bywa stosowane rytmiczne skandowanie hasel „na sposób chóralny”, co posiada sugestywną siłę propagandową głównie dzięki chóralnej, zgodnej w rytmice interpretacji. Śpiew zbiorowy, polegający na jednogłosowym wykonaniu melodji, nie jest uważany za śpiew chóralny w właściwym tego słowa znaczeniu. Nie jest nim również jednogłosowy śpiew zespołu z towarzyszeniem instrumentu, dającym tło harmoniczne. Wiek X po nar. Chr. wprowadza dwugłos w chórze, który po przejściu szeregu etapów rozwojowych, przeobraża się w chór wielogłosowy. Nie wynika stąd, że śpiew zbiorowy jednogłosowy nie posiada znaczenia dla umuzykalnienia lub rozbudzenia zamilowania do śpiewu. W tych krajach zwłaszcza, gdzie pieśń ludowa, powszechnie śpiewana, nosi cechy pieśni solowej, zbiorowy śpiew jednogłosowy ma rację bytu. Do krajów, posiadających wyraźnie z charakteru swego solową pieśń ludową, należy Polska (zob. wyżej I.). Nieliczne stosunkowo pieśni obrzędowe, związane z praktyką kościelną, noszą cechy chorału i wymagają tła harmonicznego. Takimi są np. pieśni śpiewane przy wyjeździe orszaku weselnego do kościoła, powrocie z kościoła, błogostawieństwie panny młodej, pieśni postne, pogrzebowe i t. p. Znaczna jednak przewaga pieśni świeckich, jak np. pasterskie, pieśni pracy, żalotne, przyśpiewy w tańcu — są wybitnie solowymi pieśniami i nie wymagają układów chóralnych wielogłosowych dla ich powszechnego wykonania. Powyższe uwagi nie pomniejszają bynajmniej zasadniczego znaczenia, jakie śpiew wielogłosowy ma dla szkoły. Tylko w takiej szkole może być mowa o poczynaniach kulturalno-muzycznych, w której prowadzony jest śpiew wielogłosowy i w której chór, umuzykalniając szkołę w czasie swych występów na uroczystościach i koncertach szkolnych, jest zaczątkiem przyszłego zespołu śpiewaczego, propagującego kulturę muzyczną już poza szkołą. Praktyczny cel dalszy, społeczno-kulturalny, da się tu zatem wysnuć jako przygotowanie przez

szkołę zespołów miłośników śpiewu chóralnego. Amatorskie chóry pozaszkolne, a pośród nich chóry ludowe, zawdzięczają swoje istnienie przede wszystkim nauczycielowi szkoły ogólnokształcącej, zarówno ze względu na jego inicjatywę w zakładaniu i prowadzeniu chóru, jak też i ze względu na przygotowanie przyszłych chórzystów w szkole powszechnej i w gimnazjum.

5. Repertuar pieśni szkolnych z wychowawczego punktu widzenia wymaga szczególnej pieczy i umiejętnego wyboru. Pieśń musi ściśle odpowiadać psychice dziecka, a równocześnie winna być związana z kulturą środowiska. Nadmierne utylizowanie tekstów pieśni szkolnej dla celów wychowawczych i pozamuzycznych daje nieraz w rezultacie obniżenie poziomu nauczania śpiewu szkolnego, gdyż w y ł a c z n y m wówczas celem przy doborze pieśni bywa tekst. Pieśni „wychowawcze” nie posiadają w takich wypadkach wartości muzycznej. Takież konsekwencje wynikają niekiedy przy stosowaniu aktualnych pieśni w związku z uroczystościami, obchodami historycznymi i t. p. wówczas, kiedy w zasobie pieśni tego typu brak jest muzycznie wartościowych utworów. Przesada w korelacji (zob. niżej) śpiewu szkolnego z innymi przedmiotami nauczania powoduje również obniżenie wartości materiału muzycznego. Szkodliwość zbytniego naginania repertuaru śpiewaczego do potrzeb pozamuzycznych staje się aż nadto zrozumiała, jeśli zważymy, że naczelnym celem śpiewu szkolnego jest wychowanie estetyczne i że wobec tego winna wejść do repertuaru o ile możliwości pieśń wartościowa, kształcąca smak muzyczny. Przy stosowaniu korelacji możemy uniknąć niepożądanego obniżania poziomu materiału muzycznego pieśni, jeśli przyjmujemy, że pieśń zespolona z tematem lekcyjnym innego przedmiotu nauczania ma być jego logicznym uzupełnieniem, nie zaś szczegółową ilustracją. Wówczas nawet, kiedy pieśń stanowi punkt wyjścia dla opracowania tematu lekcji (zwłaszcza

przy nauczaniu łącznym), najodpowiedniejsze są te pieśni, w których zawiera się opis ogólny, dający jakiś pełny obraz lub wprowadzający odpowiedni nastrój. Tak więc przy omawianiu postaci dziejowej można zaśpiewać nie tylko pieśń, opisującą czyny tej postaci, lecz pieśń, związaną tematycznie z odpowiednią epoką. Kiedy tematem lekcji jest zjawisko, czynność lub przedmiot związany z jesienią, wówczas pieśń, opisująca jesień ogólnie, daje dostateczną sposobność do połączenia tematycznego i zbędne byłoby uciekanie się do ściślej korelacji pieśni, dokładnie opisującej temat, np. orkę jesienną, o ile pieśń ta nie ma wartości muzycznej. Zasada dobierania repertuaru pieśni do psychiki dziecka, a także do jego możliwości śpiewawczych, spowodowała, iż pierwsze pieśni, śpiewane w szkole powszechnej, to pieśni przy zabawie. Element zabawy przekształca się następnie w inscenizację pieśni. Początkowe śpiewanie jest zatem jakby śpiewem stosowanym, co znajduje swoje uzasadnienie w tym, że dziecko musi być stopniowo wciągane do śpiewu, gdyż znaczna część diatwy szkolnej, a przedewszystkiem dzieci nierozśpiewane, wzbraniają się początkowo przed wydobyciem głosu. Pieśni z zabawą są w wielu krajach zapożyczone z folkloru. Z polskich pieśni wymienić tu należy: „Czarnego barana”, „Przepióreczkę”, „Budujemy mosty”, i t. p. Regionalizm, prąd lat ostatnich, ożywił w licznych krajach Europy wiele dziedzin życia kulturalnego. Wydobył niewątpliwe a zapomniane lub nieznanne wartości kulturalne, a nawet pobudził nowe siły twórcze. W nauczaniu szkolnym w Polsce musiała się przejawić troska o kulturę rodzimą i zachowanie w niej cech charakterystycznych dla poszczególnych krain Rzeczypospolitej. To też łącząc te tendencje z zasadą wiązania repertuaru szkolnego z kulturą środowiska powinno się stosować w szkołach powszechnych przedewszystkiem regionalne pieśni ludowe. Pieśń ludowa rodzimego regionu ustępuje w starszych kla-

sach miejsca pieśniom regionów obcych. W ten sposób uczeń szkoły powszechnej poznaje w korelacji śpiewu i przedmiotami nauczania kulturę duchową całego kraju. Naczelna zasada nowych programów (np. niemieckiego z 1925, polskiego z 1935, Z. S. R. R. 1933) nauczania śpiewu — rozśpiewanie młodzieży, skierowuje twórczość kompozytorów na chóry dziecięce od najłatwiejszych, jednogłosowych aż do kantat wielogłosowych, przeznaczonych dla zespołów o znacznej sprawności śpiewawczej. Zaznaczyć tu należy, że niektóre utwory wybitnych kompozytorów związane są jedynie tematycznie z dzieckiem, lecz nie nadają się do wykonania przez dzieci. Do najbardziej znanych tego rodzaju kompozycji należą: „Rymy dziecięce” K. Szymanowskiego, szereg pieśni G. Mahlera, A. Greczaninowa, D. Severac’a. Jednym z pierwszych zbiorów pieśni, napisanych specjalnie dla dzieci, jest „Śpiewnik dla dzieci” Z. Noskowskiego. Pieśni te są najpopularniejszymi pieśniami w polskich szkołach powszechnych. W literaturze instrumentalnej, specjalnie zaś fortepianowej, znajdujemy już dość dawno utwory pisane dla dzieci. Tworzyli je jako młodociani kompozytorzy — Mozart i Beethoven (sonatiny), po nich — ze specjalną myślą o dziecku — R. Schumann (Album f. die Jugend), P. Czajkowski, Reinecke i inni. I w tej jednak dziedzinie muzyki literatura jest zbyt uboga. O potrzebie odpowiednich utworów dla dzieci świadczą konkursy kompozytorskie, ogłaszane zagranicą i u nas.

6. Dziecko na progu szkoły. Dziecko, przestępując próg szkoły, wchodzi w nowe, nieznanne życie. Ztraca się początkowo wewnętrznie, aby się po pewnym czasie odnaleźć i wypowiedzieć w nowych warunkach. Urobione swoiście przez środowisko, w jakim żyło, wnosi do szkoły określone cechy, charakteryzujące to jego środowisko. Przesiąknięte atmosferą domu, wsi lub miasta, wnosi pewne wartości kulturalne, które szkoła podchwytuje i pielęgnuje. Wnosi również

ułamności i krzywizny, których prostowaniem zajmuje się szkoła w swej pracy wychowawczej. Dziecko milczące pobudzić należy do mówienia i mówienia tego nauczyć; uspienie duszy zastąpić rozbudzeniem. Nieocenione usługi pod tym względem oddaje piosenka. Trzeba podtrzymać sentyment (bez egzaltacji) do zwierząt, ptaków, roślin, występujący u dziecka miejskiego. Należy rozbudzić sentyment ten, którego brak dziecku wiejskiemu, niewątpliwie skłonniejszemu do realizmu i dalszemu od fantazji niż dziecku miasta. Wychowanie państwowe dziecka, znacznie trudniejsze do zrealizowania na wsi niż w mieście, opierać musimy przede wszystkim na fantazji, umożliwiającej przeniesienie na odczucie ludzi dojrzałych do skali dziecięcego uczucia. Symbolika, zapożyczona od starszych (godło państwa, portrety Prezydenta i Marszałka, obchody i uroczystości szkolne), staje się czynnikiem wychowawczym dzięki działaniu fantazji dziecka. Tę zaś pobudzić możemy przede wszystkim pieśnią szkolną. Dziecko wchodzi do szkoły ze swoją nieporadnością fizyczną, ze szczybiotem zamiast mowy, ze swoją drobną skalą wszystkiego, co jest przejawem umysłowego i fizycznego działania. Z dziecięcym szczybiotem, z pieszczotliwym upominaniem się o przysmak, czy świecidełko pozostała nowicjuszowi szkolnemu śpiewność, którą wyzszyść należy w nauczaniu. W surowcu mowy brzmią t. zw. „białe tony”, pochodzące często od pieszczotliwego „ptaskiego” mówienia, przez układanie ust wszecz. Dziecku łatwiej jest głos przeciągnąć niż przenieść z jednego poziomu dźwiękowego na drugi. Zwalczenie dwóch tych nawyków, ptaskiego śpiewania i zaciągania, stanowi przedmiot szczególnej troski nauczyciela w początkowej nauce śpiewu.

7. Pieśni dziecięce. Dziecko miejskie przynosi z domu motywy wszelkiego rodzaju brukowych pieśni. Modna a szpetna pieśń, rozbrzmiewająca dziś nietylko w mieście, ale przenikająca w najdalsze

nawet zakątki wiejskie, stanowi ładunek, którego dziecko wyżyć się powinno w szkole coprędzej. Złej pieśni nie należy uciszać zakazem, lecz zastąpić ją trzeba piosenką, którąby charakteryzowała prostota, dziecięcość i swojskość. Przyjmowanie przez dziecko pierwszych z brzęgu, zasłyszanych przypadkowo pieśni łączy się nieraz z potrzebą słuchania muzyki. Nic więc dziwnego, że chwytane bywają przez dzieci melodie-włóczęgi. A wystarczy przyswojenie choćby fragmentu nieodpowiedniej pieśni, ażeby przyrodzona dziecku „chłonność” muzyczna dała grunt do zaszczerpienia materiału nieestetycznego i do wypaczenia smaku. Dlatego też dostarczenie dziecku odpowiedniej, kształcącej estetycznie piosenki od samego początku śpiewania szkolnego posiada tak wielkie znaczenie wychowawcze. Trzeba to stwierdzić, że wśród pieśni dla najmłodszych niewiele jest takich, któreby kształciły poczucie estetyczne dziecka. W ostatnich czasach pedagogowie muzyczni zwrócili uwagę na potrzebę pobudzania muzycznej twórczości dziecięcej. Pierwsze próby w tym kierunku podjął w Niemczech F. Jöde (9). W dalszym ciągu prowadzi je A. Lechner w Wiedniu (10). Zaznaczyć tu jednak należy, że twórczość ta pobudzona była przede wszystkim dla celów umuzykalnienia, a nosi ona cechy improwizacji na zadany temat. Tematem tym jest początkowo okrzyk, nawoływanie, pytanie, odpowiedź, wyrażane w słowie. Dzieci — „melodyzując” i „rytmizując” wyrazy, a następnie zdania, wdrażane są do logicznej analizy zdania muzycznego w pieśni artystycznej, słowem — umuzykalniają się. Ten kierunek pedagogiczny w kształceniu muzycznym dziecka na początkowych szczeblach zgodny był zresztą ze stosowaną powszechnie „radosną twórczością” dziecka również i w innych dziedzinach kształcenia szkolnego. Z pojęciem prostoty pieśni dziecięcej łączy się pojęcie łatwości, to też w materiale nauczania dla klas niższych znaleźć się powinny krótkie pieśni jednogłosowe, łatwe i przy-

stępane w melodji i rytmie. Określenie „krótkie” odnosi się raczej do tekstu, niż do melodji, gdyż melodja, tworząca pieśń, nie liczy mniej niż osiem taktów. Wprawdzie w niektórych prymitywnych pieśniach ludowych (Podhale, Huculszczyzna, Polesie) napotyamy czterotaktowe pieśni, to jednak pieśni te nie stanowią materiału dla repertuaru klas niższych. Krótkość tekstu decyduje o sile wrażenia, jakie pieśń wywrzeć ma na dziecku. Naogół trzy zwrotki to maksymalna objętość treści piosenki dziecięcej. Pieśni do zabaw stanowią pod tym względem wyjątek, bywają wielozwrotkowe, większej ich długości wymaga organizacja zabawy. Rzeczą zrozumiałą jest, że pieśń o budowie zwrotkowej nadaje się jedynie dla początkowego śpiewu. Najprzystępniejsze dla dziecka pochody melodji opierają się na trójdźwięku i na diatonice (pochodzie dźwięków ze stopnia na stopień kolejno). Jednakże diatoniczny pochód dźwięków w początkowych pieśniach nie powinien przekraczać pięciu, gdyż, jak to wykazały badania pedagogów wiedeńskich, gama ośmiotonowa w całości dostępna jest dla wyobraźni muzycznej dziecka przeciętnie uzdolnionego muzycznie dopiero od lat 12. Łatwość rytmiczna melodji polega bądź na jednorodności rytmu, bądź też na perjodycznym powtarzaniu się kompleksów rytmicznych. Pieśni łatwe w rytmie to te, których takt jest dwumiarowy, lub trzymiarowy (takty proste); przedewszystkiem jednak dwumiarowy. Dwa — to liczba, odliczana przy wachnięciach kołyski, przy miarowym chodzeniu, przy wszelkim ruchu wahadłowym, danym od przyrody. Najdostępniejsze dla dziecka wartości — to ósemki. Bezpośrednio po „gawrozeniu” śpiewające (improwizujące) po swojemu dziecko najchętniej stosuje w swojej bezładnej melodji, kiwając się z boku na bok — „la, la, la, la” — ósemki w grupach po dwie, w takcie dwumiarowym. Następny etap w naturalnym rozwoju rytmiki u dziecka — to ćwiartki (przy mizerowaniu). Dalszy — szesnastki

w grupach po cztery. Wartości, wyrażające się półnutą, półnutą z kropką i całą nutą stanowią odległe pojęciowo zjawiska rytmiczne i mogą być jedynie „wpojęte” przy śpiewaniu pieśni, przyciemniona cała nuta pozostaje na długo abstrakcją, gdyż w pieśniach dziecięcych niemal się nie zdarza. Zupełną komplikacją rytmiczną są wartości, zwiększone o połowę przy pomocy punktu, wraz z odpowiednimi uzupełnieniami, oraz synkopa. Dalszą jeszcze trudność stanowią t. zw. „grupy niemiarowe” — np. trzy nuty równe na jedno uderzenie rytmiczne.

8. Kształcenie poczucia rytmu. Zjawisko rytmu wywołuje bezpośrednie współdziałanie ruchów ciała. Myśl, aby połączyć kształcenie poczucia rytmu z gimnastyką, jest stosunkowo niedawna, chociaż w zasadzie nieobca starożytności. Jaques Dalcroze propaguje swoją ideę gimnastyki rytmicznej, a później „rytmiki” początkowo w Szwajcarii, a następnie (1911—1914) prowadzi specjalną szkołę wychowania rytmicznego w Helle-rau. Wśród uczniów Dalcroza znajdują się wybitni muzycy, którzy się specjalnie zagadnieniu wychowania rytmicznego poświęcają, hołdując zasadzie Dalcroza, w myśl której „koniecznością dla wychowania muzycznego jest, aby uczeń umiał nie tylko zapamiętywać i powtarzać rytmu, lecz także aby odczuwał i uświadamiał sobie odpowiadające im nastroje i uczucia”. W szkole ogólnokształcącej najodpowiedniejsze jest powierzenie jednemu nauczycielowi nauczania rytmiki i śpiewu. W wielu wypadkach rytmika stanowi integralną część nauki śpiewu, zaś samodzielnie występuje raczej na kompletach specjalnych niż w normalnym programie szkoły powszechnej lub średniej. Wydatną pomocą do kształcenia poczucia rytmu może być dyktando muzyczne, wprowadzone we Francji w roku 1882 przez Lavnagana, a w Niemczech przez Riemanna w r. 1899. W dzisiejszem nauczaniu szkolnem początkowe kształcenie poczucia rytmu odbywa się przez stosowanie ćwiczeń, ściśle związanych

z pieśnią. Ćwiczenia te polegają na maszerowaniu w takt marszowej pieśni, rozpoznawaniu rytmu zdania muzycznego, granego lub nuconego przez nauczyciela, według akcentów, przypadających na mocne części taktu, i wreszcie przez taktowanie dzieci w czasie śpiewania przez nie pieśni. Ćwiczenia, polegające na taktowaniu, nie mogą być stosowane przy śpiewaniu pieśni z cieniowaniem, gdyż powodowałyby schematyzowanie każdego zdania muzycznego, a tem samem usuwałyby ekspresję przy cieniowaniu pieśni. Dla umocnienia rytmicznego wykonania pieśni stosowane bywa wykłaskiwanie rytmu. Jednakże wszelkie ćwiczenia rytmiczne winny być wykonywane w ten sposób, aby nie stanowiły celu samoistnego. W starszych klasach szkoły powszechnej analiza rytmiki tańców ludowych i narodowych, a przedewszystkiem rytmiki regionalnych tańców najbliższej okolicy ma być stosowana praktycznie przez wykonywanie tych tańców, co wraz z inscenizacją pieśni tanecznej jest materiałem lekcji zarówno śpiewu jak i ćwiczeń cielesnych. Stąd wynika ścisła korelacja dwóch tych przedmiotów nauczania. Wychodząc z założenia, że ćwiczenie rytmiczne jedynie z zastosowaniem ruchu (taktowane bez śpiewu) stanowi dla dziecka zbyt wielką abstrakcję, S. Coleman, pedagog angielski, zastosował przy tych ćwiczeniach orkiestrę, złożoną z instrumentów perkusyjnych, i osiągnął w swych doświadczeniach znaczne rezultaty.

9. Kształcenie słuchu. Ćwiczenia, przeznaczone dla kształcenia słuchu, powinny się zasadniczo odbywać w śpiewie, gdyż wówczas dziecko bezpośrednio wytwarza dźwięki muzyczne i wiąże je w całość melodyjną bez pomocy mechanizmu instrumentu. Jednakże zdaniem niektórych pedagogów (8) większego skupienia uwagi wymaga przy wydobywaniu dźwięków gra instrumentalna. Ci więc pedagodzy oprócz śpiewu stosują od pierwszych chwil nauki grę na prymitywnych instrumentach: fujarkach,

harmonijkach ustnych, cymbalkach i t. p. Jednym z inicjatorów tego kierunku w pracy nad kształceniem słuchu jest F. Jöde, Umuzykalnienie przy zastosowaniu instrumentów może dać dobre rezultaty wówczas, kiedy zespół dzieci nie jest zbyt wielki (komplety). Przy nauce w dzisiejszej normalnej klasie tego rodzaju metoda nie jest możliwa. Kształcenie słuchu, związane ściśle z kształceniem głosu w tym wypadku, kiedy śpiew jest użyty jako środek, odbywa się zawsze przy pomocy symbolicznych wyobrażeń dźwięku. Literowe oznaczenie dźwięków nie nadaje się do wypiewania, jako źle brzmiące. Guidon z Arezzo (początek XI. w.) ustala przeto system nazw dźwięków według początkowych sylab wierszy hymnu do św. Jana Chrzciciela, patrona śpiewaków. Hymn ten brzmiał jak następuje:

Ut queant laxis
Resonare fibris
Mira gestorum
Famuli tuorum
Solve polluti
Labbii reatum
Sancte Johannes

Stąd więc powstały nazwy solmizacyjne dźwięków: ut, re, mi, fa, sol, la, si, przyczem „si” wzięło początek od litery „sigma”, pierwszej w wyrazie — sancte, „ut” zaś, jako bezdźwięczne, zamieniono na „do”, pochodzące od nazwiska Doni, muzyka z XVII w. Wszelkie późniejsze systemy sylabowe pochodzą od systemu solmizacji Guidona. Tonic-Solfa, metoda pomysłu S. A. Glover, jako metoda absolutna, według której nazwy oznaczają dźwięki o niezmiennej wysokości (la = a = 435 drgań na sekundę), zmodyfikowana została następnie przez J. Curvena w połowie XIX w. na metodę względną, według której nazwy odnoszą się nie do dźwięków konkretnych, lecz do stopni gamy diatonicznej. Oznaczenia stopni w metodzie Tonic-Solfa są następujące: do, re, mi, fa, so, la, si, do. Chromatyczne obniżenia: pół-

ton od re — ro, tercja mała — mo, seksta mała — lo, septyma mała — to. Chromatyczne podwyższenia: półton od do — di, zwiększona sekunda — ri, zwiększona kwarta — fi, zwiększona kwinta — si, zwiększona seksta li. Metodę angielską Tonik-Sofla przystosowuje jako Tonika-Do A. Hundegger w Niemczech. Oznaczenia metodą Tonika-Do są następujące:

1	#1	2	#2	3	4	#4	5	#5	6	#6	7	8
do	di	re	ri	mi	fa	fi	so	si	la	li	ti	do
8	7	b7	6	b6	5	b5	4	3	b3	2	b2	1
do	ti	tu	la	lu	so	su	fa	mi	mu	re	ru	do

Dalszym etapem w rozwoju metod kształcenia słuchu był system M. Battkego, który jednak przeszedł bez szerszego zastosowania. Battke rozwinął w swym systemie zasadę poglądowności, oddalił go jednak zbyt od pojęć czysto muzycznych.

K. E i t z o w i posłużyła jako punkt wyjścia dla nowej metody krytyka systemu nutowego, którą ujmuje w czterech następujących punktach: 1-o system nutowy nasuwa nielogiczny wniosek, jakoby dźwięki układały się według kategorii i dzieliły na zasadnicze i pochodne, 2-o system nutowy nie uwzględnia zmniejszonych, małych, wielkich i zwiększonych interwałów, 3-o nie daje podstaw dla dwunastostopniowego podziału chromatycznego oktawy, 4-o jest niedokładnym wyobrażeniem graficznym melodji wobec różnic, jakie zachodzą między odległościami tonalnymi a rysunkiem melodji na pięciolinji (jednakowe odległości). Dobór sylab dla oznaczenia dźwięków ciężących (3 i 4 oraz 7 i 8 stopień gamy diatonicznej) dokonany jest przez Eitza w ten sposób, że zbliżone one są dzięki zastosowaniu tych samych głosek. System ten nazwał Eitz „Tonwortsystem”. Gama C-dur posiada w jego solmizacji następującą postać: bi to gu su la fe ni bi. Metoda Eitza nie jest zasadniczo metodą relatywną, lecz absolutną. Jedynie jego „Tonwortsystem” stosowa-

ny jest zarówno przez relatywistów, jak i absolutystów.

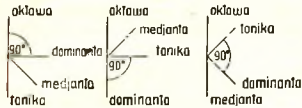
Od roku 1930 zwrócił na siebie uwagę swoją metodą R. Münnich, pedagog niemiecki. W metodzie tej, nazwanej przez autora „Jale”, zastosowana jest jedynie relatywność. System nomenklatury dźwiękowej nosi cechy zarówno systemu Toniki-Do, jak też i Eitza. Spółgłoski, użyte przez Münnicha, celowo nie są wybuchowymi i przez swoją trwałość ułatwiają należyte ustalenie brzmienia, jakie się zawiera w następujących po nich głosekach. Niżej podajemy całkowitą solmizację metody Jale:

je li mo no tu so we
ja le mi ni to su wa ja
la me-ne ti so wu ju

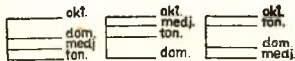
Przy stosowaniu względnych systemów oznaczenia dźwięków rozpowszechniona jest t. zw. f o n o g e s t y k a, polegająca na wskazywaniu ręką stopnia gamy. Wchodzi tu w grę siedem pozycji dłoni i palców oraz osiem pozycji ramienia od pozycji pionowej wódł do pionowej w górę. Ten środek pomocniczy przy nauce śpiewu z zastosowaniem metod relatywnych wprowadził Curven, nawiązując do pomysłu „ręki Guidona”, mnemotechnicznego środka, służącego do zapamiętania położenia całych i półtonów w poszczególnych tonacjach bez użycia nut. Jasne jest, że przy zastosowaniu fonogestyki niemożliwe jest uwzględnienie rytmu, i że podobnie, jak stukanie i taktowanie bez śpiewu, tak też i śpiewanie z ręki jest z istoty swej ćwiczeniem jednostronnem.

W Polsce od r. 1919 stosowana jest przez Stefana Wysockiego i uczniów jego „szkoły umuzykalnienia” metoda, przeznaczona dla szkół ogólnokształcących do kształcenia zbiorowego. Opiera ona początki umuzykalnienia na rozwijaniu słuchu relatywnego i poczucia tonacji. Oktawa, a dalej akord toniczny, jest w niej punktem wyjścia. Posługuje się

odrębną fonogestyką, w której cztery pozycje całej ręki uzmysławiają tonikę, medianę, dominantę i okławę dolnego, zasadniczego dźwięku:



Odchylenia dłoni oznaczają dźwięki przyległe do tamtych dźwięków. W metodzie Wysockiego wyprowadzona jest ze skrótów numeracji nomenklatura stopni gamy: jen (1), wa (2), to (3), cze (4), pa (5), sze (6), sie (7), jen (1=8). W nazwach stopni podwyższonych samogłoskę zmienia się na „y”, obniżonych na „u”. Metoda ta ustala charakterystyki stopni gamy przez odśpiewanie krótkich melodii, prowadzących każdy stopień do toniki, jako do zakończenia. Przed przystąpieniem do pięciolini wprawdzone są według tej metody „linje akordowe” jako specjalna linjatura nutowa. Rysunek ich odpowiada pozycjom dłoni w fonogestyce:



Poniżej podajemy początek pieśni „Zyczenie” Chopina, zapisany na liniach akordowych:



St. Wysocki jest jedynym oryginalnym propagatorem metody względnej w Polsce. Zasadniczo należy rozróżnić dwa rodzaje metod kształcenia słuchu: metody względne i absolutne. Propagatorzy obydwóch kierunków bardzo wyraźnie określają swoje stanowiska, a ja-

ko dowód, jak silnie przejawia się propaganda jednych i drugich, służyć może fakt, że Curven, pierwszy propagator metody względnej Tonic-Solfa, zdołał zorganizować w roku 1879 stowarzyszenie zwolenników tej metody. Świadczy o tem również fakt, że w latach 1914 — 1925 pruskie władze szkolne zakazały stosowania metody Eitza.

10. Kształcenie wyobraźni muzycznej. Myśl kształcenia wyobraźni muzycznej znajdujemy w pismach J. J. Rousseau. Urzeczywistnia tę myśl Froebel. Uczniowie jego odpowiadali śpiewem na pytania, również śpiewane przez nauczyciela. Pożytecznym ćwiczeniem wyobraźni jest uzupełnianie przez ucznia opuszczonych motywów utworu, powtarzań, lub wreszcie dorabianie melodji do tekstu (patrz wyżej 7). Niektórzy pedagogowie stosują próby dorabiania przez zdolniejszych uczniów melodji nietylko najprymitywniejszych, do krótkich zdań, lecz także do wierszy, stanowiących teksty pieśni wybitnych kompozytorów. Możliwość porównania melodji ucznia z melodją kompozytora do wspólnego tekstu ma tu być środkiem kształcącym wyobraźnię muzyczną. Oczywiście jest, że nadużywanie tego środka może wytworzyć manierę lub szablon, daleki od celów, jakie sobie stawia muzyk-wychowawca. Poza tem utwory uczniowskie mogą nie przedstawiać żadnej wartości, pobudzanie zaś do komponowania bez należytych podstaw stać się może jedynie drogą do grafomanji muzycznej ucznia w szkole ogólnokształcącej. Z tych więc względów należy przyjąć z zastrzeżeniem hasło, wypowiedziane przez czołowego pedagoga Niemiec, R. Münnicha, które głosi, że „najpewniejszy środek kształcenia wewnętrznego przeżycia muzyki to podniecanie wyobraźni do samoistnego twórczenia” (11).

Kształcenie wyobraźni muzycznej w najnowszym polskim programie nauczania śpiewu w szkołach ogólnokształcących dzieli się na szereg etapów,

z których trzy są zasadnicze. Pierwszy z nich dotyczy nauki elementarnej w pierwszych dwu latach szkoły powszechnej. Kształcenie wyobraźni występuje tu mianowicie przy wprowadzeniu *p i s o w n i m u z y c z n e j*. Dziecko uczy się rozpoznawać, a potem określa słowem, gestem i rysunkiem syntetyczną linię melodji, wznoszenie się jej, opadanie lub utrzymywanie na jednym poziomie. Ćwiczenie to odnosi się nie do całej melodji, lecz do jej fragmentów najbardziej charakterystycznych. Ten wstęp do nauki nut, oparty na pojęciu wysokości dźwięku, pobudza niewątpliwie czysto muzyczną wyobraźnię dziecka. Pożądanym jest, aby tekst pieśni, służącej do tego rodzaju prymitywnej analizy, był ściśle zespolony z rysunkiem melodji, żeby pojęciu „góry” lub „dołu” w tekście odpowiadało analogiczne wygięcie rysunku melodji. Właściwe wprowadzenie nut poprzedza jeszcze w pracy niektórych pedagogów analityczny rysunek melodji, polegający na zaznaczaniu w jej ogólnej linii szczególnych poziomów dźwiękowych.

Drugim środkiem kształcenia wyobraźni muzycznej dziecka są *i n s c e n i z a c j e i z a b a w y r y t m i c z n e*. Przez inscenizację rozumiemy ukazanie akcji, zawierającej się w tekście pieśni z zastosowaniem ruchu, gestu i mimiki. Zabawy rytmiczne polegają na zaznaczaniu rytmu pieśni ruchem przy maszerowaniu, biegu, rzucaniu piłki i t. p. Inscenizacje i zabawy rytmiczne dają dziecku sposobność do wypowiedzenia się w geście, mimice i ruchu, ściśle uzależnionym od treści muzycznej, a więc są materiałem dla kształcenia wyobraźni muzycznej. Przy inscenizacjach i zabawach rytmicznych hasło Münnicha znajduje zastosowanie bez zastrzeżeń. Inicjatywa powinna tu wypływać od ucznia, nauczyciel winien jedynie kontrolować ją i regulować. Inscenizacje stosowane są w niższych klasach szkoły powszechnej, jeśli chodzi o piosenkę dziecięcą, w końcowych

zaś klasach inscenizowane są pieśni ludowe obyczajowe i obrzędowe.

Trzeci wreszcie środek kształcenia wyobraźni muzycznej to słuchanie muzyki koncertowej, a u d y c j e m u z y c z n e, organizowane dla starszych klas szkoły powszechnej oraz osobne dla gimnazjów i liceów. Zwłaszcza audycje dla młodzieży szkół powszechnych, organizowane z myślą o ich przystępności i odpowiednio omawiane, prócz metodycznego wprowadzenia w świat muzyki, mają zasadnicze znaczenie w kształceniu wyobraźni muzycznej, o ile układający program weźmie pod uwagę, że pierwiastek ilustracyjny lub programowy w muzyce jest czynnikiem pobudzającym wyobraźnię dziecka. Słowo, objaśniające utwór, nietylko go uprzystępnia, ale daje dziecku metodę słuchania muzyki. To, co doniedawna wydawało się niestosownym, jako materiał muzyczny dla audycji, ze względu na formę i treść zbyt skomplikowaną, przy umiejętnym objaśnieniu staje się dla dziecka szczególnie interesujące, byleby tylko objaśniający znalazł odpowiedni sposób porozumienia się z młodocianym słuchaczem. Sposób ten polega nietylko na łatwym, zrozumiałym wyrażaniu myśli, ale na wyszukaniu i pokazaniu dziecku w programowym utworze muzycznym takich momentów ilustrujących, któreby uwypukliły plastycznie przedmiot, zdarzenie czy zjawisko, zilustrowane muzyką, maczej mówiąc — któreby poruszyły wyobraźnię dziecka. Najprzystępniejszą i dawniej stale stosowaną dla tego celu formą muzyczną była pieśń wokalna. Tekst pieśni ułatwia w danym wypadku zadanie. Jednakże w miarę rozwijania się metody umuzykalnienia przy pomocy audycji muzycznych materiałem dla audycji staje się coraz powszechniej również i muzyka symfoniczna, unikana doniedawna przez organizatorów audycji, jako zbyt trudna. Niewątpliwie do rozszerzenia materiału audycji przyczyniła się działalność muzyczna radja. Tak więc w dzisiejszych programach audycji dla starszych klas

szkół powszechnych spotykamy „Bajkę” Moniuszki i „Ucznia czarnoksiężnika” Ducas. Wykonanie każdego z tych utworów trwa dłużej niż kwadrans, są one przytem jednoczściowe, a ich instrumentacja (zwłaszcza drugiego utworu) bardzo złożona. Jednak dzięki ich ilustracyjności, dzięki fabule, którą objaśniający może opowiedzieć i poprzeć oczywistość swego opowiadania ilustracją motywów muzycznych, utwory te stają się najzupełniej przystępne. Dziecko wysłuchuje utworu wielkiej miary z zaciekawieniem, przedewszystkiem dlatego, że poruszona została w objaśnieniu utworów wyobraźnia dziecka.

11. Audycje muzyczne dla szkół średnich. Audycje muzyczne dla szkół średnich w tych krajach, w których nauka śpiewu nie jest przedmiotem obowiązkowym nauczania szkolnego, są oczywiście powszechniejszym środkiem umuzykalnienia niż śpiew. W gimnazjach polskich audycje są obowiązkowe. Celem ich jest przedewszystkiem wzbudzenie estetycznej wrażliwości na przeżycia muzyczne, przyzwyczajanie do obcowania z muzyką i wyrobienie potrzeby jej słuchania. Audycja składa się z części muzycznej oraz objaśnień, wygłaszanych na początku przed grupami utworów lub utworami charakterystycznymi. Najbardziej celową formą audycji jest ta, w której zachodzi bezpośredni kontakt muzyka-wykonawcy ze słuchaczem. Zatem, o ile tylko warunki na to pozwalają, organizowane są przedewszystkiem audycje muzyki żywej, przyczem wykonawcami audycji winni być przedewszystkiem artyści-muzycy. Uczniowie, występujący na audycji jako soliści lub w zespole, są wtedy tylko czynni, kiedy organizatorzy audycji mają to przeświadczenie, że wykonanie utworów stać będzie na dostatecznym poziomie, lub że występ zespołu uczniowskiego spełni zadanie propagandowo-muzyczne w stosunku do młodzieży, słuchającej produkcji swych kolegów. Muzyka mechaniczna może mieć zastosowanie w wyjątkowych wypadkach i tylko

wtedy, kiedy strona techniczna aparatu zapewnia wykonanie, odpowiadające wymaganiom artystycznej produkcji. Pierwszeństwo przed audycjami z płyt winny mieć audycje radiowe, które są transmitowane przedewszystkiem dla tych szkół, dla których zorganizowanie audycji z bezpośrednim udziałem wykonawców jest niemożliwe. Muzyka z płyt może znaleźć zastosowanie przy demonstrowaniu uczniom utworów, których nie można im przedstawić w innym wykonaniu. Należy mieć na uwadze, że ani muzyka z płyt, ani też radiowa nie sprzyja nawiązaniu bezpośredniego kontaktu z młodzieżą i nie stwarza atmosfery koncertu, do której uczniów należy przyzwyczajać. Specjalną uwagę należy poświęcić pogadankom, służącym dla objaśnienia programu i utworów. Objasniający powinien zdać sobie sprawę, że pogadanki te nie mają celów wyłącznie dydaktycznych, lecz mają pobudzić estetyczną wrażliwość ucznia, zbliżyć go do treści wykonywanych utworów i wytworzyć jak najwyższe zainteresowanie muzyką. Wiadomości o kompozytorach, formach muzycznych i t. p. nie powinny być podawane drobniawczo, a całość objaśnień nie powinna mieć charakteru lekcji. Po wyczerpaniu programu audycji, która zazwyczaj nie trwa dłużej, niż godzinę szkolną, niektórzy kierownicy audycji ustalają w drodze głosowania, który utwór najbardziej się słuchaczom podobał. Utwór ten jest zazwyczaj powtarzany. Tego rodzaju umożliwienie wyboru utworu wyrabia pewien krytycyzm u słuchaczy, a także daje organizatorom audycji zasób doświadczeń, z których korzystają oni przy układaniu programów następnych audycji. Z dotychczasowych doświadczeń organizatorów audycji wynika, że przedewszystkiem dobre wykonanie utworów muzycznych decyduje o pozytywnym ustosunkowaniu się młodzieży do audycji. Grupa młodzieży, o której nieraz sądzimy, że nie jest zdolna do wysłuchania wartościowej muzyki, o ile tylko wykonanie utworów

stoi na wysokim poziomie artystycznym, zawsze żywo reaguje na istotne piękno w muzyce. Jeśli chodzi o formę wykonania utworów muzycznych, to popularność jej wśród młodzieży uszeregowuje się jak następuje: śpiew solowy (męski w gimnazjach męskich, żeński — w żeńskich), chór męski, chór mieszany, skrzypce, orkiestra, wielonczela, zespół kameralny, fortepian. Zrozumiałe jest, że zainteresowanie grą instrumentalną większe jest wśród młodzieży tych szkół, które posiadają dobrze prowadzone orkiestry szkolne.

Najlepsza organizacja i najlepsze wykonanie audycji muzycznych nie zastąpi jednak w pracy szkoły nad umuzykalnieniem młodzieży obowiązkowej nauki śpiewu, gdyż jedynie bezpośrednie uczestnictwo w muzykowaniu rozwija uzdolnienie i zamiłowanie i tylko czynna postawa daje wychowaniu estetycznemu możliwość działania temi najważniejszymi, bo emocjonalnie oddziałyującymi środkami. To też w krajach, które obniżyły naukę śpiewu do rzędu fakultatywnych przedmiotów, nie należy się spodziewać podniesienia poziomu powszechnej muzykalności. Nadobowiązkowość nauki śpiewu w gimnazjach tembardziej jest niebezpieczna dla powszechnej kultury muzycznej, im bardziej się rozpowszechnia muzyka za pośrednictwem radja. Stwierdzony jest bowiem upadek amatorskiego uprawiania muzyki, które niejednokrotnie wynikało z potrzeby usłyszenia, a nie produkowania muzyki. Łatwość słuchania dobrej muzyki za pośrednictwem radja niweluje potrzebę muzykowania osobistego. Jedyłą i konieczną równowagę może tu wprowadzić wychowanie szkolne, przez stworzenie nawyku muzykowania w wieku najodpowiedniejszym dla oddziaływania estetycznego.

12. Kształcenie i doksztalcenie nauczyciela śpiewu. Przy obecnej organizacji szkół powszechnych i gimnazjów oraz zakładów kształcenia nauczycieli specjalizacja nauczycieli śpiewu i muzy-

ki instrumentalnej nie dotyczy nauczycielstwa szkół powszechnych, w których czynni są zasadniczo nauczyciele, uczący wszystkich przedmiotów. Ten stan rzeczy znajdujemy zarówno w Polsce, jak też i w innych krajach. Jedyńie w szkołach wyżej zorganizowanych udział na specjalności może być zastosowany, gdyż szkoły te, będące w większych ośrodkach i rozporządzające większą liczbą nauczycieli, mogą znaleźć w swej organizacji pracy zastosowanie dla specjalisty, nauczyciela śpiewu, który jedynie tej dziedzinie pracy się poświęca i posiada przygotowanie pedagogiczno-muzyczne. W szkołach wyższych typów jedynie nauczyciele - fachowcy mają dostęp do nauczania. Polskie władze szkolne, chcąc zachęcić nauczycieli szkół powszechnych do zdobywania wiedzy fachowo-muzycznej, rozszerzyły w 1933 r. uprawnienia tych nauczycieli.

Czołową instytucją w Polsce, przygotowującą nauczyciela śpiewu i muzyki instrumentalnej dla szkół wszelkiego typu, jest Wydział Nauczycielski przy Państw. Konserwatorium Muzycznym w Warszawie, powstały w r. 1927 z inicjatywy kompozytora i pedagoga St. Kazury. W ślad za tą instytucją powstały analogiczne placówki przy wszystkich konserwatorjach państwowych i przy poważniejszych prywatnych. Istniejące dawniej komisje egzaminacyjne przy paru konserwatorjach wydają dyplomy, nadające osobom, zdającym egzamin w charakterze eksternów, prawo nauczania śpiewu w szkołach średnich i w zakładach kształcenia nauczycieli.

Niezależnie od tego czynne są w Polsce Wyższe Kursy Nauczycielskie, przygotowujące nauczycieli szkół powszechnych według wyboru przedmiotów, w czym również i śpiewu. Wydziały nauczycielskie przy konserwatorjach mają kurs trzyletni, zaś Wyższe Kursy — jednoroczny.

Muzyczne kursy wakacyjne, z których wymieniamy kurs przy Liceum Krze-

mienieckiem (Muzyczne Ognisko Wakacyjne) przygotowują rok rocznie liczne zastępy nauczycieli, specjalizujących się w nauczaniu śpiewu. Z kursów wakacyjnych jedynie krzemieniecki nie ma charakteru kursu dokształcającego, lecz w ciągu pięciu okresów wakacyjnych wraz z pięcioletnimi całorocznymi kursami korespondencyjnymi systematycznie przygotowuje fachowców. Pozostałe kursy wakacyjne mają na celu dokształcanie, przez wdrażanie nauczycielstwa w nowe metody nauczania i za-

znajmianie z nowymi programami. Praktyczne uzupełnianie wiedzy muzycznej odbywa się w t. zw. ogniskach lub grupach metodycznych. Zastosowanie tu wszakże mają prawie wyłącznie lekcje pokazowe z dyskusjami. Ani program nauczania, ani też władze szkolne, działające przy pomocy instruktorów, nie narzucają dla całego kraju jednej, określonej metody. Mimo to jednak utrzymuje się w Polsce tendencja do stosowania metod absolutnych w nauczaniu szkolnym.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE

1. SZYMANOWSKI K.: Rola wychowawcza kultury muzycznej w społeczeństwie. W-wa, 1930. 2. LISSA Z.: Twórczość muzyczna dziecka. W-wa, 1933. 3. MAYZNER T.: Jak realizować nowy program śpiewu, cz. I i II. W-wa, 1934. 4. „Śpiew w Szkole”. Rok II i III, 1934/35, 1935/36. 5. WYSOCKI ST.: Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej. Warszawa.
6. ENDERS u. MOISSL.: Musikalische Jugenderziehung. Wien. 7. EITZ C.: Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung. Leipzig, 1914. 8. JÖDE F.: Musik u. Erziehung. Berlin, 1932. 9. JÖDE F.: Das schaffende Kind in d. Musik. Berlin. 10. LECHNER A.: Ein froher Weg ins Reich d. Töne I i II. Wien. 11. MÜNNICH R.: Musikerziehung. Das Atlantisbuch d. Musik. Berlin, 1934. 12. Musik in Volk, Schule u. Kirche. Leipzig, 1927. 13. WOLF u. HERGET.: Pädagogik f. Musiklehrer. Berlin.
14. COLEMAN S.: Creative Music for Children.



10167