

JOANNA JEMIELNIK
Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Chełmie

Dialog czy kompromis – w poszukiwaniu nowych relacji pedagogicznych w edukacji muzycznej

SŁOWA KLUCZOWE

pedagogika muzyki, kształcenie muzyczne, szkoła muzyczna, relacje uczniów i nauczycieli w szkole muzycznej, ćwiczenie na instrumencie

STRESZCZENIE:

Artykuł powstał na bazie badań ewaluacyjnych przeprowadzonych w jednej z szkół muzycznych Polski wschodniej, dotyczących jakości kształcenia w klasach skrzypiec i fortepianu. Po wstępie wprowadzającym w problematykę zagadnień związanych z nauką w szkole artystycznej, autorka przedstawiła cel badań i opis grupy badawczej, charakterystykę terenu oraz metodę badań. Pytania zadane badanym dotyczyły jakości i sposobu ćwiczenia uczniów; metod pracy nauczycieli z wychowankami podstawowej szkoły muzycznej; czynników sprzyjających i utrudniających efektywną naukę gry na instrumentach; relacji oraz komunikacji pedagogicznej. Zebrane dane, wypowiedzi swobodne i wskazania uczniów, nauczycieli i rodziców zostały opisane, skategoryzowane i skonfrontowane w głównej części artykułu. Porównanie opinii i głosów z trzech perspektyw pozwoliło na sformułowanie wniosków dotyczących zmian jakie zachodzą we współczesnej szkole muzycznej, przede wszystkim w zakresie sposobu postrzegania nauki gry na instrumentach, metod pracy nauczycieli i dzieci oraz relacji uczeń - pedagog – rodzic.

Wprowadzenie

Nie bez przyczyny w literaturze naukowej i popularnej podkreśla się, że podstawowym zadaniem nauczyciela instrumentalisty na pierwszym etapie edukacji artystycznej jest budzenie pasji, zainteresowań oraz entuzjazmu do uprawiania muzyki. Teoretycy i praktycy specjalistycznej edukacji muzycznej wskazują, że kształtowanie pozytywnego nastawienia do kształcenia w świadomości ucznia następuje przez ocenianie kształtujące, wspierające jego nawet najmniejszy wysiłek i zaangażowanie w doskonalenie (Hallam 2009a; Markiewicz 2000). Takie postępowanie sprzyja kontynuowaniu nauki i zachęca do intensywnej, systematycznej pracy. Rozbudza również świadomość tego, czym jest kultura oraz pragnienie korzystania z jej dobrodziejstw, a w dalszej perspektywie prowokuje do działania we własnym środowisku. Dlatego ważne jest kreowanie właściwej atmosfery sprzyjającej rozwojowi dziecka w procesie uczenia się i nabywania, niejednokrotnie trudnych dla niego, umiejętności muzycznych (Gliniecka-Rękawik 2009; Kramarz 2016). Motywowanie do pracy i poszukiwanie najważniejszych w tym zakresie metod nauczania nie jest jednak sprawą łatwą i oczywistą

W szkole muzycznej nauczyciele mają prawo i obowiązek oceniać wszystkie starania oraz działania dzieci. Ta ocena powinna być sprawiedliwa, formułowana według czytelnych kryteriów, dopasowanych do aktualnych możliwości uczniów: intelektualnych, sprawnościowych, emocjonalnych, związanych z wiekiem, przygotowaniem muzycznym, a nawet stanem zdrowia. Ważne jest też kształtowanie umiejętności samooceny wychowanka, szczególnie w zakresie jego codziennej pracy. Każdą opinię można traktować jako informację przekazywaną uczniom i rodzicom tak, by miała ona charakter wskazań na przyszłość (co trzeba lub można uczynić, by móc doskonalić się skuteczniej, aby praca przynosiła pożądane efekty), a jednocześnie obrazowała możliwość postępu w rozwoju nie tylko muzycznym (Hallam 2009b). To pomaga podopiecznym radzić sobie z sytuacjami trudnymi, uczy panowania nad stresem, akceptowania indywidualności kolegów, czy nauczycieli oraz zachęca ich do systematycznego ćwiczenia, jako drogi do sukcesu (Hallam 2009b; Markiewicz 2000).

W szkole muzycznej bezpośrednia relacja pedagoga i ucznia, będąca efektem indywidualnej formy zajęć, pozwala na przekazywanie wiedzy ściśle ukierunkowanej, dostosowanej do możliwości i zainteresowań podopiecznych. Dzięki temu możliwe jest zdobycie nie tylko specjalnych umiejętności wykonawczych, lecz również poznanie zasad tworzenia, interpretacji oraz percepcji sztuki muzycznej. Jednak od początku nauki uczniowie i rodzice mogą napotkać liczne trudności (Hallam 2003). Pierwsze problemy wynikają z faktu, że kontakt z muzyką, który dla małego dziecka był do tej pory przyjemnością, radosną, swobodną zabawą, wraz z rozpoczęciem edukacji staje się obowiązkiem wymagającym systematycznej pracy i ciągłej mobilizacji do gry na instrumencie (Waligóra 2016; Twarowska 2019). Egzekwowanie wiedzy i umiejętności wynika z potrzeby realizacji podstawy programowej narzuconej przez organy nadzorujące działalność placówek. Pojawia się konieczność udziału w obowiązkowych egzaminach, przesłuchaniach i testach, badających jakość nauczania w szkołach muzycznych (Pluskota 2019). Krytycy tego systemu podkreślają, że z uwagi na przeświadczenie o konieczności wczesnej profesjonalizacji edukacji artystycznej nauka w szkołach muzycznych jest swoistą pętlą (Golema, Kramarz 2019; Twarowska 2019). Wielu pedagogów zapomina, że celem pierwszych etapów nauki gry na instrumencie jest nie tyle przygotowanie do zawodu, ile przede wszystkim umuzykalnianie

dzieci, kształcenie świadomych odbiorców, zachęcanie do czynnego, amatorskiego uprawiania muzyki (Chmurzyńska 2014; Jaślar-Walicka 1999). Objawia się to nadmiernym podnoszeniem wymagań, ukierunkowaniem na sukces indywidualny, a w efekcie powstawaniem stresów i napięć, które prowadzą, jak twierdzi Małgorzata Chmurzyńska (2014) do zniechęcenia, a nawet rezygnacji z kształcenia nierzadko utalentowanych uczniów. Ponadto znacznie mniejszy procent młodzieży decyduje się na kształcenie na poziomach wyższych (Kramarz 2016).

Jeszcze do niedawna dominowało przekonanie, że pozytywne oddziaływanie szkoły muzycznej jest znaczące, szczególnie w środowiskach małych i średnich miejscowości, oddalonych od centrów kultury, skąd trudno dotrzeć do teatrów czy filharmonii, a odbywające się na żywo koncerty muzyki poważnej organizowane są okazjonalnie. Szkoły postrzegano jako ważne instytucje edukacyjno-oświatowe popularyzujące muzykę artystyczną na wysokim poziomie, współpracujące z innymi placówkami na rzecz lokalnego społeczeństwa. Dla dzieci i młodzieży nauka w szkole muzycznej była wyróżnieniem i oznaczała wybór dobrej, wartościowej edukacji i rzetelnej pracy na rzecz samorozwoju. Z uwagi na panującą od wielu lat złą kondycję przedmiotu muzyka w szkołach ogólnokształcących, była jedyną możliwością kontaktu z profesjonalną edukacją i uprawianiem sztuki (Konaszkiewicz 2019).

Wprawdzie nadal państwowe szkoły artystyczne mają znaczącą pozycję, a kształcenie w nich cieszy się zainteresowaniem, to z uwagi na zmiany społeczno-kulturowe również w tych placówkach nie ustrzeżono się wielu negatywnych zjawisk. Należy do nich, wspomniana wcześniej i narzucona przez organy prowadzące szkoły muzyczne, konieczność oceniania jakości kształcenia, co wymusza profesjonalizację nauczania już na poziomie podstawowym. Wymagania edukacyjne nauczycieli często wynikają z konieczności rygorystycznego egzekwowania umiejętności i wiedzy, co jest werfikowane przez praktyczne i pisemne sprawdziany zewnętrzne. To z kolei wzbudza niezadowolenie rodziców, którzy nie myślą o efektach podjętej nauki, lecz o zdobyciu przez dziecko doświadczeń i rozwoju często tylko w kontekście ogólnym (Konaszkiewicz 2019).

Ponadto powszechny dostęp do kultury w mediach, a zwłaszcza w Internecie, sprawił że szkoły nie są jedynymi miejscami zdobywania wiedzy i poznawania sztuki muzycznej. Działa wiele instytucji, placówek organizujących kursy kształcenia muzycznego, które zachęcają do udziału w płatnych, ale bezstresowych zajęciach (często o małych walorach artystycznych). Łatwość uzyskania dyplomu za udział w takich lekcjach sprawia, że wiele dzieci nie rozumie sensu systematycznego wysiłku związanego z nauką i ćwiczeniem na instrumencie (Konaszkiewicz 2019). Z drugiej strony powszechny dostęp do nauczania sztuki muzycznej na różnych poziomach sprawia, że prowadzeniem zajęć zajmują się osoby nie zawsze odpowiednio przygotowane, a dysponujące małym zakresem wiedzy i umiejętności wykonawczych. Narastają sytuacje niedomówień i złych relacji z pedagogami o wysokich kompetencjach i profesjonalnym podejściu do kształcenia, których efektem jest zniechęcenie do grania, a nawet spadek autorytetu nauczyciela-muzyka (Chmurzyńska 2014; Pluskota 2019).

W tej sytuacji wielu pedagogów zastanawia się: jak powinna wyglądać praca z najmłodszymi kandydatami na muzyków - uczniami w szkole podstawowej. Jakie korzyści odnoszą dzieci rozpoczynające profesjonalną edukację muzyczną? Co rzeczywiście wpływa na poziom i efekty nauczania? Co jest faktycznym powodem często słabszych wyników kształcenia w zakresie gry na instrumentach?

Te pytania stały się inspiracją do podjęcia badań w szkole muzycznej pierwszego stopnia w jednym ze średniej wielkości miast Polski wschodniej. Placówka kształci dzieci i młodzież w zakresie gry na instrumentach (fortepian, skrzypce, wiolonczela, kontrabas, gitara, akordeon, perkusja, klarnet, flet, fagot, trąbka). Do szkoły przyjmowani są kandydaci w wieku od 6 do 16 lat. Organem prowadzącym jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Zajęcia lekcyjne są bezpłatne i odbywają się według ściśle określonej siatki godzin, w formie zajęć indywidualnych (lekcje instrumentu) i zbiorowych (kształcenie słuchu i audycje muzyczne). Prowadzone są dzienniki, uczniowie uczestniczą w sprawdzianach i egzaminach (również zewnętrznych, służących badaniu jakości kształcenia), wydawane są świadectwa. Nauczyciele realizują programy nauczania respektujące obowiązkową podstawę programową zatwierdzoną przez organ prowadzący. Wychowankowie uczęszczają na co dzień do szkół ogólnokształcących, dodatkowo biorąc udział w zajęciach szkoły muzycznej, najczęściej w godzinach popołudniowych.

Badaniem objęto podopiecznych starszych roczników szkoły muzycznej, uczęszczających do klasy skrzypiec i fortepianu – instrumentów najczęściej wybieranych w chwili rozpoczęcia nauki. Byli to uczniowie klas 4-6 działu dziecięcego oraz 3-4 działu młodzieżowego. O wypełnienie ankiet sondażu diagnostycznego poproszono również nauczycieli uczących gry na instrumentach oraz opiekunów wychowanków. W rezultacie kwestionariusze wypełniło 108 respondentów: 50 uczniów (27 pianistów i 23 skrzypków), 49 rodziców oraz 9 nauczycieli (5 pianistów i 4 skrzypków).

Do każdej grupy respondentów skierowano ankiety złożone z pytań zamkniętych i otwartych, ukierunkowanych na podobne zagadnienia związane z nauką w podstawowej szkole muzycznej. Dotyczyły one następujących problemów: postawy wobec podjętego kształcenia, oceny wyboru instrumentu i poziomu zainteresowania nauką gry; czasu oraz sposobu organizacji ćwiczenia w domu; pracy pedagogów w zakresie doboru repertuaru, metod nauczania i sposobów motywowania uczniów do gry na instrumencie; oceny relacji nauczyciela, ucznia i rodziców oraz sposobów rozwiązywania problemów z nauką. Uzyskane odpowiedzi pozwoliły na diagnozę wybranych czynników sprzyjających i utrudniających naukę w szkole oraz przyczyn, które hipotetycznie mogą mieć wpływ na efekty podjętej edukacji muzycznej.

Lubią chodzić do szkoły ale niekoniecznie systematycznie ćwiczyć

Rodzice, którzy wzięli udział w badaniu potwierdzają, że w zdecydowanej większości są zadowoleni z podjęcia przez dzieci dodatkowego kształcenia muzycznego (97%). Nieco mniejszy procent takich odpowiedzi deklarują uczniowie (80%). Wszyscy opiekunowie i większość wychowanków potwierdziło również, że akceptują wybór instrumentu i chętnie uczęszczają na zajęcia lekcyjne (79,1% wskazań podopiecznych).

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, iż entuzjazm przejawiany przez uczniów do nauki muzyki jest nieco mniejszy. Można go dostrzec u co trzeciej osoby, a autentyczne zainteresowanie grą na instrumencie, w ich przekonaniu, przejawia nieco ponad połowa badanych uczniów (55,6%). Dla pedagogów odzwierciedleniem tego zaangażowania jest dobre

przygotowanie i nieopuszczanie zajęć. Nauczyciele potwierdzają, że ponad dwie trzecie podopiecznych uczęszcza na zajęcia w miarę systematycznie. Pozostali chodzą do szkoły muzycznej dość nieregularnie, a jako główną przyczynę najczęściej podają kłopoty w szkole ogólnokształcącej lub problemy zdrowotne. Z perspektywy dzieci i rodziców chodzenie na zajęcia w zdecydowanej większości postrzegane jest jako bardzo systematyczne (twierdzi tak 90% badanych uczniów i 93% opiekunów), ale jednocześnie nie odczuwają oni straty z powodu nieobecności na zajęciach.

Powszechnie wiadomo, że dla osiągnięcia postępów i satysfakcjonujących rezultatów w nauce gry istotna jest przede wszystkim regularność i jakość ćwiczenia na instrumencie. Odpowiedzi respondentów poszczególnych grup uzupełniają się, ale nie zawsze są zgodne.

Ponad połowa uczniów (56%) twierdzi, że pracuje systematycznie. Wskazywany czas ćwiczenia był jednak z reguły krótki: 42% deklaruowało, że ćwiczy 30 minut dziennie, a 34% godzinę dziennie. Należy się jednak zastanowić czy rzeczywiście jest to prawdą, gdyż jednocześnie blisko połowa badanych dzieci przyznawała samodzielny wpisem w dalszym, kontrolnym pytaniu, że jest to zaledwie 15 minut dziennie. Tylko kilka odpowiedzi potwierdziło, że ten czas jest dłuższy - do dwóch godzin. Bardziej szczegółowa analiza problemu w kolejnych pytaniach ujawnia, iż ponad dwie trzecie uczniów (72%) przyznaje, że są dni kiedy nie grają w ogóle, a zdecydowana większość badanych dzieci (84%) w zasadzie więcej ćwiczy na kilka dni przed egzaminem. W tej sytuacji pocieszający wydaje się fakt, że znaczna część wychowanków (80%) deklaruje sięganie po instrument także w ferie i dni wolne od zajęć, a ponad połowa (58%) systematycznie gra w wakacje (bez wskazywania częstotliwości oraz czasu ćwiczenia). Warto zaznaczyć, że zdecydowana większość badanych dzieci (70%) stwierdza, że ćwiczenie sprawia im przyjemność.

W specjalistycznej edukacji muzycznej istotna jest współpraca z opiekunami oraz ich postawa wobec obowiązków szkolnych podopiecznych. Rodzice w znaczącym procencie deklarują, że przypominają o ćwiczeniu w domu (ponad 90%). Mają także świadomość niesystematycznej pracy dzieci (42% odpowiedzi). Ponad połowa przyznaje (co koresponduje z odpowiedziami wychowanków), że gra na instrumencie z różnych powodów nie odbywa się codziennie (52%). Wprawdzie co czwarty opiekun zauważa, że dziecko pracuje co najmniej godzinę dziennie (25,6%), jednak większość ocenia, że jest to 30 lub zaledwie 15 minut (54%). Nieliczni (3 osoby) deklaruowali, że dzienny czas grania sięga powyżej dwóch godzin. Część badanych opiekunów (około 30%) stwierdziła, że właściwie nie pilnuje czasu ćwiczenia swoich podopiecznych. Jako najczęstsze przyczyny wymieniają przede wszystkim: przepracowanie dziecka wynikające z obowiązków w szkole ogólnokształcącej (blisko 30% wskazań); dodatkowe zajęcia pozalekcyjne (48% wskazań); wydarzenia losowe (około 25%, np. wizyty u lekarza, uroczystości rodzinne lub religijne) oraz własne obowiązki zawodowe (blisko 17%). Przyznają również, że przyczyny niesystematyczności ćwiczenia są czasami zupełnie prozaiczne, wynikające z braku samodyscypliny i dobrej organizacji pracy własnej uczniów (blisko 50% opiekunów wskazywało, że jest to gra na komputerze, niechęć i unikanie nauki, spotkania z przyjaciółmi). Wielu rodziców dostrzega również u swoich dzieci nieefektywność i brak koniecznej uwagi w ćwiczeniu. Uczniowie potwierdzają ten stan rzeczy, ale z ich wypowiedzi wynika, że opiekunowie nie zwracają uwagi na jakość i sposób grania na instrumencie w domu (44%). Jednocześnie znaczny

procent dorosłych docenia konieczność dyscyplinowania i planowania czasu pracy dzieci. Znalazło to wyraz w komentarzach podsumowujących sposób i jakość samodzielnego ćwiczenia wychowanków:

Jednym z pozytywnych „skutków ubocznych” chodzenia do szkoły muzycznej jest samodyscyplina, której niestety brak mojemu dziecku. Tłumaczę synowi, że każdego dnia musi tak zorganizować czas, by znaleźć chwilę na grę, a kiedy już ją znajdzie, musi go wykorzystać najefektywniej jak potrafi. Różnie to jednak bywa, często dochodzi między nami do spięć z tego powodu [...] (opiekun ucznia klasy 5);

Myszę, że nie me chyba lepszej drogi do wytrenowania dyscypliny i organizacji czasu. Z moim dzieckiem bywa różnie, niejednokrotnie wracając z pracy zastałam ją przed komputerem, gasiła go dopiero na moje zdecydowane nakazy [...] Sama kiedyś uczęszczałam do podstawowej szkoły muzycznej i mam świadomość jak ważna jest systematyczność [...] (opiekunka uczennicy klasy 6);

Tłumaczę synowi (ma 13 lat), że pokazywana w programach typu „talent show” droga na szczyt to fikcja [...] chcę aby moje dziecko zrozumiało, że liczy się rzetelna i systematyczna praca [...] bywa, że wypomina mi moją twardą postawę i przytacza fakty z własnego doświadczenia, że komuś się jednak udało bez nadmiernego wysiłku. (opiekun uczennicy klasy 4).

Te deklaracje nie zawsze znajdują jednak potwierdzenie w opiniach pedagogów muzyków. Odpowiedzi nauczycieli konsekwentnie wskazują na mały poziom zaangażowania uczniów oraz rodziców w systematyczną pracę. Wśród instrumentalistów dominuje przekonanie, że są dni, w których dzieci nie siadają do instrumentu w ogóle lub ćwiczą bardzo nieregularnie. Rozmowy z rodzicami, w przekonaniu badanych pedagogów, nie oddają pełnej prawdy. Jednocześnie wszyscy muzycy zauważają, że opiekunowie w niewielkim zakresie mobilizują wychowanków do systematycznego ćwiczenia. Działania takie dostrzegają w rodzinach zaledwie 20% uczniów, których nauczają. W ocenie instrumentalistów to jeden z ważniejszych powodów słabszych efektów nauczania. To również przyczyna częstych nieporozumień i niedomówień utrudniających dobre relacje. Z tego powodu praca z dziećmi postrzegana jest przez muzyków jako trudna, wymagająca dużego zaangażowania i pomysłowości. Ilustrują to dwie wypowiedzi pedagogów:

Wielokrotnie rozmawiałam z rodzicami na temat zasad ćwiczenia dziecka. Oczywiście przyznawali mi rację, ale ostatecznie zawsze mieli jakieś wytłumaczenie na słabą pracę dziecka: jest przepracowane, za dużo pani zadaje, posyłam dziecko do szkoły aby czegoś się nauczyło, ale niekoniecznie zostało muzykiem [...] (nauczyciel skrzypiec);

Zawsze jest jakieś usprawiedliwienie, a to ważne sprawy rodzinne, a to wizyty u lekarza lub złe samopoczucie, ale przecież starać się muszą obie strony [...] jeżeli ja wkładam duży wysiłek w przygotowanie materiału to oczekuję, że uczeń także zaangażuje się i prawidłowo rozczyta zadane utwory. Efekt jest wtedy gdy działają obie strony [...] (nauczyciel fortepianu).

Aby się chciało ćwiczyć ...

Wszyscy nauczyciele uświadamiają uczniom ile czasu powinni ćwiczyć na swoim poziomie nauczania. Osiem osób stwierdziło, że regularnie rozmawia z podopiecznymi na temat efektywnego ćwiczenia. Jedna przyznawała, że nie widzi sensu w tego typu rozmowach, bo nie przynoszą rezultatów. Każdy z badanych pedagogów deklarował, że na lekcji pokazuje uczniom różne sposoby grania, brzmienie, interpretację oraz prawidłowe wykonanie utworów. Dotyczy to zarówno nowo zadawanego programu, jak i tego, nad którym uczniowie pracują przez dłuższy czas - przed koncertami lub egzaminami. Często elementem wspomagającym było słuchanie zadawanego repertuaru. W swoich zbiorach muzycy posiadają nagrania literatury dziecięcej lub korzystają z zasobów Internetu, które przesłuchują z wychowankami. Polecają nagrania wzorcowe wybitnych artystów, jak również produkcje dziecięce. Istotną rolę w tych działaniach odgrywa też dobór utworów. Pedagodzy starają się wyszukiwać ciekawe kompozycje klasyczne, ale nie wzbraniają się przed utworami rozrywkowymi lub pochodzącymi z repertuaru muzyki nowszej: „[...] ważne aby były efektowne brzmieniowo, ale nie przekraczające możliwości technicznych dziecka”. Dwie osoby stwierdziły, że przygotowują własne transkrypcje, szczególnie kiedy dobierają repertuar na konkursy lub do gry zespołowej. Jak podkreślają, celem takiego postępowania jest zachęta do systematycznej pracy i „odbierania pozytywnych doznań w czasie ćwiczenia”¹. W przekonaniu muzyków wymieniane działania są właściwymi, zalecanymi formami motywowania dzieci do systematycznego grania. Gwarantują bliskość kontaktu z dzieckiem, otwartość, ukierunkowanie na jego potrzeby związane z pracą nad repertuarem.

Mali muzycy potwierdzają deklaracje swoich pedagogów. Zdecydowana większość, 86% uczniów, poświadcza, że nauczyciele pokazują im utwory grając je na instrumencie, a połowa słuchała je z nauczycielem z dostępnych nagrań. Dzieci przyznają również, że mają możliwość doboru repertuaru (ponad 60% badanych uczniów). Pedagodzy starają się brać na warsztat kompozycje dla nich ciekawe, często usłyszane na koncertach, sprawiające przyjemność w słuchaniu. Zadowolenie z tak dobranego repertuaru potwierdza 76% badanych dzieci i zdecydowana większość rodziców (81,7%).

„Lubię utwory które zadaje mi nauczyciel, zwłaszcza te rozrywkowe [...] ale one też są czasami trudne [...] na przykład w jazzowym walcu [...] miałam trudne gamy, wyszły dopiero jak pogałam wprawki (uczennica klasy fortepianu);

„Dopóki nie zabrałam się do ragtimeu myślałam, że granie muzyki rozrywkowej jest łatwe [...] ale teraz widzę, że tu też trzeba coś wyćwiczyć [...] (uczennica klasy fortepianu);

„Próbowałem grać utwór Eneja [nazwa zapisana oryginalnie przez ucznia], ale okazał się za trudny, chwilowo odłożyłem aby się rozegrać na etiudzie [...] (uczniowie klasy skrzypiec).

1 Wymienione określenia pochodzą z odpowiedzi swobodnych zamieszczonych w ankietach przez badanych nauczycieli.

Dzieci twierdziły, że w zdecydowanej większości lubią grać repertuar zadawany przez pedagogów, nawet gamy i etiudy. Takie opinie jednak nie zawsze znajdowały odzwierciedlenie w wypowiedziach nauczycieli, którzy dostrzegają zainteresowanie uczniów wykonywaniem muzyki rozrywkowej, ale zdecydowanie za małe zaangażowanie w granie kompozycji usprawniających technikę (gamy i etiudy):

Trudno znaleźć kompromis [...] skoro uczniowie w znikomym zakresie interesują się graniem tego co zadam, a co jest niezbędne nawet do grania muzyki rozrywkowej (nauczyciel fortepianu);

Tłumaczę, że granie etiud i gam jest podstawą, ale moje uwagi trafiają w przysłowiową próżnię [...] a może nie mam racji wymagając nudnych ćwiczeń [...] (nauczycielka fortepianu).

Z przedstawionej analizy wynika, że wszystkie strony - opiekunowie, nauczyciele i podopieczni - są przekonane o swoim zaangażowaniu i otwartości na działania. Zatem co sprawia, że uwagi nie są prawidłowo odbierane przez uczniów? Dlaczego z trudem przygotowują zadany repertuar i próbują sprostać wymaganiom pedagogów-muzyków? Skąd rodzi się przeświadczenie rodziców o nadmiernym wysiłku dzieci?

Muzyczne i pozamuzyczne przyczyny problemów z nauką gry na instrumencie

W przekonaniu pedagogów w szkole muzycznej dominują uczniowie o predyspozycjach przeciętnych i poniżej przeciętnej (wskazania w kwestionariuszach: 38,3% i 30,3%). Podopieczni uznawani za zdolnych stanowią średnio nieznacznie ponad 13% ogólnej liczby kształcących się w placówce uczniów. Co dziesiąty wychowanek, z którym pracowali, nie posiadał uzdolnień wystarczających do nauki w szkole artystycznej w stopniu dostatecznym (9,9% wskazań). W tej sytuacji muzycy dostrzegali różnorodne przyczyny utrudniające edukację podopiecznych. Dominowały wskazania podkreślające przeszkody związane predyspozycjami sensoryczno-percepcyjnymi: ogólnie niski poziom zdolności słuchowych objawiający się przede wszystkim słabą pamięcią muzyczną i kłopotami z realizacją rytmu. Istotną barierą były też problemy manualno-techniczne (co również jest związane z niesystematycznością ćwiczenia). Pedagodzy dostrzegali, że publiczne występy i egzaminy wywołują u wychowanków wysoki poziom stresu i treść (patrz Tabela 1).

W komentarzach swobodnych muzycy próbują pogłębić swoje spostrzeżenia. Wskazują przyczyny związane z ogólnie kiepską kondycją edukacji muzycznej w placówkach oświatowych. Zauważają, że brak dobrze prowadzonych zajęć w przedszkolach i szkołach ogólnokształcących sprawia, iż na przesłuchania wstępne przychodzą kandydaci o słabo rozwiniętych predyspozycjach słuchowych, nierozśpiewani, których trudno ocenić w kontekście

zdolności muzycznych. Ponadto pedagodzy wskazywali, że podopieczni mają małą świadomość z czym faktycznie wiąże się nauka w szkole artystycznej, a jednocześnie pragną osiągać szybkie efekty i sukcesy².

Tabela 1. Kategorie czynników „muzycznych” utrudniających edukację artystyczną

L.p.	Przyczyny „muzyczne” kłopotów z nauką gry na instrumencie w opinii pedagogów	Wartość procentowa wskazywanych odpowiedzi*
1.	Niski poziom predyspozycji słuchowych (słaba pamięć muzyczna, kłopoty z realizacją rytmu, mało precyzyjny słuch wysokościowy)	20%
2.	Brak uwagi przy ćwiczeniu	20%
3.	Niesystematyczność ćwiczenia	35%
4.	Nerwowość i trema przed występami oraz egzaminami	15%
5.	Słabe przygotowanie muzyczne	5%
6.	Brak wiedzy	5%

Wskazania procentowe określają rangę każdej kategorii, przypisywaną przez pedagogów.
Opracowanie własne.

Z drugiej strony dostrzegano trudności natury zewnętrznej, które również są istotnymi czynnikami utrudniającymi naukę. W przekonaniu badanych u źródeł tych problemów w niewielkim zakresie leżały przyczyny typowo zdrowotne lub rodzinne. Warto zauważyć, że również zdolności intelektualne nie były wskazywane przez pedagogów jako istotna przeszkoda w ogólnym rozwoju muzycznym (patrz: Tabela 2). Ważnym problemem natomiast okazały się trudności wynikające z łączenia nauki w dwóch szkołach (kłopoty z pogodzeniem planów zajęć, wysokie wymagania w szkołach ogólnokształcących) oraz nieumiejętność organizacji czasu nauki i wypoczynku, a w rezultacie przemęczenie uczniów. Muzycy podkreślali, że dzieci i opiekunowie często traktują podjęcie nauki jako typowo dodatkowe zajęcia, na równi z zajęciami z tańca czy z treningami sportowymi. Nie bez znaczenia były też powszechnie znane poglądy na temat muzyków i małych perspektyw przydatności edukacji artystycznej w planach na przyszłość.

Tabela 2. Kategorie czynników „pozamuzycznych” utrudniających edukację artystyczną

L. p.	Przyczyny „pozamuzyczne” kłopotów z nauką gry na instrumencie w opinii pedagogów	Wartość procentowa wskazywanych odpowiedzi*
1.	Trudności z pogodzeniem nauki w dwóch szkołach	35%
2.	Utrudnienia komunikacyjne	10%
3.	Przemęczenie i kłopoty zdrowotne	35%
4.	Spadek zainteresowania nauką w szkole muzycznej	15%
5.	Słabe przygotowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej lub w przedszkolu	10%

Wskazania procentowe określają rangę każdej kategorii wymienianej przez pedagogów.
Opracowanie własne.

2 Zasygnalizowane problemy wymagają odrębnych badań i analiz odwołujących się do zmian w edukacji i społeczeństwie na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Badani nauczyciele słusznie sygnalizują problemy związane z odmiennym traktowaniem muzyki, percepcją materiału dźwiękowego oraz zmianami ekonomicznymi wpływającymi na sposób postrzegania muzyków jako grupy zawodowej.

W przekonaniu badanych nauczycieli rzadszy kontakt ze światem muzyków przekłada się na stosunkowo małą znajomość specyfiki specjalistycznego kształcenia muzycznego w środowisku lokalnym. Nawet niewielkie kłopoty okazywały się istotną przyczyną chęci przerwania podjętej edukacji w szkole pierwszego stopnia oraz małego zainteresowania dalszym kształceniem muzycznym.

Szkoła muzyczna jako miejsce dialogu czy nieporozumień

Dla rodziców i uczniów zajęcia edukacyjne w szkole artystycznej są jednak atrakcyjną formą kształcenia z uwagi na indywidualne lekcje instrumentu. Mniejsze zainteresowanie wzbudzały zajęcia zbiorowe, które prowadzone są w stosunkowo małej grupie dzieci (kształcenie słuchu, audycje muzyczne), ale i one, w opinii respondentów, pozwalają na komfort specjalnego podejścia do ucznia. Opiekunowie doceniają osobisty kontakt z pedagogiem, który sprawia, że dziecko ma w zasadzie nieograniczone możliwości rozwoju. W badaniu zwrócono uwagę w jakim zakresie takie podejście do wychowanków wspomaga proces nauczania. Odpowiedzi udzielane w ankietach pozwoliły spostrzec, że zdania, dotyczące rzeczywistych korzyści z bezpośrednich relacji ucznia i nauczyciela, są podzielone.

Znacząca większość (55%) badanych dzieci uznała, iż chętnie uczęszczają na zajęcia indywidualne. Jednak pewna część respondentów (35%) miała inne opinie, choć wychowankowie to osoby uczące się w dwóch szkołach, znające bólączki zajęć realizowanych w przepełnionych klasach. W przekonaniu uczniów i rodziców kluczowe znaczenie ma atmosfera lekcji indywidualnej, która zależy od wielu czynników, na przykład są to³:

- możliwość pogłębienia wiedzy dotyczącej techniki gry na instrumencie i dzięki temu zdobycie nowych umiejętności (45% wskazań uczniów);
- poświęcenie uwagi jednej osobie - nauczyciel może wszystko dobrze wytłumaczyć, dostosować się do jej możliwości (40%);
- dostosowanie zadań i ćwiczeń praktycznych do zainteresowań wychowanka, np. wybór repertuaru, który uczeń naprawdę lubi i będzie chętnie ćwiczył (67%);
- relacje z nauczycielem są swobodniejsze niż na zajęciach grupowych - uczeń może się łatwiej skupić (71%);
- miła atmosfera na lekcji - nauczyciel dba, abym się dobrze czuł (74%).

Ponadto podopieczni wskazywali, że często chodziło o rzeczy, które pozornie nie mają znaczenia w nauce gry na instrumencie, a dotyczą relacji z pedagogiem. W ankietach powtarzały się następujące określenia⁴:

- wypowiedzenie dobrego słowa lub powitania na początku lekcji;
- samopoczucie ucznia i nauczyciela w danym dniu;

3 Kategorie sformułowano przez sumowanie podobnych wypowiedzi uczniów udzielonych w kwestionariuszach.

4 Kategorie sformułowano na podstawie wypowiedzi uczniów powtarzających się w kwestionariuszach.

- poczucie humoru pozwalające obniżyć poziom napięcia związanego ze stresem lub zwykłym nieprzygotowaniem;
- wyrozumiałość, gdy uczeń nie zdoła się przygotować do zajęć z ważnych powodów lub braku czasu;
- zachęta słowna do grania pomimo dużego zmęczenia lub kłopotów zdrowotnych.

Wymienione czynniki w przekonaniu młodych muzyków zdecydowanie poprawiały atmosferę zajęć i sprzyjały nawiązaniu dobrych relacji z nauczycielem. Zachęcały do systematycznego ćwiczenia, co w rezultacie dawało łatwiejsze pokonanie trudności wykonawczych, zmęczenia, niedyspozycji czy lęków związanych z brakiem dobrego przygotowania. Na pytanie, co podziwiam w moim nauczycielu od instrumentu, wielu uczniów wskazywało, że pedagog jest dla nich wzorem, osobą ważną, godną naśladowania:

Chciałbym grać jak mój nauczycielom skrzypiec, on potrafi wykonać kompozycje poważne i rozrywkowe (uczeń 4 klasy skrzypiec);

Lubię mojego nauczyciela i podziwiam jego grę, [...] widziałem jak grał na koncercie w teatrze muzycznym (uczennica 5 klasy skrzypiec);

Mój nauczyciel organizuje fajne koncerty [...] widownia była bardzo zadowolona [...] (uczeń klasy skrzypiec);

Byłem na spektaklu w teatrze, widziałem jak gra [...] bardzo mi to zaimponowało [...] (uczeń klasy skrzypiec).

Zdarzały się jednak określenia wskazujące, że uczniowie odczuwali dyskomfort i obawy przed zajęciami indywidualnymi, ponieważ: „muszę być zawsze przygotowany”, „nic nie ujdzie uwadze nauczyciela”, „pedagog każe mi stale powtarzać te same fragmenty”, „ciągle słyszę te same uwagi”, „czasami czuję się znudzony ilością uwag”, „nauczyciel ciągle powtarza abym ćwiczył systematycznie i przypomina mi o terminie przesłuchań i egzaminów”, „boję się gdy jestem nieprzygotowany”⁵. Kontakt sam na sam z nauczycielem staje się dla wychowanka uciążliwy i zniechęcający, ponieważ obawiają się nieustannego sprawdzania, krytyki oraz oceny swojego przygotowania i postępów w nauce.

Warto zwrócić uwagę na deklaracje nauczycieli, którzy twierdzili, że w sytuacjach trudnych (kompletny brak przygotowania, kiepsko zagrany egzamin lub koncert), unikają krytykowania dziecka, głośnego upominania i krzyczenia. Efekt tych działań, w przekonaniu pedagogów, jednak nie zawsze przynosił oczekiwane rezultaty:

Wydają mi się, że wykorzystuję wszystkie zalecane przez metodyków działania: praktyczny pokaz, pochwały, dobór repertuaru [...] ale nadal efekty nauki nie są odpowiednie (nauczyciel skrzypiec);

5 Określenia pochodzą z wypowiedzi zamieszczonych w kwestionariuszach przez uczniów.

Wkładam wiele wysiłku aby zachęcić dzieci do grania, ale wydaje mi się, że nie doceniają mego zaangażowania [...] z trudem mogę zmusić do przygotowania repertuaru na egzamin lub obowiązkowe przesłuchanie. I nic poza tym [...] (nauczycielka fortepianu);

Uczniowie oczywiście chcą pochwał i sukcesów, ale nie chcą wkładać trudu, łatwiej jest pograć, ale na telefonie [...] i ciekawe znajdują na to nawet dwie godziny dziennie (nauczycielka skrzypiec).

Wypowiedzi pedagogów wskazywały również, że oddziaływanie i uświadamianie celu systematycznego ćwiczenia często bywało krótkotrwałe, jeżeli nie zostało poparte szerszym zakresem „działań wychowawczych wobec uczniów, a nawet specjalnych wskazań dla rodziców”. Wielokrotnie powtarzano stwierdzenia takie jak: „pokonanie dystansu”, „zrozumienie motywacji działania ucznia”, jak również „ umiejętne przekazanie własnych racji” przez pedagoga⁶. Jest to ważne „ponieważ uczniowie często okazują się osobami bardzo wrażliwymi na krytykę i ciągle ocenianie”. Z drugiej strony zauważają, że „trudno pracować gdy uczeń wykazuje postawę ignorancji wobec obowiązków szkolnych, zaniedbuje systematyczne ćwiczenie, nie bierze odpowiedzialności za swoją naukę, a liczy na wysokie oceny”. Typowa dla tej sytuacji jest wypowiedź nauczyciela skrzypiec:

[...] Prowadzę zajęcia z dwoma uczniami kończącymi szkołę. Są to zupełnie różne osobowości oraz sposoby podejścia do obowiązków. Jeden uczeń jest sumienny, pracuje systematycznie chociaż ma mniejsze możliwości. Zdarza się, że widzę łzy kiedy bardziej rygorystycznie próbuję mu zwrócić uwagę na błędy [...] Drugi odwrotnie mam wrażenie, że ignoruje moje wskazówki, wszystko zwleka na ostatnią chwilę i uważa, że przesadzam z uwagami. Oczywiście w rezultacie zagra dobrze, nawet lepiej niż inni, ale zwykle nie zgadza się z oceną końcową, w której biorę pod uwagę także pracę własną [...] często manifestuje to niezbyt stosownym zachowaniem.

Gdy przychodzi kryzys ...

W przedstawionej analizie dostrzegalna jest pewna rozbieżność postrzegania sytuacji przy jednoczesnym dążeniu do wspólnego celu jakim dla dorosłych respondentów jest bez wątpienia rozwój muzyczny dziecka oraz osiągnięcie odpowiednich efektów nauczania. Wypowiedzi pedagogów wskazują, że niejednokrotnie próbują wyjaśnić, jak istotne znaczenie ma systematyczność ćwiczenia, umożliwiającą wypracowanie dobrych nawyków związanych z aparatem gry, rozwój umiejętności wykonawczych czy słuchowych, które są podstawą do uzyskania dobrego poziomu kształcenia. Natomiast rodzice odczytują zaangażowanie pedagogów jako śrubowanie wymagań, tworzenie atmosfery stresu. Jako najczęstsze przyczyny spadku zainteresowania nauką gry na instrumencie i kształceniem w szkole muzycznej opiekunowie wymieniają⁷:

6 Określenia pochodzą z wypowiedzi zamieszczonych w kwestionariuszach przez nauczycieli.

7 Kategorie sformułowano na podstawie wskazań trzech najważniejszych czynników niesprzyjających kontynuacji kształcenia.

- zbyt rygorystyczne wymaganie korekty błędów wynikających z trudności wykonawczych (25,3%);
- stres związany występami i przesłuchaniami, nadmierna ilość sprawdzianów i egzaminów praktycznych (8,7%);
- trudności z pogodzeniem nauki w dwóch szkołach (31,2%);
- przekonanie o małej przydatności kształcenia muzycznego dla przyszłości dziecka (27,5%);
- kłopoty zdrowotne (7,3%).

W analizowanych odpowiedziach zaznacza się tendencja świadcząca o tym, że w świadomości opiekunów powstaje obraz szkoły, której ukończenie „wiąże się z wieloma trudnościami”. Zajęcia w dwóch placówkach, dojazdy, konieczność łączenia codziennej gry z przygotowywaniem się do zajęć lekcyjnych, systematyczne ćwiczenia sprawiają, że życie młodych muzyków ma stały i określony rytm, w którym nie ma czasu na inne zajęcia. Rezultatem tego jest „ciągłe zmęczenie”, „uczucie porażki po nieudanej lekcji”, a nawet „zniechęcenie do ćwiczenia”⁸. Na to nakłada się ogólne przygnębienie, poczucie straty czasu i niezadowolenie, że trud włożony w ćwiczenie nie przynosi znaczącego efektu, że dziecko ma niewielkie szanse na sukces w tej dziedzinie. W rezultacie młodzi ludzie oraz ich opiekunowie podejmują decyzję o rezygnacji z dalszej edukacji. Z drugiej strony wielu muzyków zdaje się zapominać, że nauka ta przebiega równoległe z pracochłonną edukacją w szkole ogólnokształcącej. Zatem uczeń szkoły artystycznej ma naprawdę wiele obowiązków, które niejednokrotnie znacznie przekraczają jego możliwości fizyczne i psychiczne:

Inne zajęcia dodatkowe przynoszą sukcesy. Za udział konkursie językowym zdobyłam nagrody, treningi w szkole tańca udany występ [...] W szkole muzycznej nie mam takich sukcesów, a pochłania mi strasznie dużo czasu. Czy zatem jest sens aby to dalej kontynuować skoro nie mam szansy na osiągnięcia (uczennica 6 klasy skrzypiec);

Gram pod presją, brakuje mi wsparcia [...] stresuje się na egzaminach i na lekcjach bo ciągle coś za słabo przygotowane [...] ale nie mam czasu aby więcej grać [...] (uczennica 6 klasy fortepianu);

Czasem z zazdrością patrzę na znajomych, często widzę jak rozmawiają pod blokiem. Mają czas na spotkania pójście na imprezę lub do klubu. Moje znajomości ograniczają się do kolegów ze szkoły [...] mam wrażenie, że drwią ze mnie gdy idę na przystanek ze skrzypcami [...] (uczennica 5 klasy skrzypiec);

Moi koledzy często spotykają się po szkole, a ja muszę iść na fortepian lub teorię. Mają mnie chyba za dziwaka (uczeń 5 klasy fortepianu);

Chciałbym mieć więcej czasu po południu, zajęcia w szkole muzycznej kończą czasami po 19.00, a jeszcze trzeba odrobić lekcje (uczennica 4 klasy skrzypiec).

8 Sformułowania wymieniane przez uczniów i rodziców przy odpowiedzi na pytanie: *Co Twoim zdaniem ma istotne znaczenie podczas nauki w szkole muzycznej i może mieć wpływ na wzajemne relacje uczniów i nauczycieli?*

Młodzi muzycy powszechnie stwierdzają, że brakuje im czasu, że odczuwają zmęczenie. Ci najzdolniejsi, wiążący przyszłość z muzyką, w okresach wolnych od zajęć w szkole ogólnokształcącej, podczas wakacji lub ferii zimowych, niejednokrotnie uczestniczą w kursach doskonalących czy konsultacjach, które również wymagają doskonałego przygotowania i systematycznych ćwiczeń. Nierzadko rodzice, widząc przemęczenie nadmiarem zajęć, odciążają uczniów, wyręczają w obowiązkach domowych, organizują dojazd do szkoły, pomagają w załatwianiu różnych spraw.

Uczniowie oczekują stałej aprobaty i akceptacji ze strony pedagogów, potwierdzenia dobrego przygotowania się do lekcji, uznania osiągnięć, więc jeśli nie otrzymują ich od nauczyciela, rodzi to bunt, a nawet lęk przed odrzuceniem. Taki nauczyciel oceniany jest przez rodziców jako mało kontaktowy, zbyt oschły lub niedostępny. Oto kilka wypowiedzi ilustrujących takie odczucia, zaczerpniętych z ankiet dzieci oraz opiekunów:

Mój nauczyciel nie rozumie pewnych problemów, dla niego liczy się tylko granie [...] (uczennica klasy skrzypiec).

Nie będę dalej chodził do szkoły muzycznej. Lepiej mi się wiedzie w ogólnokształcącej [...] tu ciągle jestem tylko upominany i poprawiany na lekcji [...] (uczeń klasy fortepianu);

Chodzę do szkoły muzycznej tylko po to aby nauczyć się trochę grać i śpiewać. Chcę się zajmować muzyką, ale tylko rozrywkowo, dla siebie [...] (uczennica klasy fortepianu);

Nauczycielka fortepianu ciągle poprawia układ ręki mojej córki co jest dla niej bardzo męczące i frustrujące. Czy nie można zrobić tego na jakimś łatwym utworze, aby w końcu mogła zagrać coś interesującego (wypowiedź opiekuna);

Koledzy często występują na koncertach, nawet w duecie. Mój syn gra tylko egzaminy, czy rzeczywiście nie zasługuje na występ na koncercie (wypowiedź opiekuna).

Refleksje końcowe

Przedstawione analizy ujawniły, że ważnym aspektem relacji nauczycieli, uczniów i rodziców w badanej grupie był sposób traktowania edukacji muzycznej oraz oczekiwania w odniesieniu do nauki gry na instrumencie. W przekonaniu rodziców i dzieci reguły obowiązujące podczas uczęszczania do szkoły artystycznej są niełatwe do przestrzegania, a warunki uzyskania odpowiedniego dyplomu są często trudne do spełnienia. Pedagodzy zwracają uwagę, że wychowankowie to niejednokrotnie osoby o przeciętnych zdolnościach i małej motywacji do nauki. Dla takich uczniów udział w obowiązkowych przesłuchaniach, konieczność zdawania egzaminów promocyjnych oraz realizacji materiału przewidzianego obowiązkowymi programami nauczania niejednokrotnie rodzi frustrację, zniechęcenie, a nawet prowadzi do rezygnacji z kształcenia. Z drugiej strony, jak pokazują przedstawione analizy, to specyficzna atmosfera szkoły oraz indywidualne podejście do ucznia jest istotną zachętą do kontynuowania intensywnej, trudnej edukacji.

Niewątpliwie słabym elementem podjętej przez badanych uczniów nauki jest brak systematyczności ćwiczenia na instrumencie. Jak się wydaje, rodzicom i dzieciom udzielającym odpowiedzi trudno zrozumieć, że etap edukacji w starszych klasach podstawowej szkoły muzycznej jest często kluczowy dla rozwoju techniki gry na skrzypcach i fortepianie. Jest to związane z faktem wczesnej profesjonalizacji w zawodach muzycznych, która w innych specjalnościach rozpoczyna się na poziomie nauki w liceum. Mimo rozmów z pedagogami rodzice i uczniowie nie rozumieją przyczyny i konieczności stawiania wymagań edukacyjnych związanych z jednej strony z rozwojem muzycznym, a z drugiej ze wskazaniami organu nadzorującego szkołę (konieczność wystawiania dzieci do przesłuchań zewnętrznych CEA). Mała ilość czasu poświęconego na systematyczne ćwiczenie (30 min dziennie, a często mniej) jest istotną przyczyną utrudniającą rozwój muzyczny w sferze słuchowej i manualnej.

Rodzice, pomimo chęci aby dziecko uczyło się grać i dawania wszelkiej, w ich odczuciu, pomocy ku temu (zachęcanie i kontrolowanie ćwiczenia, zakup instrumentów, podwożenie do szkoły, udział w koncertach), nie mają świadomości „uciekania czasu przeznaczonego na ćwiczenie”. W przekonaniu muzyków uczniowie nie mają jednak dostatecznego wsparcia i stymulacji w domu, a sprawa systematyczności oraz odpowiedniej jakości ćwiczenia jest często bagatelizowana przez opiekunów.

Z drugiej strony należy się zastanowić nad postawą pedagogów. Czy uczniowie rzeczywiście rozumieją przekazywane uwagi? Być może tych wskazówek jest tak dużo, że dziecko o małej wiedzy merytorycznej (będące uczniem szkoły podstawowej) nie rozumie ich sensu. Może te zalecenia, pomimo deklaracji spokoju i zrozumienia, wygłaszane są złym językiem, odbieranym jako ciągła krytyka i nakazy, których wychowanek nie jest w stanie zrealizować na kolejne zajęcia. Może należy zmienić sposób pracy i komunikacji z dzieckiem – z pozycji dyrektywnego nakazu na rzecz rozmowy dostosowanej do jego percepcji.

Niewątpliwie w wypowiedziach badanych muzyków pojawiło się wiele wątpliwości. Co wybrać, jakie metody porozumiewania się zastosować, jakie argumenty wprowadzić do działań pedagogicznych, aby wspomóc wysiłek wychowanka, bez zniechęcania go do kontaktu z muzyką? Jest to szczególnie ważne w pracy z uczniami młodszymi, którzy nie zawsze rozumieją na czym polega systematyczna nauka i ciągła praca na instrumencie. Dotyczy to zwłaszcza tych uczniów, których rodzice nie znają mechanizmów rozwoju muzycznego na poszczególnych etapach edukacji artystycznej.

Przedstawione wypowiedzi wskazują, że nauczyciele jednak rozumieją konieczność autentycznego kontaktu z dzieckiem, który związany jest z poszanowaniem jego indywidualności i niepowtarzalności jako drugiej osoby. Jednak trudno im przyjąć do wiadomości, że kształcenie muzyczne nie musi być dla wychowanków i rodziców sprawą najważniejszą. Uczniowie zdecydowanie więcej czasu i wysiłku poświęcają na naukę w szkołach ogólnokształcących. W odczuciach pedagogów coraz częściej rodzi się przekonanie aby nie walczyć z tym, lecz dostosować się do istniejącej sytuacji. Zatem praca muzyka powinna zmierzać w kierunku kształcenia motywacji wewnętrznej, której podstawą będzie ukazanie wielorakich walorów edukacji muzycznej dla dzieci oraz ich rodziców.

Przedstawiona analiza potwierdza, że współczesna szkoła muzyczna, nawet w małej miejscowości, przestaje być miejscem gdzie zdobywa się tylko wiedzę i umiejętności wykonawcze. Wprawdzie w założeniach edukacyjnych kształcenie artystyczne ma na celu przede

wszystkim stymulację rozwoju muzycznego, ale równie ważna jest też świadomość nauczycieli, że uczestniczą w procesie rozwoju oraz wychowania drugiego człowieka. Dla dziecka muzyk-pedagog to lider i animator lokalnej kultury, osoba zachęcająca do zdobywania wiedzy o sztuce i kulturze, która często pomijana jest w edukacji ogólnokształcącej. Analizy wypowiedzi zebranych w ankietach potwierdzają, że działania muzyka instrumentalisty wobec ucznia dotyczą zarówno sfery edukacyjnej, nabywania wiedzy oraz umiejętności muzycznych, jak i wychowawczej, związanej z budowaniem prawidłowych relacji z otoczeniem, poznawania świata wartości i postaw pozwalających na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie.

Ważne jest też ukształtowanie przekonania, że dla ucznia szkoły muzycznej sukces w podjętej edukacji może mieć różne oblicza. Dla jednych będzie to możliwość kontynuacji nauki na wyższych szczeblach edukacji i realizacja pragnień o karierze artystycznej. Dla innych muzykowanie amatorskie. Może to być na przykład śpiewanie w zespole wokalnym, kościelnym lub pozaszkolnym, które również daje zadowolenie z kontaktu z muzyką i świadomość ciągłego doskonalenia. Obie sfery aktywności, w przekonaniu badanych opiekunów i pedagogów, są ważne w edukacji młodych ludzi.

Szkoły artystyczne nie są obowiązkowe. Dzieci, które chcą kształcić się muzycznie (czasami pragną tego ich rodzice), zawsze musiały wykazać się dużą determinacją i samozaparciem aby dotrzeć do upragnionego dyplomu. Z drugiej strony wielu uczniów, mimo szczerego zainteresowania muzyką, rezygnuje lub nosi się z zamiarem przerwania nauki z powodu nadmiaru obowiązków, niższego poziomu zdolności lub odmiennych planów edukacyjnych. Pedagodzy mają świadomość, że młodzież ulega ogromnemu wpływowi rodziców, mediów, a także nauczycieli szkół ogólnokształcących. Podlega presji dążenia wszystkimi swoimi siłami do zdobycia takiej wiedzy, która zapewni lepszą pracę w przyszłości oraz start w dorosłe życie. To już nie jest moda, tylko stan faktyczny.

Bibliografia

- Chmurzyńska Małgorzata (2014). *Style nauczania i kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli instrumentu ze szkół muzycznych I stopnia*. [W:] Kaleńska-Rodzaj Julia, Lawendowski Rafał (red.) *Psychologia muzyki. Współczesne konteksty zastosowań* (s. 93-107). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Gliniecka-Rękawik Magdalena (2009). *Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0-3 szkoły muzycznej I stopnia*. [W:] Konaszekiewicz Zofia (red.) *Szkoła muzyczna. Studia i szkice* (s. 37-67). Warszawa: Wydawnictwo UMFC.
- Golema Amelia, Kramarz Małgorzata (2019). *Moje dziecko już nie chce grać - doświadczenie kryzysu edukacji muzycznej*. [W:] Golema Amelia, Kramarz Małgorzata (red.) *Uczeń, nauczyciel, rodzic w rzeczywistości edukacji muzycznej. Triada w kryzysie?* (s. 185-198). Wrocław: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego.
- Hallam Susan, Creech Ann (2003). *Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review*, "British Journal of Music Education", 20 (1), s. 29-44.
- Hallam Susan (2009a). *Jak nauczać by uczenie się muzyki było skuteczne*. [W:] Kamińska Barbara, Zagrodzki Michał (red.) *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy* (s. 11-50). Warszawa: Wydawnictwo UMFC.
- Hallam Susan (2009b). *Motywacja do uczenia się*. [W:] Kamińska Barbara, Zagrodzki Michał (red.) *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy* (s. 157-193). Warszawa: Wydawnictwo UMFC.
- Jaślar-Walicka Ewa (1999). *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*. [W:] Manturzevska Maria (red.) *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 163-170). Warszawa: Wydawnictwo AMFC
- Konaszekiewicz Zofia (2019). *Nauczyciele uczniowie, rodzice w kontekście nauczania muzyki – współpraca, bezsilność, wrogość*. [W:] Golema Amelia, Kramarz Małgorzata (red.) *Uczeń, nauczyciel, rodzic w rzeczywistości edukacji muzycznej. Triada w kryzysie?* (s. 13-31). Wrocław: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego.
- Markiewicz Leon (2000). *Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej. Materiały pomocnicze dla kandydatów na nauczycieli gry*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Muzycznej Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego.
- Pluskota Wiesław (2019). *Czy szkoła muzyczna jest punktem świadczenia usług*. [W:] Golema Amelia, Kramarz Małgorzata (red.) *Uczeń, nauczyciel, rodzic w rzeczywistości edukacji muzycznej. Triada w kryzysie?* (s. 87-94). Wrocław: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego.
- Twarowska Maria (2019). *Wczesna edukacja muzyczna w realiach systemowych polskiego szkolnictwa muzycznego*.
<http://chopin.man.bialystok.pl/umfc/wp-content/uploads/2016/04/07-07.pdf> (dostęp 27.10.2019).
- Waligóra Monika (2016). *Edukacja muzyczna dziecka w perspektywie poznawczej*.
<http://www.czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Monika-WALIG%C3%> (dostęp 25.10. 2019).

Dialogue or compromise – in search of new pedagogical relations in music education

KEYWORDS

music pedagogy, music education, music school, pupil–teacher relations in a music school, practice on the instrument

SUMMARY

The article was written based on the evaluation research conducted in one of music schools in eastern Poland, examining the quality of education in violin and piano classes. After the introduction presenting problems related to learning in an art school, the author showed the research purpose and description of the researched group, characteristics of the region and research method. The study group was asked questions concerning the quality and manner of students' practice, methods of a teacher's work with primary music school pupils, factors that contributed to and hampered effective instrument performance training, school relations and communication. The collected data, free statements and suggestions of students, teachers and parents, were described, categorized and confronted in the main part of the article. The comparison of opinions and voices from the three perspectives enabled to formulate conclusions on the changes undergoing in a contemporary music school, first of all – in relation to the perception of instrument performance training, methods of teachers' and pupils' work as well as the pupil – pedagogue – parent relation.