

Weronika Molińska

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Psychologii

Zuzanna Chomicz

Uniwersytet Adama Mickiewicza, Wydział Psychologii i Kognitywistyki

EDUKACJA MUZYCZNA – JACY SĄ I JACY MOGĄ BYĆ PRZYSZLI ARTYŚCI?

WPROWADZENIE

Edukacja artystyczna niesie ze sobą wiele korzyści ogólnorozwojowych, do których między innymi należą: poprawa procesów poznawczych¹, świadomość czasu i przestrzeni², zwiększenie wrażliwości jednostki³ czy wzrost poziomu koordynacji słuchowo-ruchowej. Literatura zwraca również uwagę na to, iż śpiew może być jedną z form samoregulacji stresu⁴, który paradoksalnie nierzadko towarzyszy edukacji muzycznej. Oprócz niewątpliwie korzystnego związku edukacji muzycznej z rozwojem jednostki kształcenie to niesie ze sobą rozmaite wyrzeczenia i negatywne skutki psychologiczne⁵. Coraz częściej publikowane są artykuły opisujące cechy osobowości uczniów uczęszczających do szkół artystycznych. Ich autorzy widzą ogromną potrzebę zapewnienia wsparcia psychologicznego w tych szkołach⁶. Główne trendy

¹ G. Miller, *Music Builds Bridges in the Brain*, "ScienceNOW Daily News" z 16.04.2008.

² M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.

³ L-O. Lundqvist, F. Carlsson, P. Hilmersson, P. Juslin, *Emotional responses to music: Experience, expression, and physiology*, "Psychology of Music" 2009, nr 37(1), s. 61-90.

⁴ A. Winsler, L. Ducenne, A.J. Koury, *Singing One Way to Self-Regulation: The Role of Early Music and Movement Curricula and Private Speech*, "Early Education and Development" 2011, vol. 22.

⁵ H. Hildebrandt, M. Nübling, V. Candia, *Increment of Fatigue, Depression, and Stage Fright During the First Year of High-Level Education in Music Students*, "Medical Problems of Performing Artists" 2012, vol. 27, nr 1, s. 43.

⁶ B. Wojtanowska-Janusz, *Rola wsparcia psychologicznego w budowaniu odporności psychicznej uczniów szkół muzycznych*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2017.

badawcze skupiają się jednak na tematyce tremy związanej z występami publicznymi⁷. Nauczyciele w odpowiedzi na nią postulują, aby zwiększać liczbę występów⁸, czego konsekwencją właściwie byłoby wystawienie ucznia na kolejne sytuacje stresujące, mające stanowić czynnik „hartujący”, zwiększający jego odporność na tego typu sytuacje. Może to świadczyć niekorzystnie o kompetencjach psychologicznych i dydaktycznych nauczycieli przedmiotów artystycznych. Biorąc pod uwagę złożoność tego zjawiska, warto zastanowić się, jacy są i jacy mogą być współcześni muzycy.

UPRAWIANIE MUZYKI - KORZYŚCI

Dotychczasowe badania zwracają uwagę na korzystne działanie edukacji muzycznej na rozwój neuronalny człowieka. Można więc wnioskować, że uczniowie szkół muzycznych, a zatem również późniejsi artyści, mają lepiej rozwinięte zarówno funkcje poznawcze, jak i psychospołeczne. Ponad dwie dekady opracowywano badania pozwalające zrozumieć, w jaki sposób mózg przetwarza muzykę, wpływając na doskonalenie się systemu emocjonalnego jednostki oraz na rozwój struktur neurologicznych. Wiele z tych badań opiera się na modelu porównującym funkcje mózgu uczestników sklasyfikowanych jako *muzycy* i *niemuzycy*. Ta wiedza ujawnia wiele korzyści płynących z edukacji muzycznej, w tym poprawę systemu pamięciowego, poszerzenie umiejętności przyswajania języka oraz pozytywny wpływ na sprawność funkcji wykonawczych i plastyczność mózgu⁹. Odkrycia te stanowią podstawę opartego na dowodach argumentu na rzecz korzystnego wpływu edukacji muzycznej na rozwój każdego dziecka. Pozytywne zmiany w strukturze i funkcjach mózgu zaobserwowano u muzyków, którzy uczyli się gry na instrumencie podczas cotygodniowej lekcji indywidualnej przez ponad 2 lata i rozpoczęli naukę na tyle wcześnie, na ile jest to właściwe dla ich instrumentu¹⁰. Jeśli chodzi o edukację muzyczną, definicja ta wspiera głównie koncepcję uczenia się

⁷ A. Steptoe, *Stress, Coping and Stage Fright in Professional Musicians*, "Psychology of Music" 1989.

⁸ U. Bissinger-Ćwierz, *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne szkolnictwa artystycznego formą wsparcia uczniów zdolnych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J: Paedagogia-Psychologia” 2017, nr 29(3), s. 177.

⁹ A. Collins, *Music education and the brain: What does it take to make a change?*, "Update: Applications of Research in Music Education" 2014, nr 32(2), s. 4-10.

¹⁰ *Ibidem*.

poprzez doświadczenie. Ten rodzaj edukacji muzycznej wpisuje się w paradygmat, na którym opierają się także aktualne programy nauczania muzycznego. Zgodnie z nimi edukacja muzyczna odbywa się między innymi za pośrednictwem tworzenia muzyki. W jeszcze ściślejszym sensie tworzenie muzyki dokonuje się poprzez jej wykonywanie, niekoniecznie jej kompozycję. Definicja ta wspiera również bezpośredni model nauczania indywidualnego – zakładającego spotkania nauczyciela/mistrza oraz ucznia/praktykanta edukacji muzycznej. Model ten obejmuje regularne cotygodniowe kontakty z ekspertem w zakresie instrumentu i staranne szlifowanie umiejętności poprzez ćwiczenia. Odnotowano, iż minimum dwa lata edukacji muzycznej zrealizowane w tym trybie nauki przynoszą istotne skutki w rozwoju funkcji poznawczych. Spojrzenie na rozwój muzyczny w przynajmniej dwuletnich ramach programowych nie jest powszechne dla programów nauczania – to odkrycie może jednak zachęcić do ponownego przeanalizowania sposobu postrzegania rozwoju muzycznego w odniesieniu do rozwoju mózgu, a nawet powinno skłonić do refleksji, czy za pomocą wprowadzenia dwuletniego systemu nie warto skorzystać z dobrodziejstw, jakie niesie ze sobą edukacja muzyczna na pozostałych płaszczyznach rozwoju.

Badania dowodzą ponadto, że muzycy posiadają zaawansowane umiejętności w zakresie pamięci długoterminowej i krótkotrwałej¹¹ oraz przechowywania i przeszukiwania pamięci¹². Sugeruje się, że treningi muzyczne pomagają poprawić ścieżki pamięci w mózgu i że muzycy używają obrazów i narracji do łączenia wspomnień. Co więcej, udowodniono tezę, że muzycy mają zdolność budowania wielowymiarowych wspomnień – zapisywania nie tylko znacznika pojęciowego, ale również znaczników emocjonalnych i kontekstowych w odniesieniu do jednego wspomnienia, co znacznie usprawnia przechowywanie i odzyskiwanie śladów pamięciowych.

Zagadnienie przetwarzania informacji przez umuzykalniony system poznawczy pozwala również na nowe spojrzenie na umiejętność przyswajania i posługiwania się językiem. Dzięki badaniom na temat przetwarzania muzyki uzyskujemy wgląd w rozwój przetwarzania języka

¹¹ J. Jonides, *Musical skill and cognition* [w:] *Learning, arts, and the brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*, ed. M. Gazzaniga, Dana Consortium, New York 2008, s. 11–17.

¹² K.N. Dunbar, *Arts education, the brain, and language* [w:] *Learning, arts, and the brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*, ed. M. Gazzaniga, Dana Consortium, New York 2008, s. 81–104.

w mózgu¹³. W prezentowanych wynikach rysuje się ciąg zależności, na który składa się powiązanie edukacji muzycznej z rozwojem rozumienia składni muzycznej, co z kolei pozytywnie wpływa na rozumienie składni języka. Edukacja muzyczna może również rozwinąć system neuronów lustrzanych w mózgu¹⁴. Umożliwia on mózgowi wykonanie dwóch procesów jednocześnie, dzięki czemu mózg pracuje dwa razy wydajniej w tym samym czasie. Zasadniczo mózg muzyka może pracować dwa razy lepiej w połowie czasu.

Ten obszar rozwoju mózgu łączy się z grupą umiejętności znanych pod wspólną nazwą funkcji wykonawczych. Stwierdzono, że muzycy mają wyższy poziom zaawansowania funkcji wykonawczych¹⁵, które odnoszą się do grupy powiązanych ze sobą zadań obejmujących planowanie, opracowywanie strategii, wyznaczanie celów i zwracanie uwagi na szczegóły. Aby wykonać te zadania na wysokim poziomie, mózg musi być zdolny do jednoczesnej analizy informacji i brania pod uwagę zarówno aspektów poznawczych, jak i emocjonalnych. Wysoki poziom funkcji wykonawczych skutkuje wysoką skutecznością w rozwiązywaniu konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych, a także umiejętnością rozwiązywania napotkanych problemów. Badania sugerują również, że treningi muzyczne wspomagają rozwój umiejętności uwagi, która jest istotnym czynnikiem funkcji wykonawczych¹⁶.

Edukacja muzyczna wpływa także na wysoki poziom plastyczności mózgu, szczególnie w korze słuchowej (w której przetwarzamy informacje dźwiękowe) i korze czołowej (w której przetwarzamy wiele funkcji wykonawczych, takich jak zdolność przewidywania konsekwencji, łagodzenie reakcji emocjonalnych oraz określanie podobieństw i różnic). Ta plastyczność pozwala na wyższy poziom kreatywności i podzielności uwagi¹⁷, a także na poprawę zdrowia mózgu w później-

¹³ A.D. Patel, *Science & music: Talk of the tone*, "Nature" 2008, nr 453, s. 726–727.

¹⁴ B. Haslinger, P. Erhard, E. Altenmüller, U. Schroeder, H. Boecker, A.O. Ceballos-Baumann, *Transmodal sensorimotor networks during action observation in professional pianists*, "Journal of Cognitive Neuroscience" 2005, nr 17, s. 282–293.

¹⁵ J. Geake, *Brain at school: Educational neuroscience in the classroom*, McGraw-Hill Education, New York 2009; B. Hanna-Pladdy, A. MacKay, *The relation between instrumental musical activity and cognitive aging*, "Neuropsychology" 2011, nr 25, s. 378–386.

¹⁶ J. Jonides, *op. cit.*

¹⁷ C. Gibson, B.S. Folley, S. Park, *Enhanced divergent thinking and creativity in musicians: A behavioral and near-infrared spectroscopy study*, "Brain and Cognition" 2009, nr 69, s. 162–169.

szych etapach życia¹⁸. Chociaż przegląd badań neurologicznych w zakresie wpływu edukacji muzycznej na wykształcenie skutecznego mechanizmu ochronnego przed spadkiem funkcji poznawczych wśród osób starszych nie jest wyczerpujący¹⁹, wielu badaczy podkreśla korzyści płynące z edukacji muzycznej. Obejmują one owocny wpływ tworzenia, treningów, wykonywania, a nawet samego rozumienia i interpretacji muzyki na rozwój struktur neurologicznych. Konkretnie określenie zaangażowania muzycznego, a następnie wykorzystanie wysokiej jakości randomizowanych badań mogłoby pomóc w wypełnieniu luki w tej dziedzinie.

MŁODZI MUZYCY - UCZNIOWIE

Biorąc pod uwagę przytoczone korzyści płynące z edukacji artystycznej czy wykonywania oraz słuchania muzyki, które mogą przyczynić się do rozwoju umiejętności poznawczych, takich jak zapamiętywanie i przypominanie sobie, umiejętności wnioskowania i kojarzenia informacji²⁰, a co za tym idzie, również kompetencji naukowych i uczenia się, a także rozmaitych możliwości manualno-przestrzennych²¹, można wnioskować, iż edukacja muzyczna niesie dla człowieka niebywały kontekst rozwojowy, odróżniając uczniów szkół muzycznych od uczniów szkół ogólnokształcących. Z tego powodu każdego roku szkoły przepełnione są nowymi kandydatami na muzyków. Rodzice zachęteni korzyściami ogólnorozwojowymi oraz potencjalnie prestiżowym profilem edukacji kierują swoje dzieci do szkół muzycznych z nadzieją, że będzie to miało dla nich same adaptacyjne skutki²². Badania dotyczące charakterystyk uczniów szkół arty-

¹⁸ S.R. Moser, *Beyond the Mozart effect: Age-related cognitive functioning in instrumental music participants* [w:] *Bulletin of the council for research in music education*, ed. M. Lammers (2005, vol. 163, ss. 89–91).

¹⁹ C.E. Schneider, E.G. Hunter, S.H. Bardach, *Potential cognitive benefits from playing music among cognitively intact older adults: a scoping review*, "Journal of Applied Gerontology" 2019, nr 38(12), s. 1763–1783.

²⁰ G. Schalug, *Brain structures of musicians: executive functions and morphological implications* [w:] *Music, Motor Control and the Brain*, eds. E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring, Oxford University Press, New York 2006, ss. 141–152.

²¹ A. Pascal-Leone, *The brain that make music and is changed by it* [w:] *The Cognitive Neuroscience of Music*, eds. I. Peretz, R.J. Zatorre, Oxford University Press, New York 2009, ss. 396–409.

²² A. Nogaj, *Czy muzyka stresuje? Prawdy i mity o stresie w edukacji muzycznej* [w:] *Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie*, red. U. Bissinger-Ćwierc, A. Nogaj, Wyd. Difin, Warszawa 2018.

stycznych przedstawiają jednak obraz szerszy niż tylko eksponujący korzyści rozwojowe. Literatura polska²³ i zagraniczna opisuje młodych muzyków pod kątem różnic w zachowaniu, temperamencie osobowości i rozmaitych cech²⁴, co może również wynikać z różnic podyktowanych rodzajem instrumentu (smyczkowe lub klawiszowe) oraz formą uprawiania muzyki (solistycznie lub zespołowo/kameralnie/orkiestrowo)²⁵. Na podstawie wieloletnich doświadczeń oraz wielu międzynarodowych badań²⁶ Anna Antonina Nogaj²⁷ zwróciła uwagę, że uczniowie szkół muzycznych są bardziej wrażliwi (w tym na doznania sensoryczne) w związku z obcowaniem z muzyką klasyczną i próbami interpretacji dzieła muzycznego, bardziej sumienni z racji intensywnej pracy i liczby obowiązków. Młodzi muzycy przewyższają uczniów szkół publicznych poziomem kreatywności, możliwościami utrzymywania uwagi i koncentracji przy trudnych zadaniach, plastycznością na poziomie procesów poznawczych, perfekcjonizmem oraz nierzadko neurotycznością i jednocześnie strategiami radzenia sobie z czynnikami stresującymi.

Literatura tematu zwraca jednak również uwagę na przeciwny aspekt umiejętności samoregulacyjnych muzyków, opisując istotną kwestię radzenia sobie z presją, treścią i stresem, które towarzyszą muzykom na każdym etapie edukacji i kariery muzycznej. Przytoczony wcześniej nieadaptacyjny perfekcjonizm może pogłębiać owe problemy oraz transferować je na inne niż tylko zawodowe dziedziny życia, powodując nie tylko trudności w stabilnym funkcjonowaniu na co dzień, ale również cierpienie. Ze względu na znaczne wyzwania zawodowe i stresory muzycy klasyczni są narażeni na zwiększone ryzyko problemów ze zdrowiem psychicznym w porównaniu z populacją ogólną. W związku z tym naukowcy podkreślają znaczenie rozwijania odporności psychicznej u muzyków. Powinno mieć ono wsparcie psychologiczno-pedagogiczne już na pierwszych etapach edukacji muzycznej. Badania opisujące związek między problemami

²³ M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych. Materiały do psychologii muzyki” 1974, z. 147, t. III, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa.

²⁴ A. Nogaj, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2017, z. 4.

²⁵ A. Lehmann, J. Sloboda, R. Woody, *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*, Oxford University Press, New York 2007.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ A. Nogaj, *Czy muzyka stresuje?...*

zdrowia psychicznego a odpornością²⁸ podkreślają, że objawy depresji oraz lęków są stosunkowo wysokie w grupie przebadanych muzyków (studentów i profesjonalistów). Co więcej, studenci muzyki doświadczali znacznie więcej objawów dyskomfortowych w porównaniu z zawodowymi muzykami. Stwierdzono, że zarówno odporność, jak i ogólny stan zdrowia fizycznego są negatywnie powiązane z problemami ze zdrowiem psychicznym. Wyniki te podkreślają potrzebę dalszych badań nad problemami zdrowia psychicznego studentów muzyki i dostarczają wstępnych dowodów na znaczenie odporności psychicznej u muzyków klasycznych.

MUZYCY PROFESJONALNI - OBRAZ

Podczas gdy muzyka jest powiązana z lepszym samopoczuciem w wielu różnych kontekstach, profesjonalne dążenie do kariery muzycznej często idzie w parze ze słabym zdrowiem psychicznym. Potwierdza to między innymi badanie porównujące zdrowie fizyczne i psychiczne muzyków²⁹ (występujących w różnych orkiestrach) w porównaniu z populacją ogólną oraz przedstawicielami innych profesji (lekarzy i producentów samolotów). Wśród muzyków stwierdzono niższe wyniki na skali zdrowia psychicznego w porównaniu z populacją ogólną oraz jednocześnie wyższe wyniki na skali zdrowia fizycznego. Jeszcze ciekawsze wnioski ukazuje przegląd badań opisujących, w jaki sposób profesjonalni muzycy popularni postrzegają, angażują się i reagują na interwencje w zakresie zdrowia psychicznego. Biorąc pod uwagę doniesienia, iż profesjonalni popularni muzycy są narażeni na zwiększone ryzyko zaburzeń psychicznych, problemów związanych z używaniem substancji psychoaktywnych czy samobójstw, przy jednoczesnej małej ilości dostępnych dowodów na skuteczne praktyki psychoterapeutyczne w celu rozwiązania tych problemów, opisano cztery kategorie tematyczne: (1) podatność profesjonalnych muzyków popularnych na określone podejścia terapeutyczne; (2) przypisanie wyników leczenia do podejść dostosowanych; (3) postrzegane przez zawodowych muzyków popularnych bariery w leczeniu; oraz (4) zalecenia dotyczące metod leczenia. Wnioski z tego przeglądu potwierdzają zasad-

²⁸ J. Kegelaers, M. Schuijjer, R. Oudejans, *Resilience and mental health issues in classical musicians: a preliminary study*, "Psychology of Music" 2021, nr 49(5), s. 1273-1284.

²⁹ E. Voltmer, M. Zander, J.E. Fischer, B.M. Kudielka, B. Richter, C. Spahn, *Physical and mental health of different types of orchestra musicians compared to other professions*, "Medical Problems of Performing Artists" 2012, nr 27(1), s. 9-14.

ność rozważenia cech profesjonalnych muzyków popularnych jako odrębnej grupy o wyjątkowych potrzebach, wyzwaniach i mocnych stronach w zakresie dobrostanu. Istnieje wyraźna preferencja dla dostosowanych, przystępnych cenowo i dostępnych podejść terapeutycznych, które uwzględniają specyfikę muzykowania i potrzebę zbadania roli wsparcia nieklinicznego, takiego jak przyjaciele, rodzina i rówieśnicy z branży. W związku z tym w ramach wspierania muzyków warto przygotować konkretny odrębny program pomocowy/psychoterapeutyczny, który będzie dostosowany do specyficznych potrzeb artystów.

Choć większość analiz skupia się na ocenie negatywnego funkcjonowania artysty i do tej pory w niewielu badaniach spróbowano profilować samopoczucie muzyków za pomocą pozytywnych ram, warto zwrócić uwagę również na badanie³⁰, które miało na celu wygenerowanie profilu reprezentującego wskaźniki optymalnego funkcjonowania wśród muzyków klasycznych. Przyjęto model PERMA, godzący dobrostan hedoniczny i eudajmoniczny, a jego pięć elementów: pozytywne emocje, zaangażowanie, relacje, znaczenie i osiągnięcie, oceniono na próbie profesjonalnych muzyków klasycznych. Wyniki analizy wskazują na wysoki poziom we wszystkich wymiarach, przy czym jako najwyżej oceniany wymiar pojawia się znaczenie. Muzycy uzyskali znacznie wyższe wyniki w porównaniu z populacją ogólną w zakresie emocji pozytywnych, związków i znaczenia. Kiedy dobre samopoczucie ocenia się jako pozytywne funkcjonowanie, a nie brak złego samopoczucia, muzycy prezentują obiecujące profile. Wyniki te mogą wydawać się zaskakujące w porównaniu z publikowanymi w literaturze wnioskami na temat zdrowia muzyków klasycznych, przecząc stereotypowi profesji muzycznej jako silnego źródła stresorów i napięć wpływających na dobre samopoczucie. Profesjonalni muzycy wydają się więc bardziej odporni na te wyzwania, niż kiedyś sądzono. Warto byłoby zwrócić uwagę na moderatory i związki tego samopoczucia.

Gdy przyjrzymy się jednak bliżej dotychczasowym badaniom nad dobrostanem muzyków klasycznych, zauważymy, że ocena jest prawie wyłącznie dokonywana na podstawie miar zaburzeń (m.in. depresji, stresu, lęku i fobii społecznej). W konsekwencji wnioski można wyciągać tylko na temat złego samopoczucia, a nie dobrostanu, a zakres porównań między badaniami pozostaje ograniczony. Nie można pozostawić tych wyników bez refleksji. Być może muzycy charakteryzują się różnymi komponentami

³⁰ S. Ascenso, R. Perkins, A. Williamon, *Resounding meaning: a PERMA wellbeing profile of classical musicians*, "Frontiers in Psychology" 2018, nr 9, s. 1895.

tami samoregulacyjnymi, które wpływają na ich samopoczucie i dobrostan. Obszar ten warto byłoby sprawdzić w badaniach empirycznych, gdyż mogą one stanowić kolejną podstawę do stworzenia programu psychologicznego wsparcia dla artystów.

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI JAKO PREDYKTOR OSIĄGNIĘĆ ARTYSTYCZNYCH I SILNE ŹRÓDŁO KOMPETENCJI ARTYSTY

Dotychczasowe badania sugerują, że poczucie własnej skuteczności jest najważniejszym predyktorem osiągnięć muzycznych³¹. Albert Bandura w 1997 r., zajmując się tematem modyfikacji ludzkich zachowań, wprowadził pojęcie tzw. poczucia własnej skuteczności, a jego badania wykazały, że wyższe poczucie własnej skuteczności może nie tylko zwiększać motywację do działania, ale także wiązać się z osiąganiem lepszych wyników lub efektów³². Teoria Bandury skupia się przede wszystkim na przekonaniach ludzi na temat ich zdolności. Kluczowe twierdzenie Bandury³³ dotyczące roli przekonań o własnej skuteczności w funkcjonowaniu człowieka jest takie, że „poziom motywacji, stanów afektywnych i działań ludzi opiera się bardziej na tym, w co wierzą, niż na tym, co jest obiektywnie prawdziwe”³⁴. Z tego powodu to, jak ludzie się zachowują, można często lepiej przewidzieć na podstawie przekonań, jakie mają na temat swoich umiejętności, niż na podstawie tego, co faktycznie są w stanie osiągnąć. Postrzeganie własnej skuteczności pomaga określić, co ludzie zrobią ze swoją wiedzą i umiejętnościami³⁵. Co więcej, świadomość, że poczucie własnej skuteczności jest predyktorem kolejnych ludzkich działań, pomaga również wyjaśnić, dlaczego zachowania ludzi są czasami oddzielone od ich rzeczywistych możliwości i dlaczego zachowania konkretnych jednostek mogą się znacznie różnić,

³¹ G. McPherson, J. McCormick, 2006, *Self-efficacy and music performance*, „Psychology of Music” 2018, nr 34(3), s. 322-336.

³² Z. Juczyński, *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica” 2000, nr 4, s. 11-23.

³³ A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York 1997.

³⁴ *Ibidem*, s. 2.

³⁵ F. Pajares, D. Schunk, *Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective* [w:] *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, ed. J. Aronson, Academic Press 2002, s. 3-21, <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50004-X>

nawet jeśli osoby te mają podobną wiedzę i umiejętności³⁶. Na przykład wielu utalentowanych ludzi cierpi z powodu napadów zwątpienia w swoje umiejętności, które obiektywnie posiadają. Tak samo wielu ludzi jest przekonanych o tym, co mogą osiągnąć, pomimo znacznie mniejszych możliwości. Stąd też poczucie własnej skuteczności kształtuje myślenie przyczynowe. Wykazano, że osoby odnoszące duże sukcesy przypisują niepowodzenie niewystarczającym wysiłkom (to sprzyja orientacji na sukces); natomiast osoby o niskim poziomie efektywności przypisują swoje niepowodzenia niewystarczającym umiejętnościom³⁷.

Najnowsze badania potwierdzają, że soliści mają wyższe poczucie własnej skuteczności niż muzycy występujący kameralnie, orkiestrowo czy w różnorodnych zespołach wokalnych³⁸. Podobne prawidłowości rejestrują badania opisujące różnice dotyczące przedstawicieli zawodów zespołowych vs. zindywidualizowanych reprezentujących inne profesje niż muzyczne, np. atleci. Sportowcy uprawiający zindywidualizowane dyscypliny mają wyższe wyniki w zakresie poczucia własnej skuteczności, pozytywnego nastawienia, odporności oraz poczucia własnej wartości i wytrwałości niż sportowcy zespołowi³⁹. Co może powodować przedstawione różnice?

Albert Bandura⁴⁰ sugeruje, że ludzie rozwijają przekonania o własnej skuteczności, interpretując informacje z czterech głównych źródeł wpływu: doświadczeń mistrzostwa, wzorców ról społecznych, perswazji społecznej oraz stanów emocjonalnych i fizjologicznych. Najbardziej wpływowym źródłem jest interpretowany wynik wcześniejszego wykonania lub doświadczenie mistrzostwa. Doświadczenie mistrzostwa odnosi się do doświadczeń, które zdobywa się, gdy podejmuje się nowe wyzwanie i odnosi w nim sukces. Pojawia się jednocześnie pytanie, skąd można mieć pewność, że ćwiczenie i nabywanie nowych umiejętności zaowocuje głównie pozytywnymi doświadczeniami. W większości przypadków jednym z powodów, dla których działa to tak dobrze, jest to, że ludzie – nie-

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ J.L. Collins, *Self-Efficacy and Ability in Achievement Behavior*, paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York 1982.

³⁸ W. Molińska, J. Rajchert, *Do narcissists play in bands? Differences in the level of self-efficacy and intensity of narcissism among band and solo musicians* (w druku).

³⁹ S. Laborde, M. Allen, *Personality-trait-like individual differences: much more than noise in the background for sport and exercise psychology*. In *Sport and exercise psychology research*, Academic Press 2016, s. 201–210.

⁴⁰ A. Bandura, *op. cit.*

świadomie przez cały ten proces – utwierdzają się w przekonaniu, że są w stanie zdobyć nowe umiejętności. Ten pozytywny sposób myślenia – wiara, że jest się w stanie coś zrobić lub otrzymywanie pozytywnej werbalnej informacji zwrotnej podczas wykonywania złożonego zadania – przekonuje osobę do tego, że posiada ona umiejętności i możliwości, aby odnieść sukces.

Poczucie własnej skuteczności to wpływ zachęty i zniechęcenia odnoszący się do wydajności lub zdolności jednostki do działania⁴¹. Przykładem perswazji werbalnej w działaniu będzie zaszczerpanie w dziecku ze szkoły podstawowej świadomości, że jest w stanie osiągnąć mistrzostwo i że powinno zrobić wszystko, aby zostać profesjonalistą lub muzykiem solowym. Warto podkreślić, że perswazja słowna działa w każdym wieku, ale im wcześniej zostanie zastosowana, tym lepsze skutki odniesie w budowaniu poczucia własnej skuteczności. Innym ważnym źródłem poczucia własnej skuteczności są zastępcze doświadczenia zapewniane przez modele społeczne. Bandura⁴² stwierdza, że „obserwowanie, jak ludzie podobni do siebie odnoszą sukces (dzięki nieustannemu wysiłkowi), budzi przekonanie obserwatorów, że oni również są zdolni do podjęcia porównywalnych działań, w celu odniesienia sukcesu. Posiadanie w życiu pozytywnych wzorców do naśladowania (zwłaszcza tych, które wykazują zdrowy poziom poczucia własnej skuteczności) stwarza większe prawdopodobieństwo przyswojenia przynajmniej części z zaobserwowanych pozytywnych przekonań na temat samego siebie. Wzorce społeczne mogą być kształtowane przez: starsze rodzeństwo, przyjaciół, doradców, rodziców, ciotki i wujków, dziadków, pracodawców, trenerów czy właśnie nauczycieli. Czwarta przestrzeń kształtowania poczucia własnej skuteczności wiąże się ze stanami emocjonalnymi i fizjologicznymi. Dobrostan emocjonalny, fizyczny i psychiczny danej osoby może wpływać na to, jak postrzega ona swoje zdolności osobiste w określonej sytuacji. Jeśli na przykład zmagają się z depresją lub lękiem, może jej być trudniej korzystnie określać poziom swojej skuteczności i dobrego samopoczucia. Bandura⁴³ stwierdza jednak, że ważna jest nie sama intensywność reakcji emocjonalnych i fizycznych, ale raczej sposób, w jaki są one postrzegane, interpretowane, a przede wszystkim regulowane. Tak więc zdobywając wiedzę w zakresie radzenia sobie z lękiem i poprawiania

⁴¹ B.F. Redmond, *Self-Efficacy Theory: Do I think that I can succeed in my work? Work Attitudes and Motivation*, The Pennsylvania State University, World Campus, Pennsylvania 2010.

⁴² A. Bandura, *op. cit.*

⁴³ *Ibidem.*

nastroju w trudnych sytuacjach, ludzie mogą poprawić poczucie własnej skuteczności.

Bandura nie był jedynym psychologiem, który zajmował się badaniem poczucia własnej skuteczności. Temat ten zgłębiał także James Maddux, który w rzeczywistości jest odpowiedzialny za sugerowanie istnienia jeszcze jednego ważnego źródła poczucia własnej skuteczności: doświadczeń wyobrażeniowych lub wizualizacji⁴⁴. Zasugerował on piątą drogę do poczucia własnej skuteczności poprzez „doświadczenia wyobrażeniowe”, „sztukę wizualizacji siebie zachowującego się skutecznie lub skutecznie w danej sytuacji”⁴⁵. Doświadczenia wyobrażeniowe (lub wizualizacja) to w zasadzie sposób, w którym przedstawiamy swoje cele jako osiągalne. Wyobrażenie sobie siebie „na mecie” czy „wygrywającego konkurs pianistyczny” może wpłynąć pozytywnie na poczucie własnej skuteczności, dzięki zwiększeniu poziomu wiary we własne możliwości i pośrednie wyobrażenie sytuacji sukcesu.

PODSUMOWANIE

Edukacja muzyczna zbyt często jest dewaluowana przez pedagogów, liderów i decydentów, którzy postrzegają ją wyłącznie jako narzędzie rozrywki dla społeczności. Przytoczone doniesienia wspierają argument, potwierdzony odkryciami naukowymi, a nie artystycznymi, że proces nauki muzyki jest o wiele cenniejszy i istotniejszy dla ogólnego rozwoju neurologicznego dziecka. Odnotowanie takich zalet, jak poprawa systemu pamięciowego, poszerzenie umiejętności przyswajania języka oraz wartościowy wpływ na sprawność funkcji wykonawczych i plastyczność mózgu, jest atutem nie tylko na początkowym stadium rozwoju, ale również w późniejszych etapach życia. Zmiana wskazanego paradygmatu może mieć istotne implikacje dla wszystkich aspektów edukacji muzycznej. Aby pomóc w tym rozpoznaniu, profesja muzyczna potrzebuje szczegółowych informacji z badań, które potwierdzają pozytywny wpływ rozwoju muzycznego na funkcje kognitywne.

Mimo że edukacja muzyczna otwiera przed człowiekiem niebywały kontekst rozwojowy, nie należy pomijać kontrastującego z nim aspektu dysfunkcji umiejętności samoregulacyjnych muzyków. Trudności w ra-

⁴⁴ J. Maddux, L. Meier, *Self-efficacy and depression* [w:] *Self-Efficacy, adaptation, and adjustment*, red. J. Maddux, Boston 1995, s. 143–169.

⁴⁵ J. Maddux (red.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, Springer Science & Business Media, New York 2013.

dzeniu sobie z presją, treścią i stresem, które towarzyszą muzykom na każdym etapie edukacji i kariery muzycznej, a także nieadaptacyjny perfekcjonizm mogą przyczyniać się do opisywanych problemów oraz transferować się na inne niż tylko zawodowe dziedziny życia. Czynniki te mogą powodować nie tylko trudności w stabilnym funkcjonowaniu na co dzień, ale również doprowadzać do cierpienia.

Mimo ryzyka traumatycznych doznań warto podkreślić istotność aspektu poczucia własnej skuteczności, która w życiu muzyka pozostaje najważniejszym predyktorem osiągnięć. Uwzględniając owocny wpływ perswazji słownej na kształtowanie poczucia własnej skuteczności, można wysnuć wniosek, że okazanie, już od pierwszych lat edukacji, wsparcia społecznego i zapewnienie odpowiedniego przewodnictwa, opartego na wspierających komunikatach, mogą skutkować sposobnością do wyniesienia z edukacji muzycznej rozwojowych korzyści. Ryzyko napotkania trudności w radzeniu sobie z presją, treścią czy stresem w takim scenariuszu znacząco się zmniejsza. Aby wypracować w tej specyficznej grupie skuteczny system, warto rozważyć przeprowadzenie zarówno badań naukowych, jak i przesiewowych oraz wprowadzić różne typy interwencji pedagogiczno-psychologicznej. Ich założenia oscylowałyby wokół okazania wsparcia, edukacji z poziomu strategii radzenia sobie ze stresem oraz przygotowania nauczycieli z zakresu oddziaływania (w sposób podparty pozytywną perswazją słowną) na uczniów w taki sposób, aby wyzwalać w nich poczucie własnej skuteczności, a także poprawiać relacje nauczyciela/mistrza z uczniem/praktykantem edukacji muzycznej, które mogą pełnić kluczową rolę podczas edukacji czy kariery muzycznej. Wprowadzanie powyższych zmian nie tylko mogłoby zainicjować dyskurs na płaszczyźnie pedagogicznej, doprowadzając nawet do zmian w edukacji artystycznej, ale również otworzyć przestrzeń pracy dla psychologów udzielających wsparcia muzykom i artystom. Profesjonalni muzycy dzięki tym oddziaływaniom mogliby uniknąć zaburzeń psychicznych wywołanych przez przepełnione presją, stresujące środowisko pracy, a przede wszystkim byłoby bardziej świadomi swojej skuteczności zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Ascenso Sara, Perkins Rosie, Williamon Aaron, *Resounding meaning: a PERMA wellbeing profile of classical musicians*, „Frontiers in Psychology” 2018, s. 1985.
- Bandura Albert, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W.H. Freeman and Company, New York 1977, s. 158-166.

- Bissinger-Ćwierz Urszula, *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne szkolnictwa artystycznego formą wsparcia uczniów zdolnych*, "Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska sectio J–Paedagogia-Psychologia" 2017, nr 29(3), s. 177–193.
- Collins Janet Lynn, *Self-Efficacy and Ability in Achievement Behavior*, paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York 1982, s. 228–245.
- Collins Anita, *Music education and the brain: What does it take to make a change? "Update: Applications of Research in Music Education"* 2014, nr 32(2), s. 4–10.
- Dunbar Kevin Niall, *Arts education, the brain, and language [w:] Learning, arts, and the brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition Organized by Michael Gazzaniga, Ph.D. C. Asbury, B. Rich*, New York – Washington 2008, s. 81–91.
- Geake John, *Brain at school: Educational neuroscience in the classroom*, McGraw-Hill/Open University Press, Maidenhead, England 2009.
- Gibson Crystal, Folley, Bradley, Park Sohee, *Enhanced divergent thinking and creativity in musicians: A behavioral and near-infrared spectroscopy study*, „Brain and Cognition” 2009, nr 69, s. 162–169.
- Hanna-Pladdy Brenda, MacKay Alicia, *The relation between instrumental musical activity and cognitive aging*, "Neuropsychology" 2011, nr 25, s. 378–386.
- Haslinger Bernhard, Erhard P., Altenmüller E., Schroeder U., Boecker H., Ceballos-Baumann A.O., *Transmodal sensorimotor networks during action observation in professional pianists*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 2005, nr 17(2), s. 282–293.
- Hildebrandt Horst, Nübling Matthias, Candia Victor, *Increment of fatigue, depression, and stage fright during the first year of high-level education in music students*, „Medical Problems of Performing Artists” 2012, nr 27(1), s. 43–48.
- Jonides John, *Musical skill and cognition*, "Learning, Arts, and the Brain" 2008, s. 11–15.
- Juczyński Zygfryd, *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*, "Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica" 2000, nr 4, s. 11–23.
- Kegelaers Jolan, Schuijjer Michiel, Oudejans Raoul RD, *Resilience and mental health issues in classical musicians: a preliminary study*, „Psychology of Music” 2021, nr 49(5), s. 1273–1284.
- Laborde Sylvain, Allen Mark, *Personality-trait-like individual differences: much more than noise in the background for sport and exercise psychology [w:] Sport and exercise psychology research*. „Academic Press” 2016, s. 201–210.
- Lehmann Andreas, Sloboda John, Woody Robert, *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*, Oxford University Press, New York 2007.
- Lundqvist Lars-Olov, Carlsson Fredrik, Hilmersson Patrik, Juslin Patrik, *Emotional responses to music: Experience, expression, and physiology*, „Psychology of Music” 2009, nr 37(1), s. 61–90.
- McPherson Gary, McCormick John, *Self-efficacy and music performance*, „Psychology of Music” 2006, nr 34(3), s. 322–336.
- Maddux James, Meier Lisa, *Self-efficacy and depression [w:] Self-Efficacy, adaptation, and adjustment*, red. J. Maddux, Boston 1995, ss. 143–169.
- Maddux James E. (red.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, Springer Science & Business Media, New York 2013.
- Manturzewska Maria, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych. Materiały do

- psychologii muzyki” 1974, z. 147, t. III, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa.
- Miller Greg, *Music Builds Bridges in the Brain*, “Science NOW Daily News”, https://www.musi-cianbrain.com/papers/ScienceNews_CorpusCallosum_Music_builds_bridges.pdf [dostęp: 16.04.2008].
- Moser Steven Roger, *Beyond the Mozart effect: Age-related cognitive functioning in instrumental music participants* [w:] *Bulletin of the council for research in music education*, ed. M. Lammers (2005, vol. 163, ss. 89–91).
- Nogaj Anna Antonina, *Czy muzyka stresuje? Prawdy i mity o stresie w edukacji muzycznej* [w:] *Strategie radzenia sobie z treścią w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, red. U. Bissinger-Ćwierz, Warszawa 2018.
- Nogaj Anna Antonina, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” [Warszawa] 2017, z. 4, red. D. Lasocka, s. 9–29.
- Pascal-Leone Alvaro, *The brain that makes music and is changed by it* [w:] *The Cognitive Neuroscience of Music*, red. I. Peretz, R.J. Zatorre, Oxford University Press, New York 2009, s. 396–409.
- Patel Aniruddh D., *Talk of the Tone*, „Nature” 2008, nr 453, s. 726–727.
- Pajares Frank, Schunk Dale H., *Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective* [w:] *Improving academic achievement*, red. J. Aronson, Academic Press 2002, s. 3–21.
- Przychodzińska Maria, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.
- Redmond Brian Francis, *Self-Efficacy Theory: Do I think that I can succeed in my work? Work Attitudes and Motivation*, The Pennsylvania State University, World Campus, Pennsylvania 2010.
- Schalug Gotfried, *Brain structures of musicians: executive functions and morphological implications* [w:] *Music, Motor Control and the Brain*, red. E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring, New York, Oxford University Press 2006, s. 141–152.
- Schneider Catherine E., Hunter Elizabeth, Bardach Shoshana, *Potential cognitive benefits from playing music among cognitively intact older adults: a scoping review*, „Journal of Applied Gerontology” 2019, nr 38(12), s. 1763–1783.
- Steptoe Andrew, *Stress, coping and stage fright in professional musicians*, „Psychology of Music” 1989, nr 17(1), s. 3–11.
- Voltmer Edgar, Zander Mark, Fischer Joachim, Kudielka Brigitte, Richter Bernhard, Spahn Claudia, *Physical and mental health of different types of orchestra musicians compared to other professions*, „Medical Problems of Performing Artists” 2012, nr 27(1), s. 9–14.
- Wojtanowska-Janusz Barbara, *Rola wsparcia psychologicznego w budowaniu odporności psychicznej uczniów szkół muzycznych*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” [Warszawa] 2017, z. 4: *Różnorodność oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych w szkolnictwie artystycznym*, red. D. Lasocka, s. 71–78.
- Winsler Adam, Lesley Ducenne, Amanda Koury, *Singing one's way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech*, „Early Education and Development” 2011, nr 22(2), s. 274–304.
- Woody Robert, Lehmann Andreas, Sloboda John, *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*, Oxford University Press, New York 2007.

Music Education – What Are Future Artists and What Can They Be Like?

Abstract

The following text presents research reports and theories describing the effects of music on the development of children, adults and professional musicians. The presented research shows that although playing an instrument brings many developmental benefits, artistic education and a professional music career are also associated with lowering the level of mental resilience, as well as with mental disorders, maladaptive perfectionism, and constant pressure and stress. Relating the results of the research to date to the theory of Albert Bandura, who introduced the concept of self-efficacy, which is the best predictor of musical achievement, the need to support self-efficacy among students of art schools and professional musicians was noticed. Authors of the text emphasize the constant need to conduct research in this particular group, the results of which could contribute to the introduction of aid programs aimed at supporting artists' self-efficacy and supporting verbal adaptive persuasion in the teacher / master-student relationship. This support could make professional musicians aware of their effectiveness and at the same time be deprived of the difficulties they now face.

Keywords: music education, art education, musicians, problems psycho-pedagogical in art education