

Urszula Abłażewicz-Górnicka

ORCID: 0000-0002-4261-9093

Uniwersytet w Białymstoku

EDUKACJA MUZYCZNA JAKO PRZESTRZEŃ KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH

MUSIC EDUCATION AS A SPACE FOR DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCIES

| Abstrakt

Artykuł stanowi próbę ukazania specyfiki doświadczeń emocjonalno-społecznych oraz procesów kształtowania kompetencji emocjonalnych w obszarze edukacji muzycznej, na przykładzie szkół muzycznych stopnia podstawowego i średniego¹.

¹ System szkolnictwa muzycznego w Polsce ma strukturę trzystopniową. Najniższy poziom tworzą szkoły muzyczne stopnia podstawowego (szkoły muzyczne I stopnia 4- lub 6-letnie oraz ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia, które od 2017 roku kształcą w cyklu 8-letnim). Kolejny szczebel edukacji stanowią szkoły muzyczne średniego stopnia (szkoły muzyczne II stopnia 4- lub 6-letnie oraz 6-letnie ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia) zapewniające możliwość uzyskania kwalifikacji zawodowych. Szkoły muzyczne I i II stopnia prowadzą wyłącznie kształcenie artystyczne. W ogólnokształcących szkołach muzycznych realizowane są przedmioty ogólne i artystyczne. Trzeci, najwyższy poziom kształcenia, odbywa się w ramach uczelni muzycznych oraz na kierunkach muzycznych prowadzonych przez uczelnie nieartystyczne. Szkoły muzyczne (na poziomie podstawowym i średnim) stanowią najliczniejszą grupę wśród szkół artystycznych w Polsce (ok. 80% wszystkich placówek). Nadzór nad szkołami i placówkami artystycznymi sprawuje Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego przy pomocy Centrum Edukacji Artystycznej (por. <https://www.gov.pl/web/kultura/uczniowie-i-studenci>, dostęp: 24 stycznia 2020).

Z racji przedmiotu nauczania (muzyka) i organizacji kształcenia (relacja mistrz–uczeń, zaangażowanie rodziców w proces edukacji, różne formy muzykowania zespołowego), szkoły muzyczne tworzą szczególną przestrzeń doświadczeń emocjonalnych uczestników, przede wszystkim uczniów, ale też nauczycieli i rodziców. Równocześnie edukacja muzyczna w Polsce ma pod wieloma względami charakter ekskluzywny, warunkowany zarówno zewnętrznymi barierami dostępu, jak i kapitałem kulturowym i społecznym uczestników tego systemu. Analizę edukacji muzycznej poprzedza omówienie wybranych koncepcji powiązanych z kategorią kompetencji emocjonalnej.

- **Słowa kluczowe:** edukacja muzyczna, kompetencje emocjonalne, inteligencja emocjonalna, kapitał emocjonalny.

| Abstract

The article is an attempt to present the specificity of socio-emotional experiences and processes of emotional competencies development in the area of musical education, as exemplified by primary and secondary music schools. For the reason of the subject (music) and organization of education (master–student relationship, parents' involvement, different forms of music band activities) music schools create a specific area of participants' emotional experiences, mostly for students, but also for teachers and parents. At the same time musical education in Poland is characterized by exclusiveness, based on exterior access barriers and cultural and social capital of its participants. The analysis of music education is preceded by discussion of selected concepts associated with the category of emotional competence.

- **Keywords:** music education, emotional competencies, emotional intelligence, emotional capital.

Problematyka emocji jest rozwijana w socjologii w ramach systematycznej refleksji i badań od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku (Turner i Stets 2009). Podejście socjologiczne kieruje uwagę na proces socjalizacji i reguły uzewnętrzniania (okazywania) emocji oraz ich znacznie w kontekście działań i struktur społecznych. Kompetencje emocjonalne, rozumiane jako wiedza emocjonalna, umiejętności odczuwania i odczytywania emocji oraz zarządza-

nia emocjami, pełnią kluczową funkcję w procesach komunikacji społecznej i przebiegu interakcji. Jednostki kompetentne emocjonalnie, jak zauważają Rebecca J. Ericson i Marci D. Cottingham, rozumieją emocje swoje i innych, a także potrafią wyrażać i regulować emocje w sposób akceptowany społecznie, zgodnie z kulturowymi regułami określającymi emocje właściwe w danym kontekście oraz ich okazywanie (Ericson i Cottingham 2014: 363). Badania podejmowane na gruncie nauk społecznych wskazują na różnice w zakresie kompetencji emocjonalnych, które dzieci nabywają we wczesnej socjalizacji oraz powiązanie tego zróżnicowania ze strukturą klasową (Mayer i Salovey 1999; Hochschild 2009). Przedmiotem analiz są również procesy kształtowania wspomnianych kompetencji w ramach socjalizacji wtórnej, w przestrzeniach edukacyjnych i w kontekście zawodowym (Gendron 2004; Hochschild 2009; Cottingham 2016). Łączy się z tym przekonanie o rosnącej roli kompetencji społeczno-emocjonalnych w okresie późnej nowoczesności (Porankiewicz-Żukowska 2018). Z tej perspektywy zasoby (kompetencje) emocjonalne mogą być rozpatrywane jako forma kapitału, wzorem ugruntowanych już w socjologii koncepcji kapitału ludzkiego, kulturowego i społecznego.

| Kompetencje emocjonalne: wybrane koncepcje

Kompetencje emocjonalne są analizowane z perspektywy różnych dyscyplin naukowych i w ramach różnych kategorii pojęciowych. Pojęcie inteligencji emocjonalnej, spopularyzowane za sprawą prac Daniela Golemana, wprowadzili na gruncie psychologicznym Peter Salovey i John D. Mayer w artykule z 1990 roku. Badacze wskazują na cztery klasy zdolności², począwszy od mniej do bardziej złożonych, które tworzą inteligencję emocjonalną:

² W polskim tłumaczeniu artykułu stosowane są zamiennie pojęcia zdolności i umiejętności, którym w języku angielskim odpowiadają terminy *abilities* i *skills*. Ponadto, jak zauważają A. Matczak i K. Knopp, także w przypadku tej koncepcji trudno mówić o wyraźnym oddzieleniu zdolności i kompetencji. Por. Matczak i Knopp 2013: 25.

„Inteligencja emocjonalna obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny” (Salovey i Mayer 1999: 34). Wymienione zdolności (percepcji, rozumienia itp.) dotyczą zarówno emocji własnych, jak i emocji innych ludzi. Inaczej inteligencja emocjonalna jest rozumiana w tzw. koncepcjach mieszanych, które w zakresie tego pojęcia włączają także inne umiejętności i cechy osobowości, niemieszczące się w kategorii inteligencji (Mayer, Salovey i in. 2011: 533). Takie podejście reprezentuje m.in. wspomniany wcześniej Daniel Goleman. W ujęciu Golemana inteligencja emocjonalna obejmuje także zdolności samomotywacji, empatii oraz umiejętności społeczne (*handling relationships*) (tamże: 534).

Anna Matczak i Katarzyna Knopp postulują rozróżnienie pojęć zdolności i kompetencji. W rozumieniu Auterek „zdolności są poznawczymi uwarunkowaniami kompetencji” (Matczak i Knopp 2013: 16). Zdolności nie gwarantują posiadania określonych kompetencji, a jedynie odnoszą się do sprawności umożliwiających ich nabywanie. W efekcie „zdolności wchodzące w skład inteligencji emocjonalnej muszą dopiero znaleźć przełożenie na konkretne sposoby radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami w rzeczywistych sytuacjach życiowych” (tamże). Carolin Saarini przez kompetencję emocjonalną rozumie „skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych” (Saarini 1999: 79). Kategoria ta odnosi się do wiedzy i umiejętności, które mogą być nabywane przez jednostki i które warunkują ich sprawne funkcjonowanie w różnych rolach i sytuacjach społecznych. W ujęciu Saarini (1999) kompetencja emocjonalna obejmuje: świadomość własnego stanu emocjonalnego, umiejętność dostrzegania emocji innych ludzi, znajomość określeń dotyczących emocji, zdolność do empatii oraz rozumienia możliwej rozbieżności między zachowaniem a odczuwanymi emocjami, umiejętność radzenia sobie z przykrymi emocjami, świadomość znaczenia komunikacji emocjonalnej i skuteczność emocjonalną.

Dla analizy kompetencji emocjonalnych w ich społecznym kontekście szczególnie użyteczna wydaje się kategoria kapitału emocjonalnego³, która wyraźniej wiąże emocje z perspektywą społeczną. Koncepcja kapitału emocjonalnego stanowi swego rodzaju pomost między jednostkowym i zbiorowym poziomem analizy emocji, kieruje uwagę na warunki społeczne rozwoju kompetencji emocjonalnych oraz wiąże je ze zróżnicowaniem i nierównościami społecznymi (Cottingham 2016: 452). W literaturze przedmiotu obecne są różne próby konceptualizacji tego pojęcia. W ujęciu Marci D. Cottingham na kapitał emocjonalny składają się trzy elementy: wiedza dotycząca emocji, umiejętności zarządzania emocjami i zdolności odczuwania (tamże). Benedicte Gendron analizuje kapitał emocjonalny z perspektywy ekonomicznej, definiuje go jako zbiór kompetencji emocjonalnych jednostki, które mogą być użyteczne dla jej rozwoju poznawczego, osobowego (*personal*), społecznego i ekonomicznego (Gendron 2004: 9). Kapitał emocjonalny wpływa na możliwości akumulacji i efektywnego wykorzystania innych form kapitału, w tym przede wszystkim kapitału ludzkiego (zdaniem B. Gendron rozwój kapitału ludzkiego jest niemożliwy bez kompetencji emocjonalnych). Podobnie jak inne formy kapitału, kapitał emocjonalny nie jest całkowicie wymienny, to znaczy, że dana forma kapitału emocjonalnego (zasób kompetencji emocjonalnych), wartościowa w określonej sytuacji, w innym kontekście może być bezużyteczna lub nawet szkodliwa (tamże: 9-10).

W perspektywie kulturowej kompetencję emocjonalną wiązać możemy również z kategorią kultury emocjonalnej danego społeczeństwa. W rozumieniu Stevena Gordona obejmuje ona słownictwo opisujące emocje, przekonania na temat emocji oraz normy regulujące ich wyrażanie. W ramach socjalizacji jednostki przyswajają elementy kultury emocjonalnej, przy czym przebieg i efekty tego procesu są zróżnicowane społecznie (Turner i Stets:

³ Kapitał emocjonalny przez część autorów jest rozumiany w kategoriach wsparcia emocjonalnego, głównie jako zasób oparty na więziach rodzinnych, w szczególności odnoszący się do zaangażowania emocjonalno-społecznego kobiet. Por. D. Reay, (2004), *Gendereing Boirdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class*, „The Sociological Review”, 44(2), s. 225-251.

46-47). Podejście kulturowe w analizie emocji reprezentuje również Arlie Russell Hochschild, której badania koncentrują się wokół kwestii zarządzania emocjami i pracy emocjonalnej. W rozumieniu autorki: „Akty zarządzania uczuciami nie mają po prostu charakteru prywatnego; wykorzystuje się je w wymianach społecznych, przebiegających według odpowiednich reguł. Reguły te wyznaczają standardy rządzące wymianą uczuć; określają, co w walucie uczuć jednostka jest winna innym, a co jej się od nich należy” (Hochschild 2009: 20). Arlie Hochschild dostrzega wzrost znaczenia pracy emocjonalnej we współczesnej gospodarce. Emocje, a właściwie efektywne zarządzanie emocjami, stają się swego rodzaju narzędziem pracy i zasobem pracownika.

Wspólnym elementem wymienionych koncepcji jest założenie o możliwościach kształtowania kompetencji emocjonalnych w ramach socjalizacji (przede wszystkim w wymiarze rodzinnym), poprzez system edukacji i przygotowanie do ról zawodowych. W ostatnich latach wzrasta zainteresowanie możliwościami i technikami kształtowania kompetencji emocjonalnych w systemie edukacji, czego przykładem jest koncepcja i praktyka edukacyjna SEL (*Social and Emotional Learning*).

| Edukacja muzyczna a kompetencje emocjonalne

Muzyka jest nierozłącznie związana z emocjami. Jest też powszechnie wykorzystywana do wpływania na stan emocjonalny odbiorców w: reklamie, filmie, polityce i w innych obszarach praktyki, przy czym ta jej funkcja nie jest zdeterminowana kompetencjami muzycznymi, tzn. oddziaływanie muzyki nie jest ograniczone wyłącznie do osób o określonym poziomie kompetencji muzycznych. Badania pokazują, że także w sferze prywatnej ludzie intencjonalnie wykorzystują muzykę do regulowania swojego samopoczucia (por. DeNora 2003: 171-172).

Bezpośrednim celem edukacji muzycznej jest rozwój wiedzy muzycznej i umiejętności techniczno-wykonawczych w zakresie śpiewu lub gry na wybranym instrumencie, a zatem kształtowanie kompetencji muzycznych. Jak

zauważa Barbara Jabłońska: „Miarą poziomu kompetencji muzycznej jest nie tylko zasób wiedzy na temat muzyki (znajomość zapisu nutowego, orientacja w najważniejszych nurtach muzycznych, dziełach i kompozytorach), lecz także partycypacja w wydarzeniach muzycznych, interesowanie się sprawami muzyki oraz posiadanie umiejętności praktycznych (śpiew, gra na instrumentach, wspólne muzykowanie itp.)” (Jabłońska 2014: 145-146). Badania wskazują także na wielorakie korzyści pozamuzyczne związane z edukacją i aktywnością muzyczną, a dotyczące m.in. kompetencji werbalnych, sprawności manualnej, myślenia arytmetyczno-logicznego. Dowodem wymienionych korzyści są m.in. obserwowane w badaniach zmiany neuroanatomiczne. Edukacja muzyczna wpływa także na rozwój osobowości oraz kształtuje kompetencje społeczne uczestników (por. Jabłońska 2014; Nogaj 2017).

Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk specyfikę edukacji muzycznej przedstawia w następujący sposób: „Ponieważ edukacja dotyczy muzyki, mamy też do czynienia z sytuacją (niespotykaną w innych rodzajach nauczania), w której kształcenie muzyczne związane jest immanentnie ze sferą percepcyjno-intelektualną, sensoryczno-motoryczną i emocjonalno-przeżyciową” (Sierszeńska-Leraczyk 2012: 162). Edukacja muzyczna nie ogranicza się do uruchomienia, poprzez obcowanie z muzyką, sfery emocjonalno-przeżyciowej, ale także związana jest z kształtowaniem szeroko rozumianych umiejętności zarządzania emocjami i poszerzeniem wiedzy emocjonalnej.

Adepci sztuki muzycznej uczą się odczytywania emocji (rozpoznawania nastroju utworów) i wyrażania emocji poprzez technikę gry (np. różne rodzaje smyczkowania, akcentowanie, umiejętność regulowania natężenia dźwięku, a także pewne gesty współtworzące nastrój, np. uniesienie smyczka kończące utwór). Oddanie emocji twórcy dzieła muzycznego wymaga znajomości muzycznych symboli i terminów, które określają nastrój utworu (symboli graficznych takich jak np. fermata, crescendo oraz terminów muzycznych odnoszących się do nastroju dzieła np. dolce – słodko; cantabile – śpiewnie) (por. Targowska 2012: 160-161).

Przywołane powyżej umiejętności i oznaczenia stanowią równocześnie uniwersalny język muzyki – narzędzie komunikacji muzycznej, jak i środek ekspresji twórczej. Z perspektywy teorii i pedagogiki muzyki Ewa

A. Zwolińska pisze: „Podstawową sprawą w komunikowaniu się za pomocą muzyki jest umiejętność spostrzegania i rozumienia siebie oraz innych ludzi, wyrażania myśli i uczuć, uważnego słuchania ze zrozumieniem w oparciu o własne doświadczenie. Osoby wykonujące muzykę komunikują o jakichś swoich uczuciach, a te z kolei wywołują określone reakcje i zachowania u odbiorców, którzy opierają się na własnych potrzebach i uczuciach, własnej przeszłości oraz opiniach. Spostrzeganie zachowanie wykonawców wywołuje określone uczucia u odbiorców, które są interpretacją tego, co zostało muzycznie przekazane. W wielu punktach tej komunikacji istnieje możliwość popełnienia błędów po obu stronach” (Zwolińska 2015: 76). Można założyć, że z racji funkcji pełnionych przez muzykę, jest to komunikacja w sposób szczególnie powiązana z przekazywaniem znaczeń i uruchamianiem doświadczeń o charakterze emocjonalnym.

Integralną częścią nauki gry na instrumencie w warunkach szkoły muzycznej jest rozwijanie kompetencji wykonawczych, które wiążą się m.in. z kontrolowaniem emocji. Umiejętność tę rozumiem za Carolyn Saarni, jako odnoszące się do: „zdolności oceny, kiedy wyrażać własne uczucia szczerze, a kiedy zmodyfikować je lub stłumić chęć ich wyrażenia” (Saarni 1999: 106). Jedną ze strategii kontrolowania emocji, wykorzystywaną w relacjach interpersonalnych, może być ich skrywanie (maskowanie). C. Saarni zauważa: „Skrywanie emocji jest strategią zamierzoną na utrzymanie (lub odzyskanie) równowagi społeczno-emocjonalnej przez jednostkę, której zewnętrzne zachowania werbalne i niewerbalne celowo nie ujawniają jej prawdziwych doświadczeń emocjonalnych wobec innych ludzi” (tamże: 105). Z perspektywy socjologicznej umiejętności kontrolowania emocji mają znaczenie interakcyjnie i są powiązane ze społecznymi oczekiwaniami dotyczącymi pełnionej funkcji społecznej. Uczniowie szkoły muzycznej uczą się równolegle ról wykonawcy i odbiorcy muzyki. Zarówno reguły dotyczące ekspresji emocji w trakcie wykonywania, jak i słuchania muzyki, są kształtowane społecznie i zmienne historycznie.

Koncerty, przesłuchania szkolne (semestralne) i zewnętrzne (konkursowe) są źródłem doświadczeń emocjonalnych, także tych społecznie trudnych (trema, lęk przed popełnieniem błędu itp.). Wymienione formy występów

publicznych przytaczane są w analizach szkolnictwa muzycznego, zarówno w kontekście uodpornienia na stres, jak i nadmiernej stresogenności (Twarowska 2012: 121-122). Egzamin i koncerty są pretekstem do rozmowy z uczniami o problemach emocjonalnych, radzeniu sobie ze stresem, koncentracji i prezentacji scenicznej. Umiejętności wykonawcze, w tym radzenie sobie ze stresem w trakcie występów publicznych, często bywa przedmiotem oceny w trakcie przesłuchań szkolnych (Nogaj i Ossowski 2017: 34). Rozwijanie umiejętności kontrolowania emocji w kontekście występów na scenie ma znaczenie osobiste (samopoczucie jednostki) i społeczne dotyczące relacji twórcy (wykonawca) i odbiorcy (słuchacz). Kontrolowanie emocji jest podporządkowane społecznym regułom określającym akceptowane sposoby uzewewnętrzniania emocji i wyobrażeniom (definicjom) społecznej roli wykonawcy.

| Specyfika przestrzeni edukacyjnej szkół muzycznych

Kształtowanie kompetencji emocjonalnych w ramach edukacji muzycznej jest w dużym stopniu uzależnione od charakteru interakcji i relacji społecznych z nauczycielami, rodzicami i rówieśnikami (uczniami). Indywidualne lekcje gry na instrumencie stanowią podstawową formę nauki w szkole muzycznej⁴ i tworzą szczególny typ relacji mistrz–uczeń. Magdalena Gliniecka-Rękawik specyfikę tej relacji między nauczycielem a uczniem przedstawia następująco: „Ten rodzaj nauczania tworzy szczególny rodzaj intymności między jego uczestnikami, ale także związany jest z większym poczuciem zależności, jakie może odczuwać uczeń wobec nauczyciela. Zależność ta wynika z faktu, iż nauczyciel jest stroną silniejszą i ma dużo większe możliwości bezpośredniego oddziaływania na uczniów niż w szkolnictwie powszechnym. Wpływa on zatem na rozwój ucznia, zarówno muzyczny, jak i ogólny, ale tym samym ponosi większą odpowiedzialność za kształtowanie się motywacji wewnętrznej

⁴ W polskim systemie szkolnictwa muzycznego lekcje instrumentu (i osiągnięcia z nimi związane) traktowane są priorytetowo. W szkołach popołudniowych nauczyciel instrumentu jest równocześnie wychowawcą ucznia.

ucznia, jego zainteresowań muzycznych, preferencji, postaw wobec muzyki, a także jego samooceny i poczucia wiary we własne możliwości” (Gliniecka-Rękawik 2007 za: Chmurzyńska 2012: 35). Relacja ta zmienia się wraz z kolejnymi etapami rozwoju muzycznego uczniów. Badania biograficzne polskich muzyków zrealizowane przez Marię Manturzewską (1990) pokazały, że relacja mistrz–uczeń oparta na silnej więzi emocjonalnej, może mieć decydujące znaczenie dla przyszłych osiągnięć muzycznych i rozwoju artystycznego uczniów (Sierszyńska-Leraczyk: 164). Podobne wnioski płyną z badań realizowanych za granicą (por. Burland i Davidson 2002).

Raporty z badań dotyczących polskiego szkolnictwa muzycznego pokazują, że relacje między nauczycielami i uczniami nie zawsze przebiegają w atmosferze sprzyjającej kształtowaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów. Szkoły muzyczne mierzą się w tym zakresie z istotnymi problemami, u podstaw których stoi dyrektywny styl nauczania, preferowany przez znaczną część nauczycieli, w którym „(...) nauczyciel staje się ekspertem (decyduje, wykląda, krytykuje itp.), jego pozycja jest dominująca, a ucznia – bardzo słaba (słucha, realizuje, akceptuje)” (Chmurzyńska 2012: 51). Taki styl nauczania prowadzi do ograniczenia samodzielności ucznia, ponadto często towarzyszą mu negatywne strategie motywowania uczniów (krytyka, koncentracja na błędach). Negatywnie oceniane jest również zbyt wczesne „uzawodowienie” nauczania muzyki, którego przejawem jest koncentracja na technicznych aspektach gry, widoczna w sposobie realizacji zajęć już na poziomie szkoły muzycznej I stopnia (tamże: 49, 52). Profesjonalizacja kształcenia (uzawodowienie) w bardzo wczesnym wieku (edukacja w szkołach muzycznych I stopnia rozpoczyna się często około 7. roku życia) jest sytuacją wyjątkową na tle innych form i obszarów edukacji.

Specyficzną rolę w systemie edukacji muzycznej odgrywają rodzice. Kształcenie muzyczne wymaga dużego zaangażowania z ich strony, szczególnie na początku szkoły. Jak wynika z badań uczniów i absolwentów szkół muzycznych wsparcie rodzinne odgrywa kluczową rolę w karierze edukacyjnej przyszłego muzyka (por. Sierszeńska-Leraczyk 2012). Znaczącą część edukacji muzycznej stanowi samodzielna praca dziecka w domu, która w rzeczywistości angażuje pozostałych domowników (nie tylko jako odbiorców, ale też

aktywnych uczestników ćwiczeń) i stwarza różne sytuacje i napięcia o charakterze emocjonalnym (wynikających m.in. z różnic doświadczeń i kompetencji, ale też silnych emocji towarzyszących ćwiczeniom). W początkowym okresie edukacji rodzic jest często aktywnym uczestnikiem procesu edukacji (uczestnictwo w lekcjach i ćwiczeniach domowych) i w tym sensie również doświadcza socjalizacji muzycznej, także w jej wymiarze emocjonalnym. Badania zrealizowane w latach dziewięćdziesiątych pod kierunkiem J.A. Slobody pokazały, że „szczególnie pozytywny wpływ na rozwój umiejętności muzycznych dzieci ma raczej wspólne uczenie się z dzieckiem, niż kierowanie tym procesem” (tamże: 174). Wsparcie emocjonalne i zainteresowanie edukacją dziecka okazuje się ważniejszym predykatorem osiągnięć muzycznych niż kompetencje muzyczne rodziców.

Kontakty z rówieśnikami – innymi uczestnikami edukacji muzycznej – są źródłem różnych emocji i doświadczeń społecznych, od współpracy po rywalizację. W kontekście rozwoju kompetencji emocjonalnych znaczenie szczególne mają też wszelkie formy muzykowania zespołowego, których oferta w szkolnictwie muzycznym jest zróżnicowana ze względu na szkołę, rodzaj instrumentu i etap kształcenia. W literaturze zwraca się uwagę na fakt, że nauka gry na instrumencie wymaga przede wszystkim wielu godzin pracy indywidualnej i z tego względu rozwija głównie umiejętności intrapersonalne (motywację, samokontrolę itp.) (por. Campayo-Muñoz i Cabedo-Mas 2017). Muzykowanie zespołowe stanowi zaś szczególną przestrzeń do rozwijania kompetencji interpersonalnych, umiejętności współpracy grupowej i koordynacji działań (Jabłońska 2014: 157). Warto wspomnieć, że także w edukacji muzycznej realizowanej poza opisywanym systemem szkolnictwa muzycznego odnajdujemy wiele ciekawych przykładów grupowych lekcji nauki gry na instrumencie (na takiej formie pracy opiera się m.in. system szkół Suzuki, silnie angażujący w zajęcia muzyczne rodziców).

Edukacja muzyczna jest źródłem zasobów jednostkowych i społecznych wykraczających poza kompetencje *stricte* muzyczne. Specyfika przedmiotu i organizacji kształcenia w szkołach muzycznych pozwala postrzegać je jako przestrzeń socjalizacji emocjonalnej i rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych. Bariery dostępu do edukacji muzycznej o charakterze

przestrzennym, materialnym i kulturowym, sprawiają, że ma ona charakter pod wieloma względami ekskluzywny. Wybór zajęć pozalekcyjnych – ich rodzaj i zakres, jest powiązany ze zróżnicowaniem społecznym, a sukces edukacyjny uczniów, także w kontekście kompetencji muzycznych, zależy w dużym stopniu od dostępnego wsparcia społecznego i emocjonalnego. W tym znaczeniu przedstawiona problematyka może być także rozpatrywana z szerszej perspektywy, nierówności edukacyjnych i klasowego zróżnicowania stylów edukacyjnych.

| BIBLIOGRAFIA

1. Burland K., Davidson J.W., (2002), *Training the talented*, „Music Education Research”, 4(1).
2. Campayo-Muñoz E., Cabedo-Mas A., (2017), *The role of emotional skills in music education*, „British Journal of Music Education”, 34(3).
3. Chmurzyńska M., (2012), *Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie*, [w:] W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, Warszawa, Instytut Muzyki i Tańca.
4. Cottingham M.D., (2016), *Theorizing Emotional Capital*, „Theory and Society”, 45(5).
5. DeNora T., (2003), *Music sociology: getting the music into the action*, „British Journal of Music Education”, 20(2).
6. Ericson R.J., Cottingham M.D., (2014), *Families and Emotions*, [w:] J.E. Stets, J.H. Turner (red.), *Handbook of the Sociology of Emotions Volume II*, New York, Springer.
7. Gendron B., (2014), *Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an Optimal exploitation of human capital and knowledge management*, Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge, nr 113, Paris, Université Panthéon-Sorbonne; <https://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>, [dostęp: 23 lipca 2019].
8. Hochschild A.R., (2009), *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Jabłońska B., (2014), *Socjologia muzyki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

10. Matczak A., Knopp K.A., (2013), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów.
11. Mayer J.D., Salovey P., (1999), *Czym jest inteligencja emocjonalna*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
12. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Cherkasskiy L., (2011), *Emotional intelligence*, [w:] R.J. Sternberg, S.B. Kaufman (red.), *The Cambridge Handbook of Intelligence (Cambridge Handbooks in Psychology)*, Cambridge, Cambridge University Press.
13. Nogaj A.A., (2017), *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 4.
14. Nogaj A.A., Ossowski R., (2017), *The Varied Socio-Emotional Experiences of Music School Students*, [w:] G. Konkol, M. Kierzkowski (red.), *Music & Psychology. International Aspects of Music Education vol. 3*, Gdańsk, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku.
15. Porankiewicz-Żukowska A., (2018), *Creating an Identity. Participatory Theater As a Tool in Sociologist Work*, Referat wygłoszony w ramach XIX ISA World Congress of Sociology, Toronto, Canada.
16. Saarni C., (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
17. Sierszeńska-Lerarczyk M., (2012), *Od czego zależy sukces w muzyce*, [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Warszawa, Difin.
18. Targowska K., (2012), *(Od)czucia dźwięków – o emocjach w muzyce*, „Societas/Communitas”, 2(14).
19. Turner J.H., Stets J.E., (2009), *Socjologia emocji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
20. Twarowska M., (2012), *Uczeń w systemie – od rekrutacji do okresu poszkolnego*, [w:] W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, Warszawa, Instytut Muzyki i Tańca.
21. Zwolińska E.A., (2015), *Spoleczne znaczenie muzyki*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.