

Elżbieta Szubertowska

Kandydat na nauczyciela wobec muzyki artystycznej : z badań i doświadczeń

Wartości w muzyce 4, 310-319

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Elżbieta Szubertowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz

Kandydat na nauczyciela wobec muzyki artystycznej (z badań i doświadczeń)

Mówiąc o nauczycielu muzyki, możemy mieć na myśli specjalistów różnych dziedzin tej sztuki, uczących gry na instrumentach czy śpiewu w szkołach specjalistycznych. Moje refleksje dotyczą nauczyciela przedmiotu muzyka w szkole ogólnokształcącej, przedmiotu, który jest coraz bardziej usuwany na obrzeża kształcenia za sprawą władz oświatowych. Im bardziej intensywny jest proces umniejszania jego roli, tym bardziej uwaga nasza kieruje się ku nauczycielowi. Zdaniem Ireny Wojnar, nauczyciel przedmiotów estetycznych, w tym muzyki, ma „szansę tworzyć nowe wartości w ludziach, a tym samym w swoim własnym świecie. [Może tę szansę — E.Sz.] wykorzystać tym lepiej, im więcej sam posiada inwencji i wyobraźni, im większą ma wiedzę i bogatszą wrażliwość”¹. Od jego obycia z muzyką, kultury aksjologicznej, wiedzy i umiejętności percepcyjnych — rozumienia i odczuwania muzyki zależy w dużym stopniu poziom doświadczeń muzycznych jego uczniów i wartość ich muzycznych przeżyć. Bogactwo wewnętrzne nauczyciela i umiejętność dzielenia się tym z uczniem może przynieść wymierne wyniki jego działań w tej dziedzinie. Tylko taki nauczyciel potrafi dany mu czas należycie wykorzystać dla rozwoju muzycznego ucznia, porwać i zachwyć go muzyką artystyczną.

Toczy się wciąż jednak spór o treść lekcji muzyki w szkołach. Ma on swoje głębokie źródło w mechanizmach popkultury, a poparcie, bardzo często w kręgach osób, które już wcześniej zostały odsunięte od muzyki artystycznej. Wypowiadają się na ten temat niekiedy autorytety z innych dziedzin nauki, często nieznające tej muzyki i niedoceniające jej znaczenia dla wychowania. Ich głosy brzmią donośnie np. w mediach, kształtując w ten sposób poglądy społeczeń-

¹ I. Wojnar: *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*. Warszawa 1968, s. 144.

stwa w różnym wieku w tej sprawie, a co gorsza, bez szerszej konsultacji mają niekiedy wpływ na ważne decyzje w tej kwestii. Wielu z nich stawia znak równości między muzyką popularną i artystyczną, posądzając o zacofanie tych, którzy wskazują na wartość muzyki artystycznej i głoszą konieczność poznania tego, co w kwestii wartości ma do powiedzenia tradycja. Ta sytuacja nie może pozostać bez echa, zwłaszcza w świetle pojęcia: „edukacja kulturalna a w tym i estetyczna”. Edukacja estetyczna, w tym również muzyczna, jest wprowadzaniem wychowanka w świat wartości uznanych za szczytne ideały i osiągnięcia kultury europejskiej oraz światowej i polega na wychowaniu człowieka do kontaktu ze sztuką. Jest ona w głównej mierze przygotowaniem go „do uczestnictwa w kulturze symbolicznej w drodze kształtowania kompetencji kulturalnej, stanowiącej psychologiczną podstawę aktywności jednostki w świecie kultury”². Rodzi się więc pytanie: czy nie ma tu znaczenia wartość bądź rodzaj muzyki, która ma stanowić podstawę edukacji? A jaką rolę powinien pełnić w niej nauczyciel?

Celem mojego artykułu nie jest jednak wspomnianie sporów w tej dziedzinie. Na ich tle chciałam ukazać kandydatów na nauczycieli, a ściślej ich drogę do zaakceptowania wartościowej muzyki i trudności w jej rozumieniu. Od wielu lat prowadzę badania nad percepcją muzyki, preferencjami uczniów i nauczycieli, a wszystkie te doświadczenia staram się uwzględniać w mojej pracy dydaktycznej. Na zajęciach z historii muzyki i literatury muzycznej w Instytucie Edukacji Muzycznej zauważam coraz mniejsze zainteresowanie kandydatów na nauczycieli muzyką artystyczną i coraz większe opory w zbliżaniu studentów do niej. Zanim jednak podzielę się tutaj moimi doświadczeniami z tej dziedziny, poprzedzę je danymi z kilku moich badań prowadzonych w ciągu kilkunastu lat, a dotyczących nauczycieli i studentów.

W 1996 roku wśród słuchaczy studiów zaocznych Instytutu Wychowania Muzycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy przeprowadziłam badania ankietowe. Miały one dostarczyć informacji na temat realizacji jednego z działów programu nauczania, słuchania muzyki. Spośród 87 przebadanych wówczas nauczycieli muzyki, z których większość legitymowała się długoletnim stażem pracy w tym zawodzie i w tej specjalności (nawet do 13 lat), 21 osób (24,13%), wybierając się na studia muzyczne, nie słyszało, a nawet nie potrafiło wymienić tytułu, żadnego utworu z listy proponowanych przez ówczesne programy nauczania tego przedmiotu. Nie znając ich, nie prezentowali ich uczniom na lekcjach, a stosunkowo krótki kontakt z tego rodzaju muzyką na studiach w niewielkim stopniu mógł tę sytuację w przyszłej ich pracy z uczniami poprawić. Jako „doświadczeni” nauczyciele muzyki stwierdzali też, że nie potrafią słuchowo rozróżnić stylu epok historycznych (49,42%), stylu kompozytorów (24,13%), a także nie są w stanie zidentyfikować gatunku (32,18%) czy

² D. Jankowski: *Edukacja kulturalna — aktywność artystyczna*. Poznań 1996, s. 46.

formy (21,83%) nieznanego wcześniej utworu muzycznego³. Świadczy to o poziomie ich kultury muzycznej.

Inny przykład pochodzi z badań prowadzonych przeze mnie wśród osób rozpoczynających studia dzienne w ówczesnej Akademii Bydgoskiej na kierunku muzycznym. Miały one na celu sprawdzić stan umiejętności percepcyjnych początkujących studentów, w większości absolwentów liceów ogólnokształcących. Badania, z wykorzystaniem takich samych narzędzi i analogicznych grup studentów, przeprowadziłam dwukrotnie: w 2001 i w 2003 roku. Zastosowałam w tym celu pierwszą część Testu Orientacji w Dziejach i Dorobku Kultury Muzycznej Barbary Kamińskiej — Percepcja⁴. Jest to test słuchowy, przeznaczony do rozwiązania przez licealistów, a nawet przez tych, którzy nie uczyli się muzyki, i bada: orientację słuchową w rozróżnieniu stylu epoki, stylu kompozytora, znajomość kilku popularnych utworów muzycznych, umiejętność identyfikacji faktury, tańców, rozróżnienia brzmienia głosów ludzkich i instrumentów. Porównanie niektórych wyników zawartych w ukazanej niżej tabeli zastanawia i niepokoi.

Wyniki Testu Orientacji w Dziejach i Dorobku Kultury Muzycznej

Wyniki	2001 rok	2003 rok
Średnia punktów za rozwiązanie całego testu	35,56	26,59
Odsetek rozwiązanych zadań	74,82	55,40

(dane w %)

Treść zadania	2001 rok	2003 rok
Identyfikacja faktury	48,0	26,09
Identyfikacja formy	48,0	13,04
Identyfikacja tematu	96,0	54,35
Elementy formy	80,0	36,96
Kujawiak	56,0	17,39
Tańce	28,0	2,17
Środki wykonawcze	44,0	8,7

Zastanawiając się nad przyczynami tej wyraźnie spadkowej tendencji w badaniach przeprowadzonych w odstępie dwóch lat, należałoby przypatrzeć się tym kandydatom do zawodu dodatkowo pod kątem stawianych im wymagań na egzaminie wstępnym, w wyniku którego osiągnęli status studenta tego kierun-

³ E. Szubertowska: *Zapoznanie z literaturą muzyczną w aspekcie wymagań programowych szkoły ogólnokształcącej*. W: *Profil kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*. Red. E. Rogalski. Bydgoszcz 1997, s. 80—82.

⁴ H. Kotarska, B. Kamińska: *Testy osiągnięć muzycznych dla młodzieży szkolnej*. Warszawa 1984, s. 72—73, 153—158.

ku. Musimy pamiętać, że w tym czasie jeszcze bardzo konsekwentnie wymagano od kandydatów na studia na egzaminie wstępnym umiejętności gry na instrumencie, zwłaszcza na fortepianie, stąd wielu spośród nich miało już wcześniej jakiś kontakt z muzyką. Mogło to mieć dodatni wpływ na wyniki testu. Jednak umiejętności słuchowe tych osób nie były równoznaczne z wiedzą o muzyce. Osoby rozpoznające niekiedy słuchowo fakturę czy formę utworu nie potrafiły zastosować odpowiednich nazw, aby je określić. Jeszcze u kandydatów badanych w 2001 roku odsetek wykazujących tego typu orientację był wyższy niż w wypadku kandydatów rozpoczynających studia dwa lata później. W 2001 roku 48% badanych rozpoznało i odpowiednio nazwało fakturę w podanym przykładzie i tyleż samo badanych udzieliło poprawnej odpowiedzi w przypadku formy, a w 2003 roku prawidłowo zidentyfikowało fakturę tylko 26,09% badanych, a formę — tylko 13,04%. W przykładzie wymagającym słuchowego rozpoznania elementów formy (tematu, przetworzenia i zakończenia) najłatwiejszy do rozpoznania okazał się temat, który, jak zaznaczono w tabeli, zidentyfikowało najwięcej osób w 2001, jak i w 2003 roku. Natomiast łącznie potraktowany wynik tej odpowiedzi (prawidłowo rozpoznane słuchowo wszystkie trzy elementy) w badaniach wcześniejszych pojawił się u 80% badanych, a w dwa lata później był on niższy aż o połowę.

Spójrzmy jeszcze na wyniki testu dotyczące słuchowego rozpoznania czterech tańców: kujawiaka, walca, menueta i polki. Umiejętności te powinno się zdobyć już w szkole podstawowej. Tymczasem w 2001 roku kujawiaka rozpoznało 56% badanych rozpoczynających studia muzyczne, a w dwa lata później tylko 17,39%, natomiast pełną znajomość wszystkich czterech tańców wykazało 28% badanych z wcześniejszej grupy, a tylko 2,17% z późniejszej. Równie niepokojąca jest różnica między całościowo potraktowanymi wynikami dotyczącymi słuchowej identyfikacji środków wykonawczych, w tym przypadku: dwóch głosów solowych (mezzosopranu i barytonu), chóru chłopięcego i dwóch instrumentów dętych (fletu i rożka angielskiego). Poza pojedynczymi poprawnymi odpowiedziami w obu grupach, we wcześniejszym badaniu 44% respondentów udzieliło kompletu (5) poprawnych odpowiedzi, a w 2003 tylko 8,7%. Należałoby zastanowić się, czy te znaczące różnice w wynikach testowych osób rozpoczynających te studia są skutkiem stopniowej degradacji przedmiotu w szkole ogólnokształcącej⁵, czy może rozprzestrzeniającej się tak dynamicznie popkultury.

Najnowsze badania, o których chciałam tu wspomnieć, miały charakter sondażu i przeprowadziłam je wśród studentów Edukacji Muzycznej (56 osób) w 2009 roku. Sondaż dawał okazję badanym do wyrażenia swoich poglądów na temat cech osobowości i profesjonalizmu nauczyciela muzyki, które, ich zdaniem, są pożądane lub niezbędne w uprawianiu tego zawodu.

⁵ Osoby badane w 2001 roku mogły mieć jeszcze w liceum muzykę, gdyż przedmiot ten usunięto z siatki godzin w 2000 roku.

Odpowiedź na pytania sondażowe wymagała uruchomienia pewnych obszarów wyobraźni studentów w tym celu, by stawiając się w roli nauczyciela, któremu zależy na osiągnięciu w pracy wychowawczej pewnych sukcesów, uświadomili sobie istotę swoich działań i możliwe do pokonania trudności. Konieczność udzielenia przez studentów odpowiedzi na postawione pytania pozwoliła im sięgnąć również pamięcią do czasów szkolnych nauki tego przedmiotu i nauczycieli, kształtujących ich kulturę muzyczną. Wypowiedzi studentów w przeprowadzonym sondażu dawały im okazję również do wyprzedzenia myślą tego „zderzenia się” z rzeczywistością szkolną, która ich czeka z chwilą podjęcia pracy w zawodzie, a której namiastkę mieli starsi studenci w czasie praktyk w szkole. Z analizy treści odpowiedzi na te dwa pytania zadane we wspomnianym sondażu wynika, że znacznie więcej mieli do powiedzenia studenci na temat osobowości niż kompetencji nauczyciela muzyki. W charakterystyce osobowości nauczyciela wypowiedzi studentów nie wskazywały też na jakieś szczególne cechy, którymi, ich zdaniem, miałyby odznaczać się nauczyciel muzyki w odróżnieniu od nauczycieli innych przedmiotów. Tylko jedna osoba uznała za ważną dla nauczyciela tej specjalności wrażliwość na sztukę.

Jeszcze bardziej ograniczone były wyobrażenia studentów dotyczące kompetencji nauczyciela muzyki. Jeśli przyjmiemy, że profesjonalizm (w ujęciu słownikowym) oznacza zawodowe uprawianie jakiejś sztuki czy dyscypliny, zaś profesjonalista to człowiek dobrze znający swój zawód⁶, to wielu studentów tak właśnie tę cechę nauczyciela odczytało. Jednak w moim odczuciu rolę tę powinien pełnić przede wszystkim człowiek o bogatym wnętrzu, wysokiej kulturze aksjologicznej, będący w stanie zarazić ucznia miłością do wartościowej muzyki. Natomiast to, co zdaniem studentów powinien umieć nauczyciel muzyki i jaką powinien posiadać wiedzę, daje nędzny obraz specjalistów w tej dziedzinie. Nie wiadomo, czy to brak wyobraźni badanych, czy też wspomnienie nauczycieli, uczących ich muzyki, było powodem, że nikt ze studentów nie zwrócił uwagi na konieczność szerokiego rozeznania nauczyciela w kulturze muzycznej, na orientację w jej dziejach i dorobku kultury, nie wskazał na konieczność ciągłego doskonalenia swoich umiejętności, zarówno głosowych i instrumentalnych, jak i percepcyjnych. Tak szeroko rozumianego zawodu nauczyciela muzyki jednak nie wyobrażali sobie badani studenci, co znalazło odbicie w ich wypowiedziach.

Przytoczyłam wyniki wcześniejszych badań w tym celu, by zwrócić uwagę na niektóre dane przybliżające nam między innymi obraz realizacji działu słuchanie muzyki w szkole ogólnokształcącej. W pierwszych i drugich badaniach zwróciłam uwagę na niski poziom kultury muzycznej studiujących nauczycieli i tych, którzy powinni być w tej dziedzinie przygotowani do podjęcia studiów. W ostatnim przykładzie nie pytałam o konkrety w tej sprawie, pozostawiając ba-

⁶ *Słownik języka polskiego*. Red. M. S z y m c z a k. T. 2. Warszawa 1979, s. 929—930.

danym decyzję co do treści i zakresu odpowiedzi. Niestety, w odpowiedziach badanych zagadnienie kultury muzycznej nauczyciela, tak ważne dla edukacji — nie zaistniało, nie zostało przez nich zauważone i podjęte. Te wszystkie dane w jakimś stopniu ukazują nieświadomość celów, do których powinni zmierzać nauczyciele lub kandydaci do tego zawodu, i do których przygotowują ich studia. Jeśli przyjmiemy, że nadrzędnym celem powszechnej edukacji muzycznej jest przygotowanie melomana, korzystającego w dorosłym życiu z wysokiej kultury muzycznej, to właśnie nauczyciel musi sam odznaczać się wysokim poziomem rozeznania w tej kulturze. Połowiczność w tym względzie i brak zainteresowania nauczyciela tego rodzaju muzyką wpłynie na bardzo ograniczone ukazywanie jej uczniom, a ujawni jego „aksjologiczny kręgosłup”⁷, co jest najbardziej destrukcyjnym działaniem na rzecz edukacji muzycznej.

W obliczu tych danych chciałabym podzielić się swymi doświadczeniami w zbliżaniu studentów, kandydatów na nauczycieli do muzyki artystycznej podczas zajęć z literatury muzycznej. Zasadnicza trudność tkwi w tym, że wielu uczestników tych zajęć nie zdaje sobie sprawy z tego, jakich studiów się podejmuje, że czeka ich spotkanie z muzyką, której nie znają. Poza tym większość nie myśli o podjęciu pracy w szkole po ukończeniu studiów⁸, a tym bardziej nie zdaje sobie sprawy, jak do tej pracy trzeba być przygotowanym. Prawie wszyscy chcą być artystami uprawiającymi muzykę, z którą związani są przez całe swoje dotychczasowe życie. Nie wiadomo, czy ta ich postawa i poziom kultury muzycznej jest tylko wynikiem obniżającego się poziomu muzyki w szkołach, coraz większej ekspansywności różnorodnych mediów szerzących popkulturę, negatywnej selekcji do tego zawodu, czy może wszystkich tych czynników działających równocześnie i wzajemnie się wspierających. W przeważającej większości kandydatami na te studia są wychowankowie kulejącej edukacji muzycznej⁹, ukształtowani przez przemysł rozrywkowy i raczej im nie w głowie

⁷ R. Ciesielski: *Uczeń — kandydat na studia — student — absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości. (Szkic do profilu aksjologicznego)*. W: *Wartości w muzyce. T. 2: Wartości kształtujące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*. Red. J. Uchyla-Zroski. Katowice 2009, s. 31.

⁸ Z badań nad aspiracjami i planami zawodowymi absolwentów kierunków muzycznych na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych, prowadzonymi w 1999 roku, wynika, że tylko 35,67% osób zamierza w przyszłości podjąć pracę w zawodzie nauczyciela muzyki w szkole, natomiast 26% chce zdobyte na studiach umiejętności wykorzystać do innej pracy muzycznej, poza szkołą. Chęć zostania nauczycielami muzyki deklarowały wówczas przede wszystkim osoby, które podjęły studia bez wcześniejszego, lub z bardzo małym przygotowaniem muzycznym. Dane te pochodzą z raportu z badań i zawarte są w książce: *Kształcenie nauczycieli muzyki, stan badań i perspektywy*. Red. J. Kurcz. Kraków 1999, s. 14. Jednak z aktualnych rozmów prowadzonych przeze mnie ze studentami wynika, że nawet bardzo małe przygotowanie muzyczne aktualnych studentów nie jest przeszkodą w snuciu przez nich ambitnych planów artystycznych w dziedzinie muzyki rozrywkowej, z całkowitym pominięciem pracy w szkole. Dlatego poznawanie muzyki poważnej wydaje się im niepotrzebne...

⁹ Coraz rzadziej zgłaszają się na ten kierunek absolwenci szkół muzycznych.

muzyka poważna. Zresztą trudności w kontakcie z muzyką artystyczną i w jej zrozumieniu nie dotyczą tylko samego obiektu poznania, czyli tego rodzaju muzyki, lecz przede wszystkim wewnętrznej postawy słuchacza względem niej. Ta sytuacja nie jest przez nich w pełni zawiniona. Gdyby na lekcjach muzyki w szkole ogólnokształcącej realizowano rzetelnie ten dział programu, poświęcony słuchaniu muzyki, to kandydat na studia nie byłby w tej dziedzinie „neofitą”, a w trakcie studiów skutecznie poszerzałby swoje zainteresowania, doskonalił rozumienie i przeżywanie muzyki artystycznej. Jednak bardzo często dopiero na studiach student spotyka się z tą muzyką, w związku z czym te jego wcześniejsze długotrwałe kontakty z muzyką popularną mogą być poważną przeszkodą w zaakceptowaniu muzyki artystycznej. To właśnie polityka programowa mediów, ukazująca ten rodzaj muzyki jako najważniejszy i jedyny, ukształtowała w dużej mierze mentalność społeczeństwa, a zwłaszcza młodzieży. Na zajęciach z literatury muzycznej, w zetknięciu się „z nową” dla nich muzyką, studenci patrzą na dzieło przez pryzmat własnych doświadczeń, wynikających ze słuchania muzyki popularnej i nie potrafią przyjąć w całej rozciągłości tego, co zawiera w sobie muzyka artystyczna. „Przykładają” swoje kryteria jak szablony, którymi posługują się w słuchaniu i ocenianiu muzyki rockowej i to uniemożliwia, czy utrudnia rozumienie muzyki artystycznej. Można to zauważyć w związku z ich reakcją na niektóre elementy muzyki. Dotyczy to między innymi dynamiki. Studenci przyzwyczajeni na ogół do dużej głośności w utworach popularnych (rockowych) zwracają uwagę na dynamikę w wysłuchanym utworze, uznając ją niekiedy za pierwszoplanowy element muzyki. Mówią o niej np. że jest zmienna, co po wyjaśnieniu oznacza, że „nie jest ciągle głośna, ale czasem się zmienia”. Pragnę wyjaśnić, że nie dotyczy to wcale jakichś szczególnych utworów, w których ten element decyduje o ich charakterze czy istocie. Jest to po prostu dla wielu najbardziej zauważalna warstwa muzyki. Utwory z dynamiką *piano* uważają za nudne. W pieśniach czy ariach razi studentów, czy wręcz śmieszy, brzmienie szkolonego głosu. Wiadomo, że w tym względzie porównanie z piosenkami wykonywanymi przez ich idoli jest szczególnie drastyczne i wielu z nich do końca nie jest w stanie zaakceptować jakichkolwiek utworów wokalnych prezentowanych na zajęciach z tego właśnie powodu.

Moje wieloletnie doświadczenia i obserwacje powodują, że licząc się z tymi trudnościami rozpoczynam realizację tego przedmiotu od bardzo prostych utworów. Niski poziom przygotowania muzycznego większości studentów zmusza mnie, zwłaszcza na początku, do nadrabiania wielu zaległości, np. do uporządkowania pojęć w oparciu o krótkie przykłady (ilustracje) muzyczne, aby można w sposób jasny i jednoznaczny posługiwać się tym samym językiem. Chodzi tu o właściwe rozumienie między innymi elementów muzyki, gatunków, faktury, progresji, modulacji, tematu i wielu innych pojęć, które nie są wszystkim należycie znane. Słuchanie muzyki zaczynam od ukazywania studentom

miniatur, wskazując na ich walory brzmieniowe, by pokazać im piękno tej wielkiej, nieznanej im sztuki, którą powinni, a nawet muszą, poznać w tym celu, by przekazywać ją swoim uczniom i zachęcać do jej słuchania. Przede wszystkim mobilizuję studentów od początku do skupienia uwagi na utworze i wypowiedzania swoich spostrzeżeń oraz doznanych przeżyć po jego wysłuchaniu. Bardzo często zauważam ubóstwo języka studentów i słabą umiejętność operowania nim w łączności ze słuchaną muzyką. Ta trudność jest najczęstszym powodem uchylania się od wyrażania swoich odczuć czy spostrzeżeń dotyczących wysłuchanego utworu muzycznego. Należy pamiętać, że nieprzełamanie w czasie studiów tych trudności czyni nauczyciela nieporadnym wobec uczniów. Trudności w formułowaniu swoich sądów o muzyce będą w późniejszej jego pracy powodem unikania prezentacji tych utworów na lekcji, ani też — jak można się spodziewać — nie zachęci do ich słuchania uczniów i nie podzieli się z nimi swoimi przeżyciami. Nauczyciel „o lekcję lepszy” od ucznia, a takim będzie, jeśli nie zdobędzie wiele doświadczeń w tej dziedzinie i nie poczuje się pewnie w tej muzyce, którą przekazuje uczniom, zrobi wszystko, żeby tej konfrontacji uniknąć.

Słuchanie bardziej rozbudowanych utworów, np. symfonii czy koncertów instrumentalnych, nastrocza wielu nowych trudności. Z wypowiedzi studentów można wnioskować, że najczęściej słyszą oni tylko jedną warstwę muzyki i nie są zainteresowani tym, co dzieje się w partiach przypisanych innym głosom. Nie potrafią ogarnąć uwagą całego utworu ani horyzontalnie, ani wertykalnie, nie słyszą tych warstw kompozycji, które dają pełen obraz utworu i decydują o wielu jego istotnych cechach. W tych utworach pojawia się jeszcze dodatkowo problem czasu ich trwania. Nie da się ich porównać nawet z bardzo długą piosenką, która zawiera mnóstwo zwrotek z często powtarzającymi się motywami. Zasadniczej trudności w słuchaniu tych rozbudowanych utworów należy upatrywać w całej ich dramaturgii, urozmaiconym przebiegu, wymagającym podczas słuchania uwagi znacznie bardziej czujnej niż ta, która wystarczy do słuchania muzyki popularnej. W tych trudnych dla nich utworach muzyki artystycznej studenci nie potrafią objąć pamięcią czy uwagą wielu istotnych myśli muzycznych, charakterystycznych tematów czy ich opracowań. Trudno studentom zapamiętać nawet wielokrotnie wcześniej zagrane tematy sonaty czy symfonii, a następnie odnaleźć je w przebiegu formy, np. w reprzyzie allegra sonatowego. Jeszcze trudniej zwrócić uwagę na modyfikacje tematów pojawiające się w przetworzeniu np. w postaci zmiany trybu tematu, jego wariacyjną odmianę.

Również do niepokojących zjawisk zaliczyć należy nieumiejętność identyfikacji polskich tańców narodowych. Nieznajomość ich charakterystycznych cech metrycznych sprawia, że studenci mają trudności nawet z bardzo czytelną ich stylizacją w wielu utworach muzyki artystycznej. Nieco mniej trudności pojawia się w przypadku identyfikacji niektórych instrumentów, zwłaszcza jeśli grają one wyeksponowane przez kompozytora fragmenty solowe. Jednak chyba

najbardziej dziwi fakt, że utwory niestwarzające nawet pozorów ilustracyjności czy związku z programem pozamuzycznym (zwłaszcza utwory przeznaczone na orkiestrę symfoniczną) kojarzą się studentom z sytuacjami czy postaciami z bałek lub filmów. Kiedy proszę o bliższe wyjaśnienie tego stwierdzenia, dowiaduję się, że nie chodzi tu o rozpoznanie w nich (przytaczanych w niektórych filmach) fragmentów lub tematów zaczerpniętych z muzyki artystycznej, ale o jakiś tajemniczy klimat emanujący z nich. Wydaje się, że mamy tu do czynienia z wybujałą wyobraźnią i fantazją z jednoczesnym wyłączeniem myślenia czysto muzycznego.

Przełamywanie oporów studentów wobec muzyki artystycznej jest bardzo trudne. Niewiele można w tym zakresie zrobić podczas kilkudziesięciu godzin zajęć poświęconych muzyce poważnej. Nie ma możliwości w tak krótkim czasie zmienić przekonania większości studentów, którzy w muzyce popularnej tkwili przez lata, zwłaszcza gdy nie ma u nich takiej woli i zainteresowania. Natomiast cieszy mnie zawsze fakt, że moje wysiłki nie idą na zatracenie, gdy raz po raz ktoś podkreśli, że polubił jakiś utwór, zdobył płytę i jej słucha. Jednak brak szerokiego rozeznania w kulturze muzycznej powoduje, że wielu studentów nie potrafi odróżnić rzeczy ważnych związanych z utworem od ciekawostek, i tylko te potrafi zapamiętać. Brak też chęci samodzielnego sięgania po lekturę, która mogłaby ich znajomość tego rodzaju muzyki poszerzyć i dowodów na ich studiowanie, co świadczy o braku lub małym zainteresowaniu tą muzyką.

Na zakończenie powrócę jeszcze do wniosków wynikających z badań, które układają się w przerażający krąg niekompetencji:

- nauczyciele, którzy uczą przedmiotu muzyki, nie znają muzyki, nie przekazują jej uczniom i nie są nią zainteresowani;
- nieprzygotowani należyście do podjęcia studiów kandydaci na nauczycieli muszą (powinni) uzupełniać braki, zamiast od początku poszerzać zainteresowania, zdobywać wiedzę i doświadczenia słuchowe. Czas zdobywania tych doświadczeń jest w tej sytuacji bardzo skrócony.

Ledwie douczony na studiach nauczyciel (jednak z tytułem magistra sztuki!!!) idzie do szkoły i nie odważy się przekazywać tej muzyki uczniom nie tylko dlatego, że ma zbyt mało doświadczeń w tym zakresie, ale również dlatego, że jego muzyczne przekonania są zbyt słabe. Ta muzyka jest mu ciągle obca, więc nie czuje potrzeby, by ją prezentować uczniom, ani odwagi, by stać się jej rzecznikiem.

Elżbieta Szubertowska

**A candidate for a teacher and artistic music
(on the basis of studies and experiences)**

S u m m a r y

The preparation of the music teacher for a general high school covers many skills. One of them and indispensable is gaining experiences when communing with valuable music. The studies and pedagogic experiences of the author of the article show that earlier contacts with popular music young people had, the lack of interest in artistic music, too few hours devoted to this music when studying constitute a serious obstacle in achieving significant results in this area. The very issues are dealt with in the article.

Elżbieta Szubertowska

**Le candidat pour pédagogue et la musique artistique
(à la base des recherches et des expériences)**

R é s u m é

La préparation de l'enseignant de musique dans une école au profil général comprend de nombreuses compétences. Une d'elles, indispensable selon l'auteur, est l'acquisition des expériences dans le contact avec la musique de valeur. Il résulte des recherches et des expériences pédagogiques de l'auteur que le contact antérieur des jeunes avec la musique populaire, manque d'intérêt pour la musique classique, peu d'heures de cours consacrées à ce type de musique constituent un obstacle sérieux pour obtenir des résultats satisfaisants dans ce domaine. Ces questions constituent le contenu de l'article.