

ELŻBIETA SZUBERTOWSKA
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wydział Edukacji Muzycznej

Współczesny nauczyciel wobec trudności związanych ze słuchaniem muzyki na lekcjach (z doświadczeń i badań własnych)

STRESZCZENIE:

Treść artykułu oparta jest w dużej mierze na doświadczeniach autorki oraz jej badaniach prowadzonych wśród uczniów, studentów kierunków pedagogicznych i nauczycieli muzyki. Wyniki tych badań ukazują zarówno niechęć młodzieży w stosunku do muzyki, będącej treścią programów nauczania, jak i trudności nauczycieli w przekazywaniu muzyki artystycznej w niesprzyjającym jej współczesnym środowisku akustycznym. Wsnute z badań wnioski związane są z kształceniem nauczyciela muzyki na miarę aktualnych potrzeb edukacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: współczesne środowisko akustyczne, stosunek uczniów do muzyki słuchanej na lekcjach, wychowanie muzyczne, nauczyciel muzyki i jego kształcenie

Podjmując wielokrotnie tematykę dotyczącą nauczycieli, w tym również nauczycieli muzyki, skupiałam się najczęściej na ich profesjonalizmie i osobowości, uznając te dwa czynniki za decydujące o ich sukcesach zawodowych. Tym razem jednak, nie zmieniając zdania na temat bezwzględnej roli, jaką pełnią one w wychowaniu muzycznym uczniów, zamierzam ukazać je w kontekście wybranych sytuacji, które w moim odczuciu generują w głównej mierze utrudnienia w pracy współczesnego nauczyciela muzyki. Sygnalizując niektóre z nich, zwrócę uwagę: na aktualne środowisko akustyczne wraz z konsekwencjami jakie ono niesie, na uczniów i wiążący się z tym ich stosunek do muzyki przekazywanej na lekcjach, a także na źródła niektórych trudności związanych z kształceniem współczesnego nauczyciela muzyki na miarę aktualnych potrzeb edukacyjnych. Niniejszy artykuł zacznę jednak od refleksji dotyczącej przeprowadzonych przeze mnie badań w 2014 roku wśród 91 osób: studentów Wydziału Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz studentów kierunku *pedagogika* Bydgoskiej Szkoły Wyższej [Szubertowska 2015]. Podstawę anonimowego sondażu stanowiły trzy zagadnienia, zasygnalizowane krótko w postaci haseł: mój nauczyciel; nauczyciel moich marzeń; ja – jako nauczyciel (realia i perspektywy). Możliwość przyjęcia dowolnej formy dla poszczególnych wypowiedzi spowodowała, że były one ciekawe i dość mocno zróżnicowane.

Wypowiedź na temat pierwszego zagadnienia wymagała od badanych cofnięcia się myślą do czasów szkoły podstawowej, gimnazjum czy liceum, w celu przypomnienia sobie najbardziej charakterystycznych, lubianych czy nielubianych nauczycieli. Chcąc ustosunkować się do drugiej kwestii, należało rozbudzić swoją wyobraźnię, by stworzyć w niej obraz wymarzonego nauczyciela – takiego, jakiego chcielibyśmy widzieć w naszych szkołach albo jaki miałby być wychowawcą naszych dzieci. Na koniec, niezależnie od wcześniejszych refleksji, lub może niekiedy na ich podstawie, należało niejako „zaprojektować” siebie jako nauczyciela, zobaczyć siebie w tej roli w kontekście cech swego charakteru, motywacji, wiedzy i umiejętności, a także przygotowania do zawodu. Najbardziej rozbudowane były wspomnienia o dawnych nauczycielach. Stosunkowo łatwo było stworzyć badanym w wyobraźni obraz wymarzonego nauczyciela, jednak znacznie trudniej było wyobrazić sobie siebie w takiej roli. Stąd te ostatnie wypowiedzi były na ogół krótsze i bardziej schematyczne, często zdradzały brak wyobraźni w tym zakresie, a w wielu przypadkach również pewną niedojrzałość.

Analizując wszystkie wypowiedzi respondentów można zauważyć, że pozytywna ocena nauczyciela czy wręcz sympatia, przeważnie wiązała się z uznaniem skuteczności jego działań dydaktycznych w ramach konkretnego, lubianego, lub częściej – nielubianego wcześniej przedmiotu oraz z cechami jego osobowości, przejawiającej się przyjaznym i życzliwym stosunkiem do uczniów. Zastanawiające jest jednak to, że w tych badaniach nikt nie wspominał pozytywnie czy negatywnie ani nauczycieli muzyki, ani samego przedmiotu, tak jakby wcale nie istniał. W sondażu zabrakło zatem wypowiedzi, które wskazywałyby na szczególne zaangażowanie nauczyciela muzyki w to, co robi, na jego pasję oraz wolę przekazania wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu, nawet jeśli nie budził on początkowo pozytywnych emocji wśród uczniów. Przed rozpoczęciem dalszej dyskusji nad problemami nauczyciela, związanymi z wykładaniem muzyki, warto jednak

zatrzymać się przy samym przedmiocie i postawić pytania o jego cel i miejsce w kształceniu ogólnym.

Zwróćmy uwagę, że od pewnego czasu wiele emocji w różnych środowiskach budzą dyskusje na temat edukacji muzycznej, jej miejsca w kształceniu ogólnym i wychowaniu. Nie do wszystkich dociera potwierdzona w wielu badaniach naukowych prawda, że pełne i wszechstronne wychowanie człowieka wymaga uwzględnienia w jego edukacji sztuki, kształtującej estetyczną sferę osobowości. Nie zawsze w pełni znajduje to odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej, w uznaniu rangi tej dziedziny wychowania przez dyrektorów szkół, czy w podejmowaniu ważnych decyzji organizacyjnych na najwyższym szczeblu na rzecz rozwijania kultury muzycznej społeczeństwa. Wielu nauczycieli różnych specjalności, a także rodziców uważa *muzykę* za przedmiot drugorzędny, zbędny, nazywając go niekiedy „michałkiem”. Widok słuchawek na uszach młodzieży, umożliwiających jej niemal nieustanny kontakt z muzyką, przyjmują za wskaźnik jej muzykalności, sądząc, że nie potrzebuje ona systematycznego rozwoju muzycznego w ramach obowiązującego przedmiotu. Stopniowe ograniczanie od wielu lat godzin przeznaczonych na wychowanie muzyczne obniża jego rangę w oczach uczniów i jest jedną z przyczyn trudności nauczyciela w jego pracy wychowawczej.

Realizacja programu tego przedmiotu dokonuje się poprzez systematyczny udział uczniów w różnorodnych formach kontaktu z muzyką: w śpiewie, grze na instrumentach, próbach tworzenia muzyki. Wszystkie te formy aktywności mają prowadzić do budowania szeroko pojętej kultury muzycznej ucznia i rozwoju jego zainteresowań. Natomiast moim zdaniem najważniejszym celem, dość odległym w czasie, jest przygotowanie młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w kulturze w przyszłości, w całym jego dorosłym życiu, przede wszystkim poprzez słuchanie i poznawanie różnego rodzaju muzyki.

W Podstawie Programowej [2015/2016] na wszystkich poziomach kształcenia muzycznego jest wymagana obecność na lekcjach muzyki artystycznej (tzw. poważnej). Podkreśla się w nich, że nauczyciel powinien otwierać uczniów na świat muzyki, rozbudzać i wspierać ich muzyczne zainteresowania, stwarzać warunki do kontaktów z żywą muzyką. W kolejnych latach nauki stawia się uczniom coraz wyższe wymagania. Powinni oni nie tylko zdobywać umiejętność świadomego słuchania muzyki, czyli zwracać uwagę na wybrane cechy słuchanych utworów i elementy decydujące o ich nastroju i charakterze, obserwować słuchowo pod kierunkiem nauczyciela ich formę i fakturę, umieć wartościować różnego rodzaju muzykę, oceniać jej wykonanie, ale także uzasadniać swoje sądy w tej dziedzinie. Bardzo konkretne wymagania dla każdego poziomu edukacji muzycznej zawarte są w *Standardach edukacji kulturalnej* [2008]. Autorzy tych propozycji dużo uwagi poświęcają m.in. edukacji medialnej, z nastawieniem na rozwijanie umiejętności przyjmowania właściwej postawy względem muzyki o wysokich walorach artystycznych, prezentowanej w środkach masowego przekazu oraz na krytyczne stanowisko wobec tej, która jest takich wartości pozbawiona. Jednocześnie wskazują na możliwości wykorzystania nowoczesnych środków multimedialnych, którymi zainteresowani są uczniowie, do urozmaicenia i wspomaganie procesu ich umuzykalniania.

Można zauważyć, że realizacja tych ambitnych programów rozwoju muzycznego uczniów jest bardzo utrudniona. Podstawową przeszkodą jest moda, która opanowała

współczesne środowisko akustyczne. Od kilkudziesięciu lat tkwimy (m.in. za sprawą mediów) w niesprzyjającym dla muzyki artystycznej środowisku akustycznym i nie jesteśmy w stanie odciąć się od niego. Źródło tej sytuacji Allan Bloom upatruje w przemyśle rockowym, uważając go za „modelowy przykład kapitalizmu, który zaspokaja popyt, zarazem go kreując” [Bloom 1987, s. 89]. Temu działaniu poddane jest nie tylko młode pokolenie, ale także ludzie w różnym wieku, biernie przyjmujący przekazywane im treści. Coraz trudniej „przebić się” przez ogrom muzyki, która często niezależnie od naszej woli jest wszechobecna w domu, na ulicy, w sklepach, dla której w opiniach wielu nie ma alternatywy. Ogromna większość młodzieży, w tym także ci, którzy podlegają bardzo skromnej, ograniczonej czasowo edukacji, jest niejako osaczona tą muzyką, nie czuje potrzeby poznawania innej; wydaje jej się, że właśnie tylko tę należy uznać za godną podziwu. W takim środowisku bardzo często wychowywali się rodzice uczniów, a także nauczyciel podejmujący aktualnie pracę w szkole. Ta „modna” muzyka zdaje się wygrywać z coraz słabszą edukacją, a ściślej z muzyką obowiązującą w szkole. Jako muzyk z wykształcenia i pedagog świadoma jestem stale narastających trudności związanych z przekazywaniem młodzieży tej muzyki, o której mówi, że jej „nie lubi”, „nie chce słuchać”, „nie rozumie”, że „to nie jest ich muzyka”. Za sprawą tej mody „nastąpiło powszechne wypieranie z kręgu zainteresowań tego, co trudniejsze, bardziej ambitne, czy obce tylko z racji braku doświadczeń” [Standardy 2008 s. 102].

Opór ucznia wobec muzyki artystycznej przekazywanej na lekcji oddziałuje dwojako na nauczycieli: słabszym odbiera odwagę do pokonywania trudności, dla bardziej ambitnych jest impulsem do twórczych poszukiwań. Zauważyłam jednak, że niekiedy młodzież, przy całym swym zakorzenieniu w tym niekorzystnym dla wartościowej muzyki środowisku, przyjmuje wobec muzyki artystycznej pozytywną postawę i wyraża wolę jej poznawania. Na dowód tego przytoczę tutaj dane z badań dotyczących szeroko pojętej kultury muzycznej, które prowadziłam w pięciu bydgoskich liceach ogólnokształcących [Szubertowska 2003]. Zostały one zrealizowane w 2000 roku, kiedy usuwano *muzykę* z siatki godzin. Badanym przeze mnie 225 licealistom, mającym jeszcze wówczas kontakt z tym przedmiotem, zadałam pytanie, prowokujące ich do wyrażenia swojego zdania na temat różnych kwestii z nim związanych. Jedno z pytań zawartych w ankiecie brzmiało: Co byś zrobił, gdybyś miał możliwość decydowania o Twojej edukacji muzycznej?

W kafeterii uwzględniającej różne postawy ucznia względem: przedmiotu, nauczyciela, treści i form aktywności wypełniających lekcje muzyki, znalazła się też kwestia rodzaju muzyki przeznaczonej do słuchania na lekcji. Wskazałam możliwość odniesienia się do trzech wariantów tego zagadnienia: słuchania na lekcjach tylko muzyki poważnej, tylko młodzieżowej lub słuchania obu rodzajów muzyki. Odpowiedzi na to pytanie należało oznaczyć cyframi: 1 – najważniejsza, a kolejnymi wskazać odpowiedzi mniej ważne. W analizach brałam pod uwagę w pierwszym rzędzie odpowiedź oznaczoną jako najważniejsza (1), a w dalszej kolejności – ten sam postulat umieszczony przez badanych na dalszych miejscach.

Wprawdzie nie było takiej osoby, która stawiałaby na pierwszym miejscu chęć słuchania wyłącznie muzyki poważnej na lekcjach, natomiast 11,94% badanych chciałoby słuchać tylko muzyki rozrywkowej, co oczywiście nie dziwi wobec wcześniej ukazanej

sytuacji. Bardziej istotne jest jednak to, że najwięcej, bo 27,67% badanych, wyraziło chęć słuchania obu rodzajów muzyki na lekcjach, umieszczając ten postulat na pierwszym miejscu. Biorąc pod uwagę wszystkie pozostałe odpowiedzi respondentów, znajdujące się na kolejnych miejscach w tych badaniach, procent chcących słuchać obu rodzajów muzyki jest znacznie wyższy – dotyczy prawie połowy odpowiedzi (dokładnie 48,42%) – i również wyższy od wszystkich wypowiadających się za słuchaniem wyłącznie muzyki rozrywkowej (27,04%).

Należy przypuszczać, że ta część młodzieży, która chciałaby słuchać obu rodzajów muzyki, jest świadoma braków w tej dziedzinie i czuje potrzebę ich uzupełniania, a ponadto otwarta na nowe doświadczenia i zmotywowana do poznawania wartościowej muzyki. Jeśli nawet w chwili obecnej nie jest nią autentycznie zainteresowana, to można mieć nadzieję, że przy takim nastawieniu nie zerwie z nią kontaktu po ukończeniu nauki tego przedmiotu. Opowiedzeniem się za muzyką artystyczną jest również wyrażenie przez 28,3% badanych chęci uczestnictwa w koncertach filharmonicznych i spektaklach operowych. Należy jeszcze podkreślić, że uczniowie uczestniczący w tych samych badaniach proponowali ponadto podejmowanie na lekcjach dyskusji na temat słuchanej muzyki (32,7%), co wydaje się niezwykle cenną praktyką, wzbogacającą nie tylko przeżycia muzyczne samych uczniów, ale także zwiększającą szansę na nawiązywanie przez nich tą drogą bliższego kontaktu z nauczycielem, co sprzyja kształtowaniu się określonych postaw i gustów muzycznych młodzieży.

Najnowsze wyniki badań dotyczące tego samego zagadnienia pochodzą z tego roku. Badania prowadziły dwie studentki piszące prace magisterskie pod moim kierunkiem. Jedna z nich – Anna Dudziak [2016], postawiła 100 licealistom takie samo pytanie, jakie zadałam podobnej grupie uczniów w 2000 roku. Opatrzono było ono taką samą kafeterią, czyli dotyczyło różnych form umuzykalnienia stosowanych w ramach lekcji, m.in. rodzaju słuchanej muzyki, ewentualnych dyskusji na jej temat, uczestnictwa w koncertach muzyki żywej, nauki gry na instrumencie. Porównywalne z poprzednimi wynikami okazały się sugestie aktualnie badanych dotyczące rodzaju muzyki stosowanej na lekcjach. Również tutaj nikt nie stawiał na pierwszym miejscu słuchania wyłącznie muzyki poważnej, a tylko 5% wskazywało na chęć poznawania obydwu rodzajów muzyki. Jednak we wszystkich wypowiedziach aktualnie badanych licealistów za słuchaniem obu rodzajów muzyki opowiedziało się już tylko 19% badanych. Należy zaznaczyć, że licealiści z wcześniejszych badań (z 2000 roku), poddani obowiązującej edukacji muzycznej w szkole, mieli nieco dłużej kontakt z muzyką poważną – może zaciekała ich i dlatego widzieli potrzebę i odczuwali chęć jej dalszego poznawania. Tej chęci zabrakło aktualnym licealistom, którzy są jeszcze bardziej niż tamci poddawani działaniu współczesnego środowiska akustycznego, mają na ogół łatwiejszy dostęp do „modnej” muzyki dzięki posiadaniu nowoczesnych środków jej przekazywania i nagrań, a podlegają krótszej edukacji muzycznej, gdyż ich systematyczna edukacja muzyczna zakończyła się już w pierwszej klasie gimnazjum.

Druga wspomniana przeze mnie studentka – Beata Lubkowska [2016] – prowadziła badania w grupie 53 gimnazjalistów, którym m.in. postawiono takie samo pytanie na temat rodzaju muzyki prezentowanej na lekcjach. Obecni uczniowie pierwszej klasy

gimnazjum nie widzieli w ogóle sensu czy potrzeby słuchania na lekcjach wyłącznie muzyki poważnej czy rozrywkowej. Natomiast stosunkowo wysoki procent badanych proponował słuchanie obu rodzajów muzyki, z czego 16,98% postawiło tę odpowiedź na pierwszym miejscu, a łącznie we wszystkich odpowiedziach postulat ten pojawił się u 35,85% badanych. Wydaje się, że badani z pierwszej klasy gimnazjum, słuchając aktualnie na lekcjach muzyki poważnej są chętni do poszerzania swoich zainteresowań. Pragnę jednak podkreślić, że również aktualnie badani licealiści (27%), podobnie, jak ci sprzed kilkunastu lat, są zainteresowani uczestnictwem w koncertach muzyki poważnej i w spektaklach operowych, a także chcieliby na lekcjach dyskutować o muzyce (31% licealistów i aż 47,17% gimnazjalistów).

Zarówno w badaniach z 2000 roku, jak i w późniejszych można zaobserwować duże zainteresowanie młodzieży nauką gry na instrumencie podczas lekcji. Postulat ten pojawił się w wypowiedziach 36,47% wcześniej badanych, a także w ankietach 52% aktualnych licealistów i 58,49% gimnazjalistów. Świadczy to o zainteresowaniu młodzieży czynnym muzykowaniem. Ponadto, jak wynika z wcześniejszych przeprowadzonych przeze mnie badań, aktywność ta jest cenna również z tego względu, że w sprzyjających warunkach (rodzaj instrumentu i wykonywanych utworów, czas trwania nauki) może przyczynić się do pełniejszego rozumienia i przeżywania muzyki [Szubertowska 2003a].

Należy jednak zauważyć, że zmniejszający się systematycznie procent uczniów akceptujących muzykę poważną na lekcjach, a nawet chętnych do słuchania w szkole obu rodzajów muzyki, jest czytelnym wskaźnikiem oddziaływania na młodych współczesnego środowiska akustycznego. Wydaje się, że w miarę przychylna postawa młodzieży względem tej muzyki mogłaby być początkiem dobrych zmian, gdyby nie trudności związane z samym przedmiotem. Wielką szkodą jest usunięcie *muzyki* z liceów ogólnokształcących i krótki czas nauki przedmiotu w gimnazjum, w sytuacji, kiedy młodzież bardzo intensywnie poddaje się oddziaływaniu „swojej” muzyki. Również częsta rezygnacja – nierzadko na życzenie rodziców – z umuzykalniających zajęć prowadzonych przez profesjonalistów w przedszkolu, a więc w okresie życia, w którym najbardziej intensywnie rozwijają się zdolności muzyczne u dzieci oraz brak specjalistów w dziedzinie umuzykalnienia w klasach I-III, znacznie spowalnia rozwój muzyczny uczniów. Sytuacja ta na pewno nie sprzyja realizacji ambitnych założeń programowych twórców koncepcji edukacyjnych. Uważam jednak i wierzę, że jedyną osobą, która może te przeszkody pokonać jest nauczyciel, od którego „zaczyna się i rozwija każdy kryzys i postęp pedagogiczny” [Legowicz 1975, s. 3].

Nasuwa się zatem pytanie: jak należy przygotować nauczyciela do podjęcia tego zadania? Co musi robić, jaki powinien być, by trudności te z sukcesem pokonywać? Czy wystarczy jego profesjonalizm, mądra taktyka działania, czy trzeba czegoś więcej? W tym miejscu odwołam się również do prowadzonych przeze mnie badań [Szubertowska 1997], których celem była diagnoza stopnia przygotowania nauczyciela do nauczania słuchania muzyki w szkole.

Badania 87 osób rozpoczynających studia zaoczne w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy były jedynymi, które prowadziłam wśród czynnych nauczycieli, a dotyczyły słuchania muzyki na lekcjach w szkole ogólnokształcącej. Mimo że

minęło od ich opublikowania wiele czasu, uzyskane wyniki dają dużo do myślenia. Przede wszystkim okazało się, że spośród nauczycieli uczących muzyki w szkole ogólnokształcącej już kilka, czy nawet kilkanaście lat (3-13 lat), aż 24,14% nie znało żadnego z utworów, których powinni słuchać uczniowie na lekcjach zgodnie z obowiązującym wówczas programem nauczania, 60,92% nauczycieli nie znało tych utworów na tyle, by mieć odwagę prezentować je uczniom, 49,43% badanych przyznało, że nie potrafi określić w słuchanym po raz pierwszy utworze jego przynależności stylistycznej, a 24,14% – nie było w stanie rozpoznać stylu znanego kompozytora. Ponadto 40,23% przyznawało się do braków w zakresie wiedzy historycznej, którą mieli podawać na lekcjach. Jednak mimo tych niewątpliwych braków merytorycznych, badani określający swoje stanowisko dotyczące słuchania muzyki poważnej na lekcjach uważali, że skuteczne działania w tej dziedzinie zależą przede wszystkim od zaangażowania nauczyciela (74,71%), od sposobu prezentowania przez niego muzyki (67,82%) oraz od jego osłuchania z muzyką (45,98%).

Najważniejsze jednak jest to, że badani przeze mnie nauczyciele rozpoczynali wówczas pięcioletnie studia, podczas których mogli te braki uzupełnić. Wiele zmieniło się od tego czasu w różnych dziedzinach naszego życia, również w kulturze i edukacji. Obecnie ogólny dostęp do muzyki młodzieżowej jest jeszcze łatwiejszy niż wtedy, niemal wszyscy uczniowie wyposażeni są w doskonałe środki przekazywania muzyki i nagrania. Zmieniała się kilkakrotnie nie tylko nazwa uczelni, w której prowadziłam badania, ale także szczegóły w programach kształcenia nauczycieli – w większości na niekorzyść ich przygotowania muzycznego. Zmieniały się też systematycznie w ciągu kolejnych lat warunki przyjmowania kandydatów na kierunek *edukacja muzyczna*. Zmniejszono wymagania w zakresie np. umiejętności gry na instrumencie na studiach dziennych, w związku z czym spora liczba kandydatów rozpoczynała studia, mając niewielkie doświadczenia w kontaktach z muzyką w ogóle, nie tylko artystyczną. Często również aktualni studenci tego kierunku, z którymi mam kontakt ze względu na prowadzone zajęcia z literatury muzycznej, wykazują pewną niechęć do poznawania muzyki poważnej – może nie taką, jak badani uczniowie, jednak czasem trudno również na tym etapie i z tych z samych powodów ten opór przełamać. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, kiedy kandydat na nauczyciela został studentem tego kierunku w wyniku „negatywnej selekcji”, z przypadku – gdyż nie został przyjęty na inne studia. Korzystając z tej sytuacji ma okazję nauczyć się grać czy śpiewać, chce występować, jednak bardzo często zdecydowanie wykazuje niechęć do pracy w szkole. Nie zawsze dotyczy ona zarobków, co mogłoby w pewnym sensie go usprawiedliwiać. Po prostu nie chce być nauczycielem, boi się pracy w szkole [Szubertowska 2015]. Ponadto bardzo ograniczona znajomość muzyki artystycznej odbiera mu odwagę prezentowania jej uczniom. Jeśli podejmuje jednak takie próby, to często są one nieporadne, są powodem zniechęcenia nauczyciela do dalszej pracy w tym zakresie, a także nie jest to interesujące dla uczniów. W prywatnej rozmowie ze studentami na temat ich praktyki pedagogicznej w szkole dowiedziałam się, że prowadząc lekcje często „boją się” uczniów, którzy uczęszczając do szkoły muzycznej zaskakują ich wiedzą, której oni, jako przyszli nauczyciele, nie posiadają.

Co więcej, również znajomość młodzieżowej muzyki jest niekiedy bardzo powierzchowna wśród tych osób, które pozornie się nią pasjonują. Przekonałam się osobiście,

kiedy zaproponowałam studentom edukacji muzycznej przygotowanie i przeprowadzenie audycji na wybrany temat dotyczący ulubionego przez nich gatunku muzyki młodzieżowej. Chodziło o takie przedstawienie słuchaczom utworów, które wyjaśniałoby istotę tego gatunku, ukazałoby ich wartość muzyczną lub jej brak. Okazało się, że owi prelegenci nie zwrócili uwagi słuchaczy na żadne konkretne cechy prezentowanej muzyki, czyniące ją rozpoznawalną wśród innych gatunków, nie przekazali w tej audycji żadnych konkretnych wiadomości dotyczących np. elementów muzyki, ich roli w prezentowanych utworach. Przekazywali natomiast szczegółowe dane dotyczące wykonawców – ich podróży, sukcesów, a nawet faktów w pewnym sensie kompromitujących ich działalność artystyczną. Zresztą podobnie przedstawia się taką muzykę w mediach. W wyniku tych doświadczeń wielokrotnie sugerowałam na różnych wystąpieniach, że należy zwiększyć możliwości poznawania przez studentów – kandydatów na nauczycieli – nie tylko muzyki artystycznej, ale także przygotować ich profesjonalnie do krytycznej oceny muzyki popularnej, która zawsze będzie obecna w życiu społeczeństwa i do której dojrzałego odbioru też potrzebne jest pewne przygotowanie. W moim odczuciu dobre, profesjonalne przygotowanie nauczyciela do wprowadzania w odpowiednim wymiarze czasowym muzyki młodzieżowej na lekcjach uczyni go bardziej wiarygodnym również w przekazywaniu muzyki artystycznej. Miałoby jednak ono sens tylko wówczas, gdyby nauczyciel sam potrafił dokonywać właściwych ocen, a następnie pomógł zauważyć uczniom to, co można uznać za wartościowe w prezentowanym utworze.

Zdarzają się jednak nauczyciele, którzy wobec swoich niskich umiejętności muzycznych i braku osłuchania z muzyką artystyczną, a także wychodząc naprzeciw upodobaniom uczniów, prezentują na lekcjach tylko muzykę młodzieżową w podobny sposób, jak to uczynili wspomniani wcześniej autorzy prelekcji. Pojawia się pytanie: czy można w tej sytuacji mówić o wychowaniu estetycznym i realizacji ambitnych założeń tego przedmiotu, o skutecznym nauczaniu muzyki? Czy można to traktować jako proces wychowawczy, którego efekty będą zauważalne po latach? Raczej nie można liczyć na szokujący zwrot w zainteresowaniach młodzieży ani oczekiwać, żeby wbrew panującej modzie nagle wszyscy zechcieli słuchać tylko muzyki poważnej. Chodzi jednak o to, by w miarę dorastania kulturalnego młody człowiek przypomniał sobie o tych wartościach, utworach, kompozytorach, o których usłyszał na lekcjach i nie odrzucał ich, lecz umiał docenić ich artystyczne walory.

Wróćę jeszcze do wspomnianych już wcześniej badań prowadzonych przeze mnie w 2000 roku w bydgoskich liceach ogólnokształcących [Szubertowska 2003]. Jednym z poruszonych w nich zagadnień były preferencje muzyczne nauczycieli i ich uczniów. Można było wówczas zauważyć dość znaczące różnice w zainteresowaniach muzycznych deklarowanych przez jednych i drugich. Należy mieć świadomość, że tego typu deklaracje słowne obciążone są pewnym błędem, jednak w celu ukonkretnienia tych danych polecałam nauczycielom wskazanie utworów czy kompozytorów, których chętnie słuchają. Ponadto zadałam im pytanie o to, czym kierują się w wyborze muzyki do słuchania na lekcjach, gdyż jest zrozumiałe, że utwory mało znane lub nie lubiane przez nauczycieli nie mogą być z powodzeniem prezentowane na lekcji. Z analizy wypowiedzi wynika, że deklarowane w ankietach zainteresowania muzyczne nauczyciela często znajdowały

potwierdzenie w wyższych wynikach testowych jego uczniów, dotyczących orientacji słuchowej w zakresie identyfikacji epok historycznych, kompozytorów, konkretnych utworów czy form [Szubertowska 2003].

Mówiąc o nauczycielu, często skupiamy się na jego przygotowaniu merytorycznym, bez którego trudno byłoby wyobrazić sobie skuteczną działalność dydaktyczną, zapominając, że jest ono tylko częścią tego, co może stanowić o jego sukcesach wychowawczych. Niezwykłą rolę w tym względzie odgrywa osobowość nauczyciela. Ten problem już od ponad stu lat poruszany jest przez wybitnych pedagogów [Okoń 1959] i do dziś nie stracił na ważności. Jego znaczenie podkreślali również badani studenci kierunków pedagogicznych [Szubertowska 2015], wspominając i oceniając swoich ulubionych nauczycieli.

Przeszło połowa z nich (54,95%), opisując sposoby przekazywania przez wspomnianych nauczycieli wiedzy, sukcesy w tej dziedzinie łączyła przeważnie z niektórymi cechami ich osobowości. W tych wypowiedziach podkreślano: życzliwy stosunek nauczyciela do konkretnego ucznia przejawiający się opiekuńczością, pomocą w różnego typu problemach, cierpliwością, wyrozumiałością, odpowiedzialnością, tolerancją, poszanowaniem jego godności, pociechą i wsparciem w niepowodzeniach, umiejętnością pochylenia się nad nim, niekiedy nawet mimo pojawiających się trudności wychowawczych.

W bezpośredniej ocenie nauczyciela w odniesieniu do ogółu uczniów podkreślano: umiejętność utrzymania dyscypliny na lekcjach, autorytet, rygor mimo serdeczności, wyrozumiałość mimo wymagań; ceniono często jego sumienność, wiedzę, zdyscyplinowanie, pracowitość, konsekwencję, punktualność, opanowanie. Podkreślano, że nauczyciel, którego początkowo nie lubiano, ze względu na niechęć do konkretnego przedmiotu, potrafił zaszczepić w uczniach chęć do nauki, zainteresowanie, preradzające się niekiedy w trwałą fascynację jakąś dziedziną wiedzy czy przedmiotem [Szubertowska 2015].

Pomijając dalsze analizy wypowiedzi umieszczonych w tym sondażu, warto wspomnieć słowa wybitnego wychowawcy młodzieży, Janusza Korczaka. Według niego „człowiek nie lubiany, nieakceptowany przez dzieci nie może wychowywać. Tylko taki wychowawca może pracować z dziećmi, który wśród ogółu wychowanków potrafi zdobyć sobie autorytet moralny, wzbudzić przywiązanie, szacunek dzieci i chęć naśladownictwa” [Śliwerski 2009, s. 343]. Ten wybitny pedagog uważa również, że dobrym wychowawcą nigdy nie będzie ten, „kto się oburza, kto się dąsa, kto ma żal do dziecka, że jest tym, czym jest, kim się urodziło lub jakie doświadczenie je wychowało” [Śliwerski 2009, s. 343].

Wartość nauczyciela sprawdza się w trakcie jego pracy w jego stosunku do uczniów. Skuteczność jego działań będzie zależała m.in. od tego, na ile zdobędzie ich sympatię, nie z powodu spełniania ich zachcianek, ale dzięki umiejętności nawiązywania z nimi życzliwego dialogu. Mierni, czy wręcz niedouczeni nauczyciele potrafią zniechęcić do przedmiotu i są jednym z powodów jego niskiej oceny oraz złego traktowania przez decydujących o jego miejscu i roli w kształceniu i wychowaniu człowieka. Tylko silni, mądrzy, zdolni i odpowiedzialni nauczyciele mogliby być dobrym zaczynem pozytywnych zmian w dziedzinie wychowania muzycznego, podnieść jego prestiż w oczach nawet największych przeciwników.

Stefan Szuman, charakteryzując doskonałego nauczyciela i jego talent pedagogiczny, podkreśla dwa podstawowe warunki jego zaistnienia i przejawiania się. Pierwszym jest

bogactwo osobowości, drugim zaś sposób rozdawania tego bogactwa w umiejętnym oddziaływaniu na wychowanka [Szuman 1959]. Bogaty wewnętrznie nauczyciel przekazując z zapałem muzykę jest w stanie zainteresować nią nawet najbardziej opornych uczniów, ponieważ „dawanie świadectwa głoszonym wartościom jest na pewno ważniejsze od najbardziej nawet interesującego i wnikliwego ich przekazywania” [Łobocki 2005, s. 95].

Przedmiot sam w sobie ma wielki potencjał, ponieważ daje szansę młodzieży na wzbogacanie przeżyć muzycznych, na przyjrzenie się również lubianej przez nich muzyce w aspekcie wartości lub ich braku. Narzędziem, którym posługuje się nauczyciel na lekcjach nie są liczby, jak w nielubianej często matematyce, lecz muzyka, jedna z najpiękniejszych sztuk, stawiana przez niemal wszystkich na pierwszym miejscu wśród zainteresowań. Nauczyciel musi to wykorzystać do budowania nie tylko pozytywnych, ale wręcz serdecznych relacji z uczniem. Muzyka zawiera w sobie taki potencjał wartości wychowawczych, że ci, którzy mają z nią kontakt przez wiele lat i są przez nią ukształtowani, później już jako nauczyciele czują ogromną potrzebę i radość dzielenia się nią z innymi. Byłoby dobrze, gdyby nauczyciele muzyki w szkołach ogólnokształcących potrafili zaszczepić w uczniach zapał i chęć do nauki oraz trwałe zainteresowanie muzyką o wielkich walorach artystycznych.

Wszystko to, co było tematem niniejszych rozważań, dotyczyło nauczyciela w szkole ogólnokształcącej i jego kontaktów z uczniami. Należy jednak pamiętać, że te same relacje i reguły działań są niezwykle ważne także na szczeblu akademickim. Jeśli mówiąc o „wychowaniu muzycznym” mamy na myśli proces „wychowania przez muzykę” i „wychowania do kontaktu z muzyką”, to takiemu właśnie wychowaniu powinien być poddany również kandydat na nauczyciela w trakcie studiów, ponieważ najczęściej jest on, podobnie jak jego potencjalny uczeń, „produktem” podobnej edukacji muzycznej i współczesnego środowiska akustycznego. Jeśli nie jest on „wychowany muzycznie”, nie może wychowywać innych. Niezwykłą rolę odgrywa w tej dziedzinie nauczyciel akademicki. Jego kultura, odpowiedzialność, stosunek do ponadczasowych wartości ogólnoludzkich oraz poszanowanie godności studenta jest najlepszym i najbardziej skutecznym sposobem wychowywania przyszłych nauczycieli. Przytoczę w tym miejscu słowa, które w moim odczuciu dobrze charakteryzują tę sytuację: „wychowywać w procesie kształcenia i kształcić w procesie wychowania – to podstawowy kierunek działalności nauczycieli akademickich przygotowujących do zawodu tych, których zadaniem będzie także wychowywanie innych” [Płyśka 2008, s. 187].

Podsumowując te rozważania, należałoby sformułować następujące postulaty:

- konieczna jest dbałość o pełniejsze wykształcenie muzyczne kandydatów na nauczycieli na kierunkach uniwersyteckich przygotowujące ich do pracy w szkole (zwłaszcza w zakresie poznawania literatury muzycznej, umiejętności posługiwania się pojęciami związanymi z muzyką, zdobywaniem doświadczeń w kontaktach z żywą muzyką);
- praktyczne przygotowanie adepta do pracy w szkole ogólnokształcącej nie może ograniczać się tylko do zdobycia takiego zakresu wiedzy, która zgodnie z programem nauczania podawana jest uczniom (mowa tu o sytuacjach, kiedy nauczyciel

„wyprzedza ucznia wiedzą o jedną lekcję”). Nauczyciel musi być „wychowany muzycznie”, dojrzały do kontaktu z muzyką, wrażliwy na jej artystyczną wartość i piękno;

- nie może uczyć metodyki muzyki nauczyciel akademicki, który nie poznał pracy w szkole ogólnokształcącej i w związku z tym pozbawiony jest wielu cennych doświadczeń, związanych z młodzieżą. Tych doświadczeń nie zastąpi mu tzw. wiedza książkowa;
- nauczyciel nie zdobędzie wśród uczniów autorytetu siłą, musi budować go na gruncie własnych wysokich kompetencji, solidnej, odpowiedzialnej pracy;
- nie pomogą wysokie kompetencje i tytuły nauczyciela na każdym szczeblu nauczania, jeśli zabraknie empatii, postawy dialogu, poszanowania zainteresowań i upodobań ucznia czy studenta;
- wspomniane wyżej kompetencje i postawy nauczyciela muszą być poparte solidnym przygotowaniem się do każdej lekcji, poszukiwaniem i stosowaniem metod budzących zainteresowanie ucznia przedmiotem i przekazywaną w jego ramach muzyką;
- w przedstawionych tu badaniach można zaobserwować chęć młodzieży do nauki gry na instrumencie oraz do dyskusowania na lekcjach na temat słuchanych utworów czy wykonawców. Należy rozważyć pełniejsze wykorzystanie tego zapotrzebowania młodzieży na ożywienie lekcji i rozwijanie jej zainteresowań.

Należy mieć nadzieję, że mimo ogólnie panującej mody na muzykę młodzieżową, ciekawie prowadzone lekcje mogą budzić zainteresowanie młodzieży także muzyką trudniejszą w odbiorze. Pierwszym i najważniejszym warunkiem jest odpowiednie przygotowanie nauczyciela, jego dojrzałość muzyczna, a także wynikająca z niej świadomość wagi problemu i odpowiedzialność. Wydaje się, że jest to również jednym z warunków uznania przez władze oświatowe znaczenia tego przedmiotu dla pełnego wykształcenia i wychowania człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Białkowski Andrzej (red.) (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*. Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej.
- Bloom Allan (1987), *Umysł zamknięty*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Dudziak Anna (2016), *Umiejętności percepcyjne młodzieży licealnej w kontekście jej aktualnych preferencji muzycznych*. Niepublikowana praca magisterska (promotor Elżbieta Szubertowska). Bydgoszcz: Wydział Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kwaśnica Robert (2007), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. [W:] Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 291-323). Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Legowicz Jan (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa: PWN.

- Lubkowska Beata (2016), *Wiedza muzyczna uczniów klasy pierwszej gimnazjum a wybrane treści Podstawy Programowej*. Niepublikowana praca magisterska (promotor Elżbieta Szubertowska). Bydgoszcz: Wydział Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Łobocki Mieczysław (2005), *W trosce o skuteczne kształcenie pedagogiczne nauczycieli*. [W:] Wolfgang Hörner i Mirosław Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania* (s. 92-102). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
- Okoń Wincenty (1959), *Problem osobowości nauczyciela*. [W:] Wincenty Okoń (oprac.), *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy Jana Władysława Dawida, Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Szumana, Mieczysława Kreutza, Stefana Baleya ze wstępem Wincentego Okonia (s. 5-28). Warszawa: PZWS.
- Płycka Jurij (2008), *Czy uczelnia kształcąca nauczycieli wychowuje wychowawców?* [W:] Alicja Anna Kotusiewicz, Genowefa Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną* (s.180-187). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
- Podstawa Programowa, www.wpek.pl/pi/89438_1.pdf.
- Szubertowska Elżbieta (1997), *Zapoznavanie z literaturą muzyczną w aspekcie wymagań programowych szkoły ogólnokształcącej*. [W:] Eugeniusz Rogalski (red.), *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej* (s. 77-85). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Szubertowska Elżbieta (2003), *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Szubertowska Elżbieta (2003a), *Gra na instrumencie a umiejętności percepcyjne młodzieży licealnej w świetle badań empirycznych*. [W:] Beata Bonna, Andrzej Michalski, Elżbieta Szubertowska, *Wybrane problemy edukacji muzycznej* (s. 85-107). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szubertowska Elżbieta (2015), *Nauczyciel w ocenach kandydatów do tego zawodu*. [W:] Bonna Beata (red.), *Edukacja – Muzyka – Kultura. Implikacje pedagogiczne i historyczne* (s. 53-73). Bydgoszcz: Bydgoskie Towarzystwo Naukowe.
- Szuman Stefan (1959), *Talent pedagogiczny*. [W:] Wincenty Okoń (oprac.), *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy Jana Władysława Dawida, Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Szumana, Mieczysława Kreutza, Stefana Baleya ze wstępem Wincentego Okonia (s. 73-108). Warszawa: PZWS.
- Śliwerski Bogusław (2009), *Pedagogika Janusza Korczaka*. [W:] Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, (s. 335-347). Warszawa: PWN.

A contemporary teacher in view of the problems related to in-class listening to music (based on the author's experience and research)

SUMMARY:

The article is mainly based on the author's experience and her research conducted among pupils, students of pedagogical faculties and music teachers. The research findings display both young people's dislike for the music offered by syllabuses and teachers' problems with presenting art music in an unfavorable contemporary acoustic environment. The conclusions drawn from the research are connected with the teachers' training designed to meet current educational needs.

KEYWORDS: contemporary acoustic environment, pupils' attitude to the music listened to during classes, music education, music teachers and their training

