

Jan Kadłubski

Z zagadnień podstawowych w nauczaniu gry na fortepianie

W muzyce istnieją zagadnienia podstawowe, które wielki pianista i pedagog Guido Agosti zwykł określać jako *prawdy muzyczne*. Na owe prawdy składa się cały dorobek historii muzyki — doświadczenia stylów i środków technicznych, ewolucja języka i gustów, tworzące razem dziedzictwo kultury ogólnoludzkiej w dziedzinie muzyki.

Dobry muzyk — to znaczy muzyk, który nie ustaje w wysiłkach, aby stać się coraz lepszym — musi stale powracać do tych podstawowych *praw muzycznych* i nieustannie konfrontować z nimi swoje działania, problemy i pomysły twórcze, którym stawia czoło jako *wykonawca* albo *nauczyciel wykonawcy*. Celowo stawiam obok siebie — niejako dla podkreślenia ich równej wagi — te dwie funkcje: *muzyk-wykonawca* i *muzyk - nauczyciel wykonawcy*. Ten ostatni występuje jak gdyby w roli dyrygenta prowadzącego próby z orkiestrą — sam wprawdzie nie gra, ale uczy inspiruje, pomaga muzykom - wykonawcom z orkiestry realizować, wykonywać muzykę.

Prawdę mówiąc, każdy wykonawca, który samodzielnie pracuje nad jakimś utworem, z konieczności spełnia wobec siebie także rolę nauczyciela. Można zaryzykować twierdzenie, że im bardziej będzie swoim nauczycielem, tym lepszym okaże się wykonawcą. Innymi słowy, im w większym stopniu swoje działania w toku uczenia się utworu podda nakazom i świadomej kontroli swojej wiedzy muzycznej, swojej wiedzy o technice instrumentalnej, im głębiej zanalizuje problemy artystyczne i sposoby techniczne ich realizacji, tym jego praca będzie bardziej celowa i efektywniejsza. Jej rezultaty będą trwalsze i pozwolą na tym bardziej spontaniczne, żywe wykonanie w warunkach estradowych.

Płynie stąd wniosek, że powinniśmy tak uczyć i wychowywać naszych uczniów, ażeby - w miarę coraz lepszego wzajemnego zrozumienia - stawali się oni coraz bardziej samodzielnymi i umiejący z tej swojej samodzielności korzystać w sposób inteligentny i twórczy — krótko mówiąc, ażeby stawali się coraz lepszymi muzykami.

Mamy zastanawiać się nad sprawami wykonawstwa — nauczania gry na fortepianie. A tymi, których mamy wprowadzać w świat muzyki — są dzieci, istoty, którym powinniśmy odsłaniać stopniowo ten najcudowniejszy ze światów, jaki jest tworem i udziałem człowieka. Na tym polega nasze najważniejsze zadanie.

Nie wszyscy nasi uczniowie osiągną z czasem poziom wtajemniczenia, a zwłaszcza poziom umiejętności — profesjonalny. To ostatnie stanie się, być może, udziałem tylko nielicznych jednostek. Nie powinno nas to ani zniechęcać, ani osłabiać naszych starań w otwieraniu wszystkim naszym uczniom, nawet tym mniej utalentowanym, czy wręcz mniej zdolnym, ich „uszu”, to znaczy ich wrażliwości artystycznej na wszystko to, co zawiera w sobie muzyka. Nie ulega wątpliwości, że możemy w ten sposób pozytywnie formować nie tylko ich wnętrza, zdolności odczuwania, ale także ich charaktery, wolę, wyższy stopień inteligencji.

Krażą często pytania: jak się powinno uczyć dzieci gry na instrumencie? Od czego należy zacząć? Mówi się niekiedy o tak zwanym nauczaniu początkowym, nie precyzując przy tym, jak długo miałyby trwać ono w takiej właśnie „początkowej” formie i czym miałyby się odróżniać od dalszych, kolejnych faz nauki.

Sądzę, że dobrze jest sobie uświadomić, co jest i co powinno być celem nauczania muzyki, w tym nauczania gry na instrumencie. Zgodnie z tym, co powiedzieliśmy o wprowadzaniu naszych uczniów w świat muzyki, w świat piękna artystycznego, powinniśmy postępować w taki sposób, aby dziecko od samego początku nauki polubiło muzykę, polubiło nasze lekcje. Do tego celu najlepiej jest zmierzać najkrótszą drogą: treść lekcji — mowa tu o dźwiękach, które dziecko będzie próbowało, zapewne z pomocą nauczyciela, wydobyć z instrumentu — a więc te pierwsze dźwięki — dwa, trzy, cztery dźwięki na początek — powinny sprawić radość. Powinny dać poczucie spełnienia czegoś, co ma wartość samo w sobie: że potrafię, że to jest ładne! Wydaje mi się, że całe dalsze powodzenie i postęp w grze na instrumencie będą zależały od tego i poniekąd będą polegały na tym, że potrafię i że to jest ładne, a z czasem może i piękne!

Wiemy o istnieniu wielu szkół i metod dotyczących inicjacji muzycznej najmłodszych (np. Metody Kodaly'ego, Orffa i wiele innych). Wspomnę tu o rytmice J. Dalcroze'ego, która inicjację dziecka rozpoczyna już w wieku lat trzech, przy czynnym udziale rodziców, o metodzie Willemsa, stosowanej między innymi w Szwajcarii, której celem jest przede wszystkim wzbudzenie u najmłodszych miłości do muzyki oraz stopniowe przygotowanie ich do praktyki muzycznej poprzez rozwijanie słyszenia, poczucia rytmu przez ruch oraz śpiew i uaktywnienie całego ciała na muzykę. Chodzi w tym wszystkim o to, żeby dziecko tworzyło muzykę najpierw w wyobraźni słuchowej i rytmicznej i potrafiło tę muzykę wyartykułować głosem, ruchami ciała, zanim przystąpi do wydobywania jej z instrumentu. To właśnie jest i pozostanie zawsze metodą i kanonem działania każdego prawdziwego muzyka, a już bez wyjątku — tych największych. Wszyscy oni wykonują, odtwarzają, kreują muzykę, którą najpierw słyszą w sobie, niezależnie od tego, czy są skrzypkami, śpiewakami, albo pianistami.

W naszej polskiej praktyce, w przeciwieństwie do wielu innych krajów, w których nauka słyszenia i wyobrażania sobie muzyki poprzedza nauczanie gry na instrumencie, inicjacja dzieci w muzyce odbywa się zazwyczaj drogą łącznego, mniej lub bardziej jednoczesnego przekazywania wiedzy teoretycznej i nauczania praktycznego. W tym wszystkim najważniejsze jest to, żeby dziecko odczuwało radość z możliwości zagrania choćby najprostszego motywu muzycznego w sposób jak najpiękniejszy — nigdy „robotyczny”, byle jaki, rzekomo „techniczny”. Od samego początku powinniśmy pobudzać jego wrażliwość i oczekiwanie na **szukanie**, i z naszą pomocą na **odnajdywanie** piękna artystycznego w muzyce. Tu dochodzimy do aksjomatu: co jest piękne w muzyce, jest jednocześnie doskonałe, a w każdym razie wystarczająco dobre i poprawne także pod względem technicznym.

Wiadomo, że każde dziecko jest inne — jego „osobowość”, uwarunkowana genetycznie, środowiskowo, kulturowo, dopiero się kształtuje. Każde dziecko jest, pomimo pewnych widocznych cech — wielką tajemnicą, którą próbujemy przeniknąć. Nie zawsze nam się to do końca udaje i nie zawsze przy tym wyciągamy właściwe wnioski. Jego rozwój, postępy w nauce są często nie do przewidzenia i sprawiają nam niespodzianki, zarówno pozytywne jak i negatywne. My nauczyciele, podobnie jak nasi uczniowie, choć bogatsi o doświadczenie życiowe, jesteśmy bardzo różni. I takimi odbierają nas nasi uczniowie. Tak więc w procesie nauczania muzyki, w tym specyficznym układzie, który słusznie określamy jako relację *mistrz-uczeń*, występuje zderzenie dwóch osobowości, niekiedy dwóch wybitnych indywidualności — małego ucznia i dorosłego nauczyciela. Nietrudno wyciągnąć stąd wniosek, że wzajemne relacje, w toku przekazywania wiedzy i umiejętności muzycznej, mogą układać się na bardzo wiele sposobów. W tym sensie możemy mówić, że każdy nauczyciel przedstawia sobą jakąś swoją indywidualną metodę nauczania, która jest sumą, czy raczej wypadkową, jego własnej osobowości, kultury, wiedzy muzycznej, indywidualnych umiejętności w grze na instrumencie, ugruntowanych wpływów w dziedzinie artystycznej, wreszcie jego dyspozycji do stałego samodoskonalenia.

Mówię o tych trudnych i skomplikowanych zagadnieniach po to tylko, ażeby nie zajmować się nimi więcej w toku moich dalszych uwag, jako że nie miałoby sensu roztrząsanie spraw, które z powodów wyżej podanych mogą przybierać postać nieskończenie wielu różnych przypadków.

Powrócimy zatem do zasadniczego nurtu naszych rozważań, pozostających w związku ze wspomnianymi na początku podstawowymi prawdami muzyki. Odnoszą się one do takich zagadnień jak: sens artystyczny utworu muzycznego, jego kształt dźwiękowy, wewnętrzne stosunki dynamiczne i rytmiczne oraz środki techniczne służące jego realizacji.

Oczywiście wszystkie te sprawy, w takim czy innym zakresie, są treścią lekcji nauczania gry na instrumencie. Jednak samym sednem naszego nauczania powinno być także **nauczanie uczenia się**. Uczymy po to, żeby uczeń był w stanie uczyć się (jak najlepiej) sam. I tak powinno być niemal od pierwszej lekcji.

Z powodów, o których mówiłem przed chwilą, nie wydaje mi się sensowne podawanie, formułowanie jakichś sztywnych reguł dotyczących kolejności wprowadzania różnych elementów gry, techniki, konkretnych problemów muzycznych itd. Chciałbym zwrócić uwagę głównie na sprawy, które w naszym nauczaniu nie powinny być pomijane, czy zaniebdywane.

Po pierwsze — sądzę, że nasz uczeń, i to niezależnie od tego, czy jest nim małe dziecko

rozpoczynając naukę, czy też młody zaawansowany wirtuoz - kiedy podejmuje na lekcji próbę odtworzenia choćby najprostszego motywu, frazy, czy figuracji - powinien odnosić sukces. Od nas nauczycieli — przede wszystkim — zależy, aby tak pokierować każdorazowym eksperymentem, ażeby naszemu uczniowi zadanie, jakie przed nim stawiamy — wyszło. A wtedy, ten jego mały sukces, to, że mu po prostu coś wyszło, ma szansę na utrwalenie się i może stać się bazą dla jego dalszych małych i większych sukcesów. Są oczywiście różne znane, a także wymyślane — niekiedy na poczekaniu — sposoby na pokierowanie tym sukcesem. Nie sposób podać tu wszystkich dróg i środków, które stanowią dziś domenę nowoczesnej technologii instrumentalnej.¹ O niektórych elementarnych zasadach postępowania wspomnę jeszcze w dalszym ciągu moich wywodów. W tym momencie ograniczę się do stwierdzenia, że mamy do wyboru takie np. sposoby jak:

a) wzorowe, piękne, wyraziste wykonanie przez nauczyciela danego fragmentu, z ewentualnym kilkakrotnym jego powtórzeniem,

b) możemy nasze wzorowe wykonanie poprzeć wyjaśnieniem obrazującym sens muzyczny danego fragmentu, uciekając się przy tym do jakiejś sugestywnej metafory,

c) w pewnych okolicznościach możemy zwrócić uwagę ucznia na zawartą w danym fragmencie **podstawową formułę techniczną**² być może już znaną uczniowi,

d) możemy przywołać analogię z innym fragmentem, o podobnej budowie, który już przerabialiśmy z uczniem,

e) jeżeli wymienione sposoby okażą się niewystarczające albo nieskuteczne, możemy zająć uwagę ucznia jedynie częścią opracowywanego fragmentu, sprowadzając trudność w nim zawartą do najprostszych z możliwych formuł — złożonych z dwóch lub trzech dźwięków,

f) wreszcie możemy spróbować położyć przedramię i dłoń naszego ucznia na naszym własnym przedramieniu i dłoni, wykonując poprawnie określony fragment, dzięki czemu uczeń, słysząc jego brzmienie, odniesie fizyczne wrażenie, że to on sam go wykonał; tego rodzaju eksperyment, sprawnie przeprowadzony, chociaż osiągnięty przy fizycznej pomocy nauczyciela, już sam w sobie przedstawia sukces ucznia i zazwyczaj ułatwia samodzielne powtórzenie poprawnego wykonania.

Po drugie — powinniśmy dobrze poznawać utwory, które zamierzamy opracowywać z uczniem. Jeżeli nie jest możliwe opanowanie utworu w całości, w formie pełnego wykonania, co zresztą nie zawsze bywa konieczne, to przynajmniej powinniśmy móc zademonstrować uczniowi jego fragmenty, poszczególne partie obu rąk w taki sposób, który byłby dla niego wzorem możliwie idealnym. W miarę zyskiwania doświadczeń — co jest naszym programem na całe życie — możemy stopniowo poszerzać nasz repertuar, który będzie stanowił coraz bogatszą podstawę naszego nauczania. Jak należy przygotowywać ten repertuar? Nawet jeśli w danym momencie nie jesteśmy w stanie wykonać określonej pozycji w sposób „kompletny”, możemy na jej temat wiedzieć bardzo dużo, a we fragmentach, w poszczególnych partiach, zademonstrować sugestywny i przekonujący obraz dźwiękowy, stawiając go uczniowi za wzór. Aby taka pożądana sytuacja mogła zaistnieć, trzeba po prostu samemu studiować utwory, które przerabiamy z uczniami. Studia takie powinny obejmować:

a) ogólną wiedzę o kompozytorze, utworze, stylu, epoce,

b) analizę utworu od strony jego budowy i formy oraz od strony problemów wykonawczych, to znaczy pod kątem występujących w nim formuł technicznych (np. formuł gamowych, pasażowych, rotacyjnych itd.), rodzajów artykulacji i związanych z nimi odpowiednich gestów,

c) opalcowanie tekstu, dzięki czemu niejako dokumentujemy naszą pracę i jesteśmy w stanie, nawet po upływie dłuższego czasu, odtworzyć przebieg i sposób naszego rozumowania; ponadto daje nam to okazję do zmiany powziętych decyzji na lepsze.

UWAGA: Zawsze powinno się pracować z uczniem na egzemplarzu nutowym z ustalonym, możliwie idealnym, palcowaniem. Wymaga to wprawdzie wysiłku i czasu, ale opłaca się wielokrotnie. Wniosek: należy dążyć do posiadania własnego „banku

¹ Patrz Gyorgy Sandor *O grze na fortepianie*, Warszawa 1994, PWN.

² Ibidem.

opakowań" — na własnych egzemplarzach nutowych.

Po trzecie — jestem głęboko przekonany, iż znane porzekadło, które głosi, że: „człowiek uczy się na błędach” jest zasadniczo niesłuszne w odniesieniu do nauki gry na instrumencie. A to dlatego, że podstawą umiejętności gry na instrumencie są nawyki — inaczej — działania odruchowe, które przyswajamy sobie w procesie uczenia. Ostatecznym celem procesu świadomego uczenia się utworu muzycznego jest możliwość jego spontanicznego, żywego, wykonania. Świadome uczenie się utworu polega — po pierwsze — na koncentracji uwagi na kolejno opracowywanych elementach całości. Po drugie — koncentracja uwagi powinna uruchamiać współdziałające ze sobą w rozmaitych kombinacjach różne rodzaje pamięci, np. pamięć słuchową, wzrokową, analityczną. Wiadomo, iż, zależnie od indywidualnych predyspozycji a także w różnych okresach życia, wymienione rodzaje pamięci funkcjonują bardziej lub mniej wydajnie i wymagają, zwłaszcza ze strony pedagoga, wnikliwej obserwacji, diagnozy i odpowiedniej korekty. Posługując się słuchem, wzrokiem i analizą jakiegoś fragmentu od strony techniczno-wykonawczej, przystępujemy do pewnej liczby jego powtórzeń — możliwie idealnych pod względem technicznym i muzycznym — po to, by doprowadzić do wytworzenia się **poprawnego nawyku ruchowego** (pamięć ruchowa albo kinetyczna). Dobry nawyk — oznacza to, że dany fragment umiemy, iż na każde żądanie naszej woli, podświadomość, która jest siedliskiem nawyków, gotowa jest podsunąć nam przyswojone formuły ruchowe, odpowiadające zapisowi nutowemu tegoż fragmentu. W idealnej sytuacji suma wrażeń słuchowych i wzrokowych oraz suma procesów intelektualno-analitycznych skierowanych na przyswojenie jakiegoś fragmentu zostają jak gdyby „przełożone” na sumę płynnie wykonanych, skoordynowanych gestów naszego aparatu gry i w takiej właśnie idealnej postaci są rejestrowane w sferze podświadomości naszego umysłu. Powiedzieliśmy, że tak jest w sytuacji idealnej. Powtórzmy zatem: ustaliliśmy — dla nas samych albo dla naszego ucznia — możliwie najlepszy, tzn. dokładnie odpowiadający zapisowi nutowemu, sposób wykonawczy, przekształcając go jako wybrany „wzorzec wykonawczy”, drogą pewnej liczby identycznych powtórzeń, w trwały nawyk ruchowy. Nie trudno wszakże przywołać na myśl sytuację daleką od tej „idealnej”. Może ona przedstawiać się następująco: nie potrafiliśmy odnaleźć, na samym początku uczenia się jakiegoś fragmentu, odpowiadającego mu idealnego sposobu wykonawczego i teraz nasze, albo naszego ucznia, kolejne próby odtworzenia go, nie oparte na żadnym określonym wzorcu ruchowym, nie zasługują nawet na miano „powtórzeń”. Przeciwnie — przypominają bezładną, nieskoordynowaną, beznadziejną szamotaninę, walkę z trudnością nie do pokonania. Nawet jeśli przypadkiem, pośród pewnej liczby ponawianych „na oślep” prób, jakiś fragment uda nam się wykonać raz czy dwa w miarę poprawnie, to nasza podświadomość zarejestruje, z taką samą wyrazistością, ale za to w przeważającej ilości także złe, nieudane wykonania. Jeżeli teraz będziemy chcieli zrobić użytek z naszego uczenia się i, szczególnie w warunkach stresu, zagrać dany fragment lub cały utwór, nasza podświadomość będzie w stanie podsuwać nam jedynie to, co zarejestrowała, tj. plątaninę różnych, w większości złych i niekompletnych wątków — żałosny, choć wierny obraz naszych nieprzemyślanych i nieskoordynowanych wysiłków. Oto dlaczego nie należy na błędach uczyć się kolejnych błędów, lecz wprost przeciwnie — starać się zmierzać do celu najkrótszą drogą, poprzez utrwalanie dobrych wzorców ruchowych, odpowiadających pod względem muzycznym i technicznym treści zapisu nutowego.

Po czwarte — powstaje pytanie, w jaki sposób omówione przed chwilą zagadnienie można odnieść do pracy z początkującym uczniem.

Zróbmy tutaj jedno generalne zastrzeżenie: sukces ucznia, o którym była mowa na początku, zależy — co oczywiste — od doboru repertuaru, ale także — i przede wszystkim — od doboru problemu, czy problemów, z którymi nasz uczeń ma sobie jak najlepiej poradzić. Chodzi o skalę i zakres materiału muzycznego, na którym, w każdym poszczególnym przypadku, uczeń będzie w stanie skupić uwagę i odnieść sukces. Na szczęście — trzeba to podkreślić z naciskiem — mamy prawie nieograniczone możliwości redukcji tego materiału muzycznego do potrzeb każdego poziomu zdolności i stopnia zaawansowania adepta muzyki.

W tym punkcie naszych rozważań powołałam się na odwieczną benedyktyńską zasadę: „w wyborze celu należy być minimalistą, za to w jego wykonaniu trzeba być maksymalistą”. Wiadomo od

niepamiętnych czasów, że na drodze do doskonałości, tak w sztuce, jak i w rzemiośle, obowiązuje zasada: od małego do dużego, od najmniejszej części do całości. W naszej sytuacji — nauczyciela odpowiedzialnego za harmonijny, muzyczny rozwój ucznia, redukcja materiału oznacza, w każdym konkretnym przypadku, sprowadzenie tego, co z pozoru wydaje się trudne albo nawet za trudne, do mniej trudnego, łatwego i zupełnie prostego. Nawiasem mówiąc, zasada redukowania, sprowadzania tego co trudne do tego co łatwe, służy równie dobrze początkującym uczniom jak i zaawansowanym wirtuozom — i to przez całe ich muzyczne życie! Warunkiem nieodzownym jest tutaj nasza dociekliwość, dobra znajomość technologii instrumentalnej, tak w teorii, jak i w praktyce, oraz własne, wciąż żywe doświadczenia w uprawianiu i słuchaniu muzyki. W posługiwaniu się zasadą sprowadzania tego co trudne do tego co łatwe powinniśmy brać pod uwagę następujące etapy:

a) musimy umieć zanalizować zapis nutowy pod kątem zawartych w nim najprostszych formuł technicznych i muzycznych, pamiętając o tym, że nie zawsze pokrywają się one ze sobą. Powinniśmy także móc zademonstrować, bądź w odpowiedni sposób zasugerować, uczniowi właściwy dla danego fragmentu sposób wykonania, tj. dobrać właściwą formułę ruchową do odpowiadającej jej formuły zapisu nutowego;

b) musimy umieć wybrać — na początek — tylko taki fragment tekstu (np. tylko 3 albo 4 kolejne nuty pochodzącego gamowego), na którym uczeń będzie w stanie skoncentrować swoją uwagę bez nadmiernego napięcia psychicznego i fizycznego. Jest przy tym rzeczą bardzo ważną, aby fragment tekstu, którym się zajmujemy stanowił logiczną pod względem technicznym, a niekiedy także muzycznym, „drobinę”, dającą się zidentyfikować z kierunkiem gestu pianistycznego. Natomiast kreska taktowa, ani nawet formuła rytmiczna zawarta w tekście nie mają często z tego rodzaju identyfikacją nic wspólnego;

c) możemy i powinniśmy początkowo ograniczyć zakres uwagi ucznia do partii jednej ręki, a niekiedy tylko jednego głosu, i w ramach takiego odcinka tekstu, który zapewni skuteczną koncentrację oraz rozsądną liczbę powtórzeń wykonanych możliwie bezbłędnie (porównaj wcześniejsze uwagi na temat funkcjonowania pamięci ruchowej). Zbyt obszerny odcinek tekstu, choćby nawet najprostszego, oddziałuje bowiem rozpraszająco na możliwość koncentracji, szczególnie we wstępnej fazie uczenia się utworu, a pozytywny efekt utrwalania się poprawnego nawyku ruchowego ulega wtedy osłabieniu;

d) mamy jeszcze do dyspozycji wybór takiego tempa wykonania określonego fragmentu tekstu, które w konkretnym przypadku i na określonym etapie uczenia się pozwoli uczniowi na optymalną koncentrację i pełną kontrolę jego poczynań. Warto pamiętać, że we współczesnej myśli pianistycznej, a także instrumentalnej w ogóle, w odniesieniu do tempa w jakim należy ćwiczyć, panuje następująca zasada: pożądane jest ćwiczyć utwór, czy fragment utworu, w tempie zbliżonym do tego, w jakim został przez kompozytora pomyślany — jednak w każdym indywidualnym przypadku — jedynie **na tyle szybko, na ile możliwa jest przy tym pełna kontrola wykonywanych ruchów**. Nie trzeba dodawać, że różnice w tym zakresie mogą być ogromne i że należy się z nimi liczyć przy stosowaniu tej zasady. Ale nie ma też powodu, dla którego mielibyśmy zmuszać siebie, czy naszego ucznia, aby „nudził się” i usypiał, grając bez potrzeby o wiele za wolno — na wszelki wypadek!

Po piąte — problem „gry nierytmicznej”

Określenie „gra nierytmiczna”, choć tak ogólnikowe, zawiera w sobie szereg sytuacji typowych, których objawy są na tyle oczywiste i znane, że nie będziemy ich tu szczegółowo opisywać. Spróbujemy za to przedstawić niektóre z przyczyn tego zjawiska, sprawiającego tyle udręki nauczycielom. Wydaje się, że wyjaśnianie braku poczucia stałej pulsacji rytmicznej w utworze lub jego części jedynie niedostatkami wewnętrznego słuchu rytmicznego byłoby zbyt prostym uproszczeniem. Wnikliwa obserwacja funkcjonowania aparatu gry ucznia, słuchanie muzyki, którą wykonuje albo usiłuje odtworzyć, mogą nam nasuwać różne przypuszczenia, jeśli chodzi o charakter jego trudności w zmaganiach z czynnikiem czasu muzycznego.³

A oto niektóre z przyczyn tych trudności:

³ Patrz Zeszyty Naukowe 17, Warszawa 1988, AMFC, Agogika.

a) niezrozumienie stosunków arytmetycznych występujących wewnątrz jednostki (formuły rytmicznej, bądź jej usytuowania w ramach metrum;

b) nawet jeżeli uczeń jest w stanie „intelektualnie” zanalizować stosunki arytmetyczne wewnątrz jednostki rytmicznej (np. rytm punktowany, obecność trioli, kwintoli, metrum 6/8 itp.), może okazać się, że nie potrafi skojarzyć schematu rytmicznego (teoretycznie uświadomionego) z jego realizacją ruchową (niezastąpiona szkoła Dalcroze'a!) lub dynamiczną (poprzez wystukanie, zaśpiewanie albo zagranie określonej formuły rytmicznej);

c) kolejną przyczynę niepowodzeń w zakresie realizacji rytmu przedstawimy tutaj od strony pozytywnej. I tak, im pełniej uczeń odczuwa i „rozumie” sens muzyczny i wyrazowy danego motywu, frazy, czy okresu i im bardziej jest świadomy występujących w nim kulminacji dynamicznych, wymowy mocnych i słabych części taktu, tym łatwiej będzie w stanie odnaleźć i zrealizować właściwy porządek rytmiczny;

d) istnieją dwa sposoby sprawowania kontroli w grze na instrumencie, które dotyczą także sfery czasowo-rytmicznej:

1) słuchanie albo lepiej — słyszenie tego co się gra, pod kątem zgodności z kształtującym się w naszej wyobraźni obrazem dźwiękowym utworu, jak najbliższym intencji kompozytora, wyrażonej w zapisie nutowym;

2) poczucie wygody, łatwości w spełnianiu gestów przyswojonych w czasie pracy nad utworem, uwarunkowane doбором najodpowiedniejszych sposobów technicznych dla realizacji danego fragmentu,

e) do najbardziej szkodliwych błędów i nawyków, wywierających negatywny wpływ także na stronę rytmiczną wykonania, trzeba zaliczyć nadmierne, jednoczesne i długotrwałe napinanie zespołów mięśni przeciwstawnych (antagonistycznych) w czasie gry. Objaw ten, syndrom naprężonych mięśni, prowadzi nieuchronnie do nie dającego się powstrzymać skracania wartości nut (szczególnie dłuższych w stosunku do pozostałych), czemu uczeń, nawykły do takiego sposobu ćwiczenia, nawet przy najlepszej woli nie jest w stanie zaradzić. Na domiar złego, przy nieznajomości prawdziwych przyczyn tych anomalii rytmicznych, najlepsza nawet wola ich przezwyciężenia, a zwłaszcza jej natężenie i skoncentrowanie, przyczynia się jeszcze do pogłębienia niekorzystnego syndromu napiętych mięśni. Tak więc brak naturalności i swobody w grze, równoznaczny z nadmiernym napięciem i wysiłkiem fizycznym, leży u podłoża trudności z utrzymaniem jednolitego tempa oraz poprawnego realizowania formuł rytmicznych. Gwarancją właściwego rozwiązania każdego problemu rytmicznego w praktyce jest jego bezproblemowość techniczna, czyli umiejętność przetransponowania wymiernych arytmetycznie proporcji długości poszczególnych nut na harmonijny zespół ruchów spełnianych automatycznie.

Stale poszerzanie wyobraźni muzycznej ucznia, której powinien dorównywać coraz pełniejszy zasób środków technicznych, jest warunkiem harmonijnego rozwoju jego umiejętności instrumentalnych i jego osobowości artystycznej. Zachwianie równowagi pomiędzy sferą wyobraźni muzycznej a możliwościami jej realizacji, czyli techniką, zawsze staje się powodem trudności i niepowodzeń nawet u najbardziej utalentowanych adeptów. Niepowodzenia te najczęściej dają o sobie znać w niezwykle czułym, pod względem psychologicznym, obszarze muzyki — w organizowaniu jej przebiegu czasowego.

Niejako u podłoża omawianych tu spraw leży kwestia stałego kształcenia słuchu, we wszystkich aspektach rytmu, stosunków wysokościowych pomiędzy dźwiękami i wymowy funkcji harmonicznych, bez czego elementy rytmiczne i agogiczne nigdy nie będą w pełni zintegrowane w obrazie dźwiękowym dzieła muzycznego.

Przede wszystkim jednak brak jasno określonego celu artystycznego, jak i zła, sprzeczna z podstawami fizjologii technika stanowią, każde z osobna, wystarczającą przyczynę nierytmicznej gry na którymkolwiek z instrumentów muzycznych.