

**DYSTANS SPOŁECZNY  
W TEORII  
I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ**

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ



DYSTANS SPOŁECZNY  
W TEORII  
I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Recenzent

*Prof. zw. dr hab. Mirosław Szymański*

Redakcja

*Danuta Słowikowska*

Redakcja techniczna

*Roman Fiut*

Projekt okładki i stron tytułowych

*Marta i Zdzisław Kwiatkowsy*

Skład

*Agnieszka Muchowska*

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012

ISBN 978-83-7784-240-9

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

20-031 Lublin, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5

tel. 81 537 53 04

[www.umcs.lublin.pl/wydawnictwo](http://www.umcs.lublin.pl/wydawnictwo)

e-mail: [sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl](mailto:sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl)

Dział Handlowy: tel./faks 81 537 53 02

e-mail: [wydawnictwo@umcs.eu](mailto:wydawnictwo@umcs.eu)

Drukarnia „Elpil”, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

## Spis treści

Wstęp . . . . .	7
CZĘŚĆ I	
TEORETYCZNE PODSTAWY PROBLEMATYKI DYSTANSU SPOŁECZNEGO . . . . .	13
1. <i>Maria Chodkowska</i> Socjopedagogiczne wymiary dystansu społecznego . . . . .	15
2. <i>Hanna Żuraw</i> Interdyscyplinarność pedagogicznych studiów nad dystansem społecznym wobec osób niepełnosprawnych . . . . .	35
3. <i>Janusz Kirenko, Urszula Olejnik</i> Dystans versus tolerancja – próba pomiaru . . . . .	47
4. <i>Janusz Miąso</i> Personalizm systemowy jako panaceum na wielowymiarowe medialne dystansowanie w perspektywie społeczeństwa informacyjnego, medialnego, sieciowego . . . . .	57
5. <i>Grzegorz Grzybek</i> Równość a wolność – dystans społeczny w założeniach „etyki rozwoju” . . . . .	81



CZEŚĆ II	
OBSZARY DYSTANSU SPOŁECZNEGO	
I STRATEGIE JEGO PRZEZWYCIĘŻANIA. . . . . 89	
1. <i>Ryszard Bera</i>	
Dystans społeczny Polaków na emigracji wobec innych	
narodowości i religii . . . . .	91
2. <i>Kazimierz Szmyd</i>	
Lokalność i uniwersalizm szkoły. Edukacyjne dylematy dystansu	
społecznego na obszarach wiejskich. . . . .	115
3. <i>Ewelina Pyzik</i>	
Bezdomność jako skrajna forma wykluczenia społecznego . . . . .	131
4. <i>Jolanta Wolińska</i>	
Lokalizacja kontroli i agresja bezdomnych kobiet. . . . .	145
5. <i>Anna Marzec-Tarasińska</i>	
Dzieci z rodzin z problemem bezrobocia – wielowymiarowe	
obszary nierówności społecznych . . . . .	169
6. <i>Elżbieta Minczakiewicz</i>	
Pauperyzacja i marginalizacja rodzin pochodzenia jako przyczyna	
buntu i agresji młodzieży niepełnosprawnej . . . . .	187
7. <i>Wiktoria Drahanżuk</i>	
Mentalność muzyczna jako czynnik zmniejszenia dystansu	
w stosunkach społecznych . . . . .	213
8. <i>Teresa Lewandowska-Kidoń, Anna Witek</i>	
Szkoła miejscem inkluzji czy ekskluzji społecznej? . . . . .	233
9. <i>Katarzyna Miłek</i>	
Adaptacja dzieci trzyletnich do warunków przedszkolnych	
z wykorzystaniem różnych form zabawowych	
nauki języka angielskiego . . . . .	253
Spis autorów . . . . .	271



Wiktorja Drahanzuk

## Mentalność muzyczna jako czynnik zmniejszenia dystansu w stosunkach społecznych

Muzyka – to psychiczny sztorm, który,  
przenikając do bezdennych głębi, napełnia  
niepokojem tajemnicę przeszłości tkwiącą  
w nas

P. Elmler

Przedmiotem opracowania jest muzyczna mentalność rozumiana jako czynnik zmniejszenia dystansu w stosunkach społecznych. Jest ona pewnym sposobem myślenia, muzycznym pryzmatem, przez który człowiek patrzy na świat i na siebie w tym świecie. Analizowaniu zjawiska mentalności muzycznej poświęcone są badania Anny Dżułaj, opublikowane w tekście *Mentalność muzyczna: socjalna analiza filozoficzna* (Джулай 2003). Biorąc pod uwagę wyniki badań Zacharczenko, Pryczepij i innych, autorka rozdziela dwa pojęcia. Pierwsze – to mentalność (ang. *mentality*) – rozumiana jako „sformowany system elementów duchowego życia i percepcji świata, który determinuje odpowiednie stereotypy zachowania, kształtuje swoisty «charakter» ludzi, stając się tym samym fenomenem kultury, pozostającym w związku wzajemnym z historią rozwoju społeczeństwa” (Джулай 2003, s. 5). Drugie rozumienie pojęcia mentalności wywodzi się od łacińskiego słowa *mens*, oznaczającego sposób myślenia (Джулай 2003, s. 5). W tym znaczeniu mentalność to ogólne nastawienie grupy.

Analizę mentalności muzycznej rozpocznę od teorii muzyczno-psychologicznych. Zgodnie z postulatami koryfeusza psychologii muzycznej Ernsta Kurta podstawą muzyki jest energia psychiczna; dźwięk jest zjawiskiem bardziej psychicznego niż fizycznego wymiaru. Możemy wyobrazić sobie dźwięk słuchem wewnętrznym, nie będzie brzmieć on realnie, lecz będzie brzmieć „w środku nas”. Muzyka – to przestrzeń energetyczna, które są związane ze świadomością ludzi, ich energią psychiczną (Kypr 2001). Sztuka muzyczna niesie określoną energię psychiczną, odzwierciedla sposób myślenia narodu bądź jednostki, działa na nas na poziomach światopoglądowym i energetycznym; rozwija różne (w zależności od charakteru utworu) sfery psychiczne, wpływa na dynamikę narodów i osobowości.



Rozdzielenie pojęć język (*langue*) i mówienie (*parole*), którego dokonał w semiotyce Ferdinand de Saussure, pozwoliło również na wyodrębnienie komunikatywnych funkcji semantycznych znaków muzycznych. Ów system kodowy występując w muzycznych środkach wyrazu tworzy pewne modusy o wyznaczonym zabarwieniu obrazowo-pojęciowym i emocjonalnym, funkcjonujące w świadomości odbiorcy. Charakterystyczne i najczęściej używane z nich nabywają znaczenia perceptywnych stałych, jak np. intonacje apelu, romantycznego pytania czy westchnienia. Jednostki kodowe, które mieści w sobie utwór muzyczny, człowiek postrzega jako własne emocje. Działają one w procesie muzycznej sugestii najefektywniej.

Mechanizm opisywanego działania widzimy w istnieniu biologicznie uwarunkowanego „emocjonalnego kodu akustycznego” (Леви 1968), opartego na naturalnych intonacjach właściwych dla żywych istot. Nazywamy je melodyjnymi intonacyjnymi jednostkami emocjonalnego kodu akustycznego. Najbardziej wyraziste spośród nich – okrzyki radości lub bólu, spotykamy zarówno u człowieka, jak i u zwierząt. Występując w roli środków muzyczno-wyrazowych, intonacje te funkcjonują w społecznej świadomości.

Uwarunkowane biologicznie intonacje odgrywają istotną rolę w funkcjonowaniu świadomości muzycznej. Dzieje się tak dlatego, że w podświadomości człowieka genetycznie założone zostały percepcyjne stałe. Z tych podstaw w trakcie psychobiologicznej ewolucji wyrasta emocjonalny kod akustyczny. Dysponując znacznymi możliwościami skali wzajemnych inwariantów, ów kod pod wpływem środowiska wzbogaca się różnymi nawarstwieniami. Intonacyjne jednostki kodowe „pracują” w różnych warunkach właściwych kulturom narodowym. W ten sposób wytwarzają się czasem wprost przeciwne fenotypy kultur, a w każdym z nich kształtują się swoiste zasady emocjonalności. Dlatego w dużej mierze od stopnia przygotowania odbiorcy w ramach określonej kultury zależy wielkość oraz jakość wpływu tej kultury. Proporcjonalnie do wzrostu wpływu kultury własnej obniża się stopień wpływu innych kultur. Powstają w ten sposób związki wzajemne między fenotypami różnych, nawet pozornie „niezgodnych” kultur, pozwalając ich przedstawicielom postrzegać utwory innych epok czy regionów, które początkowo wydawały się całkiem niezrozumiałe. O tym, że takie zjawiska są możliwe, decyduje emocjonalny kod akustyczny, wspólny dla wszystkich kultur, biologicznie uwarunkowany.

Należy zauważyć, że intensywny rozwój technik muzycznych w XX wieku uwarunkował nowe ujęcie istoty i roli kategorii muzycznych, między innymi intonacji. Jednak na każdym szczeblu rozwoju kultury istnieje określony stan muzycznego kodu, do którego w większym lub mniejszym stopniu przyłącza się każdy kompozytor. W jego świadomości czy podświadomości mieszają się kodowe i nowatorskie elementy, przy czym ma miejsce przewaga pierwszych bądź drugich, co determinuje obecność stałych percepcji nawet w awangardowej sztuce muzycznej. Dlatego rozumienie rytmicznej intonacji jako „napięcia, a następnie rozładowywa-

nia” zmusza do spojrzenia na to pojęcie jako na kluczowe w działaniu mentalności muzycznej.

Rozpatrując muzyczną mentalność jako sposób myślenia znaczący w nawiązywaniu stosunków pomiędzy grupami narodowymi, dostrzeżemy fenomen, jakim jest narodową mentalność muzyczną. Jest ona ściśle związana z narodową mentalnością tego bądź innego narodu, przy czym stopień nasycania utworu artystycznego pewnymi elementami folkloru nie jest decydującym kryterium wyznaczenia jego semantyki jako narodowo-mentalnej. Chodzi także o wcielenie w muzyce pewnych cech o charakterze narodowym, będących składowymi portretu psychologicznego całego narodu, narodowych zasad etycznych oraz psychologicznych. Cechy narodowej mentalności mogą przejawiać się w muzyce, tworząc kanon „narodowego słownika muzycznego”, a także odzwierciedlając emocje właściwe danemu narodowi. Jak w intonacji można wyrażać istotę kultury, tak w utworach o tradycji narodowej wyraża się narodowa mentalność, która już na poziomie podświadomości wpływa na nasze myślenie, odczuwanie pojęcia o świecie, oraz kształtuje dalszy rozwój duchowej kultury każdego narodu.

Na przykład w ukraińskiej mentalności muzycznej odzwierciedla się wpływ charakteru narodowego, którego dominującą cechą jest kordocentryzm – uznanie „serca”, ludzkich przeżyć, za centrum wewnętrznego świata człowieka, co najpełniej widać w twórczości ukraińskich filozofów Grigorija Skoworody (Сковорода 1995) i Pamfiła Jurkiewicza (Юркевич 2001). Typ społeczny wyznacza tu wiejskość, ludowość – element rolniczy (Стебельський 1991), i to nadaje muzyce narodowej tony serdeczności, łagodności, zmysłowości, emocjonalności, liryczności, sentymentalności, śpiewności, skłonności do odosobnienia duchowego. Innym elementem o charakterze narodowym jest rycerskość. Ideał ten aktywizuje się zwłaszcza w okresach tworzenia państwa, odznacza się męstwem, praktycznością, realizmem. Zatem w ukraińskiej mentalności muzycznej odzwierciedlają się przede wszystkim te cechy, które odpowiadają kordocentrycznemu charakterowi narodu.

W związku z faktem odzwierciedlania się mentalności narodu w jego mentalności muzycznej potrzebne jest podejmowanie i rozwiązywanie następujących zadań z dziedziny edukacji muzycznej:

- ujawnianie symptomów narodowego archetypu mentalnego w muzycznej kulturze danego narodu drogą analizy hermetycznej wzorów ludowej oraz profesjonalnej twórczości muzycznej,
- studiowanie muzycznego słownika narodu z możliwym wyróżnieniem jego emocjonalnych cech odpowiadających charakterowi narodowemu,
- zrozumienie ewolucyjnych tendencji w fenomenie narodowej mentalności, które są odzwierciedlone w kulturze muzycznej.

Przy takich założeniach możliwe jest postrzeganie mentalności muzycznej jako praktycznego czynnika zmniejszania dystansu w stosunkach grup oraz jednostek



o różnej przynależności narodowej. Chcę podkreślić, że jest to szczególnie ważne we współczesnym zglobalizowanym świecie, gdy Europę „podbiła” ogromna fala migrantów. Są oni bardzo często oszukiwani, nie mają odpowiednich dokumentów, nie znają języka, łatwo „wpadają w sidła” skomplikowanych warunków prawnych. W konsekwencji tworzą się sytuacje psychologiczne wygenerowane przez silny lęk oraz nieufność do społeczeństwa i niechęć do integracji. W takich sytuacjach muzyka etniczna może być pomostem służącym wyprowadzaniu człowieka z marginalizacji. Terapeutyczne funkcje może wypełniać słuchanie utworów muzyki rodzimej bądź, jeszcze lepiej – ich wspólne wykonywanie z terapeutą. W muzykoterapii wysoko jest bowiem ceniona praktyka wspólnego muzykowania terapeuty i pacjenta, który nie potrafi słowami wyrazić swoich problemów i nie radzi sobie z ich rozwiązywaniem. Muzykoterapeuta nagrywa etnicznie bliskie pacjentowi melodie, rytmy na najbardziej prostych instrumentach muzycznych (metalofonach, ksylofonach, perkusjach, grzechotkach). Z czasem pacjent postrzega muzykoterapeutę jako bliższą mu osobę, zaczyna go darzyć zaufaniem, może sam zacząć coś nagrywać albo nucić. Taki kontakt muzyczny jest doskonałym wprowadzeniem do kontaktu werbalnego. Efekty takich praktyk potwierdzają doświadczenia muzycznych centrów terapeutycznych, np. Wolnego Centrum Muzycznego Gamela w Monachium i innych, które usiłują wykorzystać etniczne bogactwo muzyczne obszaru Ziemi. Podczas nawiązywania i utrwalania kontaktu należy uwzględniać upodobania odbiorcy jako przedstawiciela grupy społecznej. Wiąże się to z wykorzystaniem kompozycji, które są popularne w jego środowisku.

Wróćmy do przeanalizowanych wcześniej intonacyjnych jednostek emocjonalnego kodu akustycznego. Wariant skutecznego użycia tych jednostek widzimy podczas studiowania języka innego narodu poprzez muzykę. Dla przykładu wskażę badania przeprowadzone przez doktora filozofii Julię Popławską-Melnyczenko. Ich wyniki zostały opublikowane w pracy pt. *Współdziałanie werbalnego i muzycznego komponentu w procesach komunikacyjnych* (Поплавська-Мельниченко 2010). Badania były prowadzone w Lwowskiej Narodowej Akademii Muzycznej im. Mykoły Łysenki pod kierownictwem prof. Lubow Kijanowskiej. Wykazały one duże możliwości muzyki w procesie rozwoju lingwistycznych zdolności podczas intensywnego nauczania języka obcego. Metodyka bazuje na pewnych wspólnych cechach intonacji muzycznych oraz językowych. Innymi słowy – dzieci śpiewają obcojęzyczne teksty i w ten sposób szybciej je zapamiętują. Prowadzi to do wniosku o znaczeniu projekcji wyników takiego badania dla rozwoju etnicznej pedagogiki muzycznej.

Teraz odwołajmy się do procesu zmniejszenia dystansu między poszczególnymi jednostkami. Rozpatrzmy w tym celu warianty stworzenia określonej dynamiki w sferze psychoemocjonalnej człowieka, przede wszystkim najbardziej emocjonalnie „otwartego” i wdzięcznego słuchacza, jakim jest dziecko. Pracując z prof. Kijanowską nad rozprawą doktorską nt. *Muzyka jak czynnik psychokory-*

gowania: aspekty historyczne, teoretyczne i praktyczne (Драганчук 2003), podałam analizie system rozwoju oraz korekcji emocjonalnej sfery dziecka poprzez środki mentalności muzycznej. System ten został wdrożony w ciągu dwóch lat pracy z dwiema grupami dzieci 5–6-letnich, stanowiących audytorium najbardziej „wdzięczne”, oraz nastolatkami, stanowiącymi z kolei najbardziej psychologicznie skomplikowaną grupę. Były to dzieci i młodzież ze zwyczajnych rodzin. W systemie zostały wykorzystane idee następujących metodyk muzycznych i systemów dziecięcej edukacji muzycznej: Carla Orffa, Emile-Jacques’a Dalcrose’a, Zoltana Kodalya, Natalii Wetługinej, Shinichi Suzuki.

Podstawy psychologicznych etiud i gier, ukierunkowanych na rozwój różnych obszarów psychiki dziecka, przeważnie zapożyczane były z *Psychogimnastyki* Marii Czysziakowej (Чистякова 1990). Zbliżenie odbywało się na zasadach przeżywania i asocjacji.

Na zajęciach wykorzystywane były następujące formy pracy:

- rytmiczne ćwiczenia melodyjne,
- wokalna, instrumentalna i taneczna improwizacja,
- rysowanie,
- psychogimnastyczne etiudy i gry,
- wydłużone postrzeganie muzyki.

Opisywany przeze mnie kurs jest przewidziany na trzy miesiące dwa razy w tygodniu (po 40–60 minut). Wszystkie formy pracy są podporządkowane ogólnej idei korygowania i rozwoju psychiki dziecka za pomocą kreatywności i szczególnego „wdrażania” dziecka do muzyki, formowania jego mentalności muzycznej. W tym procesie mentalność muzyczna staje się czynnikiem zmniejszenia dystansu w stosunkach społecznych.

System przewiduje pobyt dzieci w zespole i wykorzystanie pozytywnego wpływu kontaktów społecznych. Grupy są tworzone według następujących kryteriów:

– Grupę tworzy kilkoro dzieci, a mianowicie 5–6 przedszkolaków, a w przypadku dostosowania systemu do potrzeb młodszych uczniów grupa może obejmować 7–8 osób.

– Dobiera się do jednej grupy dzieci przeważnie o różnych cechach charakterologicznych i emocjonalnych, tworzenie grupy według kryterium dominacji u wszystkich uczestników zespołu jednej cechy (np. wyłącznie dzieci bojaźliwe, amimiczne itp.) jest niecelowe.

– W zespole może być nie więcej niż jedno dziecko nadpobudliwe, autystyczne lub skłonne do histerycznych reakcji.

– Należy włączyć do zespołu jedno lub dwoje dzieci-liderów, niepotrzebujących korygowania. Liderzy powinni być uzdolnieni artystycznie. Wiadomo, że zewnętrzne wyrażenie emocji wywołuje odpowiednie reakcje naśladowcze.

– Do grupy powinny być włączone dzieci o jednakowym poziomie intelektualnym.



Koniecznym warunkiem sukcesu jest stworzenie niezbędnej atmosfery na zajęciach. Uzyskiwać dobre efekty można tylko pod warunkiem partnerskiego stosunku do dziecka jako do osoby równej i samodzielnej. Główną zasadą jest apelowanie do aktywności i świadomości dziecka.

W prowadzonych badaniach wyboru materiału muzycznego dokonywano zgodnie z następującymi kryteriami:

1. Dostępność dla dziecięcego postrzegania, lecz bez zbędnych uproszczeń.
2. Stylistyczna i rodzajowa różnorodność:
  - a) folklorystyczne rodzaje muzyki narodowej – do rytmicznych ćwiczeń melodycznych, wokalne i tanecznej improwizacji,
  - b) wzory utworów klasycznych – do zadań związanych z ćwiczeniami rytmicznymi, rysowaniem, tańcami oraz instrumentalną improwizacją, psychogimnastycznymi etiudami i grami,
  - c) kompozycje jazzowe – do rytmicznych ćwiczeń, rysowania, gier ruchowych oraz improwizacji instrumentalnej.
3. Dawano pierwszeństwo muzyce ojczyściej, dbając jednocześnie o zapoznanie dzieci z muzyką innych narodowości (analogicznie do układania *Mikrokosmosu* B. Bartoka).
4. Emocjonalne nasycenie utworów, ich zgodność z psychologicznymi etiudami pozwalającymi na wyrażenie różnych emocji, m.in. pozbycie się zbędnego negatywizmu, jak w psychogimnastycznej etiudzie „Złośnik” (ilustracja 1), oraz zabarwienie emocjami pozytywnymi.

5. Metro – rytmiczny kontrast tempa.

6. Stopniowanie trudności w podawaniu muzycznego materiału.

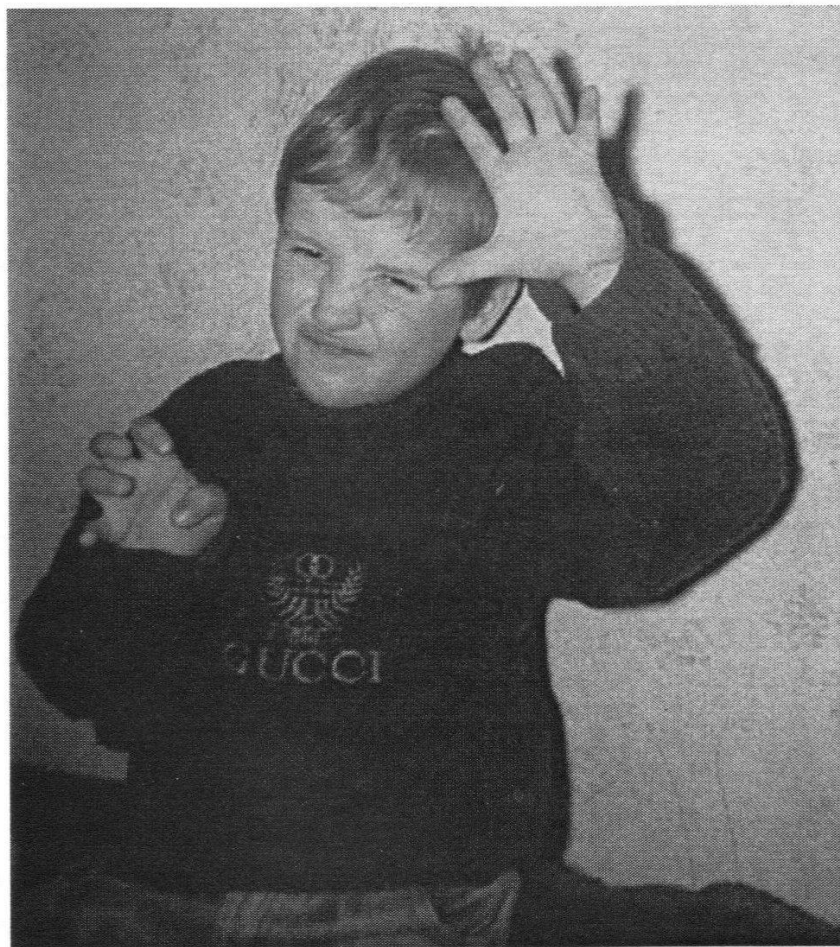
W systemie stawia się wymaganie spełnienia trzech najważniejszych funkcji:

- kreacyjnej (twórczy rozwój osobowości dziecka),
- korygującej (korekcja wad rozwoju),
- profilaktycznej (zapobieganie patologiom wychowawczym).

Dla przykładu przedstawię plan i spostrzeżenia z jednego z początkowych zajęć (Nr 6).

1. Ćwiczenia rytmiczno-ruchowe: a) Przy akompaniamencie wesołej, aktywnej muzyki odbywa się ruch po kole – kroki, klaskania, skręty tułowia; b) Śpiewanie dziecięcej piosenki *Niedźwiedzie* (Новосад 1940) bądź innej. W tym samym czasie poszczególne dzieci (po kolei) odgrywają role z piosenki. Inne tworzą instrumentalny i wokalny akompaniament (rytmiczne). Z obserwacji wynika, że rytmiczne ćwiczenia ruchowe oraz inscenizacje w oparciu o tekst piosenki dzieci wykonują z chęcią.

2. Gra *Cztery żywioły*: wpływa na rozwój uwagi związanej z koordynacją analizatorów słuchowych i ruchowych. Dzieci siedzą w kole, prowadzący umawia się z nimi, że przy słowie „ziemia” wszyscy muszą opuścić ręce do dołu, przy słowie „woda” – wyciągnąć naprzód, „powietrze” – podnieść ręce w górę,




Ilustracja 1. Lider artystyczny Sasza w psychogimnastycznej etiudzie *Złośnik*


„ogień” – wykonywać okrężne ruchy w stawach promieniowo-nadgarstkowych oraz łokciowych. Kto się pomyli, otrzymuje punkty karne. Gra *Cztery żywioly* przynosi odprężenie po intensywniejszych ćwiczeniach.

3. Improwizacja melodii. W zajęciach została wykorzystana piosenka *Cip-cip* (Новосад 1940). Stawia ona dzieci przed zadaniem wymyślenia własnych wariantów zakończenia piosenki, dopełniających słowa: ... *kurczątek wodziła* (ilustracja 2).

4. Rysowanie autoportretu. Rysowanie odbywa się przy akompaniamencie lekkiej, optymistycznej muzyki. Zaobserwowano, że dziewczynki najpierw rysują ramkę, a potem w ramce – siebie. Andrzej rysuje siebie oraz samochód, a potem długo obwodzi wokół siebie ramkę (przy czym siebie i samochód rysuje jednym kolorem – niebieskim, a ramkę – grubszą – czarnym). Saszko na swoim autoportrecie to policjant, przedstawiciel struktur siłowych (ilustracja 3).

W ramach zajęć zostaje przeprowadzona z dziećmi rozmowa o miłosierdziu. Dzieciom przekazywana jest historia o ludziach z dalekiego bajecznego kraju, którzy oczekują ich pomocy (psychogimnastyczna etiuda). Na podstawie obserwacji zauważono, że dzieci w ogóle nie znały znaczenia słowa „miłosierdzie”. Nie potrafiły także odpowiedzieć na pytanie, „co to znaczy, robić dobro”. Pro-

Оригінал: 

Дарка: 

Юля: 

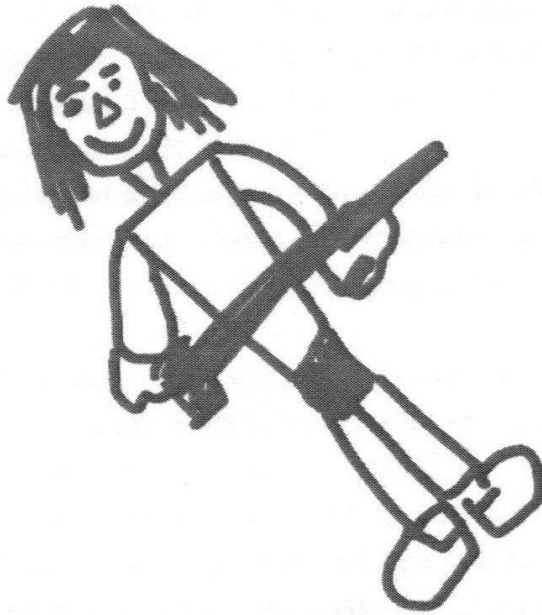
Андрій: 

Ilustracja 2. Improwizacja zakończenia piosenki *Cip-Cip*

ponowano im więc, by postawiły siebie w sytuacji związanej z okazaniem miłosierdzia. Wyniki były następujące: Darka zdecydowała dać kotkowi jabłuszko (słowa „jabłuszko” i „kotek” były obecne we wcześniejszej rozmowie, lecz odnoszono je do różnych sytuacji; dziecko połączyło w miłosierdziu miłość do zwierząt oraz współczucie do innego człowieka i chęć podzielenia się jabłuszkiem z nieznanym, bez oczekiwania kompensaty za swój uczynek). Saszko, który był wcześniej „policjantem”, teraz zdecydował, że będzie karmił ptaszka (ilustracja 4). Andrzej nie mógł zrozumieć istoty zadania, narysował statek na morzu... Julia narysowała, jak chłopczyk broni dziewczynkę (Julię) przed atakiem psa – graficznie przedstawiła akt miłosierdzia w stosunku do siebie samej.

Po tej rozmowie pedagog zaproponował autoportret, narysowany przy akompaniamencie nowego rodzaju muzyki, która wyraża silne emocje wspólnego przeżywania (najlepiej wybrać do tego celu muzykę W. A. Mozarta bądź utwory światowej klasyki – F. Schuberta, F. Chopina, P. Czajkowskiego i in.). Wykonanie zadania poprzedza werbalna sugestia na temat: „Poleciliśmy do bajecznego kraju...” – Tu następuje opis kraju, gdzie ludzie potrzebują pomocy – oraz sugerowanie dzieciom, że tylko one mogą tej pomocy udzielić. Dzieci proponują różne formy pomocy: Saszko, Julia i Andrzej „dali im chleb”, Darka „przyniosła ze swojego kraju wszystko, co było niezbędne”. Dzieci skoncentrowały się więc na rzeczach, w związku z czym pedagog pyta, czego jeszcze potrzebuje człowiek oprócz chleba i przedmiotów codziennego użytku? Proponuje, by dzieci zastanowiły się, jak odnoszą się do nich ich mamy. Tym samym rozmowa zostaje ukierunkowana na uświadomienie dzieciom, że miłosierdzie to przede wszystkim akt duchowego, a nie materialnego





Ilustracja 3. Saszko – „policjant” (przedstawiciel siłowych struktur)



Ilustracja 4. Po rozmowie o miłosierdziu Saszko karmi ptaszka

obdarowywania, że człowiek odczuwa także potrzebę otrzymywania „duchowego chleba”. Okazało się, że słuchając muzyki, łatwiej było dzieciom to zrozumieć, stały się bardziej otwarte na współodczuwanie i gotowe do udzielania pomocy.

5. Gra ruchowa „Smok kąsa swój ogon” (M. Zariń *Groteskowy taniec*).

6. Etiuda relaksu psychofizycznego *Każdy śpi* (E. Grieg *Kołysanka*). Najtrudniej było zasnąć Andrzejowi. Na prośbę dzieci etiuda relaksacyjna była wykonywana się przy świecy.

Przeprowadzone eksperymenty udowodniły, że zaproponowany muzyczny system psychokorekcji jest dość skuteczny w osiągnięciu zasadniczego celu.

Warto podkreślić znaczenie użycia elementów kultury narodowej w postaci pieśni ludowej. Ta istotna część muzycznego repertuaru, genetycznie powiązana z tradycją narodową, działa już na poziomie podświadomości, staje się mostem na skomplikowanej drodze do opanowania muzycznej semantyki, polem do wyrażenia samego siebie w jednej z najbardziej skomplikowanych form pracy – improwizacji.

Po roku od pierwszego pomiaru przeprowadzono ponowne badanie eksperymentalne. Dzieciom zaproponowano, by wyraziły swoje skojarzenia i przeżycia doświadczane pod wpływem muzyki. Okazało się, że prowadzone zajęcia istotnie oddziaływały na ich stopień umuzykalnienia: zwiększyło się odczucie muzyki, jej rozumienie, ukształtował się nawyk słuchania muzyki. Pojawiły się także pewne intelektualne osiągnięcia. Dostrzeżono, iż emocje związane z miłością, dobrem, miłością będą wywoływać w ich świadomości pewne utwory muzyczne. Okazało się również, iż przez muzykę dzieci zaczęły się lepiej rozumieć między sobą.

Przeprowadzono eksperyment również z nastolatkami. Uczestnicy eksperymentu w wieku 15–16 lat mieli podstawowe wykształcenie muzyczne. Celem eksperymentu było kształtowanie w nastolatkach pewnych nawyków samoregulacji emocjonalnej, które pomagałyby pozbywać się balastu negatywizmu, a zatem umacniałyby pozytywne aspekty osobowości, co jest istotnym czynnikiem w trakcie zmniejszania dystansu społecznego.

Jak wiadomo, główną przyczynę nerwic oraz chorób psychosomatycznych stanowią konflikty wewnętrzne. Dlatego proces psychicznej korekcji powinien zawierać następujące elementy:

1) ujawnienie negatywizmu (odpowiednio zabarwionych jakości trwałych stanów emocjonalnych, przyzwyczajień, psychicznego i emocjonalnego napięcia, uczuć niepewności, niepełnowartościowości, dyskomfortu itd.);

2) transformacje ukierunkowane na kształtowanie się pozytywnego nastawienia i wewnętrznej harmonii, które wymagają dostatecznego poziomu szacunku do samego siebie, poczucia własnej godności.

Dynamika psychicznej korekcji rozwija się zgodnie z następującymi fazami:

Wstępna faza – muzyczne testy psychologiczne. Tu łączone są testy ogólnopsychologiczne (Pogov 1996, s. 99–248) oraz zorientowane na muzykę.

Przykładowy przebieg zajęć:

1. Wyznaczenie poziomu niepokoju jako cechy osobowościowej (w dalszym ciągu – OT) oraz niepokoju reaktywnego (w dalszym ciągu – RT) w skali samooceny Spielberga-Chanina.

2. Wpływ muzyki: J. S. Bach, *Tocatta i fuga d-moll*. Utrzymanie skojarzeń i przeżyć.

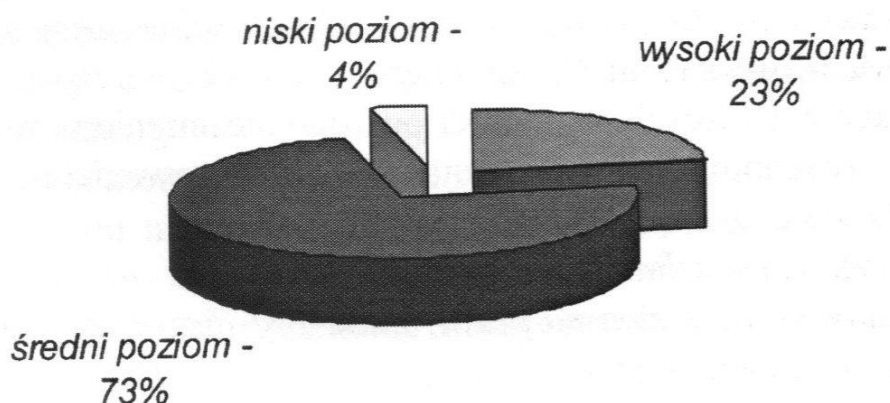
### 3. Wyznaczenie poziomu RT po wysłuchaniu muzyki.

Badaniom zostały poddane 22 osoby, z których 5 ujawniło wysoki OT (1), 16 osób – umiarkowany OT (2), 1 osoba – niski OT (3), co oznacza odpowiednio 23%, 73% oraz 4% respondentów.

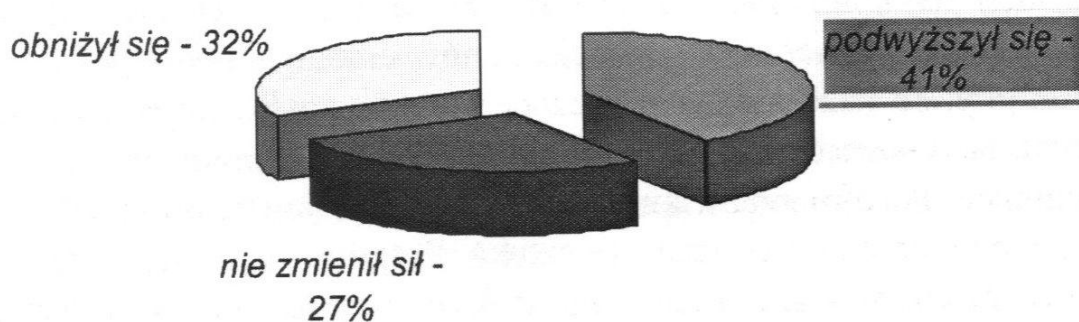
Po przesłuchaniu utworu muzycznego u 9 osób (41%) poziom RT podwyższył się (tylko 2 osoby z nich miały wysoki OT), u 6 osób (27%) stopień RT nie zmienił się, a u 7 osób (32%) poziom PT obniżył się.

Analiza odnotowanych skojarzeń i przeżyć wykazała, że uczestnicy eksperymentu, u których podniósł się poziom RT, mieli przeważnie nieadekwatne reakcje na utwór (wszystkie wypowiedzi uczestników eksperymentu zostają dołączone do tekstu, z zachowaniem leksyki ich autorów):

- *Śluchając muzyki, po prostu rozluźniłam się;*
- *Uczucie alarmu, majestatu, mistyka, lęk przed niewiadomym: inne światy, inne życie, niewiadome galaktyki, planety;*
- *[...] skojarzenia z borem, nic więcej, Raczej nic, lecz niektóre momenty były podobne do czegoś złego w moim życiu, To przypominało mi egzaminy;*



Rys. 1. Poziom niepokoju jako cechy osobowościowej w grupie badanych



■ podwyższył się - 41% ■ nie zmienił się - 27% □ obniżył się - 32%

Rys. 2. Poziom niepokoju jako cechy osobowościowej w grupie badanych



– *Przypomniał mi się mój chłopak, którego dawno nie widziałam.*

Odnotowano tylko dwoje uczestników, u których od *Toccaty i fugi* podniósł się poziom RT i pozytywny nastrój, przy czym tylko u jednego z nich wzrósł poziom RT o jeden stopień:

– *Ta muzyka kojarzy mi się z przebudzeniem przyrody i naprowadza na poważne myśli;*

– *Słuchacz, który miał wysoki poziom OT, opisał: [...] skojarzenia, niby najpierw nie było nic, lecz z czasem budują się wspaniałe gmachy, potężne budowle, cerkwie, trwa życie.*

Oczywiście muzyka J. S. Bacha jest skomplikowana, poważna, wymaga koncentracji i niesie pozytywny ładunek, skierowany na wewnętrzną koncentrację, lecz w żaden sposób nie na destrukcję własnego „Ja”.

Ustalono, iż obniżył się poziom RT u badanej z niskim poziomem OT, mimo nasilonej reakcji emocjonalnej:

– *Usłyszałam dźwięki organów, lecz one sprawiały wrażenie zatroskania, wewnętrznego niepokoju, podniecenia.*

Inni uczestnicy mieli pozytywne skojarzenia lub wskazywali, iż po prostu muzyka im się podoba. Tylko jedna badana podsumowała:

– *[...] Muzyka wzbudza wielkie napięcie emocjonalne. Żeby ją zrozumieć, trzeba jej słuchać w bardziej dojrzałym wieku.*

Wśród badanych, u których poziom RT pozostał niezmienny, a OT utrzymywało się na poziomie umiarkowanym, pojawiały się wypowiedzi typu:

– *[...] Skojarzenie z jakąś złą, zimną pogodą;*

– *Wyobraziłem sobie człowieka, który był wściekły;*

– *Wyobraziłam sobie siebie na placu, gdzie jest dużo ludzi i gdzie wydają wyrok śmierci;*

– *Kościół, średniowiecze, inkwizycja.*

Spośród badanych 9 osób (41%) zaobserwowało u siebie negatywne skojarzenia. Uzyskane informacje świadczą o następujących faktach. Po pierwsze, zadziwia liczba badanych, którzy doświadczyli skojarzeń negatywnych oraz nastąpiło u nich podwyższenie poziomu RT. Po drugie, ogólny poziom rozumienia semantyki muzycznej oraz odczucia stanów emocjonalnych jest dosyć niski (przypomnijmy, że każdy uczestnik eksperymentu posługuje się instrumentem muzycznym na poziomie przeciętnym).

Początkowe stadium omawianego eksperymentu koncentruje się na kształtowaniu zadowolenia z obcowania ze sztuką. Proponowane zajęcia relaksacyjne pomagają niejako „zlać się” z muzyką, maksymalnie zbliżyć swój stan psycho-emocjonalny do nastroju danego utworu. Na przykład postrzeganie *Jedwabnego szlaku* Kitaro prawie u wszystkich uczestników wywołało adekwatną reakcję relaksu, większość z nich wskazała na skojarzenia z kosmosem, innymi światami: *[...] odczucie siebie nie tutaj, lecz tam, gdzie panuje spokój i cisza. [...] nraonie-*

*nie zapomnienia o wszystkim oraz przebaczenia sobie wszystkiego, z wyjątkiem jednego przypadku, gdy uczestniczka odczuła nadzwyczajny spokój, ale jednocześnie trwogę i grozę: Wyprawa istot z obcej planety. Dusza odlatuje do raju. Złe przeczucia, mieszane uczucia.*

Pierwszy etap odbył się bez komplikacji, przejdźmy więc do drugiego, zasadniczego, stadium polegającego na przenikaniu do bogatego, urozmaiconego świata semantyki muzycznej i wypracowaniu możliwości kierowania się emocjami muzycznymi, korygowaniu własnych emocji, tzn. formowaniu ogólnoludzkich wartości etycznych. W wyniku eksperymentu uczestniczący w badaniu nastolatek powinien nabyć umiejętności, które pomogą mu w przyszłości modelować własne odczucia, sprawnie pozbywać się niezdrowego negatywizmu.

Niezbędne jest zatrzymanie się w tym momencie na dwóch zasadniczych wymogach metodycznych. Pierwszy dotyczy kolejności utworów podczas poszczególnych zajęć. Badania W. Biechtieriewa oraz jego współpracowników, prowadzone w warunkach klinicznych, dowiodły bezpośredniego wpływu muzyki na emocjonalno-afektywną sferę człowieka oraz wykazały, że estetycznie zmysłowa muzyka pobudza do bardziej aktywnego przezwyciężania chorobliwego stanu emocjonalnego (Лисицын, Жилиева 1985, s. 15–16). Niezbędne zatem będzie przesłuchanie w pierwszej kolejności muzyki, która odpowiada stanowi emocjonalnemu badanego dziecka, by następnie stopniowo zmieniać jej charakter odpowiednio do pożądanego.

Drugi wymóg metodyczny odnosi się do połączenia postrzegania muzycznego z werbalnym nastawieniem pedagoga i autosugestią badanego. Różne formy oddziaływań, które mogą być pomocne w pracy z dziećmi (tj. rysowanie, ruch, gra na instrumentach muzycznych typu orfowskiego i inne), potwierdzone z punktu widzenia psychologii rozwojowej, w pracy z nastolatkami całkowicie ustępują miejsca tzw. odroczonego postrzeganiu muzycznemu – głębokiemu uświadomieniu sobie napięcia emocjonalnego oraz semantycznego sensu muzycznego, porównaniu z własnymi przeżyciami, co może pozostawać w zgodzie z niestabilną emocjonalnie naturą nastolatka, nacechowaną egocentryzmem. Ukształtowane postawy mogą być wykorzystane w następujących sytuacjach:

- relaksacyjnych,
- „prowokacyjnym” zagłębieniu się w stan niekomfortowy (np. tęsknota za bliskimi, którzy wyjechali) i „wyjściu” z niego przy pomocy muzyki (z uświadomieniem sobie znaczenia osób bliskich),
- zaszczepianiu wartości moralnych, będących podstawą obcowania z otaczającym światem, których przyjęcie u nastolatków jest zazwyczaj utrudnione.

Oddziaływanie na stan emocjonalny nastolatka jest większe, gdy pedagog podaje przykłady swoich własnych przeżyć. Dorastający nie są już dziećmi, są zdolni do demonstrowania oporu, zwykle nie chcą się przyznać do swoich – z ich punktu

widzenia – słabości. Tylko wtedy, gdy osoba ciesząca się autorytetem wskaże, że odczuwała podobne emocje (a pedagog powinien stać się tą osobą), 15-letni uczestnicy eksperymentu już nie tylko będą poszukiwać w muzyce elementarnego zadowolenia czy niezadowolenia, ale również utożsamiać się z muzyczną treścią, zaczynając w miarę swoich możliwości analizować i porównywać semantykę werbalną i muzyczną.

Efekt końcowy eksperymentu sprowadza się do ukształtowania wewnętrznego ładu osadzonego na ogólnoludzkich zasadach moralnych, których treść została nakreślona np. w Kazaniu na Górze czy we współczesnej Konwencji Praw Człowieka. Zaskakujące, że nastolatki biorący udział w eksperymencie (a warto podkreślić, że przedstawiciele tego przedziału wiekowego znani są z odrzucania jakiegokolwiek tradycji) pozytywnie i co najważniejsze – z wrażliwością reagowali na biblijne kanony, podane w postaci pewnych cytatów. To jest szczególnie ważne dla krajów byłego Związku Radzieckiego, gdzie przez długi czas była niszczone tradycja chrześcijańska.

Drugi etap eksperymentu zorientowany był na dynamikę procesu korekty doświadczanego stanu emocjonalnego. Schemat proponowanych tutaj zajęć przedstawiał się następująco:

Krok 1 – wprowadzenie w proces, izolowanie od otaczającego świata.

Krok 2 – prowokowanie odczuć dyskomfortu związanych z negatywnymi przejawami etycznymi, zgodnie z tematyką zajęcia.

Krok 3 – stopniowe wyprowadzanie uczestników ze stanu dyskomfortu z uświadomieniem sobie przez nich dynamiki własnych emocji, w zależności od rozmyślań, które nasuwała muzyka. Na tym etapie będzie wskazywana prosta zależność między pozytywnym myśleniem i jego odzwierciedleniem w emocjach (myśli negatywne z punktu widzenia duchowo-etycznego wywołują obciążające stany emocjonalne).

Krok 4 – kulminacja – utrwalenie własnego stanu harmonii wewnętrznej (np. odczucie przebaczenia, relaksacji, podwyższonego skupienia i itp.), który został osiągnięty przez „wyrzucenie” balastu negatywów emocjonalnych.

Krok 5 – wprowadzenie z procesu.

Istotne w tym momencie jest przedstawienie kilku warunków, jakie powinny spełniać zajęcia. Na początkowych spotkaniach ważne jest, by rozwijać odpowiedni poziom określonej reakcji na różne utwory. Chodzi tutaj o metodyczne ukierunkowanie, polegające na podwyższaniu jakościowej oraz ilościowej treści pozaświadomego przepływu muzycznych wzorców, które powstają w sferze podświadomości. To powinno odzwierciedlić się w stosunku badanego do muzyki na następnych zajęciach, z założeniem jego utrwalenia w życiu.

Efekt wpływu na początkowych zajęciach drugiego etapu można uważać za ukończony, jeśli pojawiają się identyfikacje wzorców muzycznych i własnych emocji.



Na przykład:

– *Podoba mi się ta muzyka, lecz jest jakaś sypiąca pogroźkami. Ona – to mój wewnętrzny świat – o V symfonii G. Kanchelego.*

– *Kiedy słucham tej muzyki, wszystkie moje udręki odchodzą w inny wymiar – to o Pawanie M. Ravela.*

– *Przy dźwiękach tej muzyki odczuwa się wielkie przeżycia... Odczuwa się ciepło emocji, ogrzanie serca czymś przyjemnym i łagodnym jak dotyk, lecz nagle wszystko się skończyło, wydaje się, że to już po wszystkim... koniec, coś nadzwyczajnego się tworzy, niby wszystko zostało zapomniane i odrzucone, lecz nie... to coś żyje w każdym człowieku – czy to jest dobro, czy sumienie, miłość do bliźniego, ona nie może być zapomniana, zlekceważona czy spalona, ona żyje... Każdy człowiek wywołuje w sobie lęk, lecz można go przewyciężyć swoim wewnętrznym głosem, trzeba tylko go słuchać i odczuwać – o Adagietto z IX symfonii G. Mahlera.*

W eksperymencie zostały ujawnione interesujące przypadki reagowania na grafikę. Rysunki oddawały nie tylko przestrzeń, ale też czas (za przykładem „fenomenu Ciurlonisa”), przedstawiając narastającą dramaturgię utworu. Oddawały utajone przeżycia ich autorów (np. zaniepokojenie, reakcję obronną itd. – na tle zewnętrznie demonstrowanej obojętności).

Następny poziom analizy stanowiły tzw. rozważania etyczne zgodne z własnymi przeżyciami wywołanymi przez środki przyjęte w eksperymencie. Na przykład: *Pomyślałam, że chyba muszę naprawdę zmienić swój charakter oraz stosunek do swoich przyjaciół;*

– *Żyję nadzieją na pełną harmonię emocjonalną w stosunkach pomiędzy nami i daje mi to ogromne zadowolenie (nawet w myślach);*

– *Z czasem ona zobaczy w sobie dużo pięknych cech i nie będzie zazdrosna o innych. Naprawdę jest mi jej żal... (dalej chodzi o przebaczenie).*

Zajęcia, podczas których u uczestników powstały wskazane refleksje, poświęcono pobudzaniu myśli. Za pojawiający się stan dyskomfortu obrano uczucie obrazy, którego pozbyć się można poprzez zmianę cech negatywnych na pozytywne u człowieka, który wyrządził krzywdę (w niektórych przypadkach – w stosunku do samego siebie) i w rezultacie ma nastąpić przebaczenie.

Przesłuchano w tym celu utwory, które zostały dobrane zgodnie z wyznaczonymi krokami dynamiki procesu korekty stanu emocjonalnego zachodzącego podczas zajęć:

1. G. Gershwin. *Kołysanka Klary* – wprowadzenie do procesu zbliżania z muzyką.

2. J. Stankowycz. *III Symfonia Kameralna*, wstęp oraz partia główna – zorientowanie na przywołanie uczuć dyskomfortu z powodu urazy do konkretnego człowieka, która do tej pory trwa.

3. P. Czajkowski. *VI symfonia h-moll*, I część (ekspozycja) – podążanie za muzyką z zamiarem odnalezienia pozytywnych cech w człowieku, który obraził uczestnika eksperymentu.

4. J. S. Bach. *Preludium es-moll* (I t., *Das Wohltemperierte Klavier*) – wczucie się w stan tego człowieka, próba wyjaśnienia jego zachowania, współodczuwanie (wspólne przeżywanie) oraz przebaczenie oznaczające oczyszczenie (*katharsis*).

5. C. Debussy. *Popołudnie fauna* – cel: odczucie zadowolenie ze swojego stanu harmonii wewnętrznej w wyniku uwolnienia się od negatywnych myśli (relaks).

6. M. Werykiwski. *Suita symfoniczna Wesnianki*, IV i V część – „wyjście” z procesu.

Przyjęty system korekty nie zadziała w przypadku, gdy uczestnicy wybierają takie problemy, których nie mogą rozwiązać poprzez dokonanie zmiany własnego stosunku. Na przykład alkoholizm ojca: *Nie mogę znaleźć w swoim ojcu czegoś dobrego, jasnego. Nie starcza mi sił na wybaczenie mu tego, co nam zrobił z mamą, bratem* [wiadomo o ciągłych konfliktach w rodzinie – W.D.]. Rozwiązanie takich problemów i towarzyszących im stanów emocjonalnych wymaga najczęściej pracy psychologa, a także leczenia ojca.

W trakcie analiz opisanych wcześniej zagadnień pojawiły się nowe pytania. Za prawdopodobne uznano, iż muzyka jako sztuka sama doprowadzi badanych do świata wartości etycznych, bez konieczności włączania w ten proces elementu werbalnego. Może się bowiem okazać, że indywidualne postrzeganie i rozumienie muzyki przez dziecko jest wystarczające do odkrycia tych wartości, a pedagog sterujący tym procesem mógłby tłumić wyjątkowość postrzegania i odczuwania dziecka.

W celu udzielenia odpowiedzi na rodzące się pytania został przeprowadzony eksperyment w grupie kontrolnej (identyczny poziom intelektualny i muzyczny). Uczestnicy eksperymentu słuchali tych samych utworów, które wymieniono wcześniej, analizowali ich charakter (często całkiem poprawnie), notowali swoje skojarzenia (są wśród nich opisy przyrody, scen dynamicznych, nastroju, jaki wywołuje muzyka), przeżycia (ich obecność lub brak). Pojawiły się również wypowiedzi wskazujące na skojarzenie treści utworu z określoną epoką.

Nastolatek, który formułował dość adekwatne charakterystyki muzycznych utworów (1. *Summer-time cover wersja klasyczna. Interesujący utwór. Ponadczasowy utwór. Kojarzy się z Ameryką lat 20.* 2. *Natężone intonacje. Dodaje wyrazistości duża ilość trytonów. Dramatyczny rozwój wydarzeń. Modernistyczny utwór.* 3. *Smutek. Rozczarowanie. Rozmyślanie. Walka wewnętrznego „Ja”.* itd... 6. *Wariacja na karpackie pastoralki i pieśń rosyjską. Wzniosły, pełen życia temat* itd.), z młodzieńczą dezynwolturą podsumował utwór oraz kompozytora *Popołudnia fauna* (nie znając ich pochodzenia) w następujący sposób: *Sowiecki kompozytor. Jednostajny motyw, zamudza.*

Interesujący okazał się wpływ *Karpackiego koncertu* M. Skoryka. Oddziaływanie utworu dzięki nadzwyczajnemu tanecznemu rytmowi i zawartej w nim energii sprawiało, że badani nie wskazywali na statyczny obraz typu impresjonistycznego, ale relacjonowali muzyczne fantazje w przestrzeni,

zmiany w ich odczuciach zgodne były z dynamicznymi zmianami w muzycznej kanwie utworu. Słuchanie koncertu wymagało maksymalnego skupienia, odpowiedniego poziomu intelektualnego i emocjonalnego. Dlatego niektórym uczestnikom eksperymentu utwór wydał się niepokojący: przeciętna znajomość specyficznego folkloru hucułów (na przykład stałego semantycznego obciążenia rytmem kołomyjki) i jazzu nie pozwoliły dostrzec „głębi przestrzeni” i zawartego w nim elementu optymizmu. Możliwe, że odegrał tu znaczącą rolę typ układu nerwowego – jego słabość sprawiła, że badany mógł nie wytrzymać żywiołowej energii.

Niestety żaden z uczestników grupy kontrolnej nie potrafił odtworzyć we własnych odczuciach dynamiki przeżyć związanych ze sztuką, procesu stopniowej zmiany emocjonalnego nastroju muzyki podczas zajęć. Nikt nie dostrzegł również etycznych treści muzyki. Niewątpliwie, jest to możliwe tylko u jednostek dojrzałych emocjonalnie, z osobowościowymi predyspozycjami do odbioru sztuki muzycznej. Okazuje się więc, że w pracy z nastolatkami, gdy celem jest nie tylko rozwój myślenia skojarzeniowego, ale także twórcze modelowanie parametrów emocjonalno-etycznych, konieczne jest zastosowanie werbalnego wprowadzenia, zgodnie ze słowami A. Einsteina: „[...]bez wątpienia nasze myślenie przebiega, w gruncie rzeczy, obok symboli (słów), a do tego jeszcze nieświadomie” (Эйнштейн 1965, s. 38). Dlatego pedagog powinien pomagać podopiecznym uświadamiać sobie i zapamiętywać, wprowadzać do kategorii umiejętności sposoby samoregulacji emocjonalnej, które okażą się potrzebne w samodzielnym życiu.

Jeżeli pożądane umiejętności są wypracowane, na trzecim (ostatnim) etapie eksperymentu niezbędne będzie dla ich wzmocnienia i utrwalenia włączenie innych utworów (i prognozowanie ich wpływu), czemu przyświeca na tym poziomie jeden cel – psychokorekcja. Na przykład:

1. Utwory do przesłuchania należałoby umieścić w takiej kolejności, żeby wywodziły ze stanu np. obsesyjnego myślenia o czymś – w kierunku podniesienia na duchu, optymizmu:

- P. Dukas. *Uczeń czarnoksiężnika*.
- W. Gawrylin. *Tarantella*.
- M. Ravel. *Bolero*.

2. Przesłuchawszy te utwory, należałoby prognozować możliwe warianty dynamiki emocji pod wpływem kilku innych utworów:

- A. Sznitke. *Koncert dla chóru do słów poetów ormiańskich*, II część.
- P. Czajkowski. *Koncert fortepianowy Nr 1*, III część.
- C. Saint-Saens. *Łabędź*.

3. Po ich przesłuchaniu prognozuje się możliwe warianty dynamiki emocji na przykładzie jednego utworu.

4. Na koniec następuje identyfikowanie treści muzyki z wartościami ogólnoludzkimi.



Zestaw możliwych rodzajów zadań oraz wariantów wykorzystania materiału muzycznego może być bogaty.

Na podstawie przeprowadzonego eksperymentu i uzyskanych wyników należy wskazać, że muzyka może być skutecznym czynnikiem w zmniejszeniu dystansu w stosunkach społecznych. Badany, odczuwając oddziaływanie muzyczne, zaczyna postrzegać zawarte w utworze emocje jako swoje własne. Zatem tzw. mentalność muzyczna kształci mentalność indywidualną, sztuka może doprowadzić do świata ogólnoludzkich wartości moralnych i stałych pozytywnych przekonań.

## Literatura

- Джулай Г. (2003). Музична ментальність: соціально-філософський аналіз. Дисертація. Одеса. [<http://www.nbu.gov.ua/ard/2003/03dgasfa.zip>].
- Драганчук В. (2003). Музика як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти. Дисертація. Київ. [<http://www.nbu.gov.ua/ard/2003/03dvmtpa.zip>].
- Курт Э. (2001). Музыкальная психология. „Номо Musicus. Альманах музыкальной психологии”, 7–54. [<http://opentextnn.ru/music/Perception/?id=1673>].
- Леви В. (1968). Музыкакопья или хорошо забытое старое. „Знание – сила”, 10, 44–46.
- Лисицын Ю., Жилыева Е. (1985). Союз медицины и искусства. Москва.
- Новосад Р. (1940). Сопілка І. Співаник для дітей. Варшава – Львів.
- Поплавська-Мельниченко Ю. (2010). Взаємодія вербального і музичного компоненти в комунікативних процесах. Дисертація. Львів. [<http://www.nbu.gov.ua/ard/2010/10pyvkkp.zip>]
- Рогов Е. (1996). Настольная книга практического психолога в образовании. Москва.
- Сковорода Г. (1995). Пізнай в собі людину. Львів.
- Стебельський Б. (1991). Ідеї і творчість. Торонто – Онтаріо.
- Чистякова М. (1990). Психогимнастика. Москва.
- Эйнштейн А. (1965). Физика и реальность. Москва.
- Юркевич П. (2001). Історія філософії права. Філософія права. Філософський щоденник. Київ.

Mentalność muzyczną proponuję rozumieć jako sposób myślenia, jako muzyczny pryzmat, przez który człowiek patrzy na świat i na siebie w tym świecie. Zwracamy uwagę na projekcję wyników takiego badania jako przydatną dla rozwoju etnicznej pedagogiki muzycznej. System rozwoju oraz korekcji emocjonalnej sfery dziecka przez środki mentalności muzycznej został zaaprobowany w ciągu dwóch lat z dwiema grupami dzieci w wieku 5–6 lat oraz z nastolatkami. Wszystkie formy pracy były podporządkowane ogólnej idei korygowania i rozwoju psychiki dziecka przez edukację kreatywności i szczególnego „przyjmowania” dziecka do muzyki. Stykając się ze sferą wpływu muzycznego, odbiorca zaczyna postrzegać wyrażone w utworze odczucia jak swoje własne. Muzyczny sposób myślenia przejmuje jako własny sposób myślenia. Mentalność muzyczna kształci mentalność indywidualną, w takim przypadku sztuka może doprowadzić do świata ogólnoludzkich wartości moralnych i stałych pozytywnych przekonań.

**Słowa kluczowe:** mentalność muzyczna, odbiorca, korekcja emocjonalnej sfery dziecka, zmniejszenia dystansu w stosunkach społecznych

A music mentality is interpreted as a way of thinking, as a musical prism through which one looks at the world and ourselves in this world. The attention is focused on the projection of conclusions to the development of musical ethnopedagogic. The system of development and correction of child's emotional sphere by means of music mentality was tested during two years with two children groups of 5–6 years and with adolescents. All forms of works are subordinated to general idea of correction and mental development of children through creative learning and special „adoption” baby to music. Recipient approaching with the scope of musical influence and begins to interpret the music emotions as their own. The musical thinking is perceived by man as his own thinking. The musical mentality directs the individual mentality, in this case, art can „lead” to the world of common moral values and sustainable positive beliefs.

**Key words:** musical mentality, recipient, correction of child's emotional sphere, reducing a distance in social relationships

## Spis autorów

Dr hab. Bera Ryszard, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Dr Byra Stanisława (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Prof. dr hab. Chodkowska Maria (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Dr Drahanczuk Wiktoria (Wołyński Uniwersytet Narodowy im. Ł. Ukrainki)  
Dr hab. Grzybek Grzegorz, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)  
Prof. dr hab. Kirenko Janusz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Ks. dr hab. Miąso Janusz, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)  
Dr Lewandowska-Kidoń Teresa (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Dr Marzec-Tarasińska Anna (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Mgr Miłek Katarzyna (Niepubliczne Przedszkole, Kalisz)  
Dr Minczakiewicz Elżbieta (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)  
Mgr Olejnik Urszula (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Mgr Pyzik Ewelina (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Dr hab. Szmyd Kazimierz, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)  
Dr Witek Anna (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Dr Wolińska Jolanta (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Dr hab. Żuraw Hanna, prof. UW (Uniwersytet Warszawski)