



NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA

*Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ul. Szamarzewskiego 89, 60–568 Poznań, +48 61 829 20 62
natks@amuz.edu.pl*

Kompetencje emocjonalne dziecka i ich wzmacnianie poprzez aktywności muzyczno-ruchowe

Wstęp — wokół pojęcia emocji

Prawidłowe funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie uwarunkowane jest szeregiem kompetencji psychofizycznych, których rozwój przebiega przez całe życie, jakkolwiek etap dzieciństwa jest tym, który w najwyższym stopniu decyduje o późniejszych przemianach, jakie dokonują się w dorosłości. Dzieciństwo jest zatem punktem startowym dla dalszych lat życia i pomimo swojego stosunkowo krótkiego czasu trwania jest fundamentem całości. Psychologia stanowi podstawę wiedzy o możliwościach, z jakimi rodzi się człowiek, i czynnikach, jakie wpływają na jego rozwój. Punktem wyjścia jakichkolwiek działań pedagogicznych powinny stać się więc informacje dotyczące samej natury dziecka uwzględniające jego rozwój psychiczny.

Jedną z istotnych cech człowieka są jego emocje i związane z nimi kompetencje emocjonalne. Koncepcje psychologiczne określają emocję jako subiektywny stan psychiczny, który uruchamia związany z daną emocją program działania, odczuwaniu którego towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimicz-

ne i pantomimiczne oraz zachowania¹. Natomiast spojrzenie kognitywistyczne określa emocję z perspektywy poznania i tworzenia jej reprezentacji opartej na trzech kolejnych kodach: obrazowym, werbalnym i abstrakcyjnym².

Przyjęta konkretna definicja rozumienia emocji wyznacza dalszą drogę działań na emocje, poprzez nie i za ich pomocą, dlatego poza wyżej wymienionymi przytaczam jeszcze jedno spojrzenie na naturę emocji ukazujące perspektywę pedagogiczną w relacji uczeń — nauczyciel. Joseph J. Campos stwierdził, że emocje to „procesy, które ustanawiają, podtrzymują, zmieniają lub przerywają relacje między jednostką a środowiskiem w sprawach znaczących dla tej jednostki [...], emocje wiążą to, co dla nas ważne, ze światem ludzi, rzeczy i zdarzeń”³.

Takie rozumienie terminu *emocje* jest szczególnie ważne, gdyż są one elementem wzbudzającym (pobudzającym) do dalszych (szerszych), zaprogramowanych doświadczeń dziecka. Poprzez intencjonalną działalność wywołującą przeżycie emocjonalne w sposób pośredni lub bezpośredni nauczyciel, pedagog, wychowawca lub rodzice mają szansę wdrożyć w życie ucznia szereg doświadczeń i umiejętności nieprzekazywanych tradycyjną drogą. Uczeń, przeżywając emocjonalnie dane doświadczenie, zapamiętuje i koduje je silniej i częściej odnosi się do tej wiedzy w życiu codziennym.

Działanie pedagogiczne nacechowane emocjonalnie staje się indywidualne i zróżnicowane wobec aktywności drugiego człowieka, ponieważ

emocja wyrasta z oceny interakcji zachodzącej między podmiotem a otoczeniem [...]. Emocje powstają bowiem w interakcji i dzięki interakcji, która może mieć nie tylko charakter relacji między podmiotem a różnymi postaciami rzeczywistości zewnętrznej, ale i relacji między różnymi formami zachowania samego podmiotu, relacji między różnymi sferami życia psychicznego⁴.

Dlatego też aktywności muzyczno-ruchowe, będące źródłem przeżyć emocjonalnych, stają się dobrym narzędziem działań pedagogicznych, wpływających na rozwój kompetencji emocjonalnych dziecka.

¹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2014, s. 148.

² T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje — aleksytymia — poznanie*, Poznań 1998, s. 59–70.

³ Podaję za K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2003, s. 122.

⁴ H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2007, s. 24.

Emocje i muzyka

Muzyka i emocje są ze sobą ściśle powiązane. Muzyka bywa traktowana jako niezawodny środek do wywoływania w człowieku różnych reakcji emocjonalnych: wzruszenia, uniesienia, jest zdolna wywołać dreszcze i łzy. Może również uspokajać i wyciszać, a także służyć poprawianiu nastroju. Jak pokazują badania, muzyka znacznie silniej niż sztuki wizualne potrafi oddziaływać na człowieka⁵, co uwidacznia się pojawieniem na ciele gęszej skórki lub przyspieszonym biciem serca. „Rozkład melodyczno-rytmicznych napięć w utworze lepiej reprezentuje („obrazuje”) narastanie, fazę kulminacji i opadanie napięcia emocjonalnego, niż jest to w stanie uczynić najlepszy artysta malarz”⁶. Ponadto badania wykorzystujące aparaturę fMRI⁷ pokazały, że słuchanie muzyki uaktywnia tzw. ośrodki nagrody w mózgu⁸, które pojawiają się również podczas zażywania narkotyków lub jedzenia czekolady.

Przeżycie emocjonalne wynikające z kontaktu z muzyką jest fundamentem sporu pomiędzy badaczami z różnych obszarów naukowych. Niezgodność dotyczy różnic w podejściu do celowości dzieła muzycznego. Zdaniem jednych utworów muzycznych jest tworem autonomicznym, odnoszącym się do samego siebie i definiowanym jako system wewnątrzmuzycznych odniesień (podejście absolutystyczne). Krytycy wiązania muzyki z emocjami powoływali się m.in. na specyfikę samego dzieła muzycznego jako uporządkowanej struktury dźwięków i powiązanych z nimi elementów budujących utwór. „Zadaniem tak rozumianej muzyki nie jest wcale wzbudzanie miłych i przyjemnych odczuć, ale skłonienie słuchacza do zmysłowego, intelektualnego podążania za jej przebiegiem i do estetycznego jej doświadczania”⁹. Odmienny pogląd prezentuje podejście referencjalistyczne, według którego muzyka odnosi się do szeroko rozumianej

⁵ J. Panksepp, G. Bernatzky, *Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of musical appreciation*, „Behavioural Processes” 2002, Vol. 60, No. 2, s. 137.

⁶ P. Przybysz, *Emocje muzyczne i ich estetyczne modyfikacje*, w: *Neuroestetyka muzyki*, red. M. Bogucki, A. Foltyn, P. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Poznań 2013, s. 108.

⁷ Aparatura fMRI (funkcjonalne obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego) — wyspecjalizowana odmiana obrazowania metodą rezonansu magnetycznego, za pomocą której mierzony jest wzrost przepływu krwi i utlenowania aktywnej okolicy mózgu; por. P. Jaśkowski, *Neuronauka poznawcza. Jak mózg tworzy umysł?*, Warszawa 2009, s. 63, 60–66.

⁸ P. Podlipniak, P. Przybysz, *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki*, w: *Neuroestetyka muzyki...*, op. cit., s. 21.

⁹ P. Przybysz, *Muzyka a emocje*, „Avant” 2013, Vol. 4, No. 3, s. 329.

sfery pozamuzycznej, np. zdarzeń w świecie, pojęć lub emocji¹⁰. Doskonałym podsumowaniem obu nurtów jest stwierdzenie Piotra Przybysza, który pisze, że „to nie sama muzyka wywołuje emocje, lecz czynią to konkretne rodzaje muzyki uwikłane w konkretne praktyki słuchania: muzyka instrumentalna, śpiew, muzyka w połączeniu z tańcem, muzyka jako podkład dźwiękowy filmu, muzyka marszowa itp.”¹¹. Takie myślenie o muzyce może stanowić wstęp do planowania aktywności muzycznych, których celem nie jest wzmocnienie kompetencji muzycznych dziecka, ale innych umiejętności będących podstawą prawidłowego rozwoju osobowości.

Mając do czynienia z dziećmi w młodszym wieku szkolnym szkoły ogólnokształcącej, nie powinno się traktować dzieła muzycznego wyłącznie w kategoriach muzyki absolutnej, w oderwaniu od przeżycia emocjonalnego. Brak wiedzy i umiejętności typowych dla kształcenia muzycznego uniemożliwia dziecku zrozumienie utworu z perspektywy czysto absolutnej. Dlatego dla potrzeb niniejszej pracy przyjęto, iż to stanowisko referencjalistyczne jest sednem funkcji dzieła muzycznego w ujęciu pedagogicznym. Muzyka ma odnosić się głównie do kwestii pozamuzycznych, którymi niewątpliwie są przeżycia emocjonalne i pojęcia z nimi związane.

Dziedzina, która stara się w sposób empiryczny badać zależności pomiędzy odbiorem dzieła muzycznego w kontekście emocjonalnym, jest neuroestetyka muzyki¹². Warto zauważyć, że elementy, które stanowią przedmiot zainteresowań neuroestetyki muzyki, były już wcześniej poruszane, badane i opisywane, a dziedzina ta rozszerza je o nowe metody, techniki i narzędzia badawcze¹³. Perspektywa tego prądu naukowego opiera się na spojrzeniu na muzykę jako sztukę ekspresyjną, a nie jako dziedzinę poznawczą w ujęciu absolutystycznym. Jej celem jest „zrozumienie mechanizmów neuronalnych i struktur zaangażowanych w procesy percepcyjne, afektywne i poznawcze, które generują trzy główne odpowiedzi este-

¹⁰ Ibidem, s. 329.

¹¹ P. Przybysz, *Emocje muzyczne...*, op. cit., s. 115.

¹² Po raz pierwszy pojęcia neuroestetyka muzyki użyto w artykule: E. Brattico, M. Pearce, *The neuroaesthetics of music*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2013, Vol. 7, No. 1, s. 48–61.

¹³ „We współczesnych badaniach nad emocjami muzycznymi prowadzonych na styku psychologii poznawczej, neuronauki muzyki i muzykologii dominuje podejście empiryczne. Częściowo wynika ono z porzucenia podejścia normatywnego próbującego metodami filozoficznymi ustalić, co jest istotą i główną rolą muzyki, a częściowo z oparcia się na tradycji biologicznych badań nad ekspresją emocji u ludzi i zwierząt dominującej we współczesnej psychologii wymiarowej interpretacji stanów afektywnych i empirycznych badań nad pobudzeniem estetycznym” (P. Przybysz, *Muzyka a emocje...*, op. cit., s. 332–333).

tyczne: emocje, osądy i preferencje”¹⁴. Neuroestetyka muzyki koncentruje się na psychologiczno-neuronalnych uwarunkowaniach sztuki i interesują ją procesy zachodzące w mózgu odbiorcy lub twórcy w reakcji na dzieło¹⁵.

Badacze chcą określić, jak poszczególne elementy muzyki (dynamika, wysokość dźwięku, barwa, rytm, harmonia, tryb) oraz ich kombinacje mogą wywoływać u słuchacza efekt emocjonalny. Neuroestetyka muzyki próbuje odpowiedzieć na pytania: w jaki sposób pobudzenie afektywne daje się modulować poprzez percepcyjno-poznawczą aktywność słuchacza, jak na rodzaj i siłę odczuwanych emocji wpływa jakość i sposób wykonania utworu oraz jak na pojawienie się afektu wpływają różne okoliczności towarzyszące słuchaniu muzyki. „Przyjmuje się, że afektywne oddziaływanie bodźca muzycznego na system percepcyjno-emocjonalny odbiorcy jest wielopoziomowe i może odbywać się w warstwie pobudzenia fizjologiczno-mózgowego, behawioralnego czy psychologicznego”¹⁶.

Badacze odwołujący się do założeń neuroestetyki muzyki pokazują wpływ dzieła muzycznego na emocje podstawowe, tj. złość, radość, smutek, strach¹⁷, dzięki wynikom badań z zastosowaniem aparatury fMRI. Wiedza na temat oddziaływań utworów na konkretne struktury w mózgu (w szczególności te odpowiedzialne za emocje) jest podstawą do sformułowania konkretnych założeń dla edukacji muzycznej i muzykoterapii. „Muzyka jest szeroko stosowana do wywoływania emocji i regulacji nastroju, dlatego bada się jej wpływ na leczenie zaburzeń afektywnych i psychiatrycznych”¹⁸. Zatem głębsza znajomość mechanizmów neuronowych zaangażowanych w estetyczne doświadczanie muzyki może stworzyć bazę dla działań klinicznych w oparciu o solidną podstawę naukową.

W kontekście analizy emocji wzbudzanych percepcją dzieła muzycznego warto wspomnieć o pojęciu emocji muzycznych, będących jednymi z emocji estetycznych¹⁹. Jak zauważa P. Przybysz, „muzyka jest zdolna nie tylko do reprezentowania zdarzeń i stosunków czasowych w świecie zewnętrznym, ale ma również możliwość przedstawiania i obrazowania pewnych aspektów stanów wewnętrznych osoby”²⁰. Badania (kwestionariuszowe, fMRI, oddechu, ciśnie-

¹⁴ E. Brattico, M. Pearce, op. cit., s. 48.

¹⁵ P. Podlipniak, P. Przybysz, op. cit., s. 24.

¹⁶ P. Przybysz, *Muzyka a emocje...*, op. cit., s. 333.

¹⁷ P. Ekman, *Basic emotions*, w: *Handbook of Cognition and Emotion*, eds. T. Dalgleish, M. Power, Sussex 1999, s. 45–60.

¹⁸ E. Brattico, M. Pearce, op. cit., s. 57.

¹⁹ P. Przybysz, *Emocje muzyczne...*, op. cit., s. 102.

²⁰ Ibidem, s. 107.

nia krwi, przewodnictwa elektrycznego skóry) pokazały, że ludzie rozpoznają i odczuwają w sposób subiektywny emocje zawarte w utworze²¹, co dodatkowo jest wzmacniane osobistym doświadczeniem danej emocji²². Reakcje organizmu na uaktywnienie emocji muzycznych przypominają reakcje na emocje naturalne. Są nimi zmiany fizjologiczne, takie jak ciarki, dreszcze, śmiech, łzy, pocenie się, przyspieszenie bicia serca, ziewanie, pobudzenie i inne²³, oraz zmiany neurologiczne, takie jak uaktywnienie podobnych obszarów mózgu, co w przypadku doświadczenia emocji naturalnych²⁴.

Kompetencje emocjonalne w kontekście aktywności muzyczno-ruchowych

Mając wiedzę na temat niezaprzeczalnego wpływu muzyki na emocje człowieka, warto pochylić się nad najmłodszym pokoleniem, aby przeżycie muzyczne nie pozostawało tylko źródłem odprężenia, napięcia i oczyszczenia lub przyjmowało jedynie kontekst rozrywkowy, ale także wzmacniało rozwój emocjonalny i poznawczy. Zakładając, zgodnie z teoriami kognitywistycznymi, że odbieranie i odczuwanie emocji jest ściśle związane z poznaniem, warto odnieść wzmacnianie kompetencji emocjonalnych²⁵ do pojęć związanych z językiem: rozpoznawanie, odbieranie, odczuwanie i nazywanie emocji naturalnych wynikających z emocji muzycznych.

Analizując dostępne materiały muzycznej literatury dziecięcej, związane z werbalnie wyrażanymi emocjami (w tekście piosenek), zauważa się niski procent takowych utworów skierowanych i dostosowanych do możliwości percepcyjnych i wykonawczych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Repertuar piosenek wzmacniających z jednej strony emocje muzyczne, z drugiej kompetencje emocjonalne wyrażone językiem odwołuje się najczęściej do takich emocji, jak miłość, radość, smutek i strach. Analizę emocji strachu w piosence oraz sposoby radzenia sobie z destrukcyjnym obliczem tej emocji zaproponowała

²¹ Por. L. Gagnon, I. Peretz, *Mode and tempo relative contributions to "happy-sad" judgments in equitone melodies*, „Cognition and Emotion” 2003, Vol. 17, No. 1, s. 25–40.

²² P. Przybysz, *Emocje muzyczne...*, op. cit., s. 109.

²³ Ibidem, s. 109.

²⁴ Ibidem, s. 110.

²⁵ Pojęcie *kompetencji emocjonalnych* przyjmuję za H.R. Schafferem (*Psychologia dziecka*, op. cit., s. 171): termin określający zdolność jednostki do radzenia sobie zarówno z własnymi, jak i z cudzymi emocjami, tj. świadomość własnego stanu emocjonalnego, zdolność dostrzegania cudzych emocji, umiejętność używania słownictwa związanego z emocjami, odczuwanie empatii, zdolność do prawidłowej ekspresji emocjonalnej i jej regulacji.

Joanna Szczyrba. Autorka podaje szereg inspirujących przykładów z wokalnejszej literatury dziecięcej, których zasadność opiera się na różnych czynnikach kojarzonych ze strachem (odgłosy, dźwiękonaśladownictwo, miejsca, postacie i sytuacje powodujące strach). Autorka zestawia i analizuje w kontekście słowno-muzycznym wybrane piosenki dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym²⁶.

Oczywiście nie można pominąć emocjonalnego wydzwiku kołysanek, które są nazywane poezją wczesnego dzieciństwa²⁷. Ich upodmiotowiony charakter w kontekście relacji dziecko — rodzic wprowadza jedną z pierwszych form nawiązania uczuciowo-werbalnego kontaktu z dzieckiem²⁸. Atmosfera spokoju, poczucia bezpieczeństwa, komfortu i relaksu stwarzana jest dzięki konkretnym elementom formalnym i strukturalnym, tj. małe i stałe natężenia dynamiczne, wolne lub umiarkowane tempo, nieskomplikowana melodyka i rytmika, a także tekst odwołujący się do dziecięcych przeżyć, wyobraźni i relacji dziecka z rodzicem²⁹.

Jako że kompetencje emocjonalne kształtują postawy człowieka świadomego własnych stanów emocjonalnych oraz umiejętności ich poprawnego wyrażania w sposób werbalny, co staje się elementem prawidłowego późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie, wydaje się oczywiste to, aby w sposób szczególnie skupić się na wzmacnianiu tych kompetencji. W związku z brakiem konkretnych ustaleń systemowych odnoszących się do stymulowania rozwoju emocjonalnego uczniów w młodszym wieku szkolnym i tym samym pogłębiania ich kompetencji emocjonalnych zaproponowałam własny program działań bazujący na edukacji muzycznej³⁰.

Działając zgodnie z podstawą programową przedmiotu: edukacja muzyczna³¹, skupiałam się na pogłębianiu słownika emocji dziecka, stymulując tym sa-

²⁶ J. Szczyrba, *Muzyczne oswojanie ze strachem*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2014, nr 4, s. 342–351.

²⁷ Z. Adamczykowa, *Kołysanka — poezja wczesnego dzieciństwa*, w: *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. H. Danel-Bohrzyk, J. Uchyla-Zroski, Katowice 1999, s. 97.

²⁸ J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, Wrocław 1985, s. 74.

²⁹ Z. Adamczykowa, op. cit., s. 102.

³⁰ Eksperymentalne rozwiązania szczegółowo opracowane i wdrożone są elementem badań do mojej rozprawy doktorskiej.

³¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2012 r. poz. 977), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2014 r. poz. 803) oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

mym rozwój kompetencji emocjonalnych wyrażonych w języku ucznia w klasach drugich szkoły podstawowej. Programem zostały objęte dwie klasy drugie, w których realizowałam tożsame założenia i cele. Jako iż niniejszy artykuł nie ma na celu prezentacji wyników badań, nie odniosę się do metodologicznych podstaw i efektów eksperymentu. Zaprezentuję ogólne rozwiązania metodyczne, które realizowałam podczas zajęć i które mogą zostać wdrożone w pracy metodyczno-pedagogicznej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w klasach nauczania zintegrowanego w szkołach powszechnych.

Punktem wyjścia do opracowania programu był wybór konkretnych emocji, wokół których skupiały się działania metodyczne. Zgodnie z rozwojem emocjonalnym dziecka w tym okresie odniosłam się do emocji: miłość, radość, złość (w tym zazdrość), strach, smutek, duma i ciekawość. Ponadto poszerzyłam swoje działania o zagadnienia współodczuwania emocjonalnego, czyli empatii. Jak podaje Schaffer:

Dzieci nie trzeba uczyć gniewu, lęku czy radości. Emocje te ujawniają się w sposób naturalny; stanowią część naszego dziedzictwa. [...] brak jest dowodów, żeby dzieci wymagały zdobycia szczególnych doświadczeń, by je uruchomić. [...] genetycznie nastawiony program zapewnia to, że różne emocje ujawniają się w różnym wieku oraz to, że u wszystkich ludzi przyjmują one jednakową formę, bez względu na kontekst [...] ³².

Dlatego problemem, który chciałam poruszyć w swoich badaniach (i tym samym w działaniach metodycznych), było pogłębienie kompetencji emocjonalnych wyrażonych w języku, tj. rozpoznawanie, nazywanie i ekspresja słowna wybranych emocji.

Program działań został zaplanowany na jeden rok szkolny, z czego pierwszy miesiąc był okresem wprowadzającym (wówczas przeprowadzono również badanie wstępne eksperymentu), a ostatni miesiąc — okresem podsumowującym (w tym badanie końcowe). Działania przeprowadzono na zajęciach edukacji muzycznej w klasach drugich w wymiarze jednej jednostki lekcyjnej tygodniowo. Na każdy miesiąc przeznaczono działania w obrębie jednej emocji, natomiast kwestię empatii włączano w cele wybranych tematów programu.

Działania muzyczno-ruchowe realizowane były zgodnie z założeniami powszechnej edukacji muzycznej w oparciu o rytmikę Emila Jaques-Dalcroze'a, system Carla Orffa, koncepcję Marii Przychodzińskiej oraz rozwiązania progra-

³² H.R. Schaffer, op. cit., s. 150.

mowe zaproponowane przez wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji MEN³³. Ponadto włączano elementy edukacji emocjonalnej w oparciu o literaturę dziecięcą: proza, poezja³⁴. Percepcja utworów została oparta na propozycjach psychologii muzyki dotyczących odbioru emocjonalnego³⁵. Aktywności dotyczyły wszystkich form działań muzycznych, takich jak śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce, tworzenie muzyki, percepcja muzyki, korelacja muzyki z innymi dziedzinami sztuki (plastyką, sztukami teatralnymi), z czego fundamentem był śpiew jako idealne połączenie tekstu i muzyki w kontekście stymulowania kompetencji emocjonalnych w zakresie języka.

Piosenka, jako podstawowa forma muzyczna w edukacji muzycznej dziecka, stała się punktem wyjściowym do realizacji założeń przyjętych przez zaplanowane i systematycznie wdrażane działania metodyczno-pedagogiczne. W związku z wcześniej wspomnianymi trudnościami dotyczącymi braku muzycznej literatury dziecięcej związanej z emocjami, każda z ośmiu piosenek będących fundamentem działań jest mojego autorstwa (zarówno tekst, jak i muzyka). Możliwość samodzielnego skomponowania piosenek dla uczniów realizujących program była również szansą do bardziej refleksyjnego i skonkretyzowanego w treści działania edukacyjnego, bowiem konkretny zakres słownictwa został ukryty w postaci muzyczno-literackiego utworu.

Bogactwo językowe odnoszące się do nazywania emocji zaczerpnięto z koła emocji Roberta Plutchika (wielowymiarowy model emocji³⁶). Wyrażenia stanów emocjonalnych ustawił on w kolejności od niewielkiego natężenia po natężenie ponad miarę, tworząc szyk gradacyjny (np. niepokoić się, obawiać się, lękać się, przerażenie, strach paniczny, struchleć)³⁷. Zróżnicowanie słowne natężeń

³³ M. Joźwiak, A. Putkiewicz, K. Rozmus, *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła”*, Warszawa 2015.

³⁴ Por. m.in.: W. Kołyszko, J. Tomaszewska, *Złość i smok Lubomil*, Sopot 2017; A. Edyk, *Od złości do radości. Wierszyki o uczuciach*, Warszawa 2016; O. Brenifier, *Uczucia. Co to takiego?*, tłum. M. Kamińska-Maurugeon, Poznań 2017.

³⁵ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1981; J.A. Sloboda, *Wykłady z psychologii muzyki*, tłum. A. Miśkiewicz, K. Miklaszewski, Warszawa 2008; J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny: poznawcza psychologia muzyki*, tłum. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban, Warszawa 2002.

³⁶ R. Plutchik, *A general psychoevolutionary theory of emotion*, w: *Emotion: Theory, Research, and Experience*: Vol. 1. *Theories of Emotion*, eds. R. Plutchik, H. Kellerman, New York 1980, s. 3–33.

³⁷ U. Kopeć, *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2000, s. 28.

emocjonalnych pozwala w bardziej systematyczny sposób określić werbalnie odczuwaną emocję, co korzystnie wpływa na zrozumienie własnych przeżyć i empatię.

Wybór piosenki jako podstawowej formy muzycznej w działaniach stymulujących kompetencje emocjonalne był podyktowany kwestiami rozwoju poznawczego, emocjonalnego i muzycznego dziecka na tym etapie edukacji. Po pierwsze, tekst literacki, jakim są słowa piosenki, pozwala dzieciom utożsamiać się z głównymi bohaterami, a sytuacje, które je spotykają, skłaniają do refleksji i pozwalają wielokrotnie spojrzeć na jej przyczynę z różnych perspektyw³⁸. Po drugie, przetwarzanie bodźców muzycznych aktywuje obszary kory mózgowej pobudzone podczas wykonywania językowych zadań syntaktycznych³⁹, co daje podstawę do twierdzenia o lepszej efektywności nabywania kompetencji językowych w połączeniu z działaniem muzycznym. Bezsprzecznie emocje silnie uaktywniane są podczas percepcji muzyki, jednak sama aktywacja nie jest wystarczająca do wzmacniania kompetencji emocjonalnych w zakresie ich werbalizacji i budowania umiejętności emocjonalno-społecznych. Poza tym subiektywizm w odbiorze dzieł muzycznych może dezorientować i zaburzać pracę nad konkretnym obszarem rozwoju emocjonalnego (kompetencji emocjonalnych wyrażonych w języku).

Pozostałe aktywności muzyczne miały na celu wzmocnienie poznanych treści słownych poprzez aktywną percepcję muzyki (ruch przy muzyce, malowanie do muzyki, opowieści słowne do muzyki), ruch przy muzyce (taniec, interpretacja ruchowa treści piosenek, ruch inspirowany żywą muzyką fortepianową w kontekście emocjonalnym: gest, postawa ciała), tworzenie muzyki (swobodna improwizacja ciałem, gestem, mimiką, słowem), grę na instrumentach (aranżacje instrumentalne piosenek, aranżacje instrumentalne wierszy, rymowanek, powiedzonek, tworzenie opowieści słowno-muzycznych) i korelację muzyki z innymi dziedzinami sztuki (sztuki plastyczne, teatralne, elementy arteterapii).

Wstępne analizy wyników badań pokazały, że uczniowie objęci eksperymentem wykazali wzrost kompetencji emocjonalnych w zakresie rozpoznawania i nazywania emocji, ich ekspresji werbalnej oraz empatii w odniesieniu do sytuacji obrazkowych lub opisywanych tekstem (wierszem lub prozą). Ponad-

³⁸ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Kraków 1991, s. 192.

³⁹ S. Koelsch, *Toward a neural basis of music perception — a review and updated model*, „Frontiers in Psychology” 2011, No. 2 [online], <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00020> (dostęp: 10.07.2018).

to uczniowie znacznie częściej odwoływali się do swoich przeżyć i emocji w postaci rozbudowanych opisów słownych, niż występowało to w grupach kontrolnych w odniesieniu do własnych doświadczeń i zachowań. Stała obserwacja zajęć pokazała, że uczniowie z grup eksperymentalnych w relacjach między rówieśnikami częściej stosowali zasady komunikatu „Ja”, wyrażającego werbalnie własne emocje i przeżycia, niż komunikatu „Ty” nastawionego na ocenianie i przekierowywanie treści przekazu na zachowania drugiej osoby⁴⁰.

Podsumowanie

Młodszy wiek szkolny jest etapem ważnych zmian rozwojowych w zakresie kompetencji emocjonalnych. Dziecko coraz lepiej radzi sobie z kontrolą własnych emocji, co odzwierciedla się w ich ekspresji⁴¹. Szczególnie ważnym elementem kompetencji emocjonalnych tego okresu jest pojawienie się pogłębionych elementów empatii, m.in. metapoznawczej świadomości cierpienia empatycznego, co stanowi podstawę dojrzałej empatii⁴². Z drugiej strony jest to okres wzmożonych stresów i możliwych wynikających z nich problemów emocjonalnych, z którymi dziecko uczy się sobie radzić⁴³.

Wykorzystanie edukacji w celu werbalizacji emocji ma znaczenie wówczas, gdy przyjmuje ona charakter komunikacyjno-dyskursywny, mniej normatywny, zorientowany podmiotowo, a nie przedmiotowo, dlatego edukacja muzyczna ma w tym sensie znacznie większe szanse uzyskania zaplanowanych efektów niż pozostałe dziedziny edukacji szkolnej. Ponadto piosenka jest najprostszą formą muzyczną zawierającą treści słowno-muzyczne, a odpowiedni dobór treści i przekazu utworu może przyczyniać się do częstszego występowania zachowań prospołecznych, intensyfikować myśli o podobnej treści, zwiększać poziom empatii i gotowość do działania zgodnie z ich sugestiami.

Poprzez połączenie kodu językowego z kodem muzycznym dziecko uczy się: nazywać emocje, rozpoznawać je u innych osób, poznawać ich przyczyny, a także odróżniać sygnały istotne od błahych⁴⁴. Połączenie edukacji muzycznej

⁴⁰ A. Kozak, *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, Gliwice 2014, s. 86.

⁴¹ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979, s. 625.

⁴² M.L. Hoffman, *Empatia a rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006, s. 75.

⁴³ K. Kuszak, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, w: *Uczeń w świecie emocji*, red. K. Kuszak, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2016/2017, nr 2, s. 12.

⁴⁴ J. Szczyrba, op. cit., s. 350.

z emocjonalną, moralną i społeczną staje się punktem wyjścia do kształcenia aksjolingwistycznego, tak istotnego we współczesnym świecie, gdzie coraz częściej występujące zaburzenia emocjonalne na tle szkolnym, rodzinnym i rówieśniczym bywają bagatelizowane lub tłamszone wypieraniem problemu. Wzmacnianie kompetencji emocjonalnych wyrażonych językiem pozytywnie wpływa na rozumienie, rozpoznawanie, nazywanie i odczytywanie emocji własnych i cudzych, co sprzyja procesowi socjalizacji, a także zrozumieniu i akceptacji samego siebie.

STRESZCZENIE

Prawidłowe funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie uwarunkowane jest szeregiem kompetencji psychofizycznych, których rozwój przebiega przez całe życie, jakkolwiek etap dzieciństwa jest tym, który w najwyższym stopniu decyduje o późniejszych przemianach, jakie dokonują się w dorosłości. Kompetencje emocjonalne, wśród których wyróżniamy: świadomość własnego stanu emocjonalnego, zdolność dostrzegania cudzych emocji, umiejętność używania słownictwa związanego z emocjami, odczuwanie empatii oraz zdolność do prawidłowej ekspresji emocjonalnej, stanowią fundament w procesie socjalizacji i zrozumienia samego siebie. Muzyka traktowana jako środek do wywoływania w człowieku różnych reakcji emocjonalnych, w połączeniu z tekstem literackim, staje się najbardziej naturalną drogą do pogłębiania kompetencji emocjonalnych wyrażonych językiem w kontekście rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. Wykorzystanie działań muzyczno-ruchowych w edukacji emocjonalnej, językowej i etycznej sprzyja swobodnej ekspresji i pełniejszemu doświadczaniu i przeżywaniu podejmowanych kwestii.

Artykuł zarysowuje tematykę emocji i kompetencji emocjonalnych dziecka, a także prezentuje ogólne spojrzenie na kwestię wzmocnienia kompetencji emocjonalnych dziecka w młodszym wieku szkolnym poprzez aktywności muzyczno-ruchowe. Akcentuje zasadność takiego podejścia, odwołując się do badań z korelacji muzyki i emocji w odniesieniu do neuroestetyki muzyki. Zarys działań metodyczno-pedagogicznych jest wstępem do programu metodycznego stworzonego na potrzeby większego badania naukowego.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja muzyczna, emocje, kompetencje emocjonalne, język emocji

ABSTRACT

Emotional competencies of the child and reinforcing them through musical and movement activities

The proper functioning of man in the modern world is conditioned by a number of psycho-physical competencies developed throughout the whole life, although it is childhood which decisively determines the later transformations that take place in adulthood. Emotional competencies, including the awareness of one's own emotional state, ability to notice other people's emotions, ability to use emotion-related vocabulary, feeling empathy, and the ability to properly express emotions, are the foundation of the process of socialization and self-understanding. Music treated as a measure to induce various emotional reactions in a human being, combined with literary texts, becomes the most natural way to deepen the emotional competencies expressed in language in the context of developing a child at an early school age. Using the musical and movement activities in emotional, linguistic and ethical education promotes the free expression and more profound experience of these issues.

The article outlines the theme of emotion and emotional competence of a child, and also presents an overview of the aspect of reinforcing the emotional competencies of a child at an early school age through musical and movement activities. It emphasizes the appropriateness of such an approach by referring to studies of the correlation between music and emotion in relation to the neuroesthetics of music. An outline of methodological and pedagogical activities serves as an introduction to the methodological program created for the purposes of greater scientific research.

KEYWORDS: music education, emotions, emotional competencies, language of emotion

BIBLIOGRAFIA

- Adamczykowa Zofia, *Kołysanka — poezja wczesnego dzieciństwa*, w: *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. Helena Danel-Bohrzyk, Jadwiga Uchyla-Zroski, Katowice 1999, s. 97–111.
- Brattico Elvira, Pearce Marcus, *The neuroaesthetics of music*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2013, Vol. 7, No. 1, s. 48–61.
- Brenifier Oscar, *Uczucia. Co to takiego?*, tłum. Magdalena Kamińska-Maurugeon, Poznań 2017.
- Cieślowski Jerzy, *Wielka zabawa*, Wrocław 1985.
- Edyk Anna, *Od złości do radości. Wierszyki o uczuciach*, Warszawa 2016.
- Ekman Paul, *Basic emotions*, w: *Handbook of Cognition and Emotion*, eds. Tim Dalgleish, Mick Power, Sussex 1999, s. 45–60.
- Gagnon Lise, Peretz Isabelle, *Mode and tempo relative contributions to “happy-sad” judgements in equitone melodies*, „Cognition and Emotion” 2003, Vol. 17, No. 1, s. 25–40.
- Gasiul Henryk, *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2007.
- Hoffman Martin L., *Empatia a rozwój moralny*, tłum. Olena Waśkiewicz, Gdańsk 2006.
- Jaśkowski Piotr, *Neuronauka poznawcza. Jak mózg tworzy umysł?*, Warszawa 2009.
- Joźwiak Michał, Putkiewicz Agnieszka, Rozmus Katarzyna, *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła”*, Warszawa 2015.
- Koelsch Stefan, *Toward a neural basis of music perception — a review and updated model*, „Frontiers in Psychology” 2011, No. 2 [online], <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00020> (dostęp: 10.07.2018).
- Kołyško Wojciech, Tomaszewska Jovanka, *Złość i smok Lubomil*, Sopot 2017.
- Kopec Urszula, *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2000.
- Kozak Agnieszka, *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, Gliwice 2014.
- Kuszek Kinga, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, w: *Uczeń w świecie emocji*, red. Kinga Kuszek, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2016/2017, nr 2, s. 9–24.
- Lipska Ewa, Przychodzińska Maria, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Kraków 1991.
- Maruszewski Tomasz, Ściagała Elżbieta, *Emocje — aleksytymia — poznanie*, Poznań 1998.
- Oatley Keith, Jenkins Jennifer M., *Zrozumieć emocje*, tłum. Józef Radzicki, Jacek Suchecki, Warszawa 2003.
- Panksepp Jaak, Bernatzky Günther, *Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of musical appreciation*, „Behavioural Processes” 2002, Vol. 60, No. 2, s. 133–155.
- Plutchik Robert, *A general psychoevolutionary theory of emotion*, w: *Emotion: Theory, Research, and Experience: Vol. 1. Theories of Emotion*, eds. Robert Plutchik, Henry Kellerman, New York 1980, s. 3–33.

Podlipniak Piotr, Przybysz Piotr, *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki*, w: *Neuroestetyka muzyki*, red. Marcin Bogucki, Adrian Foltyn, Piotr Podlipniak, Piotr Przybysz, Hanna Winiszewska, Poznań 2013, s. 11–37.

Przybysz Piotr, *Emocje muzyczne i ich estetyczne modyfikacje*, w: *Neuroestetyka muzyki*, red. Marcin Bogucki, Adrian Foltyn, Piotr Podlipniak, Piotr Przybysz, Hanna Winiszewska, Poznań 2013, s. 95–140.

Przybysz Piotr, *Muzyka a emocje*, „Avant” 2013, Vol. 4, No. 3, s. 327–349.

Schaffer H. Rudolph, *Psychologia dziecka*, tłum. Aleksander Wojciechowski, Warszawa 2014.

Sloboda John A., *Umysł muzyczny: poznawcza psychologia muzyki*, tłum. Andrzej Białkowski, Ewa Klimas-Kuchtowa, Adam Urban, Warszawa 2002.

Sloboda John A., *Wykłady z psychologii muzyki*, tłum. Andrzej Miśkiewicz, Kacper Miklaszewski, Warszawa 2008.

Szczyrba Joanna, *Muzyczne osvajanie ze strachem*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2014, nr 4, s. 342–351.

Wierszyłowski Jan, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1981.

Wołoszynowa Lidia, *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. Maria Żebrowska, Warszawa 1979, s. 522–643.