

13. Stanisław Ołędzki, *Do zagadnienia rozumienia muzyki*. „Zeszyt naukowy” Nr 2 Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina – Filii w Białymstoku, Białystok 2002, s. 7-24.

**Stanisław Ołędzki**

## **Do zagadnienia rozumienia muzyki**

Obecność dzieła muzycznego w obiegu kulturowym zaczyna się wraz z jego wykonaniami, recepcją i krytyczną oceną (samego dzieła jak i jego wykonań). Dlatego niezmiernie ważnym zagadnieniem dla zaistnienia dzieła w społecznej recepcji jest właściwe, adekwatne do intencji twórcy jego zrozumienie przez wykonawców i odbiorców (adresatów). Od tego bowiem, jak wykonawcy rozumieją dzieło i przekazują intencje twórcy, zależy jego obraz przekazywany odbiorcom, jego przyjęcie, bądź odrzucenie, jego pozycja i obieg w życiu koncertowym, na rynku fonograficznym, ogólnie – w obiegu społecznym. Dotyczy to samego dzieła jak i jego wykonań, bowiem wykonanie dzieła, jego interpretację należy uznać również za dzieło, ponieważ powstaje w akcie artystycznej kreacji.

W rozumieniu dzieła przez odbiorców pewne korekty mogą wnieść krytycy, dlatego w końcowej fazie artykułu zajmę się problemami funkcjonowania krytyki muzycznej. Roman Ingarden kreśląc ideał krytyki, pisze iż wyrabia ona wrażliwość odbiorcy, otwiera mu oczy, przez co jest doniosła dla losów dzieła kształtując w końcu atmosferę kulturalną w danej społeczności i czasie.<sup>1</sup> Niepełne lub zgoła fałszywe zrozumienie dzieła przez wykonawcę otwiera łańcuch nieporozumień utrwalanych następnie w świadomości odbiorców. Skutki takich nieporozumień w historii praktyki wykonawczej prowadziły do zafałszowania obrazu całych epok muzycznych. Najwymowniejszym i najlepiej znanym przykładem jest przywrócenie przez romantyków do ponownego społecznego obiegu dzieł barokowych a następnie renesansowych. Jak wiadomo inspiratorem tego ruchu był Feliks Mendelssohn, który najpierw zwrócił ogólne zainteresowanie na spuściznę Bacha, a następnie na równie gigantyczne dzieło Haendla.<sup>2</sup> Jak się później miało okazać romantyczne odkrycie baroku zarazem zafałszowało jego obraz. Nie mogło zresztą być inaczej w czasie, kiedy nie dysponowano żadną wiedzą o barokowej praktyce wykonawczej, a tradycja wykonawcza muzyki Bacha została przerwana na okres kilku pokoleń. Przywrócenie w I połowie XIX w. życiu koncertowemu bachowskiej muzyki stworzyło nową tradycję wykonawczą, opartą jednak na romantycznych przesłankach stylistycznych, tradycję, która na pewno nie przystawała do interpretacji samego Bacha. Dopiero w początkowych latach XX wieku rozpoczął się proces przywracania muzyce jej pierwotnego znaczenia poprzez – jak pisze Nikolaus Harnoncourt – traktowanie jej jako muzyki dawnej i wykonywanie jej zgodnie z duchem epoki, w której powstała. Harnoncourt obrazowo porównuje funkcjonowanie w społeczeństwie tzw. muzyki dawnej i współczesnej pisząc „gdybyśmy wygnali z sal koncertowych muzykę przeszłości, aby wykonywać w nich tylko utwory współczesne, sale te wkrótce świeciłyby pustką – dokładnie tak samo stałoby się w czasach Mozarta, gdyby

---

<sup>1</sup> R. Ingarden, *Studia z estetyki*. Warszawa 1957, s. 247-248; zob. również S. Jarociński, *Muzykologia a krytyka*, [w:] *Dzieło muzyczne. Teoria, historia, interpretacja* (red. I. Poniatowska). Kraków 1984, PWM, s. 147 – 152.

<sup>2</sup> K.-H. Köhler *Mendelssohn Bartholdy*, Kraków 1980, PWM, s. 38-39.

publiczność pozbawiono muzyki współczesnej i zastąpiono ją muzyką dawną (na przykład barokową).”<sup>3</sup>

Dzisiaj trudno nawet wyobrazić sobie inny sposób odczytania muzyki dawnej, niż zgodny z duchem jej czasu, a niedawne jeszcze nagrania, np. transkrypcji orkiestrowych Leopolda Stokowskiego organowych dzieł Bacha, czy interpretacje jego wielkich dzieł oratoryjnych prowadzone przez Klemperera, Mengelberga, czy Furtwänglera – wszystko to w duchu owej XIX-wiecznej tradycji - pozostają już tylko dokumentem epoki.

W artykule tym zajmuję się problemem tzw. rozumienia muzyki w sensie autonomicznym, tj. pojmowania struktur muzycznych, odbierania i przekazywania ich znaczenia. Nie rozważam tego zagadnienia w sensie epistemologicznym ani w sensie filozoficznym. Ten aspekt rozumienia muzyki znajdzie czytelnik m.in. w pracach Zofii Lissy.<sup>4</sup> Interesuje mnie praktyczne wykorzystanie tych rozważań w działalności pedagogicznej, wykonawczej i krytycznej. Rozważania te poparte są wieloletnimi doświadczeniami pedagogicznymi wyniesionymi ze szkół muzycznych wszystkich trzech szczebli, a także obserwacjami z pozycji tzw. nadzoru pedagogicznego. Doświadczenia te nasunęły mi już dość dawno wnioski, że nasz system szkolnictwa muzycznego jest bardzo oporny na próby merytorycznych reform i udoskonań. Jakie są tego następstwa, nietrudno dociec. Zakorzeniony wśród większości nauczycieli opór wobec jakichkolwiek zmian programowych wynika z niechęci do dodatkowego wysiłku, który trzeba by włożyć w opanowanie nowych programów, metod i technik nauczania. Być może wiąże się to z fiaskiem poprzedniej reformy tzw. integracyjnej z 1973 roku, która polegała na połączeniu w dwa bloki przedmiotowe: (1) historii muzyki, form muzycznych, literatury muzycznej, instrumentoznawstwa i polskiego folkloru muzycznego w przedmiocie nazwanym trochę niefortunnie *Nauką o muzyce* i (2) kształcenia słuchu, zasad muzyki i harmonii. Twórcy tamtej reformy wyszli ze słusznego założenia, że dzieło muzyczne jest pewną całością i jednością. Zatem i jego poznawanie powinno przebiegać w procesie integrującym różne aspekty tego poznania (historyczno-estetyczny, percepcyjno-emocjonalny, konstrukcyjno-formalny). Uważali także, że nie można odrywać od siebie takich praktycznych umiejętności jak słyszenie wysokościowe i harmoniczne od myślenia muzycznego (strukturalnego i ekspresyjnego). Gdyby tamta reforma została należycie przygotowana, zyskałaby większą akceptację i dzisiaj polskie szkolnictwo muzyczne byłoby na znacznie wyższym poziomie programowym niż jest obecnie. Dokonuję tu wielkiego skrótu, nie chcę bowiem rozbudowywać tego zagadnienia, skądinąd niezmiernie ciekawego.

W jednym z artykułów poświęconych właśnie problematyce koniecznych zmian programowych w szkołach muzycznych<sup>5</sup> zwróciłem uwagę na potrzebę wprowadzenia do programu nauczania nauki analizy narracji muzycznej, przygotowującej do lepszego rozumienia wykonywanych przez uczniów utworów. W konieczności wprowadzenia takiego przedmiotu utwierdziła mnie wieloletnia praktyka pedagogiczna, podejmowane eksperymenty i pojawiające się ostatnio w publikacjach zbieżne sądy na ten temat. Artykuł profesor Lidii Kozubek<sup>6</sup> skłania także do głębszych refleksji nad zakresem i strukturą kształcenia muzycznego w Polsce.

Problemem generalnym jest rozumienie muzyki. Nie sposób nie zgodzić się z profesorem Kozubek, gdy pisze: „prawdziwa indywidualność wyrasta z wnikliwego studiowania utworu muzycznego w jego zapisie. Nad arcydziełami można pracować przez całe życie i ciągle

<sup>3</sup> N. Harnoncourt *Muzyka mową dźwięków*, Warszawa 1995, Fundacja „Ruch Muzyczny”, s. 12.

<sup>4</sup> Z. Lissa *Nowe szkice z estetyki muzycznej. O tzw. rozumieniu muzyki*. Kraków 1975, PWM, s. 40-79.

<sup>5</sup> S. Olędzki *Szkoły muzyczne w przededniu reform*, „Ruch Muzyczny” nr 1/1999.

<sup>6</sup> L. Kozubek *Kilka refleksji nad ocenami wykonań muzycznych*, „Ruch Muzyczny” nr 10/2000.

odkrywać w nich coś, czego się przedtem nie zauważało”<sup>7</sup>. Warto przytoczyć też w tym miejscu za autorką słowa Józefa Hofmana z jego książki *Piano playing*: „Podejmuję się dowieść każdemu, kto będzie grał (jeżeli oczywiście wart będzie słuchania), że nie tylko nie gra więcej niż jest napisane, ale w rzeczywistości dużo mniej niż pokazują nuty”<sup>8</sup>.

Wielu wybitnych muzyków wypowiadało się na temat konieczności wnikliwego odczytywania tekstu muzycznego; przytoczę jeszcze cytaty zaczerpnięte z emitowanego przez Telewizję Polską filmu Bruno Monsaingeona „Richter. The Enigma”: „Na koncertach Richtera słuchacze odnoszą wrażenie, że odkrywają dzieło na nowo, mogą ujrzeć je z zupełnie innej perspektywy, niż ta, do której byli do tej pory przyzwyczajeni” [G. Gould]; „nigdy nie miałem wątpliwości, jak dany utwór powinien być wykonany. Dlaczego? To całkiem proste: zawsze bardzo uważnie czytam nuty - to wszystko. Pewnego razu Kurt Sanderling powiedział o mnie: - *To nie jest takie oczywiste, że on gra dobrze. Cały sekret jednak w tym, że on uważnie czyta nuty.* (...) Dopiero w ostatnich latach przestałem to robić [grać z pamięci]. Moim zdaniem jest to po prostu uczciwsze. Wszystko, co jest zapisane ma się przed sobą i dlatego gra się dokładnie to, co jest w nutach; kto by zapamiętał wszystkie szczegóły. Jeśli gra się bez nut, zaczyna się interpretować dzieło na swój własny sposób, a temu jestem przeciwny”. [Ś. Richter]

Owo przekonanie o konieczności wnikliwego odczytywania tekstu kompozytorskiego jeszcze dobitniej wypowiada Artur Benedetti-Michelangeli, któremu Lidia Kozubek poświęciła niedawno wydaną książkę. Kilkakrotnie natrafiamy tam na myśli wielkiego artysty odnoszące się do problemu rozumienia tekstu muzycznego: „Wykonawca jest tylko lektorem muzyki. Ale musi umieć dobrze czytać, ponieważ w nutach jest już wszystko zawarte (...) Michelangeli odczytywał z największą dokładnością nie tylko wysokość dźwięku, określenia artykulacyjne, dynamiczne i charakteru utworu zapisane słownie, ale dążności i energetyczne napięcia każdej frazy, motywu, a nawet poszczególnego dźwięku (...) słowem wszystko, co stanowi treść danej muzyki wyrażoną symbolem zapisu i konwencje wykonawcze właściwe dla danego stylu i epoki muzycznej (...) Kiedyś tak się wyraził na temat swoich uczniów: - *Trudno uwierzyć, jak wielka jest liczba osób, które grają nie rozumiejąc muzyki.*”<sup>9</sup> Ze słów mistrza wynika, że wykonywanie muzyki bez jej zrozumienia jest dość powszechną ułomnością młodych muzyków i należałoby poszukać środków zaradczych.

Znając dobrze polską szkołę, jej programy i rzeczywistość, mogę wskazać kilka przyczyn takiego stanu rzeczy i zaproponować kierunki zmian programowych. Nie chodzi mi o rozumienie muzyki w sensie potocznym; kiedy mówimy, że ktoś rozumie muzykę, najczęściej myślimy, iż posiadał dar jej przeżywania, odczuwania, przyjąwszy jedną (lub kilka) postaw percepcyjnych wyróżnianych przez psychologów<sup>10</sup>. Chodzi mi raczej o głębokie rozumienie zawartych w dziele muzycznym idei, znaczeń i ekspresji, które możemy odczytać, a raczej odszyfrować, z tekstu nutowego pozostawionego przez kompozytora. Rozumieć sens (znaczenie) muzyki - to pojmować (odczuwać i przekazywać słuchaczowi) wszystkie niereferencjalne (autonomiczne) treści reprezentowane przez tekst autorski. Takie rozumienie może być wspomagane przez odbiór treści desygnacyjnych (otaczających samą muzykę, np. uczucia, nastroje, klimat, zjawiska pozamuzyczne - ilustracyjność, programowość). Do

<sup>7</sup> Ibidem, s. 9

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> L. Kozubek *Arturo Benedetti Michelangeli jakim go znalazłam*, Katowice 1999, Wydawnictwo Unia, s. 22, 97, 92.

<sup>10</sup> Na temat postaw percepcyjnych słuchaczy wobec dzieła: J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1970, PWN, s. 242-354; szersze ujęcie problematyki psychologii percepcji: A. Jordan-Szymańska *Percepcja muzyki* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa 1990, s. 115-169.

takiego zrozumienia prowadzić może wnikliwa analiza, która jest „warunkiem wstępnym dla adekwatnego wykonania”<sup>11</sup>.

Naszkcijmy pokrótce ogólną koncepcję przedmiotu (a raczej niezbędnej części tzw. przedmiotu głównego), którego celem byłoby nauczanie rozumienia muzyki z jednoczesnym odwoływaniem się do indywidualności ucznia. Analiza dzieła powinna objąć pięć płaszczyzn (stadiów) operacyjnych nieraz wzajemnie się przenikających (krzyżujących).

(1) Przed przystąpieniem do odczytywania kompozycji należy uświadomić uczniowi sprawę podstawową: jaką **konwencją notacyjną** posługiwał się dany kompozytor, czyli co naprawdę kryje się za znakami nutowymi jego dzieła, tj. jakie brzmienia (strój, system dźwiękowy, instrumentarium, emisja dźwięku), jakie rodzaje artykulacji i frazowania (epoka, styl historyczny i indywidualny), obowiązująca w danym okresie praktyka wykonawcza<sup>12</sup>. Nie chodzi mi bynajmniej o doktrynalne dotrzymywanie wierności stylistycznej lecz o szerszy aspekt wiedzy i umiejętności czytania nut (raczej kodu nutowego) zapisanych w różnych epokach (i stylach wykonawczych). Jeżeli tego nie wiemy, będziemy skazani na takie nieporozumienia i zafalszowania obrazu dźwiękowego, jak np. spotykane dość często wykonania koncertów Vivaldiego z wibracją właściwą muzyce romantycznej, gdzie w *Largo* z „*Zimy*” nie słyszymy ani jednego improwizowanego ornamentu. Współczesny muzyk nie może nad tymi problemami przejść obojętnie. W przeciwnym wypadku należałoby określić go brzydkim acz słusznym mianem częściowego analfabety. Podobnego zdania jest Nikolaus Harnoncourt, gdy przywołuje myśl Johannesa Brahmsa: „...aby zostać dobrym muzykiem, trzeba poświęcić równie dużo czasu na czytanie, co na ćwiczenie na fortepianie”<sup>13</sup>. Myśl ta nabrała szczególnej aktualności w odniesieniu do dzisiejszego życia koncertowego, z absolutną przewagą repertuaru „dawnego”, tzn. z ostatnich czterystu lat, zapisywanego pozornie takimi samymi nutami, lecz z kryjącymi się za nimi odmiennymi desygnatami brzmieniowymi.

(2) Jeżeli już umiemy znajdować właściwe dźwiękowe desygnaty znaków nutowych, możemy przystąpić do **analizy konstrukcji muzycznej**. Poznajemy wszystkie zależności melodyczno-harmoniczne, wnikamy w twórczość kompozycji, badamy rolę poszczególnych elementów muzycznych. Tej umiejętności uczniowie polskich szkół muzycznych uczą się dopiero w dwóch ostatnich (!) klasach szkół muzycznych stopnia średniego na lekcjach *Form muzycznych* – najczęściej zresztą nie w odniesieniu do własnego repertuaru. Przygotowaniem do takiej analizy powinno być zaznajomienie się z zasadami retoryki muzycznej. Prawidłowe odczytanie figur retorycznych jest warunkiem zrozumienia przebiegu muzycznego na poziomie mikroformy (motywu i frazy). Figury retoryczne - jak pisze Franciszek Wesółowski - „to spory zasób schematów, których kompozytor uczył się u swego mistrza, wykorzystując je później w praktyce twórczej, zawsze mając na względzie afekty, których one były nosicielami. Wiele figur, choć bezimiennie, służyło znakomicie kompozytorom XIX i pierwszej połowy XX wieku”<sup>14</sup>. O potrzebie poznania konwencjonalnych figur muzycznych pisali także Józef i Krystyna Chomińscy: „...teoretyk i historyk muzyki oraz krytyk muzyczny i wykształcony muzyk powinni orientować się przynajmniej w ogólnym zarysie w niektórych

<sup>11</sup> Th. W. Adorno *On the Problem of Musical Analysis*, „Musical Analysis” nr 2/1082, s. 169-188.

<sup>12</sup> Na ten temat: N. Harnoncourt *Muzyka mową dźwięków*, Warszawa 1995 (rozdział *Problemy notacji*, s. 29-43)

<sup>13</sup> N. Harnoncourt op. cit., s. 26; *Dialog muzyczny*, Warszawa 1999. Obie pozycje powinny stać się obowiązkowymi lekturami dla studiujących umiejętność odczytywania realnych desygnatów dźwiękowych z pozornie oczywistego zapisu nutowego.

<sup>14</sup> F. Wesółowski *Wprowadzenie do retoryki muzycznej*, Materiały XXI Sesji Naukowej „Muzyka oratoryjna w aspekcie praktyki wykonawczej”. Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu. Zeszyt naukowy nr 64, Wrocław 1995, s. 123.

przejawach konwencjonalnego języka muzycznego dawnych czasów, żeby nie upraszczać problematyki strukturalnej danego dzieła muzycznego, analizując go wyłącznie z punktu widzenia późniejszej teorii”<sup>15</sup>.

(3) Na kolejnym etapie bardziej już syntetyzujemy, niż analizujemy, wyciągamy wnioski odnoszące się do **struktury utworu**, odczytujemy zależności między wszystkimi fazami kompozycji (na podstawie uprzedniej analizy elementów konstrukcyjnych), odtwarzamy niejako hierarchiczny porządek poszczególnych faz kompozycji. Owo porządkowanie można oprzeć na prawach psychologii postaci (Gestalt): bliskości, dopełnienia i zamknięcia, regularności i symetrii oraz dobrej kontynuacji<sup>16</sup>. Ważna jest zwłaszcza znajomość zasad percepcji formy utworu, czyli ostatecznego wyniku współzależności (współdziałania) wszystkich (mniejszych i większych) struktur. „Spostrzeganie formy - to spostrzeganie podziałów w muzyce, a jednocześnie spostrzeganie i rozumienie relacji pomiędzy wyodrębnionymi ukształtowaniami muzycznymi: relacjami identyczności, podobieństwa, transformacji, kontrastu, współrzędności, podrzędności”<sup>17</sup>. Pamiętać należy, że wykonawca jest zawsze pierwszym słuchaczem własnej interpretacji; dopiero w wyniku zachodzącego w nim sprzężenia zwrotnego (wykonawca - słuchacz - wykonawca) powstaje ostateczny kształt interpretacji. Otrzymujemy w ten sposób bezpośrednią odskocznnię do poziomu następnego.

(4) Formułujemy **wnioski ekspresyjne**, a właściwie odczytujemy przebiegi ekspresyjne na podstawie wiedzy o utworze zdobytej w oparciu o wszystkie poprzednie procedury. Motywy, frazy, zdania, okresy czy - mówiąc ogólniej - ukształtowania (gesty) muzyczne nabierają znaczenia w kontekście kolejnych odcinków i całości. W ten sposób rozpoznajemy sieć wzajemnych relacji, bądź - używając języka Meyera - znaczeń i emocji. Meyer pisze wprost: „Jeżeli na podstawie przeszłego doświadczenia terażniejszy bodziec każe nam oczekiwać mniej czy bardziej określonego muzycznego zdarzenia będącego następstwem, to bodziec ten ma znaczenie”<sup>18</sup>. A oczekiwanie na kolejne zdarzenie to nic innego jak napięcie, emocja, mówiąc bardziej potocznie - ekspresja. W następstwie tej analizy budujemy plan ekspresyjny wykonania: określamy znaczenie, wagę, siłę poszczególnych cezur, wyrazistość i wzajemny stosunek dynamiczny odcinków formy, przebieg i rozpiętość wzmocnienia i osłabiania dynamiki, plan agogiczny i inne elementy wykonania. Staramy się przy tym o jak największy obiektywizm, wyzbycie się własnej, osobistej interpretacji. Powinna to być ekspresja czysto kompozytorska, wydedukowana z samego tekstu. Wynik całej dotychczasowej analizy (poprzednich czterech stopni), gdyby można było go utrwalić w notacji, stanowiłby prawdziwy „urtekst” dzieła.

(5) Dopiero w ostatnim stadium analizy wykonawca ma prawo wprowadzać własne modyfikacje takiego „urtekstu”. Wykonawca jest przecież żywym, stale rozwijającym się człowiekiem i choćby starał się być jak najbardziej obiektywny (neutralny, „przezroczysty”), zawsze jest obdarzony większą lub mniejszą dozą wyobraźni, fantazji - tym co potocznie określa się osobowością bądź indywidualnością. Dysponuje także różnym doświadczeniem, muzycznym, osłuchaniem, tym, co psychologowie nazywają „strukturami poznawczymi”<sup>19</sup>. Całe to „wyposażenie” wykonawcy musi prowadzić do mniej lub bardziej świadomych

<sup>15</sup> J. I K. Chomiński *Formy muzyczne*, t. 3 *Pieśń*. Kraków 1974, PWM, s. 110.

<sup>16</sup> Zob. L. B. Meyer *Emocja i znaczenie w muzyce*, Kraków 1974, s. 108-240; A. Jordan-Szymańska op. cit., s. 132-135.

<sup>17</sup> A. Jordan-Szymańska op. cit., s. 154.

<sup>18</sup> L.B. Meyer op. cit., s. 51.

<sup>19</sup> Struktury poznawcze są to utrwalone w pamięci długotrwałej konkretne wydarzenia muzyczne, tj. motywy, fragmenty muzyki, brzmienie konkretnych instrumentów i głosów, całe utwory muzyczne, a także idiomy kompozytorskie, dzięki którym jesteśmy w stanie nieznanemu utworowi przyporządkować odpowiedniemu stylowi bądź kompozytorowi; zob. A. Jordan-Szymańska op. cit., s. 127.

transformacji, odchylen od owej obiektywnej ekspresji. Carl Seashore w prowadzonych ścisłymi metodami badaniach wykazał, że „ogromne złoża ekspresji wokalne i instrumentalnej kryją się w odchyleniu artystycznym od tego, co czyste, ścisłe, dokładne, doskonałe, sztywne, równe i precyzyjne. Odchylenia od dokładności są w ogóle środkiem tworzenia piękna - przekazywania emocji. Zmiany w tym, co dokładne, spowodowane nieudolnością w oddaniu tego, co dokładne, to zazwyczaj brzydota. Artysta, który ma z powodzeniem poniechać dokładności, musi wiedzieć, na czym ona polega, i musi nią swobodnie dysponować, zanim jego emocja potrafi znaleźć swój prawdziwy wyraz, prowadząc z nią jakby flirt”<sup>20</sup>.

Nauczyciel nigdy nie powinien narzucać uczniom własnej interpretacji ekspresji utworu. Byłoby to wytłaczanie, odciskanie w wychowankach własnej kopii, repliki i zatarcie lub zaprzepaszczenie ich indywidualnych wrażliwości. Pod kierunkiem nauczyciela uczeń powinien nauczyć się przeprowadzać wszystkie stadia tej analizy, a stadium ostatnie jest drogą, na której w wykonywanym utworze szuka siebie. Pedagog dając uczniowi swobodę tych poszukiwań winien baczyć tylko, by nie wykraczał na pobocza tej drogi; za jednym poboczem rozpościera się bowiem doktrynalna oschłość, akademizm, za przeciwnym zaś różne manieryzmy wykonawcze.

Mógłby ktoś zapytać: po co te analizy? Muzykalny uczeń i tak znajdzie intuicyjnie właściwą drogę, odnajdzie piękno ukryte w relacjach „między nutami”. Przedstawiona wyżej procedura analityczna prowadzi do zrozumienia sensu utworu, ułatwia jego trwalsze zapamiętanie, nie wspomnę już nawet o aspektach poznawczych. Najważniejsze jednak, że rozumienie utworu jest konieczne nie tylko na poziomie interpretacyjnym lecz już na poziomie pracy nad utworem, nawet przed pierwszym czytaniem. Konieczność tę dostrzegali Tadeusz Wroński pisząc: „Od początku należy ucznia uwrażliwić na takie szczegóły wykonania, jak fraza, oddechy, artykulacja, nie pozwalać na spaczoną przez trudności energetykę gry itd.”<sup>21</sup>. Co więcej autor ten widzi kryterium dzielące ucznia zdolnego od niezdolnego właśnie w umiejętności odbierania i przekazywania muzyki jako całości pisząc: „Muzyka dla niezdolnego - to suma przeróżnych warstw: wysokości dźwięków, czasu ich trwania, ich siły, wibracji, jaką im nadajemy, oraz cały szereg jakości, których domaga się od niego konkretny utwór i profesor: styl, emocja, energetyka, fraza, nastrój. Zdolny wykonawca odczuwa muzykę jako całość, wszystko jest stopione ze sobą, niezdolny słyszy warstwę, o której myśli, inne umykają mu. Zdolny odbiera jednocześnie wszystko, nie skupiając świadomości na niczym oddzielnym, a jeśli nawet to czyni, nie staje się ów element czynnikiem oderwanym od całości.(...) Potrzebny jest również wyrazisty obraz tego, co zamierzamy osiągnąć. U zdolnych wyobrażenie celu jest bardzo silne, u niezdolnych – mgliste i nieokreślone. (...) Należy uczniom pokazać, jak utwór czy jego fragmenty mogą brzmieć, należy namawiać do słuchania płyt, chodzenia na koncerty, należy odkrywać przed uczniem, jakie emocje utwór wyraża.”<sup>22</sup>

Nawet po analizie nie wszystko jest w tekście kompozytorskim zawsze tak oczywiste, jak mogłoby się na pozór wydawać. Na ogół kompozytor dąży do maksymalnie dokładnego zapisania swego dzieła wybierając jeden, ostateczny wariant, nieraz z bardzo wielu wersji (wie to każdy, kto widział rękopisy, bądź ich fotokopie). Czasem jednak bywa i tak, że ostateczna decyzja jest dla twórcy zbyt trudna. Na przykład dla Chopina, geniusza

<sup>20</sup> C. Seashore *Psychology of Music*, New York 1938, s. 212; cyt. za: L. B. Meyer, op. cit., s. 247.

<sup>21</sup> T. Wroński *Zdolni i niezdolni. O grze i antygrze na skrzypcach*, Kraków 1979, PWM, s. 55.

<sup>22</sup> *Ibidem*, 53, 56.

improwizacji<sup>23</sup> wariantowość była fundamentalną właściwością myślenia kompozytorskiego, co powodowało wprowadzanie równoprawnych autorskich wariantów. Jeffreya Kallberga doprowadziło to do stwierdzenia, dającego wiele do myślenia: „Jeśli kompozytor zgadza się na to, by publiczność знаła wiele wersji utworu, musiało to odzwierciedlać coś szczególnie istotnego dla natury dzieła sztuki w latach 1830-tych i 1840-tych. Ową płynność powinny uwzględniać nasze obecne edycje. Utrwalając w druku jedną postać dzieła sztuki, wyrządzamy złą przysługę zarówno Chopinowi, jak jego muzyce, jego epoce”.<sup>24</sup> Nie daje to jednak wykonawcy żadnego prawa do wnoszenia własnych korekt do tekstu autorskiego.

I ostatnia uwaga: jak już wspomniałem te pięć stadiów procedury analitycznej nie musi zawsze przebiegać kolejno; ważne jest wszakże, żeby mieć świadomość co z czego wynika, jaka jest ich hierarchia. Trzeba od pierwszych lat nauczania wprowadzać ten pięciostopniowy tryb „czytania” utworów, stosując oczywiście odpowiednie do wieku ucznia język i metody. Generalnie chodzi o to, by uczeń kształtował się w poczuciu wielkiego szacunku do tekstu, którego dopiero wnikliwa analiza może mu odkryć niedostrzegane dotąd bogactwo autentycznych treści i emocji. Dzieciom można np. zasugerować, iż te procedury analityczne są rodzajem czarodziejskich zaklęć, które umożliwiają wyczarowanie z tekstu całego autentycznego piękna utworu (jak w bajce pięknego księcia z żaby).

Najpierw trzeba by jednak wykształcić pedagogów, wprowadzając np. odrębny kurs takiej analizy w akademiach muzycznych. W programach szkół muzycznych na próżno byśmy szukali choćby załączków takiego przedmiotu. Zdawałoby się, że wszystkie przedmioty artystyczne ujęte w siatce godzin, powinny mieć na celu przygotowanie ucznia do dobrego rozumienia muzyki. Z moich wieloletnich obserwacji wynika, że treści przedmiotowe alienują się przybierając najczęściej formułę „sztuki dla sztuki”, oderwaną od tego nadrzędnego celu. Główny przedmiot zawodowy pojmowany jest najczęściej jako nauka gry na instrumencie, a nie nauka wnikliwego przygotowywania utworu na danym instrumencie. Uczniowie otrzymują najwyższe noty egzaminacyjne już za poprawną technicznie grę i prawie nikt nie stawia problemu rozumienia przez niego muzyki. Gorzej że problem ten istnieje tylko w najogólniejszych zarysach również na lekcjach. Nauczyciel nie ma w klasie czasu na uczenie wnikliwego odczytywania sensu studiowanego utworu. Poza ogromem programu tyle jest przecież problemów aparaturowych, technicznych, dźwiękowych; tzw. zagadnienia muzyczne (właściwa artykulacja, frazowanie, dynamika, agogika) przekazywane są najczęściej na zasadzie pokazu (bądź nakazu i tresury), a nie poprzez wnikliwą analizę tekstu nutowego. W ten sposób osoba nauczyciela wysuwa się ponad kompozytora, a pojmowanie dzieła w takim przekazie nie musi wcale mieć związku z jego założonym przez twórcę znaczeniem. Ale i tak obraz ten jest w polskiej szkole<sup>25</sup> wyidealizowany, ponieważ tylko nieliczni pedagodzy instrumentalisci dysponują konieczną wiedzą i praktyką wykonawczą do kompetentnego pokazu (i przekazu) propozycji interpretacyjnych utworów, których uczą. Jakże często jest tak, że nigdy nie wykonywali, a nawet nie byłiby w stanie ich wykonać. Jakże wielu jest nauczycieli, którzy po raz ostatni grali... na własnym egzaminie dyplomowym. Sytuację taką

<sup>23</sup> „Od najmłodszych lat [Chopin] zadziwiał słuchaczy bogactwem swych improwizacji. I chociaż nie zabiegał nigdy o tani poklask, to jednak ci nieliczni, którzy mieli szczęście słyszeć go improwizującego – nieraz po wiele godzin, w najcudowniejszym stylu, bez jednej frazy zapożyczony od innych kompozytorów, czy nawet z własnych utworów – zgodzą się chyba jeśli powiemy, że nawet najpiękniejsze jego kompozycje są tylko echem, cieniem owych improwizacji.”

J. Fontana *Oeuvres posthumes pour le piano de Fréd. Chopin*, Paris [1855], s. II *Wstęp*; cyt. za: J. Rink *Chopin i Schenker: improwizacja a struktura*, „Rocznik Chopinowski” t. 19, Warszawa 1987, s. 163.

<sup>24</sup> J. Kallberg, *Czy warianty są problemem ? „Intencje kompozytorskie” w edytorstwie dzieł Chopina*, „Rocznik Chopinowski” t. 19, Warszawa 1987, s. 210.

<sup>25</sup> Mam na myśli głównie szkoły I i II stopnia.

można naprawić poprzez stwarzanie w szkołach okazji i warunków do organizowania koncertów nauczycieli.

W dobie obecnych reform szkolnictwa powinno być wprowadzone kryterium awansu nauczyciela instrumentalisty uzależnione między innymi od jego aktywności koncertowej. Przecież tylko taki nauczyciel jest w stanie coś powiedzieć swoim uczniom o funkcjonowaniu utworu w sytuacji żywego wykonania, o opanowaniu i wykorzystaniu tremy, o zachowaniu na estradzie, o rozplanowaniu własnego wysiłku energetycznego itp. Kto podejmuje się nauczania publicznego wykonywania, powinien sam umieć to robić. Przecież „wiedzieć”, jak się coś robi, nie znaczy, że „umie się” to robić. Tej powszechnej sytuacji nie zmieniają fakty dużych osiągnięć jednostkowych, jak ostatni sukces Stasia Drzewieckiego czy nie mniej spektakularne nagrody płytowe Piotra Anderszewskiego. Są, oczywiście, talenty, zdarzają się też cudowne dzieci. Lecz przecież nie wyjątkowe jednostki wśród uczniów i pedagogów zaświadcza o codzienności naszego systemu i programu kształcenia muzycznego. Jego prawdziwą wizytówkę stanowią tysiące uzdolnionych uczniów, którzy wychodzą ze szkół jako zupełnie przeciętni muzycy, aczkolwiek sprawni instrumentalisci (i wokaliści).

### **Rozumienie muzyki a ocenianie wykonań**

*Wykonawca powinien szukać kompozytora w sobie,  
krytyk - szukać go w innych wykonawcach.*

Z problemem rozumienia muzyki wiąże się zagadnienie oceny wykonań muzycznych, z czym spotykamy się na co dzień w recenzjach, a czego najbardziej spektakularnym przejawem są kontrowersje wokół rezultatów konkursów muzycznych. Niejeden już raz wokół wyników Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. F. Chopina i Międzynarodowego Konkursu Skrzypcowego im. Henryka Wieniawskiego toczyły się szerokie polemiki wśród kompetentnych krytyków i samych jurorów. Na problematykę tę spojrzę najpierw od strony konkursów, a następnie codziennej pracy recenzentów.

Co zatem jest źródłem ogromnych rozbieżności w ocenach konkursowych produkcji, nie pierwszy zresztą raz; dlaczego mówiło w okresie ich trwania się o kolejnych skandalach wynikających z wyeliminowania bardzo interesujących, kreatywnych pianistów i skrzypków? Czy Konkursy Chopinowskie muszą być konkursami skandali? Podczas trwania ostatniego Konkursu (2000 r.) powtarzano opinię, że w Konkursach Chopinowskich liczy się albo pierwsza nagroda, albo skandal. Marek Dyżewski w jednym z radiowych komentarzy powiedział, że „im bardziej ci wielcy odrzuceni są sławni w świecie, tym większą niesławą, w jakimś sensie, okrywa się Konkurs Chopinowski w Warszawie (...) Jeżeli Konkurs Chopinowski będzie odstraszał wielkie osobowości (będą obawiały się odrzucenia w II lub III etapie), to może się zdarzyć, że powtórzy się klęska konkursów szarych, jałowych, tak jak przed 5 i 10 laty, kiedy nie było komu dać pierwszej nagrody. I to będzie początek upadku Konkursu Chopinowskiego”.<sup>26</sup>

Podobne skandale kronikarze odnotowali co najmniej w sześciu poprzednich edycjach Konkursu; ich ofiary to tak obiecujący lub wybitni artyści, jak Chieko Hara (1937), Paul Badura-Skoda (1949), Bernard Ringeissen (1955), Jeffrey Swann (1970), Ivo Pogorelich (1980), czy Nelson Goerner (1995). Listę tę można by jeszcze znacznie rozszerzyć. Takie skandale szkodzące samemu Konkursowi nie są jedynym zjawiskiem negatywnym. Czy jurorzy pomyśleli o tych młodych, wrażliwych, a odrzuconych artystach, o ich delikatnej

<sup>26</sup> Wypowiedź w audycji programu II PR „Noc Chopinowska”, 19/20 października br.

psychice? Ivo Pogorelich tak wspomina swój udział w X Konkursie Chopinowskim: „Ja po tym Konkursie bardzo długo musiałem odzyskiwać wiarę w siebie, w to co było najcenniejsze w moim życiu: w moje granie, w muzykę.”<sup>27</sup>

Czy wobec tego Konkurs Chopinowski ma szansę dalszej egzystencji? Krystian Zimerman tak odpowiedział na pytanie, czy zgodziłby się wejść do jury Konkursu Chopinowskiego: „Odmawiam konsekwentnie, ponieważ nie czuję się na siłach przeprowadzać selekcję wśród zdolnych młodych ludzi (...) Od momentu, kiedy zacząłem interesować się aktywnie pracą ze studentami, szukam alternatywy dla konkursów. Konieczne jest stworzenie możliwości startu do kariery dla młodych artystów bez potrzeby angażowania się w tak ryzykowną i niepewną sprawę, jaką jest konkurs.”<sup>28</sup>

Z instytucją konkursów jest podobnie jak z demokracją - ma liczne wady, ale na razie nie wymyślono nic lepszego. Należałoby więc dążyć do wyeliminowania przynajmniej tej wady podstawowej - ich „skandalogenności”. Postawmy zatem pytanie: **co jest przyczyną odmienności ocen sędziowskich i ocen krytyków**, a podejrzewam również, że i większości słuchaczy?

Aczkolwiek znamy tylko poglądy krytyków, bo jurorskie debaty pozostaną na zawsze tajemnicą, wydaje się, że rację mogą mieć obie strony i nie jest to sprzeczne z zasadami logiki. Kluczem do rozwikłania tych sprzeczności jest nie tyle odmienna wizja pianistki i chopinistki (choć to również), co **różnice w percepcji** muzyki przez krytyków i artystów. Po prostu jurorzy i krytycy słyszą inną muzykę, innego Chopina, a - mówiąc ściślej - słyszą w inny sposób.

Muzyka Chopina z jednej strony jest szczególnie podatna na innowacje interpretacyjne, z drugiej zaś na hipersubiektywne oceny; przecież sam Chopin dawał nieraz tego dowody dopuszczając jako równoprawne różne warianty tekstu.<sup>29</sup> Powszechnie wiadomo, że nigdy nie wykonywał on tego samego utworu w ten sam sposób<sup>30</sup>, zatem niejako akceptował różne podejście do interpretacji swych utworów.<sup>31</sup> Czy zatem wśród jurorów nie powinno znaleźć się więcej muzyków odbierających interpretacje w sposób otwarty na odmienną estetykę niż ich własna?

Dla zrozumienia dalszego wywodu konieczne jest odwołanie się do wcześniejszych moich rozważań. Analiza tekstu kompozytorskiego dostarcza wielu możliwości indywidualnego wyboru. Porównałbym te możliwości do rysunku wykonanego bardzo **szerołą** kreską (pasmem). Natomiast każdy artysta wykonawca rysuje własny obraz utworu kreską **cienką**.<sup>32</sup>

<sup>27</sup> Jan Popis *Wierzę w siłę sztuki*. [Rozmawia z Ivo Pogorelichem]. „Studio” nr 4/1994, s. 12.

<sup>28</sup> Mieczysław Kominek *Do usłyszenia* [relacja z konferencji prasowej K. Zimermana w Centrum Prasowym PAI, 29 października 1998 r.]. „Studio” nr 1/1999, s. 15.

<sup>29</sup> Jan Ekier stawia nawet hipotezę, że „Chopin nie miał abstrakcyjnej koncepcji manuskryptu danego dzieła. W wypadku kilku rękopisów inwencja jego załamywała się miejscami w różne odcienie, przybierając postać różnych wersji dla różnych rękopisów, wersji o tak charakterystycznych dla niego cechach stylistycznych, że można je uznać niemal za rozdwojenie g e n i a l n e j j a ż n i m u z y c z n e j C h o p i n a. Adam Rieger, jeden z recenzentów WN, nazywa to zjawisko p o l i a u t e n t y z m e m. Por. J. Ekier *Wstęp do Wydania Narodowego Dzieł Fryderyka Chopina. Część 1. Zagadnienia edytorskie*. Kraków 1974, PWM, s.142.

<sup>30</sup> M. Tomaszewski *Chopin. Człowiek, dzieło, rezonans*. Poznań 1998, Podsiadlik-Raniowski i Spółka, s. 164.

<sup>31</sup> Powszechnie wiadomo, że Chopin z podziwem wyrażał się o wykonywaniu jego *Etiud* przez Liszta. „Piszę nie wiedząc, co moje pióro bazgrze, gdyż w tej chwili Liszt gra moje *Etiudy* i przenosi mnie poza obręb rozsądnych myśli. Chciałbym mu wykraść sposób wykonywania moich własnych utworów; z listu Chopina, Liszta i Franchomme’a do Hillera. Cyt. wg Ferdynand Hoesick *Chopin. Życie i twórczość*, Kraków 1967, PWM, t. 2, s. 17.

<sup>32</sup> Nasuwa się pewna analogia ze strefową naturą słyszenia. Krytyk (i wyrobiony, inteligentny słuchacz) słucha wykonania „strefowo”, tzn. lokalizuje je w dopuszczalnej strefie (pamięci) możliwości interpretacyjnych. Jest to strefa tolerancji i zachwyty wobec wielu różnych ujęć utworu. Odrzuca tylko takie interpretacje, które nie

Takich kresek w owym paśmie możliwości zmieścić się może nieskończenie wiele; dlatego równie wiele może być (jest i będzie w przyszłości) indywidualnych realizacji dzieła muzycznego. Pisałem wyżej posługując się nieco inną metaforą (szerokiej drogi), że wyjście przez wykonawcę poza krawędzie tej szerokiej kreski (pasma, drogi, strefy) grozi albo suchym akademizmem lub przeciwnie - manieryzmem, ogólniej - zejściem na manowce złego smaku.

Każdy artysta kreśli więc cienkim piórkiem swego wykonania indywidualny obraz dzieła muzycznego wybierając jedną niepowtarzalną, jemu właściwą interpretację. Im ten obraz jest bardziej „ostry”, tym bardziej jest charakterystyczny, rozpoznawalny przez swój stylistyczny idiom. Cechą wielkich artystów są właśnie takie ostre, charakterystyczne obrazy interpretacyjne, które możemy poznać już po kilku frazach. Tak właśnie gra np. Martha Argerich niezależnie od tego, czy jest Chopin, Czajkowski czy Ravél. Jej „kreska” jest łatwo rozpoznawalna. Tacy artyści, kiedy znajdują się w roli jurorów, przypuszczalnie porównują słuchane interpretacje z własną „kreską” i jeżeli dostrzegają zbyt daleko idące rozbieżności, podświadomie postrzegają to jako coś obcego, negatywnego. Jest to zrozumiałe, bo gdyby było inaczej, gdyby mogli nosić w sobie wiele odmiennych, obcych interpretacji, oznaczałoby to, że nie są indywidualnościami, niepowtarzalnymi artystami. Innymi słowy dla artysty najważniejsza jest *j e g o o s o b i s t a* „kreska”, do której dochodzi właśnie poprzez wnikliwe studia nad tekstem utworu i przepuszczanie odczytanej wizji kompozytora przez filtr własnej wrażliwości, wyobraźni, osobowości. Niektórzy wielcy artyści znając ten mechanizm, unikają wydawania jakichkolwiek sądów na temat innych artystów uprawiających tę samą dziedzinę. Witold Lutosławski był wielokrotnie indagowany na temat twórczości innych kompozytorów i zawsze unikał odpowiedzi. Tłumaczył to zawsze w sposób podobny: „Unikam oceny (w dosłownym znaczeniu tego słowa) produktów pracy artystycznej moich kolegów po fachu. Moje sądy są zbyt subiektywne i nie nadają się do opublikowania”.<sup>33</sup> Krzysztof Penderecki zażartował kiedyś mówiąc: „Dla mnie muzyka każdego innego kompozytora jest niedobra”.<sup>34</sup> W tym żarcie tli się iskierka ogólniejszej prawdy. Również u podłoża cytowanej wypowiedzi Zimmermana leży poczucie nie tylko wielkiej odpowiedzialności, ale i świadomość deformacji prawdy we własnym zwierciadle upodobań estetycznych.

Można by postawić hipotezę: im bardziej zdecydowanym idiomem stylistycznym legitymuje się dany artysta (niezależnie czy jest to kompozytor, czy artysta odtwórca), tym trudniej mu od niego odstąpić, by obiektywnie ocenić ów „produkt pracy artystycznej” innego artysty. Pianista pedagog zasiadający w jury również powinien legitymować się umiejętnością takiej „strefowej, pasmowej percepcji”. Z doświadczenia wiem, że wcale nie mała grupa pedagogów „kszałci”, czy raczej tresuje swych uczniów na podobieństwo swoje; mówiąc inaczej kopiuje siebie w swych uczniach. Marek Dyżewski w wykładach z teorii ćwiczenia wręcz konkluduje: „Dobry nauczyciel tworzy uczniów *i n n y c h* niż on sam”.<sup>35</sup>

Warto w tym miejscu odwołać się do doświadczeń pedagogicznych Witolda Lutosławskiego, który tak wspominał lata studiów u Witolda Maliszewskiego: „Gdy usłyszał część moich *Wariacji symfonicznych* oświadczył, że nie rozumie tej muzyki. Gdy zrobiłem ich

---

mieszczą się w jego strefie tolerancji (nieciekawe, akademickie, manieryczne itd.) Taka strefowa percepcja wyklucza odrzucenie oryginalnych, nowatorskich wykonania, co zdarza się przy percepcji „liniowej”.

<sup>33</sup> „Ruch Muzyczny” nr 23/1986, s. 14.

<sup>34</sup> T. Kaczyński *Lutosławski. Życie i muzyka*. Warszawa 1995, Sutkowski Edition, s. 200

<sup>35</sup> M. Dyżewski *Czy dobrze ćwiczyć? Zarys teorii ćwiczenia*. Białystok 1999, s. 13.

analizę harmoniczną, powiedział: „*teraz pańską muzykę rozumiem, ale nie przestaje ona dla mnie być brzydka*”.<sup>36</sup>

Obraz ten nie tylko komplikuje fakt zasiadania w jury wyrazistych, a zatem i bardzo różnych indywidualności artystycznych; każdy juror podświadomie lub zupełnie świadomie ocenia wyżej kandydatów grających w sposób najbliższy jego ideałom. Jest wszakże jeszcze jeden problem. Ogół wszystkich wykonawców można by zorientować wokół dwóch przeciwstawnych postaw: (1) artyści typu Michelangellego (lub Zimermana), których odkrywczosc wynika z wnikliwego przestudiowania tekstu kompozytorskiego; ich cała osobowość oddana jest kompozytorowi i jego dziełu, sami usuwają się na drugi plan; (2) artyści typu przeciwstawnego, którzy narzucają swą osobowość kompozytorowi, wysuwając się przed (ponad) niego (np. Sułtanow). Te dwie skrajne postawy nie muszą występować w postaciach czystych; artyści mogą wysuwać na pierwszy plan swoich interpretacji (i preferencji) jedną lub drugą „opcję”, bądź je mieszać; wreszcie w różnych utworach (bądź ich fragmentach) mogą dominować różne postawy. To wszystko niesłuchanie komplikuje w oczach jurora-wykonawcy proces oceny gry kandydata. Niezależnie czy stosują system punktacyjno-arytmetyczny, czy po prostu głosują systemem „zero-jedynkowym” (tak-nie), finalny rezultat może być dziwny, będąc wypadkową ścierania się przeciwstawnych preferencji.

Oczywiście członkowie jury i krytycy nie stanowią dwóch monolitów; również oceny w ramach tych dwóch grup mogą między sobą znacznie się różnić. Badający to zagadnienie psychologowie widzą tu aż sześć przyczyn:

- różnice w przyjętych kanonach i preferencjach estetycznych,
- różnice w wyborze kryteriów ocen, zarówno pod względem ilości jak i treści,
- różnice w przypisywaniu wag i wartościowaniu poszczególnych kryteriów oceny,
- różnice w sposobie integrowania ocen cząstkowych w ocenę globalną - stosowanie różnych strategii decyzyjnych,
- różnice w stosunku emocjonalnym do obiektu oceny (wpływ opinii, wyglądu itp.); stosunek emocjonalny ma wpływ na uruchomienie orientacji afektywnej wraz z jej psychologicznymi konsekwencjami,
- różnice w standardach wymagań wynikające z różnic osobowości, postaw i sumy indywidualnych doświadczeń osób oceniających.<sup>37</sup>

Niektórzy psychologowie zastanawiają się, czy ocenianie w ogóle można uznać za zachowanie w pełni racjonalne, skoro dwu- lub trzykrotne ocenianie tego samego utworu daje różne wyniki, a nawet twierdzą, że powinna budzić zdziwienie identyczność ocen przy powtórnym słuchaniu.<sup>38</sup>

Przywołany przykład relacji międzypokoleniowych (mistrz Maliszewski, uczeń Lutosławski) nasuwa jeszcze jedną delikatną sprawę: szanse zrozumienia „nowego” w interpretacjach kandydatów przez „starych” mistrzów. Nie chodzi mi tylko o to, że od pewnego wieku człowiek inaczej słyszy fizjologicznie<sup>39</sup>, ale o petryfikowanie poglądów i upodobań (w tym estetycznych), brak elastyczności i otwartości charakterystycznej bardziej

<sup>36</sup> T. Kaczyński, op. cit., s. 222.

<sup>37</sup> A. Jordan-Szymańska Psychologiczne mechanizmy oceniania wykonawców muzycznych. [w:] Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki, Warszawa 1990, s. 186.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 187.

<sup>39</sup> Od wieku odbiorcy muzyki „zależy sama jakość odbioru bodźców akustycznych i ich transformacja w poczucie wysokości i jakości dźwięków. W tej kwestii wymowne są wyniki badań nad ubytkami słyszalności podane przez Mc Graw Hilla (*Physiological Psychology*, 1943) [...] Z wiekiem związana jest też petryfikacja gustu i na ogół występująca powszechnie u ludzi starszych awersja do innowacji”. Por.: Jan Wierszyłowski *Psychologia muzyki*. Warszawa 1970, PWN, s. 252.

dla ludzi młodych - jednym słowem brak komunikacji międzypokoleniowej. Starszym jurorom zapewne trudno było po prostu zrozumieć wartości sztuki takich artystów jak Ning An, Mihaela Ursuleasa, Yurie Miura i innych z „salonu odrzuconych”. Dlatego wyjątkowy powinien być skład jury Konkursów Chopinowskich.

Można by pójść za przykładem „Ivo Pogorelich International Piano Competition” w Pasadenie i poza pianistami do jury powołać krytyków, muzykologów, dyrygentów, przedstawicieli agencji artystycznych, pedagogów (nie pianistów). Podobne rozwiązanie problemu widzi Richard Rodziński, syn słynnego polskiego dyrygenta Artura Rodzińskiego, dyrektor Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Van Cliburna w Fort Worth (Teksas), który uważa, iż jurorami konkursów muzycznych nie muszą być wcale wybitni artyści (nie wykraczający poza własną wizję muzyki, co im przeszkadza ocenić grę innych pianistów), lecz raczej tacy specjaliści, którzy mogą właściwie odebrać nawet bardzo odmienne interpretacje.<sup>40</sup>

Rozwiązaniem optymalnym byłby obowiązek posiadania przez wszystkich jurorów międzynarodowych konkursów licencji, wydawanych np. przez Federację Międzynarodowych Konkursów Muzycznych w Genewie, co poprzedzałyby odpowiednie testy psychologiczne. Skoro muszą je mieć sędziowie międzynarodowych imprez sportowych, dlaczego ma to nie obowiązywać sędziów konkursów muzycznych?

O ile oceny jurorów wzbudzają polemiki na ogół co pięć lat - w okresie trwania konkursowych zmagania, codzienna praktyka oceniania (recenzowania) życia koncertowego, aczkolwiek mniej spektakularna, budzić powinna jeszcze większy niepokój. Co prawda oceny krytyka nie są obciążone ciężarem decydowania o przyszłości młodych artystów, jak w wypadku ocen jurorów, niemniej jednak przez swą masowość (zasięg) i częstotliwość współkształtują obraz kultury muzycznej (recepji muzyki) swej epoki. Właściwie ostatnią myśl należałoby - w odniesieniu do sytuacji w Polsce - zapisać w trybie warunkowym ze względu na znikomą ilość miejsca przeznaczanego w prasie codziennej (zwłaszcza lokalnej) na recenzje bieżącego życia koncertowego. Nawet pobieżny przegląd kalendarza koncertowego i operowego publikowanego systematycznie na łamach „Ruchu Muzycznego” prowadzi do wniosku, że życie koncertowe wspaniale się w Polsce rozwija. Jednak przyszły historyk kultury muzycznej nie znajdzie wiele źródeł. Kiedy Roman Jasiński przed 40 laty rozpoczął w „Ruchu Muzycznym” publikację swego *Przeglądu prasy sprzed 50 lat*, miał z czego wybierać. Był zadziwiony ilością miejsca poświęcanego w stołecznych dziennikach sprawom teatru, plastyki i muzyki pisząc: „...artyści występujący w Warszawie zawsze mogli liczyć na co najmniej cztery, pięć recenzji, a często się zdarzało, że po swoim koncercie mogli [...] wyciąć do dwunastu traktujących o nich głosów prasy”.<sup>41</sup> Dzisiejsza prasa lokalna albo totalnie ignoruje kwestię krytyki muzycznej (i tym samym swą kulturotwórczą rolę), albo poświęca jej bardzo niewiele miejsca i tylko okazjonalnie.

Innym problemem współczesnej krytyki wykonawstwa muzycznego jest jej jakość. Gdybym uprawiał zawód muzyka wykonawcy, chciałbym po swoich koncertach przeczytać ich fachowe recenzje. Chciałbym wiedzieć, co słuchacze - a recenzenci jako fachowcy niejako w ich imieniu osądzają występy - myślą o moich wykonaniach, bo przecież gram przede wszystkim dla nich, mimo że niektórzy artyści mawiają, iż grają dla siebie. Niestety muzycy występujący w Polsce, z trudem mogą znaleźć w recenzjach to, co powinno być ich jądrem: **profesjonalną ocenę dzieła sztuki interpretacji**. Uważnie przestudiowałem wszystkie recenzje opublikowane na łamach „Ruchu Muzycznego” (w dziale „KONCERTY”) z koncertów sezonu 2000/2001 (a było ich w tym okresie -110) i zacytuję określenia, którymi

<sup>40</sup> Rozmowa z red. Anną Skulską wyemitowana 27 października 2000 r. w Programie II Polskiego Radia.

<sup>41</sup> R. Jasiński *Na przelomie epok. Muzyka w Warszawie (1910-1927)*, Warszawa 1979, PIW, s. 13.

autorzy starają się zbliżyć do sedna sztuki interpretacji. Dokonałem jedynie modyfikacji gramatycznej sprowadzając wszystkie cytaty do wspólnego przypadku deklinacyjnego - narzędnika. Pisze się w nich na ogół ładnymi ogólnikami o: *kulturze wykonawczej; kapitalnej wirtuozerii; opanowaniu techniki; czujnej ręce dyrygenta; stopliwości brzmienia; swobodnym poruszaniu się po klawiaturze, grze świetnej i pełnej temperamentu; szczerym liryzmie, szczególnej mobilizacji i ogromnym zaangażowaniu; [graniu] z właściwym sobie temperamentem i wielkim ładunkiem ekspresji; interpretacji doskonale wyważonej; pysznych, soczystych brzmieniach, konsekwencji, isticie olimpijskim spokojem i dyscyplinie; imponowaniu siłą ekspresji i spontanicznością przekazu; dysponowaniu nienaganną techniką, płynnych ruchach dyrygenta; uroczystym choć radosnym brzmieniu, dynamicznym dyrygowaniu, demonstrowaniu dobrej intonacji i technicznego przygotowania; śpiewności i precyzji; orkiestrze brzmiącej jak jeden instrument, ujarzmianiu orkiestralnego żywiołu kobiecym sprytem, uwodzeniu pięknym dźwiękiem; migotliwych barwach i tajemniczych nastrojach; wzorcowej, fenomenalnej wręcz technice, niezawodności i pewności; zaangażowaniu i dużej precyzji wykonania, sugestywnej interpretacji; dopracowaniu szczegółów, przejrzystości brzmienia i subtelnościach kolorystycznych; specyficznym nastroju, wielkim kunszcie artystycznym; rozwijającej się sugestywnie muzyce; kształtowaniu bogatego przebiegu dynamicznego, budowaniu napięć i wyrażaniu emocji; podniosłej i niezapomnianej atmosferze, interpretacji od początku do końca zdecydowanej, przemyślanej i dopracowanej w szczegółach, wzajemnym zrozumieniu i zaufaniu [dyrygenta i solisty], intensywnym, soczystym i masywnym brzmieniu orkiestry; dynamicznie chwilami zbyt wybujałej i przerysowanej, szczególnie w wysokich dźwiękach w forte; wyraźnej i mocno zarysowanych tematach, naturalnie i konsekwentnie rozwijającej się formie; wielkiej kulturze brzmienia oraz doskonałym zmysłem muzycznej konstrukcji; sztywnych i kanciastych ruchach dyrygenta, frazowaniu, [w którym] darmo było szukać śladów życia; każda fraza w jego grze ma znaczenie w kontekście większych odcinków formalnych; solistach technicznie bardzo sprawnych, przy tym muzycznych, wrażliwych i wyczulonych na piękną frazę; nastroju niesamowitości i tajemnicy, aurze gwałtowności, a zarazem tęsknoty; dyskretnie zaznaczonym przebiegu formy, większym naciskiem położonym na ciągłość narracji niż na cyzelowaniu energetycznych napięć i odprężeń; żywej komunikatywnej interpretacji, która przekonywała swobodnie płynącą narracją, ujętą jednakże w logicznie prowadzone frazy, konsekwentnym utrzymywaniu temp i pulsu sprzyjającym ukazywaniu budowy formalnej; artystycznej fantazji i polocie; plastycznym eksponowaniu myśli muzycznych określających klimat emocjonalny poszczególnych części dzieła.*

Jest to w większości doskonały i gotowy materiał do cytowania przez artystów w ich folderach reklamowych. Recenzenci piszą ponadto o: (1) kompozytorach, samym programie i jego układzie, (2) wykonawcach i ich drogach kariery, (3) atmosferze koncertu, (4) reakcjach publiczności, (5) jakości brzmienia, rodzaju dźwięku, intonacji; najmniej zaś o (6) ujęciu przez artystów wykonywanego dzieła.

Rzadko zdarzają się opisy sięgające w głąb muzyki: *Bachowskie linie gną się w fantazyjne arabeski, każdy krok wstępujący i każdy opadający ma olbrzymią wagę ekspresyjną. Ileż w tych interpretacjach agogicznej zmienności! Tempo „pływa” nawet w obrębie pojedynczego motywu, a pod jednym łukiem frazowym rozgrywa się kompletna akcja muzyczna. Z takich sformułowań wręcz przebija brzmienie recenzowanej interpretacji.*

Nie chodzi o to, by całą recenzję wypełniała analiza wykonania (aczkolwiek w piśmie fachowym byłoby to wskazane), lecz o to, by zamiast tego czytelnik nie gubił się w olśniewających i ogólnikowych określeniach, a raczej dowiedział się, jakie jest miejsce danego wykonania w sztuce interpretacji utworu, co wnosi do niej nowego. O odwoływaniu

się do uznanych kanonów interpretacyjnych, jak to kiedyś czynił Jan Weber, obecnie można tylko pomarzyć.

Istota problemu tkwi w niewystarczającym przygotowaniu do roli recenzenta. Nie każdy, kto ukończył studia muzyczne (muzykologiczne), może czuć się kompetentnym krytykiem. Odpowiednie seminaria dają jedynie podstawy teoretyczne. Praktyki trzeba się nauczyć. Co zatem krytyk (recenzent) powinien umieć, jaką dysponować wiedzą? Poza ogólnym wykształceniem muzycznym, atrakcyjnym warsztatem pisarskim, powinien dogłębnie znać dzieła muzyczne, których wykonania ma oceniać. Powinien je znać nie gorzej od wykonawców, a w pewnym sensie nawet lepiej. Lepiej - w tym znaczeniu, że powinien znać różne ich interpretacje oraz być otwartym na wiele możliwości interpretacyjnych. Tak jak wykonawca powinien odnaleźć kompozytora w sobie, krytyk - poszukuje go w innych wykonawcach. Nie jest to łatwe, dlatego tak niewielu jest krytyków z prawdziwego zdarzenia. Ilu krytyków ma czas na solidne przygotowanie się do koncertu (przestudiowanie partytur, najlepiej - nauczenie się ich na pamięć, analizę porównawczą różnych wykonań)? Nie można odpowiedzialnie pisać o interpretacjach dzieła muzycznego bez uprzedniej analizy jego sensu, tak jak nie można pisać o inscenizacjach teatralnych bez zrozumienia treści dramatu. Jednak w drugim wypadku sprawa jest prostsza, gdyż treść dramatu łatwo zrozumieć i każdy widz uczył się tego w szkole, gdzie nieraz stawiano pytania: *co autor chciał w utworze wyrazić?* Krytyk zatem podobnie jak wykonawca wnikliwie odczytując tekst muzyczny powinien przeprowadzić naszkicowaną wyżej pięciowarstwową procedurę docierania do znaczenia dzieła muzycznego. Jednakże drogi wykonawcy i krytyka rozchodzą się w ostatnim (piątym) stadium tego procesu<sup>42</sup>. Tak jak wykonawca stara się nadać indywidualny kształt ekspresji wydedukowanej z tekstu kompozytorskiego, tak krytyk powinien wydedukować quantum możliwości **dookreślenia** dzieła muzycznego (konkretyzacji jego cech niedookreślonych), jak powiedziałby Roman Ingarden.<sup>43</sup> Krytyk powinien osiąść trudną sztukę oddzielania w procesie słuchania tego, co jest indywidualną konkretyzacją partytury od niej samej; spostrzeżenia wyniesione z tego procesu powinny prowadzić do konkluzji dotyczącej stosunku tego co indywidualne, jednorazowe do tego, co zawarte jest w zapisie i tradycji wykonawczej. Nałożenie na siebie tych dwóch obrazów (jakby dwóch fotografii stereoskopowych) pozwoli dopiero ujrzeć w pełnej krasie i perspektywie dzieło sztuki wykonawczej będące według Ingardena częścią samego dzieła. Opis tego winien stanowić jądro każdej recenzji. W przeciwnym wypadku będziemy czytali recenzje powierzchowne, ogólnikowe, operujące zacytowanymi wyżej określeniami. Dzisiejsza technika daje krytykom znakomitą pomoc: przenośną aparaturę do cyfrowej rejestracji dźwięku.<sup>44</sup> Taki współczesny „notatnik” muzyczny pozwala wygodnie zanotować wiele szczegółów wykonania, które w inny sposób są nie do zapamiętania, np. elementy agogiczne. W zaciszu pracowni można porównywać zapis z innymi nagraniami i formułować wnioski. A przecież wagę tempa, jak mawiał Jan Ekier, trudno przecenić: „trafić w tempo, to utrafić w muzykę”.<sup>45</sup> Współczesny krytyk podobnie jak etnomuzykolog nie może pracować archaicznymi metodami sprzed stuleci.

<sup>42</sup> por. s. 6 – 7.

<sup>43</sup> R. Ingarden *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, Kraków 1973, PWM, s. 16-18, 137-145.

<sup>44</sup> Używam i polecam bardzo wygodny (przybliżone wymiary: 81 x 74 x 28 mm) stereofoniczny rekorder MD stosujący płyty typu MiniDisc firmy Sony. Pasma przenoszenia 20 – 20000Hz, jakość dźwięku zależy tylko od mikrofonu. Zapis magnetoptyczny pozwala na wielokrotną rejestrację na jednym dysku od 80 do 320 minut (w zależności od wybranej prędkości obrotów dysku).

<sup>45</sup> J. Ekier *Jak grał Chopin?* „Rocznik Chopinowski” 20 (1992), s. 18.