

Prístup učiteľa hudobného umenia k žiakovi vnímaný optikou žiakov

Ľubomíra Záhradníková

Učiť sa vytvárať krásne tóny, vyludzovať krásnu melódiu, mať pri tom krásny pocit a tešiť sa z výsledkov. Zanietenie dieťaťa pre hudobnú činnosť a duševná pohoda pri jej vykonávaní – synergia, evokujúca ideálnu hudobno-edukačnú atmosféru pri výučbe hry na hudobnom nástroji. Hudobnoumelecká edukácia na základnej umeleckej škole – sféra nášho vedeckého záujmu – sa uskutočňuje formou individuálnej výučby, a to v subtilnom priestore „jeden na jedného“, kde sú relácie medzi žiakom a učiteľom zvlášť citlivé. Individuálna forma výučby však zároveň predstavuje najvhodnejšiu platformu na uplatnenie nielen odbornosti učiteľa – prejavujúcej sa ovládaním hudobného nástroja –, ale aj múdrosti jeho srdca – prejavujúcej sa empatickým ohľadom na vnútorný svet a pocity¹ dieťaťa. Dôležitým determinantom duševnej pohody sú pozitívne pocity. Dieťa si uvedomuje, či je šťastné, alebo, naopak, naplnené strachom či úzkosťou. *Úzkosť zabraňuje učeniu* – tak znie základný psychologický postulát, akcentovaný súčasným americkým psychológom Petrom Grayom: „*Najlepšie sa človek učí v hravom stave a úzkosť hravosti zabraňuje.*“² Avšak pocity dieťaťa pri výučbe sa často odsúvajú na okraj záujmu učiteľov i výskumníkov. Obzvlášť pri výučbe hry na hudobnom nástroji nastáva v prístupe k deťom častý problém, na ktorý upozornil aj americký psychológ maďarského pôvodu Mihaly Csikszentmihalyi konštatujúc, že „*priveľkí dôraz sa kladie na ich výkon a primálny na to, čo prežívajú.*“³ Preto sme sa rozhodli preskúmať prístup učiteľa k žiakovi z perspektívy žiaka – cez jeho pocity. V súlade s Rudolfom Steinerom vidíme i dnes nemalú úlohu pedagogickej vedy v riešení otázky: „*Ako sa dostať od jednotlivých pozorovaní, ktoré sa robia experimentálne alebo štatisticky... k pedagogike a didaktike, ktorá rovnakou mierou prihliada na to, čo človek prežíva.*“⁴ A pretože sú miesta v človeku, ktoré chladná štatistika neodhalí, kam štatistika jednoducho nedosiahne, zvolili sme formu kvalitatívneho výskumu.

Cieľ a metódy výskumu

Cieľ výskumu. Výskum *Prístup učiteľa hudobného umenia k žiakovi vnímaný optikou žiakov* si kládol za cieľ opísať skúsenosť participantov s fenoménom prístupu učiteľa pri výučbe hry na hudobnom nástroji, odhaliť ich pocity a význam, ktorý tomuto fenoménu prikladali.

Metodologický prístup. Zvolili sme *kvalitatívny výskum v designe fenomenologickej analýzy*, v súlade s odporúčením Jana Hendla použiť fenomenologickú analýzu práve v prípade „*ak chceme preskúmať význam prežitej skutočnosti jedinca a porozumieť mu*“⁵. V rámci designu fenomenologickej analýzy sme použili metódu *anamnézy*, čiže – podľa Martina Skutila – „*metódu, ktorou zisťujeme udalosti z minulosti jedinca, o ktorých predpokladáme, že majú významný vzťah pre poznanie osobnosti a pochopenie skúmaného problému*“⁶.

Výber participantov prebiehal na základe zámernosti a dostupnosti.

Počet participantov. Výskum sme zrealizovali s jedenástimi participantmi (tento počet sa javil ako vyhovujúci z hľadiska zaistenia teoretickej saturácie dátami).

Charakteristika participantov. Participantmi výskumu boli mladí ľudia (18 – 30 rokov) rôznych povolání, ktorí v detstve navštevovali hudobný odbor základnej umeleckej školy.

Výskumné otázky. Hoci nie je nevyhnutné – ako uviedol Hendl –, aby sa fenomenologická štúdia začínala konkrétnou výskumnou otázkou,⁷ nasledujúce otázky sme pokladali za vhodné vziať do úvahy už na začiatku výskumu: *Ako (a v akej intenzite) vnímal a prežíval participant prístup učiteľa pri výučbe hry na hudobnom nástroji? S akými pocitmi prichádzal na hodinu hry na hudobnom nástroji? Čo prežíval počas výučby? S akými pocitmi z hodiny odchádzal? Ako ovplyvnil konkrétny prístup učiteľa vzťah participanta k hudbe a k hudobnému nástroju?*

Metóda získavania dát. Dáta sme získavali prostredníctvom hĺbkového pološtruktúrovaného rozhovoru (v jednej až troch fázach) s naratívnyimi prvkami – šírku i hĺbku konkrétneho a práve preňho dôležitého problému si volil participant sám.

Analýza dát. Pristúpenie k analýze dát predpokladá takzvanú *fenomenologickú redukciu* v procese *epoché*,⁸ ktorej cieľom je čisté myslenie bez predsudkov, dosiahnuté *uzdtvorkovaním* doterajších teoretických znalostí. V súlade s námietkou M. Milesa a A. Hubermana a ich konštatovaním „*o všadeprítomnosti teórie*“⁹ nešlo v našom prípade o nekompromisné vylúčenie teoretických znalostí, ale o eliminovanie myslenia a priori.

Všetky rozhovory sme transkribovali z auditívnej do písomnej formy. Analýzu sme otvorili analytickou indukciou už v priebehu zberu dát a získaním kompletnej série kvázi prípadových štúdií sme pokračovali konštantnou komparáciou. V prvej fáze sme uskutočnili otvorené kódovanie, na ktoré sme nadviazali axiálnym kódovaním (Straussov-Corbinovej paradigmatický model); napokon sme uskutočnili výber signifikantných kategórií selektívnym kódovaním (v podstate išlo o modifikovanú metódu zakotvenej teórie) a vyabstrahovali sme koncept analytického príbehu.¹⁰

Kategórie sme interpretovali technikou „*vyloženia kariet*“ (totožnosť kategórie s názvom kapitoly). Autentickým výpovediam participantov sa ponechal široký priestor; nie však na úkor interpretácie (vždy plne zrealizovanej), ale s cieľom zabezpečiť, aby sa za „*prerozpráváním*“ – obdobne ako v kvantitatívnom výskume za číslami – nestratil sám človek. Naše úsilie smerovalo k naplneniu postulátu J. Hendla: „*Výsledkom je text, ktorý, znie pravdivo pre toho, kto mal danú skúsenosť s daným fenoménom, a poskytuje vhľad pre toho, kto ju nemá.*“¹¹

Validita výskumu bola zabezpečená silou dát (primárne dáta), rozsiahlosťou a hustom popisom dát, saturáciou dát, komparáciou kategórií s pôvodnými transkripciami a sebareflexiou výskumníka.

Etická stránka výskumu. Pri zohľadňovaní etickej stránky výskumu sme sa riadili základným etickým imperatívom: „Účastník výskumu nesmie výskumnou činnosťou utpieť akúkoľvek (psychickú, fyzickú alebo hmotnú) ujmu.“ Dodržiavali sme tieto etické princípy: informovaný súhlas participantov, emocionálne bezpečná atmosféra rozhovorov, krytie identity participantov pridelením pseudonymov, korektné spracovanie údajov, sprístupnenie výskumnej správy (v prípade záujmu) participantom.

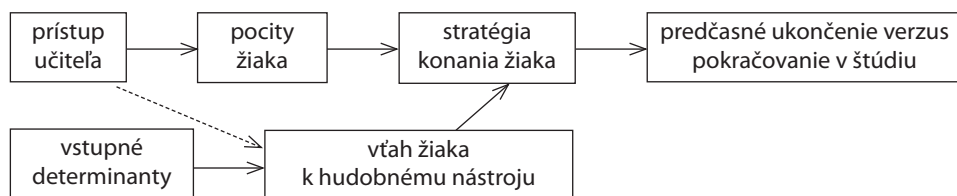
Priebežná analýza a koncept analytického príbehu

Každý participant odkryl v súvislosti so štúdiom na základnej umeleckej škole svoj jedinečný príbeh. (Stručné kazuistiky uvádzame formou prílohy na konci publikácie.) Napriek svojej jedinečnosti mali jednotlivé príbehy spoločné prieniky v kategóriách, ktorých prvotnú usúvzťažnosť sme systematizovali prostredníctvom Straussovho – Corbinovej paradigmatického modelu (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Straussov – Corbinovej paradigmatický model axiálneho kódovania

<i>Kauzálne podmienky</i>	napĺňanie zámeru dieťaťa – zvládnuť hru na danom hudobnom nástroji štúdiom na základnej umeleckej škole (na základe vnútornej motivácie alebo z podnetu rodiča)
<i>Fenomén</i>	vnímanie prístupu učiteľa optikou žiaka (vnútorné prežívanie, pocity a myšlienky)
<i>Kontext</i>	interakcia <i>učiteľ – žiak</i> v rámci individuálnej formy výučby hry na hudobnom nástroji v edukačnom prostredí základnej umeleckej školy
<i>Intervenujúce podmienky</i>	a) vstupné determinanty na strane žiaka: – očakávania – osobnostné faktory vrátane nadania – vzťah k hudbe a k hudobnému nástroju – štúdium ako napĺňanie verzus nenapĺňanie zmyslu b) osobnostné faktory učiteľa (vnímané z emic perspektívy žiaka)
<i>Akcie, stratégie konania</i>	1. vzájomná súčinnosť žiaka a učiteľa v prípade pozitívne vnímanej interakcie učiteľ – žiak 2. separátna stratégia žiaka v prípade negatívne vnímanej interakcie učiteľ – žiak: a) nespokojnosť a trpná pasivita b) nespokojnosť a aktívne hľadanie riešenia
<i>Následky</i>	a) dokončenie štúdia (absolutórium) b) predčasné ukončenie štúdia c) pokračovanie v štúdiu aj po absolutóriu (druhý stupeň, štúdium pre dospelých) d) štúdium na strednej či vysokej škole s hudobným zameraním

Esenciálnu charakteristiku množiny jednotlivých príbehov sme vystihli pomocou konceptu *analytického príbehu*, ktorý stručne prezentujeme nižšie uvedenou schémou (Obr. 1).



Obr. 1: Schéma analytického príbehu

Signifikantné kategórie – súvzťažné s konceptom analytického príbehu – a ich interpretáciu uvádzame v nasledujúcich kapitolách. (Aj v rámci kategórií sme autentické výroky participantov spravidla systemizovali na báze obsahových analógií či, naopak, jedinečnosti.)

Pamätám si... alebo Vstup do príbehu

Polarity spomienok

Zuzana: ... a pamätám si... prvé, čo sme hrali, boli vtáčiky [spevne] a medveď, a takéto zvieratká [jemne a milo], aby som rozlíšila, ktorý tón je vysoký a ktorý nízky...

Alžbeta: ... presne si pamätám, ako sme prišli za tou pani učiteľkou. Pozrela sa na tie moje malé ručičky a povedala: „**Tak z nej klaviristka nikdy nebude.**“

Romana: ... pamätám si, ako som hrala na klavíri a ona... na mňa vykrikovala: „No čo si blbá, ako to hráš!“ [škreklavo]. [...] Neplakala som... ale cítila som sa tak sklúčene...

Ivana: ... pamätám sa na nášho pána učiteľa, ktorý bol veľmi milý... bol taký mäkučký... tou bytosťou mám pocit, že bol taký mäkký [detsky]... a potom neviem prečo odišiel. ... a to bol [nový učiteľ] zrazu taký veľký fúzatý pán, ktorý hrával na trúbke... naozaj si pamätám, že... nás nechal aj hodinu čakať, zatiaľ, čo on si tam fajčil fajku vonku, a potom vošiel dovnútra a nahučal na mňa, že nejaký tón som nevedela zahrať...

Lukáš: ... pamätám si svoju prvú učiteľku... bolo to fajn, mal som ju rád... ako súčasť rodiny bola tá prvá učiteľka, až taký som mal pocit.

Sára: Pamätám si, ako sa mi [prvá učiteľka] vyhrážala, že mi zhodí husle na zem a budem si ich [opravu] platiť. No [detsky zdôrazňujú], taká nepríjemná bola.

Lucia: **Nechcela som mať inú učiteľku;** chcela som len s ňou byť... Netešila som sa na hodiny – vôbec – s tamtou druhou učiteľkou. [...] Ale chodila som, pretože som vedela, že sa tá moja učiteľka vráti, takže som čakala [smutný smiech].

Andrej: ... cítil som, že ona ako keby mala niektorých svojich žiakov radšej, že ich akoby uprednostňovala. [...] Viem... že to prirodzene vychádza z toho, kto je človeku bližší, ale pociťoval som to ako takú malú krivdu.

Markéta: Prvé hodiny [s terajšou učiteľkou] – to si pamätám – boli také, že pani učiteľka bola milá, vôbec som nemala pri nej **žiadne stres**...

Oliver: Bol som doslova **týraný** na tej hudobnej. Ešte aj teraz sa mi spája tá základná umelecká škola s nepríjemným pocitom.

Kamila: Na začiatku som nevedela priradiť prstoklad k notám... Ale našťastie som mala veľmi milú učiteľku, ktorá mala so mnou trpezlivosť... A pamätám si, že ma to bavilo. Cítila som, že je to aj niečo ako práca...

Kategória *Pamätám si... alebo Vstup do príbehu* predstavuje úvodnú fázu príbehu, ktorý participant rekonštruovali. Spravidla išlo o uzlový bod – problém alebo jav, na ktorý participant centroval pozornosť, ktorý bol preňho ako dieťa dôležitý a ktorý v jeho spomienkach ešte i dnes rezonuje (obsah edukácie, kritický incident, obľúbený učiteľ, nepríjemný učiteľ...); bod, od ktorého participant postupovali rozprávaním v chronológii alebo v retrospektíve.

Napríklad Zuzana sa v podmienkach psychologického bezpečia u svojej učiteľky a krstnej mamy v jednej osobe mohla nerušene koncentrovať na samotný obsah edukácie. V prípade Alžbety sa úvodná nepriaznivá prognóza učiteľky stala doslova interiorizovanou stigмой, sprevádzajúcou Alžbetu počas celého štúdia.

Pre Luciu a Lukáša bolo prioritným prianím obnovenie pôvodného harmonického stavu – priaznivých psychologických podmienok edukácie.

U Andreja bola komplikovaná interakcia s učiteľkou pocitovaná ako ústredný problém, ktorý zraňujúco prenikal do jeho vnútorného sveta.

Markétu a Kamilu (napriek najpestrejšej palete pedagógov) charakterizoval hneď od začiatku rozhovoru nadhľad a optimistický uhol pohľadu.

Ostatní participant – Oliver, Sára, Romana, Ivana – odkryli úvodnou spomienkou pálčivý problém: neúnosnosť negatívne vnímaného vzťahu učiteľ – žiak, spod záťaže ktorého sa snažili vyslobodiť.

Spôsob opisu reminiscencií participantmi (*ako hovorili*) nepredstavoval rýdže konštatovanie, ale zahŕňal i hodnotiaci a afektívny aspekt z hľadiska ich vnútorného prežívania. „... *Lebo všetko je o pocitoch, všetko sú pocity na svete... pociť je vlastne najdôležitejší...*“ (Andrej). Andrejove slová nás uvádzajú do nasledujúcej kategórie, ktorá sa zaoberá práve pocitmi participantov.

Všetko je o pocitoch alebo Čo žiak cítil

Vnútorná dráma Lukáša alebo Závod na život a na smrť

Výskumník: *S akým pocitom si prichádzal na hodinu k prvej učiteľke?*

Lukáš: *Jednak, že si to idem teraz „odrobiť“ a jednak, že opäť uvidím toho človeka a vcítim sa do atmosféry tej hudby...*

Výskumník: *S akým pocitom si chodieval na hodinu k druhej učiteľke?*

Lukáš: *Keď som bol pripravený, tak som išiel s tým, že som síce doma trénoval a „učil som sa behať“, ale teraz musím podať ten najväčší výkon v živote, inak budem mŕtvy. Áno?! [akoby s výčitkou v hlase] S takým pocitom.*

Výskumník: *Vnímal si to až takto dramaticky?*

Lukáš: *Áno, to bolo také veľmi ozrutné, hej. Tam muselo byť – to dokonalé [s akcentom]. A to je už veľmi ťažké...*

Výskumník: *Mohol by si opísať, čo si prežíval v priebehu hodiny?*

Lukáš: *No, keď som nebol pripravený, tak som típol [s akcentom] a nonstop som sa potil. ... a už som len čakal, kedy sa to skončí, počítal som každú sekundu... [...] A keď som bol pripravený, tak ako hovorím... proste závod na život a na smrť...*

Pocitové kontrasty

Oliver: *Celý čas to bolo proste v takom kŕči, v strese; v takom nepríjemnom pociť... Bol som rád, keď sa hodina skončila...*

Výskumník: *A u druhej pani učiteľky?*

Oliver: *To bolo v pohode, tá bola zlatá...*

Sára: *Isť na hodinu bolo ako za trest [smiech]. A po skončení hodiny som bola rada [vzdych]. Ach [hlboký vzdych].*

Kamila: *Tešievala som sa na tie hodiny... No boli [s akcentom] aj také situácie – to keď som mala hodinu u toho učiteľa a bol našťvaný... že keď sa tá hodina skončila, doslova som si vydýchla, že uf – konečne!*

Ivana: *Tak mňa to bavilo chodiť k nemu [k prvému učiteľovi] na hodiny...[...] Naozaj si pamätám **ten jeho milý obrázok**, ako sa usmieva... ale z toho druhého už mám **taký – taký BÉ** [hrubým hlasom]...*

Alžbeta: *Na začiatku som sa na tie hodiny nikdy ani extra netešila [s akcentom], ani som nemala nejakú obavu; tú som pocítovala až neskôr, keď som si začala všímať, že ostatní sú viacej popredu...*

Romana: *... v podstate to bolo o tom, že som celý čas čakala, kedy sa tá hodina už skončí... **proste som len [vzdych]** čakala a trýpla, či na mňa znova zakričí alebo nie...*

Andrejov kritický incident alebo Presiahnutý prah bolesti

Výskumník: *S akými očakávaniami si išiel na prvú hodinu k novej učiteľke hry na klavíri?*

Andrej: *Bol som v očakávaní niečoho pozitívneho. [...] A tá hodina dopadla tak, že som prišiel domov s plačom, hodil som tašku... a povedal som si „nikdy viac“.*

Výskumník: *Môžeš opísať priebeh tej hodiny?*

Andrej: *Napriek tomu, že to **bolo také silné**, ja si ten priebeh hodiny **proste nepamätám**. Viem len, že ona začala byť zrazu strašne nervózna a nevlúdna ku mne; v tej chvíli som strašne zneistel... Celý ten kontakt bol, **ako keď sa človek chytí stĺpa vysokého napätia** – až takto to prirovnám – tak som sa cítil [pauza]. Každý má tú latku, čo je ešte únosné a čo už únosné nie je, niekde inde. **Ako prah bolesti**. A vzhľadom na to, že ja som citlivý človek a bol som aj citlivé dieťa, tak to veľmi vysoko presahovalo to, čo je podľa mňa únosné...*

Výskumník: *Môžeš to predsa len bližšie konkretizovať?*

Andrej: *Tá jej reakcia. No **proste kričala**, hovorila vety, ktoré skôr adresovala mojej mamine ... a myslela si, že ich význam nedokážem odhaliť, alebo nerozumiem tomu, že sa jej snaží povedať, že som do istej miery „blbý“ v úvodzovkách. Ale, samozrejme, že som vnímal tón jej hlasu... rozumel som všetkému, čo hovorila a ako to myslela.*

Pocity odvíjajúce sa od prístupu učiteľa predstavovali v prípade participantov významný a jasne uvedomovaný fenomén. Tento fenomén – môžeme ho nazvať vnútornou pociťovou klímou žiaka –, ktorý sprevádzal žiaka počas prebiehajúcej výučby, bol pri silnej a zároveň záporne ladenej intenzite schopný prekryť sústredenost žiaka na samotnú podstatu edukácie – hudbu. V takýchto situáciách si participanti prioritne priali vymaniť sa z negatívnych pocitov. Možno hovoriť o akomsi „metafungovaní“ žiaka, ktorého pozornosť sa distribuovala medzi hudobný výkon, pokyny pedagóga a sledovanie či napäté očakávanie jeho reakcií. Prístup učiteľa bol prežívaný – v súčinnosti s osobnostnými faktormi participantov – v rôznej pociťovej intenzite. V zjednodušenej forme môžeme emócie a pocity participantov vyjadriť pociťovou škálou: *radosť – príjemný pocit – neutrálny pocit – nepríjemný pocit – strach*. Obdobne aj fáza pred blížiacou sa hodinou výučby hry na hudobnom nástroji bola sprevádzaná pocit-

mi signalizujúcimi očakávanie príjemných chvíľ alebo, naopak, pocitmi stiesnenosti. Negatívne ladenie pocitov participantov pred blížiacou sa hodinou dokreslil aj nimi použitý metaforický obraz, napríklad: „*ako ísť na vojnu*“ (Lukáš); „*ako ísť k zubárovi*“ (Andrej) alebo – už vyššie uvedené – „*ako za trest*“ (Sára).

Potrebu príjemného pocitu pri výučbe jadrne vystihol Andrej: „*Veď tú jednu – dve hodiny týždenne chcel človek, samozrejme, stráviť príjemne. Nech by to bolo kdekoľvek a nech by išlo o čokoľvek. A tým, že išlo o takú krásnu vec ako hudba, tak to bolo jasné, že tam ten vzťah učiteľ – žiak by mal fungovať.*“

Napriek tejto logicky zdôvodnenej potrebe príjemného pocitu uviedol ne jeden participant skúsenosť s emóciou strachu. Na túto emóciu sa zameriame v nasledujúcej podkategórii.

Dieťa a strach

Bál/a som sa...

Kamila: ... *tam [u predchádzajúceho učiteľa] som sa neraz bála chodiť na hodiny, ale tým, že som tak strašne mala rada hudbu a hlavne hru na flaute, tak som chodievala... Bála som sa, že keď sa pomýlim, tak bude nepríjemný. [...] Keď som niečo nevedela zahrat niekoľkokrát za sebou, tak bol nazlostený, a ja som z toho bola v strese...*

Andrej: ... *bál som sa ako [učiteľka] zareaguje, keď sa pomýlim – čo sa vlastne dialo, pretože som bol v kčí. Neobával som sa, že by ma udrela, to nie, ale bál som sa jej fyzických prejavov – proste intenzita hlasu a tak, lebo som nebol zvyknutý, aby na mňa niekto kričal. [...] Keď som mal nejaký rytmický nedostatok, tak normálne kopala do klavíra rytmus, kričala a zvyšovala hlas...*

Markéta: *Na začiatku som mala učiteľku, ktorá si veľmi potrpela na to, aby bolo všetko správne zahrané... u tej som mala taký strach... hrala som úplne so stresom, pretože sa veľmi nahnevala, keď som sa náhodou pomýlila. ... nekričala po mne nejako extra, ale ja som taká, že nemám rada, keď na mňa ľudia kričia...*

Romana: ... *bála som sa, aby som to zahrála dobre. [...] Nechápala som, ako to mám hrať a zároveň som mala strach spýtať sa jej, aby zase nekričala, a tým pádom som to hrala stále zle...*

Oliver: *Chodil som so strachom na tie hodiny. Vyslovene som sa bál [s akcentom] a doteraz mi to ostalo – proste ten nepríjemný pocit. [...] Keď som niečo nevedel, tak učiteľ začal po mne kričať a v podstate ma začal aj fyzicky – biť... Ťahal ma za vlasy – bolelo ma to – a kričal, či som spadol z jahody, že to neviem...*

Ivana: *Na hodiny k prvému učiteľovi som sa jednoznačne tešila, a na tie druhé som sa bála... Nie je to príjemné, keď na vás niekto dospelý hučí [rozladene].*

Alžbeta: ... *tú moju pani učiteľku som vnímala ako veľmi prísnu... z nej som potom začala mať celkovo taký strach...*

Skúsenosť s emóciou strachu v korelácii s prístupom pedagóga explicitne uviedli siedmi z jedenástich participantov. Prežívanie strachu vnímali participanti ako intenzívnu a nielen nepríjemnú, ale zároveň aj ochromujúcu emóciu s negatívnym dosahom na výkon. Strach na rozdiel od úzkosti má presne definovanú a jasne uvedomovanú príčinu; to znamená, že participant presne vedel, čoho sa bojí. Strach z hodnotenia

známkou neuviedol nikto (marginálne sa o známkach zmienila iba Zuzana a Oliver, avšak v inej súvislosti). Čo vnímali participanti ako predmet strachu? Predmetom strachu bola reakcia pedagóga a tou nežiaducou reakciou bol spravidla – *krik* (v prípade Olivera navyše doplnený netaktnými výrokmi a fyzickým ubližovaním; v prípade Andreja cholerickými prejavmi učiteľky). Z hľadiska kauzality prežívali participanti dvojitý strach. Báli sa byť stimulom kriku učiteľa – omyl žiaka ako príčina a krik učiteľa ako následok. Preto sa báli pri hre na hudobnom nástroji pomýliť. A čím viac sa báli, tým viac sa mýlili...

Tréma ako druh strachu

Fenoménu trémy ako formy strachu pred vystúpením vnímali participanti ako inherentnú osobnostnú vlastnosť. Nie každý mal trému. Pocity pri hudobnom výkone, ktoré opísali participanti, môžeme zachytiť škálou: „*strašná*“ tréma – *zdravá tréma* – *užívanie si hudobného výkonu*. I keď sa fenomén trémy – ako uviedli participanti – neodvíjal bezprostredne od prístupu pedagóga, z analýzy vyplynulo, že práve prístupom pedagóga bolo možné trému čiastočne eliminovať.

Napríklad Lucia trpela neúnosnou trémou a z tohto dôvodu postupne odmietala účasť na súťažiach i koncertoch. Učiteľka preto vytvorila koncertné duo, ktoré dodnes účinkuje nielen koncertoch, ale aj na súťažiach a festivaloch. Takáto forma prezentácie prinášala (a naďalej prináša) Lucii radosť neskalenú obavami, pretože: „*Keď sa pomýlim a náhodou prestanem hrať, neostane ticho*“ [detsky]. Jej komorná spoluhráčka Markéta si, naopak, každé – aj sólistické – vystúpenie užíva: „*To pani učiteľka na mňa preniesla, že si treba užívať to hranie, lebo ona je taký koncertný typ [s akcentom], ona má rada publikum... a vlastne aj tým, že ma dávala častejšie na koncerty... a tým, že som si istá, že viem to, čo hrám...*“

Ivana (napriek „zlému“ učiteľovi) disponovala – ako sa sama vyjadrila – zdravou trémou: „*A tak človek mal určite trochu [veselo] trému, pamätám si tie rozklepané kolená, ale to patrilo k tomu, to bolo na tom to pekné.*“ Na vystúpenie sa spravidla tešila a podporu dospelého človeka nepotrebovala: „*... už v detstve som bola samostatný typ, taká samostatná, bytôstka...*“

Trémistka Kamila podporu pedagóga, naopak, vítala: „*... pozitívne na mňa vplývalo aj to, že ona ma ubezpečovala – lebo ja som taká ,stressmanka‘... –, že aj keď niečo nevyjde, tak nevadí, že proste nič sa nestane.*“ (Z dôvodu trémy sa Kamila nepriklonila k možnosti štúdia na konzervatóriu: „*Nevedela som si predstaviť, že by som celý život žila v tréme...*“)

Trému uviedla aj Alžbeta: „*Besiedky som nikdy nemala rada. Bola som trémistka... strašná tréma.*“ Na otázku výskumníka, ako jej pomohol so zvládaním trémy pedagóg, odpovedala Alžbeta lakonicky: „*Nijako.*“

Učiteľ, prirodzene, nemôže zmeniť osobnostné charakteristiky žiaka, ale výpovede participantov implikovali možnosť priaznivej intervencie učiteľa pri tréme žiaka, a to – povzbudením, zmenou formy vystúpenia, podporením sebaistoty žiaka premyslenou prípravou a postupným navýkaním žiaka na verejnú prezentáciu, alebo jednoducho pripustením i možnosti pochybenia pri vystúpení bez dramatizovania následkov.

Učiteľ-človek alebo Ľudský rozmer viac ako čokoľvek iné

Budovanie vzťahu verzus spartánska výchova

Lukáš: ... bolo to také **rodinné** [hodiny s prvou učiteľkou]... **To bol vyslovene ten človek**, takže ja som, prirodzene, nechcel zmenu...

Výskumník: A druhá pani učiteľka?

Lukáš: To bola autorita. Rozhodne. Tam to aj hasne.

Výskumník: V akom zmysle autorita?

Lukáš: V tom negatívnom zmysle. Samozrejme, malo to nejaké kladné prínosy, ale po pocitovej stránke negatívna autorita.

Výskumník: Zaujímali sa panie učiteľky o Teba celkovo ako o človeka? Čo Ťa teší, zaujíma, čomu sa okrem hry na husliach venuješ...

Lukáš: Tá prvá áno... Bolo to ako keby sme išli na kávu a polhodinu z toho hráme na husliach a druhú polhodinu budujeme dôveru a vzťah. A tá druhá pani učiteľka, tak tá absolútne nie. Tam bola taká **spartánska výchova**, takže sústrediť sa na niečo iné ako na prácu – konkrétne na hranie na husliach – bolo priam až hriechom...

Výskumník: Ako na Teba pôsobila takáto zmena?

Lukáš: Bol to šok. Bola to náhla zmena a vôbec som nečakal taký prístup. [...] Zvykol som si, **ale nepáčilo** [s akcentom] sa mi to.

Nielen učiteľka, ale aj taký človek...

Andrej: Nečakal som, že ona bude človek, ktorý **bude striehnuť a opravovať chyby**, ale, ktorý – áno – **ma pochopí**. [...] Lebo vlastne v tých notách je napísané všetko a je len na mne, či si to všimnem alebo nevšímam. Ale tam ide o taký iný rozmer tej výučby – **o taký ľudský**.

Markéta: Pani učiteľka je – **nielen učiteľka, ale aj taký človek**, taká ľudská je; a veľa [s akcentom] vieme zdieľať spolu... **Nie je to len o tej flaute, o tom hraní, ale celkovo o tom spoločnom prežívaní vecí, ktoré sa dejú**.

Oliver: Tešil som sa, keď mi odpadla [s akcentom] hodina, že som s tým učiteľom nemusel byť. On bol – **on bol zlý**. [...] Na jednej strane mohol byť ako hudobník perfektný a dokonalý. Hej, ale ako ľudsky...

Lucia: Pani učiteľka je... Je taká veľmi **zlatá**. [...] Tak sa s ňou **prijemne rozpráva** a je taká **milá ku všetkým**. [...] Rozumiem si s ňou... a s tou druhou učiteľkou som ani nevedela, čo si povedať... také tiché [s akcentom] hodiny sme mali...

Alžbeta: No tam žiaden kontakt nebol. Vtedy som ani nevedela, že by nejaký kontakt medzi učiteľom a žiakom mohol byť [detsky].

Romana: Vzťah s ním [s druhým učiteľom] bol otvorenejší a priateľskejší. Keď som vošla do triedy, hneď zbadal, aký deň som mala; zaujímal sa, prečo som buď veselá, alebo smutná...

Zástoju ľudskosti v prístupe učiteľa určili participanti primárnu pozíciu. Pociť spokojnosti a umocnenej radosti z hry na hudobnom nástroji koreloval práve s ľudským prístupom pedagóga. (Výnimku tvorila Alžbeta, ktorá o možnosti iného ako chladného prístupu učiteľa ani neuvažovala.) Ľudský prístup chápali participanti ako prístup nezameraný iba na výkon žiaka, ale – v analógii s humanistickou pedagogikou – predovšetkým na žiaka ako človeka. Takýto prístup sa z pohľadu participantov vyznačoval záujmom učiteľa o žiaka, snahou o pochopenie žiaka, úsilím priblížiť žiakovi hudbu

z pozície neautoritatívneho (rodinného či kamarátskeho) vzťahu, a tiež vzájomnou komunikáciou otvorenou aj bežným – nie iba na hudbu zameraným – témam. Ľudský prístup učiteľa zabezpečoval participantom „vnútorný pokoj“ a tým aj základné podmienky na hudobný rast a radosť zo samotnej hudby.

Porozumenie prináša úžasné veci

Práve preto ma to mrzelo...

Romana: ... vedel, že nestíham, čo chápal... ale nešla som nikdy úplne nepripravená. Naučila som sa aspoň nejakú časť skladby – aj keď nie úplne celú – pretože ma to vždy mrzelo. Práve **preto ma to mrzelo, lebo som vedela, aký je dobrý pedagóg...**

Výskumník (k Lukášovi): Čo sa dialo na hodine v prípade, že si sa nestihol pripraviť?

Lukáš: U prvej učiteľky sa nedialo nič; napriek tomu sme si to trpezlivo prešli – a ja som si **vážil [s akcentom]** jej trpezlivosť.

Výskumník: Nezneužíval si to?

Lukáš: Čiastočne áno, lebo ja som bol veľmi lenivý – to bolo to kolísanie... či naozaj chcem byť v tom najlepší alebo nie... ale na druhej strane som si vždy **uvedomoval a vážil, aká je trpezlivá**, čo malo za následok to, že čím ďalej, tým viac som sa **chcel pripraviť** na tú hodinu.

Andrej: ... ale aj tam **[u profesorky na konzervatóriu]**, samozrejme, keď som nebol pripravený, tak to boli hromy-blesky...

Výskumník: V čom boli tie hromy-blesky iné?

Andrej: Boli iné v tom, že ja **som sa hanbil...** neviem inak ten pocit opísať. **Hanbil som sa.** [...] Nebál som sa jej hnevu, ale toho, **že ju sklámam...**

V prípade pokojného a chápatelného prístupu učiteľa sa hybnou silou nabádajúcou participantov k cvičeniu nestával strach, ale pocit zodpovednosti a sympatie k učiteľovi. Nie: „bál som sa“, ale: „mrzelo ma to“. To boli komponenty subtilnejších kvalít alebo jednoducho skryté kurikulum, na ktoré poukázal Carl Rogers: „Keď sú prítomné postoje ozajstnosti, úcty k jednotlivcovi a porozumenia... dejú sa úžasné veci. Zisk sa neprejaví len na známkach... ale i na subtilnejších kvalitách...“¹²

Učiteľ-didaktik

Videla som, že on je lepší pedagóg

Romana: ... ona mi neukázala, ako by som to mohla vedieť lepšie zahrať. [...] Raz sa stalo, že chýbala... a zastupoval ju iný pedagóg. [...] „Chyť si jablčko a tak hraj!“ povedal... a zrazu to bolo omnoho lepšie. Videla som, že on je lepší pedagóg...

Oliver: ... keď som v súborovej hre niečo nevedel, tak – namiesto toho, aby mi bolo vysvetlené, ako to mám hrať – pred všetkými som bol zhučnaný, že to neviem a prečo som zase necvičil...

Alžbeta: [rozmyšľala] Nepamätám si, že by mi niekedy dala [učiteľka] nejakú radu, čo mám robiť, aby som sa nemýlila – ona to brala možno tiež tak, že je to kvôli tým mojim rukám a s tým sa nedá nič robiť.

Andrej: *Tým, že bola riaditeľkou [prvá učiteľka]... a keď ešte z toho [z krátkej hodi-ny] pätnásť minút riešila „riaditeľovanie“... Vnímam som to ako jej kvázi „nestíhačky“ a uvedomil som si, že keď druhé deti ten basový kľúč vedia... tak asi ten čas, ktorý mi venovala, nebol dostatočný.*

Lukáš: *Po skončení hodiny som síce cítil obrovský pokrok v technike a vo všetkom, ale na druhej strane som nebol emocionálne spokojný, pretože tam nielenže nebola žiadna pozitívna spätná väzba, ale ani žiadna konštruktívna spätná väzba, bola to proste negatívna spätná väzba – také to „zdupávanie“.*

Pani učiteľka – tá „už má všetko!“

Zuzana: *Hodne mi hrala [prvá učiteľka]... aby som vedela, čo ma čaká v novej sklad-be... a pre mňa to bol taký vzor, ku ktorému som sa mohla približovať...*

U druhej pani učiteľky sme často novú skladbičku iba zakrúžkovali... že si ju pozriem doma. A zrazu predomnou noty – a nič; ani prstoklad [s akcentom], netušila som ani, ako to má znieť...

Kamila: *... vedela [najnovšia učiteľka], ako má vysvetľovať, a mne sa potom naozaj [s akcentom] lepšie darilo... Napríklad ten predchádzajúci učiteľ mi dal iba nejaké noty s tým, že to musím zahráť dobre a hotovo; viac sa už o to nestaral...*

Markéta: *... pani učiteľka zmenila všetky moje zlé návyky... [...] Vysvetľovala... na sebe mi to predvádzala... z každej strany, ako sa len dalo, mi to poukazovala, aby som to pochopila...*

Predtým som mala napríklad učiteľa, ktorý nebol flautista... bol veľmi dobrý muzikant... ale on mi nikdy tak nevysvetlil. Povedal mi len, že mám hrať tak, aby to bolo lepšie, ale ja som nevedela ako [s akcentom a so smiechom]. ... bol veľmi zlatý, výborne sme si rozumeli, ale... No a potom... som sa dostala k pani učiteľke, a tá už má všetko!

Chodila som aj na klavír... Tam mi pani učiteľka tak často neukazovala [s akcentom]; povedala mi, ako sa to má robiť, ale nepredviedla mi to konkrétne; tiež bola veľmi zlatá... ale to predvedenie mi trochu chýbalo...

Do siedmeho roku života je podľa Rudolfa Steinera pre dieťa podstatné, aký je učiteľ človek, a až od siedmeho roku nadobúda význam i hľadisko odborné. Odborné znalosti však stratia akýkoľvek význam, ak nie sú prebudené imponderabilné sily¹³ medzi učiteľom a dieťaťom. Participanti v nami realizovanom výskume vnímali synchrónne obe stránky učiteľa, pričom z analýzy vyplýva, že na prvé miesto kladli ľudskosť. Z hľadiska odbornosti neuprednostňovali učiteľa-virtuóza, ale učiteľa-didaktika, pričom citlivo vnímali (už vo veku siedmich – ôsmich rokov) pedagogický entuziazmus učiteľa. Didaktický prístup učiteľa, s ktorým sa participanti stretli, môžeme v základných obrysoch hierarchizovať nasledovne:

- a) učiteľ učebnú látku (skladbu, etudu...) názorne predviedol a vysvetlil, „ako“ dosiahnuť cieľ;
- b) učiteľ vysvetlil, „ako“ dosiahnuť cieľ, ale učebnú látku názorne nepredviedol;
- c) učiteľ učebnú látku ani názorne nepredviedol, ani nevysvetlil, „ako“ dosiahnuť cieľ.

Analýza ukázala, že v rámci vyššie uvedenej hierarchie predstavovalo – z hľadiska participantov – zastrešenie každej z troch alternatív ľudským prístupom učiteľa rozhodujúci faktor. Aj posledná alternatíva v hierarchii zastrešená ľudskosťou bola pre participantov prijateľnejšia, než odbornosť bez ľudskosti. Úplná saturácia spokojnosti participanta nastala pri ľudskosťou zastrešenej prvej alternatíve.

Výber skladieb alebo Aj dieťa hľadá zmysel

Tak prečo by som to mal robiť?

Oliver: ... mal som **presne nadiktované** – taká etuda... toto mám cvičiť. Žiadna iná možnosť nebola. A mňa to potom **prestalo baviť**, lebo keď to nebola skladba alebo pesnička, ktorá mne **[s akcentom]** ako dieťaťu niečo hovorila, tak... **Tak prečo by som to mal robiť?**

Ale tam **[u novej učiteľky]** už bol presne opačný prístup... [...] Hrával som ľudové pesničky, ku ktorým som mal vzťah... z ktorých som sa tešil. Bavilo ma to – fakt ma to tam začalo baviť.

Andrej: ... samozrejme, že každý jeden žiak má obľúbené skladby a neobľúbené... No a ja som na tú hodinu išiel s tým, že **[nadšene]** tú vec, na ktorú sa teším, si zahrám prvý... No lenže... pani učiteľka vždy autoritatívne zahlásila, že **nie, nie, nie, budeš hrať skladbu XY**, a vždy to bola **skladba, ktorú som proste nemal rád**. ... a hneď som bol vlastne **nešťastný**...

A tam **[u druhej učiteľky]** išlo o to – a to bolo dôležité –, že skladby som si jednoducho vybral ja.

Alžbeta: V duchu som si akurát tak myslela, že tie piesne alebo tie etudy mi nedávajú logiku, tak sa mi ťažko hrajú **[smutne, pomaly, ticho]**, ale musela som **[detsky]**.

Sára: Pani učiteľka ma nechala, aby som si sama vybrala, čo chcem hrať. Aj mi to zahrála, vypočula som si...

Výskumník: A predchádzajúca pani učiteľka?

Sára: Tam som si nevyberala skladby.

Výskumník: A ak sa Ti nejaká skladba nepáčila?

Sára: Tak som ju musela hrať.

Skladbe, ktorá ma oslovila, som sa venovala s plnou vervou...

Kamila: Vždy som si vyberala skladby, ktoré sa mi páčili... [...] Keď som dostala nejakú skladbu, ktorá sa mi trochu menej páčila, tak sa mi ju až tak nechcelo hrať a nevedela som ju ani tak precítiť, ale keď som dostala skladbu, ktorá ma vyslovne **[s akcentom]** oslovila, tak som sa jej venovala s plnou vervou...

Zuzana: Skladby sme vyberali tak, že pani učiteľka mi zahrála viacero, a potom som si vybrala...

Lucia: Pani učiteľka vyberie nejaké skladby, všetky mi ich zahrá a ja si z nich jednu vyberiem; a keď poviem, že ani jedna sa mi nepáči, tak vyberá ďalšie skladby **[smiech]**.

Výskumník: Ako prebiehal výber u predchádzajúcej pani učiteľky?

Lucia: Tam sme hrali všetko... a ani som jej nechcela hovoriť, že niečo nechcem hrať, ale pani učiteľke **[so šťastným úsmevom implicitne hovoriacim – tejto mojej]** poviem, čo chcem a čo nechcem...

Výskumník (k Markéte): Spomínala si, že participuješ na výbere skladieb. Stalo sa niekedy, že si povedala: „Nie, túto skladbu si ne– **[vstup do vety]** neprosím“?

Markéta: Hej, hej, stalo sa to **[smiech]**.

Výskumník: Ako zareagovala pani učiteľka?

Markéta: Akože dobre, tak vyberieme niečo iné **[smiech]**.

Romana: No a čo sa mi ešte páčilo u neho... že sa ma pýtal na môj názor, čo by som chcela hrať. [...] ... a hrala som blues... to som chcela hrať, to mi aj išlo **[s akcentom]**, to ma bavilo...

Pragmatický pohľad Lukáša

Lukáš: *Priestor na výber skladby – áno, ale tak či tak bol obmedzený; bolo nutné spraviť rýchle rozhodnutie. Ale hodnotím to pozitívne – nehodnotím to pozitívne voči nejakej slobode... ale, čo sa týka maximálneho výkonu, rozhodne to ušetrilo čas. [...] Musel som povedať – toto áno, toto nie, povedzme, z troch skladieb, a potom to už bolo presne zamerané a naplánované, ako dlho sa to bude cvičiť, kedy je koncert...*

Participant vnímal hru na hudobnom nástroji ako zmysluplnú činnosť predovšetkým vtedy, keď investovali energiu do nácviku skladieb, ktoré sa im páčili, ktoré harmonizovali s ich prirodzeným naturelom. Išlo o zacielenie ich vlastnej energie na cieľ zmysluplný nielen pre učiteľa, ale aj pre nich samých.

Analýzou rozhovorov sme odkryli štyri formy vnútorného prežívania žiaka v korelácii s jeho participáciou na výbere skladieb:

- radostná spokojnosť* – učiteľ poskytol žiakovi možnosť výberu zo spektra skladieb;
- vnútorné vzdorujúca nespokojnosť* – učiteľ neposkytol žiakovi možnosť výberu skladieb, čo žiak vnímal ako neadekvátne narúšanie zmysluplnosti svojej činnosti, súc presvedčený, že „dá sa aj inak“;
- submisívna nespokojnosť* – učiteľ neposkytol žiakovi možnosť výberu skladieb, ale žiak napriek nespokojnosti pokladal podriadenie sa učiteľovi za samozrejmu a jedinou možnosť;
- raciálne-pragmatický postoj* – učiteľ poskytol žiakovi obmedzený výber, čo žiak (prípád Lukáša) vnímal ako racionálne a praktické z hľadiska priamočiareho sa zamerania na výkon bez zbytočných prietahov.

„Radostná spokojnosť“ v prípade Lucie a Markéty môže na prvý pohľad pôsobiť ako svojvôľa, ale v skutočnosti majú obe dievčatá za sebou množstvo úspešných vystúpení vrátane národných i medzinárodných súťaží. Ich participácia na výbere skladieb vyrastá na podhubí facilitujúceho vzťahu *učiteľ – žiak*, a výsledný efekt je v mnohom analogický s teóriou autotelického prežívania Mihalya Csikszentmihalyia. Pri autotelickom prežívaní je pocit odcudzenia nahradený angažovanosťou: „... *bezmocnosť sa mení na pocit kontroly a psychická energia pracuje na posilnení pocitu ega namiesto toho, aby sa strácala v službe vonkajším cieľom*“.¹⁴

Participant si uvedomovali a nepopierali prínosnú stránku stupníc, etúd či technických cvičení, ale – práve zo svojho uhla pohľadu, na základe svojich skúseností a pocitov – im odporučili „miesto i vhodný čas“ vo výučbe, ako napríklad Kamila:

„Myslím si, že stupniciam a etudám sa na začiatku treba venovať iba okrajovo... a až potom, postupne sa tomu možno venovať viac... lebo niektorých to úplne odradí... Podľa mňa treba začínať hravou formou. [...] Aspoň mňa to tak viac bavilo, keď to bolo formou: „Zahráme si spolu niečo pekné...“ (Kamila).

Názor Kamily harmonizuje s konštatovaním M. Csikszentmihalyia, že aj pre ľudí, ktorí si ešte autotelickú osobnosť nevytvorili, sa za určitých podmienok stáva práca príjemnou: „Čím viac nejaká práca svojou podstatou pripomína hru – s množstvom primeraných a prispôsobivých výziev, jasnými cieľmi a okamžitou spätnou väzbou – tým bude radostnejšia.“¹⁵ Uvedený citát nás posúva do ďalšej kategórie – do kategórie *Spätná väzba*.

Spätná väzba

Pochvala – nevšedný jav

Výskumník (k Romane): Môžeš si spomenúť na najkrajší zážitok v súvislosti s Tvojou učiteľkou?

Romana: Ak ma občas učiteľka pochválila.

Alžbeta: [rozmyšľa] Nepamätám si, či mám z hudobnej školy nejakú najpríjemnejšiu spomienku. Ale určite to bolo... keď som sa naučila hrať takú skladbu, ktorá sa aj mne páčila a vedela som ju aj zahrať.

Výskumník: Ako vyjadrila spokojnosť pani učiteľka? Pochválila Vás?

Alžbeta: Nepamätám si presne, či ma vedela niekedy aj pochváliť [tichým hlasom].

Sára: [rozmyšľa] Nepamätám sa na pochvalu.

Dobrý pocit musím mať vždy ja

Andrej: Cez prázdniny, medzi prvým a druhým ročníkom – to si veľmi dobre pamätám – som sa pustil do cvičenia skladby Pre Elišku od Beethovena... [...] Samozrejme, čím to už bolo bližšie k septembru, keď som to chcel zahrať pani učiteľke, tak tým som cvičil viacej a viacej. Dúfal som, že **toto bude ten impulz, ktorý jej dá vedieť**, že áno, on má záujem a tým pádom ho beriem inak.

A prišiel som v septembri na tú očakávanú hodinu – a zahral som. Jasne si pamätám, že som mal na čele pot a úplne také šialené to bolo [so smiechom a akoby s aktuálne prežívaným oduševnením]. A ona na to zareagovala, že: „No dobre a teraz podme hrať to, čo máme.“ Ona to úplne takto preletela! [...] A ešte povedala: „Toto sú také gýčové veci; to nebudeme hrať, to sa mi nepáči.“ A vtedy som si uvedomil, že Pane Bože, aký som bol naivný...

Výskumník: Čo v Tebe rezonovalo ako kulminačný bod tej hodiny?

Andrej: Kulminačný bod tej hodiny? Vtedy som asi prišiel na to, že **ten dobrý pocit musím mať vždy ja**. A ja som mal z tej hodiny dobrý pocit. Bol som na ňu strašne nahnevanný, ale zároveň som bol na seba trochu hrdý... Áno, lebo ja som si svoj cieľ splnil...

Tri spätné väzby pre Lukáša

Lukáš: ... keď som už išiel na nejaké vystúpenie, tak som **to pevne chytil do svojich rúk...** spätnú väzbu som vôbec nepotreboval. Bral som ju skôr ako urážku [stroho a jednoznačne]. [...] Lebo ja som si vedel sám nejako posúdiť, či bol ten výkon reálne dobrý... [...] **Svoju [s akcentom] spätnú väzbu som potreboval mať kladnú...** a vtedy som bol spokojný.

Výskumník: V koľkých rokoch si to už takto vnímal?

Lukáš: V tých ôsmich – deviatich.

Výskumník: Ako si vnímal spätnú väzbu u druhej učiteľky?

Lukáš: Tam som dostával oveľa lepšiu spätnú väzbu od okolia... okrem pani učiteľky. [...] Ja som bol spokojný, ale vždy mi tú radosť pokazila pani učiteľka.

Výskumník: Teraz hovoríš presne naopak !?

Lukáš: Áno. Ja som prišiel po výkone vysmiaty v úvodzovkách – a meravý výraz tváre: „Toto, toto, toto, toto bolo zle, hentam si vypadol,“ takže tam to zase bolo vyslovene **také deprimujúce – tá spätná väzba od nej...**

Výskumník: Čo sa zmenilo u tretej učiteľky?

Lukáš: ... znova to bolo také uvoľnené [milo] a uvoľnené [jasná bodka]. [...] Išiel som dole. Hodne. [...] Teraz som si tam chodil zahrať iba tak – lebo ma to baví. A už som si to užíval nie ako tréning, prácu... ale ako oddychovú záležitosť. [...] Ale potom zase **od rodiny začínali prichádzať zlé spätné väzby a furt a furt a furt a furt...**

Spontánne ocenenie Andreja učiteľkou – „aké to bolo krásne“

Výskumník: Pokús sa vybaviť si vyslovene najkrajší zážitok v súvislosti s touto učiteľkou.

Andrej: Najkrajšiu spomienku na pani učiteľku mám, keď sme v druhom ročníku pripravovali jednu skladbičku... aby nám to na koncerte vyšlo a ono **nám** to aj vyšlo! A to si pamätám ako **úplne najkrajší zážitok**, že keď som dohral... tak pani učiteľka ma ešte na pódiu schytila a dala mi bozk na čelo. A vtedy som cítil niečo také, akože áno – áno má to význam; a že aj v tom našom vzťahu to nie je len o tých mojich zlých pocitoch... Vlastne sa mi vtedy veľmi priblížila tým ocenením, ktoré bolo také spontánne a verejné. [...] mám to aj natočené... a tie pocity sa mi znovu vynárajú, že **aké to bolo krásne**.

Spätná väzba ako integrálna súčasť prístupu učiteľa k žiakovi je inherentná v každom jeho geste, verbálnom i neverbálnom prejave. Takúto neformálne prejavenu spätnú väzbu si učiteľ nemusí uvedomovať, ale z analýzy rozhovorov vyplynulo, že účastníci ju vnímali a reflektovali vo svojich pocitoch. Tohto fenoménu sme sa v podstate implicitne dotkli v každej z predchádzajúcich kategórií.

Formálne vyjadrenú pozitívnu spätnú väzbu v podobe pochvaly si niektorí účastníci nepamätali vôbec, ale v prípade jej ojedinelého výskytu ju uviedli ako najpríjemnejší zážitok v kontexte danej (spravidla problematickej) interakcie učiteľ – žiak.

Pre účastníka bola zvlášť relevantná pozitívna spätná väzba v súvislosti s výkonom, vyžadujúcim nemalé úsilie. Dôležitú úlohu – ako v prípade Andreja a Lukáša – zohrala aj vlastná spätná väzba (i keď u oboch účastníkov vyrastajúca z odlišného podhubia). Andrej i Lukáš zvažovali venovať sa hudbe profesionálne. Kým Andrej potreboval o svojom zámere presvedčiť učiteľku, očakávajú, že sa tým zmení i jej vzťah k nemu, Lukáš potreboval presvedčiť predovšetkým sám seba.

Lukáš: ... vždy sa ako keby obnovilo celé to nadšenie, keď som zahral nejaký koncert a páčilo sa mi to. [...] keď mi to išlo, tak som mal takú **radosť**... Bol som dosť sebakritický a nechcel som predvádzať niečo, čo by nebolo podľa mňa úplne najlepšie. A bol to vždy **taký boj, či pokračovať alebo nie**. A to sa opakovalo celé tie roky.

Pre Lukáša bola kľúčová jeho vlastná pozitívna spätná väzba a inú spätnú väzbu – v prostredí psychologického bezpečia u prvej učiteľky – nepotreboval, ba odmietal. Pri zmene pedagóga Lukáš „stratil pevnú pôdu pod nohami“. Negatívnu spätnú väzbu učiteľky, ktorá nekorešpondovala s jeho spokojnosťou s výkonom, vnímal ako frustrujúcu. Pri následnej tretej zmene pedagóga sa Lukáš už nesústredil na samotný výkon, ale uprednostnil psychologické bezpečie, užívajúc si hru na husliach už iba ako záľubu. Opäť však musel čeliť negatívnej spätnej väzbe – tentokrát nie od učiteľky, ale od rodiny. Pohyboval sa akoby v začarovanom kruhu...

Andrej, naopak, cieľavedome nacvičoval skladbu špeciálne pre učiteľku, avšak namiesto pochvaly bola jeho snaha i výkon bagatelizovaný. Napriek sklamaniu nastal u Andreja (práve na báze tohto kritického incidentu) kvalitatívny osobnostný posun: pochopil, že oceniť sa musí sám, nezávisle od iných (schopnosť, ktorú nie raz využil). Keď však neskôr nastala situácia, v ktorej korelovala jeho radosť z výkonu s pozitívnou spätnou väzbou učiteľky, nezavrhol ju, ale naopak, precíťoval ju ako emocionálne silný „úplne najkrajší zážitok“.

V podstate aj Alžbeta, stigmatizovaná úvodnou negatívnou prognózou učiteľky, a z tohto dôvodu pozitívnu spätnú väzbu od učiteľky ani neočakávajúca, intuitívne čerpala z vlastnej spätnej väzby, čo ako imanentné nachádzame v uvedení najkrajšieho zážitku, ktorý spočíval v synkretickom spojení jej vkusu lahodiacej a ňou aj zvládutej skladby.

Alchýmia hudobných emócií alebo Andrejov esprit

Andrej: *Na tých hodinách som bol úplne zaseknutý. Báľ som sa a vlastne som potláčal svoje vlastné čítanie... tu je crescendo, tu je diminuendo – tie noty som mal „besne“ popísané všelijakými možnými poznámkami... a mňa to vyrušovalo, lebo ako keby som stále niečo musel kopírovať. [...] Už vtedy som podvedome tušil, že ten výraz, také to niečo nad tým, čo je v tej hudbe – veď to by mohli potom aj stroje hrať... – tak ten výraz, ten esprit nikdy nie je ten istý. Toto vnímam ako zložitú alchýmiu akýchsi zložitých hudobných emócií...*

Andrej v sebe cítil prirodzený tvorivý potenciál, ktorý sa predieral na povrch, ale zároveň bol brzdený strachom z autoritatívnej učiteľky. Konštruktívna tvorivosť sa však rozvíja – ako zdôraznil C. Rogers – práve v podmienkach psychologického bezpečia a psychologickkej slobody, ktorej neoddeliteľnú súčasť tvorí sloboda symbolického prejavu.¹⁶ Andrej cítil, že v tejto oblasti je učiteľkou spútaný.

Andrej: *Aj keď je to interpret na tom úplne prvom schodíku k umeniu, tiež má pocity a má názor... A podľa mňa je to skoro až hriech mu ho brať a vnucovať mu svoju predstavu. A toto sa mi opäť raz stalo... asi v treťom ročníku... A povedal som... že pani učiteľka, ale ja si myslím, že to inak cítim, mám na to svoj názor. A ona mi povedala: „Čo by si Ty mal mať ešte aký názor!“ [zrýchlene, drsne]. ... tak načo vedieť abecedu, keď nemôžem hovoriť, nemôžem skladať slová, ktoré chcem vyjadriť... a vtedy mi to prišlo, že načo to vlastne robíme, že je to vlastne zbytočné [detsky].*

Andrej sa vnútorne búril proti zatlačaniu svojej tvorivej energie, ktorá – sám to spočiatku nevedel pomenovať a učiteľka to nedokázala alebo nechcela odhaliť – vyvierala z jeho prirodzeného nadania nie interpretačného, ale kompozičného, presnejšie komprovizačného.

Andrej: *V tom treťom – štvrtom ročníku som pomaličky začínal robiť vlastné drobnosti. Už v tých jedenástich rokoch som si vytváral tie najjednoduchšie záležitosti... Ono – ešte to musím povedať – išlo do veľkej miery vždy o improvizáciu. Mal som nejakú základnú linku... a sprievod som robil vždy podľa pocitu...*

Andrej sa nikomu nezdôveril: „... *to bolo niečo moje, v tom som mal svoj únik.*“ Rozvíjal sa absolútne sám. Kupoval si spevníky s melódiami a akordickými značkami, na ktorých sa učil spájať akordy.

Andrej: ... *cítil som, že ten akord má vždy svoju farbu a svoj význam. [...] A už som si vytváral akúsi primitívnu estetiku a začal som tej hudbe rozumieť z iného uhla pohľadu, nielen z toho interpretačného. A zrazu som zistil, že toto znamená pre mňa viac.*

Až v trinástich rokoch priniesol zhudobnené texty učiteľovi hudobno-dramatického odboru, ktorý mu nielenže poskytol kladnú spätnú väzbu, ale v následnom hudobno-dramatickom projekte mu prenechal celú hudobnú stránku. Andrej si začal veriť.

Andrej: ... *viem, že to znie naivne, ale veril som, že budem komponovať... úplne som sa utrhol týmto smerom; už ani tú školu som nejako neregistroval, len som si to tam odsedel a rátal čas, kedy môžem prísť domov a venovať sa niečomu takému peknému a zmysluplnému pre mňa.*

Pred blížiacimi sa prijímacími skúškami na konzervatórium Andrej zahral svojej profesorky, ktorá ho pripravovala na štúdium klavírnej hry, fragment zo zhudobnenej poézie. Opäť dostal kladnú spätnú väzbu, a navyše (až teraz!) sa Andrej dozvedel, že na konzervatóriu sa dá študovať aj hudobná kompozícia: „**Tak už som bol jasný. Tak už som vlastne išiel do toho.**“

V zošikmenom vzťahu medzi autoritatívnou učiteľkou a Andrejom absentovala vzájomná dôvera a psychologicky bezpečná tvorivá klíma. Každý pokus Andreja o prejavenie vlastnej invencie vyvolal u učiteľky podráždenie a bol umlčaný. Podvedome si túto negatívnu skúsenosť Andrej preniesol aj do ďalších – hoci už fungujúcich vzťahov, a so svojimi kompozičnými aktivitami sa nezveril žiadnemu pedagógovi klavírnej hry (zvolil neutrálnu pôdu literárno-dramatického odboru). Ak by Andrej (ktorý nejednakrát namiesto cvičenia „*ulietaval do improvizácie*“) na to napokon predsa len tesne pred prijímacími skúškami nenašiel odvahu, vystavil by sa – podľa teórie typov Carla Junga¹⁷ – riziku takzvanej „zámeny typu“, keď človek neštuduje alebo nevykonáva povolanie v súlade so svojou prirodzenosťou.

Rozhodnutie – „už nechcem hrať vôbec“ verzus „už nechcem hrať s ním“

Už nechcem hrať s ním

Kamila: ... *ten učiteľ nemal dosah na to, že by ma to nebavilo – hrať ma bavilo, len som sa bála [s akcentom] toho učiteľa a jeho reakcií... tak som si povedala, že áno, prvý stupeň dokončím a potom už nebudem pokračovať, lebo už by som asi nechcela ďalej hrať s ním. Ale tým, že sa vymenili učitelia... tým, že som dostala takú úžasnú učiteľku... rozhodla som sa, že zostanem.*

Andrej: *Štyri roky sme spolu strávili čas, a ako som rástol... už to v mojom vnútri dozrelo do štádia... že som sa definitívne rozhodol. [...] Mal som veľmi dobrý vzťah s pani učiteľkou, ktorá ma učila hudobnú náuku – jemný pokojný človek – a oslovil som ju, či by si ma nezobrala ona.*

Sára: Rodičia mi neverili, že je to také zlé... Keď prišli za učiteľkou, ona sa správala inak: „Ó, aká je Sárka milá a ako pekne hrá.“ A keď odišli: „No zase si necvičila“ **[hrubým hlasom]**. [...] A po tých štyroch rokoch som chcela úplne prestať s husľami... lebo ja som doslova začala **husle nenávidieť**.

Výskumník: Ako ste to vyriešili?

Sára: Prišli sme za riaditeľkou, že chcem skončiť a pani riaditeľka – sama od seba – navrhla výmenu pedagóga. Prikývla som...

Výskumník: Aká zmena nastala?

Sára: Veľká **[smiech]**, omnoho lepšia... Ale tými štyrmi rokmi som veľa stratila...

Už nechcem hrať vôbec

Ivana: ... vypustila som tú flautu v nejakom šiestom či siedmom ročníku... naozaj som to už nevládala; pamätám si taký moment, ako som cvičila a **hodila som tú flautu o zem...**

Výskumník: Čo bolo tým hlavným impulzom na zanechanie štúdia?

Ivana: Viete, nechcem povedať, že to bol **ten zlý učiteľ...** ale naozaj asi **ten prístup**. [...] Stratila som chuť cvičiť na tej flaute, tak sa mi to **znepríjemnilo** celé, ale rozhodne to nechcem hádzať len na neho, lebo ja som navštevovala aj literárno-dramatický odbor, športovala som... tancovala v ľudovom súbore... Možno, **keby som nemala nič iné a keby som cítila, že tú flautu vsutku tak nevýslovne chcem, možno by som pri tom ostala aj napriek tomu zlému učiteľovi**, ale tým, že som mala veľa iných vecí, ktoré ma tešili, tak som ju vypustila.

Romana: ... v tom veku – a s mojou nevybojnou povahou – som nebola taká, že: „Haló, chcem iného pedagóga.“ [...] Vedela som, že ten klavír, kebyže fakt chcem, tak by mi to šlo, ale **potom som už ani nechcela...** cítila som, že klavír je síce fajn, ale aj tak to **nie je to, čo som pôvodne chcela**, pre čo by som mala skutočnú vášeň... Pred učiteľkou som použila ako výhovorku, že idem na osemročné gymnázium... To, čo som si naozaj myslela: „Vy ste zlá učiteľka,“ som jej, samozrejme, nepovedala.

Oliver: Ona **[nová učiteľka]** bola celkom iná, tam som sa cítil dobre. [...] Lenže problém bol v tom, že súborovú hru... viedol môj pôvodný učiteľ. ... tým, že ma dala mama preložiť k inej učiteľke, bol som u neho už **v absolútnej [s akcentom] nemilosti...** Tak som tam proste nechodil, a tým pádom som nesplnil všetky podmienky... Napokon som to vzdal a nechal som tú „zušku“ úplne. [...] Pôvodne som chcel hrať na gitare... takže už v tejto oblasti som pociťoval určitý nátlak...

Chcel som vypustiť zo svojho života ako keby takú starosť

Lukáš: ... uvedomoval som si, že nechcem **[s akcentom]**... znova sa dostať do nejakého nebudaj striktného režimu... ktorý sa mi **tak znechutil u tej druhej učiteľky...** bol som **znechutený**, že vlastne z tej hudby, ktorá ma kedysi bavila, ako keby sa stala len vyslovene pracovná povinnosť, ale totálne bez emócií... A potom, ako som vnímal tú zmenu, že zrazu zo všetkých pravidiel a striktnosti do takej „pohodičky“ – tak som bol **taký uvoľnenejší a šťastnejší...**

Keď to zhrnieme – nechcel som stúpať, nechcel som pre to drieť a nebol som pre to ochotný obetovať až **[s akcentom]** tak veľa ako u tej druhej učiteľky a zároveň som ani nechcel doma počúvať neustále nejaké pripomienky... **Chcel som vypustiť zo svojho života ako keby takú starosť;** a nechcel som so sebou niesť ani nejakú zodpovednosť alebo nebudaj výčitky svedomia, a nechcel som si to ani pripomínať, že už **[s akcentom]** neviem hrať na tých husliach tak ako kedysi. Preto som s tým skoncoval.

Medzi prístupom učiteľa a rozhodnutím žiaka pokračovať či nepokračovať v štúdiu hry na hudobnom nástroji sme odkryli istú kauzálnu súvislosť. Negatívne vnímaný prístup učiteľa predstavoval *klúčový agens* – inicioval vznik kritickej fázy rozhodovania, v rámci ktorej participant postupne zvažovali ďalšie intervenujúce faktory. Analýza poukázala na dve základné alternatívy výsledkov rozhodovacej fázy:

- a) negatívne vnímaný prístup učiteľa neovplyvnil vzťah žiaka k hudobnému nástroju a vyústil do rozhodnutia *chcem hrať, ale už nie s ním* (problém sa vyriešil zmenou pedagóga);
- b) negatívne vnímaný prístup učiteľa vyvolal u žiaka *pocit znechutenia* a vyústil do rozhodnutia *už nechcem hrať vôbec*, ktoré bolo podporené ďalšími intervenujúcimi faktormi, ako:
 - prirodzene slabá väzba žiaka na hudobný nástroj už v rámci vstupných determinantov (dieťa chcelo pôvodne iný nástroj či odbor), a tým aj väzba zvonku ľahko oslabiteľná;
 - spektrum ďalších záujmov – participant uprednostnil bezproblémovo vnímané záujmy;
 - očakávaný efekt (hudba ako príjemná záľuba verzus striktná povinnosť);
 - postoj rodičov (tlak na výkon verzus voľnosť dieťaťa);
 - osobnostné faktory participanta.

U Lukáša, ktorého štúdium bolo od začiatku sprevádzané vnútorným bojom „áno verzus nie“, nastala pod vplyvom znechutenia z prístupu druhej učiteľky (už nechcem hrať s ňou) nielen zmena učiteľky, ale aj zmena vlastného prístupu ku hre na husliach – transformácia povinnosti na záľubu (inherentná už v kategórii spätná väzba), a v konečnej fáze (už nechcem hrať vôbec) zaintervenovala negatívna spätná väzba od rodičov a Lukášov sebakritický pohľad zároveň.

Empirická skúsenosť participantov jednoznačne poukazuje na aktuálnosť – práve pre výučbu hudobného umenia priliehavých – slov Jana Amosa Komenského, ktorý vo *Vševýchove* zdôraznil potrebu pokojnej a príjemnej formy vzdelávania, aby sa pri tomto vznešenom zámere „... *drsnosťou a násilným donucovaním nevzbudzovala nechť; radšej nech sa miernosťou a vlúdnosťou vzbudí podľa možnosti dobrovoľná ochota a horlivosť, aby sa znovu nestratilo raz už načaté plnšie vzdelanie...*“.¹⁸

Panta rhei alebo Hodnoty – ciele – hudba

Záverečná fáza rozhovorov s participantmi už nevychádzala z anamnézy, ale týkala sa súčasnosti a budúcnosti. Ako sme sa na začiatku zmienili, participantmi sú mladí ľudia rôznych povolání či študenti v rôznych odboroch. Otázky, týkajúce sa smerovania ich života (aké sú ich ciele, v čom vidia hodnoty a zmysel života a akú úlohu v ňom hrá hudba), predstavovali završenie rozhovoru. V rámci tejto kategórie uvádzame na ilustráciu tri ukážky, a to fragmenty z odpovedí dvoch dominantných participantov – Andreja (pre ktorého bol typický filozoficko-emotívny prístup k spomienkam) a Lukáša (ktorého charakterizoval filozoficko-pragmatický prístup), a nakoniec vyjadrenie Kamily (ktorá sa počas celého rozhovoru zároveň aktívne zamýšľala nad optimálnymi formami hudobnoumeleckej edukácie).

Andrej (19 rokov, študent kompozície na konzervatóriu)

Životné hodnoty a zmysel: ... *zmysel a hodnoty života sa nachádzajú v množine: byť empatický a pomáhať druhým; rozdávať pozitívnu energiu a ísť za svojím cieľom, za svojím snom, aby bol človek šťastný a robil šťastnými aj druhých ľudí...*

Ciele: *Mojím cieľom je tvoriť niečo pozitívne... a ísť dopredu; sám seba chápať a rozumieť druhým ľuďom... a správať sa natoľko zodpovedne... aby ten výsledný dojem, respektíve ten pocit... bol čo najpozitívnejší – nielen môj, ale aj môjho okolia...*

Hudba: *[attacca] a toto by som chcel tou svojou hudobnou tvorbou – tým, že som sa rozhodol venovať umeniu – dosiahnuť, ale nešpecifikujem to iba na umenie.*

Lukáš (18 rokov, stredoškólák na obchodnej akadémii)

Životné hodnoty a zmysel: *Zmyslom života je vývin, krok vpred... Nenapadá mi slovo, ktorým by som hodnoty opísal komplexne... čestnosť, spolupatričnosť, úcta, dôvera, spoločne zdieľaná vízia a sen... sebaopoznanie – obrovská kategória, sebaistota, spravodlivosť...*

Ciele: *Približne do svojich dvadsiatich piatich rokov si chcem vybudovať čo najvyššiu finančnú úroveň. [...] svet je postavený tak, že bez peňazí sa nedá žiť. [...] A potom sa chcem venovať presne opačne – nemateriálnej stránke života... iným sféram – možno ezoterickým... podporovať umenie... cestovať, založiť si rodinu, skúmať rôzne vedy, rozhodne veľa čítať, byť vzdelaný...*

Hudba: *A potom určite tie husle vytiahnem. [...] ... budem si hrať tie skladby, ktoré sa mi vyslovne budú páčiť a sám si ich rozlúskam...*

Kamila (18 rokov, študentka muzikológie na univerzite)

Životné hodnoty a zmysel: *Jedna z tých najvyšších hodnôt je pre mňa rodina. [...] A zmyslom môjho života je – alebo aspoň jeden z tých zmyslov – aby som robila prácu, ktorá ma baví...*

Ciele: *Mať prácu, ktorá ma teší a keďže mojou najvyššou hodnotou je rodina – tak toto sú moje základné ciele. Niektorí povie, že kliše; ale keď to raz tak je, človek nemusí hľadať nič viac...*

Hudba: *... baví ma nielen hrať, ale aj počúvať hudbu a zaoberať sa ňou; preto som sa rozhodla pre muzikológiu...*

Ťažiskové hodnoty a zmysel života u ostatných participantov boli analogické s vyššie uvedenými vyjadreniami (prelínajúce sa zároveň s cieľom života). Ústredné motívy tvorila spravidla *rodina, šťastie, láska, Boh, vzdelanie* a úspešne vykonávaná – zmysluplná, ale zároveň aj potešenie poskytujúca – *práca*. „*Nemám extra vysoký cieľ... mojím cieľom je, aby som robila v živote to, čo ma baví a aby sa mi darilo*“ (Markéta). „*Cieľom môjho života – asi šťastie a láska; také vzájomné napĺňanie vecí ako: rodina, práca, láska k ostatným, láska k sebe, láska k Bohu... a s tým ide ruka v ruku to šťastie...*“ (Romana).

Aktuálne participantí pri napĺňaní svojho životného zmyslu, hľadaní a nachádzaní životných hodnôt, neabstrahujú od hudby. Napriek rôznorodým skúsenostiam a spomienkam. Žiaden z nich. Ani tí, ktorí majú etapu hudobného vzdelávania v detstve neukončenú (*Hudbu milujem... aj keď tá negatívna emócia z detstva úplne nevymizla... [Oliver]*). A niektorí – ale to by už mohla byť téma na ďalší výskum (o vnútorne prirodzenej

motivácii človeka) – si v dospelosti splnili svoju pôvodnú, v detstve však nenaplnenú túžbu hrať na *konkrétnom* hudobnom nástroji (Oliver – gitara, Alžbeta – spev). „*Možno by som ešte niečo s tým spevom mohla v živote dokázať a pracovať na sebe; zatiaľ nejaké ‚koncertíky‘ v rámci štúdia na základnej umeleckej škole... Teraz som si dala prihlášku do speváckeho zboru...*“ (Alžbeta).

Každý z participantov si v detstve zaslúžil pozornosť a záujem učiteľa o svoju osobu, a to z dvoch dôvodov: a) ich vzťah k hudbe a kontakt s hudbou v dospelosti indikuje, že ich záujem o hudbu nebol v detstve iba povrchný; b) ľudská bytosť ako taká má právo na náš záujem a právo na srdečnosť v súlade s konštatovaním Alberta Schweitzera: „*Zákon náležitej zdržanlivosti je určený na to, aby sa dal prelomiť právom srdečnosti.*“¹⁹

Záver

Z analýzy rozhovorov jednoznačne vyplynulo, že prístup pedagóga k žiakovi v rámci hudobnoumeleckej edukácie nachádzal intenzívny odraz vo vnútornom prežívaní a pocitoch participantov.

Pocity žiaka ako citové zážitky alebo stavy zrkadliace prístup učiteľa tvorili vnútornú pocitovú klímu žiaka, ktorá predstavovala významný komponent hudobno-umeleckej edukácie, cez ktorý sa filtrovala samotná náplň edukácie. Príjemný pocit zvyšoval radosť žiaka z hudby a podporoval jeho úsilie o hudobný rast. Nepriemný pocit až strach dokázali zatieniť koncentráciu na samotnú podstatu hudobnej edukácie – hudbu.

Strach ako nežiaducu, ale v bezprostrednej spätosti s výučbou hry na hudobnom nástroji zakúsenú emóciu, explicitne uviedlo sedem participantov. Predmet strachu tvorila reakcia učiteľa – spravidla krik (v horšom prípade v kombinácii s netaktnými výrokmi či cholerickými prejavmi). Tesne pod hladinou strachu sa nachádzalo psychické napätie žiaka, prameniace z emocionálne chladného autoritatívneho prístupu učiteľa.

Trému ako špecifický druh strachu pred vystúpením (rovnako jej prítomnosť či neprítomnosť) participanti vnímali skôr ako svoju osobnostnú črtu – fenomén viac-menej nezávislý od prístupu učiteľa. Analýza rozhovorov však ukázala, že prístup učiteľa predsa len istým spôsobom dokázal trému eliminovať (zmenou formy vystúpenia, zvýšením pocitu istoty žiaka didakticky premyslenou odbornou prípravou, osobným príkladom).

Ľudský rozmer učiteľa vnímali participanti mimoriadne citlivo, v priamej korelácii s pocitom „vnútornej pohody“ a psychologicky bezpečnej klímy pri výučbe, a zároveň ako hodnotu umocňujúcu potešenie zo samotnej hry na hudobnom nástroji. Za ľudský pokladali prístup učiteľa, ktorý bol v jadre identický s prístupom proklamovaným humanistickou pedagogikou, čiže prístup zameraný nielen na výkon, ale predovšetkým na osobu žiaka, na jeho potreby a jeho dobro vrátane záujmu o žiaka ako takého – ako o človeka a z pozície nie neprístupnej autority, ale rovnako – človeka.

Didaktická stránka učiteľovho prístupu bola participantmi zreteľne vnímaná a uvedomovaná (vrátane rozdielov medzi didaktickými prístupmi jednotlivých pedagógov), ale napriek tomu podriadená ľudskému rozmeru pedagóga. Ideál saturujúci edukačné potreby žiaka spočíval v synergii odbornosti a ľudského prístupu učiteľa.

Výber skladieb v súlade s naturelom žiaka, ako aj participácia žiaka na výbere skladieb, dodávali cvičeniu žiaka na hudobnom nástroji zmysel, v opačnom prípade sa zmysluplnosť strácala a klesal aj záujem žiaka o hru.

Esprit ako jedinečná umelecko-tvorivá invencia sa vynorila ako vypuklý (a bolestne prežívaný) problém u jediného – ale práve touto invenciou obdareného – participanta. Prípád neodhaleného kompozičného nadania, keď participant z pohľadu „len“ dieťaťa mimoriadne citlivo vnímal autoritatívne potláčanie vlastnej invencie učiteľkou vrátane absencie psychologicky bezpečného priestoru na slobodné tvorivé vyjadrenie. Práve forma kvalitatívneho výskumu disponuje možnosťou odhalenia (a tým aj následného riešenia) takýchto prípadov, pretože v popredí záujmu kvalitatívneho výskumu nestojí kvantita, ale samotná existencia javu vôbec.

Spätná väzba – integrálna súčasť učiteľovho prístupu ako forma hodnotenia žiaka, zviditeľnená prostredníctvom hodnotiacej informácie učiteľa, výrazne zasahovala do pocitov participantov. Implicitne bola obsiahnutá – a participantmi vnímaná – v každom verbálnom i neverbálnom prejave učiteľa. Zvlášť silným dosahom na vnútorné rozpoloženie participanta (s povzbudzujúcim či skľučujúcim účinkom) sa vyznačovala explicitne vyjadrená spätná väzba vzťahujúca sa na hudobný výkon, ktorý si vyžadoval od participanta nemalé úsilie. Participant si dokázal vytvoriť aj – preňho dôležitú – vlastnú spätnú väzbu, a to buď apriórne (na báze prirodzenej samostatnosti a sebadôvery), alebo aposteriórne ako kvalitatívny osobnostný posun na báze zraňujúcej alebo v korektnej forme neposkytnutej spätnej väzby učiteľa.

Rozhodnutie žiaka pokračovať alebo nepokračovať v štúdiu hry na hudobnom nástroji bolo kauzálné späté s prístupom učiteľa, ktorý predstavoval kľúčový agens vstupu do fázy *rozhodovania sa*. Hoci fáza rozhodovania sa vyvíjala bezprostredne z negatívne pociťovaného prístupu učiteľa, na výslednom rozhodnutí žiaka sa podieľali ďalšie faktory, ako: silná či slabá, prípadne oslabená väzba žiaka na hudobný nástroj, spektrum záujmov žiaka, očakávaný efekt žiaka či rodičov od štúdia (záľuba alebo potenciálna profesia), osobnostné faktory žiaka. V závislosti od uvedených determinantov vyústilo rozhodnutie do dvoch typov záveru: a) „chcem hrať, ale nie s ním“ (problém sa vyriešil zmenou pedagóga); b) „už nechcem hrať vôbec“ (žiak predčasne ukončil štúdium).

Panta rhei – čiže všetko plyní, ale spomienky participantov (pozitívne i negatívne) zostávajú a tie negatívne nie vždy prešli transformáciou spomienkového optimizmu. A to je z hľadiska komplexnosti výsledkov výskumu dôležitou skutočnosťou, pretože participant nám umožnili nahliadnuť nielen do vnútorného sveta optimálneho prežívania prístupu učiteľa, ale aj do stiesňujúcich pocitov v súvislosti s hudobnoumeleckou edukáciou. V plnej korešpondencii so slovami Rudolfa Steinera: „*Nezáleží totiž na tom, že príslušná bytosť dáva odpoveď na vonkajší podnet, ale skôr na tom, že podnet sa zrkadlí vo vnútornom dianí ako slasť či bolesť...*“²⁰

Avšak žiaden z participantov (ani v prípade pretrvávajúcej negatívnej emócie z prístupu učiteľa) samotnú hudbu zo svojho života ani z okruhu uznávaných hodnôt nevyhlúčil.

Konzekvencie. Na oblasť vnútorného prežívania žiakov je potrebné zamerať pozornosť už pri vzdelávaní učiteľov hudobného umenia, pretože nie každý vynikajúci hudobník je automaticky aj vynikajúcim pedagógom. Zvlášť učiteľ detí musí byť zároveň a v plnej miere človekom pre človeka. V súlade s Carlom Rogersom²¹ vidíme dve

možné cesty: a) vyberať kandidátov učiteľstva hudobného umenia (a učiteľstva vôbec) na báze prejavenej schopnosti empatického porozumenia; b) rozvíjať interpersonálne zručnosti učiteľa v smere ľudskosti prostredníctvom špeciálnych seminárov. Skutočný pedagóg implikuje psychologický rozmer. Vystihuje ho termín odvodený od psychopedagogiky podľa Mirona Zelinu²² – psychopedagóg.

Zrealizovaný výskum sme prioritne určili učiteľom hudobného odboru základných umeleckých škôl. Jeho prínos však touto skupinou percipientov neohraničujeme. Veríme, že jeho výstupy budú užitočné pre všetkých edukátorov, ktorým záleží na vytvorení emocionálne bezpečnej edukačnej klímy. Zároveň dúfame, že sa stane inšpiráciou na ďalšie bádanie zamerané na vnútorný svet dieťaťa v procese hudobno-umeleckej edukácie.

POZNÁMKY

- ¹ Pocity chápeme v súlade s českým neuropsychopatológom Františkom Koukolíkom ako uvedomované emócie. Bližšie pozri KOUKOLÍK, František: *Proč se Dostojevskij mylil. O vědomí, empatii, altruismu, lásce, zlu a religiozitě*. Praha: Galén, 2007, s. 98.
- ² GRAY, Peter: *Svoboda učení*. 2. rozšírené vyd. Praha: PeopleComm, 2016, s. 168.
- ³ CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: *Flow. Psychológia optimálneho prežívania*. Bratislava: Citadella, 2015, s. 153.
- ⁴ STEINER, Rudolf: *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy. Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, s. 55.
- ⁵ HENDL, Jan: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 129.
- ⁶ SKUTIL, Martin et al.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 113.
- ⁷ Pozri HENDL, Jan: c. d., s. 128.
- ⁸ Bližšie pozri HENDL, Jan: c. d., s. 75 – 76; MIOVSKÝ, Michal: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, s. 49.
- ⁹ MILES, Matthew B. & HUBERMAN, Michael A.: *Qualitative Data Analysis*. London: Sage, 1984; Zdroj: SILVERMAN, David: *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005, s. 74.
- ¹⁰ Koncept analytického príbehu predstavuje – podľa odporúčenia Kláry Šedovej – medzifázu vo forme prvej súdržnej osnovy medzi ukončením kódovania a začiatkom interpretácie kategórií. Pozri ŠVAŘÍČEK, Roman – ŠEĐOVÁ Klára et al.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 239.
- ¹¹ HENDL, Jan: c. d., s. 128.
- ¹² ROGERS, Carl R.: *Spůsob bytia*. Modra: Persona, 1999, s. 199.
- ¹³ Nemerateľné duševno-duchovné prúde nie medzi učiteľom a žiakom. Bližšie pozri STEINER, Rudolf: c. d., s. 45–57.
- ¹⁴ CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: c. d., s. 99.
- ¹⁵ CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: c. d., s. 202.
- ¹⁶ Bližšie pozri ROGERS, Carl R.: *Být sám sebou. Terapeutův pohled na psychoterapii*. Praha: Portál, 2015, s. 368–380.
- ¹⁷ Bližšie pozri RUISEL, Imrich: *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar, 2004.
- ¹⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos: *Vševýchova (Pampaedia)*. Bratislava: Obzor, 1992, s. 79.
- ¹⁹ SCHWEITZER, Albert: *Nauka úcty k životu*. Praha: Supraphon, 1974, s. 52.
- ²⁰ STEINER, Rudolf: c. d., s. 16.
- ²¹ ROGERS, Carl R.: *Spůsob bytia*, c. d., s. 199 – 200.
- ²² Pozri PAJTINKA, Ľubomír: *Rozhovory s profesorom Zelinom*. Bratislava: Mladé letá, 2008, s. 145 – 146.