

Centrum Edukacji Artystycznej

URSZULA BISSINGER-ĆWIERZ

ORCID: 0000-0002-5189-3481

bissinger@cea.art.pl

---

*Psychologiczne uwarunkowania kształcenia instrumentalnego  
w szkole muzycznej*

---

Psychological Determinants of Instrumental Education in a Music School

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Bissinger-Ćwierz, U. (2020). Psychologiczne uwarunkowania kształcenia instrumentalnego w szkole muzycznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 33(2), 117-130. DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2020.33.2.117-130>.

STRESZCZENIE

Muzyczne kształcenie instrumentalne w Polsce to autonomiczny typ kształcenia, ze specyficznymi celami, zadaniami i efektami. Do najbardziej charakterystycznych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych należą instrumentalne egzaminy, konkursy i przesłuchania oraz lekcje gry na instrumencie. Przygotowanie do realizacji tych zadań wymaga uwzględnienia dwóch wymiarów: muzycznego i psychologicznego, które tworzą holistyczną perspektywę kształcenia muzycznego. Owo całościowe podejście obejmuje w zakresie wymiaru specyficznie muzycznego takie zagadnienia, jak zdolności muzyczne, sprawności wykonawcze, umiejętności artystyczne i osiągnięcia muzyczne. Natomiast wymiar psychologiczny dotyczy dyspozycji ogólnych (fizycznych, intelektualnych, emocjonalnych i społecznych), postaw, zainteresowań, potrzeb, aspiracji, samooceny itd. Przygotowanie zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej obejmuje w obszarze: a) muzycznym – kwalifikacje i kompetencje; b) psychologicznym – samopoznanie, autorefleksję, zasoby osobiste, akceptację siebie w roli pedagoga; c) dydaktycznym – przygotowanie do zajęć, dostosowanie metod pracy do wieku rozwojowego i możliwości ucznia. Wchodzące w skład ostatniego obszaru metodyczne kompetencje psychopedagogiczne nauczyciela w klasie instrumentalnej to wiedza i umiejętności z zakresu relacji i komunikacji z uczniem, umiejętności motywowania, pomocy w opanowaniu tremy i stresu oraz refleksji pedagogicznej.

**Słowa kluczowe:** holistyczne kształcenie muzyczne; kwalifikacje i kompetencje nauczycieli-muzyków; metodyka psychopedagogiczna w klasie instrumentalnej

## SPECYFIKA KSZTAŁCENIA INSTRUMENTALNEGO W SYSTEMIE POLSKICH SZKÓŁ MUZYCZNYCH

Szkolnictwo artystyczne w Polsce, nadzorowane przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, tworzy odrębny system kształcenia w stosunku do systemu kształcenia ogólnego, w zakres którego wchodzi szkoły muzyczne I i II stopnia oraz akademie muzyczne. Wśród typów szkół muzycznych I i II stopnia znajdują się szkoły prowadzące wyłącznie kształcenie w zakresie przedmiotów artystycznych oraz szkoły, w których uczniowie mogą realizować także obowiązkowe zajęcia ogólnokształcące. Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego określa Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, natomiast kształcenie ogólne realizowane jest w oparciu o podstawy programowe wydawane przez Ministra Edukacji Narodowej ([www.gov.pl/web/kultura/szkoly-artystyczne](http://www.gov.pl/web/kultura/szkoly-artystyczne)). Cechą charakterystyczną szkół muzycznych jest zindywidualizowany proces nauczania, umożliwiający bezpośredni, osobisty kontakt ucznia z pedagogiem. W tym znaczeniu jest to szkoła elitarna, o określonych celach i zadaniach oraz specyficznych treściach, formach i metodach oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego. W szkołach gromadzą się uczniowie wybrani pod względem zdolności muzycznych, w dalszym toku nauki są poddawani systematycznym procedurom sprawdzania postępów artystycznych, m.in. w zakresie wykonawstwa instrumentalnego i wokalnego (Bissinger-Ćwierz, 2011, s. 115–132). Obok realizacji zadań dydaktycznych szkolnictwo muzyczne zobligowane jest również do realizacji zadań wychowawczo-profilaktycznych, których celem jest przygotowanie ucznia do odgrywania kreatywnej roli wobec świata zewnętrznego, mocnego oparcia w systemie uniwersalnych wartości moralnych i adekwatnego zachowania wobec zagrożeń współczesności (Chalas, 2017, s. 10–20).

W profesjonalnym kształceniu artystycznym do najbardziej specyficznych sytuacji dydaktycznych związanych z wykonawstwem instrumentalnym należą: egzaminy, koncerty, przesłuchania, lekcje gry na instrumencie. Egzaminy w szkole stanowią jeden z etapów oceniania wewnątrzszkolnego. Istotą egzaminu jest sformułowanie oceny po rozpoznaniu przez komisję poziomu opanowania przez ucznia umiejętności w zakresie gry na instrumencie muzycznym w stosunku do wymagań wynikających z programu kształcenia. Psychologiczne aspekty sytuacji egzaminacyjnej w szkole muzycznej są ściśle powiązane z problemem stresu, motywacji i samooceny uczniów. Badania wskazują na cztery podstawowe czynniki kształtujące stres egzaminacyjny. Są to: 1) stan psychofizyczny; 2) rodzaj i stopień przygotowania materiału; 3) osoba pedagoga i komisji egzaminacyjnej; 4) czynniki sytuacyjne, takie jak głośne rozmowy członków komisji, niespodziewane wejście kogoś podczas gry, skrzypiący pedał fortepianu itd. (Głowacka, 1991, s. 495). Koncerty i przesłuchania zalicza się do sytuacji „ekspozycji spo-

łecznej”, w której muzyk-wykonawca wystawia na pokaz siebie i swoje umiejętności, mając z jednej strony świadomość bycia ocenianym przez słuchaczy, a z drugiej mocno odczuwając przymus bezbłędnej gry. Temporalność muzyki uniemożliwia poprawianie na bieżąco jakichkolwiek potknięć i omyłek. Są to główne, ale nie jedyne przyczyny tworzenia się dynamicznego procesu psychicznego zwanego tremą (por. Bissinger-Ćwierz, Nogaj, 2018). Natomiast lekcje gry na instrumencie mają charakter zajęć indywidualnych, a ich specyfika polega na tym, że w trakcie zajęć nauczyciel głównie koncentruje się na pokazie i praktycznym działaniu. Przebieg zajęć nauki gry na instrumencie powinien zawierać określone etapy, takie jak:

- wprowadzenie dobrego klimatu lekcji, nawiązanie kontaktu nauczyciela z uczniem, informacja zwrotna, wywołanie dobrego nastroju, rozluźnienie aparatu gry ucznia,
- sprawdzenie efektywności samodzielnego ćwiczenia poprzez przesłuchanie materiału muzycznego oraz korektę aparatu gry, aplikatury, artykulacji, agogiki, tekstu muzycznego, interpretacji i brzmienia utworu,
- podanie nowego materiału i nowych problemów technicznych oraz wykonawczych,
- wykonanie przez ucznia nowych zadań muzycznych pod kontrolą nauczyciela,
- werbalne podsumowanie przez ucznia jego poziomu rozumienia i odczuwania w kontekście nowych zagadnień wykonawczych,
- zadanie materiału do samodzielnego ćwiczenia oraz objaśnianie sposobów pracy własnej ucznia nad utrwaleniem nowych umiejętności,
- informacja zwrotna ucznia na zakończenie lekcji,
- refleksja pedagogiczna nauczyciela (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 115).

Jak wynika z powyższej analizy, zarówno na jakość publicznego wykonawstwa muzycznego, jak i na strukturę lekcji oraz jej przebieg wpływ mają dwojaki rodzaj czynniki. Pierwszy z nich dotyczy wymiaru specyficznego muzycznego, a drugi – wymiaru stricte psychologicznego. Należy podkreślić, że wymiar pierwszy stanowi w naszych szkołach przedmiot bardzo intensywnych starań, natomiast drugi – psychologiczny – nie jest dostatecznie doceniany, a nawet często jest relatywizowany i marginalizowany. Tylko świadome uwzględnianie przez nauczyciela tych dwóch wymiarów pracy z uczniem umożliwia realizację holistycznego modelu kształcenia muzycznego.

## HOLISTYCZNE PODEJŚCIE DO KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO

Nowatorski kierunek we współczesnej myśli pedagogicznej, nazwany pedagogiką holistyczną, wykreowany został przez Andrzeja Szyszko-Bohusza w latach 90. XX w. Celem kształcenia holistycznego jest harmonijne kształcenie wszystkich wymiarów rozwoju człowieka, w tym sfery emocjonalnej, intelektual-

nej, wolicjonalnej, fizycznej i społecznej (Szyszko-Bohusz, 2013, s. 201–217). Holistyczne podejście do kształcenia artystycznego obejmuje z jednej strony wymiar specyficznie muzyczny, w zakres którego wchodzi kształcenie takich dyspozycji, jak zdolności muzyczne, umiejętności artystyczne, sprawności wykonawcze i osiągnięcia muzyczne. Z drugiej strony w edukacji muzycznej realizowany jest ważny wymiar stricte psychologiczny, w ramach którego młody muzyk rozwija swoje zdolności ogólne, życiowe postawy, zainteresowania, potrzeby, aspiracje itd.

Wymiar specyficznie muzyczny to ukierunkowane kształcenie, podczas którego zachodzi u ucznia proces uczenia się muzyki, rozumiany jako dowolne nabywanie umiejętności muzycznych w zakresie audiacji, wiedzy muzycznej i umiejętności wykonawczych (Miklaszewski, 1990, s. 189–215). Proces ów zależny jest bezpośrednio od poziomu zdolności muzycznych, które w literaturze przedmiotu określane są przez Edwina G. Gordona jako miara potencjału do uczenia się, a przez Marię Manturzewską jako względnie stałe, genetycznie uwarunkowane właściwości indywidualne człowieka, od których zależy szybkość uczenia się sprawności muzycznych (por. Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 30–34). W zakres owych umiejętności muzycznych wchodzi: słuch melodyczny (poczucie wysokości dźwięku, rozpoznanie różnic i kierunku melodii), słuch harmoniczny (rozdzielanie interwałów i akordów, konsonansu-dysonansu, współbrzmień durowych i molowych, słyszenie akompaniamentu), poczucie rytmu (słyszenie i rozumienie różnic czasowych pomiędzy wartościami nut, reprodukcja struktur rytmicznych, rozdziałanie tempa i zmian agogicznych), pamięć muzyczna (rejestrowanie, przechowywanie i odtwarzanie struktur muzycznych), wrażliwość brzmieniowa (poczucie dynamiki, barwy, frazowania), smak estetyczny (zdolność oceny stylu i wartości artystycznych w muzyce). Natomiast osiągnięcia muzyczne są według Gordona miarą tego, czego człowiek się nauczył (por. Gordon, 1999, s. 14), a zależą od wspomnianych już zadatków genetycznych, jakości i ilości doświadczeń muzycznych, czynników wychowawczych oraz aktywności własnej, a także od postaw, zainteresowań, potrzeb i cech charakteru (por. Wierszyłowski, 1981, s. 139–172) oraz od hierarchii wartości, poziomu aspiracji i samooceny (Sękowski, 1989, s. 144–145).

W edukacji muzycznej równolegle do kształcenia specyficznie muzycznego dokonuje się również, a może przede wszystkim, kształcenia dyspozycji ogólnych: fizycznych, intelektualnych, woliowych, emocjonalnych i społecznych. Ów wymiar psychologiczny kształcenia artystycznego związany jest ściśle z procesem wychowania, w toku którego młody człowiek rozwija swoje uzdolnienia kierunkowe i poznawcze, buduje hierarchię wartości moralnych, klaryfikuje cele życiowe, kształtuje formy zachowania i postawy mające pozytywną wartość społeczną. Innymi słowy, ważne jest, co uczeń szkoły artystycznej umie i co potrafi w sensie artystycznym i poznawczym, ale przede wszystkim: jak funkcjonuje jako młody człowiek realizujący w swoim życiu różnorodne role społeczne, jak rozumie swoje prawa i powinności, jaki jest jego stosunek do współczesnego świata.

W sytuacji obecnego kryzysu wartości i licznych zagrożeń procesu wychowawczego niezbędna wydaje się nauka o wartościach – aksjologia, która ukierunkowuje i wspomaga młodego człowieka w poznawaniu świata i znalezieniu w nim swojego miejsca. Trzeba z całą mocą podkreślić, że żadna satysfakcjonująca działalność muzyczna nie może mieć miejsca, jeśli w trakcie kształcenia zgubi się cele psychologiczno-wychowawcze. Im bardziej osobowa konstrukcja młodego artysty jest spójna, świadoma, twórczo refleksyjna, odporna na stres i przeciążenia, tym lepsza jakość jego aktów muzycznych i osiągnięć artystycznych. Trawestując znane powiedzenie Johannesa Brahmsa, że aby być dobrym muzykiem, trzeba tyle czasu poświęcić na ćwiczenie, co na czytanie, dzisiaj możemy rzec, że współczesny uczeń szkoły muzycznej tyle czasu powinien poświęcić ćwiczeniu gry na instrumencie, co uczeniu się języków, technik multimedialnych, rozwijaniu przedsiębiorczości, współdziałania, odpowiedzialności, tolerancji, niesieniu bezinteresownej pomocy, rozwijaniu wrażliwości na krzywdę i cierpienie, ponoszeniu ofiary w imię ideałów humanitarnych, jak również przewyciężaniu egoizmu, zachłanności, nadużyć i nałogów (por. Szyszko-Bohusz, 2013, s. 201). Właśnie w tym ma mu pomóc nauczyciel, który winien pełnić rolę przewodnika wskazującego drogę nie tylko wśród meandrów muzyki, lecz także wartości wpływających na jakość życia osobistego i współżycia społecznego, tak aby uczeń dobrze czuł się sam ze sobą, a inni z nim (Bissinger-Ćwierz, 2011, s. 130). Charakterystycznymi określeniami przypisywanymi nauczycielom szkolnictwa artystycznego są „autorytet” i „mistrz”. Trzeba jednak zauważyć, że autorytetem się bywa, i to tylko wtedy, gdy jest się przez ucznia za niego uznanym. Ów autorytet buduje się nie tylko poprzez posiadanie wysokich kwalifikacji w swojej dziedzinie, ale przede wszystkim poprzez swoją osobowość i styl zachowania. Autorytet to osobowość autonomiczna, postrzegająca innych ludzi nie instrumentalnie, lecz podmiotowo, uznająca niezbywalną godność i wartość życia drugiego człowieka. Tylko nauczyciel o tak ukształtowanej osobowości może stać się mistrzem, który prowadzi, ukazuje szersze horyzonty, pozwala wyrastać ponad przeciętność. Bycie autorytetem i mistrzem dla swoich uczniów to odpowiedzialność i zobowiązanie do dzielenia się zarówno zasobami własnej wiedzy i umiejętnościami, jak i – odwołując się do słów Świętego Jana Pawła II – bogactwem swojego człowieczeństwa (Konaszek, 2001, s. 25). W stawianiu się dla swoich uczniów mistrzem i autorytetem może nauczycielowi istotnie pomóc pogłębiona samoświadomość oraz uzyskanie odpowiednich kwalifikacji i kompetencji.

## PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE NAUCZYCIELA SZKOŁY MUZYCZNEJ

Aby zostać nauczycielem szkoły muzycznej, trzeba: a) uzyskać stosowne kwalifikacje w zakresie nauczanego przedmiotu artystycznego; b) prezentować odpowiednie kompetencje psychologiczne; c) mieć wysoki poziom kompetencji

metodycznych, w tym psychopedagogicznych. Desygnaty terminów „kwalifikacje” i „kompetencje” są bliskoznaczące, dlatego w literaturze przedmiotu stosuje się je różnie, często zamiennie. W niniejszej pracy przez kwalifikacje rozumiem wykształcenie w zakresie wykonywanego zawodu muzyka, poświadczone dyplomami, świadectwami, certyfikatami itd. Natomiast kompetencje to właściwe umiejętności, wyrażające się skutecznymi działaniami zgodnymi z określonymi standardami w obrębie danej praktyki muzycznej.

Przygotowanie nauczyciela do zawodu, czyli kwalifikacje nauczycieli do prowadzenia zajęć edukacyjnych, ustala Karta Nauczyciela (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19, art. 9), a poziom wykształcenia nauczycieli szkół artystycznych określa rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2014, poz. 784). Aby uczyć w szkole muzycznej, nauczyciel powinien legitymować się dyplomem ukończenia studiów magisterskich wyższej uczelni muzycznej w specjalności zgodnej z nauczaniem przedmiotem oraz świadectwem stwierdzającym posiadanie kwalifikacji pedagogicznych. Dyplomy studiów artystycznych można uzyskać w następujących specjalnościach: instrumentalistyka (w zakresie gry na instrumentach strunowych, dętych i perkusyjnych), lutnictwo, rytmika, wokalistyka, wokalistyka jazzowa. Nauczyciele uzyskują również kwalifikacje do prowadzenia zajęć zespołowych (zespół instrumentalny, orkiestra, chór) oraz do uczenia przedmiotów teoretycznych, takich jak: kształcenie słuchu, analiza dzieła muzycznego, historia muzyki z literaturą muzyczną, zasady muzyki z elementami edycji nut, harmonia praktyczna i inne (por. [www.gov.pl/web/kultura/szkoly-artystyczne](http://www.gov.pl/web/kultura/szkoly-artystyczne)). Co istotne, samo uzyskanie kwalifikacji w zakresie opanowania gry na instrumencie czy śpiewu na poziomie wymaganym programem wyższych studiów muzycznych jest warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym do pracy w szkole muzycznej. Potrzebne jest również przygotowanie pedagogiczne, w zakres którego wchodzi wiedza z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej w powiązaniu ze specjalnością kształcenia i praktyką pedagogiczną. W trakcie trwania pracy ważne jest uczestnictwo we wszelkich formach doskonalących, takich jak: studia podyplomowe, kursy, warsztaty, konferencje, czytanie fachowej literatury i czasopism, wymiana doświadczeń między nauczycielami. Aktywność ta gwarantuje skuteczny rozwój w zakresie wymaganego przez prawo awansu zawodowego nauczycieli (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. 2018, poz. 1574). W dzisiejszych czasach edukacja artystyczna muzyków musi łączyć się z szeroką wiedzą ogólną, nie tylko ściśle związaną z dyscyplinami ogólnomuzycznymi, lecz także z filozofią, etyką, estetyką, historią sztuki. Chcąc w sztuce muzycznej cokolwiek wyrazić, trzeba bowiem najpierw mieć coś do powiedzenia. Według Nikolausa Harnoncourta kształ-



cenie muzyczne nie może sprowadzać się tylko do biegłości technicznej, „nie może się wciąż ograniczać do uczenia, w którym miejscu należy położyć palec, by otrzymać dźwięk i jak osiągnąć biegłość palców. Kształcenie ukierunkowane nazbyt technicznie powołuje do istnienia nie muzyków, ale pospolitych akrobatów” (Hannoncourt, 1995, s. 26). Edukacja muzyka to również, a właściwie przede wszystkim, edukacja człowieka, uwzględniająca wartość, godność i wielowymiarowość ludzkiego życia.

Wiedza i wynikające z niej umiejętności psychologiczne, niezbędne w pracy z uczniem, są konieczne też w pracy nauczyciela nad samym sobą, szczególnie w aspekcie pogłębionej i realnej oceny własnej kondycji psychofizycznej. W zakresie kompetencji psychologicznych nauczyciela wchodzi jego cechy osobowości i umiejętności interpersonalne. Kompetencje te zawierają się w przekonaniu, że najmniej może nauczyciel przekazać tym, co mówi, więcej zdziałać tym, co robi, a najbardziej i najskuteczniej wychowywać poprzez to, kim jest. Wiedzieć, kim się jest, to trud ciągłego poznawania samego siebie, samoświadomości swoich uczuć, postaw, potrzeb, przekonań i wierzeń, refleksji na swój własny temat. Poruszanie osobistego wymiaru pracy nauczyciela jest o tyle ważne, że „nauczyciel nie tylko uczy dzieci i młodzież, ale też wciąga ich w swoje problemy, zawody, frustracje, udręki, uprzedzenia, lęki, zatruwa swoją pychą albo też przekazuje im swoje nadzieje i aspiracje, swoje ideały i wiarę, swoją miłość i entuzjazm, swoje szczęście rodzinne, swój spokój wewnętrzny” (Grzywak-Kaczyńska, 1985, s. 323–340). Maria Grzywak-Kaczyńska podkreśla, że im pełniejsze jest życie osobiste nauczyciela, im większa dojrzałość emocjonalna, im głębszy rozwój etyczny, tym lepsze rozumienie ucznia i głębsza dla niego życzliwość, a co za tym idzie efekty wychowawcze. I odwrotnie, im uboższe jest życie osobiste nauczyciela, im większe poczucie osamotnienia, im większa deprywacja potrzeb, im większe wyparcie i stłumienie prawdziwych motywów swojego działania, tym mniej widzi ucznia jako podmiot, często postrzega go w kategoriach trudności, przeszkód, co w efekcie negatywnie wpływa na rozwój ich wzajemnej relacji i zaburza w sposób istotny rozwój osobowości wychowanka.

Do zasobów wewnętrznych, istotnych do wykonywania zawodu nauczyciela, należą: poczucie własnej wartości, szerokie zainteresowania, kreatywność i wyobraźnia, ogólna energia i entuzjastyczny stosunek do muzyki, systematyczność, sumienność i odpowiedzialność oraz bycie człowiekiem szczęśliwym i optymistycznym. W zakresie kategorii relacyjnych niezbędne są: zainteresowanie uczniem, empatia, łagodność, otwartość i poczucie humoru (Hallam, 2006, s. 175). Na proces rozwoju relacji z uczniem bardzo silny wpływ ma tzw. ukryty program nauczyciela, na który składają się nieuświadomione postawy w stosunku do uczniów, wykonywanego zawodu i samego siebie (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 86–89). Ważnym zagadnieniem ukrytego programu jest problem pełnej akceptacji siebie w roli nauczyciela, ponieważ w warunkach polskich w wielu przypadkach bycie nauczycielem

nie wynika ze świadomego wyboru, lecz z wymuszonej przez los konieczności. Absolwenci uczelni muzycznych przede wszystkim chcą spełniać się artystycznie i dopiero w przypadku załamania się kariery jedynym wyjściem staje się praca w szkole. Nauczyciel przepełniony niezrealizowanymi pragnieniami artystycznymi nigdy nie będzie dobrym pedagogiem, dopóki uczniowie nie rozliczy się sam ze sobą z tych nie w pełni uświadomionych wewnętrznych tęsknot, gdyż będą one w istotny sposób rzutować na jego relację z uczniami (Konaszekiewicz, 2009, s. 11–35). Często nauczyciel-muzyk, kształcony do roli muzyka-wirtuoza, czuje się niespełniony zawodowo, co obniża jego poczucie własnej wartości i powoduje przerwanie niezrealizowanych marzeń i nadziei na uczniów, których osiągnięcia mają je teraz zrekomensować. Skutkuje to zawyżaniem poziomu programu, dostosowanego bardziej do własnych ambicji niż do możliwości ucznia, zbyt emocjonalnym stosunkiem do efektów pracy ucznia oraz utożsamianiem się z jego osiągnięciami. Dlatego zagadnienie samopoznania rysuje się jako konieczny problem w pracy każdego nauczyciela. Celem autorefleksji jest uzyskanie możliwości bycia w lepszym kontakcie z samym sobą, efektem zaś jest lepszy kontakt z innymi, nastawienie na wspieranie, pomaganie w rozwiązywaniu sytuacji trudnych, sprawność radzenia sobie ze stresem oraz umiejętność czerpania sił witalnych z tzw. odnawialnych źródeł energii pozytywnej, które każdy powinien umieć odnaleźć w swoim życiu (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 113–114).

### OSOBA UCZNIĄ A METODYCZNE KOMPETENCJE PSYCHOPEDAGOGICZNE NAUCZYCIELA W KLASIE INSTRUMENTALNEJ

Kompetencje dydaktyczne odnoszą się głównie do rzemiosła artystycznego i polegają na umiejętnym przygotowaniu się do lekcji, z wykorzystaniem szerokiego wachlarza metod nauczania i technik wykonawczych, w celu uzyskania coraz bardziej satysfakcjonujących osiągnięć muzycznych. Metodyka psychopedagogiczna zwraca uwagę na psychologiczne aspekty nauczania, odnosząc się do umiejętności pracy z osobą ucznia, w tym dostosowania metod i technik nauczania do jego wieku i możliwości psychofizycznych, udzielania mu pomocy w przezwyciężaniu trudności i wspierania we wszystkich sferach rozwoju. Celem długotrwałego i trudnego procesu uczenia dzieci gry na instrumencie muzycznym jest bowiem przede wszystkim to, by były one szczęśliwe i potrafiły z radością i otwartością muzykować dla siebie, dla innych i z innymi. Muzyka powinna stać się istotną częścią ich życia, wyzwać pozytywne emocje, pobudzać fantazję, wyobraźnię i aktywność twórczą (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 10). W zakresie metodyki psychopedagogicznej w szkole muzycznej wchodzi m.in. takie zagadnienia, jak: relacje interpersonalne i komunikacja z uczniem, umiejętność motywowania, pomoc w opanowaniu tremy i stresu, refleksja pedagogiczna.



## 1. Relacje interpersonalne i komunikacja z uczniem

Lekcje instrumentu odbywają się w relacji indywidualnej, „jeden na jeden”, za zamkniętymi drzwiami, w swoistej atmosferze bliskości i kontaktu emocjonalnego. Ta specjalna sytuacja pedagogiczna kreuje znacznie lepsze warunki do poznania psychiki, temperamentu i osobowości każdego ucznia niż w nauczaniu zbiorowym. Jednak w tym zakresie nie zawsze osiągnęte są zadowalające rezultaty. Z badań wynika, że pedagodzy w polskich szkołach muzycznych, pomimo prowadzenia lekcji indywidualnych, nie dostrzegają szczególnych potrzeb swoich podopiecznych, prowadzą zajęcia podobnie, z zachowaniem takiej samej struktury lekcji i wymagań w stosunku do uczniów młodszych i starszych, często powielając nie zawsze dobre wzorce z własnej edukacji. Ponadto nauczyciele z reguły prezentują dyrektywny styl nauczania, polegający na dostarczaniu wiedzy i umiejętności technicznych, które następnie restrykcyjnie egzekwują (Chmurzyńska, 2014, s. 93–109). Zaniedbanym elementem edukacji muzycznej jest sposób komunikowania się nauczyciela z uczniem. Za przebieg porozumiewania się werbalnego i niewerbalnego w klasie instrumentalnej w największym stopniu odpowiedzialny jest nauczyciel, gdyż sprawne porozumiewanie się z uczniem powinno być jego profesjonalną umiejętnością. Pełna świadomość znaczenia komunikacji niewerbalnej (ze szczególnym uwzględnieniem kontaktu wzrokowego, mimiki twarzy, pozycji ciała i gestykulacji, kontaktu dotykowego i dystansu przestrzennego) oraz komunikacji werbalnej (w tym barier komunikacyjnych, aktywnego słuchania i udzielania informacji zwrotnej) wydają się więc być nieodzowną częścią procesu dydaktycznego (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 89–102).

## 2. Umiejętność motywowania

Jak zmotywować ucznia do gry na instrumencie muzycznym? To najczęściej zadawane pytanie przez nauczycieli szkół muzycznych, kierowane w stronę psychologów szkolnych. W odpowiedzi pedagodzy słyszą, że na przebieg lekcji i efektywność uczenia się gry na instrumencie ma wpływ wiele różnych czynników psychologicznych, z których najważniejsze to emocje i atmosfera panująca na lekcji, zainteresowanie grą oraz poziom aspiracji ucznia. W przypadku ucznia dążenie do sukcesu pozostaje w stosunku krzywoliniowym do skuteczności uczenia się, co oznacza, że poniżej pewnego punktu motywacja jest zbyt niska, a powyżej prowadzi do frustracji związanej z niemożnością osiągnięcia zbyt wysoko postawionego celu (Miklaszewski, 1990, s. 209). Zatem uczeń dobrze zmotywany to taki, który nie ma zawyżonych aspiracji, za to posiada wysoki poziom zainteresowania samą grą i sztuką muzyczną oraz dobrze odbiera atmosferę panującą na lekcjach gry na instrumencie, podczas których głównie odczuwa emocje pozytywne. Trzeba podkreślić, że motywacja ucznia jest wyraźnie skorelowana

z motywacją nauczyciela – im bardziej zmotywowany nauczyciel, tym bardziej zaangażowany uczeń (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 110–111). W codziennym funkcjonowaniu na motywację nauczyciela wpływ mają nadzieja („chcę to zrobić, aby osiągnąć...”) i lęk („muszę to zrobić, bo grozi mi...”). Może więc wykonywać swoją pracę z poczuciem satysfakcji z powodu robienia czegoś pożytecznego i pięknego oraz z nadzieją na sukces, ale może również ją wykonywać tylko ze względu na konieczność pozyskiwania środków do życia, ze względu na przymus (np. niezadowolenie zwierzchników) czy z obawy przed utratą pozycji społecznej (Jamrozek, Sobczak, 2000, s. 76). Przy czym bardziej istotna jest motywacja wewnętrzna, gdzie praca staje się celem autonomicznym, wartością samą w sobie, niż motywacja zewnętrzna, w której praca jest ważna ze względu na określone potrzeby (np. ekonomiczne, bezpieczeństwa, przynależności, uznania, prestiżu). Niezwykle ważna w edukacji artystycznej jest antycypacja powodzenia, czyli oczekiwanie sukcesu, vs antycypacja niepowodzenia, czyli przewidywania porażki nawet wówczas, gdy nie ma żadnych obiektywnych przesłanek do jej zaistnienia. Ten rodzaj nastawienia jest dużym demotywatorem, hamuje i tłumi motywację do wykonywania czynności nawet wówczas, gdy otoczenie wysoko ocenia szanse powodzenia. Świadomość antycypacji powodzenia jest szczególnie ważna wśród nauczycieli-instrumentalistów, do zadań których należy podtrzymywanie motywacji wewnętrznej swoich uczniów i uczenie ich wiary w sukces (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 110–111).

### 3. Pomoc w opanowaniu tremy i stresu

Specyfikę szkoły muzycznej tworzą sytuacje publicznych występów artystycznych, w których aktywny udział bierze każdy uczeń. Podczas publicznego wykonywania utworu muzycznego pojawia się charakterystyczny stan psychologiczny zwany tremą. W procesie tym zachodzi interakcja komponentów poznawczych, emocjonalnych i wegetatywnych. Z poznawczego punktu widzenia tremie towarzyszy świadomość niepewności ocen własnego wykonania lub oczekiwanie ocen negatywnych, często spowodowane zbyt słabym przygotowaniem utworu. Z tremą współwystępują zwykle emocje negatywne, takie jak strach, lęk, wstyd, rozczarowanie, poczucie winy, złość i smutek. Jednocześnie odczuwane są nieprzyjemne objawy ze strony układu wegetatywnego, np. pocenie się, drżenie rąk i nóg, wzmożone napięcie mięśniowe, suchość w ustach, przyspieszona akcja serca itd. Do innych czynników mogących wywołać tremę zaliczamy: nieprawidłowy aparat gry, niezbyt częste występy na koncertach, złą akustykę sali, poczucie nadmiernego perfekcjonizmu i odpowiedzialności, przerost ambicji, „wstyd błędu”, ogólne złe samopoczucie psychofizyczne (por. Bissinger-Ćwierz, Nogaj, 2018). Charakterystyczne dla tego procesu są również zaburzenia koncentracji uwagi z rozproszeniem jej na elementy pozamuzyczne oraz skupianie

się przede wszystkim na ocenie własnej osoby. Daje to w efekcie mniejsze pozawcze i emocjonalne zaangażowanie w sam proces wykonawczy, powoduje brak uczucia fascynacji muzyką i doświadczania utworu jako całości oraz brak poczucia dzielenia się muzyką ze słuchaczami. Powyższe rozważania pozwalają stwierdzić, że dobre przygotowanie ucznia do występu publicznego obejmuje zasadniczo dwa obszary: muzyczny i psychofizyczny. Za ten ostatni obszar odpowiedzialny jest nie tylko nauczyciel-instrumentalista, lecz także psycholog szkolny (por. Bissinger-Ćwierz, Nogaj, 2018).

#### 4. Refleksja pedagogiczna

Waga problematyki refleksji pedagogicznej w pracy nauczyciela wynika z faktu, iż autorefleksja daje umiejętność rozpoznania psychospołecznych mechanizmów wpływających na proces nauczania oraz umożliwia bycie w lepszym kontakcie z samym sobą i swoimi uczniami (Bissinger-Ćwierz, 2008, s. 201–211). Zatrzymanie się na chwilę, rozpoznanie własnych doznań, dążeń, potrzeb i oczekiwań zwiększa kontrolę nad przebiegiem własnego życia, celami osobistymi i zawodowymi oraz sposobami ich realizacji. Próby samopoznania zawsze są trudne, wiążą się z dużym wysiłkiem i głębokim wnikaniem w motywy swojego postępowania. Często burzy się przy tym pozytywny obraz samego siebie, gdyż ujawniają się nasze lęki, kompleksy, zahamowania i uprzedzenia. Obecnie największym odkryciem psychologii szkolnej jest to, że na osiągnięcia uczniów wpływ ma nie tylko przygotowanie fachowe nauczyciela, lecz także w równym stopniu jego osobiste postawy i uczucia. Są one często nieświadomione, tworzą wewnętrzną strukturę określoną mianem ukrytego programu, z istnienia którego często nauczyciel nie zdaje sobie sprawy. Program ten często ma silniejszy wpływ na proces rozwoju uczniów niż ustalony i przyjęty jawny program działania. Na ukryty program składają się: a) postawa wobec uczniów; b) postawa wobec uczenia i nauczania; c) postawa wobec samego siebie. Aby dotrzeć do treści tego programu, należy uczciwie i otwarcie przyjrzeć się swojemu stylowi pracy w następujących kontekstach: Co umiem? Co robię? Jak to robię? Po co to robię? Co myślę? Co jest dla mnie ważne? Do czego dążę? W co wierzę? Co czuję? Do kąd zmierzam? (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 86–89).

Autorefleksji nauczyciela sprzyja wprowadzenie zwyczaju autoanalizy po każdej lekcji, która obejmuje wszystkie sytuacje związane z osobą ucznia i jego problemami wykonawczymi oraz odpowiedzi na postawione sobie pytania, dotyczące postawy, emocji, sposobów komunikacji, radzenia sobie z dydaktyką, np.:

1. Jaki nastrój panował na lekcji – nuda, sztywność, lęk, nerwowość, zniechęcenie czy entuzjazm, zaangażowanie, przyjacielskość, atmosfera zabawy?
2. Czy ta lekcja wpłynęła pozytywnie na zaciekawienie mojego ucznia wykonywaniem poszczególnych utworów?

3. Czego nowego uczeń dowiedział się/nauczył podczas lekcji?
4. W jaki sposób zadbałam/em o to, aby mój uczeń zapamiętał moje uwagi, poprawki i wyjaśnienia?
5. W jaki sposób sprawdzam, czy mój uczeń dokładnie wie, jakie utwory, ich fragmenty czy problemy ma wyćwiczyć w domu oraz w jaki sposób ćwiczyć?
6. Czy podczas lekcji udało mi się zachęcić i pobudzić mojego ucznia do samodzielnego ćwiczenia w domu?
7. O ile wzbogaciło się moje doświadczenie zawodowe po dzisiejszej lekcji? (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 88)

Hanna Hamer w doskonałym poradniku dla nauczycieli *Klucz do efektywności nauczania* zamieściła ankietę samooceny nauczyciela po zajęciach. Postawiła w niej szereg pytań dotyczących: emocji pozytywnych (radość, odprężenie, entuzjizm, zadowolenie, satysfakcja), emocji negatywnych (irytacja, wściekłość, smutek, napięcie, stres, rozczarowanie), przyjemności/przykrości z prowadzenia lekcji, koncentracji uwagi, zainteresowania, zaangażowania, aktywności, przygotowania do lekcji, postawy uczniów w stosunku do nauczyciela, oceny siebie samego na skali: doskonały – dobry – średni – słaby – zły (Hamer, 1994, s. 278). Natomiast Magdalena Gliniecka-Rękawik przy samoocenie sposobu prowadzenia zajęć wzięła pod uwagę takie aspekty, jak: atmosfera i tempo lekcji; realizacja zasad dydaktycznych, np. pogłębłości (demonstracja i odsłuchiwanie utworów), systematyczności (dzielenie utworu na części, powtórki fragmentów), umiejętności uczenia się (wymóg podporządkowania się ucznia wskazówkom); reakcja na niepowodzenia ucznia; sposoby motywowania; rozwijanie zamiłowania do muzyki; kontakt emocjonalny; umiejętności komunikacyjne nauczyciela (Gliniecka-Rękawik, 2009, s. 37–65). Każdy nauczyciel-instrumentalista po zakończeniu lekcji z uczniem powinien dokonać tego typu refleksji pedagogicznej, a wynikające z niej wnioski zanotować jako bardzo ważne w procesie rozwoju zawodowego i osobistego.

## ZAKOŃCZENIE

Problematyka opisana w niniejszym artykule została szczegółowo opracowana w książce mojego autorstwa pt. *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej. Poradnik dla nauczycieli klas instrumentalnych zawierający ponad 50 ćwiczeń i zabaw wspomagających grę na instrumencie* (Bissinger-Ćwierz, 2016). Główny cel poradnika to zwrócenie uwagi na psychologiczne aspekty nauczania gry na instrumencie. Jeden z rozdziałów poświęcony jest w całości psychologicznym podstawom nauczania w klasie instrumentalnej, w zakresie którego omówione zostały takie zagadnienia, jak: budowanie kontaktu interpersonalnego z uczniem, modelowanie atmosfery lekcji, wprowadzanie standardu refleksji pedagogicznej, stosowanie świadomej

komunikacji interpersonalnej, ocenianie ucznia z punktu widzenia psychologicznego, znajomość metod psychofizycznego przygotowania ucznia do występu, sposoby wpływania na motywację ucznia oraz techniki dbania o kondycję psychofizyczną nauczyciela. Ponadto w części teoretycznej zamieszczono problematykę psychologicznych podstaw nauczania ucznia najmłodszego oraz zagadnienie ryzyka dysleksji u dziecka uzdolnionego muzycznie, a w części metodycznej opisano ponad 50 ćwiczeń i zabaw „okołomuzycznych”, wspomagających naukę gry na instrumencie muzycznym. Najważniejszą korzyścią dla czytelników – nauczycieli, psychologów, pedagogów i rodziców – jest jednak to, że stosowanie na bieżąco opisanych w poradniku zasad psychopedagogicznej metodyki uczyni codzienną pracę z instrumentem bardziej świadomą, ciekawszą, pełną satysfakcji i zwyczajnej radości z kontaktu z uczniem przez muzykę, w muzyce i dla muzyki.

## BIBLIOGRAFIA

- Bissinger-Ćwierz, U. (2008). Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej. W: W. Limont, B. Didkowska (red.), *Edukacja artystyczna a metafora* (s. 201–211). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Bissinger-Ćwierz, U. (2011). Nowe wymiary osiągnięć artystycznych uczniów szkół muzycznych. *Chowanna*, 1(36), 115–132.
- Bissinger-Ćwierz, U. (2016). *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej. Poradnik dla nauczycieli klas instrumentalnych zawierający ponad 50 ćwiczeń i zabaw wspomagających grę na instrumencie*. Warszawa: Wydawnictwo CEA.
- Bissinger-Ćwierz, U., Nogaj, A.A. (2018). *Strategie radzenia sobie z treścią w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*. Warszawa: Difin.
- Chalaś, K. (2017). Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu uczniów. W: M. Konopczyński, J. Borowik, P. Chlebowski, M. Kolemba, K. Szorc, J. Szada-Borzyszkowska, M. Wieczorek, *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej* (s. 10–20). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chmurzyńska, M. (2014). Style nauczania i kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli instrumentu ze szkół muzycznych I stopnia. W: J. Kaleńska, R. Lawendowski (red.), *Psychologia muzyki. Współczesne konteksty zastosowań* (s. 93–109). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Gliniecka-Rękawik, M. (2009). Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0–3 szkoły muzycznej I stopnia. W: Z. Konaszkiwicz (red.), *Szkola muzyczna* (s. 37–65). Warszawa: UMFC.
- Głowacka, E. (1991). Samoocena a przeżycie tremy egzaminacyjnej przez studentów-instrumentalistów. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki: problemy, zadania, perspektywy. Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologów Muzyki* (s. 495). Warszawa: AMFC.
- Gordon, E.E. (1999). *Podstawowa miara słuchu muzycznego i średnia miara słuchu muzycznego. Test uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat. Podręcznik*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, CEA.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1985). Zdrowie psychiczne nauczyciela. W: K. Dąbrowski (red.), *Zdrowie psychiczne* (s. 324–340). Warszawa: PWN.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: University of London.

- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Veda.
- Harnoncourt, N. (1995). *Muzyka mową dźwięków*. Warszawa: Fundacja „Ruch muzyczny”.
- Jamroźek, B., Sobczak, J. (2000). *Komunikacja interpersonalna*. Poznań: eMPi2.
- Konaszek, Z. (2001). *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa: AMFCH.
- Konaszek, Z. (2009). Osobowościowe uwarunkowania pracy nauczyciela szkoły muzycznej. W: Z. Konaszek (red.), *Szkoła muzyczna* (s. 11–35). Warszawa: UMFC.
- Miklaszewski, K. (1990). Uczenie się muzyki. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 189–215). Warszawa: WSiP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopnia awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2018, poz. 1574).
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2014, poz. 784).
- Sękowski, A.E. (1989). *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław: PAN.
- Szysko-Bohusz, A. (2013). Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji. *The Polish Journal of the Arts and Culture*, 7(4), 201–217.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19).
- Wierszyłowski, J. (1981). *Psychologia muzyki*. Warszawa: PWN.
- [www.gov.pl/web/kultura/szkoly-artystyczne](http://www.gov.pl/web/kultura/szkoly-artystyczne) (dostęp: 10.05.2020).

## SUMMARY

Musical instrumental education in Poland is an autonomous type of education with specific goals, tasks and effects. The most characteristic didactic and educational situations include instrumental exams and competitions as well as instrumental lessons. Preparation for the implementation of these tasks requires consideration of two dimensions: musical and psychological, which form a holistic perspective of musical education. This holistic approach covers issues such as musical abilities, performance skills, artistic skills and musical achievements in the field of a specific musical dimension. On the other hand, the psychological dimension concerns physical, intellectual, emotional and social resources, attitudes, interests, needs, aspirations, self-esteem and others. The vocational training of a music school teacher includes in the area of: a) musical – qualifications and competences; b) psychological – self-reflection, personal resources, self-acceptance as a teacher; c) didactic – preparation for classes, adaptation of working methods to developmental age and student’s opportunities. The teacher’s psychopedagogical competences are knowledge and skills in relationship and communication with the student, motivational skills, help in mastering stage fright and pedagogical reflection.

**Keywords:** holistic music education; qualifications and competences of teachers-musicians; psychopedagogical methodology in the instrumental class