AKADEMIA IGNATIANUM W KRAKOWIE

WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY

Agnieszka Łuciuk-Wojczuk

DOŚWIADCZENIE MUZYKOTERAPII W KSZTAŁTOWANIU DOROSŁOŚCI KOBIET

Rozprawa doktorska

napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Zbigniewa Marka SJ

promotor pomocniczy: dr Magdalena Ciechowska

Kraków 2023

Pragnę gorąco podziękować

Promotorowi,
Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ,
za niestrudzone towarzyszenie w drodze naukowej
oraz świadectwo mistrzowskiego prowadzenia w procesach twórczych,

Siostrze Profesor dr hab. Annie Walulik CSFN
za inspirację ukierunkowania drogi naukowej,
która zainicjowała synergiczny proces osobistych doświadczeń,

Promotorowi Pomocniczemu, Pani dr Magdalenie Ciechowskiej,
za ogromną życzliwość, szczególnie na ostatnim etapie pisania pracy,

Drogim Narratorkom, podzielającym moją pasję,
za współuczestniczenie w badaniach.

Dziękuję całym sercem

mojemu Mężowi
za wspierającą obecność w wielu przestrzeniach codzienności,

moim Dzieciom, Kasi i Maksowi,
mojej Siostrze Joannie, Siostrze Annie SM
oraz wszystkim, którzy otaczali mnie swoją życzliwością i modlitwą,

moim Rodzicom
za wprowadzenie mnie w świat muzyki.

Pełna wdzięczności,

autorka

SPIS TREŚCI

Wstęp.....**4**
1. Związki muzyki i zdrowia **16**
1.1. Źródła najwcześniejszych informacji leczniczego potencjału muzyki….....17
1.2. Okres prehistoryczny i starożytny…….....21
1.3. Czasy nowożytne – okres do XVIII wieku……...….....34
1.4. Podwaliny rozwoju współczesnej muzykoterapii…….....47
1.5. Podsumowanie……...…...60
2. Muzykoterapia.....63
2.1. Człowiek w interakcji z muzyką……...……...64
2.2. Wieloznaczność terminu muzykoterapia……..……...71
2.2.1. Muzykoterapia profesją …….....72
2.2.2. Muzykoterapia nauką……...…….....78
2.3. Charakterystyka praktyki muzykoterapii…….....91
2.3.1. Wieloaspektowa rola muzyki w procesie muzykoterapii……...….....92
2.3.2. Cele muzykoterapii…….....98
2.3.3. Różnorodność oddziaływań muzykoterapii..... 106
2.4. Metody i techniki stosowane w muzykoterapii..... 123
2.4.1. Metody i techniki receptywne.....124
2.4.2. Metody i techniki aktywne.....128
2.5. Podsumowanie.....135
3. Metodologiczne założenia badań własnych..... **140**
3.1. Przedmiot badań..... 141
3.1.1. Dynamika kształtowania dorosłości.....142
3.1.2. Kobieca przestrzeń dorosłości..... 160
3.1.3. Doświadczenie w kształtowaniu dorosłości.....174
3.2. Cele i problemy badawcze.....196
3.3. Źródła badawcze.....199
3.4. Procedury prowadzenia badań.....206
3.4.1. Jakościowa strategia badań empirycznych.....207
3.4.2. Paradygmat synergiczno-partycypacyjny..... 223
3.5. Metody i techniki badań..... 233
3.6. Podsumowanie.....245
4. Muzyka w doświadczeniach kobiet..... **247**
4.1. Muzyczna przygoda - opowieść Magdaleny..... 247
4.1.1. Muzyka moim towarzyszem..... 248
4.1.2. Podróż zwana życiem.....250
4.1.3. Muzyka to wspaniały dar..... 251
4.1.4. Muzyka jest wszystkim.....256
4.1.5. Implikacje pedagogiczne 257

4.2. Opowieść o życiu – słowami Moniki.....267
4.2.1. Trudne relacje.....268
4.2.2. Przygoda a proza życia.....274
4.2.3. Miasto, przyroda, praca.....276
4.2.4. Muzyka to wszystko dookoła.....278
4.2.5. Empatia i zrozumienie innych a potrzeby własne.....281
4.2.6. Implikacje pedagogiczne.....284
4.3. Życie jest jak muzyka – opowieść Weroniki.....291
4.3.1. Ważne relacje.....291
4.3.2. Przygoda z muzyką.....296
4.3.3. Praktyki muzykoterapeutyczne.....299
4.3.4. Co mi w duszy gra.....299
4.3.5. Spełnione marzenie.....303
4.3.6. Implikacje pedagogiczne.....305
4.4. Co wiem o sobie – opowieść Elżbiety.....308
4.4.1. Dynamizm relacji z najbliższymi.....309
4.4.2. Księgozbiór – otwarte i zamknięte etapy życia.....316
4.4.3. Dom, bursa i trzy rzeczywistości.....320
4.4.4. Muzyka, ciało i terapeutyczny dotyk.....325
4.4.5. Pragnienie wolności i marzenia.....331
4.4.6. Implikacje pedagogiczne.....332
4.5. To kim jestem – opowieść Joanny.....341
4.5.1. Doświadczenie estetyczne otwarciem na świat.....341
4.5.2. Przełomowy czas.....346
4.5.3. Za żelazną kurtyną.....348
4.5.4. Muzyczna sztafeta pokoleń.....350
4.5.5. Ja prawdziwa.....354
4.5.6. Implikacje pedagogiczne.....356
4.6. Podsumowanie.....369
5. Muzykoterapia formą wspomagania osoby w kształtowaniu dorosłości....386
5.1. Rozwój integralny w osiąganiu dojrzałości.....386
5.2. Program muzykoterapii.....393
5.2.1. Cele oraz scenariusz działań muzykoterapeutycznych.....395
5.2.2. Charakterystyka działań muzykoterapeutycznych.....412
5.2.3. Proces odkrywania prawdy o sobie.....419
5.2.4. Perspektywa działań pedagogiczno-muzykoterapeutyczna.....423
5.3. Propozycja wdrożenia programu muzykoterapii wspierającej rozwój integralny.....435
5.4. Podsumowanie.....438
Zakończenie.....**441**
Bibliografia.....**448**
Netografia **481**
Spis schematów.....**484**
Spis tabel.....**484**

WSTĘP

„Muzyka towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów”[1]. Pierwszym możliwym sposobem tworzenia muzyki był śpiew, który poprzedzał muzykę instrumentalną, kiedy człowiek nie potrafił jeszcze stworzyć instrumentu. Badacze najstarszych źródeł muzyki, w tym Darwin, uważali, „że muzyka jest jedną z prostszych form komunikacji emocjonalnej, miłosnej przypominającą śpiew ptaków”[2] i poszukiwali związków muzyki z ludzką mową. U podłoża muzyki prymitywnej, jak określana jest muzyka ludów pierwotnych, leży improwizacja[3] jako autentyczna i naturalna forma muzykowania[4]. „Przez niemal całą historię ludzkości, w każdej kulturze, ludzie wykonywali muzykę oraz angażowali się w jej słuchanie i przeżywanie”[5]. Jej znacząca rola w życiu człowieka zauważona została w wielu kulturach. W Europie szczególnie ceniona była w kulturze starożytnej Grecji, w której nie stanowiła autochtonicznego wytworu, tylko obserwowane były wpływy kultury Egiptu, Małej Azji, Syrii i Babilonii. Podobnie, jak w innych starożytnych kulturach, muzyka[6] była elementem sztuki synkretycznej obok poezji i tańca[7]. Antyczna doktryna głosiła filozoficzno-etyczny wymiar muzycznej „paidei”[8]. Stanowiła „swoisty wzór osobowy” w perspektywie zarówno myśli wychowawczej, jak również sztuki i nauki[9]. Muzyka wywarła znaczący pływ na rozwój nie tylko myśli

[1] E. Czerniawska, *Wprowadzenie,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, Difin, Warszawa 2012, s. 7.

[2] B. Schaeffer, *Dzieje muzyki,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 18.

[3] Wraz z jej rozwojem muzykowanie przybrało formę wielogłosową i skomplikowany rytm, który szczególnie wybijany na bębnach nadawał jej magicznej siły. Na terenie Afryki, w niektórych rejonach, gdzie rytm ważniejszy jest od dźwięków służył do przekazywania wiadomości. Por. tamże, s. 19.

[4] Tamże.

[5] D. Karwowska, A. Kudlik, *Neurofizjologiczne mechanizmy odbioru i przetwarzania muzyki,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, Difin, Warszawa 2012, s. 11.

[6] Samo słowo muzyka oraz wiele innych terminów muzycznych pochodzi z języka greckiego, takie jak melodia, rytm, metrum, ton, harmonia, gama, diatonika, chromatyka, polifonia, diatonia, heterofonia, kanon, symfonia, chór i inne. Por. B Schaeffer, *Dzieje muzyki,* dz. cyt. s. 19. 35.

[7] Por. Tamże, s. 35.

[8] ks. Jacek Bramorski, *Muzyka jako paideia. Etyczno-pedagogiczny wymiar muzyki w tradycji antycznej,* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki,* red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012, s. 15.

[9] J. Gajda, *Wartości w duchu nowego humanizmu jako podstawa edukacji dorosłych,* [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych,* red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s.100.

antycznej Grecji, ale także na całą późniejszą kulturę europejską[10]. Koncepcje muzyki ukształtowane w świecie antycznym odegrały determinującą rolę na drodze ewolucji muzyki na przestrzeni dwudziestu pięciu stuleci, pozostawiły głęboki ślad w naszej estetyce oraz kulturze[11].

Współcześnie o muzyce mówi się jako o wszechobecnym fenomenie[12]. Jest obecna w codzienności człowieka jako muzyka funkcjonalna w charakterze narzędzia marketingowego, ale też pełni różne inne role: najbardziej powszechną - ludyczną, wychowawczą, humanizującą, ideologiczną, katarktyczną[13], społeczną[14] oraz kerygmatyczną[15]. Muzyka postrzegana jest także jako atrybut człowieczeństwa, wówczas pełni także funkcje instrumentalne. Są one uznane jako typowo ludzkie i dlatego muzyka stając się środkiem – instrumentem służy do osiągania pewnych celów i realizacji potrzeb[16].

Pytanie, jak muzyka wpływa na funkcjonowanie człowieka, nurtuje przedstawicieli wielu nauk. Badane są jej różne, takie jak akustyczny, psychologiczny, kognitywny, estetyczny. Dzięki temu coraz więcej wiadomo o znaczeniu słuchania oraz wykonywania muzyki w kontekście różnych aspektów życia człowieka[17]. Muzyka jako fenomen oddziałujący na zdrowie człowieka jest też przedmiotem badań muzykoterapii. „Jest to dyscyplina bardzo szeroka, pojemna i praktykowana na różne sposoby”[18]. Łączy

[10] ks. Jacek Bramorski, *Muzyka jako paideia. Etyczno-pedagogiczny wymiar muzyki w tradycji antycznej,* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki,* red. A. Michalski, dz. cyt. s.15.

[11] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, tłum. Z. Skowron, Musica Iagellonica, Kraków 1997, s.11-13.

[12] D. Karwowska, A. Kudlik, *Neurofizjologiczne mechanizmy odbioru i przetwarzania muzyki,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. E. Czerniawska, dz. cyt. s. 11; K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym,* Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 23.

[13] M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1986, s. 142-147.

[14] R. Lewandowski, *Homo musicus, Muzyka w relacjach społecznych*, [w:] *Psychologia muzyki, współczesne konteksty zastosowań*, red. nauk. R. Lewandowski, J. Kaleńska-Rodzaj Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 29.

[15] P. Wiśniewski, *Aspekt kerygmatyczny muzyki liturgicznej*, „Anamnesis” 50, 2007, s. 96.

[16] E. Klimas-Kuchtowa, *Muzyka atrybutem i instrumentem człowieczeństwa,* [w:] *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja,* red. H. Romanowska -Łakomy, Eneteia Warszawa 2010, s. 256.

[17] E. Czerniawska, *Wprowadzenie,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, dz. cyt., s. 7; E. Klimas-Kuchtowa, *Wieloaspektowość muzyki i jej oddziaływań na zdrowie,* „Szuka leczenia”, 2010/3-4, s. 13–15.

[18] K. Stachyra, *Definiowanie i klasyfikacja muzykoterapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 28.

wiedzę z zakresu muzyki, pedagogiki, psychologii oraz medycyny, co sprawia, że jest interdyscyplinarna. Mając charakter ogólnoustrojowy i terapeutyczny „zmierza do poprawy funkcjonowania i stanu psychofizycznego danej osoby" – poddanej oddziaływaniu muzyki[19].

Korzystając z dorobku wielu nauk[20], muzykoterapia bazuje na wielowarstwowym komunikacie jaki niesie sobą muzyka[21], która oddziałuje na całego człowieka, na poziomie ciała – układów fizjologicznych, emocji, na poziomie intelektualnym, estetycznym, ale także w obszarze duchowym[22]. Fenomen muzyki opisywany jest na poziomie fizjologicznym, synaktycznym, semantycznym, praktycznym i uniwersalnym[23]. Ponieważ muzyka jest polisemantyczna może wielokierunkowo oddziaływać na człowieka i pozwala odbiorcy konfrontować się z różnymi, wymagającymi tego obszarami „ja". Może ona nieść wsparcie lub pozytywne wzmocnienia[24]. Jest tak bliska człowiekowi i z nim związana, że „nie może być rozpatrywana w oderwaniu od człowieka, jako twór od niego niezależny. Muzyka jest zawsze związana a konkretnym jej odbiorcą i to odbiorca – jego nastrój, oczekiwania, preferencje, osobowość, doświadczenia, skojarzenia – ma ostateczny wpływ na to, jak zostanie przez niego odebrana, jak na nią zareaguje"[25].

Muzykoterapia w Polsce coraz częściej znajduje swoje miejsce w pedagogice, szczególnie w kontekście edukacyjnym oraz terapeutycznym w powiązaniu z terapią pedagogiczną i edukacją zdrowotną[26]. Pojawia się także możliwość wykorzystania

[19] Tamże, s. 27; K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…,* dz. cyt., s. 30.

[20] Muzykoterapia współpracuje z wieloma dziadzinami medycyny, z pedagogiką ogólną, specjalną, edukacją muzyczną, audiologią, akustyką, psychoakustyką, logopedią, psychologią muzyki, socjologią muzyki, etnomuzykologią, filozofią muzyki, a także z innymi formami terapii przez sztukę, por. K. Stachyra, *Definiowanie i klasyfikacja muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 27.

[21] E. Klimas-Kuchtowa, *Wieloaspektowość muzyki…,* dz. cyt. s. 18.

[22] A. Łuciuk-Wojczuk, *Muzykoterapia w procesie odzyskiwania zdrowia przez pacjentów chorujących onkologicznie,* Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 2010, s. 41-44.

[23] L.O. Bonde, *Definitions of music therapy,* [w]: *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 36-37.

[24] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…,* dz. cyt. s. 23.

[25] Tamże, s. 27.

[26] Krzysztof Stachyra w pozycji *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…,* dz, cyt. przybliża możliwości wykorzystania pracy opartej na muzyce i wizualizacji w kontekście edukacyjnym oraz terapeutycznym z wyeksponowaniem związku opisywanych działań z terapią pedagogiczną i edukacją zdrowotną. Autor prezentuje własną metodę, która powstała w ramach projektu poświęconego wdrażaniu

potencjału muzyki w andragogice. Podstawową kategorię andragogiki określa termin „dorosłość". Nie został on jednoznacznie zdefiniowany[27]. Dorosłość jako okres życia umiejscowiona jest po okresie młodości i obejmując swoim znaczeniem też późną - sędziwą dorosłość, rozumiana jest jako etap życia człowieka. Z drugiej trony dorosłość opisywana jest jako długotrwały proces dojrzewania i osiągania wartości osobowych i społecznych[28]. W takim rozumieniu akcentowany jest dynamiczny proces stawania się dorosłym. Współczesne rozumienie andragogiki obejmuje także proces formowania tożsamości. Proces ten możne być traktowany jako „dojrzewanie", „jako zmierzanie ku pełni człowieczeństwa, w kontekście różnych aktywności człowieka dorosłego wraz z wymiarem ich głębi[29]. Elżbieta Dubas zauważa, że „życie ludzkie – rozwój – edukacja/uczenie się – stanowią swoistą triadę ontologiczno-antropologiczną, określającą człowieczeństwo, w tym także ludzką dorosłość"[30]. Podkreśla przy tym, że te trzy kategorie „pozostają w oczywistych relacjach wzajemnie się warunkując i określając"[31]. Przyjęta w rozprawie optyka andragogiczna i zogniskowana w spojrzeniu na człowieka przez pryzmat auksologicznej perspektywy, pozwoli wydobyć relacyjny układ pomiędzy

muzyki w celach usprawniających edukację do szkół, finansowany przez Unię Europejską. Projekt *Learning in a New Key* (LINK) (tł. *Uczenie się na nowy sposób*) realizowany był z dziećmi i młodzieżą w dziewięciu krajach europejskich, w tym między innymi we Włoszech, Portugalii, Wielkiej Brytanii i w Polsce. Inicjował interdyscyplinarne podejście w edukacji, w odpowiedzi na obserwowalny w Europie brak możliwości zrealizowania potrzeb edukacyjnych szczególnie wobec młodych ludzi zagrożonych swoim niekorzystnym stanem emocjonalnym, mentalnym oraz zdrowotnym w wyniku różnych traumatycznych przejść. Por. N. Clough, J. Tarr, K. Stachyra, A.R. Addesii, *Exploring Teacher Competences for Relational Health Schools, "*Educacao Sociade & Culturas", Special Issue: *"Engaging Vulnerable Young People in Education Through the Arts"* 2017, s. 17, tekst referatu wygłoszonego w ramach dyskusji panelowej dotyczący projektu podczas konferencji ECArTE w AIK w Krakowie 2017. Akademia Ignatianum jest członkiem ECArTE - European Consortium of Arts Therapies Education.

Krzysztof Stachyra – polski koordynator projektu, podkreśla, że ważnym założeniem projektu LINK jest pokazanie możliwości i potencjału muzyki w budowaniu relacji między młodym człowiekiem a pedagogiem. Muzyka bowiem ułatwiając komunikację w relacjach między oddziałującymi a uczestnikami oddziaływań, pomaga uczniom rozwijać bardziej pozytywne i społecznie akceptowane sposoby uwalniania złości, leków i niepokoju, jednocześnie zwiększając poczucie ich własnej wartości, samoświadomości, pewności siebie i dobrostanu. Jak pokazały, przytoczone przez autora, wypowiedzi nauczycieli uczestniczących w polskich szkołach, projekt LINK, który zakładał wprowadzenie do lekcji krótkich działań opartych na muzyce i sztuce przyniósł korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Por. Stachyra K., 2017, *Metoda wizualizacji kierowanej muzyką…,* dz. cyt. s. 15-16.

[27] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna, Wydawnictwo WAM, 2011, s. 10, 32.

[28] E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości - być i stawać się dorosłym,* „Edukacja dorosłych" 2015, nr 1., s.11.

[29] E. Dubas, *Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość" i jej aksjologiczny kontekst,* [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych,* red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 210-212.

[30] E. Dubas, *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji,* „Rocznik Andragogiczny" tom R. 2009, s. 143.

[31] Tamże.

dorosłością, rozwojem i edukacją. Założenie to daje możliwość, by we wskazanych relacjach poszukiwać obecności oraz roli muzyki, co podejmuje temat rozprawy „Doświadczenie muzykoterapii w kształtowaniu dorosłości kobiet". Ze względu na to, że muzyka towarzyszy człowiekowi w różnym stopniu w jego codzienności, ujawnia się nowe spojrzenie na kategorię dorosłości, uwzględniające jej obecność w przestrzeni zarówno rozwoju, jak również edukacji człowieka. Jednym z nich jest edukacyjne wspomaganie dorosłości, które w rozprawie oznaczać będzie kształtowanie dorosłości. Proces kształtowania dorosłości jest nierozłącznie związany z procesem stawania się dorosłym, co wobec przyjętych w rozprawie zasad wypracowanych przez personalizm podkreślać będzie autonomiczną wartość osoby i jednocześnie zakładać wspieranie jej rozwoju. Szczególnym kontekstem, by procesy te mogły się realizować jest doświadczenie muzykoterapii.

Zarysowany bardzo ogólnie kontekst oddziaływania muzyki na człowieka oraz rozumienia dorosłości uwypukla fenomen doświadczenia obecny zarówno w andragogice, jak również w muzykoterapii. Doświadczenie stanowi naczelną kategorię badań współczesnej andragogiki i uważane jest jako najbogatsze źródło wiedzy i uczenia się dorosłych[32]. Anna Walulik podkreśla, że „w koncepcji całożyciowego uczenia się pojęcie doświadczenia jest uznawane zarówno za źródło wiedzy, jak i samą wiedzę"[33]. Doświadczenie definiowane jest z różnych perspektywy i przyjmowane jest jego dwoiste rozumienie - jako aktu jednostkowego oraz jako zbioru poszczególnych doświadczeń. Zbigniew Marek odnosząc się do jednostkowego wydarzenia w życiu człowieka, podkreśla, że doświadczenie stanowi indywidualny konkret ludzkiego życia. Związane jest zarówno z rzeczywistością zmysłową, jak i duchową, zewnętrzną oraz wewnętrzną, co nadaje mu określony styl[34]. Każde z nich pozostawia „po sobie konkretny ślad"[35], stwarza sytuacje prowokujące w człowieku pytania, skłania do twórczego myślenia, a formowanie różnych jego ocen wyzwala nadzieję na możliwość przekształcania

[32] M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 71.

[33] A. Walulik, *Całożyciowe uczenie się w autobiograficznej refleksji studentów,* [w:] *Biografie i uczenie się tom 4, Biografia i badanie biografii,* red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s.205.

[34] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, *Perspektywa tradycji ignatiańskiej,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, 45.

[35] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny*. *Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 53.

własnego życia[36]. Różnorodność gromadzonych przez dorosłego doświadczeń powoduje, że staje się on współtwórcą procesu edukacyjnego. Przyczynia się to do lepszego rozumienia siebie jak i świata[37].

Doświadczenie stanowi również centralną kategorię muzykoterapii, obecną nie tylko w procesie terapeutycznym, ale również w kontekście rozwoju i edukacyjnym. Ponieważ muzykoterapia „jest zorientowanym na zdrowie, interaktywnym procesem z profesjonalnym - nie tylko pozytywnym doświadczeniem, które dana osoba ma sama lub z innymi ludźmi"[38], opiera się na czterech typach doświadczeń stanowiących główne metody muzykoterapii: improwizowanie, komponowanie, wykonywanie (re-creating) oraz słuchanie. Przeżycia związane z muzyką – doświadczenia muzyczne i zbudowane na nich relacje między terapeutą i odbiorcą czy odbiorcami jego działań, a także z samą muzyką stanowią o terapeutycznym potencjale[39]. Skuteczność muzykoterapii, jak podkreśla K. Stachyra, „to wynik nie tylko działania samej muzyki, ale jej umocowania w doświadczeniu"[40].

Tematyka rozprawy zatytułowanej: „Doświadczenie muzykoterapii w kształtowaniu dorosłości kobiet" podejmuje problematykę doświadczenia celowego oddziaływania muzyką jako doświadczenia muzykoterapii i jego rolę w kształtowaniu dorosłości. Autorka rozprawy postanowiła zbadać, jak osobiste doświadczenie studentów, które miało miejsce w toku edukacji muzykoterapeutycznej przyczyniło się do kształtowania ich dorosłości. Usytuowany fenomen doświadczenia muzykoterapii w centrum zainteresowań badawczych autorki, pozwolił na sprecyzowanie problemu badawczego, który został sformułowany w postaci pytania: jak doświadczony proces

[36] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*…, dz. cyt. s. 44-45.

[37] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem,* Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 32.

[38] K.E. Bruscia, *Defining music therapy – Third Edition,* Barcelona Publishers, 2014, s. 413 [format Mobi]. Wszystkie cytaty z książek w formacie Mobi, z których korzysta autorka rozprawy nie są dostępne online. Należą do prywatnej biblioteki autorki i nie mają możliwości skonwertowania na Pdf w celu wyświetlania w tradycyjny sposób numerów stron. Autorka w całej rozprawie będzie wskazywać lokalizację tekstu książek, które są w formacie Mobi, z zaznaczeniem lokalizacji według oznaczenia dostępnego w tym formacie.

[39] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki. Praktyka, teoria, stan badań*, [w]: *Psychologia muzyki,* red. nauk. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska-Rodzaj, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2020, s. 153-155; L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* Akademia Muzyczna i. Karola Szymanowskiego, Katowice 2018, s. 42.

[40] K. Stachyra, *Muzyka jako element procesu terapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 65.

muzykoterapii kształtuje dorosłość kobiet. Dociekania badawcze skierowane są wobec kobiet, ponieważ to właśnie kobiety są głównie uczestnikami studiów podyplomowych z muzykoterapii w Akademii Muzycznej w Krakowie, gdzie autorka prowadzi psycho-edukacyjny przedmiot, którego synergiczny efekt poddany jest refleksji naukowej w ramach rozprawy.

Odnosząc się do przedstawionej problematyki muzykoterapii oraz kształtowania dorosłości autorka zakłada, że podjęcie badania pozwoli na zanalizowanie jak badani rozumieją swoją edukację z muzykoterapii odnoszoną do osobistego jej doświadczenia w kontekście swojego życia. Będzie to próba opisu fenomenu doświadczenia muzykoterapii z perspektywy pedagogicznej, która może poszerzyć wiedzę zarówno w zakresie pedagogiki jak również muzykoterapii.

Podjęcie tematu oraz badania, którego przedmiotem jest doświadczenie fenomenu muzykoterapii odkryte w procesie muzykoterapii edukacyjnej, pozwoli na uzupełnienie luki, ponieważ chociaż pisze się o takich aspektach muzykoterapii[41], jak terapeutycznym[42], diagnostycznym[43] oraz edukacyjnym[44], dotąd nie zainicjowano tematu wspomagania osoby muzykoterapią w kształtowaniu jej dorosłości. Z perspektywy andragogiki badania wskażą mało rozpoznaną dotąd możliwość kształtowania dorosłości w oparciu o doświadczenie procesu muzykoterapii. Tym samym odsłoni także nową perspektywę wykorzystania muzyki w procesie kształtowania dorosłości uwzględniającą aspekt całożyciowego uczenia się – naczelną kategorię andragogiki. Takie ujęcie wyłania także możliwość syntetyzującą obie perspektywy – wspomaganie muzykoterapią kształtowania dorosłości jako kategorii synergicznego spojrzenia na proces edukacji.

[41] Tematyka ta zostanie rozwinięta w rozdziale dotyczącym muzykoterapii.

[42] T. Wigram, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, *A Comrehensive Guide to Music Therapy. Theory, Clinical Practice, Research and Training,* Jessica Kingsley Publisher, London-Philadelphia 2002, s. 36.

[43] A. Bukowska, *Muzykoterapia Neurologiczna,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo UMCS Lublin 2012, s.175; E. Galińska, *Muzykoterapia a somatoterapia,* „Muzykoterapia, Biuletyn Grupy Roboczej „Muzykoterapia", Sekcja Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego" nr 1/3/1993, s. 26.

[44] T. Wigram, I.N., Pedersen, L.O. Bonde*, A Comrehensive Guide to Music Therapy…,* dz. cyt. s. 30-31; E. Klimas-Kuchtowa, I. Chudzikiewicz, *Autonomia czy integralność zdolności muzycznych na tle innych funkcji poznawczych*, „Zeszyty Psychologiczno-pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej", Zeszyt 1, Warszawa 2013, s. 51; E. Klimas-Kuchtowa, *Muzyka w prewencji i promocji zdrowia*, [w:] *Psychologia muzyki. Współczesne konteksty zastosowań,* red. R. Lawendowski, J. Kaleńska-Rodzaj, Gdańsk 2014, s. 166-167.

Sama idea wykorzystania muzyki w przestrzeni edukacyjnej jako wychowanie muzyczne sięga starożytności, kiedy muzyce przypisywany był wpływ na charakter człowieka; w średniowieczu filozofowie wierzyli w związek muzyki z twórczym porządkiem ustanowionym przez Boga, który muzyka pomaga zrozumieć. Do podstaw postępowych programów pedagogicznych Jean-Jacques'a Rousseau i Johanna H. Pestolazziego nawiązuje Ruch Nowego Wychowania, który odnosi się między innymi do współczesnej wówczas filozofii Henriego Brgsona i Johna Deweya. W Polsce ruch ten ma swoją tradycję w koncepcji wychowania przez sztukę Ireny Wojnar. Znane są także stosowane w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym na całym świecie koncepcje Emila Jaques-Dalcroz'a, Carla Orffa czy Zoltana Kodaya zogniskowane na wychowaniu muzycznym, a także koncepcja pedagogiki Rudolfa Steinera oparta na idei rytmu[45].

Działania muzykoterapeutyczne, które coraz częściej obecne są pedagogice wykorzystywane są, jak zauważa K. Stachyra, w kontekście tworzenia klimatu sprzyjającego rozwojowi, a także budowania więzi emocjonalnych pośród wychowanków i wychowawców w relacji dwupodmiotowej[46]. Badania muzykoterapeutów pokazują także inne aspekty badawcze w tym ewokowanie zjawiska flow i jego wieloaspektowej roli w przestrzeni pedagogicznej[47]. Nowatorki charakter rozprawy polegać będzie na wyłonieniu synergicznego procesu podczas oddziaływania muzykoterapeutycznego. Nowa jakość, która pojawiła się, uwydatniła wpływ doświadczenia muzykoterapii na proces stawania się dorosłym przez uczestników.

W literaturze przedmiotu na temat uczenia przez doświadczenie muzykoterapeutów obejmujące szkolenie w zawodzie muzykoterapeuty opisuje Charlotte

[45] M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1969, s. 13-17. Autorka szeroko omawia wymienione koncepcje. Praktyczne zastosowanie metod opisuje Romualda Ławrowska w podręczniku dla przyszłych nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym i w niższych klasach szkoły podstawowej. Por. R. Ławrowska, *Muzyka i ruch,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

[46] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kreowanej muzyką*…, dz. cyt. s. 14-15.

[47] Por. A.B. Bakker, *Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experience,* "Journal of Vocational Behavior", 2005, 66(1), 26–44. http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001, (dostęp: marzec 2019); J. Tarr, A.R. Addessi, *Preparing to observe the impact of therapeutic teaching practices. From flow to self regulation and learning,* „Educacao Soceidade & Culturas", s. 95-116, 2017, [online] https://www.researchgate.net/publication/321106921_preparing_to_observe_the_impact_of_therapeutic_teaching_practices_from_flow_to_self_regulation_and_learn, (dostęp: marzec 2019).

Lindvang[48]. W rozumieniu tej autorki uczenie przez doświadczenie zakłada oprócz kształtowania umiejętności profesjonalnych, szczególnie kompetencji klinicznych terapię własną. Jak zauważa Kenneth Bruscia przeżycie w toku edukacji procesu własnego daje głębokie zrozumienie istoty muzykoterapii, a także kształtuje osobę oraz osobowość muzykoterapeuty poprzez proces nauki oparty na doświadczeniu[49]. Jest to szczególnie ważne w przypadku, kiedy rozwój profesjonalny jest ściśle związany z rozwojem osobistym, kiedy zrozumienie klienta odbywa się poprzez część egzystencji osoby – jej uczucia, doświadczenie, rezonans i konstytuuje wiedzę profesjonalną[50].

Doświadczenie muzykoterapii zogniskowane jest nie na terapii własnej i rozwiązywaniu problemów osobistych, tylko na kompetencjach muzykoterapeutycznych w zakresie całoosobowego doświadczania muzyki[51]. Nie jest zatem przedmiotem oddziaływania rozwiązywanie osobistych problemów uczestników, tylko rozwój oraz uwrażliwienie w zakresie rozumienia języka muzycznego oraz umiejętność posługiwania się nim w relacji z drugim człowiekiem w sytuacji, w której ma miejsce muzykoterapia.

Aby osiągnąć założone cele oraz dla rozwiązania postawionego problemu zostanie wykorzystana metoda biograficzna. Wpisuje ona się w strategię badań jakościowych. Udział w badaniach jakościowych może mieć także znaczenie terapeutyczne, ponieważ dochodzi w nich do bliskiego kontaktu badacza i badanego, a długa i szczera rozmowa może stać się formą terapii niezależnie od celu badań[52]. Wpisuje się to w charakter realizacji przedmiotu nakreślony powyżej, w którym uczestniczyli badani – doświadczenie muzykoterapii. Realizacja przedmiotu zakłada bowiem pogłębioną refleksję podejmowaną w trakcie realizacji przedmiotu w toku edukacji

[48] Ch. Lindvang, *A Field of Resonant Learning. Self-experiential Training and the Development of Music Therapeutic Competencies, and Professional's evaluation of their own competencies A Mixed Methods Investigation of Music Therapy Students' Experiences and Professional's evaluation of their own competencies,* Dissertation submitted for the Degree of Doctor of Philosophy Department of Communication and Psychology, Faculty of Humanities Aalborg University, Denmark 2010, [online] 1.https://vbn.aau.dk/files/316410062/6465_dissertation_c_lindvang.pdf [dostęp: kwiecień 2017].

[49] K.E. Bruscia, *Experiential Learning in a Classroom Setting,* [w:] *Self-experiences in Music Therapy Education, Training, and Supervision,* red. K.E. Bruscia, Barcelona Publishers, 2014, s. 1986-2015 [format Mobi].

[50] Ch. Lindvang, *A Field of Resonant Learning. Self-experiential Training and the Development of Music Therapeutic Competencies…,* dz. cyt. s.20-21.

[51] Autorski program muzykoterapeutyczny powstał w wyniku autotelicznych potrzeb autorki rozprawy, którą podczas studiów z muzykoterapii własnych zainspirowała potrzeba przeżycia muzykoterapii własnej, jako ważnego narzędzia edukacyjnego w procesie kształcenia.

[52] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne Filozofia – Metodyka – Ewaluacja,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 150.

muzykoterapeutycznej opartego na indywidualnym doświadczeniu. Do osiągnięcia tych założeń wykorzystano metodę biograficzną.

Zastosowanie metody biograficznej pozwoli na analizę materiałów źródłowych, jakie stanowią narracje badanych. Osoby badane przedłożyły autorce rozprawy autobiografie, stanowiące opowieść o życiu, ze świadomością, że będą one materiałem źródłowym badań. Ich analizowanie pozwoli rozpoznać nadanie indywidualnych znaczeń odnoszących się do zmian w osobistym życiu badanych w wyniku doświadczenia muzykoterapii. Analiza oraz interpretacja materiałów źródłowych poprowadzona zostanie w nurcie badań humanistycznych w paradygmacie synergiczno – partycypacyjnym. Pedagogiczne myślenie humanistyczne, traktowane jako aktualna kategoria metodologiczna współczesnej pedagogiki zorientowanej humanistycznie, według Dariusza Kubinowskiego posiada siedem podstawowych cech. Komplementarne ujęcie pedagogicznego myślenia humanistycznego D. Kubinowski określa jako aksjonormatywne, pryncypialne, holistyczne, synkretyczne, kontekstualne, diachroniczne, alternatywne. Przy czym zaznacza, że „cechy te występują łącznie i jednocześnie, choć może się wydawać, że nie dadzą się pogodzić”[53]. Prowadzone badanie odzwierciedla najpełniej cechę holistyczną, ponieważ ujmuje ona całościowo zarówno człowieka, jak i wychowanie, czyli w wymiarze biologicznym, społecznym, kulturowym, duchowym, ale również pedagogikę, która jest jednocześnie sztuką i filozofią wychowania, teorią i metodyką kształcenia, refleksją i dyrektywą pedagogiczną, badaniem praktyki edukacyjnej i jego rezultatami[54].

Analiza materiału źródłowego będzie przeprowadzona techniką analizy proksemicznej. Taki sposób podejścia do badania biografii wymaga holistycznego i przestrzennego rozumienia historii życia[55]. Wyciągnięte na podstawie analizy i jej interpretacji implikacje pedagogiczne odsłaniają ukrytą strukturę świata narratora. Zidentyfikowane implikacje pedagogiczne empirycznej części rozprawy stanowią

[53] D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna,* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie,* red. D. Kubinowski, M. Nowak, Impuls, Kraków 2006, s. 177.

[54]Tamże s. 178.

[55] A. Walulik, *Biography as a Spatial Frame of Meanings: A proxemic Analysis in Pedagogical Narrative Analysis,* „Multidisciplinary Jurnal of School Education Vol. 11, no. 21, 2022/1, s. 134; A. Łuciuk-Wojczuk, *Analiza proksemiczna w odkrywaniu relacji człowieka z muzyką jako nowa tendencja w jakościowych badaniach pedagogicznych,* referat wygłoszony na II Ogólnopolskim Forum Doktorantów organizowanym przez Katedrę Dydaktyki, Edukacji Szkolnej i Pedeutologii na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, które odbyło się [online] 19.05. 2023.

podstawę opracowania programu muzykoterapeutycznego, którego działania ukierunkowane są na szeroko rozumiane kształtowanie dorosłości.

Wypracowanie programu opartego o oddziaływania muzykoterapeutyczne, który przyczynia się do kształtowania dorosłości uczestników rokuje nowe zastosowanie muzyki w procesie edukacyjnym pedagoga o szerszym zakresie niż kształcenie profesjonalne w dziedzinie muzykoterapii. Możliwość ta pojawia się na dwóch płaszczyznach: na ścieżce rozwoju osobistego przyszłego pedagoga, jak również jako inspiracja poszerzenia wykształcenia pedagogicznego w sektorze wykorzystującym sztukę by realizować nowe możliwości pracy z młodym człowiekiem. Wykorzystanie muzyki w celach edukacyjnych ma swoje szczególne uzasadnienie, ponieważ muzyka odgrywa znaczącą rolę szczególnie w życiu ludzi młodych. Słuchanie muzyki w sytuacjach życia codziennego, należy bowiem do zjawiska szeroko obserwowalnego. Jak twierdzi Anna Walulik „obok konieczności osiągania coraz to nowych kompetencji zawodowych i społecznych”[56] dorosły poszukuje „źródeł, które pomogą mu w refleksji nad celem, sensem, wartością i jakością swojego życia”[57]. Narracje badanych uwypukliły wszystkie wskazane czynniki jako obecne w materiałach źródłowych – narracjach badanych. Nakreślone także wcześniej możliwości zastosowania zbudowanego programu muzykoterapeutycznego może stanowić punkt wyjścia dalszych poszukiwań w kontekście zbudowania teorii twórczego uczenia się[58].

Opracowanie tematu oraz badań podjęte w rozprawie będzie składać się z dwóch rozdziałów teoretycznych. Pierwszy poświęcony jest wprowadzeniu w zakres wiedzy dotyczącej muzykoterapii. Odniesienie się do korzeni współczesnej muzykoterapii i rudymentarnych naukowych refleksji nad leczniczym i terapeutycznym oddziaływaniem muzyki ukazuje, jak kształtowało się na przestrzeni wieków rozumienie wpływu muzyki na człowieka i jej szeroko rozumianego związku ze zdrowiem sięgającego najodleglejszych czasów.

W rozdziale drugim autorka rozprawy podejmuje próbę scharakteryzowania muzykoterapii systematyzując spojrzenie na tę rozległą dziedzinę jako profesję, naukę oraz praktykę. Wyjaśnienie wieloznacznego rozumienia terminu muzykoterapia otwiera

[56] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, dz. cyt. s. 11.

[57] Tamże.

[58] A. Walulik, *Biography as a Spatial Frame of Meanings…,* dz. cyt. s. 147.

prezentację kluczowych aspektów działań muzykoterapeutycznych i ich potencjalnych adresatów, celów oddziaływań oraz wielowymiarowość możliwych zmian osiąganych w toku oddziaływań podejmowanych przez profesjonalnych muzykoterapeutów na podstawie praktykowanych wiodących modeli, zróżnicowanych podejść oraz stosowanych metod i technik.

W rozdziale trzecim naświetlona perspektywa pedagogiczna przybliża problematykę dorosłości uwzględniającą różne aspekty dorosłego życia kobiety oraz eksponuje doświadczenie – wspólną kategorię zarówno andragogiki jak również muzykoterapii. W rozdziale trzecim omówione są także podstawy metodologiczne badań ukazujące problematykę badan jakościowych w nurcie humanistycznym oraz szczegółowa operacjonalizacja badań. Czwarty rozdział rozprawy poświęcony jest empirycznym dociekaniom nad materiałem źródłowym rozprawy, w którym określana jest rola muzyki w biegu całego życia badanych naświetlająca szczególny jej fragment, jaki stanowi edukacja muzykoterapeutyczna. Syntetyczne ujęcie refleksji naukowej nad wynikami analizy i interpretacji danych jakościowych prezentuje zaproponowany program muzykoterapeutyczny zorientowany na wspomaganie kształtowania dorosłości w optyce rozwoju integralnego zmierzającego do osiągnięcia dojrzałości. W zakończeniu rozprawy autorka ukazuje rozwiązanie problemu interdyscyplinarnego problemu badawczego.

1. Związki muzyki i zdrowia

Muzyka jest uniwersalnym zjawiskiem, które występuje w każdej kulturze[59]. Mówi się, że stała się wszechobecna, bowiem „nie ma miejsca, ani czasu, w którym nie mogłaby się pojawić"[60]. Może ona pobudzać, wpływać na nastrój i pamięć. Pozwala też komunikować ludzkie emocje i buduje więzi między ludźmi. Może także determinować zachowanie[61]. Z tych powodów pełni ona w życiu człowieka rolę wychowawczą, humanizującą, ideologiczną, katarktyczną, ale również ludyczną, społeczną i konsolidacyjną[62], a nawet kerygmatyczną poprzez obecność w liturgii[63]. Związkami muzyki z codziennym życiem człowieka zajmują się różne dyscypliny nauki skierowane ku wielu aspektom jego życia. Zjawiska te badane są z różnych perspektyw: psychologicznej, filozoficznej, teologicznej[64], estetycznej, poznawczej, fizjologicznej, biologicznej, a także neuronauk[65]. Odkrywaniem związków między muzyką a zdrowiem

[59] B.L. Wheeler, *Introduction,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, The Guilford Press, New York London, 2015, s. 417, [format Mobi].

[60] E. Czerniawska, *Wprowadzenie,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, dz. cyt. s.7.

[61] D. Karwowska, A. Kudlik, *Neurofizjologiczne mechanizmy odbioru i przetwarzania muzyki,* [w] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, dz. cyt. 11.

[62] M. Gołaszewska, *Zarys estetyki,* dz. cyt. s. 142-147; R. Lewandowski, *Homo musicus, Muzyka w relacjach społecznych,* dz. cyt. 29; P. Podlipniak, P. Przybysz, *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki,* [w:] *Neuroestetyka muzyki,* red. M. Bogucki, A. Foltyn, P. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2013, s. 22.

[63] P. Wiśniewski, *Aspekt kerygmatyczny muzyki liturgicznej,* dz. cyt. s. 96.

[64] Wybitnym współczesnym teologiem muzyki jest Kardynał J. Ratzinger, *Teologia muzyki kościelnej,* [w:] Kardynał J. Ratzinger, *Opera omnia*, t. 11: *Teologia liturgii,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2012; Kardynał J. Ratzinger, *Nowa pieśń dla Pana,* Znak, Kraków 1999. Polskim teologiem zajmującymi się badaniem myśli Kardynała J. Ratzingera dotyczącymi muzyki sakralnej i jej zakorzenienia w tradycji teologicznej Kościoła jest ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego. Teologiczno-moralne aspekty muzyki w świetle myśli Josepha Ratzingera – Benedykta XVI,* Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, Gdańsk, 2012; A. Karpowicz-Zbińkowska, *Boecjusz naszych czasów,* „Christanitas", 2015, 56/57, jak również ks. J. Waloszek, *Teologia muzyki. Współczesna myśl teologiczna o muzyce,* Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 1997, którego rozprawa doktorska podejmuje szerszy kontekst teologiczny dotyczący muzyki.

[65] Dzięki rozwojowi technik obrazowania pracy mózgu możliwe są badania nad mózgową organizacją przetwarzania bodźców muzycznych. Naukowcy specjalizujący się w takich badaniach określają dyscyplinę naukową, w której się specjalizują w szerokich kategoriach. Por. P. Podlipniak, P. Przybysz, *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki*, [w:] *Neuroestetyka muzyki*, red. M. Bogucki, M., Foltyn A. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2013. Autor wsjazuje dziedziny takie jak:

- neuropsychologia muzyki – M. Clynes, *Music, Mind, and Brain: The Neuropsychology of Music*, Springer, New York 1982;

- psychologia poznawcza muzyki - J.A. Sloboda, *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music,* Oxford University Press New York 1985.

i jej oddziaływaniem na człowieka zajmuje się muzykoterapia. W tym kontekście pojawia się pytanie, jakie są korzenie współczesnej muzykoterapii oraz źródła naukowej refleksji nad leczniczym i terapeutycznym oddziaływaniem muzyki na człowieka – muzykoterapią. Rozwiązanie tak postawionego problemu zostanie przedstawione poprzez ukazanie jak kształtowało się na przestrzeni wieków rozumienie wpływu muzyki na człowieka i jej szeroko rozumianego związku ze zdrowiem sięgając najstarszych dostępnych źródeł.

1.1. Źródła najwcześniejszych informacji leczniczego potencjału muzyki

Muzykoterapia należy do tych form terapii przez sztukę, które określa się wspólnym terminem arteterapii. Dziedzina ta swoim szerokim zakresem obejmuje wiele dziedzin sztuki, wytworów kultury i elementów natury[66]. Pośród nich muzykoterapia

- biomuzykologia – N.J. Wallin, *Biomusicology: Neurophysiological, Neuropsychological, and Evolutionary Perspectives on the Origins and Purposes of Music*, Pendragon Press, Stuyvesant 1991.

- muzykologia kognitywna – M. Lehman, A. Schneider, *Origin and Nature of Cognitive and Systematic Musicology*, [w:] *Music, Gestalt, and Computing*, red. M. Lehman, Springer, Berlin 1997, s. 13–29.

- neuronauka muzyki – *The Cognitive Neuroscience of Music*, red. I. Peretz, R. Zatorre, Oxford University Press, Oxford - New York 2003.

- neurologia muzyki - *Neurology of music*, red. F.C. Rose, Imperial College Press, 2010.

- najnowsza dyscyplina neuroestetyka muzyki, E. Brattico, M. Pearce, *The Neuroaesthetics of Music*. „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", *7*(1), 2013, s. 48–61; P. Podlipniak, P. Przybysz, *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki*, dz. cyt.

Neuroeststyka zakłada, że sztuka, w tym także muzyka jest zjawiskiem o wymiarze ewolucyjno-gatunkowym (od czasu paleolitu występuje w każdej cywilizacji) naukowcy pytają czy i w jaki sposób przyczyniła się do przetrwania gatunku ludzkiego, a także czy istnieje naturalne zakorzenione w biologii poczucie piękna, jako „swoisty instynkt sztuki" wiążący się z rozumieniem i podziwianiem sztuki. Neuroeststyka w szerokim rozumieniu zajmuje się wyjaśnieniem, w jaki sposób z aktywności neuronalnej mózgu, przy uwzględnieniu uwarunkowań środowiska kulturowego i specyfiki poszczególnych dziedzin sztuki wyłania się różnorodność ludzkiego reagowania na sztukę oraz twórczość artystyczną. Neuroestetyka w wąskim rozumieniu „pojmuje się jako jedną z dyscyplin neuronaukowych, nastawioną na poszukiwanie neuronalnych korelatów doświadczenia neuroestetycznego i zachowań twórczych. W tym rozumieniu jest ona nauką, której cel stanowi pomiar aktywności układu nerwowego podczas wykonywania różnych zadań poznawczo-estetycznych (np. rozpoznawania elementów kompozycji, wydawania sądów o pięknie i brzydocie itp.) oraz identyfikacja neuronalnych obszarów i szlaków przesyłania tego typu informacji". Por. P. Podlipniak, P. Przybysz, *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki*, dz. cyt. s. 13-14.

[66] Klasyfikacja i podział tych dziedzin został wprowadzony do piśmiennictwa naukowego przez Witę Szulc w 1988 roku wraz z ich odpowiednikami w języku angielskim, które autorka przedstawia w: W. Szulc, *Arteterapia Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Enegram, Warszawa 2011, s. 21. Należą do nich:

- biblioterapia [gr. biblion – książka, therapia – towarzyszenie Bogu, opiekowanie się];
- choreoterapia [gr. chorea – taniec zespołowy; *Dance therapy*];
- chromoterapia [gr. chroma – barwa, terapia kolorami];
- dramaterapia [gr. drama – maska teatralna; *Drama Therapy*];

uważana jest za najdoskonalszą formą terapii przez sztukę. Wita Szulc uzasadnia to następująco: „pierwszym i najważniejszym jest uniwersalność medium, jakim się posługuje muzykoterapia, drugim – silne podstawy teoretyczne i naukowo zweryfikowane metody, stosowane przez muzykoterapeutów w ich praktyce, trzecim – całkowita zgodność z kanonami medycyny holistycznej, które wskazują drogę do osiągnięcia biologicznego zdrowia i wewnętrznej harmonii”[67].

Początków praktyki muzykoterapii, wiążących się z pełnieniem przez muzykę funkcji terapeutycznych, można doszukiwać się w zamierzchłej historii sięgającej starożytności[68], kiedy stosowanie muzyki było intuicyjne. „Dźwięki towarzyszyły człowiekowi od momentu jego pojawienia się na Ziemi” i początkowo były to odgłosy przyrody, które niosły ważne informacje umożliwiające mu przetrwanie. Z czasem człowiek sam zaczął tworzyć rytmy, dźwięki – muzykę[69], która stanowiła integralną część ludzkiej działalności[70]. Śpiew, taniec czy gra na piszczałce już w okresie paleolitu umożliwiały człowiekowi kontakt z siłami natury i pozwalały na „oswajanie”

- ergo(no)terapia, terapia zajęciowa [gr. ergon – praca, *Occupational Therpy*];
- estetoterapia, [gr. aistesis – przeżycie zmysłowe];
- foto(grafo)terapia [gr. foton -światło, *Phototherapy,* nie chodzi tu o światłoterapię, która także istnieje, ale o terapię przez wykonywanie i oglądanie zdjęć fotograficznych];
- hortikuloterapia/terapia ogrodowa [łac. hortus -ogród, horticulus – ogródek; *Horticulture Therapy, Garden therapy*];
- ludoterapia/zabawoterapia [lac. Ludus -zabawa; *Play* Therapy];
- muzykoterapia [łac. musica- muzyka; *Music Therapy*];
- poezjoterapia [gr. poiesis – poezja; *Poerty Therapy];*
- silwoterapia [terapia poprzez przebywanie w lesie], [łac. silva – las];
- socjoterapia/terapia środowiskowa [łac. socius – towarzysz; *Sociotherapy*];
- talasoterpia [gr. thalassa – morze].

[67] W. Szulc, 2011, *Arteterapia Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki,* dz. cyt. s. 88.

[68] E. Lecourt, *Muzykoterapia czyli jak wykorzystać siłę dźwięków,* Videograf II, Katowice, 2008, s. 6.

[69] K. Stachyra, *Rys historyczny muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s.13.

[70] Świadczą o tym zapisy artefaktów artystycznych takich jak malowidła jaskiniowe, figurki czy statuetki pochodzące z okresu 50.000 do 100.000 lat temu. Por. M. H. Thaut, *Music as therapy in early history,* „Progress in Brain Research”, Vol, 217: *Music, Neurology, and Neuroscience: Evolution, the Musical Brain, Medical Conditions, and Therpies,* red. E. Altenmüller, S. Finger, F. Boller, 2015, s. 144-145.

otaczającego świata[71]. Naturalne i intuicyjne obcowanie z muzyką[72] pozwoliło mu na wyczuwanie w niej potencjału oddziaływania o charakterze leczniczym, wychowawczym, czy wartości estetycznych[73], które wywierały wpływ na szeroko rozumiane zdrowie człowieka. Znamienne natomiast było to, że muzyka we wszystkich kulturach i okresach historii służyła rytualizacji stosunków społecznych w postaci ceremonii narodzinowych, inicjacyjnych oraz leczniczych, ponieważ przypisywano jej szczególną moc: czarodziejską, magiczną i uzdrawiającą[74].

Źródła najwcześniejszych informacji o związku muzyki ze zdrowiem człowieka[75] pochodzą z różnych obszarów kulturowych: starożytnego Egiptu, Mezopotamii, Syrii,

[71] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s.22.

[72] Ekspresja spontanicznej twórczości artystycznej, traktowana jest jako wrodzona cecha człowieka, definiująca nasz gatunek, podobnie jak mowa oraz wytwarzanie narzędzi. Por. R. M. Vick, *Krótka historia arteterapii*, [w:] *Arteterapia podręcznik*, red. C. A. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk, 2014, s. 23.

[73] T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii,* Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław, 1978, s.15.

[74] E. Galińska, *Muzykoterapia*, [w:] *Psychoterapia. Teoria Podręcznik Akademicki*, red. Lidia Grzesiuk, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa, 2005, t. 1, s. 531.

[75] W polskiej literaturze jako pierwsza Elżbieta Galińska (jedna pionierów polskiej muzykoterapii) w 1987 roku dokonała przeglądu leczniczego oddziaływania muzyki, na podstawie nielicznych prac istniejących w światowej literaturze przedmiotu francusko- oraz niemieckojęzycznych począwszy od 1865 roku. Prace dotyczącej historii tego oddziaływania na przestrzeni dziejów, na które powołuje się E. Galińska to: H. Soula: *Essai sur influence de la musique et son histoire en medicine,* Paris 1865; H. Sohler, *Beitrage zur Geschichte der Heilmusik*, Jena 1934; J. Moller, *Psychoterapeutische Aspekte in Musikanschauung der Jahrtausende*, [w:] *Neue Wege der Musiktherapie,* red. W. J. Revers, G. Harrer, W. C. M. Simon Econ, Dusseldorf Wien 1974, s. 53-160; W. Simon, *Abriss einer Geschichte der Musiktherapie*, [w:] *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*, red. G. Harrer, Fischer, Stuttgart 1975, s. 135-142.

Prace podejmujące temat skoncentrowane na jednym okresie historycznym lub na jednej koncepcji to: B. Meinecke, *Music and Medicine in Classical Antiquity*, [w:] *Music and Medicine*, D. Schullian, M. Schoen, Henry Schuman, New York 1948; J. Schumacher, *Musik als Heilfaktor bei den Pythagoreern im Licht ihrer naturphilosophischen Anschauugen*, [w:] *Musik in der Medizin*, red. H. Teirich, Stuttgart 1958, s. 1-16; B. Boehm: *Heilende Musik im griechischschen Altertum*, Z. Psychoth. Med. Psychologie., Stuttgart 1958, 8, 4, s. 132-151.

Prace etnomuzykologów opisujce rytuały lecznicze to: F. Densmore: *The use of music in treatment of the sick by American Indians*, [w:] *Music and Medicine*, red. D. Schullian and M. Schoen, Henry Schuman, New York 1948; A. Simon, *Ein Krankenheilungsritusder Digo aus musikteologischen Sicht*, [w:] *Vereinigung von Afrikanisten in Deutschland, „*Probleme Interdisziplinar Afrykanistik", Hamburg 1970; M. G. Yasargil: *Uber die Musikotherapie im Orient und Okzident*. Schw. Arch. Neurol. Neurochir. Psychiatr.1962, 90, s. 310-326; P. Radin, *Music and Medicine among primitive peopels*, [w:] *Music and Medicine*, red. Sch. Schoen, Schuman New York 1948; H. Touma: *Aussereuropaische Heilmusik*, [w:] *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*, red. G. Harrer, Fischer Stuttgart 1975, s. 259-264; T. Maler, *Musik und Ekstate in einer ostafikanischen Medizinmann Praxis*, [w:] *Musik und Entspannung*, red. H. Willms, Fischer Stuttgart New York 1977, s. 29-45.

Krótki rys historyczny poprzedza także prace: Ch. Schwabe, *Musiktherapie bei Neurosen und funktionallen Storungen*, Fischer Stuttgart 1874, III wyd.

Obszerne ujęcie historii muzykoterapii podejmuje Peregrine Horden *Musical Solutions: Past and Present in Music Therapy*, [w:] *Music as Medicine, The History of Music Therapy Since Antiquity*, red. P.

Południowej oraz Wschodniej Afryki Chin, Indii, Bliskiego i Dalekiego Wschodu, a także Europy, w tym szczególnie Grecji. Najstarsze informacje dotyczące „wczesnej muzykoterapii" („early music therapy") pochodzą z odkryć archeologicznych, a najstarszym artefaktem - instrumentem muzycznym - jest liczący 45.000 lat flet kostny, który został odkryty w wykopalisku w okolicach Geissenklosterle w Niemczech[76].

Pierwsze pisemne przekazy o leczniczym wpływie muzyki na ciało ludzkie pochodzą z egipskich papirusów, które datowane są na XV wiek przed naszą erą[77]. W kręgu kultury Dalekiego Wschodu dociekania dotyczące muzyki pochodzą z „Księgi Obyczajów" (Pięcioksiąg Konfucjański) z V wieku przed naszą erą, licznych traktatów chińskich i starohinduskich w tym Konfucjusza czy Lao-Tse[78], a także z pierwszego estetycznego traktatu dotyczącego muzyki Xunzi'ego z III wieku przed naszą erą[79]. W kulturze europejskiej pierwsze bezpośrednie świadectwa o muzyce obecne są w poematach Homera, a także w jednym z najważniejszych źródeł dotyczącym problematyki muzyki w starożytności znajduje się w traktacie „O muzyce„ Pseudo-Plutarcha z III wieku przed naszą erą[80]. Tematyka ta została podjęta przez między innymi Arystoksenosa i Teofrasta[81]. Zmianki o leczniczym walorze muzyki znajdują się też w Biblii[82]. Na tej podstawie można mówić o związkach muzyki z człowiekiem. Historię tych związków można odczytywać z perspektywy szerszej narracji przeplatającej się w różnych okresach w filozofii, muzykologii oraz medycynie, których częścią jest muzykoterapia[83]. Obecność muzyki w każdej kulturze wiązała się z różnym jej

Horden, Roultedge, New York, 2016, s. 4-42 oraz Penelope Gouk *Introdaction,* [w:] *Musical Healing in Cultural Contexts,* Routledge, London, 2000, s. 1-25.

[76] M. H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 144-146.

[77] K. Stachyra, *Rys historyczny muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red, K. Stachyra, dz. cyt. s. 14.

[78] E. Szwed, *Zarys historii muzykoterapii,* „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie", Edukacja Muzyczna z. 1, 2005, s. 177.

[79]A.I. Wójcik, *Filozoficzne podstawy sztuki kręgu konfucjańskiego. Źródła klasyczne okresu przedhanowskiego,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 125.

[80] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej,* dz. cyt. s. 18.

[81] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom I,* PWN, Warszawa 2009. s. 254-255.

[82] Jednym z najczęściej przywoływanych fragmentów z Biblii jest fragment I Księgi Samuela, kiedy Dawid leczył muzyką króla Saula: „A kiedy zły duch zesłany przez Boga napadał na Saula, brał Dawid cytrę i grał. Wtedy Saul doznawał ulgi, czuł się lepiej, a zły duch odstępował od niego" Por. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań-Warszawa 1971, I Sm 16, 23.

[83] W. Davis, S. Hadley, *A history of Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 819, [format Mobi].

rozumieniem i konceptualizowaniem. Dlatego wyodrębnienie spośród niezliczonych funkcji muzyki tylko jednej – leczniczej – jest, zdaniem Elżbiety Galińskiej, nawet teoretycznie, prawie niemożliwe[84] ponieważ inny był i jest charakter muzyki w każdej z kultur, a także inne jest rozumienie nie tylko zdrowia, ale także choroby i form jej leczenia.

Związek muzyki ze zdrowiem człowieka odczytywany jest głównie poprzez przypisywane muzyce walory nazywane leczniczymi czy terapeutycznymi, które wynikają z jej możliwości oddziaływania na cały ustrój człowieka[85]. Są one rozumiane bardzo szeroko, ponieważ obejmują zarówno sferę dolegliwości dotyczących ludzkiego ciała, jak i sfery emocjonalnej, psychicznej i duchowej[86]. Dlatego opisując rozumienie różnych aspektów potencjału muzyki trudno jest je wyraźnie oddzielić od siebie. Wynika to przede wszystkim z tego, że często wzajemnie się przenikają. Mogą też oddziaływać więcej niż na jedną sferę, bardziej kompleksowo.

1.2. Okres prehistoryczny i starożytny

Korzenie związku muzyki z medycyną sięgają najniższego stopnia rozwoju cywilizacji, kiedy muzyce przypisywano magiczną siłę „ujarzmiającą siły przyrody jako kultowo-ekstatyczny środek do pozyskiwania czy przebłagania demonów, a także jako obronę przed chorobą i śmiercią”[87]. Muzyka obecna w codzienności pierwotnych plemion, ich obrzędach i działaniach kultowych, towarzyszyła wszelkim ceremoniom, w których każdy członek plemienia brał czyny udział współtworząc mistyczne widowisko[88]. Poprzez wspólnotowe muzykowanie, przekraczał własną indywidualność i stawał się uczestnikiem społeczności, w sensie zarówno plemiennym, jak również

[84] E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki*, [w:] „Archiwum Historii i filozofii medycyny”, 1987, 50, 2, s. 235.

[85] Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi.* dz. cyt. s. 13.

[86] Defnicja muzykoterapii Światowej Federacji Muzykoterapii - World Federation of Music Therapy: https://www.wfmt.info/WFMT/FAQ_Music_Therapy.html [dostęp stytczeń 2016]; K.E. Bruscia *Defining Music Therapy…,* dz. cyt., s. 428-431 [format Mobi]; L.O. Bonde L.O., *Definitions of Music Therapy*, [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 31; A. Łuciuk-Wojczuk, *Muzykoterapia w procesie odzyskiwania zdrowia przez pacjentów z chorobami onkologicznymi,* Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 2010, s. 40-45; A. Łuciuk-Wojczuk, *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in Applying Music Therapy in Work with Oncologic Patients,* [w:] *Traditions in Transition in the Arts Therapies,* red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, H, Wengrower, University of Plymouth Press, 2019, s.125-127.

[87] Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi.* dz. cyt. s. 11.

[88] K. Stachyra, *Rys historyczny muzykoterapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s.13-15.

religijnym[89]. W tym znaczeniu muzyka służyła także rozpoznawaniu duchów i uwalnianiu od nich, co wynikało z wierzenia, że duchy[90] między innymi odpowiedzialne są za choroby[91].

O najwcześniejszych „zastosowaniach muzyki jako leku", czyli leczniczym oddziaływaniu potencjału muzyki „można jedynie wnioskować na podstawie analogii wysnutych z doświadczeń żyjących jeszcze dziś ludów pierwotnych, które włączają muzykę jako bardzo istotny element magii, służący wespół z rytualnymi tańcami, zaklęciami i innymi magicznymi obrzędami różnym celom, jak na przykład leczenie"[92]. Z podobnym zjawiskiem można spotkać się także dzisiaj, ponieważ w odmiennych kulturowo środowiskach muzyka odgrywa specyficzną rolę połączenia pomiędzy światem ludzkim, a ukrytym światem duchów i wynikającymi z tego emocjami. Odwołujące się do mitycznych wierzeń współczesne szamańskie rytuały[93] pozwalają na uzdrowienie pacjenta, czy nawet całej społeczności podczas wielogodzinnych ceremonii

[89] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s.22.

[90] Zgodnie z wierzeniami na przestrzeni wieków, że za chorobę ponoszą odpowiedzialność duchy, dlatego każdej chorobie odpowiadała odrębna pieśń uzdrawiająca śpiewana przez lekarza, którego na przykład u Indian Navaho nazywano śpiewakiem. Przebieg rytuałów był zróżnicowany w zależności od obszaru geograficznego. Tak na przykład w plemionach indiańskich na półkuli północnej „pacjent" przyjmował bierną postawę, w czasie, gdy szaman osiągał stan ekstazy. Natomiast w rytuałach afrykańskich plemion pacjent przyjmował aktywną postawę i staje się centrum zainteresowania zebranych. Por. E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki*, art. cyt. s. 236.

[91] Tamże s. 237.

[92] T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, dz. cyt. s.15.

[93] Specyfika rytuału często wiązała się z wszechogarniającym transem rozumianym jako szczególny rodzaj przeżycia emocjonalnego "towarzyszącego uczestnikom zbiorowej aktywności muzycznej, czego jednym z przykładów jest specyficzne dla aktywności muzycznej i tanecznej zjawisko tzw. rytmicznego porwania (ang. rhythmic entrainment), w którym u osób wspólnie tańczących, śpiewających lub słuchających muzyki synchronizacji ulegają gesty, działanie mięśni, fale mózgowe, oddech, a ich wspólna aktywność prowadzi często do doświadczenia odmiennych stanów świadomości, rewitalizacji oraz dobrego samopoczucia" w: P. Podlipniak, P. Przybysz, *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki*, dz. cyt. s. 22.

leczniczych[94] poprzez emocjonalne *katharsis*[95]. Jego istota wiąże się z wywołaniem dźwiękiem lub słowem wstrząsu emocjonalnego poprzez wzbudzenie i wyładowanie gwałtownych uczuć, czego wynikiem jest odreagowanie osoby, w konsekwencji prowadzi do wewnętrznego oczyszczenia i staje się źródłem przyjemności estetycznej[96]. Tym sposobem wykorzystuje się, jak tłumaczy fenomen (obecny w dzisiejszej muzykoterapii) E. Galińska, „silne i wielokierunkowe działanie muzyki, obejmujące różne sfery osobowości (motoryczną, emocjonalno-popędową i poznawczą), umożliwiając pacjentowi odreagowanie silnych emocji negatywnych, ułatwiające mu komunikację z innymi ludźmi, dające mu przeżycie kompensacyjne obok kreatywnego i estetycznego"[97].

Lecznicze działanie muzyki w znane było także w rozwiniętej medycynie starożytnego Egiptu w czasach dynastii Faraonów (około 3000 lat przed naszą erą). W kulturze tej powstawanie jak również przyczyny chorób przypisywane były magii oraz religii, a ich leczenie nadprzyrodzonym siłom. Stosownie muzyki w leczeniu wiązało się z pojmowaniem jej przez kapłanów-lekarzy jako „lekarstwa dla duszy", ale w ścisłym kontekście rozumienia samej choroby oraz jej leczenia, czyli często w celu udobruchania bogów. W kulturze egipskiej związek muzyki ze zdrowiem zauważyć można także w samym zapisie - „hieroglify oznaczające muzykę, wyrażały również radość i dobre samopoczucie"[98]. Może to oznaczać, że muzyce przypisywano korzystny wpływ na człowieka - posiadała walor terapeutyczny. Podobnie w kulturze babilońskiej choroba

[94] Ceremonie lecznicze polegały na wielogodzinnych śpiewach, tańcach, ponieważ odpowiednio modyfikowane rytmy sprzyjają osiąganiu stanów transowych i hipnotycznych. Por. E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki,* dz. cyt. s. 237.

Innym celem używania muzyki podczas szamańskich ceremonii leczniczych było wywoływanie muzyką odmiennych stanów świadomości oraz stanów transowych, które stanowiły „źródło fizycznego orz duchowego dobrostanu szerszej społeczności". Tak na przykład podczas ceremonii uzdrawiania skoncentrowanych na rehabilitacji zaburzeń fizycznych używana była w kulturach indiańskich muzyka stymulująca, podczas gdy muzyka uspokajająca była włączona do ceremonii poświęconej łagodzeniu zaburzeń psychicznych, por. W. Davis, S. Hadley, *A history of Music Therapy*, dz. cyt. 860-870 [format Mobi].

[95] G. Scalici, *Music and the invisible world: Music as a bridge between different realms*, "Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy", Special Issue 11 (1) 2019, s. 150.

[96] E. Szwed, *Zarys historii muzykoterapii,* dz. cyt. s. 179.

[97] E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. s. 254.

[98] K. Stachyra, *Rys historyczny muzykoterapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s.15.

była uważana za karę bogów. Stąd ceremonie wspierane muzyką, a zmierzające do leczenia miały na celu udobruchanie bogów[99].

W starożytności, równolegle obok leczniczego, eksponowany był także wychowawczy aspekt muzyki. Wiązano go, jak zauważa Tadeusz Natanson, z dostrzeganiem potencjału muzyki jako czynnika kształtującego postawy i zachowania. Można to zauważyć w kulturze sprzed 2-3 tysięcy lat w Egipcie, Babilonie i Asyrii. Natomiast sama siła muzyki, szczególnie ceremonialnej traktowana była jako „wyrażanie przez nią tajemnych sił nadprzyrodzonych uosabianych przez bóstwa" i dlatego na instrumentach muzycznych grali kapłani, a instrumenty były czczone jako bóstwa[100].

Wychowawczy aspekt muzyki pojawił się także na Dalekim Wschodzie. Xunzi (III wiek przed naszą erą), jako kontynuator myśli Konfucjusza traktował muzykę jako niezwykłe narzędzie wychowawcze, „które może być pomocne zarówno w sprawnym rządzeniu państwem, jak i w kształtowaniu umiejętności społecznego życia, budowania związków wspólnotowych – to na zewnątrz; oraz w samorozwoju, w doskonaleniu się poprzez harmonizowanie uczuć, i co za tym idzie, w dojrzewaniu duchowej rzeczywistości człowieka"[101]. Wynikający z tego, szerszy kontekst oddziaływania muzyki - w aspekcie wychowawczym, można odczytać zarówno w działaniu przynoszącym korzyść osobie będącej pod jej wpływem, jak również emanując poza osobę wobec jej najbliższego środowiska oraz w wymiarze społecznym, a nawet w dalszej perspektywie – w wymiarze politycznym.

Poza kulturą Dalekiego i Bliskiego Wschodu walor muzyki odnajdywany jest szczególnie w kulturach starożytnej Grecji[102] i Rzymu[103]. Rozwój myśli greckiej budujący związek muzyki ze zdrowiem miał swoje początki w licznych mitach i legendach, co wiązało się z metafizycznym rozumieniem muzyki i wiarą w jej magiczno-religijną moc. Wynikało ono z tego, że dźwięk pojmowany był jako boska twórcza zasada wszechświata" i jako symbol najgłębszej istoty bytu. Stąd nie wystarczyło

[99] M. H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 148.

[100] T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii,* dz. cyt. s.15-16.

[101] A.I. Wójcik, *Filozoficzne podstawy sztuki kręgu konfucjańskiego…,* dz. cyt. s. 125.

[102] E. Szwed, *Zarys historii muzykoterapii,* dz. cyt. s. 178.

[103] Rzymianie nie mieli zamiłowania do muzyki, korzystali z wpływów muzyki greckiej oraz wschodniej. Muzyka popierana była przez cezarów, wielu umiało grać i śpiewać, natomiast nie powstała żadna teoria muzyczna, a przekazy dotyczące muzyki ograniczały się do jej funkcji obyczajowych. Por. W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki, Tom I,* dz. cyt. s. 249-250.

go słuchać. Należało odkrywać w nim transcendencję[104], co pozwalało uważać muzykę za „wynalazek bogów". To z kolei powodowało, że wyrażała ona rzeczywistość „świętą"[105] i stąd metafizyczne rozumienie muzyki dawało możliwość relacji z pierwiastkami boskimi[106].

Różnorodne wykorzystanie dźwięku, zarówno obecnego w muzyce totemistycznej[107] jak również w najstarszych kulturach orientu, łączono z przeświadczeniem, że istnieje dźwięk idealny i jego odbicie w rzeczywistości, co prawdopodobnie leżało u podstaw wszystkich religii. Tak na przykład w greckich misteriach orfickich, podobnie jak w religii hinduskiej, muzyka symbolizowała wyzwolenie człowieka[108]. Istotą tego przekonania było przeświadczenie „że dusza jest więziona w ciele za swe winy, że będzie wyzwolona, gdy się z nich oczyści"[109]. Stąd oczyszczenie i wyzwolenie było najdonośniejszym celem człowieka, któremu służyły misteria mistyków posługujących się także muzyką i tańcem[110]. Wiara w moc muzyki wiązała się z obserwowanym podczas uroczystości kultowych (szczególnie w misteriach orfickich) ekstatycznym[111] działaniem muzyki. Moc muzyki postrzegana była także, w kategoriach znieczulających[112], osiąganych podczas kultowej ekstazy łączącej się z hałaśliwą muzyką oraz długotrwałym orgiastycznym tańcem[113]. Oprócz magiczno-religijnej mocy muzyki liczne mity i legendy eksponowały także specyficzną rolę instrumentów[114], które były kojarzone z mitami o Orfeuszu, Apollinie, Marsjaszu czy

[104] Por. E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki*, art. cyt. s. 240-241.

[105] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 29.

[106] Por. E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. s. 240.

[107] Totemizm to zespół wierzeń oraz instytucji religijno-społecznych oparty na uznawaniu mistycznej więzi pomiędzy jednostką lub grupą, a określonym zwierzęciem, przedmiotem, rośliną lub zjawiskiem atmosferycznym, który stawał się totemem i jednocześnie godłem klanu, szczepu czy plemienia. Por. [online] https://www.religie.424.pl/totemizm,16,article.html, (dostęp: kwiecień 2020).

[108] Por. E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. s.240 241.

[109] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom I,* dz. cyt. s. 98-99.

[110] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom I,* dz. cyt. s. 98-99; ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…*, dz. cyt. s. 39.

[111] E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki*, art. cyt. s.240.

[112] Działanie znieczulające muzyki wykorzystywane było w obrzędach autokastracji przez kapłanów frygijskiej bogini płodności Kybele. Podobnie przy dźwięku bębnów derwisze w Iraku dokonywali okaleczeń ciała. Por. tamże, s. 240-241.

[113]Tamże.

[114] Orfeusz kojarzony był z lirą, która symbolizowała siłę, Marsjasz i Dionizos z aulosem oraz rytuałami orgiastycznymi. Natomiast instrumenty dęte, takie jak syringia czy fletnia Pana były atrybutami świata

z kultem Dionizosa[115]. Związek muzyki ze zdrowiem człowieka, kształtujący się w ścisłej zależności od rozumienia choroby jej przyczyn oraz sposobów leczenia, w starożytnej Grecji po raz pierwszy nabrał znaczenia racjonalnego. Przyczynił się do tego Hipokrates – nazywany „ojcem współczesnej medycyny", który rozwinął podejście odwracające się od boskiego pojmowania choroby na rzecz wykorzystania natury oraz obserwacji ciała. Wprawdzie nadal wierzono, że choroba jest karą boską, a uzdrowienie stanowi dar bogów, to jednak obok magicznego i mistycznego rozumienia choroby zaczęto wyjaśniać jej istnienie bardziej racjonalnie Wraz z tym zjawiskiem pojawiło się nowe podejście do muzyki. Powoli wypierało ono mistyczne poglądy o jej uzdrawiającej mocy, na rzecz bardziej obiektywnej relacji wynikającej z uznania natury i miejsca człowieka w kosmosie[116]. Rozwinięty w antycznej myśli szczególny wymiar rozumienia i przeżywania muzyki przetrwał do XIX wieku[117].

Wyeksponowane przez antyczną myśl wychowawcze oraz etyczne walory muzyki określane są mianem „etosu muzycznego"- teorii etosu, lub teorii etycznej przypisywanej Damonowi i rozwijanej przez Platona oraz Arystotelesa. Walory te jako budujące związek muzyki z szeroko rozumianym zdrowiem dostrzegane są także w koncepcji *kalokaghatii* oraz koncepcji *katharsis*, które rozwijają teorię etosu. Źródeł teorii etosu – teorii etycznej, należy doszukiwać się w myśli Pitagorasa (VI wiek przed naszą erą) oraz jego uczniów, którego rozumienie muzyki sprzężone było się z pojmowaniem wszechświata, a łączącym ich ogniwem była harmonia. Pitagoras, jak również uczniowie jego filozoficzno-religijnej szkoły – pitagorejczycy rozwinęli etyczno-pedagogiczną teorię muzyki, która wywarła znaczący wpływ na rozwój myśli greckiej, ale także na cała kulturę europejską[118]. Zakładali, że wszechświat jest zbudowany harmonijnie i cały dźwięczy wydając „muzykę sfer", symfonię, której nie słyszy się, ponieważ stale dźwięczy[119]. Z tego powodu muzykę uważano za element

wiejsko-pastoralnego, a kitara i lira – instrumentami „przydatnymi w mieście". Por. E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 26-27.

[115] Tamże.

[116] M. H. Thaut, *Music as therapy in early history*, dz. cyt. s. 148-149.

[117] A. Karpowicz-Zbińkowska, *Zwierciadło muzyki,* Tyniec Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków 2015, s. 9; A. Karpowicz-Zbińkowska, *Antyczna koncepcja muzyki jako speculum musicae,*

https://teologiapolityczna.pl/antonina-karpowicz-zbinkowska-antyczna-koncepcja-muzyki-jako-speculum-musicae#_ftn2, [dostęp: listopad 2020].

[118] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego...,* dz. cyt. s. 30.

[119] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom I,* dz. cyt. s. 97.

wszechświata jako wyraz panującego w nim ładu i harmonii[120]. Uzasadnienie to wywodziło się z rozumienia harmonii w perspektywie matematyczno-kosmologicznej[121], co oznaczało, że przypisywano muzyce te same matematyczne prawa harmonii[122] co rządzące wszechświatem[123]. Matematyczne rozumienie harmonii w muzyce[124], jako relacji liczbowych – proporcji, przeniesione na interpretację porządku całego wszechświata, sprawiało, że cały wszechświat mógł zostać wyrażony gamą muzyczną[125]. Muzyka rozumiana była zatem jako integralny element kosmosu[126], wzór harmonicznych proporcji wszechświata. Inspiracją takiego rozumienia były akustyczne odkrycia Pitagorasa. Uważał, że fizyczną podstawą muzyki są wzory wibracji i dlatego widział paralele pomiędzy arytmetycznymi stosunkami poszczególnych alikwotów dźwięku[127]

[120] E. Szwed, *Zarys historii muzykoterapii,* dz. cyt. s.178.

[121] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*…, dz. cyt. s. 30.

[122] Koncepcja harmonii była główna osią filozoficznej refleksji, naznaczonej głębokim sensem metafizycznym, podejmowanej w szkole pitagorejskiej. Harmonię pojmowali jako zespolenie stanowiące całość wielu zmieszanych składników i zgodność odmiennych elementów. Pitagoras prawdopodobnie jako pierwszy nazwał wszechświat „kosmosem", dostrzegając w nim ład, regularność i harmonię (gr. *kosmos* – porządek). Porządek ten miał dynamiczny charakter, ze względu na nieustanny ruch wszechświata. Teza Pitagorejczyków dotycząca harmonii głosi, że harmonia jest układem ilościowym, matematycznym, dlatego zależy od liczby, miary i proporcji. Teza ta stanowi *motyw pitagorejski*, który wypłynął z matematycznej filozofii, a oparł się na odkryciach akustycznych. Pojęcie harmonii, łączone było z koncepcją liczby, która odpowiadała wszystkim bytom. Uważano, że rzeczy dają się policzyć i większość z nich można wyrazić za pomocą liczb, a relacje pomiędzy dwiema związanymi ze sobą rzeczami można przedstawić w postaci liczbowej proporcji. Podobnie pojmowana była muzyczna harmonia jako relacje liczbowe - proporcje. Matematyczny porządek w muzyce stał się paradygmatem rozumienia ładu geocentrycznej wizji wszechświata. Por. ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*…, dz. cyt. s. 30-32; W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom I,* dz. cyt. s. 95-96.

[123] J. James, *Muzyka sfer. O muzyce, nauce i naturalnym porządku wszechświata,* tłum. M Godoń, Znak, Kraków 1996, s. 43-45.

[124] Pitagorejczycy opierali matematyczne rozumienie muzyki na akustycznych odkryciach, dzięki przeprowadzanym eksperymentom ze strunami. Odkryli, że przyczyna dźwięków jest ruch, a także, że dźwięki wykazują matematyczną prawidłowość. Zaobserwowali, że odpowiedni arytmetyczny stosunek między długościami drgającej struny i wydającej dwa różne dźwięki sprawia, że mogą one tworzyć harmonijne współbrzmienie. Dlatego zagadkowe zjawisko harmonii tłumaczyli proporcją, miarą i liczbą i stąd harmonia polega na matematycznym stosunku składników. Stąd relacje pomiędzy harmonijnymi współbrzmieniami mogą zostać zapisane arytmetycznie. Tak na przykład stosunek 1:2 daje oktawę, 2:3 - kwintę, a 3:4 – kwartę. Oznaczało to, że długości struny sprawiają, że dźwięki mogą brzmieć harmonijnie lub dysharmonijnie. Harmonia dźwięków była postrzegana jako objaw harmonii głębszej. Była wyrazem wewnętrznego ładu w samej budowie rzeczy. Por. W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom I,* dz. cyt. s. 95-96; Ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 32-33.

[125] Por. ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego...,* dz. cyt. s. 30-32.

[126] Tamże, s. 32.

[127] Alikwoty stanowią części - tony składowe dźwięku decydujące o jego barwie, [online] https://sjp.pwn.pl/slowniki/alikwoty.html (dostęp: lipiec 2021).

Tony składowe każdego dźwięku układają się w geometryczny ciąg częstotliwości, decydujący o kolorycie brzmieniowym danego dźwięku. Por. ks. J. Waloszek, *Teologia muzyki. Współczesna myśl teologiczna o muzyce,* Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997, s. 138.

(1:2, 2:3, 3:4, itd.[128]) z pozycjami planet wokół ziemi[129]. Matematyczno-kosmologiczna koncepcja harmonii - główna oś refleksji filozoficznej pitagorejskiej szkoły - wykształciła przekonanie o muzyce, jako zasadzie porządkująco-leczniczej[130], ponieważ, jak proponował Pitagoras, słuchając muzyki można zrozumieć i odtworzyć zewnętrzną, fizyczną harmonię wszechświata, a to prowadzi do stanu wewnętrznej harmonii, przywraca równowagę w organizmie oraz pomaga w leczeniu chorób ducha, ciała i duszy[131].

Odkrycie matematyczności muzyki – jej wewnętrznej struktury: harmonii i rytmu - otworzyło „nieograniczone możliwości zastosowania do wszystkich dziedzin życia"[132], do poezji, retoryki, architektury, malarstwa, rzeźby, ale również do religii[133]. Było to ważnym osiągnięciem, gdyż nadało filozoficzne podstawy przeświadczeniu, o uzdrawiającej mocy muzyki i jej związku z medycyną sięgającemu zamierzchłej starożytności[134] oraz dało podwaliny teorii etosu muzycznego. Związek pomiędzy muzyką a zdrowiem człowieka dostrzegany w teorii etosu muzycznego[135] miał różny wyraz. Jednym z nich było założenie integralnego związku muzyki z duszą. Związek ten wynikał z uznania ścisłej więzi pomiędzy kosmosem, a wnętrzem człowieka – określanych jako „makrokosmos" i „mikrokosmos". Ten sposób myślenia prowadził do przekonania o wpływie muzyki na duszę, co w następstwie przywracało jej zachwianą harmonię[136]. Takie rozumienie muzyki nadawało jej moc psychagogiczną, ponieważ z

[128] Pitagoras dokonał swojego odkrycia skracając struny monochordu i ustalając proporcje liczbowe interwałów w wyniku skracania struny ustalając ścisłą zależność pomiędzy światem dźwięków a światem liczb. Inspiracja jego odkrycia było usłyszenie współbrzmień młotów w warsztacie kowalskim, które w zależności od ciężaru wydawały inny dźwięk podczas uderzania w żelazo. Współbrzmienia, które wytwarzały młoty stanowiły dokładny odpowiednik wzajemnego ich stosunku ciężaru. Tak w proporcji 1:1, czyli młot o ciężarze 12 i 6 funtów współbrzmiały w oktawie, w proporcji 2:3 (9 i 12 funtów) brzmiały w kwincie, w proporcji 3:4 w kwarcie itd. Por. J. James, *Muzyka sfer. O muzyce, nauce i naturalnym porządku wszechświata,* dz. cyt., s. 41-42.

[129] M. H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 149.

[130] E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. s.242; K. Stachyra, *Rys historyczny muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s.16.

[131] M. H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 149.

[132] W. Jaeger, *Paideia tom I, Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa1962, s. 189.

[133] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*…, dz. czyt. s. 37.

[134] Tamże, s. 38.

[135] Teoria etosu przypisywana była Damonowi, ale jej przesłanki obecne były już u najstarszych pitagorejczyków. Por. E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz., cyt. s. 38.

[136] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*…, dz. cyt. s. 36.

jednej strony muzyka jako integralny element kosmosu[137] wywierała wpływ na ludzki stan psychofizyczny – aspekt leczniczy, z drugiej strony pomagała kształtować postawy etyczne[138] i miała wpływ na człowieka w wymiarze moralnym[139]. Oznaczało to, że za pomocą antycznych skal muzycznych, rozumianych jako „stały układ stosunków interwałowych, charakterystycznych dla pewnego zbioru dźwięków"[140] i nazywanych inaczej tonacjami (modi),[141] można było wpływać na stan duszy, czy nawet ją leczyć. Każda antyczna skala - tonacja miała swój własny etos (charakter), modus dorycki miał charakter waleczny i bohaterski, modus frygijski był dziki, a modus eolski - płaczliwy[142].

Drugim wymiarem obecnym w rozwijającej się teorii etosu było polityczno-społeczne znaczenie muzyki, którego rozwój podejmuje Damon[143] w V wieku przed naszą erą. Zwracał on uwagę na rolę rytmu, który był znakiem i źródłem uporządkowania wewnętrznego[144]. Stąd muzyka zawierająca określony rytm, scalę oraz tempo podczas śpiewu i gry na instrumentach kształtuje cnoty odwagi, umiarkowania i sprawiedliwości. Takie jej rozumienie pozwoliło znaleźć zasady kierujące ludzkim postępowaniem[145], w tym także w sferze życia społeczno-politycznego[146].

Trzecim wymiarem obecnym w teorii etosu, było rozumienie muzyki przez pitagorejczyków jako jednego z najważniejszych środków leczniczych określanym *katharsis.* Polegało on na oczyszczeniu duszy ludzkiej przez sztukę[147]. Sformułowanej

---

[137] ks. Jacek Bramorski zauważa, że ścisły związek praw matematycznych, które rządzą zarówno muzyką jak wszechświatem – antyczne koncepcje muzyki - znalazły swoistą kontynuację w poglądach J. Keplera, I. Newtona, A Einsteina a także najnowszych odkryciach w dziedzinie astrofizyki (fizycy z NASA) dotyczących tzw. „muzyki fal" – grawitacyjnych fal wysyłanych w przestrzeń kosmiczną przez masywne obiekty, takie jak czarne dziury i martwe gwiazdy. Por. ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego...,* dz. cyt. s. 36.

[138] ks. J. Bramorski, *Muzyka jako paideia. Etyczno-pedagogiczny wymiar muzyki w tradycji antycznej,* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki,* red. A. Michalski, dz. cyt. s. 15.

[139] Tamże, s. 36.

[140] Hasło *skala – Mała encyklopedia muzyki,* red. S. Śledziński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 905.

[141] Skonstruowanie systemu skal muzycznych należało do jednego z najważniejszych osiągnięć myśli greckiej. Por. ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego...*dz. cyt. s. 26-27.

[142] A. Karpowicz-Zbińkowska, *Antyczna koncepcja muzyki jako speculum musicae,* dz. cyt.

[143] Damon - ateński filozof i muzyk, nauczyciel między innymi Peryklesa i Sokratesa.

[144] ks. J. Bramorski, Muzyka jako paideia…, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki,* red. A. Michalski, dz. cyt. s. 40.

[145] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 36.

[146] Tamże, s. 36, 40.

[147] E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki*, art. cyt. s. 242.

katartycznej koncepcji muzyki nadali oni funkcję pedagogiczną oraz etyczną[148]. Podstaw tego ujęcia doszukiwali się w muzyce, która tratowana jako „lekarstwo dla duszy" przywraca zachwianą harmonię[149]. Należy też dopowiedzieć, że *katharsis* zyskało jednak inne znaczenie w filozofii niż w oczyszczających misteriach orfickich: pitagorejczycy odnosząc muzykę do religii łączyli ją z odkryciami akustycznymi[150]. Dlatego katartyczna koncepcja muzyki uważana była „za pochodną doktryny harmonii pojętej jako godzenie i równoważenie sprzeczności"[151]. O ile w orgiastycznych i kultowych misteriach orfickich muzyka była hałaśliwa[152], to pitagorejskie katharsis polegało na jej wykonywaniu na instrumentach o cichym brzmieniu, takich jak kitara czy lira[153]. Doskonalenie duszy, jej wewnętrzne harmonizowanie odpowiednimi melodiami realizowano poprzez zmianę stanu duszy na przeciwny, określany jako katharsis allopatyczne[154], „wywołane przez naśladowanie cnoty przeciwstawnej odpowiedniej wadzie"[155],

Rozumienie muzyki przez pitagorejczyków z perspektywy etyczno-wychowawczej poszerzył Platon, wydobywając takie aspekty muzyki jak mądrość, czyli postrzeganie jej jako źródło wiedzy i naśladowanie dobra. Uważał on, że harmonia muzyki odzwierciedla harmonię duszy i harmonię kosmosu[156]. Według Platona muzyka stając się symbolem „duszy świata" wyrażała piękno harmonijnej struktury wszechświata. Ponieważ harmonia muzyczna reprezentowała porządek panujący w

[148] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 38.

[149] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt., s. 35; ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*…, dz. cyt. s. 42.

[150] Pitagorejczycy opierali swoją matematyczną filozofię na akustycznych odkryciach, zaobserwowawszy, że struny dźwięczą harmonijnie lub dysharmonijnie, w zależności od tego jaka jest ich długość. Za harmonijne brzmienie uważali, kiedy długość strun odpowiada prostym stosunkom liczbowym. Por. W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom 1,* dz. cyt. s. 95.

[151] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 35.

[152] E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. s. 242.

[153] Pitagoras preferował instrumenty strunowe ze względu na swoje akustyczne odkrycia alikwotów i ich liczbowych proporcji. Twierdził wręcz, że dźwięki fletu czy cymbałów miały niezrównoważony wpływ na umysł człowieka. Por. M. H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 149.

[154] E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. s. 242.

E. Galińska, *Muzykoterapia*, dz. cyt. s. 531.

[155] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s.39.

[156] Obraz kosmosu ukazany w dialogu „Timaios" Platon ukazuje na przykładzie kręgów, których liczba równa jest liczbie dźwięków w oktawie i sa one uszeregowane proporcjonalnie do muzycznych interwałów składających się na skalę diatoniczną. Por. ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 51-52.

kosmosie, dlatego poznanie jej stanowiło narzędzie nie tylko poznania najgłębszej istoty wszechświata i piękna jego harmonijnej struktury, ale także najdoskonalsze narzędzie wychowania moralnego. Służyła temu szczególna forma, rodzaj zjawiska muzycznego w tradycji platońskiej - choreia[157], która swoją tradycją sięgała początków kultury kreto-mykeńskiej (XX wiek przed naszą erą). Jej właściwością jest łączenie trzech rodzajów ekspresji: rytmicznego ruchu i gestu z graną melodią lub wybijanym rytmem ze słowem śpiewanym. Zespolenie poezji i tańca - zgodności ruchu ciała i głosu stanowiących odbicie duszy, poprzez miarowość rytmu oraz harmonii dźwięków, pozwalało włączyć się w swoisty „rytm duszy świata"[158]. Choreia towarzysząc misteriom religijnym i obrzędom o charakterze kosmologicznym wyrażała relację osoby ludzkiej ze sferą *sacrum*[159]. Muzyka pełniła przy tym także rolę etyczną stanowiąc istotny element *paidei* - wychowania umożliwiającego wszechstronny rozwój[160], którego „celem było uformowanie człowieka dobrego, mądrego i pięknego w oparciu o najwyższe ideały"[161]. Obok gimnastyki, uważana była za narzędzie w procesie edukacyjnym: „jako najbardziej skuteczny sposób wychowawczy wiodący człowieka ku cnocie"[162]. W procesie tym gimnastyka pełniła rolę ćwiczenia sprawności ciała, a muzyka sprawności umysłu. Równoczesne kształtowanie władz ciała i umysłu, które dzisiaj nazywa się integralnym, dokonywało się właśnie przez choreię i uwrażliwiało wychowanka na wartości zarówno estetyczne, jak również na etyczno-społeczne. Aby kształtować u wychowanka odwagę cnotę odwagi, opanowania i rozsądku Platon dopuszczał tylko wybrane skale muzyczne dorycką i frygijską. Tym samym nadał im etyczną interpretację. Jak zauważa Jacek Bramorski „teoria etosu muzycznego stworzyła podstawę dla greckiej paidei"[163].

Etyczno wychowawcza koncepcja muzyki Platona wydobywała kolejny aspekt muzyki, wynikający z teorii etosu muzycznego. W tym ujęciu muzyce nadano wymiar

[157] W okresie od XX do XV wieku przed naszą erą na Krecie istniała wysoka kultura muzyczna. Choreia złożona z elementu wokalnego, instrumentalnego i tanecznego towarzyszyła obrzędom religijnym, uroczystym wydarzeniom oraz w codziennej pracy. Por . **k**s. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*… dz. cyt. s. 23.

[158] Tamże, s. 24-25; 52-54.

[159] Tamże, s. 25.

[160] ks. J. Bramorski, *Muzyka jako paideia...*, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki,* red. A. Michalski, dz. cyt. s.13-14.

[161] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*…, dz. cyt. s. 72.

[162] Tamże, s. 43.

[163] Tamże, dz. cyt. s. 60.

związany z czynieniem dobra[164]. Takie jej rozumienie wynikało z aksjomatu greckiej estetyki i przeświadczenia, że „tylko to co regularne, przejrzyste, mające w sobie ład i porządek, można uznać za rozumne, a przez to także dobre i piękne”[165]. Według Platona, elementy muzyki - harmonia i rytm - przenikające do ludzkiej duszy kształtują ją pod względem etycznym[166]. W jego rozumieniu „harmonia oznaczała zdrowie, piękno i dobro”[167]. Stąd motyw ładu i proporcji były rozumiane jako źródła piękna[168] i radości[169]. W tym sensie muzyka ma duże znaczenie w formacji moralnej, ponieważ uczy cnoty panowania nad sobą, odpowiedzialności obywatelskiej, oraz osiągania harmonii duszy[170]. Ponadto kształtuje odwagę i rozsądek[171]. Idea ta dała podstawy koncepcji Platona *kalokagatii*, wyrażającej doskonałość etyczną oraz ideał wychowawczy. Polegała na „połączeniu w człowieku dobra z pięknem oraz zalet duszy i ciała”[172]. Koncepcja ta zakładała naturalną otwartość na prawdę, którą należy kierować się w życiu, by stać się mędrcem. Przekonanie to wynika z tego, że „piękno i dobro ściśle łączą się ze sobą aż do osiągnięcia utożsamienia na najwyższym poziomie, jakim jest muzyka”[173]. W takim rozumieniu piękno muzyki należy oceniać jako wartość etyczną, gdyż „muzyka nacechowana prawdziwa wzniosłością jest naśladowaniem tego co słuszne, czyli dobra”[174]. Naśladownictwo stanowiło jedno z kluczowych pojęć platońskiej teorii sztuki[175].

Koncepcja *kalokagatii* i jej pedagogiczny wymiar kontynuowana była przez Arystotelesa, którego poglądy stanowiły syntezę etycznego wymiaru muzyki. Uważał on, że muzyka pełni istotną rolę w *paidei*, a także, że jednym z zadań etycznych muzyki jest

[164] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom 1,* dz. cyt. s. 252.

[165] Ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego...,* dz. cyt. s. 30.

[166] W. Jaeger, *Paideia,* dz. cyt. s. 17.

[167] E. Galińska, *Muzykoterapia,* dz. cyt. s. 531.

[168] Grecy postrzegali piękno jako własność świata widzialnego. „Na teorię piękna oddziałała jednak najwięcej nie plastyka tylko muzyka, która wywołała przekonanie, że piękno jest rzeczą proporcji, miary, liczby”. Por. W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom 1,* dz. cyt. s. 96.

[169] Tamże, s. 253.

[170] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego...,* dz. cyt. s. 50.

[171] Tamże, s. 61.

[172] Tamże, s. 72.

[173] ks. J. Bramorski, *Muzyka jako paideia...,* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki,* red. A. Michalski, dz. cyt. s.17; ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 50-53.

[174] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 56.

[175] Tamże, s. 57.

oczyszczenie. Przy czym, w odróżnieniu od swoich poprzedników uważał, że dusza nie jest oddzielona od ciała tylko ściśle z nim zjednoczona[176]. Ponadto Arystoteles tradycyjnemu motywowi „oczyszczenia" przez muzykę, który przejmowano z obrzędów i kultu religijnego oraz pitagorejskiego rozumienia sztuki nadał inną, nową interpretację. Poprzez katarktyczne oczyszczenie ludzkich uczuć dążono do ich wyładowania, w wyniku naturalnego procesu psychologiczno-biologicznego[177]. E. Galińska określa ten proces jako *katharsis* izopatyczne. Wywodzi się ono z idei *mimesis* – naśladownictwa, które nie jest już pokrewieństwem strukturalnym muzyki i duszy w znaczeniu kosmicznej harmonii. Oznacza to, że muzyka naśladując życie duszy, ruch ludzkich przeżyć[178] spełnia wręcz rolę lekarstwa dla duszy, ponieważ naśladuje uczucia, które niepokoją człowieka i z których chce się oczyścić[179]. Arystoteles interpretując poszczególne skale muzyczne w aspekcie moralno-psychologicznym wyróżniał trzy podstawowe kategorie; skale „etyczne", które pomagają osiągnąć równowagę moralną; skale „praktyczne", pobudzające do określonych aktów woli oraz skale „entuzjastyczne", które wprowadzają w ekstazę i powodują rozładowanie uczuć. Uważał także, że w melodiach zawiera się odzwierciedlenie przeżyć moralnych. Stąd melodie w skali miksolidyjskiej wprawiają człowieka w nastrój smutku i przygnębienia, natomiast melodie oparte na skali doryckiej powodują poważny nastrój, a skala frygijska wywołuje uczucie zachwytu i podniecenia[180].

Przebieg katharsis wiąże się u Arystotelesa z teorią afektów opartą na hipokratesowskiej[181] teorii humoralno – patologicznej równowadze soków w organizmie[182]. Według niego afekty u każdego człowieka występują, ale ich nadmiar ma

[176] Tamże, s. 66-77.

[177] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom 1*, dz. cyt. s. 172; ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego...,* dz. cyt. s. 77.

[178] E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki*, art. cyt. s. 244.

[179] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej,* dz. cyt. s. 57.

[180] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego...,* dz. cyt. s. 76.

[181] Leczące, harmonizujące oddziaływanie muzyką miało także podłoże w teorii Hipokratesa o patologii humoralnej - o równowadze soków w organizmie, z której wywodzi się teoria afektów. Hipokrates wierzył, że ciało składa się z czterech cieczy, nazywanych humorami: żółci czarnej, żółci żółtej, śluzu oraz krwi, analogicznie do teorii pitagorejskiego filozofa Empedoklesa o naturze, która składa się z czterech elementów wody, ziemi, wiatru i ognia. Zadaniem lekarza było przywrócenie choremu równowagę humorów oraz czterech stanów: zimnego, gorącego, suchego i wilgotnego. Por. Ch. Yapijakis, *Hippocrates of Kos, the Father of Clinical Medicine, and Asclepiades of Bithynia, the Father of Molecular Medicine,* „In vivo", July 2009, 23 (4), s. 508.

[182] E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. s. 244.

działanie patologiczne i prowadzi do choroby. Dlatego, aby oczyścić się z danego afektu, należy nasilić go za pomocą muzyki. Słuchanie odpowiedniej muzyki przynosiło oczyszczenie i ulgę połączoną z rozkoszą[183]. W tych kontekstach spotyka się także określenie *katharsis* homeopatyczne, co jest tłumaczone jako „przezwyciężenie złego postepowania poprzez odniesienie do wady, od której dusza ma się uwolnić" dzięki słuchaniu muzyki naśladującej emocje[184]. Rozwinięta przez Arystotelesa koncepcja *katharsis*[185], która miała służyć oczyszczaniu duszy z wad przez słuchanie muzyki[186], do dzisiaj stanowi jedną z koncepcji, do których odwołuje się muzykoterapia - funkcja muzyki wywołująca emocjonalne katharsis pojawia się w psychodynamicznych teoriach muzykoterapii[187]. Katarktyczna koncepcja muzyki stanowi widoczny zarodek psychologicznego rozpatrywania muzyki[188]. Oprócz oczyszczania i leczenia uczuć Arystoteles widział także inne cele muzyki, takie jak doskonalenie moralne, kształcenie umysłu, ale także związane z odpoczynkiem, potrzebami życiowymi czy zwykłej rozrywce i przyjemności"[189]. Odpoczynek, którego dostarczała muzyka, w ujęciu Arystotelesa, „nie ma tylko charakteru rekreacyjnego, ale posiada głębszy sens etyczny i duchowy, prowadząc człowieka ku bezinteresownej kontemplacji piękna"[190].

1.3. Czasy nowożytne - okres do XVIII wieku

W pierwszych wiekach czasów nowożytnych zwracano uwagę na inspirowany filozofią chrześcijańską duchowy[191] potencjał muzyki. Jest on widoczny w

[183] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki tom 1,* dz. cyt. s. 172; ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego...,* dz. cyt. s. 77, 79; E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki,* dz. cyt. s. 244.

[184] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 42; E. Fubini, *Historia estetyki* muzycznej, dz. cyt. s. 39, 57.

[185] Spór historyków wokół koncepcji katharsis Arystotelesa dotyczył dwóch elementów. Pierwszy czy Arystoteles miał na myśli oczyszczenie uczuć, czy oczyszczenie umysłu z uczuć – wysublimowanie, ulepszenie czy też ich wyładowanie i uwolnienie, a przez to wyzbycie się nadmiaru niepokojących uczuć i zdobycie spokoju wewnętrznego. Drugi spór dotyczył, czy Arystoteles pojęcie oczyszczenia zaczerpnął z kultu religijnego, czy z medycyny, Por. W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom 1,* dz. cyt. s. 171.-172.

[186] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 39.

[187] M.H. Thaut, *Music as therapy in early history*, dz. cyt. s. 150.

[188] E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. s.243.

[189] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom I,* dz. cyt. s. 173.

[190] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 81.

[191] Duchowy aspekt muzyki nie jest szeroko omawiany w literaturze przedmiotu, natomiast jest poruszana kwestia duchowych potrzeb człowieka szczególnie w obszarze muzykoterapii oferowanej w opiece paliatywnej i na końcu życia, która często porusza odkrywanie szeroko rozumianych duchowych potrzeb człowieka, wykraczających poza religijność. Por. N. Włodarczyk, *The effect of music therapy on the spirituality of persons in an in-patient hospice unit as measured by self*-report, „Journal of Music Therapy", 2007, *44*(2), 113-122. http://dx.doi.org/10.1093/jmt/44.2.113; P. Whitehead, P. *Music therapy*

chrześcijańskiej sztuce, w której na przestrzeni wieków dostrzegane są asocjacje z duchowym wymiarem człowieka[192]. Filozofia chrześcijańska bazująca na pitagorejskich zasadach harmonizującego aspektu muzyki rozwinęła antyczną myśl o odniesienie jej do Boga. Starożytne myślenie o muzyce, w którym uważano ją za formę przebłagania i uzdrowienia z choroby będącej karą boską, odróżniało od chrześcijańskiego przede wszystkim to, że uważano ją za źródło poznania Boga, jego miłości czy oddawania mu czci. Duchowy potencjał muzyki z perspektywy teologicznej można dostrzec u Świętego Augustyna (353-430 r.)[193], który połączył starożytną mistykę liczb z nową mistyką chrześcijańską[194]. Twierdził on, że muzyka ma wznieść człowieka od spraw doczesnych i zmysłowych do harmonii, która uwarunkowana jest istnieniem piękna i miłości. Natomiast jej oczyszczająca moc polega na tym, że pobudza duszę do dążenia ku harmonii prowadzącej do miłości Boga[195]. Systematyzuje i rozwija teologiczne koncepcje Ojców Kościoła, dotyczące wyraźnego podziału na muzykę pogańską, która rozpowszechniona była przed nadejściem chrześcijaństwa oraz na nową muzykę

for the end of life, „Clinical Journal of Oncology Nursing" 2011, 15(6), 697-698. http://dx.doi.org/10.1188/11.CJON.697-698; B.K. Sutton, *The role of the music therapist's spirituality in therapy*, Master's thesis, Drexel University 2007, http://hdl.handle.net/1860/2886; M. Stańczyk, *Wpływ muzykoterapii na jakość życia pacjentów onkologicznych objętych opieką paliatywną* [w:]r W. Szulc red., *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*, 2010, s. 177-181; C. Saunders, C. *Foreword*, [w:] *Oxford Textbook of Palliative Medicine 3th* ed., red. D. Doyle, G.W.C. Hanks, N. MacDonald, Oxford University Press 2006, s. 269-278, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198570530.003.0043; S. McClean, N. Daykin, & L. Bunt, *The healing and spiritual properties of music therapy at a cancer care center* „Journal of Alternative and Complementary Medicine", 2012, 18(4), s. 402-407, http://dx.doi.org/10.1089/acm.2010.0715; L. Magill, *The use of music therapy to address the suffering in advanced cancer pain*, „Journal of Palliative Care", 2001, 17(3), s. 167-172. https://www.researchgate.net/publication/11542749_The_use_of_music_therapy_to_address_the_suffering_in_advanced_cancer_pain; E. J. Cook, M.J. Silverman, *Effects of music therapy on spirituality with patients on a medical oncology/hematology unit: A mixed-methods approach.* „The Arts in Psychotherapy", 2013, *40*(2), 239-244. http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2013.02.004; D. Aldridge, D. *Music therapy and spirituality; A transcendental understanding of suffering. Music Therapy Today.* 2003, https://www.wfmt.info/Musictherapyworld/modules/mmmagazine/issues/20030218101523/20030218102425/SpiritMTTFeb2003.pdf.

Słuchana Muzyka, szczególnie intencjonalnie skierowana przez kompozytora ku Bogu, może wzbudzać także przeżycia religijne. Por. A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, „Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy", Advance Online Publication, 2021, s. 5-6. [online] http://approaches.gr/wp-content/uploads/2021/08/Approaches_FirstView-a20210826-luciuk-wojczuk-1.pdf, [dostęp: sierpień 2021].

[192] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego,* dz. cyt. s. 13-14.

[193] Swoją wizje muzyki Święty Augustyn zaprezentował w traktatacie „De musica".

[194] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 74.

[195] L. Witkowski, *Wstęp,* [w:] *Św. Augustyna traktat „O Muzyce",* Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999, s. 51.

chrześcijańską – „pieśń nową", będącą narzędziem zbawienia[196]. Św. Augustyn szczególną uwagę zwracał na śpiew i harmonię dźwięków, które wyrażały duchowy oraz moralny ład. Uważał, że liturgiczny śpiew *jubilus,* polegający na śpiewaniu bezsłownej melodii, pozwalał uzewnętrznić sercu to czego nie można wypowiedzieć słowami[197]. Wizja Augustyna ukształtowała niemal całe średniowieczne myślenie o muzyce[198], co w kontekście duchowego jej potencjału można rozumieć jako aspekt wychowawczy wpływający na człowieka i kształtujący jego postawy.

Kolejny element tworzonej mozaiki współczesnego rozumienia muzykoterapii jest wytworem średniowiecza. W okresie tym nadal dominowały teorie greckie w praktyce lekarskiej, dotyczące poglądów na muzykę i jej roli w medycynie, a szczególnie zaproponowana przez Hipokratesa teoria czterech humorów oraz postrzeganie choroby jako braku balansu pomiędzy nimi[199]. Na szczególną uwagę zasługuje dokonane przez Boecjusza (480-524 r.)[200], ustrukturyzowanie muzyki na trzech poziomach: *musica mundana* – muzyka we wszechświecie*, musica humana* – w duszy człowieka oraz *musica instrumentalis* – stworzona przez człowieka. Boecjusz podejmując myśl pitagorejską o muzyce jako matematycznej koncepcji harmonii w proporcjach i liczbach dzieląc muzykę na trzy dziedziny (znany już późnym pisarzom neopitagorejskim[201]) określił aksjomat średniowiecznej teorii muzyki[202]. Przekonany, że muzyka jest głęboko zakorzeniona w ludzkiej naturze, uważał, że „człowiek może wprawdzie słyszeć muzykę, lecz jej rozumienie oznacza poznanie jej właściwości i refleksje nad nią"[203]. Na tej podstawie wnioskował, że muzyka stanowi wiedzę teoretyczną oraz jest potężnym narzędziem wychowawczym. W ujęciu Boecjusza pojęcie *musica mundana* oznacza, zgodnie z

[196] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 68,

[197] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 185.

[198] A. Karpowicz-Zbińkowska A., *Zwierciadło muzyki*, dz. cyt. s. 57-58.

[199] M.H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 151.

[200] Traktat Boecjusza „De institutione musica" to jedno z ważniejszych dzieł w dziejach rozwoju myśli muzycznej.

[201] Pitagorejczycy rozróżniali trzy rodzaje muzyki. Pierwszy stanowiła muzyka słyszalna, czyli powstająca podczas gerania na przykład na flecie czy lirze. Drugi rodzaj muzyki to muzyka niesłyszalna, wytwarzana przez każdego człowieka, która wyrażała jego wewnętrzną harmonię lub dysharmonię. Trzeci uważany za najdoskonalszy stanowiła „muzyka sfer" pochodząca z kosmosu. Por. Ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*… dz., cyt. s 32-33; A. Karpowicz-Zbińkowska, *Antyczna koncepcja muzyki jako speculum musicae*, dz. cyt.

[202] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 141.

[203] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 79.

antyczną tradycją muzykę sfer, która utożsamiana jest z harmonią w szerokim znaczeniu. Obejmuje nie tylko zjawiska widoczne na niebie, ale także różnorodność pór roku. Niesłyszalny dźwięk ciał niebieskich wskazuje na jego doskonałość widoczną we wszystkich cyklicznych i uporządkowanych przemianach w naturze. Tę formę uważał za jedyną prawdziwą muzyką. Natomiast pozostałe: *musica humana* oraz *musica instrumentalis* uważał za formy, które zbliżają się do niej, są jej odzwierciedleniem – odzwierciedlają harmonię kosmosu lub ją przypominają. Stąd *musica humana* wyraża harmonię jedności duszy i ciała i tym samym odzwierciedla muzykę sfer. Muzyka ta staje się zrozumiała poprzez akt introspekcji odbierany jako harmonia psychofizyczna panująca w człowieku[204] i „będąca zgodnie z doktryną o człowieku jako mikrokosmosie, wiernym odbiciem harmonii świata[205].

Najniższy poziom średniowiecznej struktury muzyki dotyczy *musica instrumentalis,* wykonywanej przez śpiewaków oraz instrumentalistów. Odnosił się do fizycznego poziomu, poziomu ciała, na którym może być słyszalna przez ludzi. Poziom ciała, jak tłumaczy L.O. Bonde skodyfikowaną strukturę muzyki z perspektywy współczesnego rozumienia muzykoterapii, jest poziomem doświadczenia muzycznego, który jako warunek wstępny umożliwiał doświadczenia muzyki na wyższych poziomach. Wyższe poziomy to poziom duszy i umysłu, który rozwijał etyczny potencjał muzyki – *musica humana* oraz poziom duchowy – *musica mundana*, na którym muzyka jako zasada metafizyczna jest drogą doświadczania najgłębszych uniwersalnych prawd[206]. Takie wyjaśnienie odnosi się także, jak zauważa Ernesto Fubini, do aktu introspekcji, który umożliwia rozumienie doświadczenia harmonii psychofizycznej pod wpływem muzyki[207]. Z perspektywy muzykoterapii oznacza to, że podejmowana refleksja oraz nadawanie znaczenia przeżywanemu doświadczeniu muzycznemu stanowi ważny element procesu, któremu poddawany jest uczestnik współczesnej muzykoterapii. Na tej drodze dokonuje się łączenie poszczególnych sfer funkcjonowania osoby w wymiarze fizycznym, emocjonalnym oraz duchowym w celach osiągnięcia harmonii

[204] Tamże, s. 79-81.

[205] B. Matusiak, *Hildegarda z Bingen. Teologia muzyki*, Homini, Kraków 2003, s. 15.

[206] L.O. Bonde, *Music Therapy – A Historical Perspective,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition*…, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 25-26.

[207] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 81.

wewnętrznej[208]. Dzisiejsze takie rozumienie *musica humana* można także rozważać w kategoriach muzyki wewnętrznej rozwijanej w toku muzykoterapii, ponieważ zgodnie z rozumieniem Boecjusza, odzwierciedla ona wnętrze człowieka. Poprzez improwizację muzyczną uczestnik wchodzi w kontakt ze swoimi uczuciami i pozwala swojej „wewnętrznej muzyce przepływać"[209].

Dokonany przez Boecjusza podział muzyki na trzy hierarchiczne poziomy dominował w Zachodniej Kulturze około 1000 lat[210]. Do boecjańskiej triady: *musica mundana, musica humana i musica instrumentalis* dwunastowieczna mistyczka, filozofka i kompozytorka św. Hildegarda (1098-1179) dodała jeszcze jedną kategorię: *musica coelestis* rozumianą jako „śpiew aniołów"[211]. Muzyka ta jako pozostałość po rajskiej doskonałości natury ludzkiej była wzorem dla wszystkich trzech pozostałych według podziału św. Hildegardy kategorii. Eksponująca chrześcijański wymiar muzyka, odzwierciedlająca wizję świata, natury ludzkiej i muzyki tej średniowiecznej mistyczki stanowiła klamrę dopinającą teorię platońsko-pitagorejską na temat muzyki sfer i wzajemnej korelacji pomiędzy harmonią świata, duszy ludzkiej i harmonii muzycznej[212]. W jej rozumieniu muzyki można doszukiwać się związku ze zdrowiem człowieka. Myśl św. Hildegardy, przeniknięta symboliką muzyczną sprawiała, że całą rzeczywistość zarówno materialną jak i duchową rozumiała jako dźwięczący instrument. Uważała, że w naturę ludzką wpisane są możliwości uczestniczenia w muzyce niebiańskiej. Nawiązując do antycznej koncepcji muzyki sfer znacznie poszerzała jej rozumienie. Była bowiem przekonana, że muzyka naśladując kosmiczną harmonię sfer pośredniczy między Bogiem, a ludźmi. Jest także formą służenia Mu oraz środkiem ekspresji ludzkiej duszy, która przejawia się w modlitwie. Dlatego człowiek, stworzony na podobieństwo i obraz Boga, w rozumieniu św. Hildegardy, posiadając symfoniczną duszę ma zdolność do współbrzmienia z chórami aniołów i z harmonią świata

[208] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s. 5-6.

[209] K.E. Bruscia, *A survey of treatment procedures in improvisational music therapy.* „Psychology of music", 1988, 16, s. 7; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s. 6.

[210] M.H. *Thaut, Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 151.

[211] B. Matusiak OP, *Hildegarda z Bingen. Teologia muzyki,* dz. cyt. s.15.

[212] A. Karpowicz-Zbińkowska, *Hildegard von Bingen, Canticles of ecstasy,* [online] https://teologiapolityczna.pl/antonina-karpowicz-zbinkowska-hildegard-von-bingen-canticles-of-ecstasy, (dostęp: styczeń 2021).

nadprzyrodzonego. Muzyka skomponowana przez mistyczkę, pełna wielopoziomowej harmonii obejmująca hymny, antyfony pieśni oraz utwory liturgiczne podejmowała między innymi tematykę teologiczno-moralną między innymi dotyczącą zmagania pomiędzy dobrem a złem, które rozgrywa się w człowieku[213]. Tworzenie, wykonywanie i słuchanie muzyki było zdaniem „Sybilli Renu"[214] odpowiedzią na wezwanie Stwórcy do „współuczestniczenia w harmonii i symfonii świata", czego świadectwem jest zamiłowanie człowieka do twórczości muzycznej i słuchania harmonijnej muzyki, co wypełnia jego duszę tęsknotą za Bożym światem[215].

Ważnym dla rozwoju związku muzyki ze zdrowiem w okresie średniowiecza było także podejście do muzyki św. Alberta Wielkiego[216] (ok. 1193-1280), który wniósł do rozumienia muzyki nowe ujęcie, którym eksponował moralne oddziaływanie śpiewu na duszę ludzką. Oddziaływanie to dostrzegał na trzech różnych subiektywnych poziomach. Pierwszy poziom polegał na oczyszczeniu tego co nieczyste, drugi na oświeceniu prowadzącym do kontemplacji, a Trzeci polegał na doskonałości, która osiągana była przez kontemplację i ciszę, którą uważał za integralną część muzyki[217]. W okresie średniowiecza walor muzyki dostrzegł i eksponował także Tomasz z Akwinu (1225-1274). Oprócz boskiego pochodzenia muzyki dostrzegał w niej piękno[218]. Uważał wręcz, że muzyka jest przejawem piękna „jawi się jako istotny element cnoty religijności" (*religio*), rozumianej jako cały obszar kultu i czci oddawanej Bogu, który realizuje się w liturgii[219]. Rozumienie muzyki przez Tomasza z Akwinu poszerza rozumienie muzyki o świadomość emanującego piękna z muzyki, które kieruje ku pięknu ukrytemu, poprzez

[213] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa…,* dz. cyt. s. 217-219.

[214] Nadane św Hildegardzie miano Sybilli Renu wiązało się z uznaniem jej szczególnych darów Bożych, jakimi były towarzyszące jej od dziecka doświadczenie wewnętrznego światła, które było źródłem teologicznej wiedzy i profetycznego posłannictwa. Por. ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa…,* dz. cyt. s. 217.

[215] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa…,* dz. cyt. s. 219; B. Matusiak OP, *Hildegarda z Bingen. Teologia muzyki,* dz. cyt. s. 86-90.

[216] Święty Albert Wielki uważany był z jednego z najbardziej wpływowych myślicieli XIII wieku, uważany za największego uczonego swoich czasów. Z uwagi na rozległość jego naukowych zainteresowań otrzymał od potomnych tytuł *Doctora Universalis.* Por. ks. J. Bramoroski, *Pieśń nowa…,* dz. cyt. s.219.

[217] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa…,* dz. cyt. s.220.

[218] Piękno stanowiło wartość, która współwystępowała z dobrem – aksjomat greckiej estetyki. Także matematyczny porządek wszechświata był równoznaczny z istotą piękna. Dostrzegane było też przez Platona w koncepcji muzyki kalokaghati. Por. ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa…,* dz. cyt. s. 30, 34-35.

[219] Św. Tomasz, precyzując dla muzyki kościelnej jasne kryteria, wymagał jednak, aby muzyka kościelna miała charakter ściśle wokalny. Por. ks. Jacek Bramorski, *Muzyka w kontekście myśli teologicznej św. Tomasza z Akwinu*, „Studia gdańskie", tom XXVII, 2010, s. 92-102.

wezwanie do „otwarcia się na Tajemnicę" i wskazywanie drogi do poznania Boga. W kontekście takim "sztuka sakralna jawi się jako swoisty przekaz teologiczny"[220], a piękno „prowadzi do spotkania z Bogiem"[221].

Średniowieczne myślenie o muzyce w perspektywie historycznej nie przyniosło żadnych radykalnie nowych teorii na temat leczniczego działania muzyki ani jej miejsca w praktyce medycyny. Nie oznacza to, że nie dostrzegano i tego jej waloru. Jak zauważa Michael Thaut promowanie muzyki łączono z przeświadczeniem, że jest ona w stanie złagodzić lub nawet zapobiec ludzkiej emocjonalnej depresji, melancholii i smutkowi oraz przynieść harmonię duszy[222]. W takim podejściu do roli muzyki można doszukiwać się podobieństw jej leczniczych, terapeutycznych walorów podkreślanych już w starożytności. Natomiast tym co nowe w dotychczasowym myśleniu to wyeksponowanie jej duchowego wymiaru odnoszonego głównie do kultu i czci oddawanej Bogu szczególnie podczas sprawowanej liturgii[223]. Muzyka jak zauważał Adam z Fuldy, podnosząc ducha, rozweselając umysły sprawiała, że ludzie stawali się zdolniejsi do podejmowania trudów, a także zjednywała duszy zbawienie[224].

W okresie renesansu oraz baroku związki zdrowia i muzyki kształtowały się w wyniku przełomowych zmian[225] zachodzących na gruncie estetyki muzycznej, szczególnie poprzez wynalezienie harmonii oraz powstanie opery. Dotychczasowy dualistyczny system harmonii (system pitagorejski) polegający na współbrzmieniu tworzonym przez interwały oparty na stosunkach liczbowych o doskonałej matematycznie proporcji, czyli: prymie, oktawie oraz kwincie i kwarcie[226] zaczęto zastępować nowym rozumieniem harmonii którego podstawę stanowił akord polegający

[220] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa…*, dz., cyt. s.224.

[221] Tamże, s. 221.

[222] M.H. Thaut, *Music as therapy in early history*, dz. cyt. s. 151.

[223] ks. Jacek Bramorski, *Muzyka w kontekście myśli teologicznej św. Tomasza z Akwinu,* dz. cyt. s. 92-102.

[224] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom II*, dz. cyt. s. 153; ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa…,* dz. cyt. s.214.

[225] Antyczna koncepcja muzyki i obejmująca pitagorejsko-boecjańsko-augustiańskie rozumienie muzyki, podyktowane jej doskonałością matematyczną, obecna była w praktyce muzycznej Zachodu przez blisko dziesięć wieków.

[226]Interwały oparte na prostych stosunkach liczbowych nazywane są konsonansami i należą do nich: Unison (1:1), oktawa (1:2), kwinta (2:3) oraz kwart (3:4). Wszystkie pozostałe uważane były za dysonanse. Por. hasło *harmonia – Mała encyklopedii muzyki*, dz. cyt. s.377.

na współbrzmieniu trzech lub więcej dźwięków[227]. Narodziny harmonii, której nowe podstawy wskazał Gioseffe Zarlino[228], porównywane są z do narodzinami nowoczesnej nauki. G. Zarlino odnosząc się do akustycznych twierdzeń Pitagorasa, dotyczących zjawiska dźwięków harmonicznych – alikwotów, rozumianych jako tony składowe dźwięku, wskazał na możliwość uznania tego naturalnego zjawiska za podstawę nakreślenia racjonalnej teorii harmonii[229]. Łączyło się to z dopuszczeniem interwału tercji do dwojakiego podziału kwinty, co uzasadnił na podstawie obliczeń matematycznych i opisał powstały w ten sposób trójdźwięk durowy, którego wyraz określił jako wesoły i trójdźwięk molowy – smutny. Stanowiło to wielką zdobycz renesansu, ponieważ zastąpiono strój pitagorejski polegający na stosunkach liczbowych strojem harmonicznym, który umożliwił powstanie nowego tworzywa harmonicznego – akordu[230]. Ponadto G. Zarlino stworzył medyczną teorię rytmu. Polegała ona na synchronizacji rytmu muzycznego z oddechem śpiewaka, czyli dopasowania muzycznej miary czasowej z pulsem. Był przy tym przekonany, że znajomość muzyki, szczególnie proporcji i rytmu, potrzebna jest medykom w celu prawidłowej oceny pulsu i właściwego stosowania leku. Z kolei harmonii, dzięki powstałym trójdźwiękom durowym – wesołym i molowym – smutnym, przypisywał możliwość wyrównania życia afektywnego, – jako główny walor terapeutyczny muzyki. Tym samym G. Zarlino upatrywał w muzyce szereg leczniczych działań, takich jak przywracanie słuchu, uśmierzanie bólu, leczenie szaleństwa. Podobne poglądy na lecznicze działanie muzyki można również spotkać u Marsiliusa Ficinus'a, który przypisywał jej właściwość zwiększania odporności na choroby, jak również przeciwdziałanie szerzeniu się epidemii[231].

Bardzo istotną zmianą w rozumieniu muzyki, co miało także wpływ na rozumienie związku muzyki ze zdrowiem człowieka było wyłaniające się w XVI wieku nowe postrzeganie muzyki nie jako nauki tylko jako sztuki[232]. Średniowieczne

[227] Hasło *akord – Mała encyklopedia muzyki,* dz. cyt. s.24; Zarlino Giuseffo *–Mała encyklopedia muzyki,* dz. cyt. s.1084.

[228] Gioseffe Zarlino jako pierwszy podejmuje systematyczną racjonalizację muzyki w swoich trzech traktatach: „Instituzioni Harmoniche" *(*1558), „Dimostrazioni harmonishe" (1571) oraz „Sopplimenti musicali" (1588). Miał licznych kontunuatorów.

[229] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 115-116.

[230] Hasło *akord – Mała encyklopedia muzyki,* dz. cyt. s.24; hasło *harmonia* , tamże. s.377-378; Zarlino Giuseffo, tamże, s.1084.

[231] E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki*, dz. cyt. s. 250-251.

[232] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom 3,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s.316.

przeznaczenie muzyki, szczególnie śpiewu gregoriańskiego, którego adresatami była wyłącznie wspólnota śpiewająca dla uwznioślenia religijnego, zaczęło zastępować docenianie hedonistycznej roli muzyki[233]. Zmiana podejścia w rozumieniu muzyki jako sztuki wiązała się także z wpływami kulturowymi i postępującym w okresie renesansu procesem sekularyzacji i podziałem na muzykę świecką i religijną[234]. Przyczyniało się to po raz pierwszy od czasu starożytnej Grecji do wyłonienia podziału pomiędzy kompozytorami wykonawcami, a słuchaczami i spowodowało, że muzyka zaczęła być przeznaczona dla publiczności. Wiązało się to zmianą rozumienia kulturowej i społecznej roli twórców i wykonawców a także samego dzieła muzycznego. Dlatego muzykę przeznaczoną dla publiczności, szczególnie w okresie baroku cechowała niespotykana wcześniej intensywność, wyrazistość oraz nasycenie emocjami w odróżnieniu od muzyki renesansowej, która była powściągliwa uczuciowo oraz pełna szlachetnej prostoty[235]. Nadając widowiskowy charakter uroczystościom zarówno świeckim jak i sakralnym miała poruszać odbiorcę[236]. Proces ten dążył do sprawiania przyjemności oraz „poruszania afektów", rozumianych jako wzruszanie, dotykanie strun duszy ludzkiej, czyli jako komunikowanie i wyrażanie emocji, co dało wyraz w powstaniu opery[237]. Źródeł tego procesu dopatrywano się w nawiązującej do myśli Arystotelesa teorii i praktyki retoryki, której celem było „przekonanie" i "poruszenie" zawartością ekspresyjną dzieła sztuki[238]. Zwrot w myśleniu o muzyce jako sztuce porównywany jest do „zwrotu kopernikowskiego"[239] i przyczynił się do tego między innymi niderlandzki teoretyk muzyki Jan Tinctoris. Rozszerzył on także dla muzyki zakres zadań, które oprócz

[233] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 118-119,

[234] Począwszy od epoki renesansu muzyka przestała być traktowana jako integralna część liturgii i stała się jej estetyczną oprawą. Rozwinęła się muzyczna forma mszy, wykonywanej przez chóry (Kyrie, Gloria, Credo Sanctus, Agnus Dei) co sprowadziło zgromadzonych wiernych do roli słuchaczy. W okresie baroku muzyka kościelna traktowana była jako „muzyka koncertowa" przeznaczona do słuchania. Najznakomitszym przedstawicielem kościelnej muzyki barokowej był Jan Sebastian Bach, którego inspirowane wiarą dzieła religijne z niezwykłą ekspresją wyrażały głębię chrześcijańskiej muzyki. Miał on głęboko religijną koncepcję sztuki jako oddanie czci Bogu i odrodzenie ludzkiego ducha. Jego muzyka była niezauważona przez współczesnych i zapomniana po jego śmierci. J. S. Bacha jako genialnego kompozytora odkryto dopiero w XIX wieku. Przyczynił się do tego głównie Felix Mendelssohn-Bartholdi. Por. ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa*…, dz., cyt. s. 244-245.

[235]Tamże.

[236]Tamże.

[237] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 162-164.

[238] ks. J. Bramorski, *Pieśń nowa*…, dz., cyt. s. 244-245.

[239] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom III,* dz. cyt. s.316.

natury religijnej miały charakter moralny, utylitarny, estetyczno - hedonistyczny, ale także leczniczy[240].

W okresie renesansu i baroku w dalszym ciągu, tak jak w średniowieczu, za pomocą muzyki leczono przede wszystkim melancholię, ale także stany, które współcześnie jak zauważa E. Galińska, nazywa się maniakalnymi, ponieważ uważano, że muzyka i śpiew rozweselają chorych oraz wyzwalają z lęku i smutku. Zmiany jakie zaszły na gruncie estetyki muzyki odzwierciedliły się w antropocentrycznym rozumieniu muzyki jako wyrazu przeżyć ludzkich, co jak zauważa E. Galińska zbliżyło muzykę do psychologii oraz medycyny[241].

Istotnym dla rozwoju rozumienia terapeutycznego działania muzyki było dowartościowanie w obszarze medycyny znaczenia znajomości fizjologii człowieka w XVII wieku. Przyczyniły się do tego racjonalne poglądy Kartezjusza, który jako fizyk i psycholog badał naturę dźwięku dążąc do wyjaśnienia mechanizmu akustycznego i filozoficznego muzyki, „dzięki któremu muzyka oddziałuje na zmysły, a przez nie na duszę”[242]. Jego podejście wykluczało metafizyczne odniesienie dźwięków i ich efektów na duszę ludzką obecne w starożytności. Było natomiast skoncentrowane na badaniu mechanizmu przyczyny i skutku pomiędzy nimi. Skupiając się na badaniu interwałów, Kartezjusz uważał, że każdemu typowi interwału odpowiada pewne działanie na zmysł, a więc i na duszę, rozciągające się od prostej przyjemności lub zadowolenia po bardziej złożone, subtelne emocje i namiętności. Wskazywał na dualizm materialnego ludzkiego ciała i niematerialnego odrębnego umysłu oraz ich wzajemne oddziaływanie. Tłumaczono to pośrednictwem szyszynki i przekazywanych przez nerwy, wibracji współczulnych oraz wrażeń percepcyjnych. Poglądy Kartezjusza przyczyniły się do rozwoju badań nad dźwiękiem i harmonią. Doprowadziły one do „uznania autonomii muzyki opartej na własnych prawach oraz na ścisłym i dającym się określić psychofizycznym związku z ludzką wrażliwością emotywno-akustyczną”, a nie na

[240] Były to zadania natury religijnej: Boga radować, Boga chwalić, duszę do pobożności pobudzać, duszom w zabawieniu pomagać; zadania moralne: zatwardziałość serca zmiękczać, umysły podnosić, zła wolę odbierać, miłość podsycać; zadania utylitarne: chorych leczyć, w trudach ulgę dawać; a także zadania estetyczno-hedonistyczne: ludzi cieszyć, smutek rozpraszać, obcowanie ludzi ze sobą robić przyjemniejszym. Jan Tinctoris poświęcił zagadnieniom muzyki osobny traktat: Complexus effectuum musicae, który pisał w okresie 1472-1475, por. W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki Tom 3,* dz. cyt. s. 315.

[241] E. Galińska, Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki, art. cyt. 250-251.

[242] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 166.

pitagorejskiej koncepcji metafizycznego podobieństwa muzyki i duszy[243]. Poglądy te okazały się znaczące dla postrzegania muzyki jako środka terapeutycznego. Znalazły swój oddźwięk w pracach Athanasiusa Kirchera oraz Ernsta A. Nicolai'a[244] i wpłynęły na rozkwit poglądów na terapię muzyką w XVII i XVIII wieku[245].

Zapoczątkowany przez Kartezjusza wątek akustycznego aspektu muzyki, bazującego na potencjale leczniczym wibracji, został skategoryzowany i stosowany w XVII wieku jako jatromuzyka – mechanistyczna koncepcja leczenia przy użyciu muzyki. Polegała ona na improwizacji opartej na figurach muzycznych - typowych dla muzyki w okresie baroku. Ich właściwością było to, że oparte są na różnych rytmach, zmieniającym się tempie, dynamice i ekspresji dostosowane były do specyficznych stanów choroby[246]. Trend ten opisał A. Kircher[247]. Twierdził on, że dźwięki muzyczne wprawiają w ruch powietrze. Z kolei wibracje powietrza wprawiają w ruch tak zwane „korpuskuły" – cząsteczki, z których składa się dusza ludzka i ciało. Wibracje te dzięki wytworzonemu ciepłu umożliwiają wydobywanie się chorobotwórczych trucizn oraz regulują przepływ soków i niwelują napięcie włókien nerwowych[248]. Mechanistyczny pogląd A. Kirchera dotyczył połączenia ciało-umysł podczas przepływu energii wzbudzanej wibracją dźwięków. W jego rozumieniu energia powstająca z reakcji ciała na dźwięki wywołuje fizyczno-fizjologiczną reakcję w ludzkim ciele, która doprowadzała do harmonizowania psychologicznych procesów umysłu[249]. Tak postrzegana jatromuzyka była zalecania w konkretnych chorobach i dolegliwościach, ale również były wyszczególnione dolegliwości wobec których nie mogła być stosowana[250]. Jatromuzyka

[243] Tamże, s. 166-167.

[244] M.H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 154.

[245] K. Stachyra, *Rys historyczny muzykoterapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s.19.

[246] M.H. Thaut, *Music as therapy in early history*, dz. cyt. s. 154.

[247] Teorię jatromuzyki A. Kircher przedstawił w swoim dziele „Phonurgia nova" (1684). Oprócz Kirchera jatro-muzyką zajmowali się także Craanen (1689), Baglivi (1696), Brendel (1706). Ettmüller (1714), Albrecht (1734), Nicolai (1745), Roger (1758), natomiast Kircher przedstawia jeden z najdokładniejszych jej opisów. Por. Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, dz. cyt. s.11-12.

[248] Decydujące dla nauk przyrodniczych w tym okresie miało odkrycie krążenia krwi przez Williama Harveya oraz kartezjańska filozofia dualizmu mechanistycznego, która wszystkie zjawiska natury wyjaśnia się przez proste prawidłowości fizykalne. Por. E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki*, art. cyt. s. 251.

[249] M.H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 153.

[250] A. Kircher podaje dokładny opis wskazań oraz przeciwskazań jatromuzyki. Terapia muzyką zalecana była zarówno w leczeniu popularnego w tamtym czasie ukąszenia pająka tarantuli czy zaburzeń

jako forma leczenia stworzyła podstawy pod teorię afektów[251]. Teoria afektów, zwana patologią muzyczną, także opierała się na mechanistycznym podejściu. Jej przedstawiciele uważali, że „w muzyce można wyrażać określone, jednostkowe, konkretne stany uczuciowe, czyli „afekty" obrazowane zwrotami muzycznymi, obejmującymi figury melodyczno-rytmiczne zwane „loci topici"[252]. A. Kircher wyznaczył figury muzyczne, które doskonale przystawały do odpowiadających im efektom psychologicznym. Teoria afektów, mająca pierwsze przesłanki u G. Zarlino i skodyfikowana przez A. Kirchera, zarysowała nową naukę - retorykę nowej muzyki, jako nowego języka harmoniczno-melodycznego, wynikającego ze ścisłego związku między stanem duszy a odpowiadająca mu harmonią czy stylem muzycznym[253].

Dominujące w XVII i XVIII wieku mechanistyczne poglądy na muzykę przyczyniły się do ugruntowania jej leczniczego znaczenia. E. Galińska wyjaśnia nowe, racjonalne postrzeganie odnoszące się do muzyki i jej roli leczniczej: „Muzyka otrzymuje znaczenie lecznicze, gdyż może kierować przebiegami ruchowymi, czyli mechanizmem organizmu. Powietrze wprowadzone przez muzykę w drgania przenika przez skórę, wprowadzając w analogiczne drgania tchnienia duchowe, a za ich pośrednictwem mięśnie i inne struktury anatomiczne. W XVIII w. sądzi się, że drgania te są przenoszone przez włókna nerwowe lub płyny ludzkiego ciała drogą przebiegów rezonansowych, przy czym zależnie od jakości i ilości drgań dźwiękowych zachodzą odpowiednie zmiany w cyrkulacji soków lub w napięciu włókien nerwowych. W ten sposób mogą być usunięte

psychicznych. Nie można było natomiast jatromuzyką leczyć udarów, gorączki i amputacji. Por. Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, dz. cyt. s. 13. A. Kircher wierzył, że na każdy rodzaj osobowości działa inny rodzaj muzyki, tak na przykład na melancholików najlepiej działa muzyka smutna, a na ludzi wesołych muzyka taneczna. Por. K. Stachyra, *Rys historyczny muzykoterapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s.20.

Rozprawa A. Kirchera pt.: „Kuracja muzyczna przeciw jadowi tarantuli*"* przedstawia przykłady tematów do improwizacji muzycznej, która była stosowana w leczeniu często występujących wówczas schorzeń powstałych na skutek ukąszenia przez jadowite pająki, w tym tarantulę. Por. E. Szwed, *Zarys historii muzykoterapii*, dz. cyt. s. 180.

Co ciekawe lekarze w XVII -XVIII wieku zgodnie uważali, że chorzy po ukąszeniu pająka mogą być wyleczeni tylko przez zastosowanie jatromuzyki. Dlatego istnieją przykłady specjalnej muzyki, której rodzaj dopasowywany był do temperamentu chorego i rodzaju pająka, najskuteczniejszy w danym procesie leczniczym zależny od cech chorego oraz owada (ukłucie pająka wyzwalało zróżnicowane stany pobudzeniowe). Tak na przykład Ch, Schwabe cytuje A. Kirchera: „te posiadające gęstą truciznę reagują na głośno brzmiące instrumenty, jak bębny i kotły, niż na subtelne instrumenty strunowe, […] bo kiedy humor i wilgotność gęsta, aby ją rozgonić i rozetrzeć, trzeba wielkiej siły". Por. Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, dz. cyt. s. 14.

[251] Dotyczy to dzieła A. Kirchera, „Musurgia universalis sive Ars magna consoni et dissoni" (1650).

[252] E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. z. cyt. s.251.

[253] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 168.

czynniki patogenne, to jest zaburzenia krążenia i napięcia tkanek. Od rodzaju drgań powietrza zależą też odczucia i afekty słuchacza, na przykład odczucie bólu powstaje wskutek gwałtownego ruchu włókien lub płynów nerwowych. Może ono zostać uśmierzone, gdy muzyka narzuci nerwom inne ruchy. Harmonijne drgania dźwięku muzycznego przezwyciężają drgania nieregularne w organizmie, spowodowane chorobą"[254].

Dalsza ewolucja rozumienia powiązań muzyki z medycyną odnajdywana jest w twórczości Ernsta A. Nicolai'a (1722-1802)[255]. Autor ten, zakwestionował wcześniejsze teorie o wywoływaniu przez muzykę drgań cząsteczek powietrza i ich wpływie na mięśnie, układ krążenia i układ nerwowy i wzbudzane przez nie reakcje fizjologiczne. Nie zgadzał się z poglądami jatromuzyków odnoszącymi się do fizyczno-fizjologicznych reakcji na muzykę i jako pierwszy w okresie Baroku zakwestionował efekty wibracji muzyki na ciało ludzkie. Zwracał przy tym uwagę na psychologiczno-afektywny wpływ muzyki na umysł ludzki. E. Nicolai daje nowe wyjaśnienia skomplikowanych wzajemnych psychicznych i fizycznych oddziaływań. Według niego reakcje psychiczne wywołują w ciele człowieka reakcje fizjologiczne. Dlatego muzyka może być skutecznym bodźcem do wywoływania reakcji afektywnych. Akceptując wyróżniony przez Kirchera dualizm ciało-umysł odwraca jego trajektorię na umysł-ciało[256]. Tym sposobem podkreśla, że muzyka działa terapeutycznie przede wszystkim na psychikę, która z kolei wpływa na fizjologiczny stan ciała[257]. W tym okresie nie dostrzegano jeszcze znaczenia emocjonalnego podejścia do muzyki i psychologicznej interpretacji dynamiki emocji[258]. Lecznicze oddziaływanie muzyki łączono z tradycyjną nauką o temperamentach Hipokratesa, dlatego afekty wyrażane były odpowiednio budowanymi figurami muzycznymi w określonych stosunkach liczbowych. Tak na przykład figury muzyczne wzbudzające radość, będące rozszerzeniem tchnień duchowych, wyrażane były szerokimi interwałami. Z kolei figury odzwierciedlające smutek, który ścieśniał tchnienia duchowe wyrażano interwałami małymi. Podobnie wyjaśniano afektywny wpływ muzyki na człowieka odnosząc ją poprzez analogię do jego temperamentu.

[254] E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki*, art. cyt., s. 252.

[255] E. Nicolai prezentuje swoje poglądy w rozprawie pt. „Łączenie muzyki z wiedzą medyczną" (1745).

[256] Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi,* dz. cyt. s. 11-16.

[257] M.H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 154.

[258] E. Galińska, *Dziele poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. s. 251.

Tłumaczono, że „muzyka wywołuje taki afekt, na jaki człowiek jest szczególnie podatny[259].

1.4. Podwaliny rozwoju współczesnej muzykoterapii

Z dotychczasowej refleksji wynika, że na rozumienie muzyki wpływ wywierały różnorodne uwarunkowania, w tym historyczne, kulturowe, czy myśl filozoficzna. Nie bez znaczenia wydaje się być też zwrot antropocentryczny dotyczący estetyki muzyki w okresie romantyzmu. Ten etap historii charakteryzuje zerwanie z dotychczasową filozofią muzyki. Ośrodek jej zainteresowań został przeniesiony z kosmosu obiektywnego na kosmos subiektywny – obecny w duszy kompozytora. Dotychczasowe rozumienie muzyki, którego istotą było to, że muzyka opowiadała o samej sobie, o swojej własnej harmonii odzwierciedlającej harmonię wszechświata zmieniło się. Muzyka zaczęła opowiadać coś poza sobą – wyrażała przeżycia i uczucia kompozytora. Tym samym stała się zwierciadłem uczuć i stanów emocjonalnych człowieka. Tę nową epokę w estetyce muzyki w XIX wieku zapoczątkował Ludwig van Beethoven[260]. Charakter jego twórczości wiązał się z tym, że pierwsze pokolenia romantycznych kompozytorów ukształtowane zostało poprzez falę niepokojów społecznych związanych z ruchami niepodległościowymi [261].

Charakterystyczne dla okresu romantyzmu było to, że zaniknęła muzyka sakralna, która towarzyszyła liturgii, ponieważ nieliczne tworzone przez romantyków dzieła sakralne – msze (na przykład *Missa solemnis* L. van Beethovena) były zbyt monumentalne oraz zbyt subiektywne. Ponadto, sztuka przeznaczona dotychczas wyłącznie dla elit - możni mecenasowie utrzymywali na swoich dworach kompozytorów komponujących dla nich okolicznościowe utwory – zaczęła być własnością mieszczan, dla których rozpoczęto budować wielkie sale koncertowe[262] umożliwiające dostęp większym rzeszom odbiorców.

Ważkość emocjonalnej funkcji muzyki odzwierciedla się w narracji filozoficznej, między innymi w romantycznej koncepcji muzyki w ujęciu Georga W. Hegla (1770-

[259] Tamże, s. 252.

[260] L. Van Beethoven jest kompozytorem z przełomu dwóch epok – klasycyzmu oraz romantyzmu.

[261] A. Karpowicz-Zbińkowska, *Zwierciadło muzyki,* s. 109-113; 140; A. Karpowicz-Zbińkowska, *Antyczna koncepcja muzyki jako speculum musicae,* dz. cyt.

[262] A. Karpowicz-Zbińkowska, *Zwierciadło muzyki,* s. 109-113; 140; A. Karpowicz-Zbińkowska, *Antyczna koncepcja muzyki jako speculum musicae,* dz. cyt.

1831) [263]. Wynika z niego, że muzyka może wyrażać poszczególne uczucia, ale także, że istnieje podobieństwo pomiędzy strukturą muzyki i duszy. To z kolei uświadamia, że zadaniem muzyki jest nie tylko wyrażanie emocji i poszczególnych uczuć, ale również symbolizowanie czystej wewnętrzności[264], ukazuje głębię wewnętrznego życia danej osoby i jego najgłębszą jaźń[265]. Oznacza to, że „«Ja» odnajduje się i rozpoznaje w muzyce" zatem objawia się duszy, jako jej tożsamość. Elementem fizycznym jest dźwięk, za pomocą którego muzyka przekazuje treść duchową [266].

W okresie romantyzmu idealistyczne koncepcje eksponują muzykę i jej ekspresję w uprzywilejowany sposób wobec innych typów artystycznego wyrazu. Postrzegana jest jako objawienie Absolutu w formie uczucia. Muzyka, według Schopenhauera, stanowi kopię świata zjawiskowego i stąd zarówno świat, jak i muzykę można traktować jako dwa wyrazy tej samej rzeczy[267] i dlatego o muzyce można mówić używając metafor. Postrzeganie muzyki jako metafory i analogii obecne jest w jednej ze współczesnych koncepcji muzykoterapii[268]. Rozumienie muzyki doby romantyzmu doprowadziło do nowego odkrycia związków muzyki ze zdrowiem człowieka. Zaczęto eksponować centralną funkcję muzyki tego okresu, jaką jest - ekspresja emocjonalna[269]. Otworzyło to możliwości wykorzystania jej w obszarze rozwijającej się w różnych krajach psychiatrii. Narracja o walorach leczniczych muzyki pochodziła w tym okresie szczególnie z tekstów medycznych. Można tu wskazać na teksty Antonio Jose Rodriguez'a w Hiszpanii, Benjamina Rush'a, nazywanego Amerykańskim Ojcem Psychiatrii oraz jego dwóch uczniów Edwina Atlee'a i Samuela Mathews'a (pierwsza połowa XIX wieku). Uczeni

[263] G.F.W. Hegel usystematyzował pojęciowo rozpowszechniona w okresie romantyzmu koncepcję muzyki jako wyrazu uczuć, jako uprzywilejowanej formy ich ekspresji, która przeczuwana już była i poetycko wyrażana przez Wackenroder'a. Dokonał tego w swoich wykładach z estetyki: Vorlesungen über die Ästhetik, (1820/1821), opracowanych przez jego ucznia H.G. Hotho i ponownie wydanych w 1835 roku już po śmierci Hegla. por. E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej,* dz. cyt. s. 266.

[264] Tamże, s. 269-271.

[265] R. Scruton, *Muzyka jest ważna,* tłum, K. Marczak, Fundacja in Canto, Kraków 2020, s.97.

[266] E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, dz. cyt. s. 269-271.

[267] Tamże.

[268] Analogy-Based Music Therapy: H. Smeijsters, *Sounding the self: Analogy in improvisational music therapy*. Barcelona Publishers, 2005; H. Smeijsters, *Analogy end Metaphor in music therapy. Theory and practice*, "Nordic Journal of Music Therapy", 2012, 2 (31), s.227-248.

[269] Historycznie adaptacja emocjonalnej funkcji muzyki została mocno zakorzeniona dopiero w okresie romantyzmu, pomimo, że była ona uznawana powszechnie za oczywistą. Potwierdza to antropologia muzyki podając wiele przykładów, kiedy muzyka wyraża emocje, koncepcje czy wydarzenia już w najwcześniejszych kulturach. Por. M. H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt., *s. 146.*

ci przyczynili się do propagowania zastosowania muzyki w leczeniu schorzeń psychiatrycznych. Leczenie muzyką uważali za terapię komplementarną, szczególnie ważną w łączeniu umysłu z ciałem oraz wobec psychologicznych oraz emocjonalnych aspektów chorób. E. Atlee oraz S. Mathews wypracowali obecną we współczesnej muzykoterapii zasadę iso, która polega na dobieraniu stosowanej w terapii muzyki preferowanej przez chorego oraz leczenie muzyką podobną, czyli muzyką zbliżoną charakterem do aktualnego nastroju pacjenta oraz jego napędu[270]. Osiągnięcia wymienionych naukowców były pierwszymi próbami kształtowania się naukowego myślenia o muzykoterapii[271].

Dalszy rozwój badań nad rolą muzyki w powiązaniu z medycyną można zaobserwować w różnych krajach w XIX wieku, które widocznie rozwijały zastosowanie muzyki skoncentrowane na jej emocjonalnej funkcji, co szczególnie wykorzystywano w psychiatrii. Pośród wielu publikacji, które wskazuje Christoph Schwabe[272], znaczenie posiadała praca Petera J. Schneider'a. Jej autor opisywał reakcje psychiczne na utwory muzyczne, a także oddziaływanie poszczególnych instrumentów na psychikę. W podobnym kierunku szły badania Leopolda Raudnitza, który wskazywał możliwość wykorzystania muzyki w leczeniu psychoz. Problematykę tę podjął także polski lekarz ze Lwowa dr Julian Stupnicki. Jego zasługą są przekazane obserwacje dotyczące, potencjału muzyki w leczeniu chorego[273]. Podobne zainteresowania leczniczą rolą muzyki obserwowane były również w innych krajach europejskich. Tak na przykład we Francji prowadzono badania z wykorzystaniem muzyki do redukcji lęku oraz regulacji nastroju i zachowania. Znane są też przypadki stosowania w leczeniu emocjonalnych zaburzeń dzieci w Finlandii czy na Węgrzech[274].

Nowy obszar leczniczego korzystania z muzyki w XIX wieku zaobserwowano w Stanach Zjednoczonych. Terapeutyczne działanie muzyki zaczęto wykorzystywać

[270] W. Davis, S. Hadley, *A history of Music Therapy*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 908-918 [format Mobi]; E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki*, dz. cyt. s. 249.

[271] W. Davis, S. Hadley, *A history of Music Therapy*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 908-927 [format Mobi].

[272] Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi.* dz. cyt. s. 16-17.

[273] Tamże.

[274] W. Davis, S. Hadley, *A history of Music Therapy*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B. L. Wheeler, dz. cyt. s. 948-958 [format Mobi].

w szkole dla niewidomych (the New York School for the Blind) i w Instytucie Perkinsa dla niewidomych w Massachusetts oraz w ośrodku dla głuchych w Hartford w stanie Connecticut. W ostatnich latach XIX wieku leczenie muzyką popularyzował także Alder Blumer w Utica State Hospital - instytucji leczącej niepoczytalność chorych. Psychiatra ten dokumentował szczególnie relację muzyki z umysłem człowieka. Działania wykorzystujące muzykę podejmował także nowojorski neurolog James Leonard Corning, który stosował muzykę łączoną z wyobraźnią z osobami cierpiącymi na zaburzenia emocjonalne szczególnie przed oraz w czasie snu. Był on przekonany, że wibracje muzyki wpływają na podświadomość[275]. Podobne inicjatywy podejmowali inni lekarze w Europie oraz w Australii[276]. Istotnym dla rozwoju wykorzystania leczniczych i terapeutycznych właściwości muzyki na przełomie XIX i XX wieku były pionierskie działania muzyków grających i śpiewających dla pacjentów w szpitalach w Stanach Zjednoczonych oraz w Anglii. Pionierami oddziaływania muzyką na ludzi chorych była śpiewaczka Eva Vasculius, która założyła Narodowe Towarzystwo Terapeutyczne (National Therapeutic Society in New York City) w 1903 roku w Nowym Jorku, a także Isa Maud Ilsen, której przypisywane jest założenie drugiej amerykańskiej organizacji - Narodowego Stowarzyszenia Muzyki w Szpitalach (The National Association for Music in Hospitals)[277]. Aktywność artystów skierowana była do osób z fizycznymi, psychologicznymi oraz intelektualnymi niesprawnościami, a także do rannych weteranów I wojny światowej. Artystom tym nie udało się stworzyć profesjonalnej klinicznej muzykoterapii[278].

Korzystanie z muzykoterapii w ciągu kolejnych lat przybierało na znaczeniu. Na szeroką skalę okazały się działania muzyków podczas napływu weteranów drugiej wojny światowej do szpitali w Stanach Zjednoczonych. Pokazywały one pozytywne fizyczne oraz emocjonalne efekty oddziaływania muzyki na hospitalizowanych chorych[279]. U wielu żołnierzy stwierdzano, że muzyka wpływa na ból i cierpienie oraz na niektóre

[275] Tamże, s. 938 - 948 [format Mobi].

[276] Tamże, s. 977- 1006 [format Mobi].

[277] J. Edwards, Antecedents of Contemporary Uses for Music in Healthcare Contexts: The 1890s to the 1940s, [w:] Music: Promoting Health and Creating Community in Healthcare Contexts, red. J. Edwards, Cambridge Scholars Publishing, 2007, s. 186-187.

[278] American Music Therapy Association, *History of Music Therapy,* [online] https://www.musictherapy.org/about/history/, (dostęp: kwiecień 2021).

[279] L. Bunt, B. Stieg, *Music Therapy An art beyond words, Second edition,* Routledge Taylor&Francis Group, London and New York, 2014, s. 7.

parametry fizjologiczne, takie jak puls, ciśnienie krwi i inne[280]. Artyści swą działalność uważali za wyzwanie, ponieważ musieli weryfikować i systematyzować swoją pracę ze względu na sceptyczny stosunek ze strony środowiska zarówno medycznego, jak również naukowego[281]. Owocem ich obecności w szpitalach było powstawanie organizacji zrzeszających osoby skupione wokół pionierskich praktyk, stosujących muzykę w celach leczniczych. Organizacje te podejmowały kroki w celu rozwijania rygorystycznych standardów adekwatnego przygotowania muzyków do pracy w szpitalach i szkołach[282] oraz inicjowanie pierwszych programów badawczych[283]. Wyniknęło z tego zapotrzebowanie na programy edukacyjne przygotowujące muzyków do podejmowania działań w szpitalach – muzykoterapeutów - zajmujących się profesjonalnym wykorzystaniem muzyki w celach leczniczych - muzykoterapią[284].

Pionierem inicjatyw na rzecz zawiązującej się profesjonalnej klinicznej muzykoterapii w Stanach Zjednoczonych był psychiatra i muzykoterapeuta Ira Maximilian Altshuler, autor jednego z pierwszych programów muzykoterapii dla osób chorych psychicznie. Jego innowacyjny program z 1938 roku łączył techniki psychoanalityczne i metody muzykoterapii zaprojektowane specjalnie do pracy z dużymi grupami klientów w szpitalu Eloise w Detroit[285]. Zasługą I. M. Altshuler'a było również wprowadzenie do terminologii terapeutycznej zasadę iso[286], wypracowanej jak zostało wcześniej wskazane przez E. Atlee'a oraz S. Mathews'a, która wykorzystywała muzykę preferowaną przez chorego oraz muzyką zbliżoną charakterem do aktualnego nastroju pacjenta oraz jego napędu[287]. I.M. Altshuler wraz z Willem van de Wall, Harriet Ayer

[280] O. Sacks, *Muzykofilia opowieści o muzyce i mózgu,* tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, 2009, s. 285.

[281] L. Bunt, B. Stieg, *Music Therapy An art beyond words,* dz. cyt. s. 7; G. Ansdell, *Music therapy as discourse and discipline: a study of 'music therapist's dilemma',* Unpublished Doctoral thesis, City University London, 1999, s. 26, [online] https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/7745/1/, [dostęp: luty 2021].

[282] L. Bunt, B. Stieg, *Music Therapy An art beyond words,* dz. cyt. s. 7.

[283] G. Ansdell, *Music therapy as discourse and discipline…,* dz. cyt. s. 26.

[284] American Music Therapy Association, *History of Music Therapy,* [online] https://www.musictherapy.org/about/history/ [dostęp: kwiecień 2021].

[285] W.B. Davis, *Ira Maximilian Altshuler: Psychiatrist and Pioneer Music Therapist, "*Journal of Music Therapy", 2003, 40 (3), s. 247, [online], http://dx.doi.org/10.1093/jmt/40.3.247 (dostęp: kwiecień 2021).

[286] K. Stachyra, *Proces muzykoterapii, Muzyka jako element procesu terapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K Stachyra, dz. cyt. s. 72.

[287] W. Davis, S. Hadley, *A history of Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B. L. Wheeler, dz. cyt. 908-918 [format Mobi]; E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki,* art. cyt. 249.

Seymour, przyczynili się do rozwoju praktyki muzykoterapii oraz podniesienia statusu formującego się zawodu muzykoterapeuty[288].

Wkład w rozwój muzykoterapii miał także Everett T. Gaston, nazywany „ojcem muzykoterapii"[289]. Przekonany, że muzyka może zmieniać wzorce zachowań u pacjentów, utworzył w 1946 w Kansas University w Stanach Zjednoczonych pierwszy oficjalny program nauczania oddziaływania muzyką ukierunkowanego na zdrowie człowieka. Ponadto w 1968 roku Gaston[290] zredagował i opublikował obszerny podręcznik na temat muzykoterapii[291]. W latach czterdziestych XX wieku w Stanach Zjednoczonych muzykoterapeutyczne programy edukacyjne pojawiły się w uniwersytetach: w 1944 roku w Michigan State University, w 1947 w College of the Pacific, w 1948 w The Chicago Musical College oraz w Alverno College[292].

W drugiej połowie XX wieku obserwowany jest rozwój praktyki muzykoterapii, popartej licznymi badaniami, do którego przyczynili się w Stanach Zjednoczonych skrzypaczka Helen Bonny (uczennica Gastona)[293], w Brazylii psychiatra i muzykoterapeuta Ronald Benenzon, który kształcił muzykoterapeutów w autorskim modelu muzykoterapii w Europie a także Ameryce Północnej i Południowej[294]. W Europie na znaczenie leczenia muzyką zwróciła uwagę wiolonczelistka Juliette Alvin, która w 1958 roku założyła Towarzystwo Muzykoterapii oraz zaczęła organizować

[288] W.B. Davis, *Ira Maximilian Altshuler: Psychiatrist and Pioneer Music Therapist*, dz. cyt. 237.

[289] *History of Music Therapy* – American Music Therapy Association – [online] https://www.musictherapy.org/about/history/ (dostęp: marzec 2020).

[290] Tytuł wydanego podręcznika: E.T. Gaston (red.), *Music in therapy*, New York: Macmillan Company, 1968.

[291] R. E. Johnson, *E. Thayer Gaston: Leader in Scientific Thought on Music in Therapy and Education*, "Journal of Research in Music Education", 1981, 29 (4), s. 279-283, [online] https://doi.org/10.2307/3345004, (dostęp: kwiecień 2020).

[292] American Music Therapy Association, *Music Therapy Historical Review. Celebrating 60 Years of Music Therapy History* – online https://www.musictherapy.org/about/music_therapy_historical_review/, [dostęp: kwiecień 2020].

[293] Helen. L. Bonny. Związana z Uniwersytetem w Kansas na przełomie lat 60 i 70 XX wieku, przeprowadzała pionierskie badania w Meryland Psychiatric Research Centre, które polegały na dołączeniu odpowiednio wyselekcjonowanej muzyki do eksperymentów dotyczących możliwości wykorzystania substancji psychoaktywnych. Na podstawie przeprowadzanych badań powstał autorski model Guided Imagery and Music (Kierowane Wyobrażenia Muzyką) – jeden z najczęściej stosowanych modeli współczesnej muzykoterapii. Por. K. Stachyra, *Guided Imagery and Music*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 34.

[294] Ronald Benenzon trenował muzykoterapeutów w autorskim modelu muzykoterapii, w Europie a także Ameryce Północnej i Południowej. Jego 25 książek zostało przetłumaczonych na wiele europejskich języków oraz azjatyckich. Por. R.O. Benenzon, *The Benenzon Model*, w: „Nordic Journal of Music Therapy", 2007, 16 (2), s. 148.

pierwsze studia podyplomowe w Guildhall School of Music and Drama w Londynie w 1968[295]. Szczególne zasługi dla rozwoju muzykoterapii mają kompozytor Paul Nordoff i Clive Robbins - autorzy antropozoficznej koncepcji muzykoterapii kreatywnej, opierającej się na improwizacji muzycznej podejmowanej z osobami dotkniętymi różnymi niepełnosprawnościami. Muzykoterapia kreatywna w znaczący sposób przyczyniła się do poszerzenia zakresu stosowania muzykoterapii poza działania w obrębie psychoterapii. P. Nordoff oraz C. Robbins prowadzili w latach 60-tych XX wieku badania w kilku krajach europejskich, a także szkolenia w całej Europie, Stanach Zjednoczonych, jak również w Nowej Zelandii oraz Australii.

Do rozwoju muzykoterapii w Europie znacząco przyczyniła się także w latach 70-tych XX wieku Mary Pristley, która rozwinęła koncepcję koncepcję muzykoterapii analitycznej jako formę psychoterapii muzycznej[296]. Na podstawie tej koncepcji opracowany został przez Inge N. Pedersen oraz Benedicte B. Sheiby program szkoleniowy, który został wprowadzony w 1982 roku w jednym z największych ośrodków akademickich w zakresie muzykoterapii w Europie na Uniwersytecie w Aalborgu w Dani (obecnie posiada on formę studiów licencjackich, magisterskich oraz doktoranckich na kierunku muzykoterapia)[297]. Muzykoterapia rozwijała się także w Niemczech jej promotorami między innymi byli Christopf Schwabe[298] oraz Gertrude Orff[299], w Szwecji Aleks Pontvik[300], w Austrii Edithy Koffer-Ullrich, która zainicjowała

[295] L. Bunt, B. Stieg, *Music Therapy An art beyond words,* dz. cyt. s. 6-8.

[296] W. Davis, S. Hadley, *A history of Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B. L. Wheeler, dz. cyt. s. 1040-1058 [format Mobi].

[297] B. B Scheiby, *Muzykoterapia zorientowana analitycznie,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 53-54.

[298] Christof Schwabe w latach 50-tych XX wieku rozwinął muzykoterapię regulatywną - Regulative Musictherapy stosowaną w psychoterapii w leczeniu nerwic i innych zaburzeń czynnościowych. Opiera się ona na złożonych procesach relaksacji polegających na korespondowaniu uwagą między ciałem, myślami, uczuciami i nastrojem. Por. E. Galińska, *Muzykoterapia*, dz. cyt. s. 538.

[299] Z postacią Gertrudy Orff łączone jest wprowadzenie do muzykoterapii prostych instrumentów perkusyjnych – instrumentarium Carla Orffa, niemieckiego kompozytora, stworzonej do realizacji koncepcji twórczego wychowania muzycznego i wykorzystaną przez G. Orff do działań muzykoterapeutycznych. Por. E. Galińska, *Muzykoterapia,* dz. cyt. s. 533.

[300] Alkes Pontvic przedstawiciel „szkoły szwedzkiej" opartej na psychologii głębi traktował funkcje muzyki w leczeniu jako centralne, ponieważ muzyka posiadając specyficzne właściwości docierające do „najgłębszych warstw osobowości" wnika o wiele głębiej niż słowo mówione. Autor zakładał, że nawet bierne poddawanie się oddziaływaniu wibracyjnemu struktur muzycznych obecnych w muzyce J. S. Bacha, chorału gregoriańskiego oraz pieśni ludowych działa leczniczo. Proces leczniczy A. Pontvic określa jako „psychorezonans". Por. E. Galińska, *Podstawowe kierunki teoretyczne muzykoterapii*, „Zeszyty Naukowe" Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 1990 (52), s. 35; Por. Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*. dz. cyt. s. 19.

powstanie centrum naukowo-badawczego przy Klinice Neurologiczno-Psychiatrycznej Uniwersytetu Wiedeńskiego[301]. W Polsce za pioniera muzykoterapii uważa się Tadeusza Natansona, który w latach 70 XX wieku wypromował muzykoterapię w Polsce[302]. Wraz z Andrzejem Janickim tworzył on podstawy muzykoterapii w Polsce[303].

Zaangażowanie edukacyjne pionierów muzykoterapii w rozpowszechnianie jej spowodowało, że praktyka muzykoterapii obecna była w latach 70- tych XX wieku na wszystkich kontynentach. Podczas systematycznie odbywających się Światowych Kongresów Muzykoterapii praktycy muzykoterapii mogli wymieniać się swoimi doświadczeniami oraz nowymi osiągnięciami w zakresie praktyki, a także wynikami podejmowanych badań. Z ich inicjatywy powołano też podczas pierwszego Światowego Kongresu Muzykoterapii w Paryżu[304] w 1974 roku Światową Organizację Muzykoterapii (World Federation on Music Therapy). Zadaniem tej organizacji jest wspierać i promować muzykoterapię globalnie. Wysiłki pionierów korzystania z muzyki w leczeniu chorych dały podstawy do wykształcenia niezależnej dyscypliny nauki zwanej muzykoterapią, która istnieje równolegle z praktyką muzykoterapii. Jak podkreśla K. Bruscia „muzykoterapia jest samodzielnym zawodem – profesją i nie jest częścią żadnego innego zawodu”[305]. „Muzykoterapia jest obecnie akceptowana jako dyscyplina obok innych zawodów paramedycznych, takich jak fizjoterapia, terapia zajęciowa, logopedia i psychologia w usługach paramedycznych i specjalnych usługach edukacyjnych świadczonych przez władze służby zdrowia i oświaty”[306]. O uznaniu

[301] Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi,* dz., cyt. s.19-21.

[302] W 2014 roku został zawód muzykoterapeuty ujęty pod numerem 323008, a zarządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2015 roku. Dokładna informacja o zawodzie muzykoterapeuty oraz arteterapeuty z opisem zamieszczona jest na stronie internetowej Polskiego Stowarzyszenia Terapii Sztuką: https://arteterapia.pl/arteterapeuta-i-muzykoterapeuta-na-liscie-zawodow-w-polsce/. Istnieje jednak wiele nieporozumień dotyczących kwalifikacji muzykoterapeuty, dlatego zgodnie z wytycznymi Światowej Federacji Muzykoterapeutów została wprowadzona w Polsce certyfikacja przeprowadzana przez Polskie Stowarzyszenie Muzykoterapeutów, a kierownikiem Komisji Certyfikacyjnej jest Krzysztof Stachyra – prezes stowarzyszenia. Regulamin certyfikacji muzykoterapeuty dostępny jest na stronie: https://arteterapia.pl/regulamin-certyfikacji/.

[303] A. Szymajda, *Od muzykoterapii do „muzycznego lustra” dziecka,* Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016, s.14.

[304] Polskim przedstawicielem muzykoterapii w Paryżu był Tadeusz Natanson. Kolejne kongresy odbywają się regularnie co trzy lata. [W lipcu 2023 roku autorka rozprawy będzie prezentować wyniki badań, przedstawione w rozprawie na Światowym Kongresie Muzykoterapii w Vancouver - Kanada].

[305] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 3989 [format Mobi].

[306] T. Wigram, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, *A Comrehensive Guide to Music Therapy. Theory, Clinical Practice,* Research and Training, dz. cyt. s. 11.

niezależności muzykoterapii w 2000 roku donosi Wita Szulc – krajowy przedstawiciel Komitetu Europejskiej Federacji Muzykoterapii (EMTC). W swoich publikacjach, raportujących spotkania delegatów, przytacza deklarację opracowaną przez Reginę Halmer-Stein (Austria) przyjętą 1 maja 2000 na spotkaniu delegatów krajowych w Izraelu według której, zawód muzykoterapeuty zostaje uznany za niezależny w całej Europie, a muzykoterapia zostaje uznana za:

1. „Muzykoterapia jest niezależną dyscypliną naukową, która ściśle współpracuje z kilkoma innymi dyscyplinami naukowymi, w szczególności z medycyną, muzykologią, psychologią, pedagogiką, psychoterapią oraz naukami humanistycznymi i społecznymi.

1. W myśl bio-psychospołecznego rozumienia choroby, muzykoterapia jest naukowym sposobem leczenia z użyciem środków psychologicznych i muzycznych.

2. Uznaje się i zastrzega wielość metod muzykoterapeutycznych. Mają one charakter psychoterapeutyczny w przeciwieństwie do terapii farmakologicznej i fizycznej.

3. Każda metoda muzykoterapeutyczna powinna być dobrze zdefiniowana i mieć wyraźną podstawę teoretyczną w naukach humanistyczno-społecznych; musi opierać się na etyce. Teoria powinna być zintegrowana z praktyką, mieć zastosowanie w szerokiej gamie problemów, a działanie ma być efektywne”[307].

Związek muzykoterapii z innymi naukami uwidacznia się w podstawach teoretycznych rozwijającej się muzykoterapii, które koncentrują się wokół trzech perspektyw: psychologicznej, psychofizjologicznej oraz neuronauk[308]. Muzykoterapia realizowana w perspektywie psychologicznej odwołuje się do nurtów psychologicznych: psychodynamicznego, behawioralnego oraz poznawczego, co wiąże się z oddziaływaniami o charakterze psychoterapii[309]. Tony Wigram, Inge Pedersen i Lars

[307] Pełny tekst deklaracji: W. Szulc *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005, s. 127-128.

[308] L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, , Impuls, Kraków 2013, s. 21. Nueronauka posiada wiele dyscyplin oraz subdyscyplin, które zajmują się poszczególnymi aspektami muzyki. Nie ma także jednolitego ujęcia w literaturze. Stosowany jest termin neuronauka, jak również nuerunauki. Autorka rozprawy będzie posługiwać się terminem obecnym w źródłach, na które się powołuje.

[309] Pojęcie psychoterapii rozumiane jest jako specjalistyczna metoda leczenia, polegająca na intencjonalnym stosowaniu zaprogramowanych oddziaływań psychologicznych, wykorzystujących kompetencje psychoterapeuty w procesie niesienia pomocy osobom z zaburzeniami psychogennymi (nerwice, zaburzenia osobowości, psychozy, uzależnienia od alkoholu, narkotyków itp.) oraz takimi zaburzeniami, które mają psychologiczne konsekwencje. W tak ujmowanej psychoterapii związek

Olaf Bonde wskazując ważne dla muzykoterapii teorie terapii i psychoterapii[310], zwracają szczególną uwagę na podejście psychologii transpersonalnej, rozważanej jako „czwartą falą"[311], a szczególnie psychologii integralnej Kena Wilbera. Dąży ona do zintegrowania wschodniej i zachodniej tradycji oraz myślenia naukowego z religijnym i obejmuje swoim zakresem psychologię, psychopatologię, psychoterapię oraz praktyki medytacyjne. Integralne podejście - Spectrum theory[312], jest syntezą najważniejszych znanych teorii ludzkiego umysłu, poziomów świadomości i naukowym studium pięciu bazowych poziomów: materii (fizyka), życia (biologia), umysłu (psychologia), duszy (teologia) i ducha (mistycyzm)[313].

Fundamentem wielu oddziaływań muzykoterapeutycznych jest także wiedza medyczna oraz wiedza z obszaru rehabilitacji oraz edukacji, która nie ma związku z kategoriami psychoterapeutycznymi. Psychofizjologiczne reakcje na odbieraną muzykę są przedmiotem wielu badań i należą do szeroko udokumentowanych. Należą do nich zmiany w pulsie ludzkiego serca kojarzone ze zmianą tempa muzyki, reakcje skórno-galwaniczne związane ze stanami afektywnymi, czy zmiany w oddechu związane ze reakcjami emocjonalnymi. Należy przy tym podkreślić, że związki zachodzące między psychofizjologiczną aktywnością człowieka a muzyką nie zostały w pełni rozpoznane, natomiast wszystkie reakcje na muzykę „mają znaczenie w tworzeniu, wdrażaniu oraz uzasadnianiu poszczególnych muzykoterapeutycznych oddziaływań"[314].

---

pomiędzy psychoterapeutą a pacjentem jest często w sposób świadomy wykorzystywany jako jeden z podstawowych środków leczenia. Por. *Psychoterapia teoria. Podręcznik akademicki,* red. nauk. L. Grzesiuk, Eneteia, Warszawa 2005, s.14.

[310] Autorzy związani są z duńską perspektywą muzykoterapii, która zorientowana jest klinicznie i zogniskowana wokół Aalborg University, który prowadzi także Centrum Dokumentacji i Badań w Muzykoterapii (CEDOMUS). Muzykoterapia na Uniwersytecie w Alborgu – jednym z najbardziej liczących się ośrodków szkolących muzykoterapeutów w Europie – traktowana jest jako oparta na dowodach forma leczenia. Naukowcy Aalborgskiego Uniwersytetu badają kliniczne wykorzystanie muzyki przez osoby cierpiące na schizofrenię, demencję i autyzm, jak również wiele innych grup klientów. Na Uniwersytecie w Aalborgu jest również program doktorancki z muzykoterapii. Profesor Tony Wigram był także inicjatorem powstania w 2008 roku Międzynarodowego Konsorcjum ds. oceny Muzykoterapii z siedzibą na Uniwersytecie w Melborn.

[311] L.O. Bonde, *Therapy Theories,* [w:] *A comprehensive Guide to* Music *Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 75.

[312] Zob. K. Wilber, *Psychologia integralna Świadomość, duch, psychologia, terapia,* tłum, H. Smagacz, Jacek Sanotorski&Wydawnictwo, Warszawa 2000.

[313] L.O. Bonde, *Therapy Theories,* [w:] *A comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 126-136.

[314] L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, dz. cyt. s. 21-24.

W perspektywie neuronauk teoretyczne podstawy muzykoterapii ogniskują się wokół badań mózgu i jego aktywności. Skupiają się na wyjaśnieniu zjawisk związanych z produkcją i percepcją muzyki[315] na poziomie neurologicznym[316]. Co ciekawe Stefan Koelsch twierdzi, że aby zrozumieć mózg człowieka konieczna jest muzyka. Według niego wiedza ta pozostanie niekompletna, dopóki nie zostanie wyjaśniony mechanizm[317] przetwarzania muzyki w mózgu człowieka[318] Muzyka uznana jest za język biologiczny, język słuchowy, który przetwarza mózg, stąd na przykład uczenie się muzyki[319] powoduje wiele korzystnych zmian w mózgu. Dlatego wiedza ta stanowi podstawy organizacji oddziaływań muzykoterapeutycznych szczególnie w rehabilitacji neurologicznej[320]. W perspektywie neurologicznej szczególnie istotna, obecna w każdym

[315] Percepcja muzyki wiąże się z rozproszoną aktywnością bardzo wielu obszarów mózgowia, dlatego rozpoznawanie określonych cech strukturalnych muzyki takich jak rytm czy interwały muzyczne, pobudza wyspecjalizowane „muzyczne" moduły mózgowe, co określa się jako – mózg muzyczny", a które niekoniecznie wiążą się z samym słyszeniem, o czym świadczą niektóre przypadki amuzji. Znane są bowiem osoby cierpiące na amuzję, niepotrafiące rozpoznawać melodii, ale bardzo dobrze radzące sobie z innymi zadaniami poznawczymi angażującymi słuch, takimi jak rozpoznawanie mowy czy przedmiotów na podstawie informacji dźwiękowej. Por. P. Podlipniak, P. Przybysz, *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki*, dz. cyt. s. 18-19.

[316] L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, dz. cyt. s. 21-24.

[317] Elżbieta Galińska, w swoim artykule przybliża czytelnikowi, powołując się na kliniczne badania w obszarze rehabilitacji neurologicznej, mechanizmy oddziaływania muzyki na mózg człowieka. Galińska zwraca uwagę, że procesy uruchomione w mózgu pod wpływem muzyki, mogą podlegać generalizacji i transferowi na funkcje niemuzyczne, tym samym dawać pożądane efekty terapeutyczne (Thaut, 2005, AltenMuller, Schlaug 2013, Tomaino 1993, Schlaug 2011). Skutkuje to poprawą w zakresie funkcjonowania behawioralnego i kognitywnego, a zjawisko to jest związane z międzymodalną plastycznością mózgu (Shlaug 2011). Jest to możliwe, ponieważ na muzykę reaguje cały mózg i jest ona przetwarzana w wielu obszarach mózgu. Wielomodalny odbiór i sensomotoryczna integracja nerwowa przypisywana jest dolnemu czołowemu zakrętowi (inferior frontal gyrus – IFG). Aktywowany jest on przez domniemany system neuronów lustrzanych podczas słuchania, widzenia czy wykonywania poszczególnych działań, zwłaszcza muzycznych. Przypisuje mu się hipotetyczną rolę supramodalnego hierarchicznego procesora (Shlaug 2011). Por. E. Galińska, *Znaczenie muzykoterapii w rehabilitacji neurologicznej*, w „Psychiatria Polska", 2015; 49(4), s. 835–846, [online] http://dx.doi.org/10.12740/PP/25557, (dostęp: maj 2020).

W Polsce jest tylko kilka osób, które mają uprawnienia, potwierdzone certyfikatem, do pracy muzykoterapeutycznej w obszarze rehabilitacji neurologicznej. Są to między innymi dr Anna Bukowska oraz dr Ludwika Konieczna-Nowak.

[318] S. Koelsch, *Brain&Music*, Wiley - Blackwell, 2013, s. 255 [format Mobi].

[319] Co ciekawe, u muzyków w dolnym zakręcie czołowym występuje większa objętość substancji szarej mózgu, w stosunku do osób niebędących muzykami [Tomaino 1993]. Wynik ten jest zbieżny z wynikami badań wpływu treningu muzycznego zastosowanego wobec „niemuzyków", które potwierdzają zmiany nie tylko funkcji, lecz również struktur mózgu (Altenmüller E, Schlaug G. 2011, Sluming i inni 2002, Galińska 2012, Fujioka 2006). Por. E. Galińska, *Znaczenie muzykoterapii w rehabilitacji neurologicznej*, art. cyt. s, 837.

[320] Wiedza dotycząca, jak uczenie się muzyki zmienia mózg, co pozwala na wykorzystywanie elementów i określonych wzorów muzyki w pracy muzykoterapeutycznej by pomóc pacjentom w toku rehabilitacji neurologicznej w ponownym uczeniu się i przekwalifikowaniu funkcji motorycznych, językowych i poznawczych w efektywny sposób. Por. M. H. Thaut, *Music as therapy in early history*, dz. cyt. s. 154.

podejściu lub teorii muzykoterapii[321], według Tony'iego Wigram, Inge N. Pedersen i Larsa O. Bonde, jest koncepcja emocjonalnego efektu muzyki[322], którą szczegółowo zajmuje się psychologia muzyki[323].

W rozważaniach nad związkiem muzyki ze zdrowiem człowieka ważnym elementem, który zauważa Michel Thaut – pionier muzykoterapii neurologicznej, jest to, że na przestrzeni wieków od najwcześniejszych czasów rola muzyki była określana z perspektywy dwóch pozamuzycznych źródeł wiedzy: przez rozumienie przyczyn choroby oraz w wyniku rozwoju nauk behawioralnych i przyrodniczych. Niezależne rozumienie wewnętrznych właściwości muzyki nie istniało i dopiero paradygmaty uczenia się i treningu pozwoliły na naukowe interdyscyplinarne odkrycia, że percepcja muzyki i jej odtwarzanie mogą wywoływać zmiany neuroplastyczne i dlatego muzykoterapia może w obszarze nauk neurologicznych zajmować się określonymi dysfunkcjami mózgu i zachowania[324]. Także inni autorzy wskazują, że w dzisiejszej muzykoterapii obecne są wciąż starożytne czynniki, które wpływają na współczesne myśleniu o związku człowieka ze zdrowiem człowieka. Na przykład teoria wibracji w mikro i makrokosmosie, pomimo, że inspiracja jej sięga Pitagorasa, jest także obecna w preferowanym sposobie myślenia o człowieku, jako jedności bio-psycho-społeczno-

Muzykoterapia neurologiczna jest obecnie bardzo rozwinięta szczególnie w Stanach Zjednoczonych, a pionierem jest Michel H. Thaut – nuerolog i muzykoterapeuta, który prowadzi bardzo zaawansowane badania neurologiczne w obszarze muzykoterapii, jak również specjalistyczne szkolenia w jej zakresie.

[321] T. Wigram, I. N. Pedersen, O. Bonde, *A Comprehensive Guide to Music Therapy,* dz. cyt. s. 57-58.

Chociaż mówi się o sile muzyki do wywoływania mentalnej, fizycznej, emocjonalnej i duchowej odpowiedzi w człowieku, to pomimo wielu generalizacji nie potrafi się zrozumieć jak i jaką drogą różne typy muzyki oddziałują, potrafią wzbudzić nawet bardzo intensywną reakcję. Nikt nie reaguje w ten sam sposób na muzykę, jak również w indywidualnym przypadku niekoniecznie reaguje się na ten sam utwór muzyczny dwa razy tak samo. To co jest obserwowane to, że reakcja emocjonalna na muzykę kreuje fizyczną reakcję taką jak gęsia skórka, podnoszenie się włosów na karku, napływające łzy, przyspieszony puls serca, szybszy oddech czy zatrzymanie oddechu, ale również może następować odwrotny proces, kiedy reakcje fizyczne są pierwsze i wzbudzają odpowiedź emocjonalną. Możliwa jest także reakcja emocjonalna bez odpowiedzi fizycznej, przy czym emocjonalne reakcje powstają często w wyniku skojarzenia, pamięci lub przeszłych doświadczeń. Por. T. Wigram, I. N. Pedersen, O. Bonde, *A Comprehensive Guide to Music Therapy,* dz. cyt. s. 57-58.

[322] Stefan Koelsch, szeroko opisuje w jaki sposób muzyka wywołując emocje może modulować aktywność struktur mózgowych, co może mieć znaczący wpływ w leczeniu psychiatrycznym oraz w zaburzeniach neurologicznych, por. w: S. Koelsch, *Brain correlates of music-evoked emotions,* „Neuroscience" Volume 15, 2014, s. 170-183, [online] http://www.stefan-koelsch.de/papers/koelsch_2014_brain_music_emotion.pdf, [dostęp: marzec 2020].

[323] Psychologia muzyki w światowej perspektywie charakteryzowana jest jako „ekscytująco interdyscyplinarna nauka w punkcie przecięcia pomiędzy muzykologią, psychologią, akustyką, socjologią, antropologią i neurologią". Por. L.O. Bonde, *Definitions of Music therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 45.

[324] Por. M. H. Thaut, *Music as therapy in early history,* dz. cyt. s. 155.

duchowej i o muzyce. Muzyka, która wywiera wszechstronny wpływ, ma znaczenie na wszystkich wymienionych poziomach. Idea ta także odnosi się do Pitagorasa i jego teorii wibracji planet na tych samych częstotliwościach co słyszalna muzyka. Teoria ta obecna jest także w podziale muzyki u Boecjusza na *musica mundana, humana* i *instrumentalis,* a także w paralelnym rozumieniu człowieka przez wiele kultur, jako instrument, który jest rozstrojony (out of tune) lub precyzyjnie nastrojony (finely tune) i można go nastroić. Termin „nastrojenie" („attunement") to należąca obecnie do ulubionych metafor zarówno psychologii rozwojowej, jak również muzykoterapii. Także doktryna etosu rozważana była przez wielu filozofów w kontekście ważkości roli muzyki dla zdrowia człowieka, dla państwa w aspekcie regulacji kolektywnego zdrowia, edukacji i konfliktów, a także dla społeczeństwa w kontekście społecznych wartości, etycznych zasady oraz przekonań. Podobne związki widoczne są w koncepcji medycyny humoralnej lub patologii humoralnej, która odnosiła się do zależności zdrowia od czterech płynów cielesnych (krew, śluz, żółta i czarna żółć). Muzyka pełniła w niej funkcje przywracania balansu płynów, które odpowiedzialne są za humory. Doktryna ta, historycznie sięgała 400 latprzed naszą erą i obecna była w myśli medycznej do XIX wieku, kiedy stosowano upuszczanie krwi do regulowania humorów. Ostatnia paralela starożytnych koncepcji dostrzegana jest w założeniu związku muzyki z umysłem, który eksponowany przez Platona obecny był na przestrzeni wieków w wielu teoriach muzyki oraz medycznych. Do dzisiaj idee te przewijają się w raportach historii muzykoterapii o występach muzyków dla pacjentów chorujących somatycznie czy psychiatrycznie[325].

Przedstawiony zarys historii związku muzyki ze zdrowiem człowieka obrazują zmieniające się idee w historii muzykoterapii. Podobnie koncepcje istoty muzyki i jej znaczenia, estetyka i filozofia muzyki, także odzwierciedlają drogę poznawania fenomenu muzyki i jej wpływu na człowieka[326]. Zarówno antyczne i klasyczne teorie dotyczące relacji pomiędzy muzyką, ciałem, umysłem i duchem zdaniem L.O. Bonde, pomimo teoretycznych założeń, mają charakter przemyśleń spekulacyjnych[327]. Wielu muzykoterapeutów, którzy z perspektywy minionych lat podejmują dyskusję, poszukują odpowiedzi na pytanie, „czy istnieje ciągła, nieprzerwana tradycja łącząca nowoczesną,

[325] L.O. Bonde, Music *Therapy – A Historical Perspective,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition*…, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 21-30.

[326] T. Wigram, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, A *Comprehensive Guide to Music Therapy*…, dz. cyt. s. 36.

[327] L.O. Bonde, Music *Therapy – A Historical Perspective,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 30.

naukową muzykoterapię z praktyką i filozofią muzyki i medycyny przekazywaną od czasów starożytnych”[328]. Muzykoterapeuci mając świadomość, że współczesna muzykoterapia, która bazuje na naukowym myśleniu, klinicznych dowodach oraz empirycznej dokumentacji, rozważają nadanie starym ideom nowych, opartych na dowodach ram[329].

Na szeroką skalę zdrowotne oddziaływania muzyki eksploruje dynamicznie rozwijająca się współczesna muzykoterapia, która obecna jest w każdej przestrzeni życia człowieka i początkowo rozwinęła się na szeroką skalę w psychiatrii. Obecnie stosowana jest zarówno w przestrzeni klinicznej, jak również rozwojowej wobec osób zdrowych, jak również w przestrzeni pedagogicznej. Dynamicznie rozwijając się eksploruje zdrowotne oddziaływania muzyki, która jest współcześnie obecna w każdej przestrzeni człowieka. Muzykoterapia cieszy się coraz większym uznaniem na arenie międzynarodowej i umacnia swoją rolę zarówno w edukacji, jak również w społeczności oraz służbie zdrowia. Staje się coraz bardziej zróżnicowaną społecznością praktyków posługujących się wieloma modelami, podejściami, technikami oraz metodami.

1.5. Podsumowanie

Postawiony na wstępie rozdziału problem, do którego zostało zadane pytanie: jakie są korzenie współczesnej muzykoterapii oraz źródła naukowej refleksji nad leczniczym i terapeutycznym oddziaływaniem muzyki na człowieka – muzykoterapią, miał na celu ukazanie jak kształtował się na przestrzeni wieków związek muzyki ze zdrowiem człowieka i rozumienie różnorodnego wpływu muzyki na człowieka. Na podstawie przeprowadzonych analiz zebranego materiału źródłowego, który sięgał starożytności, można przyjąć, że muzyka od najstarszych cywilizacji stosowana była w celach leczniczych, co odzwierciedlało się w różnych koncepcjach/ujęciach. Zarys historii tego związku odczytany został w perspektywie historycznej na podstawie przeplatającej się w różnych okresach narracji w filozofii, muzykologii oraz medycynie, których częścią jest muzykoterapia. Została wzięta pod uwagę kategoria rozumienia muzyki charakterystycznego dla danego okresu i pełnionych przez nią funkcji, ale także określenie jej miejsca w kontekście różnorodnego rozumienia choroby i form jej leczenia wykorzystujących muzykę.

[328] Tamże, s. 18.

[329] Tamże, s. 30.

W okresie najstarszych kultur cywilizacyjnych, zgodnie z poglądami na temat przyczyn choroby, które łączone były z nadprzyrodzonymi siłami przyrody, muzyce przypisywano rolę uzdrawiającą. Uznawano, że stanowi ona formę specjalnej komunikacji z siłami magicznymi, dlatego poprzez muzykę proszono o uzdrowienie. W ujęciu tym lecznicze działanie muzyki wiązane jest z przypisywaniem jej siły magicznej. W okresie starożytnym nie postrzegano przyczyn chorób w kategoriach magicznych czy religijnych, dlatego muzyka wiązana była z modelem fizyki wszechświata. Ogniwem łączącym ją z budową wszechświata było rozumienie harmonii, stąd studiowanie muzyki i jej słuchanie, według antycznego podejścia, może wnieść porządek i harmonię do zaburzonej duszy i umysłu. Może także wzmocnić charakter oraz edukację. Dlatego, obok leczniczej, pełniła funkcję, wychowawczą, etyczną oraz edukacyjną. Drugie ujęcie, rozwijające się równolegle w okresie starożytności, to trend obecny w medycynie racjonalnej i odnosi się do zależności zdrowia od czterech płynów cielesnych (krew, śluz, żółta i czarna żółć) i rozumienia dobrego zdrowia jako rezultatu harmonicznego balansu pomiędzy nimi a humorami, natomiast choroby jako braku balansu. Muzyka traktowana jest w nim jako terapeutyczne narzędzie przywracające balans płynów – tym samym humorów. Kolejna koncepcja wyłoniła się w okresie baroku. Nauka oraz medycyna tego okresu dostarczyły sposób uzdrawiania poprzez wpływ fizycznych właściwości muzyki zarówno na fizjologię ludzkiego ciała, jak również umysłu poprzez wibracje. W okresie baroku obok koncepcji medycznej powstała także równoległa ujmująca terapeutyczne działanie muzyki. Dopatrywano się go w jej właściwościach afektywnych, ponieważ pobudzanie odpowiednich uczuć oraz emocji uzdrawiały psychologiczne stany chorobowe. Doba romantyzmu wyeksponowała i zakorzeniła emocjonalną funkcję muzyki (powszechnie, jak zauważa M. Thaut, była ona uznawana za oczywistą od czasów najstarszych cywilizacji), która umożliwiała ekspresję emocjonalną. Afektywne właściwości muzyki dostrzegane były w kategoriach pomocy w uwolnieniu różnych stanów emocjonalnych, takich jak depresja czy smutek. Została ona zastosowana w rozwijającej się w XIX wieku psychoterapii przygotowując powstanie muzykoterapii opartej na dowodach, której rozkwit nastąpił w latach 40-tych XX wieku w Stanach Zjednoczonych.

Za konstytuujące historię muzykoterapii w literaturze przedmiotu wymieniane są następujące teorie oraz założenia, odzwierciedlające drogę poznawania fenomenu muzyki i jej związku ze zdrowiem człowieka. Leżą do nich: teoria wibracji w mikro-

i makrokosmosie, teoria etosu, koncepcja medycyny humoralnej oraz założenia związku muzyki z umysłem człowieka. Związek muzyki ze zdrowiem człowieka kształtował się także w odniesieniu do rozumienia muzyki z perspektywy estetyki muzyki oraz filozofii muzyki. Jako szczególnie należy wskazać nowe zasady harmoniczne oraz teorię rytmu będące zasługą G. Zarlino, w okresie renesansu. Powstanie nowego tworzywa harmonicznego akordu (durowego - wesołego oraz molowego - smutnego) sprawiło, że harmonii przypisano walory terapeutyczne. Teoria medyczna rytmu G. Zarlino zwróciła także uwagę na paralelę rytmu muzycznego z rytmem pulsu serca człowieka. Z kolei istotną zmianą w filozofii muzyki w okresie romantyzmu było przeniesienie odniesienia muzyki z makrokosmosu na mikrokosmos, co łączyło się ze skierowaniem uwagi na przeżycia wewnętrzne człowieka. Ponadto na podstawie rozumienia muzyki wyodrębniony zostały także duchowy oraz estetyczny aspekt muzyki, który może mieć związek z szeroko rozumianym zdrowiem człowieka. Został on wyeksponowany przez filozofię chrześcijańską dostrzegając w niej potencjał, który może być przypisywany wychowawczej roli muzyki poprzez kształtowanie postaw. Może on także być odnoszony do religijnego wymiaru życia człowieka, który stanowi element jego zdrowia duchowego.

Ukazanie mozaiki różnorodnego rozmienia muzyki i jej związków z człowiekiem na przestrzeni wieków doprowadziło do zaprezentowania kierunków rozwoju współczesnej muzykoterapii. Jest on bardzo dynamiczny, ponieważ działania muzykoterapeutów odwołują się do wielu nauk, skoncentrowanych wokół trzech perspektyw: psychologicznej, psychofizjologicznej oraz neuronauki. Podsumowując refleksje poszukujące związku muzyki ze zdrowiem człowieka należy zauważyć, że prowadzone badania naukowe przez muzykoterapeutów wskazują, że od czasów prehistorycznych intuicyjnie wyczuwany leczniczy potencjał muzyki był prawdziwy. Zmieniające się na przestrzeni czasu koncepcje istoty muzyki i jej znaczenia, estetyka i filozofia muzyki, odzwierciedlają zmieniające się w historii rozumienie muzykoterapii i jej społecznych funkcji (T. Wigram, I.N. Pedersen, L.O. Bonde). W tym też jej rozumieniu można mówić o tym, że współczesna muzykoterapia, która bazuje na naukowym myśleniu, klinicznych dowodach oraz empirycznej dokumentacji, umożliwia rozważanie i nadanie im nowych, opartych na dowodach ram (L.O. Bonde).

2. Muzykoterapia

Współcześnie o muzykoterapii mówi się, że jest to „przede wszystkim praktyka społeczna, a dopiero potem przestrzeń badań naukowych”[330]. Zatem jest to dwukierunkowy proces, w którym „praktyka nie wynika z teorii, lecz częściej jest inspiracją i podwaliną do jej stworzenia”, a dorobek badawczy, zasila wiedzę teoretyczną i modyfikuje prowadzoną praktykę[331]. Stąd termin „muzykoterapia” jest terminem interdyscyplinarnym stosowanym „zarówno w opisie działalności praktycznej zmierzającej do optymalizacji funkcjonowania człowieka, realizowanej przez specjalistę – muzykoterapeutę, z zastosowaniem narzędzi muzycznych, jak i określeniem dyscypliny naukowej zajmującej się badaniem mechanizmów oraz skutecznością wspomnianej praktyki”[332]. Jest ona praktykowana w różnych regionach świata. Wywodzi się z „różnorakich założeń, ewoluuje i przyjmuje wiele kierunków rozwoju”[333]. Usytuowana jest na pograniczu dziedzin artystycznych i naukowych, ale także na styku dyscyplin społecznych, humanistycznych i wielu dziedzin medycznych[334]. Stąd rozwój muzykoterapii dokonuje się w wielu kierunkach. Jego dynamikę wzmacnia zróżnicowana praktyka muzykoterapeutów, którzy budując swoje działania odwołują się do fizjologii, psychologii, muzykologii, psychologii poznawczej, klinicznej, jak również do perspektywy medycznej, psychoanalitycznej i socjologicznej[335].

Tożsamość muzykoterapii wyznaczają dyscyplina kształtowana przez wiedzę, na którą składa się teoria, praktyka i badania naukowe oraz profesja obejmująca zorganizowaną grupę ludzi posługującą się posiadaną wiedzą[336] w zawodach klinicystów, pedagogów i superwizorów[337]. Jej przedmiotem zainteresowań są dwie dziedziny:

[330] K. Krasoń, L. Konieczna-Nowak, *Sztuka Terapia Poznanie*, PWN, Warszawa 2016, s. 9.

[331] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 5- 6.

[332] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…*, dz. cyt. s. 153.

[333] Tamże, s. 156.

[334] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 5-6.

[335] H. Odell-Miller, *Foreword,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 12.

[336] Powszechnie praktyka muzykoterapii realizowana jest na podstawie wspólnych standardów szkolenia do wykonywania zawodu na podstawie przewodnika utworzonego przez Światową Federację Muzykoterapii. Por. S.B. Hanser, *Music therapy training requirements,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, Oxford University Press, 2017, s. 860.

[337] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…*, s. 670-683 [format Mobi]

zdrowie i muzyka[338]. Przy takim jej rozumieniu rodzi się pytanie, w jaki sposób rozumiana jest i definiowana praktyka muzykoterapii oraz jakie są podstawy naukowej refleksji nad nią. Pytanie to stanowi problem, którego rozwiązanie zawierać będzie treść niniejszego rozdziału. W tym celu wyjaśnione zostanie wieloznaczne rozumienie terminu muzykoterapia: jako profesji oraz nauki. Ponieważ muzykoterapia jako dyscyplina nauki rozwija się na podstawie praktyki, dlatego omówione zostaną kluczowe aspekty działań muzykoterapeutycznych i ich potencjalni adresaci. Ponadto zaprezentowane zostaną cele oddziaływań muzykoterapeutycznych oraz wielowymiarowość możliwych zmian. Wewnętrzne zróżnicowanie praktyki muzykoterapii ukazane zostanie na podstawie różnorodności podejść w praktyce muzykoterapii i wiodących modeli oraz stosowanych metod i technik.

2.1. Człowiek w interakcji z muzyką

Muzyka obecna jest w wielu obszarach codziennej egzystencji człowieka i różne przejawy jej wpływu dostrzegalne są u każdego[339]. Człowiek w kontaktach z muzyką staje się „w pewnym sensie kreatorem jej siły i kierunku oddziaływania na organizm"[340]. Na pytanie, jak muzyka wpływa na funkcjonowanie człowieka, „nie ma jednoznacznej odpowiedzi"[341]. Dzięki naukom, które badają różne wymiary muzyki: akustyczny, psychologiczny, kognitywny i estetyczny, coraz więcej wiadomo o znaczeniu słuchania oraz wykonywania muzyki dla różnych aspektów życia człowieka[342].

Muzyka jest zarówno fenomenem fizykalnym jako ciąg fal akustycznych, jak również percepcyjnym[343]. Uważa się ją za sztukę symboliczną. Dlatego proces percepcji jak zauważa K. Stachyra, uwarunkowany jest wieloma czynnikami, pośród których wymienia się: osobowość odbiorcy, jego aktualny stan psychofizyczny, doświadczenia muzyczne, uwarunkowania kulturowe. Wybrzmiewa także w jego emocjach, uczuciach,

[338] L. Bunt, B. Stieg, *Music Therapy An art beyond words…,* dz. cyt. s. 5.

[339] E. Czerniawska, *Wprowadzenie,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, dz. cyt. s.7.

[340] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…,* dz. cyt. s.27.

[341] Czerniawska, *Wprowadzenie,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, dz. cyt., s. 7.

[342] Tamże.

[343] E. Klimas-Kuchtowa, *Wieloaspektowość muzyki i jej oddziaływań na zdrowie,* „Szuka leczenia", 2010/3-4, s. 13 – 15.

dotyka również wartości[344]. Może ona oddziaływać na człowieka także bez zaangażowania jego uwagi, w sposób pasywny. Nasuwa się pytanie, w jaki sposób dokonuje się interakcja człowieka z muzyką w jego codziennym życiu.

O muzyce mówi się, że jest wszechobecnym fenomenem dzisiejszych czasów[345], ponieważ towarzyszy człowiekowi w różnych sytuacjach. Jest wykorzystywana w różnych obszarach codzienności, między innymi w celu pobudzania człowieka do określonych działań. Na przykład tak zwana muzyka „funkcjonalna" obecna jest wszędzie, w sklepach, bankach, w sferze reklamy i marketingu[346]. Poprzez umiejętne jej wprowadzanie w różnych okolicznościach komercyjnych[347] wpływa na decyzje konsumenta przyciągając jego uwagę, budując markę i kształtując intencje zakupowe[348]. Jej funkcjonalność nabiera wówczas charakteru narzędzia marketingowego, stosowanego między innymi w wymiarze behawioralnym, afektywnym oraz poznawczym. W wymiarze behawioralnym wpływ muzyki postrzega się w kontekście intencji zakupu, chęci ponownego odwiedzenia sklepu, ilości spędzonego w nim czasu. Z kolei w wymiarze afektywnym wpływ ten stosowany jest w celach modelowania nastroju i satysfakcji klienta z zakupów. Natomiast, w wymiarze poznawczym ułatwia ocenę sklepu oraz obsługi[349]. Muzyka pojawia się także podczas wydarzeń sportowych po to, by mobilizować sportowców[350]. Obecna jest także w relacjach z wytworami kultury

[344] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką*…, dz. cyt. s.25; K. Stachyra, *Proces muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 65.

[345] Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" Vol. 12, 2017, No 1(43), s. 33,45.

[346] K. Łopaciuk- Goc, *W muzycznej sferze marketingu,* [w:] *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, dz. cyt. s. 99; S. Makomaska, *Efekt „tapety akustycznej" – ekstrawagancja czy strategia? Musique d'ameublement i audiomarketing,* [w:] *Psychologia muzyki,* red. nauk. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska -Rodzaj, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2020, s. 133-152.

[347] Wpływ muzyki na różne obszary funkcjonowania konsumenta badane są w obszarze psychologii zachowań konsumenckich. Por. Kraśkiewicz A., *Czy przy muzyce czas płynie inaczej?* [w:] *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. E. Czerniawska, dz. cyt. s.89. Wpływ muzyki na różne obszary funkcjonowania konsumenta akcentował znany ekonomista Philip Kotler. W XXI wieku przeprowadzonych zostało wiele eksperymentów, poszukujących zakres oraz mechanizmy oddziaływania muzyki na zachowania konsumenckie, a także role, jakie odgrywa muzyka w reklamie. Por. K. Łopaciuk-Goc, *W muzycznej sferze marketingu,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, dz. cyt. s. 99-117.

[348] K. Łopaciuk-Goc, *W muzycznej sferze marketingu,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, dz. cyt. s. 99-117.

[349] Tamże.

[350] Różnego rodzaju dźwięki i śpiewy, okrzyki czy wystukiwany rytm na bębnach stanowi nieodłączną część sportowych widowisk. Por. K. Stachyra, *Rys historyczny muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s.15.

stanowiąc na przykład dla filmu czy sztuki wówczas wielomodalny przekaz dodatkowo oddziałujący na warstwę interpretacyjną osoby[351]. Należy także zauważyć, że pewne jej gatunki, mogą mieć negatywny wpływ na człowieka. W zależności od jej charakteru może ona nie tylko uspokajać, relaksować, ale również energetyzować i aktywizować, a nawet irytować, czy wręcz wzbudzać agresję[352]. Jej negatywny wpływ na człowieka może być tak silny, że może prowadzić do destrukcji, czy nawet do samobójstwa[353].

Innego charakteru obecność muzyki w życiu codziennym nabiera w sytuacji, kiedy człowiek sam nawiązuje z nią kontakt. Samo jej słuchanie może przybierać postać aktywną bądź bierną. Rozróżnienie to „ściśle wiąże się z odmiennym stopniem udziału świadomości w procesie odbioru muzyki"[354]. Może ona stanowić tło akustyczne, kiedy towarzyszy innym czynnościom i być w peryferycznej części pola uwagi odbiorcy – słuchanie bierne, lub być w centrum jego uwagi – słuchanie aktywne. Będąc w centrum uwagi staje się obiektem, na którym odbiorca koncentruje się. Jest to związane z podjęciem celowej i wolicjonalnej aktywności uwagi[355].

Czynność słuchania muzyki stanowi istotny aspekt życia człowieka, ponieważ ludzie poświęcają jej więcej czasu niż innym aktywnościom związanym ze spędzaniem czasu wolnego[356]. Zjawisko to tłumaczone jest tym, że jednym z powodów uniwersalnej atrakcyjności muzyki doznawana jest emocjonalna nagroda[357] poprzez aktywowanie mózgowego sytemu nagradzającego, uruchamianego także poprzez jedzenie, słodycze,

[351] M. Migut, B. Wrzałka, *Muzyka a inne rodzaje sztuk,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, dz. cyt. s.50-56.

[352] A. Łuciuk-Wojczuk, *Rola muzykoterapii w procesie odzyskiwania zdrowia przez pacjentów z chorobami onkologicznymi,* [w:] *Muzykoterapia Tożsamość – Transgresja – Transdyscyplinarność,* red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego we Wrocławiu 2010, s. 173.

[353] M. Leman, *Embodied music cognition and mediation technology,* MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, Mesachusett 2008, s. 4.

[354] S. Makomaska, *Efekt „tapety akustycznej" – ekstrawagancja czy strategia? Musique d'ameublement i audiomarketing,* [w:] *Psychologia muzyki,* red. nauk. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska -Rodzaj, dz. cyt. s. 134.

[355] Tamże, s. 136.

[356] P.J. Rentfrow, S.D. Gosling, *The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences,* "Journal of Personality and Social Psychology", 2003, 84 (6), s. 1236-1239.

[357] M. Zentner D. Grandjean, K. R. Scherer, *Emotions Evoked by the Sound of Music: Characterization, Classification, and Measurement,* "Emotion", 2008, Vol. 8, No. 4, s. 494.

seks, alkohol i narkotyki[358]. Przy czym muzyczne czynniki emocjonalne nie odnoszą się do odpowiednika szczęścia w sensie ogólnym, tylko mogą przybierać formę oczarowania i zachwytu, albo postać radości połączonej z ciekawością, przy jednoczesnym wzbudzaniu radosnej aktywacji motorycznej[359].

Interakcja człowieka z muzyką wiąże się z zaangażowaniem, które może mieć charakter bezpośredni oraz pośredni. Bezpośrednie zaangażowanie osiąga się poprzez słuchanie muzyki na żywo lub poprzez jej wykonywanie. Jedną z prawdopodobnych odpowiedzi, dlaczego ludzie szukają kontaktu z muzyką jest to, że zaangażowanie podczas jej słuchania lub wykonywania pozwala doświadczyć bezpośredniego rezonansu behawioralnego z energią dźwiękową – energią fizyczną. Dlatego jednym z powodów, dla których ludzie chodzą na koncerty i słuchają muzyki w sposób aktywny jest przeżywanie bezpośredniego zaangażowania w energię muzyki „na żywo" – „live music". Jak zauważa Marc Leman jest to stan, który wiąże się z poczuciem bycia "porwanym" przez muzykę. Energia muzyki porusza człowieka, co odczuwane jest poprzez ciało. To poczucie „cielesnego zanurzenia się w energii dźwiękowej" („corporeal immersion in sound energy"), a nawet „pochłonięcia" („get absorbed by music"), co pozwala na osiągnięcie „szczególnego poczucia zjednoczenia z rzeczywistością" („attaining a particular feeling of unification with reality")[360]. W tym stanie mniej uwagi zostaje poświęconej refleksji poznawczej, ocenie, interpretacji i opisowi muzyki. Dodatkowo podczas uczestnictwa w koncertach na żywo – „live music" może być przeżywany specyficzny „adaptacyjny rezonans behawioralny" (mutual adaptive behavioral rozonance). Jest on odczuwany wzajemnie pomiędzy wykonawcami i słuchaczami[361], zwany „zestrojeniem" (entrainment). W istocie, uczucie bezpośredniego zaangażowania jest subiektywnym doświadczeniem opartym na osobistych opiniach

[358] E. Christensen, *Music in Body and Brain,* [w:] *A comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I. N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 62.

[359] M. Zentner D. Grandjean, K. R. Scherer, *Emotions Evoked by the Sound of Music…,* art. cyt. s. 514.

[360] M. Leman, *Embodied music cognition and mediation technology,* dz. cyt. s. 4.

[361] Rezonans behawioralny pomiędzy publicznością a wykonawcami odczuwany jest wzajemnie. Oznacza to, że zarówno słuchająca publiczność, jak również wykonawcy uczestniczą w równoczesnym procesie. Publiczność oddziałuje na wykonawców, a wykonawcy na publiczność co odczuwane jest poprzez ciało. Por. M. Leman, *Embodied music cognition and mediation technology,* dz. cyt. s. 4.

Autorka rozprawy ma osobiste doświadczenia, ponieważ pracuje jako muzyk w orkiestrze symfonicznej. Innym przeżyciem jest koncert na żywo, kiedy publiczność obecna jest na sali, a zupełnie innym przeżyciem jest granie do pustej sali, a za to do mikrofonu, jak to odbywało się w okresie obostrzeń pandemicznych, kiedy koncerty były transmitowane online.

i odczuciach oraz na społecznych działaniach muzycznych, takich jak bycie częścią publiczności słuchającej muzyki na koncercie lub częścią zespołu grającego muzykę[362].

Interakcja z muzyką o charakterze pośrednim odbywa się za pomocą pośrednika, który może stanowić językowy opis muzyki, partytura lub odtwarzacz audio. M. Leman wyjaśniając ten typ zaangażowania zwraca uwagę, że partytura i opis językowy są przykładami mediatorów symbolicznych. Oznacza to, że pośredniczą one w dostępie do muzyki jako mentalnej reprezentacji, ale nie do muzyki jako energii dźwiękowej. Dla kontrastu przykładem fizycznego mediatora jest odtwarzacz typu audio. Pośrednicząc w dostępie do muzyki jako energii dźwiękowej (fizycznej), umożliwia utworzenie mentalnej reprezentacji muzyki, która jest słuchana[363]. Okazją do bezpośredniego zaangażowania w fizyczną energię muzyki są funkcjonujące i spotykane amatorskie chóry, czy inne zespoły prowadzone przez animatorów[364]. Alicja Delecka-Bury opisując pracę animatorów zajmujących się organizującą działalność amatorskich chórów wskazuje na wiele satysfakcjonujących aspektów oraz korzyści wynoszonych z tej działalności przez jej uczestników, w tym także terapeutycznych. Należą do nich: element dalszego aktywnego życia na przykład pośród seniorów, budowanie więzi społecznych i sprawianie, że ludzie czują się bardziej szczęśliwi[365].

Muzyka pełni także najbardziej powszechną rolę ludyczną. Ma to miejsce w chwili, kiedy dostarcza rozrywki i odpoczynku czy możliwości zabawy. Jej obecność w różnych przestrzeniach codziennego życia sprawia, że muzyce przypisywane są różne role: wychowawczą, która zakłada kształtowanie postaw odbiorców; humanizującą przez dostarczanie specyficznie ludzkich doznań estetycznych; ideologiczną, gdyż przekazuje określone wartości (dobro, prawda, patriotyzm) oraz katarktyczną, która umożliwia

[362] M. Leman, *Embodied music cognition and mediation technology,* dz. cyt. s. 4.

[363] Tamże, s. 4-5.

[364] Zwrócenie uwagi na działania animatorów oraz zespołów amatorskich jest o tyle ważne, że należą one do obszaru edukacji pozaformalnej, która w obecnym systemie politycznym ma znacznie niższą rangę niż w poprzednim sprzed 1989 roku. W tamtym okresie bowiem upowszechnianie kultury i duży nacisk na amatorski ruch były jednymi z ważniejszych celów oświaty. Alicja Delecka-Bury wskazuje takie dokumenty jak „Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej", wydany po konferencji w Lizbonie w 2006 roku, „Plan z Seulu" z 2010 roku, „Raport o edukacji" na potrzeby Kongresu Kultury z 2009 roku, które eksponują konieczność aktywizowania kulturalnego ludzi. Por. A. Delecka-Bury, *Kształcenie animatorów kultury muzycznej jako organizatorów edukacji pozaformalnej,* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki,* red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012, s. 404.

[365] Tamże, s. 404-412.

wewnętrzne oczyszczenie[366]. Muzyka pełni też funkcje społeczne, ponieważ wiąże się z regulacją przebiegu procesów społecznych. Zawiera zatem elementy socjalizacji oraz inicjacji, które umożliwiają identyfikację z określoną grupą społeczną lub subkulturą[367]. Maria Gołaszewska wskazuje najdonioślejszą funkcję sztuki - funkcję iluminacyjną. Poprzez stymulowanie aktów samopoznania człowieka sztuka umożliwia „zdobycie wyższego stopnia samowiedzy i dokonywania trafniejszej autoidentyfikacji[368]. […] W sztuce człowiek może zobaczyć siebie od takiej strony, która bez udziału sztuki nie byłaby mu dostępna"[369].

Słuchanie muzyki może też sprzyjać w formowaniu poczucia własnej tożsamości[370]. Joanna Golonka-Legut dopowiada, że muzyka popularna zawiera w sobie potencjał edukacyjny, co sprzyja całożyciowemu uczeniu się, wyrażaniu własnej ekspresji inicjowaniu refleksyjnego, krytycznego i twórczego myślenia[371]. Interakcja człowieka z muzyką zachodzi, chociaż nie zawsze w sposób uświadomiony przez towarzyszenie (tło akustyczne) w procesach uczenia się, czy też poprzez podejmowanie aktywności muzycznych, takich jak popularne zajęcia rytmiki w przedszkolu, śpiewanie w chórze szkolnym, czy podczas zajęć umuzykalniających na różnych etapach edukacji[372].

[366] M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, dz. cyt. s. 142-147.

[367] R. Lewandowski, *Homo musicus, Muzyka w relacjach społecznych,* [w:] *Psychologia muzyki, współczesne konteksty zastosowań,* red. nauk. R. Lewandowski, J. Kaleńska-Rodzaj, dz. cyt. s. 29.

[368] Autoidentyfikacja i związana z nią samowiedza, czyli samoświadomość, jest właściwością specyficzne ludzką i stanowi podstawę konstytuowania swoistych wartości, rozwijania postaw twórczych. Por. M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1997, s. 12.

[369] Tamże, s. 12, 29.

[370] M. Leman, *Embodied music cognition and mediation technology,* dz. cyt. s. 3.

[371] J. Golonka -Legut, *Muzyka popularna, jako źródło refleksji nad dorosłością. Album The Dark Side of The Moon Grupy Pink Floyd jako droga zrozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej,* „Edukacja dorosłych", 2018, nr 1, s. 63-64.

[372] Obecnie w krakowskiej szkole Embassy School wykorzystana jest muzyka w różnych formach w kierunku rozwijania wielopoziomowej inteligencji (Multiple Inteligence), motywacji, integracji, metapoznania oraz wielokanałowego nauczania, w kontekście nowego sposobu uczenia się odnoszącego się do funkcji mózgu. O sposobach takiego oddziaływania donosi Lindsay Davidson, muzyk, kompozytor oraz dyrektor wymienionej szkoły, dokonując przeglądu literatury odnoszącej się do opracowań wskazanych obszarów: L. Davidson, *The place and Potential of music in the primary school: A literature review by Lindsay Davidson,* „Create Space Independent Publishing Platform", 1 edition (2016), s.7.

Szczególnym przypadkiem, w którym dostrzegany jest intensywny potencjał muzyki, jest proces edukacji muzycznej. W toku rozwoju zdolności[373] i nabywania umiejętności muzycznych obserwowalny jest wpływ muzyki na metaprocesy umysłowe, takie jak koncentracja, operacje abstrahowania, uogólniania, porównywania, syntetyzowania i analizowania, a także na operacje zapamiętywania przechowywania i przypominania oraz rozwijanie umiejętności rozumowania, dostrzegania związków i implikacji, przewidywania i innych[374]. Muzyka może także pełnić określoną formę stymulacji – bodźca. Dlatego może zostać włączona, zgodnie z teorią uczenia się, w proces warunkowania klasycznego i instrumentalnego oraz w proces desensytyzacji (odwrażliwiania), aby zmniejszać napięcia powstałe w wyniku kontaktu z bodźcem awersyjnym[375]. Interakcja człowieka z muzyką zachodzić może zarówno z własnego wyboru, co wiąże się ze słuchaniem i wykonywaniem muzyki, ale także kiedy zostaje ona narzucona w określonych celach w tym marketingowych.

Szczególnym kontekstem, w którym pojawia się muzyka, jest także życie religijne człowieka. Jej obecność znajduje swe odzwierciedlenie w życiu duchowym człowieka[376].

---

[373] Zdolności muzyczne rozwijają się do dziewiątego roku życia dziecka – zdolności rozwijające się. Dziecko rodzi się z maksymalnym poziomem zdolności muzycznych, dlatego ważne jest, aby zapewnić dziecku kontakt z muzyką do osiemnastego miesiąca życia, początkowo szczególnie w środowisku rodzinnym, a kolejno w przedszkolu i szkole. Rozwój muzyczny dokonuje się podobnie jak rozwój mowy. Dziecko chłonie i gromadzi wzorce w pamięci długotrwałej, które zaczyna naśladować. Zgromadzony materiał w pamięci trwałej dzięki bogatej stymulacji i procesowi akulturacji budującej „język muzyczny" ułatwia percepcję różnorodnej muzyki, w przyszłości jej wykonywanie oraz wpływa na preferencje. Po ukończeniu dziewiątego roku życia jego zdolności rozwijające się przechodzą w fazę zdolności ustabilizowanych. Dlatego bardzo istotne jest, aby dostarczać dziecku najróżnorodniejszych wzorców i wzbogacać zakres jego doświadczeń muzycznych jak najwcześniej. Por. E. Klimas-Kuchtowa, *Wczesna profilaktyka muzyczna*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji dzieci i młodzieży,* red. nauk. L. Kataryńczuk-Mania, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 2000, s. 42-44.

[374]E. Klimas-Kuchtowa, I. Chudzikiewicz, *Autonomia czy integralność zdolności muzycznych na tle innych funkcji poznawczych,* art. cyt. s.51.

[375] E. Klimas-Kuchtowa, *Muzyka w prewencji i promocji zdrowia*, art. cyt. s. 166-167.

[376] Irena Heszen-Niejodek badając poziom duchowości u osób chorujących onkologicznie oraz kardiologicznie wymienia następujące przejawy duchowości, które dostępne są w przeżyciu wewnętrznym takie jak: sens, harmonia, wrażliwość etyczna, zaangażowanie, otwartość, rozwój, wolność wewnętrzna, sprzeciw wobec zła, stosunek do innych oraz postawy religijne. Rozumienie duchowości z perspektywy psychologicznej według I. Heszen-NIejodek jest jedną z teoretycznych podstaw autorskiego modelu muzykoterapii Muzyka – Ciało -Duch, według którego autorka rozprawy prowadzi praktykę muzykoterapeutyczną z pacjentami chorującymi onkologicznie w Centrum Psychoonkologii – Unicorn w Krakowie. Por. I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie,* [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Zygfryd Juczyński, Nina Ogińska-Bulik, (red.), Łódź, 2003, s. 33-47; A. Łuciuk-Wojczuk, *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in Applying Music Therapy in Work with Oncologic Patients,* [w:] *Traditions in Transition in the Arts Therapies*, red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, University of Plymouth Press, Pleymouth, 2019, s. 117-134; A. Łuciuk-Wojczuk, *Muzykoterapeutyczne aspekty pracy z ciałem na podstawie modelu Muzyka – Ciało – Duch,* [w:] *Człowiek w sytuacji zagrożenia zdrowia z perspektywy psychosomatyki,* red. E.

Włączana w czynności sakralne otwiera człowieka na Boga i uczy go wiary. Dlatego można „traktować ją jako język wiary, pomagający przyjąć i zrozumieć tajemnicę Boga”[377]. Zachodząca interakcja z muzyką nie jest wówczas celem, do którego dąży człowiek, staje się raczej wyrazem modlitwy. Jak zauważa ks. J. Bramorski w świetle teologicznych rozważań Kardynała Ratzingera „muzyka pozwala uzmysłowić to co duchowe, a jednocześnie przepoić duchem to, co zmysłowe”[378]. W wyniku interakcji z muzyką sakralną - stając w obliczu i słuchając „musica sacra” - człowiek przyjmuje postawę kontemplacyjną, „przekracza granicę codzienności wchodzi do krainy transcendentnego piękna”[379].

2.2. Wieloznaczność terminu muzykoterapia

Kontakt człowieka z muzyką w sposób znaczący wpływa na jego funkcjonowanie. Jeden ze znaczących wymiarów takiego oddziaływania określany jest mianem muzykoterapii. Według definicji K. Brusci[380] muzykoterapia określana jest jako „poddawany stałej refleksji proces, w ramach którego terapeuta pomaga klientowi w osiąganiu optymalnego zdrowia, stosując różnorodne aspekty przeżyć związanych z muzyką i wykorzystując relacje, które się poprzez nie tworzą, jako mechanizmy uruchamiające zmiany. Tak zdefiniowana muzykoterapia jest praktyką zawodową, stanowiąca komponent dyscypliny inspirujący i inspirowany badaniami i teorią”[381].

Wilczek-Rużyczka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020, str. 127-138; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* art. cyt.

[377] P. Wiśniewski, *Aspekt kerygmatyczny muzyki liturgicznej,* dz. cyt. s. 96.

[378] ks. Bramorski J., *Pieśń nowa człowieka nowego…,* dz. cyt. s. 275.

[379] Tamże, s 363.

[380] Muzykoterapia jest wciąż w procesie stawania się. K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy Third Edition,* dz. cyt, s 870-891 [format Mobi]. K.E. Bruscia od 30 lat zajmuje się definiowaniem muzykoterapii, prezentując zmieniające się myślenie o niej co odzwierciedla się na przestrzeni lat w sposobie jej definiowania. Por. *Defining music therapy,* Barcelona Publishing, Gilsum 1989; *Defining music therapy Second Edition,* Barcelona Publishing, 2014. W 1996 roku Światowa Federacja Muzykoterapii (World Federation of Music Therapy) podała definicję muzykoterapii. Definicja ta była modyfikowana. Ostatnia jej wersja pochodzi z 2011 roku. Określono w niej, że: „Muzykoterapia jest profesjonalnym/zawodowym stosowaniem muzyki i jej elementów jako interwencji w środowisku medycznym, edukacyjnym i codziennym z osobami, grupami, rodzinami lub społecznościami, które dążą do optymalizacji jakości ich życia i poprawy ich fizycznego, społecznego, komunikatywnego, emocjonalnego, intelektualnego oraz duchowego zdrowia i dobrego samopoczucia. Badania, praktyka, edukacja i szkolenie kliniczne w zakresie muzykoterapii opierają się na standardach zawodowych w zależności od kontekstu kulturowego, społecznego i politycznego”. Por. [online] https://www.wfmt.info/WFMT/FAQ_Music_Therapy.html, (dostęp: styczeń 2018).

[381] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…,* dz. cyt., s. 1175 [format Mobi]. Polskie tłumaczenie definicji L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki. Praktyka, teoria, stan badań,* dz. cyt., s. 153.

Definicja ta uwidacznia różne znaczenia terminu muzykoterapia. Odnoszony jest on zarówno do aktywności terapeutycznej – praktyka muzykoterapii, z którą wiąże się pełniona profesja muzykoterapeuty, jak też do dyscypliny naukowej. W tej części rozdziału zostaną wyjaśnianie kwestie związane z znaczeniami terminu muzykoterapia jako profesja oraz nauka.

2.2.1. Muzykoterapia profesją

Jednym z trzech znaczeń terminu muzykoterapia jest rozumienie aktywności terapeutycznej posługującej się muzyką. Aktywność ta nazywana jest praktyką muzykoterapii, której realizowanie wiąże się z drugim znaczeniem - profesją. Sam termin profesja (fr. proffesion) oznacza „zawód – zajęcie, którego ktoś się nauczył, by potem wykonywać jako swoją pracę”[382]. W muzykoterapii profesję tworzy „społeczność praktyków-naukowców z uznanym wykształceniem, kwalifikującym ich do pełnienia wykwalifikowanej roli, z obowiązkami i prawami w stosunku do klientów, kolegów, innych zawodów i społeczeństwa”[383]. Społeczność ta jest niezwykle zróżnicowana, ponieważ muzykoterapeuci reprezentują różne zawody, od klinicystów, nauczycieli, superwizorów i innych. Jak zauważa Inge N. Pedersen „muzykoterapeuci pracują i identyfikują się zawodowo w dziedzinie, która jest zarówno sztuką, jak i nauką, co może sprawić, że ustalenie tożsamości jako «naukowca» muzykoterapii jest skomplikowane i wieloaspektowe”[384]. Pomimo, że muzykę stosowano w terapii od tysięcy lat, to jednak termin „muzykoterapia” jako profesja pojawił się dopiero w XX wieku. K. Bruscia podkreśla, że jak dotąd w pełni nie opisano jej tożsamości jako zawodu[385] ani stanowiska osoby wykonującej ten zawód wiążącego się z określeniem konkretnych kompetencji[386].

---

[382] Hasło *profesja* [w:] Wielki słownik języka polskiego: [online] https://wsjp.pl/haslo/podglad/35176/profesja/3972763/zawod (dostęp: styczeń 2022).

[383] G. Ansdsell, B Stige, *Community Music Therapy*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press 2017, s.612.

[384] I.N. Pedersen, *Analytical and Psychodynamic Theories,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…*, red. S.L. Jacobsen I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 77.

[385] Muzykoterapia jest wciąż w procesie stawania się. Por. K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…,* dz. cyt. s. 670-683, 863-877 [format Mobi]. Jest natomiast systematycznie monitorowana przez krajowe organizacje, które zrzeszane tworzą Europejski Komitet czy też Światową Federację Muzykoterapii, (WFMT) która patronuje ewoluującemu polu muzykoterapii globalnie.

[386] Muzykoterapeuta to osoba, posiadających uznane wykształcenie, które upoważnia go do pełnienia wykwalifikowanej roli. Wiąże się to z ukończeniem studiów z muzykoterapii, których jakość kwalifikacji określana jest oraz korygowana przez przedstawicieli Światowej Federacji Muzykoterapii. Studia te muszą spełniać obowiązujące standardy. Biorąc pod uwagę różnorodność i złożoność muzykoterapii K.E. Bruscia zwraca uwagę, że nie jest możliwe przygotowanie muzykoterapeutów do praktykowania wszystkich

Niezależnie od tego „stanowi ona samodzielny zawód i nie jest częścią żadnego innego zawodu”[387].

Termin profesja odnosi się nie tylko do pewnej społeczności, ale zakłada także proces nauki przystosowujący do wykonywania określonego zawodu. W 1999 roku Komisja Edukacji, Treningu i Akredytacji (w ramach Światowej Federacji Muzykoterapii) podczas Światowego Kongresu Muzykoterapii w Waszyngtonie, opracowała przewodnik muzykoterapeutycznej edukacji oraz treningu, na podstawie którego powinny być formułowane programy szkoleniowe na całym świecie. Edukacja muzykoterapeutyczna, jak podkreśla Suzan B, Hanser, obejmuje wiedzę i umiejętności muzyczne, wiedzę biologiczną, psychologiczną oraz społeczną a także wiedzę oraz specyficzne umiejętności muzykoterapeutyczne. Oprócz edukacji obowiązuje trening kliniczny, na który składają się superwizowane ćwiczenia (praktyki) w różnych obszarach muzykoterapii klinicznej. Program szkoleniowy w zakresie wiedzy muzykoterapeutycznej może mieć profil generalny lub specjalizujący się w jednym lub więcej specyficznych modeli lub orientacji. Program o profilu generalnym obejmuje metody muzykoterapii, zastosowania muzykoterapii w pracy z różnymi populacjami, zróżnicowane podejścia filozoficzne i orientacje teoretyczne, zasady etyczne i metody

obszarów i poziomów pracy w ramach studiów licencjackich. Dlatego muszą zostać podjęte decyzje dotyczące minimalnego wykształcenia i szkolenia niezbędnego do wejścia do zawodu oraz do praktykowania zaawansowanych modeli i poziomów praktyki. Wiąże się to także z redefiniowaniem celów edukacyjnych dla stopni magisterskich i doktoranckich, aby odzwierciedlały rozwój teorii, praktyki i badań w tej dziedzinie. Por. K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…*, dz. cyt. s. 670-683, 863-877, 5277-5291 [format Mobi]; G. Ansdell, B. Stige, *Community Music Therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s.612; J. Edwards, *Training, Education, and Professional Issues in Music Therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York, 2016, s.847-849.

Krzysztof Stachyra polski muzykoterapeuta, prezes Polskiego Stowarzyszenia Muzykoterapeutów, członek Komisji Edukacji i Szkolenia Muzykoterapeutów Światowej Federacji Muzykoterapii (*Commission on Education and Training, World Federation of Music Therapy*) w latach 2011-2016 był Europejskim Komisarzem odpowiedzialnym za jakość kształcenia muzykoterapeutów w Europie. Por.[online] https://arteterapia.pl/polskie-stowarzyszenie-muzykoterapeutow/, (dostęp: maj 2021); Krzysztof Stachyra – muzykoterapia, psychoterapia muzyczna, relaksacja — Arteterapia.pl (dostęp maj 2021).

[387] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…*, dz. cyt. s. 3989 [format Mobi].

badań oraz istniejące modele praktyki muzykoterapii. Programy szkoleniowe[388] powinny promować nie tylko rozwój profesjonalny, ale również wzrost osobisty[389].

Określanie profesji muzykoterapii determinowane jest procesem ciągłego rozwijania stanowisk muzykoterapeutycznych. Jak wskazuje Alison Ledger towarzyszy temu wiele wyzwań. I tak w sektorze służby zdrowia należy do nich zdobywanie akceptacji pracowników, by uzyskać dostęp do pacjentów oraz demonstrowanie wartości muzykoterapii, by ustanowić muzykoterapię jako integralną część organizacji. Podobnie w instytucjach edukacyjnych oprócz potrzeby demonstrowania wartości muzykoterapii istnieje potrzeba edukowania na temat określenia możliwych przestrzeni i sposobów włączenia muzykoterapii do działań zespołu[390]. Potrzeba współpracy muzykoterapeutów z wieloma specjalistami w zakresie zdrowia człowieka coraz częściej uważana jest za podstawową kompetencję w większości obszarów praktyki muzykoterapii. Dlatego dostrzegana jest i dyskutowana globalnie konieczność interprofesjonalnej (interprofessional) edukacji w ramach szkolenia muzykoterapeutów, by mogli być lepiej przygotowani do praktyki klinicznej i towarzyszącej jej wyzwaniom. Muzykoterapia jako profesja umiejscowiona jest w zbiorowej sieci współpracy zawodowej. Jak podkreśla Karen Twyford „ocena i konsolidacja profesji muzykoterapii w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat była świadkiem rozwoju na całym świecie coraz bardziej zróżnicowanych modeli i kreatywnego zastosowania interwencji klinicznej w szerokich populacjach klientów w sektorze zdrowotnym, społecznym i edukacyjnym. W rezultacie muzykoterapeuci stale poszerzają swoją praktykę pracy z różnymi grupami zawodowymi

[388] Tak na przykład program nauczania opracowany przez Amerykańskie Stowarzyszenie Muzykoterapii (AMTA) obejmuje 25 obszarów w zakresie kompetencji i umiejętności muzycznych, klinicznych oraz muzykoterapeutycznych. Program ten oprócz podstaw teorii i historii muzyki, wymaga od muzykoterapeuty umiejętność kompozycji i aranżacji, umiejętności wykonawczych, grania na instrumentach klawiszowych, perkusyjnych oraz na gitarze, a także umiejętności posługiwania się głosem, ruchem, dyrygowaniem oraz improwizowaniem. Natomiast w obszarach odnoszących się do podstaw klinicznych w programie wyeksponowano znaczenie podstaw zarówno pracy klinicznej niezwiązanej z muzykoterapią, jak również w jej obszarze, takich jak zasady teoretyczne, ocena klienta, planowanie leczenia, realizacja terapii, ewaluacja terapii, dokumentacja, planowanie zakończenia lub przerwanie terapii, rola zawodowa oraz zasady etyczne, współpraca interdyscyplinarna, superwizja i metody badawcze. Por. S.B. Hanser, *Music therapy training requirements,* dz. cyt. s. 863-864.

[389] Tamże, s. 860.

[390] A. Ledger, *Developing New Posts in Music Therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 877-879.

w różnych sytuacjach i mogą zaoferować znaczną wartość i wiedzę zespołom interprofesjonalnym"[391].

Wyjaśnienia dookreślające specjalistyczne wykształcenie, jakim posługują się muzykoterapeuci, pokazują, że zawód muzykoterapeuty nie jest jednolity i może obejmować zakres podstawowy i zaawansowany, profil generalny i specjalizujący. Ponadto w różnych krajach sposób, w jaki rozwija się, zależy także od wzorców kulturowych. Dlatego muzykoterapia jako profesja w praktyce jest bardzo zróżnicowana[392]. Niezależnie od sposobu kształcenia jest terapią relacyjną. Jest prowadzona przez wykwalifikowanego terapeutę, który przeszedł odpowiednie szkolenie i stale rozwija się zawodowo[393].

Ponieważ wykształcenie terapeuty może być różne[394], dlatego sposób jego pracy będzie zależny od teorii, z której wywodzi swoją praktykę. Sprawia to, że praktyka muzykoterapii jest bardzo zróżnicowana. Realizowane sesje muzykoterapeutyczne mogą różnić się zarówno pod względem struktury, czasu trwania, ale także stosowanymi metodami i technikami oraz obranymi celami terapeutycznymi. Natomiast to co łączy wszystkie oddziaływania to rozwijające się w trakcie sesji doświadczenia muzyczne umożliwiające nawiązywanie relacji między ludźmi i muzyką, którymi kieruje muzykoterapeuta[395]. Doświadczenia te mogą być aktywne, receptywne i mieszane. Bazują one na czterech podstawowych metodach muzykoterapeutycznych (wszystkie metody zostaną szczegółowo wyjaśnione w rozdziale 2.4.). Ponadto wykorzystywane są elementy werbalne.

Dzięki rozwijającym się w toku doświadczeń muzycznych relacji muzykoterapia oferuje specyficzny sposób pomocy, podczas którego osoba uczestnicząca może doświadczyć empatii, zrozumienia, a także potwierdzenia swojej werbalnej oraz pozawerbalnej ekspresji, interakcji oraz komunikacji. W toku tych procesów pacjent

[391] K. Twyford, *Collaborating: A Role of Music Therapy within Interprofessional Teams and Beyond,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 915-916.

[392] L. Konieczna -Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s.154.

[393] J. Edwards, *Introduction: Conceptualizing Music Therapy. Five Areas that Frame the Field*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 2.

[394] Studia i szkolenia z muzykoterapii mogą być zakorzenione w odmiennych podejściach. Por. L. Konieczna -Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s.154.

[395] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 24; L. Konieczna -Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s.154.

może otrzymać informację zwrotną o sobie samym, uzyskać wgląd w swoje życie oraz samotransformacji, jak również doznać (dzięki muzycznym środkom) motywacji lub bezpośredniej interwencji, rozumianej jako celowe wzbudzanie reakcji w toku pracy[396]. Przy czym aspekt zarówno przeżyć jak również aspekt relacji oraz przebieg tego procesu mogą przyjmować różne formy i będą zależeć od wielu czynników. Należą do nich: konkretna sytuacja terapeutyczna, model, w którym działania muzykoterapeutyczne są prowadzone i okoliczności realizowania muzykoterapii[397]. Jest to unikatowy sposób pracy, w którym dynamiczne możliwości muzycznych relacji są wykorzystywane w celu zaspokojenia potrzeb klienta, rodziny lub grupy[398].

Adresatami muzykoterapii mogą być wszystkie osoby wymagające wsparcia, leczenia czy rozwoju niezależnie od wieku oraz problemu[399]. Kenneth Aigen bardzo krótko i zwięźle określa, że muzykoterapia może być stosowana wobec osób na każdym etapie życia, w każdym możliwym typie instytucji, wobec osób z każdą niesprawnością oraz osób zdrowych, których celem jest dobra kondycja (wellness) oraz samoaktualizacja[400]. J. Edwards w podręczniku muzykoterapii prezentuje współcześnie realizowaną praktykę muzykoterapii jako obejmującą całą populację i nosi specyficzne określenie „life span age range", co można rozumieć jako zakres wiekowy obejmujący całe życie[401]. Oznacza to, że muzykoterapią można obejmować osoby w ciąży, z noworodki i małe dzieci wraz z ich rodzicami, dzieci i młodzież oraz osoby dorosłe. Zróżnicowanie to powstaje w odpowiedzi na rodzące się nowe dylematy oraz potrzeby społeczności[402]. Ze względu na szerokie możliwości muzykoterapii, wynikające

[396] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…*, dz. cyt. s. 426-430 [format Mobi].

Metody improwizacyjne opierają się na muzycznej – muzycznymi środkami interwencji. Por. S.L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 201.

[397] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek*, dz. cyt. s. 24; L. Konieczna - Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki..., dz*. cyt. s.154.

[398] J. Edwards, *Conceptualizing Music Therapy. Five Areas that Frame the Field,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 2.

[399] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…*, dz. cyt. s. 160.

[400] K.S. Aigen, *The study of Music Therapy: Current Issues and Concepts*, Routledge Taylor&Francis Group, New York and London, 2014, s. XVII.

[401] J. Edwards, *Music Therapy. An Evidence-based Allied Health Service Applicable Through the Life Span*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards red. dz. cyt. s. 19.

[402] J. Edwards, *Conceptualizing music Therapy. Five Area that Frame the Field,* w: The Oxford Handbook of Music Therapy, J. Edwards, red., dz. cyt., s. 2.

z uniwersalnego medium jakim jest muzyka, może być stosowana w bardzo wielu środowiskach.

Muzykoterapia adresowana jest też do osób, które mają trudności w komunikowaniu wynikających z ograniczeń fizycznych lub psychicznych, czy też problemów emocjonalnych. W tych przypadkach ma ona przeciwdziałać izolacji oraz sprzyjać budowaniu wspólnoty i promowaniu interakcji oraz regulować napięcia emocjonalne[403]. Muzykoterapia swoim działaniem może obejmować zarówno grupę osób, jak również jednostkę w jej funkcjonowaniu: wewnętrznym - intrapersonalnym, ale także w interakcjach na poziomie interpersonalnym, jak również w kontekście funkcjonowania społecznego. Może być ona stosowana wobec różnych populacji pacjentów/klientów, których łączą charakterystyczne potrzeby, ale także w konkretnych sytuacjach. Tak na przykład może być aplikowana wobec kobiet ciężarnych, asystowania podczas porodów, przy redukcji stresu, podczas technik biofeedbacku[404], w redukcji bólu,

[403] T. Wigram, A.M. Rasmussen, S.L. Jacobsen, *Referral Criteria and Clinical Practice in Music Therapy – An Introduction,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy*, 2nd Edition…, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 234-235.

[404] Biofeedback, czyli biologiczne sprzężenie zwrotne polega na dostarczeniu klientowi informacji zwrotnej o jego stanie fizjologicznym. Zmiany fizjologiczne monitorowane są przez specjalistyczne systemy pobierające dane z czujników w czasie rzeczywistym Por. [online] https://biomed.org.pl/baza-wiedzy/co-to-jest-biofeedback/ (dostęp: czerwiec 2021).

w ostatnich dniach życia (End of life care[405]) ale także w samoaktualizacji oraz w rozwoju duchowym[406].

2.2.2. Muzykoterapia nauką

Początki muzykoterapii w znaczeniu dyscypliny naukowej sięgają połowy XX wieku Pierwsze teorie muzykoterapii powstały w Stanach Zjednoczonych. Pionierami muzykoterapii byli E. Thayer Gaston, Clifford Madsen i William Seers. Przy opisie muzykoterapii napotykane są trudności wynikające z tego, że jest to dyscyplina stosunkowo młoda. Określa się ją niekiedy mianem hybrydy dwóch obszarów tematycznych: muzyki i terapii[407]. Znamienne jest przy tym i to, że żadna z nich nie posiada jasnych granic i są trudne same w sobie do zdefiniowania oraz odnoszą się do wielu różnych dyscyplin. To z kolei rozszerza zakres muzykoterapii i wskazuje na jej

[405] W stanach Zjednoczonych muzykoterapia jest rekomendowana do włączenia do standardowego leczenia w psychologicznej opiece pacjentów chorujących onkologicznie. Korzysta się z niej z szczególnym ukierunkowaniem na łagodzenie symptomów, skutków ubocznych leczenia, zaspokojenia potrzeb psychospołecznych oraz na poprawę jakości życia, a także na odczytywanie potrzeb duchowych. W Kanadzie w 2016 roku muzykoterapia została włączona do zalegalizowanego programu medycznego asystowania podczas śmierci (Medical Asistance in Dying (MAiD) - wcześniej określanego jako dobrowolna eutanazja). Por. Black S.R., Bartel L., Rodin G., *Exit Music: The Experience of Music Therapy within Medical Assistance in Dying*, [w:] „Healthcare", 2020, 8, 331, s. 1-11, [online] https://doi.org/10.3390/healthcare8030331, (dostęp: styczeń 2021);. Por. Bradt, J., & Dileo, Ch., *Music therapy for end-of-life care*, Cochrane Database of Systematic Reviews,1; CD007169 doi: 10.1002/14651858.CD007169.pub3, (dostęp: maj 2017); Bradt J, Dileo C, Magill L, Teague A., *Music interventions for improving psychological and physical outcomes in cancer patients*, Cochrane Database of Systematic Reviews 2016, Issue 8. Art. No.: CD006911., 2016s. 3, [online] DOI: 10.1002/14651858.CD006911.pub3 (dostęp: maj 2017). R. Sukumaran, *Music Therapy Interventions for End-of-Life Care: An Integrative Literature Review*, 2016, Theses and Dissertations—Music 64, University of Kentucky, https://uknowledge.uky.edu/music_etds/64, http://dx.doi.org/10.13023/ETD.2016.250, (dostęp: styczeń 2021); J. Bradt, Ch. Dileo, *Music therapy for end-of-life care*, Cochrane Database of Systematic Reviews, 1, 2010, [online] https://doi.org/10.1002/14651858.cd007169.pub2 (dostęp: maj 2017); M. Pothoulaki, R. McDonald, P. Flowers, *Music Interventions in Oncology Settings: A Systematic Literature Review*, 2012, [online] https://academic.oup.com/jmt/article-abstract/49/1/45/907507/An-Interpretative-Phenomenological-Analysis-of-an?redirectedFrom=PDF, (dostęp: maj 2017); L. Magill, *Role of Music Therapy in Integrative Oncology*, http://artonfoundation.bg/data//uploads/media/pages/23/7d5a508d476027bb1f088d0e697cb8d2.pdf, (dostęp: maj 2019); L. Magill, *The use of music therapy to address the suffering in advanced cancer pain, "*Journal of Palliative Care", 2001, nr 17, s. 167–72, [online] The use of music therapy to address the suffering in advanced cancer pain (researchgate.net), (dostęp: maj 2020); L. Magill, *Music Therapy and Spirituality and the Challenges of End-Stage Illnesses*, [w:] *Music and altered states: consciousness, transcendence, therapy and addictions*, red. D. Aldridge, J. Fachner, Jessica Kingsley, London 2005, s. 172-183; S. Mclean, N. Daykin, L. Bunt, *The Healing and Spiritual Properties of Music Therapy at a Cancer Care Center*, "The Journal of Alternative and Complementary Medicine" 2012, nr 18(4), s. 402-7, [online] https://doi.org/10.1089/acm.2010.0715, (dostęp: maj 2020).

[406] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy*, dz. cyt. s. 720-727 [format Mobi].

[407] L. Bunt, B. Stieg, *Music Therapy An art beyond words*, dz. cyt. s. 5; K.E. Bruscia, *Defining Music therapy…*, dz. cyt, s. 645 [format Mobi]; L. Konieczny-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, dz. cyt. s. 12; A. Szymajda, *Od muzykoterapii do „muzycznego lustra" dziecka,* dz. cyt. s. 11.

interdyscyplinarność – „interdyscyplinarna hybryda”[408], a nawet transdyscyplinarność - „transdyscyplinarne pole”[409]. Dlatego w ten zakres jej rozumienia włączane są inne dyscypliny takie jak: sztuka, zdrowie, medycyna, edukacja, psychologia, nauki humanistyczne oraz inne[410]. Ponadto muzykoterapia jest w procesie ciągłego rozwoju i dlatego określa się ją jako „ekspansywny i ekspresyjny świat muzykoterapii”[411]. Sprawia to, że muzykoterapia rozumiana jako dyscyplina naukowa z powodu braku jasnych granic, będąc interdyscyplinarną hybrydą i opierając się na złożonych podstawach teoretycznych różnych nauk, jest wciąż w procesie dorastania. Jak zauważa Inge Nygaard Pedersen „teoretycy i praktycy muzykoterapii muszą nieustannie stosować, krytycznie rozpatrywać i rozwijać istniejące teorie z zakresu psychologii, psychoanalizy, psychoterapii, pedagogiki, muzykologii, psychologii muzyki, medycyny i komunikacji”[412]. Procesy te doskonale wyrażają słowa Kennetha Brusci, który określił muzykoterapię jako „fuzję muzyki oraz terapii” ponieważ muzykoterapia zarówno w teorii jak i praktyce jest jednocześnie sztuką, nauką oraz człowieczeństwem (humanity)[413]. Zwracał przy tym uwagę na to, że o ile muzyka jako sztuka dotyczy subiektywności, indywidualności, kreatywności oraz piękna, to muzykoterapia jako nauka opiera się na obiektywizmie i uniwersalizmie oraz powtarzalności i prawdzie. Jako jedna z nauk humanistycznych zajmuje się procesem interpersonalnym wynikającym z relacyjnego charakteru terapii, który dokonuje się na wielu poziomach: wspólnotowym poprzez pracę w grupie, ale też wykraczającym poza grupę – na poziomie społecznym oraz kulturowym. Fuzja ta integruje wiele pozornie sprzecznych elementów, dlatego muzykoterapia może być równocześnie: „subiektywna i obiektywna; indywidualna i kolektywna; unikalnie kreatywna i powtarzalna, intrapersonalna i interpersonalna, socjokulturowa oraz transpersonalna”[414]. Dlatego muzykoterapia określana jest interdyscyplinarnym polem multidyscyplinarnej wiedzy, które wyrosło z indywidualnie

[408] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…*, dz. cyt. s.164.

[409] K.E. Bruscia *Defining music therapy…,* dz. cyt., 639-640 [format Mobi].

[410] Tamże, s. 669 [format Mobi].

[411] K. Kirkland *Preface*, [w:] *The International Dictionary of Music Therapy*, red. K. Kirkland, Routledge Taylor&Francis Group, London New York 2013, s. XXIX.

[412] I.N. Pedersen, *Analytical and Psychodynamic Theories*, [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…*, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 77.

[413] K.E. Bruscia *Defining music therapy*, dz. cyt. s. 700 [format Mobi].

[414] Tamże, s. 700-707 [format Mobi].

zorientowanej praktyki w obszarze leczenia medycznego oraz szkolnictwa specjalnego[415].

Jako dyscyplina nauki muzykoterapia jest „łączona z tak zwaną grupą *evidence - based practices,* czyli działaniami opartymi na dowodach"[416], które są monitorowane w zakresie skuteczności przez międzynarodową sieć „Cochraine centra"[417]. Wyniki tych badań oraz raporty z przeprowadzanych metaanaliz stanowią podstawy naukowego myślenia o muzykoterapii rozumianej jako oddziaływanie muzyką prowadzone przez wyszkolonego terapeutę. Przy opisie muzykoterapii jako dyscypliny naukowej B.L. Wheeler podkreśla, że badania, praktyka kliniczna oraz teorie stanowią trzy obszary, które E.T. Gaston („ojciec" muzykoterapii i twórca jednej z pierwszych teorii muzykoterapii) wskazał jako „trójnóg" (tripod), współtworzący tę dyscyplinę[418]. Centralne miejsce zajmuje w nim teoria, która kształtuje i jest kształtowana przez praktykę i badania. Z drugiej strony praktyka jest często podstawą, na której rozwija się teorię. Ponadto teoria w muzykoterapii jest również ściśle powiązana z praktyką i wiedzą w innych dyscyplinach. Dlatego bardziej szczegółowy ogląd muzykoterapii pozwala dostrzec jej charakter pomostowy oparty na związkach z naukami społecznymi, medycznymi, humanistycznymi. To zaś stawia ją na pograniczu nauki i sztuki, ponieważ z jednej strony wykorzystuje artystyczne narzędzia, a z drugiej zgłębia badawczo ich terapeutyczny i utylitarny wymiar. Dlatego muzykoterapia zbliża się do jednej lub drugiej dziedziny w zależności od teoretycznych inklinacji oraz przekonań praktyków muzykoterapii, którzy podejmują naukową refleksję[419]. Ze względu na to, że praktyka muzykoterapii jest bardzo zróżnicowana zdobywana o niej wiedza opiera się na badaniach empirycznych, które w sposób szczególny to zróżnicowanie uwidaczniają[420]. Oznacza to, że przedmiotem badań muzykoterapii są „systematyczna refleksja teoretyczna i dociekania badawcze skoncentrowane wokół praktyki terapeutycznej

[415] E. Ruud, 2008, *Music in therapy: Increasing possibilities for action*, „Music and Arts in Action", Volume 1, Issue 1, s. 47-48.

[416] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s.164.

[417] H.M. Ridder, L.O. Bonde, *Evidence-Based Practice in Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 440.

[418] B.L. Wheeler, *Overview of Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Research, Second Edition,* red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 5.

[419] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 46-47.

[420] B.L. Wheeler, *Music Therapy Research An Overview,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s.720.

wykorzystujące muzykę i relacje związane z twórczością, wykonawstwem i percepcją w kontekście terapeutycznym”[421]. Badacze z różnych perspektyw teoretycznych poszukują mechanizmu prowadzącego do zmian podczas ekspozycji na oddziaływanie muzyki w kontekście terapeutycznym oraz skuteczności oddziaływań – praktyki[422].

Ponieważ muzykoterapia lokalizowana jest na styku nauk empirycznych, przyrodniczych i społecznych oraz sztuki, dlatego posiada różne zakresy przedmiotu badań. W obszarze nauk społecznych będą to zjawiska, fakty i związki między nimi[423]. Z kolei specyfika przedmiotu badań z perspektywy sztuki[424] polega na tym, że różne formy sztuki (włączane w proces muzykoterapii lub badane oddzielnie) takie jak poezja, muzyka sztuka wizualna, drama czy taniec stanowiąc podstawę procesu badawczego[425]. Natomiast sam sposób prowadzenia badań w muzykoterapii jest taki sam, jak w innych dyscyplinach nauki[426]. Badania muzykoterapeutyczne definiowane są jako „systematyczny, kontrolowany proces prowadzący do nowych odkryć lub wglądów, które po udokumentowaniu przyczyniają się do zwiększenia wiedzy lub zmodyfikują już istniejącą wiedzę i praktykę”[427].

Ze względu na interdyscyplinarny charakter muzykoterapia posługuje się terminologią[428] obecną w metodologii nauk, z których korzysta. Metody badań

[421] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 46.

[422] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…*, dz. cyt. s. 153.

[423] K. Krasoń, L. Konieczna Nowak, *Sztuka - terapia – poznanie*, dz. cyt. s. 101.

[424] Badania oparte na sztuce - art based research opisywane są jako posiadające szczególną wartość poprzez dostarczanie unikatowej drogi uzyskiwania wglądu, który w inny sposób mógłby nie zostać odkryty. Por. J. Edwards, *Music Therapy Research. Context, Methodology, and Current and Future Developments,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s.713.

[425] B.L. Wheeler, *Music Therapy Research An Overview,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 731.

[426] Tamże, s.720.

[427] K.E. Bruscia, *The boundaries of music therapy research,* [w:] *Music Therapy Research: Quantitative and Qualitative Perspectives,* red. B.L. Wheeler, Barcelona Publishers, 1995, s. 21; B.L. Wheeler, *Music Therapy Research An Overview,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 720; K. Krasoń, L. Konieczna Nowak, Sztuka - terapia – poznanie, dz. cyt. s. 9.

[428] Ponieważ muzykoterapia opisywana jest w różnych kontekstach praktyki w tym kulturowych, dlatego Kevin Kirkland podjął się redakcji International Dictionery of Music Therapy – Międzynarodowego słownika muzykoterapii. Jak zauważa Helen Short jest to pierwsze dzieło, którego zamiarem było ustanowienie bardziej globalnego języka łączącego muzykoterapeutów i terapeutów muzycznych ponad granicami kontynentów oraz stworzenie bogatego źródła zróżnicowanych kulturowo kontekstów. W słowniku definiowane są zarówno terminy, modele, metody i techniki, różne podejścia, ale także podstawowe terminy kliniczne, które są fundamentalne w pracy terapeutycznej. Prezentuje także sposoby, w jaki muzykoterapia zaadoptowała i wykorzystała koncepcje z innych zawodów i dziedzin, a także pojęcia unikalne charakterystyczne w obrębie danej kultury. Autorami opisywania poszczególnych terminów są autorzy reprezentanci wielu krajów, ponieważ zamiarem K. Kirkland’a (z pochodzenia

implementowane z nauk społecznych czy medycznych[429] są w szczególny sposób adaptowane do potrzeb muzyki oraz muzykoterapii[430]. Same badania natomiast posiadają unikatowe aspekty[431]. Wszystko to sprawia, że w przypadku, kiedy muzyka, terapeuta i klient są włączeni w jeden proces badawczy, to uzyskane wyniki będą przekazywać niepowtarzalną wiedzę[432]. W prowadzonej refleksji nad muzykoterapią identyfikowaną z naukowymi badaniami należy też zauważyć, że są one osadzone w różnych paradygmatach, co odzwierciedla się także w różnorodności metodologicznej. Różnorodność ta wynika z tego, że podstawy teoretyczne praktyki muzykoterapii wyrastają z różnych perspektyw: medycznej, psychologicznej, socjologicznej, ale także kulturowej i wywodzącej się z teorii o sztuce. Prace badawcze prowadzone są zarówno w rygorystycznym podejściu pozytywistycznym, obiektywistycznym (objectivist) jak również w paradygmacie inerpretatywnym (interpretivist)[433]. Należą do nich kontrolowane, standaryzowane badania eksperymentalne jako wynik działań opartych na dowodach (evidence – based practice[434]), ale także badania jakościowe, takie jak: teoria

Kanadyjczyk) było także poszerzenie północnoamerykańskiego spojrzenia na muzykoterapię. Dlatego wpisy 89 autorów z całego świata prezentowało zarówno, stosunkowo spójne rozumienie niektórych terminów, jak również sprzeczne. Rozjaśnianie języka i terminologii używanej do opisania muzykoterapii jako dziedziny badań i praktyki, jest wielkim wyzwaniem zdaniem H. Short i ukazuje także różnorodne kulturowo rozumienie muzykoterapii i jednocześnie "ekspansywny i ekspresyjny świat muzykoterapii". Por. H. Short, *Book review: "International Dictionary of Music Therapy" (Kevin Kirkland, Ed),* "Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy", 2018, 10 (1), s. 93-95, [online] https://approaches.gr/wp-content/uploads/2018/10/8-Approaches-10-1-2018-br-short.pdf, (dostęp: luty 2021).

[429] K. Krasoń, L. Konieczna Nowak, *Sztuka terapia poznanie.* dz. cyt. s. 10.

[430] B.L. Wheeler, *Overview of Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Research, Second Edition,* B. L. Wheeler red., Barcelona Publisher, 2005, s. 4.

[431] B.L. Wheeler, *Music Therapy Research An Overview,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s.720.

[432] Tamże.

[433] Przedmiot badań ilościowych opisowych stanowią na przykład dociekania jak X wpływa na klienta podczas procesu terapii. X może oznaczać zmianę tempa, głośności, tonalności lub innego aspektu improwizacji, typu użytego instrumentu lub też coś, co dzieje się w życiu klienta poza muzykoterapią. Z kolei w badaniach eksperymentalnych zostają porównywane dwie różne terapie, na przykład muzykoterapia z terapią poprzez ruch, czy inną fizyczną terapią w porównaniu z muzykoterapią. Natomiast badania jakościowe w muzykoterapii skoncentrowane są na tym, co klient doświadcza podczas muzykoterapii. Mają one charakter indywidualizujący. Jak zauważa K.E. Bruscia teorie powstające na gruncie badań ilościowych poszerzają istniejącą wiedzę, natomiast teorie powstałe w wyniku badań jakościowych poszerzają rozumienie istniejących konstruktów, a przez to prowadzą do ich rekonstrukcji. B.L. Wheeler, *Music Therapy Research An Overview*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, dz. cyt. s.721; K. Krasoń, L. Konieczna-Nowak, *Sztuka terapia poznanie.* dz. cyt. s. 74; B.L. Wheeler, *Overview of Music Therapy*, [w:] *Music Therapy Research, Second Edition,* red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 5.

[434] Raporty z przeprowadzanych metaanaliz ukazują znaczącą działalność dla konstytuowania się muzykoterapii jako dyscypliny naukowej. Praktyka muzykoterapeutyczna oparta na dowodach, w ciągu ostatnich dwóch dekad wyłoniła się jako preferowana metoda podejmowania klinicznych decyzji w

ugruntowana, badania w działaniu, podejście fenomenologiczne, hermeneutyczne czy introspekcyjne oraz próby badań artystycznych (artistic reserch)[435].

Dynamikę konstytuującej się nauki muzykoterapii odzwierciedla proces rozwijania się teorii muzykoterapii, który dokonuje się kilkoma metodami: metodą wyjaśniania, integrowania, analizy filozoficznej, empirycznej oraz refleksji syntezującej. Teoria uzyskiwana metodą wyjaśniania tworzona jest poprzez identyfikację, różnicowanie, definiowanie, klaryfikację, organizowanie i nazywanie koncepcji, praktyk i terminów występujących w muzykoterapii. Nacisk może być położony na to, co klinicyści, badacze i teoretycy robią, jak konceptualizują to, co robią i jakiej terminologii używają do opisania swojej pracy. Z kolei metoda integrująca polega na importowaniu teorii, badań i praktyki z innej dziedziny drogą procesu akomodacji i asymilacji[436]. Natomiast metodą analizy filozoficznej tworzona jest teoria na drodze odnoszenia podstawowych zagadnień filozofii - ontologii, epistemologii, logiki, etyki, estetyki do praktyki, teorii i badań muzykoterapii. Metoda ta opiera się na dwóch podejściach, z których jedno pochodzi od filozofii, a drugie od muzykoterapii. Pierwsze podejście polega na zaimportowaniu filozoficznej teorii lub konstrukcji do muzykoterapii, a następnie zastosowaniu jej do konkretnej teorii, praktyki lub badań. Podejście drugie polega na analizie istniejącej teorii, badań i praktyki muzykoterapeutycznej w celu

klinicznych środowiskach opieki zdrowotnej. Muzykoterapeuci jako członkowie interdyscyplinarnych zespołów także angażują się by przyczyniać się do podejmowanych klinicznych decyzji. Z jednej strony pozwala im to by wnieść wkład w interdyscyplinarne środowisko, z drugiej strony zawód w służbie zdrowia zobowiązany jest do świadczenia udokumentowanych i wymiernych usług oraz rozliczania się z efektów leczenia. Dlatego aby muzykoterapia była regulowana i chronioną usługą zdrowotną, musi być oficjalnie rekomendowana przez krajowe organy służby zdrowia, które żądają jasnych dowodów opartych na badaniach klinicznych. Tylko kilka krajów ma zalecenia dotyczące muzykoterapii w krajowych wytycznych i muzykoterapia jest zarejestrowanym zawodem. Oficjalnie muzykoterapia wymieniana jako popularna w diagnozowaniu demencji jest w Dani, zalecana w Norwegii. Por. H.M. Ridder, L.O. Bonde, *Evidence-Based Practice in Music therapy,* [w:] *Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…*, red. S.L., Jacobsen, I.N, Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt., s. 440-446; S.B. Hanser, *The new Music Therapist's Handbook Third Edition,* Berklee Press, Boston, 2018, s. 42-53. Australia także ubiega się o krajową rejestrację. Por. F.A. Baker, *Evidence-Based Practice in Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, s. 113.

[435] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…,* dz. cyt. s. 164. Szerokie omówienie jednego z nowszych podejść w badaniach muzykoterapii aritstic research podejmują K. Krasoń oraz Ludwika Konieczna-Nowak w książce: K. Krasoń, L. Konieczna Nowak, *Sztuka - terapia – poznanie,* dz. cyt. 2016.

[436] Proces akomodacji polega na dopasowaniu fenomenów muzykoterapii do teorii lub konstruktów zaimportowanych z innej dziedziny. Proces asymilacji polega na dopasowaniu teorii lub konstruktów spoza dziedziny do muzykoterapii. Por. K.E. Bruscia, *Developing Theory,* [w:] *Music Therapy Research, Second Edition,* red. B.L. Wheeler, Barcelona Publisher, Gilsum 2005, s. 542.

zidentyfikowania lub dalszego wyjaśnienia jej filozoficznych podstaw. Jeszcze inną formę tworzenia teorii muzykoterapeutycznej umożliwia posługiwanie się metodą analizy empirycznej. Jest ona tworzona w oparciu o analizę danych badawczych przy współudziale prowadzonej refleksji nad własnymi doświadczeniami w kontakcie z danym zjawiskiem. Tworzone dzięki stosowaniu wskazanych metod naukowe teorie związane z muzykoterapią zostają odnoszone do sfery dyscyplinarnej (ocena muzykoterapii, leczenie i ewaluacja), sfery zawodowej (zjawiska związane z muzykoterapeutami, ich kształceniem, nadawaniem uprawnień, zatrudnieniem, charakterystyką, społeczno-ekonomicznymi i kulturowymi aspektami muzykoterapii i inne) oraz sfery fundamentalnej (zjawiska związane z muzyką, zdrowiem, terapią i innymi zawodami związanymi z ochroną zdrowia) [437].

Dla zobrazowania dwukierunkowego procesu w muzykoterapii i wzajemnego zasilania się teorii i praktyki można przywołać klasyczną ideę muzykoterapii. Ogniskuje się ona wokół dążenia do wywoływania zmian muzycznymi środkami[438]. Muzyczne zmiany stanowiące istotę oddziaływań mogą być wykorzystane jako narzędzie, jako medium lub stanowią widoczny rezultat. Wszystkie mogą dokonywać się personalnie, interpersonalnie jak również ekologicznie, to znaczy w socjokulturowym i fizycznym środowisku osoby, czy całej grupy. Kryteriami wzbudzania zmian są poprawa zdrowia, jak również efekty terapeutyczne w kontekście funkcjonowania lub umiejętności. Pojawiające się zmiany muzyczne zachodzą drogą mechanizmu, który w zależności od organizacji działań muzykoterapeutycznych może być różny. Różnorodność ta zależy od roli przypisywanej muzyce i określenia jej miejsca w terapii (muzyka jako terapia, muzyka obecna w terapii[439]), sposobu kształtowania relacji, interpretacji ekspresji klienta, wątków estetycznych[440], a także od podstaw teoretycznych innych nauk.

[437] Tamże, s. 540-542.

[438] L.O. Bonde, *Definitions of Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…*, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 33-34.

[439] Muzyka w muzykoterapii może pełnić rolę centralną – muzyka jako terapia oraz drugorzędną – muzyka w terapii. Por. K.E. *Bruscia Defining music therapy…,* s. 414 [format Mobi]. W obydwóch przypadkach stanowi medium, jest narzędziem terapeutycznym. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek…*, dz. cyt. s. 24. Wątek ten zostanie bardziej rozwinięty w rozdziale 2.3.1. dotyczącym wieloaspektowej roli muzyki w muzykoterapii.

[440] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 39.

Przywołana klasyczna idea muzykoterapii wskazuje współzależność nauki i praktyki. Uwidacznia się ona w dążeniach zrozumienia przez naukę mechanizmu[441] dokonujących się zmian, co jest możliwe wyłącznie na podstawie badań praktyków. To na praktykach spoczywa odpowiedzialność za teoretyczne uzasadnienie, w jaki sposób zachodzą zmiany w toku ich pracy z pacjentem/klientem[442] oraz za wykazywanie skuteczności podejmowanego oddziaływania – praktyki muzykoterapii[443]. Badania, prowadzone przez muzykoterapeutów, uszczegóławiając różne aspekty zmian oraz eksplorując drogę ich zachodzenia – mechanizmy zmian, przyczyniają się do tworzenia wiedzy naukowej zarówno w muzykoterapii jak również dostarczają nowej wiedzy różnym dyscyplinom, z których czerpią teoretyczne podstawy oraz osadzają się działania praktyczne szczególnie psychologii, fizjologii oraz neuronauce[444].

Muzykoterapia w wielu obszarach zastosowania jest udokumentowana naukowo[445]. Jej skuteczność monitorowana jest przez systematyczne przeglądy zebrane w bazach danych medycznych Cochrane o charakterze metaanaliz[446]. Potwierdzona naukowo skuteczność muzykoterapii obejmuje następujące obszary zastosowań: wobec dzieci przedwcześnie urodzonych; w psychopatologii dzieci i młodzieży. Dotyczy także zastosowania w chorobach takich jak: autyzm, depresja, schizofrenia, demencja, także w

[441] Mechanizmy dokonujących się zmian są różne i zależą od różnych czynników. L. Konieczna-Nowak dokonuje komparatystycznego porównania mechanizmów prowadzących do zmian w różnych modelach muzykoterapii. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 39-40.

[442] J. Edwards, *Music Therapy Research: Context, Methodology, and Current and Future Developments,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 713.

[443] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…,* dz. cyt. s. 153.

[444] Teoretyczne podstawy muzykoterapii omawia L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii,* dz. cyt. s. 21-24.

Nueronauka posiada wiele dyscyplin oraz subdyscyplin, które zajmują sie poszczególnymi aspektami muzyki. Nie ma także jednolitego ujęcia w literaturze. Stosowany jest termin neuronauka, jak również nuerunauki. Autorka rozprawy będzie posługiwać się terminem obecnym w źródłach, na które się powołuje.

[445] Najobszerniejszym i najnowszym źródłem metodologicznym muzykoterapii jest pozycja *Music therapy research Third Edition,* red. B.L. Wheeler. K. Murphy, Gilsum Barcelona Publishers, 2016. W pozycji tej badania ukazane są w podziale na badania pozytywistyczne oraz interpretatywne. W języku polskim także podjęta jest tematyka metodologiczna, zogniskowana na perspektywie indywidualnej i ukazuje możliwości badań prowadzonych wokół jednostek czy systemów, które mieszczą się w pojęciu przypadku. Por. K. Krasoń, L. Konieczna-Nowak, *Sztuka, terapia, poznanie,* dz. cyt.

[446] The Cochrane Database of Systematic Reviews, [online] www.cochrane.org (dostęp: czerwiec 2021).

L. Konieczna-Nowak przybliża polskim czytelnikom aktualny stan (2020) systematycznych przeglądów i metaanaliz dotyczących potwierdzonej efektywności muzykoterapii w różnych obszarach jej stosowania, zebranych w bazach Cohraine Library. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki.* dz. cyt. s. 165-167.

nabytych uszkodzeniach mózgu, u pacjentów wentylowanych mechanicznie, w onkologii[447]. Dodatkowo B. Wheeler wymienia także potwierdzoną skuteczność muzykoterapii w opiece na końcu życia – paliatywnej (the end-of-life-care), podczas operacji cesarskiego cięcia, a także w działaniach pośród pacjentów chorujących na mukowiscydozę (rodzice z dziećmi objęci działaniami), w sytuacji lęku przedoperacyjnego oraz redukcji stresu i lęku w chorobach wieńcowych[448]. Istnieją także badania dysponujące przesłankami naukowymi w innych obszarach, które obejmują dzieci i młodzież zagrożone marginalizacją społeczną, osadzonych w zakładach karnych, osoby z deficytami słuchu (z implantami ślimakowymi), deficytami wzrok, z zaburzeniami osobowości, na oddziałach pediatrycznych, kardiologicznych[449].

Przedstawicielami muzykoterapii jako nauki są badacze skupieni wokół ośrodków akademickich na całym świecie. Są oni zrzeszeni w Światowej Federacji Muzykoterapii (World Tederation of Music therapy). Federacja ta zajmuje się rozwojem i promowaniem muzykoterapii jako sztuki i nauki, a jednocześnie weryfikuje jej naukowy status globalnie[450]. Jej regularne oceniające i zarazem konsolidujące monitorowanie na przestrzeni ostatnich 50 lat pozwoliło na systematyczne nadbudowywanie się nad praktyką muzykoterapii jej naukowego oblicza[451]. Nie sposób wymienić wszystkich przedstawicieli muzykoterapii.

[447] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…,* dz. cyt. s. 167.

[448] B.L. Wheeler, *Music Therapy Research An Overview,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s.723.

[449] W obszarach tych, jak zauważa L. Konieczna-Nowak, badania dysponują przesłankami naukowymi, nie ma jednak na razie dowodów potwierdzających efektywność takich działań. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…,* dz. cyt. s. 165-167.

[450] Światowa Federacja Muzykoterapii (WFMT) wspiera globalny rozwój programów edukacyjnych, praktyki klinicznej i badań, aby zademonstrować wkład muzykoterapii w ludzkość Por. [online] Home (wfmt.info), (dostęp: styczeń 2020). Jednym z dziesięciu założycieli Federacji był Tadeusz Natanson polski prekursor nauki i praktyki muzykoterapii. Por. [online] https://www.wfmt.info/WFMT/About_WFMT.html, (dostęp: styczeń 2020).

[451] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek*, dz. cyt., s.5.

Pośród pionierów należy wskazać Kennetha E. Bruscię[452], Barbarę L. Wheeler[453], Jane Edwards[454], Suzanne B. Hanser[455] Stine L. Jackobsen, Inge N. Pedersen, Larsa O. Bonde, Tony Wigram[456], czy Charlotte Lindvang[457]. Grono to należy uzupełnić polskimi

[452] Kenneth E. Brusci reprezentuje Temple University – obecnie emerytowany. od ponad 30 lat zajmuje się we współpracy z wieloma środowiskami akademickimi na całym świecie skonceptualizowanym i definiowaniem muzykoterapii oraz wszystkich składających się na fenomen muzykoterapii zjawisk współwystępujących. Pozycje te zostały już wymienione w rozdziale 2.2.1.

[453] Barbara L. Wheeler, były Prezydent Światowej Federacji Muzykoterapii zainicjowała studia z muzykoterapii na Uniwersytecie w Louisville USA – obecnie emerytowana, konsultuje wiele ośrodków akademickich na całym świecie. B.L. Wheeler podejmuje usystematyzowanie metodologiczne prac badawczych, wydawanych w języku angielskim z całego świata (trzecia edycja współredagowana z Kathlen Murphy) oraz redaguje podręcznik muzykoterapii. Por. B. *Music Therapy Research: Quantitative and Qualitative Perspectives*, red. B.L. Wheeler, Phoenixville, PA: Barcelona Publishers, 1995; *Music Therapy Research Second Edition*, red. B.L. Wheeler, Gilsum, Barcelona Publishers, 2005; *Music therapy research Third Edition*, red. B.L. Wheeler, K. Murphy, Gilsum Barcelona Publisher, 2017; *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, The Guilford Press, New York London, 2015.

[454] Jane Edwards obecnie Prezydent International Association for Music & Medicine, związana jest zawodowo z wieloma uniwersytetami: w Australii, Niemczech, Irlandii, USA. Jane Edwards prezentuje całościowo wiedzę dotyczącą muzykoterapii segregując ją w pięciu sektorach obejmujących: kontekst oraz populacje na przestrzeni całego życia, modele oraz podejścia w muzykoterapii, metody, badania oraz specyfikę edukacji muzykoterapii. Por. *The Handbook of Music Therapy*, J. Edwards dz. cyt.

[455] Suzanne B. Hanser, Prezydent Miedzynarodowego Stowarzyszenia Muzyki i Medycyny (The International Association for Music & Medicine), były Prezydent Światowej Federacji Muzykoterapii oraz Narodowego Stowarzyszenia Muzykoterapii (National Association for Music Therapy), emerytowany profesor muzykoterapii w Broklee Colege of Music w Bostonie, wykładowca wielu medycznych ośrodków akademickich między innymi: Harward University, Dartmouth University oraz Andreson Cancer Center, Ashahigawa Medical College w Japonii. Zainicjowała studia z muzykoterapii w Berklee College of Music. Jest autorkę trzech podręczników dedykowanych muzykoterapeutom, z których ostatnim jest *The New Music Therapist's Handbook, Third Edition,* Berklee Pres, Boston 2018, który prezentuje model muzykoterapii oparty na danych – Data – based model. Model ten dostarcza systemowego sposobu, który pomaga muzykoterapeutom podejmować właściwe decyzje kliniczne i strukturyzować doświadczenia muzykoterapeutyczne tak, aby w najbardziej efektywny sposób zaspokajać potrzeby klientów i umożliwia wdrożenia przez muzykoterapeutów najwyższych standardów profesjonalizmu w ich pracy. Por. S.B. Hanser, *The New Music Therapist's Handbook, Third Edition*, Berklee Pres, Boston 2018, s. 53.

[456] Przewodnik muzykoterapii wydany w Aalborgu pod redakcją Tony Wigram, Inge. N. Pederson oraz Larsa O. Bonde (pierwsza edycja) oraz po redakcją Stine L. Jackobsen, Inge N. Pedersen, Lars O. Bonde, edycja druga opublikowane po angielsku, także ukazuje szerokie spektrum praktyki muzykoterapii ugruntowanej teoretycznie oraz systematyzuje współczesne oblicze rozwoju muzykoterapii na świecie. Na wymienione pozycje podręcznikowe składają się prace autorów specjalizujących się w poszczególnych modelach, podejściach z całego świata, szczególnie prace wydawane w języku angielskim. Podręczniki zaznajamiają studentów muzykoterapii z szerokim spektrum realizowanej praktyki, jak również przygotowują od strony metodologicznej do ich przyszłej pracy badawczej. Wymienione pozycje przedstawicieli muzykoterapii zarówno ze Stanów Zjednoczonych, jak również z Danii stanowią główne odniesienie teoretyczne, dotyczące muzykoterapii, powstającej rozprawy. Autorka odwołuje się także do przedstawicieli innych środowisk akademickich w Europie, w tym angielskiego, australijskiego oraz norweskiego, jak również polskiego.

[457] Charlotte Lindvang specjalizuje się w kształceniu muzykoterapeutów metodą resonant learning. Por. C. Lindvang, *A Field of Resonant Learning: Self-experiential Training and Development of Music Therapeutic Competencies…*, dz. cyt. Department of Comunication, Aalborg University, 2010, [online] https://vbn.aau.dk/en/publications/resonant-learning-a-qualitative-inquiry-into-music-therapy-studen, (dostęp: luty 2018).

C. Lindvang, *Self-experiential learning – a research study into music therapy students' perspective. Sounds that resonate with the personality. Abstract from European Music Therapy Congress, Cadiz, Spain,*

nazwiskami, takimi jak Elżbieta Galińska[458], Maciej Kierył[459], Ludwika Konieczna-Nowak[460] oraz Krzysztof Stachyra[461]. W Polsce istnieją dwa stowarzyszenia skupiające

2010, [online], https://vbn.aau.dk/en/publications/a-field-of-resonant-learning-self-experiential-training-and-the-d, (dostęp: marzec 2020).

[458] Elżbieta Galińska należy do pionierów muzykoterapii w Polsce. Jest autorką modelu muzykoterapeutycznego Portret Muzyczny, który stanowi podstawę pracy z pacjentami w Klinice Nerwic Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Z wykształcenia jest muzykologiem, psychoterapeutą, psychologiem muzyki, muzykoterapeutą (doktorat z zakresu muzykoterapii i psychologii osobowości). Jest także certyfikowanym psychoterapeutą (przez Sekcję Naukową Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego), specjalistą w zakresie psychodramy Morenowskiej (międzynarodowy certyfikat wydany przez Psychodrama Institut fűr Europa). E. Galińska jest autorką ponad 100 publikacji naukowych polskich i zagranicznych z zakresu historii, teorii, metod terapeutycznych i badań z zakresu muzykoterapii, a od 2001 r. także z zakresu psychodramy: 10 publikacji na temat psychodramy (także dla psychoz) w wersji oryginalnej Morenowskiej oraz psychodramy muzycznej oraz prac interdyscyplinarnych (muzykologia, psychologia, psychodrama). Prowadzi w różnych ośrodkach w Polsce szkolenia z psychodramy dla lekarzy i psychologów ubiegających się o certyfikat psychoterapeuty Sekcji Naukowej Psychoterapii PTP oraz szkoli w psychodramie we współpracy z Europejskim i Polskim Instytutem Psychodramy. Więcej informacji na stronie [online] Dr Elżbieta Galińska – Fundacja Twórczość i Dokumentacja (tworczoscidokumentacja.pl), (dostęp: lipiec 2020).

[459] Maciej Kierył jako lekarz anestezjolog stosował muzyczną premedykację w salach operacyjnych Centralnego Szpitala Kolejowego w latach 1970-2013 w Warszawie, a także prowadził warsztaty muzykoterapeutyczne W Domu Pomocy Społecznej w Warszawie Międzylesie, Poradni Odwykowej w Warszawie oraz Centrum Zdrowia Dziecka w Warszawie Międzylesie. Jest autorem modelu muzykoterapii Mobilna Rekreacja Muzyczna, ponadto wielu płyt z muzyką dedykowaną różnym odbiorcom, w tym kobietom w ciąży i innych. Por. M. Kierył, *Mobilna Rekreacja Muzyczna,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 117-129; M. Kierył, *Elementy muzykoterapii w pracy pedagoga*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole", 1993, nr 1; M. Kierył, *Muzyka w okresie ciąży,* „Kliniczna Perinatologia", Suplement XIII, 1996.

[460] L. Konieczna-Nowak powołała studia z muzykoterapii w Akademii Muzycznej w Katowicach. W swoich pracach L. Konieczna-Nowak podejmuje komparatystycznie problem ekspresji emocjonalnej w różnych podejściach i modelach muzykoterapii. Por. *Music Therapy and Emotional Expression: A kaleidoscope of Perspectives*, red. L. Konieczna Nowak, The Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice, Katowice 2016. Wskazuje także wspólne obszary muzykoterapii z innymi naukami, takimi jak edukacja muzyczna i pedagogika muzyki oraz pokazuje w przekrojowy sposób różne aspekty muzykoterapii takie jak: zmieniająca się rola muzyki w różnych podejściach, czy modelach; rola terapeuty; odmiennego w różnych modelach mechanizmu terapeutycznego, oraz roli piękna i ekspresji w różnych podejściach Konieczna-Nowak L., Trzęsiok M., *Reflections on art, aesthetics, and therapeutic context in music therapy*, "Nordic Journal of Music Therapy", 2018, s. 1-11, [online] DOI:10.1080/08098131.2018.1461679 (dostęp: styczeń 2020); L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Impuls, Kraków 2013; Konieczna-Nowak L., *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki. Praktyka, teoria, stan badań,* [w:] *Psychologia muzyki*, red. nauk. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska-Rodzaj, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2020; Krasoń K., Konieczna-Nowak L., *Sztuka - terapia - poznanie,* PWN, Warszawa 2016.

[461] K. Stachyra powołał studia muzykoterapeutyczne - Podyplomowe Kwalifikacyjne Studia Muzykoterapii na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Pełni rolę prezesa Polskiego Stowarzyszenia Muzykoterapeutów, jest członkiem Zarządu Światowej Federacji Muzykoterapii oraz przewodniczącym Komisji Akredytacji i Certyfikacji Światowej Federacji Muzykoterapii. K. Stachyra jest autorem publikacji omawiających podstawy muzykoterapii oraz uznanych i ogłoszonych jako reprezentatywne w muzykoterapii oraz pracy dotyczącej modelu Guided Imagery and Music, w której dokonał uporządkowania wszystkich wersji tej metody rozwijanych na całym świecie. Por. *Podstawy muzykoterapii*, red. Stachyra K., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012; *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012; K. Stachyra, *Metoda Wizualizacji Kierowanej z Muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym,* Wydawnictwo UMCS Lublin 2017. Autor posiada uprawnienia do

muzykoterapeutów: Polskie Stowarzyszenie Muzykoterapeutów zajmujące się procesem certyfikacji muzykoterapeutów z całej Polski[462] oraz Stowarzyszenie Muzykoterapeutów Polskich powstałe w pierwszym ośrodku akademickim muzykoterapii w Polsce[463]. Rozwój globalny muzykoterapii jako nauki jest systematycznie monitorowany oraz weryfikowany. Przegląd stanu badań z osiągnięciami muzykoterapii podejmowany jest z różnych perspektyw[464].

Na marginesie objaśnień dotyczących muzykoterapii postrzeganej jako dyscypliny nauki należy zauważyć, że obok muzykoterapii rozwija się, szczególnie w Stanach Zjednoczonych, pokrewna nauka, medycyna muzyczna. Jest ona stosowana przez personel medyczny jako środek pomocniczy w różnych procedurach medycznych i opiera się na słuchaniu muzyki. Wykorzystuje naturalne właściwości muzyki do redukowania stresu, bólu i promowania psychicznego dobrostanu, wykorzystując

prowadzenia psychoterapii muzycznej w metodzie Guided Imagery and Music. Por. Krzysztof Stachyra – muzykoterapia, psychoterapia muzyczna, relaksacja — Arteterapia.pl.

[462] Zgodnie z wytycznymi Światowej Federacji Muzykoterapeutów została wprowadzona w Polsce certyfikacja przeprowadzana przez Polskie Stowarzyszenie Muzykoterapeutów, a kierownikiem Komisji Certyfikacyjnej jest Krzysztof Stachyra – prezes Stowarzyszenia. Por. Egzamin certyfikacyjny dla muzykoterapeutów — Arteterapia.pl. Autorka rozprawy jest certyfikowanym muzykoterapeutą, odbyła szkolenie „Superwizja w muzykoterapii" organizowanym przez PSM prowadzonym przez ekspertów z różnych krajów.

[463] Specjalistą muzykoterapii reprezentującym środowisko naukowe we Wrocławiu jest kierownik Zakładu Muzykoterapii dr hab. Paweł Cyllulko, który opracował specjalistyczne programy muzykoterapii dla dzieci słabowidzących. Por. P. Cyllulko, *Tyflomuzykoterapia dzieci: teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej we Wrocławiu im. Karola Lipińskiego, Wrocław 2004.

[464] Darlene Brooks dokonała przeglądu porównawczego 1521 artykułów opublikowanych w czasopismach muzykoterapeutycznych na przestrzeni 37 lat. Por. D. Brooks, *A history of music therapy journal articles published in Englisch language*, "Journal of Music Therapy" 2003, 40, s. 151-168, [online] https://doi.org/10.1093/jmt/40.2.151 (dostęp: marzec 2021). Jane Edwards podjęła badania na podstawie porównawczej ośmiu czołowych czasopism publikujących ukazujące się badania w dziedzinie muzykoterapii z perspektywy oceniającej budowanie społeczności międzynarodowej - recenzowanie czasopism poprzez porównanie wzajemnego cytowania autorów pomiędzy czasopismami. Badania J. Edwards obejmowały czasopisma muzykoterapeutyczne takie jak: Journal of Music Therapy USA (od 1964), Canadian Music Therapy (1973), Music Therapy Perspectives USA (1982), British Journal of Music Therapy (1987), Australian Journal of Music Therapy (1990), Nordic Journal of Music Therapy (1992), New Zealand Journal of Music Therapy (1994) oraz Voices A Worldwide Forum of Music Therapy (2001). Por. J. Edwards, *Developments and issues in music therapy research,* [w:] *Music Therapy Research, 2nd Edition,* red. B.L. Wheeler, Gilsum, NH, Barcelona Publisher, 2005, s. 20-32.

Obserwowany jest także w muzykoterapii rozwój badań jakościowych. Por. Wspomniane badania dotyczące strategii jakościowej ukazały się, w: K.S. Aigen, 2008, *An analysis of qualitative music therapy research reports 1987-2006: Articles and book chapters*, „The Arts in Psychotherapy" 35, s.251-261, [online] http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2008.06.001, (dostęp: lipiec 2021). Badanie wykazało, że w okresie 1987-2006, ukazało się 153 artykułów (w tym także rozdziały w książce), 6 książek oraz 106 rozpraw doktorskich podejmujących wyłącznie jakościową strategię badawczą. Badania dotyczące rozwoju muzykoterapii prezentuje B.L Wheeler w: B.L. Wheeler, Music Therapy Research An Overview, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, dz. cyt. s. 734-735.

wcześniej nagraną muzykę. Medycyna muzyczna jest to dziedzina, która równolegle z obszernym obszarem badawczym, zajmuje się praktykami muzycznymi[465], które prowadzone są dla pacjentów nie tylko przez personel medyczny, ale także muzyków i muzykoterapeutów[466]. Medycyna muzyczna najczęściej korzysta z wybieranych przez pacjenta lub personel medyczny utworów muzycznych[467].

Różnica pomiędzy muzykoterapią a medycyną muzyczną polega na tym, że medycyna muzyczna opiera się na paradygmacie bodźca-reakcji[468], natomiast muzykoterapia zawsze obejmuje proces terapeutyczny i prowadzona jest przez muzykoterapeutę[469]. Opiera sią na związku pacjenta z terapeutą rozwijanym poprzez doświadczenie[470] muzyczne – charakteryzujące muzykoterapię. Niezależnie od tego, czy doświadczenie to opiera się na słuchaniu muzyki, czy wykorzystuje aktywne formy kontaktu z muzyką, muzykoterapia za kluczowy składnik procesu wsparcia pacjenta uznaje relację z terapeutą[471]. Podstawy medycyny muzycznej[472] wyznaczają badania, które dokumentują efekt słuchania muzyki w różnych kontekstach medycznych[473].

---

[465] Ralph Spintge niemiecki pionier medycyny muzycznej opracował charakterystykę muzyki przeciw lękowej, która towarzyszy podczas operacji chirurgicznych, odróżniając ja od muzyki relaksacyjnej. Por. L.O. Bonde, *Music Medicine and Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde dz. cyt. s. 214.

[466] Autorka pracy brała udział w międzynarodowym programie szkoleniowym Leonardo da Vinci, który w pięciotygodniowym cyklu obejmował praktyki muzyki na żywo w szpitalach w Paryżu, Manchesterze, Dublinie oraz w Szpitalu Zakonu Bonifratrów w Krakowie.

[467] B.L. Wheeler, *Music Therapy as a Proffession,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B. Wheeler, dz. cyt. s. 8.

[468] L.O. Bonde, *Music Medicine and Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 211.

[469] Ch. Dileo, 1996, *New direction and research in Music Medicine,* tłum. W. Szulc, tekst referatu wygłoszonego przez Cheryl Dileo na Swiatowym Kongresie Muzykoterpaii w Hamburgu w roku 1996, [online] Nowe kierunki i badania naukowe w muzykoterapii i medycynie – Cheryl Dileo — Arteterapia.pl (dostęp: kwiecień 2021).

[470] Pomimo, że w sytuacji oferowania muzyki do słuchania przez personel nawiązuje się relacja, nie ma ona jednak charakteru doświadczenia muzycznego współdzielonego z muzykoterapeutą, jakie ma miejsce podczas muzykoterapii. Por. B.L. Wheeler, *Music Therapy as a Proffession,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B. Wheeler dz. cyt. s.8.

[471] K. Krasoń, L. Konieczna-Nowak, *Sztuka – terapia – poznanie,* dz. cyt. s. 28.

[472] Rozwój medycyny muzycznej dokonuje się niezależnie od rozwoju muzykoterapii, chociaż mają wspólne obszary praktyki oraz podstaw teoretycznych. Istnieją dwie organizacje międzynarodowe: Towarzystwo Muzyki w Medycynie (ISMM) założone w 1982 roku oraz powstałe w 2009 roku Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzyki i Medycyny, które odpowiedzialne jest za interdyscyplinarne naukowe czasopismo „Music and Medicine". Por. [online] https://mmd.iammonline.com/index.php/musmed, (dostęp: styczeń 2020).

[473] Badania w zakresie medycyny muzycznej prowadzone są także w zakresie: neurobiologii muzyki obejmujące neuroanatomię przetwarzania i tworzenia muzyki, wpływ muzyki na mózg, percepcje muzyki, pamięć muzyczną, plastyczność mózgu, relacje pomiędzy muzyka i uwagą, uczenie się pamięć, mowę,

2.3. Charakterystyka praktyki muzykoterapii

Istotą muzykoterapii są proces, relacje oraz przeżycia. Są to kluczowe elementy, konieczne, aby oddziaływanie muzyką można było nazwać praktyką muzykoterapeutyczną. Muzykoterapia „jest zorientowanym na zdrowie, interaktywnym procesem z profesjonalnym - nie tylko pozytywnym doświadczeniem, które dana osoba ma sama lub z innymi ludźmi”[474]. Proces[475] ten wykorzystuje przeżycia związane z muzyką – doświadczenia muzyczne i zbudowane na nich relacje, które tworzą się poprzez przeżycia i wokół nich, jako zmieniające się dynamiczne związki – relacje – między terapeutą i odbiorcą czy odbiorcami jego działań. Przy czym relacje tworzą się na bieżąco pomiędzy nimi, a także z samą muzyką. Przeżycia muzyczne natomiast oznaczają nie tylko, doświadczenia, które budzą się przy słuchaniu muzyki, ale przede wszystkim rodzą się w wyniku zaangażowania w jej tworzenie oraz wykonywanie. Specyficzne dla twórczości, wykonawstwa oraz percepcji muzyki przeżycia oraz rodzące się w środowisku muzycznym związki stanowią o terapeutycznym potencjale[476].

Muzykoterapia w praktyce jest bardzo zróżnicowana[477]. Wynika to z różnic teoretycznych do których odnoszone są działania poszczególnych muzykoterapeutów, to z kolei wiąże się z rozmaitością realizowanych celów, a także różną rolą muzyki, jej wieloaspektowym potencjałem i różną organizacją działań. „Jedną z przewodnich

język, funkcjonowanie motoryczne oraz duchowość; fizjologiczne oraz psychologiczne odpowiedzi na muzykę. Medycyna muzyczna zajmuje się także cechami muzycznymi, atrybutami, preferencjami i zdolnościami poszczególnych populacji. Por. B.L. Wheeler, *Music Therapy as a Profession,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B. Wheeler, dz. cyt. s. 8.

[474] K.E. Bruscia *Defining music therapy…,* dz. cyt. s. 413 [format Mobi].

[475] Proces rozumiany jest jako zorganizowany, celowy ciąg zaplanowanych działań i realizuje się zarówno w czasie pojedynczej sesji, jak również w toku całego cyklu terapeutycznego. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…,* dz. cyt. s. 153. Proces ten posiada bardzo specyficzne wymagania – interakcję pomiędzy dwojgiem ludzi, która utrzymuje specyficzny podział ról na klienta oraz terapeutę podczas równoczesnego współodczuwania doświadczeń muzycznych. Wyznacza to podstawowe kryterium muzykoterapii, ponieważ w sytuacji, kiedy muzyka jest wykorzystywana dla klienta/pacjenta bez muzykoterapeuty, proces nie kwalifikuje się, by nosić miano terapii. Natomiast kiedy terapeuta pomaga klientowi nie stosując muzyki nie jest to muzykoterapia. Dodatkowo różna jest także rola muzykoterapeuty, który w zależności od metody, jaką się posługuje może stosować muzykę w terapii (music in therapy) lub muzykę jako terapię (music as therapy)**.** Są to dwa podstawowe rozróżnienia, którego dokonał K. Bruscia. Różnią się one tym, że muzyka może pełnić w terapii rolę centralną a muzykoterapeuta drugorzędną lub odwrotnie. Kiedy muzyka pełni rolę centralną (muzyka jako terapia) terapeuta jest przewodnikiem (pełni rolę drugorzędną) w budowaniu oraz modelowaniu doświadczeń muzycznych pacjenta. Por. K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 406- 414, 1330 [format Mobi]; L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek*, dz. cyt. s. 24.

[476] Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…,* dz. cyt. s. 153-155; L. Konieczna-Nowak L., *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 42.

[477] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s. 154.

filozofii wszystkich interwencji muzykoterapeutycznych jest optymalizacja jakości życia, promowanie pozytywnych zmian, poprawa emocjonalnego i duchowego zdrowia oraz dobrego samopoczucia klientów i pacjentów w szerokim spektrum opieki zdrowotnej"[478]. Dlatego cele muzykoterapii bardzo ściśle wiążą się z podstawowym kryterium wywołania środkami muzycznymi zmian. To właśnie zmiana[479], pobudzana interwencją muzykoterapeuty stanowi klasyczną ideę muzykoterapii[480]. Pojawia się zatem pytanie jak może być rozumiana zmiana w muzykoterapii – istota muzykoterapii? Odpowiedzi na to pytanie należy poszukiwać w kontekście klasyfikacji wszystkich możliwych zmian, jakie mogą zostać zainicjowane w toku oddziaływań muzykoterapeutycznych.

2.3.1. Wieloaspektowa rola muzyki w procesie muzykoterapii

Muzyka jest nośnikiem informacji i znaczeń związanych z jej odbiorem oraz oddziaływaniem jej formy. Oddziałuje ona na całego człowieka w wymiarze fizycznym, emocjonalnym, mentalnym oraz duchowym[481]. Z tych powodów wykorzystywana jest jako narzędzie terapeutyczne[482] umożliwiające osobie wieloaspektową interakcję z muzyką. Interakcja ta rozumiana jest jako aktywność muzyczna wiążąca się z czynnym zaangażowaniem w tworzenie i słuchanie muzyki. Stąd pełni ona wobec klienta/pacjenta[483] rolę nie tylko zewnętrznego obiektu oddziałującego, ale

[478] K. Twyford, *Collaborating. A Role for Music Therapy within Interprofessional Teams and Beyond,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s.907.

[479] Even Ruud praktykę muzykoterapii określa jako laboratorium studiujące - badawcze (a laboratory studying) zogniskowane na tym, jak ludzie mogą się zmieniać pod wpływem muzyki, szczególnie w kontekście zdrowia oraz dobrego samopoczucia, por. E. Ruud, *Music in therapy: Increasing possibilities for action,* dz. cyt. s. 47-48. Terapeutycznej zmianie sprzyja „dynamiczna «triada»: klient – terapeuta – muzyka, co podkreśla definicja muzykoterapii. Por. L.O. Bonde, *Music and healing,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition...,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 218.

[480] L.O. Bonde, *Definitions of Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 33.

[481] Defnicja muzykoterapii Światowej Federacji Muzykoterapii - World Federation of Music Therapy, [online] https://www.wfmt.info/WFMT/FAQ_Music_Therapy.html (dostęp: styczeń 2016); K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…,* dz. cyt. s. 428-431 [format Mobi]; S. L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [w:] *A comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt, s.198-199; L.O. Bonde, *Definitions of music therapy*…, [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt., s. 31-38; A. Łuciuk-Wojczuk, *Muzykoterapia w procesie odzyskiwania zdrowia przez pacjentów chorujących onkologicznie*, Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 2010, s. 41-44.

[482] L.O. Bonde, *Music Therapy – A Historical Perspective,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I. N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 18.

[483] Ważne podkreślenia jest, że w anglojęzycznej literaturze przedmiotu funkcjonują obydwa terminy na równorzędnych prawach, natomiast w środowisku polskim obecna jest konotacja wobec słowa klient, które kojarzone jest z relacją usługowa, w tym w znaczący sposób również z handlową. Określenie pacjent

doświadczenia muzycznego. Doświadczenie muzyczne budowane jest poprzez zaangażowanie osoby w komponowanie, wykonywanie, improwizowanie oraz słuchanie. Oprócz aktywności muzycznych doświadczenie kształtuje specyficzny proces muzyczny rozgrywający się pomiędzy uczestnikami[484] oraz kontekst oddziaływania muzyką: fizyczny, emocjonalny, interpersonalny i środowiskowy. Elementy te są ze sobą integralnie powiązane a nawet funkcjonują nierozdzielnie, ponieważ powstające pomiędzy nimi relacje są w muzykoterapii najistotniejsze. Dlatego muzyka jest specyficznie definiowana poprzez czynniki kształtujące jej wykorzystanie w muzykoterapii jako: „wytwór ludzki, w której jednostki tworzą znaczenie i piękno[485] poprzez dźwięk, wykorzystując sztukę kompozycji, improwizacji, wykonania (performance) i słuchania"[486]. W tym znaczeniu zarówno muzyka, jak i doświadczenie muzyczne stają się narzędziem muzykoterapii.

W kontekście terapeutycznym interakcja osoby z muzyką i dźwiękiem opisywane są jako fenomen na czterech poziomach: fizjologicznym, synaktycznym, semantycznym oraz praktycznym i interpersonalnym. Na poziomie fizjologicznym dźwięk rozpatrywany jest jako fenomen fizyczny, ponieważ muzyka i dźwięk bezpośrednio oddziałuje na mózg i ciało. Dźwięk odczuwany jest jako wibracja drogą rezonansu. Jest słyszalny i percepowany jako witalna aktywność. Na poziomie tym opis oddziaływania muzyki zogniskowany jest na fizjologicznych efektach obserwowalnych u uczestnika oraz na poziomie medycznym (poziomem medycznym zajmuje się medycyna muzyczna). Poziom fizjologiczny oraz medyczny odnoszą się do potencjału dźwięku jako bodźca[487].

---

z kolei zawęża do klinicznego obrazu muzykoterapii, który nie jest adekwatny wobec ucznia szkoły specjalnej. Zwraca na to uwagę Konieczna-Nowak w swojej publikacji *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek*, dz. cyt. s. 133. Dlatego z rozprawie będzie w ogólnym kontekście oddziaływania muzyką zastosowane pojęcie osoby, natomiast w odniesieniu do pracy na poziomie klinicznym pacjent, ale także klient w przypadku, jeśli jest to obowiązujący termin dla przytaczanego lub cytowanego autora.

[484] W Procesie muzycznym bardzo ważna jest nieoceniająca postawa terapeuty dotycząca aktywności muzycznej pacjenta, ponieważ różne są jego umiejętności muzyczne. Por. K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…,* dz. cyt. s. 2564 -2607 [format Mobi].

[485] Na temat różnego postrzegania piękna w muzykoterapii szczególnie w pracy z osobami niepełnosprawnymi i z deficytami, których estetyka znacznie różni się od estetyki świata, natomiast pozwala się im na swój sposób doznawać piękna i estetyki piszą: L. Konieczny-Nowak, M. Trzęsiok, *Reflections on art, aesthetics, and therapeutic context in music therapy,* dz. cyt. s. 1-11.

[486] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…,* dz. cyt., 433-440; 2567 -2632; 2620-2629 [format Mobi].

[487] O.L. Bonde, *The definition of music therapy:* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 36-37; O.L. Bonde, *A therapeutic Understanding of Music,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 46.

Z kolei na poziomie synaktycznym muzyka jest doświadczana jako komunikatywny język, posługujący się „gramatycznymi" regułami, często nazywanymi „stylami muzycznymi", które są rozpoznawalne i zrozumiałe. Doświadczenie estetycznej ekspresji i koherencji stylistycznej (znaczenie muzyczne) są odbierane zarówno indywidualnie, jak również zbiorowo (uwarunkowanie kulturowe). W ramach poziomu synaktycznego muzyka odbierana jest jako zjawisko estetyczne, a więc inicjuje doświadczenie spójności stylistycznej. Poziom ten koresponduje z muzyką jako fenomenem akustycznym organizowanym poprzez struktury elementów muzycznych. Oddziaływania muzyki w ramach poziomu synaktycznego (posługując się tradycyjną analiza muzykologiczną) opisywane są jako interpretacje elementów muzycznych, ich wzajemnego oddziaływania i funkcji w terapeutycznej interakcji szczególnie kiedy muzyka odgrywa centralną rolę w terapii[488] – muzyka jako terapia[489].

Kolejnym poziomem, na którym zachodzi interakcja osoby z muzyką jest poziom semantyczny, ponieważ muzyce przypisywane są wszelkiego rodzaju znaczenia niemuzyczne. Muzyka odbierana jest jako zjawisko egzystencjalne i duchowe, a także jako doświadczenie nastroju i znaczenia. Podczas jej słuchania mogą być doświadczane wielomodalne wyobrażenia, szeroki zakres emocji, spontaniczne skojarzenia odnoszące się do osobistego życia oraz jasne narracje, a nawet wiadomości na poziomie egzystencjalnym. W kontekście oddziaływania muzyki na poziomie semantycznym brane są pod uwagę metafory, ikony czy symbole oraz znaczenia jakie muzyka ma dla klienta i relacji terapeutycznej. Ten poziom jest szczególnie istotny, kiedy muzyka pełni w terapii drugorzędną rolę – muzyka w terapii[490].

Ostatni poziom interakcji osoby z muzyką określany jest jako praktyczny i interpersonalny. Oznacza to, że muzyka odbierana jest jako zjawisko społeczne i kulturowe, ale też jako zabawa czy rytuał. Stanowi ona specyficzny rodzaj społecznych interakcji kształtowanych przez zasady czy wartości charakteryzujące małe lub większe

[488] W praktykach, kiedy muzyka odgrywa centralną rolę – muzyka jako terapia terapeuta jest tylko przewodnikiem w budowaniu i modelowaniu doświadczeń muzycznych pacjenta. Zazwyczaj terapia taka odbywa się bez korzystania z elementów werbalnych, tylko poprzez muzykę. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 24. L. Konieczna Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii,* dz. cyt. s. 13-21.

[489] O.L. Bonde, *Definitions of Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…, red.* S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 36-37; O.L. Bonde, *A therapeutic Understanding of Music,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 46.

[490] Tamże.

społeczności. Interakcje muzyczne otwierają zarówno na nowe, jak również na wcześniej powstałe więzi pomiędzy ludźmi tej samej lub różnych kultur przez co określa się je mianem interpersonalnego i społecznego fenomenu[491]. Ponadto w terapeutycznej interakcji z muzyką podkreśla się potencjał muzyki, który określany jest za „sugestywny"[492], ponieważ wywołuje reakcję emocjonalną[493] na muzykę[494]. Reakcje emocjonalne występują, ponieważ podczas doświadczania muzyki równolegle, a nawet współdziałając, zachodzą różne procesy psychologiczne, które aktywują wiele regionów mózgu. Wiedzy na ten temat dostarczają badania z obszaru psychologii oraz nueronauki, które pomagają zrozumieć dokonujący się pod wpływem muzyki mechanizm zmiany[495].

Wskazane walory muzyki zostają włączane w procesy terapeutyczne. Wynika to z różnorodnego wykorzystania muzyki w toku muzykoterapii i uwypuklania różnych aspektów roli jaką odgrywa w toku zróżnicowanych oddziaływań. L. Konieczna-Nowak przytaczając różne stanowiska wskazuje na rozumienie jej roli przez Brynjulfa Stige i Leifa E. Aarø, którzy podkreślają rolę narzędzia rozumianego jako bodziec wywołujący reakcje[496], medium umożliwiające komunikację osób. Ponadto może też być postrzegana

[491] Tamże.

[492] J. Edwards, *Music Therapy Research: Context, Methodology, and Current and Future Developments,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. 713.

[493] Patric N. Juslin oraz Daniel Västfjäll wymieniają następujące procesy ewokujące reakcje emocjonalne podczas słuchania muzyki: odruch pnia mózgu, warunkowanie ewaluatywne, zarażanie emocjonalne, wyobrażenia wizualne, pamięć epizodyczna, oraz oczekiwanie muzyczne. Por. J. Edwards, *Music Therapy Research: Context, Methodology, and Current and Future Developments,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, s. 713; P. N. Juslin, D. Västfjäll, *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanism,* "Behavioral and Brain Sciences", 2008, 31, s. 559, 563, [online]

https://www.academia.edu/9144203/Emotional_responses_to_music_The_need_to_consider_underlying_mechanisms (dostęp: marzec 2021); E. Galińska, *Znaczenie muzykoterapii w rehabilitacji neurologicznej*, w „Psychiatria Polska", 2015; 49(4), DOI: http://dx.doi.org/10.12740/PP/25557, (dostęp: listopad 2020).

[494] Koncepcja emocjonalnego efektu muzyki obecna jest w każdym podejściu i teorii muzykoterapii. Por. T. Wigram, I.N. Pedersen, O. Bonde, *A comprehensive Guide to Music Therapy,* dz. cyt. s. 57-58.

[495] J. Edwards, *Music Therapy Research: Context, Methodology, and Current and Future Developments,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 709-719, s. 713; P.N. Juslin, D. Västfjäll, *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanism,* dz. cyt. s. 559, 563; E. Galińska, *Znaczenie muzykoterapii w rehabilitacji neurologicznej,* dz. cyt. s. 837.

[496] Do interakcji z muzyką oprócz aktywności muzycznej pacjenta/klienta w czasie sesji muzykoterapii wykorzystuje się także istniejące dzieła muzyczne. Należy jednak podkreślić, że w procesie muzykoterapii każda muzyka może odgrywać terapeutyczną rolę, a także, że nie istnieją gatunki muzyczne, których potencjał terapeutyczny byłby większy niż potencjał innych. To co jest istotne to sposób, w jaki zostanie wykorzystany utwór muzyczny. Dlatego wszystkie gatunki muzyki od klasyki po disco-polo, czy heavy metal mogą sprawdzić się jako narzędzie terapeutycznej zmiany, ponieważ terapeuta kieruje się w doborze repertuaru preferencjami pacjenta, które wynikają z jego doświadczeń kulturowych jak również celem

jako obszar, w którym odbywa się interakcja, albo jako otoczenie stanowiące rodzaj sceny dla rozgrywających się doświadczeń relacji między ludźmi i muzyką i między grupami społecznymi. W tym przypadku mówi się o Muzykoterapii Społecznościowej. Jeszcze inny aspekt muzyki w terapii akcentuje Brian Abrams, który zauważa, że muzyka, szczególnie ta tworzona w czasie sesji muzykoterapii, może wyrażać funkcjonowanie całego człowieka. W takim przypadku zjawiska dźwiękowe stają się „brzmiącą ekspresją wewnętrznej, głębokiej muzyki tkwiącej w człowieku"[497].

Rola muzyki bywa także opisywana w kontekście mechanizmu zależności między doświadczeniem muzycznym, opartym przede wszystkim na improwizacji, a procesem terapeutycznym. W takim kontekście L. Konieczna Nowak wskazuje dwie teorie ważne dla muzykoterapii teorię analogii Henka Smeijsters'a oraz teorię metafory Kennetha Aigen'a. Pierwsza zakłada, że procesy, które dokonują się w muzyce są analogiczne do procesów psychicznych, co można rozumieć jako równorzędność pomiędzy formą ekspresji muzycznej a formą doświadczeń wewnętrznych. Zdaniem autora, pacjent poprzez granie, śpiewanie i słuchanie muzyki – wyrażając siebie przez dźwięki - staje się nimi, a dźwięki nim i dlatego słyszalna jest jego psychika i wnętrze. Z kolei teoria metafory Kennetha Aigen'a oparta o koncepcję Georga Lakoff'a i Marka Johnson'a zakłada myślenie metaforyczne w odniesieniu do wszystkich procesów myślowych i dlatego dostrzega jego obecność także w doświadczeniu muzycznym[498].

Inna perspektywa opisująca rolę muzyki w muzykoterapii zakłada, że muzyka pełni rolę koterapeuty[499]. Odnoszona jest ona do struktury muzyki, którą buduje pięć elementów: rytm, melodia, harmonia, barwa oraz dynamika i każdy z nich ma mniej lub bardziej określony wpływ na człowieka[500]. W ujęciu tym, obecnym szczególnie w jednej z form muzykoterapii pracującej z wyobrażeniami ewokowanymi muzyką Guided Imagery and Music, przemawia ona bezpośrednio do nieświadomości. W tym sensie muzyka jest dźwiękową obecnością, wykraczająca poza słowa, namacalną i żywą siłą,

terapeutycznym. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…,* dz. cyt. s. 153-155.

[497] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka - nauka - człowiek,* dz. cyt. s. 22-24.

[498] Tamże, s. 25-26.

[499] R. Skaggs, *Music as Co-Therapist: Creative Resource for change*, "Journal of the Association for Music & Imagery", Volume 1, 1992, s. 81-83.

[500] K Stachyra przybliża w jaki sposób poszczególne elementy muzyki oddziałują na człowieka. Por. K. Stachyra, *Proces muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 68-70.

przez co powoduje doświadczenie bezpośredniego uczestnictwa[501]. Kiedy muzyka pobudza wyobraźnię, pochodzące obrazy z wewnątrz, dają silne poczucie realności doświadczenia i pozostają z pacjentem długo, często przez miesiące i lata. Przeżyte doświadczenia muzyczne dają jednocześnie poczucie umocnienia oraz odzyskania czegoś w sobie, przez co budują zasoby do codziennego życia[502].

Omawiając rolę muzyki warto podkreślić czynniki wpływające na efekty muzykoterapii. Stefan Koelsch omawiając modelującą rolę podczas słuchania muzyki wskazuje na wymieniane przez Thomasa Hilecke, Anne Nickel i Hansa V. Bolay'a: uwaga, emocje, poznanie, zachowanie i komunikacja[503]. Dodatkowym czynnikiem, na który autor zwraca uwagę, przyczyniającym się do efektów muzykoterapii jest modulacja percepcji. S. Koelsch wyjaśnia, że trening muzyczny (na przykład aktywność muzyczna w czasie muzykoterapii) kształtuje dekodowanie cech akustycznych. Chodzi głównie o wysokość dźwięku i modulacje częstotliwościowe już na poziomie pnia mózgu oraz kory słuchowej, co ma wpływ na procesy percepcyjne podczas rozumienia języka. Jest to szczególnie istotne na przykład u dzieci z upośledzeniem językowym, które często połączone jest z zburzeniami percepcji[504]. Ponadto podkreśla się, że ważnymi czynnikami w toku oddziaływań muzyką są aktualny stan psycho-fizyczno-emocjonalny słuchacza oraz jego aktywność, wynikająca z zaangażowania podczas słuchania, a także okoliczności słuchania, czyli kontekst słuchowy[505]. Istotne są także, na które zwraca uwagę Tadeusz Natanson: „indywidualne osobliwości psychofizyczne odbiorcy, jego gusty i upodobania, nawyki i tradycje, doświadczenia, oczekiwania, aktualne nastawienia, zapotrzebowania"[506]. Ponadto, zdaniem autora, „poziom muzykalności

[501] S. J. Stokes, *Letting the sound depths arise,* "Journal of the Association for Music & Imagery", Volume 1, 1992, s. 74-75.

[502] R. Skaggs, *Music as Co-Therapist…,* dz. cyt. 81-83.

[503] S. Koelsch, *A Neuroscientific Perspective on Music Therapy*, "The Neurosciences and Music III – Disorders and Plasticity", New York Academy of Sciences 2009, s. 374-384, s. 374, [online] https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04592.x (dostęp: styczeń 2022).

[504] S. Koelsch, *A Neuroscientific Perspective on Music Therapy,* dz. cyt. s. 375-376. Autor zwraca także uwagę, że terapia muzyczna takich zaburzeń percepcyjnych może również pomóc w leczeniu zaburzeń językowych. Wczesne leczenie zaburzeń językowych jest ważne dla zmniejszenia ryzyka rozwoju zaburzeń w uczeniu się i czytaniu po rozpoczęciu nauki szkolnej. Por. Tamże, s. 375-376.

[505] P.N. Juslin, D. Västfjäll, *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanism,* dz. cyt. s. 572-573; J. Edwards, *Music Therapy Research: Context, Methodology, and Current and Future Developments,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. 713.

[506] T. Natanson, *Programowanie muzyki terapeutycznej*, „Zeszyt Naukowy" Nr 53, Sesja Monografie, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 1992, s. 31.

odbiorcy działań muzykoterapeutycznych, a przede wszystkim wrażliwość na muzykę, stopień słuchania i „zażyłości" z muzyką, stanowią czynniki w dość istotny sposób kształtującą jego reakcje na muzykę i działania muzykoterapeutyczne"[507]. Dlatego jak podkreśla K. Stachyra, „percypowanie muzyki nosi cechy działalności twórczej", co wiąże się z tym, że reakcje na muzykę zależne są od wielu czynników nie związanych z samą muzyką, co sprawia, że jednoznaczne przewidzenie[508] reakcji odbiorcy na muzykę nie jest możliwe[509]. Podsumowując, można mówić o tym, że muzyka w toku procesów terapeutycznych:

- wywołuje reakcje na poziomie fizjologicznym;
- ewokuje reakcje emocjonalne,
- ułatwia integrację społeczną,
- stanowi formę komunikacji,
- budzi skojarzenia,
- umożliwia zaangażowanie w działanie,
- obniża poczucie niepokoju i stresu,
- proponuje struktury, w których ćwiczone mogą być zachowania związane z samokontrolą i odpowiedzialnością,
- daje dostęp do przeżyć estetycznych[510].

2.3.2. Cele muzykoterapii

Muzykoterapia realizuje cele mające charakter funkcjonalny, a nie muzyczny. Są one realizowane przy użyciu muzycznych środków, narzędzi i technik[511]. Cele te mogą być ukierunkowane na: osiąganie, wspieranie, pomaganie, aktywowanie, promowanie, poprawę, prowadzenie lub konkretny zamierzony efekt. Motywem przewodnim

[507] Tamże, s. 33.

[508] Ze względu na to, jak wiele czynników wpływa na reakcje pacjenta podczas oddziaływania muzykoterapeutycznego eksponowana jest rola w tych działaniach profesjonalnie szkolonego muzykoterapeuty. Por. K. Stachyra, *Proces w muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 67.

[509] Tamże, s. 64-69.

[510] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka - nauka - człowiek,* dz. cyt. s. 23.

[511] L. Konieczna -Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s.162.

obieranych celów jest inicjowanie zmiany w codziennym funkcjonowaniu osoby w takich kontekstach życia jak: medyczny, rozwojowy i edukacyjny, zdrowia psychicznego czy społeczno-środowiskowy[512]. Wpływ na duże zróżnicowanie celów muzykoterapii ma zarówno wiek osób, do których jest ona kierowana, jak również kontekst w jakim jest realizowana[513]. Precyzując te wyjaśnienia L.O. Bonde sprowadza cele muzykoterapii do trzech kategorii: rehabilitacyjnej, leczniczej i wspomagająco – rozwojowej. W przypadku realizowania celów o charakterze rehabilitacyjnym istotne jest inicjowanie takiego oddziaływania muzykoterapeutycznego, które zmierzać będzie do przywracania zdolności funkcjonalnych. Z kolei lecznicze cele muzykoterapii mają wspomagać osobę w osiąganiu potencjału do rozwiązywania problemów związanych z jej funkcjonowaniem w wymiarze fizycznym, emocjonalnym i społecznym. Mają ułatwiać także zaspokajanie potrzeb wynikłych z przewlekłych niepełnosprawności lub choroby, pośród których należy wymienić optymalizację jakości życia oraz poprawę komunikacji w relacjach z najbliższymi (ważne cele w opiece paliatywnej). Natomiast cele muzykoterapii odnoszone do wspomagania i rozwoju osoby mają ułatwić zdobywanie nowej wiedzy o sobie oraz osiąganie lepszej jakości życia[514]. Te kategorie celów poszerza K. Bruscia. W jego ujęciu muzykoterapia winna zmierzać do zaspokojenia potrzeb człowieka w wymiarze edukacyjnym, rekreacyjnym, rehabilitacyjnym, prewencyjnym, psychoterapeutycznym, a także fizycznym, emocjonalnym, intelektualnym, społecznym i duchowym[515].

Inaczej do zagadnienia celów muzykoterapii podchodzi L. Konieczna-Nowak. Odnosi je do stref funkcjonowania odbiorcy muzykoterapii. Strefy te wiąże z działaniami w zakresach: komunikacji, ekspresyjności, poznawczym, funkcjonowania społecznego, pobudzania - aktywności lub relaksacji, motoryczności i stabilizacji fizjologii. Tak rozumiane cele mają charakter ogólny i nie wyczerpują wszystkich możliwych celów działań muzykoterapeutycznych. Ich generalizacja pokazuje jedynie obszary, w których

[512] J. Edwards, *Music Therapy. An Evidence-based Allied Health Service Applicable Through the Life Span*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 20-21.

[513] J. Edwards, *Conceptualizing Music Therapy Five Areas that Frame the Field*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, dz. cyt. s. 5.

[514] L.O. Bonde, *Definitions of Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 31-32.

[515] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 727 [format Mobi].

działanie muzykoterapeutyczne może mieć miejsce[516]. Natomiast Suzanne B. Hanser uważa, że cele muzykoterapii mają uwzględniać również potrzebę wzrostu egzystencjalnego, potrzeby duchowe oraz dotyczące funkcjonowania zawodowego (produktywność czy samoaktualizacja) oraz działania umożliwiające przeżywanie doświadczeń szczytowych i organizację wolnego czasu[517].

Ukazując specyfikę projektowania celów muzykoterapii należy zwrócić uwagę na to, że ze względu na ich zindywidualizowanie trudno jest wskazać na wszystkie możliwe konteksty ich realizacji. Zarówno cele ogólne dla (całego procesu) jak i szczegółowe (dla każdej aktywności realizowanej podczas sesji), określane są pod kątem potrzeb konkretnego odbiorcy. W zależności od przyjętej przez muzykoterapeutę orientacji teoretycznej zostają dopasowane do jego wieku i potrzeb przez indywidualnie pracujących muzykoterapeutów[518] po to, aby doprowadzić do zmian w funkcjonowaniu człowieka. Są one wywoływane działaniami ujętymi technicznym określeniem „zmiana muzyczna". Jej wywoływanie łączone jest z nieustannym ruchem podstawowych elementów muzyki takich jak: rytm melodia, harmonia, barwa dynamika, jak również momentami ciszy. Elementy te i ich wzajemne zależności określane są mianem słownika muzycznego, czy języka muzycznego, których nieustannie zmieniające się struktury zapewniają niewerbalną, symboliczną treść. Ponadto ciągła zmienność w muzyce wykazuje analogię do interakcji międzyludzkich, które nigdy nie są statyczne. Z tego względu muzyka stanowi pewien model ruchu i zmiany, z której klient/pacjent czerpie osobiste znaczenie. Ponadto w dziełach muzycznych wielkich mistrzów, budowane są napięcia, które wywołują oczekiwanie[519] ich rozwiązania. Zawarte w ich dziełach wzorce

[516] L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii,* dz. cyt. s. 82.

[517] S.B. Hanser, *The New music Therapist's Handbook Third Edition,* dz. cyt. s. 66-67.

[518] Z muzykoterapii można korzystać z decyzji własnej lub być kierowanym na muzykoterapię przez inne organy medyczne, z którymi muzykoterapia lokalnie współpracuje lub kiedy jest włączona do narodowych systemów leczniczych. W Polsce muzykoterapia traktowana jest czasem jako praktyka alternatywna, nieudokumentowana naukowo, a wciąż pogłębiona refleksja, jest we wczesnej fazie rozwoju, por. K. Krasoń, L. Konieczna-Nowak, *Sztuka - terapia - poznanie,* dz. cyt. s. 9.

[519] Oczekiwanie w muzyce wiąże się ze znaczeniem, pojmowanym jako kompleks zależności zachodzących w strukturze dzieła oraz na tym, jak te zależności oddziałują na słuchacza. Por. E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej,* dz. cyt., s. 379. Jak twierdzi Leonard Meyer: „Jedno muzyczne zdarzenie (czy to dźwięk, czy fraza, czy cały odcinek) ma znaczenie, ponieważ wskazuje na inne muzyczne zdarzenie i każe nam go oczekiwać". Por. L.B. Mayer, *Emocja i znaczenie w muzyce*, tłum. A. Buchner, K. Berger, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków, 1974, s. 51.

rozwiązań wywołują wzorce w myślach, uczuciach i zachowaniach i przez to stanowią interwencje[520].

Wprowadzenie czy wywoływanie zmiany muzycznej stanowi istotę muzykoterapii i jednocześnie specyficzny cel, umożliwiający pacjentowi doświadczyć alternatywy dla jego obecnego sposobu życia i motywuje go do wprowadzania zmian[521]. Uczestnicząc w doświadczeniu muzycznym pacjent doświadcza ciągłej zmiany zarówno obecnej w muzyce, jak również samodzielnie wprowadzanej w własnej produkcji muzycznej. Pojawiające się zmiany muzyczne zachodzą drogą mechanizmu, który nie jest jednorodny i zależy od organizacji działań muzykoterapeutycznych. Różnorodność ta wiąże się z przypisywaną muzyce rolą i jej miejscem w terapii (muzyka jako terapia, muzyka obecna w terapii)[522], sposobu kształtowania relacji, interpretacji ekspresji klienta, wątków estetycznych[523]. W procesie tym znaczącą rolę pełni muzykoterapeuta, który wykorzystuje potencjał muzyki jako narzędzie terapeutyczne. Inicjuje on konkretną, muzyczną interwencję, aby wywołać określone wyznaczonymi celami zmiany. Dokonuje się to poprzez zaangażowanie klienta w doświadczenie muzyczne oraz towarzyszące mu relacje. Taka muzyczna interwencja nie dotyczy najnowszego modelu muzykoterapii – Muzykoterapii Społecznościowej, który polega przede wszystkim na wspólnym muzykowaniu.

Doświadczenie muzycznych zmian może pełnić funkcję narzędzia, kiedy wzbudzana jest u pacjenta i pojawia się w jego produkcji muzycznej (na przykład poprzez zmianę tempa, rytmu, dynamiki, czy ogólnie ekspresji, budowanie napięcia i jego odprężenia) lub podczas słuchania muzyki. Może stanowić także medium, kiedy

[520] R. Skaggs, *Music as Co-Therapist…,* dz. cyt. 81-83.

[521] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…,* s. 3836-3844 [format Mobi].

[522] Muzyka w muzykoterapii może pełnić rolę centralną – muzyka jako terapia oraz drugorzędną – muzyka w terapii. W obydwóch przypadkach stanowi medium, jest narzędziem terapeutycznym. Por. K.E. Bruscia, *Defining music therapy…,* s. 414, [fomat Mobi]; L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 24; L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii,* dz. cyt. s. 13-21; K. Stachyra, *Definiowanie i klasyfikacja muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s 28.

K. Stachyra zwraca uwagę, że „koncepcja «muzyka jako terapia» nadaje priorytet doświadczaniu muzyki przez uczestnika sesji, dopatrując się w niej głównego czynnika terapeutycznego. W drugiej zwanej «muzyka w terapii», podkreśla, że choć muzyka jest ważnym elementem procesu terapeutycznego, to głównym motorem są relacje terapeutyczne, będące wynikiem obecności muzykoterapeuty. Pierwsze można określić mianem orientacji transforamatywnych, drugie zaś wglądowych". Koncepcje te zainicjowali P. Nordoff i C. Robins, a rozwinął K.E. Bruscia. Por. K Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…*, dz. cyt. s. 31.

[523] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek*, dz. cyt. s. 39.

ukierunkowana jest na konkretny cel. Może też stanowić punkt odniesienia dla zmian, które, aby pojawiły się poza miejscem oddziaływania. Oznacza to, że z jednej strony uruchamiane są zmiany muzyczne, z drugiej mogą one zostać poddane ocenie jako rezultat terapii. Możliwość ta wynika z tego, że jednym z podstawowych założeń muzykoterapii jest to, że muzyczne doświadczenie i towarzyszące mu relacje angażują i wpływają na wiele aspektów ludzkiego bytu. Jak zauważa Stefan Koelsch, z perspektywy neurologicznej słuchanie muzyki, a tym bardziej jej produkcja aktywuje wiele struktur mózgowych zaangażowanych w przetwarzanie poznawcze, sensomotoryczne i emocjonalne. Muzyka angażuje procesy sensoryczne, uwagę, procesy związane z pamięcią, mediację percepcję-akcję (aktywność systemu neuronów lustrzanych), integrację wielozmysłową, zmiany aktywności w kluczowych obszarach przetwarzania emocjonalnego, przetwarzanie składni muzycznej i znaczenia muzycznego oraz poznanie społeczne[524]. Wszystkie procesy uruchomione w mózgu pod wpływem muzyki, mogą podlegać generalizacji i transferowi na funkcje niemuzyczne, tym samym dawać pożądane efekty terapeutyczne. Skutkuje to poprawą w zakresie funkcjonowania behawioralnego i kognitywnego, a zjawisko to jest związane z międzymodalną plastycznością mózgu. Jest to możliwe, ponieważ na muzykę reaguje cały mózg i jest ona przetwarzana w wielu jego obszarach[525].

Zmiana muzyczna którą wywołuje muzykoterapeuta i kolejno wprowadza klient prawdopodobnie wskazuje też na zmianę innego rodzaju, niemuzyczną (nonmusical change), czego efektem może być poprawa zdrowia (health-enhancing). Tak na przykład, kiedy klient z deficytem uwagi uczy się jak koncentrować się w kontekście muzycznym, to zdolność osiągnięta podczas doświadczenia muzycznego ma potencjalne zastosowanie w wielu innych aspektach jego życia. Podobnie, kiedy uwalnia swoje emocje w trakcie słuchania lub wykonywania muzyki jego emocje nie są definiowane w kategoriach muzycznych. Także proces ich uwalniania nie jest procesem wyłącznie muzycznym. Dlatego każda zmiana muzyczna wprowadzona przez klienta podczas doświadczenia muzycznego albo demonstruje, że zmiana niemuzyczna ma miejsce, albo umożliwia uogólnienie na inne obszary funkcjonowania klienta[526]. Co więcej, potencjalne zmiany mogą zamanifestować się w wielu wymiarach funkcjonowania pacjenta: osobistym – we

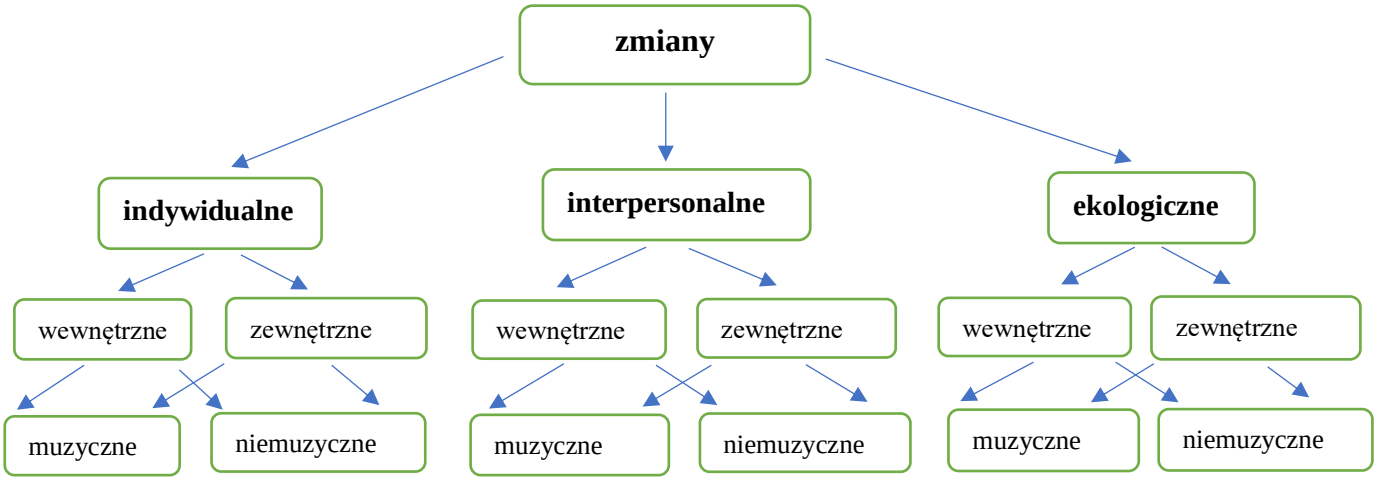
[524] S. Koelsch, *A Neuroscientific Perspective on Music Therapy,* dz. cyt. s. 374.

[525] Por. E. Galińska, *Znaczenie muzykoterapii w rehabilitacji neurologicznej,* art. cyt. s. 836.

[526] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 3898-3907 [format Mobi].

wnętrzu, interpersonalnym – w relacjach z innymi oraz ekologicznym – w środowisku socjokulturowym oraz fizycznym pacjenta. Mogą one zachodzić na poziomie muzycznym[527] oraz niemuzycznym; wewnętrzne, subiektywne, które nie są obserwowalne ani mierzalne. Zmiany wewnętrzne są to zmiany, które zachodzą w osobie lub w kontekście traktowanym jako podmiot (na przykład aspiracje klienta). Zmiany zewnętrzne to takie, które można zaobserwować i zmierzyć, mają charakter obiektywny i odzwierciedlają zmiany w osobie lub w kontekście traktowanym jako obiekt. Zmiany wewnętrzne mogą być także mierzone, ale wymagają wówczas operacjonalnego zdefiniowania[528].

Dla zobrazowania oraz omówienia charakteru poszczególnych zmian, na których koncentruje się muzykoterapia, została przyjęta na podstawie wymienianych przez Kenntha Bruscia'ę typów zmian następująca klasyfikacja. Potencjalne zmiany zostały pogrupowane w trzy kategorie: kategoria zmian indywidualnych, kategoria zmian interpersonalnych oraz kategoria zmian ekologicznych. W każdej kategorii mogą pojawić się zamiany w wymiarze wewnętrznym oraz zewnętrznym, w ramach, których istnieje dodatkowy wymiar/poziom zmian muzycznych oraz wymiar zmian niemuzycznych. Mozaikę zmian obrazuje schemat nr. 1:



Schemat 1. Klasyfikacja potencjalnych zmian pod wpływem oddziaływania muzyki (opracowanie własne na podstawie K.E. Brusci)

[527] Zmiany na poziomie muzycznym np. o charakterze postępów w umiejętnościach muzycznych zazwyczaj interpretowane są w kategoriach ogólnych niezwiązanych z obszarem kompetencji muzycznych. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…*, dz. cyt. s. 162.

[528] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 3856 [format Mobi].

W pierwszej kategorii zmian indywidualnych potencjalne wewnętrzne zmiany muzyczne (wymiar wewnętrzny i muzyczny) dotyczą mogących uaktywnić się aspiracji, talentu, osobistego znaczenia, poczucia sensu, doświadczenia, wartości estetycznych, preferencji muzycznych, motywacji, wspomnień, różne koncepcje, wartości i inne. Na poziomie niemuzycznym (wymiar wewnętrzny i niemuzyczny) to pojawiające się wspomnienia, obrazy, marzenia, myśli, idee, konstrukty, wartości, wierzenia, opinie, emocje, uczucia oraz inne. Z kolei potencjalne zmiany w wymiarze zewnętrznym, na poziomie zmian muzycznych (wymiar zewnętrzny i muzyczny) to nabywana sprawność zarówno w graniu, jak również w słuchaniu, muzyczne zaangażowanie i poświęcenie, ale także relacje tworzące się z samą muzyką i w muzyce (intramusical relationship). Ich przejawami są zmiany we własnym graniu, słyszalne dla muzykoterapeuty lub słyszane przez pacjenta w innej muzyce. To także wyniki pomiarów zoperacjonalizowanych wewnętrznych muzycznych zmian. Natomiast do zmian poza poziomem muzycznym (wymiar zewnętrzny i niemuzyczny) należą odpowiedź fizjologiczna, zmiana zachowania, zwyczajów, cech, jak również pomiary wewnętrznych reakcji poza muzycznych[529].

W drugiej kategorii zmian interpersonalnych kryteria potencjalnych zmian w wymiarze wewnętrznym i na poziomie muzycznym dotyczą (odczuwanych) wspólnych z innymi aspiracji, doświadczeń, wartości estetycznych, preferencji, motywacji, współdzielonych, wcześniejszych muzycznych doświadczeń, współdzielonych koncepcji i innych. Do kryteriów potencjalnych zmian niemuzycznych (wymiar wewnętrzny i niemuzyczny) będą należeć wspólne wspomnienia, obrazy, marzenia, myśli, idee oraz wierzenia, opinie, emocje czy uczucia. Kryteria potencjalnych zmian interpersonalnych zewnętrznych na poziomie muzycznym (wymiar zewnętrzny i muzyczny) będą obejmować wszelkie relacje muzyczne widoczne lub słyszane podczas słuchania lub tworzenia muzyki. Zmiany takie dotyczą też sposobów nawiązywania relacji z innymi poprzez muzykę, co może być obserwowalne lub słyszalne oraz pomiary wewnętrznych interpersonalnych muzycznych zmian. Do potencjalnych zmian niemuzycznych (wymiar zewnętrzny i niemuzyczny) będą należeć także wszystkie indywidualne relacje manifestujące się na poziomie behawioralnym bądź fizycznym, jak również wspólne,

[529] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 3865-3878 [format Mobi].

współdzielone relacje przejawiające się i wyrażające się w zachowaniu, bądź na poziomie fizycznym oraz pomiary wewnętrznych interpersonalnych niemuzycznych zmian[530].

W kategorii zmian ekologicznych zmiany wewnętrzne na poziomie muzycznym (wymiar wewnętrzny i muzyczny) będą dotyczyć postawy społeczno-kulturowej oraz odkrywanych wartości odczuwanych wobec muzyki, estetycznych standardów, obszaru dziedzictwa muzycznego i inne. Niemuzyczne zmiany (wymiar wewnętrzny i niemuzyczny) dotyczą postaw społeczno-kulturowych wobec obyczajów, tabu, wierzeń moralnych czy politycznych, postawy wobec poczucia własnej płci – gender - oraz orientacji seksualnych, wierzeń religijnych i innych. Potencjalne zmiany zewnętrzne na poziomie muzycznym (wymiar zewnętrzny i muzyczny) będą odnosić się w kontekście obiektów zewnętrznych na przykład do różnego rodzaju muzycznych rytuałów, ceremonii, tradycji, przedstawień, kompozycji o znaczeniu narodowościowym, etnicznym i innych. Zmiany niemuzyczne (wymiar zewnętrzny i niemuzyczny) będą obejmować prawa obowiązujące praktyki w zakresie opieki zdrowotnej, otoczenia fizycznego w sąsiedztwie, społeczności pracy czy szkole i tym podobnych[531]. Zmiany te mogą pojawiać się zarówno podczas sesji muzykoterapii, jak również poza sesją. Ich terapeutyczny charakter K. Bruscia systematyzuje w następujący sposób:

- prewencyjne (zapobiegawcze) – zmiany w terapii pomagają obniżyć ryzyko utraty zdrowia lub zmniejszyć opór przed problemami zdrowotnymi;
- lecznicze – zmiany w terapii przeciwdziałają, zmieniają lub eliminują przyczyny problemu zdrowotnego;
- rekonstrukcyjne – zmiany w terapii pomagają w procesie dekonstrukcji oraz rekonstrukcji różnych problemów lub obszarów, w tym części siebie lub życia;
- medyczne (alopatyczne) - zmiany w terapii zapobiegają, zmieniają lub eliminują symptomy lub efekty problemów zdrowotnych;
- homeopatyczne – zmiany w terapii stymulują naturalne procesy leczenia i pomagając działać bardziej efektywnie;

[530] Tamże, s. 3878-3882 [format Mobi].

[531] Tamże, s. 3882-3890 [format Mobi].

- wspierające – zmiany w terapii oferują system wspierający jak również umożliwiają wgląd, czy podjąć walkę, czy żyć z obecnymi warunkami zdrowotnymi;
- habilitatywne – zmiany w terapii pomagają w osiąganiu zdolności kompensujących, które nie są rozwinięte ze względu na kondycje zdrowotną;
- rehabilitacyjne – pomagają odzyskać lub kompensować utracone zdolności ze względu na kondycje zdrowotną;
- paliatywne – poprawiają jakość życia w podczas radzenia sobie z chorobą w sytuacji utraty zdrowia[532].

2.3.3. Różnorodność oddziaływań muzykoterapii

Praktyka muzykoterapii jest realizowana w bardzo zróżnicowany sposób, ponieważ muzykoterapeuci czerpią inspirację dla swojej praktyki z różnych nauk. Odzwierciedlają to określenia muzykoterapii jako interdyscyplinarna hybryda[533], „transdyscyplinarne pole"[534] czy fuzja muzyki i terapii [535], Ponadto praktyka muzykoterapii ewoluuje w wielu kierunkach, co powoduje jej duże wewnętrzne zróżnicowanie[536]. Pokazuje ono, że muzykoterapia jako praktyka rozwija się na wiele sposobów. Formy realizowanej praktyki z jednej strony miały źródło w istniejących teoriach innych nauk, które zostały zaadaptowane na grunt muzykoterapii i określne są mianem „podejścia"[537]. Jak zauważa K. Stachyra „podejście muzykoterapeutyczne" odnosi się „do aktywnie stosownych procedur bazujących na konkretnych technikach" i „związane jest z nastawieniem, rozumieniem czy filozofią"[538] Z drugiej strony zostały

[532]Tamże, s. 3804-3963 [format Mobi].

[533] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki…,* dz. cyt. s.164.

[534] K.E. Bruscia *Defining music therapy…,* dz. cyt., s. 639-640 [format Mobi].

[535] Tamże, s. 700 [format Mobi].

[536] B.L. Wheeler, *Orientation and Approaches. Introduction*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B. Wheeler, dz. cyt. s. 129; L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...*, dz. cyt. s.156.

[537] J. Edwards, *Approaches and Models,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, dz. cyt., s.418.

[538] K. Stachyra, *Wprowadzenie*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 10.

rozwinięte modele, które stanowią unikatowe dla muzykoterapii formy pracy[539], to „określone formy oddziaływań, wyrosłe bezpośrednio z praktyki ściśle muzykoterapeutycznej”[540]. K. Bruscia defniuje model muzykoterapii jako: „kompleksowe podejście do oceny, leczenia i ewaluacji, które obejmuje podstawy teoretyczne, wskazania i przeciwwskazania kliniczne, cele, wytyczne i specyfikacje metodologiczne oraz charakterystyczne zastosowanie pewnych proceduralnych sekwencji i technik”[541].

Każdy z twórców zarówno podejść jak i modeli podjął swoje poszukiwania w celu opisania i nazwania rodzaju pracy, ponieważ w teorii i praktyce istniała luka[542]. Poszczególne modele i podejścia oświetlają taki aspekt muzykoterapii, który uznany został za ważny przez jego twórców, np. wymiar muzyczny, społeczno-kulturowy, relacyjny, behawioralny lub przyczynowo-skutkowy. Wszystkie modele i podejścia odnoszą się i podkreślają każdy z tych czynników, ale w różny sposób rozkładają akcenty. Opisują i wyjaśniają także rolę muzyki, rolę muzykoterapeuty oraz proces pracy[543]. Posługiwanie się przez muzykoterapeutów konkretnym modelem wymaga specjalistycznego szkolenia, natomiast praca w podejściu go nie wymaga.

Wymienione opisy prezentują specyficzne ujęcia muzykoterapii[544], które często określane są jako podejścia i modele, ale też orientacje i perspektywy, czyli określające sposób myślenia w organizacji działań[545], co często wprowadza logiczne zamieszanie.

---

[539] J. Edwards, *Approaches and Models,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s.418.

[540] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s. 156.

[541] K.E. Bruscia, *Defining music therapy*…, dz. cyt. s. 2873 [format Mobi].

[542] J. Edwards, *Approaches and Models,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, dz. cyt. s.425.

[543] Tamże, s.418.

[544] Tak systematyzowana praktyka muzykoterapii jest w podręcznikach, choć nieco różnią się one ilością prezentowanych praktyk w poszczególnych podręcznikach, co wiąże się na przykład z realizowaną szeroko praktyką badawczą lokalnie w Danii, jak również rokiem wydania podręcznika i pojawieniem się nowych koncepcji. Por. *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, The Guilford Press, New York London, 2015; *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, Oxford University Press, New York, 2017; *A comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition, Theory, Clinical Practice, Research* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019.

[545] B.L. Wheeler wskazuje także wiele orientacji (orientation) w muzykoterapii, które określane są jako „tendencje myślenia”, (tendencis of thought), które opisują i wyjaśniają różne praktyki muzykoterapii. Należą do nich: Biomedical Music Therapy (Taylor, 2010); Culture-Centered Music Therapy (Stige, 2002); Aesthetic Music Therapy (Lee, 2003); Complexity-Based Music Therapy (Crowe, 2004); Music-Centered Music Therapy (Aigen, 2005); Analogy-Based Music Therapy (Smeijsters, 2005), Feminist Music Therapy (Hadley, 2006, Curtis 2000); Dialogical Music Therapy (Grred,2006); Resource-Oriented Music Therapy

Tak na przykład pojęcie „model" i „podejście" określane są wymiennie, poprzez wskazywanie teoretycznych inspiracji dla pracy w konkretnym modelu, a które nie zostały zaadoptowane do metod i technik muzykoterapeutycznych tak jak w przypadku koncepcji muzykoterapii określanych jako „podejścia". Zwracają na to uwagę w podręcznikach muzykoterapii B.L. Wheeler, L.O. Bonde i G. Trondalen oraz L. Konieczna Nowak[546]. Ponadto termin podejście określane jest też w szerszej perspektywie, wykraczającej poza konkretną koncepcję oraz „zdarza się również, że modele mieszczą się w określonych podejściach lub mają z nimi elementy wspólne"[547]. Obrazuje to tabela nr 1:

Nazwa modelu/podejścia	**Zaplecze teoretyczne**
Norsoff-Robbins Muzykoterapia kreatywna (model)	podejście humanistyczne i koncepcje Rudolfa Steinera
Muzykoterapia neurologiczna (model)	podejście medyczne i neuronaukowe
Kierowane wyobrażenia z muzyką (model)	podejście humanistyczne, psychodynamiczne, transpersonalne
Muzykoterapia społecznościowa (model)	koncepcje socjologiczne
Podejście poznawczo-bahawioralne	koncepcje poznawczo-behawioralne
Podejście psychodynamiczne	koncepcje psychoanalityczne i psychodynamiczne

Tabela 1. Modele i podejścia stosowane w muzykoterapii. (Źródło L. Konieczna-Nowak)[548].

(resource -zasoby) (Rolvsjord, 2010). Por. B.L. Wheeler, *Orientation and Approaches. Introduction,* [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 131.

[546] L.O. Bonde, G. Trondalen, *Perspectives on Internationally Well-Known Music therapy Models – An Introduction,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 159; L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...*, dz. cyt. s. 156; J. Edwards, *Approaches and Models of Music Therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s.418.

[547] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka -człowiek,* dz. cyt. s.7.

[548] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s. 159-160.

Pośród podejść w muzykoterapii (rozumianych jako majce źródło w istniejących teoriach innych nauk, które zostały zaadaptowane na grunt muzykoterapii) dominują podejście poznawczo-behawioralne i podejście psychodynamiczne[549]. Ponadto opisywane jest podejście humanistyczne[550]. Podejście poznawczo-behawioralne zakłada obserwację konkretnych zachowań, które w zależności od potrzeby są zwiększane lub zmniejszane. Ćwiczeniom muzykoterapeutycznym, nadaje się strukturę, która wymusza pożądane zachowania lub uniemożliwia zachowania niepożądane. Element muzyczny, związany z przyjemnością dodatkowo stosowany jest jako wzmocnienie pozytywne[551]. Modelem[552] wywodzącym się z tego teoretycznego nurtu w psychoterapii jest model muzykoterapii behawioralnej (stosowanej w psychoterpii), reprezentowany przez braci Clifforda K. Madsen'a oraz Charlsa H. Madsen'a[553]. Podejście to (muzykoterapia behawioralna), jak zauważa L. Konieczna-Nowak, nie jest dla muzykoterapii w żaden sposób specyficzne i nie determinuje powstania szczególnych technik i metod pracy[554]. Z kolei założenia nurtu poznawczego pozwalają na omawianie treści myślowych, które poprzedzane są różnymi działaniami muzycznymi. Werbalna analiza ekspresji umożliwia wówczas wykrycie irracjonalnych założeń oraz w dalszych działaniach formułowanie konstruktywnej, realistycznej oceny siebie i otoczenia. Na bazie założeń psychoterapeutycznego nurtu poznawczego nie powstał żaden konkretny model muzykoterapii, natomiast wiele technik wpisuje się w koncepcje poznawcze, między innymi zauważalne są inspiracje w polskim modelu - „Portrecie Muzycznym" Elżbiety Galińskiej[555]. Podejście łączące oba nurty jako poznawczo-behawioralne jest szeroko stosowane w praktyce klinicznej wobec różnych schorzeń, między innymi w uzależnieniach od środków chemicznych, zaburzeń odżywiania, w chorobach

[549] Tamże, s. 159.

[550] B. Adams, *Humanistic approaches,* [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 4790 - 4829; 4954-4959 [format Mobi].

[551] L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii,* dz. cyt. s. 21-22.

[552] Model Muzykoterapii Behawioralnej został wymieniony jako jeden z pięciu najbardziej znanych modeli muzykoterapii. Por. K. Stachyra, *Wprowadzenie,* [w:] *Modele, metody, podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 11; C.K. Madsen, *Muzykoterapia behawioralna,* [w:] *Modele, metody, podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, s. 87-93.

[553] S. B. Hanser, *Cognitive-Behavioral Approaches,* [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 164-165.

[554] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka -człowiek,* dz. cyt. s. 11.

[555] L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii,* dz. cyt. s. 21-22.

psychicznych i często łączy się podejściem opartym na dowodach – ewidence-based approach[556].

Podejście psychodynamiczne opisuje muzykoterapię w oparciu o teorie psychodynamiczne, która początkowo opierała się na teorii Freuda (psychoanaliza), a kolejno w etapach swojego rozwoju na psychologii ego łączonej z Heinzem Hartmannem, teorii relacji z obiektem Melanii Klein oraz psychologii *self* Haeinza Kohuta. Podejście to charakteryzuje się koncentracją na wpływie przeszłych doświadczeń na teraźniejszość, przekonaniem o ogromnej sile wpływania nieświadomości na zachowania, myśli i uczucia a także o wszechobecności mechanizmów obronnych i zjawiska oporu. Wykorzystuje relację pacjent – terapeuta opierająca sią na psychoterapeutycznej koncepcji przeniesienia oraz przeciwprzeniesienia, wolne skojarzenia, w których kluczową rolę odgrywa improwizacja[557]. Muzyka artykułuje ludzkie doświadczenie, niejako asystuje człowiekowi w stawaniu się świadomym jego stanu wewnętrznego i komunikuje drogą ekspresji[558]. W podejściu psychodynamicznym funkcjonują także inne nazwy takie jak muzykoterapia zorientowana analitycznie, czy muzykoterapia analityczna, którą „traktuje się jako określenie typu muzykoterapii opracowanego oryginalnie przez Mary Pristley[559]. Natomiast określenie muzykoterapia psychodynamiczna poszerza stosowanie muzykoterapii w tym podejściu o koncepcje postpsychoanalityczne[560].

W podejściu humanistycznym muzyka pełni specyficzną spersonalizowaną rolę - „sposobu bycia" (way of beeing), który wyraża się jako muzykowanie (musicing) – wewnętrznie relacyjny proces (ze względu na relację poszczególnych elementów muzyki względem siebie). Proces, który w swojej różnorodności kreuje relacyjnie rozwijane bycie z innymi. Charakteryzują go działania, w których unika się podawania pacjentowi dyrektyw. Zakłada także poszanowanie jego wolności oraz dąży do wyzwolenia

[556] S. Hanser, *Cognitove-Behavioral Approaches*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 170.

[557] B.L. Wheeler, *Orientations and Approaches,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 129; C. Isenberg, *Psychodynamic Approaches,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 139; L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia – Sztuka – człowiek,* dz. cyt. s. 12.

[558] S. Metzner, *Psychodynamic Music Therapy,* [w:] The Oxford Handbook of Music Therapy, red. J. Edwards dz. cyt. s. 454.

[559] Książka autorstwa Mary Pristley zatytułowana „Szkice na temat muzykoterapii zorientowanej psychodynamicznie" stworzyła podwaliny do dalszego rozwoju tego podejścia. Por. L. Konieczna Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 17.

[560] Tamże, s. 17.

potencjału i jego samoaktualizacji, który tkwi w kliencie[561]. Jak zauważa Brian Adams w tym podejściu do muzykoterapii „elementy i procesy pracy są rozumiane zgodnie z zasadami humanizmu, który zakłada, że wszyscy ludzie mają wrodzone zdolności do urzeczywistniania swoich unikalnych potencjałów zdrowia i dobrego samopoczucia, pod warunkiem, że warunki, w jakich się znajdują, mogą służyć jako możliwości zmiany”[562]. Autor zwraca również uwagę, że wielu muzykoterapeutów w swoich praktykach pracuje odnosząc się do założeń humanizmu od najwcześniejszych etapów rozwoju muzykoterapii[563]. Muzykoterapia w pewnym sensie „wyprzedzała” rozwój terapii humanistycznej, której pionierem był Carl Rogers, czy psychologii humanistycznej w ujęciu Abrahama Maslowa. Dlatego, pomimo że muzykoterapia jako zawód pojawiła się w okresie największej popularności psychologii behawioralnej (lata 50-te XX wieku), czyli jeszcze przed powszechną akceptacją psychologii humanistycznej, to w rzeczywistości teorie humanistyczne promowały rolę muzyki w opiece medycznej i psychiatrycznej na długo przed formalnym pojawieniem się muzykoterapii[564].

Muzykoterapia opisywana jest także jako praktyki realizowane w sytuacji klinicznej; dedykowane poszczególnym grupom wiekowym; poszczególnym populacjom, które łączą wspólne potrzeby (np. pacjenci onkologiczni). Bazują one na elementach różnych koncepcji muzykoterapii lub istniejących modelach i uwzględniają konkretne potrzeby osób, pacjentów. J. Edwards porządkuje owe zróżnicowanie praktyki i klasyfikuje je jako praktyki oferowane w czterech kontekstach: medycznym (medical contexts), rozwojowym i edukacyjnym (developmnetal & educational contexts), kontekst zdrowia psychicznego (mental health contexts) oraz kontekst społeczny i środowiskowy (community contexts). Kontekst medyczny dotyczy muzykoterapii oferowanej w szpitalach oraz w placówkach medycznych jako usługi medyczne. Posiada unikalną cechę wąskiej specjalizacji, co łączy go ze specjalistycznym wykształceniem i kwalifikacjami, ponieważ działania w tym zakresie odnoszą się do specyficznych potrzeb pacjentów i fachowego leczenia określonych schorzeń. W kontekście tym J. Edwards wymienia: osoby z traumatycznym uszkodzeniem mózgu, starsi dorośli z

[561] L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, dz. cyt. s. 21-22.

[562] B. Adams, *Humanistic approaches*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 4681-4688 [format Mobi].

[563] Tamże, s. 4790 - 4829; 4954-4959 [format Mobi].

[564] Tamże, s. 4729-4740 [format Mobi].

chorobą Alzheimera, dzieci hospitalizowane, dzieci, u których zdiagnozowano raka, młodzież z potrzebami medycznymi, dorośli chorzy na raka oraz niemowlęta objęte opieką medyczną. Kontekst rozwojowy i edukacyjny odnosi się do usług oferowanych w szkołach specjalnych oraz wczesnej interwencji obejmującej często całe rodziny. Dotyczy także osób chorujących na autyzm, dzieci z syndromem Rett'a[565], dorosłych z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Kontekst zdrowia psychicznego to praktyki oferowane wobec szerokie spectrum chorób psychicznych, wspomagania rodzin osób chorych psychicznie, wobec kobiet, które doświadczają przemocy, osób z zaburzeniami odżywiania oraz zaburzeń osobowości. Kontekst społeczny, zawiera w sobie usługi o charakterze środowiskowym, na przykład świadczone ludziom w ich własnych domach lub w ośrodkach zdrowia. Muzykoterapia oferowana jest także w ramach usług społeczności lokalnej, wówczas praktycy muzykoterapii przemieszczają się by wspomagać innych na przykład po kataklizmach, czy w innych problemach natury społecznej[566].

Opisywana jest także praktyka muzykoterapeutów, którzy podążają za określonymi normami medycznymi wymagającymi dowodów skuteczności oddziaływania. Praktyki muzykoterapeutyczne oparte na dowodach odnoszą się do hierarchii dowodów zaproponowanych przez Centrum Uniwersytetu Oxfordzkiego dla Medycyny opartej na Dowodach[567] (Oxford University Centre for Evidence-Based

[565] Syndrom Rett'a to rzadka neurologiczna choroba genetyczna, która powoduje ciężką niepełnosprawność ruchową mięśni.

[566] J. Edwards, *Music Therapy. An Evidence-based Allied Health Service Applicable Through the Life Span,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, dz. cyt. s. 19-21.

[567] W odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie profesji na badania oparte na dowodach w celach zmierzających do ugruntowania muzykoterapii jako regulowaną i chronioną usługę zdrowotną oraz wraz z potrzebą wzrostu odpowiedzialności pracujących muzykoterapeutów w różnych resortach klinicznych Suzanne Hanser opracowała specjalistyczne podejście oparte na danych przeznaczony dla muzykoterapii – data-based model for music therapy. Autorka stosuje podwójną terminologię: model oraz podejście. Z jednej strony jest to ustrukturyzowany model podążający za standardami medycyny opartej na dowodach, z drugiej strony to podejście zmierzające do ugruntowania praktyki jako regulowana i chroniona usługa zdrowotna i zapewniająca muzykoterapeucie odpowiedzialność i decyzyjność w sytuacji klinicznej. Podejście to zawiera wytyczne, jak planować, wdrażać, ewaluować i zakończyć terapię muzyczną w następujących dziesięciu etapach: skierowanie na muzykoterapię, pierwsza sesja, budowanie relacji terapeutycznej, ocena celów, zadań i docelowych reakcji, obserwacja, protokoły terapii muzycznej, plan leczenia muzykoterapeutycznego, wdrożenie, ewaluacja i zakończenie. Wytyczne te są częścią standardowej praktyki profesji pomocowej i pojawiają się także w Standardach Praktyki Klinicznej Amerykańskiego Stowarzyszenia Muzykoterapii (the American Music Therapy Association's Standarts of Clinical Practice). Podejście to, spójne z istniejącymi praktykami opartymi na dowodach, umożliwia wdrożenia przez muzykoterapeutów najwyższych standardów profesjonalizmu w ich pracy. Model ten dostarcza systemowego sposobu - schematu, który pomaga muzykoterapeutom podejmować właściwe decyzje kliniczne i strukturyzować doświadczenia muzykoterapeutyczne tak, aby w najbardziej efektywny sposób zaspokajać potrzeby klientów. Jednocześnie jest przewodnikiem, nie tylko dla praktyk opartych na

Medicine[568]). Obszary, w których te praktyki są stosowane zostały już wymienione w rozdziale 2.2.2. Należą do nich na przykład praktyki w onkologii, opiece paliatywnej, z uszkodzeniami mózgu i inne[569]. Ponadto pojawiają się opisy pracy ukazujące zindywidualizowane traktowanie pacjenta bazujące na sztuce[570]. Wykorzystują one dźwięk i jego apoteozę osiąganą w muzyce umożliwiając nadawanie znaczeń i innych form doświadczeń, których nie można zapewnić w formach nie muzycznych na przykład werbalnych[571].

Zaprezentowane sposoby realizowania muzykoterapii nie wyczerpują wszystkich okoliczności w jakich jest ona stosowana. Począwszy od lat 40 -tych XX wieku praktyka muzykoterapii wykształciła kilka modeli[572], które stosowane są obecnie w wielu krajach. Model jest unikatowym podejściem wykorzystującym charakterystyczne użycie pewnych

dowodach, ale także dla każdego muzykoterapeuty „umożliwiając mu postrzeganie i rozumienie procesów oraz jego wyników w sposób bardziej efektywny". Opis modelu wraz z przykładami klinicznego zastosowania stanowi treść trzeciego wydania podręcznika dedykowanego dla muzykoterapeutów pracujących szczególnie w podejściu opartym na dowodach. Por S.B. Hanser, *The new Music Therapist's Handbook Third Edition,* dz. cyt. s. 42-44, 53.

[568] Evidence-Based Practice -EBP pojawiło się w latach 80-tych, ewoluując z medycyny opartej na dowodach (EBM), opartej na książce brytyjskiego lekarza Archibalda Cochrane'a (1972) na temat skuteczności i wydajności w sektorze zdrowia. Założył Cochrane Collaboration, która obecnie przekształciła się w międzynarodową sieć ośrodków Cochrane. Podczas gdy EBM zajmuje się zawodami medycznymi, EBP zajmuje się praktykami innych zawodów lub praktykami interdyscyplinarnymi. Por H.M. Ridder, L.O. Bonde, *Evidence-Based Practice in Music therapy,* [w:] *Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L., Jacobsen, I.N, Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 400-441.

[569] H.M. Ridder, L.O. Bonde, *Evidence-Based Practice in Music therapy*, [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 439-441; F.A. Baker, *Evidence-Based Practice in Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 103.

[570] Zindywidualizowane podejście w muzykoterapii szeroko omawiają Katarzyna Krasoń i Ludwika Konieczna-Nowak w pracy pt. *Sztuka Terapia Poznanie,* dz. cyt.

[571] T. Barone, E. W. Eisner, *Arts Based Research,* SAGE Publications, Thousand Oaks 2012, s. 1.

[572] Na IX Światowym Kongresie Muzykoterapii w 1999 roku w Waszyngtonie zostało wymienionych pięć modeli, z których trzy ostatnie dotyczą muzykoterapii realizowanej w psychoterapii:

1. Muzykoterapia Nordoff- Robins, (Creative Music Therapy);
2. Wizualizacja Kierowana z Muzyką (Guided Imagery and Music);
3. Muzykoterapia Analityczna (Anlytical Music Therapy);
4. Muzykoterapia Behawioralna (Behavioral Music Therapy);
5. Muzykoterapia Benenzona (Benenzon Music Therapy).

Por. K. Stachyra, *Wprowadzenie,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s.10.

W XXI wieku rozwinęły się także kolejne modele, między innymi: Model Carolyn Kenny "The Field of Play" oraz model "Music and Life in the Field of Play". Por. B.L. Wheeler *Orientation and Approaches Introduction,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 131.

sekwencji proceduralnych[573] i technik w ramach jednej lub więcej metod opartych na konkretnych zasadach[574]. Modele wyrosły na bazie praktyki klinicznej, w trakcie której jak również i po której były prowadzone badania i podjęta została rozbudowana refleksja teoretyczna. Jak zauważa L. Konieczna-Nowak mieszą się one w głównym nurcie muzykoterapii[575]. Należą do nich[576]: Muzykoterapia Kreatywna (Creative Music Therapy), która występuje także pod nazwą twórców: Nordoff-Robbins Music Therapy (NRMT); Kierowane wyobrażenia z muzyką (Guided Imagery and Music)[577] którego twórczynią jest Helen L. Bonny; Muzykoterapia Neurologiczna (Neurologic Music Therapy) opracowana przez Michela Thaut'a, a także jedna z najnowszych orientacji Muzykoterapia Społecznościowa (Comunity Music Therapy), której autorem jest Brynjulf Stiege - forma muzykoterapii przekraczająca jej kliniczne rozumienie[578]. W Polsce rozwinięte zostały dwa modele: Portret Muzyczny Elżbiety Galińskiej oraz Mobilna Rekreacja Muzyczna Macieja Kieryła.

Jednym z funkcjonujących modeli muzykoterapii na uwagę zasługuje model nazywany Muzykoterapią Kreatywną[579] - Creative Music Therapy (Nordoff-Robbins Music Therapy) (NRMT)[580]. Został on oparty na improwizacji (improwizacja stosowana

[573] Procedury, techniki oraz metody zostaną omówienie w dalszej części pracy w podrozdziale Metody i techniki.

[574] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy*…, dz. cyt. s. 2860-2870 [format Mobi].

[575] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuk…*, dz. cyt. s. 156.

[576] Trzy pierwsze z wymienionych wymagają w procesie edukacyjnym, w celu uzyskania pełnych kompetencji do ich realizowania w praktyce, zrealizowania akredytowanego treningu, szkolenia lub studiów. Natomiast, co należy zauważyć, elementy tych modeli pojawiają się w praktyce muzykoterapeutów kształconych w innych ośrodkach jako praktyki eklektyczne, czyli wykorzystujące różne formy muzykoterapii. Por. L. Konieczna -Nowak, *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek*, dz. cyt. s.13.

[577] Metoda ta ma wiele różnych wariacji i znana jest pod ogólną nazwą Wizualizacja Kierowana Muzyką. Por. K. Stachyra, *Guided Imagery and Music*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 33-50; K. Stachyra K., *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…,* dz. cyt.

[578] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s. 156.

[579] W literaturze przedmiotu nazwy modeli pisane są dużą literą. W polskiej literaturze jest różnie stosowane. Autorka będzie posługiwać się zgodnie ze źródłem, które przytacza.

[580] Model ten jest jedną z najdłuższych tradycji muzykoterapeutycznych (rozpoczęła sią w latach 50 XX wieku), która powstała w wyniku swoistego eksperymentu muzycznego realizowanego w pracy z dziećmi z różnymi niepełnosprawnościami w Stanach Zjednoczonych oraz w 24 instytucjach dla dzieci niepełnosprawnych w kilku krajach Europy: Anglii, Szkocji, Szwecji, Danii, Holandii, Niemczech i Szwajcarii. Por. P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda, praktyka,* Impuls, Kraków 2008, s. 35.

jest w wielu modelach muzykoterapii[581]). Autorzy modelu R. Nordoff i C. Robins zakładali, że siła bezpośredniego zaangażowania muzycznego stymuluje zdolności ludzkiego „ja" w różnych obszarach funkcjonowania[582]. Praca polega na muzycznym towarzyszeniu przy nawet chaotycznej aktywności muzycznej dziecka i kształtuje sytuację terapeutyczną, która szybko wywiera wpływ na inne dziedziny jego życia[583].

Głównym założeniem modelu Muzykoterapii Kreatywnej jest to, że poprzez muzykę, która jest personifikowana[584] można dotrzeć do zalążka osobowości, który nie jest dotknięty chorobą. Wspólne działanie muzyczne, zdaniem autorów koncepcji, pozwala na znalezienie przez terapeutę „muzycznego dziecka"[585] oraz zachęca do nowych sposobów wyrażania siebie poprzez rozwijający się związek muzyczny[586]. Tak rozumiana aktywna działalność muzyczna sprzyja wywołaniu doświadczenia muzycznego, którego nie jest się w stanie wyrazić słowami[587]. Mechanizm terapeutyczny w tej koncepcji polega na specyficznej roli muzyki, która sama w sobie jest głównym obszarem działania. Oznacza to, że muzyka jest motorem i miejscem występowania zmiany. W koncepcji tej zmiany w muzyce klienta są uznawane za równoważne zmianom terapeutycznym[588]. Muzykoterapia Nordoff-Robbins stosowana jest przez muzykoterapeutów bardzo licznie z różnymi populacjami, na całym świecie i wymaga specjalistycznego szkolenia[589]

[581] K.E. Bruscia, *A Survey of Treatment Procedures in improvisational Music Therapy,* [w:] „Psychology of Music", 1988, 16, s. 1.

[582] N. Guerrero, D. Marcus, A. Turry, *Nordoff-Robbins Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 5789 [format Mobi].

[583] P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi…,* dz. cyt. s.50.

[584] B. Adams, *Humanistic approaches,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 4790 [format Mobi].

[585] Według tej koncepcji każdy człowiek niezależnie od zdrowia ma wrodzoną wrażliwość muzyczną, która przejawia się zdolnością do reagowania na bodźce muzyczne i stanowi potencjał do rozwoju. Por. L.O. Bonde, G. Trondalen, *Nordoff-Robbins Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 177; Konieczna-Nowak L., *Muzykoterapia sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 20.

[586] A. Bryndal, S. Procter, *Muzykoterapia Nordoff-Robbins,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 21-22.

[587] P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi…,* dz. cyt., s. 19.

[588] L. Konieczna -Nowak, *Muzykoterapia Sztuka nauka człowiek,* dz. cyt. s. 40.

[589] By posługiwać się tym modelem wymagane jest specjalistyczne szkolenie – cztery semestry studiów podyplomowych, które odbywa się w Wielkiej Brytanii, USA, Niemczech, Japonii i Australii.

Wizualizacja Kierowana z Muzyką – Guided Imagery and Music (GIM)- to ogólnie nazwane modele muzykoterapii receptywnej, które bazują na wyobrażeniach klienta. Pojęcie to mieści w sobie wiele różnych podejść wykorzystujących muzykę i wyobraźnię. W przypadkach, kiedy poprzez wizualizację dąży się do relaksacji, wyobraźnią kierują słowa terapeuty. W nieco odmiennej strukturze tego modelu cały proces pobudzania i kierowania wyobrażeniami pacjenta dokonuje się pod wpływem odpowiednio dobranej przez terapeutę muzyki. Nosi on nazwę „Bonny Method of Guided Imagery and Music"[590] (forma psychoterapii muzycznej[591]) Teoretyczne fundamenty omawianego modelu wyprowadzone zostały z badań Zygmunta Freuda oraz Gustawa Junga, ale także z teorii prezentujących podejście psychoanalityczne, psychodynamiczne oraz psychologię postaci. Model ten można określić mianem terapii holistycznej, humanistycznej i transpersonalnej, która „pozwala na czerpanie ze wszystkich aspektów ludzkiego doświadczenia: psychicznego, emocjonalnego, fizycznego, społecznego i zbiorowej nieświadomości"[592]. Model ten, w przeciwieństwie do terapii skoncentrowanych na usuwaniu objawów, daje „sposobność odsłaniania i przepracowywania źródeł problemów danej osoby", które w przypadku innych terapii (usuwających objawy) mogą pozostać nie odkryte[593]. Oparta na tym modelu sesja terapeutyczna posiada strukturę składającą się z czterech faz: preludium – to rozmowa wprowadzająca do działań terapeutycznych; indukcja – zakłada wprowadzenie uczestnika sesji w stan relaksu, zmiany stanu świadomości bez muzyki; muzyczna podróż – faza główna. Polega ona na słuchaniu specjalnie dobranej muzyki. W jej toku klient relacjonuje swoje wyobrażenia. Ostatnia faza – postludium, to faza zamykająca sesję, podczas której podejmowana jest refleksja nad wyobrażeniami towarzyszącymi

[590] Model ten opracowała Hellen Lindquist Bonny. Nad rozwojem, szkoleniami i praktykami w zakresie metody BMGIM czuwa *Association for Music and Imagery* w USA, *European Association of Music and Imagery* w Europie oraz *Music and Imagery Association of Australia* w Australii. Por. K. Stachyra, *Aneks*, [w:] *Metoda Wizualizacji kierowanej z muzyką…,* dz. cyt. s. 247.

[591] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka – nauka -człowiek*, dz. cyt. s. 17.

[592] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…,* dz. cyt. s.79.

[593] Tamże, s. 89.

Model ten wraz z wieloma jego modyfikacjami jest obecnie wymieniany jako jeden z najbardziej znanych i cenionych na świecie modeli muzykoterapii. Por. K. Stachyra, *Guided Imagery and Music*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 33.

słuchaniu muzyki oraz integruje przeżycia wyobrażone i rzeczywiste[594]. Mechanizm terapeutyczny tego modelu łączony jest z pojawiającymi się pod wpływem muzyki wyobrażeniami. Pozwalają one na odkrycie problemów dręczących pacjenta. Jego koncepcja zakłada, że odpowiedzi na nie człowiek nosi sam w sobie[595].

Kolejny model nosi miano Muzykoterapia Neurologiczna - Neurologic Music Therapy[596] (NMT). Powstał on w wyniku projektów badawczych w obszarze muzykoterapii, neurofizjologii i neurologii w Centrum Badań Biomedycznych w Muzyce przy Uniwersytecie Stanowym w Kolorado (począwszy od lat 90 XX wieku). Model ten łączony jest z osobą Michaela Thaut'a (neurofizjologa i muzykoterapeuta) uważanego za twórcę neuromuzykoterapii. Opracował on i usystematyzował szereg technik muzykoterapeutycznych oraz odkrył neurologiczne podstawy ich stosowania. Ponadto zbadał i udokumentował ich skuteczność. Omawiany model został oparty na koncepcji neurofizjologicznych podstaw drogi odbioru i przetwarzania dźwięku przez ludzki mózg[597]. Model ten zawiera różnorodne techniki sensomotoryczne, logopedyczne, kognitywne, poprawiające pamięć, funkcje wykonawcze, czy zachowania psychospołeczne. Odgrywa też ważną rolę w diagnostyce[598] neurologicznej[599]. Droga

[594] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…,* dz. cyt. 103- 151, K. Stachyra, *Guided Imagery and Music*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. 39-42; L. Konieczna -Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt., s. 17.

[595] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka -człowiek*, dz. cyt., s. 40.

[596] Szkolenie w tej metodzie dokonuje się w USA, a także organizowane są kursy w Europie. W 2002 roku powstała Akademia Muzykoterapii w Neurologii im. Roberta F. Unkeferera, która kształci muzykoterapeutów w tej metodzie. Por. A. Bukowska, *Muzykoterapia Nuerologiczna,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 169.

[597] Muzyka angażuje wiele struktur oraz obszarów mózgu człowieka. Dotychczasowa wiedza nie pozwala jednak na ustalenie, gdzie znajduje się ośrodek, który jest odpowiedzialny za percepcję muzyki. Możliwe jest natomiast stymulowanie muzyką różnych obszarów mózgu, aby poprawić funkcjonowanie pacjenta odnosząc się do m.in. założeń neurorehabilitacji, teorii plastyczności mózgu i innych. C.P. Hurt-Thaut, S.B. Johnson, *Neurologic Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B. L. Wheeler, dz. cyt. s. 221 -223.

[598] Często reakcja na muzykę pozwala na odróżnienie stanu minimalnej świadomości od stanu wegetatywnego pacjenta, kiedy trudno jest jednoznacznie stwierdzić reakcje pacjenta na bodźce zewnętrzne. Zaobserwowana reakcja pacjenta umożliwia wówczas określić stan świadomości pacjenta oraz nawiązać z nim kontakt pozawerbalny, co warunkuje rozpoczęcie procesu rehabilitacji. Por. A. Bukowska, *Muzykoterapia Neurologiczna,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 170-174;

[599] A. Bukowska, *Muzykoterapia Nuerologiczna,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt., s. 170-174; A. Bukowska, L. Konieczna-Nowak, *Neuromuzykoterapia w pracy muzykoterapeutów, fizjoterapeutów, logopedów i terapeutów zajęciowych*, [w:] *Muzykoterapia tożsamość – transgresja – transdyscyplinarność,* red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 45-46; C.P. Hurt-Thaut, S.B. Johnson, *Neurologic Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 221.

terapeutycznych zmian w tej koncepcji dokonuje się na bazie mechanizmów plastyczności i adaptacji mózgu oraz dzięki specyfice funkcjonowania mózgu podczas kontaktu z muzyką, co pozwala na uruchomienie procesów rehabilitacyjnych i adaptacyjnych[600].

Pośród funkcjonujących modeli muzykoterapii godnym uwagi jest model Muzykoterapii Społecznościowej – Community Music Therapy (CoMT). Jest to szczególny rodzaj praktyki muzykoterapeutycznej, która koncentruje się na łączeniu jednostek i społeczności poprzez promowanie zdrowego muzykowania[601]. Jest to nowe ujęcie - nowa orientacja w muzykoterapii, która pojawiła się w międzynarodowym dyskursie dopiero po 2000 roku. Jego promotorem jest Brynjulf Stiege[602]. W tym ujęciu praktyka muzykoterapii społecznościowej określana jest jako wrażliwa kontekstowo (na kontekst społeczny i kulturowy)[603]. S. Procter odnosi muzykoterapię społecznościową do ruchu społecznego, ponieważ „muzykoterapeuci czują, że mają obowiązek wykorzystywać wszystkie swoje umiejętności w służbie społeczności"[604]. Dlatego ich praca często jest przyrównywana do towarzyszenia w podróży między „terapią" a szerszym kontekstem muzykowania"[605]. Praktyka ta zorientowana jest na zasoby i oferuje wspólne muzykowanie (health musicing)[606] osobom poszkodowanym, na przykład bezdomnym. Ma charakter systemowy. Oznacza to, że muzykoterapia nie jest skierowana tylko do jednostki, ale często ma na celu zmianę systemu, który bywa częścią świata klienta[607]. Ponadto zachęca do uczestnictwa i integracji społecznej, równego dostępu do

[600] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka -człowiek*, dz. cyt. s. 40.

[601] B. Stige, L.E Aarø, *Invitation to Community Music Therapy,* Routledge Taylor&Francis Group, New York and London, 2012, s. 27.

[602] Pionierem idei Muzykoterapii Społecznościowej w Norwegii był Even Rud, natomiast Brynjulf Stiege rozwinął praktykę oraz jej naukowe podstawy. Por. B. Stige, *Culture-Centered Music Therapy*, Dallas, TX, Gilsum, NH, Barcelona Publishers 2002; B. Stige *Elaborations toward a Notion of Community Music Therapy* 2003, Dissertation for the Degree of Dr. art. Faculty of Arts, Department of Music and Theatre, University of Oslo.

[603] B. Stige, *Community Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, s. 233.

[604] S. Procter, *Muzykoterapia społecznościowa,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K Stachyra, dz. cyt. s. 184.

[605] Tamże, 183-193.

[606] „Health musicing" można tłumaczyć jako „zdrowotne muzykowanie" - jest to termin szeroko stosowany w orientacji społecznościowej oraz wymienianej i szeroko stosowanej praktyce Music-Centered Therapy.

[607] E. Ruud, *Community Music Therapy,* [online]

https://www.hf.uio.no/imv/personer/vit/emeriti/evenru/even.artikler/CMTherapy.pdf, (dostęp: kwiecień 2010).

zasobów i współpracy na rzecz zdrowia i dobrego samopoczucia we współczesnych społeczeństwach[608]. Odwołuje się ona do najstarszej formy muzykowania - działań o charakterze rytualnym i wspólnotowym. Ich celem są działania antydyskryminacyjne sprzeciwiające się marginalizacji osób[609]. Jej właściwością jest to, że nie jest ograniczona miejscowo do warunków klinicznych. Może też być wykorzystywana w szkole, szpitalu, więzieniu jak również w bardziej tradycyjnych grupach społecznych[610]. K. Bruscia muzykoterapię społecznościową nazywa „muzykoterapią ekologiczną", ponieważ łączy ona cele tradycyjnej terapii z pracą na rzecz społeczności[611]. W praktyce polega na działaniach, które widoczne są w przestrzeni publicznej: koncerty, przedstawienia - performance, przy założeniu angażowania publiczności lub przypadkowych widzów[612]. Muzykoterapia Społecznościowa bywa też nazywana „modelem konsensusu", ponieważ wykracza poza medyczny wizerunek zmniejszenia objawów w konkretnych warunkach i zwraca się ku szerszej społeczności, szczególnie kiedy realizowana jest z osobami doświadczającym wykluczenia społecznego[613]. Jest to nowy sposób myślenia o muzykoterapii, który zmierza w kierunku zrozumienia społecznych aspektów ludzkiego życia[614] i równocześnie umuzycznienia wspólnoty (to musicalise the community)[615]. W modelu tym brak jest ustalonych procedur oraz technik. Poszczególne sesje wiązane są z codziennym kontekstem oraz praktyką. Dlatego każdorazowo wymaga ona dostosowania do kontekstu uwzględniającego potrzeby, indywidualne, grupowe lub wspólnotowe[616].

Muzykoterapia Społecznościowa przybiera też postać dyscypliny naukowej, która poszerza wiedzę o związkach zachodzących pomiędzy ludźmi, muzyką, zdrowiem,

---

[608] J. Edwards, *Approches and models of Music therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 420.

[609] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s.16.

[610] S. Procter, *Muzykoterapia społecznościowa,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 182-183.

[611] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…*, dz. cyt. s. 4940-4973 [format Mobi].

[612] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...*, dz. cyt. s. 158-159.

[613] S. Procter, *Muzykoterapia społecznościowa,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 189.

[614] B. Stige, *Community Music Therapy: Culture, Care and Welfare*, [w:] *Community Music Therapy,* red. M. Pavlicevic, G. Ansdell, Jesica Kingsley Publisher London- Philadelphia, 2004, s. 98.

[615] G. Ansdell, *Rethinking Music and Community: Theoretical Perspectives in Support of Community Music Therapy,* [w:] *Community Music Therapy*, red. M. Pavlicevic, G. Ansdell, Jesica Kingsley Publisher London- Philadelphia, 2004, s.76.

[616] G. Trondalen, L.O. Bonde, *Community Music Therapy*, [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 89.

chorobą, wspólnotą, społeczeństwem i terapią. Muzykoterapia Społecznościowa, skoncentrowana na muzyce (music centered) pozwala na rozwijanie przez osobę swych podstawowych wartości poprzez kreatywne, demokratyczne i lokalnie usytułowane muzykowanie. Wartości te rekompensują sytuację lub korygują i rekompensują inne okoliczności, które nie są dla osoby korzystne. Należą do nich wolność, równość, respekt oraz solidarność. Jak podkreślają G. Ansdell i B. Stige wartości te postrzegane są nie jako potrzeby, ale jako prawa. Eksponowanie związku między potrzebami a prawem jest częścią rozszerzonych ram myślenia o praktyce muzykoterapeutycznej, które promuje Muzykoterapia Społecznościowa[617]. Mechanizm terapeutyczny w tym modelu postrzegany jest w potencjale muzyki do wywoływania zmian społecznych. „Zmiany na poziomie indywidualnym prowadzą do zmian systemowych i odwrotnie – szersze przemiany społeczne powodują zmiany w życiu jednostek"[618].

Problematyka muzykoterapii podejmowana jest również przez muzykoterapeutów w Polsce**.** W początkowym okresie jej rozwoju powstały dwa modele wypracowany przez Elżbietę Galińską[619] model o nazwie Portret Muzyczny (PM) oraz model Mobilnej Rekreacji Muzycznej (MRM) autorstwa Macieja Kieryła. Pierwszy z nich został wypracowany w latach 70 -tych XX wieku we współpracy z Międzyklinicznną Pracownią Muzykoterapii w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie[620]. Oparty jest na założeniach społeczno-poznawczych, a muzyka pełni w nim funkcję nośnika znaczeń i emocji, które wykorzystane są do poznawania, dawania wzorców

i przekształcania człowieka. Celem Portretu Muzycznego jest „diagnoza i terapia zaburzonej osobowości, polegająca na regulacji treści i struktur «ja»"[621]. Jest formą muzykoterapii grupowej, która rozwinęła się z techniki „żegnania muzyką" pacjenta kończącego leczenie w celu podsumowania i utworzenia optymistycznej wizji - scenariusza na przyszłość. Obecnie w Portrecie Muzycznym za pomocą muzyki

[617] G. Ansdell, B. Stige, *Community Music Therapy*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, dz. cyt. s. 603-607.

[618] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka -człowiek*, dz. cyt. s. 40.

[619] Elżbieta Galińska prowadzi szkolenia do pracy w modelu Portret Muzyczny w Warszawie.

[620] Obecnie Pracownia należy do Kliniki Nerwic w Warszawie.

[621] E. Galińska, *Portret Muzyczny jako forma psychoterapii*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 99.

przedstawiana jest warstwowa struktura „ja”[622]: „ja” jawne – zwane także „fasadowe” (niezgodność zachowań z przeżywanymi i ukrywanymi emocjami); „ja” ukryte (znaczeniowa i energetyczna opozycja „ja” jawnego); „ja” potencjalne - „ja” w przyszłości. W Portrecie Muzycznym[623] wykorzystywane są improwizacje, odbiór receptywny muzyki oraz dyskusje grupowe werbalizujące doświadczenia[624]. Portret Muzyczny stosowany jest w terapii osób z zaburzeniami nerwicowymi, odżywiania oraz osobowości[625].

Niemal w tym samym czasie co E. Galińska (na przełomie lat 70 i 80 XX wieku) swój model Muzykoterapii przedstawił Maciej Kierył - lekarz anestezjolog i muzykoterapeuta. Prace nad modelem prowadził w Domu Dzieci Specjalnej Troski w Warszawie – Międzylesiu oraz Centrum Zdrowia Dziecka w Warszawie (Pracownia Muzykoterapii Zakładu Psychologii Klinicznej Centrum Zdrowia Dziecka - Warszawa). Przyjął w nim zaadoptowane do sytuacji terapeutycznej dzieci z problemami emocjonalnymi i w zachowaniu założenia pedagogiki C. Orffa oraz E.J. Delcroz’a. Model zawiera „uporządkowany zbiór ćwiczeń ruchowych, rytmicznych, perkusyjnych, oddechowych, wyobraźni plastycznej, poetyckiej i działań relaksacyjnych, stymulowanych różną muzyką”. Ćwiczenia te odwołują się do naturalnych rytmów biologicznych człowieka (oddech, puls) oraz codziennych zachowań typu ziewanie, przeciąganie się, klaskanie w dłonie, krok marszowy, itp.[626]. Struktura pracy w tym modelu zakłada osiem etapów, które dostosowywane są do aktualnego stanu psychofizjologicznego oraz sposobu reagowania pacjentów. Praca może odbywać się w grupach, ale także przy łóżku pacjenta indywidualnie. Na poszczególne etapy składają

[622] Struktura „ja” w PM rozumiana jest jako model ”ja” obejmujący łańcuch przyczynowo - skutkowy następujących przekazów: przekazu rodzinnego i jego odbioru jako dziecko, który przejawia się w postaci obranej strategii kontaktu i relacji z otoczeniem oraz odgrywanej roli społecznej. Por. tamże, s.97-99.

[623] Struktura Portretu Muzycznego zawiera kilka technik: 1) lustro pacjenta grane przez grupę na instrumentach; 2) autoportret – ekspresja własna pacjenta na instrumencie uzupełniająca obraz (lustro) grupy o elementy „ja” ukrytego oraz „ja” w przyszłości; 3) kolaż trzech utworów muzycznych pełniących rolę lustra struktury „ja” pacjenta dobranych przez terapeutę i prezentowanych grupie; 4) technika preferencji muzycznych - pacjent wybiera utwory odzwierciedlające jego motywację do zmian oraz fazę leczenia; 5) psychodrama Morenowska z użyciem instrumentów muzycznych - pacjent gra główny problem, podczas której dokonuje się naprawa doświadczeń urazowych, uzupełnia deficyty oraz integruje osobowość. Por. tamże, s. 102.

[624] Tamże, s.101.

[625] Tamże, s. 109.

[626] M Kierył, *Elementy Terapii i Profilaktyki Muzycznej,* nieopublikowane materiały dydaktyczne autorki, 2004, s. 42-43; M. Kierył, *Mobilna Rekreacja Muzyczna,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 117.

się: zebranie informacji o pacjencie, uruchomienie, odreagowanie, uwrażliwienie, relaksacja, aktywizacja łagodna, aktywizacja dynamiczna i rozmowa. Model Mobilnej Rekreacji Muzycznej[627] może być stosowany także jako forma aktywizacji osób starszych w różnych placówkach opiekuńczych[628].

Przedstawione wybrane modele muzykoterapii, eksponują zróżnicowanie wewnętrzne muzykoterapii. Jest ono implikowane podstawami teoretycznymi, założeniami oraz samą praktyką. Uwidacznia się to między innymi w różnej roli muzykoterapeuty w procesie muzykoterapii, działaniu różnych mechanizmów terapeutycznych, a także roli samej muzyki w poszczególnych modelach, podejściach czy orientacjach[629]. Jak wykazały badania[630] muzyka posiada duże możliwości otwierania oraz wzmacniania osoby. Właściwości te wykazują istniejący potencjał mechanizmów wywoływania w osobie terapeutycznych zmian. Kontakt z muzyką oraz interakcja z nią toku odziaływań muzykoterapeutycznych inicjuje nowe jakości w wielu aspektach funkcjonowania człowieka. Może to być otwarcie na nowe postrzeganie siebie, innych, świata, natury, muzyki oraz piękna, jak również otwarcie inicjujące oraz implikujące doznania wzmacniające[631]. Za właściwości uzdrawiające, określające drogę zachodzących zmian terapeutycznych, uznawane są także wartości muzyki, pośród których kluczową jest wartość estetyczna oraz formalna i ekspresyjna. Dlatego rozwój w

[627] W ramach modelu uczestnicy wykonują proste ćwiczenia izometryczne, ruchowe, improwizacje rytmiczne, dźwiękonaśladowcze inspirowane odgłosami natury, z elementami tanecznymi o różnym zabarwieniu emocjonalnym (np. krzyk). Pojawiają się także ćwiczenia dotykowe „malowanie dźwiękiem", czy „rysowanie muzyki" uwrażliwiające na dotyk, fabularyzacja ćwiczeń oraz sugestie relaksacyjne pobudzające wyobraźnię wzmacniane fotografiami natury. W grupach profilaktycznych włączane są elementy intensyfikujące działania zabawowe oraz pobudzające kreatywność np. działania improwizatorskie, parateatralne i taneczne. Ćwiczenia w ramach poszczególnych etapów przeplatane są ćwiczeniami oddechowymi, mającymi na celu dotlenienie oraz pogłębienie świadomości oddechu i zakończone są rozmową werbalizującą wrażenia z zajęć. Por. M. Kierył, *Mobilna Rekreacja Muzyczna,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 118-124.

[628] Tamże, s. 118-124; M. Radzińska, M. Kierył, *Mobilna rekreacja muzyczna dedykowana osobom w starszym wieku,* „Gerontologia Polska", 2019, 27, s. 237.

[629] Ludwika Konieczna-Nowak dokonała komparatystycznego ujęcia wymienionych. elementów. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia sztuka – nauka -człowiek,* dz. cyt. s. 40.

[630] Autorski model prezentowany był na XIV European Art Therapies Conference: *Traditions in Transition: new articulations in the arts therapies,* European Consortium for Art Therapies Education (ECArTE) Kraków 2017. Por. A. Łuciuk-Wojczuk, *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in Applying Music Therapy in Work with Oncologic Patients,* [w:] *Traditions in Transition in the Arts Therapies*, red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, H. Wengrower, University of Plymouth Press, Plymouth UK 2019.

[631] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s. 23-24.

muzyce[632] klienta osiągany poprzez ekspresję emocji oraz wyrażenie „abstrakcyjnego poczucia własnego muzycznego ja" uznawany jest za rozwój osoby[633].

Zróżnicowanie praktyki muzykoterapeutycznej wynika też z tego, że może być ona „albo podstawowym środkiem interwencji w leczeniu medycznym albo tylko wsparciem dla leczenia medycznego. Może także pełnić funkcję partnerską na zasadzie równości w stosunku do leczenia medycznego"[634]. Należy też podkreślić, że znaczna część muzykoterapeutów kreatywnie łączy elementów różnych modeli tworząc autorskie eklektyczne rozwiązania, które dostosowane są do potrzeb danej grupy klientów, ale też przekonań i możliwości terapeuty oraz okoliczności prowadzenia terapii[635].

2.4. Metody i techniki stosowane w muzykoterapii

Muzykoterapeuci w swojej praktyce używają i realizują unikatowe właściwości muzyki na wiele sposobów[636]. Najogólniejszy podział metod w muzykoterapii to metody aktywne oraz receptywne[637] i wiąże się z podziałem muzykoterapii z perspektywy stosowanych metod na aktywną oraz receptywną. Aktywna związana jest z zaangażowaniem klienta/pacjenta w różne aktywności muzyczne, a podstawą muzykoterapii receptywnej[638] to działania oparte o słuchanie muzyki[639]. Według J. Edwards „metoda jest zwięzłym skrótowym opisem, w jaki sposób muzykoterapeuta

[632] Rozwój w muzyce zakłada rozumienie sesji terapeutycznych oraz całego procesu terapeutycznego w kontekście form muzycznych. Sama muzyka (muzyczny dialog osiągany w improwizacji), traktowana jako „język emocji" odnosi się do zjawisk zewnętrznych i reprezentuje rozwój relacji między terapeutą a klientem. Doświadczenie profesjonalnej improwizacji (z muzykoterapeutą) pozwala na wyzwalającą z choroby i patologii ekspresję emocji oraz na wyrażenie praz klienta „abstrakcyjnego poczucia własnego muzycznego ja". Por. L., Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka -człowiek*, dz. cyt. s. 14, 21, 31, 40.

[633] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka -człowiek*, dz. cyt. s. 40.

[634] Ch. Dileo, 1996, *New direction and research in Music Medicine*, dz. cyt.

[635] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka -człowiek*, dz. cyt. s. 8.

[636] S.L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy*, [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen S.L., I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 195; B.L. Wheeler, *Music Therapy as a Profession,* [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler dz. cyt. s. 5.

[637] B.L. Wheeler, *Music Therapy as a Profession,* [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 5.

[638] Termin muzykoterapia receptywna jest terminem używanym międzynarodowo – *receptive music therapy*. Por. K. Stachyra, *Definiowanie i klasyfikacja muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 29; L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, dz. cyt. s. 27.

[639] K. Stachyra, *Definiowanie i klasyfikacja muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 29; L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, dz. cyt. s. 27; B.L. Wheeler, *Music Therapy as a Profession*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 5.

oraz klient wchodzą w interakcję muzyczną”[640]. K. Bruscia skategoryzował te sposoby jako cztery główne metody muzykoterapii. Należą do nich: improwizowanie, komponowanie, wykonywanie (re-creating) oraz słuchanie. Metodą autor nazywa szczególny typ doświadczenia muzycznego[641] (music experience), w które klient angażuje się w celach diagnozujących, leczniczych oraz oceniających, którym podlega w toku muzykoterapii[642].

Techniką nazywana jest pojedyncza czynność, operacja lub interakcja, której muzykoterapeuta używa do wywołania natychmiastowej reakcji lub do ukształtowania ciągłego, bezpośredniego doświadczenia[643]. Jest to bardziej specyficzny sposób użycia muzyki wewnątrz metody[644]. Tworzy z nią wspólną całość. Natomiast różne czynności[645] podejmowane w ramach sesji wdrażające metodę, czyli angażujące klienta w muzyczne doświadczenie, nazywane są procedurami[646]. W podrozdziale tym zostaną zaprezentowane metody oraz techniki jakimi muzykoterapeuci mogą posługiwać się w obydwóch rodzajach muzykoterapii: aktywnej oraz receptywnej.

2.4.1. Metody i techniki receptywne

Metody receptywne - doświadczenia receptywne polegają na słuchaniu muzyki (na przykład wcześniejszej improwizacji, wykonania lub kompozycji na żywo lub nagranych) oraz odpowiedzi na to doświadczenie[647]. Jak zwracają uwagę Susan

[640] J. Edwards, *Methods and Techniques. Introduction,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 639.

[641] Każde doświadczenie muzyczne (słuchanie, komponowanie, improwizowanie, wykonywanie) wymaga innego rodzaju umiejętności percepcyjnych i poznawczych, każdy wywołuje inny rodzaj emocji i angażuje inne procesy interpersonalne. Z tego powodu każdy z nich ma również swój własny potencjał terapeutyczny i zastosowania. Por K.E. Bruscia, *Defining music therapy...,* dz. cyt. s. 2834 -2843 [format Mobi].

[642] Tamże, s. 2834 [format Mobi].

[643] Tamże, s. 2834-2886 [format Mobi].

[644] J. Edwards, *Methods and Techniques. Introduction,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 639.

[645] Procedurą będzie na przykład wybór instrumentów do improwizacji, eksperymentowanie ich brzmienia oraz omówienie struktury improwizacji, ale także podejmowane dyskusje nad improwizacją czy podsumowanie sesji. Procedury stanowią elementy organizujące przebieg sesji muzykoterapii. K.E. Bruscia, *Defining music therapy…,* dz. cyt. s. 2862 [format Mobi].

Jane Edwards zauważa, że procedury „stanowią opis w jaki sposób podejmowany jest proces angażujący muzycznie klienta poprzez metodę oraz techniki” Pełnią też funkcję przewodnika jak metody oraz techniki muzykoterapii mogą być używane w praktyce. Por. J. Edwards, *Methods and Techniques. Introduction,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, dz. cyt. s. 640.

[646] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…,* dz. cyt. s. 2834-2886 [format Mobi].

[647] Tamże, s. 2976 [format Mobi].

Gardstrom i Suzanne Sorel, klient podczas słuchania muzyki nie pozostaje bierny. Pomimo, że nie jest zaangażowany w żadną aktywność muzyczną, jest wezwany do aktywnej odpowiedzi, wobec tego co słyszy. Odpowiedzi mogą być zewnętrzne – obserwowalne i mogą zawierać ruch do pulsu muzyki lub mogą być werbalizacją, tego co słyszy. Odpowiedź może być także ukryta, która nie jest obserwowalna – w ciszy. Odpowiedź może też zawierać skojarzenia, wspomnienia lub stanowić fizjologiczną odpowiedź w postaci relaksacji[648]. Do metod receptywnych zaliczane są także relaksacja i wizualizacja[649], które mogą opierać się na słuchaniu muzyki.

K. Bruscia podkreśla, że słuchanie muzyki (doświadczenie słuchania) może być ukierunkowane na różne jej aspekty: na fizyczne, emocjonalne, intelektualne, estetyczne lub duchowe, a klienta reakcje mogą zostać ukierunkowane zależnie od terapeutycznego celu doświadczenia. Autor wyróżnia różne rodzaje słuchania, które określa jako wariacje metod receptywnych:

- słuchanie somatyczne – stosuje się wibracje, dźwięk i muzykę w różnych kombinacjach, aby bezpośrednio wpływać na ciało klienta i relacje z innymi aspektami klienta; słuchanie znieczulające ból – dla wzmocnienia efektów anestezjologicznych lub zredukowania i kontroli bólu);
- muzyczna relaksacja – dla zredukowania stresu, napięcia mięśni, lęku lub ułatwiania uzyskania zmienionych stanów świadomości;
- słuchanie medytacyjne – dla wzmocnienia medytacji lub kontemplacji szczególnej idei; słuchanie podprogowe – użycie dźwięków lub muzyki dla zamaskowania przekazu werbalnej wiadomości lub sugestii do nieświadomości;
- słuchanie stymulujące – dla stymulacji zmysłowej, wzbudzania gotowości, ugruntowania realnej orientacji czy kontaktu ze środowiskiem, wzmocnienia poziomu energii, percepcji motorycznej, podniesienia nastroju;

[648] S. Gardstrom, S. Sorel, *Music Therapy Methods,* [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 117.

[649] K. Stachyra, *Definiowanie oraz klasyfikacja muzykoterapii;* [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 29.

- słuchanie eurytmiczne - dla rytmicznej organizacji i monitorowania zachowań motorycznych, takich jak mowa, oddech, organizacji kroków tanecznych i innych;
- słuchanie percepcyjne – dla poprawy umiejętności uwagi słuchowej, percepcji, budowanie sprawności słuchowej z innymi modalnościami;
- słuchanie aktywne – w celu wzbudzania specyficznych reakcji (motorycznej, aktywności życiowych, reakcji werbalnej);
- słuchanie mediacyjne – zastosowanie muzyki jako strategii mediacyjnej w uczeniu się, czy przypominaniu informacji;
- słuchanie doceniające – w celu zrozumienia i docenienia strukturalnych, historycznych, estetycznych walorów muzyki;
- słuchanie piosenki lub muzyki reminiscencyjnej[650] – dla ewokowania różnych wydarzeń z życia klienta w celach omawiania przeszłości;
- słuchanie piosenki, muzyki regresyjnej – dzięki słuchaniu przeżywa się ponownie stłumione doświadczenie z przeszłości;
- słuchanie indukujące – świadomy lub nieświadomy wybór piosenki, muzyki przez klienta jako reakcja na szczególny temat;
- słuchanie piosenki, muzyki komunikacyjne – wybór muzyki dla wywołania ekspresji i ujawnienia jakiegoś aspektu terapii,
- dyskusja słów piosenki (song lyric discussion) – muzykoterapeuta korzysta ze słów piosenki do wywołania dyskusji dotyczącej różnych aspektów, etapu terapii czy zmian klienta;
- słuchanie projekcyjne - w celu identyfikowania, opisywania lub wywoływania wolnych skojarzeń (K. Bruscia wymienia kilka technik słuchania projekcyjnego między innymi, wolnych skojarzeń, rysowanie i ruch do słuchanej muzyki);
- słuchanie wyobrażeniowe – słuchana muzyka ma ewokować i wspierać proces wyobrażeniowy lub wewnętrzne doświadczenie pojawiające się

[650] Niektórzy muzykoterapeuci nazywają to technikami szczególnie w klasyfikacji uwzględniającej metodę pracy z piosenką jako samodzielną metodę.

często podczas zmienionych stanów świadomości (techniki: kierowane wyobrażenia, niekierowane wyobrażenia, interaktywne wyobrażenia);

- słuchanie własnej muzyki (self-listening) - słuchanie nagranych własnych improwizacji, kompozycji oraz refleksja nad sobą, własnym doświadczeniem[651].

Wielu muzykoterapeutów różne rodzaje słuchania, na co zwraca uwagę Denis Grocke, traktuje jako techniki metody recepcyjnej, lub jako podejście w danej metodzie[652]. Słuchanie projekcyjne zostało szeroko opracowane przez Elżbietę Galińską jako metoda muzykoterapii - model muzykoterapii (w literaturze przedmiotu jest różnie określane) Portret Muzyczny i zawiera następujące techniki: wolnych skojarzeń, kierowanej wyobraźni (opowiadanie do muzyki, pisanie scenariusza, tworzenie postaci), metaforyczne (zdań niedokończonych), rysunek do muzyki[653].

Metody receptywne w sytuacji klinicznej[654] mogą być realizowane na różnych poziomach. Stine L. Jacobsen oraz L.O. Bonde zwracają uwagę na specyficzny podział dokonany przez Lisę Summer. Wynika on ze zróżnicowanego poziomu pracy klinicznej. L. Summer wskazuje rozróżnienie ogólne na pracę w grupach z lub bez interakcji między członkami grupy. Praca bez interakcji w grupie polega na „indywidualnej pracy w środowisku grupowym". Natomiast praca z interakcją grupy uruchamia dynamikę grupy[655], którą wykorzystuje się do celów terapeutycznych[656].

---

[651] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy*…, dz. cyt. s 2983-3074 [format Mobi].

[652] D. Grocke, *Receptive Music Therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. Edwards, dz. cyt. s.686.

[653] K. Stachyra, *Aneks,* [w:] *Podstawy muzykoterapii* , red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 289.

[654] Przy metodach receptywnych należy szczególnie wyeksponować różnicę w stosowaniu metod receptywnych w medycynie muzycznej a muzykoterapią. To co specyficzne dla muzykoterapii to tworząca się interpersonalna relacja pomiędzy muzykoterapeuta klientem, natomiast personel medyczny nie towarzyszy pacjentowi podczas słuchania muzyki. Por. D. Grocke, *Receptive Music Therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, dz. cyt. s.686.

[655] L. Summer proponuje podział odwołujący się do klasyfikacji psychoterapeutycznej na poziomy wspomagający (supportive), reedukacyjny (re-educative) i rekonstruujący (re-constructive). Poziom wspomagający ułatwia i wzmacnia pozytywne doświadczenia, które mogą promować rozwój ego. Poziom reedukacyjny dotyczy wspierania zmian poprzez wgląd i zwiększona samoświadomość, natomiast poziom rekonstruujący koncentruje się na zmianach i samorozwoju. Por. S.L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [w:] *A comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt, s.203-205.

[656] Tamże.

Omawiając metody muzykoterapii receptywnej K. Stachyra proponuje określenie „formy" muzykoterapii receptywnej, pośród których oprócz słuchania wyróżnia: relaksację w muzykoterapii, wizualizację w muzykoterapii oraz techniki oparte na korzystaniu z tekstów i melodii piosenek. Relaksacja na gruncie muzykoterapii może odbywać się na trzy sposoby: za pomocą słów (sugestii), słów i muzyki lub samej muzyki. Relaksacja często wykorzystuje elementy treningu autogennego J.H. Schultza oraz Edmunda Jacobsona[657]. Natomiast wizualizacja jest procesem, który inicjowany jest w stanie relaksu, dlatego też często poprzedzana jest treningiem relaksacyjnym. Termin „wizualizacja muzyczna" obejmuje swoim zakresem szereg metod i technik stosowanych w muzykoterapii, na podobnych zasadach jak wizualizacje w psychoterapii[658]. Wizualizacja muzyczna polega na z tworzeniu wyobrażeń podczas prezentowanego tekstu przez terapeutę do odpowiednio dobranej muzyki[659]. Wizualizacja muzyczna nazywana bywa także słuchaniem wyobrażeniowym (Imaginal listening), które dotyczy stymulowania wyobraźni muzyką nie tylko na poziomie mentalnym, ale także do wyobrażania zapachów, odczuć w ciele i innych. Istnieje wiele różnych typów ćwiczeń – technik pracy z wyobraźnią. Wizualizacja stanowi podstawę wcześniej omawianego modelu H. Bonny Method Guided Imagery and Music[660].

2.4.2. Metody i techniki aktywne

Metody aktywne – doświadczenia muzyczne aktywne w muzykoterapii to: improwizacja, komponowanie oraz wykonywanie (performance)[661]. S. L. Jacobsen oraz

[657] K. Stachyra zwraca uwagę, na liczne badania dotyczące łączenia muzyki z treningami relaksacyjnymi. Treningi te mają na celu zmianę aktywności organizmu dokonującej się drogą rezonansu somatycznego. Autor omawia zasadę rezonansu somatycznego wywołującego zmiany fizjologiczne zachodzące pod wpływem muzyki oraz znaczenie poszczególnych elementów muzyki dla relaksacji. K. Stachyra zwraca także uwagę na rodzaj oraz parametry muzyki, jaka powinna być stosowana w relaksacji. Por. K. Stachyra, *Relaksacja w muzykoterapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz.cyt. s. 93-105.

[658] W psychoterapii stosowane są trzy rodzaje wizualizacji: receptywna, programowa oraz kierowana. Receptywna polega na obserwowaniu swobodnego przepływu myśli, obrazów i wsłuchiwaniu się w podświadomość, w celu zrozumienia przyczyn problemów i zaburzeń emocjonalnych. Programowa polega na podawaniu klientowi pewnych sugestii, słów i obrazów w celu programowania podświadomości. Natomiast wizualizacja kierowana jest połączeniem dwóch poprzednich i tym terminem „określa się szereg technik począwszy od prostej wizualizacji, obrazów opartych na sugestiach poprzez metafory aż po tzw. bajki terapeutyczne". Por. K. Stachyra, *Wizualizacja w muzykoterapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s 115-116.

[659] Stachyra K. *Receptywne formy muzykoterapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s 115-121.

[660] S. Gardstrom, S. Sorel, *Music Therapy Methods*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 118.

[661] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 2834 [format Mobi].

L.O. Bonde pośród metod aktywnych wskazują na szczególną metodę opartą na piosenkach - songwriting opracowaną przez Felicity Baker oraz Tony'iego Wigram[662]. K. Stachyra przedstawiając różne formy pracy muzykoterapeutycznej wyróżnia dziesięć metod muzykoterapii: metody wyobrażeniowo-projekcyjne, metody wykorzystujące improwizację takie jak komunikatywne i kreatywne. Ponadto wymienia metody relaksacyjne, metodę komponowania, śpiewania piosenek oraz inne[663]. Ze względu na zróżnicowanie w ramach klasyfikacji zostaną zwięźle omówione metody według klasyfikacji K. Brusci określające sposób zaangażowania w interakcji z muzyką. Autor wyróżnia metody oparte na improwizacji - Improvisational Methods – (wariacje metody improwizacja). Zostają one oparte na doświadczeniach, podczas których klient tworzy muzykę grając, śpiewając, lub tylko kreując melodię, rytm, piosenkę lub instrumentalne utwory. Zaliczane są one do metod interwencyjnych[664]. Improwizacja może być indywidualna, w duecie lub grupowa. Istnieje wiele rodzajów improwizacji: niereferencjalna – bez odniesienia tematycznego[665]; referencjalna – tworzenie muzyki dla przedstawienia określonego tematu (uczucia, idee, tytuły, obrazy, zdarzenia, osoby, doświadczenia); improwizowana piosenka – uczestnik tworzy słowa melodię piosenki i/lub akompaniament do niej; improwizacja wokalna niereferencyjna - wykorzystanie tylko głosu bez słów; improwizacja angażująca ciało (Body Improvisation) – wykorzystanie ciała do wydawania różnych odgłosów perkusyjnych (klaskanie, tupanie, szczękania zębami, opukiwanie, pstrykanie, itp.);improwizacja mieszana - wykorzystanie instrumentu, głosu i odgłosów perkusyjnych ciała w różnych kombinacjach, jak również różne inne odgłosy); improwizacja dyrygująca – polega na dyrygowaniu improwizacją innych (na wzór dyrygenta w orkiestrze)[666].

[662] S.L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…, r*ed. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 198-200.

[663] K. Stachyra przedstawiając różne formy pracy wyróżnia także metodę Portret (Elżbiety Galińskiej), elementy pantomimy, elementy choreoterapii oraz metody edukacyjne (np. o muzyce, o kompozytorach, o gatunkach muzyki, o sztuce etc). W ramach wymienionych metod autor podaje także ich różne warianty lub techniki. Por. *Aneks,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 289-290.

[664] S.L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen I.N, L.O. Bonde, dz. cyt. s.201.

[665] Niereferencyjna improwizacja, jak wyjaśnia K.E. Bruscia umożliwia klientowi niewerbalną eksplorację siebie bez konkretnego odniesienia do jakichkolwiek zwerbalizowanych uczuć czy emocji, a także zbadanie dynamiki i procesu jego bieżącego doświadczenia. To z kolei pomaga wyjaśnić treść jego/jej uczuć. Por. B. J. Crowe, *Music and Soul Making. Toward a New Theory of Music Therapy*, The Scarecrow Press, INC., Lanfam, Maryland, Toronto, Oxford 2004, s. 268.

[666] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…,* dz. cyt. s. 2881- 2919 [format Mobi].

Podstawowe techniki w ramach doświadczeń muzycznych kreowanych poprzez improwizację, czyli węższe kategorie oddziaływania i pracy terapeutycznej opartej na różnorodnej improwizacji to: kopiowanie, odzwierciedlanie, dialogowanie, akompaniowanie, gruntowanie (rytmiczne). Kopiowanie jest podstawową techniką improwizacyjną, która polega na empatycznym naśladowaniu reakcji i sposobu gry klienta uwzględniającą dźwięk, rytm interwały oraz dynamikę gry. Odzwierciedlanie jest wyrażeniem tych samych odczuć czy nastroju prezentowanego podczas gry przez klienta. Dialogowanie to forma improwizowanej rozmowy muzycznej terapeuty z klientem, która może odbywać się za pomocą instrumentu, głosu lub ruchu. Dialog muzyczny może być wstępem do dialogu werbalnego. Akompaniowanie polega na podparciu improwizacji klienta akompaniamentem muzykoterapeuty. Z kolei gruntowanie polega na nadawaniu ram improwizacji klienta. Ramy mogą być tonalne, rytmiczne, harmoniczne lub mieszane. Odgrywają one różną rolę, która może być założona na wspieranie, stabilizowanie, ustrukturowanie lub ukierunkowanie improwizacji klienta[667]. K. Stachyra zwraca uwagę na ważny element - na ciszę. Stanowi ona komponent muzyki i może odgrywać ważną rolę na początku, w toku oraz na końcu improwizacji przez co „staje się znacząca dla przeżycia doświadczenia w pełni”[668]. Tony Wigram zwraca uwagę na muzyczne techniki, które kształtują improwizację i obejmują wiele ćwiczeń wykorzystujących określone parametry jak zmiana pulsu, metrum, lub gra bez struktury czy proste akompaniamenty harmoniczne, na tle których można improwizować. Techniki muzyczne polegają także na dodawaniu w różnych wymiarach do każdej z powyższych technik zmiany tempa, barwy, rytmu, czasu trwania oraz wysokości dźwięków, przyspieszeń lub rubat (zwolnienia), akcentów, zmian modulacyjnych, jak również estetycznego wymiaru piękna. Wszystkie mogą być ustrukturyzowane lub półstrukturyzowane. Techniki bardziej zaawansowane według T. Wigram’a polegają na strukturyzowaniu oraz przekształcaniu oraz improwizowaniu tematycznym, natomiast w sytuacji klinicznej mogą zostać włączone do improwizacji wszelkie odgłosy i dźwięki zewnętrzne[669].

[667] L. Konieczny-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka - człowiek*, dz. cyt. s. 20; K. Stachyra, *Muzyka jako proces muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 80; T. Wigram, *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students,* Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2004, s. 44, 93.

[668] K. Stachyra, *Receptywne formy muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 80.

[669] T. Wigram, *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy...,* dz. cyt. s. 36-44.

Kenneth Bruscia podaje przykładowe cele terapeutyczne metody improwizującej: nawiązywanie niewerbalnego kontaktu komunikacyjnego, często stanowiącego most do komunikacji werbalnej, umożliwienie satysfakcjonującej samoekspresji, formowanie tożsamości, identyfikację i wyrażanie różnych emocji, rozwijanie kreatywności, poczucia wolności, umiejętności interpersonalnych, poznawczych, motorycznych i zmysłowych i komunikacyjnych – często pozwala wyrazić idee, które nie są wyrażalne słowami[670]. Metody improwizacyjne, ze względu na bardzo szerokie spektrum możliwości są bardzo często stosowane przez muzykoterapeutów. Korzysta się z nich między innymi w modelu Muzykoterapii Kreatywnej.

Metody oparte na wykonywaniu, odtwarzaniu (Re-creative Methods) polegają na doświadczaniu wykonywania, odtwarzania piosenek lub grania istniejącego modelu np. części utworu muzycznego, piosenek (Instrumental, Vocal Re-creation) indywidualnie lub w grupie z towarzyszeniem terapeuty, w tym również przed publicznością (Performance), a także dyrygowania (Conducting). Pośród form zaangażowania klienta K. Bruscia wymienia uczestniczenie w przedstawieniach dla publiczności, kiedy klient gra lub śpiewa dla innych; muzyczne produkcje angażujące klienta do planowania czy wykonania muzycznego przedstawienia - performansu, gry lub dramy muzycznej. Inna z tego rodzaju form pracy polega na uczestniczeniu pacjenta w grach, ustrukturyzowanych aktywnościach (Musical Games and Activities), w których ogrywa on konkretną rolę lub zajmuje zdefiniowane, określone formy zachowania. Tym samym poszczególne techniki umożliwiające korzystanie z metody wykonywania będą odnosić się do specyficznego rodzaju zaangażowania muzycznego rozróżniającego pomiędzy śpiewaniem a graniem, w ramach sesji lub przed publicznością czy organizowaniem muzycznego przedstawienia[671].

Metody oparte na wykonywaniu pozwalają na realizowanie następujących celów terapeutycznych: rozwijanie umiejętności sensomotorycznych; adaptację do zorganizowanego w czasie zachowania (np. do konkretnego rytmu); poprawę uwagi oraz orientacji; rozwijanie pamięci, umiejętności słuchania oraz monitorowania własnego zachowania, empatii z innymi; doświadczanie oraz uwalnianie uczuć poprzez bezpieczne medium; rozwijanie umiejętności spostrzegania, interpretowania i komunikowania

[670] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 2881- 2900 [format Mobi].

[671] Tamże, s. 2929-2944 [format Mobi].

własnych uczuć; uczenie się specyficznych zachowań w sytuacjach interpersonalnych; identyfikacja wartości, wierzeń grupy, społeczności, czy kulturowych. Poszczególne sposoby zaangażowania klienta/pacjenta do wykonywania (śpiew, instrument stanowić będą techniki omawianej metody). Są one przeznaczone szczególne dla osób, które potrzebują ustrukturyzowania, aby rozwinąć określone umiejętności i zachowania. Są również wskazane dla osób, które muszą zrozumieć i dostosować się do pomysłów i uczuć innych, jednocześnie zachowując własną tożsamość, jak również dla klientów, którzy muszą współpracować z innymi w celu osiągnięcia wspólnych celów" [672].

Metody oparte na komponowaniu – doświadczenia komponowania (Compositional Methods) - polegają na pisaniu piosenek, słów lub instrumentalnych utworów, kreowaniu różnych nagrań muzycznych, których tworzeniu towarzyszy muzykoterapeuta. Wariacjami metody (technikami) będzie komponowanie, które może być realizowane podczas: tworzenia piosenek transformujących (Song Transformation)[673] - kiedy zmieniane są słowa lub melodia już istniejących piosenek; pisania słów lub melodii jako własnych piosenek (Songwriting) z różnorodnym towarzyszeniem muzykoterapeuty np. klient komponuje melodię, a terapeuta tworzy do niej akompaniament, lub klient tworzy słowa, a terapeuta komponuje melodię, itd.; instrumentalnych kompozycji (Instrumental Composition) kiedy klient komponuje własny oryginalny utwór lub jego partię (rytm, melodię, akompaniament) z towarzyszeniem muzykoterapeuty; aktywności notacyjnych (Notational acyiviteis) - tworzenie zapisu, który umożliwia odczytanie utworu/piosenki; muzycznego kolażu (Music Collages) – kiedy klient wybiera sekwencje dźwięków, fragmenty piosenek lub własnych utworów i poprzez zestawianie ich tworzy nagranie, które ilustruje autobiograficzne lub terapeutyczne kwestie[674]. Komponowanie ma na celu rozwijanie umiejętności strukturyzowania, organizowania i eksplorowania własnych myśli, uczuć i dzielenie ich z innymi, także podejmowania decyzji, eksplorowania terapeutycznych tematów poprzez słowa piosenek oraz rozwijania umiejętności integrowania i syntezowania części w całość.

[672] Tamże, s. 2919-2954 [format Mobi].

[673] K.E. Bruscia prezentuje wszystkie wariacje jako nazwy własne – pisane dużą literą.

[674] Tamże, s. 2958-2978 [format Mobi].

Pośród interwencyjnych metod aktywnych S.L. Jacobsen oraz L.O. Bonde[675] wymieniają także specyficzną formę muzykoterapii aktywnej songwritting – pisanie piosenek[676]**.** Ponieważ muzykoterapeuci zawsze posługiwali się w swojej pracy znanymi piosenkami. Dlatego songwriting określana jest jako **„**metoda i technika niezależna od innych konkretnych modeli muzykoterapii i podejść do pisania piosenek"[677]. Forma ta uznana jest za istotną część muzykoterapii[678]. Może być realizowana na bardzo wiele sposobów, które określane są jako techniki, ale również jako modele oraz podejścia. Pośród technik, wymieniane są takie jak: pisanie słów do znanych piosenek, układanie melodii i słów, dyskusje nad słowami, poszukiwanie znaczenia słów w życiu klienta, kreowanie przez pacjenta własnej piosenki itd. Techniki te pozwalają na realizowanie wielu celów terapeutycznych. Mogą zapewnić poczucie bezpieczeństwa, wsparcia, pomagają zastanowić się nad swoim życiem, połączyć z nieświadomymi myślami i przenieść emocje do muzyki. Strukturalne właściwości piosenek umożliwiają wzmocnić umiejętności poznawcze, fizyczne, komunikacyjne. W pracy grupowej budują społeczność, zaufanie i poczucie przynależności. Pisanie piosenek w procesie z muzykoterapeutą może zaspokoić potrzeby psychologiczne, fizjologiczne, emocjonalne, społeczne i duchowe[679]. Metoda songwriting najczęściej wykorzystywana jest

w obszarach klinicznych w psychiatrii, w zaburzeniach autystycznych, niepełnosprawnościach rozwojowych, w onkologii, demencji oraz rehabilitacji neurologicznej.[680].

---

[675] K.E. Bruscia nie klasyfikuje metody opierającej się na piosenkach jako oddzielną metodę. Jest to forma muzykoterapii, która zawiera aktywności wszystkich metod aktywnych.

[676] Piosenki na różne sposoby zawsze były stosowane w muzykoterapii, natomiast Felicity Baker oraz Tony Wigram opublikowali pierwszą książkę poświęconą metodom oraz technikom w ramach songwriting przeznaczoną dla edukatorów oraz studentów muzykoterapii: Por. F. Baker, T. Wigram, *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*, Jessica Kingsley Publishers. London 2005.

[677] S.L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…*, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 198.

[678] Trydve Aasgaard oraz Stine S. Blichfeldt ÆrØ wskazują przewodnik do pracy w metodzie - technice songwriting. Por. T. Aasgaard oraz S.C. Blichfeldt ÆrØ, *Songwriting techniques in music therapy practice*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, s. 650.

[679] S.L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [*w*:] *A comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s.198-199.

[680] T. Aasgaard oraz S.S. Blichfeldt ÆrØ, *Songwriting techniques in music therapy practice*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, J. Edwards red. dz. cyt. s. 650.

Obok songwritting S.L. Jacobsen oraz L.O. Bonde wymieniają także inną specyficzną formę muzykoterapii terapeutyczną pracę z głosem (Therapeutical Voice Work) odwołującą się do niewerbalnej komunikacji rodziców z dzieckiem we wczesnym okresie jego życia. Terapeutyczna praca z głosem polega ona na wykorzystaniu najbardziej osobistego i prywatnego instrumentu – głosu, który „bardzo ściśle wiąże się z jaźnią oraz tym, kim jesteśmy jako ludzie"[681]. Ekspresja głosowa (krzyki, bełkotanie, wzdychanie) pozwala wyrazić stłumione emocje, takie jak frustracja i agresja. Praca z głosem połączona z pracą z ciałem pomaga rozpoznawać towarzyszące uczucia, doznania zmysłowe, emocje oraz myśli, uwalnia utrwaloną energię oraz wspiera rozwój osobisty. S.L. Jacobson i L.O. Bonde omawiając tę metodę wskazują na Dianę Austin (2008) - Stany Zjednoczone, Felicity Backer i Sylka Uhlig (2011) – Australia i Holandia oraz Sanne Storm (2013, 2017) - Dania, które rozwinęły to specyficzne wykorzystanie głosu ludzkiego na gruncie muzykoterapii[682].

Wszystkie aktywne metody interwencyjne muzykoterapii, takie jak improwizacja, pisanie piosenek oraz terapeutyczna praca z głosem prowadzą do aktywowania wyrażania siebie przez klienta lub własnych relacji. Jest możliwe dzięki muzycznej interakcji i wsparciu przez muzykoterapeutę. Dzięki temu staje się możliwe wypróbowanie alternatywnych sposobów, rozwinięcie ekspresji oraz rozeznanie osobistych możliwości, jak również ograniczeń, ale także własnego potencjału[683]. Każde z doświadczeń - każda metoda - angażuje inne zachowanie sensomotoryczne, wymaga innych percepcyjnych oraz kognitywnych umiejętności, każde z nich ewokuje inny rodzaj emocji oraz różny interpersonalny proces. Każde z doświadczeń muzycznych posiada własny terapeutyczny potencjał oraz różnie jest aplikowany[684]. Często zarówno podejście, jak również metoda są dobierane w zależności od celów leczenia oraz indywidualnych i klinicznych potrzeb.

Jak twierdzą S.L. Jacobson i L.O. Bonde nierzadko stosuje się kilka metod w ramach tego samego przebiegu leczenia[685]. Ponadto wiele muzykoterapeutycznych metod i technik nie jest specyficznych dla konkretnego modelu i wielu muzykoterapeutów w

[681] S.L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [w:] *A comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 200.

[682] Tamże, 201-202.

[683] Tamże, s. 202.

[684] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 2834-2886 [format Mobi].

[685] S.L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [w:] *A comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 195.

kreatywny sposób tworzy eklektyczne autorskie rozwiązania dostosowywane bezpośrednio do potrzeb pacjentów/klientów, własnych możliwości czy okoliczności prowadzenia terapii[686]. Warto zauważyć jednak, co wskazuje J. Edwards, najistotniejsze w muzykoterapii nie jest stosowanie różnych technik, które same w sobie poza sesją nie muszą mieć działania terapeutycznego. To co stanowi istotę pracy, aby miała oddziaływanie terapeutyczne, to obserwowanie, myślenie oraz reflektowanie nad procesem, który się wydarza podczas sesji, aby wykorzystać reakcje oraz interakcje w dynamicznej przestrzeni interpersonalnej pomiędzy klientem a terapeutą[687].

2.5. Podsumowanie

Postawiony we wstępie do rozdziału problem dotyczył rozumienia i definiowania praktyki muzykoterapii oraz wyjaśnienia zasadności identyfikowania jej z dyscypliną nauki. Jak pokazała analiza literatury termin muzykoterapia jest wieloznaczny i bywa odnoszony zarówno do praktyki jak również do dyscypliny naukowej, co wykazuje ich wzajemną współzależność. Współzależność ta uwidacznia się także w definicji muzykoterapii, którą K. Bruscia określa jako „poddawany stałej refleksji proces, w ramach którego terapeuta pomaga klientowi w osiąganiu optymalnego zdrowia, stosując różnorodne aspekty przeżyć związanych z muzyką i wykorzystując relacje, które się poprzez nie tworzą, jako mechanizmy uruchamiające zmiany. Tak zdefiniowana muzykoterapia jest praktyką zawodową, stanowiąca komponent dyscypliny inspirujący i inspirowany badaniami i teorią". Z definicji tej wynika, że muzykoterapia jako praktyka oraz nauka stanowią dwukierunkowy proces wzajemnego uzupełniania oraz inspiracji drogą podejmowanych badań.

Ponadto wykazane zostało, że muzykoterapia jest interdyscyplinarną hybrydą łączącą się z innymi dyscyplinami, takimi jak zdrowie, medycyna edukacja psychologia, nauki humanistyczne. Ponadto jest określana jako „fuzja muzyki i terapii" ze względu na wzajemnie warunkujący się kontekst sztuki i nauki. Oznacza to, że rozwija się dynamicznie w różnych kierunkach oraz że postrzegana jest w perspektywie interdyscyplinarnej i pomostowej integrując różne dziedziny wiedzy rozwijając wiedzę wokół tematów zdrowia i patologii, rozwoju człowieka, terapii oraz muzyki. Rozwój ten postępuje równolegle w działaniach praktycznych i nauce. Wyjaśnienia identyfikujące

[686] L. Konieczna Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek*, dz. cyt. s. 8.

[687] J. Edwards, *Methods and Techniques. Introduction,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 642.

muzykoterapię z dyscypliną naukową pokazały, że ze względu na interdyscyplinarny charakter i podstawy teoretyczne różnych nauk nie posiada wyraźnych granic. Przedmiotem jej poznania jest systematyczna prowadzona refleksja teoretyczna i dociekania badawcze skoncentrowane wokół praktyki terapeutycznej wykorzystujące muzykę i relacje związane z twórczością, wykonawstwem i percepcją w kontekście terapeutycznym.

Ponieważ muzykoterapia badana jest z perspektywy zarówno nauk empirycznych jak i sztuki, dlatego został także wskazany specyficzny przedmiot badań w ramach każdej z nich. W ramach nauk empirycznych przedmiot badań obejmuje fakty, zjawiska oraz związki między nimi w różnych strefach funkcjonowania człowieka. Z kolei określany z perspektywy sztuki obejmuje różne jej formy, które pełnią główną rolę na każdym etapie metody badawczej. Rozwijające się teorie muzykoterapeutyczne często posługują się metodą importowania teorii istniejących na polu innych nauk drogą procesu akomodacji i asymilacji. Polegają również na konceptualizacji działań, czy identyfikowaniu już istniejących teorii muzykoterapii i dalszemu ich wyjaśnianiu.

Przeprowadzone badania wyjaśniły także różnorodność oferowanych działań muzykoterapeutycznych, które wynikają z rozmaitej organizacji działań, co wiąże się z bardzo szerokim zakresem stosowania muzykoterapii. Różnorodność ta wynika z różnic teoretycznych, do których odnoszone są działania jak również z koncepcji ściśle muzykoterapeutycznych, na których takie działania się opierają. Mozaikę działań oddają różne podejścia w muzykoterapii (odnoszone do podstaw teoretycznych innych nauk), konkretne modele (wyrosłe ściśle z praktyki muzykoterapeutycznej), jak również zróżnicowanie prowadzonych oddziaływań. Te ostanie związane są z różnym sposobem interakcji człowieka z muzyką, które określają cztery metody muzykoterapii: komponowanie, wykonywanie, słuchanie oraz improwizacja. Każda metoda inicjuje inne doświadczenie muzyczne, wymaga innego rodzaju umiejętności percepcyjnych, wywołuje inny rodzaj emocji i angażuje inne procesy interpersonalne. Dlatego każda z metod ma własny potencjał terapeutyczny i inne zastosowanie, które dobierane są indywidualnie do pacjenta.

Istotnym dla wyjaśnień oraz obrazującym drugi obszar współzależności nauki i praktyki jest klasyczna idea muzykoterapii zogniskowana wokół wywoływania zmian – istoty muzykoterapii. Wywoływanie zmian to domena praktyki muzykoterapii, a definiowanie mechanizmu w jaki sposób zmiana zachodzi – droga zachodzenia zmian

– to zadania muzykoterapii jako nauki. Podczas wywoływania zmian może ona pełnić funkcję narzędzia, medium lub stanowić widoczny rezultat. Zmiany mogą ujawniać się jako muzyczne oraz niemuzyczne (nonmusical) czyli wykraczające poza zdarzenie muzyczne, jako wewnętrzne – personalne, interpersonalne oraz ekologicznie, to znaczy w socjokulturowym i fizycznym środowisku osoby, czy całej grupy. Ich kryteriami są poprawa zdrowia, jak również efekty terapeutyczne w kontekście funkcjonowania lub umiejętności.

Wywołanie muzycznymi środkami zmian sprzęga się z różnym mechanizmem terapeutycznym wyznaczającym drogę ich osiągania w zależności od sposobu organizacji działań muzycznych w poszczególnych podejściach lub modelach muzykoterapii. Jak wskazuje L. Konieczna-Nowak w podejściu poznawczo–behawioralnym klient uczy się nowych zachowań drogą indywidualnie dobranych działań; w podejściu psychodynamicznym improwizacja muzyczna ujawniająca nieświadome treści i połączona z terapeutyczną rozmową umożliwia wgląd, zmianę oraz integrację na wielu poziomach. Z kolei w Nordoff-Robbins Music Therapy sama muzyka jest głównym obszarem działania, jak również motorem i miejscem uwidocznienia zmiany, co uznawane jest za równoznaczne ze zmianami terapeutycznymi. Muzykoterapia Społecznościowa (Community Music Therapy) zakłada, że muzyka może wywoływać zmiany społeczne, ponieważ zmiany na poziomie indywidualnym prowadzą do zmian systemowych, jak również odwrotnie przemiany społeczne powodują zmiany w życiu jednostek. W modelu Guided Imagery and Music człowiek niosąc w sobie odpowiedzi na dręczące go problemy, odkrywa je w powstających wyobrażeniach podczas słuchania, natomiast w Neurologic Music Therapy specyfika funkcjonowania mózgu podczas kontaktu muzyką powoduje uruchomienie procesów rehabilitacyjnych i adaptacyjnych dzięki neuroplastyczności mózgu. Ponadto mechanizm terapeutyczny może być postrzegany na drodze otwarcia i wzmocnienia oraz drogą ekspresji emocji i wyrażenia własnego muzycznego „ja", dzięki właściwościom muzyki takim jak: estetyczna, formalna oraz ekspresyjna. Obok pracy organizowanej według funkcjonujących podejść i modeli znaczna część muzykoterapeutów kreatywnie łączy elementów różnych modeli tworząc autorskie rozwiązania eklektyczne. Dostosowane one są do potrzeb danej grupy klientów, ale też wynikają z przekonań i możliwości terapeuty oraz okoliczności prowadzenia terapii. Dlatego kiedy przywoływana jest muzykoterapia należy mieć świadomość, że jest to forma pracy z osobą o bardzo różnorodnych potrzebach

w perspektywie od szeroko rozumianej leczniczej, rehabilitacyjnej do wspomagająco - rozwojowej.

Działania w ramach muzykoterapii a zmierzają do inicjowania zmiany w funkcjonowaniu codziennym w różnych kontekstach życia, takich jak medyczny, rozwojowy i edukacyjny, zdrowia psychicznego czy społeczno-środowiskowy. Mogą one być ukierunkowane na różne strefy funkcjonowania i poprawę komunikacji, ekspresyjności, w strefie poznawczej, funkcjonowania społecznego, pobudzania - aktywności lub relaksacji, motoryczności oraz stabilizacji fizjologii. Działaniami muzykoterapeutycznymi mogą być objęte także potrzeby duchowe, wzrost egzystencjalny, a także usprawnianie funkcjonowania zawodowego w ramach produktywności i samorealizacji czy działania umożliwiające przezywanie doświadczeń szczytowych. Odnosząc się do jednej z przewodnich filozofii wszystkich interwencji muzykoterapeutycznych dąży ona do optymalizacji jakości życia, promowania pozytywnych zmian, poprawy emocjonalnego i duchowego zdrowia oraz dobrego samopoczucia klientów i pacjentów w szerokim spektrum opieki zdrowotnej.

Drugim aspektem, którego istotność w kontekście przywoływania muzykoterapii została wyjaśniona, to konieczność profesjonalnego szkolenia muzykoterapeutów, którego zakres obejmuje wiedzę i umiejętności muzyczne, wiedzę biologiczną, psychologiczną oraz społeczną a także wiedzę oraz specyficzne umiejętności muzykoterapeutyczne. Dlatego, pomimo, że profesja muzykoterapii jest wciąż w procesie dorastania wykształcenie profesjonalnego muzykoterapeuty łączy się ze współpracą z wieloma specjalistami w zakresie zdrowia człowieka, coraz częściej uważana jest za podstawową kompetencję w większości obszarów praktyki muzykoterapii w ramach interprofesjonalnej edukacji. Istotą pracy muzykoterapeuty jest współuczestniczenie w doświadczeniu muzycznym przy wnikliwym obserwowaniu oraz reflektowaniu na bieżąco procesu, aby odpowiednio wykorzystać reakcje oraz interakcje w budowanej z klientem/pacjentem dynamicznej przestrzeni interpersonalnej. Stąd, aby oddziaływanie muzyką można było nazwać praktyką muzykoterapeutyczną, za kluczowe elementy uważane są proces, relacje oraz przeżycia. Proces bazuje na przeżyciach związanych z muzyką – na doświadczeniach muzycznych i zbudowanych na nich relacjach, które tworzą się poprzez przeżycia i wokół nich, jako zmieniające się dynamiczne związki – relacje – między terapeutą i odbiorcą czy odbiorcami jego działań oraz z muzyką.

Różnorodność organizowania działań muzykoterapeutycznych kreuje niezwykle barwny kalejdoskop charakteryzujący współczesną muzykoterapię. Metaforyczne sformułowanie Kevina Kirklanda, określającego dynamiczny rozwój współczesnej muzykoterapii jako "ekspansywny i ekspresyjny świat" eksponuje także trudne do zdefiniowania jej granice. Ma to także związek z tym, że muzykoterapeuci pracujący i identyfikujący się zawodowo w dziedzinie, która jest zarówno sztuką, jak i nauką, jest skomplikowane i wieloaspektowe, co sprawia trudność w ustaleniu jego tożsamości jako «naukowca» muzykoterapii. Stanowi to jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej muzykoterapii, aby umożliwić powszechne regulowane i jednocześnie chronione prawem usługi o charakterze zdrowotnym. Muzykoterapia jako konstytuujący się zawód – profesja dwudziestego pierwszego wieku jest stale monitorowana pod względem naukowym przez ekspertów dyscypliny oraz aktualizowana i unowocześniana przez Światową Federację Muzykoterapii (WFMT).

3. Metodologiczne założenia badań własnych

Podczas realizacji jednego z przedmiotów praktycznych w ramach studiów podyplomowych z muzykoterapii autorka rozprawy zauważyła osobisty rozwój uczestników zajęć. Działania, które zmierzały do prezentacji efektów muzyki we wszystkich strefach funkcjonowania człowieka zainicjowały zmiany w ich życiu. Głębsza refleksja nad obszarami w jakich przy udziale doświadczenia muzykoterapii nastąpił rozwój uczestników daje szansę dokładniejszego opisu tego zjawiska. Należy pamiętać, że rozwój człowieka dorosłego stanowi domenę andragogiki[688], której zainteresowanie badawcze ujmuje człowieka w kontekście wielowymiarowego procesu, obejmującego jego rozwój intelektualny, społeczny, moralny, emocjonalny estetyczny czy duchowy (wewnętrzny). Odzwierciedlają go relacje człowieka z rzeczywistością przyrodniczą, kulturową i społeczną[689]. W procesie tym pierwszoplanową rolę[690] odgrywa doświadczenie jako najbogatsze źródło wiedzy oraz uczenia się dorosłego na przestrzeni całego życia[691], dlatego temat rozprawy sformułowany został jako „Doświadczenie muzykoterapii w kształtowaniu dorosłości kobiet".

Badanie zostało przeprowadzone w gronie absolwentek studiów podyplomowych z muzykoterapii. Do procesu badawczego zostało zaproszonych pięć muzykoterapeutek – kobiet, ponieważ kobiety przede wszystkim podejmują pogłębianie swojego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w krakowskim programie, który kształci w zakresie niesienia pomocy innym w unikatowy sposób profesjonalnego oddziaływania poprzez muzykę. Badania mają pomóc przy opisie obszarów rozwoju uczestników zawężone do analizy doświadczeń, w których oddziaływanie muzyki miało charakter edukacyjny na przestrzeni całego życia badanych, ze szczególnym uwzględnieniem

[688] Tadeusz Wujek wskazując na związki andragogiki z innymi dyscyplinami nauk, zauważa, że „wzajemne powiązania i zależności między różnymi dyscyplinami naukowymi są jedynie odbiciem wszechzwiązku zjawisk obiektywnej rzeczywistości". Dlatego coraz większe znaczenie uzyskują badania komparatystyczne i interdyscyplinarne, ponieważ przyczyniają się do formułowania uogólnień na wyższym poziomie i jednocześnie do pogłębionej analizy w każdej nauce. Por. T. Wujek, *Andragogika – jej działy i związki z innymi dyscyplinami nauki,* [w:] *Problemy i dylematy andragogiki,* red. M Marczuk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Lublin-Radom, 1994, s. 48.

[689] Tamże, s. 12.

[690] M. Malewski, *Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 2013, Nr 3(63), s. 38.

[691] M. S. Knowles, E.F Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych…*, dz. cyt. s. 71.

doświadczenia muzykoterapii. Realizacji tego celu posłużył też dobór badanych. Osoby te przedstawiły swoje narracje w formie pisemnej.

3.1. Przedmiot badań

Przedmiotem badań pedagogiki, jak zauważa Janusz Gnitecki, „są empiryczny opis, wyjaśniania zastanej rzeczywistości edukacyjnej prakseologiczne projektowanie i badanie skutków nowych jej stanów oraz hermeneutyczna interpretacja i rozumienie sensu istnienia tych rzeczywistości przy uwzględnieniu uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych, stałego i zmiennego kontekstu kulturowego oraz wykorzystaniu języka deskrypcyjnego, predeskrypcyjnego i symbolicznego”[692]. W procesie definiowania „przedmiotu badań chodzi o wyznaczenie i dookreślenia tego pola i zakresu konkretnej rzeczywistości, które będzie badane”[693]. To proces przybliżania się do wyłonionej z codziennej rzeczywistości pewnego jej wycinka czy obszaru, który dla tych celów będzie specyficznie przepracowany[694]. Wobec tak rozumianego przedmiotu badań autorka zamierza poddać refleksji dostrzeżony rozwój osób, którego doświadczyły uczestniczki studiów podyplomowych z muzykoterapii w procesie edukacyjnym. Istotą badania będzie rozwój osób poprzez doświadczenie. Dlatego nie będzie on rozważany w kontekście inspiracji różnymi czynnikami, tylko zostanie zawężony do analizy doświadczeń, które przyczyniły się do kształtowania dorosłości badanych. Ponieważ temat rozprawy eksponuje kobietę, dlatego z w kontekście tematu rozprawy brana będzie pod uwagę grupa kobiet. Dla tak sformułowanego przedmiotu badań konieczne jest wyjaśnienie jak rozumiana jest dynamika kształtowania dorosłości osoby. Ponadto przedstawione zostaną ważne aspekty życia kobiet w okresie dorosłości, ponieważ w koncepcjach dorosłości nie pojawia się rozróżnienie ze względu na płeć[695] oraz przybliżone zostanie rozumienie doświadczenia i perspektywa związków doświadczenia z kształtowaniem dorosłości. Przy tak nakreślonym przedmiocie badań ważną rolę pełni właściwe rozumienie stosowanych w badaniach pojęć.

---

[692] J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badan pedagogiki”,* [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki,* red. K Rubacha, Impuls, Kraków 2008, s. 42.

[693] M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki,* K Rubacha red., Impuls, Kraków 2008, s. 74.

[694] Tamże, s. 75.

[695] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie…,* dz. cyt. s. 29.

3.1.1. Dynamika kształtowania dorosłości

Dorosłość stanowi podstawową kategorię andragogiki[696], chociaż sam termin *dorosłość* nie został jednoznacznie zdefiniowany. Z jednej strony dorosłość rozumiana jest jako etap życia człowieka, który umiejscowiony jest po okresie młodości i obejmuje swoim znaczeniem też późną - sędziwą dorosłość, z drugiej dorosłość opisywana jest jako długotrwały proces dojrzewania i osiągania wartości osobowych i społecznych[697]. W kontekście tych dwóch ogólnych perspektyw pojawia się odmienne znaczenie terminu „dorosły". W kontekście pierwszym „być dorosłym" odnosi się do osiągnięcia statutu społecznego, po osiągnięciu 18 roku życia jako prawnej pełnoletniości, natomiast w perspektywie dojrzewania do „dorosłości pojmowanej jako pełnia"[698], odnosi się do terminu „stawać się dorosłym", czyli procesu „permanentnego doskonalenia się w roli człowieka dorosłego, dojrzewania do pełnej dorosłości, będąc już formalnie dorosłym"[699]. Natomiast personalistyczne[700] ujmowanie, przyjęte w rozprawie jako wiodące, dostrzega przede wszystkim w człowieku[701] osobę. Personalizm „uważany jest za «najpełniejszą wizję świata», która dostarcza objaśnień ludzkiej egzystencji, jak też

[696] A. Walulik*, Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 10, 32.

[697] E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym,* dz. cyt. s.11.

[698]Tamże.

[699] Tamże.

[700] Według ks. S. Kowalczyka „najczęściej personalizmem nazywa się każdy nurt filozoficzny, religijny czy społeczny który uznaje: osobowy byt człowieka; materialny i duchowy wymiar jego natury; rozumność i wrażliwość na wyższe wartości oraz nadrzędną wartość osoby ludzkiej wobec świata rzeczy oraz struktur ekonomiczno-społecznych i politycznych. Personalizm przeciwstawia się tak skrajnemu indywidualizmowi jak kolektywizmowi: uznaje nieodzowność życia społecznego dla aktualizacji pełnego człowieczeństwa, ale zarazem sprzeciwia się instrumentalizacji osoby ludzkiej". Por. Ks. S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka,* dz. cyt. s. 305.

Po raz pierwszy pojęcia personalizm użył w XIX wieku Friedrich Schleiermacher, który połączył personalizm z ideą Boga osobowego. Obecnie istnieje wiele nurtów i szkół personalizmu: personalizm augustiański, tomistyczny, fenomenologiczno-aksjologiczny, egzystencjalny, socjologiczny, teologiczny. Personalizm wywodzi się z obszaru filozofii i teologii, ale oddziałuje na wszelkie sektory aktywności indywidualnej i społecznej człowieka. Personalizm, dominuje w polskiej filozofii chrześcijańskiej, na który szczególnie silny wpływ miał Jacques Maritain oraz Emmanuel Mounier. Por. Ks. S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka,* dz. cyt., s. 304.

[701] Zainteresowanie naukowe człowiekiem pojawiło się w filozofii greckiej w momencie zwrotu ku człowiekowi po raz pierwszy w pełniejszy sposób w V wieku przed naszą erą. Wcześniej wiadomości o człowieku dostarczały także religie. Przed tym okresem głównymi zagadnieniami nurtującymi filozofów były problemy otaczającego go świata i kosmologiczne, dlatego zwrot ku człowiekowi przypisywany jest sofiście Protagorasowi, którego słynne jest do dziś powiedzenie „wszystkich rzeczy miarą jest człowiek". Odwieczne pytanie *kim jest człowiek* postawione przez Sokratesa nie zniknęło do dzisiaj z pola zainteresowań filozofów czy przedstawicieli innych nauk. Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii Tom 1,* PWN Warszawa 2009, s. 75; W. Granat, *Fenomen człowieka. U podstaw humanizmu chrześcijańskiego,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 15.

uzasadnia wyjątkowość człowieka wyrażająca się w jego twórczej obecności w świecie. Dostarcza przy tym wiedzy realistycznej, uznającej podmiotowość i przedmiotowość osoby i społeczeństw. […] Jest przy tym uważany za nową teorię bytu, która odnosi się do całej rzeczywistości, nie tylko samego człowieka"[702]. Właściwością personalizmu, jak zwracają uwagę wspomniani autorzy „jest uznanie samodzielnego istnienia człowieka[703] oraz jego odrębność i niezależność od innych bytów. Założenie to stało się podstawą promowania pojęcia osoba. Odnosi się ono do konkretnego bytu, który ze swej natury jest samoistny i realnie istniejący. Byt ten staje się «zasadą» zdolną do określonego działania, naznaczonego aktami poznania, wolności i odpowiedzialności. Za pośrednictwem tych aktów wyraża swą wewnętrzną i duchową wolność, której osiąganie staje się podstawowym obowiązkiem człowieka. Właściwości te wyzwalają w osobie dążenie do przekraczania siebie i kierowania się ku transcendencji, niezależnie od tego, jak sama ją rozumie"[704].

Przyjęcie w rozprawie powyższych założeń pozwoliło na dostrzeżenie w człowieku osoby integralnej, której rozumienie proponuje W. Granat jako „całość ludzkiej psychiczno-cielesnej natury obdarzonej samoistnością w istnieniu i działaniu"[705], a także w odniesieniu do rozumienia osoby przez Karola Wojtyłę, jako podmiot. Ujęcie podmiotowe osoby wyraża się w jej świecie wewnętrznym, w którym podstawowymi strukturami jest bytowanie w świecie, świadomość i samoświadomość, doświadczenie ludzkie, autocelowość, autodeterminacja, samospełnienie, odniesienie do wspólnoty i autotranscendencja[706]. U ujęciu personalistycznym dla rozwinięcia integralnego człowieczeństwa każda osoba ludzka w sposób konieczny potrzebuje relacji z innymi ludźmi, dopiero we wspólnocie staje się osobą ludzką. Osoba ludzka, to przede wszystkim „podmiot relacji", który jest naturalnie ukierunkowany na życie z innymi

[702] Z. Marek. A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…,* dz. cyt. s. 75.

[703] Natura człowieka wyjaśniana jest w różny sposób, nawet w skrajnych sądach. W kierunku idealistycznym człowiek opisywany jest istota czysto duchowa. Jego przeciwieństwem jest kierunek materialistyczny, w którym człowiek uważany jest za produkt rozwoju materii i sam jest jej przedstawicielem, natomiast właściwością spirytualistycznego ujmowania człowieka jest określanie stosunku duszy do ciała jako zewnętrzne, ponieważ stanowią one dwie różne i niezależne od siebie substancje. Współcześnie, jak zauważa Z. Marek „zazwyczaj naturę człowieka określa się mianem cielesno-duchowej, by wyraźnie zaznaczyć nierozłączność ludzkiego ducha i ciała". Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego,* Wydawnictwo Wam, Kraków 2005, s. 16.

[704] Z. Marek. A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 75.

[705] Ks. Wincenty Granat, *Osoba ludzka Próba definicji*, dz. cyt. s.263.

[706] Cz.S. Bartnik, *Personalizm,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 144.

i tworzenie wspólnot. Personalizm wskazuje, że człowiek[707] nie jest w stanie w pełni poznać, ani zrozumieć sam siebie bez odniesień do innych osób[708].

Relacyjność osoby w szczególny sposób promuje Karol Wojtyła. Koncepcja autora zakłada, że specyficznym momentem ujawnienia się osoby jest jego czyn, który charakteryzuje dynamizm osoby. Czyn stanowi wartość personalistyczną – osobową. „Osobową zawartość czynu", tłumaczy tym, że o ile wartości moralne, które zawsze są wartościami czynu spełnionego, wynikają z odniesienia do norm, tak „wartość personalistyczna tkwi w samym spełnianiu czynu przez osobę"[709]. Wartość personalistyczną czynu ludzkiego K. Wojtyła traktuje jako wartość osobową, ponieważ jest „szczególnym i zarazem podstawowym wyrazem wartości samej osoby"[710]. Autor zauważa także, poprzez czyn realizuje się w nim transcendencja osoby, ponieważ czyn spełniany jest „wspólnie z innymi", co określa mianem uczestnictwa. Oznacza to, że wspólnota działania urzeczywistnia wartość personalistyczną czynu oraz spełnienie w nim osoby[711].

Przedstawione powyżej podmiotowe rozumienie osoby pozwala, przyjąć stanowisko określające osobę: jako „indywiduum" wyrażające swoją odrębność i niepowtarzalność[712]; jako podmiot zdolny do działania we własnym imieniu, co sprawia, że staje się on sprawcą własnego rozwoju"[713] z uwzględnieniem komunijnej natury człowieka[714]. Uwzględnienie to jest o tyle ważne, ponieważ osoba jako byt podmiotowy

[707] Andrzej Choromański zwraca uwagę, że człowiek: „z jednej strony, jest niepowtarzalną «indywidualnością», z drugiej zaś, częścią jednej rodziny ludzkiej, z którą dzieli wspólne wszystkim jej członkom człowieczeństwo. Pojęcie «indywiduum» wyraża ową odrębność i niepowtarzalność każdego człowieka, podczas gdy pojęcie «natury» wyraża to, co wspólne wszystkim ludziom". Por. Ks. A. Choromański, *Osoba ludzka jako „byt relacyjny" – antropologiczne fundamenty eklezjologii Soboru Watykańskiego II,* „Studia Teologii Dogmatycznej" 2015, 1, s. 64-65, [online] DOI: 10.15290/std.2015.01.05, (dostęp: styczeń 2021).

[708] Tamże, s. 73.

[709] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994, s. 304.

[710] Tamże, s. 304-305.

[711]Tamże, s. 306-311.

[712] Ks. A. Choromański, *Osoba ludzka jako „byt relacyjny"…,*dz. cyt. s. 64.

[713] Z Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt. s. 20-21.

[714] Według założeń personalizmu, najdoskonalszą formą życia społecznego jest komunia (comunio), ponieważ realizuje relacyjny potencjał osoby ludzkiej. Rozumiana jako sieć więzi wewnętrznych i zewnętrznych łączą osoby i tworzy trwałą, ogarniającą wszystkie aspekty życia wspólnotę. Dlatego w przeżywanej w codzienności życia, czyli komunii egzystencjalnej, „obejmującej myśli (rozum), pragnienia (wola) i uczucia (sfera emocjonalna) oraz przynajmniej do pewnego stopnia fizyczna obecność (ciało),

realizuje się dopiero we wspólnocie z innymi podmiotami jako „byt relacyjny", co dopiero wówczas umożliwia mu realizowanie siebie jako osobę[715]. Rozumienie to zostaje przyjęte jako obowiązujące w rozprawie.

Istotę dorosłości, w jej odmienności, oddają trzy jej modele obecne w literaturze przedmiotu: statyczny, dynamiczny i ponowoczesny. W modelu statycznym dorosłość opisywana jest jako rola społeczna i jako wynik socjalizacji, którą wyznaczają czynniki obiektywne, takie jak dojrzałość biologiczna i związana z nią możliwość rozrodu, wiek formalnej pełnoletności, jak również możliwość podejmowania społecznie odpowiedzialnych ról rodzicielskich czy zawodowych. Model dynamiczny opisuje dorosłość „jako często całożyciowy proces zmierzania do dojrzałości rozumianej wieloaspektowo, wykraczającej poza dojrzałość biologiczną. Dorosłość w tym sensie jest swoistą wartością i sprzyja osiąganiu innych wartości"[716]. Z kolei model ponowoczesny ukazuje dorosłość w kontekście życia w kulturze ponowoczesnej jako dorosłość zagubioną, skazaną na siebie, osamotnioną i poszukującą, jako zjawisko względne i ambiwalentne, które ma strukturę mozaikową. W tym ujęciu dorosłość jest fragmentaryczna, niezakończona, zmienna, zróżnicowana[717]. Na mozaikową strukturę, uwzględniającą perspektywę młodego człowieka, składają się „bardzo różne, realizowane przez każdą jednostkę odmiennie, sposoby tworzenia własnej dorosłości i budowania dorosłej tożsamości"[718].

W kontekście tematu rozprawy uwzględniającego kształtowania dorosłości przyjęte zostaje dynamiczne rozumienie dorosłości, czyli zmierzanie do wieloaspektowej dojrzałości. „Dojrzałość ludzka" zdaniem Mariana Nowaka jest rzeczywistością dynamiczną i celem, ku któremu zmierza człowiek. Jest to proces, który powinien być stymulowany, ale również dokonujący się we właściwym czasie i etapie rozwoju

człowiek staje się w pełni sobą i osobą realizując wewnętrzny potencjał swojego człowieczeństwa". Por. Ks. A. Choromański, *Osoba ludzka jako „byt relacyjny*"… dz. cyt. s. 73-75.

[715] Tamże, s. 67.

[716] E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości,* dz. cyt. s. 12.

[717]Tamże.

[718] Z. Glanc, *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości,* „Edukacja dorosłych", 2011, nr.1, s.130.

osoby[719]. Z. Marek zauważa, że dojrzałość[720] dla osoby nie jest rzeczywistością osiągniętą, ale nieustannie osiąganą. Trudno jest ją zdefiniować, ale można mówić o oznakach jej nabywania: "wyraża ją posiadana autonomia, która umożliwia osobie wychodzenie poza granice własnego zdeterminowania"[721]. W wymiarze pedagogicznym, „dojrzałość osobowa łączy się z nabywaniem zdolności bycia odpowiedzialnym we wszystkich zakresach ludzkiego życia: poznawczym, emocjonalnym, duchowym, moralnym (wolitywnym)"[722]. Wynika z tego, że kształtowanie dorosłości można rozumieć jako „dojrzewanie", „jako zmierzanie ku pełni człowieczeństwa, ku byciu w pełni osobą" w kontekście różnych wymiarów aktywności człowieka dorosłego wraz z wymiarem ich głębi[723].

Wskazane zmierzanie można określić jako „drogę życiową człowieka, od poczęcia aż po śmierć. Droga ta oznacza rozwój"[724], który określany jest jako „przestrzeń dorosłości"[725]. Takie ujęcie dorosłości nakreśla auksologia andragogiczna, która akcentuje dynamizm jej kształtowania, ponieważ *dorosłość* w ujęciu auksologicznym jest traktowana „jako dynamiczny proces rozwojowy, stymulowany edukacją (uczeniem się, formacją i autoformacją)"[726]. Ponadto auksologia andragogiczna wiążąc procesy rozwoju z procesami edukacyjnymi traktuje je jako „uniwersalne cechy procesu życia człowieka dorosłego"[727], przy założeniu istnienia wewnętrznej siły rozwojowej pozwalającej

[719] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999, s. 414.

[720] W świetle rozważań Zenomeny Płużek, Z. Marek omawia trzy wymiary - warstwy dojrzałości: warstwę instynktowo-popędową, psychiczną oraz duchową. Warstwę instynktowo-popędową tworzą potrzeby biologiczne, samozachowawcze oraz seksualne, na warstwę psychiczna składają się potrzeby takie jak: bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania oraz myślenia, a istotą warstwy duchowej jest odkrywanie sensu życia i zwracanie się ku Transcendencji. Por. Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków, 2014, s. 119.

[721] Tamże.

[722] Zdaniem Z. Marka i A. Walulik termin ten najczęściej objaśniany jest w dwóch wymiarach: w znaczeniu naturalnym oraz religijnym. O ile dojrzałość naturalna łączy się ze zdolnością podejmowania określonych zadań nakładających określone obowiązki w życiu osobistym czy społecznym, a jej osiąganie wyraża zintegrowane i zhierarchizowane odnoszenie się osoby do rzeczywistości, w której rozwija się jej człowieczeństwo, tak dojrzałość religijną wyraża dojrzała wiara wyrażająca sposób odnoszenia się do Boga oraz jego stosunek do własnego zdeterminowania fizyczno-biologicznego i kulturowego. Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej nowiny…,* dz. cyt. s. 135.

[723] E. Dubas, *Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość"…,* dz. cyt. s. 210-212.

[724] E. Dubas, *Auksologia andragogiczna…,* dz. cyt. s. 137.

[725] Tamże, s. 135.

[726] Tamże, s. 145.

[727]Tamże, s. 133.

człowiekowi na coraz pełniejsze wyrażanie swojej istoty[728]. Przyjęcie takiego rozumienia dorosłości w rozprawie eksponuje dynamizm procesów rozwojowych oraz edukacyjnych, jako znaczące dla dynamiki jej kształtowania w perspektywie całożyciowego zmierzania ku dojrzałości.

Pojęcie rozwoju[729], główna kategoria perspektywy auksologicznej, od wielu stuleci należy do podstawowych pojęć obecnych w filozofii, jak również nauk szczegółowych między innymi biologii, geologii, historii, antropologii, psychologii[730]. Obecne jest także na gruncie pedagogiki, ekonomii, jak również w całej kulturze, ponieważ współcześnie cała rzeczywistość traktowana jest jako rozwijająca się, zarówno w aspektach przyrodniczym, społecznym, jak również materialnym i niematerialnym[731]. Pojęcie rozwoju, zdaniem Zbigniewa Pietrasińskiego, rozumiane jest pluralistycznie i dopuszcza istnienie wielu jego definicji, odnoszących się do wielorakich form i przejawów, który może ujawniać się w różnych dziedzinach i jako różne możliwości wzrostu człowieka[732]. Przyjmuje się, że rozwój może być definiowany jako proces wszelkich zmian[733]. Analizując zmianę z perspektywy psychologii rozwojowej, E. Dubas

[728] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt. s. 278

[729] Pojęcie rozwoju zostało wprowadzone przez Arystotelesa w kontekście pojmowania istoty zmian w zjawiskach. Arystoteles traktował rozwój jako zmianę celową zmierzającą w określonym kierunku, która polega na przechodzeniu od form niższych do wyższych. Rozwój wartościowany był pozytywnie i miał charakter teleologiczny i progresywny. Cechy te przewijały się w poglądach wielu filozofów, jak również przedstawicieli różnych nauk szczegółowych. W XIX wieku stał się centralnym problemem filozofii, był obecny w podstawowych systemach filozoficznych, szczególnie w dialektycznej filozofii Georga W.F. Hegla, teorii materialistyczno-dialektycznej Friedricha Marksa, czy w ewolucjonistycznej filozofii Herberta Spencera. Jako źródła niematerialnych kontekstów rozwoju Tomasz Niemirowski wskazuje filozofię Georga W.F. Hegla, „według której rzeczywistość jest etapem rozwijającego się ducha (absolutu)"[729], ale podkreśla również umocnienie tej filozofii teorią ewolucyjną Karola Darwina. Por. M. Tyszkowa, *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, tom I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 45; T, Niemirowski, *Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej*, „Horyzonty Psychologii", Tom V – Artykuły Naukowe, 2015, s. 13- 28, s. 14.

[730] M. Tyszkowa, *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, dz. cyt. s. 45.

[731] T. Niemirowski, *Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej*, dz. cyt. s. 14.

[732] Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 21, 31.

[733] Zmiana to pojęcie współczesnej socjologii - zmiana społeczna, a także psychologii rozwojowej – zmiana rozwojowa. Analizując pojęcie zmiany E. Dubas w świetle rozważań Anthony Giddensa zmianę społeczną łączy ze zmianą zasadniczych struktur grupy społecznej lub społeczeństwa. Zmiana uwzględnia pojedynczy epizod, ale zmiany wiążąc się ze sobą i zazębiając wzajemnie pociągają się i tworzą proces społeczny. Zmiana społeczna wiąże się także z pojęciem rozwoju i postępu społecznego. Źródłami zmian społecznych jest środowisko fizyczne, organizacje polityczne i czynniki kulturowe. Z kolei zmiana rozwojowa odszukiwana jest w biegu całego życia człowieka i stanowi uniwersalną cechę rozwoju człowieka. Por. E. Dubas, *Zmiana i uczenie się w perspektywie edukacji dorosłych. Przykład projektu Live in changing „Butterflay", „*Rocznik andragogiczny", 2014, s. 462.

zauważa, że jest ona określana jako rozwojowa[734], która odszukiwana jest w biegu całego życia człowieka i stanowi uniwersalną cechę rozwoju człowieka[735]. W kontekście zmian indywidualnych[736] są one postrzegane jako konstytuujące w niepowtarzalnej jednostce osobę i wynikają z jej indywidualnego odbioru wpływów zewnętrznych, pochodzących od czynników społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych. To także odpowiedzi na oddziaływania wewnętrzne[737] związane dziedzicznym wyposażeniem jednostki oraz jej aktywności rozwojowej[738]. Z punktu widzenia andragogiki, podkreśla się, że „zmiany osobowe to szczególny rodzaj zmian, ułatwiający rozumienie procesu rozwoju pojedynczego człowieka (dorosłego) i wspieranie jego rozwoju i samorozwoju"[739]. Zmiany osobowe wyrażają indywidualne[740] zaangażowanie się człowieka – osoby we własne życie i we własny rozwój. Proces ten Elżbieta Dubas nazywa „urzeczywistnieniem uwewnętrznionego ideału osobowego"[741].

[734] Psychologowie rozwojowi starając się zrozumieć, dlaczego powstają zmiany rozwojowe poszukują ich uwarunkowań, które dostrzegają w kilku przestrzeniach. Należą do nich czynniki indywidualne, takie jak dziedziczenie, dojrzewanie, które traktowane są jako czynniki wewnętrzne. Do czynników zewnętrznych zalicza się otoczenie jako źródło bodźców oraz informacji, które są istotne w mechanizmach nabywania doświadczenia indywidualnego. Trzecią przestrzenią są dynamiczne interakcje jednostki z otoczeniem. Dynamiczne związki organizmu z otoczeniem leżą u podstaw współczesnych koncepcji mechanizmów rozwojowych. Związki te polegają na dynamicznej interakcji między rozwijającą się osobą, a zmieniającym się środowiskiem jako dwoma złożonymi i otwartymi systemami, w ramach których zmiana na jednym poziomie jest związana z innymi zmianami na innych poziomach danego systemu oraz w systemie powiązań między nimi". Por. J. Trempała *Mechanizm zmiany rozwojowej*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka podręcznik akademicki*, red. nauk. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2011, s. 69.

[735] E. Dubas, *Zmiana i uczenie się w perspektywie edukacji dorosłych…,* dz. cit. s. 462.

[736] E. Dubas omawiając zmianę rozwojowa wskazuje między innymi stanowisko Marii Tyszkowej, według której mogą one być ilościowe, jakościowe, ontogenetyczne, intraindywidualne, interindywidualne, a według Helen Bee: uniwersalne, wspólne dla całej grupy oraz jednostkowe. O ile zmiany uniwersalne dotyczą każdego człowieka w odniesieniu do zegara biologicznego i społecznego, a zmiany wspólne dotyczą danej grupy osób, to zmiany indywidualne następują w wyniku niepowtarzalnych sytuacji doświadczanych przez poszczególne osoby. Por. E. Dubas, *Zmiana i uczenie się w perspektywie edukacji dorosłych...,* dz. cyt. s. 462.

[737]Tamże, s. 463.

[738] E. Dubas, *Auksologia andragogiczna*..., dz. cyt. s. 138.

[739] E. Dubas, *Zmiana i uczenie się w perspektywie edukacji dorosłych…,* dz. cyt. s. 463.

[740] Zmiany wiążą się z indywidualnymi wyborami w powtarzalnej codzienności, także w sytuacjach odświętnych, Dotyczą również nieprzewidywalnych sytuacji losowych. „To osobista droga życiowa, także droga rozwoju w dorosłości. To niepowtarzalne cechy osoby zawarte także w jej niepowtarzalnej biografii". Por. tamże.

[741] Tamże.

Rozwój[742] w auksologicznej perspektywie „zdiagnozowany jako proces całego życia ludzkiego zachodzący w wielu jego płaszczyznach", okazał się w drugiej połowie XX wieku się „jednym z głównych kluczy, otwierających drzwi do zrozumienia dorosłości"[743]. Przy czym rozumienie rozwoju człowieka „wykroczyło" poza mechanizmy biologiczne. zwraca się przy tym uwagę, że jest on bardziej złożony i nieprzewidywalny, a nade wszystko permanentnie transcendujący ku nowym, ważnym celom życia ludzkiego. Podkreśla to dynamikę dorosłości umożliwiającej spojrzenie na dorosłość jako „czas wielorakich przemian: biologicznych, psychicznych, społecznych, kulturowych i duchowych"[744]. Takie rozumienie dorosłości wyznaczyło też kryteria pozwalające „dostrzec dorosłość jako strukturę dynamiczną, niegotową, ciągle się stającą, transgresyjną"[745].

Przedłożone rozumienie rozwoju dla dorosłości umożliwia dostrzeganie wręcz zaskakujących zmian i „nieprzewidywanych perspektyw"[746], przy powszechnie przyjętym założeniu, że człowiek posiada „nieograniczone potencjały[747] rozwojowe", których aktualizacja zależy od stopnia stymulacji zewnętrznej oraz wewnętrznej[748]. Należy przy tym podkreślić, że rozwój indywidualny nie polega na akumulacji dodawanych nowych elementów do istniejących tylko na ciągłym procesie przekształcania się struktur istniejących, z których wyłaniają się nowe. Janusz Trempała

[742] Punktem odniesienia dla refleksji andragogicznej skoncentrowanej wokół rozwoju (perspektywa auksologiczna) początkowo był model rozwoju, nazwany przez przedstawicieli psychologii rozwojowej modelem „mocnym". Odnosił się on do modelu biologicznego, który zakładał występowanie na przestrzeni życia człowieka cyklu rozwoju i regresu. Ewoluował on, na gruncie psychologii rozwojowej w latach siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, do modelu „słabego". Model „słaby" przyjmuje znacznie szersze rozumienie i nie wiążące się „rygorystycznie ze zmianami powszechnymi i ukierunkowanymi na wiadomy z góry wynik i to w dodatku osiągany koniecznie w określonym czasie". Por. Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego,* dz. cyt. s. 20. We współczesnej psychologii rozwojowej, zdaniem Janusza Trempały nie ma ogólnej teorii wyczerpująco opisującej psychiczny rozwój człowieka. Por. J. Trempała, *Natura rozwoju psychicznego,* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka, Podręcznik akademicki,* red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 49.

[743] E. Dubas, *Auksologia andragogiczna…,* dz. cyt. s. 136.

[744]Tamże.

[745] Tamże

[746] Tamże.

[747] Czynnikami decydującymi o potencjale rozwojowym według Kazimierza Dąbrowskiego, na które zwraca uwagę A. Walulik, są: wrodzone właściwości jednostki, wpływy społeczno-kulturowe środowiska i sytuacja socjalna ora czynnik autonomiczny i autentyczny uformowany w osobowej strukturze psychicznej umożliwiający świadomy wybór wartości i wielopoziomowej oceny analizy środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. Por. A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt. s. 31.

[748] E. Dubas, *Auksologia andragogiczna…,* dz. cyt. s. 136.

wyjaśnia: „rozwój jest ciągłym procesem strukturacji i restrukturacji podsystemów oraz systemu jako całości. […] W procesie zintegrowanego funkcjonowania umożliwiają one jednostce osiąganie celów zarówno bieżących jak również odległych[749]".

Refleksja prowadzona wokół kategorii rozwoju osoby dorosłej skupia się wokół wielu jego wyznaczników i kryteriów[750], ponadto sygnalizowana jest trudność ich poznania[751]. Dlatego coraz częściej przyjmowane jest szerokie rozumienie rozwoju jako „efektu oddziaływania warunków zewnętrznych, czyli społeczno-kulturowo-cywilizacyjnych, warunków wewnętrznych – biologicznych i psychicznych oraz transcendentnych, pośród których wymieniane są: Bóg, Absolut, ideały człowieczeństwa, wartości uniwersalne oraz transcendentalia. Stąd badanie rozwoju człowieka odchodzi od „wersji jedynie empirycznej (psychologicznej) i zmierza ku płaszczyźnie metafizycznej, z elementami egzystencjalnymi, aksjologicznymi i wymiarami transcendencji"[752]. Szeroki kontekst ujawnia proces rozwojowy „jako aktywne i twórcze przystosowanie się jednostki do szeroko rozumianej jej sytuacji życiowej, poprzez ciąg różnych przemian wewnętrznych i zewnętrznych, dotyczących zachowań i działań w środowisku. Rozwój, w jego permanencji, kończy dopiero śmierć"[753]. Takie rozumienie rozwoju podkreśla jego indywidualne zróżnicowanie i konieczność podejmowania refleksji nad nim w wymiarze jednostkowym[754]. Rozumienie to zostaje przyjęte na potrzeby rozprawy. Należy także podkreślić, że istnieje przekonanie o niewyczerpalności oraz nieograniczoności potencjałów rozwojowych[755], czyli ciągłych perspektyw i możliwości rozwojowych jakie człowiek dorosły ma przed sobą[756].

W kontekście powyższych wyjaśnień, na uwagę zasługuje rozwój integralny osoby. Obejmuje on ciało, umysł, inteligencję, wrażliwość, poczucie estetyki, czyli całą

[749] J. Trempała, *Mechanizm zmiany rozwojowej,* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka podręcznik akademicki,* red. nauk. J. Trempała, dz. cyt. s. 67-69.

[750] E. Dubas szeroko omawia „paletę" problematyki auksologii andragogicznej. Por. E. Dubas, *Auksologia andragogiczna...,* dz. cyt. s. 138-140.

[751] Tamże, s. 140.

[752]Tamże.

[753]Tamże, s. 140-141.

[754] Tamże, s. 140.

[755] Tamże, s. 138.

[756] Tamże, s. 136.

duchowość osoby[757]. Jak podkreśla Z. Marek integralne ujęcie rozwoju prowadzi do osiągnięcia dojrzałości poprzez nabywanie określonych kompetencji życiowych, które wiążą się z dyspozycjami charakterologicznymi skłaniającymi do zabiegania o dobro własne oraz innych, a także pełni człowieczeństwa[758]. Ma to szczególne znaczenie na gruncie andragogiki, ponieważ duchowość to taki obszar „natury ludzkiej, od którego zależne są ostateczne rezultaty wychowawcze"[759]. Z. Marek duchowość, określaną jako styl życia, różnicuje na duchowość naturalną i duchowość religijną. Jego zdaniem o ile duchowość naturalna ujmująca szerokie i uniwersalne znaczenie pojęcia i odnoszona jest do właściwości, która odwołuje się do immanencji ludzkiego bytu i nie uwzględnia kontekstu życia religijnego, o tyle duchowość w znaczeniu religijnym łączona jest z systemem wiary człowieka, wyrażającym się sposobem przeżywania wiary i duchowymi doświadczeniami[760]. Duchowość naturalna ujawnia się w doświadczeniach różnych sfer życia, szczególnie „w obrębie moralności, światopoglądu, twórczości czy relacji z innymi. Odnosi się ją również do doświadczeń wewnętrznych, takich jak: wolność, odpowiedzialność, miłość czy poczucie sensu życia"[761]. Zostaje ona przyporządkowywana konkretnej drodze ludzkiego życia. W oparciu o nabywaną wiedzą i uznawane wartości towarzyszy i wspiera osobę w konkretnej sytuacji życiowej poprzez kształtowanie wizji własnego rozwoju oraz prowadząc do osiągania dojrzałości. W takim ujęciu duchowość poprzez odwołanie się do immanencji ludzkiego bytu wyraża „najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm ducha"[762]. Zwracając uwagę na rolę duchowości w obszarze andragogiki J. Kostkiewicz postrzega ją jako wartość i obszar wspierania rozwoju człowieka dorosłego, szczególnie w niekończącym się procesie rozwoju jego osobowości. Ponadto zdaniem autorki: duchowość ludzka w istocie została uczyniona tym obszarem natury ludzkiej, od którego zależą ostateczne rezultaty wychowawcze. Za uzasadnione dla andragogiki aspekty duchowości uważa

[757] Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji,* dz. cyt. s. 118.

[758] Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby,* dz. cyt. s. 33, 45.

[759] J. Kostkiewicz, *Duchowość jako wartość i obszar wspierania rozwoju człowieka dorosłego,* [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s.143, 148.

[760] Z. Marek, *Duchowość religia, wychowanie,* „Pedagogika Społeczna". Rok XIV 2015, Nr 1 (55), s. 11; Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia…,* dz. cyt. s. 100.

[761] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…,* dz. cyt. s. 27.

[762] Tamże, s. 28.

takie, jak twórczość ludzka i związane z nią twórcze przeobrażanie rzeczywistości a także egzystencjalne problemy zogniskowane wokół sensu życia[763].

Kolejną kwestią powiązaną z rozwojem osoby jest odkrywanie przez człowieka dorosłego sensu swojego życia. Za jego pośrednictwem człowiek kształtuje swą dorosłość. A. Walulik odwołując się do koncepcji Roberta Kegana, zauważa, że autor ten stawanie się dorosłym postrzega w kontekście poszczególnych sfer życia i dlatego kładzie akcent na związek procesu tworzenia sensu życia z aktywnością, która zachodzi jednocześnie w różnych obszarach. Jego tworzenie, a raczej wypracowywanie dokonuje się w obszarze „psychicznym, co wyraża się w procesach rozumienia i postrzegania; społecznym, gdyż człowiek potrzebuje w tym działaniu drugiej osoby; egzystencjalnym (bytowym), bo żyje, aby poszukiwać i tworzyć sens"[764]. Przy czym poczucie sensu ewoluuje wraz z przechodzeniem przez „określone etapy czy fazy życia, które niosą z sobą odpowiadające im rodzaje poczucia sensu życia"[765]. Należy przy tym pamiętać, „że poczucie sensu wymaga obecności innych i uznania przez innych, gdyż rzeczywistość nie jest sama z siebie właściwie ukształtowana – to człowiek ją tworzy i nadaje jej sens"[766].

Przy poszukiwaniu dynamizmu kształtowania dorosłości na uwagę zasługują także, wiązane z procesami rozwojowymi, procesy edukacyjne[767]. Jak zauważa E. Dubas edukacja stanowi istotny czynnik opisujący i kształtujący dorosłość i traktowana jest jako „przestrzeń dorosłości"[768]. W takim ujęciu edukacja jest pojęciem szeroko rozumianym, wykraczającym poza „wąski, intencjonalno-praktyczny kontekst kształcenia[769] i wychowania[770]. Uwzględnia także istotne wymiary: autoformacyjny, aksjologiczny

[763] J. Kostkiewicz, *Duchowość jako wartość i obszar wspierania rozwoju człowieka dorosłego,* [w:] *Auksologia edukacji dorosłych,* red. J. Kostkiewicz, dz. cyt. s.143-151.

[764] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s.26.

[765]Tamże.

[766] Tamże.

[767] E. Dubas, *Auksologia andragogiczna…,* dz. cyt. s. 143.

[768] Tamże, s. 133, 141.

[769] Wąskie rozumienie *edukacji* zakłada, że rozumiana jest jako działanie podejmowane lub inicjowane przez jedną lub więcej osób wobec jednostek grup lub zbiorowości. Celem edukacji jest „wprowadzenie zmian w wiedzy, umiejętnościach i postawach", przy jednoczesnym traktowaniu edukatora jako centralnej postaci, który działa na rzecz zmiany poprzez stymulowanie i wzmacnianie uczenia się, jak również projektowanie czynności zmierzających do wywołania zmiany. P M. S. Knowles, E.F Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, dz. cyt. s. 22.

[770] Dubas, *Auksologia andragogiczna…,* dz. cyt. s. 141.

i egzystencjalny. Pozwala podnosić człowiekowi jakość życia i zyskiwać jego pełnię. Jest traktowana jako złożona i wielowymiarowa ludzka aktywność, rozciągająca się na przestrzeni całego życia. Sama aktywność sprzyja uświadomieniu, zrozumieniu, dookreśleniu tożsamości jednostki. Sprzyja też wydobywaniu wartości ludzkiego życia także w okresie dorosłości i w starości. Towarzyszy też człowiekowi w procesie osobowego dojrzewania, prowadząc ku osobowej pełni. Ponadto „włącza się w bieg życia, rozwoju i socjalizacji, wspierając te zasadnicze procesy, na tle których, na przestrzeni życia realizuje się ludzkie człowieczeństwo. Tak pojęta edukacja, szczególnie w dorosłości i starości, łączy się z medytacją nad życiem, z której może wyniknąć (z)rozumienie fenomenu życia, tak w perspektywie jednostkowego losu, jak i w wymiarze uniwersalnym. Tak opisana edukacja, zatacza koło ku uniwersalnym wymiarom ludzkiego życia”[771].

Współcześnie stosowane szerokie rozumienie edukacji obejmuje uczenie się, formacją i autoformację, także poznawanie i refleksję, przez co stają się „niezbywalnym atrybutem człowieczeństwa i koniecznością losu istot wyposażonych we władze poznawcze i emocjonalne”[772]. Eksponowanie i traktowanie edukacji w szerokim kontekście stanowi podstawę pojmowania człowieka i ludzkiej dorosłości w paradygmacie edukacyjnym[773], za którego podstawę uważa się teorię całożyciowej edukacji[774].

Teoria całożyciowej edukacji człowieka w polskiej współczesnej myśli andragogicznej, wiązana jest z postacią Józefa Kargula. Charakteryzuje trzeci etap rozwoju andragogiki przypadający na lata 90 XX i obecny w ponowoczesności

[771]Tamże.

[772] Tamże, s. 141, 145.

[773] Wobec braku jednoznaczności oraz ze względu na wielowymiarowość pojęcia *dorosłość* Elżbieta Dubas uporządkowała dotychczasowe refleksje andragogiczne i przedstawiła kilka zróżnicowanych podejść, widocznych w sposobie badania, opisie i interpretacji dorosłości. Analiza tych podejść pozwoliła autorce na wyodrębnienie pięciu zakresów tematycznych posiadających cechy ujęć paradygmatycznych - kontekstów oglądu dorosłości. Według E. Dubas o dorosłości można mówić: w paradygmacie auksologicznym, w którym dorosłość określana jest jako rozwojowy okres życia człowieka; w paradygmacie aksjologicznym, gdzie dorosłość rozumiana jest jako pełna dojrzałość; w paradygmacie socjologicznym, wskazującym na dorosłość jako rolę społeczną i wynik socjalizacji; w paradygmacie biograficznym, kiedy dorosłość postrzegana jest jako indywidualne doświadczenie fenomenu życia, obecne w pamięci (auto)biograficznej człowieka oraz w paradygmacie edukacyjnym, opisującym dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka. Por. Dubas, *Auksologia andragogiczna…,* dz. cyt. s. 135.

[774] Tamże, s. 142.

i „traktowana jest jako naczelna dla edukacji XXI wieku”[775]. Powszechne przyjmuje się, że całożyciowa edukacja człowieka obejmuje edukację formalną, nieformalną, i pozaformalną[776]. Edukacja formalna obejmuje nauczanie i uczenie się w szkołach i uczelniach. Edukacja nieformalna rozumiana jest jako proces trwający całe życie, podczas którego człowiek kształtuje swoje postawy, wartości, nabywa także wiedzę i umiejętności na bazie codziennego doświadczenia oraz wychowawczych wpływów swojego środowiska. Natomiast edukacja pozaformalna, czyli pozaszkolna, obejmuje zorganizowaną działalność oświatową, która odbywa się poza systemem kształcenia formalnego. Może ona być podejmowana samodzielnie, ale też w ramach innych akcji, mających określone cele oświatowe, w których dają się wyróżnić określone grupy uczestników[777].

Teoria całożyciowej edukacji opiera się na szerokim rozumieniu edukacji jako procesu całożyciowego uczenia się człowieka, które, realizowane na tle biegu życia jednostki, wykracza poza instytucje niejako wtapia się w jego życie[778]. Józef Kargul zauważa, że proces ten polega „na aktywności edukacyjnej w ciągu całego życia”[779]. Ponieważ edukacja człowieka zawsze ma związek z działaniem, aktywnością, dlatego obszary edukacji zawsze zbiegają się z polami jego aktywności życiowej. Należą do nich: życie rodzinne, praca zawodowa, aktywność w czasie wolnym, cielesność – jako przedmiot troski, ponieważ „wszystko co człowiek czyni, czyni poprzez swoje ciało, ale także troska o własne ciało wymaga wiedzy”, a także stosunki interpersonalne[780].

W kontekście całożyciowej edukacji przyjmuje się, że idea kształcenia się dorosłego przez całe życie – „lifelong learning” - wiąże się z wielopłaszczyznowymi zmianami zachodzącymi we współczesnym świecie, których efektem jest ewolucja społeczeństwa wiedzy w kierunku społeczeństwa uczącego się. W kontekście rodzących się potrzeb otaczającej rzeczywistości całożyciowe uczenie się nie stanowi aktywności podejmowanej dobrowolnie przez nielicznych w celu zaspokajania własnych ambicji,

[775] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 58.

[776] Tamże, s. 61.

[777] J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej,* Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s.7.

[778] E. Dubas, *Auksologia andragogiczna*…, dz. cyt. s. 142.

[779] J. Kargul, *Obszary pozaformalnej…,* dz. cyt. s. 8.

[780]Tamże.

zainteresowań czy potrzeb związanych z rozwojem osobistym. Staje się natomiast integralną składową ludzkiego życia i niezbędnym warunkiem do funkcjonowania w otaczającym świecie. Sytuacja ta przyczyniła się do sformułowania przez Komisję Europejską w 2001 roku definicji „lifelong learning" (LLL), z którego wynika, że „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w pespektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem"[781].

Innym dokumentem, w którym podkreślono wagę całożyciowego uczenia się, jest pochodzący z 1972 roku tak zwany raport Edgara Faure'a: „Uczyć się by być". Dokument ten został przygotowany przez powołaną przez UNESCO międzynarodową komisję do spraw rozwoju edukacji, której przewodniczył Edgar Faure. W raporcie tym zwrócono uwagę na potrzebę wychowania społeczeństwa uczącego się i wdrażanie go do samokształcenia[782]. Dwadzieścia lat później przygotowano podobny raport dla potrzeb UNESCO. Opracowała go międzynarodowa komisja do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. W raporcie tym wskazano, że „edukacja powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy: uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie, uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim"[783].

Obecna w obydwóch raportach idea kształcenia ustawicznego zakłada, że „każdy człowiek musi być gotowy uczyć się przez całe życie, uczyć się dla rozwoju osobowości i życia dla innych. Dlatego edukacja to nauka, jak zdobywać wiedzę, nauka działania, nuka harmonijnego współżycia i nauka życia"[784]. Podkreśla to charakter edukacji „bez

[781] G. Maniak, *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach", Nr 214, 2015, s. 129.

[782] D. Korzan, *Edukacja permanentna w świetle dokumentów UNESCO,* „E-mentor" nr 3 (10)/2005, [online] https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/10/id/179, (dostęp: wrzesień 2021).

[783] Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa „Edukacja: jest w niej ukryty skarb", s. 1, [online]

http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf (dostęp: wrzesień 2019).

[784] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt. s. 59.

przypisywania uczeniu się głównie wartości instrumentalnych”[785]. To z kolei uświadamia, że edukacja jest drogą do osiągania określonych rezultatów takich jak nabycie różnych umiejętności, zdolności czy osiągnięć o charakterze ekonomicznym, nie można traktować jej instrumentalnie. Dlatego ważna jest „pomoc w odkrywaniu, pobudzaniu i wzmacnianiu twórczego potencjału osoby. To zaś wymaga, aby działaniami edukacyjnymi objąć zarówno sferę umysłowa, fizyczną, jak też wrażliwość estetyczną, odpowiedzialność i duchowość człowieka”[786]. Stąd też coraz częściej zwraca się uwagę na rolę, jaką w ty procesach pełnią rolę środowiska edukacyjne. Pośród nich wymieniane są środowiska tradycyjne, jakimi są: rodzina i szkoła. Wskazuje się również na potrzebę tworzenia nowych obszarów, „obejmujących swym zasięgiem różne skupiska ludzi, grupy rówieśnicze, miejsca pracy oraz kręgi religijne, a nadto środki masowe, jak telewizja czy sieci komputerowe. Uznanie tych obszarów za środowiska edukacyjne wymaga wzajemnego współdziałania edukacyjnej synergii, które zainteresowanym umożliwią odkrywanie korzyści płynących z udziału w edukacji. Osiąganie tak formułowanego celu wymaga zmiany myślenia o edukacji. Jego istotą ma być odejście od wiązania jej z jednym etapem życia człowieka. W zamian należy dowartościować postać całożyciowego uczenia się”[787].

A. Walulik podkreśla, że „teorie andragogiczne uczenia się zwracają uwagę na warunki, w jakich ludzie żyją i funkcjonują”[788]. Dlatego w odniesieniu do osób dorosłych szczególne miejsce zajmuje edukacja nieformalna. Uwalnia ona dorosłego od nadzoru pedagogicznego nie zamykając przed nim możliwości zdobywania wiedzy. Co więcej, otwiera nowe obszary uczenia się poprzez tworzenie relacji pomiędzy edukacją i życiem. Wówczas uczenie staje się „strategią życia”[789], co umożliwia postrzeganie edukacji jako rozciągniętą w czasie i przestrzeni na całą sferę osobowości człowieka[790]. Pozwala to „na uwzględnienie własnej perspektywy w rozwiązywaniu aktualnych problemów,

[785] Tamże.

[786] Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji,* dz. cyt. s. 100.

[787] Tamże.

[788] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 60.

[789] Koncepcja uczenia się przez życie, stawia przed edukacją cele, które nie będą koncentrować się na gromadzeniu wiedzy, tylko na kształtowaniu umiejętności i osiąganiu kompetencji pokonywania problemów codziennego życia. Por. A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt. s. 66-67.

[790] Tamże, s. 58.

pokonywaniu kryzysów i stawianiu czoła nowym wyzwaniom”[791]. Wynika z tego, że tylko osoba dorosła „jest zdolna do «uczenia się» w sposób umożliwiający głęboką przemianę życia”[792]. Nie bez znaczenia jest też i to, że „całożyciowemu uczeniu się dorosłych przypisuje się głównie zadanie wspierania człowieka w szeroko rozumianym rozwoju. Jest to w dużej mierze możliwe dzięki temu, że nieformalne uczenie się przebiega w naturalnych warunkach codziennej aktywności dorosłych, a uczenie się zinstytucjonalizowane nie ogranicza się do przekazywania wiedzy. Dzięki temu wiedza zdobyta drogą formalną czy pozaformalną może być wykorzystywana w procesach uczenia się w codzienności poprzez integrowanie poznania i działania”[793]. Ponadto osoba dorosła w przestrzeni rozwoju i uczenia się zmaga się z coraz nowymi potrzebami oraz poszukiwaniem możliwości ich zaspokajania. Należy też pamiętać, że chociaż z wiekiem pojawiają się zmiany o charakterze regresywnym, to istnieją jednocześnie przestrzenie, które mogą je kompensować. Pojawiają się też inne i stwarzają nowe szanse rozwojowe[794]. Dlatego aby idea całożyciowej edukacji mogła urzeczywistniać się musi stać się wartością i jak proponuje A. Walulik, w „celu docenienia idei całożyciowego uczenia się konieczne staje się pokazywanie dorosłemu coraz to nowych obszarów, w których może się on uczyć”[795].

Poszukując związków procesów edukacyjnych z kształtowaniem dorosłości należy zwrócić uwagę na strategie uczenia się dorosłego, które włączane w szerokie rozumienie edukacji dorosłego, jest zjawiskiem wielowymiarowym[796] i mającym skomplikowaną naturę[797]. Uczenie się traktowane jest jako akt lub proces, „poprzez który zachodzą zmiany w zachowaniach, wiedzy, umiejętnościach i postawach”[798]. Najbardziej

[791]Tamże, s.61.

[792] B. Suchodolski, *Edukacja permanentna rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 41.

[793] A. Walulik, *Religia w kształtowaniu dorosłości. Perspektywa katolicka,* „Pedagogia Christiana”, 2017, 2/40, s. 177-178.

[794] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie*…, dz. cyt. s. 38-39.

[795] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s.82.

[796] J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych…,* dz. cyt. s. 7.

[797] M.S. Knowles, E.F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych…,* dz. cyt. s.11.

[798] Tamże, s. 22.

fundamentalną różnicą[799] pomiędzy uczeniem się dzieci a uczeniem się dorosłych[800] jest sposób sprawowania kontroli nad uczeniem się, ponieważ podstawowym wymaganiem stawianym dorosłym jest ponoszenie odpowiedzialności za własne uczenie się. Jest to uwarunkowane konkretnie rozpatrywaną sytuacją życiową i „projektami życiowymi ulokowanymi w indywidualnych historiach życia"[801]. Kund Illeris wskazuje także na rolę przywiązywania przez dorosłych znaczenia do motywacji inicjującej procesy uczenia, która, jeśli jest pozytywna i połączona z interesującym wyzwaniem poznawczym może prowadzić do „szerokiego i wieloaspektowego rozwoju"[802]. Wynika ona z potrzeb ułatwiających funkcjonowanie dorosłych w wielu obszarach życia, kiedy widzą sens doskonalenia swoich umiejętności, ale także wówczas, gdy chcą poznać coś nowego. Są to „potrzeby wewnętrzne, takie jak potrzeba wzmacniania poczucia własnej wartości, uznania, podnoszenia jakości życia, wzrostu pewności siebie, samorealizacji itp"[803].

W wyniku postępującej ekspansji całożyciowego uczenia się rozwinęło się wiele teorii[804] ukazujących proces uczenia się z różnych perspektyw uwzględniających

[799] Pomiędzy uczeniem się dorosłych a dzieci nie ma ostrych granic. Przejście jest niejednoznaczne i rozciągnięte, stanowi skomplikowany proces, który wykracza poza określone fazy rozwojowe i formy myślenia wskazane przez Jeana Piageta. Wskazują na to wyodrębnienie nowej fazy rozwojowej przypadające na okres dojrzewania płciowego łączące się z myśleniem abstrakcyjnym i rozwijaniem pojęć abstrakcyjnych, odnoszące się do rozwoju dojrzałości mózgu, jak również znacząco nowe możliwości poznawcze, które rozwijają się w późniejszym okresie życia. Należą do nich wskazane przez Stephena Brookfield'a cztery specyficzne cechy uczenia się, które możliwe są do rozwijania tylko w dorosłości: „umiejętność myślenia dialektycznego, umiejętność stosowania logiki praktycznej, umiejętność rozumienia tego co jest wiadome, oczywiste, czyli zdolności meta-kognitywne oraz umiejętność stosowania krytycznej refleksji". W okresie dojrzewania płciowego i w okresie młodzieńczym jak twierdzi Illeris zachodzą takie procesy psychiczne i neurologiczne, „które pozwalają na tworzenie nowych form abstrakcyjnego i wąsko wyspecjalizowanego myślenia", co wiąże się z osiąganiem dojrzałości przez mózg. Pozwala to na operowanie myśleniem w oderwaniu od kontekstu, posiadanie koherentnego systemu pojęć oraz na zachowanie się w zrównoważony sposób, który ukierunkowany jest na cel. Dlatego zdaniem K. Illerisa poszukiwanie struktury rzeczy oraz wykorzystywanie jej rozumienia do osobistych sytuacji można traktować jako „pomost" w rozwoju poznawczym, podkreślającym znaczenie różnic pomiędzy uczeniem się dzieci i dorosłych. Por. K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych,* w: „Teraźniejszość – Człowiek- Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (45), s. 89.

[800] M.S. Knowles wyodrębnił dwa modele uczenia się: model pedagogiczny charakteryzujący uczenie się dzieci oraz model andragogiczny odnoszący się do uczenia się dorosłych. O ile model pedagogiczny jest modelem ideologicznym, w którym nauczycielowi przypisuje się odpowiedzialność za decyzje dotyczące treści kształcenia, metod, czasu i oceny, tak model andragogiczny nie jest ideologią tylko jest systemem założeń i modelem transakcyjnym uwzględniającym specyficzne dla sytuacji związanych z uczniem się właściwości. Por. M.S. Knowles, E.F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*…, dz. cyt. s. 72.

[801] K. Illeris, O specyfice uczenia się ludzi dorosłych, dz. cyt. s. 94.

[802] Tamże, s. 92-95.

[803] M.S. Knowles, E.F Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych…*, dz. cyt. s. 264.

[804] Do najbardziej znanych, uwzględniających największy wpływ na zmianę paradygmatyczną, wymienianych przez Mieczysława Malewskiego należą teoria uczenia się sytuacyjnego zapoczątkowana przez Jean Lave i Etienne Wenger, teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa, teoria uczenia się

społeczne, ekonomiczne i polityczne czynniki. Zwrócenie uwagi na specyfikę oraz strategie uczenia się dorosłych o tyle jest ważne dla dynamiki kształtowania dorosłości, ponieważ ukazują wiele specyficznych aspektów charakteryzujących poszczególne strategie. Ponadto ich powstanie przyczyniło się do zmiany paradygmatu w badaniach nad edukacją dorosłych, poprzez stworzenie korzystnego kontekstu dla przeniesienia akcentu z nauczania na uczenie się[805]. Bliskie tej rzeczywistości jest samokształcenie. Jego zaletą jest niezwykłe osobiste odkrycie każdego człowieka, bez względu na wiek i płeć, które dokonuje się drogą „pracy nad sobą bez pomocy nauczycieli, mistrzów oraz popadania w zależność od instytucji i bez zobowiązań wobec innych"[806]. Olga Czerniawska zauważa, że samokształcenie to „uczenie się od siebie samych", które zakłada „zaplanowane uczestnictwo w procesie konstruowania siebie przy stosowaniu dowolnie dobranych środków zmiennych w zależności od celów i potrzeb. Ta także napiętnowanie bezsilności asystowania w wewnętrznych i zewnętrznych przemianach, jakie niesie z sobą upływający czas oraz kolejne etapy i fazy życia"[807]. Wartość samokształcenia[808] posiada wszystko, co dana osoba potrafi wypracować na podstawie

emocjonalnego J. Herona, teoria przez poszerzanie Yrjö Engeström'a, oraz teoria uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, która jest dominującym stanowiskiem teoretycznym w andragogice. Por. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się…,* dz. cyt. s. 83-125.

K. Illeris wskazuje także na teorie: Roberta Kegana, która uwydatnia psychologiczny aspekt uczenia transformatywnego w odniesieniu do teorii Jacka Mezirowa; teorię uczenia praktycznego Bente Elkjaera wprowadzającą do teorii uczenia się sytuacyjnego Jean Lave i Etienne Wenger; teorię wielorakiej inteligencji Howarda Gardnera; teorię biograficzną Petera Alheita, teorię rozwoju poczucia samozrozumienia, własnej wartości oraz pewności siebie Marka Tennant'a; teorię poznawczą Jeroma Brunera; postmodernistyczną teorię Robina Ushera; teorię dotyczącą uczenia się nastolatków Thomasa Ziehe oraz teorię uczenia przejściowego w kontekście biograficznym (transisional learning) prezentowaną przez Danny'iego Wildermeersch'a i Veerlę Stroobansts. K. Illeris, *Introduction,* [w:] *Contemporary Theories of Learning. Learning theoriests … in their own words,* red. K. Illeris, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York, 2009, s. 4-6.

[805] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice,* Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław 2010, s. 83.

[806] O. Czerniawska, *Dylematy andragogiki, Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją,* [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych,* red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 114.

[807] Tamże.

[808] Francuski andragog Philippe Careé, opracował pięć modeli samokształcenia, które wskazuje O. Czerniawska. Pierwszy - integralny – znany w Polsce jako kierowany model samokształcenia, polega na pogłębianiu wiedzy i wzbogacaniu umiejętności, który realizowany jest w instytucjach i korzysta z pomocy naukowych, poradników lektur i mediów. Drugi – egzystencjalny odnosi się przede wszystkim do doświadczeń, na bazie których możliwe jest uczenie się od siebie i z myślą o sobie. Umożliwia on na rozwój poznawczy i hermeneutyczny w oparciu o autorefleksje i narrację. Kolejny model – edukacyjny – zakłada ułatwianie uczenia się, przy czym podmiot uczestniczy w tworzeniu własnego programu nauczania i samodzielnie dobiera sobie nauczycieli. Model społeczny charakteryzuje uczestnictwo w grupie, która oprócz rozszerzania wiedzy o zjawiskach społecznych, politycznych i kulturowych stara się wyzwolić emocjonalne relacje w wyniku współtworzenia programu, realizacji zadań, dzielenia się doświadczeniami czy nawiązywania osobistych kontaktów, a nawet przyjaźni. Ostatni model wyróżniony przez P. Careé to model poznawczy, który częściowo pokrywa się z poprzednimi modelami, natomiast wyróżnia go

każdej zdobytej informacji oraz każdego doświadczenia drogą myślenia introspektywnego oraz autorefleksji. Samokształcenie jest zjawiskiem coraz powszechniejszym i jak podkreśla O. Czerniawska koniecznym, ponieważ „bez niego nie będzie się uzewnętrzniać wiedzy, uczłowieczać działania, nie będzie się korzystać z doświadczenia i żyć zgodnie z czasem”[809]. W rozważaniach nad procesami rozwojowymi, edukacyjnymi oraz specyfiką uczenia się dorosłych, które pomagają określić dynamikę kształtowania dorosłości, zwraca się uwagę na związki czynników obiektywnych charakteryzujących dorosłość oraz na zjawisko indywidualizacji przebiegu rozwoju oraz czynniki subiektywne dotyczące poczucia „bycia dorosłym” [810]. Jest to o tyle ważne, ponieważ dokonujące się w kilku przestrzeniach procesy rozwojowe człowieka w dorosłości łączą się z podstawowym kryterium, które zakłada, że niemożliwe jest określenie „progu” świadczącego o wejściu w dorosłość, ponieważ „raczej mówi się o stawaniu się osobą dorosłą”[811].

3.1.2. Kobieca przestrzeń dorosłości

Podczas rozważań zogniskowanych nad kategorią dorosłości nie zostały wzięte pod uwagę kryteria rozróżnień względem płci. Jak zauważa A. Walulik „proponowane koncepcje dorosłości nie uwzględniają jeszcze istotnego kryterium, jakim jest płeć”[812]. Na uwagę zasługuje kilka kwestii, poruszających problematykę kobiet[813] wobec wybranych aspektów ich życia w dorosłości. Tak więc, bycie kobietą czy mężczyzną nie

wzmożona aktywność poznawcza. Może dotyczyć jednostki lub grupy i polega nie tylko na zdobywaniu wiedzy, ale też na podnoszeniu kompetencji metakognitywnych, metalingwistycznych i metakomunikacyjnch. Jak zauważa O. Czerniawska „pogłębianiu czy rozszerzaniu wiedzy towarzyszy nurt lepszego poznania siebie, własnego życia, refleksji nad doświadczeniami” Takie podejście charakteryzuje model Gasto Pineau, który autor określa mianem modelu bioepistemologicznego. W modelu tym eksploracja przeszłości, teraźniejszości i szersze pragnienie zrozumienia własnego życia to forma emancypacji, „podróż ku odkrywaniu samego siebie” jako swoisty sposób tworzenia wiedzy i poznania. Por. O. Czerniawska, *Dylematy andragogiki…*, dz. cyt. s. 115.

[809] Tamże, 116.

[810] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych*…, dz. cyt. s. 14.

[811] Tamże.

[812] Tamże, s. 29.

[813] Alicja Jurgiel-Aleksander zwraca uwagę, na sformułowanie mikroświaty kobiet, którym posługuje się Ewa M. Skibińska, ponieważ zbudowane są one wokół rozmaitych aktywności, takich jak edukacja, praca, rodzina, czas wolny. Mikroświat - pod tym pojęciem rozumie świat, który jest obecny w doświadczeniu jednego człowieka, żyjącego jednocześnie w wielu różnych małych światach wyznaczanych podstawowymi aktywnościami. Ich realizacja wpisuje się nie tylko, w to, co tu i teraz, ale wytwarzana jest w wyniku procesów socjalizacji i czasu historycznego, w którym żyją. Por. A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2103, s. 35.

oznacza jednej z wielu cech danego człowieka, tylko jego sposób bycia człowiekiem. Podział ten przenika wszystkie aspekty ludzkiego życia[814].

Rozważania dotyczące kobiety nie mogą pominąć podstawowej kwestii dotyczącej ruchów feministycznych[815], ponieważ swoją obecność w przestrzeni społecznej na równi z mężczyznami kobieta osiągnęła dopiero w XX wieku. Dynamizm walki o swoje miejsce w społeczeństwie oddają słynne słowa Simone de Beauvoir: „nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi"[816]. W wyniku tych ruchów, już od początków XX wieku, została wywalczona ideowo równość kobiet i mężczyzn oscylująca pomiędzy dwoma biegunami. Pierwszy z nich ogniskuje się na „prawach do totalnej wolności kobiety w decydowaniu nie tylko o własnym życiu, karierze, zawodzie, ciele, tożsamości bądź jej braku, ale o życiu powierzonych jej innych"[817]. Natomiast walka na drugim biegunie koncentruje się na obronie przed krzywdzącymi praktykami w różnych kulturach czy środowiskach, sytuacjach społecznych i politycznych, a także praktykami odbierającymi kobiecie godność, czy dyskryminującymi ją lub uprzedmiotawiającymi. Pomiędzy tymi dwoma biegunami sytuują się działania, które bronią kobiety przed zakorzenioną jeszcze w wielu społeczeństwach, chociaż już niesformalizowaną, praktyczną dyskryminacją zawodową, materialną, polityczną czy obyczajową[818].

Pomimo, że zmieniające się warunki w wyniku rozwoju cywilizacyjnego i gospodarczego wymogły zmiany dotyczące kobiet oraz ich roli w społeczeństwie i kobiety uzyskały przyzwolenie do wykształcenia, możliwość pracy zarobkowej oraz uzyskały prawa wyborcze, to widoczne są nierówności. Dotyczą one głównie wartości i postaw wobec ról społecznych kobiet i mężczyzn[819]. Podstawowy podział ról w życiu

[814] L. Marszałek, *Kulturowe uwarunkowania roli kobiety we współczesnym społeczeństwie*, „Seminare. Poszukiwania naukowe", 2008, 25, s. 267.

[815] Prekursorką radykalnego feminizmu uznawana jest Simone Beauvoir. Ważnym dla nurtów myślenia o kobiecości jest też stanowisko Margaret Mead, która na podstawie badań antropologicznych analizowała znaczące różnice między rolami mężczyzn i kobiet w różnych kulturach. Por. K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości. Kobiecość jako wartość we współczesnym świecie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio", 2016, 4(28) s. 7.

[816] S. de Beauvoir, *Druga płeć*, tłum. G. Mycielska, M. Leśniewska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 299.

[817] K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości...*, dz. cyt. s. 8.

[818] Tamże.

[819] E. Szymanik, *Równość płci: aspekty historyczno-społeczne i prawne,* „Seminare. Poszukiwania naukowe", 2014, 35/4, s. 83, 94.

społecznym wiąże się z rozróżnieniem tego co „męskie" od tego co „kobiece"[820], co zdecydowanie, oprócz wszystkich czynników społecznych i kulturowych, wpływa na kształtowanie myśli uczuć i zachowań zarówno mężczyzn jak i kobiet. Wykształcona w trakcie rozwoju oraz uczenia się społecznego tożsamość płciowa przejawia się w identyfikacji z określoną płcią. Składa się na nią zespół wszystkich zachowań uwarunkowanych pełnieniem określonej roli płciowej i psychicznego poczucia przynależności do danej płci. Wyraża się to „w sposobie osobistego przeżywania, odczuwania i doświadczania realizowanej na co dzień roli płciowej"[821]. Należy jednak zauważyć, że wokół problemu tożsamości płciowej narasta niepokój, a nawet pojawiają się liczne kontrowersje. Toczą się także dyskusje na temat znaczenia wywalczonej ideowo równości kobiet i mężczyzn, szczególnie wobec rosnących możliwości medycyny i idących za tym możliwości wybierania sobie płci biologicznej i zmieniania dotychczasowej. Nie pomagają one poszukiwać kobiecie tożsamości własnej płci i jej głębszego sensu[822].

Płeć człowieka uznawana jest za jedną z najwcześniejszych podstaw tożsamości[823] oraz stratyfikacji społecznych. Ona też determinuje wiele nieporozumień, podziałów oraz nierówności pomiędzy przedstawicielami obu płci[824]. Społeczny status mężczyzny i kobiety nie jest jednakowy, funkcjonują podwójne standardy. Kobiety i mężczyźni są odmiennie traktowani[825] w wielu sferach funkcjonowania[826]. Problem

[820] L. Marszałek, *Kulturowe uwarunkowania roli kobiety we współczesnym społeczeństwie,* dz. cyt. s. 267.

[821] M. Strykowska, *Perspektywy zawodowego funkcjonowania kobiet,* [w:] *Role płciowe Socjalizacja i rozwój,* red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2006, s. 124.

[822] K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości...*, dz. cyt. s. 7-9.

[823] Tożsamość kobiety szeroko opisuje A. Titkow – kierownik Katedry Badań nad Kobietami i Rodziną Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Por. A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość zmiana konteksty*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007; A. Titkow, H Domański (red), *Co to znaczy być kobietą w Polsce,* Wydawnictwo IFiS PAN Warszawa, 1995.

[824] M Sulik, *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 7-8.

[825] Widoczne są dysproporcje pomiędzy reprezentacją kobiet i mężczyzn w elitach politycznych, gospodarczych i kulturalnych, a także w świecie nauki. Linie podziałów płciowych dostrzegane są także w dostępie do różnych form socjalizacji, wykształcenia i rynku pracy. Por. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu,* Impuls, Kraków, 2011, s. 37; M. Sulik, *Kobiety w nauce…,* dz. cyt. s. 7-8.

[826] Ogniwem pierwotnym takiego stanu rzeczy są odmienne techniki socjalizacyjne, które w większym stopniu ograniczają samodzielność dziewcząt niż w przypadku chłopców. Ponadto w wielu wypadkach są one „wzmacniane przez tradycjonalizm wychowawczy «babć» pomagających pokoleniu «rodziców» radzić sobie z codziennymi problemami". Por. A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet…,* dz. cyt. s. 176.

różnicy płci przez wiele lat zdominowany był teoriami socjologicznymi, które różnicowały społeczeństwo wyłącznie na podstawie cechy, jaką stanowiła płeć biologiczna. Jak zauważa Anna Titkow, teza Talcotta Parsona (ojca funkcjonalizmu), która zakładała, że „role płciowe są oparte są na bazie biologicznej, a proces modernizacji przyniósł racjonalizację, czyli zdefiniowanie ról dla każdej płci w terminach funkcji ekonomicznych i seksualnych", wyznaczyła socjologiczną perspektywę badawczą na kilkadziesiąt lat[827]. Przyjęto założenie, że podstawowym ogniwem struktury społecznej jest rodzina, o pozycji której decydował status mężczyzny. Status ten legitymował podejmowanie analiz prowadzonych w zbiorowościach mężczyzn i traktował je za wystarczającą charakterystykę podstawowych osi zróżnicowań pomiędzy ludźmi[828]. Ponadto na pełnienie roli w przestrzeni społecznej oddziaływała zawsze epoka, szczególnie jej kultura, system aksjonormatywny, religia, system polityczny oraz lokalne środowisko. Dlatego o pełnieniu ich w społeczeństwie oraz graniu ról kobiecych w środowisku rodzinnym nigdy kobiety nie decydowały samodzielnie, tylko podlegały opinii publicznej, która wywierała nacisk na jej powinności zarówno w przestrzeni prywatnej jak i publicznej[829]. Jak zauważa Anna Kotlarska-Michalska w większości studiów nad rolami kobiet punkt ciężkości położony jest na nierówność płci i gorszą pozycję kobiet w większości obszarów aktywności społecznej. Według niej nierówność ta wynika z tego, że prawie we wszystkich kulturach role męskie są bardziej cenione i lepiej nagradzane niż żeńskie[830].

Określenia „męski", "kobiecy", zdaniem Ann Oakley, służą także do nazywania struktur kulturowych istniejących w rzeczywistości społecznej. Terminy te opisują kompleksy cech, które charakteryzują zachowania i cechy osobowości wyznaczone na podstawie biologicznej płci jednostki oraz uwzględniające wartości społeczeństwa, w którym są uznawane i do którego się odnoszą[831]. Wiązane jest to z kategorią rodzaju"[832]

[827] Tamże, s. 20.

[828] Tamże.

[829] A. Kotlarska-Michalska, *Społeczne role kobiet*, „Edukacja humanistyczna" 2011, nr1, (24), s. 25-35, s. 34.

[830] Tamże, s. 27.

[831] A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet…,* dz. cyt. s. 27-30.

[832] „Rodzaj", jako kategoria kulturowa, ale też psychologiczna może być całkowicie niezależny od płci, a nawet może być sprzeczny. Por. M. Strykowska, *Perspektywy zawodowego funkcjonowania kobiet,* dz. cyt. s.123.

W ramach badań nad rodzajem (termin ten jest także tłumaczony jako płeć kulturowa lub gender), najwięcej miejsca zajmuje problematyka kobieca, która koncentrowała uwagę na tożsamości i odmienności

(gender)[833] inaczej określaną płcią kulturową[834]. Według Anny Titkow pojęcie to określa „kulturową nadbudowę" płci biologicznej jako „zespół atrybutów i zachowań oczekiwanych od kobiety i mężczyzny oraz postrzeganych jako przydatne w ich społecznym funkcjonowaniu"[835]. Pojęcie to stanowi etykietę, która obejmuje zarówno cechy przypisywane przez społeczeństwo, jak i te które spostrzegane są przez ludzi u samych siebie[836]. Lucyna Kopciewicz z perspektywy feministycznej socjologii zauważa, że kobiecość i męskość są wytworami społecznymi[837]. Uważa, że pojęcia te są rezultatami przemocy symbolicznej, efektem czego podlegają „somatyzacji, czyli procesom wpisania w ciało i umysł, w świadomość i nieświadomość"[838]. Założenie to opiera się na interpretacji teorii społecznej P. Bourdieu, według której znaczenie rodzaju (gender) funkcjonuje jako element wiedzy praktycznej jednostek. Stanowi wiedzę osobistą dotyczącą kim się jest i wpisuje się w architekturę pól społecznych - rozumianych jako sfera publiczna i prywatna przez co współtworzą ich strukturę[839].

kobiet. Por. M. Chomczyńska-Rubacha, *Konstruowanie wiedzy o rodzaju w edukacji,* [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice, Oblicza akademickiej praktyki*, red. nauk. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. Schmidt, Impuls, Kraków 2010, s. 142.

[833] Ann Oakley jako pierwsza wprowadziła do socjologii koncepcję *gende*r oraz rozróżnienie na płeć biologiczną i płeć kulturową (gender) w 1972 roku. Termin *gender* po raz pierwszy pojawił się w 1968 roku w pracy Roberta J. Stollera dotyczącej badań nad kształtowaniem się tożsamości płciowej w okresie postnatalnym, Do psychologii wprowadzony został w 1979 przez Rhodę Unger. Por. A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet…,* dz. cyt. s. 29.

[834] A Titkow zwraca uwagę, że w dyskursie socjologicznym kategoria płci kulturowej ujmuje kompleks mechanizmów organizujących życie społeczne, natomiast teoria ról społecznych nie jest wystarczająca dla wyjaśnienia zjawisk i procesów społecznych. Por. A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet…,* dz. cyt. s. 30.

[835]Tamże, s. 27-30.

[836] M. Strykowska, *Perspektywy zawodowego funkcjonowania kobiet,* dz. cyt. s.123.

[837] Lucyna Kopciewicz przeprowadziła polsko-francuskie studium porównawcze odwołujące się do teorii logiki pól społecznych, rozumianych jako sfera publiczna i prywatna, Pierre'a Bourdieu i zbadała zakres strategicznego działania jednostek w obydwóch polach. W analizie fenomenograficznej polskiej części materiału (studentki ekonomii) autorka zidentyfikowała i opisała następujące koncepcje kobiecości: kobiecość jako atrakcyjny wygląd, kobiecość jako matkowanie, kobiecość jako tajemnica oraz kobiecość jako naturalność. Autorka odkryła także że poszczególne typy kobiecości zidentyfikowane w jej badaniu w kontekście habitusu stanowią kapitał operacyjny o charakterze strategicznym. Z kolei we francuskiej części materiału badawczego, L Kopciewicz zidentyfikowała znaczenia kobiecości: kobiecość jako solidność, kobiecość jako dyskrecja oraz kobiecość jako pokusa, przy czym co ciekawe zidentyfikowane koncepcje tworzą tylko margines znaczeniowy, ponieważ badane Francuzki najczęściej nie były w stanie zdefiniować istoty kobiecości. Por. L Kopciewicz, *Kobiecość i męskość w porządku pól społecznych. Polsko-francuskie studium porównawcze,* [w:] *Role płciowe Socjalizacja i rozwój*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, łódź 2006, s. 99-114.

[838] Por. L Kopciewicz, *Kobiecość i męskość w porządku pól społecznych…,* dz. cyt. s. 99.

[839] Tamże.

Współczesna kobieta postrzega siebie przez pryzmat różnych nurtów myślenia o jej sytuacji, miejscu, roli w społeczeństwie, a także cechach. Wizerunek kobiecości przechodził na przestrzeni wieków wiele transformacji i pomimo, że w perspektywie historycznej ściśle związany był z epoką, „to cechy oraz właściwości immanentne z kobietą pozostają niezmienne”[840]. Kobiecość definiowana jest jako „natura kobieca; zespół cech kobiecych”[841]. Dlatego za odpowiadające kobiecej naturze postrzegane są: „delikatność, wrażliwość, emocjonalność, łagodność, zdolność do współodczuwania oraz piękno”[842]. Istnieją natomiast przypisywane kobiecości określone kulturowo znaczenia i stereotypy[843]. Stabilizują one tradycyjny podział ról odtwarzających z pokolenia na pokolenie gotowe schematy kobiecości, które w rzeczywistości są efektem socjalizacji[844] oraz wrastania w kulturę[845]. Według Dawida Bakan’a stereotypowa kobiecość, wyraża się w cechach: „kobiety są skoncentrowane na innych, na niesieniu pomocy, na opiece, charakteryzuje je interpersonalna wrażliwość, bezinteresowność, wysoki poziom empatii, ekspresja emocjonalna wyrażająca się delikatnością, uprzejmością i życzliwością”[846].

Modele kobiecości propagowane są też przez media. Wychodząc naprzeciw kobiecym potrzebom spełniają ich oczekiwania[847], ale też często ją instrumentalizują na przykład w reklamach[848]. W związku ze zwiększającą się liczbą samotnych kobiet lansowana jest również moda na „single”, czyli model kobiety bezdzietnej. W sztuce rodzi się model kobiecości zagrożonej, zagubionej, niekiedy wręcz upodlonej, a telewizja tworzy wzorce kobiecości serialowe. Media tworzą własny język, który szerzy wśród

[840] I. Górniecka-Zdziech, *Kobiecość w mediach,* [w:] *Duchowość kobiety*, red. J. Augustyn SJ, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 206.

[841] Hasło *kobiecość:* Słownik Języka Polskiego W. Doroszewski red., [online] https://sjp.pwn.pl/doroszewski/kobiecosc;5440321.html (dostęp: kwiecień 2021.

[842] I. Górniecka-Zdziech, *Kobiecość w mediach,* [w:] *Duchowość kobiety,* red. J. Augustyn SJ, dz. cyt. s. 206.

[843] A. Białek, *Stereotypy kobiecości w opiniach studentek i ich babć,* „Pedagogika Szkoły Wyższej”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013, Wydanie I, s. 127.

[844] A. Gromkowska-Melosik, *Pat socjalizacyjny? Kontrowersje wokół społecznych konstrukcji kobiecości i męskości,* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty, t. 5,* red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, s.187.

[845] A. Białek, *Stereotypy*…, dz. cyt. s. 127.

[846] S. Królikowska, *Rola stereotypów płci w kształtowaniu postaw kobiet i mężczyzn wobec zdrowia,* „Nowiny Lekarskie” 2011, 80, 5, s. 388-389.

[847] I. Górnicka-Zdziech, *Kobiecość w mediach,* [w:] *Duchowość kobiety*, red. J. Augustyn SJ, dz. cyt. s. 209-210.

[848] K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości...,* dz. czyt. s. 9.

kobiet fałszywy egalitaryzm i zakładają pewną unifikację[849]. W kulturze globalnej, jak zauważa Magdalena Zielińska, „kobiecość istnieje tylko jako zapośredniczone przez media „mimesis", a zatem nie ma pierwowzoru, nie ma kobiecości jako takiej. Kobiety dążą do naśladowania reprezentacji uprzednio skonstruowanych wersji kobiecości, które odwołują się do tych skonstruowanych wcześniej, a te do jeszcze wcześniejszych itd"[850]. Dodatkowo, zdaniem Agnieszki Gromkowskiej, „społeczeństwo konsumpcji wymaga niepewności w zakresie własnej tożsamości, braku stabilności i poszukiwania coraz to nowych image"[851]. Dlatego kobieta stoi przed koniecznością nieustannego dokonywania wyborów, dyktowaną zmieniającym się dyskursem kobiecości, często sprzecznych społecznie konstruowanych wizerunków, oczekiwań i osobistych pragnień[852].

Kobiecość kojarzona jest także z cielesnością, a nawet często jest z nią utożsamiana. Tworzenie schematów myślenia o ciele[853] przypisuje się kulturze popularnej, która także za pomocą mediów dostarcza nie tylko wizerunków, ale także kryteriów właściwego oceniania siebie[854]. W literaturze przedmiotu dla zobrazowania obecności ciała we współczesnej kulturze często przywoływana jest metafora plaży, której autorem jest Zbyszko Melosik. Objaśniając ją Magdalena Zielińska zauważa, że jej istotą jest nagość kobiet, która staje się spektaklem dla wygodnie usytułowanego widza - mężczyzny[855]. Jest to o tyle silne zjawisko[856], że stało się ono integralną częścią

[849] I. Górnicka-Zdziech, *Kobiecość w mediach,* [w:] *Duchowość kobiety*, red. J. Augustyn SJ, dz. cyt. s. 209-213.

[850] M. Zielińska, *Współczesne modele kobiecości, perspektywa feministyczna*, [w:] *Duchowość kobiety,* red. J. Augustyn SJ, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 185.

[851] A. Gromkowska, *Kobieta wiktoriańska i współczesna – reprezentacje ciała i tożsamości,* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku,* red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 140.

[852] Tamże, s. 140-141.

[853] Próby dosłownego wcielania skrajnie perfekcjonistycznych dążeń i wyidealizowanych obrazów samej/samego wykreowanych przez popkulturę oraz media prowadzi do uzależnień oraz zaburzeń odżywiania. Należą do nich anoreksja polegająca na celowej utracie wagi ciała; bulimia wiąże się z naprzemiennymi napadami objadania się i zwracania pożywienia lub głodzenia się; ortoreksja polega na przesadnym dbaniu o zdrową sylwetkę i jakość pożywienia; bigoreksja a nawet megareksja odnosi się do obsesyjnego powiększania masy ciała oraz vigoreksja wiązana jest przesadnym dbaniem o wysportowaną umięśnioną sylwetkę. Por A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako środowiska kształtowania tożsamości,* [online] popkulturowe+ramy+tosamoci.pdf (ore.edu.pl), s. 10, (dostęp: marzec 2022).

[854] A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości*, dz. cyt. s. 9.

[855] M. Zielińska, *Współczesne modele kobiecości…,* [w:] *Duchowość kobiety*, red. J. Augustyn SJ, dz. cyt. s. 192.

[856] Agnieszka Gromkowska zauważa, że zjawisko to wynika ono z współczesnych reakcji kulturowych na emancypację kobiet i przejawia się tyranizowaniem kobiet kolejnymi wersjami „adekwatnego" ciała,

patrzenia się na siebie przez kobiety, co sprawia, że kobieta utożsamia się ze swoim wyglądem[857]. Odzwierciedla się to w sposobie kobiecego myślenia w kategoriach dyspozycji do działania – „kobiecego habitusu", którego genezy można dopatrywać się we wtórnym doświadczeniu ciała jako obiektu widzianego przez zewnętrznego obserwatora[858]. W kontekście tym postrzeganie własnej cielesności oraz tożsamości są w pewnym stopniu ubezwłasnowolnione. A. Gromkowska porównuje je do wiktoriańskiego gorsetu, który współcześnie tworzy „nieograniczona wolność w zakresie konstrukcji własnego ja i kulturowego nacisku na ciągłe «przestrajanie» ciała i tożsamości kobiet"[859]. Takie przeświadczenia dyktowane są między innymi modą, reklamą, poprzez przemysł kosmetyczny i czasopisma kobiece. Kobieta posiada wprawdzie wolność wyboru, ale musi nieustannie wybierać, jak również rekonstruować siebie wobec znaczenia kobiecości podlegającego radykalnej inflacji dyktowanej logiką społeczeństwa konsumpcji i koniecznością ciągłej zmiany. W konsekwencji współczesna kobieta podlegając wymaganiom mody, reklamy, różnych dyskursów nie zdaje sobie sprawy jak bardzo uległo rekonstrukcji pojęcie wolności kobiety[860]. Ponadto należy zauważyć, że moda „nie ogranicza się do ubioru, lecz także perswazyjnie podsuwa wzorce myślenia, zachowania, stylu życia"[861].

Wzorce kobiecości miały także swe historyczne oraz religijne uwarunkowania. Jak twierdzi Elżbieta Szymanik „okres utraty niepodległości i państwowości wykreował kulturowy wzorzec kobiety polskiej jako postaci heroicznej, zdolnej sprostać wszelkiego typu wyzwaniom. Według tradycji religijnej żądano od płci żeńskiej gotowości do ofiar

w które kobiety mają się wcielić w perfekcyjny sposób. Androcentryczność sposobów postrzegania ciała kobiecego we współczesnej kulturze wielokrotnie przekłada się na praktykę społeczną, w której występuje zjawisko „symbolicznego zniewolenia kobiety", które polega na sprowadzeniu kobiety do obiektu seksualnego. Ciało kobiety wykorzystywane jest do seksualizowania marketingowych towarów. Autorka zauważa również, że miliony kobiet koncentruje swoją energię na walce ze swoim ciałem, ulegając „tyrani szczupłego ciała", podporządkowując się wymaganiom mody, reklamy i innych dyskursów współczesności. Por. A. Gromkowska, *Kobieta wiktoriańska i współczesna…,* dz. cyt. s. 137-138.

[857] M. Zielińska, *Współczesne modele kobiecości…,* [w:] *Duchowość kobiety*, red. J. Augustyn SJ, dz. cyt. s. 192, 189.

[858] Por. L. Kopciewicz, *Kobiecość i męskość w porządku pól społecznych...,* dz. cyt. s. 104.

[859] A. Gromkowska, Kobieta wiktoriańska i współczesna…, dz. cyt. s. 141.

[860] Tamże.

[861] Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji,* dz. czyt. s. 19.

i poświęcenia, przyznając jej w zamian nowe znaczenie, które zawierał w sobie symbol Matki-Polki”[862].

W literaturze obecny jest także postfeministyczny dyskurs kobiety przebojowej. Paradygmat ten ilustruje kobietę silną, umiejącą sobie radzić, samodzielną i niezależną[863]. Wyłonił się on w konsekwencji rewolucji seksualnej i feministycznej wpisując się w zjawiska ponowoczesności, tym samym różnicując z modelem kobiety postmodernizmu[864] - feministkę. Zdaniem Beaty Ecler-Nocoń, o ile feministkę postrzega się jako kobietę spragnioną wolności, to postfeministkę, jako kobietę w tej wolności spełnioną. Przy czym, jak zauważa autorka, model postfeministki jest szeroko reprezentowany w literaturze masowej inspirowanej feministycznie, szczególnie w książkach[865] dedykowanych szerokiej grupie czytelniczek. Model wyłaniający się ze wskazanej literatury, według B. Ecler-Nocoń, to kobieta wewnętrznie niespójna, o niezbornych pragnieniach, dążeniach i zachowaniach. Z jednej strony chce rodziny, ale z drugiej nie potrafi jej rozwijać i kształtować. Autorka zauważa, że nieskładność postfeministycznej kobiety wynika z postmodernistycznego odchodzenia od wartości uniwersalnych, co z kolei „stanowi klucz do odczytania problemów dzisiejszej rodziny”[866].

Kobiecość określana jest także poprzez różnicowanie z męskością. Różnice między kobietami a mężczyznami rozpatrywane są w kategoriach różnic charakteru[867], różnic tożsamości[868] czy różnicy w budowie i funkcjonowaniu mózgu[869]. Na różnice

[862] E. Szymanik, *Równość płci: aspekty historyczno-społeczne i prawne,* dz. cyt. s. 89.

[863] Por. L. Kopciewicz, *Kobiecość i męskość w porządku pól społecznych…,* dz. cyt. s. 105.

[864] Beata Ecler-Nocoń wyjaśnia pojęcia postmodernizmu w kontekście dążeń, które łączą wszechobecną potrzebą samorealizacji i hołdowanie idei wolności. Natomiast teorie ponowoczesne wskazuje jako logiczne następstwo pewnych przemian, w tym społecznych związanych z rewolucją seksualną i feministyczną. Por. B. Ecler-Nocoń, *Postfeministyczny obraz kobiety w literaturze kobiecej a rodzina - studium pedagogiczne,* "Chowanna", 2008, Nr 1, s. 73.

[865] Beata Ecler-Nocoń prezentuje jakościową analizę postaw kobiecych na podstawie książek dedykowanych kobietom, co widoczne jest w tytułach serii: Literatura w Szpilkach, My Dwudziestolatki, Trzydziestolatki, Literatura w Spódnicy. Książki te maja charakterystyczne miękkie okładki i często dodawane są jako prezenty do popularnych, kobiecych czasopism. Por. tamże, s. 74.

[866] Tamże, s. 81.

[867] Por. M. Mead, *Płeć i charakter,* [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, wybór, tłum., wstęp T. Hołówka, Czytelnik, Warszawa 1982.

[868] Por. A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet,* dz. cyt.

[869] „Mózg mężczyzny daje mu przewagę w radzeniu sobie z przedmiotami i twierdzeniami teoretycznymi, mózg kobiety jest tak zorganizowany, że lepiej reaguje na wszystkie bodźce zmysłowe. Kobiety wypadają lepiej we wszystkich testach sprawności werbalnej. Są też przystosowane do

kobiety i mężczyzny w rozwoju zwróciła uwagę Carol Gilligan – uczennica, a potem współpracownica Lawrenc'a Kohlberga[870]. Katarzyna Olbrycht odnosząc się do rozważań C. Gilligan zauważa, że zapoczątkowały nurt myślenia zwany etyką troski, określaną także jako etyka miłości, etyka racjonalna, u której podstaw leży relacja troski. Jest ona często kojarzona z feminizmem, ponieważ akcentuje cechy, które związane są z kobiecością takie jak: uczuciowość, przeżycia, empatia i współczucie dla innych. Kwestionując teorię swego nauczyciela L. Kolhberga etyki sprawiedliwości (*etics of justice)*[871] C. Gilligan zaprezentowała własną koncepcję rozwoju moralnego - etykę troski (*etics of care)*, która odnosiła się do specyfiki rozwoju dziewcząt. Koncepcja C. Gilligan stała się źródłową pozycją etyki troski[872]. Fenomen takiej troski, zauważa Bartosz Hordecki, to bardziej „styl rozwiązywania konkretnych problemów moralnych niż zbiór

otrzymywania szerszego zakresu informacji zmysłowych, do łatwiejszego łączenia tych informacji ze sobą i dostrzegania relacji między nimi, do kładzenia nacisku na relacje między ludźmi i na procesy komunikacji. Wpływy kulturowe mogą potęgować te mocne strony kobiet, ale ich przewaga w tych dziedzinach jest wrodzona". Między mózgami kobiety i mężczyzny istniej ą także różnie pod względem struktury i formy. Mózg mężczyzny jest bardziej zwarcie i wydajniej zorganizowany w celu przetwarzania informacji wzrokowych i przestrzennych oraz do myślenia matematycznego. Przewaga w tych umiejętnościach powoduje, że mężczyźni odwołują się do nich w swoim stosunku do świata poprzez analizowanie i teoretyzowanie. Mózg kobiety jest tak ukształtowany, że mają one umiejętności związane ze szczegółami i z płynnością językową, a także do zadań ciągłych. Por. A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą,* tłum. N. Kancewicz-Hoffman tłum., Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008, s. 17, 151-152.

[870] Por. C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, 1982.

[871] Lawrence Kohlberg, student Jeana Piageta – rozwinął teorię rozwojową dzieci Jeana Piageta wprowadzając ją w obszar rozumowania moralnego. Badania przeprowadził wśród chłopców w wieku 10-16 lat, wykorzystując metodę historyjek. Zadanie polegało na wysłuchaniu historyjek oraz odpowiedzi na pytanie „jak powinien zachować się bohater" wraz z uzasadnieniem wyboru. Jedną z historyjek to dylemat Heinza, wykorzystany również przez etykę troski. Bohater ma chorą żonę na raka i kradnie lekarstwo z apteki, ponieważ nie uzbierał wystarczającej sumy na jego zakup. Aptekarz, który jako jedyny na świecie wynalazł to lekarstwo nie zgodził się obniżyć na niego cenę. Carol Gilligan – asystentka L. Kohlberga, zauważyła, że dziewczynki mają gorsze niż chłopcy wyniki i zaczęła analizować różnice w rozwoju moralnym kobiet. W swoich badaniach wykorzystała aparaturę badawczą swojego nauczyciela, w tym „dylemat Heinza". Zaobserwowane różnice C. Gilligan opisała i nazwała „rozwojem charakterystycznym dla kobiet etyki troski w przeciwieństwie do rozwijanej i dominującej w myśli naukowej etyki sprawiedliwości". Różnice w typach rozwoju zostały zróżnicowane jako głos sprawiedliwości (charakterystyczny dla mężczyzn) i głosem troski (charakterystyczny dla kobiet) zostały wyznaczone na podstawie pierwotnych wyborów moralnych. Autorka wskazała również, że to właśnie te wybory różnią się pod względem płci. W swoje następnych pracach udowodnienia tezę, że po dłuższym zastanowieniu się „kobiety i mężczyźni mogą posługiwać się sposobami rozumowania moralnego, które nie są charakterystyczne dla ich płci" i w niektórych sytuacjach obie płcie mogą posługiwać się etyką troski, „a w innych wybierać rozumowanie charakterystyczne dla etyki sprawiedliwości. Por. A. Kamińska, *Spory wokół feministycznej etyki troski we współczesnej filozofii amerykańskiej,* praca doktorska, Katowice: Uniwersytet Śląski, Katowice 2008, s.43- 47, [online]

https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5103/1/Kaminska_Spory_wokol_feministycznej_etyki_troski.pdf (dostęp: maj 2022).

[872] K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości...,* dz. cyt. s. 9-10.

dyrektyw czy system zasad"[873]. Każda z płci preferuje inny rodzaj wartości tworząc inną ich hierarchię. „Dla kobiet nadrzędna jest relacja, którą utrzymuje się poprzez troszczenie się o innych oraz odpowiedzialność za osoby w nią zaangażowane. Z kolei mężczyźni kładą nacisk na uniwersalność, nadrzędność prawa oraz dbanie o zachowanie własnej indywidualności i separacji. Tym samym rozwiązując problemy moralne kobiety rozstrzygają konflikt odpowiedzialności, a mężczyźni konflikt praw. Troska jest rozumiana jako zakaz krzywdzenia innych i zapobieganie agresji"[874].

Na posiadanie przez kobiety specyficznych cech osobowości zwróciła uwagę A. Kotlarska-Michalska. Zdaniem autorki ułatwiają one kobietom grać wszystkie role pozarodzinne, szczególnie w otwartej przestrzeni społecznej, głównie w sferze zawodowej i odbijają się w ich sukcesie zawodowym. Autorka charakteryzując cechy[875] te wskazuje, że kobiety:

- są ambitne i wiedzą, że aby coś osiągnąć w sferze zawodowej, muszą się bardziej starać niż mężczyźni;
- są obowiązkowe, skrupulatne i bardziej zaangażowane w pracę niż mężczyźni, a mimo to rzadziej nagradzane i wyróżniane za osiągnięcia w pracy;
- są dobrze zorganizowane i mają podzielność uwagi – poprzez umiejętność łączenia wielu ról kobiecych i społecznych;
- mają silne poczucie odpowiedzialności za potomstwo, co sprawia, że starają się być dobrymi pracownikami, albowiem nie chcą stracić pracy;
- mają silne poczucie odpowiedzialności materialnej za rodzinę, a ich wkład finansowy stanowi istotny filar w utrzymaniu rodziny, szczególnie w sytuacji, gdy mąż pozostaje bezrobotny[876].

[873] B. Hordecki, *Specyfika etyk kobiecych w ujęciu Carol Gilligan,* „Przegląd Politologiczny". Nr 2, 2011 s. 33, [online] https://doi.org/10.14746/pp.2011.16.2.3, (dostęp: styczeń 2022).

[874] A. Kamińska, *Spory wokół feministycznej etyki troski we współczesnej filozofii amerykańskiej*, dz. cyt. s. 47.

[875] A. Kotlarska-Michalska zauważa, że wymienione cechy wpływają na społeczny odbiór kobiety jako „businesswoman" oraz na ich sukcesy zawodowe na stanowiskach kierowniczych obok wykorzystywanych kwalifikacji i zdolności oraz umiejętności organizacyjnych. Por. A. Kotlarska-Michalska, *Społeczne role kobiet*, dz. cyt. s. 34.

[876] Tamże, s. 26.

Wskazane walory kobiecej natury, cechy osobowości oraz przywołane założenia etyki troski, odwołują się do najważniejszej sfery życia, jaką jest życie moralne i wartość troski, które kojarzone jest głównie z kobiecością[877].

Współczesna wizja kobiecości, zdaniem Józefa Augustyna, opiera się niemal wyłącznie na psychologii i socjologii i lekceważy wielowiekowy dorobek myśli humanistycznej: filozoficznej, literackiej, artystycznej i religijnej[878]. Odnosząc się do biblijnej wizji kobiecości, Stanisław Morgalla podkreśla, że ma ona charakter dynamiczny. Nie dostarcza gotowych wzorców, tylko objawiając podstawowe prawdy, umożliwia twórczą współpracę z łaską wyrażającą się w trudzie ciągłego poszukiwania[879]. Urszula Michałowska omawiając rozumienie duchowości kobiety zauważa, że kobieta posiada charyzmat, który należy uważać za dar ducha – „autonomiczną rzeczywistość rozjaśniającą sens ludzkiej egzystencji"[880]. Wyraża się on na poziomie duchowym jako posłannictwo i daje możliwość kobiecie pośredniczyć w zbawieniu świata, które wyraża pojednanie przeciwieństw dokonujące się w relacji pomiędzy kobietą i mężczyzną. Z kolei według Jacka Ruszczyńskiego w kobiecie dominuje piękno i dobro, obok prawdy, które jako osobowe własności istnienia kształtują osobowość kobiety i „sprawiają, że osoba ludzka staje się kobietą"[881]. Kobiecość zatem „jest przejawem osobowej aktywności istnienia. Kobiecość jest wyrazem aktywności własności transcendentalnych piękna i dobra"[882].

Inny obraz kobiecości jako wymiar osoby ludzkiej i jako wartość ukazuje personalizm chrześcijański. K. Olbrycht zwraca uwagę, że prekursorką myślenia o kobiecie w tym nurcie była Edyta Stein, która „szczególne właściwości kobiety sprowadzała do dwóch postaw duchowych: chronienia i podtrzymywania życia, traktowanego całościowo i służenia mu oraz poznawania intuicyjnego i wczuwającego się"[883]. Postawy te, zakorzenione w miłości, wskazują na potrójne powołanie kobiety: do

[877] K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości...,* dz. cyt. s. 12.

[878] J. Augustyn*, Wstęp*, [w:] *Duchowość kobiety,* red. J. Augustyn, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 7.

[879] S. Morgalla, *Kobiecość a męskość,* [w:] *Duchowość kobiety,* red. Augustyn J. SJ., dz. cyt., s. 121.

[880] U. Michałowska, *Paul Evdokimov o duchowości kobiety,* [w:] *Duchowość kobiety,* red. Augustyn J. SJ., dz. cyt. s. 66.

[881] J. Ruszczyński, *Traktat o kobiecie* „Studia Ecologiae et Bioethicae" 2007, 5, s. 455.

[882]Tamże.

[883] K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości…,* dz. cyt. s. 13.

człowieczeństwa, kobiecości oraz indywidualności realizującej właściwe jej predyspozycje. Istotą kobiecej duchowości jest dobro całego stworzenia, dobro bliźnich, w tym szczególnie dzieci, dobro wszystkich potrzebujących, które realizuje się w miłości i pomaganiu innym w dojrzewaniu do miłości[884].

W personalistycznym nurcie wiele uwagi miejscu kobiecości we współczesnym świecie poświęcał Jan Paweł II. Syntezując jego myślenie o kobiecie Marek Chmielewski zauważa, że w opublikowanym w 1988 roku liście do kobiet *Mulieris dignitatem* odnosząc się do godności i powołania kobiety określił je mianem „geniusza kobiety". Dokumentem tym zapoczątkował też serię doktrynalnych wypowiedzi wskazujących niezastąpioną rolę kobiet w przekazywaniu i obronie życia czy humanizacji świata[885]. „Geniusz kobiety" to zdolność do miłowania i bycia miłowaną, zdolność jaką Bóg wszczepił w naturę kobiety. Posługując się słowem geniusz wskazał na jej najwyższy stopień zdolności umysłowych i wyjątkowych uzdolnień twórczych oraz wyjątkowe talenty w jakiejś dziedzinie życia[886]. Geniusz ten może przejawiać się „wszędzie i we wszystkim, gdyż kobieta odpowiednio do swojego wieku, stanu, wykształcenia, kondycji psychofizycznej itd., jest twórczo obecna w każdej bez wyjątku sferze życia"[887]. Swój geniusz kobieta może realizować w sferze religijnej oraz poza religijnej poprzez świadome przyjmowanie własnego powołania[888]. Dlatego świadomie realizowana kobiecość łączy się z odpowiedzią na miłość Boga wyrażaną zawierzeniem Bogu kobiecej wrażliwości, miłości czy dzielności. Odkrycie swojego „geniuszu" przez kobietę, pozwala jej w pełni realizować swoje powołanie i „skutecznie przyczyniać się do właściwego ukierunkowania cywilizacyjnego rozwoju"[889]. Jak zauważa Marek Chmielewski „dla kobiety, która odkryła w sobie ów „kobiecy geniusz", już samo to

[884] Tamże.

[885] Określenie „geniusz kobiety" po raz pierwszy pojawiło się w wypowiedzi Papieża w przemówieniu do łódzkich włókniarek w „Uniontexie" podczas III Pielgrzymki do Ojczyzny w 1987 roku. Ponownie zostało użyte w liście do kobiet *Mulieris dignitatem* opublikowanym w 1988. Por. ks. M. Chmielewski, *Dojrzeć „geniusz kobiety". Synteza myśli Jana Pawła II na temat kobiety,* [w:] *Mulieris dignitas - Promieniowanie kobiecości,* red. T Paszkowska, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 45.

[886] Tamże, s. 47.

[887] Tamże.

[888] K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości...* dz. cyt. s. 15.

[889] Ks. M. Chmielewski, *Dojrzeć „geniusz kobiety",* dz. cyt. s. 55.

odkrycie jest źródłem radości, ufności i siły, która we współpracy z łaską Bożą zdolna jest przemieniać świat”[890].

Promowany przez Jana Pawła II obraz kobiety opiera na dwóch założeniach. Pierwszy to powierzenie kobiecie realizacji *porządku miłości*, czyli działanie z miłością, uczenie miłości, a także spełnianie siebie poprzez miłość – bycie darem w trosce o całe stworzenie i świat. Drugim filarem kobiecości jest *dzielność*, która wymaga moralnej siły i zrozumienia swojej roli w walce dobra ze złem. Taka postawa wiąże się z całożyciową determinacją w spełnianiu misji i stanowienia oparcia i źródła duchowej siły dla innych. Zarówno *porządek miłości* i *dzielność* w świadomie podejmowanej walce o każdego człowieka są wymiarami kobiecości, celami jej powołania i podstawą tożsamości. Dlatego aby świadomie zaangażować się w realizację swojej tożsamości, którą Bóg obdarzył kobietę, musi ją ona w całym jej pięknie odkryć i docenić[891].

Personalistyczna perspektywa kobiecości wychodzi naprzeciw współcześnie tworzonym wizerunkom kobiecości, które wskazują wpływ czynników natury społecznej takich jak: kulturowa tradycja, wychowanie, stereotypy płci w myśleniu osób odpowiedzialnych za proces socjalizacji[892], także media[893], czy też nieustannie ścierające się z doświadczeniami socjalizacyjnymi procesy edukacyjne[894]. Personalizm proponuje alternatywną formę do wskazanych czynników w kształtowaniu kobiecości poprzez odniesienia do wzorów zakorzenionych w kulturze chrześcijańskiej. Podstawowym wzorem kobiecości jest Maryja. Wzorzec ten pomaga współczesnej kobiecie „zrozumieć geniusz kobiecy” nie tylko w aspekcie realizacji zamysłu Bożego, ale także by mogła ona odgrywać większą rolę w różnych środowiskach życia społecznego[895].

Podsumowując rozważania ukazujące wybrane aspekty współczesnej problematyki życia kobiet warto przytoczyć stanowisko Zuzanny Glanc, która

[890] Tamże, s. 59.

[891] K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości...,* dz. cyt. s. 15-16.

[892] I. Pufal-Stuzik, *Efekty socjalizacji rodzajowej dla rozwoju twórczego funkcjonowania kobiet i mężczyzn,* [w:] *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój,* red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, 2006, s. 92.

[893] I. Górnicka-Zdziech, *Kobiecość w mediach*, [w:] *Duchowość kobiety*, red. J. Augustyn SJ, dz. cyt. s. 209-212.

[894] M. Chomczyńska -Rubacha, *Wstęp. Psychospołeczne konteksty badań nad edukacją rodzajową,* [w:] *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój,* red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2006, s. 6.

[895] Ks. M. Chmielewski, *Dojrzeć „geniusz kobiety”...,* dz. cyt. s. 58.

poszukiwała kobiecego wizerunku dorosłości pośród młodych kobiet. Autorka zauważa, że z perspektywy płci kulturowej[896] (gender) kobiecość silnie związana jest z cyklicznością biologii, ponadto korelowana jest z delikatnością, emocjonalnością, macierzyństwem, troską i opieką. Ujęcie feministyczne do tego wizerunku dodało zaradność, niezależność, ambicje zawodowe i polityczne. To zaś uwypukliło, że w procesie kształtowania płci kulturowej ważną rolę oprócz natury człowieka odgrywa zjawisko uczenia się. Natomiast kobiecy obraz dorosłości, tworzony przez młode kobiety, zawiera zarówno tradycyjne cechy kobiety, jak również dodane współcześnie, po rewolucji feministycznej. W ich świadomości „dorosła kobieta jest «hybrydą», łączącą w sobie zarówno role, cechy i zachowania tradycyjnie przypisywane kobiecie, związane z macierzyństwem i opieką nad domem rodzinnym, jak i cechy, związane z ukształtowanym przez feminizm nowym wizerunkiem kobiety: niezależność, autonomię, potrzebę samorealizacji i ambicje w życiu zawodowym"[897]. Stanowisko to o tyle jest istotne dla prowadzonych badań, ponieważ oświetla dwie różne perspektywy oddziaływujące na funkcjonowanie współczesnej kobiety. Z jednej strony na dorosłość postrzeganą przez kobiety wpływają wartości obecne w funkcjonującym w społeczeństwie wizerunkiem uwarunkowanym kulturowo, a z drugiej strony są to wartości, które podążają za wewnętrznymi potrzebami kobiet i zostały przez nie wywalczone ideowo. Dlatego obydwie perspektywy będą uwzględniane w toku prowadzonych badań.

3.1.3. Doświadczenie w kształtowaniu dorosłości

Podane wyjaśnienia odnoszące się do kształtowania dorosłości kobiet wskazują, że procesy te wpisują się w codzienność ludzkiego życia. Na jej kształt w znaczącej mierze wpływ wywierają doświadczenia (łac. experientia). Czym one są? Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie będzie stanowić treść tego paragrafu rozprawy.

Terminem „doświadczenie" posługiwał się już Arystoteles. Według niego termin ten oznacza spontaniczne ujęcie poznawcze, dotyczące czegoś jednostkowego i poświadczonego w poznaniu zmysłowym, które dostarcza podstawowej treści rozumienia rzeczy. Zatrzymane treści w pamięci zmysłowej oraz intelektualnej

[896] W tradycyjnym modelu społeczeństwa płeć kulturowa różnicowana jest ze względu na typowo kobiece i męskie role, które są powiązane z uwarunkowaniami biologicznymi każdej płci. Por. Z. Glanc, *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej…,* dz. cyt. s.130.

[897] Tamże, s 128-129.

wytwarzają stan psychiczny, który nazywany jest doświadczeniem życiowym[898]. W tym kontekście doświadczenie, obejmujące wspomnienia z przeszłości jako wzorzec, który pozwala na wydanie jakiegoś szczególnego sądu o przyszłości lub przeszłości, rozumiane jest w kategoriach nabytej umiejętności[899]. Rozszerzenie koncepcji doświadczenia[900] dotyczące poznania przez człowieka własnego istnienia i własnej tożsamości przypisane jest św. Tomaszowi. Według niego poznanie przez człowieka siebie jako istniejącego, poprzez akty poznania zmysłowego i intelektualnego, jest pierwotnym doświadczeniem podmiotu poznającego[901]. Z kolei John Dewey I William James zwracali uwagę, że doświadczenie nie jest ani umiejętnością, przygotowującą do poznania praktycznego lub teoretycznego, ani nie wyznacza empirycznego charakteru wszelkiego teoretycznego poznania. Oznacza treść i proces, dzięki któremu treść jest uzyskiwana i przyswajana. Dlatego „wszystko co człowiek poznaje lub czyni, nie tylko wywodzi się z doświadczenia, ale jest samym doświadczeniem. […] Jest wzajemnym oddziaływaniem, organiczną wymianą między doświadczającym organizmem i jego środowiskiem” [902]. W tym samym kierunku zdają się iść wyjaśnienia Mieczysława Krąpca, który doświadczenie odnosił do spontanicznego poznania czegoś, co istnieje.

[898] M. Krąpiec, hasło *doświadczenie,* [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* [online] http://www.ptta.pl/pef/pdf/d/doswiadczenie.pdf , s. 1, [dostęp: styczeń 2022].

[899] M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 222.

[900] Na przestrzeni wieków, rozumienie doświadczenia podejmowane było przez wielu filozofów, między innymi Alberta Wielkiego, kontynuującego myśl Arystotelesa, F Bacona, który wprowadził rozróżnienie na doświadczenia bezplanowe – pospolite, odnoszące się do życia codziennego oraz na doświadczenia uporządkowane dotyczące interpretacji natury oraz prowadzące do rozwoju i postępu nauki. Z kolei John Locke skierowując rozważania dotyczące doświadczenia na źródła prawdziwości poznania wskazał doświadczenie jako pierwszy krok w procesie poznania, czyli „jest percepcją tego, co jest dane bezpośrednio”. Jego zdaniem, jak wyjaśnia M. Krąpiec, wiedza pochodzi wyłącznie z doświadczenia, które nabywamy na dwóch drogach doświadczając rzeczy zewnętrznych oraz samego siebie. Przy czym świat zewnętrzny doświadczany jest przez „postrzeżenia”, a operacje własnego umysłu poprzez „refleksję”, która była bezpośrednim doświadczeniem konkretnych faktów wewnętrznych. U Immanuela Kanta natomiast, jak zauważa Michael J. Buckley, doświadczenie nie jest nabytą umiejętnością tylko empirycznym wymiarem wszelkiego poznania, ponieważ strumień różnorodnych zmysłowych doznań musi zostać zsyntezowany poprzez formy intuicji i kategorie intelektu. Dlatego myśl zakotwiczona jest w zmysłowości, co oznacza, że poznanie zawsze musi mieć swój empiryczny wymiar. W tym sensie wszelkie poznanie jest empirycznym poznaniem, czyli doświadczeniem. W przekonaniu I. Kanta, zdaniem W. Tatarkiewicza, „aby poznać rzecz, trzeba najpierw wejść z nią w kontakt, czego jedynie mogą dokonać zmysły, i po wtóre trzeba ją zrozumieć, co znów uczynić może tylko rozum”. Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii* Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 113. 189; M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią,* dz. cyt. s. 223; M. Krąpiec, hasło d*oświadczenie,* [w:] *„Powszechna Encyklopedia Filozofii”,* dz. cyt. s. 1-2.

[901] M. Krąpiec, Doświadczenie – hasło, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* dz. cyt. s 3.

[902] M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią,* dz. cyt. s. 224.

Uważał je za rezultat aktu poznania, wyrażony w sądzie (sądach, zdaniach) empirycznych bądź też stanu psychicznego będącego następstwem aktów doświadczenia[903].

Pomimo, że różne aspekty doświadczenia indywidualnego eksplorowane są w perspektywie wielu nauk, pojęcie to pozostaje kategorią niedookreśloną i wieloznaczną[904]. Dzieje się tak dlatego, że jest rozpatrywane przez filozofów[905], psychologów[906], jak również przez pedagogów i andragogów. W pedagogice coraz częściej odnosi się je do personalistycznej koncepcji osoby gromadzącej swe

[903] M. Krąpiec, hasło d*oświadczenie,* [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. dz. cyt. s. 1.

[904] A. Tylikowska, *Obraz doświadczenia indywidualnego w koncepcji Antoniego Kępińskiego,* [w:] *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci,* red. K Krzyżewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s 247.

[905] Pomimo, że stanowiło przedmiot rozważań filozoficznych na przestrzeni wieków oraz, pomimo że filozofia uznaje jego rolę jako fundamentalną nie doczekało się jednoznacznej koncepcji. Różne są kryteria jego zakresu i sposobu rozumienia, które między innymi prezentują skrajny empiryzm, egzystencjalny tomizm i fenomenologia. Skrajny empiryzm, współcześnie przyjmowany przez neopozytywizm, doświadczenie rozumie wyłącznie jako percepcję zmysłową, która uznawana jest za jedyne naukowe źródło poznania. Drugi nurt nawiązujący do arystotelesowsko-tomistycznej filozofii odnosi się do poznania bytu jednostkowego i akcentuje personalny wymiar człowieka. Jednak koncepcja doświadczenia zawężona jest do percepcji zmysłowej oraz poznania wewnętrznego „ja" poprzez samoświadomość. Nie ma natomiast rozróżnienia na doświadczenia rzeczy, wartości i osób, co sprawia, że doświadczenie nie jest dostatecznie wyeksponowane i wykorzystane. W interpretacji fenomenologicznej przyjmuje się, że „doświadczenie jest definiowane jako bezpośrednie odniesienie do tego co jednostkowe" na podłożu istniejącego świata, przy czym „integralną częścią ludzkiego doświadczenia jest intuicyjny ogląd istoty rzeczy, czyli tak zwany ogląd ejdetyczny". Stanowisko to reprezentował Edmund Husserl, który zakładał także horyzontową strukturę doświadczenia. Horyzont wewnętrzny wyznacza pewien sposób wnioskowania - „indukcję", a zewnętrzny wyznacza tło innych obiektów, do których to wnioskowanie odnosi się – „zewnętrzny horyzont współobiektów". Stanisław Kowalczyk omawiając fenomenologiczną koncepcję doświadczenia zauważa, że Max Scheller włączył do filozofii doświadczenie aksjologiczne – doświadczanie wartości, w kontekście którego sformułował teorię emocjonalnego intuicjonizmu, a Henri Bergson postrzegając doświadczenie w szerokim zakresie poszerzył krąg fenomenów o spostrzeżenia zmysłowe, emocje, uczucia estetyczne, przeżycia etyczne, pragnienia, sferę popędową i doświadczenia interpersonalne. Por. ks. S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, dz. cyt. s. 32-33; E. Husserl, *Doświadczenie i sąd*, B. Baran tłum, Aletheia, Warszawa 2013, s.37, 40, 42.

[906] Psychologia rozważając różne jego wymiary koncentruje się na treści kategorii doświadczenia i odnosi się do rozumienia relacji jego dwóch postaci. Z jednej strony doświadczenie traktowane jest jako zdarzenie – czyli doświadczenie poznawcze, z drugiej jako ich konsekwencje co także nazywane jest doświadczeniem. Dlatego przejście z jednego do drugiego określane jest jako szczególnego rodzaju proces poznania wyróżniający się określonymi parametrami w wymiarach pamięciowych. Po K. Krzyżewski, M. Majczyna, *O statusie i funkcjonowaniu kategorii doświadczenia*, [w:] *Doświadczenie indywidualne Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci,* red. K. Krzyżewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 19.

Samo doświadczenie zmysłowe psychologia ujmuje trojako jako zdarzenie mentalne, ujęcie dokonaniowe oraz procesulane. Por. T, Grzegorek, *Czy psychologii potrzebna jest jakaś koncepcja przedmiotu doświadczenia zmysłowego?* [w:]: *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, red. K. Krzyżewski, dz. cyt. s. 54-59. Z kolei Piotr Sikora dowodzi pojęciowego wymiaru doświadczenia, gdyż postrzeganie zawsze powiązane jest z przekonaniem co do treści spostrzeżenia, które odnoszą się do całego systemu przekonań i praktyk, tworzących całościowy obraz świata i sposób życia. Por P. Sikora, *Pojęciowy charakter doświadczenia*, [w:] *Doświadczenie indywidualne Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci,* red. K. Krzyżewski, dz. cyt. s. 45.

doświadczenia i określane jest jako „doświadczenie osobowe”[907], „doświadczenie siebie”[908]. W tym znaczeniu jest ono „przede wszystkim poznawczym kontaktem z sobą samym jako osobą”[909]. Cechą charakterystyczną poznania skoncentrowanego na osobie, jest rewaloryzacja różnych sektorów doświadczenia wewnętrznego i obejmuje poznaniem świat osoby, na który składają się następujące zjawiska: świadomość, samoświadomość, poznanie intelektualne, wrażliwość etyczna i estetyczna, religijna, wiara, relacje interpersonalne, doświadczenie wspólnoty[910]. Doświadczenie siebie, zdaniem M. Krąpca „jawi się we wszystkich aktach osobowych” takich jak intelektualne poznanie, aktach emocji zmysłowej i duchowej powstającej w różnych kontekstach życia[911], a także w doświadczeniu wszystkich ludzi, którzy znajdują się w stosunku przedmiotu doświadczenia, czyli w bezpośrednim kontakcie[912].

Karol Wojtyła podkreśla, że rozumienie doświadczenia wymaga dostrzeżenia, że „człowiek nigdy nie doświadcza czegoś poza sobą, nie doświadczając w jakiś sposób siebie w tym doświadczeniu”, ponieważ nawiązuje ze sobą kontakt poznawczy, który ma charakter doświadczalny i trwa na płaszczyźnie jego świadomości wyłączając okresy snu. W ten sposób wydarzenia mniej i bardziej wyraziste – doświadczenia jednostkowe, jedyne i niepowtarzalne składają się na „swoisty całokształt doświadczenia” człowieka[913]. W tym kontekście przedmiotem doświadczenia jest nie tylko chwilowe zjawisko zmysłowe, ale sam człowiek, który wyłania się ze wszystkich doświadczeń, a równocześnie tkwi w każdym z nich. Dlatego z jednej strony człowiek jest równocześnie podmiotem, a z drugiej strony przedmiotem doświadczenia[914]. Przy czym, o ile doświadczenie zewnętrzne ujmuje człowieka jako przedmiot, to „doświadczenie wewnętrzne jest zdolne do uchwycenia go w roli podmiotu”[915]. Ponadto należy

[907] K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 157.

[908] M. Krąpiec, hasło *doświadczenie,* [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, dz. cyt. s. 3.

[909] ks. S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, dz. cyt. s. 31-34.

[910] Tamże, s. 33-34.

[911]M. Krąpiec, hasło *doświadczenie,* [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, dz. cyt. s.1.

[912] K. Wojtyła, *Osoba i czyn,* dz. cyt. s. 52.

[913] Tamże, s. 51.

[914] Tamże, s.52.

[915] ks. S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, dz. cyt. s. 31

zauważyć, że przedmiotem doświadczenia może być człowiek sam jak również świat zewnętrzny[916].

Ważnym sektorem w prowadzonych rozważaniach jest doświadczenie przez człowieka wartości: prawdy, dobra, piękna, sacrum, które kategoryzowane jest jako doświadczenie aksjologiczne. Zdaniem Piotra Duchlińskiego oraz Grzegorza Hołuba jest ono integralnym elementem potocznej świadomości każdego człowieka i jego zakres jest bardzo pojemny i wieloaspektowy: „obejmuje bowiem doświadczanie wartości (etycznych) moralnych, estetycznych, witalnych, hedonistycznych, utylitarnych, religijnych, kulturowych, poznawczych, ekonomicznych czy społecznych"[917]. Poznawanie świata wartości możliwe jest przez to, że doświadczenia zawsze nawiązują do rzeczywistości poznawczej nie tylko przy pomocy zmysłów, ale też rzeczywistości niematerialnej - duchowej. W kontekście wartości etycznych, szczególnie ważne jest spotkanie z drugim człowiekiem, gdyż wartości te odsłaniają się zawsze w tle obecności drugiej osoby. Dlatego też „kto doświadczył spotkania z drugą osobą może mówić o doświadczeniu konkretnego dobra lub zła"[918].

Indywidualny aspekt doświadczenia rozważany jest także jako odkrywanie i doświadczenie wartości samego siebie. Zdaniem Andrzeja Tchorzewskiego dokonuje się to „w oparciu o samorozumienie, samoocenę, samoakceptację i samorealizację"[919]. Jako odkrywanie wartości własnej osoby łączone jest z właściwym wychowaniem, przez co jednocześnie wykracza poza aspekt indywidualności. Wychowanie „ujęte w kategoriach bytu społecznego jest wytworem przynajmniej dwóch podmiotów"[920], a jego konstytuującą cechą jest zachodząca pomiędzy podmiotami relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej. Dzięki specyficznej formie kontaktu umożliwianej przez jeden podmiot (wychowujący) drugiemu podmiotowi (wychowywanemu), możliwe staje się określanie własnej tożsamości[921]. To dzięki

[916] Tamże.

[917] P. Duchliński, G. Hołub, *O wieloaspektowości doświadczenia aksjologicznego,* [w:] *Oblicza doświadczenia aksjologicznego, Studia i rozprawy,* red. P. Duchliński, G. Hołub, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 10.

[918] Z Marek, *Podstawy wychowania moralnego,* dz. cyt. s. 90.

[919] A.M. de Tchorzewski, *Doświadczanie wartości samego siebie jako źródło dochodzenia do własnej tożsamości,* [w:] *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych,* red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s. 33

[920] Tamże.

[921] Tamże.

współdziałaniu z innymi człowiek osiąga zdolność doświadczania wartości samego siebie[922] i „dociera do istoty swojego człowieczeństwa"[923]. Aby tego doświadczyć oraz aby zrozumieć własne człowieczeństwo musi dojść do spotkania „Ja" i „Ty" w świetle refleksji Martina Bubera, na co zwraca uwagę Piotr Zwierzchowski. Spotkanie to nazywane jest „«między» – rzeczywistym miejscem i nosicielem międzyludzkiego dziania się"[924]. Jest to sfera komunikowania się - „pomiędzy" „Ja" i „TY", rozumiana jako doświadczenie, które jest dane tylko dwóm osobom w momencie ich bezpośredniego spotkania[925]. Dzięki doświadczeniu drugiego człowieka staje się możliwe poznanie samego siebie: „bez „Ty" nie ma „Ja". Doświadczenie „Ty" zmienia doświadczenie „Ja"[926]. Należy także zauważyć, że doświadczenie wartości samego siebie nie stanowi jednorazowego aktu. Doświadczenie to nie ogranicza się także do „jednostkowego odniesienia do samego siebie, lecz staje się przymiotem człowieka, składnikiem jego tożsamości, co więcej – jego zasadniczą postawą"[927]. Co więcej człowiek może to osiągnąć drogą współdziałania z innymi, z otaczającym światem, światem wartości, w tym wartości biotycznych, poznawczych, moralnych i estetycznych w procesach edukacyjnych, które stanowią jedną z form wychowania w całożyciowej drodze człowieka[928].

Z perspektywy andragogiki doświadczenie uważane jest jako najbogatsze źródło wiedzy i uczenia się dorosłych[929], przy czym „w koncepcji całożyciowego uczenia się pojęcie doświadczenia jest uznawane zarówno za źródło wiedzy, jak i samą wiedzę"[930]. Jak podkreśla Mieczysław Malewski, koncepcja całożyciowego uczenia się przeniosła

[922] A.M. de Tchorzewski, *W poszukiwaniu wartości samego siebie w procesie edukacji,* [w:] *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych,* red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s 161.

[923] P. Zwierzchowski, *Doświadczenie „ja" w relacji z „Ty" w procesach edukacyjnych,* [w:] *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych,* red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s. 80-82.

[924] Tamże, s. 79.

[925] Z. Marek, W. Pasierbek, *Antropologiczne uwarunkowania wychowania moralnego,* Conference paper 2004, s. 1-12, s. 5-6, [online]

https://www.researchgate.net/publication/316526509_antropologiczne_uwarunkowania_wychowania_moralnego (dostęp: styczeń 2022).

[926] Z. Marek, W. Pasierbek, *Antropologiczne uwarunkowania wychowania moralnego,* dz. cyt. s.7

[927] A.M. de Tchorzewski, *W poszukiwaniu wartości samego siebie w procesie edukacji,* dz. cyt. . s. 162.

[928] Tamże, s. 161.

[929] M.S. Knowles, E.F Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, dz. cyt. s. 71.

[930] A. Walulik, *Całożyciowe uczenie się w autobiograficznej refleksji studentów*, dz. cyt. s.205.

„punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych (nauczanie) na uczące się jednostki i społeczności lokalne (uczenie się)”[931]. Stąd zrezygnowała z profesjonalnej wiedzy naukowej „na rzecz potocznego doświadczenia, które obecne jest w codziennych interakcjach konstytuujących światy życia ludzi”[932]. Kontekst uczenia się z doświadczeń życiowych w perspektywie całożyciowej oddaje spotykana w literaturze andragogicznej metafora wędrowania. „Wędrówka” jako metafora życia i uczenia się wiąże się z naturalizowaniem doświadczeń i procesu uczenia się w życiu i przez życie[933]. Ponieważ akt doświadczania obejmuje wszystkie sfery ludzkiego funkcjonowania, dlatego poszukiwanie jego znaczenia obejmować będzie różne obszary oraz aspekty ważne w przestrzeni dorosłości. Jednym z obszarów dorosłego z perspektywy andragogiki jest jego tożsamość. Jak zauważa A. Walulik doświadczenie stanowi o tym, kim dorosły jest jako osoba, co uwidacznia zachodzący związek pomiędzy doświadczeniem i tożsamością[934]. Dorośli definiują bowiem, kim są biorąc pod uwagę swoje nagromadzone, unikalne doświadczenia[935]. Wiąże się to z tym, że głęboko angażują się w ich wartość[936]. Doświadczenie w tym sensie stanowi o tym kim są dorośli[937], ponieważ w sytuacjach, kiedy ich doświadczenie nie jest uznane lub jest minimalizowane, nie traktują tego faktu, jako odrzucenie ich doświadczenia, tylko jako odrzucenie ich jako osób[938]. Dlatego doświadczenie traktowane jest jako czynnik kształtujący tożsamość[939] człowieka, ponadto otwiera przed dorosłym nowe możliwości uczenia się[940], szczególnie istotne w dynamicznym rozumieniu dorosłości.

Powyższe refleksje nad znaczeniem terminu doświadczenie można próbować sprowadzić do czterech kategorii: 1. jako „ogół wiadomości i umiejętności zdobytych na

[931] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się…,* dz. cyt. s. 47.

[932] Tamże.

[933] A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej…,* dz. cyt. s. 34.

[934] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem,* dz. cyt. s. 32.

[935] M.S. Knowles, *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Adult Education, Nowy York 1980, s. 39-59, s. 50, The-Modern-Practice-of-Adult-Education.pdf (colllearning.info) (dostęp: marzec 2022)

[936] M.S. Knowles, *The modern practice of adult education…,* dz. cyt. s. 50.

[937] M.S. Knowles, E.F Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych…*, dz. cyt. s. 67.

[938] M.S. Knowles, *The modern practice of adult education…,* dz. cyt. s. 50; M.S. Knowles, E.F Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych…*, dz. cyt. s. 67.

[939] Temat konstruowania tożsamości szeroko omawiają Alicja Kargulowa oraz Józef Kargul w *Kwestie konstruowania tożsamości z perspektywy dydaktyki dorosłych,* „Studia Dydaktyczne” 26/2014, s. 89-104.

[940] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 73

podstawie obserwacji i własnych przeżyć"; 2. „wydarzenie, zwłaszcza przykre, które wpłynęło na czyjeś życie"; 3. „wywołanie lub odtwarzanie zjawiska w sztucznych warunkach"; 4. „w filozofii: całokształt procesu postrzegania rzeczywistości lub ogół postrzeganych faktów"[941]. Wyjaśnienia definicyjne wskazują na dwoiste rozumienie doświadczenia – jako jednostkowego aktu oraz jako zbioru poszczególnych doświadczeń. Dla potrzeb rozprawy wykorzystane zostanie głównie drugie ze wspomnianych znaczeń, które doświadczenie łączy z wydarzeniem, które wpłynęło na czyjeś życie. Znaczenie to doprecyzowuje Z. Marek wskazując, że jest to jednostkowe wydarzenie w życiu człowieka, indywidualny konkret ludzkiego życia. Ponadto związane jest zarówno z rzeczywistością zmysłową, jak i duchową, zewnętrzną oraz wewnętrzną, czym nadaje ona ludzkiemu doświadczeniu określony styl. Doświadczenia nie można też „wymusić", „można je tylko gromadzić[942]. Ważne jest przy tym to, że pozostawia „po sobie konkretny ślad wykraczający poza bezpośredni kontakt podmiotu z przedmiotem"[943]. Należy przy tym pamiętać, że gromadzone doświadczenia umożliwiają osobie wyrażenie nie tylko swego intelektualnego, ale także afektywno-emocjonalnego stosunku do poznawanej rzeczywistości. „Zdobywane doświadczenia budzą zainteresowania, skłaniają do stawiania pytań, wyzwalają nadzieję, a także budzą niepokój, refleksję i różnego rodzaju oceny moralne oraz pragnienia przekształcania własnego życia"[944]. To z kolei uświadamia, że gromadzone doświadczenia poruszają głębsze sfery osobowości oraz budzą świadomość odwoływania się do istnienia kogoś bądź czegoś innego[945].

Dla podjętego w rozprawie tematu kształtowania dorosłości istotne jest, aby ukazać związek doświadczenia z uczeniem się. Na tle całożyciowej perspektywy. zwraca się uwagę na dwa aspekty, które go uwypuklają. Jednym z nich jest kontekst, w jakim zachodzi proces uczenia się, drugi to postawa refleksyjności. Różnorodność doświadczeń gromadzonych przez dorosłego sprawia, staje się on współtwórcą procesu edukacyjnego i przyczynia się do lepszego rozumienia siebie jak i świata. Może też kształtować zainteresowania i potrzeby edukacyjne[946], ponieważ „doświadczenia, «dotykając»

[941] Hasło *doświadczenie,* [w:] Słownik języka polskiego [online]: https://sjp.pwn.pl/slowniki/do%C5%9Bwiadczenie.html (dostęp: styczeń 2021).

[942] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia…*, dz. cyt. s. 45.

[943] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 53.

[944] Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji,* dz. cyt. s.83.

[945] Tamże.

[946] A. Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 73.

osobiście ważnych wymiarów życia i zakładając osobiste w nie zaangażowanie, mogą stanowić podstawę uczenia się"[947]. A. Walulik zwraca uwagę, że istotny jest kontekst, w którym ma miejsce doświadczenie. Dlatego na proces uczenia się należy spojrzeć zarówno w wymiarach poznawczym, jak i emocjonalnym oraz społecznym[948] obecnych w koncepcji Knuda Illerisa. Wymiar poznawczy obejmuje wiedzę lub umiejętności, które budują rozumienie i zdolności uczącego się, a tym samy rozwijają ogólną funkcjonalność personalną. Wymiar emocjonalny[949] to wymiar obejmujący energię psychiczną, uczucia i motywację. Jego ostateczną funkcją jest zapewnienie równowagi psychicznej uczącego się, a tym samym jednoczesne rozwijanie osobistej wrażliwości. Z kolei wymiar społeczny to wymiar interakcji zewnętrznych, takich jak uczestnictwo, komunikacja i współpraca. Służy on osobistej integracji ze społeczeństwem i jednocześnie buduje społeczność uczącego się. Należy jednak podkreślić, że budowanie to odbywa się poprzez dwa pozostałe wymiary[950]. Ponadto, jak zauważa K. Illeris, proces uczenia się zawiera zawsze dwa zintegrowane za sobą, chociaż zupełnie odmienne procesy: proces zewnętrzny oraz wewnętrzny. O ile proces zewnętrzny dotyczy interakcji między osobą uczącą się a jej społecznym i materialnym otoczeniem, tak proces wewnętrzny, psychiczny polega na przetwarzaniu (*elaboration*) i przyswajaniu wiedzy (*acquisition*)[951].

Drugi istotny czynnik, z perspektywy andragogiki, uwidaczniający związek doświadczenia z uczeniem się jest podejmowanie refleksji. Zdaniem A. Walulik może

[947] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem,* dz. cyt. s. 32.

[948] Tamże; A. Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt. s.75-76.

[949] Emocje są nie tylko częścią procesu uczenia się, ale też częścią codziennych doświadczeń. Przenikając perspektywę pomagają nadawać znaczenie fizycznemu i społecznemu otoczeniu. Kształtując doświadczenie wpływają na proces uczenia się. Odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się, ponieważ mogą zarówno ułatwiać naukę, jak również utrudniać. Kiedy służą jako motywacja do realizacji pragnień kształtują kontekst doświadczeń związanych z uczeniem się. Przez to odgrywają kluczową rolę w konstruowaniu znaczenia i wiedzy o sobie w procesie uczenia się dorosłych. Przenikając do systemu poznawczego i zmieniają schematy myślowe, przez co wpływają na sposób uczenia się dorosłych. Pomimo, że pojęcia emocji i procesu uczenia się są wyjaśniane oddzielnie, to procesy biologiczne i poznawcze współdziałają w tworzeniu z zarówno doświadczeń jak również znaczeń. Doświadczenie emocji obraca się wokół tworzenia uczuć i jest operacyjnie definiowane jako efekt współdziałania reakcji biologicznych i reakcji poznawczych. Por. B. Shuck, C. Albornoz, M. Winberg, *Emotions and their effect on adult learning: A constructivist perspective,* [w:] *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section,* red. S. M. Nielsen, M. S. Plakhotnik Florida International University, Miami 2007, S 108-113, s. 110 [online] http://coeweb.fiu.edu/research_conference/,(dostęp: marzec 2018).

[950] K. Illeris, *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning,* "International Journal of Lifelong Education", 2003, Vol. 22, No 4, s. 399.

[951] K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych,* dz. cyt. s. 86.

obejmować ona nie tylko doświadczenia, ale też przyswajanie treści intelektualnych, przeżywane emocje oraz kształtowanie tożsamości. Z perspektywy społecznego wymiaru uczenia się podejmowana refleksja ma „charakter uczenia się akomodacyjnego", ponieważ pomaga zrozumieć nie tylko treść, ale także dynamikę uczenia się[952]. Często wyznaczają ją przemiany życia społecznego, które ukazują nowe konteksty edukacji, ale także poziomy, na których dokonuje się proces uczenia: interpersonalny oraz poziom społeczny wyznaczany przez środowisko życia jednostki. Ponadto refleksyjność jest istotna nie tylko w procesach edukacyjnych, ale także w kontekście skutków tych procesów, które wyrażają się sposobem radzenia sobie z codziennością i jednocześnie podnoszeniem jakości życia. Jest to szczególnie ważne wobec szybko zmieniającej się rzeczywistości. A. Walulik podkreśla, że refleksyjność otwiera przed dorosłym „szansę na odnalezienie swojego miejsca, ale też zachowanie własnej tożsamości. W takim rozumieniu podjęta refleksja, pozwala również, by doświadczenia, które wiążą się z wyzwaniami codzienności i potrzebą stawiania im czoła, stawały się doświadczeniami edukacyjnymi"[953]. Dlatego „kształtowanie postawy refleksyjności, charakterystyczne dla procesu uczenia staje się, wymogiem współczesności"[954]. Stąd zarówno doświadczenie jak i refleksja wpisując się w ideę całożyciowego uczenia się, pozwala człowiekowi by „zamieniać doświadczenia codzienności na doświadczenia edukacyjne"[955]. Należy także zauważyć, że doświadczenia, stanowiąc obszar nabywania nowych kompetencji sprawiają, że dorosły uczestniczy w procesie samookreślania, szczególnie kiedy poszukuje odpowiedzi na pojawiające się pytania związane z jego ontologicznym i egzystencjalnym wymiarem[956].

Na edukacyjny charakter doświadczenia zwraca uwagę Alicja Jurgiel-Aleksander, która omawia doświadczenie edukacyjne z perspektywy andragogiki, jako kategorię poznawczą, przy pomocy, której „opisywany jest potencjał dorosłego, jego moc uczenia się"[957]. Autorka wskazuje trzy ujęcia doświadczenia edukacyjnego. Pierwsze (znaczenie) wiąże z procesem kształcenia, który ma znaczenie dla kariery jednostki w kontekście

[952] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 76-77.

[953] Tamże, s. 74-76, 81.

[954] Tamże, s. 77.

[955] Tamże, s. 80.

[956] Tamże, s. 73

[957] A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej…,* dz. cyt. s. 15.

przydatności społecznej i ekonomicznej. Drugie wiązane jest z każdą społeczną jak również kulturową sytuacją uczenia się co powoduje, że „naturalizuje doświadczenie jako edukacyjne przez sam fakt uczestniczenia człowieka w różnych praktykach społecznych”[958]. Ujęcie to odnoszone jest do całożyciowego uczenia się, które jako aktywność podejmowana jest z chęci, ale i konieczności życiowych. Dlatego wpisując się w potrzeby dorosłego, wkomponowuje się w styl życia współczesnego człowieka[959]. Trzecie ujęcie[960]: „problematyzuje mechanizm wytwarzania doświadczeń w kontekście całożyciowego uczenia się. Jego status edukacyjny nie jest traktowany jako dany raz na zawsze, tylko objawia się za każdym razem na nowo w określonych warunkach i sytuacjach i tylko wówczas, kiedy jednostka nada mu takie znaczenie. Dlatego z jednej strony wielość i tymczasowość doświadczeń, a z drugiej strony chęć i konieczność uczenia się przez całe życie sprawiają, że dorosły widziany jest jako nieustannie doświadczający nowych sytuacji podmiot kreujący własne mikroświaty oraz kreowany przez świat, w którym żyje”[961].

Powyższe wyjaśnienia wskazują na ważny element doświadczenia w kontekście całożyciowego uczenia się, jaki stanowi uczestnictwo w świecie. Aktualizuje się ono, zdaniem Krystyny Ablewicz, „w polu indywidualnego doświadczenia naturalnego, potwierdza się samym jego życiem, czy inaczej: bezpośrednim doświadczaniem życia jako pewnej całości. Jednak dzięki szczególnym zdolnościom swej natury człowiek może uchwycić własne «bycie w świecie», dostrzec swe własne uczestnictwo jako istniejące samodzielnie, może «zobaczyć» je «przed sobą», jako coś, co w jego świadomości pojawia się «przed nim» jako możliwy przedmiot poznania”[962]. Oznacza to, że doświadczenie naturalne ujawnia się w fenomenach życia i dlatego zawiera w sobie zarówno to co jest doświadczalne zmysłowo, ale także intuicję. Intuicyjność jest bowiem zasadniczą cechą poznania potocznego, a „sama intuicja jakąś władzą poznawczą, która wymyka się wszelkim próbom zobiektywizowania, jak to można czynić w związku z

[958] Tamże, s. 16-17.

[959] Tamże.

[960] Ujęcie to odnoszone jest w kontekście kulturowego przesilenia i zmian globalnych obecnych w kulturze Zachodu. Alicja Jurgiel-Aleksander odwołuje się do dyskursu S.D. Brookfield, *The power of critical theory for adult learning and teaching,* Open University Press, New York 2005, s. 15.

[961] A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej…*, dz. cyt. s. 16-17.

[962] K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2003, s. 36.

poznaniem rozumowym i zmysłowym. […] Logiki intuicji nie znamy, ale to ona przecież rządzi doświadczeniem człowieka i jego w tymże doświadczeniu uczestnictwem. Można by powiedzieć, że w sensie najbardziej podstawowym, człowiek dzięki intuicji rozpoznaje swe doświadczenie jako *jakieś*. Intuicja pełniłaby tu rolę poznawczego kierunkowskazu ustawionego w stronę prawdy"[963].

Uczestnictwo w świecie rozumiane jako „bycie w świecie" i określane przez Maurica Marleau-Ponty jako „egzystencja" nakierowuje na sferę możliwych percepcji – doświadczeń percepcyjnych i możliwych działań. Jacek Migasiński omawiając koncepcję percepcji w ujęciu M. Marleau-Ponty zauważa, że jest ona traktowana „nie jako jakiś rodzaj myślenia o przedmiocie poznania czy jako operacja konstytuowania przedmiotu, lecz jako nasza «przynależność», przyleganie do rzeczy, jako organizujące się zgodnie z wymogami naturalnego procesu życiowego nakładanie się na siebie różnych «pól» zmysłowych"[964]. Dane zmysłowe zatem umożliwiające percepcję obejmują jakości geometryczne, barwne, dotykowe, słuchowe tworzą jeden system. Umożliwia on postrzeganie przedmiotów, przy czym postrzeżenie każdego przedmiotu możliwe jest zawsze w „horyzoncie" innych przedmiotów[965], czyli „w polu percepcyjnym na tle świata"[966]. W tym kontekście, zdaniem M. Marleau-Ponty, ciało jest narzędziem „rozumienia" świata postrzeganego: „moje ciało, moje zmysły są właśnie tą nabytą wiedzą o świecie, tą skrytą czy nawarstwioną nauką"[967]. Dlatego dzięki percepcji, która jest swojego rodzaju zjednoczeniem ciała z rzeczami, „swoistą «komunią», podmiot percepcji – egzystencja jest punktem wyjścia, punktem «zerowym» opisu, elementem najbardziej źródłowego doświadczenia"[968].

To specyficzne obcowanie ze światem, według Emmanuela Levinasa, nazywane jest *jouissance* - cielesnym zanurzeniem w świat[969]. Z kolei Richard Shusterman[970]

[963] Tamże, s. 37.

[964] J. Migasiński, *Fenomenologia Mareau-Ponty'ego,* [w:] *Fenomenologia percepcji,* M. Marleau-Ponty, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa, 2001, s. 482.

[965] M. Ponty *Fenomenologia percepcji,* dz. cyt.s. 482.

[966] M. Waligóra, *Wstęp do fenomenologii*, Universitas, Kraków 2013, s.97.

[967] M. Marleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji,* dz. cyt. s. 256, 260

[968] J. Migasiński, *Fenomenologia Mareau-Ponty'ego,* [w:] *Fenomenologia percepcji,* M. Marleau-Ponty, dz. cyt. s. 484.

[969] M. Waligóra, *Wstęp do fenomenologii,* dz. cyt. s. 151

[970] Richard Shusterman inicjator i czołowy teoretyk somaestetyki – interdyscyplinarnej dziedziny badań, którą zapoczątkował w późnych latach dziewięćdziesiątych w oparciu o idee filozoficzne i własne

określa go ucieleśnieniem i cielesną świadomością. Świadomość ta zdaniem R. Shustermana jest pomocna w uchwytywaniu przez umysł ciała jako przedmiotu, ale także „łączy się z ucieleśnioną formą świadomości, którą obdarzone czuciem ciało kieruje w stronę świata, a także doświadcza w nim siebie[971]. Autor wprowadza pojęcie *somaestetyki*[972], w której centrum leży ucieleśniony człowiek, zanurzony w środowisku biologiczno-społeczno-kulturowym, podmiot doznań i odczuć rejestrowanych przez zmysły zewnętrzne i wewnętrzne[973]. Zajmuje się ona nie tylko zewnętrzną formą ciała, ale także przeżywanym doświadczeniem w ciele – doświadczeniem cielesnym. Soma – przeżywające ciało, dzięki perceptualnej[974] roli zaprzecza dychotomii ciało/umysł[975]. Jest miejscem zmysłowej oceny, twórczej autokreacji, a także „centrum organizującym doświadczenie" i pierwotnym medium pojmowania świata[976]. Ciało pełni także przyczynową rolę w poznaniu rzeczywistości – poznanie ucieleśnione, które obejmuje ucieleśnioną percepcję siebie, innych oraz poznanie społeczne, podczas którego przetwarzanie informacji jest związane z ciągłą interakcją pomiędzy ciałem jednostki a środowiskiem. Przyjmuje się także, że wiedza pozyskiwana drogą ucieleśnionego

doświadczenie z różnych dyscyplin związanych z ciałem. R. Shusterman filozof, ale także profesjonalny nauczyciel i terapeuta metody Feldenkraisa (Moshe Feldenkreis), prowadzi warsztaty rozwijające świadomość ciała z zawodowymi tancerzami, choreografami, muzykami, projektantami i artystami plastykami. Pojęcie *somaestetyki* wiąże się z cielesną świadomością. Termin somaestetyczność jest znanym terminem z obszaru neurofizjologii, który odnosi się do zmysłowej percepcji dokonującej się poprzez samo ciało. Zmysły somaestetyczne dzielą się na:

- eksteroceptywne, odnoszące się do bodźców pochodzących spoza ciała odczuwanych na powierzchni skóry,
- proprioceptywne powstałe w obrębie ciała i związane z umiejscowieniem części ciała względem innych jego części oraz orientacją ciała w przestrzeni,
- interoceptywne – trzewne pochodzące z wewnętrznych organów ciała i związane z bólem.

Por. R. Shusterman, *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki,* tłum. W. Małecki, S. Stankiewicz, red. nauk. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków 2010, s. 20.

[971] Tamże, s. 7.

[972] Termin somaestetyczność jest terminem z obszaru neurofizjologii, który odnosi się do zmysłowej percepcji dokonującej się poprzez samo ciało. Por. tamże.

[973] K. Wilkoszewska, *Body consciousness: a philosophy of mindfulness and somaesthetics", Richard Shusterman, Cambridge 2008: [recenzja],* "Sztuka i Filozofia" 36, 2010, s. 156.

[974] Percepcja dokonuje się za pomocą zmysłów somaestetycznych, które dzielą się na: eksteroceptywne, odnoszące się do bodźców pochodzących spoza ciała odczuwanych na powierzchni skóry; proprioceptywne powstałe w obrębie ciała i związane z umiejscowieniem części ciała względem innych jego części oraz orientacją ciała w przestrzeni oraz interoceptywne – trzewne pochodzące z wewnętrznych organów ciała i związane z bólem. Por. R. Shusterman, *Świadomość ciała…,* dz. cyt. s. 20.

[975] Tamże.

[976] Tamże, s. 15, 19, 40.

poznania ma charakter enaktywny to znaczy jest oparta na działaniu i uwzględnia jednocześnie kontekst nośnika przetwarzającego informację oraz kontekst środowiska w interakcji z którym zachodzi przetwarzanie informacji[977].

Ważkość roli ciała w doświadczeniu ma znaczenie dla tematu rozprawy, ponieważ doświadczenie poprzez ciało charakteryzuje także doświadczenie muzyczne w sytuacji oddziaływania muzykoterapeutycznego. Doświadczenie to, jak zauważa M. Leman, bazuje na zaangażowaniu w muzykę w podobny sposób, w jaki człowiek angażuje się w relacje z innymi ludźmi. Zachowanie drugiego człowieka, jego intencje, przekonania, wartości i znaczenia są rozumiane dlatego, że są możliwe do naśladowania. Dlatego zmiany energii dźwięku mogą być rozumiane jako posiadające intencjonalność i mogą być odzwierciedlone[978]. Zdaniem autora w procesie nadawania muzyce znaczenia ciało pełni kluczową rolę. Przypisywana jest mu rola naturalnego biologicznie zaprogramowanego mediatora transferującego energię fizyczną na poziom mentalny oraz na poziom znaczeń zorientowanych na działanie i wyrażonych ruchem. Proces ten jest możliwy też w odwrotnym kierunku, kiedy idee i mentalne reprezentacje ciało przekształca w formę materialną lub energetyczną – wyrażone jako spontaniczne ekspresje artystycznej idei. Możliwości ruchowe ciała – właściwości kinestetyczne, odgrywające główną rolę we wszystkich aktywnościach muzycznych i nazywane ucieleśnieniem interakcji z muzyką sprawiają, że ciało partycypuje w ucieleśnionym poznaniu muzyki (embodied music cognition) – nadawaniu muzyce znaczenia (musical signification). Tak scharakteryzowane doświadczanie muzyki jest możliwe we wszystkich formach kontaktu z muzyką, zarówno w sposób aktywny jak również podczas słuchania[979].

Zaangażowanie ciała w doświadczenie muzyczne może być różnego rodzaju. Może wyrażać ekspresję emocji, ale także zachodzić drogą imitacji takich jak

[977] M. Wierzchoń, M. Łukowska, *Ucieleśnione poznanie*, [w:] *Przewodnik po kognitywistyce*, J Bremer red., Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 621.

[978] M. Leman, *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, dz. cyt. s. 103.

[979] M. Leman, *Embodied Music Cognition…,* dz. cyt. s. xiii; Por. A. Żelechowska, *Poruszeni muzyką - badania nad ruchem ciała w kontekście percepcji muzyki,* [w:] *Psychologia muzyki*, red. nauk. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska-Rodzaj, PWN, Warszawa, 2020, s. 93-95; J. Matyja, *Embodied Music Cognition,* MSc in Philosophy The University of Edinburg, 2010, s. 8, [online]

https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/5325/PRACA.pdf?sequence=1&isAllowed=y, (dostęp: styczeń 2022).

synchronizacja, dostrojenie (attuning) oraz empatia. Synchronizacja[980] może zachodzić drogą wizualną, poprzez percepcję ruchu na przykład, kiedy imitowany jest taniec i drogą słuchową poprzez percepcję rytmu w postaci wystukiwania pulsu muzyki. Ten drugi wiąże się z partykularnym efektem energii dźwiękowej na system motoryczny ciała ludzkiego i opiera się o fundamentalny rezonans biomechaniczny. Druga forma zaangażowania ciała podczas doświadczenia muzycznego to dostrojenie (attunement). Wprowadza ciało człowieka w zgodność z konkretną cechą muzyki. Jest to swoista nawigacja z muzyką lub wewnątrz niej. Dostrojenie może być uważane także za formę synchronizacji w tym sensie, że ma na celu zharmonizowanie z cechami poruszających się form dźwiękowych muzyki. O ile synchronizacja oparta jest na aktywności sensomotorycznej niższego rzędu, to dostrojenie dotyczy i wiąże się z procesami intencjonalnymi wyższego rzędu i dokonuje się pod wpływem elementów muzyki takich jak melodia, harmonia, rytm i barwa, lub wzorców związanych z ekspresją, afektami i uczuciami. Trzecim rodzajem zaangażowania ciała w doświadczenie muzyczne jest empatia. To stan, w którym można podzielać uczucia i emocje innej osoby tak, jakby były one naszymi własnymi. „Tak więc empatia w odniesieniu do muzyki oznaczałaby, że człowiek posiada zdolność do identyfikowania się z emocjonalną ekspresją zawartą w muzyce, tak jakby mógł ją dzielić z muzyką”[981]. Zakłada się także, że system motoryczny może mieć dostęp do systemu emocjonalnego z różnym stopniem zaangażowania, w zależności od tego, czy afekt jest obserwowany, naśladowany czy odczuwany. Oferuje to wielowarstwowe spojrzenie na to, w jaki sposób można uzyskać dostęp do behawioralnego rezonansu z afektem i emocjami w muzyce[982].

Doświadczenie muzyczne oprócz zaangażowania cielesnego może także przybierać różne formy opisywane jako doświadczenia szczytowe, przeżycie związane z

[980] Synchronizacja możliwa jest nie tylko w sytuacji, kiedy uwaga nakierowana jest na bodźce fizyczne w oparciu o mechanizm sensomotoryczny, ale przede wszystkim poprzez naturalną inklinację (w oparciu o system sensomotoryczny) do poruszania się wraz z wzorcami pochodzącymi ze środowiska fizycznego. Por Leman, *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, dz. cyt. s.115.

Synchronizacja ciała z muzyką wyrażona ruchem może mieć charakter spontaniczny. Zjawisko to uważane jest za uniwersalne dla ludzkich społeczeństw i występuje spontanicznie już u niemowląt. Por. A. Żelechowska, *Poruszeni muzyką - badania nad ruchem ciała w kontekście percepcji muzyki,* [w:] *Psychologia muzyki,* red. nauk. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska-Rodzaj, dz. cyt. s.93-95.

[981] M. Leman, *Embodied Music Cognition…*, dz. cyt. s. 122.

[982] M. Leman, *Embodied Music Cognition…*, dz. cyt. s. 112-122.

koncepcją flow, a także transgresyjne, transformujące i transcendujące[983]. Doświadczenia szczytowe, nazywane też „oceaniczne", według Abrahama Maslowa to "uczucia otwierania się przez oczyma bezkresnych horyzontów, poczucie, że jest się jednocześnie potężniejszym i bardziej bezradnym niż kiedykolwiek przedtem, uczucie ogromnego uniesienia, podziwu i uwielbienia, utrata poczucia umiejscowienia w czasie i przestrzeni, wreszcie przekonanie, ze zdarzyło się coś tak niezwykle ważnego i wartościowego, ze osoba ta jest w pewnym stopniu, przez takie doświadczenia, zmieniona i wzmocniona, co przejawia się nawet w życiu codziennym. […] Najwyraźniej doświadczenie mistyczne czy szczytowe jest ogromną intensyfikacją każdego doświadczenia, w którym dochodzi do utraty „Ja" lub wykroczenia poza jego granice, jak w przypadku skupienia się na problemie, intensywnej koncentracji, intensywnego doświadczenia zmysłowego czy zatraceniu się w muzyce lub sztuce i głębokiego ich przeżywania"[984].

W nawiązaniu do koncepcji doznania szczytowego A. Maslowa, Robert Panzarella wyodrębnił specjalną klasę doświadczeń, wyjątkowych pod względem jakości oraz intensywności, przybierających w jego opisie wielopostaciowa ekstazę: ekstazę odnowy, ekstazę czuciowo motoryczną, ekstazę wycofania, ekstazę fuzji emocjonalnej[985]. Przy czym stan ekstazy odnowy wiąże się ze zmienioną percepcją świata – świat wydaje się piękniejszy niż przedtem. Ekstaza motoryczno-czuciowa obejmuje różne reakcje fizyczne, dające poczucie odurzenia, czy „unoszenia się". Ekstaza wycofania przejawia się poczuciem zanikania świata wokół i całkowitym skoncentrowaniu się na muzyce, a ekstaza fuzji emocjonalnej przeżyciem stopienia się z muzyką/dziełem sztuki[986].

Doświadczenia muzyczne opisywane jako przeżycia *flow* odnoszą się do koncepcji Mihaly'a Csikszentmihalyi'iego, która wyrasta na kanwie psychologii optymalnego doświadczania. W koncepcji tej doświadczenie *flow* polega na świadomym

[983] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s 1.

[984] A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, J. Radzicki tłum., PWN Warszawa 2009, s. 219.

[985] R. Panzarella, *The Phenomenology of Aesthetic Peak Experiences,* „Journal of Humanistic Psychology", 1980, vol. 20, 1, s. 69-85, [online] https://doi.org/10.1177/002216788002000105, (dostęp: kwiecień 2022); A. Gabrielsson, *Badanie doświadczenia muzycznego w psychologii muzyki,* [w:] *Psychologia muzyki, problemy, zadania, perspektywy,* red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz, Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologii Muzyki, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Warszawie, 1991, s. 137;

[986] A. Gabrielsson, *Badanie doświadczenia muzycznego w psychologii muzyki,* dz. cyt. s.137-138.

przeżywaniu satysfakcjonujących doznań, będących wynikiem podejmowania działań wytwarzających „przepływ". Autor opisuje go jako stan psychiczny, który towarzyszy istotnie satysfakcjonującemu działaniu. Ma on charakter dobrostanu, kiedy człowiek pogrąża się w swoim zajęciu bez reszty, tak, że nic innego nie ma znaczenia[987]. W polskim tłumaczeniu tego słowa używa się czasami terminu „uskrzydlenie"[988]. M. Csikszentmihalyi wymienia dziewięć czynników, które wpływają na doświadczenie flow i reprezentują odrębny element konceptualny: równowaga między wyzwaniem a umiejętnościami; stopienie działania i świadomości; jasne cele; jednoznaczne i natychmiastowe informacje zwrotne, koncentracja na zadaniu, poczucie kontroli, utrata świadomości; transformacja czasu i doświadczenie autoteliczne[989]. Doświadczenie muzyczne kategoryzowane jako flow może charakteryzować się przeniesieniem osoby w inny stan świadomości, w poczucie odrealnienia, a wręcz zapomnienia o istnieniu świata zewnętrznego, zanurzenia się w świat wewnętrzny, zatopienia w muzyce, do tego stopnia, że można utracić poczucie rzeczywistości. Jest to także uczucie przyjemności, poczucie dobrostanu czy poczucie intensywnego przepływu energii poprzez ciało[990]. Innym rodzajem doświadczenia muzycznego jest doświadczenie transgresyjne nawiązujące do koncepcji Józefa Kozieleckiego, według którego ludzkie działanie polega na "intencjonalnym wyjściu poza to, czym człowiek jest, co posiada", czyli transgresji[991].

[987] M. Csikszentmihalyi*, Przepływ psychologia optymalnego doświadczania*, tłum. M. Wajda-Kacmajor, Biblioteka Moderatora, Taszów 2005, s. 17-18.

[988] E. Klimas-Kuchtowa, I. Chudzikiewicz, *Autonomia czy integralność zdolności muzycznych na tle innych funkcji poznawczych,* art. cyt. s. 52; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s. 9.

[989] M. Csikszentmihalyi, *Przepływ psychologia optymalnego doświadczania,* dz. cyt. s. 96; A. Łuciuk-Wojczuk, *Flow – szeroko rozumiane zdrowie, odczucie dobrostanu oraz doznanie szczytowe w relacji twórców i odtwórców muzyki,* „Sztuka leczenia", 2010, 3-4 (tom: XXI), s. 22; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* art. cyt. s. 9; M. J. Silverman, F. A. Baker, *Flow as a mechanism of change in music therapy: Applications to clinical practice*, „Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy", 2018, Nr 10, s. 44, [online] https://approaches.gr/wp-content/uploads/2018/10/3-Approaches-10-1-2018-a20161127_silverman.pdf, (dostęp: kwiecień 2020).

[990] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s 12.

[991] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 11; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art, cyt. s. 4.

Ich właściwością jest to, że wykraczają poza typowe granice działania i prowadzą do wewnętrznej wolności[992].

Transgresyjnemu doświadczeniu muzycznemu, rozumianemu jako przekraczanie granic własnych doświadczeń może towarzyszyć poczucie przekroczenia własnych ograniczeń w połączeniu z pozyskaniem nowych umiejętności, nowych doświadczeń. Takiemu doświadczeniu może także towarzyszyć iluminacyjne odczucie „ja mogę" w kontekście wcześniejszego poczucia niemożności. Transformujące doświadczenia muzyczne łączą się z zmianą transformująca, taką jak na przykład poszerzenie świadomości, samoświadomości ciała, wielozakresową zmianą percepcji, doświadczeniem poczucia „tu i teraz", wzmocnienie percepcji piękna odczuwanego wobec samego siebie, innych a także w kontekście dostrzegania piękna natury. To także otwarcie na odczuwanie intensywnych pozytywnych emocji, zrozumienie własnych emocji, czy doświadczenie głębokiego poruszenia wyzwalającego łzy[993].

Kolejnym rodzajem doświadczenia jest doświadczenie transcendujące. W odniesieniu do rozumienia transcendencji z perspektywy psychologii zdrowia łączy się ono z aktywnością wewnętrzną, wykraczającą poza aktualnie doświadczane „Ja" lub jego aktualny obraz. Jak zauważa Irena Heszen-Niejodek, takie podejście ma charakter relacyjny – transcendencja polega na specyficznej, dynamicznej relacji aktualnego „ja: z obiektem, do którego jest skierowana. Może ona mieć miejsce zarówno w obrębie osoby jako samorealizacja, samodoskonalenie, rozwój osobisty, jak i poza nią w kierunku wyższej istoty, energii. Może być także ukierunkowana na dobro innej osoby, które cenione jest bardziej niż własne dobro, jak i na wszechświat[994]. Zainicjowane muzyką doświadczenie transcendujące może odzwierciedlić się jako nawiązanie kontaktu ze

[992] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka,* dz. cyt. s. 78; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* art. cyt. s. 4-5.

[993] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* art. cyt. s. 13-14.

[994] I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie,* [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 34; I. Heszen-Niejodek, E. Gruszczyńska, , *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar,* „Przegląd Psychologiczny", 2004, 47(1), s. 20; A. Łuciuk-Wojczuk A., *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in Applying Music Therapy in Work with Oncologic Patients,* [w:] *Traditions in Transition in the Arts Therapies,* red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, dz. cyt. s. 121; A. Łuciuk-Wojczuk, *Muzykoterapeutyczne aspekty pracy z ciałem na podstawie modelu Muzyka – Ciało – Duch,* [w:] *Człowiek w sytuacji zagrożenia zdrowia z perspektywy psychosomatyki,* red. E. Wilczek-Rużyczka, dz. cyt. s. 134.

swoim światem wewnętrznym na poziomie potencjału, szczególnie jako przypływ poczucia własnej siły wewnętrznej, źródło poczucia spokoju wewnętrznego, a także w kontekście rzeczywistości zewnętrznej jako wzmocnienie poczucia pewności siebie. Doświadczenie muzyczne transcendujące może także zainicjować poznanie stanu kontemplującego, piękno, doznanie silnej intymnej relacji z muzyką czy wzbudzać głębokie poczucie wdzięczności. Spotkanie na głębokim poziomie z muzyką może otwierać również na spotkanie z Bogiem inicjując za pośrednictwem muzyki doświadczenie religijne[995].

Jeszcze inną perspektywę rozumienia doświadczenia muzycznego wyznacza antropologia, która poszerza znaczenie doświadczenia, dostrzegając w nim zarówno wymiar jednostkowy, jak również zbiorowy. Z jednej strony doświadczenie jest ilustracją, tego co robi jednostka, natomiast z drugiej strony ilustruje „konwencjonalne wzory kulturowo wyuczonego i interpretowanego zachowania, które czyni je zrozumiałym dla innych"[996]. W tym sensie doświadczenie obejmuje działania od najzwyklejszych do najbardziej doniosłych, ucieleśniając zarówno znaczenia, jak i odczucia[997]. Wymiar zbiorowy doświadczenia zakłada także pewną wspólnotę doświadczeń, poprzez współuczestniczenie w jednym doświadczeniu. Zwraca na to uwagę Rogers D. Abrahams w odniesieniu do kluczowych pojęć zaczerpniętych od Wilhelma Dilthey'a „przeżycie" i „ekspresja". Przykładem doświadczeń zbiorowych są rytuały, jak również proces performansu obejmujący różnego rodzaju sztuki[998].

Współuczestniczenie w doświadczeniu muzycznym dokonuje się drogą rezonansu. Jest to złożone pojęcie, które wyjaśnia całkiem różne procesy fizyczne, fizjologiczne oraz procesy psychiczne. Stosuje się je przy charakteryzowaniu relacji[999]. Z perspektywy muzycznej rezonans dostrzegany jest w dwóch głównych obszarach: akustycznym oraz fizjologicznym. W akustycznym energia, częstotliwość i wibracja

[995] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s. 14.

[996] R. D. Abrahams, *Doświadczenie zwyczajne i niezwykłe,* [w:] *Antropologia doświadczenia*, red. V.W. Turner, E. M. Brune, tłum E. Klekot, A. Szurek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 59.

[997] Tamże.

[998] Tamże.

[999] Ch. Lindvang, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, S.L. Jacobsen, H.M. Ridder, B.D. Beck, G. Gattino, N. Hannibal, U. Holck, J. Andersen-Ingstrup, *Collaborative Resonant Writing and Musical Improvisation to Explore the Concept of Resonance,* "Qualitative Studies" 5(1), 2018, s. 4.

łączą się w obserwowalne formy. Z kolei obszar fizjologiczny obejmuje przeżywanie doświadczeń podczas których spotykają się i są współdzielone różne emocje, ale także są kształtowane i przekształcane w muzyce – podczas kreowanego w czasie muzykoterapii doświadczenia muzycznego. Pierwszy obszar składa się z obserwowalnych, a nawet mierzalnych, fizycznych wibracji; drugi jest natury metaforycznej, często odwołujący się do pierwszego. Zjawisko rezonansu w procesie muzykoterapii akcentowane jest i szeroko eksplorowane przez duńskich badaczy muzykoterapii (Aalborg University). Badacze ci odwołują się do opisywanego przez eksperta w dziedzinie neuroafektywnej psychologii rozwojowej i psychologii rozwojowej Susan Hart zjawiska „rezonansu dyadycznego". Zjawisko to powstaje w procesie dwukierunkowej komunikacji poprzez afektywną interakcję lub wzajemność. Synchronizacja ta dokonuje się drogą zmysłów cielesnych oraz autonomicznego układu nerwowego, w wyniku wielomodalnych reakcji[1000]. W literaturze muzykoterapeutycznej rezonans jest często rozumiany jako współbrzmienie z różnymi emocjami w interakcji muzycznej, jak rezonans współczulny, współczujący polegający na zjawisku harmonicznym podczas którego pasywna uprzednio struna lub ciało wibrujące reaguje na zewnętrzne wibracje do których jest harmonicznie podobne. Rezonans przedstawiany bywa także jako głosowy, kiedy pacjent/klient używając swojego głosu, wzmacnia amplitudę akustyczną, czy jako rezonans afektywny w oparciu o ukryty rezonans terapeuty z pacjentem. Jak zauważa Charlotte Lindvang: „muzykoterapia jest bliska temu co nazywa się rezonansem: jako proces relacyjny[1001], który jest rozciągnięty w czasie i obejmuje punkt wyjścia, ruch dźwiękowy i następującą po nim wibrującą odpowiedź dźwiękową"[1002]. Dostrojenie do pola rezonansowego pomiędzy terapeutą, a klientem jest bardzo ważne we wspieraniu i kierowaniu procesem terapeutycznym oraz w regulowaniu intensywności kontaktu i interakcji[1003].

[1000] Zjawisko rezonansu dyadycznego rozwijane jest przez wiedza z zakresu neurobiologii dotyczącej empatii (system neuronów lustrzanych) oraz rezonans neuronalny, który obejmuje głębsze i bardziej subtelne procesy obserwowane w intencjach motorycznych, doświadczeniach zmysłowych, doświadczeniach sensorycznych i stanach trzewnych. Por. tamże, s. 7-8.

[1001] Ten proces podobny jest do wczesnej komunikacji z niemowlętami. Jest to wrodzona muzykalność komunikacyjna, która obecna jest przez całe życie we wszystkich ekspresjach komunikacyjnych z innymi ludźmi. Por. tamże, s. 8.

[1002] Tamże.

[1003] Podczas pracy z doświadczeniami traumatycznymi, kiedy klient wnosi bolesne przeżycia w przestrzeń terapeutyczną uruchamiają się uczucia oraz doznania cielesne terapeuty nim zostanie to zwerbalizowane przez klienta. Proces ten nazywany został przez Mary Pristley, pionierkę muzykoterapii „empatycznym przeciwprzeniesieniem". Terapeuta jest świadomy współczującego rezonansu, czyli odbierania uczuć pacjenta poprzez własną świadomość somatyczną oraz własne uczucia. Świadomość ta pozwala mu na wyartykułowanie swoich emocji do użytku terapeutycznego. W tym kontekście M. Pristley

Przy omawianiu wielowymiarowości doświadczenia muzycznego należy zwracać uwagę na rolę aspektu estetycznego. W kontekście doświadczenia muzycznego mówi się o przeżyciu estetycznym[1004], doznaniu, które traktowane jest jako złożony proces psychofizyczny skierowany na ujęcie wartości muzyki, poprzez emocjonalne odczucie[1005] i uznanie tej wartości[1006]. Roman Ingarden o intensywnym przeżyciu przenikającym całego człowieka pisze, że: „to było jego jakieś głębokie przeżycie, które potrafiło go tak całego w jego miąższu poruszyć"[1007]. Z perspektywy muzykoterapeutycznej doświadczenie estetyczne można je określić jako „stan szczególnego wzruszenia"[1008], stan, który stopniowo otwiera wyobraźnię na inny, głębszy, wymiar rzeczywistości powołany do życia dźwiękami[1009].

Przeżycie estetyczne z perspektywy neurologicznej wzbudza doznanie w ciele uruchomione przez dzieło sztuki, dzięki wzbudzeniu lustrzanego systemu neuronalnego, z którym obserwator identyfikuje się. Tą droga generuje się odczucie „widzenia-jak" dostępne podczas patrzenia na dzieło sztuki, ale także podczas czytania noweli czy słuchania muzyki. Drugim elementem jest pamięć ciała, a także skojarzenia, jakie powstają pod wpływem dzieła sztuki, które rozbudzają umysł obserwatora. Czynniki te uaktywniają mechanizm ucieleśnionej symulacji. To z kolei powoduje uruchomienie o wiele silniejszego oddziaływania fikcyjnego świata sztuki niż świata realnego. Dzieje się tak dlatego, że podczas przeżycia estetycznego zostaje zawieszone, przerwane dotychczasowe pojmowanie, rozumienie świata. Podczas oglądania dzieła sztuki, czytania noweli, słuchania muzyki wyzwala to nową energię, która skierowana jest

wprowadza epistemologiczną koncepcję „transformacji od intuicyjnego poczucia do informacji, którą można się dzielić". Por. tamże.

[1004] Bardzo szeroko o przeżyciu estetycznym pisze Jadwiga Lach-Rosocha. Czym jest przeżycie estetyczne według Władysława Tatarkiewicza, nie da się jednoznacznie odpowiedzieć. Jest ono definiowane z wielu perspektyw: filozoficznej, fenomenologicznej, psychologicznej, estetycznej, antropologicznej, teologicznej, poetyckiej, pedagogicznej. Por. J. Lach-Rosocha, *Pedagogia przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby,* Impuls, Kraków, 2013, s. 73-98.

[1005] Muzyka bardzo często budzi w człowieku, szczególnie dzieła muzyczne, bardzo silną i intymną reakcję, czy intensywne doznanie emocjonalne - stan, będący spontanicznym przeżyciem o charakterze fascynacji estetycznej. Por. B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 47.

[1006] B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki,* dz. cyt. s. 8.

[1007] R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, *Wykład ósmy,* PWN Warszawa 1989, s. 231.

[1008] R. Ingarden, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, [w:] *Przeżycie estetyczne muzyki,* część *Teksty Wybrane,* B. Smoleńska-Zielińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s.71.

[1009] B. Smoleńska-Zielińska**,** *Przeżycie estetyczne muzyki,* dz. cyt. s.51.

w nowy wymiar, w nowy zakres prozaicznie pojmowanej realności[1010], a nadto daje poczucie otwartości, które implikuje pojmowanie świata w znacznie pełniejszy sposób. Podobny proces zachodzi w reakcji pomiędzy artystą, a obserwatorem, kiedy sztuka jako mediator uruchamia system sensomotoryczny oraz rezonans emocjonalny, jaki nawiązuje się pomiędzy nimi[1011].

Z perspektywy muzykoterapii doświadczenie estetyczne[1012] ma charakter transformacyjny; aktywizuje procesy samorozwoju i samoaktualizacji. Zarówno doświadczenie estetyczne, jak i procesy transformacyjne są związane z relacjami i procesem tworzenia, dlatego stają się nieodzowną częścią "udanej" muzykoterapii[1013]. Doświadczenie piękna, a także intensywne przeżycie emocjonalne[1014], mogą odgrywać rolę potencjału transcendującego i w ten sposób pośredniczyć w procesie przejścia między jednym stanem świadomości, a drugim[1015].

Przedstawione analizy ukazały szeroką mozaikę możliwych indywidualnych doświadczeń, składających się na doświadczenie życiowe człowieka. Odgrywa ono, zdaniem M. Malewskiego, pierwszoplanową rolę we współczesnej andragogice[1016].

[1010]W polskiej literaturze przedmiotu coraz więcej pojawia się doniesień na temat neuroestetycznych badań dotyczących wpływu muzyki. Obecne są także doniesienia naukowe ze świata ze sztuk plastycznych. Por. P. Markiewicz, P. Przybysz, *Neuroestetyczne aspekty komunikacji wizualnej i wyobraźni,* [online] http://www.neurohistoriasztuki.umk.pl/wp-content/uploads/2016/01/4NeuroestAspekKomWizual.pdf. (dostęp marzec 2022).

[1011] V. Gallese, *Seeing art… beyond vision. Liberated embodied simulation in aesthetic experience,* [w]: *Seeing with the Eyes Closed*, Ass. for Neuroesthetics Symposium at the Guggenheim Collection, Venice, A. Abbushi, I. Franke, and I. Mommenejad red, 2011, s. 62-65, [online] https://johnbanksclass.files.wordpress.com/2015/09/vitorio-gallese-seeing-art-guggenheim_2011.pdf, (dostęp: marzec 2019).

[1012] L. Konieczna-Nowak poddając badaniu rozumienie pojęcie "piękna" wśród muzykoterapeutów doszła do wniosku, że jest ono usytuowane przede wszystkim w obszarze poza sztuką, w doświadczeniu bliskości i zrozumienia z klientem. Por. L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* dz. cyt. s. 107; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s. 23.

[1013] G. Tsiris, *Aesthetic experience and transformation in music therapy: A critical essay*, "Voices: A World Forum for Music Therapy", 2008, Vol. 8, No. 3, [online] DOI:10.15845/voices.v8i3.416 (dostęp: styczeń 2019); A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. 23.

[1014] B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki***,** dz. cyt. s.47.

[1015] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s. 23.

[1016] M. Malewski zauważa, że „obserwowana w naukach społecznych kulturalizacja perspektywy poznawczej powinna skłaniać do rewizji andragogicznego słownika. Nadszedł czas, by przyznać, że centralna pozycja, jaką dotąd przyznawaliśmy kategorii „dorosłość", nie przyniosła andragogice oczekiwanych rezultatów. […] Naturalizacja procesów poznawczych jakie pociąga za sobą idea całożyciowego uczenia się, sugeruje, aby zastąpić ją kategorią «doświadczenia życiowego»". Por.

Doświadczenie życiowe ma dialektyczny charakter, ponieważ „z jednej strony jest ono uwewnętrznioną kulturą tych światów życia, w których sytuuje się egzystencja i życiowa aktywność ludzi. Z drugiej strony horyzont ich umiejscowienia w kulturze rozstrzyga o dostępności jej symbolicznych zasobów. Tym samym decyduje o możliwości uczenia się i rozwoju na przestrzeni całego życia”[1017]. Można więc mówić o tym, że wszystkie doświadczenia człowieka, które gromadzi w ciągu całego życia w stworzonych przez siebie mikroświatach, ich indywidualny wymiar oraz niepowtarzalność zdarzeń i miejsc budują nie tylko konteksty kształtujące tożsamość dorosłego[1018] postrzeganego jako osoba dorosła, ale także w szerszej perspektywie kształtują jego dorosłość.

Przywołane i objaśnione pojęcia będą przywoływane w dalszym toku badań po to, aby możliwie w pełni odpowiedzieć na poniżej sformułowany problem badawczy umożliwiający osiągnięcie wyznaczonych celów badawczych.

3.2. Cele i problemy badawcze

Praca badawcza, zdaniem Janusza Gniteckiego, „podejmowana jest w celu odkrywania i systematyzowania prawidłowości procesów wychowania i samowychowania człowieka, badania skuteczności i sensowności podejmowania działalności intencjonalnej i nieintencjonalnej, instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej realizowanej w ciągu całego życia oraz tworzenia ogólnej i szczególnej teorii edukacji (kształcenia, wychowania, opieki)”[1019]. Bogusława Matwijów na pytanie po co nam badania pedagogiczne odpowiada: „nie tylko po to, aby poznawać (badać i wiedzieć), to znaczy uwzględniać zakres *episteme,* ale także po to, aby badać i działać, to znaczy uwzględniać *techne*[1020]. Dlatego „droga poznania naukowego prowadzi do identyfikacji, klasyfikacji i usensownienia cech badanej rzeczywistości (na drodze badań diagnostycznych – w tym także analizy hermeneutyczno-fenomenologicznej i idiograficznej) do określenia charakteru związków pomiędzy cechami, odkrycia

M. Malewski, *Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2013, Nr 3(63), s. 37-38.

[1017] Tamże, s. 38.

[1018] A. Jurgiel-Aleksander, Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej…, dz. cyt. s. 33-34.

[1019] J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych, tom I: Status metodologiczny nauk pedagogicznych,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 69,

[1020] B. Matwijów, *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 15.

prawidłowości i sformułowania praw (na drodze badań weryfikacyjnych i teoretycznych). Przy czym rzeczywistość pedagogiczna traktowana jest jako obszar bytu ludzkiego obejmującego „całość zróżnicowanych relacji człowieka ze światem zewnętrznym (bytem społecznym, kulturowo-przyrodniczym) jak i relacje ze światem wewnętrznych doznań, przeżyć człowieka (bytem osobistym bądź bytem duchowym)”[1021]. Cele poznania naukowego uwzględniają także procedury rozumienia jako prawomocnego sposobu poznania naukowego. W rozumieniu „struktury i sensu przedmiotów, zjawisk i procesów objętych danym obiektem, idzie o znalezienie indywidualnych cech i właściwości dla pewnych zjawisk i procesów, które stanowią o tym, że zmienne oraz niepowtarzalne zjawiska i fakty mogą być ujęte w pewną całość”[1022].

Podjęcie w projekcie badawczym tematu: „Doświadczenie muzykoterapii w kształtowaniu dorosłości kobiet” jest próbą odsłonięcia nowej perspektywy andragogiki na mało rozpoznaną dotąd możliwość kształtowania dorosłości kobiet w oparciu o doświadczenie procesu muzykoterapii. Rozpoznanie znaczenia jakie osoby badane nadały swoim doświadczeniom w toku edukacji muzykoterapeutycznej pozwoli na wskazanie, że muzykoterapia może mieć edukacyjny wpływ na uczestników w kontekście kształtowania dorosłości, pomimo, że nie zostały wytyczone takie cele oddziaływań. Rozpoznanie tych znaczeń tym samym pozwoli określić jakie nowe jakości pojawiły się w życiu badanych pod wpływem doświadczenia muzykoterapii.

Ze względu na to, że dorosłość nie jest definiowana jednoznacznie ponadto jest pojęciem wielowymiarowym[1023], przyjęte zostało jej dynamiczne rozumienie. Pozwala to przyjąć, że „kształtowanie dorosłości” otwiera na wiele obszarów, które pozwolą rozpoznać indywidualne drogi edukacyjne badanych. Auksologia traktując dorosłość jako fenomen rozwojowy daje możliwość dostrzeżenia życia ludzkiego jako „swoistego oceanu możliwości, wyjątkowych szans, zróżnicowanych następstw jednostkowych wyborów, składających się również na niepowtarzalne ludzkie losy i biografie”[1024]. Perspektywa ta koncentruje się wokół zagadnień rozwoju człowieka dorosłego

[1021] Tamże, s. 24.

[1022]Tamże, s. 20.

[1023] E. Dubas, *Auksologia andragogiczna*…, dz. cyt. s. 135.

[1024] Tamże, s. 137.

(z uwzględnieniem także starszego), powiązanego z procesami szeroko rozumianej edukacji[1025].

Badania mają umożliwić dostrzeżenie, w jaki sposób na przestrzeni całego życia relacja z muzyką sprzyja budowaniu związków pomiędzy procesami edukacyjnymi i rozwojowymi, w kształtowaniu dorosłości. Relacja z muzyką formowana różnymi doświadczeniami na przestrzeni całego życia oraz wskazane związki będą stanowić horyzont odniesienia dla problemu badawczego, ponieważ jak zauważa A. Jurgiel-Aleksander „doświadczenie i uczenie się pozostają w relacji wzajemności w taki sposób, że uczenie się w każdej sytuacji staje się nowym doświadczeniem i jest tworzeniem wciąż nowych wersji dorosłości”[1026]. Zdaniem autorki oczekiwana wiedza umożliwi wskazanie nowych obszarów zarówno z perspektywy muzykoterapii jak również andragogiki.

Przyjęte w rozprawie dynamiczne rozumienie dorosłości oraz fakt, że jej kształtowanie poprzez oddziaływanie muzykoterapeutyczne stanowi nowy obszar badawczy pozwoliły sprecyzować cel badania, który zakłada rozpoznanie rozwoju uczestników poprzez uczestnictwo w muzykoterapii. Cel ten zostanie przyporządkowany wymiarom: poznawczemu, teoretycznemu oraz praktycznemu. Cel poznawczy ukierunkowany na odkrycie rozwoju uczestników poprzez uczestnictwo w muzykoterapii wymaga rekonstrukcji biografii badanych, aby odkryć związki jakie zachodzą pomiędzy doświadczeniem muzykoterapii a dorosłością. Nagromadzone unikalne doświadczenia definiują kim jest dorosły, gdyż głęboko angażują dorosłego w ich wartość[1027]. Ponadto zarysowane związki doświadczenia z procesami uczenia się uznane zostały jako znaczące dla kształtowania dorosłości w przestrzeni życia dorosłego. Pozostają one w układzie relacyjnym także z procesami rozwojowymi. Celem teoretycznym rozprawy będzie zbudowanie takiego programu muzykoterapeutycznego, którego profil zorientowany będzie na wspieranie zmierzającego w kierunku osiągania pełni dorosłości rozwoju integralnego osoby według postulatów opracowanych przez Z. Marka. Z kolei celem praktycznym rozprawy będzie odkrywanie i wskazanie potencjału rozwojowego nie tylko podmiotu – dorosłego jako osoby i jego indywidualnych ścieżek rozwoju, ale także potencjału muzyki w obszarze andragogiki. Ponadto egzemplifikacja programu będzie stanowić prognozującą możliwość wykorzystania muzyki wzorem korzeni antycznej

[1025] Tamże, s. 133.

[1026] A. Jurgiel- Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej…,* op. cit. s. 34.

[1027] M.S. Knowles, *The modern practice of adult education…,* dz. cyt. s. 50.

paidei we współczesności - integralnego rozwoju osoby zmierzającego do osiągania pełni dorosłości[1028] oraz wpisując się w ideę „etosu pedagogicznego" w kontekście budzenia potrzeb wychowawczych[1029] i podejmowania działań przekształcających zastaną rzeczywistość[1030].

Wobec tak sformułowanego celu badania postawione zostało pytanie stanowiące problem badawczy: jak doświadczony proces muzykoterapii kształtuje dorosłość kobiet?

Sformułowany powyżej główny problem badawczy wyzwala dalsze pytania szczegółowe:

- Jak kształtowała się z perspektywy pedagogicznej osobista relacja z muzyką badanych na przestrzeni całego życia?
- W jakich obszarach nastąpił rozwój badanych?
- W jaki sposób muzyka wspomagała poczucie kobiecości narratorek w dorosłości?

Znalezienie choć częściowej odpowiedzi na te pytania pozwoli na wyprowadzenie implikacji pedagogicznych oraz określenie obszarów, w których należy wspierać osobę oddziaływaniem posługującym się muzyką – muzykoterapią.

3.3. Źródła badawcze

Odpowiedzi na postawione pytania – problemy badawcze będą poszukiwane w zgromadzonym materiale źródłowym, którym mogą być zapisane w formie tekstu ciągłego narracje o charakterze biograficznym, do których należą (auto)biografie, pamiętniki, listy, notatki osobiste, dokumenty[1031]. Tak więc materiał taki mogą stanowić narracje pisemne lub ustne pozyskiwane lub wysłuchane w formie wywiadu lub spontanicznej rozmowy[1032]. Przy jej pomocy łatwiej człowiekowi przychodzi rozumieć świat, ponieważ „ludzie mają tendencję do dostrzegania historii w strumieniu

[1028] Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby,* dz. cyt. s. 33,45.

[1029] J. Nowak, *Teorie wychowania dorosłych – przegląd, interpretacje, orientacje metodologiczne*, [w:] *Problemy i dylematy andragogiki,* red. M Marczuk, s. 164.

[1030] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych,* Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s.19.

[1031] K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny Metoda – technika – analiza,* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 11-12.

[1032] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…,* dz. cyt. s. 166-168.

otaczających ich zdarzeń”[1033]. Przy czym „rozumienie oznacza zarówno doświadczanie świata, jak i refleksję nad światem. Sądzimy, że ważna część naszego doświadczenia ma postać przeżywanych historii. Uważamy też, że istotna część naszych refleksji na temat świata ma postać refleksji o historiach, które «nam się wydarzyły» «lub które się dzieją»”[1034]. Innymi słowy narracja stanowi naturalną formę wyrażania myśli i przeżyć, która jest efektem narracyjnego sposobu pojmowania świata strukturalizującego doświadczenia w kategoriach ludzkich intencji oraz problemów. Narracja, jak podkreśla J. Trzebiński, nie jest jedyną formą rozumienia otoczenia, jest natomiast „naturalną, bardzo ważną oraz jedną z pierwszych w rozwoju jednostki”[1035]. Dzieje się tak dlatego, ponieważ „narracja jako punkt wyjścia do poznawania, rozumienia drugiego człowieka, jego relacji z innymi, intencji i przebiegu jego działań w obszarze wychowania – zarówno w roli wychowawcy, jak i wychowanka – jest orientacją dla pedagogiki ważną, obiecującą i otwierającą nowe perspektywy”[1036]. To z kolei uświadamia, że „zdefiniowanie narracji jako sposobu przejawiania aktywności poznawczej człowieka otworzyło interesujące perspektywy dla analizy zjawisk edukacyjnych, zarówno w wymiarze wiedzy i postępowania nauczycieli, jak i procesów edukacji uczniów”[1037].

Powyższe wyjaśnienia doprowadzają do określenia rozumienia narracji w procesie badawczym. Narracje[1038] z perspektywy pedagogiki, szczególnie w ramach badań narracyjnych są „retrospektywnym konstruowaniem znaczeń, kształtowaniem i porządkowaniem minionego doświadczenia, sposobem rozumienia własnych i cudzych działań, organizowaniem zdarzeń i przedmiotów w sensowną całość, kojarzenia

[1033] J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienie świata*, red. J Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 17-42, s. 17; J. Trzebiński, *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka,* [w:] *Narracja jako sposób rozumienie świata*, red. J Trzebiński, dz. cyt. s. 43. Por. D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata,* red. J. Trzebiński, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 191.

[1034] J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości,* dz. cyt. 30.

[1035] Tamże, s 17, 22.

[1036] M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracje w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje,* „Kultura i Edukacja” 2014, nr 2 (102), s. 9.

[1037] D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, dz. cyt. s. 199.

[1038] Tak zdefiniowaną narrację autorka przyjmuje jako obowiązującą. Współcześni badacze posługują się pięcioma znaczeniami narracji i sposobami ich analizowania, które omawia S.E. Chase. Zostaną one przytoczone w dalszej części pracy w rozdziale 3.3. Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s. 167; S.E. Chase, *Narrative inquiry – multiple lenses, approaches, voices*, [w:] *The Sage handbook of qualitative research (third edition)*, N.K Denzin, Y.S. Lincoln red., Sage Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi, 2005, s. 656-658.

i dostrzegania konsekwencji działań i zdarzeń w czasie"[1039]. Należy przy tym zauważyć, że przy takim jej rozumieniu pełni ona dwie funkcje: referencyjną i ewaluacyjną. Funkcja referencyjna polega na opisie wydarzeń z przeszłości w porządku czasowym. Funkcja ewaluacyjna natomiast polega na odnoszeniu tych wydarzeń do teraźniejszości, czyli na wyjaśnianiu, co one oznaczają dla autora w momencie narracji, czyli w kontekście teraźniejszej sytuacji[1040].

Edukacyjny element narracji dostrzega także Emilia Mazurek w obszarze narracyjnego uczenia się. Dokonuje się ono w trakcie tworzenia opowieści, można rozpoznać go też w samej treści narracji. Autorka zauważa, że „narracje zawierające opis wydarzeń życiowych odzwierciedlają to, czego ludzie już nauczyli się na podstawie swojego życia, A jednocześnie proces ich konstruowania i artykułowania jest istotną częścią procesu uczenia się"[1041]. Ich konstruowanie „polega na opisywaniu własnego rozumienia czegoś, poszukiwaniu i nadawaniu sensu, przekładaniu pozyskiwanej wiedzy na język zrozumiały dla samego siebie, poszukiwaniu związku pomiędzy nowymi treściami, a już posiadaną wiedzą. Pomocne w tym są człowiekowi inne dostępne mu narracje, które towarzyszą mu właściwie od narodzin, wypełniają jego świat życia nazwany światem nasyconym narracjami (ang. *narrative-saturated world*)"[1042]. Proces ten jest o tyle istotny dla procesu badawczego, ponieważ rozumienie doświadczenia muzycznego stanowiącego podstawę procesu muzykoterapii, będącego przedmiotem badania dokonywał się między innymi drogą narracji.

Przedłożone walory narracji podkreślają indywidualne spojrzenie narratora oraz wskazują interesującą wartość narracji, jako źródła badawczego dla badacza z perspektywy procesu badawczego[1043]. Indywidualne spojrzenie narratora, jest o tyle ważne, ponieważ poza rekonstrukcją samych wydarzeń pozwala poznać jego emocje, myśli i interpretacje wydarzeń, ponadto podkreśla „niepowtarzalność każdego ludzkiego

[1039] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s.167.

[1040] K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny*, dz. cyt. s. 16; M Kohli, *Biografia: relacja, tekst, metod,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów*, red. K Kaźmierska, Zakład Wydawniczy Nomos, 2012, s. 131.

[1041] E. Mazurek, *Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne,* „Edukacja Dorosłych", 2017 nr 1, s 51- 65, s. 56

[1042] Tamże, s. 56.

[1043] M. Mółka*, Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptację społeczną,* Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2018, s. 189.

działania”[1044]. Należy do tego dopowiedzieć i to, że narracja problematyzuje historię własnego życia jej autora, przez co staje się „jednym z istotnych wymiarów artykulacji strumienia świadomości”[1045] przez to, że podlega „ciągłej restrukturyzacji przeszłych wydarzeń w ramach nieprzewidywalności teraźniejszej sytuacji. W tym sensie odnosi się do wewnętrznych procesów poznawczych”[1046], co bliskie jest pojęciom tożsamości[1047]. Z perspektywy psychologii nabiera więc wymiaru wewnętrznej reprezentacji wymiaru biograficznego, która rozumiana jest w kategoriach „perspektywy czasu” czy „orientacji przyszłościowej”[1048]. W odróżnieniu od psychologicznego rozumienia, „autobiograficzna tematyzacja siebie (self-thematization) może oznaczać wszechstronną «teorię siebie»” [1049]. W tym sensie narracja jako rekonstrukcja własnej biografii stanowi proces autokreacji, kształtowania siebie, to również odkrywanie nowych wartości i znaczeń. Poprzez podejmowanie refleksji przyczynia się do wielopoziomowego rozwoju osoby, integrację wewnętrzną oraz poczucie spójności i spełnienia[1050]. Narracja własnej biografii prowadzi również do uświadomienia sobie swojego życia i poddaje analizie doświadczenia życiowe, a przez to do autoedukacji[1051].

Przedstawione założenia oraz walory narracji, stanowiącej podstawę danych źródłowych wskazują na wartość w przedłożonych przez osoby badane autorce rozprawy autobiografiach. Autorki narracji opowiadają o swoim życiu, w tym o relacji z muzyką, która kształtowała się od najmłodszych lat dziecięcych. Z perspektywy podjętego tematu rozprawy wydaje się ona być ważnym elementem, który pozwoli zrozumieć

[1044] S.E. Chase, *Wywiad narracyjny Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych tom 2*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincln, Wydawnictwo Naukowe, PWN, Warszawa 2009, s. 25.

[1045] M. Kohli, *Biografia: relacja, tekst, metoda,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów,* dz. cyt. s. 129.

[1046] Tamże.

[1047] M. Kohli przytacza rozumienie tożsamości jako strukturę symboliczną, która pozwala systemowi osobowości zabezpieczyć ciągłość i spójność w zmieniających się stanach biografii oraz różnych pozycjach zajmowanych w przestrzeni społecznej, Por. M Kohli, *Biografia: relacja, tekst, metoda*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów,* dz. cyt. s. 129.

[1048] Tamże.

[1049] Tamże.

[1050] K. Lasocińska, *Autobiografia jako autokreacja. Twórcze aspekty procesu myślenia autobiograficznego w edukacji dorosłych,* [w:] *Biografia i badanie biografii Tom 3. Biografie edukacyjne Wybrane konteksty,* red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 43-44.

[1051]O. Czerniawska, *Drogi edukacyjne i ich meandry*, [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2020, s.30.

doświadczenia jakie zaprowadziły badane do doświadczenia muzykoterapii przy założeniu, że zdobywane doświadczenia nie tylko kreślą cele podejmowanych poszukiwań, ale również, rozwój osobisty[1052] oraz dopełni zrozumienie jej w kształtowaniu dorosłości z perspektywy całego życia. Narracje, zdaniem A. Walulik, „pokazują rzeczywistość rozumianą przez opowiadającego dane doświadczenie. Wyrażają pozycje autora wobec przedmiotu, interpretując opisywane zjawiska w indywidualny sposób"[1053]. Narracja jest elementarną czynnością pracy biograficznej. Osoba opowiadająca, przypomina sobie własną przeszłość zawartą w pewnych etapach i epizodach życia czy po przedstawia całe swoje życie[1054]. W ten sposób „wyraża podstawowy porządek i strukturę tożsamości w swoim życiu, która jest przeżywana i doświadczana aż do teraz i zostaje rozszerzona na mającą jeszcze nadejść przyszłość. W narracyjnej prezentacji własnego życia mamy do czynienia nie tylko z zewnętrznymi zdarzeniami, w których uczestniczyła jednostka, ale także z wewnętrznymi zmianami, które w niej zachodzą w trakcie doświadczania, reagowania na, czy kształtowania (a częściowo nawet wywoływania) owych zewnętrznych zdarzeń. A uświadomienie sobie, dzięki autobiograficznemu opowiadaniu, jak człowiek się czuł, kiedy przechodził przez doświadczenie oddziaływania zewnętrznych okoliczności, jest pierwszym krokiem do uporania się z nieustannie narastającymi i zmieniającymi się stanami wewnętrznymi oraz tym, co one wnoszą do ewoluującej struktury tożsamości osadzonej w historii życia jednostki"[1055].

W świetle powyższego należy dopowiedzieć za Dorotą Klus-Stańską, że pośród narracji „szczególne znaczenie mają dla jednostek autonarracje, których bohaterem jest sam autor opowieści. Pozwalają one na pogłębione doświadczanie przeżywanych sytuacji, nadawanie im nowych znaczeń z perspektywy czasu, przyjmowanie wobec nich postawy refleksyjnej i rozwijanie narracyjnej tożsamości, Ta ostatnia umożliwia jednostce rozumienie siebie, swoich celów i działania w świecie, w jakim przyszło mu

[1052] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*…, dz. cyt. s. 51.

[1053] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 114.

[1054] K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny Metoda – technika – analiza,* dz. cyt. s. 16; F. Schütze, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów,* red. K. Kaźmierska, dz. cyt. s. 152.

[1055] F. Schütze, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie…,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów,* dz. cyt. s. 152; K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny…,* dz. cyt.16-17.

funkcjonować”[1056]. Mówi się wówczas o autobiografii uważanej za podstawowy gatunek dokumentów biograficznych i stanowi podstawowy materiał we wszystkich badaniach posługujących się metodą biograficzną[1057]. Z perspektywy badacza narracja porządkuje wiedzę osoby o świecie, o ludziach i o zachodzących między nimi relacjami, a przez to ujawnia sens i unikalny system znaczeń autora, co pozwala na refleksję[1058]. Dlatego na podstawie analizy ludzkiej biografii można w ciągu całego życia badanego odczytać jego stosunek do siebie, innych ludzi, do świata, a także wyznaczyć linię jego edukacyjnego rozwoju[1059].

Korzystając z powyższej wiedzy autorce rozprawy, przy doborze źródeł badań, zależało na tym, aby dotrzeć do doświadczeń, do wewnętrznych przeżyć badanych, ale także do kontekstów podejmowanych działań stanowiących elementy ich świata zewnętrznego. W tym celu uczestniczki zajęć zostały poproszone o udzielenie pisemnego wywiadu narracyjnego. Jego temat został sformułowany bardzo ogólnikowo: „opowiedz mi o swoim życiu” po to, aby nie sugerować jakiegokolwiek kierunku ich wypowiedziom. Respondentki zostały też poinformowane, że wywiady te będą stanowić materiał w prowadzonych badaniach empirycznych, na co wszystkie wyraziły zgodę. Odpowiedzi udzieliło pięć uczestniczek studiów podyplomowych z muzykoterapii, które organizowano w ramach studiów podyplomowych z muzykoterapii w Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie w roku akademickim 2018/2019. To, że autorkami analizowanych narracji są kobiety zadecydowało też o sformułowaniu tematu rozprawy zacieśnionego do kształtowania dorosłości kobiet. Zgromadzony materiał opracowany w formie pisemnej autonarracji został potraktowany jako autobiografia. Autobiografia inaczej, nazywana jest biografią podmiotową. Jak zauważa Danuta Lalak, „autobiografia to taki rodzaj biografii, w której autor jest równocześnie podmiotem opisywanych wydarzeń. Człowiek opowiada swoją historię życia w pierwszej osobie. Autor w tym przypadku nie jest skazany na dokumenty, obserwacje i relacje z innych osób, źródłem jego wiedzy są bowiem własne wspomnienia i przeżycia

[1056] D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole,* [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata,* dz. cyt. s. 191.

[1057] M. Kohli, *Biografia: relacja, tekst, metoda,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów,* dz. cyt. s. 126.

[1058] J. Krysztofik, A. Piestrzyńska, A. Walulik, *Strukturalna analiza biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne,* „Jakościowe badania Pedagogiczne”, Tom I, Numer 1, 2016, s. 50.

[1059] J. Kargul, *Aplikacje teorii całożyciowej edukacji a badaniach biograficznych,* [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar,* red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2020, s.82.

zakodowane w pamięci”[1060]. Autobiografia jest różnie definiowana. Może być traktowana jako:

- zdawanie relacji ze zdarzeń, których autor był uczestnikiem,
- prezentowanie stanu umysłu, dynamiki przeżyć autora,
- sprawozdanie z doświadczenia, działalności własnej i uczestnictwa w życiu społecznym[1061].

Każda z wymienionych definicji podkreśla ważność dokumentów osobistych, chociaż różnie rozkładają akcenty, co daje możliwość poznania postaw, poglądów oraz motywacji badanej osoby. D. Lalak podkreśla, że dokumenty osobiste są „unikalnym materiałem źródłowym dającym wgląd w życie psychiczne, są ścieżką dostępu do świadomości, są zapisem subiektywnych doświadczeń oraz powiązania doświadczeń osobistych z doświadczeniami innych ludzi”[1062]. Autorka uważa ponadto, że stanowią kompetentne źródło wiedzy o świecie, ponieważ stanowią bilans ludzkich doświadczeń wyrażonych w sposób podmiotowy[1063]. Stanowisko przypisujące ważkość wiedzy zawartej w autobiografiach, podzielają także inni autorzy. Mirosława Nowak-Dziemianowicz podkreśla, że „autobiografia […] jest dla nauki o wychowaniu źródłem poznania najwyższej wagi”[1064]. Ponadto autorka akcentuje rolę narracji: „Autobiografia, narracja o „ja” jest niezwykle ważnym źródłem wiedzy dla pedagoga – badacza procesów wychowania”[1065].

Przedłożone przez badane osoby autobiografie będą stanowić materiał źródłowy w poszukiwaniach rozwiązań problemu badawczego, który sformułowany został w formie pytania: jak doświadczony proces muzykoterapii kształtuje dorosłość kobiet. W kontekście rozpoznania znaczenia doświadczeń muzycznych osób badanych autorka

[1060] D. Lalak, *Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu,* [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice,* red. nauk. S Pałka, Pedagogika Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 260-261.

[1061] D. Lalak, *Życie jako biografia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 114. Autorka wskazuje, że przeglądu tych definicji dokonuje Jan Szczepański, [w:] *Odmiany czasu teraźniejszego*, Wydawnictwo Wiedza i Książka, Warszawa 1973, s. 622-626.

[1062] Tamże, s. 114-115,

[1063] D. Lalak, *Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu…,* [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice,* red. nauk. S. Pałka, op. cit. s. 262.

[1064] M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracje w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje,* art. cyt. s. 9.

[1065]Tamże.

rozprawy za źródła badawcze uznaje także osobiste doświadczenia muzyczne inicjowane odsłuchaniem wskazanych przez badanych konkretnych dzieł muzycznych na bazie doświadczenia hermeneutycznego autorki. Zostanie to wyjaśnione w podrozdziale dotyczącym metod i technik badań (rozdział 3.5.).

3.4. Procedury prowadzenia badań

Procedura badawcza, inaczej model badań, to „ustalony, uzasadniony i uporządkowany tok postępowania badawczego, odnoszący się do kolejno wykonywanych czynności badawczych”[1066]. To także „zamknięte postępowanie badawcze ukierunkowane na cel problemami i hipotezami badawczymi oraz umiejętnie i prawidłowo dobranymi metodami, technikami i narzędziami badawczymi, dostosowanymi do rodzaju planowanych badań”[1067]. Procedura badawcza jako ustalony tok postępowania składa się z wielu czynności następujących po sobie w określonej kolejności, które zmierzają do rozwiązania problemu badawczego.

Badania własne zostały usytułowane w strategii jakościowej, która pozwoli na rozpoznanie indywidualnego znaczenia, jakie nadały swoim doświadczeniom osoby badane. Tym sposobem są one „indywidualną własnością osoby”, co „nie wyklucza to posiadania przez wiele osób doświadczeń podobnych”[1068]. Jak zauważa D. Kubinowski orientacja na indywidualne i osobiste znaczenia „czyni z nich podstawowe metody jakościowych badań pedagogicznych”[1069]. Dlatego narracje jako materiał źródłowy stanowią podstawę analizy. Wymagają one interpretacji opisywanych zjawisk w indywidualny sposób, aby ujawnić sens i unikalny system znaczeń autorów narracji. Czynność ta umożliwia refleksję nad przedmiotem badań[1070]. Na tym miejscu należy też zauważyć, że narracje mają nieocenioną wartość dla badań biograficznych[1071]. Przedstawiają bowiem „w jaki sposób człowiek rozumie rzeczywistość”[1072], ponadto

[1066] M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz, *Leksykon terminów metodologicznych Nauki Pedagogiczne i pokrewne,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012, s. 166.

[1067]Tamże.

[1068] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia…,* dz. cyt. s. 45. Jak zauważa autor „nie wyklucza to posiadania przez wiele osób doświadczeń podobnych”. Por. tamże.

[1069] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…,* dz. cyt. s. 168.

[1070] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 114.

[1071] M Mółka, *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji…,* dz. cyt. s. 189.

[1072] J. Trzebiński, *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka,* [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata,* dz. cyt. s. 43.

umożliwiają takie podejście do badań, które uwzględnia cały cykl życia człowieka[1073]. Sama analiza danych źródłowych zostanie przeprowadzona w perspektywie fenomenologiczno-hermeneutycznej według paradygmatu synergiczno-partycypującego. Paradygmat ten zakłada podmiotowe uczestnictwo w badaniu oraz synergiczne poznanie a także efekt synergiczny, jakim jest „pojawienie się dodatkowej jakości, która nie istniała wcześniej[1074]. W podrozdziale zostaną omówione podjęte działania w toku procesu badawczego.

3.4.1. Jakościowa strategia badań empirycznych

Nauki społeczne oraz pedagogika prowadzą badania, w których widoczna jest teoria dwukontekstowa uwzględniająca kontekst uzasadnienia i kontekst odkrycia. Oznacza to, „odrzucenie monizmu metodologicznego"[1075] i „uznania za potrzebne zarówno procedur wyjaśniania, jak i rozumienia, co prowadzi do rozróżnienia jakościowych i ilościowych strategii badawczych"[1076]. Należy przy tym podkreślić i to, że badania jakościowe stanowią samodzielną dziedzinę badawczą i obejmują zespół czynności interpretacyjnych[1077]. Badania jakościowe stanowią nurt badań, który „stara się zatrzymać dla teraźniejszości i przyszłości to co jednostkowe, wyjątkowe, wrośnięte w życie jednostki i przez nią przetworzone, zapamiętanie, ukochane"[1078]. Zdaniem Stanisława Pałki „badania empiryczne jakościowe podejmowane są przede wszystkim w celu «rozumienia» i «interpretacji» faktów, zjawisk, procesów związanych z wielowymiarowością rozwoju człowieka – jego stanem i rozwojem psychicznym,

[1073] A. Nowak, *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Pałka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 99-112, s.109.

[1074] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 141; A. Walulik, *Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii,* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 13; M. Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 40.

[1075] B. Matwijów, *Budowanie wiedzy teoretycznej,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* dz. cyt. s. 17.

[1076] A. Walulik*, Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 101.

[1077] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych,* [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 21, 28.

[1078] O. Czerniawska, *Przedmowa,* [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar,* red. E. Dubas, O. Czerniawska, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Łódzki, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2002, s. 7.

kulturowym, jego aspiracjami, motywami, marzeniami. W toku tego postępowania badawczego użyteczne są empatia, introspekcja, «bycie na równi» z osobami badanymi, spostrzeganie rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej «oczami badanej osoby», dialog z poszanowaniem podmiotowości partnera”[1079]. Dariusz Kubinowski dostrzega w badaniach jakościowych „pewną formą działalności wychowawczej”, ponieważ osoby i grupy uczestniczące w nich „podlegają mniejszym bądź większym zmianom zarówno w toku realizacji badań jak i pod ich wpływem”[1080].

Przy analizie materiału źródłowego dotyczącego autonarracji osób badanych, której przedmiotem jest doświadczenie, konieczna jest jakościowa strategia badawcza. Jest ona podyktowana potrzebą zrozumienia, jakie znaczenia swoim doświadczeniom nadają osoby badane, ponieważ doświadczenie jest „indywidualną własnością osoby”[1081]. Narracje, stanowiące podstawę analizy, „pokazują rzeczywistość rozumianą przez opowiadającego dane doświadczenie. Wyrażają pozycje autora wobec przedmiotu, interpretując opisywane zjawiska w indywidualny sposób. Ujawniają sens i unikalny system znaczeń autora”[1082]. Odkrywanie ich może dokonywać się dzięki istotnej cesze zastosowanych badań jakościowych – subiektywizmu, czyli sięgania poza „«dane obiektywne»: do interpretacji, do rozumienia, do nadawanych znaczeń”[1083].

Wskazana dwukontekstowość badań pedagogicznych wymaga nakreślenia szerszej perspektywy wyboru badań jakościowych. Dychotomia poszukiwań badawczych łączona jest z jednej strony z tradycją empiryczną, która „dąży do uczynienia z empirycznego sposobu myślenia kluczowego elementu nauk o wychowaniu” oraz drugą związaną z orientacją humanistyczną i zarazem filozoficzną[1084]. Antypozytywistyczny przełom, jaki dokonał się pod koniec XIX wieku w naukach o człowieku, „stał się wielką inspiracją do rozwijania i poszukiwania coraz to nowych rozwiązań badawczych w

[1079] S. Pałka, *Zróżnicowanie w metodologii badań pedagogicznych wielowymiarowości rozwoju człowieka,* [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka - historia*, red. Skrzyniarz, E. Smołka, S. Konefał, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 58.

[1080] Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne*…, dz. cyt. s. 150.

[1081] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia…*, dz. cyt., s. 45. Jak zauważa autor „nie wyklucza to posiadania przez wiele osób doświadczeń podobnych”. Por. tamże.

[1082] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 114.

[1083] E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, dz. cyt. s. 46.

[1084] Metoda badawcza oznacza drogę postępowania, sposób i sztukę dojścia do pewnego poznania. Por. D. Kubinowski, M. Nowak, *Wstęp*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 8.

obrębie różnych dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych[1085]. Humanistyczny nurt łączony jest z Wilhelmem Dithley'em, który „odrzucając neopozytywistyczny pogląd o toeretyczno-metodologicznej jedności nauk przyrodniczych i społecznych, dowodził on odrębności przedmiotu humanistyki"[1086]. Współcześnie metodolodzy poszukują metod[1087] postępowania badawczego zmierzającego w kierunku przezwyciężenia podziału i dążenia do nowego modelu związku teorii i praktyki[1088]. Główne założenia nurtu humanistycznego wiążą się, jak zauważa Ewa Zaręba, z specyfiką nauk humanistycznych, z której wynika również logika badań. Ponieważ celem badania jest zrozumienie badanych zjawisk w ich unikalności, zrozumienie doświadczenia tworzącego zwartą całość, dlatego jest to badanie opisowe i jednostkowe. Ponadto zrozumienie to jest niemożliwe bez całościowego, holistycznego podejścia, które uwzględnia każdorazowy kontekst, w jakim tkwią jednostki oraz ze względu na to, że empatia odgrywa w akcie rozumienia ogromną rolę, „wczuwanie się zatem podkreśla się wagę ujęć subiektywnych"[1089].

Wyrazem takich poszukiwań metodologicznych jest pedagogika zorientowana humanistycznie, dla której niezwykle ważne okazało się odkrycie relacyjnego i komunikacyjnego wymiaru wychowania[1090]. Przyczyniło się to do ukierunkowania badań na kategorię sensu i znaczenia, „rozumiejąc pod tymi pojęciami to wszystko, co w wychowaniu i kształceniu człowieka daje się zrozumieć, ale co nigdy nie może być zrozumiane w kategoriach ilościowych lub analitycznych i zawsze wyraźnie wskazuje na swoje osadzenie w ludzkim życiu"[1091]. Wraz z przełomem wykształciły się różnorodne

[1085] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…,* dz. cyt. s. 26.

[1086] M. Malewski, *Metodologiczne problemy andragogiki na tle tendencji w metodologii współczesnych nauk społecznych,* [w:] *Problemy i dylematy andragogiki,* red. M Marczuk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Międzyresortowe Centrum Naukowe, Eksploatacji Majątku trwałego, Lublin-Radom 1994, s. 30.

[1087] Metoda badawcza oznacza drogę postępowania, sposób i sztukę dojścia do pewnego poznania. Por. D. Kubinowski, M. Nowak, *Wstęp,* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, dz. cyt. s. 7.

[1088] Tamże, 9.

[1089] E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, op. cit. s. 44.

[1090] D. Kubinowski, M. Nowak, *Wstęp,* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, dz. cyt. s. 9.

[1091] Tamże, s. 9

orientacje, nurty, podejścia, które proponowały rozmaite rozwiązania[1092] w zależności od obranej podstawy filozoficzno-metodologicznej w ramach badań jakościowych[1093].

Do konstytutywnych cech badań jakościowych zdaniem D. Kubinowskiego należą: idiomatyczność, interakcyjność, adekwatność, personalistyczność, interakcyjność, emergentność, dyskursywność i holistyczność. Cecha idiomatyczności odnosi się do przedmiotu badań i określa potrzebę nieustannego zgłębiania istoty i jakości danego fenomenu. Kontekstualność oznacza uwikłanie przedmiotu badań oraz badacza, a także wszystkich sytuacji badawczych jednocześnie w różne konteksty takie jak: kulturowy, społeczny, osobowy, historyczny, geograficzny, poznawczy i inne. Z kolei reguła adekwatności nakłada na badacza wymóg doboru metod poznania takich, które ściśle będą odpowiadały nie tylko istocie przedmiotu badań, ale również uwarunkowaniom kontekstualności. Cecha personalistyczności w badaniach jakościowych wiązana jest z postrzeganiem osoby badacza jako „pierwszoplanowego instrumentu poznawania rzeczywistości", w stosunku do narzędzi badawczych postrzeganych jako drugorzędnych[1094]. D Kubinowski omawiając tę cechę podkreśla nie tylko niepowtarzalność każdego projektu badawczego, ale także charakterystyczny dla badacza sposób realizowania badań, wynikający z jego: „biografii, wyposażenia biologicznego, kreatywności, zaangażowania, systemu wartości, stawianych sobie celów i interesów, kontekstualnych możliwości"[1095]. Interakcyjność jako cecha, dotyczy relacji między badaczem a badanymi. Z kolei emergentność jako cecha konstytutywna badań jakościowych wiąże się z indukcyjnością, czyli procedurami przebiegającymi od szczegółu do coraz szerszej perspektywy, przy założeniu otwartości programowej i pewnej elastyczności koncepcji badań[1096]. Kolejną cechą badań jakościowych jest dyskursywność, która oznacza uwzględnianie różnych perspektyw interpretacyjnych oraz

[1092] Za najczęściej wymieniane koncepcje filozoficzne, stanowiące fundament dla strategii jakościowych, zalicza się: fenomenologię, hermeneutykę i heurystykę, filozofię pragmatyzmu, interakcjonizm symboliczny, etnometodologię, konstruktywizm społeczny, antropologię interpretatywną, fenomenologiczną psychologię personalistyczno-egzystencjalną, filozofię dialogu, fenomenologię percepcji, fenomenologię doświadczalną, interakcjonizm interpretacyjny, antropologię i socjologię wizualną, etologię ludzką, psychologię ekologiczną, etnografię holistyczną, antropologie kognitywną, etnografię komunikacji, a także psychologię hermeneutyczną, Gestalt, kulturową czy dyskursywną. Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s. 26-39.

[1093] Tamże, s. 26.

[1094] Tamże, s. 70.

[1095] Tamże.

[1096] Tamże.

wzajemnego ich oddziaływania na siebie badacza i badanych i przyszłych odbiorców opracowań badawczych, ale także wewnętrzne dialogi samego badacza i zmiany w myśleniu w trakcie badań. Jest to zabieg metodologiczny, który umożliwia pełniejsze poznawanie kompleksowości i różnorodności świata człowieka. Ostatnią cechą konstytutywną badań jakościowych, zdaniem D Kubinowskiego, to holistyczność rozumiana jako próba całościowego postrzegania badanego fenomenu uwzględniająca wszelkie istniejące konteksty poznawanych jego jakości oraz dynamiczną naturę otaczającej rzeczywistości, a także całościowe, integralne myślenie o człowieku[1097].

Wymienione cechy badań jakościowych ukazujące specyfikę podejścia badacza w danej strategii nadały także ramy odniesienia wobec przedmiotu badań własnych. Projekt badawczy usytułowany jest na pograniczu andragogiki i muzykoterapii, które łączy kategoria doświadczenia odwołuje się do podstaw fenomenologii oraz hermeneutyki. Aby dotrzeć do znaczeń nadanych przez badane osoby swoim doświadczeniem wewnętrznym, które charakteryzują muzykoterapię i umożliwiających eksplorację doświadczenia wewnętrznego konieczne jest założenie, że „każda żywa istota jest […] jednostką niepowtarzalną"[1098] i jego doświadczenia (co zostało już wskazane) są „indywidualną własnością osoby"[1099]. Dlatego aby „otworzyć horyzont doświadczenia" i uchwycić sens zjawiska – jego istotę[1100] wymaga to, jak podkreśla Krystyna Ablewicz, „pewnej postawy duchowego patrzenia"[1101] - postawy fenomenologicznej, ponieważ w patrzeniu duchowym „można coś przeżyć lub zobaczyć, co bez jej przyjęcia pozostaje zasłonięte"[1102]. Fenomenologia jako alternatywna – teoretyczna i metodologiczna – propozycja studiowania zjawisk humanistycznych została stworzona między innymi przez Edmunda Husserla, Alfreda Schütza oraz Clarka Moustakasa[1103].

[1097] Tamże, s.65- 73.

[1098] A. Kępiński, *Rytm życia,* Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015, s. 314.

[1099] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia…*, dz. cyt., s. 45.

[1100] E. Cyrańska, *W poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii,* [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, s. 39. Autorka zakłada, że istota traktowana jest jako coś stałego, niezmiennego, jako to, dzięki czemu «coś» jest tym czym jest, kryje się w doświadczeniu. Por. tamże.

[1101] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994, s. 58.

[1102] K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 37.

[1103] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*…, dz. cyt. s. 27.

„Dwudziestowieczna fenomenologia koncentruje swoje zainteresowanie wokół analizy ludzkiego doświadczenia, które jest dostępne procesowi poznania. Badaniem fenomenologicznym mogą zostać objęte zarówno rzeczy, jak i zjawiska, przyjmując w ludzkiej świadomości postać fenomenów, które w wyniku przyjętych procesów podlegają opisowi udostepniającemu istotę treści objętych poznaniem”[1104]. Fenomenologia pojmowana jest wieloznacznie: jako dziedzina filozofii, paradygmat, perspektywa poznawcza czy nawet metoda badawcza i skoncentrowana jest „na dociekaniu istoty fenomenów na drodze bezpośredniego doświadczenia tego co dane”[1105]. Zadaniem badacza jest obudzić w sobie wrażliwość na to co jest w doświadczeniu bezpośrednio i naocznie dane. Skupia się on na świadomości rzeczy, a nie na samym przedmiocie, a na pojawiający się końcu opis, „stanowi drogowskaz naprowadzający na odkrywanie doświadczeń”[1106]. W badaniach własnych będzie zatem traktowana jako perspektywa poznawcza.

Fenomenologię „charakteryzują cztery zasadnicze procesy poznawcze: *epoche,* redukcja fenomenologiczna[1107], wyobrażeniowe uzmiennianie oraz synteza”[1108]. Należy przy tym zauważyć, że pedagogika korzystając z fenomenologii jako metody poznawania

[1104] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 102.

[1105] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*…, dz. cyt. s. 27.

[1106] A. Walulik, Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości, dz. cyt. . s. 102-103.

[1107] Drugim procesem poznawczym istotnym w dociekaniu fenomenologicznym obok *epoche* jest redukcja fenomenologiczna, polegająca „na próbie opisowego uchwycenia jakości przeżywanego doświadczenia poznawczego, zarówno w sensie obserwowanych przejawów zewnętrznych, ale także wewnętrznego aktu świadomości, doświadczenia jako takiego, rytmu i relacji między zjawiskiem a sobą. W centrum uwagi stają się cechy doświadczenia, wyłanianie horyzontów określających badane zjawisko. Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*…, dz. cyt. s.28. Edmund Husserl, takie podejście do wyjaśniania własnej wiedzy nazywa „Transcendentalną Redukcją Fenomenologiczną”. Polega on na przedrefleksyjnym opisie rzeczy takimi, jakimi się pojawiają i redukcji do tego, co horyzontalne i tematyczne: „«Transcendentalna», ponieważ odkrywa ego, dla którego wszystko ma znaczenie; «Fenomenologiczna», ponieważ świat zostaje przekształcony w zjawiska; i «Redukcja» w tym sensie, że prowadzi nas z powrotem do naszego własnego sposobu doświadczenia, w jaki rzeczy są”. Schmitt dopowiada, że polega to na odróżnianiu tych aspektów doświadczenia, które są oczywiste od tych, które się zakłada lub przypuszcza. Por. C. Moustakas, *Phenomenological Research methods,* Sage Publications, Thousand Oaks London New Delhi 1994, s-105-106. K. Ablewicz zwraca także uwagę, że w przypadku redukcji transcendentalnej „pierwszoplanowym przedmiotem badań jest to, jak wartość jest dana świadomości”. Por. K Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Pałka, dz. cyt. s. 38. Pozostałymi dwoma procesami poznawczymi są wyobrażeniowe uzmiennianie, polegające na zestawianiu różnych punktów widzenia w celu docierania do istoty badanego zjawiska oraz synteza ukazująca istotę całości badanego zjawiska z wyłonionych kluczowych opisów w celu uchwycenia i odzwierciedlenia jego esencji i zidentyfikowanych znaczeń i sensów. Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*…, dz. cyt. s. 28.

[1108] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*…, dz. cyt. s. 27-28.

istoty rzeczy w odniesieniu do koncepcji E. Husserla posługuje się *epoche* świata teoretycznego odsłaniającego doświadczenia życia codziennego oraz redukcją ejdetyczną, „dzięki której penetrując (poprzez opis) fenomeny świata codziennego, uzyskuje się ogląd istoty rzeczy”[1109]. D Kubinowski przybliżając proces „epoche”[1110] wyjaśnia, że jest to „próba zdystansowania się wobec własnych nastawień, przesądzeń, posiadanej wiedzy czy wyobrażeń potocznych oraz zaangażowanego stanowiska na bezpośrednie doświadczenie zjawiska poprzez przyjęcie postawy kontrolowanej naiwności poznawczej i wewnętrzne przyzwolenie na dotychczasową świadomość w celu jej pogłębiania”[1111]. Carl Moustakas postrzega *epoche* „jako przygotowanie do wyprowadzenia nowej wiedzy. […] Epoche to sposób patrzenia i bycia, postawa nieskrępowana. Cokolwiek lub ktokolwiek pojawia się w naszej świadomości, podchodzimy z otwartością, widząc tylko to, co jest i pozwalając, by to, co jest, trwało. […] W ten sposób *epoche* daje nam oryginalny punkt obserwacyjny, oczyszczenie umysłu, przestrzeni i czasu, trzymanie w zawieszeniu wszystkiego, co barwi doświadczenie lub kieruje nami, wszystkiego, co zostało włożone do naszych umysłów przez naukę, społeczeństwo lub rząd. lub innych ludzi, zwłaszcza rodziców, nauczycieli i autorytetów, ale także przyjaciół i wrogów. *Epoche* to wejście do czystego miejsca wewnętrznego jako otwarte ja, gotowe do objęcia życia w tym, czym jest. […]. Wyzwaniem *epoche* jest bycie przezroczystym dla samych siebie, pozwolenie na ujawnienie się temu, co jest przed nami w świadomości, abyśmy mogli widzieć nowymi oczami w naiwny i całkowicie otwarty sposób. Tak więc w procesie bycia przezroczystym w postrzeganiu rzeczy, stajemy się przezroczyści również dla siebie”.[1112] Autor zauważa także, że „chociaż rzadko udaje się osiągnąć *epoche* w sposób doskonały, energia, uwaga i praca zaangażowana w refleksję i dialog z samym sobą, intencja leżąca u podstaw tego procesu oraz postawa i układ odniesienia, znacznie zmniejszają wpływ z góry przyjętych myśli, osądów i uprzedzeń. Dalej, regularna praktyka procesu *epoche* zwiększa swoją kompetencję w osiąganiu stanu bez założeń i otwartości na odbieranie

[1109] K. Ablewicz, Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Pałka, dz. cyt. s. 112.

[1110] Krystyna Ablewicz wskazuje, że postawę *epoche* określa „zawieszeniem”, „wzięciem w nawias”. Por. K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Pałka, dz. cyt. s. 37.

[1111] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*…, dz. cyt. s. 28.

[1112] C. Moustakas, *Phenomenological Research methods*, dz. cyt. s.99-101.

wszystkiego, co pojawia się w świadomości jako takiej”[1113]. Oznacza to zawieszenie wcześniejszej wiedzy i przekonań badacza, aby świadomie odnieść się do tego, co pojawia się w "czystej świadomości" jako takiej[1114]. Alfred Schütz postawę tę nazywa *epoche naturalne*, ponieważ ma ona wyraźne odniesienie do codziennego potocznego myślenia, które zawiesza wątpienie na temat istnienia świata zewnętrznego, przez co stanowi naturalne nastawienie człowieka[1115]. C. Moustakas zauważa, że „jest to sposób autentycznego patrzenia, który poprzedza refleksję, osądzanie czy wyciąganie wniosków”[1116]. Autor podkreśla również, że zrozumienie natury znaczeń i esencji poszczególnych procesów jest niezbędne do badania ludzkiego doświadczenia i czerpania wiedzy ze stanu czystej świadomości. Prowadzi do intersubiektywnej wiedzy o rzeczach, ludziach i codziennych doświadczeniach oraz do głębszych warstw sensu [1117].

W polu poznania fenomenologicznego, które traktowane jest jako „postawa duchowego patrzenia”[1118], pojawia się nie tylko doświadczenie, ale także konkretny człowiek, którego „uchwycenie w całej swoistości jego bytu osobowego” wymaga nastawienia personalistycznego[1119]. W tej pespektywie człowiek przestaje być obiektem, staje się przeżywającym podmiotem otaczającego świata, ku któremu kieruje «swoje akty duchowe»”[1120]. W tym przypadku aktem poznawczym, zdaniem Krystyny Ablewicz, jest „wczucie”, które „ukierunkowane jest na poznanie stanu uczuciowego drugiej osoby. jego celem jest dotarcie do «doświadczenia źródłowego», które dane jest innemu w jakimś sposobie przeżywania przez niego określonych okoliczności zewnętrznych lub wewnętrznych, które istotnie stanowią o kształcie jego myśli, uczuć i postepowaniu. Oczywiście, z samego charakteru konstytucji ludzkiej indywidualności dotarcie do owego doświadczenia źródłowego jest niemożliwe. Istnieje jednak możliwość uzyskania go w sposób nie źródłowy, dzięki indywidualnym zdolnościom wczuwania się osoby poznającej i współodczuwającej, za pośrednictwem jej zdolności wyobrażania,

[1113] Tamże, s. 104.

[1114] E. Husserl, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów,* tłum. J. Sidorek, A. Półtawski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1990, s. 57.

[1115] A. Walulik, Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości, dz. cyt. s. 103.

[1116] C. Moustakas, *Phenomenological Research methods*, dz. cyt. s.99-101.

[1117] Tamże, s. 111, 116.

[1118] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice,* dz. cyt. s. 58.

[1119] K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej…,* dz. cyt. s.203.

[1120]Tamże.

przedstawiania, przypominania (może własnych doświadczeń źródłowych)”[1121]. Autorka wyjaśnia także, w świetle rozważań Edyty Stein, że „w akcie wczuwania człowiek daje się w swym doświadczeniu nieźródłowym prowadzić przez doświadczenie źródłowe, które dane jest jednak tyko człowiekowi coś przeżywającemu”[1122]. Przedmiotem poznania wczuwającego jest stan duszy innego człowieka, który nazywa „aktem psychiczno-aksjologicznego zjednoczenia”[1123].

Przyjęte założenia perspektywy fenomenologicznej wyznaczają wspólny kontekst dla podmiotu oraz przedmiotu badania, opartego na autobiografii, czyli dla osoby i jego doświadczeń, który stanowi świat życia. Ponieważ „życie ludzkie, złożone jest z doświadczeń, a samo doświadczenie czegoś uzupełnia charakterystykę jakiejś drogi”[1124], dlatego można uznać, że codzienne potoczne doświadczenie człowieka jest doświadczeniem powszechnym każdego człowieka. Towarzyszy mu w każdym momencie życia i człowiek jest, jak gdyby w nie wpisany[1125]. W kontekście tym stosowane jest pojęcie wywodzące się z koncepcji E. Husserla „świat przeżywany”[1126]. Jak zauważa A. Walulik „jest to subiektywno-relatywny świat codziennych sytuacji i działania praktycznego, który zarazem jest światem intersubiektywnym codziennej komunikacji i wymiany, ale przede wszystkim można w nim dociekać istotowej struktury wewnętrznej za pośrednictwem postrzeżeń zmysłowych, które w rozumieniu Mauricego Merlau-Ponty pozwalają uzyskiwać wiedzę na podstawie różnych percepcji”[1127]. Świat przeżywany nazywany bywa także światem życia, który według A. Schütza, „konstytuowany był przez międzypodmiotowość lub interakcję społeczną między osobami, w naszych codziennych doświadczeniach jako istot ludzkich a innymi, połączonych działaniami, wpływami ideami, w trakcie rozumienia i bycia rozumianym

[1121] Tamże, s. 207-208.

[1122] Tamże, s. 208.

[1123]Tamże.

[1124] Tamże, s. 148.

[1125] D. Lalak, *Życie jako biografia*, dz. cyt. s. 163.

[1126] K. Ablewicz proponuje pojęcia świat przeżywany poddać korekcie językowej i w zamian używać pojęcia świat doświadczany, uzasadniając, że doświadczenie wnosi dla człowieka więcej niż przeżycie. Ponadto zauważa, że jest to dosłowne tłumaczenie słowa *Lebenswelt*. Pojęcie to „wnosi z sobą obecność świata życia jako zjawisk autonomicznych, choć ze sobą splecionych przeróżnymi «węzłami sensów»”. Por. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki…,* dz. cyt. s.103-104.

[1127] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s.102-103.

przez innych, we wzajemnych próbach nadawania sensu światu i innym”[1128]. Zdaniem M. Nowak-Dziemianowicz „świat człowieka ma postać narracji. Jest uniwersum znaczeń, czyli sensownych struktur, które musimy stale interpretować i sensownych odniesień, które ustanawiamy w tym świecie dopiero dzięki naszym działaniom. Interpretacja ta polega na ciągłym odczytywaniu zdarzeń, sytuacji oraz własnego i cudzego losu. Rozumiemy to, co się z nami i innymi dzieje właśnie w postaci odczytywanych przez nas opowieści, docierających do nas narracji”[1129]. Świat życia można uznać zatem jako podstawowy kontekst indywidualnego doświadczenia osoby, wyrażony w autonarracji, który z perspektywy badacza podlega interpretacji.

Interpretacja polega na poszukiwaniu znaczeń[1130]. Jak zauważa D. Kubinowski z fenomenologią ściśle wiąże się hermeneutyką: „fenomenologia opisuje, jak ludzie orientują się w świecie doświadczenia życiowego, hermeneutyka natomiast opisuje, jak ludzie interpretują «teksty» historii tego przeżywania”[1131]. Przyjmuje się, że fenomenologia opisuje istotę danych zjawisk, natomiast hermeneutyka ich jakości[1132]. Odniesienie podstawowej kategorii poznania hermeneutycznego – rozumienia – do egzystencji człowieka „dało koncepcję pedagogiki rozumiejącej całe jego życie, a więc i te ekspresje życia, które nie mogą zostać trwale zarejestrowane. Są nimi przede wszystkim ludzkie doświadczenia związane z przeżywaniem wartości i te wartości wyrażające”[1133].

W powyższych kontekstach należy zauważyć, że współczesna hermeneutyka[1134] postrzegana jest jako zróżnicowany nurt refleksji naukowej. Wpływają na to odmienne

[1128] G. M. Vargas, *Alfred Schutz's Life-World and Intersubjectivity*. “Open Journal of Social Sciences”, 2020. Nr 8, s. 420.

[1129] M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje,* art. cyt. s. 21.

[1130] K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, dz. cyt. s. 30.

[1131] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s. 28.

[1132] K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, dz. cyt. s. 40.

[1133] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice,* dz. cyt. s. 93.

[1134] Hermeneutyka swą genezę ma w starożytności, rozwój jej intensyfikował się w XIX wieku, natomiast obecnie łączy wiele podejść badawczych dążących między innymi do opracowania reguł interpretacji szeroko rozumianych wytworów kulturowych i dlatego nazywana jest sztuką interpretacji. Szczególną rolę w rozwoju odegrali Friedrich Schleiermacher i Wilhelm Dithley, natomiast nowych prądów dostarczył Martin Heidegger. Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 24-25.

inspiracje teoretyczne, jak również wielość obszarów dociekań i przynależności dyscyplinarnych[1135]. Hermeneutyka według Bogusława Milerskiego jest teorią – sztuką rozumiejącego rozjaśniania egzystencji ludzkiej w świetle wykładni zobiektywizowanych ekspresji ludzkiej duchowości (tekstów kulturowych, symboli, form życia społecznego, działań) oraz sposobów bytowania jednostki w świecie wyrażonych w medium języka[1136]. K. Ablewicz wyjaśnia trojakie jej rozumienie. W pierwszym - „jako najbardziej fundamentalny sposób istnienia-bycia człowieka w świecie. Człowiek jest rozumiejąc. Jest to aspekt egzystencjalny pretendujący do ontologicznego, fundujący zarazem metodologiczną kondycję"[1137]. W tym rozumieniu autorka odwołuje się do M. Heideggera i Hansa Gadamera. W drugim rozumieniu jest uważana za „sposób poznawania świata i siebie, jako pewien proces a zarazem postawa badawcza, która występuje obok procesu wyjaśniania" [1138]. W rozumieniu tym „jest charakterystyczna dla nauk o duchu oraz sposobu poznania filozoficznego" [1139]. W trzecim odniesieniu rozumiana jest jako metoda interpretacji szeroko rozumianego tekstu, w której najwyraźniej widoczna jest struktura spirali hermeneutycznej, „w której dochodzeniu do sensu polega na wzajemnym współgraniu części i całości. Zrozumienie staje się możliwe tylko z perspektywy jej części, ale nie jako niezależnych składowych, lecz jako swoistego związku, swoistej wspólnoty konstytuującej całość. Wzajemnie, całość jako pewna jakość zapewnia horyzont interpretowania poszczególnych części, zapewnia sensowność ich występowania ze względu na nią samą"[1140]. Można więc mówić, że hermeneutyka wpisuje się w badanie „relacji pomiędzy sferą tekstu i ludźmi, którzy pragną go zrozumieć"[1141].

Powyższe wyjaśnienia pozwalają na określenie własnego stanowiska autorki rozprawy, które zakłada przyjęcie perspektywy interpretacji i rozumienia rzeczywistości

[1135] Bogusław Milerski wymienia przykładowo hermeneutykę filozoficzną, filologiczną, teologiczną, pedagogiczną, socjologiczną, psychologiczną i prawniczą. Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna,* dz. cyt. s. 23.

[1136] Tamże, s. 26.

[1137] K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, op. cit. s. 31.

[1138] Tamże.

[1139] Tamże

[1140] Tamże, s. 2-33.

[1141] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 106.

oraz ludzkiej egzystencji[1142]. Hermeneutykę uważa za pewne doskonalenie, spełnianie i rozjaśnianie bytu z punktu widzenia osoby, a to domaga się, by jej cechą charakterystyczną był personalizm[1143]. Wobec przedłożonych założeń ważnym jest wskazanie szczególnego kontekstu badawczego badań własnych, jakim jest doświadczenie muzykoterapii opierające się na doświadczeniu muzycznym, które zostało przybliżone w rozdziale 3.1.3. Dlatego rozumienie tekstu materiałów źródłowych – autonarracji odnosić się będzie do osoby we wszystkich sferach funkcjonowania. Ponadto, jak zostało wyżej wskazane, „wczucie się"[1144], charakterystyczne jest także dla poznania fenomenologicznego i angażuje całą osobę badacza. Z tego powodu uzasadnionym jest przyjęcie perspektywy hermeneutyki personalistycznej, która zakłada „całość poznania", a także przyjmuje istnienie znaku[1145] - muzyki, która w doświadczeniu bazującym na interakcji z muzyką odgrywa ważną rolę.

Pierwsze założenie wyrażone terminem „całość poznania" Cz. Bartnik odnosi do poznania integralnie osobowego- personalistycznego[1146]. Oznacza to, że osoba dzięki temu, że jest ciałem, psyche i duchem poznaje „całoosobowo"[1147]. Jest to istotne w kontekście przedmiotu badania - doświadczenia muzykoterapii, ponieważ muzyka angażuje całą osobę, która ma zdolność, aby uchwycić sens na wszystkich wymienionych poziomach[1148]. Z perspektywy hermeneutyki personalistycznej istotę rozumienia, co w uproszczonym sensie znaczy uchwycić sens, wyznaczają pojęcia: rozumieć, pojmować, interpretować (wyjaśniać)[1149]. Przy czym rozumienie stanowi coś uprzedniego w stosunku do wyjaśniania, a interpretacja opiera się na rozumieniu[1150]. Należy też mieć

[1142] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem,* dz. cyt. s. 86.

[1143] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 107.

[1144] K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki…,* dz. cyt. s. 207-208.

[1145] Cz.S. Bartnik, *Personalizm*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 330.

[1146] Tamże.

[1147] K. Guzowski, *Hermeneutyka personalistyczna w ujęciu ks. Czesława Bartnika,* [w:] *Świat osoby Personalizm Czesława Bartnika,* red. K. Guzowski, G. Barth, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 35.

[1148] Tamże.

[1149] Cz.S. Bartnik, *Hermeneutyka personalistyczna*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, dz. cyt. s.174.

[1150] Służą do tego w hermeneutyce struktury rozumieniowe, rodzaje rozumienia jako personalne rozpoznanie rzeczywistości, które wyznaczają świat rozumienia i horyzonty rozumienia, a także sprzężenie zwrotne rozumień, nazywane kołem hermeneutycznym. Cz.S. Bartnik szeroko omawia poszczególne terminy. Por. Cz.S. Bartnik, *Hermeneutyka personalistyczna*, dz. cyt. s. 174-206.

na uwadze istnienie „swoistego przedrozumienia", które daje oparcie dla rozumienia, czyli całość osobowego świata doświadczeń, rozumień, sensów i znaczeń[1151].

Założenie drugie zakłada, że „rzeczywistość zbudowana na zasadzie znaku „to taka rzeczywistość, w której istnieją co najmniej dwie osoby co odpowiada konstrukcji: osoba 1 – osoba 2 – pośrodku znak"[1152]. Takie rozumienie rzeczywistości przeniesione zostaje na sytuację badawczą, ponieważ badacz staje naprzeciwko badanego obecnego w narracji jako osoba, a pomiędzy osobami sytuuje się doświadczenie muzyczne, a konkretnie interakcja osoby z muzyką. Oznacza to, że muzyka pełni rolę znaku zarówno wobec osoby badanej, jak również pomiędzy osobą badaną a badaczem. W pierwszym przypadku dotyczy to spersonifikowanej roli[1153], jaką może odgrywać muzyka, a także sposobu, w jaki angażuje się człowiek i nawiązuje relację z muzyką[1154] (rozdział 2.1.), a więc muzyka odgrywałaby tutaj rolę podwójną, zarówno spersonifikowaną jak również rolę znaku. Natomiast w drugim przypadku pomiędzy badaczem, a badanym, w tym sensie, że doświadczenie badanego, w tym także muzyczne stanowi przedmiot badania.

Znak, aby mógł spełnić swoją rolę, musi mieć miejsce jego zrozumienie, które może być potoczne (Grecy nazywali to hermeneją) lub może mieć status naukowy, co nazywane jest hermeneutyką. W procesie tym występują trzy elementy strukturalne, takie jak tworzenie znaku przez autora znaku, czyli nadawcę; element odbioru znaku i sięganie owego sensu, czyli adresat znaku, odbiorca oraz trzeci element zjawisko przekazu znaku od osoby nadawcy do odbiorcy. Cz. Bartnik określa ten element jako „łuk hermeneutyczny między osobą nadawcy, a osobą odbiorcy znaku" oraz „ruchomą tęczę hermeneutyczną, posiadającą możność przekazu informacji poprzez czas, odległość, zasłony, zaciemnienia i wszelkie przeszkody"[1155]. Hermeneutyka personalistyczna ukazuje zdaniem tegoż autora, że „nadawcą informacji (sensu, znaczenia, impulsu) może być każda rzecz: Wszelki byt, zjawisko, relacja. Ale właściwym autorem znaku, dokonującym przekazu w sposób świadomy, wolny i samowyrazowy jest tylko osoba (indywidualna lub społeczna). Podobnie i adresatem sensów znaku może być każda rzecz,

[1151] Tamże, s. 194-195.

[1152] Cz.S. Bartnik, *Personalizm,* dz. cyt. s. 348.

[1153] B. Adams, *Humanistic approaches*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, dz. cyt. s. 4790 [format Mobi].

[1154] M. Leman, *Embodied Music Cognition and Mediation Technology,* dz. cyt. s. 103.

[1155] Cz.S. Bartnik, *Personalizm,* dz. cyt. s. 348-349.

zwłaszcza żywa, ale najbardziej właściwym jest adresat świadomy, wolny, twórczy, a więc osobowy”[1156].

Rozumienie muzyki jako znaku odnosi się do tradycyjnie pojmowanego sensu muzyki, opierającego się na jej podobieństwie do języka wyrażającego, to co bez udziału sztuki dźwięków pozostawałoby niewyobrażalne. Ponadto odnoszone jest do znaczenia fundamentalnej funkcji muzyki, za jaką uważa się wyrażanie emocji. Łączy się to z uchwyceniem przez odbiorcę istotnych komponentów muzyki składających się na uformowaną materię muzyczną i prowadzą do rozpoznania sztuki dźwięków, na która składają się zrytmizowane konstrukcje dźwięków, rozwiązanie harmoniczno-melodyczne[1157]. Oddają one „potencjał ekspresywny obecny w zależnościach pomiędzy poszczególnymi dźwiękami, ich układem wertykalnym i horyzontalnym”[1158], współbrzmień dysonansów wzbudzających niepokój oraz emocje i konsonansów jako elementów stabilnych, łagodzących emocje[1159]. Istotnym czynnikiem jest także rodzaj trybu, który w przypadku majorowego (durowego) wzbudza stan bezpieczeństwa bezproblemowości i ładu, a tryb minorowy (molowy) budzi pewien niepokój, kojarzony jest z przedstawianiem smutku, cierpienia, bólu i legitymuje się „większą afektywną mocą”[1160]. Nie bez znaczenia jest także barwa dźwięku – „paleta barw”, a także cisza, która jest immanentną częścią muzyki[1161]. W odczytywaniu muzyki jako znaku ważną rolę odrywa też piękno muzyki, wywołuje głębokie zadowolenie estetyczne i pobudza u odbiorcy uczucia metafizyczne.

Wskazane elementy składowe muzyki jako czynniki odbierane w formie przekazu składają się również na jej komunikatywną rolę. Określa ją się jako spójny system fonologiczny, który wraz ekspresją emotywną polegająca na modulacji trzech czynników takich jak: tempo następujących po sobie zdarzeń dźwiękowych, natężenia i wysokości dźwięków ma charakter interkulturowy i jest uniwersalną cechą ekspresyjną, nie tylko

[1156] Tamże, s. 349.

[1157] J. Dankowska, *W poszukiwaniu nowej klasyki*, [w:] *Filozofia muzyki Studia,* red. K. Guczalski, Musica Iagellonica, Kraków 2003, s. 321.

[1158]A. Chęćka-Gotkowicz, *Ekspresja wykonawcy a treści ekspresywne dzieła muzycznego: konflikt czy dopełnienie,* [w:] *Filozofia muzyki Studia,* red. K. Guczalski, dz. cyt. s. 313.

[1159] Tamże; L. Meyer, *Emocja i znaczenie w muzyce,* dz. cyt. s. 279.

[1160] Tamże, s. 276-277; A. Chęćka-Gotkowicz, *Ekspresja wykonawcy...,* [w:] *Filozofia muzyki Studia,* red. K. Guczalski, dz. cyt. s. 313-316.

[1161] A. Chęćka-Gotkowicz, *Ekspresja wykonawcy…*, [w:] *Filozofia muzyki Studia,* red. K. Guczalski, dz. cyt., s. 317.

muzyki, ale także mowy[1162]. Istotne jest to, że dzieło muzyczne, artykułując wartości rodzi odczucia wewnątrz istoty człowieka[1163], na przeżycie czego nastawione jest doświadczenie muzyczne w procesie muzykoterapii. Ponadto w muzykoterapii wykorzystuje się również muzyczne zaangażowanie uczestnika procesu poprzez podejmowanie przez niego różnych aktywności muzycznych. W tym sensie muzyka na różne sposoby konstytuuje sens doświadczenia, ponieważ jako znak urzeczywistnia się w interakcji osoby z muzyką. Wszystko to sprawia, że muzyka uważana jest jako powszechny ogólnoludzki fenomen[1164] dlatego można uznać, że pełni rolę znaku nie tylko w komunikacji pomiędzy osobami, ale także indywidualnie dla danej osoby[1165].

Odnosząc te wyjaśnienia do projektu badawczego należy także zwrócić uwagę na znaczenie rozumienia języka muzycznego, ponieważ muzyka, rozumiana na poziomie synaktycznym, jest doświadczana jako komunikatywny język[1166] (rozumienie muzyki

[1162] Jak zauważa Piotr Podlipniak, matki, posługujące się różnymi językami ojczystymi, używają podobnych konturów prozodycznych wyrażeń quasi-językowych w tych samych standardowych interakcjach między matką a niemowlęciem. Por. P. Podlipniak, *Czy muzyka ma charakter uniwersalny?* [w:] *Filozofia muzyki Studia*, red. K. Guczalski, Musica Iagellonica, Kraków 2003, dz. cyt. s. 118.

[1163] L. Polny, *Hermeneutyka i muzyka,* Akademia Muzyczna, Kraków 2003, s. 30.

[1164] P. Podlipniak, *Czy muzyka ma charakter uniwersalny*? [w:] *Filozofia muzyki Studia,* red. K. Guczalski, dz. cyt. s. 116-118.

[1165] Należy także zauważyć, że dyskurs muzykologiczny zakłada także symboliczne znacznie muzyki. Muzyka jako symbol traktowana jest jako dźwiękowy obraz sensu, odzwierciedlenie jakiegoś znaczenia, a także jako sama zawartość znaczeniowa muzyki pojęta, jako duchowy rdzeń i zarazem motyw tworzenia. Symbol w muzyce ujmuje coś więcej niż wrażenie zmysłowe, „puka do wrót świata duchowego, zjawiskowego doświadczenia estetycznego" (s 66). Wymaga jednak przez odbiorcę dopełnienia za pomocą wyobraźni i wiedzy. Związek znaczeniowy w symbolu nigdy zatem nie jest zamknięty, jest otwarty, niewyczerpany (s. 67). Karl D. A. Schering symbolikę muzyczną określa w kategoriach symboliki uczuć oraz symboliki wyobrażeń. Znaczenie symboliczne autor wiąże z tematem lub tylko motywem powracającym w narracji muzycznej, który podlega różnym przekształceniom oraz ewolucjom. K. D. A. Schering sytuował symbol na granicy świata zmysłowego i uniwersalnej duchowości. Susanne Langer umieszcza symbol w sferze podmiotowej. Muzyka, pomimo, że związana jest z emocjonalnością, to nie jest bezpośrednią ekspresją, tylko ekspresją symboliczną. Nie wyraża modalnych jakości uczuciowych takich jak smutek, radość, tylko przedstawia morfologię uczuć ich dynamikę i strukturę formalną, które wyrażają wzorce ruchu i odpoczynku, napięcia i odprężenia, zgodę i niezgodę, spełnienie, pobudzenie, czy nagłą zmianę. L. Polony pod pojęciem symbolu muzycznego rozumie „rozwiniętą myśl muzyczną o charakterze tematu czy motywu, ale także fragment czy samodzielną część utworu, która może być oparta na określonym toposie stylistycznym, gatunkowym czy ekspresywnym, czy np. na zwartym i syntetycznym zespole figur retorycznych, która «uobecnia» jakąś dziedzinę doświadczenia egzystencjalnego, staje się reprezentacją postaci literackiej, przedstawia trudne do zwerbalizowania przeżycia czy nawet idee filozoficzne. Rozwiniętym symbolem a nawet mitem może stać się niewielki, pojedynczy utwór, na przykład miniatura liryczna *Preludium deszczowe* Fryderyka Chopina czy pieśń. Por. L. Polony, *Hermeneutyka i muzyka,* dz. cyt. s. 66-67; L. Polony, *Symbol i muzyka,* Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 2011, s. 82-84, 98.

[1166] O.L. Bonde, *Definitions of music therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt., s. 36-37; O. L. Bonde, *A therapeutic Understanding of Music,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…, red.* S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 46.

z perspektywy muzykoterapii zostało omówione w rozdziale 2.3.1.). Istotne jest to także w kontekście opisywanych przez badanych doświadczeń, związanych z oddziaływaniem różnych dzieł muzycznych i rozumienie tych doświadczeń prze autorkę rozprawy, co zostanie omówione w kontekście procedur badawczych w rozdziale. 3.4.). Dlatego ważnym czynnikiem jest otwartość poznawcza osoby, która na głębokim poziomie wyraża się „szczególną „intuicyjnością", wewnętrzności personalnej oraz ruchomej konstrukcyjności systemów poznawczych. Wewnętrzność personalna „wyposażona jest w ogromną plastyczność i elastyczność percepcyjną, która zdolna jest wytworzyć dużą ilość, może nawet jeszcze niepoznanych sposobów poznania i środków poznawczych"[1167].

Reasumując przyjęta w badaniach jakościowa strategia badawcza oraz perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna pozwoli na odkrycie sensu i znaczeń, jakie nadały osoby badane swoim doświadczeniom. Przyjęta personalistyczna perspektywa, osadzona na podstawach fenomenologiczno-hermeneutycznych, w odkrywaniu znaczeń poprzez ich rozumienie i interpretację uwzględniające poznanie całoosobowe, a także postawa *epoche* wyrażająca perspektywę fenomenologiczną pozwolą na zrozumienie jak doświadczenie muzykoterapii odznaczyło się w życiu badanych. Perspektywa ta, jest konsekwencją postawy wobec człowieka. Postawa ta również ze strony badacza musi być ugruntowana w jego doświadczeniu jako badaniu obszaru wychowania. Dlatego, aby odkryć sens najbardziej podstawowy dla danego doświadczenia, realizuje się on i unaocznia w doświadczeniu jednostkowym – doświadczeniu badacza[1168]. W tym świetle doświadczenie muzykoterapii zostało przyjęte jako przedmiot badań, które zostanie poddane analizie w perspektywie fenomenologiczno-hermeneutycznej. Budowanie wiedzy w odniesieniu do hermeneutyki personalistycznej poprzez stopniowe przemieszczanie się według spirali hermeneutycznej, czyli oglądu całości wobec części składowych[1169] pozwoli wydobyć głębię ludzkiego doświadczenia i pozwoli odkryć jakie znacznie badane osoby nadały swojemu doświadczeniu muzykoterapii w kształtowaniu ich dorosłości.

[1167] Cz. S. Bartnik, *Personalizm,* dz. cyt. s. 339.

[1168] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice,* dz. cyt. 94.

[1169] K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, dz. cyt. s. 32-33.

3.4.2. Paradygmat synergiczno-partycypacyjny

Paradygmat w badaniach pedagogicznych pełni kluczowa rolę, co łączy się z przyjętą rolą badacza wobec badanych. Wyraża on „fundamentalną kwestię, decydującą o jego zaangażowaniu się w poznawany świat”[1170]. Pojęcie paradygmatu łączone jest z osobą Thomasa S. Kuhna, który używa jego dwudziestu jeden znaczeń. Definiowany w różnorodny sposób uwidacznia dwa wiodące sensy. Należą do nich wspólnie uznawane przekonania uczonych, czyli sposoby patrzenia na świat badany, a drugi postrzega paradygmat jako pewien „wzorzec” „model”, „przykład” określający modelowe problemy i ich rozwiązania[1171]. Za innego ważnego twórcę koncepcji paradygmatów uważany jest Ludwik Fleck[1172].

W literaturze przedmiotu paradygmat jest różnie definiowany. Jedni autorzy pod pojęciem paradygmaty rozumieją „systemy podstawowych przekonań bazujących na założeniach ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, posiadających bezpośrednie odniesienia do różnych kwestii praktycznych, które je współkonstytuują”[1173]. Inni paradygmat pedagogiczny odnoszą do modelu badań naukowych, który zawiera takie elementy jak: przyjęty zbiór założeń ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych; zbiór podstawowych teorii i twierdzeń opisujących i wyjaśniających badany fragment rzeczywistości; instrumentarium badawcze oraz zastosowania osiągniętych wyników badań[1174]. Pojęcie paradygmatu jest też zamiennie używane z terminem „światopogląd filozoficzny”. Niekiedy jest też odnoszone do takich określeń jak: epistemologie i ontologie, czy szeroko pojmowana metodologia badań naukowych, a nawet jako „perspektywa poznania świata”[1175]. Istotne jest przy tym to, że paradygmat, niezależnie od tego jak jest określany „ujmowany jest komplementarnie, to znaczy jego wszystkie części składowe odnoszące się do poszczególnych wymiarów ściśle korespondują ze sobą i nie mogą być rozdzielane, czy

[1170] M Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:*] Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. s. 29.

[1171] Tamże, s. 26.

[1172] Różnice postrzegania paradygmatów pomiędzy wskazanym dwoma twórcami oraz podstawowe ich założenia prezentuje Grażyna Musiał. Por. G. Musiał, *Paradygmat – prawo nauki – rozwój społeczny: ujęcie metodologiczne,* Akademia Ekonomiczna im. K. Adamieckiego, Katowice 1994, s. 12-13.

[1173] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s. 99.

[1174] Tamże, s. 100.

[1175] M Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. 25,28.

dowolnie łączone z komponentami należącymi do innych paradygmatów. Konsekwentnie obowiązuje tu wewnątrzparadygmatyczny koherentny styl myślowy”[1176]. Z innej perspektywy paradygmatyczność w badaniach pedagogicznych otwiera przestrzeń „dialogu, kontrowersji, przeplatania się punktów widzenia, wzajemnego wpływu, sensownych zapożyczeń lub tworzenia bricolage’u, gdzie zapożyczanie staje się szansą na uwypuklenie istotnych cech lub teoretyczną heurystykę”[1177].

Wybór paradygmatu nie jest bez znaczenia dla samego badacza. Zasygnalizowana rola paradygmatu[1178] wiązana jest głównie z przypisywaną badaczowi pozycją zaangażowania i subiektywizmu[1179], który przykłada wagę do indywidualnego doświadczenia ludzkiego tworzącego świat odrębny w swojej naturze dla każdego człowieka[1180]. M. Ciechowska zwraca uwagę, że wybór paradygmatu pozwala badaczowi na uświadomienie sobie własnej perspektywy badawczej, czyli tego, w jaki sposób pojmuje organizację badanego świata. Stanowisko to pozwala lepiej zrozumieć badanych i odpowiednio dobrać metody i techniki badawcze oraz określić adekwatność swojego zaangażowania w badaną rzeczywistość. Druga kwestia istotna dla badacza łączy się ze wskazaniem wytycznych wynikających z przyjętego paradygmatu dla stworzenia tak zwanej „ścieżki sprawdzenia” (*audit trail*) w celu intersubiektywnej sprawdzalności. Ponadto badacz świadomy własnego światopoglądu filozoficznego, według którego kieruje się w działaniach badawczych, może dostrzec i zrozumieć paradygmaty innych autorów, z których korzysta. To z kolei pomaga zrozumieć ich perspektywę badawczą,

[1176] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne,* op. cit. s.100.

[1177] D. Klus -Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczy taniec św. Wita,* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki,* L.Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko red., Impuls Kraków, 2009, s. 72-73.

[1178] Poszczególne paradygmaty różnie określają rolę badacza, natomiast łączy je wymóg, który stawiany jest badaczom jakościowym przed przystąpieniem do procesu badawczego w celu uświadomienia sobie własnej perspektywy badawczej, ale też posiadanych kompetencji do zgłębiania świata osób badanych. M. Ciechowska wskazuje, że „w teorii krytycznej badacz pełni rolę „przekształcającego intelektualisty” występującego w roli rzecznika i działacza; w konstruktywizmie, ze względu na swoje zaangażowane działania, jest określany jako „namiętny uczestnik”, a w paradygmacie uczestniczącym badacz jest zasadniczym głosem ujawniającym myśli uczestników w różnych formach, takich jak: teorie, narracje, pieśni, taniec itp.”. Por. A.Walulik, *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego,* [w:] *Pedagogika towarzyszenia,* red. Z. Marek, op. cit. s. 21-22; M. Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych, M. Ciechowska, M. Szymańska,* dz. cyt. s.33-35.

[1179] W. Walulik, *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego,* [w]: *Pedagogika towarzyszenia,* Z. Marek, dz. cyt. s. 21.

[1180] M Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. s. 35.

co w konsekwencji prowadzi do możliwości wyjścia poza własny światopogląd i konstruktywne wykorzystanie istniejących badań w projekcie badawczym własnym[1181].

Wobec przyjętej perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej zogniskowanej na personalistycznym podejściu badawczym obejmującym całą osobę zastosowany zostanie paradygmat synergiczno-partycypujący[1182] nazywany też synergiczno-partycypującym modelem badań jakościowych[1183]. Model ten wyprowadzony został z różnych nurtów metodologii jakościowej i „wyraża sens współczesnego pedagogicznego myślenia humanistycznego w społeczeństwach demokratycznych oraz scala pokrewne koncepcje aktualnego uprawiania jakościowych badań pedagogicznych. Założeniami tego modelu są idee *human science* oraz filozofia pedagogiki humanistycznej"[1184]. Natomiast jego kluczowymi komponentami są synergia oraz partycypacja. Synergia odnosi się do rozwiązań metodologicznych scalających różne rodzaje poznania dobierane w celu pogłębionego rozumienia konkretnej rzeczywistości wychowawczej, lokujące się pomiędzy nauką, humanistyką, sztuką, etyką i działaniem. Natomiast partycypacja odnosi się do równorzędnego współdziałania oraz zaangażowania wszystkich uczestników danego projektu badawczego we wszystkich jego fazach[1185].

Model synergiczno-partycypacyjny, według D. Kubinowskiego, wyróżnia od innych koncepcji badań jakościowych imperatyw etyczności, ponieważ badania prowadzone w tym paradygmacie „są bezdyskusyjnie jawne. Nie ma tu możliwości zatajenia przed badanymi – niezależnie, czy jest to temat, cel czy też technika badań"[1186]. Ważnym elementem, na który zwraca uwagę D. Kubinowski, jest sam „proces badawczy i jego wpływ na uczestników, a nie tylko na produkt w postaci końcowego

[1181] Tamże, 29-30.

[1182] Tamże, s. 38

[1183] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s.143.

Ponieważ paradygmat ten zostanie omówiony na podstawie materiału źródłowego twórcy modelu Dariusza Kubinowskiego oraz opracowania jego przez Magdalenę Cichowską, którzy posługują się różną terminologią, dlatego autorka będzie posługiwać się podwójną nomenklaturą w zależności od autora, na którego się powołuje.

[1184] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s.143.

[1185] Tamże.

[1186] M Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. s. 39-40.

opracowania”[1187]. Paradygmat synergiczno-partycypacyjny „jest innowacyjnym założeniem, łączącym powodzenie projektu badawczego z istotnymi kwestiami, które – wzajemnie na siebie oddziałując – wpływają na to powodzenie”[1188].

Wybór paradygmatu synergiczno-partycypującego do własnego projektu badawczego podyktowany jest kilkoma założeniami, a raczej możliwością teoretycznego jego uzasadnienia dla kilku elementów, wyrażających własną „perspektywę poznania świata”[1189]. Odnoszą się one do aksjomatów *human science,* stanowiących fundamenty współczesnych badań jakościowych takich jak*: „*jak ontologiczna idiomatyczność, epistemologiczna synergia oraz metodologiczna emergencja”[1190]. Idiomatyczność, zdaniem D. Kubinowskiego, jest najgłębszą humanistyczną ideą[1191] nauki. Idiomatyczność „oznacza specyficzną cechę czegoś czy właściwości jakiegoś stylu. Zasada idiomatyczności odnosi się do ontologii rzeczywistości humanistycznej i społecznej, a określa potrzebę nieustannego zgłębiania istoty i jakości danego fenomenu. Każde zjawisko humanistyczne i społeczne ma swój charakterystyczny idiom, a jego przybliżone rozumienie i przedstawienie możliwe jest właśnie dzięki zachowaniu zasady idiomatyczności na wszystkich etapach procedury badawczej”[1192]. Idiomatyczność w ramach całościowego traktowania procesu badawczego określa cztery wymogi, czyli idiomatyczość: (1) przedmiotu badań i jego kontekstów, (2) podejścia badawczego, (3) badacza i osób badanych/współbadaczy oraz (4) reprezentacji danych[1193].

Założenie idiomatyczności własnego projektu badawczego koresponduje z założeniem modelu synergiczno-partycypującego[1194], czyli z koncepcją E. E. Eisner’a

[1187] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s. 149.

[1188] M Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. s. 40.

[1189] Tamże, s 25.

[1190] D. Kubinowski, *Badanie jakościowe jako poznanie idiomatyczne,* „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, 2017, Tom II, Numer 2, s. 69.

[1191] D. Kubinowski odwołuje się do myśli Amedeo Giorgi’a, który zaproponował poszerzoną definicję nauki jako różnych sposobów metodycznego poszukiwania wiedzy oraz do zauważonej w kontekście tej definicji przez Maxa van Manen, bliskości terminu *Wisseschaft* „oznaczającego opracowywanie, wytwarzanie, kreowanie wiedzy, także poprzez humanistykę i sztukę”. Por. tamże.

[1192] Tamże, s. 66, 69-70.

[1193] Tamże, s. 70-71.

[1194] Autor modelu Dariusz Kubinowski jest naukowcem, którego zainteresowania naukowe łączą się między innymi ze sztuką. Autor od wielu lat posługuje się badaniami nad tańcem, w zakresie choreologii, a poznanie opiera się między innymi na drodze rozumienia kinestetycznego, poprzez empatię kinetyczną.

wartościującą sztukę jako istotny punkt odniesienia[1195]. Podążając za tymi założeniami, wizerunek zawodowy autorki rozprawy - artysta muzyk, muzykoterapeuta i edukator muzykoterapii – wyposaża w doświadczenie, które daje zaplecze do podjęcia tematu zogniskowanego wokół związku doświadczenia muzykoterapii z kształtowaniem dorosłości, który niewątpliwie ma charakter idiomatyczny. Idiomatyczność przedmiotu badania oznacza potrzebę wniknięcia w sens i intuicyjnego identyfikowania istoty badanego fenomenu. Istotna jest ważkość dotychczasowej wiedzy badacza oraz nieustanne korygowanie swojego oglądu poprzez konfrontowanie przejawów doświadczenia w różnych kontekstach oraz permanentnych operacji heurystycznych[1196]. Polegają one na odkrywaniu związków między rozumieniem istoty badanego zjawiska a osobistym doświadczeniem badacza. Istotnym elementem w przybliżaniu się do rozumienia istoty zjawiska jest podzielanie dociekania z uczestnikami badań, którzy doświadczają badanego zjawiska[1197]. Dlatego idiomatyczność można także dostrzec w sposobach poznania, ponieważ autorkę praktyka badawcza wyposażyła (oprócz doświadczenia źródłowego) w poznanie głębi doświadczenia muzycznego[1198], które uwrażliwiło na niuanse oraz szerokie spectrum doświadczeń muzycznych. Dlatego osobiste rozumienie głębi przeżyć inicjowanych muzyką stanowić będzie odniesienie do odczytania przejawów doświadczeń badanych oraz ich znaczenia jakie zamanifestowało się w ich życiu osobistym.

Idiomatyczne poznanie będzie rozumiane poprzez odwołanie się do doświadczenia muzycznego. Zabieg taki jest możliwy dlatego, że autorki narracji wielokrotnie przywołują w swoich narracjach konkretne utwory muzyczne, co nadaje

---

Por. tamże, s. 72; D. Kubinowski, *Taniec we współczesnej kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, D. Kubinowski, U. Lewartowicz, *Animacja kultury w perspektywie pedagogicznej,* Impuls, Kraków 2018, a także wiele artykułów.

[1195] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s. 145.

[1196] Clark Moustakas heurystykę określa jako „sposób zaangażowania się w poszukiwania naukowe i procesy mające na celu odkrycie; sposób odkrywania siebie i dialogu z innymi, którego celem jest odnalezienie ważnych ludzkich doświadczeń. Najgłębsze sensy i wiedza rodzą się w osobie dzięki jej zmysłom, percepcji, przekonaniom i sądom". Autor wskazuje sześć faz badań heurystycznych prowadzących do rozwoju badań i obejmujących projekt badawczy: początkowe zaangażowanie, zanurzenie w temat i pytanie, inkubację, iluminację, eksplikację i kulminację badań w twórczej syntezie. Por. C. Moustakas, *Phenomenological Research Methods*, dz. cyt. s. 32-33.

[1197] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. 30; D. Kubinowski, *Badanie jakościowe jako poznanie idiomatyczne,* dz. cyt. s. 71.

[1198] Por. A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt.

także danym źródłowym cechy idiomatyczności[1199]. Oznacza to, że autorka badań również musi „wejść" w doświadczenie muzyczne, aby odczuć narrację danej muzyki, czy odnieść się do innych aktywności muzycznych na przykład do grania na cztery ręce, czy doświadczeń estradowych, które kierują w stronę doświadczeń źródłowych[1200]. Wówczas aktem poznawczym będzie „wczucie się" by dotrzeć do doświadczenia źródłowego badanych, które możliwe jest dzięki indywidualnym zdolnościom osoby poznającej i współodczuwającej drogą wyobrażania, przedstawiania, przypominania, a przede wszystkim na podstawie własnych doświadczeń źródłowych[1201].

Idiomatyczność podejścia badawczego łączy się z synergicznym dobieraniem i adoptowaniem takich sposobów gromadzenia danych i analizy danych, które pozwolą na pogłębione rozumienie fenomenu synergii, która „odnosi się głównie do rozwiązań epistemologicznych, scalających różne sposoby poznania lokujące się między nauką, humanistyką, sztuką, etyką i działaniem, dobierane i konstruowane w celu bardziej pogłębionego rozumienia konkretnej rzeczywistości humanistycznej i społecznej"[1202]. Synergia na poziomie epistemologicznym w projekcie badawczym autorki wyrażać się będzie w doświadczaniu całą osobą szczególnie poprzez odwołanie się do doświadczeń źródłowych autorki, a także do odbierania drogą osobistego doświadczenia muzycznego wskazywanych dzieł muzycznych (szerzej w rozdziale metod i technik badań 3.5.)

Synergia na poziomie poznania, przy przyjętej perspektywie hermeneutyki personalistycznej i zakładającej poznanie całoosobowe[1203], nie jest jedynym sposobem rozumienia synergii. Odnosząc się do greckiego źródłosłowu termin synergia (*sinergos)* oznacza „współdziałanie elementów materialnych lub niematerialnych, tworzących

[1199] Na potrzebę idiomatyczności reprezentacji danych w badaniach jakościowych zwraca uwagę D. Kubinowski. Została ona zauważona wtedy, „gdy uświadomiono sobie niebezpieczeństwo nadmiernego werbalizmu dominującego w raportach badawczych. Okazuje się bowiem, że słowo często jest nieadekwatnym środkiem wyrażenia swoistości badanego fenomenu humanistycznego czy społecznego. Ludzka ekspresja jest tak bogata, że ograniczenie opracowań naukowych dotyczących człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów do przekazów pisanych i liczbowych pozbawia je możliwości dotarcia do sedna poznania". Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…,* dz. cyt. s. 72.

[1200] Autorka rozprawy rozpoczęła naukę gry na fortepianie w wieku 5 lat w ognisku muzycznym i granie na cztery ręce było podstawowym elementem nauki gry. Wcześniej od najmłodszych lat grała samodzielnie oraz z Ojcem na cztery ręce. Kolejno w czwartej klasie rozpoczęła naukę gry na skrzypcach i obecnie ma ponad trzydziestoletnią praktykę estradową jako skrzypaczka grając w orkiestrze Filharmonii im. Karola Szymanowskiego w Krakowie.

[1201] K Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki…,* dz. cyt. s. 207-208.

[1202] D. Kubinowski, *Badanie jakościowe jako poznanie idiomatyczne…,* dz. cyt. s. 70.

[1203] ks. K. Guzowski, *Hermeneutyka personalistyczna w ujęciu ks. Czesława Bartnika,* [w:] *Świat osoby. Personalizm Czesława Bartnika,* red. K. Guzowski, G. Barth, dz. cyt. s. 35.

zorganizowaną całość o skuteczniejszym działaniu niż suma poszczególnych składników”[1204]. Zenon Uchnast zauważa, że „termin synergia określa takie właściwości współdziałania różnorodnych części złożonego, samoregulującego się systemu, które powoduje w nim dobroczynne zmiany funkcjonalne i/lub strukturalne, jakich nie może spowodować żaden z jego elementów składowych wziętych oddzielnie. Zmiany te określa się jako «efekt synergii», którego właściwości stanowią coś więcej niż suma właściwości oddzielnego działania poszczególnych części składowych”[1205]. Synergia może zachodzić w różnych przestrzeniach, między innymi w sytuacjach społecznych[1206]. Natomiast jest ona „zależna od dużej liczby zmiennych i z trudnością poddaje się jakiemukolwiek sterowaniu lub zarządzaniu. Dlatego w odniesieniu do synergii mówi się o jej ujawnianiu czy objawianiu. Występuje ona wówczas, gdy dochodzi do zsynchronizowanego i harmonijnego współdziałania elementów tworzących wspólną przestrzeń działania[1207]. Aby nastąpiło zjawisko synergii nie wystarcza dobra współpraca, podczas działań kierowanych potrzebą wykonania zadania, czy dużym zainteresowaniem czymś. „Konieczny jest stan nazywany fascynacją, czyli emocjonalnym silnym, czasem nadmiernym, ufnym i bezkrytycznym zaangażowaniem w cel”[1208]. Synergia więc jest procesem wieloczynnikowym, nad którym trudno jest panować, dlatego „należy przyjąć

[1204] Hasło *synergia,* [online] Edupedia - synergia (ż), synergizm (m) (Słownik wyrazów obcych) (dostęp: kwiecień 2022).

[1205] ks. Zenon Uchnast, *Integralny rozwój człowieka. Podejście synergetyczne,* [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka -historia,* red. R. Skrzyniarz, E. Smołka, S. Konefał**,** dz. cyt. s. 74.

[1206] Zenon Uchnast szeroko opisuje zjawisko synergii w sytuacji społecznej. Por. Z. Uchnast, *Elementy psychologii gestalt w podejściu synergetycznym i w organizacji klastrowych,* [w:] *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach: wybrane zagadnienia z psychologii kierowania,* red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin- Nowy Sącz, 2009, s. 11-20; Tenże, *Synergia społeczna i synergiczna aktualizacja siebie jako narzędzie pomiaru,* [w:] *Wyzwania integracji społecznej w Polsce,* red. nauk. S. Frydrychowicz, s.167-191; tenże, *Abrahama Maslowa podejście synergetyczne w psychologii osobowości,* [w:] *Wielkie teorie osobowości. Koniec czy początek?* red. A. Tokarz, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin -Nowy Sącz 2010, s. 139-150.

[1207] W przedsiębiorstwach japońskich, chińskich, koreańskich udowodniono, że gdy w pracy dominuje zespołowość, a pracowników traktuje się jak członków rodziny, to przedsiębiorstwo uzyskuje korzyści, będące efektem zjawiska synergii. Por. D. Tokarczyk, A. Horda, *Rola audytu wewnętrznego w wyzwalaniu efektu synergii”,* [w:] *Synergia a dobro wspólne Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin- Nowy Sącz, s. 212.

[1208] M. Kaliszewska, *Profesjonalne dojrzewanie i doskonalenie nauczyciela między animacją a edukacją,* [w:] *Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności,* red. nauk. K. Duraj-Nowakowa, J. Charchuła, E. Sowa-Bethane, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 47.

nikłą możliwość jej powtórzenia. Oznacza to, że synergia nie jest elementem ze świata przyrody, ale jest relacją pomiędzy światem przyrodniczo-społecznym a uczestnikiem relacji”[1209]. Ma to znaczenie w humanistycznym rozumieniu synergii jako „wartość dodana”, która nie jest stworzona wprost, lecz ujawnia się jako dodatkowy element oddziaływania albo współdziałania dwóch lub więcej wyróżnionych czynników[1210]. Synergia będzie zatem rozumiana (oprócz synergii na poziomie epistemologicznym) jako wartość dodana, która dostrzeżona została w zmianach, jakie zaszły w osobistym życiu badanych, a co zostało odczytane w kategoriach kształtowania dorosłości. A. Walulik podkreśla, że „istotą procesu, w którym zachodzi efekt synergiczny, jest pojawienie się dodatkowej jakości, która nie istniała wcześniej. Synergia jako efekt jest więc dodatkowym elementem jakościowym pojawiającym się obok już istniejącego”[1211]. Dostrzeżona synergia w badaniach własnych[1212], jest nową jakością, ponieważ cele oddziaływań muzykoterapeutycznych, które doświadczyły badane osoby, nie były obrane w kierunku jakości wiążących się z stawaniem się dorosłym tylko na doświadczenie oddziaływania muzyki w własnym wnętrzu według kryteriów podyktowanych kontekstem terapeutycznym oraz w kierunku poznawania umiejętności muzykoterapeutycznych.

W paradygmacie synergiczno-partycypacyjnym na jego powodzenie wpływają wzajemnie na siebie oddziałujące synergia oraz partycypacja. Synergia przeplata się z partycypacją, która rozumiana jest jako czynne, demokratyczne uczestniczenie w projekcie. Badacz, „mając na uwadze etyczne wymogi badania, sugeruje się przede wszystkim dobrem badanego i dlatego przyznaje mu rolę „myślącego i czującego podmiotu poznania, który tylko dzięki współpracy, może przekazać badaczowi to, czego ten poszukuje. Z kolei badany, znając i rozumiejąc swoją rolę, zachęcony przez badacza i odpowiednio zmotywowany do współdziałania, bierze czynny udział w badaniu.

[1209] A. Walulik, *Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. s.13.

[1210] Tamże.

[1211] Tamże.

[1212] Anna Walulik zauważa, że „badacz określa oddziaływania i decyduje co j e s t lub n i e j e s t synergią (podkreślenie oryginalne autorki). Oczywiste jest zatem, że nie wszystkie oddziaływania są synergiczne. Charakter synergiczny posiadają tylko te, które badacz uznaje za synergiczne z punktu widzenia określonych zasad i przyjętych wartości, albowiem synergie są kategorią subiektywną, nałożoną na oddziaływanie obiektywne. Treści i wiedza mogą być zatem zarówno elementem oddziaływania, jak i wynikiem oddziaływań”. Por. A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości…,* dz. cyt. s. 142-143; M Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. s. 42.

Powodzenie projektu badawczego zyskuje nową jakość, wyznaczoną przez współpracę z badanym, a czasami nawet przez wynoszenie badanego do rangi współbadacza. Tym samym zostaje badanemu przyznane prawo opowieści o samym sobie i o tym, że nikt inny nie zna i nie może opisać tego, co on czuje, jak tylko on sam"[1213]. Partycypacja rozumiana będzie jako „wewnętrzna właściwość osoby, która stanowi o tym, że osoba bytuje i działa wspólnie z innymi, a spełniając czyn, spełnia w nim siebie. Dlatego dla zaistnienia w takim kontekście partycypacji potrzeba: działania wspólnego z innymi osobami, działania osoby (samostanowienie), spełnienia czynu (intencjonalność, wartości) i spełnienia siebie (samoopanowanie, samospełnienie)"[1214]. Tak rozumiana partycypacja nierozerwalnie wiąże się z podmiotowością[1215], ponieważ badacz w mniej lub bardziej świadomy sposób przekłada własny światopogląd na badaną rzeczywistość. Nadaje to „sens podmiotowemu podejściu badaczy do badanych i badanych do badaczy, co wyraża się w zasadzie partycypacji rozumianej jako właściwość samej osoby, jak i zdolność odniesienia do innych"[1216]. Podmiotowe zaangażowanie badanego w procesie badawczym oraz partycypacja rozumiana jako szeroko ujmowane uczestnictwo wyznaczają idiomatyczność badanego w procesie badawczym.

Rola podmiotowości wynikającej z partycypacyjnego aspektu obranego paradygmatu istotna jest także w procesie badawczym w kontekście rozumienia dorosłości, ponieważ z perspektywy pedagogiki podmiotowość uznawana jest jako oczywisty atrybut dorosłości – jest człowiekowi społecznie nadana i wymaga ciągłego rozwijania i pogłębiania. Fakt ten czyni ją także zadaną[1217], ale również może być „odkrywana" jako osobowa wartość, pogłębiana w procesie życia oraz budowana w kilku relacjach: „w relacji do siebie samego, […], w relacji do innych osób […], w relacji do otaczającej rzeczywistości, […], w relacji do wartości absolutnych, uniwersalnych, także do Boga"[1218]. Ponadto, jak zauważa E. Dubas, podmiotowość szczególnie rozwija się w procesie refleksji nad własną biografią: „uczenie się z własnej biografii, wzbudzane

[1213] M. Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. s. 40.

[1214] A. Walulik, *Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. s.10.

[1215] Tamże.

[1216] A. Walulik, *Synergiczny charakter towarzyszenia pedagogicznego,* [w:] *Pedagogika towarzyszenia,* Z Marek, dz. cyt. s. 22.

[1217] E. Dubas, *O podmiotowości w kontekście pedagogicznym,* "Edukacja Dorosłych", 2017, nr. 2, s. 21.

[1218] Tamże, s. 27.

podczas wywiadu biograficznego, to proces silnie upodmiotowiony, stymulujący samorozwój człowieka dorosłego i formujący jego dorosłość jako doświadczenie sprzyja dojrzewaniu do zadań codzienności”[1219].

W świetle powyższych wyjaśnień, należy zwrócić uwagę, na idiomatyczność osoby badacza. Przejawia się ona oprócz idiomatyczności wyznaczanej wykształceniem także w nierozerwalności zachodzącej między podmiotowością i partycypacją. Wyraża się to w jego poznaniu osobowym, co opisuje hermeneutyka personalistyczna. Kontekst partycypacji i wiążącej się z nią podmiotowości badanego, ale także badacza eksponuje także dynamizm osoby, który poprzez akt uczestnictwa zmienia nie tylko człowieka, ale także jego otoczenie[1220]. Dlatego też udział w badaniu jakościowym „staje się po prostu wychowaniem i konstruktywnym humanistycznie zmienianiem rzeczywistości”[1221]. Dlatego model badań synergiczno-partycypacyjnych akceptuje zarówno poznanie naukowe, jak i poza naukowe drogi poznania. Innym argumentem przemawiającym za wyborem paradygmatu synergiczno-partycypującego jest założenie emergentności projektu badawczego. Emergencja jako zasada metodologiczna zakłada „stopniowe, etapowe, wynikowe przechodzenie od metodyki badań od wersji pierwotnej, bardzo ogólnej, programowo otwartej, od początku zakładającej elastyczność i kreatywność, do kolejnych, szczegółowych, odpowiednio ukierunkowanych jej koncepcji oraz podejmowanie kolejnych decyzji dotyczących dobierania i konstruowania rozwiązań metodologicznych dopiero po przeprowadzeniu wnikliwej analizy rezultatów poprzedniej fazy eksploracji”[1222]. Włączenie w proces poznania doświadczenia muzycznego na podstawie wskazywanych przez niektóre narratorki dzieł muzycznych umożliwi autorce rozprawy pogłębione rozumienie sensów nadanych przez badanych. Ponadto autorka kontaktowała się z narratorkami w trakcie analizy w celu uzyskania od nich bardziej szczegółowego oświetlenia niektórych poruszonych kwestii. Było to podyktowane potrzebą lepszego zrozumienia badanego fenomenu. Rozmowy z narratorkami miały miejsce także po zakończeniu analizy dla weryfikacji prawidłowego odczytania sensu ich wypowiedzi. W takiej formie zastosowana walidacja

[1219] Tamże, s. 21.

[1220] A. Walulik, *Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, dz. cyt. s.10.

[1221] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s. 149.

[1222] D. Kubinowski, *Badanie jakościowe jako poznanie idiomatyczne,* dz. cyt. s. 70.

komunikacyjna[1223] jest jednym ze sposobów włączania badanych w badania i uzyskania (partycypacji) oraz synergii, zgodnie z przyjętym paradygmatem.

Na podstawie powyższych wyjaśnień autorka rozprawy zakłada, że przyjęty paradygmat i zawarte w nim kwestie synergii oraz partycypacji w świetle idei *human science,* a szczególnie personalizmu umożliwią wydobycie pogłębionego sensu znaczeń nadanych indywidualnym doświadczeniom badanych. Założenie to odnosi się także do odkrycia nowej jakości, co „stanowi warunek uznania oddziaływań za synergiczne"[1224], czyli efektu muzykoterapii w aspekcie kształtowania dorosłości.

3.5. Metody i techniki badań

Do wyjaśniania tych kwestii niezbędne jest obranie właściwych metod i technik badań. Metodą jaką posłużyła się autorka rozprawy, jest metoda biograficzna[1225], która bazuje na narracji osoby badanej[1226]. Badanie biografii należy do czołowych zainteresowań andragogiki, a pionierem tego nurtu badawczego w Polsce jest Olga Czerniawska. Zainicjowała w środowisku andragogów wspólne badania jakościowe nad biografiami uczących się dorosłych[1227]. Metoda ta jest kierunkiem poznawania rzeczywistości, którego przedmiotem jest doświadczenie życia[1228]. W metodzie tej różnie są rozkładane akcenty w zależności od przyjętej perspektywy naukowej. Podejście psychologiczne koncentruje się na indywidualnym rozwoju i jego fazach[1229], w „biegu

[1223] C. Seale, *The Guality of Gualitative Research,* Sage Publications, Thousand Oaks, New Delhi, s. 62.

[1224] A. Walulik, *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego,* [w:] *Pedagogika towarzyszenia,* Z. Marek, dz. cyt. s. 22.

[1225] Naukowe zainteresowanie biografiami sięgają XIII wieku, natomiast ich rozkwit przypada dopiero na lata dwudzieste XX wieku, dzięki inspiracji Wilhelma Dithley'a w Niemczech oraz w kręgu badaczy szkoły chicagowskiej. Za pierwszą zaawansowaną metodologicznie uznaje się monumentalną pracą polskiego socjologa Floriana Znanieckiego oraz amerykańskiego naukowca Wiliama I. Thomasa „Chłop polski w Europie i Ameryce" („The Polish Peasant in Europe and America"), która powstała na podstawie prowadzonych w latach 1918-1920 analiz listów, pamiętników i autobiografii. Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…,* dz. cyt. s. 167.

[1226] D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole,* [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata,* red. J. Trzebiński, dz. cyt. s. 213.

[1227] E. Dubas, *Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie,* [w:] *Biografia i badanie biografii tom I, Uczenie się z (własnej) biografii,* red. E. Dubas, W. Świtalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s.5.

[1228] D. Lalak, *Życie jako biografia…,* dz. cyt. s. 134.

[1229] Tamże.

życia”[1230]. Z kolei w podejściu socjologicznym chodzi o ustrukturowanie życia[1231], ponieważ daje ona „dostęp do perspektywy aktora: jego wartości, definicji sytuacji oraz wiedzy o procesach i regułach społecznych, którą nabył dzięki doświadczeniu”[1232]. Natomiast w badaniach pedagogicznych przy posługiwaniu się tą metodą akcentuje się „przede wszystkim rolę potencjału (zasobów biograficznych)[1233] jako dynamizmów życiowych działań i procesów”[1234]. Korzystanie z tej metody w badaniach pedagogicznych przybliża i umożliwia lepsze zrozumienie procesów uczenia się dorosłych oraz ukazuje ich znaczenie dla formacji i autoformacji osobowości człowieka[1235]. Jako istotne w tej metodzie zakłada się uczenie się z doświadczeń, które rozumiane są jako uczenie się w trakcie życia. Elżbieta Dubas wskazuje konteksty, które są brane pod uwagę, pośród których wymienia: sytuacje organizowane lub incydentalne, przypadkowe, związane z realizacją zadań życiowych, podejmowanymi aktywnościami czy także ich zaniechaniem. Autorka podkreśla, że jest to bezpośredni sposób uczenia się – „w trakcie dziania się zdarzeń, w trakcie trwania sytuacji. Jest uczeniem się z doświadczeń własnych i doświadczeń Innych, pozostających w bezpośredniej styczności czasowo-przestrzennej, jaką tworzą sytuacje”[1236]. Olga Czerniawska zwraca uwagę na wiodący temat w andragogice, jaki stanowi poznanie dróg edukacyjnych badanych. Odnosząc się do słów Pierre’a Dominice, autorka podkreśla, że obranie takiego

[1230] E. Skibińska, *Bieg życia – doświadczenie -wiedza autobiograficzna (analiza narracji),* [w:] *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych,* red. O. Czerniawska, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011, s. 180.

[1231] D. Lalak, *Życie jako biografia…,* dz. cyt. s. 134.

[1232] D. Bertaux, M. Kohli, *The life story approach a continental view,* “Annual Review of Sociology” 1984, 10, 215-217.

[1233] Pojęcie „zasoby biograficzne” wprowadził w obszar dyskursu pedagogicznego Martin Kohli, który interpretuje jego znaczenie „jako potencjał indywidualnego rozwoju, czyli zdolność uczenia się kształtowania”. Inne znaczenie tego pojęcia proponuje Peter Alheit jako „kwalifikacje kluczowe”, co oznacza zdolności włączania nowoczesnych rozwiązań i wiedzy w system własnych zasobów biograficznych. Znaczenie tych pojęć obejmowane są wspólnym terminem „biograficzność”, przy czym o ile w rozumieniu M Kohli dotyczy on istniejącego już potencjału, to w rozumieniu P. Alheit’a „pełni rolę metakapitału w indywidualnych procesach uczenia się”. Por. D. Lalak, *Życie jako biografia…*, dz. cyt. s. 111.

[1234] Tamże, s. 134.

[1235] E. Dubas, *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności etyka badacza (wybrane aspekty),* [w:] *Biografia badanie biografii Tom 4, Biografie i uczenie się,* red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s.45.

[1236] E. Dubas, *Uczenie się z (własnej) biografii - wprowadzenie*, [w:] *Biografia i badanie biografii tom I, Uczenie się z (własnej) biografii,* red. E. Dubas, dz. cyt. s. 7.

kierunku badań – poznania drogi edukacyjnej, „jest podstawą postrzegania edukacji jako procesu życiowego, edukacji przez życie, w trakcie życia i dla życia”[1237].

Walorem metody biograficznej jest także uczenie się z własnej biografii oraz biografii innych. Badaczy w przestrzeni andragogiki interesuje rozpoznawanie procesów, w jaki sposób dorośli uczyli się i uczą, kiedy podejmują refleksję nad biografią, biografiami czy autobiografią[1238]. Uczenie się z biografii Innych, przy rozumieniu pojęcia Inny jako „człowiek nie będący mną, bez względu na dystans jaki nas dzieli”, zakłada, że ich wiedza o życiu jest w pewnym stopniu „bezpieczna” oraz „gotowa”[1239]. E. Dubas wyjaśnia, że wiedza ta jest „gotowa”, ponieważ jest możliwa do zastosowania, a bezpieczna, ponieważ nie obejmuje bezpośredniego doświadczenia odbiory zdobywanego metodą prób i błędów[1240]. Innym jej walorem jest to, że „pozwala ujawnić, jak badani mogą wykorzystać swoje doświadczenia do budowy dobrostanu i ponownej konfrontacji z zastaną rzeczywistością”, ale także poprzez ponowne spotkanie z samym sobą, które może stać się również elementem autoterapii[1241]. Dlatego myśl autobiograficzna poprzez odtwarzanie obrazów z przeszłości wprawia w lepsze samopoczucie i staje się metodą lepszego poznania i jednocześnie formą wyzwolenia. Oznacza to, że można ją uznać za „swoistą formę sojuszu i zawieszenia broni w konfrontacji z przeszłością”[1242].

Metoda biograficzna opiera sią na założeniach:

- badanie powinno jak najbardziej wnikliwie uwzględniać poznanie subiektywnych odczuć, doznań i przeżyć warunkujących aktywność jednostki;

[1237] O. Czerniawska, *Andragogika z perspektywy badań biograficznych,* [w:] *Wokół badań biograficznych w andragogice,* red. O. Czerniawska, K. Wypiorczyk-Przygoda, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w łodzi, Łódź 2015, s. 9-21, s. 13.

[1238] E. Dubas, *Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie,* [w:] *Biografia i badanie biografii tom I, Uczenie się z (własnej) biografii,* red. E. Dubas, dz. cyt. s.7.

[1239] E. Dubas, *Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie,* [w:] *Biografia i badanie biografii tom II, Uczenie się z biografii Innych,* red. E. Dubas, dz. cyt. s. 5.

[1240] Tamże.

[1241] A. Krawczyk-Bocian, *O potrzebie badań biograficzno-narracyjnych,* [w:] *Biografia badanie biografii Tom 4, Biografie i uczenie się,* red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 50-51.

[1242]D. Demetrio, *Autobiografia Terapeutyczny wymiar pisania o sobie,* Oficyna Wydawnicza Impuls, 2000, s. 10-11.

- badacz winien uwzględniać kontekst środowiskowy, gdyż otoczenie, w którym żyje jednostka, określa subiektywne interpretacje przez nią wyrażane;
- w badaniach należy czerpać wiedzę z różnych źródeł;
- subiektywne przeżycia i interpretacje można w pełni zrozumieć jedynie wówczas, gdy odniesie się je do przeszłych doświadczeń[1243].

Metoda ta jest uważana za jeden z klasycznych ekumenicznych sposobów poznawania człowieka. Wynika to przede wszystkim z tego, że opisy biograficzne mogą przybierać różne formy i tym samym wyrażać różną perspektywę, różne mogą być też style prezentacji biografii, a także style ich pisania[1244]. Dariusz Kubinowski jest przy tym przekonany, że metoda biograficzna stanowi szczególny typ badań jakościowych, które uważa za: „amalgamat interdyscyplinarnych ujęć analitycznych, zróżnicowanych podejść dyscyplinarnych oraz tradycyjnych i innowacyjnych metod – wszystkich skupionych wokół zainteresowania biograficznymi szczegółami, jako narracjami kogoś, kto je przeżywa"[1245]. Same narracje biograficzne w literaturze przedmiotu są w różny sposób określane[1246]. Najczęściej uważa się je za opowiadane historie życia (life history)

[1243] A. Nowak, *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, dz. cyt. s. 100; E. Mazurek, *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi,* Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2013, s. 95.

[1244] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s. 168.

[1245] Tamże, s 167; S.E. Chase, *Narrative inquiry – multiple lenses, approaches, voices,* [w:] *The Sage handbook of qualitative research (third edition),* red. N.K Denzin, Y.S. Lincoln, s. 651.

[1246] Daniel Bertaux wyodrębnił metodę historii życia *life history method* od metody opowiadania życia - *life story method*. Różnica polega na źródłach danych. W pierwszym wypadku opiera się ona o fotografie, dokumenty, raporty, natomiast druga bazuje na bezpośredniej narracji osoby badanej. Por. D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole,* [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata,* red. J. Trzebiński, dz. cyt. s. 213.

Jak zauważa D. Bertaux obydwa źródła dają badaczowi dostęp do perspektywy aktora: jego wartości, definicji sytuacji oraz wiedzy o procesach i regułach społecznych, którą nabył dzięki doświadczeniu. Podejście life story jest bardziej ograniczone niż to, które zwykle podaje się w amerykańskiej literaturze w oparciu o prace Thomas'a i Znanieckiego na temat metodologii interpretatywnej i mówi o „dokumentach osobistych" składających się na historię życia. Nie ma więc w nich systematycznego rozróżnienia między szeroką koncepcją dokumentów osobistych a opowieścią życia – life story. Por. D. Bertaux, M. Kohli, *The life story approach a continental view,* art. cyt. s. 216.
K. Kaźmierska natomiast zwraca uwagę w odniesieniu do prac Gabriele Rosenthal, że różnice pomiędzy *life story* a *life history* mają charakter strukturalny, pomiędzy tym, co opowiedziane – opowieść o życiu (life story) oraz tym co doświadczone – historia życia. Wiąże się to "z jednym z podstawowych założeń, iż prezentacja autobiograficzna jest istotnym, jeśli nie niezbędnym środkiem budowania tożsamości we współczesności". Por. K. Kaźmierska, *Wprowadzenie do Rozdziału II: Metoda biograficzna – problemy teoretyczno – metodologiczne,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów,* red. K. Kaźmierska, dz. cyt. s. 115.
Z kolei N.K. Denzin, wyróżnia historię życia (life history), historię przypadku (case history), studium przypadku (case study), relację z życia (life story) i autonarrację (self-story). Historia życia ukazuje doświadczenia jednej osoby, grupy czy organizacji społecznej tak, jak dana osoba, grupa czy organizacja

w znaczeniu obszernej narracji obejmującej całość lub większość jego część[1247]. Każda historia zawiera w sobie trzy podstawowe komponenty. Należą do nich: własna opowieść o swoim życiu; opisy sytuacji społecznej i kulturowej, w kontekście których osoba i inni respondenci interpretują jej opowieść oraz dokumentacje sekwencji wcześniejszych doświadczeń i sytuacji z życia tej osoby[1248].

Prowadzone przy pomocy metody biograficznej badania tekstów narracyjnych D. Kubinowski uważa za swoisty sposób czytania biografii ludzkich. Ich specyfikę upatruje w poszukiwaniu związków między życiem człowieka i jego wychowaniem[1249]. Różnorodność podejść badaczy odzwierciedla się w posługiwaniu się co najmniej pięcioma znaczeniami narracji oraz perspektywami analitycznymi[1250]. D. Kubinowski omawia pięć ich perspektyw. W pierwszej narrację ustną oraz pisemną uważa się za odrębną formę dyskursu. Przy takim podejściu zmierza się ku „retrospektywnemu konstruowaniu znaczeń, kształtowaniu i porządkowaniu minionego doświadczenia, jak również do rozumienia własnych i cudzych działań oraz do organizowania zdarzeń i przedmiotów w sensowną całość, kojarzenia i dostrzegania konsekwencji działań i zdarzeń w czasie[1251]. Druga perspektywa zakłada traktowanie narracji jako działanie werbalne: „ktoś opowiada swoją historię, jednocześnie kształtuje i przedstawia siebie, dane doświadczenie i konkretną rzeczywistość". W takim przypadku analiza tak rozumianej narracji może koncentrować się na głosie narratora oraz w jaki sposób to

interpretuje konkretny zbiór doświadczeń, Historia przypadku, w odróżnieniu od historii życia ogniskuje się na pewnym procesie w danym życiu, na przykład na doświadczeniach alkoholika. Studium przypadku jest analiza pojedynczego przypadku, w celu stworzenia teorii. Relacja z życia koncentruje się na życiu lub fragmencie relacjonowanym przez daną osobę. W odróżnieniu od historii życia skupia się na doświadczeniach życiowych zanurzonych w rozwijającym się procesie, który badacz poddaje interpretacji. Ostatnim rodzajem jest autonarracja, która jako opowieść konkretnej osoby poddawana jest w kontekście określonego zbioru doświadczeń podzielanych lub nie z innymi. Jest to historia własnego Ja, która została odniesiona do jakiegoś wydarzenia lub przeżycia. Por. N.K. Denzin, *Interpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa-Poznań, 1990, s. 68.
S.E. Chase wskazuje także, że niektórzy badacze traktują terminy *life story* i *life history* zamiennie, definiując obydwa jako narrację od urodzin do chwili obecnej. Por. S.E. Chase, *Wywiad narracyjny Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych tom 2*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, dz. cyt. s. 17.

[1247] S.E. Chase, *Wywiad narracyjny Wielość perspektyw, podejść, głosów,* [w:] *Metody badań jakościowych tom 2,* red. N.K. Denzin, Y.S. dz. cyt. s. 17.

[1248] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt. s. 169.

[1249] Tamże, s. 166-170.

[1250] S.E. Chase, *Narrative inquiry – multiple lenses, approaches, voices,* [w:] *The Sage handbook of qualitative research (third edition),* red. N.K Denzin, Y.S. Lincoln, dz. cyt. s. 656-657, 664-666.

[1251] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. czyt., s.167.

komunikuje i co stara się zakomunikować[1252]. W trzeciej perspektywie badacz narracyjny uważa ją za zainspirowany czynnik społeczny lub wymuszony przez zachodzące okoliczności. Analiza tak rozumianej narracji zazwyczaj prowadzona jest pod kątem poszukiwania podobieństw oraz różnic. Czwarta perspektywa uznaje narracje jako interaktywne przedstawienia ulokowane w kontekstach społecznych, jako tworzone w danym miejscu, dla konkretnej publiczności oraz w pokreślonych celach. Z kolei ostatnia perspektywa podejścia badaczy narracyjnych wiąże się z podobnym dla wielu badaczy jakościowych założeniem, że uważają się oni również za narratorów, którzy rozwijają interpretacje i poszukują sposobów prezentowania i publikowania swoich idei na temat narracji osób przez nich badanych. W tej sytuacji odchodzą oni od tradycyjnej praktyki badań społecznych i „coraz częściej używają przy prezentacji rezultatów swoich prac trybu pisania w pierwszej osobie, aby podkreślić własne działanie narracyjne"[1253]. Wobec przedstawionych perspektyw rozumienia narracji za najbardziej adekwatną dla uzyskania interpretacji pisemnych narracji autobiograficznych autorka rozprawy uznała perspektywę pierwszą.

Do tego, by wyprowadzić pedagogiczne implikacje do analizy i interpretacji przedłożonych autobiografii autorka rozprawy wykorzysta technikę badawczą i związane z nią procedury badawcze w ramach analizy proksemicznej, prezentowanej przez Z. Marka[1254] i A. Walulik[1255]. Technika ta, jak zauważają autorzy może być „z powodzeniem stosowana do wszystkich tekstów narracyjnych, szczególnie biograficznych i autobiograficznych[1256]. Sposób badania narracji zaproponowaną

[1252] Tamże.

[1253] Tamże.

[1254] Ksiądz prof. dr hab. Zbigniew Marek, od lat jest propagatorem narracji prowadzonej za pomocą analizy strukturalnej w odniesieniu do tekstów biblijnych, korzystając z badań dr Gabrieli Miller. Z. Marek, *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998, s. 171; J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 295-296.

[1255] Z. Marek, A Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020. Technika analizy przedłożona przez autorów w obszarze pedagogiki religii rozwijała się na przestrzeni ostatnich lat. Ewaluowała także jej nazwa od analizy kategorialnej, strukturalnej by obecnie funkcjonować jako prakseologiczna. Technika ta w kontekście pamięci biograficznej została zaprezentowana przez autorkę rozprawy podczas międzynarodowej konferencji: 16th European Arts therapies Conference Vilnius, Lithuana organizowanej przez ECArTE (Akademia Ignatianum w Krakowie jest członkiem Konsorcjum) pod tytułem: *MEMORY – Shaping Connections in the Arts Therapies,* która odbyła się w dniach 14-17 września 2022 roku w Wilnie. Tytuł wystąpienia autorki: '*Music - the pulse of life. The role of music and* its *pedagogical implications recorded in the autobiographical memory of a music therapist on the basis of her life narrative.*

[1256] Np. Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa, perspektywa antropologiczno-kerygmatyczna,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, w Krakowie, Kraków, 2019; M. Mółka, *Analiza*

techniką „wymaga rzetelnego wglądu w jej treść w celu odczytania sensu przedstawionych wydarzeń i ich interpretacji”[1257]. Zdobyta w ten sposób wiedza ma szczególną wartość dla pedagogiki, ponieważ odzwierciedla rzeczywistość „w sposób najbardziej adekwatny do oglądu i percepcji piszącego”[1258]. Zakłada dotarcie do wydarzeń dostrzeganych przez samego badanego oraz znaczeń, jakie im przypisuje ze względu na umiejscowienie doświadczeń w kontekście całokształtu życia[1259]. Technika analizą proksemiczną jest nową tendencją w badaniach jakościowych. Traktuje dane jakościowe w sposób zlokalizowany oraz zależny od czasoprzestrzeni i wymaga holistycznego i przestrzennego rozumienia historii życia[1260]. Jak zauważa Anna Walulik procedury analizy pozwalają na zidentyfikowanie badaczowi tych procesów, „które tworzą nową jakość życia, czyli procesy synergiczne”[1261]. Z kolei wyciągnięte na podstawie analizy i jej interpretacji implikacje pedagogiczne odsłaniają ukrytą strukturę świata narratora. Implikacje wynikające z analiz mogą posłużyć jako przesłanki do opracowania teorii pedagogicznych, programów nauczania wzmacniających twórczy potencjał uczniów, na bazie zidentyfikowanych procesów synergicznych. Wskazany aspekt wyjaśnia nowatorski charakter[1262] zastosowanej w rozprawie techniki analizy danych jakościowych.

W toku analizy materiału empirycznego zostaną zastosowane wszystkie procedury badawcze, które składają się na technikę badawczą narracji analizy proksemicznej. Pierwsza procedura polega na zidentyfikowaniu kategorii występujących w narracji takich jak: „aktorzy”, miejsca, czas, wartości oraz oczekiwania. W ramach poszczególnych kategorii wskazywane są elementy, które autorzy określają encjami[1263].

---

strukturalna narracji procedurą badawczą w naukach pedagogicznych, [w:] *Septuaginata pedagogiczno-katechetyczna,* red. J. Mółka, A. Walulik, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 143-179.

[1257] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…,* dz. cyt. s.20.

[1258] Tamże.

[1259] Tamże, s. 25.

[1260] A. Walulik, *Biography as a Spatial Frame of Meanings: A Proxemic Analysis in Pedagogical Narrative Analysis,* art. cyt. s. 134.; A. Łuciuk-Wojczuk, *Analiza proksemiczna w odkrywaniu relacji człowieka z muzyką jako nowa tendencja w jakościowych badaniach pedagogicznych* - referat wygłoszony na II Ogólnopolskim Forum Doktorantów organizowanym przez Katedrę Dydaktyki, Edukacji Szkolnej i Pedeutologii na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, które odbyło się online 19.05. 2023.

[1261] A. Walulik, *Biography as a Spatial Frame of Meanings…,* art. cyt. s. 146-147.

[1262] Tamże, s. 147.

[1263] Autorzy wyjaśniają znaczenie miana encji z języka angielskiego „entity” rozumianego jako jednostka, istota, podmiot, byt. Z. Marek i A.Walulik wskazują również, że termin ten został wprowadzony w roku 1976 przez Petera Pin-Shan Chena do modelowania analizy informatycznej, a także, że jest on

Z uwagi na to, że termin ten „odnosi się zarówno do rzeczywistej jak i wyobrażonej rzeczy, która może być wyraźnie identyfikowalna lub odróżnialna i powiązana relacjami z innymi, doskonale oddaje istotę elementów wskazywanych w poszczególnych kategoriach”[1264]. W analizie proksemicznej badacz posługuje się w nazywaniu encji terminami narratora lub oddającymi ich rozumienie określeniami. Służy to odkrywaniu rozumienia opowiadanego zjawiska przez narratora oraz „przygotowaniu możliwie różnorodnej przestrzeni interpretacji z pozornie przeciwstawnych perspektyw: wewnętrznej i zewnętrznej, obiektywnej i subiektywnej, badanego i badacza”[1265]. Ponadto szczególnie istotnym dla analizy jest proces identyfikacji relacji pomiędzy encjami czy kategoriami. Jak podkreślają autorzy: „badacz, wyodrębniając je z narracji i ustalając zachodzące pomiędzy nimi relacje, dokonuje charakterystyki zarówno jednych, jak i drugich. Ważne jest także wskazanie fragmentów narracji, które skłaniają badacza do takiej, a nie innej interpretacji”[1266]. Działania te odgrywają znacząca rolę dla zrozumienie doświadczenia, ponieważ „im głębiej badacz odkryje struktury i poziomy współistnienia poszczególnych encji i kategorii, tym głębsze będzie zrozumienie zjawiska, a w konsekwencji tym bardziej znacząca będzie wiedza uzyskana na drodze interpretacji”[1267].

Analizując tekst w obrębie kategorii „aktorzy”, wskazywane są zarówno osoby, jak i inne – nieosobowe podmioty, którym narrator przypisuje działanie[1268]. Aktorami mogą być osoby fizycznie uczestniczące w wydarzeniach, ale również podmioty-przedmioty, które mają wpływ na interpretację zdarzenia. Pośród nich można wyróżnić takie jak książka, osoby prawne, urzędy, instytucje, organizacje, ale również podmioty-przedmioty abstrakcyjne[1269]. W przypadku, kiedy „aktorami są osoby, wówczas w interpretacji związków wykorzystywane są zasady wypracowane przez personalizm,

różnie definiowany, ponieważ może odnosić się do rzeczywistej lub wyobrażonej rzeczy, która może być wyraźnie identyfikowana lub odróżniana i jest powiązana relacjami z innymi. Por. Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…*, dz. cyt. s. 27; Z. Marek, A Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…,* dz. cyt. s. 14.

[1264] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…*, dz. cyt. s. 27.

[1265] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 16.

[1266] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…,* dz. cyt. s. 27.

[1267] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 17.

[1268] J. Krysztofik, A. Piestrzyńska, A. Walulik, *Strukturalna analiza biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne,* art. cyt. s. 52.

[1269] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 15.

co pozwala na podkreślenie autonomicznej wartości osoby oraz zakłada wspieranie jej rozwoju. Natomiast kiedy „aktorami" są podmioty nieosobowe, wówczas identyfikacja relacji może być zastosowana w określeniu przestrzeni budującej egzystencję człowieka[1270].

W kategorii „miejsce" zwraca się uwagę na szerokie rozumienie pojęcia dla dokonania identyfikacji geograficznej, instytucjonalnej oraz emocjonalnej, w których autorzy narracji umiejscawiają swoje doświadczenia. Kategoria miejsce odnoszona jest „do tego wszystkiego, gdzie toczy się nasze życie, gdzie jesteśmy obecni z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów bycia, bo miejsce to nie tylko przestrzeń na ziemi, ale także wspólnota umysłowa kulturowa, a nawet, jak chce M. Foucault, „of other space, czyli przestrzenie heterotropijne, które są poza wszelkimi miejscami, nawet jeżeli możliwe jest wskazanie ich rzeczywistej lokalizacji"[1271]. W tym rozumieniu można wskazać każde miejsce, gdzie narrator lokuje swoje doświadczenia. Istotne jest, aby odkryć ich znaczenie, jakie mają dla aktorów zarówno zdarzenia, jak również dynamika rozumienia identyfikowanego i wskazywanego przez aktora doświadczenia[1272]. Pozwoli to nie tylko dostrzec wzajemne relacje przestrzenne między aktorami, ale także związki między osobami i ich otoczeniem materialnym[1273].

Kategorię „czas" wpisuje się w jego greckie znaczenia: *chronos* i *kairos i aion*. Pierwsze odnosi się do czasu rozumianego jako rozciągłość, którą można mierzyć i umieścić na osi czasu. Natomiast w drugim akcent położony jest na to, co się dzieje, wydarza w jakimś okresie, a nie na miarę. Takie rozumienie kategorii „czas" pozwala uchwycić przeżywanie i doświadczanie czasu. Dlatego w procesie analizy można brać pod uwagę czas liczony obiektywnie np. kalendarzowy lub w węższym zakresie jako zegarowy odnoszący się np. do pory dnia. Natomiast czas zakresowy określany jest subiektywnie jako konkretnie określony okres przez narratora (taki jak: w. latach…, w okresie studiów, po zawarciu małżeństwa, ukończeniu szkoły, czy w trakcie choroby) oraz czas sytuacyjny związany z konkretnie wskazywaną sytuacją (pobyt za granicą,

[1270] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…*, dz. cyt. s. 28.

[1271] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 15.

[1272] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…*, dz. cyt. s. 28-29; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 15.

[1273] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 15.

w trakcie wykonywanej pracy i inne)[1274]. Przy takim rozumieniu czasu wydobyte może zostać na przykład okazja do zdobycia pewnych osiągnięć, czyli ujawnienia czegoś, a nie czasu trwania. Te dwie koncepcje czasu pomagają zauważyć bardziej doświadczanie czasu przez narratora. Rozróżnienie to odwołuje się do perspektyw czasowych w ujęciu fenomenologicznym, kiedy „subiektywny czas jest doświadczany a obiektywny postrzegany"[1275]. Słowo *aion,* jak zauważa A. Walulik „sytuuje rozumienie czasu pomiędzy *chronos* i *kairos.* Z jednej strony bywa używane do opisu trwania życia; z drugiej strony opisuje wiek, epokę lub długi okres"[1276]. W chrześcijaństwie słowo *aion* używany jest na określenie wiecznego trwania Boga i odnoszony jest do znaczenia nieskończoności, wieczności, co nadaje mu charakter teologiczny[1277].

Świat wartości i oczekiwań, jak nazywają autorzy techniki badawczej, dwie ostatnie kategorie omawianej techniki: „wartości" i „oczekiwania" wynikają z informacji zawartych w opowiadaniu o codzienności, a które przypisuje autor narracji poszczególnym osobom lub wydarzeniom oraz kierowanym względem nim oczekiwaniom. Badacz ustala i wskazuje „wartości", które odnoszą się do poszczególnych „aktorów". Mogą nimi być: wartości etyczne i moralne; wartości pragmatyczne (przydatne - nieprzydatne); utylitarne (bez wartości, tanie, drogie, bezcenne); estetyczne (brzydkie - ładne); emocjonalne i uczuciowe (straszne – obojętne-wzruszające); egzystencjalne (bezsensowne – sensowne – pesymistyczne – optymistyczne) oraz wartości symboliczne[1278]. Wartości identyfikowane są także „zgodnie z ich rolą polegającą na przenikaniu, poruszaniu i kształtowaniu ludzkiej świadomości oraz wywoływaniu przeżyć pobudzaniu do działania. Z kolei przyjęta hierarcha wartości wytycza cele, kierunki działania oraz scala ich wytwory. Badacz ustala i wskazuje wartości odnoszące się do aktorów, miejsc i czasu"[1279].

Identyfikacja poszczególnych kategorii: „aktorów", miejsca, czasu i wartości ułatwia ustalić wzajemne oczekiwania i życzenia poszczególnych „aktorów" narracji. Rozumienie kategorii „oczekiwania" autorzy odnoszą do znaczeń słownikowych:

[1274] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…*, dz. cyt. s. 30.

[1275] A. Walulik, *Biography as a Spatial Frame of Meanings…,* art. cyt. s. 137.

[1276] Tamże.

[1277]Tamże.

[1278] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…,* dz. cyt. s. 31-32.

[1279] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. 16.

oczekiwanie jako „spodziewanie się czegoś od kogoś, spodziewanie się po kimś jakiegoś zachowania" oraz oczekiwanie jako „nadzieja człowieka, który liczy na powodzenie, opierając się na posiadanych przez siebie obiektywnych przesłankach". Rozumienie „życzenia można rozpatrywać w dwóch znaczeniach słownikowych jako pragnienie, chęć posiadania czegoś oraz „pragnienie, aby coś się ziściło"[1280]. Ponadto oczekiwanie może być interpretowane jako uczucie, że dobre rzeczy będą się działy w przyszłości, nadzieją, bądź przekonaniem, że coś się wydarzy lub powinno się wydarzyć. Określenie oczekiwań, pozwala także na odkrycie tego, „co narratorzy uznają, za prawdopodobne, możliwe, godne uwagi, konieczne, przypadkowe, a także to, jakie posiadają cele, motywy czy intencje swego działania, i wreszcie jakie pojawiają się rozczarowania, zaskoczenia, pytania. Oczekiwania i wartości „obiektywizują się" „poprzez sam fakt odnoszenia ich do aktorów, miejsc i czasu"[1281]. Posługując się schematami relacji, jakie zachodzą pomiędzy encjami podczas porządkowania świata wartości oraz oczekiwań, można w interpretacji określić stosunek dobra i zła, zajmowane pozycje, wyrażone przekonania, a także relacje jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi encjami w stosunku do zamierzeń narratora. Odgrywa to znaczącą rolę w podejmowanych próbach zrozumienia doświadczenia. Analiza dokonana według przedstawionego schematu prowadzi do sformułowania implikacji pedagogicznych/andragogicznych poprzez wskazanie tego, co wyjątkowe w doświadczeniu osoby[1282]. Z Marek oraz A. Walulik podkreślają, że czynniki które sprzyjają powstawaniu i interpretacji doświadczenia tworzą sieć wzajemnych powiązań, których współdziałanie wzmacnia lub osłabia efekty doświadczenia osoby. Może to wpłynąć na korektę dotychczasowych postaw i zachowań oraz może wnieść nową jakość w życie osoby[1283].

Procedury badawcze (metody i techniki), jakie zostaną zastosowane w badaniu, dotyczą także doświadczenia muzycznego. Dlatego za jedną z procedur badawczych autorka rozprawy uznaje zainicjowanie osobistego doświadczenia muzycznego poprzez odsłuchanie wskazanych przez niektóre osoby badane dzieł muzycznych. Będzie ono potraktowane jako doświadczenie hermeneutyczne, które według H. Gadamera wyraża

[1280] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…,* dz. cyt. s. 32.

[1281] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…,* dz. cyt. s. 16.

[1282] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…,* dz. cyt. s. 32-33; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…,* dz. cyt. s. 17.

[1283] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa*…, dz. cyt. s. 34.

się współdziałaniem podmiotu i przedmiotu, w wyniku którego dochodzi do „zlania się ich horyzontów" oraz na doznawaniu (passio) oddziaływania samej rzeczy, dochodzącej w ten sposób do głosu"[1284]. Przejawia się ono w strukturze dialogowej, jest rozmową, którą prowadzą rzeczy z człowiekiem. Jest zarówno zdarzeniem jak również procesem. W rozumieniu autora doświadczenie heremeneutyczne w kontakcie ze sztuką „istnieje na sposób gry"[1285]. Tak na przykłada dzieło muzyczne angażuje odbiorcę w grę, która staje się samoistną rzeczywistością odznaczająca się pewnym charakterem, którą Gadamer nazywa duchem gry, (Geist des Spiles) [1286]. W perspektywie hermeneutyki personalistycznej „doświadczenie hermeneutyczne jest obustronną osią relacji: rzeczywistość zewnętrzna – osoba"[1287]. Z jednej strony rzeczywistość „narzuca się sama" i determinuje podmiot poznający i decyduje o realizmie poznania. Z drugiej strony osoba w doświadczeniu, czyli realnym spotkaniu immanentyzującym ze światem zewnętrznym przyjmuje ową rzeczywistość na swój sposób, przez swoje struktury, prawa oraz możliwości. Doświadczenie jest, jak określa Cz. Bartnik: „takim oknem czy światłem, z którego widać niejako na obie strony: na świat i ku wnętrzu osoby"[1288].

Zainicjowane doświadczenie muzyczne autorki będzie wyrażać epistemiczny aspekt synergii. Jest to o tyle istotne, że pozwoli wzmocnić odczytaną dynamikę rozumienia doświadczenia wskazywanego przez „aktora" doświadczenia[1289]. Należy jednak zauważyć, że doświadczenie muzyczne ukierunkowane na poznanie narracji dzieła muzycznego, w kontekście procedury badawczej wymaga postawy fenomenologicznej, szczególnie *epoche*, ponieważ jak zauważa C. Moustakas „jest to sposób autentycznego patrzenia, który poprzedza refleksję, osądzanie czy wyciąganie wniosków"[1290]. Dlatego, po uwzględnieniu wszystkich czynników doświadczenie

[1284] A. Bron, *Doświadczenie hermeneutyczne i estetyczne w filozoficznej hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera,* [w:] *Estetyka a hermeneutyka,* red. F. Chmielowski, Materiały XVI Ogólnopolskiego Seminarium Estetycznego Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1990, s. 23.

[1285] L. Polony, *Hermeneutyka i muzyka,* dz. cyt. s. 49.

[1286] Tamże, s. 50.

[1287] Cz.S. Bartnik, *Hermeneutyka personalistyczna,* dz. cyt. s. 261.

[1288]Tamże, s. 263.

[1289] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa…,* dz. cyt. s. 28-29; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…,* dz. cyt. s. 16.

[1290] C. Moustakas, *Phenomenological Research methods*, dz. cyt. s. 99-101.

muzyczne autorki traktowane będzie jako doświadczenie fenomenologiczno-hermeneutyczne.

3.6. Podsumowanie

Celem rozdziału było ukazanie przedmiotu badań oraz metodologicznych założeń zaplanowanego projektu badawczego, a także wyjaśnienie przyjętej jego koncepcji badań zmierzającej do udzielenia odpowiedzi na pytanie stanowiące główny problem badawczy rozprawy: jak doświadczony proces muzykoterapii kształtuje dorosłość kobiet. Przy tak sformułowanym problemie przedmiotem badań będzie zaobserwowany rozwój badanych, zawężony do analizy znaczących doświadczeń w perspektywie całożyciowej, ze szczególnym uwzględnieniem relacji z muzyką, interpretowany w kontekście kształtowania dorosłości. Relacja ta stanowi dopełnienie rozumienia doświadczenia muzykoterapii, ponieważ w toku badania pojawiło się pytanie szczegółowe: jak kształtowała się z perspektywy pedagogicznej osobista relacja z muzyką badanych na przestrzeni całego życia w kontekście kształtowania ich dorosłości. Spojrzenie na doświadczenie muzykoterapii w horyzoncie relacji z muzyką na przestrzeni całego życia wyraża spiralę hermeneutyczną, ponieważ jak zauważa Krystyna Ablewicz, dla oceny wycinka rzeczywistości wymagane jest spojrzenie całościowe, zapewniające sensowność interpretacji poszczególnych części fenomenu. W badaniu będą także poszukiwane obszary, w których nastąpił rozwój badanych co stanowić będzie odpowiedź na drugie pytanie szczegółowe: w jakich obszarach nastąpił rozwój badanych. Podmiotem dociekań badawczych jest dorosła kobieta, której sylwetka ukazana została z perspektywy: rozumienia pojęcia „dorosły”; w odniesieniu do dynamicznego rozumienia dorosłości; z perspektywy personalizmu - jako osoby - oraz z uwzględnieniem różnych aspektów życia kobiet w dorosłości.

Podstawą opracowania problemu badawczego są autobiografie pięciu uczestniczek studiów podyplomowych z muzykoterapii, które w swoich narracjach, stanowiących źródła badawcze, opisały własne życie. Traktowane jako dokumenty osobiste stanowią unikalny materiał źródłowy, który jako ścieżka dostępu do świadomości daje wgląd w życie psychiczne oraz odsłania subiektywne doświadczenia oraz ich powiązania z doświadczeniami innych ludzi. Ich analiza zmierza w kierunku odkrycia znaczenia oddziaływania muzykoterapeutycznego, które odznaczyło się w osobistym życiu badanych, szczególnie w obszarze kształtowania dorosłości. Jako procesy kształtujące dorosłość, w odniesieniu do dynamicznego rozumienia dorosłości,

uznane zostały procesy rozwojowe oraz edukacyjne uwzględniające dynamiczne traktowanie dorosłego w procesie „stawania się dorosłym” w wyniku wielorakich zmian oraz przy założeniu, że dorosły posiada nieograniczone potencjały rozwojowe. Takie założenie pozwoli objąć refleksją naukową wszystkie sfery funkcjonowania dorosłego, w tym w obszarze duchowości, która jest ważna nie tylko dla muzykoterapii, ale także dla andragogiki łączonej z tym obszarem natury ludzkiej, od którego zależą ostateczne rezultaty wychowawcze. Ze względu na przedmiot badań, przyjęta została jakościowa strategia badawcza.

4. Muzyka w doświadczeniach kobiet

Muzyka obecna jest w życiu każdego człowieka w jego codzienności w różnych obszarach oraz wymiarach[1291]. Może ona pełnić także wieloznaczną rolę w jego życiu[1292]. Kontakt osoby z muzyką wpisuje się w proces wychowawczy postrzegany jako droga edukacyjna, który rozumiany jest jako „zjawisko przenikania wzajemnego, wpływów środowiska społecznego, które tworzy natura i kultura, a także środowisko niewidzialne jednostki, na które składa się jej bieg życia: czas historyczny, wydarzenia osobiste i globalne, przeżycia, wspomnienia, zapamiętane krajobrazy, przedmioty, zapachy, wartości, cała pamięć serca, to co ulotne, co było, cała przeszłość z symbolami, przedmiotami, których już nie ma, obyczaje"[1293]. Pojawia się pytanie jak kształtowała się z perspektywy pedagogicznej osobista relacja z muzyką badanych na przestrzeni całego ich życia. Pytanie to stanowi problem, który rozwiązany zostanie poprzez analizę doświadczeń w biegu życia kreowanych muzyką lub w kontakcie z nią jak również zmiany w życiu osobistym, związane z przeżytym procesem muzykoterapii. Przedmiotem analiz, zgodnie z procedurami analizy proksemicznej, będą wyodrębnione kategorie: aktorzy, czas, miejsce, wartości oraz oczekiwania. Analizie zostanie poddanych pięć autobiografii kobiet, na podstawie których wyciągnięte implikacje pedagogiczne ukażą rolę doświadczenia muzykoterapii w kontekście kształtowania dorosłości, ze szczególnym uwzględnieniem edukacyjnej drogi ich doświadczeń wyznaczanych osobistą relację z muzyką partycypujących w procesie wychowawczym na przestrzeni całego życia. Przytaczane wypowiedzi narratorek będą zgodne z oryginalnym zapisem.

4.1. Muzyczna przygoda – opowieść Magdaleny

Magdalena to osoba samotna w wieku około czterdziestu lat. Ma średnie wykształcenie muzyczne – 12 lat edukacji w szkole muzycznej oraz Liceum Muzycznym. Po jego ukończeniu rozpoczęła studia z muzykoterapii. Po pierwszym semestrze zrezygnowała, ponieważ nie spełniały one jej oczekiwań między innymi ze względu na

[1291] E. Czerniawska, *Wprowadzenie,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, dz. cyt. s.7.

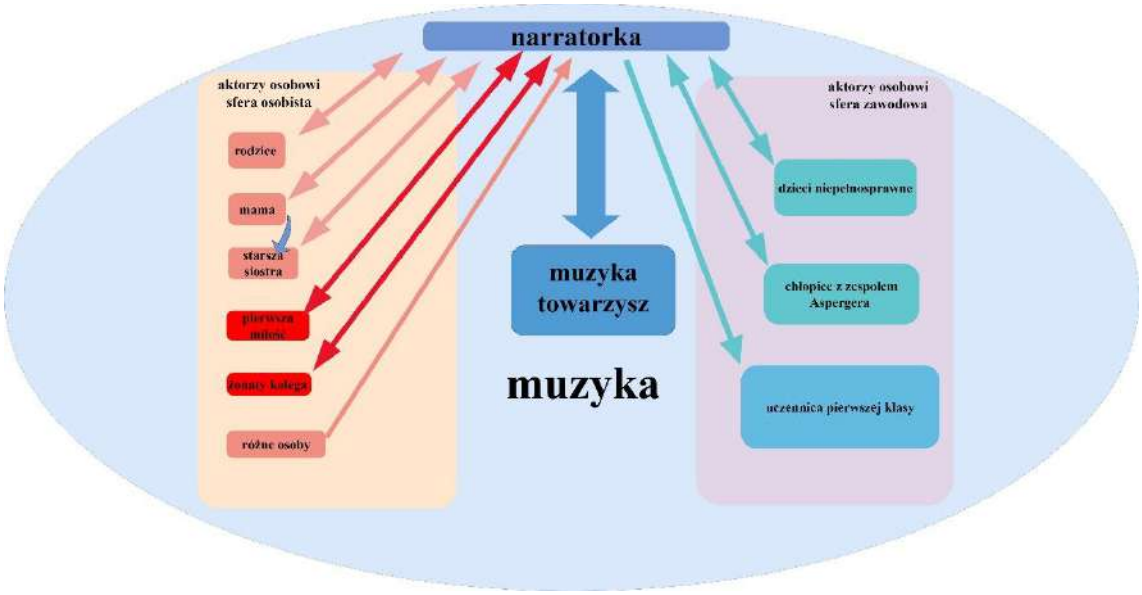
[1292] M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, dz. cyt. s. 142-147; R. Lewandowski, *Homo musicus, Muzyka w relacjach społecznych*, [w:] *Psychologia muzyki, współczesne konteksty zastosowań*, red. nauk. R. Lewandowski, J. Kaleńska-Rodzaj, dz. cyt. s. 29.

[1293] O. Czerniawska, *Przedmowa,* [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar,* red. E. Dubas, O. Czerniawska, s. 7.

duże braki organizacyjne. Studia wyższe ukończyła w zakresie pedagogiki opiekuńczej. Ponadto ukończyła studia podyplomowe: dziennikarstwo, zintegrowaną edukację przedszkolną i wczesnoszkolną oraz muzykoterapię. Odbyła też roczne „Studium Terapii przez Sztukę" oraz kurs kwalifikacyjny „Coaching edukacyjny". Obecnie pracuje jako pedagog i muzykoterapeuta w dwóch szkołach: szkole specjalnej prowadząc muzykoterapię w klasach od I- VIII oraz w szkole podstawowej prowadząc zajęcia z pedagogiem, podczas których wykorzystuje muzykoterapię. Prowadzi również zajęcia w Przedszkolu Terapeutycznym oraz w Pałacu Młodzieży: Klub Edukacyjny z Elementami Muzykoterapii. Przez cztery lata akompaniowała w chórze dziewczęcym. Podczas identyfikowania w narracji encji w poszczególnych kategoriach zostało dostrzeżone, że muzyka obecna jest w różnych przestrzeniach życia narratorki: osobistej oraz zawodowej.

4.1.1. Muzyka moim towarzyszem

W analizie muzyka uznana została za głównego aktora narracji. W kategorii aktorzy oprócz głównego aktora – muzyka i narratorki zostali wyłonieni aktorzy osobowi: rodzice; starsza siostra; chłopak – pierwsza miłość narratorki; kolega spotkany po latach. Ponadto do tej grupy zaliczono „różne osoby". Aktorami są też jej pacjenci: dzieci niepełnosprawne, pośród których wyróżnia chłopca z zespołem Aspergera. Zachodzące relacje pomiędzy wyróżnionymi w narracji „aktorami" przedstawia poniższy schemat nr 2.



Schemat nr 2. Muzyka towarzyszem życia Magdy (oprac. własne

Narratorka kontakt z muzyką łączy ze swymi narodzinami mówiąc „byłam dość kłopotliwym dzieckiem… i cały czas płakałam". Sytuację tę – płacz - uważa za muzykę „To już była muzyka – krzyk". „Jak wspominam dzieciństwo, to zawsze towarzyszyła muzyka …podczas zabaw, nauki (muzyka klasyczna – słuchałam Mozarta lub muzyki relaksacyjnej)…". „W dzieciństwie muzykę zwykle puszczała moja starsza siostra", a „mama zabierała nas na koncerty muzyki klasycznej".

Swój pierwszy kontakt z muzyką „na żywo" kojarzy ze starszą siostrą, która „grała na skrzypcach w szkole muzycznej, potem były przesłuchania w zerówce do szkoły muzycznej i również rozpoczęłam edukację w klasie fortepianu". „Muzyka zamykała mnie dla świata – jeśli grałam, ćwiczyłam byłam tylko ja i muzyka. Nigdy w czasie ćwiczenia nie odbierałam telefonów, zawsze kazałam mówić, że ćwiczę i nie mogę teraz rozmawiać". W przekonaniu Magdy „jeden dźwięk piosenki lub słowo działa jak gest człowieka – pozwala być i trwać…". Doświadczenie to werbalizuje w kontekście pandemii, kiedy to muzyka przynosiła jej „ukojenie, wyciszenie, uspokojenie, utulenie muzyką. W momencie braku kontaktów, możliwości bliższych relacji, to muzyka była moim utuleniem i towarzyszem." Słowem, uważa ją za „wspaniały dar".

W dzieciństwie długo nie była samodzielna przy jedzeniu „przez pierwsze kilka lat karmiła mnie tylko mama, żebym się nie zachłysnęła jedzeniem". Pamięta też, że bliskości i uwagi rodziców potrzebowała z racji tego, że „biłam wszystkie dzieci…". Wyniesione z dzieciństwa relacje z rodzicami ocenia jako dobre, „choć z mamą często się kłócę, bo mamy podobne charaktery. Obydwie jesteśmy dość impulsywne i często mówimy sobie rzeczy, których potem żałujemy, ale nie czujemy żalu…". W odróżnieniu od relacji z rodzicami nieco inaczej przedstawiają się relacje Magdy ze starszą o rok siostrą Martą. „Nigdy nie miałyśmy idealnych relacji. Powiedziałabym, że nasze relacje w tym momencie są poprawne". W przekonaniu Magdy wynikało to z tego, że „siostra chciała być jedynaczką i długo wypominała mamie po co mnie rodziła. Nie chciała ze mną chodzić na urodziny do znajomych i mówiła, że jak mnie zaproszą, to ona nie przyjdzie". Uważa też, że obecnie relacje te są „względnie dobre, ale nie mówię siostrze o wielu rzeczach".

Oprócz trudnych relacji z siostrą wiele rozterek w życie Magdy wniosły relacje z mężczyznami. Narratorka opisuje swoją bliską relację z kolegą trwającą około pięciu lat (od ósmej klasy do pierwszego roku studiów). Chodzili do jednej klasy, obydwoje grali na fortepianie. Narratorka określa go jako „moja pierwsza wielka miłość… wspaniała

przyjaźń trwająca kilka lat**”**. Relacja ta zakończyła się, kiedy ów kolega „w końcu wyznał, że wprawdzie jestem jedyną (oprócz matki) kobietą w jego życiu, ale on jest gejem i nic tego nie zmieni”. Jej kolejna relacja została nawiązana z kolegą z pracy i rozwinęła się w oparciu o przekaz muzyczny. „Kiedy kolega napisał do mnie wyczułam, że ma jakiś problem i chciałam mu pomóc poprzez muzykę”. Kolega przesłał jej 5 utworów muzycznych, które obrazują jego życie – muzyczny portret, który „dał nam przestrzeń do długich rozmów i zbliżenia intelektualnego…”. Z czasem relacja ta nabrała wymiaru uczuciowego. „W pewnym momencie on ujawnił swoje uczucia, ponieważ znaliśmy się kilkanaście lat, bo razem wcześniej pracowaliśmy… potem on z rodziną wyjechał do Warszawy i jak zaczęło się dziać źle w jego małżeństwie odezwał się do mnie…”. „W tym czasie jak spotykał się ze mną był w separacji z żoną, ale mi powiedział, że jest rozwiedziony…”. Charakter tej relacji nie odpowiadał Magdzie, bo on „chce mieć i żonę i mnie …” i uznała, że „znajomość trzeba było zakończyć…”. „Efekt - nie mamy już kontaktu…”. W swoim życiu narratorka miała też kontakty z innymi osobami „na swojej drodze spotykałam różne osoby”. W jej odczuciu kontakty te ”nie zawsze wszystkie relacje były pozytywne…”, chociaż „wywarły wpływ na to kim jestem teraz".

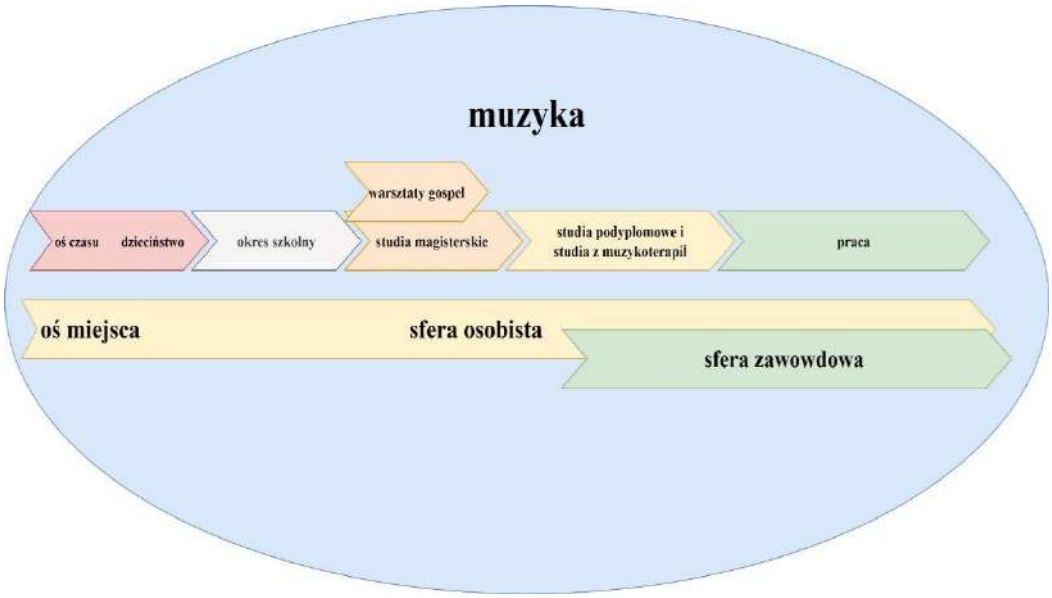
Aktorami w narracji Magdy są także dzieci niepełnosprawne, z którymi pracuje jako muzykoterapeuta w szkole specjalnej, w tym chłopiec z zespołem Aspergera oraz uczniowie w szkole podstawowej. „Pracuję w dwóch szkołach. […] Często podczas zajęć z pedagogiem wykorzystuję muzykoterapię, która ma wielką moc przemawiania do drugiego człowieka”. „Pamiętam jak po zajęciach integracyjnych w kl. I we wrześniu jedna dziewczynka na końcu zajęć z pedagogiem pt.: „Integracja klasy poprzez muzykę” – powiedziała, że to była najlepsza lekcja jaką kiedykolwiek miała w swoim życiu i czy może iść do swojej starszej siostry powiedzieć jaką cudowną lekcję miała.

4.1.2. Podróż zwana życiem

Kategorie czas oraz miejsce nie mają większego znaczenia dla prowadzonej analizy. Narratorka pokazuje tylko poszczególne okresy swojego życia, które można umieścić na osi czasu. Swój kontakt z muzyką Magda wiąże z początkami życia i kolejno z etapami zdobywanego wykształcenia. „Moja muzyczna przygoda zaczęła się 39 lat temu”. „Urodziłam się owinięta pępowiną i rodzice otrzymali informację, że mogę mieć kłopoty z głosem”. „Chodziłam do szkoły muzycznej 12 lat”. „Głos wykształcił mi się dzięki śpiewaniu w szkolnym chórze, na umuzykalnieniu i kształceniu słuchu w szkole muzycznej”. „Studiowałam 15 lat różne kierunki, skończyłam 5 kierunków studiów, ale

dopiero ostatni – muzykoterapia postawiła «kropkę na i»". „W czasach studenckich brałam udział w wakacyjnych warsztatach gospel w Osieku. Był to niesamowity czas wspólnego śpiewu, koncertów, bycia z innymi". Początkowo po zakończonej relacji z chłopakiem „analizowałam aż w końcu uciekłam w pracę. „Straciłam poczucie czasu i tak minęło sporo czasu". Po latach „gdy to minęło po długim czasie… zaufałam i okazało się, że jest żonaty". „Bardzo dużo pracuję… od rana do wieczora… to jest w pewnym sensie moja ucieczka w pracę przed samotnością i rozmyślaniem…". „Kiedyś podczas zajęć z chłopcem z zespołem Aspergera muzykoterapia pomogła także i mnie rozładować napięcie".

Wymienione temporalne odniesienia rozwoju eksponowanej w narracji relacji z muzyką Magdy odniesione są dwóch miejsc – przestrzeni osobistej oraz zawodowej, które wzajemnie się przenikają. Pokazuje to schemat nr 3 w kontekście osi czasu.



Schemat nr 3. Oś czasu i miejsca w narracji Magdy (oprac. własne)

4.1.3. Muzyka to wspaniały dar

W swojej narracji Magda opowiada o znaczeniu muzyki w jej życiu osobistym postrzeganej jako wartość. Uważa ją za „wspaniały dar", który utożsamia z miłością. Narratorka wyraziła to słowami wiersza:

Muzyka, to wspaniały dar

Wyżej niej stoi tylko miłość,

Ale miłość, to też melodia…

O tej wartość mówi, że towarzyszy jej „cały czas w chwilach radości i smutku". Muzyka „każdego dnia towarzyszy mi w poznawaniu piękna świata, wydobywania z niego tego co najpiękniejsze, najdoskonalsze". Dla niej „muzyka jest wszystkim". Świat wartości Magdy związanych z muzyką kształtował się od najmłodszych lat. Od wczesnego dzieciństwa muzyka towarzyszyła jej w czasie zabaw, a w okresie szkolnym w nauce. Szczególnie ceniła muzykę W. A. Mozarta[1294] „czułam w tej muzyce pozytywne wibrację… harmonię… piękno dźwięków… dzięki temu łatwiej było mi się skupić i uczyć", ale też „uwielbiam koncerty rozrywkowe i klasyczne na żywo – obserwacja reakcji wykonawców i publiczności daje mi poczucie pełnego przeżywania muzyki".

Dla Magdy wartością jest są też publiczne wystąpienia. „Sama wielokrotnie występowałam publicznie grając na fortepianie jako dziecko w kąciku najmłodszym w Sali Lustrzanej w Tarnowie czy Domu Kultury w Tarnowie – Mościcach. Lubiłam występy publiczne[1295], bo stres działał zawsze na mnie mobilizująco". „Brałam też udział w ogólnopolskim konkursie zdobywając VI miejsce w Polsce". „Podczas występów publicznych zawsze czułam mobilizującą tremę… był to taki dreszczyk pozytywnych emocji, skupienie podczas gry i dzielenie się z innymi uczuciami i emocjami

[1294] Z muzyką W. A. Mozarta wiązana jest budząca szerokie dyskusje koncepcja „efekt Mozarta" Don'a G. Campbell'a, która zakłada „facylitujący [psych. „niewyuczone chwilowo trwające zwiększenie siły reakcji"] wpływ słuchania muzyki na symetryczne operacje skojarzone z wyższą czynnością mózgu i wynikające z tego skutki dla procesów poznawczych". Por. E. Klimas-Kuchtowa, I. Chudzikiewicz, *Autonomia czy integralność zdolności muzycznych*…, art. cyt. s. 45. Koncepcję tę opisuje: D.G. Campbell, *The Mozart Effect,* Quill, Harper Collins Publisher, New York, 2001; hasło *facylitacja,* [w:] [online] [online] https://sjp.pwn.pl/sjp/facylitacja;2557384.html (dostęp: marzec 2023).

Muzykę Mozarta charakteryzuje przede wszystkim jej rytmiczność i sposób doboru dźwięków najogólniej są bardzo zgodne z rytmem ludzkiego serca, co wpływa na układ limbiczny, który odpowiednio stymulowany wytwarza substancje chemiczne odpowiedzialne za kontrolę uczuć ludzkich. Por. D.W. Skalski, N. Nesterchuk, E. Skalska, D. Jabłońska-Mazurek, *Wpływ Muzyki na zajęcia z kultury fizycznej młodzieży szkolnej w wieku 13-16 lat,* [w:] *Nowoczesny nauczyciel versus nowoczesne lekcje wychowania fizycznego. Zagadnienia wybrane* red. M. Białas, D.W. Skalski Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego, Gdańsk 2021, s. 95.

W wyniku badań stwierdzono, że muzyka Mozarta ma szczególny charakter, gdyż potrafi wpływać na układ nerwowy i aktywność sensomotoryczną, poprawia pamięć i koncentrację. W ogólnym ujęciu wyznaczono szczególne cechy tej muzyki, które wywołują powyższe efekty. Tymi cechami są m.in.: jasna i przejrzysta forma, wysokie pasmo częstotliwości dźwięków (determinuje wysokie rejestry wysokości dźwięków), niezwykła wielość form, temp i nastrojów. Wielość i różnorodność kompozycji Mozarta dała możliwość podzielenia tej twórczości na grupy w zależności od efektu, jaki wywołuje. Por. J. Humięcka-Jakubowska, *Muzyka Mozarta czy biofeedbacku? O regulacji rytmów mózgowych,* s. 5, [online] http://www.resfactanova.pl/pliki/archiwum/numer_19/RFN19%20Humiecka-Jakubowska%20-%20Muzyka%20Mozarta.pdf, (dostęp: styczeń 2022).

[1295] Nie każde dziecko lubi występy publiczne, ponieważ wiążą się one ze stresem. W kontekście muzyków używany jest termin „trema". Występy publiczne wiążą się z pewną jakością doświadczenia wyrażającą się w specyficznym kontakcie z publicznością, która nagradza osobę grającą oklaskami. Wartość takiego rodzaju nagrody nie jest wskazana przez narratorkę, ale stanowi ona nieodłączny element zachowania społecznego podczas występu publicznego osoby grającej na instrumencie.

doznawanymi podczas przeżywania danego utworu". Muzyka w trakcie ćwiczenia, grania na fortepianie dostarcza jej „Mistyczne przeżycie – całkowite poświęcenie czasu muzyce", a także „daje mi przestrzeń do działania, wyciszenia oraz znalezienia równowagi wewnętrznej". Walorem muzyki jest dla niej także to, że „pomaga mi działać (sprzątać, gotować, piec), relaksować się, pomagać w przemyśleniach, ukoić samotność, ale też oddać pozytywne emocje poprzez ruch, taniec, ćwiczenia gimnastyczne czy po prostu zwykłe obcowanie z muzyką bez specjalnego zamysłu". „Poprzez granie czy słuchanie mogłam osiągnąć wewnętrzny spokój… zatrzymać się na chwilę, przemyśleć i zobaczyć swoje przeżycia z innej perspektywy". „Często w trudnych sytuacjach związanych z relacjami damsko – męskimi – nie mam szczęścia w tej kwestii…, ale też w trudnych sytuacjach w pracy…". „Kiedy coś mnie trapi, zamiast szukać ukojenia w rozmowie, dobrym słowie innych, ja szukam harmonii w muzyce…". „To ona daje mi drogowskaz co zrobić, jak przetrwać trudne chwile i jak cieszyć się z małych rzeczy dnia codziennego. […] Często słowa piosenek są dla mnie drogowskazem… Czasem wystarczy jeden fragment, czasem refren, a czasem cała piosenka…".

Zdaniem Magdy „myślę, że muzyka pomaga mi zrozumieć, że wszystko co się dzieje jest po coś, tylko od nas zależy co z danej sytuacji pozytywnego zabierzemy dla siebie, a co wyrzucimy, usuniemy w niepamięć, ale też wyciągniemy wnioski na przyszłość". „Często, kiedy muszę podjąć ważną decyzję lub przeanalizować coś … najpierw robię to w ciszy, a jeśli w miarę poukładam, zbiorę myśli… włączam muzykę, która dodatkowo podczas słuchania naprowadzi mnie, pomoże lepiej zrozumieć, podjąć właściwą decyzję". „Kiedy mam jakiś problem, to muzyka daje mi wytchnienie i nadzieję … To ona daje mi poczucie bezpieczeństwa". W konsekwencji tego, ale także kiedy odczuwa silne emocje wartość muzyki polega na tym, że „kiedy skumulowane emocje potrzebują dać ujście, to ona wyzwala we mnie wolność i spełnienie".

Ważną wartością muzyki dla Magdy jest też i to, że „lubię też czasem popłakać przy muzyce, żeby oczyścić emocje", ponieważ ona „wyzwala najgłębsze emocje… dotyka najczulszych strun…". „Słuchając czuję się lepiej… czuję, że nie jestem sama, czuję jakby ta muzyka mnie otulała, uspokajała", a także „porusza myśli, wspomnienia, marzenia…, kiedy marzenie się urzeczywistnia rodzi się kolejne… każdy dzień jest spełnieniem i urzeczywistnieniem celu". „Ja jestem nastawiona na «być»", co rozumie: „być to żyć, kochać i śnić …". Wartością dla Magdy jest także to, że „mogłam za pomocą dźwięków przenieść się na inny wymiar czasoprzestrzeni… gdzie panuje radość, bliskość

i lepszy świat". „Kiedy słucham czuję «flow». Potrafię znaleźć prawdziwe szczęście, nawet jeśli chwilowo towarzyszy mi jakieś obniżenie nastroju…Czuję emocje… czasem dreszcze… Muzyka jest dla mnie przeniesieniem w inny wymiar…".

„Muzykę traktuję jako narzędzie do pracy nad emocjami, relacjami, konfliktami itp." „Pracując z dziećmi niepełnosprawnymi używam muzyki jako środka do komunikacji z nimi – dzięki obcowaniu z muzyką wiem, kiedy są weseli/smutni… Kiedy ich coś boli, cieszy, sprawia przyjemność…, kiedy widzę ich emocję: radość, czasem smutek… staram się sprawić im chwilę przyjemności i wspólnego bycia razem poprzez nieocenione walory muzyki. Poprzez muzykę chcę im przekazać, że nie są sami, że mogą poczuć bliskość, ciepło, radość…". „Kiedyś miałam zły humor i grając [na fortepianie] z dzieckiem autystycznym emocje sama uwolniłam się od napięcia…". Także podczas pracy z chłopcem z zespołem Aspergera „graliśmy wówczas improwizację – tematem przewodnim była „ZŁOŚĆ"[1296] – powiedziałam podopiecznemu, że może grać na czym chce…, żeby przygotował instrumenty i może grać tyle ile chce… Ja towarzyszyłam mu na fortepianie… Graliśmy chyba godzinę… aż on powiedział, że jest już zmęczony… Też aktualnie czułam złość spowodowaną napięciem w pracy i przyznam szczerze, że sama się oczyściłam i poczułam ogromną ulgę grając". „Praca z dziećmi poprzez muzykę pomogła także i mnie zrozumieć wiele kwestii, emocji…".

Sferę zawodową narratorki stanowi także praca w roli akompaniatorki chóru dziewczęcego. Wartości zidentyfikowane w tej przestrzeni przenikają do jej sfery osobistej „wychodziłam z prób spełniona, zadowolona z dobrze wykonanego zadania i obcowania z pięknem klasycznej, religijnej[1297] muzyki". „Słowa wzmocnione emocjami w muzyce, harmonią, pięknem dźwięków i przez to niepowtarzalne, czasem lubię się po prostu modlić słowami pieśni w duchu słysząc melodię… jakoś wtedy jest łatwiej, bardziej potrafię się skupić na modlitwie i kontemplacji[1298]… wyczuwam spokój, ukojenie, czasem cierpienie, które ma głębszy sens…".

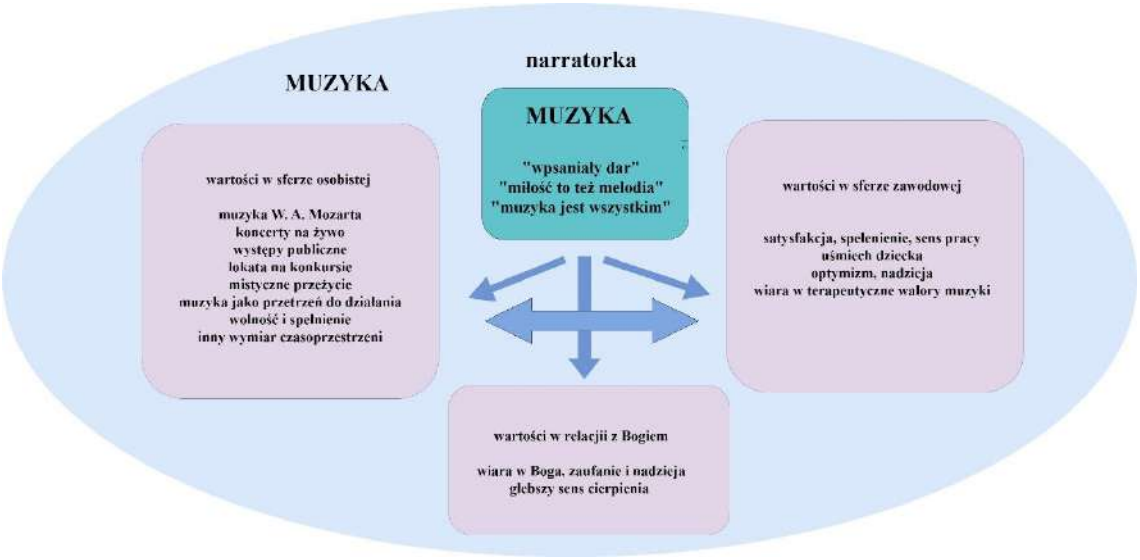
[1296] Zachowana oryginalna czcionka narratorki.

[1297] Narratorka nie dookreśla charakteru chóru, natomiast z informacji internetowej wiadomo, że chór funkcjonuje przy Bazylice Katedralnej w Tarnowie.

[1298] „Kontemplacja jest najwyższym przejawem intelektualnego i duchowego życia człowieka. Jest to właśnie owo życie, w pełni obudzone, w pełni aktywne, w pełni świadome tego, że żyje. To duchowy cud, spontaniczne zatrwożenie się świętością życia, wdzięczność za życie, za świadomość i za istnienie. To jasne zdanie sobie sprawy z faktu, że nasze życie i istnienie zaczyna się od niewidzialnego, transcendentnego i nieskończenie obfitego Źródła. Kontemplacja jest, przede wszystkim, świadomością realnej rzeczywistości Źródła. Zna Źródło – niejasno, niewytłumaczalnie, ale ma pewność, która jest poza

Podczas udziału w warsztatach gospel „śpiew gospel dawał mi otulenie, wyciszenie, radość ze wspólnego bycia i śpiewania”. Pieśń „«Co mi Panie dasz»: początek utworu - lęk, strach, niepewność złość, bunt; wymiar duchowy - świadomość, że nie jestem sama, że jest ktoś kto czuwa, kto otuli, pocieszy, kto jest zawsze, kiedy jest smutno, źle i w chwilach radości; ostatnia część - emocje, które się mieszają od strachu, po poczucie, że wszystko ma swój koniec i trzeba zaufać oraz mieć nadzieję. «Co mi Panie dasz»?... Nadzieja, że jest ktoś kto czuwa i nie pozwoli, żeby stało się coś złego. Nadzieja, która pozwala przetrwać trudne chwile. Nadzieja, która daje poczucie bezpieczeństwa w niepewnej sytuacji. Nadzieja, że nie jesteśmy sami. Nadzieja, że w grupie jest siła. Nadzieja, że po złych chwilach zawsze przychodzą piękne, słoneczne dni”.

Wartości w sferze osobistej oraz zawodowej Magdy obrazuje schemat nr. 4.



Schemat nr 4. Wartości Magdy w sferze osobistej, zawodowej
i w relacji z Bogiem (oprac. własne)

Podsumowując prowadzoną analizę kategorii wartości należy zauważyć, że wartości, które doznaje pod wpływem muzyki osobiście oraz w swojej pracy wzajemnie przenikają się. Ponadto wartości te partycypują w budowaniu relacji Magdy z muzyką. Jest to szczególnie dostrzegalne w zakresie wartości, które obecne są w jej pracy zawodowej jako muzykoterapeuta, a odznaczają się w jej sferze osobistej. Ponadto są to

rozumem i prostą wiarą. […] kontemplacja jest to doświadczenie niewyrażalne słowami i nie poddaje się racjonalizacji”. Por. T. Merton, *Nowy posiew kontemplacji*, przekład L. Zielińska, Homini, Kraków 2005, s. 17, 22.

wartości doznawane w obszarze pracy w roli akompaniatora, które dotykają sfery jej wiary.

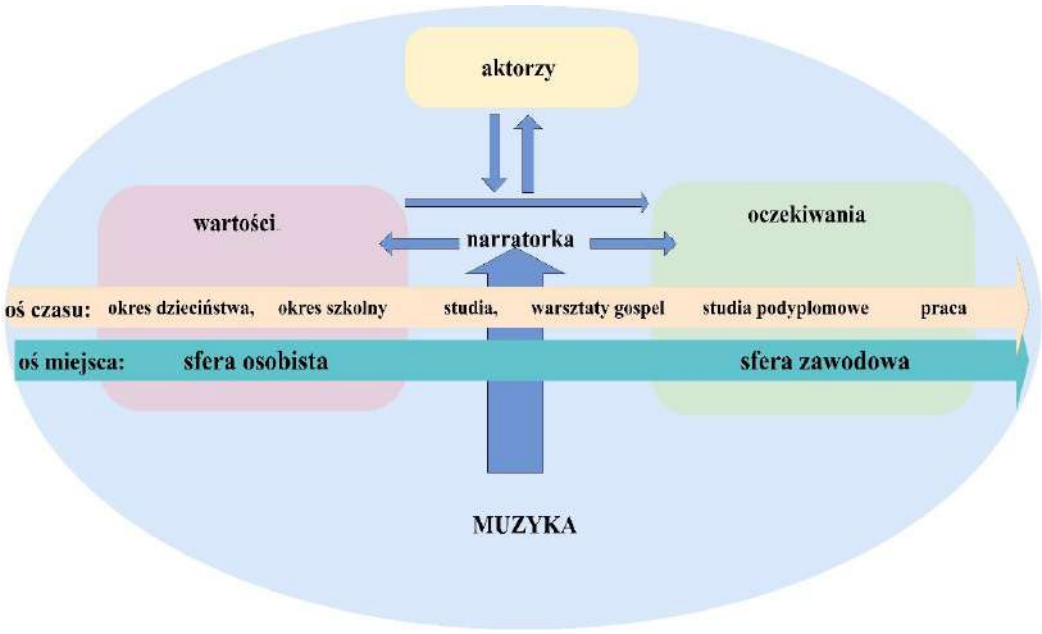
4.1.4. Muzyka jest wszystkim

Ostatnią kategorią w prowadzonej analizie jest kategoria oczekiwań. Zostały w niej odkryte encje w sferze osobistej oraz zawodowej. Pragnieniem Magdy przez wiele lat było „zawsze pragnęłam miłości". „Kiedyś myślałam, że w wieku 30 lat będę matką, żoną… spełnioną kobietą…". Jej życie potoczyło się inaczej. „Po drodze wydarzały się różne historie. Burzyły moją równowagę wewnętrzną i wiarę w prawdziwą miłość". „Dziś spełnienie daje mi muzyka, słowo, gest …". „Muzyka to moje ukojenie, spełnienie i wypełnienie samotności". „Teraz jestem gotowa na nowe wyzwania, nie boję się zaryzykować, działać, bo tylko spełniając marzenia człowiek naprawdę żyje".

W sferze zawodowej Magda swoje oczekiwania wiąże z pokazaniem dzieciom świata wartości. „Dzięki muzyce filmowej[1299] chciałam pokazać świat relacji, miłości, radości, ale też „doświadczenie samotności, smutku i wyobcowania. Muzyką pragnę otworzyć dzieci na mówienie o swoich emocjach, odczuciach, lękach… tym co je boli i tym co sprawia radość". „Przekazując muzykę innym mogłam też dać im chwilę radości, zapomnienia i nadziei…".

Podsumowując analizę wszystkich kategorii należy zauważyć, że we wszystkich kategoriach przewija się muzyka, główny zidentyfikowany aktor narracji. Dostrzeżony związek narratorki oraz głównego aktora narracji – muzyka z wszystkimi kategoriami obrazuje schemat nr 5.

[1299] Muzyka filmowa jest specyficznym gatunkiem, ponieważ poprzez zawarte w niej emocje stanowi tło odzwierciedlające kontekst emocjonalny przedstawianego obrazu. Por. M. Migut, B. Wrzałka, *Muzyka a inne rodzaje sztuk,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. E. Czerniawska, dz. cyt. s.50-56.



Schemat nr 5. Muzyka w relacji z wszystkimi kategoriami w narracji Magdy (oprac. własne)

4.1.5. Implikacje pedagogiczne

Analiza narracji pokazuje, że od wczesnego dzieciństwa muzyka kształtowała Magdy życie. Zostało to wyeksponowane przez narratorkę w opisie jej doświadczeń, przemyśleń, sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach i podejmowane działania. W toku analizy zostały odkryte dwa oblicza wewnętrznej rzeczywistości Magdy: trudne i radosne oraz wzajemne pomiędzy nimi uwarunkowania. Ich interpretacja pozwoli odpowiedzieć na pytanie, jak kontakt z muzyką doprowadził narratorkę do studiów z muzykoterapii, a także w jaki sposób studia te kształtowały jej dorosłość jako kobiety. Ponadto interpretacja analizy umożliwi zrozumieć/odkryć, jak kształtowała się z perspektywy pedagogicznej osobista relacja Magdy z muzyką na przestrzeni całego jej życia.

Negatywny wizerunek wewnętrznej rzeczywistości Magdy „malowany był" w jej życiu trudnymi relacjami, których doznawała od początku życia w swoim najbliższym środowisku. Mogło to być nawet przyczyną tego, co sygnalizowała, że będąc dzieckiem miała niskie poczucie wartości. Dlatego poszukując swojej wartości angażowała się w to co robi, szczególnie w granie na instrumencie, aby udowadniając, że „jest dobra", budować swoją wartość. Bliskie relacje Magdy z mężczyznami też nie były źródłem satysfakcji i radości. Przyniosły jej wiele rozczarowań, a nawet cierpienia oraz doprowadziły do zamknięcia się w sobie. Z drugiej strony w jej relacji z żonatym

mężczyzną odczytana została moralna postawa narratorki, zakładająca czynienie dobra i rezygnację z własnego uczucia, w sytuacji, gdyby miało ono skrzywdzić inną kobietę.

Radosne oblicze swojej wewnętrznej rzeczywistości Magda budowała poprzez kontakt z muzyką, podejmując różne formy aktywności, jak granie na fortepianie czy słuchanie różnych dzieł muzycznych. Aktywności te od dziecka umożliwiały jej ekspresję oraz spontanicznie wyrażanie doznań i przeżyć, co miało „ogromne znaczenie dla kształtowania twórczej postawy wobec rzeczywistości i twórczego stylu życia dojrzałej już jednostki”[1300].

W swojej narracji Magda pokazuje oddziaływanie różnych walorów muzyki, takie jak na przykład aktywizowanie, oczyszczanie czy harmonizowanie. Wynikają one z pełnionych przez muzykę między innymi funkcji leczniczych czy terapeutycznych[1301] i z możliwości oddziaływania muzyki na cały ustrój człowieka[1302]. Mogą one obejmować wiele sfer człowieka: jego ciało, sferę emocjonalną i duchową[1303]. Dla Magdy stanowią one ważne wartości: muzyka daje jej przestrzeń do działania i domowych aktywności, a także przestrzeń oczyszczenia emocji i przywracania wewnętrznej harmonii. Proces ten polega na tym, że kiedy słuchamy muzyki słyszymy kompozytora oraz wykonawcę wyrażających własne emocje i uczucia, a którymi możemy identyfikować się i doświadczać uwolnienia jako naszego własnego[1304]. Z kolei grając lub śpiewając uczestniczymy w procesie uwolnienia aktywnie, ponieważ „wykonywanie

[1300] M. Wróblewska, *Poszukiwanie istoty twórczości w ekspresji werbalnej i plastycznej,* [w:] *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie,* red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Librus, Katowice 2005, s. 59-70, s. 60.

[1301] E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki*; art. cyt. s. 235 i następne.

[1302] Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, dz. cyt. s. 13.

[1303] Definicja muzykoterapii Światowej Federacji Muzykoterapii - World Federation of Music Therapy, [online] https://www.wfmt.info/WFMT/FAQ_Music_Therapy.html (dostęp: styczeń 2016); K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…,* dz. cyt., s. 428-431 [format Mobi]; S. L. Jacobsen, L.O. Bonde, *Methods in Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition…,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt, s.198-199; L.O. Bonde, *Definitions of music therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition*…, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pederson, L.O. Bonde, dz. cyt., s. 31-38; A. Łuciuk-Wojczuk, *Muzykoterapia w procesie odzyskiwania zdrowia przez pacjentów z chorobami onkologicznymi*, dz. cyt. s. 40-45; A. Łuciuk-Wojczuk, *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in Applying Music Therapy in Work with Oncologic Patients,* [w:] *Traditions in Transition in the Arts Therapies*, red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, dz. cyt. s.125-127.

[1304] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 1946-1958 [format Mobi]

skomponowanego utworu[1305] polega na odnalezieniu siebie w muzyce"[1306]. Empatia odniesiona do muzyki oznacza, jak zauważa M. Leman, że człowiek posiada zdolność identyfikowania się z emocjonalną ekspresją zawartą w muzyce, w taki sposób jakby mógł ją dzielić z muzyką[1307]".

Muzyka tworzy dla Magdy przestrzeń odczuwania i kształtowania osobistej relacji z Bogiem oraz pomaga w sytuacjach trudnych, zwłaszcza kiedy przeżywała rozczarowanie w relacjach damsko-męskich. W niej szukała pocieszenia, utulenia, wtedy muzyka nabierała charakteru spersonifikowanego. Była też jej towarzyszem w znaczeniu zaspokojenia tęsknoty za miłości i stanowi dla niej także wypełnienie jej samotności. Niesie więc z sobą akcenty terapeutyczne. Można dostrzec je także w obszarze pracy zawodowej Magdy. Odczuwa je jako uwolnienie własnego napięcia podczas grania ze swoimi małymi pacjentami „śmiałam się, że sama się «uleczyłam»…". Ponadto praca z dziećmi niepełnosprawnymi w obszarze emocji pomogła jej wiele zrozumieć: „wiem, że wszystkie emocje są dobre… musimy się mierzyć i z tymi pozytywnymi i negatywnymi". Innym walorem terapeutycznym w pracy jest także to, że podczas pracy równocześnie odpoczywa.

Kolejnym aspektem interpretacji jest wydobycie z narracji atrybutów kobiecości Magdy. Narratorka nie porusza wątku swojej kobiecości, można tylko wnioskować na podstawie jej opisów walki o samą siebie, o własną godność. Z perspektywy pedagogicznej ważny jest sposób, w jaki muzyka przyczyniała się do osiągania przez Magdę kobiecości. Odnosząc się do słów S. Beauvoir „nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi"[1308] można dostrzec, że Magda poprzez muzykę kreowała swoją kobiecość od początku swojej edukacji muzycznej. O własną godność, rozumianą jako „afirmację osoby oraz wszystko to co ją odróżnia od pozostałych istnień"[1309], Magda walczyła od wczesnego dzieciństwa w kontekście postawy swojej siostry. Muzyka,

[1305] Zadaniem wykonawcy jest spersonalizowanie dźwięków i oddanie własnej interpretacji ich znaczeń i emocji - wszystko przy zachowaniu granic wyznaczonych przez kompozytora. Utwór staje się emocjonalnym kontenerem (emotional contaneir) lub modelem, określającym co może być, a co nie. Wykonawca w jakiś sposób musi ożywić już istniejącą muzykę - poprzez niuanse, intensywność, wrażliwość i czas. Por. K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 3174-3184 [format Mobi].

[1306] Tamże, s. 3174-3176. [format Mobi].

[1307] M. Leman, *Embodied Music Cognition and Mediation Technology,* dz. cyt. s. 122.

[1308] S. de Beauvoir, *Druga płeć*, dz. cyt. s. 299.

[1309] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia,* dz. cyt., s. 123.

szczególnie poprzez granie – ćwiczenie na fortepianie, pozwalała jej odcinać się od świata zewnętrznego. W tym aspekcie znaczącą rolę odegrały także jej publiczne występy oraz dostrzeżenie jej przez komisję konkursu ogólnopolskiego, które obok budowania jej poczucia wartości pozwalały odczuwać własną godność. Jak zauważa Małgorzata Dzięgielewska „kobiety, realizująco się zawodowo, są w Polsce zjawiskiem powszechnym[1310] i dlatego kobiecość można rozumieć jako hybrydowe połączenie pomiędzy kulturowo przypisywanymi cechami kobiecie jak delikatność, emocjonalność, troskę i opiekę, a realizowanie siebie zawodowo[1311].

Życie narratorki ułożyło się w taki sposób, że jest osobą samotną, dlatego swoją kobiecość wyraża w pracy ze pacjentami. Pozwala jej ona realizować siebie w aspekcie niesienia pomocy drugiemu człowiekowi, w jego rozwoju. Muzyka w obszarze jej pracy zawodowej pełni rolę łącznika pomiędzy wykonywaniem zawodu, a realizowaniem swojego powołania kobiety jako zdolnością do miłowania i bycia miłowaną[1312]. Wyraża się to w sposobie, w jakim za pomocą muzyki pokazuje dzieciom świat emocji, daje im ciepło i bliskość odczuwaną przez muzykę, szczególnie w „muzycznych spotkaniach" - improwizowanych dialogach. Magda ma przekonanie, „że dzieci potrzebują mnie i muzyki… bliskości, ciepła i obcowania z pięknem muzycznych obrazów…". Muzyczne obrazy dla Magdy to „wędrówka do różnych sytuacji wywołujących określone uczucia – miłość, radość, smutek, gniew, strach, samotność. Ale to także magiczne obrazy, które miło się kojarzą z przyrodą, spokojem, ukojeniem, wyciszeniem, relaksem". Kontakt budowany językiem muzycznym przenika najgłębsze warstwy osobowości niezależnie od stopnia niepełnosprawności czy choroby. Umożliwia też nowe sposoby wyrażania siebie poprzez rozwijający się związek muzyczny[1313]. Uczestniczy w budowaniu ich osobistej relacji z muzyką oraz wnosi w ich życie piękno, bliskość pomimo niepełnosprawności oraz poczucie godności, co z perspektywy pedagogicznej wyraża się jej działaniami podporządkowanymi dobru, wspomaganiu ich rozwoju i troskę

[1310] M. Dzięgielewska, *Uczenie się w opinii kobiet (studium przypadków),* [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar,* red. E. Dubas, O. Czerniawska, dz. cyt. s. 229.

[1311] Z. Glanc, *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości,* dz. cyt. s. 128-129.

[1312] Ks. M. Chmielewski, *Dojrzeć „geniusz kobiety",* [w:] *Mulieris dignitas - Promieniowanie kobiecości,* red. T Paszkowska, dz. cyt. s. 47.

[1313] A. Bryndal, S. Procter, *Muzykoterapia Nordoff-Robins,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 21-22.

o zachowanie wartości wewnętrznej[1314]. Dzięki takim działaniom Magda odczuwa, że „praca z niepełnosprawnymi daje mi spełnienie", w którym widzi sens swojej pracy**.** Widzi go przede wszystkim w miłości, która wyraża się w pragnieniu, by poprzez muzykę otwierać swoich pacjentów, by pokazywać im i kształtować ich świat wartości. Znaczenie tej wartości w przypadku niepełnosprawności uważa za szczególnie istotne ze względu na istniejące stereotypy i obiegowe opinie o niepełnosprawności[1315]. Na podejmowane działania Magdy wobec swoich pacjentów można spojrzeć także w optyce etyki troski C. Gilligan, u której podstaw leży relacja troski. Autorka ta twierdzi, że działanie opiekuńcze wzmacnia zarówno tych, do których jest kierowane, jak również te osoby, które skierowują swoje działanie[1316]. W przypadku Magdy w kontekście hybrydowego rozumienia kobiecości muzyka pełni ważną rolę zarówno w sferze osobistej jak zawodowej, a nawet sfery te przenika.

W procesie interpretacji kategorie wartości zidentyfikowane w przestrzeni oddziaływania muzyki wydają się być jednocześnie oczekiwaniami, ponieważ są szersze niż jednorazowa wartość i ich występowanie implikuje oczekiwanie powtarzania się. Wyrażają to czego Magda pragnie najbardziej: poczucie bycia potrzebną, bliskości, ciepła i spotkania z drugą osobą w tej bliskości, którą daje muzyka, a dokładniej spotkanie w muzyce z drugą osobą, co M. Leman opisuje jako zestrojenie[1317]. W przypadku Magdy doznanie to stanowiła odczuwana wartość ukojenia i wypełnienia przez muzykę samotności. Podobne zjawisko uwidacznia się z wartością „muzyka to wspaniały dar", z jednej strony ukazuje wszelkie korzyści, jakie Magda odczuwa poprzez kontakt z muzyką, a które stanowią dla niej wartość. Z drugiej strony wartości te mogą stanowić oczekiwania, ponieważ muzyka jest obecna w życiu narratorki każdego dnia. Oznacza to, że oczekuje ona, aby wszystkie doświadczenia związane z muzyką powtarzały się.

[1314] Por. T. Ślipko, J. Mółka, *Godność człowieka w świetle etyki,* [w:] *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. nauk. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016, s. 47-60; s.55; A.M. de Tchorzewski, *Godność – dana i zadana człowiekowi. Wprowadzenie do tematu,* [w:] *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. nauk. I. Jazukiewicz, A. M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016, s. 9.

[1315] J. Mółka, *Drogi życiowego sukcesu. Perspektywa pedagogiczna,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignacianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 128.

[1316] C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, dz. cyt. s. 74.

[1317] M. Leman, *Embodied music cognition and mediation technology,* dz. cyt. s. 4.

Ważnym aspektem jest także dostrzeżenie, w jaki sposób doświadczenie muzykoterapii w toku studiów kształtowało dorosłość narratorki. „Dzięki «doskonaleniu umiejętności muzykoterapeutycznych»[1318] zafascynowałam się uważnością[1319], podejściem «tu i teraz»". Magda wyróżniając swoją fascynację poznaniem uważności oraz umiejętnością pełnego uczestniczenia w chwili obecnej co potocznie nazywane jest „byciem tu i teraz" pokazuje, że odniosła to podejście do swojego życia. Wyrażenie „tu i teraz" używane jest w kontekście specyficznego stanu umysłu[1320], który staje się sposobem bycia i wiąże się z „uważną obecnością" i świadomością każdej chwili[1321]. Poznanie stanu uważności, pozwoliło też Magdzie inaczej spojrzeć na świat. Fascynacja Magdy tym zagadnieniem doprowadziła do wielu zmian w różnych aspektach jej życia. Narratorka wymienia takie efekty jak: „to mi dało spokój, równowagę i otworzyło to, co już dawno zostało szczelnie zamknięte". Ponadto zaadoptowanie do swojego życia przez narratorkę podejścia „bycie tu i teraz" zapoczątkowało proces jej transformacji zarówno w sferze zawodowej jak również osobistej „to było domknięcie moich poszukiwań, zainteresowań, ale też otwarcie nowego rozdziału w życiu, innego spojrzenia na świat".

Zdobyte wykształcenie, którego jednym z elementów jest uczenie się przez doświadczenie – muzykoterapia osobista w toku studiów – umożliwiły Magdzie posługiwanie się w pracy muzyką w sposób profesjonalny. Drugim elementem jest to, że zrozumiała i przewartościowała swoje nastawienie do roli pracy. Praca w charakterze muzykoterapeuty zaczęła jej sprawiać satysfakcję, dała spełnienie, zaspokajała także jej

[1318] Pełny tytuł przedmiotu na studiach podyplomowych z muzykoterapii prowadzonych warsztatowo przez autorkę rozprawy i umożliwiających doświadczenie muzykoterapii w Akademii Muzycznej w Krakowie to: „Poznawanie i doskonalenie umiejętności muzykoterapeutycznych".

[1319] Uważność, to jeden z ważnych elementów pracy muzykoterapeuty. Studenci uczą się tej umiejętności, co stanowi obserwację samego siebie, swoich doznań na poziomie ciała, emocji w sferze duchowości pod wpływem muzyki, a poprzez to również umiejętności dostrzegania i empatycznego odczuwania co dzieje się z drugą osobą w trakcie interakcji z muzyką i poprzez muzykę.

[1320] Pojęcie „tu i teraz" wiąże się z koncepcją mindfulness. Polega ona na uważnej obecności. Stan ten, ćwiczony jest poprzez „nicnierobienie". Jest to pojęcie, którego używa John Kabat-Zinn w kontekście pielęgnowania uważnej obecności, a przez to osiągania wewnętrznego spokoju i mobilizacji sił wewnętrznych i energii. Narzędziem tych ćwiczeń jest skupienie na oddechu, który podczas medytacji świadomości uważnej obecności staje się kotwicą uwagi. Mindfulness jest częścią medycyny behawioralnej, która zakłada, że czynniki umysłowe i emocjonalne, czyli sposób w jaki myślimy i zachowujemy się mogą mieć znaczący wpływ na zdrowie fizyczne i zdolność do uporania się z chorobą. Mindfulness stanowi podstawę ośmiotygodniowego kursu praktykowanego w ramach Programu Redukcji Stresu i Relaksacji w klinice medycznej przy Uniwersytecie w Michigan. Por. J. Kabat-Zinn, *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała możesz pokonać stres, choroby, ból,* Wydawnictwo Czarna Owca Instytut Psychoimunologii, Warszawa 2009, s. 25-27, 89.

[1321] J. Kabat-Zinn, *Życie piękna katastrofa…*. dz. cyt. s. 26, 42, 48.

potrzebę bliskości z drugą osobą, co w unikalny sposób umożliwia kontakt za pomocą języka muzycznego. K. Stachyra zauważa, że komunikowanie się ze sobą poprzez muzykę może doprowadzić do poczucia bliskości i wspólnoty pomiędzy klientem a muzykoterapeutą[1322]. Ponadto należy podkreślić, że praca zawodowa silnie wpływa na narratorkę. „Muzyka znajduje się na granicy pomiędzy światem wewnętrznym i zewnętrznym jednostki – jej znaczenie i potencjał terapeutyczny pochodzi od jej istoty, ponieważ może ona łączyć obie te sfery"[1323].

Konsekwencją przeżytej transformacji zawodowej jest głęboka transformacja narratorki w sferze osobistej. Obejmowała ona postawę wobec mężczyzn. Po kolejnym rozczarowaniu „nie pozwalałam się zbliżyć nikomu…, gdy pewne granice zostawały przekroczone uciekałam w głąb siebie, zamykałam się" muzyka dała jej przestrzeń do otworzenia się na relacje z innymi osobami. Można powiedzieć, że odzyskała samą siebie, a zmiany, jakie zaszły w tym procesie, to przede wszystkim przetransformowanie relacji do samej siebie, a tym samym postawy wobec swojego dalszego życia. „Doszłam do momentu «tu i teraz», ale długo trwało zanim moja równowaga osiągnęła spokój. Zawsze za dużo analizowałam, żyłam przeszłością, rozpamiętywałam… Nauczyłam się, że robiąc to nie mogę pójść dalej, tylko stoję w miejscu". W konsekwencji podejmowanych refleksji Magda deklaruje, że „teraz jestem gotowa zaufać, dać siebie, swój czas, swoją uwagę i być blisko z drugą osobą…". Można zatem wnioskować, że osiągnęła pewną dojrzałość, według której chce realizować swoją przyszłość, ponieważ poznała sens swoich doświadczeń. Ponadto swoimi autonomicznymi decyzjami chroniła własną godność jako kobiety.

Dojrzałość narratorki przejawia się także w sferze zawodowej. Pracując jako muzykoterapeuta stała się „człowiekiem dla innych"[1324]. Widoczne jest także wzajemne oddziaływanie sfery osobistej oraz zawodowej dokonujące się poprzez muzykę, które eksponuje, jako własne korzyści wynoszone z pracy z pacjentami. Świadczą o tym jej słowa wyrażające jej odczucia „ja czerpię z tych zajęć dwukrotnie… radość, satysfakcję z bycia i spotkania z drugą osobą". Także wartości takie jak satysfakcja czy spełnienie

[1322] K. Stachyra, *Muzyka jako element procesu terapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii* , red. K. Stachyra, dz. cyt., s. 77.

[1323] Tamże, s. 63.

[1324] Z. Marek, *Wychowanie nowego człowieka według pedagogii ignacjańskiej,* [w:] *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności,* red. M. Szymańska, Z. Marek, J. Mółka, M. Mółka, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2022, s. 127.

obecne w obydwóch sferach życia Magdy wzajemnie się przenikają i implikują. Oznacza to, że bycie dla innych w pracy i współodczuwanie ze swoimi pacjentami przyczyniło się do jej otwarcia na drugiego człowieka i jego bliskość w przestrzeni osobistej. Samo doświadczenie muzykoterapii ma charakter otwierający – jest to możliwy mechanizm jaki dokonuje się w tym procesie[1325]. Może to oznaczać, że odnajdywany sens własnej pracy poprzez oddziaływanie na jej sferę prywatną przyczynia się do kształtowania jej dorosłości.

Na kształtowanie dorosłości Magdy należy spojrzeć w horyzoncie relacji z muzyką budowanej na przestrzeni całego jej życia. Pomimo niekorzystnej sytuacji w najbliższym środowisku muzyka wniosła do jej życia harmonię oraz równowagę wewnętrzną. Można powiedzieć, że wspomagała osiąganie własnej tożsamości. Zdaniem Ewy Skibińskiej „jedną z dróg formowania tożsamości jest modelowanie. Istotą tego procesu jest naśladowanie przez jednostkę obserwowanych zachowań modela, które są jej dostępne dzięki interakcjom z osobami pełniącymi rolę tegoż modela"[1326]. W przypadku Magdy w roli modela można postrzegać matkę, która otworzyła przed narratorką świat muzyki prowadząc ją na koncerty. Zapoczątkowało to doświadczanie przez Magdę muzyki oraz nawiązanie z nią emocjonalnej więzi. Wspólne słuchanie z mamą muzyki było formą społecznego doświadczenia muzycznego rozumianego jako stanowienie słuchającej publiczności podczas koncertu[1327]. Wspólne doświadczenie poprzez słuchanie to także rodzaj „dialogu muzycznego" z osobą z najbliższego otoczenia. Pośrednictwo bliskiej osoby, dla której muzyka stanowi bezpośrednią wartość, powoduje zadzierzgnięcie podstawowej wrażliwości emocjonalno-estetycznej oraz sensoryczno-emocjonalnej – „znaczenia emocjonalnego" muzyki[1328].

Innym elementem wspomagania osiągania własnej tożsamości są zdobywane doświadczenia muzyczne. Odczytane ich znaczenie w toku analizy oraz interpretacji uwidacznia drogę odkrywania tożsamości przez Magdę nie tylko w dzieciństwie, ale także w dorosłości. A. Walulik podkreśla zachodzący związek pomiędzy

[1325] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* art. cyt. s. 24.

[1326] E. Skibińska, *Pamięć znaczących osób i wydarzeń w edukacji kobiet,* [w:] *Edukacja dorosłych Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar,* red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002, s. 243.

[1327] M. Leman, *Embodied music cognition and mediation technology,* dz. cyt. s. 4.

[1328] M. Manturzewska, *Przebieg życia muzyka jako przedmiot badan naukowych,* [w:] *Psychologia muzyki Problemy zadania perspektywy,* red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz, dz. cyt. s. s. 586.

doświadczeniem a tożsamością osób dorosłych[1329]. Dlatego definiują oni kim są biorąc pod uwagę swoje nagromadzone, unikalne doświadczenia[1330], co łączy się z tym, że głęboko angażują się w ich wartość[1331]. Muzyka stała się dla narratorki źródłem, z którego czerpie rozwiązania do przetrwania trudnych chwil i źródłem harmonii wewnętrznej oraz przestrzenią, w której podejmuje decyzje. Przenosząc ją w inny wymiar czasoprzestrzeni pozwala doświadczać radości, bliskości, które wyznaczają w jej rozumieniu „lepszy świat". Spełnia także Magdy oczekiwania, które implikowane są wyznawanymi przez nią wartościami i pomaga jej kształtować codzienną rzeczywistość w wymiarach poznawczym, uczuciowym oraz duchowym. W sferze uczuć muzyka daje jej spełnienie, w sferze poznawczej, staje się inspiracją, ponieważ przy muzyce lub pod jej wpływem podejmuje refleksje, przemyślenia a także decyzje. W sferze duchowej, w wymiarze religijnym, muzyka kształtuje osobistą relację z Bogiem, pozwala na modlitwę kontemplację oraz odnajdywanie sensu cierpienia. Umożliwia także niesienie dobra jej małym pacjentom, co sprawia jej radość, satysfakcję oraz realizuje jej pragnienia. Walorami tak rozumianej czasoprzestrzeni Magda kieruje się zanurzając się w świat muzyki, kiedy trudności świata realnego dotykają ją. Odnajduje w nim oczekiwane rozwiązania. Można więc powiedzieć, że świat realny oraz uczuciowy i duchowy wzajemnie się przenikają i uzupełniają, a pomostem pomiędzy nimi jest muzyka, która partycypuje w całożyciowym integralnym rozwoju narratorki.

Na podstawie przedłożonych implikacji można wnioskować, że narratorkę łączy z muzyką więź, która w rozumieniu narratorki daje jej poczucie bezpieczeństwa, pocieszenie, ukojenie, utulenie, a kiedy jej emocje przy muzyce i poprzez muzykę znajdują ujście osiąga poczucie wolności i spełnienia. Muzyka od wczesnego dzieciństwa stanowiąc źródło jej doświadczeń uczestniczyła w procesie wychowania i rozwoju integralnego. Ponadto relacja ta rozwinęła wrażliwość narratorki na terapeutyczne aspekty działania muzyki w jej życiu, co doprowadziło ją do studiów z muzykoterapii. Muzyka partycypowała także w osiąganiu jej kobiecości w dorosłości oraz wpływała na rozwój osobowości i wspomagała osiąganie własnej tożsamości i dojrzałości i chroniła

[1329] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem,* dz. cyt. s. 32.

[1330] M.S. Knowles, *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy,* art. cyt. s. 50.

[1331] Tamże.

jej godność. Na tej podstawie została odczytana droga edukacyjna doświadczeń muzycznych, które kształtowały więź narratorki z muzyką na różnych etapach życia:

- przyczyniały się do kształtowania poczucia własnej wartości, szczególnie w dzieciństwie i okresie szkolnym poprzez występy publiczne, w tym dostrzeżenie jej zdolności przez komisję konkursu ogólnopolskiego;
- dostarczały wiele różnych jakości takich jak: zamknięcie dla świata w czasie ćwiczenia na fortepianie i zanurzenie w muzyce, wyciszenie, uspokojenie, które odczuwane były intuicyjnie jako działanie terapeutyczne;
- umożliwiały zaspokojenie pragnienia miłości poprzez poczucie spełnienia w muzyce i dzięki muzyce;
- muzyka była także źródłem siły wewnętrznej rozumianej jako energia do działania, transformowania trudnych doświadczeń oraz do trwania mimo trudnych sytuacji, ale także na drodze transcendencji, ponieważ muzyka religijna wnosiła w jej życie wiele wartości, w tym odkrywanie sensu głębszego cierpienia oraz stwarzała przestrzeń do budowania osobistej relacji z Bogiem poprzez wzbudzanie zaufania i nadziei.

Podsumowując analizę i interpretację oraz implikacje pedagogiczne należy zauważyć, że muzyka może stanowić centralny aspekt życia narratorki. W odniesieniu do problemu zakładającego odpowiedź na pytanie jak kształtowała się z perspektywy pedagogicznej osobista relacja z muzyką badanych na przestrzeni całego życia, można dostrzec, że odegrała ona edukacyjną rolę. Muzyka partycypowała nie tylko w jej doświadczeniach, ale przede wszystkim w jej przemyśleniach oraz inspirowała do podejmowanych działań. ~~S~~tanowiła także różnorodny kontekst jej doświadczeń – granie, słuchanie, uczestnictwo w koncertach na żywo, występy publiczne oraz doświadczenie muzykoterapeutyczne i praktykę muzykoterapeutyczną. Ponadto ocena doświadczeń w wyniku refleksji pozwalała wyciągać narratorce wnioski do kształtowania dalszego postępowania. Edukacyjna rola tak postrzeganej relacji z muzyką polega na rozwinięciu poczucia własnej wartości, przyczynieniu się do otwarcia na innych i komunikowania się z nimi oraz otwarcia na świat, a także do kształtowania świata wartości. Chroniła też jej godność. W takim kontekście szczególnym walorem jest rola muzyki jako towarzysza w

integralnym rozwoju[1332] uczestnicząc w jej życiu we wszystkich jego wymiarach, na poziomie emocjonalnym i uczuciowym, duchowym, podczas aktywności fizycznych i poznawczym. Jest obecna w życiu prywatnym oraz zawodowym. Można ująć to metaforycznie „wehikuł życia". Autorka rozprawy rozumie go nie tylko jako siłę nośną – czyli w aspekcie fizycznym, ale przede wszystkim w roli zasilającej, napędu, czyli jako rodzaj energii fizycznej, emocjonalnej i duchowej w szerokim rozumieniu oraz w wymiarze transcendentnym, która nasycona jest osobiście nadawanym znaczeniem przez samą narratorkę. Dzięki temu przenika ją jako osobę w ujęciu personalistycznym oraz inspiruje do wszelkich podejmowanych działań. Potencjał terapeutyczny muzyki, ważny w jej rzeczywistości, zdaniem autorki, niczym „Światło księżyca" (C. Debussy) rozświetla mrok kreślony trudem codzienności.

4.2. Opowieść o życiu – słowami Moniki

Monika to osoba w wieku 36 lat, zamężna, matka dwójki dzieci. Edukację muzyczną w szkole podstawowej oraz gimnazjum ukończyła na fortepianie w swojej rodzinnej miejscowości.

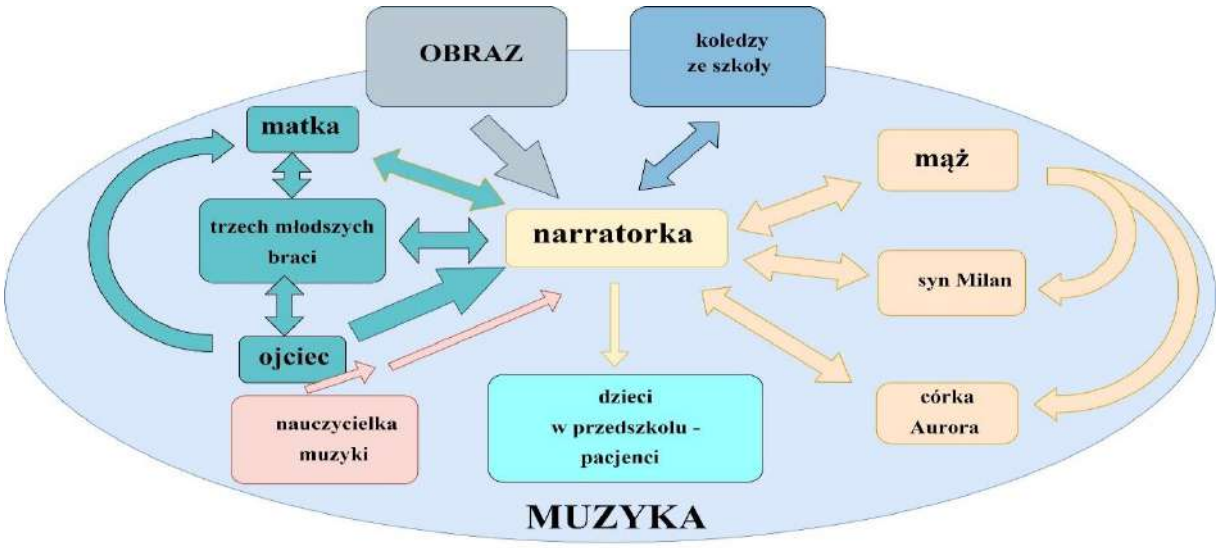
W liceum muzycznym jej główny instrument stanowiły organy. Ukończyła studia licencjackie z muzyki kościelnej w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II, studia licencjackie i magisterskie z muzykologii oraz studium pedagogiczne na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Odbyła także studia podyplomowe z muzykoterapii. Aktualnie kończy podyplomowe studia z pedagogiki specjalnej ze specjalnościami: oligofrenopedagogika, autyzm i pedagogika lecznicza. Pracuje jako nauczyciel muzykoterapeuta w przedszkolu specjalnym w Tarnowie.

Narracja Moniki ma charakter refleksyjny ukazujący jej życie wewnętrzne w tle różnych ważnych, w tym traumatycznych doświadczeń jej życia. Zatytułowała ją „Opowieść o życiu" i pogrupowała w odcinki, które nie mają ciągu chronologicznego. Stanowią przemyślenia, które uważa za istotne i dla niej znaczące. Zatytułowała je: „Studia podyplomowe z muzykoterapii, O sobie, Muzykoterapia - praca, Milan, Dzieciństwo, Norwegia, Pisanie opowieści o życiu, Śpiew, Jak uwolnić się od przeszłości, O kobiecości, Dodatkowe studia, Moje potrzeby".

[1332] Ideę towarzyszenia omawia Z. Marek. Por. Z Marek, *Pedagogika towarzyszenia…*, dz. cyt.

4.2.1. Trudne relacje

W kategorii aktorzy oprócz głównego aktora – muzyki oraz narratorki - zostali zidentyfikowani aktorzy osobowi oraz aktor nieosobowy – obraz. Pośród aktorów osobowych w narracji zostały wyłonione dwie grupy: osoby, z którymi narratorka przybliża swoje relacje lub były obecne w jej codzienności oraz osoby, które zostały tylko wspomniane. Do aktorów osobowych - należą: mama, ojciec, nauczycielka muzyki w szkole podstawowej, trzej młodsi bracia, mąż, Aurora oraz Milan – jej dzieci, teść, koledzy i koleżanki ze szkoły oraz dzieci z przedszkola specjalnego – jej mali pacjenci. W grupie aktorów wspomnianych przez Monikę, z którymi nie opisuje swoich relacji pojawili się: babcia i dziadek, pradziadkowie, sąsiedzi i ich dzieci; koleżanki w pracy. Ponadto Monika wymienia także lekarzy, terapeutów syna; lekarza i pielęgniarkę z karetki. Relacje narratorki z aktorami przedstawione zostały na schemacie nr 6.



Schemat nr 6. Aktorzy w relacjach Moniki (oprac. własne)

Narratorka pisząc swoją biografię zauważa, że „na swoje życie spoglądam poprzez zgromadzony już pewien bagaż doświadczeń". Opisuje relację do samej siebie, otoczenia i ważnych w nim osób w różnych okresach życia oraz w kontekście otrzymanego obrazu, który wpłynął na jej dalsze życie. W relacji do samej siebie Monika pokazuje miejsce muzyki w jej życiu, rozterki świata wewnętrznego, swoje postrzeganie siebie jako matki oraz proces odkrywania swojej kobiecości.

„Mieliśmy w domu pianino, tata na nim często ćwiczył, grał też na akordeonie i śpiewał. Słyszałam to od dziecka. Zazwyczaj były to pieśni kościelne, albo niestety

disco polo czy też popularne weselne melodie". „Odkąd usłyszałam stwierdzenie Johnego Cage'a[1333], że «cisza nie istnieje, wszystko jest muzyką» bardzo mi to dało do myślenia i głęboko się nad tym zastanawiam. Moim zdaniem Cage ma rację. Dlatego śmiem napisać, że z muzyką to ja się nie rozstaje w ogóle… Kwestia jest tylko taka, jak często jestem świadoma tego, że ona jest i że jej słucham. Budząc się rano od pory wiosennej, gdy ptaki śpiewają za oknem słyszę ją! Uderza mnie, jakie to piękne. Jadąc z pracy rowerem, słysząc szum samochodów i różne dźwięki dookoła też ją słyszę, ale wtedy rzadziej o niej myślę. Już dawno odrzuciłam założenie, że muzyka to np. granie melodii, to utwory itp.". „Koło mojego miejsca zamieszkania jest duży zakład pracy, który puszcza sygnał zawsze na początek/koniec zmian dla pracodawców o 7.00, 15.00 i 23.00. O 7.00 rano mnie ten sygnał zastaje, gdy jadę na rowerze przez pola uprawne (mam taki fajny skrót), wtedy zwracam uwagę jak inny jest on codziennie, ponieważ wszystko zależy od pogody. Przed burzą jest mocny i bardzo donośny, w pochmurne i zamglone dni taki cichy i zgaszony itp.". „Muzykę mam więc z sobą cały czas".

O swoim świecie wewnętrznym Monika mówi, że „czasem w głowie mam tak zagmatwaną plątaninę myśli, że samo wypowiedzenie ich do kogoś sprawia, że stają się bardziej «poukładane». Często łapię się na tym, że mam jakieś wątpliwości co zadecydować i wystarczy, że opowiem o tym komuś, po czym, po swojej wypowiedzi, zaraz dochodzę do wniosków i wiem, co robić dalej". „Czasem na papierze podejmuję się prób posortowania myśli". „Najgorsze są jednak wieczory. Jak już się kładę spać, to mój mózg tak pracuje, że nie mam nad tym kontroli. Układam w głowie tysiące rozmów, których przecież nigdy nie przeprowadzę… Teoretycznie te rozmowy «wewnętrzne» mają mi dodać pewności siebie, mają sprawić, że w realnym życiu łatwiej mi będzie się wypowiedzieć – ale tak się nie dzieje. Rozmówca i sytuacja zawsze zaskakuje, a mój zmarnowany czas i niewyspanie pozostaje".

W dzieciństwie narratorki na jej świat wewnętrzny, oddziaływała sytuacja w najbliższym środowisku - w domu rodzinnym. Kształtowana była specyficznymi

[1333] Jeden z utworów muzycznych Johna Cage'a pt. 4' 33" „jest najsłynniejszym, wręcz rewolucyjnym utworem. Pracował nad nim pięć lat. Dlaczego tak długo? Bo za partyturą, w której napisane jest, że «żaden z instrumentów nie gra żadnej nuty», stoją głębokie przemyślenia twórcy i idea, którą skwitował zdaniem: «Cisza nie istnieje – wszystko jest muzyką»". Por. dokument online M. Dusza, *Jedna z najsłynniejszych kompozycji współczesnej jest ciszą,* [online] https://www.rp.pl/kultura/art13515971-jedna-z-najslynniejszych-kompozycji-muzyki-wspolczesnej-jest-cisza, (dostęp: maj 2023).

relacjami, ponieważ „ojciec lubił wypić, awanturował się i mama musiała często się chować przed nim. Pamiętam nawet sytuację, że wszyscy musieliśmy uciec z domu i schować się u babci". „Dopiero jak bracia podrośli to jeden «przywalił» ojcu i wtedy awantury zaczęły się powoli kończyć. Wtedy poczuliśmy się bezpiecznie. Bracia się nie patyczkowali. Gdy ojciec podskakiwał czy straszył nożem to bracia nim szarpnęli, obezwładnili i był spokój. Potem to już tylko nas przezywał i przeklinał do czego szybko przywykliśmy i nie robiło to na nikim wrażenia. Tata miał wiele trudnych zachowań". Monika tłumaczy zachowania ojca tym, że „miał trudne dzieciństwo. Był nieślubnym dzieckiem, gorzej traktowanym. […] Na wsi był oczywiście bardzo stygmatyzowany, spał często w stodole, a prawdziwą opieką obdarzyli go moi pradziadkowie".

Monika była najstarsza z rodzeństwa. Uważa, że miała „więcej obowiązków niż chłopaki". „Będąc najstarsza czułam się trochę odrzucona". […] Miałam nawet kilka razy myśli samobójcze, bardzo brakowało mi wsparcia". „Zaczęłam wierzyć w siebie dopiero podczas okresu dojrzewania, wzrastała moja samoocena, a najlepiej się ukształtowała jak poniekąd wyprowadziłam się z domu […] mieszkałam w bursie i to ten czas był dla mnie decydujący. Nabrałam pewności siebie, nauczyłam się samodzielności i …pokochałam siebie".

Nowe doświadczenia relacji Monika zdobyła, kiedy sama została matką. „W moim natłoku obowiązków popełniam całą masę błędów i przeoczeń". „Może pracuję za dużo jak moja mama? Chociaż na pewno tyle nie sprzątam". „Czasem wygląda na to, że to ja muszę się uczyć od dzieci! Ciężko znaleźć złoty środek." Zdobywanie doświadczenia pomagają jej zrozumieć, że „we mnie cały czas zachodzą przemiany, ale jednocześnie ciągle czuję i widzę piętno przeszłości". „Czuję, że wiele rzeczy «wmówiono mi», że muszę robić, bo tak robią wszyscy. W efekcie mam bardzo dużo «na głowie» i ciągle muszę z czegoś rezygnować". „Teraz nie tylko odpowiadam za siebie… Odpowiadam też za wychowanie moich dzieci, za ich edukację, za jak najlepszą rehabilitację mojego syna".

Istotny w relacji do samej siebie jest także postrzeganie przez Monikę własnej kobiecości. „Wydaje mi się, że kobiecość w pełni odkryłam dopiero po 30 roku życia. Bardzo jest to zagmatwane zagadnienie". „Początki są trudne, bo mając trzech młodszych braci też chciałam być chłopakiem". „Właściwie do 18 roku życia próbowałam się upodobnić pod jakimś względem do chłopaków, nie interesowała mnie kobiecość, mało

mnie to obchodziło". „Ubierałam się w szersze spodnie, męskie koszulki i dawałam wszystkim cześć – tak po męsku, mocnym uściskiem". „W liceum zaczęło się coś zmieniać, gdy koledzy po kolei wyznawali, że im się podobam. Zdenerwowało mnie to". „Zaczęłam się bardziej kumplować z dziewczynami i czyniłam pierwsze kroki w kierunku odkrywania kobiecości. Najpierw starałam się lepiej zacząć ubierać i „dostojniej" zachowywać, zrezygnować z podawania ręki na „cześć" – na rzecz „buziaczków", co było na początku okropne ☺ (dalej mi kiepsko idzie)". „Dużo zmieniło się po porodach, po 30 r.ż. Zaakceptowałam wtedy swoje ciało. Jego fizyczność, nagość, jego prawa i zmiany, które w nim nastąpiły". „Kobiecość nadal jest ciężkim tematem, trochę przeze mnie pomijanym". „Moje koleżanki w pracy chodzą na paznokcie, rzęsy, robią włosy, kupują modne ciuchy… A ja? Nie chodzę na paznokcie, bo od małego gram na instrumentach i dłuższe paznokcie po prostu mi przeszkadzają. […] Malować mi się nie chce, bo jeżdżę na rowerze [...]. Do fryzjera w ogóle nie chodzę, bo sama się obcinam na równo. Ubrań drogich nie kupuję, […] mam ważniejsze wydatki na głowie niż ciuchy".

Relacja Moniki z mamą, która „z zawodu jest pielęgniarką (do dziś pracuje w zawodzie)", oparta jest na obrazie „wiecznie zapracowanej mamy, która nigdy nie ma czasu. Mama, która pracuje, dba o dom i ciągle sprząta a dodatkowo jeszcze chodzi do pola i pomaga babci w rolnictwie. Przez to jest często zmęczona i nie ma dla nas cierpliwości". Z kolei „z tatą to jeszcze cięższa sprawa niż z mamą". „Tata z zawodu jest organistą. Pięć lat temu, tuż przed emeryturą, postanowił rzucić ten zawód (ku zdumieniu wszystkich) i zapisał się do służby ochroniarskiej, stróżuje w kilku dużych firmach". „Tacie zawdzięczam zetknięcie z muzyką. To on: zapisał mnie do szkoły muzycznej I stopnia". Ojciec towarzyszył narratorce w ćwiczeniu na fortepianie w domu. „Źle wspominam oczywiście te jego nauki. Najtrudniej było, jak był pijany i musiałam przy nim grać. Tak mi się strasznie obrywało, że przeważnie cały czas płakałam… Najgorzej było z Bachem. Trudne utwory, dużo błędów. Wszystko wiecznie źle, cały czas albo mnie prał albo pastwił się słownie, że jestem do niczego". „Nie miałam szczęścia w I stopniu także do nauczycielki instrumentu głównego. Liczyło się tylko dobre odtworzenie muzyki. Żeby dźwięki się zgadzały. Skarżyła często ojcu i potem miałam duże problemy". „Cały czas nasze relacje są trudne. Dodatkowo ciągle się obraża. Nie wiadomo o co mu chodzi".

Inaczej przedstawiały się relacje narratorki z młodszymi braćmi Moniki. „W dzieciństwie chętnie się biłam z braćmi, na początku zawsze wygrywałam, ale niestety jak podrośli, to już obrywałam od nich – urządzaliśmy zawody w domu, kto kogo pierwszy przewróci na ziemię". „Mama nie była zachwycona takim zachowaniem, ale sporo mleczaków sobie powybijaliśmy i nie widzieliśmy w tym nic złego". Bracia „mają w życiu lepiej – nie musieli sprzątać, pomagać w kuchni i mieli mniej obowiązków. Tworzyli fajne paczki, grali w piłkę nożną, chodzili na mecze, nie musieli nosić spódnic… Podobało mi się to!".

Kolejnym aktorem jest mąż narratorki, którego poznała pośród znajomych z chóru studenckiego. Zaraz po ślubie „wyjechałam razem z moim «świeżym» wtenczas mężem. Mieliśmy razem pracować. Ja na sklepie, a on w usługach ogrodowych. Zamieszkaliśmy tuż przy firmie, w domu z Polakami – większość z nich pracowała z nami". W relacji z mężem „jest mi ciężko poprosić męża o wysprzątanie łazienki, o umycie podłogi czy nawet ugotowanie obiadu". Jest to „piętno wychowania patriarchalnego, że my kobiety mamy wpojone, aby za dużo na siebie brać. Aby ogarniać dom, dzieci, gotować obiady itd.".

Relacje Moniki z mężem uległy zmianie „odkąd wróciłam do pracy na pełen etat udało mi się bardziej zaangażować męża w opiekę nad dziećmi i widzę jak bardzo przywiązał się do nich". Wpływ na ich umacnianie ich więzi ma też „radość z seksu i czerpanie z tego przyjemności". „Mąż czasem mi zarzuca, że o siebie nie dbam – i ma rację. Staram się od czasu do czasu dłużej postać przed lustrem, założyć sukienkę, pomalować chociaż rzęsy…". Nie bez znaczenia dla tych relacji jest też muzyka. „Po kontaktach ze mną zaczął się nią [muzyką] interesować. Bardzo lubi koncerty z muzyką klasyczną, chętnie puszcza ją nawet w samochodzie". „Poza tym zaczął składać nuty w programie «Sibelius», a że z wykształcenia jest informatykiem, to technicznie świetnie ogarnia ten program i umie znaleźć różne rozwiązania przy muzyce współczesnej. Zawiłości teoretyczne ja mu tłumaczę, a on robi skład".

O swoich relacjach z dziećmi – córką Aurorą oraz synem Milanem Monika tak pisze: „słucham uważnie swoich dzieci i staram się pozwalać im odkrywać siebie, poznawać świat po swojemu". Aurora jest starsza i „gdy urodził się Milan – tak nagle i niespodziewanie to nie zdążyliśmy przygotować córki Aurory na jego przyjście. Niby wiedziała, że mama ma dzidziusia w brzuchu, ale niestety nie rozmawiałam z nią wiele

na ten temat, twierdząc, że jest jeszcze czas. Czasu nie było. Mama zniknęła nagle w szpitalu, a potem mieszkała dwa tygodnie w Krakowie, żeby mieć bliżej do Prokocimia[1334]. Gdy już poczułam się lepiej dojeżdżałam do Krakowa, żeby być częściej w domu". Po narodzeniu Milana „moja relacja z córką się osłabiła, byłam często zmęczona i zdenerwowana".

Relacja Moniki z synem od samego początku kształtowana była specyficznymi okolicznościami. „Milan urodził się w 31+5 tygodniu ciąży. Za wcześnie. Pomimo, że waga nie była najgorsza – 1700g., to jednak pękło mu płuco, trafił pod respirator a przy wypisie zauważono niedotlenienie". Z powodu komplikacji poporodowych cała uwaga Moniki „była skupiona na Milanie i tym co się z nim dzieje. […] Po przyjściu Milana do domu cały czas jeździliśmy po różnych poradniach, wykonując badania, sprawdzając napięcia mięśni i uczęszczając na rehabilitację. Rozwój był lekko opóźniony, ale nie wyglądało to najgorzej. Milan jest cudownym dzieckiem, bardzo pogodnym, uśmiechniętym i niezwykle spokojnym – co bardzo ułatwia wszystkie wizyty u lekarzy i rehabilitacje. Niestety w związku z uszkodzeniem centralnego układu nerwowego i opóźnieniami ruchowymi oraz przykurczami w mięśniach w wieku dwóch lat dostał diagnozę Mózgowego Porażenia Dziecięcego (obustronne porażenie kurczowe, diplegia). Milan porusza się samodzielnie, ale ma szereg problemów, zły wzorzec chodu i spastykę, która bardzo mu utrudnia funkcjonowanie i prowadzi stopniowo do dalszych deformacji, z którymi staramy się walczyć i im zapobiegać. Milan potrzebuje pomocy przy wychodzeniu na schody, przy trudniejszym terenie na zewnątrz (np. nierówności, większa trawa, przeszkody np. gałąź na drodze). […] Milan ma bardzo dobry słuch, słysząc muzykę puszczaną na CD często zaprzestaje zabaw i po prostu słucha z uśmiechem. Mieliśmy taki czas, że rozmawialiśmy przy pomocy śpiewu. Ja mu zadawałam śpiewająco jakieś pytanie a on śpiewająco odpowiadał. Bardzo fajna zabawa".

W narracji Moniki pojawiają się także koledzy ze szkoły „miałam też sporo kolegów, siedziałam często z kolegą w ławce, przerwy spędzałam wśród chłopaków. Dobrze się z nimi czułam, było śmiesznie i zabawnie". „Pamiętam, że miałam sytuację, że dwaj najlepsi moi koledzy (jeden siedział po prawej, drugi po lewej, bo mieliśmy

[1334] Prokocim to część Krakowa, w której znajduje się duży szpital dziecięcy. Potocznie używa się określenia, że ktoś leży w Prokocimiu.

łączone ławki) powiedzieli, że muszą mi coś powiedzieć, że się we mnie zakochali i muszę kogoś z nich wybrać. Oj, jak mnie to zdenerwowało! Znalazłam sobie wtedy zupełnie innego chłopaka i zrozumiałam, że te przyjaźnie damsko-męskie to skomplikowana sprawa i chyba nie ma to sensu. Później też mi się to zdarzyło, że koledzy z którymi więcej spędzałam czasu i bardzo lubiłam ich towarzystwo to nagle wyznawali mi miłość – tak też poznałam mojego męża…".

Aktorami są też dzieci z przedszkola specjalnego, w którym Monika pracuje od niedawna jako muzykoterapeutka „ dostałam pół etatu jako muzykoterapeuta a drugie pół jako pomoc na grupie". Uczestnikami są „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, głównie autyści". W relacji z nimi „czasem widzę, że na zajęciach nikt mnie nie słucha". Prowadzenie zajęć „staje się wyzwaniem, dużo myślę jak do nich podejść, jak ułożyć dla nich zajęcia, jak ich zainteresować i złapać z nimi dobry kontakt. Pojedynczo mi się udaje, natomiast w grupie mi «każdy ucieka» i nie wiem za kim podążać. Każde dziecko wymaga zupełnie innego podejścia". W relacji tej kontakt z dziećmi buduje poprzez „stałe punkty [te same ćwiczenia], powtarzanie niektórych ćwiczeń uważam za konieczne, gdyż zbyt szybkie zmiany zniechęcają uczniów". „W relacji z autystycznymi dziećmi staram się być jak najbardziej pozytywna i uśmiechnięta. Zarażać ich radością, dobrą zabawą i odkrywać z nimi różne ciekawe dźwięki, swoje ciało, swój głos".

Szczególnym aktorem w narracji Moniki jest aktor nieosobowy – obraz. Dostała go w nagrodę zajęcia II miejsca na konkursie w gimnazjum. Obraz przedstawia bramę, „a za nią piękny ogród. Od razu mi się to skojarzyło z wejściem do «nowego świata»". „Rozbudziło to we mnie wiarę w swoje możliwości".

Podsumowując kategorie aktorów można zauważyć, że relacje Moniki nie były łatwe, zwłaszcza w okresie dzieciństwa w jej najbliższym środowisku w domu rodzinnym. Podobnie swój kontakt z muzyką budowała w trudnych warunkach, jakich doświadczała podczas ćwiczenia na fortepianie. Decydującym momentem było zdobycie nagrody, w postaci obrazu, którego treść niosła dla Moniki przesłanie.

4.2.2. Przygoda a proza życia

Opisywanie przez Monikę znaczących wydarzeń w jej życiu umożliwia umieszczenie ich na osi czasu oraz wskazanie na niej ważnych okresów obecności w jej życiu muzyki. Okres dzieciństwa „wspominam dobrze, aczkolwiek było kilka rzeczy,

które uważam za «błędy rodziców»". W okresie szkolnym „nie chciałam nawet myśleć o kontynuacji nauki w szkole muzycznej". Na zmianę jej postawy wpłynął udział w konkursie, na który pojechała uczęszczając do gimnazjum oraz otrzymany obraz w nagrodę. „Zdecydowałam o próbie pójścia do II stopnia [szkoły muzycznej] w Krakowie".

Do odkrywania znaczenia muzyki przyczyniły się podjęte studia z muzykoterapii. Monika podjęła je „tak z ciekawości nie bardzo wiedząc w ogóle czym naprawdę jest muzykoterapia". Dowiedziała się o nich od znajomych. Zobaczyłam, że w Krakowie także mamy taki kierunek podyplomowy i stwierdziłam «czemu nie?»". Na studiach, „spotkałam wspaniałych ludzi, […] z którymi nie było straszne poruszać ciężkie tematy, wobec których można było być szczerym. Mieliśmy małą grupę, świetnych wykładowców, wszystko było dobrze dograne. Organizacyjnie mam same dobre wspomnienia".

Po skończeniu studiów miało miejsce ważne wydarzenie w życiu Moniki. „Nieoczekiwanie pojawiła się opcja wyjazdu do Norwegii, do pracy sezonowej w ogrodnictwie. Nie wahałam się zbyt długo. Czułam, że to będzie ważny dla mnie moment w życiu i czas na przygodę!". Na wyjazd Monika zdecydowała się „po pięciu latach pracy w Polsce" oraz pomimo korzystnej sytuacji w firmie, w której pracowała od skończenia studiów. „Kariera w tej firmie układała mi się zadowalająco, obietnice jakie mi składano były naprawdę ciekawe. Każdy rok podnosił poprzeczkę, dużo się działo". O pobycie w Norwegii[1335] Monika pisze: „Mieszkanie w Norwegii było wspaniałe. Zdecydowanie mogłabym tam zostać, ale niestety ciężko było nam znaleźć lepszą pracę, a ogrodnictwo po pewnym czasie zaczęło się nudzić".

Po powrocie do Polski urodziła dwoje dzieci. Narodziny młodszego syna Milana i pierwsze dni jego życia stanowią dla Magdy „z jego narodzinami wiąże się, jak dotąd, moja największa trauma". Monika wyjaśnia okoliczności komplikacji poporodowych „niedotlenienie w istocie białej po obu stronach półkul tzw. leukomalacja okołokomorowa". „W drugiej dobie zadecydowano o transporcie Milana do Prokocimia w Krakowie. Ja również wypisałam się w tym dniu na żądanie. […] Ciężko przywołać wszystkie uczucia, które mi towarzyszyły, raczej były to działania na zasadzie

[1335] Narratorka nie wspomina w narracji, jak długo przebywała w Norwegii. Okres pobytu – 1,5 roku potwierdziła osobiście.

«autopilota» po prostu zrobić wszystko co można". Monika widziała jak „Milana przewoziła specjalistyczna karetka, z lekarzem i pielęgniarką, którzy przyjechali z tamtego szpitala dziecięcego. Przewozili go z całą masą sprzętu, podłączonego do różnych urządzeń. Pamiętam ostatni widok karetki, kiedy właśnie przejeżdżała przez szlabany… Bardzo mi to utkwiło w pamięci. Ciężko zapomnieć tego widoku i emocji, które mi przy tym towarzyszyły. Ja pojechałam do domu, odradzono nam jazdę bezpośrednio do Krakowa – ze względów bezpieczeństwa na intensywnej terapii były możliwe tylko odwiedziny w wyznaczonych godzinach 11-14".

„Po urodzeniu dwójki dzieci i «wyprawieniu ich» do przedszkola zaczęłam się rozglądać za stałą pracą (w tym czasie pracowałam na zlecenia, poświęcając się głównie wychowaniu dzieci)". Podjęła pracę w roli muzykoterapeuty „prowadzę zajęcia w każdej grupie przedszkolnej dwa razy w tygodniu". Obecnie „poszłam na studia podyplomowe z pedagogiki specjalnej w trzech specjalnościach: autyzm, oligofrenopedagogika oraz pedagogika lecznicza. Niebawem będę kończyć".

W kategorii czas zostały przedstawione ważne wydarzenia, które formowały Moniki relację z muzyką, a także doświadczenia, które wpłynęły na kształtowanie jej dorosłości.

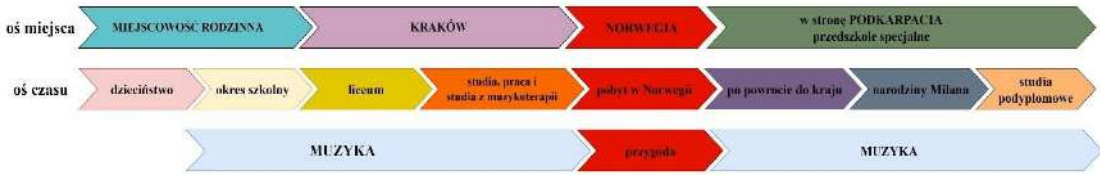
4.2.3. Miasto, przyroda, praca

Kategoria miejsce nie ma znaczenia dla prowadzonej analizy. Poszczególne encje zostały przyporządkowane miejscom pobytu narratorki w różnych okresach jej życia. Z miejscowości rodzinnej wyjechała, aby rozpocząć edukację muzyczną w szkole średniej: „do liceum chodziłam w Krakowie". Tam też odbyła studia z muzyki kościelnej oraz muzykologię, a po ich ukończeniu pracowała w firmie z branży muzycznej, która „stała na granicy dużych zmian. Starano się. aby przekształciła się i była podległa pod inne ministerstwo, które dawało jej większe możliwości i lepszą elastyczność finansową (była to firma państwowa). W związku z tym nic się nie działo większego, każdy tylko spekulował, jak będzie i kiedy nastąpią zmiany. Atmosfera była coraz gorsza, kilka osób «poproszono» o odejście na emeryturę". W takim momencie złożyła „wypowiedzenie – jak się potem okazało zapoczątkowałam całą serię wypowiedzeń, których potem dokonywały moje koleżanki. Swoją postawą dodałam im odwagi, nikt się nie spodziewał, że będę się zwalniać".

Norwegia to miejsce półtorarocznego pobytu Moniki, dla którego zwolniła się z pracy. „Tak oto z prawie kierowniczki stałam się pomocą w sklepie ogrodowym… Przekonała mnie trzy razy większa wypłata i przygoda". „Łatwo i szybko przystosowałam się do nowego miejsca". „Uciekłam od tłocznego Krakowa i przeniosłam się na wieś, na łono natury, gdzie dookoła bombardowały mnie piękne widoki i Oslofiord". „Życie „zrobiło się typu «slow life»" (co można rozumieć, jako zwolnienie tempa życia). „Kupiliśmy namiot i spaliśmy pod nim, w różnych miejscach. Jechaliśmy czasem bardzo daleko, żeby odwiedzić niektóre sławne miejsca w Norwegii, żeby zobaczyć słynne fiordy i cieszyć się obcowaniem z naturą". „Tam spacerowało się niekiedy kilometrami i żywej duszy człowiek nie spotkał. Trasy świetnie opisane, oznakowane. Cała masa jezior, lasów, woda krystalicznie czysta, powietrze także". „Po mieszkaniu w Norwegii nic już nie jest takie samo. Kraków wydaje mi się bardzo zatłoczonym miejscem pełnym ludzi i budynków, a w Polsce bardzo brakuje mi miejsc do których mogę uciec i być sama z naturą".

Po powrocie z Norwegii Monika „po raz kolejny zmieniłam miejsce zamieszkania, 80 km od Krakowa w stronę Podkarpacia". „Moi teściowie kupili dla nas dom do remontu w Tarnowie. Dobre miejsce, chociaż bardzo dużo pracy". Tam też „pracy szukałam m.in. jako muzykoterapeuta. Mam skończone kilka kierunków, stąd poszukiwania były szeroko zakrojone, ale pewne zbiegi okoliczności sprawiły, że trafiłam do przedszkola specjalnego". „Na początku pracy towarzyszyły mi mieszane uczucia. Czy dam radę po 10 latach od skończenia studiów? Czy ja to wszystko pamiętam? Czy ja to będę robić dobrze, bez szkody dla dzieciaków?".

Wskazane miejsca pobytu narratorki w poszczególnych okresach jej życia pokazują, kiedy muzyka była obecna w jej życiu. Zostało to przedstawione na schemacie nr 7.



Schemat nr 7. Oś czasu i miejsca a muzyka w życiu Moniki (oprac. własne)

4.2.4. Muzyka to wszystko dookoła

Zidentyfikowane w kategorii wartości encje stanowią osobiste wartości Moniki, które identyfikowała w różnych okresach swojego życia. Uważa, że w jej życiu wartości te inspiruje muzyka. W dzieciństwie na świat wartości Moniki oddziaływały formy spędzania czasu przez jej braci „grałam też ostro w piłkę nożną, naprawdę fajnie mi szło". Aktywność ta o tyle stanowiła wartość dla niej, że „sama byłam inicjatorką kobiecej grupy w piłkę nożną, ale oczywiście nikt nie traktował nas poważnie, dużo dziewczyn się wstydziło. Kilka treningów się jednak odbyło". „Lubiłam też sztuki walki, a szczególnie Capoeirę[1336]", która łączy pojedynek z tańcem. Kiedy chodziła do szkoły muzycznej wartością dla niej było zdobycie nagrody na konkursie, co „sprawiło, że zaczęłam wierzyć, że może nie jestem taka zupełnie do niczego…". „Wierzyłam, że to jakiś znak, że to przeznaczenie". Zaważyło to na jej decyzji „od 17 roku życia mieszkam praktycznie poza domem i bardzo się z tego cieszę".

Jedną z najważniejszych wartość Moniki jest życie jej syna. Wartość ta zrodziła się wraz z przedwczesnym jego przyjściem na świat. „Ciężko przywołać wszystkie uczucia, które mi towarzyszyły, raczej były to działania na zasadzie «autopilota» po prostu zrobić wszystko co można i mieć nadzieję, że jego ciało, jego organizm sobie z tym poradzi. Po prostu czekać i obserwować. Zaufać. Nie dało się przyspieszyć nic. Czekanie było najtrudniejsze. Dużo można napisać o tym wydarzeniu. Do dziś mam kilka obrazów z tym związanych, wspomnień, które sprawiają, że «ściska mi serce» i łzy napływają do oczu". Z wartością życie syna wiąże się kolejna wartość - jego regularna rehabilitacja. „Przed nami kolejne etapy leczenia. Za niecałe dwa miesiące czeka nas kolejny ważny rozdział – będzie leczony toksyną botulinową. Będziemy jeździć regularnie na turnusy rehabilitacyjne do Rzeszowa, podczas których zrobią mu serię testów i badań, a nas rodziców przeszkolą, jak z nim pracować i na co zwracać uwagę".

Muzyka od dziecka rozwijała świat wartości Moniki poprzez śpiewanie. Wiążą się z nim „bardzo ważne dla mnie wydarzenia i spotkania. Najpierw śpiewałam w chórze w szkole muzycznej, potem na studiach zapisałam się do chórów uczelnianych. Najmilsze

[1336] Capoeira łączy śpiew, taniec, wybijanie rytmu z wykonywanymi kopnięciami. Zamiast bezpośredniego kontaktu fizycznego jej specyfiką jest unikanie ciosów, a same kopnięcia są wstrzymywane. Polega na połączeniu dwóch sprzecznych aktywności – pojedynku i tańca. W oryginalnym brazylijskim jej uprawianiu pojedynkom towarzyszy orkiestra. Por. J. Zajdel, *Czym jest capoeira?* [online] https://jasportowiec.pl/sport/czym-jest-capoeira/ [dostęp: styczeń 2023].

wspomnienia związane są z chórem Psalmodia UPJPII. Tam spotkałam wspaniałych przyjaciół, przeżyłam wiele ciekawych przygód i pośrednio poznałam przyszłego męża. Bardzo lubię śpiew w chórze. Bycie tym «jednym organizmem» wraz z innymi ludźmi dawało mi mnóstwo przyjemności. Śpiew poza próbami, na wyjazdach, w grupie osób czy na kilka głosów sprawiał, że humor mi się od razu poprawiał, nastrój rozweselał. Wspólne próby i dyskusje po nich to była ważna część naszego życia. Regularność naszych spotkań i wspólne działania (konkursy, występy, warsztaty) sprawiały, że zbliżaliśmy się do siebie z grupą. Cieszyłam się bardzo na każdy koncert, na każdą wspólną imprezę i wydarzenie. Przy okazji zwiedzaliśmy wspaniałe miejsca i braliśmy udział w wielu niezwykłych wydarzeniach. Tęsknię za tym!" Śpiew stanowi także narzędzie jej pracy. Od kiedy pracuj jako muzykoterapeuta „w moim życiu jest bardzo dużo śpiewania. […] Dzieci bardzo lubią piosenki, nucenie różnych melodii. […] Teraz śpiewam głównie solo prowadząc zajęcia".

Muzyka poprzez śpiewanie wnosi także wartości w obszarze wiary Moniki. „Ja ogólnie bardzo lubię muzykę kościelną! Nie tylko chrześcijańską, ale też prawosławną. Wtedy to odczuwam bardzo duże emocje. […] Śpiewając na przykład Stabat Mater bardzo się wczuwam w to i ten tekst. Tak samo Te Deum Laudamus czy inny hymn. Wtedy jakby całe serce oddaję do tych utworów i czuję o czym śpiewam".

Kolejne wartości Monika łączy ze studiami z muzykoterapii (już wówczas pracowała w firmie z branży muzycznej jako muzykolog), w czasie których „byłam bez problemów, szczęśliwa jak nigdy. Zadowolona z życia, z całą masą przyjaciół, śpiewająca w chórze, imprezująca, z karierą u boku i w dodatku mieszkałam na ul. Św. Krzyża w samym centrum miasta – wiec zaliczałam wszystkie wydarzenia i koncerty". „Miałam czas, chęci do nauki". „Nie spodziewałam się, że będą to jedne z moich najwspanialszych studiów, […]. Spotkałam wspaniałych ludzi, którzy bardzo mnie ubogacili wewnętrznie". „Na studiach podyplomowych dopiero uświadomiono mi czym naprawdę jest improwizacja". „Nauczyłam się improwizować! Ciężko pojąć, dlaczego system szkół muzycznych często jest tak sztywny, że nie pielęgnuje naturalnej improwizacji u dzieciaków, że nie pozwalał nam komponować, odkrywać siebie, odkrywać dźwięki… Teraz uczę się czerpać radość z najmniejszej improwizacji, nawet biorąc czasem palec i stukając w blat jakieś rytmy, czy łapiąc przypadkowe chwyty na ukulele i po prostu sobie śpiewając".

Muzyka rozwija też świat wartości Moniki sferze zawodowej. „Jestem zadowolona z pracy jako muzykoterapeuta". „Cieszę się wspólnie z nimi grając i wykonując różne ćwiczenia. Rozwija we mnie kreatywność: muszę wymyślać wiele ćwiczeń, dostosowywać je do dzieci". „Pracując z dziećmi traktuję muzykę jako wszystko dookoła. Każdy efekt akustyczny, każdy pojedynczy dźwięk, szmer, mlaśnięcie jest dla mnie muzyką". „Muzykoterapia sprawia, że cały czas poszukuję… poszukuję piosenek i różnych sposobów na moje „muzyczne spędzanie czasu z dziećmi". „Pewna powtarzalność [ćwiczeń] sprawia, że czują się bezpieczniej i można zauważyć, jak ewoluują z każdym tygodniem lepiej i głębiej poznając muzykę – a co za tym idzie obdarzają mnie zaufaniem". Narratorka zauważa też, że „mam często do czynienia z manipulacją dzieciaków, dlatego staram się jasno stawiać sprawę abyśmy się wzajemnie szanowali – zarówno podczas terapii jak i w domu".

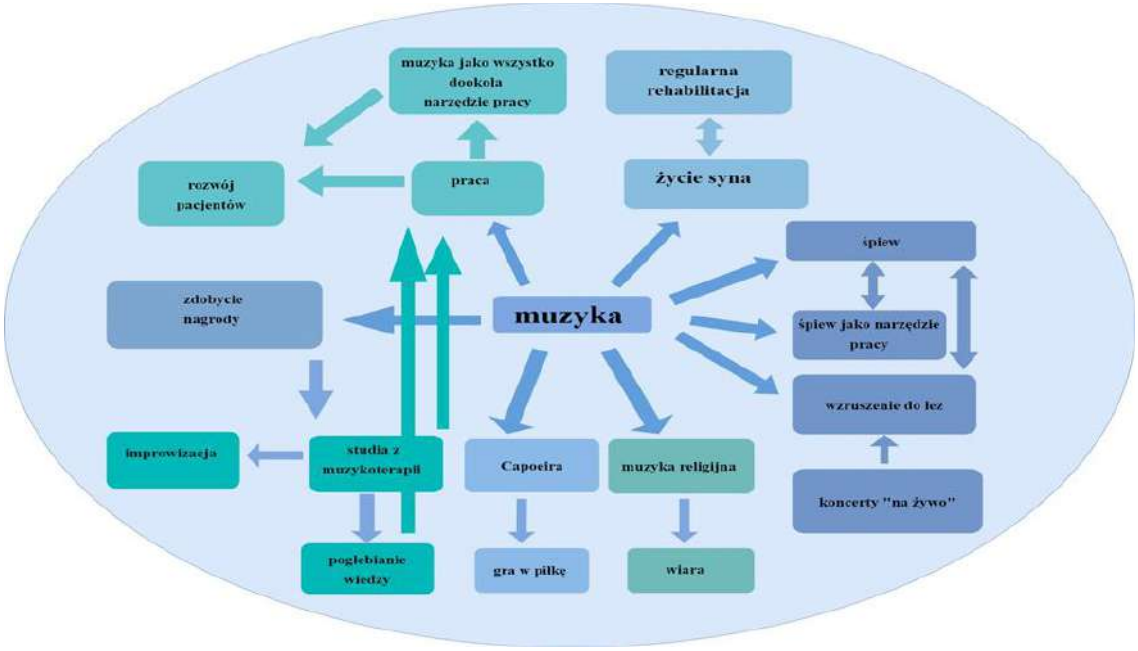
W wyniku podjętej pracy narratorka rozwija także swoją wiedzę. „Trzeba przyznać, że lubię się uczyć. Może nie robię tego bardzo dobrze, […] ale lubię studiowanie, różne kursy i wykłady, ponieważ mobilizuje mnie to do dbania o swoją wiedzę. Egzaminy dają mi motywację, że «mam się nauczyć, jest termin». Jak tylko zaczęłam pracę jako muzykoterapeuta to od razu pchnęło mnie to do chęci pogłębienia swojej wiedzy. Nie wiem czy inna praca by mnie zmobilizowała, ale muzykoterapia tak! Łączy się ona z wieloma innymi dziedzinami przez co jest co zgłębiać. Jako że zaczęłam pracę z dziećmi w przedszkolu specjalnym to zdecydowałam się pogłębić wiedzę z pedagogiki specjalnej. Poszłam na studia podyplomowe z pedagogiki specjalnej w trzech specjalnościach: autyzm, oligofrenopedagogika oraz pedagogika lecznicza. Niebawem będę kończyć". Studia stanowią dla Moniki wartość, ponieważ „dzięki studiom z pedagogiki specjalnej lepiej rozumiem niektóre zaburzenia, wiem co ćwiczą pedagodzy specjalni i jak ja również na swoich zajęciach mogę dodatkowo pewne rzeczy kontynuować lub wzmacniać".

Pośród wartości Monika w swojej narracji wskazuje też wzruszenie muzyką. „Ostatnio po dłuższej przerwie byłam na koncercie symfonicznym. Łzy napłynęły mi do oczu, gdy usłyszałam pierwsze dźwięki. […] Dostrzegam, że im jestem starsza tym silniej muzyka na mnie działa". Moniki wartością jest też „najbardziej cenię muzykę na żywo. Denerwuje mnie jednak jak idę na koncert, a tam są ustawione mikrofony i wszystko głośno puszczone przez głośniki. Moim zdaniem bardzo ucina to prawdziwe brzmienie, zubożając dźwięki, odcinając im alikwoty i gubiąc «duszę». Jest przecież wspaniale, gdy

w sali ten dźwięk odbija się naturalnie od ścian i trafia pod różnym kontem do mojego ucha. Jest wspaniale jak rozchodzi się naturalnie w przestrzeni , a nie sztucznie jest kierowany przez głośniki". „Z wiekiem odczuwam też, że bardzo potrzebuję patrzeć na piękno, na sztukę. […] Wyjście na koncert, do galerii sztuki jest czymś odkrywczym i pięknym".

Podsumowując kategorię wartości należy zauważyć, że muzyka rozwija świat wartości Moniki. Uznane na podstawie narracji za najważniejszą wartość Moniki życie jej syna łączy się z muzyką poprzez dzielenie się z nim oraz ze swoją córką wiedzą na temat muzyki oraz wprowadzanie w domu różnych aktywności muzycznych, jak na przykład śpiewnych rozmów. Muzyka także dostarcza wartości Monice w obszarze jej wiary.

Wzajemne zależności pomiędzy wartościami oraz z obecnością muzyki w życiu Moniki obrazuje schemat nr 8.



Schemat nr 8. Świat muzyki – wartości Moniki (oprac. własne)

4.2.5. Empatia i zrozumienie innych a potrzeby własne

Wartości Moniki implikują także jej oczekiwania, które podobnie jak wartości dotyczą jej problemów życiowych. Wobec swoich dzieci „chciałabym nauczyć ich podstawowych zasad organizacji, chronić ich przed złem, złymi ludźmi". Także w kwestii

„Zobaczymy co będzie z wiarą naszych dzieci. Oczywiście środowisko stawia nacisk jak mi kiedyś «muszą wierzyć i chodzić do kościoła». Będę im wszystko tłumaczyć i starać się pokazać z perspektywy, której mi zawsze brakowało. Nie będę jednak nakazywać i zmuszać do wiary. Uważam, że każdy musi poszukać tego w sobie. Każdy ma swoją wewnętrzną wiarę i wewnętrzną prawdę. Trzeba się z tym zmierzyć, spróbować to zrozumieć".

Monika ma także oczekiwania wobec siebie jako matki: „Milan, radzi sobie bardzo dobrze. Na pewno mu łatwiej, że nie zna innej rzeczywistości. Że uczy się żyć od samego początku z niepełnosprawnością. Próbuję mu to tłumaczyć, za wiele jest w tym trudnych słów, a uproszczenia wydają mi się nieodpowiednie, ale próbuję". Oczekiwania swoje Monika ma także w kontekście bycia rodzicem dziecka niepełnosprawnego „potrzeba nam więcej empatii i zrozumienia". „W domu obchodzimy zarówno Dzień Wcześniaka (los chciał, że wtedy się urodził!) jak i od chwili diagnozy zamierzam obchodzić Dzień Mózgowego Porażenia Dziecięcego". Ma postawę „nie mam oporów o tym mówić, chcę uświadamiać innych, że niepełnosprawności są. Rośnie niby świadomość w społeczeństwie – ale ciągle przyszłość Milana napawa mnie strachem i obawami". „Wczoraj przechodziliśmy obok sąsiadów i zawołali moje dzieci, żeby pograć w piłkę. Nie minęły dwie minuty Milan przychodzi do mnie zasmucony i mówi «mamo, bo oni się śmieją, że nie umiem chodzić». Dzieci tak to upraszczają. Jest to dla mnie bardzo ciężkie, a wiem, że będzie coraz gorzej. Okres szkolny bywa straszny, dzieci się prześmiewają". Swoje oczekiwanie jako matki Monika odnosi także się do błędów rodziców, których jako matka „staram się ich teraz nie popełniać". „Nie rezygnuję oczywiście z bycia konsekwentną i pod pewnymi względami bycia wymagającą".

Swoje oczekiwania Monika łączyła także z muzyką w sferze zawodowej. „Po zakończeniu studiów podyplomowych z MT w moim sercu zakiełkowała myśl o podjęciu pracy kiedyś w tym kierunku. Nie od razu, ponieważ miałam bardzo dobrą pracę na cały etat i nie opłacało mi się z niej rezygnować. Mocno wierzyłam jednak, że muzykoterapia ma duży sens i chciałam prowadzić w przyszłości takie zajęcia. Spełniło się to!". Podjęta praca w roli muzykoterapeuty zrodziła kolejne oczekiwanie „ciągle chciałam się uczyć czegoś nowego". Doświadczenie muzykoterapeutyczne w trakcie studiów zainspirowało Moniki oczekiwania względem własnych potrzeb. Podczas studiów z muzykoterapii

„przerabialiśmy […] koncepcję potrzeb Marshalla Rosenberga[1337]. Ciężko mi było wymyślać te potrzeby, znaleźć te niezaspokojone. To był dla mnie tak dobry czas w życiu, że nie rozumiałam po co mam na siłę szukać jakichś potrzeb, kiedy ja wszystko posiadam, kiedy ja jestem zadowolona ze swojego życia…". „Wszyscy się śmialiśmy, że jestem bez potrzeb. Teraz z perspektywy czasu mam tych potrzeb od groma! Czuję je i widzę na każdym kroku. Czasem wiem skąd się biorą a czasem szukam, dlaczego się pojawiły". Obecnie Monika „Wiele potrzeb zaspokajam bardzo intuicyjnie. Gorsze są te potrzeby ukryte, te, które powodują zły nastrój, rozdrażnienie. Pracując w przedszkolu specjalnym i mając w domu małe dzieci często mam potrzebę, żeby wieczorem schować się przed wszystkimi w pokoju, pobyć na chwilę bez pisków, krzyków i całej masy innych «dziecięcych dźwięków». Ta potrzeba jest dla mnie obecnie najważniejsza, żeby znaleźć chwilę spokoju, złapać oddech, zająć się sobą. Jak tylko nie jest ona spełniona czuję duże rozdrażnienie. Bardzo mi ciężko, że dzieci co chwilę wchodzą do mojej «kryjówki» w domu, że krzyczą na siebie, zawracają mi głowę masą różności, kiedy ja potrzebuję 20 minut dla siebie (teraz też co chwilę przychodzą do pokoju, rozbijają moje myśli, wymyśliły, że mam być listonoszem i oczekują, że zaraz przyjdę – a że czas dla nich jest inny niż dla mnie to moje 5 minut dla nich to wieczność)".

Swoje potrzeby Monika łączy także „z wiekiem odczuwam też, że bardzo potrzebuję patrzeć na piękno, na sztukę. Czuję ogromną potrzebę chodzenia na różne wystawy, lubię galerie sztuki, lubię muzea. Chociaż nie zapamiętuję wszystkiego, zazwyczaj kilka obrazów dokładniej analizuję a potem to już tylko chodzę i przeglądam to jednak silna jest we mnie ta potrzeba. Tak samo czuję potrzebę chodzenia na koncerty z muzyką klasyczną lub jazzem". Kiedy „byłam wzruszona, sama nie zdawałam sobie sprawy jak mi tego brakowało". „Wyjście na koncert, do galerii sztuki jest czymś odkrywczym i pięknym".

W swoich oczekiwaniach wobec muzyki Monika zastanawia się „czy mnie ona czasem denerwuje? Tak. Są dźwięki, które mnie drażnią, czasem potrzebuję większego spokoju, żeby «usłyszeć» swoje myśli. Ponadto „Marzy mi się śpiewanie ponownie w chórze, ponowny jakiś występ z orkiestrą – zastanawiam się, jakbym to emocjonalnie przeżyła". Z kolei potrzeba w kontekście muzykoterapii zrodziła się w wyniku - „ostatnio byłam w Krakowie na wykładzie prof. B. Wheeler. Uświadomiłam sobie jak bardzo

[1337] Zajęcia warsztatowe prowadzone przez autorkę rozprawy.

potrzebuję kontaktu z innymi muzykoterapeutami. Jak bardzo potrzebuję wymiany doświadczeń, wzajemnego wspierania się i inspirowania. Dopiero się «rozkręcam», mam nadzieję, że w przyszłości bardziej się zaangażuję i będę brać udział w wielu wykładach i zjazdach".

Podsumowując analizę zostało dostrzeżone, że wszystkie kategorie są ze sobą powiązane, a rolę łącznika pomiędzy nimi stanowi muzyka. Schemat nr 9 obrazuje związki pomiędzy kategoriami oraz z muzyką.

Schemat nr 9. Muzyka w relacji z wszystkimi kategoriami w narracji Moniki

4.2.6. Implikacje pedagogiczne

Analiza narracji Moniki pokazuje, że jej życie wypełnione jest trudnymi doświadczeniami. Ich interpretacja umożliwi odpowiedź na pytanie, w jaki sposób kontakt z muzyką budował jej świat wartości, w jaki sposób doświadczenie muzykoterapii kształtowały jej dorosłość oraz w jaki sposób muzyka wyposażyła ją w siłę wewnętrzną i odpowiedzialność wobec niepełnosprawnego syna i rozwijała cechy jej kobiecości.

W okresie dzieciństwa były to trudne relacje z ojcem, a obecnie to codzienna rzeczywistość naznaczona troską o przyszłość niepełnosprawnego syna. Od samego początku życia narratorka miała kontakt z muzyką w domu. Zapisana do szkoły muzycznej przez ojca doświadczała w domu podczas ćwiczenia fizycznej oraz emocjonalnej przemocy. Trud przeżywanych doświadczeń, towarzyszących jej edukacji muzycznej, spowodował, że nie chciała kontynuować nauki.

Przełomowym momentem życia Moniki, była otrzymana nagroda na konkursie – obraz, który wpłynął na jej dalsze życie. Treść obrazu, w iluminacyjny sposób skonfrontowała ją z własną siłą wewnętrzną i rozpostarła przed Moniką dalszą perspektywą jej życia wypełnioną wiarą w swoje własne możliwości i obecnością muzyki. Doświadczenie to zmieniło jej postrzeganie samej siebie oraz znacząco zmieniło jej życie. Monika podjęła decyzję o opuszczeniu domu rodzinnego oraz o dalszym rozwoju muzycznym. Taka transformacja jest możliwa, ponieważ styczność z dziełem sztuki, wzbudza doznanie w ciele polegające na identyfikacji z nim poprzez empatyczne zaangażowanie. Jego konsekwencją jest zawieszenie dotychczasowego rozumienia świata i wyzwala się nowa energia. Daje ona poczucie otwartości oraz implikuje pojmowanie świata w znacznie pełniejszy sposób[1338]. Pomimo, że doznanie to przeżyte przez Monikę nie było wywołane muzyką, wiązało się bezpośrednio z nią. Stanowił ją kontekst całej sytuacji, który dotyczył jej prezentacji gry na fortepianie podczas wystąpienia na konkursie, za który została nagrodzona. Można powiedzieć, że muzyka wspomagała kształtowanie tożsamości Moniki w dwóch aspektach: w transformacji jej postawy oraz konfrontacji z własnym potencjałem wewnętrznym.

Innymi doświadczeniami konfrontującymi Monikę z własną siłą to osobiste przeżycia zdobywane poprzez śpiewanie w chórze. Śpiewanie sprawiało Magdzie nie tylko radość, ale dostarczało też wiele doświadczeń muzycznych, które charakteryzuje poczucie zjednoczenia z innymi członkami chóru. Istotne są w tym dwa aspekty. Poczucie zjednoczenia doznawane jest jako współodczuwanie, współdzielenie doświadczenia muzycznego[1339] poprzez wspólne śpiewanie, które polega na zestrojeniu pomiędzy członkami zespołu muzycznego nadając mu charakter społecznego doświadczenia muzycznego[1340]. Drugi aspekt wynika z bezpośredniego zaangażowania w energię muzyki, która porusza człowieka i odczuwana jest poprzez jego ciało[1341]. Społeczny aspekt aktywności chóralnej Moniki poprzez śpiewanie jest ważny w zdobywaniu poczucia własnej siły wewnętrznej, ponieważ działanie wspólnotowe mieszczące się w

[1338] Gallese Vittorio, *Seeing art… beyond vision. Liberated embodied simulation in aesthetic experience*, [w:] *Seeing with the Eyes Closed*, red. A. Abbushi, I. Franke, I. Mommenejad, dz. cyt. s. 62-65.

[1339] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 3878-3882 [format Mobi].

[1340] M. Leman, *Embodied music cognition and mediation technology,* dz. cyt. s. 4.

[1341] Tamże.

kategoriach zdrowego muzykowania (health – musicing)[1342], pozwala jej na poczucie zjednoczenia. Jak zauważa Anna Królikowska, „trudno jest sobie wyobrazić poziom osobowy bez poziomu relacyjnego, bez odniesienia do drugiego w swoim podwójnym aspekcie: z jednej strony interpersonalnym, a z drugiej strony wspólnotowym, społecznym i politycznym"[1343]. Śpiewanie w chórze to rodzaj praktyki społecznej i wyznacza ona kontekst, w którym osoby budują przynależność poprzez wspólnie realizowane projekty[1344]. Wspólnota ta ma określoną jakość, która dla Moniki w momencie śpiewania wyraża się jako „bycie jednym organizmem". Oznacza to, że swój wymiar osobowy realizuje w relacji z innymi[1345] w specyficznym kontekście i jakości ich wspólnej realizacji określonego projektu jakie stanowi śpiewanie w chórze. Narratorka ponadto doświadczenia wspólnego śpiewania, odczuwała także w zakresie własnych zmian, które wpisują się w walory terapeutyczne muzyki, ponieważ pod wpływem śpiewania odczuwała zmiany nastroju oraz humoru.

Sposób przeżywania przez Monikę muzyki na żywo pokazuje, że wraz z wiekiem jej doświadczenia intensyfikują się i wzmacniają potrzebę kontaktu ze sztuką. W takim kontekście doświadczenia muzyczne narratorki można rozumieć jako źródło siły wewnętrznej, rekompensującej jej trudy codzienności. Także sposób przeżywania podczas śpiewania muzyki religijnej pokazuje, że czerpana siła może mieć źródło transcendentne. Można zatem wnioskować, że relacja Moniki z muzyką stanowi dla niej źródło siły wewnętrznej, która wyraża się poczuciem własnej wartości i wiarą w swoje możliwości. Rozwijało się ono w oparciu o jej iluminacyjnie przeżycie treści obrazu, które zostawiło ślad[1346] w jej osobowości. Pamięć tego doświadczenia obecnie generuje potrzebę kontaktu i obcowania z pięknem sztuki malarskiej, które również stanowi źródło nasycania potencjału wewnętrznego. Przedstawione rozumienie doświadczeń Moniki wskazuje, że muzyka sprzyja humanistycznemu, rozwojowi osoby.

[1342] G. Ansdell, B. Stige, *Community Music Therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt., s. 616.

[1343] A. Królikowska, *Proces wychowania w pedagogice ignacjańskiej, Interpretacja w świetle wybranej literatury,* [w:] *Pedagogika ignacjańska. Historia teoria praktyka,* red. A. Królikowska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 195.

[1344] G. Ansdell, B. Stige, *Community Music Therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, dz. cyt. s. 609.

[1345] A. Królikowska, *Proces wychowania w pedagogice ignatiańskiej,* [w:] *Pedagogika ignacjańska, Historia teoria praktyka,* red. A. Królikowska, dz. cyt. s. 196.

[1346] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 53.

Ważnym elementem analizy jest doświadczenie muzykoterapii, które odznaczyło się w kształtowaniu dorosłości Moniki. Wybór kierunku studiów, zaowocował jej rozwojem, o którym wyraża się „nie spodziewałam się, […], że dowiem się tam tyle rzeczy o sobie, o człowieku i jego naturze". Najistotniejszym elementem podczas studiów z muzykoterapii dla Moniki było zdobycie umiejętności i poznanie istoty improwizacji. Było to istotnym doświadczeniem w życiu Moniki, ponieważ kolejny raz uwidoczniło jej wewnętrzny potencjał, tym razem wyrażała go twórcza postawa. Było to ważne dla niej, ponieważ „sam udział w muzykoterapii angażuje twórcze postawy wobec dźwięków zarówno podczas słuchania, jak i tworzenia muzyki. […] Terapeuci często traktują go równolegle z procesem terapeutycznym, ponieważ twórczy sposób rozwiązywania problemów muzycznych traktowany jest jako podobny do procesu rozwiązywania problemów życiowych. Uważa się, że umiejętności nabyte dzięki rozwiązaniom muzycznym są uogólniane na sytuacje życiowe"[1347]. Sama improwizacja stanowi „odkrywanie możliwości, wymyślanie nowych opcji, wybieranie i testowanie alternatyw, które wprawdzie odbywają się w ramach muzycznych, to mogą być postrzegane jako metafora lub nawet bezpośrednia manifestacja tego, czego klient musi nauczyć się lub osiągnąć w życiu"[1348].

Zdobycie umiejętności improwizacji, która uwidoczniła Monice jej wewnętrzny potencjał oraz twórczą postawę, okazało się istotne w procesie dojrzewania do roli matki niepełnosprawnego syna. Proces ten obudził Moniki odpowiedzialność, którą zasila z jednej strony twórcza, kreatywna postawa, a z drugiej poczucie własnej siły wewnętrznej. Obydwa te wymiary wzajemnie się implikują. Odpowiedzialność Moniki wyraża się wobec dzieci, samej siebie oraz w wymiarze społecznym. Dzieciom pragnie pokazać świat wartości, pozostawiając im wolność w odkrywaniu siebie i poznawaniu świata „po swojemu". Z drugiej strony chce chronić ich przez złem. Szczególnie ważne dla Moniki jest poszanowaniem wolności wyborów w późniejszym okresie ich życia, co artykułuje w zakresie wiary.

Odpowiedzialność Moniki wyraża się także w dążeniach by nauczyć syna godnie żyć z niepełnosprawnością oraz w podejmowaniu regularnej jego rehabilitacji, by w

[1347] A. Ł. Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* art. cyt. s. 24; K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 1485-1494 [format Mobi].

[1348] K.E. Bruscia, *Defining music therapy*…, dz. cyt. s. 1485-1494 [format Mobi].

optymalny sposób dynamizować jego rozwój. Wobec siebie przyjmuje postawę odpowiedzialności poprzez uwrażliwienie na błędy rodziców, których sama nie chce popełniać. Wniosły one do jej życia trudne doświadczenia oraz wynikające z nich poczucie bezsensu własnego życia. Z kolei odpowiedzialność w aspekcie społecznym urzeczywistnia się w uświadamianiu innych w kwestii obecności niepełnosprawności. Pragnie wzbudzać świadomość społeczną oraz empatyczne postawy innych wobec osób niosących troski niepełnosprawności najbliższych.

Swoją odpowiedzialność Monika kształtowała również w procesie odkrywania własnych potrzeb, co uwrażliwiło ją też na wymagające potrzeby syna. W procesie tym ważną rolę odegrało doświadczenie przeżyte w procesie edukacyjnym z muzykoterapii. Dotyczyło ono rozpoznawania własnych potrzeb. W sytuacji, kiedy wyniknęła kwestia potrzeb trudno było narratorce skonfrontować się z takim rozumieniem własnego wnętrza. W tym czasie czuła się, można powiedzieć zachłyśnięta wolnością, po opuszczeniu domu rodzinnego z poczuciem „pokochania siebie", mając też poczucie szczęścia płynącego z otoczenia przyjaciółmi i przeżywając silne doświadczenia muzyczne, wywoływane śpiewem w chórze oraz życiem w wymiarze artystycznym, przejawiającym się koncertowaniem w wielu miejscach w Europie. Dopiero kiedy w jej życiu pojawiły się troski oraz traumatyczne przeżycia proces identyfikacji własnych potrzeb zaczął się urzeczywistniać. Oznacza to, że doświadczenie muzykoterapii „pozostawiło po sobie trwały ślad znacznie wykraczający poza bezpośredni kontakt podmiotu z przedmiotem"[1349] „przez poruszenie głębszych sfer osobowości"[1350]. Wcześniejsze doświadczenie stało się odniesieniem dla przeżytej transformacji w postrzeganiu samej siebie.

Studia z muzykoterapii umożliwiły Monice zrealizowanie pragnienia - podjęcie pracy jako muzykoterapeuta. To z kolei zrodziło potrzebę dalszej nauki. Kwestia potrzeb człowieka obecna jest w jego myśli już od starożytności, kiedy rozumiano, że „instrumentarium poznawania świata, przetwarzania wiedzy o nim oraz uczenia się jest ważne, ale wtórne w stosunku do tego, wszystkiego co powoduje, że człowiek w ogóle chce cokolwiek poznawać czy czegokolwiek się uczyć"[1351]. W takiej optyce należy

[1349] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 53.

[1350] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt. s. 45.

[1351] K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich,* Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000, s. 56.

podkreślić emocjonalny kontekst procesu uczenia się Moniki, który eksponuje K. Illeris, ponieważ Monika lubi się uczyć. W rozumieniu K. Illerisa czynnik ten obejmuje energię psychiczną, uczucia i motywację zapewniając psychiczną równowagę oraz rozwija osobistą wrażliwość[1352]. Ponadto motywacja podjęcia dalszego wykształcenia połączona z interesującym wyzwaniem poznawczym prowadzi Monikę do szerokiego i wieloaspektowego rozwoju[1353]. W przypadku Moniki potrzebę nauki można rozumieć, że doświadczenie muzykoterapii wyznaczyło kontekst, a podjęta refleksja po rozpoczęciu pracy ukształtowała jej zainteresowania i potrzeby edukacyjne, w rezultacie czego stała się współtwórcą swojego procesu edukacyjnego[1354]. Można zatem wnioskować, że doświadczenie muzykoterapii wzbudziło jej twórczą postawę nie tylko wzbogacającą jej tożsamość, ale też umożliwiło doświadczenia, które po kilku latach wykorzystała w procesie odkrywania własnych potrzeb oraz budowania odpowiedzialności w roli rodzicielskiej. Pośród odkrytych przez Monikę potrzeb, jest między innymi potrzeba własnego rozwoju zawodowego.

Na omawiane aspekty, ważne dla rozwoju Moniki, szczególnie doświadczenie wspólnotowości podczas śpiewania w chórze oraz otwarcie przestrzeni jej kreatywności można spojrzeć także z perspektywy kształtowania się jej poczucia kobiecości. Ze względu na to, że Monika obracała się w najbliższym środowisku w otoczeniu trzech młodszych braci, nie była szczególnie zainteresowana odkrywaniem swojej kobiecości. Dlatego istotnym jest zwrócenie uwagi na współuczestniczenie Moniki w doświadczeniu muzycznym podczas śpiewania, które można postrzegać jako odpowiadające kobiecej naturze zdolność współodczuwania[1355]. Stanowienie „jednego organizmu" podczas wykonywania dzieła muzycznego wiąże się z dużą uważnością nie tylko na techniczne, interpretacyjne i muzyczne walory wykonania, ale także na współodczuwanie muzycznej frazy, która już nie jest zapisana w partyturze utworu i kreują ją na bieżąco swoją muzykalnością oraz osobowością wykonawcy. Dlatego fascynację współodczuwaniem muzycznym Moniki można uznać za działanie wzmacniające zdolność jej kobiecej natury w szeroko rozumianej przestrzeni wartości troski, które kojarzone jest głównie

[1352] K. Illeris, *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning*, art. cyt. s. 399.

[1353] K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, art. cyt. s. 92-95.

[1354] A. Walulik A. *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 73.

[1355] I. Górniecka-Zdziech, *Kobiecość w mediach,* [w:] *Duchowość kobiety,* red. J. Augustyn SJ, dz. cyt. s. 206.

z kobiecością[1356]. Współodczuwanie zależne jest od otwarcia i kreatywności osoby, dlatego zgodnie z traktowaniem procesów kreatywnych w muzykoterapii może być ono rozumiane w kategoriach terapeutycznych o profilu rozwojowym i przenoszone na sytuacje życiowe[1357].

Kreatywność jako drugi element aktywny w procesie kształtowania się poczucia kobiecości Moniki jest o tyle istotny, ponieważ poznanie twórczej postawy w toku studiów muzykoterapii wyposażyło ją nie tylko w umiejętność twórczego rozwiązywania problemów (między innymi poprzez zdobycie umiejętności improwizacji), ale także wspomagało poczucie odpowiedzialności, wartościujące ją wewnętrznie jako matkę w sytuacji wychowania niepełnosprawnego dziecka. W tym kontekście kreatywność narratorki przejawia się między innymi w podejmowanych z nim rozmowach ułatwiających mu przystosowanie się do życia z niepełnosprawnością oraz w procesie odkrywania własnych oraz swoich dzieci potrzeb. Wykorzystała w tym procesie swoje wcześniejsze doświadczenia. Rozwijały one cechy jej kobiecej natury, które ważne są w jej życiu osobistym, szczególnie w realizowanej opiece i trosce nad niepełnosprawnym synem. Można zatem wnioskować, że muzyka uczestniczyła w procesie wzmacniania cech kulturowo przypisywanych kobiecości, które charakteryzują zachowania i cechy osobowości wyznaczone na podstawie biologicznej płci oraz uznawanych przez społeczeństwo wartości[1358]. Ponadto podjęty dalszy rozwój zawodowy wskazuje, że urzeczywistnianie przez Monikę swojej kobiecości wpisuje się w hybrydowy model uznawany przez młode kobiety, który zawiera zarówno cechy i zachowania tradycyjnie przypisywane kobiecie, związane z macierzyństwem i opieką nad domem rodzinnym, jak i cechy, związane z ukształtowanym przez feminizm nowym wizerunkiem kobiety: niezależność, autonomię, potrzebę samorealizacji i ambicje w życiu zawodowym"[1359].

Na podstawie przedstawionych implikacji ukazujących różne aspekty relacji narratorki z muzyką można wnioskować, że muzyka obecna jest w życiu narratorki we wszystkich sferach jej funkcjonowania osobistej oraz zawodowej. Odgrywa

[1356] K. Olbrycht, *O pięknie kobiecości...*, art. cyt. s. 12.

[1357] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt., s. 24; K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 1485-1494 [format Mobi].

[1358] A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość zmiana konteksty,* dz. cyt. s. 27-30.

[1359] Z. Glanc, *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości*, art. cyt. s. 128-129.

humanistyczną, wychowawczą, rozwojową oraz kerygmatyczną rolę w jej życiu, oraz konfrontuje Monikę z jej siłą wewnętrzną, dzięki której podjęła dalszą edukację muzyczną i muzykoterapeutyczną. Relacja z muzyką otworzyła Monice możliwość zmiany własnej postawy i transformację, poznania nowych jakości w życiu oraz budowała poczucie własnej wartości. Towarzysząc jej rozwojowi na przestrzeni życia inicjowała doświadczenia, które określiły jej edukacyjną drogę. Otworzyła także narratorce przestrzeń do realizowania się w życiu zawodowym jako muzykoterapeuta. Ponadto doświadczenie muzykoterapii wzbudziło jej twórczą postawę nie tylko wzbogacającą jej tożsamość, ale też umożliwiło doświadczenia, które po kilku latach wykorzystała w procesie odkrywania własnych potrzeb umacniających jej autonomię osobową oraz w budowaniu odpowiedzialności w roli rodzicielskiej. Pośród odkrytych przez Monikę potrzeb, jest między innymi potrzeba własnego rozwoju zawodowego. Wyrażając metaforycznie rolę muzyki w życiu narratorki, można powiedzieć, że potencjał muzyki jest niczym cień postaci z Cyreny padający na rozsypane przez życie troski Moniki.

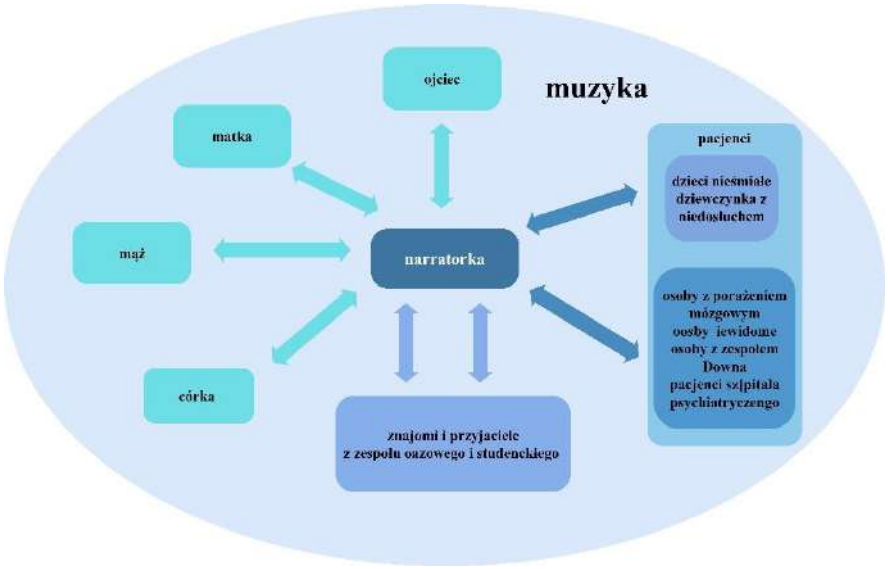
4.3. Życie jest jak muzyka - opowieść Weroniki

Weronika to osoba w średnim wieku, zamężna, posiadająca dorastającą córkę. Narratorka zdobyła podstawowe wykształcenie muzyczne oraz wyższe ekonomiczne. Na studia z muzykoterapii trafiła jako wykszatłcona i pracująca w zawodzie ekonomistka. W swojej narracji pod tytułem „Muzyka w moim życiu” szeroko opisuje łączącą ją relacją z muzyką, która towarzyszyła jej od dzieciństwa, doświadczenia w toku odbywanych studiów z muzykoterapii, praktyk studenckich oraz samodzielną działalność w roli muzykoterapeuty. Po zakończeniu studiów pracowała z dwuletnią dziewczynką niedosłyszącą. W procesie identyfikowania encji w poszczególnych kategoriach zauważone zostało, że muzyka jest obecna szczególnie w przestrzeni osobistej narratorki. Była także obecna w jej działaniach muzykoterapeutycznych.

4.3.1. Ważne relacje

W narracji Weroniki w kategorii aktorzy głównym aktorem obok narratorki została zidentyfikowana muzyka. Ponadto wyłonione zostały trzy grupy aktorów osobowych: rodzina; znajomi i przyjaciele z zespołów oazowego i studenckiego oraz osoby, z którymi miała styczność jako muzykoterapeuta - pacjenci. Narratorka wspomina także inne osoby, które pojawią się w analizie w kontekście innych aktorów lub encji

innych kategorii. Relacje łączące poszczególnych aktorów z aktorem muzyka oraz narratorką przedstawia schemat nr 10.



Schemat nr 10. Ważne relacje i muzyka w życiu Weroniki (oprac. własne)

W narracji odczytana została relacja Weroniki do samej siebie dotycząca jej kontaktu z muzyką oraz w kontekście poczucia swojej kobiecości. Weronika od dziecka miała styczność z muzyką, którą słyszała w domu „odkąd też pamiętam, mój tato często w domu gwizdał sobie różne melodie lub słuchał muzyki. Najczęściej były to piosenki z lat jego młodości lub słynne arie operowe czy operetkowe". O rozpoczęciu nauki gry na skrzypcach w szkole muzycznej zdecydował „przypadek. Otóż w szkole podstawowej, w której rozpoczęłam naukę, pojawiły się panie ze szkoły muzycznej poszukując uzdolnionych muzycznie dzieci. Z opowieści mojej mamy wiem, że potem wielokrotnie otrzymywaliśmy listy zapraszające mnie do szkoły muzycznej i wreszcie mama «poddała się» i zdecydowała się mnie tam zabrać". Weronika uważa, że „biolodzy powiedzą, że muzykalność jest zakodowana w genach. Astrolodzy będą zapewne twierdzić, że jest to zapisane w gwiazdach. Mogłabym się zgodzić z jednymi i z drugimi. Urodziłam się «dzień przed Chopinem», jeśli zgodzimy się, że dniem jego urodzin był 22 lutego. Można zatem powiedzieć, że już sama data urodzin zobowiązuje". Narratorka dodaje, że „ale to dziedzictwo mogło zostać zmarnowane, gdyby nie przypadek".

Weronika o sobie mówi, że „byłam bardzo pracowita i jak mój tato starałam się być perfekcyjna we wszystkim. Dzielnie więc uczęszczałam do dwóch szkół". „Nauka w szkole muzycznej nie była łatwa, miałam bardzo wymagających nauczycieli, szczególnie panią od skrzypiec. Wkrótce doszedł instrument dodatkowy – fortepian i zrobiło się

jeszcze ciężej". „Ponieważ całe dzieciństwo spędziłam na podróżowaniu od jednej szkoły do drugiej, nauce do późnych godzin nocnych i ćwiczeniach aż do bólu palców, nie miałam żadnego życia towarzyskiego i byłam raczej nieśmiała". Swoją edukację muzyczną zakończyła na szkole podstawowej, ponieważ „nadmiar zajęć spowodował, że podupadłam na zdrowiu i trzeba było wybierać. Zrezygnowałam ze szkoły muzycznej". „Mimo podjęcia studiów ekonomicznych nie zapomniałam o muzyce". „Lubię być z muzyką sam na sam". Jako dorosła osoba mówi o sobie: „lubię wyzwania, a poza tym zawsze twierdzę, że nic nie dzieje się bez przyczyny."

„Jak to mówią: operę można albo pokochać, albo znienawidzić. Ja ją pokochałam, choć długo przyszło mi czekać na kolejny spektakl". Weronika zauważa „muszę się przyznać, że do kolejnych kompozytorów przekonywali mnie znajomi, którzy nie mieli wykształcenia muzycznego, ale muzyka pomogła im w jakimś etapie w życiu. Tak było z muzyką organową, która towarzyszyła mi, potem, gdy chciałam przemyśleć coś ważnego". „I doceniłam Mozarta […] ktoś podarował mi płytę winylową z nagraniem dwóch jego koncertów w wykonaniu Kai Danczowskiej, która wtedy rozpoczynała swoją karierę. Koncert skrzypcowy B-dur w tym wykonaniu uważam za najwspanialszy jaki słyszałam i zawsze cofa mnie on do czasów młodości i najpiękniejszych wspomnień". Fascynowały ją także wykonania, których słuchała na żywo ze znajomymi „zakochałam się w skrzypcowych improwizacjach Wojtka Czemplika".

W relacji do samej siebie narratorka odnosi się także do poczucia swojej kobiecości „kiedyś wydawało mi się, że kobiecość to tylko delikatność, kruchość, słabość potrzebująca wsparcia. Wraz z upływem lat, zdobywaniem doświadczenia oraz w procesie poznawania siebie moja kobiecość nabrała innego wymiaru. […] Dla mnie kobiecość to miłość do siebie, ludzi, świata – kochanie i akceptowanie siebie nawet jeśli jakieś moje wysiłki nie przyniosły oczekiwanego rezultatu, umiejętność cieszenia się nawet z małych rzeczy radością małego dziecka, opiekowanie się sobą (dbałość o siebie, swoje potrzeby) ale też dzielenie się ze swoimi bliskimi swoją radością, siłą, wspieranie ich". Rozumie ją jako „wewnętrzna siła, która pcha mnie, aby zdobywać świat, aby realizować swoje pasje, aby wciąż się rozwijać, zmieniać, stawać się lepszym człowiekiem, bardziej świadomym, odkrywającym swoje nowe umiejętności".

W pierwszej grupie aktorów zidentyfikowane zostały osoby z rodziny: mama i tata narratorki oraz jej mąż i córka. W relacji z mamą Weronika wspomina, że „nauka

gry na skrzypcach była chyba dużym wyzwaniem dla mojej mamy, bo zwykle zamykała drzwi do pokoju i przyciskała poduszkę do uszu". „Mama, zapewne nieświadomie, podejmowała działania, które w efekcie popychały mnie w świat muzyki. Tak było i wtedy, gdy rozpoczęłam naukę w liceum. […] Mama postanowiła namówić mnie na zespół oazowy. Liczyła na to, że w tej grupie znajdę przyjaciół, a i moje umiejętności instrumentalne będą mogły przydać się w zespole muzycznym. I jak to mama – miała rację". O ojcu z kolei powie, że „był moim pierwszym fanem. Często prosił abym mu coś zagrała, a w okresie bożonarodzeniowym obowiązkowo były to kolędy". W kontekście obojga rodziców Weronika zauważa, że „zakłady pracy organizowały wtedy wyjazdy na operetki do Krakowa i zawsze rodzice zabierali mnie ze sobą".

Kolejnym aktorem w życiu Weroniki jest jej mąż. „Na studiach poznałam swojego przyszłego męża. Niestety nie był pasjonatem muzyki tzw. poważnej, wolał utwory rockowe, metalowe. Ale podobno przeciwieństwa się przyciągają. A może trochę liczyłam na to, że z biegiem czasu «moja» muzyka wygra?". Po ślubie mąż Weroniki „z roku na rok coraz bardziej przekonywał się do moich upodobań muzycznych. Często zaglądał do mojej kolekcji płyt i wybierał coś dla siebie. To on zainicjował nasze wspólne wyjścia na koncerty. Z ciekawością obserwowałam, jak sam dawkował sobie nowe gatunki muzyczne, poszukując wspólnego muzycznego mianownika między nami i wchodził powoli w mój muzyczny świat. Na początek była to muzyka krakowskich bardów G. Turnaua, A. Sikorowskiego, potem znane operetki, utwory Mozarta, Straussa, a z biegiem czasu i innych kompozytorów, z różnych epok". W swojej narracji Weronika pokazuje też relację ze swoją córką „w życiu codziennym – staram się zrozumieć moją dorastającą córkę, która nie będzie moją kopią, nie będzie mieć tych samych zainteresowań, może będzie mieć inny sposób na życie, inne poglądy. Ale pracuję nad tym, aby prezentując swoje stanowisko – umieć uszanować i zaakceptować jej wybory".

W drugiej grupie aktorów Weronika opisuje swoje relacje ze znajomymi oraz przyjaciółmi, z którymi związała ją muzyka. „Poznałam ludzi, którzy nie uczęszczali do szkoły muzycznej, ale uwielbiali muzykę". Z niektórymi osobami relacje przetrwały dłużej. „Starsi przyjaciele z zespołu, którzy studiowali w tym czasie [co narratorka] w Krakowie wprowadzali mnie w tajniki muzyki studenckiej i poezji śpiewanej. Słuchaliśmy Okudżawy, Grechuty, Wolnej Grupy Bukowina, ale też L. Cohena i Macieja Zębatego. Chodziliśmy na koncerty zespołu «Stare dobre małżeństwo»". „Jeden ze studentów prowadził też oazowy zespół muzyczny w swoim rodzinnym mieście i miałam

okazję odwiedzić członków zespołu […]. Nagraliśmy nawet amatorską kasetę z kolędami (w nieogrzewanym kościele, gdy na zewnątrz panował prawie 20 stopniowy mróz!). Zaprosili mnie też do wspólnego udziału w festiwalu piosenki religijnej. Zatem muzycznie nie próżnowałam".

W trzeciej grupie aktorów zostały zidentyfikowane osoby, z którymi Weronika miała styczność w roli muzykoterapeuty: dzieci w przedszkolu oraz dziewczynka z niedosłuchem. Aktorami wspominanymi przez Weronikę, byli także inni pacjenci: osoby z porażeniem mózgowym, osoby niewidome, z zespołem Downa oraz pacjenci szpital psychiatrycznego. W kontekście nawiązanych z nimi relacji narratorka zauważa, że „tak naprawdę nigdy nie miałam do czynienia z osobami z niepełnosprawnościami. Miotały mną więc rozmaite uczucia". Z aktorami z tej grupy łączyła ją relacja muzykoterapeutyczna. Z dziećmi w przedszkolu pracowała, ponieważ „nadszedł czas pisania pracy dyplomowej. Wybrałam temat dotyczący muzykoterapii dzieci nieśmiałych". O relacji z dziećmi Weronika mówi „dzieci były fantastyczne i z wielką przyjemnością przygotowywałam każde zajęcia. Starałam się maksymalnie pobudzić swoją wyobraźnię, aby wszystkie ćwiczenia były atrakcyjne i miały sens terapeutyczny". W relacji tej „dzieci dały mi również wiele informacji zwrotnych i odkryły takie cechy mojego charakteru, których ja sama nie dostrzegałam bądź im jakoś wewnętrznie zaprzeczałam, widząc w sobie wciąż tą nieśmiałą dziewczynkę sprzed wielu lat. W ich oczach byłam pełna energii, entuzjazmu i porywałam ich do działania. To było dla mnie dodatkowym wzmocnieniem i dodało mi sił. Na obronę pracy dyplomowej szłam z podniesioną głową, dumna ze swoich osiągnięć".

Innym aktorem w tej grupie, z którym opisuje swoją pracę, jest 2-letnie dziecko. „Kiedy otrzymałam informację, że poszukiwany jest student muzykoterapii w charakterze woluntariusza dla 2-letniego dziecka z całkowitym upośledzeniem słuchu, długo się nie zastanawiałam. Zadanie trudne, bo praca z małym dzieckiem, utrudniony kontakt słowny pomimo wszczepionego implantu i do tego nie miałam też nigdy styczności z osobami z taką niepełnosprawnością. […] Jeśli taka osoba stanęła na mojej drodze to nie można jej ominąć i przejść obojętnie. Zadanie okazało się naprawdę trudne. Zbyt małe przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne muszę nadrabiać intuicją i kontaktami z innymi pedagogami. Brak wcześniejszego kontaktu z osobami niesłyszącymi utrudnia przewidywanie możliwych efektów poszczególnych ćwiczeń.

Ale próbujemy dalej i małymi kroczkami staram się angażować moją podopieczną w różne aktywności mające na celu uwrażliwienie jej słuchu".

4.3.2. Przygoda z muzyką

Narratorka wskazuje różne, ważne dla niej doświadczenia oraz okresy w jej życiu, które umiejscowione zostaną na osi czasu. Pierwszym wydarzeniem, na który zwraca uwagę to „dzień «przesłuchania» w szkole muzycznej pamiętam do dziś, ponieważ wtedy, jako mała dziewczynka, podjęłam swoją pierwszą samodzielną decyzję. Mama wybrała piosenkę, którą miałam zaśpiewać, a ja, nie uprzedzając jej o tym, zaśpiewałam całkiem inną, bo po prostu bardziej mi się podobała. To było tak ważne wydarzenie, że pamiętam do dziś każde słowo tej piosenki, a ponieważ wspomniany jest w niej świerszczyk, który grał na skrzypkach więc czasem się zastanawiam czy to rzeczywiście był przypadek…. […] Po tzw. przesłuchaniu zaproponowano mi skrzypce".

W okresie liceum Weronika nie kontynuowała edukacji muzycznej. Związała się natomiast z zespołem oazowym, z którym „graliśmy na mszach w kościele, wyjeżdżaliśmy na festiwale muzyki oazowej, zdobywaliśmy wyróżnienia. Czasy szkolne to też pierwszy mój kontakt ze światem opery i operetki. […] Moja pierwsza operetka? O ile dobrze pamiętam była to «Wesoła wdówka». Na operę przyszedł czas w liceum. Należałam wtedy do harcerstwa i zastępowa namówiła mnie na warsztaty dziennikarskie w Gdańsku, w ramach ferii zimowych. Dla mnie, osoby trochę nieśmiałej, była to prawdziwa szkoła życia. Samodzielny wywiad z gdańskimi kwiaciarkami, reportaż z pokrytego śniegiem ZOO – duże wyzwanie. Podczas tych ferii miałam okazję zobaczyć pierwszą w życiu operę – «Eugeniusz Oniegin»". „Był to jeden z najpiękniejszych okresów w moim życiu".

W okresie studiów ważnym wydarzeniem dla narratorki było napisanie referatu. „Czas liceum szybko minął, członkowie zespołu zaczęli rozjeżdżać się na studia. Ja również musiałam coś wybrać. Była to decyzja racjonalna – wybrałam kierunek ekonomiczny. Wydawać by się mogło, że oddalam się tym samym od muzyki. A tu niespodzianka. W trakcie studiów jeden z wykładowców poprosił nas o napisanie referatu na dowolny temat niekoniecznie związany ze studiami. Wtedy wpadł mi w ręce artykuł dotyczący muzykoterapii i o tym właśnie napisałam referat". Podczas studiów „trafiłam też do zespołu studenckiego, który grał na mszach studenckich. I znów mogłam zagrać na swoim instrumencie". „Pamiętam też wyjazd w góry z grupą znajomych ze studiów,

kiedy to jeden z nich rozpoczynał każdy dzień od muzyki Mozarta tłumacząc nam, że jest ona energiczna, stawia go na nogi lepiej niż poranna kawa i że słuchając jej chce się żyć. Myślę, że wtedy pierwszy raz pomyślałam o muzyce pod kątem terapeutycznym".

Weronika zauważa, że **„**wraz z końcem studiów mogła się skończyć moja przygoda z muzyką. Wyszłam za mąż, a jak mawiał jeden z moich znajomych – jak dziewczyna wychodzi za mąż to powinna spalić swoje pamiętniki. Można to rozumieć i dosłownie i w przenośni, jako zamknięcie pewnego rozdziału życia. Ja go tylko przymknęłam na kilkanaście ładnych lat. Byłam zajęta pracą, domem i nie miałam na nic czasu. Skrzypce wylądowały na dnie szafy. Ale muzyka pchała się na siłę. Wynajęliśmy mieszkanie i oto niespodzianka – w mieszkaniu było pianino!**".** **„**Potem dostałam w prezencie gitarę. Spadła jak z nieba**,** bo przecież w pracy też były spotkania integracyjne, z ogniskiem i pieczeniem kiełbasek. A co bardziej pasuje do ogniska niż gitara i dobra piosenka? Te ogniska i wspólne śpiewanie lepiej zintegrowało nasze biuro niż jakikolwiek.

Po wielu latach „któregoś dnia wpisałam w wyszukiwarce internetowej hasło „muzykoterapia Kraków". Nie mam pojęcia co mnie do tego skłoniło. Minęło przecież ćwierć wieku od wspomnianego już wcześniej referatu. W wyniku wyszukiwania znalazła się strona Studiów Podyplomowych Akademii Muzycznej w Krakowie. Z zaciekawianiem przeczytałam program i wymagania. Program był niezwykle interesujący i co dla mnie ważne – można było mieć skończony tylko I stopień szkoły muzycznej. Wymagania do egzaminu były jednak dla mnie zbyt wysokie. Po tak długiej przerwie nie miałam szans, aby się dostać. A ja nie zaczynam niczego bez przygotowania. Odpuściłam więc. Tylko na chwilę. Po kilku miesiącach sprawdziłam, czy będzie kolejna edycja studiów i postanowiłam rozpocząć przygotowania pół roku przed egzaminami. Trzeba było zacząć regularnie ćwiczyć na skrzypcach, sięgnąć do podręczników z historii muzyki, uporządkować i poszerzyć wiadomości. To był dla mnie ogromny wysiłek, ale byłam bardzo zdeterminowana. Na koniec musiałam jeszcze przekonać komisję, że osoba z wykształceniem ekonomicznym może być muzykoterapeutą. Weronika zauważa „życie nie jest jednak łatwe i w tym samym czasie spiętrzyły mi się sprawy zawodowe, a moje nowe zajęcie zajmujące jedyne wolne weekendy stało się wielkim wyzwaniem i sprawdzianem dla całej rodziny". Po skończeniu studiów „niestety praca zawodowa uniemożliwiała zajęcie się muzykoterapią na co dzień. Kiedy jednak tylko miałam okazję,

starałam się brać udział w konferencjach muzykoterapeutów i chłonęłam wszystko, co praktycy w tym zawodzie chcieli przekazać".

Weronika w swojej narracji opisuje także, w jaki sposób spędzała czas, kiedy utraciła pracę. „Zmiany organizacyjne w firmie spowodowały, że pracę straciło wiele osób, w tym również ja. Jak przetrwałam rok bez pracy zawodowej? Dzięki swoim pasjom i odkrywaniem nowych umiejętności. Przede wszystkim kontynuowałam zajęcia muzykoterapii z moją podopieczną z upośledzonym słuchem. Miałam więcej czasu na przygotowanie się do zajęć. Poszukiwałam muzyki odpowiedniej dla wieku dziecka, przygotowywałam piosenki, ćwiczenia muzyczne z wykorzystaniem instrumentów, wymyślałam układy rytmiczne do muzyki. Nie jest łatwo utrzymać koncentrację dziecka przez dłuższy czas i trzeba mieć w zanadrzu zawsze kilka pomysłów na różne okoliczności czy też odpowiednich do aktualnego nastroju małego dziecka. Przygotowania do zajęć pochłaniały mnóstwo czasu, ale czułam, że ten czas nie będzie zmarnowany. Rozwijałam też inne swoje pasje. Odkrywałam tajniki decoupage, z zapałem zdobiąc drewniane pudełka, a nawet okazało się, że przyjemność sprawia mi majsterkowanie. Praca z drewnem – przycinanie, skręcanie, malowanie – była prawdziwą frajdą. To wszystko wypełniło mi lukę w pracy zawodowej i trzymało mnie w aktywności oraz zapewniało stabilność psychiczną do czasu znalezienia nowej pracy". „Radość ze znalezienia nowej pracy, nowych wyzwań zawodowych szybko przerwała pandemia. […] Pandemia była czasem ciszy. Do dziś pamiętam te trudne dni, kiedy wcześnie rano szłam do pracy przez Krakowski Rynek i tą przerażającą ciszę. Nie było nikogo, kwiaciarki nie otwierały straganów, pracownicy restauracji nie rozstawiali stolików, nie przejeżdżały samochody dostawcze. Słychać było tylko trzepot skrzydeł gołębi, które podrywały się nagle i całymi gromadami przelatywały nisko, korzystając z wolnej przestrzeni. To były jedyne dźwięki. Owszem, jakieś piosenki, melodie, dobiegały też z cichutko grającego radia, które miałam cały dzień włączone podczas pracy, ale było to tylko tło, przerywane komunikatami o liczbie nowych zachorowań i zgonów. Szum radia potrzebny mi był, by stłumić uczucie samotności wynikającej z izolacji od innych osób. W późniejszym okresie pandemii, kiedy restrykcje zostały nieco rozluźnione i można było już się swobodnie przemieszczać, moją uwagę przykuły ogrody sensoryczne, na które się natknęłam kilkakrotnie".

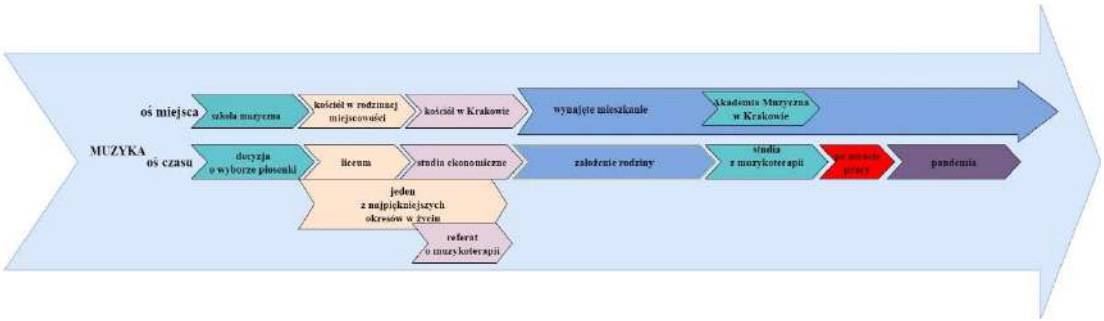
W opisanych przez narratorkę różnych okresach jej życia zostały wyeksponowane ważne doświadczenia oraz wydarzenia, które formowały jej relację z muzyką.

4.3.3. Praktyki muzykoterapeutyczne

W kategorii miejsce, encje zostały zidentyfikowane na podstawie encji wyłonionych w kategorii czas. Związek ten został dostrzeżony, ponieważ encje kategorii czas określają także miejsce kontaktu narratorki z muzyką. Miejsca te nie mają większego znaczenia dla prowadzonej analizy. Ważne wydarzenia w życiu Weroniki dokonały się w konkretnych miejscach:

- pierwsza samodzielna decyzja podczas przesłuchania – szkoła muzyczna;
- granie w zespole oazowym w okresie liceum w rodzinnym mieście i oprawa mszy św. - kościół w miejscowości rodzinnej;
- zespół studencki w Krakowie i oprawa mszy św. - kościół w Krakowie;
- niespodzianka - pianino - wynajęte mieszkanie;
- okres studiów z muzykoterapii - Akademia Muzyczna w Krakowie.

Współwystępowanie kategorii miejsce i czas w relacji do głównego aktora pokazuje schemat nr 11.



Schemat nr 11. Oś czasu i miejsca w muzycznej przestrzeni Weroniki (oprac. własne)

4.3.4. Co mi w duszy gra

Podczas identyfikowania encji w kategorii wartości, zostały dostrzeżone wartości: związane z muzyką, które szczególnie dotyczą jej sfery osobistej oraz wartości, które zdobyła podczas studiów z muzykoterapii i postrzega je jako ich efekty. Świat wartości w życiu Weroniki zaczął się kształtować w dzieciństwie „kiedy po raz pierwszy poczułam, że kocham muzykę? Jeszcze na początku swojej edukacji. Sąsiadka mojej babci dostała dwa bilety na koncert Krystiana Zimmermanna w mojej rodzinnej miejscowości i pomyślała, że skoro chodzę do szkoły muzycznej to pewnie będzie mi się

to podobać. Zabrała mnie więc ze sobą. Byłam zachwycona i dumna, że osobiście mogę posłuchać laureata Konkursu Chopinowskiego. Miłość do samych skrzypiec przyszła dużo później".

Chodzenie do szkoły muzycznej zdaniem Weroniki było dla niej wartością, ponieważ uważała, że „w tych czasach szkoła ta nie była czymś zwyczajnym, zatem koledzy i koleżanki w podstawówce bardzo to szanowali, a pani ucząca przedmiotu wychowanie muzyczne prosiła mnie nawet o zagranie na lekcji na skrzypcach. Zawsze byłam dumna idąc przez miasto z futerałem". Podobnie granie w zespole oazowym, kiedy zrezygnowała ze względów zdrowotnych z dalszej edukacji także stanowił dla niej wartość, ponieważ „nie tylko znalazłam przyjaciół, ale odkryłam, że kocham te moje skrzypce". „Jeden z nich «zaraził» mnie miłością do Bacha i muzyki organowej, inny zainspirował do samodzielnej nauki gry na gitarze. Szybko opanowałam podstawowe chwyty gitarowe i tak samo szybko wzrosła moja ocena w środowisku szkolnym. Ktoś, kto umiał coś zagrać na gitarze i zaśpiewać to był Ktoś przez duże K!". Nadto miała „okazję odwiedzić członków zespołu [oazowego w swoim rodzinnym mieście] w okresie bożonarodzeniowym". Był to „wspaniały moment wspólnego kolędowania, dzielenia się muzyką z nieznanymi mi wcześniej ludźmi i przeżywania z nimi tych pięknych chwil". Nie dziwi więc jej stwierdzenie, że „muzyka w tym czasie była moją kładką do innego świata".

Dla Weroniki wartością jest też możliwość komponowania piosenek „ale tylko «do szuflady». Była to dla mnie forma uwolnienia emocji - taki muzyczny pamiętnik, a przecież pamiętników nie pokazuje się publicznie". „Jaka to była przyjemność czasem usiąść, otworzyć klapę [pianina] i zagrać choć kilka akordów, jakąś piosenkę, nawet tylko prawą ręką". Obecnie „to nie jest tak, że w każdej wolnej chwili słucham jakiejś konkretnej muzyki lub gram. Raczej wsłuchuję się w swoje ciało i próbuję odgadnąć czego ono w danej chwili potrzebuje. Czasem to konkretny utwór instrumentalny, który przenosi mnie do minionych epok, czasem piosenka pop współczesnego wykonawcy, czasem po prostu cisza. Są dni, kiedy siadam przy pianinie lub biorę skrzypce i próbuję coś zaimprowizować lub zagrać jakiś znany utwór. Albo biorę gitarę i śpiewam piosenki z czasów szkolnych i studenckich". „Takie muzykowanie samej dla siebie wciąga mnie tak, że tracę kontrolę nad upływającym czasem. I nawet jeśli miałam zrobić coś zupełnie innego, nie jest to czas stracony. […] Mogę wtedy pozwolić, aby emocje ze mnie

wypłynęły, nie krępuje mnie obecność innych osób. To nie znaczy, że nie przeżywam muzyki podczas koncertów. Po prostu przeżywam ją inaczej, ale równie mocno".

W świecie wartości Weroniki pełnią też rolę studia z muzykoterapii. „Kiedy dostałam wiadomość, że jestem na liście przyjętych, byłam tak szczęśliwa, jakbym już tym muzykoterapeutą została". „Rozpoczynałam studia z muzykoterapii z dużym entuzjazmem. Miałam nadzieję, że wiele się dowiem o człowieku z perspektywy różnych dziedzin nauki, że poznam wiele technik, ćwiczeń i będę mogła je później wykorzystać, jeśli zdecyduję się kiedykolwiek ten zawód wykonywać. […] Zajęcia pozwoliły mi na […] poznanie, jakie mogą być różne reakcje na muzyczne ćwiczenia, poznać emocje własne i innych. Im więcej różnorodnych zajęć, im więcej zdobywałam wiedzy o człowieku, im więcej sama przeżywałam, tym bardziej czułam respekt dla zawodu muzykoterapeuty". „Doświadczenie harmonii ciała z muzyką, z własnym rytmem, uzyskanie giętkości ruchu, ustawanie fizycznych dolegliwości, a przede wszystkim radykalna, natychmiastowa poprawa samopoczucia, wzrost energii i chęci działania – to były efekty tych ćwiczeń". „Niezwykłym doświadczeniem były dla mnie rozmowy za pomocą instrumentu. […] Uczyłam się tej szczególnej rozmowy i wiem już, że wymaga ona dużej wrażliwości, umiejętności słuchania, empatii. Uczyłam się rozpoznawać swoje reakcje na odtwarzaną czy wykonywaną przez inne osoby muzykę, uświadomić sobie powody własnych odczuć. Czasem przy tej okazji zmierzałam się z wydarzeniami z przeszłości, łapałam spadające z pawlacza pudełka, aby je na nowo – tym razem równo – poukładać. Wiem, że to było potrzebne, bo aby pomagać innym trzeba najpierw pomóc sobie". „Bardzo intensywna praca zawodowa uzmysłowiła mi, jak szybko kurczą się zasoby duchowe i jak ważne jest ich ciągłe wzmacnianie. Zajęcia pokazały mi jak mogę to robić i to nie chodzi tylko o same ćwiczenia, ale też o to czego doświadczyły inne osoby, jak one sobie radzą, wykorzystywanie tych pomysłów i doświadczeń we własnym życiu". „Dzięki przeżyciu własnych różnych emocji podczas ćwiczeń, poznaniu własnych reakcji, ale też obserwacji reakcji innych osób biorących udział w zajęciach, mam wrażenie, że poszerzyło się moje «pole widzenia». Wcześniej wszystkich chciałam mierzyć swoją miarą, teraz staram się uświadamiać różnorodność ludzi, to, że ich postawy, zachowania są spowodowane często różnymi doświadczeniami, że i na nich spadają czasem przysłowiowe «pudełka z pawlacza» i nie zawsze są w stanie z powrotem je spakować". „Zajęcia pozwoliły mi też odkryć duży potencjał swojej wyobraźni. Miałam wrażenie jakby muzyka odkopała we mnie kolejny pokład fantazji, który był już

przysypany rzeczywistością. Odkryłam, że jestem w stanie przełamać konserwatywne, sztywne schematy w rozwiązywaniu problemów". „I jeszcze jedna rzecz, nad którą nigdy wcześniej się nie zastanawiałam – uważność. Trudno zatrzymać się w biegu, być tylko «tu i teraz», nie myśleć o tym, co przed chwilą i co za chwilę, znaleźć czas na medytację. Ale nauczyłam się przynajmniej wykorzystywać krótkie momenty, aby się zatrzymać. Dobrym momentem jest choćby jazda tramwajem, kiedy staram się zastopować goniące myśli, zapatrzyć się na kwitnące drzewa, wystawić twarz do słońca i cieszyć się tą chwilą. Albo kilka minut w pustym kościele, najlepiej tylko z organistą za klawiaturą organów. Czasem wystarczy tylko chwilę posiedzieć, odpłynąć myślami od codziennych spraw, poczuć takie otulenie niewidzialną peleryną. Tylko tyle, a może właśnie aż tyle. Uważność uwrażliwia na świat, dodaje energii, uspokaja, uświadamia siłę swego organizmu".

Podczas odbywania praktyk „miałam wrażenie, że moja wyobraźnia się poszerzyła, moja kreatywność «wybuchła». […] Widziałam jak muzyka i odpowiednio dobrane do niej ćwiczenia pomagają w rehabilitacji tych osób. […] Czasami całe godziny spędzałam na poszukiwaniu odpowiedniej muzyki do mojego pomysłu, choć samo ćwiczenie miało trwać zaledwie kilka minut". Podobnie „praca z młodymi osobami w poradni pedagogiczno-psychologicznej była dużym wysiłkiem, ale też dała mi wiele satysfakcji. Kiedy przyszły pierwsze efekty i widać było zachodzące zmiany w zachowaniu dzieci, które zauważali też rodzice, byłam bardzo szczęśliwa. Ale już teraz wiem, że to wymaga dużej uwagi, zaangażowania, kreatywności, cierpliwości i wiary w sens własnych działań. Czuję, że to wszystko właśnie miało miejsce podczas tych zajęć. W ich oczach byłam pełna energii, entuzjazmu i porywałam ich do działania. To było dla mnie dodatkowym wzmocnieniem i dodało mi sił". Praca z drugim człowiekiem w roli muzykoterapeuty zdaniem Weroniki „czasami jest bardzo trudno i nie widać żadnych rezultatów. Wtedy wydaje mi się, że mnie to przerasta, że za mało potrafię i myślę, że czas powiedzieć *pass*. Ale następnym razem, gdy np. dziecko powtórzy poprawnie zagrany przeze mnie rytm lub zaśpiewa czysto fragment melodii wstępuje we mnie wiara, że warto dalej pracować". W jej przekonaniu „muzyka była, jest i zawsze będzie ze mną, we mnie. Będzie nierozerwalnie związana z moim życiem. Przez większość życia intuicyjnie starałam się ją wykorzystywać dla własnych potrzeb. Dzięki studiom muzykoterapii i uświadomieniu sobie swoich ogromnych zasobów, mam szansę pomóc

też innym i jeśli tylko będę mieć taką okazję to w miarę swoich możliwości postaram się z niej skorzystać".

Wartości Weroniki skoncentrowane wokół muzyki dotyczą przede wszystkim jej przestrzeni osobistej. Wpisują się w nią odbyte studia z muzykoterapii i podjęte działania muzykoterapeutyczne w ramach praktyk studenckich oraz praca z dziewczynką z niedosłuchem. Różnorodność „muzycznych" wartości Weroniki przedstawia schemat nr 12.

Schemat nr 12. Miłość do muzyki i wartości Weroniki (oprac. własne)

4.3.5. Spełnione marzenie

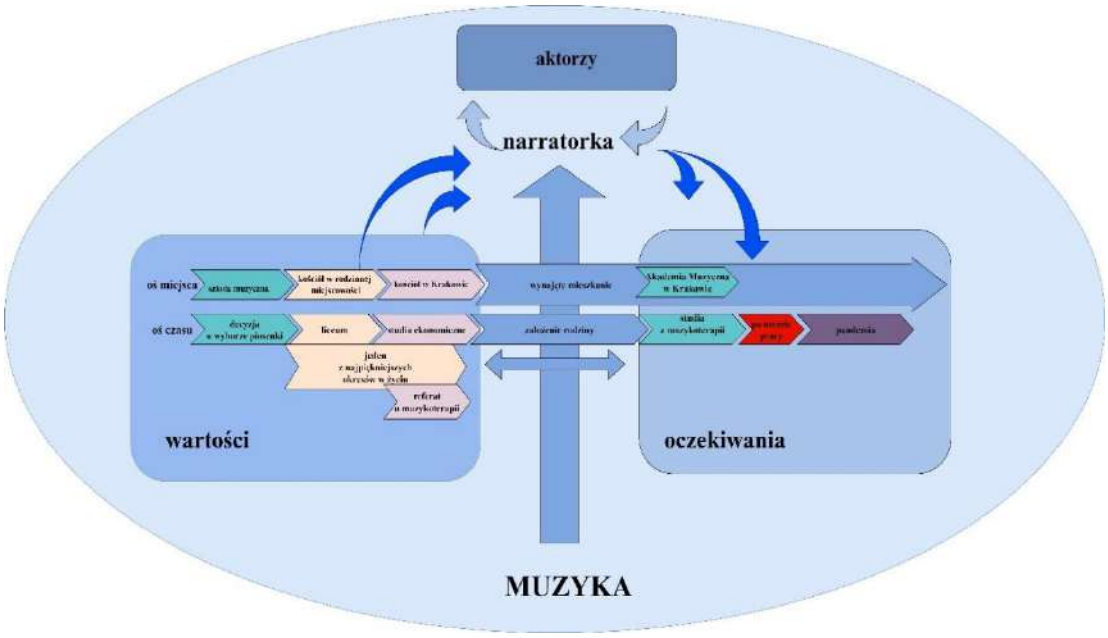
W kategorii oczekiwań wyodrębnione encje odkrywają Weroniki marzenia. Przychodząc na przesłuchanie do szkoły muzycznej „jak większość dzieci chciałam grać na fortepianie, ale niestety warunkiem było posiadanie w domu pianina, a tego warunku nie spełnialiśmy". Kiedy rozpoczęła naukę na fortepianie[1360] (obowiązkowy przedmiot w szkole muzycznej od 4 klasy) „aby poćwiczyć musiałam szukać wolnych sal w piwnicach budynku, gdzie stan techniczny pianin pozostawiał wiele do życzenia lub wpraszać się wieczorami do domu koleżanki, która posiadała upragniony instrument". „Najbardziej przerażona była mama, gdy nie zdążyłam wrócić przed tzw. godziną policyjną, bo był to czas stanu wojennego. Wtedy postanowiłam, że kiedyś w przyszłości

[1360] Przed laty w szkole muzycznej nauka gry na fortepianie obowiązkowym była od klasy czwartej. Obecnie od klasy piątej.

będę mieć własne pianino". „W tamtym okresie myślałam o tym, aby przyszłości zostać nauczycielką muzyki w szkole podstawowej i móc podnieść poziom edukacji muzycznej wśród dzieci nie mających kontaktu z muzyką na co dzień".

Kiedy Weronika rezygnowała z dalszego wykształcenia muzycznego po ukończeniu szkoły podstawowej mówiła, że robi to „ale z nadzieją, że kiedyś tam powrócę". Jako już pracująca zawodowo „byłam bardzo zajętą osobą, ale marzenie, aby kiedyś jeszcze wrócić do edukacji muzycznej, było wciąż aktualne". „Nikt nie jest w stanie zrozumieć co czułam przekraczając mury Akademii Muzycznej jako studentka. Ja przecież marzyłam o tym od dziecka. Byłam z siebie bardzo dumna". Przyjęcie na studia podyplomowe z muzykoterapii było dla Weroniki spełnieniem marzenia. Zauważa też, że po odbytych studiach „nie spodziewałam się jednak, że tak wiele dowiem się o sobie". „Nie miałam pojęcia, ile można usłyszeć, dowiedzieć się o emocjach drugiego człowieka wsłuchując się w jego spontaniczną grę na instrumencie". „Chciałabym kiedyś zagrać na skrzypcach – Czardasza V. Montiego. To pragnienie jest ze mną od czasów, gdy usłyszałam, jak gra go Zbigniew Wodecki. Mam nadzieję, że kiedyś mi się to uda". Ponadto „czasem brakuje mi wspólnego muzykowania, takiego jak za czasów szkolnych czy studenckich. Współtworzenia muzyki z innymi. Nie udała się próba reaktywacji starego zespołu, nie udało się mi zaszczepić bakcyla muzykowania w młodszym pokoleniu. Zazdroszczę tym rodzinom, które wspólnie muzykują".

Relacje łączące kategorie pokazuje schemat nr 13.



Schemat nr 13. Relacje pomiędzy kategoriami w muzycznej przestrzeni Weroniki (oprac. własne)

4.3.6. Implikacje pedagogiczne

Analiza narracji Weroniki pokazała, że muzyka obecna była w jej życiu od dziecka i wywołała ważne doświadczenia, które ją kształtowały. Ich interpretacja pozwoli odpowiedzieć na pytanie w jaki sposób kontakt z muzyką odznaczył się w jej życiu, że podjęła studia muzykoterapeutyczne oraz w jako sposób studia te kształtowały jej dorosłość. W horyzoncie relacji z muzyką na przestrzeni całego życia zostanie także podjęta interpretacja w jaki sposób się ona kształtowała, a szczególnie w kontekście rozwijania jej rozumienia kobiecości.

Aby dostrzec w jaki sposób narratorka kształtowała swoją dorosłość, należy spojrzeć na jej życie w horyzoncie sukcesywnie odkrywanej i budowanej relacji z muzyką. Od początku edukacji muzycznej chciała być perfekcyjna i realizować wymagania nauczyciela. Równocześnie była dumna z tego, że uczęszcza do szkoły muzycznej. Pośród wielu doświadczeń muzycznych narratorki jako najważniejsze zostały uznane trzy wydarzenia. To udział w koncercie K. Zimmermanna na początku edukacji muzycznej, podczas którego uświadomiła sobie miłość do muzyki. Drugim było podjęcie pierwszej samodzielnej decyzji i zaśpiewanie piosenki na przesłuchaniu w szkole muzycznej według własnego wyboru. Trzecim ważnym doświadczeniem był wybór tematu na referat w trakcie studiów ekonomicznych o muzykoterapii, ponieważ w nieświadomy sposób powrócił w po 25 latach.

Kiedy zrezygnowała z dalszej edukacji muzycznej ze względów zdrowotnych swoje zainteresowania muzyką rozwijała w zespołach oazowym i studenckim odkrywając różne odsłony swojej miłości do muzyki. W tym aspekcie szczególnie ważny jest okres w jej życiu, ponieważ wiążąc się z ludźmi, których łączyła pasja do muzyki odkrywała nie tylko wartość samej siebie, ale też swój świat wartości. Pośród przyjaciół, których łączyła pasja do muzyki, wkraczała w „inny świat", który pomagał jej także rozwijać umiejętności współdziałania z innymi[1361]. Muzyczne oprawianie mszy świętych czy wspólne muzykowanie umożliwiało narratorce doświadczanie wymiaru relacyjnego. Aktywność ta przyczyniła się do zdobywania umiejętności współdziałania, co

[1361] A.M. de Tchorzewski, *W poszukiwaniu wartości samego siebie w procesie edukacji,* [w:] *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych,* red. A.M. de Tchorzewski, dz. cyt. s 161; P. Zwierzchowski, *Doświadczenie „ja" w relacji z „Ty" w procesach edukacyjnych,* [w:] *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych,* A.M. de. Tchorzewski, dz. cyt. s. 80-82.

dokonywało się za pośrednictwem wartości. Wymiar relacyjny jest szczególnie istotny, aby doświadczać poziomu osobowego[1362], a więc także swojej wartości, którą wyraża bycie osobą. Tadeusz Gadacz dokonuje rozróżnienia pomiędzy „być" i „funkcjonować". Jego zdaniem „bycie jest byciem osobą[1363]", a „funkcjonowanie" stanowi działanie nieosobowe[1364]. Słowem, kontakt z muzyką w sposób istotny wpłynął na jej życie, a muzyka wypełnia codzienność nie tylko narratorki poprzez samodzielne kontakty z muzyką, ale również działania wspólnotowe. Dzieje się tak dlatego, że muzyka jest naturalną formą ekspresji i sposobem komunikowania się[1365]. Można zatem wnioskować, że wydarzenia te stanowiły bazę formującej się relacji narratorki z muzyką i doprowadziły w intuicyjny sposób narratorkę, po półrocznym przygotowaniu, do przystąpienia do egzaminu na studia z muzykoterapii.

Ważnym aspektem jest dostrzeżenie, w jaki sposób doświadczenie muzykoterapii w toku studiów kształtowało dorosłość narratorki. Umożliwiły jej odkrycie, czego nie przypuszczała, „że te zajęcia mogą być tak emocjonalnie wyczerpujące, ale też tak bardzo wzbogacić wiedzę o sobie i drugim człowieku". Swoją wartość budowała poprzez zdobywaną samoświadomość, aktywizowanie fantazji, odkrycie własnej kreatywności, w tym także poprzez twórcze rozwiązywanie problemów, a także poprzez uwrażliwienie na ważkość chwili i obecność z głębią swojego wnętrza. Pozwoliło jej to bardziej zrozumieć siebie, ale też inaczej postrzegać drugiego człowieka. To z kolei zaowocowało transformacją wewnętrzną, która wyrażała się wyrozumiałością i tolerancją dla odmienności innych. Ważna zmiana dokonała się w jej postawie wobec córki, która odzwierciedlała się akceptacją dokonywanych przez nią wyborów. Transformacja ta dokonała się w przestrzeni autonomii osobowej, którą wyraża również poszanowanie autonomii drugiej osoby.

Innym elementem transformacji narratorki, pod wpływem doświadczenia muzykoterapii, było zaadoptowanie do życia osobistego doświadczenia terapeutycznych

[1362] A. Królikowska, *Proces wychowania w pedagogice ignacjańskiej…,* [w:] *Pedagogika ignacjańska. Historia teoria praktyka,* red. A. Królikowska, dz. cyt. s. 195.

[1363] Tadeusz Gadacz wyjaśnia, że „osobą staje się człowiek wówczas, gdy otwierając się na dobro, prawdę i piękno, uczestniczy w wartościach i je urzeczywistnia, dokonując preferencji zgodnej z ich hierarchicznym układem: od wartości najniższych (materialnych), poprzez wartości duchowe, ku wartościom absolutnym". Por. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób,* „Znak" XLIII, 1991, 9, s. 53.

[1364] T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób,* art. cyt. s. 53.

[1365] Por M. Manturzewska, *Przebieg życia muzyka jako przedmiot badan naukowych,* [w:] *Psychologia muzyki Problemy zadania perspektywy,* red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz, dz. cyt. s 586.

walorów muzyki. Przejawiało się to w radzeniu sobie z własną nieśmiałością, ale także budowało jej poczucie wartości, poprzez podejmowaną pracę terapeutyczną z innymi. Doświadczyła, że jej praca badawcza jako „terapia zadziałała w dwie strony". Można zatem wnioskować, że tak formowana relacja z muzyką oraz odkryte poprzez doświadczenie muzykoterapii nowe jakości swojego życia i zmiana postawy wobec drugiego człowieka obrazują edukacyjną drogę muzycznych doświadczeń narratorki. Ponadto studia muzykoterapeutyczne kształtowały Weroniki tożsamość, dojrzałość oraz odkrywanie własnej wartości poprzez doświadczania siebie jako osoby w wymiarze wewnętrznym, ale też zewnętrznym współdzieląc doświadczenia muzykoterapeutyczne z innymi.

Kontakt z muzyką umożliwił Weronice sformułowanie rozumienia własnej kobiecości. Weronika poświęca mu cały sektor swojej narracji. Wskazuje jak to rozumienie ewoluowało. Określa swoją kobiecość zarówno wobec samej siebie, jak również wobec świata. Wymienia przy tym ważne dla niej cechy kobiecości, takie jak odpowiedzialność, opiekuńczość, radość, miłość, które można odnieść do etyki troski C. Gilligan i rozumie ją jako wewnętrzną siłę kierującą jej rozwojem. W optyce poglądów C. Gilligan można zwrócić uwagę szczególnie na opiekuńczość, którą narratorka postrzega jako ważną zarówno wobec siebie samej, jak również jest ona dostrzegana w relacji do własnej córki, innych osób, czy wobec pacjentów. Opiekuńczość Weroniki wobec siebie wyraża się odkrywaniem swoich potrzeb i realizowaniem ich, w tym potrzebę ciągłego rozwoju i stawania się lepszym człowiekiem. Z kolei opiekuńczość wobec osób, z którymi pracowała za pośrednictwem muzyki – pacjentów wyraża przekonaniem o możliwościach pomocy, której niesienie cieszyło ją i napawało dumą. Tak wyrażana kobiecość przez narratorkę pokazuje, że relacja troski i działania opiekuńcze, leżące u podstaw etyki troski C. Gilligan wzmacnia zarówno tych, do których jest kierowane, jak również te osoby, które skierowują swoje działanie[1366]. Na podstawie narracji udział w odkrywaniu i budowaniu rozumienia kobiecości przez Weronikę można przypisać muzyce. Szczególnie w okresie studiów muzykoterapeutycznych poprzez relację z muzyką uczestniczyła w zdobywaniu samoświadomości, doświadczeniu swojej siły wewnętrznej oraz w otwieraniu się na inność drugiego człowieka. Można to także rozumieć jako poszarzanie horyzontu postrzegania świata.

[1366] C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development,* dz. cyt. s. 74.

Przedłożone implikacje pozwalają wyprowadzić wniosek, że relacja z muzyką ma postać więzi. Odznaczyła się ona w odrywaniu przez narratorkę własnej wartości w wymiarze wewnętrznym, ale też zewnętrznym poprzez doświadczenia na przestrzeni całego życia. Te z kolei partycypowały w zdobywaniu umiejętności współdziałania z innymi. Ponadto wspomagała ją w odkrywaniu różnych cech swojej kobiecości. Wszystko to pozwala stwierdzić, że muzyka dostarcza Weronice inspiracji do pracy nad sobą i pracy z innymi po to, by wespół z innymi doświadczać znaczącego dla myślenia pedagogicznego rozwoju własnego człowieczeństwa oraz tych, z którymi przychodzi jej pracować. Przytaczając metaforę sformułowaną przez narratorkę „życie jest jak muzyka. Może płynąć szybciej lub wolniej, czasem każe nam się zatrzymać w biegu. Może być radosne lub smutne, proste lub pełne ozdobników, harmonijne lub pełne dysonansów, spędzane w samotności - jak melodia na jeden instrument lub w otoczeniu wielu przyjaciół – jak muzyka symfoniczna. Może nie zawsze mamy wpływ na wszystkie detale kompozycji, ale jej wykonanie to już nasze decyzje, wybory".

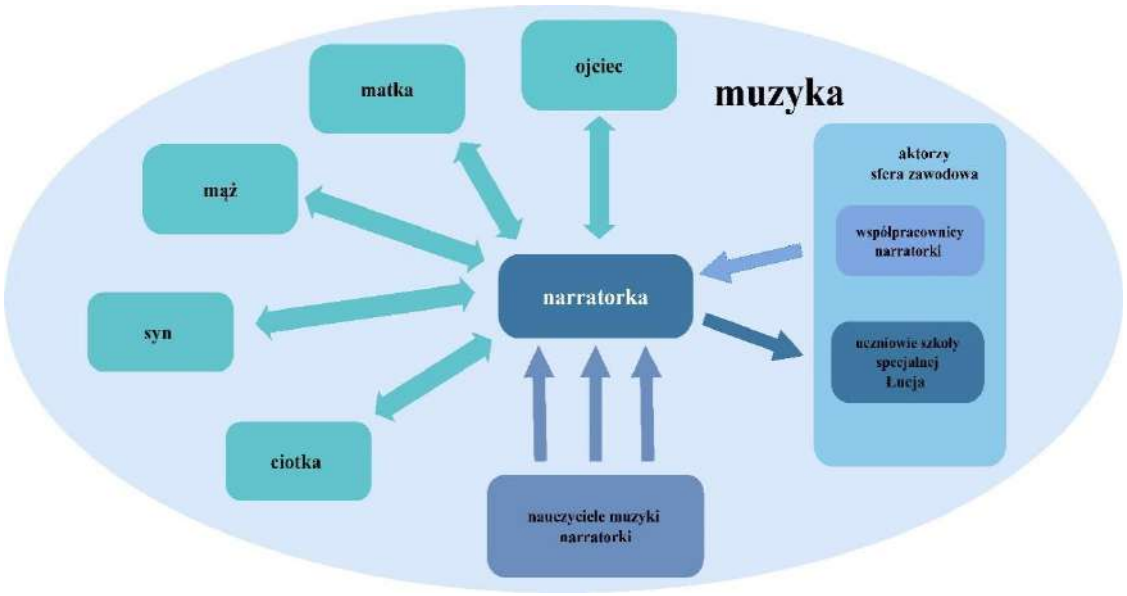
4.4. Co wiem o sobie – opowieść Elżbiety

Elżbieta to osoba w wieku około 55 lat. Jest zamężna, ma syna. Naukę gry na fortepianie podjęła w wieku 5 lat. Ukończyła liceum muzyczne w Krakowie oraz studia z teorii muzyki w Akademii Muzycznej w Krakowie. W późniejszym okresie życia ukończyła studia podyplomowe z muzykoterapii. Pracowała jako nauczyciel teorii muzyki w szkole muzycznej oraz nauczyciel muzyki w dziennym ośrodku dla dzieci z porażeniem mózgowym. Ponadto śpiewała w dwóch chórach, koncertując regularnie w wielu krajach. Obecnie pracuje w szkole specjalnej jako muzykoterapeuta oraz prowadzi prywatną praktykę terapii Bowena[1367]. W procesie identyfikowania encji w poszczególnych kategoriach zostało dostrzeżone, że muzyka obecna jest w różnych przestrzeniach życia narratorki osobistej oraz zawodowej i stanowi istotny element jej rzeczywistości wewnętrznej oraz zewnętrznej na przestrzeni całego życia oraz w relacjach z najbliższymi.

[1367] Terapia Bowena to technika manualna opierająca się na holistycznym podejściu do ludzkiego ciała, która usprawnia funkcjonowanie całego organizmu i powoduje zdrowienie poprzez uruchomienie procesów autonaprawczych. Jest zaliczana do metod osteopatycznych. Powstała w połowie XX wieku w Australii. Jej twórcą jest Tom Bowen. Por. [online] https://radioklinika.pl/terapia-bowena-i-jej-niezwykle-korzysci-dla-zdrowia/ (dostęp: marzec 2023).

4.4.1. Dynamizm relacji z najbliższymi

W kategorii aktorzy oprócz eksponowanego przez Elżbietę świata wewnętrznego głównym aktorem uznana została muzyka. Pośród aktorów osobowych wyróżnione zostały trzy grupy: rodzina – rodzice, mąż, syn, ciocia; grupa druga - nauczyciele Elżbiety, grupa trzecia dotycząca osób ze sfery zawodowej – jej współpracownicy pośród pacjentów niepełnosprawnych, uczniowie szkoły specjalnej oraz uczennica Łucja i jej tata. Niektórzy aktorzy pojawiają się w kontekście omawianych aktywności narratorki, z którymi nie omawia swoich relacji. W narracji Elżbieta wymienia także wielu kompozytorów i ich dzieła muzyczne. Ważnych aktorów w życiu Elżbiety oraz ich związek z muzyką pokazuje schemat nr 14.



Schemat nr 14. Aktorzy w przestrzeni muzyki i życia Elżbiety (oprac. własne)

Narratorka opisuje swoje życie z perspektywy przeżyć wewnętrznych, które ukazują jej relację do samej siebie, muzyki, poczucie własnej kobiecości oraz relacje z ważnymi dla niej osobami. Muzyka obecna była w życiu Elżbiety od samego początku. „Dom zawsze był wypełniony muzyką, jeśli nie było Mamy, to muzyka szła bardzo głośno. Nie klasyka, raczej zespoły z lat 60-tych, 70-tych. Elektroniczna. Klasykę poznawałam przez Isao Tomitę - Strawiński i Prokofiew elektronicznie[1368]". „Byłam bardzo ruchliwym dzieckiem, non stop w ruchu. Jedynie gra mojego Taty na pianinie

[1368] Dzieła muzyczne Igora Strawińskiego oraz Sergiusza Prokofiewa dedykowane są na orkiestrę symfoniczną. Narratorka pisząc: „Klasykę poznawałam przez Isao Tomitę - Strawiński i Prokofiew elektronicznie" rozumie przez to elektroniczne aranżacje muzyki klasycznej dokonane przez Isao Tamitę.

potrafiła mnie zatrzymać, uspokoić, uśpić. Ponieważ pianino tak działało, Rodzice postanowili mnie «usadzić» i jak skończyłam 5 lat zaprowadzili do Pani B. na lekcje".

Pierwsze bezpośrednie kontakty z muzyką w postaci nauki gry na fortepianie nie kojarzą się Elżbiecie dobrze: „nie lubiłam ćwiczyć i pracować". „Sprawiało mi to trudność, wymagało powtórzeń i ćwiczenia, a to było nie do zrobienia". Opowiadając o swych początkowych relacjach z muzyką dopowiada, że „całe liceum muzyczne przeszłam z poczuciem własnej średniości, a nawet niezdolności". „Siadałam przy instrumencie dla przyjemności, grałam to co wychodziło. Unikałam ćwiczeń technicznych, nie poprawiałam pomyłek, nigdy nie grałam palcami, które były wyznaczone, nie czytam takich wskazówek, jakby na przekór. Przez to pewnie nie osiągnęłam nigdy dobrego poziomu technicznego".

Rozwojowi relacji Elżbiety z muzyką nie sprzyjały też możliwości pojawiania się na estradzie. „Nie lubiłam występów publicznych. Moje przygotowanie zjadały nerwy. Nie mogłam opanować tremy, ręce sztywniały, drżały, a pamięć okazywała się dziurawa, wstyd powiększał zdenerwowanie i luki w pamięci". Pamięta też, że „koszmarem były dla mnie prośby, nakłaniania i komentarze rodzinne podczas obiadów u siostry mojej Mamy. Moje kuzynostwo też grało i po deserze zawsze próbowano nas przymusić do zagrania. O Boże jak ja tego nie znosiłam… Trema mnie zjadała i powodowała poczucie wstydu, porażki. Ręce się trzęsły, policzki napływały gorącem, palce sztywniały, nerwy dziurawiły pamięć…". „Dzisiaj nie jest to dla mnie aż taki problem, chętnie siadam do instrumentu, by coś zagrać dla innych, ale [stres] długo był ogromny. Elżbieta miała także inne doświadczenia z muzyką. „Miałam dobry głos i ogromną potrzebę śpiewania. […] W podstawówce [ogólnokształcącej] mój nauczyciel muzyki powołał chór dziewczęcy - powierzył mi najniższy głos, czasem nawet musiałam ciągnąć sama swoją partię, czułam się ważna, jako mocny fundament. Wiedziałam, że dobrze śpiewam, pewnie, szybko się uczę i zapamiętuję".

W relacji do samej siebie Elżbieta pisze, że „długo nie czułam swojej kobiecości, bo musiałam być twarda, mocna, silna fizycznie, zwinna, szybka, a to kłóciło się z dziewczęcością, potem z kobiecością. […] Miałam straszliwe kompleksy, uroda taka sobie, krzywe nogi, cienkie nieukładające się włosy, […]". Urodziła się ze znakiem szczególnym: „coś co szpeci i wyróżnia zarazem". Elżbieta myśli o sobie „z drugiej strony wiem, że mam piękne dłonie, długie palce, jestem - nie, byłam zgrabna, do 53 roku

życia szczupła, usłyszałam nie raz, że mam ciekawe stopy. Jestem zwinna, teraz już mniej z racji wieku i kontuzji, umiem jeździć na rowerze, pływać, grać w siatkówkę, kosza, badmintona, jeździłam na wrotkach, na panczenach, łyżwach. […] potem jak wyszłam za mąż, to nauczyłam się jeździć na nartach. Uwielbiam się wspinać po drzewach". Swoją kobiecość odkrywa też w podobieństwach „po Mamie[1369] odziedziczyłam łatwość rozumowania i intuicję, natomiast po Tacie coś szczególnego - niechęć do pisania, brak umiejętności opisywania, poczucie braku słów, własnego zdania i opinii".

W relacji ze swoją mamą Elżbieta doceniała to, że „miała duże zdolności artystyczne, malowała i szyła. […] Była też bardzo uzdolniona muzycznie, tańczyła w zespołach od lat szkolnych. Śpiewała w chórze nauczycielskim, na wszystkich spotkaniach, wyjazdach grupowych, wycieczkach, imprezach, na których ja też byłam śpiewałyśmy razem w dwugłosie. Potrafiła dorabiać drugi głos, ze słuchu, nie znała dobrze nut, ale doskonale trzymała intonację i melodię. Dawało mi to dużo radości... Miała mocny altowy głos i tym śpiewaniem mnie zaraziła". O swojej relacji z Mamą Elżbieta pisze „o wszystkim rozmawiałyśmy, dzieliła się przeżyciami".

Inaczej kształtowała się relacja Elżbiety z ojcem, która była „bardzo trudna. W wielu sprawach, podejściu do ludzi nie mogłam zrozumieć jego zasad. On stosował zasady. Miał krytyczne myślenie". „Nigdy nie potrafiłam mu powiedzieć co o nim myślę ani krytycznie ani z uznaniem". „Były tematy tabu. Tylko rozmowy o muzyce były bezpieczne. Muzyka nas silnie łączyła. Często rozumieliśmy się bez słów". Ojciec „fascynował mnie swoimi pasjami i zaangażowaniem". „Czas wolny wypełniał pasjami". „Nauczył mnie wywoływać filmy, zdjęcia, pracowałam z nim w naszej ciemni fotograficznej, to były fascynujące noce". „Pomagałam mu przy pracy w budowie kadłuba [łodzi] i laminowaniu". Pasją ojca Elżbiety była też muzyka, która w ich relacji miała różne oblicza. Wnosiła w życie Elżbiety porażki, ale też wiele korzyści. Ojciec „grał na pianie i trąbce, trochę klasyki - głównie Chopin, Liszt, Schumann i jazz. Dużo słuchał, potem nagrywał, zrobił sobie ogromne głośniki - najpierw w postaci szaf, potem nieco węższe, ale wysokie, od podłogi do sufitu, w pełnym paśmie brzmieniowym".

Upodobanie do wysokiej jakość brzmienia było wspólnym ogniwem w ich muzycznej relacji. „Lubiliśmy niskie tony, ciekawe barwy i odpowiednie natężenie.

[1369] Narratorka pisząc o wszystkich swoich bliskich używa dużej litery, dlatego zostanie zachowany jej styl.

Słuchaliśmy tego samego. Potem przywoziłam mu płyty i nowe propozycje". „Chodziłam z Tatą na koncerty - Schulza i Tangerine Dream". „Ojciec świetnie gwizdał, nie potrafił śpiewać, ale gwizdał znakomicie, miał szeroką skalę i dobrą intonację, był wrażliwy na fałsze. Prowadził gwizdem kontrapunkty do słuchanej muzyki". Podczas ćwiczenia na fortepianie „przelatywanie trudniejszych miejsc bez powrotu, by je wyćwiczyć wkurzało mojego Tatę. W trakcie ćwiczenia słyszałam wiele krytycznych uwag. Bardzo długo grałam pod presją krytyki, niezadowolenia, braku pochwał, jakby nie było miejsc, dobrych, fajnych, ciekawych. Zwracał uwagę tylko na to, co złe, niedociągnięte, pytał «a dlaczego to tak grasz?» «A czemu tego nie poprawisz», «zawsze się mylisz w tym miejscu»". „W pewnym momencie przestawał się do mnie odzywać, nie pozwalał się przeprosić, po prostu w pełni ignorował mnie […], ale nigdy nie wiadomo było o co poszło, dlaczego i co sprawiło mu przykrość. Nie można było z nim o tym rozmawiać. Czasem trwało to kilka tygodni, miesięcy!!! w pewnym momencie mu przechodziło i jakby nigdy nic się nie stało wszystkim wracał dobry humor. Gniewał się w milczeniu nie wiadomo na co. Uznaję to dzisiaj za przemoc". „Najsilniej przeżyłam takie zamknięcie Ojca po mojej audycji dyplomowej, w ostatniej klasie liceum. Zagrałam swój recital dyplomowy dla publiczności, aby się ograć przed egzaminem. Wracałam z Tatą do M… [rodzinne miasto], a on przestał się odzywać. Dopiero po jakimś czasie zorientowałam się, że on mnie totalnie ignoruje w gniewnym milczeniu. Trwało to bardzo długo. Naprawdę nie wiedziałam o co mu poszło. Czy tak źle zagrałam? coś powiedziałam? To było nie do odgadnięcia".

„Relacja z ojcem uspokoiła się jak wyszłam z domu…". Także „gdy wyszłam za Mąż sytuacja się poprawiła, konflikty były, najczęściej dotyczyły postępowania z M… [synem], każdy z nas potrafił powiedzieć swoje zdanie, najczęściej dyskusja (bez dyskusji, bo to awantura raczej była) kończyła się ostentacyjnym wyjściem Taty. Biedna była moja Mama, to Ona wracała z nim do domu do M… i zabierała przykrości". „Raz kiedyś powiedział, ale jak już byłam po studiach, że podziwia mnie, bo potrafię czytać nuty, grać a vista[1370], On tego tak nie umiał". „Pewnego dnia, całkiem niedawno, Tata już mieszkał z nami [po jakimś czasie, po śmierci mamy narratorki, ojciec zamieszkał z jej rodziną] …często grywałam przy nim, bo dawno pokonałam lęk, wstyd i nerwy,

[1370] Czytanie nut w kontekście grania a vista polega na tym, że przy pierwszym kontakcie z dziełem muzycznym dana osoba posiada taką umiejętność, która pozwala jej na wykonanie „koncertowe" - od razu, bez wcześniejszego przygotowania i procesu ćwiczenia.

nauczyłam się grać dla przyjemności, po prostu lekko, z serca, nie dla występu, popisu…w pewnym momencie, gdy zakończyłam improwizację usłyszałam, że bije brawo. Stoi koło ściany w salonie, patrzy na mnie i bije brawo. Nie zrobiło to na mnie wrażenia, nie ucieszyło, nie zawstydziło, nie skrępowało…nie dało satysfakcji ani ukojenia. Uznałam, że nie będę z nim rozmawiać na tematy trudne, bolące, nigdy nie powiedziałam mu jak bardzo sprawiał mi przykrość i jak bardzo podziwiałam go, bo potrafił wiele. Zrozumiałam, że wreszcie mu się podobało, że wreszcie nie krytykuje mnie tylko muzyka mu się podoba".

Aktorem narracji Elżbiety jest także jej mąż M... „Zostałam kiedyś (chyba to był rok 1993) zaproszona na wesele znajomych. […] Na tym weselu podszedł do mnie Ktoś, przedstawił się i zapytał, czy mogę z nim zatańczyć. I tak poznałam M…, mojego Męża. W tańcu weselnym". „Wiem, że lubi słuchać mojej muzyki, często prosi o grę, jak mamy gości". „M… był na wielu moich koncertach, na kilku wyjazdach z chórem". W relacji z mężem „dowiedziałam się co to jest niezależność i zależność, jak być razem i osobno, jak szanować milczenie i nie dopatrywać się w milczeniu tajemnicy bądź ukrywania czegoś". „Wiele się nauczyłam, wiele odkryłam, wiele rzeczy widzę z czasem". „Darzymy się pełnym zaufaniem". „Nasza droga małżeńska opiera się na coraz większym zaufaniu do siebie, mimo często dużej różnicy zdań i innego rozumienia świata potrzeb i emocji, interpretacji emocji". „Mąż dał mi duże poczucie bezpieczeństwa i spokoju po relacji
z ojcem…". „Jestem szczęśliwa, spełniona, mocno związana z Mężem".

Pośród relacji rodzinnych Elżbiety pojawia się także złożona relacja z synem, ponieważ macierzyństwo dla niej jest „trudne, tajemnicze". „Relacja z synem … jest bardzo pulsująca". Uważa, że jest dynamiczniejsza „niż relacja z ojcem… z ojcem była przewidywalna…". W relacji tej „ przyglądam się jak to się dzieje wszystko, jak funkcjonujemy w dwójkę i trójkę. Stojąc z boku mogę patrzeć jak się ten dzieciak rozwija, mogę się mu przyglądać… Oczywiście bardzo go kocham, jestem mamą, cieszę się z tego co się wydarza dobrego…". „Z M… dużo śpiewałam. Zaczynałam jakąś improwizowaną frazę, on bezwiednie powtarzał i bawiliśmy się tak. […] Dla mnie to była przyjemność, swoim głosem sprowokować go bezwiednie do śpiewu, do zabawy melodią". Obecnie syn Elżbiety jest dorosły. Ma 19 lat. Elżbieta jest „ogniwem w relacji syna z ojcem… […] muszę pomagać jednemu i drugiemu, chroniąc swoją relację z synem i relację małżeńską… […] czasem Mąż był mediatorem…"

Aktorem, którego wspomina narratorka jest też jej ciocia, która mieszkała w Krakowie. „Ponieważ w bursie był trudny był dostęp do instrumentu, jeździłam na ul. D. do dalekiej krewnej - cioci J. Ona miała fortepian, spędzałam tam 2 godziny dziennie. Ciocia była tylko we czwartki, bo pozostałe dni mieszkała w M…". W czwartki „przygotowywała mi podwieczorek - wyczekiwany przeze mnie". „Nigdy ze mną nie rozmawiała, zostawiała mi jedzenie i znikała bez słowa w kuchni. A ja nie potrafiłam jej zaczepić, zagadać, zapytać o coś, złapać kontakt. Była niedostępna, nie interesowała się mną, ani tym co gram. Krępowało mnie to".

Poza najbliższymi Elżbieta wiele uwagi poświęciła w swej narracji drugiej grupie aktorów, do której zaliczyła swych nauczycieli. W relacjach z nimi przeżywała różne trudności wynikające z nieciekawej formy ich pracy. Jej zdaniem już pierwsza prywatna nauczycielka, kiedy skończyła 5 lat była Pani B. „zamęczała mnie gamami[1371], pasażami[1372]. Jedynie grana akordowo kadencja[1373] z nią razem na cztery ręce dawała przyjemność, podobnie jak utwory, które razem grałyśmy. Nie lubiłam ćwiczyć i pracować. Spotykałyśmy się dwa razy w tygodniu". Kolejny nauczyciel to „podziwiany przez Tatę, a dla mnie nudny, […] wymagający późnorenesansowego i barokowego repertuaru, zasypiający w fotelu obok i wiecznie niezadowolony mruk. Przemęczyłam się rok u niego. Po wakacjach pierwszy raz odważyłam się zbuntować, by nie chodzić tam więcej". Podobnie w liceum muzycznym Elżbieta z nauczycielką nie zbudowała relacji. „Na fortepian trafiłam do okropnej nauczycielki […]. Kompletnie nie poświęcała mi uwagi, wręcz dawała do zrozumienia, że nic nie potrafię, że jestem ciągle nieprzygotowana, że nie umiem pracować, mam braki techniczne, w końcu, że powinnam albo zrezygnować ze szkoły albo przynajmniej zmienić fortepian z głównego na

[1371] Gama to następstwo dźwięków uporządkowanych według stosunków interwałowych właściwych dla określonej skali w systemie dur-moll. Na podstawie jednej skali można w stroju równomiernie temperowanym zbudować 12 różnych gam o tym samym składzie interwałowym, lecz odmiennym składzie dźwięków.

System dur-moll to system organizacji dźwięków panujący w muzyce europejskiej od około połowy VII wieku do początku wieku XX. Nazwa pochodzi od dwóch odmian, w jakich występują konstrukcje dźwiękowe. Utwory, które są oparte na tym systemie określa się jako tonalne lub funkcyjne. Por. *Mała encyklopedia muzyki*, dz. cyt. 228, 327-328.

[1372] Pasaż (franc. *przejście*), w polskiej terminologii figuracyjna struktura muzyczna oparta na rozłożonym akordzie, to znaczy realizowane jako sukcesywne, melodyczne następstwo składników akordu w dowolnej kolejności. Por. *Mała encyklopedia muzyki*, dz. cyt., s. 752.

[1373] Kadencja (łac. *cadere)* to formuła melodyczna, melodyczno-harmoniczna, a nawet rytmiczna i dynamiczna służąca do zakończenia utworu lub jego części. Cechą kadencji jest proces energetyczny polegający na potęgowaniu i niwelowaniu napięć. Por. *Mała encyklopedia muzyki*, dz. cyt. s. 462.

specjalny i przenieść się na rytmikę. Na moich lekcjach wysyłała mnie do sklepu spożywczego po bułki z pasztetem, które potem konsumowała. Na pierwszy semestr moja Mama zażądała przesłuchania mnie przez kogoś niezależnego, ponieważ zabolała ją opinia o mnie, przecież pół roku wcześniej prosiła dyrektora szkoły […] by mnie nie przyjmował, jeśli się nie nadaję (on był szczerze zdziwiony taką postawą), a przyjęto mnie nawet do drugiej klasy".

Kolejny nauczyciel Elżbiety w liceum muzycznym doprowadził ją do dyplomu, ale „nie zaprzyjaźniliśmy się jednak, on był jakiś niedostępny, a może ja". „Pozwolił mi na szczęście na granie moich ulubionych kompozytorów - Bartoka, Debussy'ego, Chopina. Sama też wybierałam fugi Bacha i sonaty Mozarta i Beethovena". W ósmej klasie „dostałam się do świetnej nauczycielki, Eli G. Zaprzyjaźniliśmy się z Nią całą Rodziną". Sprawiło to, że Elżbieta zdecydowała się na kontynuację swojej edukacji muzycznej „w półtora roku przygotowała mnie do dalszej drogi".

W trzeciej grupie aktorów wyróżnieni zostali dwaj współpracownicy Elżbiety ze szkoły specjalnej, w której pracuje jako muzykoterapeutka. Praca z nimi pozwoliła jej na inną formę kontaktu z muzyką. Z pierwszym współpracownikiem po raz pierwszy miała możliwość budować relację muzyczną, w przestrzeni, w której jest uzdolniona. Miała z nim „niezwykłe porozumienie muzyczne i poczucie rytmu. Już nie pracujemy razem, to była kilkuletnia wspaniała przygoda, mój proces, rozwój, wzbogacenie". Ich wspólne granie pozwoliło narratorce pokonać „swoje ograniczenia, wstyd, tremę, drżenie rąk, rzuciłam nuty, zapis". Z kolei drugi kolega, „który fascynował się muzykowaniem na saksofonie założyliśmy zespół, w skład którego wchodziły osoby niepełnosprawne - uczniowie z naszej szkoły, i zaproszeni przez nas muzycy. […] Stworzyliśmy razem specyficzny model pracy i tworzenia muzyki".

W trzeciej grupie znajdują się również uczniowie[1374] Elżbiety ze szkoły specjalnej, w której pracuje jako nauczyciel i muzykoterapeuta. Spośród nich wymienia Łucję - uczennicę szkoły oraz wspomina jej tatę. Łucja to „8-letnia dziewczynka bardzo niesprawna intelektualnie, z rozszczepieniem półkul mózgowych, jedna dodatkowo rozszczepiona jest w swoich ramach. Jest to choroba, która z niewiadomych przyczyn degraduje mózg. Łucja leży, nie porusza się samodzielnie, karmiona jest przez rurkę,

[1374] Uczniowie szkoły specjalnej – uczniowie narratorki to osoby o wielorakiej niepełnosprawności fizycznej i intelektualnej, nie mówią – posługują się komunikacją alternatywną. To młodzież oraz osoby dorosłe do 24 roku życia.

przez nos. Słuch to jedyny aktywny jej zmysł (gałki oczne przestały się ruszać). Prowadzę z nią zajęcia w ramach indywidualnych zajęć rewalidacyjno – wychowawczych". Zajęcia odbywają się u Łucji w domu. Relacja Elżbiety z Łucją ma charakter wyłącznie pozawerbalny: „dotykam ją przy muzyce oraz gram dla niej". Podobnie pracuje z uczniami, którzy nie mówią. W swojej pracy wykorzystuje własne improwizacje, w tym również motywy muzyki religijnej - kolęd – kołysanek i dynamicznych i pieśni pokutnych. Wokół tej tematyki melodycznej gram – improwizuję i śpiewam na zajęciach. Improwizacje mają charakter transu relaksacyjnego. Śpiewam dwie zwrotki potem robię interludia z różnymi instrumentami, na których grają uczniowie".

4.4.2. Księgozbiór– otwarte i zamknięte etapy życia

O okresach swojego życia bezpośrednio związanych z aktywnościami zawodowymi narratorka wypowiada się metaforycznie jako „księgozbiór, a w nim zamknięte książki i otwarte rozdziały które się piszą, które pisze moje życie…. Rozdział to coś w czymś… coś co się jeszcze nie skończyło…". Jednocześnie podkreśla, że „życie nie jest tylko księgozbiorem, poza księgami jest coś więcej. Życie pisze rozdziały, jak się skończą, to jest księga, książka". Rzeczywistość tę, odnoszoną do rozumienia czasu w wymiarze *kairos,* przybliża i objaśnia w analizie kategoria czas. W kategorii tej zidentyfikowana została też encja w kontekście rozumienia czasu *aion*.

Elżbieta pamięta, że „dużo czasu w dzieciństwie spędziłam sama ze sobą". „W dzieciństwie znałam wszystkie trzepaki w mieście, spędzałam dużo czasu na powietrzu, zimą również". W okresie szkolnym „w podstawówce i I klasie liceum uchodziłam za osobę zdolną i inteligentną. Nie miałam problemów z pojmowaniem wiedzy, zwłaszcza przedmiotów ścisłych. Ale nigdy się nie uczyłam. Wiedza wchodziła sama. Nie zdobyłam tej, o którą trzeba zadbać więcej, by nie uciekła z pamięci. Teraz wiem, że najlepiej uczę się i zapamiętuję poprzez doświadczenia". Elżbieta miała w okresie edukacji muzycznej trudności przeżywane osobiście, ponieważ „nie lubiłam ćwiczyć, grać tak, ale nie ćwiczyć. Zawsze zmuszałam się do tego".

„Nowe liceum - muzyczne - zaczynałam od zera. Czyli powtarzałam pierwszą klasę[1375]. Niektóre przedmioty wydawały mi się na bardzo niskim poziomie, a muzycznie jednak czułam, że jestem w tyle". W ostatniej chwili podjęłam decyzję o kontynuacji

[1375] Narratorka rozpoczęła naukę w liceum w swoim rodzinnym mieście. Potem podjęła decyzją o próbie zdawania do szkoły muzycznej – do liceum muzycznego.

nauki w szkole muzycznej, mimo, że chodziłam już wtedy do ogólniaka, byłam w klasie mat-fiz. Mama zgodziła się na zmianę szkoły, postawiła warunek, że musi to być liceum muzyczne, czyli wszystko w jednej szkole, a nie robienie dwóch szkół jednocześnie - ogólniak w M… i średnia muzyczna z dojazdem do Krakowa. Miała chyba rację".

Po ukończeniu liceum muzycznego Elżbieta miała „plan po maturze pójść na studia z muzykoterapii". „Zawsze czułam, że muzyka jest po coś, jest narzędziem, nie tylko dziełem sztuki". „Akurat w tym roku nie uruchomiono kierunku dziennego, został podyplomowy, wtedy tylko we Wrocławiu było to możliwe. Poszłam więc na teorię myśląc, że zrobię te studia podyplomowe. No i oczywiście, gdy skończyłam teorię w Krakowie, we Wrocławiu zlikwidowano podyplomowy kierunek muzykoterapii, a na kolejne studia dzienne nie mogłam się zdecydować - zaczęłam pracować w dwóch miejscach, śpiewałam w dwóch zespołach, swoje życie budowałam w Krakowie".

Podczas studiów kontakt z muzyką wyrażał się poprzez „pisanie muzyki, kontrapunkt, fugi, temat z wariacjami na I roku, pastisze z kompozycji, dyrygowanie, instrumentacja, śpiewanie w chórze". Aktywność muzyczna Elżbiety wiązała się również z różnorodnym koncertowaniem z chórami. „W czasie studiów obowiązkowy przez 3 lata chór, potem brałam udział w różnych projektach i ciekawych wykonaniach - np. Chichester Psalms w Synagodze na Miodowej z Levinem, Weihnachtsoratorium Bacha w Bazylice Mariackiej z Rillingiem, Symfonia Psalmów Strawińskiego i Te Deum z Pendereckim. Pod koniec studiów związałam się na stałe z dwoma zespołami - Cantores Cracovienses Marka Kluzy i Krakowskim Chórem Kameralnym Stanisława Krawczyńskiego. Z Cantoresami śpiewało się przeważnie a capella, repertuar sakralny, żydowski, gospel, ludowy, pieśni patriotyczne. Z KCK [Krakowski Chór Kameralny] muzyka tylko poważna, trudniejsza, a capella i z orkiestrami". „W pewnym momencie musiałam dokonać wyboru, nie mogłam śpiewać równocześnie w dwóch zespołach, bo zaczęły się pokrywać terminy koncertów. Zostałam w KCK, na chyba 12 lat". „Byłam dumna z tego zespołu. Dokonaliśmy razem wiele. Przygoda z Rillingiem - koncerty i nagranie Requiem der Versőhnung (Pojednania, napisane przez 14 kompozytorów) z orkiestrą izraelską, Oratorium Chrystus Liszta z orkiestrą radia Stuttgart pod dyrekcją Rillinga, Symfonia «Zmartwychwstanie» Mahlera z Zubinem Mehtą izraelską orkiestrą, Misa Veni Creator Yardumiana, Requiem Durufle, Faure, Maciejewskiego. Nagraliśmy wszystkie Motety Bacha i zaśpiewaliśmy je na jednym koncercie na Wawelu. Psalmy XX wieku, Msze Palestra, Łuciuka, Faure. Sporo dzieł oratoryjnych. Sporo pieśni

(Szymanowski, Brahms)". Wydarzeniom tym towarzyszyło „sporo kontaktów, imprez, zabaw w podróży, wspomnień, przeżyć, Sporo nagrań. Kolejna książka zamknięta. Czasem otwierana, jak trzeba gdzieś zaśpiewać. Coś pięknego!!!!". Bezpośredni kontakt z muzyką oraz pierwiastek twórczy w toku realizacji studiów powodował, że „to były przedmioty dla mnie osiągalne. Ale pisanie o muzyce już mniej. Kompletnie tego nie czułam". „Wiedziałam, że to nie będzie moja droga".

W toku studiów podjęła też pracę w średniej szkole muzycznej „przyjął mnie [dyrektor] po kilku miesiącach obserwacji - zastępowałam chorą koleżankę, spodobałam się. […] Pracowałam w szkole [muzycznej] 17 lat, przyszedł moment, w którym musiałam dokonać wyboru i pozostać w jednej pracy. Książka «Szkoła Muzyczna» – odstawiona na półkę". Na tym etapie życia pojawiła się też możliwość studiów w zakresie muzykoterapii.

„Po urlopie macierzyńskim wróciłam do pracy, ale zmieniłam proporcję - zrezygnowałam z części etatu w szkole muzycznej, na rzecz pełnego wymiaru w szkole specjalnej. Przeszłam do nowego oddziału - gimnazjum i szkoły przyspasabiającej do pracy na ulicy Dobczyckiej". W okresie tym miały miejsce dwa wydarzenia. „Na zakończenie roku grałam koncert z uczniami, kręcił video dyrektor. Po koncercie zapytał, czy możemy razem grać i po wakacjach zajęcia przekształciliśmy w próby zespołu". W ramach nowo utworzonego charakteru zajęć muzycznych z kolegą, który „fascynował się muzykowaniem na saksofonie założyliśmy zespół, w skład którego wchodziły osoby niepełnosprawne – uczniowie z naszej szkoły i zaproszeni przez nas muzycy". „Niedługo po rozpoczęciu współpracy, w październiku siłą napędową stał się udział w festiwalu w jakimś, już nieistniejącym klubie jazzowym, tam zdobyliśmy pierwszą nagrodę. Chyba 2005 rok". „To było zupełnie coś nowego, nikt tak wtedy nie koncertował. Inne zespoły występowały jak na akademii szkolnej. My zrobiliśmy kawałek muzyki, każdy miał swoje solo, tak jak potrafi, wykonawstwo wtopione w dźwięki, a nie perfekcyjne odtwarzanie". „To praca twórcza, która łączy w sobie terapię niepełnosprawnych członków zespołu z zaangażowaniem artystycznym i tworzeniem tekstów piosenek". Wydarzenie to uważa za „nowy rozdział - razem z Z. - kolegą pedagogiem specjalnym. Zespół Dobczycka Band prowadziliśmy przez 10 lat, daliśmy masę koncertów w różnych klubach studenckich, muzykowaliśmy ze wspaniałymi ludźmi". „Każda osoba znalazła swoje miejsce, swoją rolę, swoje solo". „Potem powstał kolejny zespół - AAC Band, angażujący uczniów niemówiących, posługujących się komunikacją alternatywną - stąd

nazwa zespołu". „Każdy koncert to osobny rozdział, każdy z innym tytułem lub tematem przewodnim, na przykład «Normalnie chcemy żyć», «Razem», «Różne instrumenty a jeden dęty», «Spotkajmy się», «Idziemy dalej»" Pamiętam jeden z ciekawszych koncertów w projekcie «Poznajmy się». Graliśmy własne utwory i improwizacje jako ilustracje do siedmiu dzieł sztuki współczesnej, zaproponowanych specjalnie dla tego projektu, przez Bunkier Sztuki w Krakowie. Do dzieła «Okno na świat», jedna z uczennic o obniżonej sprawności intelektualnej i fizycznej (posługuje się chodzikiem oraz wózkiem inwalidzkim) zaimprowizowała monolog o własnych marzeniach przy akompaniamencie improwizacji całego zespołu". O książce zatytułowanej „Zespoły Dobczycka Band i AAC Band" Elżbieta wyraża się: „całość jest bardzo specyficzna, niepowtarzalna w moim życiu zawodowym, pełna różnych rozdziałów". „Moja piękna życiowa książka. Pandemia odstawiła ją na półkę […] mojego księgozbioru. Jest zamknięta, […] życie może ją kiedyś otworzyć…".

W pracy z uczniem niepełnosprawnym narratorce udało „się wypracować własny styl, który chętnie pokazuję innym i zapraszam do udziału". „Cieszę się, że zmierzam do końca tej drogi, to znaczy zbliżam się do 60tki i zamknięcia tej księgi. Będzie to księga zatytułowana «Spacery i fale»[1376]. To moje ulubione własne techniki muzykoterapeutyczne". Praca z uczniami ze sprzężonymi niepełnosprawnościami poprzez muzykę, pozwoliła Elżbiecie nie tylko wypracować własne techniki, ale także odkryć swoje nowe możliwości. „Poszukiwałam pracy z ciałem niepełnosprawnym…". „Stosuję terapeutyczny dotyk na tkankach miękkich…". „Na zajęciach wykorzystuję też masaż dynamiczny, tak go nazywam, pracujemy wtedy masując jedną osobę, ale przez dwie osoby. Asystent[1377] wtedy naśladuje moje, ruchy". Kiedy Elżbieta pracuje z ciałem,

[1376] „To moje ulubione własne techniki muzykoterapeutyczne. Zabieram swoją grą kogoś na Spacer. Spacer muzyczny, dźwiękowy. Aktywny. Wychodzimy razem lub osobno. Idziemy w tym samym kierunku albo nie. Idziemy w tym samym tempie albo nie, równamy krok, lub nie, czekamy na siebie, bądź nie, przyspieszamy, zwalniamy, zatrzymujemy się, albo każdy idzie w swoją stronę, albo idę sama, ktoś się zatrzymuje albo nie wychodzi ze mną… Jest tyle możliwości!!!! Spotykamy kogoś. Robimy krótkie wycieczki albo bardzo, bardzo długie. Biegniemy, podskakujemy albo się wleczemy, prawie leżymy. Jest pod górę, stromo, jest płasko, w dół, na ugiętych kolanach. Metafora spacerowania bardzo pasuje do tego co robię z osobą niepełnosprawną grającą intuicyjnie na instrumentach perkusyjnych lub strunowych przystosowanych.

Fala natomiast to moja improwizacja dla słuchaczy. Fala przychodzi, zbliża się, otula dźwiękami, pieści, kumuluje napięcie, powoli dynamizuje, rośnie, gromadzi, intensyfikuje, wybucha, rozładowuje, mija, oddala się, uspokaja zmniejsza, trwa…. do zaniku, znowu się przybliża, rośnie, wzmacnia, tężeje…. i znowu oddala… wszystko z oddechem, i jego fazami. W czasie. Uwielbiam grać Fale. Potrzebuję pianino, dzwonki, czasem talerz, gong, misę terapeutyczną. Czasem używam głosu".

[1377] Podczas zajęć z uczniami, w szkole narratorki jest możliwość, że na zajęciach jest obecnych dwóch pedagogów lub koterapeutów.

jej ruchami kieruje muzyka, która „pilnuje rytmu, pulsowania, falowania, ciągłości, delikatności, przy muzyce czas się rozciąga i można pracować dłużej". „Muzyka ułatwia pracę, porządkuje i daje dużo więcej przyjemności, a także bezpieczeństwa osobie masowanej. Muzyka uplastycznia dotyk, jest kształtowany frazą muzyczną, ma swój początek, część właściwą i koniec. Nie jest szarpany, tylko miękki, choć może być mocny… głęboki… bardzo ważne są zatrzymania na głębi… zatrzymanie pozwala wyczuć, jak to odbiera ciało, wycisza, pozwala na oddech. To jakby taniec przepływu, w stałym kontakcie z ciałem drugiej osoby…". Praca z dotykiem terapeutycznym z kolei zainspirowała Elżbietę do dalszego rozwoju i zdobycia wykształcenia – w terapii Bowena.

W kategorii czas została także zidentyfikowana encja, która odniesiona została do rozumienia czasu w wymiarze *aion*. „Po śmierci chciałabym dalej śpiewać". Encja ta wyraża także oczekiwanie oraz wartość, ponieważ tak ceni śpiewanie, że wyobraża sobie również, że będzie to robić w wieczności.

Opisanie okresów życia narratorki pokazuje, jak zmagała się z różnymi trudnościami, szczególnie z charakterem wymagań edukacji muzycznej. Zacieśniający się kontakt z muzyką na przestrzeni lat wpływał na jej wybory w sferze osobistej oraz zawodowej. Podążające za rozwojem wybory syciły jej pasję do muzyki oraz inspirowały ją w kierunku innych, pozawerbalnych form porozumienia z drugim człowiekiem. Ważne wybory dotyczyły podjęcia dalszej edukacji muzycznej poza miejscem zamieszkania w okresie licealnym oraz decyzji rezygnacji z pracy w szkole muzycznej na korzyść pracy w szkole specjalnej. Wykształcenie oraz praca w obszarze muzykoterapii zainspirowały ją do dalszych poszukiwań oraz kolejnego etapu rozwoju w obszarze pracy z ciałem - terapia Bowena. Ponadto encja odnosząca się do wymiaru czasu *aion* wyraża jednocześnie narratorki wartość i oczekiwanie.

4.4.3. Dom, bursa i trzy rzeczywistości

Kategoria miejsce wiąże się z kategorią czas, ponieważ opisywane etapy życia narratorki reprezentują trzy odmienne przestrzenie. Dwie z nich, to przestrzenie fizyczne: szkoła muzyczna i szkoła specjalna, natomiast trzecia to przestrzeń aktywności muzycznej, która określana jest jako wokalistyka i wiąże się ze śpiewaniem w chórach. Realizuje w nich różne formy działań związanych z muzyką: nauczanie teorii muzyki, pracę twórczą z uczniami niepełnosprawnymi oraz koncertowaniem z chórami. Ich

przywołanie wyjaśni różnice pomiędzy charakterem poszczególnych aktywności narratorki i ich wielokierunkowy wpływ na rozwój jej osobowości. W kategorii tej dla zobrazowania zróżnicowanego wymiaru obecności muzyki w jej życiu ujęte zostały także dom rodzinny, bursa oraz dom, w którym mieszka obecnie. Ukazanie różnorodności doświadczeń narratorki w kontakcie z muzyką pozwoli odkryć zarówno to co wpływało na jej rozwój, jak również to co go hamowało.

Wspominając swój dom rodzinny Elżbieta pokazuje obecne w nim dwa odmienne oblicza muzyki – ciszę[1378] i rozbrzmiewającą muzykę „Wychowałam się w domu, gdzie wszystko było funkcjonalne, konkretne". Wspominając atmosferę domu rodzinnego Elżbieta pisze: „jednym z moich traumatycznych doświadczeń z domu rodzinnego było stosowanie tak zwanych cichych dni. Był to sposób rozwiązywania spraw, które przypuszczam poszły nie po myśli jednej z osób. Dwie osoby w mojej rodzinie - moja Babcia - mama Taty i mój Tato w ten sposób się zachowywały. Babcia obrażała się na Dziadka i zamykała w sobie czekając aż samoistnie wszystkim przejdzie, sprawy trudne znikną, rozpłyną się. Ten sposób działania w domu wyssał z mlekiem chyba mój Ojciec". W rodzinnym domu „tradycją było w Wielki Piątek wieczorem wspólnie ze znajomymi wysłuchanie Pasji wg św. Łukasza Pendereckiego. Brzmienie naszych głośników zawsze robiło wrażenie".

Kiedy Elżbieta opuściła dom rodzinny i przeniosła się do Krakowa do liceum muzycznego „zamieszkałam w Bursie Szkół Artystycznych, zdana na siebie, w ciasnym 4 osobowym pokoju, w którym nas było 5". „Na moim ostatnim roku szkoły do Bursy przeniesiono liceum, mieszkałam więc w szkole"[1379]. Okoliczności mieszkania w bursie nie pomagały Elżbiecie. „Było ciasno strasznie, bez przerwy ktoś nas odwiedzał. Krakusy uwielbiały przesiadywać u nas. Dopiero w nocy można było cokolwiek zrobić do szkoły". „Ostatnie dwa lata szkoły były dla mnie trudne. Nie mogłam spać. Białe noce. Leżałam spokojnie czekając na sen, który nie nadchodził. Nic nie wchodziło mi do głowy, byłam cały czas zmęczona i pusta. Czytałam coś, na drugi dzień nie mogłam sobie przypomnieć

[1378] Cisza to także element muzyki określany jako pauza. Wywołuje oczekiwanie słuchacza na dalszy rozwój muzyki.

[1379] W takim kontekście bursa, będąc równocześnie szkołą muzyczną wypełniona była cały czas muzyką, rozbrzmiewającą równocześnie w różnorodny sposób w wielu miejscach, co daje efekt chaosu dźwiękowego - kakofonię.

co. Szczegóły umykały. To był chyba permanentny stres. Stres i chaos. Nadmiar ludzi dookoła. Potrzebowałam pilnie, by to się zakończyło".

Szkoła muzyczna oraz szkoła specjalna to miejsca, w których Elżbieta realizowała odmienne formy działań. „Zawodowo znalazłam się w dwóch rzeczywistościach". W szkole muzycznej funkcjonowała „jako pani profesor (tak się do mnie zwracano). […] Byłam lubianym nauczycielem, nienawidzonym przez jednostki". „Kiedyś taka jednostka przyszła mi podziękować, że dostała «pałę» - inaczej by się nie zmobilizowała". „Teraz zupełnie inaczej na to patrzę, więcej we mnie terapeuty niż nauczyciela. Ale miło jest spotykać na mieście i w różnych miejscach po latach swoich uczniów, którzy zagadują, wspominają, są wdzięczni". W miejscu tym „współpraca z nauczycielami instrumentalistami nie była łatwa, zawsze wyśmiewali przedmioty teoretyczne. Na szczęście miałam uczniów, których do dzisiaj spotykam, zawsze wdzięczni za okazaną życzliwość i stawiane im wymagania". W szkole też „opiekowałam się Samorządem Szkolnym, organizowałam z ostatnim rokiem Bale Dyplomantów".

Elżbieta z pracy w szkole muzycznej zrezygnowała na rzecz uczniów z niepełnosprawnościami. „To była równoległa - druga rzeczywistość. Kompletnie inne spojrzenie na muzykę". Zauważa, że „w szkole muzycznej uczyłam harmonii, kształcenia słuchu, literatury muzycznej - mając swój własny pomysł na te przedmioty, zasad muzyki, czytania nut głosem. […] Szukałam przykładów muzycznych do słuchania analitycznego, spisywania jej jako dyktand, ilustrowania elementów muzyki i różnych zjawisk muzycznych, strukturalnych, harmonicznych, brzmieniowych, rytmicznych. Dla osób niepełnosprawnych muzyka jest doświadczeniem, przeżyciem, emocją. Połączeniem ważnej sprawy wyrażonej tekstem z melodią, prostym refrenem do powtarzania jako motto, mantrę. Rozładowaniem napięcia w mięśniach, w głowie, w sercu. Wpływem na zachowanie, na reakcję ciała. Muzyka jest ruchem, motywem dla ciała do działania. Jest dialogiem bez słów, rozmową, relacją, intuicyjnym podążaniem i porządkowaniem. Jest wzruszeniem, poruszeniem, zwolnieniem, wyciszeniem, krzykiem, jękiem. Jest odreagowaniem, mobilizacją, wybuchem zablokowanego". Przestrzeń pracy z uczniami niepełnosprawnymi daje jej też kolejne możliwości budowania relacji z drugim człowiekiem poprzez muzykę, ponieważ przyjmuje „studentów muzykoterapii, rehabilitacji, pedagogów specjalnych na praktyki. Obserwują mnie w pracy, omawiamy zajęcia, potem są zmuszeni na zaliczenie poprowadzić zajęcia

z wybraną grupą. Każdy musi przyjść indywidualnie, wtedy najbardziej korzysta z moich doświadczeń i nabiera swoich. Szczegółowo omawiamy wszystko**”.**

Zdolności Elżbiety zostały dostrzeżone przez wykładowców muzykoterapii. „Jestem nadal związana ze studiami podyplomowymi. Najpierw zaproponowano mi, by przyjmować studentów na praktykę u mnie w szkole. Po przyjeździe z rocznego szkolenia «Muzyka przy łóżku chorego» - w ramach europejskiego projektu Leonardo, uruchomiono ten przedmiot na naszych studiach i zostałam poproszona o współprowadzenie”. W tym obszarze swojej pracy Elżbieta buduje relacje językiem muzycznym nie tylko ze studentami, ale równocześnie także z pacjentami, różnych ośrodków i innymi wykładowcami[1380], ponieważ we współimprowizowaniu z pacjentami biorą udział zarówno studenci, jak i też wykładowcy. Elżbieta dodaje, że „prowadzę też przedmiot Improwizacja”.

O wokalistyce, która jest kolejną przestrzenią jej działań muzycznych narratorka mówi: „trzecią moją równoległą rzeczywistością zawodową[1381] było śpiewanie w zespołach. Pianiści i teoretycy na ogół śpiewają, jeśli chcą koncertować zespołowo”. Aktywność ta pozwalała narratorce nie tylko realizować swoją pasję śpiewania poprzez koncertowanie wokalno-instrumentalne, ale także budować relacje towarzyskie z członkami zespołu. „To było wieczorne życie - próby, koncerty, nagrania, wyjazdy. Bardzo intensywne. Urozmaicone”. Z zaprzyjaźnionymi członkami zespołu „tradycyjnie w Wielki Czwartek mamy (parę osób ze starych zespołów) godzinę czuwania i wypełniamy ją pieśniami”. Ich współdzielona relacja muzyczna podczas śpiewania jest tak spójna, że „potrafimy koncertować, bez dodatkowych prób”.

Miejscem, w którym Elżbieta rozwija swoją pasję do muzyki relację z samą sobą poprzez muzykę, jest jej dom. „Improwizuję w domu, ale dla siebie. […] Improwizowanie na pianie, w ciemności, dla siebie”. Dom jest także przestrzenią tworzenia relacji muzycznych z jej najbliższym otoczeniem podczas wspólnego

[1380] Przedmiot „Muzyka przy łóżku chorego” polega na przygotowaniu studentów do wejścia na oddziały szpitalne lub ośrodków pomocy społecznej. Polega na graniu dla pacjentów i kolejno włączaniu ich do współimprowizacji. Trzech wykładowców (autorka rozprawy współprowadzi ten przedmiot) są czynnie zaangażowani w budowaną relację muzyczną z pacjentami.

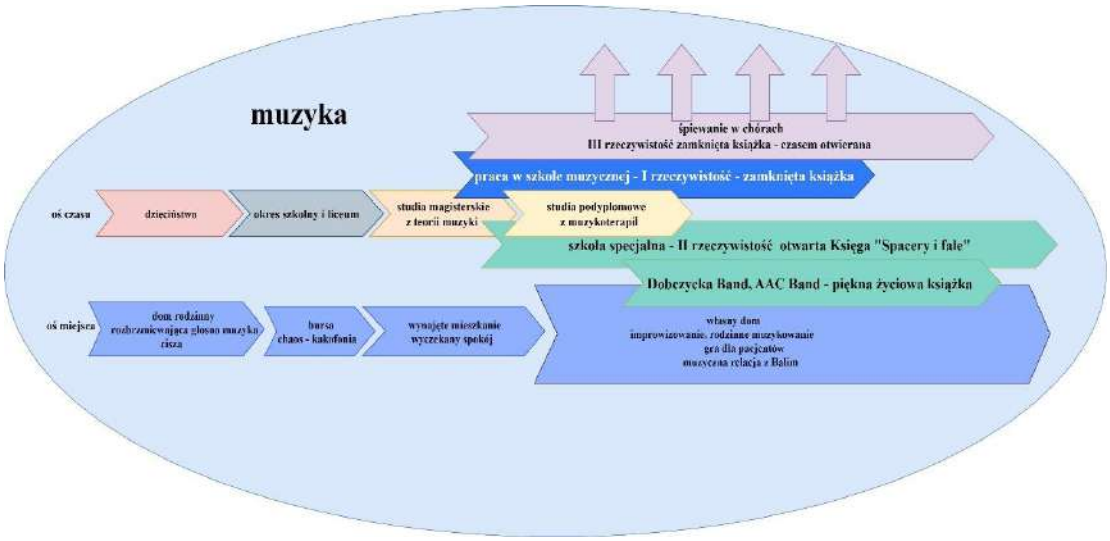
[1381] Swoją działalność wokalną narratorka nazywa rzeczywistością zawodową, ponieważ chóry te nie są chórami amatorskimi, tylko zatrudniają wykształconych muzyków. Stąd określenie narratorki „rzeczywistość zawodowa”. Działalność ta nie jest gratyfikowana i Elżbieta realizuje się w niej w ramach sfery osobistej.

muzykowania rodzinnego i z przyjaciółmi. „Kuzyn M… [męża] jest kontrabasistą, jego Żona pianistką, rzadko się spotykamy, bo mieszkają w Kanadzie, w Ottawie, ale zawsze dajemy koncert rodzinny - gramy na cztery ręce, z basem. Nasz sztandarowy popis, to «Moja matka gęś» Ravela na cztery ręce - ogromna przyjemność dla mnie i Rodziny - nazywamy to «Ravelacja»". Pielęgnując tradycję śpiewania kolęd w gronie przyjaciół narratorka buduje też nowe formy relacji muzycznych. „Przez kilka lat organizowałam z Mężem spotkania kolędowe w domu - z konkursami, tematyczne, oczywiście ze śpiewaniem, powstały nawet specjalne śpiewniki z «tysiącami» zwrotek, każdy śpiewa i gra na czym może, obowiązują przebrania, zagadki i zadania w grupach". Ponadto „często na spotkaniach towarzyskich śpiewamy".

Muzykoterapeutyczny talent Elżbiety pozwolił jej rozwinąć niezwykłą muzyczną relację z ukochanym, wymarzonym od dziecka psem. „W 2019 zapadła decyzja rodzinna i Bali, północny piękny biały pies [samoyed[1382]] jest z nami. „Bali jako pies Północy, bardzo jest wrażliwy na dźwięki. Nauczył się reagować swoim śpiewem na żywy dźwięk pianina. Zaczęłam z nim trenować. Wykorzystując umiejętności muzykoterapeutyczne wchodzenia w dialog, udało się nawiązać muzyczną rozmowę. Bali słucha i śpiewa, dopasowuje swój wokal do rejestru i częstotliwości, doskonale reaguje na zmiany, potrafi zawyć na koniec frazy, potrafi dać długi dźwięk z wibracją na końcu po usłyszeniu jednego akordu, potrafi dać krótkie dźwięki do rytmicznej muzyki. Wspaniale jest z nim muzykować. Często gram dla moich pacjentów [terapia Bowena], on śpiewa, wszyscy zadowoleni. W czasie pandemii prowadziłam zajęcia indywidualne z moimi uczniami przez Messenger, Bali w nich uczestniczył, to była dla wszystkich duża przyjemność, zainteresowanie uczniów i ich rodziców. Bali też ewidentnie czerpie przyjemność i czeka na nowe propozycje dźwiękowe" .

Wzajemne powiązanie kategorii czas i miejsc z muzyką obrazuje schemat nr 15.

[1382] Pochodzą z Syberii i określane są jako rasy zaprzęgowe, tuż obok psów grenlandzkich. Nazwa psów związana jest z plemieniem Samojedów, któremu towarzyszyły. Kształt pyska czworonogów sprawia wrażenie, jakby cały czas się uśmiechały. Z tego powodu samojedy nazywa się uśmiechniętymi psami północy. Domowi ulubieńcy są wyjątkowo radośni. Ich otwartość na świat i ludzi wykorzystywana jest w dogoterapii. Por. [online] https://apetete.pl/blog/samojed-co-musisz-wiedziec/, (dostęp: marzec 2023).



Schemat nr 15. Księgozbiór Elżbiety na osi czasu (oprac. własne)

4.4.4. Muzyka, ciało i dotyk

Świat wartości Elżbiety kształtują głównie wartości związane z muzyką, chociaż w wielu różnych postaciach. Skupiają się one wokół trzech aspektów: roli muzyki i efektów studiów z muzykoterapii, związku ruchu ciała z muzyką i wykorzystania terapeutycznego dotyku przy muzyce.

Wartość jaką ma muzyka dla Elżbiety wyraża słowami „miłość do muzyki i słuchania, poczucie rytmu (i chodzenie na piechotę), «zaszczepił» mi Ojciec". „W domu, [muzyka] jest ważniejsza niż telewizor…nigdy nie włączam sama telewizora, żeby coś oglądnąć…" „Lubię zostawać sama w domu … delektuję się spokojem […] głośną muzyką". Zwraca uwagę na to, że słuchając muzyki „nie znoszę małych głośników, radyjek, słuchania z telefonu, laptopów, mp3. To silne przyzwyczajenia do jakości dźwięków wyniesione od urodzenia, z domu". „Ważne jest dla mnie brzmienie, pełne brzmienie, nie punktowe, ale brzmienie wypełniające pomieszczenie, odpowiednie pasmo, głośność, jakość dźwięku". „Wyjazdy na Festiwale, Warszawską Jesień, do Wrocławia na Muzykę Polską zawsze mnie pociągały. Muzyka współczesna jest mi bliska. Dużo jej słucham. Jest dla mnie ciekawsza. Działa na mnie bardziej relaksująco niż muzyka zwana relaksacyjną". Elżbieta czuje się z muzyką związana, ze względu na poruszenia wewnętrzne. „Są takie utwory, które mnie zawsze… trudne to jest powiedzieć… gdzieś przenosi…podnosi…porusza, dotyka tak bardzo głęboko… i czasem tak jest, że doznaję tego w trakcie swojego grania". „Muzyka w trakcie mszy świętej, jeśli jest dobrze wykonywana potrafi mnie unieść wewnątrz, tego nie potrafię

opisać słowami, mam odczucia na poziomie duchowym i fizycznym w ciele...". Muzyka sprawia też, że Elżbiecie „po pracy daje odreagowanie", ale też ułatwia pracę. „Słuchając instrumentalnych koncertów barokowych, jedno, dwa cd w kółko niezbyt głośno, uporządkowało moje myślenie i wreszcie napisałam pracę dyplomową. Nie mogłam ruszyć…potem powtórzyłam to przy pisaniu pracy końcowej z Bowena". Muzyka jazzowa natomiast pobudza narratorkę zmysłowo, co nazywa – „bezdotykową pieszczotą".

Szczególnego wpływu terapeutycznego relacji z muzyką Elżbieta doznała słuchając Requiem Maurice'a Durufle. „Przyniosło mi niezwykłe ukojenie serca w czasie żałoby, po śmierci Mamy, słuchałam go w kółko dwa lata". Wyjątkową wartość muzyki doświadczyła w okolicznościach pożegnania członka rodziny. „29 grudnia 1985 roku zmarł mój Dziadziu. Ojciec mojego Taty. Umarł w domu, czuwaliśmy przy Nim. Mój Tato niezwykle Go pożegnał. Podczas wynoszenia trumny z pokoju na drugim piętrze kamienicy, piętro niżej przy otwartych drzwiach i oknach na pianinie Ciotki grał mój Ojciec. Marsz żałobny z Sonaty b-moll Chopina rozdzierał powietrze i serca moje oraz wszystkich uczestniczących w pogrzebie. Wiele osób płakało ze wzruszenia, poruszonych sytuacją i samą muzyką graną na żywo, niespotykaną na takich wydarzeniach. Był to ukłon wdzięczności Taty dla Taty".

Inną wartością Elżbiety, wynikającą z jej kontaktu z muzyką, jest śpiewanie zespołowe. „Delektuję się pięknem dźwięków, współbrzmień, napięć, barw". „Tyle jest cudownych momentów w trakcie koncertu, w trakcie wykonania na żywo, w trakcie improwizowania kontrapunktów, głosów, wzajemnego wyczucia zespołowego…". „Śpiewanie to też kontemplacja. Jestem wtedy bliżej Boga, odczuwam to całą sobą, wewnętrznie, to jest poza słowami…". „Wspólne przeżycia koncertowe i wyjazdy, życie w podróży niesamowicie łączy i otwiera. Poznałam fantastycznych ludzi, do dzisiaj utrzymujemy kontakty, przyjaźnie, towarzyskie relacje. Czasem spotykamy się, by coś jeszcze razem zaśpiewać, zawsze zaskoczeni, że tak dobrze się rozumiemy, wzajemnie słuchamy i potrafimy koncertować, bez dodatkowych prób".

Wartością dla Elżbiety są też odbyte studia z muzykoterapii. „Były spełnieniem moich marzeń". „Otworzyły przede mną obszar uczuciowy. Studia z teorii muzyki uczuciowość zabiły, na korzyść wiedzy, analizy utworów. Muzykoterapia na nowo powoli otwierała uczuciowość, pojmowanie dzieła poprzez odczucia, zarówno na

poziomie fizycznym, w ciele, jak i duchowym, ekspresyjnym. Musiałam na nowo uczyć się słuchać muzyki[1383], potem grać i improwizować, tworzyć. Muzykoterapia rozpoczęła proces, pokazała czym może być muzyka dla mnie jako terapeuty i drugiej osoby, jako odbiorcy". W następstwie studia zmieniły jej „podejście do życia i ludzi, czasem w sposób rewolucyjny (na poziomie emocji i odkrywanie siebie)". „Zaczęłam się bardziej uśmiechać, zaczęłam być bardziej rozmowna i otwarta". Muzyka „stała się dla mnie narzędziem, najwspanialszym, pięknym, zaskakującym". Stan ten określa metaforycznie jako „«pływanie w oceanie»". Rozumie przez to „olbrzymi zakres oddziaływania muzyką, a jedna z dróg to komunikacja, dialogowanie i tworzenie muzyki improwizowanej z osobami niepełnosprawnymi, muzyki, która jest formą dialogu, rozmowy, rozumienia się, wspólnego działania i przeżywania, to równoczesne podążanie i towarzyszenie".

Wypracowane autorskie narzędzie pracy z niepełnosprawnymi uczniami stanowi wartość dla Elżbiety, ponieważ rozwija ich relację muzyczną o nową jakość doświadczeń. Jakość tę tak opisuje: „fala to technika, to doświadczenie flow, szczytowe, oceaniczne. Fala to sposób kształtowania formy, mieści w sobie przepływ na różnych poziomach: na poziomie dynamicznym – głośność, poziom ciszy i natężenia oraz gęstości brzmień; emocjonalnym -ekspresja muzyki i przeżywanie; fizycznym – fizykalnym - chodzi mi o częstotliwość dźwięków, wysokości, ale też gęstość, ilość dźwięków – faktura i tempo; rytmicznym – powtarzalność i zmienność w czasie, akcentowanie; oddech, mimika, gesty – odzwierciedlanie muzyki w ciele – odbiorców i moim". Doświadczenia te wzbudzają niewerbalny sposób porozumienia z drugą osobą przez muzykę, i stanowią wartość dla narratorki, ponieważ „improwizacja z pacjentem to jest jak rozmowa… patrzę na ludzi, a nie na klawiaturę, wyłącza się myślenie… «to się samo gra»…". Ten sposób grania z uczniami daje Elżbiecie „ogromną satysfakcję i poczucie bezpieczeństwa". Kontakt pozawerbalny stanowi dla niej wartość także w sferze osobistej w relacjach z innymi

[1383] Proces uczenia się na nowo słuchania muzyki wiąże się z procesem poznawczym wynikającym z kategorialnego podejścia podyktowanego wykształceniem muzycznym. Jest ono skoncentrowane na teoretycznych aspektach muzyki, takich jak forma dzieła, jego budowa, na którą składają się wielowarstwowe struktury muzyczne. Słuchanie muzyki w wymiarze muzykoterapeutycznym wiąże się z umiejętnością odczytywania reakcji, percepcji we wszystkich obszarach funkcjonowania, w celu odpowiedniego dobierania muzyki do pracy z pacjentem w tym poprzez emocje oraz ciało.

osobami. „Dzięki muzyce poznałam dużo ciekawych ludzi, z którymi czuję ogromną bliskość i porozumienie poza słowami".

Wartość dla Elżbiety stanowi także nieustannie poszerzanie zakresu swojej znajomości dzieł muzycznych, ze względów nie tylko osobistych, ale też zawodowych. „Słucham radia, ale audycji muzycznych w 2 programie, często tak zwanej „Nocnej strefy" i jeżeli mnie coś zainteresuje to szukam danego wykonawcy na Spotifay[1384], który poszukuje dla mnie czegoś podobnego. Przez to bardzo poszerzył mi obszar muzyki nieznanej mi". „To co usłyszę w nocy [audycje „Nocna strefa"] towarzyszy mi przez następny tydzień – siedzę w tej muzyce przez dłuższy czas. Korzystam z niej na zajęciach dzieląc się nią z innymi osobami". Dzielenie się muzyką jest dla narratorki wartością nie tylko z uczniami szkoły specjalnej, ale także taje się wartością ich rodziców. „Jak jadę do mojej Łucji to zawsze z jej ojcem dzielimy się swoją muzyką. Ja mu proponuję coś od siebie i on też proponuje swoją muzykę. Często podczas zajęć z jego córką przychodzi do nas zainteresowany czego słuchamy, że jemu też się podoba".

Druga grupa wartości, które wnosi muzyka w życie Elżbiety, obejmuje sferę ludzkiego ciała. „Ruch był mi potrzebny, aby wyzwolić uczucia z zablokowanego umysłem ciała". „Pociąga mnie praca z ciałem i ruch. […] Zawsze fascynowało mnie ciało ludzkie. […] Robiłam roczny kurs improwizacji ruchu i świadomości ciała…moja bliskość z ciałem była, kiedy tańczyłam w młodości… miałam świadomość, że świetnie się ruszam, świetnie tańczę…, ale zawsze potrzebny był w tańcu ktoś…". „Tańczyłam kiedyś flamenco…, bo tam jest niezależność…, mogę tańczyć sama, mogę tańczyć z kobietą, mężczyzną, z grupą…". „Flamenco dawało mi poczucie przyjemności, ale nie była to improwizacja tylko schematy, stepy, które organizowane są w bardzo skomplikowanych rytmach. Można sobie pozwolić na improwizację tylko wtedy, kiedy się świetnie zna schematy…". „To była taka moja ścieżka przed muzykoterapią...". Ruch miał dla Elżbiety także wymiar terapeutyczny. „Przetańczyłam wiele godzin na spotkaniach - warsztatach tanecznych 5 - Rytmowych. Uważam, że jest to najbardziej autoterapeutyczna praktyka. Spędziłam wiele godzin w ruchu, ciągłym ruchu, w emocjach, w spokoju, w chaosie, sama, z kimś, w oddaleniu, w bliskości, z pustą głową, uporządkowaniem myśli, sieczką i natłokiem spraw, w pocie, gorącu, w zimnie, wreszcie

[1384] Jest to muzyczna aplikacja na smartfony, która udostępnia ogromne zbiory dzieł muzycznych, różnych wykonawców. W zależności od dokonanych wyborów danego słuchacza wyszukuje muzykę o podobnym charakterze.

na bosaka w kontakcie stóp z podłożem, bez obrzydzenia brudem. Wyzwoliłam się z butów i ciemności". „Mogę tańczyć o każdej porze dnia i nocy, wszędzie, na trawie, parkiecie, małych przestrzeniach, przestrzeniach bez ścian, w ogrodzie, na plaży, w wodzie. W ciemności i pełnym świetle…".

Pośród wartości Elżbiety zidentyfikowany został też inny terapeutyczny aspekt wymiaru pracy z ciałem. „Muzyka w połączeniu z dotykiem działa na mnie silnie, zrobiłam kilka ćwiczeń na treningach świadomości ciała i warsztatach 5- Rytmowych, na które zareagowałam bardzo mocno, oczyszczająco. Emocjonalnie… pozbyłam się ciężaru wewnętrznego…". Wartość ta spowodowała, że Elżbieta pogłębiła swoje wyksztalcenie w zakresie pracy z ciałem – terapia metodą Bowena. W praktyce[1385] tej buduje nowe relacje poprzez muzykę z pacjentami poprzez to, że „często gram dla moich pacjentów".

Szczególną wartość dla Elżbiety stanowi taniec. „Uwielbiam tańczyć. …W tańcu nie czuję tremy. […] Czuję świetnie rytm, akcenty, ekspresję. […] Potrafię się poddać i potrafię przejąć pałeczkę, przewodzić, prowadzić, być niezależną. Nie tańczę schematów. Ruszam się tylko intuicyjnie, improwizuję". „Bardzo silnie działa na mnie muzyka i ruch ciała". „Wyobrażam sobie płynność, plastyczność mojego ciała". „Czerpałam przyjemność z ruchu". „Uświadomiłam sobie, że mogę inne rzeczy z sfery psychicznej i emocjonalnej «naprawiać» pracując z ciałem". Ponadto „taniec obudził moją kobiecość, potem rozbudził i wzmocnił, na przestrzeni wielu lat przetańczenia w różnych formach i stylach".

Jedną z wartości cenionych przez Elżbietę jest wolność w graniu na fortepianie. Kiedy zbuntowała się po roku nauki u drugiego prywatnego nauczyciela „rodzice dali mi spokój, a ja zaczęłam więcej grać, ku zdziwieniu wszystkich". Decyzja podjęta w wieku 13 lat (narratorka rozpoczęła edukację muzyczną w wielu 5 lat) stanowiła pierwszy zwiastun jej wolności. „Otworzyła mi przyjemność grania z nut, bez gam, pasaży" . Upragnioną wolność muzyczną umożliwiły Elżbiecie studia z muzykoterapii, One też pozwoliły identyfikować wolność z improwizowaniem. „Improwizowanie na fortepianie nie było łatwe, dopiero jak całkowicie zrezygnowałam z nut, to poczułam ogromną wolność". „Wolność w graniu dała mi większe pole widzenia, mogę wejść w lepszy

[1385] Pracę techniką Bowena narratorka prowadzi prywatnie. Pacjenci po zabiegu odpoczywają leżąc i w tym czasie narratorka improwizuje dla nich na pianinie.

kontakt z pacjentem, mogę więcej zaobserwować, pełniej reagować na to co się dzieje. Improwizując tylko obserwuję, jak się zmienia ekspresja, sytuacja, czasem uczeń reaguje minimalnym ruchem, ja to dostrzegam i mogą na to odpowiedzieć. Inaczej to nie jest dialog tylko koncert…". „Bardzo odpowiada mi wolność w pracy". Odczuwa ją także w wymiarze pozamuzycznym. „Z moimi uczniami bez przerwy muszę dostosowywać się do tego co mi życie niesie[1386], a nie do tego co sobie zaplanowałam. Nastawienie na to, że jestem wolna, sprawia, że jestem bardzo elastyczna, mogę być spontaniczna i wszystko dzieje się mniej nerwowo, a to co przychodzi tylko mnie ubogaca".

W świecie wartości Elżbiety jest także rodzina. Ślub z mężem Elżbieta wymienia jako jeden z elementów sektora swoich refleksji pt. „Wydarzenia, Decyzje, które nagle zmieniły moje życie". „Małżeństwo z M… jest dla mnie ważne, bardzo ważne […] wymarzone". Do uświadomienia sobie tego przyczyniło się też pisanie własnej biografii, ponieważ stanowiło to „przygodę wspomnień, czuję, że przeszłam pewien proces uświadomienia sobie kim naprawdę jestem, dlaczego i co jest dla mnie ważne. Zanim zaczęłam pisać wiele układałam pięknych zdań w głowie, potem czułam wielką pustkę z długopisem w dłoni. Poczucie własnej niemocy, […] powoli zamieniło się w opowieść, by dojść do punktu wdzięczności. Bo to teraz czuję. Od poczucia beznadziejności, nijakości do docenienia siebie, dowartościowania. Osiągnęłam spokój. Spokój i wdzięczność".

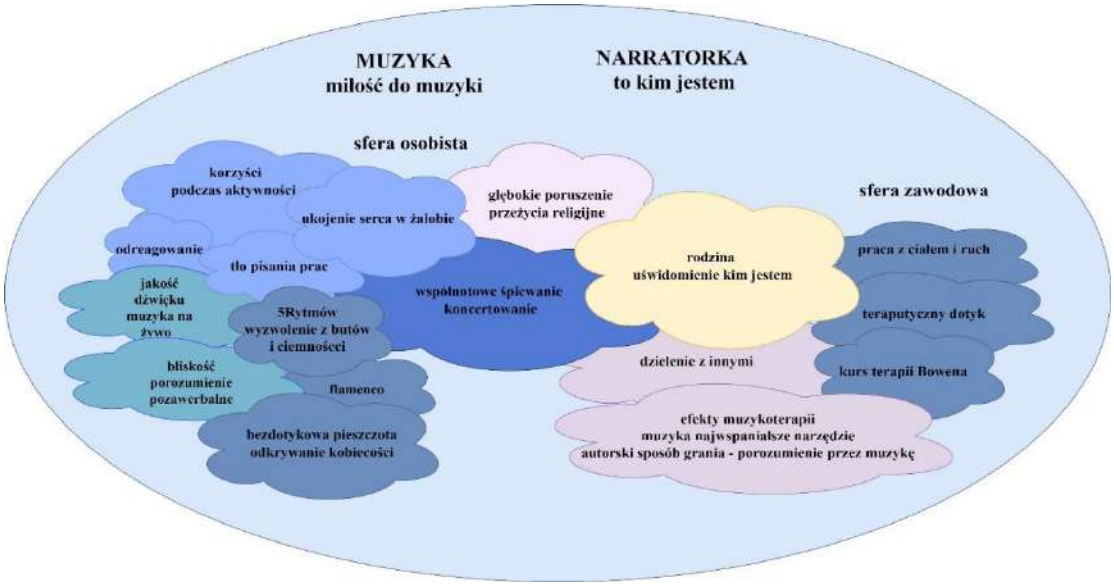
Podsumowując kategorię wartości można zauważyć, że muzyka obecna jest w różnych przestrzeniach życia narratorki, zarówno w sferze osobistej jak i zawodowej. Przestrzenie te wzajemnie się przenikają, Elżbieta otacza się muzyką na wiele sposobów: grając, słuchając, tańcząc i śpiewając. Ma ona wartość dla niej jako sama w sobie, ale też stanowi dla niej podstawę pracy z ciałem poprzez terapeutyczny dotyk i zainspirowało kolejny etap rozwoju narratorki[1387] - w terapii Bowena. Porozumienie muzyczne z drugą osobą stanowi dla niej wartość, ponieważ wprowadza szczególną jakość w relacjach

[1386] Narratorka opisuje przypadek, kiedy zaplanowała na zajęcia temat tańców karnawałowych, a okazało się, że zmarł ojciec uczennicy i musiała dostosować temat do sytuacji. Podobnie, kiedy uczniowie wracają z ogrodu botanicznego chcą grać burzę i grzmoty, a nie relaksować się. Według teorii muzykoterapii muzykę dostosowuje się do stanu pacjenta. uspokojenie, wyciszenie musi przychodzić stopniowo poprzez uwolnienie nadmiaru energii. Stanowi to aktywne podążanie za potrzebami pacjenta, które określane jest w muzykoterapii jako zasada iso. „Zasada iso oznacza dobór oddziaływań terapeutycznych do aktualnego stanu osoby, z którą pracujemy". Por. K. Stachyra, *Muzyka jako proces terapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 72.

[1387] Pacjenci po zabiegu odpoczywają leżąc i w tym czasie narratorka gra dla nich na pianinie.

osobistych oraz z pacjentami, a pisanie własnej autobiografii uświadomiło jej ważne dla niej wartości oraz stanowił proces odkrywania swojej prawdziwej tożsamości.

Przenikanie wartości sfery zawodowej i osobistej obrazuje schemat nr 16.



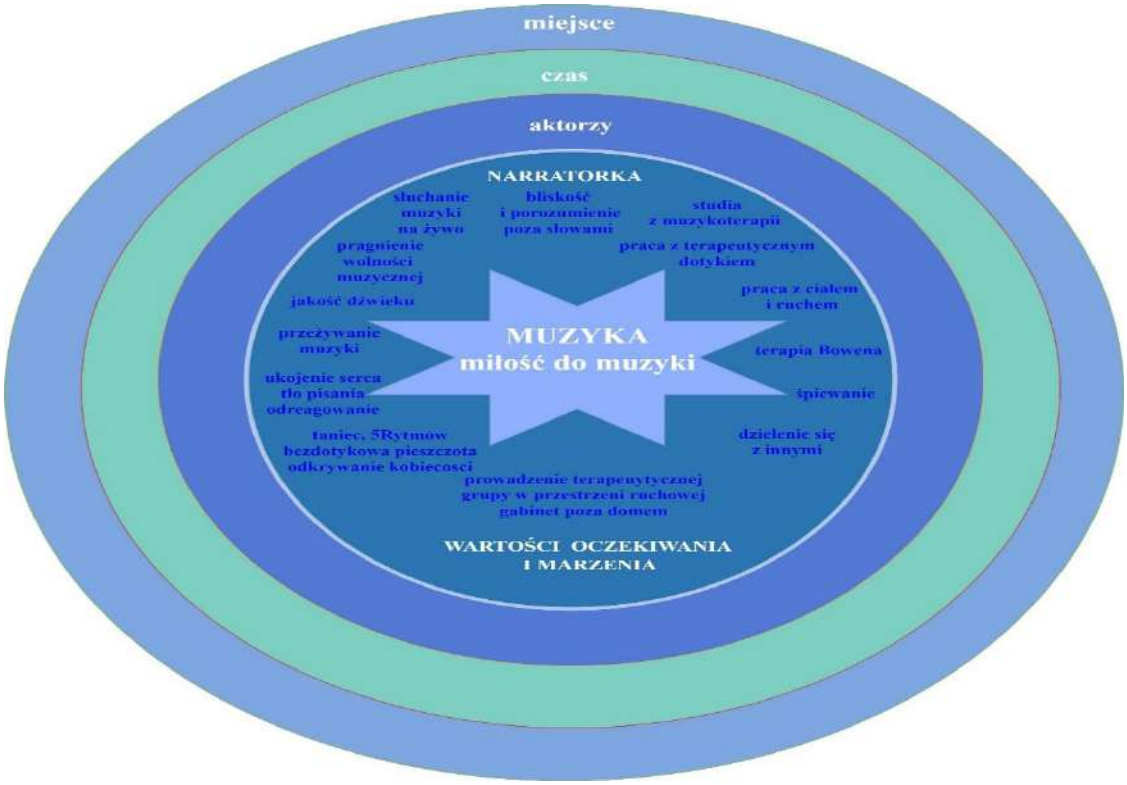
Schemat nr 16. To kim jestem a miłość Elżbiety do muzyki (oprac. własne)

4.4.5. Pragnienie wolności i marzenia

W analizie ostatniej kategorii – oczekiwań zostało zidentyfikowane przewijające się na przestrzeni całego życia narratorki pragnienie wolności w przestrzeni muzycznej. „Długo uważałam pomyłki i nieczystości jako coś złego, nie mogłam nic zagrać od siebie, bez pomocy zapisu - czyjegoś zapisu. Moja kreatywność, twórczość nie istniała". Działo się tak, ponieważ „żaden z nauczycieli nie pokazał mi możliwości grania z głowy, z serca, z wyobraźni, z ciała. Tylko z nut, w ścisłym ograniczeniu tego co mówił zapis. Długo nie mogłam się z tego wyzwolić. […] W moim pojęciu była to niezdolność. Jestem tylko odtwórcą, odtwórcą niedoskonałym, z małymi możliwościami technicznymi, niechęcią do ćwiczenia i ogromnym podziwem dla tych, co potrafią improwizować, grać lekko, nie przejmując się, czy ktoś ich słucha". W swoich marzeniach narratorka ma jeszcze dwa niespełnione, które pragnie zrealizować. Pierwszym „jest prowadzenie grupy terapeutycznej w przestrzeni ruchowej. Jestem instruktorem improwizacji ruchu i świadomości ciała. Dyplom uzyskałam po rocznym kursie u Detlefa Kapperta, twórcy metody". Drugim jest „marzenie - gabinet poza domem".

Muzyka jako główny aktor narracji jest obecna we wszystkich kategoriach. Stanowi ważną wartość w życiu narratorki, która przejawia się we wszystkich sferach jej

życia, zarówno osobistej jak również zawodowej i wzajemnie je przenika. Szczególnym wymiarem eksponującym jej dążenia w życiu jest muzyczne porozumienie osób. Schemat nr 17 obrazuje dostrzeżony związek muzyki z kategoriami.



Schemat nr 17. Relacje z muzyką wszystkich kategorii narracji Elżbiety (oprac. własne)

4.4.6. Implikacje pedagogiczne

Analiza narracji Elżbiety pokazuje, w jaki sposób muzyka łączy wszystkie sfery jej funkcjonowania. Interpretacja doświadczeń narratorki pozwoli pozwala odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób osiągnięcie upragnionej wolności w graniu otworzyło przed nią nowe obszary/perspektywy życia.

Spojrzenie na życie Elżbiety w horyzoncie relacji z muzyką uwidacznia, że muzyka dostarczała jej intensywnych doznań od dziecka, które pozostawiły ślad w jej osobowości[1388]. Kontakt z muzyką w dorosłości ułatwił jej aktywności w życiu zawodowym oraz osobistym. Szczególną rolę w kształtowaniu opisywanych przez narratorkę trzech rzeczywistości w sferach życia osobistej i zawodowej, odegrał proces zdobywania wolności muzycznej. Proces ten otworzył Elżbiecie drogę do wkraczania w nowe obszary działalności zawodowej, wynikające i inspirowane kontaktem z muzyką.

[1388] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 53.

Związane z tym podejmowanie życiowych wyborów dawało jej poczucie sensu własnych działań oraz budowały poczucie własnej wartości oraz rozwijały jej tożsamość. Ponadto proces dążenia do wolności wpłynął na otwarcie nowych aspektów jej życia osobistego i zawodowego. To z kolei oddziaływało na jej pacjentów i ich rodziny oraz inne osoby w wymiarze społecznym oraz osobistym otwierając nowe przestrzenie doświadczeń inspirowanych muzyką w ich życiu.

Dążenie do muzycznej wolności, stanowi wspólny wątek wielu jej doświadczeń. Dążenie to zrodziło się na początku jej edukacji muzycznej, którą rozpoczęła w wieku 5 lat. Pierwszym zwiastunem wolności (w wieku 13 lat) była podjęta decyzja o rezygnacji z kontynuacji prywatnej edukacji muzycznej u nauczyciela, który nie rozwijał jej twórczego potencjału. Otworzyło jej to przestrzeń grania dla przyjemności.

Intuicyjny proces dążenia do nie do końca uświadomionej wizji muzycznej wolności kształtowała obecność muzyki w relacji z ojcem od wczesnego dzieciństwa i towarzysząca temu emanacja jego wolności i później śpiewanie w dwugłosie z mamą. Ojciec artykułował w domu swoją potrzebę wolności, którą realizował poprzez wybór rodzaju swojej pracy. Drugim elementem w relacji z ojcem było doświadczanie procesu twórczego. W domu oprócz muzyki popularnej rozbrzmiewała muzyka klasyczna w wersji elektronicznej, co w konfrontacji z oryginalnymi wersjami poszczególnych utworów stanowiło przestrzeń doświadczania różnych aranżacji tego samego materiału muzycznego. Oznacza to, że zapoznawała się z obecnością twórczego procesu w stosunku do oryginalnych wersji kompozycji. Innym elementem doświadczania procesu twórczego od dziecka były muzyczne zachowania jej ojca, który gwizdem kontrapunktował słuchaną muzykę. Narratorka była zatem świadkiem nie tylko wolności w muzyce o charakterze spontanicznej improwizacji, w relacji z obojgiem rodziców, ale także twórczego procesu, który ją charakteryzuje. Osobisty proces twórczy Elżbieta doświadczała podczas studiów z teorii muzyki poprzez rozwijanie twórczości muzycznej pisząc muzykę, kontrapunkty, fugi czy tematy z wariacjami oraz pastisze w ramach realizowanych w toku studiów przedmiotów. Proces ten wymagał zapisu nutowego i nie dawał poczucia wolności, którą utożsamia z uniezależnieniem od zapisu. Kolejnym elementem w procesie osiągania wolności przez narratorkę było poznanie niezależności w tańcu. Taniec flamenco pozwolił uzyskać Elżbiecie niezależność „było to odkrycie, że ja mogę tańczyć niezależnie, nie tylko będąc z kimś…”.

Szczególny wymiar wolności odsłoniły Elżbiecie studia z muzykoterapii. Otwierały jej uczuciowość w percepcji muzyki, która została zamknięta podczas studiowania teorii muzyki. Różnica ta jest o tyle istotna, że teoretyczne ujęcie muzyki eksponuje wzorce, schematy i umiejętność poruszania się w ich zakresie. Emocjonalność zawarta w muzyce nie stanowi jej przedmiotu poznania. Odkrywa ją muzykoterapia w kontakcie i interakcji oraz relacji człowieka z muzyką. Dlatego wydobywanie w doświadczonym procesie muzykoterapeutycznym emocjonalnego pierwiastka zawartego w muzyce, który w naturalny sposób odbierała w dzieciństwie, torowało jej drogę do uzyskiwania wolności w muzyce. Muzykoterapia poprzez eksponowanie ważkości rozpoznania symptomów odpowiedzi na muzykę w różnych strefach funkcjonowania człowieka, rozpoczęła proces odkrywania czym może być muzyka dla niej jako terapeuty oraz drugiej, odbierającej działania poprzez muzykę osoby. Ponadto na studiach poznała improwizację, co zainicjowało, a w późniejszym czasie zwieńczyło proces osiągania wolności w graniu. W tym ostatnim procesie ważną rolę odegrał Elżbiety współpracownik w szkole specjalnej. W takim kontekście można mówić o doświadczeniach transgresyjnych, uzdalniających do przekraczania siebie[1389], w osiąganiu wolności wewnętrznej[1390].

Innym ważnym aspektem rozwoju Elżbiety w procesie osiągania wolności podczas studiów z muzykoterapii było rozszerzenie jej horyzontów i sposobów myślenia. Narratorka wyraża to używając określenia „w sposób rewolucyjny". Urzeczywistniało się to zmianą jej postrzegania siebie oraz świata i zaowocowało zmianą postawy wobec ludzi. To, w jaki sposób zdobyła swoją wolność i niezależność, realizuje nie tylko w sferze zawodowej, ale również w sferze osobistej. Pośród aktywności muzycznych Elżbiety w sferze osobistej ważną rolę odgrywa codzienne granie – improwizowanie w domu, podczas którego odrywa się od rzeczywistości oraz ma poczucie przeżycia stanu odrealnienia. Doznania takie są możliwe, ponieważ energia muzyki, jak zauważa M. Leman, porusza człowieka, to poczucie „cielesnego zanurzenia się w energii dźwiękowej" a nawet „pochłonięcia"[1391]. To stan intensywnego doświadczenia

[1389] H. Romanowska-Łakomy, *Przez cierpienie do bezinteresowności* [w:] *Radość i cierpienie. Fenomenologia rozwoju człowieka,* red. H. Romanowska-Łakomy, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, 2000, s. 70.

[1390] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1987, s.11, 78.

[1391] M. Leman, *Embodied music cognition and mediation technology,* dz. cyt. s. 4.

zmysłowego, zatracenia się w muzyce i głębokiego przeżywania, który ze względu na różne jego postaci nazywany jest przez A. Maslowa doświadczeniem szczytowym[1392], przez M. Csikszentmihalyi'ego flow, a przez R. Panzarella'ę jako wielopostaciowa ekstaza[1393]. Z perspektywy muzykoterapeutycznej improwizacja Elżbiety staje się „brzmiącą ekspresją wewnętrznej, głębokiej muzyki tkwiącej w człowieku"[1394].

Pedagogiczny aspekt pragnienia i dążenia do osiągnięcia wolności muzycznej przez lata, wpisuje się w przyjmowanie twórczej postawy, co można postrzegać w kategoriach całożyciowego uczenia się. Dążenie do wolności od dziecka i odsłonięta w trakcie studiów jej otwartość na profesjonalne oddziaływania muzyki na człowieka emanowały na jej priorytety szczególnie w sferze zawodowej. Urzeczywistniło się to między innymi w wyborze pracy z osobami z wielorakimi niepełnosprawnościami. Ponadto narratorka w procesie poszukiwania sensu swojej pracy odnalazła spełnienie. To z kolei wskazuje, że osiągnęła ludzką doskonałość, dojrzałość, która w kontekście duchowości ignacjańskiej „wyraża otwartość na Boga i gotowość służenia Mu poprzez służbę człowiekowi. Jej osiąganie staje się możliwe wówczas, gdy osoba podejmuje pracę nad sobą i w dostępny dla siebie sposób, a także w poczuciu posiadanej wolności przyczynia się do wnoszenia dobra do swego środowiska"[1395]. W takim kontekście studia z muzykoterapii odegrały rolę nie tylko w osiąganiu upragnionej wolności, ale też w kształtowaniu jej dorosłości i dojrzałości.

Realizowanie upragnionej wolności muzycznej w przestrzeni osobistej można rozumieć jako osiąganie własnej autonomii oraz autonomicznej wartości osoby promowanej przez personalizm. Autonomia według Stanisława Gałkowskiego, ma zagwarantować umiejętność kierowania się w życiu własnymi przekonaniami często wbrew naciskom społecznym, a w jej osiąganiu pomocne są sprawności moralne

[1392] A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, dz. cyt. s. 219.

[1393] R. Panzarella, *The Phenomenology of Aesthetic Peak Experiences,* art. cyt. s. 69-85; A. Gabrielsson, *Badanie doświadczenia muzycznego w psychologii muzyki,* [w:] *Psychologia muzyki, problemy, zadania, perspektywy,* red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz dz. cyt. s. 137; M. Csikszentmihalyi, *Przepływ psychologia optymalnego doświadczania,* dz. cyt. s.17-18.

[1394] L. Konieczna-Nowak, *Muzykoterapia Sztuka - nauka – człowiek*, dz. cyt. s. 22-24.

[1395] Z. Marek, *Wychowanie nowego człowieka według pedagogii ignacjańskiej,* [w:] *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności,* red. M. Szymańska, Z. Marek, J. Mółka, M. Mółka, dz. cyt. s. 127-128.

kształtujące charakter moralny, który stanowi zwieńczenie procesu wychowania[1396]. Procesy te uczestniczą w docenieniu i uznaniu wartości osoby w perspektywie personalistycznej. Zakłada ona postrzeganie człowieka „w kategoriach *indywiduum,* osoby, podmiotu świadomego siebie, istoty samookreślającej się i wewnątrzsterownej"[1397].

Pierwszym ogniwem krzewienia swoich osiągnięć w sferze osobistej było wprowadzenia profesjonalnych narzędzi jakie oferuje muzykoterapia do pracy z uczniami ze sprzężonymi niepełnosprawnościami w szkole specjalnej. Założony zespół, w którym mogli grać oraz improwizować niepełnosprawni, przyczynił się do poszerzania obszarów kontaktu przez muzykę osób zarówno niepełnosprawnych, jak i też osób nią nie dotkniętych. Dokonywało się to wielowymiarowo i wieloaspektowo. Pośród wymiarów, które na siebie wzajemnie oddziaływały należy wymienić wymiar: osobisty, społeczny i duchowy. Wymiary te w różnych konfiguracjach urzeczywistniały się zarówno wobec członków zespołu, jak również wobec publiczności, dla której zespoły występowały (narratorka prowadziła dwa zespoły Dobczycka Band oraz AAC Band). W wymiarze osobistym członków zespołu – osób niepełnosprawnych - rozgrywało się równolegle kilka procesów w aspekcie intrapersonalnym oraz interpersonalnym. Podobne procesy zachodziły na linii odbioru koncertu przez publiczność. W tym kontekście pojawiają się również wymiar osobisty i społeczny w aspekcie intrapersonalnym i interpersonalnym.

Wymiar osobisty w aspekcie intrapersonalnym osób niepełnosprawnych obejmuje kilka elementów stanowiących ich osobiste korzyści:

- wyjście z domu na ważne wydarzenie o charakterze przekraczającym zajęcia szkolne;
- realizacja projektu terapeutyczno-twórczego o charakterze artystycznym – performans oparty na improwizacji;
- wyrażenie siebie – uzewnętrznienie swojego wnętrza: swoich potrzeb, pragnień i marzeń;

[1396] S. Gałkowski, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania,* Wydawnictwo WAM, Kraków, 2016, s. 277-292.

[1397] Z. Marek, *Wychowanie nowego człowieka według pedagogii ignacjańskiej*, [w:] *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności,* red. M. Szymańska, Z. Marek, J. Mółka, M. Mółka, dz. cyt. s. 118.

- zrealizowanie wewnętrznej potrzeby wysłuchania przez osoby trzecie – publiczność;
- zrealizowanie potrzeby bliskości i miłości z drugim człowiekiem oraz z muzyką w porozumieniu muzycznym;
- przekraczanie barier osobistych związanych z występem przed publicznością;
- przeżycie satysfakcji z występu publicznego oraz przyjęcie informacji zwrotnej publiczności – owacje publiczności.

Wymiar osobisty w aspekcie interpersonalnym pomiędzy członkami zespołu obejmuje takie elementy jak:

- otwartość i gotowość spontanicznego współdziałania w sytuacji publicznej;
- spontaniczne reagowanie oraz interakcje muzyczne;
- spontaniczne reagowanie na sygnały pozawerbalne członków zespołu;
- współdzielenie doświadczenia koncertowania pomiędzy osobami niepełnosprawnymi oraz muzykami uczestniczącymi w koncercie (improwizacja z momentu na moment oraz przygotowane wcześniej fragmenty).

Wymiar osobisty w aspekcie intrapersonalnym każdej z osób z publiczności obejmuje następujące elementy:

- możliwość przeżycia niecodziennego doświadczenia;
- możliwość poszerzenia horyzontów własnego postrzegania siebie;
- możliwość integracji doświadczenia na poziomie docenienia – docenienie własnej sprawności;
- możliwość nawiązania lub zintensyfikowania relacji z muzyką;

Wymiar osobisty w aspekcie interpersonalnym członków publiczności obejmuje następujące możliwości:

- możliwość wyrażenia własnych doznań poprzez aplauz lub jego brak dla wykonawców;
- możliwość nawiązania osobistego kontaktu z osobami niepełnosprawnymi i werbalnego wyrażenia wobec nich własnych doznań;
- możliwość zmiany postawy wobec osób niepełnosprawnych;
- możliwość zdobycia inspiracji do własnych działań na rzecz drugiego człowieka.

Wymiar społeczny niepełnosprawnych członków zespołu względem publiczności obejmuje następujące procesy:

- zaistnienie w środowisku osób nieobjętych niepełnosprawnością;
- przekraczanie bariery niepełnosprawny versus osoba pełnosprawna;
- wyrażenie siebie – uzewnętrznienie swojego wnętrza wobec osób nieznanych – publiczność koncertu;
- gotowość na przyjęcie informacji zwrotnej publiczności.

Wymiar społeczny zjawiska w szerszym kontekście jakim jest udział publiczności w koncercie osób niepełnosprawnych obejmuje następujące elementy:

- poszerzenie horyzontu postrzegania niepełnosprawności jako zjawiska społecznego;
- dostrzeżenie nowych możliwości integracji społecznej niepełnosprawnych;
- dostrzeżenie szerokiego wachlarza potrzeb osób niepełnosprawnych;
- możliwość zdobycia inspiracji społecznych działań na rzecz niepełnosprawnych oraz ich integracji ze społeczeństwem.

Dla muzyków doangażowanych na poszczególne koncerty ich uczestnictwo wskazuje szczególne walory takiego doświadczenia jak:

- nowa jakość doświadczenia polegające na współimprowizowaniu z osobami niepełnosprawnymi w aspekcie osobistym oraz interpersonalnym;
- doświadczenie społeczne jako publiczna ekspozycja działań na rzecz niepełnosprawnych.

Wymiar duchowy obejmował zarówno członków zespołu, jak również publiczność. Wskazane elementy, procesy i możliwości, oprócz rudymentarnych przejawów integracji środowisk, wnoszą także spajający, wyeksponowane poziomy omawianego zjawiska, obejmujący wszystkich jego uczestników aspekt duchowy. Można zatem wnioskować, że muzykoterapeutyczna, zespołowa działalność Elżbiety wyraża się jako humanistyczne wspomaganie człowieczeństwa, szczególnie osób niepełnosprawnych, ale też niedotkniętych niepełnosprawnością. Walorem takich działań narratorki jest także wspieranie ludzkiej godności oraz zachowania wewnętrznej wartości[1398], co w przypadku osób niepełnosprawnych pozwala wpływać na osiąganie sukcesu życiowego[1399]. Ponadto umożliwia przekraczanie społecznych stereotypów dotyczących osób niepełnosprawnych.

Pośród działań narratorki, które otwierały nowe wymiary życia swoich uczniów, szczególnie niemówiących, należą porozumienie muzyczne oraz terapeutyczny dotyk kierowany muzyką. Porozumienie muzyczne bez słów stanowi w życiu Elżbiety formę relacji z wieloma osobami w jej życiu osobistym. Dlatego ważnym aspektem interpretacji jest dostrzeżenie jej dzielenia się ze swoimi pacjentami własnymi osiągnięciami wyrażającymi się niecodzienną relacją z drugą osobą opartą wyłącznie na komunikacji językiem muzycznym. Z kolei włączenie terapeutycznego dotyku, który odzwierciedla i urzeczywistnia przez dotyk witalny przepływ muzyki, jest innowacyjną formą wsparcia szczególnie w relacji z Łucją, dziewczynką, której sukcesywnie zanikają funkcje sensoryczne (nie porusza już powiekami) i życiowe. Można powiedzieć, że włączenie takiej formy interpersonalnego kontaktu (dwóch połączonych doznań sensorycznych – słuchowego i dotyku) stanowi dla tej dziewczynki szczególną wartość w jej życiu. W tym

[1398] Por. T. Ślipko, J. Mółka, *Godność człowieka w świetle etyki,* [w:] *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. nauk. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski red. nauk. dz. cyt. s.55; A.M. de Tchorzewski, *Godność – dana i zadana człowiekowi. Wprowadzenie do tematu,* [w:] *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. nauk. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski, dz. cyt. s. 7-18.

[1399] J. Mółka, *Drogi życiowego sukcesu. Perspektywa pedagogiczna,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 128.

miejscu należy przypomnieć, że muzykoterapia jest szeroko rekomendowana w pracy z osobami na końcu życia (rozdział 2.3.3.)[1400]. Można powiedzieć, że w ten sposób Elżbieta wnosi dobro w ich życie.

Odsłonięte drogą analizy i interpretacji rozumienie przez Elżbietę swojej kobiecości, narratorka wyraża hybrydowo urealniając ją zarówno w przestrzeni osobistej, jak też i zawodowej[1401]. Odkrywała ją i rozwijała etapami łącząc muzykę z ruchem - poprzez taniec. Początkowo zdobyła niezależność w tańcu od innej osoby. Kolejno poznała i wypracowywała wolność urzeczywistnianą improwizacją w graniu, co stało się inspiracją jej poszukiwań wolności w sferze fizyczności – w ciele. Odkryła zależność emocji oraz napięć w ciele, a uwolnienia od ciężaru wewnętrznego doznała w kolejnym etapie procesu poprzez wypracowanie wolności w ruchu i uzyskania jej drogą tańca improwizowanego połączonego z dotykiem. Znaczenie procesu, który przeszła narratorka można rozumieć, jako składowe tego procesu doświadczenia transgresyjne oraz wzbogacające jej osobowość, a także w kontekście osiągania autonomii osobowej. Ostatnie ogniowo – autonomia osobowa – przenika obydwie sfery funkcjonowania Elżbiety osobistą i zawodową. Można powiedzieć, że uzyskane poczucie niezależności, wolności i wielopostaciowej improwizacji wspomagało ją nie tylko w aspekcie wolności osoby, ale także w kontekście odkrywania własnej tożsamości jako kobiety. Muzyka odegrała istotną rolę w odkrywaniu, rozwijaniu i afirmowaniu kobiecości.

Podsumowując narrację gromadzone na przestrzeni całego życia różnorodne doświadczenie muzyczne kształtowały relację Elżbiety z muzyką. Ma ona charakter drogi edukacyjnej, na której poszczególne doświadczenia stanowiły imperatyw jej integralnego rozwoju. Wszystkie wyprowadzone implikacje oraz wysunięte z nich wnioski upoważniają do stwierdzenia, że muzyka otwiera nowe obszary w życiu człowieka. W ten sposób może wspomagać szczególnie osoby ze sprzężonymi niepełnosprawnościami wnosząc, choćby na chwilę, jeśli ich życie naturalnym procesem umyka, jedyne w swoim rodzaju przeżycia jakie może ewokować muzyka. O muzyce we wnętrzu Elżbiety można powiedzieć, że dźwięczy niczym cały wszechświat współbrzmień, którymi tańczy swoją wolność...

[1400] Aspekty muzykoterapii określanej *End of life care,* wskazane są w rozdziale 2.3.3.

[1401] Z. Glanc, *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości,* art. cyt., s. 128-129.

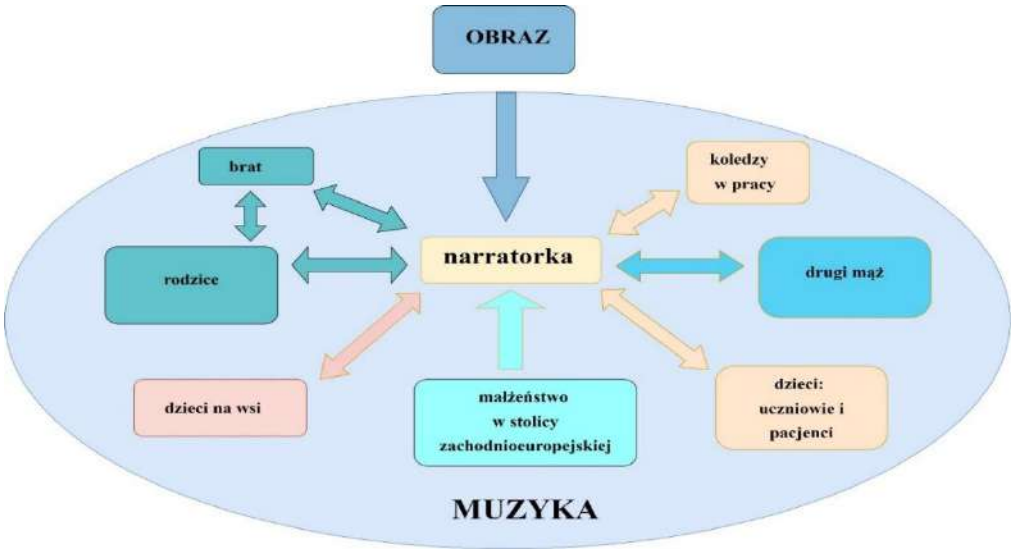
4.5. To kim jestem – opowieść Joanny

Joanna to osoba, która przekroczyła ósmą dekadę swojego życia. Posiada średnie wykształcenie muzyczne oraz wyższe techniczne. W okresie aktywności zawodowej odbyła studium podyplomowe Zarządzanie Finansami w Przedsiębiorstwie, a w wieku emerytalnym 3 letnie Studium Psychologii i Psychoterapii oraz studia podyplomowe z muzykoterapii. Po przejściu na wcześniejszą emeryturę powróciła do aktywności muzycznej – uczenia gry na fortepianie, którą zajmowała się przez okres studiów technicznych. Podjęła pracę z dziećmi, w tym z niepełnosprawnymi, w Ośrodku Kultury oraz w szkole specjalnej z autystami w roli muzykoterapeuty.

Narracja Joanny opowiadająca o jej życiu zakotwiczona jest w świecie wewnętrznym. Jest swoistą rekonstrukcją, zebranych wcześniej doświadczeń oraz ustosunkowaniem się do nich z perspektywy podsumowania własnego życia oraz patrzenia w przyszłość na początku ósmej dekady życia. Proces identyfikowania encji w poszczególnych kategoriach pokazał, że muzyka obecna jest na przestrzeni całego życia narratorki.

4.5.1. Doświadczenie estetyczne otwarciem na świat

W kategorii aktorzy oprócz narratorki jako główny aktor została zidentyfikowana muzyka oraz aktorzy: rodzice, brat, dzieci na wsi, małżeństwo, u którego mieszkała podczas dwumiesięcznego wyjazdu, koledzy z pracy, drugi mąż oraz dzieci – jej uczniowie i pacjenci. Ponadto narratorka wymienia wielu kompozytorów, artystów, a także inne osoby, które zostaną wskazane w ramach encji kategorii aktorzy oraz innych kategorii. Pośród aktorów nieosobowych narratorka wskazuje obraz w jednym z najsłynniejszych muzeów w Europie. Relacje łączące aktorów przedstawia schemat nr 18.



Schemat 18. Aktorzy w przestrzeni muzyki i życia Joanny (oprac. własne)

Swoje pierwsze kontakty z muzyką Joanna miała w domu rodzinnym „rodzice, mimo, że nie mieli wykształcenia muzycznego, oboje grali na fortepianie". „Pamiętam scenę jak podczas radiowej transmisji z Konkursu Chopinowskiego (1955 r. I nagroda Harasimowicz), Rodzice, trzymając w ręku nuty mazurków, śledzili i słuchali gry poszczególnych wykonawców. Myślę, że to był ten moment, w którym uznałam, że muzyka musi być ważna, skoro poświęcają jej tyle uwagi i zachwycają się grą. Było więc oczywistością, że pójdziemy do szkoły muzycznej**".** „Osobiście najbliższa mi jest definicja ujmująca doświadczanie muzyki w aspekcie spotkaniowym. Podczas doświadczenia muzycznego dochodzi do wzajemnej kreacji człowieka i muzyki – słuchacz tworzy ją w percepcji, muzyka zmienia słuchacza dzięki przeżyciom, jakich mu dostarcza. Przy silnym doświadczaniu muzycznym dochodzi też do zatarcia granicy między uczestnikami relacji, między «ja» i «muzyką», do transcendowania poza własną istotowość".

„Obracałam się w pracy zawodowej w męskim środowisku (górnictwo, finanse). Czasem czułam się jak „kwiatek do kożucha", aby jednak odnosić sukcesy przeważnie musiałam się bardziej starać". „W moim przypadku, zasadniczym rysem mojej kobiecości była i jest niezależność w kształtowaniu swojego rozwoju" „Poznanie siebie, swojej kobiecości jest procesem i stanowi podstawę zrozumienia siebie". Wzorem takiego funkcjonowania była dla niej „Mama, która organizowała dom, nie pracowała zawodowo, zawsze jednak chciała być niezależna od męża". „Już w dzieciństwie pojawił się skrypt ze strony Mamy o wadze niezależności w życiu kobiety. Była dumna i sama

chciała decydować o swoim losie. Niestety dużo chorowała i nigdy nie zrealizowała swoich marzeń. Skupiła się na rodzinie i prowadzeniu domu. Jej dewizą było: najpierw dla innych, potem dla siebie. Nie chciała jednak abym jako kobieta przejęła jej model życia, zależało jej abym miała wyższe wykształcenie i zawód zapewniający niezależność". Wzorzec tak rozumianej przez narratorkę kobiecości i jej niezależności, preferowanym w przekazie jej mamy, mogła bezpośrednio obserwować po podjęciu pracy. „Pierwszym szefem była kobieta, inżynier eksploatacji podziemnej".

W kontekście swojej kobiecości Joanna porusza też aspekt niezrealizowanego macierzyństwa. „W 1992 r. przekroczyłam już czterdziestkę a dorosłość to nie tylko praca zawodowa sama w sobie, w której odnosiłam sukcesy, ale do zadań należy również założenie rodziny i wychowanie potomstwa. Nie było we mnie instynktu zachowania gatunku. […] Z perspektywy czasu mogę przypuszczać, że nie byłabym wystarczająco dobrą matką. Prawdopodobnie powielałabym styl wychowania, do którego byłam przyzwyczajona". Przekonanie to opiera na promowanym modelu rodziny, który „polegał na oczekiwaniu przez Rodziców od dzieci szacunku, wypełniania obowiązków oraz przestrzegania zasad". „W domu był kult pracy i obowiązku". „Mama pilnowała, aby brat, który robił szybkie postępy grał po 3 godziny dziennie". „Nawet w czasie wakacji, które zwykle spędzaliśmy na wsi, na Opolszczyźnie, obowiązkowe było czytanie książek po obiedzie".

Muzyka pośredniczyła w relacji Joanny z bratem, która stała się bliska, dopiero kiedy przeprowadziła się do drugiego męża w okresie dorosłości do […]. „Dzięki temu, że wszyscy są zawodowymi muzykami [w rodzinie brata], kontakt z muzyką był głębszy i na wyższym poziomie – udział w koncertach, dyskusje na temat wykonawstwa i roli muzyki w życiu". Spowodowało to, że „więzy rodzinne łączące mnie z bratem i jego rodziną stały się bliższe". Podobną rolę odegrała muzyka w jej relacji z drugim mężem. „Przypadek (a może siła wyższa?) sprawił, że spotkałam swojego chłopaka z okresu szkolnego. Razem uczęszczaliśmy do szkoły muzycznej, oboje byliśmy po doświadczeniach nieudanych małżeństw. Popełnione błędy były już za nami, postanowiliśmy rozpocząć wspólne życie. Dużo nas łączyło, oboje mieliśmy ścisłe zawody, ale kochaliśmy muzykę". Muzyka w ich znajomości odegrała szczególną rolę, ponieważ „ponowne, wspólne tym razem zagranie na skrzypcach legendy Wieniawskiego przechyliło szalę i pomogło mi podjąć decyzję. Zostawiłam u szczytu kariery (byłam już

główną księgową na kopalni) swoją pracę na Śląsku, Rodzice już nie żyli, byłam sama, brat z rodziną mieszkał w […]".

Aktorem w narracji jest też małżeństwo – przyjaciele ojca z czasów, kiedy studiował za granicą, u którego Joanna zatrzymała się podczas dwumiesięcznego, znaczącego dla jej dalszego życia wyjazdu. Uważała ich za „wspaniałych ludzi, którzy stali się (pomimo jedno pokoleniowej różnicy wieku) moimi przyjaciółmi". Relację budowali podczas wspólnych kolacji, „wprawdzie z własnym posiłkiem, ale dyskusje prowadzone przy stole pozwoliły mi na [w języku …] konwersację na różne tematy. Oprócz tego towarzyszyłam pani domu w oglądaniu wystaw malarstwa i wieczornym chodzeniu na koncerty muzyki poważnej". Stała się ona „ważną osobą w moim życiu", a w powstającej między nimi więzi pośredniczyła muzyka. Wzajemną relację tworzyły „wspólnym graniem na cztery ręce Fantazji Schuberta". Ponadto pani M… wprowadzała Joannę w muzyczny świat metropolii. Dzięki niej „odkrywałam muzykę Mahlera (V Symfonia) i Ravela". Skutkiem wszystkich współdzielonych doświadczeń z panią domu Joanna nabrała przekonania, że „relacje mają największą moc zmieniania człowieka". Z kolei przyjacielskie relacje z obydwojgiem sprawiły, że „to małżeństwo wprawiło mnie w ruch" i zostawiło w jej sercu „ślady swoich stóp". „Z introwertycznej osoby stałam się nagle otwarta i radosna".

Rodzaj doświadczeń muzycznych, pośredniczący w relacjach z drugą osobą, który poznała na wyjeździe inicjowała też w swoim środowisku pracy. „Wśród kolegów obracałam się przeważnie w męskim towarzystwie w pracy [branża górnicza], znajdowałam bratnie dusze, dla których muzyka poważna również miała znaczenie. Wspólnie odkrywaliśmy piękno uwertury «Egmont» Beethovena oraz koncertu d-moll Rachmaninowa w wykonaniu Horowitza. Na pierwszym miejscu pozostawał jednak Schubert i jego Impromptus. Muzyka stała się naszym językiem, nicią porozumienia i wymiany w relacjach przyjacielskich".

Aktorami z którymi łączy Joannę relacja z muzyką są także jej uczniowie i pacjenci, z którymi pracowała po przejściu na emeryturę. „W pracy z dziećmi spotykałam się z różnego rodzaju zaburzeniami występującymi w ich procesie rozwojowym. Zgodnie z metodyką nauczania gry pracowałam z dziećmi bez problemów, natomiast z pozostałymi poprzez grę na instrumencie działałam terapeutycznie". „Prowadziłam muzykoterapię indywidualną dzieci, które nie mówiły, ale były wrażliwe

na muzykę. Aby dostarczać dzieciom dużo radości, wszystkie zajęcia były prowadzone w przeważającej części w formie zabawowej. Każde dziecko autystyczne jest inne, każde jest indywidualnością. Należało więc stosować różne metody aktywizacji i wchodzenia w interakcje z dzieckiem". „Dzieci te po obowiązkowej rozgrzewce w formie gam i pasaży, chcą grać kadencje[1402]. Grają je w majestatycznym tempie, w wielodźwiękowych akordach (na ile tylko rozpiętość ręki im na to pozwala), uznając za najlepiej brzmiące tonacje D-dur i A-dur (najweselsze, najdostojniejsze). Widać po nich, jak muzyka kadencji dodaje im ważności, podnosi ich samoocenę, jak dumnie siedzą przy instrumencie. Granie kadencji to było działanie terapeutyczne". W pracy tej „konieczne jest bardzo uważne obserwowanie zachowania poszczególnych dzieci w trakcie słuchania muzyki, gdyż utwory do tej pory chętnie słuchane mogą przynieść zupełnie niespodziewane efekty. Można powiedzieć, że przesłanie, którym terapeuta kieruje się przy doborze materiału muzycznego, może być obarczone dużym prawdopodobieństwem błędu. Przykładem może być utwór «Wiosna» E. Griega. Utwór należy do muzyki wyciszającej i chętnie jest słuchany przez dzieci, z którymi pracowałam. Zdarzały się jednak sytuacje, kiedy utwór ten powodował u tego samego dziecka, w odstępie czasowym jednego tygodnia, reakcję takiego smutku, że doprowadzało je aż do płaczu. Mogły na to wpływać również inne czynniki oddziaływujące na stan psychiczny dziecka w danym dniu. Niemniej jednak należało się liczyć z takimi sytuacjami, w których wykorzystanie znanego utworu może nas zaskoczyć swoim wpływem".

Aktorem nieosobowym zidentyfikowanym w narracji Joanny jest obraz, który narratorka oglądała w słynnym muzeum w jednej z zachodnioeuropejskich stolic. Spotkanie z arcydziełem sztuki wywołało w niej „jeszcze jedno ważne doświadczenie": „otworzyłam się na świat". Doświadczenie estetyczne wzbudzone kontaktem z arcydziełem sztuki kształtowało też relację do samej siebie. „Będąc w […] , w muzeum i stojąc przed obrazem […] dotarło do mnie, że tak naprawdę jestem sama i nie mam z kim wymienić swoich wrażeń".

[1402] Kadencja (łac. *cadere)* to formuła melodyczna, melodyczno-harmoniczna, a nawet rytmiczna i dynamiczna służąca do zakończenia utworu lub jego części. Cechą kadencji jest proces energetyczny polegający na potęgowaniu i niwelowaniu napięć. Por. *Mała encyklopedia muzyki,* dz. cyt. s. 462.

4.5.2. Przełomowy czas

W kategorii czas jako encje zostały uznane etapy życia Joanny, które objaśniają jej relację z muzyką oraz przemyślenia dotyczące zachodzących zmian w jej świecie wewnętrznym. Na podstawie narracji wyodrębnione zostały: „Wczesne dzieciństwo", „Późne dzieciństwo – do końca szkoły podstawowej", „Adolescencja – okres do końca studiów", „Wczesna dorosłość do 35 roku życia", „Średni okres dorosłości do 55 roku życia", „Okres dorosłości na emeryturze – po 55 roku życia".

Urodziła się „się w tradycyjnej rodzinie na Śląsku". „Byłam dzieckiem upartym i zamkniętym w sobie. Sądząc po zdjęciach z tego okresu, rzadko się uśmiechałam". „ Ojciec w niedzielę grywał na pianinie, często graliśmy razem na cztery ręce. Sprawiało nam to dużo radości". W okresie szkolnym narratorka pisze, że „w tym czasie książki, a nie muzyka były moją ulubioną przyjemnością". „To był mój świat. Często, mechanicznie uderzając w klawisze, w tym samym czasie czytałam książki schowane za nutami na pulpicie".

„W szkole podstawowej i średniej przedmioty ogólne łączyły się z muzycznymi. Jedynie gra na instrumentach odbywała się po południu. Ja uczyłam się gry na fortepianie". Podczas edukacji muzycznej w średniej szkole „zaliczyłam wszystkie możliwe przedmioty muzyczne, łącznie z dodatkowym kontrapunktem, ukończyłam kierunek instrumentalny i pedagogiczny, chciałam zdawać na reżyserię muzyczną w Warszawie. Nie próbowałam jednak. Uznałam, że nie mam szans. Nie byłam zdecydowana co studiować. Ciągnęłam losy, w grę wchodziły również kierunki inne niż muzyczne. Wylosowałam studia ekonomiczne. I tak się też stało. Studiowałam na wydziale przemysłu, ekonomikę przemysłu w Katowicach. Nie musiałam wyjeżdżać, Rodzice byli zadowoleni". „Jako obowiązkowa dziewczyna studia ukończyłam w terminie pisząc pracę z ekonomiki górnictwa (wpływ Ojca). W okresie tym „nie chciałam jednak zrywać z muzyką. Pomagałam prowadzić chór na uczelni oraz dawałam lekcje gry na pianinie. W ten sposób miałam trochę kieszonkowego na swoje wydatki i kontakt z muzyką. Chór przestał istnieć, jak studia skończył główny dyrygent".

W okresie tym zaszły zamiany w jej postawie. „Okres buntu nastolatki przybrał obraz prawie pełnego zamknięcia się na relacje z Rodzicami". Mój wewnętrzny świat był mało realny, byłam, jak gdyby obserwatorem tego co działo się na zewnątrz, wokół mnie. Nie brałam w nim prawdziwego udziału, nawet w kontaktach z rówieśnikami. Chodziłam

na prywatki, bawiłam się, ale nie przeżywałam tego naprawdę. Były koleżanki, nie było przyjaciółek, byli chłopcy, ale nie było chłopaka, w którym byłabym zakochana po uszy". Dlatego też „w szkole średniej pisałam pamiętnik". W nim „był wymyślony przeze mnie chłopak, z którym prowadziłam wewnętrzny dialog. Nie istniał naprawdę". Stanowił on dla narratorki przestrzeń relacji z drugą, wyimaginowaną osobą do uzewnętrzniania wewnętrznych zmagań, ponieważ „na zewnątrz, w życiu, była nauka i stres przed popisami muzycznymi na scenie".

W okresie aktywności zawodowej narratorka miała kontakt z muzyka wyłącznie w sferze osobistej, eksponuje też w jaki sposób budowała relacje do samej siebie. Pierwszych kilka lat opisuje jako „Ten okres określiłabym jako powierzchowne dryfowanie i poszukiwanie sensu pracy". Przełomowym okresem dla relacji z muzyką w jej życiu był dwumiesięczny wyjazd do zachodniej stolicy europejskiej. W wieku 30 lat „skorzystałam z urlopu bezpłatnego, pojechałam do […], do przyjaciół mojego Ojca z okresu jego studiów". „Są takie momenty w życiu, kiedy nagle wszystko się zmienia". Odkrywała „jaki ten różnorodny świat jest piękny" oraz oddziaływanie muzyki. „Słuchałam na schodach koncertu G-dur Ravela w wykonaniu Marty Argerich. To były doświadczenia szczytowe, wiedziałam, że teraz muzyka będzie ważniejsza od książek". Pobyt ten spowodował, że „Wiedziałam już czego chcę, te dwa […] miesiące odmieniły moje życie. Po powrocie, za pożyczone od Rodziców pieniądze kupiłam mieszkanie własnościowe i zamieszkałam sama. […] Zabrałam z domu rodzinnego tylko stół i łóżko, rozpoczęłam samodzielne życie. To był dobry krok".

W kolejnych latach „przyjęłam sobie taką dewizę, aby nie dać się wciągnąć pesymistycznym myślom i skrajnemu perfekcjonizmowi. Zrobiłam się jednak zadaniowa. Stawiałam sobie kolejne zadania i je wykonywałam". „Duże ambicje zawodowe, praca społeczna. Żyłam w dużym tempie". Ten okres określiłabym jako poszukiwanie siebie i spóźnione dojrzewanie". Okresie tym „książki były na drugim planie [wobec muzyki], ale czytanie pozostało ważną częścią mojej aktywności.

Po przejściu na emeryturę w wieku 55 lat „przez pierwszy rok odpoczywałam, […] remontowałam dom rodzinny na wsi, wróciłam do grania na fortepianie". „Ten okres określiłabym jako przebudowywanie własnej tożsamości. Umiejętne przystosowywanie się do zmian i otwieranie się na nowe doświadczenia". „Wróciłam do muzyki, zajęłam się nauczaniem dzieci gry na fortepianie w Ośrodku Kultury. Lubiłam to robić, sprawiało

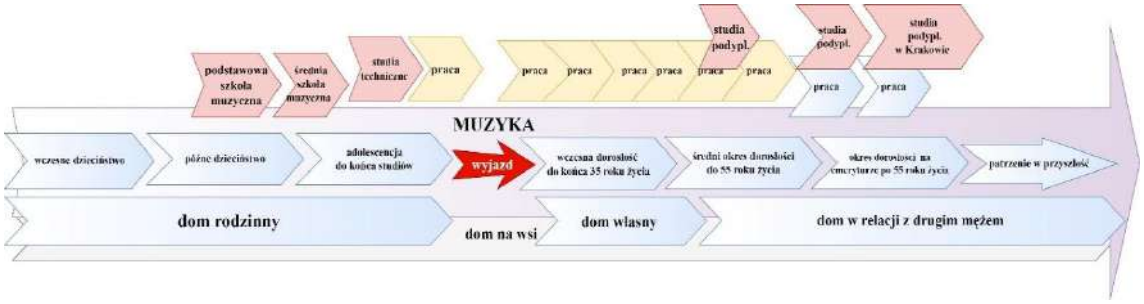
mi to wiele przyjemności i satysfakcji, mimo, że wymagało koncentracji i dopasowywania metodyki do możliwości percepcyjnych każdego dziecka". Ponadto „prowadziłam zajęcia w Szkole Specjalnej z dziećmi autystycznymi i z tego zakresu napisałam w 2013 r. pracę dyplomową [na studiach z muzykoterapii]. W okresie tym „uznałam jednak, że uzyskanie wiedzy psychologicznej przyczyni się do bardziej merytorycznej terapii. Ukończyłam więc psychoterapię w Instytucie Psychologii Stosowanej. Warsztaty praktyczne wraz z pięcioma semestrami nauki i ćwiczeń poszerzyły nie tylko moją wiedzę z zakresu psychologii, ale wiele dowiedziałam się na temat samej siebie. Stałam się bardziej asertywna, potrafiłam się zdystansować, nie brać wszystkiego do siebie". „Do roku 2018 kontynuowałam pracę z dziećmi autystycznymi w Szkole Specjalnej, obecnie ze względu na przejściowe problemy ze zdrowiem zawiesiłam zajęcia w Szkole".

Z perspektywy kilkunastu lat przebywania na emeryturze Joanna dostrzega swoją transformację. „Zauważyłam, że w mojej tożsamości zaszły zmiany, że odnoszę się do świata i siebie samej w kategoriach bardziej intuicyjno-uczuciowych. Z osoby o umysłowości racjonalisty, jaką byłam, buduję teraz tożsamość na podstawie niepowtarzalności swych przeżyć. „Mam świadomość, że starzeję się, ale uważam, że moja aktywność jest kapitałem na nadchodzące lata starości. Moja sprawność intelektualna jest wciąż na wysokim poziomie. Zachowałam w sobie radość życia i w dalszym ciągu ciekawość co nowego jeszcze mi ono przyniesie". „Jestem na takim etapie, w którym chciałabym zbliżyć się i poznać zagadnienia z dziedziny filozofii, w tym metafizyki. Metafizyka rozważająca pytania nierozstrzygalne, tajemnice przekraczające zdolności poznawcze rozumu, wydaje mi się arcyciekawa". „To kim jestem wyznacza moja pamięć biograficzna, to co przeżyłam, fakty z historii mojego życia wraz z towarzyszącymi im uczuciami oraz sposobem rozumienia tych doświadczeń".

4.5.3. Za żelazną kurtyną

W kategorii miejsce zidentyfikowane encje, ukazują różne miejsca pobytu Joanny. Ich przywołanie wyjaśni, jak zmieniało się jej postrzeganie świata oraz co spowodowało, że przekształcały się jej priorytety w kontekście znaczenia i miejsca muzyki w jej życiu. Dopiero jednak po przejściu na emeryturę mogła włączyć do aktywności zawodowej muzykę. Miejsca, w którym toczyło się życie Joanny, w tym

zmieniające się miejsca pracy narratorki i ich związek z muzyką zostały osadzone na osi czasu[1403]. Przedstawia to schemat nr 19.



Schemat nr 19. Miejsca osadzone na osi czasu i ich związek z muzyką – narracja Joanny (oprac. własne)

O domu rodzinnym narratorka mówi tylko tyle, że „żyło się skromnie. Ojciec nie zarabiał dużo, […] ze względu na znajomość języków obcych, często wyjeżdżał w ramach delegacji zagranicznych. Korzystaliśmy, że przywoził zza żelaznej kurtyny prezenty. Dzięki temu było w domu bardziej kolorowo". Wyczuwalna była atmosfera, jaką wnosiła w ich życie muzyka, co Joanna łączy z tym, że rodzice „kochali muzykę. […] O uczuciach się nie rozmawiało. Nasza wrażliwość przebijała się w muzyce".

Joanna spędzała od dziecka wakacje na wsi. Wspomina, że „tam w rodzinnym domu Mamy nabywaliśmy umiejętności społecznych. Mówiło się: przyjechali «miastowi» i wszystkie dzieci z całej ulicy schodziły się na zabawy. Wodziliśmy oczywiście z bratem prym i wymyślaliśmy różne gry, nie tylko sportowe. Wszystkie sąsiednie pola i sady były nasze. Dzieci wiejskie uczyły nas życia wiejskiego, stosunku do zwierząt, gwary, a my swoją obecnością udowadnialiśmy im, że są dla nas ważni, że lubimy się z nimi bawić". Spędzane na wsi wakacje miały znaczenie dla Joanny, ponieważ „wszyscy nawzajem przyswajaliśmy umiejętności budowania trwałych relacji. To procentowało w późniejszym okresie". Pobyt na wakacjach cechowało też i to, że obecna była muzyka. „Nie zostawialiśmy jednak muzyki. Brat ćwiczył na skrzypcach w domu, ja chodziłam na plebanię ćwiczyć na pianinie". W taki sposób budowane relacje zarówno w wymiarze społecznym, jak również z muzyką, umożliwiły narratorce, to że „wakacje na wsi - nie jeździliśmy z bratem na kolonie - były szczęśliwym okresem w moim życiu".

[1403] Aby zgodnie z życzeniem narratorki zachować anonimowość niektórych szczegółów jej życia zamiast wskazania geograficznego miejsca jej pobytu na wyjeździe, czy zamieszkania po przeprowadzeniu się do innego miasta, zostały na schemacie nazwane jako „wyjazd" oraz „dom w relacji z drugim mężem".

Ważnym miejscem życiu Joanny była zachodnioeuropejska stolica. W miejscu tym, podczas krótkiego czasu zdobyła wiele doświadczeń muzycznych. Ich obecność kształtowała jej relację z samą sobą oraz z muzyką**.** Podczas pobytu ukształtowała swoje wyobrażenie, że mając **„**30 lat świat leżał u mych stóp. Stałam się bardziej pewna siebie". Przeżyła także wiele doświadczeń muzycznych o nowej dla niej jakości, ponieważ „doznawałam poczucia pełnego dobrostanu słuchając «Impromtus» F. Schuberta w wykonaniu Alfreda Brendla na żywo w sali koncertowej (niestety pianista zakończył już swoje występy w salach koncertowych)". W budowaniu relacji narratorki z muzyką uczestniczyła osoba, u której mieszkała. „Ulubionym kompozytorem pani domu był Schubert, moim się tam stawał".

Joanna, po powtórnym wyjściu za mąż zamieszkała w […]. „Korzystając z dotychczasowych doświadczeń życiowych, w tym okresie życia, starałam się umiejętnie łączyć pracę zawodową z życiem osobistym". Pozwoliło jej to na realizowanie swoich zainteresowań i kontakt z muzyką. „Często uczestniczyłam w życiu muzycznym w […]**"**. Duża aktywność zawodowa połączona z rozwojem kwalifikacji oraz zajęcie kierowniczego stanowiska dużej korporacji spowodowały, że „pojawiły się trudności z utrzymaniem założonej sobie równowagi". Zmiany życiowe wiążące się z decyzją o przejściu na „niższe, samodzielne stanowisko" i na wcześniejszą emeryturę pozwoliły jej rozwijać relację z muzyką. „Pierwsze miejsce zajęła muzyka".

W okresie emerytalnym podjęła kształcenie odbiegające od jej życia zawodowego skupionego wokół górnictwa na Śląsku i bankowości w mieście, w którym zamieszkała z mężem. Inspiracją podjęcia kolejnego wykształcenia był powrót do nauczania muzyki dzieci, który realizowała w formie korepetycji podczas studiów. Podczas studium z psychologii i z psychoterapii Joanna poznała „różne podejścia stosowane w psychoterapii dziecka. Chciałam w te metody włączyć muzykę. I tak powstał pomysł studiowania muzykoterapii na Akademii Muzycznej w Krakowie. […] nie dawała takich możliwości, stąd Kraków".

4.5.4. Muzyczna sztafeta pokoleń

To, że jej świat wartości kształtuje muzyka Joanna uświadomiła sobie dopiero w okresie dorosłości, podczas pobytu za granicą. Kontakt z muzyką spowodował, że jest ona „swoistym przewodnikiem, ukierunkowuje wyobraźnię słuchacza, nadaje jego emocjom - powstałym pod wpływem muzyki - określony wymiar". **„**Przede wszystkim

słuchając muzyki zaspokajam moją psychologiczną potrzebę emocjonalnego ubogacenia się. Muzyka odgrywa duże znaczenie w moim życiu wewnętrznym". „Osobiście doświadczam (według A. Gabrielssona – silnego doświadczenia muzycznego) idealnego piękna, piękna samego w sobie, stopienia się z muzyką". „Tak silny wpływ muzyki wiąże się również […] z moją młodością, kiedy polubiłam muzykę Schuberta. […] Można przyjąć, że występuje u mnie tzw. pamięć stanu (sytuacji wraz z emocjami), która uaktywnia się w momencie słuchania tych utworów i przynosi pełnię szczęścia".

„Zupełnie inny wpływ wywiera na mnie muzyka J. S. Bacha. Należy do moich ulubionych, ale służy głównie do koncentracji, porządkowania mojej psychiki i wnętrza. Podziwiam piękno jej harmonii brzmień polifonicznych. Gdy odczuwam potrzebę skupienia się, przemyślenia pewnych spraw, dotarcia do swojego «ja» - gram preludia i fugi z «Das Wohltemperierte Klavier» oraz suity francuskie J.S. Bacha. Muzyka pomaga mi osiągnąć pożądany przeze mnie stan umysłu. Wiele ciekawych pomysłów i skojarzeń powstało pod wpływem tej muzyki, za co jestem losowi bardzo wdzięczna". „Mam swoje ulubione utwory, których słucham, uśmiecham się do siebie i pesymistyczne myśli znikają". „Blisko mi jest teraz do muzyki A. Skriabina. Ta muzyka sprzyja transcendencji poza doznawane «JA». Grając preludia skomponowane przez Skriabina przenoszę się w inny świat. Doświadczam zupełnie czegoś nowego".

W świecie wartości Joanny dostrzegalny jest eskalujący priorytet muzyki w jej życiu, ponieważ w młodości książki stanowiły dla niej pewien wzorzec w procesie budowania własnej tożsamości. „Ja czytałam głównie biografie. Interesowały mnie losy ludzi i to jak rozwiązywali swoje problemy. Porównywałam się z postaciami z książek, konfrontowałam postawy i style życia". Tak słowa Artura Rubinsteina podpowiadały jej skąd czerpać inspiracje twórcze. „Uważał, że wystarczy 4 godziny dziennie ćwiczyć, a resztę dnia trzeba przeznaczyć na życie, na poznawanie sztuki i miłości, by mieć z czego czerpać w grze". Dopiero kiedy poznała dynamikę i głębię doświadczeń muzycznych „książki były na drugim planie". „Ważny staje się dla mnie kontakt z drugim człowiekiem, osobiste doświadczenia inspirowane muzyką".

Poczucie własnej wartości narratorki w aspekcie duchowym budowało też rozpoczęcie pracy w roli muzykoterapeuty. „Podzielam pogląd, że zbliżając się do osób niepełnosprawnych, wzrastamy w naszym człowieczeństwie, rozwijamy w sobie zdolność przyjmowania drugiego takim, jaki jest, w jego odmienności, uwrażliwiamy się

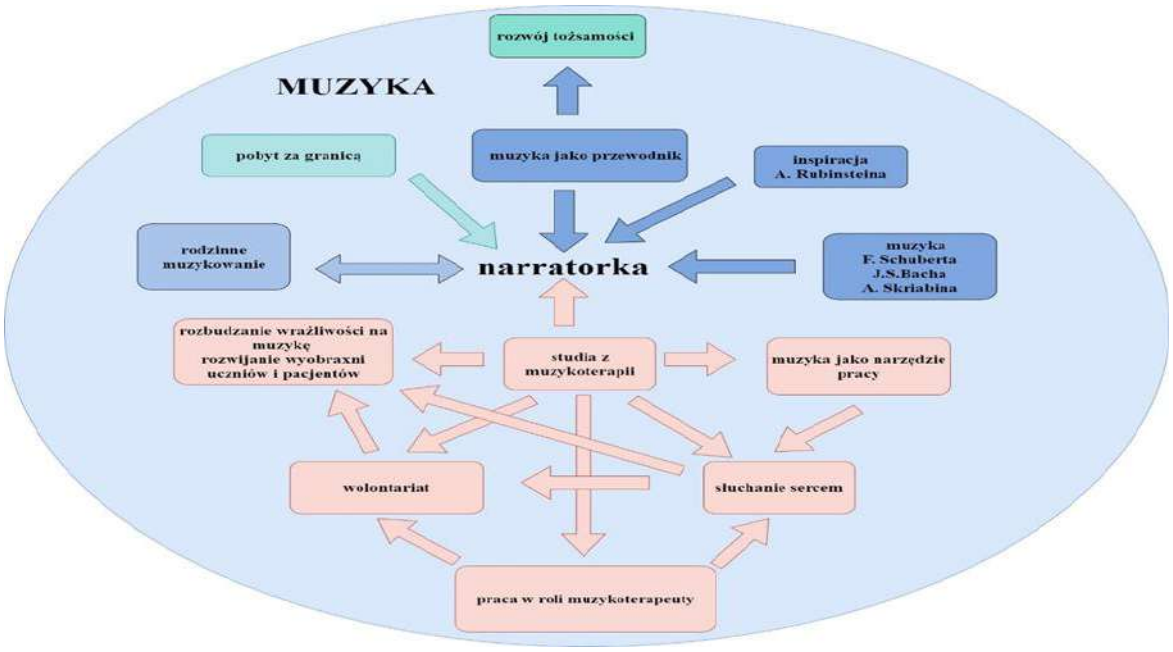
na potrzeby drugiego, uczymy się słuchać sercem. To również wpływ doświadczania muzykoterapii". Muzyczną relację Joanna buduje także w trakcie spotkań z członkami rodziny. „Wspólne muzykowanie sprawiało nam dużo przyjemności, sprzyjało utrwalaniu i umacnianiu naszej rodzinnej więzi". Kiedyś „spotkały się trzy pokolenia, w tym dwa muzyków profesjonalnych i najmłodsze, składające się z dzieci bratanka (czworo, w wieku 8 lat, 6, 4 i 1 rok). […] Zwykle na rodzinnych uroczystościach grywaliśmy ulubione utwory, ale tym razem przygotowane były niespodzianki. Dla mnie dużą przyjemnością było i jest w dalszym ciągu, granie na cztery ręce, kiedyś z moim Ojcem, obecnie z moim bratankiem, […]. Taka muzyczna sztafeta pokoleń. […] Oprócz ulubionych «Tańców Norweskich» E. Griega niespodzianką była przygotowana przeze mnie IV Symfonia R. Schumanna na cztery ręce".

Wartością Joanny było „studiowanie muzykoterapii w gronie młodych ludzi, obserwowanie siebie samej w tym otoczeniu, nabywanie informacji na swój temat płynących z zewnątrz, od innych osób wpłynęło na poszerzenie wiedzy o sobie. Określenie własnej tożsamości dokonuje się przecież w kontakcie z ludźmi i poprzez ludzi. Uświadomiłam sobie, że utajone emocje, niewypowiedziane lub wyparte ze świadomości, wydobywa muzyka i że mają one wpływ na nasze zachowania". „Pod wieloma względami wzrosło znaczenie muzyki. Jednocześnie zauważyłam, pewnie za przyczyną doświadczania muzykoterapii, że mimo upływu czasu (przekroczyłam już sześćdziesiąty rok życia), w dalszym ciągu jest we mnie ciekawość świata i potrzeba dalszego rozwoju. To nastrajało mnie optymistycznie na przyszłość i pozwalało stawiać pytania, w którą stronę będę dalej podążać, jakie cele wybiorę i co będzie ważne w tym momencie". „Nauczyłam się głębiej odczuwać siebie i rozumieć swoje uczucia, wejść w swoje potrzeby. Odkryłam swoje możliwości, których do tej pory nie wykorzystywałam. Posługiwanie się metaforą, sięganie do fantazji, to było coś nowego dla mnie, a wytrenowanie tych umiejętności znalazło zastosowanie w życiu codziennym i wzbogaciło moje życie osobiste. Pogłębiałam również swoją wiedzę i umiejętności w zakresie wyrażania różnych stanów emocjonalnych. W wyniku zajęć muzykoterapii skala moich doznań poszerzyła się. Stałam się bardziej wrażliwa na bodźce z otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego (szczególnie estetyczne). Uświadomiłam sobie jakimi umiejętnościami dysponuję i jakie mogę jeszcze rozwijać. To wszystko wpłynęło pozytywnie na moją tożsamość. Poszukiwanie uważności, rozumianej jako uważnej obecności w każdej chwili, poprzez obserwację wpłynęło na bezwarunkową akceptację

siebie i otoczenia. Zachowuję jednak w uważności elastyczność i względność osądów. W wyniku uczestniczenia w zajęciach i ćwiczeniach wzmocniły się takie cechy mojej osobowości jak otwartość na doświadczenia, życzliwość, czułość i wolność od uprzedzeń (cechy pożądane w zawodzie muzykoterapeuty)". Pośród efektów muzykoterapii jako stanowiące dla niej wartość Joanna wymienia: „dopiero doświadczenie muzykoterapii pozwoliło mi na świadome rozumienie wpływu muzyki na moje życie; było, jak gdyby ukoronowaniem mojej drogi rozwojowej w kierunku samorealizacji. […] Zetknięcie się z osobami niepełnosprawnymi wzbogaciło moje odczuwanie innych, co również stało się m. in za przyczyną muzykoterapii".

Postrzegając muzykę jako narzędzie swojej pracy Joanna dostrzega wartość muzyki klasycznej w pracy dziećmi. „Wszystkie dzieci bardzo chętnie wybierają utwory muzyki poważnej przystosowane do ich poziomu gry (tzw. klasyka dla dzieci). W wyborze przeważają takie utwory jak: «Cztery pory roku» A. Vivaldiego, walce i muzyka baletowa P. Czajkowskiego, utwory charakterystyczne E. Griega. Uznanie znajdują również utwory z okresu klasycyzmu, np. «Dla Elizy» L. van Beethovena". Z kolei „improwizacja stwarzając możliwości nawiązania szybkiego kontaktu i dobrej komunikacji stała się przydatnym narzędziem w pracy przy otwarciu się i przerwaniu zachowań obronnych". „W pracy, oprócz technik improwizacyjnych, często wykorzystywałam muzykę poważną w zakresie aktywizacji bądź wyciszenia". „Prowadząc zajęcia z dziećmi zwracałam głównie uwagę na rozbudzenie wrażliwości na muzykę, rozwijanie wyobraźni, itp. i muzyka poważna bardzo mi w tym pomagała (nie tylko utwory skomponowane specjalnie dla dzieci)". Praca z dziećmi budowała świat wartości Joanny także w innym aspekcie. „Moja osobowość wykazuje umiarkowaną domieszkę «ofiarnego», stąd udział w przedsięwzięciach dobroczynnych. Zajęcia w Ośrodku Kultury prowadziłam jako wolontariusz. Uważałam również i uważam tak do dzisiaj, że doświadczyłam w życiu wiele bezinteresownego dobra, staram się więc postępować podobnie".

Schemat nr 20 obrazuje wartości Joanny w kontekście aktora głównego – muzyki.



Schemat nr 20. Muzyka i wartości w życiu Joanny (oprac. własne)

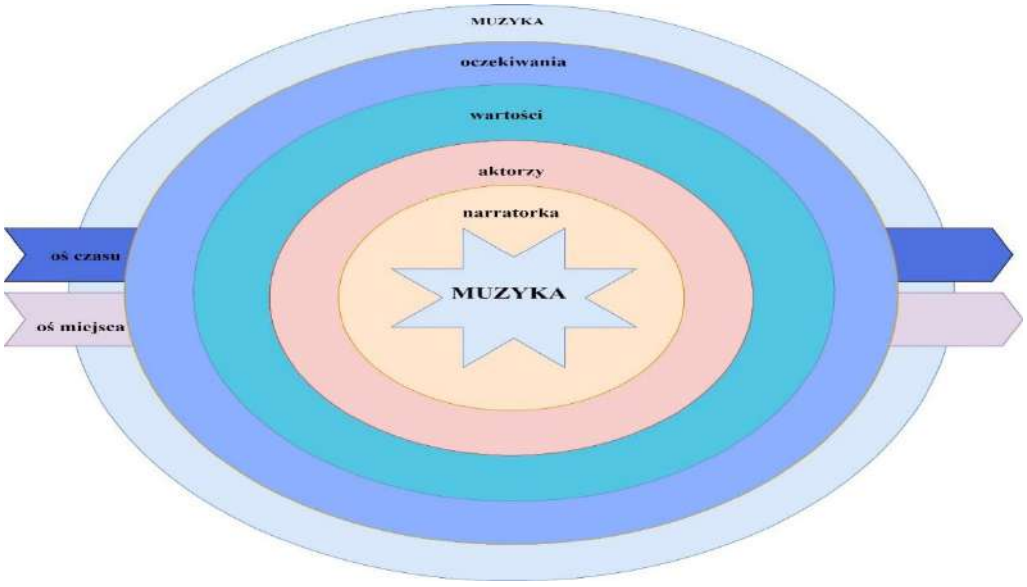
4.5.5. Ja prawdziwa

W kategorii oczekiwania, pośród refleksji prowadzonych przez narratorkę zostały zidentyfikowane encje zogniskowane wokół osobistych pragnień i planów na przyszłość, a także zrozumienia swojej przeszłości. W okresie studiów Joanna mówi, że „chciałam być naukowcem i nie widziałam się w pracy w przemyśle". Inne oczekiwanie, a nawet pragnienie ujawniło się, kiedy stojąc przed słynnym arcydziełem malarskim Joanna doznała, że „nie mam bratniej duszy, aby jej opowiedzieć co przeżywam. […] Pojawiła się potrzeba bliskości". Pośród oczekiwań narratorki jest także oczekiwanie dotyczące rodziny. „Początkowo nawet marzyłam o dużej rodzinie, ale przeszkody, które stanęły na mojej drodze do macierzyństwa: brak odpowiedniego partnera, konflikt priorytetów z życiem zawodowym spowodowały, że bezdzietność nie była całkowicie świadomym wyborem".

Oczekiwaniem Joanny było też zrozumienie swojej postawy w przeszłości, dotyczącej zamknięcia się w okresie nastoletnim. **„**Z perspektywy lat zastanawiam się, dlaczego tak było? Dlaczego nie potrafiłam otworzyć się na te wszystkie zewnętrzne bodźce, które do mnie docierały. Dlaczego nie przekraczałam granic norm społecznych i nie poszerzałam swojej wizji tego co wydaje się możliwe. Tak jakby, ktoś mnie zamroził. Wydaje mi się, że ciągłe wymagania, które mi stawiano, zadania, których wykonanie nie zawsze spełniało oczekiwań otaczających mnie osób spowodowały, że tak

naprawdę to nie miałam poczucia własnej wartości. Miałam niską samoocenę. To mnie zamykało. Nie miałam świadomości, że samoocena zmienia się z wiekiem, nie jest dana raz na zawsze. Nie miałam świadomości tego, że dorastanie to również uwolnienie się od zahamowań, wyrwanie się z przyjętych sztywnych schematów – dojrzenie w świecie nie przeciwieństw (czarne – białe), ale nieskończonej różnorodności. Chodziło przecież o wkroczenie na słodkie terytorium tego, co nieznane. Przyjęcie bardziej złożonej koncepcji rzeczywistości. Dzisiaj powiedziałabym, że przydałby się psycholog, który mógłby podszepnąć, że trzeba uwierzyć w siebie i zrobić krok do przodu i że można to zrobić. Kilka wykładów z zakresu psychologii osobowości czy emocji i motywacji przydałoby się już w klasach szkoły średniej. Życie młodzieży byłoby o wiele szczęśliwsze". „Pragnę, aby udało mi się pogodzić umiarkowaną aktywność z wyciszeniem". „Może podejmę się prowadzenia zajęć z zakresu muzykoterapii dla seniorów. Prowadziłam, w zastępstwie, kilka zajęć z tego zakresu na Uniwersytecie Trzeciego Wieku i zajęcia te spotkały się z dużym zainteresowaniem". „Mam również dość obszerny zbiór różnych piosenek i śpiewanek specjalnie komponowanych i opracowywanych dla poszczególnych dzieci. Mogłoby z tego powstać pożyteczne opracowanie, do wykorzystania przez terapeutów pracujących z dziećmi autystycznymi". Swoje oczekiwanie, a nawet pragnienie wyraża też wobec rodziny „może w przyszłości [bratanek] będzie grał na cztery ręce z którymś ze swoich dzieci. Może Muzyka w Rodzinie będzie trwała i wzbogacała życie jej członków".

Przenikanie się wszystkich kategorii obrazuje schemat nr 21.



Schemat nr 21. Związek muzyki z wszystkimi kategoriami - narracja Joanny (oprac. własne)

4.5.6. Implikacje pedagogiczne

Analiza narracji Joanny pokazała, że muzyka przewija się w jej życiu w różny sposób i inicjowała wiele doświadczeń. Ich interpretacja pozwoli na odpowiedzenie na pytanie, w jaki sposób rozwijała się relacja Joanny z muzyką na przestrzeni jej życia oraz w jaki sposób relacja ta doprowadziła ją do studiów z muzykoterapii w okresie emerytalnym i jak odznaczyło się to w jej życiu i perspektywach na przyszłość.

Spoglądając na życie Joanny, jej relacja z muzyką odgrywała wieloaspektową rolę przede wszystkim w życiu osobistym, którą można rozumieć jako wychowawczą i rozwojową. Muzyka przewijała się przez całe jej życie, rozszerzała jej horyzonty wzbogacając wizję świata. Początkowo pomagała jej intuicyjnie w poszukiwaniu prawdy o świecie oraz o sobie samej. Wnosiła korzyści do jej życia w różnych wymiarach kontaktu z nią. Pozwoliła Joannie odkryć nie tylko świadomy, ale także podświadomy wpływ muzyki na jej zachowania, na całą historię jej życia. Muzyka stanowi też dla narratorki wartość. Uwidoczniło się to w spersonalizowanym jej rozumieniu - jako przewodnik, w podjęciu decyzji zawarcia małżeństwa, w kontekście relacyjnym poprzez doświadczanie drugiego człowieka, budowania więzi rodzinnych oraz jako ważna aktywność jej życia.

Muzyka wspierała też Joannę w zakresie osiągania niezależności w życiu, w tym także jako kobiety oraz w budowaniu poczucia wewnętrznej wolności i siły. Budowała także poczucie jej osobistej wartości. umożliwiła samorealizację oraz proces odkrywania „siebie prawdziwej" poprzez zrozumienie historii swojego życia. To, kim jest dzisiaj, narratorka odnosi do swojej biograficznej pamięci, którą rozumie jako całożyciowy proces gromadzenia doświadczeń, na które składały się wydarzenia oraz zabarwiające je uczucia. Do odkrywania przez Joannę swojej tożsamości przyczyniły się ważne osoby i relacje z nimi poprzez muzykę, a nadto dynamika iluminacyjnego doświadczenia estetycznego i przeżywane muzyczne doświadczenia szczytowe. Doświadczenia te towarzyszyły Joannie prze całe życie i doprowadzając ją do powrotu do aktywności muzycznej w sferze zawodowej, podjęcia studiów z muzykoterapii na emeryturze. Świadomy powrót do muzyki w tym okresie postrzega jako „zamknięcie koła", ponieważ zaczęła odgrywać zasadniczą rolę w jej aktywności. Doświadczeniu muzykoterapii przypisała szczególną rolę, ponieważ uświadomiła sobie i zrozumiała wpływ muzyki na jej życie. Studia wyposażyły ją w narzędzie pracy - muzykę, co zainicjowało kontakt

z osobami niepełnosprawnymi. Włączenie muzyki do swojej aktywności zawodowej doprowadziło Joannę do poczucia samorealizacji. Wyrażało się to poprzez doświadczanie poprzez muzykę wnętrza niepełnosprawnych pacjentów – dzieci oraz uczestnictwo w ich rozwoju, co powodowało wzbogacanie jej człowieczeństwa. Sprowokowało ją do podsumowania „tego co wydaje mi się najważniejsze w rozumieniu historii mojego życia oraz wpływu doświadczeń muzykoterapii". Proces ten, ze względu na użycie przez narratorkę metafory koła można rozumieć jako odkrywanie jego sensu.

Potrzebę niezależności, narratorka urzeczywistniała w procesie kształtowania własnej tożsamości jako osoby silnej oraz wolnej wewnętrznie ceniąc własną autonomię. Osiąganie takiego wzorca osoby, a szczególnie swojej kobiecości Joanna przypisuje wpływowi swojej mamy, której nie udało się zrealizować marzenia o własnej, życiowej niezależności. Jak zauważa E. Skibińska matka jako pierwsza przekazuje informacje dotyczące istoty bycia kobietą[1404]. Dlatego rola muzyki w jej życiu oraz osiąganie przez Joannę wizji kobiecości, jako niezależnej od mężczyzn, zostało odczytane jako wątki ze sobą powiązane, szczególnie w kontekście powrotu do muzyki w okresie emerytalnym i włączenie jej w sferą zawodową.

O tym jak ważna jest muzyka dla jej wnętrza, przekonała się podczas znamiennego pobytu w zachodnioeuropejskiej stolicy, co określa „za żelazną kurtyną"[1405]. Zdobyte w odmiennej politycznie rzeczywistości doświadczenia uformowały w Joannie wnętrzu nową wizję nie tylko jej tożsamości, ale też świata, znaczenie odbiegającą od tej, którą kreowała jej codzienna rzeczywistość. Doświadczenia te pozostawiły intensywny ślad w jej osobowości[1406], szczególnie ze względu na ich dynamikę. Ich szczególny charakter polegał na przeżyciu wydarzeń muzycznych o doniosłej randze, których podstawą były artystyczne kreacje wielu wybitnych dyrygentów i muzyków. Doznania muzyczne oraz „spontaniczne przeżycie o charakterze fascynacji estetycznej"[1407] spowodowały w iluminacyjny sposób otwarcie Joanny na świat. Zrodziły ono także potrzebę bliskości z drugą osobą, z którą mogłaby dzielić się

[1404] E. Skibińska, *Pamięć znaczących osób i wydarzeń w edukacji kobiet,* [w:] *Edukacja dorosłych Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar,* red. E. Dubas, O. Czerniawska, dz. cyt. s. 243.

[1405] W okresie panującego systemu politycznego – socjalizmu powszechnie używane było określenie „za żelazną kurtyną", co obrazowało dwa diametralnie odmienne systemy: socjalizm versus kapitalizm.

[1406] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt., s. 53.

[1407] B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki,* dz. cyt. s.47.

swoimi przeżyciami. Doznanie narratorki było tak silne, ponieważ zafascynowało ją nie tylko piękno emanujące z obrazu, ale też odsłoniło piękno świata. Roman Ingarden rysując dynamikę doświadczenia estetycznej fascynacji wskazuje jego intensywność i głębię, które potrafią człowieka „tak całego w jego miąższu poruszyć”[1408].

Dynamika doświadczeń, którą wyznaczała głębia przeżyć, wpływ muzyki, bezpośrednich relacji z osobami i artystami obecnymi na estradach oraz miejsca w szerokim kontekście geograficznym, politycznym oraz przestrzennym – muzyczny świat metropolii, urzeczywistniła się w kształtowaniu relacji samej z sobą, z muzyką oraz w decyzji usamodzielnienia się po powrocie. Ponadto Joanna usytuowała miejsce muzyki w swoim życiu na pierwszym planie wobec ważkości dla niej książek i kreowanej, na podstawie życia ich postaci, wizji własnych postaw życiowych i tożsamości. Na przestrzeni całego życia narratorka dążyła do rozwijania relacji z muzyką poprzez poznawanie kolejnych dzieł muzycznych, słuchanych i wykonywanych osobiście. Powodowało to wzbogacanie spectrum jej doznań, co inspirowało ją do poszukiwania coraz to nowych ich jakości, w tym metafizycznych.

Wskazany kontekst spotkania z dziełem sztuki oraz przeżycie estetyczne, umożliwiło Joannie transformację wewnętrzną - otwarcie na świat. Na podstawie dynamiki jej doznania można powiedzieć, że miało charakter doświadczenia transgresyjnego, które uzdalnia do przekraczania siebie[1409], do wychodzenia poza to czym się jest, a co prowadzi ku wolności wewnętrznej[1410]. Zmieniło to także miejsce muzyki w życiu Joanny wysuwając ją na pierwszy plan w stosunku do książek, pod wpływem silnych doświadczeń muzycznych – doznań szczytowych. Doświadczenia te skategoryzował A. Gabrielsson jako wielopostaciową ekstazę: ekstaza odnowy, ekstaza czuciowo motoryczna, ekstaza wycofania, ekstaza fuzji emocjonalnej[1411] (doświadczenia te omówione są w rozdziale 3.1.3.). Swoje przeżycia Joanna pokazuje jako fuzję

[1408] R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, wykład ósmy, dz. cyt. s. 231.

[1409] H. Romanowska-Łakomy, *Przez cierpienie do bezinteresowności*, [w:] *Radość i cierpienie. Fenomenologia rozwoju człowieka,* red. H. Romanowska-Łakomy, dz. cyt. s. 70.

[1410] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, dz. cyt. s.11, 78.

[1411] A. Gabrielsson, *Badanie doświadczenia muzycznego w psychologii muzyki,* [w:] *Psychologia muzyki, problemy, zadania, perspektywy,* red. Miklaszewski Kacper, Meyer-Borysewicz Maria, dz. cyt. s. 137.

emocjonalną opisując swoje doświadczenia jako stopienie z muzyką. Do poznanych doznań dążyła i poszukiwała ich w kontakcie z muzyką przez całe życie.

W formowaniu Joanny tożsamości ważnymi doświadczeniami było wspólne granie na cztery ręce z panią, u której mieszkała w zachodnioeuropejskiej stolicy. Miało ono dla narratorki podwójne znaczenie. Były to radosne chwile, z drugiej strony miały charakter relacyjny, wzmacniający związek z muzyką. Jego źródła można poszukiwać w doświadczeniu muzycznym, które zdeterminowane jest wzajemnym oddziaływaniem czynników w muzyce, w jednostce oraz w sytuacji[1412]. W tym przypadku decydujący okazał się kontekst sytuacyjny. Wspólne granie powielało zachowania z wczesnego dzieciństwa, kiedy grała z ojcem „na cztery ręce", które było źródłem bezpośredniej radości, ale także jedynym kanałem więzi uczuciowej z nim. Z kolei wspólne muzykowanie z ojcem ukształtowało wzorzec relacji z muzyką na całe życie. Polegał on na wspólnotowym przeżywaniu – współdzieleniu doświadczenia muzyki i drugiego człowieka. Wynika to z tego, że relacja narratorki z muzyką ma charakter więzi zarówno z muzyką jak również z osobą współdzielącą doświadczenie. Istotą takiej więzi są pierwsze spotkania z muzyką dokonujące się za pośrednictwem osób kochanych[1413]. Należy podkreślić, że w jej domu rodzinnym muzyka stanowiła niewerbalną przestrzeń, w której można było dostrzegać wrażliwość członków rodziny. Jako jedyne ogniwo życia uczuciowego w domu pozwalało jej doświadczyć bliskości z najbliższymi. Potrzebę takiej głębokiej bliskości i współdzielenia, której doznała także w obliczu arcydzieła sztuki malarskiej można rozumieć również w kontekście personifikacji muzyki. Jak zauważa Adam Hernas bliskość zakłada obecność drugiego, „którego jako „Bliskiego" definiujemy jako uczestnika więzi", a „cała osobliwość więzi polega na poczuciu jedności"[1414]. W perspektywie pedagogicznej tego rodzaju doświadczenia można identyfikować jako „współkreację". Zwraca na to uwagę M. Ciechowska „na termin współkreacja należy spojrzeć w odniesieniu do innych z nim związanych, takich jak: samokreacja (samorealizacja), czyli proces, w którym: człowiek sam się realizuje, sam się stwarza (rozumienie egzystencjalne); proces wykorzystania własnych talentów,

[1412]A. Gabrielsson, *Strong Experiences with Music: Music is much more than just music,* Oxford University Press, 2011, [online] http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199695225.001.0001, (dostęp: maj 2022).

[1413] E. Klimas-Kuchtowa, *Wczesna profilaktyka muzyczna,* [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji dzieci i młodzieży,* red. nauk. L. Kataryńczuk-Mania, dz. cyt. s. 45.

[1414] A. Hernas, *Od zawsze jesteś przy mnie, Zarys fenomenologii bliskiego,* Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2017, s. 228-229.

zdolności oraz proces realizacji określonej idei samego siebie. Samorealizacja nie zależy jednak tylko od podmiotu, którego dotyczy. Istnieje również pojęcie bycia kreowanym - przez procesy i wpływy przyrodnicze niezależne od człowieka, oraz współkreacja zachodząca podczas każdego spotkania z drugim człowiekiem"[1415].

Wpływ współdzielonych doświadczeń muzycznych z ważnymi dla Joanny osobami, bliskimi i kolegami w pracy, stał się dla Joanny inspiracją do powrotu nauczania gry na fortepianie, a kolejno do studiów z muzykoterapii. Podjęta praca z niepełnosprawnymi, w oparciu o profesjonalną wiedzę, doprowadziła ją do samorealizacji. Odtwarzając wzorzec swoich doświadczeń muzycznych Joanna głównie pracuje z dziećmi grając z nimi na „cztery ręce". Tego rodzaju sposób pracy z perspektywy muzykoterapii formuje się poprzez najwcześniejsze kontakty z muzyką. Stanowią one źródło i na ich podstawie buduje się własne opinie i przekonania o terapeutycznym potencjale muzyki, jak również bazę warsztatu pracy muzykoterapeutycznej, jako element tożsamości zawodowej[1416]. Jest to o tyle ważne, ponieważ dynamika oraz esencjonalność relacji muzykoterapeuty z muzyką stanowi o sukcesie terapii[1417]. Warto zauważyć, że wspólne granie na jednym instrumencie, ma silne elementy łączące, ponieważ osoby grające wspólnie synchronizują własne oddechy i grając tworzą jeden organizm[1418]. W tym kontekście można mówić o poczuciu spełnienia, w odniesieniu do dynamiki iluminacyjnych doświadczeń muzycznych oraz estetycznych przeżytych przez Joannę w wieku 30 lat. Z perspektywy pedagogicznej w kontekście takiego rodzaju doświadczeń używany jest termin „współbycie". Jego znaczenie obejmuje „wszystkie przestrzenie interpersonalne. Jest wzajemnym obdarowywaniem się zasobami serca, umysłu i ducha przez osoby, które spotykają się w dialogu przedmiotowym (bliskość intelektualna), personalnym (bliskość mentalna,

[1415] M. Ciechowska, *Qualitative Research as an Area to Co-existence and Co-creation of the Subjects of Research – Pupils and Teachers. From a Teacher Filled with the Spirit of Research Through Living Laboratories to Creative Research and the Research that Creates,* [w:] „Przegląd Badań Edukacyjnych", nr 30 (1), 2020, s. 247-267, s. 249.

[1416] Summer L., *Group supervision in first-time music therapy practicum,* [w:] *Self-Experiences in Music Therapy Education, Training, and Supervision,* red. K.E. Bruscia, red. Barcelona Publisher, 2014, s. 8524-8258, [format Mobi].

[1417] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…,* dz. cyt. s. 3631-3640 [format Mobi].

[1418] Z. Stopińska, *Grając musimy tworzyć jeden organizm*, Wywiad z Olgą Anikiej i Katarzyną Żmudą – „Poeme Piano Duo", art. cyt.

światopoglądowa) oraz egzystencjalnym (duchowa wspólnota) [1419]". Jest ono zawsze czymś więcej, przekraczającym realne współdziałanie[1420].

Na tej podstawie można powiedzieć, że relacja Joanny z muzyką ma charakter więzi, wyrażającą się w specyficznym charakterze - „akompaniamentu" we wszystkich relacjach z ważnymi osobami. Wspólne słuchanie muzyki z kolegami w środowisku pracy ukształtowało ich język porozumienia, o podjęciu decyzji małżeństwa zdecydowało wspólne zagranie „Legendy" Wieniawskiego, muzyka wypełniała spotkania rodzinne wspólnym muzykowaniem. Stanowiła też ważny wątek - lejtmotyw - rozmów w gronie rodzinnym pogłębiającym więzi. Muzyka ponadto była językiem porozumienia w relacji z jej pacjentami.

Relacja terapeutyczna umożliwiła Joannie inny wymiar doświadczania muzyki, które wymaga „przyjęcia postawy wobec muzyki jako wymiaru doświadczenia człowieka"[1421]. Praca oparta na związku między człowiekiem i muzyką w relacji terapeutycznej uruchamia silne bezpośrednie zaangażowanie muzyczne zarówno u pacjenta jak też u muzykoterapeuty. Dla muzykoterapeuty jest to również współuczestniczenie w rozwoju osoby, z którą wchodzi w relację muzyczną. Dlatego w zaprezentowanym znaczeniu relacji opartej na muzyce, która w równym stopniu angażuje muzycznie terapeutę i pacjenta poprzez aktywne doświadczanie muzyki w danej chwili, relacja Joanny z muzyką nabiera pełniejszego znaczenia. Można to rozumieć jako duchowe spotkanie z drugim człowiekiem, którego zdaniem Joanny, „słucha się sercem". Takie ujęcie relacji nawiązywanych poprzez muzykę pokazuje inny - duchowy wymiar rozwoju osoby.

Narratorka ponadto słuchając muzyki doświadczała piękna, o którym wyraża się „idealne piękno, piękno samo w sobie", co można rozumieć jako smakowanie, delektowanie się dziełem sztuki[1422] i pozwalało jej odczuwać dobrostan. W tym stanie

[1419] B. Dymara, *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbycia,* [w:] *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości. T. 1,* red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2014, s. 29-47, s. 35.

[1420] Tamże, s. 35; M. Ciechowska, *Qualitative Research as an Area to Co-existence and Co-creation of the Subjects of Research …,* art. cyt. s. 249.

[1421] A. Bryndal, S. Procter, *Muzykoterapia Nordoff-Robins,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 15.

[1422] M. M Bach, *Budowanie świata wartości. Od innowacji do programu wychowania przedszkolnego.* Praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Anny Walulik, prof. AIK. s. 27.

człowiek pogrąża się w swoim zajęciu bez reszty, w taki sposób, że nic innego dla niego nie ma znaczenia[1423]. Zapomina o otaczającej rzeczywistości i czerpie z aktu wykonawczego lub podczas słuchania muzyki niezmierną satysfakcję rozprzestrzeniającą się we wszystkie obszary jego funkcjonowania. Mogą to być doznania w ciele, na poziomie emocji jako stany psychiczne, a także w obszarze duchowym[1424]. Piękno, odczuwane szczególnie w kontakcie z muzyką, w bardzo bliskiej relacji z nią, może uczestniczyć w zmianie percepcji samego siebie, innych. Może także generować poczucie wdzięczności zarówno wobec siebie, innych jak również wobec doświadczanego świata[1425]. Dzieje się tak, ponieważ człowiek obcując z dziełem sztuki w różny sposób odbija się w zwierciadle sztuki. M. Gołaszewska zauważa, że „sztuka jest zwierciadłem nie zawsze ukazującym człowieka wiernie, czasem w postaci piękniejszej, czasem brzydszej, skarykaturyzowanej, ośmieszonej, uwznioślonej; w przypadkach takich sztuka odbija w sobie pewne właściwości natury ludzkiej, abstrahuje je i czyni wyraźniejszymi. Utwierdza człowieka w jego przekonaniach, albo też ostrzega, każe mu się cofnąć, obrać inną drogę"[1426]. Oznacza to, że człowiek oglądając siebie w sztuce jest przez sztukę kształtowany i może ona stać się czynnikiem jego realnych przemian[1427]. To z kolei wiąże się ze zdobywaniem samoświadomości. Jak zauważa Józef Tischner, funkcja „samoświadomości siebie" jest wyjątkowa, stanowi czynnik procesu, w wyniku którego

[1423] M. Csikszentmihalyi, *Przepływ psychologia optymalnego doświadczania,* dz. cyt. s. 17-18; A. Łuciuk-Wojczuk, *Flow - szeroko rozumiane zdrowie, odczucie dobrostanu oraz doznanie szczytowe w relacji twórców i odtwórców muzyki,* „SztukaLeczenia" 2010, nr 3/4, s. 22.

M. Csikszentmihalyi wymienia 9 czynników chrakteryzujących doznanie przepływu, przy czym każdy z nich reprezentuje oddzielny konceptualny element flow. Aby doznać satysfakcji zadanie musi mieć szanse ukończenia, czyli musi być zachowany balans pomiędzy wyzwaniem, a umiejętnościami; kiedy pochłania całkowicie świadomość; kiedy zadanie wyznacza jasne cele i dostarcza jednoznacznej i natychmiastowej informacji zwrotnej; kiedy działanie odbywa się w stanie głębokiego zaangażowania, eliminującego ze świadomości inne problem, czyli całkowicie pochłania; kiedy występuje poczucie kontroli wykonywanego zadania; kiedy występuje utrata własnej świadomości i osoba zostaje uwolniona od swojego głosu wewnętrznego i tym samym nie przejmuje się postrzeganiem innych, spełnianiem oczekiwań innych osób i spełnianiem przyjętych reguł; kiedy następuje formacja czasu - podczas przepływu postrzeganie czasu przez człowieka jest w jakiś sposób zmieniane (niektórzy twierdzą, że czas się zatrzymuje, podczas gdy inni odczuwają, że zwalnia lub przyspiesza); kiedy doświadczenie ma charakter autoteliczny - zadanie, które dana osoba wykonuje jako nagrodę samą w sobie, a nie z oczekiwaniem zewnętrznego zysku. Po zakończeniu zadania osoba odczuwa ogromną przyjemność, ponieważ cała energia podczas wykonywania zadania była skoncentrowana na zadaniu. Por. s. M. Csikszentmihalyi, *Przepływ psychologia optymalnego doświadczania,* dz. cyt., s. 96.

[1424] A. Łuciuk-Wojczuk, *Flow - szeroko rozumiane zdrowie…,* art. cyt. s. 30.

[1425] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* art. cyt. s. 22.

[1426] M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki,* dz. cyt. s. 15.

[1427] M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki,* dz. cyt. s. 15.

„dochodzi do konstytucji osoby jako Ja i Ja jako osoby”[1428]. Świadomość siebie dojrzewa w działaniu, które dopiero dzięki osobowemu Ja może zaistnieć. Może być zasilana źródłem wewnętrznym, w „środku” człowieka jak również dzięki energiom bijącym z „powierzchni”[1429]. Aksjologiczny wymiar świadomości głębi, Józef Tischner tłumaczy odwołując się do rozumienia M. Schelera jako „głębi odczuwania”. Wiąże się ona z kryteriami hierarchii wartości. „Im wyższe wartości, tym głębszy sposób ich odczuwania”, dlatego odczuwanie wartości „przyjemnościowych” rozpościera się na „powierzchni” osoby i wiąże się z odczuwaniem ciała[1430]. Głębiej sięgają wartości witalne związane ze zdrowiem fizycznym, odpoczynku i odprężenia, podczas gdy głębię duchową człowieka odsłaniają wartości takie jak prawda, piękno i dobro etyczne[1431]. Pośród duchowych wartości, niejako na dnie głębi duchowej, umiejscowione są wartości sakralne - „sacrum”. Sacrum, które jest najwyższe i absolutne, jak pisze Tischner, nie tylko sprawia radość, ale również uszczęśliwia. Także promieniuje na całego człowieka i „modyfikuje sposób odczuwania wszystkich innych wartości”[1432]. Fakt istnienia różnych poziomów wartości wiąże się także z „głębią zadowolenia”, ponieważ im wyższa wartość tym głębsze zadowolenie, które Maks Scheller nazywa przeżyciem spełnienia (Erfühlungderlebnis)[1433].

Przywołanie wartości sacrum zobowiązuje do wskazania oddziaływania tego pierwiastka. Narratorka nie eksponuje go bezpośrednio, jest on obecny w muzyce, którą gra i której słucha, służąc jej do porządkowania własnego wnętrza. Można zatem powiedzieć, że buduje jej świat wartości. Joanna nie porusza w swojej narracji bezpośrednio doznań religijnych emanujących z kontaktu z muzyką Jana Sebastiana Bacha, która obecnie jest jej ulubioną muzyką. Wspomina natomiast, że czuje wdzięczność, ponieważ muzyka ta była inspiracją wielu jej pomysłów, a nadto jest przekonana, że w ogólnym kontekście muzyka „rzeźbiła” jej podświadomość. Dlatego poszukując sensu oraz wydźwięku oddziaływania muzyki J.S. Bacha można odnieść się

[1428] J. Tischner, *Studia z filozofii świadomości*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2006, s. 368.

[1429] Tamże, s. 365.

[1430] Tamże.

[1431] Tamże, s. 365-6.

[1432] Tamże.

[1433] Tamże, s. 366.

również do słów Karola Tarnowskiego[1434]. O specyficznej jakości – głębi, której esencją jest natura religijna wspomniany autor pisze: „Jest to głębia niezwykłej powagi, głębia tajemnicy absolutnego sensu rzeczywistości, pełna słodyczy i wielkości, która nie tylko zmusza człowieka do kontemplacyjnej zadumy, ale przenika wraz z pięknem gdzieś w samo jądro naszego człowieczeństwa – czy sobie zdajemy z tego sprawę, czy nie – i przemienia naszą kontemplację w a d o r a c j ę[1435], bezsłowną modlitwę. Drogą do tej adoracji jest niezwykłe skupienie, w jakie muzyka Bacha wciąga, skupienie, które pozwala na wejście w głąb nas samych, tam, gdzie mieszka Świętość Boga”[1436].

Obecność muzyki w życiu Joanny wyraża się jako towarzysz jej codzienności. Analizowana narracja uświadamia, że muzyka pomaga w rozwiązywaniu wielu różnych sytuacji, a także w odkrywaniu własnej tożsamości. Przy muzyce osoba odnajduje spokój wewnętrzny, doświadcza przyjemności, a nawet pełni szczęścia. Inspiruje też do podjęcia wysiłku dalszego rozwoju. W kontekście wymienionych okoliczności obecność muzyki można rozumieć jako towarzysza w świetle idei towarzyszenia promowanej przez Z. Marka[1437].

Nadto w optyce pedagogicznej analizowana narracja pozwala dostrzec obecność muzyki w kreowaniu własnego wnętrza. W takim kontekście muzyka dynamizuje sferę komunikowania się „pomiędzy” „Ja” i „Ty” [1438]. Jak zauważa Edward Hall „ niemal wszystko to, czym człowiek jest i robi, wiąże się z doświadczeniem przestrzeni”[1439]. Ponieważ „struktura świata percepcyjnego jest funkcją nie tylko kultury, lecz również funkcją więzi społecznych, aktywności i emocji”, dlatego, zdaniem E Hall’a „komunikowanie się jest rdzeniem kultury i właściwie samego życia” i w kontekście tym używa pojęcia „ukryty wymiar” [1440]. Ważnym elementem rozwoju duchowego jest

[1434] Karol Tarnowski - krakowski filozof oraz pianista.

[1435] Zachowuję styl autora

[1436] K. Tarnowski, *Człowiek i transcendencja,* Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s.391.

[1437] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt.

[1438] W. Pasierbek, Z. Marek, *Antropologiczne uwarunkowania Wychowania moralnego,* Conference paper 2004, s. 5-6, [online]

https://www.researchgate.net/publication/316526509_antropologiczne_uwarunkowania_wychowania_moralnego, (dostęp: styczeń 2021).

[1439] E. Hall, *Ukryty wymiar*, tłum T. Hołówka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 240.

[1440] Tamże, s. 22.

odczucie przez narratorkę wzrostu poczucia własnego człowieczeństwa, którego nie miałaby, gdyby nie kontakt z niepełnosprawnymi uczniami. Można to rozumieć, że terapeutyczny wymiar jej pracy podjętej na emeryturze umożliwił Joanne obok samorealizacji również „poczucie spełnienia w spotkaniu z drugim człowiekiem realizowane w poczuciu bliskości z jego wnętrzem zapośredniczonych poprzez muzykę”[1441].

Ukoronowaniem rozwoju tożsamości Joanny, którą „rzeźbiła” przez całe życie muzyka, dopełniło doświadczenie w okresie emerytalnym muzykoterapii. „Dopiero doświadczenie muzykoterapii pozwoliło mi na świadome rozumienie wpływu muzyki na moje życie. Było, jak gdyby ukoronowaniem mojej drogi rozwojowej w kierunku samorealizacji. Mogę powiedzieć, że nawet wtedy, gdy muzyka była utajona, ukryta, rzeźbiła coś w mojej podświadomości, wpływała na moje zachowania i poczucie radości; aż w końcu, gdy zamknęło się koło i wróciłam, już w pełni świadomie do muzyki”. Odzwierciedlało się to w sferze jej samoświadomości, zrozumienia siebie na poziomie psychicznym, duchowym oraz wyrażania siebie na poziomie emocjonalnym. Odkryła swoje nowe możliwość, stan uważności, który rozumie jako uważną obecność, wyrażającą jej bezwarunkową akceptację siebie i otoczenia, przy zachowaniu elastyczności i względności własnych osądów. Postrzega także wzmocnienie cech swojej osobowości, takich jak otwartość na doświadczenia, życzliwość, czułość i wolność od uprzedzeń.

Dla analizy ważny także jest problem kształtowania dorosłości. W tej perspektywie doświadczenie muzykoterapii ukoronowało jej rozwój w wymiarze osobistym, społecznym, społeczno- osobistym poprzez działanie zwrotne wymiaru społecznego na osobisty oraz w duchowym:

1. osobistym – poprzez poszerzenie zawodowych możliwości;
2. społecznym – jako otwarcie na nowe horyzonty oraz jako zainicjowanie patrzenia na drugiego człowieka z perspektywy terapeutycznej;

[1441] A. Łuciuk-Wojczuk, *Rola muzykoterapii w kształtowaniu dorosłości kobiet. Perspektywa biograficzna,* [w:] *Funkcjonowanie szkoły i jej podmiotów - teoria, badania, projektowanie zmian, tom I,* K. Chałas, M. Buk-Cegiełka, red., Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2021, s. 211.

3. społeczno-osobistym - jako nowy etap rozwoju, który umożliwił transcendowanie rozumiane przez narratorkę jako przekraczanie osobistego świata;

4. duchowy – poprzez współuczestniczenie w rozwoju innych i oraz własny wzrost urzeczywistniający się poprzez styczność ze światem niepełnosprawnych[1442].

Na progu ósmej dekady życia narratorka ocenia własne życie jako dobre. Ukończone studia z muzykoterapii otworzyły jej drogę do samorealizacji i kolejno wskazały kierunek rozwoju poprzez muzykę. Jak zauważa Janusz Mółka, „przez samorealizację rozumie się stałe dążenie jednostki do doskonałości, realizowania swoich potencjalnych zdolności, możliwości i kreowania własnej niepowtarzalnej osoby"[1443]. Samorealizację należy tu rozumieć jako odkrycie miejsca muzyki w jej życiu oraz prawdy o samej sobie i świecie, który ją otacza. Doświadczenie przez Joannę muzykoterapii odzwierciedla ukoronowanie procesu kształtowania dorosłości. Wyraża się to w spotkaniu dwóch światów Joanny realnego i duchowego. Do świata realnego można przypisać osiągniętą samorealizację, która wnosiła poczucie satysfakcji, a do świata duchowego poczucie spełnienia ujawniającego się w metaforycznie określonym przez narratorkę „słuchaniem sercem" drugiego człowieka.

Można zatem wnioskować, że Joannę łączyła głęboka więź z muzyką, która miała dla niej osobiste znaczenie oraz od dziecka intensyfikowała doświadczanie drugiego człowieka. Ponadto rzeźbiła jej tożsamość, poszerzała jej horyzont postrzegania samej siebie i świata. Relacja z muzyką zwieńczona doświadczeniem muzykoterapii odczytana została także jako osiąganie dojrzałości. „To świadomie realizowany proces integralnego rozwoju[1444], rozwoju ku ideałowi osobowości[1445], w poczuciu kierowania swoim rozwojem w jako dojrzałe «ja», którego pełna weryfikacja dokonuje się dopiero wobec

[1442] Tamże, s. 220-221.

[1443] J. Mółka, *Samorealizacja w założeniach pedagogiki ignacjańskiej,* [w:] *Pedagogika Ignacjańska Historia, teoria, praktyka,* red. A. Królikowska, dz. cyt. s. 242.

[1444] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia…,* dz. cyt. s. 179.

[1445] E. Dubas, *Rozwój ku dojrzałości…*, [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, dz. cyt. s. 86.

drugiego człowieka[1446], a także jako rozumienie własnej podmiotowości”[1447]. Na postrzeganie przez Joannę swojej kobiecości, obok obecności i oddziaływania muzyki w osiąganiu niezależności, ważną rolę odegrało też techniczne wykształcenie narratorki. Będąc osobą bezdzietną miała możliwość realizacji siebie w wymiarze jednostkowym, co zauważalne było w jej zawodowym zaangażowaniu, które urzeczywistniała głównie na stanowiskach kierowniczych w resorcie zdominowanym przez mężczyzn przez większą część życia. Pozwalało jej to rozumieć, że jej zrealizowana kobiecość przejawiała się dzięki osiągniętemu wykształceniu. A. Kotlarska-Michalska zwraca uwagę, że kobiety posiadają cechy, które ułatwiają im grać role szczególnie w przestrzeni społecznej i w sferze zawodowej, odbijające się w ich sukcesach zawodowych. Autorka ta w kontekście społecznego postrzegania kobiety jako „businesswomen” wymienia takie cechy jak obowiązkowość i skrupulatność przy większym niż mężczyzn zaangażowaniu w pracę oraz ambicję, przy świadomości, że aby osiągnąć sukces zawodowy muszą się starać bardziej niż mężczyźni[1448]. Joanna podobnie odczuwała swój rozwój zawodowy, ponadto w swoich refleksjach dotyczących kobiecości zauważa, że „mężczyźni częściej lepiej oceniają swoje sukcesy, a kobiety gorzej, nawet w sytuacji, gdy mają podobne osiągnięcia”.

Swoje rozumienie kobiecości postrzegane przez pryzmat niezależności, mogła rozwinąć dzięki kontaktom z osobami niepełnosprawnymi. W tym miejscu wydaje się konieczne powtórne przywołanie dwóch światów Joanny, ponieważ jej kobiecość wyrażała się zarówno w świecie racjonalnym jak też w świecie uczuciowym, duchowym. W świecie racjonalnym przyjmując postawę zadaniowości, realizowała się jako „businesswoman”. Oznacza to, że spełniała się przez to jej wizja kobiecości, jako kobiety, dla której ważny proces stawania się kobietą dokonywał się w poczuciu „niezależności od mężczyzn” poprzez „budowanie wewnętrznej wolności i siły”. Z kolei w świecie uczuciowym realizowała swoją kobiecość w pracy z niepełnosprawnymi. W tym ostatnim obszarze umożliwiło jej to wzrost jej człowieczeństwa, poprzez „słuchanie drugiego sercem” oraz poprzez działania dobroczynne, co pozwoliło doświadczyć jej również innego oblicza kobiecości. W tym kontekście należy także odwołać się do etyki troski C.

[1446] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* dz. cyt. s. 30.

[1447] A. Łuciuk-Wojczuk, *Rola muzykoterapii w kształtowaniu dorosłości kobiet. Perspektywa biograficzna,* [w:] *Funkcjonowanie szkoły i ich podmiotów wobec wyzwań cywilizacyjnych – teoria, badania, projektowanie zmian, Tom I,* red. K. Chałas, M. Buk-Cegiełka, dz. cyt. s. 224.

[1448] A. Kotlarska-Michalska, *Społeczne role kobiet,* art. cyt. s. 26.

GIlligan, której podstawą jest relacja troski[1449]. Można zatem wnioskować, że muzyka w przestrzeni Joanny kobiecości odegrała rolę nie tylko w kształtowaniu jej niezależności rozwoju, którą utożsamia z kobiecością, ale przede wszystkim w obszarze realizowania swojej kobiecości w pracy z drugim człowiekiem postrzegane w optyce etyki troski. Zainicjowała otwarcie osób z którymi pracowała poprzez terapeutyczny wymiar muzyki, tym samym otworzyła ich w obszarze, w którym osoba ma możliwość doświadczać własnej godności oraz dowartościować własną podmiotowość niezależnie czy dana osoba jest zdrowa czy niepełnosprawna[1450]. Ponadto podejmowana przez narratorkę praca muzykoterapeuty o charakterze wolontariatu pokazuje, że stała się „człowiekiem dla innych"[1451].

Podsumowując narrację Joanny można stwierdzić, że muzyka towarzyszyła jej od najwcześniejszych lat towarzysząc i dynamizując jej rozwój osobowy, w tym poczucie własnej tożsamości, kobiecości i dojrzałości. Zaangażowanie się w działalność muzykoterapeutyczną umożliwiło jej zrozumieć wpływ jaki muzyka miała na jej życie, co narratorka rozumie jako „ukoronowanie jej drogi rozwojowej" i osiągnięcie samorealizacji. Metaforyczne określenie narratorki „słuchanie sercem" pokazuje, że świat uczuciowy przebijający się w muzyce w okresie dzieciństwa w muzycznych doświadczeniach z ojcem miał możliwość urzeczywistnić się także w jej życiu zawodowym. Dla zobrazowania roli muzyki w jej życiu można użyć metafory, że stanowiła „puls jej życia". Metaforę tę można rozumieć, w kontekście temporalnym, czyli nieustanne towarzyszenie muzyki w każdym wieku, chociaż w różnym wymiarze, ale także jako proces poszukiwania samej siebie, „siebie prawdziwej" w głębi własnego wnętrza, co wyraża działaniami w służbie drugiemu człowiekowi w wymiarze terapeutycznym.

Wyciągnięte wnioski pozwalają skonstatować, że muzyka może wnosić do życia każdego człowieka „wieloelementową mozaikę doświadczeń, w której centralną rolę odgrywa wyjątkowość spersonifikowanej relacji, jaką człowiek może nawiązywać z

[1449] Por. C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, dz. cyt.

[1450] Taki wyjątkowy status i rozumienie podmiotowości zakładają uznanie każdej osoby za podmiot, nawet przy głębokiej niepełnosprawności intelektualnej, kiedy nie będzie mogła podejmować samodzielnych decyzji. Por Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny…*, dz. cyt. s. 83.

[1451] Z. Marek, *Wychowanie nowego człowieka według pedagogii ignacjańskiej,* [w:] *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności,* red. M. Szymańska, Z. Marek, J. Mółka, M. Mółka, dz. cyt. s. 127.

muzyką”[1452]. Może kształtować poczucie własnej wartości, niezależność, tożsamość, kobiecość, wspomagać poczucie wolności wewnętrznej i siły, wspierać w trudnych chwilach, dawać odprężenie, nieść radość, pomagać rozwiązywać problemy, stanowić inspirację nowych pomysłów oraz poszukiwanie nowych doświadczeń, w tym metafizycznych. Może także stanowić przestrzeń doświadczania drugiego człowieka jako „współbycie” i „współkreowanie”[1453], co w przepadku kontaktu z osobą niepełnosprawną może dawać podstawę rozwoju duchowego oraz możliwości transcendowania poza własną rzeczywistość. Z tych powodu można uznać, że muzyka z perspektywy pedagogii ignacjańskiej pełni rolę towarzysza rozwoju integralnego człowieka oraz kształtowania dorosłości w perspektywie całożyciowego zmierzania ku dojrzałości oraz stawania się człowiekiem dla innych. W perspektywie humanistycznej oznacza holistyczne wspieranie człowieczeństwa.

4.6. Podsumowanie

Problem rozdziału, jak kształtowała się z perspektywy pedagogicznej osobista relacja z muzyką badanych na przestrzeni całego życia, został rozwiązany drogą analizy proksemicznej oraz interpretacji doświadczeń kreowanych muzyką lub w kontakcie z nią w biegu życia. Podstawą badania były autobiografie pięciu słuchaczek studiów podyplomowych z muzykoterapii napisane na potrzeby badania. Problem rozwiązywany był zgodnie z założeniami paradygmatu synergiczno-partycypującego zakładającego partycypację badanych, jak również epistemologiczną synergię odwołującą się do doświadczeń źródłowych autorki rozprawy - doświadczenie hermeneutyczne, aby w jak najszerszej perspektywie zrozumieć doświadczenia narratorek według zasad wyznaczanych założeniami personalizmu. Ze względu na to, że badania podjęte zostały w strategii jakościowej nie miały za zadanie pokazać funkcjonujących standardów (bo do tego potrzebne byłyby badania ilościowe), ale trendy, możliwości oddziaływań muzyki na osobę.

Wieloaspektowość problemu wymaga rozwiązania, które usystematyzowane zostało w trzech kontekstach:

[1452] A. Łuciuk-Wojczuk, *Rola muzykoterapii w kształtowaniu dorosłości kobiet. Perspektywa biograficzna,* [w:] *Funkcjonowanie szkoły i ich podmiotów wobec wyzwań cywilizacyjnych – teoria, badania, projektowanie zmian, Tom I,* red. K. Chałas, M. Buk-Cegiełka, dz. cyt. s. 222.

[1453] M. Ciechowska, *Qualitative Research as an Area to Co-existence and Co-creation…,* art. cyt. s. 249.

1. Jak kształtowała się relacja narratorek z muzyką w horyzoncie ich doświadczeń od początku życia;
2. W jaki sposób muzyka odkrywała i/lub kształtowała ich kobiecość;
3. W jaki sposób relacja z muzyką doprowadziła narratorki do podjęcia studiów z muzykoterapii i doświadczenia w ich toku osobistego psycho-edukacyjnego procesu muzykoterapeutycznego oraz w jaki sposób kształtowały one ich dorosłość.

Pierwszy kontekst obejmuje zrozumienie procesu kształtowania się relacji narratorek z muzyką. Zjawisko to zostało zaobserwowane u wszystkich narratorek, chociaż z analiz poszczególnych narracji wynika, że ma charakter zindywidualizowany. To z kolei może oznaczać, że wpływa na różne aspekty życia poszczególnych osób i różnorodnie rozkłada akcenty w ich rozwoju. Relacja poszczególnych badanych z muzyką kształtuje się od wczesnych lat życia. Wyraża się w przestrzeni, w której walory oraz potencjał muzyki osoba doświadcza zarówno w sferze osobistej jak również zawodowej w praktyce muzykoterapeutycznej. Relacja ta może przybrać postać więzi, co zostało odczytane u wszystkich narratorek, a nawet miłości do muzyki (przypadek Magdy, Weroniki i Elżbiety). Miłość do muzyki może rozwijać się w okresie wczesnego dzieciństwa (Elżbieta), w okresie szkolnym (przypadek Magdy, Weroniki). Więź z muzyką może też rozwijać się i dynamizować w sytuacjach iluminacyjnych w okresie młodości (przypadek Moniki) lub w okresie dorosłości (przypadek Joanny). Więź, przybierająca postać towarzysza codzienności, zaobserwowana została u wszystkich narratorek. W spersonifikowanej roli towarzysza życia została zauważona w przypadku Magdy dostarczając oprócz przyjemności zaspokojenie tęsknoty za miłością, obrony przed samotnością oraz wskazując drogę rozwiązań problemów. W przypadku Joanny, torowała drogę ku temu, by za jej pośrednictwem odkryć w okresie emerytalnym prawdę o sobie. W spersonifikowanym odbiorze muzyka pełniła rolę przewodnika, pośrednika relacji, a nawet mediatora w podejmowaniu życiowej decyzji (przypadek Joanny).

Istotą zawiązywania się więzi z muzyką, na co zwróciła uwagę E. Klimas-Kuchtowa, są pierwsze spotkania z muzyką dokonujące się za pośrednictwem osób kochanych. W odniesieniu do wskazanych okoliczności zaobserwowana została taka

prawidłowość[1454]. Źródłem kształtującej się więzi z muzyką są zapętlone reakcje zwrotne, w których odgrywa rolę zarówno relacja z muzyką, jak również współdzielenie doświadczeń muzycznych z innymi. Oznacza to, że kiedy występują i rozwijają się doświadczenia muzyczne relacja z muzyką powoduje wzmacnianie więzi pomiędzy zaangażowanymi w doświadczenie osobami, a więź z osobami intensyfikuje relację z muzyką. Szczególnie istotne dla relacji z muzyką są współdzielone doświadczenia z osobami ukochanymi we wczesnym dzieciństwie. To zjawisko zostało zaobserwowane w przypadku wszystkich narratorek. Z perspektywy pedagogiki zjawisko współdzielenia doświadczeń muzycznych kształtuje również przestrzeń współbycia (wszystkie narratorki), na co zwracają uwagę B. Dymara i M. Ciechowska. Składają się na nią wszystkie wymiary przestrzeni interpersonalnej. Wymiary te kształtuje dialog przedmiotowy, personalny oraz egzystencjalny który stanowi wzajemne obdarowywanie się osób zasobami serca, umysłu i ducha i ten sposób przekracza realne współdziałanie. Ten swoisty, przestrzenny wielowymiarowy taniec w akompaniamencie muzyki rozwija osobowość oraz odsłania osobie świat wartości.

Z przeprowadzonych analiz materiału źródłowego wynika też, że relacja osoby z muzyką może rozwijać się pomimo trudnych doświadczeń, co zostało odczytane u wszystkich narratorek. Ich zindywidualizowany charakter dotyczył doświadczeń edukacyjnych, naznaczonych przemocą fizyczną i emocjonalną najbliższych osób (przypadek Moniki), awersyjnej postawy wobec żmudnych wymagań edukacji muzycznej (przypadek Elżbiety), trudności natury ogólnej i zdrowotnej (przypadek Weroniki), trudności egzystencjalnych (przypadek Magdy), a także w cieniu dużych zdolności muzycznych brata (przypadek Joanny).

Relacja z muzyką rozwija się szczególnie w okolicznościach wspólnego muzykowania lub w obszarze wokalistyki chóralnej, co zostało wyłonione z narracji wszystkich respondentek. Może wyrażać się w doświadczeniach „bycia jednym organizmem" (przypadek Moniki) przez co kreować przestrzeń współbycia (przypadek Magdy, Weroniki, Elżbiety, Moniki), może też tworzyć przestrzeń współbycia z muzyką,

[1454] Hasło *prawidłowość*: „obiektywne, stale powtarzające się związki lub relacje cech i zdarzeń (stanów rzeczy, procesów) zachodzących w rzeczywistości; ze względu na rodzaj tych związków (zależności) rozróżnia się: prawidłowości przyczynowe, polegające na tym, że po pewnym określonym zdarzeniu wcześniejszym (przyczyna) stale następuje określone zdarzenie późniejsze (skutek); prawidłowości strukturalne (koegzystencjalne, współistnienia), polegające na tym, że 2 zdarzenia lub więcej zdarzeń stale występują łącznie, tworząc pewne prawidłowe struktury". Por. [online] https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/prawidlowosc;3961830.html [dostęp: czerwiec 2023].

kiedy gra się samej dla siebie (przypadek Weroniki, Elżbiety, Joanny, Magdy) lub śpiewa dla samej siebie (przypadek Moniki). Ten sposób tworzenia relacji z muzyką może być źródłem poczucia własnej wartości, oraz kształtować świat wartości poprzez poczucie stanowienia fundamentu dla pozostałych członków chóru (przypadek Elżbiety), jako niezwykłe doznania towarzyszące wykonaniom koncertowym (przypadek Elżbiety, Moniki, Weroniki), solowych występów publicznych (przypadek Magdy), także poprzez uczestnictwo w wykonaniach największych artystów muzyków w słynnych salach koncertowych (przypadek Joanny) i współuczestnictwa w koncertach chóralnych ze słynnymi orkiestrami i dyrygentami (przypadek Elżbiety). Ponadto wspólne wykonywanie muzyki może kształtować umiejętność działań wspólnotowych co zostało zaobserwowane w narracji Weroniki, budować relacje przyjaźni (przypadek Moniki, Elżbiety, Weroniki, Joanny), rozwijać relacje rodzinne (przypadek Elżbiety, Moniki, Joanny) oraz stanowić przestrzeń porozumienia przez muzykę z własnymi dziećmi (przypadek Moniki, Elżbiety) oraz z osobami z różnymi upośledzeniami w przypadku wszystkich narratorek.

Przestrzeń współbycia kreowana muzyką, z muzyką może także stanowić źródło niezapomnianych przeżyć osoby. Eksponowały to wszystkie narracje, chociaż różnie były określane: jako przeżycie mistyczne (przypadek Magdy), doświadczenia szczytowe i dobrostan (przypadek Joanny,) flow, doświadczenia szczytowe, oceaniczne (przypadek Elżbiety), jako głębokie wzruszenie (Weronika, Monika. Elżbieta). Jako głębokie przeżycia muzyczne oprócz budowania wartości samego siebie w niecodziennych doznaniach budują równocześnie świat wartości (wszystkie przypadki). Muzykowanie zespołowe może także rodzić doznania terapeutycznych walorów muzyki wynikające z jej potencjału (wszystkie przypadki). Relacje muzyczne mogą być tak intensywne i scalające osoby, że umożliwiają koncertowanie bez prób (przypadek Elżbiety).

Wskazane rodzaje doznania, przeżycia, wzruszenia i głębokie doświadczenia ewokowane muzyką pozostawiają ślad w osobowości. Zostało to zaobserwowane u każdej z narratorek, który intuicyjnie wiedzie do zainteresowania terapeutycznym potencjałem muzyki (referat o muzykoterapii na studiach ekonomicznych – przypadek Weroniki) prowadzi w kierunku próby podjęcia studiów z muzykoterapii po maturze (przypadek Elżbiety i Magdy,) oraz faktycznego ich podjęcia przez wszystkie narratorki, a w przypadku Joanny na emeryturze. Relacja z muzyką może być także źródłem siły wewnętrznej osoby, co stanowi wspólny element u wszystkich narratorek, chociaż różnie

przez każdą z nich wyrażane. W przypadku Moniki muzyka dodaje jej siły w trudach macierzyństwa wzmacniając rozwijanie odpowiedzialności i wyraża ją jako potrzebę obcowania z pięknem muzyki. W przypadku Magdy muzyka podnosi ją na duchu w kontekście egzystencjalnym wyrażanym jako podważanie jej narodzin przez siostrę. Weronika doznała siły podczas pracy z dziećmi wycofanymi emocjonalnie, u Joanny siła wewnętrzna odwzorowała się w decyzji podjęcia samodzielnego życia. Dla Elżbiety relacja z muzyką dawała jej siłę napędową do pracy w zespole współtworzonym z niepełnosprawnymi.

Kolejnym elementem mozaiki wspólnych ogniw, jakie inicjuje muzyka i relacja z nią, jest spełnienie i samorealizacja osoby. Zjawisko to zostało zauważone u Magdy, której spełnienie przynosi słuchanie muzyki i praca z dziećmi autystycznymi, spełnieniem Elżbiety jest poprzedzona wieloma wyborami praca z niepełnosprawnymi. Z kolei Weronika poczuła swoje spełnienie stając w szeregach słuchaczy studiów podyplomowych z muzykoterapii na progu Akademii Muzycznej. Monika odczuwa spełnienie poprzez znalezienie w ostatnim okresie pracy jako muzykoterapeuta, co było jej oczekiwaniem wiązanym z wiarą w sens działań muzykoterapeutycznych od momentu zetknięcia się z muzykoterapią podczas studiów. Joanna odnalazła spełnienie poprzez powrót do muzyki w aktywności zawodowej dopiero na emeryturze i osiągnęła poprzez to samorealizację.

Kalejdoskopowo wyrażająca się więź z muzyką może rozszerzać horyzonty osoby wzbogacając wizję i piękno świata (przypadek Joanny, Magdy), postrzeganie świata (przypadek Moniki, Elżbiety, Weroniki). Może to się dokonać drogą doznania iluminacyjnego otwierając nową perspektywę postrzegania swojego miejsca w świecie w przypadku Joanny jako potrzeba bratniej duszy oraz niezależność życiowa. U Moniki iluminacyjność doznania wyraziła się jako wizja swoich możliwości i potencjału zdolności muzycznych, a szczególnie jako własne możliwości w poczuciu uwolnienia spod przemocy ojca. Wizja ta wpłynęła na wzbudzenie wiary w siebie i spowodowała zmianę decyzji i podjęcia dalszego rozwoju muzycznego, tym samym kształtując wizję jej dalszego życia.

Dopełnieniem odczytywanej więzi z muzyką i jej ekspresyjnego dynamizmu wyrażają doświadczenia w przestrzeni Transcendencji, jaką może kreować słuchanie, wykonywanie lub śpiewanie przez osobę muzyki religijnej. Ta właściwość więzi z

muzyką została dostrzeżona u wszystkich narratorek w sposób zindywidualizowany na poziomie świadomym (Monika, Magda, Weronika, Elżbieta) oraz w sposób niewyrażony bezpośrednio w narracji przez narratorkę (przypadek Joanny), ale przebijający w jej opisach zarówno dotyczących działania muzyki na poziomie podświadomym, jak też poprzez słuchanie i wykonywanie muzyki nasyconej treściami religijnymi. Doznania w przestrzeni Transcendencji wyrażają budowanie i kształtowanie osobistej relacji z Bogiem ((Monika, Magda, Weronika, Elżbieta - kontemplacja) oraz doznania wdzięczności za inspiracje wielu pomysłów muzyką przenikniętą pierwiastkiem sacrum (Joanna). W tym kontekście więź z muzyką otwiera i wzmacnia osobę w wymiarze transcendentnym. Sprzyja przeżywaniu treści religijnych zawartych w mistrzowskich arcydziełach wielu twórców w przestrzeni muzyki instrumentalnej, wokalno-instrumentalnej oraz wokalistyki chóralnej oraz humanistycznemu rozwoju osoby.

Wymiar transcendentny może wyrażać się przekraczaniem przez osobę osobistej przestrzeni w otwarciu na doświadczanie drugiego człowieka poprzez muzykę i w muzyce. Może urzeczywistniać się w kontakcie z ukochanymi osobami co zostało zaobserwowane u wszystkich narratorek (Joanna – ojciec, mąż; rodzina; Magda – matka, bliskie relacje damsko-męskie; Weronika – ojciec, mąż, Elżbieta - rodzice, syn; Monika – awersyjnie ojciec oraz twórczo syn). Wymiar transcendentny nasycony więzią z muzyką uobecnia się też w relacjach koleżeńskich i przyjacielskich (wszystkie narratorki). Wymiar ten nabiera specyficznego charakteru w terapeutycznym kontekście z innymi osobami, czego doświadczyły wszystkie narratorki. Jego osobliwością jest pozawerbalne porozumienie językiem muzycznym.

Kształtująca się na przestrzeni całego życia relacja osoby z muzyka może też mieć bardzo zindywidualizowany charakter i akcentować różne aspekty rozwoju osobistego (wszystkie narratorki). W przypadku Joanny została zwrócona uwaga na wybuch głębokiej więzi z muzyką w okresie dorosłości. Ewokowana doznaniami szczytowymi zdecydowanie wpłynęła na dalsze życie narratorki oraz odkrywanie prawdy o sobie. W przypadku Magdy rysem charakteryzującym jej więź z muzyką, było przeżywanie w okresie młodości mistycznych doświadczeń, zamykających ją na świat zewnętrzny, co wspierało jej poziom egzystencjalny oraz wartość, autonomię i godność jako osoby. Inny zindywidualizowany aspekt relacji z muzyką w przypadku Magdy to wnoszenie równowagi i harmonii do życia i przenoszenie w „lepszy świat" w obliczu życiowych rozczarowań w przestrzeni damsko-męskiej.

Indywidualny aspekt rozwoju w przypadku Moniki polegała na inspiracji więzi z muzyką jej kreatywności, która zasilała proces osiągania dojrzałości oraz odpowiedzialności w kontekście macierzyństwa naznaczonego niepełnosprawnością dziecka, co wzmacniało ją również w jej życiowej roli matki. Indywidualny rys rozwoju Elżbiety uwidocznił dążenie od dziecka (w wieku 5 lat rozpoczęła edukację muzyczną) do upragnionej wolności w muzyce, którego źródłem była zaszczepiona przez ojca miłość do muzyki i wyrażająca się kreatywnością muzycznych „zachowań" rodziców. Wypracowana dopiero w okresie dorosłości, na bazie doświadczeń transgresyjnych, otworzyła przestrzeń dalszego rozwoju osobistego i zawodowego oraz osiągania osobowej autonomii. W przypadku Elżbiety zwrócona została również szczególna uwaga na inspirację w przestrzeni więzi z muzyką do poszukiwań i innowacyjnych rozwiązań poprzez terapeutyczny dotyk kierowany muzyką. Unikatowym zjawiskiem w życiu Elżbiety jest nawiązana relacja muzyczna z domowym czworonogiem. W takim kontekście relacja z muzyką może być źródłem innowacji oraz bezprecedensowych relacji osoby poprzez muzykę z innymi stworzeniami (Elżbieta). Indywidualny charakter rozwoju dotyczy także pokonywania własnych ograniczeń w przypadku Weroniki. Dokonywało się to drogą doświadczeń transgresyjnych. Jej rozwój w przestrzeni więzi z muzyką dotyczył przekraczania własnej nieśmiałości oraz rozwijania współdziałania z innymi. Odznaczył się także w zrodzeniu się miłości do różnych gatunków muzyki, a przede wszystkim do skrzypiec umożliwiło narratorce pełne współdzielonej pasji do muzykowania w zespołach oazowym i studenckim. Muzyka w takim kontekście ewokuje doznania transgresyjne oraz wprowadza nowe jakości do życia człowieka (przypadek Elżbiety i Weroniki).

W opisach narratorek zostało także dostrzeżone, że relacja z muzyką wraz z jej mocą odziaływania na osobę wpływa na inne aspekty życia (wszystkie narratorki) szczególnie w przestrzeni dążeń i pragnień. Zjawisko to ma także zindywidualizowany charakter, ale została wyłoniona pewna prawidłowość. Występuje podobna reakcja zwrotna, jak w przypadku zacieśniania relacji pomiędzy osobami, w której pośredniczy relacja z muzyką w wymiarze interpersonalnym, tylko w wymiarze intrapersonalnym. Kiedy relacja z muzyką, której nadrzędną wartością jest miłość do muzyki (Elżbieta, Weronika, Magda) intensyfikuje doznania. Kiedy inicjuje silne doświadczenia wzbudza w osobie pragnienie ich powtarzania (Joanna - doznania szczytowe), potrzebę doświadczania piękna (Joanna, Monika), potrzebę codziennego improwizowania dla

siebie (Elżbieta). Im intensywniejsza więź z muzyką, tym ewokuje dynamiczniejsze poczucie spełnienia (przypadek Weroniki – przekroczenie progów Akademii Muzycznej) oraz pragnienia (przypadek Elżbiety – pragnienie wolności). Siła pragnienia, osadzona na zrodzonej miłości do muzyki, może być motorem na drodze odkrywania i wypracowania wielopostaciowej wolności muzycznej oraz osiągania autonomii osobowej obejmującej sferą osobistą oraz zawodową (Elżbieta). Spersonifikowana muzyka może też stanowiąc towarzysza życia (Magda - „miłość jest jak melodia") zaspokajać potrzebę miłości w bliskości przez muzykę i w muzyce z pacjentami. W opisywanej prawidłowości szczególna rola przypisana została iluminacyjnym doświadczeniom osoby (przypadek Moniki, Joanny). W kontekście pedagogicznym różne wymiary wyłonionej prawidłowości świadczą o tym, że relacja z muzyką, pod postacią głębokiej więzi lub miłości do niej, inspiruje osobę do wszechstronnego rozwoju w kategoriach intra- oraz interpersonalnych. Rozwój ten urzeczywistnia się w wypełnionej przestrzeni współbycia muzyką, niezależnie czy dotyczy współbycia z innymi osobami, czy z własnym wnętrzem w relacji osoby z samą sobą.

Drugi kontekst rozwiązania problemu rozdziału otwiera przestrzeń, w której uwzględniona jest rola muzyki w procesie odkrywania i/lub kształtowania narratorek kobiecości. Kwestia ta nie została poruszona przez wszystkie narratorki, dlatego w niektórych przypadkach odkryta została na podstawie analizy. Muzyka wspomaga kobiety (wszystkie narratorki) w ich hybrydowym urzeczywistnianiu kobiecości na obydwóch biegunach hybrydy: w sferze osobistej, której tłem są właściwości określane z perspektywy kulturowej oraz w sferze zawodowej. U każdej z narratorek muzyka rozwija obydwa bieguny hybrydy, jednocześnie podkreślając indywidualny kontekst rozwoju ich kobiecości. Zostało także wyłonione, że muzyka przenikając obydwa bieguny uruchamia ich działanie zwrotne u wszystkich narratorek.

Zindywidualizowanym kontekstem partycypacji muzyki rozwoju kobiecości w przypadku Magdy była walka o samą siebie i o własną godność urzeczywistnianą od początku edukacji muzycznej oraz własnej godności w relacji z mężczyzną. Jako znaczące w tym procesie zostały uznane zostały pomyślne i wnoszące radość występy publiczne oraz dostrzeżenie umiejętności podczas ogólnopolskiego konkursu w okresie młodości, a także ukojenie, jakie przynosiła muzyka w sytuacjach rozczarowań życiowych. Kobiecość i droga jej odkrywania może być także trudna, co zostało ukazane w toku analizy narracji Moniki, ze względu na obracanie się w najbliższym środowisku

w otoczeniu rodzeństwa płci przeciwnej oraz zrodzone w tym kontekście przekonanie o korzystniejszych walorach płci odmiennej niż jej własna. Takie przekonania osoby może transformować satysfakcjonująca relacja ze współmałżonkiem oraz rodzicielstwo (przypadek Moniki). W procesie tym partycypuje muzyka poprzez towarzyszenie w codzienności. Szczególna rola w kształtowaniu kobiecości i przygotowaniu do roli rodzicielskiej Moniki została dostrzeżona w przestrzeni współuczestniczenia w doświadczeniach muzycznych towarzyszących śpiewaniu w chórach jako odpowiadające kobiecej naturze zdolność współodczuwania w optyce szeroko rozumianej przestrzeni troski. Z perspektywy pedagogiki zjawisko to postrzegane jest jako współbycie (B. Dymara), które wzmacnia zdolność kobiecej natury (przypadek Moniki).

W zindywidualizowanym odkrywaniu i rozwijaniu kobiecości odgrywa także połączenie muzyki z ruchem (przypadek Elżbiety). Istotną przestrzenią w tym procesie jest taniec oraz wypracowanie możliwości improwizacji ruchu. W ten sposób odkrywanie tożsamości jako kobiety i afirmacja własnej kobiecości wyraża wolność w tańcu. Przenikając różne aspekty ludzkiego życia, co akcentuje L. Marszałek, przejawia u Elżbiety sposób bycia człowiekiem. Takie ujęcie pozwoliło dostrzec, że podejmowane wybory życiowe przez osobę wyraża kierowanie się wartością troski o dobro drugiego człowieka. U Elżbiety urzeczywistnia się w sferze zawodowej jako praca poprzez muzykę z uczniami ze sprzężonymi niepełnosprawnościami i inicjowanie ich rozwoju, doświadczania własnej wartości i godności pomimo niepełnosprawności.

Kobiecość postrzegana przez pryzmat niezależności wykształcenia i realizowania się zawodowo osoby w poczuciu niezależności od mężczyzny, nadaje rozumieniu kobiecości, rysu feministycznego. Zjawisko to zostało zaobserwowane zostało w przypadku Joanny. W osiąganiu tak postrzeganej niezależności partycypują szczytowe doświadczenia muzyczne oraz iluminacyjne doświadczenie estetyczne, które antycypowały decyzję podjęcia samodzielnego życia. Kobiecość postrzeganą przez pryzmat etyki troski wyraża charytatywna działalność osoby podjęta na emeryturze (przypadek Joanny) z dziećmi autystycznymi w roli muzykoterapeuty. Rola muzyki w procesie urzeczywistniania wizji kobiecości, uformowanej w dzieciństwie wyraża się w dwóch światach realnym i uczuciowym. W świecie realnym wspomaga osobę w zdobywaniu niezależności i samodzielności w życiu, co budowało poczucie wolności wewnętrznej i siły, a w świecie duchowym wzrastanie w człowieczeństwie „słuchając sercem drugiego”.

Wspólnym kontekstem dla wszystkich narratorek w kształtowaniu ich kobiecości było też doświadczenie muzykoterapii, które gruntowało rozumienie swojego miejsca w świecie. Wyraża się ono dążeniem do podejmowania praktyki muzykoterapeutycznej (wszystkie narratorki). Można to rozumieć zarówno w optyce etyki troski jako urzeczywistnianie właściwości kobiecej natury; za kulisami właściwości kobiecej natury określanej z perspektywy płci kulturowej oraz w znaczeniu stania się człowiekiem dla innych, co wskazują i określają zasady personalizmu. Kontekst doświadczenia muzykoterapii miał szczególne znaczenie w przypadku Weroniki. Jego zindywidualizowanie wyraża się w procesie odkrywania postawy wobec samej siebie oraz świata, w którym nadrzędną rolę wiodło ewoluujące rozumienie kobiecości. Doświadczenie muzykoterapii zaowocowało w przypadku Weroniki odkrywaniem, a jednocześnie budowaniem rozumienia kobiecości na poziomie intrapersonalnym jako potrzebę nieustannego samorozwoju, by stawać się lepszym człowiekiem. Proces ten wyraża poszerzanie przez osobę horyzontu postrzegania świata zewnętrznego oraz odkrywania głębi własnej osobowości.

Trzeci kontekst rozwiązania problemu rozdziału zakłada wyjaśnienie, w jaki sposób relacja z muzyką doprowadziła narratorki do podjęcia studiów z muzykoterapii i doświadczenia w ich toku osobistego psycho-edukacyjnego procesu muzykoterapeutycznego oraz w jaki sposób kształtował on ich dorosłość. Refleksja nad trzecim kontekstem problemu rozdziału pozwoliła na dostrzeżenie, że relacja, więź zawiązana i rozwijająca się w codzienności wszystkich narratorek znacząco pogłębiła sią w wyniku podjętych studiów z muzykoterapii. Trudność wyabstrahowania tego fragmentu więzi z muzyką od całożyciowego horyzontu relacji z muzyką, polega na tym, że doświadczenia na przestrzeni całego życia wszystkich narratorek kształtowała głębię ich więzi z muzyką w procesie przestrzennym i ekspansywnym. Dlatego uchwycenie dynamiki relacji z muzyką w pełnym obrazie pozwala uchwycić również dynamikę ich rozwoju.

Relacja z muzyką rodzi pragnienie i marzenie osoby o podjęciu studiów, ponieważ wyrażała się głębokimi doświadczeniami o wydźwięku terapeutycznym w okresie edukacji muzycznej (przypadek Magdy, Elżbiety). Niezrealizowane (po maturze w przypadku Magdy) pragnienie wzmocniła podjęta praca z dziećmi autystycznymi i potrzeba zdobycia profesjonalnych narzędzi do intuicyjnie kreowanych zajęć. Ukończenie studiów oświetliło szczególny aspekt funkcjonowania, jaki stanowi

uważność. Jego adaptacja do życia osobistego jako nowa umiejętność zapoczątkowała proces transformacji w sferze osobistej oraz zawodowej. W sferze osobistej transformacja wyraża się otwarciem po zranieniach i gotowość przyjęcia bliskości drugiej osoby. W sferze zawodowej wyraża przewartościowanie postawy wobec pracy, która z formy ucieczki zaczęła przynosić satysfakcję oraz poczucie spełnienia i zaspokajała potrzebę bliskości. Przeżyty proces oznacza zrozumienie przez osobę sensu własnych doświadczeń, otwarcie na bliskość drugiego człowieka oraz osiągniecie dojrzałości. Źródłem marzenia Elżbiety jest przekonanie o oddziaływaniu muzyki na człowieka, co wiązało się z ukształtowaną w dzieciństwie dużą wrażliwością na odbieranie wysokiej jakości dźwięków i wywoływanie przez nie reakcje. Wysokie parametry dźwięku, głęboko rezonujące w ciele osoby[1455], wyposażyły ją w niezwykle bogate odczucia w ciele, stanowiące mniej lub bardziej świadomą samowiedzę, ale także wiedzę przekazaną „ukrytym wymiarem" w ujęciu E. Hall'a oraz współbycia w rozumieniu B. Dymary. Ponadto w spotkaniu z muzyką, przez muzyką, w muzyce wzmocniona więzią z ukochaną osobą w przypadku Elżbiety, transferowała wartościujące treści w sposób zwrotny. Proces ten nie tylko zacieśniał więź z muzyką oraz z ojcem, ale także wyposażył narratorkę w intuicyjną wiedzę o terapeutycznym oddziaływaniu muzyki na człowieka i zrodził pragnienie zdobycia profesjonalnej wiedzy. Poznana w czasie studiów improwizacja i wypracowana w praktyce muzykoterapeutycznej doprowadza Elżbietę do wolności muzycznej (granie bez nut oraz improwizacja) emanując na autonomię osobową. W ten sposób wartościuje poczucie nie tylko kobiecości, ale też człowieczeństwa i urzeczywistniane jest w pracy z niepełnosprawnymi osobami. Zdobyta wiedza o sobie o drugim człowieku oraz poszukiwanie nowych form porozumienia pozawerbalnego, wskazują, że studia modelując samoświadomość kształtują tożsamość oraz dojrzałość osoby. Zdobyta samowiedza staje się wówczas inspiracją dalszego samorozwoju.

Do studiów z muzykoterapii doprowadzić może oddziałujący na poziomie świadomym oraz nieświadomym kontakt osoby z muzyką (przypadek Moniki, Joanny). W przypadku Moniki jego zindywidualizowany aspekt wyrażał kontakt z muzyką

[1455] Źródłowe doświadczenia autorki rozprawy wiążą się ze spędzeniem dzieciństwa pod fortepianem ojca, który w twórczym procesie komponował innowacyjne dzieła. Towarzyszyły temu niezwykłe wibracje doznawane na poziomie ciała, odczuwane inaczej, kiedy dziecięce ciało przylegało do nogi olbrzymiego fortepianu, inaczej, kiedy głowa, ręce dotykały jego dna, całego drżącego, rozwibrowanego pobudzanymi pałeczkami perkusyjnymi strunami fortepianu.

urzeczywistniający się śpiewaniem w chórze. Daje poczucie współdoświadczania i współbycia wnosi wymierne reakcje terapeutyczne osoby. Do zagłębiania się w meandry doświadczeń muzycznych (studia z muzykoterapii) Monikę wiedzie także intuicyjnie motywowana potrzeba poznawania coraz nowych rzeczy oraz uczenia się. Na widoczny związek na poziomie intuicyjnym wskazuje i jednocześnie scala go głębokie, iluminacyjne doznanie w młodości. Odczytana indywidualnym wnętrzem osoby symbolika obrazu wyrażała jednocześnie obietnicę i tajemnicę dalszego rozwoju muzycznego oraz obecności muzyki w życiu. Odbyte studia wyposażając w umiejętność improwizacji wyraża oprócz fascynacji kreatywnością potencjał wewnętrzny oraz odkrycie własnych potrzeb w sytuacji narodzin niepełnosprawnego dziecka. Kształtując odpowiedzialność osoby rozwija osobowość oraz wartościuje wewnętrznie na poziomie życiowej roli rodzica zatroskanego o życie dziecka. Szeroka perspektywa pokazuje, że odbycie studiów z muzykoterapii umożliwia transformację osoby w aspekcie/zakresie postawy wobec siebie. W przypadku Joanny do podjęcia studiów z muzykoterapii w okresie emerytalnym może doprowadzić kształtowana i rozwijana na przestrzeni całego życia więź z muzyką. Droga ta kreowana świadomie i podświadomie zaprowadza do podjęcia diametralnie różnej (branża górnicza i bankowość) aktywności zawodowej – powrotu do nauczania gry na fortepianie z okresu studenckiego. Zaobserwowanie wzmacniającego działania muzyki u innych stało się inspiracją Joanny do dalszego rozwoju w kierunku psychoterapii oraz muzykoterapii. Studia muzykoterapeutyczne rozwijając samoświadomość wyposażyły ją w nowe możliwości takie jak na przykład poznanie stanu uważności, wzmocnienie wielu cech osobowości. Te z kolei sprzyjają rozwojowi osobistemu, społecznemu, w działaniu zwrotnym wymiaru społecznego na osobisty oraz duchowy osoby. Odbyte studia z muzykoterapii kształtując tożsamość, dojrzałość oraz odkrywanie własnej wartości wspomagają nie tylko w wymiarze wewnętrznym, ale także interpersonalnym oraz poszerzają horyzont postrzegania świata. Poprzez zrozumienie siebie, a przez to drugiego człowieka stają się źródłem wewnętrznej transformacji i zmiany postawy wobec najbliższego otoczenia. W takim kontekście powodują rozwój własnego człowieczeństwa, a poprzez emanację na inne osoby urzeczywistniają wspomaganie innych osób. Odsłaniają one drogę i umożliwiają zrozumienie własnego wnętrza, a przez to akceptację odmienności innych, co w przypadku Weroniki należy postrzegać także w kontekście zdobycia autonomii osobowej i poszanowania autonomii drugiej osoby (S. Gałkowski).

Wspólnymi ogniwami rozwoju narratorek w wyniku doświadczenia muzykoterapii jest transformacja oraz rozwijanie kreatywności. Ogniwa te przenikają się, ponieważ zmianę postawy – transformację toruje kreatywność. Może wyrażać się twórczym nastawieniem osoby zarówno wobec samej siebie oraz wobec innych, ale też wobec świata. W każdym przypadku zaobserwowane zostały zmiany w ich życiu osobistym. Magda zmieniła swoją postawę wobec samej siebie oraz swojej pracy. Monika iluminacyjnie odkryła improwizację, która umożliwiła jej kreatywną postawę w życiu szczególnie w kontekście budowania odpowiedzialności wobec niepełnosprawności syna. Weronika rozumiała i przetransformowała postrzeganie samej siebie co ewoluowało w kierunku innych i wyrażało ją poszanowanie ich autonomii. Elżbieta wypracowując własną wolność muzyczną transferowała ją w inne aspekty swojego życia oraz odkrywanie nowych obszarów pozawerbalnego porozumienia z osobami niepełnosprawnymi i inicjowaniem bezprecedensowego porozumienia muzycznego z innymi stworzeniami. W przypadku Joanny transformacja obejmowała jej tożsamość rozwijając jej intuicyjno-uczuciowe podejście do drugiej osoby rozwijając osobisty, społeczny i duchowy wymiar jej osobowości. W takiej perspektywie doświadczenie muzykoterapii umożliwia osobie wewnętrzną transformację, która emanuje również w stronę drugiej osoby oraz świata.

Omawiane trzy konteksty składające się na rozwiązanie problemu rozdziału, pokazują, że indywidualne doświadczenia narratorek nakreśliły drogę ich rozwoju, na której ważnym napędem jest muzyka. Wyraża ona nieustanny ruch składających się na nią elementów (melodia, rytm, harmonia, dynamika i barwa), dlatego wypełnia i dynamizuje przestrzeń współbycia. Jej napęd odczuwany jest w wymiarze intrapersonalnym oraz interpersonalnym. W każdym z nich inicjuje relacje oddziałujące na siebie zwrotnie. Są to: relacja osoby z muzyką i relacja osoby z samą sobą w wymiarze intrapersonalnym oraz relacja osoby z muzyką i relacja z drugą osobą/osobami w wymiarze interpersonalnym. Urzeczywistnia się w doświadczaniu osoby przez samą siebie oraz drugiego człowieka/osób przez muzyką i w muzyce, która z perspektywy muzykoterapeutycznej stanowi odwzorowanie wnętrza człowieka.

Analiza wszystkich pięciu narracji wykazała wiele wspólnych ogniw, jakie umożliwia relacja z muzyką oraz indywidualne elementy rozwoju narratorek. Ogniwami wspólnymi są:

- nawiązanie więzi z muzyką;
- wspieranie poczucia wartości;
- kształtowanie świata wartości;
- odgrywanie roli towarzysza codzienności, wyrażanej w spersonifikowanym wymiarze lub w znaczeniu ogólnym;
- wspomaganie osiągania tożsamości;
- rozwój sfery transcendentnej i/lub kształtowanie osobowej relacji z Bogiem wyartykułowanej przez narratorki lub odczytanej w narracji na podstawie wykonywania muzyki o treściach religijnych;
- uczestniczenie w kształtowaniu kobiecości;
- osobista transformacja oraz zaadoptowanie różnych nowych jakości do życia osobistego lub zainicjowanie znaczących zmian w życiu;
- zaadoptowanie terapeutycznego działania muzyki do życia osobistego jako wspomaganie w przestrzeni funkcjonowania osobistego;
- poszerzanie horyzontu postrzegania świata;
- uczestniczenie w rozwoju innych.

Wyłonione indywidualne elementy rozwoju narratorek to:

- wspieranie poczucia godności;
- osiąganie odpowiedzialności;
- wspomaganie współdziałania z innymi;
- wartościowanie siebie w roli matki niepełnosprawnego syna;
- osiąganie wolności muzycznej i autonomii osobowej;
- odkrywanie nowych obszarów i ich aspektów oddziaływania muzyki na człowieka oraz inne stworzenia;
- osiąganie samorealizacji i odkrycie prawdy o sobie;
- wspomaganie życiowej samodzielności.

Wskazane ogniwa rozwoju narratorek obejmują wszystkie strefy funkcjonowania osoby: poznawczą, fizyczną, emocjonalną, duchową oraz społeczną zawierające się w

relacji intrapersonalnej oraz interpersonalnej. W perspektywie indywidualnej drogi rozwoju narratorek zauważalne jest, że wszystkie wskazane elementy zawierają się i/lub uszczegóławiają ogniwa wspólne rzeźbiąc ich głębię i różnorodnie rozkładając personalne akcenty. Oznacza to, że elementy indywidualne oświetlają węższe rozumienie kategorii i wartości pedagogicznych. Rozróżnienie na wspólne ogniwa oraz indywidualne elementy relacji z muzyką narratorek pokazuje, że muzyka odgrywa rolę zarówno w kontekście wspierania ich człowieczeństwa, które postrzegane może być jako wspólny wymiar każdego człowieka, jak również w indywidualnym, osobowym wymiarze w dążeniu do dojrzałości. Ich synteza pozwala na kompleksowe ujęcie przenikające wszystkie sfery rozwoju osoby jakim jest integralny rozwój osoby.

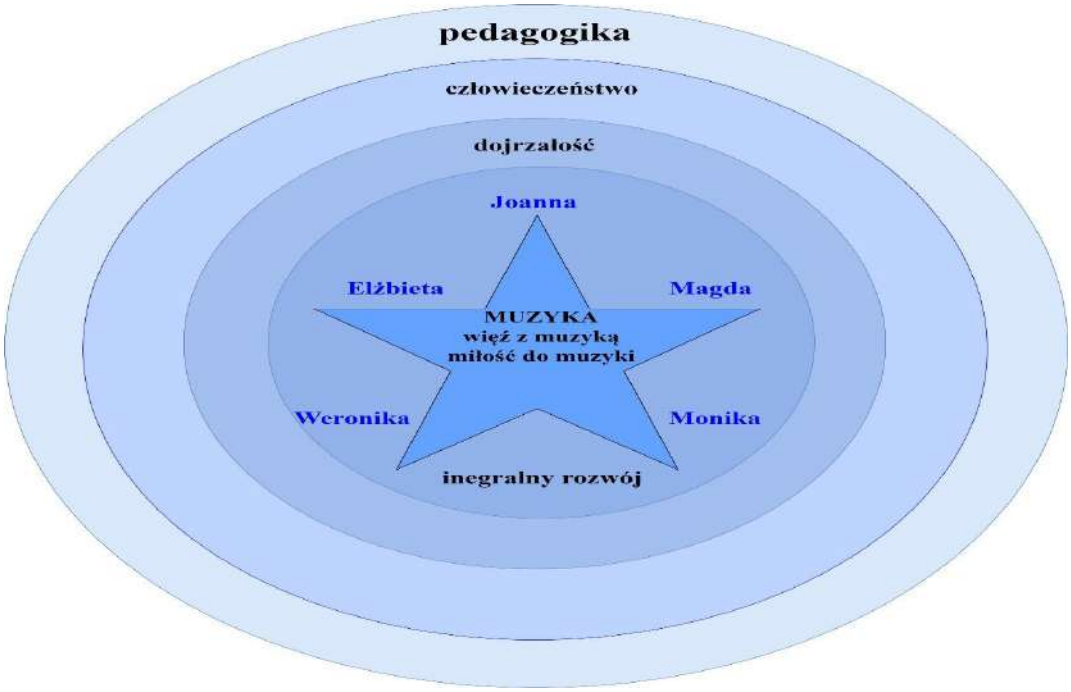
Przytoczenie rozwiązania poszczególnych kontekstów i wszystkich aspektów problemu rozdziału umożliwiło wyciągnięcie wniosku końcowego oraz sformułowanie postulatów pedagogicznych. Panoramiczne ujęcie wszystkich kontekstów składających się na problem rozdziału pokazuje, że relacja z muzyką odegrała z perspektywy pedagogicznej/andragogicznej rolę edukacyjną na drodze integralnego rozwoju, na której każda z narratorek odkrywała w indywidualny sposób meandry osobistych doświadczeń muzycznych, kreowanych muzyką i jej odbiorem, głębią własnego wnętrza w dążeniu do osiągania dojrzałości i wzbogacając ich człowieczeństwo.

Na podstawie wniosku końcowego sformułowane zostały postulaty pedagogiczne: dotyczące możliwości wspomagania osoby w rozwoju integralnym wzbogacając szeroko rozumiane człowieczeństwo z perspektywy humanistycznej takich jak:

- nawiązywanie więzi z muzyką i zaadoptowanie możliwości terapeutycznego potencjału muzyki do życia osobistego;
- wspieranie poczucia własnej wartości;
- kształtowanie świata wartości;
- wspomaganie osiągania tożsamości - zdobywanie samoświadomości i zrozumienia siebie;
- kształtowanie relacji z Transcendencją,
- inspiracji do osobistej transformacji i inicjowaniu zmian w życiu,

- inspiracji do poszerzania horyzontu postrzegania świata.

Tak określone postulaty pedagogiczne stanowią podstawę zbudowania programu oddziaływań muzykoterapeutycznych w oparciu o zasady wypracowane przez personalizm wspomagający rozwój integralny osoby w dążeniu do osiągania dojrzałości. Ze względu na to, że rozwiązanie problemu głównego rozprawy zakłada odpowiedź na pytanie jak doświadczony proces muzykoterapii kształtuje dorosłość kobiet, rozwiązywany jest także poprzez wyjaśnienie problemu szczegółowego. Pomimo, że relacja osoby z muzyką inicjuje indywidualny rozwój, w tym odkrywanie i wspomaganie kobiecości, aktywuje go w ramach wspólnych wartości i kategorii pedagogicznych. Oznacza to, że rozwój osoby inicjowany muzyką jest ruchem ekspansywnym w polu zawierającym się na terytorium pedagogiki. Obrazuje to schemat nr. 22.



Schemat nr 22. Rozwój integralny inspirowany muzyką (oprac. własne)

Program muzykoterapii zawierać będzie wszystkie sformułowane postulaty. Uzasadnieniem takiego stanowiska jest oświetlenie rozwiązaniem problemu szczegółowego źródła relacji z muzyką, pełniącą ważką rolę w procesie doświadczenia muzykoterapii przez narratorki. Na tej podstawie program skonstruowany zostanie według założeń zakładających wspomaganie integralnego rozwoju osoby prowadzącego

do osiągania dojrzałości i pełni człowieczeństwa, co zawiera się w szeroko rozumianym kształtowaniu dorosłości.

5. Muzykoterapia formą wspomagania osoby w kształtowaniu dorosłości

Przedłożona analiza pięciu autobiografii pozwoliła na określenie obszarów, w jakich muzykoterapia może wspomagać osobę w procesie stawania się dorosłym. W rozprawie przyjęte zostały założenia skoncentrowane wokół głównych pojęć, takich jak osoba, dorosły, dorosłość i doświadczenie muzykoterapii. Przyjęte ich rozumienie stanowiło podstawę teoretyczną która wyznaczyła kierunek analizy i interpretacji. W rozdziale zostanie przedstawiony i opisany autorski program muzykoterapeutyczny, którego cele zostały dostosowane do wyłonionych wniosków oraz sformułowanych postulatów pedagogicznych na podstawie empirycznej części rozprawy. Poprzedzi go omówienie idei rozwoju integralnego w osiąganiu dojrzałości i pełni człowieczeństwa zawierająca się w szeroko rozumianym kształtowaniu dorosłości. Wyłonione drogą analizy obszary, na które ukierunkowane będą oddziaływania muzykoterapeutyczne omówione zostaną z perspektywy możliwości oraz potencjału muzykoterapii. Na podstawie charakterystyki doświadczeń muzycznych w poszczególnych obszarach funkcjonowania człowieka, w których obserwowane jest działanie muzyki z perspektywy muzykoterapii, wpisane zostaną cele programu muzykoterapeutycznego, podążające za ideą rozwoju integralnego oraz wiedza i umiejętności zdobyte drogą zaproponowanych oddziaływań. Przedstawiona zostanie również perspektywa pedagogiczno-muzykoterapeutyczna oraz propozycja wdrożenia programu w przestrzeń pedagogiki i jej subdyscyplin.

5.1. Rozwój integralny w osiąganiu dojrzałości

Rozwój człowieka dorosłego to domena andragogiki. Swoim zakresem obejmuje rozwój intelektualny, społeczny, moralny, emocjonalny estetyczny oraz duchowy[1456]. Odzwierciedla się on w relacjach człowieka z rzeczywistością przyrodniczą, kulturową i społeczną[1457]. W tak rozumianym rozwoju znaczącą rolę odgrywa doświadczenie jako najbogatsze źródło wiedzy oraz uczenia się dorosłego[1458]. Przyjęte w rozprawie dynamiczne rozumienie dorosłości wiąże się z rozumieniem terminu „dorosły", który „w procesie «stawania się dorosłym» dojrzewa do dorosłości pojmowanej jako pełnia"[1459].

[1456] T. Wujek, *Andragogika – jej działy i związki z innymi dyscyplinami nauki*, [w:] *Problemy i dylematy andragogiki,* red. M Marczuk, dz. cyt. s. 48.

[1457] L. Turos, *Andragogika ogólna*, dz. cyt. s. 12.

[1458] M.S. Knowles, E.F Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych…*, dz. cyt. s. 71.

[1459] E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości*, dz. cyt. s. 11.

Obowiązująca w rozprawie perspektywa personalizmu dostrzega w człowieku „osobę integralną”[1460], „podmiot relacji”[1461], dążący do dojrzałości osobowej[1462].

Tematem rozprawy jest kształtowanie dorosłości kobiet. Tak sformułowany temat nie zakłada identyfikacji specyficznych cech kobiet tylko odkrywa rozumienie swojej kobiecości przez respondentki. W ten sposób oświetla różne problemy i aspekty ich dorosłego życia w wymiarze jednostkowym. Każda z respondentek rozumie i realizuje swoją kobiecość w sposób hybrydowy. Ze względu na to, że „proponowane koncepcje dorosłości nie uwzględniają jeszcze istotnego kryterium, jakim jest płeć”[1463], dlatego podstawą opracowania programu muzykoterapii wspomagającego kształtowanie dorosłości został przyjęty rozwój integralny osoby jako znaczący w dynamice jej kształtowania w perspektywie całożyciowego zmierzania ku dojrzałości osobowej. Z perspektywy muzykoterapeutycznej przyświeca temu przesłanka by posłużyć się oddziaływaniem muzyki „w odkrywaniu, pobudzaniu i wzmacnianiu twórczego potencjału osoby”[1464] w perspektywie personalistycznej.

„Troska o rozwój człowieka skierowana jest ku celowi, którym jest osiągnięcie dojrzałości”[1465]. Mówiąc o dojrzałości Z. Marek, akcentuje potrzebę nabywania sprawności – cnót, wyrażających dojrzałość oraz odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale też za społeczności, w których osoba żyje. Dojrzałość w wymiarze pedagogicznym łączona jest „ze zdolnością bycia odpowiedzialnym we wszystkich zakresach życia”[1466]. Osiąganie dojrzałej osobowości jest długotrwałym procesem, w którym istotne są procesy wychowawcze i samowychowawcze[1467].

Dojrzałość może być rozumiana dwojako: w znaczeniu naturalnym oraz religijnym. „Dojrzałość naturalną łączymy ze zdolnością podejmowania określonych zadań nakładających określone obowiązki w życiu społecznym. Natomiast dojrzałość religijna uzdalnia człowieka do nawiązywania relacji z Transcendencją – Bogiem oraz do

[1460] ks. Wincenty Granat, *Osoba ludzka Próba definicji*, dz. cyt. s.263.

[1461] ks. A. Choromański, *Osoba ludzka jako „byt relacyjny*”…, art. cyt. s. 73-75.

[1462] Z. Marek, A Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny*, dz. cyt. s. 135.

[1463] A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem,* dz. cyt. s. 29.

[1464] Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji,* dz. cyt. s. 100.

[1465] Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, dz. cyt. s. 32.

[1466] Z. Marek *Osiąganie dojrzałości,* dz. cyt. s. 41.

[1467] Tamże.

przekraczania własnego zdeterminowania fizyczno-biologicznego i kulturowego”[1468]. Rozumienie w obydwóch przypadkach pociąga za sobą konsekwencje, które związane są z koniecznością przyjęcia norm nadających postępowaniu człowieka zamierzony kierunek[1469]. Osiąganie tak rozumianej dojrzałości powiązane jest z wychowaniem integralnym. Jego zadaniem jest wspomagać osobę w stawaniu się „doskonalszą, dojrzalszą, bardziej odpowiedzialną nie tylko w wymiarze duchowo-moralnym, ale też intelektualnym, emocjonalnym, wolitywnym, społecznym czy fizycznym”[1470].

Czynnikami istotnie wpływającymi na przebieg rozwoju integralnego są poznanie oraz duchowość. Zdolność poznania przypisywana jest powszechnie empirycznym możliwościom człowieka na czele z ludzkim intelektem. W rozwoju integralnym, pełni rolę inspirującą myślenie oraz działanie, które określane jest poznaniem naturalnym, ponieważ dzięki niemu człowiek potrafi tłumaczyć i uzasadniać w logiczny sposób odkrywaną rzeczywistość. W rozwoju integralnym obok poznania naturalnego, ważne jest też poznanie religijne, które opiera się na wiedzy przekazanej przez Boga i przenikając rozum, wolę i uczucia człowieka decydująco wpływa na jego postawę[1471]. Drugim czynnikiem umożliwiającym osiąganie przez człowieka dojrzałości jest rozwój duchowy. Potoczenie nazywany jest on duchowością, która wpisana jest w naturę człowieka i dzięki której odkrywa, że jest podmiotem swego istnienia oraz działania. Rozumienie duchowości odwołuje się do immanencji ludzkiego bytu i ukazuje najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm ludzkiego ducha. Obejmując sferę ducha, wyrażającą wewnętrzny wymiar człowieka, dowartościowuje niematerialną część jego życia[1472].

Założenie, że proces osiągania dojrzałości oraz pełni człowieczeństwa dokonuje się drogą nabywania określonych kompetencji życiowych pozwala przyjąć, że kompetencje te stanowić będą potencjał osoby[1473]. Pojęcie „kompetencje” jest różnie wyjaśniane i zwykle jest utożsamiane z pojęciami takimi jak: „zdolność, sprawność,

[1468] Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby,* dz. cyt. s. 32.

[1469] Tamże, s. 33.

[1470] Tamże, s. 33-34.

[1471] Tamże, s. 34-35.

[1472] Tamże, s. 42-43; Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby,* dz. cyt. s. 35.

[1473] Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, dz. cyt. s. 33; Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości,* dz. cyt. s. 45.

umiejętność, talent, własność, dyspozycja, odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie, zakres czyjejś wiedzy”[1474]. Kompetencje rozumiane będą zatem jako „złożona, praktyczna i ważna umiejętność «wyższego rzędu, która dotyczy nie samego działania (systemu czynności), a przede wszystkim zdolności danej osoby potrzebnej dla rozwoju i życia». Kompetencje wyrażają zatem połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, które wpisane są w przestrzeń gromadzonych doświadczeń oraz akceptowanych wartości. […] Nabywanie kompetencji jest możliwe poprzez rozwijanie w wychowanku zdolności kognitywnych (zdobywanie niezbędnej wiedzy dotyczącej moralności), operacyjnych (zdobywanie określonych umiejętności) oraz aksjologicznych (akceptowanie określonego systemu wartości)”[1475]. Z. Marek podkreśla, że kompetencje są oznaką moralności, którą wyraża harmonia we współżyciu ludzi. Jej istota upatrywana jest „w nabywaniu zdolności rozróżniania i wybierania wartości oraz respektowania ich w codziennym życiu. W takim przypadku mówimy o moralności przyrównywanej do wewnętrznego kompasu, który wskazuje człowiekowi drogę postępowania i nakłania do kroczenia nią”[1476]. W takim kontekście kompetencje człowieka określane są jako moralne[1477]. Kompetencje to subiektywne kategorie i należą do dyspozycji, które można wykształcić. Dlatego traktowane są dynamicznie, ponieważ podlegają przemianom przez całe życie człowieka[1478]. Wszystko to wskazuje, że kompetencje należy „postrzegać głównie jako potencjał, a nie rzeczywistość na stałe utrwaloną w człowieku”[1479]. Nabywanie przez wychowanków sprawności – cnót, czyli kompetencji wyrażających dojrzałość oraz odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale też za społeczności, w których żyją rozumiane jest w kategoriach życiowego sukcesu[1480]. W jego osiąganiu pośredniczy sukces pedagogiczny łączony z doskonałością i człowieczeństwem, które z kolei wiążą się z całościowym integralnym rozwojem[1481].

[1474] Z. Marek, A. Walulik, *What Morality and Religion have in Common with Health? Pedagogy of Religion in the Formation of Moral Competence.* „Journal of Religion and Health, 2021, 60, s. 3130–3142 s. 3133, [online] https://doi.org/10.1007/s10943-021-01279-6 (dostępu: maj 2023).

[1475] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości*, dz. cyt. s. 44-45.

[1476] Tamże.

[1477] Z. Marek, A. Walulik, *What Morality and Religion have in Common with Health?* dz. cyt. s 3133.

[1478] Tamże.

[1479] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości,* dz. cyt. s. 45.

[1480] Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby,* dz. cyt. s. 32.

[1481] J. Mółka, *Drogi życiowego sukcesu*, dz. cyt. s. 37-38.

W nabywaniu i rozwijaniu kompetencji życiowych odgrywają znaczącą rolę doświadczenia, ponieważ ich gromadzenie łączy się „ze zjawiskami wyrażającymi zarówno zmysłową, jak i duchową, zewnętrzną oraz wewnętrzną, rzeczywistość ludzkiego życia”[1482]. W procesie tym istotne jest też, że każde doświadczenie posiada właściwości jednostkowego konkretu rozumianego jako jakiś wycinek ludzkiego życia oraz każde z nich wywołuje następne. Gromadzone doświadczenia wywołują zmianę nastawienia człowieka wobec rzeczywistości, którą doświadcza oraz za ich pośrednictwem wyraża on „swe całościowe, a nie tylko intelektualne, postrzeganie rzeczywistości swymi afektywno-emocjonalnymi działaniami”[1483]. W tak postrzeganym rozwoju osoby, obok doświadczeń, szczególnie ważne są wartości duchowe, takie jak wiedza, moralność, prawo, religia i sztuka[1484]. Świat wartości oraz doświadczenia stanowią dwa bieguny środowiska kształtowania kompetencji moralnych człowieka. Ich rozwój oraz kształtowanie dokonuje się poprzez nabywanie umiejętności poznawania i wyjaśniania sensu gromadzonych doświadczeń. Może się ono dokonywać drogą poznania naturalnego oraz religijnego, które wymaga wsparcia emocjonalnego, co między innymi łączy się z zaspokajaniem różnych potrzeb człowieka. Przyjmuje się, że potrzeby występują w dwóch postaciach jako potrzeby biologiczne warunkujące rozwój fizycznej struktury organizmu, a także potrzeby psychiczne (psychologiczne) wpływające na rozwój osobowości. W procesie zaspokajania ich istotne jest emocjonalne wiązanie się osoby z odkrywanymi potrzebami i wartościowanie ich rangi. W tym aspekcie konieczne jest włączanie się czynnika wolitywnego, który pomagać będzie w hierarchizowaniu ważności potrzeb oraz w wyborze tych, które uznane zostaną za godne zaspokojenia. W tym z kolei istotną rolę odgrywa proces przyjmowania wartości, co postrzegane jest jako „przeciwległy biegun ludzkich doświadczeń, na którym budowane są kompetencje”[1485].

W procesie osiągania dojrzałości istotny jest także rozwój religijny szczególnie w kontekście moralności człowieka. Jak zauważa Z. Marek „wychodząc z założenia, że moralność jest zespołem norm oraz odpowiednich, społecznie utrwalonych nawyków, pośrednio osobistych, bo przyswojonych poprzez oddziaływanie norm oraz obyczajów związanych ze współżyciem ludzi ze sobą, mamy prawo podkreślać, że religia w sposób

[1482] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości,* dz. cyt. s. 45.

[1483] Tamże.

[1484] Tamże; Marek, *Podstawy wychowania moralnego,* dz. cyt. s. 34.

[1485] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości,* dz. cyt. s. 45-49, 48.

istotny wspiera człowieka w respektowaniu podanych zasad. Chrześcijaństwo czyni to za pośrednictwem rozwijanej w człowieku duchowości, kształtując jego postawy, zwyczaje i wartości, przez wspieranie rozwoju sfery poznawczej, emocjonalnej oraz wolitywnej wychowanka. Wszystko to sprzyja nabywaniu kompetencji czyniących człowieka osobą wolną i zdolną do odpowiedzialnego działania, a więc dojrzałą"[1486]. Ich posiadanie pozwala osobie czerpać maksymalne korzyści dla własnego rozwoju oraz sprostać wyzwaniom społeczeństwa[1487]. Walorem wiary religijnej jest wspieranie rozwoju wyższych potrzeb człowieka – potrzeb duchowych. Wnoszona w procesy wychowania wspiera osobę w akceptacji autentycznych wartości, czemu sprzyja przyjmowany i akceptowany ogląd świata i relacje z Bogiem[1488]. Na nawiązywanie osobistej relacji z Bogiem została zwrócona uwaga w narracji Magdy, Moniki oraz Elżbiety. Z Marek podkreśla, że „nawiązywane relacje z Bogiem sprzyjają kształtowaniu ludzkiego życia. Nadto kreślą przed nim konkretne cele, których człowiek sam z siebie nie może osiągnąć. […] W efekcie nabywanych na tej drodze doświadczeń płynących z nawiązywanych relacji człowiek jest w stanie odkryć, że jest lepszy, niż mu się to wydaje, a nadto, że nie do końca jest taki, jak chciałby, lub mógłby być. Odkrywa przy tym istniejący w sobie potencjał, który faktycznie przewyższa własne wyobrażenia. To zaś wyzwala w nim optymizm działania i ukazuje jego sens"[1489]. Rozwój integralny człowieka w osiąganiu dojrzałości nie mógłby się w pełni dokonywać, gdyby nie samowychowanie, ponieważ „rozwój, doskonalenie, kształtowanie osoby jest i musi być jej dziełem oraz owocem jej wysiłków"[1490].

Powszechna zgoda co do tego, że nadrzędnym celem wychowania jest wspomaganie procesów integralnego rozwoju osoby wpisują się działania muzykoterapeutyczne. Ich walory można „rozpatrywać w kategoriach dwóch mechanizmów zmiany terapeutycznej: otwierania pacjentów i wzmacniania ich"[1491]. Z perspektywy muzykoterapii różnorodne aspekty przeżyć związanych z muzyką i wykorzystujących relacje, które się poprzez nie tworzą, zgodnie z definicją

[1486] Tamże, s. 53.

[1487] Z. Marek, A. Walulik, *What Morality and Religion have in Common with Health?* dz. cyt. s. 3193.

[1488] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości*, dz. cyt. s. 52.

[1489] Tamże, s. 53.

[1490] Tamże, s. 52.

[1491] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience*: *Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s. 23.

muzykoterapii uruchamiają zmiany. Przy czym każda osoba podlega procesowi w sposób zindywidualizowany[1492].

Na przebieg procesów rozwoju integralnego wpływ mogą wywierać doświadczenia muzyczne. Pozwolą one na wykorzystanie potencjału muzyki, a szczególnie „rozwojowych i terapeutycznych walorów płynących z muzyki"[1493]. Muzykoterapeuci, pracujący w różnych modelach muzykoterapii na przykład Muzykoterapii Kreatywnej, czy metodą BMGIM (Bonny Method of Guided Imagery and Music), akcentują swoje osiągnięcia wynikające z przekonania, że każdy człowiek posiada zasoby, które umożliwiają mu poradzenie sobie z problemami. Jest to obszar psychiki, który niezależnie od występujących zaburzeń, pozostaje zdrowy i zintegrowany. To sfera „ja", która nazywana jest wewnętrzną mądrością i „bywa przysłonięta przez wcześniejsze traumatyczne doświadczenia klienta lub jego aktualną sytuacją"[1494]. Muzyka pobudzając rezonans w głębokim „ja", czyli podświadomości człowieka, łączy się z emocjami, nadziejami, wrażeniami przesyła równocześnie metaforyczne wiadomości do uświadomionego „ja" zewnętrznego[1495]. Na zjawisko to zwrócono uwagę podczas analizy narracji Joanny, która oceniając znaczenie muzyki w jej życiu odkryła, że nawet wtedy, gdy muzyka była utajona, ukryta, rzeźbiła jej podświadomość. To z kolei pozwala powtórzyć za K. Stachyrą, że „odpowiedź na problemy, dylematy jakie dręczą człowieka, jest ukryta w nim samym", co potwierdza współczesna psychologia humanistyczna[1496].

Każde podjęte działanie w oparciu o muzyką wywołuje doświadczenie muzyczne. Ich charakter oraz dynamika są zróżnicowane i zależą od różnych czynników. Poszczególne metody muzykoterapeutyczne (słuchanie, improwizowanie, komponowanie, wykonywanie) wywołują inny rodzaj doświadczenia. Wiąże się to z zaangażowaniem osoby w różne procesy, ponieważ każda z metod aktywuje inne zdolności percepcyjne i poznawcze. Doświadczenia te wywołują również różne emocje i różne procesy interpersonalne[1497]. Mogą one obejmować także wielorakie doznania na

[1492] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…,* dz. cyt. s. 1175 [format Mobi].

[1493] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej muzyką…*, dz. cyt. s 16.

[1494] Tamże, s 81.

[1495] Tamże, s 11.

[1496] Tamże.

[1497] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy…*, dz. cyt. s. 2834-2886 [format Mobi].

poziomie fizycznym, emocjonalnym, poznawczym, relacyjnym i duchowym, które wzajemnie się przenikają. Ponadto muzykoterapeuta skupiając swoją uwagę na konkretnych celach terapeutycznych dostrzega także niejednorodne potrzeby pacjentów, które ujawniają się w trakcie danego doświadczenia[1498]. Dlatego oprócz realizowanych celów oddziaływanie wymaga podążania za indywidualnymi potrzebami uczestników. Z tego względu w programie zostaną wskazane cele wyłonione drogą empiryczną, w realizacji których uwzględnione muszą być każdorazowo potrzeby osób, na które będą kierowane oddziaływania.

5.2. Program muzykoterapii

Założeniem autorskiego programu muzykoterapeutycznego jest wspieranie rozwoju integralnego zmierzającego do osiągania dojrzałości, na podstawie postulatów wychowania integralnego opracowanych przez Z. Marka. Istotą tego założenia nie jest nastawienie na efekt terapii tylko na wartość procesu, czyli „wszystkiego czego uczestnik sesji [muzykoterapeutycznej] doświadcza w jego trakcie"[1499]. Ideą rozwoju integralnego jest aktywowanie/inicjowanie rozwoju w wymiarze fizycznym, poznawczym, emocjonalnym, społecznym oraz duchowym w zakresie budzenia/rozwijania wielorakich kompetencji, a więc w obszarze potencjału osoby we wszystkich wskazanych wymiarach. Powstanie programu muzykoterapeutycznego realizuje teoretyczny cel rozprawy oraz wieńczy proces badawczy. Koncepcję programu wyznaczają, sformułowane drogą analizy i interpretacji materiału źródłowego, postulaty pedagogiczne wyrażające aspekty zaobserwowanego w procesie synergicznym rozwoju narratorek. Mieszczą się one w szeroko rozumianym kształtowaniu dorosłości. Założenia programu oraz wartość procesu wynikająca ze specyfiki oddziaływania muzyką rodzą oczekiwanie, że efektem będzie zdobyta wiedza oraz umiejętności, które zintegrowane wyrażać się będą dojrzałą postawą wobec postrzegania samego siebie, innych oraz odpowiedzialnością w podejmowanych życiowych działaniach. O powodzeniu działań muzykoterapeutycznych we wskazanym zakresie ostatecznie decyduje uczestnik programu samodzielnie, ponieważ „rozwój,

[1498] A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology*, art. cyt. s. 3.

[1499] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…*, dz. cyt. s. 10.

doskonalenie, kształtowanie osoby jest i musi być jej dziełem oraz owocem jej wysiłków”[1500].

Specyfika programu polega na wzbudzaniu doświadczeń muzycznych dwoma metodami muzykoterapeutycznymi: słuchaniem muzyki oraz wielopostaciowej improwizacji – na instrumentach, głosem, ruchem oraz w wersjach łączonych. Działania będę ukierunkowane na wszystkie strefy funkcjonowania osoby:

1. Strefa fizyczna obejmująca pracę z ciałem;
2. Sfera emocjonalna – praca w obszarze rozpoznawania emocji zawartych w eksponowanej muzyce – w dziełach muzycznych oraz wyrażania emocji poprzez ekspresję własną drogą improwizacji;
3. Strefa poznawcza – ukierunkowana na nadawanie znaczenia muzyce oraz ekspresję różnych idei drogą improwizacji w tym z zastosowaniem technik twórczego myślenia;
4. Strefa duchowa – eksplorowanie wartości zawartych w muzyce oraz wyrażanie wartości językiem muzycznym drogą improwizacji
5. Strefa społeczna i komunikacja z drugą osobą, osobami – empatyczny odbiór prezentacji muzycznych drogą improwizacji oraz prowadzenie empatycznych dialogów językiem muzycznym.

Opis programu muzykoterapeutycznego uwzględniającego perspektywę pedagogiczną wymaga nakreślenia dwóch perspektyw: pedagogicznej oraz muzykoterapeutycznej. Pierwsza wyłania pedagogiczne myślenie osadzone w działaniach muzykoterapeutycznych. Perspektywa muzykoterapeutyczna uwidacznia możliwości muzykoterapii i jej potencjał ukierunkowane na działania o profilu pedagogicznym. Wskazanie obydwóch perspektyw, prezentacja programu oraz zdobytej wiedzy i umiejętności wraz z propozycją wdrożenia programu będzie stanowić treść podrozdziału.

[1500] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości*, dz. cyt. s. 52.

5.2.1. Cele oraz scenariusz zaproponowanych działań muzykoterapeutycznych

Wytyczenie celów oddziaływań muzykoterapeutycznych podąża za określonymi założeniami, by wspierać osobę w osiąganiu dojrzałości co odpowiada szeroko rozumianemu kształtowaniu dorosłości. W programie zostaną uwzględnione cele, które zostały przyporządkowane poszczególnym obszarom/strefom funkcjonowania człowieka. Mając na uwadze założenie muzykoterapii, w którym obierane cele wyznaczają kierunek zmiany – skuteczność działań - stymulowany interwencją muzykoterapeuty[1501], oczekiwać będzie można zindywidualizowanego rozwoju osób poddanych działaniom w obranych kierunkach. Należy przy tym zaznaczyć, że relacja terapeuty z muzyką jest znacząca dla sukcesu muzykoterapii, dlatego podkreśla się ważkość jej wysokiego rozwinięcia u terapeuty. Daje ona podstawy do zrozumienia i wzmocnienia relacji uczestnika z muzyką, która z kolei jest podstawą wszystkich innych zmian[1502].

Na podstawie sformułowanych postulatów w autorskim programie muzykoterapii wspierającej rozwój integralny zmierzający do osiągnięcia dojrzałości zostały określone następujące cele pedagogiczne, których podstawą realizacji jest budowana równolegle relacja z muzyką:

- kształtowanie poczucia własnej wartości;
- kształtowanie i konfrontację ze światem własnych wartości;
- osiąganie szeroko rozumianej samoświadomości oraz rozumienia siebie – wspomaganie osiągania tożsamości;
- kształtowanie umiejętności podmiotowej komunikacji z drugim człowiekiem;
- kształtowanie umiejętności współdziałania;
- rozwijanie twórczej kreatywnej postawy wobec siebie, drugiej osoby, świata, Transcendencji.

[1501] L.O. Bonde, *Definitions of Music Therapy*, [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition…*, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. s. 33.

[1502] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…*, dz. cyt. s. 3631-3640 [format Mobi].

Tak ukierunkowane cele pedagogiczne promują szeroko rozumiane wspomaganie kształtowania tożsamości, poszerzanie horyzontu postrzegania świata, które zawierają się z perspektywy personalistycznej w osiąganiu dojrzałości łączonej ze zdolnością bycia odpowiedzialnym. W perspektywie humanistycznej oznaczać będą holistyczne wspieranie człowieczeństwa. Wytyczenie celów oraz ich opis służy wskazaniu możliwości wspierania działań pedagogicznych działaniami muzykoterapeutycznymi we wszystkich obszarach, których wspomaganie promuje rozwój integralny według założeń Z. Marka.

Założone cele oddziaływań muzykoterapeutycznych obejmują wszystkie strefy funkcjonowania człowieka: fizyczną, emocjonalną, poznawczą, duchową oraz społeczną. Należy także przypomnieć, że cele oddziaływań poprzez muzykę ukierunkowane na jedną sferą, wzbudzają również reakcje w innych obszarach, dlatego działania mogą obejmować równolegle więcej niż jeden obszar. Działania w strefie fizycznej wiążą się z emocjami, które w obszarze emocjonalnym odnoszą się do poziomu fizycznego, poznawczego oraz interpersonalnego w wymiarze społecznym. Ponadto nie ma granicy, która wskazywałaby, kiedy kończy się praca na poziomie ciała, a kiedy rozpoczyna na kolejnym poziomie emocjonalnym czy duchowym. Ponieważ eksploracja świata wartości wymaga przygotowania wnętrza osoby, dlatego konieczne jest wcześniejsze wykorzystanie elementów pracy z ciałem i emocjami. Refleksyjna odprężająca praca z ciałem prowadzi do odprężenia emocjonalnego. Równolegle dokonuje się proces zatrzymania pracy umysłu co pozwala osiągnąć stan „tu i teraz" – stan uważności, który w połączeniu z odprężeniem ciała i emocji prowadzić może do stanu dobrostanu oraz odczuwania siebie, swojego wnętrza na głębokim poziomie. Dopiero wówczas można rozpocząć eksplorację wartości oraz innych elementów zawierających się w szerokim rozumieniu duchowości[1503]. Wskazanie poszczególnych obszarów/stref funkcjonowania jest konstruktem teoretycznym, który w praktyce wzajemnie przenika poszczególne strefy i z tego względu nie wymaga ścisłej realizacji wszystkich elementów danego obszaru w ramach jednej sesji.

[1503] A. Łuciuk-Wojczuk, *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in Applying Music Therapy in Work with Oncologic Patients,* [w:] *Traditions in Transition in the Arts Therapies,* red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, dz. cyt. s. 125-127.

W obszarze fizycznym cele oddziaływań muzyką ukierunkowane są na:

- redukcję napięć w ciele,
- poznanie stanu uważności,
- zdobycie samoświadomości odczuwania poszczególnych części ciała,
- integrację oddechu, postawy ciała i sposobu poruszania się,
- wzbudzanie witalności ciała,
- możliwość zastosowania terapeutycznego dotyku.

Obrane cele zakładają oddziaływanie na strefę/obszar fizyczny. Ich założeniem jest zdobycie osobistej wiedzą praktycznej drogą doświadczenia w zakresie: związku powstających napięć w ciele z emocjami; samoświadomości ciała polegającą na abstrahowaniu odczuć w poszczególnych częściach ciała oraz powstających w nich napięciach; zrozumienia istotności oddechu sprzyjającemu koncentracji, uwolnieniu napięć, a także wzbudzaniu witalności ciała połączonej z radością, którą ewokuje muzyka[1504]. Samoświadomość ciała to element stanu uważności, który przenoszony jest również na rzeczywistość zewnętrzną. W sferze fizycznej cele określane są na podstawie pracy z ciałem obejmującej relaksację, medytację w ruchu, improwizacje ruchowe oraz terapeutyczny dotyk. Obrane cele zakładają realizację działań obejmujących:

1. wprowadzenie w stan relaksu – głębokiego odprężenia;
2. wzbudzanie stanu uważności – ćwiczenia oddechowe;
3. wzbudzanie stanu samoświadomości ciała – ćwiczenia medytacji świadomości ciała, „skanowanie ciała”;
4. integracja oddechu, postawy ciała i sposobu poruszania się – ćwiczenia w ruchu eksplorujące postawę ciała, sposobu poruszania się;
5. eksplorowanie witalności swojego ciała w ruchu – ćwiczenia ugruntowujące poprzez pracę nóg;

[1504] A. Łuciuk-Wojczuk, *Muzykoterapeutyczne aspekty pracy z ciałem na podstawie modelu Muzyka – Ciało – Duch,* [w:] *Człowiek w sytuacji zagrożenia zdrowia z perspektywy psychosomatyki,* red. E. Wilczek-Rużyczka, dz. cyt. s. 131.

6. eksplorowanie terapeutycznego dotyku doznawanego oraz oferowanego drugiej osobie – ćwiczenia w roli osoby odbierającej doznania oraz pracującej w taki sposób[1505].

Punktem odniesienia tak zaprojektowanych działań są Program Redukcji Stresu oraz Relaksacji, Johna Kabat-Zinna i założenia somaestetyki R. Shustermana. Wiążą się one z działaniami ukierunkowanymi na budowanie stanu odprężenia oraz możliwości wykorzystania dotyku, który może pełnić różne funkcje w komunikacji z drugim człowiekiem. Program Redukcji Stresu oraz Relaksacji wyrasta z założeń medycyny behawioralnej. Zakłada ona, że zarówno czynniki umysłowe jak i emocjonalne, czyli sposób, w jaki myślimy i zachowujemy się mogą mieć znaczący wpływ –dobry lub zły – na zdrowie fizyczne oraz na zdolność uporania się z chorobą czy obrażeniami[1506]. Jego podstawą jest stan uważności (mindfulness) rozumiany jako stan uważnej obecności, czyli wsłuchanie się we własne ciało i umysł by bardziej zaufać własnemu doświadczeniu, tym samym mobilizować własne wewnętrzne rezerwy umożliwiające rozwój i/lub zdrowienie[1507]. Kabat-Zinn twierdzi, że systematycznie pielęgnowana w sobie zdolność do skupiania się na chwili obecnej, staje się kluczem do zmian. Proces transformacyjny polega na sięganiu po tracone potężne ilości energii i skupianie jej, poprzez pielęgnowanie uważnej obecności. Kabat-Zinn porównuje uważną obecność do soczewki, która skupia rozproszoną i reaktywowaną energię umysłu w spójne źródło energii niezbędnej do życia, rozwiązywania problemów i zdrowienia[1508]. Potrzeba działań w zakresie odprężenia jest istotna, ponieważ świadomość cielesna pomocna jest w uchwyceniu przez umysł bezpośredniej roli ciała w procesie powstawania emocji. R. Shustreman, w nawiązaniu do myśli Antonio Damasio, zauważa, że stanowią one zbiór zmian zachodzących w ciele, na skutek reakcji na treść myśli związanych z określonym obiektem lub wydarzeniem. Zależność ta nie zawsze jest uświadomiona. Implikuje to możliwość bycia w danym stanie emocjonalnym i wcale tego nie odczuwać[1509], na

[1505] Tamże, s. 131-132.

[1506] J. Kabat- Zinn, Życie piękna katastrofa..., dz. cyt. s.25.

[1507] Tamże s.26-47.

[1508] Tamże s. 38.

[1509] Osoby, które żyją w stresie oraz nie posiadają umiejętności radzenia sobie z nim, często zapadają na choroby psychosomatyczne, a nawet onkologiczne. Praktyka muzykoterapeutyczna własna autorki pracy pośród pacjentów doświadczonych chorobami onkologicznymi pokazuje, że ciała pacjentów, ale także nasze pełne są napięć, bólu oraz rodzących się pod wpływem chronicznych napięć chorób psychosomatycznych oraz nowotworowych. Brak kontaktu z własnym ciałem, (osłabiona percepcja prioproceptywna) tym samym trudność w odczytywaniu symptomów chorobowych przejawia się tym, że

przykład można odczuwać gniew poprzez odczuwanie odpowiednich zmian cielesnych, ale nie zdawać sobie sprawy, że jest się rozgniewanym[1510]. Ponadto osoby, które żyją w permanentnym napięciu fizycznym często nie potrafią samodzielnie odprężyć ciała. W takim wypadku muzyka odgrywa rolę czynnika przerywania napięcia i działa odprężająco oraz relaksująco. Hans Salye określa muzykę jako wstrząs dewiacyjny, który porównywany jest do wstrząsu elektrycznego czy chemicznego. W przypadku muzyki jest to wstrząs przyjemny i może zapoczątkować proces odprężenia. Dlatego praca w tym zakresie ułatwia kontakt z własnym ciałem oraz rozwija ucieleśnioną formę świadomości, która nawiązuje do somaestetyki R. Shustermana (rozdział 3.1.3.)[1511]. Wprowadzenie analogii pomiędzy doświadczaniem ruchu oraz muzyki w ciele pozwala na świadome odczuwanie rezonansu, które odnosi się do odbioru somatycznej oraz senso-motorycznej informacji i ukazuje korespondencję cielesności z muzyką. Słuchanie muzyki, komunikacji językiem muzycznym w cielesny sposób (in the corporal way), poprzez cielesność, która nie jest stanem tylko procesem, umożliwia doświadczenie dynamiki, impulsu oraz ruchu w muzyce. Cielesne impulsy kurczenia, rozszerzania, przyspieszania i zwalniania są bazowymi jakościami nie tylko ruchu, muzyki, ale również emocji stanowią podstawę rezonansu odczuwanego jako przepływ wewnętrzny[1512]. Odczucie w ciele oraz rezonowanie pomaga zrozumieć fenomen muzyki jako dynamicznego procesu z adekwatną ekspresją, jak również w kontekście formowania znaczenia muzycznego w świetle teorii rozumienia gestów muzycznych i paradygmatu ucieleśnionego muzycznego poznania M. Lemana (2012)[1513].

---

pacjenci nie mają takiej świadomości, co odczuwają w poszczególnych partiach ciała. Żyją w permanentnym napięciu fizycznym, które bardzo często nie jest możliwe do zniwelowania we własnym zakresie poprzez zrozumienie stanu odprężenia bez pomocy z zewnątrz. Czyli dopóki pacjent nie zostanie wprowadzony w stan głębokiego odprężenia w całym ciele, będzie tylko rozumiał na poziomie mentalnym, czym jest odprężenie, ale nie będzie faktycznie doświadczać tego stanu w swoim ciele. Por. A. Łuciuk-Wojczuk, *Muzykoterapeutyczne aspekty pracy z ciałem na podstawie modelu Muzyka – Ciało – Duch,* [w:] *Człowiek w sytuacji zagrożenia zdrowia z perspektywy psychosomatyki,* red. E. Wilczek-Rużyczka, dz. cyt. s. 127, 130.

[1510] R. Shusterman, *Świadomość ciała…, dz. cyt.* s 200.

[1511] A. Łuciuk-Wojczuk, *Muzykoterapeutyczne aspekty pracy z ciałem na podstawie modelu Muzyka – Ciało – Duch,* [w:] *Człowiek w sytuacji zagrożenia zdrowia z perspektywy psychosomatyki,* red. E. Wilczek-Rużyczka, dz. cyt., s. 130.

[1512] I. Frohne-Hagemann, *Integrative Techniques in Professional Music Therapy Group Supervision,* [w:] *Self-Experiences in Music Therapy Education,* red. K.E. Bruscia, dz. cyt. s. 10170-10570, 10312-10318 [format Mobi].

[1513] M. Leman, *Musical gestures and embodied cognition*, w: *Proceedings of Computer Music Days* (JIM 2012) Belgia 2012, rozdział 7.5.3, [online] http://jim.afim-asso.org/jim12/pdf/jim2012_02_i_leman.pdf, [dostęp: grudzień 2015].

Włączenie dotyku[1514] jako elementu pracy z ciałem ma na celu zwielokrotnienie wrażeń cielesnych w kontekście budowania samoświadomości i samorefleksyjności ciała, jak również poznanie terapeutycznej funkcji dotyku, którego skuteczność znacznie wykracza poza aspekt fizyczny[1515]. Stosowanie dotyku w terapii, bowiem przekracza jego implikacje fizycznych skutków, ponieważ znaczenie dotyku w kontekście interpersonalnym, umiejscowione jest nie tylko w reakcjach fizycznych, ale także zawiera cechy symbolicznego, niezależnego komunikatu[1516]. Dotykowi w powszechnie przyjętej klasyfikacji przypisuje się cztery elementarne znaczenia, które dotyczą komunikowanych przekazów. Są to przekazy emocji, statusu, przekazy potrzeby fizycznego kontaktu oraz przekazy potrzeby samointymności – dotykania siebie,[1517] które są wyrazem deficytów dotyków terapeutycznych przekazujących wsparcie i dodatnie emocje[1518]. Praca w obszarze ciała w programie muzykoterapeutycznym zawiera treści profilaktyczne uświadamiające związek ciała, emocji oraz skutków nieodreagowanego stresu powodujących powstawanie chorób somatycznych. Zdobycie wiedzy w tym zakresie drogą własnego doświadczenia umożliwia wykorzystanie odreagowania, energetyzowania ciała oraz zwiększenia wydajności energetycznej organizmu.

W strefie/obszarze funkcjonowania emocjonalnego cele oddziaływania muzyką w programie muzykoterapeutycznym ukierunkowane są na eksplorowanie emocji wzbudzanych muzyką połączoną z pracą z ciałem oraz budowania relacji z muzyką odczuwaną poprzez ciało:

- zdobywanie samoświadomości przeżywanych emocji ewokowanych muzyką oraz umiejętność wyrażania ich,
- odprężenie emocjonalne,
- radzenie sobie ze stresem,

[1514] O wyjątkowych właściwościach dotyku jako najrozleglejszego zmysłu (skóra, w której umiejscowione są receptory czuciowe pokrywa całe ciało), decyduje jego rozległa reprezentacja w korze mózgowej, gdyż obszar, gdzie odbierany jest dotyk rozciąga się pasem przez cały mózg. Por. W. Sikorski, *Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii,* Impuls, Kraków 2010, s. 285. Dotyk w połączeniu z muzyką, która również aktywizuje wiele obszarów mózgu pozwala na zintensyfikowanie oddziaływania obydwóch zintegrowanych rodzajów bodźców słuchowych oraz dotyku.

[1515] W. Sikorski, *Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii*, dz. cyt. s. 255.

[1516] Tamże s.279.

[1517] Tamże s. 281

[1518] Tamże s.293.

- eksplorację osobistej relacji z muzyką na poziomie ciała.

Zaproponowane cele w strefie emocjonalnej obejmują działania na poziomie fizycznym. Oczekuje się, że przez ich osiąganie możliwe jest zdobycie wiedzy praktycznej uzyskanej drogą doświadczenia w wymiarze identyfikowania przeżywanych emocji względem samego siebie oraz wobec muzyki w połączeniu z umiejscowieniem w ciele przeżywanych emocji, nie tylko pozytywnych. W strefie emocjonalnej obrane cele wyrażają działania takie jak:

1. poznanie własnej strategii słuchania muzyki – wolne skojarzenia;
2. prezentacja i eksplorowanie oddziaływania wyeksponowanych poszczególnych elementów muzyki na reakcje emocjonalne oraz w ciele;
3. eksplorowanie doświadczeń, które stanowią źródło osobistych relacji z muzyką, uczestników – na bazie pamiętanych pierwszych doświadczeń indywidualnych lub z osobami z najbliższego otoczenia;
4. rozwijanie relacji z muzyką poprzez eksplorowanie własnych preferencji muzycznych oraz kategorialne osadzenie ich poprzez reakcje indywidualne;
5. eksplorowanie różnych emocji poprzez aktywności muzyczne oraz własnych reakcji na poszczególne emocje;
6. doświadczanie własnych reakcji emocjonalnych oraz muzycznych pod wpływem wyrażanej językiem muzycznym krytyki;
7. eksplorowanie asertywności poprzez doświadczenia muzyczne;
8. eksplorowanie własnych reakcji wobec muzyki wyrażającej ból.

Punktem odniesienia działań muzykoterapeutycznych w strefie emocjonalnej są wybrane zagadnienia modelu Marschalla Rosenberga „Porozumienia bez przemocy". Model M. Rosenberga ukazuje, jak poprzez aktywne słuchanie drugiego człowieka docierać do jego uczuć oraz potrzeb. Elementy werbalnego porozumienia, zaadoptowane do programu muzykoterapeutycznego, zostały przeniesione na grunt porozumienia poprzez muzykę, która w relacji muzykoterapeutycznej pełni rolę narzędzia porozumienia, komunikatu, między uczestnikiem a muzykoterapeutą. Jego podstawą jest aktywne słuchanie muzyki oraz przekazu muzycznego drugiej osoby, aby zrozumieć

znaczenie na poziomie ekspresji emocjonalnej, ponieważ bodźce werbalne pojawiające się w relacji także oddziałują na człowieka na podobnych zasadach, co muzyka. Nadajemy słyszanym słowom znaczenie, rozumiemy co wyraża tembr głosu, odczytujemy rytm wypowiedzi, a także energię, którą możemy poczuć całym sobą. Jest pewnego rodzaju bodźcem, wibracją i ma działanie w przestrzeni. Dlatego aktywne słuchanie roztaczające się na pełny odbiór drugiej osoby oraz empatyczne odczuwanie nadają kształt muzycznej komunikacji. Porozumienie dotyczy każdego człowieka, a rodzaj porozumienia decyduje, o jakości relacji ludzkich. Sposób porozumienia, a raczej szczególna postawa wobec porozumiewania się (mówienie oraz słuchanie), która umożliwia nawiązanie kontaktu ze sobą samym oraz innymi ludźmi, M. Rosenberg nazywa porozumieniem bez przemocy. W wyniku takiej postawy rozkwita wrodzone współczucie na mocy, którego człowiek zaczyna „dawać z serca”[1519]. M. Rosenberg sedno porozumienia bez przemocy rozumie: „w życiu szukam współczucia, przepływu między sobą a innymi ludźmi, opartego na wzajemnym dawaniu z serca”[1520]. Polega ono na skupieniu uwagi na czterech elementach: na tym, co postrzegamy, czyli uzewnętrznienie siebie; co czujemy, czyli „empatycznym odbiorem” cudzych spostrzeżeń, uczuć, potrzeb oraz próśb; czego potrzebujemy oraz na kierowanych ku innym ludziom prośbach o spełnienie tych potrzeb. Rozwija wnikliwe słuchanie, wzajemny szacunek oraz empatię[1521]. W programie muzykoterapeutycznym wykorzystana jest pierwsza faza – wyrażanie siebie (różne formy improwizacji), jak również kolejne fazy modelu polegające na empatycznym odbiorze spostrzeżeń, uczuć, potrzeb i wyrażenia prośby o zaspokojenie własnej potrzeby oraz poznawanie własnych reakcji emocjonalnych na krytykę. Działania oparte są na improwizacji.

W strefie/obszarze funkcjonowania poznawczego cele oddziaływania muzyką ukierunkowane są na eksplorowanie osobistej strategii nadawania znaczenia słuchanej muzyce lub prezentacji muzycznej drugiej osoby, ponadto na:

- eksplorowanie stanu zatrzymania się od nadawania znaczenia;
- poznanie twórczego sposobu rozwiązywania problemów.

[1519] M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy O języku serc*a, tłum. Kłobukowski Michał, Jacek Santorski, Warszawa, 2003, s 12.

[1520] Tamże s.11.

[1521] Tamże s. 21.

Zaproponowane cele w strefie/obszarze poznawczym umożliwiają zdobycie praktycznej wiedzy drogą własnego doświadczenia o strategii nadawania znaczenia zjawiskom muzycznym, które są personifikowane. Oznacza to, że słuchanej muzyce przypisuje się znaczenie na przykład chrakteryzujące osobę według zjawisk muzycznych zachodzących w prezentowanym dziele muzycznym. W podobny sposób rozpoznawane jest znaczenie muzycznego przekazu drogą improwizacji. Ponadto możliwe będzie zdobycie umiejętności posługiwania się twórczym myśleniem z wykorzystaniem metafory, fantazji oraz analogii. W strefie poznawczej obrane cele wyrażają działania takie jak:

1. eksplorowanie procesu nadawania znaczenia słuchanej muzyce lub przekazowi muzycznemu drugiej osoby – projekcja werbalna;
2. doświadczanie projekcji muzycznej obranym ideom – wyrażanie idei językiem muzycznym;
3. doświadczenie stanu zatrzymania od nadawania znaczenia – stan medytacyjny, kontemplacyjny;
4. doświadczanie twórczego myślenia z zastosowaniem metafory, fantazji, analogii, skojarzeń drogą muzyczną i wyrażanie siebie poprzez różne formy twórczego myślenia.

Odwołanie się w programie muzykoterapeutycznym do pojęcia rozumienia znaczenia muzyki zawiera się w obszarze budowania relacji językiem muzycznym. Pojęcie to jest szeroko interpretowane i obejmuje swoim znaczeniem poznanie intelektualne, ale także rozpoznanie emocji jakie niesie muzyka. Rozumienie, jako intelektualne poznanie, dotyczy tego, co decyduje, że uświadamiany jest rodzaj słuchanej muzyki, czyli styl, instrumentarium, także ogólny zarys formy dzieła muzycznego i jego struktury. Rozumienie muzyki to także uświadomienie emocji wzbudzonych muzyką, uczuć, jakie rodzą się pod wpływem dopływających bodźców dźwiękowych oraz co kryje się u źródła tego uczucia, czyli jaka niespełniona lub spełniona potrzeba wywołuje dane uczucie. Aby zainicjować proces nadawania znaczenia słyszanej muzyce lub przekazowi muzycznemu działania w tym obszarze zakładają początkowo odprężenie ciała i wzbudzenie stanu uważności.

W ramach działań na poziomie poznawczym w autorskim programie muzykoterapeutycznym odniesieniem są także wybrane zagadnienia „Treningu twórczości" Edwarda Nęcki[1522]. Ten zakres działań nosi miano „muzyczny trening twórczości" i ukierunkowany jest na użycie analogii, metafory lub nieoczekiwanego skojarzenia[1523]. Wyrażanie językiem muzycznym kreatywnych pomysłów i idei służy wzbudzaniu kreatywnej postawy wobec samych siebie, świata, a także w przyszłej pracy w sytuacji wychowawczej. Twórczy nauczyciel zdaniem E. Nęcka wpłynie pozytywnie na kreatywność ucznia[1524] oraz trafnie rozpozna „niektóre zachowania dzieci jako przejaw twórczości, a nie ignorancji, niesubordynacji czy podważania autorytetu; dotyczy to na przykład, zadawania niewygodnych pytań, kojarzenia odległych faktów lub fantazjowania"[1525]. Dlatego istotne jest wyposażenie osoby w umiejętność tworzenia nowych pomysłów spostrzegania rzeczywistości w sposób niekonwencjonalny[1526]. W tej części działań w programie zastosowane są techniki twórczego myślenia wyrażane językiem muzycznym takie jak skojarzenia[1527], analogie[1528] oraz metafory[1529]:

- skojarzenia „łańcuch" – stopniowe oddalanie się od idei wyjściowej, dzięki wprowadzaniu kolejnych ogniw długiego łańcucha asocjacyjnego, co językiem muzycznym można wyrazić jako wspólne budowanie pewnej frazy muzycznej w grupie przez kolejnych uczestników;
- skojarzenie „gwiazda" – otoczenie idei wyjściowej pewną liczbą asocjacji stanowiących reakcję tylko na tę właśnie idę, co językiem muzycznym wyrażone byłoby jako wariacje na temat;

[1522] E. Nęcka E, *Trening twórczości,* Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Olsztyn 1992.

[1523]. Tamże, s. 12.

[1524] Wiesława Limot przeprowadziła dydaktyczny eksperyment wykorzystując na lekcjach wychowania plastycznego zasady twórczego myślenia metodą synaktyki. Por. W. Limot, *Synektyka a zdolności twórcze: Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 1994.

[1525] E. Nęcka, *Psychologia twórczości,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 202.

[1526] Tamże.

[1527] Objaśnienie skojarzeń, metafor: E. Nęcka, *Trening twórczości,* dz. cyt. s. 66-67,

[1528] Objaśnienie analogii E. Nęcka, *Psychologia twórczości,* dz. cyt. s. 212; przykłady analogii autorskie.

[1529] Objaśnienie metafory E. Nęcka, *Trening twórczości,* dz. cyt. s. 87-91; przykłady metafor personifikujących autorskie.

- analogia fantastyczna – wykorzystanie inspirującej roli fantazji co językiem muzycznym oznaczałoby zagranie i/lub wyrażenie głosem, ruchem jakiejś idei o niecodziennym znaczeniu wcześniej określonym na przykład: „jedzenie loda polega na głaskaniu kota", „mrówki rysujące mapę Australii", „gwiazda spadająca z nieba do szklanki z gorącym mlekiem", „rozgryzana wiśnia tryskająca humorem", „wyścig żółwia ze ślimakiem";

- analogia osobista - polegająca na utożsamieniu siebie z jakimś problemem, zjawiskiem, bądź specyficznym stanowiskiem i wyrażenie tego w dowolny sposób – temat zostaje zadany przez uczestników; przykładem analogii do improwizacji jest: „jestem dziurą w serze", „dymem z komina", „mgłą na jeziorze", „zachodzącym słońcem do morza", „kroplą rosy na płatku czerwonej róży", „jestem królową balu", „jestem kosmonautą i lecę do innej galaktyki" i tym podobne;

- metafory – polegającej na nakładaniu się pól semantycznych, na przykład improwizacja na temat: „zastukał pazur mrozu w okno", „życie jest jazdą na tygrysie, bo…;

- metafory personifikującej – obiektowi nieożywionemu nadaje się cechy ludzkie, wtedy tematem do improwizacji może być „płaczący kamień", „ziarnko piasku chodzące na obcasach", „śpiewająca gwiazda na niebie", „rozzłoszczone słońce", „tańcząca chmura na Giewoncie" i inne.

Działania w zakresie twórczego myślenia w programie muzykoterapeutycznym pobudza nie tylko wyobraźnię, ale także myślenie muzyczne, ponadto wprowadza element zabawy, co uruchamia dobre wspomnienia z dzieciństwa i uświadamia, że beztroski sposób myślenia ma twórcze elementy, prowadzące do nieoczekiwanych rozwiązań sytuacji wychowawczych.

W strefie społecznego funkcjonowania osoby cele oddziaływania muzyką ukierunkowane są na:

- kształtowanie stanu empatii;

- nawiązywanie empatycznych relacji interpersonalnych;

- rozpoznanie własnych reakcji w ciele podczas nawiązywanych relacji;
- nawiązywanie relacji interpersonalnych za pomocą języka muzycznego o różnym charakterze.

Obrane cele w strefie funkcjonowania społecznego zmierzają do uzyskania osobistej wiedzy praktycznej zdobytej drogą doświadczenia w obszarze podstawowych umiejętności empatycznego słuchania nie tylko przekazu muzycznego, ale też drugiej osoby oraz we wzory komunikacji interpersonalnej z drugim człowiekiem uwzględniającym empatyczne odczuwanie, ułatwiające podmiotowy kontakt z drugą osobą. W strefie społecznego funkcjonowania obrane cele wyrażają działania takie jak:

1. doświadczanie empatycznego słuchania drugiego człowieka wyrażającego się za pomocą języka muzycznego;
2. eksplorowanie współdoświadczania drogą empatycznej relacji za pomocą języka muzycznego;
3. eksplorowanie porozumiewania się językiem muzycznym – umiejętności interpersonalne;
4. eksplorowanie nawiązywania relacji muzycznej w układach indywidualnych oraz grupowych wartościujących wszystkich uczestników spotkania – umiejętności interpersonalne;
5. eksplorowanie własnych reakcji na działania interpersonalne w ciele, emocjach – umiejętności intrapersonalne;
6. doświadczenia muzyczne ukierunkowane na dowartościowanie drugiej osoby;
7. doświadczenia muzyczne ukierunkowane na towarzyszenie drugiej osobie w eksplorowaniu przez nią obranej idei, kwestii, problemu drogą prezentacji muzycznej;
8. eksplorowanie komunikacji o różnym charakterze (dowartościowujące, słuchające, towarzyszące, wspierające, krytykujące, agresywne, ciepłe).

Odniesienie się w programie do zwrócenia uwagi na empatyczne towarzyszenie wypowiedziom muzycznym podkreśla ważkość tego fenomenu w budowaniu relacji

podmiotowych nie tylko w życiu osobistym, ale także w sytuacjach wychowawczych. Pojęcie empatii, którego źródła sięgają początku XX wieku (twórca pojęcia empatia T. Lipps) określa proces emocjonalnego reagowania na przeżycia innych ludzi, połączenia się z obiektem, utożsamianie swoich uczuć, przeżywanie lub współuczestniczenie w przeżyciach innej osoby, ale także cechy osobowości[1530]. We współczesnym podejściu do empatii dostrzega się jej wielowymiarowy oraz kompleksowy charakter i traktuje się ją jako złożone zjawisko emocjonalno - poznawcze lub poznawczo – emocjonalne. To złożony holistyczny proces, w którym biorą udział komponenty kinestetyczne, fizjologiczne, afektywne (motywacyjne), oraz poznawcze (wiedza i doświadczenie). Empatia jest utożsamiana z umiejętnością przyjmowania roli innej osoby oraz jej punktu widzenia, co stanowi podstawę dla procesu rozumienia uczuć drugiej osoby, jej sytuacji życiowej oraz przewidywania jej przyszłych zachowań[1531]. M. Rosenberg nawiązując do Martina Bubera ukazuje empatię jako szczególny rodzaj obecności. To autentyczna obecność, kiedy cała uwaga jest skupiona na komunikacie drugiej osoby, kiedy bez reszty jesteśmy obecni w jej przestrzeni.[1532] W ten sposób ofiarowane jest osobie czas i przestrzeń, których potrzebuje, żeby w pełni wyrazić siebie i nabrać pewności, że została zrozumiana[1533]. To chwilowe psychiczne (intelektualne i emocjonalne) "zamieszkanie" w świecie rozmówcy, by zobaczyć jak można się w takim świecie poczuć, jakie są jego rozmiary i perspektywy, co jest tam powodem do radości, a co niepokoi czy wręcz przeraża[1534]. Kluczem do wyczucia innej osoby jest zdolność do odczytywania sygnałów niewerbalnych: tonu głosu, gestu, wyrazu twarzy itp[1535]. Zdobywanie umiejętności empatycznego odbioru dokonuje się poprzez techniki muzykoterapii receptywnej, czyli podczas słuchania muzyki oraz poprzez techniki improwizacji na instrumentach. Michelle Cooper opisuje świadomość odczuwanej empatii wobec drugiej osoby (pacjenta/klienta) jako źródło wskazówek – przewodnika podczas improwizacji. Empatia pełni rolę komunikatora, dzięki niej pacjent odczuwa

[1530] J. Rembowski, *O empatii i niektórych sposobach jej badania,* „Kwartalnik Pedagogiczny", 1982, 3-4, s. 107-120.

[1531] E. Wilczek-Rużyczka, *Wypalenie zawodowe a empatia,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s.9.

[1532] M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy…,* dz. cyt. s. 98.

[1533] Tamże.

[1534] M. Dziewiecki, *Psychologia porozumiewania się,* Jedność, Kielce2000, s. 31-57.

[1535] D. Goleman , *Inteligencja emocjonalna,* Media Rodzina, Poznań1997, s. 160.

obecność i zrozumienie swojego świata przez terapeutę, co wyrażane jest poprzez muzykę. Terapeuta daje różnorodne odpowiedzi będące w relacji pomiędzy swoją własną osobowością a spostrzeżeniem i odpowiedzią na to, co wydarza się wewnątrz pacjenta, co stanowi i nadaje kształt muzycznej interwencji[1536].

Istotnym elementem w programie jest także zwrócenie uwagi na empatię kinestetyczną[1537]. Empatia kinestetyczna odnosi się do odczucia własnego ciała, doznań w ciele jako odpowiedzi na ruch oraz postawę ciała innej osoby. Poprzez kinestetyczny wymiar, empatia[1538] pozwala nam na odczucie stanu fizycznego innej osoby poprzez własne ciało[1539]. Victorio Gallesse nazywa to „bycie empatycznym", stan współodczuwania możliwy dzięki mechanizmowi zmysłowego doświadczenia. Obserwator nie tylko „widzi" działanie, emocje, doznania obiektu, ale poprzez mechanizm wewnętrznej symulacji, wewnętrznej reprezentacji stanu w ciele obserwatora zostaje wzbudzone poczucie tej samej akcji, emocji, doznań, „jak gdyby robił to samo", doświadczał tego samego, co osoba obserwowana. W każdym organizmie w momencie konfrontacji z intencjonalnym działaniem, zachowaniem się innej osoby, powstaje fenomenologiczny stan intencjonalnego dostrojenia (intentional attunement) – zdolności do pre-refleksyjnej identyfikacji z innymi[1540]. Stan ten generuje szczególne poczucie bliskości z indywidualnością drugiej osoby[1541]. Badania skoncentrowane wokół tego systemu pozwoliły na sformułowanie koncepcji, która postrzega symulację wewnątrz

[1536] M. Cooper, *Clinical-Musical Responses of Nordoff-Robbins music therapists The process of clinical improvisation,* "Qualitative Inquiries in Music Therapy", 2010: Volume 5, s. 86–115, Barcelona Publishers, s.114.

[1537] Osoby, które tańczą regularnie oraz biorą udział w przedstawieniach tanecznych wykazują większą empatię kinestetyczną wobec ruchu tanecznego, podobnie jak osoby, które dużo oglądają wydarzeń sportowych, np. lekkoatletycznych posiadają dużą empatię w stosunku do danej dyscypliny sportowej. Por. W. Strukus, *Mining the Gap: Physically Integrated Performance and Kinesthetic Empathy, "Journal of dramatic Theory and Criticism* Vol. XXV, no. 2, 2011, **s**.93.

[1538] Liczne badania biologów oraz neurobiologów na przestrzeni lat wykazują neuronalne podłoże zdolności empatycznych, w których czołową rolę odgrywa ciało migdałowate i jego połączenia z okolicą asocjacyjną kory wzrokowej. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna,* dz. cyt. s. 165.

[1539] A. BehrendS, S. Müller, I. Dziobek, *Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fosteringempathy through interactional movement and dance*, "The Arts in Psychotherapy" 39, 2012, s 108, [online] http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2012.02.003, (dostęp: wrzesień 2018).

[1540] V. Gallese. *Mirror neurons and Intentional Attunement: A commentary on David Olds,* "Journal of the American Psychoanalytic Association", 2006 54/1. s. 48, [online] https://doi.org/10.1177/00030651060540011101, (dostęp: wrzesień 2018).

[1541] V. Gallese, *Embodied simulation: from neurons to phenomental experience,* "Phenomenology and the Cognitive Sciences", 2005, 4, s.43, [online] http://dx.doi.org/10.1007/s11097-005-4737-z, (dostęp: wrzesień 2018).

cielesną, ucieleśnioną (embodied) oraz pomiędzy dwoma organizmami, ciałami (intercorporeity), jako centralnie funkcjonujący mechanizm empatii[1542]. Działania w programie muzykoterapeutycznym w zakresie empatii kinestetycznej prowadzone są poprzez dialogowane improwizacje gestem oraz ruchem do muzyki wyrażającej różne emocje. Muzyczne budowanie relacji empatycznej wymaga improwizacji w dialogach i może realizować różne techniki (rozdział 2. 4.2).

W duchowej strefie funkcjonowania osoby cele oddziaływania muzyką ukierunkowane są na konfrontację z własnym wnętrzem w obszarach:

- przejawów duchowości z perspektywy psychologii zdrowia;
- wartości uniwersalnych;
- osobistych wartości;
- wartości religijnych;
- własnych potrzeb.

Zaproponowane cele w strefie funkcjonowania duchowego wyposażają w osobistą praktyczną wiedzę zdobytą w zakresie własnych postaw wobec różnych przejawów określonych z perspektywy psychologii zdrowia dostępnych w przeżyciu wewnętrznym, wartości uniwersalnych, osobistych i religijnych oraz w możliwość ich internalizacji. Ponadto jest możliwe zrozumienie własnych potrzeb oraz próba odkrycia drogi ich zaspokojenia. W strefie duchowego funkcjonowania obrane cele wyrażają działania takie jak:

1. muzyczna eksploracja przejawów duchowości indywidualnie;
2. muzyczna eksploracja wartości uniwersalnych;
3. muzyczna projekcja wartości uniwersalnych – wyrażanie językiem muzycznym poszczególnych wartości;

[1542] V. Gallese, *Mirror Neurons, Embodied Simulation and the Neural Basis of Social Identification*, "Psychoanalytic Dialogues", art. cyt. 519-524, [online], DOI:10.1080/10481880903231910, (dostęp: wrzesień 2018).

4. muzyczna projekcja osobistych wartości – wyrażenie językiem muzycznym osobistych wartości;
5. muzyczna eksploracja wartości samego siebie oraz ewentualne muzyczne działanie korygujące według potrzeb indywidualnych;
6. odkrywanie oraz eksplorowanie własnych różnorodnych potrzeb wewnętrznych;
7. konfrontacja z wartościami przekazywanymi w muzyce religijnej oraz muzyką określaną jako „muzyka sacrum";
8. próba nawiązywania osobistej relacji z Bogiem językiem muzycznym dla osób zainteresowanych na przykład poprzez modlitwę lub akty strzeliste[1543] wyrażane dźwiękami[1544].

Działania w programie muzykoterapeutycznym w strefie/obszarze duchowym nawiązuje do wyodrębnionych przez IrenaĘ Heszen–Niejodek dziesięciu przejawów duchowości dostępnych w przeżyciu wewnętrznym takich jak:

- Sens. Poszukiwania sensu życia w ogóle, sensu poszczególnych wydarzeń, także niepomyślnych i sensu własnej aktywności w świecie, poszukiwanie ogólnej zasady rządzącej światem. Przykład: „W sytuacjach, które mnie spotykają widzę sens."
- Harmonia. Poszukiwanie harmonii ze światem. Przykład: „Mam poczucie, że jestem częścią tego świata."
- Wrażliwość etyczna. Wysokie miejsce wartości etycznych w hierarchii wartości, dbałość o zgodne z nimi postępowanie, skłonność do refleksji etycznej. Przykład: „Zastanawiam się nad takimi problemami, jak eutanazja, kara śmierci itp."

[1543] Hasło „akt strzelisty" - krótka modlitwa, mająca postać bezpośredniego zwrotu do Boga, zaczerpniętego z Pisma św. lub improwizowanego, która może być odmawiana w różnych sytuacjach wielokrotnie w ciągu dnia. Por. https://wsjp.pl/haslo/podglad/39870/akt-strzelisty/3911671/modlitwa [dostęp czerwiec 2023].

[1544] Autorka rozprawy ma doświadczenie takiej pracy z pacjentami chorującymi onkologicznie, co stanowiło źródło niezwykle głębokich przeżyć i wzmocnienia osoby w trudnym okresie życia oraz w przestrzeni otwarcia na Transcendencję i eksploracji osobowej relacji z Bogiem.

- Zaangażowanie. Doświadczenie poczucia wspólnoty, uczestnictwa, odpowiedzialności zgeneralizowanej miłości. Przykład: „Czuję w sobie miłość do innych ludzi."

- Otwartość. Akceptacja zmian i nowych doświadczeń, wydarzeń życiowych, także niepomyślnych, wrażliwość, spontaniczność. Przykład: „Jestem otwarty na zmiany."

- Rozwój. Znajomość siebie, samorealizacja, samodoskonalenie, korzystanie z nowych doświadczeń, spontaniczność, oryginalność i twórczość codziennych działań. Przykład: „Podejmuję wysiłki w celu poznania siebie."

- Wolność wewnętrzna. Kierowanie się własnymi standardami w wyborze celów i środków, w ocenie efektów, brak wewnętrznego przymusu w działaniu. Przykład: „Siłę i energię do działania znajduję w sobie a nie w otoczeniu."

- Sprzeciw wobec zła: przemocy, niesprawiedliwości, krzywdy innych. Przykład: „Reaguję, kiedy komuś dzieje się krzywda."

- Stosunek do innych: zrozumienie, tolerancja, szacunek, gotowość służenia sobą, umiejętność wybaczania, altruizm. Przykład: „Istnieją takie sytuacje, w których postępowania innych nie należy oceniać."

- Postawy religijne[1545].

Wymienione wyżej elementy, przejawy duchowości w ujęciu Heszen–Niejodek rozgrywają się w wewnętrznym doświadczeniu[1546], stanowią o ludzkim potencjale. Muzykoterapia, której istota leży właśnie w wewnętrznym doświadczeniu, ma ogromny potencjał w inicjowaniu tych procesów, a także w odblokowywaniu emocjonalnym, które utrudnia wszelki rozwój. Eksploracja indywidualnie wybranych elementów w programie wnosi próbę identyfikowania się w idei wyrażonej słowami drogą muzycznej improwizacji indywidualnej. Ponadto eksplorowane są wartości religijne poprzez słuchanie muzyki sakralnej. W zależności od wrażliwości obiorców, jeżeli ujawnią się

[1545] I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie,* [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Zygfryd Juczyński, Nina Ogińska-Bulik, dz. cyt. s. 41; A. Łuciuk-Wojczuk, *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in Applying Music Therapy in Work with Oncologic Patients,* [w:] *Traditions in Transition in the Arts Therapies,* red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, dz. cyt. s. 121; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* art. cyt. s. 7.

[1546]. Heszen-Niejodek Irena, 2003, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie,* [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Zygfryd Juczyński, Nina Ogińska-Bulik, s. 40.

wartości religijne wówczas eksploracja w tym zakresie może zostać pogłębiona, jeśli nie, wówczas uczestnicy pozostaną na poziomie szeroko rozumianej duchowości lub wrażeń estetycznych i wartości piękna lub jego braku.

Zaadoptowanie założeń rozwoju integralnego do działań muzykoterapeutycznych wymaga wskazania dwóch perspektyw oraz obszaru wiedzy zdobytej drogą doświadczenia inicjowanego podejmowanymi działaniami:

1. autorskiego rozumienia wyodrębnionych kategorii pedagogicznych wyrażanych zaproponowanymi działaniami w programie muzykoterapeutycznym drogą oddziaływań muzykoterapeutycznych;
2. – możliwości muzykoterapii na wszystkich poziomach funkcjonowania człowieka oświetlających poszczególne sfery wspierania człowieka muzyką zawierające się w polu rozwoju integralnego.

5.2.2. Charakterystyka działań muzykoterapeutycznych

Przedstawienie autorskiego programu muzykoterapii wspierającej integralny rozwój w zmierzaniu do dojrzałości wymaga omówienia działań w obszarach wskazanych przez Z Marka jako istotnych w rozwoju integralnym. Charakterystyka działań wyrażających postulaty pedagogiczne dotyczy wyłonionych w rozdziale czwartym wartości i kategorii pedagogicznych. Rozwój integralny dokonuje się w procesie nabywania określonych kompetencji życiowych, dlatego zaproponowane działania muzykoterapeutyczne zmierzają do kształtowania wskazanych przez Z. Marka zdolności: kognitywnych, operacyjnych, aksjologicznych oraz moralnych[1547].

Muzykoterapia realizuje cele mające charakter funkcjonalny, a nie muzyczny. Dlatego korzysta z muzycznych środków, narzędzi i technik[1548]. Program muzykoterapii zakłada wykorzystane dwóch z czterech głównych metod muzykoterapeutycznych: słuchanie oraz wielopostaciową improwizację, na instrumentach, wyrażaną głosem ruchem, dotykiem o charakterze terapeutycznym[1549]. Ponadto zostaną wykorzystane dzieła muzyczne, zestaw instrumentów do improwizacji oraz techniki oddechowe. Dobór

[1547] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości*, dz. cyt., s. 44-45.

[1548] L. Konieczna -Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...*, dz. cyt., s.162.

[1549] Wykorzystanie dotyku terapeutycznego zakłada zastosowanie wyłącznie wobec osób, które wyrażą zgodę na doświadczenie wykorzystujące dotyk.

muzyki przez muzykoterapeutę uwzględnia zarówno wiedzę profesjonalną, jak również osobistą relację z muzyką, na której intensywność podczas muzykoterapii zwraca uwagę K. Bruscia[1550].

Wskazane przez Z. Marka przesłanki rozwoju integralnego pozwala obrać dwa kierunki działań muzykoterapeutycznych: rozwijanie umiejętności w ramach poszczególnych zdolności oraz konfrontację i/lub rozwijanie świata wartości człowieka, a wszystko to drogą doświadczenia muzycznego bazującego na relacji z muzyką. Takie ujęcie działań toruje drogę do „nabywania kompetencji czyniących człowieka osobą wolną i zdolną do odpowiedzialnego działania, a więc dojrzałą"[1551]. Przy czym nie da się ściśle rozdzielić działań pomiędzy obydwoma kierunkami, ponieważ wszystkie zdolności zawierają się w duchowości człowieka, która ma wymiar przestrzenny, plastyczny i dynamiczny. Ponadto oddziaływanie muzyki przenika sfery funkcjonowania człowieka. Dlatego pewne zaproponowane umiejętności nie będą mogły zostać zakwalifikowane do jednego obszaru funkcjonowania osoby i wykazują powiązania z innymi obszarami. Z kolei inne wymagają pewnego przygotowania, wynikającego z całościowego postrzegania człowieka jako osoby.

Nabywane zdolności, należy „postrzegać głównie jako potencjał, a nie rzeczywistość na stałe utrwaloną w człowieku"[1552]. Aby rozpocząć pracę poprzez muzykę w przestrzeni potencjału człowieka[1553], konieczne jest poznanie i/lub rozwijanie stanu świadomości jaki wyraża pojęcie uważność. W narracji zwracają uwagę na ważkość tego elementu rozwoju Joanna, Weronika oraz Magda. Może ono odnosić się zarówno do postawy wewnętrznej, jak również wobec rzeczywistości zewnętrznej. Jest to o tyle ważne, ponieważ muzyka znajduje się między światem wewnętrznym a zewnętrznym i

[1550] K.E. Bruscia, *Defining music therapy,* dz. cyt. s. 3631-3640 [format Mobi].

[1551] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości,* dz. cyt., s. 53.

[1552] Tamże, s. 45.

[1553] Zaproponowane działania muzykoterapeutyczne korzystać będę z założeń oraz [podstaw teoretycznych autorskiego programu szkolenia muzykoterapeutów w ramach studiów podyplomowych z muzykoterapii. Jego teoretyczną podstawę wyznaczają, praca w obszarze ciała w odniesieniu do J. Kabatta-Zinna oraz R. Schustermana, w obszarze pracy duchowej do przejawów duchowości w opracowaniu I. Heszen-Niejodek, Mają one także wspólne podstawy z opublikowanym modelem muzykoterapii w obszarze pracy z pacjentami chorującymi onkologicznie. Por. A. Łuciuk-Wojczuk, *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in applying music therapy in work with oncologic patients,* [w:] *Traditions in Transition in the Arts Therapies,* red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, dz. cyt.; s. 120-128; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* dz. cyt. s. 3-9.

może łączyć te obydwie sfery funkcjonowania człowieka[1554]. Stan uważności jest podstawą aktywnego słuchania[1555] oraz inicjuje otwartą postawę wobec siebie, innych oraz świata. Otwartość z kolei stwarza przestrzeń dla kreatywnej postawy poprzez rozwijanie twórczego myślenia drogą improwizacji muzycznej. Na ten element zwróciły uwagę w narracji Elżbieta, Monika, Joanna, Weronika. W poszukiwanie stanu uważności oraz otwartości przez uczestników programu będą włączone techniki oddechowe wraz z improwizacją wdechu i wydechu na instrumentach, pomagającą kodować zmieniający się stan świadomości. Otwarcie wewnętrzne na muzykę, na delektowanie się i smakowanie jej wartości[1556] przygotowuje także do aktywnego słuchania. Stan ten ma uwrażliwić na koncentrację na przekazie drugiej osoby[1557], zarówno podczas improwizowania jak również podczas słuchania dzieła muzycznego. Z perspektywy pedagogicznej można dostrzec potrzebę aktywnego słuchania przekazów werbalnych, na co zwraca uwagę K. Stachyra, ponieważ „w codziennym życiu ludzie, słuchając, skupiają się często na tym, co odpowiedzieć, nie do końca zaś na tym, co chce ktoś przekazać. Jedyną drogą do opanowania aktywnego słuchania jest skoncentrowanie się na tym co słyszę"[1558], co ułatwia zogniskowanie uwagi na słuchanej muzyce.

Aktywowanie potencjału osoby w zakresie zdolności kognitywnych w zaproponowanym programie będą umożliwiać działania skierowane na zdobywanie samowiedzy we wszystkich strefach oddziaływania muzyki. Uświadomienie sobie własnych reakcji przyczyni się do zrozumienia siebie, ale też pomoże uzmysłowić odmienność innych (indywidualny element w przypadku Weroniki). Stan ten może też zostać także wykorzystany do zdobywania samowiedzy o swoich reakcjach na muzykę na poziomie emocji, ciała oraz w obszarze duchowym poprzesz obserwację poruszeń w różnych sferach, która może pobudzić proces twórczy. Z kolei w jego toku osoba głęboko identyfikuje się z własnym wnętrzem, potrzebami i w twórczym procesie może odkrywać sposoby ich zaspokajania (przypadek Joanny, Elżbiety, Moniki). Wyczucie i zrozumienie

[1554] K Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…*, dz. cyt. s. 26.

[1555] Aktywne słuchanie muzyki polega na zaangażowaniu aktywnym na poziomie emocjonalnym, intelektualnym, duchowym oraz fizjologicznym. Aktywne słuchanie dotyczy także wykonywania muzyki. Por. L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii,* dz. cyt. s. 28; K Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…*, dz. cyt. s. 32.

[1556] M. Bach, *Budowanie świata wartości,* dz. cyt. s. 27.

[1557] K Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką…*, dz. cyt. s 147.

[1558] Tamże.

innych łączy się ze sferą emocjonalną oraz kształconą i/lub rozwijaną empatią co umożliwia improwizacja w dialogu. Zdolności kognitywne istotne są także do rozpoznawania zależności emocji z ciałem, co wymaga włączenia zaangażowania na poziomie zmysłowym osoby (eksponuje przypadek Elżbiety oraz Weronki). Zdolności operacyjne kształtowane będą w programie w kierunku podmiotowej komunikacji z innymi (wszystkie narratorki), oraz współdziałania (wyeksponowane w indywidualnym przypadku Weroniki) drogą improwizacji, zakładającej empatyczne odczuwanie drugiego człowieka.

Działania ukierunkowane na rozbudzanie potencjału osoby w zakresie zdolności aksjologicznych łączą się z działaniami skoncentrowanymi na konfrontacji ze światem wartości (wszystkie narratorki). Jako podstawę takiej konfrontacji autorka zakłada posiłkowanie się wcześniej poznanym stanem uważności, aktywnym słuchaniem oraz otwartą postawą. Podobnie w ramach aktywowania potencjału osoby w zakresie zdolności moralnych ważne jest otwarcie na przyjęcie wartości jakie niesie muzyka. Istotne jest, aby w kontakcie z muzyką każdy z uczestników procesu terapeutycznego odkrywał te wartości, które zarezonują w jego wnętrzu podczas słuchania muzyki. To zaś domaga się takiego jej doboru, aby eksponowała również wartości wkomponowane przez twórców muzyki sakralnej. Aktywowanie potencjału osoby w zakresie zdolności aksjologicznych bliskie jest procesowi dynamizowania zdolności moralnych, co szczególnie istotne jest w kontekście nabywania umiejętności poznawania i wyjaśniania sensu gromadzonych doświadczeń[1559] muzycznych.

Dla rozwoju integralnego istotne jest włączanie czynnika wolitywnego w procesie przyjmowania i hierarchizowania wartości[1560]. Ten element w świetle działań muzykoterapeutycznych także wyraża przenikanie się zdolności, kognitywnych ze zdolnościami moralnymi, ponieważ człowiek odwołując się do wewnętrznego kompasu[1561], który zasilany jest transcendencją lub szeroko rozumianą intuicją oraz na poziomie kognitywnym umożliwia wyrażanie własnej moralności działaniami wolitywnymi. Poprzedza je refleksja nad sensem zgromadzonych doświadczeń we wnętrzu uczestników. Zdobyta wiedza doświadczeniem muzycznym poprzez nadanie

[1559] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości*, dz. cyt., s. 48.

[1560] Tamże, s. 45-48, 48.

[1561] Tamże. s. 39.

zwerbalizowanego znaczenia, osadza się w świadomości człowieka co czyni go zdolnym do wolitywnego czerpania z własnych zasobów duchowych.

Aktywizowanie kreatywnego procesu zostało zaobserwowane pośród narracji wszystkich narratorek (u Weroniki kreatywność „wybuchła", u Moniki wzbudza zachwyt własnymi możliwościami, Magda i Elżbieta osiągnęły spełnienie w pracy, Joanna osiągnęła samorealizację). Prowadził do osiągania wewnętrznej wolności i autonomii, na co szczególną uwagę zwróciły Elżbieta i Monika. Daje to podstawy, aby bazą wszystkich zaproponowanych działań był proces kreatywny. Zdaniem K. Brusci sam udział w muzykoterapii angażuje kreatywne nastawienie wobec dźwięków zarówno podczas słuchania jak również podczas tworzenia muzyki (making music). Pozwala on na eksplorowanie różnych sposóbów aranżacji, odbioru i interpretacji dźwieków[1562]. M. Przychodzińska-Kaciczak kreatywny proces podczas słuchania muzyki określa "trzecią kreacją muzyki", który dokonuje sie we wnętrzu odbiorcy, obok kreacji twórcy i wykonawcy. Odbiorca słyszy tak, "jak pozwala mu jego wrażliwość muzyczna, aktualny stan emocjonalnym, zdolność koncentracji, wiadomości muzyczne, kultura muzyczna i ogólna"[1563]. Uruchamiający się proces kreatywny toczy sie paralelnie do procesu terapeutycznego. Obydwa polegają na "dokładnym badaniu czegoś, identyfkiowaniu problemów i wyzwań, badaniu alternatyw i opcji"[1564]. Ponieważ w muzykoterapii proces tworzenia problemów muzycznych jest traktowany jako podobny do procesu rozwiązywania problemów życiowych, dlatego przyjmuje się, że umiejętności zdobywane dzięki rozwiązaniom muzycznym, uogólnione są do sytuacji życiowej[1565].

Wskazane dwoiste rozumienie doświadczenia muzykoterapii – terapeutyczny oraz kreatywny - inicjuje oczekiwanie autorki programu, że wzbudzona aktywna postawa wewnętrzna uczestników powoływać będzie do życia dźwiękami rzeczywistość[1566], którą wyrażać będzie ekspresyjny pejzaż we wnętrzu człowieka malowany szeroką paletą barw przenikających się kategorii pedagogicznych. Przyświeca temu idea, że muzyka, która jak podkreśla K. Stachyra, „dzieło powstałe w procesie twórczym, z punktu widzenia

[1562] K.E. Bruscia, *Defining Music therapy…*, dz. cyt. s. 1487 [format Mobi].

[1563] M. Przychodzińska-Kaciczak, *Zrozumieć muzykę,* Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 112.

[1564] K.E. Bruscia, *Defining Music therapy…*, dz. cyt. s. 1487 [format Mobi].

[1565] K.E. Bruscia, *Defining Music therapy…*, dz. cyt. s. 1480 -1490, [format Mobi]; A. Łuciuk-Wojczuk, *Profound muisc experience, Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology,* art. cyt. s. 24.

[1566] B. Smoleńska-Zielińska**,** *Przeżycie estetyczne muzyki,* dz. cyt. s.51.

terapii nie jest produktem skończonym, a elementem dalszego poznania, do uświadamiania sobie własnego wnętrza”[1567].Można zatem oczekiwać że podjęta refleksja przez osoby poddane oddziaływaniom muzyki pozwoli im na znalezienie rozwiązań osobistych poprzez odkrycie sensu w czym uczestniczyli i co poznali w tym także odkrywanie własnej godności i podmiotowości[1568] (por. przypadek Magdy).

Wskazane ujęcie działań muzykoterapeutycznych toruje drogę do „nabywania kompetencji czyniących człowieka osobą wolną i zdolną do odpowiedzialnego działania, a więc dojrzałą”[1569]. Wszystkie opisane działania umożliwiają rozbudzenie i/lub rozwijanie relacji osoby z muzyką, która - jak zostało wskazane w rozdziale czwartym - urzeczywistnia się jako nośnik rozwoju i odgrywa znaczącą rolę w procesie kształtowania dorosłości. Uzdalnia osobę do harmonijnego współżycia w środowisku oraz wnoszenia w niego dobra oraz otwiera/wzmacnia/rozwija relację z Transcendencją. Zdobyte na tej drodze doświadczenia podlegają indywidualnej interpretacji. Dokonuje się ono we wnętrzu osoby, na którą oddziaływanie jest kierowane. W procesie tym istotną rolę odgrywa integracja doświadczenia. Urzeczywistnia się ono drogą werbalną lub podejmowaniem działań kreatywnych. W tym kontekście wykorzystane mogą być działania plastyczne (rysowanie, wykonanie rzeźby i inne), jak również improwizacje muzyczne, pisanie pamiętnika, wiersza, dyskusję lub kombinację tych technik. Służą one jako „pomost pomiędzy doświadczeniami życia wewnętrznego, a codziennym funkcjonowaniem”[1570]. Każde działanie kreatywne „jest uzewnętrznieniem emocji, stanowi otwarcie kanału ich ujścia na zewnątrz, a przez to może przynosić znaczną ulgę klientowi”[1571]. Jak zauważa K. Stachyra pominięcie tego etapu, szczególnie w muzykoterapii receptywnej opartej na słuchaniu muzyki, może prowadzić do tego, że doświadczenie, które zyskał klient, może nie zostać zintegrowane i ugruntowane[1572].

[1567] K. Stachyra, *Muzyka jako element procesu terapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii* red. K. Stachyra, dz. cyt. s. 62.

[1568] Z. Marek, A. Walulik, *Towarzyszenie wychowawcze w formacji człowieka,* w: „Horyzonty wychowania”, 19(50), s. 108-111, [online] https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl/HW/article/view/1914/1977, (dostęp: maj 2023).

[1569] Z. Marek, Osiąganie dojrzałości, dz. cyt. s. 53.

[1570] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką*…, dz. cyt. s. 141-142.

[1571] Tamże, s. 144.

[1572] Tamże, s. 142.

Podczas omawiania działań muzykoterapeutycznych nie może zostać pominięte wskazanie ważkości dla procesu muzykoterapeutycznego, jakie stanowi świadome wykorzystanie przez profesjonalnego muzykoterapeutę momentów ciszy. „Cisza jest równie ważna jak słowa”[1573]. Dzięki ciszy muzykoterapeuta tworzy wspólną przestrzeń intymności z uczestnikiem, a niewykorzystanie takich momentów może spowodować utratę procesu, który dokonywał się w muzyce. K. Stachyra zauważa, że „przebywanie przez pewien czas w ciszy daje klientowi możliwość pozostania w kreatywnej przestrzeni, stworzonej przez muzykę, domknięcia wyobrażeń, skupienia na emocjach, refleksji. Cisza jest rodzajem mediatora między prywatną, wewnętrzną przestrzenią a światem zewnętrznym”[1574]. Jest też ważna podczas doświadczenia muzycznego o charakterze religijnym. To moment kontemplacji. W takiej sytuacji osoba samodzielnie decyduje czy ma potrzebę innej formy integracji doświadczenia.

Z perspektywy pedagogiki integracja doświadczenia może być formą refleksji. Szczególnym przypadkiem werbalizowania doświadczeń muzycznych jest użycie metafory. Na rzeczywistość wewnętrzną, wewnętrzny świat osoby składa się to wszystko, co dzieje się zarówno świadomie, jak i nieświadomie. Inicjowane są uczucia, obrazy, emocje, myśli i wewnętrzna muzyka. W rzeczywistości tej wiele się dzieje. Dorit Amir zauważa, że we wnętrzu osoby może zawierać się cały świat. Relacje między różnymi siłami natury przypominają, to, co się dzieje wewnątrz ludzkiego bytu. To, dlatego w próbach werbalizowania świata wewnętrznego przez osoby doświadczające muzykoterapii, pojawia się wiele obrazów i metafor z natury, takich jak na przykład: „czuję się jak burzliwy ocean”, „jestem jak drzewo jesienne” i tym podobne[1575].

Wykorzystana w procesie integracji doświadczenia muzycznego metafora odgrywa istotną rolę, ponieważ służy wyrażaniu tego, co niewyrażalne. Metafora prowadzi u odbiorcy do pobudzenia refleksji na temat własnych problemów i może prowadzić do odkrycia rozwiązania sytuacji. Związane jest to z tym, że „komunikat metaforyczny cechuje się wysokim kontekstem i niesie dużą ilość informacji, choć w nim

[1573] K. Stachyra, *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką*…, dz. cyt. s. 150.

[1574] Tamże, s. 150.

[1575]Amir D. Music Therapy - *Holistic model of Music Therapy,* referat wygłoszony na Światowym Kongresie Music Therapyw Hamburgu,1996. s. 907, http://www.wfmt.info/Musictherapyworld/modules/archive/stuff/papers/Kap4.pdf, [dostęp: styczeń 2014].

samym mieści się ich niewiele”[1576]. W ten sposób uczestnik sesji aktualizuje własne, indywidualne doświadczenia i interpretuje je w odniesieniu do własnego świata. Metafora stanowi przykład dwupoziomowej komunikacji, ponieważ z perspektywy neurologicznej jest ona językiem prawej półkuli mózgowej, a w procesie przetwarzania biorą udział obydwie półkule. Na poziomie nieświadomym poprzez skojarzenia i ukryte znaczenia analizowana jest treść o charakterze terapeutycznym, a świadoma część mózgu przekaz metaforyczny przetwarza dosłownie[1577]. Droga integracji oraz ugruntowania przeżytego doświadczenia muzycznego odgrywa kluczową rolę podczas wzbudzonego doświadczenia muzycznego.

5.2.3. Proces odkrywania prawdy o sobie

Wynikiem działań w przedłożonym programie są wzbudzone doświadczenia muzyczne oraz ich integracja. Oczekiwaniem autorki przedstawianego programu muzykoterapeutycznego jest zdobycie przez jego uczestników wiedzy w osobistym wymiarze, a zdobyte umiejętności mogą wyrażać nowe jakości, jakie pojawią się w życiu osobistym uczestników. Proces ten może zaowocować zdobyciem kompetencji, które przejawiają połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, które wpisane są w przestrzeń gromadzonych doświadczeń oraz akceptowanych wartości[1578]. Osiągnięcie ich wpisane jest w osobiste zaangażowanie oraz wysiłek twórczej postawy każdego z uczestników programu. Z kolei świadome korzystanie z potencjału muzyki drogę tę może w różnorodny sposób oświetlać. Wiedza zdobywana jest drogą indywidualnego doświadczenia muzycznego inicjowanego przewidzianymi i opisanymi działaniami w zaproponowanym programie muzykoterapeutycznym oraz istotnym procesem ich integracji.

Zdobyta wiedza oraz umiejętności drogą ewokowania doświadczeń muzycznych realizujących wyznaczone cele w programie muzykoterapii wspierającej rozwój integralny osoby przedstawia tabela nr 2.

[1576] K. Krasoń, L. Konieczna-Nowak, *Sztuka - Terapia – Poznanie,* dz. cyt., s. 45.

[1577] Tamże, s. 46.

[1578] Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości*, dz. cyt. s. 44-45.

Zdobyta wiedza drogą doświadczenia muzykoterapii		**Umiejętności zdobyte drogą doświadczenia**
Wiedza w wymiarze fizycznym	Znajomość sposobów wprowadzania w relaks	Umiejętność wchodzenia w stan relaksu oraz wzbudzania go u drugiej osoby
	Znajomość techniki zdobywania samoświadomości własnego ciała	Umiejętność redukcji napięć w ciele poprzez zdobywanie samoświadomości ciała
	Poznanie stanu uważności	Umiejętność doświadczania stanu „tu i teraz”
	Poznanie techniki medytacyjnej w ruchu integrującej oddech z ruchem ciała	Umiejętność integrowania oddechu z ruchem ciała
	Poznanie technik uruchamiających witalność ciała	Umiejętność wzbudzania witalności we własnym ciele
	Poznanie techniki stosowania terapeutycznego dotyku	Umiejętność zastosowania dotyku wobec drugiej osoby, który przekazuje wsparcie
Wiedza w wymiarze emocjonalnym	Odkrycie własnej strategii słuchania muzyki	Umiejętność twórczego słuchania muzyki wnoszącego różne korzyści

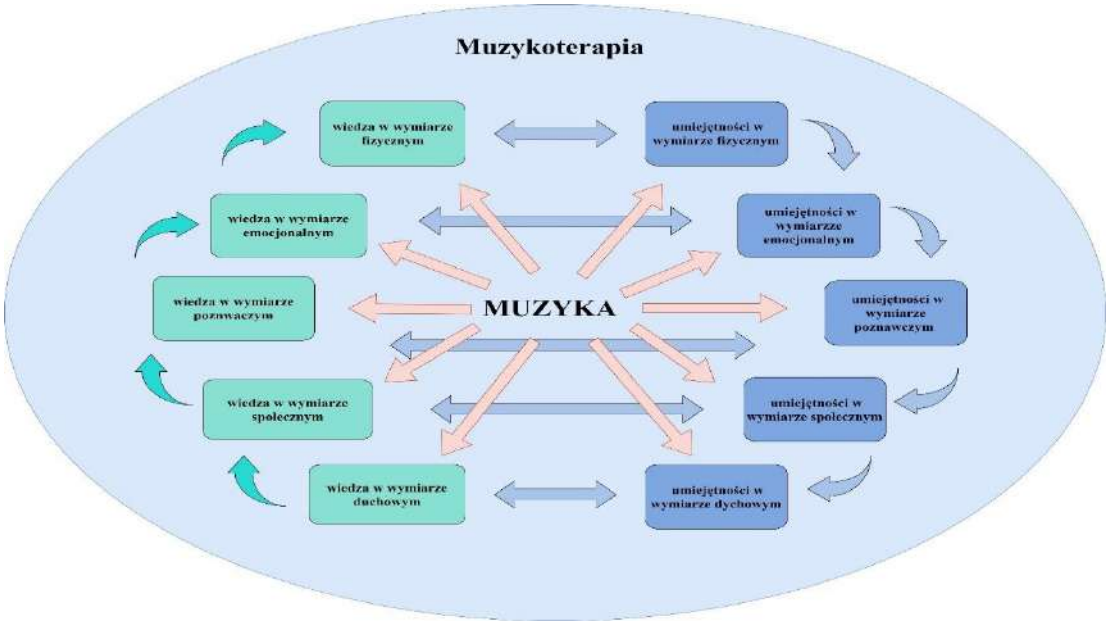
	Poznanie własnych reakcji w ciele na słuchana muzykę	Umiejętność korzystania z różnych walorów muzyki dla własnego dobra
	Rozpoznanie własnych doświadczeń źródłowych w relacji z muzyką	Umiejętność rozpoznawania i wykorzystania źródeł relacji z muzyką w codzienności
	Uświadomienie własnych preferencji muzycznych	Umiejętność doboru muzyki dla własnych potrzeb
	Budowanie obrazu własnych reakcji emocjonalnych	Umiejętność kontroli ekspresji własnych emocji
	Poznanie własnych reakcji na różne rodzaje krytyki	Umiejętność adekwatnego reagowania na krytykę
	Budowanie postawy asertywności	Umiejętność działania w postawie asertywności w relacji dwupodmiotowej
	Konfrontacja z bólem	Umiejętność adekwatnego reagowania w sytuacjach bólowych
Wiedza w wymiarze poznawczym	Poznanie osobistej strategii nadawania znaczenia muzyce	Umiejętność nadawania adekwatnego znaczenia wobec muzycznego przekazu drugiej osoby oraz rozpoznawanie przyczyn zachowań agresywnych
	Zapoznanie się z twórczymi sposobami myślenia	Umiejętność posługiwania się metaforą, analogią, skojarzeniami oraz

		fantazją jako twórczego rozwiązywaniu problemów
Wiedza w wymiarze społecznym	Kształtowanie stanu empatii	Umiejętność empatycznego słuchania muzyki, drugiej osoby
	Kształtowanie empatycznych relacji interpersonalnych	Umiejętność nawiązywania empatycznych relacji interpersonalnych
	Poznanie własnych reakcji w ciele podczas relacji interpersonalnych	Umiejętność rozpoznawania własnych reakcji oraz drugiej osoby
	Poznanie różnych sposobów nawiązywania relacji	Umiejętność posługiwania się różnymi formami relacji: dowartościowujące, słuchające, towarzyszące, wspierające, krytykujące, agresywne, ciepłe
Wiedza w wymiarze duchowym	Poznanie przejawów duchowości z perspektywy psychologii zdrowia	Umiejętność konfrontacji z własnymi postawami wobec różnych aspektów duchowości
	Konfrontacja z wartościami uniwersalnymi	Umiejętność internalizacji wyznawanych wartości
	Konfrontacja z własnymi wartościami osobistymi	Umiejętność ekspresji własnych wartości osobistych
	Konfrontacja z wartościami religijnymi	Umiejętność ekspresji wartości religijnych

	Konfrontacja z własnymi potrzebami	Umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb

Tabela nr 2. Muzykoterapia wspierająca rozwój integralny – wiedza i umiejętności (oprac. własne)

Na schemacie nr 23 zostaje przedstawiony graficzny model muzykoterapii wspierającej rozwój integralny.



Schemat nr 23. Muzykoterapia wspierająca rozwój integralny (oprac. własne)

5.2.4. Perspektywa działań pedagogiczno-muzykoterapeutyczna

Ostatnim elementem ważnym w procesie prezentacji programu muzykoterapeutycznego jest uzasadnienie zastosowania działań muzykoterapeutycznych w przestrzeni pedagogiki. Wyłonione w rozdziale czwartym wartości oraz kategorie pedagogiczne odpowiadają wszystkim obszarom funkcjonowania człowieka w procesie integralnego rozwoju. Wspólnym, spajającym ogniwem dwa światy pedagogiki oraz muzykoterapii jest pojęcie potencjału. Wyraża on zarówno istotę wychowania integralnego, jak również istotę oddziaływania muzykoterapeutycznego. Muzyka swoim potencjałem piękna, transakcyjności wartości transcendentnych wnosi do wnętrza osoby poczucie siły, radości, miłości, prawdy o sobie otwarcia na Transcendencję (wszystkie respondentki), witalizując potencjał osobowy.

W rozprawie zostało przyjęte, że muzyka odgrywa rolę znaku, ponieważ angażuje całą osobę, która ma zdolność, aby uchwycić sens na wszystkich wymienionych

poziomach[1579]. Ten sposób poznania Cz. Bartnik określa jako „łuk hermeneutyczny między osobą nadawcy, a osobą odbiorcy znaku" oraz „ruchomą tęczę hermeneutyczną, posiadającą możność przekazu informacji poprzez czas, odległość, zasłony, zaciemnienia i wszelkie przeszkody"[1580]. W takim kontekście muzyka pełni nie tylko rolę znaku, ale jest także nośnikiem rozwoju narratorek. Stanowi ona bazę, na której uczestnik oddziaływań buduje relacją ze samym sobą, z drugą osobą w przestrzeni współbycia. Jak zauważa L. Polony muzyka, dzieło muzyczne artykułując wartości rodzi odczucia wewnątrz istoty człowieka[1581]. Ponadto wypełnia przestrzeń współbycia, czym inicjuje proces odbioru i poznania "całoosobowego"[1582]. Uczestniczą więc w nim trzy podmioty w relacji: osoby z własnym wnętrzem, osoby do drugiej osoby oraz osoby do muzyki. Relacje te zawierają się w przestrzeni procesu twórczego, który aktywuje muzyka. Wskazany kontekst akcentuje rolę nie tylko muzyki, ale przede wszystkim relacji, na bazie której uaktywnia się potencjał muzyki. Podobna regularność została zaobserwowana w badaniach autorki w pracy z pacjentami chorującymi onkologicznie, u których doświadczenie muzykoterapii aktywowało potencjał wewnętrzny oraz umożliwiło zbudowanie/odzyskanie relacji z samym sobą na poziomie relacji z ciałem, z emocjami, na poziomie poznawczym oraz ze sferą duchową[1583].

Koncepcja autorskiego programu muzykoterapeutycznego wspierającego rozwój integralny zmierzający do osiągania dojrzałości odzwierciedla postulaty pedagogiczne wyrażające aspekty zaobserwowanego w procesie synergicznym rozwoju narratorek, który został zidentyfikowany jako rozwój integralny. Obrane cele oddziaływania muzykoterapeutycznego w kategoriach pedagogicznych uwidaczniają dynamizm kształtowania dorosłości. Przyjęte w rozprawie dynamiczne rozumienie dorosłości, uwzględniające perspektywę auksologiczną umiejscawia obrane cele na drodze, która oznacza „rozwój"[1584] określany jako „przestrzeń dorosłości"[1585]. Ponieważ „dorosłość"

[1579] ks. K. Guzowski, *Hermeneutyka personalistyczna*…, dz. cyt. s. 35.

[1580] Cz.S. Bartnik, *Personalizm*, dz. cyt. s. 348-349.

[1581] L Polny, *Hermeneutyka i muzyka*, dz. cyt. s. 30.

[1582] ks. K. Guzowski, *Hermeneutyka personalistyczna*…, dz. cyt. s. 35.

[1583] A. Łuciuk-Wojczuk, *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in Applying Music Therapy in Work with Oncologic Patients*, [w:] *Traditions in Transition in the Arts Therapies*, red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, dz. cyt. s. 129-131.

[1584] E. Dubas, *Auksologia andragogiczna…,* dz. cyt. s. 137.

[1585] Tamże, s. 135.

w ujęciu auksologicznym jest traktowana „jako dynamiczny proces rozwojowy, stymulowany edukacją (uczeniem się, formacją i autoformacją)”[1586], odzwierciedla „uniwersalne cechy procesu życia człowieka dorosłego”[1587]. W perspektywie humanistycznej wyraża to wspieranie człowieczeństwa.

Wskazane trzy perspektywy, przyświecające rozumieniu przez autorkę pojęcia „kształtowanie dorosłości”, w wymiarze działań muzykoterapeutycznych, wbudowanych w kategorie pedagogiczne, aktywować będą wewnętrzną siłę rozwojową człowieka. Pozwoli ona na coraz pełniejsze wyrażanie swojej istoty, co stanowi jedno z założeń pedagogiki otwartej, eksponowane przez M. Nowaka[1588] oraz zaktywizuje potencjał osoby w procesie zmierzania ku dojrzałości w ujęciu Z. Marka[1589] pulsujący w przestrzeni personalizmu.

Współczesne pedagogiczne myślenie spaja przekonanie, które rozwijało się w okresie Ruchu Nowego Wychowania. Ukierunkowanie na poszukiwanie teoretycznych i praktycznych programów i metod wychowania w różnych dziedzinach sztuki wskazywało potrzebę estetycznego wychowania szczególnie przez Owide’a Decroly Johna Deweya czy Adolphe’a Ferriere. Powstało w okresie tym wiele koncepcji wykorzystujących muzykę: Emila, Jaques-Dalcroze’a, Zoltana Koaday’a oraz Karola Orffa, które do dzisiaj stanowią ważny zakres działań wychowawczych na całym świecie, posługują się nimi także muzykoterapeuci, szczególnie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. Na uwagę zasługuje także koncepcja pedagogiki oparta na idei rytmu Rudolfa Steinera. Ruch ten rozwijał się także w Polsce, szczególnie promowany w koncepcji wychowania estetycznego Ireny Wojnar. Maria Przychodzińska-Kaciczak, omawiając system E. J Dalcroze’a oparty na muzyce i rytmie, podkreśla jego pogląd wyrażający ważkość muzyki jako potężnej siły psychicznej, która posiadając możność porządkowania i regulowania może porządkować również czynności życiowe człowieka. Ten sposób myślenia E. J. Dalcroze’a prowadzi do stwierdzenia, że „każdy człowiek powinien mieć muzykę w sobie” w znaczeniu przypisywanym muzyce przez Greków, czyli jako „połączenie naszych władz umysłowych, uczuć, tworzonych,

[1586] Tamże, s. 145.

[1587] . Dubas, *Auksologia andragogiczna…,* dz. cyt. s. 133.

[1588] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej,* dz. cyt. s. 278

[1589] Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, dz. cyt. s. 33; Z. Marek, Osiąganie dojrzałości dz. cyt. s. 45.

urabianych, wreszcie stylizowanych przez wyobraźnię, porządkowanych przez rytm, harmonizowanych przez świadomość”[1590]. Autorka zwraca również uwagę na ważkość pragnienia wypowiedzenia się, ponieważ „umiejętność wyrażania sił wewnętrznych jest dowodem dojrzałości człowieka”[1591]. Odwołanie do antycznych poglądów na muzykę jest zasadne także w myśleniu o genezie i korzeniach muzykoterapii. Współczesna muzykoterapia, pomimo, że bazuje na naukowym myśleniu, klinicznych dowodach oraz empirycznej dokumentacji, umożliwia rozważanie i nadanie zmieniającym się w historii ideom, nowych, opartych na dowodach ram[1592].

Muzykoterapia realizując cele mające charakter funkcjonalny, a nie muzyczny[1593], zmierza do zaspokajania potrzeb człowieka w różnych wymiarach: edukacyjnym, rekreacyjnym, rehabilitacyjnym, prewencyjnym, psychoterapeutycznym, a także fizycznym, emocjonalnym, intelektualnym, społecznym i duchowym[1594]. Istota działań leży w potencjale, który może zostać zaktywizowany w różnym stopniu w zindywidualizowanym doświadczeniu. Każda z metod zastosowanych w programie ewokuje zróżnicowane doświadczenia wynikające ze specyfiki metod, które aktywizują różne zdolności percepcyjne i poznawcze, różne emocje różne procesy interpersonalne[1595]. W zaproponowanych sferach oddziaływań muzykoterapia posiada możliwości wzbudzania różnorodnych doświadczeń muzycznych na każdym poziomie: na poziomie ciała, w emocjach, na poziomie poznawczym oraz duchowym. Uczestnicząc w doświadczeniu muzycznym osoba doświadcza ciągłej zmiany zarówno obecnej w muzyce, jak również samodzielnie wprowadzanej w własnej produkcji muzycznej, co stanowi podstawę dokonującej się zmiany w obszarach niemuzycznych (rozdział 2.3.2).

Przywołanie różnorodności możliwości wzbudzania doświadczeń muzycznych we wszystkich strefach/obszarach funkcjonowania człowieka dokonanych przez K. Bruscię, będzie dopełniającym prezentację programu elementem afirmującym możliwości i potencjał zastosowania muzykoterapii w przestrzeni pedagogiki – w

[1590] M Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie,* Nasza Księgarnia, Warszawa 1969, s. 17-18.

[1591] Tamże, s 14-17.

[1592] L.O. Bonde, *Music Therapy – A Historical Perspective,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I. N. Pedersen, L.O. Bonde, dz. cyt. S.30.

[1593] L. Konieczna -Nowak, *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki...,* dz. cyt. s.162.

[1594] K.E. Bruscia, *Defining music therapy…,* dz. cyt., s. 727 [format Mobi].

[1595] Tamże, s. 2834-2886 [format Mobi].

procesie odkrywania prawdy o sobie. Relacja, która stanowi nadrzędną kategorię sytuacji wychowawczej wzbudzana muzyką, pozastawia ślad w osobowości uczestnika, rozwija wyobraźnię, a także rozumienie własnej podmiotowości. Dzieje się tak ponieważ, „natura doświadczenia muzycznego pozwala budować i jednocześnie opiera się na wszelkich relacjach. Muzyka łączy rytm i słowa, słowa i melodię, melodię i harmonię, jeden temat z innym tematem, jeden głos z drugim, solistę z akompaniatorem. We wnętrzu osoby łączy muzykę z emocjami, muzykę z własnym życiem i innych. Integruje ciało, umysł i ducha. Ponadto w interpersonalnej perspektywie łączy ludzi w niezliczonych relacjach i zakotwicza ich w ich społeczeństwie i kulturze. […]. To tylko niektóre z powiązań nieodłącznie związanych z każdym doświadczeniem muzycznym”[1596]. Relacyjność doświadczenia muzycznego stanowi rodzaj potencjału, który na każdym z poziomów inaczej się objawia, co eksponuje K. Bruscia. Wskazanie specyfiki możliwych doświadczeń w poszczególnych obszarach oddziaływania muzyką służy przybliżeniu jakie doświadczenia mogą zostać zainicjowane drogą oddziaływania pomocą potencjału muzyki, z jakiego można czerpać na drodze realizacji zamierzonych celów w zaproponowanym programie muzykoterapeutycznym. Omówienie zostanie zawężone do wykorzystanych w programie dwóch metod muzykoterapii słuchania oraz improwizacji.

Na poziomie fizycznym słuchanie muzyki ewokuje doświadczenie fizyczne – odczuwane w ciele. Wibracja i dźwięk wchodzą we wszystkie części ciała każdego, kto się znajduje w jej obecności. To, w jaki sposób ciało zareaguje, zależy od właściwości, między innymi, takich jak częstotliwość i amplituda[1597] oraz od sposobu, w jaki te właściwości są zorganizowane w czasie. Na przykład dźwięki wysokie/głośne oddziałują na ciało człowieka inaczej niż niskie/łagodne. Nadto sposób, w jaki są skonfigurowane w czasie oraz rytmicznie, wpływają na doświadczanie ich przez ciało, co ma znaczenie w odbiorze zarówno jednocześnie jak i sukcesywnie. Dodatkowo na doświadczenie słuchania ogromny wpływ ma zdrowie i integralność ciała, czyli zdolność do przyjmowania i przetwarzania bodźców, a także reagowania w różny sposób na dźwięki i wibracje. Oznacza to, że jeśli jakaś część ciała nie funkcjonuje dobrze lub jest

[1596] K.E. Bruscia, *Defining Music therapy…*, dz. cyt. s. 1480-1503 [format Mobi].

[1597] Jak podaje słownik języka polskiego, amplituda to największa wartość zmieniającej się okresowo; róznica między maksymalną a minimalną wartością zmieniającej się wielkości; skala, zakres. Por. hasło *amplituda* [online] https://sjp.pwn.pl/slowniki/amplituda.html, (dostęp: maj 2023].

uszkodzona, albo nie jest w pełni rozwinięta (okres prenatalny lub wcześniaki) doświadczenie będzie inne[1598].

Fizyczne aspekty improwizacji mają także ważne implikacje dla terapii. Podczas improwizacji możliwe jest również używanie różnych części ciała w stosunkowo swobodnej formie, na przykład klaskanie, tupanie itp. Stymulacja sensoryczna zapewniana przez improwizację może przynieść fizyczną satysfakcję, przyjemność a także uwolnienie energii fizycznej. Improwizacja może ponadto pomóc improwizatorowi w fizycznym nawiązaniu kontaktu z innymi i środowiskiem fizycznym (na przykład wykorzystanie dźwięków z otoczenia do improwizacji). Podczas improwizacji klient kreuje muzykę z momentu na moment, dlatego może dostosować ją do swoich fizycznych możliwości. Z kolei podczas improwizacji wokalnej odczuwana jest także kinestetyczna odpowiedź ciała[1599]. Dla porównania podczas śpiewania lub wykonywania utworów wcześniej skomponowanych (metoda wykonywania) ciało oraz zmysły są w podobny sposób angażowane jak podczas improwizacji. Różnica polega na tym, że muszą być kreowane dokładne nuty, rytm, tempo oznaczona barwa dźwięku oraz dynamika – jego głośność. Często wymaga to praktyki oraz wytrwałości[1600].

Doświadczenie muzyczne o obliczu emocjonalnym wiąże się z reagowaniem na emocje zawarte w muzyce ora ich wrażanie językiem muzycznym. Na temat tego, czy i w jaki sposób muzyka wyraża emocje prowadzonych jest wiele teoretycznych sporów. Niezależnie od tego codzienne doświadczenia ludzi podpowiadają, że słuchanie muzyki może budzić szeroką gamę uczuć i wspomnień. Uczucia, których doświadcza się informują o tym, jaka muzyka jest preferowana przez daną osobą, jaka muzyka brzmi tak jak się czuje osoba oraz jaka muzyka wyraża jej przekonania i wartości. Rozwijają się silne więzi i skojarzenia z określonymi utworami, które potrafią przypominać o ważnych wydarzeniach, ludziach, etapach życia. Mogą także przypominać wewnętrzne zmagania czy chwile radosne na przestrzeni lat. Dzięki tym głębokim powiązaniom muzyka umożliwia dostęp do świata uczuć i emocji, wspomnień, ale też nadziei, doświadczonych na przestrzeni całego życia[1601].

[1598] K.E. Bruscia, *Defining music tehrapy...*, dz. cyt. s. 3076-3101 [format Mobi].

[1599] Tamże, s. 3100-3109 [format Mobi].

[1600] Tamże, s. 3109-3122 [format Mobi].

[1601] Tamże, s.3123-3136 [format Mobi].

Improwizacja w kontekście emocjonalnym dostarcza środków wyrażania siebie. Dzięki temu osoba improwizująca może uzewnętrznić impulsy, wyrazić własne emocje i uczucia. Ponadto improwizacja może uwolnić energię fizyczną i emocjonalną. Ekspresja może być sensomotoryczna i wyrażać jaźń fizyczną i zawarte w niej emocje. Może też być to „wysoce reprezentacyjny lub abstrakcyjny wyraz uczuć, których nie można wyrazić słowami, a także stłumionych lub nieświadomych emocji, które są poza zasięgiem świadomości improwizatora”[1602]. Każda improwizacja jest indywidualnie spersonalizowana poprzez wyrażanie siebie, dlatego dostarcza środków do rozpoznania i rozwijania własnej tożsamości. Pozwala to na różne stopnie i rodzaje ujawnienia, na przykład może wyrażać ukryte myśli i uczucia bez ujawniania ich, ale też może być pomocna w wydobyciu ich na światło dzienne. Improwizacja może mieć charakter zabawy, eksperymentowania oraz osadzać tu i teraz. Przynosi osobie improwizującej uczucie przyjemności i satysfakcji[1603].

Doświadczenie na poziomie poznawczym wiąże się z rozpoznawaniem znaczenia muzyki. Kiedy słuchanie muzyki jest intencjonalne, czyli kiedy muzyka jest na pierwszym planie świadomości umysł człowieka spodziewa się znaczenia sekwencji dźwięków, akordów, rytmów. W sytuacji, kiedy znaczenie nie jest oczywiste, będzie podejmować próbę nadania go. Słuchana muzyka z uwagą może wprowadzić słuchacza w niezwykłe stany świadomości. Będąc na pierwszym planie świadomości muzyka może stać się intensywnie poruszającym przeżyciem. Z koeli, gdy muzyka przejdzie w tło uwagi słuchacza, wówczas może on „przenosić się swoją świadomością we wspomnienia, fantazje, metaforyczne obrazy, stany nirwany lub szczytowe przeżycia”[1604].

Improwizacja na poziomie poznawczym, podobnie jak słuchanie, które z łatwością pochłania całą uwagę, może prowadzić do niezwykłych stanów świadomość. Dzieje się tak, kiedy osoba improwizująca „jest tak pochłonięta improwizacją, że wymagania obecnej rzeczywistości zaczynają zanikać, a improwizator zostaje przeniesiony do innych wymiarów”[1605]. Innym rodzajem aktywności umysłowej są symboliczne, metaforyczne i reprezentacyjne aspekty improwizacji. Rozpoznanie możliwych znaczeń może odbywać się na dwa sposoby. Pierwszy polega na rozpoznaniu

[1602] Tamże, s. 3140-3142 [format Mobi].

[1603] Tamże, s. 3145-3168 [format Mobi].

[1604] Tamże, s. 3198- 3211, 3204-3208 [format Mobi]

[1605] Tamże, s. 3220-3223 [format Mobi].

możliwych znaczeń, co wymaga werbalnej projekcji na muzykę. Drugi zakłada odwrotny proces i polega na muzycznej projekcji zwerbalizowanych idei, co wymaga stworzenia improwizacji, aby wyrazić określony tytuł, obraz lub tekst. Należy zaznaczyć, że każdy proces nadawania znaczenia wymaga innych umiejętności werbalnych i niewerbalnych. Improwizację można też uznać za twórczy proces podejmowania decyzji, w którym także nadawane są znaczenia. Na przykład tworząc i porządkując dźwięki, melodie i rytmy osoba w toku improwizacji wyobraża sobie różne opcje zmian lub powtórzeń, które wraz z rozwojem muzyki pojawiają się. Improwizowanie w każdej chwili wymaga wyobrażenia sobie opcji, wypróbowania ich, wybierania najlepszych, rozwijania ich w pełni, a następnie przejścia do kreatywnego wyzwania[1606]. Oznacza to, że osoba improwizująca jest „w ciągłym stanie słuchania samego siebie, samokontroli i samoregulacji. Podobnie jak w przypadku odtwarzania muzyki, muzyczna improwizacja wymaga pętli sprzężenia zwrotnego, która zapewnia muzyczną samoświadomość”[1607].

Doświadczenia muzyczne można odnieść do znaczenia muzyki jako sztuki relacyjnej, ponieważ jest formą interpersonalnej oraz socjo-kulturowej komunikacji „kompozytor komunikuje się z wykonawcą, który komunikuje się ze słuchaczami i sobą samym; podobnie improwizator wchodzi w interakcje z innymi improwizatorami, aby komunikować się z innymi, w tym z samym sobą. Ten łańcuchowy proces komunikacji muzycznej stanowi integralną część społeczeństwa; w istocie muzyka jest instytucją społeczną i jako taka pełni ważne funkcje społeczne”[1608]. Funkcje te zostały określone przez Stefana Koelscha i w kontekście relacyjnym omawia je K. Bruscia:

- kontakt: tworzenie muzyki wprowadza ludzi w kontakt ze sobą, co jest podstawową potrzebą człowieka;
- poznanie społeczne: słuchanie muzyki wiąże się rozpoznaniem intencji, pragnień i przekonań osób, które stworzyły muzykę;
- współodczuwanie: muzyka przynosi indywidualne lub wspólne stany empatyczne, które wzajemnie się intensyfikują;

[1606] Tamże, s. 3220- 3235, 3233-3234 [format Mobi].

[1607] Tamże, s. 3235-3237 [format Mobi].

[1608] Tamże, s. 3268-3282 [format Mobi].

- komunikacja: jest szczególnie ważna dla regulacji społecznej i emocjonalnej oraz rozwoju niemowląt i małych dzieci;
- koordynacja: kiedy ludzie razem grają, muszą zorganizować swoje działania w czasie w stosunku do siebie;
- współpraca: przekonujący występ muzyczny jest możliwy tylko wtedy, gdy obejmuje również współpracę między uczestnikami w odniesieniu do celów i wspólnych zachowań;
- spójność społeczna: muzyka motywuje członków grupy do tworzenia trwałych relacji interpersonalnych, co nie tylko zaspokaja podstawową ludzką potrzebę przynależności, ale także buduje spójność społeczną grupy[1609].

Doświadczenia duchowe, bez względu na to jak często pojawiają się, są trudne do zdefiniowania, przewidzenia lub wywołania i wymykają się wyjaśnieniu w kategoriach przyczynowo - skutkowych. Najczęściej pojawiają się spontanicznie oraz nieintencjonalnie i nie można tego przypisać konkretnemu aspektowi muzyki. Muzyka ma zdolność do wywoływania zmienionych stanów świadomości, ma też moc oderwania od bezpośredniego tu i teraz oraz przeniesienia do innego wymiaru świadomości. Z tego powodu może zostać wykorzystana do medytacji, relaksacji oraz rozwijania wyobraźni. Doświadczenia te różnie są definiowane, istnieje wiele ich rodzajów[1610]. Nazywane są jako szczytowe, transpersonalne, transcendentne i mogą zawierać różne zjawiska:

- doświadczenie głębokiego piękna lub estetycznej egzaltacji;
- poczucie całkowitej błogości, ekstazy, stanu nirwany, głęboko odczuwane pozytywne emocje;
- intensywne głębokie doznania zmysłowe (np. światło, dźwięk, temperatura, dotyk);
- spotkanie ze znaczącymi podmiotami, z którymi dana osoba wchodzi w interakcję lub komunikuje się ze swoim wyższym ja, sobą w przeszłym

[1609] Tamże, s. 3296-3308, [format Mobi].

[1610] Tamże, s. 3305- 3321, [format Mobi].

życiu, zmarłymi bliskimi osobami, postaciami archetypowymi, bytami boskimi i innymi;

- doświadczenie oświecenia lub wewnętrznej mądrości;
- transformacja tożsamości;
- doświadczenie jednoczące, w których osoba traci granice ego, przekracza siebie i łączy się lub jednoczy z muzyką, sobą, znaczącymi innymi osobami, społecznością, kulturą, naturą, wszechświatem, całą ludzkością;
- transcendencja rzeczywistości osobistej lub codziennej, nowa świadomość szerszej i głębszej rzeczywistości;
- uzdrowienie lub przemiana cierpienia;
- intensywne doznania pól energetycznych i ich zmian[1611].

Poszukując wspólnych kategorii pomiędzy pedagogiką a muzykoterapią należy wskazać przestrzeń współbycia, akcentowaną przez B. Dymarę[1612] oraz M. Ciechowską[1613]. W przestrzeń tę wpisuje się doświadczenie piękna i opisywany rezonans piękna, rezonans sacrum. W narracjach poszczególnych respondentek pojawiły się takie terminy jak „bycie jednym organizmem" (Monika), czy śpiewania zespołowego o tak spójnej relacji muzycznej, że wykonawcy mogą koncertować bez próby (Elżbieta). W takim kontekście przywołane zostało rozumienie terminu „współbycie", które zdaniem Bronisławy Dymary, będąc zawsze czymś więcej niż współdziałanie, obejmuje wszystkie przestrzenie interpersonalne[1614]. Autorka podkreśla, że z przestrzenią interpersonalną ściśle wiążą się inne przestrzenie, takie jak typy relacji człowieka „wobec świata przedmiotów, zwierząt, roślin, krajobrazów, obrazów, dzieł muzycznych i innych wytworów kultury"[1615]. Podążając tym tokiem rozumowania przestrzeń współbycia

[1611] Tamże, s.3309-3335 [format Mobi].

[1612] B. Dymara, *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbycia,* [w:] *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości. T. 1,* red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, dz. cyt. s. 35.

[1613] M. Ciechowska, *Qualitative Research as an Area to Co-existence and Co-creation of the Subjects of Research…,* art. cyt. s. 249.

[1614] B. Dymara, *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbycia,* [w:] *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości. T. 1,* red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, dz. cyt. s. 35.

[1615] Tamże s. 41.

można postrzegać jako wymiar nieograniczony i włączyć również przestrzeń Transcendencji. Wówczas w kontekst ten można rozpatrywać jako rezonans relacyjny, który uruchamia się podczas muzykoterapii na co zwracają uwagę Ch. Lindvang[1616] i inni oraz wobec Transcendencji.

Ostatnim elementem wymienianym pośród możliwości i potencjału muzykoterapii podczas realizacji zamierzonych celów, który może pojawić się przy każdym rodzaju doświadczenia muzycznego, jest piękno. „Żyje" ono własnym, niezależnym życiem. Ten niuans doświadczenia muzycznego może pojawić się, gdy ludzie doświadczają lub tworzą muzykę. Mogą go odnaleźć zarówno „w samej muzyce, wewnątrz człowieka, w różnych relacjach międzyludzkich i społeczno-kulturowych, jak i we wszechświecie[1617]. Piękno, zdaniem Sebastiana Szymańskiego „jest nie tylko najwyższą wartością estetyczną, ale najwyższą wartością metafizyczną w przestrzeni przeżycia estetycznego"[1618]. W kontekście przeżywania piękna muzyki, intencyjnie nasyconej przez kompozytora treściami religijnymi, autor ten zaznacza, że zachodzi rezonans. Przy założeniu, „że źródłem piękna jest sam Stwórca, można przyjąć, że rezonans jest w pewnym sensie szczególny dynamicznie działającym transformatorem piękna na jego adresatów. Jego właściwe działanie uzależnione jest między innymi od otwartości i gotowości podmiotów osobowych do przyjęcia całym sobą tego, co niesie, oraz przestrzeni, w której będzie najbardziej skuteczny. Biorąc pod uwagę wymiar interpersonalny i intrapersonalny doświadczenia piękna przez jednostkę czy wspólnotę, można przyjąć, że rezonans wprawiony w ruch przez Stwórcę porusza struny duszy wszystkich jego odbiorców. Dostarcza im ciągle nowego przeżycia, które rezonuje w nich samych oraz przez nich"[1619]. Opisany rezonans S. Szymański odnosi do mszy jako gatunku muzycznego. Wówczas „można założyć, że piękno wydobywające się z przestrzeni dźwiękowej, w której dokonuje się projekcja dźwięków mszy muzycznej, będąca w przeważającej mierze przestrzenią liturgiczną, a niekiedy również i ściśle

[1616] Ten proces podobny jest do wczesnej komunikacji z niemowlętami. Jest to wrodzona muzykalność komunikacyjna, która obecna jest przez całe życie we wszystkich ekspresjach komunikacyjnych z innymi ludźmi. POR. Ch. Lindvang, I.N. Pederson, L.O. Bonde, S.L.Jacobsen, H.M. Ridder, B.D. Beck, G. Gattino, N. Hannibal, U. Holck, J. Andersen-Ingstrup, *Collaborative Resonant Writing and Musical Imprivisation to Explore the Concept of Resonanse,* dz . cyt., s. 8.

[1617] K.E. Bruscia, *Defining music therapy,* dz. cyt., s. 2668 [format Mobi].

[1618] S. Szymański, *Sacrum w kompozycji mszy – poszukiwania i nadzieje. Studium liturgiczno-muzyczne,* Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2023, s. 230.

[1619] S. Szymański, *Sacrum w kompozycji mszy…,* dz. cyt., s. 231.

artystyczną (np. sala koncertowa filharmonii), wprawia w twórcze drgania wrażliwość człowieka, dostarczając mu nowych doświadczeń estetycznych, duchowych itd."[1620]. Dokonujący się proces S. Szymański określa rezonansem piękna, które dzięki wartościowej transakcji treści religijnych, rezonowane jest przez piękno duchowe. Nabierając wymiaru muzycznego staje się „muzycznym rezonansem sacrum"[1621]. Wtedy „jest on szczególnym i dynamicznie działającym środkiem przekazu piękna wszystkim odbiorcom. Jego działanie ma kierunek zstępujący zawsze od strony Boga, a dwustronny pomiędzy odbiorcą i twórcą muzyki" [1622].

Muzyka afirmująca treści religijne oraz zjawisko rezonansu jest o tyle istotna dla programu muzykoterapii, ponieważ wartości religijne stanowią jeden z elementów eksploracji świata wartości uczestnika i będzie posiłkować się muzyką religijną – sacrum, co zostało zaobserwowane u wszystkich narratorek. S. Szymański afirmując rolę piękna przenikającego słuchacza podczas eskpozycji gatunku muzycznego jaki stanowi msza, dostrzega i jednocześnie dzieli się z czytelnikiem myślą, która wyraża moment zachwytu pięknem muzyki oraz rezonans piękna i sacrum. „Człowiek doświadcza wówczas takiego zachwycenia pięknem, któremu nie może się oprzeć, poddaje się życiodajnej mocy i sile jego działania, wzbudzając pragnienie dzielenia się tym, co przeżywa, z sobą samym, Bogiem i drugim człowiekiem. Zachodzące relacje: intrapersonalna i interpersonalna zbiegają się w jednym akcie uwielbienia Boga, dziękczynienia napędzającego żywe odniesienia do innych istot"[1623].

Doświadczenie piękna muzycznego oraz licznych jakościowo wzruszeń, które wywołuje muzyka w niezastąpiony sposób wzbogaca człowieka. Zdaniem M. Przychodzińskiej-Kaciczak, „we wzbogacaniu doświadczeń i intensywności przeżyć można dopatrywać się istotnego sensu ludzkiej egzystencji"[1624]. Zarówno recepcja jak i ekspresja muzyczna „wpływają na aktywizację wyobraźni i myślenia otwartego na różne, w tym nietypowe rozwiązania. Ufając takiemu przebiegowi kontaktów ze sztuką wielu współczesnych psychologów twierdzi, iż kontakty te mogą być modelem edukacyjnym,

[1620] S. Szymański, *Sacrum w kompozycji mszy…,* dz. cyt. s. 231.

[1621] S. Szymański, *Sacrum w kompozycji mszy…,* dz. cyt. s. 231(-241).

[1622] Tamże, s. 240.

[1623] S. Szymański, *Sacrum w kompozycji mszy…,* dz. cyt. s. 231-232.

[1624] M Przychodzińska-Kaciczak, Zrozumieć muzykę, dz. cyt. s. 296.

przykładem kształcenia twórczego stosunku człowieka do poznawanej i przeżywanej rzeczywistości”[1625].

5.3. Propozycja wdrożenia programu muzykoterapii wspierającej rozwój integralny

Obszarem, w którym mogłaby być wykorzystana propozycja kształtowania dorosłości w oparciu o medium muzyki, jest na przykład obszar spersonalizowanego podejścia w kształceniu akademickim - indywidualnie dostosowanego profilu kształcenia – tutoringu akademickiego rozumianego „w jego najczystszej formie: pracy ucznia z mistrzem w ściśle określonym wycinku rzeczywistości akademickiej” zgodnie z paradygmatem innowacyjności i w duchu pedagogiki twórczości[1626]. Jak zauważa Anna Sajdak-Burska „wieloparadygmatyczność dydaktyki szkoły wyższej może być także postrzegana jako szansa dla tworzenia różnorodnego, komplementarnego i ukierunkowanego na różne obszary kompetencji do nauczania programu wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich”[1627]. Byłoby to dosyć ściśle ukierunkowane prognozowanie. Ponieważ adresatami nauczania akademickiego są ludzie dorośli, a także doświadczenie edukacyjne również stanowi element kształtowania dorosłości, dlatego autorka rozprawy jest przekonana, że, założony cel praktyczny wpisuje się w szeroko rozumiane implikacje pedagogiczne. Przedłożony program muzykoterapii może stać się inspiracją dla szerszego grona młodych pedagogów, ponieważ jak zauważa Wanda M. Dróżka pedagogika potrzebuje nowego typu profesjonalnych nauczycieli i wychowawców[1628].

Takie rozumowanie wynika z paradygmatu humanistyczno-refleksyjnego. Współczesna edukacja wyznacza nauczycielom oraz wychowawcom[1629] klas szczególne

[1625] Tamże, s. 297.

[1626] B. Karpińska Musiał, *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor,* Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków 2016, s. 15.

[1627] A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne, Tom 10(46) nr 2 – 2018, s. 26.

[1628] W. M Dróżka, *O potrzebie integracji osobowości, wiedzy i doświadczenia w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli, na kanwie autobiografii i pamiętników różnych pokoleń nauczycieli,* [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia*, red. R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2012, s. 161-179, s. 174.

[1629] Wychowawców w świetle wychowania chrześcijańskiego omawia Marian Nowak a także Stefan Kunowski. Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej,* Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999, s. 511-515 oraz S. Kunowski, *Podstawy Współczesnej pedagogiki,* Wydawnictwo Salezjańskie, s.245-253.

miejsce w przestrzeni pedagogiki. Szczególność ta polega na czynieniu z nauczycieli „autonomicznych twórców (współtwórców) rzeczywistości edukacyjnej i zarazem jej krytycznych reformatorów”[1630]. Muzyka ewokując doznania, których walorem jest „uintensywniony sposób przeżywania rzeczywistości”[1631] zapewnia rozwój osobowości, wywołuje w człowieku to, co najbardziej ludzkie, wzbogaca jego egzystencję oraz umożliwia realizacje potrzeb na najwyższym poziomie duchowym[1632]. Propozycja wykorzystania programu muzykoterapeutycznego w toku kształcenia pedagogów i wychowawców realizującego cele określające kształtowanie dorosłości, wpisywałyby się w ideę „etosu pedagogicznego”. Jego realizację Jadwiga Nowak widzi w wspomaganiu rozwoju człowieka dorosłego, aby obudzić w nim obiektywne potrzeby wychowawcze oraz wytworzyć nastawienie na osobisty rozwój[1633].

Szczególnym obszarem wykorzystania programu muzykoterapii wspierającej rozwój integralny jest przestrzeń pedagogiki religii. Muzyka sacrum może stanowić istotny element nawiązywania relacji z Bogiem drogą przywołanych wcześniej: rezonansu piękna, sacrum oraz relacyjnego. Zaimplementowanie oddziaływania muzyką można zaproponować zarówno wobec studentów kierunków katechetycznych, ale także w kontekście kształtowania dorosłości z ujęciem również rozwoju religijnego ludzi świeckich. Dostrzegalna jest paralela, której aktorem jest muzyka. Jeżeli do sukcesu muzykoterapii przyczynia się jak zauważa K. Bruscia, relacja muzykoterapeuty z muzyką, by wzbudzać relację pacjenta z muzyką, to można oczekiwać, że relacja z Bogiem przyszłego katechety zintensyfikowana muzycznym, wartościującym transferem treści będzie żywym świadectwem i motywatorem w relacji z wychowankiem. Zintegrowane i ugruntowane doświadczenie muzyczne we wnętrzu katechety, może wnieść przekonanie o potencjale sacrum muzyki, z którego będzie także korzystać w przyszłej pracy dzieląc się swoimi przeżyciami z innymi. W ten sposób muzyka sacrum

[1630] W. M Dróżka, *O potrzebie integracji osobowości, wiedzy i doświadczenia w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli, na kanwie autobiografii i pamiętników różnych pokoleń nauczycieli,* [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia,* red. R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał dz. cyt. s. 174.

[1631] M. Przychodzińska-Kaciczak, Zrozumieć muzykę, dz. cyt. s. 296.

[1632] Tamże, s. 296-297.

[1633] J. Nowak, *Teorie wychowania dorosłych – przegląd, interpretacje, orientacje metodologiczne,* [w:] *Problemy i dylematy andragogiki*, red. M Marczuk, s. 164.

rozbrzmiewając w relacji dwupodmiotowej otworzy przestrzeń dla trzeciego podmiotu – spersonifikowanej muzyki tchnącej potencjałem płynącym od Transcendencji.

Język muzyczny muzyki sacrum jest jak zauważa R. Tyrała przez przeszło 2000 lat istnienia chrześcijaństwa był niezwykle bogaty i różnorodny[1634]. Dlatego bogata literatura muzyczna oferuje szerokie możliwości zastosowania w autorskim programie muzykoterapii wspierającej rozwój integralny, by wychodzić naprzeciw wyzwaniu, które dostrzega R. Tyrała „ważne jest zatem nie tylko oddziaływanie i znaczenie muzyki w Kościele dzisiaj i w historii, stanowi ona również wyzwanie dla przyszłych pokoleń chrześcijan"[1635].

Program muzykoterapeutyczny i plan jego wdrożenia podąża za ideą promowaną przez Z. Marka i A. Walulik określaną pedagogiką świadectwa[1636]. Zakłada ona, że „wychowawca będzie dla wychowanka autorytetem, czyli osobą, która uzewnętrznia zgodność tego, co myśli, czuje i robi. Jego rolą jest towarzyszenie wychowankowi w procesie integralnego rozwoju"[1637]. W odniesieniu do obecności muzyki w przestrzeni pedagogiki świadectwo to można rozumieć na kilku poziomach. K. Bruscia o muzyce wypowiada się, że jest ona „świadkiem naszego życia"[1638]. Świadectwo składać może wychowawca ceniący wartości niesione przez muzykę, świadectwem też będą wartości twórcy, który intencjonalnie skierowuje się ku Transcendencji oraz samej muzyki, która jak zostało wykazane może stanowić trzeci podmiot relacji i swoim potencjałem dynamizować wszystkie relacje i równocześnie transferować wartości piękna i sacrum tchnięte w relację przez samego Stwórcę. Składająca świadectwo obecność muzyki w przestrzeni pedagogiki uobecniać się będzie w akcie, kiedy, zarówno wychowawca jak również wychowanek słuchając muzyki… będą wsłuchiwać się we własne wnętrze…, by usłyszeć głos… brzmienie Transcendencji…

[1634] R. Tyrała, *Znaczenie muzyki kościelnej w historii kościoła,* „Perspektywy Kultury" nr 24 (1/2019) s. 73.

[1635] Tamże, s. 98.

[1636] Idea teorii pedagogicznej - pedagogiki świadectwa przedstawiona jest przez: Z. Marek, A Walulik, *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmatyczna,* Wadawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.

[1637] Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa...,* dz. cyt. s. 261-262.

[1638] K.E. Bruscia, *Defining Music Therapy*…, dz. cyt., s. 3128 [format Mobi].

5.4. Podsumowanie

Celem rozdziału było opisanie programu muzykoterapii wspomagającej kształtowanie dorosłości w odniesieniu do integralnego rozwoju osoby zmierzającego do osiągania dojrzałości. Zaprezentowane działania zostały oparte na wynikach empirycznej części rozprawy. Opierają się one odkrytym znaczeniu doświadczenia muzykoterapii w horyzoncie całożyciowej relacji z muzyką pięciu respondentek, które przedłożyły autorce rozprawy, napisane na potrzeby podjętych badań autobiografie. Ich analiza proksemiczna oraz interpretacja pozwoliły na sformułowanie postulatów pedagogicznych, które stanowiły podstawę do wyznaczenia głównych celów z perspektywy pedagogicznej, zaadoptowanych do działań muzykoterapeutycznych. Program muzykoterapii stanowi autorskie odwzorowanie postulatów pedagogicznych rozwoju integralnego osoby opisanego przez Z Marka. Postulaty te zostały wpisane w cele programu. Odzwierciedlają autorskie rozumienie specyfiki oddziaływania muzyki na wszystkie strefy funkcjonowania człowieka wypracowane praktyką oraz w procesie edukacji muzykoterapii, mieszczące się w zakresie szerokich możliwości dyscypliny.

Założenia programu muzykoterapeutycznego w odniesieniu do tematu rozprawy obejmują kształtowanie dorosłości. Jak zostało wykazane na podstawie rozwiązania problemu szczegółowego jak kształtowała się z perspektywy pedagogicznej osobista relacja z muzyką badanych na przestrzeni całego życia, odkryty został edukacyjny potencjał muzyki oglądany w horyzoncie całożyciowej relacji narratorek z muzyką. Ponieważ badanie respondentek nie zakładało dotarcia do indywidualnego rozumienia przez narratorki swojej kobiecości, tylko je umożliwiło, dlatego poszukiwanie znaczenia muzyki w tym aspekcie dokonywało się na podstawie ich narracji oraz wysuniętych wniosków wypływających z analizy.

Ukazanie potencjału edukacyjnego muzyki ujawniającego się od wczesnych lat życia narratorek pozwala na objęcie zaproponowanym programem również osoby we wcześniejszym okresie rozwojowym, przygotowującym do odkrywania swojej dorosłości, ale przede wszystkim do odkrywania własnej tożsamości i świata swoich wartości. Do takiego postulatu skłania szczególnie popularność muzyki pośród młodzieży, na co zwraca uwagę K. Stachyra, który dostrzega i promuje możliwości wykorzystania muzyki w pedagogice. Za wskazanym postulatem stoją wyznaczone w programie cele sformułowane z perspektywy pedagogicznej. Zakłada się w nich

kształtowanie poczucia własnej wartości, konfrontację ze światem własnych wartości, osiąganie szeroko rozumianej samoświadomości oraz rozumienia siebie; kształtowanie umiejętności podmiotowej komunikacji z drugim człowiekiem; kształtowanie umiejętności współdziałania oraz rozwijanie twórczej kreatywnej postawy wobec siebie, drugiej osoby, świata (wyeksponowane w rozdziale 5.2.1.). Nie ograniczają one wiekowo żadnej populacji (odbiorcy działań muzykoterapii), wręcz promują urealnienie idei towarzyszenia z perspektywy pedagogiki towarzyszenia (Z. Marek) na podstawie jej zrozumienia drogą analizy i interpretacji jako towarzyszenia w życiu wszystkich respondentek.

Wyznaczone cele oddziaływań muzykoterapeutycznych w odniesieniu do rozwoju integralnego obejmują sferą fizyczną, emocjonalną, poznawczą społeczną i duchową. Zdobycie oczekiwanych umiejętności oraz wiedzy drogą refleksji własnej nad przeżywanym doświadczeniem zostały pokazane w tabeli nr 2. Należy jednak zauważyć, że każda osoba stanowi indywidualność, posiada inną wrażliwość na muzykę inne właściwości osobnicze, dlatego nie jest możliwe przewidzenie jakie dodatkowe korzyści może wynieść drogą synergii. Zaobserwowanie zjawiska synergii (w trakcie doświadczenia muzykoterapii respondentek) zainspirowało autorkę rozprawy do podjęcia badań i stanowiło to ich istotę. Można przypuszczać, że realizacja oraz ewaluacja programu może ukazać kolejne procesy synergiczne nieokreślone w ramach rozprawy.

Walorem przedstawionego programu jest jego humanistyczna perspektywa w wspomaganiu osiągania człowieczeństwa w personalistycznym rozumieniu osoby. Takie ujęcie integralnego rozwoju prognozuje możliwość wspomagania osoby, nie tylko na etapie szeroko rozumianego wychowanka, w tym osoby dorosłej, ale też przyszłego pedagoga. Intencją autorki w kontekście zaproponowanego programu jest promowanie wykorzystania muzyki wzorem korzeni antycznej paidei we współczesności. Integralny rozwój osoby zmierzający do osiągania pełni dorosłości wpisuje się w ideę „etosu pedagogicznego" w kontekście budzenia potrzeb wychowawczych i podejmowania działań przekształcających zastaną rzeczywistość. Propozycja realizacji programu pośród studentów pedagogiki jest możliwością, między innymi ukształtowania osobistej relacji uczestników ze światem wartości, w tym wartości religijnych. Przyświeca temu podążanie za postulatem K.E. Brusci, który eksponuje ważkość głębi relacji muzykoterapeuty z muzyką, jako istoty sukcesu oddziaływań muzykoterapeutycznych. Przywołanie tego postulatu jest o tyle istotne, ponieważ współczesna pedagogika

akcentuje jakość dwupodmiotowej relacji wychowawczej. Oznacza to, że zinternalizowany świat wartości wychowawcy, w analogiczny sposób co relacja terapeuty z muzyką, może prognozować osiągnięcie sukcesu pedagogicznego. Zdobycie wiedzy na temat własnej osoby oraz doświadczenie odmienności innych pozwala na zrozumienie siebie, innych, a także poszerza horyzont postrzegania własnej osoby oraz sytuacji społecznych. Pedagog wyposażony w umiejętności empatyczne, poczucie zrozumienia siebie, akceptację odmienności drugiej osoby, wolności wewnętrznej, w odporność na krytykę oraz świadomy własnych potrzeb, będzie w przekonywujący i skuteczny sposób podejmować działania wspierające w osiąganiu autonomii oraz ukazując świat nieprzemijających wartości wobec wychowanka.

Zaproponowany program może zostać także wykorzystany jako szkolenie przyszłych pedagogów, aby mogli w swojej praktyce wykorzystywać poszczególne elementy muzykoterapii, tym samym dawali świadectwo, które może być pomnażane potencjałem muzyki tchniętej Duchem Transcendencji. Ponieważ autorka rozprawy posiada praktykę z pacjentami, która uwieńczona została wykształconym modelem muzykoterapii i jego wyniki pokazały, że wszystkie pacjentki nawiązały relacje z muzyką oraz z samymi sobą w różnych wymiarach można prognozować, że wdrożenie programu do przestrzeni pedagogicznej może odnieść sukces pedagogiczny.

Muzykoterapia i przeżycie doświadczenia szeroko rozumianego piękna pozwala by otwierać człowieka. Otwierać nie tylko na siebie, na otaczający świat, ale także na świat wartości, w tym na szeroko rozumianą transcendencję. W takim kontekście rolę muzyki w przedłożonym programie można metaforycznie określić jako „przeszkloną windę", a wprawianie jej w ruch powierzyć nieograniczonemu potencjałowi muzyki, który w miarę wznoszenia się windy roztacza przed „pasażerem" coraz pełniejszą panoramę świata, aż po niekończący się horyzont, łączący się z firmamentem Transcendencji. Jej napędem jest także piękno, tkane bezgraniczną konstelacją dźwięków, aż po linię widnokręgu lśniącego blaskiem prawdy i dobra na tle bezkresnego pejzażu nieskończoności…

ZAKOŃCZENIE

Celem podjętych badań było rozpoznanie i opisanie rozwoju uczestników jaki dokonał się poprzez uczestnictwo w muzykoterapii. Wraz z jego osiągnieciem autorka rozprawy zakładała znalezienie odpowiedzi na pytanie o to, jak doświadczony proces muzykoterapii kształtuje dorosłość kobiet? Pytanie to stanowiło problem główny rozprawy. Przy jego rozwiązywaniu posilała się pytaniami szczegółowymi (problemami szczegółowymi), w których zmierzała do znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak kształtowała się z perspektywy pedagogicznej osobista relacja z muzyką badanych na przestrzeni całego życia?
- W jakich obszarach nastąpił rozwój badanych?
- W jaki sposób muzyka wspomagała poczucie kobiecości narratorek w dorosłości.

Pytania te nakreśliły istotny kontekst badawczy dla zrozumienia zindywidualizowanego procesu, jaki przeszły osoby badane. Posługując się spiralą hermeneutyczną stało się możliwe zrozumienie wycinka rzeczywistości, zawierającego się w problemie badawczym. Wykorzystanie w badaniu metody biograficznej oraz analizy danych jakościowych przez pryzmat dynamicznego rozumienia dorosłości, obejmującego także perspektywę auksologiczną, umożliwiło ujęcie rozwoju badanych na przestrzeni całego życia. Analiza materiału źródłowego, jaki stanowiło pięć autobiografii kobiet, nowatorską techniką analizy proksemicznej pozwoliło ująć rekonstrukcję ich doświadczeń w horyzoncie kształtowanej od wczesnych lat życia relacji, więzi z muzyką i miłości do muzyki. Przestrzenne ujęcie historii życia poprzez identyfikację danych zlokalizowanych oraz zależnych od czasoprzestrzeni umożliwiło wydobycie dynamizmu doświadczeń badanych w szerokim kontekście według zasad wypracowanych przez personalizm. Interpretacja wyłoniła, że relacja, więź z muzyką, a nawet miłość do niej odegrała edukacyjną rolę w życiu każdej z narratorek rysując w zindywidualizowany sposób drogę ich rozwoju.

Na podstawie przeprowadzonych analiz materiału źródłowego można stwierdzić, że relacja z muzyką poszczególnych narratorek kształtowała się od wczesnych lat życia, na którą wpływały doświadczenia współkreowane z najbliższymi lub w nich pośrednicząc. W sposobie jej kształtowania się została zaobserwowana prawidłowość w

wymiarze intrapersonalnym oraz interpersonalnym, która wskazuje na działanie zwrotne. Relacja z muzyką wzmacniała więzi z najbliższymi, a relacja z najbliższymi umacniała więź z muzyką. Prawidłowość ta miała również wymiar awersyjny w przypadku Moniki, natomiast pozytywny u pozostałych narratorek. Awersyjny wymiar więzi, wywoływany doświadczeniami o charakterze przemocy fizycznej oraz emocjonalnej uległ w przypadku Moniki transformacji pod wpływem iluminacyjnego doświadczenia estetycznego. Uświadamia to, że wewnętrzna więź z muzyką narratorki była na tyle silna, że jej pozytywny wymiar dochodząc do świadomości Moniki nakreślił wizję przyszłości, w której obecna była muzyka oraz indywidualne możliwości dalszego rozwoju. Prawidłowość ta została także wyłoniona we wszystkich ważnych relacjach osobistych narratorek na przestrzeni całego ich życia.

Szczególnym aspektem w kształtowaniu się relacji, więzi z muzyką stanowi wspólne wykonywanie muzyki z innymi osobami, które rodziło więzi koleżeńskie i przyjaźni, a muzykowanie rodzinne wzmacniało więzi członów rodziny. W tym aspekcie jako ważna została wyłowiona przestrzeń współbycia, która umożliwiała również nawiązywanie relacji z Transcendencją, budując osobistą relację z Bogiem. O takim wymiarze relacji z muzyką bezpośrednio mówiły Magda, Monika oraz Elżbieta. Dwie pozostałe narratorki Weronika oraz Joanna, nie wyrażały tego w sposób bezpośredni, tylko zostało to zaobserwowane w toku analizy i interpretacji. Wszystkie narratorki granie dla samych siebie wartościowały jako terapeutyczne oraz w sposób hedonistyczny. Ten sposób kształtowania relacji z muzyką oraz bezpośrednie uczestnictwo w koncertach dostarczał im niezwykłych doznań, które opisywały w zindywidualizowany sposób jako przeżycia mistyczne, doświadczenia szczytowe, oceaniczne, głębokie wzruszenia, co zostawiając ślad w ich osobowości pełniło rolę motywacji i inspiracji dalszego rozwoju, w tym zdobycia wykształcenia w kierunku profesjonalnego wykorzystania muzyki w leczeniu i/lub rozwoju innych osób.

Powyższe przedstawienie rozwiązania pierwszego problemu szczegółowego wprowadza w drugie pytanie szczegółowe, które łączy się także z trzecim, ponieważ przestrzeń kobiecości i wspomagający udział muzyki w poczuciu kobiecości zawiera się w obszarach rozwoju. Relacja z muzyką, jak zostało rozpoznane w narracjach, ewokowała w sposób zindywidualizowany różne aspekty rozwoju integralnego narratorek. Rozwój został zaobserwowany we wszystkich wymiarach określanych jako rozwój integralny, ale różnorodnie rozkładając akcenty. Narratorki doświadczyły

rozwoju w obszarach: fizycznym, emocjonalnym, poznawczym, społecznym oraz duchowym.

W perspektywie doświadczanej muzykoterapii obszar fizyczny oraz emocjonalny wzajemnie przenikały się, ponieważ działania w zakresie odprężenia ciała pociągają za sobą równolegle odprężenie emocjonalne. Wiedza zdobyta w tym zakresie w wymiarze doświadczenia własnego inicjuje rozwój zarówno w zakresie emocjonalnym, jak również w zakresie rozwoju na poziomie cielesnym. Samoświadomość rozwoju odczuwana na poziomie emocji urzeczywistniły się w ciele w polu mniejszej lub większej świadomości narratorek. Magda, Weronika, Joanna akcentując ważkość poznania i/lub rozwijania stanu uważności, pomimo niedookreślenia jego specyfiki w aspekcie fizycznym także doznawały rozwoju w tym obszarze. Stan uważności zakotwiczony jest w ciele i w samoświadomości ciała. Pierwszy etap obejmuje rzeczywistość wewnętrzną, by kolejno własną świadomość, czyli uważną obecność przenosić na rzeczywistość zewnętrzną. Dlatego rozwój w obszarze fizycznym i emocjonalnym został zidentyfikowany u wszystkich narratorek.

Partycypacja muzyki w rozwoju na poziomie funkcjonowania społecznego zaakcentowany został przez wszystkie narratorki w kontekście środowiska najbliższego jak również zawodowego. Muzyka w działaniach zwrotnych umacniając więzi osobowe w ruchu ekspansywnym emanowała na relacje interpersonalne oraz w wymiarze ekologicznym do środowiska, w którym przebywają narratorki .Wprowadzając działania muzyczne zarówno w ważnych relacjach osobistych jak również zawodowych, partycypowały w rozwoju innych. To z kolei urzeczywistniało się w szczególnym aspekcie - stawaniem się człowiekiem dla innych, czyli na poziomie rozwoju duchowego. Każda z narratorek ponadto wzmacniając swoje poczucie wartości, poszerzając i/lub internalizując własny świat wartości doznała transformacji. Odznaczały się one wspólnym aspektem w zakresie inicjowania procesów osiągania autonomii, co szczególnie zaobserwowane zostało w zakresie zdobywania umiejętności improwizacji oraz kreatywnej postawy wobec własnej osoby oraz względem innych. Rozwój duchowy wyrażał się również zdobyciem postawy transcendującej własną przestrzeń osobistą. Uobecnia to odnajdywanie radości płynącej z pracy o charakterze terapeutycznym z drugim człowiekiem oraz budowania relacji osobowej z Bogiem lub przeżywanie doznań nie wyrażonych jako posiadające znamiona w przestrzeni sacrum, ale wnoszących istotne jakości i wartości do życia narratorek. Można identyfikować je jako duchowe o wymiarze

kerygmatycznym, ze względu na charakter doświadczeń podczas przebywania (granie i/lub słuchanie) w przestrzeni muzyki sacrum.

Rozwiązanie trzeciego pytania szczegółowego oświetla kwestię wspomagającej roli muzyki w poczuciu kobiecości przez narratorki w dorosłości. Wszystkie narratorki urzeczywistniają swoje poczucie kobiecości w rozumieniu hybrydowym, czyli z odniesieniem do cech przypisywanych kobiecie kulturowo oraz w rozumieniu feministycznym, które zakłada realizowanie siebie w sferze zawodowej. Jak zostało zaobserwowane udział muzyki wspomagał obydwa bieguny hybrydy w sposób zindywidualizowany. Muzyka integrowała poczucie kobiecości rozumiane i urzeczywistniane hybrydowo uruchamiając działania zwrotne, a pulsując pomiędzy nimi dynamizowała każdy z nich.

W świetle rozwiązań problemów szczegółowych odsłania się problem badawczy, którego pełne zrozumienie nie byłoby możliwe bez kontekstu całożyciowego horyzontu relacji z muzyką. Wybór studiów z muzykoterapii nie był przypadkowy dla każdej z narratorek. Wręcz przeciwnie wiodły do nich zrodzone w przestrzeni relacji z muzyką pragnienia, marzenia, kontakt z muzyką i odczuwane na poziomie podświadomym wnoszone przez muzykę przewodnie, życiowe przesłanie muzyki lub natura ludzka chłonna zagłębiania się w meandry doświadczeń muzycznych. Rozpoznanie indywidualnych aspektów rozwoju - wyeksplikowane w rozdziale czwartym, umożliwiło, by rolę doświadczenia muzykoterapii docenić jako potencjał pedagogiczny – a muzykę jako nośnik integralnego rozwoju zmierzającego do osiągania dojrzałości, zawierającym się w szeroko rozumianym kształtowaniu dorosłości. Tak sformułowane rozwiązanie problemu badawczego nie byłoby możliwe, gdyby nie podjęta refleksja naukowa nad całożyciową relacją z muzyką. Wyłoniony pedagogiczny potencjał podejmowanych działań przez narratorki eksplikuje interdyscyplinarne znaczenie doświadczenia muzykoterapii. Relacja, więź z muzyką, a nawet obudzona w dzieciństwie lub zaszczepiona przez ojca miłość doprowadziła do studiów z muzykoterapii i zdynamizowała integralny rozwój narratorek.

Doświadczenie muzykoterapii zainicjowało transformację, w wyniku której narratorki osiągały wolność oraz autonomię inicjowaną i wyrażaną kreatywną postawą, co prowadziło w kierunku spełnienia i samorealizacji. W przestrzeni szeroko rozumianej kobiecości wyzwoliło dążenie do podejmowania praktyki muzykoterapeutycznej w

służbie drugiemu człowiekowi i wspomaganiu go w realizowaniu jego człowieczeństwa pomimo niepełnosprawności. Takie rozumienie pokazuje rolę doświadczenia muzykoterapii w odnajdywaniu przez narratorki swojego miejsca, w świecie które łączy obydwa bieguny hybrydy kobiecości: właściwości kulturowe realizowane w obliczu etyki troski i miłości oraz spełnienie i samorealizację zawodową w duchu idei wywalczonych przez same kobiety. Można powiedzieć, że doświadczenie muzykoterapii przyczyniło się do tego, by każda z narratorek mogła stawać się:

- kobietą - powołując się na słowa za S. de Beauvoir, że kobietami nie rodzi się tylko się staje;
- dorosłym - w obliczu dynamizmu doświadczeń życiowych;
- osobą - wobec zasad personalizmu;
- wobec rozwoju integralnego zbliżać się do osiągnięcia pełni człowieczeństwa w nieustannym procesie zmierzania do doskonałości.

Wszechobecność muzyki w świecie życia współczesnego człowieka oraz nieustanny ruch, ożywiający jej elementy, wobec dynamizmu wskazanych procesów pełni rolę witalizującego nośnika każdego z nich. Ożywia przestrzeń „być", „współbycia" i szeroko rozumianego rezonansu z pięknem, sacrum oraz rezonansu relacyjnego, w tym z Transcendencją. Wyraża ją wielopostaciowa relacja. Potencjał pedagogiczny uwidacznia się w kształtowaniu relacji z samym sobą, w relacji z drugą osobą oraz w relacji z Transcendencją.

Rozpoznany i ujawniony proces synergii umożliwiający rozwiązanie problemu badawczego jednocześnie udostępnia/ułatwia wskazanie tego, co zostało oświetlone jako ważne dla muzykoterapii oraz to, co jest prognostyczne dla pedagogiki. Oświetlenie wartości włączenia muzyki do procesów dydaktycznych przyszłych pedagogów rokuje dynamizację rozwoju integralnego, poprzez aktywizowanie szczególnie procesów kreatywnych, które otwierają osobę na wielowymiarowe oddziaływanie muzyki i jej potencjał relacyjny w wymiarze intra- oraz interpersonalnym. Interpersonalna przestrzeń rozwoju wypełniona muzyką i relacją do niej intensyfikuje otwartość nie tylko na drugiego człowieka, ale również na świat i mobilizuje potencjał osoby ku zaangażowaniu w zmienianie rzeczywistości nie tylko osobistej, ale także wychowawczej. Doświadczenie obecności muzyki i jej potencjału w relacji dwupodmiotowej może stać

się inspiracją do wdrażania elementów muzykoterapii w praktyce pedagogicznej jako metod docierania do wnętrza drugiej osoby i rozbudzając na kolejnym szczeblu relacji podobne procesy. Wzbogacając relację dwupodmiotową muzyka może sygnalizować oraz uaktywniać możliwość zachodzenia relacji trójpodmiotowej. Można rozumieć ją jako obecność muzyki jako trzeciej osoby – rola spersonifikowana lub obecność Transcendencji w uobecniającym się rezonansie piękna i sacrum w muzyce, w której intencja twórcza zmierza do oddawania chwały Bogu.

Ważkość rozwiązania problemu badawczego dla muzykoterapii polega na wyłonieniu wieloznaczności relacji z muzyką jako możliwego mechanizmu zmiany o charakterze/wydźwięku rozwojowym, co urzeczywistnia się w aktywizowaniu potencjału pedagogicznego. Wyabstrahowanie tego elementu procesu muzykoterapeutycznego może stać się przyczynkiem kolejnych badań zarówno w dyscyplinie pedagogiki jak również muzykoterapii.

Opis działań muzykoterapeutycznych w zaproponowanym autorskim programie muzykoterapii wspierającej rozwój integralny w zmierzaniu do osiągania dojrzałości przewiduje zdobycie wiedzy oraz umiejętności. Zarówno wiedza jak i zdobyte umiejętności ożywiają potencjał osoby, który z perspektywy rozwoju integralnego oznacza kompetencje życiowe. Ich zdobycie można rozpatrywać w kategoriach sukcesu pedagogicznego, który łączony jest z doskonałością i człowieczeństwem. Wyraża go dojrzałość oraz odpowiedzialność za siebie oraz innych w społeczności zarówno zawodowej, ale również osobistej. Tak postrzegany sukces pedagogiczny, dynamizowany potencjałem pedagogicznym muzyki niesie nadzieję na otwarcie pedagoga, w przypadku implementacji programu w środowisku akademickim, na idee towarzyszenia oraz dawania świadectwa. Naturalność i autentyczność relacji z muzyką zaszczepiona we własnym wnętrzu stwarza warunki do tego, by dzieląc się własnymi przeżyciami z innymi poprzez uzewnętrznianie ekspresji i siły własnego wnętrza emanować dojrzałością i jednocześnie przenosić wartości na tego, przed kim się świadczy, co niesie idea zawierająca się w pedagogice świadectwa. Pomostem w budowaniu autorytetu jest muzyka, która wspomaga relacje wychowawcy z wychowankiem, dla którego muzyka jest niezwykle popularnym medium.

Konkludując autorka rozprawy pragnie dopowiedzieć, że poprzez zaangażowanie w proces badawczy nie tylko partycypowała w badaniu, ale doświadczyła także wzrostu

osobistego. Skoro założeniem metody biograficznej jest rozwój osób badanych, to na badacza także można spojrzeć w perspektywie biograficznej. Ponieważ wielokrotny kontakt z poszczególnymi narracjami ich Autorkami uaktywniał doświadczenia źródłowe autorki rozprawy, dlatego w paralelny sposób umożliwił również własny wielowymiarowy proces konfrontacji z przeszłością. W tym kontekście można powiedzieć o wyłonieniu się kolejnego aspektu synergii, głównego determinanta całego procesu badawczego. Rozwój autorki dokonał się także poprzez otwarcie nowego horyzontu niezwykle bogatej literatury zogniskowanej na muzyce kościelnej, która w osobistym aspekcie jest niezwykle gratyfikująca, ponieważ docenia bogatą sakralną twórczość Ojca autorki.

BIBLIOGRAFIA:

Autobiografie:

Muzyczna przygoda – narracja Magdy

Opowieść o życiu – narracja Moniki

Muzyka w moim życiu – narracja Weroniki

Co wiem o sobie – narracja Elżbiety

Opowiadanie mojego życia – narracja Joanna

Literatura przedmiotu:

Aasgaard T., Blichfeldt ÆrØ S.C., *Songwriting techniques in music therapy practice,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York 2016, s. 644-668.

Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Pałka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 25-42.

Ablewicz K. *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.

Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2003.

Abrahams R.D., *Doświadczenie zwyczajne i niezwykłe,* [w:] *Antropologia doświadczenia,* red. V.W. Turner, E. M. Brune, tłum E. Klekot, A. Szurek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 55-82.

Adams B., *Humanistic approaches*, w: *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, Guilford Press, New York London, 2015, s. 148-161.

Aigen K.S., *An analysis of qualitative music therapy research reports 1987-2006: Articles and book chapters,* „The Arts in Psychotherapy", 2008, 35, s. 251-261, [online] http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2008.06.001 (dostęp: lipiec 2021).

Aigen K.S., *The study of Music Therapy: Current Issues and Concepts*, Routledge Taylor&Francis Group, New York and London, 2014.

Aldridge D., *Music therapy and spirituality; A transcendental understanding of suffering. Music Therapy Today,* 2003,

https://www.wfmt.info/Musictherapyworld/modules/mmmagazine/issues/20030218101523/20030218102425/SpiritMTTFeb2003.pdf, (dostęp: kwiecień 2018).

Amir D. Music Therapy - *Holistic model of Music Therapy,* referat wygłoszony na Światowym Kongresie Music Therapyw Hamburgu,1996.s. 905-926, s. 907, http://www.wfmt.info/Musictherapyworld/modules/archive/stuff/papers/Kap4.pdf, dostęp: styczeń 2014).

Ansdell G., *Music therapy as discourse and discipline: a study of 'music therapist's dilemma'.* (Unpublished Doctoral thesis, City University London), 1999, s. 26, https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/7745/1/, (dostęp: luty 2012).

Ansdell G., *Rethinking Music and Community: Theoretical Perspectives in Support of Community Music Therapy,* [w:] Community Music Therapy, red. M. Pavlicevic, G. Ansdell, Jesica Kingsley Publisher London- Philadelphia, 2004, s. 65-90.

Ansdsell G., Stige B., *Community Music Therapy*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York 2017, s. 595-621.

Augustyn J.*, Wstęp,* [w:] *Duchowość kobiety,* red. J. Augustyn, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s 5-9.

Bach M., *Budowanie świata wartości. Od innowacji do programu wychowania przedszkolnego,* Praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Anny Walulik, prof. AIK. Akademia Ignatianum w Krakowie 2022.

Bakker A.B., *Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experience,* "Journal of Vocational Behavior", 2005, 66(1), 26–44, http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001, (dostęp: marzec 2020).

Baker F.A., *Evidence-Based Practice in Music Therapy*, [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B. Wheeler The Guildford Press, New York London 2015, s. 103- 115.

Baker F.A., Wigram T., *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students,* Jessica Kingsley Publishers. London 2005.

Barone T., Eisner E.W., *Arts Based Research,* SAGE Publications, Thousand Oaks 2012.

Bartnik Cz., *Personalizm,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.

Bartnik Cz. S., *Hermeneutyka personalistyczna,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.

de Beauvoir S., *Druga płeć*, tłum. G. Mycielska, M. Leśniewska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.

Benenzon R.O., *The Benenzon Model*, „Nordic journal of Music Therapy", 2007, 16 (2), s.148-159.

Bertaux D., Kohli M., *The life story approach a continental view,* "Annual Review of Sociology" 1984, 10, s. 215-237.

Białek A., *Stereotypy kobiecości w opiniach studentek i ich babć,* „Pedagogika Szkoły Wyższej", Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013, Wydanie I, s.127-149.

Black S.R., Bartel L., Rodin G., *Exit Music: The Experience of Music Therapy within Medical Assistance in Dying,* w: „Healthcare", 2020, 8, 331, s. 1-11, https://doi.org/10.3390/healthcare8030331 [tryb dostępu styczeń 2021].

Bonde O.L., *A therapeutic Understanding of Music,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London Philadelphia, 2019, s. 42-49.

Bonde L.O., *Definitions of Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition, Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London Philadelphia, 2019, s. 31-41.

Bonde L.O., *Music and healing,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition, Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London Philadelphia, 2019, s. 218-232.

Bonde L.O., *Music Medicine and Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 211-218.

Bonde L.O., *Music Therapy – A Historical Perspective,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I. N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 18-30.

Bonde L.O., *Therapy Theories,* [w:] *A comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 67-122.

Bonde L.O., Trondalen G., *Nordoff-Robbins Music Therapy,* [w:] *A comprehensive Guide to Music Therapy 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 177-181.

Bonde L.O., Trondalen G., *Perspectives on Internationally Well-Known Music therapy Models – An Introduction,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 159-161.

Bradt J., Dileo C., Magill L., Teague A., *Music interventions for improving psychological and physical outcomes in cancer patients.* Cochrane Database Syst Rev 2016; 8: DOI: 10.1002/14651858.CD006911.pub3 (dostęp: maj 2017).

Bradt, J., Dileo, Ch., *Music therapy for end-of-life care,* Cochrane Database of Systematic Reviews,1; 2014 (3), doi: 10.1002/14651858.CD007169.pub3, (dostęp: maj 2017).

ks. Bramorski J., *Muzyka jako paideia. Etyczno-pedagogiczny wymiar muzyki w tradycji antycznej,* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki,* red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012, s. 13-23.

ks. Bramorski J., *Muzyka w kontekście myśli teologicznej św. Tomasza z Akwinu*, „Studia gdańskie", tom XXVII, 2010, s. 91-110.

ks. Bramorski J., *Pieśń nowa człowieka nowego. Teologiczno-moralne aspekty muzyki w świetle myśli Josepha Ratzingera – Benedykta XVI,* Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, Gdańsk, 2012.

Behrends A., Müller S., Dziobek I., 2012, *Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fosteringempathy through interactional movement and dance*, w: The Arts in Psychotherapy 39, s. 107–116, s 108,

http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2012.02.003, (dostęp: wrzesień 2018).

Bron A., *Doświadczenie hermeneutyczne i estetyczne w filozoficznej hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera,* [w:] *Estetyka a heremneutyka, Materiały XVI Ogólnopolskiego Seminarium Estetycznego,* red. F. Chmielowski, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1990, s.17-28.

Brooks D., *A history of music therapy journal articles published in English language,* w: "Journal of Music Therapy" 2003, 40, s. 151-168.

Bukowski A., *Muzykoterapia Neurologiczna,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo UMCS Lublin 2012, s. 165-178.

Bruscia K.E., *A Survey of Treatment Procedures in improvisational Music Therapy*, „Psychology of Music", 1988, 16, s. 1-24.

Bruscia K. E., *Defining Music Therapy - Third Edition*, Barcelona Publishers, 2014.

Bruscia K.E., *Developing Theory,* [w:] *Music Therapy Research, Second Edition,* red. B.L. Wheeler, Barcelona Publisher, Gilsum 2005, s. 540-551.

Bruscia K.E., *Experiential Learning in a Classroom Setting,* [w:] *Self-experiences in Music Therapy Education, Training, and Supervision,* red. K.E. Bruscia, Barcelona Publishers, s. 1227-2025 [format Mobi].

Bruscia K.E., *The boundaries of music therapy research,* [w:] *Music Therapy Research: Quantitative and Qualitative Perspectives,* red. B. Wheeler, Barcelona Publishers, 1995, s. 17-27.

Bryndal A., Procter S., *Muzykoterapia Nordoff-Robins,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 15-31.

Buckley M.J., *Ateizm w sporze z religią*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.

Bukowska A., *Muzykoterapia Neurologiczna,* [w:] K. *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. Stachyra K., Wydawnictwo UMCS Lublin 2012, s. 165-178.

Bukowska A., Konieczna-Nowak L., *Neuromuzykoterapia w pracy muzykoterapeutów, fizjoterapeutów, logopedów i terapeutów zajęciowych,* [w:] *Muzykoterapia tożsamość – transgresja – transdyscyplinarność,* red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s.45-51.

Bunt L., Stieg B., *Music Therapy An art beyond words, Second edition,* Routledge Taylor&Francis Group, London and New York, 2014.

Campbell D.G., *The Mozart Effect,* Quill, Harper Collins Publisher, New York, 2001.

Chase S.E., *Narrative inquiry – multiple lenses, approaches, voices,* [w:] *The Sage handbook of qualitative research (third edition),* red. N.K Denzin, Y.S. Lincoln, Sage Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi, 2005, s.651-681.

Chase S.E., *Wywiad narracyjny Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych tom 2*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe, PWN, Warszawa 2009, s. 15-55.

Chęćka-Gotkowicz A., *Ekspresja wykonawcy a treści ekspresywne dzieła muzycznego: konflikt czy dopełnienie,* [w:] *Filozofia muzyki Studia,* red. K. Guczalski, Musica Iagellonica, Kraków 2003, s. 312-319.

Chmielewski M., *Dojrzeć „geniusz kobiety". Synteza myśli Jana Pawła II na temat kobiety,* [w:] *Mulieris dignitas - Promieniowanie kobiecości,* red. T Paszkowska, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 45-59.

Chomczyńska -Rubacha M, *Wstęp. Psychospołeczne konteksty badań nad edukacją rodzajową,* [w:] *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój,* red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2006, s. 5-8.

Chomczyńska-Rubacha M., *Konstruowanie wiedzy o rodzaju w edukacji,* [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice, Oblicza akademickiej praktyki*, red. nauk. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. Schmidt, Impuls, Kraków 2010, s. 135-147.

ks. Choromański A., *Osoba ludzka jako „byt relacyjny" – antropologiczne fundamenty eklezjologii Soboru Watykańskiego II, „*Studia Teologii Dogmatycznej", 2015, 1, s. 58-87 DOI: 10.15290/std.2015.01.05, (dostęp: styczeń 2021).

Christensen E., *Music in Body and Brain,* [w:] *A comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition, Theory, Clinical Practice, Research,* red. S.L. Jacobsen, I. N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London Philadelphia, 2019, s. 52-66.

Ciechowska M., *Podstawy badań jakościowych w pedagogice,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 25-100.

Ciechowska M., *Qualitative Research as an Area to Co-existence and Co-creation of the Subjects of Research – Pupils and Teachers. From a Teacher Filled with the Spirit of Research Through Living Laboratories to Creative Research and the Research that Creates,* „Przegląd Badań Edukacyjnych", nr 30 (1), 2020, s. 247-267.

Clough N., Tarr J., Stachyra K., Addessi A. R., *Exploring Teacher Competences for Relational Health Schools, "*Educacao Sociade & Culturas", Special Issue: "Engaging Vulnerable Young People in Education Through the Arts" 2017, s. 15-32.

Cook E. J., Silverman M.J. *Effects of music therapy on spirituality with patients on a medical oncology/hematology unit: A mixed-methods approach.* „The Arts in Psychotherapy", 2013, *40*(2), 239-244. http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2013.02.004, (dostęp: styczeń 2019).

Crowe B. J., *Music and Soul Making. Toward a New Theory of Music Therapy,* The Scarecrow Press, INC., Lanfam, Maryland, Toronto, Oxford 2004.

Csikszentmihalyi, M.*, Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczania*, tłum. M. Wajda-Kacmajor, Biblioteka Moderatora, Taszów 2005.

Cyllulko P., *Tyflomuzykoterapia dzieci: teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową,* Wydawnictwo Akademii Muzycznej we Wrocławiu im. Karola Lipińskiego, Wrocław 2004.

Cyrańska E., *W poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii,* [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych,* red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, s. 32-51.

Czerniawska E., *2012, Wprowadzenie*, [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, Difin, Warszawa 2012, s. 7-9.

Czerniawska O., *Dylematy andragogiki, Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją,* [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych,* red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s.109-117.

Czerniawska O., *Drogi edukacyjne i ich meandry*, [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2020, s, 29-34.

Czerniawska O., *Przedmowa,* [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar,* red. E. Dubas, O. Czerniawska, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Łódzki, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2002, s. 7-9.

Dankowska J., *W poszukiwaniu nowej klasyki*, [w:] *Filozofia muzyki Studia,* red. K. Guczalski, Musica Iagellonica, Kraków 2003, s. 320- 330.

Davidson L., The place and Potential of music in the primary school: A literature review by Lindsay Davidson, "Create Space Independent Publishing Platform", 1 edition (March 26, 2016).

Davis W.B., *Ira Maximilian Altshuler: Psychiatrist and Pioneer Music Therapist, "*Journal of Music Therapy", 2003, 40 (3), s. 247-63, http://dx.doi.org/10.1093/jmt/40.3.247 (dostęp: kwiecień 2021).

Davis W.B., Hadley S., *A history of Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B. L. Wheeler, The Guildford Press, New York London 2015, s. 811-1177 [format Mobi].

Delecka-Bury A., *Kształcenie animatorów kultury muzycznej jako organizatorów edukacji pozaformalnej,* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki,* red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012, s. 404-418.

Demetrio D., *Autobiografia Terapeutyczny wymiar pisania o sobie,* Oficyna Wydawnicza Impuls, 2000.

Denzin N.K., *Interpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii,* red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa-Poznań, 1990, s. 55-69.

Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych,* [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 20-62.

Dróżka W. M., *O potrzebie integracji osobowości, wiedzy i doświadczenia w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli, na kanwie autobiografii i pamiętników różnych pokoleń nauczycieli,* [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia,* red. R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2012, s. 161-179.

Dubas E., Wstęp, [w]: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Dubas E., Czerniawska O., red., Biblioteka Edukacji Dorosłych tom 27, Warszawa, 2002.

Dubas E., *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności etyka badacza (wybrane aspekty),* [w:] *Biografia badanie biografii Tom 4, Biografie i uczenie się,* red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 31-47.

Dubas E., *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny" tom R. 2009, s. 133-14.

Dubas E., *O podmiotowości w kontekście pedagogicznym,* "Edukacja Dorosłych", 2017, nr. 2, s. 21-36.

Dubas E., *Rozwój ku dojrzałości (w kontekście autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjalności oświata dorosłych),* [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Biblioteka Edukacji Dorosłych tom 27, Warszawa, 2002.

Dubas E., *Zmiana i uczenie się w perspektywie edukacji dorosłych. Przykład projektu Lives in changing „Butterfly",* „Rocznik Andrgogiczny", 2014, s. 459 – 479.

Dubas E., *Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość" i jej aksjologiczny kontekst*, [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 199- 213.

Dubas E., *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja dorosłych" 2015, nr 1., s. 9-21.

Dubas E., *Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie,* [w:] *Biografia i badanie biografii tom II, Uczenie się z biografii Innych,* red. E. Dubas, W. Świtalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 5-11.

Dubas E., *Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie,* [w:] *Biografia i badanie biografii tom I, Uczenie się z (własnej) biografii*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 5-9.

Duchliński P., Hołub G., *O wieloaspektowości doświadczenia aksjologicznego,* [w:] *Oblicza doświadczenia aksjologicznego, Studia i rozprawy,* red. P. Duchliński, G. Hołub, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 9-16.

Dymara B., *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbycia,* [w:] *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości. T. 1*, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2014, s. 29-47.

Dzięgielewska M., *Uczenie się w opinii kobiet (studium przypadków),* [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Biblioteka Edukacji Dorosłych tom 27, Warszawa 2020, s. 229-235.

Ecler-Nocoń B., *Postfeministyczny obraz kobiety w literaturze kobiecej a rodzina - studium pedagogiczne,* "Chowanna", 2008, Nr 1, s. 71-82.

Edwards J., *Antecedents of Contemporary Uses for Music in Healthcare Contexts: The 1890s to the 1940s,* [w:] *Music: Promoting Health and Creating Community in Healthcare Contexts,* red. Edwards J., Cambridge Scholars Publishing, 2007, s. 181-202.

Edwards J., *Approaches and Models,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York 2016, s. 417-427.

Edwards J., *Conceptualizing Music Therapy. Five Areas that Frame the Field,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York 2016, s. 1-13.

Edwards J., 2005, *Developments and issues in music therapy research,* [w:] *Music Therapy Research, 2end Edition,* red. B.L. Wheeler, Barcelona Publisher, 2005, s. 20-32.

Edwards J., *Methods and Techniques. Introduction,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York, 2016, s. 639-643.

Edwards J., *Music Therapy. An Evidence-based Allied Health Service Applicable Through the Life Span,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York, 2016, 17-23.

Edwards J., *Music Therapy Research. Context, Methodology, and Current and Future Developmnets*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York, 2016, s. 709-719,

Edwards J., *Training, Education, and Professional Issues in Music Therapy*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York, 2016, 847-852.

Fubini E., *Historia estetyki muzycznej*, tłum. Z. Skowron, Musica Iagellonica, Kraków 1997.

Gabrielsson A., *Badanie doświadczenia muzycznego w psychologii muzyki,* [w:] *Psychologia muzyki, problemy, zadania, perspektywy*, red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologii Muzyki, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Warszawie, 1991, s. 135-145.

Gabrielsson A., *Strong Experiences with Music: Music is much more than just music*, Oxford University Press, 2011,

http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199695225.001.0001, (dostęp: maj 2022).

Gadacz T., Wychowanie jako spotkanie osób, „Znak" XLIII, 1991, 9, s. 50-62.

Gajda J., *Wartości w duchu nowego humanizmu jako podstawa edukacji dorosłych*, [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 99-107.

Gallese V, *Embodied simulation: from neurons to phenomental experience,* "Phenomenology and the Cognitive Sciences", 2005, 4: 23–48, http://dx.doi.org/10.1007/s11097-005-4737-z, (dostęp: wrzesień 2018).

Gallese V. *Mirror neurons and Intentional Attunement: A commentary on David Olds,* "Journal of the American Psychoanalytic Association", 2006 54/1, s. 47-57, https://doi.org/10.1177/00030651060540011101, (dostęp: wrzesień 2018).

Gallese V., *Mirror Neurons, Embodied Simulation and the Neural Basis of Social Identification*, "Psychoanalytic Dialogues", art. cyt. 519–536, [online], DOI:10.1080/10481880903231910, (dostęp: wrzesień 2018).

Gallese V, *Seeing art… beyond vision. Liberated embodied simulation in aesthetic experience,* [w]: *Seeing with the Eyes Closed,* Ass. for Neuroesthetics Symposium at the Guggenheim Collection, Venice, A. Abbushi, I. Franke, and I. Mommenejad red, 2011, s. 62-65, https://johnbanksclass.files.wordpress.com/2015/09/vitorio-gallese-seeing-art-guggenheim_2011.pdf, (dostęp: marzec 2019).

Galińska E., *Muzykoterapia a somatoterapia,* „Muzykoterapia, Biuletyn Grupy Roboczej „Muzykoterapia", Sekcja Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego nr 1/3/1993, s. 24-31.

Galińska E., *Podstawowe kierunki teoretyczne muzykoterapii*, „Zeszyty Naukowe" Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 1990 (52), 32-44.

Galińska E., *Portret Muzyczny jako forma psychoterapii*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 97-115.

Galińska E., *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki*, w; „Archiwum Historii i filozofii medycyny", 1987, 50, 2, s. 235-255.

Galińska E., *Muzykoterapia*, [w:] *Psychoterapia. Teoria Podręcznik Akademicki*, red. L. Grzesiuk, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa, 2005, t. 1, s. 531-542.

Galińska E., *Znaczenie muzykoterapii w rehabilitacji neurologicznej*, w „Psychiatria Polska", 2015; 49(4), s. 835–846, http://dx.doi.org/10.12740/PP/25557, (dostęp: listopad 2020).

Gałkowski S., *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania,* Wydawnictwo WAM, Kraków, 2016.

Gardstrom S., Sorel S., *Music Therapy Methods*, [w:] *Music Therapy Handbook,* B.L. Wheeler, red., The Guilford Press, New York London, 2015, s. 116-127.

Gilligan C., *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, 1982.

Glanc Z., *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości,* „Edukacja dorosłych", 2011, nr.1, s. 115- 132.

Gnitecki J., *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badan pedagogiki",* [w:] Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki, red. K Rubacha, Impuls, Kraków 2008, s. 13-46.

Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych, tom I: Status metodologiczny nauk pedagogicznych,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

Golonka -Legut J., *Muzyka popularna, jako źródło refleksji nad dorosłością. Album The Dark Side of The Moon Grupy Pink Floyd jako droga (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej*, „Edukacja dorosłych", 2018, nr 1, s. 59-72.

Gołaszewska M., *Człowiek w zwierciadle sztuki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1997.

Gołaszewska M., *Zarys estetyki,* PWN, Warszawa 1986.

Gouk P., *Introduction*, [w:] *Musical healing in cultural contexts*, red. Gouk P., Routledge, Taylor& Francis Group, London and New York, 2000, s. 1-25.

Górniecka-Zdziech I., *Kobiecość w mediach,* [w:] *Duchowość kobiety,* red. J. Augustyn SJ, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s.206-215.

ks. Granat W., *Fenomen człowieka. U podstaw humanizmu chrześcijańskiego,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

ks. Granat W., *Osoba ludzka Próba definicji*, Wydawnictwo Diecezjalne W Sandomierzu, Sandomierz 1961.

Grocke D., *Receptive Music Therapy*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York, 2016, s. 684-706.

Gromkowska A., *Kobieta wiktoriańska i współczesna – reprezentacje ciała i tożsamości,* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku,* red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 131-142.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu,* Impuls, Kraków, 2011.

Gromkowska-Melosik A., *Pat socjalizacyjny? Kontrowersje wokół społecznych konstrukcji kobiecości i męskości,* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty, t. 5,* red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, s. 185-200.

Grzegorek T., *Czy psychologii potrzebna jest jakaś koncepcja przedmiotu doświadczenia zmysłowego?* [w:]: *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, red. K. Krzyżewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 47-65.

Guerrero N., Marcus D., Turry A., *Nordoff-Robbins Music Therapy*, [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, The Guilford Press, New York London 2015, s. 183-195.

Guzowski K., *Hermeneutyka personalistyczna w ujęciu ks. Czesława Bartnika*, [w:] *Świat osoby. Personalizm Czesława Bartnika,* red. K. Guzowski, G. Barth, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 31-49.

Guziuk-Tkacz M., Siegień-Matyjewicz A.J., *Leksykon terminów metodologicznych Nauki Pedagogiczne i pokrewne,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

Hall E., *Ukryty wymiar,* tłum T. Hołówka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.

Hanser S.B., *Cognitive-Behavioral Approaches*, [w:] *Music Therapy Handbook, B. Wheeler,* red., Guilford Press, New York London, 2015, s. 161-172.

Hanser S.B., *Music therapy training requirements,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York, s. 853- 874.

Hanser S.B. *The new Music Therapist's Handbook Third Edition,* Berklee Press, Boston, 2018.

Hernas A., *Od zawsze jesteś przy mnie, Zarys fenomenologii bliskiego,* Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2017.

Heszen-Niejodek I., *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie,* [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Zygfryd Juczyński, Nina Ogińska-Bulik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2003, s. 33-47.

Heszen-Niejodek I., & Gruszczyńska, E., *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar,* „Przegląd Psychologiczny", 2004, 47(1), 15-31.

Hordecki B., *Specyfika etyk kobiecych w ujęcieu Carol Gilligan,* „Przegląd Politologiczny". Nr 2, 2011 s. 29-36, https://doi.org/10.14746/pp.2011.16.2.3, (dostęp: styczeń 2022).

Horden P., *Musical Solutions: Past and Present in Music Therapy*, [w:] *Music as Medicine, the History of Music Therapy Sine Antiquity*, red. Horden P., Routledge, Taylor& Francis Group, London and New York, 2000, s. 4-42.

Hurt-Thaut C.P., Johnson S.B., *Neurologic Music Therapy,* [w:] *Music Therapy Handbook,* red. B.L. Wheeler, The Guilfprd Press, New York London, 2015, s. 220-232.

Husserl E., *Doświadczenie i sąd*, B. Baran tłum, Aletheia, Warszawa 2013.

Husserl E., *Idea fenomenologii. Pięć wykładów,* tłum. J. Sidorek, A. Półtawski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1990.

Illeris K., *Introduction,* [w:] *Contemporary Theories of Learning. Learning theoriests ... in their own words,* red., K. Illeris Routledge Taylor & Francis Gropup, London and New York, 2009, s. 1-6.

Illeris K., *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych,* „Teraźniejszość – Człowiek- Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (45), s. 85-96.

Illeris K., *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning,* "International Journal of Lifelong Education", 2003, Vol. 22, No 4, s. 396-406.

Ingarden R., *Wykłady z etyki*, wykład ósmy, PWN, Warszawa 1989, s. 229-243.

Ingarden R., *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, [w:] *Przeżycie estetyczne muzyki,* Smoleńska-Zielińska B., część *Teksty Wybrane,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 70-83.

Isenberg C., *Psychodynamic Approaches*, [w:] *Music Therapy Handbook,* B. Wheeler, red., Guilford Press, New York London, 2015, s. 133-147.

Jacobsen S.L., Bonde L.O., *Methods in Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen I.N, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 195-205.

Jaeger W., *Paideia tom I,* tłum M. Plezia, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1962.

James J., *Muzyka sfer. O muzyce, nauce i naturalnym porządku wszechświata,* tłum M Godoń, Znak, Kraków 1996.

Johnson R.E., *E. Thayer Gaston: Leader in Scientific Thought on Music in Therapy and Education,* "Journal of Research in Music Education", 1981, 29 (4), 279-286, [online] https://doi.org/10.2307/3345004, [dostęp: kwiecien 2020].

Jurgiel-Aleksander A., *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2103.

Juslin P.N., Västfjäll D., *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanism,* "Behavioral and Brain Sciencses ", 2008, 31, s. 559–621, DOI:10.1017/S0140525X08005293, (dostęp: kwiecień 2019).

Kabat-Zinn J., *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała możesz pokonać stres, choroby, ból.,* Wydawnictwo Czarna Owca Instytut Psychoimunologii, Warszawa 2009.

Kaliszewska M., *Profesjonalne dojrzewanie i doskonalenie nauczyciela między animacją a edukacją,* [w:] *Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności,* red. nauk. K. Duraj-Nowakowa, J. Charchuła, E. Sowa-Bethane, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 37- 50.

Kamińska A., *Spory wokół feministycznej etyki troski we współczesnej filozofii amerykańskiej,* praca doktorska, Katowice: Uniwersytet Śląski, Katowice 2008, s.43-47, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5103/1/Kaminska_Spory_wokol_feministycznej_etyki_troski.pdf, (dostęp: styczeń 2022).

Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej,* Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.

Kargul J., *Aplikacje teorii całożyciowej edukacji a badaniach biograficznych,* [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Bibiloteka Edukacji Dorosłych tom 27, Warszawa 2020, s. 79-84.

Kargulowa A., Kargul J., *Kwestie konstruowania tożsamości z perspektywy dydaktyki dorosłych,* „Studia Dydaktyczne" 26/2014, s. 89-104.

Karpińska Musiał B., *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor,* Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków 2016.

Karpowicz-Zbińkowska A., *Antyczna koncepcja muzyki jako speculum musicae,* online: https://teologiapolityczna.pl/antonina-karpowicz-zbinkowska-antyczna-koncepcja-muzyki-jako-speculum-musicae#_ftn2, (dostęp: listopad 2020).

Karpowicz-Zbińkowska A., *Boecjusz naszych czasów,* „Christanitas", 2015, 56/57.

Karpowicz-Zbińkowska A., *Hildegard von Bingen, Canticles of ecstasy,* online https://teologiapolityczna.pl/antonina-karpowicz-zbinkowska-hildegard-von-bingen-canticles-of-ecstasy, (dostęp: styczeń 2021).

Karpowicz-Zbińkowska A., *Zwierciadło muzyki*, Tyniec Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków 2015.

Karwowska D., Kudlik A., *Neurofizjologiczne mechanizmy odbioru i przetwarzania muzyki,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, Difin , Warszawa 2012, s. 11-26.

Kaźmierska K., *Wprowadzenie do Rozdziału II: Metoda biograficzna – problemy teoretyczno – metodologiczne,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów,* red. K. Kaźmierska, Zakład Wydawniczy Nomos, 2012, s. 107-122.

Kaźmierska K., Waniek K., *Autobiograficzny wywiad narracyjny Metoda – technika – analiza,* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

Kępiński A., *Rytm życia,* Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.

Kierył. M., *Mobilna Rekreacja Muzyczna,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 117-129.

Kierył M., *Elementy muzykoterapii w pracy pedagoga,* „Wychowanie Muzyczne w Szkole", 1993, nr 1.

Kierył M., *Muzyka w okresie ciąży,* „Kliniczna Perinatologia", Suplement XIII, 1996.

Kirkland K., *Preface,* [w:] *The International Dictionary of Music Therapy*, red. K. Kirkland Routledge Taylor&Francis Group, London New York 2013, s. XXVI-XXIX.

Klimas-Kuchtowa E., *Autonomia czy integralność zdolności muzycznych na tle innych funkcji poznawczych,* „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne", Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa, 2013, zeszyt 1, s. 45-55.

Klimas-Kuchtowa E., *Muzyka atrybutem i instrumentem człowieczeństwa*, [w:] *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja,* red. H Romanowska -Łakomy, Eneteia, Warszawa 2010, s. 251-259.

Klimas-Kuchtowa E., *Muzyka w prewencji i promocji zdrowia*, [w:] *Psychologia muzyki. Współczesne konteksty zastosowań,* red. R. Lawendowski, J. Kaleńska-Rodzaj, Gdańsk 2014, s. 159–183.

Klimas-Kuchtowa E., *Wczesna profilaktyka muzyczna,* [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji dzieci i młodzieży,* red. nauk. L. Kataryńczuk-Mania, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 2000, s. 41-51.

Klimas-Kuchtowa E., *Wieloaspektowość muzyki i jej oddziaływań na zdrowie,* „Szuka leczenia", 2010/3-4, s. 13-20.

Klimas-Kuchtowa E, Chudzikiewicz I., *Autonomia czy integralność zdolności muzycznych na tle innych funkcji poznawczych*, „Zeszyty Psychologiczno-pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej", Zeszyt 1, Warszawa 2013, s. 45-53.

Klus-Stańska D., *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata,* red. J. Trzebiński, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 189-220.

Klus -Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczy taniec św. Wita,* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki,* red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Impuls Kraków, 2009, s.62-73.

Knowles M.S., Holton E.F, Swanson R.A., *Edukacja dorosłych Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Knowles M.S., *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Adult Education, Nowy York 1980, s. 39-59, [online] The-Modern-Practice-of-Adult-Education.pdf (colllearning.info) (dostęp: 15. marzec 2022).

Kochel J., Marek Z., *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Koelsch S., *Brain correlates of music-evoked emotions,* „Neuroscience" Volume 15, 2014, s. 170-183, http://www.stefan-koelsch.de/papers/koelsch_2014_brain_music_emotion.pdf, [dostęp: marzec 2020], (dostęp: marzec 2020).

Koelsch S., *Brain&Music*, Wiley -Blackwell, John Wiley&Sons, 2013.

Koelsch S., *A Neuroscientific Perspective on Music Therapy*, "The Neurosciences and Music III – Disorders and Plasticity", New York Academy of Sciences 2009, s. 374-384, https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04592.x, (dostęp: marzec 2020).

Kohli M, *Biografia: relacja, tekst, metoda,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Zakład Wydawniczy Nomos, 2012, s. 125-138.

Konieczna-Nowak L., *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Impuls, Kraków 2013.

Konieczna-Nowak L., *Muzykoterapia Sztuka – nauka – człowiek,* Akademia Muzyczne im. Karola Szymanowskiego, Katowice, 2018.

Konieczna-Nowak L., *Muzykoterapia, czyli pogranicza nauki i sztuki. Praktyka, teoria, stan badań,* [w:] *Psychologia muzyki,* red. nauk. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska-Rodzaj, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2020, s. 153-173.

Konieczna-Nowak L., Trzęsiok M., *Reflections on art, aesthetics, and therapeutic context in music therapy, "*Nordic Journal of Music Therapy", 2018, s. 1-11. DOI:10.1080/08098131.2018.1461679 (dostęp: styczeń 2020).

Kopciewicz L., *Kobiecość i męskość w porządku pól społecznych. Polsko-francuskie studium porównawcze,* [w:] *Role płciowe Socjalizacja i rozwój*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, łódź 2006, s. 99-122.

Korzan D., *Edukacja permanentna w świetle dokumentów UNESCO,* „E-mentor" nr 3 (10)/2005, [online] https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/10/id/179.

Kostkiewicz J., *Duchowość jako wartość i obszar wspierania rozwoju człowieka dorosłego,* [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych,* red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2004, s. 143-152.

Kotlarska-Michalska A., *Społeczne role kobiet*, „Edukacja humanistyczna" 2011, nr1, (24), s. 25-35.

ks. Kowalczyk S., *Zarys filozofii człowieka*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz, 1990.

Kozielecki J. *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.

Krawczyk-Bocian A., *O potrzebie badań biograficzno-narracyjnych,* [w:] *Biografia badanie biografii Tom 4, Biografie i uczenie się,* red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 49-56.

Krasoń K., Konieczna-Nowak L., *Sztuka Terapia Poznanie*, PWN Warszawa 2016.

Kraśkiewicz A., *Czy przy muzyce czas płynie inaczej?* [w:] *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. E. Czerniawska, Difin, Warszawa 2012, s. 89-98.

Królikowska A., *Proces wychowania w pedagogice ignacjańskiej, Interpretacja w świetle wybranej literatury,* [w:] *Pedagogika ignacjańska. Historia teoria praktyka,* red. A. Królikowska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 185-204.

Królikowska S., *Rola stereotypów płci w kształtowaniu postaw kobiet i mężczyzn wobec zdrowia,* „Nowiny Lekarskie" 2011, 80, 5, s. 387-393.

Krysztofik J., Piestrzyńska A., Walulik A., *Strukturalna analiza biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne,* „Jakościowe badania Pedagogiczne", Tom I, Numer 1, 2016, s. 49-60.

Krzyżewski K., Majczyna M., *O statusie i funkcjonowaniu kategorii doświadczenia*, [w:] *Doświadczenie indywidualne Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci,* red. K. Krzyżewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 13-25.

Kubinowski D., *Badanie jakościowe jako poznanie idiomatyczne,* „Jakościowe Badania Pedagogiczne", 2017, Tom II, Numer 2, s. 65-78.

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne Filozofia – Metodyka - Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Kubinowski D., *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna,* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie,* red. D. Kubinowski, M. Nowak, Impuls, Kraków 2006, s. 171-180.

Kubinowski D., *Taniec we współczesnej kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

Kubinowski D., Lewartowicz U., *Aniamacja kultury w perspektywie pedagogicznej,* Impuls, Kraków 2018.

Kubinowski D., Nowak M., *Wstęp,* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 7-14.

Kunowski S., *Podstawy Współczesnej pedagogiki,* Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.

Lach-Rosocha J., *Pedagogia przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby,* Impuls, Kraków, 2013.

Lalak D., *Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu,* [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice,* red. nauk. S Pałka, Pedagogika Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 257-280.

Lalak D., *Życie jako biografia Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej,* Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010.

Lasocińska K., *Autobiografia jako autokreacja. Twórcze aspekty procesu myślenia autobiograficznego* w *edukacji dorosłych,* [w:] *Biografia i badanie biografii Tom 3. Biografie edukacyjne Wybrane konteksty,* red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 33-46.

Lecourt E., *Muzykoterapia czyli jak wykorzystać siłę dźwięków, Videograf II, Katowice 2002.*

Ledger A., *Developing New Posts in Music Therapy*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York 2017, s. 875-893.

Leman, M., *Embodied music cognition and mediation technology,* MIT Press, Messachusetts Institute of Technology, Mesachusett 2008.

Leman. M., *Musical gestures and embodied cognition*, [w:] *Proceedings of Computer Music Days* (JIM 2012) Belgia 2012, rozdział 7.5.3, [online] http://jim.afim-asso.org/jim12/pdf/jim2012_02_i_leman.pdf, (dostęp: grudzień 2015).

Lewandowski R., *Homo musicus, Muzyka w relacjach społecznych,* [w:] *Psychologia muzyki, współczesne konteksty zastosowań*, red. nauk. R. Lewandowski, J. Kaleńska-Rodzaj, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 15-37.

Lindvang Ch., *A Field of Resonant Learning. Self-experiential Training and the Development of Music Therapeutic Competencies, and Professional's evaluation of their own competencies A Mixed Methods Investigation of Music Therapy Students' Experiences and Professional's evaluation of their own competencies*, Dissertation submitted for the Degree of Doctor of Philosophy Department of Communication and Psychology, Faculty of Humanities Aalborg University, Denmark 2010.

Lindvang Ch., Pedersen I.N., Bonde L.O., Jacobsen S.L., Ridder H.M., Beck B.D., Gattino G., Hannibal N., Holck U., Andersen-Ingstrup J., *Collaborative Resonant Writing and Musical Imprivisation to Explore the Concept of Resonanse,* "Qualitative Studies 5(1), 2018, s. 4-19.

Ławrowska R., *Muzyka i ruch,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

Łopaciuk- Goc K., *W muzycznej sferze marketingu,* [w:] *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, Difin, Warszawa 2012, s. 99-117.

Łuciuk-Wojczuk A., *Analiza proksemiczna w odkrywaniu relacji człowieka z muzyką jako nowa tendencja w jakościowych badaniach pedagogicznych* - referat wygłoszony na II Ogólnopolskim Forum Doktorantów organizowanym przez Katedrę Dydaktyki, Edukacji Szkolnej i Pedeutologii na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, które odbyło się 19.05. 2023.

Łuciuk-Wojczuk A., *Flow – szeroko rozumiane zdrowie, odczucie dobrostanu oraz doznanie szczytowe w relacji twórców i odtwórców muzyki,* „Sztuka leczenia", 2010, 3-4 (tom: XXI), s. 21-33.

Łuciuk-Wojczuk A., *Muzykoterapia w procesie odzyskiwania zdrowia przez pacjentów z chorobami onkologicznymi,* Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 2010.

Łuciuk-Wojczuk A., *Music Body Spirit Psycho-oncology Model: The Role of Spirituality in Applying Music Therapy in Work with Oncologic Patients,* [w:] *Traditions in Transitions in the Arts Therapies*, red. R. Hougham, S. Pitruzzella, S. Scoble, H, Wengrower, University of Plymouth Press, 2019, s.117-134.

Łuciuk-Wojczuk, A., *Muzykoterapeutyczne aspekty pracy z ciałem na podstawie modelu Muzyka – Ciało – Duch,* [w:] red. E. Wilczek-Rużyczka, *Człowiek w sytuacji zagrożenia zdrowia z perspektywy psychosomatyki,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020, str. 127-138.

Łuciuk-Wojczuk A., *Profound music experience: Flow, transgression and transcendence in music therapy in psycho-oncology",* „Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy" First View (Advance Online Publication), 2021, s. 1-30. http://approaches.gr/wp-content/uploads/2021/08/Approaches_FirstView-a20210826-luciuk-wojczuk-1.pdf, (dostęp: sierpień 2021).

Łuciuk-Wojczuk A., *Rola muzykoterapii w kształtowaniu dorosłości kobiet. Perspektywa biograficzna,* [w:] *Funkcjonowanie szkoły i jej podmiotów - teoria, badania, projektowanie zmian,* tom I, K. Chałas, M. Buk-Cegiełka, red., Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2021, s. 211-227.

Łuciuk-Wojczuk A., *Rola muzykoterapii w procesie odzyskiwania zdrowia przez pacjentów z chorobami onkologicznymi,* w: *Muzykoterapia Tożsamość – Transgresja – Transdyscyplinarność,* Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2010, s. 173-182.

Magill L., *Music Therapy and Spirituality and the Challenges of End-Stage Illnesses*. [w:] *Music and altered states: consciousness, transcendence, therapy and addictions,* red. Aldridge D, Fachner J, Jessica Kingsley, London 2005, s. 172-183.

Magill L., *Role of Music Therapy in Integrative Oncology* [online]

http://artonfoundation.bg/data//uploads/media/pages/23/7d5a508d476027bb1f088d0e697cb8d2.pdf, (dostęp: maj 2019).

Magill L., *The use of music therapy to address the suffering in advanced cancer pain,* „Journal of Palliative Care", 2001, 17(3), s. 167-172,

https://www.researchgate.net/publication/11542749_The_use_of_music_therapy_to_address_the_suffering_in_advanced_cancer_pain, (dostęp: maj 2020).

Makomaska S., *Efekt „tapety akustycznej" – ekstrawagancja czy strategia? Musique d'ameublement i audiomarketing,* [w:] *Psychologia muzyki,* red. nauk. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska -Rodzaj, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2020, s. 133-152.

Malewski M., *„Dorosłość" – kłopotliwa kategoria andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2013, Nr 3(63), s. 23-40.

Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice,* Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław 2010.

Malewski M., *Metodologiczne problemy andragogiki na tle tendencji w metodologii współczesnych nauk społecznych,* [w:] *Problemy i dylematy andragogiki*, red. M Marczuk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Międzyresortowe Centrum Naukowe, Eksploatacji Majątku trwałego, Lublin-Radom 1994, s. 28-43.

Mała encyklopedia muzyki, red. S. Śledziński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.

Maniak G., *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach", Nr 214, 2015, s. 128 – 139.

Manturzewska M., *Przebieg życia muzyka jako przedmiot badan naukowych,* [w:] *Psychologia muzyki, problemy, zadania, perspektywy,* red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz, Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologii Muzyki, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Warszawie, 1991, s. 576-600.

Marek Z., *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wyd. WAM, Kraków 1998.

Marek Z., *Duchowość religia, wychowanie,* „Pedagogika Społeczna". Rok XIV 2015, Nr 1 (55), s. 9-22.

Marek Z., *Osiąganie dojrzałości moralnej,* „Studia Paedagogica Ignatiana", Vol. 19, 2016/1, s. 39-56.

Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignatiańskiej*, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017.

Marek Z., *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji,* Wydawnictwo WAM, Kraków, 2014.

Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego,* Wydawnictwo Wam, Kraków 2005.

Marek Z., *Wychowanie nowego człowieka według pedagogii ignacjańskiej,* [w:] *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności,* red. M. Szymańska, Z. Marek,

J. Mółka, M. Mółka, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2022, s. 115-130.

Marek Z., *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" Vol. 12, 2017, No 1(43), s. 32-47.

Marek Z., Walulik A., *Pedagogika Dobrej Nowiny*. *Perspektywa katolicka,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020.

Marek Z., Walulik A., *Pedagogkika świadectwa*. *Perspektywa antropologiczno-kerygmatyczna,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.

Marek Z., Walulik A., *Towarzyszenie wychowawcze w formacji człowieka,* w: „Horyzonty wychowania", 19(50), s. 105-116.

Marek Z., Walulik A., *What Morality and Religion have in Common with Health? Pedagogy of Religion in the Formation of Moral Competence.*, w: „Journal of Religion and Health, 2021, **60**, s. 3130–3142 s. 3133, https://doi.org/10.1007/s10943-021-01279-6 (dostęp: maj 2023).

Marszałek L., *Kulturowe uwarunkowania roli kobiety we współczesnym społeczeństwie*, „Seminare. Poszukiwania naukowe", 2008, 25, s. 267-279.

Maslow A., *Motywacja i osobowość*, J. Radzicki tłum., PWN Warszawa 2009.

Matusiak B., *Hildegarda z Bingen. Teologia muzyki,* Homini, Kraków 2003.

Matwijów B., *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 15-24.

Mayer L.B., *Emocja i znaczenie w muzyce,* tłum. A. Buchner, K. Berger, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków, 1974.

Mazurek E., *Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne,* „Edukacja Dorosłych", 2017 nr 1, s 51- 65.

Mazurek E., *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi,* Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2013.

Mclean S., Daykin N., Bunt L., *The healing and spiritual properties of music therapy at a cancer care center,* „Journal of Alternative and Complementary Medicine", 2012, 18(4), s. 402-407, http://dx.doi.org/10.1089/acm.2010.0715, (dostęp: maj 2020).

Mead M., *Płeć i charakter*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, wybór, tłum., wstęp T. Hołówka, Czytelnik, Warszawa 1982.

Merton T., *Nowy posiew kontemplacji*, tłum. L. Zielińska, Homini, Kraków 2005.

Metzner S., *Psychodynamic Music Therapy,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York, 2016, s. 448-471.

Michałowska U., *Paul Evdokimov o duchowości kobiety,* [w:] *Duchowość kobiety,* red. J. Augustyn SJ, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, 66-78.

Migasiński J., *Fenomenologia Mareau-Ponty'ego*, [w:] *Fenomenologia percepcji*, M. Marleau-Ponty, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa, 2001, s. 479-487.

Migut M., Wrzałka B., *Muzyka a inne rodzaje sztuk,* [w:] *Muzyka i my O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka,* red. E. Czerniawska, Difin, Warszawa 2012, s. 41-56.

Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.

Moir A., D. Jessel, *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą,* tłum. N. Kancewicz-Hoffman, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008.

Morgalla S., *Kobiecość a męskość,* [w:] *Duchowość kobiety,* red. J. Augustyn, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 116-126.

Moustakas C., *Phenomenological Research methods*, Sage Publications, Thousand Oaks London New Delhi 1994.

Mółka J., *Drogi życiowego sukcesu. Perspektywa pedagogiczna,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Ibnacjanum w Krakowie, Kraków 2020.

Mółka J., *Samorealizacja w założeniach pedagogiki ignacjańskiej,* [w:] *Pedagogika Ignacjańska Historia, teoria, praktyka,* red. A. Królikowska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 239-250.

Mółka M., *Analiza strukturalna narracji proccedurą badawczą w naukach pedagogicznych*, [w:] *Septuaginata pedagogiczno-katechetyczna*, red. J. Mółka, A. Walulik, Akademia Igantianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 143-164.

Mółka M., *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptację społeczną,* Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2018.

Musiał G., *Paradygmat – prawo nauki – rozwój społeczny: ujęcie metodologiczne,* Akademia Ekonomiczna im. K. Adamieckiego, Katowice 1994.

Musical Healing in Cultural Contexts, red. P. Gouk, Routledge, London, 2000.

Music as Medicine, The History of Music Therapy Since Antiquity, red. P. Horden, Roultedge, New York, 2016.

Music Therpay and Emotional Expresion: A kaleidoscope of Perspectives, red. Konieczna Nowak, The Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice, Katowice 2016.

Music Therapy Handbook, red. B.L.,Wheeler, The Guilford Press, New York London, 2015.

Music Therapy Research: Quantitative and Qualitative Perspectives, red. B.L. Wheeler, Phoenixville, PA: Barcelona Publishers, 1995.

Music Therapy Research Second Edition, red. B.L., Wheeler, Barcelona Publishers, 2005.

Music Therapy Research Third Edition, red. B.L., Wheeler, K. Murphy, Barcelona Publishers, 2015.

Natanson T., *Programowanie muzyki terapeutycznej*, „Zeszyt Naukowy" Nr 53, Sesja Monografie, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 1992.

Natanson T., *Wstęp do nauki o muzykoterapii,* Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – *Wydawnictwo,* Wrocław, 1978.

Niemirowski T., *Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej*, „Horyzonty Psychologii", Tom V – Artykuły Naukowe, 2015, s. 13- 28.

Nowak A., *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S; Pałka Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 99-112.

Nowak J., *Teorie wychowania dorosłych – przegląd, interpretacje, orientacje metodologiczne*, [w:] *Problemy i dylematy andragogiki*, red. M Marczuk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Lublin-Radom, 1994, s.151-164.

Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999.

Nowak M., *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki,* K Rubacha red., Impuls, Kraków 2008, s. 73-90.

Nowak-Dziemianowicz M., *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje,* „Kultura i Edukacja" 2014, nr 2 (102), s. 7-44.

Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda, praktyka*, Impuls, Kraków 2008.

Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich,* Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000.

Odell-Miller H., *Foreword,* w: *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* Jacobcen S.L., Pedrson I.N, Bonde L.O., red., Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 13-15.

Olbrycht K., *O pięknie kobiecości. Kobiecość jako wartość we współczesnym świecie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio", 2016, 4(28), s. 6-20.

Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

Pałka S., *Zróżnicowanie w metodologii badań pedagogicznych wielowymiarowości rozwoju człowieka*, [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki,* red. Skrzyniarz, E. Smołka, S. Konefał, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s.51-67.

Panzarella R., *The Phenomenology of Aesthetic Peak Experiences,* „Journal of Humanistic Psychology", 1980, vol. 20, 1: s. 69-85, https://doi.org/10.1177/002216788002000105, (dostęp: kwiecień 2022).

Pasierbek W., Marek Z., *Antropologiczne uwarunkowania wychowania moralnego,* Conference paper 2004, s. 1-12, s. 5-6,

https://www.researchgate.net/publication/316526509_antropologiczne_uwarunkowania_wychowania_moralnego, (dostęp: styczeń 2021).

Pedersen I.N., *Analytical and Psychodynamic Theories,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition, Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobcen I.N. Pederson, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 77-95.

Pietrasiński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

Piestrzyńska A., Walulik A., *Dziadkowie wobec głuchoty wnuków. Perspektywa jednej biografii;* [w:] *Septuaginata pedagogiczno-katechetyczna,* red. J. Mółka, A. Walulik, Akademia Igantianum w Krakowie, Krkaów 2017, s.165-179.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych,* Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań-Warszawa 1971.

Podlipniak P., *Czy muzyka ma charakter uniwersalny?* [w:] *Filozofia muzyki Studia,* red. K. Guczalski, Musica Iagellonica, Kraków 2003, s. 113-120.

Podlipniak P., Przybysz P., *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki*, [w:] *Neuroestetyka muzyki*, red. M. Bogucki, ,A. Foltyn, P. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2013, s. 11-38.

Podstawy muzykoterapii, red. Stachyra K., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.

Polny L., *Hermeneutyka i muzyka,* Akademia Muzyczna, Kraków 2003.

Polony L., *Symbol i muzyka,* Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 2011.

Ponty M., *Fenomenologia percepcji,* tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa, 2001.

Pothoulaki M., McDonald R., Flowers P., *Music Interventions in Oncology Settings: A Systematic Literature Review,* 2012, [online] https://academic.oup.com/jmt/article-abstract/49/1/45/907507/An-Interpretative-Phenomenological-Analysis-of-an?redirectedFrom=PDF, (dostęp: maj 2017).

Procter S., *Muzykoterapia społecznościowa*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 179-195.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka Zagadnienia ogólne*, red., tom I, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.

Przychodzińska-Kaciczak M., *Zrozumieć muzykę,* Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

Przychodzińska-Kaciczak M., *Muzyka i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1969.

Psychoterapia teoria. Podręcznik akademicki, red. nauk. L. Grzesiuk, Eneteia, Warszawa 2005.

Pufal-Stuzik I., *Efekty socjalizacji rodzajowej dla rozwoju twórczego funkcjonowania kobiet i mężczyzn,* [w:] *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój,* red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, 2006, s. 83-97.

Radzińska M., Kierył M., *Mobilna rekreacja muzyczna dedykowana osobom w starszym wieku,* „Gerontologia Polska", 2019, 27, s. 234-237.

Ridder H.M., Bonde L.O., *Evidence-Based Practice in Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training*, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2019, s. 439-448.

Rentfrow P.J., Gosling S.D., The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality *Correlates of Music Preferences*, "Journal of Personality and Social Psychology", 2003, 84 (6), s. 1236-56.

Romanowska-Łakomy H., *Przez cierpienie do bezinteresowności* w: *Radość i cierpienie. Fenomenologia rozwoju człowieka,* red. H. Romanowksa-Łakomy, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, 2000, s. 69-74.

Ruszczyński J., *Traktat o kobiecie* „Studia Ecologiae et Bioethicae" 2007, 5, s. 445-470.

Ruud E., *Music in therpay: Increasing possibilities for ation*, „Music and Arts in Action", Volume 1, Issue 1, 2008. s. 46- 60.

Sacks O., *Muzykofilia opowieści o muzyce i mózgu,* tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, 2009.

Sajdak-Burska A., *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść,* „Roczniki Pedagogiczne, Tom 10(46) nr 2 – 2018, s. 9-29.

Saunders C. *Foreword,* [w:] *Oxford textbook of palliative medicine* 2nd ed., red. D. Doyle, G.W.C. Hanks, N. MacDonald Oxford Medical Publications1999, s. 7- 20, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198570530.003.0043, (dostęp: styczeń 2021).

Scalici G., *Music and the invisible world: Music as a bridge between different realms,* "Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy", Special Issue 11 (1) 2019, s. 150-165.

Schaeffer B., *Dzieje muzyki,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

Scheiby B.B., *Muzykoterapia zorientowana analitycznie*, [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 51-74.

Schwabe Ch., *Lecznie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi,* Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1972.

Schütze F., *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne,* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii antologia tekstów,* red. K. Kaźmierska, Zakład Wydawniczy Nomos, 2012, s. 141-278.

Scruton R., *Muzyka jest ważna,* tłum, K. Marczak, Fundacja in Canto, Kraków 2020.

Self-Experiences in Music Therapy Education, Training, and Supervision, red. K.E. Bruscia, Barcelona Publishers 2014.

Short H., *Book review: "International Dictionary of Music Therapy" (Kevin Kirkland, Ed),* "Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy", 2018, 10 (1), s. 93-95, https://approaches.gr/wp-content/uploads/2018/10/8-Approaches-10-1-2018-br-short.pdf, (dostęp: luty 2021).

Shuck B., Albornoz C., Winberg M., *Emotions and their effect on adult learning: A constructivist perspective,* [w:] *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section,* red. S. M. Nielsen, M. S. Plakhotnik Florida International University, Miami 2007, S 108-113, s. 110. http://coeweb.fiu.edu/research_conference/, (dostęp: marzec 2018).

Shusterman R., *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki,* tłum. W. Małecki, S. Stankiewicz, red. nauk. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków 2010.

Silverman J.M., Baker F. A., *Flow as a mechanism of change in music therapy: Applications to clinical practice,* „Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy", 2018, Nr 10, s. 43- 51, https://approaches.gr/wp-content/uploads/2018/10/3-Approaches-10-1-2018-a20161127_silverman.pdf, (dostęp: kwieceiń 2020).

Sikora P., *Pojęciowy charakter doświadczenia*, [w:] *Doświadczenie indywidualne Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci,* red. K. Krzyżewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003,

Sikorski W., *Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii,* Impuls, Kraków 2010.

Skaggs R., *Music as Co-Therapist: Creative Resource for change*, "Journal of the Association for Music & Imagery", Volume 1, 1992, s. 77-83.

Skalski D.W., Nesterchuk N., Skalska E., Jabłońska-Mazurek D., *Wpływ Muzyki na zajęcia z kultury fizycznej młodzieży szkolnej w wieku 13-16 lat,* [w:] *Nowoczesny nauczyciel versus nowoczesne lekcje wychowania fizycznego. Zagadnienia wybrane,* red. M. Białas, D.W. Skalski, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego, Gdańsk 2021, s. 95-113.

Skibińska E., *Bieg życia – doświadczenie -wiedza autobiograficzna (analiza narracji),* [w:] *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych,* red. O. Czerniawska, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011, s. 179-204.

Skibińska E., *Pamięć znaczących osób i wydarzeń w edukacji kobiet,* [w:] *Edukacja dorosłych Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar,* red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002, s. 243-250.

Smeijsters H., *Sounding the self: Analogy in improvisational music therapy.* Barcelona Publishers, 2005.

Smeijstres H., *Analogy end Metaphor in music therapy. Theory and practice,* "Nordic Journal of Music Rherapy", 2012, 2 (31), s.227-248.

Smoleńska-Zielińska, B., *Przeżycie estetyczne muzyki,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Stachyra K., *Aneks,* [w:] *Metoda Wizualizacji Kierowanej z Muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym,* Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017, s. 247-249.

Stachyra K., *Definiowanie i klasyfikacja muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 27-45.

Stachyra K., *Guided Imagery and Music,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s.33-50.

Stachyra K., *Metoda Wizualizacji Kierowanej z Muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym,* Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

Stachyra K., *Muzyka jako element procesu terapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 61-83.

Stachyra K., *Wprowadzenie,* [w:] *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 9-11.

Stachyra K., *Muzyka jako element procesu terapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 61-83.

Stachyra K. *Receptywne formy muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 55-144.

Stachyra K., Relaksacja w muzykoterapii, [w:] *Podstawy muzykoterapii,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 87-114.

Stachyra K. *Wizualizacja w muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s 115-136.

Stachyra K., *Wstęp,* [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. Stachyra K., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 7-10.

Stachyra K., *Rys historyczny muzykoterapii,* [w:] *Podstawy muzykoterapii,* red. K. Stachyra, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 13-26.

Stige B., *Community Music Therapy: Culture, Care and Welfare*, [w:] *Community Music Therapy*, red. M. Pavlicevic, G. Ansdell, Jesica Kingsley Publisher London-Philadelphia, 2004, s. 91-120.

Stige B., *Community Music Therapy*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, The Guilford Press, New York London, 2015, s. 233.245.

Stige B., *Culture-Centered Music Therapy*, Gilsum, NY: Barcelona Publishers 2002.

Stige B., *Elaborations toward a Notion of Community Music Therapy* 2003, Dissertation for the Degree of Dr. art. Faculty of Arts, Department of Music and Theatre, University of Oslo.

Stige B., Aarø L. E., *Invitation to Community Music Therapy,* Routledge Taylor&Francis Group, New York and London, 2012.

Stańczyk M., *Wpływ muzykoterapii na jakość życia pacjentów onkologicznych objętych opieką paliatywną* [w:] *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*, red. W. Szulc 2010, Difin SA, Warszawa 2011, s. 177-181.

Stokes S. J., Letting the sound depths arise, "Journal of the Association for Music & Imagery", Volume 1, 1992, s. 69-76.

Strukus W., *Mining the Gap: Physically Integrated Performance and Kinesthetic Empathy, "*Journal of dramatic Theory and Criticism", Vol. XXV, no. 2, 2011, s. 89-105, DOI:10.1353/dtc.2011.0022, (dostęp: luty 2019).

Strykowska M., *Perspektywy zawodowego funkcjonowania kobiet,* [w:] *Role płciowe socjalizacja i rozwój*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2006, s.123-133.

Suchodolski B., *Edukacja permanentna rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.

Sukumaran R., *Music Ther Music Therapy Interventions for End-of-Life Care: An Integrative Literature Review, 2016,* Theses and Dissertations--Music. 64. [online] https://uknowledge.uky.edu/music_etds/64, (dostęp: styczeń 2021).

Sulik M, *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Summer L., *Group supervision in first-time music therapy practicum,* [w:] *Self-Experiences in Music Therapy Education, Training, and Supervision,* red. K.E. Bruscia, red. Barcelona Publisher, 2014, s. 8524-8858 [format Mobi].

Sutton B.K., *The role of the music therapist's spirituality in therapy,* Master's thesis, Drexel University 2007, http://hdl.handle.net/1860/2886 (dostęp: grudzień 2019).

Szulc W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki,* Difin SA, Warszawa 2011.

Szulc W., *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.

Szwed E., *Zarys historii muzykoterapii,* „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie", Edukacja Muzyczna 1, s. 177-182.

Szymajda A., *Od muzykoterapii do „muzycznego lustra" dziecka,* Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.

Szymanik E., *Równość płci: aspekty historyczno-społeczne i prawne,* „Seminare. Poszukiwania naukowe", 2014, 35/4, s. 83-94.

Szymański S., *Sacrum w kompozycji mszy – poszukiwania i nadzieje. Studium liturgiczno-muzyczne,* Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2023.

Ślipko T., Mółka J., *Godność człowieka w świetle etyki,* [w:] *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. nauk. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016, s. 47-60.

Tarr J., Addessi A.R., *Preparing to observe the impact of therapeutic teaching practices. From flow to self regulation and learning*, „Educacao Soceidade & Culturas", 2017, s. 95-116.

Tarnowski K., *Człowiek i transcendencja,* Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

Tatarkiewicz W., *Historia estetyki Tom 1-3,* PWN, Warszawa 2009.

Tatarkiewicz W., *Historia filozofii, Tom 1,2,* PWN Warszawa 2009.

de Tchorzewski A.M., *Godność – dana i zadana człowiekowi. Wprowadzenie do tematu,* [w:] *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, red. nauk. I. Jazukiewicz, A. M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016, s. 7-18.

de Tchorzewski A.M., *Doświadczanie wartości samego siebie jako źródło dochodzenia do własnej tożsamości,* [w:] *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach*

edukacyjnych, red. A.M. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s. 31-37.

de Tchorzewski A.M., *W poszukiwaniu wartości samego siebie w procesie edukacji,* [w:] *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych,* red. A.M. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s. 159-162.

Thaut M.H., *Music as therapy in early history,* „Progress in Brain Research", Vol, 217: *Music, Neurology, and Neuroscience: Evolution, the Musical Brain, Medical Conditions, and Therpies,* red. E. Altenmüller, S. Finger, F. Boller, Elsevir, 2015, s. 143-158.

The Oxford Handbook of Music Therapy, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York, 2017.

Tischner J., *Studia z filozofii świadomości*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2006.

Titkow A., *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość zmiana konteksty*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007.

Titkow A., Domański H. (red), *Co to znaczy być kobietą w Polsce,* Wydawnictwo IFiS PAN Warszawa, 1995.

Trempała J., *Mechanizm zmiany rozwojowej,* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka podręcznik akademicki,* red. nauk. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa, 2011, s. 50-70.

Tokarczyk D., Horda A., *Rola audytu wewnętrznego w wyzwalaniu efektu synergii",* [w:] *Synergia a dobro wspólne Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin- Nowy Sącz, s. 205-213.

Trempała J., *Natura rozwoju psychicznego,* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka, Podręcznik akademicki,* red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 28-49.

Trondalen G., Bonde L.O., *Community Music Therapy,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy, 2nd Edition: Theory, Clinical Practice, Research and Training,* red. S.L. Jacobsen S.L., I.N. Pedersen, L.O. Bonde, s. 188-190.

Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości,* [w:] *Narracja jako sposób rozumienie świata*, red. J Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 17-42.

Trzebiński J., *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka,* [w:] *Narracja jako sposób rozumienie świata*, red. J Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 43-80.

Tsiris G., *Aesthetic experience and transformation in music therapy: A critical essay*. "Voices: A World Forum for Music Therapy", 2008, Vol. 8, No. 3 [online] DOI:10.15845/voices.v8i3.416, (dostęp: styczeń 2019).

Turos L., *Andragogika ogólna*, PWN, Warszawa 1980.

Twyford K., *Collaborating: A Role of Music Therapy within Interprofessional Teams and Beyond,* [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy,* red. J. Edwards, Oxford University Press, New York 2016, s. 894-926.

Tylikowska A., *Obraz doświadczenia indywidualnego w koncepcji Antoniego Kępińskiego,* [w:] *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci,* red. K Krzyżewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 241-272.

Tyrała R., *Znaczenie muzyki kościelnej w historii kościoła*, „Perspektywy Kultury" nr 24 (1/2019) 71-103.

Tyszkowa M., *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka Zagadnienia ogólne Tom 1,* red. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s.45-56.

Uchnast Z., *Abrahama Maslowa podejście synergetyczne w psychologii osobowości,* [w:] *Wielkie teorie osobowości. Koniec czy początek?* red. A. Tokarz, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin -Nowy Sącz 2010, s. 139-150.

Uchnast Z., *Elementy psychologii gestalt w podejściu synergetycznym i w organizacji klastrowych,* [w:] *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach: wybrane zagadnienia z psychologii kierowania,* red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin- Nowy Sącz, 2009.

Uchnast Z., *Integralny rozwój człowieka. Podejście synergetyczne,* [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka -historia,* red. R. Skrzyniarz, E. Smołka, S. Konefał, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2012, s. 69-84.

Uchnast Z., *Synergia społeczna i nynergiczna aktualizacja siebie jako narzędzie pomiaru,* [w:] *Wyzwania integracji społecznej w Polsce*, red. nauk. S. Frydrychowicz, s.167-191.

Vargas G.M., *Alfred Schutz's Life-World and Intersubjectivity," Open* Journal of Social Sciences", 2020. Nr 8, s. 417-425.

Vick R. M., *Krótka historia arteterapii*, [w:] *Arteterapia podręcznik,* red. C. A. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk, 2014, s. 22-35.

Waligóra M., *Wstęp do fenomenologii*, Universitas, Kraków 2013.

Walulik A., *Biografhy as a Spatial Frame of Meanings: A proxemic Analysis in Pedagogical NArrative Analysis,* „Multidisciplinary Journal of School Education Vol. 11,no. 21, 2022/1, s. 131-150.

Walulik A., *Całożyciowe uczenie się w autobiograficznej refleksji studentów*, [w:] *Biografie i uczenie się tom 4, Biografie i badanie biografii,* red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 199-211.

Walulik A., *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości,* Wyższa Szkoła Pedagogiczna Ignatiuku Wydawnictwo WAM, 2011.

Walulik A., *Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii,* [w:] *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych,* M. Ciechowska, M. Szymańska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatiuku w Krakowie, Kraków 2018, s. 7-17.

Walulik A., *Religia w kształtowaniu dorosłości. Perspektywa katolicka,* „Pedagogia Christiana", 2017, 2/40, s. 171-186.

Walulik A., *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego*, [w:] *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignatiańskiej*, Z. Marek, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017.

ks. Waloszek J., *Teologia muzyki. Współczesna myśl teologiczna o muzyce,* Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.

Whitehead P., *Music therapy for the end of life*, „Clinical Journal of Oncology Nursing" 2011, 15(6), 697-698, http://dx.doi.org/10.1188/11.CJON.697-698, (dostęp: marzec 2020).

Wheeler B.L., *Music Therapy Research An Overview*, [w:] *The Oxford Handbook of Music Therapy*, red. J. Edwards, Oxford University Press, Nowy York 2016, s. 720-747.

Wheeler B.L., *Music Therapy as a Profession*, [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B.L. Wheeler, The Guilford Press, New York London, 2015, s. 5-16.

Wheeler B.L., *Overview of Music Therapy*, [w:] *Music Therapy Research, Second Edition*, B.L. Wheeler red., Barcelona Publishers, 2005, s. 3 – 19.

Wheeler B.L., *Orientation and Approaches. Introduction,* [w:] *Music Therapy Handbook*, red. B. Wheeler, The Guilford Press, Nowy York Londyn, s. 129-132.

Wierzchoń M., Łukowska M., *Ucieleśnione poznanie,* [w:] *Przewodnik po kognitywistyce,* red. J Bremer, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 605-622.

Wigram T., *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therpy Clinicians, Educators and Students,* Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2004.

Wigram T., Pedersen N.I., Bonde L.O., *A comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training*, Jessica Kingsley Publisher, London-Philadelphia 2002.

Wigram T., Rasmussen A.M., Jacobsen S.L., *Referral Criteria and Clinical Practice in Music Therapy – An Introduction,* [w:] *A Comprehensive Guide to Music Therapy*, 2nd Edition, red. S.L. Jacobsen, I.N. Pedersen, L.O. Bonde, Jessica Kingsley Publishers London Philadelphia, 2019, s. 234-237.

Wilber K., *Psychologia integralna Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz, Jacek Santorski&Co Wydawnictwo, Warszawa 2000.

Wilkoszewska K., *Body consciousness: a philosophy of mindfulness and somaesthetics, Richard Shusterman, Cambridge 2008: [recenzja],* "Sztuka i Filozofia" 36, 2010, s. 155-160.

Wiśniewski P., *Aspekt kerygmatyczny muzyki liturgicznej*, „Anamnesis" 50, 2007, s. 96-98,

Witkowski L., *Wstęp, w: Św. Augustyna traktat „O Muzyce",* Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999.

Włodarczyk N., *The effect of music therapy on the spirituality of persons in an in-patient hospice unit as measured by self*-report, „Journal of Music Therapy", 2007, *44*(2), 113-122. http://dx.doi.org/10.1093/jmt/44.2.113, (dostęp: grudzień 2019).

Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994.

Wójcik A. I., *Filozoficzne podstawy sztuki kręgu konfucjańskiego. Źródła klasyczne okresu przedhanowskiego,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Wróblewska M., *Poszukiwanie istoty twórczości w ekspresji werbalnej i plastycznej,* [w:] *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie,* red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Librus, Katowice 2005, s. 59-70.

Wujek T., *Andragogika – jej działy i związki z innymi dyscyplinami nauki*, [w:] *Problemy i dylematy andragogiki,* red. M Marczuk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Lublin-Radom, 1994, s. 44-52.

Yapijakis Ch., *Hippocrates of Kos, the Father of Clinical Medicine, and Asclepiades of Bithynia, the Father of Molecular Medicine,* „In vivo", July 2009, 23 (4), S. 507-514.

Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice,* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Pałka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, 43- 54.

Zentner M., Grandjean D., Scherer K. R., *Emotions Evoked by the Sound of Music: Characterization, Classification, and Measurement,* "Emotion" 2008, Vol. 8, No. 4, s. 494–521.

Zielińska M., *Współczesne modele kobiecości, perspektywa feministyczna*, [w:] *Duchowość kobiety,* red. J. Augustyn SJ, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 183-193.

Zwierzchowski P., *Doświadczenie „ja" w relacji z „Ty" w procesach edukacyjnych*, [w:] *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych,* red. A.M. Tchorzewski, wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s.79-83.

Żelechowska A., *Poruszeni muzyką - badania nad ruchem ciała w kontekście percepcji muzyki,* [w:] *Psychologia muzyki,* red. nauk. M. Chełkowska-Zacharewicz, J. Kaleńska-Rodzaj, PWN, Warszawa, 2020, s. 87-104.

NETOGRAFIA:

Artykuły:

Dileo Ch., *New direction and research in Music Medicine,* tłum. W. Szulc, 1996,

Nowe kierunki i badania naukowe w muzykoterapii i medycynie – Cheryl Dileo — Arteterapia.pl, (dostęp: kwiecień 2021).

Dusza M., *Jedna z najsłynniejszych kompozycji wsółczesnej jest ciszą,* https://www.rp.pl/kultura/art13515971-jedna-z-najslynniejszych-kompozycji-muzyki-wspolczesnej-jest-cisza. (dostęp: maj 2023).

Humięcka-Jakubowska J., *Muzyka Mozarta czy biofeedbacku? O regulacji rytmów mózgowych,* s. 5,

http://www.resfactanova.pl/pliki/archiwum/numer_19/RFN19%20Humiecka-Jakubowska%20-%20Muzyka%20Mozarta.pdf (dostęp: styczeń 2023).

Karpowicz-Zbińkowska A., *Antyczna koncepcja muzyki jako speculum musicae,* https://teologiapolityczna.pl/antonina-karpowicz-zbinkowska-antyczna-koncepcja-muzyki-jako-speculum-musicae#_ftn2, (dostęp: listopad 2020).

Krąpiec M., *Doświadczenie* – hasło w: *„Powszechna Encyklopedia Filozofii"* - wersja online: http://www.ptta.pl/pef/pdf/d/doswiadczenie.pdf, (dostęp: luty 2021).

Markiewicz P., Przybysz P., *Neuroestetyczne aspekty komunikacji wizualnej i wyobraźni,*

http://www.neurohistoriasztuki.umk.pl/wp-content/uploads/2016/01/4NeuroestAspekKomWizual.pdf.([dostęp: marzec 2022).

Ostaszewska A., *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako środowiska kształtowania tożsamości,* popkulturowe+ramy+tosamoci.pdf (ore.edu.pl), (dostęp: marzec 2022).

Stopińska Z., *Grając musimy tworzyć jeden organizm*, Wywiad z Olgą Anikiej i Katarzyną Żmudą – „Poeme Piano Duo", [online] https://www.klasyka-podkarpacie.pl/wywiady/item/994-grajac-musimy-tworzyc-jeden-organizm, (dostęp: czerwiec 2020).

Zajdel J., *Czym jest capoeira?* [online] https://jasportowiec.pl/sport/czym-jest-capoeira/, (dostęp: styczeń 2023).

Stowarzyszenia, członkowie, regulaminy:

American Music Therapy Association, *History of Music Therapy,* https://www.musictherapy.org/about/history/, (dostęp: styczeń 2020).

American Music Therapy Association, *Music Therapy Historical Review. Celebrating 60 Years of Music Therapy History*,

https://www.musictherapy.org/about/music_therapy_historical_review/, (dostęp: styczeń 2020).

Galińska E. pionier muzykoterapii w Polsce: Dr Elżbieta Galińska – Fundacja Twórczość i Dokumentacja (tworczoscidokumentacja.pl), (dostęp: lipiec 2020).

Polskie Stowarzyszenie Muzykoterapeutów, https://arteterapia.pl/polskie-stowarzyszenie-muzykoterapeutow/, (dostęp: maj 2021).

Krzysztof Stachyra członek Komisji Edukacji i Szkolenia Muzykoterapeutów Światowej Federacji Muzykoterapii (*Commission on Education and Training, World Federation of Music Therapy*): Krzysztof Stachyra – muzykoterapia, psychoterapia muzyczna, relaksacja — Arteterapia.pl, (dostęp: maj 2021).

Polskie Stowarzyszenie Terapii Sztuką, https://arteterapia.pl/arteterapeuta-i-muzykoterapeuta-na-liscie-zawodow-w-polsce/, (dostęp: maj 2021).

Regulamian certyfikacji muzykoterapeuty: https://arteterapia.pl/regulamin-certyfikacji/, (dostęp: maj 2021). Egzamin certyfikacyjny dla muzykoterapeutów — Arteterapia.pl, (dostęp: maj 2021).

Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzyki i Medycyny, które odpowiedzialne jest za interdyscyplinarne naukowe czasopismo „Music and Medicine". https://mmd.iammonline.com/index.php/musmed, (dostęp: styczeń 2020).

Hasła:

akt strzelisty: https://wsjp.pl/haslo/podglad/39870/akt-strzelisty/3911671/modlitwa (dostęp czerwiec 2023).

alikwoty: https://sjp.pwn.pl/slowniki/alikwoty.html, (dostęp: lipiec 2021).

amplituda: https://sjp.pwn.pl/slowniki/amplituda.html, [tryb dostępu maj 2023].

biofeedback: https://biomed.org.pl/baza-wiedzy/co-to-jest-biofeedback/, (dostęp: czerwiec 2021).

doświadczenie: https://sjp.pwn.pl/slowniki/do%C5%9Bwiadczenie.html, (dostęp: styczeń 2021).

facylitacja: https://sjp.pwn.pl/sjp/facylitacja;2557384.html (dostęp: marzec 2023).

kobiecość: https://sjp.pwn.pl/doroszewski/kobiecosc;5440321.html, (dostęp: kwiecień 2021).

prawidłowość: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/prawidlowosc;3961830.html (dostęp: czerwiec 2023).

profesja: https://wsjp.pl/haslo/podglad/35176/profesja/3972763/zawod, (dostęp: styczeń 2022).

totemizm: https://www.religie.424.pl/totemizm,16,article.html, (dostęp: kwiecień 2020).

samoyed: https://apetete.pl/blog/samojed-co-musisz-wiedziec/, (dostęp: marzec *2023).*

synergia: Edupedia - synergia (ż), synergizm (m) (Słownik wyrazów obcych) (dostęp: kwiecień 2022).

terapia Bowena: https://radioklinika.pl/terapia-bowena-i-jej-niezwykle-korzysci-dla-zdrowia/ (dostęp: marzec 2023).

The Cochrane Database of Systemetic Reviews, www.cochrane.org (dostęp: czerwiec 2021).

Medical assistance in dying: https://www.canada.ca/en/health-canada/services/medical-assistance-dying.html (dostęp: styczeń 2021).

What is music therapy? https://www.wfmt.info/WFMT/About_WFMT.html, (dostęp: lipiec 2016).

SPIS SCHEMATÓW:

1. Klasyfikacja potencjalnych zmian pod wpływem oddziaływania muzyki..103
2. Muzyka towarzyszem życia Magdy..... 248
3. Relacja Magdy z muzyką – oś czasu i miejsca.....251
4. Wartości Magdy w sferze osobistej, zawodowej i w relacji z Bogiem.....255
5. Muzyka – w relacji z wszystkimi kategoriami w narracji Magdy.....257
6. Aktorzy w relacjach Moniki..... 268
7. Oś czasu i miejsca a muzyka w życiu Moniki.....277
8. Świat muzyki - wartości Moniki.....281
9. Muzyka w relacji z wszystkimi kategoriami w narracji Moniki..... 284
10. Ważne relacje i muzyka w życiu Weroniki..... 292
11. Oś czasu i miejsca w muzycznej przestrzeni Weroniki.....299
12. Miłość do muzyki i wartości Weroniki..... 303
13. Relacje pomiędzy kategoriami w muzycznej przestrzeni Weroniki.....304
14. Aktorzy w przestrzeni muzyki i życia Elżbiety.....309
15. Księgozbiór Elżbiety ma osi czasu.....325
16. To kim jestem a miłość Elżbiety do muzyki..... 331
17. Relacje z muzyką wszystkich kategorii narracji Elżbiety..... 332
18. Aktorzy w przestrzeni muzyki i życia Joanny.....342
19. Miejsca osadzone na osi czasu i ich związek z muzyką - narracja Joanny. 349
20. Muzyka i wartości w życiu Joanny..... 354
21. Związek muzyki z wszystkimi kategoriami - narracja Joanny.....355
22. Rozwój integralny inspirowany muzyką..... 384
23. Muzykoterapia wspierająca rozwój integralny.....423

SPIS TABEL:

1. Modele i podejścia sosowane w muzykoterapii..... 108
2. Muzykoterapia wspierająca rozwój integralny – wiedza i umiejętności 420