
ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. VIII, 2

SECTIO L

2010

Instytut Sztuki
Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Dragomanowa w Kijowie

NATALIA GURALNIK

*Pedagogika przedstawicieli ukraińskiej szkoły pianistycznej:
dialog międzypokoleniowy*

The Pedagogy of Representatives of the Ukrainian Piano School:
Intergenerational Dialogue

Wyczerpujące omówienie, a nawet sporządzenie wstępnego szkicu ukazującego znaczenie dialogu międzypokoleniowego w rozwoju ukraińskiej szkoły pianistycznej nie jest możliwe bez odwołania się do idei dialogu kultur narodowych, a także pośredniego dialogu osiągnięć pedagogicznych instytucji muzyczno-oświatowych, działających w różnych okresach historycznych¹.

¹ Przypomnijmy tu proponowaną przez K. Stecenkę ideę wprowadzenia w pierwszym ćwierćwieczu XX wieku kierunków muzyczno-pedagogicznych do systemu klasycznych uniwersytetów. Idea ta nabrała praktycznego kształtu w przypadku uniwersytetów pedagogicznych. Pierwszy raz w historii ukraińskiej wyższej oświaty muzycznej narodowy zakład muzyczno-pedagogiczny otwarto przy Ukraińskim Wyższym Instytucie Pedagogicznym im. M. Dragomanowa w Pradze (w latach dwudziestych XX wieku – dzięki owocnej pracy F. Jakimenki); Wyższy Ukraiński Instytut Muzyczny im. M. Łysenki otwarto w USA (gdzie w latach pięćdziesiątych XX wieku też bardzo owocnie pracował R. Sawicki, uczeń wybitnego pedagoga i pianisty, P. Łucenki). Notatka o konieczności powołania kierunków muzycznych na uniwersytetach, zwłaszcza przy Podolskim Uniwersytecie Ukraińskim. Czerwiec-lipiec 1919, Instytut Rękopisów Narodowej Biblioteki im. W. I. Wernadskiego. Arch. 62., Spr. 192., Vol. 1., 3 Ark.

Historycznie sprawdzonym przykładem muzyczno-twórczych i pedagogicznych „duetów” były i są kultury polska i ukraińska, a szkoła pianistyczna nie jest pod tym względem wyjątkiem. Mając to na uwadze, w szkicu tym omówimy niektóre idee pedagogiczne, a także przykłady ich praktycznego wcielania w życie przez ukraińskich muzyków i pianistów-pedagogów bezpośrednio związanych z Polską dzięki przyjaźniom lub związkom rodzinnym. Co się zaś tyczy dialogu osiągnięć pedagogicznych poszczególnych osób, to kwestia ta naświetlona będzie w trakcie analizowania poszczególnych zagadnień szczegółowych.

*

Na początek zatrzymamy się jednak przez chwilę na analizie samego pojęcia *szkoły* jako jednego z fenomenów poznania naukowego. Zgodnie z poglądami cieszącego się autorytetem badacza szkoły fortepianowej, doktora historii sztuki Ł. Barenbojma, każde zjawisko historyczne wymaga ustalenia związku badanych faktów, ich wzajemnych relacji z innymi zjawiskami życia społecznego oraz kultury, a także ukazania prawidłowości rozwojowych. Dlatego zdecydowałam się tu nie tylko wyjaśnić istotę szkoły naukowej w pedagogice i charakterystyczne cechy szkoły w sztuce, ale też ukazać dialogiczność komunikatywnej funkcji ukraińskiej szkoły pianistycznej oraz zbadać pedagogiczne przesłanki poszczególnych jej przedstawicieli.

Zwracając uwagę na szkołę jako szczególny obiekt poznania, który nie może być powtórzony ani zrekonstruowany, M. Jaroszewski wskazywał, że

„[...] bez szkół przerwana zostałaby potężna tradycja historyczna – przekaz od jednego pokolenia do drugiego sztuki prowadzenia badań, norm i wartości wspólnoty naukowej”².

Według uogólnionych wniosków płynących z naukoznawstwa, szkoła transmituje i określa kompleks treści i sprawności operacyjnych, wzbudzając zainteresowanie uczniów nauką jako systemem działalności; stąd teza, że szkoła jest „kuźnią” nie tylko idei, ale i ludzi.

Szkoła jest najpełniej ukształtowaną strukturą, a zarazem sposobem bycia społecznej wspólnotowości i – jako taka – zachowuje swoją realność nawet wtedy, kiedy pomiędzy jej twórcami, zwolennikami i kontynuatorami istnieje wielki historyczny i chronologiczny dystans. Dlatego jest ona nośnikiem ustalonego,

² M. G. Jaroševskij, *Logika razvitija nauki naučnaja škola* [w:] *Škoły v nauke. Naukovedenie: problemy i issledovanija*, red. S. R. Mikulinskij, M. G. Jaroševskij, G. Krjober [i in.], Moskwa 1977.

konkretnego doświadczenia, które zostało wdrożone w systemie wypracowanych w niej normatywnych działań.

Pedagogika ukraińskiej szkoły pianistycznej, łącznie z innymi czynnikami prowadzącymi do powstawania szkół, badana będzie w tym opracowaniu w kontekście różnorodnych sensów funkcjonowania szkoły naukowej jako takiej, dzięki binarnej istocie samego pojęcia „szkoła naukowa”, które łączy w sobie na płaszczyźnie nauki pedagogikę (uczenie młodzieży tego, jak się tworzy) oraz sztukę wykonawczą w dziedzinie muzyki fortepianowej. Sztuka wykonawcza jako taka przekazywana jest bowiem przez mistrza uczniom, na czym też – jak wiadomo – polega jej pedagogiczny charakter.

W oświacie artystycznej szkoła to szczególny typ działalności twórczej, realizowany w synkretycznym i dwuaspektowym procesie tworzenia oraz uczenia się, dialektycznej jedności normatywnych, tradycyjnych (stabilizujących) oraz kreatywnych, innowacyjnych (rozwijających) czynników. Łączenie czynności normatywnych z radykalnymi w swym charakterze i odważnymi działaniami nowatorskimi jest w procesie twórczym możliwe wyłącznie przy odwołaniu się do stałej tradycji odbioru. Szkoła jest w tym zakresie czynnikiem inicjującym i angażującym następne pokolenia w to, co objęte jest istniejącym już doświadczeniem. Jest też efektywnym sposobem opanowania czynności zawodowych oraz nawyków duchowo-praktycznego poznania. Jej przeznaczeniem jest doskonalenie istniejących systemów normatywnych, a także aprobowanie nowych koncepcji, nakierowanych na poszerzenie kręgu objętych normą zachowań, ich odnowę, korektę i kontrolę.

Funkcjonowanie naukowego pojęcia *szkoła* ma w sztuce swoje właściwości szczególne, które łączą się głównie z reakcjami emocjonalnymi, dialogiem międzyludzkim, fenomenem twórczości jako procesu, dominacją tradycji muzycznej itp. Pamiętając o jej wadze i sile fenomenu, wyróżnić należy kilka cech szkoły artystycznej.

1. Koncentracja na przyswajaniu przez uczestników rzemiosła artystycznego dzięki nabyciu właściwych nawyków, opanowanie środków niezbędnych do podejmowania działalności twórczej dzięki nauce w edukacyjno-rzemieślniczych pracowniach (plastycznych, muzycznych), a także poprzez warsztaty twórcze (w historii pedagogiki i plastyki – studia³) z charakterystycznym dla nich twórczym programem czynności wykonawczo-praktycznych, takich jak: a) formy organizacyjne, w ramach których przez bezpośrednią rozmowę mistrza i ucznia

³ W ukraińskiej tradycji istniały dwa terminy – jeden oznaczający studium plastyczne – „штудія” – i drugi, odnoszący się do pedagogiki – „судія” – co uwzględnia oryginał, ale nie przekład, bo w polskiej tradycji używa się jednego terminu – „studium” [przyj. A. B.].

następuje pogłębienie kunsztu artystycznego (malarza, rzeźbiarza, muzyka); b) naśladowanie przykładu obdarzonego wyrazistą osobowością lidera szkoły artystycznej, przy czym zaangażowanie w proces twórczy, inaczej niż ma to miejsce w szkole naukowej, wyróżnia się pogłębionym napięciem emocjonalnym, mającym podwójne źródło w obcowaniu z samymi dziełami sztuki oraz ich wykonawcami (właśnie pedagogami albo innymi podmiotami dialogu środkami sztuki).

2. Rozwijanie działalności konkursowej (festiwale, olimpiady, inne formy rywalizacji), stymulującej dalszy postęp, pobudzanie aktywności (a nie zatrzymywanie się na tym, co zostało osiągnięte), odkrywanie utalentowanej młodzieży i wyrazistych osobowości, sprzyjające działalności kulturotwórczej oraz stałemu dialogowi ze słuchaczami w celu rozwijania gustów artystycznych i poszerzania kręgu doświadczeń w obcowaniu ze sztuką itd.

3. Względna ograniczoność socjalno-edukacyjna, wynikająca z faktu, że gromadzenie się wokół lidera szkoły zawęża możliwość nabywania ciekawych doświadczeń od pedagogów zajmujących się innymi dziedzinami muzyki (są one niemożliwe do zdobycia na drodze lektury prac teoretycznych) – doświadczenia takie można oczywiście zdobyć, ucząc się w innych szkołach i instytucjach edukacyjnych, a w tym także na terenie innych państw.

4. Dominujący charakter tradycji, ujawniający się w takich obszarach, jak: a) dokonujące się jedynie częściowo, zanikanie programów nauczania, które się „wyczerpały” (np. „fizjologiczna” szkoła w rozwoju techniki pianistycznej), m.in. poprzez kompozytorsko-wykonawcze prezentacje własnej sztuki improwizacji, dzięki modyfikacjom i transformacji poszczególnych zabiegów wykonawczych, połączeń dźwiękowych albo zastosowanie nowych osiągnięć technologicznych. Przykładowo: pozostawiając cel ogólny (rozwój technicznego kunsztu wykonawczej działalności pianistów), zmienia się metody osiągnięcia celu (bezmieślne i czasochłonne ćwiczenia charakterystyczne dla starej szkoły są stopniowo zastępowane świadomym podejściem do wypracowania niezbędnych środków technicznych typowym dla szkoły współczesnej); b) duchowa tradycja sztuki, która jest trwalsza niż koncepcje naukowe; c) „niewyczerpywalność” typowego dla sztuki emocjonalnego oddziaływania dzieł artystycznych, możliwość ewoluowania metodyczno-technologicznych systemów zmysłowo-emocjonalnego oddziaływania poprzez odwoływanie się do poszczególnych rodzajów sztuki lub ich syntezy.

5. Styl działalności twórczej szkoły muzycznej jest nie tylko deklaracyjny (jak na to miejsce w szkole naukowej), ale stanowi czynnik systemotwórczy. Jest fundamentalną cechą rozwoju kierunków artystycznych, osiągnięć artystów, a także liderów poszczególnych szkół itp.

6. Brak przesłanek do działalności artystycznej, które powodowałyby konfrontację paralelnych programów rozwoju poszczególnych szkół. Szkoły artystyczne są w pełni otwarte, obliczone na większy (w porównaniu ze szkołami naukowymi) krąg ludzi zaangażowanych w twórczość artystyczną, którzy są nie tylko „konsumentami” rezultatów działalności artystycznej, ale też – w pewnych wypadkach – ich współtwórcami (rozwijając swoją kulturę odbioru podczas słuchania utworów muzycznych w sali koncertowej lub klasie szkolnej) objętymi edukacją muzyczną i uczącymi się w odpowiednich instytucjach oświatowych.

7. Forma dialogowa jako jedna z form funkcjonowania wykonawczej i pedagogicznej szkoły artystycznej jest zjawiskiem spójnym i niemożliwym do realizacji przez jedną osobę, nawet jeśli jest ona liderem-artystą. Nie jest ona bowiem w stanie zastąpić udziału wielu osób w kolektywnych formach prezentacji sztuki (przedstawienia operowego, spektaklu zespołowego lub orkiestrowego).

8. Podświadoma skłonność do traktowania pedagogicznego komponentu szkoły muzyczno-pedagogicznej jako wtórnego. Należy przez to rozumieć, że sztuka wykonawcza zaczyna się od uświadomienia sobie przez pojedynczego, nawet bardzo młodego artystę jego własnej niezależności, unikalności bycia w sztuce. Szkoła pedagogiczna natomiast istnieje na ogół na długo przed utwierdzeniem się każdego jej członka (uczestnika działalności) w poczuciu własnej niezależności. Czasami trudno nawet o wskazanie precyzyjnej daty w historycznej przeszłości, od której można mówić o początkach szkół znanych liderów (artystów, pedagogów). Nie sposób jednak zapomnieć, iż to od nich uczyliśmy się, to oni położyli podwaliny pedagogicznych tradycji bądź tradycje te kontynuowali. Młody specjalista staje się twórcą własnego systemu metodyczno-technologicznego o wiele później, wraz z nabywaniem pedagogicznego doświadczenia. Ów proces nie zawsze też traktowany jest jako równy z wykonawczym, czasami jest jedynie jego kontynuacją. Należy też pamiętać, iż działalność pedagogiczna, o ile rzeczywiście jest kontynuacją, to nie tylko własnego rozwoju, ale pośrednio też pedagogicznego kunsztu tych twórców, u których uczyliśmy się, a którzy sami byli kontynuatorami historycznych tradycji poszczególnych szkół pedagogicznych.

Wszystkie wskazane właściwości szkoły artystycznej odnoszą się bezpośrednio do rozwoju szkoły pianistycznej. Ma ona w obszarze edukacji muzycznej swoje specyficzne cechy, zarówno tradycyjne, jak i podlegające przemianom. Zaproponowana tu koncepcja analizy teoretycznej ma wyeksponować humanistyczne nastawienie wyższej zawodowej szkoły muzycznej XX wieku, realizujące się za sprawą bezpośrednich i pośrednich (poprzez tradycje szkół) relacji z twórcami samodzielnymi i indywidualnymi technologii nauczania (wybitnymi pedagogami-pianistami), relacji z wybitnymi założycielami regionalnych pianistycznych

szkół Ukrainy, a także dzięki uniwersalności i aksjologicznemu nastawieniu na rozwój szkoły pianistycznej jako obszaru w sztuce.

W szeregu elementów składających się na strukturę szkoły pianistycznej szczególnie znaczące miejsce przypada czynnikom komunikacyjno-dialogowym, które odzwierciedlają w sposób bezpośredni istotę sztuki (dialogowy charakter bezpośrednich relacji: pedagog – pianista, wychowawca – pianista, pianista – wykonawca, pianista – słuchacz, kompozytor – słuchacz, kompozytor – wykonawca).

Podział ról i pedagogiczna praca zespołowa determinują konieczność współpracy, koncentracji na wspólnych zadaniach, pozyskiwanie informacji oraz ich omawianie, umiejętność tolerancyjnego wsłuchiwanie się i traktowania ze zrozumieniem punktu widzenia kolegów, przyjmowanie ich punktu widzenia lub odrzucanie go w uargumentowanej formie. Możliwości dialogowych relacji pedagogicznych jako swoistego rodzaju działalności pedagogicznej wyraża się w przekazywaniu: umiejętności kontaktowania się, „przechwytywania inicjatywy” i przekazywania jej partnerowi, a także w konsekwentnej formie wypowiedziania się, przeprowadzania sądów krytycznych, itd.⁴

Istotą działalności muzyczno-pedagogicznej jest dialogowa relacja między uczestnikami procesu dydaktyczno-wychowawczego i wykonawczego, ułatwiająca skupienie „na modelu muzycznym”, z uwzględnieniem doświadczenia pedagoga-pianisty jako lidera działalności komunikacyjnej, ponieważ wzgląd na jego doświadczenie to zarazem warunek i sposób realizacji procesu edukacyjnego. Działalność pedagoga-pianisty ma charakter dynamiczny, zmienia się pod wpływem wielu różnorodnych czynników (indywidualnego potencjału pedagoga i ucznia, tempa postępów w nauce, miejsca tematu zajęć w szerszym kontekście dyscypliny wiedzy, przywódczych cech pedagoga, psychologicznej integracji we wzajemnych relacjach z uczniem, zdolności do zachowań tolerancyjnych itp.).

Kluczowym czynnikiem psychologicznym wpływającym pozytywnie na ów proces jest motywacja regulująca proces komunikacyjny. Szkoła pianistyczna tworzy właściwy szkole artystycznej klimat uczuciowo-emocjonalny składający się na relacje w grupie. Fenomen zespołowej motywacji do działań twórczych w warunkach ukształtowanych przez pozytywne relacje dialogowe, w których „oba podmioty relacji kierują się w swoich działaniach uznaniem pozytywnej, stymulującej roli oceny” (w dobrze znanej wszystkim sytuacji psychologicznej zbieżności pomiędzy pedagogiem i studentami lub przeciwnie – jej

⁴ Zob. N. P. Guralnik, *Ukraïns'ka fortepianna škola XX stolittja v konteksti muzičnoï pedagogiki: istoriko-metodologični ta teoretiko-tehnologični aspekti*, Kijów 2007, passim. Dalsze cytaty pochodzą z przywołanej tu książki autorki, o ile nie odnotowano inaczej.

braku), staje się czynnikiem umożliwiającym efektywne działanie edukacyjne, zarówno w obszarze uczenia się wykonywania muzyki, jak i w sferze twórczości muzycznej.

Funkcję „szkołotwórczą” pełnią konkretne osobowości – pianiści, przywódcy grupy społecznej („kreatorzy idei”). Utrzymanie, rozwój, doskonalenie i kontynuację, dzięki procesowi wielokrotnej aprobaty pewnych pomysłów oraz ich wykorzystaniu w działalności pedagogicznej, determinuje uświadomienie sobie możliwości wzbogacenia własnego potencjału intelektualnego i twórczego w relacji pedagog – student, czyli osiągnięcia przez każdego z uczestników tej relacji „wzajemnych bodźców” wyższego poziomu. Oczywiście zasada wzajemnych bodźców nie funkcjonuje w tym znaczeniu w samorealizacyjnym systemie kształtowania osobowości, który zakłada współpracę co najwyżej dwóch osób. W małym lub dużym zespole uczestników każdy może wykorzystać swój potencjał (zdolności muzyczne, wykształcenie, osiągnięcia w dziedzinie wykonawczej, możliwości twórcze itp.) do stworzenia własnego projektu opanowania historycznego doświadczenia szkoły pianistycznej i może być to projekt wielokierunkowy oraz wzbogacony twórczą aktywnością wspólnoty kontynuatorów szkoły.

**

W kontekście narodowego paradygmatu oświatowego analiza pojęcia „ukraińska szkoła pianistyczna” odwołuje się do kategorii poznania naukowego, pamiętając, iż analizowana kategoria ma cechy zjawiska dynamicznego i ponadczasowego. Jest społecznie ukierunkowana na przekazanie przez uznanych mistrzów następnym pokoleniom muzyków idei narodowych oraz tradycji muzycznych przy jednoczesnym opanowaniu sztuki wykonywania muzyki fortepianowej w systemie kształcenia zawodowego.

Wzajemne relacje pomiędzy tradycyjnymi i nowatorskimi stanowiskami w kwestii kształcenia pianistycznego, które ujawniają się w różnych typach odwoływania się do pedagogiki liderów szkoły pianistycznej, przyczyniły się w konsekwencji do powstania formacji, która jawi się jako spójne, ogólnonarodowe zjawisko historyczno-kulturowe, ukształtowane w XX wieku przez wybitnych ukraińskich pedagogów-pianistów, takich jak: W. Barwiński, H. Bekłemizew, F. Blumenfeld, R. Henik, V. Horovitz, D. Hordyńska, M. Jeszczenko, N. Jeszczenk, M. Kołessa, M. Kruszelnicka, H. Lewicka, M. Łysenko, P. Łucenko, A. Łafer, L. Marek, J. Mikłaszewski, L. Minzer, H. Neuhaus, W. Puchalski, B. Reingbald, M. Rybicka, S. Rumszynski, R. Sawicki, S. Sapelnikow, I. Słatin, M. Starkowa, M. Tutkowski, N. Fedosow, N. Czehodajewa, A. Schulz-Evler, O. Eidelman, B. Jaworski, F. Jakymenko, a także przez kontynuatorów ich dzieła.

Ze względu na odwoływanie się do szkoły jako rodzaju tradycji kulturowej, do jej atrybutywnego komponentu, tradycja będzie tu ujmowana jako konstytutywna cecha analizowanych typów naśladowania, z którymi mamy do czynienia w historii rozwoju ukraińskiej szkoły pianistycznej.

Aktywne wykorzystywanie zasad metodologicznych w budowaniu systemów metodycznych przez liderów szkoły pianistycznej warunkowało, obok analizy własnych czynności dydaktyczno-wychowawczych i zachowania tradycyjnego podejścia do nich, zdecydowany i niezależny rozwój pedagogów-pianistów jako kontynuatorów poszczególnych szkół. Warunkowało też proces doskonalenia koncepcji metodycznych, wprowadzanie zmian do treści tych koncepcji, formowanie się nowych poglądów pedagogicznych i szkół autorskich, co z kolei umożliwiało stopniowe dźwiganie się z poziomu dominacji tradycyjnego naśladowania do bardziej niezależnej i w znacznym stopniu przetransformowanej technologii pedagogicznej. Wskazując obecne w tradycji typy naśladowania – w porządku wznoszenia się do poziomu najwyższego – wymienić należy:

I typ – podświadome (lub świadome) historycznie zapośredniczone naśladowanie tradycyjnych zasad pojedynczego lidera szkoły pianistycznej przy zachowaniu dominującej roli tradycji: D. Hordyńska-Baranowicz (W. Barwińskiego), R. Zołotowicka (P. Łucenki).

II typ – tradycyjne, świadome naśladowanie zasad jednej lub dwóch wiodących postaci szkoły pianistycznej z elementami transformacji tych zasad: W. Barwiński (V. Kurza, K. Mikulego), R. Sawicki (W. Barwińskiego), W. Topilin (P. Łucenki), M. Tutkowski (W. Puchalskiego).

III typ – indywidualnie nacechowane naśladowanie kilku liderów szkół pianistycznych przy zachowaniu dominującej roli wzajemnego wzbogacania się: O. Krysztański (W. Barwińskiego), J. Niekrasow (M. Starkowej), A. Jankełewycz (H. Bekłemizewa).

IV typ – samodzielne określanie form naśladowania historycznych osiągnięć wybitnych pianistów o wyraziście eksponowanym ideowym i „przywódczym” charakterze na terenie własnej „macierzystej” szkoły pianistycznej: H. Bekłemizew (F. Busoniego, W. Safonowa), P. Łucenko (E. Jedliczki, A. Schulza-Evlera), W. Puchalski (T. Leszetyckiego), H. Neuhaus (G. Neuhaus, L. Godowskiego).

Dzięki funkcjonowaniu szkoły każdy pianista rozwija w sobie w ciągu życia przekonania co do istoty i środków ważnych dla opanowania gry na fortepianie, powstałych i ukształtowanych w środowisku pianistycznym, i buduje swój własny stosunek do nich. Jest wykonawcą i odbiorcą zdobywającym informacje dotyczące „operacyjnej i długotrwałej pamięci zbiorowej”⁵.

⁵ J. I. Milštejn, *Voprosy teorii i istorii ispolnitel'stva*, Moskwa 1983, s. 18.

Pokolenie liderów „macierzystych” szkół pianistycznych w wyniku dialogu kultur pedagogicznych odniosło się do swoich następców poprzez własne pryncypia pedagogiczne i metodyczne systemy. Ich pedagogiczny dorobek jest wartością nie tylko jako przedmiot historyczno-kulturowej pamięci, ale również jako łącznik pomiędzy różnymi pokoleniami, wiążący je ze sobą z pomocą systemu poglądów, których aksjologię następcy sobie uświadamiają. Aksjologia tu jest jednak akceptowana przez współczesnych w sposób wyraźny, jaskrawy, dopiero po upływie pewnego okresu historycznego – możliwe nawet, że wprost proporcjonalnie do wymiaru czasowego dystansu.

Dorobek szkół pianistycznych minionego wieku jest imponujący. Dlatego ich dialog ze szkołą współczesną prowadzony jest na ogół poprzez odwoływanie się do atrybutów i elementów pedagogiki ich przedstawicieli. Pianiści wszystkich czasów prowadzą wirtualny dialog z wybitnymi kompozytorami różnych epok, z kompozytorami, których dzieła wykonują na fortepianie, pozostawiając następnym pokoleniom do odkrycia własną indywidualną i niepowtarzalną twórczość muzyczną, osobiste i obywatelskie idee. Ukształtowane na polu metodyki koncepcje wiodących przedstawicieli „macierzystych” szkół pianistycznych pozwalają współczesnym uczyć się od ich twórców pedagogicznego kunsztu, przyjmować albo odrzucać styl ich twórczej działalności, transformować go i doskonalić, zapewniając jednocześnie ukraińskiej szkole pianistycznej nieustanny rozwój, a także dając współczesnym możliwość tworzenia samodzielnych szkół autorskich i prezentowania ich następcom, skracając tym samym dystans odległych historycznie pokoleń pianistów.

Ukazując dialogowość jako sposób rozwijania się pedagogiki szkoły pianistycznej, koncentrujemy się na charakterystyce działalności jej wybitnych przedstawicieli. Świadomie nie poświęcamy szczególnej naukowej uwagi innym (kompozytorskim, wykonawczym) cechom sprzyjającym powstawaniu i rozwojowi szkół, cechom, którymi wyróżniają się wyraziste osobowości opisywanych tu pianistów. Rozpatrujemy jednak wyłącznie składnik pedagogiczny. Na dialog metodyki i osiągnięć pedagogicznych rzucimy nieco światła, sięgając po przykłady konkretnych fortepianowych szkół Włodzimierza Puchalskiego, Wasyla Barwińskiego, Mikołaja Tutkowskiego i Henryka Neuhaus.

Historyczną postacią w rozwoju ukraińskiej szkoły pianistycznej był wybitny pedagog i pianista, **Włodzimierz Puchalski** (1848-1933), wyróżniony oficjalnymi tytułami Zasłużonego Profesora Ukrainy (1928) i Bohatera Pracy. Oddał on muzyce prawie sześćdziesiąt lat swojego twórczego życia. Tworzenie własnego systemu metodycznego rozpoczął Puchalski od rozwinięcia zasad nauczania T. Leszetyckiego, biorąc z pianistyki swojego znakomitego nauczyciela wszystko to, co najlepsze. Miał też wiele wspólnego z systemem metodyki L. Deppe-

go (1828-1890), a także poglądami dotyczącymi pedagogiki i sztuki wykonania A. Rubinsteina (1829-1894) i K. Tausiga (1841-1871). Kontynuując oraz przekształcając tradycje ich szkół, Puchalski rozbudował własną szkołę pianistyczną⁶.

Od swoich nauczycieli – wiodących przedstawicieli znanych szkół pianistycznych – Puchalski przeniósł do własnej metodyki nauczania wiele elementów specjalistyczno-technicznych: przekonanie o nierozzerwalnym związku techniki pianistycznej z muzyką („poszukiwanie śpiewnego dźwięku jako podstawowej techniki”); swobodę ruchów, zgodnie z zasadą pełnego oswobodzenia ręki, aż po mięśnie pleców („orle skrzydła”); rezygnację z oddzielnej gry „palcowej”, negatywny stosunek do bezmyślnego wygrywania gam; uwolnienie pianistyki od stylu salonowo-wirtuozerskiego.

Podążając za swym powołaniem do pracy pedagogicznej, Puchalski dużo i owocnie pracował z uczniami (tzw. „klasą fortepianową”). W pracy z nimi rozbudowywał i doskonalił swój system metodyczny, obejmujący kształtowanie osobowości przyszłych animatorów muzycznych, wychowywanie twórczych i artystycznie niezależnych wykonawców muzyki fortepianowej, pedagogów, którzy godnie kontynuowaliby jego idee i osiągnięcia we własnej działalności zawodowej.

Budowę indywidualnych projektów pianistycznego i osobowościowego rozwoju uczniów rozpoczynał Puchalski od diagnozy. Umiejętnie rozpoznawał ich intelektualny i twórczy potencjał, wspierał rozwój niezależnego myślenia muzycznego, dużo uwagi poświęcał też badaniu artystycznych treści dzieł muzycznych. Pomagał studentom rozwijać zdolności intelektualne i wspierał wszechstronne wyedukowanie. Włączał do ich repertuaru utwory fortepianowe czołowych kompozytorów – J. S. Bacha, L. van Beethovena, W. A. Mozarta i R. Schumann, które za czasów jego działalności omijali inni pianiści-pedagodzy. Wielu jego uczniów wspominało, że miał ogromny repertuar muzyczny, często też aktywnie odwoływał się do niego, stosując w nauczaniu zasadę unaoczniania. Puchalski prezentował też nowoczesne poglądy na muzykę. Interesowały go dzieła młodych kompozytorów, umiał swobodnie poruszać się w sferze idej naukowo-teoretycznych wynikających z ewolucji myślenia o muzyce i ciągłego rozwoju jej języka, co pozwalało poszerzać repertuar fortepianowy uczniów o utwory współczesne i pogłębiać edukacyjne oraz społecznikowskie tendencje szkoły.

Jeden z jego uczniów, A. Alszwang, wspominał, że fortepian pod palcami Puchalskiego całkowicie tracił „uderzeniowość” („perkusyjność”), zmieniając się w melodyjny, wyraziście intonacyjny i tembrowy instrument. To właśnie swoją

⁶ G. M. Kogan, *V.V.Puhal'skij. K 80-letiju so dnja roždenija*, „Muzyka i Revoljucija” 1928, nr 3, s. 35-36.

zdolnością nadawania dźwiękom niezwyklego tembru wyróżniał się jako pianista. Dzięki umiejętności wydzielenia dźwięków bazowych poszczególnych tonacji, akcentom i ich twórczej kombinacji prezentował niezwykłą paletę barw, której uczył swoich uczniów⁷.

Puchalski prezentował poglądy typowe dla światłego muzyka-erudyty, zdolnego do zachowania najbardziej wartościowych tradycji szkoły pianistycznej, do kontynuowania i przekształcania idei swoich nauczycieli, a także stworzenia własnego systemu metodycznego, godnego naśladowania przez uczniów. Przyjmując to, co w rozwoju sztuki pianistycznej było współczesne i postępowe, pozostawał wierny zasadom ekspresywnej czytelności, nienagannej techniki i wysokiej jakości artystycznej wykonywania muzyki fortepianowej. Sądzić należy, że pedagogika Puchalskiego opierała się na indywidualnie nacechowanym naśladowaniu tradycyjnych zasad wiodących postaci szkół pianistycznych przy zachowaniu dominującej roli wzajemnego wzbogacania się dwu sfer: muzyki i pedagogiki (III typ), miała też cechy IV typu – samodzielnego określania form naśladowania historycznych osiągnięć wybitnych pedagogów-pianistów o wyrazistych cechach przywódczych i ideowych na poziomie własnej „macierzystej” szkoły pianistycznej.

Swoją intelektualną, twórczą, wykonawczą, społeczno-kulturalną i pedagogiczną działalnością Puchalski utwierdził pozycję jednej z najznakomitszych ukraińskich szkół pianistycznych. Jego uczniami „rozproszonymi po wielu ośrodkach Starego i Nowego Świata” byli m.in.: A. Alszwang, A. Artobolewska, I. Berkowicz, O. Bron, F. Wołyńska, M. Goldenberg, J. Isserlis, H. Kogan, J. Mikłaszewski, K. Michajłow, B. Milicz, M. Tutkowski, B. Jaworski, L. Nikołajew, A. Braiłowski, V. Horovitz.

Wasył Barwiński (1888-1963) zapisał się w historii Ukrainy jako wybitny kompozytor, pianista, pedagog i muzykolog, któremu udało się przenieść tradycje swoich wybitnych pedagogów (V. Kurza we Lwowie oraz J. Holfelda i V. Novaka w Pradze) oraz rozwinąć ich dzieło we wzbogaconej i przekształconej dzięki syntezie formie. Barwiński był spadkobiercą dwóch europejskich szkół: pierwszej, sięgającej Chopina przez jego najlepszego ucznia, K. Mikulego, oraz drugiej, wcielającej postępowe idee pedagogiki muzycznej czeskich pianistów – Kurza i Holfelda⁸.

⁷ A. Alšvang, *Pamjati V. V. Puchalskogo*, „Sowietskaja Muzyka” 1948, n 4, s. 74-75.

⁸ Za podstawę muzycznego wykształcenia Barwińskiego (miał też wykształcenie prawnicze, studiował filozofię) uważana jest wiedza przekazana mu przez matkę, J. Barwińską, która uczyła się gry na fortepianie prywatnie u K. Mikulego (Lwów). Następnym etapem stały się studia w muzycznej szkole Mikulego (1895-1905) – u M. Jaszek-Sołtesowej, W. Krasnickiego, P. Bernackiej).

Na Barwińskiego jako na pedagoga największy wpływ wywarły koncepcje metodyki Kurza. Naiwnością byłoby jednak przyjąć, iż tak twórczy i szczerze obdarowany talentem i intelektem człowiek, jakim był Barwiński, ograniczy się w swojej działalności pedagogicznej wyłącznie do zestawu środków proponowanych przez pojedynczego, nawet bardzo szacownego, pedagoga. Barwiński kumulował w swojej działalności wszystko, co postępowe, czego nauczył się sam i co przekazywał swoim uczniom – własne doświadczenie muzyka wykonawcy oraz osiągnięcia metodyki nauczania. Od Kurza przejął w spadku przekonanie o potrzebie rozwoju ekspresji muzycznej w jedności i wzajemnym związku z doskonałością techniczną⁹, opartą na aparacie pianistycznym budowanym na poczuciu pełnej swobody mięśni¹⁰. Barwiński szanował tradycje swoich nauczycieli: nie oddzielał rozwoju artystycznego od technicznego, najwyższą wagę przykładał do szczegółowego opanowania dzieła muzycznego, kontynuował tradycje estetyki śpiewnego wydobywania brzmienia, z uwagą traktował pulsację metroritmiczną. Jeśli chodzi o pedagogiczne przekonania Barwińskiego, to łatwo zauważyć, że usilnie dążył do opanowania przez uczniów wykonywanych utworów w sposób doskonały, wyrabiał w nich także szacunek dla kompozytorów.

Własne poglądy na metodykę nauki gry na fortepianie realizował Barwiński w działaniach praktycznych. Jego system metodyczno-techniczny składał się z szeregu propozycji, które nie stały w sprzeczności z tradycyjnymi przekonaniami, ale w twórczy sposób nadawały im nowego kształtu. Warto tu wskazać następujące aspekty zagadnienia:

- 1) proponował przyswajanie materiału muzycznego w oparciu o określenie stylistycznych właściwości odpowiedniego kierunku muzycznego;
- 2) za ważny sposób prezentowania treści dzieła uważał odwoływanie się do natury jego brzmienia i metroritmicznej logiki;
- 3) stosował metody swobodnego ruchu całej ręki przy wykorzystaniu giętkości nadgarstka, bez osłabiania pleców i przy zachowaniu swobody ruchu całego ciała wykonawcy;
- 4) w poglądach na rozwój muzyczny priorytet dawał rozwojowi artystycznemu uczniów, przesuując akcent z zadań technicznych na piękne artystyczne wykonanie¹¹;

Naukę kontynuował Barwiński, studiując w latach 1905-1906 u V. Kurza (Lwów), w 1911 roku w klasie fortepianu J. Holfelda i w 1914 roku w klasie kompozycji V. Novaka (Praga).

⁹ V. Barvins'kij, *60-littja profesora Vilema Kurca*, „Novij čas” 1933, nr 5, s. 4.

¹⁰ *Vasil' Barvins'kij v konteksti evropejs'koj muzičnoï kul'turi. Statti ta materiali*, red. O. Smoljak, Tarnopol 2003.

¹¹ W etiudach K. Czernego Barwiński upatrywał źródeł odkryć artystycznych, które mogły być później przeniesione do koncertowych etiud Chopina i Liszta, a także – źródła polifonicznych

5) wiele uwagi poświęcał doskonaleniu techniki pedałowej, celem dalszego jej wykorzystania w muzyce różnych stylów;

6) troszczył się o jakość dźwięku i prawidłowe prowadzenie linii melodycznej, zalecał koncentrację „słuchowej uwagi” pianisty na każdym pojawieniu się danej linii melodycznej, niezależnie od tego, czy był to śpiewny romantyczny temat główny z harmonicznym akompaniamentem, czy linia basu; inaczej mówiąc – we wszystkich muzycznych gatunkach i formach zachowywał tzw. ideę „melodyczną”.

Rodzaj naśladowania przez Barwińskiego pedagogiki jego nauczycieli określić należy jako wyodrębniony w tym opracowaniu typ II – tradycyjne, świadome naśladowanie zasad jednej lub dwóch wiodących postaci szkoły pianistycznej z elementami transformacji tych zasad.

Zgodnie z pedagogicznymi zasadami Barwińskiego swój muzyczno-pedagogiczny styl kształtowało wielu pianistów-pedagogów: D. Hordyńska-Karamowicz, N. Kaszkadamowa, W. Kłym, M. Kolessa, I. Krych, M. Krych-Uhljar, O. Krysztalski, O. Procyszyn, R. Sawicki, O. Sozańska.

Mikołaj Tutkowski (1857-1931) – ukraiński pianista, kompozytor, pedagog, działacz społeczny, wyróżniony tytułem Bohatera Pracy (1924) – był synem prawnika. Edukację muzyczną rozpoczął w wieku 9 lat. Miał absolutny słuch muzyczny. Łączył studia na kierunku matematyczno-fizycznym z nauką muzyki w klasie fortepianu W. Puchalskiego i teoretycznymi studiami muzycznymi w klasie A. Kazbyriuka. Działalność pedagogiczną rozpoczął od przyjęcia posady w szkole średniej w 1893 roku. Brał aktywny udział w otwartych koncertach Kijowskiego Oddziału Rosyjskiego Towarzystwa Muzycznego. W 1881 roku w trybie eksternistycznym ukończył Konserwatorium w Petersburgu i otrzymał tytuł „wolnego artysty”¹².

elementów niezbędnych muzykowi w udoskonaleniu słuchu polifonicznego i wykorzystywania go w wielogłosowej fakturze utworów fortepianowych Bacha.

¹² Nie porzucając pedagogicznej działalności w innych instytucjach edukacji, w 1893 roku M. Tutkowski otworzył w Kijowie własną prywatną szkołę muzyczną (obecnie Szkoła Nr 7, im. M. A. Tutkowskiego). Patrz: *Muzykał'naja shkola № 7 im. N. A. Tutkovskogo (godovye otčety, finansovye doklady o rabote i dr. za 1924-26 gg.)*//IR NBUV. – F.218. – Op.5-10. – 6 Ark. W szkole Tutkowskiego pracowali m.in. zaproszeni przez niego M. Łysenko, Ł. Paraszczenko oraz S. Korotkewicz. Szkołę otwarto w celu zapewnienia uczniom „podstawowego wykształcenia artystycznego w zakresie przygotowania instrumentalnego i wokalnego”, przy wykorzystaniu wielu muzycznych dyscyplin (solfeggio, harmonia, instrumentalizacja, historia muzyki, fortepian obowiązkowy). Zob. [w:] *Učbovi programi ta programi koncertiv učniv školi Tutkovs'kogo M.A.* //CDA-MLMU, F.-129. – Op.1. – Spr. 19. -20 ark.]. B. Janowski nazwał tę szkołę „dumą Kijowa”, która zajmuje honorowe miejsce „pod względem obszerności i kompletności programów i powagi oraz rzetelności w prowadzeniu przedsięwzięcia” [IP NBUV. – F.-218. – Op.1. – Od.zd. 1. – 6 ark.].

W 1920 roku został poproszony o objęcie posady w Konserwatorium Kijowskim, gdzie był profesorem prawie do końca życia. Nauczał gry na fortepianie, prowadził ćwiczenia z literatury muzycznej dla pianistów, wykładał metodykę i wyższą technikę wykonawczą oraz historię literatury fortepianowej i stylów¹³.

Znaczący wpływ na kształtowanie się osobowości młodego Tutkowskiego wywarł jego pierwszy pedagog, czeski pianista E. Nesvadba, który umiejętnie wspierał kształtowanie się artystycznego widzenia świata i rozwój wysublimowanego gustu muzycznego uczniów, kształtował w nich miłość do muzyki klasycznej i pełny szacunek stosunek do wychowawców. Dzięki studiom u Puchalskiego natomiast Tutkowski osiągnął wysoki poziom profesjonalizmu muzycznego, techniczny kunszt, ogromną erudycję w dziedzinie muzyki, a także skłonność do pełnej poświęcenia muzycznej i społecznej aktywności.

Z dokumentów historycznych i materiałów archiwalnych, na które składają się m.in. prace Tutkowskiego dotyczące metodyki, wnioskować można o jego głębokim, uczuciowym stosunku do muzyki Chopina oraz zaangażowaniu w studia nad stylem jej wykonywania (trudność w wykonywaniu muzyki Chopina przypisywał wyraźnie obecnemu w niej wpływowi wyrazistej osobowości kompozytora). Jedynie arystokratyczne wyczucie miary i głębokie, indywidualne rysy intelektu mogą, według Tutkowskiego, pozwolić wykonywać ją wyrazistym osobowościom. Sam, jak głosiła wieść krążąca wśród jemu współczesnych, błyskotliwie grał utwory Chopina, a jego pianistyczne możliwości były w tym zakresie wysoko oceniane. Surowa postawa wobec własnych działań, szczodrość i dobroć serca (w swojej szkole bezpłatnie uczył utalentowane dzieci z biednych rodzin), poważne traktowanie pracy swoich studentów sprzyjające kształtowaniu wybitnych muzyków – to cechy charakteryzujące Tutkowskiego jako pedagoga. Za konieczne uważał wykorzystanie śpiewności fortepianu, czemu, jego zdaniem, sprzyjała gra swobodna, ręką elastyczną. Był przekonany, że przy braku wrodzonych zdolności do takiego wydobywania dźwięków, pianiście nie pomoże żadna szkoła. Wykorzystywał śmiałą aplikaturę (przekładanie piątego palca przez pierwszy, wykorzystanie pierwszego palca na czarnym klawiszu i wiele innych technik), co było możliwe tylko przy elastycznej dłoni. Tutkowski prezentował też bardzo odpowiedzialną postawę jako wykonawca muzyki; własnym przykładem uczył prowadzenia wykładów-koncertów, w czasie których wykonywał wiele utworów fortepianowych, akompaniował wokalistom, grał utwory kameralne (na koncercie 28 X 1906 roku wykonał razem ze swoim uczniem A. Kaneweckim

¹³ Protokół № 90 Zasedanijsa hud. soveta Kievskoj konservatorii 26/13.I.1920 g. O naznačenni profesora Petrogradskoj konservatorii F. M. Blumenfel'da. Izbranii professorov special'nogo klasa fortepino, DAMK.- F. R-810.– Op.1.– Od.zb.1.– s. 6-19.

wszystkie partity J. S. Bacha). Do uczniów odnosił się z szacunkiem, dlatego w jego szkole „nauczyciele i uczniowie zawsze żyli w pełnej zgodzie”.

Działalność pedagogiczna odciągała Tutkowskiego od koncertowania, sprzyjała jednak rozkwitowi jego osobowości jako wykładowcy, wykazującego niewątpliwe „powołanie”, typowe dla wybitnego pedagoga.

Głównymi cechami pedagogiki Tutkowskiego były, jak się wydaje: głęboki humanizm w podejściu do uczniów; otwartość na innych i szacunek wobec każdej indywidualności; niezwykła dyspozycyjność wychowawcza związana z wybitną erudycją; umiejętność wywierania pozytywnego wpływu na artystyczny i twórczy rozwój młodzieży; wysoki autorytet jako osobowości muzycznej; nieustanna skłonność do walki o wysoki poziom profesjonalizmu, także walka z dyletantyzmem na wszystkich etapach fortepianowego przygotowania muzyka; uczciwość w ocenie własnej działalności; bogate doświadczenie pedagogiczne, głęboka wiedza i naturalne wyczucie muzyczne, sprzyjające skuteczności stosowanych zabiegów dydaktycznych; taktowna i baczna postawa wobec indywidualnego „wybijania się” i zawodowego doskonalenia uczniów w dziedzinie gry na fortepianie oraz wymagający do nich stosunek, który wspomagał kształtowanie silnej woli i charakteru wykonawców.

Typ naśladowania pedagogiki własnych mistrzów reprezentowany przez Tutkowskiego określić należy jako II – tradycyjne, świadome naśladowanie zasad jednej lub dwóch wiodących postaci szkoły pianistycznej z elementami transformacji tych zasad.

Działalność twórcza Tutkowskiego ceniona była wysoko przez Puchalskiego, Bekłemizewa, Iwanowskiego i innych kolegów, a także przez wielu jego uczniów, o czym świadczą sporządzone przez nich charakterystyki Tutkowskiego oraz ciepłe pozdrowienia z okazji obchodów jubileuszowych. Puchalski, przykładowo, akcentował nie byle jakie zdolności kompozytorskie swojego ucznia, jego wyrazistą wirtuozerię pianistyczną i miłość do uczniów, z którymi szczerze dzielił się talentem. Bekłemizew wyrażał pogląd, że za wybitne sukcesy w pracy Tutkowski bez wątpienia zdobędzie zaszczytne miejsce w historii muzyki Ukrainy. Iwanowski zwracał natomiast uwagę na głęboką wiedzę pianisty w dziedzinie historii muzyki, jego aktywną działalność koncertową i „dryg wybitnego pedagoga”.

Wśród wielu uczniów Tutkowskiego byli wybitni działacze muzyczni, kompozytorzy, teoretycy, pianiści-pedagodzy: R. Własowa, N. Woskreszeńska, J. Grudziński, M. Doniec, S. Kalewicz, E. Karolik, L. Paraszczenko, J. Podolski, I. Rudenko, H. Rumszyński, S. Tarnowski, A. Fajer, J. Czyżyk oraz inne osoby, które odniosły sukces w działalności koncertowej i pedagogicznej, a także tworzyły podręczniki i inne opracowania naukowe (J. Grudziński, L. Regame).

Na szczególną uwagę w naszych rozważaniach zasługuje twórcza działalność **Henryka Neuhaus** (1888-1964), wyróżnionego w 1956 roku tytułem Narodowego Artysty Rosyjskiej Federacyjnej Republiki Radzieckiej, uważanego za twórcę „radzieckiej szkoły pianistycznej i pedagogiki muzycznej”¹⁴. Pierwszy kontakt publiczności ukraińskiej z tym znakomitym pianistą miał miejsce podczas jego koncertów w Kijowie w 1918 roku. W latach 1919-1923 pełnił on funkcję profesora Konserwatorium w Kijowie. Mimo tak krótkiego czasu jego muzyczno-społeczna, koncertowa i pedagogiczna działalność odegrała nadzwyczajną rolę w tworzeniu się ukraińskiej szkoły pianistycznej. Stała się też istotną częścią życia muzycznego Ukrainy. Nie bez znaczenia były tu: wybitna erudycja (Neuhaus znał kilka języków, dobrze orientował się w malarstwie i architekturze, kochał i znał literaturę), artystyczny kunszt błyskotliwego muzyka i wspaniałego pianisty oraz jego zdolności krasomówcze, pełne pasji oddanie muzyce oraz niewątpliwy talent pedagogiczny.

Pierwszymi nauczycielami Neuhausu byli rodzice – G. Neuhaus i O. Blumenfeld, którzy prowadzili własną szkołę muzyczną w Elizawetgradzie (obecnie Kirowograd), pewien wpływ wywarł też na niego brat matki, F. Blumenfeld i brat cioteczny Henryka, Karol Szymanowski¹⁵. Samodzielną działalność pedagogiczną rozpoczął Neuhaus w Tyflisie (obecnie Tbilisi).

Na kształtowanie się pedagogicznych poglądów H. Neuhausu wpływ miał jego ojciec. Był on wierny nieco przestarzałym zasadom, jeśli chodzi o metody opanowywania sztuki pianistycznej, szczególnie w zakresie doskonalenia technicznych możliwości uczniów. Intuicja kazała Henrykowi krytycznie traktować te poglądy. Sam z niezwykłą siłą dążył do ujęcia artystycznej istoty sztuki. Stało się to podstawą utwierdzenia w przyszłości jego własnych pryncypiów pedagogicznych. Jego idea pełnej wolności pianisty wykonawcy, która polegała nie tylko na fizycznej swobodzie ruchów, ale też na „duchowej wolności”, nie współgrała z koncepcjami ojca, miała natomiast fundamentalne znaczenie dla jego własnej metodyki; H. Neuhaus lubił powtarzać, iż niezbędne jest „kopanie tunelu z dwóch stron”.

Swojego nauczyciela, L. Godowskiego, uważał Neuhaus za „człowieka porządnego”, „dobrego i sprawiedliwego”, a jednocześnie swojego „najlepszego

¹⁴ B. Kremenštein, *Pedagogika G. G. Nejgauza*, [w:] *Voprosy istorii, teorii, metodiki*, Moskwa 1984, s. 3.

¹⁵ W 1905 roku Neuhaus rozpoczął naukę u L. Godowskiego w Berlinie. W roku 1912 kontynuował u niego naukę, tym razem w wiedeńskiej Meisterschule, a w 1914 roku pod jego kierownictwem ukończył Wyższą Szkołę Umiejętności w Wiedniu. W wieku 14 lat zaczął koncertować w różnych miastach Europy, gdzie osiągnął wielki sukces. W edukacji Neuhausu ważną rolę odegrało też ukończenie w 1915 roku w trybie eksternistycznym Konserwatorium Piotrogradzkiego.

nauczyciela i przyjaciela”. Nauczył się od niego sztuki grania na fortepianie muzyki orkiestrowej (tę umiejętność opanował świetnie) i traktowania muzyki jak sztuki harmonijnych ruchów ciała. Jego „fortepian brzmiał właśnie jak fortepian. Ale był to fortepian szczególnie, doskonały”, nie cierpiał uderzeniowego brzmienia, rzadko wykorzystywał *fortissimo*, chociaż potrafił umiejętnie władać kolosalną siłą dźwięku. Słuchać Godowskiego – to było za mało. Neuhaus wspominał, jak lubił patrzeć na swojego nauczyciela, którego ruchy były „tak oszczędne, że wywoływały estetyczną przyjemność”¹⁶. Od Godowskiego Neuhaus nauczył się dokładnego odtwarzania tekstu autorskiego i logiki myślenia pianistycznego, pracy z uczniami przy nutach i nanoszenia własnych uwag. Nauczył się też dawania krótkich ustnych wskazówek, mówienia na lekcjach mało „i prawie nigdy o technice”. W celu przezwyciężenia technicznych komplikacji przedstawiał swoim uczniom jedynie różne wersje technicznego opanowania utworów. Neuhaus miał zawsze własny punkt widzenia na utwory muzyczne i ich wykonanie. Nie podzielał skłonności Godowskiego do logicznej analizy najmniejszych nawet szczegółów zapisu nutowego. Nie zgodziwszy się kiedyś ze swoim nauczycielem, dostał jednak od niego pozytywną ocenę. Świadectwem tego jest przytoczona przez Neuhausa wypowiedź: „ma pan własną indywidualność i nie będę jej łamał”¹⁷.

W artykule *Pamięci Leopolda Godowskiego* Neuhaus wspominał, że na lekcji „mówił on tylko o muzyce, jego rady dotyczyły tylko artystycznej interpretacji dzieła”. Lubił słyszeć w muzyce obrazy przyrody, malowane pejzaże, miał „wyrafinowany” słuch, jakby „ważył dźwięki na jakiejś szczególnie czulej wadze”, ponad wszystko „cenił w uczniach talent i umiejętność muzycznego myślenia”¹⁸. Neuhaus odziedziczył ten pełen troski, uczuciowy stosunek do dźwiękowych wrażeń i wyobrażeń oraz niezwykłą umiejętność budowania dźwięku dzięki „oswobodzeniu” całej ręki. W jego grze dostrzegalne było dążenie do głębokiego brzmienia, „ważonej” gry swobodnymi rękoma – zawsze gotowymi do podążania za kolejnymi dźwiękami.

Bezsprzeczny wpływ na kształtowanie się pedagogicznych poglądów Neuhausu miał też F. Blumenfeld, który nie lubił „kopistów” swoich metod i dlatego rozwijał w studentach twórczą wyobraźnię, zdolność do podejmowania inicjatywy i samodzielnego myślenia, czym tworzył warunki nie tyle do czysto tradycyjnego naśladowania jego własnych pryncypiów, co raczej do ich twórczej transformacji. Blumenfeld starał się poszerzyć granicę muzycznych wyobrażeń stu-

¹⁶ G. Nejgauz, *Pamjati Leopol'da Godovskogo*, „Sowietskaja Muzyka” 1939, nr 3, s. 125-127.

¹⁷ *Ibid.*, s. 125-127.

¹⁸ *Ibid.*, s. 125-127.

dentów, ich muzyczne horyzonty i orientację w metodyce. Doradzał, by uczestniczyli w zajęciach swoich kolegów, by uczęszczali na próby orkiestr i chórów, słuchali innych wykonawców i nie lekceważyli domowego muzykowania (sam często grał w zespołach na dwa fortepiany). Wszystkiego tego doświadczył na sobie w sposób bezpośredni jego siostrzeniec, H. Neuhaus.

Można sądzić, że Neuhaus przejął od Blumenfelda przekonanie o konieczności rozwijania muzycznej i ogólnej kultury studentów, poszerzania ich wiedzy o literaturze muzycznej, zdolność do samodzielnego rozwoju i podejmowania własnych decyzji podczas poszukiwania odpowiednich środków metodycznych, potrzebę twórczej inicjatywy w traktowaniu problemów muzyczno-pedagogicznych i potrzebę opanowywania nowej literatury fortepianowej. Również wpływ Blumenfelda sprawił, że praca Neuhausu była w wyrazisty sposób artystyczna, naznaczona świadomością wysokiego statusu społecznego należnego muzykowi-wykonawcy i aktywnej postawy obywatelskiej związanej z oświatą muzyczną. Właśnie Blumenfeld, jak twierdzi J. Milstein, ukształtował w Neuhausie godne podziwu bogactwo poglądów muzycznych, śmiałość interpretacji, a przede wszystkim – niezwykle połączenie „mądrości z dziecięcą bezpośredniością”, czym ujmował każdego, kto miał szczęście tego doświadczyć.

Szczególną cechą jego osobowości była surowa dyscyplina wewnętrzna i aktywność w działalności wykonawcy i pedagoga. Cechował go wysoki intelektualizm oparty na wrodzonych walorach psychicznych i niezwykle wysokiej kulturze osobistej. Artyzm Neuhausu wszedł do historii szkoły fortepianowej jako „artyzm Neuhausowski”, pełen energii wypływającej z silnej woli, żywiołowości w opanowywaniu i pojmowaniu zjawisk należących do sztuki. Jest to artyzm romantyczny, odznaczający się szlachetnością. Wszystkie wymienione cechy pojawiły się także w pedagogice Neuhausu (zdolność do ciężkiej pracy, systematyczność i konsekwencja łączyły się tu ze stałym poszukiwaniem doskonałych metod pedagogicznych). Ciągłe zapoznawanie się z fachową literaturą, a także śledzenie postępowych poglądów sprzyjało twórczemu podejściu do zagadnień techniki fortepianowej i pianistycznego kunsztu. Wśród pryncypiów Neuhausu wyróżnić należy: jedność pierwiastka romantycznego (emocjonalnego) i klasycznego (zrównoważonego), bezpośredniość uczuć „oświeconych” przez rozum („poruszające umysłowe natchnienie”), analityczną aktywność oraz twórczą niepowtarzalność.

W systemie metodycznym tego wybitnego pianisty należne sobie miejsce zajęły obok siebie aspekty edukacyjno-wychowawcze i metodyczno-technologiczne. Do pierwszej grupy zaliczyć należy zachowanie nadrzędnego celu muzycznego i pedagogicznego, jakim jest artystyczna doskonałość wykonania dzieła, która powinna być osiągnięta odpowiednimi metodami technicznymi. Edukacyjno-wy-

chowawczy aspekt systemu obejmował też rozległość skojarzeniowego, obrazowego myślenia i twórczej wyobraźni oraz systematyczne wykorzystywanie na zajęciach gry na fortepianie wiedzy filozoficznej, historii muzyki, solfeggio i harmonii. Sprawność samego Neuhausa w przekonującym ukazywaniu treści dzieł była nadzwyczajna. Włączał on w proces edukacyjny dużą liczbę utworów (w jego klasie rozbrzmiewała rozmaita literatura muzyczna). Jego zainteresowanie własną pracą i zdolność do przewidywania jej rezultatów były imponujące (co można traktować jako aspekt technologiczny jego pedagogiki).

W praktyce Neuhaus eksponował kreatywność swojej muzyczno-pedagogicznej osobowości: wykonywał utwory na estradzie tak, jakby je tworzył na oczach słuchaczy, a zwykle lekcje gry na fortepianie, dzięki barwnej wyobraźni twórczej pianisty-romantyka i artystycznemu kunsztowi ich prowadzenia, zmieniał w niezwykłą „odsłone” pedagogicznej sztuki.

Pedagogika Neuhaus'a to „spójny system wychowywania muzyka-wykonawcy”. Był on błyskotliwym artystą i – jednocześnie – „pedagogiem z powołania”. Jego pedagogika nie ograniczała się wyłącznie do własnych uczniów, bezpośrednich kontynuatorów szkoły. Dzięki niezliczonej liczbie lekcji otwartych, występów z wykładami, dzięki dyskusjom w wielu miejscach, konsultacjom „szeroko się rozpowszechniała”¹⁹ (wielu pragnęło uczyć się u niego albo przynajmniej go posłuchać). O Neuhausie mówiono często, że wszyscy jego uczniowie są utalentowani, zapominając, że to jego system metodyczny dawał pewność szybkiego i mającego wysoki poziom jakościowy dorastania zawodowego wychowanków.

Wszystko, co napisał przez ostatnie lata życia, było nastawione na pedagogikę. Własne *credo* w tej dziedzinie określił krótko: „jestem nauczycielem muzyki”. Pedagogika Neuhaus'a, jak sam to określił, polegała na zaszczerpieniu miłości do samodzielnego tworzenia własnego systemu metodycznego, kreowania takich warunków, w których można jak najszybciej stać się niepotrzebnym swoim uczniom. Jego naturalny artyzm wykonawczy szedł w parze z pasją do działalności pedagogicznej. Uczniowie obserwowali szczególną, „Neuhausowską” umiejętność zarażania własnym artyzmem. Przejawiał zainteresowanie duchowym rozwojem studentów oraz podwyższaniem ogólnego poziomu kultury młodzieży, zachęcał do zdobywania głębokiej wiedzy nie tylko o muzyce, ale też o innych dziedzinach sztuki, wzbogacających twórczą wyobraźnię, celem „trwałego włączenia umysłu i serca do nieśmiertelnej spuścizny”. Pomagał w odkrywaniu talentów uczniów, sprzyjał ich wolności pianistycznej oraz odczuwaniu wartości

¹⁹ Kremenstejn, *op. cit.*, s. 3.

własnej osoby, a jednocześnie odpowiedzialności za swoją działalność wobec słuchaczy i kontynuatorów.

Neuhaus prezentował postępowe poglądy pedagogiczne, co łączyło się z twórczym podejściem do kształtowania techniki pianistycznej. Zdolny był przejąć wszystko, co najlepsze w historii rozwoju szkół fortepianowych („palcową” tradycję szkoły T. Leszetyckiego i H. Jesypowej, metody L. Godowskiego i F. Busoniego, pedagogikę L. Deppego, metody F. Blumenfelda). Postępowym poglądom sprzyjał charakterystyczny dla tego pedagoga, krytyczny sposób myślenia, pozwalający na dokonywanie świadomego wyboru środków opanowywania dzieł oraz wyboru zabiegów pianistycznych, odpowiednich do konkretnego zadania artystycznego. Rolę pedagoga w tym procesie widział on nie tylko w wyborze środków, ale także (być może w pierwszym rzędzie) w umiejętności uświadamiania sobie i innym przyczyny takiego wyboru i podporządkowaniu technicznych zadań celowi artystycznemu. Atmosfera jego lekcji zachwycała improwizacyjnością i bezpośredniością. Były one rodzajem artystycznego spektaklu. W szkole Neuhausu relacje ze studentami były demokratyczne (w wyższym rozumieniu tego słowa), oparte na indywidualnej szlachetności jako moralno-etycznym i pedagogicznym wzorcu zachowania osoby prowadzącej szkołę fortepianową.

Neuhaus ciągle doskonalił własny system metodyczny i czynił wysiłki skierowane na rozwijanie uczniów (a jednocześnie siebie) pod względem „muzycznym, intelektualnym i artystycznym”, a tym samym pianistycznym. Twierdził, że im bardziej utalentowany student, tym więcej wymagań stawia przed nim społeczeństwo, i dlatego też ma on pracować więcej niż inni.

Idee „szkoły Neuhausu” wpływały na sztukę wykonywania muzyki fortepianowej przez wiele dziesięcioleci, jego wskazówki rozpowszechniane były wśród studentów, stawały się normą, a pod wieloma względami pozostają wzorcem i przykładem także w warunkach współczesnych. Odgrywały one budującą i twórczą rolę w rozwoju ukraińskiej szkoły muzycznej w ogóle. Przekształcając twórczo poglądy swoich nauczycieli w dziedzinie metodyki, Neuhaus sam stał się twórcą indywidualnego i niepowtarzalnego systemu metodycznego, wybitnym ideowym liderem samodzielnej „Neuhausowskiej” szkoły pianistycznej. Ze względu na sposób naśladowania własnych nauczycieli pedagogika Neuhausu reprezentuje – według przyjętej typologii – typ IV, który, przypomnijmy, charakteryzuje się samodzielnym określaniem form naśladowania historycznych osiągnięć wybitnych pianistów.

Pierwsze sukcesy pedagogiczne Neuhausu związane są z Kijowem, gdzie wychował wielu wybitnych i znanych na całym świecie muzyków oraz pedagogów kontynuujących i rozwijających jego pedagogiczne pryncypia podczas pracy w instytucjach oświaty artystycznej. Uczniowie Neuhausu pomnażają dziś sławę

ukraińskiej szkoły pianistycznej²⁰. Pod jego wpływem rozwijali swój kunszt, między innymi: E. Gilels, Ś. Richter, J. Zak, T. Goldfarb, W. Gronostajewa, A. Ginzberg, T. Gutman, J. Gutman, M. Kruszelnickaja, A. Łysenko, A. Łohowiński, J. Malinin, O. Melnyk, J. Mogilewski, S. Neuhaus, N. Perelman, W. Razumowska, I. Sijałowa-Vogel, O. Słobodianyuk, M. Sokołow, W. Topilin.

Analizowane tu przejawy swoistego dialogu pokoleń muzyków-pedagogów (w granicach pewnych kultur) rozpoczęły się dla przedstawicieli ukraińskiej szkoły pianistycznej na początku XX wieku. Stanowią one bez wątpienia wybitny wkład w jej dalszy rozwój. Warto się jednak zastanowić, na czym winna polegać kontynuacja tego dialogu? Co współcześni pianiści i pedagodzy drugiej połowy XX i początku XXI wieku są w stanie zaproponować dziś, jako podziękowanie dla swoich mistrzów? Po pierwsze, należy tu zaakcentować, iż tekst ten – przeznaczony dla polskich czytelników – nie jest jedynie sprawozdaniem, dostarczeniem informacji. W istocie jest on raczej wskazaniem tego, co stanowi przesłankę codziennej pracy wielu ukraińskich pedagogów, którzy na wykładach i w trakcie indywidualnych rozmów ze studentami przekazują im omawiane tu historyczne fakty, mając świadomość ich pozytywnego oddziaływania wychowawczego. Składając hołd znakomitym muzykom, kontynuujemy przede wszystkim dialog z wybitnymi postaciami ukraińskiej szkoły pianistycznej, które w swym twórczym życiu zdołały nie tylko rozwinąć, umocnić i pozostać liderami własnych szkół, ale potrafiły też przekonać – po wielu dziesięcioleciach – współczesnych pianistów do aktualności i słuszności swoich systemów metodycznych. Po drugie, analizując typy tradycyjnego naśladowania pedagogiki wybitnych pianistów XX wieku, upatrujemy swoją historyczną rolę w przyczynianiu się do zachowania tradycji gwiazd naszej pedagogiki. Po trzecie, samo zachowanie owej tradycji dziś jednak nie wystarczy, życie uczy bowiem, iż w trakcie historycznego postępu tracimy niekiedy istotne zdobycze, które nadal mogłyby wspomagać rozwój szkół, tracimy zarówno ważne dyscypliny, jak i praktyczne elementy kompetencji przyszłych specjalistów. Dlatego dla zapewnienia zrównoważonego rozwoju oświaty muzycznej pedagogzy starają się uwzględniać najlepsze i najbardziej perspektywiczne idee pedagogiki stworzone przez wybitne postacie ukraińskiej szkoły pianistycznej. Idee te są nie tylko twórczo wykorzystywane, ale też transformowane i uzupełniane o to, co udało się osiągnąć dzięki własnym, autorskim

²⁰ Ž. I. Hursina, *Vydajuščiesja pedagogi-pianisty Kievskoj konservatorii (1917-1938)*, Kijów 1990.

pomysłów. Działania takie zapewniają dalszy rozwój szkoły i tworzą rzeczywiste podstawy prognozowania przyszłości. W swoich metodyczno-technologicznych systemach współcześni pianiści-pedagodzy wykorzystują perspektywiczne pryncypia wybitnych postaci przeszłości, starając się je „ożywić”. Dążą tym samym do przekazywania swoim uczniom i następcom najwartościowszych tradycji ukraińskiej szkoły pianistycznej oraz kontynuują przyjazny dialog między kulturami.

Z języka rosyjskiego przełożył Andrzej Białkowski

SUMMARY

Polish and Ukrainian cultures (and the piano school is not an exception) have been and still are historically proven examples of music-creative and pedagogical “duos”. In this article, the author discusses some pedagogical ideas and examples of their practical application by Ukrainian musicians and pianists-pedagogues directly connected with Poland.

Mutual relations between traditional and innovative attitudes concerning piano teaching, which can be noticed in different types of reference to the pedagogy of leaders of piano schools, finally contributed to the creation of new formations which appeared as coherent all-national historic-cultural phenomena, formed in the 20th century by eminent Ukrainian pedagogues-pianists. The active use of methodological principles in building methodological systems by the leaders of piano school determined the decisive and independent development of pedagogues-pianists as continuators of particular schools. It also determined the process of improvement of methodological concepts and introduced changes to the contents of those concepts which in turn enabled them to move from the level of traditional imitation to more independent and transformed pedagogical technology.

When pointing to the types for imitation present in tradition, the following types should be mentioned: type I – subconscious (or conscious) historically mediated imitation of traditional principles of a single piano school leader preserving the dominant role of tradition; type II – traditional, conscious imitation of principles of one or two figures in piano schools with elements of transformation of those principles; type III – individually marked imitation of some of the piano schools leaders, retaining at the same time the dominant role of mutual enrichment; type IV – independently defined forms of imitation of eminent pianists’ historical ideological and “leadership” achievements in their “parent” piano school.

Showing the dialogic character of the development of the Ukrainian piano-school pedagogy we focus on the characterization of the activity of its leading representatives, outstanding pianists-pedagogues: W. Puchalski (1848-1933), W. Barwiński (1888-1963), M. Tutkowski (1857-1931) and H. Neuhaus (1888-1964). In their pedagogical activity we can notice the continuity of both the Ukrainian piano tradition as well as its variety and creative changes accomplished with time and producing many excellent pianists.