

MONIKA WELC
Zespół Szkół Muzycznych nr 1 w Rzeszowie
Sekcja Instrumentów Smyczkowych i Gitary

Pedagogika „sprzyjająca” a zasoby indywidualne ucznia i nauczyciela

STRESZCZENIE:

Autorka, odwołując się do istniejącego stanu, przeprowadzonych badań i własnego doświadczenia w nauczaniu gry na instrumencie, próbuje dokonać weryfikacji stylów pracy, typów nauczycieli, znaczenia relacji uczeń – nauczyciel. Zwraca uwagę na rzeczywisty zakres kompetencji pedagoga i jego wpływu na ucznia. Autorka poszukuje odpowiedzi na pytania: jak powinna wyglądać optymalna pedagogika instrumentalna? co powinno stanowić jej treść? jakie czynniki powinny ją determinować? Odwołuje się do roli i zadań stojących przed uczniem i nauczycielem, a także ich zasobów indywidualnych. Proponuje wdrożenie kompleksowych działań dydaktycznych, metodycznych, wychowawczych. Na tej podstawie proponuje model pracy, który określa mianem pedagogiki „sprzyjającej”, wskazując na potrzebę łączenia i przenikania się typów nauczycieli i stylów pracy, jako czynników, które mogą odegrać kluczową rolę we wszechstronnym rozwoju ucznia.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczanie gry na instrumencie, kompetencje nauczyciela gry na instrumencie, dobry nauczyciel, relacja uczeń – nauczyciel, rozwój ucznia, pedagogika sprzyjająca.

PEDAGOGIKA INSTRUMENTALNA – OCENA ISTNIEJĄCEJ SYTUACJI

Przez lata działalności szkół muzycznych różnego szczebla, zagadnienie pracy z uczniem, pracy przygotowawczej, jak również samego ćwiczenia, stało się elementem tak powszechnym, że niepostrzeżenie u większości uczniów i pedagogów przestało być pierwszoplanowe w myśleniu o dydaktyce muzycznej. Do dziś pokutuje model nauczyciela gry na instrumencie, który widzi swoje zadania wyłącznie na płaszczyźnie muzycznej – artystycznej i warsztatowej. Wiele do życzenia pozostawia wiedza z zakresu dydaktyki czy psychologii, nie ma więc mowy o świadomym zastosowaniu jej na gruncie pedagogicznym i indywidualnym podejściu do każdego ucznia. Także wielość zadań organizacyjno-artystycznych, jakie współcześnie stawia szkoła przed nauczycielami i uczniami, związanych – paradoksalnie – z permanentnym doskonaleniem się nauczycieli czy udziałem uczniów w obowiązkowych przesłuchaniach, powoduje, że praca nad przygotowaniem programu w obrębie semestru często sprowadza się do powierzchownego „przegrywania” utworów, opatrzonego krótkim komentarzem nauczyciela i kolejnymi „suchymi” wskazówkami do dalszej pracy. Drastyczne ograniczenie i dezorganizacja czasu przeznaczanego na ćwiczenie, spowodowane licznymi zajęciami pozaszkolnymi uczniów, w efekcie prowadzi do mechanicznej realizacji kilku utworów, koniecznych do wykonania podczas egzaminu. Nieco inaczej wygląda to w przypadku uczniów o większych zdolnościach – którzy uczestniczą w konkursach czy festiwalach. Jednak i tu – mimo większego zaangażowania i ucznia, i nauczyciela – praca nie zawsze przebiega w sposób odpowiedni. Poszczególne utwory są znacznie trudniejsze i wymagają dodatkowego czasu na „spokojny trening”, czyli uważne ćwiczenie codzienne, obejmujące podstawowe techniki gry na danym instrumencie. Nauczycielowi zaś brakuje czasu na weryfikację tych działań podczas lekcji, aby mógł uświadomić uczniom sposób wykonywania konkretnych ćwiczeń i ich zasadność. W innym razie pracują oni niechętnie, nie rozumiejąc wielu elementów swojej gry i celowości ich rozwijania. Wobec takiej sytuacji nauczyciele często są bezradni. Wiadomo zatem, co jest „nie tak”. Potwierdzają to liczne badania [Manturzevska 1990; Miklaszewski 2000; Chmurzyńska 2014] ukazujące szereg niedoskonałości pracy na gruncie edukacji instrumentalnej. Niewiele jest natomiast pozycji proponujących konkretne rozwiązania. Wielu twórczych pedagogów samodzielnie poszukuje wskazówek do rozwiązywania napotkanych problemów, inni oczekują gotowych odpowiedzi, na które czynniki powinni najbardziej zwrócić uwagę, zamiast zastanawiać się, w czyich kompetencjach się one mieszczą. Moje rozważania są próbą wskazania na takie sposoby pracy, które umożliwią poprawę tego stanu rzeczy.

OBECNY STAN RZECZY

Jak pokazują badania [Manturzevska, Chmurzyńska 2001; Konaszkiewicz 2001] i opinie zarówno rodziców, uczniów, jak i studentów akademii muzycznych, mimo coraz większej świadomości roli i znaczenia pracy nauczyciela gry na instrumencie, w dalszym ciągu przebieg nauki w szkole muzycznej daleki jest od ideału. Możliwości, jakie daje całkowicie zindywidualizowany system pracy, nie tylko nie są w pełni wykorzystywane, ale wręcz zaprzepaszczone. Wielu uczniów postrzega swoją relację z nauczycielem negatywnie, sami nauczyciele natomiast, w wielu przypadkach, ciągle są bezkrytyczni wobec siebie i nie

widzą potrzeby zmian [Chmurzyńska 2014]. Lista zarzutów pod adresem nauczycieli jest bardzo długa, najczęściej wymieniane to: nauczanie według przyjętego schematu, brak elastyczności dydaktycznej, przypisywanie wyłącznie sobie pozytywnych efektów nauczania, uciekanie od odpowiedzialności za ich brak, jak również – zarzut zasadniczy – brak odpowiedzialności za swoich uczniów w ogóle, wreszcie nerwowe zachowania nauczyciela podczas lekcji świadczące o jego niestabilności emocjonalnej, czy chęć całkowitego podporządkowania ucznia i rywalizacja z innymi nauczycielami skutkująca nieobiektywnym ocenianiem. Często wynika to z chęci uzyskiwania dobrej opinii otoczenia – w tym przypadku kierownika/pozostałych pracowników, sekcji i dyrekcji/grona pedagogicznego całej szkoły [Konaszkiewicz 2001]. Niestety zarzuty te potwierdzają się i świadczą o dużych brakach zwłaszcza w zakresie kompetencji psychodydaktycznych nauczycieli [Chmurzyńska 2014]. U wielu z nich niezmiennie pokutuje stereotyp myślenia nauczyciela – artysty-muzyka, nieco zadufanego w sobie wykonawcy, przekonanego o swoim autorytecie, który jednak często nie potrafi nawiązać odpowiedniej relacji z uczniem i przekazać mu wiedzy dotyczącej sposobów opanowania niektórych elementów warsztatu, a co za tym idzie – umiejętności gry. Taka postawa nie sprzyja autorefleksji.

Dodałabym do tej listy jeszcze jeden element, występujący u zdecydowanej większości znanych mi nauczycieli i to bez względu na ich wiek czy staż. Jest to nadmierne ambicjonalne podejście do pracy, skutkujące wzmożoną rywalizacją wśród pedagogów, szczególnie odczuwaną podczas egzaminów, przesłuchań szkolnych i konkursów. W takich sytuacjach ujawniają się skrajne postawy: nauczycieli o małym zaangażowaniu w pracę – nieambitnych (tych jest dużo mniej) oraz nauczycieli z wyraźnym przerostem ambicji, mocno zaangażowanych w pracę, chociaż dotyczy to głównie pracy z uczniami szczególnie zdolnymi. Ci nauczyciele za miarę swoich osiągnięć uznają jedynie spektakularne „sukcesy konkursowe”, ich działanie jest ukierunkowane na osiągnięcie konkretnego celu i nie zawsze idzie w parze z właściwym rozwojem artystyczno-osobowościowym ucznia. Co więcej, praca z uczniem przygotowującym się do konkursu bardziej przypomina wówczas tresurę [Szwarcman 2012] niż lekcję gry na instrumencie. Taka sytuacja może wynikać z postrzegania szkoły muzycznej – i to już stopnia podstawowego – jako szkoły zawodowej, której celem głównym jest kształcenie przyszłych wirtuozów, a przeciwieństwem jej celem, ujętym w obowiązującej podstawie programowej i wymogach edukacyjnych, jest także umuzykalnianie dzieci i młodzieży [Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002].

Te i wiele innych czynników sprawiają, że szkoły muzyczne są postrzegane jako konserwatywne i sztywno tkwiące w starym autorytarnym modelu pracy, przypominającym bardziej układ przełożony – podwładny niż właściwy układ mistrz – uczeń.

Możliwość jakichkolwiek zmian leży w gestii nauczycieli, którzy najpierw muszą sami uświadomić sobie problem i spróbować zweryfikować swoje podejście do pracy z uczniem, powracając wciąż na nowo do rozważań nad jej sensem i przesłaniem.

NAUCZYCIEL GRY NA INSTRUMENCIE (NAUCZYCIEL INSTRUMENTU GŁÓWNEGO)

Nie ma żadnych wątpliwości, iż najważniejszym czynnikiem, wpływającym na jakość nauki gry na instrumencie w całym jej przebiegu, jest osoba nauczyciela [Manturzevska 1990; Miklaszewski 2000]. Obok rodziców i środowiska, w jakim dziecko wzrasta, od momentu rozpoczęcia edukacji, źródłem postaw i wartości staje się nauczyciel gry na instrumencie. Liczne badania wskazują, jak ważne jest dla rozwoju ucznia – być może późniejszego artysty – spotkanie „we właściwym czasie odpowiedniego mistrza” [Kaleńska-Rodzaj 2013].

W swojej pracy pedagogicznej miałam okazję wielokrotnie przekonać się, jak ogromną rolę odgrywa nauczyciel. Zdumiewające jest, jak daleko to oddziaływanie wykracza poza ramy metodyczne czy muzyczne i przechodzi w kształtowanie motywacji wewnętrznej ucznia, jego samooceny i poczucia własnej wartości – nie tylko jako grającego, ale, niekiedy, także jako człowieka. Znajduje to potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach [Sosniak 1990; Davidson, Howe, Moore, Sloboda 1996, za: Chmurzyńska 2014]. W codziennej pracy w szkole muzycznej bliska relacja nauczyciela z uczniem jest rzeczą naturalną. Nie dziwi też, że nauczyciel może wpłynąć na stan emocjonalny ucznia, a szczerym przekonaniem co do jego możliwości może w znaczny sposób przyczynić się do podniesienia jego poczucia wartości – niekiedy bardziej niż sami rodzice [Wilski 2011].

Susan Hallam przytacza szereg cech dobrego nauczyciela muzyki. Jej zdaniem „dobrzy nauczyciele muzyki, obok umiejętności przywódczych i wpływu społecznego, znają się również świetnie na muzyce” [Hallam 2009, s. 32]. To połączenie jest nieodzowne w tej dziedzinie. Henryk Neuhaus w książce *Sztuka pianistyczna* podał oryginalny „przepis” na spełnionego nauczyciela, którego celem nadrzędnym w pracy pedagogicznej jest „dać uczniowi jak najszybciej takie gruntowne przygotowanie, aby nauczyciel przestał mu być potrzebny”. Ten wybitny pedagog rozumiał przez to „wszczepienie uczniowi samodzielności myślenia, metod pracy, samopoznania i umiejętności osiągnięcia celu” [Neuhaus 1970, s. 205].

Nauczyciel gry na instrumencie powinien zatem łączyć w sobie wiele cech i typów – musi być zarazem instruktorem, mentorem, trenerem, wychowawcą, opiekunem i psychologiem. Wspólnym mianownikiem tych wszystkich cech nauczyciela jest cecha stanowiąca warunek główny powodzenia w pracy z uczniami – „miłość dusz ludzkich”, o której mówi Dawid [1962, s. 45]. Stanowi ona istotę nauczycielskiego powołania.

A zatem nauczyciel *dobry* – to dobry muzyk, który wie, jakie ćwiczenia zadać uczniowi do realizacji, prezentuje je i oczekuje postępu, mając świadomość, że przychodzi on z czasem. Nauczyciel *mądry* – natomiast – zadaje to samo ćwiczenie, zachęca ucznia do jego realizacji i nie oczekuje efektu „od zaraz”. Potrafi pochwalić ucznia nawet wówczas, gdy jego usilne działania jeszcze nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. W szkole I stopnia to bardzo istotny element i przywodzi skojarzenie z „efektem Pigmaliona” [Kaleńska 2008]. Nauczyciel, zatroskany o ucznia i jego rozwój, wierzy w niego i potrafi go zachęcić do pracy, nawet widząc pewne trudności. Zachęta w tym przypadku dodaje skrzydeł i staje się motorem działania. Obdarzenie ucznia swoistym kredytem zaufania, wiara w poprawę jego gry, zanim jeszcze jest ona zauważalna, to przejaw najlepiej pojętej

miłości i mądrości nauczyciela, który umie docenić już samą pracę ucznia. Brak zachęty i czekanie z najmniejszą pochwałą na gotowy efekt wywołuje u uczniów frustrację i działa deprymująco, włącznie z chęcią zmiany nauczyciela. Zatem ten element, może trochę niedoceniany, a na pewno nieuświadomiony przez wielu nauczycieli, może mieć kluczowe znaczenie dla pracy i postępów ucznia.

W porównaniu do nauczyciela *dobrego*, nauczyciel *mądry* musi posiadać także wiele umiejętności potrzebnych do rozpoznania nie tylko predyspozycji technicznych, ale także psychicznych ucznia i dokonania każdorazowo ich właściwej diagnozy. Ma to także znaczenie dla samego nauczyciela, który musi na bieżąco dokonywać oceny własnej pracy, niekiedy krytycznej, aby uniknąć błędów zarówno w diagnozie, jak i w pracy w ogóle. Jednak sama wiedza psychopedagogiczna, której brak widoczny jest u wielu pedagogów, nie wystarczy. Nauczyciel musi być gotowy zademonstrować uczniowi utwór bądź jego fragment, powinien być zatem w dobrej kondycji instrumentalnej, a więc ćwiczyć utwory, które gra uczeń [Tomasik 2009]. Odwołanie do wiedzy psychologicznej natomiast podpowiada, że należy to zrobić tak, aby uczeń otrzymał wzór do pracy, do naśladowania, ale nie poczuł się przy okazji zdeprymowany przez swojego mistrza. Zatem rozwiązaniem tu może się okazać podejście kompleksowe, łączące w sobie wiele cech przypisanych do różnych stylów uczenia, dzięki czemu uczeń otrzymuje wiedzę i umiejętności na najwyższym poziomie, przekazane w sposób przyjazny i przystępny.

STYLE I TYPY NAUCZANIA

Różne typy nauczycieli – w zależności od predyspozycji i cech osobowości – determinują różne sposoby nauczania, a więc style pracy z poszczególnymi uczniami. Bezpośrednio od nauczyciela i jego kompetencji merytorycznych, a także cech osobowościowych zależy, w jaki sposób uczy, jakie relacje tworzy z uczniami. W nauczaniu gry na instrumencie przydatny, według Hallam, wydaje się model terminowania u mistrza, w którym uczący się kształtuje swoją wiedzę i sposób bycia: „Samo kształtowanie ucznia stanowi nieodłączny element sposobu myślenia człowieka, będącego mistrzem w swoim zawodzie” [2009, s. 20].

Najczęstsze typy nauczycieli i style pracy podawane przez badaczy [Fontana 1998], [Barnes 1988; Soltis, Fenstermacher 2000, za: Chmurzyńska 2014] można właściwie sprowadzić do dwóch podstawowych, przejawiających się odmiennym podejściem do ucznia. Pierwszy z nich charakteryzuje się dystansem pomiędzy nauczycielem a uczniem – nauczyciel jest tu bardziej ekspertem, autorytetem. W tym układzie rola ucznia sprowadzona jest do słuchania i ścisłej realizacji instrukcji nauczyciela, a centralnym elementem procesu nauczania jest przedmiot-instrument, uczeń zaś zepchnięty zostaje na drugi plan. Jest to zatem styl autorytarny, zamknięty, dziś na szczęście już coraz mniej popularny. Drugi odznacza się indywidualnym podejściem do ucznia, w którym uczeń jest podmiotem, a nauczyciel koncentruje się na potrzebach i zainteresowaniach tegoż ucznia i traktuje go bardziej jako partnera. Ten styl określa się jako reaktywny, liberalny – bliższy demokratycznemu [Chmurzyńska 2014]. Oba te style w jakiś sposób związane są z dwoma wzorami zachowań nauczyciela [Fontana 1998, za: Chmurzyńska 2014]: dyrektywnym – decydującym o stylu autorytarnym, gdzie nauczyciel krytykuje pomysły ucznia i oczekuje

wykonywania wyłącznie swoich poleceń, oraz zachowaniem niedyrektywnym, pozwalającym na pracę w stylu demokratycznym, otwartym, w którym nauczyciel pobudza uczniów do samodzielności i aktywności myślowej, wspiera ich własne inicjatywy i prowadzi z nimi dialog. Ma więc z nimi autentyczny kontakt, co jest czynnikiem absolutnie nieodzownym, podobnie jak w wychowaniu dzieci i młodzieży.

Choć ocena omówionych stylów nauczania wydaje się oczywista, za najbardziej pożądaną wypada uznać próbę ich syntezy, z której można wyprowadzić „styl optymalny” oparty na modelu demokratycznym z elementami autorytarnego. Żaden z nich – ograniczony swoimi ramami – w praktyce nie przynosi oczekiwanego rezultatu. Nauczyciel *autokrata*, oschły w kontakcie, krytycznie nastawiony do ucznia, nie jest w stanie nawiązać z nim odpowiedniej relacji, a swoją postawą bardziej zniechęca, niż motywuje do pracy. Z kolei nauczyciel *demokrata* nawiązuje znakomity kontakt z uczniem, ale niekiedy kosztem warsztatu i umiejętności technicznych, co też nie jest dobre, zważywszy na główny cel nauki w szkole muzycznej. Najbardziej pożądanym wydaje się model łączący różne style i cechy. Taki model nauczyciela optymalnego przedstawiła Sosniak [1990, za: Chmurzyńska 2014]. Szczególnie ważny jest dla pierwszej fazy nauki, w której nauczyciele dużo miejsca poświęcają rozbudzeniu w uczniach zainteresowania muzyką i temu, jak czerpać radość z gry, chociażby poprzez wprowadzanie elementów zabawy. To wszystko wskazuje na potrzebę stylu *kompleksowego*, który nie tyle wymaga od nauczyciela posiadania określonych i coraz szerszych kompetencji, ile umiejętności łączenia ich i czerpania z nich wszystkich stosownie do potrzeb w konkretnych przypadkach.

RELACJA UCZEŃ – NAUCZYCIEL

„Stosunek nauczyciela do ucznia i jego «ideał wykonawcy» rzutują na cały proces nauczania i odgrywają istotną rolę w kształtowaniu się przekonań ucznia na temat siebie jako muzyka i jako osoby, co jest przejawem prawidłowości o szerszym zasięgu” [Kaleńska 2008, s. 2]. W ten sposób Kaleńska podsumowuje swoje badania dotyczące efektu Pigmaliona na gruncie edukacji muzycznej.

Sam uczeń musi być w centrum uwagi nauczyciela! Jak pisze Sławomir Tomasik [2009]: grający musi czuć, że jest najważniejszy. Zatem motywacja i jakość merytoryczna pracy ucznia są ściśle powiązane z jego relacją z nauczycielem, a ten bezpośrednio odpowiada za kreowanie całej pracy. Wieloletnia możliwość obserwacji pedagogicznych pokazuje jednoznacznie, że o ile uczeń jest głównym podmiotem procesu nauczania, o tyle to nauczyciel jest jego integralną częścią, spajającą wszystkie elementy tegoż procesu. „Nauczyciel kieruje nauczaniem w muzyce, szczególnie w grze na instrumencie, to pedagog wybiera repertuar i sposób jego grania tak pod względem technicznym, jak i muzycznym” [Hepler 1986, za: Hallam 2009, s. 22]. Dotyczy to także pracy nad repertuarem. Jednak „nauczyciele nauczają, a uczący się uczą” [Hallam, Ireson 1999, za: Hallam 2009, s. 23]. Nauczyciele nie mogą uczyć się za uczniów, to jest zadanie samych uczniów, od których postawy i pracy zależy przebieg nauki i postęp w grze. Zatem cechy ucznia też wpływają na zachowanie nauczyciela, a nawet determinują je. Ważną determinantą jest wiek dziecka-ucznia i to do wieku nauczyciele dostosowują metody nauczania. „W nauczaniu gry na instrumencie stosunki między nauczycielem a uczniem w zasadniczy sposób

decydują o poziomie biegłości w muzyce, jaki uczeń będzie w stanie osiągnąć” [Howe, Sloboda 1991; Sosniak 1985, za: Hallam 2009, s. 33]. Szczególnego znaczenia nabierają w początkowej fazie nauki, kiedy nauczyciel musi się wykazać umiejętnością ograniczania krytyki na rzecz zachęty ucznia do gry. W miarę upływu czasu i postępu ucznia jego stosunki z nauczycielem ulegają zmianie, a konstruktywna krytyka nauczyciela jest już nie tylko możliwa, ale i ceniona przez uczniów. Nie zmienia to jednak faktu, że nauczyciel powinien przekazywać uwagi w sposób odpowiedni, nie w formie uszczypliwości czy ironii [Hallam 2009]. Od cech osobowości nauczyciela i ucznia oraz ich doświadczeń zależy każdorazowo przebieg ich relacji [Morgan 1998; Schmidt, Stephans 1991, za: Hallam 2009]. W tym kontekście ważne jest, aby nauczyciel potrafił zachowywać dystans do siebie – do własnych przeżyć i odczuć zapamiętanych ze swojej edukacji, w przeciwnym razie, może zaszcześcić w uczniu niepotrzebne obawy czy uprzedzenia np. do występów. Ponadto nauczyciel musi poznawać ucznia ciągle na nowo w całym przebiegu nauki, uwzględniając zmiany, jakie zachodzą w jego rozwoju, świadomości i umiejętnościach przez kolejne lata. Dokonując diagnozy możliwości ucznia, musi się koncentrować także na uzdolnieniach pozamuzycznych zarówno zdolnego, jak i mniej uzdolnionego dziecka. „Orzekając czy ktoś jest zdolny, czy nie, nauczyciele kierują się przede wszystkim oceną specyficznych zdolności muzycznych. Większość nauczycieli pomija właściwości wspomagające rozwój zdolności specyficznych, jak cechy osobowości, motywacja czy cechy twórcze” [Kaleńska 2008, s. 5]. Nauczyciele przyznają, że choć o sukcesie ucznia przesądzają specyficzne zdolności muzyczne, to zaraz na drugim miejscu wymieniają pracowitość. Nie można też pominąć roli motywacji, która warunkuje podjęcie nauki gry w ogóle (motywacja długoterminowa) i decyduje o jej przebiegu (motywacja krótkoterminowa) [Burland, Davidson 2002, za: Kaleńska 2008].

Doświadczenie pedagogiczne wielu nauczycieli, w tym moje, wszystkie te elementy niejako porządkuje w pewną całość, będącą ciągiem zależności, której początek dają uzdolnienia i motywacja – w tym przypadku chęć podjęcia nauki gry. Kiedy to nastąpi, pojawia się osoba nauczyciela i nawiązanie relacji z uczniem, a więc współpraca, której celem jest rozwijanie zdolności i zasobów indywidualnych ucznia poprzez właściwą pracę, determinującą bezpośrednio pracę własną ucznia. Świadomość nauczyciela w tym względzie i właściwe rozpoznanie zasobów ucznia – takich jak: pamięć, inteligencja, zdolności komunikacyjne czy odporność psychologiczna oraz jego ewentualnych deficytów takich jak: obniżone poczucie własnej wartości – powinno stanowić każdorazowo punkt wyjścia optymalnie pojętej pracy z uczniem. Praca ta, dopełniona motywacją i całym szeregiem zabiegów metodycznych i pedagogicznych kreowanych przez nauczyciela, może mieć decydujące znaczenie dla przyszłości uczniów – potencjalnych zawodowych wykonawców muzyki.

JAKA PEDAGOGIKA INSTRUMENTALNA BYĆ POWINNA

Liczne pytania i wątpliwości co do tego, jak powinna wyglądać najbardziej efektywna pedagogika instrumentalna, skłoniły mnie do zwrócenia na nowo uwagi na jej podstawowe elementy, które należałoby zweryfikować w celu udoskonalenia całego procesu nauczania gry na instrumencie. Proces ten pozornie postrzegany jest jako prosty, skoncentrowany wyłącznie

na muzyce i wykonawstwie muzycznym. Łatwy w ocenie, ponieważ obejmuje uczniów o szczególnej wrażliwości i uzdolnieniach, a do tego realizowany jest w całkowicie zindywidualizowanej formie. W rzeczywistości to złożone, wielozakresowe przedsięwzięcie dydaktyczno-artystyczno-wychowawcze o bardzo szerokim spektrum działania i kompetencji nauczyciela, całkowicie odpowiadającego za jego kreowanie i realizację. Dopiero pełna świadomość tego pozwala zrozumieć, jak wyjątkowe zadanie otrzymuje pedagog, wraz z każdym uczniem, i jak dalece sięga jego wpływ na tegoż ucznia. A należy dodać, że niejednokrotnie edukacja instrumentalna przez kilkanaście lat przebiega pod okiem tego samego nauczyciela! W tym czasie uczeń równocześnie nabiera umiejętności wykonawczych, wiedzy muzycznej, wiedzy ogólnej, mierzy się ze specyficznymi zadaniami estradowymi, kształtuje się jego charakter i krystalizują cele. Nie można więc przecenić znaczenia i roli, jaką może odegrać – i najczęściej odgrywa w życiu ucznia – zetknięcie ze szkołą muzyczną i osobą nauczyciela gry na instrumencie.

PEDAGOGIKA SPRZYJAJĄCA

W oparciu o dotychczasowe doświadczenie pedagogiczne, doświadczenia uczniów i wiedzę przytoczoną powyżej, chciałabym zwrócić uwagę na najważniejsze elementy procesu kształcenia takie jak praca oraz osoby wpisane w ten proces, aby w przyszłości skutecznie unikać błędów i wdrażać tylko te działania, które w pełni sprzyjają wielostronnemu i długofalowemu rozwojowi ucznia. Tak ukierunkowany proces określam mianem pedagogiki „sprzyjającej”.

Jest to proces edukacyjny skoncentrowany całkowicie na uczniu, oparty na swoistym **dualizmie działań pedagogicznych i dydaktycznych**, który ma zastosowanie we wszystkich zakresach nauki gry na instrumencie. Stosowanie pedagogiki rozumianej jako „sprzyjająca” pozwala na zoptymalizowanie wszystkich podstawowych „czynności” procesu edukacyjnego, dotyczących w szczególności:

- planowania i kreowania przez nauczyciela przebiegu pracy przygotowawczej ucznia,
- wsparcia okazywanego uczniowi w okresie przygotowawczym i w sytuacji występu,
- uzyskania przez ucznia pełnej wydolności technicznej, artystycznej i wykonawczej.

Wspomniany dualizm, polegający w tym przypadku na wdrażaniu wiedzy i metod pracy w sposób zdecydowany i konsekwentny, oparty jest na twórczej współpracy, a nie sztywnym narzucaniu zadań i presji. Rzutuje na postawę, zarówno ucznia, jak i nauczyciela, a co za tym idzie – ich wzajemną relację, która w sposób bezpośredni wpływa na przebieg i jakość pracy. Czynnikiem nieodzownym w realizacji powyższych treści jest także odpowiednia, otwarta komunikacja, gwarantująca szybki i jasny przepływ informacji między uczniem a nauczycielem oraz rodzicami [por. Gordon 1995].

Uczeń każdorazowo musi mieć jasno wytyczone cele, adekwatne do jego możliwości wykonawczych, pamięciowych i artystycznych. Wówczas ich realizacja nie jest postrzegana przez niego jako trudna i niewdzięczna powinność, ale jako standardowa praca codzienna. Kiedy uczeń dostrzega sens własnych działań, wtedy praca sprawia mu przyjemność. Jeżeli zaś uczeń nie rozumie tego, co i po co robi, skutek jest dokładnie odwrotny. Uczeń, który ma pełną świadomość celu swojej edukacji oraz wszystkich wynikających z tego konsekwencji – obowiązków i wymagań, pracuje zupełnie inaczej – lepiej

i z większym zaangażowaniem. Równocześnie musi mieć poczucie bezwzględnej bezpieczeństwa, zrozumienia i wsparcia ze strony nauczyciela. „Grający zawsze musi czuć, że jest najważniejszy dla swojego pedagoga, buduje to jego zaufanie do nauczającego. Podświadomie odwdzięcza się coraz lepszą grą” [Tomasik 2009, s. 226]. Uczeń pozostawiony „sam sobie” nawet z wytyczonymi precyzyjnie zadaniami, może napotkać na wiele przeszkód w ich realizacji, jeśli nie będzie mógł tego swobodnie zasygnalizować, może spotkać się z niezrozumieniem nauczyciela i złą oceną przyczyn takiego stanu rzeczy. To jedynie dodatkowo utrudni pracę i osiągnięcie postępów.

Nauczyciel wyznacza uczniowi cel i wskazuje metody pracy gwarantujące osiągnięcie go, jednak nie może nauczyć się za ucznia [por. Hallam 2009]. To oznacza, że jego podopieczny nie może być wyręczany, ale musi zostać wdrożony do systematycznego ćwiczenia, które jest jednym z podstawowych warunków osiągania rezultatów w grze na instrumencie. Uczeń musi wiedzieć, w jaki sposób ćwiczyć i jak to ćwiczenie organizować, ile czasu poświęcać na jego poszczególne elementy. W tym celu nauczyciel może stworzyć indywidualny grafik, w którym uczeń samodzielnie wpisuje, jak długo ćwiczył. Nauczyciel musi dozować uczniowi problemy do rozwiązania w taki sposób, aby uczeń był w stanie zrealizować otrzymane wskazówki do następnej lekcji [Tomasik 2009]. Aby właściwie kierować rozwojem ucznia, konieczne jest stworzenie przez pedagoga psychologicznego portretu swojego podopiecznego oraz rozpoznanie jego zdolności, co może się okazać kluczem do dalszej pracy [Tomasik 2009]. Nauczyciel jest bowiem każdorazowo projektantem, kreatorem i organizatorem procesu nauczania i stanowi dla ucznia wyznacznik poziomu gry. Jednak ani na chwilę nie przestaje być dla niego wsparciem. *Mądry* nauczyciel wie, że pochwały nie tylko nie umniejszają w niczym jego autorytetu, ale mają dla ucznia fundamentalne znaczenie (bez względu na wiek i staż nauki).

Jednym z podstawowych elementów lekcji indywidualnej jest rozmowa, odpowiednio kierowana przez nauczyciela, będąca w pierwszej kolejności przejawem dobrej komunikacji, ale także istotnym czynnikiem w budowaniu **relacji uczeń – nauczyciel**. Pozwala ona na lepsze poznanie ucznia i tym samym jego możliwości, co jest ważne dla samego pedagoga, który musi na bieżąco dokonywać oceny sytuacji. Nadia Boulanger [Tomasik 2009] uznawała rozmowę za najlepszy z dostępnych nauczycielowi środków do poznania rodzaju talentu ucznia. Jest to znamienne, nawet jeśli założyć, że dotyczyło głównie uczniów dorosłych.

Kolejnym ważnym elementem pedagogiki sprzyjającej są rodzice. W początkowym etapie rodzic jest niemal „asystentem nauczyciela” [Jasińska 2009, s. 258]. W przypadku młodszych, początkujących uczniów, odpowiednich nawyków związanych z grą uczy się także rodzica. Zarówno uczeń, jak i rodzic muszą dobrze znać swoją rolę.

Już ten krótki zarys możliwej współpracy nauczyciela z uczniem i wzajemnych oczekiwań pokazuje, jak szerokie kompetencje i wiedzę musi posiadać pedagog. Według mnie powinna ona obejmować co najmniej cztery zakresy – każdy jednakowo ważny:

- merytoryczno-metodyczny,
- praktyczno-wykonawczy,
- wychowawczo-kształtujący,
- psychologiczno-wspierający.

Jest to warunek niezbędny, żeby zapewnić uczniowi optymalny przebieg nauki i rozwoju.

Reasumując, można stwierdzić, że dotąd praca pedagogiczna bazowała na podziałach zarówno w zakresie typów nauczycieli, jak i stylów pracy. Pedagogika sprzyjająca w swojej koncepcji odchodzi od podziałów na rzecz łączenia – a więc czerpania ze znanych dotychczas modeli, ale według innego klucza, w którym modele i typy dopełniają się, a nie wypierają. Dopełnienie to stanowi istotę kompleksowego podejścia do procesu nauczania i osoby nauczyciela, od którego oczekuje się wielozakresowej wiedzy, fachowości, stanowczości i konsekwencji w działaniu, a zarazem wrażliwości i umiejętności utożsamiania się z uczniem w jego oczekiwaniach.

Pedagogika sprzyjająca to wychodzenie naprzeciw potrzebom ucznia w sposób otwarty i kompleksowy, tak, żeby praca w procesie nauczania pozwalała w pełni wykorzystywać wszelkie zasoby indywidualne ucznia oraz potencjał osobowy i artystyczny nauczyciela – konstruktora tego procesu. A wszystko po to, aby nie naruszając cennego i wyjątkowego układu mistrz – uczeń, uczynić go w pełni **sprzyjającym** rozwojowi ucznia. Tak, aby nauka gry na instrumencie zawsze odciskała jedynie pozytywne piętno na charakterze każdego grającego, bez względu na to, czy zostanie on muzykiem zawodowym, czy wybierze zupełnie inną profesję i drogę życiową.

BIBLIOGRAFIA:

- Barnes Douglas (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Burland Karen, Davidson Jane W. (2002), *Training the Talented*. „Music Education Research”, Vol. 4, No 1, s. 121–140.
- Chmurzyńska Małgorzata (2014), *Style nauczania i kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli instrumentu ze szkół muzycznych I stopnia*. [W:] Rafał Lewandowski, Julia Kaleńska-Rodzaj (red.), *Psychologia Muzyki. Współczesne konteksty zastosowań* (s. 93–109). Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Dawid Jan Władysław (1962), *O duszy nauczycielstwa*. [W:] Wincenty Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela* (s. 41–63). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Davidson Jane W., Howe Michael J.A., Moore Derek G., Sloboda John A. (1996), *The role of parental influences in the development of musical ability*. „British Journal of Developmental Psychology”, 14, s. 399–412.
- Fontana David (1998), *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gordon Thomas (1995), *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Hallam Susan (2009), *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.
- Hallam Susan, Ireson Judith (1999), *Pedagogy in the secondary school*. [W:] Peter Montimore (red.), *Pedagogy and its impact on learning* (s. 68–97). London: Sage.
- Hepler Lowell Eugene (1986), *The measurement of teacher/student interaction in private music lesson and its relation to teacher field dependence/independence*. „British Journal of Music Education”, 17(2), s. 183–196.
- Howe Michael J. A., Sloboda John A. (1991), *Young musicians' accounts of significant influences in their Early Lives. 2. Teachers, practicing and performing*. „British Journal of Music Education”, 8 (1), s. 53–63.
- Jasińska Marzena (2009), *Przygotowanie ucznia i rodzica do samodzielnej pracy w domu*. [W:] Barbara Kamińska, Michał Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy* (s. 257–266). Warszawa: Wydawnictwo UMFC.
- Kaleńska Julia (2008), *Efekt Pigmaliona w praktyce. Obraz ucznia zdolnego u nauczycieli szkół muzycznych a oczekiwania wobec jego funkcjonowania na scenie*. [W:] Wiesława Limont, Joanna Cieślukowska, Joanna Dreszer (red.), *Zdolności. Twórczość. Talent*, t. 2, (s. 7–13). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kaleńska-Rodzaj Julia (2013), *Rodzinne uwarunkowania postaw i wartości związanych z muzyką poważną i zawodem muzyka*. [W:] Krzysztof Mudyń (red.), *W poszukiwaniu międzypokoleniowej transmisji zachowań, postaw i wartości* (s. 263–285). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Konaszek Zofia (2001), *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa: AMFC.
- Manturzevska Maria (1990), *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*. [W:] Maria Manturzevska, Halina Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 305–328). Warszawa: WSiP.
- Manturzevska Maria, Chmurzyńska Małgorzata (red.) (2001), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: AMFC.

- Miklaszewski Kacper (2000), *Osoby znaczące w wypowiedziach muzyków*. [W:] Wojciech Jankowski, Barbara Kamińska, Andrzej Miśkiewicz (red.), *Człowiek – muzyka – psychologia* (s. 379–388). Warszawa: AMFC.
- Morgan Christopher (1998), *Instrumental music teaching and learning: A life history approach*. Niepublikowana rozprawa doktorska. University of Exeter, UK.
- Neuhaus Henryk (1970), *Sztuka pianistyczna*. Kraków: PWM.
- Rosenthal Robert (1973/1991), *O społeczne psychologii samospelniającego się prorocтва. Dalsze potwierdzenie istnienia efektów Pigmaliона I mechanizmów pośredniczących w ich występowaniu*. [W:] Jerzy Brzeziński, Jerzy Siuta (red.), *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych* (s. 341–389). Poznań: UAM.
- Schmidt Charles P., Stephans Robert (1991), *Locus of control and field dependence as factors in students' evaluations of applied music instruction*. „Perceptual and Motor Skills”, Vol. 73, s. 131–136.
- Soltis Jonas F., Fenstermacher Gary D. (2000), *Style nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Sosniak Loren (1990), *The tortoise, the hare and the development of talent*. [W:] Michael J. A. Howe (red.), *Encouraging the development of exceptional abilities and talents* (s. 149–164). Leicester: The British Psychological Society.
- Szwarcman Dorota (2012), *Przeciw tresurze*. „Polityka”, nr 2884/2012.11.21, s. 86–88.
- Tokarz Aleksandra (2004), *Stymulowanie motywacji sprzyjającej twórczej aktywności w szkole*. [W:] Wiesława Limont (red.), *Teoria i praktyka w edukacji uczniów zdolnych* (s. 63–94). Kraków: Impuls.
- Tomasik Sławomir (2009), *Nauczanie gry i prawidłowe ćwiczenie*. [W:] Barbara Kamińska, Michał Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy* (s. 223–255). Warszawa: Wydawnictwo UMFC.
- Wilski Maciej (2011), *Adaptacja uczniów do warunków szkoły*. [W:] Stanisław Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki* (s. 134–168). Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, *Cele nauczania w szkole muzycznej I stopnia*, Dz. U. Nr 138, poz. 1164.

‘Supportive’ pedagogy and personal resources of a student and a teacher

SUMMARY:

The author, referring to the current situation, conducted research and her own teaching experience in instrument-playing, attempts to verify working styles, types of teachers and significance of a master-disciple relationship. She draws attention to the actual scope of a pedagogue’s competences and the fact how it affects students. The author seeks answers to the following questions: How should optimal instrumental pedagogy look? What should it be about? What factors should determine it? She makes references to the roles played by a student and a teacher, tasks they are faced with, as well as their personal resources. She recommends implementing complex didactic, methodological and educational activities. On those grounds, the author puts forward a model of work called by her ‘supportive’ pedagogy, indicating the need for combining and merging types of teachers and working styles as the factors which could play the key role in a student’s comprehensive development.

KEYWORDS: teaching to play the instrument, competences of an instrument teacher, good teacher, master-disciple relationship, student’s development, supportive pedagogy.

