

Jarosław Mirkiewicz

Środowisko i motywacja jako determinanty rozwoju muzycznego

Zarówno świeżo upieczony absolwent akademii muzycznej, który planuje być nauczycielem gry na instrumencie, jak i doświadczony pedagog zadają sobie szereg pytań, które nieuchronnie muszą pojawić się w związku z wykonywanym przez nich zawodem. Zastanawiają się, jak nawiązać dobre relacje z uczniem, jaki dobrać repertuar, by zapewnić uczniowi jak najlepszy rozwój, a także jak nim kierować i jaki zbiór metod pedagogicznych zastosować, by zapewnić swemu podopiecznemu jak najlepsze zetknięcie ze światem muzyki. Są to fundamentalne kwestie, których zgłębienie wydaje się być niezbędne dla zrozumienia istoty rozwoju talentu i umiejętności muzycznych. Na niektóre z tych pytań dostarcza odpowiedzi wiedza pedagogiczna i metodyczna. Na inne, odpowiedź nadejdzie wraz ze zdobywaniem doświadczenia w zawodzie.

Każdy uczeń jest niepowtarzalną jednostką, ukształtowaną przez swoje unikatowe środowisko i niepowtarzalne doświadczenia. Te doświadczenia, oraz aktualny stan rozwoju ucznia w dużym stopniu decydują o tym, które oddziaływania pedagoga odniosą skutek, które przejdą bez echa, a które przyniosą odwrotne do zamierzonych efekty. Zupełnie inaczej podejście do nauki gry na instrumencie dziecko pochodzące z rodziny o bogatych tradycjach muzycznych, w której wspólne przeżywanie muzyki przez członków rodziny jest sposobem spędzania wolnego czasu, a zupełnie inaczej uczeń, który poprzez swoje zainteresowania dopiero tworzy obyczaje rodzinne dotyczące obcowania ze sztuką¹. Także rozwój i przebieg edukacji artystycznej są zdeterminowane przez środowisko ucznia, które poprzez swój wpływ przyjmuje, lub odrzuca nowo nabywane umiejętności.

Środowisko szkolne ucznia szkoły muzycznej to przede wszystkim jego nauczyciel. Nie bez znaczenia jest to, czy uczeń zetknie się z pedagogiem wykonującym swój zawód z zamiłowaniem, czy też z osobą sfrustrowaną, która trafiła do pedagogiki na skutek niepowodzenia w działalności estradowej. Czy trafi

¹ Na podstawie obserwacji własnych, jak i kolegów nauczycieli można zauważyć tendencję, że obecnie coraz więcej uczniów pochodzi z rodzin całkowicie niezwiązanych z muzyką.

do nauczyciela rozumiejącego potrzeby swojego ucznia i umiejącego świadomie kształtować jego rozwój, czy też do takiego, dla którego jedyną wskazówką w pracy będzie minimum programowe wyznaczone przez swojego przełożonego. Rozważając te kwestie odwołam się do teorii Lauren Sosniak, która stworzyła charakterystykę idealnego nauczyciela, którego działania odpowiadają danemu etapowi rozwoju dziecka.

Proces kształcenia muzyka, poczynając od szkoły muzycznej I-go stopnia, a skończywszy na uzyskaniu dyplomu akademii muzycznej trwa 17 lat. Specyfika tego kształcenia polega na tym, że osiągnięcie biegłości w grze wymaga poświęcenia wielu lat pracy, wielu wyrzeczeń i determinacji w dążeniu do wyznaczonych celów. By osiągnąć profesjonalny poziom wykonawstwa, trzeba oddać się grze właściwie bez reszty, pamiętając, że sukces, jakkolwiek definiowany, jest bardzo niepewny, ulotny i niewymierny. To wszystko powoduje, że zawód muzyka wymaga ogromnej motywacji, która jest niezbędna przy wielogodzinnym ćwiczeniu, znoszeniu porażek i licznych przeszkód stających na drodze do osiągnięcia mistrzostwa. W niniejszej pracy omówione zostaną mechanizmy kierujące motywacją w takich obszarach, jak: karanie i nagradzanie ucznia, stawianie i definiowanie celów, dobór stopnia trudności repertuaru, w zależności od okoliczności jego wykonywania, a także mechanizmy motywacyjne pojawiające się w sytuacji porażki. Przeanalizowana zostanie sytuacja, kiedy uczeń wykonujący program w klasie, całkowicie gubi się podczas występu. Wyjaśnione zostanie, w jaki sposób inne osoby mogą wpływać hamująco lub ułatwiająco na wykonawcę w sytuacji występu publicznego. Omówione zostanie zjawisko „fali” (*flow*), jako stanu, kiedy muzyk na scenie staje się twórcą, a jego aparat wykonawczy jest mu całkowicie posłuszny. Wszystkie opisane wyżej zjawiska związane są ze zjawiskiem motywacji, które jest w znacznym stopniu kształtowane przez nauczyciela. Pedagog, posiadający wiedzę na jej temat i rozumiejący jej mechanizmy może skuteczniej i aktywniej kierować rozwojem muzycznym swego ucznia.

Rozwój – jego istota i mechanizmy

Zagadnienie rozwoju inspirowało psychologów od dawna. W zasadzie nie jest błędne ujmowanie rozwoju w kategoriach zmiany. Jednak niezbędne jest, dla prawidłowego zrozumienia tego zjawiska, zdanie sobie sprawy, że zmiana ta musi spełnić określone kryteria, by mogła być nazwana rozwojową. Znaczący wkład w rozumienie omawianego zjawiska wniósł S. Krajewski. Badacz ten jako niezbędne dla powstania rozwoju wskazywał na następujące kryteria²:

- Zmiana rozwojowa nie może być ani nagła ani jednorazowa. Jest to zmiana względnie długotrwała.

² Krajewski S., *Pojęcie rozwoju i postępu*, w: J. Kmita, *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*. Warszawa 1977, PWN.

- Nie może być to zmiana pojedyncza, ale kilka zmian następujących po sobie, czyli ciąg zmian.
- Nie może być to ciąg typu stale powtarzającego się cyklu zmian, ale ciąg o charakterze jednokierunkowym tworzący uporządkowaną w czasie sekwencję.
- Zmiana dotyczy wewnętrznej struktury obiektu, a więc zmian jakościowych.
- Zmiany są względnie nieodwracalne.
- Przyczyny zmian tkwią w samym zmieniającym się układzie i mają charakter spontaniczny.

Już ten pobieżny przegląd jednej z wielu teorii rozwoju ukazuje, że nie każda zmiana, także ta będąca zmianą w rozwoju muzycznym, zasługuje na miano rozwojowej.

Najogólniej rozwój ująć można jako długotrwały proces kierunkowych zmian, w którym można wyróżnić prawidłowo następujące po sobie etapy przemian (fazy rozwojowe) danego obiektu (układu), wykazujące obiektywnie stwierdzalne różnicowanie się tego obiektu (układu) pod określonym względem³.

Nie sposób uniknąć także pytania dotyczącego kierunku i sensu rozwoju człowieka. Rozwój zmierza ku większemu zróżnicowaniu, uporządkowaniu a także lepszej integracji, co powoduje wzrastającą samodzielność w zaspokajaniu potrzeb w kolejnych okresach życia. Z perspektywy rozwijającego się człowieka rozwój zmierza w kierunku, w którym zmierza sama jednostka, co określone jest przez jej indywidualny system wartości. Współczesne rozumienie rozwoju przyjmuje perspektywę dynamicznego interakcjonizmu, co oznacza, że rozwój jest efektem wymiany między jednostką i jej środowiskiem, a jego efekty zależą nie tylko od tego, jakim potencjałem dysponuje jednostka, ale także od tego jakim potencjałem dysponuje otoczenie. Tak więc rozważając kwestię rozwoju muzycznego trzeba pamiętać, że proces ten, choć w dużej mierze uwarunkowany takimi czynnikami jak talent i posiadanie szeregu specyficznych zdolności, zawsze odbywa się w określonym środowisku, które stwarza, bądź nie, warunki sprzyjające zaistnieniu tego rozwoju.

Kolejnym problemem przed którym stajemy chcąc zrozumieć rozwój jest kwestia przebiegu rozwoju. Czy rozwój to jedynie gromadzenie nowych umiejętności, czy może rozwojowe może być także chwilowe doznawanie konfliktów i pogorszenie sprawności wykonywania zadania? Z pewnością wszyscy muzycy zetknęli się z sytuacją, kiedy dobrze opanowany program nagle zaczyna stwarzać problemy wykonawcze. Nawet, pomimo intensywnego ćwiczenia na instrumencie (a może właśnie przez to), wydaje się, że im więcej gramy, tym gorsze osiągamy efekty. Sytuacja taka powoduje silną frustrację i walkę z materią muzyczną. Jedynym rozwiązaniem wydaje się być zaprzestanie ćwiczenia na krótki czas, po którym bardzo często uczniowie i studenci stwierdzają, że problem sam się rozwiązał.

³ *Wielka Encyklopedia Powszechna*, t. 10, s. 148

Opisane wyżej częste zjawisko w pracy muzyka doskonale zdaje się tłumaczyć jeden z trzech modeli zmiany rozwojowej.

- **Model liniowy** ujmuje rozwój jako kumulację doświadczenia, a sam proces jako płynny, ciągły i niezakłócony. Wskazuje na różne tempo zdobywania nowych umiejętności. Należy podkreślić, iż w tym przypadku zmiana rozwojowa ujmowana jest w kontekście ilościowym, przemilczając aspekt treściowy. Przykładem ilustrującym ten model jest sytuacja, kiedy uczeń rozwiązał jakiś problem wykonawczy, lub np. nauczył się na pamięć fragmentu utworu.

- **Model stadialny** z kolei opisuje proces rozwoju jako nieciągły i skokowy, przebiegający w kolejnych etapach. Zmiany zachodzące w każdym stadium rozwoju mają dwojaką naturę, gdyż zawsze zachodzi:

1. Faza progresu, kiedy to następuje przyswajanie nowych informacji, opanowywanie prostych czynności potrzebnych do wykonania złożonego działania. Dobrym przykładem jest tu sytuacja, kiedy uczeń rozpoczyna pracę nad nowym utworem. Faza ta, to nic innego jak praca nad pojedynczymi problemami technicznymi w oderwaniu od końcowej wizji wykonawczej.

2. Faza integracji (plateau) nowo nabytego doświadczenia - co oznacza powstanie nowej struktury. W procesie tym następuje scalenie nabytych umiejętności w całość. Jest to etap, kiedy biegłe opanowanie materiału muzycznego umożliwia nadanie mu sensu i jego interpretację artystyczną. W fazie tej wizja ogólna, całościowa, bierze górę nad detalami, które niejako są teraz w służbie zamysłu artystycznego.

- Ostatni, **cykliczno fazowy model rozwojowy** zakłada istnienie fazy trzeciej - regresu cyklu rozwoju, kiedy następuje dekonstrukcja powstałych wcześniej struktur, co może objawiać się znacznym spadkiem jakości wykonania wcześniej opanowanych umiejętności. Dochodzi do konfliktu „nowego” ze „starym”. W fazie tej człowiek doznaje licznych konfliktów między tym co już umie, a tym czego się uczy. Często to następuje w sytuacji zmiany nauczyciela, kiedy zdobyta wcześniej wiedza i umiejętności muszą sprostać wymaganiom nowego pedagoga. Pod koniec fazy kryzysu następuje ponowna integracja na dużo wyższym jakościowo poziomie - poprzedniego i aktualnie przyswojonego doświadczenia. Dla fazy kryzysu charakterystyczne są niespójność zachowania, problemy z koncentracją, zawężenie zainteresowań, niechęć do podejmowania wysiłku poznawczego, a przede wszystkim znaczne pogorszenie jakości wykonania. Jest to faza przejściowa, w której kończy się poprzedni i rozpoczyna następny cykl rozwoju. Kończy się etap dekonstrukcji poprzednich umiejętności, a nowe doświadczenia zostają całościowo, lub częściowo zintegrowane. Kryzys jest elementem kluczowym i niezbędnym w całym cyklu rozwojowym, gdyż jego rozwiązanie, przewyciężenie umożliwia człowiekowi przejście na nowy, wyższy poziom funkcjonowania. Na podstawie analizy tego modelu można stwierdzić, iż załamanie rozwoju, pogorszenie poziomu wykonania są niezbędne dla przejścia funkcjonowania człowieka na wyższy, bardziej złożony poziom.

Podsumowując, na podstawie tego modelu można uznać, że proces w którym nie nabywa się już nowych umiejętności ma także charakter rozwojowy, co stanowi zasadniczą różnicę pomiędzy tym modelem a pierwszymi dwoma.

W analizie modeli rozwoju człowieka istotną kwestią wydaje się być sposób przechodzenia z fazy do fazy. Chodzi o to, czy przechodzenie to odbywa się spontanicznie, czy jest może generowane przez jakieś czynniki zewnętrzne. Istnieje ryzyko doskonalenia osiągniętego poziomu bez przejścia do kolejnego kroku w rozwoju. Aby temu zapobiec konieczne jest określone działanie ze strony otoczenia jednostki w każdym okresie międzyfazowym, a więc rodzaj tej interwencji musi być uzależniony od aktualnego etapu, na którym jednostka się znajduje. W tym miejscu rozwoju musi w odpowiedni sposób zadziałać otoczenie człowieka rozumiane jako rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła i nauczyciele. Działanie to powinno angażować jednostkę w aktywności, do których nie jest ona jeszcze wystarczająco przygotowana.

Aby możliwe stało się przejście z fazy pierwszej do fazy drugiej cyklu (progres-plateau), musi pojawić się zadanie wymagające wykorzystania nowo zdobytych umiejętności. Z kolei elementem koniecznym do przejścia w fazę regresu jest wprowadzenie elementu zakłócającego dotychczasowe działanie. W etapie tym proces dążenia do biegłości i mistrzostwa musi zostać przerwany, jeśli jednostka ma się dalej rozwijać. Celem wprowadzenia tego utrudnienia jest stworzenie sytuacji, z którą jednostka nie może sobie poradzić. W etapie przechodzenia z fazy regresu do fazy kryzysu, otoczenie powinno starać się podtrzymywać jednostkę w jej dążeniu do rozwiązania tego zadania. Jest to moment, kiedy musi pojawić się wyraźne wsparcie ze strony otoczenia, przy jednoczesnym jasnym artykułowaniu wymogów i oczekiwań. Sytuacją antyrozwojową jest udzielenie wsparcia przy jednoczesnym obniżeniu wymagań, lub rezygnacji z wykonania zadania. Ten dynamiczny układ wsparcie - wyzwanie doprowadza w jakimś momencie do przełomu, kiedy to jednostka zastosuje zarówno nowe jak i stare umiejętności⁴. Jest to pozytywne i korzystne dla jednostki rozwiązanie kryzysu rozwojowego. Opanowuje ona nowe kompetencje i tym samym jest gotowa wejść w kolejny cykl rozwoju. Konieczna jest zatem ponowna interwencja z zewnątrz, która poprzez swoją wartość stymulującą, dostarczy nowego doświadczenia.

Ta krótka analiza wpływu otoczenia na rozwój ukazuje, że niezależnie od poziomu zdolności i ambicji, rozwój każdego uzdolnienia, w tym muzycznego, bez kompetentnego i świadomego działania nauczyciela, wydaje się być utrudniony, jeśli nie niemożliwy. Rozwój, jakkolwiek wieloaspektowy i złożony sam w swej istocie, jest determinowany przez różne czynniki zewnętrzne. Jednym z nich jest motywacja.

⁴ Jest to oczywiście pewna idealizacja. Nie każda sytuacja kryzysowa kończy się wzrostem i wejściem na wyższy poziom rozwoju. Realnym ryzykiem negatywnego rozwiązania sytuacji kryzysowej jest długotrwała fiksacja na pewnym etapie rozwoju lub utrwalony regres.

Motywacja

Prawie każde działanie ludzkie jest zorientowane na osiągnięcie określonych celów. Ten celowy charakter jest uwarunkowany przez mechanizmy zaliczane do trzech kategorii:

- zachowania oparte na wrodzonych mechanizmach odruchowo-instynktownych,
- zachowania oparte na podporządkowaniu się naciskowi z zewnątrz,
- zachowanie oparte o nabyte pragnienia, zamiary, intencje, marzenia, czyli oparte o mechanizm motywacyjny.

Dopiero ta trzecia forma aktywności nadaje zachowaniu formę dowolności. Działania uruchamiane przez takie motywy odczuwane są jako „pochodzące od siebie”, jako własne a nie narzucone. Jednym z modeli wyjaśniającym podjęcie działania jest model Pintrich i De Groot, w którym wskazali oni na motywację złożoną z trzech komponentów:

- komponent wartości - dlaczego chcę to robić, dlaczego to robię,
- komponent możliwości - w jakim stopniu jestem w stanie to zrobić oraz w jakim stopniu mogę to osiągnąć,
- komponent afektu- czyli jakie emocje wzbudza we mnie wyniki i zakładane działanie.

W ujęciu tym przewiduje się, że motywacja jest tym silniejsza, im więcej wart jest wynik, jaki ma zostać osiągnięty, im większe są możliwości osobiste podmiotu i im silniejsze są emocje związane z wynikiem i działaniem. Przenosząc ten model na grunt działalności studenta akademii muzycznej, możemy powiedzieć, że tym silniejszy będzie u niego motyw ukończenia studiów, im wyżej ceni on sobie fakt zdobycia dyplomu, im jest on zdolniejszy i im silniejsze emocje są związane z faktem zdobycia dyplomu muzyka.

Aby jednak powstał motyw muszą zostać spełnione pewne warunki. Trzy z nich zasługują na szczególną uwagę. Przede wszystkim człowiek musi odczuwać potrzebę. Musi pojawić się czynnik mogący tę potrzebę zaspokoić a także człowiek musi mieć przeświadczenie, że w danych warunkach potrafi ją zaspokoić. Jednym ze sposobów powstania potrzeby jest zetknięcie człowieka z czynnikami mającymi własność pobudki. Rodzice, którzy chcą wyrobić u swego dziecka potrzebę obcowania ze sztuką, starają się by od najmłodszych lat dziecko to miało ze sztuką kontakt - poprzez słuchanie muzyki w gronie rodzinnym, wysłanie dziecka do szkoły muzycznej, chodzenie na koncerty.

Wśród niezliczonych form ludzkiej działalności człowiek musi dokonać wyboru dotyczącego dziedziny swej działalności. Dokonując tego wyboru posługuje się on pragnieniami. Działanie motywowane w ten sposób nabiera wyraźnego kształtu.

Kandydat⁵ zdający do akademii muzycznej kieruje się przy wyborze tej uczelni pragnieniem, by rozwijać swój talent, by stać się muzykiem, by na co dzień obcować ze sztuką. Tak więc dokonuje selekcji potencjalnych dróg życiowych, odrzucając wszystkie alternatywy, z wyjątkiem jednej.

Liczne badania wskazują, że sukcesy intelektualne wiążą się nie tyle z posiadanymi zdolnościami, ale raczej z uruchamianym motywem ciekawości i wytrwałości w dążeniu do realizacji zadania. Oczekiwania także determinują osiągnięty efekt i wyższym oczekiwaniom towarzyszą wyższe rezultaty. Oczywiście muszą one mieć realistyczny charakter i uwzględniać posiadane kompetencje. Muzyk przygotowujący się do konkursu, powinien oczekiwać od siebie jak najlepszego wykonania pod warunkiem, że posiada ku temu odpowiedni poziom zdolności i umiejętności. W tym przypadku wysoki poziom oczekiwań, niejako umożliwia wydobyć z siebie posiadanych potencjalnych możliwości. Oczekiwania i aspiracje składają się na ogólne pragnienie sukcesu. Cechą charakterystyczną dla tego motywu jest fakt, że dla człowieka, który go odczuwa, pragnienie sukcesu jest ważne przez samo siebie. Oznacza, to że może on podejmować działania, które nie przynoszą mu żadnych innych realnych korzyści, poza osiągniętym sukcesem. Sam sukces może być rozumiany dwojako. Sukcesem może być prześcignięcie samego siebie, czyli na przykład wykonanie publiczne, które przewyższa swoją jakością wszystkie poprzednie, jak również prześcignięcie innych, co jest typowe dla sytuacji egzaminu, lub konkursu, kiedy to wykonawca lepszy jest premiowany przejściem do następnego etapu. Właściwie każda dziedzina ludzkiej działalności posiada specyficzną drabinę sukcesu. W dziedzinie muzyki można by przedstawić ją następująco:

1. ukończenie szkół podstawowej i średniej,
2. dostanie się na studia muzyczne,
3. udział w konkursach, zdobycie wyróżnień, lub nagród,
4. kariera artystyczna po ukończeniu studiów/ praca na uczelni.

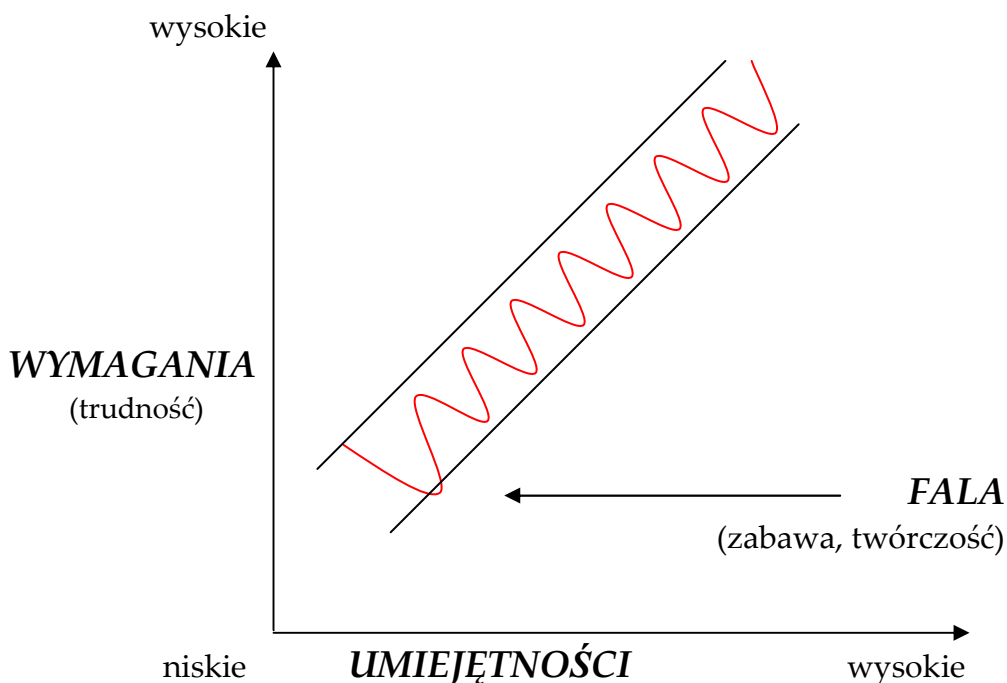
Pragnienie osiągnięcia sukcesu współdeterminuje takie ważne cechy działania jak poziom osiągniętych rezultatów i wytrwałość w dążeniu do celu, gotowość do podejmowania trudnych zadań. Wnikliwy nauczyciel jest w stanie dostrzec, że uczniowie przejawiający podobny poziom zdolności mogą osiągać różne efekty i rozwijać się w różnym tempie. Wpływ na tę zależność ma poziom i rodzaj motywacji.

Umiejscowienie motywacji

⁵ Celowo mówię tu o studencie a nie o uczniu szkoły muzycznej, gdyż etap szkoły służy m. in. do kształtowania pragnień, poprzez kontakt z różnymi dziedzinami życia. Tak więc dopiero w przypadku absolwenta szkoły średniej dokonującego wyboru studiów, możemy mówić o kierowaniu się pragnieniami.

Wielu psychologów nie zgadzało się z tezą mówiącą o tym, że aby powstała motywacja, niezbędne jest intencjonalne działanie zewnętrzne. Wskazywali oni na fakt, iż nawet wtedy, gdy wszystkie potrzeby człowieka zostają zaspokojone, jego działaniem wciąż kierują motywy. J. Hunt w 1965 r. określił takie zachowania mianem motywowanych wewnętrznie. O motywacji wewnętrznej mówimy w sytuacji, gdy ludzie są motywowani do wykonywania jakiegoś zadania nie dlatego, że spotka ich za to nagroda (lub kara za jego niewykonanie, czy wykonanie złe), ale dlatego, że aktywność sama w sobie może być nagradzająca. Tak więc zachowywanie motywowane wewnętrznie jest podejmowane i kontynuowane ze względu na sama treść tej aktywności. Najlepszym przykładem tego typu motywu jest zabawa, która nie dostarcza niczego innego poza samą przyjemnością, lub też czynności, które człowiek wykonuje z zamięłowaniem. Im więcej jest nagród wewnętrznych, tym więcej autentycznego zaangażowania w pracę. O motywacji wewnętrznej można powiedzieć więc, że jest samoistna. Szczególny rodzaj motywacji samoistnej, na który składa się mieszanka emocji pozytywnych takich jak podniecenie, radość i zaciekawienie nazwano „falą”⁶ (*flow*). Wskaźnikami stanu fali jest wykonywanie skomplikowanych czynności bez objawów zmęczenia, czy zniechęcenia. Warunkiem wystąpienia tego stanu jest równowaga pomiędzy poziomem posiadanych umiejętności a poziomem trudności zadania. Jeśli poziom kompetencji przerasta poziom wymagań, pojawia się znudzenie; jeśli wymagania są wyższe niż kompetencje, rodzi się lęk. Ważne jest, by wszystkie elementy zadania znajdowały się pod kontrolą, by istniała jasność celu, do którego dążymy i aby możliwy był natychmiastowy odbiór informacji zwrotnych co do efektów naszego działania. Możemy wtedy oddawać się tak motywowanej czynności długo i wydajnie, bez zmęczenia czy świadomości upływu czasu. Uważa się, że natchnienie twórcze jest szczególnym wypadkiem doświadczania „fali”. Wykres „fali” można przedstawić następująco:

⁶ Koncepcję fali przedstawił Mihaly Csikszentmihalyi w 1957 r.



O jakościowo innej tendencji, czyli o motywacji zewnętrznej, mówimy wówczas, gdy działanie jest realizowane ze względu na zewnętrzne czynniki, mające być konsekwencją jego wykonywania lub zakończenia. Jeśli w działalności przeważają nagrody zewnętrzne, to istnieje realne ryzyko, że praca wykonywana będzie bez szczerego zaangażowania, a cały wysiłek skoncentruje się na tym, aby jak najmniejszym nakładem pracy osiągnąć tę nagrodę. Pojawia się w tym momencie ważna wychowawczo relacja między czynnością a nagrodą (względnie karą). Sama czynność może mieć własności nagradzające lub karzące, niezależnie od tego, jakie właściwości ma skutek tej czynności. Mam tu na myśli hipotetyczną⁷ sytuację, kiedy dziecko ćwiczy na instrumencie dla własnej przyjemności, nie motywując tego działania chęcią zdobycia dobrej oceny, czy też chęcią zdobycia uznania w oczach nauczyciela.

Wyniki wielu obserwacji, także potocznych, wskazują na paradoksalny efekt. Na ogół osoby nagradzane wykazują niższy poziom motywacji wewnętrznej niż osoby nie nagradzane. Najprostszego wyjaśnienia tego zjawiska może dostarczyć zasada pomniejszania. W skrócie, mówi ona, że im więcej jest czynników mogących być przyczyną określonego działania, tym mniejsza jest rola, jaką jednostka przypisuje każdemu z nich. Jeżeli więc dziecko gra na instrumencie, to wie, że przyczyną tego jest „ochota”. Gdy natomiast zachowanie to jest w sposób nierozważny nagradzane

⁷ W rzeczywistości przy tak wieloaspektowym zachowaniu jakim jest nauka gry na instrumencie, należy je rozpatrywać z uwzględnieniem wielu motywów, jak na przykład chęć realizowania poleceń nauczyciela.

przez otoczenie, wówczas dziecko przestaje być pewne, czy powodem gry na instrumencie jest „ochota”, czy nagroda (zewnętrzna). Wydaje się więc, że wyrazista nagroda zewnętrzna może ograniczać motywację wewnętrzną i narzucać się jako przyczyna, dla jakiej dziecko wykonuje działanie. Istnieje jeszcze kwestia rodzaju nagrody. Inaczej odbierane są nagrody o charakterze informacyjnym, a inaczej o charakterze materialnym. Uczeń słysząc pochwałę (nagrodę) z ust nauczyciela, prawdopodobnie nie straci motywacji do pracy, a może ona nawet ulec zwiększeniu. Jeśli jednak w nagrodzie dominować będzie aspekt sterujący i materialny, należy oczekiwać zmniejszenia motywacji wewnętrznej. Dlatego rodzice, chcąc zmotywować swoje dzieci do ćwiczenia i obiecując im w zamian bardzo atrakcyjne nagrody, narażają swoje dzieci na kontynuowanie tego zachowania jedynie w celu uzyskania tej nagrody. Zaznaczyć jednak należy, że nagrody, które są niezapowiedzianą niespodzianką, nie wpływają na przebieg zachowania i tym samym nie obniżają motywacji wewnętrznej. Jak widać umiejętne nagradzanie jest sztuką, której nieumiejętne opanowanie może przynieść efekt odwrotny do zamierzonego.

Rola nauczyciela

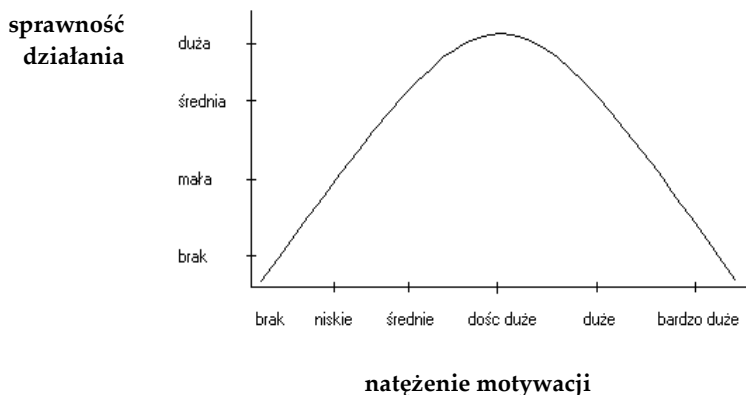
Istnieje wiele fascynujących obserwacji dotyczących wpływu zachowania nauczyciela na poziom motywacji wewnętrznej ucznia. Analizowano między innymi sposób, w jaki nauczyciel zwraca się do ucznia; w jaki sposób przekazuje swoje uwagi i sugestie. Jeśli nauczyciel szanuje indywidualność ucznia, tj. przedstawia mu różne możliwości wykonawcze, nie narzuca swojej wizji za wszelką cenę, pozwala w pewnym obszarze na swobodne podejmowanie decyzji i jeśli używa kar i nagród w taki sposób, że mają one charakter informacyjny, to w efekcie udaje mu się wzbudzić u niego wysoki poziom motywacji wewnętrznej. Z kolei, jeśli nauczyciel zachowuje się w sposób kontrolujący, kiedy często wydaje jednoznaczne polecenia, używa kar i nagród w sposób instrumentalny a nie celowy, to jego uczniów zwykle charakteryzuje niski poziom motywacji wewnętrznej. Negatywny wpływ na poziom tejże motywacji ma także wprowadzanie atmosfery rywalizacyjnej pomiędzy uczniami.

Motywacja a jakość wykonania w warunkach występu publicznego.

Wiele osób uważa, że kiedy im na czymś szczególnie zależy, wtedy potrafią wykonać rzeczy, których w innych warunkach nie byliby w stanie zrobić. Uważają, że w sytuacji silnej motywacji potrafią się najlepiej „sprzedać”. O takich osobach można powiedzieć, że czują się na scenie, jak przysłowiowa ryba w wodzie. Sytuacja występu publicznego ich mobilizuje i powoduje, że są w stanie wydobyć z siebie to, co najlepsze. Często mówią o sobie, że trema ich mobilizuje. Zachowują się

na scenie swobodnie, a ich wykonania, w warunkach stresu scenicznego, przewyższają jakością te prezentowane podczas zajęć, lub ćwiczenia. Bywa także odwrotnie. Ludzie w warunkach silnego pobudzenia, kiedy bardzo chcą osiągnąć wyznaczony cel - „głupieją”. Tracą zdolność do jasnego myślenia, w głowie odczuwają pustkę, ręce silnie im się pocą i trzęsą, zapominają tekst. W niewielkim stopniu wykorzystują swoje możliwości, a na scenie sprawiają wrażenie, że bezskutecznie walczą z materią.

Obecność publiczności może mieć dwojaki wpływ na wykonawcę. W psychologii te dwa, przeciwstawne efekty nazywane są facylitacją społeczną (czyli ułatwieniem) i hamowaniem społecznym. O facylitacji mówimy, gdy wykonywanie utworów w warunkach publicznych jest dużo „lepsze” niż gdyby ta sama osoba w tym samym czasie wykonywała go w odosobnieniu. Obecność publiczności działa na wykonawcę motywująco, inspirująco, jest dodatkowym „napędem”, przez co umożliwia artyście zbliżenie się do wyżyn swych możliwości; być może dla tego niektóre wykonania *live* są tak cenne, wyjątkowe, zupełnie nie do odtworzenia w warunkach studyjnych. Efekt odwrotny do opisanego, czyli hamowanie społeczne, to zjawisko, gdy obecność innych działa negatywnie, demotywuje wykonawcę i działa jak balast. Dlaczego ludzie tak różnie reagują na jednakową sytuację? Jak sprawić, by obecność innych pomagała, a nie przeszkadzała?



Sytuacja publicznego wystąpienia jest czynnikiem pobudzającym motywację. W tych warunkach powstają takie pragnienia, jak chęć by dobrze wypaść w oczach innych, pragnienie zdobycia aplauzu, sympatii. Te pragnienia w zależności od intensywności stwarzają określony stan pobudzenia. Stan ten bywa także wzmagany motywami typu negatywnego - obawami przed tym, żeby się nie skompromitować, czy nie narazić się na krytykę. Motywy dodatnie i ujemne, działając łącznie, stwarzają stan silnego pobudzenia. Wykonawca, któremu bardzo zależy na tym, żeby dobrze wypaść, a jednocześnie obawia się niepowodzenia, a więc taki, który ma wysoki poziom motywacji, okazuje się być bardzo nieodpornym. Zupełnie inaczej zachowuje się wykonawca, u którego naturalny poziom motywacji jest trochę zaniżony, a w sytuacji występu publicznego „dostaje”

dodatkową dawkę motywacji i w takich warunkach funkcjonuje bardzo dobrze. Jak wynika z powyższego opisu - zarówno niedobór motywacji, jak również jej nadmiar, mogą mieć szkodliwy wpływ na proces wykonania w sytuacji publicznej. Zależność tę ilustruje wykres na poprzedniej stronie.

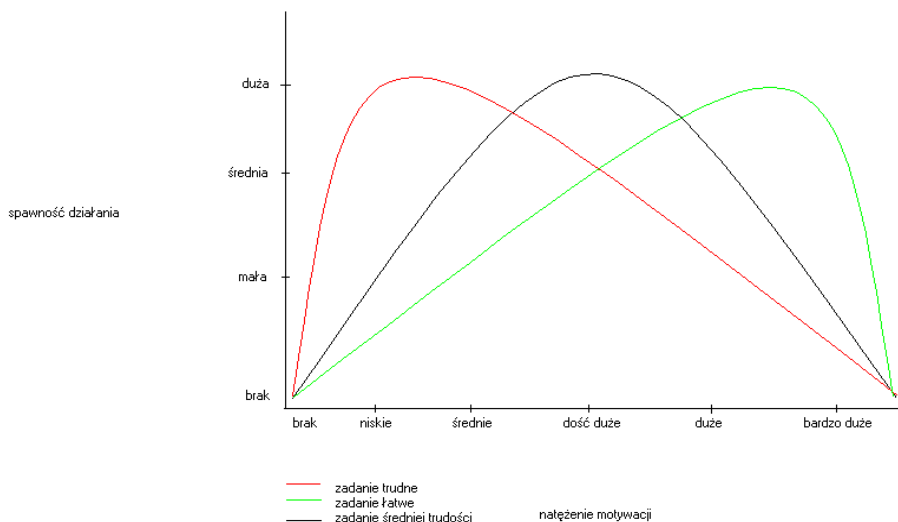
Trzeba zdawać sobie sprawę, że nie wszystkie rodzaje motywacji łatwo osiągają poziom, który przeszkadza w sprawnym funkcjonowaniu na scenie. Szczególnym rodzajem motywacji, który ma dużą łatwość narastania jest lęk, który przybiera nadmierne rozmiary i w konsekwencji dezorganizuje zachowanie muzyka na scenie. Dlatego też szczególnie szkodliwy wpływ na radzenie sobie w sytuacjach występu publicznego ma motywacja oparta na lęku przed karą. Bardzo często dzieje się tak, że osoby popadające w tak silne napięcie i niepokój, który dezorganizuje cały występ, są bardzo zdolne i ambitne. Czy jednak są one z góry skazane na udrękę związaną z występem, czy może istnieje jakiś sposób na zmianę tego stanu rzeczy? Czy można zmienić – przeformułować motywację tak by wspomagała ona działanie?

Mówiąc o występie publicznym, traktujemy tę sytuację jako całość, tak więc mówimy o zachowaniu się w sytuacji występu. W rzeczywistości nie jest to jednak całość jednorodna. Występować można przed różną publicznością. Czasami w większości są to laicy, a czasami profesjonalni muzycy. Także egzamin może odbywać się w różnym kontekście psychologicznym, na który składa się stosunek do nauczyciela i komisji, ważność egzaminu, konsekwencje otrzymania dobrej lub złej oceny, osiągnięcia innych uczniów. Wszystkie te czynniki wpływają na wielkość motywacji i na jej rodzaj. Nasuwa się w tym miejscu pytanie: czy rodzaj motywacji ma jakiś wpływ na osiągnięty rezultat? Czy wykonanie, które nie udaje się pod wpływem jednej motywacji, może udać się pod wpływem innej? Jeśli uda się przeformułować motywacje i cele występu, to może wpłyniemy na zmianę sprawności wykonania. Uczeń lub student, który na skutek małej pewności siebie i przesadnej ambicji okazuje brak opanowania w sytuacjach występu, ma szansę na przezwyciężenie słabości, o ile powstaną w nim inne pragnienia i jeśli dla tej samej sytuacji znajdzie inne przyczyny.

W zależności od sytuacji i zdolności wykonujemy utwory znacznie różniące się stopniem trudności technicznych i interpretacyjnych. Traktując te trudności w kategoriach motywacji możemy powiedzieć, że zadania trudne lepiej są wykonywane w sytuacji małej motywacji, zadania łatwe natomiast wykonywane są dobrze w sytuacji silnie motywującej.

Pozostaje oczywiście kwestia łatwości (bądź trudności) zadania. Łatwym utworem dla wykonawcy może być utwór obiektywnie trudny, który dobrze znany, „ograny”, w wielu sytuacjach staje się łatwym. Kluczem do sukcesu jest więc świadomość, że w sytuacjach silnie motywujących takich jak konkursy, koncert, czy egzaminy należy „stawiać” na utwory, w których wykonawca czuje się doskonale, które są dla niego subiektywnie łatwe. Wtedy to obecność innych może działać stymulująco, gdyż, jak dowiodły badania Roberta Zajęca, obecność audytorium wzmacnia dominującą reakcję. Jeśli dany program jest doskonale opanowany (czyli

podczas jego wykonywania dominując reakcje poprawne) to obecność innych podwyższa skuteczność działania. Bardzo ryzykowne jest prezentowanie nowego, trudnego programu w sytuacji silnie motywującej. W takim przypadku poziom motywacji bardzo szybko osiąga krytyczny poziom, wzmacniany dodatkowo obecnością publiczności, po przekroczeniu którego może nastąpić spadek sprawności wykonania.



Umiejętne motywowanie, siebie samego jak i swoich podopiecznych, dobór repertuaru do okoliczności jego prezentowania mogą mieć istotny wpływ na końcowy efekt pracy muzyka.

Nauczyciel musi uwzględnić fakt, że jego uwagi mogą mieć zupełnie różny rezultat w zależności od tego, jak trudne zadanie stoi przed uczniem. Nerwowa atmosfera przy wykonywaniu bardzo trudnego repertuaru może się odbić fatalnie na wynikach, a kolei pewien stopień napięcia przy wykonywaniu repertuaru łatwiejszego może pomóc w osiągnięciu dobrych efektów. Wszystko to skłania do konkluzji, że oddziaływanie na motywację człowieka wywiera wpływ na efekty jego działań. Nauczyciel, który prawidłowo posługuje się tymi środkami może osiągnąć bardzo dobre efekty dydaktyczne.

Wartość celu

Nasza siła, z jaką pragniemy osiągnąć cel, zależy w dużym stopniu od jego wartości. Im większe znaczenie ma dla nas to, o co się staramy, tym bardziej tego pragniemy. Wartość celu zależy od wielkości nagrody⁸. Można powiedzieć, że im

⁸ W tym znaczeniu chodzi o nagrody rozumiane jako np. możliwość doskonalenia własnych umiejętności, zdobycia nowych doświadczeń, itp.

wyżej w hierarchii wartości znajduje się zjawisko, tym większa jest jego wartość nagradzająca. Przykładem takiej hierarchii może być przedstawiona przeze mnie wcześniej drabina sukcesu w zawodzie muzyka. Wartość celu zależy także od siły potrzeb. Dobrze zilustruje to odwołanie się do środowiska szkolnego. Standardowymi metodami motywowania ucznia są stopnie, krytyka i pochwały ze strony nauczyciela, odwołanie się do pomocy rodziców. Jest oczywiste, że wartość tych nagród nie jest identyczna dla wszystkich uczniów. Są tacy uczniowie, dla których ocena szkolna jest istotna, jak i tacy, dla których nie ma ona większego znaczenia. Tak więc kary i nagrody wpływają różnie w zależności od siły potrzeby osiągnięcia dobrych wyników w nauce. Wytworzenie dobrej relacji pomiędzy wychowankiem, a wychowawcą jest podstawą wytworzenia się wartości nagradzającej i karzącej zabiegów wychowawczych. Wpływ może mieć też budzący podziw autorytet. Ten związek sprawia, że opinie, oceny, ustosunkowania nauczyciela nabierają wartości nagradzającej lub karzącej. Dzieje się tak dlatego, że dobre stosunki z wychowawcą stają się potrzebą. Istnienie takiej potrzeby jest warunkiem skuteczności kar. Jeśli relacja uczeń - nauczyciel jest negatywna, jeśli nie istnieje potrzeba utrzymywania dobrych stosunków z nauczycielem, wtedy skuteczność kar i nagród jest niewielka.

Wartość nagradzająca celu zależy także od trudności jego uzyskania. To, co jest trudne do zdobycia, wymaga wielkiego wysiłku, ma dużą wartość nagradzającą, natomiast to, co łatwe posiada tę wartość w dużo mniejszym stopniu. Tłumaczy to fakt, że wygranie międzynarodowego konkursu jest dużo wyżej cenione, niż wygranie konkursu na szczeblu regionalnym. Zwycięstwo w tym pierwszym wiąże się z poniesieniem dużego wysiłku. Także w tym momencie powraca kwestia nagradzania przez nauczyciela. Cele, które stały się powszechnie dostępne, tracą na wartości. Otrzymanie dobrego stopnia w sytuacji, kiedy wszyscy wokół też je dostali, rzadko bywa cenione.

Jak już wcześniej wspomniałem, aby powstał motyw, czyli „siła”, konieczne jest przeświadczenie, że cel, który chcemy osiągnąć jest dla nas realny. Cel, który nie jest osiągalny, albo nie pobudza w nas motywacji, można nazwać życzeniem. Czasami zdarza się, że życzenie jest tak silne, a poczucie realizmu na tyle słabe, że człowiek zaczyna sądzić, że ma szansę osiągnąć upragniony cel. Wtedy życzenie to przejmuje rolę motywu, a człowiek naraża się na niepowodzenie. Im cel jest bardziej realny, tym motywacja jest silniejsza. Dobrze ilustruje tę zależność powszechnie znana sytuacja z życia studentów akademii muzycznych, kiedy w miarę zbliżania się koncertu, lub egzaminu intensyfikują swoje przygotowania. Dla niektórych studentów zbliżająca się data występu stanowi jedyne źródło motywacji do pracy, dla innych motywacja ta narasta do tego stopnia, że stanowi przeszkodę w przygotowaniach. Tak więc im cel jest bliższy tym bardziej pobudza motywację.

Wiara w osiągalność celu jest niezbędna dla podjęcia starań o jego zdobycie. Kiedy szanse powodzenia oceniamy jako niskie, motywacja także jest słaba. Jest to ważna przesłanka dla pedagogów. Chcąc wzbudzić odpowiedni poziom motywacji u wychowanka, powinni oni w taki sposób dobierać program uczniowi, by ten

realnie wierzył, iż jest mu w stanie sprostać (i by rzeczywiście tak się stało). Oczywiście w przypadku pracy nad zbyt łatwymi utworami, które nie wykorzystują w pełni możliwości ucznia, może nastąpić spadek motywacji, a uczeń może odczuwać znudzenie.

Chciałbym w tym miejscu krótko przeanalizować, z poziomu motywacji, kar i nagród, sytuacje egzaminu z gry na instrumencie. Z punktu widzenia wzmocnień dodatnich i ujemnych, egzamin jest zdarzeniem, które w równym stopniu powoduje motywację do uniknięcia kary, jak i motywację do zdobycia nagrody. Poza złą oceną, karą może być: niezadowolenie profesora, świadomość zmarnowanego czasu poświęconego na przygotowania, poczucie wstydu, zwątpienie we własne siły i umiejętności. Nagrodą natomiast: dobra ocena, zadowolenie profesora, wzrost prestiżu wśród kolegów, podwyższenie samooceny i poczucia kompetencji poprzez poczucie sprostania wyzwaniu. W sytuacji egzaminacyjnej powstaje specyficzne sprężenie. Im egzamin wydaje się być łatwiejszy, im lepiej przebiega, tym szanse nagród wzrastają, a w związku z tym wzrasta też motywacja dodatnia. Jeśli zaś sprawy przebiegają źle, egzamin wydaje się być trudny, to co prawda, szanse na nagrody maleją, ale motywacja nie spada, gdyż równocześnie rośnie chęć uniknięcia kary. A zatem mówiąc o szansie niepowodzenia trzeba uwzględnić dwa rodzaje szans:

- ocenę prawdopodobieństwa, że kara nastąpi (bliskość kary),
- ocenę szans własnego działania (możliwość uniknięcia kary).

Motywacja w sytuacji porażki i sukcesu

Każdy muzyk podejmując działania takie jak start w konkursie, wzięcie udziału w koncercie, czy dokonując wyboru repertuaru musi liczyć się z sytuacją niepodołania wyznaczonemu zamiarowi. Choć wszyscy starają się minimalizować prawdopodobieństwo porażki, to liczyć się z nią należy zawsze. W zawodzie muzyka takie niepowodzenie może mieć szczególnie opłakane skutki. Po kilku nieudanych występach, pianista może stracić dobrą opinię i tym samym dobre propozycje koncertowe mogą przestać do niego napływać. Nieumiejętne radzenie sobie z porażką we wczesnym okresie nauki gry, może skutkować utratą motywacji, niechęcią do ćwiczenia, a nawet zaprzestaniem gry na instrumencie. Przesłankę dla każdego działania stanowi jednak oczekiwanie, że cel zostanie osiągnięty, dlatego też wynik działania można zaklasyfikować do jednej z dwóch kategorii:

- do kategorii „sukcesu”, kiedy oczekiwania realizacji celu zostały spełnione
- do kategorii „niepowodzenia”, gdy oczekiwania te nie zostały spełnione

Wielkość odczuwanej porażki zależy od tego, w jakim stopniu to, co zostało osiągnięte, różni się od tego, do czego człowiek zmierzał, od tego jak bardzo pewny był osiągnięcia sukcesu.

Naturalną reakcją na niepowodzenie jest potrzeba wyjaśnienia jego przyczyny. Mogą tkwić one albo zewnątrz, albo wewnątrz. W zależności od tego gdzie człowiek upatruje przyczyn, różnie reaguje na porażkę. Przyczyn zewnętrznych może być nieskończenie wiele. Najczęściej wymieniane przez studentów to: nieodpowiedni instrument, zła akustyka sali, rozprasające zachowanie komisji egzaminacyjnej lub publiczności, nieodpowiednia pogoda, tendencyjność w dokonywanych ocenach, brak wystarczającej ilości czasu na opanowanie repertuaru. Popularność tego typu usprawiedliwień bierze się stąd, że właściwie czynniki te w większości są niezależne od naszej woli i nie dotyczą naszych umiejętności, czy zdolności. Do czynników wewnętrznych zaliczyć można: problemy z koncentracją, niewystarczające umiejętności, zbyt małe zdolności, lenistwo. Znacznie rzadziej słyszy się tłumaczenie porażki przy użyciu atrybucji wewnętrznych. Z potocznych obserwacji można wywnioskować, że istnieje silna tendencja do upatrywania przyczyn porażki w czynnikach zewnętrznych, a przyczyn sukcesu w czynnikach wewnętrznych. Mechanizm ten, choć charakterystyczny dla dzieci, jest także wszechobecny w świecie dorosłych i służy podmiotowi do zachowania dobrego mniemania o sobie. Studenci często tłumaczą, że w innych okolicznościach, na innym instrumencie i dla innej publiczności, wykonaliby ten program o wiele lepiej. Jeśli wśród komisji egzaminacyjnej lub konkursowej znajduje się osoba nie lubiana przez wykonawcę, to w sytuacji porażki istnieje duże prawdopodobieństwo, że przyczyny zostaną właśnie jej przypisane.

Wpływ niepowodzenia na motywację

Konsekwencje doznania niepowodzenia dotyczą m. in. procesów umysłowych, a mianowicie sprawności działania, emocji i mają wpływ na opinie, poglądy, pragnienia.

Najbardziej podstawową reakcją na natrafienia na przeszkodę, jest odczucie przypiływu energii i tendencja do zaatakowania jej. Każda frustracja prowadzi do mobilizacji organizmu o próby pokonania przeszkody. Można więc stwierdzić, że każde natrafienie na opór na drodze do celu, każdy zawód i niespełnienie oczekiwań działa pobudzająco i zwiększa przez to motywację. Jest to bardzo „sprzyjająca” zależność, gdyż umożliwia lepsze dawanie sobie rady w życiu i pokonywanie trudności, poprzez wyzwolenie rezerw energii. Z rozważań tych można byłoby wywnioskować, że w procesie nauki, sytuacje niepowodzenia mogą mieć charakter pozytywny, że właśnie należy narażać uczniów na silną krytykę, na kary⁹, w celu wzbudzenia motywacji. Taki pogląd jest jednak głęboko niestuszny. Bierze się to mianowicie z siły motywacji i cechy frustracji. Porażka działa pobudzająco tylko w takich przypadkach, gdy początkowa motywacja nie była zbyt mała. Jeśli dziecko na początku wykazuje małą motywację do nauki, to ewentualne niepowodzenie będzie działało tłumiąco na motywację, czyli ją osłabi, a nie

⁹ W tym znaczeniu jako dezaprobata, niezadowolenie ze strony nauczyciela.

wzmocni. Gdy pragnienie nie jest zbyt silne, to przeszkody bardzo łatwo mogą zniechęcać. Udowodniono, że pod wpływem porażek, poziom aspiracji może gwałtownie się obniżyć. Istnieje także zależność odwrotna. Doznanie sukcesu powoduje wzrost poziomu aspiracji. Wynika stąd bardzo ważny wniosek dla nauczyciela. Pobudzanie niechętnych uczniów za pomocą krytyki i złych stopni mija się z celem. Osłabia to i tak już niewielką motywacją oraz gasi to, co się słabo tliło. Także rodzice słabych uczniów, często stosują krytykę pod pretekstem pobudzania ambicji dziecka. Aby tak się stało, musi owa ambicja być dostatecznie silna.

Drugim, spośród wymienionych wcześniej, elementem wpływającym na konsekwencje niepowodzenia są jego cechy. Podstawowe znaczenie ma tu wielkość niepowodzenia i możliwość naprawienia jego skutków. Jeżeli szanse naprawy są małe lub zerowe, to wpływ na motywację jest inny niż takiego niepowodzenia, które można naprawić. Niepowodzenie odczuwane jako ostateczne, powoduje ogólny spadek motywacji. Tu także uwidacznia się rola pedagoga, który w sytuacji niepowodzenia ucznia powinien mu uświadomić, że porażki są ważnym elementem nauki i że z każdej można wyciągnąć konstruktywne wnioski na przyszłość.

Wielkość reakcji na niepowodzenie zależy od kilku czynników. Jednym z nich jest to, jak bardzo nam zależało. Jeżeli bardzo zależało nam na doskonałym zaprezentowaniu się w nowej sali koncertowej, to niepowodzenie, nawet niewielkie wywołuje silne reakcje.

Innym czynnikiem jest wielkość strat poniesionych w wyniku niepowodzenia. Na przykład: im więcej czasu spędzimy nad przygotowaniem danego repertuaru, tym ewentualna porażka będzie bardziej dotkliwa. Także szanse odniesienia sukcesu wpływają na wielkość niepowodzenia. Im większe były szanse, tym niepowodzenie jest bardziej odczuwalne.

W sytuacji bardzo dużej porażki artystycznej początkowo pojawia się wybuch emocjonalny w formie żalu czy wściekłości. Następnie przychodzi rezygnacja, która ma charakter uogólniony i człowiekowi odechciewa się „wszystkiego”. Motywacja jest ogólnie obniżona, a wszelkie pragnienia słabną. Taki stan przechodzi spontanicznie lub pod wpływem nowego czynnika pobudzającego. Doznanie porażki ma także następstwa trwałe. Głównym jego skutkiem jest wytworzenie nastawienia na niepowodzenia. Znaczy to, że jeszcze przed podjęciem działania człowiek zakłada, że mu się nie powiedzie. Siła tego przekonania zależy od liczby poprzednich niepowodzeń i od ich znaczenia. Silne przekonanie o tym, że nie uda się sprostać zadaniu, paraliżuje motywację, przez co oczekiwana klęska może faktycznie mieć miejsce.

Opisany mechanizm bywa jedną z częstych przyczyn niepowodzeń w nauce i pracy ludzi bardzo zdolnych, ale przenikniętych niewiarą w siebie. Muzycy tacy osiągają w karierze znacznie mniej, niżby to wynikało z posiadanego przez nich talentu i umiejętności.

Podsumowując, niepowodzenie pobudza do zwiększonych wysiłków wtedy, gdy spełnione są trzy warunki:

- motywacja początkowa jest dość silna (człowiekowi zależy na wyniku),
- niepowodzenie ma charakter częściowy a nie ostateczny (nie wszystko zostało stracone),
- człowiek posiada zadowalający stopień wiary w swoje możliwości (wie, że na ogół siebie nie zawodzi).

Wynika stąd ważny wniosek. Kara, zły stopień, krytyka są dość ryzykownymi narzędziami oddziaływania na ucznia i mogą zarówno pomóc jak i zaszkodzić w zależności od cech charakterologicznych osoby, którą oceniamy.

Przedstawione mechanizmy motywacyjne dotyczą wszystkich ludzi i są uniwersalne. Zdawanie sobie sprawy z ich specyfiki stanowi dla pedagoga drogę, która umożliwi mu uniknięcie lub zminimalizowanie ewentualnych niepowodzeń.

Środowisko - typologia, struktura i funkcje

Próbując zrozumieć rozwój każdego człowieka, współczesna psychologia coraz powszechniej ujmuje go w relacjach ze środowiskiem. Środowisko jest postrzegane za jeden z niezbędnych warunków rozwoju. Najprościej można by zdefiniować środowisko, jako wszystko to, z czym człowiek się styka i co na niego oddziałuje. Rozpatrując rozwój muzyczny, obcowanie z muzyką własnego kręgu kulturowego jest jego niezbędnym elementem. Nie mniej istotny dla rozwoju muzycznego człowieka staje się specyficzny dialog muzyczny jednostki ze środowiskiem społeczno-kulturowym, w którym on wzrasta. Ważny jest także kontakt z ludźmi, którzy przekazują jednostce właściwe dla danej kultury systemy symboli i znaczeń muzycznych, którzy pośredniczą w poznawaniu języka muzyki i którzy przekazują także postawy, sposoby obcowania z muzyką, formy wykonywania muzyki, rozbudzają zainteresowania, potrzeby obcowania z muzyką i „głody” muzyczne (Manturzevska, 1987).

Długa droga, jaką brnęła psychologia rozwojowa, przyznawała początkowo determinizm w rozwoju człowieka albo naturze, czyli zadatkom biologicznym, albo środowisku. Przez wiele dziesięcioleci, te skrajne i wzajemnie wykluczające się stanowiska egzystowały obok siebie, a ich zwolennicy nie potrafili znaleźć wspólnego mianownika dla prowadzonych sporów. Dopiero lata 70-te przyniosły poglądy scalające natawistów i behawiorystów i badacze rozwoju człowieka zaczęli stopniowo stawać pośrodku linii sporu, uznając, że każdy rozwój determinowany jest zarówno przez garnitur genetyczny, z jakim człowiek się rodzi, jak też przez środowisko, w którym wzrasta. Tak powstało ujęcie interakcyjne rozwoju człowieka głoszące wzajemne przenikanie się kultury i natury w rozwoju jednostki.

Dla potrzeb tego artykułu, przyjmę, że środowisko podzielić można na naturalne, społeczne i kulturowe. Dla rozwoju muzycznego szczególne znaczenie mają środowiska społeczne i kulturowe, których nie sposób rozpatrywać osobno, dlatego też można mówić o wpływie środowiska społeczno-kulturowego na rozwój muzyczny człowieka. Środowisko kulturowe obejmuje oddziałujące na jednostkę

działa muzyczne, stanowiące element historycznego dorobku kultury muzycznej, instrumentarium muzyczne oraz różne sposoby i tradycje wykonywania muzyki. Muzyka, jej tworzenie i odbiór, jest zjawiskiem społecznym. Zawsze zajmowała ona określone miejsce w strukturze wartości społecznych, pełniła określone funkcje w życiu ludzi, miała określone miejsce w złożonym układzie osób i grup, pełniących ról i stosunków interpersonalnych. Środowisko kulturowe, przekazuje więc rozwijającej się jednostce znaczenia. Kultura muzyczna XXI wieku, a szczególnie kultura mass mediów, reklam, wszechobecności muzyki, choć spowodowała jej udostępnienie dla mas, to także sprawiła, że muzyka stała się bardziej zjawiskiem społecznym niż artystycznym. Muzyka stała się elementem lub też formą kontestacji lub manifestacji przynależności do określonej kultury lub subkultury młodzieżowej, wyznaniowej. Stanowi ważny element tożsamości i przeżycia przynależności. Bywa formą protestu lub metodą wzmaganą do walki lub pracy, narzędziem manipulacji emocjonalnej. Muzyka wkracza dziś w sposób agresywny i ekspansywny w życie każdego człowieka. Wszystkie te obszary relacji człowiek - muzyka stanowią niebagatelny aspekt rozwoju muzycznego, ale i ogólnego, współczesnego człowieka.

W toku rozwoju jednostka dostosowuje się do kontekstu kultury muzycznej oraz sposobów społecznego obcowania z muzyką. Ma to miejsce w procesach inkulturacji i socjalizacji. Proces, kiedy to dziecko włącza się w kulturę, czyli inkulturacji, ujmowany bywa także jako socjalizacja. Jednak dla jasności widzenia rozwoju muzycznego wydaje mi się, że zjawiska te należy traktować oddzielnie. Przez inkulturację w dziedzinie muzyki należy rozumieć przyswajanie sobie języka muzyki, rozumienie jego syntaktyki i semantyki: skal, kategorii wysokościowych obowiązujących w konkretnej kulturze, struktur interwałowych, melodycznych i rytmicznych, symboli, konwencji i znaczeń. Inkulturacja obejmuje nie tylko rozumienie języka muzyki w procesie percepcji, ale i posługiwanie się nim w formie aktywnej - śpiewie, grze, tworzeniu muzyki. Inkulturacja następuje dzięki uczeniu się języka muzyki, co stanowi podstawowy proces tego zjawiska.

Socjalizacja natomiast to proces, dzięki któremu przyswajane są formy zachowań, przekonań, standardów i motywów cenionych przez grupę kulturową i rodzinną. Socjalizacja dokonuje się poprzez kulturowe modelowanie. Dzięki temu procesowi jednostka akceptuje i uważa za własne i naturalne system wartości przypisywany muzyce, zasady, reguły i normy obcowania z muzyką obowiązujące w kręgach społecznych, w jakich się rozwija. Prowadzi to do ukształtowania się odpowiednich postaw i reprezentacji społecznych. Oba te procesy inkulturacji i socjalizacji są ściśle związane z emocjami. Wiążą się z procesami oceniania i wartościowania otoczenia i siebie samego, poznania własnych możliwości. Poznawanie siebie i otoczenia jest nieodłącznie związane z aktywnością własną jednostki i odbywa się w interakcji z innymi ludźmi oraz z dziedziną będącą przedmiotem poznania.

Rozwój muzyczny człowieka jest determinowany przez wiele środowisk. Ich znaczenie i wpływ zmienia się w zależności od wieku jednostki, jej stadium

rozwoju, a także od indywidualnych zainteresowań, doświadczeń i okoliczności, w jakich wzrasta. Oryginalną koncepcją składników środowiska przedstawił Pieter w 1972r. Wyróżnił on trzy obszary środowiskowe oddziałujące na rozwijającego się człowieka: środowisko okoliczne, środowisko lokalne oraz środowisko osobiste. Najbliższe człowiekowi jest jego środowisko osobiste, na które składają się środowisko domowe, szkolne i sąsiedzkie. W tak rozumianym środowisku mieszczą się zarówno składniki obiektywne (wyposażenie domu w instrumenty muzyczne, a szkoły w pomoce naukowe, umiejętności muzyczne osób znaczących), jak i składniki subiektywne (rozumiane jako tradycje muzyczne, miejsce muzyki w życiu rodziny, jej ranga w szkole, stosunek osób z bezpośredniego otoczenia do muzyki i wychowania muzycznego, jej roli w życiu człowieka). Przy analizie wpływów środowiska na rozwój muzyczny na szczególną uwagę zasługują składniki subiektywne, chociaż nie należy rozpatrywać ich w izolacji od składników obiektywnych, od których te pierwsze mogą być uzależnione. Szerszym kręgiem oddziałującym na rozwój człowieka jest środowisko lokalne lub miejscowe, a przede wszystkim stan szkolnictwa, poziom działania instytucji oświaty i kultury, tradycje kulturowe danej miejscowości i jej dorobek w dziedzinie kultury materialnej i duchowej.

Z kolej najszerszym kręgiem środowiskowym jest krąg środowiska okolicznego, a więc regionu, w którym człowiek mieszka. Niebagatelną rolę odgrywa odległość danego regionu od dużych ośrodków życia kulturalnego, sytuacja komunikacyjna, zakres potrzeb kulturalnych mieszkańców. Analiza biografii wybitnych muzyków wykazała, że w rozwoju muzycznym najważniejszą rolę pełni środowisko osobiste człowieka, a szczególnie znajdujące się w nim bliskie emocjonalnie osoby znaczące. Wyniki badań poziomu wychowania muzycznego pokazują, że wielki wpływ na rozwój muzyczny człowieka ma poziom kultury muzycznej całego społeczeństwa oraz poziom wychowania muzycznego i kształcenia muzycznego.

Rodzina

Rodzina jest pierwszą grupą, której członkiem staje się człowiek z chwilą urodzenia, a jej wpływ odgrywa rolę także w późniejszym życiu jednostki. Rodzina jest uznawana za jeden z głównych predyktorów osiągnięć muzycznych, szczególnie w pierwszych latach nauki. Rodzinę można zdefiniować jako małą grupę społeczną, składającą się z rodziców, ich dzieci i krewnych. Aktywność związana z pełnieniem ról rodzinnych wpływa na rozwój jednostki zarówno poprzez kształtowanie doświadczenia indywidualnego, jak i wzajemne przekazywanie sobie doświadczeń. Rodzina ma wpływ na kształtowanie się takich cech jak: poczucie własnej wartości, poziom aspiracji zawodowych, rozwój zainteresowań, nawyki systematycznej pracy, motywacja. Czynnikiem sprzyjającym rozwojowi muzycznemu dziecka jest poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie i sympatia ze strony rodziców, a także ich bezwarunkowa akceptacja.

Bogactwo środowiska akustycznego jest dalece niewystarczającym warunkiem, aby mógł nastąpić rozwój muzyczny. Najważniejsze wydaje się stworzenie sytuacji społeczno- emocjonalnej sprzyjającej rozwojowi przeżyć i zainteresowań muzycznych. Sprzyjające środowisko muzyczne, to przede wszystkim ludzie żyjący w najbliższym otoczeniu dziecka i atmosfera muzyczna panująca w domu. Dziecko staje się jednym ze współtwórców tej atmosfery muzycznej od pierwszych dni swego życia. Zauważa ono szybko, że jego płacz wywołuje reakcje otoczenia. Rozpoczyna w ten sposób budować „więź dźwiękową” z matką. W budowaniu tej więzi szczególnie ważne jest śpiewanie i naśladowanie dźwięków wydawanych przez dziecko. Gdy związek głosowy staje się najważniejszym rodzajem porozumiewania się niemowlęcia z matką, może stworzyć podstawy do ukształtowania się preferencji muzycznych i do rozwoju uzdolnienia muzycznego. Dzieci muzykalne wydają się być bardziej, niż przeciętne dzieci, szczególnie wrażliwe na wszelkie dźwięki, nie tylko muzyczne. Zakres, w jakim ludzie znajdujący się w otoczeniu dziecka śpiewają i mówią do niego, w dużym stopniu wpływa na to, w jakim czasie podejmie ono pierwsze próby śpiewu lub mowy i jak przebiegnie jego dalszy rozwój w tym zakresie.

Literatura psychologiczna sporo uwagi poświęca istotnej roli rodziny w rozwoju ogólnych i specyficznych zdolności dzieci. Wyniki badań dowiodły, że dzieci uzdolnione wywodziły się z rodzin o dobrym statusie ekonomicznym. Określony poziom zamożności rodziny decyduje o zaspokojeniu podstawowych potrzeb dziecka, umożliwia stymulowanie jego rozwoju od wczesnego dzieciństwa, co w prostej linii prowadzi do rozwoju własnej aktywności i wysokich osiągnięć. W rodzinach tych starano się rozbudzić zainteresowania intelektualne i kulturowe, stwarzać odpowiednią atmosferę oraz dogodne warunki do nauki. Rodzice badanych dzieci zajmowali odpowiedzialne stanowiska i znajdowali się wysoko w hierarchii społecznej. Niemniej istotną rolę odrywają metody wychowawcze w domu, pozostawienie dziecku swobody, samodzielności, niezależności, otoczenie dziecka troskliwą, nie nadmierną opieką, postawa akceptacji ze strony rodziców.

Podsumowując, z punktu widzenia rozwoju muzycznego, do najważniejszych funkcji rodziny zaliczyć można:

- dostarczanie istotnej części doświadczeń stanowiących materiał rozwoju jednostki, w tym wczesnych doświadczeń ważnych dla rozwoju muzycznego
- dzielenie przeżyć i przekazywanie znaczeń muzycznych
- przekazywanie dziecku dorobku kultury muzycznej, a szczególnie kulturowych wzorców jej przyswajania
- budzenie i zaspokajanie potrzeb muzycznych, przekazywanie systemu wartości i norm obcowania z muzyką
- udzielanie wsparcia emocjonalnego, rady i pomocy, gdy dziecko tego potrzebuje.

Badając wpływ kultury muzycznej rodziny na muzykalność dziecka stwierdzono istotne i ciekawe zależności. Przede wszystkim wykazano istnienie związku między

kulturą muzyczną domu rodzinnego a reakcjami muzycznymi dziecka. Dzieci niemuzyczne, w przeważającej większości pochodzą z rodzin niemuzycznych, w których rodzice nie interesują się muzyką, nie śpiewają i nie grają na instrumentach muzycznych. Środowisko rodzinne niemuzyczne nie stwarza dzieciom okazji do aktywnego uczestnictwa w muzyce. Zdolności muzyczne rodziców oraz tradycje muzyczne w rodzinie odgrywają ważną rolę jako wyznaczniki powodzenia w działalności muzycznej. Świadomość tej zależności wydaje się być kluczowa dla wszystkich nauczycieli, którzy powinni zdawać sobie sprawę z faktu, że rozpoczynając naukę z dzieckiem, mają oni do czynienia z osobą w pewnym sensie ukształtowaną i zdeterminowaną przez swoje środowisko. Także dalszy proces nauki powinien uwzględniać specyfikę środowiska rodzinnego ucznia.

Szczegółowe badanie pianistów na gruncie polskim przeprowadziła w roku 1960 Maria Manturzevska, badając uczestników VI Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina. Wyniki, dotyczące roli czynników środowiskowych wskazują na istotną rolę kultury muzycznej środowiska rodzinnego. 93 procent uczestników konkursu pochodziło z rodzin o żywych tradycjach muzycznych, z tego 37 procent było dziećmi zawodowych muzyków. Pod systematyczną kontrolą rodziców w dzieciństwie pracowało 87 procent badanych, a 93 procent pochodziło w rodzin inteligentnych, w tym 100 procent laureatów. Autorka ta badała także uczniów szkół muzycznych I i II stopnia. Z wyników dowiadujemy się, że znaczny procent uczniów warszawskich szkół muzycznych pochodzi z rodzin zawodowych muzyków. Większość uczniów wywodzi się z rodzin inteligentnych. Wyniki obu tych badań przeprowadzonych przez Manturzevską w latach 1976-1980 pozwalają w miarę precyzyjnie scharakteryzować środowisko rodzinne wybitnych pianistów:

1. Socjalno-ekonomiczna dojrzałość rodziców (stabilna rodzina, tradycyjny styl życia rodzinnego, kochająca rodzina o silnych więziach emocjonalnych, życzliwa dla innych).
2. Skierowana na dziecko i jego wykształcenie postawa rodziców i otoczenia rodzinnego (staranny dobór kręgu przyjaciół, wybór profesjonalnych nauczycieli, odpowiedniego kształcenia i kontaktów muzycznych, organizacja czasu pracy, kontrola postępów dziecka, stymulacja zainteresowań muzycznych, organizowanie koncertów).
3. Naturalna muzykalność co najmniej jednego z rodziców lub przyjaciół domu, którzy mają ścisłe więzy emocjonalne z dzieckiem.
4. Syndrom Galtona (w rodzinie są jednostki o wybitnej osobowości, rodziny o tradycjach intelektualnych, rodziny czynne, zaangażowane w pracę umysłową).
5. Co najmniej u jednego z rodziców wysoki potencjał uzdolnienia muzycznego w porównaniu do faktycznie rozwiniętych zdolności muzycznych.

Analizując sukcesy artystyczne należy pamiętać, że choć wpływ rodziny jest istotny, to jednak nie zawsze całkowicie determinuje rozwój. Zaobserwowano, że w grupie wyjątkowo uzdolnionych pianistów, nie wszyscy pochodzą z rodzin, które

zapewniały fachową pomoc swoim dzieciom. Istnieją przypadki wybitnych talentów, które miały rodziców mniej czynnych, niż dzieci z grupy uzdolnionych muzycznie. Możliwe, że decydujące w ich przypadku było wykazanie większego poświęcenia i zaangażowania wewnętrznego w związku z trudniejszą sytuacją w domu rodzinnym.

W tym miejscu należy także wspomnieć o rodzeństwie, którego obecność także oddziałuje na rozwój dziecka uzdolnionego muzycznie. Pomimo braku szczegółowych analiz tego problemu, jest możliwe wysnucie pewnych zależności. Przede wszystkim trzeba zaznaczyć, że rodzeństwo oddziałuje na siebie bardzo silnie już od najmłodszych lat. Siła tego oddziaływania jest różna w zależności od wieku rodzeństwa i jego płci. Częstą zależnością jest to, że dziecko w stosunku do swego młodszego brata lub siostry okazuje pewne zachowania „instruujące”. Tak więc starsze dziecko, uczęszczające do szkoły muzycznej, ma wpływ na swoje młodsze rodzeństwo. Młodszy brat lub siostra lubi naśladować zachowania swego starszego rodzeństwa i dzięki temu, straszy brat uczący się w szkole muzycznej może zainteresować grą na instrumencie część swojej rodziny. Sytuacja taka szczególnie silnie oddziałuje, kiedy starsze rodzeństwo jest postrzegane jako „nauczyciel”. Istnieją także różnice w oddziaływaniu rodzeństwa dotyczące płci. Starsze siostry mają zdecydowanie większy wpływ niż starsi bracia. Z badań Davida Hargreavesa i Adriana North, którzy analizowali wpływ rodzeństwa na rozwój uzdolnienia muzycznego wynika, że większość uczniów szkół muzycznych miała bardzo dobry kontakt ze swoim starszym rodzeństwem. Istnieją częste przypadki, kiedy to starszy brat lub siostra zainspirowały muzyką swoje młodsze rodzeństwo. Oczywiście posiadanie rodzeństwa grającego na instrumencie muzycznym jest daleko niewystarczające dla podtrzymania tej aktywności. Nawet jeśli dziecko, wzorując się na starszym bracie lub siostrze, zainteresuje się grą, musi to zostać zauważone i podtrzymane przez odpowiednie wsparcie ze strony rodziców.

Podsumowując kwestię rodziny jako czynnika współdeterminującego rozwój muzyka, należy wskazać na kilka ważnych wniosków mogących pomóc w pracy nauczycielom.

Przede wszystkim zdawać sobie oni muszą sprawę z faktu, że ich oddziaływanie jest zawsze skierowane na ucznia, który został ukształtowany przez swoje indywidualne otoczenie. Zapewne inaczej będzie radził sobie z nauką uczeń pochodzący z rodziny o żywych tradycjach muzycznych, a inaczej uczeń, który dopiero zapoczątkowuje tę tradycję. Wydaje się być istotne, aby szczególnie w przypadku ucznia pochodzącego z rodziny bez tradycji muzycznych, starać się włączać rodziców do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, dzięki czemu poznają oni specyfikę obcowania z kulturą muzyczną. Będą mogli lepiej pomóc swojemu dziecku i lepiej je zrozumieć. Dla tych rodziców szczególnie ważne mogą być klasowe występy, które mogą zapoczątkować rodzinne tradycje wspólnego muzykowania. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że szczególnie w

początkowych latach nauki, inwestując w świadomość rodziców, inwestuje w swojego ucznia.

Środowisko rozwoju muzyka to także jego nauczyciel.

Nauczyciel

Proces kształcenia i przygotowywania do zawodu muzyka jest bardzo długi. Pełen „cykl edukacyjny” rozpoczynający się nauką w muzycznej szkole podstawowej, a kończący dyplomem akademii muzycznej trwa siedemnaście lat. Proces ten wymaga ogromnej pracy i zaangażowania, a jego efekty zależą zarówno od ucznia jak i od nauczyciela. Nie jest to okres jednolity. W szkole podstawowej dziecko jest niejako we władaniu nauczyciela. Jest mu ono całkowicie podporządkowane, gdyż samo dopiero zdobywa podstawy kompetencji muzycznych. Z kolei okres studiów, to czas, kiedy profesor stopniowo uniezależnia studenta od siebie, stawia na jego indywidualność i przygotowuje go do samodzielnej działalności artystycznej. Relacje uczeń - pedagog omówię na podstawie wyodrębnionych przez Lauren Sosniak okresów w procesie edukacji muzycznej. Autorka ta w 1990r. badała pianistów; ich przebieg procesu uczenia się muzyki i wyodrębniła sekwencję trzech faz, z których każda posiada własną specyfikę i w związku z tym wymaga innego podejścia pedagogicznego i innych metod oddziaływania ze strony nauczyciela.

Faza pierwsza trwa - według L. Sosniak do około 10 roku życia i nazwana została przez autorkę fazą „romansu z muzyką”. Jest to okres, w którym dziecko powinno doświadczyć silnych, pozytywnych przeżyć związanych z muzyką i nawiązać z nią pierwszy emocjonalnie pozytywny kontakt. Do realizacji zadań tej fazy kształcenia najbardziej pożądany jest nauczyciel ciepły, przyjacielski, wprowadzający pogodny nastrój. Nie musi nim być artysta muzyk posiadający bardzo wysokie kompetencje wykonawcze. Istotę roli pierwszego nauczyciela stanowi rozbudzenie pozytywnych odczuć wobec lekcji muzyki i muzyki w ogóle, zafascynowanie światem dźwięków, sprawienie, żeby uczeń chciał przychodzić na lekcje, by były one dla niego przyjemnością. Pierwszy nauczyciel musi wykazywać się dużą inwencją twórczą w zakresie doboru i stosowania metod postępowania z dzieckiem. Zajęcia na tym pierwszym etapie polegają głównie na zabawie z instrumentem. Uczeń wraz z nauczycielem eksploruje różne możliwości wydobycia dźwięku, układa swoje pierwsze melodie. Dziecko poznaje różne źródła przeżyć związanych z muzyką, oswaja się z nią i zaprzyjaźnia. W tej fazie nauczyciel powinien wzbudzić w dzieciach „głód” muzyki oraz potrzebę poszukiwania i obcowania z nią. Znaczące jest, że dla rodziców przyszłych wybitnych muzyków, dominującym motywem posyłania dzieci na pierwsze lekcje muzyki była chęć rozwijania ich zainteresowań i osobowości w oparciu o muzykę. Nie wiązali oni natomiast z tym faktem zbyt dużych oczekiwań i nadziei co do przyszłej kariery swego dziecka.

Jeśli ta faza kształcenia zostanie maksymalnie wykorzystana, dziecko zaczyna odczuwać przyjemność w graniu, odkrywać w muzyce nowe wartości i ma z nauczycielem bliskie relacje emocjonalne - to następuje jakościowy skok w rozwoju ucznia. Zaczyna on dostrzegać potrzebę poprawy jakości swojej gry, co oznacza, że jest gotowy do bardziej intensywnej pracy polegającej na doskonaleniu warsztatu.

Faza druga - zwana fazą perfekcjonizmu, obejmuje w przybliżeniu lata między dziesiątym a czternastym rokiem życia. Jak wynika z licznych badań¹⁰ jest to okres decydujący w rozwoju aparatu wykonawczego, gdyż stanowi okres krytyczny dla opanowania sprawności technicznych. Niewykorzystanie drugiej fazy dla tego celu, niesystematyczna, lub niekompetentna praca nauczyciela, w perspektywie dalszego przebiegu studiów muzycznych, jest stratą trudną do naprawienia i rzutuje na poziom osiągnięć muzycznych. Także rozpoczęcie nauki po 9 roku życia nie rokuje nadziei na międzynarodową karierę wirtuozowską. Z analizy biografii współczesnych muzyków polskich wynika, że wśród osób, które zetknęły się z muzyką po raz pierwszy po 9 roku życia nie zdarzają się przypadki pianistów - wirtuozów o wybitnych międzynarodowych osiągnięciach. Badani przez L. Sosniak pianiści ok. 10 roku życia rozpoczynali intensywną pracę nad aparatem wykonawczym i techniką pod kierunkiem innego nauczyciela. Zmiana zadań i celów kształcenia wiązała się zazwyczaj ze zmianą pedagoga. Dotychczasowy nauczyciel muzyki, ciepły i serdeczny, zastępowany był przez muzyka o wysokich kompetencjach zawodowych. Drugi nauczyciel musi być wymagający i konsekwentny w prowadzeniu procesu pedagogicznego, gdyż operuje on w fazie dyrektywnej pedagogiki. Zjawia się on jednak w momencie, kiedy dziecko jest już gotowe do podjęcia intencjonalnego wysiłku. Ma ono wystarczająco silną motywację do pracy nad jakością dźwięku i pracy nad rozwojem własnych sprawności wykonawczych. W fazie tej nauczyciel często poświęca swój prywatny czas dla potrzeb ucznia i stara się tak dobierać repertuar, by każdy nowy utwór przynosił nowe, trudniejsze problemy techniczne do pokonania. Pedagog musi pamiętać, że jest to dla ucznia okres pierwszych debiutów scenicznych. Musi stwarzać okazje dla oswojenia się ucznia ze sceną, tremą, atmosferą koncertu lub konkursu. Uczeń ma dzięki temu możliwość skonfrontowania swoich umiejętności z innymi młodymi muzykami, co potrzebne jest dla kształtowania się samokrytycyzmu i poczucia własnej wartości. Publiczne występy to także „poligon”, na którym uczeń stawia czoła pierwszym niepowodzeniom. Uczy się jak sobie z nimi radzić, jak wyciągać z nich konstruktywne wnioski. W drugiej fazie ulega także zmianie postawa rodziców. O ile we wczesnym dzieciństwie posyłali swoje dzieci do nauczyciela najbardziej dostępnego lub do najbliższej szkoły, to teraz skłonni są zmienić miejsce zamieszkania, lub przenieść się do innego miasta, aby tylko zapewnić dziecku odpowiednio kompetentnego pedagoga.

¹⁰ M.in. badania Instytutu Pedagogiki Muzycznej AMFC z roku 1975 pod kierunkiem prof. M. Manturzewskiej nad przebiegiem życia i karierami zawodowymi współczesnych muzyków polskich.

Początek **trzeciej fazy** - zwanej fazą integracji, związany jest zwykle z końcem okresu dojrzewania i pojawia w różnym wieku, zazwyczaj w szkole średniej. Apogeum przypada na okres między 18 a 25 rokiem życia. Jest to okres kształtowania się i rozwoju osobowości artystycznej, własnych koncepcji interpretacyjnych, prób poszukiwania własnej tożsamości muzycznej. W fazie tej następuję także stopniowe wchodzenie w środowisko profesjonalnych muzyków, w czym uczestniczyć powinien pedagog. Optymalnym nauczycielem na tym etapie jest nauczyciel-mistrz, dojrzały artysta muzyk, autorytet o bogatych doświadczeniach w zakresie działalności koncertowej. W relacji z nim kształtuje się osobowość, postawy estetyczne i światopoglądowe przyszłego pianisty. W swej typologii Sosniak definiuje mistrza jako artystę o wysokim poziomie kompetencji zawodowych i kultury osobistej. W świetle analiz biografii współczesnych muzyków polskich, kontakt i głęboka więź z osobą pełniącą funkcje mistrza wydaje się być jednym z warunków wybitnych osiągnięć artystyczno-zawodowych muzyków - wirtuozów. Nauczyciel mistrz obejmuje swoim patronatem całość kształtu rozwoju osobowości ucznia. Kieruje doborem lektur, prowadzi z nim dyskusje, przekazuje swoje doświadczenia życiowe i estradowe. Towarzyszy swemu podopiecznemu podczas koncertów i przesłuchań. Z badań Instytutu Psychologii Muzyki AMFC, wynika, że brak kontaktu z „mistrzem” wpływa niekorzystnie na rozwój artystyczno-zawodowy muzyków młodej generacji.

W trzeciej fazie zmieniają się formy współpracy nauczyciela i ucznia. „Instrukcja” zostaje zastąpiona dialogiem muzycznym. Przedmiotem zajęć, zamiast rozwiązywania problemów warsztatowo-technicznych, staje się teraz analiza dzieła muzycznego w jego całościowym ujęciu. Pedagog przekazuje wiedzę dotyczącą danej epoki, kompozytora, przybliża kontekst historyczno-stylistyczny opracowywanego utworu. Celem nadrzędnym tego etapu kształcenia jest wspólne wypracowanie, w oparciu o różne wzorce, indywidualnego stylu wykonawczego ucznia i jego własnych koncepcji interpretacyjnych.

W świetle opisanej koncepcji, stwierdzić należy, że pojęcie „dobry nauczyciel” okazuje się być względne. Inny jest optymalny nauczyciel dla dziecka, które rozpoczyna naukę gry na fortepianie i pragnie zachęty, rozbudzenia potrzeby kontaktu z muzyką, inny dla nastolatka, stopniowo wchodzącego w świat pianistyki. Jemu należy dobrze ustawić aparat wykonawczy i rozwinąć technikę gry, co będzie stanowiło bazę dla dalszego rozwoju. Jeszcze inny będzie dobry nauczyciel dla studenta, który potrzebuje przewodnika i mistrza. Tak więc wydaje się być całkowicie błędnym przenoszenie schematu postępowania pedagogicznego ze studiów wyższych na grunt szkoły podstawowej i odwrotnie. Ponadto, biorąc pod uwagę zróżnicowaną dynamikę rozwoju wśród dzieci i młodzieży, każdy pedagog powinien uwzględnić konieczność modyfikowania modelu nauczania, który trzeba dostosować do indywidualnego rozwoju i cech osobowościowych dziecka.

O sukcesach badanych przez L. Sosniak pianistów zadecydowało m.in. określone następstwo trzech nauczycieli, których sposób oddziaływania na ucznia i formy

relacji z nim, metody pedagogiczne i zlecane zadania były dopasowane do faz i możliwości rozwojowych dziecka. Sekwencja trzech nauczycieli lub trzech odmiennych rodzajów postępowań pedagogicznych wydaje się być czynnikiem warunkującym prawidłowy rozwój artystyczno- zawodowy i powodzenie w studiach i działalności muzycznej.

W odniesieniu do polskich szkół muzycznych nasuwa się refleksja, że system edukacji muzycznej nie sprzyja „nauczycielowi muzyki” z pierwszej fazy rozwojowej. Na lekcji nie ma czasu na zabawę z instrumentem, rozmowę. Już od pierwszej klasy podstawowej szkoły muzycznej dziecko styka się z rzeczywistością, na którą składają się stres, oceny, egzaminy, wysokie wymagania programowe, wysokie oczekiwania rodziców i nauczyciela na szybkie i wymierne efekty nauki. Podobnie rzadko dokonuje się pełnej realizacji trzeciej fazy w kontakcie z „nauczycielem mistrzem”. W praktyce, od początku szkoły podstawowej aż po akademię muzyczną dominuje jeden, uniwersalny model nauczyciela. Jest to „instruktor”- pedagog dyrektywny, który cały proces nauczania sprowadza do problemów techniczno- warsztatowych, do problemu palca i ręki.

Liczne obserwacje i badania dowodzą, że wybitne osiągnięcia muzyczne są rezultatem pracy i zaangażowania wielu osób i wspólnego działania. Tak więc można w małym uproszczeniu stwierdzić, że talent muzyczny jest zjawiskiem społecznym, w którego kształtowaniu równoważną rolę pełnią nauczyciele i środowisko rozwojowe ucznia.

* * *

Przedstawione przeze mnie środowisko i motywacja, jako czynniki wpływające na rozwój pianisty pomijają jeden ważny aspekt, niezbędny dla zrozumienia całego zjawiska. Chodzi mianowicie o uzdolnienie, rozumiane jako właściwość uwarunkowaną genetycznie. Celowo pominąłem tę kwestię, gdyż jej badanie i opisywanie leży daleko poza kompetencjami muzyka. Jest to jedyny czynnik, całkowicie zdeterminowany w momencie narodzin, który jak dotąd nie podlega żadnej kontroli ludzkiej. Cały zakres działalności rodziców, rówieśników, pedagoga i szkoły powinien umożliwić, by uzdolnienie mogło się rozwijać w sposób niezahamowany. Optymalnym stanem jest oczywiście taki, kiedy to środowisko nie tylko nie hamuje rozwoju, ale także mu sprzyja. Wymaga to podejścia do rozwoju talentu muzycznego w sposób kompleksowy, polegający na tworzeniu sprzyjających warunków zarówno w szkole, poprzez szkolenie profesjonalnej kadry nauczycielskiej, jak też poprzez stałe włączanie środowiska rodzinnego w uczestnictwo w aktywności muzycznej dziecka. Jednym z przykładów takiego działania, jest wprowadzenie dziecka w świat muzyki już od okresu wczesnego dzieciństwa. Powstające przedszkola muzyczne tworzą dzieciom warunki do bezpiecznego osvajania się z muzyką, która w ten sposób staje się częścią świata dziecka. Jest to także dobry okres dla rodziców, którzy obserwując swoje dziecko,

mogą lepiej zrozumieć istotę rozwoju muzycznego i dzięki temu mogą w przyszłości lepiej mu sprzyjać. Następnie, ogólnokształcące szkoły muzyczne, poprzez swoją specyfikę ułatwiają uczniom podążanie obowiązkom wynikającym z profesjonalnego podejścia do działalności muzycznej.

W miarę rozwoju świadomości i umiejętności młody muzyk stopniowo uniezależnia się od otoczenia. Można nawet powiedzieć, że posiada narzędzia umożliwiające mu tworzenie i modyfikowanie środowiska, w którym żyje. Jest w stanie selektywnie dobierać sobie osoby i preferować sytuacje, które sprzyjają jego rozwojowi. By mogło to jednak nastąpić, jeszcze jako początkujący uczeń, musi mieć stworzone poprzez otoczenie warunki sprzyjające rozwojowi muzycznemu. Procesy motywacyjne kierujące działaniem dorosłego muzyka, w przeważającej większości umiejscowione są wewnątrz jego samego, a poprzez to nie są tak podatne na wpływ motywów zewnętrznych.

Nie sposób w tym miejscu pominąć kwestię podejścia nauczycieli gry na instrumencie do psychologii nauczania. W przeważającej większości pedagogów są „naiwnymi” psychologami, jak inni ludzie posługują się metodą prób i błędów dla osiągnięcia zamierzonego efektu. Moim zdaniem praca z młodym człowiekiem, wchodzącym w świat wartości artystycznych, jest zbyt wyrafinowaną materią, by pozwolić sobie na takie działanie. Nauczyciele bardzo niechętnie korzystają z konsultacji psychologicznych i często traktują je jako atak na własne kompetencje. Nie zdają sobie oni sprawy, że często powielają schemat nauczania wyniesiony z własnego doświadczenia, że popełniają błędy w motywowaniu i oddziaływaniu na uczniów, których bardzo łatwo można by uniknąć. Absolwenci akademii muzycznych, jeśli nawet uczestniczyli w wykładach z psychologii, to rzadko wnoszą z nich realną i praktyczną wiedzę dotyczącą postępowania z uczniem. Jedyną drogą pozyskania pewnych elementów wiedzy psychologicznej dotyczącej pracy pedagoga, jest dla nich praca w zawodzie. Wydaje się całkowicie niezbędnym, by każdy pedagog jeszcze przed rozpoczęciem pracy miał stworzone warunki, by poznać podstawowe zagadnienia z kręgu psychologii, które po części zostały opisane w niniejszej pracy. Wymaga to moim zdaniem zatrudnienia na wyższych uczelniach muzycznych psychologów - wykładowców, którzy posiadają gruntowną wiedzę z dziedziny pedagogiki muzycznej. Tylko taki specjalista jest w stanie zintegrować wiedzę muzyczną i psychologiczną w jedno i tym samym przekazać ją przyszłym nauczycielom, którzy rozpoczynając pracę, będą wyposażeni w niezbędne jej kompendium.

Bibliografia:

Brzezińska A. (2001). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Dyczewski L. (1978). *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Prace Wydziału Nauk Społecznych.

Hallam S. (2000). *Understanding musical motivation*. Institute of Education. Oxford: Oxford Brookes University.

Hargreaves D.J., North A.C. (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Jaślar-Walicka E. (1999). *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*. Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie. Katedra Psychologii Muzyki.

Kamińska B. (1997). Środowiskowe uwarunkowania rozwoju muzycznego człowieka i jego kompetencji wokalnych, w: *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie. Katedra Psychologii Muzyki.

Karin Konkol G. (1999). Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej, w: *Środowisko rodzinne jako wyznacznik rozwoju muzycznego ucznia*. Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie. Katedra Psychologii Muzyki.

Łukaszewski W., Doliński D. (2000). *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. II). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Manturzevska M. (1969). *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*. Wrocław: Ossolineum.

Mierzejewska - Orzechowska K. (1997). *Cechy i charakterystyka optymalnego nauczyciela w szkole muzycznej w świetle doświadczeń psychologa*, w: *Rola Nauczyciela w interakcyjnym procesie rozwoju muzycznego*. Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie. Katedra Psychologii Muzyki.

Nęcka E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Rembowski J. (1986). *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Reykowski J. (1970). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.