

Bogusława Porębska

*Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia
im. Karola Szymanowskiego we Wrocławiu*

Uczestnictwo nauczyciela i ucznia w interpretacji dzieła muzycznego

*„Muzyka jest sztuką uświęconą. Ci, którzy urodzili się z talentem, powinni doznawać uczucia, że są pokornymi sługami wielkich, nieśmiertelnych twórców muzyki, wybranymi po to, aby pokazywali ludzkości ich niebiańskie dary. Ci, którzy owe nieśmiertelne dzieła uważają za wehikuły, mające ułatwić im uzyskanie komercyjnych sukcesów, są zdrajcami owej uświęconej sztuki”**

Artur Rubinstein

Szkoły muzyczne I i II stopnia w Polsce są powołane do przygotowania młodzieży do zawodu artystycznego. Program nauczania obejmuje w zakresie danej specjalizacji instrumentalnej m.in. gruntowne, systematyczne zapoznawanie ucznia z obszernym materiałem nutowym, literaturą muzyczną, a nade wszystko zdobycie przezeń szeroko rozumianej umiejętności gry na wybranym instrumencie. Wiąże się to także z równoczesnym doskonaleniem sprawności manualnej i zdolnością jej sukcesywnego wykorzystywania w czasie gry, następnie z zagłębianiem się intelektualnym oraz emocjonalnym w treść utworów muzycznych, a także w arkania samego wykonawstwa, ocenianego jako dobre lub złe, o znamionach artystycznych lub pozbawione ich, czy też jako zaledwie poprawne.

Podstawą tych ocen, dokonywanych na bieżąco, a także podczas różnych przesłuchań wewnątrzszkolnych czy poprzez uczestnictwo w przesłuchaniach regionalnych lub ogólnokrajowych, jest sposób gry i zinterpretowanie danych utworów muzycznych przez ucznia. Uczeń szkoły muzycznej poddawany jest więc tej swoistej opiniotwórczej presji wielokrotnie podczas trwania nauki, czego nie doświadczają uczniowie nieartystycznych szkół. Stres i tzw. trema towarzyszą uczniom szkół muzycznych nieustannie.

I do takich okoliczności życiowych szkoła i nauczyciel muszą także ucznia przygotowywać, zahartowywać. Zawód artysty-muzyka, zwłaszcza poświęcającego się działalności estradowej w roli solisty, wymaga odeń odporności psychicznej, udźwignięcia ciężaru krytyki, widowni i prasy. Czy podoła temu zadaniu? Dopóki jest się uczniem, ma się przy sobie „Anioła stróża” - n a u c z y c i e l a . . .

Te ogólne uwagi o istocie muzyki jako dziele sztuki, niczym wstęp do praktyki pedagogicznej w szkole muzycznej, uzmysławiają złożoność i subtelność dziedziny, z którą mają do czynienia wybrańcy (nie zawsze z własnej woli) tej muzy. Muzyka nie toleruje w swoim obrębie rzemiosła jako takiego. Dlatego szkoły muzyczne zaliczane są w poczet szkół artystycznych, a więc przygotowujących całą swoją działalnością do pracy twórczej. Na psychologiczną atmosferę i efektywność tej szkoły (zresztą nie tylko) ma grono pedagogiczne wraz z jej kierownictwem - kompetentnym i sprzyjającym tym zadaniom.

* Artur Rubinstein, *Moje długie życie*, PWM, Kr. 1998, s. 149 – 150.

Podstawowym obowiązkiem nauczycieli muzyki jest zatem troska o twórcze rozwijanie zdolności muzycznych każdego ucznia w granicach jego wrodzonego potencjału i nieustanne podtrzymywanie tych uzdolnień. Nie można więc poprzestawać w procesie nauczania i uczenia się muzyki na etapie wyłącznie odtwórczym¹. Szkoła muzyczna z jej zarysowanym programem nauczania i kształcenia winna w każdym momencie kłaść nacisk na tę twórczą aktywność ucznia. Jak to jeszcze przed kilkunastu laty podkreślał Jan Wierszyłowski, również badania w zakresie psychologii muzyki koncentrowały się nie tyle na wrodzonych uzdolnieniach ucznia, ile raczej akcentowały rolę czynnika wychowawczego i środowiska społecznego w umacnianiu tych twórczych predyspozycji². Tenże autor podkreślał również społeczną funkcję kształcenia muzyków pisząc, iż ma ono „na celu dostarczenie słuchaczom przede wszystkim wykonań różnych utworów na wysokim poziomie jako produktu do swoistej konsumpcji zaspokajającej wyższe potrzeby człowieka”³.

Oddzielnym zagadnieniem jest sposób, w jaki można osiągać zadowalające wyniki nauczania zarówno gry, jak i pracy twórczej nad utworami muzycznymi, podobnie zresztą jak i każdej efektywnej pracy umysłowo - fizycznej⁴. Profesor Tadeusz Kotarbiński w szkicu o *Cechach znamienych sprawnego działania* pisze tak: „praca, którą uprawia nauczyciel jako taki, ma pewne specjalne właściwości w odróżnieniu od pracy innych specjalistów, musi się on np. znać na prawach psychologii rozwojowej, umieć przystosować swój kunszt dydaktyczny do tempa wzrostu uzdolnień rozwijającego się młodego istnienia. Jednak niewątpliwie nauczyciela obowiązują też w jego robocie ogólne wymagalnik dobrej pracy wspólne dla różnych specjalności. Przy tym nauczyciel uczy pracować niezależnie od tego, jakiego przedmiotu uczy, nauczyciel zawsze musi u c z y ć p r a c o w a ć”⁵. A jeśli o zasady i reguły szczegółowej metodyki idzie, to każdorazowo jest ona rezultatem eksperymentalnie zdobytej wiedzy na drodze tzw. „prób i błędów”⁶. Można tę pracę metodyczną odnieść wyłącznie do nauczyciela, ale także poprzez dostarczanie przykładów jej wdrażania w procesie dydaktycznym, wskazywać na jej skuteczność we własnej pracy uczniowskiej. Podręcznikowa metodyka, zawierająca ogólne wskazania, choć sprawdzona, musi być jednak w zetknięciu z realną sytuacją w szkole i konkretnym uczniem adaptowana do bieżących potrzeb, rozwoju itp. Pedagog-artysta, rozumiejący doniosłość swojej pracy, musi więc podejmować różnorodne środki oddziaływania na ucznia w kierunku osiągnięcia celu⁷. Użyłam – w ślad za Andrzejem Pytlakiem – określenia „pedagog-artysta” w odniesieniu do osoby powołanej do najważniejszego zadania szkoły muzycznej – nauczania gry i pracy nad utworem muzycznym, tj. interpretacją. Stwierdza on, że „dopiero interpretacja jest problemem artystycznym w pedagogice muzycznej” i dlatego nobilituje nauczyciela, podnosząc go do rangi artysty⁸.

¹ S. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, WSP, Bydgoszcz 1987, s. 236-237.

² J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, wyd. 2 rozsz. PWN, W-wa 1979, s. 29-30.

³ J. Wierszyłowski, *Specyfika pedagogiki muzycznej*, W-wa 1977, s. 291.

⁴ Por. np. T. Kotarbiński, *Hasło dobrej roboty*, wyd. 2, Wiedza Powszechna, W-wa 1984, ss. 235.

⁵ T. Kotarbiński, *Cechy znamienne sprawnego działania*, w: *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, PWN, W-wa 1986, s. 164.

⁶ I. Protasewicz, *Efektywność pracy pianisty w: Z badań nad procesem kształcenia w zakresie wychowania muzycznego* pod. red. H. Daniel-Bobrzyk, Uniw. Śl., Katowice 1989, s. 128-131; problematyka techniczna na s. 131-136; M. Maturzewska, *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*, ZNiO, Wr-W-wa-Kr. 1969, ss. 144: praca poświęcona uzdolnieniom muzycznym i czynnikom sprzyjającym osiągnięciu sukcesów pianistycznych, oparta na literaturze i testach muzycznych.

⁷ Z. Neuhaus, *Sztuka pianistyczna. Notatki pedagoga*, PWM, Kr., 1970 s. 84.

⁸ A. Pytlak, *Interpretacja jako kategoria artystyczna, estetyczna i pedagogiczna*, Wyd. Łuk, s. 23.

Przystępując do interpretacji wybranego utworu muzycznego⁹ uczeń winien wykazać się m.in. w miarę dostateczną sprawnością techniczną, którą nie zawsze w sposób zadowalający włada, co jednak nie powinno spowalniać procesu dydaktycznego. Wiadomo przecież, że opanowanie technicznych umiejętności jest czynnością nigdy w praktyce muzycznej (pianistycznej lub innej) nie kończąca się i każdy muzyk-wirtuoz nie może zaniechać jej doskonalenia pod groźbą utraty sprawności. Równolegle wymaga się przygotowania ucznia w kierunku znajomości twórczości danego kompozytora, epoki, w której tworzył, jego osobistych losów itp., problemów. Zakłada się, że koreluje z tym działaniem odpowiedni poziom intelektualny i psychiczny ucznia. Tylko wówczas można oczekiwać, że podoła on stawianym zadaniom – bardziej wygórowanym, a więc sformułowaniu koncepcji interpretacyjnej i nadaniu artystycznego kształtu wykonywanemu utworowi. Są to założenia stereotypowe, praktyka szkolna niejednokrotnie odbiega od tego standardu.

G. Sandor w swojej pracy poświęconej grze na fortepianie, gdzie dokładnie i kompetentnie omawia zagadnienia związane z nauczaniem odpowiedniego gestu, dźwięku i wyrazu muzycznego, wskazuje na elementy, które trzeba respektować przy interpretacji danego dzieła muzycznego. A są to: mocne i słabe części taktu, wysokie i niskie punkty linii melodycznej, napięcia i rozładowania harmoniczne, formuły rytmiczne, nuty przejściowe, wypełniające, ozdobne i inne ozdobniki, pasaże ornamentalne, arpeggia, intensywność dźwięku, zakończenia fraz, rubato i zmiany agogiczne, zawieszenia, akcenty, przyspieszenia, appoggiatury, małe nutki, figuracje akompaniamentu itp. – odpowiednio wyinterpretowane mogą dać przekonujący, oryginalny i indywidualny wyraz twórczości wykonawczej¹⁰.

Droga do osiągnięcia takiej umiejętności nie jest łatwa, wymaga hartu woli, dużego wysiłku umysłowego, a nawet czysto fizycznego. O tym, przez jakie męki przejść musieli nawet ci wybitni, uzdolnieni muzycy, poświadczają ich wspomnienia i pamiętniki: I. J. Paderewskiego, Artura Rubinsteina, Piotra Czajkowskiego i wielu innych pianistów, skrzypków, wiolonczelistów, kompozytorów itp. Czajkowski np. wspominał, że nad jednym ze swych dzieł pracował codziennie i systematycznie oraz z żelazną wolą panował nad sobą, a kiedy zaś opuszczała go chęć pracy zmuszał się, aby przezwyciężyć niechęć¹¹. Żadnemu z tych wybitnych muzyków ich sukcesy nie przychodziły darmo, bez wysiłku, mimo że byli nieprzeciętnie utalentowani. Praca nad grą – to zdobywanie coraz większych umiejętności technicznych, a praca nad utworem – to formowanie możliwości technicznych do wymogów konstrukcji utworu. Tak rozumieli je najwybitniejsi muzycy-wykonawcy. Skłaniało to ich do podporządkowania owym rygorom całego artystycznego własnego życia. Na ten właśnie element biografii muzycznej należy kłaść nacisk w szkole i uświadamiać uczniom potrzebę stałej, usilnej pracy. Dlatego jest tutaj potrzebny „mecenat” nauczycielski stale świadczący wsparcie podopiecznym.

Pedagodzy muszą zdawać sobie sprawę z tego, że wysiłek skierowany na zinterpretowanie danego dzieła muzycznego – choć podejmowany wspólnie – w ostateczności „autorstwo” danej interpretacji przypisane zostanie uczniowi, to on będzie jego kreatorem i poniesie odpowiedzialność za kształt muzyczny wykonanego przez siebie utworu. Niezależnie od tego, jak dalece dominująca jest w tej pracy rola nauczyciela, a winna być głównie kierująca i tylko sugerująca własny wizerunek wykonawczy – każdorazowo sprzyja wyzwalaniu w uczniu zalet jego umysłu, woli, emocji, a także wyobraźni twórczej.

⁹ Podaję nieencyklopedyczną definicję interpretacji, a więc niepełną według: J. Wierszyłowskiego, *Psychologia muzyki*, s. 364 to: „szczegółowo określone rozumienie odtwarzanych treści dzieła i zgodnie z tym rozumieniem jego odtwarzanie; zapis muzyczny pozostawia wykonawcy margines dowolności interpretacyjnych, w ramach którego wykonawca realizuje bardziej lub mniej twórczą (oryginalną i sensowną) koncepcję wykonawczą”.

¹⁰ G. Sandor, *O grze na fortepianie. Gest, dźwięk i wyraz*, PWN, W-wa 1984, s. 231.

¹¹ Z. Neuhaus, *iw.*, s. 364.

Wyobraźnia jest zatem tutaj ważnym inicjującym, kreatywnym czynnikiem ułatwiającym osiągnięcie celu. A celem jest przygotowanie ucznia do samodzielnej i artystycznej z niego modulowania interpretacji wykonawczych utworów muzycznych.

Należy jeszcze raz podkreślić znaczenie wyobraźni przy artystycznej pracy nad grą. Wyobraźnia bowiem – jak określają ją psycholodzy – jest zdolnością wyobrażeń odtwórczych i twórczych. Odtwórcze są rekonstrukcją różnych zachowanych śladów pamięciowych, a ich przydatność w nauczaniu szkolnym daje o sobie znać np. podczas zapamiętywania dźwięków, czy słowno-muzycznych elementów określonego dzieła lub materiału nutowego. Inaczej mówiąc, wyobrażenia odtwórcze umożliwiają zapamiętywanie różnorodnych związków występujących w otaczającym świecie, stanowią też podstawę twórczości artystycznej. U twórców dominują wyobrażenia twórcze nad odtwórczymi. Wyobraźnia dla twórcy jest głównym sposobem nowatorskiego przedstawienia określonej wizji rzeczywistości. Może też przybrać postać np. oryginalnej koncepcji wykonawczej czy nowego sposobu gry lub nauczania¹². Niekiedy towarzyszy tej twórczej pracy olśnienie, materializujące się w ekspozycji danego dzieła sztuki. Wyobraźnia twórcy jest więc najczęściej impulsem do urzeczywistnienia określonej idei dzieła – literackiego, malarskiego, architektonicznego czy muzycznego. Odczytanie przesłania, jakie autor zawarł w tej idei¹³, nie jest łatwe i wymaga od ucznia odpowiedniego przygotowania intelektualnego, a także wrażliwości, zdolności kojarzenia, logicznego myślenia oraz tego, co określamy jako intuicję¹⁴. Tę ostatnią właściwość mogą posiadać osoby o wyjątkowo wrażliwej strukturze psychicznej i znacznej plastyczności emocjonalnej. Sprzęga się w tej niełatwej pracy wiele istotnych czynników psychicznych, mogących skutecznie wpływać na proces kreacji wykonawczej. Jedne z nich niewątpliwie mają swoją genezę genetyczną, inne zaś mogą być i są następstwem oddziaływań środowiskowych, w tym i szkoły oraz jej kulturotwórczej funkcji. Zadaniem też grona nauczycielskiego jest wspomaganie w rozwoju tych potencjalnych założeń organicznych, tkwiących w każdym uczniu bez wyjątku. Skala tych właściwości uzależniona jest od mądrości pedagogicznej wychowawców i opiekunów młodzieży. Środkami zaś niweczącymi pozytywne oddziaływanie stają się poczynania rutynerskie, szablonowe, blokujące rozwój wyobraźni i twórcze możliwości ucznia – dziecka. Natomiast jednym ze środków pobudzających wyobraźnię jest – może nie dość wystarczająco doceniane – organizowanie częstych kontaktów ze sztuką. Obcowanie z nią pobudza wyobraźnię, prowadzi do jej wzbogacenia i rozwoju. Jak pisał Stefan Szuman – istniejące wrodzone zadatki w młodym człowieku, uczniu „mogą rozwinąć się pod wpływem oddziaływań pedagogicznych”. Należy też uwzględnić w tym procesie edukacyjnym przesłanki środowiskowe, „jak poziom kultury pedagogicznej rodziców, aspiracje edukacyjne rodziców i ich dzieci, zainteresowania artystyczne i postawy wobec sztuki”¹⁵, w tym i muzyki. Stąd postulowana przez pedagogów i psychologów potrzeba podejmowania łączności z rodzicami i wciągania ich w nurt pracy szkolnej. Kształtowanie wyobraźni uczniów to jedno z istotnych

¹² J. Wierszyłowski, *Psychologia...*, s. 164 – 166; też J. Górniewicz, *Sztuka i wyobraźnia*, WSiP, W-wa 1989, s. 5-8.

¹³ J. Kański, *Z badań nad interpretacją artystyczną dzieł Chopina*, w: „Annales Chopin” 4, 1959, s. 124 pisze: „idei muzycznej, z której zrodziło się duże dzieło, nie możemy zobaczyć, ale rzeczą naszych uzdolnień i naszej wyobraźni jest ideę tę w czasie wykonywania utworu odsłonić, i to odsłonić ‘indywidualnie’, w więc ‘obiektywnie’ i oczywiście w formie odpowiadającej ogólnym wymaganiom. Nic nie może zastąpić interpretacji, gdyż duszy muzyki nigdy nie będzie można przelać na papier (Pablo Casals)”. I dalej: „dzieło muzyczne żyje zasadniczo jedynie w czasie wykonania... Problem wykonawstwa to pośrednictwo między twórcą a odbiorcą”.

¹⁴ „Intuicja” wg *Słownika wyrazów obcych*, PWN, W-wa 1977: „1. Przeczucie, zdolność przewidywania, twórcza wyobraźnia. 2. *fil.* rodzaj irracjonalnego poznania, polegającego na pocuciowym uchwyceniu prawdy, bez pomocy rozumowania lub działalności praktycznej. 3. *psych.* narzucające się przekonanie, którego nie można w pełni uzasadnić, powstające w wyniku nieświadomego przeniesienia postaw wytworzonych w stosunku do podobnych sytuacji lub w wyniku działania bardzo słabych bodźców”.

¹⁵ Podają za: J. Górniewicz, *iw.*, s. 8; S. Szuman, *O budzeniu i pogłębianiu wrażliwości młodzieży na sztukę*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 5.

zadań szkoły artystycznej w ogóle i należy troskliwie je podtrzymywać i kontynuować, a także „pobudzać poprzez kontakt z różnorodnymi jakościami świata kultury, poprzez aktywność artystyczną, wydobywanie najgłębszych możliwości twórczych, nie tyle przez zewnętrzne sterowanie, jak realizowała je tradycyjna pedagogika, ale w procesie dialogu wychowawcy z wychowankiem – dialogu Mistrza z Uczniem. Mistrz nie zniewala ucznia, ale wydobywa z niego to, co jest w nim najcenniejsze. Stara się usunąć wewnętrzne i zewnętrzne bariery rozwoju wyobraźni”¹⁶. Stereotypowo planowane zajęcia lekcyjne, jeszcze tu i ówdzie się praktykujące, zamiast sprzyjać rozwojowi tych cech osobniczych ograniczają twórcze możliwości uczniów. Ktoś kiedyś powiedział, że aby móc rozwijać wyobraźnię podopiecznych trzeba ją doceniać u siebie...

Dlatego u boku ucznia zawsze powinien mu towarzyszyć pedagog: cierpliwy, wyrozumiały, pouczający, gotowy niemal w każdej chwili pospieszyć z poradą i pomocą, pedagog o wielu zaletach charakteru i umysłu, pedagog, który poza wiedzą ściśle związaną z muzyką powinien też posiadać znajomość zagadnień psychologii ogólnej i wychowawczej, pedagogiki, choćby w głównych zarysach, a nawet propedeutyki filozofii. Muzyka bowiem jest tą sztuką, która wewnątrz swojej istoty kryje najtajniejsze „struny duszy ludzkiej”, „żyje wewnątrz nas”¹⁷. Jest też tą sztuką, która dla swego zmaterializowania w artystycznym wykonawstwie stawia spore wymagania, nie łatwo się poddaje, domaga się ofiarnej, długotrwałej i mozolnej pracy. Jeśli ją powołuje do życia talent, geniusz i wznosi na wyżyny duchowego uniesienia – to też dzięki tej równie, niekiedy nawet tytanicznej pracy. Muzyka o najwyższych lotach jest niewątpliwie „zaborcza” pod względem czasu, który absorbuje dla swego spełnienia, jak i dla osiągnięcia finezji wykonawczej. W mistrzowskim opanowaniu utworów przez artystów-wykonawców ujawnia się również ich dojrzałość psychiczna – tak to oceniają wybitni pedagogzy, wśród nich Z. Neuhaus. Nawet Ś. Richter, któremu przychodziło niezwykle łatwo opanowywanie partytury, aby „wyuczyć” się perfekcyjnie danego utworu, musiał przechodzić nieraz przez przysłowiową „mękę twórczą”. Neuhaus konstatował: „oto dlaczego wielcy pianiści do końca swoich dni trudzą się nad techniką i stale stawiają sobie nowe cele, rozwiązują nowe zadania. Dlatego właśnie wielcy ludzie to zawsze ludzie pracy i dlatego wielu z nich mówiło: geniusz – to pracowitość”¹⁸. Tymczasem młodzież nie docenia potrzeby tak znacznego nakładu pracy w nauce gry, podobnie jak nie zawsze zauważa, z jakimi osiągnięciami ludzkiego geniuszu na co dzień obcuje – kompozycjami i wybitnymi wykonaniami. Jak to wyraziście przedstawił Z. Neuhaus, mówiąc, że „nie opuszczało mnie uczucie, iż obcuje z ‘cudem’, gdy objaśniam uczniom genialne utwory wielkich muzyków, gdy razem staramy się zbadać, w miarę naszych możliwości, głębię tej twórczości, przeniknąć jej tajniki, zrozumieć jej prawidłowości, wznieść się na wyżyny. Wiem, że właśnie ta świadomość ‘cudu’ i związana z tym radość, radość poznania i odczuwania, stanowi cały sens mego życia i zmusza mnie, jako pedagoga, do daleko większej niż przewiduje ‘norma’ ofiarnej pracy, bez żadnych dla siebie pobłażliwości”¹⁹.

W szkole muzycznej większość czasu poświęca się na „kontakt” z instrumentem, ale też ten czas pochłaniany jest przez naukę przedmiotów ogólnokształcących. Uczeń szkoły muzycznej jest zapracowany, w przeciwieństwie do ucznia szkoły niemuzycznej. Jest to obiektywna okoliczność, z której istnienia nie zawsze zdawali sobie sprawę rodzice zapisując swoje dzieci do takiej właśnie szkoły. Następstwa owych decyzji bywają różne... O tym, że gra na instrumencie jest pracochłonna, przypominał m. in. I. J. Paderewski, który twierdził, że aby zostać dobrym pianistą, muzykiem, nie pozostanie już czasu na nic innego, na czytanie, odpoczynek itp. Muzyk wkłada na siebie jarzmo, które musi znosić, chcąc być „znanym i docenianym” przez melomanów artystą.

¹⁶ J. Górniewicz, *iw.*, s. 9.

¹⁷ Z. Nuehaus, *iw.*, s. 26.

¹⁸ *Jw.*, s. 24, 83, 244. Uwagi też o jego muzykowaniu i uczniach.

¹⁹ *Jw.*, s. 22.

Zgoła innym problemem jest ocena uzdolnień uczniów szkół muzycznych, z którymi pracują nauczyciele. Zdarzają się młodzi utalentowani, zdolni, ale i mniej uzdolnieni. Czasem takie oceny są niesprawiedliwe, pochopne, o czym dowodzić mogą wspomnienia niektórych późniejszych wybitnych muzyków. Warto zatem na tę okoliczność przywołać opinie naszych muzyków, kompozytorów i wykonawców o pedagogach, z którymi na drodze ich artystycznego życia spotkali się. Ci pedagodzy mylili się niekiedy okrutnie w ocenach uzdolnień swoich uczniów w czasach ich młodości. Z pewnym zażenowaniem wspominał np. Karol Szymanowski, jak to był podczas swego debiutu artystycznego zlekceważony przez Emila Młynarskiego, przecież nie byle jakiego pedagoga i artystę, który konkludował niedwuznacznie i doradzał mu „skoro urodził się w domu ziemiańskim, niechaj raczej zacznie dbać o sprawy rolnictwa, nie o muzykę” – później wszakże „pokłonił się” przed Szymanowskim, jako wybitnym polskim kompozytorem²⁰; czy Ignacy Jan Paderewski, który miał i takich „pedagogów”, co to proponowali mu pobieranie nauk u szewca... Ale też pojawiali się i nauczyciele z prawdziwą „iskrą Bożą”, jak np. Józef Elsner, który wg muzyka niemieckiego Hieronima Truhna był „odkrywcą i rozważnym przewodnikiem oryginalnego talentu Chopina i nie postępował jak inni pedagodzy, którzy z zasady chcą ucznia przykuć do warsztatu, przy którym sami wyrosli, ograniczając w ten sposób indywidualność i możliwości ucznia...”²¹. Józef Elsner, poprzez swój umiar i erudycję wsparł tak wyśmienicie młodzieńczego Chopina w rozwoju jego wyjątkowego talentu. I. J. Paderewski wspomina różnych pedagogów, wśród nich i takich, jak np. „że miał doskonałą technikę, ale pozbawiony był zupełnie polotu i zdolności do wzruszeń muzycznych i wymagał gry p o p r a w n e j”²², inny zaś był człowiekiem bardzo uczuciowym, jeszcze inny, dla którego technika była wszystkim, i „to mimo że sam jej zbytnio nie opanował”, z kolei inny „od razu poznał się na tym, że i ja zdolny jestem swoją grą dużo wyrazić”. Byli więc i tacy, „opiniotwórczy” nauczyciele, którzy „twierdzili, że nigdy nie zostanę dobrym pianistą”²³. Paderewski skarży się, że „nie pozostawało to, oczywiście bez wpływu; musiałem go w sobie zwalczyć”²⁴. Kiedy indziej też wspomina, jak to zmuszony warunkami materialnymi musiał zająć się nauczaniem. Oto jego refleksja: „zdaje się, że byłem całkiem dobrym nauczycielem, ale uczyć nie lubię. Wolę raczej dać dziesięć koncertów, niż jedną lekcję... Lekcje pochłaniają znacznie więcej energii. To bardzo wyczerpujące zajęcie”²⁵. Takie stwierdzenie nawet dziś ma swoje znaczenie w ocenie efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli szkół muzycznych. Ta niełatwa praca nauczycielska Paderewskiego uświadomiła mu potrzebę pogłębienia swej wiedzy muzycznej („której nikt nie może nikomu odebrać” – pisał)²⁶. Ten znakomity polski wirtuoz był też uczniem sławnego Leszetyckiego, o którym Artur Rubinstein pisał, że z jego szkoły „wywodzili się utalentowani, wytworni wirtuozi, cieszący się podówczas dużym wzięciem”²⁷. O wiele szerzej o Leszetyckim pisze sam Paderewski jako o najznakomitszym pedagogu jego czasów: „nie znałem i do dziś dnia nie znam nikogo, kto by mu dorównał. Nikt absolutnie nie może się z nim porównać. Jako pedagog – olbrzym, wobec którego wszyscy inni są tylko karłami”²⁸. To pełne uwielbienia i zachwytu słowa dla swego mistrza. O jego zaś nauczaniu tak pisał: „Leszetycki wiele opowiadał, pokazywał różne sposoby gry, tłumaczył. Na tym polegał jego system nauczania. Odsłonił przede mną zupełnie nowy świat sztuki muzycznej. Uczył to po mistrzowsku..., wskazując mi drogę do właściwego

²⁰ Podaję za: T. Chylińska, *Szymanowski i jego muzyka*, PZWS, W-wa 1971, s. 26-27.

²¹ J. Elsner, *Sumariusz moich utworów muzycznych z objaśnieniami o czynnościach i działaniach moich jako artysty muzycznego*, opr. A. Nowak-Romanowicz, Kr. 1957, wstęp.

²² I. J. Paderewski, *Pamiętniki*. Spisała L. Lawton, PWM, Kr. 1986, s. 66, 56-59.

²³ *Jw.*, s. 85.

²⁴ *Jw.*

²⁵ *Jw.*, s. 103.

²⁶ *Jw.*

²⁷ A. Rubinstein, *jw.*, s. 354.

²⁸ I. J. Paderewski, *jw.*, s. 115.

sposobu pracy²⁹. Dzięki takiej metodzie, o której niezwykłości w ówczesnych czasach i skuteczności było głośno, do szkoły Leszetyckiego, jak pszczoły do ula, zlatywała się młodzież pianistyczna ze wszystkich stron Europy. „Miał bardzo wielu wyjątkowo interesujących uczniów. U wszystkich wyczuwało się pewne piętno samego Leszetyckiego. Wszyscy nauczyli się już od niego właściwego uderzenia, dobywania z fortepianu miękkiego i śpiewnego dźwięku. Było to ogromnie ważne. Równie ważna była też sprawa rytmu. Wszyscy, nawet ci, którzy nie mieli wrodzonego poczucia rytmu, po nauce u niego grali rytmicznie³⁰ - tak po latach oceniał kunszt pedagogiczny swego mistrza jeden z najzdolniejszych jego uczniów. Nie krępuje się jednak przyznać, że już jako wirtuoz, słyszący ze swych interpretacji muzycznych, zwracał się do swego nauczyciela z prośbą o „parę dodatkowych lekcji”. A dlaczego to czynił? Czyż powątpiewał w swoje umiejętności? Tak, przyznaje, uważał, że mógł się „jeszcze czegoś nauczyć i rzeczywiście – ciągle uczyłem się, jak pracować nad swoją grą³¹. To swoiste *credo* Ignacego Jana Paderewskiego, ujawnione po latach we wspomnieniach, jest jednym z najbardziej wzruszających dowodów szacunku dla swego nauczyciela. Dzięki temu wpływowi wybitnego pedagoga Paderewski uprzytomnił sobie, że jako wirtuoz musi od siebie o wiele więcej wymagać, gdyż – jak pisał – jeżeli gra się dla siebie, dla własnej przyjemności grania, to to wystarczy, ale „jeżeli pragnie się, aby gra jego sprawiała przyjemność innym - musi się s t a l e p r a c o w a ć³², pracować nad grą. Wtedy to, w czasach kontaktów z Leszetyckim, nauczył się zasad i n t e r p r e t a c j i utworów, m. in. w celu „wywołania wrażenia, a tego byłem zawsze pewien”. Porównując z perspektywy czasu umiejętności pedagogiczne mistrza ze swoimi, skromnie przyznawał, że muzykiem był, owszem, dobrym, ale jednak miernym nauczycielem³³.

Czołowi muzycy, kompozytorzy i wykonawcy, doceniając swoją działalność muzyczną, korzystali nieustannie z porad autorytetów pedagogicznych. Nauczyciele ci byli też czynnymi koncertującymi muzykami. Taki ideał pedagoga-artysty, otoczonego gromadą uczniów i studentów, przyświecał jednemu z czołowych europejskich pedagogów, Henrykowi Neuhausowi, autorowi przetłumaczonego na język polski „podręcznika” o sztuce pianistycznej, nauczycielowi Światosława Richtera i Emila Gilelsa.³⁴ Z kolei w swoich wspomnieniach Artur Rubinstein przywołuje postać Emila Młynarskiego, uznając go za wybitnego dyrygenta i pedagoga („udzielał mi bezcennych wskazówek dotyczących interpretacji koncertów, które grałem pod jego batutą³⁵). Zresztą tenże sam Rubinstein wspomina i innych pedagogów, u których pobierał lekcje w kraju i zagranicą. Doceniał pracę nauczycielską, bowiem kiedy sam podjął się takich czynności, wówczas uświadomił sobie, jak wiele może, ucząc drugich, sam skorzystać korygując własną koncepcję interpretacyjną granych przez siebie utworów włączanych do repertuaru koncertowego. A przecież, z jakim szacunkiem zwracał się Witold Małcużyński do sędziwego Paderewskiego prosząc o dodatkowe lekcje, szlifując swoją technikę, formę pianistyczną. Ta bezkonkurencyjna współpraca Mistrza z uczniem zawsze owocowała sukcesami estradowymi. Proszę zajrzeć np. do obfitego w tego rodzaju informacje *Słownika pianistów polskich*, by przekonać się, jak liczne były profesjonalne kontakty wybitnych solistów z młodzieżą szkolną, i jak z kolei ci młodzi artyści z czasem podejmowali pracę również w szkolnictwie muzycznym. Wystarczy przytoczyć pierwsze z brzegu przykłady: Tadeusza Żmudzińskiego, czy choćby zajmującego się pedagogiką (niestety w Bazylei) Krystiana Zimmermana i wielu, wielu podobnie wiążących swój życiorys muzyczny z działalnością nauczycielską. I. J. Paderewski wspominał, jak to po

²⁹ *Jw.*, s. 116.

³⁰ *Jw.*, s. 132.

³¹ *Jw.*

³² *Jw.*

³³ *Jw.*, s. 84.

³⁴ Z. Nuehaus, *jw.*, s. 124.

³⁵ A. Rubinstein, *Moje młode lata*, PWM, Kr. 1986, s. 244.

powrocie do Warszawy, mając już ustaloną sławę, poruszony był widokiem dawnych nauczycieli, tych, którzy przepowiadali, że nigdy nie zostanie pianistą! „Kilku z nich jeszcze spotkałem. Nauczyciela, który namawiał mnie na karierę puzonisty, nie widziałem, ale ci dwaj, którzy stale twierdzili, że powinienem raczej kierować się na szewca niż na pianistę zjawili się niezmiernie dumni – tak jakby przepowiedzieli i w czymkolwiek przyczynili się do mego powodzenia”. Ale też „na jednym z bankietów ujrzałem – pisze w innym miejscu – mego dawnego ukochanego nauczyciela kontrapunktu i kompozycji, Roguskiego. Zachowam dlań wdzięczność do śmierci”³⁶.

Z tej palety wzajemnych kontaktów uczniów z nauczycielami i *vice versa* nasuwa się podstawowy wniosek, że praca pedagogiczna w dziedzinie muzyki wykracza poza stereotypowy model o wyłącznych obowiązkach dydaktycznych, gdyż wymaga znacznej odpowiedzialności, ponieważ kreuje na całe niemal życie osobowość młodego człowieka, wyposażając go w wiedzę i umiejętności, od których zależy w znacznym stopniu jego los i kariera zawodowego artysty-muzyka. Z. Neuhaus wskazuje, że obok takich właśnie pedagogów, którzy swój czas dzielą między szkołę a estradę, szkolnictwo muzyczne zatrudnia również jako niezbędnych nauczycieli – jak ich określił – „czystych”, tzn. uprawiających wyłącznie ten zawód³⁷. Są oni równie niezastąpieni, jak poprzedni, i równie wysoko wykwalifikowani. Taka jest rzeczywistość szkolnictwa muzycznego nie tylko w Polsce.

Ponieważ zetknęłam się w literaturze przedmiotu z przykładem odbiegającym od tego modelu „pracownika dydaktycznego”, pozwolą go sobie w tym miejscu przytoczyć. Jest to znamienna, szczerza anonimowa wypowiedź nauczyciela muzyki. Została odnotowana w jednej z prac ogłaszających wyniki ankietowe, dotyczące nauczania muzyki w polskich szkołach muzycznych. Była to, co prawda, wypowiedź sprzed kilkunastu laty, ale ponieważ problem, jaki przewinął się w jej treści, jest istotny dla sposobu podejścia do kształcenia młodzieży muzycznej, a także uprawiania zawodu nauczyciela muzyki – wart jest więc przytoczenia *in extenso*. Czy taki „model” pedagoga jest do zaakceptowania? Oto tekst: „jestem muzykiem zawodowym, gram na skrzypcach, a jednak muzyki nie lubię. Czasami, gdy prowadzę lekcję i p o u c z a m ucznia o różnych właściwościach i n t e r p r e t a c y j n y c h danego utworu, to c h c e m i s i ę ś m i a ć z s a m e g o s i e b i e Może dlatego, że tam, gdzie innym słuchaczom *fantazja* stwarza to, czego w rzeczywistości nie ma, ja słyszę w pewien sposób, oglądam n a g i e d ź w i ę k i i powiązane w pewne logiczne całości, które mogą być równo lub mniej równo przebrane przez moich uczniów. Ilekroć np. słucham *Koncertu f - moll* Chopina prześladowa mnie obawa, że fagot znowu sfalszuje; przy słuchaniu koncertu Karłowicza n a j w i ę c e j m n i e o b c h o d z i, czy kadencja wypadnie dostatecznie czysto. To mi przeszkadza. A zresztą, jak się jest tyle lat nauczycielem muzyki co ja, to można muzyki nie lubić”³⁸. Ten tekst pozostawiam do zastanowienia się zarówno tym długoletnim nauczycielom muzyki, jak i nowicjuszom w pracy pedagogicznej...

Na temat zniechęcenia do muzyki wypowiadali się wielcy wirtuozi, ale zawsze istniała jakaś obiektywna tego przyczyna – przeforsowanie pracą, choroba, chwilowe niepowodzenie. Paderewski był w niedyspozycji psychicznej i fizycznej przez kilka lat³⁹, podobnej frustracji

³⁶ I. J. Paderewski, *iw.*, s. 349.

³⁷ Z. Neuhaus, *iw.*, s. 202-203 i nast.

³⁸ Cytuję za: J. Wierszyłowski, *Specyfika pedagogiki muzycznej*, 1977, s. 36.

³⁹ I. J. Paderewski, *iw.*, s. 442-443: „gra w tym okresie nie dawała mi jednak żadnego zadowolenia, coś złego działo się z moimi nerwami. Zaczęła mnie ogarniać n i e n a w i ś ć do fortepianu. Czulem do niego wstręt. Nie zdaję sobie sprawy, czy istniały jakiegokolwiek konkretne powody, którym mógłbym przypisać tego rodzaju uczucia. Nie ma to zresztą żadnego znaczenia, pragnę tylko podkreślić, że ów wstręt do klawiatury trwał u mnie przez parę lat, a jednak musiałem występować z koncertami co naturalnie odbijało się na grze. Boleśnie to odczułem. Grałem teraz znacznie gorzej, a głównym powodem była niechęć fortepianu. Nie byłem w stanie grać, jak tego pragnąłem”.

podlegał też i Artur Rubinstein oraz inni muzycy, artyści. Ale zawsze trwali przy swoim wyborze – służbie Muzyki przez duże M.

A jeśli idzie o warsztat pedagogiczny i umiłowanie muzyki oraz pracy z uczniami warto też zajrzeć do monografii np. Tadeusza Kaczyńskiego poświęconej Olivierowi Messiaenowi. Jest tam wiele pocieszających „kart”, wyrwanych niejako z życiorysu tego wybitnego francuskiego kompozytora i pedagoga, który przez ponad czterdzieści lat służył uczniom i muzyce. „W dniu, kiedy przejdę na emeryturę i zostanę pozbawiony mojej klasy stanę się bardzo nieszczęśliwy”⁴⁰ – pisał. Dla wielu późniejszych wybitnych muzyków, kompozytorów był Mistrzem, przez „promieniowanie osobowości, natychmiastowe porozumienie, wszechmoc przykładu, zachowanie, refleksje. Umiał widzieć, słuchać, zauważać rozterki osoby, z którą ma do czynienia, która jeszcze sama siebie poszukuje wśród przeciwności i mroków, w trudzie i bólu. Jest gotów zaakceptować niewdzięczność i niesprawiedliwość, przeciwstawienie się i bunt... ucznia, który na zawsze zyskuje własną osobowość, już określoną i niezależną. Wymaga to odwagi i dystansu, odczuwania sensu przygody twórczej...” Takiego Mistrza z namaszczeniem otaczali wieńcem uczniowie i wspólnie pracowali. To on m. in. prowadził zajęcia “z fortepianem” w czasie wykładów, za każdym razem demonstrował je, uderzając w odpowiedni akord... Ten bliski dosłowny kontakt niwelował poziomy: artystyczne, muzyczne, intelektualne i różnicę wieku. Jego maksymą była jakże cenna myśl: „Nie staraj się być zrozumiałym, staraj się zrozumieć. To profesor powinien zrozumieć ucznia, nie na odwrót”⁴¹.

Można zapytać: Czy pod takim *credo* pedagogicznym podpisałibyśmy się i przyjęli jako swoje, własne...?

*

Obcując z muzyką, mimo jej ulotności w czasie, niepostrzeżenie rzeźbi ona, na pozór niewidoczny, ale jednak trwałe ślad w psychice człowieka, tym bardziej w psychice młodego człowieka. Dzieła wybitnych kompozytorów, poza swoim artystycznym i niedoścignym kształtem, odzwierciedlają też w sposób wysublimowany ich stosunek do świata, ludzi i własnego losu. Jeżeli więc zdołamy odczytać ich myśli i emocje i zestawimy je z własnymi, „wtedy okaże się, że prawda u c z u ć l u d z k i c h j e s t w i e c z n a, powtarzalna w czasie, a zatem w jakiś sposób jest obiektywna, skoro sprawdza się ciągle i ciągle”⁴², choć te doznania psychiczne trudno na ogół zwerbalizować. Niechaj więc dla wszystkich młodych, uczących się umiejętnego obcowania z muzyką, będą jakąś wskazówką myśli Artura Rubinsteina, który uznał za stosowne podzielić się nimi: „Długie doświadczenie nauczyło mnie, że prawdziwy sukces osiąga się jedynie wtedy, młodzi pianiści, gdy potrafi się przelać własne głębokie wzruszenie w muzykę, którą naprawdę się kocha i rozumie. Dzieje się wtedy coś niezwykłego, co sprawia, że publiczność zaczyna dzielić wasze wzruszenia, choćby nawet nigdy nie słyszała granego przez was utworu albo wręcz go nie lubiła”⁴³.

⁴⁰ T. Kaczyński, *Messiaen*, PWM, Kr. 1984, s.165.

⁴¹ *Jw.*, s. 166-179.

⁴² Wypowiedź doc. dr. S. Treugutta w: Z. Szlachta, *Mistrz*, MAW, W-wa 1984, s. 153.

⁴³ A. Rubinstein, *Moje długie życie*, s. 149-150.