KONTEKSTY KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO ■ 2019, t. 6, nr 1 (10)
AKADEMIA MUZYCZNA IM. GRAŻYNY I KIEJSTUTA BACEWICZÓW W ŁODZI ■ WYDZIAŁ TWÓRCZOŚCI, INTERPRETACJI, EDUKACJI I PRODUKCJI MUZYCZNEJ

Elżbieta Hoffman
Akademia Muzyczna w Krakowie
Wydział Instrumentalny
Katedra Fortepianu

Nauka umiejętności odczytania kodu zapisu muzycznego – podstawowym obowiązkiem nauczyciela instrumentalisty

SŁOWA KLUCZOWE:
zapis muzyczny, utwór muzyczny

STRESZCZENIE
W artykule przedstawiono, powołując się na doświadczenie dydaktyczne Autorki, w jaki sposób uczyć uczniów i studentów rozkodowywać zapis muzyczny utworu. Rozważania skupiono wokół rozumienia utworu, rozwoju słyszenia wewnętrznego oraz rozwijania naturalnej potrzeby ekspresji. Zwrócono uwagę na umiejętne inspirowanie uczniów do skutecznego odczytania ducha utworu i intencji kompozytora. Konsekwentne dążenie do wewnętrznego wyobrażenia i usłyszenia dźwięku jest warunkiem absolutnym dla rozwoju wyobraźni i ekspresji wykonywanych utworów. W pracy z uczniami bardzo ważny jest problem wyobrażenia właściwej wysokości dźwięku, a także jego głośności i intensywności. Z problematyką pracy nad utworem integralnie związana jest umiejętność gry a vista oraz kształcenia słuchu, realizowanego również poprzez przedmiot o tej nazwie.

DOI 10.5604/01.3001.0014.2353 s. 123–136

Moje długoletnie doświadczenie i obserwacje, bazujące na rozległej aktywności w zakresie dydaktyki fortepianowej, wywołują we mnie narastający niepokój dotyczący wyposażania uczniów w umiejętność samodzielnej pracy nad utworem. Pozwalam sobie na dość odważne stwierdzenie, iż nasi uczniowie, na wszystkich szczeblach szkolnictwa muzycznego, są raczej nakierowywani na naśladownictwo, na zasadzie „powtórz za mną", a w dobie wszechobecnych nagrań „posłuchaj najpierw czyjegoś nagrania", niż umiejętnie inspirowani do skutecznego rozkodowania tekstu muzycznego oraz odczytania ducha utworu i intencji kompozytora. Mam przeświadczenie, iż stan rzeczy - per analogiam - można porównać do sytuacji, gdy szóstoklasista nie potrafi przeczytać samodzielnie ze zrozumieniem noweli Bolesława Prusa, a maturzysta - np." Lalki" tegoż pisarza...

Muzyka jest językiem, chyba najdoskonalszym z języków. Wyrażając treści którymi są emocje, nastroje, obszar swój zakreśla granicą podchodzącą do sfery niebytu, rozpościerając się szeroko - chciałoby się rzec - w bezmiarze bytu, by wreszcie wchłonąć transcendencję. W możliwości wyrażania subtelności i subtelnych różnic nie ma ten język sobie równych. Leonardo da Vinci nazwał sztukę muzyki „kształtowaniem tego, co niewidzialne"[Gelb 2006]. Wyposażenie uczniów w umiejętność rozkodowania zapisu tekstu muzycznego we wszystkich jego wymiarach jest podstawowym zadaniem dydaktyki muzycznej.

Obowiązek nauki odczytania kodu zapisu muzycznego nauczyciel instrumentalista powinien realizować poprzez:

1.wyposażenie ucznia w maksimum wiedzy i umiejętności;

2.uruchomienie procesu, dzięki któremu uczeń będzie zdobywał umiejętność samodzielnej pracy nad utworem.

Ważne jest wyposażenie w narzędzia oraz doprowadzenie do stanu, w którym uczeń uzyska niezbędny poziom samodzielności. Czym owa samodzielność jest? Świadomością materii z którą ma do czynienia, umiejętnością definiowania problemów oraz umiejętnością ich rozwiązywania. Świadomością celów oraz dążeniem do ich realizacji.

Oczywiście, ta umiejętność wiąże się ściśle z inną, również nie posiadaną przez naszych uczniów i studentów na niezbędnym poziomie: czytanie a vista. Taki stan rzeczy oznacza m.in. brak realizowania zapisów podstawy programowej w tych zakresach, gdzie w załączniku nr 5 czytamy m.in.:

Uczeń: wykazuje wrażliwość artystyczną w kreatywnym realizowaniu zadań

- czyta nuty ze zrozumieniem, potrafi wykonać a vista proste utwory muzyczne;
- wykorzystuje wiedzę ogólnomuzyczną oraz umiejętności niezbędne do zrozumienia i wykonania utworów;
- świadomie wykorzystuje słuch muzyczny w działaniach praktycznych;
- realizuje wskazówki wykonawcze ze zrozumieniem;
- wykazuje w działaniu aktywną postawę;
- organizuje swoją indywidualną pracę[1].

1 Podstawa programowa kształcenia w zawodzie muzyk stanowiąca załącznik nr 5 do rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dz. U. z 2019 r. poz.1637 ze zmn., s.114.

Nie jestem w stanie liczbowo, procentowo ani w żaden inny tak konkretny sposób udowodnić prawdziwości moich zastrzeżeń. Prowadzę jednak na ten temat rozmowy w różnych środowiskach szkolnych i mam pełne potwierdzenie występowania tego zjawiska w tej formie o której piszę. Realizując funkcję eksperta także poruszam zagadnienia gry a vista i wprowadzania uczniów w tajniki rozumienia tekstu muzycznego i nie mam wątpliwości, co do słuszności diagnozy. Myślę natomiast, iż przeprowadzenie badań w tych aspektach na wszystkich szczeblach szkolnictwa muzycznego potwierdziłoby moje obawy. Regularne badanie w szkołach umiejętności samodzielnego opracowania utworu lub jego fragmentu poprzez tzw. egzamin klauzurowy, powinno być absolutnym wymogiem. Wiem, że tak nie jest, dlatego w centrum swoich rozważań lokuję umiejętność rozkodowania tekstu nutowego ze wszystkimi wskazaniami kształtującymi ekspresję. Umiejętność ta wyraża się właściwym wykonaniem utworu, przez co rozumiem realizację wszystkiego co w zapisie i co niejako wypływa z utworu „pomiędzy wierszami"; nazywam to duchem utworu. Wielką wagę przywiązuję do prawdy i głębi ekspresyjnej, tj. dotarcie do ekspresji zawartej w utworze i prawdziwe jej przekazanie wykonaniem. W taką problematykę wpisuje się i jest z nią integralnie związana umiejętność gry a vista.

Praca nad utworami z perspektywy inspirowania uczniów do samodzielności

Tekst nutowy koduje muzykę, która ma swoiste „narzędzia mowy"; w przypadku pianisty są to jego ręce, struny fortepianu poprzez klawisze i cały wewnętrzny mechanizm umożliwiający powstanie dźwięku. Jest to „układ głosowy" pianisty. Muzyka materializuje się poprzez dźwięk i to zarówno ten „zewnętrzny", tj. wykonywany głosem lub na jakimś innym instrumencie, jak i ten „wewnętrzny": wewnętrzne słyszenie czyli wyobrażenie dźwięku też jest jakąś formą jego materializacji. Myślę, iż pierwszy wydany głosem dźwięk przez naszego dość odległego w czasie przodka wydobył się pod wpływem emocji, z chęcią wyrażenia czegoś lub też spontanicznie. Właśnie, ogromnie ważne jest uświadomienie sobie przyczyn generowania dźwięków. Jednak zanim zagłębię się w te refleksje, rozpocznę od pochylenia się nad samym fenomenem dźwięku.

Na początku wszelkich rozważań o muzyce jest dźwięk. Czym on jest? Z punktu widzenia fizyki jest to zjawisko akustyczne, wywołane drganiem powietrza. Jesteśmy otoczeni dźwiękami. Wokół nas brzmią dźwięki natury (z ciszą włącznie), dźwięki generowane przez różne przyrządy i urządzenia, które są wytworem myśli ludzkiej, a pośród których wszelkie instrumenty muzyczne zajmują poczesne miejsce. Każdy dźwięk , bez względu na intencje w oparciu o które powstał i generator, który go pobudził, może być poddany ocenie estetycznej, bowiem wtórną do faktu powstania dźwięku jest kategoria jego jakości. Dla muzyka dźwięk jest podstawową jednostką w łańcuchu ekspresji wyrażanej językiem muzyki. Zatem każdy dźwięk pobudzony dla muzyki jest nośnikiem emocji. W przypadku dźwięku muzycznego kategoria jakości, z pełną zawartością emocjonalną, jest przyczyną, dla której dźwięk powstaje. W przypadku dźwięku muzycznego kategoria jakości, z pełną zawartością emocjonalną, jest przyczyną, dla której dźwięk powstaje. Intencjonalność dźwięku muzycznego

dotyczy wszystkich przejawów i aspektów jego istnienia, czyli wyobrażenia twórcy, który te intencje koduje zapisem dźwiękowym (lub inną współczesną formą graficzną) oraz wyobrażenia odtwórcy, którego podstawowym obowiązkiem względem zapisu nutowego (więc także wobec kompozytora) jest te intencje odczytać. Odczytać i zrealizować wszystko co zapisane i co mieści się „pomiędzy" znakami graficznymi. Rzetelne i wrażliwe rozkodowanie zapisu sfery duszy utworu połączone z odczuciem wykonawcy, powoduje muzyczne i artystyczne życie dźwięków. Tak rozpoczyna się interpretacja utworu

Wyobrażenie dźwięku jako podstawa realizacji utworów

Wyobrażenie dźwięku to przede wszystkim wyobrażenie jego wysokości. Wysokość dźwięku - jest tą cechą pierwszą, inicjującą, *sine qua non*. To w oparciu o wysokość kształtujemy czas trwania, głośność, artykulację, barwę, ekspresję. Podkreślić jednak należy, iż chociaż właśnie wysokość jest tą cechą pierwszą, to jednak pozostałe są z nią nierozerwalnie związane. Kłania się w tym miejscu konieczność konsekwentnego kształcenia słuchu, realizowanego zarówno poprzez przedmiot o tej nazwie, jak i w pracy nad utworami. Od pierwszych lekcji na instrumencie należy dążyć do uruchomienia procesu wyobrażania wysokości dźwięku. Kontrola wysokości dźwięku na instrumentach innych niż fortepian jest czymś oczywistym , chociaż często można słyszeć w wykonaniu uczniów dźwięki wykonane bardziej jakby poprzez wyczuwanie odległości palcami lub sprawność uruchamiania odpowiednich przycisków bez aktywności słuchania. Z fortepianem rzecz ma się dużo gorzej- świadomość „gotowej" wysokości jest tak wszechobecna, iż jakże często słyszy się wykonania utworów, które poddane były procesowi: - tekst nutowy – oko – klawiatura – palce - jakiś pomysł interpretacyjny - przysłuchiwanie się efektowi własnych działań. Gra poza wnętrzem. Konsekwentne dążenie do wewnętrznego wyobrażenia i usłyszenia dźwięku jest warunkiem absolutnym dla rozwoju wyobraźni i ekspresji wykonywanych utworów. W pracy z uczniami bardzo ważny jest problem wyobrażenia właściwej wysokości dźwięku czy dźwięków. Dostrzegam, iż szczególny problem stanowią wysokie i niskie rejestry w których często demaskuję wyobrażenie „mniej więcej". Łatwo to uchwycić, gdyż pojawia się zjawisko bardziej przysłuchiwania się własnej grze niż gry z wewnętrznym zaangażowaniem. W stosunku do uczniów, którzy wymagają bardziej obrazowego bodźca posługuję się tłumaczeniem, iż z kształtowaniem dźwięku jest jak z rzeźbą: musi być tworzywo. Skupienie uwagi (przez co rozumiem pełne pobudzenie wyobraźni) na wszystkich cechach dźwięku wiąże z treścią wykonywanego utworu. Pozwala odczuć, co płynie z utworu, czym utwór przemawia. Zrozumienie i zrealizowanie zapisu pozwala wsłuchać się w zamysł kompozytora, wysłyszeć prawdę utworu. Ważne jest uświadomienie uczniowi konieczność zadbania o każdą z trzech faz istnienia dźwięku w czasie: rozpoczęcie, trwanie i zamknięcie Głośność dźwięku jest cechą, której wyobrażenie, adekwatne do zapisu, uwzględniające także długość trwania, kształtuje jego emocjonalność. Głośność czyli dynamika jest niezwykle silnym elementem ekspresji. Jednak realizacja jej zapisów „wprost", tzn. np. *p* znaczy cicho, *ff* - bardzo głośno, jeszcze tego nie spełnia. Dbając o realizację dynamiki przez moich uczniów czy studentów nie oczekuje od nich spełnienia wyłącznie wymiaru „głośnościowego". Pytam: jaka emocja dociera do ciebie, gdy wyobrażasz

sobie przebieg danego zapisu z uwzględnieniem wskazania dynamicznego? Zalecenie, aby dobrze zapamiętać przebieg dynamiki zamieniam na radę, aby zapamiętać przebieg emocji utworu. Nazywam to „mapą emocji". Młodych uczniów namawiam, aby odzwierciedlili na kartce papieru, poprzez kolory mapę emocji. Intensywność wyobrażenia całego ciągu emocjonalnego utworu w sposób oczywisty przyczynia się do większego skupienia uwagi. Wzrost koncentracji zwiększa szansę na pewność a nawet sukces wykonania.

Intensywność dźwięku jest często mylona z głośnością; tymczasem cecha ta dotyczy właściwie wszystkich poziomów dynamicznych więc także zakresu „piano". Grając np."forte", także należy dbać o intensywność, gdyż nie jest ona zagwarantowana samym faktem głośnego dźwięku. Intensywność możemy utożsamiać z napięciem. Profesor Jan Hoffman tak obrazował to zjawisko: bez względu na moc żarówek (25W, 60W, 100W itd) rozświetla je napięcie 220V.

Ważnym zagadnieniem jest odczytanie i realizacja znaków skracających długość wartości zapisanej, tj. kropki, kliniki. Można to uznać za „zamiennik" dla zapisu wartości o połowę krótszej z dodaniem ekwiwalentnej pauzy. Jednak decyzja kompozytora o wyborze kropki lub klinika wskazuje na tkwiący w zapisie sygnał o charakterze dźwięku. Zagadnienia artykulacyjne powinny być uświadamiane od początku gry na fortepianie. Sposób artykułowania dźwięku jest w absolutnym sprzężeniu z ekspresją. Do budowania ich rozwijania arsenału artykulacyjnego oraz umiejętności sięgania do jego zasobów znakomicie może się przyczynić praca nad gamami, trójdźwiękami, pasażami i kadencjami. Korzyść jest wówczas podwójna: gamy stają się ciekawe i inspirujące a uczeń przy okazji ich ćwiczenia znacznie wzbogaca swoje umiejętności realizowania różnych zadań. Wprowadzając kolejne zadania artykulacyjne zawsze rozpoczynam od pobudzania wyobraźni, następnie proszę o realizację tego wyobrażenia pod bardzo czujną kontrolą ucha a następnie wchodzimy w uświadomienia czuciowe i ewentualne korekty w aparacie na rzecz zapobiegania jakimkolwiek napięciom. Dodatkowym bonusem jest wzmożona koncentracja; ona zawsze osiąga wyższe parametry, gdy dążymy do sprzężenia ucha z czuciem. Co więcej, koncentracja owocuje następnie inspiracją do dalszych poszukiwań. A to już jest działanie artystyczne.

Pauzy - jakże zaniedbywany wykonawczo element muzyki. Zalecenie „puść" klawisz jest najczęstszą reakcją na zapis pauzy. Tymczasem, pauza to środek ekspresji muzycznej, który, jakże często, swoją „wymową" aż krzyczy. Ekspresja pauzy jest nie do przecenienia. Pauza jest do wysłyszenia, odczucia, należy ją uwzględnić w narracji muzycznej, bowiem tę narrację współtworzy.

Powyższe rozważania dotyczą zagadnień elementarnych a zarazem fundamentalnych, które kształtują struktury bardziej rozbudowane, takie jak: motyw, fraza, zdanie itd. Rytm wymaga precyzyjnej realizacji ale wymaga także odczucia. Rytm odczuty w oparciu o metrum i puls tworzy ruch przebiegu melodycznego. Prawidłowe, nawet superprecyzyjne zrealizowanie rytmu to dopiero bardzo dobre rzemiosło; zrealizowanie ruchu to już poziom artystyczny. Ruch zgodny z kontekstem utworu, np. tanecznością formy, jest siłą nośną dla narracji utworu. Łatwo to odczucie wywołać. Ja uruchamiam ten proces wspólnie z uczniami w sposób następujący: spoglądamy na zapis metrum utworu i w ślad za tym wywołujemy w sobie adekwatny ruch: dwójkowy, trójkowy lub inny. Spoglądamy następnie na zapis rytmu początkowych taktów utworu i „uruchamiając" pulsację próbujemy ten rytm „rozłożyć" na falach ruchu

wywołanego metrum i pulsem. W przypadku utworów o stałym ruchu, czego znakomitym przykładem mogą być gigue' s wielu suit G.F. Haendla łatwiej jest rozłożyć narrację muzyczną. Zmiany w warstwie rytmicznej wymagają czujności na konieczność przestawiania się na właściwe tryb ruchu muzycznego. Wówczas, w początkowym etapie pracy nad utworem robimy przerwy przed każdą zmianą w celu przestawiania się na nowa sytuację. Czas trwania tych przerw dostosowuję do indywidualnych potrzeb. Najczęściej w niedługim czasie ulegają one skróceniu do wymiaru naturalnej cezury czy oddechu. W efekcie następują oczekiwane zmienności, które są wynikiem procesów wewnętrznych. Profesor Hoffman bardzo często pomagał nam dyrygując podczas realizacji przez nas utworu. Moich uczniów i studentów zachęcam do „przedyrygowania" przy mnie poszczególnych fragmentów utworu. Oczywiście, zalecam to później także w pracy domowej. Odnotowuję dużą skuteczność takiego działania. Dyrygowanie - nawet w prostej wersji - jest tak naprawdę bardzo naturalnym sposobem wyrażania emocji, można nawet powiedzieć, iż jest jakąś formą aktorstwa. Oczywiście nie domagam się gestów poprawnych z profesjonalnego (dyrygenckiego) punktu widzenia lecz jedynie wyrażających w sposób przekonywający zawartość przebiegu muzycznego. Zdarza się, że napotykam opór ale jest to zawsze bariera wstydu. Podobnie zresztą dzieje się, gdy poproszę o zaśpiewanie jakiejś frazy dla niej samej lub zastępczo, na wykonanie grą jakiegoś głosu, np. w polifonii. Uporanie się z takim przejawem zawstydzenia jest dodatkową korzyścią w aspekcie psychologicznym. Uważam, iż wyposażenie uczniów i studentów w takie narzędzie pracy i wyobraźni jest niezwykle pomocne i rozwijające.

Narracja muzyczna jest mową dźwięków, zatem jako mowa - język, posiada swoje struktury. Podstawowe pojęcia narracyjne: motyw, fraza, zdanie, okres. powinny być udziałem pełnej świadomości każdego wykonawcy, od małego ucznia począwszy. Uczący się podstaw języka ojczystego poznają jego prawidłowości, dlatego uczący się języka muzycznego poznać je muszą. Od tego zależy jakość narracji muzycznej. Wykonawstwo muzyczne stawia nas wobec - wydawać by się mogło - sprzeczności: domaga się koncentracji na najmniejszym szczególe a zarazem żąda od nas krótszej, dłuższej i możliwie najdłuższej perspektywy, czyli: należy być „tu i teraz" ale także - mówiąc w niezwykłym uproszczeniu - koniecznym jest budowanie aktywnej więzi narracyjnej z przeszłością i przyszłością wykonywanego przebiegu. Świadomość już choćby tylko tego, co było treścią powyższych rozważań powinna być aktywna już przy pierwszym kontakcie z utworem; z pewnością wyda to owoce. Efektem będzie „obudzenie" utworu z jego zapisu. Utwór przemówi, pobudzi wyobraźnię, zmaterializuje się wyobraźnią.

Moje obserwacje uprawniają mnie do stwierdzenia, że pedalizacja jako środek pianistyczny jest często traktowany w sposób mechaniczny, gdyż jego użycie nie skutkuje dobrym efektem kolorystyczno-barwowym lub legatowym. Diagnozuję to jako brak więzi pomiędzy wolą a jej realizacją, uwzględniającej także zmienne warunki realizacji utworu (inna akustyka, inny instrument). Użycie pedału wprowadza się już w I klasie cyklu sześcioletniego i jest to moment, w którym należy rozpocząć budowanie tej więzi. Z moich doświadczeń wynika, iż wszyscy uczniowie żywo reagują na efekt użycia pedału; natychmiast słyszą odmienność barwy i chętnie sięgają po ten środek ekspresji. Jest to potencjał, któremu warto poświęcić maksimum uwagi i starań, by sztukę użycia pedału opanować jak najlepiej. Początki oczywiście bywają bardzo trudne, bowiem synchronizacja reakcji nogi na bodźce płynące ze

słyszenia wraz z uwzględnieniem funkcji wydobycia dźwięków przez palce powoduje spore zamieszanie. Bywa, że w pewnym momencie wszystko zaczyna się plątać. Ale obustronna cierpliwość i konsekwencja wydają owoce. Analizując różne kompozytorskie i edytorskie notacje pedalizacji trudno nie zauważyć, iż nie naprowadzają one na jednoznaczne wnioski, nawet w ramach danego okresu stylistycznego. Wyrabiajmy w uczniu smak artystyczny również poprzez wprowadzanie go w zagadnienia dobrze użytego pedału. Sucha barwa pewnych przebiegów jest dokuczliwa ale jakże bolesne jest zalewanie pedałem przebiegów muzycznych. Osobnym zagadnieniem jest używanie albo raczej nadużywanie pedału lewego. Umiejętność wykonania brzmiącego *piano, pianissimo* i niżej powinna stać się udziałem grającego. Natomiast wszelkie związane z tym trudności i w efekcie duże nieporadności sytuują się w pierwszej kolejności w psychice: pojawia się strach przed byciem „za głośno", sygnał, że „nie wolno mi grać za głośno". Strach i zakazy w tym zakresie nie są dobrym doradcą. Stymuluję grających nakierowaniem na wyobrażenie innej barwy, chęcią wyrażenia określonej ekspresji naprowadzając na jakieś emocjonalne skojarzenia. Siła wyobraźni generuje przystosowanie czuć na końcach palców do uzyskania właściwego brzmienia. Krótko mówiąc, lewy pedał nie może być protezą zastępującą brak wrażliwości czuciowej. Natomiast jego zastosowanie wynikające z potrzeb estetycznych na bazie właściwego czucia otwiera niesamowite możliwości uzyskania pożądanych barw; jest przy tym niezwykle inspirujące czyli zachęca do śmielszych wyobrażeń i ich realizacji.

Rozwój słyszenia wewnętrznego czyli kształcenia słuchu

Wewnętrzne słyszenie jest wprowadzeniem zewnętrznego zjawiska, jakim jest zapis nutowy, do wyobraźni. Rozwój wewnętrznego słyszenia rozpoczyna się w oparciu o wyobrażenia wysokości pojedynczego dźwięku. Przyswajanie jakiejkolwiek wiedzy i rozwijanie jakiejkolwiek umiejętności powinno odbywać się w oparciu o wyobraźnię. Choć wydaje się to być sprawą oczywistą, to jednak rzeczywistość edukacji muzycznej nie zawsze tego dowodzi. Często odnoszę wrażenie, że jeśli w kimś samoistnie nie otworzy się w pełni wyobraźnia na dane zagadnienie, to zbyt mało starań wkłada się w to, by jednak taki stan uruchomić. Chodzi o stan pełny. Może jestem idealistką ale mam wewnętrzne przekonanie, iż u większości uczniów można wcześniej czy później wyzwolić pełniejsze stany posiadania danej wiedzy czy umiejętności. Powinnam wyjaśnić, że określeniem „stan" opatruję osiągnięcie pewnego poziomu wiedzy czy umiejętności. Stan pełny w związku z czynnością grania to jest poziom, który pozwala na poczucie, że coś stało się naszą własnością w sensie pełnego odczucia swojej fizyczności, w celu kształtowania wyrazu - stan pełnej emocjonalności, w kontekście realizacji pozostałych aspektów utworu - wiedza teoretyczna i pełne wyobrażenie danego zagadnienia. Wówczas, przywołanie stanu niejako od razu sytuuje nas we właściwym punkcie startu do dalszej pracy nad czymś.

Podobnie rzecz ma się z kształceniem słuchu. Uczniowie a nawet studenci mają problem z kojarzeniem zjawisk akustycznych. Jednym z podstawowych zagadnień kształcenia słuchu są interwały. One rozwijają relatywne słyszenie, kształtują świadomość przebiegów melodycznych, pionów harmonicznych. I w tym zakresie rozwijanie słyszenia i wyobraźni

w oparciu o którą ono się kształtuje, jest czymś fundamentalnym. Najprostszą z metod jest naprowadzanie na kojarzenie ze znanymi dla ucznia melodiami - początek melodii jest danym interwałem. Nawiasem mówiąc z przerażeniem odbieram informacje od różnych uczniów o tym, że niektórzy nauczyciele kształcenia słuchu zabraniają uruchamiania takiego procesu. Uczniowie i tak kojarzą interwał z melodią, a ja nie mogę pojąć tego zastrzeżenia. Budzenie i rozwijanie procesu wewnętrznego słyszenia wymaga ogromnej cierpliwości i konsekwencji. Nauczyciel musi mieć pewność, że uczeń osiąga pełny stan na kolejnych etapach. Oczywiście, powyższe rozważania kieruję do nauczycieli instrumentu głównego.

Budowanie przestrzennego słyszenia

Przestrzenne słyszenie powinno być następstwem kształcenia słuchu na poziomie omawianym wcześniej. Formować je należy zarówno w aspekcie harmonicznym, jak i polifonicznym. Dążenie do przestrzennego słyszenia jest uruchomieniem procesu zapewniającego pełne władanie materią dźwiękową. Bardzo dobrym przyczynkiem do pobudzenia i rozwijania tego procesu są gamy i pasaże grane dwoma rękami. Skuteczną „prowokacją" do polifonicznego słyszenia jest różnicowanie zadań dla każdej z rąk aspekcie artykulacyjnym lub dynamicznym. Realizowanie melodii z towarzyszeniem najprostszego akompaniamentu (np. basu Albertiego) również powinno naprowadzać na polifoniczne słyszenie. Potrzebę przestrzennego słyszenia powinna już generować chęć wydobycia współbrzmienia dwóch dźwięków. Jeśli uczeń potrafi uruchomić właściwy proces dla wydobycia pojedynczego dźwięku, to zdwojenie zadania nie powinno być problemem. Szalenie ważna jest jednak absolutna konsekwencja - bardzo łatwo odróżnić dźwięk wykonany palcami z pośrednictwem klawisza ale bez wewnętrznego zaangażowania, od tego „muzycznego", czyli nasyconego jakąś intencją. Dotyczy to także dźwięków współbrzmiących. Zatem, ogromnie ważne jest zainspirowanie wykonawcy do gry zaangażowanej emocjonalnie. Rozwijanie tej cechy i umiejętności powinno przebiegać w płaszczyźnie pionowej i poziomej. Z takim podejściem wchodzimy w szereg domen, między innymi:

- kształtowanie przebiegów dźwiękowych z uwzględnieniem wszystkich „jednostek" narracyjnych, takich, jak: motyw, fraza, zdanie, okres;
- kształtowanie współbrzmień oraz ich sekwencji, wkraczając w obszar harmonicznego i przestrzennego słyszenia;
- inspirowanie gry ekspresyjnej;
- rozwijanie wyobraźni;
- rozwijanie koncentracji.

Kształtowanie przestrzennego słyszenia u początkujących uczniów rozwijam według opisu zamieszczonego na początku moich rozważań, natomiast, mając do czynienia ze studentami, którzy mają już jakieś nawyki, budzenie tego procesu zaczynam od naprowadzania na usłyszenie przede wszystkim skrajnych dźwięków. Są one jak brzegi rzeki, które wzięte pod kontrolę ucha stanowią brzegi uregulowane. Wyznaczają obszar przestrzeni dźwiękowej, wewnątrz której także coś istnieje. Ogarnięcie słyszeniem dźwięków skrajnych, czyli wygenerowanie wyobrażenia ich wysokości wraz z nadaniem im wszystkim

pozostałych cech takich, jak: czas trwania, poziom głośności, intensywność brzmienia, barwę oraz nasycenie emocjonalne powoduje, iż naszą wyobraźnią obejmujemy także te dźwięki wewnątrz wyznaczonego obszary słyszenia. Wyznacznikami powyższych dążeń jest oczywiście wierna realizacja intencji kompozytora. Konsekwencja w dopilnowywaniu właściwego, pełnowymiarowego przebiegu tego procesu skutkuje bardzo szybko oczekiwanym efektem. Osiąga się właściwy stan dla intensywnego rozwoju i kształcenia słuchu oraz dla obudzenia i rozwoju harmonicznego słyszenia. W moim przekonaniu jest to warunek dla bycia profesjonalistą. Rozpoczynając współpracę ze studentami wprowadzam utwory wielogłosowe - akordowe. Przyczynia się to do pobudzenia i rozwijania przestrzennego słyszenia. Jest to zarazem świetna okazja do zajęcia się np. zjawiskami harmonicznym, choćby na poziomie elementarnym. Znakomita większość studentów nawet nie pomyśli o tym, aby rozkodować utwór w aspekcie harmonicznym, uświadamiając sobie przynajmniej tonacyjność poszczególnych akordów lub demaskując kadencję. A przecież wszyscy mają za sobą jakiś kurs harmonii lub są w jego trakcie. Oczywiście tonacyjnością powinno się także określać przebiegi poziome, np. akordy rozłożone, pasaże itp. Poprzez takie spojrzenia na utwór rośnie poziom wiedzy o nim, co bardzo przyczynia się, miedzy innymi, do jego pamięciowego opanowania.

Uważam za celowe dokonanie w tym miejscu małej reasumpcji. Zatem: punktem wyjścia jest dla mnie - co oczywiste - kształtowanie i wykonanie pojedynczego dźwięku. Następnie zadanie multiplikuję poprzez dodawanie kolejnych dźwięków do współbrzmienia. Poczynając od trójdźwięku wyczulam na ogarnianie całości współbrzmienia ramą skrajnych głosów. Skrajne dźwięki to brzegi z pozycji których wygodna staje się kontrola przebiegu głosów środkowych. Przy takim ogarnianiu i panowaniu nad przestrzenia dźwiękową pozostaję już na zawsze, bez względu na fakturę czy ważność głosów. Bowiem te skrajne dźwięki nie mają być głośniejsze (chyba, że mają) lecz chodzi o ich wydobycie świadome, zgodne z wcześniejszym wyobrażeniem. Następny krok, to oderwanie wzroku od klawiatury, by za wszystko odpowiedzialne były „uszy" i czucia. Oczywiście, takie kształtowanie słyszenia jest konieczne do wykonywania utworów na fortepianie. Jest jednak również czymś absolutnie niezbędnym w muzykowaniu zespołowym, od duetów począwszy. Jest to niejako słyszenie od środka a zarazem wszechogarniające. Postawa kreatywności w stosunku do dźwięku i wielodźwięku wyzwala kreatywność w stosunku do utworu.

Jak rozumieć utwór muzyczny?

Pokora wobec tekstu. Prawda interpretacyjna. Prawda ekspresji. Ekspresyjna głębia. To są moje naczelne hasła w podejściu do tekstu muzycznego. Rozumienie muzycznego utworu powinno budzić się przy pierwszym jego czytaniu. Decydującym o stopniu tego zrozumienia jest wcześniej zdobyta wiedza i umiejętności (ta prawidłowość dotyczy każdego etapu opanowywania utworu). Umiejętność analitycznego i syntetycznego spojrzenia na zapis zapewnia w dużym stopniu właściwą realizację tekstu muzycznego. Niezwykle ważnym jest korzystanie z tzw. dobrych wydań: głównie chodzi o urtexty ale także mogą to być wydania opracowane przez wiarygodnych edytorów. Dyskretna i mądra ingerencja

edytora powinna pomóc wyjaśnić ewentualne wieloznaczności lub też czynić podpowiedzi realizacyjne ale nie powodujące zmian stylistycznych oraz tych dotyczących „ducha utworu". Myślę, że podstawowym zadaniem pedagoga względem ucznia jest wyczulanie na zawartość utworu: tę zapisaną i tę znajdującą się pomiędzy zapisem. Utwór jest żywym tworem zakodowanym w zapisie. Rozkodowanie utworu jest tym pierwszy zadaniem, które staje przed nami gdy chcemy go opanować. Rozkodowywanie jest odkrywaniem kolejnych warstw, sięganiem w głąb wrażliwości wykonawcy, który pochłania to, co płynie z utworu. Efektem jest realizacja, która „przepłynęła" przez osobowość wykonawcy. Wszystko, w co bogaty jest wykonawca odciska piętno na wykonywanym utworze. Ale powtarzam: punktem wyjścia jest utwór „zaklęty" w zapisie. Wykonawcę obowiązuje absolutna pokora wobec tekstu. Tymczasem, jakże częstym jest zjawisko „sztucznej" realizacji zapisu czyli takiej, w której tekst muzyczny staje się niejako pretekstem do wyrażenia własnych pomysłów, nieadekwatnych skalą emocji lub wręcz ich rodzajem. Utwór powinien najpierw urodzić się w swym bycie naturalnym, który podlega rozwojowi, rozkwitaniu w oparciu o osobowość wykonawcy. Ingerencja w tkankę utworu przed uformowaniem się jego bytu podstawowego jest tak naprawdę zmianą tego bytu. Po drugiej stronie nieprawidłowości znajdują się wykonania „obiektywne", by nie rzec „administracyjne". Może je cechować imponująca precyzja ale wykonawca robi wrażenie, jakby wyłącznie przysłuchiwał się własnej grze, nie angażując się emocjonalnie. Można rzec: jałowość i bezduszność. Po środku płynie nurt stanu pożądanego: gra pełna ekspresji tkwiącej w utworze w połączeniu z ekspresją pobudzoną w wykonawcy. Taki stan określam jako prawdę ekspresji i ekspresję głębi. Grający identyfikuje swój stan emocjonalny z emocjami zawartymi w utworze. Myślę, że to czyni grę porywającą słuchaczy i budzi zachwyt.

W tym miejscu chciałabym się podzielić jeszcze jednym doświadczeniem, Otóż często zdarza się, że realizacja dłuższej myśli muzycznej sprawia jakąś trudność; celowo używam określenia „jakąś". Bowiem chodzi o trudność - wydawałoby się - bliżej nieokreśloną. Dla mnie jest to syndrom jakby braku kondycji emocjonalnej dla wykonania długiego przebiegu. Jakby brakowało komuś „duchowego powietrza". Rozwiązanie tego problemu jest dla mnie zbieżne z sytuacją, gdy bez woli grającego przebieg jest w jakimś stopniu nacechowany podziałem poprzez kreski taktowe. Otóż radzę wówczas podzielić długi przebieg melodyczny na mniejsze frazy lub też motywy ale w sposób zakamuflowany. Oznacza to, iż możemy w naszym wnętrzu realizować te mniejsze struktury z ich wewnętrzną dynamiką i napięciami, nie dopuszczając do pojawienia się w związku z tym jakichś niechcianych akcentów. Dodatkowym zastrzeżeniem jest, by nie tworzyć początków tych ukrytych struktur na mocnych częściach taktu. Mamy tu do czynienia z przesunięciem, które także doradzam właśnie w sytuacji, gdy bez naszej chęci „robią się" podziały zgodne z metrum. Metrum i pulsację mamy „po dyrygencku" odczuwać a nie je robić czy też nachalnie uwypuklać. Nie ukrywam, że każdorazowo, gdy uczeń czy student przyswoi na własność ten mechanizm stanowiący silna podbudowę dla angażowania wnętrza przy realizacji utworów, następuje duży skok jakościowy tych wykonań. Powoduje to również wzrost satysfakcji a w ślad za tym rośnie wiara we własne możliwości. Dodatkowo kryje się za tym walor inspiracji, bowiem spełniając się na jakimś poziomie czy etapie śmielej otwieramy naszą wyobraźnię i mierzymy coraz wyżej.

Czytanie a vista jest umiejętnością, którą powinien nabyć każdy uczeń. Warunkiem jest opanowanie zasad notacji w stopniu umożliwiającym samodzielne odczytanie zapisu nutowego. Należy zatem wytłumaczyć uczniowi wszystko, co dotyczy zapisu utworu. Nauczyciel instrumentu głównego powinien interesować się zakresem materiału opanowywanym przez ucznia na zajęciach kształcenia słuchu, rytmiki i wspólnie z nim rozpoznawać reprezentację wszystkich poznawanych zjawisk w utworach. W tym miejscu chciałabym podkreślić ważność korelacji wiedzy teoretycznej, zdobywanej dzięki takim przedmiotom, jak: kształcenie słuchu, rytmika, audycje muzyczne z wiedzą i umiejętnościami teoretyczno-praktycznymi, zdobywanymi i rozwijanymi na lekcjach instrumentu głównego. Realizuję zasadę systematycznego czytania a vista z kładzeniem nacisku na dostrzeganie i realizację wszystkich szczegółów zapisu utworu - za wyjątkiem spełnienia wymogu szybkiego tempa. Przy ustalaniu wysokości dźwięków domagam się zawsze przestrzegania kierunku od dołu do góry. Przestrzegam także wymogu świadomości i słyszenia skrajnych głosów będących gwarancją słyszenia także tych środkowych, a zatem przestrzennego słyszenia oraz narracji ekspresyjnej. Naprowadzam na przenoszenie wzroku na następne zapisy jeszcze w czasie wykonywania poprzednich. Bezwzględne przestrzeganie wymogu gry bez patrzenia na klawiaturę jest oczywistością. Zagadnienia gry a vista łączą się nierozerwalnie z przygotowaniem do samodzielnego opracowywania krótkich utworów lub ich fragmentów. Im wcześniej rozpocznie się zachęcanie ucznia do samodzielności, tym większe efekty rokuje wzajemna współpraca. Spełnienie wszystkich elementarnych wymagań rozważanych dotychczas związanych z rozwojem ucznia jest dobrym gwarantem osiągnięcia właściwego stanu rzeczy. Dołączają do tego: stałe doskonalenie gry a vista, stwarzanie stałego nawyku czytania nowych utworów.

Aspekty psychologiczne

Ustawiczna praca nad sobą jest ważną dewizą ogólnożyciową, zarówno dla adepta muzyki, jak i każdego nauczyciela. Punktem wyjścia jest budowanie poczucia własnej wartości ze świadomością konieczności rozwoju. Nauczyciel niemal w każdej chwili wykonywania zawodu jest psychologiem: ma tego pełną świadomość lub nie. To ogromna odpowiedzialność. Nauczyciel wypełnia misję kształtowania świadomości uczniów oraz właściwego programowania podświadomości. W odpowiednim momencie trzeba uczniom uświadamiać istnienie i rolę tych obszarów w ich jestestwie. Podpowiadam analogie z komputerem. Uczeń musi mieć świadomość zadań – tych większych i tych mniejszych. Co więcej, powinien być nauczony te zadania samodzielnie - choćby w pewnym stopniu - określać. Te zadania są poleceniem dla podświadomości, która ma je przetwarzać. I robi to, czyli mówiąc na skróty, co otrzyma to przetwarza. Idąc dalej - im więcej otrzyma tym więcej przetwarza. Trzeba maksymalnie „załadować" świadomość by produkt gotowy był kompletny. Oznacza to zagospodarowanie świadomości i podświadomości treścią oraz zawartością emocjonalną wykonywanych utworów, a także skupienie uwagi na wszystkich aspektach wykonywanych utworów.

Relacja: uczeń – pedagog

Lekcje indywidualne to bardzo szczególna sytuacja: jest zarazem olbrzymią szansą i olbrzymim wyzwaniem. Trzeba bardzo wyraźnie podkreślić, iż mniej lub bardziej świadomie jednak w bardzo dużym stopniu wpływamy na osobowość młodego człowieka: mamy do czynienia z głęboką penetracją psychiki. To oczywiste, skoro bowiem budzimy, rozwijamy i pogłębiamy wyobraźnię ucznia, przyczyniając się do ulokowania w niej przeróżnych doznań, odczuć, uczuć, wizji, skojarzeń itd. To właśnie – w sposób bardziej lub mniej zamierzony „tkamy" synapsy w młodych główkach. Powierzony nam uczeń zaczyna się do nas przyzwyczajać. By proces edukacyjny był procesem rozwojowym, musi zaistnieć w uczniu poczuciu bezpieczeństwa. Bowiem to on musi się nam następnie „powierzyć". Za idealną sytuację uznałabym taką, gdy uczeń zaufa maksymalnie, nauczyciel jest dla niego dużym autorytetem ale „wykorzystuje" to wyłącznie dla dobrze pojętego dobra ucznia nie dopuszczając zatarcia się w nim własnego „ja". Musi wiedzieć i czuć, iż może o wszystko pytać, wyrazić wątpliwość, a nawet próbować się z czymś nie zgodzić. Nie powinno to nauczyciela zrażać, przeciwnie: jest to szansa na poznanie prawdziwego wnętrza ucznia i zwiększona możliwość wpływania na jego tok rozumowania. Ma to także posmak partnerstwa a przecież właśnie o to także chodzi, bowiem jest to także krok w kierunku samodzielności. Nauczyciel wyposażając w wiedzę powinien także wyposażać w mechanizmy wyzwalające umiejętność i odwagę do jej wykorzystywania. A zatem: celem nie jest nauczenie w cyklu szkolnym pewnej liczby utworów (czasem nawet imponująco dużej), ale dzięki mądrej pracy i współpracy nad nimi, wytyczenie drogi prowadzącej do samodzielnego opracowywania następnych pozycji. Osobiście staram się w każdym uczniu wyzwolić nauczyciela. Oczywiście mam to pod pełną kontrolą. Uczniowie są wspaniali w roli pedagogów. Moment, w którym odważają się przejąć w jakimś stopniu ode mnie pałeczkę uważam za milowy krok w ich rozwoju. Po pierwsze, dla wielu z nich, oznacza to zrzucenie z siebie obaw wynikających z wejścia w taką rolę. Ale oczywiście wcale nie tak rzadko objawiają się uczniowie z iskrą pedagogiczną i aż serce się raduje a umysł dziwi, jak świetnie sobie radzą. Zdarzają się czasem „mądrale", z przerostem poczucia własnych umiejętności ale ta sytuacja także pozwala mi na wyzwolenie w nich pewnych uświadomień. Biorą za kogoś odpowiedzialność! Jakże cienka jest granica, która dzieli obszary głębokich kompleksów czy chodźmy niedowierzania w swoje możliwości i umiejętności od tych, które trącą pychą, zarozumialstwem lub nienależnym przekonaniem o swoich „kwalifikacjach". Jak już wspomniała wcześniej, trzeba kształtować w uczniach samoświadomość ale otwierającą drogę rozwoju a nie spychającą w przepaść.

Niezwykle istotne jest język komunikacji: werbalny i pozawerbalny. Na przykład nagminne używanie określenia (w różnych konfiguracjach) „uderzenie w klawisz" ma konotację „militarną" i agresywną. Po cóż tak! Przecież dźwięk się pobudza, dźwięk się wyłania a to wywołuje zupełnie inne skojarzenia. Zamiast o „ skokach" - kryją w sobie konotację ryzyka, niepewności, można mówić o „odległościach" – przemieszczaniu. Naprawdę warto wsłuchać się w emocjonalną zawartość kierowanych do ucznia określeń i budować świat pojęciowości adekwatnej dla sztuki. Przykłady można mnożyć, ale myślę, iż te podane wystarczą jako bodziec do pewnych przemyśleń.

Wszelkie wymagania i oczekiwania, które kieruję w stronę uczniów wyjaśniam w dwóch wymiarach: dydaktycznym (krótsza perspektywa) i życiowym (szeroka perspektywa). Wszystko jest pracą nad sobą: brak wytrwałości teraz najprawdopodobniej wyda złe owoce w przyszłości. Uczenie się utworów jest także uczeniem się postawy wobec życia a to już jest wystarczający powód by się nie poddawać. Kilkorgu uczniom, którym się „nie chciało" i wahali się, czy nie zrezygnować (prezentowali spory rozrzut zdolności i umiejętności) udało mi się przekonać do dokończenia edukacji muzycznej w pierwszym stopniu, choć stało się to z różnym skutkiem ocenowym, to jednak zarówno oni, jak i ja, mieliśmy poczucie spełnienia. Tłumaczyłam im, że w przypadku rezygnacji z nauki w szkole, po czasie poczują porażkę, która z dużym prawdopodobieństwem „wyposaży" ich w kompleksy lub pogłębi już istniejące. Zapewniam, iż naprawdę wyłącznie chodziło mi o dobro uczniów a nie np. o statystykę szkoły. Tym dobrem jest odpowiedzialność za wcześniej podjęte decyzje oraz przełamywanie własnych słabości. Jest to wartość ogólnożyciowa a nie tylko korzyść wieku szkolnego!

Bibliografia

Gelb M. J., *Myśleć jak Leonardo da Vinci*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.

Podstawa programowa kształcenia w zawodzie muzyk stanowiąca załącznik nr 5 do rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dz. U. z 2019 r. poz.1637 ze zmn., s.114.

Teaching how to decipher the code of music notation as a fundamental obligation of a teacher–instrumentalist

KEYWORDS

music notation, music piece

SUMMARY

The article presents, based on didactic experience of the author herself, how to teach pupils and students to decode music notation of a piece. The discussion focuses on the understanding of a piece, development of inner hearing and development of a natural need for expression. It is noted that pupils should be provided with mindful inspiration in order to effectively recreate the spirit of a piece and composer's intentions. A consistent pursuit of inner imaging and hearing a sound is a prerequisite for the development of imagination and expression of performed pieces. When working with pupils, it is crucial that they should imagine a proper pitch as well as its volume and intensity. What is strictly connected with work on a music piece is the ability of sight-reading and aural training, provided also by a subject of the same name.