

Lucyna Matuszak

WĘDRUJ
PO KRAINIE
MUZYKI

**PODRĘCZNIK
DLA STUDENTÓW
I NAUCZYCIELI**

REDAKCJA WYDAWNICTWA
PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ
WE WŁOCŁAWKU

WĘDRUJ PO KRAINIE MUZYKI
Podręcznik dla studentów i nauczycieli

Redaktor Naczelny

dr Ernest Kuczyński

Recenzent

dr Lidia Kataryńczuk-Mania

Uniwersytet Zielonogórski

mgr Mirosława Gawrytkiewicz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Korekta

Adam Korzus

ISBN 978-83-60607-53-4

Złożono do druku – kwiecień 2014

Wydanie drugie

Skład, druk i oprawa

ESUS

ESUS Tomasz Przybylak

ul. Południowa 54

62-064 Plewiska

tel. 61 835 35 36

Wydawnictwo
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
we Włocławku

Lucyna Matuszak

WĘDRUJ
PO KRAINIE
MUZYKI

**PODRĘCZNIK
DLA STUDENTÓW
I NAUCZYCIELI**

Włocławek 2014

SPIS TREŚCI

Podziękowania	9
Wprowadzenie	11
1. Korelacja treści edukacji muzycznej z innymi edukacjami	12
1. Rola edukacji muzycznej	15
2. Metoda względna – relacyjna	17
3. Edwin Elias Gordon	19
Rozdział I	
WYOBRAŻENIA SŁUCHOWE	23
1. Rozróżnianie dźwięków wyższych i niższych	24
2. Ćwiczenia słuchowo-dźwiękowo-wzrokowe	27
2.1. Kroki pracy z melodią	27
2.2. Umieszczenie melodii na pięciolinii	33
Rozdział II	
RELACJE MIĘDZY DŹWIĘKAMI	35
1. Nazwy literowe nut	35
2. Znaki chromatyczne	36
3. Obliczanie odległości między dźwiękami	38
3.1. Interwały	39
Rozdział III	
GAMY, MOTYWY I TRÓJDŹWIĘKI	43
1. Schemat gam durowych	43
2. Kolejne kroki samodzielnego budowania gamy durowej	44
2.1. Budowanie gam durowych od różnych dźwięków	45
3. Gamy molowe	49
3.1. Gama durowa i jej pokrewna molowa	49
4. Trójdźwięki	51
5. Rozpoznawanie gamy w piosence	55

5.1. Kolejne kroki rozpoznawania gamy w piosence	55
5.2. Samodzielne rozpoznawanie gamy w piosence	56
6. Tonalne motywy durowe i molowe	61
6.1. Motywy durowe	61
6.2. Motywy molowe	64
7. Skale modalne	65
8. Utrwalenie tonalności	67
Rozdział IV	
RYTM	69
1. Praca z rytmem	71
1.1. Przeływ i ciężar	71
2. Improwizacja rytmiczna	77
Rozdział V	
ELEMENTY MUZYKI	81
1. Rodzaje tempa	81
2. Dynamika	82
3. Barwa	82
Rozdział VI	
METODY I FORMY AKTYWNOŚCI MUZYCZNEJ	83
1. Metody muzyczne	83
2. Formy aktywności muzycznej	85
Rozdział VII	
ETAPY PRACY Z PIOSENKĄ	95
1. Analiza przebiegu rytmicznego piosenki	96
2. Analiza melodii piosenki	96
3. Dokonywanie wyboru motywów	96
4. Utrwalenie trybu piosenki	97
5. Praca z melodią	97
6. Praca z tekstem	97
7. Przykłady literatury dziecięcej	98
Rozdział VIII	
PRZYKŁADY KONSPEKTÓW	99
Bibliografia	127
Notatnik	129

WYDANIE II ROZSZERZONE

Wydanie drugie poszerzone zostało o treści uzupełniające poszczególne rozdziały oraz propozycje piosenek dziecięcych. Warto zaznaczyć, że społeczeństwo polskie nie jest rozśpiewane, a więzi rodzinne coraz bardziej się rozluźniają. Wspólna piosenka podczas spędzania wolnego czasu z rodziną to jeden z pozytywnych elementów jej scalania.

W podręczniku używa się naprzemiennie dwóch nazw metody względnej – relatywna lub relacyjna. Ta ostatnia funkcjonuje od kilku ostatnich lat w metodyce współczesnej edukacji muzycznej.

PODZIĘKOWANIA

Dziękuję szczególnie Edwinowi E. Gordonowi, że pojawił się na drodze mojej zawodowej pracy i udostępnił opracowaną przez siebie metodę umuzykalniania. Składam podziękowanie koleżance Marzenie Reszke za życzliwość i cierpliwość w przygotowaniu projektu graficznego. Dziękuję dzieciom, Zosi i Kajetanowi Hafka, których wizerunki zostały wykorzystane w podręczniku. Dziękuję byłym i obecnym studentom, którzy uświadomili mi potrzebę szczegółowego opisanie metody nauczania, dzięki której będzie możliwe kształcenie w jak najintensywniejszym trybie. Mam nadzieję, że zawarte treści staną się modelem dla ich przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela.

WPROWADZENIE

Złożoność procesu edukacji studentów Pedagogiki szkolnej ściśle wiąże się z faktem, że słuchaczy tego kierunku przygotowuje się do nauczania kilku odrębnych edukacji w nauczaniu wczesnoszkolnym szkoły podstawowej. Aby spełnić w przyszłości wyznaczoną im funkcję w rozwoju i wychowaniu uczniów, studenci powinni opanować zawodowo całą merytoryczną treść poszczególnych edukacji, jak i potrzebne do ich wyłożenia umiejętności natury dydaktycznej.

Kształcąc kandydatów do tego zawodu, musimy pamiętać, że każdy człowiek posiada mniej lub bardziej rozwiniętą cechę, którą nazywamy wszechstronnością. Rozwijanie jej jednak wymaga dużego nakładu pracy i odpowiednio długiego czasu.

Henryka Kwiatkowska uważa, że nauczyciel przyjmuje na siebie dużą odpowiedzialność, gdyż kierując procesem umysłowego rozwoju dziecka, w znacznym stopniu decyduje o tym, w jakim celu i w jaki sposób wychowanek uruchomi własny potencjał intelektualny, a co najważniejsze – czy będzie świadomy wagi tego rodzaju aktywności. Według niej to w trakcie kształcenia nauczyciel musi być przygotowany do odpowiedzialnego spełniania zarówno określonych przyszłych funkcji, jak i zadań. Dlatego „pojęcie celu teorii kształcenia nauczycieli – pisze wspomniana autorka – uwzględniać powinno jego stronę zewnętrzną, a więc stan rzeczy, do którego się dąży, a także stronę wewnętrzną (podmiotową), którą jest zmiana dokonująca się w człowieku, w jego systemie poznawczym (wiadomości), działaniowym (umiejętności), a także w systemie wartości” (1988, s. 116). Chodzi tu o ukazanie sprzężenia między strategią edukacji – jako zależnością sprawczą, określoną przez zmienne niezależne, a zdobytymi umiejętnościami – podlegającymi wyraźnym wpływom. Mała skuteczność tych wpływów jest znana z literatury przedmiotu. Wyniki badań nauczycieli klas 0–3 szkoły podstawowej wykazują, że u studentów należy rozwijać szczególnie umiejętności praktyczne oraz uzdolnienia muzyczne, plastyczne i ruchowe. Są one nieodzowne do należytego wykonywania przez nich zawodu nauczyciela w przedszkolu i w klasach młodszych szkoły podstawowej (Wiloch 1980).

Według *Słownika pedagogicznego*: „w ostatnich latach coraz częściej przez kształcenie rozumie się łącznie nauczanie i uczenie się” (*Słownik pedagogiczny* 1992, s. 101).

Proces ten w odniesieniu do nauczycieli musi określać wielostronność. Obejmując szeroki zakres treści merytorycznych, stanowiących podstawę pełnego zawodowego rozwoju, nie może zgubić celu niezwykle istotnego, jakim jest wyrabianie w przyszłym pedagogu poczucia obowiązku permanentnego doskonalenia się. Treści kształcenia powinny podlegać zmianom zgodnie z potrzebami i rozwojem społeczeństwa, za którymi nieustannie podąża nauczyciel.

Należy przypomnieć, że nauczanie wczesnoszkolne to kierunek interdyscyplinarny i muzyka jest tylko jedną spośród wielu edukacji.

Posiadający niewielkie umiejętności muzyczne nauczyciel nauczania wczesnoszkolnego musi dużo czasu poświęcić na przygotowanie się do prowadzenia edukacji muzycznej, ale pamiętajmy, że konieczność ta dotyczy też opracowania przez niego innych edukacji, np. matematyki, języka polskiego czy środowiska przyrodniczego. Edukując muzycznie studentów – przyszłych nauczycieli, zauważyłam, że ich przygotowanie jest bardzo zróżnicowane, począwszy od prezentowanych przez słuchaczy umiejętności muzycznych. Z tego powodu uznałam, że należy wybrać taką metodę nauczania, dzięki której będzie możliwe kształcenie ich w jak najintensywniejszym trybie i która pozwoli zminimalizować obserwowane u studentów braki w zakresie wiedzy i umiejętności muzycznych, a także stanie się modelem dla ich przyszłej pracy w przedszkolu i szkole. Stąd wzięła się w mojej praktyce uczelnianej koncepcja kształcenia muzycznego studentów metodą względną i opracowanie kolejnych kroków tego kształcenia w postaci podręcznika. Metodą służącą szybkiemu przyswojeniu wiedzy i umiejętności muzycznych, w konsekwencji prowadzącą do sprawnego posługiwania się pismem nutowym i prawidłowego odtwarzania piosenki z zapisu nutowego. Program kształcenia muzycznego oparłam w dużej mierze na pedagogice muzycznej pedagoga ze Stanów Zjednoczonych Edwina Eliasa Gordona. W pracy uwzględniłam również problematykę funkcji muzyki jako środka kształcenia humanistycznego, którego idea operuje takimi kategoriami, jak: wszechstronny rozwój osobowości, twórcza osobowość, rozwinięte uczucia i wyobraźnia, empatia, tożsamość i uspołecznienie.

1. Korelacja treści edukacji muzycznej z innymi edukacjami

Wiele lat temu, bo w roku 1990 opublikowano Raport z przeprowadzonych badań na temat „Modernizacji systemu oświaty” (Wiloch 1990). Okazało się, że 21,6% nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego określa swoje przygotowanie jako słabe i bardzo słabe. Co czwarty nauczyciel uzyskał ocenę słabą z umiejętności kierowania samodzielnością myślenia i działania. Były również prowadzone badania pod kierunkiem Marii Cackowskiej, które wykazały „niski poziom podstawowych umiejętności, zwłaszcza umiejętności poprawnego i komunikatywnego wypowiadania się, czytania ze

zrozumieniem i poprawności ortograficznej pisania; niezadowolająca okazała się również operatywność wiedzy matematycznej. Stwierdzono też niepełne i wybiórcze realizowanie treści i zadań z przedmiotów artystyczno-sprawnościowych: plastyki, muzyki, pracy techniki i kultury fizycznej. Wiązano to m.in. z redukcją godzin przeznaczonych na te przedmioty w planie nauczania” (Kowalik-Olubińska 1998, s. 40). Powyższe badania stały się przyczynkiem do wprowadzenia reformy szkolnej na wszystkich szczeblach. Pierwszy etap edukacyjny – klasy 1–3 szkoły podstawowej – otrzymał nazwę „kształcenie zintegrowane”, obecnie zwany **edukacją wczesnoszkolną**. Nauczyciel prowadzi tu zajęcia według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerw do aktywności uczniów. Nie ma wyodrębnionych przedmiotów nauczania i tym sposobem główne ośrodki tematyczne realizowane w ciągu jednego lub kilku dni nauki wchłonęły przedmioty artystyczne. Dobierane dowolnie przez nauczyciela treści kształcenia wokół głównego tematu umożliwiają unifikację treści kształcenia muzycznego. Jednak świadomy nauczyciel wie, że muzyka to jeden z podstawowych języków wspólnoty ponadkulturowej i niezależnie od zdolności dziecka jest potężnym środkiem wychowania. Edukacja muzyczna w sposób naturalny koreluje z innymi edukacjami, co przedstawiono w poniższej tabeli (Matuszak 2002, s. 607–608).

EDUKACJA MUZYCZNA					
Edukacja polonistyczna	Edukacja matematyczna	Edukacja przyrodnicza	Edukacja plastyczna	Edukacja techniczna	Edukacja zdrowotna
<ul style="list-style-type: none"> • Kształcenie mowy • Bogacenie słownictwa • Podział wyrazu na sylaby • Opanowanie techniki czytania • Wartości estetyczne w zakresie tematyki tekstów literackich • Rozwój motoryki małej • Umiejętność wypowiedzania myśli • Umiejętność wyrażania emocji 	<ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie poczucia czasu • Orientacja stosunków przestrzennych • Posługiwanie się symbolami • Kształtowanie poczucia podziału • Podzielność uwagi 	<ul style="list-style-type: none"> • Tematyka realizowanej problematyki • Kształtowanie przeżyć estetycznych • Odnajdywanie dźwięków przyrody ożywionej i nieożywionej 	<ul style="list-style-type: none"> • Smak plastyczny • Wyrażanie różnorodnymi technikami plastycznymi przeżyć emocjonalnych • Budzenie wyobraźni 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwój zdolności manualnych 	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność poruszania się w przestrzeni • Orientacja przestrzenna • Kształtowanie estetyki ruchu • Rozwój fizyczny organizmu

Plaszczyzny integracji muzycznej z edukacją polonistyczną (zadania związane z kształceniem językowym):

- śpiewanie melodii piosenek różnymi sylabami;
- omawianie treści piosenek;
- rytmizowanie tekstów piosenek, wykonywanie rytmiczank;
- umuzycznienie tekstów literackich (wierszy, opowiadań, lektur);
- redagowanie opowiadań treści pozamuzycznych słuchanych utworów;
- redagowanie najprostszej formy muzykowania, jakimi są efekty perkusyjne wykonywane naturalnymi instrumentami – rękami i nogami – do słuchanych utworów instrumentalnych literatury światowej lub śpiewanych piosenek.

Plaszczyzny integracji muzycznej z edukacją matematyczną (zadania matematyczne):

- czasowe ujmowanie stosunków eurytmicznych, gdzie wydziela się makrobity i mikrobity w metrum dwudzielnym i trójdzielnym;
- podział wartości nut (wielokrotność, całości, ułamki);
- poczucie pulsu rytmicznego;
- symbole – znaki graficzne wartości nut oraz znaki pisma nutowego;
- analiza budowy dzieła muzycznego.

Plaszczyzny integracji muzycznej z edukacją przyrodniczą (zadania dotyczące życia społecznego i przyrodniczego oraz zadania wychowawcze):

- tematyka śpiewanych piosenek;
- folklor (pieśni i tańce ludowe, obrzędy);
- ilustracje muzyczne do treści przyrodniczych (naśladowanie dźwięków przyrody);
- rozróżnianie efektów akustycznych najbliższego otoczenia.

Plaszczyzny integracji muzycznej z edukacją plastyczną (zadania plastyczne):

- ekspresja plastyczna słuchanych dzieł muzycznych, np. tworzenie plastycznej partytury;
- przedstawianie różnorodnymi technikami plastycznymi po wysłuchaniu utworu muzycznego takich elementów muzyki, jak: melodia (jej kierunek), rytm (zróżnicowany przebieg rytmiczny), tempo (zmiana szybkości), dynamika (zróżnicowanie głośności), agogika (sposób wykonania);
- realizacja różnorodnymi technikami plastycznymi percypowanych utworów muzycznych (np. muzyka programowa).

Plaszczyzny integracji muzycznej z edukacją techniczną (zadania techniczne):

- tworzenie prostych instrumentów perkusyjnych.
- *Plaszczyzny integracji muzycznej z edukacją zdrowotną* (zadania ruchowe i wychowawcze):
- usprawnianie artykulatorów mowy przez naukę prawidłowego oddychania, realizowania ćwiczeń emisyjnych z wykorzystaniem melodii piosenek, w trakcie realizacji formy aktywności muzycznej – śpiew i ćwiczenia mowy;

- prawidłowa postawa podczas śpiewu – ułożenie kręgosłupa;
- kształtowanie cech motorycznych i psychomotorycznych przez realizację ruchem różnorodnych przebiegów rytmicznych, z poczuciem ciężaru własnego ciała i przestrzeni;
- gra na flecie prostym – poszerzanie pojemności płuc, umiejętność gospodarowania oddechem;
- inscenizowanie ruchem słuchanych dzieł muzycznych;
- tańce ludowe.

Muzyczna edukacja przedszkolna i w klasach początkowych winna sprzyjać rozwojowi osobowości dziecka. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że działania muzyczne wydatnie przyczyniają się do rozwijania procesów poznawczych. Kontakty z muzyką uczą spostrzegania, wzbogacają wyobraźnię, rozwijają pamięć i myślenie, wydłużają koncentrację uwagi oraz wpływają na kształtowanie postaw i woli człowieka. Muzyka działa pobudzająco na intelekt i ułatwia wysiłki twórcze w wielu dziedzinach. Na początku oddziałuje na dziecko bez udziału jego świadomości, wywołując różne reakcje, takie jak: uderzanie, rzucanie, kołysanie się, radość, śmiech, zaduma. Muzyka przemawia do dziecka bez słów i wnika w głąb jego osobowości. Oddziałuje na jego psychikę. Zaprasza to do uczestniczenia w działaniu. Dlatego małe dzieci chętnie śpiewają, a nawet same tworzą własne wyliczniki i śpiewanki.

2. Rola edukacji muzycznej

Przez wiele lat okresu dwudziestolecia międzywojennego rozmaite koncepcje edukacji muzycznej były tematem dyskusji polskich pedagogów. Różnie ustosunkowywali się oni do poruszanych kwestii. Niektórzy podkreślali doniosłą rolę pieśni. Pieśń – argumentowali – prowadzi do poznania muzyki w ogóle. Inni z kolei optowali za umuzykalnianiem dzieci i kształceniem wrażliwości muzycznej. Reprezentantem tego drugiego stanowiska był Stefan Wysocki. Twierdził, że w powszechnym wychowaniu muzycznym nie można stawiać celów osiągniętych tylko przez pewną grupę dzieci. Solfeż – jako jeden z profesjonalnych elementów muzycznego kształcenia – zaliczył do technicznych środków operowania głosem, który nie jest w stanie rozbudzić zamilowania dzieci i młodzieży do muzyki. S. Wysocki był w swych refleksjach bardzo bliski określenia tego, co dziś nazywamy muzykalnością, o czym świadczy zdanie: „muzykę można rozumieć tylko poprzez muzykę” (Przychodzińska 1987, s. 34), stąd wielką wagę przykładał do konieczności rozwijania percepcji muzycznej i zdolności tworzenia. Kwestię umiejętności zapisu nutowego i czytania muzyki z nut uważał natomiast za sprawność

drugorzędną. Operacje te – twierdził – należy wprowadzić dopiero po okresie świadomego, długotrwałego kontaktu emocjonalnego i intelektualnego z muzyką. Podobne cele nauczania powszechnego muzyki są realizowane współcześnie przez amerykańskiego pedagoga i psychologa muzyki E. E. Gordona, które dokładnie przedstawię w dalszych rozdziałach. Inny polski pedagog, Tadeusz Jotejko, zasadniczy cel wychowania formułuje jako kształcenie poczucia muzycznego, a ostatecznie – jako rozbudzenie wrażliwości muzycznej przez kontakt uczniów z arcydziełem muzyki. Znamienne dla jego poglądów jest też dawanie pierwszeństwa teorii przed literaturą muzyczną. Inni pedagodzy wiążą muzykę z pewnym obszarem wiedzy estetycznej i – jak np. Józef Reiss – uważają, że celem wychowania muzycznego jest rozwijanie ogólnej kultury jednostki i społeczeństwa. W formułowanych koncepcjach nie określono treści ani zakresu materiału dla poszczególnych klas szkoły powszechnej. Traktowano muzykę instrumentalnie.

Edukacja muzyczna ma znaczny udział w kształtowaniu sfery uczuć, postaw moralnych młodego człowieka, a także – co istotne – w rozwijaniu jego wyobraźni i aktywizowaniu naturalnych dyspozycji twórczych. Przeprowadzone w ostatnim czasie badania uczniów klas 3. ukazują, że mają oni trudności z kreatywnym myśleniem. Najchętniej rozwiązują zadania z zakresu matematyki typu: pisemne dodawanie, odejmowanie, mnożenie czy dzielenie. Są to niestety czynności wyuczone. Aktywność muzyczna ma naturę psychofizyczną. Uczestniczy zatem w formowaniu szczególnie pożytecznych cech osobowości: pomysłowości, fantazji, zdolności twórczych, wyobraźni, samodzielności, zaradności, zdyscyplinowania, skłonności do utrzymywania więzi społecznych, wrażliwości emocjonalnej, potrzeby ładu, systematyczności etc. Rozpatrując rolę edukacji muzycznej w szerszej perspektywie, odwołać się można do stwierdzenia Herberta Reada, że w sztuce tkwi źródło wyjątkowej siły zdolnej zmobilizować człowieka do działań zgodnych z najwyższymi wartościami moralnymi i społecznymi. Inaczej rzecz ujmując, edukacja muzyczna na najwyższym poziomie uzyskuje rangę nie do przecenienia wobec negatywnych oddziaływań kultury masowej, permanentnie niszczącej przejawy naturalnej wrażliwości człowieka, sprzyjającej formowaniu się postaw konformistycznych, a także konsumpcyjnego modelu życia.

Po wojnie przedmiot „muzyka” traktowany był marginalnie, operował nieciekawym programem nauczania i prowadzili go nieprzygotowani wykładowcy. Zmianę w tym zakresie przyniosły dopiero lata sześćdziesiąte. Pierwszą jaskółką działań naprawczych stało się włączenie przedmiotu do teorii wychowania estetycznego. Zaczęły powstawać programy zawierające cele, treści i metody nauczania. Jednakże inny nauczyciel uczył muzyki w klasach młodszych, a inny – w starszych. Z tego właśnie względu na nauczycieli klas nauczania wczesnoszkolnego spada obowiązek rozwijania u dzieci podstawowej muzykalności.

W klasach starszych chodzi już o kształtowanie muzykalności wyższego rzędu w połączeniu z podstawami kultury, wiedzą teoretyczną, historyczną oraz estetyczną. W tym przedziale kształcenia poznawanie arcydzieł oraz udział w ich wykonaniu prowadzi do spontanicznych przeżyć artystycznych i świadomego zrozumienia muzyki, a przez percepcję wybitnych dzieł autorów obcych i folkloru innych narodów kreować sytuacje osobistego kontaktu odbiorcy z tradycjami kulturowymi ludzkości.

Dydaktyka przedmiotu stale się rozwija, a w swoich założeniach ma określać cele kształcenia oraz metody przekazu treści czy – inaczej rzecz ujmując – tworzyć scenariusz i instruktaż jednocześnie działań przyszłego nauczyciela. Jemu samemu pozostaje zespolenie tych elementów w całość własnym zaangażowaniem uczuciowym i zbudowanie pedagogicznej indywidualności przez kształtowanie indywidualnego stylu pracy. Podczas obserwacji wielu lekcji w klasach młodszych J. Galant (1990) zaobserwował różne style pracy nauczycieli. Jednak tylko u jednej nauczycielki uobecniły się wszystkie cechy niezbędne, by sposób pracy z dziećmi młodszymi określić jako bardzo dobry. Ekspresją artystyczną cechowała się w przypadku owej nauczycielki sztuka recytacji, pięknego czytania, śpiewania i poprawnego wykonywania prac plastycznych. W związku z tym autor postawił następującą hipotezę: to styl pracy nauczyciela i wielostronność systemu dydaktycznego wpływają łącznie na sprawność funkcjonowania wiedzy w działaniach uczniów, decydują o jej zasobności, a także trwałości. Odpowiedzi na pytanie, jakiego nauczyciela nauczania przedszkolnego i początkowego winny kształcić szkoły wyższe, podjęła się I. Szypułowa (ISME 1993, nr 1), twierdząc, że powinna to być osoba kompetentna, zdolna pełnić jednocześnie kilka funkcji społecznych. Musi rozszerzać i pogłębiać swą wiedzę, by później móc ją przekazać dzieciom, włączając tak nacechowane funkcje dydaktyki w proces wychowawczy, który w pierwszym rzędzie opiera się na kontaktach personalnych z każdym uczniem. Permanentne pogłębianie wiedzy prowadzi do poznania metod nauczania.

3. Metoda względna – relacyjna

„Metoda względna służy przede wszystkim kształceniu poczucia tonalnego i wokalnych umiejętności uczniów” (Wilk, s. 96). Polega ona przede wszystkim na funkcyjnym słyszeniu stopni w trybie dur – moll, zgodnie z zapisem muzycznym.

W XIX wieku w Anglii na podstawach metody cyfrowej Galin–Cheve–Paris powstała inna oparta na solmizacji. Nazwana została metodą Tonic–Solfa, ponieważ dźwięki wprowadzane podczas edukacji były według reguł triady harmoniczej. Jej twórcą był Jon Curwen. Zastąpił on cyfry, wykorzystywane dotychczas do

zapisu nutowego, początkowymi spółgłoskami sylab solmizacyjnych, co traktował jako formę zapisu skrótowego:

1	2	3	4	5	6	7
d	r	m	f	s	l	t

a w brzmieniu – do, re, mi, fa, so, la, ti.

Podstawowym celem metody było kształcenie poczucia tonalnego przez czytanie nut głosem. W ciągu trzech pierwszych lat nauczania metodą relacyjną (relatywną) stosowano uproszczony zapis w postaci sylab, które uczniowie odczytywali za pomocą solmizacji. Nie określały one konkretnej wysokości dźwięku, lecz ich układ i następstwo – identyczne we wszystkich tonacjach, zbudowanych według tego samego wzoru. Pierwszy dźwięk (I stopień) każdej gamy durowej w metodzie względnej nazywa się zawsze do, II – re, III – mi, IV – fa, V – so, VI – la, VII – ti. Wyraźny tu zabieg akcentacji zjawiska wzajemnych relacji między dźwiękami tłumaczy, dlaczego metodę względną nazywa się również relacyjną (dawniej relatywną). Nie chodzi tu o utrwalenie bezwzględnej wysokości poznanego (śpiewanego) dźwięku, lecz o jego wysokość względem uprzednio poznanych po określeniu położenia „do”. Metoda względna nie pozwala na stosowanie zmian enharmonicznych. Nie podwyższa się w niej ani nie obniża dźwięków, między którymi znajdują się półtony naturalne: mi – fa oraz ti – do. W metodzie względnej VII stopień gamy nazywa się „ti”, a nie „si”, jak w ogólnie stosowanej absolutnej metodzie nauczania. Otóż „si” w metodzie względnej oznacza podwyższone „so”, czyli myśląc metodą absolutną – so (sol) = g, si = gis. Najistotniejszą czynnością przed rozpoczęciem czytania nut pozostaje określenie położenia – wysokości dźwięku „do”, który stanowi zawsze I stopień gamy durowej. Curwen wprowadził też fonogestykę, która jednocześnie służyła kształceniu wyobrażeń słuchowych w połączeniu z umiejętnością czytania nut głosem. W metodzie swojej wykorzystał zasadę modulacji, podczas której następowała zmiana nazw stopni gamy. Metoda względna, rozpowszechniona w wielu krajach europejskich, ulegała często modyfikacjom. W Polsce jej zwolennikami oprócz Faustyna Piaska i Stefana Wysokiego byli Józef Życzkowski i Karol Hławiczka. Jej korekty (wobec obowiązujących celów programowych nauczania muzyki i umuzykalniania w szkole) dokonał ostatni z wymienionych pedagogów. Tylko on w swojej adaptacji powiązał metodę względną z materiałem polskich pieśni ludowych, własne przemyślenia w tym zakresie prezentując w dziele pt. *Solfeż polski*. Jedno trzeba powiedzieć: idea przeniesienia metody relatywnej na grunt rodzimy w zamyśle Karola Hławiczki zasługuje na najwyższe uznanie. Jednakże nie poradził sobie z rozwiązaniami metodycznymi. Materiał muzyczny,

który Hławiczka przeznaczył do nauki w pierwszym okresie, zawierał wiele melodii o prostej rytmice i umiejscowionych tylko w tonacji C-dur. Przechodząc na wyższy stopień kształcenia muzycznego, wprowadził Hławiczka jednocześnie zbyt wiele nowych i skomplikowanych elementów muzycznych, co ostatecznie stało się przyczyną zarzucenia tej ciekawej w założeniach metody w praktyce dydaktycznej. Zamiast działań na rzecz tej modyfikacji wśród polskich pedagogów rozwinęły się dyskusje, polemiki i spory na temat własnych poglądów. Uniemożliwiło to stworzenie jednego, konsekwentnie przemyślanego programu kształcenia muzycznego. Wielu pedagogów muzycznych objawiło swe negatywne nastawienie do metody względnej. Stanisław Kazuro określił ją jako prymitywną i opracował własną, mającą na celu kształcenie słuchu absolutnego. Flora Szczepanowska stwierdziła, że metoda relatywna uniemożliwia kształcenie słuchu absolutnego. Po drugiej wojnie światowej przyjęto w Polsce metodę absolutną, lecz obecny program nauczania pozwala nauczycielowi na indywidualny wybór sposobu kształcenia muzycznego.

Metodę relacyjną (relatywną) wykorzystał amerykański pedagog Edwin Elias Gordon, opracowując szczegółowo teorię uczenia się muzyki, w której rozwój uzdolnień i osiągnięć muzycznych poczynił przez proces audiacji, stosując solfeż tonalny i rytmiczny. E. E. Gordon stwierdził, że „niewrażliwość na to, co niesie ze sobą teoria uczenia się muzyki, oznacza, że nadal jesteśmy w okowach starej teorii uczenia się. Istotą nauczania się czegoś nowego jest odwaga kwestionowania starych, pielęgnowanych pieczołowicie przekonań” (*Sekwencje...*, s. 12).

4. Edwin Elias Gordon

Amerykański pedagog Edwin E. Gordon zanim jako badacz związał się ściśle z problemami psychologii muzyki, zasłynął teorią zdolności muzycznych i uczenia się muzyki, a szczególnie teorią audiacji. Opracował testy określające stopień rozwoju zdolności muzycznych dla różnych grup wiekowych. Dla dzieci 3–4-letnich test o nazwie AUDI ma postać nagranych opowiadań. Osoba w nim występująca przedstawia się jako AUDI i śpiewa swoją piosenkę. Słuchając historyjki, dziecko odpowiada na pytania, czy słyszy piosenkę AUDI, czy też nie. Po każdej odpowiedzi dziecka postać z opowiadania potwierdza lub zaprzecza, co powoduje dodatkowe wzmocnienie. Dziecko na początku zapoznaje się z melodią AUDI, a następnie słyszy 10 motywów melodycznych, które czasami się powtarzają lub zmienia się w nich tylko jedna wysokość, a innym razem wszystkie trzy. W rezultacie 5 razy motyw się powtarza, a 5 razy zmienia. W teście rytmicznym melodia jest stale taka sama, ale zmienia się rytm. Osoba prowadząca test zapisuje odpowiedzi dziecka, umieszczając je na specjalnie przygotowanym diagramie, z którego można

odczytać poziom zdolności muzycznych: wysoki, przeciętny lub niski. Testy te były wielokrotnie sprawdzane i osiągnęły wysoką rzetelność oraz trafność.

Następny test o nazwie PMMA (Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego) opracował dla dzieci w wieku 5–7 lat. Natomiast test IMMA (Średnia Miara Słuchu Muzycznego) przeznaczony jest dla dzieci 7–9 lat. Prowadząc sukcesywnie testy, należy brać pod uwagę ocenę idiograficzną, która informuje, jakie dziecko robi postępy na przestrzeni prowadzonej edukacji. Jest również test przeznaczony dla ludzi o ustabilizowanych uzdolnieniach muzycznych, który można przeprowadzać z osobami w przedziale od 11. do 13. roku życia.

Swoje idee i osiągnięcia naukowe E. E. Gordon prezentował na seminariach i wykładach gościnnych na całym świecie, między innymi w Niemczech, Polsce, na Węgrzech, w Anglii, Kanadzie, na Hawajach i w Korei Południowej. Publikował w wielu zagranicznych czasopismach naukowych i metodycznych. Osobiście pracował nad muzycznym rozwojem małych dzieci, ucząc niemowlęta. Osiągnięcia pedagogiczne i badawcze Edwina Gordona były recenzowane i popularyzowane m.in. w „USA Today”, w „New York Times”, radiu i telewizji, np. w programie „NBC’s Today Show”.

W prezentowanym przez siebie systemie muzyczno-pedagogicznym używa solfeżu relacyjny oraz sylab rytmicznych. Opracował solfeż rytmiczny, którego podwaliny dał Aime Paris. Twierdzi, że wszelkie doświadczenia muzyczne zdobywa się przez śpiew na etapie rozwoju zwanym inkulturacją, a następnie dopełnia się je teorią muzyki. Osobno prowadzi pracę nad rytmem i melodią. Pracując nad melodią, ćwiczenia słuchowe zaczyna od skoku kwinty w dół do motywów gam durowych i molowych, na zasadzie podobieństwa i różnicy włączając również skale modalne. Stosuje zasadę jakby konwersacji, przez co szybciej i lepiej rozwija się słuch wewnętrzny. Według niego uczenie się muzyki jest podobne do procesu poznawania mowy. Drogą do opanowania kodu językowego jest między innymi zapamiętywanie słów. W muzyce dźwięki odpowiadają literom alfabetu, które dla małego dziecka nie mają żadnego znaczenia, ma je dopiero słowo. Każde słowo jest i uogólnieniem, i nośnikiem jakiegoś doświadczenia. Dziecko wypowiada to, co słyszało, a że jest bardzo chłonne i szybko się uczy, trzeba więc się starać, aby słyszane przez niego słowa tworzyły zbiór różnorodny i bogaty. Najobszerniejszy słownik, który percypuje dziecko, to słownik słyszany. Mniejszy ilościowo zdobywa przez czytanie, a najmniejszy – gdy posługuje się pismem. Podobnie w doświadczeniu muzycznym dziecko najpierw słyszy i zapamiętuje motyw muzyczny, przy czym najlepiej przyswaja motywy złożone z 3–5 dźwięków. Pojedyncze dźwięki dla dziecka nie mają żadnego znaczenia i dlatego powinno słyszeć bardzo wiele motywów, gdyż jednego wcale wężcz nie zauważy. Śpiewane motywy powinna charakteryzować różnorodność tonacji opartych na tonice i dominancie. Gordon uczy

motywów tonalnych bez różnicowania rytmicznego – zgodnie z badaniami Piageta, które ujawniły, że ten sam motyw melodyczny powtarzany w odmiennych strukturach rytmicznych rozpoznawany jest przez dzieci jako motyw różny. Dlatego wszystkie motywy śpiewane w procesie uczenia Gordon wykonuje na sylabach neutralnych, nieujętych w żaden przebieg wartości rytmicznych. Wówczas dzieci śpiewając razem i solo, szybciej i lepiej się uczą. W początkowym etapie uczenia nie wprowadza się nazw solmizacyjnych, gdyż według niego odnoszą się one do określania wysokości poszczególnych dźwięków.

ROZDZIAŁ I

WYOBRAŻENIA SŁUCHOWE

Metoda względna służy przede wszystkim kształceniu poczucia tonalnego. [...] Ma zastosowanie przy odczytywaniu tradycyjnego zapisu na pięciolinii. [...] Jej relatywność polega na funkcyjnym słyszeniu stopni w systemie dur – moll.

(Wilk 1989, s. 96)

Zanim przejdziemy do nauczania piosenki, powinniśmy spotkanie z edukacją muzyczną zacząć od przyswojenia motywów tonalnych. Wyjaśnienia poniższe okażą się praktyczne i pomocne dla tych, którzy do tej pory mieli znikomy kontakt z muzyką. Z tego właśnie tytułu warto postępować według przedstawionego poniżej procesu, realizując krok po kroku. Przez opanowanie motywów tonalnych zdobywa się świadomość różnorodności procesów zachodzących podczas tych działań. Takich procesów, które nie mają na ogół miejsca w przyjętej i realizowanej formie nauczania muzyki w szkolnictwie polskim. Zachodzi tu mianowicie proces percepcji, imitacji i audiacji.

Audiacja to zdolność słyszenia muzyki wówczas, gdy fizycznie dźwięk nie brzmi. Audiowanie to słyszenie w wyobraźni. Słyszę wewnątrz i rozumiem, co słyszę. Audiowanie jest tym dla muzyki, czym myślenie dla języka. Krócej rzecz ujmując, audiacja to operowanie konkretnymi wyobrażeniami słuchowymi. Najprostszym sprawdzianem rozwinięcia wyobrażeń słuchowych jest porównywanie zgodne z trzema zasadami, a mianowicie zasadą powtarzania, podobieństwa i różnicy w słyszanej melodii. Polega to na rozpoznawaniu słyszanego motywu melodycznego i porównywaniu z wewnątrz odtwarzanym motywem wzorcowym, po czym należy dokonać prawidłowego wniosku będącego podstawą klasyfikacji. Przyswojenie sobie pojęć i umiejętności występujących w obszarze audiacji ma szczególne znaczenie w procesie uczenia się muzyki. W koncepcji E. E. Gordona podczas uczenia tworzą się związki pomiędzy pojęciami brzmieniowymi oraz

werbalnymi, jak też graficznymi. Dlatego rozwija się proces myślenia wyobrażeniowego, a więc słuch wewnętrzny. Przyjęto tu następującą kolejność realizacji elementów audiacji w kształceniu muzycznym:

- słuchowo-dźwiękowy,
- wzrokowy,
- znaczeniowy.

Na początku należy percypować wykonywane glosem przez nauczyciela poszczególne melodie, a dalej motywy durowe i molłowe. Następnie naśladować śpiew nauczyciela i audiować tonikę w poszczególnym trybie (por. Zwolińska 2000).

1. Rozróżnianie dźwięków wyższych i niższych

Początkowym elementem edukacji muzycznej jest rozróżnianie dźwięków wyższych i niższych. Aby pobudzić wyobraźnię muzyczną, odwołałam się do prezentacji bajki muzycznej „O windzie”. Przewodnim jej celem jest rozwijanie słuchu wysokościowego, rozwijanie aparatu słuchowego oraz pojęcie stosunków przestrzennych.

Ilustracja muzyczna opowiedanej przez nauczyciela bajki „O windzie”

Kładziemy dzwonki na kolana. Opieramy je dłuższą krawędzią boku obudowy o kolana. Lewą ręką trzymamy dzwonki za obudowę krótszą, a w prawej ręce trzymamy paleczkę. Nieważne jest w tym momencie, czy jesteśmy prawo- czy leworęczni.



Uderzamy paleczką w poszczególne sztabki dzwonek, naśladowując wchodzenie i schodzenie po schodach. Następnie gramy glissando – „płynne przejście od jednego dźwięku do drugiego wzdłuż skali dźwiękowej instrumentu” (Habela 1988, s. 71) – w górę i w dół – zjeżdżanie windą.

Jaś mieszkał w wieżowcu na parterze, a Krzys na 10 piętrze. Chłopcy często się odwiedzali, a gdy chodzili do siebie, to korzystali z windy, jeżdżąc w górę (gra na dzwonekach – sztabki białe – glissando w górę) i w dół (gra na dzwonekach – sztabki białe – glissando w dół). Czasami jednak wchodzili (gra na dzwonekach

– uderzanie w poszczególne białe sztabki w górę) i schodzili schodami (gra na dzwonkach – uderzanie w poszczególne sztabki białe coraz niżej). Pewnego dnia, gdy padał deszcz, wymyślili sobie zabawę w jeżdżenie windą w górę (glissando w górę) i w dół (glissando w dół). Rodzice dowiedzieli się o niewłaściwej zabawie i przez cały tydzień nakazali chłopcom wchodzić i schodzić schodami.

Akompaniament – gra glissando – na dzwonkach do utworu W. A. Mozarta pt. „Bułeczka z masłem”

- Słuchanie utworu i rozpoznawanie, w którym miejscu należy grać glissando w górę, a kiedy w dół;
- powtarzanie utworu i samodzielne rysowanie strzałki ↑, gdy należy grać glissando w górę, oraz strzałki ↓, gdy należy grać glissando w dół;
- podczas kolejnego słuchania utworu nauczyciel na tablicy rysuje strzałki w górę lub w dół zależnie od tego, w jaki sposób należy grać glissando, a uczniowie porównują swoje odpowiedzi (Przychodzińska 1988, s. 53);
- granie akompaniamentu do utworu według zapisu nauczyciela.

Zabawa pt. Wieża

Budujemy wieżę z kubków po jogurcie. Tworzymy koło, każda osoba trzyma w rękę kubek, natomiast w środku koła znajduje się jeden kubek po jogurcie – pierwszy dźwięk. Nauczyciel gra kolejne dźwięki na instrumencie (flet podłużny lub dzwonki chromatyczne). Gdy gra dźwięk wyższy, wówczas kolejna osoba stawia kubek na stojący w kole.



Gdy słyszymy dźwięk niższy, to kolejna osoba zabiera kubek z wieży.

Bawimy się tak długo, aż wszyscy będą mieli okazję dostawić kubek lub go zjąć.

Możemy wyobrazić sobie wizualnie, które dźwięki słyszymy wyżej, a które niżej, przedstawiając je za pomocą słupa dźwiękowego. Wykorzystamy tu skrócony

zapis nazw solmizacyjnych stosowany jedynie w szeregu diatonicznym. Natomiast nazwy dźwięków chromatycznych podpisujemy całymi sylabami. Rozpiętość skali głosu dziecka w klasie 3 przekracza oktawę, dlatego słup dźwiękowy obejmuje więcej niż osiem dźwięków. Aby zaznaczyć, które nazwy dźwięków należą do oktawy niższej lub wyższej niż centralna, używamy odpowiednich znaków zamieszczonych przy nazwie dźwięku. (Oktawa – odległość między dwoma dźwiękami, z których wyższy jest ósmym stopniem diatonicznym; Habela 1988, s. 130). W metodzie względnej jest prosty sposób zapisywania dźwięków melodii, które przekroczyły oktawę centralną ($c^1 - c^2$). Gdy dźwięk występuje w oktawie wyższej, wówczas u góry sylaby z prawej strony umieszcza się przecinek. Natomiast, gdy występuje dźwięk w oktawie niższej, to przecinek umieszcza się u dołu sylaby z prawej strony.

Skrócony zapis nazw:

DO – D, RE – R, MI – M, FA – F, SO – S, LA – L, TI – T.

Nie śpiewamy **SOL** lecz **SO**, a zamiast **SI** (VII stopień gamy durowej w metodzie absolutnej) śpiewamy **TI**.

oktawa niższa ($c - h$) centrum ($c^1 - h^1$) oktawa wyższa ($c^2 - h^2$)
D₁ R₁ M₁ F₁ S₁ L₁ T₁ D – R – M – F – S – L – T D' R' M' F' S' L' T'

SŁUP DŹWIĘKOWY

M'
R'
D'
T
L
S
F
M
R
D
T₁
L₁
S₁

2. Ćwiczenia słuchowo-dźwiękowo-wzrokowe





Poniższe ćwiczenia optymalizują proces uczenia i pomagają lepiej zrozumieć relacje między dźwiękami, co w konsekwencji zaowocuje w przyszłości rozwojem wyobrażeń muzycznych.

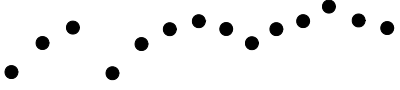
Czytanie nut głosem wymaga przetworzenia w wyobraźni znaku na dźwięk, który ma określone zarówno wysokość, jak i czas trwania. Trzeba posiadać umiejętność odtwarzania dźwięku zgodnie z jego zapisem. Umiejętność tę należy tak rozwijać, aby – poczynając od możliwości odtwarzania dźwięków – po kolei nauczyć się przegłądać melodię szybko od początku do końca, aby zrozumieć ją w całości, zanim zacznie się śpiewać. Odczytywanie takie możliwe będzie wówczas, gdy wykształci się umiejętność wewnętrznego słyszenia, po czym nastąpić może intonowanie. Wyobrażaniu tej umiejętności pomaga praca metodą względną z uwzględnieniem audiacji w trakcie wykonywania ćwiczeń słuchowo-głosowych ukierunkowanych na pracę z melodią.

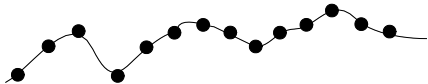
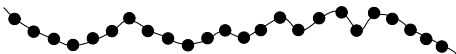
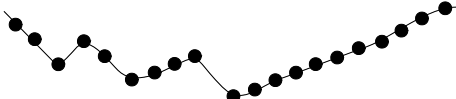
Według słownika muzycznego **melodia** to „następstwo dźwięków różnej wysokości, ujętych w logiczną strukturę formalną, opartych na określonej prawidłowości rytmiczno-metrycznej” (Habela 1988, s. 110). Pracę z nią najlepiej przedstawić w formie konspektu, ponieważ on najlepiej obrazuje postępowanie edukacyjne krok po kroku. Wybrano przykładowe utwory, w których bardzo wyraźnie zaznacza się wymieniony element muzyki, oraz zaproponowano zabawy muzyczno-ruchowe. Analizując postępowanie melodii w utworze, rozróżniając dźwięki niższe i wyższe, rozwija się pamięć melodyczną, nabywa umiejętność zapisania linii melodycznej znakiem plastycznym, rozwija się umiejętność świadomego słuchania muzyki, rozróżnia powtórzenia, podobieństwa i kontrasty w muzyce oraz rozpoznaje utwór po prezentacji melodii.


2.1. Kroki pracy z melodią

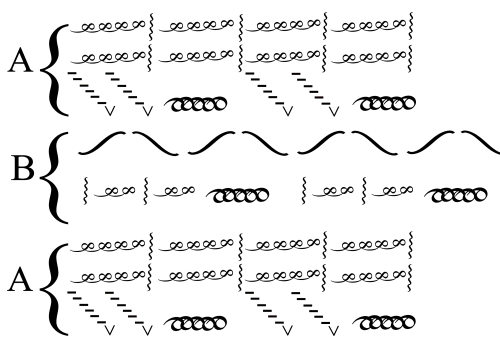
Działania nauczyciela	Działania uczniów
<p><i>Piosenka powitalna – warsztaty C. Orffa</i></p> 	

Działania nauczyciela	Działania uczniów
4. Śpiewa piosenkę i wykonuje gesty zgodnie z zapisem, tworząc parę z jednym z uczniów	4. Słuchają i obserwują.
5. Włącza nagranie instrumentalne i z wybranym uczniem wykonuje piosenkę z gestami.	5. Bawią się z nauczycielem, śpiewając piosenkę w dynamice piano.
<p><i>Piosenka pożegnalna – warsztaty C. Orffa</i></p>  <p>Za - je - cia skoń - czo - ne i chce nam się jeść. Do do - mu i - dzie - my a - die, by, by, cześć.</p>	
<p>1. Słuchając nagrania instrumentalnego:</p> <p>a) maluje na tablicy melodię w postaci koralik, nując jednocześnie sylabą „pam”</p>  <p>b) nuci ponownie melodię z akompaniamentem instrumentalnym i „nawleka korale na nitkę”</p>  <p>c) rozdaje dzieciom tabliczki melodyczne, na których namalowany jest powyższy rysunek melodii.</p> <p>c) śpiewają melodię sylabą „pam” z akompaniamentem instrumentalnym i wodzą palcem po tabliczce melodycznej. Każdy koralik to jeden dźwięk, jedna sylaba „pam”</p>  <p>d) śpiewają piosenkę z nauczycielem, wodząc palcem po namalowanej linii melodycznej.</p>	<p>1. Słuchając nagrania instrumentalnego:</p> <p>a) obserwują;</p> <p>b) obserwują;</p> <p>c) śpiewają melodię sylabą „pam” z akompaniamentem instrumentalnym i wodzą palcem po tabliczce melodycznej. Każdy koralik to jeden dźwięk, jedna sylaba „pam”</p> <p>d) śpiewają piosenkę z nauczycielem, wodząc palcem po namalowanej linii melodycznej.</p>
2. Pokazuje uczniom gest kręcenia koła na wysokości splotu słonecznego Prawą ręką do lewej ręki i w dół, a następnie w górę. Zaprasza uczniów do pracy.	2. Kręcą koła prawą ręką do lewej, następnie odwrotnie z zamkniętymi oczami i odczuwają dyskomfort w ciele przy zmianie kierunku ruchu.

Działania nauczyciela	Działania uczniów
<p>3. Ustawia uczniów w dwa koła i omawia zabawę, śpiewając piosenkę. <i>Opis zabawy</i> Ustawienie parami po kole, twarzami do siebie. Pary wykonują gesty opisane pod słowami piosenki: (PR – prawa ręka, LR – lewa ręka)</p> <p>Za - ję - cia skoń - czo - ne</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓ ↓ ↓</p> <p style="text-align: center;">1 x klaszczemy PR uderza 1 x klaszczemy LR uderza o PR partnera o LR partnera</p> <p style="text-align: center;">I chce nam się jeść.</p> <p style="text-align: center;">Masujemy brzuszek</p> <p>Do do - mu i - dzie - my</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓ ↓ ↓</p> <p style="text-align: center;">1 x klaszczemy PR uderza 1 x klaszczemy LR uderza o PR partnera o LR partnera</p> <p style="text-align: center;">Adie, by, by, cześć.</p> <p style="text-align: center;">Gest pożegnania, machamy ręką i przesuwamy się Do przodu, do następnego partnera</p> <p style="text-align: center;">Po geście pożegnania partnerzy stojący po zewnętrznej stronie koła, przesuwają się 4. krokami do przodu, do następnego partnera.</p>	<p>3. Obserwują.</p>
<p>4. Śpiewa piosenkę i wykonuje gesty zgodnie z zapisem, tworząc parę z jednym z uczniów.</p>	<p>4. Słuchają i obserwują.</p>
<p>5. Włącza nagranie instrumentalne i z wybranym uczniem wykonuje piosenkę z gestami.</p>	<p>5. Bawią się z nauczycielem, śpiewając piosenkę w dynamice piano.</p>
<p><i>E. Grieg – Suita Peer Gynt cz. II „Śmierć Azy”</i></p>	
<p>1. Posłuchajcie melodii, którą wykonuje orkiestra. Spróbujcie ją zapamiętać. (1 fraza)</p>	<p>1. Słuchają nagrania.</p>
<p>2. Drugi raz podczas słuchania nagrania nauczyciel jednocześnie nuci melodię sylabą „pam”.</p>	<p>2. Słuchają nagrania i śpiewu nauczyciela.</p>
<p>3. Kolejny raz słuchając nagrania, nuci melodię i maluje na tablicy w postaci koralik.</p> 	<p>3. Słuchają i obserwują zapis melodii przez nauczyciela na tablicy.</p>

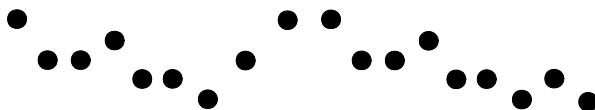
Działania nauczyciela	Działania uczniów
4. Powtórny raz, słuchając nagrania, nuci melodię i nawleka korale na nitkę. 	4. Słuchają i obserwują zapisaną przez nauczyciela na tablicy melodię.
5. Rozdaje uczniom tabliczki melodyczne. Następnie nucąc, wodzi palcem po namalowanej melodii koralikami na tablicy. Powtarza to działanie kilka razy.	5. Obserwują pracę nauczyciela, a następnie wiodzą po namalowanej melodii na tabliczce melodycznej palcem wskazującym.
6. Po raz kolejny śpiewa melodię i maluje linię melodyczną ręką w powietrzu.	6. Powtarzają po nauczycielu.
7. Odtwarza nagranie na płycie CD. Na tablicy zapisuje tytuł utworu i nazwisko kompozytora. Prosi, aby uczniowie słuchając, zauważyli, czy poznana melodia się powtarza. Jeżeli tak, to czy zawsze tak samo.	7. Słuchają nagranie całej cz. II Suity, dokonują jej analizy.
<i>E. Grieg – Suita Peer Gynt cz. I „Poranek”</i>	
1. Posłuchajcie i zapamiętajcie melodię graną na flecie, a następnie powtórzoną na oboju. Zauważcie, czy melodia dokładnie się powtarza.	1. Słuchają nagrania. Zauważają, że melodia powtórzona na oboju ma inne zakończenie.
2. Śpiewa melodię i jednocześnie maluje linię melodyczną ręką w powietrzu 	2. Powtarzają po nauczycielu.
3. Przedstawia zdjęcia fletu poprzecznego i oboju, omawia budowę i technikę gry.	3. Słuchają brzmienia fletu i oboju
4. Odtwarza nagranie na płycie CD, podaje tytuł utworu, który zostaje zapisany na tablicy, i nazwisko kompozytora.	4. Słuchają i zapamiętują.
<i>C. Saint-Saens – Łabędź</i>	
1. Posłuchajcie i zapamiętajcie melodię graną na wiolonczeli. (1 fraza)	1. Słuchają (fragm.)
2. Śpiewa melodię i jednocześnie maluje linię melodyczną na tablicy. 	2. Słuchają i obserwują.

Działania nauczyciela	Działania uczniów
3. Rozdaje uczniom tabliczki melodyczne. Następnie nucąc, wodzi palcem po namalowanej melodii na tablicy.	3. Obserwują pracę nauczyciela, a następnie wodzą palcem po tabliczce melodycznej.
4. Przedstawia budowę i technikę gry na wiolonczeli.	4. Słuchają brzmienia wiolonczeli.
5. Odtwarza nagranie na płycie CD, zapisuje tytuł utworu i nazwisko kompozytora na tablicy.	Uczniowie słuchają.
R. Schumann – Marzenie	
1. Posłuchajcie i zapamiętajcie melodię graną przez orkiestrę (fragm.).	1. Słuchają nagrania.
2. Drugi raz słuchając nagrania, nauczyciel jednocześnie nuci melodię sylabą „pam”.	2. Słuchają nagrania i śpiewu nauczyciela.
3. Kolejny raz słuchając nagrania, nuci melodię i maluje na tablicy w postaci koraliki 	3. Słuchają i obserwują zapis melodii przez nauczyciela na tablicy.
4. Rozdaje uczniom tabliczki melodyczne. Następnie nucąc, wodzi palcem po namalowanej melodii koralikami na tablicy. Powtarza to działanie kilka razy.	4. Obserwują pracę nauczyciela, a następnie wodzą po namalowanej melodii na tabliczce melodycznej palcem wskazującym.
5. Odtwarza nagranie na płycie CD, podaje tytuł utworu, który zostaje zapisany na tablicy, i nazwisko kompozytora.	5. Słuchają i zapamiętują.
J. Brahms – Taniec węgierski nr 1	
1. Rozdaje uczniom szyfonowe chusty i zaprasza do naśladowania ruchów i swobodnego poruszania się po sali.	1. Naśladują gesty nauczyciela.
2. Po wykonaniu pyta, czy były figury, które się powtarzały i kiedy.	2. Pod koniec utworu powtórzyły się figury, które wykonywane były na początku. Środek był inny. Uczniowie zauważają 3-częściową budowę utworu ABA.

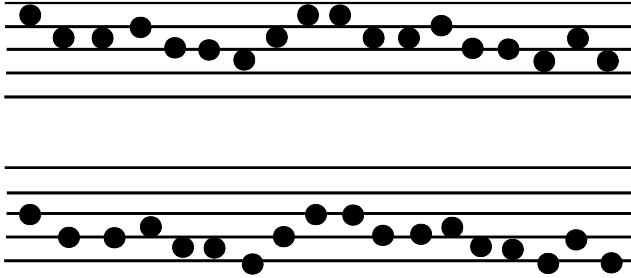
Działania nauczyciela	Działania uczniów
<p>3. Partytura ruchu wg Batii Strauss dla nauczyciela – uczniowie naśladowują ruchy trzymając szyfonowe chusty</p>  <p>A – chodzimy po sali w różnych kierunkach i wykonujemy ruchy chustą wg podanej grafiki B – tworzymy koło, ruch chustą do środka i na zewnątrz koła A – powtarzamy część pierwszą. Na zakończenie stajemy i unosimy ręce w górę.</p>	
<p><i>Sprawdzenie poziomu umiejętności samodzielnej namalowania melodii dwóch utworów: znanego i nowego</i></p>	
<p>1. Rozdaje po dwie kartki i kredki, a następnie prosi, aby uczniowie namalowali melodię kolejno prezentowanych utworów. Nad melodią znanego utworu proszę napisać jego tytuł. Prezentuje nagrania: 1 – E. Grieg – <i>Suita Peer Gynt</i> cz. II „Śmierć Azy” 2 – fragment piosenki pt. „Idzie Grzes”</p>	<p>1. Uczniowie rysują samodzielnie na kartkach linie melodyczne słuchanych utworów oraz podają tytuł znanego utworu.</p>

2.2. Umieszczenie melodii na pięciolinii

- Granie melodii „Włazł kotek” i jej śpiewanie od różnej wysokości przez nauczyciela z jednoczesnym pokazywaniem ręką kierunku linii melodycznej (podnosimy rękę w górę, jeżeli słyszymy dźwięk wyższy, opuszczamy w dół, jeżeli słyszymy dźwięk niższy).
- Słuchacze malują ruchy ręki za pomocą kropek na kartce, czyli malują – zapisują linię melodyczną kropkami.



- Nauczyciel umieszcza powyższą melodię na pięciolinii za pomocą kropek, zaczynając od różnej wysokości.
Pięciolinia składa się z pięciu równoległych linii poziomych, na których umieszcza się znaki melodii. Umieszcza się je również w przestrzeniach między liniami.



- Słuchacze analizują, pod jakim względem zapisane melodie różnią się, a co jest identycznie powtórzone:
różne – melodia zapisana jest na różnej wysokości,
takie same – identyczne są odległości między zapisanymi dźwiękami w postaci kropek – zachowane są takie same relacje między dźwiękami.

ROZDZIAŁ II

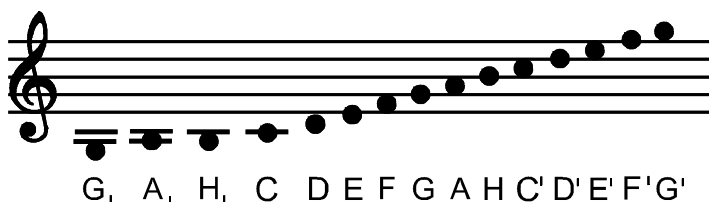
RELACJE MIĘDZY DŹWIĘKAMI

1. Nazwy literowe nut

Ze względu na niewielką liczbę godzin przeznaczonych na edukację muzyczną studentów zaleca się, aby część wiedzy muzycznej przyswoili pamięciowo. Jest to wiedza poszerzająca umiejętności i kompetencje. Dotyczy rozmieszczenia nut na pięciolinii i przyswojenia sobie nazw literowych dźwięków zapisanych na pięciolinii w kluczu wiolinowym. Umiejętność tę można wykorzystać podczas samodzielnej nauki melodii piosenki, grając ją uprzednio na dzwoneczkach lub keyboardzie czy flecie podłużnym.

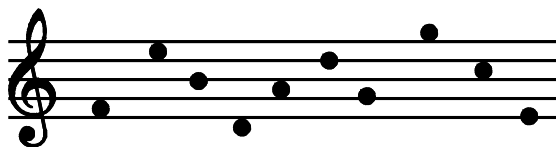
Nuta to znak graficzny dźwięku, który zależnie od jego wysokości brzmienia umiejscowimy na pięciolinii. Zapisujemy je przemiennie raz na linii, a następnie między liniami. Poniższy zapis odzwierciedla umiejscowienie kolejnych dźwięków. Umieszczenie przecinka u dołu po prawej stronie sylaby oznacza dźwięk w oktawie niższej, natomiast ten sam znak u góry sylaby oznacza dźwięk w oktawie wyższej.

Wówczas w zapisie na pięciolinii przyjmujemy:



Zadanie:

Naucz się na pamięć nazw literowych nut na pięciolinii i podpisz je poniżej z pamięci.



2. Znaki chromatyczne

Znaki chromatyczne znajdujące się przy kluczu oraz w zapisie melodii piosenki podwyższają lub obniżają dźwięki. Znaki te mogą się znaleźć przy zapisanym dźwięku na pięciolinii (nucie) i wówczas podwyższają lub obniżają ten dźwięk. Mogą się znaleźć też przy kluczu nutowym i wówczas zmieniają wysokość określonych dźwięków w całym zapisie. **Krzyżyk** – podwyższa dźwięk o jeden półton, a do nazwy nuty dodajemy końcówkę **-is**. Drugi znak chromatyczny – **bemol** – obniża dźwięk o jeden półton, a do nazwy dźwięku dodajemy końcówkę **-es**. Ważne jest, gdzie znajdują się owe znaki, bo od miejsca położenia zależy ich pole działania.

W poniższym przykładzie, w pierwszym takcie przy drugiej nucie pojawił się **krzyżyk**. Zmienił jej wysokość i nazwę, gdyż pojawiła się końcówka **-is**, ale tylko w obrębie jednego taktu.



Takie same zasady dotyczą również innego znaku chromatycznego, **bemola**.



Znaki chromatyczne mogą również się znaleźć przy kluczu nutowym (wiolinowym). W poniższym pierwszym przykładzie przy kluczu wiolinowym pojawiły się dwa krzyżyki. Obydwa znaki w utworze pełnią taką samą funkcję, tylko należą do innych dźwięków.

Pierwszy krzyżyk „fis” zapisany przy kluczu podwyższa wszystkie dźwięki F, które pojawiają się w utworze (F, które leży pomiędzy 1. i 2. linią, oraz to F leżące na 5. linii). Drugi krzyżyk zapisany przy kluczu wiolinowym „cis” podwyższa wszystkie dźwięki C zapisane na pięciolinii (C leżące na 1. linii dodanej i C leżące między 3. i 4. linią). Taką samą funkcję pełnią bemole z tą różnicą, że one obniżają dźwięki o $\frac{1}{2}$ tonu.



W drugim przykładzie przy kluczu wiolinowym pojawiły się trzy bemole. Pierwszy bemol – „b” leżący na 3. linii – obniża wszystkie dźwięki H (H leżące pod dodaną linią, H na 3. linii i H nad dodaną linią), które od tej pory nazywają się B. Drugi bemol – „es” leżący między 4. a 5. linią – należy do wszystkich dźwięków E, które obniża o $\frac{1}{2}$ tonu (E leżące na 1. linii oraz E leżące między 4. a 5. linią), które od tej pory nazywają się ES. Ostatni bemol – „as” leży między 2. a 3. linią – obniża wszystkie dźwięki A (A leżące na 2. linii dodanej dolnej, A leżące między 2. a 3. linią, A leżące na 1. linii dodanej górnej), zmieniając nazwę na AS.

W muzyce nie tylko pojawiają się znaki, które podwyższają lub obniżają dźwięki, ale i takie, które te znaki znoszą. Znakiem takim jest kasownik. Kasownik znajdujący się przy nucie unieważnia znak chromatyczny, ale tylko w obrębie jednego taktu.

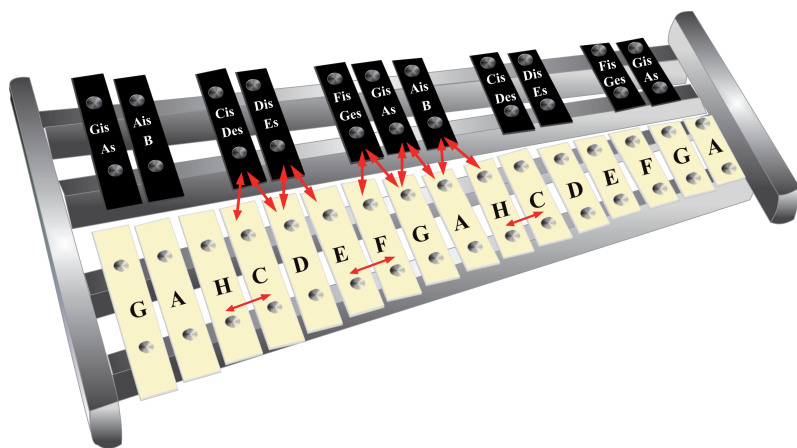


3. Obliczanie odległości między dźwiękami

Biorąc pod uwagę różnorodny stopień rozwoju wyobrażeń muzycznych studentów, przy wyjaśnianiu pojęcia odległości między dźwiękami wykorzystany został instrument dostępny w każdej szkole, a mianowicie dzwonki chromatyczne.

Według *Słowniczka muzycznego* (Habela 1988, s. 150) **półton** to najmniejsza jednostka odległości dwóch dźwięków różnej wysokości w powszechnie stosowanym europejskim systemie dźwiękowym. Posługując się dzwonekami – **odległość tę tworzą dwie bezpośrednio ze sobą sąsiadujące** sztabki. Uderzamy w poszczególne, kolejne sztabki i wsłuchujemy się w wydawane przez nie dźwięki. Rozróżniamy słuchem, który dźwięk brzmi wyżej, a który niżej. Aby nie pomylić się w obliczaniu liczby półtonów, między poszczególnymi dźwiękami możemy wykonać poniżej zamieszczone ćwiczenie.

Każda sztabka przymocowana jest do obudowy dwoma gwoździami. Jeżeli paleczkę umieścimy na gwoździach jednej sztabki (np. białej – C) i przesuniemy ją w prawą stronę, pokryje ona wówczas gwoździe sztabki następnej, bezpośrednio z nią sąsiadującej (czarnej – CIS). Odległość od sztabki białej do czarnej to najmniejsza odległość między dźwiękami – **1 półton** – i odwrotnie od czarnej do białej sztabki (oznaczone strzałkami). Półtony, które nazywamy naturalnymi, pojawiają się między sztabkami białymi: E–F oraz H–C niezależnie od ich wysokości.



Odległość od dźwięku **C** do **CIS** nazywamy **półtonem chromatycznym**, gdyż powstał on przez podwyższenie dźwięku **C**. Zatem od dźwięku C do CIS jest odległość **jednego półtonu**. Zdarza się jednak, że przesuwana paleczka ze sztabki białej trafia na kolejną sztabkę białą. Jest tak między sztabkami o nazwie **E–F** oraz

H–C. Między tymi dźwiękami znajduje się również odległość **jednego półtonu**, który nazywamy **półtonem diatonicznym**.

Zatem kolejno od dźwięku:

C – CIS – jeden półton,

Cis – D – jeden półton,

C – D – dwa półtony,

C – DIS – trzy półtony,

C – E – cztery półtony,

C – F – pięć półtonów,

C – FIS – sześć półtonów,

C – G – siedem półtonów,

C – GIS – osiem półtonów,

C – A – dziewięć półtonów,

C – AIS – dziesięć półtonów,

C – H – jedenaście półtonów,

C – C^I – dwanaście półtonów (C^I to kolejna ósma biała sztabka oddalona od C).

3.1. Interwały

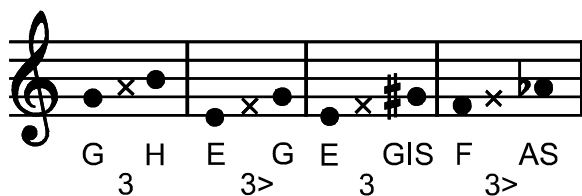
Odległości między dźwiękami w muzyce nazywamy **interwałami** (Habela 1988, s. 82). Nazwy interwałów pochodzą od łacińskich liczebników porządkowych. Ich istotę opisują niektóre z nich, wybrane i przedstawione poniżej.

Sekunda – (2) – odległość między **dwoma sąsiadującymi** dźwiękami. Liczba półtonów między nimi określi, czy będzie to interwał sekundy wielkiej – dwa półtony, czy sekundy malej – jeden półton. Dla ułatwienia używamy symbolu do określenia interwału i tak: sekunda wielka = 2, sekunda mała = 2>, np.

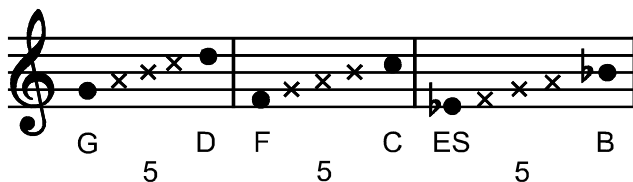


Tercja – (3) – odległość między trzema kolejnymi dźwiękami, czyli odległość od pierwszego dźwięku do kolejnego trzeciego. Liczba półtonów między nimi określi, czy będzie to interwał tercji wielkiej – cztery półtony, czy tercji malej – trzy półtony. Dla ułatwienia używamy symbolu do określenia interwału i tak: tercja wielka = 3, tercja mała = 3>. Umiejętność budowania tercji malej i wielkiej pomocna będzie podczas tworzenia trójdźwięków durowych lub molowych celem

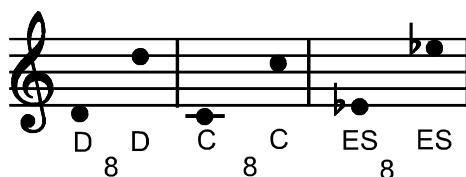
utrwalenia trybu durowego lub molowego. Aby nie zgubić się, na miejscu kolejnego drugiego dźwięku pojawia się krzyżyk, np.



Kwinta czysta – (5) – to odległość między kolejnymi pięcioma dźwiękami, czyli odległość od pierwszego dźwięku do piątego, odległość siedem półtonów. Dla ułatwienia używamy symbolu do określenia interwału kwinta czysta = 5 oraz, aby się nie zgubić, na miejscu kolejnych dźwięków drugiego, trzeciego i czwartego pojawiają się krzyżyki, np.



Oktawa czysta – (8) – to odległość między kolejnymi ośmioma dźwiękami, czyli odległość od pierwszego dźwięku do ósmego, odległość dwanaście półtonów. Dla ułatwienia używamy symbolu do określenia interwału oktawa czysta = 8, np.



Zwrócono szczególną uwagę na interwały, którymi nauczyciel permanentnie posługuje się w edukacji wczesnoszkolnej, rozwijając wyobrażenia muzyczne. Wiedzę na temat pozostałych interwałów student uzupełni z literatury przedmiotu.

Zadanie:

1. Oblicz, o ile półtonów od dźwięku D oddalony jest dźwięk A.
 Odp. siedem półtonów – kwinta czysta.
2. Oblicz, o ile półtonów od dźwięku F oddalony jest dźwięk A.
 Odp. cztery półtony – tercja wielka.
3. Oblicz, o ile półtonów od dźwięku E oddalony jest dźwięk GIS.

Odp. cztery półtony – **tercja wielka.**

4. Oblicz, o ile półtonów od dźwięku E oddalony jest dźwięk G.

Odp. trzy półtony – **tercja mała.**

5. Oblicz, o ile półtonów od dźwięku G oddalony jest dźwięk B.

Odp. trzy półtony – **tercja mała.**

6. Oblicz, o ile półtonów od dźwięku C oddalony jest dźwięk C¹ (kolejna 8 sztabka).

Odp. dwanaście półtonów – **oktawa czysta.**

7. Oblicz, o ile półtonów od dźwięku G oddalony jest dźwięk AS.

Odp. jeden półton – **sekunda mała.**

8. Oblicz, o ile półtonów od dźwięku G oddalony jest dźwięk A.

Odp. dwa półtony – **sekunda wielka.**

ROZDZIAŁ III

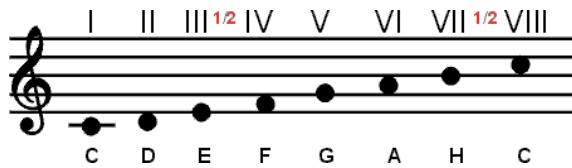
GAMY, MOTYWY I TRÓJDŹWIĘKI

Gama to „następstwo dźwięków uporządkowanych według stosunków interwałowych właściwych dla określonej skali w systemie dur-moll” (*Mała encyklopedia muzyki*, s. 327).

Nauczyciel nie będzie w przyszłości budował gamy, przygotowując się do lekcji. Posiadzie jednak elementarną wiedzę, dzięki której zrozumie istotę i konieczność rozwijania u dzieci tonacyjności i tonalności.

1. Schemat gam durowych

Gama durowa wyrosła ze skali jońskiej. To skala diatoniczna, która ma półtony między III–IV i VII–VIII stopniem. Między innymi stopniami jest odległość 1 całego tonu. Powstał wzór: $1 - 1 - \frac{1}{2} - 1 - 1 - 1 - \frac{1}{2}$. Gdy pod ten wzór podłożymy dźwięki, otrzymamy gamę. Kiedy mówimy o skali, myślimy o jej konstrukcji, czyli stopniach i interwałach między nimi. Zatem gama to skala z określonym co do wysokości materiałem dźwiękowym. Inaczej mówiąc „gama to zastosowanie skali w praktyce, to szereg dźwięków ułożonych według danej skali” (Lasocki, s. 49). Upraszczając definicję, gama to osiem kolejnych dźwięków, czyli osiem stopni ułożonych według ustalonych odległości między nimi. Jeżeli pod wzór skali podłożymy dźwięki, rozpoczynając od C, otrzymamy gamę C-dur. Kierując się tą definicją, na pięciolinii zapisujemy kolejnych osiem dźwięków, począwszy od C, i podpisujemy nazwy literowe nut. Nad pięciolinia opisujemy cyframi rzymskimi osiem kolejnych stopni i zaznaczamy pomiędzy nimi odległości między dźwiękami. Do pomocy można wykorzystać dzwonki chromatyczne, na których bardzo szybko sprawdzimy, ile półtonów znajduje się pomiędzy poszczególnymi dźwiękami. Dla ułatwienia na sztabkach znajdują się napisane nazwy literowe.



Gama C-dur idealnie zgadza się ze swym wzorem. W powyższym przykładzie odległości między stopniami pokrywają się z odległościami między poszczególnymi dźwiękami szeregu naturalnego (zapisanymi na pięciolinii). Dlatego gamę C-dur nazywamy gamą naturalną. Schemat, wzór gamy durowej jest podstawą do budowania wszystkich gam durowych od dowolnego dźwięku. Możemy teraz samodzielnie zbudować każdą gamę durową.

2. Kolejne kroki samodzielnego budowania gamy durowej

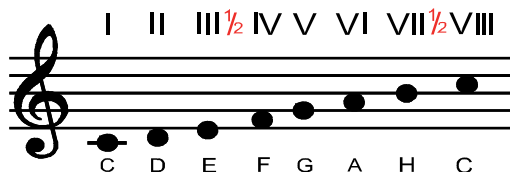
Krok pierwszy

Gama to osiem kolejnych dźwięków, czyli osiem stopni ułożonych według ustalonych odległości między nimi. Zatem nad pięciolinia zapisujemy osiem kolejnych stopni gamy durowej, zaznaczając między nimi odległości. Pamiętajmy, że w wzorze, schemacie gamy durowej zawsze między III i IV oraz między VII i VIII stopniem jest odległość jednego półtonu ($\frac{1}{2}$). Pomiedzy wszystkimi innymi stopniami jest odległość dwóch półtonów (jednego całego tonu).



Krok drugi

Pod ośmioma stopniami napiszemy kolejnych osiem dźwięków, z których pierwszy nazywa się C, oraz podpiszemy ich nazwy literowe.



Krok trzeci

Sprawdzamy, czy odległości zapisane między stopniami gamy są takie same jak między zapisanymi pod nimi dźwiękami. Do pomocy można wykorzystać dzwonki chromatyczne, na których bardzo szybko można sprawdzić, ile półtonów znajduje się pomiędzy poszczególnymi dźwiękami, ponieważ dla ułatwienia na sztabkach znajdują się napisane nazwy literowe.

Okazuje się, że odległości między stopniami i między poszczególnymi dźwiękami zapisanymi na pięciolinii są takie same.

Krok czwarty

Zauważyć należy, że I i VIII stopień ma taką samą nazwę literową. Od nazwy pierwszego stopnia zależy nazwa gamy, stąd wniosek, że mamy powyżej napisaną gamę **C-dur**.

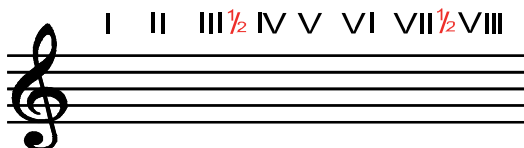
Według tego przykładu możemy zbudować każdą gamę durową od każdego dźwięku. Dla przykładu, postępując według sugerowanych kroków postępowania, zapisano inne gamy.

2.1. Budowanie gam durowych od różnych dźwięków

Znając schemat i poszczególne kroki budowania gam durowych, zbudujemy gamę od dźwięku D, czyli gamę D-dur.

Krok pierwszy

Nad pięciolinia zapisujemy osiem kolejnych stopni gamy durowej, zaznaczając między nimi odległości. Pamiętamy, że między III i IV oraz między VII i VIII stopniem jest odległość jednego półtonu ($\frac{1}{2}$). Pomiedzy wszystkimi innymi stopniami jest odległość dwóch półtonów (jednego całego tonu).



Krok drugi

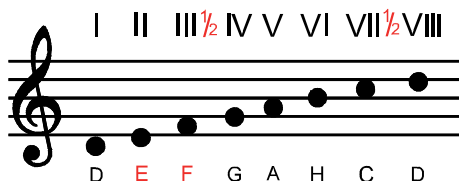
Pod ósmioma stopniami napiszemy kolejnych osiem dźwięków, z których pierwszy nazywa się **D**, oraz podpiszemy ich nazwy literowe.



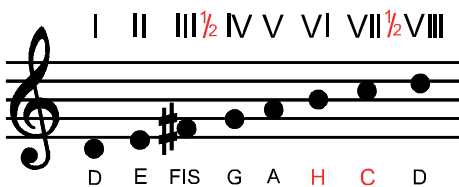
Krok trzeci

Sprawdzamy, czy odległości zapisane między stopniami gamy są takie same jak między zapisanymi pod nimi dźwiękami. Do pomocy można wykorzystać dzwonki chromatyczne, na których bardzo szybko można sprawdzić, ile półtonów znajduje się pomiędzy poszczególnymi dźwiękami, gdyż dla ułatwienia na sztabkach znajdują się napisane nazwy literowe.

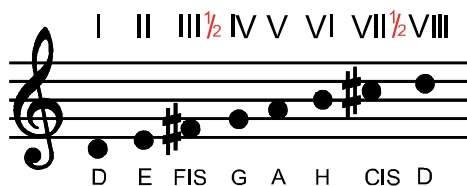
Okazuje się, że odległości między stopniami i między poszczególnymi dźwiękami zapisanymi na pięciolinii niestety **nie pokrywają się**.



Między II i III stopniem powinna być odległość dwóch półtonów, a jest jeden półton (E-F). Musimy w takim razie odległość tę powiększyć i czynimy to przez dodanie krzyżyka do drugiego dźwięku, który podwyższy go o $\frac{1}{2}$ tonu i przesunie o jeden półton w stronę dźwięku G, a do jego nazwy dodajemy końcówkę -is. Dźwięk ten znajduje się na czarnej sztabce dzwonek chromatycznych i nazywa się FIS.



Teraz odległości między stopniami gamy I i III oraz zapisanymi pod nimi dźwiękami się pokrywają. Sprawdzamy dalej. Okazuje się, że odległość między dźwiękami H-C też jest za mała. Między tymi dźwiękami znajduje się jeden półton. Odległość tę powiększamy poprzez podwyższenie drugiego dźwięku.



Teraz odległości między poszczególnymi stopniami zapisanymi nad pięciolinia i odległości między zapisanymi dźwiękami na pięciolinii są takie same. Mamy prawidłowo zapisaną gamę **D-dur**.

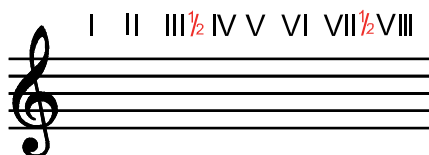
Kiedy podczas budowania gamy durowej okazuje się, że odległość między dwoma dźwiękami jest za mała, wówczas drugi dźwięk podwyższamy przez dodanie do niego krzyżyka. Odległość ta zwiększy się o $\frac{1}{2}$ tonu. Zmienia się też nazwa podwyższonego dźwięku, gdyż otrzyma końcówkę -is.

Takie gamy, których odległości regulujemy do schematu, podwyższając dźwięki przez dodanie krzyżyków, nazywamy gamami krzyżykowymi.

Nadmienić należy, że bardzo często spotykamy w literaturze dziecięcej piosenki w gamie **F-dur**. Korzystając z podpowiedzi poszczególnych kroków postępowania, zbudujemy tę gamę. Musimy sprawdzić, czy spotkamy taką samą sytuację jak w gamie, którą budowaliśmy powyżej, czyli D-dur.

Krok pierwszy

Nad pięciolinia zapisujemy schemat gamy durowej i zaznaczamy odległość $\frac{1}{2}$ tonu.



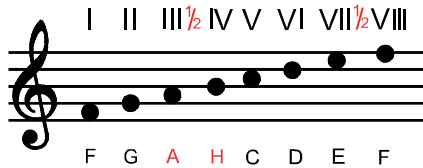
Krok drugi

Budujemy gamę F-dur, pamiętamy, że I stopień odpowiada dźwiękowi F i od niego zapisujemy kolejno osiem następnych dźwięków.

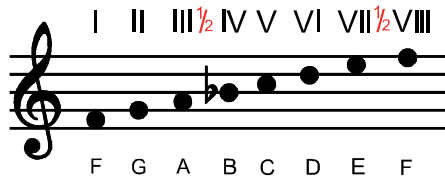


Krok trzeci

Sprawdzamy, czy odległości zapisane między stopniami gamy są takie same jak między zapisanymi pod nimi dźwiękami. Do pomocy można wykorzystać dzwonki chromatyczne, na których bardzo szybko sprawdzimy, ile półtonów znajduje się pomiędzy poszczególnymi dźwiękami, gdyż dla ułatwienia na sztabkach znajdują się napisane nazwy literowe.



Okazuje się, że odległości między stopniami i między poszczególnymi dźwiękami zapisanymi na pięciolinii, niestety **nie pokrywają się**. Między III i IV stopniem powinna być odległość jednego półtonu, a są dwa półtony. Zatem odległość między dźwiękami **A i H** jest za duża, musimy ją wówczas zmniejszyć. Odległość mniejszą uzyskamy przez obniżenie drugiego dźwięku o 1/2 tonu poprzez dodanie do niego bemola. Bemol obniża dźwięk o 1/2 tonu. Tym sposobem dźwięk nazywa się B i dźwięk H został przesunięty w stronę dźwięku A o 1/2 tonu.



Teraz odległości między poszczególnymi stopniami zapisanymi nad pięciolinia i odległości między zapisanymi dźwiękami na pięciolinii są takie same.

Mamy prawidłowo zapisaną gamę **F-dur**.

Takie gamy durowe, których odległości między dźwiękami regulujemy poprzez obniżanie bemolem, nazywamy gamami bemolowymi.

Zadanie:

Ona podstawie powyższych przykładów zbuduj samodzielnie gamę G-dur oraz gamę B-dur.

3. Gamy molowe

Każda gama durowa ma pokrewną gamę molową. Pamiętamy również, że każda gama ma osiem kolejno po sobie następujących dźwięków.

3.1. Gama durowa i jej pokrewna gama molowa

Gama durowa jest pokrewna molowej z wielu powodów:

- VI stopień gamy durowej staje się pierwszym stopniem gamy molowej i od niego zapisujemy kolejnych osiem dźwięków;
- gama C-dur nie ma żadnych znaków chromatycznych i jej pokrewna gama a-moll też nie ma żadnych znaków chromatycznych i otrzymuje nazwę **gama a-moll eolska**;

I II III $\frac{1}{2}$ IV V VI VII $\frac{1}{2}$ VIII
 I II $\frac{1}{2}$ III IV V $\frac{1}{2}$ VI VII VIII

C	D	E	F	G	A	H	C	D	E	F	G	A	= Nazwy literowe
D	R	M	F	S	L	T	D	R	M	F	S	L	= Nazwy solmizacji relatywnej

- gama G-dur ma krzyżyk „fis” i ten sam znak chromatyczny ma jej pokrewna gama molowa (w poniższym przykładzie krzyżyk „fis” znajduje się przy kluczu wiolinowym).

I II III $\frac{1}{2}$ IV V VI VII $\frac{1}{2}$ VIII
 I II $\frac{1}{2}$ III IV V $\frac{1}{2}$ VI VII VIII

G	A	H	C	D	E	Fis	G	A	H	C	D	E	= Nazwy literowe
D	R	M	F	S	L	T	D	R	M	F	S	L	= Nazwy solmizacji relatywnej

Jeżeli gama molowa ma takie same znaki chromatyczne jak jej pokrewna gama durowa, wówczas jest to gama moll eolska (zapisana powyżej – e-moll eolska);

- jeżeli w gamie moll podwyższymy VII stopień, wówczas otrzymamy moll harmoniczną. Przedstawiono to na przykładzie poniżej:

Gama C-dur i a-moll harmoniczna

C D E F G A H C D E F G_b A = Nazwy literowe
 D R M F S L T D R M F Si L = Nazwy solmizacji relatywnej

Gama G-dur i e-moll harmoniczna

G A B C D E Fis G A B C Dis E = Nazwy literowe
 D R M F S L T D R M F Si L = Nazwy solmizacji relatywnej

Obie gamy, moll eolska, jak i moll harmoniczna, często spotykane są w piosenkach dziecięcych. W powyższych przykładach gamy moll eolskie i moll harmoniczne budowano od gam durowych krzyżykowych. Przyjrzyjmy się pokrewnej gamie molowej harmonicznej zbudowanej od durowej gamy bemolowej, czyli od gamy F-dur.

F G A B C D E F G A B C D = Nazwy literowe
 D R M F S L T D R M F Si L = Nazwy solmizacji relatywnej

Przy tej okazji należałoby wyjaśnić jeszcze jeden problem, a mianowicie nazwę solmizacyjną kolejnego dźwięku piątego w każdej gamie durowej, a siódmego w gamie moll eolskiej – „so” i siódmego w gamach durowych oraz drugiego

w gamach molowych – „ti”. Przywykliśmy do nazwy „sol” – występuje w metodzie absolutnej uczenia muzyki, a tutaj, w metodzie relacyjnej (relatywnej) opuszczamy głoskę „l”. Z punktu widzenia emisji głosu głoska „l” przy śpiewie zamyka gardło, a głoska „o” otwiera. Warto kilkakrotnie zaśpiewać na jednej wysokości dźwięk, wymawiając obie nazwy naprzemiennie, i kontrolować pracę mięśni gardła dłonią. To jedna sprawa.

Natomiast kiedy „so” trzeba podwyższyć, tak jak to jest w gamach moll harmonicznych, zmieniamy końcówkę – o na – i, śpiewając zamiast „so” „si”. Jeżeli widzimy w zapisie nazwę „si”, od razu wiemy, że ten dźwięk jest podwyższony o $\frac{1}{2}$ tonu. W metodzie absolutnej, która dotychczas króluje w naszym szkolnictwie ogólnokształcącym, nazwa solmizacyjna VII stopnia każdej gamy durowej to „si”. Aby nie było zamieszania w metodzie względnej, VII stopień w każdej gamie durowej nazywa się „ti”. W metodzie absolutnej nazwy solmizacyjne nie informują nas o wysokości brzmienia, a w metodzie względnej tak.

So Si Sa
Sol Sol Sol
G Gis Ges

= Nazwy solmizacji relatywnej
= Nazwy solmizacyjne w metodzie absolutnej
= Nazwy literowe nut do grania na instrumencie

4. Trójdźwięki

W muzyce wielogłosowej słyszymy współbrzmienia, czyli akordy. Najprostszym akordem jest trójdźwięk, który można zbudować od każdego stopnia gamy, biorąc z niej co drugi dźwięk, np.



Trójdźwięk zbudowany na I stopniu gamy nazywa się toniczny. W trójdźwięku durowym między I i III stopniem jest interwał tercji wielkiej (3) odległość czterech półtonów, a między III i V stopniem odległość tercji malej (3 \flat – trzy półtony). W trójdźwięku molowym jest odwrotnie. Między I a III stopniem jest interwał tercji malej (3 \flat) odległość trzech półtonów, a między III i V stopniem

odległość tercji wielkiej (3 – cztery półtony). Wynika z powyższego, że znając zasadę i posiadając umiejętność obliczania odległości między dźwiękami, wystarczy znać nazwę gamy, czyli jej I stopień, i jesteśmy w stanie zbudować trójdźwięk toniczny tak w gamie durowej, jak i w molowej. Poniżej zbudowano toniczne trójdźwięki w gamach durowych, a pod nimi toniczne trójdźwięki w gamach molowych.

C-dur	D-dur	Es-dur	
I 3 III 3> V	I 3 III 3> V	I 3 III 3> V	
C	E	G	- gramy
D	M	S	- śpiewamy nazwami solmizacji relatywnej
D	Fis	A	
D	M	S	
Es	G	B	
D	M	S	

E-moll	D-moll	C-moll	
I 3> III 3 V	I 3> III 3 V	I 3> III 3 V	
E	G	H	- gramy
L	D	M	- śpiewamy nazwami solmizacji relatywnej
D	F	A	
L	D	M	
C	Es	G	
L	D	M	

Śpiewając trójdźwięki w sposób arpeggiowy (arpedziowy) i akordowy, rozwijamy słuch harmoniczny.

Śpiew arpeggiowy trójdźwięku durowego

Nauczyciel dzieli klasę na trzy grupy. Wykonuje, śpiewając neutralną sylabą „pam”, kolejne dźwięki trójdźwięku i każda grupa kolejno po nim je powtarza. Następnie śpiewa nazwami solmizacji relatywnej.

Śpiew trójdźwięku tonicznego w tonacji C-dur:

I	II	III	= grupy
Do	Mi	So	

Po wykonaniu kolejnych grup następuje zmiana. Tym sposobem każda grupa śpiewa inny dźwięk trójdźwięku. I tak:

III I II = grupy II III I = grupy

Do Mi So oraz Do Mi So

Śpiew akordowy trójdźwięku durowego

Każda grupa zaczyna śpiewać kolejny dźwięk trójdźwięku z opóźnieniem, lecz trzyma tak długo, aż wybrzmiały trzy dźwięki jednocześnie.

I grupa	Do -----		
II grupa		Mi -----	
III grupa			So -----

Do

Mi

So

Śpiew arpeggiowy trójdźwięku molowego

Śpiew trójdźwięku tonicznego w tonacji e-moll:

I II III = grupy

La Do Mi

Zmiana grup:

III I II = grupy II III I = grupy

La Do Mi oraz La Do Mi

Śpiew akordowy trójdźwięku molowego

I grupa	L -----		
II grupa		D -----	
III grupa			M -----

La

Do

Mi

Do najważniejszych trójdźwięków w każdej gamie należą: trójdźwięk zbudowany na I stopniu gamy zwany toniczny (T), na IV stopniu gamy zwany subdominantowy (S) i na V stopniu gamy zwany dominantowy (D). Te trzy trójdźwięki tworzą **triadę harmoniczną** i zawierają w sobie wszystkie dźwięki gamy, dzięki temu utrwalamy się w trybie durowym lub molowym.

Triada w tonacji D-dur i h-moll:

T S D T S D

W tonacji durowej wszystkie trójdźwięki triady są durowe. Natomiast w tonacji molowej trójdźwięk toniczny ($^{\circ}\mathbf{T}$) i subdominantowy ($^{\circ}\mathbf{S}$) jest molowy.

Zadanie:

1. Zbuduj trójdźwięki durowe od dźwięków: f oraz d.
2. Zbuduj triadę harmoniczną w gamie A-dur oraz g-moll.

5. Rozpoznawanie gamy w piosence

Nie musimy się uczyć na pamięć, jakie i ile znaków chromatycznych ma gama durowa lub molowa. Jednakże, aby rozwijać u dzieci tonacyjność i tonalność, musimy umieć rozpoznać, w jakiej gamie zapisana jest piosenka. Wiemy już, że nazwa gamy jest taka sama jak nazwa I stopnia. Wiemy również, że piosenka może być zapisana w gamie durowej lub molowej. Pamiętamy o pokrewieństwie gam durowych i molowych. Tu z pomocą przyjdzie sposób stosowany w metodzie relacyjnej, czyli posługiwać się będziemy solmizacją relacyjną. W każdej gamie durowej I stopień nazywa się zawsze **Do**, ale może on być zapisany w wielu miejscach na pięciolinii. Stąd wniosek, że podstawą jest znalezienie **Do** I stopnia gamy durowej i określenie jego wysokości. Aby sprawdzić, czy piosenka napisana jest w tonacji – gamie – molowej, musimy najpierw określić położenie I stopnia gamy durowej, czyli **Do**.

5.1. Kolejne kroki rozpoznawania gamy w piosence

1. Jeżeli przy kluczu wiolinowym znajdują się krzyżyki, to jedno miejsce wyżej od ostatniego krzyżyka leży **Do**. Nazwa literowa **Do** określi nam jego wysokość brzmienia oraz nazwę gamy durowej (Wilk, s. 94).



W pierwszym przykładzie ostatni krzyżyk leży między 3. i 4. linią. Jedno miejsce wyżej jest na linii 4. Zatem **Do** leży na linii 4. i brzmi jak **D**, dlatego gama nazywa się **D-dur**.

W drugim przykładzie krzyżyk leży na 5. linii, a jedno miejsce wyżej jest nad pięciolinia. **Do** zatem leży nad pięciolinia i brzmi jak **G**. Stąd nazwa gamy **G-dur**.

- Jeżeli przy kluczu wiolinowym znajdują się bemole, to trzy miejsca niżej od ostatniego bemola nazwa leżącego tam dźwięku określi nazwę gamy durowej (Wilk, s. 94).



W pierwszym przykładzie bemol leży na 3. linii. Od tego miejsca odliczamy trzy miejsca w dół (zaznaczone cyframi). Stąd wniosek, że **Do** leży między 1. a 2. linią i brzmi jak **F**. Dlatego gama nazywa się **F-dur**. W drugim przykładzie są aż trzy bemole. Pierwszy z nich – „b” – leży na linii 3., drugi – „es” – między 4. a 5. linią, trzeci zaś – „as” – leży między 2. a 3. linią i od niego odliczamy trzy miejsca w dół (zaznaczone cyframi). **Do** leży na 1. linii, brzmi jak **Es** i stąd wzięła się nazwa gamy – **Es-dur**.

- Gama, która nie ma żadnych znaków chromatycznych przy kluczu, to gama C-dur lub a-moll.
- Sprawdzamy, jakie znaki chromatyczne znajdują się przy kluczu wiolinowym w piosence. Znajdujemy **Do** – I stopień gamy – zgodnie z poznaną już procedurą omówioną powyżej. Odczytujemy teraz, jak brzmi **Do**. Jeżeli **Do** brzmi jak **g**, wówczas prawdopodobnie piosenka napisana jest w gamie **G-dur**. Potwierdzenia jednak **zawsze** szukamy w tym, jak brzmi ostatni dźwięk zapisany w piosence. Jeżeli ostatni zapisany dźwięk w piosence to również **Do**, wówczas na pewno piosenka napisana jest w gamie durowej poza małymi wyjątkami. Wyjątkowo może się skończyć dźwiękami trójdźwięku tonicznego, czyli III lub V stopniem gamy. Jest to jednak rzadkością. Gdy natomiast piosenka kończy się VI stopniem gamy durowej, czyli **La**, napisana jest wówczas w tonacji molowej.
- Gdy posiadamy takie umiejętności, możemy w bardzo prosty sposób określić tonację piosenki bez potrzeby opanowania na pamięć budowy gamy lub posiadania znajomości liczby znaków chromatycznych danej gamy.

5.2. Samodzielne rozpoznawanie gamy w piosence

Rozpoznamy gamę – tonację w poniżej zapisanej piosence pt. „Fotografia psa”, muz. T. Gummesson (Barcicka 1991, s. 25), kierując się opisanymi powyżej krokami działania.



Zgodnie z pierwszym krokiem działania określamy miejsce, gdzie leży **Do**. Przy kluczu wiolinowym znajduje się jeden krzyżyk na 5. linii, zatem **Do** leży jedno miejsce wyżej oraz osiem miejsc niżej (odległość oktawy).



Tonacja, w której napisana jest piosenka, to najprawdopodobniej gama G-dur, bo powyższe **Do** brzmi jak **G**. Potwierdzenia zawsze szukamy na końcu piosenki. Ostatni dźwięk w piosence to również **Do**, które brzmi jak **G**. Mamy potwierdzenie. Piosenka napisana jest w tonacji **G-dur**.

Rozpoznamy tonację piosenki pt. „Kulig” – duńska melodia ludowa (Barcicka 1991, s. 38).



Przy kluczu wiolinowym znajdują się dwa krzyżyki. Ostatni z nich leży pomiędzy linią 3. a 4. Jedno miejsce wyżej od ostatniego krzyżyka leży **Do**, pierwszy stopień gamy durowej.



Tonacja, w której napisana jest piosenka, to najprawdopodobniej gama D-dur, bo powyższe **Do** brzmi jak **D**. Potwierdzenia zawsze szukamy na końcu piosenki. Ostatni dźwięk w piosence to również **Do**, które brzmi jak **D**. Mamy potwierdzenie. Piosenka napisana jest w tonacji **D-dur**.

Rozpoznamy tonację innej piosenki pt. „Kolysanka zimowa”, muzyka A. M. Klechniowska (Barcicka 1991, s. 31).



Przy kluczu wiolinowym znajduje się bemol, który leży na 3. linii. Zatem trzy miejsca niżej od ostatniego bemola leży **Do**. W tym wypadku **Do** leży między 1. a 2. linią oraz osiem miejsc wyżej, czyli na 5. linii.

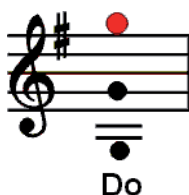


To **Do** brzmi jak **F**. Sprawdzamy, czy ostatni dźwięk w piosence to również **Do**. Mamy potwierdzenie. Piosenka napisana jest w tonacji **F-dur**.

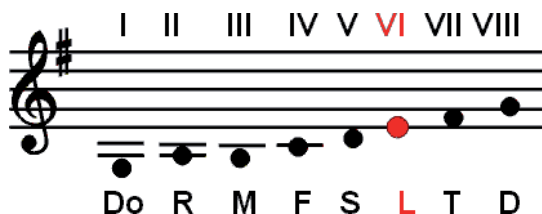
Nie zawsze jednak piosenka kończy się I stopniem gamy durowej, czyli **Do**. Przeanalizujmy zapis piosenki pt. „Piosenka dla mamy” – węgierska melodia ludowa (Barcicka 1991, s. 61).



Przy kluczu wiolinowym znajduje się jeden krzyżyk leżący na 5. linii. Jedno miejsce wyżej leży **Do** oraz co osiem miejsc niżej.



Znalezione **Do** brzmi jak **G**. Wnioskujemy na początku, że piosenka prawdopodobnie napisana jest w tonacji **G-dur**. Potwierdzenia jednak szukamy na końcu piosenki. Okazuje się jednak, że ostatni dźwięk w piosence to nie **I** stopień gamy durowej, lecz **VI**.



Pamiętamy, jeżeli piosenka kończy się **VI** stopniem gamy durowej, to napisana jest w jej pokrewnej gamie molowej. Dźwięk **La** brzmi jak **e**, zatem gama nazywa się **e-moll**. Ponieważ na przestrzeni zapisu nutowego nie ma innego znaku chromatycznego (podwyższonego jej **VII** stopnia), w takim razie jest to gama **e-moll eolska**.

Znając zasady, określimy tonację zapisanej poniższej melodii kujawiaka (Lipska 1991, s. 195).



Przy kluczu wiolinowym znajduje się bemol, który leży na 3. linii. Zatem trzy miejsca niżej od ostatniego bemola leży **Do**. W tym wypadku **Do** leży między 1. a 2. linią oraz osiem miejsc wyżej, czyli na 5. linii.



Do brzmi jak **F**, podejrzewamy więc, że piosenka jest w tonacji **F-dur**. Potwierdzenia jednak szukamy na końcu piosenki. Okazuje się, że ostatni dźwięk w piosence to nie **I** stopień gamy durowej, lecz **VI**, czyli **La**. Stąd wniosek, że piosenka napisana jest w tonacji molowej – **d-moll**, gdyż **La** w tym wypadku brzmi jak **d**. Sprawdzić jeszcze należy, czy jest to tonacja moll eolska czy harmoniczna. W zapisie nutowym pojawia się krzyżyk, który podwyższa VII stopień gamy – **Si**. Dokładna analiza materiału nutowego pozwoliła ostatecznie określić nam gamę piosenki. Jest to **d-moll harmoniczna**. Wiele piosenek dziecięcych napisanych jest w tonacji moll harmonicznej.

Przeanalizujmy jeszcze jeden przykład, aby rozpoznać gamę w piosence pt. „Zaproszenie” (Barcicka 1991, s. 15).



Analizy materiału nutowego dokonujemy tak jak w poprzednich przykładach. Jeżeli przy kluczu wiolinowym nie ma żadnego znaku chromatycznego, to piosenka

najprawdopodobniej jest napisana w tonacji **C-dur** i wówczas **Do** brzmi jak **c**. Problem ten rozwiąże ostatni dźwięk w piosence. Okazuje się, że ostatni dźwięk w piosence to nie **Do**, lecz **Mi**, czyli **III** stopień gamy **C -dur**. Omówiliśmy również, że piosenka oprócz I stopnia gamy może się skończyć III lub V stopniem gamy durowej. Są to stopnie należące do trójdźwięku tonicznego.

6. Tonalne motywy durowe i molowe

Material muzyczny zawarty w motywach śpiewanych solmizacją relacyjną powoduje utrwalenie funkcji poszczególnych dźwięków. Częste śpiewanie motywów nazwami solmizacji relacyjnej wywołuje silną asocjację między nazwą solmizacyjną a wrażeniem dźwiękowym. Pomaga to w rozszyfrowaniu melodii, którą chcemy zaśpiewać lub zapamiętać. Dzięki różnorodności motywów wyzwalamy się z niewoli interwałów, ponieważ właściwie każdy z nich jest do naszej dyspozycji. Dalej, śpiewając kolejne motywy durowe i molowe, można uniknąć pomieszania tonalności, nawet gdy jeden z dźwięków zostanie nie za bardzo czysto zaintonowany. Błędnie intonowany dźwięk będzie izolowany, ponieważ do następnego dochodzimy przez odniesienie do tonalności. Motywy durowe, tak jak i molowe, zawierają w sobie wszystkie dźwięki tych dwóch trybów. Dzięki temu nabywamy umiejętność odczytania głosem piosenki z zapisu nutowego nawet wtedy, gdy widzimy ją po raz pierwszy. Utrwalamy tonację durową, śpiewając motywy durowe, a śpiewając motywy molowe, utrwalamy tonację molową.

6.1. Motywy durowe

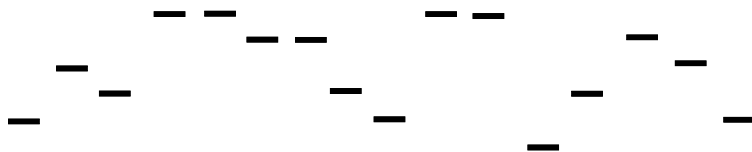
Poniżej zapisano cztery grupy tonalnych motywów durowych, używając skróconego zapisu solmizacji relacyjnej i procedury ich opanowania. W przyszłości będziemy je wykorzystywać w zależności od linii melodycznej uczonej piosenki.

1.	2.	3.	4.
D – M	D – M – D	D ¹ – S	D ¹ – S – M
R – S	R – T ₁ – R	F – L	F – L – D ¹
S – F	D – S ₁ – D	S – T	T – R ¹ – S
F – R	R – T ₁ – S ₁	D ¹ – M ¹	D ¹ – S – D ¹
D – S	S ₁ – R – T ₁	M ¹ – S	M ¹ – D ¹ – S
S – T ₁	D – M – S	D ¹ – L	L – F – D ¹
R – F	S – F – R	T – S	T – S – F
M – D	D – M – D	M – D ¹	M – S – D ¹

Procedura pracy z poszczególną grupą motywów

1. Nauczyciel śpiewa każdy motyw neutralną sylabą „pam” i gestem ręki zaprasza do śpiewania. Każdy motyw najpierw śpiewa nauczyciel, a następnie gestem rąk zaprasza do powtórzenia całą grupę albo pojedynczą osobę.
2. Nauczyciel śpiewa każdy motyw neutralną sylabą „pam” i pokazuje kierunek linii melodycznej ręką (podnosi rękę w górę, jeżeli śpiewa dźwięk wyższy, opuszcza ją, jeżeli śpiewa dźwięk niższy). Słuchacze powtarzają po nauczycielu, pokazując kierunek linii melodycznej prawą i lewą ręką.
3. Próba samodzielnego narysowania przez słuchaczy melodii za pomocą kresek na gładkiej kartce.
4. Nauczyciel po zaśpiewaniu motywu neutralną sylabą „pam” maluje jego melodię za pomocą kresek na tablicy, a słuchacze porównują swoje zapisy.

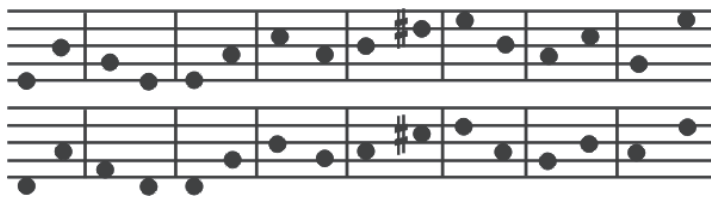
Poniżej przedstawiony jest zapis melodii kolejnych ośmiu motywów durowych z pierwszej grupy, śpiewanych i zapisanych przez nauczyciela na tablicy.



5. Cała grupa śpiewa razem z nauczycielem motywy durowe neutralną sylabą „pam”, wodząc palcem po zapisanej kreskami melodii (percepcja słuchowo-wzrokowa).
6. Nauczyciel śpiewa kolejnych osiem motywów durowych z grupy pierwszej nazwami solmizacji relacyjnej, używając skróconego zapisu, a uczniowie powtarzają.

Po zaśpiewaniu każdego motywu powinna być chwila ciszy, aby dzieci usłyszały melodię. Ta cisza umożliwia audiowanie melodii.

Śpiewane od różnej wysokości motywy kolejnych grup są układane na pięciolinii. Jeżeli D (DO) leży na linii, to M (MI) oraz S (SO) również leży na linii. Jeżeli D (DO) leży na polu (między liniami), to M (MI) i S (SO) też leżą na polu. W metodzie relacyjnej, względnej stosuje się ruchome D (DO). Układanie melodii motywów na pięciolinii przygotowuje do szybkiego czytania melodii piosenki. W tym wypadku są przyswajane wizualnie relacje między dźwiękami. Wystarczy podać jakąkolwiek wysokość D (Do), a melodia motywów będzie poprawnie zaśpiewana.

Trzecia (3) grupa motywów molowych**Czwarta (4) grupa motywów molowych****7. Skale modalne**

Skala to pewien układ interwałów, ułożonych według stałego schematu w obrębie oktawy. Stanowi podstawę budowy melodii. Na przestrzeni wieków pojawiały się różne skale, które stale ulegały rozwojowi. Dzięki temu zmieniał się też charakter muzyki. Do najstarszych skal należy pentatonika, charakterystyczna dla ludów wschodnich, takich jak Chiny, Indie czy Japonia. Pojawia się też w pedagogice węgierskiego muzyka i pedagoga Zoltana Kodály'a oraz muzyce Fryderyka Chopina (Etiuda Ges-dur op. 10 nr 5).

W starożytnej Grecji pojawiły się cztery skale. Na ich bazie w średniowieczu rozwinęły się skale kościelne, które stworzyły tzw. system modalny. Były to skale:

Skala	Nazwy solmizacji relacyjnej
dorycka	re – mi – fa – so – la – ti – do – re
frygijska	mi – fa – so – la – ti – do – re – mi
lidyjska	fa – so – la – ti – do – re – mi – fa
miksolidyjska	so – la – ti – do – re – mi – fa – so

W wieku XVI doszły jeszcze dwie skale:

Skala	Nazwy solmizacji relacyjnej
jońska	do – re – mi – fa – so – la – ti – do
eolska	la – ti – do – re – mi – fa – so – la

Z biegiem czasu skale dorycka, frygijska, lidyjska i miksolidyjska wyszły z użycia i pozostały tylko dwie: jońska i eolska. **Skala jońska dała początek gamom durowym, eolska zaś – molowym.** Są to dwa podstawowe tryby skal systemu tonalnego, tryb durowy i tryb molowy.

Tonacje durowa i molowa, w której najczęściej śpiewane są piosenki, będą bardziej zrozumiałe przez dzieci, gdy poszerzymy ich repertuar słuchowy o skale modalne. Posługując się nimi, wyposażamy dzieci w szerokie doświadczenie. Dzięki temu tonika – centrum gamy durowej i molowej – stanie się dla nich bardziej czywista. Kiedy będą słyszeć różnorodne centra tonalne, pogłębi się u nich proces audiacji, jak też poszerzy świadomość pochodzenia dźwięków. Edwin E. Gordon brak tej świadomości nazywa imitacją. Twierdzi również, że „znając wszystkie skale i tryby oraz posiadając umiejętność audiovania, możemy bardzo szybko śledzić zmiany w muzyce i wtedy muzyka staje się bez porównania łatwiejsza. Człowiek z takimi umiejętnościami nie czuje się zagubiony w świecie muzyki współczesnej, bo słyszy i wyobraża sobie, jakie są dążenia między dźwiękami, a to daje mu poczucie swobody” (Zwolińska 1995, s. 67). Z tego właśnie powodu nauczyciel powinien śpiewać z dziećmi jak najwięcej piosenek o zróżnicowanym materiale muzycznym. Każda piosenka śpiewana w skali modalnej, aby ją utrwalić, poczuć jej charakter i relacje między dźwiękami, powinna być poprzedzona sekwencją utrwalającą. Nauczyciel powinien tę sekwencję powtórzyć kilkakrotnie, aby dzieci dobrze usłyszały charakter danej skali. Jak już wyżej zostało nadmienione, w każdej skali stosuje się ten sam układ dźwięków, lecz są między nimi inne interwały. Sposób utrwalania w tonacji zawsze powinien być taki sam, bo tylko wówczas wykształci się u uczniów poczucie tonalności. Utrwalamy zawsze taką skalę, w jakiej napisana jest aktualnie śpiewana piosenka.

Poniżej przedstawione zostaną sekwencje dźwiękowe w odniesieniu do skali oraz nazwy solmizacji relacyjnej, wziętych z systemu z ruchomym Do. Zaznaczono czerwonym kolorem dwie sąsiadujące nazwy dźwięków, pomiędzy którymi jest odległość $\frac{1}{2}$ tonu. Daje to wizualizację różnie rozmieszczonych interwałów w każdej sekwencji.

Skala dorycka	–	L – T – L – S – F > M – D – R
Skala frygijska	–	T > D > T – L – S – F – R – M
Skala lidyjska	–	D – R – D > T – I – S – M > F
Skala miksolidyjska	–	R – M – R – D > T – L – F – S
Skala eolska	–	M > F > M – R – D > T – S – L

8. Utrwalenie tonalności

Nim nauczyciel zacznie śpiewać tonalne motywy durowe lub molowe utrwalając tryb dur lub moll, musi utrwalić tonację piosenki, śpiewając sylabami neutralnymi odpowiednią sekwencję dźwięków. W sekwencji, niezależnie od tonacji, stosujemy zawsze takie same stopnie skali, jednak zmienione są interwały.

Zauważyć należy, że w trybie durowym (śpiewając piosenkę w jakiegokolwiek gamie durowej) między stopniami III – IV oraz VII – VIII (I) występuje odległość jednego półtonu. Wysokość dźwięku **S** zależy od wysokości I stopnia gamy durowej.

$$V - VI - V - IV - III - II - VII - I$$

$$\mathbf{S - L - S - F > M - R - T_1 > D}$$

Natomiast w trybie molowym harmonicznym półtony występują między stopniami II – III, V – VI i VII – VIII (I). Wysokość dźwięku **M** zależy od wysokości I stopnia gamy moll harmonicznej.

$$V - VI - V - IV - III - II - VII - I$$

$$\mathbf{M > F > M - R - D > T_1 - SI_1 > L}$$

Gdy nauczyciel śpiewa odpowiednią sekwencję, dzieci słyszą i percypują elementy strukturalne gamy, choć nie śpiewają. Audiują należyty tryb i dzięki temu w dalszym etapie kształcenia zaśpiewanie półtonów nie będzie dla nich żadnym problemem (por. Gordon, Woods 1999, s. 10). Audiują również tonację, gdyż wysokość brzmienia V stopnia zależy od tonacji, w jakiej śpiewają.

ROZDZIAŁ IV

RYTM




Wielu pedagogów stawiało sobie pytanie, czy poczucie rytmu rozwija się w parze z tonalnością. Prowadzili wielokrotnie badania nad rozwojem poczucia rytmu. Przeprowadzane eksperymenty w latach trzydziestych i powtórzone w latach siedemdziesiątych wykazały, że rozwój poczucia rytmu zależy od wieku dziecka. Dynamiczny wzrost rozwoju zdolności rytmicznych następuje między 5. a 6. rokiem życia. **Poza tym okazało się, że bliższy dziecku jest rytm mowy niż rytmiczne klaskanie czy maszerowanie przy muzyce.** Badania prowadzone przez Klanderman ujawniły dodatkowo możliwość odtwarzania rytmów głosem przez dzieci bez klaskania i bez instrumentu (por. Matuszak 1997). Praca nad rytmem prowadzona na zasadzie „rozmowy” sprzężona jest z ruchem ciała. Praca z ciałem pozwala lepiej odczuć przestrzeń, czas, ciężar i przepływ, na co szczególnie w swojej metodzie kładzie nacisk Edwin E. Gordon (por. Gawrylkiewicz 2010, s. 15–16). Dlatego, aby odczuć te najważniejsze wyznaczniki rytmu, praca nad rytmem prowadzona jest na zasadzie „rozmowy”. Nauczyciel wykonuje motywy rytmiczne, różnicując je dynamicznie, używając sylaby neutralnej, przez co lepiej są przez uczniów zapamiętywane. Tak „rozmawia” z całą klasą, grupą oraz z pojedynczymi uczniami, stosując od początku makro- i mikrobity, przy równoczesnym odtwarzaniu przebiegu rytmicznego. Pozwala to skutecznie utrwalić stały, jednakowy puls rytmiczny i audiować akcent metryczny. Rozumienie relacji między pulsem (bitem) a wartościami rytmicznymi gruntuje się na poziomie przebiegu relacji słuchowo-kinestetycznych, czego efektem jest ostatecznie rozróżnianie metrum dwudzielnego i trójdzielnego. Sylaby rytmiczne pojawiają się na wyższym poziomie kształcenia. Pedagog winien prezentować dość dużo wzorów rytmicznych, których się później nie odtwarza, ale wzbogacają one doświadczenie muzyczne dzieci. Poznanie różnych zestawień grup rytmicznych pozwala prawidłowo je wykonywać w momencie zetknięcia się z podobnymi w piosence, a tym bardziej identycznymi przebiegami


rytmicznymi w zapisie nutowym. W metodzie Edwina E. Gordona wzory rytmiczne łączy się z makro- i mikrobitami, co pozwala na lepsze i szybsze rozumienie podziału metrycznego. „Makrobity stanowią absolutną podstawę dla mikrobitów i rytmu melodycznego. W audiacji następuje zjawisko nakładania się mikrobitów i rytmu melodycznego na makrobity, tworząc trzypoziomową całość” (Gordon 1999, s. 230). Są zatem trzy składniki rytmu:

1. *Makrobity* – odnoszą się do tempa – rotacja ciała w prawą lub lewą stronę.
2. *Mikrobity* – odnoszą się do metrum – dłonie dzielą rotację w jedną stronę na równe uderzenia. Jeśli każdy makrobit jest podzielony na dwa mikrobity, to mamy wówczas do czynienia z metrum dwudzielnym. Jeżeli natomiast makrobit dzieli się na trzy mikrobity, to mamy metrum trójdzielne.
3. *Rytm* – układ wartości rytmicznych w piosence. Ten element wypowiedzany jest głosem i nakłada się na siatkę makrobitów i mikrobitów (por. Zwolińska 2000).

Nim przejdziemy do szczegółowego opisu pracy z rytmem, wyjaśnijmy, czym jest metrum, które nierozłącznie jest z nim związane.

Metrum – (z gr. *mètron* = miara) – zasada regularnego następstwa naturalnych akcentów w rytmicznym przebiegu utworu (Habela 1988, s. 113). Metrum w piosence określane jest za pomocą cyfr zapisanych jedna nad drugą przy kluczu nutowym – wiolinowym. Każda z cyfr ma swoje znaczenie. Dolna cyfra określa, jaką wartość przyjmuje się za podstawową w takcie. I tak:

- 4 jest symbolem ćwierćnuty ()
- 8 jest symbolem ósemki ()
- 2 jest symbolem półnuty ()

Górna natomiast cyfra odpowiada na pytanie – ile podstawowych wartości musi się pojawić w każdym takcie. Konkludując, w metrum $\frac{2}{4}$ w każdym takcie mogą się pojawić jedynie dwie ćwierćnuty lub wartości drobniejsze. Może również wystąpić jedna półnuta lub odpowiadające wartości pauzy. W metrum $\frac{3}{8}$ w każdym takcie mogą się pojawić tylko trzy ósemki lub sześć szesnastek, a największa wartość to ćwierćnuta z kropką ()

Wartości rytmiczne uświadamiają nam, że jedne dźwięki wykonujemy dłużej, a inne krócej. Jednakże czas muzyczny jest względny, co potwierdza nam zjawisko **enrytmii rytmicznej**. Znaczenie wartości jest takie samo, lecz różny zapis, bo różny stosunek czasowy i tak: w metrum $\frac{2}{4}$ w takcie pojawiają się dwie ćwierćnuty, a w metrum $\frac{2}{2}$ dwie półnuty:

$$\frac{2}{4} \text{ } \left(\text{quarter note} \right) \text{ } \left(\text{quarter note} \right) \text{ } | = \frac{2}{2} \text{ } \left(\text{half note} \right) \text{ } \left(\text{half note} \right) \text{ } |$$

Podczas studiowania jest niewiele czasu na przyswojenie pewnych kwestii muzycznych, a okazuje się, że większość osób ma w niewielkim stopniu rozwinięte poczucie rytmu. Nim studenci zaczną audiować puls rytmiczny, warto przeprowadzić ich przez proces myślowy im bliższy, czyli przez odwoływanie się do konkretów, co powoduje optymalizację procesu edukacji.

1. Praca z rytmem

Jak wspomniałam na początku tego rozdziału, to ciało jest najlepszym instrumentem i dlatego pierwsze spotkanie z rytmem powinno mieć formę zabawy – rozmowy rytmicznej. Na początku nauczyciel omawia gesty, które będzie wykonywał podczas mówienia różnych przebiegów rytmicznych. Jeżeli wykona rękoma gest wskazujący na siebie – to on mówi, a uczniowie słuchają. Gdy wykona gest wskazujący na uczniów lub jedną osobę, to powtarza cała grupa albo wyznaczona osoba. Nauczyciel mówi neutralną sylabą „pa”, modulując jednocześnie głos jak podczas opowiadania. To jeden przebieg rytmiczny. Następnie gestem rąk zaprasza do powtarzania. Między powtarzaniem przebiegu a prezentacją przez nauczyciela nie ma przerwy, pauzy, aby nie zatracić poczucia makrobitu. Bierzymy jedynie szybki oddech, który zawsze przypada na ostatnią miarę. Nauczyciel prezentuje, aby tym rytmicznym oddechem wejść w puls. Najważniejsze jest, aby audiować makrobity i mikrobity, ponieważ ten dwuwarstwowy puls leży u podstaw rytmu. Współcześnie w szkołach uczy się „dzieci nazw literowych albo tego, co to jest ósemka, ćwierćnuta, półnuta itd. Bez odniesienia do kontekstu metrycznego. Nauczycielom wydaje się, że w ten sposób uczą dzieci czytania muzyki. Nie można nauczyć dziecka czytania przez uczenie alfabetu, musimy je uczyć czytania słów. Nie dosyć, że w całej muzyce uczymy od tyłu, to w dziedzinie rytmu uczymy złych rzeczy od tyłu. [...] Musimy jednak sami umieć doskonale solfeż rytmiczny, żeby uczyć dzieci korzystania z niego” (Zwolińska 2000, s. 39–40).

1.1. Przeptyw i ciężar

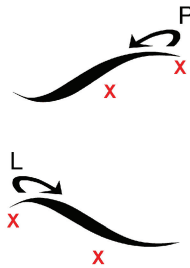
Dwuwarstwowy puls najlepiej odczuwamy przez pracę z ciałem, co prowadzi do koordynacji ruchowej poprzez opanowanie ciężaru własnego ciała. Zdobywa się wówczas umiejętność ciągłego, płynnego poruszania się. Celem takiego działania jest wyrabianie poczucia czasu, co wpływa na rozwój poczucia rytmu.

Nauczyciel i uczniowie rotują ciałem w lewą i prawą stronę. Przenoszą ciężar z prawej na lewą nogę, uginając jednocześnie kolana bez odrywania palców od

podłogi. Unosimy jedynie lekko pięty. Gdy płynnie przenosimy ciężar ciała z prawej na lewą nogę, naśladujemy ruch wahadła. Wahadło imituje równocześnie, kreśląc ósemki, prawa ręka wyciągnięta swobodnie przed siebie na wysokości oczu, lekko ugięta w łokciu. Dłoń mamy zwiniętą w piąstkę, jedynie wyprostowany jest palec wskazujący. Oczyma wodzimy za ręką, patrząc na czubek palca wskazującego tej ręki. Przenosząc ciężar z prawej na lewą nogę dłonią kreślimy połowę ósemki. Następnie przenosimy ciężar z lewej strony na prawą i kreślimy dłonią drugą połowę ósemki – makrobity.



Rotując w prawą i lewą stronę, uderzamy każdą ręką dwa razy o uda. Prawą ręką o prawe udo dwa razy i lewą ręką o lewe udo też dwa razy – mikrobity.






P
X **X** **L**
X **X** **X** **X**

Powtarzamy punkt powyższy, dodając sylaby rytmiczne. Rotujemy ciałem, przenosząc ciężar z prawej nogi na lewą i jednocześnie uderzamy o uda dwa razy prawą ręką i dwa razy lewą ręką.

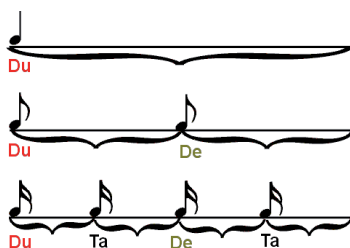
- 1) **P** **L**
 X X X X
 Du Du
- 2) **P** **L**
 X X X X
 Du De Du De
- 3) **P** **L**
 X X X X
 Du Ta De Ta Du Ta De Ta

Powtarzamy punkt powyższy, dodając znak graficzny wartości nuty.

- 1) **P** **L**
 X X X X

 Du Du
- 2) **P** **L**
 X X X X

 Du De Du De
- 3) **P** **L**
 X X X X

 Du Ta De Ta Du Ta De Ta

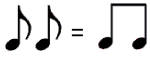
Aby lepiej zrozumieć, czym jest rytm, poznamy definicję, a następnie zostanie on przedstawiony w sposób graficzny.

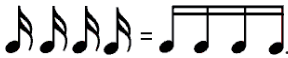
Rytm to organizacja dźwięków w czasie, czyli następstwo po sobie różnych wartości nut (Habela 1988, s. 166). Koniec czasu trwania jednej wartości rytmicznej jest początkiem następnej. Czerwona sylaba **Du** określa mikrobit, sylaby **De** i **Ta** to podział drobniejszy.



W powyższym przykładzie wartości – ósemki i szesnastki – są zapisane każda osobno. W piosenkach spotykamy często te wartości połączone, co zostanie przedstawione na poniższym przykładzie. Mimo innego graficznego zapisu czas trwania każdej z nich się nie zmienia.

Przyjmujemy, że mikrobitem jest ćwierćnuta, która dzieli się na podział drobniejszy. Każda ćwierćnuta dzieli się zawsze na dwie ósemki. Natomiast jedna ósemka dzieli się zawsze na dwie szesnastki. I nieważne, jakie będziemy mieć metrum i tempo, podział wartości większej na mniejsze jest zawsze taki sam. Z powyższego przykładu wynika też, że ćwierćnuta dzieli się zawsze na cztery szesnastki.

W ćwiczeniach rytmicznych dla lepszej percepcji wzrokowej spotykamy zapis łączonych drobniejszych wartości nut:  oraz



W poniższych przykładach należy zwrócić uwagę, jaka wartość stanowi makrobit. W pierwszym ćwiczeniu makrobit stanowi ćwierćnuta. Rotujemy ciałem w prawą stronę, realizując makrobit. Mikrobitami są ósemki, a poniżej podział drobniejszy.

P

= rotacja ciałem w Prawą stronę



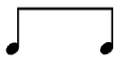
Du



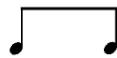
Du

= znak graficzny makrobitu (ćwierćnuta)

= sylaba rytmiczna makrobitu



Du De



Du De

= znak graficzny mikrobitu (ósemki)

= sylaba rytmiczna mikrobitu



Du Ta De Ta



Du Ta De Ta

= znaki graficzne podziału drobniejszego (szesnastki)

= sylaby rytmiczne podziału drobniejszego

W poniższym przykładzie makrobit z kolei stanowi półnuta z kropką i podczas jej trwania ciało należy wychylać w jedną stronę. Zatem musimy uderzyć trzy razy jedną ręką w udo, wykonując mikrobity. W tym wypadku rotując w jedną stronę, realizujemy trzy mikrobity – trzy ćwierćnuty.

P

= rotacja ciałem w Prawą stronę

= znak graficzny makrobitu (półnuta z kropką)

= sylaba rytmiczna makrobitu

= znak graficzny mikrobitu (ćwierćnuta)

= sylaba rytmiczna mikrobitu

= znaki graficzne podziału drobniejszy (ósemki)

= sylaby rytmiczne podziału drobniejszy

= znaki graficzne podziału drobniejszego (szesnastki)

= sylaby rytmiczne podziału drobniejszego

Następny przykład odnosi się do metrum ósemkowego, gdzie makrobit stanowi ćwierćnuta z kropką. Wówczas rotując w jedną stronę, wykonujemy trzy uderzenia w udo – mikrobity – które uosabiają ósemki. W tym metrum trójdzielnym pojawiły się inne sylaby rytmiczne.

P

= rotacja ciałem w Prawą stronę

= znak graficzny makrobitu (ćwierćnuta z kropką)

= sylaba rytmiczna makrobitu

= znak graficzny mikrobitu (ósemki)

= sylaba rytmiczna mikrobitu

= znaki graficzne podziału drobniejszy (szesnastki)

= sylaby rytmiczne podziału drobniejszy

Metrum dwudzielne obrazuje poniższy przykład.

W muzyce pojawiają się również wydłużenia czasu trwania dźwięku. Nie wprowadzamy innych znaków graficznych, jedynie do istniejących dodajemy kropkę. Kropka przedłuża każdą wartość nuty o jej połowę. Patrz poniższe przykłady:

$$\text{dotted quarter} = \text{quarter} + \text{eighth}, \quad \text{dotted eighth} = \text{eighth} + \text{sixteenth}, \quad \text{dotted eighth} = \text{quarter} + \text{eighth}$$

P L P L - rotacja ciałem w P i L stronę
 X X X X X X X X - uderzanie dłońmi o uda

2/4 Du Ta De Ta Du Ta De Ta Du Ta De Ta Du Ta De Ta

2/4 Du De Du De

2/4 Du De Du De

2/4 Du De Ta Du De Ta

P L P L - rotacja ciałem w P i L stronę
 X X X X X X X X - uderzanie dłońmi o uda

2/4 Du Ta De Ta Du Ta De Ta Du Ta De Ta Du Ta De Ta

2/4 Du Ta Du Ta Du De Ta Du De Ta

2/4 Du Ta Du Ta Du Ta De Du Ta De

W metrum trójdzielnym, gdzie podstawową wartością w takcie jest ósemka, wprowadzamy inne sylaby rytmiczne. Zawsze mocna część taktu (miejsce makro-bitu) opatrzona jest sylabą **Du**.

P L - rotacja ciałem w P i L stronę
 X X X X X X - uderzanie dłońmi o uda

3/8 Du Du Du Da Di Du Ta Da Ta Di Ta

Znak graficzny – wartość nuty – określa czas trwania dźwięku. Istnieją również znaki graficzne określające długość ciszy w muzyce. To pauzy. **Pauza** „to

chwila logicznej przerwy w przebiegu dźwiękowym w muzyce” (Habela 1988, s. 141). Długość pauzy odpowiada długości wartości nuty i tak:



2. Improwizacja rytmiczna

Zanim zaczniemy improwizować, najpierw trzeba usłyszeć i wykonywać wiele przebiegów rytmicznych sylabami neutralnymi indywidualnie i zbiorowo. Następnie należy przyswoić sobie sylaby rytmiczne. Dopiero wówczas, gdy uczniowie poprawnie odtwarzają rytm, przechodzimy do improwizacji. Dzięki niej możemy zahamować tendencję mechanicznego powtarzania i sprawdzić, czy rozwija się proces audiacji. Dlatego rytm nie tylko warto odtwarzać, ale również tworzyć, ponieważ przez improwizację pobudzamy aktywność umysłową dziecka oraz przygotowujemy uczniów do tworzenia. Jest to działanie, które rozwija pomysłowość, co objawi się w przyszłości kreatywnością w innych dziedzinach życia. Poniżej przedstawiono przykładowe działania improwizacji rytmicznej

Działania nauczyciela	Działania uczniów
Nauczyciel wypowiada neutralną sylabą „pa” prosty przebieg rytmiczny: ♩ ♪ ♫ ♬ ♧, zapraszając gestem rąk do powtarzania.	Każdy uczeń kolejno powtarza przebieg rytmiczny.
Nauczyciel mówi powyższy przebieg rytmiczny, mówiąc polecenie: „powiedz inaczej niż ja”.	Każdy uczeń kolejno wypowiada przez siebie wymyślony przebieg rytmiczny.

Częsta praca z improwizacją rytmiczną rozwija poczucie rytmu. Zmusza ucznia do podejmowania wysiłku intelektualnego, co w przyszłości jest pomocne w sferze poznawczej i kształcącej.

Zadania:

Znając wartości nut i pauz, wykonaj poniższe przebiegi rytmiczne, rotując delikatnie ciałem, uderzając podział dwudzielny lub trójdzielny prawą ręką o prawe

The image displays a musical score consisting of six staves of rhythmic notation. Each staff begins with a treble clef and a 3/8 time signature. The notation is primarily composed of eighth and sixteenth notes, often grouped into beams. The first staff features a sequence of eighth notes, followed by a group of sixteenth notes, and then a dotted quarter note. The second staff includes a group of sixteenth notes, a quarter note, and a dotted quarter note. The third staff shows a group of sixteenth notes, a quarter note, and a dotted quarter note. The fourth staff contains a group of sixteenth notes, a quarter note, and a dotted quarter note. The fifth staff features a group of sixteenth notes, a quarter note, and a dotted quarter note. The sixth staff includes a group of sixteenth notes, a quarter note, and a dotted quarter note. The notation is consistent across all staves, with varying groupings of notes and rests.

ROZDZIAŁ V

ELEMENTY MUZYKI

Kontakt z muzyką może zaspokoić tęsknotę za światem marzeń, uczuć i przeżyć, zwiększając wrażliwość emocjonalną, oraz ułatwia zmianę postaw i zachowań. Pozwala na łatwe dotarcie do wnętrza osoby dzięki elementom składowym muzyki. Wyróżniamy pięć podstawowych elementów muzyki: melodia, rytm, tempo, dynamika i barwa, lecz aby je wyróżnić ze słuchanej muzyki, należy najpierw nauczyć się je postrzegać. Pracę z nimi najlepiej przedstawić w formie konspektu, ponieważ on najlepiej obrazuje postępowanie edukacyjne krok po kroku. Wybrano przykładowe utwory, w których bardzo wyraźnie zaznacza się wymieniony element muzyki, oraz zaproponowano zabawy muzyczno-ruchowe. Każdy scenariusz poprzedza definicja charakteryzująca poszczególny element muzyki.

Podstawowymi elementami muzyki są melodia i rytm, z którymi pracę szczegółowo opisano w rozdziałach I i IV. W tym rozdziale zajmujemy się pozostałymi elementami muzyki, jak: tempo, dynamika i barwa. Aby lepiej je zrozumieć, przeprowadzamy kolejne ćwiczenia, w których szczególnie wyraźnie zaznacza się element. Wykorzystujemy do tego utwory instrumentalne z proponowanej literatury muzycznej do słuchania.

1. Rodzaje tempa

Tempo – to szybkość wykonywanego utworu (Habela 1988, s. 197). Aby różnić poszczególny rodzaj tempa, najlepszym sposobem jest jego realizacja ciałem.

Tempo powolne – largo, lento, adagio (wym. adadżio)

Przebieg działań:

Malujemy muzykę słuchanego utworu – J. S. Bach „*Siciliana*” – całym ciałem osobno i w parach. W parach można malować muzykę chustą szyfonową, gdzie

jedna osoba gra rolę lustra, a druga się w nim przegląda. Osoba grająca rolę lustra powtarza identyczne ruchy osoby w nim się przeglądającej.

Tempo umiarkowane – andante, moderato

Przebieg działań:

Sluchając utworu, zastanawiamy się, do czego muzyka nas zaprasza. Ponieważ muzyka zaprasza nas do maszerowania, zatem będziemy maszerować podczas jej trwania – S. Prokofiew „Marsz” z opery „Miłość do trzech pomarańczy”.

Tempo szybkie – allegro, vivace (wym. wiwacze), presto

Przebieg działań:

Sluchając utworu, poruszamy się po sali według uznania – J. S. Bach „Badinerie” lub A. Chaczaturian „Taniec z szablami”.

2. Dynamika

Dynamika to siła dźwięku. Określają ją znaki dynamiczne (Habela 1988, s. 54).

Przebieg działań:

- Na tablicy są wypisane znaki dynamiczne: **p** – piano – cicho; **mf** – mezzo forte (wym. meco-forte) – średnio głośno; **f** – forte – głośno; **<** – crescendo (wym. krescendo) – coraz głośniej; **>** – diminuendo – coraz ciszej;
- Sluchając utworu E. Griga „W grocie króla gór” ze suity „Peer Gynt”, uczniowie wypisują na kartce znaki dynamiczne, które według nich pojawiły się w słuchanym utworze.

3. Barwa

Barwa – określa ją ilość i rodzaj instrumentów oraz ich jakość i natężenie dźwięku. Barwa określa nastrój utworu.

Przebieg:

Uczniowie słuchają dwóch utworów: M. Musorgskiego „Bydło” i „Taniec kurcząt w skorupkach” z cyklu „Obrazki z wystawy”. Malują mandale barwami (kredki), które płyną ze słuchanej muzyki.

ROZDZIAŁ VI

METODY I FORMY AKTYWNOŚCI MUZYCZNEJ

1. Metody muzyczne

W trakcie procesu nauczania zmierzamy do osiągnięcia zamierzonego celu. W procesie tym występują treści, metody, formy organizacyjne i środki. Metoda to sposób nauczania – uczenia się. Jest procesem zamierzonym (uczeń – nauczyciel), który obejmuje działania nauczyciela i działania ucznia. Proces nauczania i uczenia się jest długotrwały, zamierzony i systematyczny, determinowany przez cele, treści, osobowość nauczyciela, zasób wiedzy wyjściowej uczniów, wyposażenie szkoły i inne. Jest to proces bardzo złożony. Rodzaj metody określa odpowiedź na pytanie, jak należy czynić, aby uczyć muzyki, zrealizować jej cele i treści. Spośród wszystkich modyfikacji należy wyróżnić dwa trendy:

- metoda relacyjna (relatywna) – gdzie sylaby muzyczne określają relacje między dźwiękami (opisana w podręczniku),
- metoda absolutna – w której sylaby muzyczne określają absolutną wysokość dźwięku.

Metoda preferowana w tym podręczniku to metoda relacyjna nazywana względną.

Nauczanie jest procesem zamierzonego nabywania przez osobę określonych wiadomości, umiejętności i nawyków podczas poznawania rzeczywistości. Zależnie zatem od wieku uczniów, którzy podlegają umuzykalnianiu, ich możliwości i rozwoju, stosujemy metody, których nazwy zależą od sposobu kształcenia. Przewodnym celem jest umuzykalnienie uczniów, ale też wspieranie rozwoju innych cech osobowości. Wielu pedagogów i muzyków inspirowanych realizacją tych celów poszukiwało najsukcesywniejszych metod umuzykalniania.

Metoda analityczno-percepcyjna

Stosowana na każdym szczeblu kształcenia. Opisuje **uczenie piosenki lub utworu instrumentalnego ze słuchu**. Istotą jest więc zaprezentowanie pewnego wzoru wykonania, jak też przeprowadzenie z uczniami analizy słuchowej celem jego zapamiętania. Taki sposób nauczania możemy stosować również w klasach starszych. Nazwa metody jest dwuczłonowa, ponieważ każdy z nich zawiera informację dla nauczyciela i ucznia. Pierwszy człon sugeruje nauczycielowi, aby dokonał dokładnej analizy piosenki, którą pragnie nauczyć dzieci. Analizuje przebieg melodii, rytmu, budowę formalną, tekst oraz jej trudność, mając na uwadze wiek i możliwości dzieci. Natomiast drugi człon – percepcyjna – określa sposób uczenia piosenki, czyli ze słuchu, powtarzając po nauczycielu.

Metoda problemowo-odtwórcza

Stosowana na wyższych szczeblach edukacji, co najmniej od klasy 3. **Uczniowie samodzielnie przyswajają sobie fragment piosenki lub utworu instrumentalnego z zapisu nutowego**. Wszystko zależy od tego, na jakim etapie umuzykalniania znajduje się uczeń, co samodzielnie potrafi odczytać i wykonać. Nauczyciel, nim przystąpi do działania, winien zauważyć nowy problem pojawiający się w piosence lub utworze i takie zaprojektować ćwiczenia, które ukierunkują uczniów na prawidłowe jego wykonanie i zapamiętanie. Pamiętać jednocześnie należy, że każda umiejętność odczytania przez dzieci i wykonania podnosi u nich poczucie własnej wartości.

Metoda problemowo-twórcza

Metodę można stosować na każdym stopniu umuzykalniania. **Na początku dzieci realizują swobodną improwizację**, która z czasem ukierunkuje je na podejmowanie **tworzenia** określonych zadań muzycznych.

Istota metody polega na angażowaniu myślenia muzycznego i inwencji muzycznej uczniów. Pobudza aktywność myślenia, które tak bardzo potrzebne jest w dalszej edukacji i życiu dorosłym. Ma sens wówczas, gdy:

- warunki rozwiązywania problemu są precyzyjnie przedstawione,
- uczniowie posiadają odpowiedni zasób umiejętności i wiadomości,
- uczniowie mogą oceniać swoje wytwory.

Metoda problemowo-analityczna

Realizuje się ją od początku edukacji muzycznej podczas **nauki słuchania muzyki**. Celem stosowania tej metody jest rozwijanie u uczniów zdolności do

świadomego i samodzielnego słuchania utworu muzycznego. Dobór utworu muzycznego musi być dopasowany do możliwości percepcyjnych uczniów.

Istotne jest, by:

- przed każdorazowym słuchaniem wyraźnie określić zadanie, jakie mają wykonać uczniowie podczas słuchania muzyki;
- odpowiednio dobrać przykłady muzyczne wyraźnie ilustrujące dany problem;
- umiejętnie wprowadzić oraz zebrać spostrzeżenia uczniów;
- wyrabiać u uczniów umiejętności wartościowania utworów muzycznych oraz umiejętność argumentowania oceny własnej.

Metoda ekspozycji

Stosowana od początku prowadzenia edukacji muzycznej i na każdym szczeblu edukacji. Realizując tę metodę, zapewniamy uczniom **kontakt z dziełem artystycznym**. Mieści się w niej uczestnictwo na koncertach, recitalach lub wystawach. Bezpośredni kontakt z artystą jest najbardziej efektywny, gdyż umożliwia niemal uroczyste przeżycie duchowe. Realizowanie tej metody mieści w sobie ogromny aspekt wychowawczy.

Metoda angażowania i rozwijania działalności muzycznej uczniów

Ostatnia z metod muzycznych jest postępowaniem służącym integrowaniu różnych metod postępowania nauczyciela. Podstawą jest **kształtowanie i rozwijanie umiejętności muzycznych dzieci przez indywidualne lub zespołowe muzykowanie**. Jest to metoda realizowana podczas zajęć pozalekcyjnych, pełni funkcję wychowawczą i rozwija poznawczo.

2. Formy aktywności muzycznej

W drugiej połowie XX wieku edukacja muzyczna w pewnej mierze swój kształt uzyskała przez inspiracje płynące z przedwojennych dyskusji. Określało go kilka zasadniczych przekonań:

- kształcenie wrażliwości muzycznej wyrabia pozytywne nastawienie do muzyki, co z kolei pociąga za sobą potrzebę kontaktu z jej dziełami;
- wzbogacanie spostrzeżeń w czasie analizy utworów muzycznych powoduje rozwój funkcji poznawczych;
- ekspresja muzyczna wpływa na sferę uczuć;

- estetyczne wartości muzyki są źródłem jej wychowawczych oddziaływań;
- muzyka pobudza wyobraźnię i twórcze myślenie;
- muzyka posiada funkcje terapeutyczne oraz rekreacyjne.

W klasach 1–3 szkoły podstawowej występują trzy formy ekspresji: wokalna, instrumentalna i ruchowa. Pozwalają one animować aktywność twórczą dzieci i stwarzają różnorodne sytuacje odbiorcze. Zalecana jest przy tym różnorodność form, a zatem: śpiew, gra na instrumentach, ruch w połączeniu z muzyką, tworzenie i percepcja muzyki. Daje to możliwości muzycznego spełniania się każdemu dziecku niezależnie od stopnia jego uzdolnień, zapewnia mu komfort psychiczny, nie rodzi kompleksów i niechęci do uczestnictwa w zajęciach. Każda z nich reprezentuje inne walory poznawcze i wykonawcze. Wielość form pozwala na urozmaicenie i doskonalenie procesu dydaktycznego. Stwarza jednocześnie możliwości aktywności muzycznej każdemu uczniowi niezależnie od stopnia jego uzdolnień muzycznych. Wielość form pozwala nauczycielowi na wielostronne przedstawienie problemu muzycznego, co prowadzi do świadomego poznawania i utrwalania zdobytej sprawności (por. Przychodzińska 1991, s. 13–14).

Śpiew i ćwiczenia mowy

Podczas nauki piosenki ważne jest przestrzeganie skali głosu dziecka, czyli dbanie o jego higienę, aby nie spowodować schorzeń strun głosowych. Rozpiętość skali głosu dziecka zależy przede wszystkim od rozwoju, wzrostu i wielkości krtani oraz więzadeł głosowych. Również wiek, płeć i rodzaj głosu wpływają na szerokość i objętość skali głosu. Zwykle głosy dzieci rozśpiewanych mają szerszą skalę od głosów nieszkolonych.

Poniżej w tabeli przedstawiono możliwości wokalne dziecka. Nazwy literowe określają wysokość brzmienia dźwięków zgodnie z określeniem przynależności do odpowiedniej oktawy. Natomiast nazwy solmizacyjne odnoszą się do metody relacyjnej, gdzie D stanowi pierwszy dźwięk skali.

Wiek rozwojowy dziecka	Skala głosu dzieci		
	Onterwał	Nawy literowe dźwięków	Nazwy solmizacyjne
3 lata	kwarta czysta	d ¹ – g ¹	D – F
4, 5 lat	seksta	d ¹ – h ¹	D – L
6, 7 lat	oktawa	c ¹ – c ²	D – D ¹
8 lat	nona	c ¹ – d ²	D – R ¹
9 lat	decyma	c ¹ – e ²	D – M ¹
10 lat	undecyma	h – e ²	D – F ¹

Nie wolno nadużywać głosu dziecka, wymagając głośnego śpiewania. Należy pozostać w dynamice piano i mezzoforte. Piękno śpiewu dziecka jawi się w jego naturalnym wykonaniu piosenki. Uwrażliwienie nauczyciela na dźwięk prowadzi do dbałości o czystą intonację. Rozwija umiejętność rozróżniania dźwięków wyższych i niższych. Na początku śpiewanie melodii jednogłosowych w tonacji durowej i molowej, następnie w skalach modalnych, co przyczyni się do rozwoju wyobrażeń muzycznych. Śpiewanie z kolei trójdźwięków techniką arpeggio, a następnie akordowo rozwinię u dzieci słuch harmoniczny. Ważna jest dbałość o właściwą postawę w trakcie śpiewania. Dziecko powinno mieć rozluźnione mięśnie gardła i krtani, proste plecy i opuszczone ramiona. Oddech, który odbywa się dwufazowo, winien wprawić przepone w ruch. Wdech staje się szybki, a wydech wydłużony. Takie oddychanie dzieci opanują, gdy wprowadzimy odpowiednie ćwiczenia oddechowe, takie jak długie gaszenie świecy lub podobne. (por. Przychodzińska 1991). Z nauką piosenek należy łączyć ćwiczenia mowy. Trudniejsze słowa dzielić na sylaby, wyjaśniać ich znaczenie oraz rytmizować z uwzględnieniem tempa, dynamiki i artykulacji. Nauczyciel powinien przejawiać dbałość o kulturę głosu ze szczególnym uwzględnieniem dykcji. Z tego właśnie powodu nie może mieć jakichkolwiek wad wymowy. Dla małego dziecka, a szczególnie przedszkolaka jest autorytetem i jakością jego dykcji dziecko powieli.

W tej formie aktywności muzycznej wyróżniamy:

- a) właściwa postawa podczas śpiewu:
 - prawidłowy oddech,
 - rozluźnienie mięśni gardła i krtani,
 - swoboda ciała,
 - proste plecy,
 - opuszczone ramiona;
- b) artykulacja i dykcja – z nauką piosenek należy łączyć ćwiczenia mowy:
 - zabawy z sylabami ze zwróceniem na pracę przepony (przykłady: Toczyska 2009): Uczniowie powtarzają po nauczycielu
bat – bit, kat – kit, mat – mit, kwiat – kwit,
świat – świt, klan – klin, Flap – Flip, wat – Wit,
war – wir, bas – bis, las – lis, kaszka – kiszka,
ścia – żra, ście – źre, ści – źry, ścio – źro, ściu – źru
pca pce pcy pco pcu pca pce
ańcia eńcie yńci ińci ońcio uńciu ońcia eńcie
ancza encze ynczy inczy onczo unczu oncza encze
tsza tsze tszy tszo tszu tszą tszę
bar – bor, sak – sok, kat – kot, Jan – jon, bank – bąk,
klan – klon, Krak – krok, kant – ką, płat – plot, właz – włos.
 - rytmiczanki:

1)

2
4 | - dzie je-sień | | - dzie je-sień |
Gru-szki ja-błka nie-sie | Wrze-sień |

2)

2
4 Bie-dro-ne-czko | leć do nie-ba |
Przy-nieś mi ka - wa -lek chle-ba

3)

3
4 W So-cha - cze - wie | w ma - gi - stra - cie | wi - si po - czta na szpa - ga - cie | |
Kto prze - cho - dzi | ten się śmie - je | ze na po - cztę wie - trzyk | wie - je |

4)

2
4 Tań - co - wa - ły | dwa Mi - cha - ły |
Je - den du - ży dru - gi | ma - ły |
Jak ten du - ży | za - czał krą - żyć |
To ten ma - ły nie mógł | zdać - żyć |

5)

2
4 I - dzie wąż | wąż - ską dró - żką |
Nie po - ru - sza za - dną | nóżką |

Po - ru - szal - by gdy - by mógł
Lecz wąż prze - cież nie ma nóg

6)

3
4 Kto tam pu - ka? Kot zblą - ka - ny.
Ko - go szu - ka? Swo - jej ma - my.
Cze - go pra - gnie? Na co cze - ka?
Na mi - se - czkę pe - tną mle - ka.

7)

3
4 Czy wam nie przy - szło
ni - gdy do gło - wy,
że śnieg po - wi - nien
być ko - lo - ro - wy.

- a) dynamika – nie wymagać od dzieci głośnego śpiewania, nie śpiewać na wolnym powietrzu. Dzieci mające chore gardło nie powinny śpiewać;
- b) czysta intonacja – każdy dźwięk nim zostanie zaśpiewany, powinien być wyobrażony:
 - uwrażliwianie na wysokość dźwięku;
 - porównywanie dźwięków wyższych i niższych;
 - prowadzenie nauki piosenki bez nadużywania instrumentu;
 - nie śpiewać piosenki równocześnie z nagraniem na płycie CD;
 - dzielić melodię piosenki na fragmenty i wielokrotnie je powtarzać, używając różnych sylab;

- przestrzegać higieny głosu – piosenka musi być utrzymana w skali głosu dziecka;
- przed nauką piosenki utrwalić dzieci w tonacji i trybie, śpiewając odpowiednio dobrane motywy utrwalające tonacyjność oraz trójdźwięk toniczny;
- śpiewać piosenki w skalach modalnych.

Ruch przy muzyce

Ruch dziecka jest jego naturalną formą ekspresji i przyczynia się do ogólnego rozwoju dziecka oraz jego muzykalności. Rozwija zdolność koncentracji uwagi oraz orientację w przestrzeni i pamięć. Dzięki procesom pobudzania i hamowania ruch przy muzyce rozwija dyscyplinę wewnętrzną oraz wdraża do współdziałania w grupie, co ma ogromne znaczenie wychowawcze. Realizowanie układów przestrzennych wpływa na korelację ruchów rąk i nóg. Ruch przy muzyce wprowadza do zajęć szkolonych zabawę, która sprzyja rozwojowi wrażliwości na zjawiska muzyczne. Treści zawarte w tych ćwiczeniach to uwrażliwienie na elementy muzyki, zabawy ze śpiewem, układy taneczne i improwizacja ruchowa (por. Przychodzińska 1991, s. 117–149). Ważne jest przygotowanie przez nauczyciela odpowiedniej przestrzeni w przewietrzanej sali. Przed prowadzeniem zajęć winien perfekcyjnie opanować układy ruchowe, potrzebne rekwizyty, stopniując trudność wprowadzanych elementów do zapamiętania.

Ruch przy muzyce:

- 3) kształci koncentrację uwagi, szybką orientację i pamięć;
- 4) pobudza aktywność;
- 5) rozwija procesy hamowania i pobudzania;
- 6) poprawia postawę i koordynację ruchów;
- 7) wprowadza dyscyplinę wewnętrzną;
- 8) wdraża do współdziałania w grupie;
- 9) łagodzi kompleksy i nieśmiałość;
- 10) rozwija wrażliwość na zjawiska muzyczne:
 - rytm,
 - melodię,
 - tempo,
 - dynamikę,
 - artykulację,
 - barwę,
 - budowę formalną (AB, ABA, kanon, rondo);
- 11) wprowadza do zajęć element zabawy;
- 12) zaspokaja potrzebę ruchu i zbliża dzieci do muzyki.

Treści ruchu przy muzyce to:

- ćwiczenia uwrażliwiające na elementy muzyki,
- zabawy ze śpiewem,














- układy taneczne (tańce polskie i innych narodów),
- interpretacja ruchowa utworów muzycznych z uwzględnieniem formy muzycznej.

Wskazówki zapewniające postępowanie metodyczne i sprawność organizacyjną ćwiczeń muzyczno-ruchowych:

- nauczyciel powinien przygotować salę do zajęć ruchowych, zadbać o przestrzeń i przewietrzenie;
- zaplanować przygotowanie pomocy i rekwizytów;
- nauczyciel powinien perfekcyjnie mieć opanowaną zabawę i układy ruchowe;
- wprowadzać proste elementy ruchowe łatwe do zapamiętania i opanowania przez wszystkie dzieci, następnie konsekwentnie wprowadzać trudniejsze elementy;
- ustalić sygnały muzyczne (znaczenie dyscyplinujące) do:
 - siadania,
 - wstawania,
 - ustawiania w kole,
 - wolnego ustawiania w rozsypcie.

Gra na instrumentach

Najprostszą formą muzykowania są gestodźwięki, ujęte w krótkie sekwencje rytmiczne, stosowane jako akompaniament do piosenki.

-  - klaskanie
-  - klaskanie w dłonie zamknięte
-  - klaskanie w dłonie otwarte
-  - koliste pocieranie dłonią o dłoń
-  - uderzenie lewą ręką o uda
-  - uderzenie prawą ręką o uda
-  - uderzenie obiema rękoma o uda
-  - uderzenie lewą nogą o podłogę
-  - uderzenie prawą nogą o podłogę
-  - podskoki
-  - pstrykamy obiema rękoma
-  - pstrykamy lewą ręką
-  - pstrykamy prawą ręką

Gra na instrumentach perkusyjnych jest szczególnie atrakcyjną formą ekspresji muzycznej, sprzyja rozwijaniu zainteresowań muzycznych, przeżyć estetycznych i procesów poznawczych. Dzieci poznają technikę gry na instrumentach perkusyjnych o określonej wysokości brzmienia, zwanych melodycznymi, i o nieokreślonej wysokości dźwięku, zwanych rytmicznymi, do których należą:

Instrumenty perkusyjne o określonej wysokości brzmienia	dzwonki chromatyczne, metalofony, ksylofony
Instrumenty perkusyjne o nieokreślonej wysokości brzmienia	Bębenek, bongosy, tamburyn, talerze, kołatki, trójkąt, janczary, klawesy, blok akustyczny, marakasy, guiro, pogo.

Wprowadzenie instrumentu powinno się rozpocząć pokazem, omówieniem budowy i prezentacji techniki wydobywania dźwięku.

Na instrumentach melodycznych akompaniujemy, grając:

- burdon (uderzanie dwóch dźwięków równocześnie),
- ostinato melodyczne (stałe grając ten sam motyw),
- prosty akompaniament z zapisu nutowego w klasach starszych zależnie od stopnia zaawansowania.

Na instrumentach o nieokreślonej wysokości brzmienia najczęściej gramy rytmy:

- uzupełniające,
- zaznaczamy miary w takcie (mikrobity),
- ostinato rytmiczne (stałe powtarzający się przebieg rytmiczny).

Podczas grania akompaniamentu należy dostosować barwę instrumentu do charakteru piosenki:

- spokojna – marakasy, trójkąty;
- żywa – kastaniety, klawesyn, blok akustyczny, kołatki, guiro, pogo;
- o charakterze marszowym – bębenek, talerze.

Tworzenie muzyki – improwizacja

Twórcza aktywność muzyczna obejmuje improwizację spontaniczną i twórczość poddaną dyscyplinie muzycznej. Celem działań twórczych jest wywołanie procesu samodzielnego twórczego myślenia, aktywności i samozadowolenia. Niebagatelna jest tutaj rola nauczyciela w pobudzaniu wyobraźni i aktywności uczniów. Bogata pomysłowość realizowania poszczególnych jednostek edukacji muzycznej staje się wzorem do naśladowania dla dzieci.

Na początku należy wyzwolić ekspresję wyobrażeń muzycznych dziecka, co jest celem improwizacji spontanicznej. Uczniowie mogą ilustrować dźwiękiem

instrumentu wyrazy dźwiękonaśladowcze lub tworzyć ilustrację instrumentalną do danego tekstu, improwizację ruchu do piosenek i zjawisk przyrody. Konsekwencja takich działań prowadzi do poznawania i doświadczania różnych elementów muzyki. Rozbudzona aktywność myślowa pozwoli w dalszej kolejności na tworzenie rytmicznej przysłów i wierszy oraz improwizowanie wstępu lub zakończenia piosenki.

Formy aktywności twórczej:

- a) swobodna improwizacja:
 - powtarzanie po nauczycielu krótkich motywów rytmicznych, a następnie melodycznych;
 - improwizowanie motywów rytmicznych, a następnie melodycznych;
- b) twórczość poddana dyscyplinie muzycznej:
 - echo rytmiczne;
 - rytmiczacja przysłów i wierszy;
 - improwizacja wstępu lub zakończenia piosenki, melodii lub rytmu;
 - improwizowanie ruchu ciałem zgodnie z podanym rytmem;
- c) oprawy muzyczne do opowiadań i wierszy:
 - ilustrowanie dźwiękiem instrumentu wyrazów dźwiękonaśladowczych;
 - tworzenie ilustracji instrumentalnej do danego tekstu.

Percepcja muzyki

Naczelnym celem słuchania muzyki jest dostarczanie dzieciom doświadczeń słuchowych i przeżyć estetycznych. Może ono przybierać różne formy zależnie od poziomu umuzykalnienia uczniów.

- **Słuchanie programowo-interpretacyjne** polega na interpretowaniu treści muzycznej za pomocą fabuły pozamuzycznej. Poza tym słuchając muzyki, uczniowie mogą nadawać tytuły poszczególnym utworom lub wyrażać ją w formie plastycznej.

Następnie pojawia się **słuchanie analityczne** polegające na percepcji brzmienia poszczególnych instrumentów orkiestry, rozpoznawanie metrum w utworze, barwy głosów ludzkich (sopran, alt, tenor, bas), a także określanie tempa i dynamiki utworu.

- W dalszym etapie edukacji muzycznej uczniowie mogą rozróżniać proste formy muzyczne, jak budowa dwuczęściowa – AB, trzyczęściowa – ABA i rondo.
- Wiele radości dostarcza dzieciom możliwość grania akompaniamentu na instrumentach perkusyjnych w trakcie słuchanego utworu. Takie działanie – **słuchanie aktywne** – nie tylko potęguje przeżycia estetyczne, ale podnosi poczucie własnej wartości, zatem niesie ze sobą ogromny ładunek wychowawczy.

ROZDZIAŁ VII

ETAPY PRACY Z PIOSENKĄ

Opisana droga edukacyjna pozwoli studentowi, przyszłemu nauczycielowi samodzielnie przygotować się do umuzykalniania dzieci. Podstawową formą pracy muzycznej jest praca z piosenką. Dzięki niej rozwinie u dzieci aktywność, podczas której nie tylko rozwijamy słuch muzyczny, poczucie rytmu czy pamięć i wyobrażenia muzyczne, ale dostarczamy dziecku pozytywnych emocji, dzięki którym lepiej będzie funkcjonowało w świecie dorosłych. Piosenka to według *Małej encyklopedii muzyki* „krótki utwór słowno-muzyczny” (s. 769), co sugeruje jej złożoną budowę. Piosenkę można przyrównać do kanapki, którą mamy poczęstować gości na przyjęciu. Jednakże nim na stole pojawią się kanapki, musimy kupić kolejne produkty, złożyć je i wówczas stworzymy kanapkę, którą możemy spożyć, gryząc. Tak samo jest z piosenką. Aby dzieci poprawnie wykonały piosenkę i długo ją pamiętały, każdy element piosenki powinien być uczone przez nauczyciela i odbierany przez dzieci osobno, co umożliwi prawidłową jej percepcję. Gdy nauczyciel śpiewa jedynie melodię piosenki, wówczas dzieci zwracają uwagę na relacje między dźwiękami, intonację i jej strukturę. Zatem osobno pracujemy z rytmem poznawanej piosenki, osobno z melodią i osobno z tekstem. Badania dowodzą, że w okresie przedszkolnym percepcję dziecka cechuje znaczny stopień synkretyzmu, powodujący całościowe odbieranie przedmiotów i zjawisk bez uchwycenia poszczególnych elementów składowych. Dlatego dzieci nie są w stanie prawidłowo percypować rytmu i melodii, gdy podaje im się je, równocześnie dołączając do tego tekst.

Umuzykalnianie dzieci przez śpiew wymaga od nauczyciela dogłębnego przygotowania się do działania. Przystępując do pracy z piosenką, nauczyciel powinien na początku sam dokonać jej analizy i zdecydować o formach pracy, aby dzieci zainteresować i jednocześnie wspierać ich rozwój emocjonalny i umysłowy.

1. Analiza przebiegu rytmicznego piosenki

- Odczytanie sylabami rytmicznymi przebiegu rytmicznego piosenki z wystukiwaniem pulsu makrobitu, uwzględniając ciężar i przepływ.
- Wielokrotne powtórzenie sylabami rytmicznymi trudnych lub nowych grup rytmicznych
- Ustalenie (różnorodnych, nie tylko występujących w piosence) przebiegów rytmicznych do pracy z dziećmi.

2. Analiza melodii piosenki

- Ustalenie tonacji piosenki
 - a) Sprawdzenie, jakie znaki chromatyczne znajdują się przy kluczu wiolinowym i szukanie położenia Do. Jeżeli przy kluczu znajdują się krzyżyki, to Do leży o jedno miejsce wyżej od ostatniego krzyżyka. Jeżeli przy kluczu są bemole, to trzy miejsca niżej od ostatniego bemola leży Do.
 - b) Sprawdzenie, czy ostatni dźwięk w piosence to Do. Jeżeli piosenka kończy się Do, wówczas napisana jest w tonacji durowej. Pamiętamy też, że piosenka może się skończyć III lub V stopniem gamy durowej. Jeżeli piosenka kończy się La, jest napisana w tonacji molowej. Sprawdzić należy też, czy w przebiegu linii melodycznej nie pojawiają się znaki chromatyczne (podwyższony VII stopień, który jest charakterystyczny dla gamy moll harmonicznej). Jeżeli VII stopień na przestrzeni melodii nie został podwyższony, wówczas mamy do czynienia z tonacją moll eolską.
 - c) Sprawdzenie brzmienia **Do** lub **La** po to, aby dowiedzieć się, jaka jest nazwa gamy, jak brzmi I stopień gamy i jakimi zasadami mam się kierować, aby zbudować trójdźwięk toniczny.
- Ambitus melodii piosenki

Dokonanie analizy melodii piosenki celem ustalenia jej ambitusu. Ambitus to „rozpiętość interwałowa między najniższym a najwyższym dźwiękiem w melodii” (Habela 1998, s. 14). Zgodnie z definicją poszukujemy dźwięku najniższego i najwyższego w zapisanej melodii. Jest to ważne z powodu przestrzegania skali głosu dziecka. Stwierdzimy wówczas, czy piosenkę można śpiewać z dziećmi, nie nadwężając ich strun głosowych.

3. Dokonanie wyboru motywów

- a) W tonacjach durowych:
 - jeżeli najniższym dźwiękiem w melodii jest **D**, czyli I stopień gamy, lub **T_p**, to śpiewamy pierwszą grupę motywów durowych;

- jeżeli najniższy dźwięk w piosence to S_p , a szczególnie gdy melodia piosenki zaczyna się dźwiękiem S_p , wówczas śpiewamy drugą grupę motywów durowych;
- jeżeli w melodii piosenki występują dźwięki powyżej D^1 , a w całym zapisie pojawiają się też dźwięki F oraz L , to śpiewamy trzecią lub czwartą grupę motywów.
- b) W tonacjach molowych:
- jeżeli najniższy dźwięk w piosence to Si_p , wówczas śpiewamy pierwszą i drugą grupę motywów molowych;
- jeżeli w melodii piosenki są wyższe dźwięki niż L_p , to śpiewamy trzecią i czwartą grupę motywów molowych.

4. Utrwalenie trybu piosenki

Nim nauczyciel zacznie śpiewać tonalne motywy durowe lub molowe, na wstępie śpiewa sylabami neutralnymi melodię – wzór zawsze oparty na tych samych stopniach gamy:

$$V - VI - V - IV - III - II - VII - I$$

Należy zauważyć, że między stopniami występują odległości półtonu. Dzieci słyszą i percypują elementy strukturalne gamy, choć nie śpiewają. Ucząc się w ten sposób, mogą zrozumieć, jakie dźwięki z wykonywanej przez nauczyciela gamy tworzą śpiewany wzór melodii (słowo melodyczne). Ważne jest tu audiowanie półtonów. Dzięki temu w dalszym etapie kształcenia zaśpiewanie półtonów nie będzie dla nich żadnym problemem (por. Gordon 1999, s. 10).

5. Praca z melodią

Nauczyciel dokonuje analizy melodii. Sprawdza, czy są frazy, które się powtarzają, i czy są frazy mające inną melodię. Dzieli melodię piosenki na segmenty i na zasadzie echa śpiewa z uczniami poszczególne fragmenty neutralną sylabą „pam”. Nauczyciel „rozmawia” melodią piosenki z uczniami na zasadzie powtarzania indywidualnie lub zbiorowo.

6. Praca z tekstem

Pracując z tekstem piosenki, należy zwrócić uwagę na pojawiające się trudne do wymówienia słowa. Należy również wyjaśnić znaczenie słów nieznanych dzieciom.

7. Przykłady literatury dziecięcej

- T. Wójcik, *Scenariusze zajęć muzyczno-ruchowych dla dzieci 3- i 4-letnich*, Kielce 2004.
- E. Stadtmuller, *Piosenki dla przedszkolaka*, Kraków 2010.
- M. Gawrylkiewicz, *Śpiwający dekalog*, Bydgoszcz 2011.
- M. Gawrylkiewicz, *Nutka Milutka*, Bydgoszcz 1999–2002.
- *Piosenki do podręczników w klasach I–III szkoły podstawowej*.

ROZDZIAŁ VIII

PRZYKŁADY KONSPEKTÓW

Dla każdej grupy wiekowej tworzony konspekt różni się stopniem trudności. Budowa zasadnicza zawiera stałe punkty, czyli:

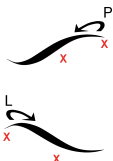
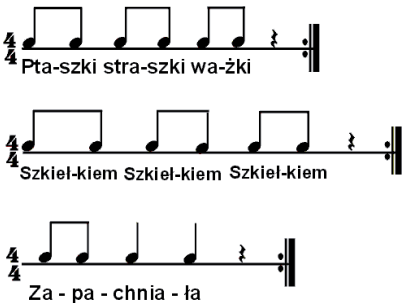
- ośrodek tematyczny,
- zapis w dzienniku,
- cele szczegółowe,
- metoda muzyczna,
- formy aktywności muzycznej,
- środki dydaktyczne,
- przygotowanie nauczyciela,
- przebieg zajęć.

Scenariusze z edukacji muzycznej dla klasy 1 szkoły podstawowej

Konspekt 1

- 1) **Ośrodek tematyczny:** Święta tuż, tuż
- 2) **Zapis w dzienniku:** Wprowadzenie piosenki pt. „Choinka”
- 3) **Cele operacyjne:**
Uczniowie:
 - rozwijają poczucie tonalności i tonacyjności,
 - rozwijają pamięć melodyczną,
 - utrwalają poczucie metrum dwudzielnego,

PRZEBIEG

Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów												
1. Ćwiczenia oddechowe.	1. Długie chuchanie na zamrożniętą szybę.												
Doświadczanie poczucia tonalności													
2. Śpiewa sekwencję utrwalającą tonację Es-dur, a następnie kolejne motywy durowe neutralną sylabą „pam” i gestem rąk zaprasza do śpiewania.	2. Powtarzają każdy motyw po nauczycielu, śpiewając neutralną sylabą „pam”.												
Rozwijanie poczucia rytmu													
<p>3. Wykonuje rotację ciałem, jednocześnie uderzając o uda, przypomina podział dwudzielny</p>  <p>a)</p> <table style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>P</td> <td></td> <td>L</td> <td></td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>pa</td> <td>pa</td> <td>pa</td> <td>pa</td> </tr> </table> <p>b) mówi poszczególne przebiegi rytmiczne i gestem rąk zaprasza do ich powtarzania.</p>	P		L		X	X	X	X	pa	pa	pa	pa	3. Powtarzają po nauczycielu podział dwudzielny, a następnie poszczególne przebiegi rytmiczne, używając neutralnej sylaby „pam”.
P		L											
X	X	X	X										
pa	pa	pa	pa										
Praca z melodią													
4. Gra na flecie podłużnym melodię piosenki.	4. Słuchają.												
5. Śpiewa kolejne fragmenty melodii piosenki: Takty: 1, 3–4, 5–6 sylabami – mo, ma, no.	5. Poniższe czynności wykonują do każdego fragmentu melodii śpiewanej przez nauczyciela: a) rotują ciałem w prawą i lewą stronę, b) uderzają dłońmi o uda na każdą miarę taktu, c) klaszczą na pierwszą miarę taktu, d) tupią na pierwszą miarę taktu, e) nucą melodię wraz z nauczycielem.												
Praca z tekstem													
<p>6.</p> 	6. Powtarza po nauczycielu poszczególne przykłady cała klasa w dynamice piano, mezzo forte, diminuendo a) z wystukiwaniem rytmu ołówkiem o blat stołu.												

Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
Nauka piosenki	
7. Śpiewa piosenkę.	7. Słuchają i w trakcie powtórzeń: a) kolyszą się, b) kolyszą się i uderzają obiema rękoma o uda na każdą miarę taktu, c) klaszczą na pierwszą miarę taktu, d) tupią na pierwszą miarę taktu, e) nucą melodię z nauczycielem, f) śpiewają piosenkę z nauczycielem.
8. Słucha.	8. Śpiewają samodzielnie piosenkę.

Zapis nutowy piosenki

muz. I. Pfeiffer

śl. L. Krzemieniecka

Cho-i- ne-czka ma -ła w i-zbie za-pa-chnia - ła sre-brnym szkieł-kiem, świe-ci-deł-kiem

Do dzie-ci mru-ga - ła, sre-brnym szkieł-kiem, świe-ci-deł-kiem do dzie-ci mru-ga - ła.

Konspekt 2

- 1) **Ośrodek tematyczny:** Jesienna słota.
- 2) **Zapis w dzienniku:** Opracowanie piosenki „W deszczowym rytmie”.
- 3) **Cele operacyjne:**

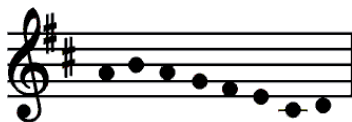
Uczniowie:

- rozwijają poczucie tonalności i tonacyjności,
- rozróżniają dźwięki wyższe i niższe,
- utrwalają poczucie metrum dwudzielnego,
- reagują ciałem podczas pracy z melodią,
- poznają budowę dwuczęściową piosenki – AB,

- potrafią zaśpiewać piosenkę.
- 4) **Metoda muzyczna:** analityczno-percepcyjna
- 5) **Formy aktywności muzycznej:**
 - śpiew i ćwiczenia mowy,
 - ruch z muzyką.
- 6) **Środki dydaktyczne:**
 - zapis nutowy piosenki,
 - flet podłużny.

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA

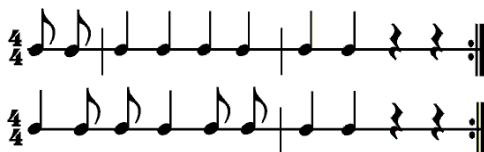
- 7) Określa tonację piosenki: D-dur.
- 8) Śpiewa sylabami neutralnymi sekwencję utrwalającą tonalność i tonacyjność



- 9) Wybór grupy motywów durowych utrwalających tryb

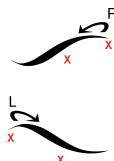
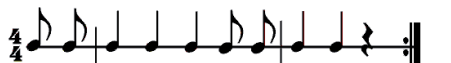
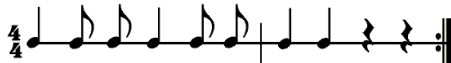


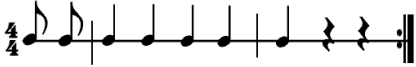
- 10) Wybór przebiegów rytmicznych z piosenki



- 11) Nauczyciel gra na flecie melodię piosenki „W deszczowym rytmie”, mówi przebieg rytmiczny piosenki, sekwencję utrwalającą tonalność i tonacyjność, motywy, piosenkę.

PRZEBIEG

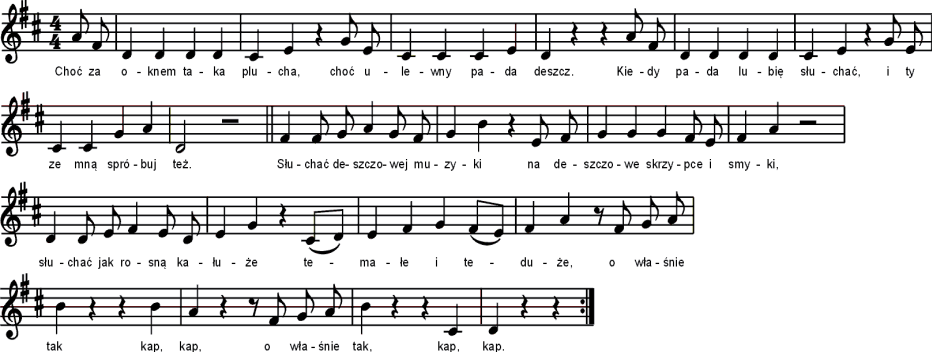
Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów												
1. Ćwiczenia oddechowe.	1. Dmuchanie w kartkę trzymaną w ręce w równym tempie.												
Doświadczanie poczucia tonalności													
2. Śpiewa sekwencję utrwalającą tonację D-dur, a następnie kolejne motywy durowe neutralną sylabą „pam” i gestem rąk zaprasza do śpiewania.	2. Powtarzają każdy motyw po nauczycielu, śpiewając neutralną sylabą „pam”.												
Rozwijanie poczucia rytmu													
<p>3. Wykonuje rotację ciałem, jednocześnie uderzając o uda, przypomina podział dwudzielny</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>a)</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">P</td> <td style="padding: 0 10px;"></td> <td style="padding: 0 10px;">L</td> <td style="padding: 0 10px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 10px;">X</td> <td style="padding: 0 10px;">X</td> <td style="padding: 0 10px;">X</td> <td style="padding: 0 10px;">X</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 10px; color: red;">pa</td> <td style="padding: 0 10px; color: red;">pa</td> <td style="padding: 0 10px; color: red;">pa</td> <td style="padding: 0 10px; color: red;">pa</td> </tr> </table> <p>b) mówi poszczególne przebiegi rytmiczne i gestem rąk zaprasza do ich powtarzania.</p>	P		L		X	X	X	X	pa	pa	pa	pa	3. Powtarzają po nauczycielu podział dwudzielny, a następnie poszczególne przebiegi rytmiczne, używając neutralnej sylaby „pam”.
P		L											
X	X	X	X										
pa	pa	pa	pa										
Praca z melodią													
4. Gra na flecie podłużnym melodię piosenki.	4. Słuchają.												
5. Śpiewa kolejne fragmenty melodii piosenki sylabami lo, ma, no.	5. Poniższe czynności wykonują do każdego fragmentu melodii śpiewanej przez nauczyciela: <ul style="list-style-type: none"> a) rotują ciałem w prawą i lewą stronę, b) uderzają dłońmi o uda na każdą miarę taktu, c) klaszczą na pierwszą miarę taktu, d) tupią na pierwszą miarę taktu, e) nucą melodię wraz z nauczycielem. 												
Praca z tekstem													
<p>6. Wykonuje rytmizowany tekst.</p> <div style="margin-bottom: 10px;">  <p>Te - e ma - le i te - e du - że</p> <p>Na de - szczo - we skrzy - pce i smy - ki</p> </div> <div>  <p>Słu chać de-szczo - wej mu - zy - ki</p> </div>	6. Powtarza po nauczycielu poszczególne przykłady cała klasa w dynamice piano, mezzo forte, diminuendo <ul style="list-style-type: none"> a) z wystukiwaniem rytmizowanego tekstu palcem o blat stołu, b) z wystukiwaniem rytmizowanego tekstu palcem o udo. 												

Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
 <p>Deszcz u - par - cie w szy - by tnie</p>	
7. Czyta tekst piosenki i omawia znaczenie nieznanych słów.	7. Analizują tekst z nauczycielem (zdjęcia, rysunki – ulewa, mżawka, kapuśniaczek).
Nauka piosenki	
7. Śpiewa piosenkę fragmentami (1–8, 9–20).	7. Słuchają i w trakcie powtórzeń: a) kołyszą się, b) kołyszą się i uderzają obiema rękoma o uda na każdą miarę taktu, c) klaszczą na pierwszą miarę taktu, d) tupią na pierwszą miarę taktu, e) nucą melodię z nauczycielem, f) śpiewają piosenkę z nauczycielem.
8. Śpiewa razem z uczniami.	8. Śpiewają samodzielnie piosenkę.

Zapis nutowy

muz. M. Sawa

sl. E. Szeptyńska



Choć za o - knem ta - ka plu - cha, choć u - le - wny pa - da deszcz. Kie - dy pa - da lu - bie słu - chać, i ty

ze mną spró - buj też. Słu - chać de - szczo - wej mu - zy - ki na de - szczo - we skrzy - pce i smy - ki,

słu - chać jak ro - sną ka - lę - że te - ma - le i te - du - że, o wła - śnie

tak kap, kap, o wła - śnie tak, kap, kap.

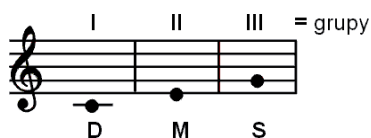
Scenariusz z edukacji muzycznej dla klasy 2 szkoły podstawowej

Konspekt 1

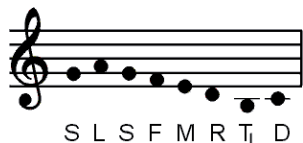
- 1) **Ośrodek tematyczny:** Pierwsze oznaki wiosny.
- 2) **Zapis w dzienniku:** Opracowanie piosenki pt. „Hej zgniewała się zima”.
- 3) Cele operacyjne:
uczniowie:
 - rozwijają poczucie tonalności i tonacyjności;
 - śpiewają motywy durowe i trójdźwięk toniczny;
 - rozwijają pamięć melodyczną;
 - utrwalają poczucie metrum dwudzielnego, realizując przebiegi rytmiczne sylabami rytmicznymi;
 - rozróżniają struktury dźwiękowe – podobieństwa, powtórzenia i kontrasty;
 - rozwijają słuch harmoniczny;
 - znają najwyższe szczyty i największe rzeki Polski.
- 4) **Metoda muzyczna:** analityczno-percepcyjna
- 5) **Formy aktywności muzycznej:**
 - śpiew i ćwiczenia mowy,
 - ruch z muzyką,
 - gra na instrumentach perkusyjnych,
 - tworzenie muzyki.
- 6) **Środki dydaktyczne:**
 - zapis nutowy piosenki,
 - flet podłużny,
 - instrumenty perkusyjne.

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA

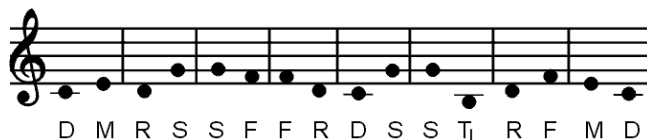
- 7) Określa tonację piosenki: C-dur.
- 8) Buduje toniczny trójdźwięk w tonacji C-dur



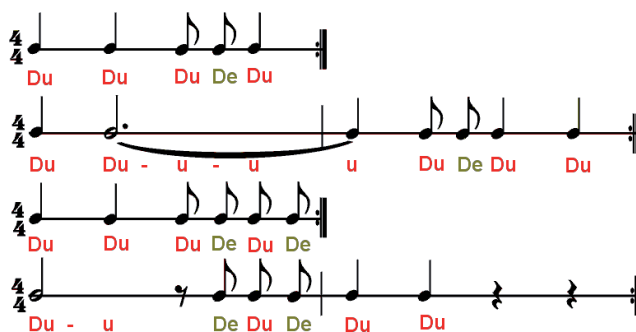
9) Śpiewa sylabami solmizacji relacyjnej sekwencję utrwalającą tonacyjność



10) Wybór grupy motywów durowych utrwalających tryb




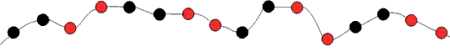
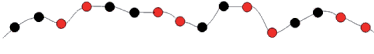
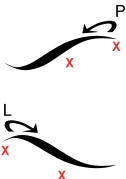


















11) Wybór przebiegów rytmicznych z piosenki




12) Nauczyciel gra na flecie melodię piosenki pt. „Hej zgniewała się zima”, mówi przebieg rytmiczny piosenki, śpiewa melodię – wzór tonalny, trójdźwięk, motywy, piosenkę.

PRZEBIEG

Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
1. Ćwiczenia oddechowe.	1. Dmuchanie kartki, aby jak najdłużej utrzymała się w powietrzu.
Doświadczanie poczucia tonalności	
2. Nauczyciel dzieli klasę na trzy grupy i śpiewa poszczególne dźwięki trójdźwięku tonicznego C-dur nazwami solmizacji relacyjnej.	2. Śpiew arpeggiowy trójdźwięku tonicznego C-dur nazwami solmizacji relacyjnej. Zmiana grup.

Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów																																
3. Śpiewa wzór – melodię utrwalającą tonację C-dur, a następnie kolejne motywy durowe neutralną sylabą „pam” i gestem rąk zaprasza do śpiewania	3. Powtarzają każdy motyw po nauczycielu.																																
4. a) Śpiewa kolejne motywy durowe neutralną sylabą „pam” i jednocześnie rysuje na tablicy melodię za pomocą koralików  b) śpiewają, powtórnie nawleka koraliki na sznurerek  c) powyższy rysunek melodii – tabliczkę melodyczną, rozdaje uczniom (na ułożonej nitce przyklejono kulki plasteliny), d) śpiewa motywy neutralną sylabą „pam”, wodząc palcem po koralikach.	4. a) Słuchają i obserwują, b) słuchają i obserwują, c)  d) słuchając, wodzą palcem po melodii na tabliczce melodycznej, e) śpiewają z nauczycielem, wodząc palcem po linii melodycznej.																																
Rozwijanie poczucia rytmu																																	
5. Wykonuje rotację ciałem, jednocześnie uderzając o uda, przypomina podział dwudzielny  a) <table style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>P</td> <td></td> <td>L</td> <td></td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Du</td> <td></td> <td>Du</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> b) <table style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>P</td> <td></td> <td>L</td> <td></td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Du</td> <td>De</td> <td>Du</td> <td>De</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> a) mówi poszczególne przebiegi rytmiczne i gestem rąk zaprasza do ich powtarzania	P		L		X	X	X	X	Du		Du						P		L		X	X	X	X	Du	De	Du	De					5. Powtarzają po nauczycielu podział dwudzielny, a następnie poszczególne przebiegi rytmiczne.
P		L																															
X	X	X	X																														
Du		Du																															
																																	
P		L																															
X	X	X	X																														
Du	De	Du	De																														
																																	

Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
Praca z melodią	
6. Gra na flecie podłużnym melodię piosenki.	6. Słuchają.
7. Śpiewa kolejne fragmenty melodii piosenki: Takty 1–4, 5–8, 9–13 sylabami mo, no, wo, lo.	7. Poniższe czynności wykonują do każdego fragmentu melodii śpiewanej przez nauczyciela: a) rotują ciałem w prawą i lewą stronę, b) uderzają dłońmi o uda na każdy makrobit, c) nucą melodię wraz z nauczycielem.
8. Śpiewa melodię piosenki – takty 1–4 i 5–8, prosi, aby uczniowie zauważyli, czy melodia dokładnie się powtarza, czy jest inna	8. Zauważają podobieństwa w melodii.
9. Śpiewa melodię piosenki – takty 1–4 i 9–13, a następnie prosi, aby uczniowie zauważyli, czy melodia dokładnie się powtarza, czy jest inna	9. Zauważają, że melodie są różne.
10. Śpiewa melodię piosenki – takty 9–13 oraz 14–17 i prosi, aby uczniowie zauważyli, czy melodia dokładnie się powtarza, czy jest inna	10. Stwierdzają, że melodia dokładnie się powtarza.
Praca z tekstem	
11. Czyta tekst i zwraca uwagę na poprawne wymawianie wyrazów oraz objaśnia znaczenie nieznanymi nazw i słów: Nosał, Giewont, Kasprowy Wierch, Dunajec, Wisła.	11. Powtarzają po nauczycielu poszczególne słowa, mówiąc sylabami, wystukują je o plecy kolegi a) oglądają mapę Polski i odczytują nazwy rzek i gór.
12. 	12. a) Powtarzają jako echo po nauczycielu b) rytmizują każdy tekst osobno z wystukiwaniem rytmu o plecy kolegi.
Nauka piosenki	
13. Śpiewa fragmentami piosenkę: takty 1–4, takty 5–8, takty 9–13	13. Słuchają i w trakcie każdego fragmentu: a) kołyszą się, b) uderzają obiema rękoma o uda na każdą miarę taktu, c) śpiewają każdy fragment piosenki z nauczycielem.

Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
14. a) Śpiewa melodię taktów 1–4 oraz 5–8 i prosi, aby zauważyli, czy melodia się powtarza, czy jest inna; b) śpiewa melodię taktów 1–4 i 9–13 i prosi, aby zauważyli, czy melodia się powtarza, czy jest inna; c) taka sama praca z taktami 9–13 oraz 14–17	14. a) Zauważają podobieństwo melodii, b) zauważają, że melodie są różne, c) melodia dokładnie się powtarza.
15. Śpiewa pierwszą zwrotkę.	15. Śpiewają z nauczycielem w dynamice piano, a następnie mezzo forte. Proponują instrumenty perkusyjne – bębenek, na którym wykonają uderzenie na pierwszą miarę w taktie od taktu 9. do końca
16. Śpiewa pierwszą zwrotkę piosenki.	16. Śpiewają piosenkę z nauczycielem, akompaniując na bębnieku

Zapis nutowy piosenki

Hej, zgnie - wa - la się zi - ma, że kro - ku - sy ro - sną

Hej, u - cie - ka - la w Ta - try przed zie - lo - ną wio - sną

Wpa - dla do No - sa - la stoń - ce ją przy - pa - la, sia - dla na Gie - wo - ncie

Tam też pie - cze sło - ríce Wpa - dla do No - sa - la,

Sło - ríce ją przy - pa - la sia - dla na Gie - wo - ncie, tam też pie - cze sło - ríce.

Konspekt 2















- 1) **Ośrodek tematyczny:** Jesień w lesie.
- 2) **Zapis w dzienniku:** Opracowanie piosenki pt. „Pod jesiennym jaworem”.
- 3) **Cele operacyjne:**
uczniowie:
 - rozwijają poczucie tonalności i tonacyjności,
 - śpiewają motywy durowe i trójdźwięk toniczny,
 - rozwijają pamięć melodyczną,
 - utrwalają poczucie metrum trójdzielnego,
 - potrafią rozpoznawać drzewa.
- 4) **Metoda muzyczna:** analityczno-percepcyjna
- 5) **Formy aktywności muzycznej:**
 - śpiew i ćwiczenia mowy,
 - ruch z muzyką.
- 6) **Środki dydaktyczne:**
 - zapis nutowy piosenki,
 - flet podłużny.

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA

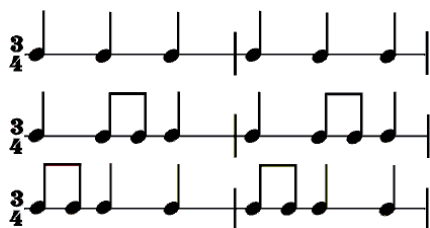
- 7) Określa tonację piosenki: e-moll eolska.
- 8) Śpiewa sylabą neutralną „pam” sekwencję utrwalającą tonalność i tonacyjność



- 9) Wybór przebiegów rytmicznych z piosenki
 - a) utrwalenie metrum trójdzielnego

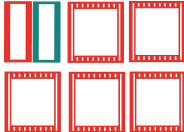
P				L		
X	x	x	x	X	x	x
						
Du	Du	Du	Du	Du	Du	Du
						
Du	De	Du	De	Du	De	Du
	De		De		De	

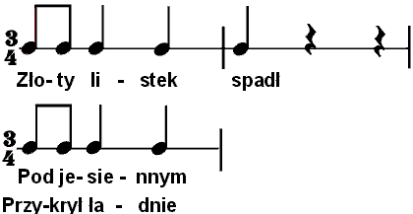

- b) przebiegi rytmiczne – każdy z przebiegów można powtarzać kilka razy i w różnej kolejności



- 10) Nauczyciel gra na flecie melodię piosenki pt. „Pod jesiennym jaworem”, mówi przebieg rytmiczny piosenki, śpiewa sekwencję utrwalającą tonalność i tonacyjność, trójdźwięk, piosenkę.

PRZEBIEG

Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
1. Ćwiczenia oddechowe.	1. Dmuchanie piłeczek pingpongowych po stole w drużynach dwuosobowych.
Doświadczenie poczucia tonalności	
2. Śpiewa sekwencję utrwalającą tonalność i tonacyjność neutralną sylabą „pam”.	2. Słuchają.
3. Śpiewa sekwencję utrwalającą tonalność i tonacyjność neutralną sylabą „pam” i gestem rąk zaprasza uczniów do śpiewania.	3. Śpiewają razem z nauczycielem.
Rozwijanie poczucia rytmu	
4. a) Mówi kolejne przebiegi rytmiczne z rotacją ciała i uderzeniem makrolitów o uda. Każdy z przebiegów powtarza kilka razy w różnej kolejności; b) mówi przykład trzeci i pierwszy neutralną sylabą „pam”. Prosi o ułożenie przykładów z figur geometrycznych	4. a) Powtarzają po nauczycielu – cała klasa oraz poszczególni uczniowie; b) układają przebiegi rytmiczne z figur geometrycznych 

Działania nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
Praca z tekstem	
<p>5.</p> <p>1. Wymawia rytmizowany tekst i prosi o powtórzenie</p>  <p>2. Czyta tekst piosenki i omawia znaczenie nieznanych słów.</p>	<p>5.</p> <p>1.</p> <p>a) Powtarzają poszczególne przykłady w dynamice – szeptem – piano, następnie mezzo forte na przemian cała klasa, a potem jeden uczeń;</p> <p>b) powtarzają po nauczycielu, wystukując sylaby palcem o blat stołu, następnie o plecy kolegi.</p>
Praca z melodią	
6. Gra melodię piosenki na flecie.	6. Słuchają.
7. Śpiewa kolejno fragmentami melodię piosenki sylabami „no”, „lo” takty: 1–4, 5–8, 13–16.	7. Słuchają i podczas śpiewania przez nauczyciela każdego fragmentu melodii: <p>a) kołyszą się,</p> <p>b) uderzają obiema rękoma o uda na każdą miarę w taktie (trzy razy),</p> <p>c) uderzają obiema rękoma o uda na pierwszą miarę w taktie,</p> <p>d) nucą melodię wraz z nauczycielem.</p>
Nauka piosenki	
8. Śpiewa piosenkę fragmentami.	8. Powtarzają na zasadzie echa.
<p>9. Śpiewa piosenkę z gestodźwiękami</p> 	9. Powtarzają po nauczycielu.

Zapis nutowy piosenki

muz. F. Leszczyńska

sl. H. Januszewska

Pod je-sien - nym, pod ja - wo - rem zło - ty li - stek spadł

Ma - ly cho - mik wy - jrzał z no - ry wą - sik mu - szał rad

Pod ja - wo - rem w jam-ce na dnie cho-mik ma swój skład

Li - stek mu go przy - krył la - dnie gdy z ja - wo - ra spadł.

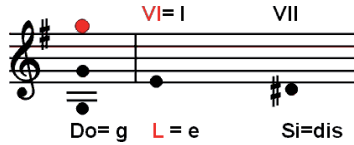
Scenariusz z edukacji muzycznej dla klasy 3 szkoły podstawowej

Konspekt 1

- 1) **Ośrodek tematyczny:** Polskie tańce ludowe.
- 2) **Zapis w dzienniku:** Opracowanie piosenki „Czerwone jabłuszko”.
- 3) **Cele operacyjne:**
uczniowie:
 - rozwijają poczucie tonalności i tonacyjności,
 - rozwijają pamięć melodyczną,
 - rozwijają słuch harmoniczny,
 - śpiewają motywy molowe i molowy trójdźwięk toniczny,
 - poznają zjawisko progresji,
 - rozwijają poczucie rytmu,
 - improwizują przebiegi rytmiczne,
 - tworzą akompaniament na instrumentach perkusyjnych do piosenki,
 - potrafią zaśpiewać I zwrotkę piosenki ze słuchu z akompaniamentem instrumentów perkusyjnych,
 - słuchają nagrań ludowych tańców polskich – kujawiak, mazurek, oberek,
 - poznają kujawskie stroje ludowe.
- 4) **Metoda muzyczna:** analityczno-percepcyjna, problemowo–twórcza.
- 5) **Formy aktywności muzycznej:**
 - śpiew i ćwiczenia mowy,
 - tworzenie muzyki – akompaniamentu na instrumentach perkusyjnych, improwizacje rytmiczne,
 - gra na instrumentach.
- 6) **Środki dydaktyczne:**
 - zapis nutowy piosenki,
 - flet podłużny,
 - instrumenty perkusyjne,
 - płyty CD z nagraniami ludowych tańców polskich – kujawiak, mazurek, oberek,
 - obrazy kujawskich strojów ludowych.

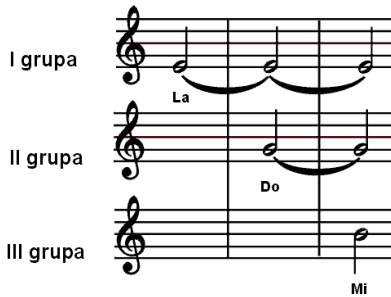
PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA

7) Określa tonację piosenki: e-moll harmoniczna

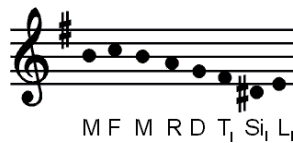


Jedno miejsce wyżej od krzyżyka leży Do – I stopień gamy durowej. Piosenka kończy się La – VI stopniem gamy durowej. Stąd wniosek, że piosenka napisana jest w pokrewnej gamie molowej. La brzmi jak e, więc piosenka napisana jest w gamie e-moll. Na przestrzeni zapisu nutowego pojawia się przy VII stopniu gamy molowej krzyżyk, który go podwyższył. Zatem piosenka napisana jest w gamie e-moll harmonicznej.

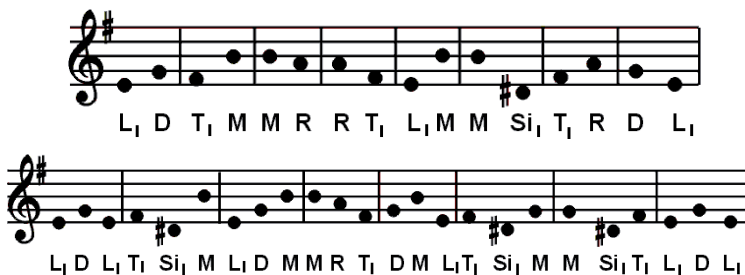
8) Buduje toniczny trójdźwięk w tonacji e-moll, wykonanie akordowe



9) Śpiewa sylabami solmizacji relacyjnej sekwencję utrwalającą tonacyjność



10) Grupy motywów molowych utrwalających tryb i umożliwiających lepszą percepcję melodii piosenki



11) Wybór przebiegów rytmicznych z piosenki

Four musical staves in 3/4 time, each with lyrics below it:

- Staff 1: Du Ta Du Du Du Du
- Staff 2: Du - u De Du De Du Du
- Staff 3: Du De Du De Du Du Du
- Staff 4: Du Ta Du - u Du De Du Du De

12) Nauczyciel gra na flecie melodię piosenki pt. „Czerwone jabłuszko”, mówi przebieg rytmiczny piosenki, śpiewa melodię sekwencji, trójdźwięk, motywy, piosenkę.





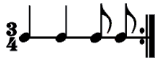
WPROWADZENIE

13) Czynności organizacyjne:

- Ćwiczenia oddechowe – dmuchanie baloników

ROZWINIĘCIE

Działanie nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
Doświadczanie poczucia tonalności	
1. Nauczyciel dzieli klasę na trzy grupy i śpiewa poszczególne dźwięki trójdźwięku tonicznego e-moll nazwami solmizacji relacyjnej.	1. a) Śpiew arpeggiowy trójdźwięku tonicznego e-moll nazwami solmizacji relacyjnej. Zmiana grup, b) śpiew akordowy zgodnie z zapisem nutowym. Zmiana grup.
2. Śpiewa sekwencję utrwalającą tonację e-moll harmoniczną nazwami solmizacji relacyjnej i gestem rąk zaprasza do śpiewania.	2. Powtarzają po nauczycielu.
3. Śpiewa kolejne motywy molowe nazwami solmizacji relacyjnej i gestem rąk zaprasza do śpiewania.	3. Powtarzają po nauczycielu.

Działanie nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
Rozwijanie poczucia rytmu	
<p>4. Wykonuje rotację ciałem, uderzając jednocześnie o uda, i mówi kolejne przebiegi rytmiczne sylabami rytmicznymi. Gestem rąk zaprasza do powtarzania. Każdy przebieg rytmiczny powtarzany jest wielokrotnie.</p>	<p>4. Powtarzają po nauczycielu poszczególne przebiegi rytmiczne sylabami rytmicznymi. Jeden i ten sam przebieg rytmiczny wykonuje – grupa uczniów, pojedynczy uczeń, cały zespół – zależnie od tego, kogo wskaże nauczyciel.</p>
<p>5. Dzieli klasę na cztery grupy i rozdaje im tabliczki rytmiczne.</p> <p>I grupa</p>  <p>II grupa</p> 	<p>5. Po samodzielnym odczytaniu rytmu uczniowie wykonują go pojedynczo, a następnie cała grupa.</p>
<p>III grupa</p>  <p>IV grupa</p> 	
<p>6.</p> <p>a) Wystukuje przebieg rytmiczny</p>  <p>b) wystukuje powyższy przebieg rytmiczny i prosi, aby uczniowie zagrali inaczej niż on.</p>	<p>6.</p> <p>a) Powtarzają po nauczycielu, wystukując przebieg rytmiczny pałką o blat stołu,</p> <p>c) improwizują rytm.</p>
Praca z melodią	
<p>7. Gra na flecie podłużnym melodię piosenki.</p> <p>8. Śpiewa kolejne fragmenty melodii piosenki: takty 1–4, 5–8, 9–12, 13–20 sylabami mo, no, wo, lo.</p>	<p>7. Uczniowie słuchają.</p> <p>8. Poniższe czynności wykonują do każdego fragmentu melodii śpiewanej przez nauczyciela:</p> <p>a) rotują ciałem w prawą i lewą stronę,</p> <p>b) uderzają dłońmi o uda na każdy makrolit,</p> <p>c) uderzają dłońmi o uda na każdą miarę w takcie,</p> <p>d) nucą melodię wraz z nauczycielem.</p>
<p>9. Śpiewa melodię piosenki – takty 1–4 i 5–8, prosi, aby uczniowie zauważyli, czy melodia dokładnie się powtarza, czy jest inna. Taka sama praca z melodią taktów 9–12 i 9–13</p>	<p>9. Zauważają podobieństwa w melodii.</p>

Działanie nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
10. Śpiewa melodię piosenki – takty 14–19, a następnie prosi, aby uczniowie zauważyli, czy melodia dokładnie się powtarza, czy jest inna.	10. Zauważają, że melodia jest taka sama, lecz śpiewana coraz niżej. Poznają zjawisko progresji.
Nauka piosenki	
11. Prezentuje stroje ludowe Kujaw.	11. Słuchają nagrań melodii tańców ludowych: kujawiak, mazurek, oberek.
12. Śpiewa fragmentami piosenkę: 1) takty 1–8, 2) takty 9–13, 3) takty 14–22.	12. Słuchają i w trakcie każdego fragmentu: a) kołyszą się, b) uderzają obiema rękoma o uda na każdą miarę taktu, c) śpiewają każdy fragment piosenki z nauczycielem.
13. Śpiewa pierwszą zwrotkę. Na tablicy zapisuje partyturę akompaniamentu.	13. Śpiewają z nauczycielem w dynamice piano, a następnie mezzo forte. Proponują akompaniament do piosenki na instrumentach perkusyjnych.
14. Śpiewa pierwszą zwrotkę piosenki.	14. Śpiewają piosenkę z nauczycielem z akompaniamentem instrumentalnym.

PODSUMOWANIE

13) Polskie tańce ludowe

- zaznaczenie na mapie Polski regionu Kujawy i przypięcie do niej strojów kujawskich,
- oglądanie nagrań tańców ludowych zespołu Mazowsze,
- śpiewanie piosenki z akompaniamentem instrumentów perkusyjnych.

Zapis nutowy piosenki

melodia ludowa

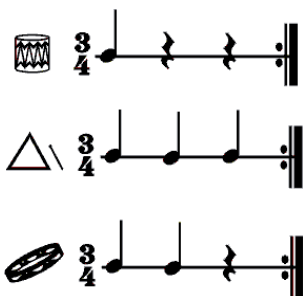
Cze - rwo - ne ja - blu - szkło po zie - mi się to - czy, po - wia - da - ja lu - dzie, że mam la - dne o - czy.

Gę - si za wo - da ka - czki za wo - da, u - cie - kaj dzie - woczy - no bo cie po - bo - da.
Ja ci bu - zi dam, ty mi bu - zi dasz, ja cię nie wy - da - am ty mnie nie wy - dasz.

Ma - zu - rek, ma - zu - re - e - czek o - be rek, o - be - re - e - czek, ku - ja - wiak,

Ku - ja - wia - a - czek, to się śmie - je to znów pla - a - a - a - cze pla - cze.

Akompaniament: bębenek – takt 1–8; trójkąt – takt 9–12; tamburyn – takt 20



Konspekt 2

- 1) **Ośrodek tematyczny:** Polska to nasza ojczyzna.
- 2) **Zapis w dzienniku:** Opracowanie „Hymnu Państwowego”.
- 3) **Cele operacyjne:**

uczniowie:

 - rozwijają poczucie tonalności i tonacyjności,
 - rozwijają pamięć melodyczną,
 - rozwijają słuch harmoniczny,
 - śpiewają motywy durowe i durowy trójdźwięk toniczny solmizacją relacyjną,
 - rozwijają poczucie rytmu trójdzielnego,
 - poznają formę dwuczęściową AB,
 - grają na instrumentach perkusyjnych,
 - potrafią zaśpiewać hymn państwowy,
 - słuchają nagrań hymnu państwowego
 - poznają historię powstania hymnu państwowego oraz symbole narodowe
- 4) **Metoda muzyczna:** analityczno-percepcyjna, problemowo-twórcza
- 5) **Formy aktywności muzycznej:**
 - śpiew i ćwiczenia mowy,
 - słuchanie muzyki,
 - tworzenie muzyki,
 - gra na instrumentach.
- 6) **Środki dydaktyczne:**
 - zapis nutowy hymnu państwowego,
 - flet podłużny,
 - instrumenty perkusyjne,
 - płyty CD z nagraniami,

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA

- 7) Określa tonację piosenki: D-dur



Jedno miejsce wyżej od krzyżyka leży Do – I stopień gamy durowej. Piosenka kończy się Do, jest napisana w gamie durowej. Do brzmi jak **d**, mamy gamę D-dur.

- 8) Buduje toniczny trójdźwięk w tonacji D-dur, wykonanie akordowe

- 9) Śpiewa sylabami solmizacji relacyjnej sekwencję utrwalającą tonalność i tonacyjność

- 10) Grupy motywów durowych utrwalających tryb, tonację i umożliwiających lepszą percepcję melodii piosenki

11) Wybór przebiegów rytmicznych z piosenki

12) Nauczyciel mówi przebieg rytmiczny, śpiewa melodię, sekwencję, trójdźwięk, motywy, śpiewa hymn państwowy

WPROWADZENIE

13) Czynności organizacyjne:

- Ćwiczenia oddechowe – zabawy z chusteczką szyfonową

ROZWIĘCIE

Działanie nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
Doświadczanie poczucia tonalności	
1. Nauczyciel dzieli klasę na trzy grupy i śpiewa poszczególne dźwięki trójdźwięku tonicznego D-dur nazwami solmizacji relacyjnej.	1. a) Śpiew arpeggiowy trójdźwięku tonicznego D-dur nazwami solmizacji relacyjnej. Zmiana grup; b) śpiew akordowy zgodnie z zapisem nutowym. Zmiana grup.
2. Śpiewa sekwencję utrwalającą tonację D-dur nazwami solmizacji relacyjnej i gestem rąk zaprasza do śpiewania.	2. Powtarzają po nauczycielu.
3. Śpiewa kolejne motywy durowe nazwami solmizacji relacyjnej i gestem rąk zaprasza do śpiewania.	3. Powtarzają po nauczycielu.
Rozwijanie poczucia rytmu	
4. Wykonuje rotację ciałem, uderzając jednocześnie o uda, i mówi kolejne przebiegi rytmiczne sylabami rytmicznymi. Gestem rąk zaprasza do powtarzania. Każdy przebieg rytmiczny powtarzany jest wielokrotnie.	4. Powtarzają po nauczycielu poszczególne przebiegi rytmiczne sylabami rytmicznymi. Jeden i ten sam przebieg rytmiczny wykonuje – grupa uczniów, pojedynczy uczeń, cały zespół – zależnie od tego, kogo wskaże nauczyciel.

Działanie nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
<p>5a) Rozdaje tabliczki rytmiczne,</p> <p>b) wybiera jeden z przebiegów rytmicznych, wykonuje go, mówiąc sylabą neutralną „pam”,</p> <p>c) powtarza powyższy przebieg rytmiczny.</p>	<p>5.</p> <p>a) Otrzymują cztery tabliczki rytmiczne,</p>  <p>b) odpowiadają i rozpoznają tabliczkę rytmiczną kładąc na ławce przed sobą,</p> <p>c) wykonują kilkakrotnie wzór rytmiczny, wzdłuż jednocześnie palcem po znakach graficznych wartości nut na tabliczce rytmicznej.</p>
Praca z tekstem	
<p>6. Mówi poszczególne przykłady rytmizowanego tekstu</p> 	<p>6.</p> <p>a) Powtarzają poszczególne przykłady po nauczycielu w dynamice piano, a następnie mezzo forte,</p> <p>b) powtarzają po nauczycielu z wystukiwaniem sylab palcem o blat stołu,</p> <p>c) powtarzają po nauczycielu z wystukiwaniem sylab o plecy kolegi.</p>
7. Opowiada historię hymnu państwowego.	7. Słuchają nagrań hymnu państwowego.

Działanie nauczyciela	Rozwój umiejętności uczniów
Praca z melodią	
8. Gra na flecie podłużnym melodię hymnu.	8. Uczniowie słuchają.
9. Śpiewa kolejne fragmenty melodii: takty 1–4, 5–8, 9–12, 13–20 sylabami mo, no, wo, lo.	9. Poniższe czynności wykonują do każdego fragmentu melodii śpiewanej przez nauczyciela: a) rotują ciałem w prawą i lewą stronę, b) uderzają dłońmi o uda na każdy makrobit, c) nucą melodię wraz z nauczycielem.
9. Śpiewa melodię piosenki – takty 1–4 i 5–8, prosi, aby uczniowie zauważyli, czy melodia dokładnie się powtarza, czy jest inna. Taka sama praca z melodią taktów 9–12 i 13–16	9. Zauważają podobieństwa w melodii.
10. Śpiewa melodię piosenki – takty 1–8, oraz 9–16, a następnie prosi, aby uczniowie zauważyli, czy melodia dokładnie się powtarza, czy jest inna. Pyta, czy możemy całość podzielić na części.	10. Zauważają różnicę w melodii. Hymn zbudowany jest z dwóch części AB.
Nauka piosenki	
12. Śpiewa fragmentami piosenkę: 1) takty 1–4, 2) takty 6–8, 3) takty 9–12, 4) takty 13–16.	12. Słuchają i w trakcie każdego fragmentu: a) kolyszą się, b) uderzają obiema rękoma o uda na każdą miarę taktu, c) śpiewają każdy fragment piosenki z nauczycielem.
13. Śpiewa pierwszą zwrotkę. Na tablicy zapisuje partyturę wstępu.	13. Śpiewają z nauczycielem w dynamice piano, a następnie mezzo forte. Proponują wstęp do piosenki na instrumentach perkusyjnych
14. Wspólne śpiewanie hymnu zgodnie z zapisem nutowym.	14. Wspólne śpiewanie z nauczycielem z wstępem instrumentalnym.

PODSUMOWANIE

14) Muzeum Hymnu Państwowego:

- oglądanie filmu o Muzeum Hymnu Państwowego,
- słuchanie nagrań mazurków,
- śpiewanie z akompaniamentem instrumentów perkusyjnych.

Zapis nutowy

muz. autor melodii nieznanym

słowa: Józef Wybicki



Je szcze Pol - ska nie zgi - ne -- ła - kie - dy my ży - je - my

Co nam ob - ca prze - moc wzię - ła - sza - błą od - bie - rze - my.

Marsz, marsz, Dą - bro - wski, z zie - mi wło - skiej do Pol - ski!

Za two - im prze - wo - dem złą - czym się z na - ro - dem.

- 1) Przejdziem Wisłę, przejdziem Wartę,
Będziem Polakami.
Dał nam przykład Bonaparte
Jak zwyciężać mamy.
Marsz, marsz, Dąbrowski
- 2) Jak Czarniecki do Poznania
Po szwedzkim zaborze,
Dla Ojczyzny ratowania
Wrócim się przez morze.
Marsz, marsz, Dąbrowski

BIBLIOGRAFIA

- Banasiewicz A., Lipska E., *Muzyka w klasie I. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Warszawa 1991.
- Barcicka W., *Muzyka w szkole dla klasy I i II, materiały metodyczne*, Kielce 1991.
- Gawrylkiewicz J., Gawrylkiewicz M., *Podręcznik do kierowania edukacją muzyczną małego dziecka według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Kraków 2010.
- Gordon E. E., *Sekwencja uczenia się w muzyce*, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E. E., Woods D., *Zanurz się w program nauczania muzyki*, Bydgoszcz 1999.
- Habela J., *Słowniczek muzyczny*, Kraków 1988.
- Kwiatkowska H., *Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.
- Lasocki J., *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Warszawa 1988.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa, 1991.
- Mała encyklopedia muzyki*, Warszawa 1981.
- Matuszak L., *Audiacja w kształceniu muzycznym metodą względną studentów UMK w Toruniu*, [w:] Zwolińska E., *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 1995.
- Matuszak L., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Wychowanie na co dzień 1994, kwiecień–maj.
- Matuszak L., *Praca nad percepcją rytmu*, [w:] *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, (red.) Zwolińska E., Bydgoszcz 1997.
- Matuszak L., *Rola metody względnej w umuzykalnianiu studentów oraz optymalizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego*, praca doktorska, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Przychodzińska M., *Słuchanie muzyki w klasach 1–3*, Warszawa 1988.
- Przychodzińska-Kciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego*, Warszawa 1987.
- Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Toczyńska B., *Lamańce z dedykacją czyli makaka ma Kama*, Gdańsk 2009.
- Wilk A., *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Kraków 1989.
- Wiloch T., *Estetyczna organizacja kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli*, Warszawa 1980.
- Zwolińska E. (red.), *Podstany teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2000.
- Zwolińska E. (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz–Warszawa 1995.

NOTATNIK

