

JOANNA JEMIELNIK
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Instytut Muzyki, Zakład Teorii Muzyki

Obraz nauczyciela szkoły muzycznej w świadomości uczniów rezygnujących z nauki

STRESZCZENIE:

Artykuł ukazuje istotny dla muzycznej edukacji artystycznej problem jakości i zakresu relacji pedagogicznych pomiędzy uczniami i nauczycielami. Tekst obejmuje dwie części, teoretyczną i badawczą. W pierwszej, w oparciu o literaturę przedmiotu, autorka sygnalizuje istotne problemy determinujące procesy porozumiewania się oraz rolę nauczycieli we współczesnej szkole muzycznej. W drugiej badawczej, zrealizowanej w oparciu o wywiady narracyjne z absolwentami szkół muzycznych, ukazano obraz pedagogów, z jakimi zetknęli się młodzi wychowankowie w toku podjętej edukacji artystycznej. Celowo dobraną grupę badawczą stanowiła młodzież, która nie kontynuowała studiów muzycznych, lecz kształciła się dalej na kierunkach uniwersyteckich lub technicznych.

Przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie refleksji dotyczącej obrazu nauczycieli pracujących w szkołach artystycznych. Muzycy angażujący się w pracę pedagogiczną napotykają wiele problemów związanych nie tylko z kształceniem, lecz również z wychowaniem młodych ludzi grających na instrumencie. Do rezygnacji współczesnej młodzieży z kształcenia muzycznego przyczyniają się nie tylko postawy buntu i kwestionowanie autorytetów, lecz także zmiana preorientacji zawodowych i zainteresowań muzycznych. Dlatego muzycy-pedagodzy powinni mieć świadomość, że nie zawsze kształcą przyszłych zawodowych muzyków, lecz także amatorów oraz odbiorców sztuki.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja muzyczna, nauczyciel-muzyk, komunikacja pedagogiczna, relacje pedagogiczne, relacje nauczycieli i uczniów, kształcenie indywidualne, bariery edukacyjne.

We współczesnej szkole nauczyciel odgrywa różne role. Dotyczą one przede wszystkim trzech podstawowych funkcji, jakie wyznaczają wieloaspektowe zadania związane z jego pracą: kształceniem, wychowaniem i opieką nad uczniem. Dyskusje na ten temat toczą się na różnych płaszczyznach: naukowej, społecznej oraz ekonomicznej i prawnej [Szempruch 2011; Kumik 2013; Poraj 2011b; Manturzevska 2010; Nowak-Dziemianowicz 2001; Anasz 1988a, b]. Rozważają zagadnienia kompetencji zawodowych, jak również cech temperamentu i osobowości, które powinien posiadać dobry pedagog [Konaszkiwicz 2001, 2009; Poraj 2011a].

Refleksje w tym zakresie odnoszą się również do muzyków, którzy podejmują działalność dydaktyczną. W ostatnich latach problemy te stanowią ważny wątek zainteresowań badawczych w kręgach środowisk naukowych związanych z pedagogiką i psychologią muzyki [Manturzevska 2010; Poraj 2011a; Kamińska 2011; Kumik 2011]. Opis i diagnoza rzeczywistych problemów tej grupy specjalistów są obecnie niezwykle ważnym zagadnieniem dotyczącym nie tylko spraw samego kształcenia, ale również kondycji kultury muzycznej oraz sytuacji społeczno-ekonomicznej muzyków [Chwedorowicz 2013; Anasz 1988b]. Niezwykle ważne są też zagadnienia zachowania odpowiednich proporcji między kształceniem a kształtowaniem odpowiednich postaw i charakteru młodych ludzi. Wiele prac dotyczy roli współczesnych nauczycieli-muzyków w edukacji artystycznej i rozwoju muzycznym uczniów w kontekście zmian społecznych, politycznych, kulturowych oraz związanych z nimi preferencji i zainteresowań muzycznych w środowisku młodzieży [Kamińska 2011; Kamińska 1999; Manturzevska 1999; Jakubowski 2001; Zielińska 2002]. Także artyści, muzycy różnych specjalności, publikują rozważania, doświadczenia i opinie, które koncentrują się zarówno wokół refleksji dotyczących własnych wizji praktyki pedagogicznej w odniesieniu do realnej rzeczywistości szkolnej, jak i poszukiwania skutecznych metod pracy z dziećmi i młodzieżą [Konaszkiwicz 2009].

UCZEŃ I NAUCZYCIEL W SZKOLE MUZYCZNEJ – WYBRANE ZAGADNIENIE RELACJI PEDAGOGICZNYCH

Zasygnalizowane problemy w szczególny sposób interesują rodziców, zaniepokojonych konkretnymi sytuacjami dotyczącymi ich własnych dzieci, a przede wszystkim samych uczniów. W środowisku szkoły artystycznej wychowankowie współtworzą rzeczywistość edukacyjną na równi z nauczycielami, są w szczególny sposób wpisani w bezpośrednie relacje z pedagogiem zarówno instrumentalistą, jak i teoretykiem. Jednak zmieniają się zadania i wyzwania, jakie stoją przed muzykami zajmującymi się nauczaniem. Jeszcze kilkanaście lat temu problem rekrutacji i selekcji kandydatów odbywał się niemal automatycznie, a chętnych do nauki było wielu [Anasz 1988a; Manturzevska 2010]. Uprawianie muzyki, jako zawodu, w przekonaniu wielu środowisk stwarzało szansę na ciekawe i zapewniające dobre perspektywy życie. Panowała powszechna opinia o elitarnym i bezpiecznym charakterze szkół muzycznych. Ponadto perspektywa wykonywania atrakcyjnego zawodu, chłonny rynek pracy dający szansę samorealizacji zawodowej w Polsce i za granicą sprawiały, że zainteresowanie specjalistyczną edukacją muzyczną było duże [por.: Anasz 1988a, b; Gołębiowski 2013].

Dzisiaj sytuacja uległa znaczącej zmianie. Współczesna młodzież wprawdzie nadal jest w szczególności zainteresowana muzyką, traktując ją jako jedną z ważniejszych inspiracji życiowych, ale bez wyraźnej orientacji w kierunku poświęcania się czasochłonnej, ale często dającej małe perspektywy, edukacji. Ponadto w zainteresowaniach dominują przede wszystkim różne gatunki muzyki rozrywkowej i popularnej, nawet w środowiskach uczniów szkół artystycznych [Laskowska 2005; Jakubowski 2001]. Zdecydowana zmiana sytuacji ekonomicznej, kurczenie się rynku pracy dla ludzi kultury sprawiły, że rodzice częściej posyłają dzieci na zajęcia języków obcych, przedmiotów ścisłych czy sportowe, niż do szkoły muzycznej.

Bez wątpienia wpływ na to ma również sposób funkcjonowania placówek artystycznych. Ukierunkowanie nauki na uzyskiwanie znaczących osiągnięć w grze na instrumencie, upatrywanie nawet w najmłodszych uczniach kandydatów do zawodów muzycznych, wprowadzenie restrykcyjnego systemu sprawdzianów końcowych z przedmiotów teoretycznych oraz obowiązkowych przesłuchań instrumentalnych, sprawia, że podjęte, często po spontanicznej decyzji, kształcenie staje się źródłem poważnych stresów i frustracji. W tej sytuacji wielu uczniów zniechęconych przeszkodami i nadmiarem obowiązków rezygnuje z nauki. Dostrzegają, że nigdy nie osiągną znaczących sukcesów pozwalających na profesjonalne uprawianie sztuki [Gluska 2012].

Istotną przyczyną tych rezygnacji bywa również pedagog. Indywidualny tryb nauczania większości przedmiotów sprawia, że osoba nauczyciela instrumentu jest wyjątkowo ważna w procesie nauczania. Dobre, bezproblemowe relacje z osobowością dojrzałą, otwartą, przychylnie nastawioną do ucznia pozwalają na budowanie pozytywnych emocji i chęci do poznawania muzyki niezależnie od ostatecznego efektu kształcenia. Kontakty trudne, konfliktowe, pozbawione empatii i wyrozumiałości dla wychowanka sprawiają, że nie tylko jego rozwój muzyczny, ale i osobowościowy ma wiele barier i niepowodzeń [Konaszkiewicz 2009].

Wymienione zagadnienia dotyczą relacji między uczniem a nauczycielem. Mieszczą się w nurcie problemów związanych z kompetencjami komunikacyjnymi pedagogów. Komunikacja pedagogiczna to rodzaj kontaktów charakteryzujących się oddziaływaniem nauczyciela na ucznia, z zachowaniem „[...] bezwarunkowej jego akceptacji, w działaniach ukierunkowanych na pomoc, wsparcie, rozwój wychowanków” [Koć-Seniuch 1995]. Kompetencje komunikacyjne służą nauczycielom i uczniom do podtrzymania, a nawet przywrócenia właściwych relacji w procesie kształcenia. Dzięki nim pedagog może wspomagać rozwój wychowanka przez naukę prawidłowej samooceny, stawiać określone cele, przekazywać wartości, normy czy prawa, które pozwalają na nabywanie właściwej wiedzy i umiejętności w porozumieniu oraz zgodzie [Szempruch 2011].

Równie istotnym zagadnieniem jest określenie cech pozytywnych i negatywnych w pełnieniu funkcji nauczyciela przez muzyka, instrumentalistę lub teoretyka. Jednym ze sposobów określenia owych cech sprzyjających działalności pedagogicznej jest analiza celów dydaktycznych i wychowawczych, a następnie dedukcyjne formułowanie postulatów, jakie powinien realizować pedagog, aby mógł skutecznie oddziaływać na wychowanka. Konsekwencją tego jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania, jacy rzeczywiście są nauczyciele, jakie relacje są właściwe dla ich autentycznych kontaktów z uczniami?

Co sprzyja, a co utrudnia właściwą komunikację pedagogiczną w edukacji muzycznej? Czy muzyk-pedagog powinien mieć, w przekonaniu wychowanków, jakieś szczególnie predyspozycje, właściwości osobowości, które sprzyjają pozytywnym efektom wysoko-specjalistycznego kształcenia?

Niewątpliwie w kształceniu muzycznym, podobnie jak w innej działalności pedagogicznej, spotyka się wiele rodzajów wpływów. Często dotyczą one odrębnych sfer oddziaływania na ucznia. Z jednej strony związane są z problemami ściśle dydaktycznymi, z drugiej dotyczą spraw wychowawczych. Choć obie sfery są ze sobą powiązane, to niejednokrotnie oznaczają konieczność posiadania odmiennych predyspozycji, a nawet kwalifikacji. Taka sytuacja jest szczególnie dostrzegalna w pracy pedagoga-muzyka. Szeroka wiedza specjalistyczna, dobre umiejętności wykonawcze i znajomość zasad dydaktyki profesjonalnego kształcenia muzycznego, są elementami niezbywalnymi jego kompetencji zawodowych w zakresie nauczanej specjalności. Pozwalają na rozwinięcie zainteresowań ucznia grą na instrumencie. Przez precyzyjne, a jednocześnie komunikatywne formułowanie myśli dotyczących poleceń i wymagań, uwag metodycznych oraz obrazowego opisu specyfiki stylu wykonania różnych utworów, muzyk ukierunkowuje proces nauki wychowanka [Szczech 2012].

Jednak nie zawsze idzie to w parze z dobrym oddziaływaniem wychowawczym. Zdarza się, że o ostatecznym sukcesie pedagogicznym, a nawet artystycznym, decydują inne cechy: umiejętność respektowania podmiotowości ucznia, dostrzeganie jego prawa do realizacji własnych dążeń, posiadania odmiennych preferencji i przekonań oraz dostrzeganie konieczności indywidualnego oddziaływania tak, aby przyczynić się do optymalizacji jego rozwoju [Szczech 2012]. W rezultacie obok tego, że nauczyciel przekazuje wychowankowi spójny, a jednocześnie szeroki zakres wiadomości i umiejętności czysto muzycznych, powinien posiadać zdolność do empatii. Wczuwanie się w stan innych osób świadczy o szczególnej wrażliwości pedagogicznej, pozwalającej na prawidłową ocenę ciągle zmieniających się sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Rodzi potrzebę dostosowania do niej indywidualnego sposobu postępowania [Szempruch 2011].

Badania naukowe potwierdzają, że dobry muzyk-pedagog to nie tylko artysta wykonawca, teoretyk badacz oraz interpretator dzieła muzycznego, znawca sztuki, kreator wizerunku estetycznego dzieła muzycznego, lecz także człowiek wrażliwy na wszystko, co się dzieje w sferze stosunków międzyludzkich, w których uczestniczy i umiejętnie dostosowuje swoje postępowanie [zob.: Hallam 2009b; Gliniecka-Rękawik 2009; Chmurzyńska 2012]. Również oddziaływanie dydaktyczne w zakresie różnych specjalności muzycznych wymaga odmiennych cech od pedagogów-muzyków. Wynika to z faktu, że zapoznanie z umiejętnościami praktycznymi, na przykład grą na instrumencie, metodami ćwiczenia, wymaga innej wiedzy i właściwości pedagogicznych niż kształcenie w zakresie wiedzy teoretycznej, chóru czy zespołu kameralnego. W postrzeganiu pedagoga przez ucznia istotne znaczenie ma również wiek i płeć wychowanka. Badania potwierdzają, że uczniowie młodszy wolą nauczycieli „typu kobiecego”. Natomiast u uczniów starszych, zwłaszcza chłopców, lepiej sprawdzają się pedagodzy „typu męskiego” [Mierzejewska-Orzechowska 1999; Jaślar-Walicka 1999].

Nieobojętne są też cechy indywidualne uczniów. W zależności od nich określone właściwości i predyspozycje nauczyciela są mniej lub bardziej przydatne w pracy dydaktycznej z wychowankiem. Współczesne nastolatki, a nawet młodsze dzieci, często przeżywają różne kryzysy emocjonalne. Dotyczą one wielu problemów, na przykład kłopotów z nauką lub zdrowiem, konfliktów rodzinnych, brakiem akceptacji w środowisku rówieśników. Te z kolei są źródłem problemów związanych z utratą motywacji do intensywnego ćwiczenia. Poszukiwanie własnej drogi i sensu w życiu rodzi ważne pytania czy warto inwestować czas w muzykę, co może mi dać kształcenie w szkole muzycznej, czy to jest dobry pomysł na przyszłość [zob.: Chaciński 2008, Anasz 1988b].

Osobnym, ale równie ważnym zagadnieniem w tym zakresie są sprawy związane z błędami procesu nauczania, które powodują poważne bariery i niekorzystnie wpływają na rozwój muzyczny uczniów [Hallam 2009b]. W literaturze z zakresu pedagogiki i psychologii muzyki podkreśla się, że współczesny nauczyciel-muzyk powinien stosować się do wzorca współpracującego, który stwarza możliwość wejścia w głębszą relację z uczniem. Jest to szczególnie ważne w artystycznym kształceniu muzycznym, które zazwyczaj opiera się na zajęciach indywidualnych. Niezależnie od etapu kształcenia muzyk-pedagog poznaje i ocenia ucznia, tak aby znaleźć z nim wspólny język oraz określić optymalne tempo i sposób pracy. Wychowanek i nauczyciel są jak partnerzy, ale to na nauczyciela ciąży większa odpowiedzialność za proces komunikowania się [Szczech 2012; Kumik 2013; Hallam 2009b].

Dobry pedagog powinien być osobą, która autentycznie interesuje się dziećmi i młodzieżą jako przedmiotem swojego oddziaływania i respektuje podmiotowość swoich wychowanków. Świadczy o tym chętnie przebywanie z młodymi ludźmi, dążenie do nawiązywania różnorodnych kontaktów nie tylko związanych z samym kształceniem, ale i czerpanie zadowolenia z tych bezpośrednich relacji. Nie chodzi tu tylko o zainteresowania typowo poznawcze, lecz również o zaangażowanie emocjonalne, które jest niezwykle cenione przez wychowanków [Hallam 2009a].

BADANIA WŁASNE

Badania przeprowadzono we wrześniu i październiku 2013, w grupie byłych uczniów lubelskich szkół muzycznych (PSM Chełm, SM Lublin, OSM w Lublinie i PSM Zamość). Dobór respondentów był celowy. Szukano wychowanków, którzy przez wiele lat kształcili się, ale przerwali naukę lub nie podjęli studiów typowo muzycznych. Wśród badanych znalazły się osoby będące już studentami: pedagogiki, studiów politechnicznych, edukacji artystycznej, studiów filologicznych i kulturoznawstwa. Respondenci zostali poproszeni o wypełnienie wywiadu złożonego z kilku pytań. Drogą mailową rozesłano 110 kwestionariuszy, a zainteresowane osoby miały okres miesiąca do odesłania wypełnionych ankiet z udzielonymi odpowiedziami. Ostatecznie otrzymano 87 zwrotnych odpowiedzi. W grupie respondentów, którzy odesłali kwestionariusze, dominowały kobiety (71%). Zdecydowanie mniej (29%) pozyskano wywiadów od mężczyzn. Średni wiek badanych wynosił 22 lata.

Nie chcąc narzucać treści odpowiedzi, posłużono się formą swobodnego wywiadu, zbliżonego do eseju studium przypadku z elementami autobiografii oraz wywiadu

narracyjnego [zob.: Pilch, Bauman 2001]. Zasugerowano jednak kierunek problemów i zagadnień, które wskazano, jako istotne dla uzyskania informacji ważnych dla realizacji badań. To pozwoliło na uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

Jakie czynniki szkolne i w jakim zakresie mogły mieć negatywny wpływ na edukację muzyczną?

Jakie formy relacji łączyły respondentów i nauczycieli?

Z jakimi sytuacjami pozytywnymi i negatywnymi zetknęli się badani w czasie nauki w średniej szkole muzycznej?

Jakie cechy charakteryzowały nauczycieli, z którymi zetknęli się wychowankowie?

Jak, z perspektywy kontaktów ze swoimi pedagogami, postrzegają zawód muzyka w dzisiejszej rzeczywistości?

Wizerunek nauczyciela pojawiający się w wypowiedziach badanych nie zawsze był optymistyczny. W większości opinii pojawiały się sformułowania, które potwierdzają, że muzycy rzadko stwarzali uczniom warunki do samodzielności i podmiotowego funkcjonowania w realiach szkolnej rzeczywistości. Analiza komentarzy respondentów pozwoliła na sformułowanie trzech zasadniczych kategorii dotyczących problemów: dydaktycznych, formalno-porządkowych i wychowawczych. Pełny zakres powtarzających się odpowiedzi przedstawia tabela.

W przeprowadzonych badaniach za ważny element uznano próbę określenia najczęściej wymienianych czynników szkolnych powodujących bariery i zniechęcenie do edukacji muzycznej, odnoszących się do wspomnianych kategorii. Autorka uznała, że sformułowanie tych czynników może mieć istotne praktyczne znaczenie dla głównego zakresu rozważań związanych z obrazem nauczycieli w świadomości uczniów. Należy podkreślić, że analiza jakościowa swobodnych wypowiedzi nie zawsze pozwalała jednoznacznie rozgraniczyć i oddzielić problemy sygnalizowane w wypowiedziach wychowanków. Przenikanie się zakresu wspomnianych kategorii świadczy o złożoności wyszczególnionych zagadnień, z jakimi zetknęli się respondenci.

Tabela. Czynniki mające znaczenie w przebiegu nauki w opinii uczniów (N=87)*

L.p.	Kategorie czynników wpływających na kształcenie w szkole muzycznej**	Ogólnie zestawienie ocen wg skali			
		mało ważny	średnio ważny	bardzo ważny	rangi najwyższej kategorii
		%	%	%	R
1.	Dobór programu na zajęcia z instrumentu	1,7	30,8	67,5	I
2.	Zakres treści przedmiotów teoretycznych	2,6	39,3	58,1	III
3.	Jakość zdobywanej wiedzy	0,9	42,2	56,9	IV
4.	Sposób egzekwowania wiedzy przez instrumentalistę	2,6	53,4	44,0	IX
5.	Sposób egzekwowania wiedzy przez teoretyków	4,3	56,5	39,1	X
6.	Korelacja między przedmiotami teoretycznymi i praktycznymi	1,7	44,8	53,4	V
7.	Relacje nauczycieli i uczniów	1,7	32,5	65,8	II
8.	Metody i treści nauczania	1,7	52,1	46,2	VIII
9.	Plan zajęć w szkole	7,8	60,9	30,4	XI
10.	Odporność psychiczna	6,0	42,7	51,3	VII
11.	Organizacja pracy własnej	1,7	45,3	53,0	VI

* Źródło badania własne.

** Kategorie czynników sformułowano na podstawie konsolidacji wypowiedzi swobodnych.

Określenie rang kategorii pogrupowanych odpowiedzi najczęściej wymienianych potwierdziło, że dla respondentów istotne były przeszkody wynikające z doboru repertuaru i treści nauczania oraz bariery wynikające z relacji uczniów i nauczycieli (patrz Tabela, ranga I i II). Istotnymi czynnikami powodującymi utrudnienia w nauce był zakres przedmiotów teoretycznych oraz jakość zdobywanej wiedzy (Tabela, ranga III, IV). Dalsze analizy pokażą zależności problemów komunikacji nauczycieli i uczniów w kontekście treści oraz sposobów nauczania w rzeczywistości szkolnej.

Wprawdzie wychowankowie dostrzegli, że na różnych etapach kształcenia muzycznego nauczyciele starali się stwarzać raczej dobre warunki do rozwoju umiejętności wykonawczo-muzycznych oraz wrażliwości na sztukę, to jednak żądali raczej biernego podporządkowania się wymaganiom oraz działali schematycznie. W przekonaniu badanych pedagodzy stosunkowo rzadko pozwalali na działania samodzielne czy ryzykowne, wymykające się utartym schematom obowiązującym w szkolnych regulaminach czy programach nauczania. Dotyczyło to zwłaszcza metod pracy nad grą na instrumencie, doboru repertuaru, sposobu prowadzenia zajęć teoretycznych. Uczniowie mieli niewielki wpływ na to, co chcieli grać. Jakkolwiek z perspektywy czasu rozumieją, że nauka gry na instrumencie wymaga poświęcenia i realizacji żmudnych oraz nudnych ćwiczeń, to wielu wychowanków podkreślało, że brak indywidualizacji w tym zakresie był szczególnie dla nich męczący

i zniechęcający. Ujawniało się to w sytuacji odmiennych zainteresowań muzycznych ucznia oraz pedagoga:

Mój profesor wiedział, że nie idę na studia instrumentalne, ale musiałem grać to samo, co inni koledzy mający plany studiów muzycznych [...], było to dla mnie wielkim wyrzeczeniem, do dziś odczuwam stres związany z graniem zbyt trudnego repertuaru (absolwent OSM Lublin).

Chciałam poznać inne utwory, szczególnie muzykę XX wieku i rozrywkę, ale mój pedagog [...] sprzeciwiał się innowacjom [...], restrykcyjnie realizował program nauczania (uczeń PSM Chełm).

Sformułowane opinie pozwoliły zauważyć, że uczniowie potrafili jednak docenić kompetencje dydaktyczne swoich pedagogów. Odnosiło się to zarówno do umiejętności wykonawczych, jak i posiadania znaczącej wiedzy nie tylko z zakresu tematyki muzycznej. Okazało się to pewną inspiracją w wyborze dalszej drogi kształcenia:

Mój pedagog zawsze umiał przytaczać ciekawe anegdoty i wiadomości o pianistach i ćwiczeniu [...], to mnie inspirowało do poszukiwania wiadomości i nagrań w Internecie. Wprawdzie ostatecznie nie podjęłam nauki w tym kierunku, ale czuję, że wiem coś więcej o muzyce niż moi koledzy (studentka pedagogiki, KUL).

Dzięki nauczycielce historii muzyki poznałam wiele ciekawych wykonania muzyki barokowej [...] zainteresowałam się nagraniami fonograficznymi i sposobami ich realizacji (studentka kulturoznawstwa, UMCS).

Nauczyciel skrzypiec doskonale ustawiał aparat zwłaszcza prawej ręki. Zawsze mówił, że fizjologia gry to podstawa [...] dzisiaj gram na skrzypcach elektrycznych w kapeli i mogę w pełni docenić łatwość techniczną, z jaką pokonuję wiele problemów wykonawczych (student PL i edukacji artystycznej UMCS).

Jednak, w ich przekonaniu, nie zawsze szło to w parze z umiejętnościami oceny potrzeb edukacyjnych ucznia, a także koniecznością sprawiedliwej, obiektywnej oceny osiągnięć szkolnych:

[...] dla mojego pedagoga zawsze liczył się efekt końcowy, a ja „spalałem” się na egzaminach [...] w efekcie ocenę miałem, co najmniej o stopień niżej [...], a przecież byłem tylko uczniem i nie zawsze musiało się liczyć tylko tu i teraz (student muzykologii, KUL).

Nie wiązałem swojej przyszłości z muzyką, uznałem to za ryzykowne [...] jednak nauczyciel ciągle zadawał repertuar z górnej półki i nie chciał zrozumieć, że nie dawałem rady tyle ćwiczyć [...] przez to znieawidziłem grać Chopina [...], do dzisiaj nie słucham tej muzyki (student anglistyki, UJ).

Okazało się również, że młodzi ludzie doceniają umiejętność dyscyplinowania uczniów.

Miałam kłopoty z kształceniem słuchu, wydawało mi się, że jestem „cienka”, słabo słyszę i powoli zapisuję dyktanda. Sytuacja zmieniła się diametralnie po zmianie nauczyciela [...] wprowadził rygorystyczną dyscyplinę, konieczność koncentracji [...] Cisza, zakaz ściągania i „wrywania odpowiedzi” [...] początkowo było to

trudne [...] bałam się, niemalże drżałam ze strachu przed każdą lekcją, [...] ale po pewnym czasie okazało się, że to jest to. Nie „luz”, a konieczność maksymalnego skupienia i cisza pomogły w pokonaniu problemów z zapisem dyktand, polubiłam taką atmosferę pracy. Dziś studiuje akustykę na Politechnice Śląskiej i doceniam atmosferę rygoru, jaką poznałam na lekcjach kształcenia w szkole muzycznej [...] (uczennica PSM w Chełmie).

W klasie dyplomowej pojechałem na konkurs z harmonii. Poziom był wysoki, po pierwszym etapie byłem zdruzgotany... trudnością zadań i chciałem odpuścić i nie przystępować do dalszych pytań [...] jednak kateryczne słowa nauczyciela postawiły mnie na nogi: „skoro przyjechałeś tu, to walcz do końca. To twoja ostatnia szansa na udział w takiej imprezie [...] przecież dostałeś delegację”. Zostałem, wprawdzie nie zdobyłem żadnego miejsca, ale zrozumiałem, że nie można odpuszczać sobie z błahych powodów, [...] przełamałem swoją słabość, to było ważne doświadczenie w tamtym momencie (student PL).

Zachowanie dystansu między nauczycielem a uczniem nie do końca było odbierane jako element negatywny w relacjach pedagogicznych. W przekonaniu wielu osób świadczyło to o pewnym prestiżu i szanowaniu swoich kompetencji przez pedagoga. Wbrew pozorom wychowankowie cenili pewność i jednoznaczność przekazu uwag dotyczących zasad wykonywania utworów, metod ćwiczenia, sposobów radzenia sobie z różnymi problemami psychicznymi. Ale jednocześnie sugerują, że powinny one iść w parze z tendencją do wyrozumiałości i tolerancji, gotowością do pomocy, cierpliwością czy opanowaniem:

Moja nauczycielka była konkretna, [...] byłem pewny, że jeżeli zrobię to, co mówi, będzie dobrze, często katerycznie wymagała pewnych zaleceń, do znudzenia powtarzaliśmy realizację szczegółów. Profesorka wiedziała, że nie idę dalej, ale powtarzała, że nie puści „byle jakiego grania”. Dziś rozumiem, że tak po prostu trzeba się uczyć wszystkiego (studentka matematyki, UMCS).

Niestety wśród wypowiedzi pojawiały się również stwierdzenia sugerujące, że otwartość, życzliwość, przyjacielskość czy zaangażowanie często były związane z osobistymi planami nauczyciela i chęcią odnoszenia sukcesów przez promowanie uczniów zdolniejszych, o większych predyspozycjach, dających możliwość „pokazania się”. Respondenci wskazywali, że podświadomie oczekiwali od pedagoga rzeczywistego i autentycznego zaangażowania w pracę wychowawczą, której celem będzie nie tylko nauczanie, ale również przekazywanie własnych doświadczeń, pokazywanie dobrej drogi życiowej czy diagnozowanie środowiska rodzinnego ucznia:

Miałem poważne kłopoty, rodzice rozwodzili się. Nie miałem głowy do grania. Mówiłem o tym nauczycielowi, ale on uważał chyba, że to nie jego sprawy [...] to przyspieszyło decyzję o rezygnacji z grania (student anglistyki, UJ).

W mojej rodzinie nigdy nie było muzyków, a pragnęłam zajmować się tą dziedziną poważnie. Jednak mój profesor od fortepianu odradzał sugerując, że nie mam znajomości i to może być istotną przeszkodą (studentka matematyki, UMCS).

Badani uczniowie rzadko formułowali opinie zdecydowanie negatywne. Co ciekawe, wśród respondentów pojawiały się stwierdzenia, że oceny takie mogą być błędne, a nawet

krzywdzące, gdyż wynikają z własnych doświadczeń i obserwacji, czy po prostu braku zainteresowania intensywnym, profesjonalnym kształceniem muzycznym. Niewątpliwie mogło to być związane z pewnym dystansem, zaprzestaniem edukacji muzycznej i zmianą stosunku do barier i problemów z nim związanych. Jednak wiele osób wskazywało, że takie zachowania ze strony nauczycieli stały się przyczyną utraty motywacji do nauki, zniechęcenia, uznania, że nie nadają się do dalszego kształcenia w tym zakresie:

Zdarzało się, że mój pedagog krzyczał, gdy grałem po sąsiadach, ale ja też bym się wściekała w takiej sytuacji, gdy nie mogę znieść grania obok [...] (były uczeń SM w Lublinie).

Okazało się, że nie do rzadkości należały cechy typowe dla postaw skrajnych, właściwych dla osób autorytarnych i liberalnych. Charakterystyczna skrajna dwubiegunowość postaw zaobserwowana przez młodzież częściej odnosiła się do osób, które postrzegano jako jednostki wybitnie zdolne artystycznie, ale słabo zainteresowane pracą pedagogiczną. Jednak w przekonaniu uczniów kontakty z takimi osobami miały również swoje pozytywne strony. Młodzi ludzie często stwierdzali, że nie jest to sprzeczne z uznawaniem wobec takiego pedagoga autorytetu:

Zawsze podziwiałam swoją profesorkę za perfekcję grania i łatwość nauki [...], była koncertującą pianistką i [...] chyba znudzona nauczaniem, jednak posiadała charyzmę, którą mnie zadziwiała.

Na lekcji mój pedagog zawsze krzyczał [...], irytowały go moje braki, w rezultacie nie wiedziałem, co muszę poprawić. Lubiłem słuchać jego pokazu gry, ale deprymował dystans i brak cierpliwości dla mojego grania.

Mój profesor często lekcewał dyscyplinę [...] nawet nie przychodził czasami na lekcję, [...] ale lubiłem z nim pogadać o życiu.

W wypowiedziach pojawiały się także zarzuty o wydzwiku zdecydowanie negatywnym. Za ważne w zakresie tych spostrzeżeń należy uznać twierdzenia podkreślające brak zaangażowania, cierpliwości, a nawet ignorancję słowną: „[...] nudzę się na twojej lekcji [...]”; „odpuść sobie to granie [...]”; „znowu skrzypisz”.

Wśród cech negatywnych wymieniano także brak kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej, co często przejawiało się niemożnością właściwego, otwartego porozumienia z pedagogiem. Wprawdzie nie wskazywano jednoznacznie na obecność agresji słownej, ale uczniowie podkreślali, że zetknęli się z wyśmiewaniem, osądzaniem, grożeniem, brakiem odpowiedzialności na wypowiedzane uwagi, zamkniętymi informacjami zwrotnymi:

Mój pedagog dojeżdżał do szkoły z odległej miejscowości i często się spóźniał [...], ale jak mi coś wypadło to mieszał mnie z błotem za bezproduktywną stratę czasu i czekanie;

[...] grałem utwór Schumana, który kompletnie mi nie leżał [...] nauczyciel chciał, abym pokazała go na egzaminie końcowym [...], kiedy próbowałam oponować usłyszałam, że muszę respektować zalecenia pedagoga, [...] bo i tak nie rozumiem, co gram. Egzamin okazał się kłapą, a przygotowanie do niego stratą czasu;

[...] było mi bardzo przykro, gdy po 10 latach nauki usłyszałam, że dyplom powinnam zrobić w piwnicy.

[...] lepiej zmień instrument, szkoda kaleczenia moich uszu [...];

[...] graj w szybszym tempie, to szybciej skończysz i pójdiesz do domu [...].

Okazało się, że wychowankowie często formułowali opinie próbujące określić przyczyny tego stanu rzeczy. W pytaniu o postrzeganie pracy muzyków często pojawiały się wypowiedzi, które były opiniami zasłyszczanymi od swoich pedagogów: praca niedoceniana, dość trudna, wymagająca wieloletniego pracochłonnego kształcenia i ciągłej dyscypliny, utrzymania wysokich umiejętności wykonawczych. Z kwestionariuszy wywiadów można odczytać stwierdzenia ze spontanicznych rozmów, w których pojawiały się uwagi dotyczące skomplikowanej sytuacji instytucji kultury (szkół artystycznych, jak również filharmonii czy teatrów muzycznych, będących dodatkowymi miejscami pracy pedagogów); konieczności pracy w kilku miejscach z powodu niskich zarobków; poczucie niewielkiego prestiżu społecznego osób zajmujących się edukacją muzyczną w porównaniu do innych specjalności. W tym świetle łatwo zrozumieć nie zawsze pozytywną ocenę pracy współczesnego muzyka, również w perspektywie wyboru tej specjalności jako zawodu na przyszłość. Można przypuszczać, że współczesna młodzież dostrzega nieco szersze tło problemów, z jakimi borykają się współcześni nauczyciele-muzycy. Oto kilka charakterystycznych przykładów tego typu wypowiedzi:

Nauczyciel zawsze mi powtarzał, że osoba przeciętna nie zrobi nigdy kariery muzycznej. Również osoby wybitne nie mają szans bez „odpowiedniego poparcia”. Wielka sława to tylko mrzonki. A więc po co się męczyć [...].

[...] praca skrzypka w orkiestrze to ciężka harówka [...] brawa i kwiaty są tylko dla solistów, [...] to mnie zniechęciło do grania.

Mój pedagog miał trzy prace – filharmonia i dwie szkoły. Zawsze się spieszył i miał do mnie pretensję. Niewiele mnie nauczył, bo zawsze był zniecierpliwiony [...] według mnie nie nadawał się na nauczyciela, myślał tylko o własnych korzyściach.

REFLEKSJA KOŃCOWA

Analiza wypowiedzi wychowanków pozwala na uchwycenie pewnych powtarzających się refleksji i wniosków dotyczących obrazu nauczycieli pracujących w szkołach muzycznych. Pragnę przypomnieć, że w badaniach uczestniczyły osoby, które przerwały, z różnych powodów swoją edukację muzyczną. Dlatego wspomnienia o pedagogach mogły być zabarwione również negatywnymi emocjami.

Chociaż wielu młodych ludzi dostrzegało pozytywne aspekty wieloletniej pracy z nauczycielami w szkole muzycznej, to często brak dobrych, otwartych relacji był przyczyną przerwania kształcenia. Uczniowie cenili w swoich pedagogach wysoki poziom gry na instrumentach, wiedzę i umiejętność jej interesującego przekazu, konsekwencję oraz dokładność w zakresie realizacji zadań dydaktyczno-metodycznych. Ale jednocześnie nadal odczuwali rozgoryczenie i żal za stawianie zbyt wygórowanych, zdaniem respondentów, wymagań wykonawczych, niedostrzeganie indywidualnych potrzeb oraz osobistych

problemów młodych ludzi, wynikających z trudnych sytuacji życiowych lub po prostu mniejszych zdolności. Niecierpliwość oraz nietolerancja dla nieporadności w grze i ćwiczeniu na instrumencie młodych adeptów sztuki muzycznej często przeplatała się z ignorancją dla faktycznych zainteresowań i planów życiowych młodzieży. Przejawiało się to niejednoznaczными regułami postępowania – krytyczna, bardzo surowa ocena za wykonanie utworu na egzaminie oraz brak właściwej pracy na zajęciach, bagatelizowanie możliwości rozwoju ucznia, jeżeli nie przejawiał on profesjonalnych zainteresowań muzycznych. Według wychowanków przyczyną tego był brak możliwości realizacji własnych ambicji artystycznych oraz trudności codziennej egzystencji nauczających muzyków. Obarczenie nadmiarem obowiązków, a jednocześnie ciągła presja rozwijania się, osiągnięcia sukcesów, w przekonaniu wielu respondentów, były podstawowymi przyczynami niekorzystnych relacji z nauczycielami-muzykami.

Na rozwój młodego człowieka mają wpływ rozmaite uwarunkowania i różne autorytety. Najważniejszym z nich jest rodzina, ale istotne znaczenie mają również nauczyciele [Konaszkiewicz 2001]. Dlatego postawa pedagoga oraz umiejętność stworzenia prawidłowych relacji z uczniami jest sprawą kluczową dla całego procesu edukacji. Znamienne w tej kwestii są słowa Zoltána Kodály’a, który uważał, że „[...] dobrze może uczyć ten, kogo dobrze uczono [...]” [Nagy 1998]. Chociaż istnieją przypadki, że zważając na błędy, jakie były popełnione w czasie jego edukacji, nauczyciel pragnie uchronić siebie i wychowanków przed ich powtórzeniem we własnej pracy dydaktycznej. Takie sytuacje mogą sprawiać, że pedagog bardziej się kontroluje, a jego decyzje nie są automatyczne, lecz szczegółowo przemyślane.

Współczesna młodzieży jest pokoleniem zbuntowanym, które odrzuca autorytet dorosłych, w tym pedagogów. Z tego powodu tak ważne jest, aby nauczyciel potrafił zwrócić uwagę ucznia na sprawy istotne dla jego edukacji i przyszłości, niezależnie od obranej drogi życiowej. Jednak nawet pedagog, który reprezentuje wysokie wartości, zanim spotka się z szacunkiem, przywiązaniem i wdzięcznością, jest często poddawany próbom. Uczniowie, z zupełnie naturalnych powodów, posługują się innymi niż dorośli kryteriami w zakresie wyboru autorytetów. Nauczyciel pomimo wysiłków nie zawsze ma wpływ na to, czym uczeń będzie się zajmował i w jakim kierunku planuje swoją przyszłość. Warto jednak, aby poznał osobowość, postawy i zainteresowania wychowanka, ponieważ stanowią one bazę, na której może się oprzeć w zmierzaniu do osiągnięcia wspólnych celów.

Przedstawione badania nie wyczerpują złożonych zagadnień związanych z relacjami nauczycieli i uczniów rezygnujących z kształcenia muzycznego. Zasygnalizowane w artykule problemy mogą stać się inspiracją do podjęcia szerszych badań w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA:

- Anasz Władysław (1988a), *Preorientacja zawodowa artystów muzyków*. Cz. 2. „Poradnik Muzyczny”, 4, s. 16–18.
- Anasz Władysław (1988b), *Preorientacja zawodowa artystów muzyków*. Cz. 3. „Poradnik Muzyczny”, 5, s. 17–19.
- Chaciński Jarosław (2008), *Muzyka w procesie kształtowania postawy wielo- i międzykulturowej*. [W:] Andrzej Białkowski (red.), *Współczesne oblicza edukacji muzycznej* (s. 36–48). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chmurzyńska Małgorzata (2012), *Kompetencje nauczyciela instrumentu. Stan pożądaný–stan rzeczywisty*. [W:] Andrzej Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki* (s. 316–333). Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanensis.
- Chwedorowicz Józef (2013), *Absolwent szkoły artystycznej w rzeczywistości rynkowej*. [W:] Grażyna Poraj, Ewa Kumik (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego. Muzyka–Edukacja–Rozwój*. Tom III (s. 213–221). Łódź: Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów.
- Gliniecka-Rękawik Magdalena (2009), *Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0–3 szkoły muzycznej I stopnia*. [W:] Zofia Konaszkiewicz (red.), *Szkoła muzyczna. Studia i szkice* (s. 37–65). Warszawa: Wydawnictwo UMFC.
- Gluska Anna Antonina (2012), *Psychologiczna sytuacja ucznia*. [W:] Wojciech Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa I stopnia. Diagnoza, problemy, wnioski modelowe* (s. 135–157). Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Gołębiowski Maciej Łukasz (2013), *Łamanie błędnego koła*. „Ruch Muzyczny”, 10, s. 13–17.
- Hallam Susan (2009a), *Motywacja do uczenia się*. [W:] Barbara Kamińska, Michał Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy* (s. 157–193). Warszawa: Wydawnictwo UMFC.
- Hallam Susan (2009b), *Jak nauczać, by uczenie się muzyki było skuteczne*. [W:] Barbara Kamińska, Michał Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy* (s. 11–50). Warszawa: Wydawnictwo UMFC.
- Jakubowski Witold (2001), *Edukacja i kultura popularna*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Jaślar-Walicka Ewa (1999), *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*. [W:] Maria Manturzevska, Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 163–178). Warszawa: Wydawnictwo AMFC.
- Kamińska Barbara (1999), *Miejsce muzyki w życiu młodzieży*. [W:] Maria Manturzevska, Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 63–84). Warszawa: Wydawnictwo AMFC.
- Kamińska Beata (2011), *Sylwetka współczesnego nauczyciela muzyki jako człowieka kreatywnego i nowatora*. [W:] Jolanta Szempruch, Elżbieta Zyzik, Mirosława Parlak (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej* (s. 139–149). Kielce: Wydawnictwo LIBRON.
- Koć-Seniuch Genowefa (1995), *Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne* [W:] Genowefa Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych* (s. 127–148). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Konaszkiewicz Zofia (2001), *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa: Wydawnictwo AMFC.
- Konaszkiewicz Zofia (2009), *Osobowościowe uwarunkowania nauczyciela szkoły muzycznej* [W:] Zofia Konaszkiewicz (red.), *Szkoła muzyczna. Studia i szkice* (s. 11–35). Warszawa: Wydawnictwo UMFC.

- Kumik Ewa (2011), *Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole muzycznej*. Tom I. Łódź: Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów.
- Kumik Ewa (2013), *Kształcenie kandydatów na nauczycieli na przykładzie Akademii Muzycznej w Łodzi*. [W:] Ewa Kumik, Grażyna Poraj (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego. Muzyka–Edukacja–Rozwój*. Tom III (s. 149–163). Łódź: Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów.
- Nagy Katalin L. (1998), *Aktualność koncepcji Kodály na Węgrzech u progu XXI wieku*. [W:] Mirosława Jankowska, Wojciech Jankowski (red.), *Myslenie muzyczne a metoda solmizacji relatywnej* (s. 171–177). Warszawa: WSiP.
- Laskowska Halina (2005), *Muzyka młodzieżowa a wartości, o jakich marzy i do których zmierza młodzież*. [W:] Andrzej Białkowski (red.), *Nowe trendy w edukacji muzycznej* (s. 109–114). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Manturzevska Maria (1999), *Zdolności kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań*. [W:] Maria Manturzevska, Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 85–106). Warszawa: Wydawnictwo AMFC.
- Manturzevska Maria (2010), *Rola poradnictwa psychologicznego w rozwoju młodych talentów muzycznych*. [W:] Maria Manturzevska, Barbara Kamińska, Anna Antonina Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych* (s. 57–64). Warszawa–Bydgoszcz: Wydawnictwo CEA.
- Mierzejewska-Orzechowska Krystyna (1999), *Cechy i charakterystyka optymalnego nauczyciela w szkole muzycznej w świetle doświadczeń psychologa*. [W:] Maria Manturzevska, Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 171–178). Warszawa: Wydawnictwo AMFC.
- Nowak-Dziemianowicz Mirosława (2001), *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pilch Tadeusz, Bauman Teresa (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Poraj Grażyna (2011a), *Profile psychologiczne a satysfakcja z pracy nauczycieli*. [W:] Grażyna Poraj, Ewa Kumik (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego. Zagadnienia ogólne*. Tom I. (s. 21–236). Łódź: Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów.
- Poraj Grażyna (2011b), *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szempruch Jolanta (2011), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Szczech Zdzisława (2012), *Szkoła muzyczna jako miejsce międzypokoleniowego dialogu*. [W:] Grażyna Poraj, Ewa Kumik (red.), *Konteksty kształcenia muzycznego. Prace teoretyczne i badawcze*. Tom II (s. 37–69). Łódź: Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów.
- Zielińska Irena Barbara (2002), *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo AMFC.

The picture of a music school teacher in the view of the pupils dropping out of school

SUMMARY:

The article shows a problem, crucial to the musical art education, of a quality and range of working relationships between pupils and their teachers. The text consists of two parts – theoretical and the research one. In the first, based on the subject literature, the author signals key problems determining the process of communication and the role of teachers in a contemporary music school. In the latter – the research one, based on narrative interviews with music school-leavers, there is a picture of pedagogues with whom young graduates had a contact with in the process of art education. The target research group comprised young people who did not continue studying music but took up a university or technical course of study.

The conducted research helped to formulate the reflection concerning the picture of teachers working at art schools. The musicians who start their teaching career encounter numerous problems associated not only with didactics but also with bringing up young people starting to play the instrument. What contributes to young people resigning from further music education is not only their rebellious attitude and questioning authorities, but also a change in their professional priorities and musical interests. Therefore, musicians-pedagogues should be aware that not always they educate prospective professional musicians but also amateurs and art audience.

KEYWORDS: music education, teacher-musician, teaching communication, pedagogical relationships, teacher-student relationship, individual learning, educational barriers.

