



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Wybór środków dydaktycznych w procesie kształtowania wrażliwości muzycznej pianisty

Author: Magdalena Jasińska-Żaba

Citation style: Jasińska-Żaba Magdalena. (2009). Wybór środków dydaktycznych w procesie kształtowania wrażliwości muzycznej pianisty. W: J. Uchyła-Zroski (red.), "Wartości w muzyce : wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej. T. 2" (s. 91-105). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Magdalena Jasińska-Żaba

Uniwersytet Śląski
Katowice

Wybór środków dydaktycznych w procesie kształtowania wrażliwości muzycznej pianisty

Wprowadzenie

Czasy, w których żyjemy, to okres — jak wiadomo — ogromnych przemian cywilizacyjnych, postępu technicznego na skalę niespotykaną dotąd w historii ludzkości. Era kultury przemysłowej, w jakiej wzrasta młode pokolenie, sprzyja powstawaniu zjawisk, które w sposób szczególnie oddziałują na życie emocjonalne dzieci i młodzieży. Wychowawczą, ale także często destrukcyjną rolę środków masowego przekazu, różnego rodzaju gier komputerowych, filmów ry-sunkowych, nierzadko pozbawionych wartości estetycznych, dopełnia często stresujący wpływ szkoły, kładącej nacisk na przyswajanie rozległej wiedzy encyklopedycznej. Nadmiar bodźców może wywoływać niepokój w psychice młodych ludzi, co nie sprzyja harmonijnemu rozwojowi emocjonalnemu, ogranicza bowiem zdolność wartościowania i skłania do relatywizmu. Jaką rolę w tych warunkach powinny odgrywać szkoły muzyczne? Jakimi środkami oddziaływania dydaktycznego powinien dysponować nauczyciel, przed którym stoi zadanie wychowania muzyka dla społeczeństwa. Zadanie niezwykle trudne, ponieważ wrażliwość muzyczna jest częścią kultury i ogólnego poczucia estetyki. Podobnie dzisiejszy odbiorca to — jakże często — powierzchowny, zaabsorbowany sprawami materialnymi „homo technikus”. Problem jest bardziej złożony, niżby się na pozór wydawało, gdyż w sztuce, tak jak w innych dziedzinach życia, daje się zauważyć zjawisko komercjalizacji niosącej ze sobą pogoń za szybkim sukcesem. Bywa, że muzyka przestaje być celem samym w sobie, a staje się środkiem, dzięki któremu można zaistnieć na rynku muzycznym. W związku z tym od najwcześniejszych lat uczniowie podlegają rywalizacji

mającej swoje przełożenie na różnego rodzaju konkursy, przesłuchania itd. Obserwując je, zauważa się niewątpliwy wzrost poziomu wykonawczego, będącego wynikiem coraz większych wymagań i coraz lepszego przygotowania kadry pedagogicznej. Jednocześnie zachodzi niebezpieczeństwo, że duża część uzdolnionych i wrażliwych młodych ludzi w razie porażki ulegnie zniechęceniu, co może odbić się niekorzystnie na ich dalszym rozwoju muzycznym. Ważna rola przypada tu nauczycielowi. To na nim ciąży odpowiedzialność za to, w jakim stopniu muzyka stanie się przedmiotem samorealizacji w życiu jego ucznia.

Środki i cele kształcenia

Pomimo znakomitych choć nielicznych książek metodycznych z dziedziny nauczania gry na fortepianie, jakie ukazały się na naszym rynku w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, w szkołach muzycznych zwłaszcza I stopnia można spotkać się czasem z poglądem, że opanowanie wąsko rozumianej techniki jest pierwszym i najważniejszym z warunków, jakie decydują o postępach w grze na instrumencie. Bywa, że nauczanie obejmuje głównie, jeśli nie jedynie, techniczno-mechaniczną stronę wykonawstwa muzycznego, opartego na wnikliwych czasem studiach nad prawidłowościami w czynnościach mięśni aparatu gry i związanej z tym fizjologii. Tymczasem słowo „technika” pochodzi od greckiego słowa *téchne*, co oznacza sztukę, rzemiosło. Nie da się więc ograniczać problemów techniki jedynie do mechaniczno-motorycznych aspektów produkcji muzycznych, wierząc, że uczeń mający „biegłe palce” potrafi właściwie władać językiem muzyki. Henryk Neuhaus twierdził: „Talent to namiętność plus intelekt. Główny błąd »metodyków od sztuki« polega na tym, że dostrzegają oni tylko intelektualną lub ściślej: rozumową stronę artystycznego działania i do niej tylko kierują swoje oderwane rady i uwagi, a całkiem zapominają o drugiej stronie — oni tego niewygodnego »x« po prostu nie biorą w rachubę, nie wiedząc, co z nim począć. Właśnie dlatego tak pusta jest wszelka metodyka (przynajmniej taka była dotąd), dlatego wciąż wywołuje ona ironiczne uśmiechy u ludzi rzeczywiście znających się na rzeczy, u ludzi czynnie zajmujących się sztuką”¹. Tak jednostronne kształtowanie młodego pianisty mogłoby zaowocować zniechęceniem, jeśli okazałoby się, że uczeń z powodu braku wrażliwości, głównego czynnika warunkującego wszelkie działania twórcze, nie potrafi sprostać zadaniom, jakie stawia przed nim muzyka. Jak utrzymują psycholodzy,

¹ H. Neuhaus: *Sztuka pianistyczna. Notatki pedagoga*. Przeł. A. Taube, przedmowa Z. Drzewiecki. Kraków 1970, s. 43.

„[...] osobnik nie reagujący emocjonalno-estetycznie na muzykę, nie jest zdolny do jej uprawiania, zwłaszcza jako kompozytor lub odtwórca”².

Pedagogika fortepianowa stawiająca sobie za cel ukształtowanie pianisty, który potrafi wzbudzić w słuchaczu cały wachlarz wzruszeń i nastrojów, ukazać piękno mowy dźwięków różnych epok, przestaje być li tylko pedagogiką instrumentalną, a zaczyna pełnić ważną funkcję w kształtowaniu szeroko pojętej osobowości artysty.

Dobrze jest, jeśli wiedzę pedagogiczną zbudujemy na mocnych podstawach z dziedziny psychologii zarówno ogólnej, jak i rozwojowej, na poznawaniu fizjologii wyższych czynności nerwowych, i oczywiście gruntownym przygotowaniu specjalistycznym. W celu określenia cech osobowości i właściwości typologicznych temperamentu ucznia testy uzdolnień muzycznych, choć często dalekie od doskonałości, mogą być pomocą dla nauczyciela. Wybór odpowiednich środków metodycznych, sposobów oddziaływania dydaktycznego na ucznia powinien być nieustannie modyfikowany jego postępami. Oczywiście, wiąże się to z uwzględnieniem różnic indywidualnych. Celowe jest stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które sprzyjałyby maksymalnemu rozwojowi elementów twórczych osobowości ucznia. Współwystępowanie rozmaitych sposobów organizacji procesu kształcenia oraz metod i środków kształcenia określić można mianem strategii kształcenia³.

W przypadku nauczania gry na fortepianie odpowiednia strategia ma na celu rozwinięcie zdolności umożliwiających przekazywanie treści emocjonalnych zawartych w muzyce. Uzdolnienia te to zarówno dyspozycje ściśle muzyczne jak: poczucie rytmu, słuch, wyobraźnia muzyczna, czyli wszystko to, co składa się na pojęcie muzykalności, jak i dyspozycje ogólne, do których zaliczamy: inteligencję, pamięć, wolę, uwagę, wyobraźnię, wrażliwość emocjonalną itd. Do tego dodać należy predyspozycje manualne. Tylko harmonijny rozwój wszystkich tych cech zapewnić może sukces. Przy wyborze środków dydaktycznych służących temu rozwojowi pomocne są zasady obowiązujące w całej pedagogice. Będą to:

- zasada świadomej aktywności,
- zasada łączenia teorii z praktyką,
- zasada pogłębowości,
- zasada przystępności,
- zasada systematyczności,
- zasada trwałości wiedzy i umiejętności⁴.

Wszystkie zasady dydaktyki mają zastosowanie w wychowaniu pianisty i powinny być brane pod uwagę, jednakże w procesie kształtowania wrażliwości

² J. Wierszyłowski: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1979, s. 156.

³ T. Lewowicki: *Indywidualizacja kształcenia*. Warszawa 1977, s. 219.

⁴ T. Nowacki: *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa 1977, s. 86.

muzycznej, zasada poglądowości ma — jak się wydaje — znaczenie priorytetowe w kształceniu przez studentów techniki gry. Obejmuje ona następujące formy:

- pokaz sposobów ćwiczenia,
- pokaz stylu wykonawczego i wzorów interpretacyjnych,
- obrazowe przedstawienie słowne,
- obrazowe przedstawienie gestem,
- obrazowe przedstawienie poprzez śpiew,
- obrazowe przedstawienie drogą analogii,
- stosowanie korelacji jako środka pomocniczego,
- w poglądowym nauczaniu⁵.

Chociaż nic nie jest w stanie zastąpić nauczyciela, może on jednak, a nawet powinien, w myśl zasady poglądowości korzystać w pracy z uczniem z nagrań innych wykonawców, zalecać uczestnictwo w koncertach, zachęcać do dyskusji na temat usłyszanych utworów, ich treści muzycznej, wykonania itd.

Obecnie próbuję dokonać analizy, w jaki sposób niektóre z wymienionych środków dydaktycznych mogłyby znaleźć swoje zastosowanie w rozwoju wrażliwości muzycznej ucznia, na przykładzie **pracy nad dźwiękiem, treścią i formą** dzieła muzycznego. Skorzystam z literatury fachowej, a także z własnych doświadczeń pedagogicznych.

Praca nad dźwiękiem

Jak nie może powstać wypowiedź bez słów, obraz bez farby, tkanina bez włókna, tak nie może być mowy o muzyce bez dźwięku. Prawda ta — jak się wydaje — jest zbyt oczywista, aby być przedmiotem nieustannej troski ogółu pedagogów i wykonawców, jest źródłem ciągłych dociekań i poszukiwań wielkich mistrzów, którzy uważają, że „pierwszym i najważniejszym obowiązkiem każdego wykonawcy jest praca nad dźwiękiem”⁶.

Wrażliwość na jakość brzmienia jest jedną z podstawowych dyspozycji pianisty decydującą w znacznej mierze o artyzmie wykonania dzieła muzycznego. Wiedział już o tym doskonale Jan Sebastian Bach, który w celach pedagogicznych pisał swoim uczniom małe preludia, później inwencje dwugłosowe. Zanim jednak mogli je wykonywać, w ciągu wielu miesięcy grali tylko oddzielne zdania muzyczne, przyswajając sobie sposób wydobycia dźwięku

⁵ W. R o g a l: *Nauczanie indywidualne w muzyce w oparciu o zasady dydaktyki*. Warszawa 1958, z. 20, s. 17. Według T. N o w a c k i e g o korelacja jest elementem zasady łączenia teorii z praktyką. Zob. I d e m: *Podstawy dydaktyki...*, s. 86.

⁶ H. N e u h a u s: *Sztuka pianistyczna...*, s. 75.

właściwy mistrzowi. Szczególnie zależało mu na osiągnięciu śpiewności gry, czemu dał wyraz w przedmowie do inwencji zawartych w zeszytach muzycznym dla Wilhelma Friedemanna Bacha⁷.

Mówiąc o jakości dźwięku, nauczyciel może posłużyć się różnymi skojarzeniami. I tak, nazywając dźwięk perlistym, okrągłym, matowym, o barwie ciemnej lub jasnej, odwołuje się do wyobraźni wizualnej ucznia. Z dotykaniem kojarzyć się może dźwięk aksamitny, miękki, gładki, szorstki, ostry, ciepły; związany ze skojarzeniem przestrzennym może być — pusty, pełny, nośny, szeroki itd. Metafory są bardzo pomocne nauczycielowi w wyjaśnieniu istoty rzeczy. Adolf Kullak na przykład, chcąc wytłumaczyć sposób wydobycia dźwięku w grze kantylenowej, radził, aby nacisnąć klawisz tak, jakby się chciało zostawić odcisk palca w wosku⁸.

Myśli wielkich pianistów o sztuce wykonawczej są zawsze interesujące i — jak mówi Wanda Chmielowska — „często zdarza się, że jedno krótkie ich zdanie zawiera więcej treści niż długie teoretyczne wywody »uczonych w piśmie«”⁹. Tak rzecz się ma w przypadku Józefa Hofmanna, który w swojej niewielkiej broszurce zawierającej myśli o sztuce radzi: „Baczenie na to pilnie, abyście każdy dźwięk wydobywany z fortepianu rzeczywiście słyszeli”¹⁰. Ten sam problem porusza autorka pierwszej książki metodycznej o nauczaniu dzieci — Margit Varrö, która twierdzi, że krytyczne słyszenie samego siebie podczas gry jest niezwykle trudne i że tę ważną zaletę należy w pracy z uczniem rozwijać od samego początku, idąc w kierunku budzenia w nim aktywności słuchu¹¹.
Celem nauczyciela jest wskazywanie sposobów urzeczywistniania wyobrażeń słuchowych poprzez odpowiednie działania aparatu gry.

W grze instrumentalisty istnieje uzasadniona zależność między wyobrażeniem dźwięku a ruchem powodującym jego wydobywanie. Kształcenie wyobraźni przyczynia się do znajdowania właściwego sposobu wydobywania dźwięku. Stan emocjonalnego zaangażowania pomaga łączyć wyobraźnię słuchową z wyobrażeniem reakcji mięśniowo-ruchowych.

Duże znaczenie, nie zawsze doceniane, przypada wyobraźni dotykowej. Ma to na uwadze Marguerite Long, która w swojej publikacji, będącej zbiorem różnego rodzaju ćwiczeń technicznych, tak oto pisze we wstępie: „[...] dotyk jest zmysłem równie bogatym jak inne, a przy tym bardziej istotnym. Istnieją rzeczy, które ręce nasze pojmują wcześniej, nim świadomość dotrze do mózgu.

⁷ E. Zavaruskij: *J.S. Bach*. Przeł. M. Erhardt-Gronowska. Kraków 1979, s. 200.

⁸ W. Chmielowska: *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie*. Kraków 1963, s. 69.

⁹ Ibidem, s. 102.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Zob. M. Varrö: *Żywa nauka gry na fortepianie*, s. 7—8; *Der lebendige Klavierunterricht*. Lipsk 1929, cyt. za: W. Chmielowska: *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie...*, s. 105.

Trzeba pamiętać o tym, że dłonie i palce są nie tylko »cudownymi mechanizmami mięśniowymi«, ale także organami percepcji wyposażonymi w cudowną wrażliwość, sprawiającą, że biorą one czynny udział w akcie twórczym artysty, a czasem nawet nim kierują. Sekret sztuki pianistycznej spoczywa w działaniu odruchowym tych delikatnych i mocarnych, a zarazem żywych instrumentów, jakimi są nasze palce¹².

Zagadnienie dotyku łączy się ściśle ze sprawą elastyczności aparatu i poczuciem łatwości gry. Jeżeli nie są spełnione te warunki, trudno jest osiągnąć piękny dźwięk. W każdym razie kontrolowanie poprawności działania aparatu wykonawczego powinno zawsze iść w parze z dbałością o stronę brzmieniową.

„Paleta barw dźwiękowych będąca do dyspozycji pianisty jest równie bogata jak paleta malarza, a bogatsza od tych, którymi rozporządzają inni instrumentalści” — to słowa Carla Adolfa Martiensena, który między innymi doradzał pedagogom, aby zwracając się do ucznia z poleceniem zróżnicowania natężenia dźwięku, nie używali sformułowań typu: „uderz w klawisz silniej lub słabiej”, gdyż koncentruje to ich uwagę na eksperymentowaniu wyłącznie fizycznym. Proponuje, aby w takich wypadkach pobudzać ich wyobraźnię poprzez słowa odnoszące się do strony wyrazowej dźwięku, jego pełni, dynamiki czy pożądanej barwy¹³.

Nie można jednak mówić o dźwięku w oderwaniu od treści utworu. Należy pamiętać, że dźwięk jest środkiem, nie zaś celem samym w sobie. Jak mówi Henryk Neuhaus: „Najlepszy, a więc najpiękniejszy dźwięk to ten, który najlepiej wyraża daną treść”¹⁴. Neuhaus proponuje ciekawy eksperyment, polegający na wydobywaniu tylko jednego dźwięku wieloma różnymi sposobami. „Jeśli grający ma wyobraźnię, to — jak twierdzi mistrz — zdoła wyrazić mnóstwo odcieni uczucia — i czułość, i śmiałość, i gniew, i Skriabinowskie »estatico«, i samotność, i pustkę, i wiele innych rzeczy, oczywiście, wyobrażając sobie przy tym, że dźwięk ten miał »przeszłość« i ma »przyszłość«. Jeżeli jesteś muzykiem, a do tego pianistą, a więc lubisz dźwięk fortepianu, to i ten trud z jednym jedynym dźwiękiem, pięknym dźwiękiem fortepianu, to wsłuchiwanie się w cudowne drganie srebrnej struny już jest wielką rozkoszą; znajdujesz się w przedsionku Sztuki. Nawet dziecko można zainteresować tym na pozór mechanicznym i niemuzycznym zadaniem, wzbudzając w nim w ten sposób po raz pierwszy zamiłowanie do eksperymentu, badania, poznawania, po raz pierwszy kierując je na drogę **artystycznych poszukiwań**”¹⁵.

¹² A. Konicki: *Podstawowe problemy techniki fortepianowej wg M. Long*. Warszawa 1967, s. 11.

¹³ C.A. Martienssen: *Nauczanie gry na fortepianie jako proces twórczy*. W: W. Chmielowska: *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie...*, s. 128.

¹⁴ H. Neuhaus: *Sztuka pianistyczna...*, s. 76.

¹⁵ Ibidem, s. 145.

Pozostając przy wyobrażeniach brzmieniowych, warto zasygnalizować pewien problem mający znaczenie dla umiejętności wykorzystania całego wachlarza możliwości dźwiękowych, będących w posiadaniu tego uniwersalnego instrumentu, jakim jest fortepian. Otóż właśnie z uwagi na tę uniwersalność, wielką szkodą dla fortepianu byłoby traktowanie go tylko „pianistycznie”. Forte pian umożliwia oddanie brzmienia *quasi*-orkiestrowego ze względu na ogromny diapazon dynamiczny i zróżnicowaną barwę rejestrów. Pedagog podczas pracy z uczniem może często powoływać się na brzmienie innych instrumentów, co ma duże znaczenie w procesie kształtowania wyobraźni muzycznej. Do tego celu szczególnie nadają się sonaty Ludwiga van Beethovena, których faktura i forma sprzyjają instrumentowaniu w wyobraźni. Zachęcanie ucznia do własnych pomysłów w tym zakresie stymuluje jego twórcze myślenie i przyczynia się do wzbogacania umiejętności interpretacyjnych.

Z zagadnieniem dźwięku łączy się pojęcie kinetyki, a więc ruchu i gestu. Ruch powoduje wydobycie dźwięku, gest w pewnym stopniu odzwierciedla emocje wykonawcy. Nie sposób oddzielić praktycznie obu tych zjawisk. W wyobraźni instrumentalisty obrazom dźwiękowym towarzyszy zawsze jakaś forma kinetyczna, która w wyniku dłuższego ćwiczenia na instrumencie ukonkretnia się i staje się odruchem warunkowym. Każdy styl zawiera cały arsenał sobie tylko właściwych środków technicznych i wyrazowych, a gest i ruch są jego częścią. W grze na fortepianie wskazana jest oszczędność i celowość ruchów. Nadmierna gestykulacja ma najczęściej swoje źródło w nauczaniu początkowym gry na fortepianie. Bywa, że nauczyciel, ukierunkowując uwagę ucznia na wizualną stronę sposobu wydobywania dźwięków, przegrywając mu utwór, przerysuje gest (w dobrej wierze), np. dla podkreślenia ekspresji danego fragmentu utworu lub celem zwrócenia uwagi na swobodę aparatu. Dziecko naśladuje ruchy swojego pedagoga, a często nie zdając sobie sprawy z ich celowości, nieświadomie może stosować je w sytuacjach, które tego nie wymagają. Jeśli wymknie się to spod kontroli nauczyciela, z czasem może przerodzić się w trudną do naprawienia manierę. Przesadny gest w momencie wydobywania dźwięku może być zjawiskiem logicznie nieuzasadnionym, a nawet szkodliwym np. w przypadku zaczynania poszczególnych dźwięków frazy kantylenowej, gdyż narusza płynność linii melodycznej, zakłócając naturalny tok narracji. Podobnie rzecz się ma w przypadku dźwięku już zaistniałego. Każdy ruch rąk nie ma już najmniejszego w sensie fizycznym wpływu na dźwięk wydobyty. Może być mowa o ruchu przygotowującym nową pozycję na klawiaturze, ewentualnie o ruchu pomagającym podtrzymać w psychice napięcie wyrazowe. Wydobycie brzmienia o określonym gatunku, kolorycie, odpowiedniej dynamice wymaga skupienia, a do tego konieczny jest spokój¹⁶. A więc mówiąc o rozwoju wrażliwości

¹⁶ M. Ekierowa: *Aktualność metody Leimera—Gieseckinga dla pianistyki i pedagogiki współczesnej*. Warszawa 1960, s. 43.

muzycznej pianisty, mam na myśli nierozzerwalną całość składającą się z wrażliwości emocjonalnej, estetycznej i „fizycznej ekspresji ręki”.

Osobnym problemem, którym tu się szerzej nie zajmuję, jest użycie pedałów. Rodzaj pedalizacji jest jednym z ważnych czynników wchodzących w skład arsenału środków przynależnych każdemu stylowi. W pracy nad pedalizacją istotne wydaje się uświadomienie uczniowi roli słuchu. To właśnie słuch decyduje o celowości, precyzji w użyciu pedału, a także jego modyfikowaniu w zależności od warunków akustycznych.

Praca nad treścią dzieła muzycznego

Sposób interpretacji fortepianowej dzieł muzycznych ulega tak jak cała sztuka pewnym trendom i jest w jakimś sensie odbiciem współczesnego postrzegania świata. Ponadto w przypadku pianistyki, gdzie wraz z udoskonaleniem instrumentu i zwiększeniem się jego możliwości dźwiękowych, szczególna rola przypada wykonawcy, czyniąc go tym bardziej odpowiedzialnym za autentyczność historyczną dzieła, przekazywanego jednak ze względów obiektywnych we współczesnej konwencji. Zapis nutowy jest niedoskonały z uwagi na swoją niedookreśloność i nie może w sposób jednoznaczny oddać wszystkich intencji kompozytora. Pod warstwą zapisanych dźwięków, formalnych i technicznych elementów architektury muzycznej dzieła, tkwią głębsze pokłady — cały trudny do określenia werbalnego ładunek emocjonalny o rozległej skali wzruszeń i nastrojów kompozytora. Tekst nawet najbardziej pieczołowicie znakowany zarówno przez kompozytora, jak i redakcję stawia wykonawcy zadanie wnikliwego przemyślenia, gdyż w gruncie rzeczy to właśnie wykonawca, zamieniając nuty w dźwięki, wyznacza każdemu z nich czas trwania, stopień napięcia i odpowiednią barwę. „Nawet wartości nut nie mają w gruncie rzeczy znaczenia bezwzględnego [...], a cóż dopiero mówić o określeniach tak warunkowych, jak *crescendo*, *diminuendo*, *accelerando*, *forte*, *piano*, *allegro*, *andante* itd.”¹⁷ Wszystko to czyni wykonawcę odpowiedzialnym za kształt dzieła powstałego przecież często w odległych wiekach. „Musimy wiedzieć, co muzyka ma do powiedzenia, by zrozumieć, co sami za jej pośrednictwem chcemy wyrazić”¹⁸.

Jak czytamy w książce metodycznej Marii Ekierowej na temat metody autorstwa Karla Leimera i Waltera Gizekinga: „Najwybitniejsi, najpoważniejsi muzycy dążą stale do jak najdalej idącej ścisłości w interpretacji i najsumien-

¹⁷ W. Chmielowska: *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie...*, s. 255.

¹⁸ N. Hamoncourt: *Muzyka mową dźwięków*. Warszawa 1995, s. 23.

niej odrzucają każdą dowolność przeciwną intencjom kompozytora”¹⁹. Gdzie w takim razie jest miejsce na osobowość twórczą wykonawcy? Według Marguerite Long: „Można mówić o własnym stylu pianisty. Jest nim jego smak, jego psychika, jego własna natura tym wymowniejsza, im skrupulatniej służy tekstowi mistrzów”²⁰.

Jak wynika z przywołanych wypowiedzi, zgłębianie treści utworu muzycznego poprzez wnikliwą analizę tekstu jest sprawą zasadniczą. Trudno byłoby wyznaczyć ścisłą granicę pomiędzy pracą nad techniką a ciągłym poszukiwaniem środków wyrazu. W tym aspekcie technika powinna być utożsamiana z precyzją wykonania, a więc: słyszenia i myślenia, logiką przekazu, jego komunikatywnością i plastycznością. Aby treść utworu była zrozumiana przez słuchacza, musi być oczywiście całkowicie jasna dla samego grającego. W tym miejscu należałoby wspomnieć, jak istotną rolę w procesie kształtowania osobowości artystycznej młodego wykonawcy odgrywa właściwie dobrany repertuar. Błędem byłoby, jeśli za podstawowe kryterium w doborze repertuaru przyjęto by wąsko pojęte możliwości techniczne ucznia, nie biorąc pod uwagę jego dojrzałości emocjonalnej, w wyniku czego uczeń, nawet jeśli „potrafi mówić, może nie mieć nic do powiedzenia”. Głębsze wartości zawarte w treści utworu, będąc niedostępnymi dla psychiki dziecka, zostają przez nie pominięte, produkcja jest muzycznie niepogłębiona, często polega na wygrywaniu tekstu i kopiowaniu wzorów nauczyciela. Często jednak uczeń nie może sprostać także warunkom czysto technicznym, które zazwyczaj towarzyszą przerastającej jego możliwości percepcyjnej treści utworu muzycznego. Wpływa to niekorzystnie na funkcjonowanie aparatu gry, powodując jego usztywnienie. Andor Foldes twierdzi, że „dzieci z natury rzadko wykazują skłonności do usztywnień nerwowo-mięśniowych. Napięcie tego rodzaju wytwarzamy w nich sami, każąc im grać za trudne utwory”²¹. Kierując się zasadą właściwego stopniowania trudności i odpowiedniego ich dozowania, nauczyciel nie jest zmuszony do obniżania poprzeczki w swych oczekiwaniach odnośnie do brzmienia, środków wyrazu, zrozumienia formy, nie musi zadowalać się wykonaniem „przyzwoitym”, a artystycznie przeciętnym, jakby to mogło mieć miejsce w przypadku zbyt trudnego utworu. Właściwe dopasowanie utworu do możliwości psychomotorycznych ucznia ma także znaczenie dla jego higieny psychicznej, gdyż pozwala na kompleksowe opanowanie wszystkich problemów muzycznych w stosunkowo krótkim czasie, co zapobiega mogącemu wystąpić szczególnie w wieku rozwojowym znużeniu. Dlatego też nauczyciel powinien starać się osiągać kształt produkcji muzycznej ucznia cechujący się wykorzystaniem środków wyrazowych właściwych dla da-

¹⁹ M. Ekierowa: *Aktualność metody Leimera—Giesekinga dla pianistyki i pedagogiki współczesnej...*, s. 43.

²⁰ A. Konicki: *Podstawowe problemy techniki fortepianowej...*, s. 32.

²¹ A. Foldes: *ABC pianisty*. Przeł. M. Szymd-Dormus, przedmowa Z. Drzewiecki. Kraków 1966, s. 55.

nego utworu. Stąd tak ważny jest dobór repertuaru, który te warunki może spełniać.

W niektórych jednak wypadkach, idąc naprzeciw pragnieniom swego wychowanka, wyrażającym się chęcią grania trudniejszego pod względem treści i formy utworu, pedagog może zaspokoić jego wyższe ambicje, wychodząc z założenia, że czynnik wolicjonalny może być zarazem czynnikiem aktywizującym działania twórcze. Z reguły jednak głębokie rozeznanie aktualnego poziomu technicznego ucznia, stopnia rozwoju jego emocjonalności i poczucia estetyki powinno wyznaczać zakres stosowania tego typu eksperymentów.

Istotną sprawą jest uczenie kontroli w dozowaniu emocji w trakcie interpretacji utworu. Brak emocji powoduje, że gra jest szkolna i nieciekawa. Nadmiar natomiast może prowadzić do dyletantyzmu. Nauczycielowi korzystającemu w tym wypadku — jak się wydaje — z najważniejszego ze środków oddziaływania dydaktycznego, jakim jest demonstracja wykonania, przypada rola karykaturzysty; uwagi jednak powinny być podane w sposób życzliwy i delikatny, aby nie wywołać w uczniu poczucia frustracji lub wręcz ośmieszenia.

O ile w grze ucznia nie ma wykrzywień interpretacyjnych, sfera emocjonalna wykonywanego utworu powinna być — w moim odczuciu — rejonem wolnym od wpływu arbitralnych sugestii pedagoga, pod warunkiem wszakże, że uczeń wykazuje wolę twórczych poszukiwań. W przeciwnym razie nauczyciel powinien przejąć inicjatywę w nadziei, że uczeń idąc za jego przykładem, następnym razem ujawni chęć wyrażenia własnej indywidualności. Czasami jedynym elementem inspirującym jest narzucona z góry metoda imperatywna²², zwłaszcza jeżeli daje się odczuć brak właściwych czynników motywacyjnych.

Wskazane jest aranżowanie sytuacji inspirujących ucznia do podejmowania wysiłku twórczego myślenia, sytuacji, które stwarzałyby wewnętrzną potrzebę bycia twórczym. Niebagatelną rolę odgrywają tutaj już w wieku wczesnoszkolnym kontakty z żywą muzyką, zwłaszcza jeśli łączy się je z komentarzem przybliżającym uczniowi treść dzieła muzycznego. Dziecko ocenia utwory z punktu widzenia swoiście pojętej hierarchii wartości i tak najwyższe miejsce w tej hierarchii zajmują utwory najbliższe mu pod względem treści. Najbardziej zrozumiałe dla dziecka są utwory o jasnej sprecyzowanej wymowie rytmicznej, melodycznej, o zdecydowanej i kontrastowej dynamice, często towarzyszące tekstowi literackiemu o zabawnej, dowcipnej czy narracyjnej treści²³. Punkt wyjścia stanowią tutaj piosenki ludowe lub krótkie kompozycje tworzone specjalnie dla dzieci, odwołujące się do świata ich przeżyć, wywołujące np. uczucia radości lub smutku. Pomocą tutaj może okazać się tytuł utworu, określający treść muzyczną, jak to ma miejsce w przypadku albumów dla młodzieży Piotra Czajkowskiego czy Roberta Schumanna, gdzie tytuły poszczególnych miniatur od-

²² H. Neuhau: *Sztuka pianistyczna...*, s. 212.

²³ M. Przychodzińska-Kaciczak: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa 1979.

zwierciadlają ich nastroje muzyczne i nadają wyobraźni dziecka określony kierunek. W niektórych wypadkach można podsunąć dziecku propozycje samodzielnego nadania tytułu utworowi aktualnie wykonywanemu lub dokonania próby samodzielnego przekładu treści muzycznej na treść literacką. Maria Przychodzińska-Kaciczak podaje ciekawe przykłady słownej interpretacji przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym utworów programowych, których tytułów wcześniej nie znały. Na przykład *Hulajnoga* Perkowskiego została zinterpretowana przez jedno z dzieci jako jazda na rowerze kończąca się upadkiem roweryzisty. Inne dzieci nadały temu utworowi tytuły: *Gonitwa dzieci*, *Zabawa na huśtawce*, *Pędzący pociąg*, *Wyścigi konne* itp.²⁴ Przytoczony przykład dotyczy wypowiedzi dzieci ze szkół powszechnych, ale tego typu słuchanie tłumaczące przeżycia muzyczne na treść literacką może być także wykorzystane w toku lekcji gry na fortepianie i może stanowić jeden z elementów pobudzenia odwagi twórczej.

Innym z czynników stymulujących wyobraźnię dziecka jest odwoływanie się do jego wizji plastycznych i wykorzystanie ich do próby zrozumienia treści zawartej w dziele muzycznym. Podobnie jak to miało miejsce w przypadku transpozycji muzyczno-werbalnej integracja muzyczno-plastyczna może znaleźć zastosowanie jako czynnik pomagający w emocjonalnym związaniu dziecka z muzyką. Za pomocą środków plastycznych uczeń może wyrazić nastroj i charakter utworu muzycznego. Jak twierdzi Stefan Szuman, twórczość plastyczna dzieci rozwija ich zainteresowania i uzdolnienia twórcze w ogóle, daje możliwość „wypowiedzenia się duchowej indywidualności za pomocą kształtów i barw”²⁵. Nauczyciel może wykorzystać tę formę integracyjną jako dającą możliwość głębszego wniknięcia w istotę treści utworu muzycznego. Dzieci z reguły bardzo lubią działalność plastyczną, efekt wytworu wszakże ma tutaj znaczenie drugorzędne, natomiast celem jest pobudzenie twórczej aktywności poprzez emocjonalne zaangażowanie, satysfakcja dziecka z bycia twórczym, a przede wszystkim umiejętność zauważania różnorodności zjawisk w dziele muzycznym, co stanowi o zdolności estetycznego i emocjonalnego przeżywania muzyki.

Praca nad formą dzieła muzycznego

Utwór muzyczny jest pewnego rodzaju komunikatem, który poprzez swą formę ma przemawiać do słuchacza. W związku z procesualnym²⁶ cha-

²⁴ Ibidem, s. 145.

²⁵ S. Szuman: *Sztuka dziecka*. Warszawa 1990, s. 89.

²⁶ Z. Lissa: *Szkice z estetyki muzycznej*. Kraków 1966.

rakterem muzyki forma odgrywa rolę organizatora dźwięków w czasie i jako taka jest nośnikiem muzycznej treści dzieła. Doniosłość tej funkcji stawia wykonawcy zadanie wnikliwej analizy formy, by przekazać słuchaczowi utwór w proporcjach architektonicznych zgodnych z wizją kompozytora. Nie jest to rzeczą prostą, gdyż w muzyce mamy do czynienia nie z uchwytną materią, która odpowiednio ukształtowana trwa niezmiennie, lecz z przebiegiem dźwięków, których żywot kończy się wraz z przebrzmieniem. Najważniejszy wydaje się problem integracji struktury muzycznej formy, a więc umiejętność łączenia poszczególnych jej elementów w jednolitą logiczną całość. Andrzej Jasiński w referacie pt. *Specyfika problemów pianistycznych w aspekcie czasu muzycznego* pisze: „Być może, że ogarnięcie całości utworu jest możliwe na zasadzie transponowania rozciągniętych czasowo wrażeń słuchowych na wyobrażenie jakby typu przestrzennego niezależnie od wymiaru czasu”²⁷. Według niego, ważnym zadaniem wykonawcy jest ułatwienie słuchaczowi odczucia całości formy. Jest to tym łatwiejsze, im wyraźniejszy jest obraz całości tego utworu w wyobraźni wykonawcy przed rozpoczęciem wykonania i w każdym momencie jego przebiegu²⁸.

Neuhaus radził wyodrębnić „organizację czasu” z całego procesu studiowania utworu, aby — jak mówił — „[...] łatwiej i pewniej dojść z samym sobą i z kompozytorem do zgody w sprawie rytmu, tempa oraz wszystkich od nich odchyleń i zmian”²⁹. Uważając rytm oraz tempo za najważniejsze czynniki formotwórcze, wiele czasu poświęcał na to, aby uczeń opanował istotę tych elementów, gdyż stanowią one fundament utworu. Zalecał uczniom, aby w celu opanowania struktury rytmicznej i całej organizacji formy naśladowali pracę dyrygenta. „Należy postawić nuty na pulpicie i przedyrygować rzecz od początku do końca, tak jak gdyby grał ktoś drugi, jakiś wymyślony pianista, a dyrygujący narzucał mu swoją wolę, przede wszystkim swoje tempa, plus — oczywiście — wszystkie szczegóły wykonania”³⁰. Według mnie, metoda ta daje korzyści wielorakie: ułatwia ogarnięcie całej formy w jej przestrzeni czasowej, rozwija wyobraźnię słuchową i emocjonalność muzyczną, a oprócz tego daje poczucie pewności, gdyż muzykowanie w wyobraźni jest wolne od problemów manualnych.

Gest jest środkiem wyrazu o dużej sugestywności oddziaływania, co może być wykorzystane także przez nauczyciela podczas pracy nad interpretacją utworu. Niejednokrotnie miałam możliwość przekonania się w pracy z uczniami, że pełniąc rolę dyrygenta, można za pomocą plastycznych, pełnych wyrazu ruchów wspomaganych mimiką pomagać uczniowi w prowadzeniu linii kantyle-

²⁷ A. Jasiński: *Specyfika problemów pianistycznych w aspekcie czasu muzycznego*. Gdańsk 1976, s. 343.

²⁸ Ibidem.

²⁹ H. Neuhaus: *Sztuka pianistyczna...*, s. 53.

³⁰ Ibidem, s. 52.

nowej, w kształtowaniu frazy, zmian dynamicznych, w odczuciu wagi akcentów wyrazowych i punktów kulminacyjnych. Ma to szczególne znaczenie w przypadku, kiedy uczeń jest mało emocjonalny, zamknięty w sobie, a jego grze brakuje plastyki. Temu samemu celowi służyć może także śpiewanie fragmentów melodii zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia w celu ośmielenia go do uzewnętrzniania ekspresji i by wzbudzić jego wrażliwość na logikę w kształtowaniu myśli muzycznej.

W pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym nauczycielowi gry na fortepianie mogą przyjść z pomocą środki dydaktyczne stosowane na lekcjach rytmiki. Otóż jednym ze skuteczniejszych, a zarazem przyjemnych sposobów przybliżenia maluchom formy muzycznej utworu jest ruch. Ruch to istota aktywności fizycznej dziecka, już począwszy od okresu niemowlęcego i jako pierwotna forma tej aktywności najbardziej odpowiada potrzebom dziecka. Ruch jest naturalnym środkiem spontanicznego wyrażania stanów uczuciowych. Ekspresja wyzwalająca się podczas odpowiednich ruchów ciała generuje nastrój radości, odprężenia, pomaga dziecku wyzbyć się nieśmiałości i skrupowania, a w sferze muzycznej pozwala na bezpośrednie przeżycie tempa, rytmu czy dynamiki. Według teorii Edwina Gordona, bardzo ważna jest koordynacja ruchu i oddechów z rytmem³¹. Ćwiczenia rytmiczne, w których mogą być wykorzystane tzw. gestodźwięki (pstrykanie, tupanie, uderzanie dłońmi o uda, klaskanie), mogą w przyjemny sposób ułatwić zrozumienie np. istoty rytmu punktowanego, synkopy, akcentów itd. Ruchowe ćwiczenia rytmiczne mogą także znaleźć swoje zastosowanie w pracy z dziećmi nieco starszymi, mającymi kłopoty z polimetrią np. realizacją trójek na dwójki, co zdarza się dosyć często. Nauczyciel może zalecić uczniowi, aby taktując na dwa, wykonał trzy równe kroki lub odwrotnie, wykonując trzy kroki, dwa razy klasnął w ręce itd. Takie osobiste przeżycie rytmów pomoże uczniowi w realizacji ich na fortepianie.

W toku pracy nad całością formy utworu muzycznego bardzo często wyłania się problem tempa. Na początku utworu jest to problem rozpoczęcia we właściwym tempie. Z reguły jednak większe trudności w utrzymaniu tempa towarzyszą zmianom faktury czy dynamiki w czasie trwania utworu. W pierwszym wypadku wielu pedagogów zaleca uczniom wyszukanie odpowiedniego fragmentu czy motywu z dalszego przebiegu utworu, który byłby wyznacznikiem tempa i zagranie go w wyobraźni przed rozpoczęciem wykonania. W drugim przypadku poleca się uczniom korzystanie z metronomu, który może okazać się bardzo pożyteczny. Z własnego doświadczenia wiem, że delikatne wystukiwanie przez nauczyciela pulsu na ramieniu lub plecach ucznia może być bardzo pomocne. Ma to związek z osobistym, fizycznym „wyczuciem” pulsu, o czym mówiłam przy okazji wykorzystania ćwiczeń rytmicznych.

³¹ E.E. Gordon: *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*. Kraków 1997.

Wielkie zasługi w wychwyceniu wszelkich nieprawidłowości tempa (i nie tylko) mogą odnieść urządzenia nagrywające. Dzięki nim uczeń jako obiektywny słuchacz ma możliwość porównania swoich intencji odnośnie do kształtowania formy wykonywanego utworu z rzeczywistym jego wykonaniem. Bardzo często nagranie nie spełnia oczekiwań ucznia. Wynika to stąd, że grający nie zawsze jest w stanie skoncentrować się na wszystkich problemach interpretacyjnych i może się zdarzyć, że realizacja któregoś z nich umknie jego uwadze. Wizja powstała w wyobraźni ucznia nie może więc w pełni znaleźć swego urzeczywistnienia w nagraniu. Najczęstsze błędy wynikają zazwyczaj ze złej organizacji czasu w utworze i polegają na niewytrzymywaniu pauz, fermat, na zbyt krótkich oddechach pomiędzy frazami i niepokoju w dogrywaniu grup dźwięków do końca. Dosyć typową nieprawidłowością jest niewłaściwe rozplanowanie płaszczyzn dynamicznych, przez co zachwiana jest perspektywa dźwiękowa utworu. Słuchając nagrania, uczeń może samodzielnie dostrzec błędy i głębiej syntetycznie ująć wszystkie problemy wykonawcze. Praca z urządzeniami nagrywającymi może więc być środkiem oddziaływania dydaktycznego o dużej skuteczności.

W celu uwrażliwienia ucznia na logikę w planowaniu i realizacji w czasie formy muzycznej nauczyciel może także wykorzystać wspólne muzykowanie. Spełnia ono bardzo ważną funkcję. Gra na cztery ręce wymaga precyzji rytmicznej, a poprzez konieczność słuchania partnera poszerza wyobraźnię słuchową i przyczynia się do polepszenia umiejętności rozróżniania planów dźwiękowych.

W pracy nad formą utworu muzycznego można jako środek pomocniczy stosować korelację, która służy szerszemu ujęciu danego zagadnienia. Uczeń może korzystać z wiedzy zdobytej na lekcjach przedmiotów pomocniczych, a więc: zasad muzyki, historii muzyki, literatury muzycznej, harmonii, a szczególnie analiz form muzycznych. Korelacja może pobudzić motywację ucznia do samodzielnej pracy i pełnić tym samym funkcję stymulującą rozwój inteligencji. Myślę, że uprzystępnia ona zrozumienie specyfiki stylu danego utworu, zamierzeń kompozytora odnośnie do poszczególnych elementów formotwórczych. Wiedza harmoniczna pozwala na lepsze opanowanie utworu pod względem pamięciowym, a znajomość podstaw kontrapunktu jest przydatna w pracy nad utworami polifonicznymi. Szczególnie właśnie forma polifoniczna, zwłaszcza o rozbudowanej konstrukcji, wymaga znacznej wiedzy teoretycznej, co zapewnić może przedmiot analizy form muzycznych.

Wykorzystując w pracy nad utworem wiedzę zdobytą na innych przedmiotach, uczeń może odczuwać zadowolenie, jakie niesie szersze rozumienie problemu. Wydaje mi się, że nauczyciele mogą zarówno stosować korelację na lekcji, jak i zalecać korzystanie z niej podczas pracy własnej ucznia w domu.

Zdaję sobie sprawę, że w ograniczonych ramach tego tekstu nie wymieniłam wszystkich środków dydaktycznych, jakimi może dysponować nauczyciel gry na fortepianie, a które mogą służyć rozwijaniu wrażliwości muzycznej ucznia. Jest

ich dużo więcej. Ich wybór zależeć będzie od wielu czynników i sytuacji dydaktycznych. **Tam, gdzie wchodzi w grę osobiste oddziaływanie jednego człowieka na drugiego, liczą się nie tylko metody, ale także osobowość tego, który oddziałuje. W moim odczuciu, ważną rolę w tym wypadku odgrywa intuicja pedagoga, jego pomysłowość, fantazja, a przede wszystkim entuzjazm.** Wybitny psycholog angielski prof. John Sloboda twierdził, że „kardynalnym błędem jest pozbawienie dziecka możliwości kształcenia muzycznego tylko dlatego, że w jakimś okresie swojego życia nie wykazuje odpowiednich zdolności. [...] przeciętny człowiek może w odpowiednich warunkach dojść do osiągnięć geniusza. Mechanizm tego zjawiska jest bardzo prosty i sprowadza się do strukturyzacji ćwiczenia i pewnego rodzaju obsesyjnej motywacji”³².

³² J.A. Sloboda: *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*. Przekł. A. Miśkiewicz. Warszawa 1999, s. 68.

Magdalena Jasińska-Żaba

The choice of didactic means in the process of shaping the music sensitivity of a pianist

S u m m a r y

The process of gaining pianist abilities by students depends a great deal on personal and music qualities of their teachers. The author of the article proves that it is the teacher's attitude that decides on whether music is likely to become the student's subject of self-realization and his/her further life aims. She outlines and discusses the basic assumptions of didactics and the teaching process, such as teaching principles, forms of work, methods considered to be indispensable in the process of shaping the music sensitivity and their influence on sound quality, playing technique, interpretation of a music work and its general artistic form.

Magdalena Jasińska-Żaba

Le choix des moyens didactiques dans le processus de formation de la sensibilité musicale du pianiste

R é s u m é

Acquérir des habiletés en pianistique par les étudiants dépend en grande partie des traits personnels et musicales du pédagogue. L'auteur démontre que l'attitude de l'enseignant décide du fait si la musique deviendra un moyen d'autoréalisation et des buts vitaux de l'étudiant. Elle esquisse et examine des principes fondamentaux de la didactique et du processus de l'éducation, comme : règles de l'éducation, formes du travail, méthodes indispensables pour la formation de la sensibilité musicale sur la qualité du son, sur la technique de jouer, sur l'interprétation de l'œuvre et sa forme artistique générale.