

PIOTR RÓŻAŃSKI  
Akademia Muzyczna w Krakowie  
Wydział Instrumentalny  
Katedra Fortepianu

## Nowe ścieżki w kształceniu muzyka – refleksje instrumentalisty

### STRESZCZENIE:

Autor – wykonawca-instrumentalista oraz nauczyciel i wykładowca – porusza w artykule problematykę edukacji muzycznej widzianej w szerszym kontekście funkcjonowania muzyki w życiu społecznym. Przedstawia indywidualne refleksje dotyczące systemu szkolnictwa muzycznego w Polsce, zwracając uwagę przede wszystkim na konieczność holistycznego podejścia do tego typu kształcenia. Omówione zostają cztery wybrane zagadnienia edukacyjne (gra zespołowa, gra a vista, improwizacja, muzyka XX i XXI wieku), posiadające – według autora – znaczący potencjał rozwojowy: polepszają one z jednej strony poziom przygotowania absolwentów do podjęcia studiów muzycznych i – co za tym idzie – prowadzenia w przyszłości satysfakcjonującego życia zawodowego, a z drugiej strony podnoszą kompetencje niezwiązanej z profesjonalnym wykonywaniem muzyki grupy odbiorców-melomanów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja muzyczna, polskie szkolnictwo muzyczne, gra zespołowa, gra a vista, improwizacja, muzyka XX i XXI wieku

## WPROWADZENIE

W ostatnich latach zaobserwować można w polskim środowisku muzycznym wzmoczoną dyskusję, dotyczącą funkcjonowania szkolnictwa muzycznego pierwszego i drugiego stopnia. Próbuje się na nowo określić jego cele i zadania oraz jasno skryształizować przyświecające mu wartości ideowe. Bezpośrednim przyczynkiem do debaty stał się projekt reformy obejmującej ten typ placówek edukacyjnych. Zmiany, które zakładał, zyskały zarówno szczerych zwolenników – przekonanych o ich konieczności i nieuchronności, jak również gorących przeciwników, opornych często jakimkolwiek ruchom w tym zakresie. Do dziś zresztą zdania środowiska są mocno podzielone, a temat ten – najogólniej mówiąc – wzbudza wciąż sporo emocji. Zaistniała sytuacja pokazuje przede wszystkim potrzebę rozmowy, wymiany doświadczeń nauczycieli, uczniów i rodziców, co jest dowodem ich troski i zaangażowania w sprawną działalność systemu szkolnictwa muzycznego, wyraźnie traktowanego w kategorii dobra narodowego. Widać, iż przyszedł czas nie tyle na radykalną zmianę, ile na rzetelną ocenę zastanego stanu rzeczy – należałoby podsumować i wyciągnąć konstruktywne wnioski z kilkadziesiątu ostatnich lat, docenić i kontynuować wartościowe aspekty naszej formuły edukacyjnej przy jednoczesnym unaczynieniu jej oczywistych mankamentów.

## WYKONAWCA A ODBIORCA

Debata na temat szkolnictwa muzycznego powinna wiązać się z próbą określenia roli i sposobu funkcjonowania muzyki w życiu społecznym. W środowisku – zarówno wśród zwolenników, jak i przeciwników zmian – panuje powszechny pogląd o niesatysfakcjonującym poziomie muzycznej oglądy u Polaków. Z punktu widzenia wykonawcy-instrumentalisty należałoby stwierdzić, iż publiczność, której prezentowane jest przesłanie artystyczne, składa się w przeważającej większości z dwóch typów odbiorców: muzyków-profesjonalistów oraz osób pozbawionych jakiegokolwiek, nawet podstawowego przygotowania w tej dziedzinie. Działalność wykonawcza może więc z czasem stać się źródłem frustracji i zawodowego wypalenia. Granie tylko dla innych artystów (których jest przecież ograniczona liczba) skutkuje zniechęceniem, gdyż tłumi naturalną potrzebę dzielenia się pięknem sztuki z szerokim gronem odbiorców – muzyka jest bowiem jednym z podstawowych dóbr kultury i powinna mieć w związku z tym charakter powszechny. Równocześnie, stojący w opozycji do profesjonalisty odbiorca nieumykalniony, który nie posiada choćby minimalnej wiedzy z zakresu historii stylów muzycznych, pozostaje bierny wobec dzieł o nieco ambitniejszym charakterze, wymagających intelektualnego przygotowania albo przynajmniej – mówiąc kolokwialnie – zwyczajnego „osłuchania”. Nawet najbardziej intensywne starania wykonawcy pozostają więc w tym przypadku bezcelowe, ponieważ sztuka muzyczna jest w wybitny sposób związana z ideą interakcji między artystą a odbiorcą w kształtowaniu komunikatywnej recepcji dzieła. Paradoxem jest, iż polskie szkolnictwo muzyczne – chwalone za granicą za swoją fachowość i dostępność – nie wykształciło w przeciągu ostatnich kilku dekad najbardziej pożądanego w naszych uwarunkowaniach społecznych typu odbiorcy – uświadomionego muzycznie melomana. W krajach zachodnich, które nie dysponują tak wysokim poziomem edukacji

muzycznej w okresie szkolnym, zdumiewa odsetek melomanów, wypełniających rozliczne sale koncertowe – zarówno w dużych ośrodkach miejskich, jak i na prowincji. Są oni nie tylko świadomymi odbiorcami *sensu stricto*, ale również kompetentnymi animatorami życia muzycznego. Liczba festiwali czy cykli koncertowych, organizowanych i finansowanych dzięki inicjatywom lokalnych społeczności jest imponująca. Wydarzenia te mają bez wątpienia pozytywny wpływ na integrację międzyludzką, kształtowanie tak szlachetnych cech, jak empatia, tolerancja, umiejętność współpracy, wzajemny szacunek, przyjaźń. Sztuka staje się czymś namacalnym, dostępnym, częścią życia codziennego. Zjawiskiem powszechnym wśród melomanów w Wielkiej Brytanii, Francji czy w Niemczech jest muzykowanie amatorskie – nurt zupełnie zapomniany i prawie nieobecny w dzisiejszej Polsce. Podstawowa choćby umiejętność gry na instrumencie wpływa niezwykle korzystnie – co warto podkreślić – na chęć aktywnego uczestnictwa w życiu muzycznym, pogłębiając jednocześnie świadomy kontakt z dziełem artystycznym oraz jego wykonawcą. Analizując polską rzeczywistość, należałoby zwrócić uwagę na konieczność osiągnięcia harmonijnej proporcji między zawodowymi muzykami a melomanami, których dążenia wzajemnie się uzupełniają. Dziś jest ona niestety mocno zaburzona, co skutkuje daleko idącą frustracją środowiska. Jak pisze Jerzy Marchwiński:

wystarczy jednakże uświadomić sobie fakt oczywisty, że najpiękniejsze dzieło twórcy nie istnieje bez wykonawcy, wykonawca zaś, ze swą nawet najbardziej niezwykłą interpretacją nie zaistnieje, jeśli nie ma odbiorcy, któremu mógłby ją zaprezentować [Marchwiński 2010, s. 38].

## SZKOŁA MUZYCZNA

Zasadniczą kwestią w dyskusji o szkolnictwie muzycznym wydaje się próba określenia jego charakteru. Problem dotyczy głównie szkoły muzycznej pierwszego stopnia – jako tej, w której zaczyna się „przygoda” z muzyką (kolejny szczebel jest szkołą zawodową, do której przychodzą w większości uczniowie z kilkuletnim już przygotowaniem muzycznym, predyspozycjami i chęcią do kontynuowania nauki). Nasuwa się pytanie, czy ma ona edukować przyszłych zawodowych muzyków, czy może jedynie umuzykalniać. Z mojego, „wykonawczego” punktu widzenia pożądanym byłoby realizowanie w jej obrębie obydwu dróg kształcenia. Szkoła muzyczna powinna być w tym niezwykle istotnym dla rozwoju dziecka okresie zarówno miejscem profesjonalnego kształcenia wybitnie uzdolnionych jednostek, jak i przestrzenią, która uwrażliwia na piękno muzyki, kodując w młodym człowieku potrzebę przyszłego intensywnego kontaktu z tą sztuką – zarówno w charakterze świadomego odbiorcy, ale też np. muzyka-amatora.

Zrozumiałe jest, iż powszechnie dostępne i finansowane ze środków publicznych szkolnictwo muzyczne musi podlegać jakiejś formie kontroli. Ewaluacja, będąca sama w sobie korzystnym etapem w procesie samorozwoju, wymusza jednak pewien rodzaj schematyczności, ujednolicenia wymagań, programów nauczania czy oceny osiągnięć nauczycieli. Wydaje się to problematyczne w kontekście ściśle zindywidualizowanej edukacji, jaką jest nauka gry na instrumencie. Obecne w szkolnictwie nastawienie na sukces, często w rozumieniu konkursowych laurów o charakterze solistycznym, ma niestety

niewiele wspólnego z późniejszym życiem zawodowym. Nagroda na konkursie (zazwyczaj poprzedzona ćwiczeniem jednego programu przez wiele miesięcy) nie zawsze jest gwarantem dobrego rozwoju instrumentalnego i rzeczywistej realizacji tego typu kompetencji artystycznych w przyszłości. Często zdarza się, iż osoby o dużych osiągnięciach konkursowych w okresie szkolnym nie są w stanie odnaleźć się w zawodzie muzyka w dorosłym życiu. Po zakończeniu szkoły bardzo szybko przeżywają konfrontację z rzeczywistością i – dostrzegając olbrzymią konkurencję oraz przesyt rynku muzycznego – popadają w stan poważnej frustracji. Jak wiadomo, mała tylko część kształconych będzie w swojej działalności wykonawczej (jeżeli taką profesję realnie wybierze) zajmowała się jedynie grą solistyczną. Większość absolwentów uczelni muzycznych to osoby grające w rozmaitych zespołach instrumentalnych (członkowie orkiestr, pianiści-akompaniatorzy) oraz nauczyciele. Udział w konkursie może być oczywiście czynnikiem pozytywnym i motywującym w pracy z utalentowanym uczniem o odpowiednich predyspozycjach, jednakże dla osób o mniejszych zdolnościach czy specyficznych uwarunkowaniach psychicznych staje się on często źródłem traumy, blokującej chęć jakiegokolwiek kontaktu z muzyką w przyszłości. Swoiste wykluczanie części uczniów – jako gorszych i nieprzynoszących szkole sukcesu – bynajmniej nie leży w zawodowym interesie wykonawców-instrumentalistów, szukających świadomej, dobrze przygotowanej publiczności.

Podsumowując powyższe rozważania, należałoby podkreślić ideę wszechstronności kształcenia jako niezwykle istotnej wartości w edukacji muzycznej. Odpowiadając niejako na potrzebę rzetelnej analizy funkcjonowania polskiego systemu szkolnictwa muzycznego, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I st.* [Jankowski 2012] oraz *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II st.* [Konaszekiewicz, Chmurzyńska 2014] ukazują w uporządkowanej formie doświadczenie nauczycieli, uczniów, rodziców i absolwentów oraz próbują tym samym w wysoce obiektywny sposób skonfrontować ideały z ich rzeczywistą realizacją. Ciekawym elementem publikacji, przedstawiającym treści pokrewne z moim doświadczeniem wykonawcy-instrumentalisty oraz nauczyciela szkolnego i akademickiego, jest krystalizacja obszarów edukacyjnych, które uważane są przez badanych za deficytowe w polskim szkolnictwie. Poniżej zamieszczone są refleksje, mające na celu ukazanie uniwersalności i pożyteczności wybranych zagadnień dla rozwoju wszechstronnego kształcenia muzycznego.

## GRA ZESPOŁOWA

Nauka gry zespołowej wydaje się niezbędna na każdym etapie kształcenia. Rozwija umiejętność wielowątkowego słyszenia materii muzycznej, wzbogaca wyobraźnię dźwiękową, uczy analitycznego spojrzenia na strukturę dzieła. Jednocześnie posiada szereg korzyści natury prospołecznej – muzyk uczy się współpracy z innymi wykonawcami (często o odmiennym rysie osobowościowym czy odrębnej estetyce artystycznej), opartej na wzajemnym szacunku i partnerstwie. Wysoki poziom prezentacji utworu staje się celem nadrzędnym, którego osiągnięcie nie jest możliwe bez postawy otwartej, zdolnej do kompromisu, uwzględniającej racje wszystkich współgrających. Narcyzm jest więc cechą szkodzącą nie tylko muzykowaniu zespołowemu, ale również – w szerszym rozumieniu – życiu

społecznemu. Walory edukacyjne tej formy wykonawstwa powinny znaleźć należne im miejsce w systemie szkolnictwa, którego ideałem ma być wszechstronne wykształcenie muzyczne.

W tym kontekście, jest dojmująco przykrą i wręcz żenującą postawa części pedagogów kształcących w graniu solowym, mających – niestety – wciąż spory wpływ na opinię i decyzje, którzy uparcie wydają się nie rozumieć artystycznej równości (nie, identyczności!) grania solowego i zespołowego. Wciąż ich podopieczni kształceni są w jawnym, lub bardziej zakamuflowanym przekonaniu, że wykonawstwo zespołowe, jest wykonawstwem niższej kategorii. W moim pojmowaniu, jest to postawa wsteczna, karygodna i wielce naganna. Problem dotyczy oczywiście wszystkich dyscyplin wykonawczych, nie tylko pianistów [Marchwiński 2010, s. 47].

Rzeczywistość pokazuje również, iż realizacja zajęć z gry zespołowej wnosi szereg problemów natury praktycznej, szczególnie w przypadku szkoły muzycznej pierwszego stopnia. Brakuje bowiem wystarczającej ilości repertuaru, osiągalnego dla początkujących adeptów gry na instrumencie (w przeciwieństwie do literatury zagranicznej – brytyjskiej czy francuskiej – która mogłaby stanowić cenną inspirację dla polskich wydawnictw muzycznych). Nauczyciele zmuszeni są często do samodzielnego opracowywania utworów, tworzenia aranżacji i transkrypcji, co nie zawsze przynosi pozytywny rezultat (wszak do tego typu działalności potrzeba dodatkowego przygotowania, a nie wszyscy uczący dysponują takimi umiejętnościami). Równocześnie, muzykowanie zespołowe nie może być realizowane zamiast lub kosztem indywidualnego rozwoju instrumentalnego – gwarantem kreatywnego współdziałania z innym wykonawcą jest przecież wysoce profesjonalne opanowanie własnej partii. Za optymalny i konieczny zarazem należałoby uznać równoległy rozwój w tych dwóch dziedzinach, gdyż jak stwierdza Jerzy Marchwiński, „rządzą się one tymi samymi prawami, w których nadrzędne są konstrukcja i logika dzieła muzycznego; w obu wymagania i oczekiwania [...] perfekcji oraz mistrzostwa są identyczne” [Marchwiński 2010, s. 23].

## GRA A VISTA

Gra *a vista* jest jakby soczewką, w której skupiają się predyspozycje psychiczne, wiadomości teoretyczne i umiejętności praktyczne [...], a proces zdobywania sprawności w czytaniu nut jest równocześnie procesem rozwijania ogólnej sprawności funkcjonowania naszego mózgu [Adamowski 1979, s. 24].

Doskonalenie gry *a vista* jest elementem wyraźnie zaniedbanym w polskim szkolnictwie muzycznym. Jednocześnie, umiejętność ta pozostaje jednym z podstawowych czynników warunkujących wszechstronną i efektywną pracę w zawodzie muzyka. Płynność w czytaniu *a vista* znacząco skraca czas uczenia się utworu, co owocuje zwiększaniem ilości opracowanego repertuaru i – co za tym idzie – poszerzaniem perspektywy wykonawczej, tak potrzebnej w działalności artystycznej. Dzięki temu doświadczeniu uczeń „studiuje sonatę albo fugę nie w izolacji, lecz w relacji do całej tego typu literatury” [Newman 1984,

s. 19]<sup>1</sup>. Wszak grę *a vista* rozumieć należy „nie tylko jako umiejętność czytania nut, ale także jako zdolność szybkiego, możliwie najdoskonalszego realizowania treści muzycznych, w tekście muzycznym zawartych” [Borucińska 2006, s. 9]. Warto zwrócić uwagę na aspekt psychologiczny w pracy nad usprawnianiem gry *a vista*:

Nic nie jest w stanie bardziej go [studenta] zniechęcić niż początkowa walka z labiryntem niezrozumiałych nut – nut, które mogą nie stwarzać żadnego technicznego problemu w momencie, gdy nauczy się je czytać. Płynność – inaczej mówiąc – czyni naukę gry [...] przyjemniejszą [Newman 1984, s. 18]<sup>2</sup>.

Łatwość natychmiastowej realizacji tekstu nutowego jest niezwykle istotna również dla muzyków-amatorów, nieposiadających dużej ilości czasu na ćwiczenie, a pragnących cieszyć się wykonywaniem swoich ulubionych utworów – solowo lub zespołowo. Ponadto, potrafiący płynnie czytać *a vista* meloman może zapoznać się w podstawowym chociaż wymiarze z partyturą utworu, który usłyszy na koncercie – w ten sposób przygotowuje się on do bardziej świadomego odbioru wykonania artystycznego. Zajęcia z gry *a vista* powinny być prowadzone – w odpowiednim wymiarze – od początku edukacji muzycznej oraz dysponować urozmaiconym programem, wypełnionym szeregiem ćwiczeń, które rozwijają umiejętność koordynacji wzrokowo-ruchowej przy jednoczesnym zaangażowaniu najważniejszego dla muzyka zmysłu – słuchu. Jan Hoffman i Adam Rieger piszą o „automatyzacji skojarzeń wzrokowo-dźwiękowo-motorycznych”, którą można nabyć, ćwicząc „wyprzedzanie wzrokiem fragmentu granego, obejmowanie wzrokiem coraz to większych zespołów w miarę nabywania wprawy, nieodrywanie wzroku od nut” [Hoffman, Rieger 1953, s. 21]. Józef Hofmann zwraca z kolei uwagę na ilość opracowanego materiału, jak również na stan wiedzy muzycznej. „Szybkość postępów zależy od poziomu wykształcenia muzycznego – im pełniejsze, tym lepiej będziesz w stanie przewidzieć logiczny ciąg zaczętej już frazy” [Hofmann 1976, s. 117]<sup>3</sup>. Koresponduje to bez wątpienia z ideałem artystycznej gry *a vista*, w której płynność czytania nut współgra z natychmiastową realizacją stylistyki utworu oraz jego warstwy wyrazowej.

## IMPROWIZACJA

Umiejętność improwizacji od zawsze towarzyszyła muzykom-instrumentalistom. Wszyscy dawni mistrzowie, których twórczość wykonywana i przyjmowana jest z nieustającym podziwem, byli wspaniałymi improwizatorami. Tym bardziej zaskakujące jest, iż ta jakże naturalnie związana z procesem wykonawczym czynność została po pewnym czasie odstawiona na boczny tor, by nie powiedzieć zupełnie zapomniana. Wielu wybitnych instrumentalistów czuje się w swoisty sposób niekompetentnymi – potrafią

<sup>1</sup> „[...] he studies his particular sonata or fugue not in isolation but in relation to a whole literature of sonatas or fugues” (tłum. autora).

<sup>2</sup> „nothing is likely to discourage him more than an initial struggle with a maze of incomprehensible notes – notes that may actually present no technical problem once he has learned to read them. Fluency, in other words, helps to make the piano study more pleasurable” (tłum. autora).

<sup>3</sup> „the rapidity of your progress depends upon the state of your general musical education, for the more complete this is the better you will be able to surmise the logical sequel of a phrase once started” (tłum. autora).

wprawdzie profesjonalnie posługiwać się instrumentem, ale jedynie w określonych okolicznościach. Ich artystyczna wolność jest więc mocno ograniczona. Improwizacja rozbudza natomiast wyobraźnię i świadomość muzyczną (umożliwia praktyczną realizację wiedzy teoretycznej), daje swobodę, ale równocześnie zwiększa kontrolę wykonawczą. Pogłębia w znaczący sposób kontakt z instrumentem, wnosząc poczucie pełnego panowania nad materią muzyczną. Improwizacja to proces, który scharakteryzować można jako „myślenie w ruchu», uruchamiające wiele czynników jednocześnie, wprowadzające konieczność podejmowania decyzji w ułamkach sekund, bez zawahania czy zatrzymywania się [...]” [Pace 1999, s. 1]<sup>4</sup>. Muzycy, posiadający tę umiejętność, zyskują z jednej strony większą pewność sceniczną (lepiej radzą sobie np. w pomyłkach pamięciowych), a z drugiej strony pewien rodzaj spontaniczności interpretacyjnej – wszak „duch” improwizatorski jest elementem artystycznie pożądanym w realizacji każdego prawie stylu muzycznego. Możliwość tworzenia komunikatywnego przebiegu dźwiękowego w czasie rzeczywistym jest również niezwykle przydatna w grze amatorskiej, poprawiając jej płynność oraz zwiększając dostępność (w rozumieniu bycia niezależnym od tekstu nutowego). W kontekście polskiego systemu edukacji muzycznej problematyczna wydaje się kwestia merytorycznego przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć z improwizacji. Ponieważ ten aspekt kształcenia instrumentalnego był przez wiele lat pomijany, brakuje odpowiednio wykwalifikowanych osób, gotowych przekazać swoją wiedzę i umiejętności kolejnym pokoleniom – należałoby więc rozważyć wprowadzenie systemu szkoleń, kursów w tym zakresie, umożliwiających pedagogom poszerzenie swoich kompetencji zawodowych. Powszechne przekonanie, jakoby umiejętność improwizowania występowała sporadycznie u wybitnie utalentowanych jednostek i – co za tym idzie – niemożliwe jest jej nauczanie, nie sprzyja poprawie zaistniałej sytuacji. Naukę improwizacji porównać można do nauki języka:

[...] zaczynamy od szlifowania jego fundamentów poprzez słuchanie, przyswajanie sobie reguł gramatycznych i znaczenia poszczególnych słów – następnie ćwiczymy nabyte umiejętności. To samo dzieje się w przypadku improwizacji: musimy rozpocząć od podstaw, które wymagają utrwalania. Należy pamiętać, iż nikt nie uczy się mówić w przeciągu jednej nocy [Woosley 2012, s. 3]<sup>5</sup>.

Owo lingwistyczne odniesienie obecne jest także w wypowiedzi Carla Humphriesa, podkreślającej znaczącą wagę improwizacji jako elementu kulturotwórczego:

Musimy dostrzec, iż w skomponowanych dziełach muzyki klasycznej obecny jest odbłask zachodniej kultury muzycznej, rozumianej jako integralna całość – improwizacja odgrywała w niej przez wiele wieków istotną rolę, nie tylko wpływając na formalno-harmoniczno-melodyczne struktury muzyczne, ale również poprzez ich kulturowanie [...] w charakterze żywego języka muzycznego – wystarczająco otwarte na figlarność

<sup>4</sup> „thinking in motion” since one must deal with many things simultaneously, and make split-second decisions without hesitation or stopping” (tłum. autora).

<sup>5</sup> „[...] we master the basic concepts of that language by listening, learning rules of grammar and the meanings of words, and practicing the concepts learned. The same is true when learning to improvise: basics come first and music be practiced. Remember, no one learns to talk overnight” (tłum. autora).

muzyków i nowe uwarunkowania życiowe, by funkcjonować w sposób analogiczny do sytuacji, w której poeta korzysta z języka ojczystego [Humphries 2009, s. 22]<sup>6</sup>.

## MUZYKA XX I XXI WIEKU

Muzyka XX i XXI wieku powinna być nieodzownym elementem wszechstronnego wykształcenia instrumentalnego. Rzeczywistość szkolna pokazuje jednak, iż praca nad tym repertuarem kończy się często – w przypadku instrumentów dysponujących szerokim zasobem wcześniejszej literatury – na utworach Prokofiewa czy Bartóka, ignorując niezwykle bogatą twórczość awangardową (np. dodekafonia, serializm, aleatoryzm), czy aktualnie obecny w sztuce postmodernizm. Istnieje też powszechne przekonanie o braku walorów edukacyjnych nowej muzyki, która – zdaniem jej przeciwników – nie wymaga precyzji wykonawczej. Utwory tego okresu – w swojej stylistycznej różnorodności – stanowią *de facto* niezwykle ważne dopełnienie edukacji instrumentalnej. Nie tylko poszerzają spektrum umiejętności wykonawczych, ale także wpływają korzystnie na rozwój nabytych już komponentów gry. Mogą one również w komplementarny sposób stanowić ciekawą alternatywę dydaktyczną (np. przy wprowadzaniu polifonii, w pracy nad artykulacją czy metrorytmiką). Kontakt z muzyką XX i XXI wieku jest równie istotny w przypadku kształcenia melomanów, gdyż przygotowuje ich do rozumienia nie zawsze łatwej w percepcji sztuki współczesnej i – co za tym idzie – świadomego jej przeżywania. Sławomir Zubrzycki tak oto wyraził się o zagrożeniach, wynikających z braku zainteresowania muzyką współczesną wśród pianistów (oczywiście można ten problem rozszerzyć również na inne instrumenty):

Wartość muzyki współczesnej zawsze była i jest odkrywana w zetknięciu z żywą tradycją wykonawczą. Nurt historyczny w muzyce, który pojawił się u początków XIX wieku, dał podstawy pod stworzenie profesjonalnego szkolnictwa muzycznego oparte na programach złożonych z dzieł uznanych współczesnych i dawnych autorów. Nurt ten pozwolił zachować dziedzictwo kultury muzycznej i kształcić w jego tradycji wiele pokoleń muzyków. Wydaje się, że dziś ten sam nurt może zepchnąć fortepian w przeszłość, uczynić z niego instrument historyczny. Brak zainteresowania lub zainteresowanie zbyt małe ze strony pianistów może spowodować, że kompozytorzy zarzucą komponowanie na ten instrument. Promocja muzyki współczesnej powinna zajmować dzisiaj szczególne miejsce w kształtowaniu świadomości artystycznej młodzieży muzycznej. Zwłaszcza wobec ogromnej siły oddziaływania współczesnej komercji i reklamy [Zubrzycki 2005, s. 3].

Należałoby również podkreślić, iż nowa muzyka jest swoistym zwierciadłem, w którym odbijają się społeczne wyzwania naszych czasów – jej znajomość wydaje się więc

<sup>6</sup> „All we have to do is recognise that the cultural achievements of composed classical music are themselves a reflection of the larger musical culture that is Western classical music as a whole – in which improvisation has played an important role for many centuries, not just by leaving its mark on the formal, harmonic and melodic structures of Western music itself, but also by playing an essential role in keeping those structures alive as part of what might be called [...] a living musical language – one sufficiently open to the playfulness of musicians and the new situations that life itself throws up to function in a way that is analogous to what a linguistic vernacular is meant to be for poets” (tłum. autora).

konieczna dla głębszego zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości. Dzieła współczesnej kultury staną się wszak istotną spuścizną, od której zależeć będzie rozwój przyszłych pokoleń.

## ZAKOŃCZENIE

Wprowadzanie elementów gry zespołowej, gry *a vista*, improwizacji i muzyki XX i XXI wieku od początku edukacji (w odpowiednich proporcjach i przy odpowiednim podejściu) może w znaczącym stopniu poprawić stan przygotowania profesjonalnych muzyków do przyszłej działalności zawodowej, zarówno w przypadku solistów (trudno nie docenić tutaj pozytywnego wpływu nauki czytania *a vista* czy improwizacji), jak i muzyków orkiestrowych, akompaniatorów czy nauczycieli. Równocześnie – myśląc o rozwoju polskiego życia muzycznego – niosą one za sobą niezwykle przydatne umiejętności w muzykowaniu amatorskim, pomocnym w procesie kształcenia świadomego odbiorcy-melomana, tak potrzebnego zawodowym wykonawcom.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamowski Juliusz (1979), *Gra a vista na fortepianie*. Wrocław: Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna we Wrocławiu.
- Borucińska Krystyna (2006), *Wprowadzenie*. [W:] Krystyna Borucińska (red.), *Gra a vista jako nieodzowny element wykształcenia muzyka* (s. 8-10). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie.
- Hoffman Jan; Rieger Adam (1953), *Szkoła czytania nut*. Warszawa: Czytelnik.
- Hofmann Józef (1976), *Piano Playing with Piano Questions Answered by Josef Hofmann*. New York: Dover Publications.
- Humphries Carl (2009), *Teaching Improvisation in Classical Music*. Esbjerg: VMK Forlag.
- Jankowski Wojciech (red.) (2012), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Konaszek Zofia; Chmurzyńska Małgorzata (red.) (2014), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Marchwiński Jerzy (2010), *Partnerstwo w muzyce*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Newman William Stein (1984), *The Pianist's Problems*. New York: Da Capo Press.
- Pace Robert (1999), *Improvisation and Creative Problem-Solving*. [W:] Robert Pace (red.), *The essentials of keyboard pedagogy*. East Greenbush, NY: Lee Roberts Music Publications.
- Woosley Kevin Daniel (2012), *The lost art of improvisation: teaching improvisation to classical pianists* (niepublikowana dysertacja doktorska). University of Alabama, Tuscaloosa.
- Zubrzycki Sławomir (2005), *Program nauczania w zakresie wykonawstwa muzyki współczesnej dla szkoły muzycznej II stopnia i dla ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia*. Kraków: Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. Fryderyka Chopina.

## New paths in a musician's training – reflections of an instrumentalist

### SUMMARY:

The author – a performer-instrumentalist as well as teacher and lecturer – discusses in his article the problems of music education perceived from a broader perspective of music being part of a social life. It comprises individual reflections concerning the music education system in Poland, focusing mainly on the necessity of adopting a holistic approach to this type of training. The four educational issues have been selected for discussion: ensemble music-making, sight-reading, improvisation, 20th- and 21st-century music, all of them bearing – in the author's opinion – a significant developmental potential. On the one hand, they raise the level of graduates' preparedness for further music studies and, what follows, for a successful professional career in the future; on the other hand, they improve competences of the audience – music-lovers unrelated to professional music-making.

**KEYWORDS:** music education, Polish music education system, ensemble music-making, sight-reading, improvisation, 20th- and 21st-century music