

Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego¹

Na wstępie należy podkreślić, że artykuł koncentruje się na zaprezentowaniu korzyści wynikających z kształcenia się dzieci i młodzieży w wymiarze tylko jednej ze sztuk — sztuki muzycznej. Nie porusza on kwestii korzyści wynikających z nauki plastyki czy rozwijania kompetencji psychofizycznych w tańcu. Jednym z tego powodów jest fakt, że literatura przedmiotu w największym stopniu wskazuje na występowanie szczególnych korzyści rozwojowych dzięki doświadczaniu (słuchaniu i wykonywaniu) muzyki. Wartym uwagi jest także to, że stymulacja muzyczna możliwa jest do zastosowania już w okresie prenatalnym, co nie jest możliwe w kontekście kształtowania wrażliwości plastycznej czy tanecznej. Sztuki plastyczna i baletowa także ujawniają wiele walorów pozaartystycznych, które mogą pozytywnie wpływać (i wpływają) na rozwój dzieci i młodzieży od najwcześniejszych lat życia, ale wymagałoby to odrębnego opracowania.

Polskie szkoły muzyczne, niemal od początków swojego istnienia², cieszą się niestabnym zainteresowaniem społecznym. Priorytetem w kształceniu muzycznym zawsze było i jest odkrywanie talentów i zapewnianie warunków rozwoju dzieciom i młodzieży uzdolnionym muzycznie, przede wszystkim po-

¹ Niniejszy artykuł to przedruk tekstu autorki, zamieszczonego w niewydawanych już „Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA”, z roku 2017. Niniejszy tekst uwzględnia także treści publikowane w artykułach i innych opracowaniach autorki, jak: (1) *Psychologiczny portret młodego muzyka — na podstawie analizy korzyści wynikających z kształcenia muzycznego*, [w:] *Poradnik CENSA 2013*, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, Warszawa oraz (2) *Wpływ muzyki na pozamuzyczne sfery funkcjonowania*, [w:] *Znaczenie muzykoterapii w procesie leczenia uzdrawiskowego i rehabilitacji*, red. Sz. Kubiak, „Zeszyty Naukowo-Historyczne Towarzystwa Przyjaciół Ciechocinka”, nr 3/2013, s. 153–160.

² Pierwsza publiczna szkoła muzyczna powstała w 1810 roku w Warszawie, przy Szkole Dramatycznej Teatru Narodowego, w okresie Księstwa Warszawskiego (za: Jankowski, 2002).

◀ Koncert Inauguracyjny X Zachodniopomorskiego Festiwalu Klarinetowego — Sala Koncertowa Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie — 6 kwietnia 2022 roku

przez 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 kształtuje się nie tylko podstawową wiedzę i umiejętności muzyczne, lecz także przekazuje się wartości umiłowania sztuki i wrażliwość na kulturę muzyczną [por. Jankowski, 1999, 2002, 2012; Konaszkiewicz, 2008].

Istotna rola sztuki — a przede wszystkim muzyki

W ostatnich latach wzrost atrakcyjności szkolnictwa muzycznego można zaobserwować wśród rodziców, którzy świadomi są pozamuzycznych korzyści wynikających z nauki gry na instrumencie. Powszechna staje się bowiem wiedza, że stymulacja muzyczna poprzez naukę gry na instrumentach od wczesnych lat życia dziecka przynosi różnorodne, w tym poznawcze, korzyści. Dzięki rozwojowi technologii i diagnostyki medycznej, dzięki przeprowadzaniu licznych badań naukowych z wykorzystaniem technik neuroobrazowania mózgu, coraz częściej upowszechniane są informacje o korzystnym wpływie muzyki na rozwój dzieci i młodzieży oraz na funkcjonowanie człowieka, w różnorodnych sferach [za: Czerniawska, 2012; Wilsz, 2012; Rauscher, 2009; Cross, 2009; Thompson, 2009]. Badania te koncentrują się bardzo często na sile oddziaływania słuchanej (odtworzonej) muzyki w procesie edukacji, wspomaganie zdrowia czy w różnych kontekstach zawodowych [Gluska, 2009]. Jednak celem niniejszego artykułu jest podkreślenie korzyści wynikających z aktywnego uczenia się muzyki, przez wskazanie na bezcenne doświadczenia wynikające z nauki gry na instrumentach muzycznych i muzykowania, nauki śpiewu i śpiewania — np. w chórze) oraz uczenia się logicznego myślenia i analizowania, w oparciu o materiał konkretny i abstrakcyjny realizowany w ramach zajęć teoretyczno-muzycznych.

Priorytetowym celem nauczania szkolnego jest przede wszystkim poszerzenie kompetencji poznawczych dzieci i młodzieży. W szkole muzycznej źródłem poznania — na równoważnym poziomie jak przedmioty ogólnokształce — staje się muzyka. Sztuka muzyczna stanowi jednocześnie wartość samą w sobie, a obcowanie z nią ma na celu poszerzenie u ucznia szkoły muzycznej kręgu wartości i horyzontów artystycznych. Bezpośrednim celem edukacji muzycznej jest nabywanie fachowej wiedzy teoretyczno-muzycznej i umiejętności techniczno-wykonawczych [por. Konaszkiewicz, 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, ale także inne struktury mózgowia — odpowiedzialne na przykład za pamięć, myślenie, wyobrażenia — oraz doznania kinestetyczne [por. 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 muzycznej aktywności na realizację przez nich zadań pamięciowych i poznawczych o charakterze czasowo-przestrzennym i wizualno-motorycznym [za: 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 bowiem wiele wspólnych systemów przetwarzania. Efektem tego jest to, że doświadczenia muzyczne wpływają na postrzeganie języka 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 między innymi istotne poszerzenie objętości ciała modelowanego już u dzieci 7-letnich uczących się gry na różnych instrumentach muzycznych w porównaniu z dziećmi niepodjęjącymi muzycznych aktywności [Schalug, 2006]. Ciało modelowane 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, Schlaug, 2003].

Równie istotną zmianą o neuroanatomicznym charakterze jest przekierowanie odbioru muzyki, przez osoby poddane co najmniej kilkuletniej edukacji muzycznej, z półkuli prawej do lewej [Martin, 2001]. Powszechną jest już bowiem wiedza, że prawa półkula mózgowa odpowiada za szeroko rozumiane myślenie artystyczne i twórcze, za analizę doznań o estetycznym charakterze, w tym — za muzykę. Natomiast lewa półkula mózgowa związana jest z analitycznym i logicznym przetwarzaniem informacji oraz uczestniczy w procesie kontroli mowy. W związku z intensywnym treningiem muzycznym i nabywaniem wiedzy

nie tylko praktycznej w zakresie gry na instrumencie, lecz także wiedzy teoretyczno-muzycznej, następuje wspomniane wcześniej przekierowanie odbioru muzyki z półkuli prawej do lewej. Jest ono rozpoznawane między innymi 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 i muzyki.

Ze względu na zintensyfikowaną aktywność manualną osób grających na instrumentach muzycznych, zauważalna jest kolejna zmiana neuroanatomiczna — zwiększenie objętości mózdzku [Jäncke, 2006]. Mózdzek odpowiada przede wszystkim za szeroko rozumianą koordynację ruchową, za płynność i precyzyjność 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 dostrzegania 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 mózdzku [Schlaug, 2009]. W tym kontekście pozytywny efekt wpływu wykonywania muzyki skutkuje poszerzeniem objętości mózdzku, a to usprawnia u osoby kontrolę i płynność ruchową oraz równowagę.

Opisując problematykę zmian neuroanatomicznych będących efektem oddziaływań muzyki, nie można pominąć zmian, jakie zachodzą w korze słuchowej. Kora słuchowa stanowi bowiem kluczową strukturę mózgu, odpowiedzialną za szeroko rozumiane doznania słuchowe, w tym między innymi 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 grze na instrumencie muzycznym, tym większa jest wrażliwość kory słuchowej na dostrzeganie choćby minimalnych różnic brzmieniowych [Palmer, 2006]. Wszelka stymulacja muzyczna ma znaczenie bezcenne dla kształtowania świadomości i percepcji muzycznej. Dla osób profesjonalnie zajmujących się muzyką jest to istotne w rozwoju zdolności muzycznych, będących podstawą dla kształtowania zawodowych kompetencji. Natomiast u osób słuchających muzyki z zamilowania, 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 po-

strzeżenie 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 sensorycznym charakterze. Jest to także powiązane z faktem, że muzyka jest zjawiskiem niewymiernym i wielostrukturnym, 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 wrażliwości sensorycznej oraz integracji informacji 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 muzycznej edukacji. Usystematyzowanie zagadnień związanych z korzyściami wynikającymi ze środowiskowego i indywidualnego kontekstu uczenia się pozwoli Czytelnikowi, w tym rodzicowi — bez względu na poziom muzycznego wykształcenia — spojrzeć na edukację muzyczną z „lotu ptaka” i dostrzec wielość czynników oddziałujących na muzyczny rozwój ucznia.

Dla dziecka uzdolnionego muzycznie rodzice wykazujący się zrozumieniem jego muzycznych zainteresowań, podziwem dla jego zdolności i wrażliwości artystycznej na sztukę muzyczną oraz akceptujący specyficzne obowiązki wynikające z nauki w szkole muzycznej stanowią zasób bezcenny [por. 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 samych 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 i 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 muzycznych kompetencji, a rodzice

muzycy potrafili zachować dystans do postawy „nadmiernie kontrolującej” proces ćwiczenia i unikali roli „drugiego nauczyciela” [por. Sroczyńska, 1999].

Aby ułatwić rodzicom wprowadzanie optymalnych zasad i reguł funkcjonowania rodziny, gdzie dziecko uczy się w szkole muzycznej, poniżej omówiono środowiskowy kontekst muzycznej edukacji, uwzględniający indywidualne właściwości rozwoju dziecka uzdolnionego muzycznie. Szkoła jest instytucją, której struktura pozornie wydaje się przejrzysta — składa się z uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrekcji i pracowników niepedagogicznych szkoły. W rzeczywistości jednak jest ona dużo bardziej złożona. Nie ma innej 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 [por. Jastrum, 2004].

Szkoły muzyczne do powyższej charakterystyki środowiska edukacyjnego „dodają” 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 środowiskowo-indywidualnego kontekstu muzycznej edukacji zaliczyć należy przede wszystkim:

- realizację wymagań edukacyjnych związanych z przedmiotami muzycznymi
 - zarówno wykonawczymi, jak i teoretycznymi, na poszczególnych etapach edukacji;
- zdolności adaptacyjne ucznia do zadań realizowanych w procesie edukacji muzycznej:
 - 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 szkolnej społeczności, uwzględniającą zrozumienie specyfiki szkoły muzycznej;
- dysonans doświadczany przez uczniów pomiędzy potrzebą akceptacji grupy rówieśniczej a możliwością występowania rywalizacji na poziomie edukacji ogólnokształcącej i/lub muzycznej;
- strategię radzenia sobie z nauką w szkole muzycznej pomimo doświadczania indywidualnych trudności natury psychospołecznej;
- inne sytuacje, które aktualnie autorka pominęła, ale 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 dla uczniów, z uwzględnieniem charakterystyki etapów rozwojowych i edukacyjnych uzdolnionych muzycznie dzieci i młodzieży, a także z uwzględnieniem roli rodziców i nauczycieli.

U progu edukacji muzycznej — *romans z muzyką*

Dobrze by było, aby pierwszy etap muzycznego kształcenia rozwijał się zdecydowanie wcześniej, niż nastąpi formalne rozpoczęcie nauki muzyki. Jest to spowodowane naturalną podatnością niemowląt i małych dzieci na muzyczną stymulację i czerpanie z muzycznych doświadczeń autentycznej radości [Głuska, 2012]. Faza romansu z muzyką [Sośniak, za: Jaślar-Walicka, 1999] może uwzględniać zarówno wszystkie muzyczne doświadczenia z okresu prenatalnego i niemowlęcego, jak i pierwsze próby nauki gry na instrumencie w okresie przedszkolnym, ale przede wszystkim koncentruje się 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 tego etapu rozwojowego stworzy jednocześnie niepowtarzalną szansę na satysfakcjonujący rozwój w zakresie sztuki. Dla dzieci poddanych muzycznej stymulacji w okresie wczesnoszkolnym następuje zasadnicza zmiana stosunku do muzyki. Muzyka przestaje być już tylko elementem zabawy, ale staje się przedmiotem zainteresowań, wykorzystując intelektualne operacje umysłowe [Manturzevska, Kamińska, 1990]. Młody muzyk zaczyna przejawiać aktywny i twórczy stosunek do muzyki, ustawnie rozwija swoją uwagę i wrażliwość słuchową, a także zwiększa tempo nabywania sprawności wykonawczych i intonacyjno-artystycznych [Astachowa, 1991]. Kształtuje się także jego słuch wysokościowy, doskonali 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 muzycznej edukacji, 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 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 muzyczne kompetencje w taki sam naturalny sposób, jak kompetencje z zakresu czytania czy pisania [por. 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 muzycznej wiedzy odbywało się w przyjemnej i inspirującej atmosferze [Jaślar-Walicka, 1999; Glińska-Rękawik, 2007]. Zajęcia z zakresu gry na instrumencie powinny polegać przede wszystkim na różnorodności muzycznych zabaw, wykorzystujących możliwości brzmieniowe instrumentu, a w obszarze zajęć teoretyczno-muzycznych warto wprowadzać jak najwięcej aktywnych metod słuchania, przetwarzania, odczuwania, wyrażania, rozumowania i analizowania muzyki.

Bezcenną 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 przypadki rodziców niemuzyków silnie zaangażowanych w edukację muzyczną swojego dziecka, która doprowadziła ich do autentycznego rozwinięcia własnych kompetencji wykonawczych (na podstawowym poziomie). Ich efektem było wykonanie wraz z dzieckiem (np. podczas audycji szkolnej) utworu w duecie. Poza oczywistą satysfakcją rodzica z przełamania własnych ograniczeń, tego rodzaju postawa i zaangażowanie prowadzą do szeregu innych — dobrych pod względem psychologicznym — konsekwencji, wśród których warto choćby wskazać [za: Sroczyńska, 1999] na:

- 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 w nauce gry w procesie codziennego ćwiczenia w do-

mu, szczególnie w zakresie pokonywania niewygod prowadzących do „doskonałości” aparatu i techniczno-wykonawczej;

- ale przede wszystkim — zapewnienie dziecku bliskości emocjonalnej, okazywanie autentycznej radości ze wspólnego podejmowania aktywności muzycznych, co sprzyja rozbudzaniu zamiłowania do muzyki i kształtuje prawidłowe nawyki związane z codziennym ćwiczeniem.

Obecność rodzica w procesie muzycznej edukacji 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. W tym czasie 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 muzycznych kompetencji w atmosferze bezpieczeństwa, wsparcia, podziwu i unikania porównań negatywnych, daje szansę na ukształtowanie prawidłowej — realistycznej — samooceny, popartej wiarą dziecka we własne umiejętności. Przykładami oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych na dziecko, umożliwiających rozwój prawidłowej samooceny [por. 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 określonych zadań i ich przydatności — jest to szczególnie istotne w procesie nauki przedmiotów muzycznych i nauki gry na instrumencie, bowiem podczas codziennej pracy dziecko może nie zauważać, że osiągnęło nową kompetencję, lub minimalnie poprawiło na przykład położenie ręki na instrumencie, albo doświadcza autentycznej trudności, która wymaga dłuższego czasu pracy; w tej sytuacji, aby nie wywołać w dziecku przedwczesnego zniechęcenia lub znużenia, warto wyjaśniać zasadność realizacji określonych ćwiczeń, zadań i „wprawek” [Chaffin, Lemieux, 2004];
- wsparcie w planowaniu działań i wytyczaniu realnych celów;
- okazywanie radości w sytuacji osiągniętych przez dziecko sukcesów, ale też udzielanie pomocy i wsparcia emocjonalnego w sytuacji 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 muzycz-

- nej edukacji jako wspierających rozwój zarówno psychofizyczny, jak i specyficznie muzyczny. Ponadto stanowią one bazę korzyści o psychospołecznym charakterze, przynosząc efekty w sferze edukacyjnej i wychowawczo-społecznej dziecka. Do najważniejszych korzyści fazy romansu z muzyką warto zaliczyć:
- wykorzystanie muzyki jako naturalnego stymulatora rozwoju muzycznych i pozamuzycznych kompetencji;
 - uwrażliwienie dziecka na muzykę jako sztukę oraz rozbudzenie zainteresowania światem dźwięków;
 - zapewnienie dzieciom wszechstronnego rozwoju, uwzględniającego dyscyplinę wiedzy ogólnokształcącej, jak i artystycznej;
 - poszerzenie zdolności słuchowych i techniczno-wykonawczych, skutkujących zwiększeniem wrażliwości zmysłowej oraz zwiększeniem 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 i kompetencji z zakresu radzenia sobie z emocjami podczas występów publicznych, w oparciu o realistyczną samoocenę;
 - zapewnienie 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 „panią wychowawczynią” 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 zamięliwienie 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 etap edukacji muzycznej.

Perfekcjonizm a dorastanie

Dorastanie w sferze psychofizycznej, które następuje między 10/12 a 20 rokiem życia [za: 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 jako 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 muzycznej edukacji [Sośniak, 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 muzycznie uzdolnionej zauważyć można, że jest to czas szczególnej stabilizacji zdolności i zainteresowań muzycznych [Manturzevska, Kamińska, 1990]. Jest to okres intensywnego rozwoju, między innymi pamięci melodyczno-rytmicznej [Lewandowska, 1978] i innych kompetencji słuchowych. Zwiększają się umiejętności młodzieży w zakresie muzycznej wrażliwości oraz emocjonalnego rozumienia i wyrażania muzyki [Schubert, McPherson, 2008]. Natomiast w sferze zainteresowań muzyka zaczyna pełnić powszechnie szczególne znaczenie — 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 oraz realizacji osobistych potrzeb i zainteresowań — w oparciu o oddziaływania społeczne, w tym o poziom otrzymywanego 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 psychospołecznego i muzycznego rozwoju uczniów szkół muzycznych korzystne jest, kiedy rodzice reprezentują swoją postawą wybrane wzorce wsparcia [Grolnick, za: Creech, 2009], wśród których znajdują się:

- wsparcie behawioralne (*behavioural support*) — polegające na kształtowaniu przez rodziców prawidłowych zachowań związanych ze zrozumieniem specyfiki gry na instrumencie, na monitorowaniu postępów dziecka w nauce muzyki, na pomaganiu mu w realizacji zadań domowych, organizowaniu czasu codziennej nauki i wypoczynku;
- wsparcie poznawczo-intelektualne (*cognitive/intellectual support*) — polegające na stwarzaniu różnorodnych okoliczności rozwijających wrażliwość muzyczną dziecka, poprzez uczestnictwo w koncertach i imprezach muzycznych, słuchanie nagrań, omawianie różnorodnych wykonawców muzycznych;
- wsparcie osobisto-emocjonalne (*personal support*) — polegające na okazywaniu dziecku zrozumienia i silnego emocjonalnego zaangażowania, niesieniu pomocy w wyznaczaniu celów życiowych i oczekiwań, okazywaniu za-

dowolenia z aktywności muzycznej dziecka i wyrażaniu podziwu przy okazji doświadczania 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. W tej fazie 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, że ważne jest wsparcie informacyjne — to jest szczegółowy instruktaż pozwalający 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 muzycznej edukacji, dając im poczucie kompetencji, zrozumienia i gotowości do wytyczania ambitnych celów edukacyjnych [Gluska, 2011].

Koncentrując się na roli wsparcia dla powodzenia w muzycznej działalności dzieci i młodzieży nie można pominąć wpływu grupy rówieśniczej. W okresie adolescencji i w procesie formowania się tożsamości nabiera ona szczególnego znaczenia, pełniąc funkcję między innymi zastępowania rodziny, dojrzewania tożsamości i osobowości, kształtowania poczucia własnej wartości, określania standardów zachowania i kompetencji społecznych [Obuchowska, 2000]. Wśród dzieci i młodzieży kształcących się na profesjonalnym poziomie w zakresie muzyki, grupa rówieśnicza w naturalny sposób stanowi środowisko wspierające, bowiem wszyscy uczniowie mogą doświadczać podobnych — muzycznych — trudności, związanych z przygotowaniem 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 strony koledzy z klasy mogą stanowić dla siebie 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 można zauważyć, 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 na przykład 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 i 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 muzycznej aktywności dorastający adepci sztuki muzycznej zaczynają doświadczać coraz bardziej dojrzałego rozwoju muzycznej tożsamości [Lamont, 2002]. Tożsamość muzyczna jest integralnym elementem rozwoju w środowisku muzycznym, na którą wpływ mają zarówno doświadczenia wynikające ze szkolnej edukacji, jak i z wszystkich relacji społecznych nawiązywanych przez uzdolnione muzycznie dzieci i młodzież [Borthwick, Davidson, 2009].

Analizując osiągnięcia rozwojowe okresu adolescencji i wymagania fazy perfekcjonizmu, zauważyć można, 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;
- zwiększenie kompetencji techniczno-wykonawczych w zakresie gry na instrumencie, dzięki gotowości psychofizycznej do wyłożonej pracy, podejmowania wysiłku intelektualnego i zwiększonej koncentracji;
- zwiększenie 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 muzycznej stymulacji na pozamuzyczne sfery funkcjonowania, w tym na rozwój procesów poznawczych i uwagi — bezpośrednio przekłada się to na zmiany neuroanatomiczne, poszerzając plastyczność wybranych funkcji mózgu;
- łagodniejsze przejście okresu dojrzewania w sferze psychofizycznej, dzięki stabilizacji i przewidywalności doświadczeń wynikających z muzycznej edukacji;
- budowanie poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje w zakresie muzycznej edukacji — co przekłada się na rozwój tożsamości osobistej i odpowiedzialności w innych wymiarach życia.

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

Faza *integracji* jako zwieńczenie zasobów muzycznej edukacji

Późna adolescencja (od około 16/17 roku życia) w obszarze edukacji muzycznej przypada na okres kształtowania się artystycznej osobowości, formowania własnych koncepcji w zakresie muzycznej interpretacji oraz ugruntowania mu-

zycznej tożsamości [Jaślar-Walicka, 1999]. Faza integracji może trwać przez cały okres szkoły muzycznej II stopnia i studiów. Tym samym jest to czas wchodzenia w środowisko profesjonalnych muzyków i podejmowania współpracy zawodowej. Młody adept sztuki muzycznej osiąga najczęściej w tej fazie najwyższy poziom muzycznego wykonawstwa [Wroński, 1996].

Szczególnego znaczenia nabiera także relacja ucznia z nauczycielem-instrumentalistą. Często następują zmiany nauczycieli, bowiem uczniowie/studenci poszukują swoich mistrzów — dojrzałych artystów-pedagogów o bogatych doświadczeniach muzycznych. W relacji z nimi uczniowie nabywają często holistycznego rozumienia dzieła muzycznego, w swoich interpretacjach muzycznych integrują dotychczasową wiedzę teoretyczno-muzyczną oraz umiejętności techniczno-wykonawcze. Bardzo ważne jest, aby pedagog prowadzący ucznia — u schyłku jego formalnej edukacji — miał poczucie odpowiedzialności za jego kształcenie nie tylko specyficznie muzyczne, lecz także za modelowanie jego osobowości artystycznej [Konaszkiewicz, 1998]. 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 sześć wymiarów podkreślających świadomość własnych przekonań muzycznych:

- **zainteresowania** — wynikają one z osobistej satysfakcji z codziennego ćwiczenia i muzykowania indywidualnego lub zespołowego oraz z poznawania nowego repertuaru;
- **znaczenie/ważność** — określa poziom własnej gry oraz pozwala na wytyczenie celów, które młody 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, że 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 poczucia osiągnięcia sukcesu oraz budującą realistyczną samoocenę i rozwijającą muzyczną tożsamość;
- **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 [za: 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 muzycznym rozwojem;
- 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 muzycznym środowisku, 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 edukacji powszechnej;
- 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 muzycznego kształcenia [Davidson, Howe, Sloboda, 2009]. Czy jednak można jednoznacznie 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 wskaźniki dotyczące: poziomu wybranych wymiarów 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 także nie mniejsze niż wśród uczniów szkół ogólnokształcących. 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 systematyczności ćwiczenia;
- 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 muzycznej aktywności (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 publicznych występów; choć wyniki wybranych badań wskazują, że muzycy mogą też charakteryzować się wyższym poziomem neurotyczności, wynikającym z niepokoju co do poziomu przygotowania do występów publicznych;
- wytrwali i zdolni do długotrwałej koncentracji uwagi na zadaniach wymagających wysiłku intelektualnego;
- bardziej kreatywni i wykazują się większą plastycznością procesów poznawczych — dzięki wieloletniej i wszechstronnej stymulacji muzycznej.

Powyższe opinie, wynikające zarówno z wyników badań naukowych [por. Manturzevska, 1974; Lehmann i in., 2007], jak i z potocznych obserwacji przedstawicieli środowiska muzycznego, dają podstawy do zbudowania swoistego psychologicznego portretu adepta sztuki muzycznej. Doświadczenia, z którymi w procesie muzycznej edukacji spotyka się uczeń szkoły muzycznej, stwarzają niepowtarzalne warunki stymulujące rozwój zarówno w sferze muzycznej wrażliwości, 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 oddziaływałyby muzyczna edukacja.

Uprowadzając 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 powszechnych mitów dotyczących 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 odpowiedzią na pytanie... *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 rozbudzenie 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 raczej wzbogacić czas rozwoju w okresie wczesnoszkolnym, a nie odebrać dzieciństwo.

■ **Mit nr 2:** Szanse na powodzenie w muzycznej edukacji mają tylko dzieci muzyków. Nie ma wyników badań wskazujących, że wybitnymi muzykami zostały dzieci profesjonalnych muzyków, choć w historii muzyki znane są tak wybitne 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 muzycznej edukacji mają te dzieci, które otrzymują od rodziców dużo wsparcia emocjonalnego, zaangażowania w ich muzyczną 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]. Powodzenie w muzycznej działalności mają przede wszystkim te dzieci, którym stworzono bezpieczne i przyjazne warunki do rozwijania ich muzycznych zainteresowań 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 muzycznej edukacji 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 mogły ewoluować w procesie rozwoju i kształcenia muzycznego. Już w latach siedemdziesiątych XX wieku, w ramach „reformy eksperymentalnej” szkół muzycznych I stopnia podkreślano, 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” stresu do „dobrego” stresu [Selye, za: Terelak, 2008], należy już u progu edukacji uczyć dzieci strategii mobilizacji i efektywnego radzenia sobie z emocjami zarówno 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 w dużym stopniu zależy 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) jak szkoły ogólnokształcące. W związku z tym nic nie stoi na przeszkodzie, aby uczeń na dowolnym etapie kształcenia 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 uczniom 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 liczbą obowiązków, wynikających z realizacji indywidualnych i grupowych zajęć muzycznych. Zajęcia te, poza rozwojem muzycznych kompetencji, 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 i 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 [Jørgen-

sen, 2009]. Efektem tego mogą być pozytywne skojarzenia uczniów szkół muzycznych na temat ćwiczenia, które ujawniają się w jego metaforycznym ujęciu, ale wskazującym na racjonalne myślenie o tym procesie, że: *ćwiczenie jest jak pralka — usuwa brudy*.

Powyższe mity tak długo będą funkcjonować w środowisku szkolnym, jak długo wybrani członkowie szkolnej społeczności będą podtrzymywać negatywne postawy lub nastawienia, potwierdzające te mity. 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 muzycznej edukacji oraz że pomogą one odnaleźć wątpięcym lub niezdecydowanym rodzicom poczucie satysfakcji z tego, że czas spędzony na muzycznej edukacji zdecydowanie nie jest czasem straconym! Korzyści wynikające z muzycznej stymulacji w procesie rozwoju i edukacji stanowią jednak 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.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Altenmüller E.O., *How Many Music Centres Are in the Brain?*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 346–353), Oxford University Press, New York 2009.
- [2] Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [3] Astachowa G., *Gotowość dzieci do podjęcia działalności muzycznej*, [w:] K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy — zadania — perspektywy* (s. 346–357), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1991.
- [4] Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 345–377), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [5] Besson M., Schön D., *Comparison Between Language and Music*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 269–293), Oxford University Press, New York 2009.
- [6] Boorthwick S.J., Davidson J.W., *Developing a Child's Identity as a Musician: A Family 'Script' Perspective*, [w:] R. Macdonald, D. Hargreaves, D. Miell (red.), *Musical Identities*, Oxford University Press, New York 2009.
- [7] Chaffin R., Lemieux A.F., *General Perspectives on Achieving Musical Excellence*, [w:] A. Williamon (red.), *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance* (s. 19–39), Oxford University Press, New York 2004.

- [8] Creech A., *The Role of the Family in Supporting Learning*, [w:] S. Hallam, I Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 295–306), Oxford University Press, New York 2009.
- [9] Cross I., *Music, Cognition, Culture, and Evolution*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 42–56), Oxford University Press, New York 2009.
- [10] Crozier W.R., *Music and Social Influence*, [w:] D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music* (s. 67–83), Oxford University Press, New York 2009.
- [11] Czerniawska E., *Czy słuchanie muzyki może wspomóc procesy poznawcze?*, [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka* (s. 69–88), Difin, Warszawa 2012.
- [12] Davidson J.W., Howe M.J.A., Sloboda J.A., *Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span*, [w:] D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music* (s. 188–206), Oxford University Press, New York 2009.
- [13] Gliniecka-Rękawik M., *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli* (s. 76–85), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2007.
- [14] Gluska A., *Muzyka jako terapia w różnych dziedzinach życia*, [w:] D. Kadłubiec, A. Adamski (red.), *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka* (s. 72–82), Compal, Bielsko-Biała 2009.
- [15] Gluska A.A., *Psychospołeczne korelaty osiągnięć muzycznych uczniów szkół muzycznych*, praca doktorska, nieopublikowana, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- [16] Gluska A.A., *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* (s. 27–40), Difin, Warszawa 2012.
- [17] Howe M.J.A., Davidson J.W., *The Early Progress of Able Young Musicians*, [w:] R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko (red.), *The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise* (s. 186–212), Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- [18] Janiszewska B., *Ocena dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo „Seventh Sea”, Warszawa 2008.
- [19] Jankowska M., Jankowski W., *Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie (1974–1992)*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2016.
- [20] Jankowski W., *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1979.
- [21] Jankowski W., *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*, [w:] M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 20–25), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1999.
- [22] Jankowski W., *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2002.
- [23] Jankowski W., *Wprowadzenie*, [w:] W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe* (s. 7–18), Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.

- [24] Jäncke L., *The Motor Representation in Pianists and Strings Players*, [w:] E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain* (s. 153–172), Oxford University Press, New York 2006.
- [25] Jasińska M., *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* (s. 257–266), Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.
- [26] Jastrum E., *Dobra szkoła: szkoła w życiu — życie w szkole*, Dom Wydawniczy EGO, Warszawa 2004.
- [27] Jaślar-Walicka E., *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* (s. 163–170), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1999.
- [28] Jørgensen H., *Czy ćwiczenie czyni mistrza? Przegląd badań nad ćwiczeniem*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria — badania — praktyka* (s. 51–73), Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.
- [29] Juslin P.N., *Emotional Responses to Music*, [w:] S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 131–140), Oxford University Press, New York 2009.
- [30] Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży — ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1997.
- [31] Kierzkowski M., *Analiza wybranych czynników warunkujących rozwój muzyczny dziecka*, „Sztuka, Kultura, Edukacja”, 1, 2010, s. 16–29.
- [32] Konaszkiewicz Z., *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1998.
- [33] Konaszkiewicz Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2001.
- [34] Konaszkiewicz Z., *Edukacja muzyczna w Polsce — samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2, 2008, s. 4–15.
- [35] Konkol G.K., *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*, [w:] M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 137–146), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1999.
- [36] Kołodziejczyk A., *Późne dzieciństwo — młodszy wiek szkolny*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 234–258), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- [37] Lamont A., *Musical Identities and the School Environment*, [w:] R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (red.), *Musical Identities* (s. 41–59), Oxford University Press, New York 2002.
- [38] Lee D.J., Chen Y., Schalug G., *Corpus Callosum; Musician and Gender Effects*, „Neuroreport”, nr 14/2(10), 2003, s. 205–209.
- [39] Lehmann A.C., Sloboda J.A., Woody R.H., *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*, Oxford University Press, New York 2007.

- [40] Lewandowska K., *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- [41] Manturzewska M., *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, [w:] *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych. Materiały do psychologii muzyki*; zeszyt 147; Tom III, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1974.
- [42] Manturzewska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] M. Manturzewska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 25–49), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- [43] Martin G.N., *Neuropsychologia*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2001.
- [44] McPherson G.E., Davidson J.W., *Playing an Instrument*, [w:] G.E. McPherson (red.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 331–351), Oxford University Press, New York 2008.
- [45] McPherson G.E., Hallam S., *Musical Potential*, [w:] S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 225–264), Oxford University Press, New York 2009.
- [46] North A., Hargreaves D., *The Social and Applied Psychology of Music*, Oxford University Press, New York 2008.
- [47] Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163–201), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- [48] Oleszkowicz A., Senejko A., *Dorastanie*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 259–286), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- [49] Ossowski R., Gluska A., *Social Support as a Form of Psychological Aid in the Artistic Education*, [w:] H. Liberska (red.), *Current Psychological Problems* (s. 169–186), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- [50] Palmer C., *The Nature of Memory for Music Performance Skills*, [w:] E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain* (s. 39–53), Oxford University Press, New York 2006.
- [51] Parncutt R., *Prenatal Development*, [w:] G.R. McPherson (red.), *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 1–31), Oxford University Press, New York 2008.
- [52] Pascal-Leone A., *The Brain That Make Music and is Changed by it*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 396–409), Oxford University Press, New York 2009.
- [53] Rauscher F.H., *The Impact of Music Instruction on Other Skills*, [w:] S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 244–252), Oxford University Press, New York 2009.
- [54] Schalg G., *Brain Structures of Musicians: Executive Functions and Morphological Implications*, [w:] E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain* (s. 141–152), Oxford University Press, New York 2006.
- [55] Schlaug G., *The Brain of Musicians*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 366–381), Oxford University Press, New York 2009.

- [56] Schubert E., McPherson G.E., *The Perception of Emotion in Music*, [w:] G.E. McPherson (red.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 193–212), Oxford University Press, New York 2008.
- [57] Sierszeńska-Leraczyk M., *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego, Poznań 2011.
- [58] Sloboda J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2002.
- [59] Sroczyńska D., *Rola środowiska rodzinnego w kształceniu uczniów szkół muzycznych*, [w:] M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 147–155), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1999.
- [60] Terelak J.F., *Człowiek i stres*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Warszawa 2008.
- [61] Thompson W.F., *Music, Thought, and Feeling. Understanding the Psychology of Music*, Oxford University Press, New York 2009.
- [62] Walsh K., *Neuropsychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- [63] Wilsz N., *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* (s. 145–160), Difin, Warszawa 2012.
- [64] Wroński T., *Techniki gry skrzypcowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1996.



HDR

Tekst



A NIGHT

WIDEO

ZDJĘCIE

PORTRET

64M

LEJ

PODZIĘKOWANIE

DALEJ