

Relacja mistrz – uczeń.
Rozważania z perspektywy
psychologii muzyki

*Prace dedykowane
Profesorowi Andrzejowi Nikodemowiczowi
z okazji jego dziewięćdziesiątych urodzin*

Pod redakcją Grażyny Ewy Kwiatkowskiej
i Joanny Posłusznej

AURUM

Spis treści

9	Joanna POSZUSZNA	Wstęp
15		Twórca spełniony. Rozmowa z Profesorem Andrzejem Nikodemowiczem
30		Kalendarium życia i twórczości Andrzeja Nikodemowicza
32		Spis utworów Andrzeja Nikodemowicza
39	Juzyna KREMZ	Ogólna charakterystyka twórczości Andrzeja Nikodemowicza
57		Fotografie
1. Mistrz – Uczeń – relacje i strategie		
70	Agnieszka WEINER	Nauka gry na instrumencie – relacja nauczyciel-uczeń
82	Anna Antonina NOGAJ	Rola mistrza w rozwoju muzycznej tożsamości młodego adepta sztuki muzycznej
98	Jula KALEŃSKA-RÓDZAJ, Kacelina PIETRAS	Jakość relacji nauczyciel-uczeń a rozwój osią- gnięć muzycznych młodego wykonawcy
117	Małgorzata STERNAL	Przywództwo a tworzenie relacji mistrz-uczeń
125	Joanna JEMIELNIK	Kiedy muzyk staje się nauczycielem. Wybra- ne determinanty ścieżek kariery zawodowej absolwentów kierunków artystycznych

Anna Antonina Nogał

Rola mistrza w rozwoju muzycznej tożsamości młodego adepta sztuki muzycznej

Edukacja artysty to także edukacja człowieka.
Zofia Komaszewska

WPROWADZENIE

Celem edukacji jest niezliczona liczba oddziaływań, które służą formowaniu się, zmienianiu, a przede wszystkim rozwijaniu, szeroko rozumianych zdolności życiowych człowieka (por. Rubacha, 2009). Tak duży poziom ogólności pojęcia edukacji pozwala zauważyć, że w ramach procesów kształcenia i wychowania – stanowiących istotę edukacji – zachodzi szereg różnorodnych oddziaływań. Ich celem jest nie tylko przekazanie uczniom określonych obszarów wiedzy, umiejętności i kompetencji ale także kształtowanie sfer rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalno-motywacyjnego, czy moralnego, zgodnie ze zmianami wynikającymi z wieku biologicznego.

Od ponad 200 lat szkoły muzyczne w Polsce, z uwagi na zindywidualizowaną formę kształcenia w zakresie nauki gry na instrumencie, stwarzają wyjątkowe okoliczności nawiązywania bezpośredniej relacji pedagogicznej między nauczycielem a uczniem. Relacji, której charakter, kształt i jakość, uzależnione są od indywidualnych właściwości funkcjonowania zarówno ucznia jak i nauczyciela. Wielość zagadnień składających się na interakcję mistrz-uczeń może być omawiana z perspektywy różnych subdyscyplin psychologii, pedagogiki i sztuki. Szereg z nich jest zaprezentowanych w poszczególnych rozdziałach niniejszej publikacji. W niniejszym artykule podjęto próbę usystematyzowania roli nauczyciela instrumentalisty, który uwzględnia zmiany rozwojowe w formowaniu się tożsamości muzycznej uczniów uzdolnionych muzycznie. Jednak przed opisem charakterystyki funkcjonowania artysty w roli Mistrza, odpowiedzialnego za edukację młodego adepta sztuki muzycznej, wskazano najważniejsze obszary rozwoju tożsamości w okresie adolescencji, a także podkreślono fundamentalne

zależności między tożsamością a muzyką oraz wyjaśniono swoistości rozwoju tożsamości muzycznej. Omawiane powyższych zagadnień ma cel nie tylko poprawczy. Ich istotą jest wprowadzenie Czytelnika w bogactwo treści i doświadczeń, które towarzyszą rozwojowi tożsamości muzycznej dzieci i młodzieży uzdolnionych muzycznie.

Na wstępie warto podkreślić iż współcześnie problematyka tożsamości muzycznej ponownie nabrała znaczenia oraz posiada istotne implikacje praktyczne. Polskie szkolnictwo muzyczne jest bowiem w procesie reform, wynikających z potrzeb dostosowania systemu kształcenia muzycznego do zmian społeczno-ekonomicznych charakterystycznych dla współczesnego świata. Od września 2014 roku, Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego wprowadza nowe Podstawy programowe oraz Ramowe plany nauczania, które w sposób szczególny uwzględniają psychofizyczne warunki dzieci i młodzieży kształcących się w szkołach muzycznych XXI wieku. Punktem wyjścia dla planowanych reform było stworzenie sylwetki absolwenta szkoły artystycznej (muzycznej I i II stopnia, plastycznej, baletowej i cyrkowej) w oparciu o szczegółowe opracowanie efektów kształcenia uwzględniających obszar wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych niezbędnych dla efektywnej nauki w zakresie wybranej dziedziny sztuki (por. *Wspólne efekty...*, *Projekt podstawy...*).

Sylwetka absolwenta szkoły muzycznej I i II stopnia wskazuje przede wszystkim na takie cechy funkcjonowania adepta sztuki muzycznej, które są bezpośrednio związane z formowaniem się muzycznej tożsamości. W zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, młody adept sztuki muzycznej powinien posiadać zdolność m.in. do rozumienia treści wynikających z wiedzy o sztuce muzycznej, praktycznego wykorzystywania wiedzy muzycznej, samodzielnego planowania i realizacji zadań wynikających z edukacji muzycznej, prezentowania własnych umiejętności techniczno-wykonawczych, oceniania jakości wykonań muzycznych własnych i innych osób oraz szeroko rozumianego radzenia sobie w zakresie wielu innych muzycznych aktywności.

Z perspektywy systemu szkolnictwa muzycznego podkreśla się, że to właśnie na nauczycielach-instrumentalistach spoczywa największy ciężar związany z odpowiedzialnością za kształcenie i rozwój młodego adepta sztuki muzycznej. Nauczyciele-muzycy w najwyższym stopniu zobligowani są do elastycznego realizowania procesów dydaktyki przedmiotowej, uwzględniającej zróżnicowany potencjał zdolności uczniów, z którymi prowadzą zajęcia. W największym zakresie powinni być także wrażliwi na specyfikę zmian rozwojowych i indywidualnych potrzeb uczniów wynikających ze zróżnicowanego tempa rozwoju biopsychospołecznego. W związku z powyższym, nauczyciele-instrumentaliści są

nie tylko dydaktykami ale i wychowawcami kształtującymi samoocenę, motywację do nauki, hierarchię wartości oraz poczucie sensu nauki gry na instrumencie wśród swoich uczniów (Gliniecka-Rękawik, 2007). Ich formalnym i moralnym obowiązkiem jest dbałość o taki kształt edukacji muzycznej i rozwój kompetencji techniczno-wykonawczych, który będzie zgody zarówno z modelami kształcenia artystycznego jak i z indywidualnymi właściwościami uczniów uzdolnionych muzycznie.

TOŻSAMOŚĆ W ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY

Okresem szczególnym w życiu każdego człowieka jest adolescencja. Charakteryzuje się ona przede wszystkim intensywnymi zmianami nie tylko w sferze biologicznej, ale także w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Współwystępowanie powyższych zmian i ich wzajemne oddziaływanie tworzą podstawy dla rozwoju i formowania się dojrzałej osobowości, której znaczącym elementem jest osiągnięcie tożsamości indywidualnej i społecznej (por. Oleś, 2002; Bardziejewska, 2005). Młodzież szkół muzycznych doświadcza tych zmian niemal ze zdwojoną siłą. Obok naturalnych przemian w sferze psychofizycznej, wynikających z rozwoju, uczniowie szkół muzycznych doświadczają bardzo silnej stymulacji, o artystycznym charakterze, ze strony otoczenia szkolnego. Dzięki temu, rozwój ich tożsamości może zostać niezwykle szybko skryształizowany i ukierunkowany. Nie zmienia to jednak faktu, że uczniowie szkół muzycznych przechodzą przez wszystkie charakterystyczne etapy i kierunki rozwoju tożsamości zgodnie z zegarem biologicznym.

Kluczowym kierunkiem rozwoju tożsamości, który może ulegać indywidualnemu zróżnicowaniu w zakresie stopnia nasilenia, jest tożsamość indywidualna/osobowa. Jest ona związana z podejmowaniem decyzji dorastającego człowieka o realizowanych przez siebie celach, wyznawanych wartościach, przekonaniach, zainteresowaniach i potrzebach, które uznawane są jako własne. Jej rozwój obejmuje przede wszystkim takie płaszczyzny jak: orientację seksualną, postawę ideologiczną i ukierunkowanie zawodowe (por. Bardziejewska, 2005; Marcia za: Oleszkowicz, Senejko, 2011). Warto zwrócić uwagę, że kształcenie dzieci i młodzieży w szkole muzycznej, posiadanie przez uczniów podwyższonego poziomu muzycznych zdolności, znacząco przyczyniają się do formowania indywidualnej tożsamości przede wszystkim na gruncie sztuki muzycznej. Tożsamości, która staje się dla wielu młodych ludzi integralną częścią własnego ja, wpływającą na specyficzną percepcję nie tylko sztuki muzycznej, ale i świata oraz kształtującą szeroko rozumianą wrażliwość sensoryczną.

Powyższy (stricte zawodowy) wymiar tożsamości indywidualnej uczniów szkół

muzycznych, wynikający z podejmowanych przez nich aktywności szkolnych/artystycznych, jest bardzo mocno skorelowany z rozwojem tożsamości społecznej/grupowej. Ta z kolei, wiąże się z określeniem przynależności społecznej oraz z identyfikacją do wybranej grupy. Do grupy, która wyróżnia się wartościowymi cechami i atrakcyjnymi kategoriami w opinii młodego człowieka. Naturalną konsekwencją w rozwoju nastolatków jest etap, w którym to właśnie grupa rówieśnicza, daje mu poczucie bezpieczeństwa i punkt odniesienia. Dzięki temu możliwe staje się rozwijanie wiedzy o sobie samym w oparciu o podejmowane aktywności i relacje społeczne (Bee, 2004). W rozwoju uczniów szkół muzycznych, poczucie wspólnoty wynikające z podobnych doświadczeń edukacyjnych uczniów, jest bardzo ważnym predyktorem kształtowania się (muzycznej) tożsamości społecznej.

Proces formowania się tożsamości młodego człowieka jest także bardzo silnie związany z dostępem do zróżnicowanych źródeł informacji o świecie. Niewątpliwie, najsilniej oddziałują najbliżsi – rodzice, nauczyciele, rówieśnicy – ale niewiele mniejsze znaczenie może odgrywać wpływ środków masowego przekazu czy specyfika kulturowa lokalnej społeczności. W takich warunkach społecznych młody człowiek w pierwszej kolejności eksploruje swoją tożsamość, czyli aktywnie poszukuje różnych form samooceny w oparciu o podejmowane wyzwania, jest gotowy do rozpoznania własnych kompetencji i zasobów otoczenia, eksperymentuje i sprawdza siebie w różnych sytuacjach i relacjach społecznych, testuje swoje możliwości i jakość relacji jaka może go łączyć z innymi ludźmi. Po etapie eksploracji, formowanie się tożsamości jest związane z podjęciem zobowiązania, czyli gotowością do dokonania wyboru związanego z przyjęciem na siebie odpowiedzialności i świadomością konsekwencji za realizowane działania, podejmowane decyzje i aktywności (Bardziejewska, 2005). Na gruncie edukacji artystycznej, podjęcie zobowiązania może zbiegać się z decyzją o wybraniu określonego kierunku kształcenia muzycznego na wyższym poziomie edukacyjnym (np. zadania instrumentu, rozwój w zakresie kompozycji czy improwizacji, kontynuacja dotychczasowych kierunków kształcenia pod okiem innego pedagoga).

Każdy młody człowiek ma indywidualną drogę rozwoju i w różnym tempie podejmuje się działań zmierzających do uformowania tożsamości. Psychologowie rozwojowi wskazują, że pierwszym etapem na drodze formowania się tożsamości będzie tożsamość rozproszona, charakteryzująca się zaniepokojeniem nastolatka w związku ze zmianami wywołanymi dojrzewaniem i niekiedy brakiem emocjonalnej gotowości do doświadczania niniejszych zmian. Dość szybko nastolatek wchodzi w etap tożsamości lustrzanej/przybranej, w ramach której, mniej lub bardziej świadomie, naśladuje wzorce z otoczenia w zakresie reguł postępowania czy prezentowanych przekonań. Etap ten charakteryzuje się silną

integracją ze wzorcami i niechęcią do zmian. Jednak taka stałość i silna integracja z modelem ulega po pewnym czasie osłabieniu. Nastolatek wchodzi wówczas w okres tożsamości moratoryjnej/odroczonej, która skłania go do aktywnego poszukiwania swoich indywidualnych potrzeb i wyborów, w oparciu o wykorzystanie zdolności do myślenia krytycznego, otwartości na to co nowe i poszukiwania różnorodnych alternatyw działania. W tym stadium wiele młodych osób charakteryzuje się bardzo dużą zmiennością zainteresowań, kierunków podejmowanych decyzji czy poglądów. Jednak tylko dzięki przejściu etapu moratorium możliwe jest osiągnięcie tożsamości dojrzałej, charakteryzującej się indywidualizmem przekonań, wartości, podejmowanych aktywności oraz poczucia względnej stabilizacji i bezpieczeństwa w zakresie trafności własnych wyborów (por. Oleszkowicz, Senejko, 2011; Bee 2004; Bardziejewska 2005).

W świetle powyższych rozważań warto zwrócić uwagę na niezwykle wpływ muzyki w formowaniu się tożsamości nastolatków oraz wskazać charakterystyczne etapy rozwoju tożsamości muzycznej młodych adeptów sztuki.

MUZYKA W ROZWOJU TOŻSAMOŚCI NASTOLATKÓW

Naturalnym obszarem rozwoju wśród dorastającej młodzieży jest wrażliwość na doświadczenia estetyczne i emocjonalne związane ze sztuką. Okres adolescencji to czas, w którym muzyka zaczyna odgrywać niebagatelną rolę. W muzyce, młodzież szuka przede wszystkim możliwości odreagowania napięć, przeżywania wzruszeń i ustabilizowania szeroko rozumianego poczucia tożsamości wynikającego z podejmowanych aktywności i zainteresowań (por. Mancurzewska, Kamińska, 1990). Muzyka w sposób naturalny staje się źródłem kształtowania swoistej tożsamości, a aktywność muzyczna bezpośrednio pozwala na rozwój tożsamości muzycznej (Hargreaves i in. 2009).

Przede wszystkim zauważyć można wpływ muzyki w formowaniu się tożsamości społecznej młodzieży. Słuchanie określonego gatunku muzycznego czy wspólne muzykowanie stanowią bazę dla tworzenia się i funkcjonowania wśród dorastającej młodzieży wielu grup formalnych i nieformalnych (por. Lawendowski, 2011; Mancurzewska, Kamińska, 1990). Bardzo często, wiedza o muzycznych preferencjach poszczególnych osób lub grup kształtuje indywidualne nastawienie młodego człowieka do tych osób. Wyniki badań wskazały na istotną zależność między sympatią dorastającej młodzieży do nieznanymi osob, które deklarowały podobne muzyczne preferencje oraz niechęć do osób deklarujących odmienne preferencje muzyczne niż badana młodzież (Hargreaves i in., 2008). Przykład ten ilustruje jak ważnym elementem jest muzyka w procesie formowania się relacji społecznych w grupie.

Aktywnie zajmowanie się muzyką lub biernie jej doświadczanie jest dla zdecydowanej większości młodzieży najbardziej popularną formą spędzania czasu wolnego. Obok satysfakcji wynikającej z doświadczania sztuki, młodzież podkreśla „terapeutyczną” wartość muzyki, dzięki której możliwe jest stymulowanie własnego nastroju oraz świadome rozwijanie muzycznych preferencji (Kemp, 2009).

Rola muzyki w rozwoju tożsamości młodych ludzi może obejmować szereg różnorodnych sfer funkcjonowania. Warto więc zwrócić uwagę na związek między tożsamością płciową a muzyką. Choć truizmem jest wskazywanie, że to płeć jest pierwotnym determinantem poczucia tożsamości, warto podkreślić, że nieustannie istnieją w społeczeństwie schematy poznawcze dotyczące pełnienia roli męskiej lub żeńskiej, a co za tym idzie skłonność przypisywania płci określonych wzorców postępowania i rodzajów aktywności (por. Obuchowska, 2002).

W związku z powyższym, w różnych formach muzycznych aktywności (np. umiejętność gry na określonym instrumencie) oraz w zakresie muzycznych preferencji także można zauważyć pewne zależności wynikające z płci. Z kart historii muzyki wiemy, że do połowy XIX wieku nie można było zatrudniać kobiet do gry w orkiestrach o publicznym charakterze a instrumentami, na którym wypadało kobietom grać (jedynie w zaciszu prywatnego domu) były przede wszystkim: harfa i fortepian – jako instrumenty towarzyszące śpiewanym pieśniom. Jeszcze na początku XX wieku powszechnie uważano, że kobiety nie dorównują mężczyznom w zakresie gry na instrumentach dętych z uwagi na mniejsze siły fizyczne oraz z uwagi na mało estetyczny wygląd w trakcie muzycznego wykonawstwa (O'Neill, 2009).

Choć współcześnie to dziewczęta uczące się gry na różnych instrumentach muzycznych dominują liczebnością nad chłopcami, wybrane stereotypy płciowe są nieustannie podtrzymywane. Jednym z takich stereotypów jest przypisywanie wybranych instrumentów muzycznych męskiej lub żeńskiej płci. Wyniki wybranych badań (Abeles, Porte, 1978; Griswold, Chrobak, 1981; por. North, Hargreaves, 2008) realizowanych na przestrzeni lat wskazały, że instrumentami uznawanymi za „żeńskie” są flet, skrzypce i klarnet, a za „męskie” – perkusja, trąbka i puzon. Natomiast wiolonczela i saksofon są instrumentami, w zakresie których nie występuje istotne przyporządkowanie do określonej płci.

Ponadto, płeć wpływa na podejmowane przez młodzież aktywności muzyczne: realizacja przedmiotu Muzyka w szkole jest znacznie chętniej podejmowana przez dziewczęta niż przez chłopców (Green, za: Dibben, 2009). Dziewczęta są także zdecydowanie bardziej wrażliwe na nastrój i wyraz uczuciowy utworów muzycznych, a chłopcy są raczej zainteresowani przedmiotowo-wykonawczą i techniczną stroną muzyki i aparatury muzycznej (por. Manturzewska, Kamińska, 1990; O'Neill, 2009).

TOŻSAMOŚĆ MUZYCZNA NA RÓŻNYCH ETAPACH EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ A ROLA NAUCZYCIELA-MESTRZA

Zanim zostanie przedstawiony swoisty model funkcjonowania nauczyciela-instrumentalisty w relacji z uzdolnionym muzycznie uczniem, warto zastanowić się nad pytaniem: kto może osiągnąć muzyczną tożsamość? Okazuje się bowiem, że w literaturze przedmiotu (por. O'Neill, 2009; Barrett, 2008; Woody, 2013) nie ma jednoznacznej odpowiedzi na powyższe pytanie. Przede wszystkim ze względu na fakt iż muzyka – w warstwie akustycznej, semantycznej i estetycznej – oddziałuje na całe grupy społeczne, a poczucie przynależności do grupy, która pasjonuje się wybranym gatunkiem muzyki, może być tak samo silne jak utożsamianie się z zawodem muzyka, przez osoby podejmujące szereg muzycznych aktywności. Wytrawny meloman, czy fan wybranego zespołu muzycznego, słuchając preferowanych gatunków lub utworów muzycznych może doświadczać muzycznej tożsamości, dzięki głębokiemu poczuciu zrozumienia treści słuchanej muzyki. Artysta-muzyk, z uwagi na rozwój swoich kompetencji wykonawczych, zdolności artystyczne oraz poczucie przynależności do środowiska artystycznego, także doświadcza muzycznej tożsamości, jednak w zupełnie innym kontekście niż świadomy odbiorca muzyki.

Swoistą właściwością ludzką, od najwcześniejszych etapów rozwoju, jest silne poczucie integracji z podejmowanymi przez osoby aktywnościami. W związku z tym, w niniejszym artykule przyjęto założenie iż muzycznej tożsamości doświadczają osoby (bez względu na wiek), które posiadają umiejętność gry na instrumencie muzycznym (por. Lehman, Sloboda, Woody, 2007), czyli zarówno osoby uczące się muzyki jak i profesjonalni artyści-muzycy, w tym nauczyciele.

Dla wszystkich osób aktywnie zajmujących się muzyką, w rozwoju tożsamości bierą udział trzy główne składniki: poczucie tożsamości w grupie osób wyróżniających się podwyższonym poziomem zdolności muzycznych, poziom wewnętrznej motywacji i zaangażowania w muzyczne wykonawstwo, określenie muzycznych celów na przyszłość (Hallam, 2008). W rozważaniach nad muzyczną tożsamością nie można pominąć sfery procesów motywacji, które odgrywają kluczową rolę w rozwoju muzycznej tożsamości młodego adepta sztuki muzycznej, bowiem ukierunkowują aktywność dziecka na uczenie się muzyki i nabywanie sprawności wykonawczych (Austin i in., 2008). Dziecko, które podjęło się (z inicjatywy własnej lub za namową i przy wsparciu rodziców) muzycznej edukacji – związanej przede wszystkim z nauką gry na instrumencie muzycznym – doświadcza istotnej zmiany stosunku do muzyki. Muzyka przestaje być już tylko elementem zabawy, ale staje się przedmiotem zainteresowań, przyczyną

podjmowania licznym operacji umysłowych i formą aktywności, stymulującą dalsze kierunki rozwoju (por. Manturzewska, Kamińska 1990). W pierwszym etapie kształcenia, motywacja do gry na instrumencie związana jest z chęcią poznania nowych obszarów własnej aktywności. Następnie, siłę motywacji do gry na instrumencie warunkuje cel edukacji, którego osiągnięcie wiąże się bezpośrednio z podejmowanym wysiłkiem. Wzrost wysiłku przyczynia się z kolei do zwiększenia zaangażowania. Wszelki rozwój muzyczny młodego adepta sztuki muzycznej jest osadzony w systemie wzajemnych oddziaływań, w którym wiedza o sobie (*self system*) [m.in. świadomość własnych mocnych i słabych stron, indywidualne cele kształcenia, oczekiwanie określonego poziomu efektów, nastroj i nastawienie do uczenia się muzyki], system społeczny (*social system*) [wpływ rodziców, nauczycieli i rówieśników, ich oczekiwania i otrzymywane wsparcie, strategie nauczania i style wychowania], działania (*action*) [wybór kierunku kształcenia muzycznego, indywidualny wysiłek ucznia, jego zaangażowanie i strategie uczenia się] oraz wyniki (*outcomes*) [umiejętność wykorzystania wiedzy, zdolność radzenia sobie z publiczną ekspozycją, osiągnięcia] współwystępują, silnie na siebie oddziałują i determinują kierunek motywacji skoncentrowanej na realizacji „muzycznego zadania” (por. Austin i in., 2008).

Powyższe procesy nie kształtują się w oderwaniu od etapów rozwoju tożsamości dziecka. W tym momencie warto wskazać, że na jakość budowania poczucia tożsamości ogromny wpływ mają dorośli, przede wszystkim rodzice i nauczyciele. Bowiem, im więcej wysiłku i starań włożą w wychowanie, rozwój dziecka i stworzenie warunków budowania pozytywnych relacji we wcześniejszych okresach życia dziecka, tym większe prawdopodobieństwo, że w okresie dorastania – ci sami dorośli – będą dla nastolatków filarem wspomagającym proces przechodzenia przez kolejne etapy rozwoju, a także wsparciem w procesie formowania się tożsamości.

Młody adept sztuki muzycznej, kończący etap szkoły I stopnia, charakteryzuje się umiejętnością gry na instrumencie i posiada wiele innych wąsko-wyspecjalizowanych umiejętności muzycznych. Jednak w tym samym czasie, w sferze rozwoju osobowości, jest na etapie tożsamości rozproszonej. Potrzebuje więc silnych i stabilnych wzorców zewnętrznych, gdyż jego autonomiczne wzory funkcjonowania psychospołecznego dopiero są formowane. Uczeń gotowy jest do wytrwałej i systematycznej pracy, potrafi podejmować znaczący wysiłek aby osiągnąć cel, który jest często związany z podnoszeniem własnych umiejętności techniczno-wykonawczych. Jednak może odczuwać wątpliwość i niepewność, dlatego niezbędne jest aby znajdujący się wokół niego dorośli przestrzegali ustalonych reguł. Nauczyciel będzie mógł stać się wówczas autorytetem, osobowym przewodnikiem (por. Bardziejewska, 2005).

Czytelne stawianie wymagań, dyrektywność połączona z instruktarzem, wdrażanie do samodzielności, kształtowanie poczucia własnej wartości oraz konkretne i precyzyjne określanie celów edukacji, są niezbędnymi obszarami kompetencji pedagogicznych nauczyciela-instrumentalisty (por. Jaślar-Walicka, 1999; Mierzejewska-Orzechowska, 1999). Konsekwentne zachowania nauczyciela, w połączeniu z systematycznym egzekwowaniem oczekiwań, dają nastolatkowi poczucie stabilizacji i ciągłość w procesie edukacji artystycznej. Zwiększając tym samym szansę na efektywne przejście do fazy tożsamości lustrzanej.

W okresie tożsamości lustrzanej nastolatek przede wszystkim naśladuje osoby z najbliższego otoczenia, które są dla niego wzorcami w zakresie reguł postępowania czy kształtowania wartości i światopoglądu. Mogą to być zarówno rówieśnicy jak i osoby dorosłe. Rodzice i nauczyciele nadal stanowią źródło największego autorytetu, wyznaczając swoim zachowaniem i postawą swoisty model życia (Oleszkowicz, Senejko, 2011). Nauczyciel-przewodnik/doradca, prezentujący możliwości i wskazujący kierunki rozwoju, stanowi wzorec do naśladowania i zwiększa poczucie osobistej pewności. To właśnie jakość indywidualnej relacji z nauczycielem-instrumentalistą, w sytuacji braku stabilizacji indywidualnej tożsamości ucznia, wynikającej ze zmian rozwojowych, może mieć kluczowe znaczenie dla podtrzymania motywacji związanej z kształceniem muzycznym na dalszych/wyższych etapach (Hallam, 2006).

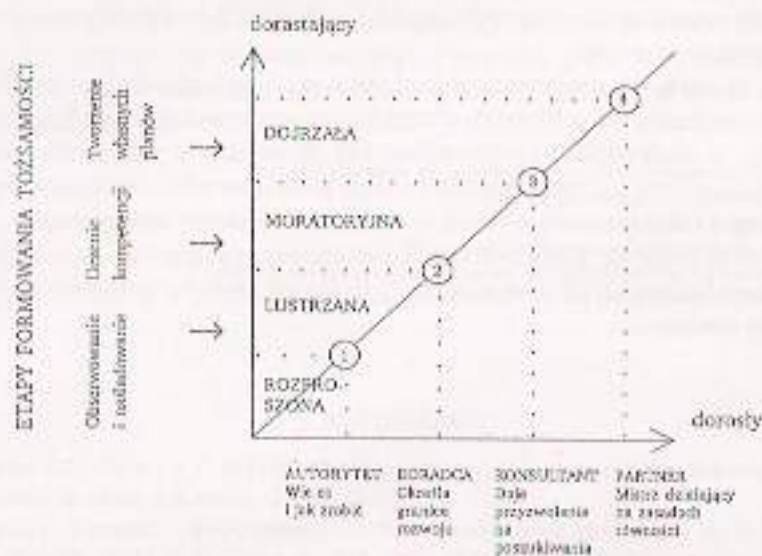
Dzięki nauczycielowi, który wskazuje drogę rozwoju, uczeń ma szansę na szybkie przejście do etapu tożsamości moratoryjnej (Bardziejewska, 2005), która charakteryzuje się samodzielnym poszukiwaniem drogi do samorealizacji, odkrywaniem własnych, indywidualnych potrzeb, podejmowaniem samodzielnych wyborów. W obszarze muzycznej edukacji niniejszy etap zbiega się z okresem świadomego kształtowania potrzeb muzycznych, poszukiwaniem własnych stylów interpretacji i zachłannym/wszelchstronnym czerpaniem wiedzy muzycznej (por. Manturzevska, 1990). Młodzież utalentowana muzycznie poszukuje swoich mistrzów, nauczycieli którzy obok posiadania autorytetu i kompetencji muzycznych, będą pozwalać na eksperymentowanie w obszarze samodzielnego podejmowania decyzji. *Mistrz-konsultant* będzie przyglądał się działaniom uzdolnionego muzycznie ucznia, jednak zainterweniuje kiedy sytuacja wymagać będzie korekty, przyzwoli na wspólne analizowanie wybranych zagadnień oraz na autorefleksję. Jednocześnie, to dorosły wytycza granice poznania, granice artystycznych eksploracji i chroni przed niebezpieczeństwami rozwojowymi wynikającymi z nie w pełni ukształtowanej tożsamości (artystycznej) (por. Bardziejewska, 2005; Hallam, 2008).

Doświadczenie powyższych etapów prowadzi do osiągnięcia tożsamości dojrzałej. Tożsamość dojrzała stanowi więc rezultat skomplikowanego rozwoju w róż-

nych dziedzinach życia, jako efekt indywidualnych eksperymentów i eksploracji. Jej kształt jest wyrazem osobistych potrzeb, pragnień i uświadomionych preferencji, która stanowią jednocześnie dla młodej osoby źródło osobistych kompetencji (Bardziejewska, 2005). Na tym etapie rozwoju tożsamości uczeń szkoły muzycznej/student akademii muzycznej charakteryzuje się więc poczuciem integracji z wybraną przez siebie aktywnością zawodową, ma świadomość własnych zasobów i ograniczeń, potrafi stawić czoła oczekiwaniom środowiska artystycznego (szkolnego i zawodowego). Wszystkie te doświadczenia, wynikające zarówno z zasobów indywidualnych jak i z wpływów społecznych, prowadzą do ukształtowania i ustabilizowania tożsamości muzycznej (O'Neill, 2009). W tym czasie *nauczyciel-partner* będzie wspierał w podejmowaniu samodzielnych wyborów oraz wzmacniał w sytuacji ewentualnych trudności. Osiągnięcie dojrzałości na poziomie tożsamości oznacza, że młody człowiek gotowy jest do autonomicznego podejmowania decyzji, do ponoszenia odpowiedzialności oraz ma świadomość zasobów osobistych. Nauczyciel staje się wówczas prawdziwym *Mistrzem*, współdziałającym z młodym artystą na zasadach partnerstwa muzycznego, zadaje trudne pytania zmuszające do refleksji, traktując ucznia/studenta z poszanowaniem jego młodzieńczej autonomii.

Opisany powyżej model wzajemnych relacji dorastającego adepta sztuki muzycznej z osobą dorosłą/nauczycielem przedstawia schemat nr 1.

Schemat nr 1: Model zmian w relacjach nastolatek-dorośli w toku procesu formowania tożsamości (źródło: Bardziejewska, 2005, s. 372)

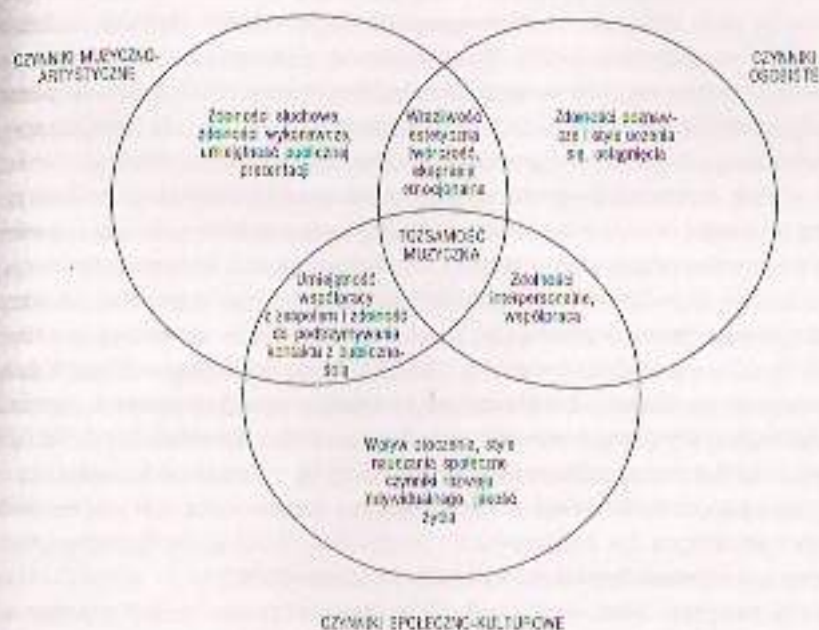


Systematyzując proces formowania się tożsamości na gruncie muzyki warto zaprezentować trójczynnikiowy model tożsamości muzycznej Davida Hargreaves'a, Nigela Marshalla i Adriana North'a (za: North, Hargreaves, 2008). Wskazują oni bowiem na wzajemną cyrkularność trzech głównych sfer funkcjonowania człowieka (właściwości osobiste, czynniki społeczno-kulturowe i czynniki *stricte* muzyczne), które bezsprzecznie rozwijają się w procesie muzycznej edukacji i mają bezpośredni wpływ na jakość muzycznej tożsamości. Według autorów, tożsamość muzyczna rozwija się na bazie indywidualnych, psychofizycznych właściwości osoby, od jej zdolności specyficznie muzycznych, które uzależnione są od predyspozycji wrodzonych i nabytych kompetencji oraz od czynników wynikających z wpływów społeczno-kulturowych, gdzie zarówno środowisko szkolne jak i kontekst kultury społeczeństwa odgrywają istotną rolę (Davidson i in., 2009).

Podstawowe zdolności muzyczne (m.in. słuch muzyczny, zdolność czytania nut, kompetencje wykonawcze, umiejętność publicznej prezentacji przygotowywanych utworów) są ściśle związane z rozwojem zdolności artystycznych w zakresie muzyki, które ujawniają się w ekspresji emocjonalnej, wrażliwości estetycznej, twórczym myśleniu i realizowaniu twórczych działań artystycznych. Zdolności artystyczne są efektem nie tylko posiadania podstawowych zdolności muzycznych, ale także indywidualnych właściwości poznawczo-osobowościowych, do których zalicza się między innymi kompetencje osobiste, style uczenia i motywację osiągnięć. Zdolności artystyczno-wykonawcze uzależnione są także od wpływu czynników społeczno-kulturowych, które kształtują całą sferę kompetencji społecznych niezbędnych do aktywnego zajmowania się sztuką muzyczną.

Także czynniki osobowe/indywidualne mają znaczenie dla rozwoju tożsamości muzycznej. W połączeniu z czynnikami społeczno-kulturowymi, ujawniają się m.in. w zdolnościach interpersonalnych. Natomiast w połączeniu z czynnikami artystycznymi/muzycznymi determinują poziom wrażliwości estetycznej i emocjonalnej a także postawę twórczą w realizacji projektów artystycznych. Poniższy schemat prezentuje graficzne ujęcie wybranych właściwości indywidualnych, społeczno-kulturowych i artystycznych wpływających na kształtowanie się muzycznej tożsamości.

Schemat nr 2: Tożsamość muzyczna w świetle czynników indywidualnych, społeczno-kulturowych i artystycznych (por. North, Hargreaves, 2006).



Analizując powyższy model warto jeszcze zatrzymać się nad czynnikami społeczno-kulturowymi, a wśród nich ponownie zwrócić uwagę na rolę nauczyciela-instrumentalisty w procesie formowania się tożsamości adeptów sztuki muzycznej, tym razem wskazując na poczucie tożsamości artysty z rolą nauczyciela.

TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA-ARTYSTY

Tożsamość zawodowa stanowi integralną część struktury dojrzałej osobowości. Jest ona jedną z najważniejszych i (najprawdopodobniej) najbardziej stabilnych (obok tożsamości płciowej) spośród wszystkich form tożsamości społecznej człowieka (Kwiatkowska, 2005). Tożsamość zawodowa, dając poczucie silnej stabilizacji a wiedza człowieka o przynależności do określonej grupy zawodowej stanowi źródło bezpieczeństwa psychicznego i spójności w realizacji życiowych zamierzeń (por. Brzezińska, Appelt, 2000). Świadomość własnej tożsamości pozwala odpowiedzieć na pytanie *Kim jestem?* Zarówno dla artysty, jak i dla nauczyciela, jest to niezwykle ważna odpowiedź. Nabiera ona szczególnego znaczenia jeśli artysta-muzyk staje się jednocześnie nauczycielem.

W świetle badań biograficznych Marii Maturzewskiej (1990) nad przebiegiem życia muzyków, wyróżniamy sześć odrębnych etapów¹ rozwoju muzyczno-zawodowego. Wspomniany model zakłada, że działalność pedagogiczna artysty muzyka rozpoczyna się po 40 roku życia, po kulminacyjnym okresie działalności artystycznej/koncertowej i jest związana z rozbudzeniem zainteresowań pedagogicznych, z gotowością do dzielenia się własnym artystycznym doświadczeniem. Autorka podkreśla jednocześnie, że jest to także związane z „mniejszą niechęcią myślenia o pedagogice” (tamże, s. 326), bowiem nie wszyscy absolwenci wyższych szkół muzycznych pragną zajmować się nauczaniem, mając poczucie iż ich własne życie artystyczne jeszcze się na dobre nie rozpoczęło. Chociaż, współczesna rzeczywistość szkolna (ale przede wszystkim bieżąca sytuacja społeczno-ekonomiczna) pozwala nam zauważyć, że nauczycielami młodych adeptów sztuki muzycznej zostają bardzo często osoby z mniejszym stażem zawodowym, które starają się godzić obowiązki koncertującego muzyka z działalnością pedagogiczną. I tutaj niezwykle ważne jest poczucie integralności z rolą artysty-muzyka/wykonawcy-pedagoga, a także zrozumienie i zdobycie szerokiego wachlarza kompetencji, których wymaga środowisko szkół artystycznych.

Tożsamość nauczyciela-koncertującego wyrasta z tych samych środowisk, w których kształcą się kolejne pokolenia artystów-muzyków. Dlatego też, w procesie edukacji muzycznej, niezwykle cenne byłoby rzetelne wskazywanie wielości ról jaką mogą pełnić w przyszłości absolwenci szkół muzycznych (Lehman, Sloboda, Woody, 2007). Wspólnym mianownikiem dla każdej z ról, takich jak muzyk solista, muzyk orkiestrowy, lider zespołu muzycznego, nauczyciel² są zdolności muzyczne, kompetencje artystyczno-wykonawcze i wrażliwość muzyczna. Ale też ich realizacja może być efektem indywidualnego zróżnicowania w sferze temperamentalno-osobowościowej czy w sferze preferencji co do wyboru muzycznej aktywności.

Artysta – wirtuoz – pedagog powinien charakteryzować się nie tylko poczuciem tożsamości muzycznej w charakterze wykonawcy, w której dominującym elementem pozostanie koncentracja na swoich emocjach, przeżyciach i doświadczeniach muzycznych. Bezcennym zasobem artysty-pedagoga będzie zdolność przekazywania swojej wszelkiej muzycznej wiedzy i doświadczenia uczniom.

¹ Etap I – rozwój wrażliwości sensoryczno-emocjonalnej na muzykę i spontanicznej aktywności muzycznej (0-5 r. ż.); etap II – rozwój wiedzy muzycznej i sprawności techniczno-wykonawczych w nauce gry na instrumencie (6-14 r. ż.); etap III – kształtowanie się osobowości i rozwój świadomości muzycznej (15-24 r. ż.); etap IV – rozwój indywidualnej kariery artystycznej i dominacja działalności koncertowej (25-44 r. ż.); etap V – dominacja działalności pedagogicznej i społeczno-organizacyjnej (45-55 r. ż.); etap VI – stopniowe wycofywanie się z działalności zawodowej na rzecz funkcji reprezentacyjnych (powyżej 75 r. ż.) (Maturzewska, 1990, s. 318-319).

² Opia wielości ról i zadań jakie mogą wykonywać absolwenci szkół muzycznych jest zdecydowanie większa, ale ich szczegółowa charakterystyka zdecydowanie wykracza poza tematykę niniejszego opracowania.

Oznacza to, że sztuka artystyczny powinien być uzupełniony opatowaniem techników nielarwej sztuki pedagogicznej (Markiewicz, 2006).

Sztuka ta jest jednak procesem niezwykle złożonym. U jej podstaw leżą bowiem kompetencje pedagogiczne rozumiane jako zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi dysponuje nauczyciel. Tożsamość zawodowa nauczyciela (bez względu na jego staż pracy i poziom sztuki artystycznego) będzie miała szansę rozwinąć się tylko w sytuacji świadomej pracy nad własnymi kompetencjami pedagogicznymi (por. Davidson i in., 2009). W związku z tym, spośród licznych prób klasyfikacji kompetencji nauczycieli-pedagogów warto wskazać na najbardziej ogólny ich podział na kompetencje specjalistyczne (zawodowe, w tym dydaktyczne) oraz osobowościowe (podwyższony poziom inteligencji emocjonalnej i społecznej) (Prucha, 2006).

Centralną strukturą dojrzałej osobowości nauczyciela-pedagoga, jest także poczucie odpowiedzialności za ucznia i proces kształcenia (Olbrycht, 1998). O efektywności i pomyślności edukacji ucznia w szkole muzycznej świadczyć więc będzie poczucie tożsamości nauczyciela z wykonywanym zawodem, którego elementami składowymi powinny być m.in. dojrzałość emocjonalna, zrównoważenie, zaangażowanie, odporność na trudy codziennej pracy, koncentracja na uczniu – a nie na sobie (por. Hewitt, 2006; Konaszkiewicz, 2009).

Kompetencje pedagogiczne, pozwalające na ukształtowanie tożsamości artysty w roli nauczyciela są jednocześnie fundamentalnym moderatorem relacji uczeń-nauczyciel/mistrz. Relacji, która w bezpośredni sposób kształtuje warunki rozwoju tożsamości muzycznej i osobowości artystycznej młodych adeptów sztuki muzycznej. Relacji, która jest formowana regularnie na każdej lekcji, przez kilka lub kilkanaście lat w życiu młodego człowieka, gdzie kontakt ucznia z nauczycielem jest bezpośredni, indywidualny, niemal intymny w swym artystycznym doświadczeniu.

Są profesurowie, za którymi większość uczniów poszaby w ogień
– i inni, których uczniowie panicznie się boją,
i tacy, których czczą i uwielbiają.
Bywają lekcje, które się przeżywa jak urazystość,
i takie, na które czeka się przez szereg dni z radością niecierpliwością
i inne, z których czasem wychodzi się jak po bolesnym wyrwanu zęba.
Kuzinierz Wilkomski

BIBLIOGRAFIA

- Abeles H.P., Porter S.Y. (1978). The Sex-stereotyping of musical instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26, (s. 65-75).
- Austin J., Benwick J., McPherson G.E. (2008). Developing Motivation. W: G.E. McPherson (red.). *The Child as Musician*. (s. 213-238). New York: Oxford University Press.