

# Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego<sup>2</sup>

## Streszczenie

Celem artykułu jest podkreślenie muzycznych, a także rozwojowych, psychologicznych, emocjonalno-społecznych i poznawczych (tzw. pozamuzycznych) korzyści, wynikających z kształcenia muzycznego. Artykuł koncentruje się na wskazaniu, w jakim stopniu doświadczenie muzyki, a przede wszystkim uczenie się gry na instrumencie oraz nabywanie wiedzy teoretyczno-muzycznej, przyczynia się do wspomaganie ogólnego rozwoju młodego człowieka. Artykuł zawiera także podstawowe informacje o możliwości występowania zmian neuroanatomicznych, które mogą pojawiać się na skutek regularnej, wieloletniej edukacji muzycznej. Na zakończenie Autorka polemizuje i obala swoiste mity, które mogą występować w powszechnym postrzeganiu szkolnictwa muzycznego.

## Słowa kluczowe:

edukacja muzyczna, korzyści pozamuzyczne, etapy rozwoju muzycznego

Na wstępie należy podkreślić, iż artykuł koncentruje się na zaprezentowaniu korzyści wynikających z realizacji nauki tylko jednej ze sztuk – sztuki muzycznej. Nie obejmuje on korzyści wynikających z nauki plastyki czy rozwijania kompetencji psychofizycznych w tańcu. Jednym z powodów takiego sprofilowania tematu jest fakt, iż literatura przedmiotu w największym stopniu wskazuje na występowanie szczególnych korzyści rozwojowych dzięki doświadczeniu (słuchaniu i wykonywaniu) muzyki. Stymulacja muzyką możliwa jest do zastosowania już w okresie prenatalnym, co nie występuje w kontekście kształtowania wrażliwości plastycznej czy tanecznej. Sztuki plastyczna i baletowa także ujawniają szereg walorów pozaartystycznych, które mogą pozytywnie wpływać (i wpływają) na rozwój dzieci i młodzieży od najwcześniejszych lat życia, ale wymagałoby to odrębnego przedstawienia.

<sup>1</sup> Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy; Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

<sup>2</sup> Artykuł uwzględnia treści publikowane w artykułach i innych opracowaniach Autorki, takich jak: (1) *Psychologiczny portret młodego muzyka – na podstawie analizy korzyści wynikających z kształcenia muzycznego*; w: *Poradnik CENSA 2013* (Warszawa: Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych) oraz (2) *Wpływ muzyki na pozamuzyczne sfery funkcjonowania*; w: Sz. Kubiak (red.), *Znaczenie muzykoterapii w procesie leczenia uzdrowiskowego i rehabilitacji*. „Zeszyty Naukowo-Historyczne Towarzystwa Przyjaciół Ciechocinka”, nr 3/2013, s. 153–160.

Polskie szkoły muzyczne, niemal od początków swojego istnienia<sup>3</sup>, cieszą się niestąbnącym zainteresowaniem społecznym. Priorytetem w kształceniu muzycznym zawsze było i jest odkrywanie talentów i zapewnianie warunków rozwoju dzieciom i młodzieży uzdolnionym muzycznie, przede wszystkim poprzez naukę gry na instrumencie i wykonawstwo (w tym zespołowe), a także poprzez poszerzanie wiedzy teoretyczno-muzycznej. Ponadto szkoły muzyczne niezmiennie są postrzegane jako środowiskowe kolebki kultywowania kultury wysokiej, w których nie tylko kształtuje się podstawową wiedzę i umiejętności muzyczne, lecz także przekazuje wartości umiłowania sztuki i wrażliwość na kulturę muzyczną (Jankowski, 1999, 2002, 2012; Konaszkiwicz, 2008).

## Istotna rola sztuki – a przede wszystkim muzyki

W ostatnich latach wzrost atrakcyjności szkolnictwa muzycznego można zaobserwować wśród rodziców, którzy są świadomi pozamuzycznych korzyści wynikających z nauki gry na instrumencie. Powszechna staje się bowiem wiedza, że stymulacja muzyczna wynikająca z nauki gry na instrumentach od wczesnych lat życia dziecka, przynosi różnorodne – w tym poznawcze – korzyści. Dzięki rozwojowi technologii i diagnostyki medycznej, a także przeprowadzaniu licznych badań naukowych z wykorzystaniem technik neuroobrazowania mózgu, coraz częściej upowszechniane są informacje o korzystnym wpływie muzyki na rozwój dzieci i młodzieży oraz o poprawie funkcjonowanie człowieka w różnorodnych sferach (Czerniawska, 2012; Wilsz, 2012; Rauscher, 2009; Cross, 2009; Thompson, 2009). Badania te koncentrują się bardzo często na sile oddziaływania słuchanej muzyki w kontekście uczenia się, wspomagania zdrowia czy w różnych okolicznościach zawodowych (Gluska, 2009). Jednak celem niniejszego artykułu jest podkreślenie korzyści wynikających z **aktywnego uczenia się muzyki**, poprzez wskazanie jak bezcennym doświadczeniem jest nauka gry na instrumentach muzycznych, muzykowanie, nauka śpiewu i/lub śpiewanie (np. w chórze) oraz uczenie się logicznego myślenia i analizowania, w oparciu o materiał konkretny i abstrakcyjny realizowany w ramach zajęć teoretyczno-muzycznych.

Priorytetowym zadaniem nauczania szkolnego jest przede wszystkim poszerzanie kompetencji poznawczych dzieci i młodzieży. W szkole muzycznej źródłem poznania – na równoważnym poziomie jak przedmioty ogólnokształcące – staje się muzyka. Sztuka muzyczna stanowi jednocześnie wartość samą w sobie, a obcowanie z nią ma na celu poszerzanie u ucznia szkoły muzycznej kręgu wartości i horyzontów artystycznych. Bezpośrednim celem edukacji muzycznej jest nabywanie fachowej wiedzy teoretyczno-muzycznej i umiejętności techniczno-wykonawczych (Konaszkiwicz, 2001). Żadna bowiem inna dziedzina sztuki tak silnie nie oddziałuje na człowieka w wymiarze psychofizycznym jak muzyka, ponieważ bodźce dźwiękowe aktywizują nie tylko korę słuchową, lecz także inne struktury mózgowia od-

<sup>3</sup> Pierwsza publiczna szkoła muzyczna powstała w 1810 roku w Warszawie, przy Szkole Dramatycznej Teatru Narodowego, w okresie Księstwa Warszawskiego (za: Jankowski, 2002).

powiedzialne np. za pamięć, myślenie, wyobrażenia oraz doznania kinestetyczne (Czerniawska, 2012; Altenmüller, 2009). Co więcej, muzyka w sposób naturalny stymuluje rozwój człowieka od okresu prenatalnego i może być czynnikiem aktywnie wspomagającym rozwój na kolejnych etapach życia (Parncutt, 2008; Kierzkowski, 2010).

Przegląd międzynarodowych badań, dotyczących nauki gry na instrumentach muzycznych przez dzieci i dorosłych, potwierdza korzystny wpływ aktywności muzycznej na realizację przez nich zadań pamięciowych i poznawczych o charakterze czasowo-przestrzennym i wizualno-motorycznym (Wilsz, 2012). Gra na instrumencie muzycznym wymaga bowiem złożonych procedur manualnych i intelektualnych, co w efekcie wpływa na reorganizację wybranych struktur mózgu (Pascal-Leone, 2009).

Jedną z najczęściej weryfikowanych zależności między muzyką a funkcjami poznawczymi jest **korelacja muzyki z mową**, z szeroko rozumianymi kompetencjami werbalnymi. Muzyka i mowa mają wiele wspólnych systemów przetwarzania. Efektem tego jest fakt, iż doświadczenia muzyczne wpływają na lepsze postrzeganie języka mówionego i szybszy rozwój świadomości fonologicznej. Pozytywną konsekwencją jest także usprawnienie nauki czytania oraz poszerzenie zdolności pamięciowych w zakresie przetwarzania materiału werbalnego (Besson, Schön, 2009).

## Muzyka – zmiany neuroanatomiczne – korzyści poznawcze

Wielu badaczy stara się udowodnić korzystny wpływ aktywności muzycznej na procesy związane z uczeniem się i przetwarzaniem informacji. Dowodem na występowanie pozytywnej zależności między tymi zjawiskami jest m.in. istotne poszerzenie objętości ciała modzelowatego już u dzieci 7-letnich uczących się gry na różnych instrumentach muzycznych, w porównaniu z dziećmi niepodejmującymi muzycznych aktywności (Schalug, 2006). Ciało modzelowate jest strukturą odpowiedzialną za transfer informacji (m.in. o sensorycznym charakterze) między półkulami mózgowymi oraz uczestniczącą w integrowaniu tych informacji (Walsh, 2000). Udowodniono, że wczesny trening muzycznych kompetencji w zakresie gry na instrumentach powoduje wzrost szybkości transferu informacji między półkulami mózgowymi. Jest to spowodowane zwiększoną intensywnością pracy rąk i koniecznością kontroli niezliczonej liczby sekwencji ruchowych, które aktywizują różne obszary modalności zmysłowych (Lee, Chen, Schalug, 2003).

Równie istotną zmianą o neuroanatomicznym charakterze jest przekierowanie odbioru muzyki, z półkuli prawej do lewej (Martin, 2001). Zmiana taka nastąpić może po co najmniej kilkuletnim doświadczeniu kształcenia muzycznego. Powszechna jest już wiedza, że prawa półkula mózgowa odpowiada za szeroko rozumiane myślenie artystyczne i twórcze, za analizę doznań o estetycznym charakterze, w tym – za odbiór i umiejętności tworzenia muzyki. Natomiast lewa półkula mózgowa związana jest z analitycznym i logicznym przetwarzaniem informacji oraz uczestniczy w procesie kontroli mowy. W związku z intensywnym treningiem muzycznym oraz w wyniku nabywania wiedzy nie tylko praktycznej lecz także teoretyczno-muzycznej następuje wspomniane wcześniej przekierowanie odbioru muzyki z półkuli

prawej do lewej. Jest ono rozpoznawane m.in. poprzez zwiększenie aktywności płata skroniowego lewej półkuli w zadaniach wymagających przetwarzania bodźców dźwiękowych. Tym samym wszelkie treści muzyczne poddawane są logicznej analizie, a osoby zajmujące się muzyką poszerzają w ten sposób zakres muzycznych kompetencji i wrażliwości na świat dźwięków.

Ze względu na zintensyfikowaną aktywność manualną osób grających na instrumentach muzycznych, zauważalna jest kolejna zmiana neuroanatomiczna – zwiększenie objętości mózdzka (Jäncke, 2006). Mózdzek odpowiada przede wszystkim za szeroko rozumianą koordynację ruchową, za płynność i precyzję ruchów oraz za równowagę. Bierze także decydujący udział w procesie uczenia się zachowań motorycznych i nabywania wszelkich sprawności manualnych (Walsh, 2000). Truizmem jest stwierdzenie, że gra na instrumencie wymaga nieustannego doskonalenia precyzyjności ruchów, kontroli sekwencji ruchowych i dostrzeganiu drobnych niuansów wykonawczych podczas realizacji materiału nutowego. Jednak, to właśnie z tego powodu, ze względu na dużą liczbę godzin spędzonych na kontrolowaniu wielu skomplikowanych czynności manualnych niezbędnych dla prawidłowego opanowania utworów muzycznych, następuje poszerzenie objętości i rozbudowywanie struktury mózdzka (Schlaug, 2009). W tym kontekście, pozytywny efekt wpływu wykonywania muzyki, skutkuje poszerzeniem objętości mózdzka, a to usprawnia u osoby kontrolę i płynność ruchową oraz równowagę.

Opisując problematykę zmian neuroanatomicznych będących efektem oddziaływań muzyki, nie można pominąć przeobrażeń, jakie zachodzą w korze słuchowej. Kora słuchowa stanowi bowiem kluczową strukturę mózgu, odpowiedzialną za szeroko rozumiane doznania słuchowe, w tym m.in. za przetwarzanie bodźców dźwiękowych, rozróżnianie dźwięków oraz rozumienie ich struktury (Walsh, 2000). W związku z doświadczeniami muzycznymi następuje istotny rozrost kory słuchowej, co przekłada się na znaczące poszerzenie wrażliwości na muzykę i wszelkie doznania słuchowe. Im wyższy poziom zaangażowania osoby w grę na instrumencie muzycznym, tym większa wrażliwość kory słuchowej w dostrzeganiu choćby minimalnych różnic brzmieniowych (Palmer, 2006). Wszelka stymulacja muzyczna ma nieocenione znaczenie dla kształtowania świadomości i percepcji muzycznej. Dla osób profesjonalnie zajmujących się muzyką jest to istotne w rozwoju zdolności muzycznych, które stanowią podstawę kształtowania kompetencji zawodowych. Natomiast dla osób słuchających muzyki z zamiłowania, stymulacja muzyczna przyczynia się do poszerzania wrażliwości na świadomy odbiór dźwięków i brzmienia muzyki, wpływając tym samym na sferę emocjonalną (Juslin, 2009).

Kolejną strukturą mózgu poddaną zmianom neuroanatomicznym pod wpływem muzyki jest obszar płata ciemieniowego. Jest on odpowiedzialny za postrzeganie i analizę wrażeń somatycznych, integrację informacji z różnych modalności zmysłowych, w tym za orientację przestrzenną, ruchy intencjonalne, odczuwanie temperatury, dotyku i bólu oraz integrację wzrokowo-ruchowo-czuciową (Martin, 2001). Większość, spośród wymienionych powyżej, funkcji płata ciemieniowego bezpośrednio lub pośrednio uczestniczy w procesie odbioru bodźców dźwiękowych. W związku z tym, muzyczna stymulacja wszechstronnie aktywizuje proces przetwarzania informacji o charakterze sensorycznym. Jest to także powiązane z faktem,

iż muzyka jest zjawiskiem niewymiernym i wielostrukturalnym, a jej odbiór, przetwarzanie, rozumienie i interpretowanie nie zachodzą w jednej określonej strukturze mózgu (Sloboda, 2002). Zwiększenie aktywność płata ciemieniowego może przynieść odbiorcom i wykonawcom muzyki wyższy poziom wrażliwość sensorycznej oraz integrować informacje pochodzących z różnych zmysłów, co korzystnie wpływa na ogólne funkcjonowanie psychospołeczne (Jäncke, 2006).

## Co każdy rodzic wiedzieć powinien...

Jednak, aby dziecko mogło doświadczać jak najwięcej korzyści z nauki w szkole muzycznej, bardzo ważne jest upowszechnianie wśród rodziców/opiekunów wiedzy o specyfice edukacji muzycznej. Usystematyzowanie zagadnień związanych z korzyściami wynikającymi ze środowiskowego i indywidualnego kontekstu uczenia się pozwoli Czytelnikowi, w tym Rodzicowi – bez względu na poziom wykształcenia muzycznego – spojrzeć na edukację muzyczną „z lotu ptaka”, dostrzegając wielość czynników oddziałujących na rozwój muzyczny ucznia.

Rodzice wykazujący się zrozumieniem muzycznych zainteresowań uzdolnionego dziecka, podziwem dla jego zdolności i wrażliwości artystycznej na sztukę muzyczną oraz akceptujący wszystkie obowiązki wynikające z nauki w szkole muzycznej, stanowią dla niego bezcenny zasób (Konkol, 1999; Sroczyńska, 1999; Creech, 2009; Sierszeńska-Leraczyk, 2011). Reguły obowiązujące w rodzinie dziecka uczącego się w szkole muzycznej powinny niemal priorytetowo uwzględniać wymagania, oczekiwania i wyzwania, jakie wytycza edukacja muzyczna.

Ponadto, nieocenioną korzyścią edukacyjną dla dziecka będzie zaakceptowanie przez rodziców obowiązków i wyzwań, które na nich spoczywają. Jednym z podstawowych zadań staje się bardzo często – poza szeroko rozumianym wspieraniem dziecka – kształtowanie prawidłowych nawyków związanych z codziennym ćwiczeniem na instrumencie oraz mobilizowanie dziecka do samodzielnej pracy w domu (Jasińska, 2009). Bezcenna jest tutaj wiara rodziców, że pomimo zróżnicowanego poziomu własnych zdolności muzycznych, i niekiedy dużego poziomu niepewności co do własnych kompetencji muzycznych, są oni najważniejszymi i najbliższymi świadkami postępów edukacyjnych swoich dzieci. Ważne też, aby rodzice-niemuzycy z odwagą podejmowali się roli towarzyszy swoich dzieci w procesie nabywania kompetencji muzycznych, a rodzice-muzycy potrafili zachować dystans do postawy „nadmiernie kontrolującej” proces ćwiczenia i unikali roli „drugiego nauczyciela” (Sroczyńska, 1999).

Aby ułatwić rodzicom wprowadzanie optymalnych zasad i reguł funkcjonowania rodziny, w której jest dziecko uczące się w szkole muzycznej, poniżej zaprezentowano środowiskowy kontekst edukacji muzycznej, uwzględniający indywidualne właściwości rozwoju dziecka uzdolnionego muzycznie. Szkoła jest instytucją, której struktura pozornie wydaje się przejrzysta – składa się z uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrekcji oraz pracowników niepedagogicznych. W rzeczywistości jednak jest ona dużo bardziej złożona. Nie ma innej drugiej instytucji państwowej, w której współistnieją ze sobą osoby w tak zróżnicowanym wieku, z tak zróżnicowaną wiedzą, wykształceniem i sytuacją socjoekonomiczną, z tak indywidualnym zróżnicowaniem

temperamentalno-osobowościowym, między którymi kształtują się formalne grupy zadaniowe i nieformalne grupy towarzyskie, a którym jednocześnie przyświeca jeden wspólny cel – edukacja i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży (Jastrum, 2004).

Szkoły muzyczne do powyższej charakterystyki środowiska edukacyjnego „do-dają” jeszcze jeden wymiar – wyzwania wynikające z nauki przedmiotów muzycznych. Wymiar ten jest wielopoziomowy, a poziomy te przenikają się wzajemnie, tworząc swoistą sieć interakcji, korzyści, trudności, wyzwań, przeciążeń, sukcesów lub porażek. Do środowiskowego kontekstu edukacji muzycznej zaliczyć należy przede wszystkim:

- realizację wymagań edukacyjnych związanych z przedmiotami muzycznymi – zarówno wykonawczymi, jak i teoretycznymi (na wszystkich etapach edukacji);
- zdolności adaptacyjne ucznia do zadań realizowanych w procesie edukacji muzycznej, wśród których warto uszczegółowić takie okoliczności jak:
  - aktywne uczestnictwo w indywidualnej relacji ucznia z nauczycielem-instrumentalistą podczas lekcji muzyki, nazywanej bardzo często relacją mistrz–uczeń,
  - odporność na sytuacje trudne, wynikające z częstych ekspozycji publicznych, połączonych z oceną ekspertów,
  - ukształtowanie odpowiedniej motywacji w procesie codziennego ćwiczenia na instrumencie;
- wzajemną sieć wsparcia społecznego między członkami społeczności szkolnej, uwzględniającą zrozumienie specyfiki szkoły muzycznej;
- uczucie dysonansu doświadczanego przez uczniów pomiędzy potrzebą akceptacji grupy rówieśniczej a możliwością występowania rywalizacji na poziomie edukacji ogólnokształcącej i/lub muzycznej;
- strategie radzenia sobie z nauką w szkole muzycznej pomimo doświadczania indywidualnych trudności natury psychospołecznej;
- inne bardziej szczegółowe sytuacje, aktualnie pominięte, ale które mogą stanowić indywidualne doświadczenie Czytelnika wynikające ze znajomości charakteru kształcenia muzycznego.

W szkołach muzycznych bogactwo treści zawartych w muzyce przekłada się na realizację poszczególnych przedmiotów szkolnych, których programy nauczania uwzględniają psychofizyczne możliwości dzieci i młodzieży. Poniżej zostaną wskazane korzyści edukacyjne i psychospołeczne doświadczane przez uczniów szkół muzycznych, wynikające z charakterystyki poszczególnych etapów rozwojowych i edukacyjnych. Opis ten zawierać będzie także hipotezy na temat oczekiwanych postaw rodziców i nauczycieli na poszczególnych etapach edukacji muzycznej dzieci i młodzieży.

## U progu edukacji muzycznej – *romans z muzyką*

Dobrze byłoby, aby pierwszy etap kształcenia muzycznego rozwijał się zdecydowanie wcześniej niż nastąpi formalne rozpoczęcie nauki muzyki. Jest to spowo-

dowane naturalną podatnością niemowląt i małych dzieci na stymulację muzyczną i czerpanie z doświadczeń muzycznych autentycznej radości (Gluska, 2012). Faza romansu z muzyką (Sośniak, za: Jaślar-Walicka, 1999) może uwzględniać zarówno wszystkie doświadczenia muzyczne z okresu prenatalnego i niemowlęcego, jak i pierwsze próby nauki gry na instrumencie w okresie przedszkolnym. Przede wszystkim koncentruje się jednak na pierwszych formalnych latach nauki muzyki – do około 10 roku życia. W pierwszym okresie kształcenia szkolnego, dla pomyślnej edukacji zarówno muzycznej, jak i ogólnokształcącej, niezbędne jest osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej, czyli takiego poziomu rozwoju w zakresie sfery fizycznej, psychomotorycznej, poznawczej, społecznej i emocjonalno-motywacyjnej, który umożliwi naukę i funkcjonowanie w szkole (Janiszewska, 2008; Brzezińska, za: Kołodziejczyk, 2011).

Dziecko dojrzałe pod względem psychofizycznym (w wieku 6–7 lat) charakteryzuje się także naturalną potrzebą poznawania świata i czerpaniem radości z nabywanej wiedzy. Osiągnięcie przez dziecko wyzwań charakterystycznych dla tego etapu rozwojowego tworzy jednocześnie niepowtarzalną szansę na satysfakcjonujący rozwój w zakresie sztuki. U dzieci poddanych stymulacji muzycznej w okresie wczesnoszkolnym następuje zasadnicza zmiana stosunku do muzyki. Muzyka przestaje być już tylko elementem zabawy, a staje się przedmiotem zainteresowań, uruchamiając intelektualne operacje umysłowe (Manturzevska, Kamińska, 1990). Młody muzyk zaczyna przejawiać aktywny i twórczy stosunek do muzyki, ustawicznie rozwija swoją uwagę i wrażliwość słuchową, a także zwiększa tempo nabywania sprawności wykonawczych i intonacyjno-artystycznych (Astachowa, 1991). Kształtuje się także słuch wysokościowy, doskonalą percepcja rytmu oraz wiedza o podstawowych pojęciach metro-rytmicznych. W dalszej kolejności następuje doskonalenie umiejętności wokalnych (Kamińska, 1997).

Wymierną korzyścią profesjonalnej edukacji muzycznej jest przede wszystkim nabywanie sprawności w zakresie muzycznego wykonawstwa. Polega ono na kształtowaniu nawyków i automatyzmów ruchowych, których charakter jest uzależniony od specyfiki instrumentu (Sloboda, 2002; McPherson, Hallam, 2009). Wybór instrumentu jest jednym z najważniejszych zadań u progu edukacji muzycznej, który powinien uwzględniać predyspozycje fizyczne dziecka, w tym manualne, a także jego preferencje brzmieniowe oraz indywidualną wygodę w zakresie ergonomii gry. Motywacja 6- i 7-latków w zakresie gry na określonym instrumencie jest często związana z chęcią naśladowania wybranego członka rodziny lub rówieśników. Może być także efektem walorów zewnętrznych instrumentu lub preferencji muzycznych ukształtowanych poprzez słuchaną przez dziecko muzykę (McPherson, Davidson, 2008). W tym okresie rozwoju regularne wprowadzanie zajęć muzycznych równoległe do zajęć ogólnokształcących powoduje, że dziecko ma szansę nabyć kompetencje muzyczne w taki sam naturalny sposób jak kompetencje z zakresu czytania czy pisanie (Manturzevska, Kamińska, 1990).

Dla odczuwania przez ucznia pełnej satysfakcji w wymiarze edukacyjnym i estetycznym w fazie **romansu z muzyką**, niezbędne jest już „tylko” wspierające otoczenie rodzinne i szkolne. Obowiązkiem dorosłych jest zadbanie o to, aby pierwsze kontakty dziecka z muzyką były źródłem silnych, ale i pozytywnych przeżyć, aby

obcowanie ze sztuką muzyczną i nabywanie wiedzy muzycznej odbywało się w przyjemnej i inspirującej atmosferze (Jaślar-Walicka, 1999; Gliniecka-Rękawik, 2007). Zajęcia z zakresu gry na instrumencie powinny polegać przede wszystkim na różnorodności zabaw muzycznych, wykorzystujących możliwości brzmieniowe instrumentu, a w obszarze zajęć teoretyczno-muzycznych warto wprowadzać jak najwięcej aktywnych metod słuchania, przetwarzania, odczuwania, wyrażania, rozumowania i analizowania muzyki.

Ogromną korzyścią o charakterze poznawczym i społeczno-emocjonalnym dla całej rodziny dziecka uczącego się w szkole muzycznej jest otwarta postawa rodziców na współuczestnictwo w lekcjach muzyki. W wielu szkołach na terenie kraju znane są sytuacje, w których rodzice-niemuzycy tak silnie angażują się w edukację muzyczną swojego dziecka, iż autentycznie rozwijają własne kompetencje wykonawcze (oczywiście na podstawowym poziomie). Efektem może być wykonanie wraz z dzieckiem (np. podczas audycji szkolnej) utworu w duecie. Poza oczywistą satysfakcją rodzica spowodowaną przełamaniem własnych ograniczeń, tego rodzaju postawa i zaangażowanie prowadzą do wielu innych – dobrych pod względem psychologicznym – konsekwencji, wśród których warto wskazać (Sroczyńska, 1999):

- budowanie bliskiej relacji z dzieckiem, w sferze rozwoju artystycznego;
- zapewnianie dziecku wysokiego poziomu poczucia bezpieczeństwa, zrozumienia i wsparcia w kontekście wyzwań i trudności związanych z nauką muzyki;
- zwiększenie świadomości rodzica o specyfice nauki gry na instrumencie;
- nawiązanie bliskiego i regularnego kontaktu z nauczycielem gry;
- większe zrozumienie przez rodzica wymagań nauczyciela i świadome kontrolowanie postępów dziecka w nauce gry podczas codziennego ćwiczenia w domu, szczególnie w zakresie pokonywania niewygód prowadzących do „doskonałości” aparatu i techniczno-wykonawczej;
- a przede wszystkim – zapewnienie dziecku bliskości emocjonalnej, okazywanie autentycznej radości ze wspólnego podejmowania aktywności muzycznych, co sprzyja rozbudzaniu zamiłowania do muzyki oraz kształtuje prawidłowe nawyki związane z codziennym ćwiczeniem.

Obecność rodzica w procesie edukacji muzycznej jest bezcenna także ze względu na konieczność wspomagania naturalnego rozwoju psychofizycznego dziecka. Pierwsze lata nauki szkolnej to jednocześnie czas kształtowania się samooceny oraz rozwoju poczucia osobistych kompetencji. Wówczas rozwijające się zdolności muzyczne, ze względu na powszechnie występujące porównania społeczne i rówieśnicze, mogą zostać poddane silnemu samokrytycyzmowi. Dlatego dbałość o zapewnienie optymalnych warunków rozwoju muzycznego oraz nabywania kompetencji w atmosferze bezpieczeństwa, wsparcia, podziwu i unikanie porównań negatywnych, dają szansę na ukształtowanie prawidłowej – realistycznej – samooceny, popartej wiarą dziecka we własne umiejętności. Przykładami oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych, które umożliwiają rozwój prawidłowej samooceny dziecka (Appelt, 2005) są:

- wskazywanie mocnych i słabych stron nabywanych kompetencji i umiejętności (w tym muzycznych);



- pomaganie dziecku w odpowiednim ocenianiu jego możliwości;
- stawianie dziecku wymagań możliwych do osiągnięcia lub o lekko podwyższonym poziomie trudności;
- wskazywanie dziecku celowości wykonywanych zadań i określanie stopnia ich przydatności – jest to szczególnie istotne w procesie nauki przedmiotów muzycznych i nauki gry na instrumencie, bowiem podczas codziennej pracy dziecko może nie zauważać, iż osiągnęło nową kompetencję lub minimalnie poprawiło np. położenie ręki na instrumencie; szczególnie w sytuacji kiedy uczeń doświadcza autentycznej trudności, która wymaga dłuższego czasu pracy; wtedy, aby nie wywołać przedwczesnego zniechęcenia lub znużenia, warto wyjaśnić zasadność realizacji określonych ćwiczeń, zadań i „wprawek” (Chaffin, Lemieux, 2004);
- wsparcie w planowaniu działań i wytyczanie realnych celów;
- okazywanie radości w sytuacjach osiągnięcia przez dziecko sukcesów, ale też pomoc i wsparcie emocjonalne w sytuacjach doświadczania przez dziecko porażek;
- przekazywanie dziecku informacji zwrotnych na temat jego osiągnięć, umiejętności i możliwości;
- stosowanie systemu nagród i kar, adekwatnych do postępowania dziecka.

Powyższe oddziaływania i strategie postępowania rodziców, opiekunów i nauczycieli stwarzają dla dzieci szansę na wykorzystanie zajęć z zakresu edukacji muzycznej jako wspierających rozwój zarówno psychofizyczny, jak i specyficznie muzyczny. Ponadto, stanowią one bazę korzyści o charakterze psychospołecznym, przynosząc efekty w sferze edukacyjnej i wychowawczo-społecznej dziecka. Do najważniejszych korzyści fazy **romansu z muzyką** warto zaliczyć:

- wykorzystanie muzyki jako naturalnego stymulatora rozwoju kompetencji muzycznych i pozamuzycznych;
- uwrażliwienie dziecka na muzykę jako sztukę oraz rozbudzenie zainteresowania światem dźwięków;
- zapewnianie dziecku wszechstronnego rozwoju, opartego na poszerzaniu wiedzy z zakresu dziedzin ogólnokształcących i artystycznych;
- poszerzanie zdolności słuchowych i techniczno-wykonawczych, skutkujących zwiększaniem wrażliwości zmysłowej oraz zwiększaniem kompetencji psychomotorycznych;
- kształtowanie dojrzałych cech osobowości, ze względu na wdrażanie do systematycznej nauki i ćwiczenia na instrumencie, a także budowanie podstawowych umiejętności z zakresu organizacji czasu; budowanie zwiększonej odporności psychicznej oraz kompetencji z zakresu radzenia sobie z emocjami podczas występów publicznych, w oparciu o realistyczną samoocenę;
- zapewnianie prawidłowego rozwoju społecznego dzięki kontaktom dziecka z rówieśnikami przejawiającymi podobne zainteresowania, uzdolnienia i aktywności;
- poszerzanie wachlarza kompetencji społecznych dziecka poprzez kontakty z dorosłymi w ramach zajęć muzycznych – uczeń szkoły muzycznej posiada zdecydowanie bogatsze życie społeczne, bowiem poza rodzicami/opiekunami i wychowawcą szkolnym uczy się współpracy i podporządkowania w relacji

indywidualnej z nauczycielem-instrumentalistą oraz w relacji grupowej z nauczycielami przedmiotów teoretyczno-muzycznych, często szybciej przechodząc etap uniezależniania się od rodziców.

Uwzględniając w procesie oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych nie tylko sferę ogólnego rozwoju psychofizycznego, lecz także zamiłowanie do muzyki, zgodnie z założeniami fazy *romansu z muzyką*, dziecko – pełne pozytywnych emocji i przyjemnych doświadczeń wynikających z gry na instrumencie – będzie gotowe do wejścia w kolejną fazę rozwojową i następnym etap edukacji muzycznej.

## Perfekcjonizm a dorastanie

Dorastanie w sferze psychofizycznej, które następuje między 10/12 a 20 rokiem życia (Oleszkowicz, Senejko, 2011), przypada w edukacji muzycznej na fazę *perfekcjonizmu* (Sośniak, za: Jaślar-Walicka, 1999), obejmującą przede wszystkim czas od 10 do 14 roku życia. Z perspektywy psychologii rozwojowej warto myśleć o tym okresie życia jak o czasie przejściowym, niekiedy pełnym zmienności, w którym dziecko pod względem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym ma stać się dorosłym człowiekiem (Bardziejewska, 2005). W sferze zdolności muzycznych jest to czas szczególny, ponieważ charakteryzuje się największą chłonnością i najszybszym rozwojem sprawności i umiejętności techniczno-wykonawczych w zakresie nauki gry na instrumencie (Manturzevska, Kamińska, 1990). Przekłada się to jednocześnie na zwiększenie wymagań i oczekiwań w kontekście edukacji muzycznej (Sosiniak, za: Jaślar-Walicka, 1999; Howe, Davidson, 2003).

Zmiany psychofizyczne okresu dorastania mogą mieć znaczący wpływ na proces uczenia się, utrudniając spokojny i harmonijny rozwój. Jednak wśród młodzieży uzdolnionej muzycznie zauważyć można, że jest to czas szczególnej stabilizacji predyspozycji zainteresowań muzycznych (Manturzevska, Kamińska, 1990). Jest to okres intensywnego rozwoju m.in. pamięci melodyczno-rytmicznej (Lewandowska, 1978) i innych kompetencji słuchowych. Zwiększają się umiejętności młodzieży w zakresie wrażliwości muzycznej oraz emocjonalnego rozumienia i wyrażania muzyki (Schubert, McPherson, 2008). Natomiast w sferze zainteresowań muzyka zaczyna powszechnie nabierać szczególnego znaczenia – pozwala młodzieży na rozładowanie emocji, nawiązanie przyjaźni w grupach utożsamiających się z określonym rodzajem muzyki, doznawanie różnorodnych przeżyć i wzruszeń.

Czas dorastania jest jednocześnie okresem gromadzenia i poszukiwania nowych doświadczeń w każdej sferze funkcjonowania dzieci i młodzieży, a doświadczenia te stanowią niezbędny etap w procesie formowania się tożsamości (Bardziejewska, 2005). Tożsamość rozwijać się może przede wszystkim w oparciu o indywidualną gotowość człowieka do poznawania świata i realizacji osobistych potrzeb i zainteresowań oraz w oparciu o oddziaływania społeczne, w tym o poziom otrzymywane go wsparcia. W edukacji muzycznej wsparcie społeczne ma znaczenie szczególne, bowiem zapewnia poczucie akceptacji, zrozumienia, stabilizacji i bezpieczeństwa, pomimo chwiejności emocjonalnej i dylematów nurtujących dorastającą młodzież (Ossowski, Gluska, 2011). Dla rozwoju psychospołecznego i muzycznego uczniów

szkół muzycznych korzystne jest, gdy rodzice swoją postawą reprezentują wybrane wzorce wsparcia (Grolnick, za: Creech, 2009), wśród których znajdują się:

- **wsparcie behawioralne** – polegające na kształtowaniu przez rodziców prawidłowych zachowań związanych ze zrozumieniem specyfiki gry na instrumencie, na monitorowaniu postępów w nauce muzyki, na pomaganiu w realizacji zadań domowych, organizowaniu czasu codziennej nauki i wypoczynku;
- **wsparcie poznawczo-intelektualne** – polegające na stwarzaniu różnorodnych okoliczności rozwijających wrażliwość muzyczną, poprzez uczestnictwo w koncertach i imprezach muzycznych, słuchanie nagrań, omawianie różnorodnych wykonań muzycznych;
- **wsparcie osobisto-emocjonalne** – polegające na okazywaniu zrozumienia i silnego emocjonalnego zaangażowania, niesieniu pomocy w wyznaczaniu celów życiowych i oczekiwań, okazywaniu zadowolenia z aktywności muzycznej dziecka i wyrażaniu podziwu przy okazji odnoszenia przez dziecko sukcesów.

Dla prawidłowego rozwoju zdolności muzycznych w okresie formowania się tożsamości, przypadającej w kształceniu muzycznym na fazę *perfekcjonizmu*, szczególne znaczenie ma także wsparcie otrzymywane od nauczycieli-instrumentalistów. Na tym etapie relacja z nauczycielem charakteryzuje się zwiększeniem dyrektywności, wymagań i oczekiwań ze strony nauczyciela, dotyczących realizacji zadań o charakterze techniczno-wykonawczym (Jaślar-Walicka, 1999). Dzieci i młodzież podkreślają jak duże znaczenie ma dla nich otrzymywanie wsparcia informacyjnego, które jest szczegółowym instruktażem, pozwalającym na zrozumienie różnorodnych zagadnień z zakresu sztuki muzycznej i wykonawstwa muzycznego. Ten rodzaj wsparcia, otrzymywanego szczególnie od nauczycieli-instrumentalistów, stanowi dla uczniów najwyższą wartość w procesie edukacji, dając im poczucie kompetencji, zrozumienia i gotowości do wytyczania wysokich celów edukacyjnych (Gluska, 2011).

Koncentrując się na roli wsparcia dla powodzenia w działalności muzycznej dzieci i młodzieży nie można pominąć wpływu grupy rówieśniczej. W okresie adolescencji oraz w procesie formowania się tożsamości nabiera ona szczególnego znaczenia, pełniąc funkcję m.in. zastępowania rodziny, dojrzewania tożsamości i osobowości, kształtowania poczucia własnej wartości oraz określania standardów zachowania i kompetencji społecznych (Obuchowska, 2000). Wśród dzieci i młodzieży kształcących się profesjonalnie w zakresie muzyki, grupa rówieśnicza w naturalny sposób stanowi środowisko wspierające, bowiem wszyscy uczniowie mogą doświadczać podobnych – muzycznych – trudności. Są one często związane z przygotowywaniem się do lekcji muzyki, audycji, koncertów i przesłuchań konkursowych. Z jednej strony, uczniowie szkół muzycznych, ze względu na częstotliwość kontaktów, mają stworzone warunki do nawiązywania szczerych i bliskich przyjaźni ze szkolnymi kolegami. Z drugiej jednak, koledzy z klasy mogą stanowić dla siebie wzajemnie źródło rywalizacji, przede wszystkim w zakresie instrumentalnego wykonawstwa.

Zdecydowanie bardziej sprzyjające dla osiągnięć muzycznych jest wspierająco-motywuujące oddziaływanie środowiska rówieśniczego, a nie rywalizacja (Austin,

za: Lehmann, Sloboda, Woody, 2007). Ponadto zauważyć można, że bliższe przyjaźnie oparte na relacji wspierającej nawiązują się wśród osób grających na różnych instrumentach (Crozier, 2009). W praktyce szkolnej często przyjaźnie rozwijają się wśród uczniów np. ze względu na przynależność do tego samego zespołu kameralnego, w którym każdy uczeń, grając na innym instrumencie, współpracuje ze swoimi rówieśnikami przy osiągnięciu jednego celu. Współpraca międzyrówieśnicza w zakresie sztuki muzycznej (wspólne muzykowanie w zespołach kameralnych, orkiestrach, chórach), możliwość rozwoju zainteresowań muzycznych, wymiana doświadczeń i poglądów z rówieśnikami i profesjonalistami jest przejawem autentycznego zaangażowania w muzykę.

Dzięki korzyściom wyniesionym z powyższych – pozytywnie rozwijających się – doświadczeń oraz dzięki czerpaniu autentycznej radości z aktywności muzycznej, dorastający adeptci sztuki muzycznej zaczynają doświadczać coraz bardziej dojrzałego rozwoju muzycznej tożsamości (Lamont, 2002). Stanowi ona integralny elementem rozwoju osób funkcjonujących w środowisku muzycznym. Na ową tożsamość wpływ mają zarówno doświadczenia wynikające ze szkolnej edukacji, jak i z wszystkich relacji społecznych podejmowanych przez uzdolnione muzycznie dzieci i utalentowaną młodzież (Boorthwick, Davidson, 2009).

Analizując osiągnięcia rozwojowe okresu adolescencji oraz wymagania fazy *perfekcjonizmu*, można zauważyć, że do najważniejszych korzyści edukacji muzycznej, o psychospołecznym i wychowawczo-emocjonalnym charakterze, zaliczyć należy:

- ugruntowanie zamiłowania do muzyki jako sztuki;
- poszerzenie horyzontów wiedzy o teorii, historii i literaturze muzycznej;
- zwiększanie kompetencji techniczno-wykonawczych w zakresie gry na instrumencie, dzięki gotowości psychofizycznej do wyťažonej pracy, podejmowaniu wysiłku intelektualnego oraz zwiększonej koncentracji;
- zwiększanie świadomości gry na instrumencie lub podjęcie decyzji o zmianie instrumentu;
- zaadaptowanie się do nowych, zwiększonych wymagań pedagogicznych;
- poszerzenie kompetencji społecznych dzięki rozbudowanej sieci relacji międzyludzkich;
- poszerzenie kompetencji artystyczno-estradowych;
- pogłębianie korzystnego oddziaływania wpływu stymulacji muzycznej na pozamuzyczne sfery funkcjonowania, w tym na rozwój procesów poznawczych i uwagi – co bezpośrednio przekłada się na zmiany neuroanatomiczne, poszerzając plastyczność wybranych funkcji mózgu;
- łagodniejsze przejście okresu dojrzewania w sferze psychofizycznej, dzięki stabilizacji i przewidywalności doświadczeń wynikających z edukacji muzycznej;
- budowanie poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje, w zakresie edukacji muzycznej – co przekłada się na rozwój tożsamości osobistej i odpowiedzialności w innych wymiarach życia.

Pomyślne doświadczenia w poszczególnych okresach rozwojowych, mogą skutkować wejściem w kolejny etap edukacji muzycznej. Późna adolescencja nakłada się bowiem na ostatni etap kształcenia, zwany fazą *integracji*.

## Faza *integracji* jako zwieńczenie zasobów wynikających z edukacji muzycznej

Późna adolescencja (od około 16/17 roku życia) w obszarze edukacji muzycznej przypada na okres kształtowania się osobowości artystycznej, formowania własnych koncepcji w zakresie interpretacji oraz ugruntowania tożsamości muzycznej (Jaślar-Walicka, 1999). Faza *integracji* może trwać przez cały okres szkoły muzycznej II stopnia oraz przez okres studiów muzycznych. Tym samym jest to czas wchodzenia w środowisko profesjonalnych muzyków i podejmowania współpracy zawodowej. Adept sztuki muzycznej osiąga najczęściej w tej fazie najwyższy poziom wykonawstwa (Wroński, 1996).

Szczególnego znaczenia nabiera także relacja ucznia z nauczycielem-instrumentalistą. Często następują zmiany nauczycieli, bowiem uczniowie/studenti poszukują swoich mistrzów – dojrzałych artystów-pedagogów o bogatych doświadczeniach muzycznych. Uczniowie w relacji z nimi nabywają często holistycznego rozumienia dzieła muzycznego, a w swoich interpretacjach muzycznych integrują dotychczasową wiedzę teoretyczno-muzyczną oraz umiejętności techniczno-wykonawcze. Bardzo ważne jest, aby pedagog prowadzący ucznia – na ostatnim etapie jego formalnej edukacji – miał poczucie odpowiedzialności za jego kształcenie nie tylko w sferze specyficznie muzycznej, lecz także w sferze osobowości artystycznej (Konaszkiewicz, 1998). Z kolei w relacji z rodzicami najważniejsze jest w tym okresie doświadczanie autonomii, przy zachowaniu więzi emocjonalnej (Bardziejewska, 2005).

Można powiedzieć, że najważniejszą korzyścią tego okresu jest świadome i celowe wybranie sztuki muzycznej jako aktywności zawodowej i życiowej pasji. Niemożliwy jest bowiem rozwój w dziedzinie muzyki, bez traktowania jej jako autentycznej, osobistej pasji. Zauważono, że uczniowie oraz studenci w fazie *integracji*, o ukształtowanej tożsamości muzycznej i o ugruntowanych celach co do swojego dalszego rozwoju, wskazują na sześć wymiarów podkreślających świadomość własnych przekonań muzycznych. Są wśród nich:

- **zainteresowania** – wynikające z osobistej satysfakcji z codziennego ćwiczenia i muzykowania indywidualnego lub zespołowego oraz z poznawania nowego repertuaru;
- **znaczenie/ważność** – określające poziom własnej gry oraz pozwalające na wytyczenie celów, które adept sztuki muzycznej chciałby osiągnąć, uważając je za ważne;
- **przydatność** – poczucie, że nauka gry na instrumencie prowadzi do realizacji własnych pragnień teraz i w przyszłości;
- **trudność** – napotykanie na przeszkody uświadamia uczniowi/studentowi, iż gra na instrumencie jest zajęciem zdecydowanie trudniejszym niż inne rodzaje aktywności, wymagającym poświęceń, ale jednocześnie dającym satysfakcję z ich pokonywania;
- **kompetencje** – gra na instrumencie oraz występy publiczne stają się aktywnością prowadzącą do odczuwania sukcesu oraz budującą realistyczną samoocenę i rozwijającą tożsamość muzyczną;

- **zaufanie** – inspirujące uczucie towarzyszące poszerzaniu własnych kompetencji wykonawczych, zwiększające poczucie własnej wartości w procesie radzenia sobie z wyzwaniem i trudnościami wynikającymi z presji podczas występów publicznych; prowadzi też do budowania odporności psychicznej (McPherson, Davidson, 2008).

Korzyściami psychospołecznymi i emocjonalnymi wynikającymi z edukacji muzycznej u progu dorosłości są przede wszystkim:

- uformowanie się dojrzałej tożsamości w środowisku zapewniającym poczucie bezpieczeństwa i zrozumienia dla indywidualnych zdolności i wrażliwości muzycznej;
- wzrastanie społeczne w oparciu o rozbudowaną relację z pedagogiem-mistrzem oraz o relacje z innymi osobami wrażliwymi na sztukę muzyczną;
- ukształtowana osobowość w zakresie cech niezbędnych do aktywnego podejmowania zadań życiowych, w tym do zadań związanych z rozwojem muzycznym;
- stabilizacja emocjonalna i poczucie zrozumienia wyzwań środowiska artystycznego;
- odporność psychiczna na sytuacje trudne, wynikająca z częstej konieczności publicznych ekspozycji, przekładająca się też na inne sfery życia;
- poczucie identyfikacji i przynależności do określonej grupy społecznej;
- wzrastanie w środowisku muzycznym, dającym poczucie bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego – szkoły muzyczne postrzegane są jako szkoły bezpieczne ze względu na niższy wskaźnik występowania zachowań ryzykownych wśród młodzieży, w porównaniu do szkół powszechnych;
- autonomicznie ukształtowana motywacja do zadań znaczących dla rozwoju artystycznego i osobistego;
- świadomość trudności i radości związanych z wybraną aktywnością zawodową;
- poczucie wszechstronnych kompetencji w różnych obszarach sztuki muzycznej.

## Psychologiczny portret młodego muzyka

Nauka muzyki klasycznej nie jest popularna wśród większości młodzieży, dlatego szkoła muzyczna stanowi pewnego rodzaju azyl dla tych, którzy posiadają podwyższone zdolności i wewnętrzną motywację do doskonalenia umiejętności muzycznych w formie profesjonalnego kształcenia muzycznego (Davidson, Howe, Sloboda, 2009). Czy jednak można jasno odpowiedzieć na pytanie, jaka jest młodzież szkół muzycznych? Z jednej strony, literatura z zakresu psychologii i pedagogiki muzycznej stara się wskazać pewne charakterystyczne wśród uczniów szkół muzycznych obszary dotyczące: poziomu wybranych obszarów zdolności (ogólnych i/lub muzycznych), dominujących cech osobowości, strategii postępowania czy funkcjonowania emocjonalnego. Z drugiej strony, obserwacja zachowania uczniów w szkołach muzycznych wskazuje na ich silne zróżnicowanie w zakresie osobowości, temperamentu, poziomu zdolności (także muzycznych), stylów uczenia się, strategii motywacji do nauki i wielu innych właściwości. Bogactwo indywidualnych doświadczeń natury społeczno-emocjonalnej jest nie mniejsze niż wśród uczniów szkół ogólnie-

kształcących. W powszechnym odbiorze o uczniach szkół muzycznych dominują opinie wskazujące na to, że są oni:

- bardziej wrażliwi na wszelkie doznania sensoryczne – nie tylko na sztukę;
- bardziej odpowiedzialni – ponieważ nauczyli się tego dzięki dużej liczbie obowiązków szkolnych i systematycznym ćwiczeniom;
- raczej introwertykami – co wynika z wieloletniej praktyki samodzielnego ćwiczenia; choć istnieją wyniki badań wskazujące na silne zróżnicowanie temperamentalne i/lub osobowościowe ze względu na grę na instrumencie smyczkowym, klawiszowym lub dętym oraz ze względu na rodzaj aktywności muzycznej (koncertowanie solowe, kameralne lub orkiestrowe);
- częściej perfekcjonistami – ponieważ przygotowując utwór do publicznego wykonania, zawsze dbają o dokładne odtworzenie treści muzycznych, wykazując się przy tym wzmoczoną samoskutecznością;
- bardziej odporni na sytuacje stresogenne – ze względu na konieczność zmagania się ze stresem podczas występów publicznych; choć wyniki wybranych badań wskazują, że muzycy mogą też charakteryzować się wyższym poziomem neurotyczności, wynikającym z niepokojów związanych z poziomem przygotowania się do występów;
- wytrwali oraz zdatni do długotrwałej koncentracji uwagi na zadaniach wymagających wysiłku intelektualnego;
- bardziej kreatywni i wykazujący się większą plastycznością procesów poznawczych – dzięki wieloletniej i wszechstronnej stymulacji muzycznej.

Powyższe opinie, zbudowane zarówno na podstawie wyników badań naukowych (Manturzevska, 1974; Lehmann i in., 2007), jak i na podstawie potocznych obserwacji przedstawicieli środowiska muzycznego, dają podstawy do zbudowania swoistego psychologicznego portretu adepta sztuki muzycznej. Doświadczenia, z którymi w procesie edukacji muzycznej spotyka się uczeń szkoły muzycznej, stwarzają niepowtarzalne warunki stymulujące rozwój zarówno w sferze wrażliwości muzycznej, jak i w sferze intelektualnej, społecznej, emocjonalnej i osobowościowej. Można z pełnym przekonaniem powiedzieć, że nie ma takiej sfery funkcjonowania psychofizycznego, na którą w bezpośredni lub pośredni sposób nie oddziaływałaby edukacja muzyczna.

Upredzając chęć polemizowania Czytelnika z przekonaniem o „jedynych i słusznych dobrodziejstwach” wynikających z nauki w szkole muzycznej, na zakończenie Autorka postara się obalić lub co najmniej wyjaśnić kilka powszechnie występujących mitów na temat specyfiki szkolnictwa muzycznego. Nie każde wyjaśnienie będzie satysfakcjonujące dla wszystkich Czytelników, jak i nie każdy mit będzie przez wszystkich oceniany jako „niosący zagrożenie”. Dlatego warto, aby przy interpretacji wybranych (nie wszystkich!) wyjaśnień od początku towarzyszyła Czytelnikowi refleksja, którą stosuje wielu psychologów przed udzieleniem odpowiedzi na pytanie, zaczynająca się od słów: „To zależy...”

■ **Mit nr 1: Szkoła muzyczna odbiera dzieciństwo.** Jeśli zadania realizowane w szkole muzycznej będą przez dziecko i jego rodziców traktowane jako „bardzo

trudne/ciężkie obowiązki” i nikt nie zadba o rozmiłowanie w dziecku pozytywnych odczuć związanych z muzyką, wówczas mit się urzeczywistni. Na szczęście współczesna pedagogika kładzie bardzo duży nacisk na wprowadzanie metod dydaktycznych uwzględniających psychofizyczne możliwości najmłodszych, dbając o ich emocjonalny dobrostan i bardzo indywidualne podejście. Kontakty dzieci ze szkolnymi rówieśnikami, jak najszybsze wspólne muzykowanie zespołowe i otrzymywanie szeroko rozumianego wsparcia ze strony rodziny, mogą zdecydowanie wzbogacić czas rozwoju w okresie wczesnoszkolnym, a nie odebrać dzieciństwo.

■ **Mit nr 2: Szanse na powodzenie w edukacji muzycznej mają tylko dzieci muzyków.** Nie ma wyników badań wskazujących, że wybitnymi muzykami zostają dzieci profesjonalnych muzyków, choć w historii muzyki znane są tak wyjątkowe rodziny muzyczne jak rodzina Bachów, Mozartów czy Straussów. Natomiast są wyniki badań (m.in. Manturzevska, 1974; Creech, 2009; Sierszeńska-Leraczyk, 2011) wskazujące, że powodzenie w edukacji muzycznej mają te dzieci, które otrzymują od rodziców dużo wsparcia emocjonalnego, zaangażowania w ich edukację i zrozumienia. Autentyczne zaangażowanie rodziców w kształcenie muzyczne do 11–12 roku życia i w kolejnych latach edukacji procentuje wewnątrznie ukształtowaną motywacją dziecka do samodzielnego ćwiczenia (North, Hargreaves, 2008). Powodzeniem w działalności muzycznej cieszą się przede wszystkim te dzieci, które mają stworzone bezpieczne i przyjazne warunki do rozwijania swoich zainteresowań muzycznych i zdolności, bez względu na poziom muzycznego wykształcenia rodziców.

■ **Mit nr 3: Jeśli dziecko rozpocznie naukę na wybranym instrumencie, nie można już będzie tego instrumentu zmienić.** Wybór instrumentu u progu edukacji muzycznej uzależniony jest przede wszystkim od indywidualnych predyspozycji słuchowych i psychofizycznych dziecka. W następnej kolejności bierze się pod uwagę preferencje brzmieniowe dziecka. Zdarza się, że po pewnym czasie, z różnych przyczyn, dzieci nie chcą kontynuować nauki gry na pierwotnie wybranym instrumencie. Wówczas nic nie stoi na przeszkodzie, aby stworzyć dziecku szansę na ponowny, bardziej świadomy i samodzielny wybór instrumentu, zgodnie z jego preferencjami, które także mogły ewaluować w procesie rozwoju i kształcenia muzycznego. Już w latach 70. XX wieku, w ramach „reformy eksperymentalnej” szkół muzycznych I stopnia stwierdzono, że ułatwienia w zmianie instrumentu sprzyjają kontynuacji nauki dziecka w szkole muzycznej. U podłoża czego leży pełniejsze rozwijanie zdolności i umiejętności, przede wszystkim zaś pozytywnej motywacji do nauki gry (Jankowski, 1979; Jankowska, Jankowski, 2016).

■ **Mit nr 4: Szkoła muzyczna dostarcza wielu stresujących sytuacji.** Występy publiczne rzeczywiście wiążą się z podwyższonym poziomem napięcia emocjonalnego. Jednak zgodnie z teorią stresu wyjaśniającą ten stan na *continuum* od „złego”/destrukcyjnego stresu do „dobrego”/mobilizującego stresu (Selye, za: Terelak, 2008), należy już u progu edukacji uczyć dzieci strategii efektywnego radzenia sobie z emocjami podczas ćwiczenia, jak i podczas występów. Ponadto, zgodnie z teorią uczenia się społecznego, wiedzę o tym „czym jest stres” w sytuacjach egzaminów



i koncertów, dzieci nabywają, obserwując podenerwowanych tymi wydarzeniami rodziców. Dlatego, aby uniknąć negatywnych objawów, a nawet i skutków, stresu, warto pamiętać, że to od przyjaznej, pogodnej, pełnej ufności i optymizmu postawy rodziców zależy w dużym stopniu umiejętność radzenia sobie ze stresem przez dzieci.

■ **Mit nr 5: W szkole muzycznej jest mniejszy nacisk na naukę przedmiotów ogólnokształcących, co ogranicza możliwość wyboru innego, niemuzycznego zawodu.** Szkoły muzyczne (z profilem ogólnokształcącym) objęte są dokładnie tymi samymi egzaminami zewnętrznymi (przeprowadzanymi przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne) co szkoły ogólnokształcące. W związku z tym nic nie stoi na przeszkodzie, aby uczeń na dowolnym etapie edukacji zdecydował się na zmianę profilu kształcenia. Tylko poziom zaangażowania ucznia w naukę określonych przedmiotów może być czynnikiem pobudzającym lub ograniczającym możliwości dalszego rozwoju. Należy jednak pamiętać, że szkoły artystyczne są profilowane i w sposób szczególny koncentrują się na zapewnieniu wysokiego poziomu rozwoju artystycznego, co skutkuje pomyślnym radzeniem sobie absolwentów szkół muzycznych w akademiach muzycznych.

■ **Mit nr 6: Nauka w szkole muzycznej pociąga za sobą niezliczoną liczbę obowiązków.** Szkoła muzyczna charakteryzuje się określoną (policzalną) liczbą obowiązków, wynikających z realizacji indywidualnych i grupowych zajęć muzycznych. Zajęcia te, poza rozwojem kompetencji muzycznych, mają także silny czynnik stymulujący rozwój psychofizyczny. Ponadto ich realizacja stanowi podstawę do ukształtowania optymalnych zasad organizacji czasu nauki, pracy i wypoczynku. Od dobrej samoorganizacji ucznia oraz organizacji życia rodzinnego zależy pomyślność realizacji wymagań szkolnych.

■ **Mit nr 7: Ćwiczenie na instrumencie kojarzy się uczniom tylko z ciężką pracą.** Kształtowanie i upowszechnianie przez nauczycieli strategii efektywnego ćwiczenia na instrumencie może przyczynić się do sformułowania pozytywnego nastawienia do obowiązków związanych z codziennym ćwiczeniem ucznia. Rozumienie istoty ćwiczenia oraz wykorzystywanie ciekawych metod opartych na celowości ćwiczenia i poszerzaniu konkretnych kompetencji techniczno-wykonawczych zwiększy poczucie satysfakcji z realizacji tego obowiązku (Jørgensen, 2009). Efektem tego mogą być pozytywne skojarzenia uczniów szkół muzycznych na temat ćwiczenia, które ujawniają się w ich metaforycznym rozumieniu ćwiczenia. Jedną z metafor wymyślonych przez pewnego ucznia na temat ćwiczenia było zdanie, że: „ćwiczenie jest jak pralka – usuwa brudy”.

Funkcjonowanie w środowisku szkolnym powyższych mitów będzie tak długie, jak długo wybrani członkowie społeczności szkolnej będą podtrzymywać negatywne postawy lub przekonania, które będą te mity utwierdzać. Natomiast podjęcie decyzji o nauce dziecka w szkole muzycznej, jak każda życiowa decyzja, może mieć swoje dobre i złe strony. Autorka ma jednak nadzieję, że treści zawarte w niniejszym

artykule podkreśliły dominującą liczbę różnorodnych **korzyści** wynikających z edukacji muzycznej, oraz że powyższe treści pomogą odnaleźć, wąpiącym lub niezdecydowanym rodzicom, poczucie satysfakcji, że czas spędzony w szkole muzycznej zdecydowanie nie jest czasem straconym! Korzyści wynikające ze stymulacji muzycznej w procesie rozwoju i edukacji stanowią tak indywidualny zasób uczących się dzieci i młodzieży, że w zasadzie nie można go wycenić ani zmierzyć. Edukacja muzyczna jest wyjątkowa, a atmosfera w szkołach muzycznych – zdecydowanie niepowtarzalna... przynajmniej tak twierdzą (nawet po latach) ci, którzy z satysfakcją ukończyli szkołę muzyczną I stopnia lub uzyskali dyplom szkoły muzycznej II stopnia.

## Bibliografia

- Altenmüller E.O. (2009), *How Many Music Centres are in the Brain?*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 346–353.
- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*; w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 259–301.
- Astachowa G. (1991), *Gotowość dzieci do podjęcia działalności muzycznej*; w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 346–357.
- Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*; w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 345–377.
- Besson M., Schön D. (2009), *Comparison Between Language and Music*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 269–293.
- Boorthwick S.J., Davidson J.W. (2009), *Developing a Child's Identity as a Musician: A Family 'Script' Perspective*; in: R. Macdonald, D. Hargreaves, D. Miell (eds), *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, p. 60–78.
- Chaffin R., Lemieux A.F. (2004), *General Perspectives on Achieving Musical Excellence*; in: A. Williamon (ed.), *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*. New York: Oxford University Press, p. 19–39.
- Creech A. (2009), *The Role of the Family in Supporting Learning*; in: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, p. 295–306.
- Cross I. (2009), *Music, Cognition, Culture, and Evolution*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 42–56.
- Crozier W.R. (2009), *Music and Social Influence*; in: D.J. Hargreaves, A.C. North (eds), *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, p. 67–83.
- Czerniawska E. (2012), *Czy słuchanie muzyki może wspomóc procesy poznawcze?*; w: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin, s. 69–88.
- Davidson J.W., Howe M.J.A., Sloboda J.A. (2009), *Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span*; in: D.J. Hargreaves, A.C. North (eds), *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, p. 188–206.
- Gliniecka-Rękawik M. (2007), *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej*; w: B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 76–85.

- Gluska [Nogaj] A. (2009), *Muzyka jako terapia w różnych dziedzinach życia*; w: D. Kadłubiec, A. Adamski (red.), *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka*. Bielsko-Biała: Compal, s. 72–82.
- Gluska [Nogaj] A. (2011), *Psychospołeczne korelaty osiągnięć muzycznych uczniów szkół muzycznych*; praca doktorska, nieopublikowana. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Gluska [Nogaj] A. (2012), *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego*; w: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin, s. 27–40.
- Howe M.J.A., Davidson J.W. (2003), *The Early Progress of Able Young Musicians*; in: R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko (eds), *The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 186–212.
- Janiszewska B. (2008), *Ocena Dojrzałości Szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Seventh Sea”.
- Jankowska M., Jankowski W. (2016), *Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie (1974–1992)*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Jankowski W. (1979), *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Jankowski W. (1999), *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*; w: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 20–25.
- Jankowski W. (2002), *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej.
- Jankowski W. (2012), *Wprowadzenie*; w: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, s. 7–18.
- Jäncke L. (2006), *The Motor Representation in Pianists and Strings Players*; in: E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (eds), *Music, Motor Control and the Brain*. New York: Oxford University Press, p. 153–172.
- Jasińska M. (2009), *Przygotowanie ucznia i rodzica do samodzielnej pracy w domu*; w: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, s. 257–266.
- Jastrum E. (2004), *Dobra szkoła: szkoła w życiu – życie w szkole*. Warszawa: Dom Wydawniczy EGO.
- Jaślar-Walicka E. (1999), *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*; w: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 163–170.
- Jørgensen H. (2009), *Czy ćwiczenie czyni mistrza? Przegląd badań nad ćwiczeniem*; w: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, s. 51–73.
- Juslin P.N. (2009), *Emotional Responses to Music*; in: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, p. 131–140.
- Kamińska B. (1997), *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Kierzkowski M. (2010), *Analiza wybranych czynników warunkujących rozwój muzyczny dziecka*. „Sztuka, kultura, edukacja”, nr 1, s. 16–29.
- Konaszewicz Z. (1998), *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.

- Konaszekiewicz Z. (2001), *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Konaszekiewicz Z. (2008), *Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2, s. 4–15.
- Konkol G.K. (1999), *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*; w: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 137–146.
- Kołodziejczyk A. (2011), *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*; w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 234–258.
- Lamont A. (2002), *Musical Identities and the School Environment*; in: R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (eds), *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, p. 41–59.
- Lee D.J., Chen Y., Schalug G. (2003), *Corpus Callosum; Musician and Gender Effects*. „Neuroreport”, 14/2 (10), p. 205–209.
- Lehmann A.C., Sloboda J.A., Woody R.H. (2007), *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Manturzevska M. (1974), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych. Materiały do psychologii muzyki”, zeszyt 147, tom III. Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
- Manturzevska M., Kamińska B. (1990), *Rozwój muzyczny człowieka*, w: M. Manturzevska, H. Koterska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 25–49.
- Martin G.N. (2001), *Neuropsychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- McPherson G.E., Davidson J.W. (2008), *Playing an Instrument*; in: G.E. McPherson (ed.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, p. 331–351.
- McPherson G.E., Hallam S. (2009), *Musical Potential*; in: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, p. 225–264.
- North A., Hargreaves D. (2008), *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Obuchowska I. (2000), *Adolescencja*; w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163–201.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2011), *Dorastanie*; w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 259–286.
- Ossowski R., Gluska [Noga] A. (2011), *Social Support as a Form of Psychological Aid in the Artistic Education*; in: H. Liberska (ed.), *Current Psychological Problems*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, p. 169–186.
- Palmer C. (2006), *The Nature of Memory for Music Performance Skills*; in: E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (eds), *Music, Motor Control and the Brain*. New York: Oxford University Press, p. 39–53.
- Parncutt R. (2008), *Prenatal Development*; in: G.R. McPherson (ed.), *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, p. 1–31.
- Pascal-Leone A. (2009), *The Brain That Make Music and is Changed by it*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 396–409.

- Rauscher F.H. (2009), *The Impact of Music Instruction on Other Skills*; in: S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, p. 244–252.
- Schalug G. (2006), *Brain Structures of Musicians: Executive Functions and Morphological Implications*; in: E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (eds), *Music, Motor Control and the Brain*. New York: Oxford University Press, p. 141–152.
- Schlaug G. (2009), *The Brain of Musicians*; in: I. Peretz, R.J. Zatorre (eds), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 366–381.
- Schubert E., McPherson G.E. (2008), *The Perception of Emotion in Music*; in: G.E. McPherson (ed.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, p. 193–212.
- Sierszeńska-Leraczyk M. (2011), *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*. Poznań: Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego.
- Sloboda J.A. (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Sroczyńska D. (1999), *Rola środowiska rodzinnego w kształceniu uczniów szkół muzycznych*; w: M. Manturzewska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 147–155.
- Terelak J.F. (2008), *Człowiek i stres*. Bydgoszcz–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Thompson W.F. (2009), *Music, Thought, and Feeling. Understanding the Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Walsh K. (2000), *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilsz N. (2012), *Czy słuchanie muzyki ma korzystny wpływ na procesy poznawcze, strategie uczenia się i osiągnięcia w nauce?*; w: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin, s. 145–160.
- Wroński T. (1996), *Techniki gry skrzypcowej*. Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN.